وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عنوان المذكرة

الذاكرة الحسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

(دراسة عيادية على 3 حالات بالمدارس الابتدائية) –بسكرة–

مذكـــــرة مكملة لنـــيل شـــــهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

وصعوبات التعلم

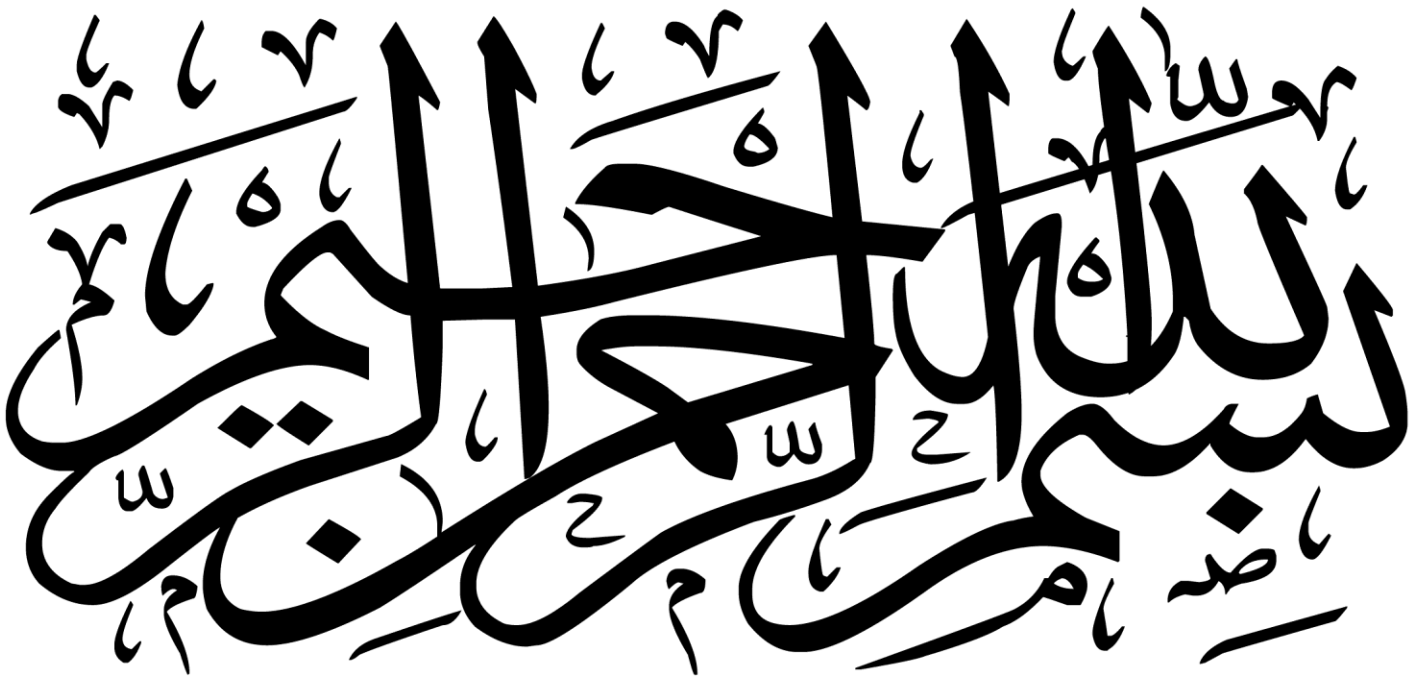
إعداد الطالبة:

- جميلة نوي

إشراف الدكتورة:

د– دبراسو فطيمة

السنة الجامعية: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى﴿ **وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِي عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِي وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَيَّ ٱلْمَصِيرُ**﴾

سورة لقمان: الآية 14.

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة د. دبراسو فطيمة على ما قدمته لي من مساعدات في هذا العمل القيم، والشكر موصول الى جميع الأساتذة خاصة الأستاذة د.كحول شفيقة، د.بن عامر وسيلة والدكتور نبيل مناني لما قدمه لي من مساعدات ودعمه معنويا خلال مسيرتي الدراسية.

ملخص الدراسة

ملخص:

يهدف هذا البحث الى دراسة الذاكرة الحسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الثالثة ابتدائي.

استخدمت الباحثة المنهج العيادي على ثلاث حالات من تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي تبلغ أعمارهم (9 10) سنوات ومجموعة من الأدوات المتمثلة في الملاحظة والمقابلة العيادية كما تم تطبيق اختبار القراءة من اعداد الباحثة الأستاذة فطيمة دبراسو وتطبيق مجموعة من الاختبارات المتمثلة في الاختبارات الأدائية كاختبار رسم الرجل لقياس الذكاء واختبار تذكر الاعداد والرسومات لقياس الذاكرة البصرية والسمعية لوكسلر، ولقد تبين من خلال هذه الأدوات من ان الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعف في الذاكرة الحسية وفي الأخير تم تفسير ومناقشة النتائج.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرش الأشكال

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-مقدمة-إشكالية 3

2-تساؤلات الدراسة 4

3-أهداف الدراسة 4

4-أهمية الدراسة 4

5-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة 5

6-حدود الدراسة.....5

الفصل الثاني: الذاكرة الحسية

تمهيد 7

1-تعريف الذاكرة 7

2-تعريف الذاكرة الحسية.....12

3-الاتجاهات النظرية والتجريبية للذاكرة الحسية (السمعية، البصرية) 20

4-أسباب دراسة الذاكرة الحسية.....31

5-العوامـل التي تؤثـــر على الذاكـــــرة.....33

6-الذاكـــرة وعلاقتهـــا بصعوبـــات القراءة 34

خلاصة 36

الفصل الثالث: صعوبـــــات القراءة

تمهيد 38
1-لمحة تاريخية لذوي صعوبات القراءة 38
2-مفهوم صعوبات القراءة 39
3-أسبـاب صعوبـات القراءة 41
4-أعراض ومؤشرات صعوبات القراءة 43
5-تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة 48
6-تشخيص صعوبات القراءة 53
7-علاج صعوبات تعلم القراءة 57
خلاصة 68
الجانب التطبيقي
الفصل الرابع: مدخل للجانب التطبيقي
تمهيد 71
1-الدراسة الاستطلاعي 71
2-منهج الدراسة 71
3-حالات الدراسة 71
4-الأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانية 73
الفصل الخامس: تقديم الحالات وعرض النتائج 79
عرض الحالات 80
خاتمـة 106
قائمة والمراجع 108
الملاحــق 105

فهرش الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح أهم مراحل الذاكرة	9
02	يوضح الحروف المعروضة في تجربة سبيرلينج	22
03	يوضح نموذج سبيرلينج في الذاكرة الصدوية (Sperling 1960)	28

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يمثل حالات الدراسة	72
02	يمثل تقييم نتائج اختبار الذاكرة البصرية	76
03	يمثل استنتاجات حول مستوى نمو الذاكرة البصرية	76
04	يمثل تقييم نتائج اختبار الذاكرة السمعية	78
05	يمثل استنتاجات حول مستوى النمو للذاكرة السمعية	78
06	يمثل نتائج الحالة الأولى على اختبار القراءة	85
07	يمثل نتائج الحالة الثانية على اختبار القراءة	92
08	يمثل نتائج الحالة الثالثة على اختبار القراءة	100

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
الملحق 01	يمثل اختبار رسم رجل للحالات
الملحق 02	اختبارات الذاكرة السمعية والبصرية المطبقة على الحالات

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- مقدمة إشكالية

2- تساؤلات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

1- مقدمة-إشكالية

يدخل اضطراب عسر أو صعوبة القراءة ضمن التصنيف العالمي لاضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة ولقد تعددت الدراسات في غماره إما قصد البحث عن أسبابه أو الإلمام بأعراضه لكي تتم معالجته فيما بعد بين قوسين.

وعرف هذا الاضطراب من طرف (بوريل ميزوني) Maisonny.B)، بأنه صعوبة خاصة في التعرف والفهم وفي إنتاج الرموز المكتوبة تؤدي إلى اضطرابات عميقة في تعلم القراءة ما بين سن الخامسة والثامنة وعرفه (فرسيون) (frierson) سنة (1967) بأنه عجز جزئي في الفترة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقرائته قراءة صافية أو جهرية(1)

إلا أنه بالرغم من كثرة الدراسات والأبحاث التي تناولت اضطراب عسر القراءة لم بعد حصر جميع الأسباب المؤدية إليه ولم يتوصل بعد لوضع طريقة علاجية شاملة لإفادة هؤلاء التلاميذ وأوليائهم وحتى معلميهم الذين لم يفهموا بعد أسباب المشكل لأنه عادة ما نجد التلميذ الذي يعاني من الاضطرابات معافى من الأمراض النفسية و الجسدية وذا ذكاء عادي بل أحيانا يفوق العادي إلا أنه لا يستطيع مجارات أقرانه في تعلم مادة القراءة التي تعتبر أساس التعلم خاصة في الطور الأول من التعليم في المدرسة الابتدائية إذ أن كل المواد الدراسية تعتمد عليها تمارين مثلا الرياضيات يجب أن يقرأ قبل الحل وكذلك الصور القرآنية قبل أن تحفظ يجب قرائتها وهكذا بالنسبة لجميع المواد الأخرى عادة ما يكون له الرسوب المدرسي الذي سوف ينعكس سلبا عليه وعلى أسرته وحتى المجتمع.

ونحن نحاول على البحث في أكثر من أسباب هذا الاضطراب وسنسلط الضوء على إحدى العمليات التي لا يمكن أن تتم القراءة من دونها وهي الذاكرة التي على مستواها يتم التعرف على الرموز المكتوبة على ضوء خبرات سابقة من المفاهيم ولكن سنركز فقط على إحدى أنواعها وهي الذاكرة الحسية وهي المستقبل الأول للمخلات الحسية من العالم الخارجي فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل وذلك عبر مستقبلات مختلفة (سمعية واللمسية والبصرية) فهي تتألف من مجموع من مستقبلات يختص كل نوع منها من المعلومات فالمستقبل الحسي البصري المسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي غالبا ما تكون على شكل خيال الشيء في حين المستقبل الحسي السمعي يعني استقبال الخبرة السمعية بحيث هناك صلة كبيرة

بين الذاكرة الحسية والتعلم فكل تعلم يتضمن ذاكرة فإذا لم نتذكر شيئا عن خبراتنا فلن نستطيع تعلم أي شيء، وفيما يتعلق بالأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال لذوي الصعوبات وأقرانهم العاديين في مجال الذاكرة ، ومن هنا نستطيع طرح التساؤل العام: هل يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من ضعف في الذاكرة الحسية؟

وتنبثق منه التساؤلات الجزئية التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

هل يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من ضعف في الذاكرة السمعية؟

هل يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من ضعف في الذاكرة البصرية؟

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على ضعف الذاكرة الحسية عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذي يشمل
- التعرف على ضعف الذاكرة السمعية.
- التعرف على ضعف الذاكرة البصرية.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الذاكرة في كونها عملية معرفية أساسية التي تؤثر على القدرات المعرفية والأكاديمية للتلميذ.

لفت الانتباه الى ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبة القراءة وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **الذاكرة الحسية:** وهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في اختباري قياس الذاكرة (السمعية والبصرية)، على اختبار وكسلر للذاكرة الحسية.
- **التلاميذ:** وهم المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في بعض ابتدائيات بسكرة وتبلغ أعمارهم ما بين 9 و10سنوات يعانون من صعوبات القراءة.
- **صعوبات القراءة:** وهي المؤشرات التي تظهر من خلال اختبار القراءة لغرض البحث عن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة المتمثلة في حذف كلمة أو حرف التكرار والخلط ويعبر عنها من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ على اختبار الباحثة الأستاذة **دبراسو فاطمة** لصعوبات القراءة.

6- حدود الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة الميدانية زمنيا وجغرافيا كالتالي:

مكانيا: المدرسة الابتدائية مرزوقي الهاشمي بسكرة

بشريا: ثلاث حالات من الأطفال المصابين بصعوبة القراءة والمتمدرسين بمرحلة الثالثة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة قصدية.

زمنيا: دامت الدراسة الميدانية بالابتدائية خلال 2016، 2017.

الفصل الثاني: الذاكرة الحسية

تمهيد:

1- تعريف الذاكرة

2- تعريف الذاكرة الحسية وأنواعها (سمعية، بصرية)

3- الاتجاهات النظرية والتجريبية للذاكرة الحسية (سمعية، بصرية)

4- أسباب دراسة الذاكرة الحسية

5- العوامل المؤثرة في الذاكرة الحسية

6- الذاكرة الحسية وعلاقتها بصعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي تحدث في الدماغ البشري وهي ذات أنواع متعددة لكل منها وظيفة وخصائصها، تمر هذه العملية بمجموعة خطوات متسلسلة وسنحاول خلا هذا الفصل التطرق إلى ماهية الذاكرة عموما أنواع الذاكرة (البصرية) على وجه الخصوص.

1- تعريف الذاكرة:

لقد اختلف الباحثون والعلماء في تعريف الذاكرة باختلاف اتجاهات النظرية والفكرية لهم ومن أهم التعريفات.

تعريف سامي ملحم: تعرف الذاكرة على أنها العملية العقلية التي بتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية **(ملحم، 2002، ص206)**.

تعريف دريد وجابر: الذاكرة عملية عقلية تفاعلية إنتاجية مستمرة تعمل تخزين واسترجاع المعلومات والخبرات **(الدريد، عبد الله 2005، ص61)**.

تعريف فتحي الزيات: نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة والمشتقة واسترجاعها. **(الزيات، 1998، ص369)**.

تعريف عبد الله محمد، 2003: الذاكرة هي القدرة على التمثل الانتقائي للمعلومات التي تميز خبرة الفرد والاحتفاظ بالمعلومات بطريقة منظمة من أجل المادة التي يتم استرجاعها في المستقبل.

تعريف عدنان العتوم، 2004: الذاكرة هي الدراسة العلمية لعمليات استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واستعادتها وقت الحاجة. **(العتوم، 2004، ص118)**.

تعريف السيد عبد الحميد: هي عملية التعرف والاستدعاء لما تم تعلمه أو الاحتفاظ به وهي وظيفة نفسية أساسية تمكن خلق عملية التعلم **(عبد الحميد، 2000، ص214)**.

الذاكرة هي القدرة على التمثل الانتقائي (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة.

احتفاظ تلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية.

المادة إنتاج بعض أو لكل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل وذلك تحت ظروف وشروط محددة. **(محمد قاسم عبد الله، 2002، ص 53).** سيكولوجية الذاكرة، دار الفكر للطباعة والنشر عمان.

الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي سبق للفرد اكتسابها والقدرة على استرجاعها عندما يطلب منه ذلك.

الذاكرة الإدراكية هي أحد مقاييس الحفظ والتذكر يطلب من الفرد خلالها إعادة إنتاج المثيرات في صورتها الأصلية التي تتلقاها عن طريق الحواس **(علم النفس، عبد الهادي، 2009، ص133).**

الذاكرة عملية ترميز واحتفاظ بمواد التعلم فترة زمنية ما واسترجاعها وتعرف هذه الفترة الزمنية بفترة الاحتفاظ أما الاسترجاع فهو تناول هذه المواد من المخزونة واستعادة لما سبق الاحتفاظ به **(خمود كاظم التميمي، 2012، ص60).**

يشر (جيمس دريفر) (james drever) إلى الذاكرة على أنها ذلك الأثر الذي تتركه الخبرة الراهنة والذي يؤثر في الخبرات المستقبلية أي خبرات الفرد في المستقبل ومن مجموع تلك الآثار بتكون للفرد تاريخ نفسي **(نصر الدين جابر، 2015، ص75) (علم النفس المعرفي، نزي عبد الهادي، دار أسامة للنشر والتوزيع سنة 2009، ط1، ص133).**

تعريف آخر: هي عبارة عن عملية معرفية عليا تتضمن سلسلة متتالية من خطوات اكتشاف مثيرات واستقبالها فترميزها ثم إرسالها فمعالجتها وبالتالي تخزين نوانج المعالجة عند الضرورة من خلال التعرف إليها أي استرجاعها بوجود مفاتيح للاسترجاع. **(محمد محمود بن، 2015، ص225).**

- **مراحل الذاكرة:**

يحتوي المخ البشري على العديد من الألغاز التي لم تكتشف جميعها حتى الآن ومن أكبر هذه الألغاز والمعجزات (الذاكرة) وتمر معلومات الذاكرة بثلاث مراحل:

أ- مرحلة الترميز والتشفير:

فيها يتم تحويل شكل المعلومات من حالتها الطبيعية إلى مجموعة صور أو رموز أو شيفرات لها مدلولها الخاص لدى الفرد وقد يكون لكل نوع من المعلومات الحسية شفرة أو رمز خاص لها ولذلك يوجد ما يسمى بالشفرة البصرية والشفرة السمعية والشفرة اللمسية وشفرة المعاني أو دلالة الألفاظ.

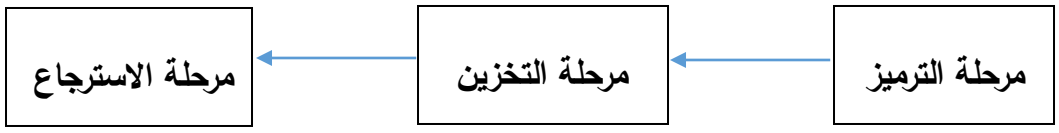
ب- مرحلة التخزين والاحتفاظ:

تنميز هذه المرحلة إلى تخزين أو الاحتفاظ بالمعلومات التي تم تحويلها من المرحلة السابقة وتبقى تلك المعلومات بالذاكرة لحين الحاجة إليها.

ج- مرحلة الاسترجاع:

تشير إلى إمكانية استعادة المعلومات أو جزء منها من تلك المعلومات التي سبق الاحتفاظ بها أو سبق تخزينها في الذاكرة ويتوقف الاسترجاع على مدى كفاءة ودقة الاحتفاظ وعلى نوع الاستراتيجية أو المؤشر المستخدم للاسترجاع مثل شكل الأسئلة والمطلوب منها هل هو: تعرف؟ أو المادة؟ أو تذكر حسي أو المادة. **(فخري عبد الهادي، معرفي، 2009، ص141)**.

وهي مرحلة سحب المعلومات من المخزن عند الحاجة إليها:



وضع المعلومة في الذاكرة الاحتفاظ بالمعلومة في استرجاع المعلومة من

الشكل رقم 01: يوضح أهم مراحل الذاكرة (ع ن معرفي فخري عبد الهادي).

- **أنواع الذاكرة:**

في نهاية القرن التاسع عشر قدم ويليام جيمس james.w فكرته عن أن الذاكرة تحتوي عل تنظيم ثنائي التقسيم، وقد تضمنت فكرته وجود مركبتين للذاكرة يعتبر الأول عن الذاكرة الأولية وهي تتمثل في وجهة نظر المعاصرة الذاكرة قصيرة المدى وتعكس مدى احتوائها على تلك المادة التي لم تترك الوعي بعد أما الثاني يمثل الثانوية وهي تمثل الذاكرة طويلة المدى في النماذج العملية المعاصرة للذاكرة حيث تحتوي على تلك المادة التي لم توجد في الوعي، ولكن يمكن استمائها إلى الوعي عند الحاجة. **(عبد الوهاب محمد كامل، 1994، ص186)**.

كما أن لنظرية تجهيز المعلومات في أوائل الستينات أثر هام في تطور تناول وظيفة الذاكرة حيث عولجت هذه الوظيفة من حيث انتظامها في ابنية معرفية متكاملة ودرست أيضا الذاكرة ضمن إطار هذه النظرية على أساس التمييز بين ثلاث مخازن أو مستويات للذاكرة: التسجيلات الحسية، المخزن قصير المدى، المخزن طويل المدى. **(محمد محمد عويضة، 1996، ص11)**.

وسوف نقتصر في هذه الدراسة على تناول الذاكرة قصيرة المدى والحسية

وبعد عدة تجارب معملية ثم التوصيل لنظرية شاملة حول كيفية عمل الذاكرة وتم تطويرها على يد العديد من علماء النفس مثل نورمان normjn سنة 1965، وقد تم وضعها بشكلها النهائي الكامل على يد كل من ريتشاك واتكنسون سنة 1971. **(عبد الوهاب محمد كامل، 1994، ص192)**، وترى هذه النظرية أن هناك ثلاث الذاكرة وهي: (نعر لدين جابر، 2015، علم نفس فيزيولوجي ص 80.78).

- **الذاكرة الحسية: (الحواسية)**

ففي أي لحظة زمنية تكون أعضاؤها محملة بكمية كبيرة من المعلومات الخاصة بالبيئة فتدخل هذه المعلومات بفضل احدى الحواس (الذاكرة الحسية)، وهذا التخزين الأولي للمعلومات الحسية يرتبط أساسا بقدرة تباحثت القشرة الحواسية على الاحتفاظ بالمعلومات الحسية خلال فترة زمنية قصيرة جدا، ثم تبدل هذه المعلومات بدفعات جديدة والملاحظ في هذه الذاكرة الحواسية كثرة وسرعة ضياع المعلومات وعلى ذلك فإن لم تنقل المعلومات من مخزن إلى آخر فسوف تفقد، وقد ركز العلماء في

أبحاثهم على الذاكرة البصرية والسمعية في الذاكرة لما لها من أهمية في تخزين المعلومات عن الفرد بشكل عام.

- **الذاكرة قصيرة المدى:**

بعد تخزين المعلومات الحسية في النوع الأول من ذاكرة تحول إلى مخزن آخر وهو الذاكرة قصيرة المدى وهي تحتفظ بأي مادة متعلمة والإبقاء على المعلومات ليس هو انعكاس كامل للأحداث الفعلية كما هو الحال عند المنوى الحسي (الذاكرة الأولى) وإنما هو ترجمة مباشرة لهذه الأحداث فمثلا إذا قيل أمامك جملة ما فإنك لا تتذكر هذه الأحداث في الجملة بقدر ما تتذكر عدد الكلمات التي تحتويها تلك الجملة وهذا ما يسمى بالشعور وقدرته محدودة قصيرة عادة وتختلف من شخص لآخر **(نصر الدين جابر، 2015، ص80)**.

وتعتبر الذاكرة قصيرة المدى أنها تثير إلى الوعي بالمعلومات التي حصل الفرد عليها حديثا وهي تبقى في العادة فترة تصل نحو ثلاثين ثانية ويستعمل الفرد الذاكرة قصيرة المدى ليتذكر رقم تليفون جديد فترة تكفي لكي يطلبه أو يدير القرص ، وهي مركز الوعي (الشعور) عند الانسان فالوعي المتمثل بالوعي بالمعلومات أو التجارب بالأفكار المعنية ولابد من استحضارها في الذاكرة الحسية أو من الذاكرة طويلة المدى فإما سعة ذاكرة قصيرة المدى فإنها محدودة لا تتجاوز سبع معلومات تكون المواد المخزونة إما حرفا هجائية (ا، ب ، ت) أو أرقاما(123) وتحتفظ الذاكرة قصيرة المدى بتلك المواد مدة تتراوح 35 ثانية المدى الزمني ويعتمد على بذل الجهد للاحتفاظ بتلك المعلومات فكلما بذل جهدا كبيرا لعدد مرات التكرار في الأحرف أو الكلمات أو الأرقام المهمة ثم الاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول ومن وظائفها خزن المعلومات واختبار المعلومات التي يجب أن ترسل الى الذاكرة قصيرة المدى على أن النقل يتطلب استعمال أسلوب غير التكرار الآلي مثل الفهم والدمج مع معلومات ذات صلة، وهي نوع التذكر قصير المدى إما عن المخزن ذو المدى القصير فيخزن جميع كل الأفكار والمعلومات و الخبرات التي يعيها الفرد في أي وقت محدد ويقوم مخزن الذاكرة بالحفاظ على كمية محدودة من المعلومات بصفة مؤقتة إعادة لمدة 15 ثانية. **(محمود كاظم التميمي، 2012، ص 64.63)**.

2- تعريف الذاكرة الحسية (sensory memory):

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة والسمعية واللمسية، والشمية، والتذوقية) فهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يختص كل منها بنوع معين من المعلومات (Ellis etat 1979) فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن الخبرة البصرية والتي غالبا ما تكون على شكل خيال الشيء (iconor image) في حين المستقبل الحسي السمعي يعني استقبال الخبرة السمعية على شكل صدى (echo) وتلعب هذه الذاكرة دورا هاما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق إذا ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية exact copy (coon.1986) فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغيير فيه (klein 1987 p:52).

