



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م. د في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم  
بعنوان:

مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي

صعوبات القراءة والعاديين في المرحلة الابتدائية

دراسة وصفية مطبقة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الوادي

إشراف الدكتور:

محمد سبع

إعداد الطالبة:

جهيدة سعد العايب

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
اسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيساً
محمد سبع	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفاً ومقرراً
التيجاني بن الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي - الأغواط	مناقشاً
كريمة مقاوسي	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشاً
وليد بخوش	أستاذ محاضر - أ	جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي	مناقشاً
مختار بروال	أستاذ محاضر - أ	جامعة الحاج لخضر - باتنة 1	مناقشاً

السنة الجامعية: 2021/20202



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م. د في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم  
بعنوان:

مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي

صعوبات القراءة والعاديين في المرحلة الابتدائية

دراسة وصفية مطبقة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الوادي

إشراف الدكتور:

محمد سبع

إعداد الطالبة:

جهيدة سعد العايب

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
اسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيساً
محمد سبع	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفاً ومقرراً
التيجاني بن الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي - الأغواط	مناقشاً
كريمة مقاوسي	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشاً
وليد بخوش	أستاذ محاضر - أ	جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي	مناقشاً
مختار بروال	أستاذ محاضر - أ	جامعة الحاج لخضر - باتنة 1	مناقشاً

السنة الجامعية: 2021/20202

## شكر وتقدير للدكتور علي خرف الله - رحمه الله -

الحمد لله الذي وفق وأكرم وأعطى فأجزل والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا وقودتنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

ثم لا يسعني في هذا المقام العلمي إلا أن أتقدم بوافر شكري وخالص تقديري وامتناني إلى من أوقد عزيمتي العلمية وشرفني بإشرافه وعطاء علمه وعمله أستاذي المشرف الدكتور "خرف الله علي" فلك مني أسمى عبارات التقدير على ما أبديته من توجيهات وإرشادات وتصويبات في مساري هذا، فقد كنت نعم المشرف حيث تابعت معظم عمل هذه الأطروحة بحذافيرها وصححت أغلب صفحاتها، فقد كنت نعم الموجه والمرشد، فمهما كتبت عنك فهذا غيض من فيض في تعابيرك ولغتك القوية والعلمية الدقيقة تظهر جلية في ثنايا الأطروحة وغير ذلك كثير، فلقد كنت نعم المشرف على هذه الأطروحة لكن القدر حال دون ذلك، كما لم أجد في شخصك سوى الوجه البشوش والصدر الرحب، والتواضع واليد المعطاءة، فجزاك الله عني كل خير وزادك الله من فضله.

شكرا يا فقيد الجامعة ويا فقيد الجزائر، اللهم إغفر له وارحمه وأسأل الله العلي العظيم أن يتغمد الفقيد بواسع رحمته ويسكنه فسيح جناته وأن يجعلك الله في جنات الفردوس الأعلى مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا، وأسأل الله العلي القدير أن يجعل عملك في هذه الأطروحة في ميزان حسناتك فالله يجزي بالعمل.

## شكر وتقدير

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والحمد لله الذي وفق وأكرم وأعطى فأجزل والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا وقدوتنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

ثم لا يسعني في هذا المقام العلمي إلا أن أتقدم بوافر شكري وخالص تقديري إلى الأستاذ المشرف "محمد سبيع" فلك أسمى عبارات التقدير على ما أبديته من توجيهات وإرشادات.

كما أتوجه بصادق تقديري وشكري إلى كافة الأساتذة الذين لم يتوانوا في تقديم يد المساعدة لإنجاز هذه الدراسة وعلى رأسهم الأساتذة: اسماعيل لعيس، سلاف مشري، عبد الناصر غربي، حمامة عمار، رشيد زياد، سليم حمي، عاتكة غرغوط، حساني إسماعيل، مليكة بن بردي، وليد بخوش وإلى كل الأساتذة الذي درسوني ولم يبخلوا عليا بتوجيهاتهم وإضافاتهم العلمية القيمة.

وأخص بشكري الجزيل كافة الأسرة التربوية بالمدارس الابتدائية التي طبقت الدراسة على عينات من تلاميذها (خاصة إداريي ومعلمي مدرسة الشهيد ميهي محمد بلحاج، والأستاذة علوش عائشة بمدرسة حلواجي عبد الله، ومدرسة لهلي الجموعي المدير ونيسي ومساعد المدير بوطيب) على كل الجهود المبذولة والتسهيلات المتاحة لإتمام تطبيق هذه الدراسة.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم معي ودعمني وساندني وساعدني في إنجاز هاته الرسالة العلمية.

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استكشاف مستويات معالجة المعلومات الأكثر استخداما لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين، والبحث في العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لديهما، والفروق بينهما في مستويات معالجة المعلومات، وبالإعتماد على المنهج الوصفي بأساليبه الاستكشافي والارتباطي والمقارن. تم تطبيق أدوات الدراسة الممثلة في (3) اختبارات أدائية ولفظية هي: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، اختبار الأداء القرائي واختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة والتي طبقت على عينة تم اختيارها بأسلوب لا احتمالي وبطريقة قصدية مكونة من (56) تلميذا منهم (24) من ذوي صعوبات القراءة و(32) من القراء العاديين موزعين على (5) مدارس ابتدائية ببلدية الوادي (الجزائر). حيث تم التوصل إلى النتائج التالية: مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو بسيط، مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداما لدى التلاميذ القراء العاديين متوسط، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وكذلك بالنسبة للقراء العاديين، يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي لصالح القراء العاديين.

**الكلمات المفتاحية:** مستويات معالجة المعلومات، الأداء القرائي، صعوبات تعلم القراءة، القراء العاديين.

**Abstract:**

The study aimed to explore the levels of information processing used by fifth year primary students with reading difficulties compared to typical readers. We also investigated the relationship between the levels of information processing and reading performance, and the differences between groups of readers. We adopted a descriptive approach using exploratory, correlational and comparative methods. Three tests were used in this study: The Raven coloured matrix test, the word and pseudoword reading test and the assessment of the level of information processing of the auditory presented texts. The sample was selected intentionally and consisted of (56) students, including (24) with reading difficulties and (32) ordinary readers from (5) primary schools in the city of El-Oued (Algeria). The results showed that the level of information processing used by students with reading difficulties is simple, whereas the level of information processing most used by students with reading difficulties is average. In addition, there was no statistically significant correlation between the levels of information processing and the reading performances in children with reading difficulties, as well as for ordinary readers, there is a statistical between the average degrees of information processing levels for students with reading difficulties differ from those of ordinary readers who are studying in the fifth year of primary school for the benefit of ordinary readers.

**Key words:** levels of information processing, reading performance, reading difficulties, ordinary readers.

## **Résumé de l' étude :**

L' étude visait à explorer les niveaux de traitement de l' information les plus utilisés par les élèves de cinquième année primaire ayant des difficultés d' apprentissage de lecture et les lecteurs ordinaires, et à rechercher la relation entre les niveaux de traitement de l' information et leurs performances en lecture, ainsi que les différences entre eux dans les niveaux de traitement de l' information, et en s' appuyant sur l' approche descriptive avec ses méthodes exploratoires, relationnelles et comparatives, des outils ont été appliqués l' étude représentée en (3) tests de performance et verbaux sont: le test de matrice séquentielle colorée, le test de performance en lecture et l' évaluation du niveau de traitement de l' information dans les textes audio, qui a été appliqué à un échantillon choisi selon une méthode non probabiliste et intentionnelle composée de (56) élèves, dont (24) en difficulté d' apprentissage de lecture et (32) lecteurs ordinaires répartis dans (5) écoles primaires de la commune d' El-Oued (Algérie). résultats ont été atteints: le niveau de traitement de l' information le plus utilisé par les élèves ayant des difficultés d' apprentissage de lecture est simple, le niveau de traitement de l' information le plus utilisé par les élèves ayant des lectures ordinaires est moyen, il n' y a pas de corrélation statistiquement significative entre les niveaux de traitement de l' information et les performances en lecture des élèves en lecture difficultés parmi les élèves de l' année cinquième primaire, ainsi que pour les lecteurs ordinaires, il existe une différence statistiquement significative entre les niveaux moyens de traitement de l' information des élèves ayant des difficultés d' apprentissage de lecture par rapport aux lecteurs différent de ceux des lecteurs ordinaires qui étudient en cinquième année primaire au profit des lecteurs ordinaires.

**Mots clés:** niveaux de traitement de l' information, performance de lecture, difficultés d' apprentissage de lecture, lecteurs ordinaires.

## فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وتقدير للدكتور علي خرف الله - رحمه الله -
ب	شكر وتقدير
1	ملخص الدراسة باللغة العربية
2	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
3	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
4	فهرس المحتويات
8	فهرس الجداول
9	فهرس الأشكال
10	فهرس الملاحق
12	مقدمة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها</b>	
17	1- إشكالية الدراسة
21	2- فرضيات الدراسة
21	3- أهداف الدراسة
22	4- أهمية الدراسة
22	5- حدود الدراسة
23	6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة
25	7- عرض وتعقيب على الدراسات السابقة في الموضوع
<b>الفصل الثاني: نظرة على نموذج معالجة المعلومات ومستويات المعالجة</b>	
35	تمهيد

35	1- نموذج معالجة المعلومات
39	1-1- السيرورات الأساسية لمعالجة المعلومات
41	1-2- مراحل معالجة المعلومات
45	1-3- أنظمة معالجة المعلومات
47	1-4- خصائص نظام معالجة المعلومات
48	2- مستويات معالجة المعلومات
52	3- المفاهيم الأساسية في نموذج معالجة المعلومات
56	4- صعوبات التعلم ونموذج معالجة المعلومات
57	5- استراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم
58	خلاصة الفصل
<b>الفصل الثالث: الأداء القرائي</b>	
61	تمهيد
61	1- تعريف الأداء القرائي
63	2- أهمية القراءة
64	3- أهداف القراءة
66	4- قدرات تدخل في نشاط القراءة
71	5- مهارات القراءة
76	6- تعريف المدرسة الابتدائية
76	7- أهداف تعليم القراءة في التعليم الأساسي
78	8- وظائف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية
79	خلاصة الفصل
<b>الفصل الرابع: صعوبات تعلم القراءة</b>	
81	تمهيد

81	1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة
81	2- أسباب صعوبات تعلم القراءة
83	3- مظاهر صعوبات تعلم القراءة
86	4- أنواع صعوبات تعلم القراءة
88	5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة
91	6- جوانب ومجالات تقييم صعوبات تعلم القراءة
92	7- علاج صعوبات تعلم القراءة
97	8- صعوبات القراءة في اللغة العربية
99	خلاصة الفصل
<b>الجانب الميداني</b>	
<b>الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية</b>	
102	تمهيد
102	1- منهج الدراسة
103	2- الدراسة الاستطلاعية
104	1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية
104	2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية
105	2-3- حدود الدراسة الاستطلاعية
105	2-4- أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية
108	3- الدراسة الأساسية
108	1-3- عينة الدراسة الأساسية
109	2-3- حدود الدراسة الأساسية
111	3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية
113	3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

114	3-5- الأساليب الإحصائية
114	خلاصة الفصل
<b>الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة</b>	
116	تمهيد
116	1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول
120	2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني
122	3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى
128	4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية
131	5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة
136	خلاصة الفصل
138	خلاصة الدراسة
138	آفاق ومقترحات الدراسة
141	قائمة المراجع
148	قائمة الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
51	مقارنة مستوى المعالجة السطحية والعميقة	01
92	جوانب التقييم لعسيري القراءة والمشاركين فيها	02
109	تصنيف عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ حسب القدرات القرائية والجنس	03
116	توزيع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مستويات معالجة المعلومات	04
117	دلالة الفروق بين مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	05
120	توزيع التلاميذ من القراء العاديين في مستويات معالجة المعلومات	06
121	دلالة الفروق بين مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ القراء العاديين	07
123	نتائج معامل الارتباط بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة	08
128	نتائج معامل الارتباط بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين	09
131	نتائج الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين	10

## فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية

الصفحة	عنوان الشكل والمخطط التوضيحي	رقم الشكل والمخطط التوضيحي
38	تتابع العمليات المعرفية حسب نظرية معالجة المعلومات	01
46	تنظيم المعالجة المتتابعة	02
46	نموذج المعالجة المتأنية	03
47	نظام المعالجة المزدوج	04
110	التوزيع النسبي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة على المدارس الابتدائية	05
111	التوزيع النسبي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من القراء العاديين على المدارس الابتدائية	06

## فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
148	طلب الترخيص بالزيارة الميدانية	01
149	ترخيص بزيارة ميدانية	02
150	ترخيص بزيارة ميدانية	03
151	بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية بن موسى بشير	04
152	بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية ميهي محمد بلحاج	05
153	بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية بن عمر ميدة أحمد	06
154	بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية حلواجي عبد الله	07
155	بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية لهلي الجموعي	08
156	استمارة استطلاع رأي الخبراء لاختبار "تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة"	09
161	قائمة بأسماء الخبراء وتخصصاتهم	10

# مقدمة

## مقدمة:

من بين أهم مسؤوليات المدرسة الابتدائية تعليم القراءة والكتابة، فالقراءة تمكن التلميذ من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة وعلى تنمية ذاته، وعلى النجاح في حياته بصفة عامة، وهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة.

(عبد الوهاب والكردي ومحمود، 2004، 126)

فالقراءة أو أداء نشاط القراءة أو ما يصطلح على تسميته بالأداء القرائي عبارة عن مهارة لغوية دقيقة، وعملية صوتية، تتأثر بجملة من العوامل الفكرية والعصبية والنفسية والبايولوجية بحيث تتميز بميل نفسي، وحالة بصرية، وحركة عضلية وعصبية وتفاعل فكري داخلي لتفسير الرموز والأشكال والكلمات وترجمتها، والتي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ثم يحولها إلى أصوات ذات جرس خاص عن طريق الأجهزة النطقية، ثم يدرك الدماغ معانيها بواسطة الأذن بعد ربطها بخبرات القارئ الشخصية وصلتها بهذه المعاني، إلى أن تتكون لدى التلميذ القدرة على الاستنتاج والفهم والنقد والحكم على ما يقرأ.

(مردان، 2005، 115-116)

ومما سبق يتضح أن الأداء القرائي معقد وليس بالأمر الهين، وحتى يتمكن التلميذ من تطوير أدائه القرائي يحتاج أن يتحكم في كل العمليات العقلية في آن واحد، حيث يجب أن يركز انتباهه على الحروف المطبوعة ويفهم معاني الكلمات ويبني أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل ثم يخزنها في الذاكرة. وهذه العمليات تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تنسق بين مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ. ويكون لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم في القراءة إختلال في واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة. (لوزاعي، 2017، 2)

ومع التسليم بأن التعلم هو نشاط عقلي معرفي تنتظم من خلاله العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية كالبنية المعرفية، الإستراتيجيات المعرفية، نظم تجهيز ومعالجة المعلومات، الإنتباه والذاكرة، تعد معالجة المعلومات واحدة من أهم تلك المتغيرات المعرفية،

لما لها من دور مهم في تلك العملية العقلية. ومن ثم فإن ما يحدد الذاكرة في هذا النموذج هو مستوى عمق معالجة المعلومات عند استقبالها أول مرة، فكلما عمقت معالجة المعلومات بدرجة أكبر أصبح الفرد قادراً على تذكرها بشكل أسهل وذلك كون تلك المعالجة المتعمقة لها تعتمد على العمليات المعرفية مثل: الفهم، الإستدلال، الإستنتاج، التجريد، التعميم، الإستبصار وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والإستجابات. (صياح، 2006، 4-5)

وقد تؤثر مستويات معالجة المعلومات في الأداء القرائي حيث تتعلم هذه المهارة عند بعض التلاميذ بسهولة ويسر فيكتسبها التلميذ بشكل تدريجي، وبدون صعوبة تذكر في السنوات الثلاث الأولى من حياته المدرسية. أما لدى مجموعة أخرى من التلاميذ فإن هذه المهارة تحتاج إلى وقت أطول وجهد أكثر من التلاميذ الآخرين. ويختلف الوضع بشكل كامل لدى فئة ثالثة منهم حيث يلاحظ أن لديهم صعوبة قد تكون شديدة في اكتساب وتعلم مهارة القراءة. وقد يصل الأمر لدى بعض الحالات إلى إخفاق كامل في تعلم القراءة بما في ذلك تعلم المبادئ الأساسية في هذه المهارة مثل التعرف على الحروف والتمييز بينها.

حيث تعد مشكلة صعوبات القراءة من أهم صعوبات التعلم الخاصة والنوعية التي تواجه التلاميذ، وتقف حجر عثرة أمام مسيرة التعليم للذين يعانون منها، وتعمل على خلق هوة كبيرة تفصل بين هؤلاء التلاميذ وتحقيق أحلامهم.

وبما أن هذه الظاهرة لها جذور ممتدة في مجتمع التلاميذ، وتشكل نسبة الإصابة حجماً كبيراً، ستؤدي الإصابة إلى حرمان هذه الفئة الكبيرة من حقهم في الحصول على تعليم يتناسب مع ظروفهم، ولا يتوقف تأثيرها عند هذا الحد، بل تلقي بضلالها على عدة محاور منها: زيادة إنتشار الأمية بين التلاميذ نتيجة لتسربهم من المدارس بفعل المعاناة التي يلاقونها من إصابتهم. (المؤتمر الدولي للديسلكسيا [مدد]، د. ت، 2)

في ضوء ذلك حاولت الدراسة الحالية أن تستكشف مستويات معالجة المعلومات الأكثر إستخداماً لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين وأن تستجلي علاقة مستويات معالجة المعلومات بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء

العاديين من بين تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، وأن تتعرف الفروق في المستويات بين الفئتين.

وقد جاءت الهيكلية العامة للدراسة في جانبين الأول نظري تضمن فصول تقديم موضوع الدراسة، مستويات معالجة المعلومات، الأداء القرائي، وصعوبات تعلم القراءة، وبخصوص الجانب الثاني التطبيقي من الدراسة فقد تضمن فصلي الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

وأخيرا أختتمت الدراسة بخلاصة لخصت فيها أهم النتائج التي تم التوصل إليها، ثم آفاق الدراسة واقتراحاتها فقائمة المراجع وقائمة الملاحق.

# الجانب النظري

# الفصل الأول

## الإشكالية واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- حدود الدراسة
- 6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة
- 7- عرض وتعقيب على الدراسات السابقة في الموضوع

## 1- إشكالية الدراسة:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية باعتبارها مرحلة تأسيسية لاكتساب مختلف المعارف والمهارات الأساسية الأولى المتمثلة في: الاستماع، الكلام، الكتابة، والقراءة. وتعد هذه الأخيرة من أولى المهارات التي تلقن للتلميذ. ويعتبر تعليم التلاميذ مهارة القراءة من بين أولويات وأهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى والتي تمتد من السنة الأولى إلى السنة الثالثة في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن في جميعها. وتعتبر القراءة من العمليات النفسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لأدائها لدى التلاميذ العاديين وهي تعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسا من أهداف المدرسة الابتدائية.

وتعرف القراءة بأنها مجموعة من أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في: (الكلمة) المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، والتجميع، معالجة (الجملة) العمليات التركيبية والدلالية (النص) الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم. (شوشاني، 2019، 19)

ويعتبر تعليم التلاميذ القراءة من أولى مهام المدرسة في الماضي والحاضر لأنها تحقق استقلالية فردية شخصية وأهدافا تربوية اجتماعية (سعدالعايب، 2017، 1)، مع ما للقراءة من أهمية فقد ذكر جميل (د. ت): "كون الطفل هو اللبنة في البناء الإجتماعي فهو الذي سيقود العملية التنقيفية عندما يشب ويكبر على ثقافة ثرية وقراءة وفيرة. (جميل، د. ت، 246)

ويُنظر إلى تعلم القراءة والتحكم فيها بأنه من أهم مطالب الحياة المعاصرة (خرف الله، 2005). ومن بين أهم أهداف تلقينها في العملية التعليمية التعلمية أن يكون الأداء القرائي للتلاميذ سليما وهو ما ورد في أهداف الكفاءة الختامية لهذه المرحلة أن يتمكن التلميذ من

إتقان القراءة. وحتى يكون بتلك الصورة المطلوبة فإنه - هذا الأداء - يمر بالعديد من المراحل من فك للرموز المكتوبة وقدرة على قراءة الكلمات، فتحقيق هذه المراحل يتطلب جملة كبيرة ومعقدة من العمليات العقلية العليا كالانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات واللغة الشفوية والتي يتم على مستوى كل عملية واحدة منها عدة معالجات ما يعرف بمعالجة المعلومات. فعملية تعلم القراءة هي عملية نمو متدرج، تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية في المهارات الأساسية ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة لتحقيق أقصى نجاح ممكن (خرباش، د. ت، 48). فعملية القراءة ليست عملية هينة فهي بحاجة إلى قدرات يتطلب توافرها أثناء النشاط القرائي وهذا حتى قبل دخول الطفل إلى المدرسة لتعلم العديد من المهارات مثل تعلم النظام الصوتي للغة الأم، والنظام الهجائي، والتي تعد بدورها مهارات استعداد لتعلم النظام القرائي (شوشاني، 2019، 18). وإضافة إلى ذلك وجود استعدادات منظمة في إتقان مهارات النظر إلى الرموز وتحويلها سريعا إلى معان مترابطة متكاملة، وتدريب متواصل للأجهزة النطقية، وممارسة فكرية وإدراكية في التمييز والتشخيص والاستنتاج السريع (مردان، 2005، 116-117، بتصرف). ومنه يستنتج بأن القراءة ليست عملية آلية سهلة في تفسير الرموز، وربطها بالمعنى فقط، أو بمجرد التعرف على الحروف والكلمات ثم النطق السليم بها، وإنما هي عملية شاملة ومعقدة تتظاهر في تكوينها وإخراجها جملة من المؤثرات والعوامل التي تسير في نظام دقيق للتوصل إلى صوت منسق، وفهم واع، وربط واستنتاج فكري عال، وسرعة استيعاب وفهم متواصل.

(مردان، 2005، 115)

إلا أن الأداء القرائي الذي ينم عن كفاءة الإنجاز ويربط بالسرعة والدقة في العمل (جوادي، 2015، 16-17). والقدرة على تأديته بنجاح وفهم ما تم قراءته أيضا وأن يستفيد التلميذ من كل ما قرأه بتوظيفه في مناقشة الأفكار والإتيان بالجديد. وكما يعبر عن الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني وآخرون، 2003، 310). غير أن فعل الأداء القرائي يختلف بين التلاميذ

وهذا إنطلاقاً من مبدأ الفروق الفردية حيث يجد بعض التلاميذ صعوبات كثيرة في القراءة الجهرية، وهذا على الرغم من وجود نسبة ذكاء متوسطة أو عادية لديهم ومع استبعاد أي إصابة عضوية أو دماغية وإرجاع صعوبات تعلم القراءة إلى مشكلات دراسية، نفسية، اقتصادية وبيئية، إلا أنهم يتعثرون في قراءة الكلمات ويعانون من صعوبات تعلم قرائية، ولا يفهمون بعض أو كل ما يقرؤون وحاجاتهم التعليمية في القراءة بحاجة إلى تربية متخصصة وخطة تربوية فردية، مع تسجيل تباين أو تباعد بين القدرات الكامنة للتلاميذ والإنجاز الفعلي المتوقع أي تسجيل تباعد واضح بين نسبة الذكاء ونتيجة الأداء القرائي، مشكلة بذلك زملة هذه الأعراض أو المظاهر تلاميذ يعانون من اضطرابات التعلم النوعية أو المحددة (SLDS) أو بنعت أدق التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويشكل هؤلاء نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتقف صعوبات تعلم القراءة حجرة عثرة أمام مسارهم التعليمي وتبعدهم عن تحقيق أمانهم، وتحرم فئة كبيرة من حقهم في الحصول على تعليم يتناسب وحاجاتهم، زيادة على المعاناة التي يلاقونها في الوسط المدرسي والأسري.

في حين يكون بعض التلاميذ أدائهم القرائي جيداً أو ما يصطلح على تسميتهم بالقراء العاديين حيث يلاحظ عدم وجود تباين بين القدرات الكامنة للتلاميذ والإنجاز الفعلي المتوقع منهم وهذا ما يستدل به على عدم وجود تباعد واضح بين نسبة الذكاء ونتائج الأداء القرائي. علاوة على استبعاد أي إصابة عضوية أو دماغية للتلاميذ.

إن هذا العمل المعرفي النفسي المعقد أي الأداء القرائي يتطلب مجموعة سيرورات من عمليات معالجة المعلومات حتى يتم فعل الأداء القرائي، حيث تعد هذه الأخيرة واحدة من أهم موضوعات علم النفس المعرفي المعاصر. وتشكل إحدى أهم محاور اهتمام علمائه عن طريق دراسة وفهم العمليات العقلية المعرفية المعقدة، كما بات الحديث عن معالجة المعلومات يستقطب كل الاهتمام، وكان الهدف من هذا التحول هو الوصول إلى تفسير لكيفية عمل العقل واكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات، من خلال تحديد العمليات المعرفية المستخدمة في التمثيل الذهني الداخلي للمعلومات.

ويولي علماء علم النفس المعرفي اهتماما خاصا للعمليات العقلية المعرفية المستخدمة في التعلم وربطه بأسس ونظم معالجة المعلومات. حيث يتناول هذا الربط التفسير المعرفي لمعالجة المعلومات عن طريق التركيز على العمليات المعرفية الداخلية بما فيها تحكم الفرد ودوره في معالجة المعلومات وهو ما يمكن أن نطلق عليه التجهيز أو المعالجة المعرفية للمعلومات. وينظر إلى هذه العملية بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب، التجهيز والمعالجة، التخزين، الاسترجاع أو الاستعادة. (الزيات، 2006، 209-318)

فالرابط الذي يصل بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها هو عملية معالجة المعلومات، ويتحدد عمق معالجة المعلومات بحسب مستويات معالجة المعلومات والتي تعبر عن مدى العمق الذي تعالج به المعلومات، وتعكس طبقا لما ذهب إليه ( Craik & Lochart) ثلاث مستويات هي: المستوى السطحي، المتوسط، والعميق. فمستوى معالجة المعلومات للقراءة الجهرية أو النصوص المسموعة بشكل صحيح من المحتمل أن يجعل الأداء القرائي سليما أو العكس، والاستجابة لأسئلة النصوص كذلك، وهو ما يستدل به على مستوى معالجة جيدة للمعلومات من عدمه عبر مختلف سيرورات العمليات المعرفية. غير أن وجود خلل على مستوى معالجة المعلومات في إحدى العمليات المعرفية أو مجموعة منها من المحتمل أن ينجم عنه أداء قرائي ضعيف وفهم قرائي سطحي أحيانا مما يؤثر على مستوى معالجة المعلومات.

وفي هذا السياق أبانت دراسة صياح (2006) - التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين - عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين، وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفيين (3) و(6) ابتدائيين في المستوى المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، لصالح التلاميذ العاديين في الصفيين،

في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفيين أيضا. (صياح، 2006، 232)

وفي ضوء ما تقدم فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- ما مستوى معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى القراء العاديين؟
- هل هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة إبتدائي؟

## 2- فرضيات الدراسة:

- بناء على ما تم الاطلاع عليه من تراث نظري حول متغيرات الدراسة وانسجاما مع ما تهدف إليه فقد صيغت الفرضيات على النحو التالي:
- هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.
  - هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.
  - يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة إبتدائي.

## 3- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- إستكشاف مستويات معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.

- معرفة العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات ومستوى الأداء القرائي لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة إبتدائي.

- الوقوف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ في مستويات معالجة المعلومات على اختبار مستويات معالجة المعلومات لدى عينة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم من العاديين.

#### 4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهميتها فيما يلي:

- يعتبر موضوع مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين حلقة وصل بين العديد من العلوم كعلم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، علم النفس العصبي المعرفي، علم النفس اللساني، علم اللغة العصبي، علم اللغة النفسي، الأرتوفونيا، صعوبات التعلم والدراسات اللغوية.

- أهمية مستويات معالجة المعلومات في العملية التعليمية التعلمية أثناء الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والقراء العاديين.

- يكتسي متغير صعوبات تعلم القراءة أهمية بالغة باعتباره مؤثرا على التحصيل الدراسي للتلاميذ ومؤرق للمعلمين، المسؤولين على قطاع التربية والمختصين وكذا الباحثين في هذا المجال للتشخيص والعلاج.

- أهمية التناول المزدوج للعينتين في هذه الدراسة لمعرفة الفروق في مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.

- لفت انتباه الباحثين وأهل الاختصاص لهذا الموضوع وهو مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.

## 5- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية من ناحية الموضوع والفئة المستهدفة والإطار المكاني والزمني على النحو التالي: اقتصرت هذه الدراسة في التعرف على الفروق في المتغير التابع المتمثل في مستويات معالجة المعلومات (السطحي، المتوسط، العميق) لدى أفراد عينة الدراسة، وفقا للمتغيرين المستقلين التاليين: الأداء القرائي والحالة التعليمية (ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين)، وباتباع المنهج الوصفي بأساليبه الإستكشافي والإرتباطي والمقارن تم تطبيق أدوات: المقابلة، إختبار المصفوفات المتتابعة الملون، إختبار الأداء القرائي، إختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة، وقد شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي حيث قدر عددهم بـ (40) تلميذا وتلميذة يدرسون بالسنة الخامسة إبتدائي منهم (20) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة و(24) تلميذا من القراء العاديين والذين تم اختيارهم بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية، موزعين على المقاطعة (1) و(2) بمدينة الوادي (الجزائر) في المدارس الإبتدائية الخمس التالية: بن موسى بشير، ميهي محمد بلحاج، بن عمر ميده أحمد، حلواجي عبد الله، لهلي الجموعي. وقد تم إجراء الدراسة الأساسية في العام الدراسي (2018/2019) والثلاثي الأول والثاني من الموسم الدراسي (2019/2020).

## 6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في ما يلي:

**6-1- مستويات معالجة المعلومات:** تعبر عن مدى العمق الذي تعالج به المعلومات في النصوص المسموعة الثلاث، وتعكس ثلاث مستويات طبقا لما ذهب إليه (Craik and Lochart) وهي: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، والمستوى العميق، والتي تقاس بإختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي. وبناء على ذلك فإن التلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة (70%) فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه. حيث تتطلب الإجابة عن السؤالين (1) و(2) أن

يعالج التلميذ معلومات في حدود المستوى السطحي، أما السؤالين (3) و(4) تتطلب معالجة في المستوى المتوسط، والسؤالين (5) و(6) معالجة في المستوى العميق.

**النصوص المسموعة:** هي لغة صوتية مسموعة تعتمد على ما تتم قراءته على التلميذ من النصوص المعتمدة في الدراسة والتي يسمعها من خلال حاسة السمع لاستيعاب معانيها، حيث يتم قراءتها بصوت مرتفع على التلاميذ تتدرج في طولها، ويتبع كل نص بستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها.

**6-2- الأداء القرائي:** هو مدى تمكن عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من قراءة الحروف والمقاطع والكلمات قراءة صحيحة حيث يتراوح مستوى الأداء القرائي بين الضعيف الشديد وإتقان القراءة، والذي يقاس باختبار الأداء القرائي للباحث اسماعيل لعيس والذي يتكون من الأبعاد التالية: الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات.

ومن المفيد الإشارة إلى أن تحديد هذه المتغيرات إجرائيا يحيل إلى إلقاء الضوء على ما

يتعلق بالفئة المدروسة والمتمثلة من حيث مفهومها في:

**6-3- التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة:** هو التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في القراءة (وفي الدراسة الحالية تلميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب ترشيح المعلمين). والذي يتمتع بدرجة ذكاء عادية لا تقل عن المتوسط أو فوق المتوسط وهذا بحسب إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ (Raven John) لقياس الذكاء، حيث لا تعود صعوبات التعلم لديه إلى إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي (محك الاستبعاد)، والتي تعزى لاضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو سوء ظروف بيئية أو اقتصادية، والذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي (محك التباعد بين درجة الذكاء واختبارات التحصيل)، والذي يحتاج إلى طرق تعليمية ووسائل بيداغوجية خاصة في تدريسه (محك التربية الخاصة). وهو الذي يجد صعوبة واضحة أثناء أدائه القرائي في فك الرموز المكتوبة أي تهجئة الحروف وفي تجميعها ونطقها في شكل كلمة ملفوظة بطريقة صحيحة، مقارنة بأقرانه من هم في نفس السنة الدراسية. والذي تم تحديده باختبار الأداء القرائي للباحث اسماعيل لعيس.

**6-4- القراء العاديين:** هم تلاميذ يدرسون بالسنة الخامسة ابتدائي حيث أن أدائهم القرائي يتراوح بين العادي والممتاز حسب ترشيح المعلمين، وتحصيله ذو درجة جيدة حسب نتائج إختبار الأداء القرائي والحاصل على معدل نكاه من متوسط إلى عادي حسب إختبار المصفوفات المتتابعة الملون.

**6-5- المرحلة الابتدائية:** هي مرحلة تعليم إلزامية وقاعدية ومجانية يدرس فيها التلميذ من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة الإبتدائي، وحددت عينة الدراسة بتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي باعتبار أن مستويات معالجة المعلومات تتأثر بالنمو العمري والعقلي للتلميذ لذا تم إختيار أعلى صف في المرحلة الإبتدائية.

