

## الفهم القرائي الميتماعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

### المعسرين قرائيًا - دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط -

د.محمد بوفاتح/جامعة عمار ثليجي، الأغواط أ.أحمد بن عيسى/جامعة عمار ثليجي، الأغواط

#### ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي الميتماعرفي والذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيًا. طبقت الدراسة على عينة قدرها (٩٦) تلميذا معسرا قرائيا ، ولجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق اختبار نص العطللة لصاحبته (غلاب قزادري صليحة ) من أجل تحديد عينة البحث ، ثم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة والمصمم من طرف ( بادلي وجاثر كول)، واختبار الفهم القرائي الميتماعرفي من تعريب وتقنين (أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل الصاوي)، وتم التأكد من الصلاحية السيكمترية للأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية ، ولتحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج SPSS وبعد التحليل أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرين قرائيًا.

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي- جمل الحلقة الفونولوجية - عند التلاميذ المعسرين قرائيًا.

توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي فالحلقة الفونولوجية و- كلمات - عند التلاميذ المعسرين قرائيًا.

توجد فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي الميتماعرفي عند التلاميذ المعسرين قرائيًا تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ ذوي الذاكرة العاملة النشيطة.

#### مقدمة:

تعتبر القراءة من بين أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات التعلم، فهي ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى رموز منطوقة، بل تتعدى ذلك لكونها نشاط جد معقد تتدخل فيها ميكانيزمات عديدة، مُساهمة في عملية التعلم ككل ، وهي إحدى المهارات المكونة للبعد المعرفي للتلميذ، وتمثل الهدف الأساسي والرئيسي للمدرسة الابتدائية وقد نالت

اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي واللغوي ومجال صعوبات التعلم، خاصة ما يرتبط بعملية القراءة من صعوبات عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية ويعود ذلك الاهتمام إلى مدى قوة ترابط العمليات المعرفية الأساسية والمساعدة في القراءة كالذاكرة والانتباه والذكاء، إضافة إلى آلية نشاط القراءة وتطور مهاراتها مثل التعرف على الكلمات وفهم المقروء والاستنتاج وكل هذا يأتي بطريقة متتابعة ومتسلسلة لتشكل بناء هذا البعد المعرفي المكتمل ليساعد التلميذ على تطور وتنمية قدراته ومهاراته المعرفية. حيث تتضمن القراءة (Reading) عمليتين أساسيتين:

الأولى فك شفرة (Decoding) الحروف والرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات ولغة منطوقة والثانية هي فهم (Comprehension) تلك المادة المقروءة وتحويلها إلى معنى<sup>1</sup>.

حيث أن المقصود من قراءة أي مادة قرائية والتي تتمثل في النص القرائي هو فهم المحتوى وتحويل الرموز إلى معاني، ولا شك أن القراءة الحقيقية تلك التي تتسم بالتعرف الصحيح للرموز والمرتبطة بالفهم<sup>2</sup>.

والفهم بدوره يقترن بسهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني المكتسبة حيث يعتبر الفهم القرائي هو المهارة الأساسية، التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى فهم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وحالما يتجاوز التلميذ هذه الصعوبة يستطيع تجاوز أي صعوبة في فهم أي مادة أخرى<sup>3</sup>.

إضافة إلى ذلك فإنّ تعلّم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، والتي هي بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ جزء كبير من التكوين الفردي، والمتمثلة في الإدراك، الانتباه، الذكاء، الذاكرة، واللغة التي تُمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات تعلم القراءة، حيث يُعدّ تعلم القراءة أول اكتساب قاعدي للطفل عند دخوله المدرسة، وهي نشاط جد معقد لكونه مساهما في عملية التعلم ككل، فهي تُساعد على تنمية الوظائف العليا، واكتساب المعارف التي تسمح بوصول الطّفل لتعلم المهارات المدرسية الأخرى بشكل سليم<sup>4</sup>.

ولكي يتعلم التلميذ فانه يقوم باستقبال المعلومات (Inputs) ثم يقوم بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل روابط بينها (التجهيز والمعالجة. Processing) ثم التعبير عن تلك المعلومات في صورة مخرجات (Outputs)، وأثناء

<sup>1</sup> - إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩)، "صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية"، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٢٠٦.

<sup>2</sup> - نفس المرجع السابق، ص ٥٦.

<sup>3</sup> - مها عبد الله السليمان (٢٠٠١)، "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، مملكة البحرين، ص ٥٥.

<sup>4</sup> - آسيا بوخراز (٢٠٠١)، "اضطرابات المفكرة الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، ص ٢١.

عملية المعالجة يقوم التلميذ بتحليل وتركيب وتنشيط المعلومات باستخدام إستراتيجية للعمل على استبقاء المعلومات في صورة نشطة ومدركة بالذاكرة ثم يقوم باستدعاء هذه المعلومات بسهولة<sup>1</sup>.

وهنا يبرز دور الذاكرة العاملة أثناء أداء التلميذ للمهمة أو النشاط التعليمي في كفاءتها وسعتها ومدى نشاطها ، فالتلميذ عندما يبدأ في تعلم القراءة وتنمية قدراته ومهاراته القرائية فإنه يقوم باستقبال المعلومات التي يخزنها ويقوم بمعالجتها واسترجاعها بسرعة ، وهذا مرتبط بمدى فاعلية ذاكرته العاملة لأنها المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها معالجة بصرية فونولوجية.