تمتاز مستقبلات الحس في هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي وتكوين الصورة النهائية لمثيراته وفقا لعملية التواصل العصبي مما يساعد في سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة، تمتاز أيضا بقدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات ولكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى منها، لأن قدرتها على الاحتفاظ محددة جدا بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية (howard 1983) يصعب في هذه تفسير جميع المدخلات الحسية واستخلاص أية معاني منها للأسباب التالية:

1- عدم القدرة على الانتباه في جميع المدخلات الحسية معا نظرا لكثرتها وزمن بقائها في هذه الذاكرة، إذ غالبا ما يتم الاحتفاظ بالانطباعات الحسية لفترة وجيزة لا تتجاوز أجزاء من الثانية، ففي الوقت الذب يتم تركيز الانتباه في بعض المدخلات يتلاشى الكثير من المدخلات الأخرى دونما أن يتسنى لها فرصة الانتقال إلى مستوى أعلى من المعالجة (solso 1998).
2- قد يبدو الكثير من المدخلات الحسية، غير مهم بالنسبة للفرد، الأمر الذي يدفعه إلى تجاهلها وعدم الانتباه والاهتمام بها.
3- هناك بعض المدخلات الحسية قد تبدو غامضة أو غير واضحة بالنسبة للفرد ومثل هذه المدخلات، سرعان ما تتلاشى بدون استخلاص أية معاني منها.

4- تعد هذه الذاكرة بمثابة محطة يتم الاحتفاظ ببعض الانطباعات والمدخلات الحسية من خلال تركيز الانتباه عليها، وذلك ريثما يتسنى ترميزها ومعالجتها في أنظمة الذاكرة الأخرى **(واقع النمير الزغول، 2007، ط1)**.

2-1 الذاكرة الحسية السمعية:

تعرف هذه الذاكرة باسم ذاكرة الأصداء الصوتية (Echoic memory) لأنها مسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية، كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية، فإن هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي (aschraft :1989 . p : 998) تشير نتائج الدراسات التي تسمى بتجارب الاستماع المشوش cocktailor pichcetic listening أن الأفراد يستطيعون استقبال عدد كبير من المدخلات الحسية السمعية في لحظة من لحظات ولكن سرعان ما يزول الكثير منها بحيث يتم التركيز على بعض المدخلات وإهمال الأخرى، وبالرغم من ذلك فقد وجد أن الأفراد بإمكانهم تذكر بعض المعلومات من الخبرات السمعية التي لا يولون انتباههم لها، وربما يعود ذلك إلى أن الانطباعات الحسية السمعية تستمر لفترة زمنية أطول في المسجل الحسي السمعي وقد يتجاوز مدة الثانيتين wingfeild) (bugnnes.1981 الأمر الذي يتيح الاحتفاظ ببعض الأثار الحسية السمعية، سيحل بالتالي عملية استخلاص بعض المعاني منها.

تمتاز الذاكرة الحسية السمعية بإمكانية استقبال أكثر من مدخل حسي سمعي من مصدر واحد أو مصادر متعددة بالوقت نفسه، وأن عملية تمييز الأصوات فيها يعتمد على السياق الذي يحدث فيه dependenu) (context بالاظافة الى طبيعة ونوعية الأصوات التي تسبقها أو تتبعها.

هذا يحدث فقدان الآثار الحسية السمعية فيها بسبب عامل الإحلال، حيث تعمل الأصوات الجديدة على ازالة الآثار الحسية السابقة للخبرات السمعية لتحل محلها **(guenther.1998. p : 56.57)**.

ويحدث النسيان في هذه الذاكرة بسبب عامل الاضمحلال التلقائي حيث يتلاشى الأثر الحسي مع مرور الوقت حتى لو لم يتعرض الفرد الى مدخلات حسية جديدة، كما يلعب التداخل والاحلال دورا باردا في فقدان المعلومات من هذه الذاكرة نتيجة التعرض الى مثيرات جديدة ربما تتداخل مع

السابقة أو تحل محلها، ففي هذه الذاكرة تتم العمليات على نحو لاشعوري بحيث لا يكون الفرد على وع تام لما يحدث فيها، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال استخدام استراتيجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات لمنع تلاشيها أو زوالها (**ashcft 1989**).

تشير الدلائل العلمية الى أن الذاكرة الحسية تتألف من مجموعة مستقبلات كل منها يختص باستقبال نوع خاص من المعلومات (**anderson 1990**).

وبالرغم من هذه الحقيقة، فلم تنقل جميع هذه المستقبلات الاهتمام من قبل المهتمين بنموذج معالجة المعلومات، فتكاد تكون الذاكرة الحسية البصرية والذاكرة الحسية السمعية ومن أكثر المستقبلات التي حظيت بالاهتمام ابحثي وبمزيد من التوضيح والتفصيل guenther. 1987) (1998, howard. 1983 وربما يرجع سبب الاهتمام بهما لأهمية المعلومات التي تستقبلها عن المثيرات الخارجية من خلال هاتين الحاستين : (53-54).

- **تعريف الذاكرة الحسية السمعية (الصدوية:)**

وتسمى بذاكرة الأصداء أي أثر الذي يتركز في الذاكرة واشتق سير مفهوم الذاكرة الحسية السمعية ليكون معبرا عن المكاني السمعي للذاكرة البصرية ويعبر هذا المفهوم عن الذاكرة الحسية السمعية أو الانطباعات السمعية التي تضل قائمة بعد ن يختفي المثير السمعي (الزيات 1998: ص 343) كما تعرف هذه الذاكرة بذاكرة الأصداء الصوتية للمثيرات البيئية، كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية فإن هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي (**ارغول: 2003، ص82**).

وإن مفهوم الذاكرة الحسية السمعية يبدو ملائما بصورة معينة، لما يحدث في الواقع، فهل لاحظت كيف يمكنك سماع صوت مسموع يتردد داخل رأسك بعد أن يكون الصوت الحقيقي قد توقف؟ وربما تكون أيضا لاحظت كلمات الأستاذ وصوته والايقاع المسموع داخل رأسك بعد قد انتهى أو انتقل إلى فقرة أخرى، بحيث يمكنك كتابة ما يقول حتى بعد أن يكون تجاوزه (**الزيات، 1998، ص 344**).

إن المستقبلات الحسية السمعية وهي خلايا في الجهاز العصبي متخصصة باستقبال نوع معين من الطاقة الفيزيائية المتمثلة بالطاقة الصوتية أو الأمواج الصوتية.

إن هذه الخلايا تسمى بالخلايا الشفرية ومجالها الاستقبالي هي ليست نقطة في الفضاء كما في المجال البصري بل هو تردد فحد للصوت بمعنى أن الجهاز يتكون من خرائط مكانية للنغمة وعن طريق مقارنة زمن وصول الصوت إلى كل أذن يمكن تحديد مصدر أو مكان الصوت في البيئة لذلك فإن الجهاز السمعي يكون خريطة حول الجسم عن طريقها يحدد مصدر **(حريمة كمال، 2011، ص88)**. الصوت، فهذه المستقبلات هي المسؤولة عن استقبال الأصوات وهذه المستقبلات سمعية موجودة في القوقعة في داخل كل أذن، عندما تغادر الخلايا العصبية القوقعة فإنها تكون العصب الثامن من الأعصاب القحفية والذي يوصل المعلومات أو يتصل مع مستوى النخاع أسفل جذع الدماغ عاملا بذلك وصلة عصبية إما في ظهر أو بطن النوى القوقعية أو في النواة الزيتونية العليا في النخاع المستطيل اتصالات أو ارسالات الجهاز السمعي توفر لنا مدخلات حسية سمعية غلى نفس النصف من الدماغ والى الجهة المقابلة كذلك **(كمال زيمة، 2011، ص89)**.

2-2 الذاكرة الحسية البصرية:

تعريف أنور الشرقاوي: هي القدرة على تذكر تركيب أشكال وموضعها واتجاهها **(الشرقاوي، 1992: ص 151)**.

تعريف كامل محمد علي: هي عملية طبع وتسجيل المعلومات بها على أساس النظام السمعي البصري، والحس والمخيلات الأخرى، فتذكر التمارين الرياضية مثلا يقوم على تكامل الصورة البصرية للتمرين ككل. **(كامل محمد، 1991: ص174)**.

تعريف سامي ملحم: القدرة على استرجاع أو تمييز وإعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصريا. **(ملحم، 2002: ص 337)**.

تعريف وسمية العباد: هي أدنى مستوى لعملية تنظيم المعلومات، ويشار إلى المعلومات البصرية بالذاكرة الرمزية والتي تعتبر ذاكرة مؤقتة حيث المعلومات ستضل مخزنة في الذاكرة حتى مع غياب المثير. **(العباد، 2006: ص 51)**.

تعريف نيسر Neisser: هي تلك الانطباعات البصرية التي تنقلها هذه الذاكرة إلى المعالجة اللاحقة. **(العتوم، 2003: ص 124).**

تعريف هبة وجيه 1991: الذاكرة البصرية هي اختزان بعض المعلومات في الذاكرة على أساس بصري.

تعريف عبد الحليم محمود 1989: تتمثل الذاكرة البصرية في المعلومات تتلقاها عن طريق حاسة البصر فتدخل إلى مخزن حسي يتمثل في عضو البصر، والصورة الحسية التي ترتسم لدينا نتيجة كل من الخبرة الحسية والبصرية تبقى جزءا من الثانية ثم تبدأ بعدها في التلاشي إلا إذا انتبهنا لها وأدخلناها الذاكرة قصيرة المدى ثم الذاكرة طويلة المدى **(عبد الحليم محمد، 2004: ص42)** والحقيقة أن مفهوم الذاكرة البصرية يرجع إلى أبرز علماء علم النفس المعرفي Ulric Neisser الذي اقترح هذا الاسم للذاكرة الحسية البصرية، وقد استخدم مفهوم الذاكرة التصويرية iconic memory للدلالة على الانطباعات Impressions التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المثيرات وبينما يشير مفهوم الذاكرة التصورية إلى عملية الذاكرة فإن مصطلح con يشير إلى انطباع بصري معين للشير موضوع الحاجة مثل الانطباع الذي يتركه الحرف.

وفي تلك الذاكرة التي تمتاز بترميز نوعي العمليات الحسية (الرؤية مثلا) وهي ذات سعة ضعيفة وسريعة الزوال فالمعلومة تمكث لمدة أقل من الثانية والزوال يكون تلقائيا نتيجة دخول معلومة جديدة. **(Deiacour. 1998 : p : 119).**

ويمكن القول بأن الذاكرة البصرية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يراه الفرد من مثيرات أو معلومات بصرية، تعني هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال image يعرف باسم أيقونة icon لذا فهي تعرف باسم الذاكرة الأيقونية.(Haberlandt, 1999).

تؤكد نتائج معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة collheart lea (kravetz :1970 thompson,1974: ien vegf).

أن المعلومات لا يتم عليها أية معالجات، وإنما يتم الاحتفاظ بها ولاسيما تلك التي يتم الانتباه لها ريثما يتم معالجتها في الذاكرة العاملة، ولكن هناك بعض الأدلة تشير) أنظر howard 1983) إلى أن بعض التحليل يجري على المعلومات في هذه الذاكرة، ويقترح البعض أن ما يتم ترميزه في هذه الذاكرة هي معلومات سطحية عن خصائص المثيرات الفيزيائية كاللون مثلا، في حين يصعب استخلاص أي معنى للمثيرات في هذه الذاكرة (Brere,green and geatgesem 2003).

إن معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة استخدمت أداة عرض تسمى ((t.scope والتي تسمح بعرض مثير بصري معين لفترة محددة من الزمن على المفحوصين ويعمل هذا الجهاز على ظبط الاحساس البصري للمثيرات الأخرى قبل وبعد التعرض للمثير المقصود، وقد أظهرت نتائج معظم هذه الدراسات أن الكثير من المدخلات الحسية البصرية سرعان ماتتلاشى بعد التعرض مباشرة للمثير وتقترح النتائج أن الأثر الحسي البصري يبقى في هذه الذاكرة جزءا من الثانية ربع ثانية تقريبا (55-54).

يتم أثنائها استخلاص بعض المعلومات عن المدخل الحسي تتمثل في اختيار بعض الجوانب منه والتركيز عليها من أجل معالجتها لاحقا، وتخطيط حركات العين وغيرها، وهذه بحد ذاتها تعد عمليات عقلية نشطة تتم على نحو لاشعوري، وتستمر مثل هذه العمليات طالما هناك تركيز للانتباه على المدخل الحسي.

اقترح نايسر (neisser.1967) مايسمى بالانتباه البؤوري (focal attention) لتوضيح ما يحدث في ذاكرة الحسية البصرية إذ يرى أن هذه الخاصة تسمح بإبقاء الأثر للمدخل الحسي نشطا في الذاكرة وذلك خلال مراحل معالجة المعلومات ((Aschtaft 1989، تجدر الاشارة هنا أن العين ربما تستقبل مدخلا حسيا لمثير آخر أثناء تركيز الانتباه لمدخل حسي آخر بحيث يعمل نظام معالجة المعلومات على تسجيل بعض المعلومات عنه، نظرا لحركات العين الفجائية والدورانية (carlson 1998) التي تساعد في تحويل الانتباه من مثير إلى آخر.

لقد أظهرت نتائج أبحاث سبيرلينج (sperling 1963) إن المعلومات عن المثيرات الخارجية تخزن في هذه الذاكرة على شكل صور icon وهي مطابقة على نحو حقيقي لما هو موجود في الواقع الخارجي وأن مثل الانطباعات تبقى في هذه الذاكرة لمدة وجيزة تقدر تقريبا بربع ثانية (klein 1979)

وقد اقترح سبيرلينج أن التعرضات السريعة للخبرات البصرية تمكن من استقبال معلومات كثيرة عن هذه المثيرات وإن مايتم تشفيره coded هو الجزء اليسير من هذه المعلومات كما تشير نتائج دراسات لكل من هاورد howerd 1983 وبينجيفيله byrnes إلى أن هذه الذاكرة تشتمل على صور عقلية للخبرة البصرية تبقى لفترة قصيرة جدا بعد تعرض مباشرة للمثير ص55 مما يتيح للفرد استدعاء بعض المعلومات عن خصائص هذا المثير.

إن بقاء الأثر الحسي للمثير أو الحدث البصري في هذه الذاكرة يعتمد على شدة المثير ففي دراسات قام بيها كيلي وتشيز (keek and chase 1967) وماكورث (mackworth 1963) تم تفريق الأفراد فيها غلى مجموعة من الحروف بعضها ذات لون فاتح والبعض الآخر لونها داكن، أظهرت نتائجها أن الأفراد ستطاعو تذكر عدد من الحروف ذات اللون الفاتح أكثر من الحروف الداكنة مما بدل عى أن بقاء الأثر الحسي للمثيرات في هذه الذاكرة يعتمد على شدتها كما أظهرت نتائج الدراسات بريتما بروجانز (**breimeyet and ganz 1976**) أن بقاء المعلومات في هذه الذاكرة يتوقف على استقبال معلومات جديدة فغالبا ماتعمل مدخلات حسية بصرية جديدة على تقصير استمرارية بقاء معلومات سابقة بحيث تؤدي الى زوالها لتحل محلها (**رافع نصر زغلول : 2014، ص56**).

- **خصائص الذاكرة البصرية:**

تتميز الذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيمايلي:

1- معالجة المعلومات في الذاكرة البصرية لا يتعدى الاستيعاب الأول.
2- المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية (المدى من 0.5 إلى 1 ثانية).
3- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية مباشرة.
4- كلما بقيت المعلومات في الذاكرة الحسية البصرية فترة أطول كلما سهل تذكرها.
5- دخول معلومات حسية جديدة غلى الذاكرة الحسية البصرية يمحي المعلومات القديمة.
6- تمرر الذاكرة البصرية حوالي 9 إلى 10 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين 4-5 وحدات.

7- لا يحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية البصرية حيث أن تجميع هذه المعالجات يحدث في الذاكرة القصيرة.

8- الذاكرة لها القدرة على تصنيف المعلومات.

9- المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.

10- معدل القدرة على القراءة بطيئة.

11- الذاكرة البصرية لها قدرة عالية على الاحتفاظ بالمعلومات، سعتها غير محدودة نسبيا **(Le maire , 1999 : p51)**.

12- المعلومات في الذاكرة البصرية تدرك ولا تعالج (جزء من الثانية).

(Vocabulaire des sciences congnitives , 1998 : p389).

من خلال هذه الخصائص نستطيع القول إن طبيعة الذاكرة الحسية البصرية (الأيقونية) هي سريعة الزوال لأنها مؤقتة عابرة، يستمر بقاؤها مئات قليلة من الميليثانية فقط، ولكنها دقيقة (حيث ذكرت بعض التقارير أن دقتها تبلغ درجة وضوح الصور الضوئية) وهي قادرة على التجميع والتنظيم والربط بين المعلومات، ويبدو أنها مستقلة عن قدرة المبحوث على التحكم فيها والسيطرة عليها، وتبلغ سعة تخزينها تسعة بنود على الأقل، ومن المحتمل أن يتسع مخزونها لأكثر من ذلك بكثير جدا **(سولسو، 1996، ص: 124-125)**.

وتعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات، مما يسرع في عملية قرائتها في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة وتعرف الكلمات الشاذة فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم.

(البطانية وآخرون، 2005: ص 115) كما أن لهذا النوع من الذاكرة أهمية خاصة في النشاط الابتكاري والإبداع الفني، ويظهر دور المربي والأم في مدى تنظيم ما يقدم إلى الطفل من معلومات بصرية بحيث لا يؤدي إلى الارتباك في استقبال المعلومات، فكلما كانت المعلومات البصرية منظمة ومرتبة

من البسيط إلى المقعد، والتسلسل في تقديم الأشكال بدءا بالخط المستقيم ثم المنحنى ثم الدائرة، ثم المربع.

3-الاتجاهات النظرية والتجريبية للذاكرة الحسية (السمعية، البصرية)

- **النظريـــات المفسرة للذاكرة الحسية البصرية**

أ- **النظريـــــة الفيزيولوجية:** الاتجاه الفيزيولوجي يقسم الدماغ على ثلاث وحدات وظيفية كبرى وهذه الوحدات تبدأ من أسفل الدماغ إلى الأعلى وهي:

1- الوحدة الدماغية الوظيفية الأولى المسؤولة عن تنشيط الدماغ التي تقع أسفل الدماغ.

2- الوحدة الدماغية الوظيفية الثانية وتقع في القسم الأوسط الأعلى من الدماغ وفي القسم الأعلى الخلفي منه وتشمل المناطق المخية الحسية البصرية والسمعية .....إلخ وهي أساس الذاكرة الحسية لمختلف أشكالها.

3- الوحدة الدماغية الوظيفية الثالثة وتقع في القسم الأمامي الأعلى من المخ وتشمل المناطق الدماغية الجبهية الواقعة في الفصين الجبهتين وهي الأساس المخي للذاكرة التي تتعلق بحفظ المجردات.

- وقد أجمع الباحثون على أن الذكريات نشأ في الغالب عن انطباعات حسية وبداية دراسة الطريقة التي يعالج بها الدماغ العصبي المسؤول عن الإدراك البصري فالجهاز العصبي البصري يبدأ عند القشرة المخية الإبصارية الأولية وهي تقع الفص القفوي للدماغ وتستقبل هذه المناطق البصرية للمعلومات عن العالم المرئي وهذه المعلومات ترد عن شبكية العين عبر البصر العصبي (NERVE OPTIC) وعبر مركز وسيط ..... في أعماق الدماغ. **(حزيمة كمال 80 – 81، 2011)**.

أوضحت الدراسات التشريحية أن جهاز الإبصار يقع في الفص العصبي من نصفي كرتي المخ خلف الأذن وخلف الصدع وقد توصل العالم شالز (1986) في جامعة برنستون إلى أن المنطقة المسؤولة عن الإدراك البصري تمتد إلى (20، 30) درجة من كل جانب في الجدارين الصغيين. أذكر عصبونة من الأعصاب الصدغية السفلية تتلقى معلومات من نواتج كبيرة في عالم الإدراك

البصر، وهذه كلها تالف وظيفة ما يسمى بالمنبه البصري إذ تستجيب العصونات إلى الخصائص الفيزيائية للجسم بما في ذلك شكله وحجمه ولونه ((AL-ZARRD 200242.

- وبعد أن تنطبع الصورة في مركز الرؤية وتفهم ثم ترسل إلى مستودعات الذاكرة بواسطة الدماغ ويرسل الدماغ الأوامر بعد تعلم هذه إلى العضلات المناسبة لتقوم بها ثم ترسل نسخة من هذه الذكريات إلى النويات القاعدية في الدماغ ويسير الأمر هذا بشكل آلي وهي الأماكن التي تختزن الذكريات كلها **(LURIA 1976: 23)**.

أما الميكانزيم العصبي لعملية التذكر يقوم بأربعة وظائف:

1- ترميز المنبهات الخارجية بطريقة ما في التمثيل العصبي.

2- تخزين المعلومات المرمزة حول مجموعة من المنبهات.

3- تحويل المعلومات المرمزة مرة أخرى إلى شكل فعالية عصية تعيد أحداث نوعية خبرة معينة والإحساس بها لتشكل بعد ذلك عملية تذكر. **(حزيمة كمال، 2011، 81 – 82)**.

ب- النظرية التجريبية في الذاكرة البصرية (الأيقونة، البصرية):

قام جورج سبيلينج Sperling 1960 ببحث يعد أول تطبيق للبحوث العلمية التي أجريت على الذاكرة التصويرية، وكان الهدف من بحثه هذا هو قياس حجم الذاكرة، فقد عرض سبيرلينج 12 حرفا معينا من حروف اللغة الانجليزية على مفحوصيه، طالبا منهم أن يقفوا إلى جوار مفتاح إضاءة غرفتهم ثم إطفاء إضاءة الغرفة، ثم إضاءتها. **(الزيات، 1998: ص335)**

وبمجرد انتهائهم من قراءة الحروف الاثني عشر خلال لحظة تمثل جزء من الثانية (50 ميليثانية) يعيد إطفائه وبعد ذلك يطلب من المفحوصين أن يحاول كل منهم استرجاع أكبر عدد ممكن من الحروف التي عرضت عليهم أو قروؤها.

وكانت تعليمات بحث سبيرلينج على النحو التالي:

1- ضع يدك على المستطيل عند أسفل هذه الصفحة (التدريب) ولا تنظر للحروف الموجودة به حتى يقال لك.

2- قف بجوار مفتاح الإضاءة غرفتك (يشترط أن يكون مفتاح إضاءة الغرفة داخل الغرفة لا خارجها).

3- بمجرد انتهائك من قراءة هذه التعليمات أطفئ إضاءة الغرفة ثم ارفع يدك من على المستطيل الذي به الحروف، وافتح إضاءة الغرفة، ثم بمجرد مرور عيناك على الحروف بالمستطيل اعد إطفاء إضاءة الغرفة مرة ثانية.

4- الآن حاول استرجاع أكبر عدد ممكن من الحروف.....إبدأ.

X B S T
D H M G
R L W C

الشكل رقم (02) يوضح الحروف المعروضة في تجربة سبيرلينج

ولما كان هدف سبيرلينج هو قياس الحجم الحقيقي للذاكرة البصرية، ولكي يحقق هذا فانه بحاجة إلى شغل الوقت الذي يمكن للمفحوصين أن يرددوا خلاله جميع الحروف (الفقرات) في الذاكرة التصويرية لكل منهم، وقد كانت هذه مشكلة بالنسبة للباحثين الآخرين الذين استخدموا هذا التكنيك، حيث كان هؤلاء يطلبون من المفحوصين تقرير كامل.

بينما كان سبيرلينج يقيم بحثه على تقرير جزئي، أي الصف الأول الأعلى من الحروف، وبعد إخفاء الحروف كان المفحوصين يسمعون صوت (نغمة) تشير إلى أي من الصفوف التي عليهم أن يسترجعونها، وعندما يسمعون نغمة عالية عليهم أن يسترجعوا الحروف التي بالصف الأعلى، وعندما يسمعون نغمة متوسطة عليهم أن يسترجعوا حروف الصف الأوسط، وعندما يسمعون نغمة متوسطة عليهم أن يسترجعوا حروف الصف الأوسط، وعندما يسمعون نغمة منخفضة يكون عليهم أن يسترجعوا حروف الصف الأسفل.

وقد وجد سبيرلينج أن الناس استرجعوا أكثر من ثلاث فقرات في المتوسط من كل صف عند استخدام تكنيك التقرير الجزئي، وعندئذ إذا ضربنا القيم (3X مرات) فإننا يمكننا أن نصل إلى تقرير أن الناس يرون بالفعل ما بين (9 – 10) فقرات من 12 فقرة متاحة أو معروضة، ولكن مع استخدام تكنيك التقرير الكلي فان عدد الفقرات التي يمكن استرجاعها حوالي 4 فقط قبل إخفاء الفقرات الباقية من الذاكرة التصويرية.

وقد بحث سبيرلينج إثر طول الفترة الزمنية بين إخفاء المثير وظهور الصوت أو النغمة التي تشير إلى أي من الصفوف يتعين استرجاعه، وقد كانت نتائج بحثه هذا على النحو التالي:

- في ظل شرط التقرير الجزئي وظهور الصوت لحظة إخفاء حروف الصف يرى الناس من 1–9 فقرات من العرض.
- إذا تأخر الصوت أو النغمة قليلا إلى حوالي نصف الثانية فان الناس لا يرون سوى 4.5 أربع فقرات ونصف.

بمعنى آخر فان الذاكرة التصويرية تخبو سريعا بحيث تذهب تماما في نصف الثانية ويتضاءل مستوى الاسترجاع إلى المستوى الذي ظهر في ظل شرط التقرير الكلي.

