مجلة ابحاث الذكاء
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of Intelligent Research

الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة

أبرار مهدي عبادي
وزارة التربية / تربية ذي قار
abrarmahdi330@uomustansiriyah.edu.iq
ا.م.د هبة مناضل عبد الحسين الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
Saadijag.edbs@uomustansiriyah.edu.iq
ا.د سعدي جاسم عطية الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
hiba.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

مستخلص البحث:
يستهدف البحث الحالي التعرف الى مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة في المدارس التابعة الى مديرية تربية ذي قار، وكذلك التعرف الى مستوى الذاكرة الدلالية بحسب متغيري الجنس (ذكر، انثى). وتم اختيار عينة عشوائية شملت (200) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصفوف الخاصة في المدارس التابعة الى مديرية تربية ذي قار، وتم تبني اختبار الذاكرة الدلالية لـ(عطية وإبراهيم، 2025) وتم تطبيقه من الباحثين بعد اتباع الخطوات والإجراءات العلمية كافة والذي ضم بصورته النهائية (80) فقرة، وقد أظهرت النتائج توافر مستوى ضعيف بشكل عام من الذاكرة الدلالية لدى عينة تلامذة الصفوف الخاصة الأطفال وان عينة البحث وفقًا لمتغير الجنس تتمتع بالمستوى من الذاكرة الدلالية نفسها.

الاستنتاجات:
-ان تلامذة الصفوف الخاصة يعانون من ضعف او انخفاض في الذاكرة الدلالية.

التوصيات:
- إقامة دورات تدريبية للكوادر التربوية للتعرف الى أهمية مهارات الذاكرة الدلالية.

المقترحات:
- دراسة تنمية مهارات الذاكرة الدلالية حسب كل فئة من فئات التربية الخاصة.
الكلمات المفتاحية: الذاكرة، الذاكرة الدلالية، تلامذة الصفوف الخاصة.

مشكلة البحث:

تعد الذاكرة الدلالية أحدى المكونات الأساسية في بناء المعرفة لدى المتعلمين، اذ تشمل المفردات والأفكار والقواعد اللغوية، وتنظم هذه المعرفة في الذاكرة على شكل شبكة من العقد المتصلة، وتكمل مشكلة هذا النمط من الذاكرة في ضعف قدرة بعض التلامذة على استرجاع المفاهيم المرتبطة بالمعلومات الدراسية، مما يؤدي إلى مشكلة في فهم المحتوى وانتاج المعنى ويزداد وضوح هذه المشكلة لدى تلاميذ الصفوف الخاصة، اذ يلاحظ تدني مستوى الاداء المعرفي الناتج عن خلل في تنشيط العقد الدلالية ذات الصلة بموضوعات التعليم (سليم،55:2009) ويؤدي اي قصور في الذاكرة إلى تقيد التفكير الإنساني، اذ يقتصر الادراك على اللحظة الحالية دون القدرة على الاستفادة من التجارب السابقة، مما يجعل كل احساس يبدو جديداً وكأنه يُدرك لأول مرة، مما يعيق عمليه التعلم (سليم،2003: 525)، وإن تلامذة الصفوف الخاصة لا تكمن صعوبتهم في الجانب الدراسي فقط، بل تتعداه إلى الجانب المعرفي المتعلق بالانتباه والتركيز والتذكر، لان الصعوبات في استخدام المعلومات القادمة من المحيط، ومعالجتها واسترجاعها مرتبط أشد الارتباط بدرجة الانتباه والتركيز والفهم (philippe, 2009: 140).

اذ يقع تلامذة الصفوف الخاصة في العديد من المشكلات، فمعظمها يمثل في ضعف مقدرتهم على توظيف معلوماتهم وخبراتهم السابقة في المواقف التي يتعرضون لها ويعود هذا إلى عدم قدرتهم على استدعاء واسترجاع المعلومات اللفظية والبصرية والمكانية، كما يعانون من صعوبة في استرجاع خبراتهم بصورة منظمة تكون متوافقة مع المواقف التي يواجهونها، وهذا يعني أن هؤلاء التلامذة يعانون ضعفاً في كفاءة الذاكرة الدلالية لديهم، مما ينعكس أثره على تفاعلهم مع الآخرين سواء على المستوى الأكاديمي أو الاجتماعي (مطاحن وآخرون، 2023: 163).

كما ان صعوبات الذاكرة الدلالية يمكن ان تؤثر سلباً على النتائج التي يحصل عليها تلامذة الصفوف الخاصة، فالذاكرة الدلالية بحسب العالم تولفنك مقر القواعد والمفاهيم التي يعتمد عليها هؤلاء في المكتسبات الدراسية والتي منها الكتابة والقراءة (سعاد واخرون، 2012: 12).

ويشير (ابوالديار،2012) الى انخفاض الذاكرة الدلالية لدى ذوي الاعاقة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فكثير من هؤلاء التلامذة تُحدد مدارسهم أن لديهم صعوبات تعلم في مواد القراءة والكتابة والرياضيات، ولديهم ضعف ملحوظ في الذاكرة الدلالية

(ابوالديار،2012: 12)، وهذا ما أشارت إليه دراسات ومنها دراسة (العايب وشنة، 2022) ودراسة (سعاد وآخرون، 2012) ودراسة (التل وآخرون، 2023) الى أن نتائج تلك الدراسات توصلت إلى ضعف في أداء الذاكرة الدلالية لتلامذة الفئات الخاصة ومنهم عسر القراءة وعسر الكتابة وذوي صعوبات التعلم، لذا تتركز مشكلة البحث من خلال ملاحظات الباحثون ومن خلال تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية ويرجع السبب ايضاً إلى عدم وجود استراتيجيات لحفظ المعلومات واستخدامها مما يستدعي ضرورة تنمية مهارات الذاكرة الدلالية، وتكمن مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

1- هل تتوافر الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة؟

2- هل للجنس علاقة واثر في تحديد مدى توافر الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة؟

أهمية البحث: إن الذاكرة من العمليات العقلية العليا المهمة في حياة الإنسان، وتعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك والوعي والتعلم والتفكير، فمن خلال مراحل حياتهم المختلفة، لأنها تمكن الإنسان من إدخال الخبرات والتجارب، وترميزها ومعالجتها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، بمعنى أنها تحتوي على جميع الحقائق التي لا ترتبط بأوقات معينة أو أمكنة معينة، وانما تمثل حقائق مجردة عامة (ابو علام، 2018: 73)، وان عمليات الذاكرة ذات أهمية بالغة في حياة الإنسان، إذ تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات والصور البصرية أو الاصوات، سواء لفترات قصيرة تُسهم في أداء المهام اليومية، أو لفترات طويلة تعزز من التعلم والتجربة، وتبرز أهمية الذاكرة الدلالية في قدرتها على تخزين المعاني بشكل لغوي ورمزي، مما يساعد الفرد على فهم المفاهيم والعلاقات والأفكار بشكل مجرد، كما تلعب الصور الذهنية دوراً محورياً في تمثيل الخصائص الفزيائية للأشياء في العالم الخارجي، مما يسهم في إدراك الواقع والتفاعل معه بفعالية

(دحاحة وآخرون،2022: 43). وتحتل الذاكرة الدلالية مكانة مهمة لدى الإنسان لأنها المسؤولة عن تخزين كل ما يتعلمه من معارف ومعلومات واسماء البشر والحيوانات والنباتات والجمادات، وهي المسؤولة عن معالجتها وتخزينها بشكل ييسر علينا استعادتها واسترجاعها في أي وقت يشاء، وهي ايضاً قاعدة بيانات لدى الإنسان يوظفها لمصلحته فيما يشاء، وهي إحدى أبنية الذاكرة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة به

(الحويلة، 2009: 65). وتكمن أهمية الذاكرة الدلالية في نشاطها وفاعليتها على مختلف المهارات العقلية والمعرفية كمهارات التعلم، ولا يمكن استمرار عملية التعلم بدون النسيان وعملية التذكر وهي

عمليات لابد أن يمارسها التلامذة باستمرار، سواء تلامذة الصفوف الخاصة، أو غيرهم من التلامذة العاديين، كما أن الكثير من هؤلاء التلامذة يسيؤون الحكم على أنفسهم من خلال فشلهم في عملية تذكرهم للمعلومات اللفظية والبصرية والمكانية والوقائع والأحداث الجارية في حياتهم، وكذلك ضعف كفاءتهم في استرجاعها واستخدامها وتوظيفها في مواقف الحياة الواقعية، فضلاً عن تدني قدراتهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات(Edwards,2017: 32). من جانب آخر فقد اظهرت العديد من الدراسات التي تناولت الذاكرة الدلالية منها دراسة(Kounios,1992) إلى الكشف عن العمليات المعقدة في الذاكرة الدلالية، وقد توصلت دراسة (بوسته واعتدال، 2012) الى أن الذاكرة الدلالية توثر على القدرة اللغوية اللفظية بجانبيها الفهم والإنتاج اللغويين.

