

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم و البحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

علاقة الوظائف التنفيذية بعملية القراءة عند الطفل 08 -12 سنة

دراسة ميدانية بابتدائية و متوسطة بمدينة تلمسان

مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في: علم النفس

تخصص : علم النفس المعرفي

إشراف الدكتور :

فاضلي أحمد

إعداد الطالب :

بن حمو محمد الهادي

السنة الجامعية: 2014/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم و البحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

علاقة الوظائف التنفيذية بعملية القراءة عند الطفل 08 -12 سنة

دراسة ميدانية بابتدائية و متوسطة بمدينة تلمسان

مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في: علم النفس

تخصص : علم النفس المعرفي

إعداد الطالب :

بن حمو محمد الهادي

أمام اللجنة المشكلة من :

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 02	رئيسا
فاضلي أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 02	مشرفا
ركزة سميرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
اليازدي فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2014/2015

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من قال فيهما "ربي عز وجل" : "واخفض لهما جناح الذل من

الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" .

إلى أُمي الغالية التي قال عنها رسول الله صلى الله عليه و سلم مخاطبا أحد الصحابة "فلزمها فثم

الجنة" و التي أحست بي ورأتني بقلبها قبل عينيها. ربي يحفظها.

إلى روح والدي الذي علمني صدق الكلمة و علمني أن الحياة نتاج العمل و الأمل و الالتزام، إلى

مثالي الأعلى و قدوتي الطيبة في الحياة. فرحمه يا رب برحمتك الواسعة.

إلى من سكنوا معي رحم أُمي، أختي وإخوتي: عماد، ميلود، سارة، و إلى زهرة العائلة ابن أختي

ريان صلاح الدين.

إلى من جعلها القدر خطيبة وإن شاء الله زوجة مستقبلية " إلهام" و كل أفراد عائلة أوجي.

إلى زملائي في العمل " أمين، توهامي، هدايات "الضاوية"، رحيمة، فايزة"

إلى أصدقائي " أمين ، قاسيمو، صلاح ،أجد محمد عربي، سليم، عبد الرحمان، عبد الكريم، عبيدو

و كل الفريق، حسناوي".

و إلى كل من يسعهم قلبي و لم يدونهم قلمي

شكر وعرفان

قبل شكر المخلوق نحمد الله الخالق الكريم على نعمه كلها و نسأله المزيد و التوفيق. فنشكر المنعم الكريم الذي يسر لنا انجاز هذا العمل و أعاننا عليه و وفقنا على إتمامه بفضله ومنه، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه. أسأل الله العلي الكريم أن لا يجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت، و لا باليأس إذا أخفقت و علمنا دائما أن الفشل تجربة تسبق النجاح.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد فاضلي المشرف على هذا العمل، فقد كان أستاذا موجها وناصحا ومشرفا، فاستفدت من عمله وإرشاداته، وأقدم له خالص شكري وعرفاني لما قدمه لي من جهد ومتابعة لإنجاز هذه المذكرة، فشكرا جزيلا لك أستاذي و بارك الله فيك و في وقتك وجزاك عنه كل خير .

كما أخص بالشكر والتقدير والعرفان إلى مدير ابتدائية العربي التبسي " جمال شيخي" و المعلمين على حرصهم وتقديم تسهيلات أثناء تطبيق مقاييس الدراسة، فتحية تقدير واحترام إلى كل من تعلمت منه حرفا.

ولا أنسى أخويا عبيرات بلقاسم الذي ساعدني في اللمسات الأخيرة لهذه المذكرة فجازاه الله كل خير . كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه المذكرة، وإثرائها بأرائهم العلمية السديدة.

و في الأخير نوجه شكرنا و تقديرنا و امتناننا إلى كل من ساهم في خروج هذا العمل المتواضع إلى الوجود.

ملخص الدراسة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة و طبيعتها حيث هدفت هذه الدراسة إلى جملة من الأهداف:

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الوظائف التنفيذية ونشاط القراءة عند الطفل 8-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين التنشيط وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الكف وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين المرونة و عملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين التنظيم التخطيط وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الذاكرة العاملة وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

✓ بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الموازنة الانفعالية وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي، أما لجمع البيانات والمعلومات فقد لجأنا إلى تطبيق مقاييس: الأول استبيان ملمح التسيير التنفيذي لبول جني و نورمود لبلونك، اوندري روسو والثاني اختبار العطللة و الذي يقيس متغير القراءة للباحثة صليحة غلاب.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

• توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) .

- توجد علاقة ارتباطية بين التنشيط وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - توجد علاقة ارتباطية بين الكف وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - لا توجد علاقة ارتباطية بين المرونة وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - لا توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم التخطيطي وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
 - توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).
 - لا توجد علاقة ارتباطية بين الموازنة الانفعالية وعملية القراءة عند الطفل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
- وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة، تم إدراج مجموعة من التوصيات التي لها علاقة بالنتائج المتوصل إليها.

قائمة المحتويات

أ-إهداء	
ب-شكر وعرفان	
ج-ملخص الدراسة	
د-قائمة المحتويات	
هـ-قائمة الجداول	
و-قائمة الأشكال	
ي-قائمة الملاحق	
16	مقدمة.....
الباب الأول الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام لدراسة	
21	1-1-الإشكالية.....
27	2-1-فرضيات الدراسة
28	3-1- أهمية الدراسة.....
29	4-1- أهداف الدراسة.....
30	5-1-تحديد المفاهيم

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية

33	تمهيد.....
34	1-2-1- الأسس العصبية للوظائف التنفيذية.....
39	2-2-2- تعريف الوظائف التنفيذية.....
39	2-2-2-1- من منظور علم النفس المعرفي.....
41	2-2-2-2- من منظور علم النفس العصبي.....
42	2-3-3- مكونات الوظائف التنفيذية.....
43	2-3-1- المرونة الذهنية.....
44	2-3-2- المرونة الإرتكاسية (Flexibilités Réactive).....
44	2-3-3- المرونة العفوية (Flexibilité Spontanée).....
45	2-3-4- الكف أو التثبيط.....
46	2-3-5- الذاكرة العاملة.....
47	2-3-6- تكوين المفهوم.....
48	2-3-7- التخطيط.....
49	2-4- دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية.....
50	2-5- التطور النمائي للوظائف التنفيذية.....
50	2-6- النماذج النظرية حول الوظائف التنفيذية.....
50	2-6-1- نموذج LURIA.....
50	2-6-2- نموذج إشراف نظام الانتباه.....

51	STUSS&BENSON نموذج 3-6-2
52	BROWN نموذج 4-6-2
52	Le modele néo-piagétienne نموذج النيو-بياجي 5-6-2
53	le modèle interactif النموذج المتفاعل 6-6-2
55	النموذج الحالي للنمو قبل الجبهي 7-6-2
56	مشكلة قياس الوظائف التنفيذية 7-2
57	مقاييس الوظائف التنفيذية يجب دائما أن تكون جديدة (حديثه) 1-7-2
57	مهام قياس الوظائف التنفيذية ليست ممتعة (مسلية) 2-7-2
57	المشكلات السيكومترية المتعلقة بالثبات و الصدق 3-7-2
الفصل الثالث: القراءة	
60	تمهيد
61	1-3-1 الأسس العصبية لعملية القراءة
61	1-1-3 مناطق اللغة الرئيسية
63	2-3-2 تعريفات القراءة
67	3-3-3 أهداف القراءة
69	4-3-4 أنواع القراءة
69	1-4-3 القراءة لعادية أو الجهرية
69	2-4-3 القراءة المعبرة
70	3-4-3 القراءة الصامتة

70	3-5-المراحل النمائية في اكتساب القراءة.....
71	3-5-1-مرحلة ما قبل القراءة.....
72	3-5-2-مرحلة اكتساب عادات القراءة.....
72	3-5-3-مرحلة إتقان المهارات الأساسية للقراءة.....
73	3-5-4-مرحلة التوسع في القراءة.....
73	3-5-5-مرحلة النضج في القراءة.....
73	3-6-طرق تعليم القراءة.....
73	3-6-1-الطرق التركيبية.....
74	3-6-2-الطرق التحليلية.....
76	3-7-النماذج النظرية في اكتساب القراءة.....
76	3-7-1-النموذج التطوري لاكتساب القراءة:Frith.V1985.....
79	3-7-2-النموذج المعرفي لاكتساب القراءة.....
80	3-7-3-نموذج بيترسون.....
81	3-7-4-نموذج ليشتيان.....
82	3-7-5-نموذج نيسبلوز.....
83	3-8-المهارات والقدرات المتضمنة في عملية القراءة.....
83	3-8-1-تعريف الكلمة.....
84	3-8-2-استخدام السياق في تعرف الكلمة وفهمها.....
84	3-8-3-الذاكرة.....
85	3-8-4-الفهم.....

86	9-3-الفهم القرائي.....
88	3-10- العوامل المؤثرة في تعليم القراءة.....
88	3-10-1-القدرة العقلية.....
88	3-10-2-الطلاقة اللغوية.....
88	3-10-3-القراءة البصرية.....
89	3-10-4-القدرة السمعية.....
89	3-10-5-المؤثرات البيئية.....
89	3-10-6-العوامل الانفعالية.....
الباب الثاني الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية لدراسة	
93	تمهيد
94	4-1-منهج الدراسة.....
95	4-2-الدراسة الاستطلاعية.....
95	4-2-1-عينة الدراسة الإستطلاعية.....
96	4-2-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية
96	4-3-حدود الدراسة.....
96	4-4-مجتمع الدراسة.....
97	4-5-عينة الدراسة

98	4-6-أدوات الدراسة.....
98	4-6-1-اختبار العطة.....
103	4-6-2-مقياس استبيان ملحق التسيير التنفيذي.....
106	4-7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
106	4-7-1- الخصائص السيكومترية.....
107	4-7-2-فرضيات الدراسة.....
108	خلاصة الفصل.....
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
110	تمهيد.....
111	5-1-عرض نتائج الحالات في المقياسين.....
111	5-1-1-عرض نتائج الحالات في استبيان الملحق التسيير التنفيذي.....
119	5-1-2-عرض نتائج الحالات في اختبار القراءة - العطة -.....
124	5-2-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضيات.....
124	5-2-1-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية العامة.....
126	5-2-2-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الثانية.....
128	5-2-3-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة.....
131	5-2-4-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة.....
133	5-2-5-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الخامسة.....
135	5-2-6-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية السادسة.....

137	5-2-7- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية السابعة.....
139	5-3- الاستنتاج العام.....
141	الخاتمة.....
143	قائمة المراجع.....
149	الملاحق.....
152	الملخص باللغة الأجنبية

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج التطوري لاكتساب القراءة: Frith.V 1985	76
02	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الإستطلاعية	102
03	معاملات ثبات إختبار القراءة بطريقة ألفا لكرونباخ	103
04	معاملات الارتباط بين أبعاد ملمح التسيير التنفيذي بالدرجة الكلية للمقياس	104
05	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	105
06	معاملات ثبات إستبيان ملمح التسيير التنفيذي بطريقة ألفا لكرونباخ	106
07	عرض نتائج الحالات في استبيان الملمح التسيير التنفيذي	111
08	عرض نتائج الحالات في اختبار القراءة - العطله-	119
09	عرض لبعض أخطاء الحالات في اختبار القراءة- العطله-	121
10	نتائج معامل الارتباط بين الوظائف التنفيذية والقراءة	124
11	نتائج معامل الارتباط بين التنشيط والقراءة	126
12	نتائج معامل الارتباط بين الكف والقراءة	129
13	نتائج معامل الارتباط بين المرونة والقراءة	131
14	نتائج معامل الارتباط بين التخطيط والقراءة	133
15	نتائج معامل الارتباط بين الذاكرة العاملة والقراءة	135
16	نتائج معامل الارتباط بين الموازنة الانفعالية والقراءة	137

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	المنظر الجانبي للفصوص الجبهية.	35
02	المنظر الوسطي للفصوص الجبهية	36
03	المنظر السفلي للفصوص الجبهية	36
04	المنظر الجانبي للفصوص الجبهية	38
05	منظر جانبي لمنطقة بروكا	62
06	منظر جانبي لمنطقة فرنيكي	62
07	مخطط التحديد المفاهيمي حسب "دبلانكومازو"	65
08	مخطط المفاهيمي حسب "ماكجينيس و سميث"	66
09	مخطط التحديد المفاهيمي حسب "آرون"	66
10	مخط المفاهيمي حسب "تبيل عبد الهادي"	67
11	مخطط لنموذج بيترسون	80
12	مخطط لنموذج ليشتيان	81
13	مخطط لنموذج نيسبلوز	82
14	مخطط للمهارات القرائية	86
15	مخطط لفهم القرائي	87

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	اختبار القراءة- العطلة-	150
02	استبيان الملمح للتسيير التنفيذي	151
03	توزيع أسماء المحكمين حسب مؤسسة الانتماء والدرجة العلمية.	157
04	نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)	158

مقدمة

نظرا للاهتمام الكبير الذي تحظى به عملية القراءة كونها الوسيلة التي يرتقي بها الفكر على أفاق ثقافية رفيعة وكونها تعتبر عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد، بحيث تعتبر القراءة من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها، فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه و ازداد اتصاله مع الآخرين، لهذا نحن بحاجة أن نجعل من القراءة جزءا من حياتنا و نخصص لها مكان و زمان كي تصبح ديناميكية حية في حياتنا اليومية.

ولتعلم القراءة يتطلب توفر عدة شروط محددة تكون مرتبطة بالتحكم العقلي و النفسي والفزيولوجي وحتى العصبي، لأن جل الصعوبات التي يقع فيها القراء غير الجيدون تكون في هذه المستويات و هذا ما يدعو للتساؤل عن أصلها وأسبابها، مع العلم أنه لا يتم فهم تعلم القراءة إلا بالتعرف على السيرورات العادية لاكتسابها، ومنه ظهور الأعمال المكثفة في مجال تعلم القراءة والعمليات الذهنية المرتبطة بها على مدى السنوات الثلاثين الماضية، وبالأخص في مجالي علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي.¹

وعلى ذكر العمليات الذهنية المرتبطة بالقراءة نذكر الوظائف العليا و التي تقوم بتحليل وإدماج وتسيير معلومات المحيط(العالم الخارجي) للتنفيذ الصحيح للسلوك و تسمى هذه القدرات

¹ شفيقة أزداو ، الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، رسالة لنيل شهادة الدكتوراة في الارطوفونيا، جامعة الجزائر-2،-2012.

بالوظائف التنفيذية والتي تتمثل في عمليات الكف، المرونة الذهنية، التخطيط و التنظيم، إضافة للذاكرة العاملة والانتباه¹

فمن منظور علم النفس المعرفي مفهوم الوظائف التنفيذية مرتبط جدا مع مصطلح السعة المحدودة لنظام العمليات المركزية، و لذا فإن مفهوم الوظائف التنفيذية قد يختلف عن بعض الجوانب المعرفية الأخرى مثل: الإحساس و الإدراك، وبعض جوانب اللغة، الذاكرة، أما الجانب الأساسي لهذه الوظائف التنفيذية هو: تحقيق أقصى إشباع من خلال اختيار الفعل أو السلوك الملائم.²

ولأن ميدان العلوم العصبية المعرفية الذي تنتمي إليه هذه الوظائف التنفيذية هو جزء من علم النفس المعرفي ميدان حديث في بلادنا، نجد الدراسات فيه قليلة، لذلك ارتأينا أن يكون موضوع دراستنا في هذا الميدان، جلب اهتمام الطلبة والباحثين في علم النفس.

إنّ كل هذه المعطيات ساقتنا إلى محاولة معرفة مدى علاقة الوظائف التنفيذية وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

وقد قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين، الجانب النظري والجانب التطبيقي، فنجد الجانب النظري الذي يضم فصلين، تناولنا في الفصل الأول: تطرقنا إلى الأسس العصبية للوظائف التنفيذية حيث قدمنا بعض التشرّحات للفص الجبهي المسؤول عن هاته الوظائف، ثم قدمنا بعض التعاريف الخاصة بالوظائف التنفيذية من منظور علم النفس المعرفي، من منظور علم النفس العصبي، إضافة لمكونات الوظائف التنفيذية، وأيضا دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات التنفيذية، وركزنا أيضا على التطور النمائي للوظائف التنفيذية، وأخيرا عرضنا بعض النماذج النظرية المفسرة

¹-Fascale pradatdiehl &annepeskine, **evaluation des trouble Neuropsychologiques en visquotidienne**, edition springer, paris, 2006 ,p25

²-أحمد الحسيني هلال و آخرون، علم النفس الحديث و الوظائف التنفيذية، الطبعة الثانية، 2013، ص17.

للوّظائف التنفيذية، أما الفصل الثاني فقد خصصناه لعملية القراءة مشيرين فيه إلى الأسس العصبية لعملية القراءة، والتعاريف المقدمة، وتطرقنا إلى أهداف عملية القراءة، و المراحل النمائية لاكتسابها، إضافة على أنواعها، وركزنا على العوامل المؤثرة في تعلم القراءة، وأخيرا عرضنا النماذج النظرية المفسرة لها.

أما الجانب التطبيقي نجد فيه فصلين تطرقنا في الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، ابتداءا بمنهج الدراسة، مروراً بالدراسة الاستطلاعية، ثم مجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى أدوات الدراسة، وصولاً للأساليب الإحصائية المستعملة. وفي الثاني عرضنا نتائج البحث المتحصل عليها وقمنا بتحليلها ومناقشتها ثم قمنا بعرض الاستنتاج العام وخاتمة البحث والمراجع والملاحق.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لدراسة

1-1- الإشكالية:

يعد النمو والتعلم من وجهة نظر السيكلوجيا المعرفية الحديثة عملية لتحويل المعارف من حالة أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير) وهذا ما لاحظته بياجيه حين اعتبر أن هذه المعارف هي في سيرة دائمة ، أي أنها دائمة التطور من وضعية أقل تعقيد إلى حالة التعقيد و الفاعلية¹ فحسب منظور بياجيه لا يوجد تكوين للمعرفة بدون عملية بنائية ، فالبناء المعرفي من شأنه أن يؤثر على سرعة وليونة السيرورة المعرفية² وحتى يكون هناك نظام تحكم وإدارة يعمل على استخدام وظائفنا المعرفية من أجل التحكم في المهام المعقدة لحياتنا اليومية نذكر ما يسمى بالوظائف التنفيذية و التي تمس كل من الانتباه و الاستدلال وحل المشكلات ، حيث أن الوظيفة الرئيسية لهذا النظام التنفيذي هي تسهيل تكيف الفرد مع وضعيات جديدة. في نفس الصدد يرى Degiorgio أن الوظائف التنفيذية تمثل كل القدرات الأساسية للفرد و التي تساعد على التكيف في المواقف الجديدة بمعنى آخر مواقف غير روتينية.³

وفي مجال علم النفس المعرفي مفهوم الوظائف التنفيذية مرتبط جدا مع مصطلح السعة المحدودة لنظام العمليات المركزية، و لذا فإن مفهوم الوظائف التنفيذية قد يختلف عن بعض

¹-أجرشاو الغالي و أحمد الزاهر، التمدريس و الاكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الأول، العدد الأول، البحرين، 2000، ص 17.

²-Degiorgio C, Fery P, PolusB. Watelet A, comprendre les fonctionexécutives, hôpitalErasmus, BruxellesP04

³-محمد زوهير زيتوني ، نقص الانتباه عند الطفل المصاب بالصرع، رسالة لنيل شهادة الدكتوراة في علم النفس المرضي للصرع، جامعة أبوبكر بلقايد- تلمسان-، 2012، ص 32.

الجوانب المعرفية الأخرى مثل: الإحساس و الإدراك، وبعض جوانب اللغة ، الذاكرة، و يتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى مثل الانتباه، التفكير، حل المشكلات. و تتضمن العمليات الفرعية للوظائف التنفيذية كلا من: التحويل، الاستمرار في الضبط ، التداخل، الكف، و التخطيط و الذاكرة العاملة. أما الجانب الأساسي لهذه الوظائف التنفيذية هو: تحقيق أقصى إشباع من خلال اختيار الفعل أو السلوك الملائم.¹

و بالتالي فالوظائف التنفيذية هي مسؤولة عن ضبط و مراقبة السلوكيات غير الاعتيادية والمعقدة فهي تحتاج إلى التحليل و التشكيل في آن واحد للمعلومات الخارجية والداخلية بغية تكوين سلوك ملائم لشروط المحيط و تحفيزات الدوافع.

حيث يبدأ هذا التحكم من المستويات الدنيا الإدراكية و ينتهي بالمستويات العليا المعرفية وما فوق المعرفية و بذلك تظهر القدرات التنفيذية كوظائف تستغل القدرات التي تأتي تحتها في الهرم التنظيمي بغية تكييف السلوك على المتغيرات الجديدة والمفاجئة(غير معتادة) للمحيط سواء كان هذا السلوك انفعالي كالتعبير عن الأحاسيس، معرفي كالذاكرة و الانتباه أو حركي كمهارات التنسيق البصرية المكانية.²

و لقد استخدم مفهوم الوظائف التنفيذية خلال العقد الماضي بصورة متزايدة بين الأخصائيين والمعلمين ليصف التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تتطلب تفاعل و تنظيم العديد من العمليات المعرفية ، فبعض التلاميذ الذين لديهم هذه المشكلات لا تنطبق عليهم معايير صعوبات التعلم لأنهم ببساطة نجحوا في الاختبارات التي تجرى لقياس صعوبات التعلم، و لكنهم على الرغم من

¹ - الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقا ، ص 17.

² -سمير نعيمى ، العرض الجبهي دراسة اضطراب الوظائف التنفيذية الكف و التخطيط، ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر-2- ، 2012، ص 15.

ذلك يجاهدون للوصول إلى المستويات الأكاديمية التي تعكس إمكانياتهم المعرفية و ذلك عندما يكلفون بواجبات و مهام تتطلب تدخل عنصر تنفيذي أو أكثر.

و في نفس السياق أوضح(eslinger,1996)أن هناك عدة عمليات متعددة أو وظائف متصلة بالوظائف التنفيذية تؤثر على المجال الأكاديمي أهمها عناصر متصلة بمفاهيم ما وراء المعرفة المتصلة بالمهمة، مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، نظام انتباه، ذاكرة توجه هذه العمليات، عمليات تنظيم ذاتي مثل: التخطيط، و مراقبة الذات.¹

ولما كانت الحاجة لفهم هذه الوظائف التنفيذية ظهرت دراسات تنوعت ميادينها منها ما هو عصبي، نفسي معرفي ، أكاديمي. ففيما يخص الدراسات العصبية و التي تفسر هذه الوظائف هناك دراسة **Diamond** سنة 1994 الذي يرى أن القشرة قبل الجبهية تتضمن مهارات معرفية الأكثر تحفيقا و التي تتموقع بها هذه الوظائف التنفيذية حيث أن حجم هذه الأخيرة يمثل أكثر من الثلث وإذا كان المقدار المتعلق بالفص الجبهي 37.7 % من القشرة والحجم الواضح يتجدد في كل منطقة مشتركة للفص قبل جبهي (الباحة العاشرة و باحة بروكا) و كمية من المادة البيضاء نسبيا تتزايد خصوصا في المناطق قبل الجبهية والخلية العصبية المغزلية desneurones enfuseau، spindloneurons هذه المؤشرات سمحت بالتعرف أكثر على تنقلات الأعصاب وكذا إتصالاتها لاسيما أنها ساعدت في رقيها عند الإنسان فيما يخص معالجة المعلومة والتعلم.²

كما توصلت الأبحاث المتعلقة بالجهاز العصبي المعرفي إلى أن الوظائف التنفيذية تتطور في سن مبكرة جداً وحتى قبل بلوغ العام الأول من حياة الرضيع وعليه كان على المعلم في

¹-الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقا، ص109.

²-Adelediamond, **Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?**, l'Université de la Colombie-Britannique, 2009

المدرسة أو في الحضانة العمل على تطوير الوظائف التنفيذية للتلاميذ؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً قام مدرسون منذ سنوات بوضع برنامج يدعى ToolsoftheMind في أقسام حضانة، وهو برنامج يضع الأسس العلمية لتحسين نسبة النجاح المدرسي للأطفال في سن مبكرة، ويهدف في الأساس إلى تطوير الوظائف التنفيذية للمخ لدى الطفل، وقد أدخل حيز التنفيذ بعد 12 سنة من الأبحاث المتواصلة. وهذا البرنامج، بالتوازي مع الألعاب الهادفة التي تجرى داخل الفصل على غرار المسرحيات (كقيام التلميذ بنقمةص دور الأب أو الأم في العائلة أو الشرطي والسارق...) أثناء حصة القراءة أو الحساب؛ يساعد الأطفال على التركيز والتحكم في تصرفاتهم خلال هذه الوضعيات المختلفة، كما يعودهم على تقديم إجابات رصينة ومتعلقة، كما يعودهم على استخدام الذاكرة العاملة أثناء التفكير والبحث عن الإجابة.¹

ولقد كان سبب اهتمامنا بهذا الموضوع هو كون سلامة هذه الوظائف التنفيذية يشكل مفتاح في نمو الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية للفرد، راشد، طفل وخاصة هذا الأخير فمن خلال استعداده للدخول إلى المدرسة و بداية مسار الطفل الأكاديمي بداية بالتحضير وهو يتعلم نشاطات أساسية ترسخ هذه الوظائف التنفيذية كالرسم والكتابة والقراءة وخاصة هذه الأخيرة كونها من أهم المهارات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي وأيضاً باعتبارها نشاطاً معقداً ودقيقاً من حيث أنها عملية معرفية إدراكية يتم فيها استخدام العقل بعد اجتياز عدة خطوات من تعرف ثم إدراك واستيعاب حتى يترجم في النهاية إلى مصطلح مفهوم لكل ما يكتب و تراه عين الإنسان.²

¹- عبد الله بن محمد، علموا الأطفال وهم يلعبون، مجلة البيان، 2013.

²-راضي فوزي، اكتساب القراءة في الصف الأول، مجلة الفصحى، 2009.

وعلى حسب أهمية القراءة ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات النوع الأول وهو التعرف على الكلمات و الرموز إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم أي جانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة. فهاتين العمليتين تعتبران ميكانيزمين هامين في عملية القراءة.¹

ضمن هذا السياق صنف **gombert&demont** معالجة عملية القراءة إلى مستويين؛ أولهما معالجة ذات مستوى منخفض، تخص التعرف على الكلمات، و ثانيا معالجة ذات مستوى عالي، تخص الفهم. و بصفة شكلية يمكن وصف القراءة بالصيغة التالية: $(L=R*C)$ وذلك حسب النموذج المقترح من طرف **gought&tunmer1986** الذي سمي بالبسيط (simple view of reading) و يتضمن الرمز (L) و الذي يقصد به القراءة، و استخراج المعلومة المكتوبة، ثم لدينا الرمز (R) و الذي يشير إلى التعرف على الكلمات المنعزلة، و أخيرا الرمز (C) و الذي يرمز إلى الفهم الشفوي، النحوي، الدلالي، و كذا المعارف حول العالم.²

وقد حاولت دراسات مختلفة من بينها دراسة **François ri chaudreau** و التي تسمى بالقرائية أن تصف بدقة هذا النشاط وصفا فسيولوجيا فأظهرت هذه الدراسة أن العين لا ترى العلامات الواردة تلو الأخرى و إنما بشكل حزم من العلامات كما أن حركة العين ليس خطية و لا منتظمة بل هي غير متواصلة تتخللها وقفات تطول أو تقصر و تتراوح بين ثلث الثانية و ربعها و هنا تكون عملية الإدراك وتسجل العين بدقة خلال هذه الوقفات ست أو سبع علامات بفضل الرؤية الدائرية و هذا يسهل على القارئ فك الرموز بقدر ما يتضمن النص من كلمات موجزة

¹ -سهام دحال ، دراسة وتحليل إستراتيجية الفهم الشفهي لصعوبة القراءة ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في

الارطوفونيا، جامعة الجزائر-2،-2005.

² -أزداو شفيقة ،المرجع المذكور سابقا ، ص 18.

و قديمة و بسيطة و متعددة المعاني و من جانب آخر تتأرجح قدرة الذاكرة المباشرة للقارئ بين ثماني كلمات و ست عشرة و الجمل الأكثر تكيفا مع الأطر الذهنية للقارئ هي الجمل .

فالطفل الذي لا يستطيع القراءة أو عنده صعوبة في تعلمها أو مشكل في فك رموزها يعتبر فردا غير فعال أكاديميا و ذلك من خلال عجزه في مساهمة الأنشطة العقلية بفعالية بالتزامن مع الأنشطة الأكاديمية. فهؤلاء الأطفال غالبا ما يفتقدون القدرة على طلاقة القراءة بسبب صعوبات في متابعة تحليل النص، وإعادة تركيبه بصورة صحيحة لكي يكونوا معنى له.¹

و من الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين لدينا دراسة عادة محمد عبد الغفار ونشوة عبد التواب حسين و التي هدفت إلى تحديد مدى اضطراب الوظائف التنفيذية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي من ذوي اضطراب القراءة الارتقائي مقارنة بعينة من أقرانهم من غير المضطربين قرائيا.

وافترضت الدراسة أنه تقل كل من الدقة والسرعة علي اختبار التخطيط (عبور حديقة الحيوان) لدى أفراد العينة المضطربة قرائيا مقارنة بغير المضطربين، وتتنخفض درجة الطلاقة الشكلية لدى ذوي اضطراب القراءة الارتقائية مقارنة بغير المضطربين قرائيا.