في تجربة التذكر الجزئي لسبيرلينج، الفرد يجهل أي سطر ينبغي ان يتذكر، اذن فعليه ان يحتفظ في الذاكرة بكل تفاصيل الجدول المعروض حتى يصل الى الاشارة التي تشير الى السطر الذي ينبغي ان يتذكره، والنتائج التي توصل اليها سبيرلينج اظهرت ان عدد الكلمات المتذكرة تتناقص بسرعة عندما ترتفع مدة مؤشر التذكر ، الفرق في متوسط عدد الكلمات المتذكرة في شروط التذكر الكلي و الجزئي تتناقص بسرعة الى 300 ميلي ثانية، وصفر عند الثانية.

وقد توصل كل من افرابش و كوريال إلى أن المعلومة لا تمكث اكثر من مئتين ميلي ثانية.**(neves ,1999 :p26)**

ولقد لقيت نتائج سبيرلينج تقدير الكثير من علماء علم النفس المعرفي، حيث تنسجم هذه النتائج التي تم الحصول عليها عام 1960 مع مدخل تجهيز و معالجة المعلومات على النحو الذي جاء به نموذج إتكنسون – شيفرن 1968 ، كما يصف لون ، long 1980 ان مدخل تجهيز

ومعالجة المعلومات يؤكد على ان الادراك ليس استجابة فورية للمثير و انما خبراتنا البصرية هي نتائج لتعاقب عمليات او مراحل جيدة التحديد كل منها يتطلب زمنا قابلا للقياس، و المخازن التصويرية تسمح بتقرير مختصر للمثير الذي يمكن خلاله – اي خلال هذا الزمن – ان تبدا عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات.

وقد كانت دراسة سبيرلينج Sperling فاتحة لمئات التجارب البحثية التي اجريت على الذاكرة التصويرية مستخدمة مدى متنوع و ثري من الاجراءات البحثية، وقد دعمت نتائج هذه الدراسات والبحوث ان مفهوم الأيقون يظل محتفظا بالمعلومات لفترة زمنية تتراوح بين 20 400 مل *ثانية الى أقل من نصف ثانية بعد إخفاء المثير (Heijden ,1981) .

وقد إتجهت الدراسات و البحوث الحديثة الى التركيز على خصائص أخرى للأيقون Icon فمثلا في الدراسة التي قام بها لوفتس و زملائه (Loftus et al ,1985) مستهدفة قياس مدى ثراء الأيقون، توصلت الدراسة إلى أن الأيقون يساوي حوالي (10) مل / ثانية وهي عبارة عن (350 – 270) مل / ثانية للعرض الإضافي للمثير البصري .(**الزيات ، 1998 : ص 340**)

وقد أعاد لوفتيس Loftus 1992 هذه الدراسة خلال بحث إضافي قام به هو و زملائه حيث ظهرت فروق أساسية في المعدل الذي خلاله تخبو التخيلات او التصورات الأيقونية، ولكن خلال العقدين الأخيرين من هذا القرن أثار مفهوم الأيقون نوع من التعارض او التناقص حول اين يوجد الأيقون، هل الأيقون مختزن في المستقبلات البصرية داخل العين ام انها يوجد في بعض الأجزاء المركزية من المخ ؟

ويرى ساكت (Sakitt ,1976) أن الأيقون مختزن في العصيبات او وصلات الالمستقبلات او المستقبلات المضيئة تكون حساسة للمثيرات الأسود و الأبيض دون المثيرات الملونة.

ويشير كل من Banks & Braver الى ان الذاكرة التصويرية تحتوي معلومات لونية، وان الكونات Cones ينبغي ان تكون مستخدمة في الذاكرةالتصويرية، و اكثر من هذا فقد توصلAdlson 1978 , الى ان الكونات اكثر اهمية من العصيات في الذاكرة التصويرية، و يعتقد الكثير من علماء علم النفس المعرفي ان الكونات يجب ان تختزن عند مستوى عال من التجهيز

البصري اكثر من المستقبلات الخاصة بالشبكية، و الذاكرة الأيقونية التصويرية تميل الى ان تكون نشاطا معرفيا اكثر من ان تكون شيء ما يحدد في جزء ما من العين.

وقد أضاف Dilollo دليلا اضافيا ضد تفسير المستقبلات و تأثير التفسير المعرفي للذاكرة التصويرية 1987, 1980, 1977 Dilollo. حيث انه اذا كانت المعلومات تختزن حقيقة في المستقبلات الشبكية، فان المثير الذي يعرض لمدة أطول يمكن ان يزيد ديمومة او استمرارية الذاكرة التصويرية، اي استمرار عمل الذاكرة التصويرية لمدة أطول، وليست هناك نظرية إدراكية يمكن ان تقترح أن الذاكرة التصويرية تتناقص عندما يظل المثير لزمن أطول، ومع ذلك ديلوللو Dilollo و طلابه حصلوا على نتائج مدهشة، فعندما تزيد مدة المثير الى أكثر من 10 ميلي ثانية تصبح الذاكرة البصرية تصبح تتابعيا أقصر، كما يفسر Dilollo 1992 أن الذاكرة التصويرية تقوم أساسا على الزمن اللازم لنشاط تجهيز المعلومات و هذا الزمن محدد يبدأ مع أول لحظة لظهور أو تقديم المثير بإختصار فإن Dilollo يقترح أن الأيقون يكون مختزنا في أكثر من جزء مركزي في المخ أكثر منه في المستقبلات البصرية للعين، (**الزيات ، 1998 : ص 334 – 370**)، ومثلما إختلف العلماء حول مكان وجود الأيقون وقع إختلاف آخر حول فائدة الأيقون، وقد كان هابر Heber 1985 أول من كتب عدد من المقالات حول مفهوم الأيقون وكان توجهه قائما على أن زمن بقاء المثير لا يلعب أي دور مهم في النشاط الإدراكي اليومي، ويدل على ذلك بأن مفهوم الأيقون يكون مفيدا اذا كنا نظل بصورة متكررة مشغولين في أنشطة معرفية مثل القراءة التي تقوم على ومضات ضوئية تظهر و تختفي، وخارج نطاق المعمل يقضي الناس معظم وقت يقظتهم في التعامل مع مثيرات تتحرك وتتراءى أمامهم، وتنطوي على خصائص ثلاثية الأبعاد و ليست حروفا او أشكالا ثنائية الأبعاد ومن ثم يرى Heber أن زمن عرض المعلومات البصرية ينطوي على وظائف معرفية أكبر مما ذكر.

وقد هوجمت آراء هابر ووجهت لها العديد من الإنتقادات ، وقد خلصت هذه التعليقات الى فائدة مفهوم الأيقون، وعلى سبيل المثال فالصورة المتحركة تقدم اللقطات السريعة التي تتكامل مع بعضها حتى يمكن إستقبالها على النحو الصحيح، ومن الطبيعي أن تقدم لنا الذاكرة التصويرية مساعدة ملموسة في هذه العملية، و أكثر من هذا فان التطور التكنولوجي الذي صاحب الحاسب

الآلي (الكمبيوتر) قام على أساس تجميع وحدات المثيرات التي تظهر على شاشة الكمبيوتر وأن أي صورة او شكل او تكوين يظهر على شاشة الكمبيوتر هو في الأصل عدد من الأيقونات إنتظمت بطريقة معينة منتجة الشكل الذي نراه أو نستقبله، ومما لا شك فيه ان المعلومات المتعلقة بالأيقون يمكن أن تكون مفيدة في بناء نظم مرئية فعالة.

بالإضافة إلى ذلك فإن سعة التخزين الضخمة المتاحة في الذاكرة البصرية التصويرية تشكل خاصية مفيدة، لأن التوليف في الإنتباه الانتقائي يمثل ميكانيزم لدى الناس للاحتفاظ بجزء فقط من المثيرات التي تصل الى حواسهم .(**الزيات ، 1998 : ص 342**)

- نماذج النظريات المفسرة للذاكرة السمعية

أ- النظريـة الفيزلوجوية :

تقع المنطقة السمعية (Auditoryarea) في الفص الصدغي وهي مركز السمع حيث تنتهي فيها النبضات العصبية الواردة عن الأذنين حيث هناك خلايا خاصة بالسمع مصممة خصيصا لتسجيل الصوت او ذبذبات الهواء في صورة طاقة حركية (**منصور أحمد ، 1996 : 68**) ان للسمع كالبصر تنبيهات على شكل موجات أو إهتزازات تدخل الغشاء القاعدي للإذن و ترتبط أليافه بأعصاب صغيرة تعرف بالخلايا شعرية بنهايات الالياف العصبية المؤدية الى الدماغ الفص الالصغي و بالتالي تتحول تلك الإيعازات الى احساسات مطابقة تماما في الصغات للاصوات الاصلية التي كانت قد طرقت طبلة الاذن [الأذن تميز بين الترددات الصوتية في الموجات المركبة].(**نايت وناس، 1984: 183**).

ويسعى الباحثون الان الى دراسة موقع الذاكرة السمعية في القشرة المخية عن خلايا الفص التغيرات الناشئة عن المشيرات السمعية بإستخدام جهاز الأكثر ونسفالوجرام وفي هذا المجال يمكننا التوصل الى مكان هذه الذاكرة في القشرة الدماغية بوظائف معينة.

ب-نظريـــة التفكير اللفظي :

إن العمليات العقلية اللفظية وغير اللفظية لا يمكن ان تعمل متلازمة والتلازم يكون صعبا يتجاوز الحد الذي تقع فيه العمليات بتتابع في جزء من الدماغ الامامي والموجود في قاعدة كل نصف

كرة دماغي ويهتم هذا الجزء من الدماغ بالدرجة الأولى بالوظائف الحركية لربط النوعين من الافكار بآلية عمل الاعصاب مثل الدورة في الدماغ تكون معقدة للغاية لربط العمليات اللفظية و غير اللفظية والتي تعمل بمقدار سرعة كافية، إن بعض إحتمالات لهذا الترابط بين أنظمة العمليات اللفظية النظرية يمكن أن يستنتج منها أي النصف الأيمن يستطيع مقارنته و تحليل إشارات والمعلومات النظرية على قاعدة نصف الدماغ و كذلك النصف الأيسر يستطيع أداء الوظيفة .....

إن النظام غير لفظي يستند النظام اللفظي الى قاعدة التخزين السمعي و يكون الكلام السمعي هو المحفز. (**حزيمة كمال عبد المجيد ، 2011 : 89 – 91**)

يمكن تلخيص الذاكرة الحسية بالنقاط الآتية :

1- الذاكرة الحسية تحمل المعلومات في صورة خام غير معالجة نسبيا وقد درست الذاكرة التصويرية و الذاكرة السمعية من خلال عدد من البحوث وتم التوصل الى أن هذا المخزن لفترة وجيزة مهم جدا في حياتنا اليومية وفي تعلمنا وإكتسابنا.

2- مقارنة بالذاكرة قصيرة الأمد تختزن الذاكرة الحسية المادة أو المثيرات أو المعلومات لفترة أقصى من الزمن، وتختزن المعلومات في صيغة خام تكون دقيقة تماما و يحدث التسجيل بصورة مجهولة نسبيا.

3- الذاكرة التصوير تظل تتراوح بين (0.50 – 0.500) مل / ثانية محتفظة بالمعلومات ولفترة 100 مل / ثانية إذا أضيف مثير آخر للمجال البصري.

4- ظهرت خلافات عديدة في الرأي من مكان الذاكرة التصويرية ومدى فائدتها و مصداقية التكنيك المستعمل في البحث فيها ومع ذلك فإن معظم الباحثين يدعمون وجود هذا المكون و الذاكرة التصويرية ربما تقوم على عدة مكونات لا مكون واحد.

5- بحثت الذاكرة السمعية من خلال تكنيكات البحوث و يبدو أنها تظل محتفظة بالمعلومات لمدة تتراوح بين (3 – 4) ثانية.

6- كم هو الحال في الذاكرة التصويرية فإن الذاكرة السمعية ليست مكونا واحدا أحاديا إنما تنقسم على المخزن السمعي قصير الأمد و المخزن السمعي طويل الأمد.

7- هناك فروق في عملية المثيرات السمعية يتبع أحدهما الآخر ضمن زمن معين بينما المثيرات البصرية تفتن العينين مرة واحدة. **(كمال حزيمة، 2011 : 92 – 93)**

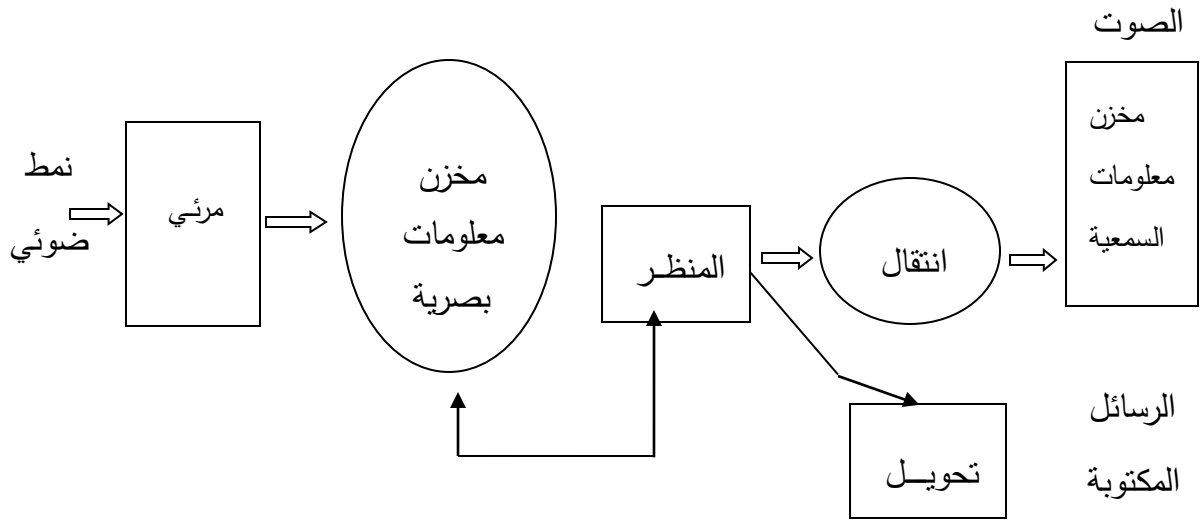
-نماذج الذاكرة الحسية السمعية :

نمـــــوذج سيرلينج (Sperling Model) :

في هذا النموذج تم تناول الذاكرة العدوية لتقابل بذلك الذاكرة الأيقونة ، توصل سيرلينج إلى أن الصدى هو آثار التنبيهات المستلمة سمعيا في الذاكرة على أساس الفروق في الآداء على مهمات بسيطة إذ يرى هذا النموذج من خلال إحدى المهمات للذاكرة الحالية لأفراد قدمت لهم مجموعة من المثيرات (أرقام أو حروف أو كلمات).

وقدمت الواحدة تلو الأخرى بسرعة وطلب من المفحوص الإسترجاع المباشر و ثبت أنه يمكن الحصول على نتائج متباينة عند تقدم المثيرات بصريا و سمعيا **(ص : 1976 , Sperling)**

(حزيمة كمال عبد المجيد ، 2011 : ص 91)



شكل (3) نموذج سبيرلينج في الذاكرة الصدوية (Sperling 1960)

(حزيمة كمال عبد المجيد، 2011 : ص 92)

-علاقة الذاكرة البصرية بأنواع أخرى من الذاكرة :

-علاقة الذاكرة البصرية بالذاكرة قصيرة المدى والعاملة :

تعتبر الذاكرة قصيرة المدى نوع من أنواع الذاكرة تتميز بمجموعة من الخصائص من أهمها أنها تحتفظ بالمعلومات لمدة لا تزيد على 30 ثانية على عكس الذاكرة الحسية، فالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى تخضع للتجهيز و المعلجة من حيث المقارنة و تغيير ترتيبها أو تنظيمها، ومن المراحل الهامة التي تمر بها المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ما يعرف بعملية الترميز، وقد يكون هذا الترميز سمعيا، معنويا، بصريا، و يميل بعض الناس الى ترميز المعلومات وفقا لشكلها، بحيث تمثل المعلومات بسلاسل من الصور التي تحدد المثير، وهذا النوع من الترميز يفسر ما يعرف بالذاكرة الفوتوغرافية، حيث يتميز به الناس دقيقو الملاحظة كرجال الأمن، والعلماء الذين لديهم قدرة عالية على وصف التفاصيل بغاية الدقة عندما يتعرضون لمثل هذه الصورة البصرية.(**العتوم، 2004 : ص130**).

وللترميز البصري في الذاكرة قصيرة المدى نفس الأثر الذي يحدثه الترميز السمعي على فعالية الذاكرة، وقد أجرى Posner & Keele 1967 لبيان تجربة كيف يتم الترميز البصري في الذاكرة قصيرة المدى، فقد عرضنا من خلال بحثهما على المفحوصين أزواج من الحروف مثل :

A–A , A–a , A–B ,B–B,B–b..... وكان تقديم كلا الحرفين في نفس الوقت أحيانا، وفي أحيان أخرى كان يسمح بمرور زمن لحظي بين الحرفين.

وفي كل حالة كان يطلب من المفحوصين أن يجيبوا: هل الحرفان متماثلان تماما أم لا، وكان إهتمام بوسنر Posner وكيلى Keele بالبحث عما اذا كان المفحوصون يستغرقون زمنا أطول في الإجابة بنعم على الحرفين (A–a) من الحرفين (A–A) . وإفترض الباحثان عددا من الإفتراضات على النحو التالي : (الزيات، 1998 : ص 346).

- إذا كان الترميز يعتمد على منطوق الحروف فإن زمن الإستجابة للحرفين (A–a) لا يختلف عن زمن الإستجابة للحرفين (A–A) .

- إذا كان الترميز يتم إعتمادا على شكل الحروف (الترميز البصري) فإن زمن الإستجابة للحرفين (A–a) يكن أطول من زمن الإستجابة للحرفين (A–A) لوجوب ترجمة الرمز البصري إلى مسماه حيث يحتاج أحد الحرفين (A–a) ترجمة رمزية بينما لا يحتاجها الحرفين (A–A).

وقد توصل الباحثان الى صحة الإفتراضين السابقين حيث كان الزمن المطلوب للإستجابة على الحرفين (A–a) أطول في المتوسط من الزمن المطلوب للإستجابة على الحرفين (A–A) وخاصة إذا كان الفاصل الزمني بينهما يقل عن(1.5 ثانية)حيث يميل الفرد الى الترميز الحرفين (A–a) و الحرفين و الحرفين (A–A) إعتمادا على المنطوق أي الترميز السمعي عندما يكون الفاصل الزمني بينهما أقل من (1.5 ثانية)، بينما يميل الى الترميز البصري بعد مرور أكثر من (1.5 ثانية) إعتمادا على تطابق الحرفين شكلا، و معنى ذلك أن الترميز البصري يمكن تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى ثم نتيجة إحلال الترميز السمعي. إذن يتضمن الترميز صياغة المعلومات في شكل رموز في الذاكرة قصيرة المدى رموزا بصرية و صوتية و دلالية على الأقل (سولسو ، 1996 ص 125).

ويعد " بادلي " Baddely أول من أطلق على الذاكرة قصيرة المدى إسم الذاكرة العاملة رغم وجود آراء أخرى تقضي بوجود إختلاف بين هذين النوعين من الذاكرة، ويرى بادلي بأن الذاكرة العاملة ليست أحادية بل تتكون من عدة مكونات سبق التطرق إليها آنفا، من أهم هذه المكونات : مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني و التي تخزن فيها المعلومات البصرية و المرئية و المكانية ففي دراسة قام بها باردمونت Brand monte 1992 وزملائه وجد أن المفحوصين الذين طلب منهم أن يكرروا (LA–LA–LA–LA) وجدوا أنفسهم مجبرين على إستخدام مسودة التجهيز البصري نظرا لان الحاجز الفونولوجي أو حاجز الحفظ الصوتي كان مشغولا لا بترديد المقطع المذكور.

ومسودة التجهيز البصري المكاني سعة محدودة، فإذا حاولت أن تحل مشكلة هندسية على مسودة من الورق صغيرة جدا، فإنه من الممكن أن تقع في بعض الأخطاء ،وبالمثل أيضا عندما يكثر عدد الفقرات المطلوبة معالجتها على مسودة الورق فإنه يصعب تمثيلها بدق تكفي لتحقيق النجاح في معالجتها .(**الزيات 1998 : ص 372**).

وهناك من يعطي تسميات أخرى لهذه المكونات في الذاكرة العاملة فيرى بأنها تتكون من العقدة الصوتية التي تهتم باللغة و تخزن بشكل مؤقت الكلمات المنطوقة و الأصوات ذات المعنى، و يختزن المكون الآخر للذاكرة العاملة وهو الجسم المخطط البصري الفراغي الصور البصرية مثل الوجوه و المعروضات الفراغية.(**العتوم، 2003: ص 172**).

والمتأمل لنموذج إتكنسون و شيفرن للذاكرة يجد أنها تتكون من ثلاثة مخازن هي:

1- المسجل الحسي.
2- المخزن القصير المدى.
3- المخزن الطويل المدى. (**الزيات، 1995: ص240**).

والمسجل الحاسي يتكون من مكونات فرعية أهمها : الجهاز البصري و الذي يشمل مخزون المدركات البصرية و من خصائصه ثراء المعلومات و سرعة إنجازها أو فقدانها و ضياعها (**الزيات، 1998: ص 238**) . إذن فالذاكرة البصرية يمكن إعتبارها مستوى من المستويات الذاكرة قصيرة المدى، وقد تكون طبيعتها في أغلب الأحيان من نوع الذاكرة قصيرة المدى، وعموما يتم الترميز في هذه الذاكرة على أساس صوتي أو لا فصوت الحرف أو الكلمة أو الجملة هو الذي يسجل ثم يتم ترميز الصور و الرسوم على أساس تكوين الصور البصرية غير أن سعتها في الترميز البصري أكثر من التميز الصوتي. (**البطاينة وآخرون، 2005 : ص99**).

4-أسباب دراسة الذاكرة الحسية:

نحن بحاجة إلى الذاكرة الحسية أو تسجيل مختصر لكل الخبرات التي تتعرض لها لفترة وجيزة قد تتعد أجزاء الثانية ريثما يتم الانتقاء الاختياري للمعلومة الأكثر أهمية لتخضع للمعالجة اللاحقة إذ يتم إدراكها وإعطائها المعاني والدلالات فلولا الذاكرة الحسية والتي تدعو في بعض الأحيان بأنظمة التحميل (holding system) التي تمثل المثير وتحتفظ به الى أن تتم المعالجة والتحليل الادراكي له، ولك أن تتخيل دور المسجلات الحسية في كل موقف من مواقف التعليم داخل الفصل الدراسي.

فعندما يعطي المدرس توجيهات وتعليمات لطلابه فإن هذه التعليمات يصعب اقتفاء أثرها فيزيقيا مالم تحملها المسجلات الحسية إلى أن يحدث تحليلا إدراكي لها أو تفقد وتضيع، لذا تؤدي هذه المسجلات الحسية والذاكرة الحسية دورا مهما في عملية التعلم والاكتساب والفهم بصفة عامة وفي معالجة وتجهيز المعلومات بصفة خاصة. **(الزيات، 1995: ص214)**.

ويؤكد علماء النفس المعرفي على أن الذاكرة الحسية مهمة وضرورية لسببين رئيسيين هما:

الأول: أن المثير الذي تستقبله حواسنا يتغير فوريا وبسرعة مذهلة فمثلا حين يوجه إليك سؤال بصوت مسموع فإن الذاكرة الحسية تعمل على استبقاء أو كلمة حتى تسمع آخر كلمة من السؤال لكي تستوعب محتوى السؤال.

الثاني: السبب الثاني في أننا بحاجة إلى ذاكرة حسية تتمثل في حاجاتنا إلى الحفاظ على تسجيل دقيق للاستثارة الحسية لوقت قصير من الزمن حتى نختار من بينها أي هذه الإشارة أكثر المثيرات أهمية للتجهيز ومعالجة المعلومات. **(حزيمة كمال عبد المجيد، 2011، ص 79)**.

5-العوامـــل التي تؤثـــــر على الذاكـــــــرة

أولا: العوامـــل التي تؤثـــــر على الترميـــز والتشفير

توجد عوامل تؤثر على الذاكرة في مرحلة الترميز منها :

1- التفصيلات البارزة تباين عرض المعلومات أو المثيرات.

2- زمن العرض و تكراره.

3- درجة الإنتباه و تركيزه.

ثانيا :العاوامل على الذاكرة في مرحلة التخزين و الإحتفاظ

الفرات الفاصلة بين التخزين والاسترجاع

1- المعلومات السابقة والمتوقعة اللاحقة.

2- الغرض أو الهدف من الاحتفاظ.

3- العوامل الشخصية الجسمية كالتهييج والاستعداد الجسمي.

4- العمر الزمني والتغيرات الفيسيولوجية والعقلية المرتبطة به أو المصاحبة له.

ثالثـــا: العوامل التي تؤثر في حالة الاسترجاع

1- نوع الاستراتيجية أو العلمية المستخدمة في الاسترجاع هل هي تعرف أو استدعاء أو ذاكرة أو إعادة إنتاج؟

2- السياق الذي يتم فيه الاسترجاع جلسة خاصة اختبار.

