

أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي

The Effect of Computerized and Ordinary Linguistic Educational Games on Treating Reading Disabilities for Fourth Graders

محمد محمود الحيلة*، عائشة عبد القادر غنيم*

* كلية العلوم التربوية، الأردنوا، ** مشرفة تربوية، مدارس الدرك المنشور الخاصة، الأردن

تاريخ التسليم: (٢٠٠٢/٢/٦)، تاريخ القبول: (٢٠٠٢/١٢/٩)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مدرستين من المدارس الخاصة/محافظة العاصمة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة (٣٠ طالبة و١٨ طالباً) تم اختيارهم بناءً على نتائج تطبيق أداتين هما: مقياس "مايكل بست" المعرّب والمطور للبيئة الأردنية، وذلك بهدف الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، واختبار تشخيص في اللغة العربية للكشف عن الصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة، وقد ثبت صدق الأداتين وثباتهما، وقد وزع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، بحيث تشكلت كل مجموعة من (١٦) طالباً وطالبة (١٠ طالبات، ٦ طلاب)، تم معالجة الصعوبات القرائية لدى أفراد المجموعة الأولى باستخدام الألعاب اللغوية المحوسبة، والمجموعة الثانية استخدمت الألعاب التربوية العادبة، والمجموعة الثالثة تم معالجتها بالطريقة الاعتيادية، وقد صمم الباحثان مجموعة من الألعاب التربوية اللغوية بعد تشخيص الصعوبات القرائية، وبناء الخطة العلاجية، وقد استمر تطبيقها مدة شهر واحد بشكل مكثف.

وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أولاً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية العادبة ثانياً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل تعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الإناث.
- وقد خلص الباحثان إلى ضرورة اعتماد الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة في معالجة الصعوبات القرائية، واستقصاء أثرها في معالجة الصعوبات الكتابية.

Abstract

This study aimed at examining the effect of computerized and ordinary linguistic educational games on treating reading disabilities for the fourth graders in two private schools in Amman governorate. The study sample ($n=48$) had been chosen upon the results of diagnostic test developed particularly for this study, and upon the results of the Arabic version for Michael Best Scale. The subjects were randomly assigned into three groups, the first group treated by computerized linguistic educational games, the second by ordinary educational games and the third group by traditional method of teaching.

The results of this study showed:

- There were statistically significant differences between performance means of the immediate and delayed achievement test in favor of the group treated by computerized linguistic educational games.
- There were statistically significant differences between performance means of the immediate and delayed achievement test due to gender and in favor of female students.

The researchers addressed the importance of implementing computerized linguistic educational games in treating reading disabilities. More studies are needed to explore the effect of those games in treating writing disabilities.

خلفية الدراسة

تعد اللغة أهم الروابط المعنوية بين أبناء البشرية، وهي النتاج الطبيعي لمحضات التفاعل البشري، من علوم، وآداب، وفکر، وعقائد، وعادات، وتقاليد، ومظاهر اقتصادية، وسياسية، واجتماعية منذ أقدم العصور، فهي بهذا كله ظاهرة إنسانية حضارية لأنها وسيلة التفاهم بين الناس، وآلية التفكير، وواسطة نقل الأفكار [غنيم، ٢٠٠٢].

وفي تعريف اللغة وأهميتها فقد ذكر [الشنطي، ١٩٩٤] في كتابه "المهارات اللغوية" أنَّ أول من عرف اللغة، [أبو الفتح عثمان بن جنِيٍّ]، في كتابه "الخصائص" بقوله: "أما حدتها فإنها أصوات يعبر بها كلَّ قوم عن أغراضهم".

يلاحظ من هذا التعريف أنَّ [ابن جنِيٍّ] يركز على طبيعة اللغة باعتبارها أصواتاً، كما يركز على وظيفة اللغة كتبير، وهو الجانب النفعي الاجتماعي، كما يلاحظ أيضاً أنَّ العرب القدماء كانوا يدرسون اللغة بوصفها علمًا، واهتمامهم بطبيعتها الصوتية يجعلهم أقرب إلى "علم اللغة المعاصر" الذي يتناولها على ما يبدو باعتبارها منطقية، في حين يتناولها "فقه اللغة" باعتبارها مكتوبة لا منطقية.

وأما[ابن خدون] فيعرفها بقوله: " إنها عبارة المتكلم عن مقصود" ويضيف[الشنطي، ١٩٩٤] تعريفات اللغويين العرب المعاصرين: فمنهم من يقول: بأنّ اللغة منظمة عرفية ترمز إلى نشاط المجتمع. ومنهم من يعرفها بقوله: اللغة أولاً وقبل كلّ شيء نظام من الرموز، ومعنى هذا أنها تتكون من عدد كبير من الجزئيات التي تتنظم بعلاقات محددة في سياق أو نظام محدد، أما [أبيس فريحة] المشار إليه في غنيم[٢٠٠٢]، فيقرر في كتابه "نظريات في اللغة" تعريفاً شاملاً فيقول: "إنّ اللغة ظاهرة سيكولوجية نفسية، اجتماعية، ثقافية، مكتسبة، لا صفة بиولوجية ملزمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختيار لمعانٍ مقرّرة في الذهن، وبهذا النّظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم، وتنقّاعل، وأن تحافظ على تراثها، وتتّفّله لأجيالها القادمة".

يستخلص الباحثان مما سبق أنه لا يوجد تعريف شامل محدد لمفهوم اللغة، وأنّ تعدد التعريفات وكثرتها إنما يرجع إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم: كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التشريح، وعلم الأوصاب، وعلم الفقه، وعلم التشريع، وعلم الاتصال، وغيرها من العلوم. وليس من شكّ، أنّ الكلمة سلطانها الذي لا يقاوم، وتتأثيرها الذي لا يدافع، وحسبنا أن نشير إلى أنّ معجزة الإسلام كانت معجزة بيانية قوامها الكلمة.

وقد لخصت[غنيم، ٢٠٠٢] أهداف اللغة وأهميتها في كونها:

- أداة التوجيه الفكري والاجتماعي والثقافي والحضاري.
- أداة الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الإنسانية.
- تشكل حجر الأساس للتفكير بأشكاله وأنواعه، وللتحطيط والبحث.
- تمثل مرجعاً للذكاء الإنساني، وأداة إظهاره، والتعبير عنه.
- أداة تخليد الماضي ونافلته للحاضر والمستقبل.
- أداة تمكن الإنسان من الإفاده من الخبرات المنجزة ومن الثروة الهائلة من المعرفة.
- أداة نقل الأفكار والمعاني.

فاللغة في ضوء كل ما ذكر قوة يعجز عن تفسيرها العقل، ولها نظام يختص بها ويميزها عن غيرها من اللغات، وللعربيّة كغيرها من اللغات، نظام لغوي خاص، وأصول فرعية، وصفات خاصة تعرف بها من غيرها، ويراد بالنظام اللغوي؛ مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التي تحكمها وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلترن بها أبناؤها التزاماً يعينهم على التفاهم، وتبادل الخبرات والمعلومات، ويمكن بيان طبيعة هذا النظام بتقسيمه إلى عدة أجزاء منها: النّظام الصوتي، والنّظام

النحوى، والنظام الدلائى، والنظام الكتابى[مطاوع، ٢٠٠٠]، ويمكن القول أنَّ هذه الأنظمة تمثلها أركان الموقف اللغوى من: إرسال واستقبال ورسالة فى نموذج نصي محدد، كما تمثلها المهارات اللغوية من: استماع، واستيعاب، وقراءة، وكتابة، ومحادثة، وفنون الإلقاء، وطرائق التذوق.

من هنا جاء الاهتمام باللغة عامَّة، وبالعربية منها خاصةً، فبات تدريسها بجميع مهاراتها وفنونها أمراً ملحاً، وأهمَّ تلك المهارات وأكثُرها ضرورةً: مهارة القراءة ومهارة الكتابة بالدرجة الأولى لأنهما أساس كلَّ تعلم، ولهذا فإنَّ أولى المهارات والفنون اللغوية التي يتناولها الطالبة منذ نعومة أظفارهم، وفي المراحل الأولى من تعليمهم، هي مهارة القراءة ومهارة الكتابة المتلازمان، ولهذا جاءت عناية المربين بالتركيز على إتقانهما منذ بداية الأمر، ولا تزال القراءة الصحيحة أنيب الفنون، لأنَّها الوسيلة التي تنقل إلينا أسمى الإلهامات، وأرفع المثل، وأنقى المشاعر. ولا ننسى أنها قد استمدت نبلها أولاً وأخيراً من القرآن الكريم، فقد جاء في قول الله تعالى: "وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْمَعُوهُ لَهُ وَأَنْصُتُوا لِعْلَمَ تَرْحِمُونَ" [الأعراف، ٤] ومن دعوته تعالى لرسوله الكريم -علم البشرية-: "اقرأ باسم ربِّك الذي خلق" [العلق، ١].

تعد القراءة الجيدة مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قرائتها، فالطالب المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظراً لأنَّ التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصية الطالب.

ولقد أشارت غنيم [٢٠٠٢] إلى أنَّ ما يقارب من (٢٥-٢٠٪) من طلبة المدارس العادية في المجتمعات العربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية، وأنَّ هؤلاء الطلبة يعانون من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وعواجز الحيلة والبلجة [٢٠٠٠] كثيراً من أخطاء الطلبة إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير.

وتزايدت اهتمامات الجماعات المهنية المختلفة [الطبية والسيكولوجية والتربوية] بتدارس مشكلات القراءة التي تشكل صعوبات التعلم التي يواجهها الطالبة، ويشير الحيلة والبلجة [٢٠٠٠] إلى أنَّ صعوبات القراءة تشكل نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الطلبة الذي يعانون من صعوبات تعلم.

لذلك، لفت القراءة أنظار الدارسين والباحثين منذ زمن طويل فتناولوها بالدراسة والبحث والتحليل، وبينوا ما تتطوّي عليه من عمليات عقلية ونفسية، ولعلَّ الدافع هو؛ وهي الكلمة وفعاليتها،

وما نفيه من الكتب من اتصال وتواصل مع العالم من حولنا، وهذا يتطلب من الآباء والمعلمين أن يضعوا تعلم القراءة والكتابة على قائمة الأولويات لما لها من أهمية للصغار والكبار وتتلخص هذه الأهمية فيما يأتي [عدس، ١٩٩٨؛ Crijsnijer, ١٩٩٨؛ مطابع، ٢٠٠٠]:

- تعد القراءة وسيلة حيّة من وسائل المعرفة في القديم والحديث، فعن طريقها يكتسب المرء معلوماته، ويتعرف من خلالها على من حوله.
- تسهم مساهمة فاعلة في العمل على زيادة الثروة اللغوية لقراء والمتعلمين.
- تفتح العقل حين تفتح الكتب للقراء التوافذ ليطلوا من خلالها على العالم، وعلى أحدث ما توصلت إليه العلوم والفنون والأداب، فهي إذن وسيلة اتصال وتواصل الفرد بغيره.
- تساعد الطلبة على سعة الاطلاع، وتزودهم بالأفكار والمعلومات، على الرغم من تعدد الوسائل الثقافية من إذاعة مسموعة أو مرئية، أو حاسوب، أو إنترنت أو غيرها.
- تساعد على إشباع ميل الطلبة ورغباتهم من خلال توافق عنصر التشويف فيها.
- تتحدى تفكير الطلبة، وفضول حب الاستطلاع، والاسترادة من المعرفة، ومواجهة المشكلات التي يعانون منها في ضوء الخبرات المكتسبة من المادة المقررة.
- تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية تعلمية، وأساس كل تطور، فيها تحيا الأمم، وما نالت أمّة حريتها إلا بعد انتشار القراءة والكتابة بين أبنائها.