واعتبر علم النفس العصبي المعرفي للطفل أن الذاكرة النشيطة من بين النشاطات الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد، فغالباً ما تؤثر اضطراباتها بصورة سلبية على التعلم، رغم إمكانية التمدد إلا أنه يظهر وجود مشاكل على مستوى الإكتسابات المدرسية القاعدية<sup>2</sup>.

وتمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي للعمليات الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها، للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية ، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها، ويشير بادلي (Baddeley, 1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم ، حيث تعتبر الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزيناً مؤقتاً ومعالجتها، كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي، ولقد وُصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك، والفهم) في نظام معالجة المعلومات<sup>3</sup>.

وتعتبر الميتماعرفية من أكثر مواضيع علم النفس حداثة ، حيث يرى كانيل (1998, Khanil) أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية، وأكد (ستيرنبرج, Sternberg, 1979) أن هذا المفهوم ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات ، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة<sup>4</sup>.

ويذكر حسين عبد الباري أن الميتماعرفية مكون من الإجراءات اللازمة لضبط الإجراءات المعرفية أو العمليات المعرفية والسيطرة عليها ، والتحكم فيها وتوجيهها<sup>5</sup>.

وذكر (حمداي ٢٠١) في دراسة له أن التلميذ أثناء القراءة في حاجة إلى التفكير فيما يعرفه وما الذي يحتاج إلى معرفته، وتقويم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه، كما يحتاج إلى تنظيم قراءته بالشكل الذي يضمن له تحقيق هذه

<sup>1</sup> - مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦)، "فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بالموارد الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة

التجهيز المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ص ٠٧.

<sup>2</sup> - آسيا بوخراز (٢٠٠١)، مرجع سابق ، ص ١٦.

<sup>3</sup> - مسعد أبو الديار (٢٠١٢)، "الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم"، ط ١، الكويت، سلسلّة إصدارات مركز تعليم وتقويم الطفل، ص ١٥.

<sup>4</sup> - عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤)، "علم النفس المعرفي"، ط ١، عمان ، دار المسيرة ، ص ٢٠٥.

<sup>5</sup> - حسن عبد الباري عصر (٢٠٠٥)، "التفكير مهارته واستراتيجيات تدريبيه"، ط ١، الاسكندرية ، مركز للكتاب ، ص ٣٤.

الأهداف، واستخدام التلميذ لإستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء القراءة، تجعله على وعي بجوانب القوة والضعف لديه فيما يقرأ، وبالتالي تمكنه من إعادة النظر في الأنشطة والإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها أثناء عملية القراءة، وبخاصة عندما يواجه صعوبات في التعرف وفهم ما يقرأ، ومن ثم يقوم بإجراء التعديلات اللازمة عليها بهدف تصحيح مسار القراءة ومعالجة هذه الصعوبات<sup>1</sup>.

بمعنى آخر يتمثل في اعتماد التلميذ على ذاته في أداء المهمة المعرفية باختيار الإستراتيجية التي تمكنه من النجاح في المهمة والوصول إلى النتيجة المرجوة.

وتشير (مها عبد السلام<sup>٢٠٠٥</sup>) في دراستها أن الملاحظ على التلاميذ الأقل مستوى في القراءة لديهم أساليب خاطئة بالعمليات المعرفية الخاصة بالقراءة ، واستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يساهم في مراقبة ذواتهم أثناء القراءة<sup>2</sup>.

وتتضح العلاقة أكثر في أول مرحلة من مراحل الميتماعرفية للقراءة كما حددها (إسماعيل الصاوي<sup>٢٠٠٦</sup>) والتي تأتي قبل القراءة وتمثل البنية المكبرة أو النمط التنظيمي الشامل الذي من خلاله يخطط القارئ لعملية القراءة بواسطة إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تساعد في تحديد هدفه من القراءة ، وسببها والتنبؤ بما يحتويه النص واكتشاف العلاقات بين المعلومات الجديدة التي سوف يقرأها والتي تتعلق بالذاكرة العاملة والمعلومات السابقة التي قام بتعلمها والمخزنة في الذاكرة بعيدة المدى ، ففي هذه المرحلة ينشط التلميذ مخططاته المعرفية<sup>3</sup>.

ووفقا لما تم طرحه من آراء، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات التي تجعلنا نقوم بالنظرة الفاحصة لطبيعة هذه العلاقة والتحقق منها ، مع ندرة وقلة الدراسات السابقة - على حد علم الباحثين - خاصة تلك التي تناولت استخدام الاستراتيجيات الميتماعرفية في النشاط المعرفي ، وعلاقتها ببعض العمليات المعرفية في ميدان القراءة عند التلاميذ ذوي صعوبة القراءة ، إلا أنه توجد بعض الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات الميتماعرفية في برامج تدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة أو الفهم القرائي ، أو تلك التي تناولت الفهم القرائي الميتماعرفي وعلاقته بالأساليب المعرفية عند التلاميذ العاديين.

على ضوء ما ذكر تقوم دراستنا على الذاكرة العاملة والتي هي أحد أهم العمليات المعرفية الهامة في عملية القراءة والفهم القرائي الميتماعرفي ، الذي يعتمد استخدام التلميذ لمهارات التخطيط للمهمة ومراقبة نفسه أثناء أدائها وتقويم النتائج التي وصل إليها عند إنهائه المهمة . وعلى هذا ستكون تساؤلات الدراسة كالتالي:

#### تساؤلات الدراسة :

<sup>١</sup> - محمد حسن علي حمدان (٢٠١١)، "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات

الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قنا ، مصر، ص ١٠.