3- حالة الوعي والشعور كفاءة الذاكرة قصيرة المدى وقت الاسترجاع.

4- الحالة الوجدانية أو الجسمية وقت الاسترجاع.

5- الظروف البيئية المحيطة بالفرد وقت الاسترجاع. **(فخري عبد الهادي، 2009: ص142)**.

عوامـــل أخرى تؤثـر في الذاكـرة:

أ- **الانتباه:** إن للانتباه دور مهما في نقل المعلومة من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة الأمد وزيادة الانتباه للمعلومة تؤدي إلى إدراكها أكثر وربطها بالخبرة السابقة وهو ما ينقل المعلومة إلى الذاكرة طويلة الأمد، كما أن الانتباه ضروري لعملية الاستدعاء من مخزن الذاكرة لذلك فان المعلومة التي لا تجد انتباها كافيا لن تسجل في الذاكرة إذ قدر الانتباه والربط بالخبرة السابقة يكون عمق الانطباع في الذاكرة.

ب- **الإدراك:** الإدراك الواضح للمعلومة وربطها وتصنيفها طبقا للخبرة السابقة.

جـ- نوع الانفعـــال: المصاحب للمعلومة، فالرد نسبي الخبرات المؤلمة، بينما يتذكر الخبرات السارة، كما أن القلق وقت استدعاء المعلومة قد يعيق تذكرها.

د-بط المعلومة وتصنيفها وتجديدها: طبقا للخبرة السابقة تحفظها على المدى الطويل وتسهل استدعائها.

ومراعاة هذه العوامل تحسن عملية تسجيل المعلومات واستدعائها، ويلاحظ أن المعلومة أبعد أن تسجل وتدخل إلى الذاكرة طويلة قد تنسى بعد فترة من الزمن ويفسر النسيان. (**فخري عبد الهادي، 2009: ص142- 143**).

6-الذاكـــرة وعلاقتهـــا بصعوبـــات القراءة:

تعد الذاكرة عنصر أساسي في عملية التعلم بشكل عام و في تعلم المهارات الأكاديمية بشكل خاص ، فنحن نعتمد كثيرا على خبراتنا السابقة في التعلم ومن خلال إستخدام الذاكرة و يستطيع الفرد التفاعل مع المعلومات و الإحتفاظ بها، و تخزينها و تذكرها أو إسترجاعها ودون تمكننا من دمج الخبرات السابقة مع الخبرات الحالية سيكون من الصعب أو المستحيل علينا تعلم المهارات المختلفة بما فيها مهارة القراءة فالذاكرة تساعدنا على دمج الخبرات السابقة مع الخبرات الحالية وهناك عدد كبير من العمليات العقلية المرتبطة بالذاكرة و أنواعها المختلفة (**السرطاوي، 2001 : 167**).

ويسترجع الأفراد خبراتهم السابقة بوسيلتين أساسيتين هما الاستدعاء والتعرف ففي عملية الاستدعاء نقوم باسترجاع المعلومات السابقة التي تم تخزينها في الذاكرة وقد تتم عملية الاستدعاء هذه على شكل صور ذهنية معينة أو على شكل كلمات وعبارات، أما وسيلة التعرف أو إعادة التعرف فهي عبارة عن تمييز وتحديد المعلومات المعروضة التي كان الفرد قد تعلمها واختبرها في السابق.

وفيما يخص صعوبات التعلم، ويشير عدد كبير من الباحثين والعاملين في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم العامة أو المحددة يواجهون صعوبات في أنواع الذاكرة السمعية والبصرية **(سناء ورتاني طبي، سنة 2009: ص 167-168)**.

وفي هذا العدد تشير الكثير من المراجع إلى أن الأطفل ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في ثلاث مراحل من الذاكرة هي الاستقبال والتخزين والاسترجاع ويعني الاستقبال القدرة على إدراك المعلومات الواجب تذكرها وفهمها فقد لا يتذكر الطفل المعلومات إذ لم يدركها وعقب عملية الإدراك هذه يجب أن يكون لدى الأفراد قدرة على تخزين هذه المعلومات.

وقد يواجه الطفل صعوبة في مراحل معينة في عملية التخزين أو في إتباع أساليب مناسبة في هذه العملية.

وأثناء عملية الاسترجاع فقد يواجه الفرد صعوبة معينة في استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة ويعتقد هلهان (Hallahan 1985) أن الأطفال ذوي صعوبات التعليمية يعانون من صعوبات في مجال الذاكرة وذلك بسبب فشلهم في توظيف استراتيجيات محددة يستخدمها الأطفال الآخرون **(سناء ورتاني طبي، سنة 2009: ص168)**.

خلاصة:

وفي الأخير يمكن القول بان الذاكرة عموما والذاكرة الحسية خاصة على درجة كبيرو من التعقيد سواء تعلق الامر بسعتها او قياسها ورغم ذلك فهي على درجة كبيرة من الأهمية في حياتنا اليومية لاسيما في مجال التعليم أذ سهل على التلميذ عملية القراءة والكتابة وغير ذلك منه الأنشطة التعلمية.

الفصل الثالث: صعوبـــــــات القراءة

تمهيـــــــد

1. لمحة تاريخية على صعوبات القراءة
2. مفهوم صعوبات القراءة.
3. أسباب صعوبات القراءة.
4. أعراض ومؤشرات صعوبات القراءة.
5. تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
6. تشخيص صعوبات القراءة.
7. علاج صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد:

تعد مهارات القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية فضلا عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات العربية فضلا عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات العربية.

ويقع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ضمن المستوى المحيط للقراءة في التصنيف الذي وضعه ايكولEecol 1977 ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية، وغالبا ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50% أو اقل ومعدل التعرف على الكلمات 90% أو اقل.

وتحتوي القراءة في متنها على درجة مرتفعة من التعقيد، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي، البصري، الانتباه الانتقائي، الذاكرة، الفهم، اللغوي، ومع ذلك يمكن للمعلم أن يتفق ويفهم الأسس التي تقف خلف صعوبات في القراءة وكيف تظهر لدى التلاميذ [كيف يتعلم المخ ذوي صعوبات القراءة]. **(مراد علي حسين، وليد السيد خليفة، 2007: ص116-117)**.

1-لمحة تاريخية لذوي صعوبات القراءة:

سنبدأ بلمحة تاريخية عن هذا الاضطراب الذي شغل ولا زال يشغل اهتمام الأطباء النفسانيين، أطباء الأعصاب والأخصائيين الأرطفونيين الذين تواجههم الكثير من هذه الحالات.

لقد ذكر أوغاد (AUGADE) **(احمد السعبي – الأردن، 2009، ص28.)** في مقال على شبكة الانترنت بان أول من أطلق مصطلح (Dyslexie) الذي ترجم إلى اللغة العربية بـ «عسر القراءة» كان رودولف برلين (RUDOLF BERLIN) عام (1887). وفي (1959) قدم طبيب العيون جيمس هنسلود (JAMES HINSEL WOOD) وصفا لشاب في السنة 14 من عمره، ذو ذكاء

عادي، دخل المدرسة في 07 سنوات، لا يتمكن من القراءة، قدم له مصطلح (Alexie)، وهو عادة مصطلح يقدم للحالات التي تفقد من جراء حادث.

وفي (1896) وصف الطبيب بينغل مورغان (PING MORGAN) في الجريدة الطبية البريطانية، حالة طفل لديه قدرات حسنة في الرياضيات، لكن في القراءة والكتابة يعاني من صعوبات كبيرة، وحسب معلمه، لو كان كل التعليم شفهيا لكان الطفل الأول على صفه.

وفي نهاية القرن التاسع عشر سميت عدم قدرة الأطفال على القراءة والكتابة بـــ: العمى اللفظي الخلقي.

وفي القرن 20 اتجه اهتمام المربين وعلماء النفس والبيداغوجيين إلى هذه الظاهرة لمعرفة الأسباب المؤدية إليها.

أما فيما يخص تعاريف هذا الاضطراب فهي عديدة بحسب تعدد التخصصات التي حاولت دراسته، وسوف ندرج البعض منها فيما يلي:

يعرف اتيان (ESTIENNE)، انطلاقا من آراء بياجيه (PIAGET) والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل، بان الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز، تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (Syneritique) إلى الذكاء التحليلي(Analytique).

2-مفهوم صعوبات القراءة.

وقد عرفها مازو (MAZAUX) وغيغان (GUEGAN) بأنها مرض نادر يخص الاضطرابات اكتساب القراءة السلوكية و الوحدانية و الخاصة بمواقف عائلية اجتماعية ثقافية أو صعوبات التعلم المدرسي، كما يضيفان بأنها اضطراب في نضج البيانات الدماغية للقراءة (2).

-MAZAUXJ ,GUEGANJ,la lecture de Harmation,Pares,1990,227.

عرفهـا: فرسيون : بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو الفهم ما يقوم بقراءته الفرد صامتة أو جهرية.**(جمال مثقال مصطفى القاسم، 2000،ص199)**.

وبشكل عام فان الديسلكسيا تعني عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا وتعود أصلا إلى فقدان المقدرة على القراءة اثر تلف طبيعي أو غير ذلك في النظام العصبي و تستعمل الآن للدلالة على حالة فطرية وراثية ذات اثر بعامل اثر اكتساب مهارات القراءة وغالبا ما تعد جزءا من معضلة لغوية اكبر .**[هاني مهدي الجميل –2003–ص216]**.

أو صعوبة ترجمة الأفكار إلى لغة كما في الكتابة أو التحدث إذن تتكون صعوبة القراءة في أربع مكونات أساسية هي القراءة والاستماع التحدث والكتابة و (الجوانب الاستقبالية والتعبيرية للغة).

مفهوم آخر:

إن الديسلكسيا واحدة من الصعوبات التعلم العديدة المميزة إنما اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من تكويني وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، وهي تعكس عادة تشغيل صوتي فنولوجي غير كفؤ مثل هذه الصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة غالبا تكون غير متوقعة علاقتها بالسن والقدرات الأكاديمية والمعرفية الأخرى فهم ليسو نتيجة لصعوبات نمائية في نمائية عامة أو عيوب حسية، إن الديسلكسيا تكون واضحة بوجود صعوبة متغيرة مع أشكال مختلفة للغة.

(نمرة عبد الحميد جلجل 2003–ص9).

مفهوم آخر:

الديسلكسيا هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق انه إعاقة عقلية أو حسية ترافق هذه الصعوبة في الكتابة من هنا تسمى (ديسلكسي – ديسورتوغرافي) وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، صورة الجسد، معرفة اليمين من اليسار المهارات اليدوية بين 5 – 15% يعانون من هذه المشكلة وهذا أمر مشوش نظرا لعدم تنبيه المسؤولين و التربويين لهذه المشكلة مما يعني ان هذا العجز في القراءة و الكتابة قد يشتهر مستقبلا فيحرمه من عدة فرص أكاديمي **(ربيع محمد – 2008 عمان الاردن ص 112)**.

تعريف آخر: عسر القراءة Dyslexia

هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو

Perrasivedevelopment Disabilities

هي خلل أو قصور في الفترة على الكتابة والقراءة يعرف باسم ديسلكسيا Dyslexia

(ماهر شعبان الباري 2010).

3-أسبـاب صعوبـات القراءة:

أ-اختلاف تناظر وتخصص المخ:

تنشا صعوبة القراءة من اختلاف كل من تركيب ووظائف المخ وقد وضع عالم النفس العصبي صمويل اورتون Sorttou في أوائل القرن العشرين نظرية عن صعوبة القراءة مفادها أن المخ مقسم إلى نصفين أو النصف الأيسر لدى معظم الأفراد يقوم بوظائف اللغة، وقلة منهم تكون وظائف اللغة في النصف الأيمن و اعتبر اورتون أن الأفراد الذين يعانون عن صعوبة القراءة لا يوجد لديهم تخصص أساسي في نصفي المخ (ليس النصف الأيمن أو النصف الأيسر) ولقد تأكدت هذه الفرضية فيما بعد حيث تبين أن النصف الأيسر يتخصص في وظائف اللغة، بينما يتحكم النصف الأيمن في الوظائف غير اللفظية، وانخفاض كفاءة عمل نصفي المخ و تكاملها يؤدي إلى انخفاض الكفاءة العامة للفرد كما تؤثر على اكتساب و استخدام اللغة ومن ثم يعتبر اورتون أول من حاول أن يربط بين تناظر المخ و صعوبات القراءة حيث كان يدرس حالات تعاني من صعوبات القراءة والكتابة أن بعض الأطفال يكتبون بطريقة صورة المرآة Mirror image أي أن يكتب الطفل الكلمة التي أمامه وهي مقلوبة وكأنه يكتبها من خلال صورتها في المرآة فكلمة (كات) يكتبها (تاك) وكلمة (كاب) يكتبها (باك) كما انه يقرأ نفس الكلمات بنفس الطريقة. **(سامي عبد قوى 2011 ص224).**

وفسر هذه المسألة بان المعلومات التي تقدم للفرد يتم استقبالها في المخ بطريقة صحيحة بالنسبة للنصف السائد بينما يستقبلها النصف الغير سائد بطريقة مقلوبة.

ب-اضطراب الألياف الترابطية:

ترجع صعوبات القراءة كمل يقول جيشويندGeschwind إلى الارتباط بين منطقة الكلام المنطقة الترابطية البصرية سواء كان ذلك نتيجة إصابة تمنع التواصل والارتباط بين المنطقة البصرية والترابطية ومنطقة الكلام في النص الأيسر أي في نفس النصف، أو بين المنطقة البصرية الرابطة اليمنى ومنطقة الكلام في النصف الأيسر عن طريق إصابة الألياف الترابطية للجسم الجاسئ.

- **عوامـــل جسميـــة:** وتتضمن الخلل الوظيفي، السيادة المخية والعيوب البصرية الوراثية.
- **عوامـــل بيئيـــة:** تدريس غير الفعال، الفروق الثقافية، المشكلات الاجتماعية.
- **عوامـــل نفسيـــة:** وتتضمن الإدراك السمعي البصري اضطرابات اللغة، الانتباه الانتقائي اضطرابات الذاكرة، انخفاض مستوى الذكاء. **(محمد خ، ص75)**.

وما تزال ص التعلم ق غامضة وذلك لتداخل بينه وبين التخلف من جهة وبين صعوبات التعلم واضطرابات انفعالية من جهة أخرى لأنه الدراسات أجمعت على ارتباط ص التعليم وإصابة في المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط وأن هذه الإصابة ترتبط بواحدة أو أكبر من العوامل الآتية:

- إصابة المخ المكتسبة-العوامل الوراثية او الجينية-كيميائية الحيوية، الحرمان البيئي، سوء التغذية.

- وقد يكون الأطفال ذو ص ق نتاج التفاعل بين عوامل فيزيولوجية مردها إلى العامل الجيني أو العامل العصبي أو الالتهابات والأمراض أو المؤثرات ما قبل الولادة وخلالها وما بعدها أو الخلفية النضجية. وعوامل كيميائية مردها إلى سوء التغذية والغذاء أو الاختلافات الاستقبالية أو التهاب الأذن الوسطى أو مشكلات النظر أو الحساسيات وعوامل بيئية مردها إلى التنبيه الحسي أو التنبيه اللغوي أو المحيط العاطفي الاجتماعي.

- وعوامل نفسية مردها إلى الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم والترميز البصري والسمعي والبطء في الفهم وضعف القدرة على التنظيم والتعميم وضعف الذاكرة وفرط النشاط

وعوامل تربوية مردها إلى استخدام طرائق أو مواد أو مناهج غير ملائمة. **(محمود فندي عبد الله 2007 ص27.).**

4-أعراض ومؤشرات صعوبات القراءة:

توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي أو تحديدهم وهذه المؤشرات والعلامات تساعد على التعرف على هؤلاء التلاميذ فقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب و يذكر تومسون مارسلند 1966، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي ومن هذه المؤشرات:

1- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة اقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا اقل من تحصيلهم في الحساب.

2- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

3- يظهر عند هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية، و يميلون إلا أحداث نوع الاضطراب فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة و التي تتشابه في الشكل العام.

4- وهم قراء ضعفاء فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم أنهم لا يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت. **(أحمد عبد الكريم حمزة: 2008 ص 14-15).**

ويشير كالفي إلى العسر القرائي و مؤشراته بقوله: العسر القرائي بصفة عامة مرض حزين لان غرضه الأساسي هو الفشل و الضحية لا تكون قادرة على أن تقرا أو تكتب دون أن تعكس الحروف و الطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة فبعض الأطفال ينبغي لهم أن ينظر والى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار(1) (احمد عبد الكريم حمزة)

ما يميز الطفل الذي يعاني من عسر القراءة عن غيره هو ثبات الصعوبة في اكتساب اليتي القراءة والكتابة حيث تظهر الأخطاء المرتبطة بالقراءة باستمرار.

- **الأخطاء النوعيـة :** تدل هذه الأخطاء على وجود عسر القراءة لدى المصاب إمكانية القيام بجميع أنواع الأخطاء التي يمكن أن تخص القراءة خاصة عدم التمييز بين الأصوات التي تظهر بشكل أخطاء نطقية وكونها تظهر بصفة ثابتة و مستمرة.

- **الأخطـاء الطبيعية :** تظهر هذه الأخطاء على مستوى القراءة وهنا يجب التفريق بين صعوبة الجزئية التي يجدها الطفل في السنوات الأولى من تعلم القراءة و الصعوبات التي تظهر لاحقا و تدل على فقدان الآلية في اكتساب القراءة.

- **أخطاء على مستوى القراءة :** يجب الإشارة إلى أن هاته الأخطاء يمكن لها أن تظهر بصفة مؤقتة عند أطفال لا يعانون من صعوبات القراءة وتتمثل هذه الأخطاء فيمل يلي :

- الخلط في قراءة حرفين متشابهين في الشكل مثل : ح ||= |ج |، ن|، |ب|.
- عدم التمييز على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل س، ص، ز.
- حذف الحروف الساكنة في الكلمة.
- حذف مقطع صوتي في الكلمة.
- قلب الكلمة أو بعض الحروف على مستوى الكلمة.
- إدخال حروف ساكنة على الكلمة.
- في بعض الأحيان يقرا الطفل الكلمة ركب، | بارك | فالقراءة تبدأ أحيانا بحرف يختاره الطفل بشكل احتياطي وتضاف إليه بقية الحروف المكونة للكلمة بشكل غير منظم. **(محمد حولة: ص 68-69).**

أشارت « كاندس» (Candace 1996) إلى أن وجود صعوبة في النظام الفنولوجي متصلة باضطرابات النطق و اللغة تسبب صعوبة القراءة الديسلكسيا : و الطفل يواجه الصعوبة يتصف بالسمات الآتية :

1- صعوبة تسمية الكلمة.

2- صعوبة لفظ الكلمة و تهجئتها.

3- الخلط و عدم ترتيب الكلمة.

4- التكرار الفنولوجي للكلمة.

5- ضعف في استخدام الجمل.

6- الميل إلى تحريف الكلمات.

7- التردد في الكلام.

8- الحاجة إلى تكرار الكلمة قبل البدء باستخدامها استخداما صحيحا.

كما أشار كروتس (Curtisetal 1991) إلى أن السمات العامة للأشخاص الذين يعانون اضطرابات النطق أو الفنولوجي تبدو كما يأتي:

1- ضعف في مهارات تمييز الكلام.

2- تغيرات في إنتاج الصوت.

3- ضعف في معالجة الأصوات.

4- أخطاء في ترتيب نبرة نطق الأصوات.

5- أخطاء نطقية تعود إلى موقع الصوت.

6- إصدار أصوات طويلة المعنى لكلمة قصيرة.

7- ضعف في وضوح الكلام.

8- ضعف في القدرة على الكلام الشفوي.

9- حذف لمعظم الأصوات.

10- تجانس في نبرات الصوت في أثناء الكلام. **(جاد البحيري – معد أبو الديار 2014 ص 59-60)**

جســـــري: من خلال جهازية سبعة فقرات، وعشرة أو ثلاث عشر فقرة أو جملة، الأجهزة الفرعية والتي يمكن ان تصنف كأساس للتشابهات لدلالات الألفاظ هذه الأجهزة تحتوي على جهازين فرعيين لكل ثلاثة فقرات وثلاث جمل بالإضافة إلى مشتت الانتباه.

يبدأ الطالب في جهاز المجموعة الثانية، وينبثق منه جهاز المجموعة الثالثة والمجموعة الرابعة ويوجد مع عدد كبير مناسب من الصفات، كل من ذلك يحدد صفة إنشائية لكل جهاز من الفقرات والجمل والمطلوب منه:

- قراءة الفقرات والجمل بصوت عال.
- تصنيف العناصر داخل فئات خاصة.
- تحديد الارتباك.

1- صعوبات في التعرف على الإتجاه Directional Confusion

حيث يجد الطفل صعوبة في التعرف على اليمين و اليسار ومن ثم يعكس الحروف أو الأرقام وهو ما يسمى بالكتابة المراوبة أو كتابة المرأة كما ذكرنا انفا حيث يكتب الطفل الحرف أو الرقم كما لو كان يراه في المرآة و الطفل يجب أن يتعرف على يمناه و يسراه ببلوغه سن الخامسة، وان يتعرف على يمين و يسار الآخرين ببلوغه سن السابعة، وهذه الصعوبة تؤثر أيضا على باقي الاتجاهات فوق و تحت وقمة ، وقاع، ومن ثم يعكس الطفل الحرف (q=p, b=d)كما يؤدي هذا الأمر إلى قلب الحروف في القراءة و الكتابة (m=w) (n=u)و يكتب و يقرا الكلمات بطريقة مقلوبة .(on=no)

كما يقلب الأرقام (IV=VI) ويمكن التعرف على صعوبة معرفة الطفل اليمين و اليسار إذا سألناه أن يرفع يده اليمنى مثلا ا وان يمسك شيئا ما بيده اليسرى ا وان يتوجه في المكان إلى نحو صحيح كأن نقول له تحرك إلى نهاية القاعة ثم استدر إلى اليمين مثلا . **(سامي عبد القوى 2011 ص 224-225).**

2- صعوبـــات التسلسل والتتابــع:

يعاني أطفال صعوبات القراءة من عملية التسلسل والتتابع سواء في انتقال الأشياء أو في تذكرها وتؤدي هذه الصعوبة إلى المشاكل في القدرة عل القراءة والتهجي بشكل صحيح فالكلمات تتكون من مجموعة من الحروف المرتبة في تسلسل معين وكي نتمكن من قراءتها يجب أن نقرا ونتذكر هذه الحروف بنفس الترتيب وبالطبع فان تغير هذا الترتيب ينشأ عنه معاني مختلفة ومن ثم يتهجى الطفل الكلمة بطريقة مختلفة وتظهر هذه الصعوبة في التسلسل على النحو التالي:

أ- عند القراءة يضع الطفل الحروف في ترتيب خاطئ و بالتالي يقرأها على نحو غير صحيح كأن يقرأ كلمة (بطل) على أنها (طلب) أو كلمة (قلم) على أنها (مقل).

ب- أو يضع مقاطع الكلمة بترتيب خاطئ كأن يقرأ كلمة (موانع) على أنها (مصانع).

جـ- قد يحذف بعض الأحرف من الكلمة كأن يقرأ أو يكتب كلمة (قارب) على أنها (قاب) أو (قار).

د- أما في الكتابة فليكتب الحروف بطريقة خاطئة فيكتب كلمة (طفل) مثلا على أنها (لطف).

هـ- الصعوبة في تذكر بعض الحروف الأبجدية أو الأرقام بطريقة مسلسلة بل انه لا يستطيع التعرف على ترتيب فصول السنة.

[سامي عبد القوى ص 225]

3- صعوبـــة التعامل مع الكلمات الصغيرة:

4- قراءة أو تهجـــي .....أو شاذ Bilarre reading or Spelleng

أنواع صعوبات القراءة وتتميز بالأعراض التالية:

أ- تخمين الكلمة بسرعة بغض النظر عما إذا كانت ذات معنى أولا.

ب-التهجي أيضا بطريقة غريبة كان يتهجى كلمة (سؤال) على أنها سريه مثلا كما لو كان يضيف و يحذف بطريقته، وهذا التهجي الخاطئ جعله يكتب بطريقة خاطئة و غريبة أيضا.

5- **التأخـــر في الكـــــلام** : هناك ارتباط بين تأخر الكلام و صعوبات التعلم و القراءة.

6- **صعوبـات في الكتابـــة Dysgraphia**:

وتأخذ عدة أشكال منها : تغير في أشكال و أحجام الحروف غير منتهية، وقد ترجع هذه الصعوبة إلى ضعف المهارات الحركية أو إدراك خاطئ للحروف و الكلمات، صعوبة في الاحتفاظ بشكل الكلمات أو الحروف.

