أثر استراتيجية دلالات المعنى في تنمية مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

*منصور عبد الله صيّاح**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية دلالات المعنى في تنمية مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذة من ذوات صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (10 تلميذات) وأخرى ضابطة (10 تلميذات). توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات تعرف الكلمة لصالح القياس البعدي، كما تُوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في القياس البعدي في مهارات تعرف الكلمة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك لصالح القياس التتبعي.

الكلمات الدالة: استراتيجية دلالات المعنى، مهارات تعرف الكلمة، التلاميذ ذوو صعوبات القراءة.

المقدمة

تُعتبر القراءة إحدى فنون اللغة البالغة الأهمية، وباب من أبواب اكتساب المعرفة، ولما لها من أهمية كبيرة في عملية التعلّم، فقد تم الاهتمام بمهاراتها، باعتبارها وسيلة المتعلم في تعلمه، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة، بل يرى البعض أن قيمة معلم اللغة العربية في مهنته، ومدى نجاحه فيها يقاس بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة والقدرة على الفهم الدقيق لما يقرؤونه.

وإذا كانت القراءة مهارة مهمة وضرورية بالنسبة للطفل من بداية التحاقه بالمدرسة، فإن القصور في تعلم مهاراتها قد يؤدي إلى انخفاض أو تدني مستوى الطفل في التعلم، وتدني مفهوم الذات لديه، بل وتدني علاقاته وتفاعله مع المجتمع، فضلا عن التأثير على مستواه التعليمي في مختلف المجالات الأخرى فيما بعد (Lerner, 2000).

وبالرغم من الجهود التي تُبذل في سبيل إكساب التلاميذ مهارات القراءة، إلا أننا نجد أن هناك مجموعة ليست بالقليلة من التلاميذ يجدون صعوبة في الاستفادة من البرامج المقدمة لهم في هذا المجال لسبب أو لآخر، ومن هؤلاء التلاميذ ذوو صعوبات القراءة.

لذا تعتبر صعوبات القراءة جوهر صعوبات التعلم، وأكثر أنماطها انتشاراً، فالتلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة يمثلون الشريحة الكبرى من مجتمع صعوبات التعلم، حيث يشير بعض الباحثين إلى أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً (الزيات، 2015).

كما أن ضعف التلاميذ في القراءة يؤثر سلباً على تحصيلهم في المواد الأخرى كالرياضيات والعلوم، لذا فمن الأهمية بمكان أن تحظى صعوبات القراءة أهمية بالغة على المستويين التشخصي والعلاجي. ويُعد الاهتمام بتطوير مهارات تعرف الكلمة لدى التلاميذ هو الأساس للنجاح في مهارات القراءة، والكتابة، والقدرة على التفكير، وحل المشكلات، وكل تلك المهارات مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالتقدم في حياتهم بشكل عام، وبتحصيلهم الأكاديمي بشكل خاص (Baker, 2008; Foorman & Torgesen, 2001). ويصعب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة دون تكييف أو تعديل أساليب التدريس المستخدمة معهم، ويستطيع المعلمون مساعدة هؤلاء التلاميذ باستخدام تعديلات مختلفة من أهمها: تعديل الأدوات والأنشطة التعليمية، أو تغيير أساليب التدريس، أو تعديل متطلبات المهمة

* قسم صعوبات التعلم، جامعة الخليج العربي، البحرين. تاريخ استلام البحث 2016/5/26، وتاريخ قبوله 2016/10/22.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

التعليمية (Lerner, 2003).

مشكلة الدراسة

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، بل هي المحور الأساس فيها. ويرى العديد من الباحثين المختصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل في التحصيل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، كما أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات، واحترام الآخرين لها (الزيات، 2015).

والقراءة مهارة معقدة، كونها مبنية على إتقان عمليتين رئيستين هما تعرف الكلمة والفهم القرائي. وتمثل القدرة على تعرف الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى (George & Pierangelo, 2006).

وعلى الرغم من المساعي المتبعة في تدريس هذه المهارة الرئيسة، إلا أن الكثير من ذوي صعوبات القراءة غير قادرين على تعرف الكلمة بالطريقة نفسها التي يتعرفها التلاميذ العاديون، الأمر الذي يتطلب العمل على توظيف الاستراتيجيات الأكثر قدرة على إكساب هؤلاء التلاميذ هذه المهارة.

وتعد استراتيجية دلالات المعنى إحدى الاستراتيجيات المرتبطة بتعرف الكلمة، كونها تعمل على المساعدة في تعرف الكلمات من خلال المعنى، أو سياق الجملة في الفقرة أو النص. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات، كدراسة الداعستاني، 2013؛ والسيد، 2003؛ ودي جلوبر وسوانبورن، De Glopper and Swanborn, 2002؛ وفان دالين، كابتيجنز، إلشاوت، مور، وجلوبر، Elshout, Van Daalen, Kapteijns, Mohr, and Glopper, 2001؛ وفوكنك وبلوك ودي جلوبر، Fukkink, Block and De Glopper, 2001؛ وسادوكي وروردريجوبز، Sadoski and Rodriguez 2000، فاعليتها في مساعدة التلاميذ في تعرف الكلمات الجديدة.

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استراتيجية دلالات المعنى في تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين.

فروض الدراسة

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في مهارات تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تعرف الكلمة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس التتبعي.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد وتصميم برنامج قائم على استخدام استراتيجية دلالات المعنى في تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة.
- تعرف تأثير استراتيجية دلالات المعنى في تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة.
- توجيه المعلمين والاختصاصيين إلى الاهتمام بالاستراتيجيات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

الأهمية النظرية

- تسليط الضوء على أهمية استراتيجية دلالات المعنى في تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة.
- توضيح أهمية تمكين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من مهارات تعرف الكلمة، باعتبارها أساساً للنمو اللغوي والنجاح الأكاديمي لديهم؛ لما يترتب عليه من تأثيرات إيجابية على استقبالهم للمعلومات في المجالات المختلفة.

الأهمية التطبيقية

- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تدريبا قائما على استراتيجية دلالات المعنى في تعرف الكلمة، بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم، مما يمكنهم من مهارات القراءة، ومن ثم تحقيق ذواتهم والتفاعل مع مجتمعهم تفاعلاً إيجابياً.
- تصميم مجموعة من الأنشطة العلاجية القائمة على استراتيجية دلالات المعنى، من شأنها مساعدة المعلمين والمعلمات في تدريب تلاميذهم ذوي صعوبات القراءة على مهارات تعرف الكلمة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات القراءة: اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية a development disorder تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلّم، والإطار الثقافي والاجتماعي (الزيات، 2002).