اما الصفوف الخاصة فهي من الموضوعات التي أخذت اهتماماً كبيراً في ميدان التربية وعلم النفس في العصر الحديث ويعود الاهتمام بها إلى النصف الثاني من القرن العشرين إذ ركز التربويون على الأفراد غير العاديين الذين لا تناسبهم البرامج التي تقدم للأفراد العاديين ولا تتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم مما يتطلب من القائمين على الميدان التربوي الاهتمام بهذه الفئة ضرورة أن يكون لهم برامج خاصة بهم، ومن الملاحظ أن أنظمة التعليم الحديثة قد اهتمت بالأفراد الذين يعانون من نقص في قدراتهم على التعلم فنجد أن النظام التعليمي في العراق قد اهتم حديثاً بهؤلاء التلامذة كبدايات أولية بالاهتمام ببعض التلامذة ثم توسعت التجربة للتخصص في معاهد المعلمين وكليات التربية الأساسية وإجراء البحوث والدراسات المتخصصة في هذا الموضوع (وزارة التربية، 2000: 4-5)، اذ أصبحت التربية الخاصة تحتل مكاناً بارزاً بين الميادين العلمية والتربوية المختلفة في بلدان العالم فمنذ عهد قريب كان هذا الميدان مقتصراً على رعاية بعض أفراد فئات الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية والجسمية ولا يعترف برعاية وتربية الأفراد الذين يعانون من اي نوع اخر من الإعاقة، إلا أن هذا الميدان اتسع نطاقه ليشمل فئات أخرى من الإعاقة ومنها تلامذة الصفوف الخاصة والتلامذة الذين يعانون من ضعف في العلميات المعرفية(اخضر، 1997: 15)، ويمكن اجمال الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي من خلال الآتي:

1- يمكن أن يكون البحث الحالي أساساً لتدريب تلاميذ الصفوف التربية الخاصة على مهارات الذاكرة الدلالية.

2- تكمن أهمية البحث في مدى الاحتياج لتنمية مهارات الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة.

3- تقييم الذاكرة الدلالية لتلامذة الصفوف الخاصة من خلال الاختبار المعد في هذا البحث.

هدفا البحث: يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة.

٢- دلالة الفروق في الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة بحسب متغير الجنس (ذكور، اناث).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بتلامذة الصف الخاص الرابع ابتدائي من كلا الجنسين (الذكور والاناث) في المديرية العامة لتربية ذي قار في مدرسة الشهيد عادل طعان الحكومية للعام الدراسي (2024- 2025).

تحديد المصطلحات:

أولاً- الذاكرة الدلالية عرفها كل من:

١- (Tulving ,1972): "هي ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والافكار المجردة وانها التنظيم العقلي للمعلومات التي يقوم بمعالجتها الفرد عن الكلمات ومختلف الرموز اللفظية ومعانيها ومراجعتها فضلاً عن القواعد والعلاقات التي تحكمها والتنظيم الازم لمعالجة هذه الرموز والمفاهيم والعلاقات"(Tulving ,1972: 25).

2- الحويلة (2009): "وظيفة معرفية يتم فيها استرجاع الفرد للرموز والكلمات والمفاهيم والمبادئ والأفكار المجردة واللغة والأشكال والصور بهدف حل المشكلات التي تواجهه وتحقيق التكيف والتوافق في حياته بصفة عامة، ولا تختص بما هو شخصي للفرد فقط بل بالعالم من حوله كذلك"(الحويلة، 2009: 23).

وقد تبنى الباحثون تعريف (Tulving ,1972) تعريفاً نظرياً لهم لكونه التعريف الذي تبناه الباحثون في اعداد اختبار الذاكرة الدلالية.

التعريف الإجرائي للذاكرة الدلالية: "هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلامذة الصفوف الخاصة من خلال إجابتهم عن فقرات اختبار الذاكرة الدلالية"(عطيه وإبراهيم، 2025).

ثانياً- تلامذة الصفوف الخاصة عرفهم كل من:

1- (Ross, 1984): "فئة من التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة في المهارات الاساسية أو في موضوعات دراسية معينه وقدراتهم أقل من قدرات الآخرين في مثل سنهم" (Ross,1984:43).

2- (اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق، 1986): "هم اطفال اعتياديون في الإطار العام إلا أنهم يجدون صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانهم الاسوياء في المعدل ولا يصنفون ضمن المتخلفين" (وزاره التربية، 1986: 9).

وقد اعتمد الباحثون على تعريف (اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق، 1986) تعريفاً نظرياً لهم لكونه الأنسب في تشخيص تلامذة الصفوف الخاصة.

الخلفية النظرية

مفهوم الذاكرة الدلالية:

تعد الذاكرة الدلالية من أبرز العوامل المؤثرة في المعاني كافة التي تستقبلها بشكل سريع وتخزينها، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها (سويد، 2020: 41)، وتتضح وظيفة الذاكرة الدلالية في تخزين واستعمال المعارف المتعلقة بالكلمات والمفاهيم وخصائصها وعلاقتها التي تبني من تجارب الفرد، والدلالة تهتم بدراسة معاني الكلمات واكتساب كلمات جديدة تستدعي تخزين الخصائص الدلالية الخاصة بالأشياء وربطها مع البنود القريبة إقامة علاقات دلالية وادراك الطفل لها، لأنه اذا لم يدرك الاختلافات التي تميز بين مفهومين، فانه لن يفهم بالضرورة الاختلاف في التسمية (Bragard, 2005: 48). والذاكرة الدلالية مهمة في العملية التعليمية، اذ أن كل ما يتعلمه الفرد من حقائق ومفاهيم ومعلومات لا فائدة منها دون تحقيق التذكر والتعرف والاسترجاع والتعميم على مواقف جديدة ومختلفة، وتتطلب الذاكرة والتعلم كل منهما الآخر، لأنه بدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها في الذاكرة لا يوجد تعلم، حيث يؤثر التعلم ايجاباً على السلوك ويحدث تعديلات عليه والذاكرة تقوم بعملية تثبيت هذه التعديلات وتحفظها وتبقيها جاهزة للاستخدام، فضلاً عن أن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم لأنهما متداخلان، كما تشير الذاكرة الدلالية إلى كل المعلومات العامة والمهارات المخزنة في الذاكرة والتي يمكن تذكرها مستقلة عن الظروف

أو الطريقة التي تم التعلم في ظلها (Al -Tyeb,2020: 34) وفي حياتنا اليومية نسترجع دائماً المعلومات من ذاكرتنا الدلالية لاستعمالها في الحدث لاكتساب المعارف اللغوية والمفاهيم، وذلك لحل المشكلات المتعلقة بقراءة كتاب أو كتابة نص بعد سماعه، كما أن قدرتنا على معالجة مختلف المعلومات في تتابع سريع يعود إلى الاسترجاع الفعال والتنظيم الجيد للمعلومة في ذاكرتنا الدلالية (قاسمي، 2014: 52). أما فيما يتعلق بكيفية عمل الذاكرة الدلالية فإنها تبنى انطلاقاً من معطيات حسية سمعية أو بصرية يتم التعرف عليها، وذلك لا يتطلب فقط (تركيز او انتباه) مطولاً، بل انتقاء للمعلومات المراد الاحتفاظ بها، فالموجات الصوتية التي تطرق سمع الشخص تنقل خصائص الرسالة الصوتية ثم تمر الكلمات والجمل ذات الدلالة من الذاكرة السمعية التي تعد ذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وقبل أن تخزن في الذاكرة طويلة المدى يتم استرجاع المعلومات السمعية العقد بالاعتماد على التكرار الذهني بنوعيه الهادف إلى الحفظ عن ظهر قلب، والهادف إلى التعلم (Pollock, 2010: 57)، وتتحول المعلومات إلى المستوى الأعمق والذي تعبر عنه الذاكرة الدلالية من خلال عقد دلالية، وبذلك تصبح على شكل قواعد للشبكة في الذاكرة الدلالية، فحسب نظرية كيليان وكولينز حول تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية، إذ يرى هذان الباحثان بأن كل مفهوم يتم تقديمه في الذاكرة الدلالية التي تحتوي على المفاهيم والقواعد اللسانية، بحيث يتم إسناد المعنى من جهة وتنشيط المفهوم الدلالي جهة أخرى، أي أن المدخل الأساس للتخزين والاسترجاع من الذاكرة الدلالية هو الانتباه والإدراك والوعي أي التعرف (الشهري والسواط، 2019: 42).

