

فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة
لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة مادبا

كفاية عبدالرحيم فياض*

د. شامة يحيى الحديد**

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٥/٣٠ م

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٨/٢ م

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) من الطلبة المشخصين من ذوي صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعليم، حيث تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة مكونة من (١٢) طالبًا وطالبة في كل مجموعة، وتم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الباحثة باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، الألعاب اللغوية، القراءة، الكتابة، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

* باحثة، وزارة التربية والتعليم الأردن

** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية

The Effectiveness of Educational Program Based on Language Games on Improving Reading and Writing Skills among Students with Specific Learning Difficulties

Abstract

The study aimed to discover the effectiveness of an educational program based on language games on improving reading and writing skills among students with learning difficulties (SLD). The study sample consisted of (24) students diagnosed with learning difficulties in the Ministry of Education. The study used the diagnostic assessment scale for reading difficulties and the diagnostic assessment scale for writing difficulties and identified their validity and reliability. The results showed the effectiveness of an educational program based on language games on improving reading and writing skills among students with learning difficulties (SLD). The researcher recommended using the educational program based on language games to improve reading and writing skills among students with learning difficulties (SLD).

Keywords: Educational Program, Language games, Reading, Writing, Students with learning difficulties (SLD)

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في مجال التعليم، وانصب الاهتمام بكيفية تقديم المعرفة للطلبة بجودة عالية من خلال توظيف برامج تعليمية وإستراتيجيات متنوعة تجعل الطالب محوراً للتعلّم، ولم يعد التعليم مقتصرًا على التلقين، وعلى طرق التدريس الاعتيادية. كما تم الاهتمام بمهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتوظيف اللغة للتواصل والتعبير عن منجزات الطالب، ويكمن نجاح تعلم مهارات اللغة كالقراءة والكتابة على الطريقة والإستراتيجية التي تستخدم في تدريسها وفي تقديمها للطلبة، إلا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات في الوظائف الأساسية التي يحتاجها الطالب في اكتساب العديد من مهارات اللغة مثل القراءة والكتابة، فهم يحتاجون برنامج يساهم في تحسين مستوى مهاراتهم في القراءة والكتابة.

وتكمن الحاجة إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة إلى تطور وسائل التواصل الحديثة، وتزايد وسائل الاتصال بين أفراد المجتمع، إلا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية والكتابية يشكلون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تحد من تواصلهم والتكيف مع المجتمع، ويشكل الأطفال ذوو صعوبات التعلم القرائية والكتابية ما نسبته ٨٠% من حالات صعوبات التعلم، وتعد مهارة الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، والعجز فيها يصبح معيقاً للتعبير الكتابي لاحقاً، مما يجعل الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الإحباط ونقص الدافعية، ويلاحظ عليهم كثرة الغياب في حصص اللغة الإملاء والتعبير، وظهور علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عمليات القراءة والكتابة (سالم والشحات وعاشور، ٢٠١٧).

ويحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم لبرامج وإستراتيجيات تناسب كيفية تعلّمهم، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم من الطلاب الذين تختلف لديهم طريقة معالجة المعلومات وطرق اكتسابهم للمعرفة، وقد حظي مجال صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، حيث تم دراسة كيفية تأثير العمليات المعرفية لديهم بمستوى المهارات القرائية والكتابية التي يحتاجونها في أدائهم الأكاديمي، وعليه فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات النفسية قد يؤدي إلى صعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات أيضاً (مزعل ونصر الله، ٢٠١١).

ومن البرامج والإستراتيجيات المناسبة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم الألعاب اللغوية، إذ تعد الألعاب اللغوية من الإستراتيجيات التي تستخدم لتنمية الأداء اللغوي، فهي تتضمن أنشطة تعمل على تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتجعل الطالب متفاعلاً ومشاركاً في الموقف التعليمي، فالتعليم القائم على الألعاب اللغوية هو تعليم يجعل الطالب محوراً للتعلم، ويقوم الطالب فيه بممارسات وأدوار نشطة لتحقيق نتائج تعليمية محددة، وتساعد الألعاب اللغوية في تشكيل وبناء جوانب شخصية الطالب الوجدانية والعقلية والحركية والانفعالية والاجتماعية (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢).

كما أن مشاركة الطالب المباشرة في مجموعة من الألعاب اللغوية تجعله يدرك أهمية اللغة الوظيفية في التواصل والتعبير عن ذاته، وتوفر تغذية راجعة له، إذ تؤدي مراقبة الطالب لأدائه، وحصوله على التعزيز من المعلم إلى تحسن مستوى العمل المستقل لديه، والاعتماد على الذات (الوقفي، ٢٠٠٣).

وبما أن الألعاب اللغوية من البرامج والإستراتيجيات المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة مأدبا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من الاهتمام الواضح بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن بعض الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة يعانون من صعوبات القراءة والكتابة، وتنعكس هذه الصعوبات على أدائهم الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى، مما يجعل عملية التعليم محبطة لديهم وهذا ما أكدته كل من (مزعل ونصر الله، ٢٠١١)، وعزت دراسة (الشريف، ٢٠١٦) ودراسة (أبو العينين، ٢٠١٩) هذه الصعوبات إلى استخدام طرائق وإستراتيجيات تقليدية في تدريسهم. وقد لاحظت الباحثة خلال عملها كمعلمة لطلبة المرحلة الأساسية أن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحبطون بسرعة عند توظيف بعض الإستراتيجيات في تعليمهم، مما يسبب في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب المدرسي لديهم؛ مما دفع الباحثة إلى الاهتمام بتلك المشكلة ومعالجتها، مستفيدة من نتائج بعض الدراسات كدراسة (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢؛ أبو حصوة، ٢٠١٥؛ الربيعات، ٢٠١٧؛ صومان، ٢٠١٨؛ المخلافي، ٢٠١٩) التي كشفت عن دور إستراتيجية الألعاب اللغوية وأهميتها في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى فئة الطلبة العاديين، كما كشفت دراسة (دايلي، ٢٠٢١) عن دور الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية من قراءة وكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وقد جاءت هذه الدراسة لتطوير برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية والكشف عن فاعليته في تحسين مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة مأدبا؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى الى البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة تعزى الى البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

-بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتخفف صعوبات التعلم لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

-الكشف عن فاعلية البرنامج المستند على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

يحتاج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى إستراتيجيات وبرامج تعليمية تراعي احتياجاتهم التعليمية، وتعالج بعض الصعوبات التي يواجهونها، وتحسين مستوى مهارات القراءة والكتابة لديهم، ويمكن يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة كما يأتي:

- الأهمية النظرية: توفر هذه الدراسة إطارًا نظريًا حول المهارات اللغوية ممثلة بمهارات القراءة والكتابة، والألعاب اللغوية، كما تعرض هذه الدراسة بعض الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم في مهارات القراءة والكتابة: مما يوفر تصورًا نظريًا حول الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

- الأهمية التطبيقية: يمكن للمعلمين والمشرفين التربويين الاستفادة من البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية في خفض صعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، كما يمكن أن يستخدم البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية كأحد مصادر الدعم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد توفر نتائج الدراسة عددًا من الاقتراحات التربوية التي قد تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعلمين ومصممي المناهج في معالجة صعوبات التعلم، وقد توفر هذه الدراسة أفكارًا بحثية جديدة لدى الباحثين في هذا الميدان.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على (٢٤) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة المأمونية الغربية المختلطة ومدرسة خديجة بنت خويلد الأساسية.

الحدود الزمانية: جرى تنفيذ إجراءات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠.