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات القراءة: هو التلميذ الذي يسجل ذكاءً متوسطا أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب وتقنين عوض، 1999) وأداءً يقل عن متوسط أقرانه في اختبار القراءة (إعداد: معلمة المادة)، بانحراف معياري واحد، ولا يرجع ذلك التدني إلى حرمان ثقافي أو بيئي أو سوء في المدخلات التدريسية، كما تنطبق عليه الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وفقا للاختبار التشخيصي في القراءة للزيات (2007).

مهارة تعرف الكلمة: يُقصد بمهارات تعرف الكلمة تعرف الرموز المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، فحين تقع الأشعة الضوئية على عدسة العين، تؤثر في المخ تأثيرات مختلفة، فينشأ عن هذه الاستثارة الحسية إدراك حسي بصري للرموز المكتوبة (الحروف والمقاطع والكلمات والجمل) (Lerner, 2000). وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحث).

دلالات المعنى: يقصد بدلالات المعنى أو مؤشرات السياق أو الدلالات أو التلميحات التي تساعد الطالب في تعرف الكلمة من خلال المعنى، أو سياق الجملة في الفقرة أو النص الذي تظهر من خلاله الكلمات (الزيات، 1998).

حدود الدراسة: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي، في مملكة البحرين، للعام الدراسي 2014–2015م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرف الكلمة Word Recognition

تمثل القدرة على تعرف الكلمة إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القراءة من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة. ويُقصد بمهارات تعرف الكلمة تعرف الرموز المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات (Lerner, 2000). ويعرفها الزيات (1998) على أنها قدرة القارئ على تعرف الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة، رموزا ذات دلالة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات.

فالعامل المؤثر الأول في تعرف الكلمة هو صورتها الكلية، والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ. وتعرف الكلمة يتم من خلال مهارات أساسية ثلاث هي:

1. التحليل الصوتي Phonetic Analysis

يركز التحليل الصوتي على العلاقة بين الأصوات ورسم الحروف (رموز الحروف)، حيث يقوم الطفل بالربط بين الصوت ورمزه من أجل قراءة كلمات جديدة، وعليه يستطيع المتعلم أن يميز الكلمات التي يلفظها المعلم من حيث كونها متساجعة ولها الإيقاع نفسه (حنا، والناصر، 1992). ومن أجل قيام الطفل بذلك لا بد له من معرفة ما يلي: (هالاهان، جون، جيمس، وويس، 2007).

1. معرفته بالحروف الهجائية.
2. اتجاه القراءة، أي تحديد نقطة البدء، ومن ثم التحرك في اتجاه اليمين أو اليسار.
3. العلاقة بين الصوت ورمزه. وينبغي أن تكون الأصوات نقية أو خالصة، أي معبرا عن صوت الحرف دون زيادة أو نقصان.
4. المزج الصوتي الأول (على مستوى الكلمة)، أي عندما ينطق الفرد الكلمات ينتقل من الصوت الدال على الرمز الواحد إلى

ذلك الصوت الدال على الرمز التالي، دون أن تحدث مقاطعة بين الصوتين.

5. المزج الصوتي الثاني (على مستوى الكلمات)، أي عندما ينطق الفرد الكلمات يجب أن يتحول الناتج المتعدد للأصوات إلى معدل عادي للتحدث، ومن ثم نطق الكلمات في النهاية بشكل آلي.

2. **التحليل البنائي Structural Analysis**

ويبحث في التغييرات التي تطرأ على بنية الكلمة المفردة بزيادة أو نقص أو تغيير في الحروف أو الحركات. ويُقصد بالتحليل البنيوي أو الصرفي استخدام أجزاء الكلمة ذات المعنى كتلميحات لتشخيصها. بمعنى يجب أن يكون الطفل ماهرا في تعرف الكلمات المعروفة جزئيا مع استخدام قليل من التحليل. مثال على ذلك: فلو كان الطفل يعرف كلمة (يذهب) فينبغي أن يكون ماهرا في تشخيصها في كل صورها المختلفة (يذهب- نذهب- يذهبون- ذَهب). وفي مثل هذه الكلمات ينبغي على الطفل أن يتعلم تشخيص ومعرفة أصل الكلمة (جاي، ومايلز، وباربارا، 1984).

ولكي يتعرف ويستخدم المتعلم الشكل الصحيح للكلمة، يستخدم التركيبات التحليلية من خلال: تعرف الحرف المماثل للحرف المعطى للتلميذ، تعرف الكلمات المتشابهة، تهجي حروف الكلمة من اليمين إلى اليسار، تعرف الكلمات المتساجعة بناءً على تركيبها بغض النظر عن حروفها، تعرف أصل الكلمة وحروفها، تعرف صيغة الجمع والمفرد للكلمة بناءً على الاستخدام الصحيح، تعرف حروف الزيادة أو المضافة إلى الكلمات، تقطيع المتعلم للكلمات صوتيا ثم تعرفها، مع تحديد المقطع الصوتي ذو النبرة القوية في الكلمات المعروفة والمستخدمة في جمل مفيدة (هالاهان، وآخرون، 2007؛ جاد، 2003).

3. **دلالات المعنى** Meaning Clues

وهي من أهم المعينات لتعرف الكلمة التي تساعد القارئ على توقع كلمات جديدة أو غير مألوفة، وأن الفشل في استخدام مؤشرات المعنى يحول دون اكتساب مهارة القراءة، ويعوق نمو الدقة في استخدام الأساليب الأخرى لتعرف الكلمة (حنا، والناصر، 1992). لذا فإن دلالات المعنى تشكل أهمية كبرى في علاج مشكلة تعرف الكلمات خلال عملية القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (Bender, 2002).

ولكن الاعتماد بدرجة كبيرة على مؤشرات المعنى لتعرف الكلمة سيوقع الفرد في كثير من الأخطاء التي لها علاقة بسيطة بمظهر أو شكل الكلمة. مثال ذلك: (باض اليمام في العش) قد تُقرأ على أنها (باض الحمام في العش) و(ثقب المسمار لوح الخشب) قد تُقرأ على أنها (ثقب النجار لوح الخشب).