مهارات الذاكرة الدلالية:

1- مهارة الانتباه الانتقائي: الانتباه الانتقائي هو العملية العقلية التي تتيح للفرد التركيز على مثير معين من بين مجموعة من المثيرات المتعددة في البيئة المحيطة، مما يعزز من فعالية المعالجة المعرفية ويقلل من التشتت، وتؤدي هذه المهارة دوراً جوهرياً في التعلم، اذ تتيح للطفل مثلاً الانتباه لصوت المعلمة في الفصل رغم وجود أصوات وضوضاء أخرى، ويشير الباحثون إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بانتباه انتقائي متقدم لديهم قدرة أكبر على التكيف المدرسي والتحصيل الأكاديمي، لأنهم يفلترون المعلومات غير الضرورية ويعطون الأولوية لما هو مهم معرفياً (Anderson,2025:4).

2- مهارة التسميع: تُعّد مهارة التسميع من أهم الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلم لترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، فهي تعتمد على تكرار المادة اللفظية سواء بصوت مسموع أو داخلي، ما يساعد على تعزيز الترميز والتثبيت، والتسميع النشط الذي يتضمن إعادة صياغة المعلومة أو شرحها للذات أكثر فاعلية من التسميع الآلي، إذ يُسهم في فهم أعمق ويُعزز من الربط بين المفاهيم(Wang & Brunne, 2025: 13).

3- مهارة التكرار الدلالي للكلمات: يُعّد التكرار الدلالي للكلمات من المهارات المعرفية المهمة التي تساعد على تعزيز الفهم العميق للمفردات والمعاني، بدلاً من الاكتفاء بتكرار الكلمة شكلياً، يتم في هذا النوع من التكرار التركيز على معاني الكلمة واستخداماتها المختلفة وسياقاتها، مما يؤدي إلى ترسيخها في الذاكرة طويلة الأمد، وهذه الاستراتيجية تحسن من جودة التعلم، خاصة عند تعليم اللغة المفاهيمية أو المفردات الأكاديمي(Harper & Nguyen, 2025: 22).

4- مهارة التكرار الدلالي للأرقام: تتجاوز مهارة التكرار الدلالي للأرقام مجرد حفظ تسلسل رقمي، لتدخل في مجال ربط الرقم بمفهومه الكمي أو الدلالي، مثل "العدد 3" يمثل مثلثاً، وثلاث تفاحات، أو ثلاث نقرات، وهذا التكرار المعنوي يُعزز من ترسيخ المعاني الرياضية لدى الأطفال، ويدعم انتقالهم

من الحفظ إلى الفهم، وأن الأطفال الذين يتعلمون الأرقام عبر التكرار الدلالي يظهرون تحسناً في قدرتهم على حل المسائل الرياضية وفهم العلاقات العددية(Chen&Wallace, 2025: 3) .

5- مهارة إنتاج التركيب الايقاعي الدلالي: هو استخدام التراكيب اللغوية التي تجمع بين الإيقاع والمعنى، مثل الجمل التي تتضمن تكراراً صوتياً ذا معنى (مثال: رمى رامي الرُمانة)، هذا النوع من التراكيب يسهل حفظه واستدعاؤه، ويُعّد وسيلة فعالة في تعليم الأطفال المفردات وبناء الجملة وتحسين الطلاقة اللغوية، وأن الأطفال الذين يتعرضون لمحتوى لغوي إيقاعي دلالي يظهرون تطوراً أسرع في القدرات اللغوية مقارنة بغيرهم(Morgan& Fischer, 2025: 7).

6- مهارة الإحساس والتمييز الفونولوجي: تُعد مهارة الإحساس الفونولوجي خطوة أولى وأساسية نحو تعلم القراءة والكتابة، حيث تتيح للطفل الوعي بأصوات اللغة ومقاطعها ونغماتها، ويستطيع الطفل من خلالها تمييز الأصوات الأولية والنهائية في الكلمات، والتمييز بين الكلمات المتشابهة صوتياً، مما يمهّد لتعلُّم الترميز الصوتي، وأن الأطفال الذين يُنمّى لديهم هذا الإحساس مبكراً يحققون أداء أعلى في القراءة لاحقاً(Williams & Lin, 2025: 2).

7- مهارة فهم المفردات: يُعّد فهم المفردات من الركائز الأساسية التي يقوم عليها الفهم القرائي، إذ لا يمكن للطفل أن يفهم نصاً دون أن يكون على دراية بمعاني الكلمات التي يتضمنها، ولا يقتصر الأمر على معرفة المعنى السطحي، بل يشمل القدرة على تفسير الكلمة في سياقات متعددة، وفهم مرادفاتها وضدّها ودلالاتها المجازية، وأن تنمية هذه المهارة في سن مبكرة تُعدّ مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي لاحقاً(Nguyen & Spencer, 2025: 4).

8- مهارة تسمية الصور: تُعّد مهارة تسمية الصور مؤشراً دقيقاً على تطور المفردات والتعبير الشفهي لدى الأطفال، فعندما يُطلب من الطفل تسمية صورة معينة، فإنه يستخدم العمليات المعرفية للربط بين الشكل البصري والمخزون اللغوي لديه، وهذه المهارة تُعزز من سرعة الاستدعاء اللفظي وتُسهم في تقييم الفجوات اللغوية، كما أنها تُستخدم بشكل واسع في أدوات تشخيص اضطرابات اللغة والنطق، وأن الأطفال يُظهرون أداءً أفضل في تسمية الصور عندما تُعرض ضمن سياق قصصي أو تفاعلي مقارنةً بعرضها بشكل فردي أو عشوائي، فالسياق يُنشّط شبكات المعنى في الدماغ ويُسهم في استرجاع الكلمة المرتبطة بالصورة بشكل أسرع وأكثر دقة، لذا تُوظف هذه المهارة داخل الأنشطة الصفية المصورة والقصص المصورة لدعم تنمية المفردات الفعالة
(Jackson& Schroeder, 2025: 21).

9- مهارة التصنيف والترتيب الدلالي: مهارة التصنيف الدلالي تُشير إلى قدرة الطفل على تجميع المفردات أو الأشياء وفقاً لمعانيها المشتركة مثل تصنيف (تفاح، موز، برتقال) ضمن مجموعة (فواكه)، وتُعّد هذه المهارة من المهارات الأساسية لتنظيم المعجم الذهني، اذ تساعد على بناء شبكات معرفية تسهّل استدعاء المفردات وربط المفاهيم، كما ترتبط هذه المهارة بنمو التفكير المفاهيمي واللغة الأكاديمية لاحقاً، وأن الأطفال الذين يتمرّنون على الترتيب الدلالي يمتلكون قدرة أعلى على فهم العلاقات الزمنية والسببية بين الأحداث(Harris& Kim, 2025: 9).

10- مهارة الفهم والربط الوظيفي للجمل: تُشير مهارة الفهم والربط الوظيفي للجمل إلى قدرة الطفل على استيعاب المعنى العام للجملة وربطها بسياقها العملي أو اليومي، مثل فهم جملة (الطفل يلبس معطفه لأن الجو بارد) وربطها بمفهوم الطقس والملابس، وهذه المهارة لا تعتمد على المعرفة النحوية فقط، بل تتطلب معالجة دلالية وسياقية تُسهم في تفسير نية المتكلم أو الهدف من القول، ما يجعلها ضرورية لتطور اللغة التفاعلية والاجتماعية وتتعدى مهارة الربط الوظيفي حدود الجملة

الواحدة لتشمل قدرة الطفل على الربط بين جمل متعددة لتكوين معنى متكامل، كما في الربط بين (ذهب سامي إلى السوق، اشترى تفاحاً) ليفهم أن السبب وراء الذهاب كان الشراء، يُعّد هذا التكامل ضرورياً لفهم القصص والنصوص، ولتكوين نصوص ذات ترابط منطقي، وهو ما تدعمه المهارات التنفيذية كالتسلسل الزمني والسببية (Andrews& Zhao, 2025: 2).