فكان دراسات، وتعارف، لتبيّن نتائجها أن عملية القراءة وتعلمها تتطلب عدداً كبيراً من القدرات والمهارات، وأن تعلمها لا يقتصر على معرفة أشكال الحروف وأصواتها، وأنها لا تتم إلا بالقدرة على النطق بالكلمات والجمل فحسب، بل تتطلب قيام العقل بعمليات معقّدة منوعة، وقد أشار [عدس، ١٩٩٨] إلى أن القراءة، عملية عقلية فكرية ترمي إلى الفهم، وتقابل القارئ مع النص، والانتفاع بما يفهم في مواجهة المشكلات والمواضف الحياتية، فلم تعد القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهني والللغة الذي يؤديه الرمز المكتوب، بل صارت ترتكز على أسس جديدة في ضوء ذلك التغيير وهي: التعرّف، والنطق، والفهم، والنقد، والتفاعل، وحل المشكلات، والتصرّف في المواقف الحيوية على هدى المقرّر. ثم يأتي [Crijsnijer, 1998] ليقول:

"إن القراءة أمر معقد صعب، فحين يقرأ الفرد يقوم بأكثر من ثلثين عملية أثناءها من: الإبصار، وملاحظة، وفهم، وردود فعل" وفي المجال نفسه يعرف [عدس، ١٩٩٨] الإبصار بأنه انتقال الضوء من

الكلمة إلى العين ثم إلى الدماغ، وأما الملاحظة فتعني العملية التي يقوم بها القارئ حتى تتشكل لديه الصور على الصفحة كمسلسل من الكلمات وكذلك يحدث الوعي بمعنى الكلمة، أما الفهم فيضم عمليات فكرية معدّة أيضاً.

وقد أسفرت معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت في ميدان القراءة ووضوح أهميتها في حياة الفرد والجماعة عن النتيجة التي تلخص في العبارة التي تقول: "كان الطفل يتعلم ليقرأ، وصار يقرأ ليتعلم"، وبهذا الصدد قال كل من [Aleni and Van] المشار إليه في [عـ١٩٩٨]: "إن القراءة ليست دروساً أو لواحة عمل أو حلّ تدريبات أو مادة تعليمية لها وقت مخصص في البرنامج اليومي المدرسي. إنها التقدّم المستمر، والاكتشاف المتواصل في أوقات المتعة بالكتب، وتبدو بارزة في المدى الذي نستطيع به تكوين المفاهيم، وزيادة الثروة اللغوية، ونموّ المعرفة واتساعها، وسعة الإطلاع".

ويُعدّ موضوع الصعوبة في القراءة من الموضوعات البارزة، والمميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي عجز في اكتساب مهارة القراءة [الطيطي ومحاسنة، ١٩٩٩]، وقد يعتمد هذا العجز على عوامل وراثية، ويرتبط بصعوبات في إدراك الرموز اللازمة للقراءة، وصعوبات في إدراك الأرقام وغيرها [Given, ١٩٩٦]، وهذه الصعوبات ليست ناجمة عن إعاقة عقلية، وإنما هي عيب في التفسير البصري في الرموز الشفوية وهذا قريب من فقدان القدرة على الكلام [Falik, ١٩٩٥]. وتمثل أعراض الصعوبة في القراءة في الآتي [ليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي، ١٩٩٠؛ الحيلة والبجة، ٢٠٠٢؛ الطيطي ومحاسنة، ١٩٩٧]:

- صعوبة في التعرف، أو تمييز أصوات الحروف، والرموز، والكلمات، وعدم القدرة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية، بالرغم من عدم وجود أي مشكلات بصرية لديه.
- صعوبة في تمييز أصوات الحروف، والكلمات، وترجمتها إلى أصوات تتفق مع صورها الرمزية.
- صعوبة في التأثر الحركي، وضبط الحركات لديه.
- صعوبة في إدراك التقديرات الزمانية، والمكانية، والكمية، والاتجاهات.
- صعوبة في إدراك المقاييس التي تمثل أبعاد البيئة التي يعيش فيها، كالأطوال، والمساحات، والأحجام، والاتجاهات المختلفة.
- صعوبة في تقدير الأشكال كماً وكيفاً.

في ضوء ما تم تحديده حول أهمية اللغة متمثلة بالقراءة فقد تضاعف العبء الملقى على عائق

المدرسة في تعليمها الطلبة وإثارة دافعيتهم لتعلمهم، وبات التعاون بين المدرسة والبيت أمرا ضرورياً لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة والكتابة بالصورة الصحيحة، وتنمية مهاراتهما الأساسية، ولذلك فلا نغالي إذا قلنا إنَّ تعلم القراءة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوهما من أهمّ ما يشغل بال المدرسة الحديثة، لأنها أساس كلّ تعلم، وأهمّ وسيلة لاكتساب الثقافة والمعرفة.

أشارت بحوث علم النفس إلى أنَّ الأفراد وإن تساوت أعمارهم يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي التجاوب مع أساليب التعلم الملائمة لكلِّ منهم، وفي اهتماماتهم ودراويفهم، ومستويات تحصيلهم، وسرعة تعلمهم، فإذا أضفنا إلى ذلك الاختلافات التي ترجع إلى الصحة الجسمية، والعقلية، والنفسية، فإنَّ حصيلة ذلك كله تداء واضح للمربيين بضرورة الاهتمام بالأفراد ومراعاة الفروق الفردية بينهم خاصة فيما يتعلق بالفئة المتأخرة في تحصيلها عن باقي الأقران، والأولى بهذا الاهتمام البنات الأساسية في التعلم من مهارات قرائية وكتابية سواء كان ذلك في تعلم فروع اللغة العربية أو تعلم المواد الأخرى، وبهذا فإنَّ هذا النوع من التعليم يتطلب بناء نظام تربويٍّ جديد متكامل ي يقوم على أساس الذاتية لكلِّ متعلم في جميع مجالات نموه المعرفي، والإإنفعالي الوجداني، والنفسي، ومن هذه المجالات يتم تحديد الأهداف التربوية المناسبة لاحتياجات المتعلم الخاصة، لتحقيق مطالبه الذاتية، وتتيح له فرص الاختيار المتعدد، وتمكنه من ممارسة هذا الاختيار بحرية كاملة، مما يساعده أن يسير وفقاً لقدراته واستعداداته للتعلم دون قيود أو ضغوط أو إجبار [Duffaut, 1997].

وبالتطور الذي شهدته السنوات الأخيرة في حقل تعليم اللغات، فقد ثبت لعلماء اللغة العربية ومعلميها بأنَّ الأساليب النطحية والطرائق التقليدية لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم المهارات اللغوية، مما جعل المختصين يفكرون في إيجاد وسائل وأساليب جديدة وبديلة لتعلم المهارات القرائية والكتابية على وجه الخصوص، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بما يسمى "الألعاب الاتصالية" أو "الألعاب اللغوية"، ويشير كولمان [Coleman, 1990] إلى أنَّ الألعاب من أسهل التقنيات وأكثرها قدمًا وانتشاراً، وهي عبارة عن نشاطات تتفذ بالتعاون، أو التنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضمن مجموعة من القواعد، ويرى أنَّ لهذه التقنية دوراً كبيراً في المنهاج المدرسي، إذ تحقق أهدافاً تربوية تعليمية مختلفة، لذا يشار إليها كاستراتيجية مكملة للمنهاج [Integral Strategy].

وتؤكدنا لأهمية الألعاب فإنَّ العديد من المؤسسات التربوية تولي أهمية كبيرة للألعاب في مناهجها، وتسعى إلى توفير الامكانات الضرورية لها نظراً لأهميتها التي تم إدراكها منذ القدم، خاصة

وأنها أساسية في حياة الفرد ويصعب فصلها عن العمل، ولذا تسعى الأساليب الحديثة في التدريس إلى اعتبار الألعاب إحدى استراتيجيات العمل الأساسية شرط أن يكون اللعب موجهاً، يقوم به الأفراد من أجل التعلم والترفيه، ففيه تستثمر الطاقة الحركية والذهنية، ويتم فيه تحويل المعلومات الواردة ضمن نص اللعبة لتلائم احتياجات الفرد بشتى أنواعها، ويمكن أن تمارس بشكل فردي أو في مجموعات [الزعبي، ١٩٩٧]، وكما هو معروف فإن استخدام هذه التقنيات لا يكون بمستوى واحد نظراً لتنوع مستوياتها المؤثرة في التعلم، ونظرًا لمستوى المتعلمين وقدراتهم.

وبذلك فقد استحوذت قضية الأنشطة التربوية ومن بينها الألعاب التربوية واللغوية اهتمام كثير من رجال التربية وعلماء النفس في السنوات الأخيرة، فقد تناولها [الحيلة، ٢٠٠٢] بإسهاب في كتابه "الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها"، وبناء عليه فقد تغير دور كل من المعلم والمتعلم في ضوء النظام التربوي المبني على استراتيجية الأنشطة التربوية والألعاب اللغوية، وصار التركيز على دور المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية وعليه يقع العبء الأكبر في إحداث التعلم، أما دور المعلم في ظل هذا المنحى الجديد فقد اقتصر على أن يكون ميسراً، ومجهاً، ومرشداً، ومعداً للمواد التعليمية الازمة، ومحدداً لمستوى المتعلمين، ومعداً للاختبارات التشخيصية والتقويمية والتحصيلية. وفي ضوء ذلك صارت العملية التربوية قائمة على الديموقراطية والمرونة.

واعتمداً على توصيات الدراسات التي قام بها كل من [Gardner, 1987]، [عبدة، ١٩٩٣]، [النمرات، ١٩٩٥]، [مدانات، ٢٠٠٠]، [Sullivan, 1995]، [Enarsdottir, 1996]، [Densmore, 1997]، [Wruke, 1999]، and Ann, 1999]، [مطابع، ٢٠٠٠]، [الحيلة والبجة، ٢٠٠٠]، والتي تؤكد ضرورة استخدام الألعاب التربوية اللغوية في تنمية وتدعم المهارات اللغوية، ولمسايرة هذه الدعوات الحديثة، فقد عكفت هذه الدراسة على الاستفادة من طرائق التعليم الجديدة المبنية على استخدام الألعاب التربوية اللغوية، بهدف بيان أثر الألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية في مادة اللغة العربية، ومحاولة منها المساهمة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فعرضت مجموعة من الأساليب الحديثة التي تستثث في النشاط اللغوي، والمتطرفة في صورة ألعاب تربوية لغوية مساعدة على معالجة هذه الصعوبات عند طلبة الصف الرابع الأساسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم تكن فكرة هذه الدراسة فكرة مجردة، أو نتيجة لتشيي الضعف واستفحاله وإنما كانت ناجمة

عن استقراء ميداني [غنيم، ٢٠٠٢] لمستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة في مادة اللغة العربية على وجه الخصوص، حيث وجد الباحثان أن بعض الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة يعانون من صعوبات في القراءة تؤثر من قريب أو بعيد على مستوى التحصيل العام في المواد الأخرى، وقد ثبّتَ بعد الدراسة الميدانية أنَّ أسباب هذه الظاهرة تعود إلى صعوبات تراكمية تعود جذورها إلى مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأساسية الأولى)، وتعود أسباب ذلك أيضاً إلى اتباع المعلمين طريقة التعليم التقليدية دون تجديد أو تنويع في الأنشطة اللغوية، مما يجعل عملية التعليم هذه روتينية تتفرّج الطلبة من درس القراءة. وبما أنَّ مرحلة الحلقة الأساسية الأولى (الصفوف الأربع الأولى) تعد مرحلة تعلم المهارات اللغوية وبنائها، وأنَّ مرحلة الحلقة الأساسية الثانية (الصف الخامس والسادس والسابع) مرحلة تثبيت هذه المهارات، وأما المرحلة الأساسية العليا والثانوية فهي مرحلة تتميّز بالمهارات اللغوية وتطويرها، فقد ارتُقى الباحثان أنَّ الصُّفَر الرابع الأساسي هو المرحلة المناسبة لمعالجة الصعوبات اللغوية، وعلى الأخص الصعوبات القرائية، حيث أنَّ الصُّفَر الرابع بعد مرحلة انتقالية من مرحلة التعليم الأساسي الأولى، وهي مرحلة تأسيسية، تعود فيها الأطفال على التعامل مع معلم واحد هو معلم الصُّفَر، إلى مرحلة جديدة يتعامل فيها مع عدد من المعلمين، فتتعدد الأساليب، وهو مضطرب بهذه، التعامل والتكييف مع هذا الوضع الجديد، الذي يحتاج إلى مزيد من القرارات، والعمليات الذهنية. فقد تنشأ المشكلة، وتظهر الصعوبات في التعلم والاستجابة، وفي هذا الصُّفَر تتمامي وتطور المهارات بشكل ملحوظ، وفيها يكتسب الطلبة مهارات جديدة مثل: مهارة الاستماع، والإملاء، والتعبير، ولهذا فقد يجد البعض صعوبة في اكتساب أهم المهارات، ويسهل في هذه المرحلة تدارك الصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة في هذا الصُّفَر لأنها في بدايتها فبالإمكان علاجها قبل استفحال الأمر، ولأنَّ الطلبة هنا لا زالوا في مرحلة تثبيت المهارات والمعلومات الأساسية، ولا زالوا بذلك قريبين العهد بالصفوف الثلاثة الأولى.