وتنقسم مؤشرات المعنى إلى نوعين:

1. مؤشرات التوقع

هي مؤشرات تساعد على التنبؤ بنوع الكلمات والمفاهيم المحتمل مواجهتها أثناء قراءة موضوع ما. فمثلا عندما يقرأ التلميذ موضوعا عن حديقة الحيوان فإنه يتوقع أن يواجه كلمات مثل: أسد، فيل، زرافة...الخ. وهذا التنبؤ قد يسرع بتعرف الكلمة بدرجة أكبر مما لو ظهرت هذه الكلمات بدون توقع. والتلميذ الضعيف في استخدام مؤشرات المعنى يحتاج إلى مزيد من الاهتمام في قراءة الوحدات، ودراسة الصور قبل القراءة لتنمية عادة التنبؤ بالكلمات (هالاهان، وآخرون، 2007).

2. مؤشرات السياق

هو نوع من أساليب التعرف السريع الذي يمكن عن طريقه توقع كلمة أو عبارة من معنى الجملة. وحتى إذا كانت رموز الكلمة غير معروفة فإن السياق مع حد أدنى من التمحيص يساعد على تشخيص الكلمة. فكثير من برامج القراءة النمائية تدرس للطفل بحيث يقرأ الحرف الأول من الكلمة ويخمن بقية الكلمة من السياق. وقد لا يذهب الطفل إلى أبعد من محاولة قراءة الحرف الأول، وقد لا يكون قادرا على تفسير رموز الكلمات بشكل كافٍ (Lerner, 2000).

ويمكن تقسيم المهارات المدعمة لمؤشرات المعنى إلى أنواع ثلاثة من المهارات المترابطة: (جاي وآخرون، 1984).

أ- تكوين عادات مرنة للإدراك البصري للكلمات. ب- معرفة العناصر الصوتية والتركيبية للكلمات.

ج- المهارة في التجميع الشفهي والبصري لمقاطع الكلمات.

وإذا كان الشخص ضعيفا في عنصر أو أكثر من هذه العناصر فلن يتمكن من تنمية قدرته على القراءة بالقدر المناسب. لذلك تمثل القدرة على تعرف الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، والقراء الذين يبذلون جهداً كبيراً في تعرف الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واشتقاق المعاني الضعيفة (عبد الله، ومصطفى، 1994).

ويختلف الصغار عن الراشدين من خلال القدرة على استخدام السياق لتعرف الكلمات، فالأطفال هم أقل قدرة، ويرجع هذا إلى

نقص النضج عندهم، وكذلك إلى بطئهم في القراءة، فيما يمنعهم من ربط المعنى الكلي والفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة. والطفل في استخدامه للسياق يستعين غالبا بقدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلته اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، لتساعده على تعرف الكلمة (الزيات، 2015).

مفهوم صعوبات القراءة

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، بل هي المحور الأساس فيها. ويرى العديد من الباحثين المختصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل في التحصيل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، كما أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها (الزيات، 1998).

ومن المحتمل بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في القراءة أن يواجهوا مشكلات أخرى في العديد من المجالات الأخرى التي يتضمنها التعليم المدرسي، وأنه لن يكون مدهشا أن يكون تعلم القراءة أكثر المشكلات شيوعا التي يخبرها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، كما أن الخبراء في مجال صعوبات التعلم غالبا ما يطلقون على التحصيل في القراءة العامل الحاسم في صعوبات التعلم (الزيات، 2015).

ويشير هلاالهان وآخرون (2007) أن مصطلح صعوبات القراءة يستخدم لوصف الأطفال الذين يبدون انحرافاً عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. بالرغم من كونهم عاديين عقلياً وحسياً وحركياً. إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح.

أشكال صعوبات تعلم القراءة

يشير كل من كيرك وكالفنت (1988) بأن معرفة الأخطاء القرائية تتطلب ملاحظة عادات القراءة عند الطفل، وحين يتم اختبار الطفل في القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التي يواجهها. ويمكن أن تتم هذه الملاحظات خلال دروس القراءة اليومية. فإذا لم يستجب الطفل للكلمة، ولكنه ينظر إليها فقط فإن ذلك يقدم مؤشراً على أن الطفل لم يطور أي طريقة لتفسير رموز الكلمات. وهذا يعني بأن العلاج يجب أن يشمل إجراءات وأساليب مناسبة لتدريس مهارات تفسير الرموز.

وعلى الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة، إلا أن هذه العوامل على تباينها تنتج أو تفرز صعوبات أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف. لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات القراءة أن أكثر الخصائص السلوكية ارتباطا بصعوبات القراءة والتي يشيع تكرارها وتواترها عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها في تعرف الكلمة، الفهم القرائي، أو الاثنين معا (الزيات، 2015).

صعوبات تعرف الكلمة: ويمكن تقسيمها إلى: (جاي وآخرون، 1984؛ هلاهان، وكوفمان، 2006؛ Lovett, ؛Mercer,1997 Steinbach, & Fritters, 2000).

أ- الصعوبات الملحوظة أثناء القراءة الجهرية: ويظهر ذلك من خلال الجوانب التالية:

•الحذف: يميل التلميذ ذو الصعوبة إلى حذف الكلمات في القراءة، وأحياناً بحذف أجزاء من الكلمة المقروءة، فإذا كانت العبارة في الكتاب (قرأتُ كتاباً مُفيداً) يقرأها (قرأ كتاب) فإن الطفل يكون بذلك قد حذف حرف التاء من الكلمة الأولى، وحرف الألف من الكلمة الثانية، وحذف الكلمة الثالثة بأكملها.

- الإضافة: حيث يضيف التلميذ بعض الحروف إلى الكلمة، كأن يقرأ كلمة (شمس) على أنها (الشمس)، أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه. فقد يقرأ التلميذ جملة (النجوم تظهر في السماء) على أنها: (النجوم تظهر في السماء الزرقاء) ولا يشمل النص الأصلي على كلمة (الزرقاء).
- الإبدال أثناء القراءة: حيث يقوم الطفل بإبدال حرف بحرف آخر في الكلمة الواحدة، مثل: كأن يقرأ كلمة (سبح) على أنها (شبح)، أو كلمة بأخرى في الجملة الواحدة. مثل: (محمد طالب شاطر)، بدلاً من (محمد طالب مجتهد).
- القلب المكاني للأحرف: يخطئ التلميذ أحياناً في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرا كلمة (غسل) فيقول (غلس) وهكذا.
- التكرار: بعض الأطفال يلجئون إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل: "الأسد حيوان مفترس" فقد يقرأ الطفل "الأسد حيوان"، ومن ثم يتوقف عن كلمة مفترس ويعيد الأسد حيوان . . . . الأسد حيوان.
- الأخطاء العكسية: يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية مثل كلمة (فتح- حتف) (سبح- حبس) (برد-

درب) (رز– زر).