الحدود الموضوعية: سعت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينتها من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت مقياسًا لمهارات القراءة ومقياسًا لمهارات الكتابة، كما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية، لذلك يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة باختيار عينتها وتشخيصها وصدق أدواتها وثباتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية: وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه عبارة عن مجموعة الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب المخطط لها لتدريس اللغة العربية لتحسين أوجه القصور في مستوى القراءة والكتابة لدى عينة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- الألعاب اللغوية: وهي مجموعة الأنشطة التي توظف اللعب واللغة تحت إشراف المعلم لتحفيز الطلبة على اكتساب المهارات كالقراءة والكتابة بسهولة ويسر من خلال أساليب ممتعة ومحبة للطلبة (آل تميم، ٢٠٢١).
- وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الأنشطة والألعاب اللغوية المخطط لها في البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية التي يقوم الطلبة ذوو صعوبات التعلم بممارستها لتحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم.
- القراءة: تعرف القراءة بأنها نشاط فكري يمتاز بما فيه من عمليات الفهم (الإدراك)، والربط، والموازنة، والاختيار، والتذكر، والتنظيم، والاستنباط، والابتكار، ويأتي من خلال نقل الصورة المكتوبة للألفاظ إلى صورة منطوقة مسموعة أو غير مسموعة (القارسي، ٢٠١٤).
- وتعرفها الباحثة إجرائيًا بقدرة طالب صعوبات التعلم على تحويل رموز اللغة العربية المكتوبة إلى نظام صوتي وفق قواعد القراءة، وقد جرى قياسها بالدرجة التي حصل عليها طالب صعوبات التعلم على مقياس مهارات القراءة المعد لأغراض هذه الدراسة.
- الكتابة: تعرف الكتابة بأنها نظام لغوي يتكون من رموز يمكن مشاهدتها، كما أنها عملية تتطلب درجة من التكامل والتذكر والتناسق والانسجام بين العين واليد والتفكير (مزعل ونصر الله، ٢٠١١).
- وتعرفها الباحثة بأنها قدرة طالب صعوبات التعلم على تحويل أصوات اللغة العربية المنطوقة إلى رموز مكتوبة وفق قواعد الكتابة، وقد جرى قياسها بالدرجة التي حصل عليها طالب صعوبات التعلم على مقياس مهارات الكتابة الذي أعد في هذه الدراسة الدرجة.
- صعوبات التعلم: تعرف بأنها صعوبة وخلل في جوانب معينة من التعلم، وتؤثر على طريقة تعلم المعلومات ومعالجتها، وهي عصبية المنشأ، وقد يظهر لدى الطالب نوع واحد أو عدة أنواع من صعوبات التعلم الشائعة كصعوبة القراءة (Dyspraxia) (Dyslexia)، وصعوبة الكتابة (Dysgraphia)، وصعوبة الحساب (Dyscalculia)، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Sicherer, 2020).
- وتعرف إجرائيًا بصعوبات القراءة والكتابة التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في مدرسة المأمونية الغربية المختلطة في مادبا، وتم تشخيصهم كطلبة صعوبات تعلم من قبل وزارة التربية والتعليم.
- الإطار النظري والدراسات السابقة

تم تناول صعوبات التعلم ومهارات الكتابة ومهارات القراءة كما يلي:

أولاً: صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الطلبة الذي يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، حيث يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في المراحل التعليمية المختلفة، ويعانون من التأخر دراسياً مقارنةً بأقرانهم في بعض المهارات الأساسية، كالقراءة، والكتابة، والحساب (Lerner, 2002).

وتعرف صعوبات التعلم بأنها صعوبة خاصة في مجال واحد من التعلم كصعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة الحساب، في حين يكون أداء الطالب مُرضياً في مجالات أخرى، ويمكن تعليمه كيفية إيجاد مجموعة من إستراتيجيات المواجهة البديلة لمساعدته على استيعاب المعلومات والاحتفاظ بها واجتياز الاختبارات، وعادة ما يكون لديه العديد من المواهب والمهارات في مجالات أخرى يمكن أن يكون لها تأثير كبير في حياته المهنية (Pennington, 2020).

وقد لاقت فئات التربية الخاصة اهتماماً واسعاً من الباحثين بسبب عدم وجود أسباب واضحة تعود لها صعوبات التعلم، وتنشأ صعوبات التعلم لعدة أسباب منها: تاريخ العائلة، حيث يزيد التاريخ العائلي من صعوبات التعلم وخطر إصابة الطفل باضطراب ما، كما أن مخاطر ما قبل الولادة وحديثي الولادة وما يرتبط بضعف النمو في الرحم، والتعرض للكحول أو المخدرات قبل الولادة، والولادة المبكرة، وانخفاض الوزن عند الولادة قد يؤدي إلى اختلالات عصبية في بناء المخ والتي تؤثر على قدرة الطفل على تخزين المعلومات ومعالجتها واستردادها، وبالتالي الإصابة بصعوبات التعلم، وكذلك الصدمة النفسية، إذ تؤثر الصدمات النفسية أو سوء المعاملة في مرحلة الطفولة المبكرة على نمو الدماغ وتزيد من مخاطر صعوبات التعلم، والصدمة الجسدية، حيث تلعب إصابات الرأس أو التهابات الجهاز العصبي دوراً في تطوير صعوبات التعلم، وأخيراً التلوث البيئي، فقد تم ربط التعرض لمستويات عالية من السموم كالرصاص بزيادة خطر الإصابة بصعوبات التعلم (Lerner, 2002; Peer, 2020).

وقد لا تبدو على طلبة صعوبات التعلم أعراض جسمية غير عادية، بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولأنه لا يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فإن أهل هؤلاء الطلاب عادة ما يطلبون مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم (القارسي، ٢٠١٤).

وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظراً لتزايد أعداد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية؛ لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الصفوف الدراسية العادية والمناهج العادية، فمنهم من يختلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو يواجهون صعوبة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجز طلبة صعوبات التعلم عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، ولكنهم يختلفون عن نظرائهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهم مظهر واحد على الأقل هو التباين أو الانحراف في نمو القدرات، ونلاحظ أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في الوضع التعليمي ولكن التفاصيل وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طالب إلى آخر، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد، ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم تعرض الطفل للاضطراب النفسي وخلل في التوافق إذا تمت مقارنته مع غيره من الزملاء (سالم، والشحات، وعاشور، ٢٠١٧).

وترى الباحثة أن صعوبات التعلم هي صعوبات خاصة بأحد مجالات التعلم كالقراءة أو الكتابة أو الحساب وتؤثر في أداء الطالب الأكاديمي، وتتطلب إستراتيجيات تعليمية بديلة تساعد في اكتساب المعرفة والتكيف مع البيئة التعليمية.

ثانياً: مهارة القراءة

جاء في لسان العرب أن القراءة من "قرأت قراءة وقرأنا"، والقراءة تعني لغوياً الجمع، فكان القارئ يجمع الحروف مكوناً الكلمات، ويجمع الكلمات مكونة الجمل، والجمل مكونة الفقرات، وتعرف القراءة بأنها نشاط يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وهو ليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط، وهي نشاط فكري يمتاز بما فيه من عمليات الفهم والإدراك، والربط، والموازنة، والاختيار، والتنظيم، والتذكر، والابتكار، والاستنباط، ويأتي ذلك كله من خلال نقل الصورة المكتوبة للألفاظ إلى صورة منطوقة مسموعة أو غير مسموعة، وهي القدرة على حل الرموز وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي تعترض القارئ، والانتفاع به في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك، والقارئ هو الشخص الذي اعتاد أن يكتسب قدرًا من المعلومات، وفهما أوسع للعالم، من خلال الكلمة المكتوبة (القارسي، ٢٠١٤).

وتعرف القراءة بأنها نشاط فكري يمتاز بما فيه من عمليات الفهم (الإدراك)، والربط، والموازنة، والاختيار، والتذكر، والتنظيم، والاستنباط، والابتكار، ويأتي من خلال نقل الصورة المكتوبة للألفاظ إلى صورة منطوقة مسموعة أو غير مسموعة (أبو حصوة، ٢٠١٥).