#### **7- عرض وتعقيب على الدراسات السابقة في الموضوع:**

دراسة الموضوع الذي تناولته الدراسة الحالية إقتضى الإطلاع على بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة به وقد تم الوقوف على بعض الدراسات ذات الصلة به بشكل مباشر أحيانا في متغيري الدراسة وبشكل غير مباشر أحيانا ومن بين تلك الدراسات:

- دراسة (Michael, John & Wolfgang) (د. ت): هدفت إلى دراسة المعالجة الجيدة للمعلومات: ما هي وكيف يمكن للتعليم أن يعززها؟ تم تحديد طبيعة معالجة المعلومات الجيدة على النحو الذي تحدده الأعصاب السليمة، والمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، والاتجاهات المعرفية العامة والمواقف والأنماط. يمكن للمعلمين تعزيز تطوير معالجة المعلومات الجيدة من خلال تعزيز ما هو موجود في الذاكرة على المدى الطويل. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعليم المعرفة الأدبية والعلمية والثقافية الهامة. استراتيجيات التدريس، تحفيز اكتساب واستخدام المعرفة المفاهيمية والاستراتيجيات الهامة، وتشجيع الاتجاهات العامة التي تدعم المعالجة الجيدة للمعلومات. يمكن إنتاج معالجة المعلومات الجيدة بسنوات من المدخلات التعليمية المناسبة. لا يمكن إنتاج معالجات معلومات جيدة من خلال التدخلات قصيرة المدى. (Michael, John & Wolfgang، د. ت، 857)

- دراسة (Azizi) (د. ت): تطرقت لمعالجة المعلومات في عملية التعلم يعتمد على التفكير فكلمنا استطعنا فهم ما يحدث عندما نفكر ساعدنا ذلك على التعلم بشكل أكثر كفاءة وسهولة.

ولفهم ذلك قاموا ببناء نماذج محاكاة حاسوبية لتمثيل ما يحدث أثناء عملية التفكير عندما يحضر الأشخاص معلومات جديدة ويدمجونها في ما يعرفونه، إلى غاية حفظها واسترجاعها. (Azizi، د. ت، 2)

- دراسة (John) (1999): السبابة في مستويات القراءة: نموذج معالجة المعلومات لتعلم القراءة والكتابة. من خلال نهج اللغة الكاملة أي من أعلى لأسفل ونهج الصوتيات من "القاعدة إلى القمة" لتدفق المعلومات أثناء القراءة وهو أكثر فائدة في شرح صعوبات القراءة هي نماذج معالجة المعلومات للقراءة. والكتاب ينظمون والقراء يعالجون النصوص دلالة على هذه المستويات وهي: النص، المفاهيم، الكلمة، الجملة، الغرض من النص. تركز نماذج معالجة المعلومات على القراءة على كيفية تعيين القراء للمعلومات المرئية - الرمزية التي تتضمن النص إلى فهم شخصي وأحياناً إلى تغيير في المعرفة الشخصية. (John، 1999، 1)

- دراسة بن طه (2000): هدفت إلى معرفة الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات (المتابعة والمتأنية) في مستوى وسرعة المعالجة الراجعة إلى التخصص الدراسي (علمي، أدبي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض)، لدى عينة من طلاب الجامعة (ن = 75). من خلال أدائهم على مهام الإستدعاء المتسلسل للكلمات واختبار المصفوفات المتدرجة - المستوى المتقدم (رافن)، ومهمة لسرعة المعالجة. وباستخدام إختبار (ت) إتضح وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلاب القسم العلمي في المعالجة المتابعة والمتأنية، وفي صالح مرتفعي التحصيل في المعالجة المتابعة ومستوى المعالجة. (بن طه، 2000، 95)

- دراسة (Patricia & Elizabeth) (2004): هدفت إلى معرفة استراتيجيات المعالجة وتأثير التوليد: الآثار المترتبة على جعل قارئ أفضل. عند تقديم العناصر التي يجب إنشاؤها مقابل القراءة عند التشفير، عادة ما يعيد الأفراد تحسين العناصر التي قاموا بإنشائها مقابل العناصر التي قرؤوها فقط. لقد درسنا ما إذا كان - إذا أتاحت الفرصة لتجربة مثل هذه النتائج التذكارية التفاضلية لتوليد مقابل القراءة - قد يغير المشاركون كيفية معالجتهم

للمعلومات المستقبلية التي يجب قراءتها. في المجموعة الأولى من تجربتين، تمكن المشاركون من الاستفادة من هذه التجربة إلى الحد الذي تم فيه إلغاء ميزة الجيل في اختبارات الذاكرة اللاحقة للعناصر المولدة والقراءة. أثبتت تجربتان إضافيتان الطبيعة الحاسمة لهذه التجربة التي تؤدي إلى تحسين معالجة المعلومات المستقبلية التي سيتم قراءتها وإلغاء ميزة الجيل. ويعتقد أن هذه النتائج تتعلق بتوصيف المتعلم الخارج من الأبحاث ما وراء المعرفية الأخيرة ولها آثار محتملة على كيفية حث المتعلمين على معالجة المعلومات بشكل أكثر فعالية. (Patricia & Elizabeth، 2004، 945)

- دراسة بن سعد (2006): بعنوان أثر كل من مستوى المعالجة ولغة الكلمات على التذكر عند طلبة السنة الثانية علم النفس بجامعة الأغواط، هدفت إلى التعرف على أثر كل من متغيري لغة الكلمات، وتم إعداد قائمتان من الكلمات إحداها باللغة العربية والأخرى باللغة الفرنسية تم تطبيقها على (180) طالبا وتم استخدام المنهج التجريبي لمعرفة أثر هذين المتغيرين أو العاملين على التذكر فقد تم اعتماد التصميم العائلي (2×3) الذي ينتج عنه (6) مجموعات تجريبية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: إختلاف في متوسط إسترجاع باختلاف لغة الكلمات لصالح المجموعة التي قدمت لها كلمات باللغة العربية (أثر لغة الكلمات)، يختلف متوسط الاسترجاع باختلاف مستويات معالجة المعلومات لصالح المستوى الأعمق (أثر مستويات المعالجة)، لا يوجد تفاعل بين مستوى المعالجة ولغة الكلمات في التأثير على متوسط الاسترجاع، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إسترجاع الكلمات باللغة العربية، ومتوسط إسترجاع الكلمات باللغة الفرنسية، وذلك عند كل مستوى من مستويات المعالجة، يوجد تباين دال في متوسطات تكرار المجموعات الثلاث للكلمات بالعربية وذلك في المستوى (1) و(2) للمعالجة، لا يوجد تباين دال في متوسطات تكرار المجموعات الثلاث للكلمات بالعربية وذلك في المستوى الثالث للمعالجة، وكذلك بالنسبة للكلمات بالفرنسية وذلك في كل مستويات المعالجة. (بن سعد، 2006، أ)

- دراسة صياح (2006): هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين واتباع المنهج الوصفي المقارن، تم اختيار عشوائي للمدارس الابتدائية حيث توزعت عينة الدراسة على (271) تلميذا بالصف الثالث ابتدائي و(271) تلميذا بالصف السادس الابتدائي، كل عينة منهم مقسمة إلى ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين حيث طبقت عليهم إختبارات المصفوفات المتتابعة لرافن، الفهم القرائي لتلاميذ الصفين (3) و(6) ابتدائي، إستمارة تقدير المعلم لدرجات التلميذ في القراءة الجهرية والفهم القرائي، إختبارات تقدير مستويات المعالجة للنصوص المقروءة، والنصوص المسموعة لتلاميذ الصف (3) و(6) الابتدائي، وتوظيف درجات التلاميذ في اللغة العربية لامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول، وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) لصالح التلاميذ العاديين، وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين (3) و(6) ابتدائيين في المستوى المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، لصالح التلاميذ العاديين في الصفين، في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفين أيضا.

(صياح، 2006، 232)

- دراسة (Charles, Fernanda, John, Albrecht, Simon, Erik & Elizabeth) (2016): بعنوان حركات العين في القراءة ومعالجة المعلومات: إرث كيث راينر لمدة (40) عامًا. أحدثت مسيرة كيث راينر العلمية غير العادية ثورة في مجال أبحاث القراءة وكان لها تأثير كبير على جميع مجالات علم النفس المعرفي تقريبًا. في هذه الدراسة مراجعة لبعض أهم مساهماته. نبدأ بأبحاث راينر حول التحكم في حركة العين، بما في ذلك تطوير النماذج للإجابة على الأسئلة حول الامتداد الإدراكي وعلاقته بالاهتمام وتجربة القراءة والمتغيرات اللغوية. من هناك ننقل إلى المعالجة المعجمية، حيث نلخص عمل (راينر) في تأثيرات تردد

الكلمات، الطول، القدرة على التنبؤ، وحل الغموض المعجمية. بعد ذلك، ننتقل إلى النحوية ومعالجة الخطاب، ونغطي نموذج مسار الحديقة المعروف جيداً للتحليل ونراجع بإيجاز دراسات دقة الضمير. والاستدلال. ينتقل القسم التالي من اللغة إلى الإدراك البصري ويستعرض البحث الذي يستخدم تقنيات حركة العين للتحقيق في معالجة الأشياء والمشهد. بعد ذلك، تلخص نهج راينر وزملائه في النمذجة الحسابية مع وصف لنموذج قارئ (E-Z) الذي يربط الانتباه والمعالجة المعجمية بالتحكم في حركة العين.

(1، 2016، Charles, Fernanda, John, Albrecht, Simon, Erik & Elizabeth)

- دراسة مزوز (2015): هدفت إلى التعرف على اضطرابات المعالجة التتابعية لدى عسير القراءة واتباع المنهج الوصفي حيث تم تطبيق الاختبارات التزامنية والتعاقبية على عينة مكونة من (5) حالات تعاني عسر القراءة تم إنتقائهم من مدرسة ابتدائية، وأسفرت الدراسة إلى: يعاني الطفل عسير القراءة من اضطرابات على مستوى المعالجة التتابعية بالنسبة للمثيرات اللفظية وغير اللفظية، ولا يعاني من إضطرابات في المعالجة التتابعية بالنسبة للمثيرات السمعية والبصرية. (مزوز، 2015، 78)

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق قلة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين في المرحلة الابتدائية، كما يتضح أن أغلبيتها ليست متصلة إتصالاً صريحاً بموضوع الدراسة ولها علاقة جزئية بموضوع الدراسة أي في جانب من جوانب الموضوع سواء تعلق الأمر بمستويات معالجة المعلومات أو بصعوبة تعلم القراءة، فضلاً عن عدم وجود دراسات في البيئة الجزائرية - في حدود علم الباحثة - تناولت هذا الموضوع وهو ما يبرز مدى الحاجة إلى البحث فيه. وما تضيفه وتتموقع فيه هذه الدراسة بالنسبة للدراسات السابقة المستعرضة هو أن الدراسة الحالية تهدف لمعرفة مستويات معالجة المعلومات

وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي.

وما يميز هذه الدراسات هو إختلاف طرق تناولها للموضوع أي المناهج المتبعة في معالجة المواضيع كما هو الحال بالنسبة إلى دراسة بن سعد (2006) التي إعتمدت على المنهج التجريبي والمنهج الوصفي لدراسة مزوز (2015)، أما دراسة صياح (2006) فقد إتبعت المنهج الوصفي المقارن وهي الدراسة الأكثر تطابقا والدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع ألا وهو المنهج الوصفي بأساليبه الإستكشافي والإرتباطي والمقارن، ويعزى ذلك الإختلاف والتعارض الكبير الذي ورد في هذه الدراسات إلى طبيعة كل موضوع وأهداف كل دراسة وطبيعة العينة ومدى تواجدها بالنسبة للباحثين وحسب ما يقتضيه المنهج والمتغيرات المتناولة.

حيث يحدد المنهج المتبع لكل دراسة عدد العينة المطلوبة، ففي بعض الدراسات إقتصرت على طلاب الجامعة كدراسة بن طه (2000) أجريت على عينة من (75) ودراسة بن سعد (2006) تم تطبيقها على (180) طالبا. كما أن بعض الدراسات الأخرى إحتوت عينات مخالفة تماما كدراسة مزوز (2015) عينتها متكونة من (5) حالات تعاني عسر القراءة، ودراسة صياح (2006) طبقت على تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين تم اختيارهم عشوائيا حيث توزعت عينة الدراسة على (271) تلاميذ بالصف (3) ابتدائي و(271) تلميذا بالصف (6) الابتدائي، كل عينة منهم مقسمة إلى ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين. كما هو الحال في الدراسة الحالية حيث إتجهت نحو تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين الذين هم بحاجة أكثر لهذا النوع من الدراسات بالنظر لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية.

كما مكنت هذه الدراسات من التعرف على الأدوات التي استخدمت في تشخيص صعوبات تعلم القراءة وفي تقييم مستويات معالجة المعلومات (لوزاعي، 2017، 36، بتصرف). كما أن الأدوات التي إرتكزت عنها الدراسات السابقة كانت غالبيتها إختبارات

أدائية كدراسة بن طه (2000) من خلال أداء العينة على مهام الإستدعاء المتسلسل للكلمات واختبار المصفوفات المتدرجة - المستوى المتقدم ومهمة لسرعة المعالجة، ودراسة بن سعد (2006) حيث تم إعداد قائمتان من الكلمات إحداهما باللغة العربية والأخرى باللغة الفرنسية، ودراسة مزوز (2015) حيث تم تطبيق الاختبارات التزامنية والتعاقبية، وتطبيق مقابلات إستمارات واختبارات كدراسة صياح (2006) حيث طبقت إختبارات المصفوفات المتتابعة، الفهم القرائي لتلاميذ الصفين (3) و(6) إبتدائي، إستمارة تقدير المعلم لدرجات التلميذ في القراءة الجهرية والفهم القرائي، وتوظيف درجات التلاميذ في اللغة العربية لامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول، إختبارات تقدير مستويات المعالجة للنصوص المقروءة لتلاميذ الصفين، وللنصوص المسموعة كذلك، وهذا الأخير إعتمده الدراسة الحالية حيث أنها جمعت بين جملة من الأدوات هي المقابلة النصف موجهة، استمارة استطلاع رأي الخبراء، إختبارات: المصفوفات المتتابعة الملون، الأداء القرائي، تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة.

ومن خلال عرض النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة فإن دراسة بن طه (2000) وباستخدام إختبار (ت) تفر بوجود فروق دالة إحصائية لصالح طلاب القسم العلمي في المعالجة المتتابعة والمتأنية، وفي صالح مرتفعي التحصيل في المعالجة المتتابعة ومستوى المعالجة. وأسفرت نتائج دراسة بن سعد (2006) عن إختلاف في متوسط الإسترجاع باختلاف لغة الكلمات لصالح المجموعة التي قدمت لها كلمات باللغة العربية (أثر لغة الكلمات)، يختلف متوسط الاسترجاع باختلاف مستويات معالجة المعلومات لصالح المستوى الأعمق (أثر مستويات المعالجة)، لا يوجد تفاعل بين مستوى المعالجة ولغة الكلمات في التأثير على متوسط الاسترجاع، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إسترجاع الكلمات باللغة العربية ومتوسط إسترجاع الكلمات باللغة الفرنسية، وذلك عند كل مستوى من مستويات المعالجة، يوجد تباين دال في متوسطات تكرار المجموعات الثلاث للكلمات بالعربية وذلك في المستوى الأول والثاني للمعالجة، لا يوجد تباين دال في

متوسطات تكرار المجموعات الثلاث للكلمات بالعربية وذلك في المستوى الثالث للمعالجة، لا يوجد تباين دال في متوسطات تكرار المجموعات الثلاث للكلمات بالفرنسية وذلك في كل مستويات المعالجة. وأهم ما توصلت إليه دراسة صياح (2006) وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) لصالح التلاميذ العاديين، وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس ابتدائيين في المستوى المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، لصالح التلاميذ العاديين في الصفين، في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفين أيضاً. وأسفرت دراسة مزوز (2015) إلى يعاني الطفل عسير القراءة من اضطرابات على مستوى المعالجة التتابعية بالنسبة للمثيرات اللفظية وغير اللفظية، ولا يعاني من اضطرابات فيها بالنسبة للمثيرات السمعية والبصرية.

كما مكنت من معرفة إجراءات وخطوات البرامج والأساليب الإحصائية، إضافة إلى أنها مكنت الدراسة من بلورة إشكالية الدراسة، كما استفيد الدراسة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

أما فيما يخص الدراسات الأجنبية فمعظمها دراسات نظرية إلا واحدة تطبيقية (Patricia & Elizabeth) (2004)، ولكن معطياتها المنهجية غير كاملة، وإن كانت هذه الدراسات مواضيعها لا تتطابق مع المنظور الذي تناولته هذه الدراسة، وعموماً فإنها تدور في مجملها حول معالجة المعلومات:

حيث تناولت دراسة (Michael and all) (د. ت) موضوع معرفي عصبي صرف بعنوان: المعالجة الجيدة للمعلومات من خلال الأعصاب السليمة وكيف يمكن للتعليم أن يطور معالجة المعلومات بما هو موجود في الذاكرة على المدى الطويل، وتوصلت إلى تحقيق ذلك من خلال: تعليم المعرفة بما يلي: استراتيجيات التدريس، تحفيز اكتساب واستخدام المعرفة المفاهيمية والاستراتيجيات الهامة، وتشجيع الاتجاهات العامة التي تدعم

المعالجة الجيدة للمعلومات. أما دراسة (Azizi) (د. ت) تطرقت لمعالجة المعلومات في عملية التعلم يعتمد على التفكير فكلما استطعنا فهم ما يحدث عندما نفكر ساعدنا ذلك على التعلم بشكل أكثر كفاءة وسهولة. ولفهم ذلك قاموا ببناء نماذج محاكاة حاسوبية لتمثيل ما يحدث أثناء عملية التفكير عندما يحضر الأشخاص معلومات جديدة ويدمجونها في ما يعرفونه، إلى غاية حفظها واسترجاعها. وتكلمت دراسة (John) (1999) عن نهج اللغة الكاملة أي من أعلى لأسفل ونهج الصوتيات من "القاعدة إلى القمة" لتدفق المعلومات أثناء القراءة وهو أكثر فائدة في شرح صعوبات تعلم القراءة هي نماذج معالجة المعلومات للقراءة. والكتاب ينظمون والقراء يعالجون النصوص دلالة على هذه المستويات وهي: النص، المفاهيم، الكلمة، الجملة، الغرض من النص. تركز نماذج معالجة المعلومات على القراءة على كيفية تعيين القراء للمعلومات المرئية - الرمزية التي تتضمن النص إلى فهم شخصي وأحيانًا إلى تغيير في المعرفة الشخصية. وفيما خص دراسة (Patricia & Elizabeth) (2004) هدفت إلى معرفة استراتيجيات المعالجة وتأثير التوليد أي معرفة الآثار المترتبة على جعل قارئ أفضل، وذلك بتجربة مثل هذه النتائج التذكارية التفاضلية لتوليد مقابل القراءة مما قد يغير المشاركون في كيفية معالجتهم للمعلومات المستقبلية التي يجب قراءتها. ففي المجموعة الأولى من تجربتين استفاد المشاركون من هذه التجربة. أثبتت تجربتان إضافيتان الطبيعة الحاسمة لها حيث تؤدي إلى تحسين معالجة المعلومات المستقبلية التي سيتم قراءتها. ودراسة (Charles and all) (2016) ربط بين التحكم في العين أثناء القراءة والإدراك البصري والمعالجة المعجمية للمعلومات.

## الفصل الثاني

### نظرة على نموذج معالجة المعلومات ومستويات

### المعالجة

#### تمهيد

#### 1- نموذج معالجة المعلومات

#### 1-1- السيرورات الأساسية لمعالجة المعلومات

#### 1-2- مراحل معالجة المعلومات

#### 1-3- أنظمة معالجة المعلومات

#### 1-4- خصائص نظام معالجة المعلومات

#### 2- مستويات معالجة المعلومات

#### 3- المفاهيم الأساسية في نموذج معالجة المعلومات

#### 4- صعوبات التعلم ونموذج معالجة المعلومات

#### 5- إستراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها

#### بصعوبات التعلم

#### خلاصة الفصل

## تمهيد:

يهتم علماء علم النفس المعرفي بطريقة إدراك الفرد للأشياء من حوله أي كيف يعالج المعلومات؟ التي تتوسط بين استقبال المثير أو المدخلات (المثيرات) وإصدار الاستجابة أو المخرجات، كل تلك العمليات تترجم العمليات المعرفية العليا التي تمت من تحليل أو تشفير أو تخزين للمعلومات وما قد يطرأ عليها من تعديلات أو من فقد للمادة المتعلمة، ويطلق على هذه العمليات ما يسمى بمعالجة المعلومات ويتراوح مستوى معالجة المعلومات بين المستوى البسيط، المستوى المتوسط، والمستوى العميق.

وفي هذا الفصل تفصيل لما يتعلق بمستويات معالجة المعلومات بصفة خاصة بداية من الجوانب المفاهيمية إلى الأساسية مع عرض عام حول نموذج معالجة المعلومات ثم ما يتعلق بسيرورات ومراحل المعالجة وخصائصها وأنظمتها واستراتيجياتها وصلة ذلك بصعوبات التعلم انطلاقاً من تناول الدراسة الحالية لفئة ذوي صعوبات القراءة.

### 1- نموذج معالجة المعلومات:

تعنى هذه النظرية ببحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها. (بن بريكة، 2007، 86)

وبما أن استقبال المعلومات يعتبر مثيرات، فسميت المثيرات مدخلات والإستجابات مخرجات والعمليات التي تحدث بين المثيرات والإستجابات بمعالجة المعلومات المعرفية. ويعد كل من (Shiffrin & Atkinson) من أوائل علماء النفس الذين ساهموا في صقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات وقد قام بوضع نموذج لمكونات المعلومات من خلال إقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشرية وقد قدم كل من (بجورك وبور وكريك وجاكوبي وكريك ليفي وهنت وشيفرن) وغيرهم مساهمات ساعدت في تطور هذا النموذج من خلال دراساتهم وأبحاثهم.

وقد قدمت هذه النظرية تصوراً جديداً لدراسة العقل الإنساني باعتباره نظاماً آلياً حيث تشبه العمليات العقلية والمنطقية والرياضية التي يقوم بها الإنسان البرامج المستخدمة في

علوم الكمبيوتر كذلك أكدت هذه النظرية دور الفرد باعتباره مستخدماً للرموز وناقلاً للمعلومات ومن ثم أثارت نظرية معالجة المعلومات نوعاً جديداً من الأسئلة تختلف عن تلك التي أثارها (Piaget) من قبل ومن هذه الأسئلة كيف يستطيع العقل البشري أن يبرمج المعلومات الواردة إليه بحيث يمكنه تخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب وما هي العمليات وما هي المستويات المختلفة التي تمر بها المعلومات قبل استقرارها في الذهن.

وعلى الرغم من أن نظرية معالجة المعلومات ونظرية (Piaget) تتدرجان تحت المنحى المعرفي في دراسة نمو التفكير مع ذلك فإن التوجه الذي تبنته نظرية (Piaget) كان ذلك أكثر عمومية من ذلك التوجه الذي أخذت به نظرية معالجة المعلومات وذلك أن إرتقاء التفكير من وجهة نظر أصحاب منحى معالجة المعلومات لا يسير بصورة متجانسة ومتسقة عند جميع الأطفال وعبر جميع الثقافات كما تقترح نظرية (Piaget) بل على العكس ترى نظرية معالجة المعلومات ضرورة تحليل عمليات التفكير إلى عناصرها الأولية والتي يمكن الكشف عنها من خلال تحليل المهام المعرفية التي تقدم للأطفال.

ويرى نموذج معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الإستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها.

ويحدد (Sternberg) ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها وهي:

- المعالجة المادية: يتم فيها معالجة المثيرات البصرية فقط كالصور والمادة المكتوبة.
  - المعالجة السمعية: يتم فيها معالجة المثيرات الصوتية المرتبطة بالحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها فقط.
  - معالجة المعاني: يتم فيها معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية.
- ومن بين الافتراضات الرئيسية لنموذج معالجة المعلومات ما يلي:

- تشتمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمثيرات أو المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة في كل منها يتم تحويل هذه المعلومات من شكل إلى آخر من أجل تحقيق هدف معين فالمثيرات أثناء معالجتها تمر عبر المراحل الرئيسية الثلاث وهي: الترميز، التخزين، الإسترجاع. وتخضع لعدد من التغيرات والتحويلات يحددها النظام المعرفي اعتماد على الهدف من المعالجة.

- يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعته المحددة على المعالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة.

- تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث - الذاكرة الحسية - الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وتلعب عوامل مثل الإنتباه والإدراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السابقة دورا بارزا في تنفيذ عمليات المعالجة. (إسماعيلي، 2014، 195-196)

- تتألف العمليات العقلية العليا مثل المحاكمة العقلية وفهم وإنتاج اللغة وحل المشكلات من عدد من العمليات الفرعية البسيطة، حيث إن تنفيذ مثل هذه العمليات يتطلب تنشيط العمليات الفرعية البسيطة، والتي تتضمن عددا من الإجراءات تتمثل في استخلاص خصائص معينة من المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثيل المعلومات الجديدة، وتخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخرى، وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة اعتمادا على قواعد محددة وإلى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة. (الزغول والزرغول، د. ت، 48)

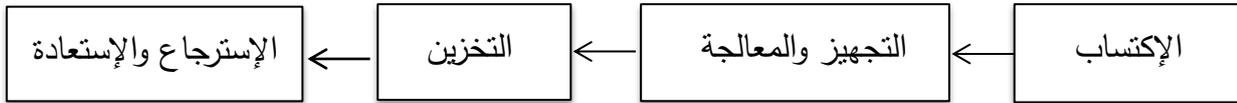
- يقوم التجهيز أو المعالجة الأعمق على إيجاد أو استنتاج أو اشتقاق أو إنتاج أنماط من العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد والمعلومات الجديدة المراد تعلمها، من هذه العلاقات: علاقة تكامل، علاقة ترابط، علاقة توافق.

- يعتبر التعلم عملية نشطة، المتعلمون يبحثون عن المعرفة ويستخلصون منها ما يرونه مناسباً فهم لا ينتظرون أن تأتي المعلومات إليهم.

- إن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر على التعلم، فالطالب الذي سبق له أن درس عدة وحدات في الرياضيات مثلاً، ينتظر أن يختلف وضعه عن طالب آخر لم يدرس نفس القدر من الرياضيات.

- إن العمليات المعرفية تتعاقب وتتابع على النحو التالي:

### شكل رقم (01): يمثل تتابع العمليات المعرفية حسب نظرية معالجة المعلومات



المصدر: بن بريكة، 2007، 87-94

تتطلب المراحل الأولية لتجهيز المعلومات البيئية القدرة على استقبال ومتابعة المعلومات المرتبطة بالموقف بصورة فعالة، ويتوقف الإكتساب الناجح للمعلومات على فعالية العديد من العمليات والأجهزة مثل: المسجلات الحاسوبية، الانتباه البصري، سرعة التجهيز. (بن بريكة، 2007، 87-94)

وإن معالجة المعلومات لا تعد نظرية بحد ذاتها، بل نواحي وأطر نظرية اهتمت بتتابع الأحداث المعرفية ومعالجتها، فاتجاه معالجة المعلومات يعرف بأنه: اتجاه معرفي يعنى بدراسة الظواهر المعرفية بتتبع الخطوات والمراحل على وفق نظام يتسم بالتنظيم والتسلسل والتكامل ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب.

إن الإطار العام لنظرية معالجة المعلومات قد استند على عدة نماذج ومنها أفكار (Gagne) في التعلم، المتمثلة بالضبط الداخلي أو الضوابط التنفيذية (التوقعات) التي تتكون من الاستراتيجيات المعرفية اللازمة لتنشيط تدفق المعلومات وتعديلها، وكيفية اختيار الاستجابات المناسبة. وقد تكون مكتسبة إضافة إلى اعتماد مفهوم التغذية الراجعة والمرتدة، والتي تقدم للمتعم ملاحظات هادفة حول كيفية تعديل العمليات الداخلية والسلوك الناتج.

(البطانية والجراح وغوانمة، 2007، 220-221)

## 1-1- السيرورات الأساسية لمعالجة المعلومات (العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات):

إذا نظر إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة للمعلومات فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي: الترميز، الاحتفاظ والإستعادة أو التذكر. (إبراهيم، 2006، 66)

لما تستقبل المعلومات الحسية، تبدأ مهمة وضع حيز التنفيذ مجموعة من السيرورات هذه السيرورات إما تخفي هذه المعلومة، وإما تستعملها مباشرة، وإما تخزنها لفترة غير محددة. وتتمثل هذه السيرورات فيما يلي:

- الترميز: لكي تخزن المعلومة يجب أن تحول إلى أثر ذاكري وشفرة، والتي تكون تمثيل داخلي للوضع المدركة، حيث جعلها قابلة للإستعمال بمعالجتها. إن تسجيل هذا الأثر الذاكري يستلزم تشفير المنبه، هذا التشفير يتحقق حسب نوع المدخلات الحسية (لوزاعي، 2008، 75). تقوم هذه العملية أي الترميز على الإنتباه الإنتقائي فمقدرة الفرد على تركيز انتباهه نحو بعض المثيرات البيئية دون الأخرى تشكل أمرا هاما في عملية ترميز المعلومات.

يرى الباحثون أن نظام معالجة المعلومات البشري يمكن من استخدام إستراتيجيات مختلفة في معالجة المعلومات أثناء مرحلة الترميز، وهما إستراتيجيات المعالجة المتسلسلة حيث يقوم الفرد بمعالجة مثير آخر في كل لحظة من لحظات المعالجة فيرمز المثير الثانية هي: إستراتيجية المعالجة المتوازية. وتشير إلى أن المثيرات المتزامنة يتم ترميزها جميعا في وقت واحد، ثم الإحتفاظ بالمثير الهدف وإهمال المثيرات الأخرى. وتشير نتائج البحوث إلى أن ترميز المثيرات المتباينة أسهل من ترميز المثيرات المتشابهة، إذا قيست هذه السهولة بزمن الربح فكلما كان المثير الهدفي أكثر تباينا عن المثيرات غير الهدفية كان هذا أسهل سواء كان هذا التباين في الشكل أو الحجم أو الحركة أو ترميزه على نحو كبير وقد تفشل عملية الترميز تماما. (إبراهيم، 2006، 66-67)

- **التخزين:** هو الأثر الذي يسجل من جراء عملية الترميز يمكن أن يكون مؤقتاً، ويختفي بعد استعماله أو بالعكس يمكن أن يخزن إذا تمت معالجته بصفة معمقة. فالتخزين هو عملية منظمة في الذاكرة طويلة المدى، وتتم بطريقة فعالة لكي يتم إسترجاع المعلومة بصفة أحسن.

- **الإسترجاع:** يعتبر آخر مرحلة من مراحل الذاكرة طويلة المدى، بينما نجاح عملية الإسترجاع تتعلق بالترابط بين المعطيات الملاحق (مؤشرات من المحيط) المخزنة ووضعية التذكر (طبيعة المؤشر المتوفر والمحيط)، فهو مبدأ خصوصية الترميز الذي جاد به (Tulving) (لوزاعي، 2008، 75-76). وبعد أن تخزن المعلومات يتطلب من الشخص استرجاعها وجعلها جاهزة للإستعمال وهذا ما نطلق عليه التذكر، وتنقسم عملية التذكر إلى نوعين هما:

أ- **التعرف:** هو قدرة الشخص على استرجاع المعلومات من دون عناء وجهد بسبب الاستعانة بما يعرض عليه منها في أثناء تعرفها.

ب- **الإستدعاء:** هو القدرة على استحضار المعلومات المخزنة عندما تستدعى عن طريق الاستعانة بمواد ترتبط يطلق عليها اسم "هاديات" ويذكر مهدي (1993) أن الاستدعاء يقصد به القدرة على تذكر معلومات على وجه السرعة، ومرتبطة بما يسمى مفتاحاً. ويتضمن الاستدعاء نوعين:

• **الاستدعاء المتسلسل:** وهو تذكر مادة معينة بالترتيب نفسه.

• **الإستدعاء الحر:** وهو تذكر مادة معينة بأي ترتيب المتوقع أن هناك فروقا فردية في تذكر المعلومات المتاحة واستدعائها لدى الفرد، وقد اتضح أن هذه الفروق ترجع إلى الفروق في الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة المعلومات إلى قدرة الذاكرة. وفي كثير من الأحيان يجري الاستدعاء بعيداً عن المثيرات الأصلية من العوامل المساعدة على الكيفية التي أدخلت فيها المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى. (بكييري، 2014، 245-246)

- **النسيان:** يميز (Tulving) بين نوعين من الفشل الذاكري (النسيان) الأول ناتج عن غياب المعلومة في الذاكرة أما الثاني فناتج عن عدم القدرة على استرجاع المعلومة رغم توفرها في الذاكرة. حيث أن الحفظ يتم في سياق معين وعند التذكر على الفرد أن يملك مؤشرا للإسترجاع، بحيث يكون هذا المؤشر جزءا من وضعية التعلم.

توحي هذه السيرورات الأساسية في علاج المعلومات بأن للذاكرة كذلك ميكانيزمات عصبية تشكلها وتحول المعطيات إلى آثار ذاكرية تخزن في أماكن محددة من الدماغ، لتضمن وظيفة الذاكرة وكذا السيرورات التي تشكلها. (لوزاعي، 2008، 75-76)

وفي عام (1976) قدم (Craik and Lochart) مستوى المعالجة حيث افترضوا أنه يمكن تفسير عمليات الذاكرة بصورة أكثر عمقا من خلال مفهوم الذاكرة الذي يعتمد على مستويات المعالجة والذي يفسر كيف أن المعلومات القادمة يجرى تحليلها على مستويات مختلفة توجد على خط متصل تبدأ من التحليل التمهيدي إلى التحليل الأكثر عمقا ويصفان المراحل أو المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات التي تبدأ بالمستوى الحسي السطحي ثم ينتقل إلى المستوى العميق اعتمادا على المعنى بينما عند المستوى الأكثر عمقا تستند المثيرات على الارتباطات طويلة المدى في الذاكرة، ويختلف هذا النموذج عن نموذج (Shiffrin & Atkinson) ذلك أن مستويات المعالجة مثل الإنتباه، التعرف، البحث، التكرار مهمة يهتم بها نموذج (Craik and Lochart). (فوقية، 2005، 26)

ولا يعني القول بوجود ثلاثة أنظمة للذاكرة، أن هذه الأنظمة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، أي يوجد كل منها في مكان معين في الدماغ، ولكن يمكن النظر إليها على أنها ثلاثة أنواع من التنشيط لنفس الموقع. وهكذا يمكن اعتبار الذاكرة البشرية مخزنا كبيرا يضم ثلاثة أنواع من المستودعات اعتمادا على نوعية واستمرارية التنشيط المطلوب.