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل: (ع ،غ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش) أو (ج، ح، خ). فقد يقرا كلمة (حجر) فيقول (جحر) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، والمختلفة رسماً مثل: (ك، ق) أو (ت، د) (ظ، ض) أو (س، ز) وهكذا، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.
- القراءة السريعة غير الصحيحة: يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح، وتكثر أخطاؤهم، وخاصة أخطاء الحذف، وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- القراءة البطيئة: وهي قراءة الطالب للنص ببطء حتى يتمكن من تعرف رموز الكلمة وقراءتها، وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة له، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها، مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه، مما يسبب له عدم فهم المعنى المراد من النص.
- القراءة (كلمة– كلمة) دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.
- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة.
- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة.
- صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.

ب– ضعف القراءة الجهرية ومنها:

- قصور القدرة في تعرف المفردات بمجرد النظر إليها.
- عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
- التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.
- الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات.
- استخدام تعبيرات قرائية غير ملائمة أثناء القراءة، مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

ج–القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء. فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه، بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

الدراسات السابقة: ستعرض الدراسات التي توصل لها الباحث، والتي تناولت استراتيجية دلالات المعنى، وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

استهدفت دراسة الداعستاني (2013) أثر استراتيجية مؤشرات السياق في اكتساب مفردات لغوية جديدة. تكونت عينة الدراسة من (63) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وتضم (23) تلميذا، درست وفقا لاستراتيجية التخمين السياقي، ومجموعة ضابطة، وتضم (31) تلميذا درست بالطريقة التقليدية. توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التخمين السياقي تؤدي إلى تعرف وحفظ كلمات جديدة، واستعمالها في سياقات مختلفة.

كما هدفت دراسة السيد (2003) إلى معرفة أثر برنامج تشخيصي علاجي باستخدام مؤشرات السياق في قراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية صحيحة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ اللصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وقد طبق عليها البرنامج التشخيصي العلاجي باستخدام مؤشرات السياق، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية. توصلت الدراسة إلى تحسن في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في تعرف الكلمة، وفهم المعنى من خلال سياق الجملة.

وأجرى دي جلوبر وسوانبورن De Glopper and Swanborn (2002) دراسة بهدف تعرف أثر السياق في تعرف الكلمة. تكونت

عينة الدراسة من (223) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في تسع مدارس أساسية في ولاية فلوريدا. تم توزيع أفراد الدراسة على أساس قدرتهم اللفظية في مجموعتين: مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، ومجموعة ذات قدرة لفظية متدنية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم المفردات من السياق تعزى إلى القدرة اللفظية، لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية في جميع أغراض القراءة.

وقام فان دالين، كابتيجنز، إلشاوت، مور، وجلوبر Van Daalen, Kapteijns, Elshout, Mohr, and Glopper (2001) بإجراء دراسة لتعرف المفردات غير المعروفة، واشتقاق معانيها من السياقات المتعددة. تكونت عينة الدراسة من (16) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة نيويورك. تم توزيع أفراد الدراسة في مجموعتين: مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، ومجموعة ذات قدرة لفظية متدنية، وذلك على أساس درجاتهم على اختبار خاص بمعرفة المفردات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي القدرة اللفظية العالية والتلاميذ ذوي القدرة اللفظية المتدنية، لصالح التلاميذ ذوي القدرة اللفظية العالية، في تعرف المفردات واشتقاق معانيها من السياق.

وأجرى فوكنك وبلوك ودي جلوبر Fukkink, Block and De Glopper (2001) دراسة هدفت إلى تقصي قدرة الطلبة على تعرف المفردة واشتقاق معناها غير المعروف من السياق. تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا في الصفوف الثاني والرابع والسادس الأساسية من أربع مدارس مختلفة، تم اختيار (10) تلاميذ من كل صف، بشكل عشوائي. تضمنت الدراسة (12) مفردة غير معروفة لدى التلاميذ، وضعت كل منها ضمن مجموعة من السياقات، تراوحت من سياق واحد إلى أربعة سياقات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعرف المفردة واشتقاق معناها من السياق تعزى إلى عدد السياقات، لصالح العدد الأكثر من السياقات؛ فكلما زاد عدد السياقات المتضمنة للمفردة المستهدفة زادت قدرة التلاميذ على تعرف هذه المفردات واشتقاق معانيها.

كما قام رونالد Ronald (2001) بدراسة هدفت إلى مقارنة نوعين من مصادر اللغة في تعرف الكلمة (تعرف المفردة حسب السياق، وتعريفات المعجم) من أجل تعرف المفردات غير المعروفة. تكونت عينة الدراسة من (82) طالبًا وطالبة. تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة الأمثلة من خلال السياق، ومجموعة الأمثلة بالمعاجم، وقد تلقى المشاركون (40) مفردة غير معروفة بالنسبة لهم. وطلب إلى أفراد المجموعة الأولى أن يعطوا المعنى المرادف لكل مفردة مستهدفة حسب ما يرد في المعجم، أما أفراد المجموعة الأخرى فقد طلب إليهم أن يعطوا المعنى المقابل لكل مفردة مستهدفة حسب ما ترد في السياق، وبعد ثلاثة أسابيع تم فحص قدرتهم على الاحتفاظ بمعاني المفردات غير المعروفة التي تعلموها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحديد معنى المفردة المستهدفة، لصالح مجموعة التعريف بالمعجم.