ويشير مصطلح صعوبة القراءة (Dyslexia) إلى صعوبة في قراءة أو تفسير اللغة والكلمات المكتوبة فهو مشكلة خاصة بالقراءة والكتابة والهجاء، وهو اضطراب في التعلم يتضمن صعوبة في القراءة بسبب مشاكل تحديد أصوات الكلام وتعلم كيفية ارتباطها بالحروف والكلمات (فك التشفير)، ويؤثر صعوبة القراءة المعروف أيضاً باسم (إعاقة القراءة) على مناطق الدماغ التي تعالج اللغة، حيث يتمتع الأشخاص المصابون بصعوبة القراءة بذكاء طبيعي فصعوبة القراءة غير مرتبط بالذكاء العام، وعادة لا يعانون من ضعف في البصر أو السمع أو الإعاقة الذهنية، ويمكن لمعظم الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة النجاح في المدرسة من خلال الدروس الخصوصية أو برنامج التعليم المتخصص (Stacey, 2020)

وغالباً ما يتم اكتشاف الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بسبب التناقض بين القدرة الشفوية الجيدة للطلبة وبين الأداء المتوسط أو الأداء الضعيف، كما أنهم يقدمون إجابات ومشاركات ومساهمات معقولة وذكوية في الصف، ولكنهم يخرجون باستمرار بنتائج اختبارات أقل من المتوقع بسبب وقوعهم في أخطاء "سخيفة" ناتجة عن سوء قراءة الأسئلة أو التعليمات (Misciagna, 2020).

ويظهر الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بعض المؤشرات الشائعة ومنها: القراءة البطيئة، والتهجئة غير المتسقة للكلمة نفسها، والقراءة غير الدقيقة، ولا يفهمون ما قرأوه لأنهم يركزون على فك رموز الكلمات، لذلك قد يفوتهم المعنى العام، وازدياد أخطاء القراءة تحت الضغط، واستبدال كلمة بكلمة مشابهة تبدأ بالحرف نفسه، وصعوبة في الفهم الكتابي غالباً بسبب سوء قراءة الكلمات، أو فقدان الكلمات الرئيسية في النص، وعكس الحرف، وتجنب القراءة بصوت عالٍ لشعورهم بالقلق من أن يتم السخرية منهم، وصعوبة في علم الأصوات (سماع الأصوات في الكلمات)، أو ترك بعض الكلمات أو القفز عن الأسطر، وعدم المقدرة على التفكير في المحتوى والهجاء في نفس الوقت، وصعوبة تنظيم الأفكار بشكل واضح ومنطقي، والميل إلى التفكير في الصور أكثر من الكلمات، وقلة التركيز، وضعف الذاكرة قصيرة المدى حيث يستغرق التعلم وقتاً أطول بكثير، وبطء الإجابة على الأسئلة والوقوع في الخطأ عند تفسير الأسئلة، وصعوبة تنظيم الأفكار، والشعور بالإحباط بسهولة؛ مما يؤدي إلى تدني احترام الذات وعدم الثقة بالنفس، وبذل المزيد من الجهد في مواكبة العمل، وهذا يؤدي إلى زيادة التعب والتوتر والقلق، وقد تكون المهارات الاجتماعية ضعيفة (Peer, 2020; Pennington, 2020)؛

مما يتطلب أن يتفهم المعلم الصعوبات التي يواجهها الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة، وأن يخبره أنه يدرك أنه ذكي ويتوقع منه أن يصل إلى الأهداف نفسها مثل الآخرين ولكنه سيستغرق وقتاً أطول لتفسير الأسئلة المكتوبة وكتابة الإجابات، ومنحه وقتاً إضافياً لأداء المهمات، والعمل مع

الطالب لابتكار وتجربة أساليب تعلم ناجحة، والسماح له بالجلوس بالقرب من المقدمة ليتمكن من رؤية اللوح بوضوح مما يساعده على القراءة، والتأكد من الاستمرار في مشاركته في الدرس وعدم تشتيت انتباهه، وتشجيعه على قراءة التعليمات ببطء، وإعداد قائمة مفردات ذات معاني مختلفة، واستخدام أحرف تبدو مختلفة جدًا عن بعضها بعضًا، والتدريس بوسائل بصرية لتركيز الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة على "الصورة الكبيرة" قبل دراسة التفاصيل، والتدريس بطريقة يستخدم فيها الحواس المختلفة، وتقسيم المهمة إلى أجزاء أصغر ليتمكن الطالب من أدائها وإدارتها، وتعيين الواجب المنزلي الذي يتيح للطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة استخدام مواهبهم، وتعيينه في وقت مبكر قبل انتهاء الحصّة (Hudson, 2016; Misciagna, 2020).

وترى الباحثة أن القراءة مهارة تتضمن عمليات عقلية وتأزر حركي يتم من خلالها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات وفقًا لقواعد لغوية محددة.

ثالثًا: مهارة الكتابة:

تعد الكتابة تراث البشرية الذي يحقق للإنسان إنسانيته، وتجعل منه كائنًا له تاريخ وحضارة، فهي لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل، بل تجعل الخلف يستفيد من خبرة السلف، وتنتشر أيضًا من بلد إلى بلد، وتشيع نور المعرفة والعلم؛ مما يؤدي إلى ارتقاء البشرية ورفعتها جمعاء، لذلك اهتمت الشعوب والحضارات بتعليم أطفالها وتدريبهم القراءة والكتابة في مرحلة مبكرة من حياتهم، أي منذ بداية الطفولة المبكرة وخطواتهم الأولى مع المعرفة، والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد الاتصال مع الآخرين، ويؤثر فيهم ويتأثر بهم، وينقل عنهم وينقلون عنه كل ما هو جديد مؤثر ومفيد، ويعينهم على العيش مع بعضهم بعضًا بأمان واطمئنان وسلام. وتمثل الكتابة الصيغة والشكل الثالث للنظام اللغوي، الذي يقوم على التكامل اللغوي الشفوي والمكتوب، وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة، ويجمع الباحثون في هذا المجال على وجود ثلاثة محاور مهمة للغة المكتوبة التي تتمثل في: التعبير الكتابي، التهجئة، والكتابة اليدوية، التي تتكامل مع بعضها بعضًا لتشكل المهارة الكتابية، كما أن للكتابة بعدها المعرفي وبعدها المهاري النفس حركي (سالم، والشحات، وعاشور، ٢٠١٧).

ويشير مصطلح صعوبة الكتابة (Dysgraphia) إلى صعوبة في الكتابة اليدوية وتحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة، فهي مشكلة في الكتابة اليدوية وتنظيم الأفكار على الورق، وضعف في التعبير الكتابي ومهارات الكتابة، حيث تكون أقل بكثير من تلك المتوقعة بالنظر إلى عمر الطالب والذكاء المقاس والتعليم المناسب لعمر الطالب، ويتمتع الطلبة الذين يعانون من صعوبة الكتابة بذكاء ضمن النطاق الطبيعي، لكنهم يكافحون لوضع أفكارهم بشكل واضح ومتناسك على الورق، ولديهم مقدرة قراءة عادية إلى أعلى من المتوسط، وقد تكون كتاباتهم غير مقروءة أو غير مرتبة على الرغم من الجهد الكبير

المبذول، وهناك تباين بين الأفكار والفهم المعبر عنه شفهيًا وتلك التي يكتبونها، ويحتاجون إلى وقت إضافي للمهام المكتوبة بخط اليد (Peer, 2020; Pennington, 2020).

كما عرفها النجار (٢٠١١) بأنها ترجمة للفكر، وتسجيل للأحداث، ونقل للمشاعر، ووصف للتجارب باستخدام رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتحدثين والقارئین والمستمعين، ولها قواعد ثابتة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي لتتنقل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات ومشاعر.