وأیضا تنخفض درجة ذوي اضطراب القراءة الارتقائي على اختبار تجريد المفاهيم (سواء في المواقف الاجتماعية أو اختبار تشابه الأضداد) مقارنة بغير المضطربين قرائيا.

و أظهرت النتائج أن هناك فروق جوهرية بين عینتي الدراسة على جميع الاختبارات عدا مقياس الزمن في اختبار عبور حديقة الحيوان، واختبار الطلاقة الشكلية ب،، وأوضح اختبار (ت) أن كل هذه الفروق بين الاختبارات كانت لصالح الأسوياء.

¹- الحسيني، وآخرون، المرجع المذكور سابقا، ص 111.

وبناء على ما سبق من هذه الدراسات حول مفهومي الوظائف التنفيذية و نشاط القراءة تبرز أهمية تدريب هذه الوظائف التنفيذية من جهة في سن مبكرة بالاستعانة بطرق بيداغوجية حتى يتسنى تطويرها خلال فترة الطفولة و حتى المراهقة. ومن جهة أخرى التركيز على نشاط القراءة باعتبارها أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لكل المواد الدراسية، وقد يؤدي ضعف التلاميذ في القراءة إلى الإخفاق في المواد الدراسية الأخرى، أو إخفاقه في الحياة.

و من خلال ما سبق يمكننا طرح التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08- 12

سنة؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنشيط و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الكف و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين المرونة و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم التخطيط و عملية القراءة عند الطفل 08- 12

سنة؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و عملية القراءة عند الطفل 08- 12

سنة؟

7- هل توجد علاقة ارتباطية بين الموازنة الانفعالية و عملية القراءة عند الطفل 08- 12

سنة؟

1-2-فرضيات الدراسة :

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08- 12

سنة.

- 2- توجد علاقة ارتباطية بين التنشيط و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.
- 3- توجد علاقة ارتباطية بين الكف و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.
- 4- توجد علاقة ارتباطية بين المرونة و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.
- 5- توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم التخطيطي و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.
- 6- توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة .
- 7- توجد علاقة ارتباطية بين الموازنة الانفعالية و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.

1-3- أهمية الدراسة:

- 1- تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تسلط الضوء على ما هو عادي لدى الطفل لان معظم الدراسات أو جلها اهتمت فقط بالمرضي و أهملت كل ما هو عادي بالرغم من وجود فروق فردية بين الأفراد تتطلب الدراسة.
- 2- تظهر أهمية الدراسة أيضا في تناولنا لمرحلة الطفولة، إذ تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، و هذا نتيجة للتغيرات الكثيرة و السريعة من النضج سواء الجسمي أو العقلي وأيضا من تنشئة اجتماعية من شأنها توجيه المسار السلبي أو الإيجابي في حياة الطفل.
- 3- تبرز أهمية الدراسة في محاولتها معرفة علاقة الوظائف التنفيذية بنشاط القراءة عند الطفل 08- 12 سنة. حيث لا تزال البحوث التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين نادرة جدا - في حدود اطلاع الباحث - مما يساهم في إثراء المكتبة الجامعية.
- 4- كما تبرز أهمية الدراسة في كونها تتناول متغير الوظائف التنفيذية وما لهذا الموضوع من أهمية في علم النفس المعرفي إذ يعتبر من المواضيع المعاصرة التي لا يزال يدرسها الباحثون.

5- وكذلك تعتبر الدراسة مهمة كونها تدرس موضوع الوظائف التنفيذية، حيث أن لهذه الوظائف ارتباط بباقي الوظائف المعرفية بمختلف المستويات كمعالجة المعلومات واتخاذ القرار وحل المشكلات... وغيرها، فدراسة هذا المتغير (الوظائف التنفيذية) يساهم في فهم السلوك المعرفي بشتى أبعاده.

6- كما أن لهذه الدراسة أهمية من حيث أنه يمكن استغلال نتائجها في الكشف على مدى ترابط العلاقة بين الوظائف التنفيذية ونشاط القراءة، هذه النتائج قد تساعد في فتح المجال للعديد من البحوث التشخيصية، التي تعنى بدراسة اضطرابات القراءة وما يرتبط بها من عوامل.

7- من المتوقع أن نتائج هذه الدراسة ستسهم في وضع استراتيجيات وقائية و نمائية وعلاجية فيما يتعلق بسلامة الوظائف التنفيذية للمخ .

8- من المأمول أن تكشف هذه الدراسة عن نتائج من شأنها تطوير برامج و أنشطة مدرسية تتماشى مع النمو النفسي و العقلي للطفل.

1-4-أهداف الدراسة:

يطمح هذا البحث إلى جملة من الأهداف:

- 1- بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين الوظائف التنفيذية و نشاط القراءة عند الطفل 08- 12 سنة.
- 2- بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين التنشيط وعملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة
- 3- بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين الكف و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة

4- بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين المرونة وعملية القراءة عند الطفل 08-

12 سنة

5- بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين التنظيم التخطيطي و عملية القراءة عند

الطفل 08- 12 سنة

6-بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الذاكرة العاملة و عملية القراءة عند الطفل

08- 12 سنة

7-بيان ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين الموازنة الانفعالية و عملية القراءة عند

الطفل 08- 12 سنة

1-5- تحديد المفاهيم :

1-5-1- الوظائف التنفيذية:

يصف علماء النفس والأعصاب الوظائف التنفيذية بأنها حزمة فريدة من الوظائف العقلية، تؤدّيها الأجزاء الأمامية (الفصّ الجبهيّ) للقشرة الدماغية، بالاشتراك مع المناطق الواقعة تحت قشرة الدماغ (الجهاز اللمبيّ). ولم تعطِ الوظائف التنفيذية قدراً كبيراً من الاهتمام، إلّا منذ العقد الماضي، وذلك نظراً لتأثيرها في الأداء المعرفيّ والانفعاليّ، وعلى الأخصّ، الاستهلال والتثبيط المعرفيّ، والتنظيم الذاتيّ، والنتاج الحركيّ. وعلى العموم، فإنّ الوظائف التنفيذية هي مجموعة من القدرات المترابطة-على الرغم من أنّها متباينة- التي تسهم في الأفعال المقصودة الهادفة، وتتضمّن التخطيط والتنظيم. وتحدث هذه الوظائف تتاعماً بين نواحي فكرية وعملية عديدة.¹

¹- آدم كوكس، اضطراب و فرط النشاط وتشتت الانتباه، والتحكّم التنفيذي، شركة العبيكان للتعليم، بدون بلد،

-التعريف الإجرائي للوظائف التنفيذية :

هي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية كالقدرة على المبادرة بالقيام بالأفعال أو إيقافها ومراقبة السلوك وتغييره والتخطيط و القدرة على حفظ المعلومات وسرعة الإدراك ، التنظيم الذاتي ، حل المشكلات ، مهارة التنشيط ،الانتباه السمعى و البصري. كل هذه القدرات و المهارات من شأنها أن تساعد الفرد على التكيف.

1-5-2-القراءة:

كما تعرف على أنها ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين.¹

-التعريف الإجرائي للقراءة :

هي عبارة عن نشاط معرفي يرتكز أساسا على فك رموز النص المكتوب باعتماده على خاصيتين هما فهم النص واستيعابه ثم إنتاجه أي نطقه بطريقة صحيحة.

¹ -بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل ، القراءة السريعة (ترجمة أحمد هوشان). ط12006, ص 11.

الفصل الثاني

الوظائف التنفيذية

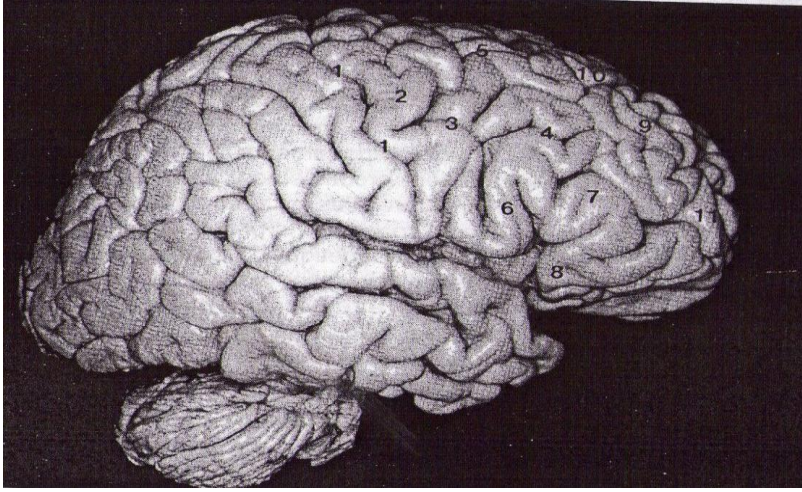
تمهيد:

تعتبر الوظائف التنفيذية من الوظائف المعرفية العالية التعقيد تقوم بتسيير الوظائف المعرفية الأخرى بغية ضبط و مراقبة السلوكات الموجهة نحو الهدف وهذا ما جعل هذه الوظائف غموضا كبير و عدم توافق واضح بين العلماء في تحديدها، ويعود أساسا إلى طبيعتها المتداخلة فيما بعضها و العمليات المعرفية الأساسية الأخرى ما جعلها تحتوي على مصطلحات عدة كالليونة الذهنية، الكف، التخطيط، الذاكرة العاملة، وصولا لتوليد الفرضيات و القدرات الفوق المعرفية.

2-1- الأسس العصبية للوظائف التنفيذية:

يقع الفص الجبهي قبل شق رولاندو (scissure de rolando) وشق سيلفيوس (scissure de Sylvius) حيث يتجه شق رولاندو من الأعلى إلى الأسفل، و يفصل الفص الجبهي (lobefrontal) من الأمام و الفص الجداري (lobe pariétal) من الخلف، هذا الشق طويل وعميق، يسمى أيضا الثلم المركزي (sillon central) ويفصل بين الفص الجبهي والفص الجداري حتى قرابة الشق الجانبي، أما شق سيلفيوس فهو شق جانبي عميق للكرة المخية. ويفصل الفص الجبهي ثملين متوازنين بالنسبة للتحدبية الدماغية (الثلمين الجبهيين العلوي و السفلي) ويشكلان أربعة تلافيف جبهية، ثلاثة منها عمودية، والرابع أفقي، توازيا مع الثلم المركزي، ويمثل التلافيف الجبهي الصاعد الكلاسيكي أو القبل المركزي.

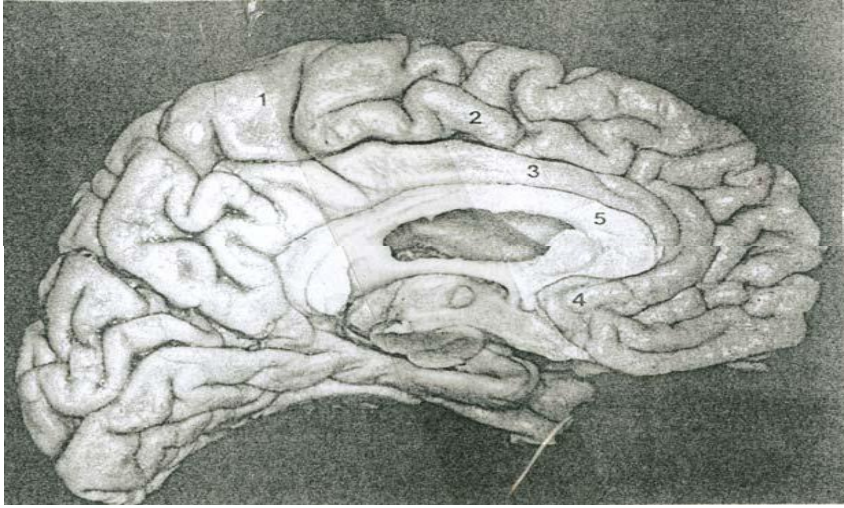
- الجهة المقابلة أو التحدبية (convexité) تحتوي على الثلم المركزي (sillon central)، التلافيف الدماغية قبل المركزي (gyrus cingulaire précentral) التلافيف الجبهي الصاعد (circonvolution frontale ascendante) التلافيف قبل الرولاندي (gyrus prérolondique) والتلافيف الجبهية الأولى و الثانية و الثالثة المنفصلتين بواسطة الثلمين الجبهيين العلوي و السفلي، التلافيف الجبهي الثالث (f3) يقسم بدوره إلى ثلاث أجزاء بواسطة امتدادات تفصل الثلم الجبهي السفلي: جزء محجري بطني (segment orbitaire ventral)، جزء مثلثي متوسط (segment triangulaire médian)، جزء غطائي ظهري (segment operculaire) هذا الأخير يشترك في تشكيل ساحة بروكا (aire de Broca). (أنظر الصورة 01).



الصورة (01): المنظر الجانبي للفصوص الجبهية.

1- ثلم مركزي، 2- تلفيف الدماغى قبل المركزى 3- ثلم قبل مركزى 4- ثلم جبهى
 سفلى 5- ثلم جبهى علوى 6- تلف دماغى سفلى، جزء غطائى 7- تلف دماغى سفلى، جزء
 مثلثى 8- تلف دماغى سفلى، جزء محجرى 9- تلف دماغى متوسط 10- تلف دماغى علوى 11-
 جسر جبهى.

- الجهة المتوسطة: تضم الفصيص، فوق المركزى (lobule para central) من الأمام ،
 التلفيف الدماغى الجبهى المتوسط ، التلفيف فوق الشمى (gyrus para-olfactif)، التلفيف
 الحافى أو الأحادى. (أنظر الصورة (02)).



الصورة(02): المنظر الوسطي للفصوص الجبهية.

1- الفصيص فوق المركزي، 2- تلفيف دماغي متوسط 3- تلفيف دماغي أحادي 4- تلفيف دماغي شبه ثنائي 5- لجسم الثنائي.

- الجهة السفلية: تضم التلفيف الدماغي المستقيم (gyrus rectus) و يتصل بالجهة السفلى المتوسطة و القاعدية للتلفيف الجبهي الأول و مجموع التلافيف المحجرية (ensemble des gyri orbitaire)المقسمة بطريقة غير ثابتة و المتصلة بالجهة السفلى للتلفيف الجبهي الثاني و الثالث.(أنظر الصورة(03)).



الصورة(03): المنظر السفلي للفصوص الجبهية.

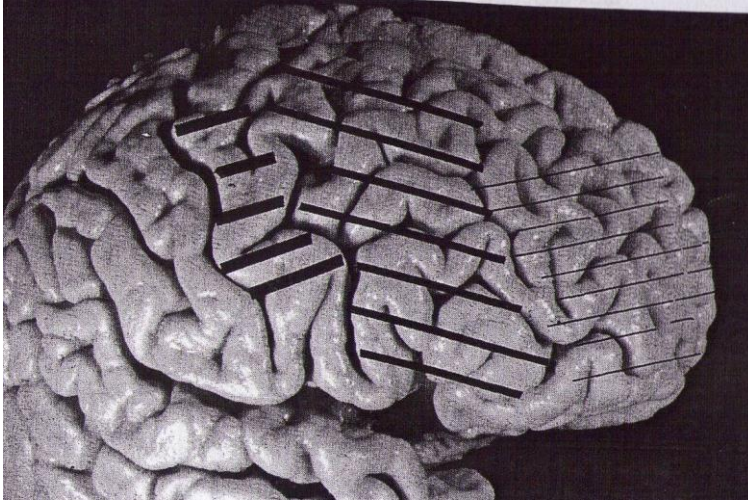
وينقسم الفص الجبهي إلى ثلاث مناطق

- المنطقة المركزية أو القشرة قبل مركزية، تتصل بالتلفيف قبل المركزي في حافة البطنى، وفي عمق الشق الجانبي الذي يمتد من الأمام حتى التلم قبل المركزي ، و يتصل بالجهة الداخلية لمنطقة الفصيص فوق المركزي (lobule para central) إلى غاية التلفيف الدماغي الأحادي.

- المنطقة قبل حركية أو القشرة قبل حركية هي في وضعية أمامية مقارنة بالمنطقة الحركية و أكبر منها، تتصل بالجزء الظهري لثلاث تلافيف جبهيية .

- المنطقة قبل حركية أو القشرة قبل حركية هي في وضعية أمامية مقارنة بالمنطقة الحركية و أكبر منها، تتصل بالجزء الظهري لثلاث تلافيف جبهيية f1،f2،f3، و امتداد هذه المنطقة قبل حركية على الجهة المتوسطة للفص الجبهي يحمل اسم الساحة الحركية التذعيمية (aire motrice supplémentaire) التي تساهم في اللغة و الحركات الإرادية.

- المنطقة الجبهيية القطبية (région fronto-polaire) أو قبل الجبهيية تقع في مقدمة المنطقتين السابقتين، لتشكل بقية الص الجبهي، الذي يمتد على الجهة المتوسطة مع التلفيف الدماغي الجبهي المتوسط إلى غاية المنطقة المحجرية. (région orbitaire) أما المنطقة الحافية (région libique) تتصل بالتلفيف الدماغي و بالجزء الظهري للجهة المحجرية (partie dorsal de la face orbitaire) (أنظر الصورة (04))



الصورة(04): المنظر الجانبي للفصوص الجبهية.

بالترتيب من الخلف إلى الأمام نجد: منطقة الحركية منطقة قبل حركية منطقة جبهية قطبية.¹

و يكون نمو هذه الساحات قبل الجبهية مقارنة بالساحات الدماغية الأخرى تال للولادة، حيث قام ستوس (stuss)(1992) بإعادة النظر في المعطيات التي تشير إلى أن نضج القشرة قبل الجبهية يتواصل في التشكل بطريقة نظامية خلال مرحلو تمتد حتى سن البلوغ، و تتطور الوظائف الجبهية لهذا الفص بالتوازي.

ويكون تطور النضج الإلكتروفيزيولوجي للدماغ في اتجاه حيزومي(-)caudo direction rostrale)، بمعنى من المنطقة الخلفية نحو المنطقة الأمامية أو الجبهية، أيضا مادة النخاعين للساحات قبل الجبهية تكونها يتشكل متأخرا جدا أثناء الولادة.

و يكون النمو الشكلي للفص الجبهي غير تام و لا يكتمل نضج الفصوص الجبهية حتى نهاية المراهقة بينما تواصل التغيرات البيولوجية و الكيميائية العصبية في الظهور في السنوات

¹-VAN DER LINDEN, M. et al. *Neuropsychologie des lobesfrontaux* ,Solal, Paris 1999, p14.13.

اللاحقة و بما أن هناك حدود لنضج هذه الساحات يمكن أن تؤدي إلى مظاهر سلوكية حساسة مقارنة بتلك الملاحظة في الإصابات الجبهية.¹

لا تكتمل وظيفة الفص الجبهي و لا تتخذ وضعيتها الطبيعية إلا بفضل الاتصالات التي يقيمها مع باقي التركيبات الدماغية مثل الساحة الحركية ،القشرة قبل الجبهية ،القشرة الأحادية. بحيث تسمح إتصالات القشرة قبل جبهية مع القشرة الحسية الحديثة باستقبال السيالات العصبية من كل المناطق المشتركة في علاج و تخزين المعلومات الحسية، و تكون معالجة هذه السيالات العصبية حسب السيرورات الموزعة.

فتغير وظيفة الساحات الحسية يلعب دورا محددا في الوظائف الذاكرة للقشرة قبل الجبهية. أما اتصالات قبل الجبهية مع الأنوية المتوسطة للمهاد و تحت المهاد تلعب دورا كبيرا هاما في الخاصية الانفعالية للإصابات خلال الطفولة و المراهقة.

كما يؤدي تنبيه التلفيف الدماغي الأحادي إلى إجابات حركية، جسدية ، وعضوية والإجابات العضوية هي متنوعة : تغيير الوتيرة التنفسية ، تغيرات وعائية قلبية و اتساع البؤبؤ (Dilatation pupillaire) يؤدي اضطراب التلفيف الدماغي الأحادي إلى فتور الشعور (Apathie) و عدم الإحساس بالألم ، التقليل من النشاطات الحركية و اللفظية.²

2-2-تعريف الوظائف التنفيذية.

2-2-1-من منظور علم النفس المعرفي:

في مجال علم النفس المعرفي مفهوم الوظائف التنفيذية مرتبط جدا مع مصطلح السعة المحدودة لنظام العمليات المركزية، ولذا فإن مفهوم الوظائف التنفيذية قد يختلف عن بعض

¹-LUSSIER, F. FELESSA J. Neuropsychologie de l'enfant.troubles développementaux et de l'apprentissage, Dunod, Paris J,2001,312

²- VAN DER LINDER M., et al. op cit, p.28

الجوانب المعرفية الأخرى مثل: الإحساس والإدراك، وبعض جوانب اللغة، الذاكرة، ويتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى مثل الانتباه، التفكير، حل المشكلات. و تتضمن العمليات الفرعية للوظائف التنفيذية كلا من: التحويل، الاستمرار في الضبط التداخل، الكف، والتخطيط والذاكرة العاملة. أما الجانب الأساسي لهذه الوظائف التنفيذية هو: تحقيق أقصى إشباع من خلال اختيار الفعل أو السلوك الملائم.¹

هذا وقد تناول علماء النفس المعرفي مفهوم الوظائف التنفيذية من عدة جوانب حيث يعرف (Turner et al.) الوظائف التنفيذية على أنها مجموعة من العمليات النفسية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية والتي تسمح لنا بضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة.²

وهناك تعريف (mazesetal,2002) والذين حددوا الوظائف التنفيذية على أنها سلسلة من العمليات العقلية المرتبطة ببعضها البعض والتي تتحكم في الوظائف المعرفية والانفعالية والسلوكية. بينما تنظر (shugars) الوظائف التنفيذية على أنها مجموعة شديدة التناظر من عمليات المخ التي تتصل بصورة أساسية مع القشرة المخية الجبهية الأمامية.³

ويرى (Bennington) أن الوظائف التنفيذية هي مجموعة من الوظائف التي تسيطر على السلوك الموجه لهدف والذي يتطلب السيطرة على الخطط أو البرامج حتى تنفذ و كف الأفعال المتداخلة و التخطيط للأحداث المتتابعة.⁴

¹- الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقا، ص 17.

²-Turner, r,n, forrester, r ,mulhem,b, et crisp, r, **impairment of executive abilities following a social category prime**, journal of currentresearch in social psychology2005,31

³-Shugars, s l, a,**functionalassessment of executivefunctioning**, the hamburger training tasks, master in science, university of pittsburgh,2007,05

⁴-Pennington,b.f.etozonoff,s,**excutive and développementalpsychopathology**,journal of chaldpsychology and psychaitry and applied disciplines.,1996,53

كذلك (wolfe) التي ترى أن الوظائف التنفيذية هي بناء متعدد المكونات و مفهوم يشمل تنوعا من السلوكيات مثل : التخطيط، التنظيم الذاتي ، حل المشكلات، التفكير المجرد ، استخدام إستراتيجية و السلوك الموجه لهدف ما.¹

ويقصد C Degiorgio بالوظائف التنفيذية كل القدرات الأساسية للفرد و التي تساعده على تكيف في مواقف جديدة بمعنى آخر غير روتينية.²

2-2-2- من منظور علم النفس العصبي.

يمثل مصطلح الوظائف التنفيذية في علم النفس العصبي مجموع الوظائف الدماغية التي تتبنى مهام إدارة الوظائف المعرفية الأساسية للمراقبة و لإنجاز السلوكيات المحفزة و تحتوي على قدرات التخطيط ، الحكم، واتخاذ القرار والمراقبة الذاتية وما يعكس هذا التنظيم هو النموذج الترتيبي لـ STUSS وBENSAN بحيث تشترك الوظائف المعرفية في انجاز المهام المعقدة التي تتطلب اشتراك وترابط عدة وظائف معرفية مثل: (إنشاء المشاريع التقديم وانتقاء الأهداف والتخطيط القبلي) و مراقبة إنجازها، ولاسيما بالنسبة لإنجاز الحركات المتعددة المتوازية أو دفع زمن الحركات المتتابعة، وأيضا دفع التفكير المجرد و إدراك الأنا و هو المستوى الأكثر ارتقاء في هذا النموذج. كل هذه القدرات تدرس بواسطة روائز نفس عصبية مثل (WCST) روائز ترتيب البطاقات، روائز السيولة اللفظية (tour de landres)، لإنشاء الاستراتيجيات، و كذا تغييرها باستعمال (tour de honoi)، (tour de toronto).³

¹-wolf,m,e,executive function processus, inhibition ; working Memory, planning and attention in children and yourthwith attention deficithyperactivitydisorder, phd, thesis, T exaswoman's university,2004 ,07

²-Degiorgio et All,op cit , P04

³-رزيقة لوزا عي،العرض الجبهي (الانتباه الانتقائي و الذاكرة العاملة) ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر-2، 2008، ص 33.

من خلال عرض مختلف تعاريف للوظائف التنفيذية نلاحظ أن هؤلاء العلماء استخدموا عدة مصطلحات لتعبير على هذه الوظائف فنجد مثلا: عمليات، سلوكيات، قدرات، ووظائف و كلها تعبر على نفس المصطلح. وعليه من أجل توحيد المصطلحات سنستخدم مصطلح الوظائف التنفيذية باعتباره المصطلح المتداول في الكتب الأجنبية بصياغة "LESFONCTION EXECUTIVES".

2-3- مكونات الوظائف التنفيذية:

وضع علماء النفس تحت هذه الوظائف التنفيذية مجموعة من العمليات العليا التي تسيطر على سلوك الفرد و توجهه نحو هدف محدد ومن هنا تعتبر الوظائف التنفيذية مجالا متعدد العوامل و ليس مكون واحدا ومن بين هذه العمليات:

2-3-1- المرونة الذهنية:

أو القدرة على التحويل العقلي تفسير بمعنى آخر المعلومات بأكثر من طريقة عندما يتطلب الأمر ذلك و أن يختار الفرد تفسيرا جديدا عندما لا يعمل التفسير الأول.¹

و يشير (radonovich) إلى مفهوم الليونة العقلية على اعتبار أنه من الوظائف التنفيذية بالمخ والتي تشير إلى المرونة المعرفية لدى الفرد و التي يمكن قياسها عن طريق قدرة الفرد على تحويل الانتباه من مهمة أو مثير إلى مهمة أخرى أو مثير آخر. بحيث يعرفه بأنه القدرة على تغيير التركيز ما بين مصادر الانتباه بمرونة و بصورة أكثر تكيفا.²

¹ - الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقا، ص 134.

² -,Radonovich, k, j, gender différences on executivefunctiontasks in childrenwith attention-deficit-hyperactivitydisorder(ADHD) thesis, university of florida, , 2002,p29.

ويعرفها.(Degiorgio C): على انها تلك القدرة على انتقال من سلوك إلى آخر تبعاً لمتطلبات البيئة المحيطة.¹

وهي القدرة على التحول، والانتقال من وجهة نظر لأخرى .أو الانتقال بين مهام متعددة وتشير هذه المرونة لذلك الجانب من الوظيفة التنفيذية الذي يسمح للفرد بالتفكير والقيام بالسلوك المناسب وذلك بما يتفق وتغير الحاجات الخاصة بالبيئة من حوله ، وبما يتفق مع خطته وأهدافه . وتقتصر الدراسات أنه عندما يتوجب على الفرد أداء عملية جديدة تعتمد على مجموعة من المنبهات، قد يكون من الضروري التغلب على التداخلات السابقة التي قد ترجع إلى أداء سابق لعمليات مختلفة لكنها قائمة على نفس طبيعة المنبهات .ولكن عند أي تكرار الاستجابة (Persévération) الفشل في القيام بذلك يظهر ما يسمى بالوظوب مرارا و تكرارا، وهو ما يشار إليه بالصعوبة في تحويل الوجهة العقلي.²

تقييم المرونة الذهنية.

في تقييم عدم المرونة الذهنية لاحظ بعض الإكلينيكيين أن مصابي الفص الأمامي ينزعون إلى التركيز على الاستخدام الرئيسي أو المألوف للشيء ويفشلون غالبا في التفكير في استخدام آخر أقل احتمالا، و هي نزعة شبيهة بالعجز عن التحول من قاعدة تصنيفية إلى أخرى .

2-3-2- المرونة الإرتكاسية (Flexibilités Réactive):

هي القدرة على تقليل البؤرة الانتباهية من صنف معين من المنبهات إلى صنف آخر .ومن أهم اختبارات المستعملة لتقييم هذا الشكل من المرونة يوجد اختبار تتبع المسار والذي يسمح بتقدير مرونة الفرد ضمن مراقبة مجريات نشاط معين.

¹- Degiorgio All,op cit, P12

² - كريمة مجاهد، تقييم نفسي عصبي للذاكرة العاملة و المرونة الذهنية المعرفية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2010، ص74.

2-3-3-المرونة العفوية (Flexibilité Spontanée):

هي إنتاج لأفكار متدفقة، أو استجابات لأسئلة سهلة و يتم تقييمها بواسطة اختبارات السيولة مثل اختبار سيولة اللفظية (Fluence Verbale) ل جونر جوتمان وملنر، وهو يجري في طرفين هما الطرف الأشكال الحر والطرف الثابت. ففي الطرف الحر يطلب من المفحوص أن يخترع رسوما مختلفة كثيرة لا تشبه شيئا حقيقيا أو تجريدا هندسيا، وذلك بعد أن تقدم له نماذج للرسوم المقبولة وغير المقبولة. وفي الطرف الثابت يطلب منه رسم أشكال كثيرة ومختلفة بحيث تقتصر على أربعة خطوط مستقيمة أو منحنية وتقدم له أيضا نماذج للرسوم المقبولة وغير المقبولة. وفي التصحيح يطرح عدد الأشكال الوظيفية من المجموع في الطرفين¹

2-3-4-الكف أو التثبيط:

ويعرفه (et al.guy) بأنه ضبط الاندفاعات و السلوكيات، والإيقاف الملائم، وتعديل السلوك الشخصي في الوقت الملائم وبصورة تتفق مع السياق.

