

الخريطة الدلالية ودورها في تنمية مفهوم الكلمة لدى تلاميذ ذوي قصور في الإدراك البصري
*The semantic map and its role in developing the concept of a word
among students with visual-perceptual deficits.*

عبد الوهاب صوفي²
abdelouaheb.soufi@univ-tlemcen.dz

عادلة عبيد¹
adla.abid@univ-tlemcen.dz

تاريخ النشر: 2026/03/15
Received: 28/09/2025

تاريخ الاستلام: 2025/09/28
published: 15/03/2026

الملخص:

هدفت الدراسة الى الكشف تجريبيا على فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية ودورها في تنمية مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري، قد أظهرت النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في اكتساب مفهوم الكلمة في القياس القبلي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الكلمة في القياس البعدي
كلمات مفتاحية: الخريطة الدلالية، مفهوم الكلمة، قصور الإدراك البصري

Abstract:

The study aimed to experimentally examine the effectiveness of the semantic mapping strategy and its role in developing word-concept comprehension among students with visual-perceptual deficits. The results indicated that there were no statistically significant differences between the control and experimental groups in word-concept acquisition at the pre-test. Statistically significant differences were observed in word concept acquisition within the experimental group in both the pre- and post-tests. Furthermore, statistically significant differences were found between the experimental and control groups on the word concept scale in the post-test

Keywords: Semantic mapping, word concept, visual perception deficit.

(1) مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته جامعة تلمسان (الجزائر)

(2) مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته جامعة تلمسان (الجزائر)

مقدمة:

يُعَدُّ مجال التربية الخاصة من أبرز المجالات التربوية التي تحظى باهتمام متزايد بالمشكلات التعليمية التي يواجهها المتعلم خلال مختلف مراحل التعليم، ولا سيما في المرحلة الابتدائية التي تُعَدُّ من أهم مراحل التعليم، إذ تمثل القاعدة الأساسية لبناء المعارف، والخطوة الأولى نحو نجاح اكتساب التعلّيمات اللاحقة. كما تسهم هذه المرحلة في تنمية المهارات الأساسية، وتعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية، وتنمية القدرات العقلية، فضلاً عن المساعدة في اكتشاف المواهب والميول، بما يسهم في تكوين شخصية متكاملة ومتوازنة.

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين والمربين للحدّ من الصعوبات المدرسية، فإن مشكلة صعوبات التعلم لا تزال تُعَدُّ من التحديات التربوية المعاصرة. ويُعَدُّ ضعف الإدراك البصري أحد أبرز أنواع هذه الصعوبات، نظرًا لما تعانيه هذه الفئة من تباين في القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي المتدني. ويؤدي هذا التباين إلى إخفاق التلاميذ في معالجة المعلومات وتفسيرها بصورة سليمة، مما يترتب عليه تراكم الخبرات والمعارف دون القدرة على استيعابها أو توظيفها بشكل صحيح.

وبناءً على ما سبق، يعاني التلاميذ ذو قصور الإدراك البصري من ضعف في اكتساب مفهوم الكلمة، الأمر الذي ينعكس في مشاعر الإحباط والتوتر المستمر، ويؤدي إلى ارتفاع مستويات الملل الأكاديمي وانخفاض الدافعية للإنجاز والطموح الدراسي.

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى توظيف برامج واستراتيجيات معرفية ملائمة تسهم في النهوض بهذه الفئة، وتمكّنهم من المشاركة الفاعلة في التعلم الذاتي، بما يتيح لهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وينمّي لديهم السلوكيات الإيجابية، ويحدّ من السلوكيات غير المرغوب فيها، مثل العزلة والانسحاب من العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار، تُعَدُّ استراتيجية الخريطة الدلالية أداة معرفية فعّالة لدعم التلاميذ ذوي صعوبات الإدراك البصري، نظرًا لما تتمتع به من إمكانات كبيرة في معالجة العديد من الصعوبات التعليمية بشكل عام، وتنمية مفهوم الكلمة بشكل خاص.

الإشكالية:

أصبح موضوع صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة يحظى بأهمية متزايدة، الأمر الذي جعله محل اهتمام العديد من الباحثين والأخصائيين في مجالات متعددة، ولا سيما في ميدان التربية الخاصة. وتُعدُّ صعوبات التعلم من الإعاقات الخفية التي تتسم بعدم الوضوح وتعدد الأنواع، مما يجعل عملية تشخيصها وتحديد أمرًا معقدًا، خاصة في ظل إمكانية الخلط بينها وبين مشكلات مدرسية أخرى ذات طابع تعليمي أو سلوكي.

ومن بين أبرز صعوبات التعلم النمائية يبرز الإدراك البصري بوصفه أحد الموضوعات الأساسية التي شغلت اهتمام المعلمين في الأقسام العادية والمكيفة على حد سواء، نظرًا لكونه يمثل ركيزة أساسية تقوم عليها العملية التعليمية، وأحد أهم العمليات العقلية العليا التي يحتاجها المتعلم لتحقيق تعلم سليم وفّعال. ورغم ذلك، يواجه عدد معتبر من التلاميذ صعوبات على مستوى الإدراك البصري، وهو ما يُعرف بالقصور في الإدراك البصري.

إذ يعاني المتعلم الذي يعاني من ضعف في الإدراك البصري من صعوبات في معالجة المعلومات البصرية وتأويلها ومنحها الدلالات المناسبة، كما يواجه مشكلات لغوية متعددة، من أبرزها ضعف تكوين مفهوم الكلمة، الذي يُعدُّ عملية مركبة تتداخل فيها الجوانب المعرفية واللغوية والحسية. ويظهر ذلك في صعوبة التمييز بين الأشكال البصرية للحروف، وربطها لتكوين الكلمات والجمل، ومن ثمّ إسناد الدلالات

الرمزية والمعاني الصحيحة لها. وفي هذا السياق، بيّنت دراسة أحرشاو وخباش (2005) المعنونة بـ نحو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن أن بناء مفهوم الكلمة يتأثر بعدة عوامل فردية وثقافية، كما أكدت على دور نظرية الذهن في تفسير هذه العملية وتحليلها. وفي ظل التطور الحاصل في المجال التربوي، برزت تحديات جديدة تتعلق بتعليم وتأهيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما استدعى تجاوز الطرائق التقليدية التي لم تعد ملائمة لخصائصهم واحتياجاتهم التعليمية. ونتيجة لذلك، ظهرت استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، خاصة وأن هذه الفئة غالباً ما تتمتع بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط. ومن بين هذه الاستراتيجيات، حظيت استراتيجية الخريطة الدلالية باهتمام عدد من الدراسات، من بينها دراسة خليل وحسن (2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، حيث أظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في كل من سرعة القراءة ودقتها.

وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة، تم توجيه الاهتمام نحو التلاميذ ذوي ضعف الإدراك البصري، بهدف التخفيف من الصعوبات التي يعانون منها من خلال اعتماد أساليب تعليمية علاجية مناسبة، حيث تم اختيار استراتيجية الخريطة الدلالية لما لها من فاعلية في تنمية مفهوم الكلمة ومعالجة الصعوبات المرتبطة به.

وبناءً على ما سبق، تتمحور الإشكالية الرئيسة للدراسة حول التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في اكتساب مفهوم الكلمة في القياس القبلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الكلمة في القياس البعدي؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة وأهدافها، واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم والإدراك البصري، تم صياغة فرضيات الدراسة الحالية للتحقق من أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي ضعف الإدراك البصري، وذلك على النحو الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اكتساب مفهوم الكلمة في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الكلمة في القياس البعدي.

أهداف الدراسة:

انطلاقاً من الإشكالية المطروحة، وما أظهرته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة من وجود علاقة وثيقة بين ضعف الإدراك البصري وصعوبة اكتساب مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تبرز الحاجة إلى التحقق من فاعلية استراتيجيات تعليمية حديثة تراعي الخصائص المعرفية والإدراكية لهذه الفئة.

وفي هذا السياق، تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي الفروق المحتملة في اكتساب مفهوم الكلمة بين التلاميذ الخاضعين للتدخل التعليمي القائم على استراتيجية الخريطة الدلالية، وأقرانهم الذين يتلقون التعليم بالطريقة المعتادة، وذلك من خلال المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، وكذا بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وعليه، تم تحديد مجموعة من الأهداف التي توجه مسار الدراسة وتمهد لصياغة فرضياتها.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية استراتيجية الخريطة الدلالية في كونها من الأساليب التعليمية الفعالة التي تساعد التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري على تنظيم المعلومات بصرياً وبناء المعرفة بشكل مترابط، من خلال تنشيط العمليات العقلية العليا اللازمة لعملية التعلم. كما تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تسليط الضوء على مفهوم الكلمة لدى هذه الفئة لما له من تأثير مباشر على التحصيل الدراسي، والتأكيد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم، إضافة إلى إبراز أهمية توظيف استراتيجية الخريطة الدلالية وفق أسس بيداغوجية سليمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ضبط المفاهيم الإجرائية:

الخريطة الدلالية:

هي جميع الخطوات والإجراءات التي قامت بها الباحثة أثناء سير الدرس مع المجموعة التجريبية لشرح النص وفهمه جيداً، عن طريق الأشكال والمخططات البصرية المتنوعة التي تساهم في إدراك مفهوم الكلمة وتحليلها والوصول إلى معانيها.

مفهوم الكلمة:

قدرة التلميذ على تجميع الحروف لتكوين كلمة، وإدراكها واستخلاص معانيها وأضدادها في السياق الذي وردت فيه، واستحضار صورتها الذهنية، معبرا عنها بدرجة الكلية التي يتحصل عليها المتعلم من خلال الإجابة على فقرات مقياس "مفهوم الكلمة" المصمم من طرف الباحثة.

قصور في الإدراك البصري:

يقصد بصعوبات الإدراك البصري في الدراسة الحالية أنهم مجموعة من التلاميذ يعانون من ضعف في تفسير المعلومات وتأويلها، معبراً عنه بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المتعلم من خلال الإجابة على فقرات مقياس الإدراك البصري (لمورسون جارندر).

المحور النظري:

تستند الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ومنها استراتيجية الخريطة الدلالية، إلى جملة من الأسس والنظريات النفسية والمعرفية التي تفسر كيفية اكتساب المعرفة وبنائها لدى المتعلم، وطبيعة معالجة المعلومات داخل البنية العقلية. ويُعد فهم هذه الأسس النظرية مدخلاً ضرورياً لتفسير فاعلية الخريطة الدلالية في تحسين مفهوم الكلمة، خاصة لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري. و انطلاقاً من ذلك، يتناول هذا المحور أهم النظريات المفسرة للخريطة الدلالية، إضافة إلى توضيح المفاهيم الأساسية المرتبطة بالدراسة.

1.2 مفهوم الخريطة الدلالية:

تُعدّ الخرائط الدلالية من الأدوات المعرفية التي تهدف إلى إعادة تنظيم المعرفة وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة في إطار تكاملي منظم. ويتضح ذلك في تعريف الفرماوي (2009)، الذي يرى أنها تطبيق لنظرية المخطط العقلي في تنظيم موضوع الدرس، حيث يتم الانتقال بالمعلومات من العام إلى الخاص، بما يساهم في تعزيز فهم المتعلم واستيعابه لمحتوى التعلم (الفرماوي، 2009، ص. 32). وفي ضوء التعريفات السابقة، يمكن القول إن الخريطة الدلالية تُعدّ استراتيجية ذهنية يركز جوهرها على تنشيط الاشتغال الذهني لدى المتعلم، إذ تُمكنه من توظيف مجموعة من المهارات العقلية العليا، مثل التفسير، والتحليل، والتنبؤ، وصولاً إلى الاستنتاج وإصدار الأحكام. كما تُصنّف هذه الاستراتيجية ضمن الاستراتيجيات التعليمية الحديثة والفعّالة، لاعتمادها على الجهد الفردي والجماعي، وسعيها إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى دلالات ومعاني المفردات بأقل جهد معرفي ممكن، فضلاً عن قابليتها للتطبيق مع التلاميذ العاديين، ومع فئة ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

2.2 الأسس النظرية للخرائط الدلالية:

• نظرية المخطط العقلي (Scheme Theory):