وبهذا فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة والعادمة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصُّفَر الرابع الأساسي موازنة بالطريقة التقليدية؟
- وقد انبثق عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيين:
 - السؤال الأول: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية (المحسوبة

والعادية) ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المباشر موازنة بالطريقة الاعتيادية؟"

- السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأنّ استخدام الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أو العادبة ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل موازنة بالطريقة الاعتيادية؟"

أهمية البحث

- يستمد البحث أهميته من موضوعه أولاً ومن إسهامه في تحقيق ما يأتي:
- اختيار طريقة فاعلة في معالجة صعوبات التعلم، وهي الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة التي لم يسبق أن طُبقت في البيئة العربية عامة، والأردنية خاصة.
- استخدام أداتين ثبت صدقهما وثباتهما في الكشف عن الطلبة ذوي الصعوبات القرائية والكتابية، وتشخيص هذه الصعوبات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؛ ومن ثم بناء خطة علاجية لذلك.
- الكشف عن أثر كل من الألعاب المحوسبة والألعاب غير المحوسبة، في معالجة الصعوبات القرائية موازنة بالطريقة الاعتيادية.
- تحسين طرق التعليم التقليدية من خلال تضمينها، وتطعيئها بالمبادئ التربوية والنفسية التي ثبت جدواها وفعاليتها في معالجة صعوبات التعلم القرائية.

التعريفات الإجرائية

- عدم الباحثان إلى تعريف مفاهيم البحث، ومصطلحاته إجرائياً على النحو الآتي:
- الألعاب التربوية اللغوية: هي "نشاط لغوي هادف، موجه، منظم، مخطط له، يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بمهارات اللغة العربية، وفي موضوعات شتى، و مجالات متقدمة، ضمن قواعد وقوانين معينة موصوفة وتحضع لإشراف المعلم، ومراقبته، وتوجيهاته تزود المعلم والمتعلم بوسيلة ممتعة للتدريب على عناصر اللغة، وتتوفر الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وتوظف بعض العمليات العقلية".
- أما تعريفها إجرائياً فهي مجموعة الألعاب التي اشتملت عليها هذه الدراسة وعدها ست عشرة لعبة، ثمانية منها تشتمل على تدريبات من شأنها معالجة الصعوبات القرائية لدى الفئة التجريبية من

عينة الدراسة وهي: لعبة "التركيب"، لعبة "حبل الغسيل"، لعبة "الكرة"، لعبة "ملكة القلوب"، لعبة "مطابقة الصور والآيات الكريمة أو الصور والجمل أو العكس"، لعبة "الأكشاك التعليمية"، لعبة "صندوق المعرفة"، لعبة "سحب واربح / قراءة"، أما الشأنية الأخيرة منها فهي إثرائية بيئية، بعضها كان تكميلاً للألعاب المذكورة أعلاه، أو دعماً وتعزيزاً لها، وقد تم حوسبة هذه الألعاب من خلال شركة متخصصة في ذلك.

- الصعوبات القرائية: هي "عجز المتعلم في اكتساب مهارة القراءة وينتثل ذلك في صعوبة التعرف على أصوات الحروف والرموز والكلمات أو تمييزها، وكذلك عدم القدرة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية بالرغم من عدم وجود أية صعوبات أو مشكلات بصرية، ومن مظاهرها: - القراءة المقاطعة أو البطيئة، وعدم التمييز بين الأصوات الممدودة وغير الممدودة، والخطأ في ضبط الكلمات، والقفز عن بعض الكلمات أو السطور، وعدم فهم المقصود أو المكتوب، وعدم إدراك ما يشتمل عليه النص من علاقات بين الأفكار والمعانى أو التعبير عنها، والقراءة غير المعبرة وهذه الصعوبات ليست ناجمة عن إعاقة عقلية وإنما هي عيب في التفسير البصري للرموز الشفوية".

وقد جاء هذا المصطلح في الدراسة للدلالة على الصعوبات القرائية التي تواجه طلبة الصف الرابع الأساسي، ومعرفة أسبابها، وكيفية علاجها، وأهمها: فهم المقصود واستيعابه، الإجابة عن الأسئلة إجابة تامة، استخراج الفكرة، والعبرة (قيم واتجاهات).

- الطريقة الاعتيادية: هي مجموعة الخطوات، والإجراءات التي تتبعها المعلمة لمعالجة الصعوبات القرائية والكتابية بشكل جماعي حسب البرنامج العلاجي المُعد، وباستخدام الأدوات والوسائل والألعاب الالزمة لذلك، ويكون التعليم يومياً بعد انتهاء الدوام الرسمي.

- التحصيل البعدى المباشر: العلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التشخيصي الذى أدهه مشرفو المرحلة في مركز التطوير التربوي التابع لوكالات الغوث الدولية، والذي يطبق بعد انتهاء من البرنامج العلاجي مباشرة.

- التحصيل البعدى المؤجل: العلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التشخيصي الذى أدهه مشرفو المرحلة في مركز التطوير التربوي التابع لوكالات الغوث الدولية، والذي يطبق بعد شهر من انتهاء البرنامج العلاجي دون إعلام المتعلم بأنه سيجلس للاختبار مرة ثانية.

محددات الدراسة

تتعدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- قدرة مقياس "مايكل بست" Michael Bust [في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي ترجمه وطوره ياسر سالم ١٩٨٧]، وقدرة اختبار اللغة العربية للصف الرابع الأساسي الذي أعده مشرفو المرحلة في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية في تحديد الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية والكتابية.
- قدرة الباحثين والمعلمين المتعاونين على تطبيق الاختبارين بالشكل الصحيح.
- الدقة العلمية والفنية في حوسية الألعاب التربوية اللغوية مصحوبة بالصوت والصورة والمؤثرات الصوتية.

الدراسات السابقة

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بموضوع صعوبات التعلم، لغوية كانت أم غير لغوية الذي أشغل بال الباحثين والدارسين، من جوانب عدّة، فقد ميز [Given, 1996] بين صعوبات التعلم وبين عدم القدرة على التعلم، وربط بينها وبين التحصيل المنخفض، كما وقد ربط [Willcutt and Penington, 2000] بينها وبين عدم التركيز والانتباه، بينما أشار [Wadsworth, et. al., 2000] إلى ارتباط الصعوبات القرائية بالجينات الموروثة، في حين بين [Given, 1996] أن من أهم الأسباب التي تعود لوجود صعوبات تعلم إهمال المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة، ووافقه [Hutto, 1995] حين ركز على كيفية التعامل مع هذه الفتنة، و [Mitchell, 1999] عندما أوصت بضرورة فصل من يعانون من صعوبات في التعلم في صفوف خاصة.

وقد ركزت بعض الدراسات على الصعوبات القرائية والكتابية مثل: [Badian, 1999], [McGuirk & others, 1999], [Pereira & others, 1999], [Willcutt and Penington, 2000] .[Thomson, 1999]

وقد جاءت التوصيات كخطط علاجية تؤكد على: ضرورة الكشف المبكر عن الصعوبات القرائية [McGuirk & others, 1999]، وضرورة فصل الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في فصول مستقلة [Jarvis, 1997] على ضرورة منح من يعانون صعوبة في التعلم وقتا إضافيا لإكمال اختباراتهم من أجل تحسين نتائجهم، كما واقترح كل من [Given, 1996]

و [Kavale, 1995] برنامج التعليم الخاص المبرمج كوسيلة للعلاج بينما رأى كل من [Krullic and Jesse, 1984] استخدام الألعاب التربوية للغرض نفسه.

وفي مجال معالجة الصعوبات القرائية بطرق مختلفة غير الألعاب التربوية جاءت عدة دراسات تلخصها في الآتي:

ركزت الدراسات السابقة على معالجة الصعوبات الكتابية خاصة الإملاء منها كما ظهر في دراسة كل من:[البدوي، ١٩٩٧]، و[زيد، ١٩٩٩]، و[معابطة، ٢٠٠٠]، مع اختلاف الأسلوب المقترن بمعالجتها في كل منها، في بينما اقترح[البدوي، ١٩٩٧] برنامجا علاجيا قائما على المنحى التكاملى، اهتم [زيد، ١٩٩٩] بالتعلم التعاوني، وصحائف الأعمال، في حين صممت[معابطة، ٢٠٠٠] حقيقة تعليمية لمعالجة الأخطاء الإملائية، وقد أثبتت جميع تلك الدراسات الآثار الإيجابية لجميع الأساليب المقترنة.

ولم تأت دراسة تناولت معالجة الصعوبات القرائية والكتابية معا في الحالة الأساسية الأولى إلا دراسة[الحيله والبجة، ٢٠٠٠] باستخدام نظام التعليم الخصوصي المبرمج كأسلوب فاعل لمعالجة الصعوبات القرائية والكتابية.

في حين جاءت دراسة[التل، ١٩٨٩] فقط لتحليل الأخطاء الكتابية في مادة التعبير في اللغة العربية ولغير الناطقين بها، ولم تعرض برنامجا علاجيا.

أما فيما يختص بالدراسات التي بحثت في الألعاب التربوية وأثرها في معالجة وتنمية المهارات اللغوية وغير اللغوية فأخص بالذكر منها ما قام به[جرين، ١٩٨٠] بدراسة مسحية للتعرف على أنماط اللعب عند الطفل الأردني، وسمياته، وتصنيفاته حسب العمر والجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١١) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-٢) سنة في مدينة عمّان وضواحيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب الملاحظة المباشرة، والمقابلات، والزيارات، وتدوين كل ذلك في نماذج خاصة، وقد أظهرت الدراسة أن الميل للألعاب يختلف باختلاف الجنس، ويتاثر بالعوامل البيئية والبيئية، وأن للألعاب أثرا على سلوكيات الأطفال لهذا جاءت توصية الباحث بتوفير الألعاب الهدفة وإثراها كما وكيفا للحصول على الفائدة المرجوة.