يشير (barkley) للكف على أنه يتضمن ثلاث عمليات متصلة ببعضها البعض

1. كف الاستجابة المبدئية المسيطرة لحدث معين
2. إيقاف الاستجابات المستمرة والتي تسمح بتأخير اتخاذ القرار الاستجابة
3. حماية هذه الفترة من التأخير الاستجابة الذاتية التي تحدث وتمنع التشتت بواسطة الاستجابات المنافسة.

و هناك نوعين للكف وهما:

- الكف المعرفي: وهو إيقاف العمليات العقلية بصورة كاملة أو جزئية، بقصد، و بدون قصد.

¹ - كامل مليكة لويس، تقييم نيوروسايولوجي، الطبعة الأولى، مطبعة فكتور كيرليست، القاهرة، 1997، ص242

• **الكف السلوكي:** وهو إيقاف الاستجابات السلوكية المسيطرة و المرتبطة بتأجيل الإشباع،

و الكف الحركي.¹

ويقصد DegiorgioC بالكف على أنه تلك القدرة على منع إنتاج للاستجابة التلقائي ووقف

إنتاج استجابة مستمرة و تجاهل محفزات الغير مرتبطة بالنشاط الحالي.²

2-3-5-الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة حسب بادلي و هيتش (BADDELYet Hitch)هي نظام لقدرات محدودة

معينة للاحتفاظ الزمني ولمعالجة المعلومات أثناء تحقيق مهمات معرفية مختلفة مثل :التعلم

والتفكير والاستدلال ،فهي ذلك الجزء النشط من الذاكرة المسؤولة عن المعالجة و الاحتفاظ المؤقت

للمعلومات الأساسية لحل مشكل ما .

فالذاكرة العاملة هي تلك القدرة على البحث بصفة نشيطة وفعالة على المعلومات المحتفظة

في الذاكرة.³

و يعتبر مفهوم الذاكرة العاملة اكثر دقة و قبولاً من الذاكرة قصيرة المدى لما من دور كبير

في معالجة المعلومات و أو فهم الذاكرة بخصائصها الضيقة من خلال اعتبارها حلقة وصل بين

الذاكرة الحسية و الطويلة اللتان يمدانها بالمعلومات إما من البيئة الخارجية عن طريق الحواس أو

من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.⁴

لقد طور بادلي نموذجاً جديداً للذاكرة قصيرة المدى يسمى بالنموذج الثلاثي الابعاد، فهو يرى

ان هذه الذاكرة تتألف من ثلاث مكونات رئيسية تشترك معا لابقاء المعلومات و العمليات العقلية

¹- الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقاً، ص 80.

²-Degiorgioet all , op cit, p10

³-op cit,P13.

⁴-العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن،

نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمة المطلوبة، و يرى ان كل مكون من هذه المكونات الثلاث مسؤول عن تنفيذ و معالجة بعض المعلومات، و لكنها في المحصلة النهائية تعمل معا لتنفيذ المهمات، و هذه المكونات الثلاث: الحلقة الفونولوجية، المفكرة البصرية، المركز التنفيذي.¹

2-3-6- تكوين المفهوم :

يشير **تكوين** المفهوم أو تعلمه إلى حسن التمييز بين الخصائص التي تشيع بين عناصر فئة من الأشياء أو الأفكار. و قد كان تعريف المفهوم قديما أنه الصور العقلية أو الأفكار أو مجموعة من العمليات و تتماشى تعريفات المفهوم هذه مع منهج الاستبطان التجريبي الذي كان مقبولا تماما باعتباره الأسلوب الرئيسي للبحث في علم النفس في ذلك الوقت وبعد انحسار هذا المنهج و ظهور المدرسة السلوكية حدثت تغيرات في تعريف المفهوم.

و يمكن تعريف أي مفهوم في ضوء ما يميزه من ملامح التي تتصل بهذه الملامح و التي ما هي إلا خصائص لشيء أو حدث يمكن أن تتسم بها أشياء أو أحداث تتسم بها أشياء أو أحداث أخرى فمثلا من خصائص السيارات التحرك و التنقل و هذه الخاصية يمكن أن تعتبر ملمحا لأشياء أخرى مثل: القطارات، الأفراد الطيور وغيرها، و من وجهة النظر المعرفية فان محك قبول خاصية معينة كملح من ملامح المفهوم يعد محكا ذاتيا و التمييز بين ملامح المفاهيم يمكن أن يقوم على أسس كيفية مثل اشتراك جميع السيارات في خاصية التنقل و الحركة كما يمكن أن يقوم على أسس كمية مثل السرعة القصوى لنوع معين من السيارات و من هنا فإن البعدين الكمي و الكيفي يمكن أن يدخل في تكوين أو صياغة التصورية. وعليه يعتبر تكوين المفهوم من أكثر الوظائف المعرفية

¹- الزغول رافع النصير، الزغول عماد عبد الرحيم، علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، ج1، عمان ، الأردن، دار الشروق ، 2003، ص 61.

التي يقوم بها الإنسان ومن أكثرها أهمية بالنسبة له ففي علم النفس المعرفي ساعد تكوين المفهوم في وضع تصنيف لأنماط الذاكرة.¹

2-3-7- التخطيط:

هو تلك القدرة على تنظيم سلسلة من النشاطات في التسلسل الأمثل للوصول إلى الهدف.²

ولدينا بعض الوظائف الأخرى و المتمثلة في:

1- التحديث: هو تلك القدرة على تحديث محتويات الذاكرة العاملة(الذاكرة التي تحتفظ بالمعلومة بصفة مؤقتة إلى أن تعالج معلومة أخرى) مع الأخذ بعين الاعتبار المعلومات الجديدة التي يتم إرسالها.

2 - الانتباه المنقسم: هو تلك القدرة على الانتباه للنشطين في نفس الوقت وذلك يسمح بتحقيق النشطين على حد سواء.³

3 - الطلاقة اللفظية: يعرفها (Phillipset al) على أنها القدرة على إنتاج الكلمات وفق قاعدة محددة في فترة قصيرة وتنقسم الطلاقة اللفظية إلى نوعين طلاقة الفئة وهي التي تتطلب ذكر كلمات تنتمي إلى نفس الفئة مثل أنواع من الحيوانات، وطلاقة الحرف وهي التي تتطلب ذكر كلمات تبدأ بحرف معين.

¹سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت، 1996 ، ص ص 60-61.

²-Degiorgioet all , op cit, P15

³-op cit, P16

2-4- دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية.

يحدد (cox) الدور التي تلعبه الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية المختلفة في نقاط

التالية:

- ✓ التنسيق بين مدخلات الذاكرة القصيرة المدى و الذاكرة العاملة.
- ✓ إدارة مخزون المعلومات في الذاكرة طويلة المدى
- ✓ استرجاع المباشر للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى
- ✓ مراقبة و تنظيم سرعة و عملية معالجة المعلومات.
- ✓ تبادل إشراف على عملية معالجة النماذج و تفاصيل
- ✓ كف الاستجابات السلوكية
- ✓ توجيه و تقوية الانتباه من أجل الوقاية من التداخل بين المثيرات.
- ✓ إيقاف الأنشطة المستمرة و العودة إليها مرة أخرى
- ✓ تحويل التركيز على المصادر المعرفية من أجل المتطلبات الجديدة للمهمة
- ✓ تنظيم السلوك الاجتماعي
- ✓ المساعدة على المراقبة الذاتية و التحليل الذاتي للسلوك.
- ✓ تطبيق الإدراك المتأخر و البصيرة في عملية معالجة المعلومات
- ✓ التغيير في المخرجات الحركية و الأداء المتصل بها اعتمادا على التغذية المرتدة.¹

¹ - الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقا ، ص 30.

2-5- التطور النمائي للوظائف التنفيذية:

تتطور الوظائف التنفيذية عبر الزمن ابتداء من مرحلة الطفولة في تواصل مع اكتمال النمو للشبكات العصبية الموجودة في الفصوص الجبهية حيث تظهر ما بين سن (7-12) شهرا من العمر و تنمو ما بين (5-10) سنوات من العمر و تصل لنضج ما بين (16-17) عاما.

✓ فمثلا بالنسبة لذاكرة العاملة نرى أنه من أكثر المهام المعقدة للذاكرة العاملة هي الوظائف الراجعة للمركز التنفيذي ، خاصة تلك المهام التي تتطلب من الحالة تنفيذ تخزين ومعالجة، من حيث كشفت مجمل المعطيات عن نمو المركز التنفيذي بطيئا ومتأخرا بصفة عامة، بالنسبة لـ سيقل (sigle) 1994 هناك نمو منتظم للكفاءات من 6 إلى 15 سنة، أما بالنسبة لـ هال (Hal) و برونيك (bronik) وفري (ferry) فإن هذا النمو يصل حتى 19 سنة.

و قد لاحظ بعض الباحثين أن هناك تحسنا في الأداء المهام التي تتطلب كفا الاستجابة في المرحلة العمرية من 7 إلى 10 سنوات و أيضا في المرحلة من 10 إلى 13 سنة كما لوحظ حدوث تغيرات نمائية على بطارية مهام الوظائف التنفيذية في المرحلة العمرية من 7 إلى 8 سنوات وكذلك من 9-12 سنة فالطلاقة اللفظية و حل المشكلات و تكوين المفهوم هي عمليات تتحسن في المرحلة العمرية من 13-15 سنة.

أما فيما يخص إستراتيجية تخطيط فهي غير تامة النمو rudimentaires لدى الأطفال صغار السن ولكن يكون هناك رقي ملاحظ بين سن 3 و 6 سنوات و نقرة نمائية بين 5 و 6 سنوات .فحسب Hayes-Roth أن طبيعة التخطيط تتغير وفقا للنمو : بساطتها عند الاطفال الأصغر سنا و تكون ذات قابلية و أكثر نفعية عند الاكبر سنا.¹

¹-Arnaud ROY, *fonctions executives chez les enfants atteints d'un neurofibromatose de type 1*, these de doctorat en psychologie – tome i, universite d'angers, 2007, pp69

2-6- النماذج النظرية حول الوظائف التنفيذية

2-6-1- نموذج LURIA

طبقا ل (LURIA، 1966، 1973) فإن المخ البشري يتضمن ثلاث وحدات وظيفية

أساسية مرتبطة فيما بينها بطريقة تفاعلية:

أ- الوحدة الأولى تقع في جذر المخ و هي مسؤولة عن تنظيم و استمرارية التنشيط.

ب- الوحدة الثانية مسؤولة عن التفسير و معالجة المعلومات

ت- الوحدة الثالثة تقع في منطقة ANTERIOR REGION في المخ و تكون وظيفتها

هي برمجة و تنظيم و تنويع السلوك الإنساني، ومن خلال هذه الوحدة الثابتة فإن القشرة المخية

تعتبر من وجهة نظر LURIA بناءا متماسكا لتنظيم و ضبط الأنشطة العقلية، و السلوكية

وإصابة أحد الفصوص المخية و خاصة الجبهية يؤدي إلى خلل في برمجة السلوكيات المعقدة

ويؤثر على قدرة الفرد على تنظيم النتائج السلوكية و بتتابع فإن هذا أمر قد يؤدي إلى استبدال

البرمجة المعقدة بسلوكيات نمائية أو نمطية تكن في معظم الأحيان غير منطقية، و غير ملائمة.

2-6-2- نموذج إشراف نظام الانتباه

طور (NORMAN & SHALLICE، 1989) أفكار LURIA الخاصة بوظائف

الفصوص الجبهية إلى مفهوم جديد و هو إشراف نظام الانتباه، وطبقا لهذا النموذج فإن برمجة،

و تنظيم ، وتنويع الأفكار ، و الأفعال الإنسانية تتضمن نظامين، وهما :

- جدولة الاختلافات

- إشراف الانتباه

و النظام الأول مسؤول عن الأنشطة الروتينية و المهام التي تسمح بترتيبها حسب أهمية السلوك.

و النظام الثاني مسؤول عن تنظيم الأنشطة غير الروتينية و المهام الجديدة و في هذا الأمر فقد حددوا أن التنشيط الخاص بالمهام الروتينية لا يصلح فيها و أن النظام الثاني هو الذي يصلح لتعامل مع هذه المهام و هي:

1. المهام التي تتطلب تخطيط أو اتخاذ القرار.
2. المهام الذي تتضمن تصحيح الخطأ.
3. المهام الذي لا يتم فيها تعليم استجابة بطريقة جيدة.
4. مواقف الخطر.
5. مواقف التغلب على العادات و الإستجابات المسيطرة.

2-6-3- نموذج STUSS&BENSON:

و طبقا لهذا النموذج فهناك ثلاثة أنظمة متفاعلة لنستطيع مراقبة انتباه الفرد، ووظائفه التنفيذية وهي:

- نظام تنشيط **ANTERIOR RETICULAR**.
- نظام **DIFFUSE THALAMIC PROJECTION**.
- نظام **FRONTO-THALAMIC GRING**.

و النظام الأول و الثاني مسؤولان عن الوعي ، و الحذر و التأهب المستمر للفرد و النظام الثالث مسؤول عن ما يسمى بالضبط الانتباه التنفيذي **EXECUTIVE ATTENTIONAL CONTROL** فالنظام الأول يحافظ على مستوى التنشيط العام لدى الأفراد، و الخلل في عذا النظام يؤدي إلى خلل في عملية الوعي أما النظام الثاني فهو مسؤول عن استعداد و تأهب الفرد اتجاه المثيرات الخارجية و استجابة لها في أسرع وقت. و أخيرا فإن النظام الثالث مسؤول عن

المستوى المرتفع من الوظائف المعرفية مثل: التخطيط، الإختيار، و مراقبة الأداء اليومي، و الخلل في هذا النظام يؤدي إلى ضعف الإنتباه، و عيوب في عملية الاستبصار، و سلوك إهمال الهدف.¹

2-6-4- نموذج BROWN

ويرى أن الوظائف التنفيذية هي مجموعة من الوظائف التي تتركز في القشرة المخية الجبهية و تشمل مدى واسعاً من عمليات الضبط (التحكم) المركزي للمخ و التي تختص بالربط بين الوظائف أخرى و توجيهها من أجل تحقيق التحكم الذاتي لدى الفرد.

ويشبه BROWN دور الوظائف التنفيذية بدور قائد الأوركسترا الذي يقوم بالتنسيق بين العازفين لإخراج لحن موسيقي جيد حيث يعرف هذه الوظائف على أنها نظام التحكم و الضبط الذي ييسر للفرد استخدام وظائفه المعرفية من أجل التحكم في العديد من مهام الحياة اليومية.²

2-6-5- نموذج النيو-بياجي Le modele néo-piagétienne:

المدرسة البنيوية الجديدة تميز بين القدرات الذهنية لاستعدادات المعرفية حيث تدمج بين مقارنة علم النفس المعرفي العامة (الذاكرة، ذاكرة العمل، الانتباه، الإدراك...) و المقاربة البنائية لمراحل النمو المعرفي لدى Piaget.³

ومن رواد هذه نظرية (1969) Pasqual-Leone التي قدمت بشكل واضح تنويعها لما يسمى بالخطط التنفيذية «schèmes exécutifs» الخطط schèmes ويقصد بها أنظمة وظيفية أو وحدات أساسية لمعالجة المعلومة و تخزينها على المدى الطويل.⁴

¹ - الحسيني، و آخرون، المرجع المذكور سابقاً ، ص 34.36.

² - المرجع نفسه، ص 56

³ - زيتوني، المرجع المذكور سابقاً ، ص 43.

⁴ -, Arnaud ROY, op cit , p 54,

إذ تعتبر هذه الأخطوطات كوسيلة للمراقبة والمتابعة لتحقيق حل المشكلات، بحيث يحافظ الفرد على هذه الأخطوطات على مدى طول الأعمال النشاطات المعرفية للوصول إلى هدف أو تعلية معينة، هذه النظرية فتحت نطاقا تفسيريا واسعا و ثريا عن طريق ما يسمى وساطة الخطط التنفيذية مع قاعدة لن تكون إذا لم يتم إستدعاء المفاهيم المعاصرة لكل من **Baddeley**، **Fuster ou Damasio**، **Shallice** فيما يخص نموذج الذاكرة العاملة **Pasqual-Leone** (1985) **Case** فقد تطرقوا إلى مفهوم حيز المعالجة التنفيذية متكون من و حيزا للمعالجة .

إزدياد إحتتمالات المعالجة يرتبط بإعادة تنظيم الحيز المخصص للتخزين والمعالجة.

فحسب **case**(1992) يرى أن زيادة استخدامات في حيز للتخزين يحفز سيرورات الانتباه والتثبيط ومحفزات التدخل، اعتمادا على الفصوص الجبهية. هذا الارتباط الوثيق بين الكف والذاكرة العاملة سيكون محور اقتراح نظري لاستمرارية مفاهيم نظرية البنائية الجديدة، مع خلفية عصبية أكثر صريحة.¹

2-6-6- النموذج المتفاعل le modèle interactif :

بالنسبة لـ **Roberts et Bennington** سنة 1996 المسارات قبل الجبهية مقيدة بالذاكرة العاملة و الكف بفعل غير مناسب، واختيار الفعل ينتج عنه تفاعل بين متطلبات الذاكرة العاملة وقوة التناوب الخاص بالفعل **l'action** .

وهذا النموذج مشتق من الانتقادات الخاصة بالاختبارات الحسية المتعلقة بالقصور المناطق قبل الجبهية أي أن الباحثين طرحوا سؤالا ما إذا كان تقسيم لتناسق ديناميكي بين تناوب الاستجابات المحتملة؟، أن الفعل ينتج عنه استجابة غير صحيحة السيادة ومسارات الذاكرة العاملة تستعمل لإفراز أحسن استجابة .

¹Arnaud ROY, -, op cit , p55,

و تدفع هذه التفاعلات باستجابات جيدة بالنسبة للتوازن بين قوة الهيمنة (السيادة / السيطرة)
و صعوبة تحديد الإجابة الصحيحة متشعبة من مهمة لأخرى .

مثلا بالنسبة لـ **Stroop** الإجابة المهيمنة تظهر عند قراءة الكلمة في حين أن الإجابة
الصحيحة هي عند تسمية لون الحبر .

يأخذ هذا النموذج بالحسبان السلوك الذي غالبا ما يحقق في الاختبارات الخاصة بالمناطق
قبل جبهية لمعرفة إلى أي حد بإمكان استعمال خطأ مهيمنا إلا أنه يظهر أنه يعرف الإجابة
الصحيحة.

و من هنا يمكن استخلاص استنتاجين أولهما :

رقي النمو الذهني يمكن حدوثه على مختلف مناطق الجبهة المتصلة فيما بعضها .بإضافة
إلى أن تغيرات الوسائل الخاصة بالذاكرة العاملة التي تساهم بشكل أحسن في حساب الاستراتيجيات
الصحيحة و تثبيط الاتجاهات البارزة بشكل مضلل . وكذا من خلال الخبرة فإن درجة الهيمنة
تختلف ، ثم يليها التفاعل بين وسائل الذاكرة العاملة و تطلب القيام بالمهمة ليس خطيا، حيث أن
بعض التغيرات في إحدى هذه المستويات يخلق إعادة تنظيم نمائي هام للأداء.

إن النموذج التفاعلي عرض تمثيل ديناميكي للوظائف التنفيذية بحيث قدم قراءة عصبية
نفسية جديدة للمهام الكلاسيكية مع تطبيق لكل ما هو مرضي.

و بصفة عامة فإن الدور المركزي للوظائف التنفيذية للنمو المعرفي قد تم تعريفه من طرف
عدة منظرين (Russell)، (1999) مدافعين عن أطروحة «*exécutif-piagétien*» مركزة على
الكف والذاكرة العاملة بالموازاة مع النموذج التفاعلي و الكثير من المنظرين أيضا قاموا باعتبار
الكف مركزا للنمو المعرفي.

و من خلال كل ما سبق ذكره من أجل استمرارية النموذج التفاعلي و المفهوم البياجي الحديث (Dennis 2006) أقترح نموذجاً آخذاً بعين الاعتبار الذاكرة العاملة والكف مركزاً للنمو المعرفي كما لم يتجاهل باقي مظاهر الوظائف التنفيذية¹.

2-6-7- النموذج الحالي للنمو قبل الجبهي:

Un modèle actuel du développement préfrontal

سنة 2006 قام Dennis باقتراح نموذجاً يتمحور حول النمو القشرة قبل جبهية رابطاً بين خمسة افتراضات.

1- بداية فإن الوظيفة المركزية للقشرة قبل الجبهة يتوقف على ربط مجموع ما يتعلق بالحواس الخمس لنقله إلى عالم الفعل أو الحركة monde de l'action الممكن أو الفعلي أو الواقعي.

2- تنظيم وظائف القشرة قبل جبهية التي تتضمنها منشأة التمثيل ما بين الارتباطات تحت تبعية وسائل المعالجة.

3- و لدينا التي تحمل قواعد التي تخص بنيات معرفة تنظيمها ، لنفس نوع تعقدات الأحداث المبنية حسب (Grafman 2002) وتتضمن المحتوى أو المضمون الذي يمس الرابط الزمني (الماضي والمستقبل passé et futur) و الرابط التفكير (الآخر والذات autres et soi) و الرابط الانفعالي (التأثير والتفكير affect et pensée) بحيث تعتمد على القشرة cortex orbitaire et ventro-médian .

4- وسائل المعالجة وهي الذاكرة العاملة و مراقبة التنشيط . قدرة محدودة و مرتبطة بالقشرة قبل جبهية الظهرية الجانبية دورها تغذية (تركيز) المراقبة top-down وتكوين تمثيلات في القشرة قبل جبهية .

¹ - Arnaud ROY op cit , p ,56

5 - في الأخير الوظيفة قبل الجبهية تنمو بالتدرج غير أن العناصر المفتاحية متواجدة في وقت مبكر من الحياة و يتم إعادة تشكيلها خلال مرحلة الطفولة قبل عدم انبثاق النمط الخاص بالراشد.

و من هنا نرى أن (Dennis) ركز على عدة حجج تجريبية التي تبرهن على الأخذ بعين الاعتبار الذاكرة العاملة ومراقبة التثبيط مثل وسائل المعالجة.¹

2-7- مشكلة قياس الوظائف التنفيذية.

تبدو هناك الكثير من الصعوبات في قياس الوظائف التنفيذية وذلك لأن مصطلح الوظائف التنفيذية تندرج تحته الكثير من العمليات، فمقاييس الوظائف التنفيذية تتضمن مجموعة متنوعة من المتغيرات تشمل التنظيم الذاتي، تتابع السلوك، المرونة، كفاية الاستجابة، التخطيط وتنظيم السلوك و هذه المتغيرات من الصعب ملاحظتها و قياسها و تعريفها، بالإضافة لذلك فإن هذه المتغيرات تميل إلى التداخل مع عدد من ميادين الأخرى مثل: الذاكرة والانتباه وهذا يزيد من صعوبة قياسها فمحاولات فصل المركب المسمى "العمليات التنفيذية" صعبة نتيجة للطبيعة الدينامية لهذه العمليات و التي تؤدي إلى صعوبات في تفسير لماذا يكون أداء الفرد ضعيفا على مقاييس هذه العمليات؟ فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون أداء الفرد سيئا على مقياس القدرة على حل المشكلات و ذلك لضعف في القدرة على تكوين الإستراتيجية أو ضعف في الانتباه أو المرونة المعرفية و محاولة التمييز بين أنواع الضعف، هذه هي الأشياء الصعبة إكلينيكيًا و يتطلب إعطاء الفرد مجموعة من المقاييس المتداخلة للعمليات التنفيذية من أجل الحصول على نموذج يوضح جوانب الضعف.

و يمكن إيضاح المشكلات التي تواجه القياس للوظائف التنفيذية فيما يلي:

¹ - Arnaud ROY, op cit , p ,57

2-7-1- أن مقاييس الوظائف التنفيذية يجب دائما أن تكون جديدة(حديثه):

وذلك حتى يكون من متطلبات الأداء على هذه المقاييس أن يقوم الفرد بمعالجة المعلومات عن طريق بدل جهد معالجة آلية حيث يؤكد الباحثين في العلوم العصبية على أن مقاييس الوظائف التنفيذية يجب أن تكون جديدة من حيث المحتوى والشكل كما أضاف الباحثون أنها يجب أن تتضمن عمل الذاكرة العاملة. هذا وبالنسبة لأي من المقاييس الوظائف التنفيذية ربما توجد دائما فروق قريبة بين الأفراد من حيث مدى حداثة المقياس بالنسبة لهم من حيث شكله محتواه و ذلك اعتمادا على خبرتهم السابقة، ومن هنا فإن مطلب الحداثة بالنسبة لمقاييس الوظائف التنفيذية ربما يكون مشكلة لأنه من الصعب التأكد من أن درجة حداثة المهمة متساوية بالنسبة لكل الأفراد.

2-7-2- أن مهام قياس الوظائف التنفيذية ليست ممتعة(مسلية):

إن محاولات أداء على مهام قياس الوظائف التنفيذية ليس ممتعة لأنها تتطلب بذل الجهد ومن هنا يمكن أن نستنتج أن كل المهام التي تتطلب أداء آليا بسيطا لا يمكن اعتبارها من مقاييس الوظائف من الفرد التركيز على تعليمات الأداء على المقياس و هذا ربما يؤدي على أداء سيء على المقياس بسبب حدوث سوء فهم لتعليمات التي يتطلبها الأداء على الاختبار.

2-7-3- المشكلات السيكمترية المتعلقة بالثبات و الصدق:

حتى يكون أي مقياس صالحا لقياس عملية معرفية يجب أن يكون ثابتا و صادقا ولسوء الحظ فهناك القليل من المعلومات حول ثبات و صدق الكثير من المقاييس التي تقيس وظائف الفص الجبهي للمخ فصدق مقاييس الوظائف التنفيذية يعد مشكلة لأنه من المستحيل لدرجة مقياس واحد أن تقيس عملية تنفيذية دون أن يتضمن ذلك جوانب معرفية الأخرى و ذلك لأن الوظائف التنفيذية

تعبّر عن نفسها عن طريق العمليات المعرفية الأخرى فمقاييس الوظائف التنفيذية ربما تتضمن معالجة للعمليات اللفظية أو البصرية المكانية مكونات للذاكرة قصيرة و طويلة المدى استجابات حركية أو لفظية و إذا كان هناك خلل في إي من هذه المكونات يؤدي ذلك إلى التأثير على الأداء على المقياس و هذا يعني أنه دائما هناك الكثير من الأسباب المحتملة للأداء السيئ على مقاييس الوظائف التنفيذية.¹

¹ - الحسيني، و آخرون، المرجع السابق الذكر ، ص ص 60-62.

الفصل الثالث

القراءة

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات ، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، والطفل يكتسب الكثير من خبراته من خلال تفاعله مع ما يقرأ، ويتفق المربون على أن القراءة يجب أن تأتي في مقدمة المواد الدراسية الأخرى، إذ هي الوسيلة التي تمكنه من التحصيل و اكتساب المعرفة في المواد الدراسية كلها، وقد أثبتت البحوث التربوية التي أجريت على التلاميذ والطلاب أن هناك ترابطا ايجابيا مرتقعا بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي، والقراءة شيء ضروري للتكوين والنمو الثقافي لأي فرد من الأفراد وتؤكد معظم مناهج الدراسة الابتدائية في كثير من دول العالم على أن القراءة هي الأداة التي يستطيع الإنسان بواسطتها أن يتصل بغيره من الناس الذين تفصل بينهم المسافات التاريخية والجغرافية، بمعنى أن يلم بالثقافات سواء متقدمة أو معاصرة و يتفاعل معها.

3-1- الأساس العصبية لعملية القراءة:

سنحاول أن نلقي الضوء على الأسس العصبية لعملية القراءة في الدماغ البشري وكذلك المناطق التي تنشط عند أداء هذه العملية. ضمن هذا السياق يعتمد القراء العاديون على الجهاز الدماغي المسمى pariéto-temporo نسبة الى موقعه الدماغي و الذي يحتوي على الالتفاف الزاوي (angular gyrus) والجهاز التزامني العلوي (Superior temporal system) بالإضافة الى المنطقه المسماة بالOccipito – Temporal وتضم اجزاء من القسم البصري التزامني وهي تتطور متأخرة نسبياً ومسؤولة بالأساس عن التعرف على الكلمات بعد الانكشاف عليها لمدة طويلة.