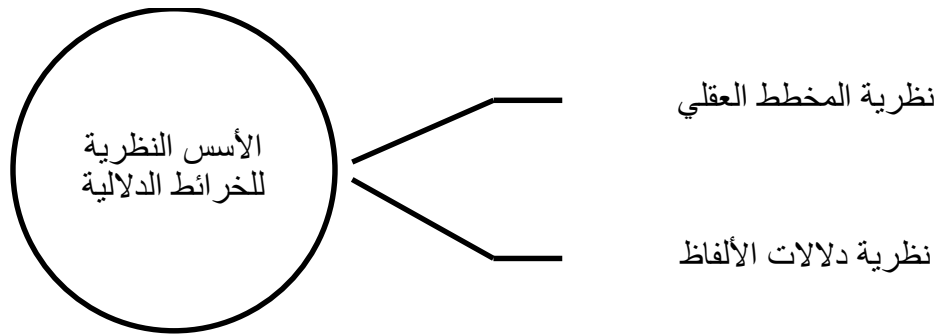
تؤكد نظرية المخطط العقلي أن العقل البشري لا يخزن المعلومات بصورة عشوائية، وإنما ينظمها في بنيات معرفية منظمة تُعرف بالمخططات أو الأطر المعرفية، والتي تحتفظ بالخبرات والمعارف السابقة. وعند مواجهة معلومات جديدة، يعتمد المتعلم على هذه المخططات في تفسيرها وفهمها في ضوء ما هو مخزن مسبقاً، مما يدل على أن عملية الفهم لا تتم بمعزل عن الخبرات السابقة، بل تقوم على الربط بينها وبين المعارف الجديدة. ومن ثم، فإن التعلم الفعّال يتحقق عندما يتم دمج المعلومات الجديدة داخل البنية المعرفية القائمة بطريقة منظمة ومتراصة.

• نظرية دلالات الألفاظ:

تنطلق نظرية دلالات الألفاظ من فكرة أن معاني الكلمات لا تُكتسب في شكل قوائم عشوائية من المفردات، بل تُنظم في شبكات دلالية معقدة، ترتبط فيها الكلمات بعلاقات متعددة ومتداخلة. (Channel, 1981, p. 17) وتُقسّم هذه الشبكات إلى مجالات دلالية عامة، يندرج تحت كل مجال عدد من الفروع، ويتكوّن كل فرع من مجموعة من الكلمات المتقاربة والمتناغمة في معناها. كما ترتبط هذه المجالات فيما بينها بعلاقات دلالية تشكّل نسيجاً لغوياً يشبه الشبكات الذهنية الموجودة في عقل الإنسان. (McCarthy, 1990)

وعند استشارة ذهن المتعلم بموضوع معين، فإنه يستدعي تلقائيًا المفردات والمعاني المرتبطة بذلك المجال الدلالي؛ فعلى سبيل المثال، عند استحضار مجال التعليم، تُستدعى مفاهيم مثل: التربية، التدريس، المدرسة، القسم، والسبورة. ويُعد هذا التنظيم الشبكي للمعاني أساسًا معرفيًا تقوم عليه استراتيجية الخريطة الدلالية.

شكل رقم 01: يوضح الأسس النظرية للخرائط الدلالية



المصدر: من اعداد الباحثين.

3.2 مفهوم الكلمة:

يشير مفهوم الكلمة إلى قدرة المتعلم على التعرف على الرموز اللغوية وفهم مدلولها داخل سياق محدد، بما يشمل تحليل أصواتها، وبنيتها الصرفية، وجذورها ولواحقها (Andrew, 1993). ومن منظور لغوي، يرى عبد الباري (2011) أن الكلمة هي «صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تُفرد أو تُحذف أو يُعَيَّر موضعها أو يُستبدل بها غيرها داخل السياق» (عبد الباري، 2011، ص. 28). وفي ضوء هذه التعريفات، يمكن استخلاص أن مفهوم الكلمة "يتمثل في قدرة التلميذ على التعرف على حروف الكلمة، وتجميعها بصورة صحيحة لتكوين مفردة ذات معنى ودلالة واضحة داخل السياق اللغوي".

4.2 قصور الإدراك البصري:

ترى بن عباس (2018) أن صعوبات الإدراك البصري تعود إلى عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف والكلمات، وكذلك الأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور، أي مختلف المثيرات البصرية التي تُستقبل عبر الجهاز الحسي. وتشمل هذه الصعوبات عدة أنواع، من أبرزها: صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبة التمييز بين الأشكال والرموز ومنعكساتها، وصعوبة إدراك الكل من خلال الجزء (بن عباس، 2018، ص. 6-7).

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف قصور الإدراك البصري بأنه عدم قدرة المتعلم على تأويل المثيرات البصرية الواردة إلى الدماغ، وتحليلها وتفسيرها وإعطائها المعاني والدلالات الصحيحة، مع التأكيد على أن هذه الصعوبة لا ترتبط بسلامة حاسة البصر ذاتها، وإنما بآليات المعالجة الإدراكية.

5.2 دور الخريطة الدلالية في تحسين مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي قصور في الإدراك البصري:

تُعدّ الخريطة الدلالية إحدى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة القائمة على تنظيم المعارف في شكل بصري منظم، وتستند في ذلك إلى النظرية المعرفية التي تؤكد أن بناء المعرفة يتطلب ربطاً منهجياً بين الخبرات السابقة والمعارف الجديدة. وتبرز أهمية هذه الاستراتيجية بصفة خاصة لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري، لما يعانونه من صعوبات في التمييز البصري، وتحديد العلاقات بين الأشكال والرموز، وفهم التفاصيل الدقيقة، الأمر الذي ينعكس سلباً على قدرتهم في تكوين الكلمة واستخدامها داخل السياق اللغوي.

فالتلميذ الذي يعاني من ضعف في الإدراك البصري يجد صعوبة في إدراك الخصائص البصرية للكلمة المكتوبة، من حيث شكل الحروف وترتيبها وربطها لتكوين مفردة سليمة، فضلاً عن عجزه عن ربطها بمعناها الدلالي وإعطائها صورة ذهنية واضحة، مما يؤدي إلى ضعف البناء اللغوي. ومن هنا، تبرز الخريطة الدلالية كوسيط تربوي فعال لا يعتمد على المعالجة البصرية السطحية، بل ينتقل بالتعلم إلى مستوى دلالي منظم، من خلال تفكيك الكلمة إلى حقول ومعانٍ فرعية، وربطها بعلاقات دلالية مثل: الترادف، والتضاد، واستخدامها في جمل.