وهناك ثلاثة أشكال من صعوبة الكتابة، وقد تختلف الأعراض والعلاج الفعال بحسب السبب، وهذه الأشكال هي: ١- صعوبة الكتابة المكاني (Spatial Dysgraphia): وهي ضعف المعالجة البصرية وفهم المساحة، هذا يسبب صعوبة في الكتابة على الأسطر، وتباعد بين الأحرف، وعدم المقدرة على متابعة الهوامش، ومشاكلات في تنظيم الكلمات من اليمين إلى اليسار، ومشاكلات في اتباع الاتجاهات، وعد اتساق المسافة بين الكلمات والحروف، فقد تكون قريبة جدًا أو متباعدة جدًا، واختلال في حجم الحروف وشكلها وانحرافها. ٢- صعوبة الكتابة الحركي (Motor Dysgraphia): وهو ضعف التحكم الحركي الدقيق في عضلات اليد والمعصم؛ مما يؤثر في المهارات التي تنطوي على التحكم الحركي الدقيق فتصبح الكتابة صعبة ومرهقة ويتعب الطالب بسرعة عند الكتابة، وقبضته غير طبيعية للقلم وموضع اليد، كذلك وجود وضع غير عادي للمعصم أو الجسم أو الورقة؛ وينتج بشكل عام كتابة غير مرتبة ويصعب قراءتها حتى عند النسخ من اللوح أو الكتاب، وصعوبة رسم الرسوم البيانية. ٣- صعوبة الكتابة التحويلي (Processing Dysgraphia): وهي صعوبة تذكر كيفية تكوين بعض الحروف، وبعض الحروف غير مكتملة أو مقلوبة، وكتابة مزيج من الأحرف الصغيرة والكبيرة على نفس السطر، وحذف أحرف أو كلمات كاملة، أو حذف أحرف أو كلمات متكررة، وعدم تنظيم الهجاء وعلامات الترقيم، وصعوبة تنظيم الأفكار منطقيًا على الورق وفقدان تسلسل التفكير، وكتابة جمل طويلة مع التكرار، وبطء في التفكير وتكوين الجمل (Hudson, 2016).

وبالرغم أن من التعبير عن الأفكار والمشاعر من الممكن أن يكون أكثر أهمية من الجوانب الآلية في الكتابة، فإنها توجد مشكلات مثل الخط التي من الصعب قراءته والتهجي الخاطئ، وعدم الدقة النحوية، والتنظيم غير الجيد، وعلى المعلم أن يظهر تفهمه وتعاطفه للطلبة الذين يعانون من صعوبة الكتابة، ويعزز ثقتهم بأنفسهم، وتقليل مقدار العمل الكتابي المطلوب منهم، وترك مسافات كبيرة في تدريبات ملأ الفراغ بما يكفي لاستيعاب الكتابة بحجم خط أكبر، واستخدام مسافات مزدوجة، والطباعة على ورق أكبر إذا لزم الأمر. ويفضل أن تكون أسئلة الامتحانات من الأسئلة القصيرة ومغلقة الإجابة؛ لمساعدتهم في تنظيم الأفكار في تسلسل منطقي، ومنحهم وقتًا إضافيًا للاختبارات الكتابية، وتشجيعهم على فرك أيديهم معًا أو هز أيديهم للأسفل بشكل دوري لتخفيف التوتر وتحسين تدفق الدم، والتأكد من أنهم ليسوا قريبين جدًا من الطلبة الآخرين لأنهم قد يحتاجون إلى

مساحة لمد الكوع على الدرج الخاص بهم (Hudson, 2016; Misciagna, 2020).

وترى الباحثة أن مهارة الكتابة هي نقل الأفكار والمشاعر للآخرين وتوضيحها من خلال الكتابة وفقاً لقواعد اللغة.

رابعاً: الألعاب اللغوية:

تعد الألعاب اللغوية أحد الأنشطة المبتكرة لتدريس اللغة لمختلف فئات الطلبة، حيث تركز الألعاب اللغوية بشكل أساسي على المهارات اللغوية التقليدية الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتتطلب كل لعبة لغوية قدرًا كبيرًا من الإعداد والتخطيط إذا كان يتم تنفيذها بشكل فعال داخل الفصل الدراسي (Andrew, 2011).

وقد عرّف (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢) الألعاب اللغوية بأنها نشاط متميز للأطفال، تحكمه قواعد معينة، وتكون له بداية ونهاية محددة تساعد على الاتصال اللغوي بين الأطفال والآخرين، ويتم تدريبهم على استخدام أدوات اللغة (حرف، اسم، فعل) بشكل صحيح. كما عرّف (الصوري، ٢٠٠٦) الألعاب اللغوية بأنها إستراتيجيات محددة يتم استخدامها في تعليم وتعلم اللغة، وتبنى على خطة واضحة مرتكزة على الأسس العلمية، وتلعب دوراً مهماً في بيان المفاهيم والمهارات الأساسية، وتسهم في إضفاء معنى حقيقي للعملية التعليمية؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها. وأشار (ألفان، ٢٠٠٧) إلى أن الألعاب اللغوية هي مجموعة الأنشطة التي تتم بشكل جماعي أو فردي وتتميز بالإثارة والمرح، ويمارسها الطلبة تحت إشراف المعلم من أجل تحقيق أهداف معينة. تعد الألعاب اللغوية من أهم الوسائل التي تساعد المعلمين على تنمية وتربية وصقل الطالب في مجالات مختلفة والتخفيف من رتابة الحصص الدراسية. وأورد (العزاوي، ٢٠١٧) أن الألعاب اللغوية هي الأنشطة ذات الألوان المتعددة من الممارسات التطبيقية للمهارات اللغوية الأربع القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ويستخدم بها الطلبة اللغة بأسلوب موجه وفاعل في مواقف حقيقية وطبيعية. وتتفق الباحثة مع التعريفات السابقة في أن الألعاب اللغوية هي مجموعة من الأنشطة الهادفة إلى تعليم وتعلم اللغة بالمهارات الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتجمع بين التعلم والمتعة والمرح، وتحكمها قواعد محددة يجب الالتزام بها.

وقد أكدت (حولتا، ٢٠٢١) أن اتصال الأطفال المباشر بالأشياء من خلال الملاحظة واستخدامها واللعب بها ذو أهمية كبيرة في وقوف الأطفال على معاني ودلالات هذه الأشياء، ويساعدهم على فهم الألفاظ واستخدامها بالشكل الصحيح؛ مما يسهم في اكتسابهم المهارات اللغوية.

وعليه فقد أشار (السعدي، ٢٠١١) أن الألعاب اللغوية ذات أهمية كبيرة في مختلف جوانب نمو الطفل الجسدية (تقوية العضلات الكبرى، وزيادة التآزر العصبي الحركي، وتقوية الاتزان والضببط)، والعقلية (زيادة التركيز والانتباه، وتنمية القدرة على الربط وإدراك المفاهيم، وتنمية الخيال والإبداع).

والابتكار)، والانفعالية (تنمية القدرة على التكيف، وتنمية استجابات التمايز الانفعالي في الاستجابات الجسمية إلى الاستجابات اللفظية، وزيادة قدرة التعبير عن الحاجات والرغبات والميول، وبناء قيم انفعالية وعاطفية)، والاجتماعية (تنمية القدرة على التواصل والمشاركة والتعاون، وتكوين اتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين، والتدريب على أداء الأدوار الاجتماعية الإيجابية)، واللغوية (تنمية المهارات اللغوية ومنها القراءة والكتابة، وإثراء المخزون اللغوي، واكتساب ألفاظ وأساليب وتراكيب جديدة).