- المناطق الخلفية (région Postérieure) في النصف الايسر من الدماغ والتي تشكل المناطق

الاساسية التي تعتمد عليها ادمغة معظم القراء العاديون كما تظهر الابحاث.¹

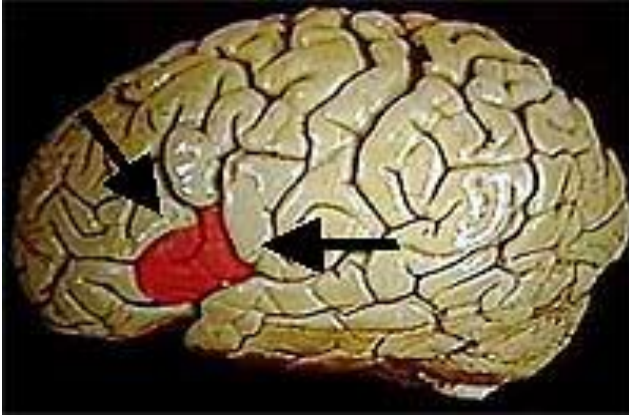
3-1-1- مناطق اللغة الرئيسية:

أ- منطقة بروكا:

يعتبر الفص الجبهي في النصف المهيمن منطقة متعلقة في المقام الأول بإنتاج الكلام. إن مهمتها عادة تتعلق بالحفاظ على لائحة الكلمات وأجزاء كلمات تستخدم في إنتاج الكلام ومعانيها. ان مجيء الطبيب الفرنسي بول بروكا 1861 و الذي قام بتحديد هذه المنطقة و ذلك من خلال تشريحه لمخ مريض توفى و كان مصابا بفقدان الكلام رغم سلامة الاعضاء المتعلقة بهذه الوظيفة، وتقع هذه المنطقة في التلفيف الثالث من الفص الجبهي f3.²

¹- هيثم طه، اكتساب القراءة و الكتابة: البعد التطوري و التفكير، 2001، ص 03.

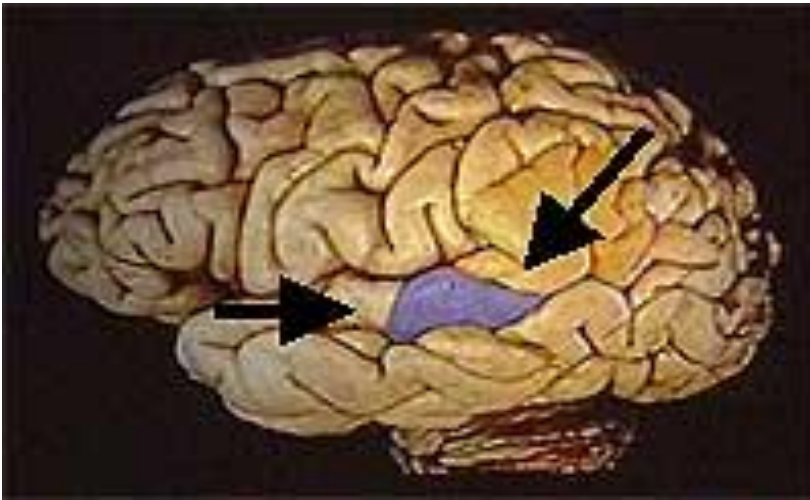
²- www.mahahashem.com, 04.



شكل(05):منظر جانبي لمنطقة بروكا

ب-منطقة فرنيكي:

تقع في المنطقة الخلفية العلوية للفص الصدغي الأيسر وكان أول من اكتشفها هو الطبيب البولوني كارل فيرنيك K.Wernick (1848-1904) ليشير إلى وجود أكثر من منطقة للغة، ¹T1



شكل (06):منطقة فرنيكي²

¹- www.mahashem.com,04.

²-أيهم الفاعوري ، علم النفس العصبي و صعوبات التعلم، تربية خاصة /تخصص صعوبات التعلم، بحث لإعداد رسالة الماجستير، بدون بلد، 2009 ، ص 56.

3-2-تعريفات القراءة:

و يعرف روبين القراءة على أنها نشاط يتطلب جهدا ذهنيا ندركه بصعوبة، يجب ام نلاحظ بواسطة النظر أشكالا مكتوبة و نستوعبها، ثم نحول المرئيات إلى حركات بمساعدة أعضاء الكلام، إن ارتباط هذه الحركات جميعا يفترض أن الجهاز العصبي يعمل بشكل سليم و كذلك أعضاء النظر والصوت.¹

تعريف القاموس الأكبر في علم النفس هي مجموعة من النشاطات الإدراكية و اللسانية والمعرفية التي تسمح للفرد بفك رموز و فهم و ترجمة معلومات و رموز خطية و علاقتها باللسان المطروح.

- **يعرف المنجد في اللغة العربية المعاصرة** كلمتي "قرأ" و"قراءة" بما يلي: " هي تتبع بالنظر نصا مكتوبا أو مطبوعا ونطق بكلماته "وهذا في حالة القراءة الجهرية أما في حالة القراءة الصامتة فالقراءة هي: " تتبع بالنظر نصا مكتوبا أو مطبوعا بدون أن ينطق بكلماته.

- **تعريف الباحثة غلاب صليحة** "القراءة هي نشاط يتمثل في قدرات مكتسبة بواسطة تعلم نوعي ومنظم تتدخل فيه العديد من العمليات الحسية والذهنية والمعرفية والحركية التي تتحكم في آلياتها مناطق عصبية متخصصة. أساسه التعرف على الرموز المكتوبة عن طريق البصر أو اللمس) في حالة القراءة بالبرايل (والهدف منه هو فهم الرسائل التي تحملها وتتضمنها هذه الرموز .التعرف على الرموز المكتوبة يكون بدون أخطاء و في مدة زمنية تحدد حسب مراحل التي يتواجد فيها كل متعلم.²

¹فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، 2005، ص 76.

² - صليحة غلاب، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة في الارطوفونيا، جامعة الجزائر-2، 2013، ص 53.

- وتعتبر القراءة حسب نبيل عبد الهادي¹ إحدى مخرجات اللغة و يرد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية و تقوم على رؤية الكلمات و ادراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها.²

يرى بلازا (phaza1999) أن عملية تعلم القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف و الحركات لإنتاج وحدات مقطعية كما أنها عملية تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا .³

والقراءة ليست عملية سهلة ،بل تحتاج إلى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك و تذكر و ربط و استنباط ،فهي مهارة لغوية وثيقة و عملية صوتية.⁴

كما يعرف "افنيريني" القراءة بقوله:«>> أن القول بان فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يتجرم إلى معنيين ،فهي تعني أولا أن باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، و أن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز و يعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك ما يقرأ و يميز بين هذا المعنى و ذلك و لا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية ،و الذهن مرنا بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها».⁵

¹-نبيل عبد الهادي وآخرون، بطى التعلم وصعوباته، الطبعة 1، دار وائل، عمان، 2000 .

²-حاج صابري المرجع المذكور سابقا، ، ص76.

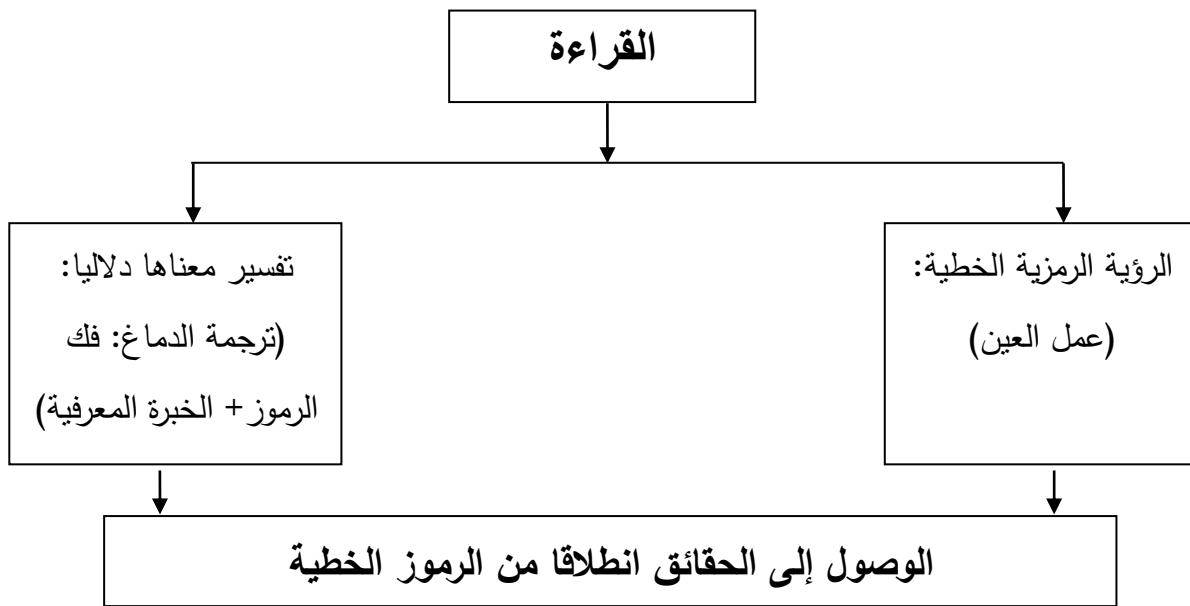
³-كريمة بو فلاح ، دراسة و تحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة،رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، جامعة الجزائر . 2007 ، ص 9.

⁴-احمد الطاهر قحطان ، صعوبات التعلم ، طبعة 1 ، دار وائل ، الأردن ، 2004 ص 187.

⁵-علي تعوينات ،التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية) ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1983 ، ص 83.

وحسب «عبد الفتاح حافظ»: فالقراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و كذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و القارئ.¹

تعريف " دلبلانك و مازو: (1990) " Deleplanque, Mazaux القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، و التي تهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية، المستقبلية من الرؤية لفهم فكرة، أو تتابع أفكار الإشارات. و الشكل الآتي يبين وجهة نظر دلبلانك و مازو:

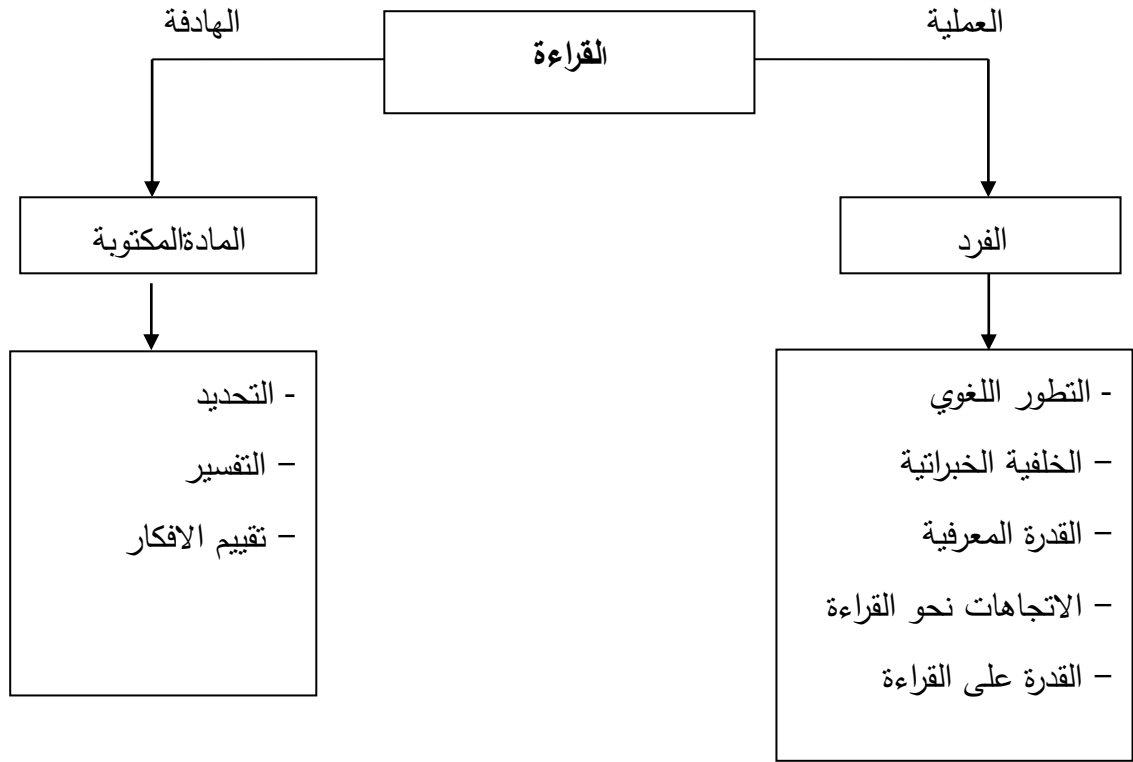


شكل رقم (07) يوضح التحديد المفاهيمي حسب " دلبلانكومازو "

تعريف ماكجينييس و سميث:

عملية معقدة تعتمد على: التطور اللغوي للفرد الخلفية الخبراتية، القدرة المعرفية الاتجاهات نحو القراءة وتنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، تفسير تقييم الأفكار عن المادة المكتوبة. و الشكل الآتي يبين وجهة نظر ماكجينييس و سميث:

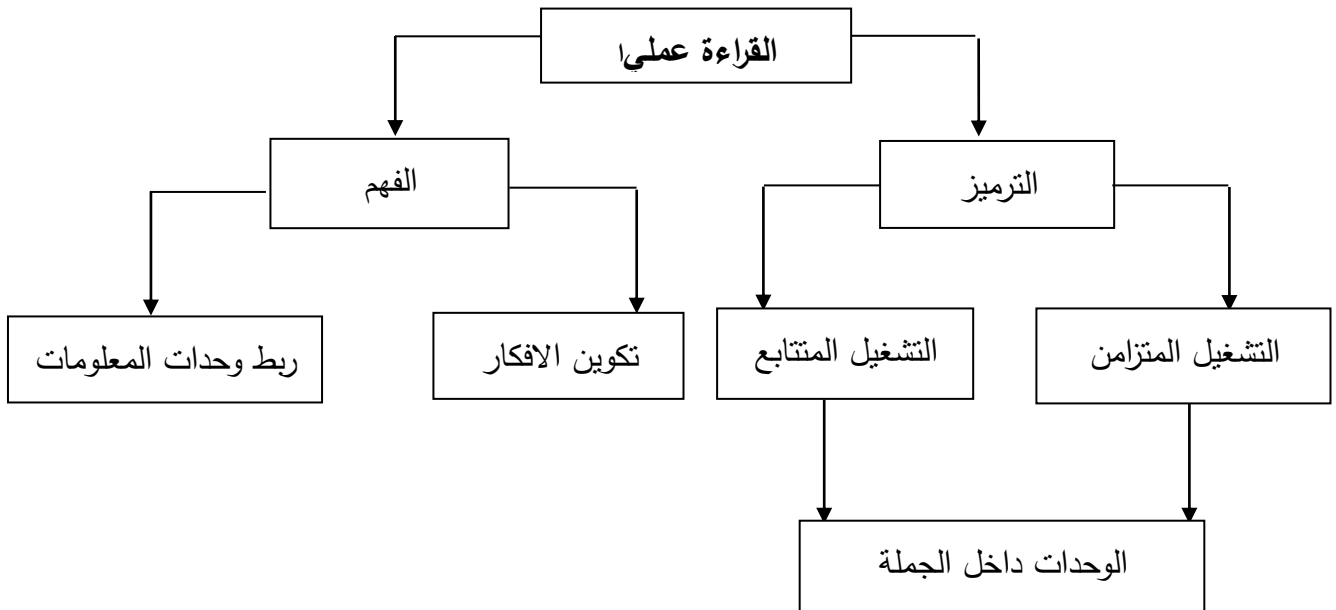
¹ -نبيل عبد الفتاححافظ، صعوبات تعلم القراءة و التعلم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق، 1998 ، ص 155.



الشكل رقم (08) يوضح التحديد المفاهيمي حسب "ماكجينييس و سميث"

تعريف أرون: يمكن النظر إلى العملية المشتملة في القراءة على أنها تتكون من

مرحلتين هما: الترميز و الفهم . و الشكل الآتي يبين وجهة نظر أرون:

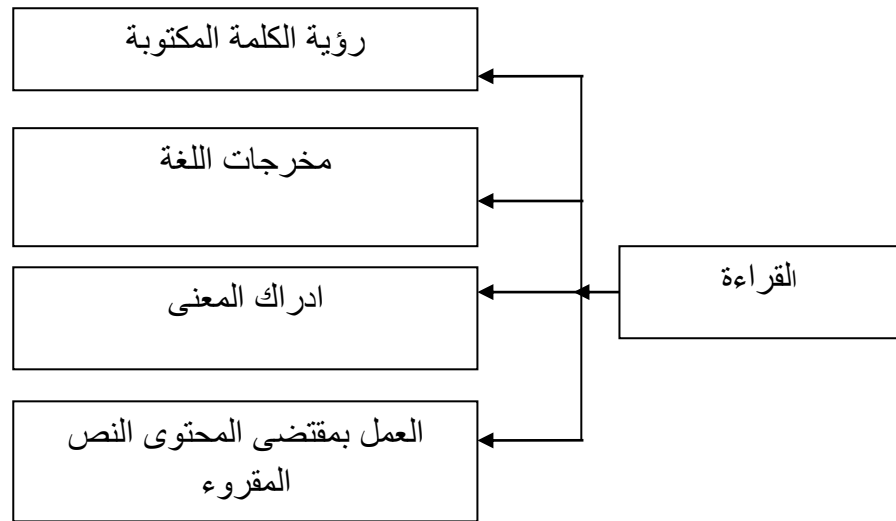


الشكل رقم (09) يوضح التحديد المفاهيمي حسب "أرون"

تعريف نبيل عبد الهادي (2001)

القراءة هي إحدى مخرجات اللّغة و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاه.

و الشكل الآتي يبين وجهة نظر نبيل عبد الهادي:¹



الشكل رقم (10) يوضح التحديد المفاهيمي حسب "نبيل عبد الهادي"

3-3-أهداف القراءة:

3-3-1-الهدف الأول:

أول ما يجب أن نهدف إليه و نسعى إليه هو أن نأخذ بيد الطفل الصغير، ليكون لديه استعدادا كافي لدخول مرحلة القراءة، و تعلمها، و هذا يتضمن بطبيعة الحال فهمنا لمراحل نمو الطفل، و طبيعة هذا النمو في كل مرحلة منها، و خصائصها و ما تتميز به عن المراحل الأخرى، و من ثم إرساء قواعد ما لدينا من خبرة و تجربة تساعد الطفل على أن يدرك المعنى المجرد للكلمة من خلال الرموز المكتوبة، و تعرف مدلولها أحيانا من خلال السياق العام للجملة، و كلما ازداد نمو الطفل؛ ازدادت

¹ - عبدالهادي وآخرون، المرجع المذكور سابقا .

قدرته على استيعاب مفهوم المفردات اللغوية أولاً، و القدرة على الفهم السياق العام والمعنى الإجمالي ثانياً، فالقدرة على الفهم و الاستيعاب هو مطلب سابق لكل قارئ و مبتدئ.

3-3-2-الهدف الثاني:

و له أهميته التي لا ننكر لكل إنسان في مختلف الأعمال و مختلف الأزمنة هو إن ننمي عند الطفل حب القراءة و المطالعة والاستمتاع في ذلك، و يمكن بلوغ هذا الهدف إذا باشرنا العمل به في السنوات الأولى من حياة الطفل، و إذا وجد الكفل متعته في القراءة، وتأثرت عنده الحافز و الدافع لذلك، فسيكون للكتاب في حياته أهمية خاصة كلما نضج ونما، بغض النظر عن نوع هذا الكتاب، و مادته.

3-3-3-الهدف الثالث:

إن القارئ الصغير، و من خلال عملية القراءة، سيزيد من ثروته اللغوية، و يضيف إلى ما عنده منها سابقا كلمات و مفاهيم جديدة، مما يزيد قدرته على توظيف هذه الكلمات في لغته الخاصة من خلال ما يطلع عليه من أساليب متعددة من خلال ما يقرأ لاستعمال هذه الكلمات في مواقف مختلفة و سياقات مختلفة.

3-3-4-الهدف الرابع:

فيفيد منه القراء جميعا صغارا و كبارا، و هو تفتح العقل، فلا يكون عقله مغلقا على فكرة معينة، أو ينظر للأمور من زاوية واحدة مغلقة لا تقل التفسير و التأويل، و لا تخضع للمناقشة و الحوار، وإنما يكون له عقل متفتح، ينظر للأمور من زوايا مختلفة، و رؤى متعددة، له أفق واسع، و صدر رحب في كل ما يقرأ، و في كل ما يسمع.¹

¹-Françoise Estienne&Bernadettepiérart, les bilans de langage et de voix, Masson, paris, 2006 ,139

و هناك هدف آخر لتعلم القراءة سواء للطفل أو المراهق و هي الفهم الصحيح و الجيد لما يقرأ و معرفة طبيعة القراءة مثلاً؛ قراءة كتاب للمتعة أو قراءة كتاب لفهم معادلة لمشكلة حسابية. هذه المعرفة تمكنه شيئاً فيشأمن استقلالية ذاتية.¹

3-4-أنواع القراءة:

3-4-1-القراءة لعادية أو الجهرية:

هي التي تبين أن التلميذ يعرف نقل الرموز الصورية ،دون خطأ أي كلام واضح و يشترط في ذلك أن يقرأ كل تلميذ بالسرعة التي تسمح له بعدم التوقف أو الخطأ أو الإعادة ،فعليه أن يكتسب الاطمئنان و الثقة إذ لا فائدة من حثه على الإسراع أو تأنيبه ،بل الواجب يقتضي مساعدته عن طريق تطبيق القاعدة الذهنية التالية :كل امرئ يقرأ بالسرعة التي تسمح له بان لا يرتكب أي خطأ لان السرعة يتحكم فيها عاملان السرعة الخاصة بكل فرد و الفهم لما تتم قراءته .²

فإذا هي عبارة عن التعرف البصري للرموز المكتوبة و إدراك عقلي لمداولاتها و معانيها غير أنها ترد بالتعبير الشفوي هذه المدلولات و المعاني بنطق الكلمات إذ تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.³

3-4-2-القراءة المعبرة:

هي التي يمكن أن تسمى القراءة العاطفية ،و هي عمليا غير ممكنة إلا من اللحظة التي يصبح الطفل قادرا على القراءة العادية ،أي لم يعد يواجه عقبات و يمكن له تجاوز جميع الصعوبات الكامنة

¹-Françoise Estienne&Bernadettepiérart, op cit ,139

²-تعوينات، المرجع المذكور سابقا،ص 20.

³-البشير شرفوح ،انعكاسات عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسررين، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر ، 2006، ص 15.

في عملية القراءة، عندئذ يمكن إفراح المجال لتمارين خاصة و مثمرة للقراءة المعبرة ،والقراءة المعبرة تساعد على فهم ما نقرأ فهما أدق و أوسع .¹

3-4-3- القراءة الصامتة:

هي انتقال العين فوق الكلمات بحيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها و معانيها، إذن في هذا النوع تكون القراءة سرية لا يسمع فيها لا صوت و لا همس ولا تحريك اللسان أو الشفتين.²

و تلعب القراءة الصامتة دورا هاما في التنمية الفكرية للتلاميذ، لان طبيعة العمل المطلوب منهم تلزمهم بممارستها، إذ يقرأ التلميذ نصا لمسالة حسابية يقتضي حلها، أو تمرين في القواعد ينبغي التغلب على صعوبته، و كذلك الدروس التي يحفظها.³

و من بين العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة .انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات كما أن من العوامل التي ساعدت أيضاً على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة لثورة الصناعية.⁴

3-5- المراحل النمائية في اكتساب القراءة:

من وجهة نظر علم النفس النمو، تنمو كل ظاهرة سلوكية عبر الزمن، أي عبر مراحل متتابعة تسمى المراحل النمائية، و نما أن القراءة ظاهرة نمائية ، أي يتم اكتساب مهارتها عبر الزمن، فان الأطفال لا يتعلمونها دفعة واحدة بل عبر مراحل والتي سنلخصها كما يلي:

¹-تعوينات، المرجع المذكور سابقا ،ص 21.

²-شرفوح، المرجع المذكور سابقا ، ص 16.

³-تعوينات، المرجع المذكور سابقا ،ص 21.

⁴-خالد بن عبد الله الراشد، برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءات الصامتة و أثرها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الملك سعود، 2001.

3-5-1- مرحلة ما قبل القراءة:

تبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى إلى السنة من عمر الطفل، و يتجه فيها سلوكه إلى التعامل مع الكتب، من حيث تناولها باليد و استكشافها و رميها و تمزيقها، و السماع لصوت ارتطامها على الأرض، أو صوت أوراقها و هي تتمزق، و يكون اهتمامه بها عابرا فيعتبرها أشياء كغيرها من الأشياء الموجودة في محيطه، و هنا ينبغي على الآباء أن يلفتوا انتباه أطفالهم إلى خصائص هذه الأشياء التي تسمى الكتب، فيشيرون إلى ما تحويه من صور، فتقوم الأم بتقليب الصفحات و الطفل يشاهد تلك الصور التي تشير إلى أشياء مألوفة في محيطه كالأشجار و الحيوانات و الأدوات، و قد يتعلم هو أيضا مهارة تقليب الصفحات، و تشير الأم إلى تلك الأشياء و تنطقها بأسمائها الصحيحة، وإذا نطقها تشجعه لكي يكررها، و عندما يتمكن من اللغة، يسمي ما في تلك الصور بأسمائها، و يسأل الوالدين عن الصور الذي لا يعرفها، كما يتعلم المحافظة على الكتب فلا يمزقها،

وفي السنة الثالثة من عمره، يبدأ في استعمال كلمة "قراءة" عندما ينظر في محتويات الكتب، و يحفظ أسماء الصور، و يحب أن تحكى له قصص عنها، و ينبغي على الآباء أن يقرؤوا لهم بصوت مرتفع، حتى يدرك وجود علاقة بين الرموز و الحروف و الكلمات التي ينطقها، و في هذه الأثناء يبدي رغبته في أن تعاد قراءة تلك الكلمات، و يمر الطفل بخبرات وجدانية ممتعة، عندما يجلس على ركة أمه وهي تقرأ له من كتاب يحبه، و هذا الموقف له تأثير عظيم على إعداد الطفل لسلوك القراءة، و ألا يكثر عليه من أنواع الكتب فيختلط عليه الأمر و يفقد اهتمامه بها جميعا، و توضع كتبه في أماكن خاصة حتى يشاهدها، و ينبغي السماح له بمشاركة غيره من الأطفال في الاستمتاع بالكتب و ما فيها من صور و محاولة التعرف عليها، و مع التطور في نمو العقلي و زيادة في ثروته اللغوية، تكون صور الكتب مجالا لأحاديثه مع الأطفال و الكبار.

و في سن الرابعة يبدأ الطفل في إدراك الحروف، باعتبارها أشياء مميزة تغطي أماكن في صفحات الكتب، و يصغي إلى عبارات مكتوبة لا تصاحبها صور.

وفي السن الخامسة يدرك الطفل أن هناك علاقة بين النص المكتوب و القصة، فتبدأ اهتماماته بالطابع الحقيقي للقراءة و الحروف المطبوعة في الكتاب.

3-5-2-مرحلة اكتساب عادات القراءة:

و تمتد هذه المرحلة خلال السنتين الأولى و الثانية من المرحلة الابتدائية، و فيها يتعرف الطفل على الحروف و الكلمات والجمل، و يتعرف على القراءة بصورتها الحقيقية التي هي عبارة عن ترجم للرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معان، و تكون سرعة الأطفال في القراءة الجهرية أكبر من سرعتهم في القراءة الصامتة.

3-5-3-مرحلة إتقان المهارات الأساسية للقراءة:

و تمتد خلال السنوات الوسطى من التعليم الابتدائي، وال ذي يميز هذه المرحلة هو انتقال الأطفال من التعلم القراءة من القراءة للتعلم، فيستخدمون مهارات القراءة التي تعلموها في المرحلة السابقة ليحصلوا على معلومات و خبرات جديدة، فتزداد سرعة الطفل في القراءة الجهرية و الصامتة. و لكي تحقق هذه المرحلة أهدافها ينبغي أن تكون لغة الكتب سهلة و موضوعاتها مشوقة و تقدم مفردات جديدة، و في هذه المرحلة إلى غاية الثالثة عشرة و الرابعة عشرة يقل اهتمام الأطفال بقصص الحيوانات والقصص الخرافية، وبدلاً منها يهتم الأولاد بقصص البطولة والمغامرات والرحلات الاستكشافية والقصص البوليسية، بينما تهتم البنات بقصص العواطف الأسرية و الفنية، مع اهتمام الجميع بكتب المعلومات.

3-5-4- مرحلة التوسع في القراءة:

وتمتد من السنة الحادية عشرة إلى حوالي الرابعة عشرة، وتقابل السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي و السنتين الأوليتين من التعليم المتوسط وفق نظامنا التعليمي، و في هذه المرحلة يقرأ الأطفال كل ما تصل إليه أيديهم من كتب، بحيث كلما وجدوا في الكتب ما يمتعهم و يشبع حاجاتهم، زادت رغبتهم في القراءة، و تعتبر هذه المرحلة أهم المراحل في الاتصال بأدب الأطفال، و من أهداف هذه المرحلة تكوين الثروة اللغوية الواسعة باكتساب مفردات وتراكيب و معاني جديدة، و التفوق في القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية مما يساعد على الاستمرار في القراءة.

3-5-5- مرحلة النضج في القراءة:

وتمتد إلى السادسة عشرة و السابعة عشرة، و فيها تأخذ القراءة طريق الاهتمامات العامة، ومنها اهتمامات القراءة في التخصص، وقراءة الروايات والشعر للاستمتاع وإشباع الميول و الهوايات.¹

3-6- طرق تعليم القراءة:

تعد القراءة عملية معقدة تحتاج إلى نضج الطفل و بلوغه درجة الاستعداد المناسبة قبل أن يتعلمها، و لقد تعددت الطرق التي يمكن من خلالها بدء الطفل القراءة، و أهمها:

3-6-1- الطرق التركيبية:

تبدأ بتعليم الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والجمل التي تتألف منها، و الطريقة التركيبية تبدأ من خلال طريقة الحروف الهجائية و تمييز الحروف ، حيث يبدأ المعلم بكتابة الحروف الهجائية و تعليم الأطفال أسمائها بالترتيب، فإذا تعلم ذلك، فإنه يبدأ بضم حرفين منفصلين ثم ثلاثة وهكذا... وكذلك تشمل الطريقة التركيبية الطريقة الصوتية، و تبدأ بتعليم

¹ بشير معامرة، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، قسم علم النفس جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007، ص 95.97

أصوات الحروف بدلا من أسمائها ، فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الأبجدية و يجيد نطقها مضبوطة فتحا و ضما و كسرا، يبدأ المعلم في تدريبه على جمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاثة و هكذا، و تنتهي الطريقة إلى تأليف الكلمات من الأصوات، ثم تأليف الجمل من الكلمات أي يتعلم الطفل القراءة.

