

أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية 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، الأونروا، **مشرقة تربوية، مدارس الدر المنشور الخاصة، الأردن

تاريخ التسليم: (٢٠٠٢/٣/١٦)، تاريخ القبول: (٢٠٠٢/١٢/٩)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية 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" المعرب 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 العادية، 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 ($\alpha = 0.05$) 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 العادية ثانياً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) 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 لمحصلات التفاعل البشري، من علوم، وآداب، وفكر، وعقائد، وعادات، وتقاليده، ومظاهر اقتصادية، وسياسية، واجتماعية منذ أقدم العصور، فهي بهذا كله ظاهرة إنسانية حضارية لأنها وسيلة التفاهم بين الناس، وآلة التفكير، وواسطة نقل الأفكار [غنيم، ٢٠٠٢].

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

يلاحظ من هذا التعريف أن [ابن جني] يركز على طبيعة اللغة باعتبارها أصواتا، كما يركز على وظيفة اللغة كتعبير، وهو الجانب النفعي الاجتماعي، كما يلاحظ أيضا أن العرب القدماء كانوا يدرسون اللغة بوصفها علما، واهتمامهم بطبيعتها الصوتية يجعلهم أقرب إلى "علم اللغة المعاصر" الذي يتناولها على ما يبدو باعتبارها منطوقة، في حين يتناولها "فقه اللغة" باعتبارها مكتوبة لا منطوقة.

وأما [ابن خلدون] 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 كل شيء نظام من الرموز، ومعنى هذا أنها تتكوّن من عدد كبير من الجزئيات التي تنتظم بعلاقات محددة في سياق أو نظام محدد، أمّا [أنيس 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 بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختيار لمعان مقرّرة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تفاهم، وتتفاعل، وأن تحافظ على تراثها، وتنقله لأجيالها القادمة".

يستخلص الباحثان مما سبق أنه لا يوجد تعريف شامل محدد لمفهوم اللغة، وأنّ تعدّد التعريفات وكثرتها إنما يرجع إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم: كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التشريح، وعلم الأعصاب، وعلم الفقه، وعلم التشريع، وعلم الاتصال، وغيرها من العلوم. وليس من شكّ، أنّ للكلمة سلطانها الذي لا يقاوم، وتأثيرها 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، وللتخطيط والبحث.
- تمثّل مرجعاً للذكاء الإنساني، وأداة إظهاره، والتعبير عنه.
- أداة تخليد الماضي وناقلته للحاضر والمستقبل.
- أداة تمكن الإنسان من الاستفادة 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 يختصّ بها ويميزها عن غيرها من اللغات، وللعربية 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، ويلتزم بها أبنائها التزاماً يعينهم على التفاهم، وتبادل الخبرات والمعلومات، ويمكن بيان طبيعة هذا النظام بتقسيمه إلى عدة أجزاء منها: النظام الصوتي، والنظام

النحوي، والنظام الدلالي، والنظام الكتابي[مطواع، ٢٠٠٠]، ويمكن القول أنّ هذه الأنظمة تمثلها أركان الموقف اللغوي من: إرسال واستقبال ورسالة في نموذج نصّي محدد، كما تمثلها المهارات اللغويّة من: استماع، واستيعاب، وقراءة، وكتابة، ومحادثة، وفنون الإلقاء، وطرائق التدقيق.

من هنا جاء الاهتمام باللغة عامّة، وبالعربية منها خاصّة، فباتت تدريسها بجميع مهاراتها وفنونها أمراً ملحاً، وأهمّ تلك المهارات وأكثرها ضرورة: مهارة القراءة ومهارة الكتابة بالدرجة الأولى لأنهما أساس كلّ تعلم، ولهذا فإنّ أول المهارات والفنون اللغوية التي يتناولها الطلبة منذ نعومة أظفارهم، وفي المراحل الأولى من تعليمهم، هي مهارة القراءة ومهارة الكتابة المتلازمان، ولهذا جاءت عناية المربين بالتركيز على إتقانها منذ بداية الأمر، ولا تزال القراءة الصحيحة أنبل الفنون، لأنها 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: "وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون" [الأعراف، ٢٠٤] ومن دعوته تعالى لرسوله الكريم -معلم البشريّة-: "اقرأ باسم ربك 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 قراءتها، فالطالب المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظراً لأنّ 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 أن ما يقارب من (٢٠-٢٥ %) من طلبة المدارس العادية في المجتمعات العربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية، وأن هؤلاء الطلبة يعدون من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وعزا الحيلة والبيجة[٢٠٠٠] كثيراً من أخطاء الطلبة إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرأون 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 الطلبة، ويشير الحيلة والبيجة[٢٠٠٠] إلى أن صعوبات القراءة تشكل نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الطلبة الذي يعانون من صعوبات تعلم.

لذلك، لفتت القراءة أنظار الدارسين والباحثين منذ زمن طويل فتناولوها بالدراسة والبحث والتحليل، وبنينا ما تنطوي عليه من عمليات عقلية ونفسية، ولعلّ الدافع هو؛ وحي الكلمة وفاعليتها،

وما نفيده 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؛ Crijnin, 1998؛ مطوع، 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 للقراء والمتعلمين.
- تفتح العقل حين تفتح الكتب للقراء النواذف ليطولوا من خلالها على العالم، وعلى أحدث ما توصلت إليه العلوم والفنون والآداب، 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 ميول الطلبة ورغباتهم من خلال توافر عنصر التشويق فيها.
- تتحدى تفكير الطلبة، وفضول حب الاستطلاع، والاستزادة من المعرفة، ومواجهة المشكلات التي يعانون منها في ضوء الخبرات المكتسبة من المادة المقروءة.
- تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية تعلمية، وأساس كل تطور، فيها تحيا الأمم، وما نالت أمة حريتها إلا بعد انتشار القراءة والكتابة بين أبنائها.