(الزغول وآخرون، د. ت، 51)

**1-2- مراحل معالجة المعلومات:** معالجة أي معلومة يتضمن مرورها بعدد من المراحل فبينما يقدم مثير ما فإنه يبقى فترة قصيرة في مخزن الذاكرة الحسية، ثم ينتقل إلى مخزن

الذاكرة قصيرة المدى، الخاصة مثل التنظيم طويلة المدى. وفيما يلي شرح وتحتاج المعلومة الموجودة في هذا المخزن على بعض والحفظ حتى تنتقل إلى مخزن الذاكرة العمليات للمكونات الأساسية لهذا النظام.

### 1-2-1 إستقبال المعلومات وتمثل في (التسجيل الحسي والإدراك):

1-1-2-1 - التسجيل الحسي (Sensory store): تدخل المعلومات أو المثيرات إلى مركز التخزين الحسي الذي لا يمثل مطلقاً وحدة مستقلة، فهناك تسجيل حسي لكل نوع من المثيرات أو المعلومات (تسجيل خاص بالمثيرات البصرية وآخر بالسمعية وثالث باللمسية... إلخ) والألم ... إلخ.

وحتى إذا لم ينتبه الشخص فإن المعلومات التي تتلقاها حواسه تدخل في مخزن حسي يتمثل في أعضاء الحس (البصر، الأذن، الجلد، الأنف)، والصورة الحسية التي ترسم لدينا نتيجة كل نوع من الخبرة الحسية (البصرية والسمعية ... إلخ) تبقى جزءاً من الثانية ثم تبدأ بعدها في التلاشي. وقد أوضح بعض الباحثين حديثاً أن معالجة المعلومات التي تتم بسرعة شديدة (بين أقل من 0.25-0.50 من الثانية) تتم معاً بالتوازي، أما معالجة المعلومات التي تجري في وقت أطول تتم في مراحل متتابعة.

وتتصدر أهم وظائف نظام التسجيل الحسي في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة والكمال كما تستقبلها حواس الإنسان، ومدة بقاء هذه الصورة في العادة تتراوح ما بين (0.1:0.8) ثانية.

وهكذا يمكن القول إن التخزين الحسي يستطيع أن يستوعب قدراً كبيراً من المعلومات في فترة وجيزة، ولكن هذه المعلومات تضعف وتتلاشى بسرعة بالإضافة إلى أن المعلومات التي يجري تخزينها في الذاكرة الحسية يمكن أن تستبدل بأي معلومات أخرى جديدة، بحيث تزيح هذه المعلومات الأخيرة تلك المعلومات السابقة لها لكي ندركها.

### 1-2-1-2 الإدراك (Perception): القارئ لقوانين الإدراك عند معالجة نظرية

الجشطات يجد أن هناك قوانين تنظم عملية الإدراك مما يمكن للإنسان أن يدرك بعض

المثيرات دون الأخرى، فاختلاط صوت المذيع في المذيع مع بعض الذبذبات الأخرى يعيق عملية الإدراك، وهذا الأمر مشابه لاختلاط الشكل والأرضية، كما أن مطابقة بعض المثيرات مع ما لدى الإنسان من خبرة فيها ييسر عملية الإدراك.

وهذا يفسر عملية استجابة الأم لصياح ابنها في وسط ضجيج الأطفال الآخرين، وهكذا نلاحظ أن الإدراك عنصر مهم في انتقال الرسائل الخارجية.

### 1-2-2-1- تخزين المعلومات:

1-2-2-1- الذاكرة قصيرة المدى: تجرى فيها عملية تخزين المعلومات الواردة إليها من المثيرات التي يتعرض لها الفرد في المواقف السلوكية المختلفة للاستفادة منها في المواقف التالية، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه العملية محدودة في إمكاناتها حيث إنها تمثل الفترة الزمنية بين تقديم المثير واستدعائه التي لا تتعدى دقيقة واحدة، ويكون التخزين فيها تخزيناً مؤقتاً. وأول من تحدث عن وجود ذاكرة قصيرة المدى هو (Miller) (1967) حيث يرى أنه يمكن بسهولة تعرف طبيعة الذاكرة قصيرة المدى إذا فكرت فيما يحدث عندما يذكر لك رقم هاتف مرة واحدة، وربما تستطيع أن تحفظ الرقم من خلال التكرار، وإذا أردت أن تحتفظ به فترة أطول فعليك أن تستمر في التكرار من دون توقف، لأنك لو توقفت أو وجهت انتباهك لشيء آخر، ستجد أنك فقدت الرقم، ويرى كل من (Shiffrin & Atkinson) أن الذاكرة قصيرة المدى لا تستطيع الاحتفاظ بأكثر من (7) مقاطع من المعلومات، ولكن يمكن الحفاظ على هذه المقاطع فترة طويلة من خلال عملية التكرار أو التسميع الذاتي.

ويختلف نظام الذاكرة قصيرة المدى عن نظام التخزين الحسي حيث يتحدد دور نظام الذاكرة قصيرة المدى التفسير أو الإدراك الفوري للأحداث التي يستقبلها الجهاز الحسي، بينما في النظام الحسي لا يتمكن الفرد من إدراك الصورة الكاملة للأحداث وللمثيرات، كما أن المعلومات تبقى في الذاكرة قصيرة المدى فترة زمنية غير محددة بواسطة عملية التكرار أو عملية التسميع، بينما لا يوجد ممارسة للتكرار أو التسميع في النظام الحسي.

الذاكرة قصيرة المدى تحمل المعلومات فقط للحظات قصيرة، غالبا أقل من (30) ثانية ما لم يبذل الفرد نشاطا قصديا للإحتفاظ بهذه المعلومات، وهناك عدد من عمليات الضبط أو التحكم التي تحدث داخل الذاكرة قصيرة المدى التي يتوافر لها قدر من المرونة خلال معالجتها للمعلومات، وهذه العمليات تسهم في تركيز الانتباه والتعامل مع المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، وبعض هذه العمليات تحدث حدوثا آليا والبعض الآخر شعوريا من الفرد.

كما أن عملية تحويل المعلومات إلى رمز أو شكل لتصبح أكثر استقرارا قد يكون لها أساس عصبي، وبالتالي فإن المعالجة التي تجري على المعلومات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى تستهلك بعضا من سعتها وقدرتها، وبالتالي تصبح سعتها محدودة وعلى هذا فإنها تمثل عنق الزجاجة في نظام معالجة المعلومات. ويستطيع الأشخاص عادة استرجاع الكلمات التي سمعوها فورا، حتى إذا كانوا غير منتبهين لها تماما ومع ذلك فهم لا يستطيعون استرجاع الكلمات القليلة التي سمعوها منذ دقيقة أو أكثر.

**1-2-2-2- الذكرة طويلة المدى:** هي مخزن كبير يحتوي على الخبرات التي يحتفظ بها الإنسان طوال حياته يؤكد (Pavio) أن القيام بعملية ترميز المعلومات لتخزينها فيها ترجع إلى مصادر فسيولوجية وسيكولوجية وعملية تخيلية غير لفظية بمعنى تخزينها على هيئة صورة - صوت وعمليات رمزية لفظية بمعنى تخزينها على هيئة معاني كلمات، ويمكن تخزينها واسترجاعها إما كصورة بصرية أو جملة لفظية.

وقد أكدت الأبحاث التي أجريت على الدماغ أن هناك اختلافا بين الجانب الأيمن والجانب الأيسر من الدماغ، فالجانب الأيمن يختص بالعمليات التخيلية والجانب الأيسر خاص بالعمليات اللفظية، ويعتمد وصول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى على عوامل عدة تتعلق بالمعلومات وهي: طول المعلومة، محتوى المعلومة، فرصة التعلم الأولى، النشاط الحادث بين وحدات المعلومات المتعاقبة.

كما أن المعلومات التي تخزن في الذاكرة طويلة المدى ثم تتسى يرجع ذلك إلى وجود صعوبة في الاسترجاع أو إلى فقدانها. والتذكر طويل المدى يمكن الأشخاص من استدعاء عدد كبير من المعلومات ساعات وأياماً وأسابيع وسنوات، وأحياناً تذكر المعلومات دائماً وهذا المستوى لا حدود لاتساعه، وإن كان العلماء يرون أنها محددة بمستوى العمر، فالطفل يمكنه أن يودع الخبرات في مخزن ذاكرته طويلة المدى كل المعلومات التي تبقى في الذاكرة أقل من دقائق معدودة تدخل في نطاق نظام الذاكرة طويلة المدى يشمل ذلك الخبرات المتعلمة كلها بما فيها قواعد اللغة التي يمارسها الفرد، مما جعل عملية تكوين المعلومات ومعالجتها على جانب كبير من الأهمية في تفسير كيفية اتصال الفرد بالعالم المحيط به والتعامل معه، حيث يتعلم الفرد في بعض المراحل الكثير من المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها في الموقف المناسب من خلال المسجل الحسي.

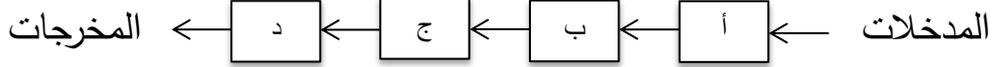
فمخزن الذاكرة المباشرة تظل خاضعة لإدارة الإنسان وتحكمه وتخضع لما نسميه الترشيح والترشيد، وقد تستبعد نهائياً من الذاكرة.

**1-2-3- إسترجاع المعلومات (Retrieval):** تمت الإشارة إليه سابقاً في عنصر (1-1) السيرورات الأساسية لمعالجة المعلومات.

**1-3- أنظمة معالجة المعلومات:** المعلومات التي تخزن في الذاكرة إما أنها معلومات منبثقة عن اللغة وتبادل الحديث بين الفرد والتخزين، (التحليلية) في مقابل المعالجة الحسية وتتطلب المعالجة المعلوماتية وجود تنظيمات مختلفة للمراحل أو المكونات التي يتألف منها تتوافق مع مرونة السلوك الإنساني، وتوجد ثلاثة أنواع من هذه التنظيمات:

- **نظام المعالجة المتتابعة:** هو أبسط نظام لمعالجة المعلومات حيث يفسر عملية معالجة المعلومات بوصفها مراحل متعددة ترتبط معا في شكل خط مستقيم يربط بين المدخلات والمخرجات، وكل مرحلة تؤدي دورها في سلسلة متتابعة بحيث لا يمكن الإطلاع على المعلومات في آن واحد ويوضح الشكل التالي نموذج المعالجة المتتابعة.

شكل رقم (02): يوضح تنظيم المعالجة المتتابعة

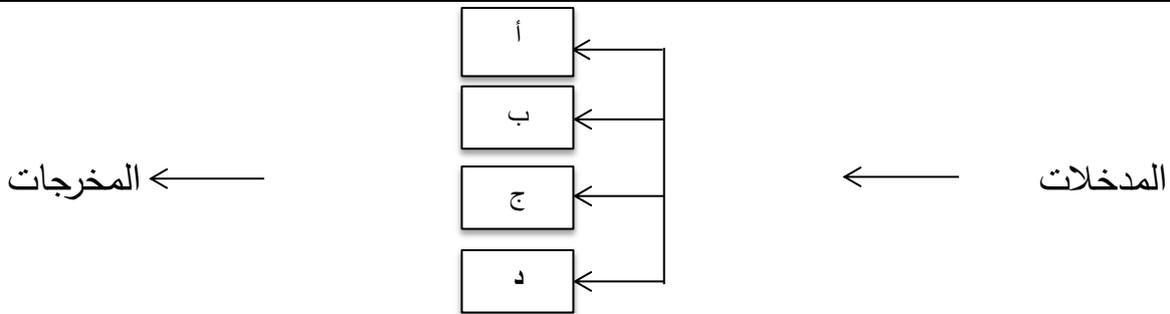


المصدر: بكيري، 2014، 247

- نظام المعالجة المتأني (المتوازي): يعرفه (Townsend) بأنه نظام يعالج العناصر معالجة متوازية وتستمر المعالجة بهذا الشكل المتوازي ولكن ربما تجري عملية معالجة بعض العناصر الفردية في أوقات مختلفة. ويصور هذا النظام عملية المعالجة على اعتبار أن كل مرحلة من المراحل تحصل على المخرجات حصولا متوازيا من دون انتظار لما ينتج عن المراحل السابقة من مخرجات.

ولقد فرق (Kant، 1933) بين المعالجة المتأنية والمعالجة المتتابعة ففي المعالجة المتتابعة يستطيع الفرد التفكير في بعد واحد فقط، ولكنه يستطيع التفكير في أكثر من بعد في الوقت نفسه في المعالجة المتأنية. كما يكمن الفرق بين نظام المعالجة المتأنية والمتتابعة في أن العامل الأساسي في نظام المعالجة المتأنية هو أن عملية تكوين المعلومات وتناولها تعتمد على عملية مسح شامل يقوم بها الفرد في الحال للمثيرات المقدمة إليه من دون اعتبار لموضع الجزء بالنسبة للكل، لأن الهدف الأساسي لدى الفرد يتمثل في تسجيل أكبر عدد ممكن من وحدات المعلومات التي تعرض عليه، في حين نظام العرض المتتابع للمثيرات على أن تكوين المعلومات وتناولها يجري في ترتيب تسلسلي، مما لا يمكن الفرد من إجراء عملية المسح الشامل للمثيرات كما يحدث في النظام المتأني.

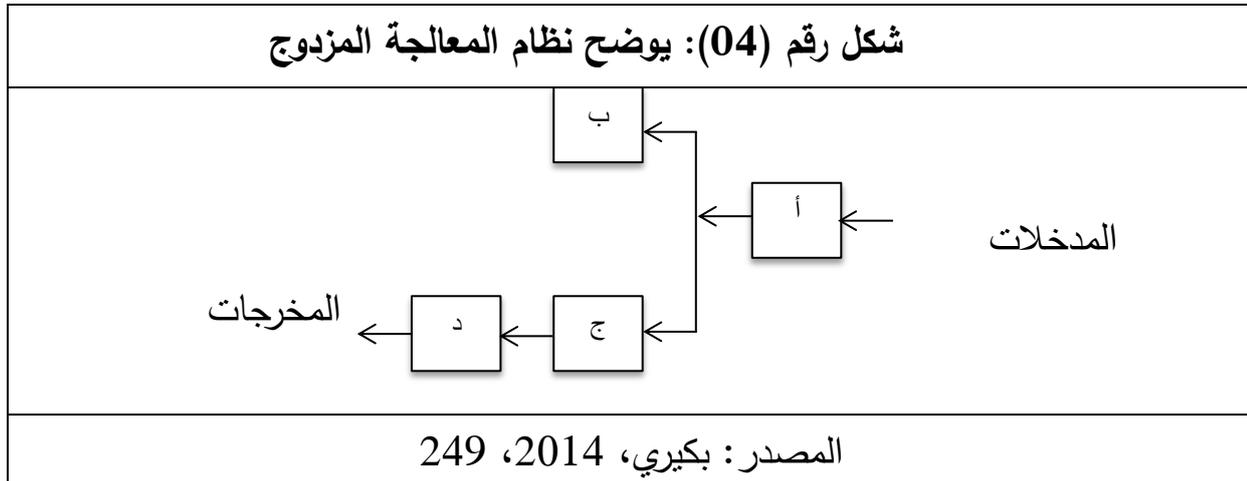
شكل رقم (03): يوضح نموذج المعالجة المتأنية



المصدر: بكيري، 2014، 248

- **نظام المعالجة المزدوج:** يعتمد على كل من النظام المتتابع والمتأني، ويعد هذا النموذج أقوى من النظامين السابقين إلا أن ذلك يؤدي إلى صعوبة في قابلية هذا النظام في الفهم والتحليل.

ويفترض نظام معالجة المعلومات أن المعرفة يمكن تحليلها إلى سلسلة من المراحل أو الخطوات المتتابعة حيث يمكن النظر إلى كل منها بوصفه فرضاً مستقلاً تحدث خلاله مجموعة من العمليات الإجرائية الفريدة في نوعها بحيث تترك بصماتها على المعلومات الواردة من العالم الخارجي ومن أمثلة هذه العمليات: الإدراك، ترميز المعلومات، استدعاؤها من الذاكرة، تكوين المفاهيم، الحكم، إنتاج اللغة، وتستقبل كل مرحلة المعلومات من المراحل السابقة عليها ثم تقوم بوظيفتها الفريدة. (بكري، 2014، 245-249)



#### 1-4- خصائص نظام معالجة المعلومات: تتمثل في:

- **المعلومة:** تستقبل حاسة البصر المثيرات من المحيط غير أن هذه المثيرات لا يمكنها البقاء على النحو المباشر إلى المراكز العصبية فتتمثل في صورة أو رموز مما يسمح لها بالمرور وتسمى في هذه الحالة بالمعلومات وهي التي ينتبه لها الفرد ويتم تجهيزها وتخزين في الذاكرة قصيرة المدى أو الفاعلة واستعداد لمعالجتها وتبقى لفترة أطول مما تبقى على مستوى الإحساس.

- **تحويل المعلومة:** تؤلف المراحل أو المكونات في نموذج تجهيز المعلومات ما يسمى بالمنظومات أو الأنساق الفرعية وكل منها يؤدي وظائف مختلفة تعمل على انتقال المعلومة

وخروجها منها إلى مراحل أخرى، وتمثل كل مرحلة من هذه المراحل نوع من التحويل ويجب التنويه إلى أن المخرجات قد لا تتطابق مع المدخلات ومن أمثلتها تلك الكلمات المطبوعة التي تستقبلها العين عند القراءة الصامتة ثم تسجيلها على هيئة ترتبط بالطريقة التي تنطق بها هذه الكلمات عند القراءة الجهرية ويحدث التحويل في المنظومات حتى ولو طلب من القارئ تهجئة الكلمات، وهكذا يتم تحويل مدخل بصري إلى مخرج صوتي فونولوجي.

- **تنظيم المراحل:** يتطلب تجهيز المعلومات وجود تنظيمات مختلفة للمراحل التي تتألف منها وتنقسم التنظيمات إلى ثلاث تنظيمات هي: التتابعي، المتوازي، المختلط.  
(تجاني، 2015، 71-73)

## 2- مستويات معالجة المعلومات:

**2-1- تعريف المعالجة:** يصف هذا المصطلح عملية اختزان المعلومات، وما قد يطرأ عليها من تعديلات، أو ما قد يحدث من فقد للمادة المتعلمة. (إبراهيم، 2006، 62)  
كما تشير كلمة معالجة (Processing) إلى أي نوع من التحول الذي يحدث للمعلومات التي تأتي من خلال الأحداث الحسية، وتتضمن هذه الأحداث ما يدخل الجهاز العصبي، وأيضاً ما مثل مسبقاً وما عولج في الجهاز العصبي. (بكري، 2014، 239)  
وتعبر عن المصير الذي تؤول إليه المعلومات التي تم إدراكها: كيف يتم تحويلها إلى رموز، نقلها وربطها وتسميعها ذاتياً واستدعاؤها ونسيانها. (بن سعد، 2006، 34)

**2-2- تعريف المعلومات:** تشير بصورة عامة إلى الأحداث المختلفة كالمثيرات أو البيانات أو البرامج التي تتكون منها المدخلات أو عملية قراءة المعلومة. (إبراهيم، 2006، 62)  
**2-3- تعريف معالجة المعلومات (Information processing):** هي نشاط عقلي متميز لدى الإنسان يمتد منذ استقبال المعلومات إلى إصدار الفعل، وذلك مروراً بعملية التحويل التي تخضع لها في الذهن والتي تعكس العمل الإجرائي للمعالجة. وبشكل عام يمكن الإشارة إلى أن عملية التفكير لدى الإنسان تقابل في معناها معالجة المعلومات والتي تتجلى في معارف وتمثلات ورموز... إلخ. (بلحاج، 2009، 29-122)

هي مجموعة من الإجراءات أو العمليات التي تحدث منذ تعرض الفرد للمثير حتى ظهور الإستجابة، وينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناشئ عن المعلومات التي توصل إليها سواء من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية العقلية أم من المثيرات ذاتها.

وعرفت بأنها: "مجموعة من العمليات المعرفية التي تحدث بين المدخلات (المثيرات) والمخرجات (الاستجابات) التي تتأثر بالعديد من العوامل سواء منها البيولوجية أو العصبية أو السيكولوجية لاسيما المعرفية منها التي يمكن تضمينها في مجموعة مراحل المعالجة المختلفة". (بكيري، 2014، 239)

وتعبر عن عملية معرفية تتضمن التحكم في تدفق المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وتحليلها وتفسيرها، كذلك تتضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة ودمجها وتركيبها لتكوين تركيبات دلالية مدمجة برموز أو سلسلة حروف أو كلمات، قد لا يكون لها معنى تعرف بمساعدات الاستذكار لتيسير الاسترجاع، فإن ما يتم تنظيمه يسهل معالجته واستدعاؤه. (العفون ووسن، 2014، 23)

**2-4- تعريف مستوى معالجة المعلومات:** هي: "المساحة التي يمكن توظيفها من شبكة ترابطات المعاني داخل في معالجة وتجهيز المعلومات" وتعكس ثلاث مستويات طبقا لما ذهب (Tulving & Craik، 1975) هي المستوى السطحي والمستوى المتوسط والمستوى العمق والمستوى الأعمق. وتعتمد على دوام الذاكرة كمؤشر على عمق المعالجة. (بن طه، د. ت، 101)

ويقوم نموذج مستويات المعالجة على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، وأن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، الأمر الذي ييسر التذكر أو الإسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقا أو لاحقا.

ويقسم (Ki and Wong) مستويات المعالجة إلى:

- مستوى المعالجة السطحي (الهامشي): يستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها.

- مستوى المعالجة المتوسط: يستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استخلاص الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات.

- مستوى المعالجة العميق: يستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استنتاج معلومات جديدة للتأثير على المشكلة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، بيانات واضحة. (صياح، 2006، 17-67)

ويعد (Craik and Lochart) من أهم رواد هذا الإتجاه والذي يركز على كيفية تجهيز ومعالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم. ويستند على فكرة أن لكل فرد في معالجة المعلومات عدة مستويات للتجهيز والمعالجة.

أما فيما يتعلق بالمستويات الهامشية فإن الفرد يركز في تعامله مع المعلومات من حيث خصائصها المادية أو الشكلية أو الوسط والسياق الذي ترد فيه المعلومات. بينما في المستويات العميقة تقوم فكرة معالجة المعلومات على إدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدماً قدراته التخيلية والسابقة بشكل فعال. وتشير الدراسات إلى أن المعالجة الأعمق للمعلومات تؤدي إلى احتفاظ أفضل وقدرة أكبر على الإسترجاع في المستقبل وذلك على عكس التحليل الهامشي الذي يحتفظ أفراده بمعلومات محدودة حول شكل المثير وطبيعته دون الخوض في معانيه القريبة والبعيدة. ففي المعالجة السطحية يكون التسميع للإحتفاظ بالمعلومات من خلال تكرارها لضمان تخزينها، بينما يكون التسميع في المعالجة العميقة تحليلاً حتى يستطيع الفرد اشتقاق المعاني وبالتالي الإحتفاظ بأكبر عدد من المعلومات ومعانيها ولفترات طويلة من الزمن.

ويتطلب مستوى التحليل والمعالجة العميقة قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال مثل القدرة على التمييز بين المثيرات، والقدرة على إدراك التفاصيل

الدقيقة لضمان المعالجة والترميز العميق للمعلومات في الذاكرة القصيرة وبالتالي قدرة أكبر على الإسترجاع الجيد.

ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة ومستويات التفكير للأفراد حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والنقدي والتأملي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة وربطها مع البناء المعرفي للفرد.

ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الفروق بين نمط المعالجة السطحي والعميق في النقاط التالية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يمثل مقارنة مستوى المعالجة السطحية والعميقة	
مستوى المعالجة العميق	مستوى المعالجة السطحي
الاهتمام بمعاني المثيرات ودلالاتها والارتباطات القائمة بينها	الاهتمام بشكل المثير وخصائصه المادية كالحجم أو اللون أو الإيقاع
تحليل المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها	تكرار المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها
درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني	ضعف الاسترجاع والفشل في تذكر الوجوه أو الكلمات أو المعاني
تتطلب قدرات خاصة كالتمييز وإدراك التفاصيل والانتباه الانتقائي المركز	لا تتطلب قدرات خاصة وإنما الشروط العامة لممارسة الإدراك والمعالجة
المصدر: العتوم، د. ت، 177	

لا شك في أن أسلوب المعالجة العميقة يعد أفضل بكثير من أسلوب المعالجة السطحية للمعلومات، ولكن هنالك الكثير من التساؤلات حول طريقة تقييم العمق والعلاقة بين العمق والإحتفاظ. وهل زيادة العمق تؤدي بالضرورة إلى زيادة الإحتفاظ وهل العكس صحيح؟ لذلك فإن أسلوب القياس يبقى مشكلة قائمة أمام هذا النموذج.

(العتوم، د. ت، 127-176)

ويقوم هذا النموذج على عدة افتراضات هي:

- يتميز تجهيز الفرد ومعالجته للمعلومات في عدة مستويات للتجهيز والمعالجة وهذه المستويات هي المستوى السطحي أو الهامشي. المستوى المتوسط، المستوى العمق، الأكثر عمقا.

- تجهيز المعلومات عند المستوى العميق القائم على المعنى يؤدي إلى احتفاظ أكثر ديمومة لهذه المعلومات بصورة تفوق تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى السطحي أو الهامشي القائم على التجهيز أو المعالجة الحاسوبية لها.

- ميل الفرد إلى اشتقاق المعاني والدلالات يؤدي إلى تجهيز أعمق واحتفاظ الحول واسترجاع أيسر. يكون التخزين في مستوى السطحي عندما يهتم المتعلم بشكل المادة دون معناها عندما يهتم الفرد. بمعنى المادة ودلالاتها وترابطها والعلاقات القائمة بين مكوناتها. ويتم التخزين في المستوى الأكثر عمقا. (إبراهيم، 2006، 60-61)

يقوم نموذج مستويات تجهيز المعلومات على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي وأن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقا تستخدم شبكة أكبر (Elaboration) من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية أخرى وبينها وبين المعرفة المثالية في الذاكرة من ناحية أخرى، الأمر الذي ييسر عملية التذكر أو الإسترجاع اللاحق لفقرات المتعلمة سابقا أو لاحقا. (علوان، 2009، 33)

### 3- المفاهيم الأساسية في نموذج معالجة المعلومات:

إستخدم هذا النموذج بعض المفاهيم الأساسية من قبيل: المعالجة ومستوى هذه المعالجة والعمق ولعل المفهوم الجوهرى الذي تتضح من خلاله بقية المفاهيم هو مفهوم إعداد المعالجة أو تكثيف المعالجة أو التوسع بالمعلومات (Elaboration) حيث لا يوجد اتفاق على ما يقابل هذا المصطلح باللغة العربية، وبعد تتبع معان المصطلح في إطار نظرية معالجة المعلومات تم إختيار مصطلح الإعداد من اللغة العربية ليقابل به مصطلح. يذكر نجيب الصبوة أن المقصود بالمصطلح في نظرية معالجة المعلومات: المدى الذي يتم

من خلاله معالجة المعلومات في مجال معين. ومنها (Elaboration rehearsal) الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، وإخضاعها لعمليات أكثر عمقا مثل: فحص معناها، أو ربطها بمعلومات أخرى مما يعزز وجودها في الذاكرة طويلة المدى، وهذا على عكس (Maintenance rehearsal) الذي يعني الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى.

إن ( Craik and Lochart) قد ميزا بين نوعين من التكرار: تكرار الإحتفاظ وتكرار الإعداد فتكرار الإحتفاظ: المقصود به التحليلات التي تعاد وتكرر بنفس الطريقة. فهو إحتفاظ بالمعلومات في أحد مستويات التحليل. أما تكرار الإعداد: فيتضمن العمق أو التحليلات القائمة على الكثير من المعان حول المادة المتعلمة. وترى هذه النظرية أن تكرار الإعداد يحسن الذاكرة طويلة المدى وتعتبر هذه النظرة مضادة لما ذهب إليه (Shiffrin & Atkinson، 1968) من أن التكرار دائما يعزز الذاكرة طويلة المدى. والواقع أن تكرار الإحتفاظ يزيد الذاكرة طويلة المدى ولكن بدرجة أقل من أثر تكرار الإعداد، وقد وجد (جرين، 1977) أن تتبع الوقت المكرس لتكرار الإحتفاظ وحده يؤدي إلى زيادة الإسترجاع بـ (1.5%) بينما يؤدي إلى زيادة التعرف بـ (9%). وهذه النتائج لا ترقى إلى النتائج المسجلة مع تكرار الإعداد.

وتكرار الإحتفاظ هو تسميع للإحتفاظ بالمعلومات من خلال تكرارها لضمان تخزينها، وهي معالجة سطحية في الواقع، بينما التسميع في المعالجة العميقة، يكون تحليليا حتى يستطيع الفرد إشتقاق المعاني، وبالتالي الإحتفاظ بأكبر عدد من المعلومات ومعانيها ولفترات طويلة من الزمن، وبالتالي فإن التخزين الجيد في كل الأحوال يتعلق بنوع المعالجة أو الترميز الذي يأخذه المثير. ويتطلب مستوى التحليل في المعالجة العميقة قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال، مثل القدرة على التمييز بين المثيرات، والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة لضمان المعالجة والترميز العميق للمعلومات في الذاكرة القصيرة، وبالتالي قدرة أكبر على الإسترجاع الجيد. ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة، ومستويات التفكير للأفراد، حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير

الإبداعي والنقدي والتأملي، تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة، وربطها مع البناء المعرفي للفرد.

يستنتج من هذا العرض أن مستويات المعالجة تختلف عن تصور معالجة المعلومات، فهذا الأخير يقوم على آلية التحويل من بنية ذاكرية إلى أخرى، حيث يؤدي التكرار في الذاكرة قصيرة المدى إلى نقل وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وباعتبار أنهما بنيتين منفصلتين. بينما تفترض وجهة النظر البديلة أن آثار الذاكرة تتكون كنتيجة ثانوية للمعالجة الإدراكية وهكذا ينظر إلى دوام الذاكرة كدالة على عمق المعالجة، فالمعلومات التي لا تلقى انتباها كافيا، ويتم تحليلها على المستوى السطحي فقط سرعان ما تتعرض للنسيان. أما المعلومات المعالجة بشكل عميق وتحظى بالانتباه، ويتم تحليلها كاملا عن طريق الارتباطات والصور، هذه المعلومات تدوم طويلا في الذاكرة وتسمى هذه الآلية وتعزز يتم معالجتها بشكل عميق وتحظى بالانتباه، ويتم تحليلها كاملا وتعزز في المعالجة الإعداد.

- الإفتراض حول معالجة المثيرات بدءا بمستويات سطحية حسية، إلى مستويات قائمة على المعنى والعمق، لم يكن صحيحا دائما. والإفتراض الصحيح هو أن المعالجة تتضمن تفاعلا معقدا بين المعالجة التصاعدية والمعالجة التنازلية عند مستويات مختلفة وبشكل متوازي ومتزامن، أو بشكل جزئي متزامن.

- ذهب (Craik) سنة (2002) إلى أن العمق أو المعالجة القائمة على المعنى ضرورية للذاكرة الطويلة الجيدة ولكنها ليست كافية، فالمفحوصين المصابون بالأمينزيا معظمهم يمتلك العمق والمعالجة القائمة على المعنى ولكنهم بالرغم من ذلك يتميزون بذاكرة طويلة جد فقيرة، والذاكرة الطويلة الجيدة تحتاج إلى كل من عمق المعالجة وعمليات الإدماج.

إتضح من التجارب المختلفة أن الإعداد القائم على إيجاد ارتباطات منتظمة يؤدي إلى ذاكرة أفضل، مما يعني أن التعرف ليس سببه فقط حضور أو غياب الترميز المعنوي، بل الترميز الغني للمادة، فالمعالجة القائمة على المعنى والترابط والتميز تترك آثارا قوية وغنية

في الذاكرة أكثر مما يخلفه الترميز الفونولوجي والبصري للمادة، وهذا ما يفسر زيادة الإسترجاع والتعرف اللاحق.

ويذهب (Solso) نفس المذهب حيث يشير إلى أن المعلومات التي يتم معالجتها عند مستوى عميق تكون أقل احتمالا لأن تتعرض للنسيان، بالمقارنة بتلك المعلومات التي تم معالجتها عند مستوى سطحي، وفي مرحلة مبكرة تكون المنبهات الداخلة، عرضة لتحليلات حسية وتحليل معالمها وعلى مستوى أعمق من المعالجة قد يتم التعرف على المعلومات من خلال التعرف على النمط واشتقاق المعنى، بينما لا يزال هناك مستوى أكثر عمقا، قد ينصب على الإرتباطات طويلة المدى في ذاكرة المفحوص. ومع مزيد من المعالجة الأكثر عمقا تحدث درجة أكبر من التحليل القائم على المعنى، أو التحليل المعرفي. ففي التعرف على الكلمة نجد في المراحل التمهيدية تحليلا للشكل البصري وفقا للمعالم الفيزيقية أو الحسية مثل الخطوط والزوايا، وتتصل المراحل التالية للمعالجة بمضاهاة المنبهات بالمعلومات المخزنة (معرفة أن أحد الحروف يضاهاي النمط "A" مثلا) وعند أعلى مستوى من التحليل، فإن النمط الذي تم التعرف عليه قد يفجر ارتباطات وصور أو وقائع على أساس الخبرة السابقة للمفحوص بالكلمة. والجدير بالذكر هنا أن مستويات المعالجة لا تتم بشكل خطي فقد تحدث بشكل متزامن ومتآني.