<sup>٢</sup> - مها عبد الله سليمان ، (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٠٤.

<sup>٣</sup> - إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩) مرجع سابق، ص ٢١٥.

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والذاكرة العاملة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية-كلمات- ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية- جمل - ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتماعرفي بين (نشطتي ومنخفضي) الذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرّين قرائيا تعزى إلى مستوى الأداء على الذاكرة العاملة ؟

#### - فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والذاكرة العاملة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية-كلمات-.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية - جمل-.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتماعرفي بين (نشطتي ومنخفضي) الذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرّين قرائيا تعزى إلى مستوى الأداء على الذاكرة العاملة.

#### أهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي الميتماعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسرّين قرائيا ومدى قدرتهم على استخدام وعيهم للعمليات المعرفية للقراءة أثناء أداء المهمة القرائية.
- معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي بين التلاميذ المعسرّين بين ذوي الذاكرة النشيطة والضعيفة .

- التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية -جمل - لدى عينة التلاميذ المعسرّين قرائيا.
  - التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي الميتماعرفي والحلقة الفونولوجية -كلمات - لدى عينة التلاميذ المعسرّين قرائيا.
- أهمية الدراسة :

- أهمية المتغيرات التي نتناولها في الدراسة وهي الذاكرة العاملة والفهم القرائي الميتماعرفي عند التلميذ في عملية القراءة.

- مدى حاجة المعلم والتلميذ إلى استخدام التفكير الميتماعرفي من أجل تجاوز الصعوبات التي تعترض طريق التلميذ ، واستخدام التلميذ لمهارة الوعي بذاته وما يجري داخله أثناء القراءة ، وامتلاك التلميذ استراتيجيات لضبط النشاط المعرفي خاصة القراءة و إجراء التقويم الذاتي المستمر للنشاط المعرفي .

#### التعاريف النظرية والإجرائية لمفاهيم الدراسة :

- الذاكرة العاملة : هي جهاز لمعالجة المعلومات ، وهي حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى في التعلم .

- وتعرف إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعسر قرائيا على مقياس الذاكرة العاملة (نموذج بادلي) .  
- الفهم القرائي الميتماعري : ينقسم هذا المصطلح إلى جزأين أحدهما معرفي وهو متعلق بالفهم القرائي والذي يعرفه (سامي عبد الله ١٩٧٠) بأنه عملية التعرف على الرموز والمواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج و  
تغير معانيها في عمليات عقلية معقدة<sup>١</sup>.

والثاني ما وراء معرفي الذي يتمثل في مصطلح الميتماعرية وهي:

كما يعرفها (ويكسون Wicson 1998) بأنها معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا ، وهي التعلم بشأن كيف أفعل ؟ لماذا أفعل ؟ ماذا أفعل ؟  
وتتضمن ثلاث مهارات :

- مهارة التخطيط : وتتضمن الأسئلة التالية :

هل للفرد فهم واضح لما يفعل ؟ هل للمهمة معنى ؟ هل يبلغ الهدف ؟.

- مهارة التقويم: والتي تتضمن الأسئلة التالية:

هل بلغ الهدف ؟ ما الذي نجح فيه ؟ وما الذي لم ينجح فيه ؟ هل قام بما عليه ؟ هل يمكن أن يقوم

بالعملية بشكل مختلف؟

- مهارة المراقبة: والتي تتضمن الأسئلة التالية :

هل للفرد فهم واضح لما يفعله ؟ هل للمهمة معنى ؟ هل يبلغ الهدف ؟ هل يتعين عليه إجراء تغييرات ؟<sup>٢</sup> .

ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ المعسر قرائيا في مقياس الفهم القرائي الميتماعري المطبق في  
الدراسة .

- التلميذ المعسر قرائيا و نعرفه إجرائيا: هو التلميذ الذي يكون لديه مؤشر القراءة السليمة أقل من ٠.٥ و زمن  
قراءته أكثر من ١٨ ثانية في أداءه على اختبار "نص العطلة" (للباحثة غلاب قزادري صليحة).

- منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة كونه يقوم بوصف الظاهرة المدروسة وتصورها كميا وكيفيا عن طريق  
جمع المعلومات.

<sup>١</sup> - مراد عيسى سعد (٢٠٠٦)، "الضعف القرائي وأساليب التعلم"، ط ١، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص ٩٥ .

<sup>٢</sup> - بن الطاهر التجاني، " الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراك والفهم القرائي الميتماعري لدى تلاميذ  
نهاية المرحلة الابتدائية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٩ .

## حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال الموسم الدراسي الثاني لسنة ٢٠١٥.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على ٦ مدارس ابتدائية في بلدية الأغواط.

## - أدوات الدراسة وجمع البيانات:

١- اختبار نص العطللة للباحثة غلاب صليحة : يتكون من نص عنوانه " العطللة " مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص، وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن والمستوى الدراسي وملاحظات أخرى تهم الفحص الأرتوفاوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفاحص حيث تمكنه من تتبع قراءة المفحوص، ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة.

مدة الاختبار: لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بتسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص<sup>١</sup>.