فكانت الدراسات، وتعددت، لتبين نتائجها أن عملية القراءة وتعلمها تتطلب عددا كبيرا 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 معقدة متنوعة، وقد أشار [عدس، ١٩٩٨] إلى أن القراءة؛ عملية عقلية فكرية ترمي إلى الفهم، وتفاعل القارئ مع النص، والانتفاع بما يفهم في مواجهة المشكلات والمواقف الحياتية، فلم تعد القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه والرمز المكتوب، بل صارت ترتكز على أسس جديدة في ضوء ذلك التغيير وهي: التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والتفاعل، وحل المشكلات، والتصرف في المواقف الحيوية على هدي المقروء. ثم يأتي [Crijnen, 1998] ليقول:

"إن القراءة أمر معقد صعب، فحين يقرأ الفرد يقوم بأكثر من ثلاثين عملية أثناءها من: إبصار، 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 معقدة أيضا.

وقد أسفرت معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت في ميدان القراءة ووضوح أهميتها في حياة الفرد والجماعة عن النتيجة التي تتلخص في العبارة التي تقول: "كان الطفل يتعلم ليقرأ، وصار يقرأ ليتعلم"، وبهذا الصدد قال كل من [Aleni and Van] المشار إليه في [عدس، ١٩٩٨]: "إن القراءة ليست دروسا أو لوائح عمل أو حلّ تدريبات أو مادة تعليمية لها وقت مخصص في البرنامج اليومي المدرسي. إنها التقدّم المستمرّ، والاكتشاف المتواصل في أوقات المتعة بالكتب، وتبدو بارزة في المدى الذي نستطيع به تكوين المفاهيم، وزيادة الثروة اللغوية، ونمو المعرفة واتساعها، وسعة الاطلاع.

ويُعد موضوع الصعوبة في القراءة من الموضوعات البارزة، والمميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وهي عجز في اكتساب مهارة القراءة [الطيبي ومحاسنة، ١٩٩٩]، وقد يعتمد هذا العجز على عوامل وراثية، ويرتبط بصعوبات في إدراك الرموز اللازمة للقراءة، وصعوبات في إدراك الأرقام وغيرها [Given, 1996]، وهذه الصعوبات ليست ناجمة عن إعاقة عقلية، وإنما هي عيب في التفسير البصري في الرموز الشفوية وهذا قريب من فقدان القدرة على الكلام [Falik, 1995]. وتتمثل أعراض الصعوبة في القراءة في الآتي [دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرّف التربوي، ١٩٩٠؛ الحيلة والبجة، ٢٠٠٢؛ الطيبي 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 التآزر 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 كما وكيفاً.
- في ضوء ما تمّ تحديده حول أهمية اللغة متمثلة بالقراءة فقد تضاعف العبء الملقى على عاتق

المدرسة في تعليمهما للطلبة وإثارة دافعيتهم لتعلمهما، وبات التعاون بين المدرسة والبيت أمراً ضرورياً لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة والكتابة بالصورة الصحيحة، وتنمية مهارتهما الأساسية، ولذلك فلا نغالي إذا قلنا إن تعلم القراءة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها من أهم ما يشغل بال المدرسة الحديثة، لأنها أساس كل تعلم، وأهم وسيلة لاكتساب الثقافة والمعرفة.

أشارت بحوث علم النفس إلى أن الأفراد وإن تساوت أعمارهم يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي التجاوب مع أساليب التعلم الملائمة لكل منهم، وفي اهتماماتهم ودوافعهم، ومستويات تحصيلهم، وسرعة تعلمهم، فإذا أضفنا إلى ذلك الاختلافات التي ترجع إلى الصحة الجسميّة، والعقليّة، والنفسية، فإنّ حصيلة ذلك كله نداء واضح للمربين بضرورة الاهتمام بالأفراد ومراعاة الفروق الفردية بينهم خاصة فيما يتعلق بالفئة المتأخرة في تحصيلها عن باقي الأقران، والأولى بهذا الاهتمام اللبّات الأساسية في التعلم من مهارات قرائية وكتابية سواء كان ذلك في تعلم فروع اللغة العربية أو تعلم المواد الأخرى، وبهذا فإنّ هذا النوع من التعليم يتطلب بناء نظام تربويّ جديد متكامل يقوم على أساس الذاتية لكل متعلم في جميع مجالات نموّه المعرفي، والإنفعالي الوجداني، والنفسحركي، ومن هذه المجالات يتمّ تحديد الأهداف التربويّة المناسبة لاحتياجات المتعلم الخاصة، لتحقيق مطالبه الذاتية، وتتيح له فرص الاختيار المتعدّد، وتمكنه من ممارسة هذا الاختيار بحريّة كاملة، ممّا 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 بأنّ الأساليب النمطية 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 أنّ الألعاب من أبسط التقنيات وأكثرها قدماً وانتشاراً، وهي عبارة عن نشاطات تنفذ بالتعاون، أو التنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضمن مجموعة من القواعد، ويرى أنّ لهذه التقنية دوراً كبيراً في المنهاج المدرسي، إذ تحقق أهدافاً تربويّة تعليميّة مختلفة، لذا يشار إليها كاستراتيجية مكملة للمنهاج [Integral Strategy].