وحتى لو حاولنا التحكم في وجهة المعالجة وثبيتها في أحد مستويات التحليل فإنه لا مندوحة للمفحوصين من معالجة طفيفة للمستويات المادية الأخرى، وبناء على ذلك فإن المفهوم النظري الجديد (إعداد المعالجة) هو الذي يمكنه تفسير النتائج، والفكرة الأساسية لهذه الفرضية يمكن صياغتها على النحو التالي: إن التحاليل التي جرت على المثير قد انتهت إلى نواة دنيا للترميز تأخذ في الحسبان كل مستويات المثير. والذي يمكن فعله هو إثراء جانب من جوانب هذه النواة فإذا كان المفهوم العميق يميل إلى الجانب الكيفي للمعالجة، فإن مفهوم الإعداد يميل إلى الجانب الكمي بمعنى يميل إلى عدد الصفات المرزمة (سمعية، دلالية، ...). وقد بينت نتائج (1980، kekenbosch) و(1982، Bradshaw & Anderson) بأن طبيعة العلاقات التي تحكم المعلومات فيما بينها تلعب دورا مهما في استرجاع تلك المعلومات. كما توصل (1990، kekenbosch) إلى أن سعة المعالجة الإستنتاجية تزيد من احتمالات استرجاع المعلومة المستهدفة، وأن المعالجة التي يزيد فيها استخلاص عدد من الإستنتاجات تؤدي

إلى تذكر أكبر للمعلومات المستهدفة، فاحتمال استرجاع المعلومة متعلق بثراء الشبكة الإستنتاجية المبنية حولها. والإثارة الحاصلة من معالجة الإستنتاجات المتضافرة مع المعلومة المستهدفة تقوي الآثار الذاكرية. والخلاصة أن مفهوم المعالجة يجب تحديده في علاقته بالعمليات الإدراكية والمعرفية الفاعلة أثناء عملية الفهم مع الأخذ بعين الإعتبار المظاهر الكمية والكيفية للمعالجة. (بن سعد، 2006، 89-98)

#### 4- صعوبات التعلم ونموذج معالجة المعلومات:

يفترض هذا النموذج وجود أربعة من مراحل معالجة المعلومات أو البيانات تحدث خلال التعلم وهي: المدخلات، الدمج، الذاكرة، والمخرجات، وفي ما يلي وصفا لهذه المراحل لدى ذوي صعوبات التعلم.

- **المدخلات:** هي عملية تسجيل المعلومات التي تأتي من الحواس في الدماغ. إن المشكلة الأساسية في تعامل ذوي صعوبات التعلم مع المدخلات تكمن في صعوبة الإدراك البصري. فبعضهم يعانون من مشكلة في معرفة وتمييز المواقع والأشكال التي يرونها. وقد يخلطون بين الأحرف التي يقرؤونها، وخاصة المتشابهة منها مثل: ح، ج، خ. كما أنهم يعانون من مشاكل في القراءة في أغلب الأحيان، فهم قد يقفزون عن بعض الكلمات، وقد يقرؤون نفس الكلمة مرتين، أو يقفزون عنها دون قراءتها. كما أن ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة لديهم مشاكل في إدراك العمق والمسافة، ثم قد يصدمون بالأشياء، وقد يسقطون عن الكراسي.

وتكمن المشكلة الثانية في هذه المرحلة بالإدراك السمعي فهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات غير الملحوظة في الأصوات. وقد يخلطون في سماع الكلمات والعبارات المتشابهة، فقد يسمعون كلمة "أزرق" زورق أ، "مرزوق". ونتيجة لصعوبة الإدراك السمعي فهم قد لا يردون أحيانا على صوت والدهم أو صوت المعلم، وقد يبدون أحيانا أخرى بأنهم لا يصغون للمتكلم معهم ولا يعيرون كلامه أي إنتباه. ويعالج بعض منهم الأصوات ببطء، لذا لا يستطيعون مجازاة تدفق الحديث، ومثال ذلك لو افترضنا أن أحدهم يقول له والده،

"اصح مبكرا، واغسل وجهك، ثم غير ملابسك، وتعال لتناول الفطور"، فإن الطفل قد لا يسمع إلا الجزء "اصح مبكرا، وتعال لتناول الفطور".

- **الدمج:** إن ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة لا يستطيعون رواية قصة بكاملها وبالترتيب فمثلا إذا كان أحدهم يقص قصة ما ووصل على منتصفها، فإنه قد يعود للحديث عنها من بدايتها، ثم بعد ذلك يقفز إلى نهايتها. وقد يرى كلمة "رأس" ويقرأها "سار". وإذا سئل ما هو اليوم الذي يتبع يوم الأربعاء، فحتى يجيب يجب أن يبدأ بالحساب من يوم الأحد ليعطي الجواب. وفي هذه المرحلة يعانون من صعوبة في استنتاج المعنى، فقد يقرءون قصة، لكن لا يكونون قادرين على أخذ العبر منها. ويجدون صعوبة في فهم النكت، ويجدون صعوبة في عمل جملة متماسكة من خلال المعلومات المعطاة لهم. وقد يتعلمون سلسلة الحقائق حول موضوع ما، دون أن يكونوا قادرين على الإجابة عن الأسئلة العامة التي تتطلب استعمال هذه الحقائق.

- **الذاكرة:** يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في مرحلة معالجة المعلومات الثالثة والمتعلقة بعملية تشغيل البيانات في الذاكرة.

- **المخرجات:** مرحلة النواتج، يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات حركية ولغوية تتضمن حالات عجز اللغة بشكل دائم تقريبا، وهي ما تدعى بلغة الطلب بدلا من اللغة التلقائية. ففي اللغة التلقائية عندما نبدأ في الكلام تختار الموضوع، وننظم أفكارنا، ونجد الكلمات الصحيحة قبل أن نتكلم، فمن المفترض أن ننظم أفكارنا بشكل آني، ونجد الكلمات الصحيحة للرد، لكن في لغة الطلب لا تحدث الأمور مع ذوي الصعوبات اللغوية، فقد يعيد السؤال عن السؤال المطروح، وقد يعطي دوابا مشوشا، أو قد يخفق في إيجاد الكلمات الصحيحة للرد على السؤال. (البطانية وآخرون، 2007، 220-221)

5- إستراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم:

إن ذوي صعوبات التعلم يعانون قيوداً على عمليات نوعية لتجهيز المعلومات المرتبطة بمجالات معرفية محددة، بالإضافة إلى أن المتتبع للدراسات المعرفية المعاصرة يلاحظ أنها تؤكد على أن عمليات تجهيز المعلومات أكثر حساسية للمحتوى المعرفي.

إن عملية التعلم تجري في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، فبعد الانتباه يدرك المثير، ويتعرف، ويسجل في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تجري عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة، فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولا سيما في القدرة على الكلام والإصغاء والقراءة والكتابة والفهم، والتهجئة والإستدلال والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل: الانتباه، الذاكرة، التفكير، المهارات الاجتماعية والنمو الإنفعالي.

(بكري، 2014، 241-248)

### خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل تقديم صورة نظرية عن نموذج معالجة المعلومات ومستويات المعالجة، حيث تم التعرّيج على السيرورات الأساسية لمعالجة المعلومات من ترميز-تخزين-إسترجاع ونسيان، مراحل معالجة المعلومات من إستقبال المعلومات من خلال التسجيل الحسي والإدراك - تخزين المعلومات في الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى- وإسترجاع المعلومات، أنظمة معالجة المعلومات المتتابعة- المتوازية والمختلطة، خصائص نظام معالجة المعلومات بدء من المعلومة- تحويل المعلومة - إلى تنظيم المراحل، ثم مستويات معالجة المعلومات وذكر مستوياتها من سطحي (هامشي) - متوسط - وعميق، فالمفاهيم الأساسية في نموذج معالجة المعلومات، صعوبات التعلم ونموذج معالجة المعلومات، إستراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم في المدخلات - الدمج - الذاكرة - المخرجات.

وتتطلب القدرة على الأداء القرائي من التلميذ بداية من رؤية المادة المطبوعة بصريا إلى قراءتها الصحيحة وفهمها عدة معالجات للمعلومات على مستويات عدة بصرية، عقلية، معرفية، نفسية، تربوية، عصبية، فيزيولوجية... إلخ، حتى يتم الفعل القرائي.

## الفصل الثالث

### الأداء القرائي

#### تمهيد

- 1- مفهوم الأداء القرائي
- 2- أهمية القراءة
- 3- أهداف القراءة
- 4- قدرات تدخل في نشاط القراءة
- 5- مهارات القراءة
- 6- تعريف المدرسة الابتدائية
- 7- أهداف تعليم القراءة في التعليم الأساسي
- 8- وظائف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية

#### خلاصة الفصل

## تمهيد:

تعتبر مهارة القراءة في مقدمة المهارات المعرفية واللغوية التي يتعين على التلميذ أن يتعلمها ويتقن ممارستها والتي تعتبر من بين مخرجات التعليم الأساسية (الكفاءة الختامية) في المرحلة الابتدائية التي تهدف إلى تحقيقها، هذه المهارة تتطلب مجموعة عمليات معقدة تتداخل فيها جوانب متعددة عقلية، معرفية، نفسية، تربوية، عصبية، فيزيولوجية.. إلخ، كما تتطلب مجموعة من الشروط حتى يتم الفعل القرائي الذي يترجم جملة العمليات العقلية العليا التي تتوسط بين رؤية الكلمات المطبوعة بصريا وقراءتها على الوجه الصحيح وفهمها، وهو ما يعبر عنه بمصطلح الأداء القرائي وهو المتغير الذي سيتم التعرف على عناصره في هذا الفصل من الدراسة بعد استعراض ما يتعلق بالقراءة كواحدة من المهارات الأساسية في التعلم عموما باعتبار أنها تستوعب المهارات الأخرى وترتبط بها والمتمثلة في: الاستماع، الحديث، والكتابة، مع التركيز بصفة خاصة على أهمية القراءة وأهدافها والقدرات التي تتدخل فيها.

### 1- مفهوم الأداء القرائي:

1-1- تعريف القراءة: القراءة هي القدرة على ترجمة الرمز إلى معنى باستخدام الصوت.

(كولينجفورد، 2003، 46)

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

ويمكن القول أن القراءة ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وإنما هي عملية معقدة تتطلب الفهم، الربط، الاستنتاج، التقييم، حل المشكلات وكذا النقد لما قرأ، وقبل أن يصل الطفل إلى التحكم في مختلف هذه العمليات فإنه يمر بعدة مراحل لكن قبل التفصيل فيها يجب أن نشير

إلى أن هذه المراحل غير محددة بدقة إذ لم يتفق الباحثين عليها ولكنهم يؤكدون على أنها متداخلة فيما بينها لا يمكن فصلها عن بعضها البعض وإنما تحدث في سياق متكامل فكل مرحلة تمهد لما بعدها. (لعطوي، 2013، 147-148)

عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية، وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما:

- **العملية الأولى (ميكانيكية):** ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

- **العملية الثانية (عقلية):** يتم خلالها تفسير المعنى وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور)، الإستنتاج والتذوق، الاستمتاع، التحليل، نقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها. (ريسيرش تراينجل إنترناشيونال [رتا]، 2011، 20)

**1-2-2- مفهوم الأداء:**

**1-2-1- لغويا:** مادة (أداء): (أدى) الشيء: قام به. والدين: قضاء. والصلاة: قام بها لوقتها. والشهادة: أدلى بها. وإليه الشيء: أوصله إليه.

- ... (تأدى) الأمر: قضي. وإلى فلان: توصل. وله الأمر: تيسر وتهدأ...  
- الأداء: التأدية...

- فالأداء لغة هو القضاء والإيصال والإنجاز.

**1-2-2- اصطلاحا:** يعرف الأداء بتعريفات مختلفة منها:

هو تحقيق كفاءة ما، ونتيجة لذلك نستطيع تحديد قدرات الشخص في مجال ما، ويعرف الأداء على أنه نشاط يؤدي إلى نتيجة.

الأداء يجسد مدى كفاءة الأفراد للقيام بالأعمال التي توكل إليهم خلال فترة زمنية محددة، مع مراعاة كمية الجهد.

من التعريفين يستشف ضرورة توفر شرطين أساسيين في الأداء هما:

- أن يكون نتيجة الأداء تحقق كفاءة ما مهما كان نوعها من حيث الجودة أو الضعف.
- الأداء له علاقة وثيقة بالجهد المبذول خلال فترة زمنية معينة.

ومنه فالأداء هو: الكفاءة في إنجاز نشاط ما خلال زمن معين في ضوء الجهد المبذول. (جوادي، 2015، 16-17)

وهو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما. (اللقاني وآخرون، 2003، 21)

ويمثل الأداء صورة أخرى لتذكر العادات والمهارات التي تعلمها الفرد بشكل جيد في السابق حتى أصبحت آلية. (بن سعد، 2006، 33)

**1-3- تعريف الأداء القرائي:** ويستخدم كمرادف لمفهوم مهارات القراءة، وهي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط عملية الفهم هذه بالخبرات السابقة لدى الفرد. (العلاقة بين الذاكرة، 2014)

وبصفة عامة هو عملية معرفية معقدة، تشمل عملية ميكانيكية تتمثل في رؤية المادة المكتوبة وفك تشفيرها أي التعرف على وترجمة الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) والنطق بها، وعملية عقلية تتمثل في الفهم يتم فيها إحدى هذه العمليات التالية أو أكثر: ربط ما تم قراءته بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وربط عملية الفهم بالخبرات السابقة لدى الفرد، التحليل، نقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

## 2- أهمية القراءة:

تعتبر القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربيهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك أعتبر اختراع الإنسان للقراءة والكتابة هو أولى فقراته الحضارية التي يعيشها الآن.

ومما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل مخاطباً نبيه الكريم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق"، وأكد سبحانه وتعالى

على أداء القراءة والكتابة وهو القلم قائلًا: "اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم".

فالقراءة هي أدواتنا التي بها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، وبذا أعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها.

وإذا عدنا إلى المدرسة فإن التلميذ يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجؤه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة. وأن أي ضعف في القراءة سيؤدي إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، وهذا يعني أن على المدرسين أن يعتنوا بإتقان طلبتهم لمهارات القراءة مع الفهم.

### 3- أهداف القراءة:

يمكن الإشارة إلى الأهداف مما العامة للقراءة في ما يلي:

- إكساب المتعلم القدرة على عن المعرفة في معانيها المختلفة، يؤهله للتعرف إلى ثقافته وتراثه ودينه، واستيعاب منجزات العلم والحضارة فيما يفيد في توسيع مداركه والإلمام بمشاكل عصره ومجتمعه.
- إكسابه الاستمتاع بقراءة عيون الأدب من شعر وقصة ومسرحية، مما يفيد في شغل وقت فراغه بالمفيد الممتع.
- إكسابه الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة للنتاجات الأدبية المتنوعة.
- إكسابه ثروة لغوية في المفردات والتراكيب والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب المختلفة.
- الإرتقاء بفهم الطالب وتوسيع مداركه، مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة كافة.
- الإرتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءاته لسير العظماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذيها.
- يتفاعل القارئ مع ما يقرأ، فيقرأ بشكل سليم، ويفهم ما يقرأ وينقده، ويستخدمه في حل ما

يواجهه من مشكلات، وينتفع به في مواقف حياته.

- القراءة مهمة جدا في مرحلة الطفولة لأن هذه المرحلة هامة جدا في حياة الإنسان حيث يعتمد عليها كل ما يتلوهها من مراحل النمو في المستقبل. ففي هذه المرحلة ترسى الأسس التي تبنى عليها شخصية الطفل وما يتضمنه هذا البنيان من قيم واتجاهات تحدد نوعية وطريقة سلوكه مستقبلا.

- تلعب القراءة دورا فعالا في بناء شخصية الطفل فالذي يقرأه في صغره ينعكس على سلوكه وعواطفه وأفكاره. لذا يتم تنشئة الطفل ثقافيا واجتماعيا فإذا نجحنا في تشكيل الطفل وفق مبادئ سليمة فبالإمكان تقليل مخاطر المراحل اللاحقة التي قد تكون متعبة للوالدين والأبناء بل والمجتمع الذي يدفع ضريبة ذلك لا محالة. وتلعب القراءة دورا هاما في التنمية المعرفية للطفل وهي دافع رئيسي للتنمية العاطفية والاجتماعية.

- القراءة مصدر غير محدد للترفيه وصيدق في الوحدة ومنتفس في الضيق.

- للقراءة مكانة خاصة عند الله سبحانه وتعالى فقد قال في محكم تنزيله مخاطبا رسول الكريم صلى الله عليه وسلم: "اقرأ باسم ربك الذي خلق" كما عزز الله تعالى في كتابه العظيم العلماء إذ قال: "وهل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" فالعلم ثروة تتكون بالقراءة المستمرة والدؤوبة التي توصل صاحبها إلى منزلة العلماء الذين قال عنهم الرسول صلى الله عليه وسلم: " العلماء ورثة الأنبياء". (جميل، د. ت، 82-135)

وحسب ما ذكر أبو مغلي وآخرون (2013) يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا في نهاية هذا الصف على أن:

- يقرأ قراءة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.

- يمثل المعاني المختلفة أثناء القراءة.

- يستوعب ما يقرؤه، مع القدرة على توضيح معانيه وتفسير عبارته.

- يتعرف على الصلة بين الأفكار الرئيسية في النص، مع القدرة على اختصار ما قرأ على نحو سليم.

- يميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص الذي يقرؤه.
  - يوظف الألفاظ والتراكيب التي استوعب معانيها في لغته.
  - يفهم معاني بعض الكلمات الغريبة أو الصعبة من سياق الكلام.
  - يقرأ قراءة صامتة وسريعة مع استيعاب الأفكار الرئيسية والفرعية.
  - يبدي رأيه فيما يقرأ.
  - يتفاعل مع ما يقرؤه، مع تذوقه، والاستمتاع به.
  - يحاكي النصوص القصيرة الجيدة.
  - يتابع قراءة النص الذي لا يزيد طوله عن (240) كلمة مع المحافظة على الأداء السليم.
  - يجيب عن الأسئلة غير المباشرة التي تدور حول المادة المقروءة وتتطلب التفكير والاستنتاج والربط والموازنة وغير ذلك من العمليات العقلية.
  - يكتسب مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والعادات السليمة.
- (مغلي وسلامة، 2013، 36-37)

#### 4- قدرات تدخل في نشاط القراءة:

إن عملية القراءة تتضمن العديد من العمليات والقدرات التي تتدخل في معالجة المعلومات البصرية واللفظية والسمعية، الفونولوجية. (لوزاعي، 2017، 83)

لذا يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة، فزيادة على سلامة أعضاء النطق، وحاستي السمع والبصر، الشروط المتعلقة بالمعلم، مناهج الدراسة، والحالة الاقتصادية، الاجتماعية والنفسية. (بن صافية، 2002، 26-27)، وهذه القدرات هي:

- **النمو العقلي وتطوره:** وبراعته الإدراكية التي تتمثل في قدرة القارئ على تذكر الحروف والكلمات والجمل، والتفكير المجرد، والعمر العقلي المناسب في استيعاب متطلبات القراءة.
- **النمو الجسدي والصحي للقارئ:** وسلامته في صحته العامة، ونضج أجهزته النطقية العضلية والعصبية.

- **النمو الشخصي:** يتمثل في النضج الإنفعالي وهدوئه، توازنه ووضوح ميوله واتجاهاته، حسن عاداته وميوله القرائية التي تساعد على التكيف مع متطلبات القراءة النظامية والرضا في قبولها، والتشوق في الإستزادة منها. (مردان، 2005، 116-117)

- **القدرة البصرية:** على رؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف وتؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية مشوهة للكلمات. كما قد يكون البصر سويا ولكنه لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة، أي لم يبلغ القدرة على التأزر والتنسيق بين العينين في الرؤية ومن عيوب الإبصار رؤية الأشياء منعكسة فإذا رأوا كلمة "در" قرأوها "رد".

- **القدرة السمعية:** من خلال السمع يتعلم الطفل اللغة والأصوات، فإذا عجز الطفل عن الإستماع السليم فإنه سيجد عائقا يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها (يقرأها). كما قد يكون الطفل سويا في قدرته السمعية ولكن تنقصه الدقة في التمييز بين الأصوات والتعرف على ما يتشابه وما يختلف منها وهذه تحول دون نجاحه في تعلم القراءة. (لوزاعي، 2017، 83)

- **الأذن والجهاز النطقي:** الأذن والصوت (الجهاز النطقي) يساعدان على فهم الرموز المكتوبة وعندما تقدم الكلمات المكتوبة على السبورة، يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها، (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة) فيسمعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه. وتقترن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها. ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترن الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة). (بن صافية، 2002، 24-25)

- **الذكاء:** ترى دراسات أن للذكاء علاقة بتعلم القراءة، فالتأخر في القراءة أكثر انتشارا لدى التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض.

- **الذاكرة العاملة:** تربط مباشرة القراءة مع المعالجة الفونولوجية والوعي الشامل. ولها دور في صعوبات القراءة. وتتدخل الذاكرة العاملة لما يتطلبه المقروء تحويل صوتي

حرفي. وهذه الوظيفة تسمح للطفل بالاحتفاظ بالمتسلسل في الذاكرة ريثما يتم التعرف عليها وتجميعها.

فالذاكرة العاملة هي نظام معرفي ذو قدرة محدودة قادر على تخزين ومعالجة المعلومات في نفس الوقت الذي نقوم فيه بمهام معرفية كالتفكير أو الفهم. كما أنها وظيفة تسمح بالتخزين المؤقت للمعلومات. ويعد نظام الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة هام جدا لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها، كما أنه ضروري للفهم القرائي. إن التعرف على الكلمة يتطلب الإحتفاظ بالمعلومات الفونولوجية فترة قصيرة لإنتاجها، بينما الفهم القرائي يتطلب قدرات ذات مستويات أعلى.

وبناء على ذلك فالذاكرة الفونولوجية بفرعيها تؤدي دورا مهما في التعرف على الكلمة الجديدة، فربما قد تكون الذاكرة الفونولوجية ليست ذات أهمية لقراءة كلمة معروفة ولكن الحتمي أن الترميز الفونولوجي في الذاكرة الفونولوجية مهم وضروري لقراءة كلمات جديدة ولا سيما في حالة الكلمات الطويلة التي يجب قراءته حرفيا، حيث تتطلب قدرة على تخزين الأصوات المكونة للكلمة حتى تلفظ وحدة واحدة.

- **عمليات التتابع والتأني:** فالكلمة يتعرف عليها مباشرة من خلال المعرفة البصرية أو خلال التشفير الفونولوجي للصوت الخاص بها. إن الطريقة الأولى - المعرفة البصرية - ترتبط بالتأني. والطريقة الثانية التشفير الفونولوجي للصوت ترتبط بالتتابع، غير أنه من المعروف أنه لا توجد مهمة تتطلب عملية التأني أو عملية التتابع فحسب، فقراءة كلمة يمكن أن يتضمن تبادلا بين عملية التأني والتتابع، فمعرفة الحرف غالبا يتضمن عملية التأني والتعرف على ترتيب الكلمات المتسلسل في مقطع صوتي هو معالجة متتابعة ودمج المقاطع الصوتية يتطلب معالجة متأنية وهكذا.

وفي المراحل الأولى لقراءة الكلمة، يكون استخدام المعالجة المتتابعة ضروريا في هذا المستوى. أما المعالجة المتأنية فترتبط بالتعبير القرائي أكثر من ارتباطها بتشفير الكلمة. ففي

التعبير القرائي، تحتاج المعالجة المتأنية للربط الداخلي بين معنى وحدات ذات مستوى أعلى. (لوزاعي، 2017، 83-89)

- **التوجه الزماني المكاني:** حيث يكون للرسوم والأشكال، ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية. (بن صافية، 2002، 26-27)

- **الذاكرة البصرية:** يعتمد الطفل في المرحلة الأولى من تعلم القراءة عليها أي أنه يعتمد على الجانب الأورتوغرافي وليس الجانب الفونولوجي، حيث نجده يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها. ويساعد الطفل في قراءة الكلمات بهذه الطريقة السياق الذي ترد فيه الكلمة أو ألفته بالكلمات. ويعتمد الطفل في بعض الأحيان على عوامل أخرى من أجل التعرف على الكلمات مثل الصور والرسوم التوضيحية المصاحبة للعبارات والجمل التي يقرأها، حيث تكثر هذه الصور في كتب الأطفال والكتب المخصصة لتعليم القراءة في المراحل الدراسية الأولى. كما يتكون لدى الطفل في هذه المرحلة تصور أو صورة ذهنية لشكل الكلمة وسماتها العامة التي تميزها عن الكلمات الأخرى. (لوزاعي، 2017، 83-89)

- **الانتباه:** في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطي الانتباه حذا وافر من الأهمية فهو الذي يضبط الإدراك السمعي والبصري، وكل خلل في مستوى هذه الأفعال الإنتباهية يمس حتما الإدراك وبالتالي يعرقل التعرف (بن صافية، 2002، 26-27)، أكدت (Roche & Chanquo, 2004) أن قدرات الانتباه خاصة البصرية تتفاعل مع قدرات أخرى كالقدرات الفونولوجية وقدرات التمييز التي لها علاقة مباشرة بالانتباه. ومن بين أهم أنواع الإنتباه التي تتدخل في عملية القراءة، نجد ما يعرف بالانتباه الانتقائي. وهذا النوع يسمح للقارئ بالتعرف على أفكار نص وفهم المعنى مع الاحتفاظ في الذاكرة على تسلسل العناصر المكونة للنص. (لوزاعي، 2017، 85)

- **الإدراك البصري:** مسؤول عن رؤية شكل الكلمات، الأحجام، المسافات، إدراك الألوان وفروقاتها والضوء وحدته، الرسومات ودلالاتها، التقطيع من اليمين إلى اليسار وتوجيه الاتجاهات.

- الإدراك السمعي: مهم في تعلم القراءة، لهذا فإن مختلف المشاكل التي تواجه الطفل المصاب بعسر القراءة إنما تكون لاضطراب عملية الإدراك واضطرابه يؤدي كذلك إلى تأخر في الكلام بما في ذلك الأصوات والمعاني والجمل.

- **الوظائف التنفيذية:** أثبتت دراسات حديثة اهتمت باشتراك الوظائف التنفيذية في اللغة المكتوبة كدراسة (Gaux & Boujon & Boulc'h، 2007) أن هناك علاقة بين ميكانيزمات القراءة وميكانيزم الكف والليونة الذهنية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة من خلال تطبيق مهام مثل التسمية السريعة.

كما كشفت الدراسة المقارنة التي قاموا بها عن إشتراك الوظائف التنفيذية في فك التشفير أثناء القراءة لدى قراء عاديين وقراء ضعاف. وتوصلت إلى أن المراقبة التنفيذية تلعب دور في صعوبات القراءة، خاصة في التعرف على الكلمات التي تنشط بقوة المكونة التنفيذية للذاكرة العاملة.

كما توصلت دراسة (Menghini) وآخرون (2010) و(Brosnan) وآخرون (2002) التي أجريت على أطفال يعانون من عسر القراءة أن لديهم كفاءات ضعيفة في الانتقال من القراءة العامة للكلمة إلى فك التشفير الخطي الفونولوجي وكشفت هاتين الدراستين أن الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم اضطراب في الكف الذي يمكن أن يمنع القارئ من استعمال استراتيجية تعويضية للتعرف العام للكلمات واستعمال طريقة التقطيع وفك التشفير الفونولوجي.

إن وظيفة الكف هذه تدعم معالجة المعلومات الفونولوجية والمعالجة المعجمية، الضروريين خلال نشاط القراءة. كما تسمح وظيفة الكف من الانتقال من فقرة إلى أخرى ومن وحدة صوتية إلى أخرى ومن كلمة إلى أخرى عن طريق منع وإلغاء المعلومات غير الملائمة واختيار الملائمة فقط وبسرعة. وفي بداية التعلم تكون هذه السيرورات بطيئة ولا تكون آلية بما فيه الكفاية وتتطلب جهداً ذهنياً. لكن عندما يصبح الطفل متمرساً يبدأ في تطوير

كفاءته الدراسية، تصبح تدريجياً آلية تحقق بسرعة وتكون فعالة. وفي عسر القراءة نجد أن القدرات الآلية والتعرف وفك التشفير للكلمات تكون مضطربة نتيجة لاضطراب الكف.

بينما يرى (Alteimer، 2008) بأنه يوجد نظامان من القدرات المعرفية يتدخلان في معالجة اللغة المكتوبة. القدرات الأساسية الأولية فك التشفير والخط تتدخل فيها سيرورات الكف والليونة، بينما القدرات العليا مثل الفهم تتطلب استعمال استراتيجيات ذات مستوى عال من التمثيل بمعنى التخطيط وحل المشكلات.

- **الوعي الفونولوجي:** الطفل الذي يستطيع ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات فإنه سوف يتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت والحرف المكتوب أو بين الفونيم والجرافيم ومن ثم فإنه يتمكن من استخدام هذه المهارة في حل رموز الكلمات المكتوبة أو المطبوعة.

إن ضعيفي القراءة لديهم مهارات أقل من العاديين في ثلاث أنواع من التجهيز الفونولوجي: الوعي والتشفير الفونولوجين للمدخل المعجمي والتشفير الفونولوجي للاحتفاظ الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة. (لوزاعي، 2017، 83-89)

#### 5- مهارات القراءة:

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عال من القدرات والمهارات. وأساس القراءة تعرف الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية تلك الأشكال المعقدة التي تسمى الحروف والكلمات لذا تم تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما تعرف الكلمة والفهم القرائي.

- **تعرف الكلمة:** يقصد بها تعرف الرموز المطبوعة، وتزواج الحروف والكلمات مع الأصوات، في حين تقع الأشعة الضوئية على عدسة العين، تؤثر في المخ تأثيرات مختلفة، فينشأ عن هذه الاستثارة الحسية إدراك حسي بصري للرموز المكتوبة (الحروف والمقاطع والكلمات والجمل) والإثارة الحسية عملية فسيولوجية بحتة.

فالعامل المؤثر الأول في تعرف الكلمة هو صورتها الكلية، والطفل المبتدئ يرى الكلمات

متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ. وتعرف الكلمة من خلال مهارات أساسية ثلاث هي: التحليل الصوتي حيث يقوم الطفل بالربط بين الصوت ورمزه من أجل قراءة كلمات جديدة، وعليه يستطيع المتعلم أن يميز الكلمات التي يلفظها المعلم من حيث كونها متساجعة ولها الإيقاع نفسه. والتحليل البنائي حيث يستخدم المتعلم التركيبات التحليلية لكي يتعرف ويستخدم الشكل الصحيح للكلمة، ويتم ذلك من خلال: تعرف الحرف المماثل للحرف المعطى للتلميذ، تعرف الكلمات المتشابهة، التهجي لحروف الكلمة من اليمين إلى اليسار، تعرف الكلمات المتساجعة بناء على تركيبها بغض النظر عن حروفها، تعرف أصل الكلمة وحروفها، وتقطيع المتعلم للكلمات صوتياً ثم تعرفها. ودلالات المعنى وهي من أهم المعينات لتعرف الكلمة التي تساعد القارئ على توقع كلمات جديدة أو غير مألوفة، وأن الفشل في استخدام مؤشرات المعنى يحول دون اكتساب مهارة القراءة، ويعوق نمو الدقة في استخدام الأساليب الأخرى لتعرف الكلمة. (صياح، 2006، 44)

وهناك ميكانيزمات تتدخل في عملية التعرف على الكلمة وهي:

- حركة العين: تتم القراءة جهرية أو صامتة، بتمييز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات، أو جمل) ومعرفتها. يتم هذا عن طريق حاسة البصر وهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات، تفصل بينها وقفات، وأن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات. وقد أسفرت تلك على أن:

- نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة تتراوح من (100) إلى (500) ملي ثانية وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

- وفيما يخص القفزات فإنه بين كل وقفتين من (7) إلى (9)، عند الطفل حجم القفزة حوالي (0.5) كلمة وهذا أيضاً حسب الحالة وحسب صعوبة النص. وبين قفزة وأخرى هناك (25) على (35) ملي ثانية، فإن العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال (10/9) من الوقت. وهناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف وتقل مع نضج وتقدم الطفل في العمر وفي اكتساب القراءة وتلك الحركات تتم لإلقاء نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى.

(بن صافية، 2002، 24)

وللتعرف على الكلمات مهارات منها:

- ربط المعنى المناسب بالرمز الكتابي، أي الربط بين الحروف والكلمات ومعانيها.
- التعرف إلى أجزاء الكلمات بالقدرة على التحليل البصري، بمعنى إدراك الكلمات بصريا والتمييز بينها.

- التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها، وربط الصوت بالرمز المكتوب. وهذا يعني معرفة اسم الحرف، والربط بين صوت الحرف ورمزه.

- **الفهم القرائي (الاستيعاب):** يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. وفهم المعنى يساعد على نقله إلى السامعين بكل وضوح. وكثيرا ما يؤدي عدم فهم القارئ للمادة المقروءة إلى النطق بها وأدائها بصورة غير صحيحة. ولا بد من الجو العام للنص، وإدراك أفكاره الرئيسية والفرعية ودلالاته وأغراض الكاتب. (السليني، 2008، 7-9)

- **الطلاقة:** تقوم القراءة على الطلاقة أي أن القارئ الماهر يتعرف إلى الكلمات بسرعة وسهولة لذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل الجهد فإذا وجه القارئ تركيزه إلى شكل الكلمات أو تركيبها أو أبنيتها فسيقول التركيز على المعنى، ولذلك فمن الأهمية بمكان بالنسبة للقراء إتقان الترميز حتى يمكنهم إدراك الكلمات والتعرف إليها بسرعة ودقة (الحلاق، 2014، 185-186). وهي القدرة على قراءة الكلمات بمفردها أو داخل النص دون جهد وبسرعة ودقة. (رتا، 2011، 12)

- **القراءة عملية استراتيجية:** القارئ الماهر يتصف بالمرونة الذهنية حيث يستخدم استراتيجيات القراءة الملائمة لكل موقف أو نص قرائي ويغير ويوجه أسلوبه القرائي اعتمادا على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها ودرجة تعقيد المادة المقروءة ومدى ألفته بها، وعلى الجانب الآخر فإن القارئ الضعيف يفتقر إلى مثل هذه الاستراتيجيات.