7- **صعوبـــات الحســاب:**

باعتبار الحساب احد أشكال اللغة يعاني طفل صعوبات القراءة من صعوبة في العمليات الحسابية و يظهر ذلك لدى أكثر من 60% من الحالات و تبدو هذه الصعوبات في فهم الأرقام والعمليات الحسابية من جمع و طرح و قسمة، بل انه يجد صعوبة في فهم الرموز الحسابية (علامة الجمع و الطرح و الضرب و القسمة) مع مشاكل قلب الأرقام، و صعوبة التعرف على الوقت من خلال الساعة.

5-تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

-تصنيـــف صعوبـــــات القراءة:

من أكثر التقسيمات المبكرة لصعوبات القراءة التصنيف الذي قدمه هينسيلوود Hinelelwood عام 1900 وقسم فيه صعوبات القراءة إلى 3 أنواع هي:

- عدم القدرة على تسمية الحروف عمى الحروف letter blindess
- عدم القدرة على قراءة الكلمات عمى لفظي word blindess
- عدم القدرة على قراءة جملة sentence bilindess

وعادة ما نرى المريض وقد قرأ نصف السطر دون أن يكمله ويقفز إلى السطر الذي يليه ليبدأ قراءته من المنتصف.

وقد يصاحب هذه الحالة صعوبة في الكتابة أيضا نتيجة إهمال النصف الأيسر من الفراغ والذي تسمى بصعوبة الكتابة الاهمالية Neaglert dysgraphia فقد يميل المريض إلى الكتابة في نصف الفراغ (الورقة) دون أن يكمل الكتابة في النصف المتبقي منها، وعادة ما يكتب المريض في النصف الأيمن في الصفحة ويترك النصف الأيسر فارغا.

1- القراءة حـــــرف بحـــــــرف

وفيه يستطيع الفرد قراءة الكلمات فقط حين يقوم بهجائها حرفا حرفا ثم ينطقها ككلمة، سواء تم ذلك بصوت مرتفع أو صامت، وإذا تم الهجاء صمتا فان هذا الاضطراب يمكن استنتاجه من طول الفترة التي يستغرقها الفرد في قراءة الكلمة، وفي هذه الحالة يستطيع الفرد أن يكتب ولكن تكون لديه صعوبات في قراءة ما تمت كتابته.

2- صعوبــات القراءة العميقــة

العلامة المميزة لهذا النوع وجود أخطاء في المعنى Semantic فالفرد يقرا الكلمة بكلمة بديلة تشابهها في المعنى أي أن الكلمة التي ينطقها المريض تكون ذات صلة بالكلمة الأصلية، أي انه يستبدل كلمة بكلمة أخرى بدلا منها وعلى سبيل المثال يقرا المريض كلمة (وردة) على أنها زهرة، ويقرا كلمة منزل على أنها بيت وعادة ما تكون الأسماء أسهل في القراءة من الأفعال و تكون الصعوبة في الكلمات المجردة Abstract Words أكثر من الأفعال بينما يجد الفرد سهولة في قراءة الكلمات العيانية Conerete Words اكثر من الكلمات المجردة ومع ذلك يكون غير قادر إطلاقا على قراءة الكلمات عديمة المعنى و عادة ما يصاحب هذه الحالة صعوبة في الذاكرة القصيرة وفي الكتابة.

3- صعوبات القراءة الشكلية:

وتعني عدم القدرة على قراءة الأشياء الغير النقطية، فهو لا يستطيع أن يقول بصوت مرتفع على شكل مرسوم بهيئة منزل انه منزل وما عاد ذلك فكل شئ على ما يرام.

4- صعوبات القراءة السطحية:

وتعني عدم القدرة على التعرف على الكلمات بشكل مباشر ولكن يمكن فهمها باستخدام حرف ذي علاقة بصوت و الكلمة يمكن فهمها فقط إذا تم ارتباطها بصوت وهذه القراءة تستمر طالما أن أزواج الكلمات منتظمة مثل (بوم توم) ولكنها لا تستمر إذا كانت هذه الأزواج غير منتظمة (بوم – بومب) .**(مراد علي عيسى 118.)**

أشكـــــال وأنمـــــاط ص القراءة

أولا: التمييز البصري : لا يستطيع التلاميذ الذين يعنون من ص القراءة.

- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن ت – ب ث ج – ح).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء.

ثانيا الإدراك السمعي: تكون المفاهيم الصوتية القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

ثالثـا : التمييز السمعي : يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذا النغمة المتشابهة لان ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات. **(جدو عبد الحفيظ 2015 ص 54-56)**

- أنواع تلاميـــذ ذوي صعوبـــات القراءة

I – تعد التصنيفات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم و القراءة و قد صنفها ونج Wong 1998 إلى أربعة تصنيفات

[العجـــز القرائـــي] Reading Disabitiy

ويقصد به فئة التلاميذ الذين يعتبر أدائهم القرائي منخفضا عن مستوى قدراتهم القرائية، وغالبا ما تكون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي و يكون أدائهم مناسبا أو جيدا في بقية الموضوعات

الدراسية، وعلى الرغم من أنهم قد يبدو لديهم القدرة على التعلم، وأنهم على المدى الطويل يستطعون القراءة و يستمرون في أدائهم القرائي إلا أنهم متخلفين عن أقرانهم بمقدار سنتين أو أكثر و ينظر إليهم غالبا على أن لديهم عجزا قرائيا.

[منخفضـــــو التحصيـــــل] Underachiever

ويقصد بهم الأطفال الذين يقرؤون بشكل مناسب وجيد طبقا ووضعهم الدراسي، ولكن تحصيلهم القرائي اقل من قدراتهم في القراءة.

[العجــز في القراءة النوعيـــــة]

ويقصد به فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات نوعية في مهارات قرائية معينة أو أكثر وعلى سبيل المثال فقد يحرز الأطفال نتائج جيدة في مهارات التعرف على الكلمة وربما لا يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى برامج مركزة كالتالي يحتاجها الأطفال الضعاف قرائيا، فقد يحتاجون إلى تحديد وسائل علاج منظمة من المدرسة. **(مراد علي عيسى 2007 – ص 117)**.

القـــدرة القرائيـــــة المحدودة:

فبعض التلاميذ يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعلم وربما تكون قدراتهم العقلية محدودة وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم بالمقارنة بالصف الدراسي الذين هم فيه، وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة وإعادة تعلمهم بدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الذين هم في نفس مستواهم العمري.

مؤشرات صعوبات القراءة:

- التعثر في النطق.
- القراءة العكسية.
- التكرار.
- صعوبة تذكر المقروء.

- إخلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.
- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.
- إغفال سطر كامل أو عدة سطور.
- القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة.
- القراءة البطيئة.
- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.
- قصور في فهم الأجزاء المقروءة.

وقد أدى هذا التصنيف المبكر وما استتبعه من صياغات أخرى إلى افتراض أن عملية القراءة تتكون من عدد من القدرات المستقلة، وان هذه القدرات لها مناطق تشريحية مستقلة أيضا، أما من الناحية الإكلينيكية فيمكن تقسيم صعوبات القراءة إلى مايلي :

- صعوبات القراءة الانتباهية Attentional Dyslexia

وتسمى أيضا بالديسلاكسيا المركزية Central Dyslexia وفيها لا يستطيع المريض عادة قراءة الحرف الأوسط في الكلمة و فيها تكون قراءة الحرف سوية، إذا وجد كحرف واحد مستقل أما إذا وجد مع حروف أخرى تصبح تسمية الحرف صعبة و تحدث صعوبة قراءة الحرف في الكلمة حتى لو كان الحرف مكتوبا بلون آخر أو تحته خط يشار إليه بسهم.

- صعوبـــات القراءة الإهماليـــــــــة :

وتسمى أيضا بالديسلاكسيا الطرفية وفيها قد يهمل الفرد نصف الكلمة أو نصف السطر الذي يقوم بقراءته زمن ثم يخطي في قراءة النصف الأول من الكلمة أو السطر بينما يقرا النصف الآخر بشكل صحيح وقد يلجا إلى استكمال الكلمة من عقله كأن يقرا مثلا كلمة مصانع على أنها موانع أو محمود على أنها مسعود، وقد يحدث العكس فيقرا النصف الأول بطريقة صحيحة بينما يخطئ في قراءة الجزء الأخير من الكلمة فيقرا مسموح على أنها مسموع وهذا النوع من الاضطراب لم تتم دراسته بشكل كبير و تنشا في هذه الحالة من اضطراب الانتباه وتصاحب حالات إهمال الفراغ Space

neglet التي تحدث نتيجة إصابة النصف الكروي الأيمن و خاصة الفص الجداري وفي هذه الحالة يكون الإهمال للنصف الأيسر من الكلمة. **(مراد علي عيسى 2007 – ص 117)**.

- **علامـــــات أخرى مصاحبـــة:**

يصاحب صعوبات القراءة بعض العلامات الأخرى التي تشمل القراءة ببطء، وتردد أو أن يحكي قصة بناءا على الصور لأعلى النص، كما تضيع من الطفل بعض الحروف أثناء القراءة أو النقل، و يقرا بصوت مسموع وكلمة بكلمة كما يقرا الكلمة يتهجى حروفا أولا و بالنسبة للأزمنة الأفعال فيقراها في صيغة الحاضر، حتى لو كانت في الماضي و يختزل الكلمات و يستبدل كلمة بأخرى تتشابه معها في المعنى (منزل بدل بيت)، ويقرا دون فهم ويتذكر قليلا مما يقرأه كما انه يستهجي الكلمات و يكتبها كما تنطق لا كما تكتب كما أن يكتب كلمة حرية على أنها حورية مع صعوبات النقل من الصورة أو من الكتاب.

وقد يصاحب ذلك بعض العلامات الأخرى كوجود تاريخ أسرى لصعوبة القراءة أو من يستخدمون اليد اليسرى ولا يعني هذا أن كل أب كانت لديه صعوبات قراءة سيكون ابنه بالضرورة كذلك أو من كل من يستخدم اليد اليسرى سيعاني بالضرورة من صعوبة القراءة كما نجد صعوبة في العمليات التنظيمية والتخطيط بالإضافة إلى ضعف الانتباه وصعوبة التركيز.

5- تشخيص صعوبات القراءة:

-القياس الأداء الأكاديمي

يتناول التشخيص من كيفية أداء الطفل في المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والحساب والكتابة، وعادة ما يتم تشخيص الأداء الأكاديمي بطريقة فردية ومن ثم يقارن أداء الطالب في المهارة المقاسة بأداء زملاءه لمعرفة موقعه النسبي بينهم، ما لهذا الأمر من أهمية في التخطيط لعملية التدريس، وسنتناول تشخيص جوانب الأداء الأكاديمي (القراءة، الرياضيات، الكتابة كلا على حده)

-قياس وتشخيص القراءة:

ويركز قياس وتشخيص القراءة على أمرين هما :تعرف (تمييز) المفردات والاستيعاب القرائي، وينبغي اختيار قوائم من الكلمات ونصوصا مناسبة للطالب مشابهة ومتوازنة في صعوبتها ومحتواها مع تلك التي يتضمنها المنهاج المدرسي.

ويأخذ تقييم القراءة شكلان أحدهما مقنن والآخر غير مقنن، أما التقييم غير المقنن فيتضمن ما يلي: **(أسامة محمد البطانية وآخرون 200 ص 250).**

أ/-**القراءة الجهرية :** حيث تتيح المفردات والنصوص للفاحص أو المعلم فرصة للتعرف إلى الأخطاء التي يقع فيها الطالب من مثل نطق أصوات الحروف وتحديد مدى طلاقة وصحة قراءة الطالب وطريقة تعامله مع الكلمات، وطبيعة الكلمات التي يخطئ في قراءتها من حيث عدد مقاطعها أو أطوالها ومدى معرفة الطالب بالكلمات البصرية (الكلمات التي يتكرر ورودها في الكتاب المدرسي) وكذلك التعرف إلى الكلمات التي يحدث فيها تشويها أثناء القراءة من إبدال أو حذف لبعض حروفها، بالإضافة إلى التعرف إلى أخطاء الإضافة و الحذف.

ب/-إجابة أسئلة النص: ولتشخيص الاستيعاب القرائي ينبغي إجابة الأسئلة التي تتخلل النص القرائي وذلك لتحديد قدرة الطالب على الاستفادة المباشرة من فهم الأفكار وتحديدها وعادة ما يتم حساب مستوى الدقة التي حققها القارئ في الاستيعاب القرائي وذلك بقسمة عدد الأسئلة التي أجابها إجابة صحيحة على مجموع عدد الأسئلة وضرب النتائج في مئة حسب المعادلة التالية:

$$\text{مستوى الدقة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة} + 100}{\text{مجموع الأسئلة}}$$

(أسامة محمد البطانية وآخرون 2005 ص 250.)

وينبغي عند التحليل النوعي لإجابات المفحوص أن نلاحظ شكل الأسئلة التي أخطأ فيها إذا كانت تتعلق بفكرة النص الرئيسية أم بالتفاصيل أم بالتسلسل أم بسؤال المفردات، ليصادر بعد ذلك إلى التركيز في الخطة العلاجية على جوانب القصور في الاستيعاب القرائي.

ج-إعادة السرد: ويمكن استخدام هذا الأسلوب التقييمي إذا كان النص المقروء قصة أو موضوعا تاريخيا، وفي هذا الأسلوب يطلب من المفحوص أن يعيد سرد النص الذي قرأه أو استمع إليه من الفاحص، وهذا الأسلوب مفيد في تشخيص القدرة التعبيرية والقدرة التذكرية، والاستيعاب القرائي أو السمعي للمفحوص، كما يمكن الإفادة منه في معرفة قدرة المفحوص على معرفة الحبكة والتسلسل والمقدمة والخاتمة والشخصيات الرئيسية والثانوية وغيرها من العناصر التي تحتويها القصة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون 2005 ص 250.)

ح-الإغلاق: وفي هذا الأسلوب يعطي المفحوص نصا جديدا ويطلب منه قراءته أو يقرأ له الفاحص إذا كانت لديه صعوبات قرائية شديدة .

ثم يقوم الفاحص ببناء اختبار الإغلاق بالاعتماد على النص الذي قرأه الطفل وذلك بأن يقوم بحذف عدد من الكلمات توضع بدلا منها خطوطا متساوية في الطول ثم يطلب من الطفل ملء الفراغات بالكلمات المناسبة كتابة أو لفظا وعند حذف الكلمات تترك الجملتين الأولى والأخيرة مكتملتين فلا يحذف منها أي كلمة بينما تحذف كلمة واحدة من باقي الجمل، وفي العادة تكون الكلمة المحذوفة السابعة أو الثامنة آو التاسعة.

وفي هذا الأسلوب يمكن التعرف إلى استيعاب القارئ (المفحوص) للنص القرائي بالدرجة الأولى، كما يمكن أن يفيد في قياس الذاكرة، والقدرة الدلالية عند المفحوص كما يمكن التعرف إلى أخطاء التهجئة أو الإملاء ، أخطاء النسخ عندما يطلب من الطفل أن يملأ نص الإغلاق كتابة.

خ-**الكلمات المرادفة :** حيث يعطي الطفل مجموعة من الكلمات ويطلب منه إعطاء الكلمات المشابهة لها في المعنى، وذلك بأن يصل بين قائمتين من الكلمات تمثل القائمة الأولى منها الكلمات المطلوبة والقائمة الثانية الكلمات المرادفة لها في المعنى وفي حالات الأطفال من مستوى الصف الرابع إلى الصف السادس قد يطلب منه أن يذكر الكلمات المرادفة للكلمات المطلوبة من الذاكرة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون 2005 ص 250.)

-مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

حدد نبيل 1998 ست مراحل يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم وهي:

-**التعرف على الطلبة ذوي الأداء التحصيلي المنخفض** : وهذا يظهر في أثناء العمل المدرسي اليومي أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو الفترية.

-**ملاحظة سلوك التلاميذ غفي المدرسة:** سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلا كيف يقرأ؟

ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟ كيف يتفاعل مع زملاءه؟ هل ثمة اضطراب انفعالي يجعل سلوكه غير سوي او غير متزن؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز؟...

-**التقويم غير الرسمي لسلوك التلاميذ:** ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك التلاميذ بمزيد من الإمعان و الاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة ويسأل زملاءه عنه، ويبحث مع باقي المدرسين عن مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ويتصل بأسرته ويبحث عن حالته مع ولي الأمر وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد من الدراسة. **(يوسف أبو القاسم الاعرش ومحمد شكر الذبيدي 2008.ص 31.)**

- **قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة التلميذ:** يتكون هذا الفريق من معلمي المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي،المرشد النصفي، الطبيب الزائر ، والمقيم ويقومون بالمهام الأربع التالية:

-فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلة الدراسة.

-تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

-تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.

-تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

5-كتابة نتائج التشخيص: تكتب النتائج في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيه(الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، جماعة القرية او الشارع، وسائل الإعلام، دور العبادة، المنظمات الاجتماعية كالنادي أو مركز الشباب او الكشافة تلك التي يستفيد التلميذ من خدماتها.

-**تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب:** وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى **فعاليتها**.

(يوسف أبو القاسم الاحرش ومحمد شكر الذبيدي 200.ص 31.)

7-علاج صعوبات تعلم القراءة

ان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجئة يمكن علاجهم عندما تكون الطريقة المستخدمة في التدريس لهم متطابقة ومناسبة لقدراتهم، أو تعمل على تعويض العجز الذي يعانون منه في جانب محدد أو تركز على تحسين العجز في مهمة القراءة، ولذلك ينبغي الدقة والموضوعية في الكشف عن العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة ومن ثم توفير طريقة علاجية من شانها تحسين العجز أو تعمل على تعويضه.

وقد تم تصنيف الطرق العلاجية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم القراءة إلى مجموعتين صنفت المجموعة الأولى على أنها تفسر رموز الكلمات و قراءتها بالطرق العادية في التعليم وتهدف إلى مساعدة التلاميذ على تمييز و استرجاع الكلمات و الجمل، وحين يتعلم التلميذ تفسير الرموز فان الإجراءات العلاجية لتحليل الكلمة لن تكون ضرورية وعندئذ تظهر المشكلات في سرعة القراءة الفهم و التكامل في حين ركزت المجموعة الثانية على تحسين مستوى الفهم حيث انه الممكن للتلميذ أن يكون قادرا على تعلم تفسير الرموز ولكنه غير قادر على فهم المادة التعلمية في القراءة.

-الطرق العلاجية في تفسير الرموز:

تستخدم هذه الطريقة و التي يمكن أن تسمى طريقة التتبع Tracing مع الأطفال الذين لم يسبق لهم تعلم القراءة، ولم يتعلموا بعد تفسير رموز الكلمات (**عادل محمد العدل 2016 ص 198**)

وهي تقوم على تقديم أشكال مختلفة للطريقة الصوتية فبإستخدام حاستي السمع والبصر من جانب التلميذ وتدريبه على تحريك عضلات الفك السفلي و اللسان بطريقة معينة يمكن التغلب على صعوبة تفسير الرموز.

-الأسلوب **المتعدد الحواس (VAKT) multisensorj**

يستخدم هذا الأسلوب عندما يتعلم التلميذ تفسير الرموز و لكنه يعاني من مشكلة في تفسير المادة المطبوعة أو مع التلميذ ذو التحصيل المنخفض بدرجة شديدة في القراءة وهو محاولة لاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة، وهو يتضمن أربع حواس ومن هنا جاء اختصاره إلى الحروف (VAKT)حيث يمثل كل حرف الحرف الأول من اسم كل حاسة، حاسة البصر V (Visual)و حاسة السمع Auditory A والحاسة الحسية الحركية(K) kinesthetic و حاسة اللمس(T)Taetile .

ويفترض هذا الأسلوب حاجة التلميذ إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، وفي هذا الأسلوب يطلب من التلميذ أن ينطق بالكلمة (استخدام للحاسة السمعية وان يشاهد الكلمة (استخدام الحاسة البصرية)، وان يتبع الكلمة (استخدام للحاسة الحسية- الحركية) و تتبع الكلمة بإصبعه على الكتاب (استخدام حاسة اللمس).

إلا أن بعض التلاميذ لا يمكنهم معالجة كثيرات حواس متعددة في نفس الوقت، فقد يحدث استخدام غير تمييزي لعدد من النواحي الحسية، ولذلك فان بعض العلماء قد اظهروا بعض التحذيرات من قبل عدد من المؤلفين في الاستخدام غير التمييزي للأسلوب المتعدد الحواس ومن بين الطرق التي استخدمت هذا الأسلوب في علاج مايلي :

أ- **طريقـــــة فيرنالـــــد (1920) Feraldmethod**

تدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية و أساليب التتبع في أسلوب متعدد الحواس حيث يختار التلميذ القصص التي سيتم تعلمها من خلال خبراته الخاصة، وهكذا فان التلاميذ هم الذين يختارون المفردات و تسير عملية التعلم وفق عدد من الخطوات، حيث ينطق التلميذ الكلمة و يشاهد الكلمة المطلوبة و يتتبع الكلمة بأصبعه و يكتب الكلمة بأصبعه، و يكتب الكلمة من الذاكرة و يشاهد الكلمة مرة أخرى، وأخيرا يقرا الكلمة قراءة جهرية للدرس، أي انه يتعلم الكلمة ككل دون أصوات كم تتضمن هذه الطريقة أربع مراحل تدريسية كما يلي :

- **المرحلة الأولى** : يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة ومن ثم يقوم التلميذ بتتبع الكلمة بأصبعه مع النطق بكل جزء من أجزائها أثناء التتبع و يتكرر ذلك حتى يتمكن التلميذ من كتابة الكلمة دون النظر إلى الأصل، أي يستطيع كتابتها من الذاكرة وبهذه الطريقة يتم تدريب الذاكرة البصرية في عملية قراءة الكلمات و الجمل.

- **المرحلة الثانية** : يتم الوصول إلى هذه المرحلة حين لا يكون الأطفال بحاجة كبيرة لاستخدام التتبع لتعلم كلمات جديدة، وفي هذه المرحلة يكون التلاميذ قادرين على تعلم الكلمات بأنفسهم عند كتابتها من قبل المعلم و يستمرون في كتابة الكلمات من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته.

- **المرحلة الثالثة** : يتعلم التلميذ الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها النفسية أولا ومن ثم كتابتها وهو يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة وفي هذه المرحلة يكتسب التلميذ كثيرا من القدرة على معرفة الكلم>ة من خلال النظرة السريعة إليها و قراءتها مرة أو مرتين ثم كتابتها من الذاكرة وهنا يتم تقديم الكتب الدراسية المطبوعة بعد تطور ذاكرته البصرية في كتابة الكلمات.

- **المرحلة الرابعة :** في هذه المرحلة يكون التلميذ قادرا على معرفة كلمات جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق تعلمها، فقد وصل الى مرحلة التعميم من كلمات معروفة الى كلمات جديدة، وعلى المعلم تقديم مادة قرائية كافية ليتمكن التلميذ من تطوير المفاهيم و المساعدة على معرفة كلمات جديدة و تطوير المفردات وفي فهم معاني الكلمات عند قراءة محتويات جديدة.

ب- طريقـــــــة جلنجهام (1973) Gillingham

لقد استخدم جلنجهام وستلمان الطريقة التي أطلقوا عليها الهجائية alphabet method، وهي أسلوب متعدد الحواس في القراءة والكتابة والتهجئة، وذلك تدريس وحدات صوتية أو حروف هجائية فالأصوات الممثلة بالحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل على أن يتم صوت واحد في مرة، حيث يشاهد التلميذ الحروف، ويسمع الكلمات التي يمثلها ويتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية، والسمعية واللمسية، والحسية، الحركية في نفس الوقت.

وفي مرحلة تالية أطلق جلنجهام وستلمان على هذه الطريقة الطريقة الترابطية نظرا لأنهما تتكون من ثلاث أجزاء:

1- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.
2- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
3- ربط أحساس أعضاء كلام التلميذ في تسمية الحروف أو أصواتها، كما يسمع نفسه عند قراءتها. **(عادل محمد العدل 2016، ص 200-201).**

ولقد قام سلنجر لان بتعديل هذه الطريقة وأطلق عليها أسلوب الحواس المتعددة لفنون اللغة للأطفال ذوي الصعوبات اللغوية المحددة، وتشمل هذه الطريقة على مادة تعلمية جديدة تحتوي على دليل للمعلم ومجموعة من مواد التدريس المساعدة مع شرح بخطوات الاستخدام الفصلي لمعلم الصفوف الأولى.

ذكر أن استخدام هذه التدريبات والتي أعدها هج (HHe gge) منذ عام 1936 دون تنقيح، وهي عبارة عن نظام صوتي مبرمج و ليس طريقة لتدريس لجميع التلاميذ، وقد بنيت التدريبات

وصممت للتلاميذ الذين يحتاجون لأسلوب منظم يسير يسير خطوة خطوة من اجل الاستقلالية في قراءة الكلمات.