المحور التطبيقي:

1.3 - الحدود المنهجية لدراسة :

2.3 عينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ التعليم المكثّف ذوي صعوبات الإدراك البصري، فيما تمثّلت عيّنة الدراسة الأساسية في (12) تلميذاً وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين (10-11) سنة، يزاوون دراستهم في قسم التعليم المكثّف. وقد تم توزيع أفراد العيّنة على مجموعتين متكافئتين؛ مجموعة تجريبية تضم (06) أفراد، ومجموعة ضابطة تضم (06) أفراد، حيث يعاني جميع أفراد المجموعتين من ضعف في اكتساب مفهوم الكلمة

وقد جرى اختيار أفراد العيّنة وفق معايير تشخيصية محددة، تمثّلت في استبعاد حالات الإعاقَة والتخلّف الذهني بالاعتماد على اختبار الذكاء لريموند كاتل، وتشخيص صعوبات الإدراك البصري باستخدام اختبار مورسون-جاردنر، إضافة إلى التأكد من وجود ضعف في اكتساب مفهوم الكلمة لدى جميع أفراد العيّنة. كما تم اعتماد أسلوب العيّنة القصديّة، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة شبه التجريبية، إذ يتيح اختيار أفراد تتوافر فيهم الخصائص المحددة بدقة، بما يخدم أهداف الدراسة ومتطلباتها المنهجية.

3.3 الإطار المكاني والزمني للدراسة الأساسية:

- الحدود البشرية: تمثّلت في 12 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 10-11 سنوات.

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بمدرسة الحسنواي أحمد منصور-ولاية -تلمسان- وذلك بقسم التعليم المكثّف.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفترة الممتدة من 2023/09/23 الى 2024/05/05

4.3 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، لكونها تهدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية ودورها في تنمية مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري. ويُعد هذا المنهج مناسباً لطبيعة المشكلة البحثية، إذ يسمح بدراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع في ظل ضبط نسبي لبقية المتغيرات.

5.3 أدوات الدراسة

تم تطبيق مجموعة من الاختبارات: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مجموعة من الأدوات والاختبارات، تمثلت فيما يلي:

- اختبار الذكاء لريموند كاتل، بهدف استبعاد حالات الإعاقة والتخلف الذهني.
 - اختبار الإدراك البصري (مورسون-جاردنر)، للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو ضعف في الإدراك البصري.
 - اختبار مفهوم الكلمة، المطبق على التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري.
- وبعد التأكد من أن الحالات الاثنتي عشرة (12) تعاني من صعوبات في الإدراك البصري وضعف في اكتساب مفهوم الكلمة، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:

- المجموعة الضابطة: تضم (02) ذكور و(04) إناث.
- المجموعة التجريبية: تضم (05) ذكور و(01) أنثى.

جدول رقم (01) يوضح توزيع عينة دراسة إلى مجموعتين التجريبية والضابطة

المجموع	ذكور	إناث	المجموع
الضابطة	02	04	06
التجريبية	05	01	06
المجموع	07	05	12

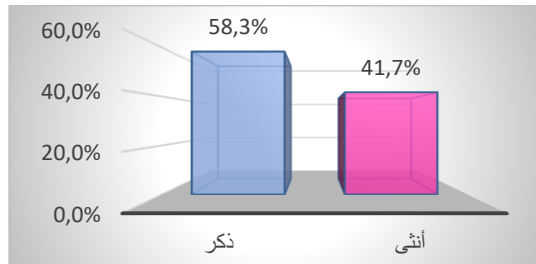
المصدر من اعداد الباحثين

6.3 خصائص الدراسة الأساسية :

تُعدّ معرفة خصائص عينة الدراسة خطوة أساسية لفهم طبيعة البيانات ومدى تمثيلها للفئة المستهدفة. إذ تساعد هذه الخصائص على توضيح الفروق الفردية بين المشاركين، بما في ذلك العمر والجنس ومستوى الأداء الأكاديمي أو الإدراكي، وهو ما يتيح تحليل النتائج بشكل دقيق وموضوعي. كما تساهم دراسة هذه الخصائص في تحديد مدى ملاءمة العينة لطبيعة الدراسة وأهدافها البحثية، فضلاً عن ضمان إمكانية تعميم النتائج ضمن حدودها المنهجية.

في هذا السياق، يُعرض فيما يلي تفصيل خصائص عينة الدراسة الأساسية، بما يشمل عدد المشاركين، توزيعهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة، معايير اختيارهم، والحدود الزمانية والمكانية التي أجريت ضمنها الدراسة. وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة:

شكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس



جدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	7	%58.3
أنثى	5	%41.7
المجموع	12	%100

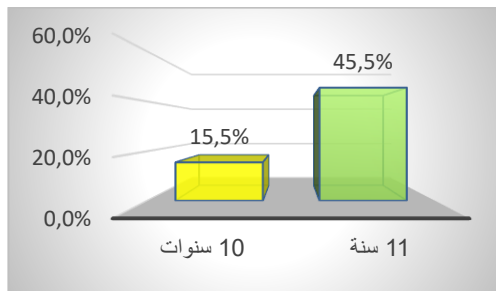
المصدر: من اعداد الباحثين

يشير الجدول رقم (02) والشكل رقم (02) إلى وجود تباين نسبي في توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث بلغت نسبة الذكور (%58.3) بواقع (7) أفراد، مقابل نسبة (%41.7) للإناث بواقع (5) أفراد. ويعكس هذا التوزيع تمثيلاً أعلى للذكور مقارنة بالإناث ضمن عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذا التفاوت في ضوء ما تشير إليه بعض الأدبيات التربوية إلى أن صعوبات التعلم، ولا سيما الصعوبات المرتبطة بالإدراك البصري، تظهر بنسب أعلى نسبياً لدى الذكور مقارنة بالإناث، الأمر الذي قد ينعكس على طبيعة التوزيع داخل أقسام التعليم المكثف. ومع ذلك، فإن هذا التباين لا يُعد كبيراً إلى الحد الذي يؤثر في التوازن العام للعينة، خاصة في ظل اعتماد الدراسة على توزيع شبه متكافئ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وعليه، يمكن اعتبار توزيع العينة حسب الجنس مقبولاً من الناحية المنهجية، ولا يشكل عامل تحيز جوهري قد يؤثر في نتائج الدراسة أو في تفسير الفروق بين المجموعتين، لاسيما أن متغير الجنس لم يُعتمد كمتغير مستقل في هذه الدراسة، وإنما تم التحكم فيه ضمن الإطار العام للتصميم شبه التجريبي.