(الحلاق، 2014، 185-186)

- **الوعي الصوتي:** هو فهم أن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات ويتضمن القدرة على الاستماع، التعرف، والتلاعب بالأصوات في اللغة. (رتا، 2011، 24)
- **فك الشفرة:** هو تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة أو إلى بديل لغوي منطوق تحويلًا آليًا. (كامل، 2015، 55)
- **نمو المفردات والحصيلة اللغوية:** هي القدرة على فهم الكلمات واستخدامها في توصيل المعاني. (رتا، 2011، 12)
- **القدرة على التنغيم وتنويع نبرات الصوت** على ما يؤديه اختلاف الجمل والأساليب اللغوية من تعجب، واستفهام، ونداء، واستنكار. وما يتعلق بدرجة النبر الصوتي الذي يعتمد على قوة النفس التي ينطق بها صوت أو مقطع.
- **الوقف السليم مع مراعاة التسكين، وإتمام المعنى وإدراك وظيفة علامات الترقيم** واستخدامها بشكل مناسب.
- **السرعة المناسبة** التي يجب أن لا تكون على حساب الفهم والنطق السليم للأصوات والكلمات أو حركات أواخر الكلمات، وتتحدد السرعة بالوقت الذي يستغرقه الطالب ذو المستوى العادي في قراءة ما حدد من مادة مقروءة.
- **ضبط الحركات للمادة المقروءة وفق الجانب النحوي** ولا يعني هذا أن يقم طلبته في دائرة المصطلحات النحوية التي لا يمكنهم إدراك كنهها.
- **ضبط بنية الكلمة المناسبة ضبطًا سليمًا** لا يوقع في اللبس من خلال التلفظ بحركة تضفي معنى آخر مخالفًا.
- **التركيز على المخرجات الصوتية** مثل الشدة ودرجة الصوت واللفظ.
- **إخراج الأصوات من مخرجها الصحيحة.**
- **القدرة على نطق الصفات لبعض الأحرف** والمتعلقة بالترقيق والتفخيم كاللام والراء، وتفخيم أحرف الاستعلاء.

- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة كصوت السين والصاد، الذال والضاد، التاء والطاء.

- القدرة على إظهار العاطفة وإبراز بعض الملامح والإيماءات المعبرة عن المعنى، التي تناسب وطبيعة الموقف. (السليني، 2008، 7-9)

- التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في القراءة.

- نطق الحركات على أواخر الكلمات بطريقة صحيحة.

- نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة حسب طبيعة السياق.

- نطق التنوين والشدة أثناء القراءة.

- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل.

- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

- نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق في القراءة مثل اللام الشمسية.

- التمييز بين ياء المد والألف المقصورة.

- نطق الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل ألف، هاء التنبيه. (إعداد قسم البحوث، 2015)

ويمكن تلخيص المراحل الأساسية لقراءة كلمة من الحديقة إلى الحواس في المثال التالي: ما هي مراحل القراءة للكلمة؟ عندما يحاول راشد أن يقرأ كلمة (طاولة) فهو يعتمد على الاستخراج البصري لآثار الحروف المكونة للكلمة حتى يتمكن من التشفير الإملائي والفونولوجي، وبشكل طبيعي المورفولوجي، ليصل بعد ذلك إلى التشفير الدلالي، وبلوغ الهدف الأسمى للقراءة وهو الفهم.

فالقارئ يمر بعدد من المراحل ومستويات من المعالجة والمستويات العليا: مفاهيمي، مورفولوجي أو حتى فونولوجي/ إملائي يمكن أن تبلغ حين انطلاق المستويات الأولى للمعالجة البصرية. إن الهدف الأساسي لعلم النفس المعرفي للقراءة هو فهم التركيبة الداخلية والهندسة الوظيفية للجهاز المعرفي للإنسان، مثال ذلك إنجازة للقراءة، وذلك انطلاقاً من النتائج التجريبية المتحصل عليها لدى الأفراد. (Ferrand، 2001، 22-343)

## 6- تعريف المدرسة الابتدائية:

تمثل المدرسة الابتدائية أو المرحلة الابتدائية في الجزائر التعليم القاعدي الذي يعتبر الفرصة الأولى لتكوين الأفراد من جميع النواحي وفق خصائص وعادات وتقاليد وتطلعات المجتمع الجزائري، تضم الأطفال من سن الخامسة أو السادسة حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، وهي مرحلة إلزامية تسمح بانتقال المتعلمين إلى مستويات أعلى.

وتنقسم مدة الدراسة داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى طورين:

- الطور الأول يشمل التحضيري والسنة الأولى والثانية ابتدائي.

- الطور الثاني يشمل السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

وعليه يمكن تعريف التعليم الابتدائي كالتالي: "هو أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي - معلمون - داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم، تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنة الأساسية في تكوين الأفراد تكويناً يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع".

وقد شهد التعليم الابتدائي في الجزائر إصلاحات مختلفة، قصد تحسين مردود المنظومة التربوية، ومواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة، ورغبة في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلات التعليمية والتربوية منها الصعوبات القرائية. (جوادي، 2015، 15-16)

## 7- أهداف تعليم القراءة في التعليم الأساسي:

فمن بين الأهداف التي يرجى تحقيقها من تعليم القراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأولى في التعليم الأساسي فيما يلي:

- يقرأ التلميذ النص المكتوب قراءة صحيحة في يسر وسهولة، مراعيًا صحة الضبط، وحسن الأداء، ودلالات علامات الترقيم.

- يتعرف التلميذ على معاني الرموز المكتوبة من خلال السياق الذي تظهر فيه.

- يستوعب الأفكار الرئيسة التي يشتمل عليها النص المكتوب.

- يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل المد والوصل.
- يربط بين المعاني والأفكار الشائعة في المقروء والتنسيق بينها.
- يصدر حكماً على ما يقرأ، ويميز غثه من ثمينه، سواء من ناحية اللفظ أو من ناحية الأسلوب أو المعنى والفكرة.
- ينتفع بالمقروء في حياته العامة.
- ولتدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية أهداف متعددة تنبثق من الوظائف الأساسية لهما، ويمكن عرضها على النحو التالي:
- إكساب التلاميذ حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة، والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم، والتي تيسر لهم التعاون مع الآخرين.
- إكساب التلاميذ المهارات والقدرات القرائية: كتعرف الكلمات، والفهم، والسرعة، واستخدام السياق.
- تنمية الرغبة لدى التلاميذ في التعبير الكتابي الصحيح.
- وتصنف الأهداف في مجالات ثلاث هي:
- **المجال المعرفي:** يجيد التعرف على المشكلات القرائية والكتابية: الحروف التي تكتب ولا تلفظ، والأخرى التي تلفظ ولا تكتب، تزداد معرفته بقواعد الكتابة، يعرف قواعد تنظيم الكتابة، نظام الترقيم، يزداد معجمه اللغوي، يعرف سهولة ويسر الأفكار الرئيسة والجزئية فيما يقرأ، يستوعب الأفكار الرئيسة للمقروء.
- **المجال المهاري:** ينطق الكلمات والجمل في سلامة ويسر، يجيد تمييز النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة: الشد، والمد، والوصل، يضبط الكلمات التي يقرأها ضبطاً صحيحاً، يجيد القراءة الجهرية مراعيًا صحة الضبط، وحسن الأداء، ومراعاة دلالات علامات الترقيم، يناقش زملاءه في موضوعات متنوعة، يجيد كتابة ما يقرأ كتابة صحيحة وبسرعة مناسبة لمستواه، يعبر كتابة عن حاجاته اليومية بجمل مترابطة صحيحة مناسبة لمستواه، يتقن القراءة الصامتة بفهم وسرعة مناسبة.

- **المجال الوجداني:** يحب القراءة، ويقبل على مطالعة القصص والمجالات المناسبة لمستواه، يتعود الدقة في استخدام اللغة عن نفسه، وحاجاته، يتعود الترتيب والنظام فيما يكتبه.

يتوقف استقراء الأهداف السابقة لتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية على أن المطلوب هو ضرورة سيطرة التلاميذ على مهارة القراءة والكتابة، واستيعاب المعارف والثقافات، وتمثل القيم والاتجاهات، وشملت الأهداف ما يسمى الحد الأدنى للأداء، أو درجة الكفاية اللغوية التي ينبغي أن يكون عليها التلميذ حتى يتحقق عنده هدف معين.

- **صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي:** (المضمون، الموضوع المعالج...)، حيث تتعذر على القارئ إمكانية المزوجة بين المعطيات النصية الجديدة، وبين ما يختزاه مسبقا في ذاكرته، ومن المناسب في هذا المجال التأكيد على أن القدرة على فهم المادة المقروءة تشتمل على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها التلميذ، وهي كالتالي: القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة، القدرة على فهم معاني الكلمات، القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة.

## 8- وظائف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية:

من الاعتبارات المهمة وراء تدريس القراءة في المدرسة الابتدائية ما يلي:

- أنها الأداة الرئيسية التي تساعد الطفل في عملية التفكير، والنشاط العقلي عموما.  
- أنها - مع التحدث والاستماع - يمثلان الأداة التي يستخدمها الطفل في الاتصال بغيره، وبالمجتمع، والتعامل مع الآخرين تحقيقا للمنافع والحاجات.

- الأداة التي يستخدمها الطفل في السيطرة على المواد الدراسية المختلفة وعلى مقدار نموه فيها يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات، واتجاهات ومهارات.

- الأداة التي سوف يستخدمها الطفل في تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة، بعد انتهاء

هذه المرحلة. (عبد الوهاب وآخرون، 2004، 87-176)

## خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يستنتج أن الأداء القرائي عملية معقدة تشمل تفسير الرموز المكتوبة أي رؤيتها والنطق بها وهي عملية ميكانيكية وعملية عقلية أي ربطها بالمعاني ثم تفسير تلك المعاني، وهو ما تم التطرق إليه في عنصر مفهوم الأداء القرائي، ثم وتم قبله تناول أهمية القراءة، وأهدافها، ومجموعة القدرات التي يتطلبها نشاط القراءة من قدرات عضوية وفيزيولوجية وعصبية وعقلية ونفسية، ومهارات القراءة الصحيحة للأداء القرائي التي يكتسبها التلميذ أثناء دراسته بالمدرسة والتي تقسم إلى مكونين رئيسيين هما التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وهو ما تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقه، كما تم التطرق إلى وظائف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، وأهداف تعليمها.

غير أن الصعوبات التي يجدها التلميذ في قراءة المادة المطبوعة رغم مستوى الذكاء العادي أو المتوسط للتلميذ وسلامة حواسه والتباين بين قدراته الفعلية ومستوى أدائه القرائي المتوقع منه، تؤثر سلباً على أدائه القرائي وتشكل لديه ما يعرف بصعوبات تعلم القراءة والتي سيتم التعرف عليها في الفصل الموالي.

## الفصل الرابع

### صعوبات تعلم القراءة

#### تمهيد

- 1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة
- 2- أسباب صعوبات تعلم القراءة
- 3- مظاهر صعوبات تعلم القراءة
- 4- أنواع صعوبات تعلم القراءة
- 5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- 6- جوانب ومجالات تقييم صعوبات تعلم القراءة
- 7- علاج صعوبات تعلم القراءة
- 8- صعوبات القراءة في اللغة العربية

#### خلاصة الفصل

## تمهيد:

على الرغم من أهمية القراءة المفصلية للتلميذ في مختلف مراحل تعليمه إلا أن واقع الأداء القرائي لدى الكثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية يشهد ضعفا كبيرا حيث تعتبر صعوبات تعلم القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمي انتشارا والتي تظهر بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية من خلال إمكانية الطفل المحدودة في القراءة وهو ما ينعكس سلبا على تعلمهم وعلى مستوى تحصيلهم، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبة تعلم القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي وكذلك على المستوى الشخصي.

### 1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

هي اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع وامتلاكه لحواس سليمة وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة حيث تؤدي إلى نمو أكاديمي مضطرب. (سعدالعايب، 2017، 22)

وتتمثل صعوبات تعلم القراءة في عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، القراءة البطيئة جدا والحرفية أحيانا، الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء واتباعه بالإصبع...إلخ.

### 2- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

تتمثل فيما يلي:

- **عوامل أسرية:** تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات على مقدرة الطفل إقائية فالمشاكل العائلية بين الزوجين كالطلاق والشجار الدائم وشرب الكحول وغيرها يؤثر تأثيرا واضحا على التحصيل الأكاديمي، وإن عدم اهتمام الوالدين بأبنائهم وعدم حثهم على المطالعة سواء بالتشجيع أو القدوة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم. ولمعاملة الوالدين لأطفالهم تأثير كبير على تحصيلهم القرائي وخصوصا في تفضيل أحد الأطفال على الآخر.

(راتب ومقداوي، 2005، 34-336)

علاوة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، حجم الأسرة، الترتيب الميلادي، المرض الأبوي، الفراق وغيرها من المتغيرات التي تفرز بظلالها على القدرة القرائية للأطفال. (قحطان، 2004، 208)

- **العوامل العاطفية:** أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من الضعف القرائي في الصفوف الأولى هم أولئك الأطفال المضطربون عاطفياً وإن أسباب إجابات الطفل وعدم مقدرته على القراءة هي شعوره بالخوف لعدم ثقته بنفسه وفشله في إرضاء من هم في مركز السلطة بالنسبة له كالأباء والمعلمين فينطوي على نفسه ويستمر في شروء دائم بسبب معاناته من الاضطراب العاطفي.

- **الكتاب المقرر:** من المشكلات التي نواجهها فيه أنه واحد لجميع طلاب الصف دون مراعاة الفروق الفردية، فإذا كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا بالفشل، وإذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم. وبذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة.

- **البرامج المدرسية:** يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادراً على تلبية حاجات الطفل وقدراته وميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج.

(راتب وآخرون، 2005، 334-336)

- **الظروف المدرسية:** قد يجد بعض الأطفال صعوبة في تعلم القراءة، إنما لمتغيرات مدرسية أهمها المعلم والأساليب والطرق التي يتبعها مع المتعلمين. إذ أن المعلم هو القطب الفاعل الذي يجعل المتعلم محباً أو كارهها للمدرسة من خلال الأساليب والطرق التي يستخدمها مع المتعلمين. وقد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميولهم وقدراتهم.

كما أن هناك متغيرات قد يكون لها أثر في تكيف الطفل في البيئة المدرسية منها سياسة المدرسة، حجم المدرسة وصفوفها، صحية أو غير صحية أي هل تتوفر فيها شروط الصحة من تهوية وتدفئة، وتناسب بين عدد المتعلمين وحجم الصف.

(قحطان، 2004، 208-209)

### 3- مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

تتمثل في:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام ومستوى القراءة والكتابة.
  - مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.
  - اللاتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
  - عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
  - صعوبة في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة.
  - الإلتباس بالإصبع للنص المقروء.
  - ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.
  - عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
  - القراءة البطيئة والتهجي.
  - إهمال علامات الترقيم في أغلب الأحيان.
- وتكلم (Willis) عن متغيرات تحدث على مستوى الكلمة وهي:
- التغيرات الدلالية: كأن يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلا كلب يقرأ قط.
  - الحذف: يحذف حرفا أو مقطعا أو مجموعة حروف من الكلمة.
  - الإضافة: يضيف للكلمة حرفا أو مقطعا وهذا عندما يجد صعوبة في قراءتها.
- (سعدالعايب، 2017، 23)
- الإبدال: يبذل الطفل مواقع الحروف، ولا ينتبه لما يقع فيه من أخطاء القلب والإبدال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة أي مادة أمامه، أو في التواصل مع أطفال آخرين من زملائه.
  - الإقلاب: يقلب الطفل الأحرف والأعداد، مما يعيقه من التعامل مع الأرقام والحروف وفق مواقعها العادية.

- تكرار المادة المقروءة: وعدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيسية، أو تسلسل الأحداث، أو الحقائق الأساسية في المادة، وحذف كلمة، أو إضافة كلمة، أو استبدال كلمة أخرى.
- تدني مستوى التفكير الطفل، الذي ينتج في كثير من الحالات عن تدني الخبرات الحسية التي يواجهها مما يسهم في تدني قدرته على إجراء استبصارات يتم فيها الربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى فضلا عن عدم البراعة في الأداء.
- سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء، يجعله يميل دوماً إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها، وهذا ما يجعله يواجه كثيراً من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.
- عدم القدرة على تصنيف الأشياء، أو فهم لغة الحساب، والمنطق الرياضي، واستخدام عمليات خاطئة، وعدم تذكر الحقائق الرئيسية، وتقديم إجابات عشوائية.
- وفي تقسيم آخر لأعراض صعوبات القراءة نجد:
- (Dysphonesia): هي الخلل في الربط ما بين صورة الحرف وصوته (grapheme et phoneme) والقدرة على تطوير مهارات التهجئة.
- (Dysnemkinesia): هي الضعف في الذاكرة الحركية أثناء الكتابة مثل: الأحرف والأرقام.
- (Dyseidesia): هي الخلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة، وربط الوحدة بصوتها الكامل. (بلطجي، 2010، 19-26)
- صعوبات الفهم القرائي: يقصد بها جملة العوائق التي تحول دون استيعاب وفهم المادة المكتوبة وذلك على مستوى العناصر الأساسية الثلاث المتفاعلة في عملية فهم المقروء: القارئ، النص، السياق.
- **الصعوبات المتعلقة بالقارئ:** وتشتمل على:
- الصعوبات بالمعارف الصوتية كعدم القدرة على النطق السليم، وإدراك التغيرات التي تطرأ على الحروف والكلمات، التفاعل مع المقروء بما يؤثر على إفراز دلالات معينة.

- الصعوبات المتصلة بالمعارف النحوية والدلالية ويتعلق الأمر بعدم القدرة على التمييز بين المعاني لمختلف التحقيقات اللفظية في سياق معين، عدم القدرة لمعرفة البنى النحوية للجمل ودلالاتها، ومنطق ترتيبها وتسلسلها والتمييز بين دلالات الألفاظ ومعانيها المجازية والحقيقية.

- ضبط الصعوبات المتعلقة بالنص: هو ما يتصل بعدم القدرة على إدراك الطريقة التي تنتظم بها الأفكار في النص، عدم القدرة على فهم المضامين والأفكار ومدى ارتباطها بواقع القارئ.

- الصعوبات السياقية: يتعلق الأمر بالصعوبات المرتبطة بالظروف التي تحيط بالمتعلم إذ يقرأ وتؤثر عليه بشكل مباشر أو غير مباشر وهي: السياق النفسي ويتضمن الصعوبات المتصلة بنوع الاهتمام والحافز والمقاصد والدوافع، السياق الاجتماعي يتضمن الصعوبات أشكال التفاعل مع المؤثرات الاجتماعية (المدرس، الزملاء، وضعيات القراءة، المؤثرات الاجتماعية المستحصبة بالقسم). (خرف الله، 2005، 16-18)

وقد تكلمت (Borel Maisonny) عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة والتي هي من خصوصيات هؤلاء الأطفال وهي:

- اضطراب في التوجه: يظهر في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة.

- اضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية: تتجلى في تقدير طبيعة الفونيمات أو العناصر النطقية للكلام. وهذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت.

- اضطرابات رقمية إيقاعية: تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.

- وجود فجوة في المجال اللغوي: يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات وتنظيمها.

- الجانب الدلالي: لوحظ فيه تحويل للمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة، والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية. (سعدالعايب، 2017، 22-30)

#### 4- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

هناك العديد من التصنيفات لصعوبات تعلم القراءة سيتم التطرق إلى أهمها:

##### 4-1- التصنيف الأول:

4-1-1- صعوبة القراءة التطورية أو النمائية: اضطراب لساني يكمن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

4-1-2- صعوبة القراءة المكتسب: ناتج عن خلل مخي إثر إصابة عصبية محددة (AVC).

##### 4-2- التصنيف الثاني: (BODER, 1970)

4-2-1- صعوبة قراءة سمعية أو صوتية: حيث تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها كما أن الإدراك البصري لشكل الحرف يكون جيدا لكن الاضطرابات فيها تمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع، فيظهر الحذف والقلب وبتاً في عملية فك الترميز.

كما تطرق (Plaza, 2002) إلى نفس النوع في صعوبات تعلم القراءة قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافام والفونام ويمكن أن يلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى.

4-2-2- صعوبة القراءة الفكرية: يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل يلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

4-2-3- الشكل المختلط: يجمع بين النوعين الأوليين ويكون في هذه الحالة أشد حدة حتى يصل إلى شبه الأليكسيا، ويلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعياً (ر، غ، ح، ع) وبصرياً (ز، ذ، س، ش).

4-2-4- صعوبة القراءة الحركية: يكمن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة كما أنه أقل حدة من سابقه.

4-3- التصنيف الثالث: على أساس درجة الاضطراب:

4-3-1- صعوبة القراءة العميقة: حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الألكسيا.

4-3-2- صعوبة القراءة المتوسطة: تبرز فيها اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وذات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا.

4-3-3- صعوبة القراءة البسيطة: تتميز بصعوبة التشخيص، وهي قابلة للاستدراك تلقائيا، ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت.

4-4- التصنيف الرابع: ترى (Selvian Valdois) أن هناك نوعين هما:

4-4-1- صعوبة القراءة الفونولوجية (Dyslexie phonologique): تعتمد عملية القراءة على ثلاث مراحل أساسية، المرحلة الأولى تلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا المرحلة الثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة والمرحلة الأخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات. هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

4-4-2- صعوبة القراءة السطحية: عكس الأولى فنلاحظ أخطاء تركيبية وبطيء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب... إلخ)، كما نلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة.

4-4-3- صعوبة القراءة المختلط (La dyslexie mixte): يجمع بين النوعين السابقين

وهو أكثر حدة. (سعدالعايب، 2017، 22-30)

#### 5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

تشير كلمة تشخيص إلى ثلاث خطوات:

- ملاحظة تناقض بين ما يتوقع من الفرد ومستواه الحقيقي في الأداء.

- وصف السلوك القرائي بدقة.

- تقرير الأسباب المحتملة والارتباطات المناسبة للأداء القرائي الحالي.

يتضمن التشخيص دراسة الظروف داخل الفرد وفي محيطه والتي تفسر تطوره القرائي.

(راتب وآخرون، 2005، 185)

#### 5-1- محكات تشخيص صعوبات تعلم القراءة: لذا يجب أن نستبعد العوامل الأخرى

المسببة لتلك الصعوبات والأخطاء، وقبل أن نشخص الحالة بأنها صعوبات قراءة علينا أن

نأخذ في الاعتبار تلك العوامل الأخرى على أساس المحكات التالية:

- أن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر أو أخطاء في قراءتها أو كتابتها، هي

اللغة الأم للطفل وليست لغة أجنبية أخرى خلاف اللغة الوطنية.

- ألا يكون الطفل معانيا من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي بمعنى أن يكون

انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.

- ألا يكون معانيا من خلل أو قصور عضوي ظاهرا في البصر أو في السمع أو في الحالة

الصحية العامة.

- ألا يكون معانيا من قصور أو اضطراب نفسي أو عاطفي أو انفعالي أو من تخلف

ثقافي.

- ألا يكون مصابا بإعاقة أخرى مسببة تعثر القراءة والكتابة مثل إعاقات الأوتيزم أو حالات

الشلل المخي... إلخ.

- أن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساوي مع أطفال من ذات سنه أجادوا القراءة والكتابة.

- ألا يكون التعثر في الكتابة والقراءة ناجما عن قصور أو أخطاء في مراحل تعليم اللغة.

ويرى (Harry and Spay) أن على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص كما يلي:

- تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقراءة الطفل الحالية.

- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالفرد.

- تحديد أي العوامل التي من الممكن أن تعوق قدرة الطفل على التعلم في هذه المرحلة.

- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل وأثناء العلاج.

- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.

- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتمكن منها والتأكد من أن الطفل يستخدمها.

**5-2-2- أساليب تشخيص صعوبة تعلم القراءة:** في تقييم صعوبات القراءة تتوفر إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في تعلم القراءة، وفي معظم الحالات فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عن الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة. فعلى سبيل المثال فمن الأفضل الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال استخدام اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة، ومن جانب آخر إذا رغب المدرس في الحصول على معلومات مفصلة حول مهارات خاصة بالطالب فيمكنه تحقيق ذلك من خلال تطبيق اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية لتشخيص القراءة.

**5-2-1- أساليب التشخيص الرسمية:** هي اختبارات ذات معايير مرجعية، وتشتمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها. والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة كالتمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات.

5-2-2- أساليب التشخيص غير الرسمية: يعود سبب استخدامها بشكل واسع لقلّة تكاليفها وسهولة تطبيقها هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة ومن هذه الأساليب:

- **تقييم القدرات المرتبطة بالقراءة:** يتناول مؤشرات محددة لأداء التلميذ في المجالات المرتبطة بالقراءة والمتمثلة بشكل أساسي في القدرات البصرية، والقدرات اللغوية إضافة إلى الجانب الانفعالي حيث يعرض في كل مجال الأسئلة الخاصة بالمقابلة والملاحظات التي تؤخذ خلال المقابلات وأثناء اللعب مع التلميذ. وتمكن المعلومات التي يتم جمعها بالإضافة إلى المعلومات التي يتم جمعها من خلال التقييم غير الرسمي والتقييم الرسمي إلى نتائج تمكن المعلم والأخصائي من التوصل إلى نتائج محددة حول كل قدرة من تلك القدرات.

- **التقييم غير الرسمي لقدرات القراءة:** غالبا ما تختلف وتتنوع الإجراءات والأساليب غير الرسمية المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لآخر، فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقا. فإذا ظهر بأن أداء التلميذ الوظيفي يقع في مستوى أقل من الذكاء بشكل عام فمن الممكن أن يبدأ المعلم التقييم غير الرسمي وذلك بتقديره لقدرات القراءة الكامنة لدى التلميذ ومن جانب آخر فإذا أظهر التلميذ أداء وظيفيا في مستوى مساو من الذكاء فإن النقطة الأولى للمعلم في التقييم تركز على تقدير مستوى القراءة ووصف سلوك القراءة. ومن أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة كل من العمر الزمني، فهم القراءة المسموعة، التحصيل في العمليات الحسابية والنضج العقلي.

- **اختبارات القراءة غير الرسمية:** تتألف من سلسلة من قطع القراءة المتدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة للصفوف المختلفة بدءا بالمرحلة التمهيديّة وحتى الصف الثامن، على أن يتم اختيار تلك القطع بحذر ودقة. ويستخدم هذا الأسلوب بشكل واسع بين المدرسين وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة للطالب بطريقة غير رسمية والمتمثل بالمستوى

الاستقلالي والمستوى التعليمي ومستوى الإخفاق، وذلك بهدف وضع التلاميذ بشكل صحيح في المواد القرائية المتوفرة أو بتقديم المواد القرائية المناسبة لهم.

#### 6- جوانب ومجالات التقييم في صعوبات تعلم القراءة:

إن التقييم عبارة عن عملية مستمرة ومنظمة تخضع لعدد كبير من المعايير والمحكات التشخيصية، وتهدف إلى جمع المعلومات وثيقة الصلة بمشكلة الطالب التعليمية، ويشمل التقييم البحث عن جوانب القوة والضعف في أداء الطالب في مهارة القراءة ونوع الصعوبات التي يواجهها في عملية تعلم واكتساب هذه المهارة ويتضمن التقييم تطبيق إجراءات عملية لتحديد مشكلة الطالب في تعلم هذه المهارة واكتسابها والوقوف بدقة على طبيعة المشكلة بالإضافة إلى التعرف على طبيعة الأخطاء في القراءة ونوعها وهي عملية إصدار أحكام وفي نفس الوقت الوصول إلى قرارات محددة فيما يخص الأهداف التربوية والتعليمية.

وفيما يلي الجدول التالي أدناه يوضح مختلف جوانب التقييم لذوي عسر القراءة ومختلف

الأخصائيين المشاركين في هذه العملية كما يلي: (سعدالعايب، 2017، 30-36)

جدول رقم (02): يلخص جوانب التقييم لعمليتي القراءة والمشاركين فيها		
المشاركون في التقييم	الجوانب التي تقيسها عملية التقييم	التقييم
الخاص بالقراءة، أخصائي التربية الخاصة، المختص باللغة والكلام، مدرس الطفل، المشرف التربوي.	قراءة الحروف قراءة اللفظي، قراءة كلمات مألوفة لها معنى، كلمات ليس لها معنى، قراءة نصوص مألوفة من الكتب المدرسية، ومن كتب الأطفال تقيس الاستراتيجيات المتبعة في القراءة، الاستيعاب وفهم المقروء، ملاحظة الأخطاء وطبيعتها وتكرارها.	مهارة القراءة
مدرس الطفل، المختص بالتربية الخاصة، المختص باضطرابات اللغة والكلام، المختص بالعلاج الوظيفي.	التعبير الكتابي، الإنشاء، الإملاء، قواعد الإملاء، قواعد اللغة، الخط اليدوي، الطريقة المتبعة في الكتابة.	التعبير الكتابي والإملاء
أخصائي اضطرابات اللغة والكلام.	مستويات اللغة، الجانب الفونولوجي، التعبير الشفهي، الحصيلة اللغوية من ناحية الكم والنوع، فهم اللغة، استخدام وتوظيف اللغة، قواعد النحو والصرف، الطلاقة الكلامية، القدرات النطقية.	اللغة والكلام
مدرس الطالب، أخصائي التربية الخاصة، الأخصائي النفسي.	الإدراك البصري والسمعي، التطور الإدراكي.	القدرات الإدراكية
الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي.	السلوك، التفاعل والتكيف الاجتماعي، الخلفية الاجتماعية والثقافية والوضع الاقتصادي للأسرة، مستوى تعلم الوالدين، الترابط الأسري.	المجال الاجتماعي
أخصائي السمع، أخصائي فحص النظر، طبيب الأطفال، طبيب أعصاب.	فحص السمع، فحص النظر، الفحص الطبي، الفحص العصبي.	المجال الطبي
المصدر: سعدالعايب، 2017، 36		

#### 7- علاج صعوبات تعلم القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة من أبرزها:

#### 7-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (Multi sensory method "VAKT"): تعتمد

على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار (Visual) وحاسة السمع (Auditory)، والحاسة الحس حركية (Kinesthetic) وحاسة اللمس (Tactile) في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباينهم في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو

أو المنثيرات.

- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المنثيرات.
  - يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس حيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المنثيرات.
  - إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.
- ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويردها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

ولهذه الطريقة أربع مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** أو مرحلة التتبع حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة ويدعو المتعلم إلى تتبعها بأصبعه ونطقها جزء ويكرر هذه العملية ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل كامل ثم كتابتها، ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكرة البصرية. لا يتعين وفق هذه المرحلة وضع سقف زمني لانتهاء منها وإنما هي تختلف من طفل إلى آخر. وأن المادة القرائية كما يشير إلى ذلك (Bond and Tencrossen) لا يجري تبسطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع.

- **المرحلة الثانية:** مرحلة الاعتماد الذاتي حيث يتعلم نطق الكلمة من خلال النظر إليها دون حاجة إلى التتبع بأصبعه، وهي مرحلة متطورة قياسا بالمرحلة الأولى إذ بإمكانه كتابة الكلمات من ذاكرته وقراءتها.

- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تاركا الكلمات التي أعدها المعلم إعدادا خاصا له، حيث يقدم له ما هو مطبوع ويقرأ منه.

- المرحلة الرابعة: مرحلة التعميم حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة من قراءة كلمات جديدة متشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كليا أو جزئيا. (شلابي، 2017)
- 7-2- طريقة علاج بعض صعوبات القراءة عند (Fleming): التعثر في النطق والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة علاجها بتدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم - من خلال قوائم معدة - على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.
- القراءة العكسية: علاجها بتدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة مع الاستعانة بالإصبع.
- التكرار: علاجه بالتدريب على معرفة كلمات جديدة، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.
- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين: علاجها بتدريبهم عن طريق ألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويد التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة.
- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة: علاجها بالتركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع إشراك المدرس فيها.
- إغفال سطر أو عدة سطور: علاجها باستخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.
- القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة: علاجه بالتخفيف من العناية بالكلمات تخفيفا مؤقتا.
- قصور فهم المراد من المادة المقروءة: علاجه استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإثارة الدوافع والحوافز للقراءة.
- صعوبة تذكر المقروء، علاجه بتدريب التلاميذ على التلخيص.
- العجز عن القراءة السريعة، علاجه بتدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة، ويكون ذلك شفويا وتحريريا.
- صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء، علاجه باستخدام تدريبات

إكمال الجمل.

**7-3- طريقة التتبع والنطق والكتابة لـ (Fernald):** أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في تدعيم الاتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية) وفي توجيه انتباه الطفل إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق للتعرف على معاني الكلمات.

**7-4- الطريقة الصوتية:** تعتمد على تدريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة منها الطريقة التي دعت (Monroe) إلى استخدامها، وقد أثبتت هذه الطرق نجاحها في تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة في القراءة وهي تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار الطفل هذه التدريبات تكراراً كثيراً منوعاً، وتحدد هذه الطرق أساليب محددة لعلاج أخطاء معينة مثل الخطأ في نطق الحروف المتحركة والساكنة نتيجة قلبها وغير ذلك من الأخطاء. (راتب وآخرون، 2005، 184-343)

**7-5- برنامج (ADMARK) للقراءة:** أعدته جمعية (ADMARK)، وهو مصمم لتدريس (150) كلمة للتلامذة ذوي القدرات المحدودة بطريقة التزديد خلف المدرس، ويشمل على (277) درسا من أربعة أنواع هي:

- دروس للتعرف على الكلمة، كل درس يشمل كلمتين فقط.
  - دروس حول الاتجاهات، إذ يجب على التلامذة تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.
  - دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.
  - دروس الكتب القصصية بحيث يقرأ التلميذ (16) قصة.
- وفي هذا البرنامج تقسم الدروس بطريقة مبسطة مع القيام بمراجعات دورية، وتسجل استجابات التلامذة بطريقة بيانية.