## ٣ - اختبار المفكرة البصرية - الفضائية:

٤ - أ / تعريف الاختبار: سنعتمد في هذه الدراسة على اختبار المفكرة البصرية - الفضائية المصمم من طرف (بادلي وجاثيركول) (Baddeley et Gathercole (1982)، والمطبق من طرف الباحثة (سعيدون سهيلة) (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، تحت رسالة الماجستير في الأرتوفاونيا بجامعة الجزائر، الهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى قدرة المفكرة البصرية - الفضائية في اكتساب الأطفال المتمدرسين لمهارة القراءة، وذلك بناءً على معالجة معلومة بصرية، وتصورها ذهنياً ومن ثمة الاحتفاظ بها واسترجاعها أثناء الضرورة أي عند القراءة ، مبدأ الاختبار بسيط وسهل لذا لم يحتاج إلى أي تغيير أو تعديل يُذكر في البيئة الجزائرية، يحتوي هذا الاختبار على خمس سلاسل من الجداول ابتداءً من سلسلة جدولين إلى غاية خمس جداول، بمجموع ٦ جدولاً، حيث يحتوي على ٤ شبكة.

## ٢ - اختبار الحلقة الفونولوجية:

اختبارات الحلقة الفونولوجية الذي صُمم من طرف (سيجل و ريان) (Siegel et ryan (1989) وطُبق من طرف (سينيوريك) (Seigneric (1998) تمّ تكيفها من طرف الباحثة (قاسمي أمال) سنة (٢٠١٢-٢٠١٣) في رسالة ماجستير في الأرتوفاونيا بجامعة الجزائر، والهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى قدرة نظام الحلقة الفونولوجية باعتباره مركز تكرار وتذكر الجمل، الكلمات وحتى الأرقام والأعداد، وبناءً عليه اشتملت اختبارات الحلقة الفونولوجية على ثلاثة فروع، وهي:

<sup>١</sup> - غلاب قزادري صليحة (١٩٩٨)، " اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية ، بناء اختبار القدرة على القراءة باللغة العربية "

، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر، ص- ص ١٦١-١٦٦ .

اختبار الحلقة الفونولوجية (كلمات) ، اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل) ، اختبار الحلقة الفونولوجية (أعداد)  
٣- مقياس الفهم القرائي الميتماعري (نسخة ٢٠):

نشير في البداية إلى أن هذا المقياس من تعريب و تقنين الباحثان (أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل الصاوي) من كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي بمصر، وهو في الأصل من إعداد كل من Swanson.H.L& Trahan.M.1996. يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي الميتماعري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي من خلال المكونات الميتماعرية الثلاثة التالية:

١- التخطيط لمهام الفهم القرائي.

٢- مراقبة الذات.

٣- تقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

وصف المقياس: المقياس ككل مكون من عشرين فقرة تقيس ثلاثة مكونات ميتماعرية للفهم القرائي وهي:

١- مراقبة الذات: وهي تتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ بذاته أثناء القراءة وهذا المكون تقيسه الفقرات (١، ٢، ٣، ٤).

٢- التخطيط للمهمة: ويتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ ببارمترات (معايير) مهمة الفهم القرائي، وهذا المكون تقيسه الفقرات (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢).

٣- تقييم الإستراتيجية: ويتضمن المتغيرات المرتبطة بتقييم التلميذ لاستراتيجياته التي يستخدمها في الفهم القرائي، وهذا المكون تقيسه الفقرات (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

تقدير درجات المقياس في نسخته الأولى:

كل درجة على كل فقرة تتراوح - نظريا - ما بين (١، ٤ درجات) حيث تعكس درجة (٤) وعيا ميتماعريا مرتفعا ، بينما تعكس الدرجة (١) وعيا ميتماعريا منخفضا، والدرجة على المكون تتراوح ما بين (١، ٤ درجات)، أما الدرج على المكونين الثاني والثالث فتتراوح كل منهما بين (١، ٣ درجات)، ومن ثم فإن الدرجة على المقياس ككل تتراوح ما بين (٢، ٨ درجات).

٥- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

١- مقياس الذاكرة العاملة :

- الثبات : تم تقدير الثبات بطريقتين هما:

- معامل ألفا كرونباخ: وقد استخدمت هذه المعادلة لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١): معاملات ثبات مقياس الذاكرة العاملة بطريقة ألفا لكرونباخ:

|             |                    |
|-------------|--------------------|
| عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
| ٢٠          | ٠.٩٨               |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل قد بلغ (٠.٩) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- التجزئة النصفية : وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية ، قام الباحثان بتقسيم عبارات المقياس إلى نصفين وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (٢): يوضح معامل الارتباط مقياس الذاكرة العاملة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان.

|                |                           |                  |
|----------------|---------------------------|------------------|
| معامل الارتباط | معادلة الثبات بعد التصحيح | الدالة الإحصائية |
| ٠.٩٨           | ٠.٩٩                      | دال إحصائية      |

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع وهو دال إحصائياً ويمكن الوثوق به.