شكل رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب السن



جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة
10 سنوات	8	%66.7
11 سنة	4	%33.3
المجموع	12	%100

المصدر: من اعداد الباحثين

يشير الجدول رقم (03) والشكل رقم (03) إلى أن الغالبية العظمى من المشاركين هم الأطفال البالغون من العمر 10 سنوات، حيث بلغت نسبتهم (%66.7)، في حين شكل الأطفال البالغون 11 سنة نسبة أقل بلغت (%33.3). ويعكس هذا التوزيع هيمنة الأطفال

الأصغر سنًا ضمن العينة، مما قد يكون له تأثير على طبيعة اكتسابهم لمفهوم الكلمة، إذ تشير الدراسات التربوية إلى أن الفروق العمرية، حتى ضمن سن مبكرة، قد تؤثر على سرعة الإدراك وتطور المهارات اللغوية والبصرية لدى التلاميذ.

وعلى الرغم من هذا التفاوت، يظل التوزيع مناسبًا لأغراض الدراسة، إذ يتيح مقارنة أثر استراتيجية الخريطة الدلالية على مختلف الأعمار المستهدفة، مع التأكيد على أن التحليل الإحصائي لاحقًا سيأخذ في الاعتبار هذا التوزيع لضمان عدم تأثيره على النتائج النهائية.

7.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

• أولاً: صدق مقياس الادراك البصري:

- صدق الاتساق الداخلي:

قمنا بإعادة حساب الصدق والثبات لمقياس الإدراك البصري المصمم من طرف الباحث "مورسون جارندر" بحكم أنه طبق على بيئة مختلفة على بيئتنا وعلى عينة مختلفة الخصائص، تم جمع استمارات الدراسة الاستطلاعية وترميزها وتفرغها ذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة (26) من أجل الكشف عن الاتساق الداخلي للعبارات وجدول التالي يبين مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (04) يوضح قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

عدد العبارات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
80	محصورة بين 0.34 و 0.99	0.01 و 0.05

المصدر: من اعداد الباحثين

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن أغلب فقرات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01-0.05) وهذا ما يؤكد أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (05) يوضح قيم ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	قيم معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	التمييز البصري	,573**	0.01
02	التذكر البصري	,640**	0.01
03	العلاقات المكانية	,680**	0.01
04	التمييز بين الشكل والخلفية	,661**	0.01
05	الإغلاق البصري	,643**	0.01

المصدر: من اعداد الباحثين

من خلال الجدول (05) نلاحظ أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

ثبات المقياس:

ثبات ألفا كرونباخ

جدول رقم (06) يبين معاملات ثبات مقياس الادراك البصري

المقياس	الطريقة	معامل الثبات
مقياس الادراك البصري	معامل الفاكرونباخ	,861
	التجزئة	,641
	النصفية	,626

المصدر من إعداد الباحثين عن طريق برنامج Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) بأن معاملات الثبات قد جاءت مرتفعة، وبالتالي هذا المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

ثانيا: صدق وثبات مقياس مفهوم الكلمة:

-صدق الاتساق الداخلي:

لقد قمنا بجمع استمارات الدراسة الاستطلاعية وترميزها وتفرغها ذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة (26) من أجل الكشف عن الاتساق الداخلي للعبارات وجدول التالي يبين مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. وجدول التالي يبين مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (07) يوضح قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

عدد العبارات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
42	محصورة بين 0.36 و0.80	0.01 و0.05

المصدر من اعداد الباحثين

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن قيم الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للمقياس ذاته كلها مرتفعة نسبيا، كما أن العبارات كلها دالة عند 0.01 و0.05

جدول رقم (08) يوضح قيم ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	قيم معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	ترتيب مقاطع الكلمات	,830**	0.01
02	المرادفات	,441*	0.01
03	الأضداد	,424*	0.01
04	التمييز الفونولوجي	,517**	0.01
05	التمييز من النص	,778**	0.01
06	التمييز من الصور	,821**	0.01

المصدر: من إعداد الباحثين عن طريق برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (08) نجد أن قيم الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي للمقياس ذاته كلها مرتفعة نسبياً، جاءت محصورة ما بين 0.42 و0.83 عند مستوى الدلالة 0.01

- ثبات المقياس:

- ثبات الفا كرونباخ:

جدول رقم (09) يبين معاملات ثبات مقياس مقياس مفهوم الكلمة

المقياس	الطريقة	معامل الثبات
مقياس مفهوم الكلمة	معامل الفا كرونباخ	0.72
	التجزئة النصفية	0.82
	تصحيح سبيرمان براون	0.82
	تصحيح غوتمان	0.82

المصدر: من إعداد الباحثين من خلال مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) بأن معاملات الثبات قد جاءت مرتفعة، وبالتالي هذا المقياس يتميز بدرجة عالية من

9.3 النتائج:

ونستعرضها بالشكل التالي:

أولاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في اكتساب مفهوم الكلمة في القياس القبلي.

الجدول (10) يوضح قيمة اختبار (T) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية الأولى.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	مستوى الدلالة
التجريبية	6	10.16	1.72	0.831	0.425
الضابطة	6	9.33	1.75		

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مفهوم الكلمة خلال القياس القبلي. فقد بلغ المتوسط الحسابي لاكتساب مفهوم الكلمة لدى المجموعة التجريبية (10.16) مع

انحراف معياري قدره (1.72)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.33) مع انحراف معياري (1.75). وعلى الرغم من وجود فرق طفيف بين المتوسطين، فإن قيمة اختبار "T" للعينتين المستقلتين بلغت (0.831) عند مستوى دلالة (0.425)، وهو مستوى أعلى من الحد التقليدي للدلالة الإحصائية (0.05).