وأجرى سادوكي ورودريجوبز Sadoski and Rodriguez (2000) دراسة هدفت إلى فحص أثر كل من التعلم من خلال السياق، والتعلم الصم، والتعلم بالكلمة المفتاحية، والتفاعل بين طريقتي الكلمة المفتاحية والسياق على تعرف المفردات والاحتفاظ بمعانيها. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات دراسية. تكونت المهمة التجريبية من (15) مفردة باللغة الإنجليزية غير معروفة لهم، وتم تعليمها للمجموعات الأربع على النحو التالي: مجموعة تعلمت وفق طريقة التعلم الصم، ومجموعة تعلمت وفق السياق، ومجموعة تعلمت وفق أسلوب الطريقة المفتاحية، ومجموعة تعلمت وفق الكلمة المفتاحية والسياق. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتفاظ بمعاني المفردات المتعلمة جاءت لصالح المجموعة التي تعلمت المفردات المتضمنة في السياق.

وقد قام روت Rott (1999) بدراسة قدرة الطلبة ذوي القدرة القرائية المتوسطة على تعلم معاني المفردات غير المعروفة من خلال السياقات المتعددة. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبًا واشتملت الدراسة على (10) مفردات غير معروفة للطلبة عينة الدراسة، موزعة على ستة سياقات، حيث قُسم الطلبة إلى أربع مجموعات: مجموعة الأولى دون قراءة هذه السياقات، والمجموعة الثانية بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن سياقين، والمجموعة الثالثة بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن أربعة سياقات، أما المجموعة الرابعة فكانت بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن ستة سياقات. بعد انتهاء الطلبة من قراءة السياقات مباشرة، تم فحصهم في تعلم المفردات معانيها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اشتقاق تعرف المفردات ومعانيها تعزى إلى عدد السياقات، فكلما زاد عدد السياقات المتضمنة للمفردات زادت قدرة الطلبة على تعلم المفردات غير المعروفة.

وقد أجرى وانج وثوماس Wang and Thomas (1995) دراسة هدفت إلى فحص فعالية طريقة اشتقاق المعنى من السياق مقارنة مع الكلمات المفتاحية في تعرف المفردات والاحتفاظ بمعانيها لمدة طويلة. تكونت عينة الدراسة من (126) طالبًا وطالبة تم توزيعهم في مجموعتين: مجموعة فحصت تعرف معاني المفردات باستخدام طريقة الكلمة المفتاحية، وعددهم (68) طالبًا وطالبة، ومجموعة

فحصت تعرف معاني المفردات باشتقاق المعنى من السياق، وعددهم (58) طالبًا وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن احتفاظ الطلبة الذين تم فحصهم بطريقة اشتقاق المعنى من السياق كان أعلى، وبفرق دال إحصائيًا من احتفاظ الطلبة الذين تم فحصهم باشتقاق المعنى بواسطة الكلمة المفتاحية.

وقام كل من لينز وهوكس Lenz & Hughes, (1991) ببحث أثر التدريب على استراتيجتي مؤشرات السياق، وتحليل بنية الكلمة في تعرف الكلمة. تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من صفوف السابع والثامن والتاسع، لتقدير التحسن في تعرف الكلمة. توصلت الدراسة إلى ما يلي: يزيد عدد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في اختبار تعرف الكلمة أثناء القراءة في مستوى الصف الدراسي مقارنة بعدد الأخطاء التي يرتكبونها في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة، تناقصت أخطاء تعرف الكلمة أثناء القراءة في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة، وكذلك في النص الذي في مستوى الصف الدراسي بعد التدريب على الاستراتيجيتين، وأفادت هذه الدراسة بأن التدريب على عمليات تعرف الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم لدى ذوي صعوبات التعلم.

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة يتضح أن استراتيجية دلالات المعنى فاعلة ومفيدة كاستراتيجية في تعرف الكلمة. كذلك تتميز هذه الاستراتيجية بخصائص إيجابية عديدة، مثل: إمكانية استخدامها بفاعلية مع مختلف الأعمار (كبارا وصغارا) وعلى مستوى المجموعات الصغيرة والكبيرة على حد سواء. كذلك يمكن ضبط هذه الاستراتيجية وتكييفها بحيث تتناسب مع مختلف فئات التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة) في شتى أنواع المعرفة، مثل تعلم كلمات جديدة. ونظرا لما تتمتع به استراتيجية دلالات المعنى بقدر كبير من المرونة وقابلية التكييف مع متطلبات التعلم وحاجات التلاميذ، سعت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية هذه الاستراتيجية في تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين، الأولى تجريبية، دُرِّست وفق استراتيجية دلالات المعنى، والثانية ضابطة، دُرِّست وفق الطريقة المتبعة في الصف العادي دون أي تدخلات من قبل الباحث.

متغيرات الدارسة: بالنظر إلى أسئلة الدراسة وأهدافها، فقد تحددت متغيرات الدراسة فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** استراتيجية دلالات المعنى.
- **المتغير التابع:** مستوى أداء التلاميذ على اختبار مهارات تعرف الكلمة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، المسجلين بالصف الخامس الابتدائي، بالمدارس الحكومية بالمحافظة الجنوبية في مملكة البحرين، للعام الدراسي 2015/2014م.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (19) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة، اختيروا من عينة أولية قوامها (150) تلميذا، وقد قسموا إلى مجموعتين (9) تلاميذ للمجموعة التجريبية، و(10) تلاميذ للمجموعة الضابطة.

إجراءات اختيار عينة الدراسة وفقا للمحكات التالية: يمكن أن نلخص خطوات فرز العينة في ما يلي:

1. **محك التباعد:** وذلك بتطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة لرافن) (تعريب عوض، 1999) على العينة الأولية (150) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وفي ضوء معايير هذا الاختبار فقد تم استبعاد التلاميذ الذين سجلوا درجات أقل من المئيني 25، وتعادل 90 وحدة ذكاء. كما تم أخذ درجات التلاميذ النهائية في درجة الاختبار التحصيلي المدرسي في القراءة لنهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014–2015م، بغية استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة الأولية في القراءة. وقد تم حساب التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية في الاختبار التحصيلي المدرسي في القراءة، وتحديد التلاميذ الذين سجلوا تباعداً بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر، وقد كان عدد من انطبق عليهم محك التباعد (30) تلميذاً.
2. **محك الاستبعاد:** تم استبعاد التلاميذ الذين لا ينطبق عليهم تعريف صعوبات التعلم، فقد تم استبعاد (3) تلاميذ لتستقر العينة على (27) تلميذا.
3. **الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم:** تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي في القراءة (إعداد الزيات، 2007) على ما تبقى من العينة (27) تلميذا، وعليه تم استبعاد ذوي التفريط التحصيلي من العينة، وكان عددهم (6) تلاميذ.
4. طبق اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحث) على ما تبقى من العينة (21) تلميذا، وفي ضوء هذا الاختبار استبعد تلميذان لعدم

وجود صعوبة لديهما في مهارات تعرف الكلمة. لتصبح العينة النهائية (19) تلميذاً.