أما[Christopher and Spparggins, 1984] فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء مقدار تحصيل الطلبة واحتقارهم بما تعلموه باستخدام طريقة "الألعاب المحاكاة" والتي طبقت على الفئة التجريبية، وطريقة "أوراق العمل"، وطبقت على الفئة الضابطة، وقد أظهرت النتائج أن أفراد المجموعتين

حصلوا على نتائج متساوية، بينما كان لطريقة "ألعاب المحاكاة" أثر إيجابي على تحصيل الطلبة ذوي القدرات الدنيا. وأوصى الباحثان باستخدام "ألعاب المحاكاة" بدلاً من أوراق العمل.

في حين صمم [Hung and Chen, 1984] برنامجاً لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية اشتمل هذا البرنامج على عدد من الاستراتيجيات والوسائل ومنها الألعاب اللغوية لتحقيق أهداف البرنامج، ومن نتائج هذه الدراسة أنَّ استخدام الألعاب اللغوية كإحدى وسائل تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعمل على إثراء لغة الطلبة، ودافعيتهم للتعلم، وتحصيلهم.

وقد ابتكر [Poe, 1985] لعبة هدفت إلى تدريب الطلبة على مهارة تذكر الكلمات المكتوبة (المرئية) وتنمية الذاكرة البصرية لدى عينة من الطلبة المبتدئين، وقد دلت النتائج على فعالية هذه اللعبة في تدريب الطلبة المبتدئين على التزامن ما بين الكلمات والتعبير عنها، وقد أوصت الدراسة ببنائها هذه اللعبة لأنَّها تعمل على تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئين.

أما دراسة [Magahay, 1985] فقد هدفت إلى وصف استراتيجيات تصميم ألعاب ذهنية تتضمن مجموعة من الأحاجيات تستخدمن في التدريب على مهارة صياغة الأسئلة بأنواعها، لدى طلبة المرحلة المتوسطة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات المميزة والفردية في مجال استخدام الألعاب اللغوية لأنَّها بحث في قدرة الطالب على المشاركة في تصميم الألعاب، في حين كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي لذلك على سهولة اكتساب الطلبة للمهارات اللغوية الأربع: (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).

وأشار [Bernaus, 1987] إلى أهمية الألعاب لتحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم، بتأدية النصوص القرائية على مسرح المدرسة، وقد أجريت التجربة على مجموعة من الطلبة الأسبان تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ٤) سنة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدرسة ثانوية، استخدم معهم الباحث استبيانات للكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة فكشفت النتائج عن ٧٥٪ منهم لا يحبذون دراستها، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة المتضمنة موافق اللعب تم توزيع استبيانة أخرى لقياس مدى تغير اتجاهات الطلبة ودوافعهم، كانت النتائج مفاجئة فقد تولد لدى جميع الطلبة دون استثناء اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغة، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة [Gardner, 1987] فيما يتعلق بتوظيف الألعاب اللغوية وأثرها في تعزيز رغبة الطلبة في تعلم اللغة.

وقد أثبتت دراسة [Aufenanger, 1988] أنَّ التعلم باستخدام الألعاب التربوية يوازي التعلم بطرق

أخرى، ويثير دافعية الطلبة للتعلم، لما تثيره الألعاب من تنافس بين الطلبة، ويؤدي لاكتساب الطلبة المهارات الأساسية التي تعمل على النمو العقلي والنفسي والاجتماعي والعضلي. وبدراسة مقارنة بين التدريس بطريقة الألعاب، وبين التدريس بالطريقة التقليدية توصل "أوفينانجر" إلى أن للألعاب دور كبير في تحقيق الأهداف، وإثارة انتباه الطلبة واهتمامهم وتعمل على إسعادهم أثناء العمل.

ومن الدراسات التي اهتمت بتدريس مهارة القراءة، الدراسة التي قام بها [Reitsma, 1988] والتي تهدف إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب المحوسبة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية خاصةً مهارة القراءة، وقد دلت النتائج على ضرورة اعتماد الطالب على نفسه واستقلاليته لما لها من أثر في تنمية مهارة القراءة، بالإضافة إلى ضرورة استخدام التقنيات التعليمية والألعاب المحوسبة.

وفي مجال الثورة على الطريقة الاعتيادية، واستخدام التقنيات الحديثة ومنها الألعاب التربوية، قام [Schrand, 1990] بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب اللغوية حين قام بتحليل مناهج اللغة الإنجليزية في بريطانيا مركزاً على الجوانب اللغوية، فقد تضمنت الدراسة اقتراحات مفصلة للتدريب على مهارات لغوية محددة من خلال استخدام تقنية الألعاب اللغوية مثل: الاستيعاب، الاستماع، القراءة، التساؤل، المحادثة، العمل التعاوني ثنائي أو في مجموعات، وقد كشفت هذه الدراسة عن افتقار الكتب المدرسية إلى التدريبات الكافية والمناسبة، وإلى الألعاب اللغوية التي تجذب انتباه الطلاب وتحفزهم على التعلم الفعال خصوصاً في المرحلة الأساسية.

أما [Wruke and Ann, 1992] فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء الألعاب الجماعية كأسلوب تعليم لدى عينة مكونة من (٣٨) طالباً من طلبة الروضة، معدل أعمارهم (٥) سنوات في مدرسة جون ريجان في مقاطعة دالاس بولاية تكساس، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة المتمثلة باستخدام الألعاب الجماعية أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لصالح الألعاب اللغوية في تكوين مهارة عالية في تخزين المفاهيم، وفي تزيير الأداء الشفوي اللغوي، واكتساب المفردات المرتبطة بالألوان والأشكال. من هنا جاءت توصية الدراسة بضرورة تطبيق الألعاب الجماعية داخل غرفة الصف.

وأما [Martinez, 1993] فقد ركز اهتمامه على دور الألعاب الإيجابي في تعلم القراءة، حيث أثبتت دراسته أن للألعاب دوراً هاماً في جعل درس القراءة درساً ممتعاً، وعاملًا مساعدًا على نجاح الطلبة في أدائهم، وأن هذا النجاح يعتمد على مدى وضوح التعليمات، ومدى سهولة اللغة.

وقد تناولت بعض الدراسات العربية أثر الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات اللغة الإنجليزية / بترا كلغة ثانية ضمن المنهج الرسمي في الأردن وكان من هذه الدراسات:

دراسة[عبدة، ١٩٩٣] التي هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل الشفوية لدى الطلبة المبتدئين في الصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة في الأردن،أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة التواصل لصالح المجموعة التجريبية التي تدرّبت باستخدام تقنية الألعاب اللغوية، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الطريقة وجنس الطلبة ولصالح الإناث. وبناء على ذلك فقد أوصت الباحثة بضرورة توفير ألعاب تربوية مصممة لخدمة المنهج المدرسي مع ضرورة توعية المعلمين بأهمية ذلك خصوصاً في المرحلة الأساسية.

ثم جاءت دراسة[النمرات، ١٩٩٥] لنهدف إلى استقصاء أثر الألعاب اللغوية على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في عمان، أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة وتحصيلهم اللغوية ولصالح الفتاة التجريبية، بينما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل ما بين الطريقة وجنس الطلبة.

وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة[عبدة، ١٩٩٣] من نتائج من حيث الأثر الإيجابي لدى الأطفال في تحصيلهم في اللغة الإنجليزية بمختلف مهاراتها، في حين اختلفت معها فيما يتعلق بمتغير جنس الطلبة، والذي قد يعزى إلى اختلاف عينة الدراسة والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة[Sullivan, 1995] إلى الكشف عن أثر استخدام "اللعبة السوق" على قدرة الطلبة في تكوين جمل تامة، وإعادة ترتيبها، والربط بينها، كأعمال كتابية، وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي، وبعد تنفيذ إجراءات اللعبة فقد أظهرت النتائج تقدماً في أداء الطلبة، والإقبال على العمل في الجو الممتع الذي كان للألعاب الأثر الإيجابي في توفيره.

ومن الدراسات التي اعتنت بدراسة العلاقة بين الألعاب اللغوية وتدريس القراءة، دراسة [Enarsdottir, 1996] والتي هدفت إلى الكشف عن أثر وضع النصوص القرائية وتطبيقاتها ضمن مواقف اللعب في زيادة اهتمام الطلبة بالقراءة، وتطور السلوك الثقافي لديهم، مقارنة بطريقة التعليم التقليدية، وإثبات ذلك فقد طبقت التجربة على عينة الدراسة التي تكونت من (١٢) طالباً من طلبة مرحلة ما قبل المدرسة تم تعليمهم عن طريق اللعب الدرامي، وبعد تنفيذ إجراءات الدراسة فقد أشارت النتائج إلى تفاعل الطلبة مع المهمة، مما أدى إلى التفاعل الإيجابي مع النصوص القرائية، واتباع سلوك أفضل وأكثر تحضراً، من هنا أوصت الدراسة بضرورة تعزيز استخدام اللعب الدرامي في

تعليم القراءة، وجعل اللعب جزءاً متكاملاً من النص. وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة [Bernaus, 1987] فيما يتعلق بضرورة تدريس القراءة على شكل درامي.

وهدفت دراسة [Densmore, 1997] إلى الكشف عن أثر الألعاب اللغوية في قدرة الطلبة على التحاور، وقد استخدم الباحث أسلوب "دراسة حالة" على عينة من الطلبة تكونت من طالبين اثنين من طلبة الصف الأول يبلغان من العمر (٧) سنوات، أحدهما ذكر والآخر أنثى، من جنسيتين مختلفتين من أفراد الطبقة العليا، وقد تم تطبيق التجربة بممارسة لغوية في مواقف ثلاثة: كان الموقف الأول في المدرسة، وهو عبارة عن لعبة لغوية على شكل اختبار، وكان الموقف الثاني في داخل الصد، وهو عبارة عن لعبة لغوية، تتم عن طريق المشاركة الصافية، وكان الموقف الثالث في البيت، وهو عبارة عن لعبة لغوية، تتم عن طريق ممارسة لعبة المونوبولي، وقد جاءت النتائج أن أظهر الأطفال عادات وتفضيلات وأداءات مختلفة كالتالي: ففي الموقف الأول/ الاختبار اللغوي، أظهرت الفتاة تفاعلاً أقل من تفاعل الفتى. وفي الموقف الثاني/ المشاركة الصافية، فقد أظهر فيه الفتى تعاوناً مشتركاً منتظماً مع معلمه، في حين اعتمدت الفتاة على التكرار. وأما في الموقف الثالث/ لعبة المونوبولي، ففي الوقت الذي كان فيه هم عائلة الفتى ورغبتها بالفوز، والاعتماد على النفس، وتنمية روح التنافس كان هم عائلة الفتاة الاستمتاع فقط. وبهذا فقد أشارت النتائج إلى تأثير مواقف التعلم عن طريق اللعب بجنس الطالب، وخلفيته الثقافية، ومجتمعه.

ومن أجل استقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في مرحلة ما بعد القراءة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في القراءة المفاهيمية مقارنة بطريقة بتراء التقليدية، جاءت دراسة [مدانات، ٢٠٠٠]، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ولصالح الفتاة التجريبية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة [عبد، ١٩٩٣] و[النمرات، ١٩٩٥] في الأثر الإيجابي للألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية.

وعلى صعيد الدراسات التي تناولت أثر استخدام الألعاب على تحصيل الطلبة في مبحث اللغة العربية وبالذات القواعد النحوية جاءت دراسة [حسن، ١٩٩٩] لتهدف إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي، في القواعد النحوية في مدارس التعليم الحكومية في أسيوط، في مصر، وقد قام الباحث بتصميم وحدة دراسية لتعليم الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومحظوماً، باستخدام الألعاب التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى فئة تجريبية، وفتنتين ضابطتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح الفتاة التجريبية، وقد

أوصت الدراسة في ضوء ذلك بضرورة تصميم الألعاب تعليمية لباقي موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.