**7-6- طريقة (Repos):** تستعمل صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة، فعندما يريد الطفل أن يتعلم كلمة كلب فإنه يرسم صورة كلب، وتتضمن هذه الطريقة ثلاث كتب، كل

كتاب يحتوي على (384) شكلا. يقوم التلميذ بتسمية الأشكال بقلم الرصاص، ولا ينتقل التلميذ إلى الشكل التالي إلا بعد أن يعطي الجواب الصحيح، وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

- قاموس من الكلمات المرفقة برسوم.

- قاموس من الكلمات المعقدة مع رسوم لمعانيها.

- سبع عشرة قطعة للفهم القرائي.

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة، وبعدها يدخل التلميذ في مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.

**7-7- طريقة الحروف المعدلة: تعتمد على أسلوبين:**

- أسلوب التعلم البدائي للحروف: يعتمد على نطق حرف أو كلمة واحدة، وهذا يحول دون ارتباك التلميذ أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم ينتقل بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية. ويرى كثير من العلماء أن هذه الطريقة مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة، ولكن يؤخذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد التلامذة صعوبة بالغة عند التحول للقراءة بالطرق العادية.

- نظام التمييز: يعتمد على تمييز الحروف المتحركة، وغير المنطوقة مثل حروف في أول الكلمة ووسطها وآخره. (بلطجي، 2010، 61-64)

والعامل الأكثر فاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة هو العمل على زيادة ثقة الفرد بذاته وتقوية شخصيته، تحسين ظروف التعليم، طرائق وأساليب التدريس، كتقليل المجال البيئي، تقليل المثيرات السمعية والمرئية غير الضرورية، بناء برنامج بناء متماسكا، وزيادة قيمة المثير المتعلق بالمادة التعليمية. ويقترح (Thompson) إتباع إرشادات لمعالجة وتحسين القدرة القرائية في غرفة الصف للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة:

- دع الطفل يعرف أنك مهتم به، وترغب بمساعدته فهو سيبدلك الإهتمام.
- تغاض عن كثير من أخطائه، وساعده في مجال واحد من الأخطاء لتساعده في التحسن.
- أعره انتباهك بشكل فردي قدر المستطاع، فقد يسأل عن بعض النشاطات التي لم يفهمها.
- تأكد من أنه فهم التعيينات لأنه في الغالب لا يفهم ذلك، وتأكد من فهمه للتعينيات خطوة خطوة.
- زوده بالمعلومات الجديدة أكثر من مرة، لأنه يلهي ويصرف الانتباه ولديه مشكل في الذاكرة القصيرة.
- قد يحتاج إلى تدريب أكثر من الطالب العادي ليمتلك المهارة الجديدة.
- يحتاج إلى مساعدة في إعادة المفاهيم الجديدة حتى يتمكن من إضافتها إلى خبرته.
- أعطه وقتاً أطول لينظم أفكاره ويكمل عمله.
- اقرأ له، ودعه يقرأ مادة في مستوى قراءته، وتجنب تصحيح جميع أخطائه.
- اختبره شفويا، ولا تثقل كاهله بالكتابة والنشاطات المختلفة.
- تجنب مقارنته بغيره بطريقة سلبية، وتجنب السخرية والضحك على أخطائه، وتجنب إرغامه على القراءة الجهرية.
- عززه وشجعه على الاستمرار فالنجاح يقود إلى النجاح والشعور بالفشل يقود إلى الإحباط والفشل.
- اسمح له بأن يتعلم بالطريقة التي يريد، وباستخدام الأدوات التي يجب استعمالها. (فندي، 2009، 46-47).

## 8- صعوبات القراءة في اللغة العربية:

تندرج صعوبات أخرى في طبيعة اللغة العربية هي:

- صعوبات تتعلق بالتاء المفتوحة والتاء والمربوطة.
- صعوبات تتعلق بالألف بعد واو الجماعة.

- صعوبات تتعلق بالكلمات التي تحذف فيها بعض الحروف.
- صعوبات تتعلق بالكلمات التي تزداد فيها الحروف.
- صعوبات تتعلق باللام المزدوجة مثل: اللين.
- صعوبات بما يكتب موقوفا عن العرب مثل: الذي.
- وحددت حداد والصابع (2008) صعوبات صوتية أثناء القراءة العربية تلخصها في:
- صعوبات إدراكية سمعية تتمثل في عدم التمييز بين الأصوات.
- صعوبات لها علاقة بالتمثيل الفونولوجي بحيث لم يتمكن الطفل من تطوير التمثيل الذهني للصوت تمثيلا دقيقا وثابتا.
- صعوبة إنتاج الصوت والتي لها علاقة بالجانب النطقي.
- صعوبة تتعلق بفك ترميز الحروف أي معرفة عملية ربط الحرف بما يناسبه من صوت.
- صعوبة في ربط الصوت بالحرف ويظهر ذلك أثناء الكتابة.
- صعوبات تتعلق أساسا بالكتابة لأن الصوت الواحد يكتب بأكثر من شكل حسب موقعه في الكلمة. لكن يحدث العكس أثناء القراءة بحيث كل حرف له صوت واحد بحيث يؤكد بكداش أن النظام الأبجدي في اللغة العربية يمتاز بالسهولة لأن الحرف الواحد في هذه اللغة يلفظ بطريقة واحدة. (شلابي، 2017، 45-46)
- صعوبات إدراكية بصرية: تتمثل في صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل الخطي، تعدد أشكال بعض الحروف مثلا (ت، ة)، تعدد صور الحروف وتتنوعها فكل حرف له صورة خاصة في أول وسط وآخر الكلمة.
- صعوبات إنتاج الصوت: كوجود حركات وعند رسمها يجعل النطق بالصوت صعبا بالنسبة للمبتدئين، التنوين وتتمثل في صعوبات بالنسبة للحركات التي تكتب ولا يتلفظ بها، اتصال لام الجر بكلمات المد وأداة التعريف الشمسية، اختلاف نطق الحروف بالعربية باختلاف تشكيلها.
- صعوبات في الذاكرة العاملة: تتمثل في صعوبات فك الترميز أو عملية ربط الحروف بأصواتها في القراءة أو صعوبة في ربط الأصوات بحروفها في الكتابة.

(لوزاعي، 2017، 107-108)

## خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل لصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وهذا من خلال تقديم أهم تعريفاتها، الأسباب المؤدية لصعوبات تعلم القراءة التي يواجهها التلاميذ، مظاهر صعوبات تعلم القراءة، أنواع صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها، جوانب ومجالات تقييم صعوبات تعلم القراءة، علاج صعوبات تعلم القراءة وبالتالي إتاحة المجال أمام التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لتلقي الخدمات التربوية والعلاجية الملائمة، وصعوبات القراءة في اللغة العربية والتي تعزى لطبيعة اللغة العربية منها صعوبات تتعلق بقواعد نحوية في القراءة بحيث كل حرف له صوت واحد واختلاف نطق الحروف بالعربية باختلاف تشكيلها- تعدد أشكال بعض الحروف مثلا (ت، ة)، تعدد صور الحروف وتنوعها فكل حرف له صورة خاصة في أول ووسط وآخر الكلمة، وصعوبات بالنسبة للحركات التي تكتب ولا يتلفظ بها كالتنوين.

**الجانب الميداني**

## الفصل الخامس

### الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

#### تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

2-3- حدود الدراسة الاستطلاعية

2-4- أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية

3-2- حدود الدراسة الأساسية

3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية

3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

4- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

## تمهيد:

يرتكز هذا الفصل على توضيح إجراءات البحث عن طريق إعطاء صورة شاملة لكل مرحلة من مراحل سير الدراسة بشقيها الاستطلاعي والأساسي، فالدراسة الاستطلاعية تمثل خطوة ضرورية بالنسبة لأية دراسة علمية بكل ما تقتضيه من إجراءات تضع الباحث على الطريق الصحيح وهي بالنسبة للموضوع المتناول مثلت منطلقا ضروريا سواء في بنائه المنهجي والأدوات المستخدمة فيه، أو ما يتعلق بالفئة المستهدفة بالدراسة. لتأتي الدراسة الأساسية وقد تيسرت فيها عملية قياس المتغيرات ومعالجة المعطيات بما يفضي إلى نتائج أكثر مصداقية.

### 1- منهج الدراسة:

يتحدد المنهج المتبع بحسب طبيعة وخصائص المشكلة المتناولة، وكذا أهداف الدراسة ومتطلباتها الميدانية، وفي هذا السياق فإن المنهج الوصفي بأساليبه الإستكشافي والارتباطي والمقارن هو الملائم لهذه الدراسة ولقد بات واضحا أن المنهج الوصفي يساعد على وصف المشكلة في الواقع ليس كفيها وحسب بل كمي أيضا للوصول لنتائج الدراسة، فالإستكشافي لمعرفة مستويات معالجة المعلومات الأكثر استخداما لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين، والارتباطي يعمل على دراسة العلاقة بين متغيري مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى عيني الدراسة، وانطلاقا من تناول الفروق الموجودة بين عيني الدراسة وهما عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين في متغير مستويات معالجة المعلومات لتقدير أوجه الاختلاف في مستويات معالجة المعلومات لدى العينتين.

وإن المنهج الوصفي منهج يهدف إلى تقرير خصائص مشكلة معينة ودراسة ظروفها المحيطة بها، وارتباطاتها بمتغيرات أخرى بهدف وصف الظاهرة وصفا دقيقا شاملا من كافة جوانبها ولفت النظر إلى أبعادها المختلفة. (خرف الله، 2005، 154)

وقد أورد بن سعد (2006) أنه أدق المناهج العلمية وأقواها حيث يمكن الباحث من

إيجاد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، والكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة (بن سعد، 2006، 149)، لهذا الأثر أو النتيجة، وتحديد العامل أو العوامل الأساسية المؤدية لوجود هذه الفروق.

## 2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان مما يفضي صفة الموضوعية على البحث، حيث يقوم الباحث فيها باستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي للتحقق منها في مرحلة لاحقة. وتسعى إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل والربط والتفسير العلمي. (سعدالعايب، 2017، 80)

واعتبارا لما تكتسبه الدراسة الاستطلاعية من أهمية وما تحققه من أهداف تم استصدار تراخيص للزيارات الميدانية للعديد من المدارس الابتدائية والحصول على الموافقة الإدارية لإجراء هذه الدراسة من إدارة القسم ومديرية التربية ومفتشي المقاطعات الإدارية وبعد الزيارات الأولية للمؤسسات وطلب الإذن من مديري المدارس على مباشرة التطبيق تم إجراء مقابلات أولية مع معلمي اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة ابتدائي قصد ترشيح التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم في القراءة والقراء العاديين بناء على ملاحظاتهم لهم أثناء تدريسهم ولأجل الحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين والاتفاق مع إدارات المدارس الابتدائية والمعلمين على تاريخ انطلاق تطبيق الدراسة وأوقاتها، وبعد ترشيح المعلمين عملت الباحثة على توفير كل الظروف - قدر المستطاع بحسب ما توفره الإدارة والمعلم - المتعلقة بإجراءات الدراسة لتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون واختبار القراءة، وهذا لتكوين صورة أكثر وضوحا عن الموضوع واختباراته، وتم عمل استمارة استطلاع رأي الخبراء لاختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لاختيار مدى مناسبة النصوص

للتطبيق على عينة الدراسة والاتصال بالخبراء لإسداء خبرتهم فيما تعلق بالنصوص، ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية مع تحقيق للأهداف التي وضعت بالرغم من تلقي الباحثة الكثير من الصعوبات التي تم أخذها بعين الاعتبار في الدراسة الأساسية.

## 2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: تتمثل في:

- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة وأهميته وأهدافه وإعادة ضبط المشكلة واعتباراتها.

(شوشاني، 2019، 148)

- التعرف على ميدان الدراسة وخصائص مجتمع البحث والعينة.

- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات، والاستفادة من ذلك أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.

- تجميع الملاحظات الميدانية التي تيسر تطبيق الدراسة.

- تعميق المعرفة بمتغيرات الدراسة مستويات معالجة المعلومات، الأداء القرائي، وعينتي الدراسة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.

- اكتشاف بعض النقائص والصعوبات لتفاديها أثناء الدراسة الأساسية.

## 2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: شمل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

للقراء ذوي صعوبات القراءة والقراء العاديين، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يصعب تحديد مجتمع الدراسة نظرا لكون التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يشكلون في بعض الأحيان ما يصطلح عليه بمسمى الإعاقة الخفية، ولكثرة عدد المقاطعات الإدارية والمدارس الابتدائية ببلدية الوادي والوقت الزمني المخصص للتطبيق غير كافي وكذا الصعوبات الإدارية وأيضا مع المعلمين والتطبيق الفردي على التلاميذ.

ورغم ذلك "فالملاحظة التي يجب التأكيد عليها أكثر هو أن التحليل الإحصائي حتى

وإن كانت المجموعة المدروسة صغيرة فالمهم هو إعطاء دلالة إحصائية للنتائج وإظهار

أكثر فهم الموضوع واتباع منهجية وخطة سليمة". (دحال، 2005، 131)

ولقد تم اختيار عينة الدراسة بالأسلوب غير العشوائي وبالطريقة القصدية، حيث تكونت من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والقراء العاديين الذين يزالون دراستهم في الصف الخامس ابتدائي موزعين على (3) مؤسسات مدرسية ببلدية الوادي.

وقد روعي مبدأ التكافؤ بين العينتين فيما يلي: الفئة العمرية حيث تنحصر بين (9) و(11) سنة، المستوى الدراسي السنة الخامسة ابتدائي، درجة الذكاء من متوسطة إلى عادية، تطبيق نفس أدوات الدراسة.

**2-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراؤها في بعض المؤسسات الابتدائية بمدينة الوادي (الجزائر) بدءاً من (2018/09/15) إلى غاية (2019/01/30)، بمدراس: بن موسى بشير، ميهي محمد بلحاج، بن عمر ميده أحمد.

**2-4- أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية:** في بعض الأحيان أداة واحدة لا تكفي لغرض الدراسة بل يجب أن تتعدد وتتنوع لتكون شاملة ما أمكن وأدوات الدراسة التي تم جمع البيانات والمعلومات بها تم اختيارها تبعاً لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها والمتطلبات الميدانية لعينة الدراسة والأدوات هي:

**2-4-1- المقابلة:** عبارة عن محادثة تجري بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (سعدالعايب، 2017، 82-83)

وقد تم اختيار **المقابلة النصف موجهة** حيث طرحت من خلالها مجموعة من الأسئلة على المعلمين بغية ترشيح عينة الدراسة وحصر عددها، وللحصول على المعلومات الأولية واللازمة للحالة من المعلمين والتلاميذ أنفسهم، وكانت المقابلة نصف موجهة في طرح بعض أسئلتها بغرض استبعاد الأسباب الصحية المؤدية لصعوبات تعلم القراءة.

**2-4-2- الاختبارات:** هي أداة من أدوات البحث العلمي تستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة تعرضه لعوامل ومؤثرات تؤثر فيه مستقبلاً.

وعن طريق استخراج بيانات المبحوثين يمد الاختبار الباحث ببيانات كمية فيما يتصل بالدرجة التي يكشف المبحوث عندها عن ميزة أو بعض المميزات في وقت معين. وهي مجموعة من البنود أو الأسئلة (أو المواقف) التي تمثل القدرة أو السمة أو الخاصية المطلوب قياسها وعليه فهذه الأداة تمثل عينة من مكونات هذه القدرة أو الخاصية أو السمة. (سعدالعايب، 2017، 83)

والاختبارات المطبقة هي اختبارات أدائية ولفظية طبقت فرديا بغرض التشخيص لحالات التلاميذ. والاختبارات التي تم تطبيقها في هذه الدراسة هي:

**2-4-2-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون:** هو اختبار لـ (John Raven) يقيس ذكاء الأطفال في المرحلة العمرية ما بين (5.6-11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، إذ يحتوي على بطاقات ملونة عددها (36) مصفوفة ويتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات هي المجموعة (أ)، المجموعة (أب)، المجموعة (ب)، وكل مجموعة بها (12) مصفوفة فيها أشكال مختلفة وكل مصفوفة في أسفلها (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي الكلمة للمصفوفة التي هي بالأعلى، كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

وظف هذا الاختبار لتشخيص درجة الذكاء العقلي للتلاميذ، ولاستبعاد ذوي التخلف البسيط، بطء التعلم والتأخر الدراسي. (سعدالعايب، 2017، 83-84)

وقد تم استعمال المجموعة (أب) وفقا لما تقتضيه أهداف الدراسة نظرا لأن محك التباعد بين القراءة والذكاء لم يعد موجودا ومعترف به، وتم تطبيق عدد قليل من البطاقات ليس للتقييم الكلي للذكاء بل لتقييم عام للتحقق من عدم وجود قصور ذهني.

**2-4-2-2- اختبار الأداء القرائي (القراءة أو قراءة الكلمات):** هو اختبار لـ: لعيس إسماعيل يقيس القدرة القرائية للفرد، وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات هي:

- الكلمات المتداولة: مكونة من (40) كلمة، تنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة.
- الكلمات غير المتداولة: مكونة من (40) كلمة فيها (20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.
- شبه الكلمات: تتكون من جزأين: الأول عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى، والثاني عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة. (سعدالعايب، 2017، 84)
- ويعتبر فك رموز شبه الكلمات مقياسا واسع الاستخدام لتقييم الأداء القرائي والقدرة على فك الرموز المكتوبة عند الأطفال. وتتطلب قراءة شبه الكلمات القدرة على تجزئة الفونيم ومعرفة توافقها مع الجرافيزم، وباستخدام القراءة البصرية كاستراتيجية ممكنة (شوشاني، 2019، 155). وقد تم استخدامه لمعرفة الأداء القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.
- الخصائص السيكومترية لاختبار الأداء القرائي: الاختبار تم التحقق من مصداقيته من طرف الباحث لعيس اسماعيل، وذلك في إطار مشروع بحثي سنة (2013). بالإضافة إلى أن العديد من الباحثين اعتمدوا عليه مع إعادة قياس خصائصه السيكومترية على سبيل المثال لا الحصر كالآتي:
- دراسة منتصر (2016/2015) الصدق العاملي للكلمات المتداولة وغير المتداولة = (0.8)، وثبات الاتساق الداخلي ألفا = (0.87).
- دراسة عبد اللاوي، طليبة، عموري (2014/2013) الصدق التمييزي (الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا) ت = (0.13) عند مستوى دلالة (0.00)، وثبات الاتساق الداخلي ألفا = (0.92).
- دراسة بن صغير (2016/2015) صدق الاتساق الداخلي للكلمات المتداولة = (0.84) والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات = (0.94)، وثبات الاتساق الداخلي ألفا = (0.86). (شوشاني، 2019، 156)

2-4-3- استمارة استطلاع رأي الخبراء: بعد إيجاد الاختبار، تم عمل استمارة استطلاع رأي الخبراء بشأن النصوص المقترحة للتطبيق على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (ملحق رقم 09)، قصد إبداء آرائهم فيها حيث أرسلت إلى خمس خبراء منهم: أساتذة جامعيين في تخصصات مختلفة هي: علم النفس المدرسي، أرطوفونيا، علم النفس العيادي، علم التدريس، ومفتشي تعليم ابتدائي. لأخذ آراء الخبراء المختصين بشأن النصوص المقترحة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لاختيار مدى مناسبة النصوص للتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، وقد أسدى الخبراء ملاحظات تصحيحية تعبيرية، لغوية وكتابية، أسئلة توجيهية لتصحيح مسار تطبيق الاختبار وملاحظات أخرى.

### 3- الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة الأساسية: بالنسبة لعينة ذوي صعوبات تعلم القراءة خصائصها تتمثل في:

- استبعاد أي إصابة عضوية أو دماغية حتى لا تكون صعوبات تعلم القراءة ذات أسباب عضوية بل ذات أسباب وظيفية.
- إرجاع صعوبات تعلم القراءة إلى مشكلات دراسية، نفسية، اقتصادية وبيئية.
- التباين والتباعد بين القدرات الكامنة للتلاميذ والإنجاز الفعلي، أي التباعد الواضح بين نسبة الذكاء ونتائج التحصيل الدراسي.
- يعانون من صعوبات قرائية، وحاجات التلاميذ تحتاج إلى تربية خاصة وخطة فردية في تعلم القراءة.

بالنسبة لعينة القراء العاديين خصائصها تتمثل في:

- استبعاد أي إصابة عضوية أو دماغية للتلاميذ.
- عدم وجود تباين وتباعد بين القدرات الكامنة للتلاميذ والإنجاز الفعلي، أي التباعد الواضح بين نسبة الذكاء ونتائج التحصيل الدراسي.
- لا يعانون من صعوبات قرائية.

وتشترك عيني ذوي صعوبات القراءة والقراء العاديين في: مستوى ذكاء العينتين يتراوح بين الذكاء المتوسط والعادي، وتلاميذ يدرسون بالسنة الخامسة ابتدائي عمرهم يتراوح ما بين (9) و(11) سنة.

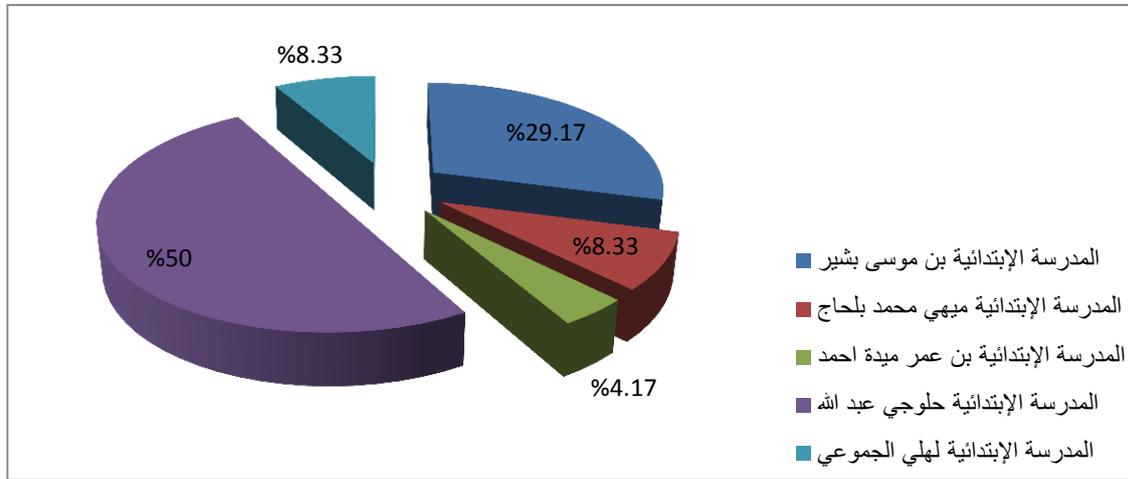
**3-2- حدود الدراسة الأساسية:** تتمثل الحدود المكانية بالمدراس الإبتدائية التالية: بن موسى بشير، ميهي محمد بلحاج، بن عمر ميده أحمد، حلواجي عبد الله، لهلي الجموعي بمدينة الوادي (الجزائر)، أما زمنيا فإن الدراسة جرت ما بين (2018/09/15) و(2020/01/30)، وقدّر العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة بـ (106) تلميذ وتلميذة غير أنه تم استبعاد بعض أفراد العينة وهذا لعدم توفر الخصائص التي تقتضيها إجراءات الدراسة فيهم، وتم استبعادهم لأسباب السن غير المناسب واختبارات الدراسة لكل من اختبار المصفوفات المتتابعة الملون واختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة، ولوجود أمراض بصرية لدى بعضهم، ولعدم ملائمة نتائج اختبار المصفوفات المتتابعة الملون مع محك ذكاء ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي يجب أن يكون متوسطا أو عاديا، وغياب بعض التلاميذ وبعد عملية الاستبعاد أصبح عدد العينة يقدر بـ (56) (56) n= تلميذ منهم (24) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة و(32) تلميذا من القراء العاديين.

وفي الجدول الموالي تقديم لخصائص عينة الدراسة الأساسية فيما يتعلق بتصنيف التلاميذ حسب القدرة القرائية والجنس.

جدول (03): يوضح تصنيف عينة الدراسة الأساسية حسب القدرات القرائية والجنس			
النسبة المئوية	العدد	الجنس	القدرات القرائية
50%	12	ذكور	ذوي صعوبات تعلم القراءة 24 تلميذا
50%	12	إناث	
53.12%	17	ذكور	القراء العاديين 32 تلميذا
46.87%	15	إناث	
/	56	/	المجموع
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 109			

من خلال الجدول تبين أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أقل من القراء العاديين، وسجل تساوي في عدد والنسبة المئوية لجنس الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكافؤ في عدد جنس ونسبة التلاميذ للقراء العاديين. وفيما يلي المخطط الدائري النسبي الذي يوضح نسب توزيع عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة عبر المدارس الابتدائية المطبقة فيها الدراسة.

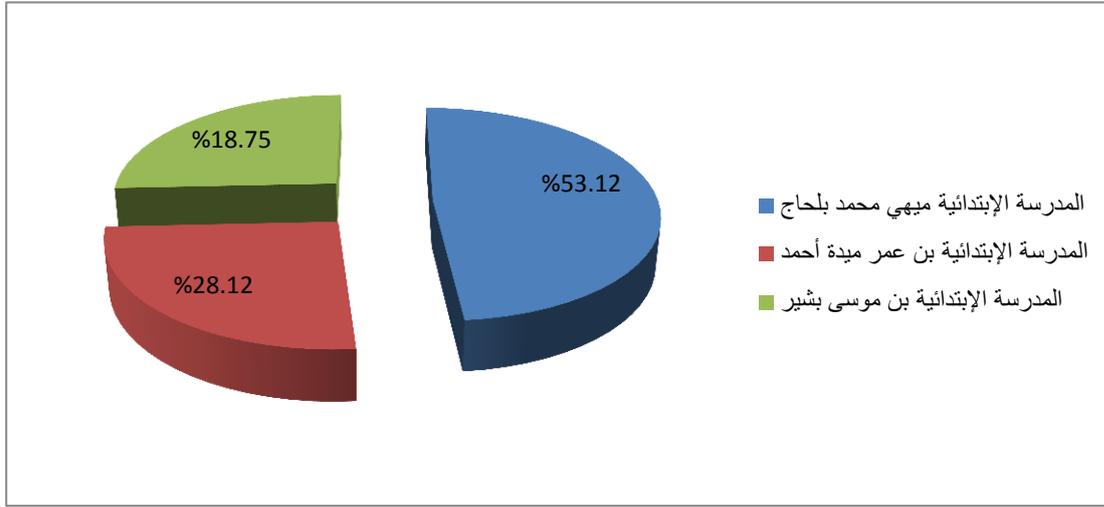
شكل رقم (05): يوضح التوزيع النسبي لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة على المدارس الابتدائية



المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 110

يتبين من خلال مخطط الدائرة النسبية تساوي في توزيع نسب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في كل من المؤسستين الإبتدائيتين ميهي محمد بلحاج ولهلي الجموعي بنسبة وصلت (8.33%)، وأقل نسبة للمدرسة الإبتدائية بن عمر ميده أحمد بـ (4.17%)، فيما كانت حصة الأسد للمدرسة الإبتدائية حلوجي عبد الله بنسبة بلغت (50%)، في حين توسطت مدرسة بن موسى بشير توزيع عينة الدراسة بنسبة قدرت بـ (29.17%). والمخطط التالي يوضح النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة من القراء العاديين عبر المدارس الإبتدائية ببلدية الوادي (الجزائر).

شكل رقم (06): يوضح التوزيع النسبي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من القراء العاديين على المدارس الابتدائية



المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 111

يتبين من خلال الدائرة النسبية تقارب في شكل توزيع نسب تلاميذ القراء العاديين في كل من المؤسستين الابتدائيتين بن موسى بشير وبن عمر ميده أحمد بنسب قدرت على التوالي بـ (18.75%) و (28.12%)، فيما استحوذت المدرسة الابتدائية ميهي محمد بلحاج على التوزيع بنسبة قدرت بـ (53.12%).

**3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية:** استعملت عدة اختبارات لكل منها أهمية في خدمة هدف موضوع الدراسة فعلاوة على تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون واختبار القراء، تم تطبيق:

- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة: والذي يتكون من نصوص مسموعة ثلاث، تدرج في طولها، ولا ترتبط بأي محتوى دراسي سابق للصف السادس ابتدائي، ويتبع كل نص بستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها، حيث تتطلب الإجابة عن السؤالين (1) و (2) أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى السطحي، أما الإجابة عن السؤالين (3) و (4) تتطلب معالجة في حدود المستوى المتوسط، والإجابة عن السؤالين (5) و (6) تتطلب معالجة في حدود المستوى العميق.

حيث شرحت لهم كيفية الإجابة وشرح تعليمات كل بند من بنود اختبار مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة وبعد الإجابة على كل بند يتم الانتقال للبند الموالي، مع إعادة التعليم بأسلوب مغاير في حال عدم استيعاب التلميذ للتعليمية.

والاختبار المطبق هو اختبار أدائي طبق جماعيا على عينة الدراسة بغرض تقييم مستويات معالجة المعلومات السليمة والمضطربة لدى عينتي الدراسة. وتم التركيز على مهارة الاستماع حتى تضمن الدراسة أن مستوى معالجة المعلومات غير متأثر بصعوبات تعلم القراءة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم أيضا قراءة النصوص مسموعة بالنسبة للقراء العاديين وهذا من باب توفير نفس ظروف وشروط التطبيق للعينتين.

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

- صدق الاختبار: حسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

- صدق المحتوى: بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ تجاوزت (90%) مما يعني أنه يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

- طريقة مقارنة طرفي الاختبار: للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لمعرفة المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي (9.15) وهي دالة عند مستوى (0.001) مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق عالية.

- ثبات الاختبار: حسب استخدام الطريقتين التاليتين:

- باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.850) وهي معاملات ارتباط مرتفعة.

- وباستخدام ألفا لكرونباخ كان الثبات (0.841) ومن خلال الطريقتين تبين أن درجة ثبات الاختبار عالية.

- **طريقة تصحيح الإختبار:** الدرجة الكلية للإختبار (24) درجة ويحصل التلميذ درجتان لكل إجابة صحيحة، و(0) للإجابة الخاطئة في التساؤلات (1، 2، 3، 4) في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة. أما السؤالان (5) و(6) في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة، فإنه يعطى التلميذ (4) درجات للإجابة الصحيحة المكتملة، و(0) للإجابة الخاطئة، أما إذا كانت الإجابة صحيحة ولكنها غير مكتملة، يعطى التلميذ جزءا من الدرجة على حسب الإجابة. لثم تجمع مجموع الدرجات لكل تلميذ في كل مستوى من مستويات المعالجة في النصوص المسموعة الثلاثة، ثم تقسم على المجموع الكلي للدرجات لكل مستوى، لاستخراج النسبة المئوية لدرجة التلميذ في كل مستوى من المستويات الثلاثة. والتلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة (70%) فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه.

(صياح، 2006، 193-197)

**3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:** بعد الاطلاع نظريا على صدق وثبات الاختبارات، تم ملئ تراخيص للزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية وبعد الحصول على الموافقة الإدارية لإجراء هذه الدراسة من إدارة القسم بالجامعة ومديرية التربية والمفتشين الإداريين للمقاطعات التربوية وبعد طلب الإذن من مديري المدارس على مباشرة التطبيق تم إجراء مقابلات أولية مع معلمي اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة ابتدائي للحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة وقصد ترشيح التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم في القراءة والقراء العاديين وهذا بناء على ملاحظاتهم لهم أثناء تدريسهم، وبعد ذلك تم توفير الظروف المتعلقة بتطبيق أدوات الدراسة بتوفير الهدوء والابتعاد عن الضوضاء وأن يكون الصوت أثناء التطبيق واضح وعالي، وتوفير قاعات للتطبيق أحيانا، وشرع في تطبيق الدراسة.

#### **4- الأساليب الإحصائية:**

تتمثل في:

- التكرار.

- النسبة المئوية.

- المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات أفراد العينة.
- الانحراف المعياري لحساب تشتت درجات أفراد العينة.
- معامل الارتباط (Pearson) لمعرفة نوع ومقدار العلاقة التي تربط بين متغيرات الدراسة.
- اختبار (ت) (T-test) لمعرفة الفروق والمقارنة بين مجموعتي الفئات المدروسة.
- تطبيق البرنامج المعلوماتي بالحزم الجاهزة للإحصاء في العلوم الاجتماعية والمعروف بنظام (SPSS) نسخة (23).

### خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل استعراض إجراءات الدراسة الميدانية للموضوع والمتمثلة في الإجراءات الخاصة بالمنهج المتبع في الدراسة، وكذا الدراسة الاستطلاعية من حيث الأهداف وسير العمل والأدوات المستخدمة وكيفية تطبيقها وأهم نتائجها، والتي من خلالها تم التمهيد لإجراء أبرز خطوات الدراسة الأساسية. وسيتم التطرق لنتائج مفردات عينة الدراسة في الفصل الموالي لعرض بيانات ومعلومات هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

## الفصل السادس

### عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

#### تمهيد

- 1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول
- 2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني
- 3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى
- 4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية
- 5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

#### خلاصة الفصل

## تمهيد:

بعد جمع البيانات الكمية لا بد من عرضها، وذلك بتفريغها وترتيبها وتصنيفها في جداول إحصائية مما يعطي البحث طابعاً إحصائياً مميزاً بغية دراستها وتحليلها بشكل يشخص ويوضح مدى وجود علاقات بين مختلف الخصائص المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وذلك انطلاقاً من الفرضيات المرتبطة بأهداف الدراسة ونتائجها، وبعد عرض بيانات نتائج الدراسة المتحصل عليها يتم تحليلها ومناقشتها، إذ تعتبر عملية التفسير والمناقشة بمثابة المخبر الذي يتم فيه فحص وتفسير ومناقشة الفروض الموضوعية حيث تأتي هذه المرحلة لاستنتاج البيانات الكيفية والرقمية المجمعة والتي تترجم بما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى استنتاجات موضوعية تقدم فيها الدراسة الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بصحة دلالة أو عدم دلالة فرضياتها، وهذا من خلال الربط بين النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات الموضوعية للدراسة والدراسات السابقة واعتماد مقارنة التفسير المعرفي النفسي لهذه النتائج.