5. قسمت العينة النهائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، وعددها (9) تلاميذ، والأخرى ضابطة، وعددها (10) تلاميذ.

أدوات الدراسة

- **اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن** (تعريب عوض، 1999):

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويعتبر من اختبارات الذكاء غير اللفظية، لأنه يعتمد على الصور والأشكال والاختبار ملائم للتطبيق على المراحل الدراسية الثلاث من (6–18) سنة، وقد قنن على البيئة الكويتية. ويتكون من (48) مصفوفة متدرجة في الصعوبة في دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدارك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية المجردة. وقد وجد أن معاملات الارتباط بينه وبين الاختبارات اللفظية مرتفعة.

ثبات وصدق الاختبار: قامت عوض (1999) بحساب معامل ثبات الاختبار بعدة طرق، وهي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (0,87)، طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (0,90)، طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (0,89). ويتبين مما سبق أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات.

أما صدق الاختبار فقد تم حسابه على النحو التالي: صدق التكوين أو البناء، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في كل مجموعة ومجموع درجاتهم في الاختبار ككل، وقد دلت النتائج على وجود ارتباط إيجابي مرتفع بين كل مجموعة من المجموعات الخمس وبين المجموع الكلي. كما تم حسابه من خلال الصدق التنبؤي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة. وأظهرت النتيجة وجود ارتباط إيجابي قدره (0,61)، بالإضافة إلى طريقة مقارنة طرفي الاختبار، واستخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أدنى الدرجات عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، حيث اتضح أن قيمة ت (39) ولها دلالة إحصائية واضحة عند مستوى (0,0001) مما يؤكد صدق الاختبار.

طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه: يتم تطبيق الاختبار بصورة جماعية، وذلك بعد شرح الاختبار وبيان طريقة الإجابة على فقراته، أما عن تصحيح فقرات الاختبار، فإنه يُعطى المفحوص درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، ثم تقارن الدرجة الكلية الخام مع الترتيب المئيني المقابل لها في جدول معايير المصفوفات المتتابعة.

ثانياً: مقياس صعوبات تعلم القراءة (الزيات، 2007):

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد التلاميذ الذين تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. ويتكون المقياس من (20) بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، فيقوم القائم بالتقدير بقراءة كل بند، واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من الصدق بعدة طرق هي: صدق المحتوى، الصدق العاملي، الصدق التكويني، الصدق المحكي، وقد تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق. أما بالنسبة للثبات فقد تم قياسه بطريقتين هما: الاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية وقد تبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثا: اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحث):

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مستوى التلميذ في مهارات تعرف الكلمة. ويتكون الاختبار من 40 كلمة، اختيرت من محتوى الكتاب المدرسي بالصفين الرابع والخامس الابتدائيين، وقد روعي في اختيارها أن تكون ممثلة لجميع المهارات اللازمة لتعرف الكلمة، وقد استخرجت له دلالات صدق وثبات مقبولة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعمقة بالفرض الأول: وقد نص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في مهارات تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي. للتحقق من صدق الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في تعرف الكلمة، كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات تعرف الكلمة

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف
القبلي	10	11.51	1.70
البعدي	10	16.91	1.95

يتضح من الجدول (1) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في تعرف الكلمة يساوي (16.91) في حين كان متوسط درجات القياس القبلي (11.51). وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين، تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المتربطة (Wilcoxon) كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي في مهارات تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	**0**	**0**	**0**		
الرتب الموجبة	10	55	5.4	2.84	0.005
المتساوية	**0**				

البعدي= القبلي * البعدي = القبلي *البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (2) أن درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من درجاتها في القياس القبلي، حيث أن متوسط الرتب الموجبة يساوي (5.4)، في حين كان متوسط الرتب السالبة يساوي صفرا، وبالرجوع إلى قيمة مستوى الدلالة المشاهدة نجد أنها أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقا (0.05)، وبالتالي نخلص إلى أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي كان دالا إحصائيا.

نتائج الفرض الثاني: وقد نص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تعرف الكلمة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. للتحقق من صدق الفرض الثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات تعرف الكلمة.

الجدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات تعرف الكلمة

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف
التجريبية	10	16.91	1.95
الضابطة	10	12.81	1.86

يتضح من الجدول (3) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في تعرف الكلمة يساوي (16.91) بانحراف معياري 1.95، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (12.81) بانحراف معياري 1.86. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفرق بين متوسطات رتب المجموعتين في القياس البعدي في تعرف الكلمة

المجموعة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	148	14.78	7	62	3.29	0.000
الضابطة	62	6.97				

يتضح من الجدول (4) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي في تعرف الكلمة تساوي (14.78) وهي أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (6.97). وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق دالا إحصائيا، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.000) وهو أقل من المستوى المحدد مسبقا (0.05).

نتائج الفرض الثالث: وقد نص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس التتبعي. للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في تعرف الكلمة. كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في تعرف الكلمة

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف
البعدي	10	16.91	1.95
التتبعي	10	18.5	1.62

يتبين من الجدول (5) أن متوسط القياس التتبعي في تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية كان (18.5) بانحراف معياري (1.62)، في حين كان متوسط القياس البعدي كان (16.91) بانحراف معياري (1.95). وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين استخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المتربطة، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المتربطة بين متوسطي رتب القياسين البعدي والقياس التتبعي تعرف الكلمة للمجموعة التجريبية

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	1	2	2		
الرتب الموجبة	7	34	4.85	2.30	0.020
المتساوية	2				

*البعدي= القبلي ** البعدي = القبلي *** البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (6) أن (7) تلاميذ من المجموعة التجريبية كانت درجاتهم في القياس التتبعي أعلى من درجاتهم في القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة كانت (4.85)، في حين كان متوسط الرتب السالبة كان يساوي (2). وبالرجوع إلى قيمة مستوى الدلالة المشاهد نجد أنه أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقا (0.05). وبالتالي نخلص إلى أن الفرق بين المتوسطين في القياسين البعدي والتتبعي كان دالا إحصائيا، وذلك لصالح القياس التتبعي.