وتأكيداً لأهميّة الألعاب فإنّ العديد من المؤسسات التربوية تولي أهمية كبيرة للألعاب في مناهجها، وتسعى إلى توفير الامكانيات الضرورية لها نظراً لأهميتها التي تمّ 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 موجّهاً، يقوم به الأفراد من أجل التعلّم والمتعة، ففيه تستثمر الطاقة الحركية والذهنية، ويتمّ فيه تحويل المعلومات الواردة ضمن نصّ اللعبة لتلائم احتياجات الفرد بشتّى أنواعها، ويمكن أن تمارس بشكل فردي أو في مجموعات [الزعيبي، ١٩٩٧]، وكما هو معروف فإنّ استخدام هذه التقنيات لا يكون بمستوى واحد نظراً لتنوّع مستوياتها المؤثرة في التعلّم، ونظراً لمستوى المتعلّمين 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 تغيّر دور كلّ من المعلم والمتعلم في ضوء النظام التربوي المبني على استراتيجيّة الأنشطة التربوية والألعاب اللغوية، وصار التركيز على دور المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية وعليه يقع العبء الأكبر في إحداث التعلّم، أمّا دور المعلم في ظل هذا المنحى الجديد فقد اقتصر على أن يكون ميسراً، وموجّهاً، ومرشداً، ومعدداً للمواد التعليمية اللازمة، ومحدداً لمستوى المتعلمين، ومعدداً للاختبارات التشخيصية والتقويمية والتحصيلية. وفي ضوء ذلك صارت العملية التربوية قائمة على الديمقراطية والمرونة.

واعتماداً على توصيات الدراسات التي قام بها كل من [Gardner, 1987]، [عبد، ١٩٩٣]، [النمرات، ١٩٩٥]، [مدانات، ٢٠٠٠]، [Sulivan, 1995]، [Densmore, 1997]، [Enarsdottir, 1996]، [Wruke and Ann, 1999]، [مطواع، ٢٠٠٠]، [الحيلة والبجة، ٢٠٠٠]، والتي تؤكد ضرورة استخدام الألعاب التربوية اللغوية في تنمية وتدعيم 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 مادّة اللغة العربية، ومحاولة منها المساهمة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فعرضت مجموعة من الأساليب الحديثة التي تستثير النشاط اللغوي، والمتنوّرة في صورة ألعاب تربوية لغوية مساعدة على معالجة هذه الصعوبات عند طلبة الصفّ الرابع الأساسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم تكن فكرة هذه الدراسة فكرة مجردة، أو نتيجة لتفشي 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 تبين بعد الدراسة الميدانية أن أسباب هذه الظاهرة تعود إلى صعوبات تراكمية تعود جذورها إلى مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأساسية الأولى)، وتعود أسباب ذلك أيضا إلى اتباع المعلمين طريقة التعليم التقليدية دون تجديد أو تنويع في الأنشطة اللغوية، مما يجعل عملية التعليم هذه روتينية تنفر الطلبة من درس القراءة. وبما أن مرحلة الحلقة الأساسية الأولى (الصفوف الأربعة الأولى) تعدّ مرحلة تعلم المهارات اللغوية وبنائها، وأنّ مرحلة الحلقة الأساسية الثانية (الصف الخامس والسادس والسابع) مرحلة تثبيت هذه المهارات، وأما المرحلة الأساسية العليا والثانوية فهي مرحلة تنمية المهارات اللغوية وتطويرها، فقد ارتأى الباحثان أنّ الصف الرابع الأساسي هو المرحلة المناسبة لمعالجة الصعوبات اللغوية، وعلى الأخصّ الصعوبات القرائية، حيث أن الصفّ الرابع يعدّ مرحلة انتقالية من مرحلة التعليم الأساسي الأولى، وهي مرحلة تأسيسية، تعود فيها الأطفال على التعامل مع معلم واحد هو معلم الصف، إلى مرحلة جديدة يتعامل فيها مع عدد من المعلمين، فتتعدد الأساليب، وهو مضطر بهذا، للتعامل والتكيف مع هذا الوضع الجديد، الذي يحتاج إلى مزيد من القدرات، والعمليات الذهنية. فقد تنشأ المشكلة، وتظهر الصعوبات في التعلم والاستجابة، وفي هذا الصف تنتمى وتتطور 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 الصف لأنها في بدايتها فبالإمكان علاجها قبل استفحال الأمر، ولأنّ الطلبة هنا لا زالوا في مرحلة تثبيت المهارات والمعلومات الأساسية، ولا زالوا بذلك قريبي العهد بالصفوف الثلاثة الأولى.

وبهذا فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصفّ 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 (المحوسبة

- 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 لأثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أو العادية 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 والعادية التي لم يسبق أن طبقت 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 التقليدي من خلال تضمينها، وتطعيمها بالمبادئ التربوية والنفسية التي ثبت جدواها وفعاليتها في معالجة صعوبات التعلم القرائية.

التعريفات الإجرائية

- عمد الباحثان إلى تعريف مفاهيم البحث، ومصطلحاته إجرائياً على النحو الآتي:
- الألعاب التربوية اللغوية: هي "نشاط لغوي هادف، موجّه، منظم، مخطط له، يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بمهارات اللغة العربية، وفي موضوعات شتى، ومجالات متنوّعة، ضمن قواعد وقوانين معيّنة موصوفة وتخضع لإشراف المعلم، ومراقبته، وتوجيهاته تزود المعلم والمتعلم بوسيلة ممتعة للتدريب على عناصر اللغة، وتوفر الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وتوظف بعض العمليات العقلية".
- أما تعريفها إجرائياً فهي مجموعة الألعاب التي اشتملت عليها هذه الدراسة وعددها 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 "اسحب واربح / قراءة"، أما الثمانية 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 ويتمثل 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 المتقطعة أو البطيئة، وعدم التمييز بين الأصوات الممدودة وغير الممدودة، والخطأ في ضبط الكلمات، والقفز عن بعض الكلمات أو السطور، وعدم فهم المقروء أو المكتوب، وعدم إدراك ما يشتمل عليه النصّ من علاقات بين الأفكار والمعاني 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 الصفّ الرابع الأساسي، ومعرفة أسبابها، وكيفية علاجها، وأهمّها: فهم المقروء 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 اللازمة لذلك، ويكون التعليم يومياً بعد انتهاء الدوام الرسمي.