الصدق : تم تقدير الصدق بالطرق التالية:

- صدق الاتساق الداخلي: وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (٣): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

| الفرقة | الارتباط | الفرقة | الارتباط |
|--------|----------|--------|----------|
| ١      | .785**   | ١١     | .855**   |
| ٢      | .928**   | ١٢     | .953**   |
| ٣      | .897**   | ١٣     | .810**   |
| ٤      | .939**   | ١٤     | .887**   |
| ٥      | .884**   | ١٥     | .929**   |
| ٦      | .813**   | ١٦     | .967**   |
| ٧      | .932**   | ١٧     | .834**   |
| ٨      | .967**   | ١٨     | .856**   |
| ٩      | .823**   | ١٩     | .938**   |
| ١٠     | .771**   | ٢٠     | .962**   |

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس أغلبها كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا ما يعطي مؤشراً للاتساق الداخلي للمقياس.

- الصدق التمييزي : كما تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة ٢٧% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها ٧ درجات عليا و ٧ درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية ( $T_{test}$ ).

جدول رقم (٤): يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس الذاكرة العاملة.

| الطرفين         | اختبار التجانس<br>ليفين F | مستوى<br>الدلالة | حجم<br>العينة | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>الحرية | T     | مستوى<br>الدلالة | القرار         |
|-----------------|---------------------------|------------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------|-------|------------------|----------------|
| الدرجات         | ٦.٣٨                      | ٠.٠٢             | ٧             | ١٦٥.٢٨             | ٩.٩٤                 | ١٢             | ١٨.٧٨ | 0,00             | دال<br>إحصائيا |
| الطرف<br>الأعلى |                           |                  | ٧             | ٨٧.٤٢              | ٤.٦١                 |                |       |                  |                |
| الطرف<br>الأدنى |                           |                  |               |                    |                      |                |       |                  |                |

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة ( $T_{test}$ ) كما هو موضح في الجدول رقم (٤) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (١٨.٧) وهي دالة عند درجة الحرية (١٢) ومستوى الخطأ أو الدلالة ( $\alpha = ٠.٠٥$ ).

نستنتج من ذلك أن المقياس يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لاستخدامه في البيئة المحلية بكل اطمئنان.

٢- الفهم القرائي الميتامعرفي :

- الثبات :

- معامل ألفا كرونباخ : وقد استخدمت هذه المعادلة لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، وقد تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق ميزان رباعي التدرج ١-٤ تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥): معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي بطريقة ألفا كرونباخ

| معامل ألفا كرونباخ | عدد الفقرات |
|--------------------|-------------|
| ٠.٩١               | ٢٠          |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار ككل قد بلغ (٠.٩) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- التجزئة النصفية : وباستغلال نفس بيانات العينة الاستطلاعية، قاما الباحثين بتقسيم عبارات الاختبار إلى نصفين وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم ٦): يوضح معامل الارتباط لاختبار الفهم القرائي الميتامعرفي بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان

| معامل الارتباط | معادلة الثبات بعد التصحيح | الدلالة الإحصائية |
|----------------|---------------------------|-------------------|
| ٠.٨٦           | ٠.٩٢                      | دال إحصائيا       |

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع وهو دال إحصائيا ويمكن الوثوق به.

- الصدق :

- صدق الاتساق الداخلي: وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار . جدول رقم ٧): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار

| الفرقة | الارتباط | الفرقة | الارتباط |
|--------|----------|--------|----------|
| ١      | .582**   | ١١     | .503*    |
| ٢      | .716**   | ١٢     | .634**   |
| ٣      | .418*    | ١٣     | .750**   |
| ٤      | .687**   | ١٤     | .455*    |
| ٥      | .307     | ١٥     | .740**   |
| ٦      | .709**   | ١٦     | .521**   |
| ٧      | .502*    | ١٧     | .626**   |
| ٨      | .621**   | ١٨     | .601**   |
| ٩      | .624**   | ١٩     | .785**   |
| ١٠     | .633**   | ٢٠     | .756**   |

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار أغلبها كان دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا ما يعطي مؤشرا للاتساق الداخلي لاختبار.

- الصدق التمييزي : كما تم حساب صدق هذا الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة ٢٧% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها ٧ درجات عليا و ٧ درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية ( $T_{test}$ ).

جدول رقم (٨): يوضح صدق المقارنة الطرفية لإختبار الفهم القرائي الميتماعري

| الطرفين | اختبار التجانس ليفين F | مستوى الدلالة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | T     | مستوى الدلالة | القرار       |
|---------|------------------------|---------------|------------|-----------------|-------------------|-------------|-------|---------------|--------------|
| الدرجات | الطرف الأعلى           | ١.١٩          | ٧          | ٦٢.٢٨           | ٢.٢١              | ١٢          | ١٩.٧٠ | 0,00          | دال إحصائياً |
|         | الطرف الأدنى           |               | ٧          | ٣٥.٢٨           | ٢.٨٧              |             |       |               |              |

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة ( $T_{test}$ ) كما هو موضح في الجدول رقم (٨) يتضح بأن هذا الاختبار صادق حيث بلغت قيمته (١٩.٧) وهي دالة عند درجة الحرية (١٢) ومستوى الخطأ أو الدلالة ( $\alpha = ٠.٠٥$ ).

نلاحظ من النتائج السابقة أن الاختبار يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لاستخدامه في البيئة المحلية بكل اطمئنان.

- عينة الدراسة:

بعد تحديد موضوع البحث ومتغيرات الدراسة وانحصار الدراسة على مجتمع البحث والمتمثل في التلاميذ ذوو العسر القرائي ولتحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة قمنا بتطبيق اختبار "نص العطللة" للباحثة (غلاب قزادري صليحة) على المدارس التي قمنا باختيارها، وكان عددها ٥ مدارس ابتدائية .