ومن خلال هذا الاستعراض للدراسات التي تناولت استقصاء أثر الألعاب التعليمية بشكل عام واللغوية منها بشكل خاص في تنمية المهارات اللغوية، فقد أجمعت جميع هذه الدراسات على الدور الهام الذي تلعبه هذه التقنية في المساهمة بإنجاح أو بتحسين العملية التعليمية من أجل الحصول على نتائج أفضل في تحصيل الطلبة، ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة ولصالح الطلبة وقد ظهر هذا واضحا في دراسة كل من: [Aufenanger, 1988]، [Poe, 1988]، [Spparggins, 1988]، [Magahay, 1985]، و[Hung and Chen, 1984]، و[Gardner, 1987]، و[Bernaus, 1984]، و[Bernaus, 1987].

ومن الدراسات العربية السابقة التي حققت نجاح الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية، دراسة [عبد، ١٩٩٣]، و[النمرات، ١٩٩٥]، و[مدانات، ٢٠٠٠].

كما وأجمعت بعض الدراسات كذلك على دور الألعاب التعليمية في تنمية القيم والاتجاهات والسلوكات الإيجابية لدى الطلبة -حتى ولو لم يخطط لها- وبذلك لم يتوقف أثر الألعاب التربوية على الجانب اللغوي بل تعدى ذلك إلى جميع المواد الأخرى، وقد أكد ذلك [Wruke and Annk, 1992]، و[Bernaus, 1987]، و[Enarsdottir, 1996]، و[جرين، ١٩٨٠].

وقد أشارت كل من دراسة [Schrand, 1990]، و[Bernaus, 1987]، و[Wazare, 1988] إلى أثر الألعاب التعليمية على إثارة الدافعية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم والإقبال على تعلم اللغة، وتنمية التفكير والقدرة على مواجهة الحياة. وتتجدر الإشارة هنا إلى أن دراسة كل من [Reitsma, 1988]، ودراسة [أبو ريا، ١٩٩٣] اهتمتا بالألعاب التعليمية المحوسبة فكانت الأولى للتدريب على القراءة، وكانت الثانية للتدريب على المفاهيم الرياضية، وفي هذا ما يشير إلى أن الأثر الذي تحدثه الألعاب المحوسبة على نفس مستوى أثر الألعاب غير المحوسبة. ومن الدراسات الحديثة في مجال الألعاب التربوية اللغوية الدراسة التي قامت بها غنيم [٢٠٠٢] والتي حاولت فيها معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، حيث أظهرت نتائج الدراسة نجاح الألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية موازنة بالطريقة التقليدية.

تبين مما تم استعراضه من دراسات سابقة أن التعليم بكليته قد يحدث ضمن موقف جدي يسوده الاستمتاع بالتعلم، باستخدام الألعاب التربوية اللغوية الهدافة لما لهذه الألعاب من فوائد عديدة في

الغرفة الصفية حيث تساعد المعلم على الضبط الصفي، إذ تعمل على كسر الجمود والروتين، بما تثيره من رغبة في المنافسة، والتحدي، والتحفيز، وما تقدمه من مساعدة على تعزيز، وموازنة التعلم وما لها من أثر في تمية المهارات اللغوية، وإثراء المفردات والتركيب.

كما وقد ظهرت وفرة في الدراسات التي تناولت أثر الألعاب التعليمية في تمية المهارات اللغوية في مادة اللغة الإنجليزية سواء كانت الدراسات عربية أم غير عربية. ولم تكن بين هذه الدراسات واحدة قد تناولت أثر الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة في تمية مهارات اللغة العربية، أو في معالجة الصعوبات القرائية، إلا دراسة [حسن، ١٩٩٩] التي اهتمت بتدريس القواعد باستخدام الألعاب التعليمية غير المحسوبة، لهذا السبب فقد جاءت الدراسة الحالية محاولة سد تلك الثغرة في هذا المجال، معتمدة استراتيجية "الألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية في اللغة العربية"، وقد أخذ لفظ "التربوية" مما أثبتته الدراسات السابقة من أثر الألعاب في تمية اتجاهات وقيم إيجابية تعمل على تربية الطلبة، وتعديل سلوكياتهم، بالإضافة إلى ما تحدثه من تعلم للمهارات اللغوية، وهذا أمر بالغ الأهمية، وأما لفظ "اللغوية" فنسبة للغة العربية والتي هي مجال الدراسة الأوسع، ولربما تكون هذه الدراسة نافذة لدراسات أخرى، وما أحوج معلمو اللغة العربية لمثل هذه الدراسات.

الطريقة والإجراءات

عالج الباحثان في هذا الجانب عينة البحث وأدواته وإجراءات تطبيقه وتصميمه:

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٤٨) طالباً وطالبة (٣٠ طالبة، ١٨ طالباً) من طلبة الصف الرابع الأساسي، الذين يدرسون في مدرستين من المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وقد تم تحديدها بناء على نتائج تطبيق أداتي البحث اختبار "مايكل بست" المعرّب والمطور في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم [سالم، ١٩٨٨]، واختبار تشخيصي في اللغة العربية أعده مشرف المرحلة الأساسية في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية. وتم توزيع الطلبة (عينة الدراسة) إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة الأولى تم تعليمها بالألعاب اللغوية المحسوبة، والمجموعة الثانية بالألعاب اللغوية العادية، والمجموعة الثالثة (الضابطة) تم تعليمها بالطريقة الاعتيادية، حيث بلغ عدد طلبة كل مجموعة (١٦) طالباً وطالبة (١٠ طالبات، ٦ طلاب).

- المجموعة الأولى: يقوم بتعليمها فردياً باستخدام الحاسوب وإشراف معلمات متعاونات.
- المجموعة الثانية: يقوم بتعليمها فردياً معلمات متعاونات باستخدام الألعاب اللغوية العادية.
- المجموعة الثالثة: يقوم بتعليمها جميعاً فردياً [بالطريقة الاعتيادية] معلمات متعاونات.

أدوات البحث

استخدمت في هذا البحث الأدوات الآتية

١. مقياس "مايكل بست" للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي ترجمه وطوره (باير سالم) عام (١٩٨٨)، حيث اعتمد هذا المقياس للكشف عن صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وقد بلغ معامل صدقه (٠٠٨٤) ومعامل ثباته (٠٠٨٩).
٢. اختبار تشخيص في اللغة العربية: قام بإعداده مشرفو المرحلة الأساسية في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية في الأردن، بهدف تشخيص الصعوبات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وينطوي هذا الاختبار الجوانب الآتية: ١. القراءة والاستيعاب، ٢. التدريبات اللغوية، ٣. المحفوظات والأناشيد، ٤. التعبير. وقد بلغ معامل صدقه (٠٠٨٨) وثباته (٠٠٩١).
٣. المادة التعليمية العلاجية: من خلال نتائج الاختبار التشخيصي، وملحوظات معلمات اللغة العربية تم تحديد الصعوبات القرائية والكتابية والتي تمثلت في الآتي:
 - الخلط بين الحروف المتشابهة لفظاً وكتابة.
 - التعثر في نطق الحروف نطقاً سليماً.
 - الخلط بين اللامين الشمسية والقمرية في النص.
 - إغفال اللام الشمسية عند الكتابة.
 - عدم تمييز الصوت الممدد وغير الممدد.
 - الخلط في تمييز صوت التنوين والحركات الإعرابية.
 - صعوبة تمييز علامات الوقف [الفاصلة، النقطة، الاستفهام، التعجب].
 - القراءة المقطعة.
 - إغفال سطر كامل أو عدة أسطر أثناء القراءة.
 - العجز عن القراءة السريعة.

- القصور في فهم المعنى المراد من المادة المقرؤة.
 - عدم التمييز بين همزات الوصل والقطع.
 - الخلط بين الهمزة المتوسطة على ألف، والهمزة على نبرة، والهمزة على واو، والمتطرفة.
- وبناءً على هذه الصعوبات تم تنظيم خطة علاجية كاملة ومبرمجة بتاريخ محددة، وتم عرض هذه الخطة على مجموعات من المختصين في صعوبات التعلم، ومشرفي الحلقة الأساسية الأولى والمعلمين، وتم تعديل الخطة بناءً على ملاحظاتهم، وتم تزويد البرنامج بالألعاب التعليمية المحسوبة وغير المحسوبة، والأشرطة السمعية والمرئية التي تُسهم في معالجة تلك الصعوبات، إضافة إلى الكراسات الخاصة بالكتابه والتي أعدت لهذا الغرض، وتم تحضير كميات منها تساوي أعداد عينة الدراسة.

الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة والعاديّة

صمم الباحثان وأنتجا (١٦) لعبة تربوية لغوية منها (٨) ألعاب تعالج الصعوبات القرائية، و(٨) منها إضافية إثرائية لمعالجة الصعوبات القرائية (أنشطة بيئية). وقد تم تصميم هذه الألعاب وفق الخطوات التالية:

- اقتراح قائمة بالألعاب التربوية اللغوية تم اختيارها بعد الرجوع إلى عدد من المجالس التربوية مثل: (Forum)، و(Mailbox)، و(Schoolday)، و(Instructor) وكتاب الألعاب اللغوية لغير الناطقين بها، وعدد من معلمي المرحلة الأساسية الأولى، ثمَّ تمت دراسة القائمة المقترنة من حيث: أهدافها، وطريقة إعدادها، وعدد الأفراد، والזמן المحدد، وطريقة التنفيذ، والمواد الازمة.
- اختيار قائمة الألعاب التربوية اللغوية التالية المنوي الاستفادة منها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية للفئة التجريبية من عينة الدراسة خلال فترة المعالجة، وتشمل الآتي:
 - أ. الألعاب المخصصة لمعالجة الصعوبات القرائية:
 ١. لعبة "التركيب".
 ٢. لعبة "حبل الغسيل".
 ٣. لعبة "الكرة".

٤. لعبة "ملكة القلوب".
٥. لعبة "المطابقة".
٦. لعبة "الأكشاك التعليمية".
٧. لعبة "صندوق المعرفة".
٨. لعبة "اسحب واربح قراءة".

ب. لعب إضافية مخصصة للتنفيذ البيئي:

١. لعبة "ماذا حصل".
٢. لعبة "الهاتف".
٣. لعبة "الشيفرة".
٤. لعبة "استلم الرسالة".
٥. لعبة "احتفظ معاً".
٦. لعبة "أكون موضوعاً".
٧. لعبة "التركيب".
٨. لعبة "المطابقة بين الصور والجمل".

- بعد الانتهاء من التصميم الأولي للألعاب، وتحديد الأهداف المتواخدة من اللعبة، تم عرضها على لجنة ممكينين مختصين في التربية والمناهج وأساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم من أساندنة الجامعة الأردنية ومسيرفات تربويات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ومعلمات لغة عربية ذوات خبرة وكفاءة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية أو الصف الرابع الأساسي، من أجل تحكيمها ، وتم تعديل هذه الألعاب بناء على آراء مجموعة المحكمين. وقد تم التحكيم حول البنود التالية:

- مدى ملائمة اللعبة لأعمار الطلبة، ومستوى نموهم العقلي.
- مدى تحقيقها للأهداف المنوي تحقيقها.
- مدى علاقتها بالخطوة العلاجية.
- مدى تحقيقها للتسلية والمتعة بالإضافة إلى التعلم.
- بساطة اللغة، وخلوها من التعقيد.
- وضوح التعليمات فيها.