مناقشة النتائج

تُشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.005 بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات تعرف الكلمة لصالح القياس البعدي، كما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.000 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات تعرف الكلمة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.020) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك لصالح القياس التتبعي. وتتفق النتائج المذكورة بشكل عام مع نتائج دراسة كل من: الداعستاني، 2013؛ والسيد، 2003؛ ودي جلوبر وسوانبورن، De Glopper and Swanborn, 2002؛ وفان دالين، كابتيجنز، إلشاوت، مور، وجلوبر، Elshout, Mohr, and Glopper, Van Daalen, Kapteijns, 2001؛ وفوكنك وبلوك ودي جلوبر، Fukkink, Block and De Glopper, 2001؛ وسادوكي وردريجوبز، Sadoski and Rodriguez, 2000.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الاستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة، حيث أنها تركز على الصورة الكلية

للكلمة، فالعامل الأول الذي يؤثر في تعرف الكلمة هو صورتها الكلية، والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهه، ومن ثم يتعرض للخطأ في التعرف، ومن ثم فإن ما يساعد على تعرف الكلمة استخدام السياق في تعرف الكلمة وفهمها. وهذا ما أشار إليه (Aaron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008). إذ أشاروا إلى أن من العوامل التي تؤدي إلى سهولة تعرف الكلمة واستخلاص المعنى منها: أن تكون الكلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للقارئ، وأن لا تكون السياقات متعارضة، وأن تكون هناك وفرة في المعلومات اللازمة للفهم، وأن تكون هناك ألفة السياق، وأن سرعة القارئ في تعرف الكلمات المترابطة في مقابل البطء في الكلمات غير المترابطة بأن المعلومات التي يتم استرجاعها من منطقة معينة من الذاكرة طويلة المدى تحدث تنشيطًا عصبيًا ينتشر في المناطق القريبة، ومن ثم ييسر عملية التعرف، ومن هنا جاءت أهمية السياق في تعرف الكلمات غير المعروفة لدى التلاميذ، حيث أدت المؤثرات السياقية إلى تيسير عملية الإدراك، فإدراك ومعالجة المتغيرات يقوم على التفاعل بين مجموعتين من المتغيرات: طبيعة المنبهات، وتوقعات القارئ القائم بالمعالجة، وكلما كان التوقع أكبر كان مقدار المعلومات اللازمة لتأكيد هذه التوقعات أقل.

وربما تفسر هذه النتيجة في ضوء اقتراب هذه الاستراتيجية من الطريقة الكلية أو الشاملة Instruction Whole-Language في تعرف الكلمة، والمتبعة في المنهاج العادي للتلاميذ العاديين، والتي برزت بتأثير اكتشافات المدرسة الجشطلتية، حيث أكدت بأولوية إدراك الكل حسب معناه على إدراك الأجزاء حسب تفاصيلها، فيبدأ التلميذ فيها بقراءة الجمل التامة ثم تحليلها إلى كلمات ثم مقاطع وحروف.

ويعتمد هذا المدخل في التدريس على مبدأ أن الأطفال، وخاصة ذوي صعوبات التعلم منهم، يتعلمون القراءة بشكل أفضل إذا ما تم استخدام ما يحيط بهم من أشياء يعرفونها، بما في ذلك لغة الكلام الخاصة بهم، مما يعطي معنى واضحاً للهدف من القراءة، ويشجعهم على ممارستها بشكل أكبر (Colhoon, 2005).

وتتميز هذه الطريقة بالخصائص التالية: أنها تقوم كليةً حول المتعلم وحاجاته وميوله وعاداته، وأن التعلم الكلي يتم في مواقف كلية، وأنها تشجع احترام وتقدير اللغة من جانب كل من المعلم والمتعلم، ويمكن من خلالها استخدام كافة الصيغ اللغوية (اللغة الشفهية، القراءة، والكتابة). كما أنها تؤكد على المعاني المتضمنة أو المشتقة من المادة موضوع القراءة، وليس على اللغة نفسها، وذلك من خلال مواقف وأحداث حقيقية مستمدة من الواقع الحياتي المعيش (عبد الوهاب، صيَّاح، إسماعيل، 2009). وعلى هذا الأساس ربما تضاعف تأثير هذه الاستراتيجية في ضوء التقاطع ما بينها وبين الطريقة الكلية المتبعة في الصف العادي، باعتبار كلاهما تؤكدان على أن عملية تحديد الكلمات وتعرفها ينبغي أن تكون عملية آلية وليست شعورية، تتطلب بذل الجهد حتى لا ينصرف تركيز القارئ إلى شكل الكلمة متجاهلاً المعاني التي تعبر عنها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء الخطوات التي اتبعت أثناء تطبيق استراتيجية دلالات المعنى، مما عزز عملية التعرف لدى التلميذ بطريقة إيجابية، حيث أنها اتبعت في بداية تطبيقها الإخفاء التدريجي Fading، من خلال المزاوجة بين الكلمة والصورة الدالة عليها، والتركيز على المثير وربطه بالكلمة، ثم تحليلها، فترميزها وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى لدى التلميذ، وهكذا تم تعرف الكلمة من خلال عملية إقرانها بالصورة الدالة عليها، ثم إخفائها تدريجياً مع إبقاء إظهار الكلمة؛ أي الإزالة التدريجية للاقتران بين الكلمة والصورة، بهدف مساعدة التلميذ على قراءة الكلمات بشكل مستقل. كما أنها اتبعت فيما بعد الخطوات التالية في تعرف الكلمة: المشاهدة: وذلك بعرض الكلمة على التلميذ من خلال بطاقة واستخدامها في جملة. المناقشة: مناقشة الكلمة شفوياً وربطها قدر الإمكان بخبرات التلميذ. الاستخدام: استخدام الكلمة في جملة أو إعطاء مرادفها شفوياً. التعريف: إعطاء معنى الكلمة وشرح عملها في الجملة. وأخيرا النسخ: ويكون من خلال عمل سجل للكلمات يسمى بنك الكلمات، فكتابة الكلمة بشكل منفرد تعزز علمية تعلمها.