إن هذه الطرق يمكن أن تعمل بصورة جيدة بالنسبة لبعض الكلمات البسيطة و التي ينطبق نطقها مع كتابتها، بينما يجد الأطفال صعوبة في نطق الكلمات أخرى لا يتوفر فيها التطابق.

3-6-2- الطرق التحليلية:

تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر اصغر، و تشمل على طريقتين:

أ- طريقة الكلمة:

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف و لا تعتمد على بدايات الحروف أو الأصوات أو المقاطع، بل تعتمد على كلمة لها معنى يفهمها الطفل و يبدأ المعلم في عرض الكلمة على الطفل مستعينا بالصور و الأشكال ، ثم يبدأ المعلم في الاستغناء على الصورة الموضحة وفقا لمبادئ الإشراف الكلاسيكي، ثم يبدأ بعد ذلك في تجزئة الكلمة إلى حروف المكونة لها و نطق كل حرف على حدى ثم إعادة تجميعها لتكوين الكلمة، و خلال ذلك يتعلم الطفل عيوب الحروف و أشكالها و أصواتها، و كذلك الكلمات المختلفة، و لهذه الطريقة عيوب تتمثل في إنها تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة لأنها تعتمد على شكل الكلمة.

ب- طريقة الجملة:

تعتمد هذه الطريقة على استخدام الجمل في تعليم القراءة، إذ يبدأ المعلم باختيار جمل قصيرة ويقوم بعرضها على الطفل ثم يبدأ مع الأطفال قراءة الجملة، ثم يبدأ في عرض جملة أخرى قصيرة ويردها مع الأطفال، ثم يبدأ في اختيار الكلمات المتشابهة في الجملتين، و تحليل هذه الكلمات إلى

حروف، بالرغم من ايجابيات هذه الطريقة من حيث إدراك الطفل للكلمات في عملية التعلم، و تنمية ثروتهم اللغوية و حب الطفل للكتاب، إلا انه يتطلب وسائل كثيرة و معلم متدرب جاهز .

وهناك طرق تتدرج تحت الطرق التحليلية وهي: استراتيجية رواية قصة، استراتيجية الخبرة اللغوية، استراتيجية الإدراك الصوتي.

ت- الطريقة المزدوجة:

و هي الطريقة التي تجمع بين الطريق التحليلية و الطريقة التركيبية، و تعتمد على إبراز مجموعة من الكلمات السهلة و المميّزة لدى الطفل حتى يسهل إدراكها، هذا بالإضافة إلى تقديم بعض الجمل السهلة المعروفة، و الاهتمام بتحليل الكلمات إلى حروف و أصواتها، إلى جانب إدراك الطفل لاسم الحرف و شكله و هذا يتم في خطوة واحدة.

و يسير تعليم الطريقة المزدوجة إلى عدة مراحل:

***مرحلة الإعداد و التهيئة:** و يتم في مرحلة ما قبل المرحلة من سن (4-6 سنوات) حيث يبدأ المعلم في تعليم الطفل على تقليد الأصوات و محاكاتها و التمييز بينته، ثم تنمية قدرته على التمييز بين الكلمات و الفعال...

***مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل :** يتم فيها الربط بين الأصوات و الألفاظ المنطوقة برموز الحروف الكتابية.

***مرحلة الجملة:** و يقصد بها تجزئة الجملة إلى كلمات، و الكلمة إلى حروف و أصوات وتحتاج إلى أن يكون الطفل في (حدود 6 سنوات).

يتضح أن عملية تعليم القراءة تبدأ بسن مبكرة من خلال تنمية المهارات المرتبطة بها، و قبل أن يدخل الطفل المدرسة، فالأطفال الذي يتلقون خبرات تعليمية قوية ومثيرة في سن مبكرة يكونون أكثر

إدراكا للصوتيات و المعاني التي تحملها هذه الأصوات الخاصة باللغة، و بالتالي يسهل التعرف على الحروف و إدراكها و تمييزها من جهة الطفل.¹

3-7-النماذج النظرية في اكتساب القراءة:

اتجهت النماذج التطورية نحو وصف أنواع من الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة . وفي هذا الصدد نجد نموذج الذي اقترح نموذجا يحتوي على ثلاثة استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق المخطط التالي:

3-7-1-النموذج التطوري لاكتساب القراءة:Frith.V1985

الجدول (01) النموذج التطوري لاكتساب القراءة:Frith.V 1985

Stde	Lecture	Ecriture
1a		Logographique
1b	Logographique	Logographique
2a		Logographique
2b		Alphabétique
		Alphabétique
1a		Orthographique
2b	Orthographique	Orthographique

3-7-1-1-الاستراتيجية: Logographique :

تتميز هذه الإستراتيجية بالمعالجة الكلية للكلمات والتي تكون من نوع بصري ويتم تخزينها على شكل بصري. إن المؤشرات التي تكون تخص معالجة المعلومات دون المرحلة البصرية البارزة، التي

¹محمد عوض الترتوري، النمو اللغوي عند طفل الروضة، دكتوراه أصول التربية- نظرية المعرفة، 2006.

تكون هنا المعلومة من طبيعة فونولوجية، التي تلعب دورا هاما في التعرف على الحرف الأول الذي يدخل في إعادة التعرف على الكلمة، حيث تكون أجوبة الطفل على الكلمات المكتوبة عبارة عن إجابات صحيحة، وإنما باستعمال الطريقة البصرية ولكن لا بد ان تكون الكلمات الموجودة في سياق الكلام. فحسب الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تتم فيها عملية التخزين و إنما على الشكل البصري، الذي يعتبر العنصر المسيطر في المرحلة الأولى من القراءة، ليسمح بعد ذلك بتطوير المفردات البصرية. فإن الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الأشياء اللسانية و إنما تعالج الأشياء البصرية، بمعنى في هذه الإستراتيجية نعتد على المعالجة البصرية للكلمات، لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط وسمات مرئية بارزة (الحرف الاول، الهيئة العامة) دون الأخذ بعين الاعتبار ترتيب الحروف و العوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها، وهذا. الاعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية.

3-7-1-2-الإستراتيجية الحرفية:Alphabétique

تقوم هذه الإستراتيجية على إعادة فك الترميز فالطفل يقوم بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات، تتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام. أي أما نسمعها وهذه الاستراتيجية تقوم على ثلاثة مراحل:

3-7-1-3-مرحلة التحويل الخطي الحرفي:

تستعمل هذه الطريقة في فك الترميز الجزئي هي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي والخطي لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف (الوعي الفونولوجي) ومعرفة الحروف الأبجدية فالمبتدئ يعالج الحروف واحدة تلو الأخرى وينطقها محاولا الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بعد ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على مجموع قابل للنطق وتكوين الكلمة صحيحة.

3-7-1-4-مرحلة التجميع الفونولوجي:

تتمثل هذه الاستراتيجيات من نوع تماثلي حيث يكون التجميع الفونولوجي وتعطي وحدات
توسيطية بين الكلمة والحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة. أن هذه
الاستراتيجية تحصل قبل فك الترميز لان التحليل والتركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات إذ إن
المبتدئين يحتاجون إلى مؤهلات فك الترميز حتى يتمكنوا من تطوير التماثلات الكتابية الكافية وقراءة
الكلمات بالتشابه.

3-7-1-5-مرحلة التماثلات الكتابية:

يتطلب اكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع وربط صوت بكل حرف يكون
الكلمة، وهذا النوع من الربط بين الحرف والصوت يكون اسهل من الربط بين الكلمة والرمز البصري من
حيث التخزين، وبالمقابل فان كتابة الكلمات يكون بتمثيل الحروف في الذاكرة وهذا يعني ان الكلمات
المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة إلى أشكالها الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية ودلالية.

3-7-1-6-الإستراتيجية المعجمية:Orthographique:

تتميز هذه الاستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي
آثر تهيئة وتحضير من الأبجدية. تكون المعرفة في هذه الإستراتيجية بطريقة مباشرة وذلك بالرجوع إلى
المظهر المرئي الكلي. حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما لتكون آلمات مع السند المعنوي
الشفهي. هذا لا يعني أن الاستراتيجية الكتابية تشبه الاستراتيجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على
العامل البصري، والفرق بينهما يكمن في العلاج اللساني أي اختلاف آيفي، حيث يرى أن هذه
الاستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية الحرفية في آون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي

الشفهي في المرحلة الكتابية، أما الاستراتيجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم.¹

3-7-2- النموذج المعرفي لاكتساب القراءة:

أو نموذج ثنائي الأساس لاكتساب القراءة لـ Seymour البعد الدلالي و هذا ما ركز عليه المعرفيون الجدد و على رأسهم في نمودجه الجديد و الذي كان بديلاً موضحاً و ممثلاً لآليات عملية القراءة و التي حددها من الملاحظات العيادية على مجموعة من المضطربين قرائياً فكان بذلك النموذج كما يلي:

حاول " زيمور " أن يوضح الاستراتيجية القرائية من خلال سيرورات المعالجة المعرفية الثلاثة حيث إشتمل نمودجه على البعد الذي كان جوهر انتقاد النماذج السابقة و حجر الزاوية بالنسبة له. فالقراءة حسبه هي محصلة تفاعلية لبيرورات الآتي ذكرها تباعاً كما يلي:

1- سيرورة المعالجة البصرية :و التي تشمل:

التعرف الخطي على الكلمة - * . التعرف على الصوت.

2- سيرورة المعالجة النغمية : التي يشترط فيها:

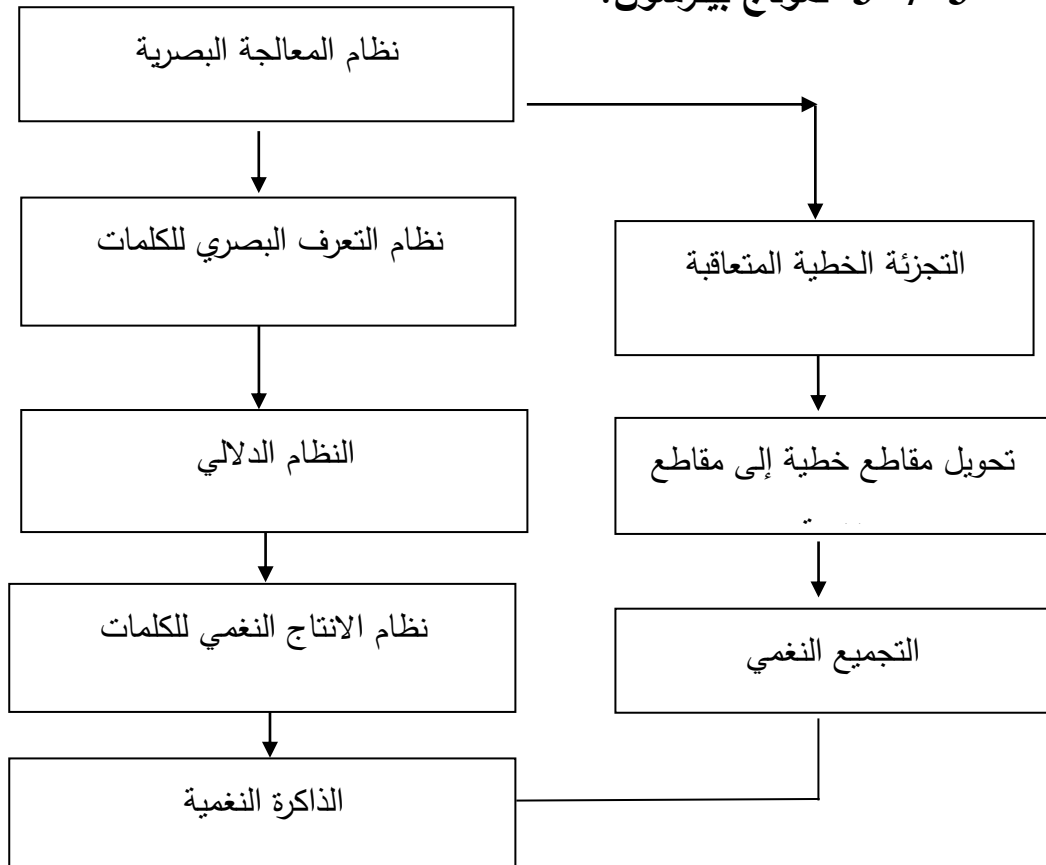
التجميع - * . النغمة - * . القاموس اللغوي.

3- سيرورة المعالجة الدلالية :والتي تستوجب:

المقارنة - * . الوصف الدلالي.

¹ - دحال، المرجع المذكور سابقاً ، ص29.

3-7-3- نموذج بيترسون:



جاء هذا النموذج للقراءة موضحاً و مكملًا لنقص و الذي لم يعط شرحاً وافراً للآلية العملية

للأنظمة المسؤولة عن سيرورات المعالجة المختلفة لأحداث عملية القراءة.

فكان بذلك نموذج الكلاسيكي بديلاً عن الأول إلى حدٍ ما . فقد بيّن أن:

"عملية القراءة هي محصلة لعمليتين متسايرتين كل واحدة مستقلة عن الأخرى .و التي من

خلالهما يستطيع القارئ التلفظ بالكلمة المكتوبة" و يضيف تفسيره بتحديد اتجاهين أساسيين هما:

- "الاتجاه المفرداتي و الذي يسمح بالتعرف البصري السريع على الكلمات المألوفة. لكنه في

المقابل لا يستطيع ذلك مع الكلمات غير المألوفة"

-الاتجاه النغمي(الصوتي) يرتكز على مجموعة من القواعد التي تسمح بالتحويل " النغمي-

الخطي¹

3-7-4- نموذج ليشتيان:

حاول " لشتيان " أن يعطي توضيحاً نموذجياً تفاعلياً لتعلم القراءة و لعله ارتكز في تحديده

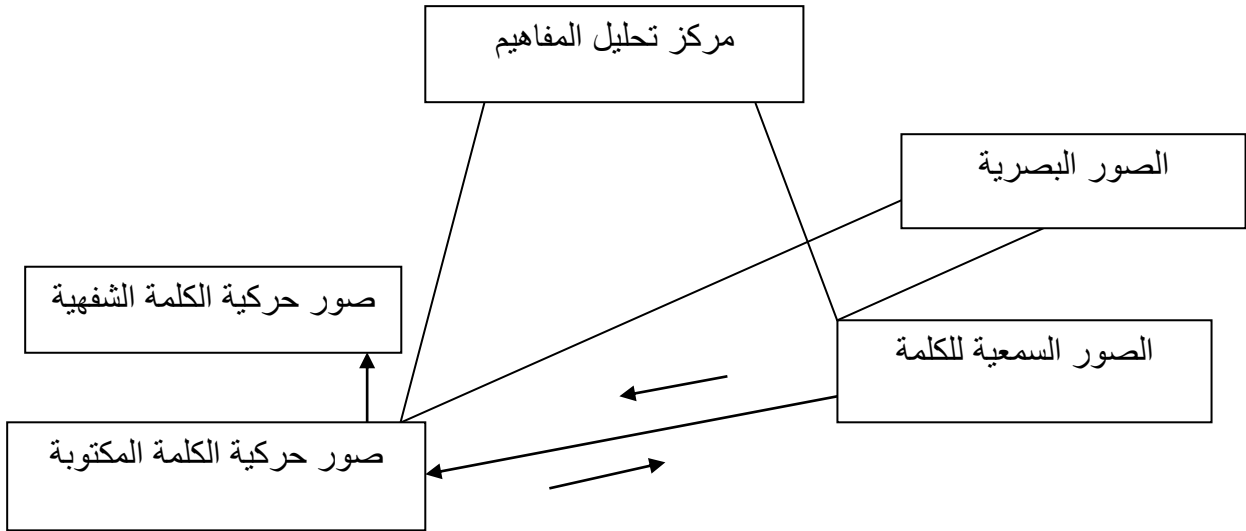
هذا على:

-مركز تحليل المفاهيم.

-العلاقة بين(: صور الكلمة السمعية) و (الحركية الشفهية).

-العلاقة بين :الصور البصرية و الحركية الشفهية للكلمة.

-كما أوضح العلاقة بين الصور الحركية المكتوبة، الصور الحركية الشفهية.



الشكل(12)نموذج ليشتيان

¹ - نعيبي ، المرجع المذكور سابقا ، ص89.

3-7-5- نموذج نيسبلوز:

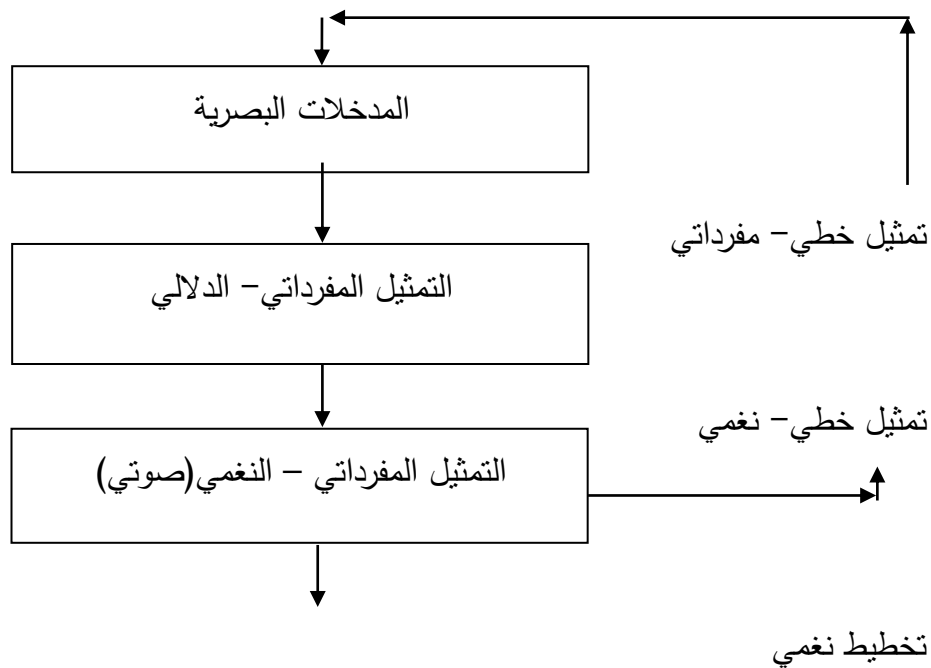
و كبدل للنموذج الأول جاء "Nespoulous":

*التمثيلات الضرورية لترجمة المثير المقروء لمعناه الحقيقي.

*ترجمة المثير المقروء إلى مثير شفهي (في القراءة الجهرية).

*يكون نتاج مستويات متباينة المعبر عنها بتمثيلات مختلفة.

و الذي جسده كما يلي في النموذج الثاني (13).¹



الشكل (13): نموذج نيسبلوز.

¹ - نعيبي ، المرجع المذكور سابقا ، ص 89.

3-8-المهارات والقدرات المتضمنة في عملية القراءة:

إنّ تعلّم القراءة يتطلّب مستوى عالي من القدرات والمهارات، وأساس القراءة التعرف على الكلمات، غير أنّ عملية القراءة تتضمّن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقّدة، تلك التي تسمى الحروف والكلمات، ولا بد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقّاها على شبكية العين، وأن يربط بينها والمعنى المستمدّ من خبرة الفرد، ويمكن أن نلخص أهمّ المهارات المتضمنة في عملية القراءة فيما يلي:

3-8-1-تعريف الكلمة :

العامل الأوّل الذي يؤثّر في تعرّف الكلمة هو صورتها الكلّية والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثمّ يتعرّض للخطأ. وقد اتّضح من البحوث العلميّة في هذا المجال أنّ الكلمات التي يسهل على التلاميذ تعرّفها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة وإنّ اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضا على تعرّفها والتمييز بينها

ويرتبط النموّ القرائي عند الأطفال الصغار بالقدرة على تعرّف الحروف، و وجهة النّظر السّائدة هي أنّ تعرف الحروف المفردة لا ينبغي أن يدرّس للطفل حتى يكتسب قدرا معقولا من القدرة على تعرّف الكلمات، وتبنى وجهة النظر هذه على أنّ الحروف المنفصلة لا معنى لها، ومما يساعد على تعرّف الكلمة ما يلي: حركات العين: في حين يقرأ الطفل أو الرّاشد تتحرّك عينيه على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظة في كل حركة، وتحدث القراءة خلال هذه الوقفات، وكثيرا ما تتحرك العينان حركة خلفيّة لتتلقّى نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى ويطلق على هذه الحركة: الحركة الرجعية، ويعتمد عدد الوقفات وطولها وعدد الحركات الرجعية على نضج الفرد وعلى طبيعة المادة المقروءة. ومع تقدّم الطفل في العمر يقلّ عددها ويتماشى هذا التناقص مع زيادة معدّل فهم المادة المقروءة.

3-8-2- استخدام السياق في تعرّف الكلمة وفهمها:

يختلف الأطفال الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرّف على الكلمات، فالأطفال قدرتهم أقلّ، ويرجع هذا إلى حدّ ما إلى نقص النضج عند الأطفال ممّا يمنعهم عن ربط المعنى الكلي أو الفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة، ويبدو أنّ الطفل عندما يقرأ جملة ويصل إلى كلمة لا يستطيع تعرّفها فإنّه قد لا يمضي إلى قراءة بقية الجملة مروراً بالكلمة التي لم يعرفها وهو الأمر الذي يقوم به الراشد عادة، ممّا يساعده على التعرف على الكلمة. ولا بدّ أن يدرّب الطفل على هذه المهارة. وهي استخدام السياق كموجّه يساعد على التعرف على الكلمة، والطفل المبتدأ يحاول التعرف على الكلمة بالرجوع إلى حروفها خاصة الحرف الأوّل منها. والطفل الذي يستخدم السياق يستعين بقدرته على الفهم، لكب يزيد من حصيلته من المفردات اللغوية التي يستطيع التعرف عليها مكتوبة، وهذه القدرة تنمو عبر السنوات. ومن الضروري أن تقدّم الكلمات الجديدة تدريجياً أو ببطء، لأنّ الطفل قد يقدر على قراءة وفهم الجملة التي تحتوي على كلمة جديدة واحدة ولكن يعجز عن قراءة الجملة التي تحتوي على كلمتين جديدتين وفهمها.¹

3-8-3- الذاكرة:

تلعب الذاكرة دوراً مهماً فيما يستخدمه الفرد من وسائل لتعرّف الكلمات، وينجح الطفل في تعرّف الكلمة، إذ أصبحت جزءاً من لغته التي يتحدّث بها. وتمّ تعرّفه من خلال الصور البصرية وينبغي أن يكون الطفل قادراً على تذكّر هذه الصورة، لكي يقارن المثير الجديد بالخبرة السابقة وبالطريقة نفسها إذا حاول الطفل أن يتعرّف الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألّف منها، فلا بدّ أن تكون لديه ذاكرة سمعية لأصواتها.

¹- أحمد عبد الله احمد، مجمد مصطفى فهمي، **الطفل ومشكلات القراءة**، الدار المصرية، الطبعة الرابعة، 2000، ص61.

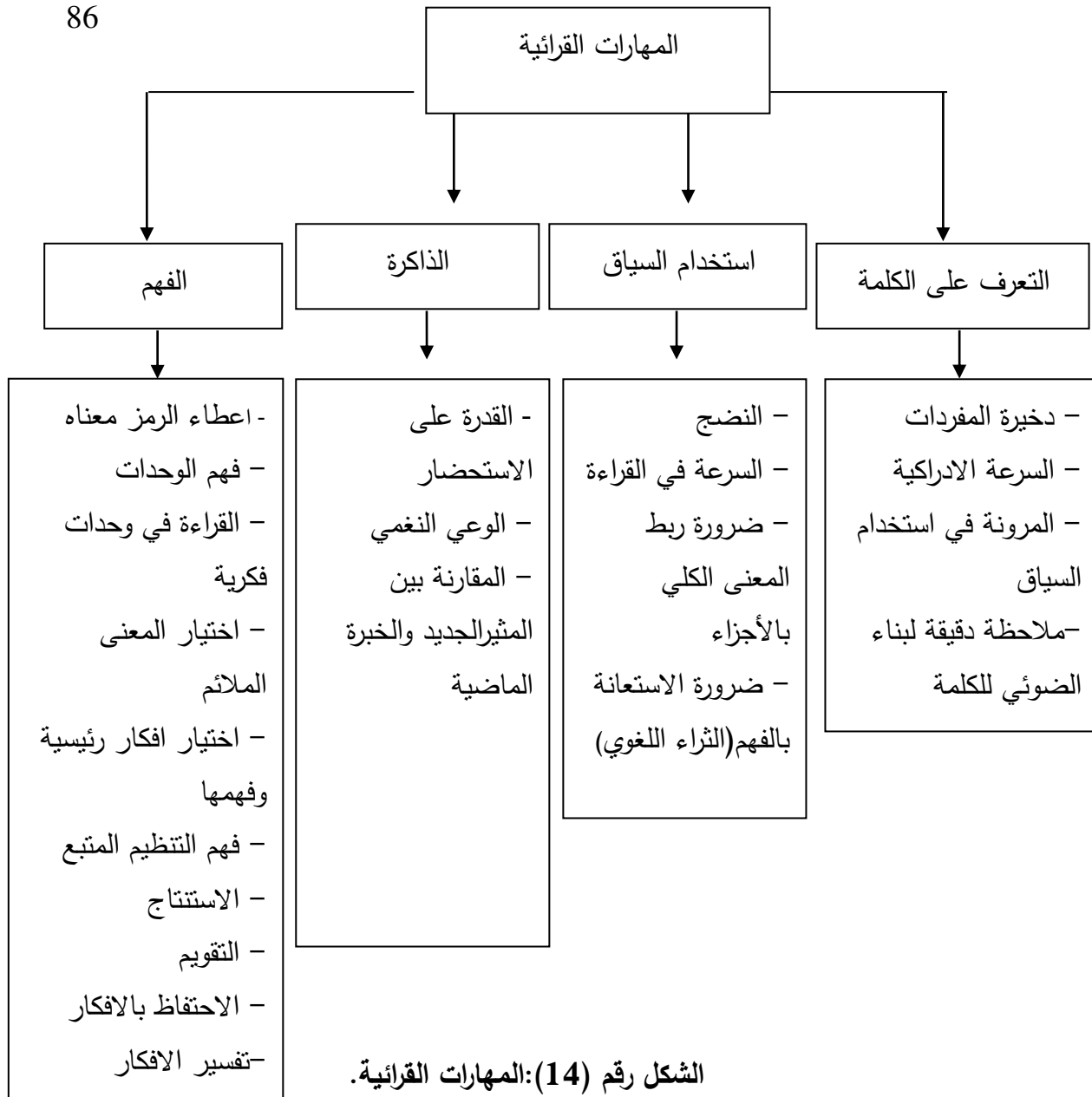
3-8-4-الفهم:

والمهارة الثانية من مهارة القراءة 'الفهم'، وينبغي أن نعلم أنّ الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز وهو أمر ضروري ويعدّ هذا أول أشكال الفهم. وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ويستطيع القارئ الجيد أن يفسّر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل والجمل كأجزاء لل فقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع، والفهم يشمل في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكّر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. والنمو المستمر في عملية القراءة ذو أشكال كثيرة، الهدف منه فهم الأفكار ويعتمد النجاح في هذه العملية على دافعية التلميذ وخلفية أساسية من المفاهيم، ويعتمد كذلك على مهارات إدراك الكلمة والقدرة على التفكير.¹

يمكننا تحديد المهارات القرائية بشكل أكثر دقة كما يلي:

ساد الاعتقاد قديماً أن القراءة ببساطة ترجمة الحروف المكتوبة إلى أصواتها لمسموعة، وهذا هو الجانب السهل من عملية القراءة ، و لكن تحليل العلاقات بين الكلام المطبوع و الكلام المنطوق يبيّن أنه هو الأمر الأكثر تعقيداً فيه.

¹ - عبد الله أحمد، المرجع المذكور سابقاً ، ص 57-62.