وأخذنا بعين الاعتبار تحديد بعض الخصائص والمواصفات التي حددناها في عينة الدراسة الاستطلاعية وفق بعض المحددات من بينها :

الملاحظة المباشرة: والتي تمت في ثلاثة حصص لكل مدرسة ، واستطعنا زيارة التلاميذ لملاحظة السلوك العام داخل القسم والأداء في القراءة والتفاعل داخل القسم مع المعلم .

مقابلة المعلم: حيث قام المعلم بدور الدليل من أجل الوصول إلى معرفة مستوى التلاميذ وتحصيلهم في كل المواد والاطلاع على نتائجهم في التقويم المستمر والفروض والوصول إلى الخصائص والمواصفات المراد تحققها في عينة الدراسة والتي من بينها :

السن : حيث قمنا بتحديد السن الذي يتراوح بين ٩ سنوات و ١١ سنة وهو السن الطبيعي للتلاميذ المتمدرسين في السنة الخامسة ابتدائي حيث قمنا بتفادي التلاميذ الذين يبلغ سنهم أكثر من ١٣ سنة ، وهم إما من ذوي تأخر دراسي وهذا من شأنه أن يسقطنا في فخ التشخيص ، أو ذوو الدخول المتأخر ، فاقصرنا على السن الطبيعي .

قمنا اختيار الأقسام التي يدرس بها معلمين بصفة تتبعية، أي التدريس من السنة الأولى إلى السنة الخامسة بدون انقطاع ، لكون المعلم يعرف تلاميذه بصفة دقيقة من كل الجوانب .

إقصاء كل الحالات التي يشك المعلم أنها تعاني نقص في الذكاء ، أو مشاكل سلوكية كتشتت الانتباه وفرط الحركة وإقصاء كل الحالات التي تعاني أي قصور أو إعاقة أو اضطراب أو حرمان على المستوى النفسي والاجتماعي واللغوي ، وتفادي الحالات التي لديها تأخر دراسي في كل المواد والمعيدين ، بعد التطبيق كانت العينة كالتالي:

جدول رقم (٩): يوضح خصائص عينة الدراسة

| المؤسسة           | عدد الأقسام | العدد الإجمالي للتلاميذ | عدد التلاميذ المعسررين قرائيا | متوسط الزمن لدى العينة | متوسط مؤشر القراءة السليمة لدى العينة |
|-------------------|-------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| هلالية عبد الرحمن | ثلاثة أقسام | ١٣٠ تلميذ               | ٣٢ تلميذ<br>%٣٥.٥٥            | ٢٦٢ ثا                 | ٠.٣٥                                  |
| أحمد شطة          | قسمين       | ٨٠ تلميذ                | ٢١ تلميذ<br>%٣٥               |                        |                                       |
| دحمان علي         | قسم واحد    | ٣٥ تلميذ                | ١٧ تلميذ<br>%٤٨.٧٥            |                        |                                       |
| أحمد التاوتي      | ثلاثة أقسام | ١٢٠ تلميذ               | ٢٨ تلميذ<br>%٢٣.٣٣            |                        |                                       |
| علال بارودي       | قسم واحد    | ٣٥ تلميذ                | ٧ تلاميذ<br>%٢٣.٣٣            |                        |                                       |
| المجموع           | ١٠ أقسام    | ٤٠٠                     | ١٠٥<br>%٣١.٣٤                 |                        |                                       |

عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة :

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على أنه : "توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتمتعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسررين قرائيا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١٠): يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتمتعرفي والذاكرة العاملة.

| الفهم القرائي الميتمتعرفي | معامل الارتباط | الذاكرة العاملة | الدلالة       |
|---------------------------|----------------|-----------------|---------------|
|                           | معامل الارتباط | ٧٤٠.            | دالة عند ٠.٠١ |
|                           | مستوى الدلالة  | ٠.٠٠            |               |
|                           | حجم العينة     | ٩٠              |               |

من خلال الجدول أعلاه رقم (١٠) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتمتعرفي ودرجاتهم الكلية في الذاكرة العاملة التي بلغت (٠.٧٤)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتمتعرفي ودرجاتهم الكلية في الذاكرة العاملة هو ارتباط طردي ، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتمتعرفي ارتفعت درجاتهم في الذاكرة العاملة والعكس صحيح، كما

أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا<sup>(١)</sup> ( $\alpha = 0,05$ )، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو ٩٩% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة ١%.

أي كلما كان النشاط في المكون المعرفي الذي يتمثل في الذاكرة العاملة بشقيه اللغوي والحسابي مرتفع أدى إلى النشاط في المكون الميتا معرفي الذي يتمثل في استخدام التلميذ المعسر قرائياً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، ومنه نستنتج وجود تفاعل وعلاقة بين المكونين عند التلميذ المعسر قرائياً وتفسر العلاقة الطردية الموجبة في المتغيرين بوجود استعداد ودافعية عند التلميذ المعسر قرائياً في استخدام إستراتيجية ما وراء معرفية عند أداء المهمة المعرفية سواء كانت في القراءة أو في العمليات المعرفية المساعدة للقراءة كالذاكرة العاملة، وهذا يدل على أنه واعي بمدى الصعوبة التي يعاني منها في القراءة والذاكرة العاملة.