ويلخص العزاوي وحولتا ودايلي وأندري (العزاوي، ٢٠١٧؛ حولتا، ٢٠٢١؛ دايلي، ٢٠٢١)؛ (Andrew, 2011) بعض مزايا الألعاب اللغوية في عملية التدريس كالاتي: تسهم الألعاب اللغوية في تصحيح أخطاء الهجاء المنتشرة لدى الطلبة. وتعزز الهجاء الصحيح والنطق الصحيح لمخارج الحروف، والإنتاج اللساني لمختلف الأصوات. وتسهم في علاج المشكلات اللغوية المرتبط بالجانب النفسي كالتلعثم في الكلام. وتسمح للطلبة بالمشاركة، إذ يجب عليهم التحدث أو الكتابة للتعبير عن وجهة نظرهم أو إعطاء معلومات. وتوفر ممارسة لغوية حقيقية وذات مغزى في سياقات من الواقع الحقيقي. وتوفر فرصاً لممارسة الاستماع والتحدث بشكل مكثف وتضفي المرح على الفصل الدراسي. ومركزية للتعليم، توفر الألعاب اللغوية ممارسة مكثفة وذات مغزى لتعلم اللغة، فهي ليست مجرد وسيلة لتمضية الوقت. وتساعد الطلبة على التفكير المنظم الموجه نحو أهداف محددة.

وتتميز الألعاب اللغوية المستخدمة في لعلاج صعوبات التعلم بالتنوع وقد عددها (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢؛ السعدي، ٢٠١١؛ العزاوي، ٢٠١٧) كالاتي: ألعاب لغوية يستخدم بها الأغاني والتنغيم، والألغاز، والرمز القصصي، والتشبيه، والاستعارة، والبطاقات الورقية، والصور، ولعبة التركيب، ولعبة ملكة القلوب، ولعبة حبل الغسيل، ولعبة الكرة، ولعبة مطابقة الصور والجمل، ولعبة صندوق المعرفة، ولعبة الأكشاك التعليمية، ولعبة اسحب واربح/ قراءة)، ولعبة فانوس الأفكار، ولعبة سلة البيض، ولعبة إكمال الناقص، ولعبة الكلمات المبعثرة، ولعبة مربع الكلمات، ولعبة قطف الحروف، ولعبة الجري، ولعبة ساعي البريد، ولعبة الهمس بالسر، ولعبة الغمضة، ولعبة البالونات، ولعبة صيد الأسماك، ولعبة الأسماء والأفعال، ولعبة البحث عن عنوان الدرس، ولعبة رمي حجر النرد، ولعبة عبّر عن الصورة، ولعبة اقرأ حتى تصل إلى النهاية، ولعبة اقفز حتى تصل إلى صندوق الكنز، ولعبة نشر الغسيل.

ولاختيار اللعبة اللغوية بعض الشروط، وقد ذكرت (حولتا، ٢٠٢١) بعض هذه الشروط، ومنها: اختيار ألعاب لغوية ذات أهداف تعليمية وتربوية محددة، وتكون مثيرة وممتعة في ذات الوقت. وسهولة ووضوح قواعد اللعبة اللغوية. ومناسبة اللعبة اللغوية لقدرات الطلبة وميولهم واهتماماتهم وخبراتهم. ووضوح دور كل طالب في اللعبة اللغوية وأن يكون محددا بدقة. وتوافق اللعبة اللغوية مع بيئة الطلبة. وشعور الطلبة بالحرية من القيود والاستقلالية أثناء ممارسة اللعبة اللغوية.

وعند توظيف الألعاب اللغوية في تعليم طلبة صعوبات التعلم يراعي أن تكون قواعد اللعبة واضحة، ويكون دور الطالب محدداً، وتهيئة الظروف لجعل الطلبة يشعرون بالراحة والتحرر من قيود الموقف التعليمي، كما يجب استخدام عبارات التشجيع والتحفيز خلال اللعبة، وعلى المعلم توضيح عناصر اللعبة اللغوية وطريقة أدائها والزمن اللازم لأدائها، وينتهي اللعبة اللغوية بانتهاء الزمن المحدد لها، ويعلن عن الفائز سواء طالب واحد أو مجموعة من الطلبة (زايد، ٢٠١١).

أما فيما يتعلق في المجال التربوي فقد بين (الصويري، ٢٠٠٦) أن الألعاب اللغوية تعد من إستراتيجيات التدريس الفاعلة المستخدمة لتنمية وتطوير وتحسين الأداء اللغوي لدى الطلبة على مهارات اللغة الرئيسية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، حيث يصبح دور الطلبة مشاركين فاعلين في المواقف التربوية والتعليمية، فضلاً عن خوضهم تجارب تحاكي تجارب ومواقف الحياة اليومية التي يعيشونها، فهي تساعد على النطق الصحيح، وإثراء مفرداتهم، وتمكنهم من التعبير السلس.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة وبمتغيراتها، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

أجرى الحيلة وغنيم (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا وطالبة في الصف الرابع الأساسي من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم التوزيع العشوائي لأفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى تم تعليمها بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة، والمجموعة التجريبية الثانية تم تعليمها بالألعاب التربوية اللغوية العادية، والمجموعة الثالثة وهي الضابطة تم تعليمها بالطريقة الاعتيادية، واستخدم اختبار ماكل بست للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واختبار تشخيصي في اللغة العربية، والمادة التعليمية القائمة على الألعاب التربوية اللغوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر للألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة، ثم لصالح الطلبة الذين تمت معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية.

وأجرت السعدي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعسرّين قرائيا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا وطالبة من المعسرّين قرائيا في الصف الرابع الأساسي، واستخدمت قائمة مهارات الفهم القرائي،

واختبار الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على الألعاب اللغوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على الألعاب اللغوية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الطلاب المعسرّين قرائيا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وقام عبدالفتاح (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي للتلاميذ البطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية في مصر، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة من بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية، واستخدمت قائمة مهارات الاستماع والتحدث، وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث، والبرنامج القائم على الألعاب التعليمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فاعلية للبرنامج القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي للتلاميذ البطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية.

كما قامت رونيمس (Ronimus, 2019) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على الألعاب الرقمية في تحسين القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة من الصف الثاني الأساسي في فنلندا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات القراءة من الصف الثاني الأساسي، وتم استخدام اختبار قراءة قائمة الكلمات، وبرنامج قائم على الألعاب الرقمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية للبرنامج القائم على الألعاب الرقمية في تحسين القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

وقام كاماران (Kamranm, 2019) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تحسين تعلم المفردات بين الأطفال المصابين بالتوحد في ماليزيا، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥) طفلا وطفلة من المصابين بالتوحد، تم استخدام اختبار المفردات، وبرنامج قائم على الألعاب التعليمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية للبرنامج القائم على الألعاب التعليمية في تحسين تعلم مفردات المفردات بين الأطفال المصابين بالتوحد.

كما أجرت عبده (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم والمدمجين بالمدارس في الإمارات العربية المتحدة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طفلا وطفلة من ذوي احتياجات خاصة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية، واختبار المهارات اللغوية، وبرنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية للبرنامج القائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم والمدمجين.

وقامت الفقيه (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية

الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال في السعودية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال زارعي القوقعة، واستخدمت الباحثة اختبار الذاكرة العاملة اللفظية، وبرنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية للبرنامج القائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال.

وهدفت دراسة أبو حليمة (٢٠٢٠) إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحدين في الأردن، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال توحدين، واستخدم الباحث المقياس الأردني لقياس السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي، وبرنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية للبرنامج التدريبي الرياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحدين.

وأجرى المغيرة (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في السعودية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من ذوي متلازمة داون، واستخدم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (Binet-Stanford)، ومقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبرنامج الألعاب اللغوية الإلكترونية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية للألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون.