### 1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: ما مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة باختبار معالجة المعلومات، تم التحصل على البيانات التالية:

جدول رقم (04): توزيع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مستويات معالجة المعلومات						
المستوى العميق		المستوى المتوسط		المستوى البسيط		المستوى المتغير
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
0%	0	29%	7	71%	17	مستويات معالجة المعلومات
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 116						

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يستخدمون المستوى البسيط من مستويات معالجة المعلومات يقدر بـ (17) تلميذ وبنسبة (71%)، وعدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يستخدمون المستوى المتوسط من مستويات معالجة المعلومات (7) تلميذ بنسبة (29%)، أما عن المستوى الثالث فلا يوجد من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يستخدمونه. وللتحقق من دلالة الفرق بين هاته المستويات، تم حساب اختبار كا<sup>2</sup> والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): دلالة الفرق بين مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة				
مستوى الدلالة	كا <sup>2</sup>	التكرار المتوقع	التكرار المشاهد	المؤشرات مستوى المعالجة
0.01	1.08	8	17	البسيط
		8	7	المتوسط
		8	0	العميق
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 117				

يتبين أن قيمة كا<sup>2</sup> (1.08) وهي قيمة دالة عند (0.01)، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة في مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وبما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى البسيط، يمكن الاجابة عن التساؤل الأول كما يلي: مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو المستوى البسيط. وفيما يخص تفسير ومناقشة النتائج وباعتبار موضوع الدراسة معرفي فقد تم تفسير نتائج فرضياتها وفقا للإطار النظري للدراسة الحالية، ونتائج بعض الدراسات السابقة والتي تعتبر قليلة جدا في هذا الموضوع، واعتمادا على مقارنة نفسو معرفية اعتبارا لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها.

حيث تعرف حسب (Lussier) و(Flessa) (2001) بأنها إجراء تقييم نفسي عصبي يهدف إلى معرفة طبيعة الوظائف المصابة والوظائف المحفوظ بها. وانطلاقاً من نتائج هذا التقييم والملاحظات العيادية، يتم توضيح تأثير الوظائف المصابة على التعلم وعلى نشاطات الحياة اليومية. كما تعرف بأنها دراسة العلاقة بين الدماغ والوظائف المعرفية، تعتمد على ثلاث طرق هي: الطريقة التشريحية العيادية، التناول المعرفي والتصوير الدماغي الوظيفي. وهي دراسة الاضطراب المعرفي الذي تعاني منه الحالات من جراء إصابة دماغية أو خلل وظيفي دماغي.

هي دراسة مستويات معالجة المعلومات (متغير معرفي) وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (مشكل نمائي نفسي معرفي) وهذا بإجراء تقييم نفسي معرفي لذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين، من خلال تشخيصها والكشف عن الوظائف المعرفية السليمة وتلك المضطربة التي يتم الكشف عنها عن طريق التناول العيادي. ويتم تفسير هذا التناول النفسي العصبي عن طريق الربط التشريحي العيادي والتناول المعرفي. (الوزاعي، 2017، 38-39، بتصرف)

وفيما يتعلق بتفسير نتيجة التساؤل الأول التي تشير إلى أن: مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو المستوى البسيط، يمكن تفسيرها في ضوء ضعف الأبنية المعرفية حيث يرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن البنية المعرفية هي المسؤولة عن تجهيز المعلومات من خلال إعطائها المعاني والدلالات. (صياح، 2006، 37)

كما أن ضعف العمليات العقلية (الانتباه-الإدراك-الذاكرة-التفكير-حل المشكلات) أدى إلى نتيجة مفادها أن مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً هو المستوى السطحي وهذا باعتبار أن عينة التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، هذا المستوى مرده إلى أن المعلومات التي لا تلقى انتباهاً كافياً ويتم تحليلها على المستوى السطحي فقط سرعان ما تتعرض للنسيان. وفي ضوء ذلك يصرف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي قدراً كبيراً من

طاقة الانتباه لديهم على تعرف الكلمات، الأمر الذي يستنفذ منهم طاقتهم بدرجة قد يعجزون معها على الانتباه لفهم معاني الكلمات أو العبارات أو العلاقة بين الأفكار الواردة في الفقرة. (صياح، 2006، 17-211)

وأن ضعف إستراتيجيات الحفظ والاسترجاع بين البناء المعرفي والعمليات العقلية أثر في مستوى معالجة المعلومات (السرطاوي وطيبى والغزو وناظم، 2009، 203). الأمر الذي يعني أنهم تلقوا صعوبة أكثر في الربط بين الدال سماعيا ومدلول الكلمة ذهنيا أي في فهم المقروء أكثر من فك الرموز.

إضافة إلى أنهم لا يمتلكون محول كاف من الكلمات التي تساعدهم على فهم المعاني، واستنتاج معنى الكلمات الجديدة من خلال السياق للفقرة المقروءة. (صياح، 2006، 259، بتصرف)

كما يفسر المستوى السطحي لمعالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء محكات صعوبات التعلم التي تعزى لاضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو سوء ظروف بيئية أو اقتصادية، والذين يظهرون تباعدا واضحا بين الأدائين المتوقع والفعلي (محك التباعد بين درجة الذكاء واختبارات التحصيل)، "إذ يشير (Short et all, 1990) إلى أن التباعد بين التحصيلين المتوقع والفعلي يعود إلى عيوب نوعية في المكونات أو عمليات تجهيز المعلومات" (صياح، 2006، 283). ولأنهم لم تتوفر لهم طرق تعليمية ووسائل بيداغوجية خاصة في تدريسهم (محك التربية الخاصة) مما جعلهم يتلقون صعوبات في إختبار مستويات معالجة المعلومات وهو ما يعكسه المستوى السطحي من مستويات معالجة المعلومات.

ورغم أن النصوص مسموعة إلا أن مستوى معالجة المعلومات كان سطحيًا ولم يكن في المستوى المتوسط ولا في العميق وهذا راجع إلى أن جهد القارئ إنصب بالدرجة الأولى نحو القيام بفك الرموز وتعرفها على حساب فهم معانيها، في حين أن المستمع يبذل جهدا أقل في عملية فك الرموز المسموعة، خاصة عندما يستمع إلى نص مقروء بشكل صحيح،

مع تمثل للمعاني، ومراعاة لعلامات الترقيم، مما يرفع درجة فهم المعنى لديه بدرجة أكبر (صياح، 2006، 259-260). غير أن مستوى معالجة المعلومات كان سطحياً.

وأيضاً ضعف المهارات التي يستخدمها التلاميذ أثناء تعاملهم مع النصوص حيث تكمن مشكلتهم في عدم مقدرتهم على تكوين الصورة الذهنية التي تصاحب الكلمات أثناء المعالجة اللغوية للنص المقروء (السرطاوي وآخرون، 2009، 203). مما يعني أنهم تلقوا صعوبة أكثر في الربط بين الدال سماعياً ومدلول الكلمة ذهنياً أي في فهم المقروء أكثر من فك الرموز.

ويجدر بالإشارة إلى أن مستوى معالجة المعلومات السطحي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يعزى إلى جملة عوامل أثرت في الفهم القرائي منها العقلية، المعرفية، النفسية والمعالجتها والتي تؤثر في الفهم القرائي، ويتوقف هذا الفهم على خلفيته ومدى نمو مفرداته، قدراته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم، وتؤثر على قدرته على القراءة وفهمه لها، والقدرات اللغوية والنفس لغوية. (صياح، 2006، 50)

## 2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: ما مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً لدى التلاميذ القراء العاديين؟ وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة باختبار مستويات معالجة المعلومات، تم الحصول على البيانات التالية:

جدول رقم (06): توزيع التلاميذ من القراء العاديين في مستويات معالجة المعلومات						
المستوى العميق		المستوى المتوسط		المستوى البسيط		المتغير
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
12.5%	4	62.5%	20	25%	8	مستويات معالجة المعلومات
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 120						

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد تلاميذ القراء العاديين الذين يستخدمون المستوى البسيط من مستويات معالجة المعلومات يقدر بـ (8) تلاميذ وبنسبة (25%)، وعدد تلاميذ القراء العاديين الذين يستخدمون المستوى المتوسط من مستويات معالجة المعلومات (20) تلميذ بنسبة (62.5%)، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ من القراء العاديين الذين يستخدمونه بـ (4) تلاميذ أي بنسبة (12.5%). وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات، تم القيام بحساب اختبار كا<sup>2</sup> والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): دلالة الفروق بين مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ القراء العاديين				
مستوى الدلالة	كا <sup>2</sup>	التكرار المتوقع	التكرار المشاهد	المؤشرات مستوى المعالجة
0.01	1.60	10.67	8	البسيط
		10.67	20	المتوسط
		10.66	4	العميق
المصدر: سعدالغايب (الدراسة الحالية)، 2020، 121				

يتبين أن قيمة كا<sup>2</sup> (1.60) وهي قيمة دالة عند (0.01)، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة في مستويات معالجة المعلومات لدى القراء العاديين. وبما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى المتوسط، يمكن الاجابة عن التساؤل الثاني بما يلي: مستوى معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى التلاميذ القراء العاديين هو المستوى المتوسط.

حيث تفسر هذه النتيجة في ضوء ضعف في مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة بحكم أن عينة الدراسة من القراء العاديين حيث من المتوقع أن يكون مستوى معالجة المعلومات عميقا، ويرد المستوى المتوسط من المعالجة إلى ضعف الأبنية المعرفية،

خلل في تنظيم المعرفة، ضعف العمليات العقلية (الانتباه-الإدراك- الذاكرة-التفكير-حل المشكلات) لديهم.

ورغم أن النصوص مسموعة إلا أن مستوى معالجة المعلومات للقراء العاديين كان متوسطا ولم يكن في المستوى العميق، ورغم أنهم وصلوا إلى مرحلة الإتقان فيما يتعلق بتمييز أو تعرف الكلمات، فإنهم بالتالي لا يحتاجون إلى صرف كل هذا الجهد على الانتباه لأن الإستماع قد لا يتطلب كل ذلك الجهد لتعرف الكلمة، الأمر الذي يوفر على المستمع الجهد نحو التركيز على المعنى، ومن ثم القدرة على معالجة النص المسموع بدرجة أعلى من معالجة النص المقروء، وبالتالي فهم يوفرون الجهد لعملية فهم معاني العبارات، والعلاقة بين الأفكار أو أي عملية أخرى مطلوبة إليهم (صياح، 2006، 211-260). ورغم أن النصوص كانت مسموعة وبالتالي يوجه الجهد أكثر نحو معالجة معلومات النصوص المسموعة إلا أن مستوى معالجة المعلومات كان متوسطا.

ومن جانب آخر يمكن إرجاع المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات إلى إهمال تطوير مهارات التفكير والتعبير والإعتماد على التلقين والحفظ بصفة أكثر أثناء التدريس وهو ما لا يعمل على تحقيق المستوى العميق من المعالجة.

**3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:** القائلة بأنه: هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وفيما يلي عرض لمعطيات نتائج الفرضية المتحصل عليها في الجدول أدناه:

جدول رقم (08): نتائج معامل الارتباط بين مستويات معالجة المعلومات والأداء				
القرائى لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة				
القرار	مستوى دلالة بيرسون "ر"	قيمة معامل الارتباط بيرسون "ر"	حجم العينة	المتغيرات
غير دالة	0.671	0.091	24	مستويات معالجة المعلومات
				الأداء القرائى
ر = 0.091				
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 123				

يمكن تحليل نتائج هذا الجدول كالتالي فبعد حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار مستويات معالجة المعلومات ونتائجهم في اختبار الأداء القرائى، والذي تبين أنه يساوي (0.091) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.671) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائى لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبالتالي فإن الفرضية لم تحقق وهي غير دالة، وبالتالي عدم قبول الفرضية التي تنص على أنه: هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائى لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

تفسر النتيجة في ضوء قصور عملية معالجة المعلومات في البناء المعرفي حيث يرى الكثيرون من علماء علم النفس المعرفي أن البنية المعرفية هي المسؤولة عن تجهيز المعلومات من خلال إعطائها المعاني والدلالات، سواء تمثل هذا التجهيز في مجرد إعطاء معاني للكلمات أو المفاهيم، أو بهدف حل مشكلات صعبة معقدة.

(صياح، 2006، 37)

ويمكن عزو غياب العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لعامل محك التباعد لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يظهرون تباعدا واضحا بين الأدائين المتوقع والفعلي أي التباين بين درجة الذكاء واختبارات التحصيل، إذ يشير (Short et all, 1990) إلى أن التباعد بين التحصيلين المتوقع والفعلي لديهم، يعود إلى عيوب نوعية في المكونات أو عمليات تجهيز المعلومات. (صياح، 2006، 283)

كما تلخص نتيجة الفرضية في عدم وجود علاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى ضعف المعالجات التالية: الترميزية (إحدى أو بعض الترميزات التالية على حسب نوع المهمة المؤداة: بصرية، سمعية، لمسية، دلالية، حركية)، الذاكرة (ضعف في عمل الذاكرة قصيرة المدى، العاملة، البصرية، السمعية، طويلة المدى بأنواعها المختلفة وخاصة منها الدلالية، المعجمية)، الاسترجاع، وضعف في العمليات العقلية العليا من الاستقبال (الحواس)، الانتباه - الإدراك - الذاكرة - حل المشكلات - التفكير.

ويمكن تفسيرها في ضوء المعالجة الأولية للمعلومات والتي تجرى في الذاكرة قصيرة المدى والتي تعتبر ذات سعة محدودة، ومع ضعف البنية المعرفية فإنه يصعب عليهم الاحتفاظ بالمعلومات حية فيها لفترة أطول، مما يعيق عملية معالجة المعلومات بالمستوى المطلوب دون الحاجة المستمرة للرجوع للذاكرة طويلة المدى، والتي تفتقر للمكافئات المعرفية اللازمة لتفسير المثبرات الجديدة، وإكسابها معان ودلالات، ومن ثم يصعب عليهم أن يقيموا علاقة بين الجمل، خاصة وأن التلميذ كلما إنتقل من جملة لأخرى فإنه بحاجة إلى أن يبقى بعض الجمل والأفكار حية في الذاكرة، لكي يتمكن من ربط الجمل الجديدة بالجمل السابقة، وعندما يفشل في ذلك فإنه يبحث عن إجابات محتملة في الذاكرة طويلة المدى لعجزه عن ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق. (صياح، 2006، 211)

وفيما يخص مشاكل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الإدراك البصري فإنها تؤثر على معالجة المعلومات البصرية الواردة إلى الدماغ، حيث أن صعوبة التركيز البصري على

الحروف والكلمات يؤدي بدوره إلى عدم ثبات أو زعزعة الرؤية بالعينين أي عدم القدرة على تكيف العينين بشكل سريع للتغيرات التي تحدث في الأشياء المرئية. كما أن بطء المعالجة البصرية للحروف والكلمات يسبب نوعاً من التشابك والتداخل بين الصورة البصرية للحرف والحرف الذي يليه في الكلمة وقد تتسبب في معالجة الحرفين على أنهما حرف واحد (لوزاعي، 2017، 86). ومنه يستنتج بأن الأخطاء التي تحصل في الإدراك البصري للمادة موضوع المعالجة سواء كانت مكتوبة أو مسموعة تؤثر سلباً على مستويات معالجة المعلومات لفك رموز المادة المكتوبة وحتى لفهم محتواها.

وقد كشفت إختبارات الدراسة عن عجز في معالجة المعلومات السمعية أو ما يعرف بالإدراك السمعي حيث أستتبط من أجوبة التلاميذ على اختبار مستويات معالجة المعلومات وجود قصور في الإدراك السمعي حيث تعالج الأصوات ببطء وبذلك لا يستطيعون مجازة تدفق الكلام، مما يؤثر على مستوى الفهم والاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، وهو ما يؤثر على استجاباتهم فقد تتأخر أو تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو تؤدي إلى خلط بين الكلمات وخاصة المتشابهة في الصوت. (قحطان، 2004، 195)

وفي سياق ذي صلة أكدا (Tallal & Coll، 1937) أن الأطفال ذوي الصعوبات النوعية في القراءة لديهم عجز في تمييز الفونيمات كالأصوات الساكنة التي سوف تصبح مضطربة. وصعوبة في إدراك الكلام الشفهي عند وجود أصوات أخرى في محيط الطفل وصعوبة تكوين مفردات من الأصوات اللغوية المسموعة. (لوزاعي، 2017، 87)

حيث أثر هذا الخلل في الإدراك السمعي على مقدرتهم في اتباع التركيبة الكلامية، فأجوبتهم تكون بطيئة ومفرداتهم محدودة. وحتى في كتابتهم مما ينجر عنه أخطاء على مستوى التعبيرين الشفوي والكتابي وفي تكوين مفردات من الأصوات اللغوية المسموعة وهو تم الاستدلال عليه من بعض استجابات التلاميذ على الأسئلة ذات المستوى العميق من المعالجة، حيث يذكر قحطان أن "الصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني والزمني،

هذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتابيا لينتج عن ذلك قصور قرائي وكتابي، وفي تطبيق القواعد الإملائية". (قحطان، 2004، 197)

كما أبانت نتائج إختبارات الدراسة الحالية عن ضعف في الترميز وفي سعة التخزين المنخفضة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ويختص بالذكر الذاكرة العاملة باعتبار أن الكثير من المعالجات تتم على مستواها، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة لوزاعي (2017) والتي كشفت عن وجود اضطراب في وظيفة الحلقة الفونولوجية التي تقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، حيث تحتوي هذه الأخيرة على مكونين فرعيين هما المخزن الفونولوجي وميكانيزم المراجعة النطقية حيث يتم إستقبال المعلومات اللفظية المقدمة سمعيا مباشرة في المخزن الفونولوجي وتخزينها على شكل رموز فونولوجية لمدة قصيرة جدا. ويسمح ميكانيزم المراجعة النطقية بتنشيطها وإعادة إدخالها في السجل الفونولوجي وإذا لم تنتشط تلك المعلومات بفضل التكرار المؤمن بواسطة ميكانيزم المراجعة النطقية سوف تتلاشى من المخزن الفونولوجي. (لوزاعي، 2017، 388-389)

ومنه يستنتج ضعف في الذاكرة العاملة وفي عملية الإسترجاع نظرا للتداخل أو التلف أو الإمحاء للمعلومات، وفي إحدى مراحل الاسترجاع المتمثلة في مرحلة البحث عن المعلومات، مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات، مرحلة الأداء الذاكري. (خرف الله، د. ت، 16)

كما أن الخلل يكمن في إحدى مراحل المعالجة البصرية أو السمعية أو في المعاني لمراحل مستويات المعالجة أثناء الأداء القرائي حيث اعتبر لعطوي أن القراءة تتم بعد التعرف على الأشكال البصرية أي فك الرموز الكتابية وفي استخراج معناها وأضاف أن هذه المعالجة يجب أن تتم وفق مستويات محددة تبدأ من أصغر وحدة مكونة للمعنى وهي الكلمة مرورا بالجملة وما تحتويه من علاقات تركيبية ودلالية وصولا إلى النص هذا الأخير بالإضافة إلى ما يقدمه من معلومات جديدة للقارئ فإنه يتطلب أيضا وجود معارف يستمدّها الفرد من خبراته السابقة. (لعطوي، 2013، 147-148)

كما تفسر في ضوء ضعف إدماج التلميذ مع المادة المقروءة، وتسجيل ضعف كبير في كثير من متطلبات الأداء القرائي بمستوياته الثلاث الوعي الفونولوجي، والوعي المورفولوجي، الخلل في فهم المسموع وأن أي مشكل في الأداء القرائي وصعوبات تعلم القراءة تؤدي إلى ضعف في مستويات معالجة المعلومات، وقبله الخلل في مستويات معالجة المعلومات يؤدي إلى قصور في الأداء القرائي. ويعزى أيضا عدم وجود علاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى صعوبة الاستيعاب في فهم محتويات النصوص المسموعة للمفردات والجمل والقواعد النحوية واللغوية. (السرطاوي وآخرون، 2009، 203)

وهو ما يؤكد عدم توجه الفروق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب دراسة صياح (2006) التي توصلت لوجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) لصالح التلاميذ العاديين، وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين (3) و(6) ابتدائيين في المستوى المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، لصالح التلاميذ العاديين في الصفين، في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفين أيضا. (سعدالعايب وخرف الله، 2020، 232-233)

ويظهر مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يواجهون صعوبات في التوليف بين خبراتهم السابقة والخبرات الجديدة وفي استرجاع المعلومات المبحوث عنها في الذاكرة ومع صغر سعتها والخلل في معالجة المعلومات المدخلة حديثا مما يجعلهم يشعرون بصعوبة المادة فيكون أدائهم القرائي ضعيفا ولديهم عجز في كثير من الأحيان عن مجارة فهم المادة المقروءة، وبتكرار تلك الحالة فإنه يكون عاجزا عن مواكبة سير الاختبار والدروس وهو ما ذهبت إليه جاري (2015) حيث إنه "لا يدرك العلاقات القائمة بينه وبين بنيته المعرفية الخاملة وخبرته السابقة الضعيفة فيشعر بصعوبة المادة ولا يبذل جهدا لفهمها

واستيعابها فيبقى خاملا بصفته عاجزا على مواكبة سير الدروس، كما يتميزون بذاكرة إنتاجية سلبية تظهر افتقار في بنيتهم المعرفية للمبادئ والمفاهيم". (جاري، 2015، 154)

4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية: مفادها أنه: هناك علاقة ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى القراء العاديين، يوضح ذلك في الجدول الموالي:

جدول رقم (09): يوضح نتائج معامل الارتباط بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين				
القرار	مستوى دلالة بيرسون "ر"	قيمة معامل الارتباط بيرسون "ر"	حجم العينة	
غير دالة	0.151	0.26	32	مستويات معالجة المعلومات
				الأداء القرائي
				$r = 0.26$
المصدر: سعدالعايب (الدراسة الحالية)، 2020، 128				

يبدو من الجدول بعد حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نتائج التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي القراء العاديين في اختبار مستويات معالجة المعلومات ونتائجهم في اختبار الأداء القرائي، والذي تبين أنه يساوي (0.26) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.151) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وبالتالي لم تحقق الفرضية، فهي غير دالة، وبالتالي عدم قبول الفرضية التي تنص على أنه: هناك علاقة

ارتباط دالة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

حيث سجل أنه مهما زاد عدد الأجوبة المستدعاة على اختبار مستويات المعالجة إلا أن مستويات المعالجة بقت ضعيفة أو عمق المعالجة كان في المستوى المتوسط، وهو ما يعكس ضعف في مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة ويظهر أيضا تدني المستويات العليا من الأداء القرائي بخاصة في جانب الفهم، التحليل، الإستنتاج، النقد وإبداء الرأي فيها.

ويعزى تفسيرها لضعف تمثيل دلالة الكلمات والجمل والأفكار للنصوص التي تساعد في تعميق مستوى معالجة المعلومات للمفاهيم المعرفية، وعن ضعف كبير في تمثيل المخططات المعرفية وتنظيمها وتركيبها، فالأبنية والنظام المعرفي للتلميذ أشبه ما يكون بشكل القالب أو الحجر الأساس لسيرورة باقي العمليات العقلية، كما يعزى عدم وجود علاقة بينهما لضعف استراتيجيات الحفظ والاسترجاع. (السرطاوي وآخرون، 2009، 83-89)

كما يظهر من بعض استجابات التلاميذ من القراء العاديين صعوبة في المعالجة اللغوية للمادتين المكتوبة والمسموعة وهو ما ينجر عنه صعوبة في الاستيعاب (السرطاوي وآخرون، 2009، 203). فرغم وصول القراء العاديين إلى التلقائية في القراءة فإنه من المفروض أن ينصب اهتمامهم على معنى المادة المقروءة ودلالة الكلمات والجمل التي يقرؤها (السرطاوي وآخرون، 2009، 89). غير أن فهمهم القرائي كان ضعيفا وهذا بالإضافة إلى المطالب الأخرى كالحصيلة اللغوية والخلفية المعرفية.

ورغم أن القراء العاديين يستغرقون وقت أقل من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في معالجة الجمل إلا أنه لم يسجل وجود لعلاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين في الدراسة الحالية، وهو ما لا يتفق مع دراسة (Boyle، 1996) التي كشفت عن علاقة إرتباطية بين كل من صعوبات تعرف الكلمة والفهم القرائي من جهة، ومستوى المعالجة الفونيمي من جهة أخرى. كما أن ذوي صعوبات التعلم يستغرقون زمنا

أطول في معالجة الجملة من الوقت الذي يستغرقه التلاميذ العاديون، كما أشارت إلى ذلك دراسة (Stanovich and Siegel، 1994). (صياح، 2006، 119)

وبالرغم من وجود علاقة طردية موجبة بين البنية المعرفية والقراءة والزمن المستغرق في القراءة ومستوى معالجة المعلومات للنص القرائي، إلا أنه ورغم أن الزمن المستغرق للأداء القرائي كان أقل إلا أن مستوى معالجة المعلومات كان متدنياً حيث لا توجد علاقة بينهما لدى القراء العاديين في هذه الدراسة، وهو ما جاء عكس نتائج دراسة (Cailies et al) (2002) التي أسفرت عن إختلاف المجموعات في سرعة القراءة والفهم القرائي حيث كلما كانت البنية المعرفية أكثر ثراء قل زمن القراءة وزادت درجة الفهم القرائي وكان الزمن المستغرق في القراءة للتلاميذ ذوي البنية المعرفية أقل، كما أن أداء التلاميذ ذوي البنية الثرية على أسئلة الفهم القرائي كان الأفضل (صياح، 2006، 111-112). وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسة الحالية.

كما تعزى نتيجة الدراسة لكون التلاميذ ذوي القراءة العادية لم يصلوا إلى المستوى الذي من المتوقع أن يكونوا عليه سواء في مستوى معالجة المعلومات أو في الأداء القرائي، مما أوقعهم في نفس نتيجة الفرضية الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتعكس نتيجة هذه الفرضية قصور في مهارات الفهم القرائي التي تشتمل على: المعنى، الصياغ، القارئ، وانخفاض في مهارات فهم المادة المقروءة والتي تتطلب قدرات من أهمها: معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة، الاستدعاء البسيط للمعلومات، فهم معاني الكلمات، تنظيم عناصر المادة المقروءة، القراءة لحل المشكلات، الاستنتاج، تذكر المادة المقروءة، القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات، التصفح، الإلمام السريع بنقاط الموضوع وربط بعضها ببعض وتذكرها. (صياح، 2006، 47)

ومن جهة أخرى يمكن إرجاع غياب وجود العلاقة بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي إلى إهمال بعض المعلمين للقراءة الناقدة أثناء التدريس وهو ما لا يعمل على تحقيق المستوى العميق من المعالجة، مما يعرض التلاميذ لكثير من المشكلات في

التحصيل (صياح، 2006، 215). إذ أن نتيجة الدراسة تمثل إشكالية كبيرة في مخرجات العملية التعليمية على المستويين القريب والبعيد.

ويمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء عدم قدرة التلاميذ على تطبيق مهارات الأداء القرائي العليا الذي أثر على مستويات معالجتهم لمعلومات النصوص المسموعة لأنه "وحتى يتمكن التلميذ من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة في النص المقروء، لا بد أن يكون قادرا على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة، في حين من لا يمتلك تلك المهارات سيواجه صعوبة في فهم مضمون ما يقرأ." (صياح، 2006، 259)

5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: والتي نصها كالآتي: يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي.

وتعرض نتائجها في الجدول الموضح ذلك أدناه.

جدول رقم (10): يوضح نتائج الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين								
مستويات معالجة المعلومات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة "ف"	قيمة "ت"	مستوى دلالة "ت"	القرار
القراء العاديين	32	27.63	7.89	000.	0.988	2.817	000.	دالة
ذوي صعوبات تعلم القراءة	24	21.47	8.34	غير دال	22.013			
توجد فروق عند (0.01) لصالح العاديين								
المصدر: سعدالعاب (الدراسة الحالية)، 2020، 131								

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على اختبار مستويات معالجة المعلومات من القراء العاديين يساوي (27.63)، ومن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قدر بـ (21.47)، بينما بلغ الانحراف المعياري (7.89) للقراء العاديين و(8.34) لذوي صعوبات تعلم القراءة. وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشعبة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن قيمة "ف" المساوية لـ: (0.000)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.988) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.817)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.007) وهو أصغر تماما من (0.01) فإنه دال إحصائيا.

من خلال هذا التحليل يمكن القول بأن الفرضية الثالثة محققة أي أنه يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي، وذلك لصالح القراء العاديين، وبالتالي قبول الفرضية التي تنص على: يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي.

تتوافق هذه النتائج وبعض الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي وذلك لصالح التلاميذ العاديين كدراسة (Stanovich and Siegle, 1994), (Chang et al, 1993), (Boyle, 1996), (Das et al, 1994), (Speece, 1989), (Hardy et al, 1989), (Ackerman, 1990)، وهذا ما يؤكد بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عمليات المعالجة بشكل عام. كما توصلت دراسة صياح (2006) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس ابتدائيين في المستوى المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، لصالح التلاميذ العاديين في الصفين. (صياح، 2006، 210-232)

ويعكس توجه نتيجة الدراسة لصالح القراء العاديين إلى أن عمق مستوى معالجة المعلومات كان أكثر لدى القراء العاديين منه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وهذا بسبب تباين الأبنية المعرفية التي تختلف كميا وكيفيا من حيث الترابط، التمايز، التنظيم، الاتساق، التكامل، الكم والكيف لصالح العاديين. حيث تلعب البنية المعرفية دورا أكثر أهمية من العمليات المعرفية في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد، وأن الفرق بين الأداء الماهر والأداء العادي في مختلف الأنشطة العقلية التي يقوم بها الأفراد يرجع إلى الفروق بينهم في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهم أكثر مما يكون راجعا إلى الفروق بينهم في العمليات المعرفية. فالعمليات المعرفية أيا كانت كفاءتها، وعمليات التجهيز والمعالجة أيا كانت خصائصها، يتعين أن تجد محتوى معرفيا تتعامل معه.

وينتج البناء المعرفي الجيد لدى القراء العاديين استراتيجيات معرفية أكثر قابلية للتعميم كما يسمح باشتقاق وتوليف وإنتاج صور أو صيغ ذات أبعاد متنوعة وثرية وفاعلة على ضوء قيود ومحددات الموقف المشكل، فالحصيلة المعرفية أو البنية المعرفية الثرية تتطوي على تنشيط ذاتي يجعل هذه المعرفة حية وفاعلة ومن ثم تختزل عمليات التجهيز والمعالجة لتصبح عند حدها الأدنى، فيخف الضغط على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات، فيتجه بصورة مباشرة إلى عمليات التوليف والاشتقاق لإنتاج الحلول والأفكار الجديدة. على عكس ما ينتج عن البناء المعرفي الهش أو السطحي أو الضحل. وبمعنى آخر فإن ذوي صعوبات التعلم أقل احتفاظا بالمعلومات، وأقل توليفا لها واشتقاقا منها، وأقل إنتاجا لها، وأقل كفاءة في توظيف هذه المعلومات معرفيا وحياتيا. (صياح، 2006، 36-232)

كما يمكن تفسير تلك النتائج أيضا في ضوء العلاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات، فقد أشارت دراسات كل من (Boyle, 1996), (Cailies et al, 2002), (Roottman & Ross, 1990), (Lenz & Hughes, 1990) إلى وجود علاقة بينهما، فالبناء المعرفي المنتظم يعمل على إحالة المحتوى إلى تنظيم بصري يساعد التلاميذ على الفهم والتذكر وتنظيم المعلومات، وبالتالي يسهم البناء المعرفي وعمقه في تعميق المعالجة

للمعلومات المستقبلية. وهكذا فإن سلامة البناء المعرفي يسهم في إيجاد تنظيمات معرفية ورؤى بصرية تساعد التلاميذ على تنظيم الأفكار الرئيسة والتفصيلات التي تضمنها النص، بحيث تكون العلاقات الكامنة بين الأفكار والتفاصيل واضحة لديهم، ومن ثم فإن معالجة معلوماته تتعمق أيضا. إلا أنه ونظرا لضعف البنية المعرفية لذوي صعوبات الفهم القرائي، ربما أثر ذلك على فاعلية الانتباه لديهم، حيث لم تكتسب المثيرات موضوع الانتباه لديهم معانيها بسرعة، ومن ثم استصعبوا ترميزها وتجهيزها، ومن ثم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، فالذاكرة جيدة البناء أو التنظيم تسمح بالتصنيف السريع للمعلومات التي تستقبل، بينما تضييع المعلومات أو الفقرات وسط التصنيف السيء لمحتوى الذاكرة.

(صياح، 2006، 212)

ويبدو أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في معالجة المعلومات على مستوى العمليات العقلية العليا وخاصة في الذاكرة وهذا ما يؤكد توجّه نتائج الفروق في مستويات معالجة المعلومات لصالح القراء العاديين. حيث قدم كل من (Craik and Lochart) (1972) تصورا لمستوى معالجة المعلومات وذلك بالنظر إلى دوام الذاكرة كدالة على عمق المعالجة. (صياح، 2006، 17)

وفي ذات السياق أشارت دراسات عدة إلى أن الذاكرتين القصيرة المدى والعاملة لدى ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة منها لدى أقرانهم من العاديين فهما يساهمان في ترتيب المخزون العلمي والمعلومات، وعدم كفاءتها يجعل عملية التعلم صعبة، خصوصا وأنها ذات علاقة وثيقة بنظم التجهيز والمعالجة الدقيقة. (صياح، 2006، 39)

وفي حال زيادة العبء المعرفي للمهام الكثيرة التي تتطلب عمليات معالجات يؤثر على إمكانات التجهيز وستصبح سعة الذاكرة تكون محدودة والتي تحد من قدرة الفرد في حل المشكلات في أداء مهامه، وفي هذا الصدد أشار علوان أن زيادة العبء المعرفي لعمليات المعالجة لدى ذوي صعوبات القراءة يجعل بعض القيود أو الحدود لإمكانات التجهيز أو الإعداد أو المعالجة، وعندما تتطلب المهمة أو المشكلة زيادة هذه الحدود أو الضغط على

الذاكرة قصيرة المدى يتجه مستوى الأداء تدريجياً إلى الهبوط على الرغم من أن الأداء قد يتعرض لهبوط مفاجئ في ظل بعض الظروف المعينة الأخرى.