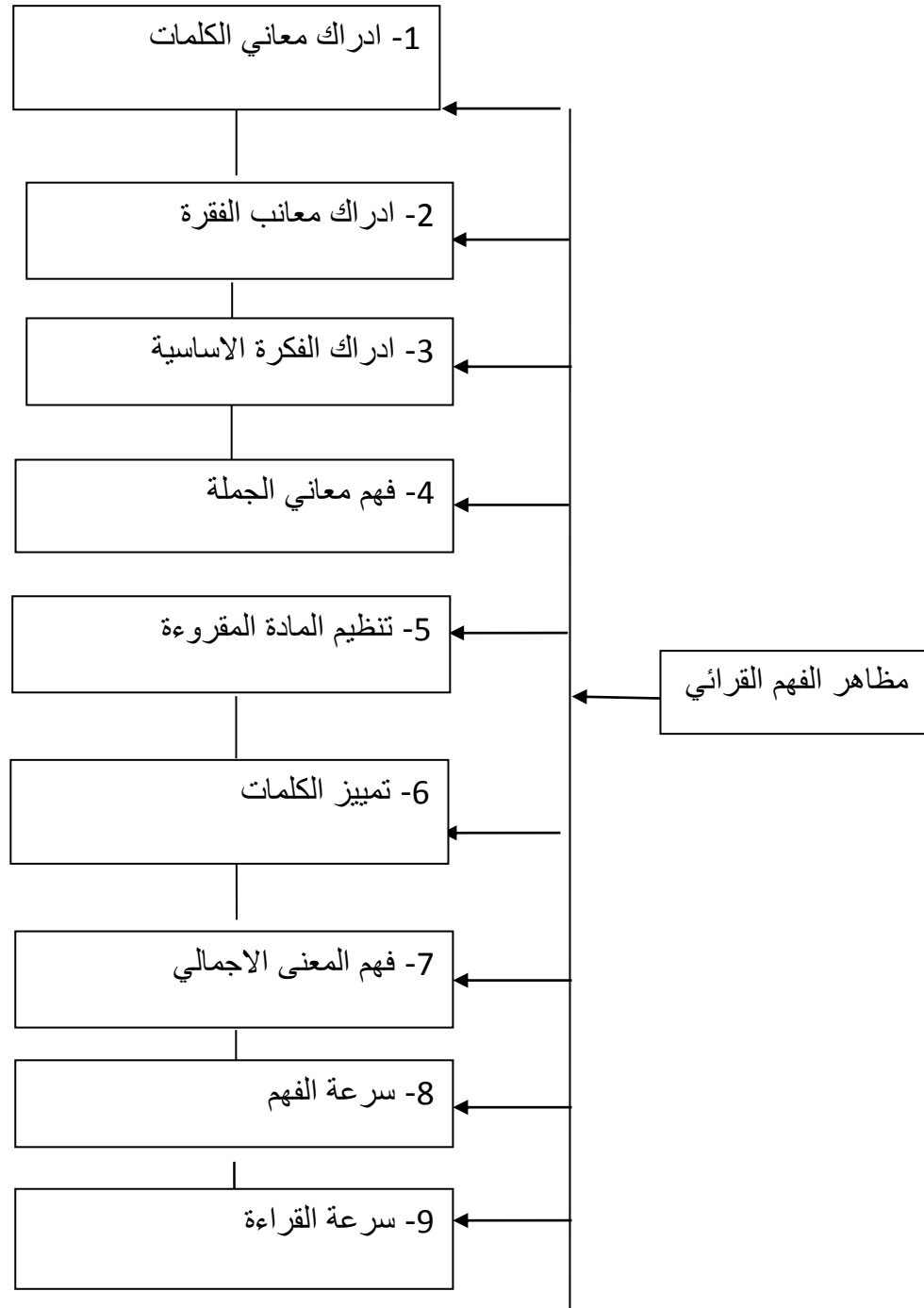
3-9-الفهم القرائي

إن مرامي الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ "لفهم القرائي" أي

تمكينه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فإذا كانت استراتيجية

"التعرف على الكلمة" على درجة من التعقيد فإن الفهم القرائي أبلغها تعقيداً وأهمية.

أما "دونالدبيارن" فقد حدد مظاهر الفهم القرائي ¹.



الشكل رقم (15): يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب "بيارن".

¹ - حاج صابري، المرجع المذكور سابقا .

3-10-10- العوامل المؤثرة في تعليم القراءة:

هناك عدة عوامل تؤثر على التقدم في القراءة أهمها:

3-10-1- القدرة العقلية:

يتأثر تعليم الطفل بمستواه العقلي لذا نجد الطفل يرتبط بنمط معين في القراءة، بمعنى أن الأطفال الذين لديهم قدرة عقلية ضعيفة يفضلون قراءة القصص البسيطة في اللغة و المعنى و الأسلوب ، أما الأطفال الذين لديهم مستوى عالي من الميل ، و لديهم كذلك اتجاهها ايجابيا نحو القراءة، و قد اتضح من خلال بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض عنه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

3-10-2- الطلاقة اللغوية:

لا نستطيع أن نتوقع من الطفل أن يقرأ كلمات بعيدة عن خبراته، و عندما تتحقق للطفل الطلاقة من اللغة فانه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق و فهمه، بحيث يستطيع من خلال زيادة ثروته من المفردات اللغوية زيادة فهم ما يقرأ أو حتى إلى هذه المرحلة، ينبغي أن تتألف المادة القرائية من كلمات مستمدة من قاموسه اللغوي.

3-10-3- القراءة البصرية:

يقتضي تعلم القراءة القدرة على رؤية الكلمات و ملاحظة ما بينها من تشابه و اختلاف، و قد تؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية، و قد يكون البصر سويا لكن لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة ، أي لم يبلغ القدرة على التأزر و التنسيق بين العينين في الرؤية و كأنها عين واحدة، و لا يبلغ الأطفال هذا المستوى من النضج في عمر زمني واحد

لوجود فروق بينهم في معدلات النضج. و من عيوب الإبصار الرؤية المنعكسة، و إذا لم ينتشر الفحص و الرعاية المتكررة للتلاميذ فان العيوب البصرية سوف تنتشر بينهم.

3-10-4- القدرة السمعية:

إن السمع يعتبر بداية لتعلم اللغة و الأصوات، و العلاقة بين الحديث و القراءة مسالة واضحة، فان عجز الطفل عن الاستماع السليم فانه سيجد عائقا يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها (أي يقرأها)، كما انه يجد صعوبة في الاستماع لإقرانه حين يتحدثون، و في التمييز بين عناصر الصوت، و من ثم سيجد صعوبة في ربط حديثه بحديث الآخرين.

3-10-5- المؤثرات البيئية:

قد يساعد الجو الأسري الخصب على تنمية الثروة اللغوية لدى الطفل، فالوالدين يشجعانه على حب الاستطلاع، و القراءة تتطلب التفاعل الاجتماعي الذي يكسب الإنسان العادي خبراته و يمكنه من تفسير ما يقرأ.

3-10-6- العوامل الانفعالية:

يمكن تلخيص العوامل الانفعالية المؤثرة في عملية القراءة الى عاملين:

1 -الاتجاه نحو القراءة: إن توافر الدوافع لتعلم الطفل أمر بالغ الأهمية، لان القراءة عملية

معقدة تتطلب التركيز و الميل عدة سنوات، قبل أن يصل فيها الطفل إلى الطلاقة، و من المهم أن يتوافر للطفل الفهم لان النجاح يؤدي الى تحسين الاتجاهات و تنشيط الدافعية و هذا يساعد الطفل على التقدم.

2-المشكلات الشخصية العامة:

إن المشكلات الشخصية لها علاقة وثيقة بالتأخير في القراءة من المعروف إن عيوب النطق التي تعرقل التقدم في القدرة وثيقة الارتباط بالمشكلات الشخصية، و قد اكشف احد الباحثين أن 70 بالمائة من المتأخرين في القراءة لديهم مشكلات شخصية.¹

¹ - عبد الله احمد و مصطفى محمد، المرجع المذكور سابقا .

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية لدراسة

تمهيد :

يشكل هذا الفصل مدخلا منهجيا للدراسة، حيث تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية المستخدمة ابتداء من الدراسة الاستطلاعية للتعرف على المجال المكاني للتطبيق، إلى منهج البحث العلمي المستخدم، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المتبعة، هذا لأنها كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية وهذا ما حاول الباحث مراعاته وإتباعه، في هذا الفصل .

4-1- منهج الدراسة:

وبما أن موضوع الدراسة يتناول العلاقة بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08- 12 سنة فإن الباحث يوظف المنهج الوصفي ذات الطابع الارتباطي الذي يعرفه رابح تركي (1984): على أنه: " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص.¹

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته حيث أن هذا المنهج يعتمد على الدراسة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.²

ومن المعروف أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها لذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي "الذي يمكن بواسطته معرفة إن كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"³

¹ -تركى رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص129.

² - عبيدات محمد أبو الناصر ، محمد و مبيض دين : منهجية البحث العلمي ، القواعد ، المراحل والتطبيقات ، الطبعة الثانية ، دار وائل للطباعة والنشر ، 1990 ، ص247

³ -صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1989، ص161.

4-2- الدراسة الاستطلاعية.

إن الهدف الأساسي للدراسة هو التحقق من وجود علاقة بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة و أيضا التحقق من وجود علاقة بين كل وظيفة تنفيذية مع القراءة عند نفس الفئة ،وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية (العربي تبسي) واكمالية (مهاجي محمد) بولاية تلمسان بتاريخ 2014/02/05 وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على ميدان الدراسة.
- إختيار عينة الدراسة الاستطلاعية .
- التحقق من صلاحية كل من استبيان الملمح التنفيذي و اختبار القراءة -العطلة-
- تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق كل مقياس .

بما أن المقياس الخاص بمتغير الوظائف التنفيذية المطبق في الدراسة هو مقياس أجنبي تطلب ترجمته والتحقق من خصائصه السيكمومترية ومعرفة مدى صلاحيته للتطبيق في البيئة الجزائرية من خلال تحكيمه من طرف خمسة أساتذة .ويقصد بتلك الخصائص السيكمومترية للمقياس "تلك الخصائص الضرورية والمتعلقة بالصدق والثبات"، وتعتمد جودة الاختبار على مدى توفير بيانات مناسبة لهذه الخصائص.

4-2-1- عينة الدراسة الإستطلاعية:

اشتملت العينة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الابتدائية و الإكمالية وقد بلغ عددها 50 تلميذ و تلميذة ممن كانت استجاباتهم كاملة على المقياسين.

4-2-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

بعد أن تم تطبيق المقياسين على أفراد العينة الاستطلاعية و ما يتميزن بهما من خصائص سيكومترية في ضوء بعض مؤشرات الصدق و الثبات، جاءت نتائج الدراسة استطلاعية بإمكانية تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية على عينة الدراسة بعد ترجمته وتحكيمة.

ونصت أيضا بضرورة إقصاء بعض التلاميذ الذين لم يتحصلوا على نتائج عادية و صحيحة في المقياسين و هذا راجع لعينة الدراسة التي تتطلب ان تكون عادية 08-12 سنة.

4-3- حدود الدراسة:

لكل دراسة حدود يقف عندها الباحث ، وقد عد الباحث محددات الدراسة في النقاط التالية والتي يقف عندها تعميم نتائج الدراسة وهي:

- الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 40 تلميذ و تلميذة ممن تتراوح أعمارهم 08-12 سنة من تلاميذ الصف الرابع و الخامس و الاولى متوسط

- الحدود المكانية: مكان تطبيق الدراسة بابتدائية العربي التبسي وإكمالية مهاجي محمد بدائرة الرمشي بولاية تلمسان

- الحدود الزمنية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على العينة للسنة الجامعية 2013/2014 و اقتصرت على المدة الممتدة من 11 فيفري إلى غاية 12 مارس 2014.

4-4- مجتمع الدراسة:

والمقصود بمجتمع الدراسة الحالية هم جميع تلاميذ السنة الابتدائية العربي التبسي و إكمالية مهاجي محمد ، والمقدر عددهم ب425 تلميذ و تلميذة ،

و في أغلب الأحيان لا يستطيع الباحث دراسة أو حصر كل مفردات المجتمع ، نظرا لما تتطلبه هذه العملية من وقت وجهد وتكاليف باهظة ، لذلك يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفردات المجتمع تسمى العينة.

4-5- عينة الدراسة :

وعينة الدراسة الحالية هي عينة مسحوبة من المجتمع الأصلي والممثلة له، والتي قوامها 40 بنسبة 9.41% من المجتمع الأصلي ، اختيرت بطريقة العينة القصدية أي انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة ، وهي عينة ملائمة لأنها تعطي لعناصر المجتمع الدراسة الأصلي حرية الاختيار بناءً على أول مجموعة يقابلها الباحث وتوافق على المشاركة في الدراسة نختار منها عدد مفردات العينة المطلوبة ، ولكن بشروط محدودة تضمن تمثيل معقول لمجتمع البحث ، ويتميز هذا النوع من العينة بسهولة في اختيار العينة وانخفاض التكلفة والوقت والجهد المبذول من الباحث ، كما يتميز بسرعة الوصول لأفراد الدراسة والحصول على النتائج.¹

و نشير أيضا إلى ان هذا النوع يتم بعملية سحب من فئة مختارة ومتوافرة ، وبالتالي فان الفئة المختارة بموجبها هي ليست أفضل الفئة بل هي الأكثر توافراً.²

ووفق ما سبق تم وضع الشروط اللازمة لاختيار عينة الدراسة و تمثلت في:

1 - السن يكون من 08-12 سنة. و ليس بضرورة ان يكونوا فقط في الابتدائية لأنه يمكن

إدراج تلاميذ السنة الأولى متوسط ان كان سنهم 12 سنة أو أقل.

¹- عبيدات ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق.كايد، البحث العلمي و مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض (السعودية)، 1990.

²-حمصي انطوان، أصول البحث في علم النفس ، مديرية الكتب الجامعية ، جامعة دمشق ، 1991.

2- تمكن عينة الدراسة من عملية القراءة. وذلك بإجراء مقابلة مع معلمهم الذين على يكونوا على معرفة جيدا بتلامذتهم.

3- إلغاء بعض التلاميذ ان وجدت لديهم صعوبات على مستوى الوظائف التنفيذية والقراءة.

4- سلامة الوظائف التنفيذية لدى عينة الدراسة.

4-6- أدوات الدراسة:

4-6-1- اختبار العطللة:

لأستاذة صليحة غلاب، وهو اختبار مكيف عن الاختبار الأصلي la louatte الذي يقيس نشاط القراءة عند ذو سن 8 - 12 سنة كما أنه اختبار يشخص اضطرابات الخاصة بالقراءة كعسر القراءة la dyslexie.

و هو عبارة عن نص عنوانه " العطللة " يتكون من 267 كلمة تم تعديله بعد دراسة سابقة لنفس الباحثة في إطار رسالة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا ثم تابعت تعديله بعد الدراسة الاستطلاعية في إطار رسالة لنيل شهادة الدكتوراة ليصبح أكثر وضوحا مع إضافة بعض العناصر لتكملة الأحداث المتناولة في النص كما تم الاختصار على النص فقط بحيث لم تدرس البنود الأخرى وهذا على أساس الاختصار على معياري الدقة وزمن قراءة وحدة نصية.

تتكون 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 الأرطوفوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفحص حيث تمكنه من تتبع قراءة المفحوص من جهة ومن جهة أخرى يتم عليها تدوين كل الأخطاء و زمن القراءة .وكما نجد ضمن الأدوات المرافقة للاختبار ورقة مطبوعا عليها النص مع ترقيم للوحدات المكونة له وهي تستعمل

للتقريب مع التذكير أن هناك نفس النسخة لكن غير مشكلة والتي تستعمل في دراسة الفرق بين القراءة المشكلة وغير المشكلة.

ما يقيسه الاختبار هو عدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة أي زمن القراءة وتعني معدل الكلمات في زمن محدد . ويفيد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة أو متباطئة وفي كلتا الحالتين لدينا تفسيرات محتملة لكل حالة.

4-6-1-1-مدة الاختبار :

لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتد عليه لتشخيص الإضطراب بحيث يتم مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدة المعيارية المستغرقة للقراءة . في حين أن عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدة محددة هي 3 دقائق أي 180 ثانية.

4-6-1-2-كيفية تطبيق الاختبار :

يكون التطبيق فرديا ونوع القراءة المطلوبة هي قراءة بصوت مرتفع يجلس المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا وعلى اليمين إذا كان عكس ذلك وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته و تنسيخ الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت إنتباهه . والمزمان يكون في يد الفاحص اليسرى . يتم وضع النص المرفوق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص (النص دون رسومات) ، يتم تشغيل المزمان بمجرد الإنتهاء من قراءة العنوان والإستعداد لقراءة أول وحدة من النص .

ملاحظة : لم يتم حساب العنوان ضمن عدد وحدات النص لكن في حالة إهماله نوقف

القراءة و نؤكد على ضرورة قراءته.

أثناء القراءة يقوم الفاحص بتسجيل كل الأخطاء بالكتابة الصوتية واستعمال بعض الرموز التي اقترحتها الباحثة حتى نتمكن من متابعة القراءة بصورة آنية .وهي كالتالي:

/// يدل الرمز على تقطيع الكلمة؛

[...] وضع رمز الصوت بين قوسين و وضع سهم بإتجاه الأعلى يدل على الحذف

[...] +إشارة زائد و الصوت بين معقوفتين يدل على الإضافة.

ملاحظة : يمكن استعمال جهاز تسجيل في حالة ما إذا كان الباحث أو الفاحص الممارس غير متمرس على الكتابة الصوتية ولا على الرموز المقترحة .لكن يبقى لهذه الطريقة جانب سلبي وهو إضاعة الوقت في التسجيل و سماعه بعد الفحص .بالإضافة إلى إمكانية ظهور عطب في جهاز التسجيل.

أما بالنسبة لزمن القراءة فيتم أولا بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة أي عند الثانية 60 وضع خط مائل على مستوى الوحدة التي تم قراءتها ونفس الشيء بالنسبة للدقيقة الثانية والثالثة على أن يتم حساب الزمن المتبقي و تسجيله على ورقة الفحص.

تكون التعليمات بعد وضع لوحة النص أمام المفحوص كما يلي " :هذا نص سوف تقرأه بداية من هنا "ونشير برأس قلم رصاص إلى عنوان النص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كل النص وهذا بحركة القلم الذي نمرره على كامل فقرات النص لأن في بعض الأحيان يفهم الطفل أنه عليه فقط قراءة العنوان و آخر كلمة كما يمكن للبعض أن يتوقفوا عند إحدى الفقرات ويسأل هل يواصل القراءة أم لا و بما أن الاختبار يقيس زمن القراءة فهذه التوقيفات تعطي لنا قيمة غير حقيقية لهذا العامل ومنه نؤكد على ضرورة قراءة النص كاملا دون توقف بإضافة إلى التعليمات اللفظية بحركة القلم.

-ظروف تطبيق الاختبار: يجب الحرص على أن يكون التطبيق في غرفة ذات إنارة مناسبة

بعيدة عن الضوضاء حتى يتمكن المفحوص من القراءة في جو هادئ من جهة و يتمكن الفاحص من متابعة قراءته بتسجيل الأخطاء و الزمن من جهة أخرى.

4-6-1-3- الخصائص السيكومترية لاختبار " العطلة:"

1-ثبات الاختبار

اعتمدت الباحثة في قياس ثبات الاختبار على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة وهي نوعان :عينة عادية وأخرى مرضية عدد الأولى 39 فرد وعدد الحالات المرضية 15 حالة .تم تطبيق الاختبار في المرة الأولى خلال آخر أسبوع قبل العطلة الفصلية حتى نتجنب أثر التعلم بحيث افترضنا أن يكون نشاط القراءة خلال فترة العطلة شبه منعدم ومنه كان التطبيق الثاني بعد الدخول المدرسي من العطلة الفصلية مباشرة فقد كان في اليومين الأولين من العودة للدراسة

2-صدق الاختبار

تم الاعتماد في حساب الصدق على الصدق الذاتي الذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس بذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار .وبما أن " الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد إجراء الاختبار على نفس الأفراد التي أجري عليها مرة أخرى" إذن فالعلاقة وثيقة بين صدق الاختبار وثباته وأن " الاختبار الصادق يكون دائما ثابتا.."

4-6-1-4- صدق المقياس اختبار القراءة في الدراسة الحالية :

1-الصدق التمييزي:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا ، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس ، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة في اختبار القراءة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (02): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية

العينه	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية	266.60	0.51	262.50	1.71	7.23	18	0.00

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) بين المجموعتين الطرفيتين ، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين في اختبار القراءة .

2-معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار القراءة ، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (03): معاملات ثبات إختبار القراءة بطريقة ألفا لكرونباخ

إختبار القراءة	معامل ألفا كرونباخ
المقياس الكلي	0.77

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي قد بلغت

(0.77) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

4-6-2-مقياس إستبيان ملحق التسيير التنفيذي:

هذا المقياس هو من تصميم بيار بول جني و نورمود لبلونك، اوندري روسو ، الأولين

مختصين نفسانيين وآخر طبيب أعصاب.

4-6-2-1-صدق إستبيان ملحق التسيير التنفيذي

1-صدق الظاهري(المحكمين):

بعد القيام بترجمة المقياس قام الباحث بعرض النسخة المترجمة مع النسخة الأصلية على

(05) محكمين (05) أساتذة من جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان و المتمكنين من اللغة الفرنسية

بهدف التأكد من:

- صحة و سلامة الترجمة.
- مناسبة العبارات و سلامة اللغة.
- مدى ملائمة البنود لخصائص العينة و أهداف البحث.
- دقة البنود من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى.

اتفق المحكمون على صلاحية الأداة مع تقديم تصحيحات لبعض البنود التي تم ترجمتها ترجمة صحيحة و إعادة الصياغة لبعضها لعدم وضوح المعنى و تم الاحتفاظ بالعدد الأصلي للبنود و الأبعاد التي يتكون منها المقياس.

2- صدق الإتساق الداخلي:

وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان ملمح التسيير التنفيذي والدرجة الكلية للاستبيان تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، إضافة إلى حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (04) :معاملات الارتباط بين أبعاد ملمح التسيير التنفيذي بالدرجة الكلية

للمقياس:

الأبعاد	الدرجة الكلية
التنشيط	0.51**
الكف	0.55**
المرونة	0.79**
التنظيم /التخطيط	0.61**
الذاكرة العاملة	0.73**
الموازنة الإنفعالية	0.67**

يتضح من الجدول رقم (04) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للمقياس.

ونلاحظ أن معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعاً إذ تراوحت ما بين 0.51 كأدنى قيمة لبعـد التنشيط و 0.79 كأقصى قيمة لبعـد المرونة .

4-6-2-2-إرتباط البند بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (05) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التنشيط		الكف		المرونة		التنظيم /التخطيط		الذاكرة العاملة		الموازنة الإنفعالية	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
01	0.52	05	0.44	09	0.70	13	0.37	17	0.44	21	0.60
02	0.37	06	0.49	10	0.68	14	0.55	18	0.53	22	0.72
03	0.52	07	0.49	11	0.62	15	0.48	19	0.65	23	0.72
04	0.54	08	0.40	12	0.52	16	0.47	20	0.37	24	0.50

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباطات العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05، ما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي للمقياس ، وقد تراوحت القيم الارتباطية بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها ما بين 0.37 كأدنى قيمة و 0.72 كأعلى قيمة وهي معاملات ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية

مما يعني أن عبارات الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه وتقيس جانبا سلوكيا يعبر عنه بالتماسك الداخلي للمقياس.

4-6-2-3- معامل ألفا كرونباخ:

و قد استخدمت هذه المعادلة لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، و قد تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق ميزان رباعي التدرج (أبدأ، "نادراً"، بالمناسبة، في كثير من الأحيان، "غالياً"، دائماً).

تم حساب معامل ألفا كرونباخ إستبيان ملحق التسيير التنفيذي ككل، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (06): معاملات ثبات إستبيان ملحق التسيير التنفيذي بطريقة ألفا لكرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	استبيان الملحق للتسيير التنفيذي
0.70	المقياس الكلي

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي قد

بلغت (0.70) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

4-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته 21، وذلك بتطبيق الأساليب التالية:

4-7-1- الخصائص السيكومترية:

- معادلة ألفا كرونباخ في التناسق الداخلي

- معامل الارتباط بيرسون في صدق الاتساق الداخلي.

4-7-2-فرضيات الدراسة:

تم ا استخدام معامل الارتباط بيرسون البسيط والذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$R_p = \frac{n \times \sum(x \times y) - \sum x \times \sum y}{[n \times \sum x^2 - (\sum x)^2][n \times \sum y^2 - (\sum y)^2]}$$

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى الدراسة الإستطلاعية، و أدوات جمع البيانات والخصائص السيكومترية لها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وبناءاً على الإطار النظري الذي قدمته الدراسة، سنحاول في هذا الفصل أن نعرض و نفسير نتائج الدراسة من خلال تتبع كل فرض على حدا حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة، ثم ننتهي بتقديم استنتاج عام للنتائج وفي الأخير اقتراحات و توصيات الدراسة.

5-1- عرض نتائج الحالات في المقياسين:

5-1-1- عرض نتائج الحالات في استبيان الملح التسيير التنفيذي

الجدول رقم (06) عرض نتائج الحالات في استبيان الملح التسيير التنفيذي

استبيان الملح التسيير التنفيذي							
الحالات	الدرجة على البعد		التقييم	الحالات	الدرجة على البعد		التقييم
01	التنشيط	12	جيد	02	التنشيط	11	جيد
	الكف	07	عادي		الكف	09	عادي
	المرونة	11	جيد		المرونة	11	جيد
	التخطيط	11	جيد		التخطيط	09	عادي
	الذاكرة العاملة	11	جيد		الذاكرة العاملة	11	جيد
	الموازنة الانفعالية	07	عادي		الموازنة الانفعالية	11	جيد
03	الدرجة على البعد		التقييم	04	الدرجة على البعد		التقييم
	التنشيط	11	جيد		التنشيط	11	جيد
	الكف	10	جيد		الكف	11	جيد
	المرونة	11	جيد		المرونة	09	عادي
	التخطيط	09	عادي		التخطيط	09	عادي
	الذاكرة العاملة	07	عادي		الذاكرة العاملة	11	جيد
	الموازنة الانفعالية	09	عادي		الموازنة الانفعالية	07	عادي

التقييم	الدرجة على البعد		06	التقييم	الدرجة على البعد		05
جيد	11	التنشيط		جيد	10	التنشيط	
جيد	11	الكف		عادي	09	الكف	
جيد	12	المرونة		عادي	09	المرونة	
جيد	10	التخطيط		جيد	10	التخطيط	
جيد	10	الذاكرة العاملة		عادي	09	الذاكرة العاملة	
عادي	08	الموازنة الانفعالية		عادي	09	الموازنة الانفعالية	

التقييم	الدرجة على البعد		الحالات	التقييم	الدرجة على البعد		الحالات
عادي	09	التنشيط	08	جيد	12	التنشيط	07
جيد	10	الكف		جيد	11	الكف	
عادي	09	المرونة		جيد	11	المرونة	
جيد	11	التخطيط		عادي	07	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		عادي	08	الذاكرة العاملة	
جيد	11	الموازنة الانفعالية		عادي	08	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		10	التقييم	الدرجة على البعد		09
جيد	11	التنشيط		جيد	10	التنشيط	
جيد	10	الكف		جيد	10	الكف	
جيد	11	المرونة		جيد	11	المرونة	

جيد	11	التخطيط		جيد	10	التخطيط	
جيد	10	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
جيد	11	الموازنة الانفعالية		جيد	11	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد			التقييم	الدرجة على البعد		
جيد	10	التنشيط		جيد	11	التنشيط	
جيد	11	الكف		عادي	09	الكف	
عادي	08	المرونة	12	جيد	11	المرونة	11
عادي	07	التخطيط		جيد	10	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
جيد	11	الموازنة الانفعالية		عادي	07	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد			التقييم	الدرجة على البعد		
عادي	09	التنشيط		جيد	12	التنشيط	
جيد	10	الكف		جيد	10	الكف	
عادي	09	المرونة	14	جيد	11	المرونة	13
عادي	08	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
عادي	09	الذاكرة العاملة		جيد	12	الذاكرة العاملة	
عادي	08	الموازنة الانفعالية		جيد	11	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		الحالات	التقييم	الدرجة على البعد		الحالات
جيد	11	التنشيط	16	جيد	12	التنشيط	15

عادي	07	الكف		جيد	12	الكف	
عادي	08	المرونة		جيد	12	المرونة	
جيد	11	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
جيد	10	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
عادي	09	الموازنة الانفعالية		جيد	10	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		18	التقييم	الدرجة على البعد		17
جيد	11	التنشيط		عادي	07	التنشيط	
جيد	10	الكف		عادي	08	الكف	
عادي	09	المرونة		عادي	07	المرونة	
عادي	09	التخطيط		عادي	09	التخطيط	
جيد	10	الذاكرة العاملة		عادي	09	الذاكرة العاملة	
عادي	06	الموازنة الانفعالية		عادي	07	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		20	التقييم	الدرجة على البعد		19
جيد	10	التنشيط		جيد	11	التنشيط	
عادي	09	الكف		عادي	08	الكف	
متوسط	05	المرونة		عادي	07	المرونة	
عادي	08	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
عادي	07	الذاكرة العاملة		جيد	12	الذاكرة العاملة	
متوسط	05	الموازنة الانفعالية		عادي	07	الموازنة الانفعالية	

التقييم	الدرجة على البعد		22	التقييم	الدرجة على البعد		21
جيد	11	التنشيط		جيد	10	التنشيط	
جيد	11	الكف		جيد	11	الكف	
جيد	11	المرونة		جيد	10	المرونة	
جيد	11	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
جيد	12	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
عادي	08	الموازنة الانفعالية		جيد	11	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		الحالات	التقييم	الدرجة على البعد		الحالات
جيد	11	التنشيط	24	جيد	12	التنشيط	23
عادي	07	الكف		جيد	10	الكف	
عادي	09	المرونة		جيد	12	المرونة	
جيد	12	التخطيط		جيد	12	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
عادي	09	الموازنة الانفعالية		متوسط	05	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		26	التقييم	الدرجة على البعد		25
جيد	10	التنشيط		جيد	12	التنشيط	
عادي	09	الكف		جيد	12	الكف	
عادي	09	المرونة		عادي	07	المرونة	
عادي	09	التخطيط		جيد	11	التخطيط	

جيد	11	الذاكرة العاملة		جيد	12	الذاكرة العاملة	
جيد	11	الموازنة الانفعالية		جيد	11	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		28	التقييم	الدرجة على البعد		27
جيد	11	التنشيط		عادي	09	التنشيط	
عادي	07	الكف		عادي	08	الكف	
متوسط	05	المرونة		عادي	07	المرونة	
جيد	10	التخطيط		عادي	09	التخطيط	
عادي	08	الذاكرة العاملة		جيد	10	الذاكرة العاملة	
متوسط	05	الموازنة الانفعالية		عادي	08	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		30	التقييم	الدرجة على البعد		29
جيد	11	التنشيط		جيد	10	التنشيط	
جيد	12	الكف		عادي	07	الكف	
جيد	11	المرونة		ضعيف	04	المرونة	
جيد	11	التخطيط		عادي	07	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		جيد	10	الذاكرة العاملة	
جيد	11	الموازنة الانفعالية		جيد	10	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		الحالات	التقييم	الدرجة على البعد		الحالات
جيد	11	التنشيط	32	عادي	09	التنشيط	31
عادي	08	الكف		جيد	10	الكف	

جيد	10	المرونة		جيد	10	المرونة	
جيد	12	التخطيط		عادي	09	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		عادي	08	الذاكرة العاملة	
جيد	12	الموازنة الانفعالية		عادي	08	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		34	التقييم	الدرجة على البعد		33
عادي	09	التنشيط		جيد	11	التنشيط	
عادي	09	الكف		جيد	11	الكف	
جيد	11	المرونة		عادي	09	المرونة	
جيد	11	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
جيد	11	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
عادي	09	الموازنة الانفعالية		جيد	10	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		36	التقييم	الدرجة على البعد		35
عادي	09	التنشيط		جيد	10	التنشيط	
جيد	10	الكف		جيد	10	الكف	
جيد	10	المرونة		جيد	10	المرونة	
عادي	09	التخطيط		جيد	11	التخطيط	
جيد	10	الذاكرة العاملة		جيد	10	الذاكرة العاملة	
جيد	10	الموازنة الانفعالية		جيد	11	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		38	التقييم	الدرجة على البعد		37

جيد	10	التنشيط		جيد	11	التنشيط	
عادي	08	الكف		عادي	09	الكف	
عادي	09	المرونة		جيد	11	المرونة	
جيد	10	التخطيط		جيد	10	التخطيط	
عادي	09	الذاكرة العاملة		عادي	09	الذاكرة العاملة	
جيد	12	الموازنة الانفعالية		جيد	12	الموازنة الانفعالية	
التقييم	الدرجة على البعد		الحالات	التقييم	الدرجة على البعد		الحالات
جيد	10	التنشيط	40	جيد	10	التنشيط	39
جيد	10	الكف		عادي	09	الكف	
عادي	09	المرونة		عادي	09	المرونة	
جيد	11	التخطيط		جيد	10	التخطيط	
عادي	09	الذاكرة العاملة		جيد	11	الذاكرة العاملة	
جيد	10	الموازنة الانفعالية		متوسط	06	الموازنة الانفعالية	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) نتائج الحالات بعد تمرير استبيان التسيير التنفيذي أن معظم الدرجات الوظائف التنفيذية كل من التنشيط، التنظيم والتخطيط، الذاكرة العاملة، الكف، الموازنة الانفعالية كانت غير متباعدة فيما بينها أي انها متجانسة. وتقييم جلها كان بين العادي والجيد.