## 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتا معرفي والحلقة الفونولوجية الجمل عند التلاميذ المعسرين قرائياً، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١): يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتا معرفي والحلقة الفونولوجية الجمل

| الدلالة        | الحلقة الفونولوجية الجمل |                |                            |
|----------------|--------------------------|----------------|----------------------------|
| دالة عند ٠.٠٠١ | ٦٢٠.٠٠                   | معامل الارتباط | الفهم القرائي الميتا معرفي |
|                | ٠.٠٠                     | مستوى الدلالة  |                            |
|                | ٩٠                       | حجم العينة     |                            |

من خلال الجدول أعلاه رقم (١) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتا معرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الجمل التي بلغت (٠.٦٠)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتا معرفي ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية - جمل - هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتا معرفي ارتفعت درجاتهم في الحلقة الفونولوجية الجمل والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا<sup>(١)</sup> ( $\alpha = 0,05$ )، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث.

والحلقة الفونولوجية - جمل - هي جزء من الذاكرة العاملة وهي تتعلق بالمهام اللفظية اللغوية، وتفسر على أنه كلما كانت الحلقة الفونولوجية نشطة على مستوى الجملة كلما زاد الفهم القرائي الميتا معرفي عند التلميذ المعسر قرائياً، وتعتبر الجملة جزء من النص حيث أن النص يتكون من عدة جمل، فكلما استطاع التلميذ استرجاع الجمل في وقت قصير كلما ساعده ذلك في استخدام إستراتيجية تتمثل في مهارات الفهم القرائي الميتا معرفي وهي التخطيط لقراءة النص ومراقبة ذاته عند القراءة وتقويم قراءته عند الانتهاء منها ليخرج بنتيجة على أساسها يسعى لتحسين مستواه في المرة القادمة، حيث أن النشاط في الحلقة الفونولوجية - جمل - ومعرفة كيفية تخزين المعلومة ومعالجتها وبقائها في

صورة نشطة واستدعائها وقت الحاجة إليها يؤثر على فهم التلميذ لمتى؟ أين؟ ولماذا؟ يستخدم الإستراتيجية المناسبة للموقف القرائي.

### 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الفهم القرائي الميتمتع به وذاكرة العمل الكلمات عند التلاميذ المعسرّين قرائيا، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (١٢): يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من الفهم القرائي الميتمتع به والحلقة الفونولوجية - الكلمات -

| الدالة        | الحلقة الفونولوجية الكلمات |                |                           |
|---------------|----------------------------|----------------|---------------------------|
| دالة عند ٠.٠١ | ٦٩٤٠.٠٠                    | معامل الارتباط | الفهم القرائي الميتمتع به |
|               | ٠.٠٠٠                      | مستوى الدلالة  |                           |
|               | ٩٠                         | حجم العينة     |                           |

من خلال الجدول أعلاه رقم (١٢) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتمتع به ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الكلمات التي بلغت (٠.٦٩)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الدرجة الكلية للأفراد في الفهم القرائي الميتمتع به ودرجاتهم الكلية في الحلقة الفونولوجية الكلمات هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت الدرجات في الفهم القرائي الميتمتع به ارتفعت درجاتهم في الحلقة الفونولوجية الكلمات والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (٠,٠٥)، ومنه نستطيع القول بأنه يمكن قبول فرضية البحث.

الحلقة الفونولوجية كلمات تعتبر كذلك جزء من الذاكرة العاملة وتتعلق كذلك بالمهام اللفظية اللغوية، كلما كانت الذاكرة العاملة على مستوى الكلمة نشيطة أي يقوم التلميذ بالتخزين والاسترجاع في وقت قصير كلما زاد نشاط الفهم القرائي الميتمتع به، والكلمة هي جزء من الجملة والنص، حيث أنه كلما قم بالتخزين والمعالجة والاسترجاع في وقت سريع عند أداء المهمة القرائية كلما ساعده في وعي هذه العملية وفهمها والتفكير فيها، وبذلك يكون قد وصل إلى مرحلة استخدام إستراتيجية ذاتية تساعده على فهم النص المقروء، إضافة إلى استخدام إستراتيجية لتحسين أدائه في القراءة وعملياتها الأساسية التي من بينها الذاكرة العاملة.

### 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

عرض نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الميتمتع به عند التلاميذ المعسرّين قرائيا تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة (ذاكرة منخفضة / ذاكرة نشيطة)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم ١٣): يوضح الفروق في الفهم القرائي الميتمتع في تعزى إلى مقياس أداء الذاكرة العاملة (منخفضة-مرتفعة)

| درجات الأفراد على الفهم القرائي الميتمتع في | اختبار التجانس ليفين F | مستوى الدلالة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | T    | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---------------------------------------------|------------------------|---------------|------------|-----------------|-------------------|-------------|------|---------------|-------------------|
| الفهم القرائي                               | منخفضة                 | ٠.٨٢          | ٤٦         | ٣٧.٨٤           | ٦.٦٢              | ٨٨          | ٧.٩٢ | ٠.٠٠          | دال ٠.٠١          |
| مرتفعة                                      | ٠.٠٥                   |               | ٤٤         | ٤٩.٦٣           | ٧.٤٧              |             |      |               |                   |

من خلال الجدول رقم ١٣) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت في اختبار الفهم القرائي الميتمتع في (٠.٠٥)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يسمح لنا باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق ( $T_{test}$ ) والتي بلغت في اختبار الفهم القرائي الميتمتع في (٧.٩٢)، نلاحظ أن القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا ( $\alpha = ٠, ٠$ )، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق في مستوى الفهم القرائي الميتمتع في لدى التلاميذ المعسرّين قرائياً تعزى إلى مقياس الذاكرة العاملة وذلك لصالح الذاكرة العاملة المرتفعة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو ٩٩% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة ١%.