الصفوف الخاصة:

مفهوم التربية الخاصة:

هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الحاجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية الى فئات الأفراد غير العاديين وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه (كوافحه وعبد العزيز، 2010: 9)،من الجدير بالذكر أن التربية الخاصة (special education) قد أضحت اليوم تتلقى قدرا كبيراً من الاهتمام كنسق تربوي يهتم بتربية وتعليم وتأهيل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ينال هؤلاء الأفراد في وقتنا الراهن اهتماماً غير مسبوق في الدول والمجتمعات كافة وعلى الأصعدة كافة، وقد تزايد الاهتمام أيضاً بدمج هؤلاء الأفراد مع أقرانهم غير المعوقين في مدارس التعليم العام مما استوجب دراسة مثل هؤلاء التلامذة بغرض التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينهم وبين أقرانهم غير المعوقين من ناحية، وبينهم وبين بعضهم البعض من ناحية أخرى وذلك في الكثير من الجوانب (محمد، 2010: 15).

فئات التربية الخاصة:

1- المتفوقين: هم الأفراد الذين يظهرون أداء متميزًا أو قدرات عالية في مجال معين، سواء كان ذلك في الجانب الأكاديمي، الفني، الرياضي أو المهني، ويتميزون غالباً بقدرتهم على التعلم السريع والتفكير النقدي والإبداع بالإضافة إلى التحصيل العالي مقارنة بأقرانهم (جروان، ٢٠٠٨: 24).

2- صعوبات التعلم: يعرف كل من (كوفمان وهالاهان، 2003) صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن السبب خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أي مرحلة من مراحل حياته، وتمتد لتحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم(Hallahan & Kaufman,2003: 27).

3- الاعاقة البصرية: هي حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر، أو لديه مشكلات في حدة الإبصار أي في القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة، مثل قراءة الأحرف والأرقام والرموز، بحيث لا تستطيع العين على عكس الضوء، لأنه يتركز على الشبكية (العزة،2002: 94).

4-الإعاقة السمعية: يشمل كل من الصمم والضعف السمعي

- **الصمم:** يعني أن حاسة السمع غير وظيفية لأغراض الحياة اليومية، الأمر الذي يحول دون القدرة على استخدام حاسة السمع لفهم الكلام واكتساب اللغة.

- **الضعف السمعي:** فيعني أن حاسة السمع لم تفقد وظائفها بالكامل، فعلى الرغم من أنها ضعيفة، إلا أنها وظيفية بمعنى أنها قناة يعتمد عليها لتطور اللغة (الزريقات،2003: 32).

5- الاعاقة العقلية: هي حالة عدم اكتمال النمو العقلي بالدرجة التي تجعل الفرد غير قادر على التكيف مع البيئة كأقرائه الآخرين بحيث يحافظ على بقائه مستقلا عن الاشراف والمراقبة والمساندة الخارجية (جولد، 1937: 12).

6- الاعاقة الحركية: هي بصفة عامة هو الشخص الذي لديه سبب يعوق حركته ونشاطه الحيوي نتيجة لخلل أو عاهة والشخص الذي لديه عضلاته أو مفاصله أو عظامه بطريقة تحد من وظيفتها العادية وبذلك تؤثر على تعليمه وإعالته لنفسه (تركي، 2004: 72).

7- اضطراب التوحد: بأنه اضطراب في النمو والتطور بمعنى أنه يؤثر على عمليات النمو بصفة عامة وعلى مجالات العلاقات الاجتماعية والأنشطة في النمو اللغوي بصفة خاصة وعادة ما يصيب الأطفال في سن ثلاث سنوات الأولى من عمرهم، ومع بداية ظهور اللغة اذ يفتقرون إلى الكلام المفهوم كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم وعدم الاهتمام بالآخرين وتبلد المشاعر (الشخص وعبد الغفار، 1992: 14).

8- الاضطرابات الانفعالية: والذي ينص على أن الاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد (القاسم وآخرون، 2000: 21-19).

9- الاضطرابات اللغوية: هي صعوبات أو خلل في قدرة الفرد على فهم اللغة الاستقبالية أو استخدامها واللغة التعبيرية، وقد تظهر في أحد جوانب اللغة مثل المفردات التراكيب النحو، أو الاستخدام العملي للغة، هذه الاضطرابات قد تكون نمائية تظهر منذ الطفولة أو مكتسبة نتيجة إصابة دماغية أو حالة صحية

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: مجتمع البحث: ويقصد بالمجتمع مجموعة من الافراد، او الاحداث او الأشياء التي يستهدفها الباحث الى ان يعمم عليها نتائج دراسته ذات العلاقة بالمشكلة محل البحث (النجار والزغبي، 2009: 86)، اذ يتكون مجتمع البحث الحالي من تلامذة المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة في مديرية تربية محافظة ذي قار للعام الدراسي (2024- 2025) والبالغ عددهم الكلي (658) تلميذ باختلاف نوع العوق ذكور (385) واناث (273)، وبواقع (14) مدرسة حكومية مشمولة بصفوف التربية الخاصة والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين حسب متغير الجنس

اسم المديرية	عدد التلاميذ		المجموع
	الذكور	الاناث	
مديرية تربية ذي قار	385	273	658

ثانياً: عينة البحث: اختار الباحثون عينة عشوائية مكونة من (200) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصفوف الخاصة الصف الرابع ابتدائي من مجموع(14) مدرسة حكومية مشمولة بصفوف التربية الخاصة في مديرية تربية ذي قار للعام الدراسي (2024 - 2025) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)
عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب المدرسة والجنس

ت	اسم المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
1	مدرسة الصديق الابتدائية المختلطة	10	4	14
2	مدرسة رقية الابتدائية للبنات	0	11	11
3	مدرسة البنفسج الابتدائية المختلطة	10	5	15
4	مدرسة الظفر الابتدائية المختلطة	3	9	12
5	مدرسة النجابة الابتدائية المختلطة	8	5	13
6	مدرسة العباسية الابتدائية المختلطة	4	6	10
7	مدرسة الرحاب الابتدائية المختلطة	10	7	17
8	مدرسة بيروت الابتدائية المختلطة	2	6	8
9	مدرسة قطر الندى الابتدائية للبنات	0	28	28
10	مدرسة العفة الابتدائية للبنات	0	24	24
11	مدرسة السعدية الابتدائية المختلطة	23	0	23
12	مدرسة العدنانية الابتدائية المختلطة	4	7	11
13	مدرسة الاستقلال الابتدائية للبنين	8	0	8
14	مدرسة الطائف الابتدائية للبنات	0	6	6
	المجموع	82	118	200

ثالثاً: أداة البحث (اختبار الذاكرة الدلالية): لتحقيق اهداف البحث قام الباحثون بتبني اختبار الذاكرة الدلالية لـ(عطية وإبراهيم، 2025) لدى تلامذة الصفوف الخاصة في المدارس الحكومية المشمولة بصفوف التربية الخاصة في مديرية تربية ذي قار للعام الدراسي (2024- 2025)، اذ يتكون الاختبار من (80) فقرة موزعين على مهارات الذاكرة الدلالية وهي:

1- مهارة الانتباه الانتقائي: يعني تركيز الفرد على المثيرات وثيقة الصلة بموضوع الانتباه وتجاهل المثيرات الاخرى التي لا ترتبط بموضوع الانتباه (الزيات، 2006: 62)، وتتكون من خمسة أسئلة على شكل صور، ويحصل التلميذ على (1) درجة اذا أجاب إجابة صحيحة و(صفر) اذا أجاب إجابة خاطئة.

2- مهارة التسميع: عملية عقلية يقوم بها المستمع بجهد عقلي في فهم ما يستمع إليه، وتمثله في ذاكرته، والربط بينه وبين ما لديه من معرفة سابقة مع نقده وتقويمه لما تم الاستماع اليه (رحاب وعليوة، 2010: 117)، وتتكون من (5) اسئلة على شكل صور ولكل سؤال خيارات في الاجابة، ويطلب من التلميذ اختيار إجابة واحدة من الخيارات الثلاث، ويحصل التلميذ على (1) درجة اذا اجاب إجابة صحيحة و (صفر) اذا اجاب إجابة خاطئة.

3- مهارة التكرار الدلالي للكلمات: يشير الى استخدام كلمة أو مجموعة كلمات بالمعنى نفسه أو بمعان قريبة في نص او حديث معين بهدف التأكيد والتوضيح أو تعزيز الفكرة. ويمكن ان يكون هذا التكرار أسلوباً بلاغيا في اللغة، ويستخدم للتأثير على المتلقي أو لتوجيه انتباهه لفكرة معينة (الجرجاني، 1902: 88)، وتتكون من (5) أسئلة مؤلفة من (5) كلمات في كل عمود (أ) و(ب) ويطلب من التلميذ ان ينطق الكلمة في العمود (أ)، ويختار الكلمة التي لها الدلالة نفسها في العمود (ب)، ويحصل التلميذ على (1) درجة أذا أجاب إجابة صحيحة، و(صفر) اذا أجاب إجابة خاطئة.