- سهولة تفيذها.
- سهولة إعدادها، وإمكانية توفير المواد الازمة لذلك.
- مدى قابليتها للملاحظة والقياس.
- بعد اختيار هذه القائمة من الألعاب التربوية اللغوية وتحكيمها وتطويرها تم تصميم وإنتاج كل لعبة مع مراعاة تحديد ما يأتي:
 - تحديد المدة الزمنية الازمة لإجراء اللعبة.
 - تحديد مكان تفيف اللعبة، وكيفية جلوس اللاعبين.
 - تحديد المواد الازمة لإعداد اللعبة.
 - تدوين التعليمات الخاصة بإجراء كل لعبة.
 - تحديد الأعداد الازمة من كل لعبة بحيث تتناسب مع عدد الطلبة.
 - تجريب اللعبة في صنوف غير عينة الدراسة.
- قام الباحثان بعرض تصميم الألعاب على مركز متخصص بالحوسبة، وقام هذا المركز ومن خلال إشراف الباحثان بحوسبة الألعاب وتضمينها المؤثرات الصوتية، وقد عرضت الألعاب على مجموعة مهندسين وتربويين متخصصين بذلك حيث تم إجراء التعديلات عليها بناءً على ملاحظاتهم.
- تطبيق الألعاب التربوية اللغوية المصممة والمنتجة والمطورة خلال الفترة المخصصة لمعالجة الصعوبات القرائية، وفق خطط دراسية مصممة من قبل الباحثان.

إجراءات تطبيق البحث

- لتحديد الطلبة [عينة البحث]، تم تطبيق مقياس "مايكل بست" على مجتمع طلبة الصف الرابع الأساسي البالغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبة موزعين على (٨) شعب صفية، ثم تطبيق الاختبار التشخيصي الخاص باللغة العربية، حيث فرزت نتائج الاختبارين مجموعة من الطلبة الذين يُعانون من الصعوبات القرائية والكتابية، وعدهم (٤٨) طالباً وطالبة، بلغ متوسط علامتهم أقل من [٥٠٠٥] على الاختبار التشخيصي.
- قام الباحثان بتحديد نقاط الصعف بناءً على الاختبارات ثم صمما (١٦) لعبة تعليمية، وقاما بالتعاون مع شركة متخصصة بحوسبة الألعاب جميعها، ثم قاما أيضاً بإنتاج الألعاب حتى تستخدم بالشكل الاعتيادي.

- قام الباحثان بتقسيم المعلمات المتعاونات إلى ثلاثة مجموعات حسب رغبتهن (كل مجموعة مكونة من (٨) معلمات) إداهن للتعليم بالألعاب المحوسبة، والثانية للتعليم بالألعاب العادبة، والثالثة للتعليم بالطريقة الاعتيادية.
- اجتمع الباحثان مع المعلمات المتعاونات اللواتي سبقن البحث وعدهن (٢٤) طالبة معلمة، من الطالبات المعلمات في كلية العلوم التربوية (الأونروا) تخصص معلم مجال لغة عربية مستوى سنة رابعة، وتم تعريفهن بالصعوبات التي تواجه الطلبة، وأثر ذلك في تحصيلهم الدراسي وحياتهم المستقبلية، وتم تعريفهن بالخطة العلاجية لتلك الصعوبات وفق استخدام الألعاب التربوية اللغوية، وكيفية استخدامها لمعالجة الصعوبات القرائية، وتم عرض هذه الألعاب باستخدام الحاسوب، زيادة على عرض مجموعة المواد، والأدوات، والكراسي، والوسائل التعليمية والألعاب العادبة التي تم تحضيرها لتنفيذ البرنامج ومعالجة الصعوبات.
- على مدار فترة العلاج والتي استمرت شهراً واحداً بمعدل ساعتين يومياً وعلى مدار الشهر كان يعقد اجتماع أسبوعي كل يوم خميس مع المعلمات المتعاونات، لمناقشة ما تم إنجازه في الأسبوع الماضي، وتزويدهن بخطة الأسبوع القادم والأشرطة والألعاب، والمواد اللازمة لذلك، وكيفية تنفيذ البرنامج الأسبوعي.
- بعد انتهاء البرنامج العلاجي، تم إخضاع طلبة مجموعات البحث الثلاث لاختبار التشخيصي نفسه الذي تم على أساسه تشخيص الصعوبات القرائية، وكان الهدف من تطبيق هذا الاختبار قياس مدى التحسن في أداء طلبة عينة الدراسة، وقد مثل هذا الاختبار البعد المباشر بعد العلاج، وقد أعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج العلاجي، وذلك لقياس مدى احتفاظ الطالبات بما تعلمن، وهذا يمثل الاختبار البعد المؤجل.

تصميم البحث

اشتمل هذا البحث على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: ويكون من:

- أ. طريقة التعليم، ولها ثلاثة مستويات:
 - التعليم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة.
 - التعليم بالألعاب التربوية اللغوية العادبة.

- التعليم بالطريقة الاعتيادية.

ب. جنس الطلبة، وله مستويان: ذكر، وأنثى.

- المتغير التابع: التحصيل وله مستويان:

- التحصيل البعدى المباشر.

- التحصيل البعدى المؤجل.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبارات وتحليل البيانات ذي التصميم العامل (٣×٢)، واختبار "شافيه" للمقارنات البعدية. وتم استخراجها من خلال الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية الألعاب التربوية اللغوية (المحوسبة، والعادمة) في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي موازنة بالطريقة الاعتيادية، ويتناول الباحثان هنا عرضاً للبيانات الإحصائية التي جمعت وتحليلها إحصائياً، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة البحث الآتية:

أولاً: نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

السؤال الأول: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأنثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية [المحوسبة والعادمة] ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المباشر موازنة بالطريقة الاعتيادية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل المباشر، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١): موازنة الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية حسب طريقة المعالجة و الجنس الطلبة على اختبار التحصيل المبادر

		الانحراف الكلي	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	طريقة المعالجة
٥.٥٥	٨٠.١٢٥	٥.٩٣	٧٤.٠٠	٦	ذكور	الألعاب المحوسبة		
		٥.٣٣	٨٤.١٥	١٠	إناث			
٥.٠٦	٧٥.١٢٥	٦.١١	٧٠.٢٥	٦	ذكور	الألعاب العادية		
		٥.٩٥	٧٧.٠٠	١٠	إناث			
٤.٧٠	٦٨.٥٠٠	٤.٩٠	٦٥.٥٠	٦	ذكور	الطريقة الاعتيادية		
		٥.٥٦	٧٢.٣٠	١٠	إناث			

وللكشف عن دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على اختبار التحصيل المبادر والواردة في الجدول رقم (١) استخدم تحليل التباين ذي التصميم العائلي ($١ \times ٢ \times ٣$) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠٠٥$) في التحصيل المبادر لطلبة مجموعات المعالجة الثلاث تعزى لأثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محوسبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية) أو لجنس الطلبة، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢): خلاصة نتائج تحليل التباين ذي التصميم العائلي ($١ \times ٢ \times ٣$) للكشف عن أثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محوسبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية) و الجنس الطلبة على الاختبار التحصيلي المبادر

		قيمة (ف) الاحتمال	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	مصدر التباين
٠.٠٠٠	٨٧.٣٩٩	*	١٠٩٢.١٦٨	٢	٥٤٦.٠٨٤	طريقة المعالجة
٠.٠٠٤	٦٦.٨٩٨	*	٨٢٧.٧٥٦	١	٨٢٧.٧٥٦	جنس الطلبة
٠.٧١٧	٠.٣٣٩		٩.٨٧٦	٢	٤.٩٣٨	تفاعل طريقة المعالجة مع جنس الطلبة
			٦١١.٠١٦	٤٢	١٤.٥٤٨	داخل المربعات (الخطأ)
			٥٢١٤.٧٤٤	٤٧	١١٠.٩٥٢	المجموع الكلي

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠٠٥$)

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات المعالجة الثلاث، على اختبار التحصيل المباشر، تعزى إلى طريقة المعالجة حيث كانت قيمة (ف) (87.399) واحتمال دلالتها (0.000) ومن أجل تحديد مصدر هذه الفروق الدالة إحصائياً استخدم اختبار شافيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) ويبين الجدول رقم (٣) نتائج هذه المقارنات.

جدول (٣): الفروق بين الأوساط الحسابية لمجموعات طريقة المعالجة على اختبار التحصيل المباشر ودلالتها الإحصائية حسب اختبار "شافيه" للمقارنات البعدية

الطريقة الاعتيادية (٨٠.٥٠٠)	الألعاب العاديه (٥٠.١٢٥)	الألعاب المحوسبة (٨٠.١٢٥)	البديل (لوسط الحسابي) الألعاب المحوسبة (٠٠.١٢٥)
* ١١.٦٢٥	* ٥.٠٠	—	الألعاب العاديه (٥.١٢٥)
* ٦.٦٢٥	—	—	الطريقة الاعتيادية (٨٠.٥٠٠)
—	—	—	* ذات دلالة إحصائية ($= 0.005$)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفروق كانت دالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) على اختبار التحصيل المباشر بين الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب العاديه، ولصالح طلبة الألعاب العاديه، وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب المحوسبة ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة، وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب العاديه، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب المحوسبة، ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة، أي أن دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات المعالجة كان مصدرها الألعاب المحوسبة أو لا ثم الألعاب العاديه ثانياً.

ويتضح أيضاً من جدول تحليل التباين رقم (٢) أن قيمة (ف) المحسوبة والخاصة باختبار دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإإناث على اختبار التحصيل المباشر تساوي (66.898) واحتمال دلالتها (0.0004) ويعني ذلك أن الفروق بين متوسطات الذكور والإإناث، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.005$) حيث كان متوسط تحصيل الإناث (77.816) أكبر من متوسط تحصيل الذكور

(٦٩.٩١٦).

ثانياً: نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأنثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية [المحوسبة أو العادبة]، ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل موازنة بالطريقة الاعتيادية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): موازنة الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية حسب طريقة المعالجة، و الجنس الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل

		الانحراف المعياري الكلي	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري الحسابي	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	طريقة المعالجة
٤.٥٩٢	٨٤.٦٢٥	٦.٢٠٠	٧٥.١٢	٦	ذكور	الألعاب المحوسبة		
		٦.٠٠٠	٨٢.٢٠	١٠	إناث			
٤.٩٦٩	٧٧.٨٧٥	٦.٥٤٢	٧٢.٠٥	٦	ذكور	الألعاب العادبة		
		٦.١٠٠	٨١.١٨	١٠	إناث			
٥.٣٣٠	٧٠.٨٧٥	٦.٧٨١	٧٠.٦٥	٦	ذكور	الطريقة الاعتيادية		
		٦.١٥١	٧٩.٢٠	١٠	إناث			

وللكشف عن دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على اختبار التحصيل المؤجل الواردة في الجدول رقم (٤) استخدم تحليل التباين ذو التصميم العائلي ($1 \times 2 \times 3$)، لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) في التحصيل المؤجل لطلبة مجموعات المعالجة الثلاث تعزى لأنثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محوسبة، ألعاب عادبة، طريقة اعتيادية)، أو لجنس الطلبة، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (٥): خلاصة نتائج تحليل التباين ذي التصميم العامل (٣×٢×٢) للكشف عن أثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محسوبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية) وجنس الطلبة على الاختبار التحصيلي المؤجل

مصدر التباين	مجموع المربعات الحرية	متوسط درجات الحرية	مجموع المربعات		قيمة (ف)	الاحتمال
			المربعات	الحرية		
طريقة المعالجة	٧٥٦.٣٣٤	٢	١٥١٢.٦٦٨	٤٩.٦١٤*	٠٠٠٠	*
جنس الطلبة	٧٥٦.٤٥٠	١	٧٥٦.٤٥٠	٣٩.٦٢١*	٠٠١٣	
نماذج طريقة المعالجة مع جنس الطلبة	٤٠.٢٠٠	٢	٨.٤٠٠	٠٠٢٧٦	٠.٧٦٢	
داخل المربعات (الخطأ)	١٥٠.٢٤٤	٤٢	٦٤٠.٢٤٨			
المجموع الكلي	١١٠.٩٥٢	٤٧	٥٢١٤.٧٤٤			

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$)

يتبيّن من جدول تحليل التباين رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات المعالجة الثلاث على اختبار التحصيل المؤجل، تعزى إلى طريقة المعالجة، حيث كانت قيمة (ف) (٤٩.٦١٤) واحتمال دلالتها (٠٠٠٠)، ومن أجل تحديد مصدر هذه الفروق الدالة إحصائياً استخدم اختبار "شافيه" (Scheffe Test) للمقارنات البعيدة على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$) ويبين الجدول رقم (٦) نتائج هذه المقارنات.