- التحصيل البعدي المباشر: العلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التشخيصي الذي أعده مشرفو المرحلة في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية، والذي يطبق بعد الانتهاء من البرنامج العلاجي مباشرة.

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

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- قدرة مقياس "مايكل بست" [Michael Bust] في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي ترجمه وطوره "ياسر سالم" [١٩٨٨]، 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 حوسبة 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 عدة، 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، ووافق [Hutto, 1995] حين ركز على كيفية التعامل مع هذه الفئة، 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]، [Willcutt and Penington, 2000]، [Pereira & others, 1999]، [McGuirk & others, 1999]، [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 [Mitchell, 1999]، وأكدت [Jarvis, 1997] على ضرورة منح من يعانون صعوبة في التعلم وقتاً إضافياً 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 بطرائق مختلفة غير الألعاب التربوية جاءت عدة دراسات نلخصها في الآتي:

ركزت الدراسات السابقة على معالجة الصعوبات الكتابية خاصة الإملاء منها كما ظهر في دراسة كل من: [البدوي، ١٩٩٧]، [وزيد، ١٩٩٩]، [معاينة، ٢٠٠٠]، مع اختلاف الأسلوب المقترح لعلاجها في كل منها، فبينما اقترح [البدوي، ١٩٩٧] برنامجا علاجيا قائما على المنحى التكاملي، اهتم [زيد، ١٩٩٩] بالتعلم التعاوني، وصحائف الأعمال، في حين صممت [معاينة، ٢٠٠٠] حقيبة تعليمية لمعالجة الأخطاء الإملائية، وقد أثبتت جميع تلك الدراسات الآثار الإيجابية لجميع الأساليب المقترحة. ولم تأت دراسة تناولت معالجة الصعوبات القرائية والكتابية معا في الحلقة الأساسية الأولى إلا دراسة [الحيلة والبدوي، ٢٠٠٠] باستخدام نظام التعليم الخصوصي المبرمج كأسلوب فاعل لمعالجة الصعوبات القرائية والكتابية.

في حين جاءت دراسة [النل، 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 [جبرين، ١٩٨٠] بدراسة مسحية للتعرف على أنماط اللعب عند الطفل الأردني، ومسمياته، وتصنيفاته حسب العمر والجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١١) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (٢-١٢) سنة في مدينة عمان 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، ويتأثر بالعوامل البيئية والبيئية، وأن للألعاب أثرا على سلوكيات الأطفال لهذا جاءت توصية الباحث بضرورة توفير الألعاب الهادفة وإثرائها كما وكيفا للحصول على الفائدة المرجوة.

أما [Christopher and Sparggins, 1984] فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء مقدار تحصيل الطلبة واحتفاظهم بما تعلموه باستخدام طريقة "ألعاب 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 " بدلا من أوراق العمل.

في حين صمم [Hung and Chen, 1984] برنامجا لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية اشتمل هذا البرنامج على عدد من الاستراتيجيات والوسائل ومنها الألعاب اللغوية لتحقيق أهداف البرنامج، ومن نتائج هذه الدراسة أن 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 (لمرئية) وتقوية الذاكرة البصرية لدى عينة من الطلبة المبتدئين، وقد دلّت النتائج على فعالية هذه اللعبة في تدريب الطلبة المبتدئين على التزامن ما بين الكلمات والتعبير عنها، وقد أوصت الدراسة بتبني هذه اللعبة لأنها تعمل على تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئين.

أما دراسة [Magahay, 1985] فقد هدفت إلى وصف استراتيجيات تصميم ألعاب ذهنية تتضمن مجموعة من الأحجيات تستخدم في التدريب على مهارة صياغة الأسئلة بأنواعها، لدى طلبة المرحلة المتوسطة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات المميزة والفريدة في مجال استخدام الألعاب اللغوية لأنها بحثت في قدرة الطالب على المشاركة في تصميم الألعاب، في حين كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي لذلك على سهولة اكتساب الطلبة للمهارات اللغوية الأربعة: (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 (٤ - ١٥) سنة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدرسة ثانوية، استخدم معهم الباحث استبانة للكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة فكشفت النتائج عن ٧٥% منهم لا يحبذون دراستها، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة المتضمنة مواقف اللعب تم توزيع استبانة 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] أن 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 والعقلي. 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 خاصة 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 مركزا 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 خصوصا في المرحلة الأساسية.

أما [Wruke and Ann, 1992] فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء الألعاب الجماعية كأسلوب تعليم لدى عينة مكونة من (٣٨) طالبا من طلبة الروضة، معدل أعمارهم (٥) سنوات في مدرسة جون ريغان 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 تعزيز 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 دورا هاما في جعل درس القراءة درسا ممتعا، وعاملا مساعدا على نجاح الطلبة في أدائها، وأن هذا النجاح يعتمد على مدى وضوح التعليمات، ومدى سهولة اللغة.

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

دراسة[عبده، 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 تدرت 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 خصوصا في المرحلة الأساسية.

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

وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة[عبده، 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.