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن الفروق بين المجموعتين ليست ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن الاختلافات في مستوى اكتساب مفهوم الكلمة قبل تطبيق أي استراتيجية تعليمية ليست كبيرة بما يكفي لتكون ذات مغزى إحصائي. وتنعكس هذه النتائج تكافؤ المجموعتين في البداية، وهو أمر جوهري في الدراسات شبه التجريبية، حيث يضمن أن أي فروق لاحقة في القياس البعدي يمكن نسبتها إلى أثر الاستراتيجية التعليمية المستخدمة، أي استراتيجية الخريطة الدلالية، دون تأثير تحيزي من الفروق الأولية بين المجموعتين.

ثانياً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.

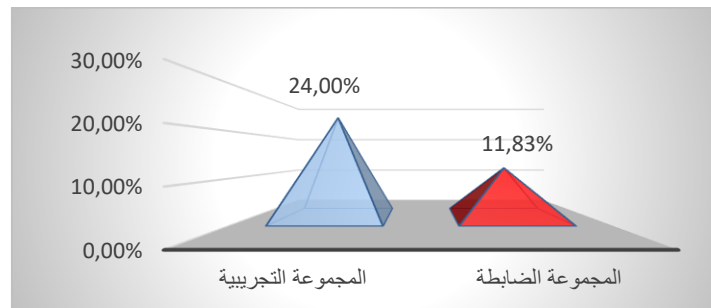
الجدول (11): يوضح قيمة اختبار (T) لعينتين مترابطتين لاختبار الفرضية الثانية..

نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	مستوى الدلالة
قبلي	9.66	1.66	4.140	0.002
بعدي	17.91	6.73		

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

شكل رقم (04): يوضح الاختلاف بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في

اكتساب مفهوم الكلمة



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL

وباستخدام برنامج SPSS V27 كذلك تم الحصول على قيمة Cohen's d التي بلغت قيمته (1.19). وبالرجوع إلى الجدول المرجعي أدناه لتحديد مستويات حجم التأثير:

جدول رقم (12): يوضح مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	لا يوجد	صغير	متوسط	كبير
Cohen's d	0.00 < 0.20	0.20 < 0.50	0.50 < 0.80	0.80 فأكثر

المصدر: (Cohen, 1988, p. 40).

تشير النتائج الواردة في الشكل (03) والجدولين (07) و(08) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي، وهو ما يدعم صحة الفرضية الثانية للدراسة. فقد أظهر التحليل أن المتوسط الحسابي لاكتساب مفهوم الكلمة في القياس القبلي بلغ (9.66) بانحراف معياري قدره (1.66)، بينما ارتفع المتوسط الحسابي في القياس البعدي إلى (17.91) مع انحراف معياري (6.73).

وقد تم التحقق من هذه الفروق باستخدام اختبار "T" للعينتين المترابطتين، حيث بلغت قيمة (4.140) "T" عند مستوى دلالة (0.002)، مما يشير إلى أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي ذو دلالة إحصائية واضحة. ويعكس هذا التغير أثر التدخل التعليمي المتمثل في تطبيق استراتيجية الخريطة الدلالية على تحسين اكتساب مفهوم الكلمة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

علاوة على ذلك، تم حساب حجم التأثير باستخدام "Cohen's d"، وبلغت قيمته (1.19)، وهو ما يشير إلى تأثير كبير وفقاً للمستويات المرجعية لحجم التأثير (Cohen, 1988). وبما أن قيمة "Cohen's d" تفوق 0.80، يمكن الاستنتاج بأن الاستراتيجية التعليمية المطبقة كان لها تأثير قوي وملحوظ على مستوى اكتساب مفهوم الكلمة لدى المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج على أهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية الموجهة في تحسين المفاهيم اللغوية، كما توضح فعالية التدخلات التعليمية المنظمة في تحقيق تحسن ملحوظ في الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري.

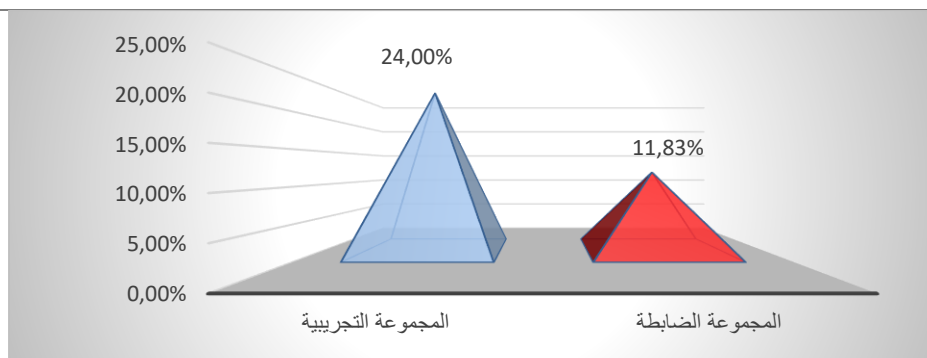
ثالثاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الكلمة في القياس البعدي.

جدول (13): يوضح قيمة اختبار (T) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية الثالثة.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	مستوى الدلالة
التجريبية	6	24.00	3.16	8.99	0.001
الضابطة	6	11.83	0.98		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

شكل رقم (05): يوضح الاختلاف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي



المصدر: من إعداد الباحثين

حجم التأثير:

لتقدير حجم تأثير المتغير المستقل، وهو استراتيجية الخريطة الدلالية، في إحداث الفرق في المتغير التابع، وهو اكتساب مفهوم الكلمة، تم الاعتماد على قيمة مربع إيتا (η^2) المحسوبة باستخدام برنامج SPSS الإصدار 27. ويعتمد تفسير حجم التأثير على القيمة المحسوبة لمربع إيتا وفق المستويات التالية:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.06 > \eta^2 > 0.01$
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.14 > \eta^2 > 0.06$
- يكون حجم التأثير كبير إذا كان $\eta^2 > 0.14$

جدول رقم (14) حجم التأثير

حجم التأثير	قيمة " η^2 "
كبير جدا	0.943

المصدر من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تشير النتائج الواردة في الجدول (09) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس اكتساب مفهوم الكلمة خلال القياس البعدي. فقد بلغت قيمة اختبار " T " للعينتين المستقلتين (8.99) عند مستوى دلالة (0.001)، وهو ما يدل على وجود فرق جوهري بين المجموعتين بعد تطبيق استراتيجية الخريطة الدلالية على المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية الاستراتيجية في تحسين مفهوم الكلمة لدى أفراد هذه المجموعة. ويظهر التحليل أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (24.00) مع انحراف معياري قدره (3.16)، وهو أعلى بكثير من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (11.83) مع انحراف معياري (0.98). وتعكس هذه الفروق الواضحة الأثر الإيجابي للاستراتيجية التعليمية على المتغير التابع.