جدول (٦): الفروق بين الأوساط الحسابية لمجموعات طريقة المعالجة على اختبار التحصيل المؤجل ودلائلها الإحصائية حسب اختبار (شافيه) للمقارنات البعيدة

البديل (الوسط الحسابي)	الألعاب المحسوبة	الألعاب العادية	الطريقة الاعتيادية
(٨٤.٦٢٥)	(٨٤.٦٢٥)	(٧٧.٨٧٥)	(٧٠.٨٧٥)
(٨٤.٦٢٥)	—	* ٦.٧٥	* ٣.٧٥
(٧٧.٨٧٥)	—	—	* ٧.٠٠
(٧٠.٨٧٥)	—	—	—

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.005$)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق كانت دالة إحصائياً ($\alpha = 0.005$) على اختبار التحصيل

المؤجل بين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالأألعاب العادبة، ولصالح الألعاب العادبة. وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالأألعاب المحوسبة، ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة. وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالأألعاب العادبة، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالأألعاب المحوسبة، ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة. أي أن دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات المعالجة كان مصدرها الألعاب المحوسبة أولاً ثم الألعاب العادبة ثانياً.

ويتضح أيضاً من جدول تحليل التباين رقم (٥). أن قيمة (ف) المحسوبة والخاصة باختبار دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإإناث على اختبار التحصيل المؤجل تساوي (٣٩.٦٢١) واحتمال دلالتها (٠٠٠١٣) ويعني ذلك أن الفروق بين متوسطات الذكور والإإناث ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠٥=α) حيث كان متوسط تحصيل الإناث (٨٠.٨٦٦) أكبر من متوسط تحصيل الذكور (٧٢.٦٠٦).

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب التربوية سواء المحوسبة أو العادبة تفوقاً على الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية، حيث يمكن القول أن للألعاب التربوية اللغوية أثر فعال وبالغ في معالجة الصعوبات القرائية سواء كان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع كثير من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الألعاب التربوية بشكل عام، وبيّنت الأثر الإيجابي للألعاب التربوية مع اختلاف المهارات والمباحث التي تناولتها والتي منها دراسة كل من: [Enarsdottir, 1996، أبو ريا، ١٩٩٣، و[Paz, 1993، و[الحيلة والبجة، ٢٠٠٠، و[Reitsma, 1988، و[حسين، ١٩٩٤، و[غنيم ٢٠٠٢].

كما عزّزت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة كل من [Bernameus, 1987، و[Aufenanger, 1988، و[Hung & Chen, 1984، و[Wruke & Ann, 1992، و[Poe, 1985، و[Wadsworth and Pennington, 2000]، والتي أظهرت أثر الألعاب التربوية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة في مادة اللغة الانجليزية كلغة أم أو لغة ثانية في البلاد غير العربية.

وقد توافقت نتائج الدراسة مع الدراسات العربية التي أكدت في توصياتها على ضرورة استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية في مادة اللغة الانجليزية كمادة دراسية مقررة في المناهج الأردنية، كما أوصت بإجراء الدراسات والبحوث في استقصاء أثر الألعاب اللغوية في مباحث أخرى، منها: دراسة [عبدة، ١٩٩٣]، ودراسة [النمرات، ١٩٩٥]، ودراسة [مدانات، ٢٠٠٠].

وتفقنت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج الدراسات التي أكدت على أن لممارسة الألعاب التعليمية أثر في اكتساب المتعلمين بعض الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية التي من شأنها العمل على بناء وتنمية شخصياتهم، حتى وإن لم يخطط لها، مثل دراسة [جبرين، ١٩٨٠، و[Hung & Chen، ١٩٨٤، و[Bernaus, ١٩٩٣، و[Aufenanger, ١٩٨٨]، و[Paz, ١٩٩٣، و[Schrard, ١٩٩٠]، و[Densmore, ١٩٩٧]، و[Wazare, ١٩٨٨]، و[النمرات، ١٩٩٥]، و[غنيم، ٢٠٠٢].

وقد تعزى نتائج هذه الدراسة بشكل عام إلى:

التجديد في استخدام طريقة جديدة لمعالجة الصعوبات القرائية، والخروج بذلك عن الطريقة التقليدية السائدة في المدارس، وتمثل الطريقة الجديدة بتوظيف الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة أو العادية، المستوحاة من ميل الطلبة الفطري الطبيعي في هذا العمر إلى اللعب بشتى صوره وأشكاله، وإلى التغيير والتجديد في كل شيء، وبعد عن الروتين والتقليد، وليس منا من يجهل أثر التجديد والتتنوع في أساليب التدريس ، وطرق معالجة الصعوبات بوجه عام والصعوبات القرائية بوجه خاص، على استجابات المتعلمين، وإقبالهم على التعلم، وتلقى الدروس، حتى ولو لم تكن محببة إليهم، وقد أتاحت هذا التجديد للمعلم العمل مع الطلبة عن قرب، وفي جو عملي مريح، وممتع للطرفين، مما ساعدتها على التعامل مع الطلبة من منطلق الصبر، والثقة بقدرتهم، وعلى كشف مواطن الضعف لديهم في أثناء تنفيذ الألعاب العلاجية المقترنة دون إحراج للطالب المعنى، وبسهولة ويسر، وبهذا فقد تم العمل في جو تسوده المتعة، والراحة النفسية، والاحترام المتبادل بين الجميع.

ونظراً لما للألعاب من أثر سحري على نفسية الطلبة إذ تقلل من الفرق نحو المادة الدراسية، وتعمل على إثراء المفردات اللغوية، وتوظيف اللغة بالصورة الصحيحة وبطريقة غير مباشرة أثناء إجراء اللعبة التعليمية الهادفة، فقد أظهر طلبة الفئة التجريبية (المحسوسة والعادية) تجاوباً ملحوظاً مع الطريقة الجديدة، وإقبالاً على التعلم بها، كما أظهرت النتائج ذلك، مما يدل على أن الألعاب المستخدمة قد توافق فيها عنصر الإثارة والإمتاع الذي أدى إلى إثارة الدافعية، فقد كانت الألعاب المعدة لأغراض الدراسة بسيطة، وأهدافها وتعليماتها واضحة لكل من المعلمة والطلاب، مما يؤكد بساطة اللغة وسلامتها وملاءمتها لمستوى الصغار.

وربما كان لواقعية الألعاب أثراً لها في ذلك حيث انطلقت الألعاب من بيئه الطلبة فعملت على ربط محتواها بحواس الطلبة وإدراكهم، ويعود ذلك أيضاً إلى ملائمة مادتها ومحتوها لاهتمامات الطلبة

واحتياجاتهم وميولهم، وملاءمة خصائص هذه المرحلة العمرية، فجاءت على أشكال تهواها الصغيرات في مثل هذا العمر كالملابس، أو القلوب أو الكرة، أو الأكشاك، أو على أشكال أخرى، ولم تأت هذه الأشكال إلا ملوّنة بالألوان المرغوبة لديهم مما زاد من فاعلية المادة التعليمية وجعلها أكثر جاذبية وإثارة لانتباه الصغيرات واستثارة السلوك اليقظ لديهم والذي يكون قد يسر الاستيعاب والفهم، والاستجابة، والحصول على النتائج الإيجابية التي أظهرتها هذه الدراسة.

أظهرت النتائج تفوق الألعاب التربوية المحوسبة على الألعاب التربوية العادية والطريقة الاعتيادية في معالجة الصعوبات القرائية سواءً أكان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه [Reitsme, 1988]، وأبو ريا، [١٩٩٣]. إن هذه النتيجة لا يمكن التأكيد على أنها ناتجة كلّاً عن أسلوب التعليم باستخدام الألعاب التربوية المحوسبة، ولكننا في الوقت نفسه لا نستطيع نفي ذلك ويمكن تفسيرها كالتالي:

- قد تعزى هذه النتيجة إلى المبادئ التي يعتمد عليها هذا النظام والتي منها: اعتماد مبدأ التعلم الذاتي من خلال الحاسوب، مما يخلق التفاعل الإيجابي بين المتعلم واللعبة المحوسبة، ولا يتم الانتقال إلى خطوة جديدة إلا بعد إيقاف الخطوة السابقة، وهذا يوفر التعزيز المستمر للمتعلم والتغذية الراجعة الفورية من خلال الحاسوب، و يجعل عملية التقويم مستمرة، نامية، ومتعددة. وتعتمد الألعاب التربوية المحوسبة على مبدأ تعدد مصادر التعلم والأنشطة والتدريبات والوسائل المساعدة والمرئية من خلال الحاسوب بحيث تتوافق للمتعلم متناسبة مع قدراته، واحتياجاته، ومتصلة مع بيئته، بالإضافة إلى فتح الزمن أمام المتعلم، وعدم تقديره بحصة صافية في أثناء العلاج، وقد يكون للبرمجة التي يعتمدها هذا النظام [برمجة الخطوات] الأثر الفاعل في نجاحه، وقد يكون لتوفير الجو النفسي الآمن للمتعلم، والداعي إلى الاطمئنان مع توفير العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام والتقدير بين المعلمة المشرفة والطالب، أثره في نجاح الألعاب التربوية المحوسبة في معالجة الصعوبات اللغوية.

- وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أثر الجدة، فالتعلم من خلال الحاسوب جديد، وغير مألوف بالنسبة للطلبة، لذا فمن غير المستبعد أن يُلقي هذا النظام نجاحاً كبيراً في معالجة الصعوبات القرائية، وذلك للحماسة والإقبال الجيد الذي يمكن أن يبديه الطلبة علاوة على المعلمات المتعاونات.

ويعزز هذين التقسيرين نتائج البحوث والدراسات التي أشرنا إليها آنفاً في الدراسات السابقة، والتي أكدت جميعها أهمية الألعاب التربوية عامة والمحسوسة في معالجة صعوبات التعلم ومنها القرائية. وبناءً على هذه النتيجة والتي تؤكد قدرة الألعاب التربوية المحسوسة في معالجة الصعوبات القرائية، فقد يكون سبب هذه الصعوبات راجعاً إلى أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريسيهم، من حيث عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة، وعدم إعطائهم الزمن الكافي للتعلم بحسب قدراتهم، وهذا يوفره الحاسوب، وأكده نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الصعوبة في التعلم قد يكون سببها عدم انتباه الطلبة، أو ضعف في الرؤية، وهذا ما يعالجه نظام التعلم بالحاسوب.

- وقد يُعزى نفوذ الألعاب التربوية المحسوسة في معالجة الصعوبات القرائية إلى الدقة في الكشف عن تلك الصعوبات وتحديدها، حيث تؤكد الدراسات المشار إليها آنفاً أن التشخيص الدقيق للداء يُسهل العلاج، وأن للكشف المبكر أهميته في علاج صعوبات التعلم وذلك من خلال التعاون بين القطاعين التربوي والصحي.