في ضوء الدراسات السابقة يتبين أن الدراسات السابقة تناولت فاعلية الألعاب اللغوية في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومضطربي التوحد وذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي بهدف معرفة أثر برامج تعليمية مستندة إلى الألعاب اللغوية في تحسين المهارات اللغوية، كما استخدمت الدراسات السابقة اختبارات وبطاقات ملاحظة ومقاييس للمهارات اللغوية، وكشفت عن فاعلية الألعاب اللغوية في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتوحد وذوي الإعاقة الفكرية.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج شبه التجريبي، واختيار عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام مقاييس لمهارات القراءة والكتابة. إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها أنها بحثت في فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية يمارسها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الأردن لتحسين مهاراتهم القرائية والكتابية معاً.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي بهدف معرفة فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية الألعاب اللغوية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني والثالث الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في مدرسة المأمونية الغربية المختلطة ومدرسة خديجة بنت خويلد الأساسية وهي مدارس حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة مأدبا للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١). وبلغ عددهم (٢٤) طالبًا وطالبة من الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم، وتم توزيعهم بشكل عشوائي بين مجموعتين بواقع (١٢) طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية و(١٢) طالبًا وطالبة في المجموعة الضابطة.

وقد تم التأكد من تكافؤ طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة؛ وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب لدرجات طلاب صعوبات التعلم على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة القبلي كما في الجدول (١).

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة القبلي					
المتغير	القياس القبلي العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
القراءة قبلي	١٢	٥٦,٥٨	١١,٥٢	١٥,٢١	١٨٢,٥٠
	١٢	٤٢,٤٢	١٨,٥٧	٩,٧٩	١١٧,٥٠
	٢٤	٤٩,٥٠٠	١٦,٧٦		
الكتابة قبلي	١٢	٦٥,٠٠	١٥,٠٨	١٣,٣٨	١٦٠,٥٠
	١٢	٦٤,٤٢	٨,٧٢	١١,٦٣	١٣٩,٥٠
	٢٤	٦٤,٧١	١٢,٠٥		

يلاحظ من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة صعوبات التعلم المجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة القبلي متفاوتة، إلا أن هذه الفروق هي فروق ظاهرية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ومتوسطات الرتب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، جرى اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة القبلي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة، والجدول (٢) يظهر ذلك.

الجدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة القبلي		
الاختبار القبلي قراءة	الاختبار القبلي كتابة	
٣٩,٥٠٠	٦١,٥٠٠	اختبار مان ويتني
١١٧,٥٠٠	١٣٩,٥٠٠	اختبار ويلكوكسون
١,٩٥١-	٠,٦٣٨-	قيمة Z
٠,٥١٠	٠,٥٢٤	مستوى دلالة الاختبار

يتضح من الجدول (٢) أن اختبار مان ويتني لطلبة صعوبات التعلم على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة قد بلغ (٣٩,٥٠٠) بمستوى دلالة (٠,٠٥١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متكافئتين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة القبلي، كما أن قيمة اختبار مان ويتني لطلبة صعوبات التعلم على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة قد بلغ (٦١,٥٠٠) بمستوى دلالة (٠,٥٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متكافئتين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة القبلي.

أداتا الدراسة:

تم في الدراسة الحالية، استخدام أداتين، وهما:

أولاً: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.

قامت الباحثة باستخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة الذي أعده الزيات (٢٠١٥)، ويهدف المقياس إلى تشخيص مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم، ويتألف المقياس من (٢٠) فقرة تصف أداء الطالب القرائي وفق مقياس ليكرت الخماسي ويتكون من الاستجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق) حيث تم وضع وزن نسبي لكل مستوى للإجابة، حيث وضع (٤) لمن يختار دائماً، و (٣) لمن يختار غالباً، و (٢) لمن يختار أحياناً، و (١) لمن يختار نادراً، و (٠) لمن يختار لا تنطبق. والمقياس عبارة عن بطاقة ملاحظة تقوم معلمة مركز المصادر بملاحظة أداء الطالب القرائي، وملاحظة صعوبات القراءة لديه، فالمقياس يصف مستوى الصعوبات القرائية لدى الطالب من خلال ملاحظة بعض المؤشرات التي تدل على وجود صعوبات قرائية.

وبذلك تكون النهاية القصوى على هذا المقياس (٨٠) والعلامة الدنيا (صفر) كالآتي:

-الدرجة الخام (عاديون): ٠ - أقل من ٢٢

- الدرجة الخام (صعوبات خفيفة): ٢٢ - ٤٠
- الدرجة الخام (صعوبات متوسطة): ٤١ - ٦٠
- الدرجة الخام (صعوبات شديدة): ٦١ فأكثر
- المقابل المثني (عاديون): ١ - أقل من ١١
- المقابل المثني (صعوبات خفيفة): ١١ - ٣٢
- المقابل المثني (صعوبات متوسطة): ٣٣ - ٧٢
- المقابل المثني (صعوبات شديدة): ٧٣ - ٩٩

وقد تمتع مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للزيات (٢٠١٥) بمعامل صدق بنائي مقداره (٠,٦١١) وبمعامل ثبات كرونباخ ألفا مقداره (٠,٩٤١).

صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة: تم التحقق من دلالات صدق محتوى مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في صعوبات التعلم والقياس والتقويم في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وجامعة آل البيت، وطلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية لمؤشرات صعوبة القراءة، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على إجماع (٨٠%) من المحكمين تم التعديل، واعتماد المقياس بصورته النهائية.

ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة: تم التحقق من ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٨) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم للواء مادبا اختبروا من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٨٧)، كما تم حساب ثبات التصحيح من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب نسبة الاتفاق بين التصحيحين باستخدام معادلة هولستي (Holisty) وقد بلغت (٨٧).

ثانيا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

قامت الباحثة باستخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة الذي أعده الزيات (٢٠١٥)، ويهدف المقياس إلى تشخيص مهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم، ويتألف المقياس من (٢٠) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي ويتكون من الاستجابات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق) حيث تم وضع وزن نسبي لكل مستوى للإجابة، حيث وضع (٤) لمن يختار دائما) و(٣) لمن يختار غالبا) و(٢) لمن يختار أحيانا)، و(١) لمن يختار نادرا)، و(صفر لمن يختار لا تنطبق).

والمقياس عبارة عن بطاقة ملاحظة تقوم معلمة مركز المصادر بملاحظة أداء الطالب الكتابي،

وملاحظة صعوبات الكتابة لديه، ووصف مستوى الصعوبات الكتابية لدى الطالب من خلال مؤشرات تُظهر بعض الصعوبات الكتابية.

وبلغت النهاية القصوى على هذا المقياس (٨٠) والعلامة الدنيا (صفر) كالآتي:

-الدرجة الخام (عاديون): ٠ - أقل من ٢٢

-الدرجة الخام (صعوبات خفيفة): ٢٢ - ٤٠

-الدرجة الخام (صعوبات متوسطة): ٤١ - ٦٠

-الدرجة الخام (صعوبات شديدة): ٦١ فأكثر

-المقابل المثني (عاديون): ١ - أقل من ١١

-المقابل المثني (صعوبات خفيفة): ١١ - ٣٢

-المقابل المثني (صعوبات متوسطة): ٣٣ - ٧٢

-المقابل المثني (صعوبات شديدة): ٧٣ - ٩٩

وقد تمتع مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات (٢٠١٥) بمعامل صدق بنائي مقداره (٠,٨٣) وبمعامل ثبات كرونباخ ألفا مقداره (٠,٩١٩).

صدق المحتوى: تم التحقق من دلالات صدق محتوى مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في صعوبات التعلم والقياس والتقويم في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وجامعة آل البيت، وطلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للمؤشرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. وبناء على إجماع (٨٠%) من مجموعة المحكمين تم التعديل، واعتماد المقياس بصورته النهائية.

ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة: تم التحقق من ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٨) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم للواء مأدبا اختيروا من خارج عينة الدراسة، ثم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٠)، كما تم حساب ثبات التصحيح من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب نسبة الاتفاق بين التصحيحين باستخدام معادلة هولستي (Holisty) وقد بلغت (٠,٨٩).

البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية:

تم بناء البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية بحيث يراعي الخصائص النمائية والأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنظرية البنائية حيث تم بناء الأنشطة بشكل متسلسل ومراعاة الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس، ثم إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المعرفة إلى الأداء، كما تم استخدام الطريقة الصوتية الحسية في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وربط المحتوى بالخبرات السابقة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومراعاة ملائمة المحتوى لاهتمام وميول الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ واستخدام وسائل تعليمية جذابة ومشوقة لكل نشاط؛ والتعزيز الإيجابي المعنوي والمادي، وإجراء التقويم بشكل مستمر في نهاية كل لعبة لغوية.

وقد تم الاستفادة من بعض الألعاب اللغوية الواردة في بعض الدراسات كدراسة المغيره (٢٠٢١)، ودراسة السعدي (٢٠١١).

وهدف البرنامج بشكل أساسي إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني والثالث الأساسي.

كما تم وضع تنبيهات عامة للمعلمة عند تطبيق الألعاب اللغوية المستخدمة في البرنامج التعليمي، وتم تطبيق البرنامج وفقاً لخطوات محددة تبدأ من تحديد الهدف من اللعبة اللغوية انتهاءً بتقويم أداء الطلبة، واشتمل البرنامج على ألعاب لغوية تتناول الحروف والمقاطع والكلمات والجمل كلعبة شارع الحروف للتعرف على أصوات الحروف والمد الطويل، ولعبة جبل الحروف للتمييز السمعي والبصري للحروف، ولعبة كلمات وألوان للتمييز بين الحروف وقراءة كلمات ثلاثية الحروف وكتابتها، ولعبة مثلثات ومهمات لقراءة وكتابة كلمات وجمل، ولعبة الكلمة الضائعة، وسوق الكلمات، وأمنية الكلمات، ومن أنا، وبنك الكلمات، وكلمة في قصة، وجميع الألعاب تتم بشكل جماعي وعي ليست ألعاباً إلكترونية.

صدق البرنامج التعليمي:

لغايات التحقق من صدق البرنامج التعليمي تم عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (١٠) من ذوي الاختصاص في مجالات التربية الخاصة، والإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ لإبداء الملاحظات حول مدى مناسبة أهداف البرنامج التعليمي، وارتباطها بالمحتوى، وصلاحيته البرنامج التعليمي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني والثالث الأساسي، ومناسبة الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومناسبة البرنامج التعليمي للخصائص النمائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني والثالث الأساسي، واشتمال البرنامج التعليمي على عناصره

الأساسية، وتكامل محاوره، ومناسبة الإجراءات والأنشطة لأهداف البرنامج التعليمي، والملاحظات العلمية العامة على البرنامج التعليمي.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات التي أجمع عليها ٨٠% منهم.

متغيرات الدراسة:

وهي كالآتي:

المتغير المستقل: البرنامج التعليمي المستند على الألعاب اللغوية

المتغيرات التابعة، وهي: مهارات القراءة، مهارات الكتابة

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) كالآتي:			
الاختبار البعدي	المعالجة التجريبية	الاختبار القبلي	مجموعة الدراسة
O1 O2	X	O1 O2	G1
O1 O2	-	O1 O2	G2

حيث إن:

G1- تمثل المجموعة التجريبية.

G2- تمثل المجموعة الضابطة.

O1- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة القبلي والبعدي.

O2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة القبلي والبعدي.

X- البرنامج التعليمي المستند على الألعاب اللغوية.

- الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation&Means) لحساب المتوسطات

للمجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التقدير التشخيصي للقراءة والكتابة.

اختبار مان ويتني (Mann-whitney Test) للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وعرضت النتائج بحسب سؤالي الدراسة، على النحو

الآتي:

نتائج السؤال الأول: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في

الأداء البعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى البرنامج التعليمي المستند

إلى الألعاب اللغوية؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب لدرجات طلاب صعوبات التعلم على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي تبعاً لطريقة التدريس، كما في الجدول (٣).

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي					
القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموعة التجريبية	١٢	٢٤,٠٨	١٦,٥٩	٩,٥٠	١١٤,٠٠
المجموعة الضابطة	١٢	٤٢,٨٣	١٧,٧٨	١٥,٥٠	١٨٦,٠٠
المجموع	٢٤	٣٣,٤٦	١٩,٣٥		

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة صعوبات التعلم المجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي قد بلغ (٢٤,٠٨) بانحراف معياري (١٦,٥٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة (٤٢,٨٣) بانحراف معياري (١٧,٧٨)، كما بلغ متوسط الرتب لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي (٩,٥٠) بمجموع مقداره (١١٤,٠٠)، بينما بلغ متوسط الرتب لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة (١٥,٥٠) بمجموع مقداره (١٨٦,٠٠). وهذا يدل على تدني مستوى صعوبات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، واقترب مستوى الصعوبة من مستوى الصعوبات التي يواجهها الطلبة العاديون، إلا أن هذه الفروق هي فروق ظاهرية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، جرى اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، والجدول (٤) يظهر ذلك.

الجدول (٤) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي	
الاختبار البعدي	
اختبار مان ويتني	٣٦,٠٠٠
اختبار ويلكوكسون	١١٤,٠٠٠
قيمة Z	١.٣-2
مستوى دلالة الاختبار	٠.٣٥0

يتضح من الجدول (٤) أن اختبار مان ويتني قد بلغ (٣٦,٠٠٠) بمستوى دلالة (٠,٠٣٥)، وهي

قيمة دالة إحصائية، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (١) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية قلل من مستوى صعوبات القراءة لدى لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وحسن من مستوى مهارات القراءة لديهم.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية قد راعى الخصائص النمائية والأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام الطريقة الصوتية الحسية في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وانتقل بهم من السهل (الحروف) إلى الصعب الكلمات والجمل، وعزز قراءتهم، وأدخلهم في أجواء ممتعة من اللعب والتعلم. وقد صمم في البرنامج التعليمي أنشطة لغوية كان الطالب محوراً فيها، فهو من يتعلم القراءة، وهو من يراقب تقدمه، ويتعاون مع الآخرين ويلاحظ قراءاتهم، ويعدل قراءته في جو من اللعب تخلو فيه الانتقادات، وهو ما وفريته نفسية مناسبة لهم ليتعلموا في جو آمن ومحفز.

ولّد شعوراً لدى طلبة صعوبات التعلم بالحاجة إلى القراءة، فكثير من الألعاب الممتعة لا يجتازها الطالب دون أن يكون قادراً على القراءة، مما ولد لديهم دافعية ذاتية للتعلم. وساهم في تنمية مهارات القراءة وإثراء المخزون اللغوي، واكتساب ألفاظ وأساليب وتراكيب جديدة لدى الطلبة خلال اللعب والقراءة والتحدث مع زملائه، حيث يخوضون تجارب تحاكي تجارب ومواقف الحياة اليومية التي يعيشونها، فهي تساعدهم على النطق الصحيح والهجاء، وهذا ما يؤكد كل من (الصوري، ٢٠٠٦؛ السعدي، ٢٠١١) من أن استخدام الألعاب اللغوية في عملية التدريس تساهم في تصحيح أخطاء الهجاء المنتشرة لدى الطلبة، وتعزز الهجاء الصحيح والنطق الصحيح لمخارج الحروف، والإنتاج اللساني لمختلف الأصوات.

وتتفق هذه الدراسة بنتيجة هذا السؤال مع دراسة (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢)، ودراسة (السعدي، ٢٠١١)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٢)، ودراسة (Ronimus, 2019).