وهدف دراسة[Sullivan, 1995] إلى الكشف عن أثر استخدام "العبة السوق The market game" 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 تقدما 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 وتدريب 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، ولإثبات ذلك فقد طبقت التجربة على عينة الدراسة التي تكونت من (١٢) طالبا 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 تحضرا، من هنا أوصت الدراسة بضرورة تعزيز استخدام اللعب الدرامي في

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

وهدفنا دراسة [Densmore, 1997] إلى الكشف عن أثر الألعاب اللغوية في قدرة الطلبة على التحوار، 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 لعبة لغوية في مواقف ثلاثة: كان الموقف الأول في المدرسة، وهو عبارة عن لعبة لغوية على شكل اختبار، وكان الموقف الثاني في داخل الصف، وهو عبارة عن لعبة لغوية، تتم عن طريق المشاركة الصفية، وكان الموقف الثالث في البيت، وهو عبارة عن لعبة لغوية، تتم عن طريق ممارسة لعبة المونوبولي، وقد جاءت النتائج أن أظهر الأطفال عادات وتفسيرات وأداءات مختلفة كالتالي: ففي الموقف الأول/ الاختبار اللغوي، أظهرت فيه الفتاة تفاعلاً أقل من تفاعل الفتى. وفي الموقف الثاني/ المشاركة الصفية، 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 بنزرا التقليدية، جاءت دراسة [مدانات، ٢٠٠٠]، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح الفئة التجريبية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة [عبده، 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 أسبوط، في مصر، وقد قام الباحث بتصميم وحدة دراسية لتعليم الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومجزوماً، باستخدام الألعاب التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى فئة تجريبية، وفئتين ضابطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح الفئة التجريبية، وقد

أوصت الدراسة في ضوء ذلك بضرورة تصميم ألعاب 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]، و [Poe, 1988]، و [Christopher & Spparggins, 1984]، و [Hung and Chen, 1984]، و [Magahay, 1985]، ودراسة كل من [Gardner, 1987]، و [Bernaus, 1987].

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

كما وأجمعت بعض الدراسات كذلك على دور الألعاب التعليمية في تنمية القيم والاتجاهات والسلوكيات 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 [جبرين، ١٩٨٠]، و [Enarsdottir, 1996].

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. وتجدر 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 طالبات 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 بكلية قد يحدث ضمن موقف جدي يسوده الاستمتاع بالتعلم، باستخدام الألعاب التربوية اللغوية الهادفة 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، ومؤازرة التعلم وما لها من أثر في تنمية المهارات اللغوية، وإثراء المفردات والتراكيب.

كما وقد ظهرت وفرة في الدراسات التي تناولت أثر الألعاب التعليمية في تنمية 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 المحوسبة في تنمية مهارات اللغة العربية، أو في معالجة الصعوبات القرائية، إلا دراسة [حسن، ١٩٩٩] التي اهتمت بتدريس القواعد باستخدام الألعاب التعليمية غير المحوسبة، 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 تنمية 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 أوج 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 أدواتي البحث اختبار "مايكل بست" المعرب والمطور في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم [سالم، ١٩٨٨]، واختبار تشخيصي في اللغة العربية أعده مشرفو المرحلة الأساسية في مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية. وتم توزيع الطلبة (عينة الدراسة) إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تم تعليمها بالألعاب اللغوية المحوسبة، والثانية 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 وفردياً [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 (ياسر سالم) عام (١٩٨٨)، حيث اعتمد هذا المقياس للكشف عن صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وقد بلغ معامل صدقه (٠.٨٤) ومعامل ثباته (٠.٨٩).
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، ويُغطي هذا الاختبار الجوانب الآتية: ١. القراءة والاستيعاب، ٢. التدريبات اللغوية، ٣. المحفوظات والأنشيد، ٤. التعبير. وقد بلغ معامل صدقه (٠.٨٨) وثباته (٠.٩١).
٣. المادة التعليمية العلاجية: من خلال نتائج الاختبار التشخيصي، وملاحظات معلمات اللغة العربية تم تحديد الصعوبات القرائية والكتابية والتي تمثلت في الآتي:
 - الخلط بين الحروف المتشابه لفظاً وكتابة.
 - التعثر في نطق الحروف نطقاً سليماً.
 - الخلط بين اللامين الشمسية والقمرية في النص.
 - إغفال اللام الشمسية عند الكتابة.
 - عدم تمييز الصوت الممدود وغير الممدود.
 - الخلط في تمييز صوت التنوين والحركات الإعرابية.
 - صعوبة تمييز علامات الوقف [الفاصلة، النقطة، الاستفهام، التعجب].
 - القراءة المتقطعة.
 - إغفال سطر كامل أو عدة أسطر أثناء القراءة.
 - العجز عن القراءة السريعة.

- القصور في فهم المعنى المراد من المادة المقروءة.
 - 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 بتواريخ 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 المحوسبة وغير المحوسبة، والأشرطة السمعية والمرئية التي تسهم في معالجة تلك الصعوبات، إضافة إلى الكراسات الخاصة بالكتابة والتي أعدت لهذا الغرض، وتم تحضير كميات منها تساوي أعداد عينة الدراسة.

الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية

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 المجالات التربوية مثل: (Forum)، و(Mailbox)، و(Schoolday)، و(Instructor) وكتاب الألعاب اللغوية لغير الناطقين بها، وعدد من معلمي المرحلة الأساسية الأولى، ثم تمت دراسة القائمة المقترحة من حيث: أهدافها، وطريقة إعدادها، وعدد الأفراد، والزمن المحدد، وطريقة التنفيذ، والمواد اللازمة.
 - 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. لعاب إضافية مخصصة للتنفيذ البيئي:

١. لعبة "ماذا حصل".
٢. لعبة "الهاتف".
٣. لعبة "الشفيرة".
٤. لعبة "استلم الرسالة".
٥. لعبة "احتفل معنا".
٦. لعبة "أكون موضوعاً".
٧. لعبة "التركيب".
٨. لعبة "المطابقة بين الصور والجمل".