ويمكن تفسير هذه الفرضية على أن الفهم القرائي الميتمتع في يتأثر بنشاط أو خمول الذاكرة العاملة، فكلما كانت الذاكرة العاملة نشيطة في معالجة المعلومات وتخزينها واستدعائها في وقت قصير كلما ساعدت التلميذ في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم وعملية القراءة على الخصوص، ويظهر الفرق هنا لصالح التلاميذ الذين لديهم ذاكرة عاملة نشيطة وهذا بفارق المتوسط كما يظهر في الجدول رقم ١٣) حيث الفرق لصالح ذوي الذاكرة العاملة النشيطة، ونفسر هذه النتيجة بأن ذوي نشاط الذاكرة العاملة أفضل من ذوي خمول أو ضعف الذاكرة العاملة، لأن النشاط في الذاكرة العاملة يكون على مستوى سرعة التخزين والمعالجة والاستدعاء للمعلومات وهذا يساهم في قدرة التلميذ على اختيار إستراتيجية ميتا معرفية تبدأ من التخطيط ثم مراقبة ذاته نهاية بتقييم النتائج المتوصل إليها بالتفكير وفهم ووعي المهمة وطرح أسئلة ذاتية حول المهمة، ومن خلال ما ذكر أحمد مختار الكيال (٢٠١٠) نستنتج أن ضعف مفهوم ما وراء المعرفة والتي تعنى باستخدام إستراتيجية التخطيط للمهمة والمراقبة الذاتية عند أدائها وتقويم نتائج الإستراتيجية وتطبيقها في التعلم تؤدي إلى عجز في التعامل مع المهام المعرفية في عمليات التعلم عامة وعملية القراءة خاصة وهذا بعدم تنظيم وتخطيط ومراقبة وتقييم للمهمة المعرفية في الموقف القرائي خاصة وفي بيئة التعلم عامة، وهذا من شأنه أن يكون أداة فعالة للتلميذ ذو صعوبة التعلم وعسر القراءة على وجه الخصوص، واستخدام جيد للمهام المعرفية الأساسية للقراءة كالذاكرة العاملة.

### الاستنتاج العام:

من خلال ما سبق نستنتج وجود ترابط وتفاعل بين المتغيرين حيث أن نشاط الذاكرة العاملة يساهم في قدرة التلميذ على اختيار إستراتيجية يستخدمها في أداء المهام المعرفية في نشاط القراءة، من خلال وعيه ولهذه المهمة والتفكير فيها والتخطيط لها، ومراقبة نفسه أثناء أدائه في عملية القراءة ، وتقويم النتائج التي توصل إليها من خلال ما سبق ، إضافة إلى اكتساب التلميذ المعسر قرائيا إلى القدرة على التفكير في مهامه المعرفية في القراءة والتعلم على وجه العموم يساعده على إدراك ووعي نشاطه المعرفي والتي من بينها الذاكرة العاملة لتحسين كفاءتها ونشاطها.

### اقتراحات:

- القيام بدراسة مقارنة بين العاديين والمعسرين قرائيا في الفهم القرائي الميتم معرفي.
- التطرق إلى ما وراء الذاكرة والذاكرة العاملة لارتباطهما المباشر والمتتابع في عملية التعلم.
- مراعاة قدرات التلميذ في التفكير داخل القسم من قبل المعلم ، والتأكيد على ضرورة إدراك المعلم لهذه القدرات واستخدامها في تعديل العادات السلوكية الخاطئة في القسم والمساعدة من طرف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القسم أثناء أداء المهام التعليمية.

### قائمة المراجع:

- ١- إسماعيل الصاوي<sup>(٢٠٩)</sup>، "صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتم معرفية"، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- ٢- آسيا بوخراي<sup>(٢٠٩)</sup>، "اضطرابات المفكرة الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر.
- ٣- بن الطاهر التجاني<sup>(٢٠٩)</sup>، "الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراك والفهم القرائي الميتم معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر .
- ٤- حسن عبد الباري عصر<sup>(٢٠٩)</sup>، "التفكير مهارته واستراتيجيات تدريبيه" ، ط ١ ، الإسكندرية ، مركز للكتاب.
- ٥- عدنان يوسف العتوم<sup>(٢٠٩)</sup>، "علم النفس المعرفي" ، ط ١ ، عمان ، دار المسيرة.
- ٦- غلاب قزادري صليحة<sup>(١٩٩)</sup>، "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية ، بناء اختبار القدرة على القراءة باللغة العربية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.
- ٧- محمد حسن علي حمدان<sup>(٢٠١)</sup>، "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قنا ، مصر.

- ٨- مختار أحمد الكيال (٢٠١٠)، "فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بالموارد الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٩- مراد عيسى سعد (٢٠١٠)، "الضعف القرائي وأساليب التعلم"، ط ١، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- ١٠- مسعد أبو الديار (٢٠١٠)، "الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم"، ط ١، الكويت، سلسلة إصدارات مركز تعليم وتقويم الطفل.
- ١١- مها عبد الله السليمان (٢٠١٠)، "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة مملكة البحرين.