- قد يكون توفير لعبة خاصة بكل طالب، وتزويدها بكافة الاحتياجات من كراسات ووسائل ومواد أثراً لها في جعل هذه الألعاب والأدوات ذات معنى للطالب، مما يزيد من دافعيتها للتعلم، لأن التعلم لا يحدث إلا إذا توافرت الدافعية له، وهذا ما توجده اللعبة لدى المتعلم.

- وقد يكون للخطة العلاجية المبرمجة التي وضعت لمعالجة الصعوبات القرائية، وللعبة المصممة بناءً على نتائج التشخيص، ووضوح أهداف الخطة للمعلمة وللطالب أثراً لها الفاعل في معالجة تلك الصعوبات وهذا ما أثبتته الدراسات آنفة الذكر.

- وقد يكون لتحليل المهام التعليمية وتجزئتها، وقيام المعلمة بتعليم كل مهمة جزئية أولاً بأول من خلال اللعبة أو عدم الانتقال إلى المهمة التالية إلا بعد إتقان المهمة الأولى، أثراً لها في معالجة الصعوبات القرائية، إضافة إلى العديد من الأنشطة والتدريبات التي اشتمل عليها البرنامج العلاجي بالأألعاب العادلة (غير المحسوسة)، والمصممة بشكل يؤدي إلى إكساب التعلم والمهارات للطلبة من خلال الممارسة الفعلية، وهي أنشطة قصيرة ومكررة بشكليات مختلفة، مما يجعل المواقف التعليمية ممتعة وغير جامدة.

- وقد تخلق الألعاب التربوية اللغوية والمحسوسة وغير المحسوسة لدى الطالب الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، مما يُشيع جواً إنسانياً بين اللعبة والطالب والمعلمة، وهذا وبالتالي قد يؤدي

إلى انطلاق المتعلم لإنجاز مهامه التعليمية بشكل متقن، وبخاصة مع وجود الأهداف الواضحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور أحياناً كان التحصيل أم مؤجلاً ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الإناث بالألعاب التربوية أكثر من الذكور، إضافة إلى حرصهن على التفوق من خلال التعلم باللعب.

وربما يعود سبب ذلك إلى اهتمامهن وانضباطهن داخل غرفة الصف في أثناء اللعب، حيث تتميز الإناث بالانضباط والانتباه والتفاعل أكثر من الذكور، فالظروف الاجتماعية تفرض على الأنثى أن تظهر استحساناً اجتماعياً أكثر من الذكور من خلال الانضباط والاستجابة للحصول على الرضا الاجتماعي، كما أن دافعية الإناث للاستجابة والتعلم والتفاعل مع الألعاب قد تكون أكثر من الذكور من أجل تحقيق الذات ضد الآراء التي تقول أن هناك فروقاً لصالح الذكور.

وفي ختام البحث يوصي الباحثان الآتي:

١. ضرورة أن تقوم كل مدرسة بتطبيق الاختبار الذي استخدمه الباحثان في الدراسة للكشف عن طبتهما الذين يعانون من الصعوبات القرائية، وفي فترة عمرية مبكرة.
٢. ضرورة اعتماد الألعاب التربوية المحوسبة وغير المحوسبة في معالجة صعوبات التعلم عامة، والصعوبات القرائية خاصة.
٣. الاستفادة من الألعاب التربوية المحوسبة وغير المحوسبة في حقول أخرى غير القراءة (مثل الكتابة والحساب).

المراجع العربية

- [١] أبو ريا، محمد، "أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، (١٩٩٣).
- [٢] البدوي، محمود عبد الله، "أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكامل في تعليم اللغة العربية في معالجة الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، (١٩٩٧).
- [٣] التل، عاتكة أحمد، "تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، (١٩٨٩).

- [٤] جبرين، عمر، "ألعاب الأطفال في الأردن". دراسات العلوم الإنسانية، ٧(٦)، (١٩٨٠)، ٥٩-٨٩.
- [٥] حسن، حسن، "فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تعليم القواعد النحوية"، مجلة التربية، ١٥(٢)، (١٩٩٩)، ١-٣١.
- [٦] الحيلة، محمد والبجاء، عبد الفتاح، "أثر نظام التعليم الخصوصي المبرمج في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي"، مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات، ١٥(٧)، (١٩٩٩)، ٣٣-٦٠.
- [٧] الحيلة، محمد محمود، "الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- [٨] الحيلة، محمد محمود، "تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (٢٠٠٢).
- [٩] زايد، فهد خليل، "الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصف السادس الأساسي، في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرق معالجتها"، رسالة ماجستير غير منشورة في اللغة العربية وأدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، جامعة القدس يوسف، بيروت، (١٩٩٩).
- [١٠] الرزعي، أحمد، "اللعب عند الأطفال وأهميته التربوية والنفسية"، مجلة التربية، ١٢٣، (١٩٩٧)، ١٨٠-١٩٠.
- [١١] سالم، سلفيا عبد، "تشخيص صعوبات التعلم اللغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (١٩٩١).
- [١٢] الشنطي، محمد صالح، "مهارات اللغة العربية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها"، دار الأندرس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، (١٩٩٤).
- [١٣] الطيطي، محمد ومحاسنة، محمد، "الصعوبات القرائية والكتابية في الصحف الأربعة الأولى"، نشرة تربوية، قسم الإشراف والتربية، مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، (١٩٩٩).
- [١٤] عبد العزيز، ناصف مصطفى، "الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية"، دار المربي النشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (١٩٨٣).
- [١٥] عبده، رلى، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلبة المبتدئين في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، (١٩٩٣).
- [١٦] عدس، محمد عبد الرحيم، "صعوبات التعلم"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، (١٩٩٨).
- [١٧] غنيم، عائشة، "الألعاب التربوية اللغوية وأثرها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان، (٢٠٠٢).

- [١٨] مطاوع، ضياء الدين، "فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسرى القراءة [الدسلكين]" لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، (٧٧)، (٢٠٠٠)، (١٣٩-١٩٧).
- [١٩] معايطة، فيلما، "تصميم وإنتاج وتقديم حقيبة تعليمية لتدريب الإملاء للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية التعليم الخاص في محافظة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، (٢٠٠٠).
- [٢٠] النمرات، مطعية، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهج اللغة الإنجليزية (بتر) على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (١٩٩٥).

المراجع الأجنبية

- 21] Aufenanger, Stefan, "Who will be the first? Creating a Just Community in the kindergarten"; *ERIC*, **23(5)**, (1988), 97-98.
- 22] Bardian, N., "Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension,a longitudinal study of stability, Gender Differences", *Journal of learning disabilities*, **32(2)**, (1999), 183-148.
- 23] Bernaus, M., "Activities that motivate and increase students output", *Forum*, **(1)**, (1987), 45 46.
- 24] Christopher, Sparggins, "A Comparative Study Of The Strategies on Immediate Cognitive Learning & Retention of Varying Ability, Groups in A High School Biology Classroom", Ed.D., *Auburn University, Dissert. Abst.*, **45(20)**, (1984).
- 25] Coleman, D.W., "Language Learning through computer adventure games", *Simulation and Gaming*, **21(4)**, (1990), 443-451.
- 26] Crijnen, Alfons and et. al., "The Course and Malleability of Reading Achievement in Elementary School. The Application of Growth Curve Modeling in the Evaluation of a mastery Learning intervention", *Learning and Individual Differences*, **10(2)**, (1998), 121-129.
- 27] Crystal, D., "Language play and linguistic intervention, Child Language Teaching and Therapy", **12(3)**, (1996), 328-336.
- 28] Densmore, A, E., "A Different language game". Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Irvine, (1997).
- 29] Duffaut, R.R.. "Beyond definition : Language games, gender, & nationality in Iceberg Bachman s Porse", Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Irvine, (1997).

- 30] Enarsdottir, J., Dramatic play and print, "Childhood Education, International Focus Issue", (1996).
- 31] Falik, Lsuis, "Family Patterns of Reaction to a Child with Learning Disability", *Journal of Learning Disabilities*, **30(3)**, (1993), 309-320.
- 32] Gardner, D., "Communicational games: Do we know what we Are talking about?", *ELT journal*, **41(1)**, (1987), 19-24.
- 33] Given, Barbara., "Mild learning Disability, learning style Difference?" Revised Paper Presented at the international Conference of the learning Disabilities Association of America. Revised for the Annual conference of the Mary land learning Disabilities Association. *ERIC document Reproduction Service*, **ED (395431)**, (1996).
- 34] Hung, Shuang & Chen, Chu., "Meaningful Classroom Activities in Teaching English as a Second or Foreign Language", M. A. Thesis, Arizona State University, *Dissertation Abstract International*, **55(3)**, (1984) 183.
- 35] Hutto, Melanie , "Adults who have a Learning Disability", A Guide for the ABE instruction. Mississippi state University, *ERIC Document Reproduction service*, **(ED 393266)**, (1995).
- 36] Jarvis, K. "Leveling the Planing Field: A comparison of Scores of College Students with and without Leaning Disabilities on classroom tests", *ERIC DOC*, No (Ed **415261**), (1997).
- 37] Kavale, Kenneth., "Setting the Record Straight on Learning Disability & Low Achievement the Tortuous path of Ideology learning", *Disabilities Research & Practice*, **10(3)**, (1995), 45-52.
- 38] Magahay, Johnson, "A Not So Trivial Pursuy", *TESL Canada Journal*, **2(2)**; (1985), 63-65.
- 39] Martinez, A.G., "Computer games and reading", *Forum*. **31(3)**, (1993).
- 40] McGuirk, J.; Ryan, C. & Angel, M., "Jumping in where Angel Fear To Tone. Development for students with a specific learning Disability". *Literary Broad sheet*, **54**; (1999), 32-26.
- 41] Mitchell; Kerry., "Working with students with a Learning Disability in Adult Basic Education", *Literary Broad sheet*, **54**, (1999),17.
- 42] Paz, S.S., "The Dramatic game & the conversational act", *Forum*, **31(2)**, (1993), 18-21.
- 43] Pereira, L; Deane, F & Bunnell, J., "Defining Reading Disability using a multifaceted approach", *Learning Disability Quarterly*, **22(1)**, (1999), 59-71.
- 44] Poe, V Irginia L., "Mind Reading Made Easy: A game for practicing word recognition skills, the reading teacher", **39(3)**, (1985), 22-24.

- 45] Reitsma, Peiter, Reading Practice for Beginners: Effect of Guide Reading While Listening, & Independent Reading With Computer –Based Speech Feedback, *Reading Research Quarterly*, **23(2)**, (1988), 22-24.
- 46] Schrand, Heinrich, "On Text and Exercise Supply in Future English Text books For Adults", *Zielsprache English*, **20(1)**, (1990), 6-9.
- 47] Sullivan, D., "Got three free English periods? play the world market game, curriculum Review", **34(5)**, (1995), 8-9.
- 48] Thomason, R., "The new Disability Studies: Inclusion or Tolerance", *ADEL – Bulletin*, **31(1)**, (1999), 49-53
- 49] Wadsworth, S; Olsen, R & Pennington, B., "Differential Genetic Etiology of Reading Disability as a function of IQ.", *Journal of Learning Disabilities*, **33(2)**, (2000), 192- 199.
- 50] Wazare, Motiz, "Universitaat Greifs Wald", *Gesellschaftliche*, **37(1)**, (1988), 22-24.
- 51] Willcutt; E. and Pennington; B., "Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit Hyper activity, Disorder: Differences by Gender and Subtype". *Journal of Learning Disabilities*, **33(2)**, (2000), 179-191.
- 52] Wruke, N. & Ann, C., "An investigation into the development of oral English in concept formation through the use of group games in the bilingual ESL classroom", Unpublished Doctoral Dissertation, Woman's University, Denton, Texas, USA., (1992).