- بعد الانتهاء من التصميم الأولي للألعاب، وتحديد الأهداف المتوخاة من اللعبة، تم عرضها على لجنة محكمين مختصين في التربية والمناهج وأساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم من أساتذة الجامعة الأردنية ومشرفات تربويات للغة 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 بالخطة العلاجية.
- مدى تحقيقها للتسلية والمتعة بالإضافة إلى التعلم.
- بساطة اللغة، وخلوها من التعقيد.
- وضوح التعليمات فيها.

- سهولة تنفيذها.
- سهولة إعدادها، وإمكانية توفر المواد اللازمة 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 اللازمة لإجراء اللعبة.
 - تحديد مكان تنفيذ اللعبة، وكيفية جلوس اللاعبين.
 - تحديد المواد اللازمة لإعداد اللعبة.
 - تدوين التعليمات الخاصة بإجراء كل لعبة.
 - تحديد الأعداد اللازمة من كل لعبة بحيث تتناسب مع عدد الطلبة.
 - تجريب اللعبة في صفوف غير عينة الدراسة.
- قام الباحثان بعرض تصميم الألعاب على مركز مختص بالحوسبة، وقام هذا المركز ومن خلال إشراف الباحثان بحوسبة الألعاب وتضمينها المؤثرات الصوتية، وقد عرضت الألعاب على مجموعة مهندسين وتربويين مختصين 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، وعددهم (٤٨) طالباً وطالبة، بلغ متوسط علاماتهم أقل من [٠.٠٥] على الاختبار التشخيصي.
- قام الباحثان بتحديد نقاط الضعف 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 ثلاث مجموعات حسب رغبتهن (كل مجموعة مكونة من (٨) معلمات) إحداهن للتعليم بالألعاب المحوسبة، والثانية للتعليم بالألعاب العادية، والثالثة للتعليم بالطريقة الاعتيادية.
- اجتمع الباحثان مع المعلمات المتعاونات اللواتي سيطبقن البحث وعددهن (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، والكراسات، والوسائل التعليمية والألعاب العادية 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 للاختبار 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 البعدي 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 البعدي المؤجل.

تصميم البحث

اشتمل هذا البحث على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: ويتكون من:
 - أ. طريقة التعليم، ولها ثلاثة مستويات:
 - التعليم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة.
 - التعليم بالألعاب التربوية اللغوية العادية.

- التعليم بالطريقة الاعتيادية.

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

- المتغير التابع: التحصيل وله مستويان:

- التحصيل البعدي المباشر.

- التحصيل البعدي المؤجل.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبارات وتحليل التباين ذي التصميم العاملي (٣×٢×١)، 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، والعادية) 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 ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية [المحوسبة والعادية] 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 وجنس الطلبة على اختبار التحصيل المباشر

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

وللكشف عن دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على اختبار التحصيل المباشر والواردة في الجدول رقم (١) استخدم تحليل التباين ذي التصميم العاملي (١×٢×٣) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في التحصيل المباشر 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 العاملي (١×٢×٣) للكشف عن أثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محوسبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية) وجنس الطلبة على الاختبار التحصيلي المباشر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال
طريقة المعالجة	٥٤٦.٠٨٤	٢	١٠٩٢.١٦٨	٨٧.٣٩٩	٠.٠٠٠٠
جنس الطلبة	٨٢٧.٧٥٦	١	٨٢٧.٧٥٦	٦٦.٨٩٨	٠.٠٠٠٤
تفاعل طريقة المعالجة مع جنس الطلبة	٤.٩٣٨	٢	٩.٨٧٦	٠.٣٣٩	٠.٧١٧
داخل المربعات (الخطأ)	١٤.٥٤٨	٤٢	٦١١.٠١٦		
المجموع الكلي	١١٠.٩٥٢	٤٧	٥٢١٤.٧٤٤		

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات المعالجة الثلاث، على اختبار التحصيل المباشر، تعزى إلى طريقة المعالجة حيث كانت قيمة (ف) (٨٧.٣٩٩) واحتمال دلالتها (٠.٠٠٠) ومن أجل تحديد مصدر هذه الفروق الدالة إحصائياً استخدم اختبار شافيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) 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	الألعاب العادية	الألعاب المحوسبة	البديل (لوسط الحسابي)
(٨.٥٠٠)	(٥.١٢٥)	(٨٠.١٢٥)	
* ١١.٦٢٥	* ٥.٠٠	—	الألعاب المحوسبة (٠.١٢٥)
* ٦.٦٢٥	—		الألعاب العادية (٥.١٢٥)
—			الطريقة الاعتيادية (٨.٥٠٠)

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفروق كانت دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) على اختبار التحصيل المباشر بين الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب العادية، ولصالح طلبة الألعاب العادية، وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب المحوسبة ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة، وبين الطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب العادية، والطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب المحوسبة، ولصالح طلبة الألعاب المحوسبة، أي أن دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات المعالجة كان مصدرها الألعاب المحوسبة أولاً ثم الألعاب العادية ثانياً.

ويتضح أيضاً من جدول تحليل التباين رقم (٢) أن قيمة (ف) المحسوبة والخاصة باختبار دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على اختبار التحصيل المباشر تساوي (٦٦.٨٩٨) واحتمال دلالتها (٠.٠٠٠٤) ويعني ذلك أن الفروق بين متوسطات الذكور والإناث، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) حيث كان متوسط تحصيل الإناث (٧٧.٨١٦) أكبر من متوسط تحصيل الذكور

(٦٩.٩١٦).