علاوة على ذلك، تم تقدير حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2)، وبلغت قيمته (0.943)، مما يشير إلى تأثير كبير جدًا لاستراتيجية الخريطة الدلالية على اكتساب مفهوم الكلمة. وبالنظر إلى أن هذا المؤشر يتجاوز بكثير الحد الأعلى لحجم التأثير الكبير ($\eta^2 \geq 0.14$)، يمكن القول إن الاستراتيجية المستخدمة تتمتع بفاعلية قوية ومؤثرة عمليًا في تحسين مستوى المتعلمين في هذا المجال. وتدعم هذه النتائج الفرضية الثالثة بشكل قوي، كما تبرز الأثر الإيجابي الكبير لاستراتيجية الخريطة الدلالية في تطوير مفهوم الكلمة لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري، ما يؤكد جدوى الاستراتيجيات التعليمية الموجهة في تعزيز الأداء الأكاديمي وتحقيق تحسن ملموس في اكتساب المفاهيم اللغوية.

-مناقشة النتائج:

يشير التحليل الإحصائي للقياس القبلي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب مفهوم الكلمة. ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، أبرزها غياب الوعي الكافي لدى المعلمة بخصائص هذه الفئة واحتياجاتها التربوية، بالإضافة إلى وجود حالة من الخلط بين اضطرابات نمائية مختلفة داخل القسم، مثل التخلف العقلي واضطراب طيف التوحد، مما أسهم في تقليل الاهتمام

بخصوصية هذه الفئة التعليمية. كما يرجع السبب إلى نقص التشخيص الدقيق من قبل الأخصائيين والمستشارين، نتيجة عدم الاعتماد على اختبارات مقننة تحدد بدقة نوع الصعوبة وشدتها، الأمر الذي يحد من قدرة المعلمة على اختيار أساليب التدخل المناسبة. إلى جانب ذلك، ساهم اعتماد الأساليب التقليدية في التدريس وقلة التركيز على الأنشطة الذهنية أثناء الدرس في زيادة صعوبات التلاميذ في التفاعل الصفّي، خصوصاً فيما يتعلق بالبناء الفكري للنص والفهم القرائي الذي يتطلب مهارات تحليلية مثل استخراج المعاني والأضداد وتوظيف الكلمات في سياقات لغوية مختلفة.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن كلا المجموعتين كانتا متساويتين في مستوى اكتساب مفهوم الكلمة خلال القياس القبلي، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة رولا نعيم سليم حسن (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أداء الاختبار القبلي للفهم المقروء عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك دراسة محمود (2007) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين في اختبار الفهم المقروء.

أما بالنسبة للفرضية الثانية، المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الكلمة للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي، فإن النتائج تشير إلى تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويُعزى ذلك إلى التدريبات المكثفة والأنشطة المتنوعة التي قُدمت لهم، إلى جانب التفاعل الإيجابي مع المعلمة أثناء تطبيق الاستراتيجية، مما ساعد على خلق بيئة تعليمية محفّزة عززت عملية الاكتساب ورفع الدافعية نحو التعلم. كما ساهم استخدام الوسائط التعليمية المبتكرة، مثل أجهزة العرض والحاسوب، وجلسات العصف الذهني، في تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على النقاش وتبادل الأفكار، بالإضافة إلى توظيف الصور والتمثيل البياني الذي ساعد على إدراك المفاهيم وربطها بالمفردات اللغوية المختلفة. علاوة على ذلك، تم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ما أسهم في نجاح التدخل التعليمي وتحقيق تحسن ملموس في اكتساب مفهوم الكلمة. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة أبو الخير (2019) ودراسة عبد الخطاب ومرسي (2022)، التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي والطلاقة الكتابية.

أما بالنسبة للفرضية الثالثة، المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق واضحة لصالح المجموعة التجريبية. ويعزى هذا التحسن إلى الأنشطة المكثفة التي قدمت لهم أثناء تطبيق استراتيجية الخريطة الدلالية، بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي مع الوسائط والأدوات التعليمية التي حقّرت روح المنافسة الإيجابية، وساهمت في المشاركة الفاعلة واستيعاب المعارف الجديدة وربطها بالخبرات السابقة. وقد أظهرت الاستراتيجية فاعلية واضحة في تنظيم المعلومات بصرياً، ما سهّل على التلاميذ الوصول إلى معاني المفردات وبناء الشبكات الدلالية، وهو ما عزز الأداء اللغوي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي قصور الإدراك البصري.

وتتفق هذه النتائج مع عدة دراسات سابقة أبرزها دراسة عكور (2007) التي أشارت إلى فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة حسن (2012) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في سرعة ودقة القراءة، كما أكدت دراسة المشهداني (2008) فاعلية استراتيجيات الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تحسين مهارات القراءة.

خاتمة:

جاءت هذه الدراسة استجابةً لعدد من المبررات العلمية والتربوية، من أبرزها الانتشار الملحوظ لاضطراب قصور الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في أقسام التعليم المكثّف، إلى جانب التديني الواضح في مستوى اكتساب مفهوم الكلمة لديهم. ومن جهة أخرى، يُلاحظ وجود ندرة كبيرة في توظيف الاستراتيجيات المعرفية الموجهة خصيصاً لهذه الفئة من المتعلمين داخل البيئة المدرسية الجزائرية.