(علوان، 2009، 52)

ويعاني ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في مراحل الترميز، الاسترجاع والحفظ بحيث لا يستخدمون استراتيجيات التغذية الراجعة في أي مرحلة من مراحل معالجة المعلومات بشكل فاعل، لذلك يلاحظ عجزهم في حل المشكلات التي تواجههم أو أن معلوماتهم تكون ناقصة في بعض الأحيان. (صياح، 2006، 232)

علاوة على عدم استخدامهم لاستراتيجيات التحكم لمعالجة المعلومات (مثل التسميع والتصنيف) في مخازن الذاكرة بصورة فاعلة مما يؤدي إلى فقد المعلومات، وبالتالي عجزهم عن التعلم. (صياح، 2006، 92)

ومما ذكر سابقاً يتضح بأن ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم سعة ونظم تجهيز ومعالجة أقل لقلة بنائهم المعرفي أولاً، وقلة أساليبهم وصعوبة تقديرهم للعمليات المعرفية وكيفية تفعيلها ثانياً. (صياح، 2006، 38)

ونظراً للارتباط الوثيق بين الأبنية المعرفية والمراحل الأساسية لمعالجة المعلومات فإنهما يعملان بصورة تفاعلية، ولكل منهما تأثيره الدال على إحداث الفروق الفردية بين الأفراد في ناتج النشاط العقلي المعرفي. (صياح، 2006، 282)

حيث يعزى هذا التوجه لصالح القراء العاديين من جانب آخر إلى انتظام التشفير وتوظيف استراتيجيات التنظيم للمادة المعالجة، وعن اختلاف في مستويات التشفير بين الفئتين وهو ما ذهبت إليه دراسة فوذية (2004) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في عشوائية التشفير لصالح ذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي استراتيجيات التنظيم لصالح العاديين. (سعدالعايب، 2017، 11-17)

كما تترجم نتيجة الدراسة الأداء الأفضل للقراء العاديين في مستويات الفهم القرائي ومنه أداء أحسن أي أكثر عمقا في مستويات معالجة المعلومات مقارنة بذوي صعوبات تعلم

القراءة، وتضم مستويات الفهم المعرفي المستويات الآتية: الفهم الحرفي، الفهم التفسيري، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي، والاستنتاج. (بن الطاهر، 2009، 149-153)

### خلاصة الفصل:

انطلاقاً من الدراسة الميدانية لفرضيات الدراسة وبعد عرض بياناتها وتحليل نتائجها تم التوصل إلى أن: مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بسيط، مستوى معالجة المعلومات الأكثر استخداماً لدى التلاميذ القراء العاديين متوسط، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وكذلك بالنسبة للفرضية الثانية لدى القراء العاديين، في حين يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي لصالح القراء العاديين، ويمكن أن تفسر وتناقش نتائجها في ضوء تفاعل عوامل عدة هي: ضعف الأبنية المعرفية وتنظيم المعلومات فيها، قصور في العمليات الأساسية لمعالجة المعلومات (الانتباه، الإدراك البصري والسمعي، الذاكرة البصرية والسمعية، التمييز السمعي والبصري، الذاكرات قصيرة المدى-العامة - طويلة المدى الدلالية والمعجمية، التفكير، حل المشكلات)، ضعف القدرة اللغوية ومحدودية الحصيلة اللغوية، التصورات الذهنية أو استراتيجيات التفكير، مدى التركيز، صعوبة الإستيعاب، ضعف إدماج التلميذ مع المادة المقروءة، الخبرات السابقة والبيئية، ضعف تدريس القراءة الناقدة. ويجدر بالإشارة إلى أنه لا يمكن حصر كل أسباب نتائج هذه الدراسة في ظل غياب وجود نقص كبير في الدراسات العصبية المعرفية فيه، وباعتبار أن طبيعة الموضوع متشابك ومعقد أكثر مما يتصور.

# خلاصة الدراسة وآفاقها ومقترحاتها

## خلاصة الدراسة:

من خلال هذه الدراسة تم تناول مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين حيث توصلت إلى أنه: مستوى معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بسيط، مستوى معالجة المعلومات الأكثر إستخداما لدى التلاميذ القراء العاديين متوسط، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات معالجة المعلومات والأداء القرائي لدى القراء العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وأن عدم وجود علاقة بينهما يوضح وجود مشكلة في النظام التعليمي، كما تم التوصل إلى أنه يختلف متوسطي درجات مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن القراء العاديين المتمدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي لصالح القراء العاديين.

وإن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تتوقف على عينة الدراسة المستهدفة، وكذلك في حدود الدراسة واختبارات الدراسة، ظروف تطبيق الدراسة والفروق الفردية داخل التلميذ في حد ذاته.

## آفاق ومقترحات الدراسة:

من خلال معالجة الموضوع وانطلاقا مما خلصت إليه الدراسة وبناء على بعض الجوانب النظرية التي تم التطرق إليها، تبين أن هناك بعض المتغيرات ذات العلاقة بمستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ، والتي لم يكن ممكنا أن تتسع إليها الدراسة تفاديا لتجاوز أهدافها وحدودها، ولذلك كان من المفيد اقتراح دراسات أخرى لتغطي تلك المتغيرات والتي قد تساعد في الوصول إلى فهم أكثر لما يتعلق بمستويات معالجة المعلومات والتمكن من تشخيصها بدقة أكبر، لذلك تقترح الطالبة الباحثة - ضمن آفاق الدراسة الحالية - جملة

- من الدراسات المستقبلية سواء للمهتمين أو ما يمكن مواصلته على المستوى الشخصي للتعلم في نفس الإطار والملح البحثي وفي ما يلي استعراض لبعض المواضيع المقترحة:
- علاقة كل من ما يلي: السعة العقلية، العمليات العقلية العليا، الأبنية المعرفية، تجهيز المعلومات، استراتيجية التفصيل، أنظمة معالجة المعلومات، طريقة التنظيم، الإدراك السمعي بمستويات معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقراء العاديين.
  - علاقة أساليب التعلم باستراتيجيات معالجة المعلومات.
  - علاقة أنماط معالجة المعلومات بأنظمة معالجة المعلومات.
  - كيفية أو طريقة معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
  - اقتراح أو بناء برامج تعليمية، تدريبية، وتأهيلية لتحسين مستوى معالجة المعلومات العميق لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
  - وبالإضافة إلى الدراسات المقترحة أعلاه، من المفيد الانتهاء إلى جملة من المقترحات ذات الطابع العملي الميداني تجمل في النقاط التالية:
  - تخصيص دورات تكوينية لأساتذة الابتدائي وفي مختلف المستويات التعليمية لمعرفة التقنيات والطرق التي تحسن من مستويات معالجة المعلومات العميقة لدى التلاميذ للنهوض بنتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
  - ضرورة اهتمام المسؤولين في قطاع التربية بالتنسيق مع أهل الاختصاص لبرمجة أيام دراسية، وبرامج تكوينية لمعلمي المرحلة الابتدائية حول طرق اكتشاف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي.
  - ضرورة إعداد معلمين ملمين بصعوبات التعلم باعتبارها إعاقة خفية قصد الكشف والتدخل المبكرين للعمل على تجاوز التلاميذ لمشكلاتهم التي تتعلق بالأداء القرائي.
  - ضرورة توظيف مختصين صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية للتكفل بهذه الفئة.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع

### المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، محمد صالح (2006). علم النفس اللغوي والمعرفي. عمان: دار البداية.
- اسماعيل، يامنة وقشوش، صابر (2014). الدماغ والعمليات العقلية: الانتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- إعداد قسم البحوث (2015). دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية. المركز الوطني القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
- البطانية، أسامة محمد والجراح، زياب عبد الناصر وغوانمة، مأمون محمود (2007). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بكري، نجبية (2014). استراتيجية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. (10). 257-235.
- بلحاج، عبد الكريم (2009). المدخل إلى علم النفس المعرفي. الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
- بلطجي، لمى بندق (2010). صعوبة القراءة (الديسلكسيا). لبنان: دار العلم للملايين.
- بن الطاهر، التيجاني (2009). علاقة الأسلوب المعرفي (الإستقلال/الإعتماد على المجال الإدراكي) بالفهم القرائي الميتمعرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الإبتدائية. ملخص أطروحة رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.
- بن بريكة، عبد الرحمن (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.
- بن سعد، أحمد (2006). أثر كل من مستوى المعالجة ولغة الكلمات على التذكر عند طلبة السنة الثانية علم النفس بجامعة الأغواط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بن صافية، آمال (2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

بن طه، عبد الله الصافي (2000). الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). 1 (1). 95-118.

تجاني، كوثر (2015). علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مباح ورقلة: الجزائر.

جاري، نعيمة (2015). علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مباح ورقلة: الجزائر.

جميل، طارق عبد المجيد (د. ت). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جوادي، نصيرة (2015). ملكة القراءة بين صعوبات التعلم وضعف الأداء في المدرسة الابتدائية الجزائرية. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي: الجزائر.

الحلاق، علي سامي (2014). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. (د. ط). لبنان: المؤسسة الحديثة الكتاب.

خرياش، هدى (د. ت). فاعلية برنامج تعليمي لتنمية المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة فرحات عباس - سطيف: الجزائر.

خرف الله، علي (2005). صعوبات الفهم القرائي في تعلم اللغة الأجنبية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العقيد الحاج لخضر - باتنة: الجزائر.

خرف الله، علي (د. ت). محاضرة مجالات علم النفس المعرفي. جامعة الوادي: الجزائر.

دحال، سهام (2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة.

راتب، قاسم عاشور ومقدادي، محمد فخري (2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ريسيرش تراينجل إنترناشيونال [رتا]. (2011). تحسين الأداء التعليمي للبنات. برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى. دليل المدرب/ة. الأكاديمية المهنية للمعلمين. مصر. وزارة التربية والتعليم.

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (د. ت). علم النفس المعرفي. د. ط. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (2006). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. ط. 2. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سعدالعايب، جهيدة (2017). الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

سعدالعايب، جهيدة وخرف الله، علي (2020). مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6 (1) 220-234.

السرطاوي، عبد العزيز وطبيبي، سناء عورتاني والغزو، عماد محمد وناظم، منصور (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل النشر.

السليني، فراس (2008). فنون اللغة. عمان: إريد عالم الكتاب الحديث.

شلابي، عبد الحفيظ (2017). اختبار للكشف عن عسر القراءة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان: الجزائر.

شوشاني، صالح محمد (2019). فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

صياح، منصور عبد الله (2006). الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

عبد الوهاب، سمير والكردي، أحمد على ومحمود، جلال الدين سليمان (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. ط. 2. د. بلد: المكتبة العصرية.

العتوم، عدنان يوسف (د. ت). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لعطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه. دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. (11). 147-160.

العفون، نادية حسين ووسن، ماهر جليل (2014). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. عمان: درا المناهج للنشر والتوزيع.

العلاقة بين الذاكرة العاملة، وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض (2014). آخر المقالات.

علوان، مصعب محمد شعبان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

فندي، محمود العبد الله (2009). أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية. الأردن: عالم الكتاب الحديث.

فوقية، عبد الفتاح وآخرون (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

قحطان، أحمد الظاهر (2004). صعوبات التعلم. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.  
كامل، أحمد عاصم عبد المجيد (2015). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين  
أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات  
التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: القاهرة.

كولينجفورد، سيدريك (2003). مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال "رؤية علاجية". ترجمة:  
الجمل هاني مهدي. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

اللقاني، أحمد حسين وآخرون (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج  
وطرق التدريس. ط. 3. القاهرة: عالم الكتب.

المؤتمر الدولي للديسلكسيا [مدد]. (د. ت). ديسلكسيا الجمعية الأردنية للديسلكسيا. الأردن.  
لوزاعي، رزيقة (2008). العرض الجبهي دراسة نفس عصبية لوظيفتي الانتباه الإنتقائي  
والذاكرة العاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

لوزاعي، رزيقة (2017). مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال في الطور الثاني  
ابتدائي بمدرسة يليس ببودواو: دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية  
القراءة واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة  
الجزائر 2: الجزائر.

مردان، نجم الدين علي (2005). النمو اللغوي وتطويره. الكويت - الإمارات: مكتبة الفلاح.  
مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (2013). تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار  
البداية ناشرون وموزعون.

مزوز، نوال (2015). اضطراب المعالجة التتابعية عند الطفل عسير القراءة. رسالة ماستر  
غير منشورة. جامعة العربي بن مهدي - أم البواقي: الجزائر.

### المراجع باللغة الأجنبية:

Azizi, Y. (n.d.). *Information processing and its implications to teaching and learning*. University technology. Malaysia.

Charles, C. Jr., Fernand, F., John, M. H., Albrecht, W. I., Simon, P. L., Erik, D. R., Elizabeth, R. S. (2016). eye movements in reading and information

processing: Keith Rayner's 40 year legacy. *Journal of memory and language*. 86. 1-19.

Ferrand, L. (2001). *cognition et lecture*, de boeck university. Belgique.

John, M. (1999). *Plumbing the levels of reading: an information processing model of literacy learning*. University of Melbourne.

Michael, P., John, G. B., WOLFGANG, S. (n.d.). *Good information processing: what it is and how education can promote it*. Chapter 2 .

Patricia, A. de W., Elizabeth, L. B. (2004). Processing strategies and the generation effect: Implications for making a better reader. *Memory and cognition*. 32 (6). 945-955.

# قائمة الملاحق



ملحق رقم (02): ترخيص بزيارة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية  
إلى السادة:  
مديري ابتدائيات المقاطعة الإدارية 01 الوادي  
ع/ط السيد مفتش ادارة الابتدائيات  
المقاطعة 01 الوادي

مديرية التربية لولاية الوادي  
مصلحة التمدريس والامتحانات  
مكتب التعليم الأساسي  
الرقم : 2018 /3.3/ 134

الموضوع : ترخيص بزيارة ميدانية

المرجع : مراسلة جامعة حمه لخضر الوادي بتاريخ: 2018/09/19  
الواردة إلينا بتاريخ: 2018/10/02.

في إطار التكوين النظري والتطبيقي المقرر لطلبة كلية العلوم  
الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الإجتماعية بجامعة حمه لخضر الوادي  
بشرفني أن أرخص للطلبة : - سعد العايب جهيدة.  
بالقيام بتربص ميداني بمؤسستكم من أجل دراسة صعوبات التعلم  
وكيفية علاجها ، وذلك إلى نهاية الدراسة الميدانية.

الوادي في : 2018/10/04  
مدير التربية



المكلف بمهام مدير التربية  
عبد المجيد بن قداش

المكلف بمهام مدير التربية  
الوادي



رضواني رضا

ملحق رقم (03): ترخيص بزيارة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية  
إلى السيد:  
مفتش إدارة الابتدائيات  
المقاطعة 02 الوادي

مديرية التربية لولاية الوادي  
مصلحة التمدريس والامتحانات  
مكتب التعليم الأساسي  
الرقم : 2019 /3.3/ 01

الموضوع : ترخيص بزيارة ميدانية

المرجع : مراسلة جامعة حمه لخضر الوادي بتاريخ: 2019/09/19.

في إطار التكوين النظري والتطبيقي المقرر لطلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية تخصص علم النفس تنظيم وعمل بجامعة حمه لخضر الوادي ، يشرفني أن أرخص للطلبة:  
- سعد العايب جهيدة.

بإجراء تربص ميداني في المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم من أجل القيام بتطبيق اختبارات ومقاييس نفسية حول صعوبات التعلم وكيفية علاجها وذلك إلى نهاية الدراسة الميدانية.

الوادي في: 2019/10/09  
مدير التربية



المكاف بمهام مدير التربية  
محمد مداحي

\* المؤسسات المعنية:

- ابتدائية ذهب التجاني.
- ابتدائية حلواجي عبد الله.
- ابتدائية الزاوي الطيب.
- ابتدائية خميدة المولدي.

ملحق رقم (04): بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية بن موسى بشير

ملحق رقم ( ) : بطاقة فنية للمدرسة ابتدائية الشهيد : بن موسى بشير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

دائرة الوادي

مديرية التربية لولاية الوادي

بلدية الوادي

مفتشية إدارة الإبتدائيات

السنة الدراسية: 2018 / 2019

مقاطعة الوادي - 02 -

بطاقة فنية لمدرسة ابتدائية

391207	- رمز المأمّن:	391207	- رمز المؤسسة:
			- الإسم القديم للمؤسسة: النخيل المختلطة
			- الإسم الجديد: الشهيد بن موسى بشير
			- تاريخ إفتتاح المدرسة: 1960
			- عنوان وموقع المدرسة: حي النخيل الشط الوادي
			- إسم مدير المدرسة: السيدة/ رزاق بكرة مريم
			- إسم مفتش المقاطعة: السيد / كمرشو نور الدين
			- المقاطعة الإدارية: السيد / فوزي عباس
			- إسم المفتش التربوي: السيد / كمرشو نور الدين
			- المقاطعة التربوية: الوادي 02
			- طول المدرسة: / عرضها: /
			- المساحة الإجمالية للمدرسة: 8460م <sup>2</sup>
			- المساحة المغطاة: 1184م <sup>2</sup>
			- عدد الحجرات المستعملة: 18 + إدارة.
			- العدد الإجمالي للتلاميذ: 840
			- عدد الأفواج التربوية: 24
			- عدد العمال: 28
			- عدد المراحيض: موجودة
			- نظام المدرسة: الدوام الجزئي

المدير  
مريم رزاق بكرة

## ملحق رقم (05): بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية ميهي محمد بلحاج

ملحق رقم (0): بطاقة فنية لمدرسة ابتدائية ميهي محمد بلحاج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الدائرة: الوادي

البلدية: الوادي

السنة الدراسية: 2019/2018

مديرية التربية لولاية الوادي

مفتشية إدارة الإبتدائيات

مقاطعة الوادي -02-

### بطاقة فنية لمدرسة ابتدائية

- رمز المؤسسة: 390039	- رمز المأمّن:
391202.	
- الإسم القديم للمؤسسة: مدرسة الأماي بالوادي، وبعدها إسم مدرسة الوسط للبنين.	
- الإسم الجديد: ميهي محمد بلحاج.	
- تاريخ إفتتاح المدرسة: سنة 1884.	
- عنوان وموقع المدرسة: ساحة حمه لخصر.	
- إسم مدير المؤسسة: حشيفة عبد المجيد.	
- إسم مفتش المقاطعة: عباس فوزي.	
- المقاطعة الإدارية: 02.	
- إسم المفتش التربوي: عباس فوزي.	
- المقاطعة التربوية: الوادي 2.	
- طول المدرسة: /	- عرضها: /
- المساحة الإجمالية للمدرسة: 2790 م.	
- المساحة المغطاة: 1359 م.	
- عدد الحجرات المستعملة: 28 + إدارة + مطعم + قاعة العروض الثقافية.	
- العدد الإجمالي للتلاميذ: 630.	
- عدد الأفواج التربوية: 22.	
- عدد العمال: 14.	
- عدد المراحيض: 20.	
- نظام المدرسة: الدوام الواحد.	

  
المدير  
حشيفة عبد المجيد

## البطاقة الفنية

- اسم المدرسة : بن عمر ميده أحمد
- تاريخ الإفتتاح : 1948/10/20 م
- رقم التسجيل المركزي : 0713211
- عدد الحجرات : 12
- مساحة الأقسام : 648 متر مربع
- مساحة المكتب : 30.30 متر مربع
- مساحة العيادة : 192 متر مربع
- مساحة المخازن : 62.50 متر مربع
- مساحة المراحيض : 28.56 متر مربع
- مساحة المؤسسة المبنية : 961.36 متر مربع
- المساحة الكلية للمؤسسة : 1922.70 متر مربع
- رقم الهاتف : 032.14.63.05



ملحق رقم (07): بطاقة فنية للمدرسة الابتدائية حلواجي عبد الله

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

## بطاقة تقنية للمدرسة

المؤسسة ابتدائية حلواجي عبد الله

العنوان 08 ماي 1945

البلدية الوادي الدائرة الوادي الولاية الوادي

الهاتف 032125856 رمز المؤسسة 391220

رقم الحساب البريدي

الرقم الوطني 391220 رقم التعاضدية

تاريخ الانشاء 01/10/2013

طبيعة المنطقة حضرية عدد القاعات 8

البريد الالكتروني

المقاطعة الادارية الوادي 02

المقاطعة التربوية الوادي 02

مقاطعة الفرنسية الوادي 2

المامن مسعي احمد بالقاسم

الدوامين الجزني

نظام العمل



العيد قرح



ملحق رقم (09): استمارة استطلاع رأي الخبراء لاختبار "تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة"

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استطلاع رأي الخبراء

إشراف الدكتور:

إعداد الطالبة:

علي خرف الله

جهيدة سعد العايب

الأستاذ (ة) الخبير (ة) السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تقوم الباحثة بإجراء بحث موضوعه "مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعادين في المرحلة الابتدائية" وإذا كان من مقتضيات إنجاز هذا البحث الأخذ بعين الاعتبار آراء الخبراء المختصين فإن الباحثة تلتزم منكم إبداء آرائكم كخبراء بشأن النصوص المقترحة، مع العلم أن الدراسة ستجرى على المستوى الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

اسم ولقب الخبير(ة): .....

تخصص الخبير(ة): .....

منصب عمل الخبير(ة): .....

ولكم جزيل الشكر

الأستاذ(ة) الخبير(ة)، بعد قراءة النصوص، إليك الجدول التالي لاختيار مدى مناسبة النص للتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعادين وذلك بوضع علامة (X).

رقم النص	طبيعة النص	مدى مناسبة النص للتطبيق على العينة المستهدفة	اقتراحات
النص القرائي الأول	قصصي		
النص القرائي الثاني	قصصي		
النص القرائي الثالث	تفسيري		

ملاحظات عامة:

.....  
.....

## التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **مستويات معالجة المعلومات:** مستويات المعالجة تتضمن مدى العمق الذي تعالج به هذه المعلومات والمنتزعة على ثلاث مستويات هي: السطحي، المتوسط، والعميق، والتي تقاس باختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

- **الأداء القرائي:** هو مدى تمكن التلميذ المتمدرس بالسنة الخامسة ابتدائي من قراءة الكلمات قراءة صحيحة من حيث فك رموز حروف الكلمة وفي تجميعها ونطقها، والذي يقاس باختبار القراءة ل: اسماعيل لعيس، والذي يتكون من أبعاد: الكلمات المتداولة، الكلمات شبه المتداولة، الكلمات غير المألوفة. وذلك عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

- **التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة:** هو تلميذ السنة الخامسة ابتدائي الذي يتمتع بدرجة ذكاء عادية لا تقل عن المتوسط أو فوق المتوسط وهذا بحسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للذكاء، حيث لا تعود صعوبات التعلم لديه إلى إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي (محك الاستبعاد)، والتي تعزى لاضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو سوء ظروف بيئية أو اقتصادية، والذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي (تباعد بين درجة الذكاء واختبارات التحصيل)، والذي يحتاج إلى طرق تعليمية ووسائل بيداغوجية خاصة (محك التربية الخاصة). وهو الذي يجد صعوبة واضحة أثناء أدائه القرائي في فك الرموز المكتوبة أي تهجئة الحروف وفي تجميعها ونطقها في شكل كلمة ملفوظة بطريقة صحيحة. والذي تم تحديده باختبار القراءة للدكتور اسماعيل لعيس.

- **التلميذ العادي:** هو التلميذ الذي يدرس بالسنة الخامسة ابتدائي حيث يقرأ قراءة عادية والحاصل على معدل ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط بناء على معايير اختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة)، وتحصيله ذو درجة جيدة في اختبار القراءة.

### اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

**الهدف من الاختبار:** يهدف إلى التعرف على مستوى معالجة المعلومات للتلاميذ في النصوص المسموعة، وفقا لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

**تعليمات الاختبار:** سوف أقرأ عليك ثلاث نصوص، فاستمع إليهما جيدا، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- الانتباه والتركيز جيدا أثناء قراءة النصين.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

مع العلم أن التعليمات تعطى شفويا بشكل واضح ودقيق.

## النص القرآني الأول

كانت تعيش في غابة صغيرة جماعة من العصافير ودب وعدد من الأرناب، وكانوا لا يفترقون إلا عند البحث عن طعامهم في الصباح.

ذات ليلة قال الذب: لماذا لا يكون لنا بيت يضمنا جميعا؟ فوافق البعض على فكرته وعارضها البعض الآخر، وعرض الاقتراح للتصويت، فحصل على أغلبية الأصوات. فقال الذب: (فلنضع الآن خطة لبناء البيت). وبعد أن وزع عليهم العمل بدأت العصافير تحفر الأساس، والأرناب تبني الجدران، وبدأ الذب يحمل القش والعيديان لبناء السقف، ولما صعد على الجدران لم تتحمل جسمه الثقل فسقطت، ووقع على الأرض.

جلس الجميع في حزن، فمرت بهم سلحفاة وسألتهم عن سبب حزنهم فأخبروها بما جرى لهم. فكرت السلحفاة قليلا ثم قالت: (أنا جائعة) فأحضرت الأرناب جزرا، والعصافير قمحا وذرة، أما الذب فأحضر قرصا من العسل.

قدمت السلحفاة جزرا لأحد العصافير، ونثرت القمح أمام الذب، ثم قالت فلتأكلوا معي. دهش الجميع، وقال الذب: القمح هو طعام العصافير، وقالت العصافير: والجزر طعام الأرناب. ابتسمت السلحفاة وقالت: إنكم تعرفون الطعام المناسب لكل منكم، فلماذا تجهلون العمل المناسب لكم؟ صممت السلحفاة قليلا ثم قالت: الأرناب تحفر الأساس، والذب يبني الجدران، أما العصافير فتسقف البيت. وفي اليوم التالي بدأ كل واحد عمله، حتى أتموا بناء البيت فجلسوا حوله وهم يغنون ويرقصون.

بعد استماعك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1- ما الاقتراح الذي قدمه الذب لرفاقه؟

- أ- أن يكون لهم بيت يضمهم جميعا. ت- أن يقيموا الأعمال المنزلية بينهم.  
ب- أن يتعاونوا في البحث عن طعامهم. ث- أن لا يفترقوا إلا عند البحث عن طعامهم.

2- جلس الذب والعصافير والأرناب في حزن لأنهم:

- أ- لا يملكون بيتا يضمهم جميعا. ت- عارض البعض بناء البيت.  
ب- فشلوا في بناء بيت لهم. ث- وزعوا العمل بينهم بشكل لا يتناسب وكل منهم.

2- اختر عنوانا مناسباً للنص.

أ- السلحفاة والأرناب. ت- السلحفاة الجائعة.

ب- السلحفاة المتعاونة. ث- السلحفاة الحكيمة

4- ما الذي تستنتج من القصة السابقة؟

أ- التعاون يحقق النجاح. ت- الحياة كفاح ونشاط.

ب- التفكير السليم يقود إلى النجاح. ث- التشاور قبل العمل.

5- لماذا دهشت الحيوانات من تصرف السلحفاة بعدما وزعت على كل واحد منهم طعامه؟

6- ما رأيك في تصرف السلحفاة؟ ولماذا؟

## النص القرآني الثاني

حكم أحد الملوك على رجل بالقتل لتجاوزه أمره، فقال الرجل: أصلح الله حال الملك، إن لي صبية جياعا، فإن أذنت لي أن أوصل إليهم هذا القوت، وأوصي بهم أهل المروءة من الحي، عدت إليك لتنفذ أمرك.  
فأجابه الملك: لا أسمح لك بذلك إلا إذا أتيت برجل يضمنك، فإن لم تعد في الوقت المحدد قتل بذلك. سمع الحاضرون كلام الملك، فسكتوا، وبعد لحظات خرج من بينهم رجل، وقال: أنا أضمنه أيها الملك.  
ذهب الرجل إلى بيته مسرعا، ولما قرب الوقت المحدد، نادى الملك إلى الناس قائلاً: لقد قرب الوقت لتنفيذ الأمر، فليأتها الضامن للقتل.

خرج الضامن ليستعد للقتل، وإذ به يرى من بعيد شبح رجل قد لاح مقبلاً. فقال للملك: أصلح الله الملك. هذا شخص يقبل علينا مسرعا، أرجو أن يكون الرجل الذي ضمنته.  
وبينما هم كذلك إذ بالرجل يقبل عليهم متعباً من شدة الجري، وعندما سأله الملك عن سبب سرعته هذه قال: خشيت أن يقضى الأمر قبل وصولي.

أطرق الملك برهة وقد ظهرت عليه شدة التأثر ثم رفع رأسه، وقال: لله رجال! أما أنت فقد بلغت قمة الوفاء، فاشهدوا أيها الحاضرون أنني قد عفوت عنه، وأما أنت أيها الكريم فقد بلغت قمة السماحة، واستحققت الجزاء.

بعد استماعك القصة السابقة، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O الإجابة الصحيحة مما يلي:

1- استجاب الملك لمطلب الرجل على أن:

أ- يعطي الملك مبلغاً من المال. ت- أن يحبس ابنه بدلاً منه.

ب- أن يأتي له برجل يضمنه. ث- أن يؤجل تنفيذ الحكم.

2- أقبل الرجل المحكوم عليه بالقتل متعباً من شدة الجري خوفاً من:

أ- أن يعذبه الملك قبل قتله. ت- أن ينفذ الملك الأمر قبل وصوله.

ب- ينتقم الملك من عياله. ث- أن يتعقبه حراس الملك.

3- أصف الرجل الضامن بالرجل...

أ- الكريم بنفسه. ت- العظيم بتضحيته.

ب- الحليم بلطفه. ث- الوفي بعهده.

4- اختر عنواناً مناسباً للقصة.

أ- قمة الوفاء. ت- عدالة حاكم.

ب- قمة العدل. ث- عدالة المجتمع.

5- هل تتفق مع ما أقدم عليه الرجل الضامن؟ ولماذا؟

6- لو كنت مكان الرجل المحكوم عليه بالقتل هل ستعود مرة أخرى للملك؟ ولماذا؟

### النص القرآني الثالث

يعيش النحل في مجتمع يبلغ عدد أفراده عشرة آلاف نحلة على أقل تقدير، وقد تضم الخلية من ثمانية آلاف إلى مائة ألف نحلة أحياناً. مجتمع النحل ثلاث فئات: الملكة الأم، وهي أم لأفراد المستعمرة كلها، وهي تمتاز عن غيرها بحجمها وبطنها الضخم. والملكة وحدها تضع البيوض، ويبلغ مجموع ما تضعه في اليوم الواحد نحو ألف وخمسمائة بيضة. اليعاسيب وهي ذكور عاطلة عن العمل يبلغ طول الواحد منها أقل من سنتيميرين، واليعسوب أقصر قامة، وأكثر سمناً من النحلة العاملة. ويوجد عادة عدد قليل منها في الخلية.

العاملات المتخصصة، وتحمل في طرف بطنها إبرة مؤذية تتصل بغدة سامة. تقوم العاملات بمهام عديدة منها بناء النخاريب وتنظيفها، وتأمين الغذاء لليرقات فضلاً عن حراسة الخلية وتهويتها. وابتداءً من اليوم الحادي والعشرين وحتى موتها تصبح النحلة العاملة ممونة فتبحث في الأزهار عن الرحيق والشهد، كما تجني عصير البراعم، وتجمع الماء. أما الشهد الذي تمتصه في أثناء تنقلها من زهرة إلى أخرى، فلا ينتقل إلى معدتها، وإنما إلى جيب خاص، حيث يتحول إلى عسل. عند شعور النحلة بالجوع تحول نقطة عسل صغيرة من جيبها إلى معدتها. النحلة حشرة اجتماعية مفيدة للإنسان وللطبيعة، فلولا النحل لما كنا حصلنا على العسل اللذيذ المغذي الذي يحبه الصغار والكبار لطعمه الحلو المذاق وفوائده العديدة، ولما كانت بعض الأزهار أثمرت.

بعد استماعك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1- الملكة الأم، وهي أم لأفراد المستعمرة كلها، تمتاز عن غيرها:  
أ- بطول قامتها. ت- بحجمها وبطنها الضخم.

ب- بقصر قامتها. ث- تحمل في طرف بطنها إبرة مؤذية تتصل بغدة سامة.

2- كل ما يأتي من فئات النحل ما عدا واحدة هي:

أ- العاملات. ت- اليرقات.

ب- اليعاسيب. ث- الملكة.

3- اختر أكثر العناوين مناسبة للنص.

أ- مملكة النحل. ت- فوائد النحل للإنسان.

ب- العسل وفوائده الغذائية. ث- فئات النحل.

4- جميع الأفكار التالية وردت في النص ما عدا واحدة هي:

أ- مجتمع النحل مجتمع منظم. ت- صنع العسل من مهام النحلة العاملة.

ب- من مهام اليعاسيب حراسة الخلية وتهويتها. ث- التزام كل فئة من فئات النحل بمهامها.

5- ما الدروس المستفادة من مجتمع النحل؟

6- أي من فئات النحل المذكورة في النص السابق تحب أن تكون مثلها؟ ولماذا؟

ملحق رقم (10): قائمة بأسماء الخبراء وتخصصاتهم

الرقم	اسم ولقب الخبير (ة)	تخصص الخبير (ة)	مهنة الخبير (ة)
01	علي خرف الله	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر "أ"
02	عبد الغني جديدي	علم النفس المدرسي	مفتش التعليم الابتدائي
03	سلاف مشري	علم النفس المدرسي	أستاذة التعليم العالي
04	إسماعيل لعيس	أرطوفونيا	أستاذ التعليم العالي
05	عبد اللطيف فارح	علم النفس التربوي	مفتش التعليم الابتدائي