ثانياً: نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأثر استخدام الألعاب التربوية اللغوية [المحوسبة أو العادية]، 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، وجنس الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل

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

وللكشف عن دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على اختبار التحصيل المؤجل الواردة في الجدول رقم (٤) استخدم تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٣×٢×١)، لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في التحصيل المؤجل لطلبة مجموعات المعالجة الثلاث تعزى لأثر كل من طريقة المعالجة (ألعاب محوسبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية)، أو لجنس الطلبة، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (٥): خلاصة نتائج تحليل التباين ذي التصميم العامل (١×٢×٣) للكشف عن أثر كل من طريقة المعالجة (الألعاب محوسبة، ألعاب عادية، طريقة اعتيادية) وجنس الطلبة على الاختبار التحصيلي المؤجل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال
طريقة المعالجة	٧٥٦.٣٣٤	٢	١٥١٢.٦٦٨	*٤٩.٦١٤	٠.٠٠٠
جنس الطلبة	٧٥٦.٤٥٠	١	٧٥٦.٤٥٠	*٣٩.٦٢١	٠.٠١٣
تفاعل طريقة المعالجة مع جنس الطلبة	٤.٢٠٠	٢	٨.٤٠٠	٠.٢٧٦	٠.٧٦٢
داخل المربعات (الخطأ)	١٥.٢٤٤	٤٢	٦٤٠.٢٤٨		
المجموع الكلي	١١٠.٩٥٢	٤٧	٥٢١٤.٧٤٤		

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من جدول تحليل التباين رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات المعالجة الثلاث على اختبار التحصيل المؤجل، تعزى إلى طريقة المعالجة، حيث كانت قيمة (ف) (٤٩.٦١٤) واحتمال دلالتها (٠.٠٠٠)، ومن أجل تحديد مصدر هذه الفروق الدالة إحصائياً استخدم اختبار "شافيه" (Scheffe Test) للمقارنات البعدية على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) ويبين الجدول رقم (٦) نتائج هذه المقارنات.

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

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

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق كانت دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) على اختبار التحصيل

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

ويتضح أيضاً من جدول تحليل التباين رقم (٥). أن قيمة (ف) المحسوبة والخاصة باختبار دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على اختبار التحصيل المؤجل تساوي (٣٩.٦٢١) واحتمال دلالتها (٠.٠١٣) ويعني ذلك أن الفروق بين متوسطات الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ 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 العادية 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، وبينت الأثر الإيجابي للألعاب التربوية مع اختلاف المهارات والمباحث التي تناولتها والتي منها دراسة كل من: [Enarsdottir,1996]، و[أبو ريا، ١٩٩٣]، و[Paz, 1993]، و[الحيلة والبجة، ٢٠٠٠]، و[Reitsma, 1988]، و[حسين، ١٩٩٤]، وغنيم [٢٠٠٢].

كما وعززت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة كل من [Bernaus,1987] و[Aufenanger,1988]، و[Poe,1985]، و[Wruke & Ann, 1992]، و[Hung & Chen , 1984]، و[Wadsworth and Pennington,2000]، والتي أظهرت أثر الألعاب التربوية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة في مادة اللغة الانجليزية كلغة أم أو كلغة 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 [عبده، ١٩٩٣]، ودراسة [النمرات، ١٩٩٥]، ودراسة [مدانات، ٢٠٠٠].

واتفقت 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, 1984]، و[عبد، ١٩٩٣]، و[Bernaus, 1987]، و[Aufenanger, 1988]، و[Wazare, 1988]، و[Densmore, 1997]، و[Schrand, 1990]، و[Paz, 1993]، و[مدانات، ٢٠٠٠]، 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 المحوسبة أو العادية، المستوحاة من ميل الطلبة الفطري الطبيعي في هذا العمر إلى اللعب بشتى صورته وأشكاله، وإلى التغيير والتجديد في كل شيء، والبعد عن الروتين والتقليد، وليس منا من يجهل أثر التجديد والتنوع في أساليب التدريس، وطرق معالجة الصعوبات بوجه عام والصعوبات القرائية بوجه خاص، على استجابات المتعلمين، وإقبالهم على التعلم، وتلقي الدروس، حتى ولو لم تكن محببة إليهم، وقد أتاح هذا التجديد للمعلم العمل مع الطلبة عن قرب، وفي جو عملي مريح، وممتع للطرفين، مما ساعدها على التعامل مع الطلبة من منطلق الصبر، والثقة بقدرتهم، وعلى كشف مواطن الضعف لديهم في أثناء تنفيذ الألعاب العلاجية المقترحة دون إحراج للطلاب المعني، وبسهولة ويسر، وبهذا فقد تم العمل في جو تسوده المتعة، والراحة النفسية، والاحترام المتبادل بين الجميع.

ونظرا لما للألعاب من أثر سحري على نفسية الطلبة إذ تقلل من القلق 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 (المحوسبة والعادية) تجاوبا ملحوظا مع الطريقة الجديدة، وإقبالا على التعلم بها، كما أظهرت النتائج ذلك، مما يدل على أن الألعاب المستخدمة قد توافر فيها عنصر الإثارة والإمتاع الذي أدى إلى إثارة الدافعية، فقد كانت الألعاب المعدة لأغراض الدراسة بسيطة، وأهدافها وتعليماتها واضحة لكل من المعلمة والطالبات، مما يؤكد بساطة اللغة وسلامتها وملاءمتها لمستوى الصغيرات.