بعض نماذج التدخل العلاجي لعسر القراءة

(من خلال الكلمات و الصور)

يتضمن برنامج(PREP) ثمانية مهام هي :

1- تسلسل النوافذ Windows Sequecing
2- ترابط الحروف Connectig letters
3- توصيل الأشكال Joining Shapes
4- المصفوفات الانتقالية Transportation matrices
5- الذاكرة المترابطة Related menory
6- التتبع Tracking
7- تصميم الشكل Shape desing
8- الأشكال و الأشياء Shapes and objects

هذا و سيتم وصف المفاهيم فيم يلي :

تسلســـل النوافـــذ :Windows Sequecing

شامـــــــل: تركز هذه المهمة على المعالجة المتتابعة، حيث يطلب من الفرد أن يعيد سلسلة من الأشكال التي تتنوع في اللون والشكل، بنفس الترتيب والتي تقدم بواسطة الميسر، نقدم الأشكال واحدة تلو الأخرى من اليسار لليمين، من خلال نوافذ صغيرة. **(حنان فتحي الشيخ، 2005، ص 195)**

كل شكل يظهر في النافذة لمدة ثانية، مدى السلاسل في طولها من 3-6 أشكال

ويقدم في كل جلسة على أربع سلاسل، بشكل عام هي عبارة عن 12 عنصر ص 195

هناك ثلاث مستويات من الصعوبة في المهمة:

*** مستوى الصعوبة الأول:**

يتضمن شكلين مختلفين من الأشكال (دوائر ومربعات) بينما يبقى اللون ثابت.

*** مستوى الصعوبة الثاني:**

يتضمن شكلين مختلفين اللون (ابيض، أصفر، وأزرق، وأسود)، بينما يظل الشكل ثابتا.

***مستوى الصعوبة الثالث:**

يتضمن معالجة كل من الشكل واللون والتدخلات Chip

جســـــري : مهمة الطالب هنا هي:1) إعادة تقديم سلاسل الحروف بنفس الترتيب الذي قدمه الميسر 2) يقول او يكتب الكلمة التي تم هجاءها من خلال الحروف . وهناك تقدم الحروف التي يراها الطالب خلال ثانية واحدة تقريبا خلال نافذة حيث تعرضها واحدة واحدة أو متماثلان أو متشابهان في التركيب الصوتي.

هناك ثلاثة مستويات من الصعوبة، تتوازى مع مستوى التعقيد الفونولوجي للكلمات المستخدمة.

1- ترابـــط الحروف : Connecting letters

*** شامـــــل:** يطلب من الطالب تتبع الخط لإيجاد أي حرف بالجانب اليسر من الكارت يرتبط بأي حرف من الجانب الأيمن، ويحتوي كل كارت على خمسة حروف في كل جانب من جوانبه حيث يقدم الطالب كل عنصر على حدة. **(حنان فتحي الشيخ 2005 ص 196)**.

ثم يطلب منه أن يكتب أو يذكر كل الصلات بين الحروف، بعد المحاولة الأولى، يوجه الميسر انتباه الطالب لأي أخطاء وأي تصويبات يمكن عملها، يوجد ثلاث مستويات من الصعوبة (هناك ثلاثة عناصر في كل مستوى صعوبة تقدم أثناء كل جلسة فردية)

*** مستوى الصعوبة الأول :**

توجد مستويات من الوسائل التي تستخدم تشفير اللون للمساعدة في الفحص الدقيق.

*** مستوى الصعوبة الثاني :**

محتويات بالخطوط السوداء فقط.

***مستوى الصعوبة الثالث:**

محتويات بالخطوط السوداء مثل ما يستخدم من خطوط لصرف الانتباه حيث انها لا تحتوي على اية حروف.

جســـــري: يجد الطالب في كارت عمودين خمسة حروف على الجانب اليسر من الصفحة و خمسة حروف على الجانب الأيمن من الصفحة، ترتبط الحروف بالسطور التي توجد في الصفحة خلال تلك الخطوط يوجد حروف أكثر و أحيانا توجد الحروف في مجموعات صغيرة معا (حيث تتناغم الأصوات أو تمتزج الحركات اللفظية أو حرفان مثلا صوتا مفردا)

حيث أن تتابع الحروف في كل سطر يشكل كلمة ويتم تشفير كل سطر من خلال اللون ويتطلب من الطالب لكي يتتبع بصريا كل سطر أن يقوم بعمل علاقة عقلية لسلسلة من الحروف الموجودة في الصفحة، ويقول أو يكتب الكلمة التي تتهجى بواسطة الحروف. وهناك أربعة مستويات من الصعوبة حسب درجة التعقيد الصوتي للكلمات. **(حنان فتحي الشيخ 2005 ص 197-198)**

2- توصيـــــل الأشكـــال : joining shapes

شامـــــــــل : تتركز هذه المهمة على المعالجة المتتابعة و الغرض منها هو ربط سلسلة من الأشكال الهندسية في سطر ما بمثير لـ1) سلسلة من التعليمات اللفظية، 2) تشكيلة من القواعد المعطاة بواسطة الميسر الأشكال المثلثات و المربعات و الأشكال السداسية منفصل بواسطة صف من الدوائر. في كل جلسة يعطي للمفحوص ستة عناصر مع أعداد متنوعة من الصفوف، العنصرين الأولين يحتويان على صف واحد من المثلثات وصف واحد من المربعات، ويفصلها صف من الدوائر يحتوي العنصر الثالث و الرابع على صف واحد من المثلثات و صف واحد من المربعات و صف واحد من الأشكال السداسية و يفصلهم صف من الدوائر.

أما العنصر السادس يحتوي على صف من الأشكال السداسية وصف من المثلثات و صف من المربعات و صف آخر من الأشكال السداسية و تفصلهم صفوف من الدوائر.

جســـــري : وضعت العديد من صفوف الحروف في ورقة للطالب و الهدف من المهمة هو ربط الحروف من الصف الأول للصف الأخير و الحركة بخط مائل من اليسار لليمين و تبعا للقواعد الموضوعة لإنتاج الكلمة عندما يصل الطالب لأسفل، فانه يستخدم الحرف الأخير لتلك الكلمة كحرف أول من الكلمة التالية. هذه وحدة مستمرة حتى يصل التلميذ لنهاية الورقة يطلب من الطالب أن يقول للميسر الكلمات التي يشكلها. هناك أربعة مستويات من الصعوبة، تبعا لمدى طول الكلمات. **(حنان فتحي الشيخ 2005 ص 198-199)**.

3- المصفوفــات الانتقاليــة: Transportation matrices

شامـــــــل: مهمة الطالب إعادة تشكيل سلسلة من الصور الانتقالية في ترتيب والتي تنتج التتابع الكامل، والذي يظهر لمدو حوالي خمس دقائق وعندئذ نقلب الصفحة. يتم الانتقال من يسار الطالب ليمينه، كل صورة فردية تعرض لمدة حوالي من 2-3 ثوان لكل واحدة وعندئذ تعرض التالية لها.

جســـــري : مهمة الطالب عي إعادة إنتاج سلسلة من الحروف في ترتيبها الصحيح وبدء بكلمة يتم تشكلها بواسطة الحروف، تعرض الحروف في سطر منفصل مختلفة حيث تقسم إلى خلايا بالتلاؤم مع عدد الحروف في الكلمة. و الحروف توجد متآنية، وعندئذ احدهم تخصص احد الخلايا لاستخدام مختلط لوقاية الويندوز. هناك أربعة مستويات من الصعوبة تبعا لمدى التعقيد الفنولوجي للكلمات.

4-الذاكرة المرتبطة : Related menory

شامـــــــل: تتطلب هذه المهمة كل من المعالجة المتآنية والمعالجة المتتابعة ومهمة الطالب هي توصيل النصف الأمامي من الحيوان مع النصف الخلفي الملائم له يوجد ثلاثة أجزاء أمامية موجودة في العمود في الجانب الأيسر من الصفحة وجزء خلفي واحد موجود في كارت يوضع في المكان الصحيح بالصفحة يطلب من الطالب أن يعمل إنتاجا لفظيا حول ذهابه إلى الأمام وللخلف معا ذات مرة يفعل ذلك وقد يستبدل الأمام و الخلف معا لتحديد أي استجابة تكون صحيحة. الطالب قد يكون

عندئذ راغبا في تعديل إنتاجه إذا كان ذلك ضروريا هذا ويوجد ثلاث مستويات من الصعوبة، تبعا لدرجة التميز المطلوبة. (**حنان فتحي الشيخ 2005 ص 199-200**).

جســـــري : الغرض من هذه المهمة هو : 1) اختبار الجزء الأمامي المناسب للكلمة لتوصيله للجزء الخلفي و 3) قراءة الكلمة، وهنا يختار الطالب بين ثلاثة أجزاء من الكلمات، والتي تستبدل بالجزء الخلفي للصفحة في العمود على يمين هذا العمود يكون النصف الخلفي لواحد من الكلمات. يتطلب من الطالب رسم خط بين النصفين الأول و الأخير للكلمة. هناك أربعة مستويات من الصعوبة، تبعا لتعقيد الكلمات.

5-التتبـــــــع : Tracking

شامـــــــــل: في الجزء الشامل من هذه المهمة نستخدم المعالجة المتآنية وهنا الطلاب مطالبون بـعمل خريطة للقرية مع توضيح المنازل و الأشجار و كروت المسارات التي توضح الممر من النقطة الأمامية لمنازل أخرى مرقمة (المستوى الأول)، أو الشجرة مكتوبة من خلال نقوش (المستوى الثاني).إطار كروت، الأثر هي الطرق و نقاط التقاءات الشارع في خريطة القرية. مهمة الطالب هنا هي مسح كل كارت و خريطة بعدئذ يحدد موقع المنزل أو الحرف أو الشجرة على الخريطة التحويلية الثانية لهذه المهمة يتضمن (خريطة الحروف، خريطة المسار 2)، وكروت الأثر مع المربعات تحدد بواسطة حرف ألف ياء، مهمة الطالب هو تحديد المربع الملائم لوضع الحرف.

جســـــــــري : يطلب من الطالب تحديد خريطة لمول جنوب ادمنتون بأي من مظاهر المفتاحية الموجودة. يطلب منه ذلك في بعض الوقت ليصبح ذو ألفة بموقع تلك المظاهر. **(حنان فتحي الشيخ 2005 ص 200-201)**

الطالب يعطي عندئذ سلسلة من الصفحات المطبوعة (مجموعهم ثمانية) واحد في الوقت كل الصفحات متخصصة في نقطة لقسم أو قسمين من الظواهر المفتاحية (القوائم مرتبة عشوائيا في الصفحة) التي تكون متفقدة بواسطة الطالب هي :

1- قراءة كل صفحة كما هي موجودة مع مساعدة كثيرة كلما كان مطلوبا.

2- تحديد النقطة في القسم والمظاهر المفتاحية التي تكون مدمجة في الزيادة.

3- تحديد النقطة في القسم والمظاهر المفتاحية التي تكون مدمجة في الزيادة.

4- واستخدام خطة الأرضية (الخريطة) لتفقد المسار الذي سوف يبدأ في تصميم نقطة القسم، لدمج المظاهر الخاصة والحركة خلال الميدان المشجر بسرعة قدر الإمكان، يبدأ الطالب بالفقرة المفتاحية (والتي تتضمن نقطة من جزء) وينتهي بفقرة خاصة بأربعة مظاهر. **(حنان فتحي الشيخ 2005)**.

المعالجة البصرية و صعوبة القراءة :

تعد حاسة البصر الحاسة الأولى التي تربط بشكل مباشر بعملية القراءة و لا عجب أن اعتبرت مشكلة القراءة في كثير من الأحيان على أنها مشكلة بصرية، حيث يتم في العادة تحويل الأطفال الذين يفشلون في تعلم القراءة أو يخطئون في قراءة الكلمات إلى أطباء العيون ومن أوائل المسميات التي أطلقت على مشكلة القراءة مسمى عمى الكلمة (Word Blindness)والذي استخدمه كاوسول في القرن الثامن عشر، ويعد كلايبورن من أطباء العيون الذين استخدموا مصطلح طبي خاص بالمشاكل البصرية التي تصيب العيون لوصف مشكلة القراء التي يواجهها بعض الأطفال، وقد استخدم هذا العالم مصطلح كمش الكلمة (Word Amblyopia) و الكمش هو ظلام البصر.

وتعد قراءة الحروف و الكلمات بشكل معكوس، أو ما يعرف بعكس الصورة، من أوائل الظواهر التي لفتت نظر الباحثين و العاملين في مجال صعوبات القراءة، ومازال الاعتقاد سائد لدى البعض بان مشكلة القراءة تتمثل في قراءة الحروف و الكلمات بشكل معكوس و يعتبر أورتون orton ومن أوائل الباحثين الذين ادخلوا هذا المفهوم حيث استخدم مصطلح (strepho symbolia) ومصطلح [Twiste d symbols] للإشارة إلى المجموعة من الأطفال لديهم صعوبة خاصة في القراءة تتمثل بقراءة الحروف و الكلمات بشكل معكوس، وذلك كالصورة التي نشاهدها لانعكاس الكلمات على المرآة، مثل قراءة الحرف bعلى انه d. **(سناء عورتاني طيبي 2009 172)**.

وقد عز المشكلة إلى أخطاء انعكاس الصورة في الدماغ خاصة في حالة سيطرة المنطقة الدماغية الخلفية على غيرها من مناطق الدماغ.

وتعد الدراسات التي أهمت بهذه الظاهرة أي قراءة الحروف بشكل معكوس نادرة أيضا لم تكشف عن وجود هذه المشكلة لدى جميع الأطفال المصابين بصعوبات القراءة وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن قراءة الحروف بشكل معكوس إلا نسبة قليلة من جملة الأخطاء القرائية التي تلاحظ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وهذه الظاهرة تبقى ملازمة لبعض الأطفال في مراحل دراسية لاحقة وأشاد فيلاتينو (Vellutino) في إحدى دراسته إلى أن ظاهرة قراءة الحروف و الكلمات بشكل معكوس لا يمكن اعتبارها خللا في حاسة البصر وقد اعتمد في دليله على ذلك في أن بعض الأطفال ممن تلاحظ لديهم هذه الظاهرة استطاعوا نسخ نفس الحروف و الكلمات بشكل صحيح عند عرضها عليه بصريا.

المعالجة السمعية وصعوبات القراءة:

يعد وجود اضطراب في المعالجة السمعية المركزية من ضمن الفرضيات حول صعوبات القراءة والتي تتم في المناطق السمعية في الدماغ فقد اقترضت تلال Tallal عام 1980 وجود بطيء في المعالجة والأصوات مع اضطراب اللغة.

ويعتقد البعض بان صعوبات القراءة عن وجود صعوبات أو اضطراب في تحويل الكلمات المكتوبة إلى أصوات، بمعنى تحويل الجرافين الى فونيم وذلك سبب وجود عجز في الإدراك السمعي ولا تكمن المشكلة هنا في الناحية اللغوية بل في الإدراك السمعي للفونيمات والعلامات الفارقة بينهم.

وفي الحقيقة، فان مثل هذا الخلل في الإدراك السمعي سوف يكون تأثيره في المقام الأول على اللغة وكذلك على المستوى الفنولوجي بشكل محدد كما انه يعيق التطور اللغوي والكلامي بشكل عام وهنا نركز على ماهية العلاقة بين اللغة وصعوبات القراءة. **(سناء عورنالي طيبي 2009 ص 176)**.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتميزون بذكاء عادي بدون اعاقات حسية ومتمدرسين بصفة عادية كما ان صعوبات القراءة تعتبر من بين الاضطرابات اللغوية التي تتطلب مهارات وكفاءة اللغة الشفاهية والاستقالية والتهجئية حيث تتطلب التشخيص المبكر وذلك من طرف المعلم والمختص النفسي والأنطولوجي لإيجاد استراتيجية علاجية مناسبة لكل حالة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: مدخل للجانب التطبيقي

تمهيد

1-الدراسة استطلاعية.

2-المنهج المستخدم في الدراسة.

3-حالات الدراسة.

4-الأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانية.

تمهيد:

حتى يكون البحث أكثر تكاملا وجدية لابد من تعزيز الجانب النظري فيه بجانب آخر تطبيقي من شأنه توضيح وتجسيد ما جاء في الدراسة النظرية وكذا إذا ما كانت الدراسات والقواعد والتفسيرات النظرية لصعوبات القراءة وكذا محاولة معرفة الآلية والكيفية التي تساهم بها جل العوامل المذكورة سابقا في الفصل النظري ويكون التركيز على الذاكرة الحسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة كما جاء في تساؤلات الدراسة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

للقيام بدراسة أو بحث علمي لابد من القيام بالدراسة الاستطلاعية وهذا من أجل تحديد الإطار العام للدراسة الذي تجري فيه الدراسة وكذلك لجمع المعلومات من حالات البحث المراد دراستها.

وقد كانت الدراسة الاستطلاعية داخل المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة والتي اختصت الأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين 9-10 سنوات مستوى الثالثة ابتدائي.

2- منهج الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة الذاكرة الحسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فالمنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج العيادي وهو يفي بالتركيز على الحالات الفردية التي تمثل الظاهرة المراد دراستها حيث يستخدم الباحث أدوات البحث النفسي المختلفة والتي تكمن من دراسة الحالة دراسة شاملة ومعمقة حتى تصل به إلى فهم العوامل العميقة في شخصية المبحوث. **(فرح عبد القادر طه، 2000، ص 9)**.

3- حالات الدراسة:

أ-تم اختيار حالات البحث بطريقة قصدية حيث اخترنا 3 حالات تعانون من صعوبات القراءة و المتحصلين على معدلات أقل 10/5 في مادة (اللغة العربية) حيث تتراوح أعمارهم 9-10 سنوات وفي مستوى الثالثة ابتدائي.

جدول رقم: (01) يمثل حالات الدراسة

الحالات	الجنس	العمر	معدل مادة اللغة العربية
(ج)	ذكر	9	3.5
(ع م)	ذكر	9	4
(م ن)	ذكر	10	1.5

ب- الملفات الصحية: تم الإطلاع على الملفات الصحية لحالات الدراسة لإستبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات عقلية أو حسية أو حركية.

ج- السجلات الدراسية: تم الإطلاع على دفاتر التلاميذ لمادة اللغة العربية والمتحصلين على العلامة أقل من 10/5 و الإطلاع على كراريس التلاميذ (كراس القسم- الإمتحان ودفتر المعلم الخاص بمعدلات التلاميذ في مادة اللغة العربية وهذا للتأكيد أكثر من وجود أعراض صعوبات القراءة والمتمثلة (الحذف- القلب- إبدال- التكرار- إضافة).

إشتملت حالات البحث على تلاميذ من السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي يبلغون بين 9-10 سنوات، حيث اعتمد في تشخيصهم الشروط التالية:

- ترشيح المعلمين.
- بعد أن قدمت الباحثة للمعلمين شرحا حول الخصائص التي يجب أن تتوفر في الحالات.
- أن لا يعاني من أية إعاقة عقلية حسية أو حركية.
- أن يكون متمدرس بطريقة مستمرة.
- أن تعاني الحالة من صعوبات القراءة وتظهر لديه لأعراض التالية بصفة مستمرة ومتكررة.
- حذف أحرف او لفظ أو كلمة أثناء القراءة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى.
- عكس أو قلب في الحروف والكلمات المتشابهة نطقا وشكلا.
- أن تعاني الحالة بطئ في القراءة والرداءة.

- إضافة كلمات أو حرف أثناء القراءة.

4-الأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانية:

الملاحظة الإكلينيكية :

اعتمدنا في دراستنا هذه على الملاحظة الإكلينكية المباشرة باعتبارها أداة رئيسية أولية لجمع المعلومات.

تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات لجمع المعلومات في المنهج العيادي ولا يمكن الاستغناء عنها لأننا من خلالها نستطيع دراسة سلوك الذي لا يمكن استحضاره أو أحدايه وتمكننا من دراسة السلوك التلقائي لذي لا يمكن أن يصيبه التشويه أو التغيير. **(أحمد محمد عبد الخالق، 2002، ص 30)**.

وتعرف أيضا:

هي الانتباه إلى سلوك معين أو ظاهرة أو حادثة معينة دون محاولة ضبط الشروط التي تحدث فيها وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها. **(سامي محمد ملحم، 2000، ص 250)**.

المقابلة العيادية: (نصف موجهة)

إتبعت هذه المقابلات مع معلمين وكذلك نصف الموجهة مع التلاميذ (حالات الدراسة) أنفسهم بهدف الحصول ما أمكن من معلومات صحيحة وإقامة علاقات ودية لكي يشعروا بالإرتياح وعدم المقاومة.

الاختبارات النفسية:

اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

استخدمنا في دراستنا اختبار رسم الرجل (ماكوفر) لقياس الذكاء لمعرفة درجات الذكاء العقلي لهذه لحالات والغرض من معرفة نسبة ذكاء هذه الحالات لاستعاد الحالات الذين يقل ذكائهم أقل 90 درجة ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات المتحررة من الجانب اللغوي. **(بوسنة عبد الوافي زهير، 2012، ص98)**

اختبار صعوبات القراءة: وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- الاعتماد على الملاحظات المعلمين لأهم أخطاء التلاميذ أثناء دراسة النصوص القرائية الخاصة بالسنة 3 ابتدائي.
- طول النص المكون من سطرين أو ثلاثة أسطر لنص قراءة إملاء.
- احتواء النصوص المختارة على الحروف الأبجدية.
- كما يجب أن تكون النصوص غير مألوفة.

التعليمات:

تطلب من الطفل قراءة النص بعنوان من الكتاب المدرسي، وقد تم إجراء الامتحان بصورة جيدة في أحد الأقسام في جو حماسي من طرف التلاميذ وذلك لتعودهم على الباحثة لطول مدة الدراسة الميدانية.

تصحيح اختبار القراءة:

أ: تصحيح القراءة: يتم رصد أهم مظاهر صعوبة القراءة من خلال المؤشرات التالية:

-الحذف، الإبدال، القلب، الإضافة، التكرار، الخلط وهذه الأخطاء تشمل الحروف والكلمات.

ب: تصحيح الإملاء :

حسر نفس الأعراض التي تظهر في القراءة وهذا استنادا على ما لاحظته الباحثة على القراءة في القسم أثناء حضورها الحصص وكذلك من المعلومات الكتابة التي استقيناها من المقابلات نصف موجهة مع المعلمين.

والهدف من هذا الاختبار ليس قياس القدرة القرائية عند هؤلاء التلاميذ أكثر مما هو رصد بعض أهم مظاهر ومؤشرات صعوبة القراءة التي تظهر متكررة عند هؤلاء الحالات.

وقد اعتمدت الباحثة الطريقة التالية:

تعطي الدرجة (0) في حالة انعدام وجود أي مؤشر لصعوبة القراءة.

إعطاء درجة (1) في حالة وجود خطأ واحد أو مؤشر من مؤشرات (ص ق) وفي هذه الحالة تصنف على أنها خفيفة.

وفي حالة وجود خطأين من مؤشرات الصعوبات القرائية تصنف الصعوبة على أنها متوسطة.

وفي حالة حصول الحالة على 3 درجات أو أكثر من كل مقياس على حدا تصنف الصعوبة على أنها شديدة.

-أي كلما كان مجموع التكرارات لوجود مؤشرات وأعراض صعوبة (ق) أكثر كلما دل على أن الحالة من صعوبات أكثر شدة وكلما كان مجموع تكراراته أقل كانت الصعوبة أقل شدة وكلما انعدمت هذه الأعراض هذا يدل على عدم وجود الصعوبة مطلقا.

مقياس وكسر للذاكرة (التحكم العقلي):

اختبار الذاكرة البصرية: تذكر الرسومات:

تهدف هذه الطريقة إلى تحديد حجم الذاكرة البصرية قصيرة المدى يتم عرض الرسم (1 1 أ) الذي يشتمل على تسعة أشكال مختلفة على الطفل المفحوص لمدة ثلاثين ثانية، بعدها يتم إزاحة الرسم (أ) ويتم عرض الرسم (ب) الذي يشتمل على خمسة عشر شكلا، منها تسعة شاهدها الطفل المفحوص في الرسم (أ) والمطلوب من الطفل المفحوص خلال مدة زمنية لا تزيد عن 1.5 دقيقة أن يتذكر التسعة أشكال التي شاهدها في الرسم (أ).

جدول (2) يمثل تقييم نتائج اختبار الذاكرة البصرية:

العلامات	الخصائص
10 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر كافة الأشكال تسعة في الرسم (أ) خلال مدة أقل من 45 ثانية.
8 –9 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر 7 – 8 أشكال خلال مدة زمنية تتراوح 45 ثا 55 ثا.
6 –7 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر (5–6) أشكال خلال مدة زمنية تتراوح (55ث–65ث)
4 –5 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر (3.4) أشكال خلال مدة زمنية تتراوح من (65ث–75ث)

جدول (3) يمثل تفسير العلامات حول مستوى نمو الذاكرة البصرية:

العلامات	مستويات النمو
10 علامات	مرتفع جدًا
9 – 8	مرتفع
7 – 4	متوسط
3 – 2	منخفض
صفر علامة 1	منخفض جدًا

مقياس تذكر الأعداد للذاكرة السمعية:

وصف المقياس: تهدف هذه الطريقة إلى تحديد حجم الذاكرة السمعية قصيرة الأمد لدى الأطفال.

قوم الفاحص بذكر الأعداد أمام الطفل المفحوص، والمطلوب من الطفل المفحوص أن يعيد (يكرر) الأعداد وبعده فورا حال ما يقول إبدأ بإعادة الأعداد.