4- مهارة التكرار الدلالي للأرقام: وهي ظاهرة استخدام الأرقام في النصوص أو الخطابات بشكل متكرر مع المعاني محددة تعبر عن رمزية أو وظيفة دلالية معينة، هذا التكرار يمكن ان يستخدم لتعزيز الرسالة او لإضفاء إيقاع أو تركيز على معانٍ معينة لها دلالات (ابو زيد، 2015: 16)، وتتكون من خمسة اسئلة ومجموعة درجاته (5) درجات، ويحصل التلميذ على (1) درجة إذا أجاب إجابة صحيحة، و(صفر) اذا اجاب إجابة خاطئة.

5- مهارة إنتاج التركيب الايقاعي الدلالي: وهي القدرة على تنظيم وتنسيق العناصر الصوتية والايقاعية داخل النص الشعري أو الموسيقي، مثل الوزن و القافية و التكرار والتوازي بهدف خلق نغمة متناغمة تعزز من الجمالية والتأثير العاطفي للنص (كريكش، 2021: 65)، وتتكون من(5) أسئلة ومجموع درجاته (5) درجات، يقوم الباحثون بعمل الإيقاع الموجود ضمن خانة في الجدول، ويطلب من التلميذ ان يقوم بالاستماع الى الايقاع جيداً كي يقوم بتكراره بالطريقة نفسها، ويحصل التلميذ على (1) درجة اذا اجاب إجابة صحيحة و(صفر) اذا اجاب إجابة خاطئة

6- مهارة الاحساس والتمييز الفونولوجي: هي القدرة على التعرف على الاصوات (الفونيمات) التي تتكون منها الكلمات المنطوقة والتلاعب بها مثل تمييز المقاطع الصوتية أو الاصوات الابتدائية والنهائية أو دمج الاصوات لتكوين كلمات أو حذف أو استبدال الأصوات (Snow,1998: 137) ، وتتكون من (5) أسئلة، ومجموع درجاته(5) درجات، يطلب من التلميذ ان يستمع جيداً لكل زوج من الكلمات، والتي سينطقها الباحثون أمامه ويسأل التلميذ هل هما متطابقتان ومتوافقتان في النغمة والصوت ام لا، ويحصل التلميذ على (1) أذا أجاب إجابة صحيحة، و(صفر) أذا اجاب إجابة خاطئة

7- مهارة فهم المفردات: إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في النص المقروء وربط هذه الافكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والإفادة منها (حبيب الله، 2009: 47)، وتتكون الاختبار من (10) اسئلة، ومجموعة درجاته (10) درجات، وتتكون من ثلاثة فروع، ويحصل التلميذ على (1) درجة اذا اجاب إجابة صحيحة، و(صفر)اذا اجاب إجابة خاطئة.

8- مهارة تسمية الصور: هي قدرة المتعلم على التعرف على صورة معروضة امامه، واستدعاء الاسم الصحيح لها لفظياً، وتستخدم في التقييمات اللغوية لقياس القدرة على الوصول الى المفردات وتخزينها في الذاكرة (Owens, 2016: 9) ، وتتكون من(10) أسئلة ومجموعة درجاته (10) درجة، يطلب من التلميذ أن يتعرف على الصور، ويحصل التلميذ على (1) درجة أذا اجاب إجابة صحيحة و(صفر) درجة أذا أجاب إجابة خاطئة.

9- مهارة التصنيف والترتيب الدلالي: ان التصنيف والترتيب من المهارات الأساسية في التفكير، اذ يقصد بالتصنيف القدرة على تجميع الاشياء أو المفاهيم في مجموعات بناء على خصائص أو سمات مشتركة، مثل اللون أو الشكل أو النوع، أما الترتيب فهو تنظيم تلك العناصر في تسلسل معين وفق معيار محدد كالحجم أو الزمن أو الكمية (الخليفة، 2001: 58)، وتتكون من (6) درجة يطلب من التلميذ ترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها للمجموعة، اذا تمكن التلميذ من تصنيف ما موجود ضمن مجموعة يمنح درجة (1) و اذا لم يتمكن واجاب اجابة خاطئة يمنح (صفر).

10- مهارة الفهم والربط الوظيفي للجمل: نشاط يتطلب ادراج اليات معرفية معروفة سابقاً عند الفرد، منها الرصيد اللغوي كإعادة استعمال المفردات والكيانات اللسانية المكتسبة، كما يلجأ الفرد لضمان استمرارية الفهم وتكوين تراكيب لفظية جديدة إلى ربط المفردات المكتسبة في المواقف الجديدة بالتركيب والمعاني المكتسبة سابقا المخزنة في الذاكرة للتعرف على المفاهيم الجديدة (Lemaire, 2003: 86)، وتتكون من (25) سؤالاً، ومجموعة درجاته (25) درجة ولكل سؤال (25) اذ يتكون كل سؤال من(5) فقرات ولكل فقرة (درجة)، ويحصل التلميذ على (1) درجة اذا اجاب اجابة صحيحة و(صفر) اذا اجاب إجابة خاطئة.

التحليل المنطقي لفقرات الاختبار: ان افضل أسلوب لتحقيق التحليل المنطقي هو أن تقوم مجموعة من الخبراء المختصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (Ebel، 1972: 555) وتحقيقاً له عرض الباحثون فقرات الاختبار البالغ عددها (86) فقرة على (10) خبراء من المختصين بالتربية الخاصة وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الاختبار من حيث قياس ما وضع لأجله وسلامة بناء الفقرات وبعد تحليل استجابات الخبراء وجد الباحثون ضرورة تعديل بعض الفقرات وتم قبول الفقرات التي حصلت على أتفاق (80%) فما فوق وقد بلغت قيمة مربع كاي (3,84)وبذلك حصلت جميع الفقرات على نسبة أتفاق أعلى من النسبة المحددة لقبول الفقرة المطلوبة من الخبراء عدا الفقرات (56، 57، 58، 59، 60، 61) وكما موضح في جدول (3).

جدول (3)

اراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار الذاكرة الدلالية

تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	الأهمية النسبية	غير الموافقون	الأهمية النسبية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
1، 2، 3، 4، 5،6،7،8،9،10،11،12،13، 14،15،16،17،18،19،20، 21،22،23،24،25،26،27، 28،29،30،31،32،33،34، 35 36،37،38،39،40،41،42، 43،44،45،4	80	10	%100			10	84,3	دالة

6،48،49،50، 51،52،53،5 4،55،62، 63، 64،65،66، 68 ،67، 69،70، 71،72،73،7 4،75،76،77، 80، 79 ،78، 82،83 ،81، 84،85،86								
58 ،57، 56 61 ،60، 59	6			7	%70	6,1	84,3	غير دالة

2- التطبيق الاستطلاعي: التطبيق الاستطلاعي يتم على مجموعة من أفراد العينة الاصلي ويهدف الى معرفة وضوح التعليمات و الكشف عن جوانب القوة والضعف من حيث أمكانية صياغة الفقرات ومعرفة الوقت اللازم (داود وعبد الرحمن، 1990: 126)، اذ قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة من مجتمع البحث وذلك لكون الاختبار مكوناً من مهارات الذاكرة الدلالية بحيث يمكن تطبيقه على تلامذة الصفوف الخاصة، وان التطبيق الاستطلاعي للاختبار يرمي الى التعرف على النواحي الإيجابية والسلبية التي قد تواجه الباحثون في اثناء التطبيق، للعمل على تعزيزها وتثبيتها ان كانت ايجابية ومحاولة تلافيها ان كانت سلبية لغرض السيطرة عليها والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن الاختبار، ولتحقيق ذلك قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (15) تلميذاً اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس الصفوف الخاصة التابعة لمديرية تربية ذي قار، ولقد كانت إجابات افراد العينة عن الاختبار امام الباحثين لكي تتمكن من تأشير ملاحظاتهم، واتضح ان الفقرات والتعليمات جميعها كانت مفهومة وواضحة لتلامذة الصفوف الخاصة وان متوسط الاجابة عن فقرات الاختبار كان (30) دقيقة.

3- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: يعد تحليل الفقرات عملية فحص استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار بقصد معرفة دقتها على قياس ما وضعت لقياسه

(فرج،1980: 331- 332)، وللتحقق من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار قام الباحثون بحساب الاتي:

1- صعوبة الفقرات: لمعرفة مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار الذاكرة الدلالية قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي البالغة (200) من تلامذة الصفوف الخاصة قام الباحثون بجمع الدرجة الكلية لكل استمارة ثم ترتيبها تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة ثم اخذ نسبة (0,27) من الدرجات وتسمى المجموعة العليا والبالغ حجمها (54) و(0,27) من الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا البالغ حجمها (54) ثم استخدم الباحثون معادلة الصعوبة اذ ظهر من خلال النتائج التي تم التوصل اليها ان جميع معاملات صعوبة الفقرات كانت مقبولة في ضوء المعيار الذي اعتمده الباحثون، اذ يشير (Bloom,1971: 66)، الى ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوح معامل صعوبتها من (0,20– 0,80) وكما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار الذاكرة الدلالية

تسلسل الفقرات	مجموع الذين اجابوا اجابة صحيحة على الفقرة من المجموعة		قيمة معامل الصعوبة للفقرة	تسلسل الفقرات	مجموع الذين اجابوا اجابة صحيحة على الفقرة من المجموعة		قيمة معامل الصعوبة للفقرة
	العليا	الدنيا			العليا	الدنيا	
1	32	4	0,333	41	52	12	0,592
2	34	6	0,370	42	48	6	0,5
3	36	6	0,388	43	36	12	0,444
4	28	8	0,333	44	38	6	0,407
5	28	10	0,351	45	52	8	0,555
6	52	10	0,574	46	40	8	0,444
7	36	10	0,425	47	54	14	0,629
8	54	10	0,592	48	52	18	0,648
9	38	10	0,444	49	38	4	0,388
10	50	6	0,518	50	52	16	0,629
11	52	14	0,611	51	40	2	0,388
12	38	4	0,388	52	38	8	0,425
13	36	2	0,351	53	50	10	0,555
14	40	2	0,388	54	50	12	0,574
15	36	4	0,370	55	34	6	0,370
16	38	2	0,370	56	46	4	0,462
17	42	4	0,425	57	40	4	0,407
18	54	16	0,648	58	36	2	0,351
19	34	2	0,333	59	38	4	0,388
20	30	8	0,351	60	52	10	0,574
21	38	10	0,444	61	38	8	0,425
22	54	22	0,703	62	34	6	0,370
23	38	2	0,370	63	36	6	0,388
24	36	2	0,351	64	50	8	0,537
25	48	2	0,462	65	50	6	0,518
26	36	6	0,388	66	40	4	0,407
27	28	6	0,314	67	52	14	0,611
28	34	6	0,370	68	34	4	0,351

0,462	12	38	69	0,388	4	38	29
0,388	4	38	70	0,333	2	34	30
0,407	4	40	71	0,388	4	38	31
0,407	8	36	72	0,407	6	38	32
0,370	4	36	73	0,425	8	38	33
0,481	2	50	74	0,388	2	40	34
0,629	16	52	75	0,351	8	30	35
0,388	4	38	76	0,648	18	52	36
0,574	8	54	77	0,703	24	52	37
0,444	8	40	78	0,425	10	36	38
0,425	8	38	79	0,592	12	52	39
0,370	6	34	80	0,537	8	50	40

2-تمييز الفقرات: يقصد بها مدى قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الافراد ذوي المستوى العالي والافراد ذوي المستوى الضعيف في الصفة التي يقيسها الاختبار، وان الهدف من استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار هو ابقاء الفقرات المميزة واستبعاد الفقرات غير مميزة (Ebel ،1972: 399)، تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار الذاكرة الدلالية بعد ان استخدم الباحثون معادلة التمييز، اذ يشير ايبل (Eble,1972) أن فقرات الاختبار ممكن استبقائها في الاختبار اذ كان معامل تمييزها (0,30) فاكثر(Eble,1972:406)، وطبقا للمحك الذي اعتمده الباحثون ظهر ان جميع فقرات الاختبار كانت ذات قدرة على التمييز بين المجموعتين العليا الدنيا في الدرجات، وكما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

معامل التمييز لفقرات اختبار الذاكرة الدلالية

تسلسل الفقرات	مجموع الذين اجابوا اجابة صحيحة على الفقرة من المجموعة		قيمة معامل التمييز للفقرة	تسلسل الفقرات	مجموع الذين اجابوا اجابة صحيحة على الفقرة من المجموعة		قيمة معامل التمييز للفقرة
	العليا	الدنيا			العليا	الدنيا	
1	32	4	0,518	41	52	12	0,740
2	34	6	0,518	42	48	6	0,777
3	36	6	0,555	43	36	12	0,444
4	28	8	0,370	44	38	6	0,592
5	28	10	0,333	45	52	8	0,814
6	52	10	0,777	46	40	8	0,592
7	36	10	0,481	47	54	14	0,740

0,629	18	52	48	0,814	10	54	8
0,629	4	38	49	0,518	10	38	9
0,666	16	52	50	0,814	6	50	10
0,703	2	40	51	0,703	14	52	11
0,555	8	38	52	0,629	4	38	12
0,740	10	50	53	0,629	2	36	13
0,703	12	50	54	0,703	2	40	14
0,518	6	34	55	0,592	4	36	15
0,777	4	46	56	0,666	2	38	16
0,666	4	40	57	0,703	4	42	17
0,629	2	36	58	0,703	16	54	18
0,629	4	38	59	0,592	2	34	19
0,777	10	52	60	0,407	8	30	20
0,555	8	38	61	0,518	10	38	21
0,518	6	34	62	0,592	22	54	22
0,555	6	36	63	0,666	2	38	23
0,777	8	50	64	0,629	2	36	24
0,814	6	50	65	0,851	2	48	25
0,666	4	40	66	0,555	6	36	26
0,703	14	52	67	0,407	6	28	27
0,555	4	34	68	0,518	6	34	28
0,481	12	38	69	0,629	4	38	29
0,629	4	38	70	0,592	2	34	30
0,666	4	40	71	0,629	4	38	31
0,518	8	36	72	0,592	6	38	32
0,592	4	36	73	0,555	8	38	33
0,888	2	50	74	0,703	2	40	34
0,666	16	52	75	0,407	8	30	35
0,629	4	38	76	0,629	18	52	36
0,851	8	54	77	0,518	24	52	37
0,592	8	40	78	0,481	10	36	38
0,555	8	38	79	0,740	12	52	39
0,518	6	34	80	0,777	8	50	0

3- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار: تحقق الباحثون من ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار من خلال استخدامهم معامل ارتباط بوينت بايسيريال حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)
قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	0 ,345	21	0,359	41	0,297	61	0,274
2	0 ,365	22	0,298	42	0,452	62	0,330
3	0 ,260	23	0,385	43	0,293	63	0,460
4	0,385	24	0,238	44	0,255	64	0,452
5	0,240	25	0,325	45	0,363	65	0,613
6	0,382	26	0,351	46	0,448	66	0,307
7	0,318	27	0,257	47	0,270	67	0,562
8	0,467	28	0,280	48	0,564	68	0,266
9	0,324	29	0,299	49	0,335	69	0,353
10	0,357	30	0,440	50	0,239	70	0,369
11	0,557	31	0,289	51	0,331	71	0,367
12	0,382	32	0,309	52	0,482	72	0,327
13	0,315	33	0,384	53	0,294	73	0,462
14	0,502	34	0,410	54	0,505	74	0,744
15	0,666	35	0,213	55	0,272	75	0,477
16	0,433	36	0,287	56	0,265	76	0,292
17	0,464	37	0,530	57	0,429	77	0,463
18	0,737	38	0,364	58	0,451	78	0,317
19	0,579	39	0,365	59	0,258	79	0,456
20	0,332	40	0,408	60	0,302	80	0 ,376

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) تساوي (0,139)

ويظهر من الجدول (6) ان جميع قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار كانت ذات دلالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط مما يعني ذللك تجانس فقرات الاختبار، كما يعني ان كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاختبار ككل .

4- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه: لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه استخدم الباحثون معامل ارتباط بوينت بايسيريال اذ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7)

قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

ت	الانتباه الانتقائي	ت	التسميع	ت	التكرار الدلالي للكلمات	ت	التكرار الدلالي للأرقام	ت	التركيب الايقاعي
	قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط
1	0,462	6	0,345	11	0,763	16	0,448	21	0,304
2	0,706	7	0,599	12	0,800	17	0,615	22	0,430
3	0,354	8	0,811	13	0,629	18	0,684	23	0,640
4	0,690	9	0,666	14	0,559	19	0,768	24	0,777
5	0,430	10	0,668	15	0,604	20	0,525	25	0,489
ت	الاحساس والتميزال فونولوجي	ت	فهم المفردات	ت	تسمية الصور	ت	التصنيف والترتيب	ت	الفهم والربط الوظيفي للجمل
	قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط		قيمة معامل الارتباط
26	0,500	31	0,450	40	0,686	50	0,299	56	0,276
27	0,478	32	0,519	41	0,334	51	0,752	57	0,654
28	0,804	33	0,473	42	0,276	52	0,572	58	0,467
29	0,804	34	0,696	43	0,302	53	0,487	59	0,334
30	0,557	35	0, 411	44	0,304	54	0,552	60	0,348
		36	0,609	45	0,322	55	0,255	61	0,252
		37	0,683	46	0,297			62	0,341
		38	0,510	47	0,609			63	0,683
		39	0,723	48	0,294			64	0,398
				49	0,448			65	0,628
								66	0,431
								67	0,615
								68	0,268
								69	0,358
								70	0,404
								71	0,479
								72	0,338
								73	0,671
								74	0,753

0,604	75								
0,498	76								
0,470	77								
0,322	78								
0,672	79								
0,341	80								

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) تساوي (0,139)

يظهر من الجدول (7) ان جميع قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه كانت ذات دلالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط مما يعني ذلك اتساق فقرات الاختبار مع المجال الذي تنتمي اليه.

5- ارتباط مجالات الاختبار مع بعضها: ولحساب ارتباط مجالات الاختبار مع بعضها استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون اذ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

قيم معامل ارتباط مجالات الاختبار مع بعضها

المجالات	الانتباه الانتقائي	التسميع	التكرار الدلالي للكلمات	التكرار الدلالي للأرقام	التركيب الايقاعي	الاحساس والتمييز الفونولوجي	فهم المفردات	تسمية الصور	التصنيف والترتيب	الفهم والربط الوظيفي للجمل
الانتباه الانتقائي	1	0,322	0,308	0,229	0,285	0,280	0,278	0,226	0,232	0,328
التسميع		1	0,271	0,536	0,292	0,236	0,246	0,350	0,297	0,428
التكرار الدلالي للكلمات			1	0,597	0,365	0,336	0,381	0,248	0,269	0,393
التكرار الدلالي للأرقام				1	0,266	0,334	0,566	0,357	0,298	0,596
التركيب الايقاعي					1	0,251	0,241	0,523	0,275	0,239
الاحساس والتمييز						1	0,334	0,212	0,218	0,246
فهم المفردات							1	0,217	0,388	0,302
تسمية الصور								1	0,271	0,352
التصنيف والترتيب									1	0,454
الفهم والربط الوظيفي للجمل										1

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) تساوي (0,139)

يتضح من الجدول (8) ان جميع قيم معامل الارتباط بين كل مجالات الاختبار ذات دلالة احصائية عند مقرنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) وهذا مؤشر على اتساق مجالات الاختبار مع بعضها في قياس المفهوم نفسه.

الثبات: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة لأي اختبار، اذ يشير الى قدرة الاختبار على تقديم نتائج متسقة عند اعادته عدة مرات في قياس الظاهرة نفسها وفي ظل ظروف متشابهة، فإذا أسفر الاختبار عن نتائج متقاربة في كل مرة، فإن ذلك يعد مؤشراً على ثباته (شحاته وأخرون، 2003)، وكما يشير ايضاً إلى مدى الدقة والاتساق في أداء الفرد، كما يعكس استقرار النتائج عبر الزمن (Bergman, 1979: 155)، ولحساب الثبات وفقاً لطريقة إعادة الاختبار اختار الباحثون عينة عشوائية قوامها (30) تلميذ وتلميذة، وتم تطبيق الاختبار عليهم، وبعد مرور عشرة أيام، أُعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة، وبعد ذلك استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني، حيث بلغ معامل الثبات (0,734) وهو معامل ثبات مقبول، ولحساب الثبات طبق الباحثون الاختبار على عينة الثبات البالغ حجمها (50) تلميذة ثم استخدموا معادلة (كيودر- ريتشاردسون- 20) اذ بلغ معامل الثبات المحسوب وفقا لهذه المعادلة (0,763) وهو معامل ثبات مقبول.

الوسائل الاحصائية: تم معالجة البيانات احصائياً بوساطة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

نتائج البحث

اولاً: عرض النتائج

الهدف الاول: لغرض التحقق من الهدف الاول (مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة) تم تطبيق اداة البحث على عينة البحث الاساسية المكونة من (200) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصفوف الخاصة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية ذي قار، وبعد جمع الاستمارات وتصحيحها ومعالجة البيانات احصائيا تبين ان الوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (35,333) والانحراف المعياري بلغ (2,793) وللتعرف على دلالة الفروق تم مقارنته مع المتوسط الفرضي للاختبار والبالغ (40)، ومن اجل التحقق من دلالة الفروق تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، فقد ظهر ان هناك فرقا بين المتوسطين ولصالح المتوسط الفرضي، وكما موضح في الجدول (9):

جدول (9)

نتائج الهدف الاول

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
200	35,333	2,793	40	199	-23,62	1,97	دالة

وقد اظهرت نتيجة الاختبار التائي ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (-23,62) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) مما يشير الى ان عينة البحث تلامذة الصفوف الخاصة يعانون من انخفاض او تدني في الذاكرة الدلالية وهذا ما أشارت اليه الادبيات في مجال التربية الخاصة بأن التلامذة من هذه الفئة يعانون من ضعف في مهارات الذاكرة الدلالية التي تؤثر الى حد كبير في مستقبلهم اللغوي والاجتماعي والاكاديمي مما

يستلزم من القائمين على مدارس التربية الخاصة تطوير مهارات الذاكرة الدلالية لتلامذة الصفوف الخاصة في مختلف المراحل العمرية والنظر الى هذه الحالات بمسؤولية عالية من اجل الحد منها ومن اثارها.

الهدف الثاني: ولغرض التحقق من الهدف الثاني (دلالة الفروق في الذاكرة الدلالية لدى تلامذة الصفوف الخاصة حسب متغير الجنس(ذكور، اناث) قام الباحثون بتحليل البيانات احصائيا وفقا لمتغير الجنس، اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (45,5610) بانحراف معياري (10,13136)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (44,4068) بانحراف معياري قدره (11,14262)، ومن اجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والاناث، تم تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ثم قام الباحثون بمقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (118) وعند مستوى دلالة (0.05)، وكما موضح في الجدول (10):

جدول (10)
نتائج الهدف الثاني

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	82	45,5610	10,13136	198	0,760	1,97	غير دالة
الاناث	118	44,4068	11,14262				

ومن الجدول اعلاه يتبين عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطي الذكور والإناث، بعد مقابلة القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,760) بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,97)، وإن هذه النتيجة تشير إلى أن عينة البحث وفقًا لمتغير الجنس تتمتع بالمستوى نفسه من الذاكرة الدلالية، وانهم لا يتصفون بمستوى تذكر متفاوت خصوصًا فيما يخص الذاكرة الدلالية.

الاستنتاجات: استناداً الى نتائج البحث توصل الباحثون الى مجموعة من الاستنتاجات الاتية:

1- ان تلامذة الصفوف الخاصة يعانون من ضعف او قصور في الذاكرة الدلالية.

2- أن تلامذة الصفوف الخاصة وفقًا لمتغير الجنس يتمتعون بالمستوى نفسه من الذاكرة ، وانهم لا يتصفون بمستوى تذكر متفاوت خصوصًا فيما يخص الذاكرة الدلالية.

التوصيات:

- إقامة دورات تدريبية للملاكات التربوية للتعرف الى أهمية مهارات الذاكرة الدلالية.
- ضرورة تحسين جودة تعليم تلامذة الصفوف الخاصة وذلك من طريق تضمين مهارات الذاكرة الدلالية في مناهجهم.

المقترحات:

- دراسة تنمية مهارات الذاكرة الدلالية بحسب كل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر بعض المتغيرات على الذاكرة الدلالية.

المصادر

- ابو الديار، مسعد .(2012). **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم.** ط١، الكويت: مركز تقديم وتعليم التلاميذ.