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس مهارات الكتابة تعزى إلى البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب لدرجات طلاب صعوبات التعلم على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة البعدي تبعا لطريقة التدريس كما في الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموعها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة البعدي					
القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموعة التجريبية	١٢	٣١,٥٨	٣,٣٢	٧,٣٨	٨٨,٥٠
المجموعة الضابطة	١٢	٥٧,٩٢	١٣,٣٩	١٧,٦٣	٢١١,٥٠
المجموع	٢٤	٤٤,٧٥	١٨,٧٥		

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة صعوبات التعلم المجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة البعدي قد بلغ (٣١,٥٨) بانحراف معياري (٣,٣٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة (٥٧,٩٢) بانحراف معياري (١٣,٣٩)، كما بلغ متوسط الرتب لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة البعدي (٧,٣٨) بمجموع مقداره (٨٨,٥٠)، بينما بلغ متوسط الرتب لطلبة صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة (١٧,٦٣) بمجموع مقداره (٢١١,٥٠). وهذا يدل على تدني مستوى صعوبات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، إلا أن هذه الفروق هي فروق ظاهرية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، جرى اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة، والجدول (٦) يظهر ذلك.

الجدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة البعدي	
الاختبار البعدي	
اختبار مان ويتني	١٠,٥٠٠
اختبار ويلكوكسون	٨٨,٥٠٠
قيمة Z	٣,٧٢٠-
مستوى دلالة الاختبار	٠٠٠,٠

يتضح من الجدول (٦) أن اختبار مان ويتني قد بلغ (١٠,٥٠٠) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (٥) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية قلل من مستوى صعوبات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وحسن من مستوى مهارات الكتابة لديهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية وفر أنشطة تطلبت

من الطلبة كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل، حيث تدرج البرنامج في تدريب الطلبة على الكتابة من السهل إلى الصعب، كما أن أنشطة البرنامج كانت مكثفة وممتعة في الوقت نفسه، فطلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية تدربوا على الكتابة أكثر من طلبة المجموعة الضابطة. وقد لاحظت الباحثة أن الطلبة في المجموعة التجريبية يضطرون للكتابة وفق بعض مراحل الألعاب اللغوية، ويرجعون لما كتبوه أكثر من مرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية درّب طلبة صعوبات التعلم على الكتابة بطريقة ممتعة ومشوقة دون أن يشعر الطلبة بتعب في أصابعهم، إذ أنهم يكتبون خلال اللعب، ولا يمارسون الكتابة لفترات طويلة، فاللغة اللغوية تتطلب منهم الكتابة بشكل صحيح، ومن مناقشة بعضهم بعضاً في كتاباتهم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية يكتبوا ويعرضوا ما كتبوا على بعض، ويصحح الطلبة كتابات بعضهم بعضاً في جو من المرح، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للكتابة دون الخوف من الوقوع في الخطأ، فتقييمهم لكتاباتهم كان مباشراً وبشكل مستمر. وقد لاحظت الباحثة أن الألعاب اللغوية جعلت الطلبة في المجموعة التجريبية يرتبون أفكارهم قبل البدء بالكتابة؛ لأنهم هم من سيولدون الأفكار ويكتبونها، ووفقاً لبير وبينينجتون (Peer, 2020; Pennington, 2020)، فإن طلبة صعوبات التعلم يجدون صعوبة في الكتابة اليدوية وتحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة، فهي مشكلة في الكتابة اليدوية وتنظيم الأفكار على الورق، وقد وفرت الألعاب اللغوية أنشطة تطلبت من الطلبة كتابة بعض الجمل التي تصف مرحلة من مراحل اللعبة.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي بالآتي:
- الاستفادة من البرنامج التعليمي المستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مختلف المراحل العمرية.
- عمل دورات وورشات تدريبية من قبل المشرفين حول توظيف الألعاب اللغوية في تدريس طلبة صعوبات التعلم.
- العمل على تطوير برامج تعليمية تستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر البرامج التعليمية المستندة إلى الألعاب اللغوية في بعض جوانب شخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم كتقدير الذات والتعلم الذاتي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو حصوة، تمام (٢٠١٥). أثر نمط الألعاب اللغوية الحركية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مديرية تربية لواء سحاب. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو حليلة، عمر (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي رياضي باستخدام الألعاب الصغيرة في تحسين السلوكيات النمطية والاتصال اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحدين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٣)، ٦٧٢-٦٥٣.
- أبو العينين، رهام (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية اللعب المنظم لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- آل تميم، عبدالله (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٥)، ٣٩-١.
- أليفان، محمد (٢٠٠٧). فعالية استخدام الألعاب اللغوية لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلامي بالونج جمبر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية الحكومية، مالانج، أندونيسيا.
- حولتا، رجاء (٢٠٢١). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية ودعم الأنماط اللغوية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية في لواء ماركا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٣)، ١١٣-١٣٠.
- الحيلة، محمد وغنيم، عائشة (٢٠٠٢). أثر الألعاب اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، فلسطين، ١٦ (٢)، ٥٨٩-٦٢٦.
- دايلى، خيرة (٢٠٢١). دور اللعبة اللغوية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية: المرحلة الابتدائية أمودجا. مجلة دراسات وأبحاث، ١٣ (٢)، ٢٦٥-٢٧٥.
- الربيعات، غدير (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث في مادة اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (٦)، ١٧-٣١.
- زايد، فهد (٢٠١١). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: داريافا للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي (٢٠١٥). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد (٢٠١٧). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السعدي، بدرية (٢٠١١). فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعسرّين قرائيا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- السيد، رشا (٢٠١٦). فاعلية برنامج للأنشطة الحركية في تنمية بعض مفردات اللغة الإنجليزية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. مجلة كلية رياض الأطفال، (٨)، ١١-٦٧.
- الشريف، أسماء (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز

- التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، ١٧ (٣)، ٩٣-١٠١.
- الصويركي، محمد (٢٠٠٦). الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- صومان، أحمد (٢٠١٨). أثر إستراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الابداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٩ (١٦)، ٤٩-٧٦.
- عبد الفتاح، صفوت (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي للتلاميذ بطبئي التعلم في المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- عبيد، نهي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم والمدمجين بالمدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٤)، ٧٨٧-٨٠٨.
- العزاوي، نضال (٢٠١٧). بوصلة التدريس في اللغة العربية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الفقيه، حليلة (٢٠٢٠). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٨)، ٢٣-٤١.
- القارسي، جلال (٢٠١٤). أطفالنا وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- المخلافي، محمد (٢٠١٩). أثر إستراتيجيتي الألعاب اللغوية وسرد القصص في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. مجلة الأندلس، ٢٢ (٦)، ٣٦-٨٠.
- مزعل، عمرو ونصرالله، عمر (٢٠١١). صعوبات التعلم وصعوبات اللغة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- المغيه، حمود (٢٠٢١). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١٦)، ١٥١-١٧٧.
- النجار، فخري. (٢٠١١). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم- النظري والتطبيقي. عمان: كلية الاميرة ثروت.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Andrew, W. (2011). **Games for Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, D. (2016). **Specific Learning Difficulties - What Teachers Need to Know**. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Kamran, K. (2019). Serious Game for Children with Autism to Learn Vocabulary: An Experimental Evaluation. **International Journal of Human-Computer Interaction**, 35(1), 1-26.
- Lerner, J. (2002). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Misciagna, S. (2020). **Learning Disabilities: Neurological Bases, Clinical Features and Strategies of Intervention**. London: IntechOpen.
- Peer, L. (2020). **Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice**. London: SaGa Publishing.
- Pennington, B. (2020). **Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice**. New York: Guilford Publications.
- Ronimus, M. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. **Educational Technology Research & Development**, 67(3), 639-663.
- Sicherer, M. (2020). **The Elementary School Counselor's Guide to Supporting Students with Learning Disabilities: A Comprehensive Program**. Oxfordshire: Routledge.
- Stacey, G. (2020). **The Development of Dyslexia and other SpLDs**. London: Routledge.