بعدها يقوم الفاحص على التوالي بقراءة الأعداد للطفل من أعلى إلى أسفل – .صف الأعداد الموجودة في الرسم (12) بفاصل زمني مقداره ثانية واحدة بين العدد والذي يليه.

بعد سماع الطفل لكل صف من الأعداد عليه أن يقوم بتكراره (إعادته) بعد الفاحص ويستمر تكرار قراءة الأعداد ما دام الطفل لا يقترف أخطاء (ما لم يخطئ الطفل المفحوص).

إذا أخطأ الطفل المفحوص في التسميع، فإن الفاحص يقوم بتكرار الصف المجاور من الأعداد في الرسم (ب) أي يقوم الفاحص بإعادة صف الأعداد الذي أخطأ فيه فمثلا إذا أخطأ الطفل المفحوص في إعادة العمود الأول من الأعداد في الرسم (أ) فإن الفاحص يقوم بإعادة العمود الأول من الأعداد في الرسم (ب) ويطلب من الطفل المفحوص إسترجاعه.

-إذا أخطأ الطفل المفحوص مرتين في إسترجاع نفس الصف من الأعداد، فإن هذا الجزء من التشخيص النفسي في التجربة تعتبر قد إكتمل أو إنتهى حيث يسجل طول الصف السابق ولو لمرة واحدة إسترجاع الطفل المفحوص تماما دون أخطاء الأعداد، بعدها يتم الإنتقال إلى قراءة صف الأعداد الموجودة في الرسم (أ) والمعاكسة للرسم (ب)

وفي الختام يتم تحديد حجم الذاكرة السمعية قصيرة الأمد لدى الطفل والتي تساوي عدديا نصف مجموع أقصى كمية للأعداد في الصف والتي إسترجعها الطفل بشكل صحيح في المحاولتين الأولى والثانية ويتم تمثيل نتائج حفظ الكلمات في رسم بياني والذي يمثل فيه المحور الأفقي كمية المحاولات المتتالية الست لاسترجاع الكلمات بينما المحور العمودي يمثل كمية المحاولات الصحيحة لاسترجاع الكلمات في كل محاولة. **(محمد. محمود بن يونس، 2015، ص172-173)**

جدول (4) يمثل تقييم نتائج اختبار الذاكرة السمعية:

العلامات	الخصائص
10 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر واسترجاع 12 كلمة من دون أخطاء خلال 6 محاولات أو أقل
8 –9 علامات	إذا تمكن الطفل المفحوص من تذكر واسترجاع من دون أخطاء من 1 إلى 10 كلمات خلال 6 محاولات
6 –7 علامات	إذا تمكن الطفل من تذكر واسترجاع دون أخطاء من 8 إلى 9 كلمات خلال 6 محاولات
4 –5 علامات	إذا تمكن الطفل من تذكر واسترجاع دون أخطاء من 6 إلى 7 كلمات خلال 6 محاولات
2–3 علامات	ادا تمكن الطفل من تذكر واسترجاع (4 –5) كلمات خلال ست محاولات
0 علامة واحدة	إذا تمكن الطفل من تذكر واسترجاع من دون أخطاء ليس أكثر من ثلاث كلمات خلال ست محاولات

جدول (5) تفسير العلامات نمو الذاكرة السمعية:

العلامات	مستويات النمو
10 علامات	مرتفع جدًا
9 – 8	مرتفع
7 – 4	متوسط
3 – 2	منخفض
0 علامة	منخفض جدا

الفصل الخامس: تقديم الحالات وعرض النتائج

أولا: عرض الحالات.

- **الحالة الأولى.**
- **الحالة الثانية.**
- **الحالة الثالثة.**
- **التحليل الشامل للحالات.**

ثانيا: التحليل العام للنتائج الدراسة على ضوء التساؤلات.

مناقشة النتائج على ضوء الدراسة.

عرض الحالات:

الحالة الأولى

التعريف بالحالة

الإسم: (ج)

الجنس: ذكر

العمر: 9 سنوات

السكن :

المستوى الدراسي: الثالثة إبتدائي

السوابق العائلية

عمر الأم: 39

مهنة الأم: ماكثة بالبيت

المستوى التعليمي:

عمر الأب: 46

مهنة الأب: بناء

مستوى تعليمي:

مستوى المعيشي: متوسط

المرتبة بين الأخوة: المرتبة الثالثة من ثلاثة أخوة

لا توجد صلة قرابة بين الزوجين

السوابق الشخصية

الحالة الصحية أثناء الحمل: طبيعية

حوادث أثناء الولادة: لا يوجد

ملخص المقابلات مع الطفل:

تمت المقابلات مع الحالات على إنفراد في قسم من الأقسام الخالية عند المقابلة مع الحالة الأولى لاحظنا عليه الرغبة في المشاركة والإلحاح حيث أنه يظهر عليه الإنضباط ووضعية جلوسه منتظم ولقد تسجل المقابلة كما وردت مع الحالات باللغة العامية لأن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات لغوية وبالتالي إجراء المقابلة معهم باللغة الأكاديمية سوف يكون صعب عليهم حيث كانت عدد المقابلات 5 مرات.

المقابلات مع الحالات:

المقابلة مع الحالة (ج)

1الباحثة: صباح الخير

الحالة: صباح الخير

2الباحثة: حابة نحكي معاك شوي ونسألك بعض أسئلة وتجاوبني عليها:

الحالة: إيه

الباحثة: ما هو اسمك

ح: (ج)

ب: ما هو سنك

ح: 9 سنين

ب: أي سنة وشهر ولدت فيهم

ح: والله ما علبالي

ب: وين تسكن أي حي

ح: حارة سحارية

ب: كم أخوة لديك

ح: واحد

ب: ما هو ترتيبك بين أخوتك

ح: أنا صغير فيهم

ب: ما هي مهنة الأب

ح: يغوص في التفكير وبعدها يجيب السيمة (اسمنت بناء)

ب: ما هي مهنة الأم

ح: ما تخدمش

ب: ما هو اسم مدرستك

ح: هاشمي مرزوقي

ب: واش عامل مع دراستك

ح: لباس

ب: وعلاش منعرف

ح: خطراش ما نعرفش نقرا

ب: في كل المواد أو بعضها

ح: في لغة العربية

ب: علاه في لغة العربية

ح: خطراش ما نعرفش نجمع الكلمة ونقراها

ب: راك مليح في القراية

ح: شوي

ب: إنت معيد السنة

ح :

ب: علاش شوي

ح: منعرفش نقرا نغلط في الأسطر والكلمات

ب: كيفاش تخاف كي تجي تقرا

ح: ندير روحي منعرفش

ب: علاه دير روحك تخاف

ح: ما قريتش سنة أولى وتحضيري

ب: شحال عمر ماماك

ح: 39

ب: تحب معلمتك

ح: ابتسم وبعدها نعم

ب: تكره مادة لغة عربية

ح: نعم

ب: قولي راك لباس في جميع المواد

ح: لا لا منعرفش لغة عربية وتربية إسلامية

ب: اللغة عربية واش متعرفش فيها

ح: منعرفش القراءة

ب: كيفاه ما تعرفش تقرا

ح: الحروف

ب: هل أنت معيد السنة

ح: نعم

ملخص المقابلة مع المعلمة:

تقول المعلمة أن لديه صعوبة في نطق بعض الحروف والكلمات وعدم القدرة على القراءة الصحيحة (يستطيع قراءة بعض الحروف فقط)، وكذلك لديه رغبة ملحة في المشاركة داخل القسم. خطه جميل لكنه لديه مشكل في وضع النقط.

في بداية السنة كان كثير الخجل لدرجة أنه يغطي رأسه بالقبعة وكان سريع الغضب ومع مرور الوقت تخلص نوع ما من هذا الخجل فقد كان ينقصه الاهتمام والرعاية. هو طفل مدلل كثيرًا من طرف أسرته.

اختبار رسم الرجل:

من خلال اختبار رسم الرجل قدرت درجة ذكاء الحالة بـ [95] درجة.

الحذف		الإضافة		الإبدال		القلب	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
اقترب البادية المدرسة	أترب البلاد مدرس	الشمس	الشمس	سألت كان	ساعدت تان	القصب	القبص

جدول رقم (6) يمثل نتائج الحالة 1 على اختبار القراءة :

التعليق على الجدول وتحليل النتائج:

من خلال الجدول يتوضح لنا وجود مؤشرات صعوبات القراءة عند الحالة وبطريقة متكررة ويظهر ذلك من خلال عدد تكرار الأخطاء التي احتلت المرتبة الأولى في الإضافة والقلب (2 أخطاء) لكل مؤشر ثم يليها مؤشر الحذف (3 أخطاء) ثم الإبدال (2) والقفز بين الأسطر (2 أخطاء) ولكل مؤشر وبالرجوع إلى الدرجة الكلية التي بلغت (9) ونجد الحالة تعاني صعوبة شديدة في القراءة.

نتائج اختبار الذاكرة البصرية قصيرة المدى:

في اختبار الذاكرة البصرية للتذكر الأشكال استطاع تذكر 6 أشكال وهي كالآتي:

خطان متوازيان – مربع –شكل آخر–مستطيل نجمة –مربع – مربع داخله دائرة – دائرة –دائرة داخلها مثلث أي تحصل (6 –7) 10/6 علامات أي الذاكرة البصرية متوسطة.

نتائج اختبار الذاكرة السمعية قصيرة المدى لتذكر الأعداد:

استطاع استرجاع 7 أعداد من خلال خطئين خلال ستة محاولات وتحصل على درجة (4–5) للذاكرة السمعية بحيث كانت الذاكرة السمعية متوسطة أيضا للحالة (ج) بحيث نجحت الحالة في

اختبار وكسر لتذكر الأعداد المعكوسة حيث كانت ذاكرة سمعية متوسطة فوق الوسط بمعدل (4 – 5) 30 ثا.

التحليل الشامل للحالة الأولى:

الحالة (1) ج تلميذ عمره 9 سنوات يدرس بالسنة 3 ابتدائي معيد للسنة الأولى ظروفه العائلية متوسطة ونموه عادي من كل الجوانب لا يعاني من أية إعاقة حسية ولا حركية أو اضطراب لغوي ظروفه العائلية متوسطة لا توجد صعوبة قراءة في الأسرة لا يعاني من أية اضطراب نفسية نسبة ذكائه [92] درجة تعاني الحالة من صعوبات القراءة والتي ظهرت من خلال اختبارات قراءة إذ ظهرت عليه مؤشرات التالية (الحذف، إضافة، إبدال) كما ظهرت الصعوبة من خلال الاطلاع على معدل التلميذ في مادة اللغة العربية الذي كان ضعيف فيها أقل من متوسط (3.5) وكذلك من خلال المقابلة مع المعلمة التي أكدت لنا الصعوبة التي تجدها الحالة أثناء القراءة ونوعية الأخطاء المتكررة التي ترتكبها الحالة والتي تدل كلها مؤشرات لوجود صعوبات القراءة وكذلك ملاحظة الباحثة لنوعية الأخطاء اثناء القراءة في القسم وكذلك من خلال كراسات الحالة (كراس القسم المحاولات).

ومن خلال المقابلة مع الحالة يظهر بأنه واعي لهذا الاضطراب خاصة لما نطلب منه القراءة يحمر وجهه، ويقول (مانعرفش نقرا يضحكوا عليا صحابي) ويبدو عليه الخجل والتهميش في القسم لأنه يجلس آخر الصف في القسم مع زميله حيث أنه جسمه ضخم وبدين لذلك يبدو عليه علامات الخجل أنه يبدو أكبر سنا من زملائه ويعاني من ص القراءة.

كما أن لدى الحالة ص قراءة شديدة وذلك من خلال اختبار القراءة التي ظهرت عليه مؤشرات (الحذف–القلب والإبدال) والمتحصل على 9 درجات أي الدرجة الكلية 9 أي أن الحالة تعاني من صعوبة شديدة في القراءة.

كما أن لدى الحالة ذاكرة بصرية وسمعية متوسطة وهذا ما لاحظناه من خلال المقابلة نصف الموجهة أن الذاكرة البصرية متوسطة وكذلك الذاكرة السمعية متوسطة إلا أنه لم يستطع تذكر تاريخ ميلاده بالشهر واليوم وكذلك لم يستطع تذكر رقم الهاتف.

ومن خلال اختبار الذاكرة البصرية استطاع تذكر 6 أشكال أي تحصل على (6 – 7) علامات أي أن الذاكرة البصرية لديه متوسطة.

وفيما يخص اختبار الذاكرة السمعية وكسر لتذكر الأعداد استطاع استرجاع 7 أعداد من خلال 6 محاولات وتحصل على درجة (4 – 5) للذاكرة السمعية متوسطة المستوى فوق الوسط بمعدل (4 – 5) 30 ثا.

وكما يبدو على الحالة أنه عند سؤاله يفكر وبعد مدة يجيب أو إجابته تكون بالإماءات بالرأس أو إيه وما لاحظناه أن الحالة تعاني من الخجل، كما تعاني من التعلثم في الكلام وعدم إخراج الحروف ونطقها نطق صحيح.

عرض الحالة الثانية:

التعريف بالحالة

الاسم: م ع

الجنس: ذكر

العمر: 9 سنوات

السكن: سيدي عقبة

المستوى الدراسي: الثالثة إبتدائي

السوابق العائلية

عمر الأم: 31

مهنة الأم: ماكثة بالبيت

المستوى التعليمي للأم:

عمر الأب: 42

مهنة الأب: فلاح

المستوى التعليمي للأب:

المستوى المعيشي: متوسط

ولا توجد قرابة بين الوالدين

المرتبة بين الأخوة: الأولى من خمسة أخوة

لا توجد صلة قرابة بين الوالدين

السوابق الشخصية

الحالة الصحية أثناء الحمل: طبيعية

حوادث أثناء الولادة: ولادة قيصرية

-(م ع)

كثير النوم داخل القسم قراءته لا تخلو من التهجي حيث أنه إجاباته ليست لها علاقة بالموضوع.

المقابلة مع الحالة:

الحالة (م ع)

الباحثة: صباح الخير

الحالة: صباح النور

الباحثة: حابة نحكي معاك شوي ونطرح عليك بعض الأسئلة وتجاوبني عليها

الحالة: هيه

الباحثة: ما هو اسمك

الحالة: عمر (م خ)

الباحثة: ما هو سنك

الحالة: تسعة

الباحثة: أي شهر مولود فيه تتذكر و

الحالة: منعرف

الباحثة: تتذكر كم كان عمرك وأنت لتمدرس

الحالة: ستة سنين

الباحثة: وين تسكن

الحالة: في الحراية

الباحثة: اتذكر اسم حيكم

الحالة: رافعي

الباحثة: كم من أخو عندك

الحالة: أربعة خمسة

الباحثة: لم تعد نفسك معهم

الحالة: لا لا أنا خمسة

الباحثة: تذكر عدد ترتيبك بين أخوتك

الحالة: نعم أنا لول

الباحثة: ما هي مهنة الأب

الحالة: بطال

الباحثة: ما هي مهنة الأم

الحالة: ما تخدم حتى حاجة

الباحثة: ما هو اسم مدرستك

الحالة: مرزوقي الهاشمي

الباحثة: واش عامل مع دراستك

الحالة: نقرا

الباحثة: قصدي ما عندكش صعوبات في القراءة

الحالة: عندي شوية

الباحثة: كيفاه شوي

الحالة: ديجوني صعوبات في لقراية

الباحثة: ماهي هذه الصعوبات

الحالة: ساعات نغلط وتجيني جملة كبيرة ونغلط في الحروف وما نعرفش السطر إلى كنت نقرا فيه.

الباحثة: كون نعطيك فقرة تقراها تقدر تقرا

الحالة: شوي

الباحثة: كيفاه شوي

الحالة: ساعات نقرا وساعات نغلط

الباحثة: ماماك شحال في عمرها

الحالة: 31 سنة

الباحثة: كيفاه عرفت

الحالة: هي لقاتلي

الباحثة: تحب معلمتك

الحالة: أشار برأسه نعم

الباحثة: تحب مادة لغة عربية

الحالة: أشار برأسه نعم لكن يبدو عليه العكس

ملخص المقابلة مع المعلمة م ع:

-تقول المعلمة أنه لديه نسبة ذكاء عادية والقدرات الكافية لتحصيل دراسي جيد، ولكن غير مبال وكثير النوم داخل القسم.

-يقدم إيجابات ليست لها علاقة بالموضوع.

-خطه لا بأس به.

-قرائته فيها تهجي (قد يقرأ كلمات أخرى غير المكتوبة ولا يقرأ بعض الحروف داخل هذه الكلمات).

-من خلال اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء قدرت درجة ذكاء الحالة بـ [90] درجة.

الحذف		إضافة		إبدال		قلب	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الرعاة	الرعة			الأغنام فقال	الغذاء فقلد	قطعيا	قعيطا

جدول رقم (7) يمثل نتائج الحالة الثانية لاختبار القراءة:

التعليق على الجدول وتحليل النتائج:

من خلال الجدول يتوضح لنا وجود مؤشرات صعوبات القراءة عند الحالة (2) وبطريقة متكررة ويظهر ذلك من خلال تكرار الأخطاء التي احتلت المرتبة الأولى في الإبدال (2) أخطاء لكل مؤشر ثم يليها مؤشر الحذف (1) خطأ ثم القلب (1) ولكل مؤشر بالرجوع إلى الدرجة الكلية (4) نجد الحالة تعاني من صعوبة منخفضة في القراءة.

نتائج اختبار الذاكرة البصرية قصير المدى: للحالة (م:)

عند تطبيق اختبار الذاكرة البصرية لتذكر الأشكال استطاع تذكر (8) أشكال وهي كالآتي:

مربع داخله دائرة –دائرة داخلها مثلث –خطان متعامدان –متساوي الأضلاع –مربع–شكل آخر–مربع مائل –نجمة. وتحصل على العلامة 10/8 أي مستوى الذاكرة البصرية.

نتائج اختبار الذاكرة السمعية قصيرة المدى لتذكر الأعداد للحالة (2):

استطاع استرجاع 10 أعداد خلال ستة محاولات من خلال خطأ تحصل على (8 – 9) علامات للذاكرة السمعية بحيث كانت الذاكرة السمعية جيدة بحيث تحصلت على نسبة مرتفعة في النمو بحيث نجحت الحالة (2) في إختبار وكسر للأعداد المعكوسة حيث كانت الذاكرة السمعية (جيدة) مرتفعة (8 – 9) علامة خلال 30 ثا.

التحليل الشامل للحالة (2:)

الحالة تلميذ يبلغ من العمر 9 سنوات غير معيد للسنة يدرس 3 إبتدائي المستوى المعيشي حسن يحتل المرتبة الأولى من بين 5 إخوة ولا توجد حالة صعوبة قراءة في العائلة إلا أنه ولد ولادة قيصرية أي عسيرة إلا أنه تأخر في إكساب المشي واللغة لا يعاني من أية إعاقة سمعية حركية لأنه كشف على طبيب أطفال أي أنه سليم ونسبة ذكائه عادية تساوي 90 درجة حسب إختبار رسم الرجل والصعوبة في القراءة ظهرت منذ إلتحاقه بالمدرسة حسب المقابلة مع المعلمة أنه لا يحب القراءة ولا الكتابة وكان لا يفرق بين الحروف الأبجدية والخلط في الحروف والقفز بين الأسطر، ومعدله ضعيف في مادة اللغة العربية 10/4 وحسب تقييم المعلمة له هو بطئ في النطق والإيجابة وكثير النوم في القسم وكذلك لديه إيجابته في القسم ليست لها علاقة بالسؤال المطروح من قبل المعلمة. ومن خلال المقابلة مع المعلمة أشارت أن خطه لا بأس به ولديه القدرة والإمكانيات ليتحصل على نتائج جيدة لكنه كسول جدا.

وفي إختبار القرءة ظهرت لديه أخطاء في الحذف والإبدال والقلب وتكرار بعض الكلمات وهذه الأعراض تتكرر عنده كثيرًا وهذا ما تأكدنا منه من خلال ملاحظة نماذج قرائته في القسم بالإضافة إلى ملاحظة المعلمة وحسب الأعراض فالحالة تعاني من صعوبة منخفضة في القراءة لأن الدرجة الكلية 4 درجات.

والحالة لديها ذاكرة بصرية والسمعية جيدة ومستوى النمو لديه عالي ومرتفع.

كما أنه من خلال إختبار الذاكرة البصرية إستطاع تذكر 8 أشكال وتحصل على العلامة (8 – 10) أي مستوى الذاكرة لديه مرتفع وكذلك من خلال تطبيق إختبار وكسر لتذكر الأعداد إستطاع إسترجاع 10 أعداد من خلال ستة محاولات وخطأ واحد وتحصل على درجة (8 – 9) علامات للذاكرة السمعية بحيث أن الذاكرة السمعية جيدة لديه.

عرض الحالة الثالثة:

التعريف بالحالة

الاسم: م ن

الجنس: ذكر

العمر: 10 سنوات

السكن: سيدي عقبة

المستوى الدراسي: الثالثة إبتدائي

السوابق العائلية

عمر الأم: 51 سنة

مهنة الأم :

المستوى التعليمي للأم:

عمر الأب: 59 سنة

مهنة الأب: فلاح

المستوى المعيشي: فقير جدا

المرتبة بين الأخوة: المرتبة الأخيرة من تسعة أخوة أصغر واحد فيهم

توجد صلة قرابة بين الوالدين (أبناء العم، أي الأب إبن عم الأم بحيث الأب لديه صعوبة في الكلام والتأتاة)

السوابق الشخصية

الحالة الصحية أثناء الحمل :

حوادث أثناء الولادة: طبيعية

توجد صلة قرابة بين الوالدين أبناء العم الأب إبن عم الأم بحيث أن الأب لديه صعوبة في الكلام والتأتأة.

ملخص المقابلة مع الحالة الثالثة: (م ن)

يعاني بالإفراط في الحركة ومظهره يدل على أنه لا يحظى بالاهتمام اللازم من طرف الأسرة يجيب إيجابا بالعامية وكذلك لديه عوبة في الكلام.

الحالة (م ن)

الباحثة: صباح الخير

الحالة: صباح النور

الباحثة: حابة نسألك بعض الأسئلة تجاوبني عليها

الحالة: أشار برأسه نعم

الباحثة: ما هو إسمك

الحالة: (م ن)

الباحثة: ما هو سنك

الحالة: عشر سنوات

الباحثة: هل أنت معيد السنة

الحالة: أشار برأسه نعم

الباحثة: تتذكر الشهر المولود فيه

الحالة: لا

الباحثة: متى عيد ميلادك

الحالة: معلباليش

الباحثة: وين تسكن

الحالة: في لباطيمات

الباحثة: وين جاية الباطيمات

الحالة: في خنشلة

الباحثة: وهنا وين تسكن

الحالة: عطاونا بطيمة سلكها بابا عادت ملك

الباحثة: واش يخدم باباك

الحالة: مايخدمش

الباحثة: شكون يصرف عليكم

الحالة: بابا وخوالي

الباحثة: ما هي مهنة الأم

الحالة: ماما ماتخدمش

الباحثة: واش إسم مدرستك

الحالة: هاشمي مرزوقي

الباحثة: تحب مدرستك

الحالة: أشار برأسه نعم

الباحثة: تحب معلمتك

الحالة: إبتسم وأجاب نعم

الباحثة: واش داير مع لقراية

الحالة: فكر وأشار بيده منعرف نقرا

الباحثة: واش المواد إلي ماتعرفهمش

الحالة: نعرف إلا الرياضيات

الباحثة: قصدي تعرف تقرا مادة اللغة العربية

الحالة: آها لالا

الباحثة: لماذا

الحالة: منعرفش نقرا الكلمات هذوك

الباحثة: تحب مادة اللغة العربية

الحالة: شوي شوي

الباحثة: ما تعرفش تقرا الكلمات فقط

الحالة: الكلمات والحروف

الباحثة:تفرق بين الحروف أو لا

الحالة: مانفرقش

الباحثة: أي الحروف ماتفرقش فيه

الحالة: أ ب ت، ر، ج، خ. الكل مانعرفش

الباحثة: نملأ عليك تعرف تكتب

الحالة: أشار برأسه لالا

الباحثة: شحال عمر ماماك

الحالة: 50 أو 100 منعرفش

الباحثة: شحال عندك أخوة

الحالة: 9 إخوة

الباحثة: أي مرتبة فيهم أنت

الحالة: أنا صغير

ملخص المقابلة مع المعلمية (م ن:)

تقول المعلمة أن يعاني من تأخر دراسي.

ذكي نوعا ما في الرياضيات خاصة في الحساب.

لا يستطيع قراءة الحروف ولا كتابتها خطه ردئ جدًا.

قليل المشاركة وأحيانًا يقدم إيجابات ليست لها علاقة بالسؤال ويجيب باللغة العامية.

يظهر من خلال مظهره عدم الإهتمام من طرف الأسرة.