5-1-2- عرض نتائج الحالات في اختبار القراءة - العطفة -

الجدول رقم (08) عرض نتائج الحالات في اختبار القراءة - العطفة -

الحالات	درجة الكلية	النسبة	التقييم	الحالات	درجة الكلية	النسبة	التقييم
(1	158	94%	قارئ جيد	(21	164	98%	قارئ جيد
(2	162	97%	قارئ جيد	(22	165	98%	قارئ جيد
(3	165	98%	قارئ جيد	(23	166	99%	قارئ جيد
(4	167	100%	قارئ جيد	(24	165	98%	قارئ جيد
(5	167	100%	قارئ جيد	(25	164	98%	قارئ جيد
(6	163	97%	قارئ جيد	(26	164	98%	قارئ جيد
(7	163	97%	قارئ جيد	(27	167	100%	قارئ جيد
(8	167	100%	قارئ جيد	(28	165	98%	قارئ جيد
(9	166	99%	قارئ جيد	(29	164	98%	قارئ جيد
(10	166	99%	قارئ جيد	(30	166	99%	قارئ جيد
(11	165	98%	قارئ جيد	(31	167	100%	قارئ جيد
(12	165	98%	قارئ جيد	(32	167	100%	قارئ جيد
(13	166	99%	قارئ جيد	(33	167	100%	قارئ جيد
(14	165	98%	قارئ جيد	(34	167	100%	قارئ جيد

(15)	164	%98	قارئ جيد	(35)	164	%98	قارئ جيد
(16)	163	%97	قارئ جيد	(36)	163	%97	قارئ جيد
(17)	162	%97	قارئ جيد	(37)	165	%98	قارئ جيد
(18)	164	%98	قارئ جيد	(38)	164	%98	قارئ جيد
(19)	164	%98	قارئ جيد	(39)	166	%99	قارئ جيد
(20)	163	%97	قارئ جيد	(40)	165	%98	قارئ جيد

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) ان نتائج الحالات بعد تمرير اختبار القراءة العظلة

كانت متجانس و متقاربة فيما بينها فقد جاءت هذه النتائج المحصورة بين الدرجة 94 % و حتى

100 % . و هذا ما يسمح لنا باعتبار عينة الدراسة كالقراء الجيدين.

الجدول رقم (09) عرض لبعض أخطاء الحالات في اختبار القراءة:

الزمن	الإبدال	الإضافة	القلب	الحذف	الحالات
219	3	3	2	1	1
153	2	2	0	1	2
131	1	0	0	2	3
105	0	0	0	0	4
107	0	0	0	0	5
107	1	2	1	0	6
110	1	1	0	2	7
115	0	0	0	0	8
114	0	1	0	0	9
122	0	0	1	0	10
140	0	0	1	1	11
125	0	1	1	0	12
110	0	1	0	0	13
135	1	1	0	0	14
130	0	0	1	2	15
170	1	2	1	0	16

160	1	2	1	1	17
150	1	1	1	0	18
153	1	0	2	0	19
200	1	1	0	2	20
107	0	1	1	1	21
131	0	1	0	1	22
126	0	1	0	0	23
132	2	0	0	0	24
133	0	2	0	1	25
173	1	0	1	1	26
108	0	0	0	0	27
131	0	1	0	1	28
127	1	1	1	0	29
124	0	0	0	1	30
150	0	0	0	0	31
177	0	0	0	0	32
140	0	0	0	0	33
143	0	0	0	0	34
190	0	1	0	2	35

194	2	2	0	0	36
196	0	0	0	2	37
134	1	1	0	1	38
127	0	0	0	1	39
125	2	0	0	0	40

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن نتائج الأطفال العاديين هي جيدة، حيث لم نسجل أخطاء كثيرة فأخطاء كانت شبه منعدمة ان لم نقل منعدمة فجل هذه أخطاء هي عرضية حتى أننا لا نجدها عند بعضهم حيث تمثلت هذه الأخطاء في (حذف، قلب، الإبدال، الإضافة) و الملاحظ ان هناك تجانس بين في النتائج أضف الى ذلك ان زمن المستغرق في عملية القراءة كان متقارب عند جميع الاطفال.

فالحذف تمثل في حذف ال التعريف، حذف حرف، حذف كلمة إلى غير ذلك، و حذف التتوين ، كما تشتمل الأخطاء على إضافة حرف، إضافة مقطع، إبدال كلمة بكلمة أخرى، إبدال حرف بحرف آخر حيث عوّض الحرف [ك] [ت] ، كذلك إبدال على مستوى الصوائت كإبدال الفتحة بالكسرة وإبدال الكسرة بالفتحة، و ايضا قلب مقاطع داخل الكلمة.

استغرق زمن الحالات في عملية القراءة ما بين 105 ثانية حتى 219 ثا مع احترام الاطفال علامات الوقف في النص و بالتالي فهؤلاء الاطفال يقومون بفك الترميز للكلمات المكتوبة مطبقين قواعد تحويل الشكل الخاص بالحرف ويجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة مما يسمح لهم بالوصول إلى دلالة، واستعمال إستراتيجية الطريقة التحليلية في القراءة التي تعتمد على قراءة الكلمة كاملة دون تجزئتها إلى حروف.

5-2- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضيات:

5-2-1- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية العامة:

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول (10) رقم يبين نتائج معامل الارتباط بين الوظائف التنفيذية والقراءة

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الوظائف التنفيذية	40	0.33	دال عند 0.05
القراءة	40		

5-2-1-1- تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (10) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة من استبيان الملمح التسيير التنفيذي و درجاتهم في القراءة بلغت 0.33 وهي قيمة متوسطة وموجبة، أي ان الارتباط طردي بمعنى أنه كلما زادت درجة الوظائف التنفيذية زادت درجة القراءة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائية عند ألفا ($\alpha=0.05$). وهذا يعني انه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث التي تنص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-1-2-التفسير:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الاولى والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الوظائف التنفيذية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وهذا معناه أن التلميذ في السن من 08 سنة الى غاية 12 سنة وخلال تعلم الطفل القراءة تلعب الوظائف التنفيذية في ذلك، أي أنه كلما كانت الوظائف التنفيذية لدى التلميذ سليمة تجعل منه قادر على تعلم القراءة ولديه قابلية في فهم الحروف وترجمتها الى أصوات وذلك من خلال استعمال الذاكرة البصرية والدلالية وهذه تعتبر في حد ذاتها تعتبر وظائف تستعمل في عملية تنفيذ الفعل وهو القراءة وهذه نجدها عند التلميذ العادي الذي لا يعاني من أي صعوبة من صعوبات التعلم، وهذا ما تثبته دراسة أحمد الحسني هلال التي توصلت دراسته إلى أن عملية القراءة تتطلب من التلاميذ تحليل من خلال توزيع مصادره المعرفية و مصادر الانتباه لكي يستطيعوا التركيز على معنى النص، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم مثلا غالبا ما يفتقدون القدرة على الطلاقة القراءة بسبب وجود صعوبات في متابعة تحليل، وإعادة تركيبه بصورة صحيحة لكي يكونوا معنى له لتكوين هذا المعنى بصورة ناجحة فأن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى توظيف المعلومات و المعارف السابقة بحاجة إلى القدرة على التحويل المرن الذي يتطلب استرجاع وتفسير الخلفية المعلوماتية للاستمرار من تفسير المحتوى الجديد و يتطلب التنسيق بين العمليات السابقة .

واستنادا لما سبق تأتي دراسة عادة محمد عبد الغفار ونشوة عبد التواب حسين و التي هدفت إلى تحديد مدى اضطراب الوظائف التنفيذية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي من ذوي اضطراب القراءة الارتقائي مقارنة بعينة من أقرانهم من غير المضطربين قرائيا.

وافترضت الدراسة أنه تقل كل من الدقة والسرعة علي اختبار التخطيط (عبور حديقة الحيوان) لدى أفراد العينة المضطربة قرائيا مقارنة بغير المضطربين، وتتنخفض درجة الطلاقة الشكلية لدى ذوي اضطراب القراءة الارتقائية مقارنة بغير المضطربين قرائيا. وأيضا تنخفض درجة ذوي اضطراب القراءة الارتقائي على اختبار تجريد المفاهيم (سواء في المواقف الاجتماعية أو اختبار تشابه الأضداد) مقارنة بغير المضطربين قرائيا. وأظهرت النتائج أن هناك فروق جوهرية بين عينتي الدراسة على جميع الاختبارات عدا مقياس الزمن في اختبار عبور حديقة الحيوان، واختبار الطلاقة الشكلية ب، وأوضح اختبار (ت) أن كل هذه الفروق بين الاختبارات كانت لصالح الأسوياء. ومن خلال ما سبق تم التأكيد على أنه للوظائف التنفيذية علاقة بعملية ومهارة القراءة.

5-2-2- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنشيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (11) يبين نتائج معامل الارتباط بين التنشيط والقراءة

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
التنشيط	40	0.31	دال عند 0.05
القراءة	40		

5-2-2-1-تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور الأول من استبيان الملح التسيير التنفيذي " التنشيط " و درجاتهم في القراءة بلغت 0.31 و هي قيمة متوسطة و موجبة، أي ان الارتباط طردي بمعنى أنه كلما زادت درجة التنشيط زادت درجة القراءة ، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند ألفا ($\alpha=0.05$). و هذا يعني انه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث التي تنص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التنشيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة ، و نسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-2-2-التفسير:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التنشيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة وهذا معناه أن عملية التنشيط التي تحدث في الدماغ لدى التلميذ تساعده في عملية ترجمة الحروف والكلمات الى أصوات حيث ان عملية التنشيط التي تحدث اثناء عملية القراءة تكون أساسا في الجهة الخلفية من الدماغ حيث انه إنشاء القراءة تجعل من الدماغ يوجه مجموعة من السيالات العصبية التي تتجه مباشرة الى الجانب الخلفي من الدماغ اين تحدث عملية التنشيط والتي تساعد التلميذ في عملية القراءة وهذا عكس التلاميذ المصابين بصعوبة القراءة أين تكون اتجاه السيالة العصبية لديه في عدة اتجاهات والتي تجعل عدة أماكن في الدماغ تنشط مثلها مثل المنطقة المسؤولة عن القراءة وان المنطقة المسؤولة عن القراءة لا يمكن ان تنشط بوتيرة متتابة لذا يجد الطفل المصاب بالديسكسيا صعوبة في عملية القراءة أو هناك قراءة لكن تكون متقطعة أو هناك توقف لفترات طويلة بين حين وآخر،

ومن هنا تظهر أهمية التنشيط كوظيفة تنفيذية في عملية القراءة وهذا ما أثبتتها دراسة "ليون وآخرون" حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك اختلافات ملحوظة في كيفية عمل الدماغ المصاب بالديسلكسيا بالمقارنة مع دماغ القارئ العادي.

وقد وجد "شايوتز" -باستخدام الرنين المغناطيسي الوظيفي- أن القراء الجيدين أظهروا وجود نمط ثابت من التنشيط القوي في الجزء الخلفي من المخ مع تنشيط أضعف في الجزء الأمامي من الدماغ أثناء مهام القراءة. في المقابل، فإن النمط السائد في تنشيط دماغ المصابين بعسر القراءة هو عكس ذلك أثناء مهام القراءة، حيث يصبح الجزء الأمامي من الدماغ مفرط النشاط مع تنشيط أضعف في الجزء الخلفي.

كما قدم نفس الباحث شايوتز برنامج علاجي فعال للمُعسرين قرائيا، فأصبحت أنماط تنشيط أدمغة هؤلاء الطلاب مماثلة لتلك الموجودة لدى الطلاب الذين كانوا دائما قراء جيدين.

و يدل هذا على أنه مع التدخل المبكر والفعال، يمكن لدماغ المصاب أن تجدد ويمكن للأطفال المصابين أن يصبحوا قراء جيدين. وفي الأخير يمكن القول ان التنشيط يعتبر وظيفة أساسية من الوظائف التنفيذية في عملية القراءة.

5-2-3- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الكف والقراءة لدى الطفل من 08

سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين

نتائج هذه الفرضية.

الجدول رقم (12) يبين نتائج معامل الارتباط بين الكف والقراءة.

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الكف	40	0.22	دال عند 0.05
القراءة	40		

5-2-3-1-تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور الثاني من استبيان الملح التسيير التنفيذي " الكف " و درجاتهم في القراءة بلغت 0.22 وهي قيمة ضعيفة وموجبة، أي ان الارتباط طردي بمعنى أنه كلما زادت درجة الكف زادت درجة القراءة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند ألفا ($\alpha=0.05$). و هذا يعني انه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، و بالتالي تم قبول فرضية البحث التي تنص بوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكف والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة، و نسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-3-2-التفسير:

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بالفرضية الثالثة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكف والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة انه توجد علاقة ارتباطية ضعيفة وهذا معناه انه كلما زادت عملية الكف لدى التلميذ و لو بدرجات قليلة يؤدي الى زيادة المهارة في عملية القراءة وهذا معناه ان عملية الكف تنشط المثبرات والعمليات العقلية المعرفية التي يمكن ان تحدث اثناء عملية القراءة لدى التلميذ أي ان التلميذ لدى قراءة لمقال او جملة او فقرة يقوم بعملية الكف للعمليات الأخرى التي تعرقل عملية القراءة حيث يشير الكف الى سيورة

التحكم التي تكمن في محو تنشيط سلوك أو التفكير، وهنا تظهر أهمية الكف في تثبيط العمليات الجانبية التي تحدث اثناء عملية القراءة والتي يمكن ان تشوش عليه وهذا ما تشير اليه دراسة النعيمي سمير والتي تؤكد ان عملية الكف التي تحدث على مستوى الانتباه تجعله يربط بما يسمى بعملية الانتباه الانتقائي المسؤولة عن تركيز المواد المعرفية على المثير المختار مع تجاهل المثيرات المشتتة.¹

كما أن عملية الكف كما اقترح برودبانت تعمل كآلية ناشطة على تسهيل اختيار وتحليل المعلومة المرادة وبالتالي تحديد القدرة التحليلية للنظام الانتباهي عن طريق صد المعلومات المشتتة والتي تثبط وتجعل التلميذ يوجه كامل انتباهه الى عملية القراءة.

فعلى مستوى الذاكرة يتدخل الكف أساسا على عملية الذاكرة قصيرة المدى أثناء التخزين المؤقت للمعلومات و على مستوى هذه الأخيرة يستلزم نشاط متواصل من محو المعلومات المخزنة سابقا و غير الملائمة الحالية و كذلك قدرة تغيير إستراتيجية الاسترجاع في الذاكرة طويلة المدى والتي تحدث اثناء عملية القراءة، وفي نفس الوقت يتدخل الكف على المستوى الحركي في السلوك من خلال تحكم فعال من طرف الدماغ (مستوى المركزي) ومنفذ عن طريق المجموعات العضلية (المستوى التنفيذي). والتي تساعد على عملية القراءة من خلال توجيه وتعديل حركة اللسان في عملية النطق بالإضافة الى كامل الحركات التنطيق التي تحدث اثناء القراءة، ومنه يمكن القول ان الكف وباعتباره كوظيفة تنفيذية يساعد إيجابا في عملية القراءة وذلك بتنشيطه لكامل المثيرات الدخيلة وتوجيه الانتباه الى مثير واحد.

¹ - النعيمي، المرجع المذكور سابقا .

5-2-4-تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المرونة والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول (13) رقم يبين نتائج معامل الارتباط بين المرونة الذهنية والقراءة.

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
المرونة الذهنية	40	0.03	غير دال
القراءة	40		

5-2-4-1-تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (13) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور الثالث من استبيان الملمح التسيير التنفيذي " المرونة الذهنية" و درجاتهم في القراءة بلغت 0.03 و هي قيمة ضعيفة و موجبة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائياً عند ألفا ($\alpha=0.05$). و هذا يعني انه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي تم رفض فرضية البحث التي تنص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المرونة الذهنية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-4-2-التفسير:

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بالفرضية الرابعة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة الذهنية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة انه لا توجد علاقة ارتباطية بين المرونة الذهنية والقراءة وهذا معناه ان المرونة الذهنية كوظيفة تنفيذية تساهم بشكل ضعيف جدا في عملية القراءة أو لا تساهم أصلا في بعض الأحيان، أي انه اثناء عملية القراءة يمكن للتلميذ ان يقوم بفعل القراءة تود تدخل الوظيفة التنفيذية المرونة الذهنية، ومنها يمكن القول ان عملية القراءة لا تتطلب من التلميذ ان يستعمل كافة الوظائف التنفيذية وانما يستعمل المهمة منها والتي تتدخل بشكل مباشر في تنظيم الفعل القرائي والتي يتجلى عن فقدان احد هذه العناصر تشويش في عملية القراءة، فالتلميذ خلال قيامه بالقراءة يجعل من الدماغ يرتب ويسلسل الوظائف التنفيذية وفق الالهم من الوظيفة ذات التأثير الفعال الى غاية الوظيفة الاقل تنفيذ، وهذا لا يعني ان المرونة الذهنية لا تساعد في العمل القرائي وإنما تأثيرها يكون أقل بالمقارنة بالوظائف الاخرى كالكف والتنشيط والذاكرة العاملة، فالمرونة الذهنية يمكن القول عنها انها عنصر ثانوي في عملية القراءة.

فحسب دراسة أحمد الحسني هلال لعملية القراءة يرى أنها عملية تتطلب المرونة في التفكير و التي تستدعي عندما يحتاج التلاميذ إلى تفسير الكلمات أو اللغة التي قد تكون غامضة يحتاج التلاميذ أيضا إلى فهم النص أو يقوموا بإعادة ترتيب المعلومات وهي عملية تتطلب جهدا لكي يصبح النص واضحا و مفهوما . ولتأكيد ما سبق فقد يجد بعض التلاميذ سهولة في الاستمتاع بنص مكتوب بطريقة درامية مشوقة بدلا من النصوص الجافة المكتوبة بطريقة تتابعية لا يوجد بها خيال. وفي الأخير يمكن القول ان المرونة كوظيفة تنفيذية تعتبر عنصر غير فعال بالدرجة الأولى في عملية القراءة.

5-2-5- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التخطيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول (14) رقم يبين نتائج معامل الارتباط بين التخطيط والقراءة.

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط	40	-0.07	غير دال
القراءة	40		

5-2-5-1- تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (14) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور الرابع من استبيان الملمح التسيير التنفيذي " التخطيط " و درجاتهم في القراءة بلغت -0.07 و هي قيمة ضعيفة و سالبة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائية عند ألفا ($\alpha=0.05$). و هذا يعني انه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، و بالتالي تم رفض فرضية البحث التي تنص بوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التخطيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-5-2-التفسير:

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بالفرضية الخامسة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التخطيط والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة أنه لا توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين التخطيط والقراءة وهذا معناه أن التخطيط له دور ضعيف في مساعدة التلميذ في القراءة و رغم ذلك فهو يعتبر عملية معرفية تساعد في عملية القراءة من خلال تنظيم المراحل التي تتم خلال عملية القراءة فهي تعني بصفة اخرى عملية معرفية تساهم في حل مشكلة معينة وبما أن القراءة هي عبارة عن مشكلة تواجه الطفل حيث أن الطفل اثناء الطلب منه ان يقرأ جملة ما أو نص تعتبر لديه مشكلة لذا تتدخل مجموعة من العمليات المعرفية التي تكون بصفة منتظمة من أجل حل هذا المشكل، وبما أن نتائج الفرضية توصلت الى العلاقة الضعيفة بين القراءة والتخطيط وهي علاقة سلبية وهذا معناه أن التخطيط في هذه المرحلة من عملية القراءة يساعد بشكل ضعيف وقليل جدا أي ان عملية التخطيط بالرغم من إعتبارها مرحلة مهمة في تنظيم مراحل حل المشكلات الى انها لا تساعد في عملية القراءة. و نتيجة هذه الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء به **نعيمي سمير** أين يتم تشكيل تمثيل معرفي مسبق لعمليات اللغة و من بينها القراءة، حيث تقوم وظيفة التخطيط بتحديد و تنظيم النشاطات الواجب القيام بها.

وفي الاخير يمكن القول أن عملية التخطيط هي عملية تنفيذية وظيفية إلا انها لا تساعد

في عملية القراءة.

5-2-6- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية السادسة:

نص الفرضية: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول (15) رقم يبين نتائج معامل الارتباط بين الذاكرة العاملة والقراءة.

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الذاكرة العاملة	40	0.51	دال عند 0.01
القراءة	40		

5-2-6-1- تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور الخامس من استبيان الملح التسيير التنفيذي "الذاكرة العاملة" ودرجاتهم في القراءة بلغت 0.51 و هي قيمة متوسطة و موجبة، أي ان الارتباط طردي بمعنى أنه كلما زادت درجة الذاكرة العاملة زادت درجة القراءة ، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائية عند ألفا ($\alpha=0.01$). و هذا يعني انه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث التي تنص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة ، و نسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

5-2-6-2-التفسير:

ونتيجة هذه الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء به العالمان باديلي وهيتش (Baddeley & Hetch, 1974) من خلال عرضهما لنموذج يصنف اجزاء هذا الجهاز التفكيرى المسمى بالذاكرة العاملة، فحسب هذا النموذج فإن جهاز الذاكرة العاملة مكون من 3 أقسام أو أجهزة مركبة. أولا جهاز التنفيذ المركزى والذي يعمل كمجدد للتركيز والمراقبة اثناء المعالجة بالإضافة الى جهازين آخرين وهما المفكرة البصرية و التي تختص بالتذكر الفعال لمعلومات بصرية فراغية غير كلامية والحلقة الفونولوجية والتي تختص في عملية تذكر فعال ومعالجة معطيات كلامية ونغمية لغوية.¹

ان جهاز الذاكرة العاملة يلعب دورا هاما في عملية اكتساب القراءة وتنفيذها بشكل دقيق. بحيث ان التذكر الفعال هو تذكر المعطى وممارسة معالجه بواسطة ذلك المعطى . و جاءت دراسة حسن شحاتة و التي تأكد دعم الذاكرة العاملة للقراءة من خلال حفظ المعلومات المقروءة وتخزينها فيها ثم استعمالها عند الحاجة، حيث تبدأ من اللحظة الأولى التي تقع فيها عين القارئ على السطور، حيث تشكّل الرموز الخطيّة صورة واضحة على شبكية عينه ثم يقوم بإدراكها، ثم فحصها وتحويلها إلى معاني تودع في الذاكرة. وبتالي فالذاكرة من حيث هي عملية معرفية تسهل للفرد عملية التكيف مع مجتمعه من خلال سلوكه المناسب حسب الوضعية حتى في الوضعية التعليمية.

فحسب الباحث حسن شحاته يعتبر إن ما يحدث أثناء عملية القراءة وبالذات لدى طالب مبتدئ في عملية اكتساب القراءة هو فك لكل حرف بحسب الشكل الحرفي وعليه نجده يحفظ الحرف الذي قام بفكه في ذاكرته منتقلا إلى الحرف التالي لكي يفك الصوت منه وهكذا وصولا إلى

¹ - BaddeleyA, . D., & Hitch,G ..Working memoryIn G.A. Bower (Ed).Recent in learning and motivation (Volume 1).Academic PressN. .Y. 1974

الحرف الأخير، في أثناء عملية الفك هذه يقوم هذا القارئ بعملية دمج للأصوات التي فكها وبحسب ترتيبها إذا فنحن نلاحظ بأنه لدينا عملية تذكر فعال، فك الحرف أولاً وحفظ في الذاكرة للمدى القصير ثانياً، ثم ننقل الى الحرف التالي لفك الصوت ودمجه مع الصوت السابق ومن ثم ننقل الى الحرف الذي يليه وهكذا.¹

و في الاخير يمكننا القول ان للذاكرة العاملة كوظيفة تنفيذية تلعب دور أساسيا في عملية القراءة أكثر من غيرها من الوظائف التنفيذية.

5-2-7- تحليل و تفسير و مناقشة الفرضية السابعة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الموازنة الانفعالية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة".

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بارسون والجدول الموالي يبين نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (16) يبين نتائج معامل الارتباط بين الموازنة الانفعالية والقراءة.

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الموازنة الانفعالية	40	-0.02	غير دال
القراءة	40		

5-2-7-1- تحليل الجدول:

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في المحور السادس من استبيان الملمح التسيير التنفيذي " الموازنة الانفعالية "

¹ - حسن شحاته، قراءات الأطفال، الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، 1996، ص 34.

ودرجاتهم في القراءة بلغت -0.02 و هي قيمة ضعيفة و سالبة ، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائياً عند ألفا ($\alpha=0.05$). و هذا يعني انه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، و بالتالي تم رفض فرضية البحث التي تنص بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الموازنة الانفعالية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة ، و نسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-2-7-2-التفسير:

اظهرت نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بالفرضية السابعة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الموازنة الانفعالية والقراءة لدى الطفل من 08 سنة الى 12 سنة. أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الموازنة الانفعالية والقراءة وحتى و ان وجدت فهي ضعيفة و نتيجة هذه الدراسة الحالية جاءت منافية لمعظم الدراسات التي أكدت أن هناك العلاقة التلازمية بين الاضطراب العاطفي والقرائي ولعل أهمها دراسة هاريس 1970 والتي أسفرت نتائجها إحصائياً على أن 50 % من الضعف القرائي يعود للاضطراب الانفعالي "العاطفي" إن هذه الدراسة تأخذ بعين الاعتبار المشكلات العاطفية و الشخصية المسببة في إخفاق الطفل في تعلم القراءة كعدم النضج العاطفي، انعدام الثقة بالنفس ، الشعور بالخوف وعدم الإيمان ، الجبن و الحياء الشديد، الانصراف عن الدرس ،انعدام الدافعية للتعلم الخمول و الكسل الإسراف في أحلام اليقظة شروود الفكر الانحرافات السلوكية.