وربما كان لواقعية الألعاب أثرها في ذلك حيث انطلقت الألعاب من بيئة الطلبة فعملت على ربط محتواها بحواس الطلبة وإدراكهم، ويعود ذلك أيضا إلى ملاءمة مادتها ومحتواها لاهتمامات الطلبة

واحتياجاتهم وميولهم، وملاءمة خصائص هذه المرحلة العمرية، فجاءت على أشكال تهاواها الصغيرات في مثل هذا العمر كالملايس، أو القلوب أو الكرة، أو الأكشاك، أو على أشكال أخرى، ولم تأت هذه الأشكال إلا ملونة 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 سواء أكان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه [Reitsme, 1988]، و[أبو ريا، ١٩٩٣]. إن هذه النتيجة لا يمكن التأكيد على أنها ناتجة كلياً عن أسلوب التعليم باستخدام الألعاب التربوية المحوسبة، ولكننا في الوقت نفسه لا نستطيع نفي ذلك ويمكن تفسيرها كالآتي:

- قد تعزى هذه النتيجة إلى المبادئ التي يعتمد عليها هذا النظام والتي منها: اعتماد مبدأ التعلّم الذاتي من خلال الحاسوب، مما يخلق التفاعل الإيجابي بين المتعلم واللعبة المحوسبة، ولا يتم الانتقال إلى خطوة جديدة إلا بعد إتقان الخطوة السابقة، وهذا يوفر التعزيز المستمر للمتعلّم والتغذية الراجعة الفورية من خلال الحاسوب، ويجعل عملية التقويم مستمرة، نامية، ومتنوعة. وتعتمد الألعاب التربوية المحوسبة على مبدأ تعدد مصادر التعلّم والأنشطة والتدريبات والوسائل المسموعة والمرئية من خلال الحاسوب بحيث تتوافر للمتعلّم متناسبة مع قدراته، واحتياجاته، ومتصلة مع بيئته؛ بالإضافة إلى فتح الزمن أمام المتعلم، وعدم تقيده بحصة صفية في أثناء العلاج، وقد يكون للبرمجة التي يعتمدها هذا النظام [برمجة الخطوات] الأثر الفاعل في نجاحه، وقد يكون لتوفير الجو النفسي الآمن للمتعلّم، 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 الجودة، فالتعلم من خلال الحاسوب جديد، وغير مألوف بالنسبة للطلبة، لذا فمن غير المستبعد أن يُلاقي هذا النظام نجاحاً كبيراً في معالجة الصعوبات القرائية، وذلك للحماسة والإقبال الجيد الذي يمكن أن يبديه الطلبة علاوة على المعلمات المتعاونات.

ويعزز هذين التفسيرين نتائج البحوث والدراسات التي أشرنا إليها آنفاً في الدراسات السابقة، والتي أكدت جميعها أهمية الألعاب التربوية عامة والمحوسبة في معالجة صعوبات التعلم ومنها القرائية. وبناءً على هذه النتيجة والتي تؤكد قدرة الألعاب التربوية المحوسبة في معالجة الصعوبات القرائية، فقد يكون سبب هذه الصعوبات راجعاً إلى أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريسهم، من حيث عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة، وعدم إعطائهم الزمن الكافي للتعلم بحسب قدراتهم، وهذا يوفره الحاسوب، وأكدته 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 تفوق الألعاب التربوية المحوسبة 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 لتوفير لعبة خاصة بكل طالب، وتزويدها بكافة الاحتياجات من كراسات ووسائل ومواد أثرها في جعل هذه الألعاب والأدوات ذات معنى للطالب، مما يزيد من دافعيته للتعلم، لأن التعلم لا يحدث إلا إذا توافرت الدافعية له، وهذا ما تجده اللعبة لدى المتعلم.

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

- وقد يكون لتحليل المهمات التعليمية وتجزئتها، وقيام المعلمة بتعليم كل مهمة جزئية أولاً بأول من خلال اللعبة أو عدم الانتقال إلى المهمة التالية إلا بعد إتقان المهمة الأولى، أثرها في معالجة الصعوبات القرائية، إضافة إلى العديد من الأنشطة والتدريبات التي اشتمل عليها البرنامج العلاجي بالألعاب العادية (غير المحوسبة)، 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 والمحوسبة وغير المحوسبة لدى الطالب الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، مما يُشجع جواً إنسانياً بين اللعبة والطالب والمعلمة، وهذا بالتالي قد يؤدي

إلى انطلاق المتعلم لإنجاز مهماته التعليمية بشكل متقن، وبخاصة مع وجود الأهداف الواضحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور أمباشراً 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 استحياءً 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 طلبتها الذين يعانون من الصعوبات القرائية، وفي فترة عمرية مبكرة.
٢. ضرورة اعتماد الألعاب التربوية الحوسبة وغير الحوسبة في معالجة صعوبات التعلم عامة، والصعوبات القرائية خاصة.
٣. الاستفادة من الألعاب التربوية الحوسبة وغير الحوسبة 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] النل، 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)، ٣١-١.
- [٦] الحيلة، محمد والبجة، عبد الفتاح، "أثر نظام التعليم الخصوصي المبرمج في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي"، *مجلة مؤنة 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 وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، جامعة القديس يوسف، بيروت، (١٩٩٩).
- [١٠] الزعبي، أحمد، "اللعب عند الأطفال وأهميته التربوية والنفسية"، *مجلة التربية*، ١٢٣، (١٩٩٧)، ١٨٠-١٩٠.
- [١١] سالم، سلفيا عبد، "تشخيص صعوبات التعلّم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (١٩٩١).
- [١٢] الشنطي، محمد صالح، "المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها"، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، (١٩٩٤).
- [١٣] الطيبي، محمد ومحاسنة، محمد، "الصعوبات القرائية والكتابية في الصفوف الأربعة الأولى"، نشرة تربوية، قسم الإشراف والتدريب، مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، (١٩٩٩).
- [١٤] عبد العزيز، ناصف مصطفى، "الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية"، دار المريخ للنشر، 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 التعلّم"، 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 معسري القراءة [الدسلكسين] لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج العربي، (٧٧)، (٢٠٠٠)، ١٣٩-١٩٧.
- [١٩] معاينة، فيلما، "تصميم وإنتاج وتقويم حقيبة تعليمية لتدريس 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، مطيعة، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية (بنرا) 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, Spparggins, "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).