استنادًا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، تُوصى بضرورة تصميم برامج علاجية قائمة على استراتيجيات معرفية فعّالة، بما في ذلك استراتيجية الخريطة الدلالية، لتطوير مفهوم الكلمة وتحسين الأداء الأكاديمي لدى هذه الفئة من التلاميذ. كما يُنصح بإجراء دراسات مستقبلية تتناول مجالات تعلم أخرى.

وفي الختام، يُأمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بصعوبات الإدراك البصري، وأن تشكل منطلقًا لتطوير الممارسات التعليمية داخل المدرسة الجزائرية، بما يضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

أبو الخير، زيزي يمن محمد إبراهيم. (2019). برنامج مقترح قائم على الخرائط الدلالية لتنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتأخرين دراسيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنصورة.

احرشاو الغالي، خباش هشام. (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن. مجلة الطفولة العربية، 7(25).

احمد خليل، علي حسين. (2012). أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة الفتح، 9(52)، 267-296.

رولا، نعيم سليم حسن. (2008). أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية مع التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى النافذ لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم المفردات اللغوية. الأردن. دار المسيرة.

عصام محمد عبده خطاب، راضي فوزي حنفي مرسى، (2022)، برنامج في تدريس اللغة العربية قائم على المتلازمات اللفظية واستراتيجية الخرائط الدلالية لتنمية مهارات الطلاقة الشفهية والكتابتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، 130(02).

عكور رابعة عبد الوهاب. (2007). استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

الفرماوي، حمدي. (2009). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. عمان. دار الصفاء للنشر و التوزيع.

محمود، رقية محمد. (2007). أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول متوسط بغداد. جامعة مستنصرية.

المشهداني، شفاء إسماعيل إبراهيم. (2008). أثر استراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس ابتدائي، كلية التربية جامعة بغداد ابن رشد. العراق.

نصيرة، بن عباس. (2018). صعوبات الإدراك البصري والسمعي وأثرها على تعلم الرياضيات لدى التلاميذ. مجلة الرواق، 4(01)، 170-181.

Halā, Sa'īd. (2010). *ṣu 'ūbāt al-ta'allum bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq wa-al-'ilāj. al-Qāhirah.*

Abū al-Khayr, Zīzī Ayman Muḥammad Ibrāhīm. (2019). *Barnāmaj muqtaṭaḥ qā'im 'alā al-kharā'it al-dalālīyah li-Tanmiyat al-tharwah al-lughawīyah wa-al-fahm alqrā'y ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah wa-al-muta'akhhirīn dirāsiyan. Risālat mājīstīr ghayr manshūrah. Jāmi'at al-Manṣūrah.*



Ahrshāw al-Ghālī, Khubāsh Hishām. (2005). numūw Taṣawwur al-Kalimah min khilāl Naẓarīyat aldhhn. Majallat al-ṭufūlah al-‘Arabīyah, 7 (25)

Aḥmad Khalīl, ‘Alī Ḥasan. (2012). Athar istirātījīyah al-Kharīṭah al-dalālīyah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā’ah aljhryh ladā talāmīdh al-ṣaff al-rābi‘ al-ibtidā’ī. Majallat al-Fath, 09 (52), 296-267.

Rūlā, Na‘īm Salīm Ḥasan. (2008). Athar tadrīs al-qirā’ah bi-al-ta‘līm al-tabādulī wa-al-kharīṭah al-dalālīyah ma‘a al-Ta‘līm al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt fahm almqrw’ bālmstwā al-nāqid ladā ṭalabat al-ṣaff al-sābi‘ al-asāsī. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi‘at al-Yarmūk

‘Abd al-Bārī, Māhir Sha‘bān. (2011). Ta‘līm al-Mufradāt al-lughawīyah. al-Urdun. Dār al-Masīrah.

‘Iṣām Muḥammad ‘Abduh Khaṭṭāb, Rāḍī Fawzī Ḥanafī Mursī, (2022), Barnāmaj fī tadrīs al-lughah al-‘Arabīyah qā’im ‘alā almtlāzmāt al-lafzīyah wa-istirātījīyat al-kharā’iṭ al-dalālīyah li-Tanmiyat mahārāt alṭlāq al-shafahīyah wa-al-kitābīyah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bbnhā, 130 (02) ..

‘Akkūr Rābi‘ah ‘Abd al-Wahhāb. Muḥammad wa-Abū al-Hayjā’. Khaldūn ‘Abd al-Raḥīm. (2007). istirātījīyah al-Kharīṭah al-dalālīyah fī tnmīy fahm almqrw’ bālmstwyyn alhrfy wālāstntājy ladā ṭālbh al-ṣaff al-rābi‘ asāsī. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi‘at al-Yarmūk.

al-Faramāwī, Ḥamdī. (2009). al-asālīb al-ma‘rifīyah bayna al-naẓarīyah wa al-taṭbīq. ‘Ammān. Dār al-Ṣafā’ lil-Nashr wa al-Tawzī‘.

Mahmūd, Ruqayyah Muḥammad. (2007). Athar al-Kharīṭah al-dalālīyah wa-al-tadrīs al-tabādulī fī fahm almqrw’ wa-al-mayl Naḥwa al-qirā’ah ladā ṭālibāt al-ṣaff al-Awwal mutawassiṭ Baghdād. Jāmi‘at mstnryh.

al-Mashhadānī, Shifā’ Ismā‘īl Ibrāhīm. (2008). Arthur istirātījīyah al-Kharīṭah al-dalālīyah wa-al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt al-qirā’ah aljhryh ladā talāmīdh al-ṣaff al-khāmis ibtidā’ī, Jāmi‘at Baghdād Ibn al-Rushd.

Nuṣayrah, ibn ‘Abbās. (2018). ṣu‘ūbāt al-idrāk al-Baṣrī wālsm‘y wa-atharuhā ‘alā ta‘allum al-riyāḍīyāt ladā al-talāmīdh. mjlh al-Riwāq, 4 (01), 01-12.

المراجع باللغة الأجنبية

Ellis, A. W. (1993). Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis, London: Lawrence Erlbaum Associates / .Psychology

Channel, J. (1981). Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching. English Language Teaching Journal, 35(02).

Cohen, J. (1988). statistical power analysis for the behavioral sciences (2ed) . Hillsdale, New Jersey: J L, Erlbaum Associates

Mccarthy, M. (1990). vocabulary. oxford, university, press, 30.