صعوبة في الكلام (صعوبة في مخارج الحروف)

الحذف		إضافة		إبدال		قلب	
الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
المدرسة	مدرس	مستقلة	مستقلية	القصب	الكسب	البادية	الدابية

جدول رقم (8) يمثل نتائج الحالة 3 على اختبار القراءة:

تحليل النتائج:

من خلال الجدول يتوضح لنا وجود مؤشرات صعوبات القراءة عند الحالة (3) وبطريقة متكررة ويظهر ذلك من خلال تكرار الأخطاء لكل مؤشر ثم يليها مؤشر القفز بين الأسطر (3) أخطاء ثم الحذف (1) خطأ ثم إضافة أيضا خطأ (1) القلب (1) خطأ والإبدال (1) خطأ ولكل مؤشر بالرجوع إلى الدرجة الكلية (7) أخطاء نجد الحالة تعاني من صعوبة القراءة متوسطة.

نتائج اختبار الذاكرة البصرية قصيرة المدى للحالة (3):

عند تطبيق اختبار الذاكرة البصرية لتذكر الأشكال استطاع تذكر (6) اشكال وهي كالآتي:

–دائرة – مثلث – مربع داخله دائرة – متساوي الأضلاع – شكل عمودي. أي مستوى نمو لديه للذاكرة البصرية متوسط .

نتائج اختبار الذاكرة السمعية قصيرة المدى لتذكر الأعداد للحالة (3)

استطاع استرجاع 4 أعداد خلال ستة محاولات من خلال أربعة أخطاء ليتحصل على (4 – 5) علامات للذاكرة السمعية بحيث كانت الذاكرة السمعية ضعيفة أي بنسبة منخفضة لاسترجاع الأعداد خلال 30 ثا وتحصلت على (4 – 5) علامات كدرجة كلية للذاكرة السمعية قصيرة المدى من خلال تطبيق إختبار وكسر للأعداد المعكوسة.

التحليل الشامل للحالة (3):

الحالة تلميذ يبلغ من العمر 10 سنوات معيد السنة أولى إبتدائي يدرس سنة 3 إبتدائي يحتل المرتبة الأخيرة من خلال تسعة أخوة والمستوى المعيشي فقير جدًا كانت لديه تأخر في الكسر اللغوي لا يعاني من أية إعاقة حركية سمعية لكن والد الحالة كان يعاني من صعوبة في الكلام التأتأة وكذلك توجد صلة قرابة بين الأم والأب إلا أنه الحالة لا تعاني من أية إعاقات ونسبة ذكائه عادية 90 درجة حسب إختبار رسم الرجل والصعوبة في القراءة حيث قالت أنه لديه صعوبة في الكلام وفي مخارج الكلمات وأيضا يعاني من تأخر دراسي وذكي نوعا ما في مادة الرياضيات خاصة الحساب قليل المشاركة وإيجاباته بالعامية وليس لها علاقة بالسؤال ومظهر غير مرتب وعدم الإهتمام من طرف الأسرة. معدله ضعيف في مادة اللغة العربية (1.5) ومن خلال كراس القسم لديه وكراسات المحاولات ظهرت مؤشرات صعوبات القراءة (الحذف، إضافة، إبدال، قلب) وهذا أيضا ظهر من خلال إختبار القراءة حيث أنه لديه هذه الأعراض تتكرر لديه بكرة وبفة مستمرة ومن خلال ملاحظة نماذج قرائته في القسم ومن خلال إختبار القراءة فالحالة تعاني من صعوبة القراءة متوسطة بحيث تحصل في إختبار القراءة (7) درجات كلية في إختبار القراءة.

-ونجد من خلال إختبار وكسر للذاكرة البصرية لتذكر الأشكال كانت متوسطة وذاكرة السمعية لديه لتذكر الأعداد المعكوسة كانت منخفظة ضعيفة أي أنه من خلال إختبار للذاكرة البصرية إستطاع تذكر 6 أشكال أي أنه مستوى النمو على الذاكرة البصرية متوسط أما بالنسبة للذاكرة السمعية لتذكر الأعداد إستطاع إسترجاع 4 أعداد خلال 6 محاولات الأربعة أخطاء ليتحصل على الدرجة (4 – 5) علامات للذاكرة السمعية أي ذاكرته السمعية ضعيفة قصيرة المدى من خلال تطبيق إختبار وكسلر للأعداد.

التحليل الشامل للحالات:

بناءا على المعلومات التي تحصلنا عليها من المقابلات مع الحالات والمعلمين ومن خلال نتائج اختبار القراءة وعلى اختبارات الذاكرة واختبار رسم الرجل وبالإضافة إلى الملاحظة داخل القسم على الملفات الصحية للتلاميذ والسجلات الدراسية نجد أن الحالات تشترك في نقاط وتختلف في نقاط أخرى.

أوجه التشابه:

- كل الحالات تعاني من صعوبات القراءة منذ السنة الأولى ابتدائي.
- كل الحالات ليست ضعيفة في جميع المواد بل لديها نقاط قوة وضعف.
- كل الحالات لها درجة ذكاء عادية.
- كل الحالات لا تعاني من إعاقة حسية حركية أو إعاقة عقلية.
- الظروف الاجتماعية والعائلية للحالات متقاربة .

كل الظروف الحالات تعاني تدني تحصيل دراسي في مادة اللغة العربية من خلال المعدلات الضعيفة.

نقاط الاختلاف:

- لا تعاني كل الحالات في النمو اللغوي.
- لا تعاني كل الحالات من اضطرابات لغوية ما عاد الحالة (3).
- لا تعاني كل الحالات من اضطرابات سلوكية الحالة الأولى الخجل والثالثة تعاني تأتأ ولغته غير سليمة، والتنقل في القسم بدون احترام المعلمة.
- ليست كل الحالات لديها ذاكرة ضعيفة.

ثانيا: التحليل العام لنتائج الدراسة على ضوء التساؤلات:

-انطلاقا من تساؤلات البحث والتي تنبثق من تساؤل العام مفاده هل يعاني تلاميذ ذوي ص القراءة من ضعف الذاكرة الحسية في مرحلة الثالثة ابتدائي؟ والتساؤلات الجزئية.

-1بالنسبة للتساؤل الأول: هل يعاني تلاميذ ذوي ص القراءة من ضعف في الذاكرة السمعية في مرحلة ثالثة ابتدائي.

لقد ظهرت الإجابة عن التساؤل الأول في حالات ذوي صعوبات القراءة تعاني من ضعف في الذاكرة السمعية حيث أن الحالة الأولى والثالثة فقط تعاني من ضعف في الذاكرة السمعية متوسطة وذلك يظهر من خلال المؤشرات حيث استطاع استرجاع (4- 5) أعداد في خلال 6 محاولات لاسترجاع الأعداد.

أما الحالة الثالثة استطاعت استرجاع 4 أعداد خلال 6 محاولات أي أن مستوى نمو الذاكرة السمعية ضعيف بحيث أنه الذاكرة السمعية قد تكون سبب مساهم في ظهور صعوبات القراءة.

بالنسبة للتساؤل الثاني: هل يعاني التلاميذ ذوي ص القراءة في المرحلة الثالثة ابتدائي من ضعف في الذاكرة البصرية.

بناءا على اختبار الذاكرة البصرية لوكسلر تذكر الأشكال ظهر لدى الحالة الأولى والثالثة مستوى نمو الذاكرة البصرية متوسط أما الحالة الثانية الذاكرة البصرية جيدة أي أن تلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذاكرة البصرية لديهم عادية أي إمكانية تذكر صور الأشكال والتحصل على علامات متوسطة وجيدة من أول اختبار لتذكر الرسومات، هنا نستطيع أن نستنتج أن الذاكرة البصرية ليست سبب رئيسي في ظهور صعوبات القراءة.

مناقشة النتائج على ضوء الدراسة:

من خلال دراستنا للنتائج وتفسيرها يتبين لنا ان تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف الذاكرة الحسية ومن خلال الاختبارات المطبقة اختبار القراءة ظهرت مؤشرات صعوبات القراءة الحذف القلب ابدال على حلات الدراسة التي تدل على ظهور صعوبات القراءة بحيث ان الأطفال الذين يفشلون في تذكر الاشكال والحروف والكلمات ورموز الأرقام بصري والتسميع بحيث الرقم أربعة يسمعه على انه سبعة وتكون لديهم صعوبة في القراءة وتعلم الكتابة وإذ ان إعادة انتاج شكل او حرف او رقم من الذاكرة يرتبط بعجز من هاتين المادتين وقد يعود ذلك الى ضعف الاستراتيجيات المستخدمة من طرف التلاميذ في مواقف التعلم عكس اقرانهم العاديين. حيث يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم نقص في كفاءة الاستراتيجيات المستعملة اثناء التذكر (تشفير ترميز) المعلومات في الذاكرة خاصة

الترميز البصرياي تمثل المعلومات في الذاكرة حسب مظهرها البصري في الأسلوب الذي تنتظم به الذاكرة ونجد ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكل التسميع حيث يظهر ذلك من خلال اختبار الذاكرة السمعية لوكسلر المطبق على حالات الدراسة تمكنا من التوصل من خلال النتائج الاختبار ان نسبة التسميع واسترجاع الاعداد على مستوى نمو الذاكرة السمعية صعيف ونقص في الانتباه حيث يظهر هذا من خلال الملاحظة العيادية بحيث يجيدون صعوبة في استدعاء الحروف والكلمات من الذاكرة وقد يعود ذلك الى أساليب التدريب الغير ملائمة وعدم دراية المعلم بذلك والاسرة وعدم دراية الحالات بأنفسهم لصعوبات تعلم القراءة حيث انهم يعانون من صعف في الذاكرة الحسية (لبصرية السمعية) قد يشير عدد كبير من العاملين والباحثين في هذا المجال بأن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الذاكرة البصرية والسمعية كما أن النتائج التي تحصلنا عليها اتفقت مع الدراسات السابقة حيث تناولت (**Swanson 1993**) في دراستها ان العجز الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعكس مشكلات في معالجة العامة يعني عدم القدرة على استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وان العجز هو أحد قيود التخزين الجيد للمعلومات وأشارت النتائج الى ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في أداء مهام الذاكرة العاملة بسبب قيود التخزين في النسق المركزي.(**swansou bernger 1995**)

وحاولت دراسة التحقق مما إذا كان القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم له علاقة بعجز الذاكرة العاملة وأشارت النتائج الى ان الأداء على مهام الذاكرة العاملة الفضية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أدني من التلاميذ العاديين او صعوبات التعلم لها علاقة بعجز معين من الذاكرة.

وفي نفس الإطار اشارت نتائج الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في كفاءة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين وذلك لصالح العاديين وأشارت الدراسة الي ان الذاكرة العاملة تعد احدى الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، كذلك تضمنت بعض الدراسات مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المكونات البنائية البسيطة جدا لتذكر لذا لا يمكن ارجاع الفروق في كفاءة الذاكرة عند العاديين الى فروق في المكونات البنائية لذا اتجهت الدراسات والبحوث الى التركيز على استراتيجيات او نظم التجهيز والمعالجة لدى ذوي صعوبات التعلم.

- إن كفاءة استرجاع المعلومات من المخزن الحسي يعد عاملا رئيسيا في اضطراب الذاكرة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، وكما توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم واقرانهم العاديين في كم التسميع كما قيس برصد حركة الشفاه اثناء قيام بمهام تذكرية لصالح العاديين.
- كما توجد أيضا فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم واقرانهم العاديين في كيف او نوع التسميع من خلال رصد الاستراتيجيات المستجدة لصالح العاديين، ويمكن استخدام العديد من الحوافز او البواعث لزيادة كم التسميع لدى ذوي صعوبات التعلم من ثم زيادة القابلية للحفظ او الاحتفاظ وبالتالي الاسترجاع.

ويبدو ان ضعف فاعلية الذاكرة العاملة مرتبطا ارتبطا وثيقا بفاعلية الذاكرة طويلة المدى، من حيث خصائصها الكمية والكيفية أي المحتوى المعرفي بما يشمله وما تنطوي عليه من ترابطات وتكاملات وتمايزت التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال البالغين يتأثر بمستوى كفاءة، أو فاعلية الذاكرة العاملة لديهم من ناحية أخرى بسب ان ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التكامل الفظي القائم على المعنى الذي ينتظم مع محلات التحصيل الاكاديمي التي يمكن اعتبارها سبب لنتيجة لاضطراب الذاكرة العاملة.

خاتمـــة

خاتمة:

لقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة، ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة تظهر لديهم مؤشرات الحذف، القلب، الابدال، كما تظهر لديهم عدم القدرة على الاسترجاع والتسميع للأرقام وضعف الذاكرة لديهم يظهر من خلال الاختبارات المطبقة على الذاكرة، كما تظهر لدى حالات الدراسة، ضعف في الذاكرة الحسية بحيث نجد لديهم مشكلات ضعف الانتباه في التكامل اللفظي في المعنى الذي ينتظم مع محلات التحصيل الاكاديمي، و يعتبر ضعف الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم عائق لعملية التحصيل الاكاديمي بحيث ان عدم قدرة الطفل على استرجاع وتذكر المعلومات واشكال الحروف والتفريق بين الحروف قد يجعله عائق لعملية التعلم لديه بحيث قد لا يعي ولا يدرك انه يعاني ضعف الذاكرة، وبذلك قد يعيد السنة ومن خلال تحليل حالات الدراسة يوجد بينهم من يعاني من إفراط الحركة وكذلك الخجل وضعف الانتباه يظهر هذا من خلال سلوكاتهم واللامبالاة لديهم بحيث تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم ضعف الذاكرة الحسية ويظهر ذلك من صعوبة في تذكر الاشكال والتسميع.

وفي الأخير لا يمكن الجزم بان كل الأطفال المصابين بصعوبات القراءة يعانون من ضعف الذاكرة الحسية والنتائج عليها لا تنطبق الأعلى هذه الدراسة لان في الدراسات النفسية كل حالة هي حالة خاصة منفردة بذاتها.

قائمة والمراجع

1. أحمد عبد الكريم حمزة: 2008، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، ط3، دار الثقافة، عمان، الأردن.

2. أحمد محمد عبد الخالق:2002، أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية، مصر.

3. أسامة محمد البطانية: 2005، صعوبات التعلم (النظرية و الممارسة)، ط1، دار المسيرة، عمان.

4. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: 2004، منهجية العلوم الاجتماعية، د.ط، دار الهدى للطباعة،الجزائر.

5. جدو عبد الحفيظ: 2015، مبادئ أولوية لصعوبات القراءة، ط1، دار علي بن زايد للطباعة، بسكرة، الجزائر.

6. جمال مثقال القاسم: 2000، صعوبات التعلم، ط1، دار فاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

7. حزيمة كمال عبد المجيد:2011، الأسلوب المعرفي وعلاقته بالذاكرة الحسية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8. حنان فتحي الشيخ:2005، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، د.ط، دار ستات، القاهرة. مصر.

9. رافع النصير زعلول:2007، علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10. ربيع محمد: 2008، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

11. رجاء البحيري:2014، العمليات الفيزيولوجية وصعوبات القراءة، ط2، مكتب الكويت الوطنية للنشر، الكويت.

12. الزيات فتحي مصطفى:1995، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.

13. سامي عبد القوي: 2011، علم النفس العصبي (أسس وطرق التقييم)، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

14. سناء عروتاني طيبى: 2009، مقدمة في صعوبات القراءة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15. شذى عبد الباقي محمد:2011، اتجاهات حديثة في علم النفس،د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. عادل محمد العدل:2010، صعوبات التعلم التدريس العلاجي، ط1، دار الكتاب الحديث، الأردن.

17. العتوم عدنان يوسف:2004، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

18. فتحي الزيات:1982، سيكولوجية الأطفال الغير عاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط1، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت.

19. فخري عبد الهادي:2009، علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن.

قائمـــــــــــــــة المراجـــــــــــــــع:

20. لمعان مصطفى الجيلالي:2011،التحصيل الدراسي،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان.

21. ماهر شعبان الباري:2010، سيكولوجية القراءة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

22. محمد حوله:2009، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة، ط3، دار هومة، الجزائر.

23. محمد خالق:2007، علم النفس التعلمي، د.ط، دار الكويت للنشر، الكويت.

24. محمد قاسم عبد الله:2002، سيكولوجية الذاكرة، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

25. محمد محمود بن يونس:2015، أبجديات علم النفس المعرفي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26. محمود فندي العبد الله: 2008، أسس تعليم القراءة لذوي صعوبات القرائية،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر التوزيع، الأردن.

27. محمود كاظم التميمي:2012، علم النفس المعرفي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28. مراد علي عيسى: 2007، كيف يتعلم المخ وصعوبات الكتابة، ط1، دار الوفاء للنشر والطبع، مصر.

29. مراد علي عيسى وليد السيد خليفة: 2008، كيف يتعلم المخ لذوي صعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

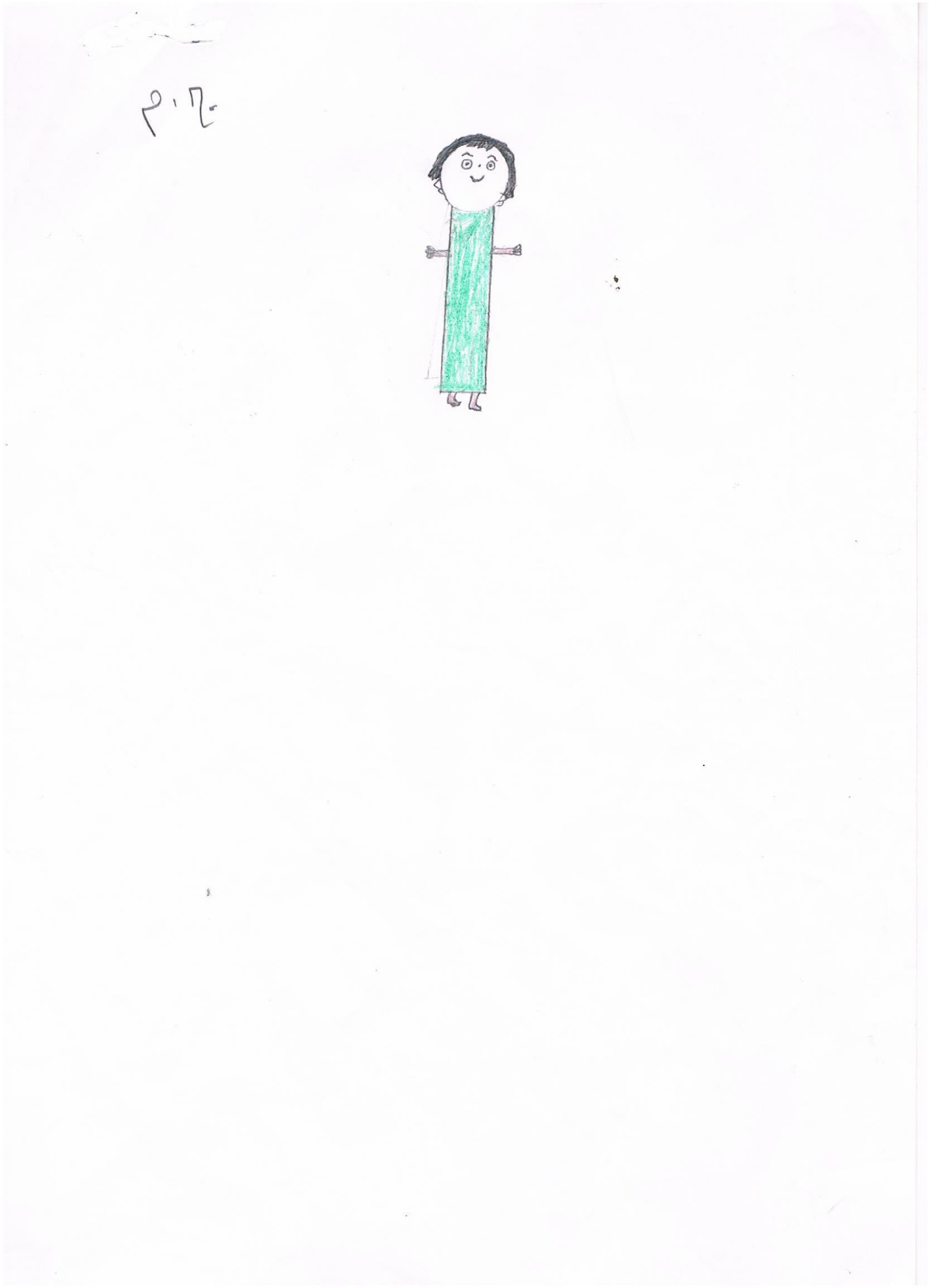
30. موسى محمد عمايرة، 2015، اللغة وصعوبات القراءة، دار الفكر المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، الأردن.

31. نصر الدين جابر:2015، علم النفس الفيزيولوجي، ط1، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر.

32. هاني مهدي الحمل:2003، تعلم القراءة عند الأطفال، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

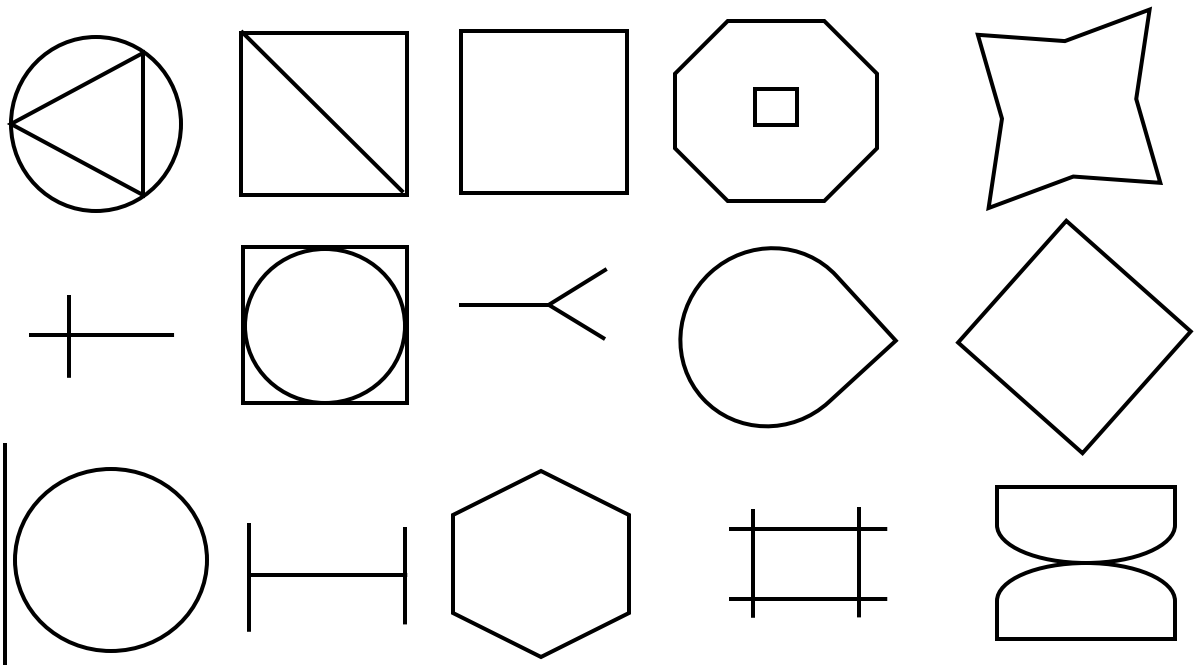
الملاحـــق

م ن

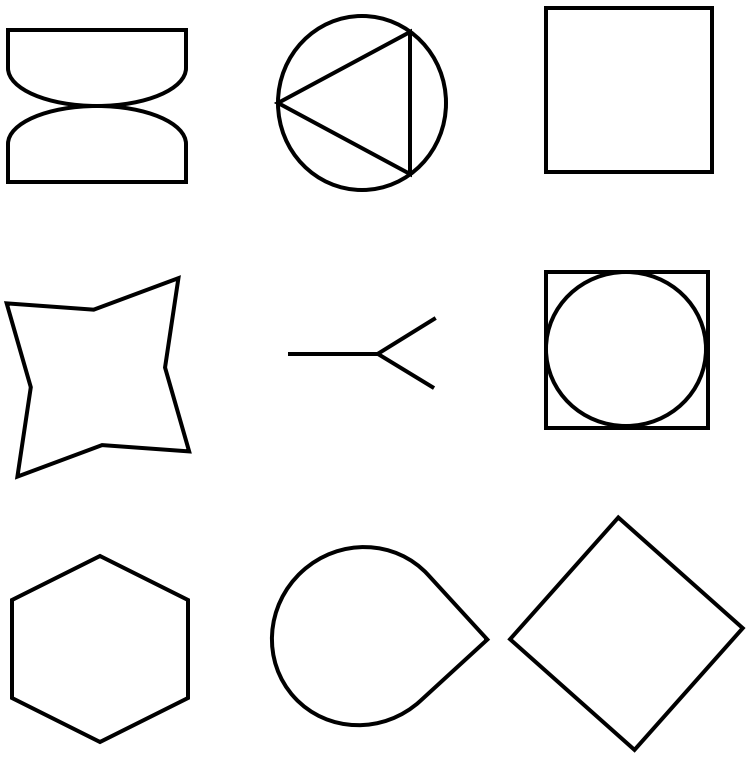

م٢٠١٦

شكل 1: اختبار تذكر الأشكال

أ



ب



رسم (2) تذكّر الأعداد.