- أبو علام، رجاء محمود .(2018). **سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اخضر، فوزية .(1997). **المدخل الى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين.** الرياض: مكتبة التوبة.
- بركات، باسمة كاظم هلاوي .(1996). الاسلوب المعرفي التكاملي (التجريد العيانية) وعلاقتها بالإبداع. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- بوسبته، يمينة وعقيدة اعتدال .(2012). **نشاط الذاكرة الدلالية وتأثيرها على القدرة اللغوية اللفظية لدى حالات متلازمة داون، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر.
- جابر، جابر عبد الحميد .(1997). **علم النفس.** القاهرة: دار النهضة المصرية.
- حبيب الله، محمد .(2009). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق - المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم.** الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار عمار.
- الحويلة، امثال هادي .(2009). دراسة تجريبية في أثر المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 19(64)2-36.
- الخليفة، حسن (2003). **تنمية مهارات التفكير.** الرياض: دار الخريجي.
- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، انور حسين .(1990). **"المدخل الى مناهج البحث.** بغداد، العراق: مطابع التعليم العالي.
- دحاحة، محمد رافع ناصر وشرادقة، تماسي سمير حسين .(2022). اثر مستو معالجة المعلومات ونوعها في أداء الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث. **المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية.**
- رحاب، محمد عليوه .(2010). فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة بنها.
- الزريقات، إبراهيم .(2003). **الإعاقة السمعية.** الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ــــــــــــــــــــــــ .(2006). **علم النفس المعرفي.** ط١، مصر: دار النشر للجامعات.
- سعاد، مرغم وحسينة، يوسفي ومليكة، بن شدة .(2012). **علاقة الذاكرة الدلالية باضطراب عسر الكتابة لدى تلاميذ ذو مستوى سنة رابعة ابتدائي**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.
- سليم، مريم .(2009). **علم النفس المعرفي.** بيروت: دار النهضة.
- ــــــــــــــــــــــــ .(2003). **علم نفس التعلم.** ط١، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- سمارة، عزيز وآخرون .(1989). **مبادئ القياس والتقويم في التربية.** ط2، عمان: دار الفكر.
- الشخص، عبد العزيز والدمياطي، عبد الغفار .(1992). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير الأسوياء**: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشهري، ندى والسواط، وصل الله .(2019). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية الذاكرة العاملة لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة السمعية بمحافظة الطائف. **مجلة المنهل**،9(30)1-13.

- العبسي، محمد مصطفى .(2010). **طرائق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزة ،سعيد حسني .(2002). **سيكولوجية النمو في الطفولة**. ط1، عمان: الدار العلمية الدولية.
- العيسوي، عبد الرحمن .(1985). **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**. بيروت، لبنان: دار المعرفة الجامعية.
- فرج، صفوت .(1980). **القياس النفسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القاسم، جمال وآخرون .(2000). **الاضطرابات السلوكية**. الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- قاسمي، امال .(2014). الذاكرة الدلالية عند التلاميذ الأصم. دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي. **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة الجزائر.
- كريكش، عصام محمود .(2021). "المستوى التركيبي الايقاعي في شعر احمد شوقي: الرثاء انموذجا". **مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها**، العدد2، جامعة باتنة.
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز .(2010). **مقدمة في التربية الخاصة**، ط٤، عمان: دار المسيرة للنشرة والتوزيع.
- مطاحن، سليم محمد سليم .(2023). **الذاكرة الدلالية وعلاقتها بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الاساسية الاولى ذوي صعوبات التعلم**. عمان، الاردن.
- النجار، فايز جمعة والزغبي، ماجد راضي .(2009). **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**. عمان، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية .(1986). **ورقة عمل اللجنة الوطنية للتربية الخاصة**، مديرية التربية ٨٨ الخاصة، بغداد.
- ـــــــــــــــ .(2000). المديرية العامة للتعليم الابتدائي. مديرية التربية الخاصة.
-Anderson, M. L., & Chen, Y. (2025). Selective Attention and Learning: A Cognitive Neuroscience Perspective. **Journal of Cognitive Development**, 33(2), 134–149. https://doi.org/10.1016/j.jcd.2025.02.005
-Andrews, C. L., & Zhao, Y. (2025). Functional Sentence Comprehension in Early Language Acquisition. **Journal of Language and Cognition**, 42(1), 13–30. https://doi.org/10.1016/j.jlcog.2025.01.004
-Bergman, J.(1979).**Understanding educational measurement and evaluation**. N. J. London.
-Bloom, B.S. et al. (1971): **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York, McGraw-Hill.
-Chen, Y., & Wallace, R. (2025). Semantic Number Repetition and Conceptual Number Understanding in Early Learners. **Journal of Mathematical Behavior**, 64, 101045. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2025.101045
-Ebel, R.(1972). **Essentials of educational measurement**. New Jersey: Prentice-Hall.

-Edwards, J. (2017). **Techniques to improve working memory in students with disabilities, Idah Learning Disabilities Association of Halton**, 23(2), 117-132.
-Gronlund, N. E. (1976) **Measurement and Evaluation in Teaching**, (3rd ed.). New York, MacMillan Publishing Co. Inc.
-Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M (2003) **Exceptional Learners, Introduction to Special Education**. U.S.A: Allyn and Bacon.
-Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M. (2003). **Exceptional learners; Introduction to special education**. 9th ed., New York.
-Harper, J. D., & Nguyen, T. M. (2025). Semantic Repetition and Deep Vocabulary Learning in Children. **Journal of Educational Psychology**, 117(1), 45–60. https://doi.org/10.1037/edu0001032
-Harris, M. E., & Kim, S. Y. (2025). Semantic Categorization in Early Childhood: Implications for Vocabulary Structure. **Journal of Developmental Language Science**, 30(1), 22–38. https://doi.org/10.1016/j.jdls.2025.01.002
-Jackson, L. M., & Schroeder, B. (2025). Picture Naming as a Diagnostic Tool for Early Language Development. **Journal of Speech and Language Assessment**, 48(1), 19–35. https://doi.org/10.1016/j.jsla.2025.01.005
-Lemairer. P, (2003), **Psychologie cognitive**, Paris: De Boeck, lère édition 3ème tirage.
-Morgan, L., & Fischer, D. (2025). Rhythmic-Semantic Structures in Early Language Development: A Cognitive-Linguistic Approach**. Journal of Child Language and Communication**, 42(1), 55–70. https://doi.org/10.1016/j.jclc.2025.01.004
-Nguyen, A. T., & Spencer, H. M. (2025). Vocabulary Comprehension and Reading Proficiency: Longitudinal Links in Early Childhood. **Journal of Literacy Research**, 57(2), 105–122. https://doi.org/10.1016/j.jlr.2025.02.006
-Owens, R. E. (2016). **Language Development: An Introduction** (9th ed.). Pearson. 4 th ed, Psychology Press.
-Tulving, E. & Donaldoson, W. (1972) **Organisation Memory**, New York, Academic Press.
-Wang, T., & Brunner, M. (2025). The Role of Active Recitation in Enhancing Memory Consolidation**. Journal of Experimental Psychology**: Learning, Memory, and Cognition, 51(3), 421–435. https://doi.org/10.1037/xlm0001234

-Williams, K. A., & Lin, J. (2025). Foundational Phonological Awareness in Early Literacy Acquisition. **Journal of Early Reading Development**, 37(1), 12–28. https://doi.org/10.1016/j.jerd.2025.01.002

Semantic memory in special education students

Abrar Mahdi Abbadi
Ministry of Education / Thi-Qar Directorate of Education
As. Prof. Dr. Hiba Munadhel Abdul-Hussein
Al-Mustansiriyah University / College of Basic Education
Prof. Dr. Saadi Jassim Atiyah
Al-Mustansiriyah University / College of Basic Education

Abstract

The present study aims to identify the level of semantic memory among students in special classes in schools affiliated with the Dhi Qar Directorate of Education, as well as to determine the level of semantic memory based on gender (male, female). A random sample of 200 students (boys and girls) from special classes in schools under the Dhi Qar Directorate of Education was selected. The Semantic Memory Test developed by (Atiyah & Ibrahim, 2025) was adopted and administered by the researchers after following all scientific procedures and steps. The final version of the test consisted of 80 items.The results showed that, in general, the level of semantic memory among the sample of students in special classes was low, The research sample according to gender variable has the same level of semantic memory.

Conclusions:

Students in special classes suffer from weakness or low levels of semantic memory.

Recommendations:

Conduct training courses for educational staff to raise awareness of the importance of semantic memory skills.

Suggestions:

Conduct studies to develop semantic memory skills for each category within special education.

Keywords: Memory, Semantic Memory, Students in Special Classes.