5-3- الاستنتاج العام:

من خلال عرض النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة و المتعلقة في معرفة العلاقة الموجودة بين الوظائف التنفيذية و عملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة و بعد تطبيق الأدوات والمتمثلة في مقياس استبيان الملمح التسيير التنفيذي واختبار القراءة- العطله- ، ومن ثم مناقشة هذه النتائج استنادا إلى الدراسات السابقة التي أجريت حول متغيرات البحث توصلت هذه الدراسة إلى العديد من الاستنتاجات أهمها:

ومن خلال تطبيق اختبار العطله على عينة الدراسة تبين أن أفرادها يشتركون في عدة مواصفات منها ما هو ايجابي كالتركيز الحاد أثناء القراءة و تبين ذلك من خلال مراقبتهم العالية لورقة اختبار والأشكال الموجودة بها و أيضا إلى حجم الخط و تغيره كلما انتقلوا إلى كل فقرة وأيضا امتياز أفراد العينة بالمراقبة الذاتية من خلال أخطاء وقعوا فيها أثناء قراءة بعض الكلمات الصعبة فتراهم يقومون بتصحيح قراءتهم على الفور هذا فيما يخص الايجابيات.

أما فيما يخص السلبيات منها السرعة المفرطة أثناء عملية القراءة محاولين بذلك قراءة النص في وقت قصير و هذا ما أدى بوقوعهم في معظم الأخطاء المسطرة في الجدول رقم(09).

و هذه السلبيات لا نلغي من نكونهم قراء جيدين.

و النتيجة الأساسية التي أفضت بها هذه الدراسة هي العلاقة القوية بين الذاكرة العاملة وعملية القراءة و هذا ما اشترك به أفراد هذه الدراسة و تميز هذه الوظيفة على غيرها من الوظائف التنفيذية، ثم جاءت بعد وظيفة التنشيط لارتباطها الوثيق بنشاط القراءة من النشاط الدماغي و ذلك حسب شاويوتر حين أقر بوجود نمط ثابت من التنشيط القوي في الجزء الخلفي من المخ مع تنشيط أضعف في الجزء الأمامي من الدماغ أثناء مهام القراءة ، ثم جاءت نتائج الكف كوظيفة تنفيذية ترتبط بعملية القراءة و ذلك من خلال مرحلة المراقبة أي أثناء عملية القراءة يطلب من التلميذ

الإجابة على المثير الهدف ثم الكف عن الإجابة. ثم تأتي نتائج الوظائف التنفيذية الأخرى من مرونة ذهنية و تخطيط موازنة الانفعالية.

-توصيات و اقتراحات:

- من خلال هذه الدراسة استوحينا مجموعة من التوصيات والاقتراحات نطرحها فيمايلي:
- بناء اختبارات و روائز تقيس عملية القراءة حسب مستويات التدريجية بداية من الصفوف الابتدائية وصولا للمتوسطة.
- بناء اختبارات أدائية للوظائف التنفيذية حتى تكون هناك مصداقية أكثر. فالاستبيانات وحدها لا تكفي لتكون مقياسا دقيقا لاستخلاص نتائج دقيقة.
- المواصلة في نفس الدراسة مع تقديم عدد أكبر من العينة.
- إقامة دراسات مماثلة للمتغير الوظائف التنفيذية و ربطه مع متغيرات أخرى "عمليات عقلية أخرى كالكتابة، الحساب...".
- بما أن دراستنا كان حول الأطفال العاديين نقترح إقامة دراسة مماثلة على أطفال مصابين بعسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب، عسر الخط، و حتى اضطرابات معرفية أخرى.
- في دراستنا الحالية لم نأخذ بعين اعتبار الجانب الاجتماعي و الاقتصادي للأطفال وعليه يمكن لدراسات وأبحاث المقبلة دراسة هذا الجانب. كما يمكننا إشارة أيضا للجانب الثقافي لطفل وأهميته في اكتساب بعض المهارات.

الخاتمة

تناولنا في هذه الدراسة موضوع هام في ميدان علم النفس المعرفي و العصبي، وهو موضوع الوظائف التنفيذية، والذي عرف في الآونة الأخيرة تصاعدا في درجة اهتمام علماء هذا الميدان إذ تعتبر هذه الوظائف التنفيذية من أكثر الوظائف المعرفية غموضا وتعقيدا.

ومع ربط هذه الوظائف التنفيذية بعملية عقلية مهمة كالقراءة عند الطفل 08-12 سنة جاءت هذه الدراسة لتوسع هذه العلاقة من خلال تطبيقات ميدانية للوسط المدرسي الجزائري و ذلك بتطبيق مقياسين لتقييم هذه العلاقة و عليه جاء اختبار القراءة- العطللة- للباحثة صليحة غلاب والذي يقيس عملية القراءة عند أفراد عينة الدراسة ثم جاء استبيان الملمح التسيير التنفيذي لبول جوني وآخرون كمقياس يقيم الوظائف التنفيذية لنفس العينة فكانت نتائج الدراسة متقاربة نوعا ما مع فرضيات الدراسة باستثناء ثلاث فرضيات و التي أثبتتها نتائج هذه الدراسة. و كانت تنص هذه الفرضيات على وجود علاقة ارتباطية بين بعض الوظائف التنفيذية" التخطيط، الموازنة، الكف" وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة .

وجاءت نتائج دراستنا لتنفي ما افترضناه بحيث لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين تلك الوظائف التنفيذية" التخطيط، الموازنة، الكف" وعملية القراءة عند الطفل 08-12 سنة.

و رغم ذلك نبقي متحفظين نوعا ما حول استنتاجاتنا، و ذلك لقلة عدد أفراد العينة، إضافة إلى افتقارنا لاختبار أدائي لقياس الوظائف التنفيذية و ارتكازنا فقط على استبيان ملمح التسيير التنفيذي.

و في الاخير نرجو أن تأخذ الدراسات والأبحاث المقبلة بعين الاعتبار التكوين الديناميكي للوظائف التنفيذية و ذلك بالتطرق إلى مواضيع جديدة كالوظائف الفوق معرفية، و ربطها بالمجال التربوية والتعليم و ذلك خدمة لهذه المواضيع و اعطاءها حقها في ميادين علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي بالجزائر.

قائمة المراجع

أولا-المراجع باللغة العربية:

- 1- أحمد عبد الله احمد، مجمد مصطفى فهمي، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية، الطبعة الرابعة، 2000
- 2- احمد الطاهر قحطان ، صعوبات التعلم ، دار وائل ، الأردن ، طبعة 1 ، 2004.
- 3- البشير شرفوح ،انعكاسات عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرّين، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر ، 2006.
- 4- الزغول رافع النصير، الزغول عماد عبد الرحيم، ج1، علم النفس المعرفي، عمان ، الأردن، دار الشروق ، الطبعة الأولى، 2003.
- 5- العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2004
- 6- آدم كوكس، اضطراب و فرط النشاط وتشتت الانتباه، والتحكّم التنفيذي، شركة العبيكان للتعليم، بدون بلد، 2012.
- 7- أيهم الفاعوري ، علم النفس العصبي و صعوبات التعلم، تربية خاصة /تخصص صعوبات التعلم، بحث لإعداد رسالة الماجستير، بدون بلد، 2009.
- 8- أجرشاو الغالي و أحمد الزاهر، التمدرس و الاكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الأول، العدد الأول، البحرين، 2000.
- 9- أزداو شفيقة، الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، رسالة لنيل شهادة الدكتوراة في الارطوفونيا، جامعة الجزائر -2، 2012.

10- أحمد الحسيني هلال و آخرون، علم النفس الحديث و الوظائف التنفيذية، الطبعة الثانية، 2013.

11- بشير معامرة، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، قسم علم النفس جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007.

12- . بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (2006). القراءة السريعة (ترجمة أحمد هوشان). ط1،

13- تركي رابح، (1990)، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

14- حمصي انطو ان، أصول البحث في علم النفس ، مديرية الكتب الجامعية ، جامعة دمشق . . 1991.

15- حسن شحاته، قراءات الأطفال، الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،

16- خالد بن عبد الله الراشد، برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءات الصامتة و أثرها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الملك سعود، 2001.

17- دحال سهام، دراسة وتحليل إستراتيجية الفهم الشفهي لصعوبة القراءة ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا، جامعة الجزائر-2، 2005

18- رزيقة لوزاعي، العرض الجبهي (الانتباه الانتقائي و الذاكرة العاملة) ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر-2، 2008

19- زيتوني محمد زوهير، نقص الانتباه عند الطفل المصاب بالصرع، رسالة لنيل شهادة الدكتوراة في علم النفس المرضي للصرع، جامعة أبوبكر بلقايد- تلمسان-، 2012.

20- راضي فوزي، اكتساب القراءة في الصف الأول، مجلة الفصحى، 2009.

21- سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت، 1996.

22- صالح بن حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1989.

23- صليحة غلاب، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة في الارطوفونيا، جامعة الجزائر-2،

2012

24- عبيدات محمد أبو الناصر ، محمد و مبيض دين : منهجية البحث العلمي ، القواعد ، المراحل والتطبيقات ، الطبعة الثانية ، دار وائل للطبعة والنشر . 1990.

25- عبيدات ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق.كايد، (1990) البحث العلمي و مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض (السعودية).

26- عبد الله بن محمد، علموا الأطفال وهم يلعبون، مجلة البيان، 2013.

27- علي تعوينات ،التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية) ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1983.

28- فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، 2005.

29- كريمة مجاهد، 2010تقييم نفسي عصبي للذاكرة العاملة و المرونة الذهنية المعرفية،رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2010.

30- كريمة بو فلاح ، دراسة و تحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل

المصاب بصعوبات تعلم القراءة ،رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، جامعة الجزائر ، 2007.

- 31- كامل مليكة لويس، تقييم نيوروسبولوجي، مطبعة فكتور كيرليست، الطبعة الأولى، القاهرة، 1997.
- 32- محمد عوض الترتوري، النمو اللغوي عند طفل الروضة، دكتوراه أصول التربية- نظرية المعرفة، 2006.
- 33- نعيمى سمير، العرض الجبهي دراسة اضطراب الوظائف التنفيذية الكف و التخطيط، ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر-2، 2012،
- 34- نبيل عبدالهادي وآخرون، بطئ التعلم وصعوباته، الطبعة 1، دار وائل، عمان، 2000 .
- 35- نبيل عبد الفتاح، صعوبات تعلم القراءة و التعلم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق، 1998.
- 36- هيثم طه، اكتساب القراءة و الكتابة: البعد التطوري و التفكيرى، 2001.

ثانيا - المراجع باللغة الأجنبية :

37- Arnaud ROY, FONCTIONS EXECUTIVES CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS D'UNE NEUROFIBROMATOSE DE TYPE1, THESE DE DOCTORAT en psychologie – TOME I, UNIVERSITE D'ANGERS, 2007.

38- Adelediamond, Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?, l'Université de la Colombie-Britannique, 2009

39-BaddeleyA. . D., & Hitch,G ..Working memoryl.n G.A. Bower (Ed).Recent in learning and motivation (Vo 1tl).Academic PressN. .Y. 1974

40 -Degiorgio C, Fery P, PolusB.Watelet A, comprendre les fonctions exécutives, hôpital Erasme, Bruxelles

41 – Fascalepradatdiehl&annepeskiné, évaluation des troubles Neuropsychologiques en vie quotidienne.édition springer, paris, 2006.

42- Françoise Estienne&Bernadettepiérart, les bilans de langage et de voix, Masson, paris, 2006-

43- LUSSIER, F. FELESSA J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant.troubles développementaux et de l'apprentissage, Dunod, Paris.

44- Pennington,b.f.etozonoff,s,executive and développement alpsychopathology,journal of childpsychology and psychiatry and applied disciplines, 1996.

45– Radonovich, k. j, gender différences on executivefunctiontasks in childrenwith attention–deficit–hyperactivitydisorder(ADHD) thesis, university of florida, 2001

46– Shugars ,s l. a,functionalassessment of executivefunctioning, the hamburger training tasks, master in science, university of pittsdurgh,2007

47– Turner, r.n, forrester, r ,mulhem,b, et crisp, r, impairment of executiveabiliesfollowing a social category prime, journal of currentresearch in social psychology,2005.

48–VAN DER LINDEN, M. et al. (1999). Neuropsychologie des lobesfrontaux ,Solal, Paris.

49–wolf,m.e.executive function processus, inhibition ; working Memory, planning and attention in children and yourthwith attention deficithyperactivitydisorder, phd, thesis, T exaswomans university,2004.

50– www.mahashem.com,04,

الملاحق



الْعُظْلَةُ



قَضَى فَارِسٌ عُظْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مَدَنِ
الصَّخْرَاءِ الْوَاسِعَةِ. تَعْرِفُ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جُلُولٌ، أَحَبُّ كَثِيرًا
الْجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتُهُ وَبَعْضُ أَتْنَاءِ الْمَدِينَةِ لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ
الرَّمْلِيَّةِ وَتَسْلَقُ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.



عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَّامِ تَمَرَّتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَّاحٌ عَظِيفَةً، فَارْتَجَفَتْ
سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتِ الْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتِ حَبَّاتُ الرَّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنِّهَا زَوْيَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْفَرَسَانِ
نَاجِيَةٍ فِي السَّمَاءِ.



فِي الصَّبَاحِ هَذَاتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَتَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَلَاةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَّاحِ الْقَوِيَّةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَتَوَرَّدُ وَيَغْضِبُ فَيُرْعِي وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ
يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مَطْوَأًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَمْتَنِحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِنِهِ بِأُظْمِنَانِ.

انْتَهَتْ الْعُظْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالتَّحَقَّقَ بِالْمَنْزَمَةِ، وَفِي فَنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ
رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّخْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعُظْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِنِ الْبَحْرِ
الْجَمِيلَةِ وَالِاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



الملحق رقم 02: استبيان الملحق للتسيير التنفيذي

اسم الطالب :

اسم الفاحص:

التاريخ:

هذا الاستبيان يسمح التحصل على الملحق النوعي للمهارات التنفيذية للتلميذ.

1/ لكل الحالات المطروحة: اجب على السؤال التالي "إلى أي مدى يعبر البند على وضعية الطفل

الملاحظ" ؟

2/ ضع علامة حول الرقم المقابل للبند الأقرب لملاحظاتك.

3/ دون مجموع كل مجال في العمود الأيسر تحت خانة النتائج.

(0) أبدا , نادرا

(1) بمناسبة

(2) غالبا، في كثير من الأحيان

(3) دائما

النتائج	التشيط	
	يحافظ على مجهوده و اهتمامه حتى لو كانت المهمة معقدة و تتضمن عدة مراحل.	3 2 1 0
	يبدأ النشاطات و الفروض في الوقت المناسب.	3 2 1 0
	يخصص الزمن الضروري لانجاز المهمة المحددة.	3 2 1 0
	يولي انتباها نوعيا يسمح له بتسيير التفاصيل الدقيقة لانجاز المهمة.	3 2 1 0
النتائج	الكف	
	يتجنب إعطاء تعاليق بدون تفكير أو يقاطع محادثة آخرين.	3 2 1 0
	قادر على مقاومة أفكار ليست مرتبطة بالمهمة.	3 2 1 0
	يمارس تحكم فعال يسمح له بمقاومه العادة أو بإيقاف فعل في مسار التنفيذ.	3 2 1 0
	يستطيع أن يفرض على نفسه أجل محدد قبل تنفيذ المهمة(مثال:يفكر قبل القيام بالنشاط/ ينتظر دوره).	3 2 1 0
النتائج	المرونة	
	قادر على تصور موقف من عدة جوانب.	3 2 1 0
	يظهر إبداع في تنفيذ مهمة و في حل المشكلات.	3 2 1 0
	يتكيف مع المواقف الجديدة و غير المتوقعة.	3 2 1 0
	قادر على تغيير استراتيجياته وفقا للمهمة أو الوضعية.	3 2 1 0
النتائج	التنظيم/التخطيط	
	قادر على تحقيق استراتيجيات مناسبة لتنظيم و استعادة معارفه.	3 2 1 0

	إيجاد ما يحتاجه لتنفيذ عمله	3 2 1 0
	قادر على إنهاء المشاريع التي باشرها مع احترام المراحل المحددة.	3 2 1 0
	يقدر الزمن الضروري لانجاز مهمة	3 2 1 0
النتائج	الذاكرة العاملة	
	قادر على إعادة استعمال معارفه المكتسبة أثناء حل المشكلات أو تنفيذ مهمة.	3 2 1 0
	يحتفظ بتعليمات المهمة التي يجب أن ينفذها.	3 2 1 0
	يستطيع معالجة عدة معلومات بشكل متزامن (مثل: حين يحسب ذهنيا)	3 2 1 0
	يحتفظ بهدف في ذاكرته الهدف أثناء كل مدة تنفيذ المهمة	3 2 1 0
النتائج	الموازنة الانفعالية	
	لديه تعبير انفعالي يتناسب مع الوضعية.	3 2 1 0
	يقوم برد فعل يتناسب مع الصعوبات المرتبطة بتنفيذ مهام ما أو وضعيات اجتماعية.	3 2 1 0
	يسير بشكل فعال مواقف الأكثر ضغطا.	3 2 1 0
	يبقى هادئ و يعبر بشكل متوازن عن عدم رضاه أو عن إحباطه.	3 2 1 0

Annexe 1 PGEX Profil de Gestion Exécutive

Version de l'intervenant

Nom de l'élève : _____

Nom de l'intervenant : _____

Date : _____

Ce questionnaire permet d'obtenir un profil qualitatif des habiletés exécutives de l'élève.

1. Pour chacune des descriptions proposées, répondez à la question : « Dans quelle mesure cet énoncé caractérise-t-il l'élève observé ? »
2. Encerclez le chiffre associé à l'énoncé qui correspond le mieux à vos observations.
3. Reportez le total de chaque section dans la colonne de gauche, sous résultat.

(0) jamais, rarement
 (1) à l'occasion
 (2) assez souvent, souvent
 (3) très souvent, fréquemment

Résultat	Activation	
	Maintient son effort et son intérêt même si la tâche est complexe et comporte plusieurs étapes.	0 1 2 3
	Débuté les activités et les devoirs au moment opportun.	0 1 2 3
	Se mobilise le temps nécessaire à l'exécution de la tâche prescrite.	0 1 2 3
	Porte une attention de qualité permettant de gérer les détails pertinents à la réalisation de la tâche.	0 1 2 3
Résultat	Inhibition	
	Évite de faire des commentaires irréfléchis ou d'interrompre la conversation des autres.	0 1 2 3
	Est capable de résister aux idées ou aux pensées qui ne sont pas reliées à la réalisation de la tâche.	0 1 2 3
	Exerce un contrôle efficace qui lui permet de résister à l'habitude ou de stopper une action en cours d'exécution.	0 1 2 3
	Est capable de s'imposer un délai avant de passer à l'action. (Par exemple, pense avant d'agir, attend son tour.)	0 1 2 3
Résultat	Flexibilité	
	Est capable d'envisager une situation de plusieurs points de vue.	0 1 2 3
	Fait preuve de créativité dans l'exécution d'une tâche et la résolution de problèmes.	0 1 2 3
	S'adapte aux nouvelles situations et aux imprévus.	0 1 2 3
	Est capable de modifier ses stratégies en fonction de la tâche ou de la situation.	0 1 2 3

Annexe 1 PGEX Profil de Gestion ExécutiveVersion de l'intervenant (*suite*)

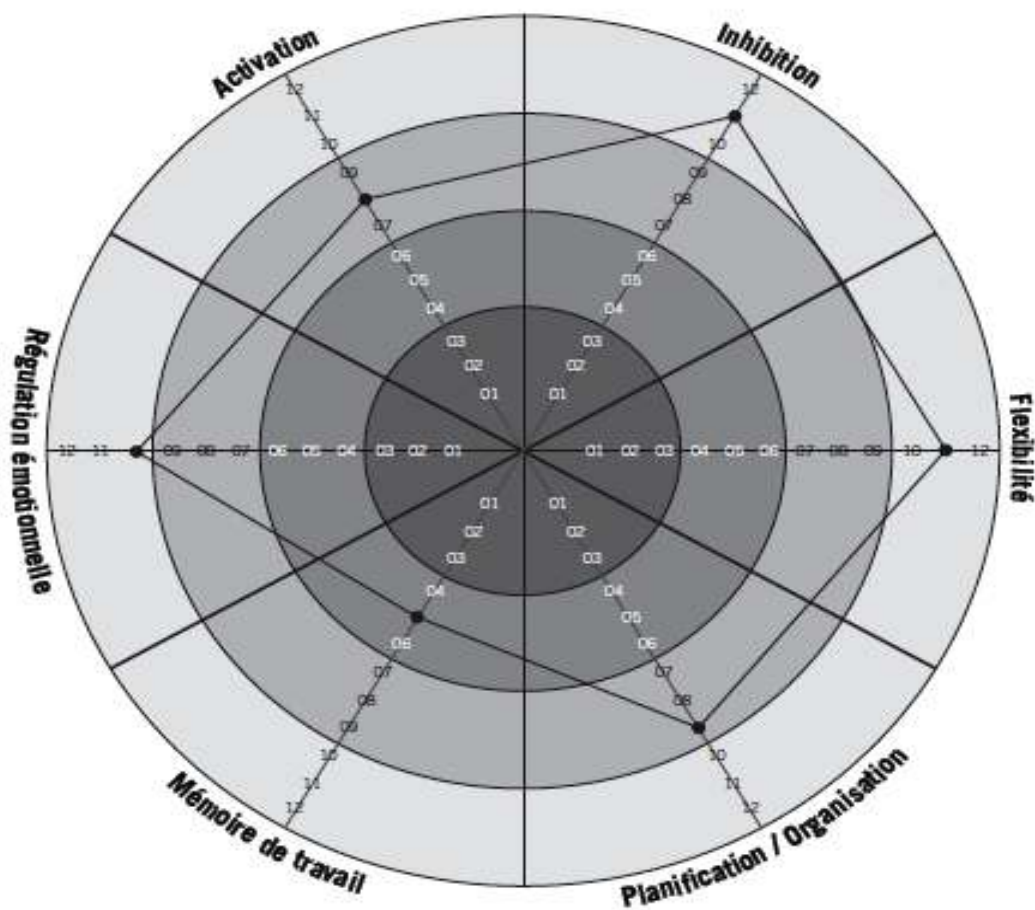
Résultat		Planification/organisation			
	Est capable de mettre en œuvre des stratégies adéquates pour organiser et retrouver ses connaissances.	0	1	2	3
	Retrouve ce dont il a besoin pour exécuter son travail.	0	1	2	3
	Est capable de mener à terme les projets entrepris en respectant les étapes prévues.	0	1	2	3
	Estime le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche.	0	1	2	3
Résultat		Mémoire de travail			
	Est capable de réutiliser ses connaissances acquises en cours de résolution de problèmes ou d'exécution de tâches.	0	1	2	3
	Retient les consignes de la tâche à exécuter.	0	1	2	3
	Peut traiter simultanément plusieurs informations (par exemple lorsqu'il calcule mentalement).	0	1	2	3
	Conserve en mémoire son objectif pendant toute l'exécution de la tâche.	0	1	2	3
Résultat		Régulation émotionnelle			
	A une expression émotive adaptée à la situation.	0	1	2	3
	Réagit de façon adaptée aux difficultés liées aux tâches ou aux situations sociales.	0	1	2	3
	Gère efficacement les situations plus stressantes.	0	1	2	3
	Reste calme, exprime adéquatement son insatisfaction ou sa frustration.	0	1	2	3

Nom : _____ Date : _____

Annexe 1 PGEX Profil de Gestion Exécutive

Version de l'intervenant (*suite*)

Profil de gestion exécutive PGEX (exemple)



الملحق رقم 03:

حضرة الأستاذ(ة) المحترم(ة):

في اطار القيام بدراسة تتناول موضوع علاقة الوظائف التنفيذية بعملية القراءة عند الطفل
12-08 سنة ، لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس المعرفي، تم اللجوء الى ترجمة
 مقياس استبيان الملمح التسيير التنفيذي لبول جني و نورمود لبلونك، اوندري روسو من اللغة
 الفرنسية الى اللغة العربية، وللاستفادة من خبرتك أتقدم بطلبي هذا المتمثل في التأكد من مدى
 صدق وسلامة الترجمة ووضوح العبارات ولك مني جزيل الشكر والامتنان.

اسم الاستاذ:

الدرجة العلمية:

مكان العمل:

الباحث:

توزيع أسماء المحكمين حسب مؤسسة الانتماء والدرجة العلمية:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية.	الجامعة.
01 -	بن حبيب عبد المجيد	أ/محاضر (أ).	- جامعة تلمسان.
02 -	أحمد فاضلي.	أ/محاضر (أ).	- جامعة البليدة 02.
03 -	طهراوي عبد المجيد	أ/ محاضرة (ب)	- جامعة تلمسان.
04 -	اوجي الهام.	مختص ارطوفوني	- مدرسة التوحد.
05 -	خلوق أمين.	مختص ارطوفوني	- مستشفى وهران.

الملحق رقم 04:

الملاحق الخاصة بالفرضيات:

ملحق الفرضية العامة:

Correlations			
		VAR00031	VAR00032
VAR00031	Pearson Correlation	1	,33
	Sig. (2-tailed)		,039
	N	40	40
VAR00032	Pearson Correlation	,33	1
	Sig. (2-tailed)	,039	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الاولى

Correlations			
		VAR00032	VAR00005
VAR00032	Pearson Correlation	1	,311
	Sig. (2-tailed)		,046
	N	40	40
VAR00005	Pearson Correlation	,311	1
	Sig. (2-tailed)	,046	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الثانية

Correlations			
		VAR00032	VAR00010
VAR00032	Pearson Correlation	1	,221
	Sig. (2-tailed)		,027
	N	40	40
VAR00010	Pearson Correlation	,221	1
	Sig. (2-tailed)	,027	
	N	40	40

الملاحق الخاصة بالفرضيات:

ملحق الفرضية العامة:

Correlations			
		VAR00031	VAR00032
VAR00031	Pearson Correlation	1	،33
	Sig. (2-tailed)		0.39
	N	40	40
VAR00032	Pearson Correlation	،33	1
	Sig. (2-tailed)	0.39	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الاولى

Correlations			
		VAR00032	VAR00005
VAR00032	Pearson Correlation	1	3.11
	Sig. (2-tailed)		0.46
	N	40	40
VAR00005	Pearson Correlation	3.11	1
	Sig. (2-tailed)	0.46	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الثانية

Correlations			
		VAR00032	VAR00010
VAR00032	Pearson Correlation	1	2.21
	Sig. (2-tailed)		02.7
	N	40	40
VAR00010	Pearson Correlation	2.21	1
	Sig. (2-tailed)	02.7	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الثالثة

Correlations			
		VAR00032	VAR00015
VAR00032	Pearson Correlation	1	،033
	Sig. (2-tailed)		،838
	N	40	40
VAR00015	Pearson Correlation	،033	1
	Sig. (2-tailed)	،838	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الرابعة

Correlations			
		VAR00032	VAR00020
VAR00032	Pearson Correlation	1	-.078
	Sig. (2-tailed)		،633
	N	40	40
VAR00020	Pearson Correlation	-.078	1
	Sig. (2-tailed)	،633	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية الخامسة

Correlations			
		VAR00032	VAR00025
VAR00032	Pearson Correlation	1	5،13
	Sig. (2-tailed)		00،8
	N	40	40
VAR00025	Pearson Correlation	5،13	1
	Sig. (2-tailed)	00،8	
	N	40	40

ملحق الفرضية الجزئية السادسة

Correlations			
		VAR00032	VAR00030
VAR00032	Pearson Correlation	1	-.019
	Sig. (2-tailed)		،906
	N	40	40
VAR00030	Pearson Correlation	-.019	1
	Sig. (2-tailed)	،906	
	N	40	40

ملاحق الخاصة بصدق وثبات اختبار القراءة:

الصدق التمييزي:

Group Statistics					
	VAR00033	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00032	1,00	10	266,6000	,51640	,16330
	2,00	10	262,5000	1,71594	,54263

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differen	Std. Differen	95 Difference Lower Upper
assumed		2,387	,140	7,235	18	,000	4,10000	,56667	2,90948 5,29052
not assumed				7,235	10,61	,000	4,10000	,56667	2,84726 5,35274

الثبات:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	40	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,770	,745	18

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/ Min	Variance	N of Items
Item Variances	,903	,276	4,538	4,262	16,425	,990	18
Inter-Item Correlations	,139	-,268	,709	,977	-2,646	,041	18

RESUME

Notre présente recherche essaie à étudier la relation fonctionnelle qui existe entre les fonctions exécutives et la lecture chez des enfants âgés de 08 à 12 ans.

- On a adopté l'approche descriptive, et pour la collecte des données on se réfère à l'application des normes suivantes :

- le premier c'est un questionnaire de profil exécutif de gestion de la fonction de Paul Génie et Normand Leblanc et André Rousseau.

- le deuxième test de la récréation, qui mesure le variable de la lecture de Saliha Gulab.

L'étude a donné les résultats suivants:

- Il existe une corrélation entre les fonctions exécutives et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

- Il existe une corrélation entre l'activation et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

- Il existe une corrélation entre l'inhibition et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

- Il existe une corrélation entre la flexibilité et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

- Il existe une corrélation entre l'organisation et la planification et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

- Il existe une corrélation entre la mémoire de travail et la lecture de l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.01$).

- Il existe une corrélation entre le processus émotionnel et la lecture chez l'enfant au niveau de signification ($\alpha = 0.05$).

À la lumière des résultats obtenus dans ce travail de recherche, on a déterminé un ensemble de recommandations qui ont à voir avec les résultats obtenus