لذا فإن عملية تدريب التلاميذ على تعرف الرموز المكتوبة ينبغي أن تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة، والتعرف بالدرجة نفسها، ولا تتجاهل أياً منها، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذ في القدرة على تعرف الرموز المكتوبة بشكل عام.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة ومناقشاتها توصي الدراسة بما يلي:

1. إعداد برامج تدريس علاجية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية دلالات المعنى.
2. إعداد دراسة مقارنة بين استراتيجية دلالات المعنى وبعض الاستراتيجيات المعرفية الأخرى لمعرفة أثر كل منها في مهارات تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

3. إجراء دراسات تتناول تأثير استراتيجية دلالات المعنى في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
4. تطبيق استراتيجية دلالات المعنى على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية وفق متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع

جاد، محمد عبد المطلب، 2003، **صعوبات تعلم اللغة العربية**، بحث مرجعي، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة.

جاي، بوند، ومايلز، تنكر، وباربارا، واسون، 1984، **الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**، ترجمة محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

حنا، سامي عياد، والناصر، حسن جعفر، 1992، **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**، البحرين: دار الحكمة.

الداغستاني، فراس جمال محمود، 2013، **استراتيجية التخمين السياقي لمفردات موضوعات المطالعة في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي**، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد: مجمع باب المعظم.

الزيات، فتحي مصطفى، 1998، **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى، 2002، **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى، 2007، **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، سلسلة علم النفس المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى، 2015، **صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، رأفت، 2003، **أثر استخدام برنامج تشخيصي علاجي لذوي صعوبات التعلم**، دراسات العلوم التربوية، المجّلد 32، العدد 2، 340-351.

عبد الله، أحمد، مصطفى، فهيم، 1994، **الطفل ومشكلات القراءة**، (ط3) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس، صياح، منصور، إسماعيل، سيد حيدر، 2009، **البرنامج التعويضي للمهارات الأساسية لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في كفايات اللغة العربية (القراءة، والكتابة، والتركيبات اللغوية)**، المركز العربي للبحوث التربوية بالتعاون مع جامعة الخليج العربي.

عوض، فتحية عبد الرؤوف، 1999، **اختبار المصفوفات المتتابعة**، الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

كيرك، صاموئيل، كالفنت، جيمس، 1988، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: الصفحات الذهبية.

هالاهان، دانيال، وجون، لويد، وجيمس، كوفمان، ومارجريت، ويس، 2007، **صعوبات التعلم مفهومها– طبيعتها– التعليم العلاجي**، ترجمة عادل عبد الله محمد، (ط1) القاهرة: دار الفكر.

هلاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، 2006، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة**، ترجمة عادل عبد الله، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Aaron, P. G.; Joshi, R. M.; Gooden, & Bentum, R. 2008, Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading: An Alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities*. 41(1), 67 – 84.

Baker, L. 2008, *Metacognitive development in reading: Contributors and consequences. In K. Mokhtari & R. Sheorey* (Eds.), Reading strategies of first and second language learners: See how they read. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Bender, W .N. 2002, *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities*. Best Teaching Practices for General and Special Educators. Corwin Press, California.

Colhoon, M. 2005, *Effect of a Peer-Mediated Phonological Skills and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students With Reading Disabilities*. ERIC. No. 11784-005.

De Gloper, K. and Swanborn M. 2002, Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context***. Language Learning, 52(1): 95-117.***

Foorman, B. R. and Torgesen, J. 2001, *Critical Elements of Classroom and Small Group Instruction Promote Reading*

Success in all Children. Learning Disabilities. for professionals in education. http://www.ncld.org.

Fuckkink, R., Block, H. and De Glopper, K. 2001, Deriving Meaning from Written. New York

George, W. B. & Pierangelo, B. E. 2006, Learning Disabilities. A Practical to Foundations, Assessment, Diagnosis, and Teaching. New York: The Guilford Press. Context: A Multicomponential Skill. *Language Learning*, 51 (3):477-496.

Lenz, B. K. & Hughes, C. A. 1991, A Word Identification Strategy for Adolescents With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 137-200.

Lerner, J. 2000, *Learning Disabilities; Theories Diagnosis and Teaching Strategies (8th ed.).* Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Lerner, J. L. 2003, *Learning Disabilities*. New York: Houghton Mifflin Company.

Lovett, M.W.; Steinbach, K.A. & Fritters, J.C. 2000, *Remediating The Core Deficits Of Developmental Reading Disability: A Double-Deficit***.** Boston: Ally & Bacon.

Mercer, C.D. 1997, *Student with learning disabilities, 5th ed***.** Upper saddle, River Nj: Merrill-Prentice Hall.

Ronald, J. 2001, *Learning about Learning from Dictionaries. Retrieved, July, 22, 2001 from the World Wide Web***:** ronald@shudou.ac.jp.

Rott, S. 1999, The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language earner's Incidental Vocabulary Acquisition Through Reading. *Studies in Second Language*, 21 (4): 589-619.

Sadoski, M. and Rodriguez, M. 2000, Effect of Rote, Context keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50 (2): 385-412**.**

Van Daalen- Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M. and De Glopper, Kess. 2001, Deriving the Meaning of Unknown Words from Multiple Context. *Language Learning*, 51 (1): 145-181.

Wang, A. and Thomas, M. 1995, Effect of Keywords on Long Term Retention. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3): 468-475.

Effects of Semantics Strategy in Developing Word Recognition Skills for Students with Reading Disabilities in the Primary Stage in the Kingdom of Bahrain

*Mansoor Abdullah Sayyah**

ABSTRACT

This study aimed to know the effect semantics strategy in Developing Word Recognition Skills for Students with Reading Disabilities in the Primary Stage. A sample of 20 Fifth grade primary female students were utilized and divided into two groups: an experimental and a control group with 10 students each.

The study results revealed that there is a statistically significant differences between the pre-test and post-test in the Word Recognition Skills among the experimental group, in favor of the post-test. And there is a statistically significant differences in the mean score between the two Groups on the post-test of the Word Recognition Skills, in favor of the experimental group. And there is a statistically significant differences between the mean score of the post-test and the follow-up test in the Word Recognition Skills among the experimental group, in favor of the follow-up test.

Keywords: Word Recognition Skills, Students with Reading Disabilities, Semantics Strategy.

* Department of learning difficulties, Arabian Gulf University, Bahrain. Received on 26/5/2016 and Accepted for Publication on 22/10/2016.