فعالية برنامج تدريبي قائم علي استخدام الألعاب اللغوية فى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلمة

انجي إبراهيم محمد عبد المنعم،
جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل،
البرنامج التربوي، قسم صعوبات التعلم.

أ.د/ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،
أستاذ التربية الخاصة، عميد كلية التربية، جامعة دمياط.

د/ دعاء محمد حسن خطاب،
مدرس التربية الخاصة، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف علي فعالية برنامج تدريبي باستخدام الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث تتراوح عمر العينة ما بين (١٠-١١) سنة، وتم اختيار عينة البحث بمعدل (٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والذين يعانون من صعوبات التعلم، وتم تطبيق اختبار القدرات العقلية من (٩-١١) سنة (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩)، وباستخدام المسح النيورولوجي (إعداد: مارجريت موتي وأخرين، تعريب عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)، واختبار الفهم القرائي (إعداد: الباحثة)، والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة)، وبعد عمل المعاملات الإحصائية توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) (عند مستوى ٠,٠١) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وعدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – الألعاب اللغوية – الفهم القرائي.

An effective training program based on using language games to enhance primary school students' reading comprehension

Ingie Ibrahim Mohamed Abdullmonum, Zagazig University, Faculty of scinces with disabilities and Rehabtation Educational Programme, Learing disabilities.

Prof. Dr. / Abdel Nasser Anis Abdel Wahab, Professor of Special Education, Dean of the Faculty of Education, Damietta University.

Dr. Doaa Mohamed Hassan Khattab, Special Education Teacher, Faculty of Disabilities and Rehabilitation Sciences, Zagazig University

Abstract:

The aim of this research is to learn about the effectiveness of a training program using language games to develop reading comprehension in student with learning disabilities at the elementary level. The age of the sample ranges from (10-11) years. The sample was selected for on average of (20) pupils with learning difficulties, A mental aptitude test from 9 to 11 years old by (Farouk Abdel Fattah, 1989), Quick Neurological screening test issued by (Margaret Moti et al., Arabization of Abdul Wahab Kamel, 1999), reading comprehension test by the researcher, the training program by the researcher was applied, and after doing the statistic, the results come back, there are statistically significant differences between the averages of trail group score grades on both pre and post measures of reading comprehension skills (total score and all dimensions) at level (0.01) for dimension, there are statistically significant differences between the mean of the experimental and control group score grades in the telemetry of reading comprehension skills (total score and all dimensional) at level (0.01) for the trial group, there are no statistically significant differences between the mean of the dimensional and sequential score grades of the trail group students in reading comprehension skills.

Key words: learning disabilities – language games – reading comprehension.

مقدمة البحث:

يوجد العديد من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم (Learning Disabilities)، تلك التي تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة، وربما تؤدي به إلى الفشل أو التسرب الدراسي، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها، ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة (محمد النوبي، ٢٠١١، ص١٩).

ومن هذه الصعوبات صعوبات تعلم القراءة، وتعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية، فعادة يبدأ التلاميذ القراءة في الصف الأول الابتدائي، وفي أحيان كثيرة قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة، فالقراءة هي الفهم، ويعبر عن الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي بالقدرة على الوصول إلى المعنى، أو الوصول إلى استنتاج (تامر فرح، ٢٠١٢، ص٢١).

كما تُعد القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، كما تعد القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وأيضاً تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية بحيث يمكن القول بأن القراءة غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيده في تعلم المقررات الدراسية المختلفة (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ص ص ٢٩٣- ٢٩٤).

وبالتالي ينبغي على المعلم أن يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتفسير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الإبتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها، ولاشك أن فهم واستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معاني الكلمات وتفسيرها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ص٣٠٧).

مشكلة البحث:

ترى الباحثة أن صعوبات التعلم تعتبر من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ المدارس، والظاهر في هذه المشكلات أنها لا تعذي إلى نوع واحد ولا جنس واحد، وأنها لا تقف عند حدود ضيقة من التعقيد والخطر، والظاهر كذلك أنها تتفاوت في الأثار التي تخلقها في حياة الأفراد الشخصية وحياة أسرهم ومجتمعهم وتحصيلهم الدراسي ومستقبالهم، ومن الطبيعي في مثل هذه الحالات نواكب تلك المشكلات ونسعي للاهتمام بها، لذلك قامت الباحثة في التعرف على تأثير برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، كذلك فإن إفتقار التلميذ إلى مهارات الفهم القرائي يؤدي إلى صعوبات التعلم والفهم القرائي وبالتالي إنخفاض التحصيل الدراسي، وهو ما أشارت إليه دراسة كل من (Wood, 1999)، (سهير شاش، ٢٠٠١)، (محمد الحيلة، ٢٠٠٣)، (قاسم البري، ٢٠١١)، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث على النحو التالي:

١. هل يؤدي التعرض للبرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية ؟
٢. هل يستمر تأثير التعرض للبرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تنمية الفهم القرائي باستخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية واستمرار الأثر.

أهمية البحث:

أولاً : الأهمية النظرية

١. تكمن أهمية البحث في تناول دور الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم القرائي، حيث تتعرض الباحثة لموضوع على درجة كبيرة من الأهمية في المجتمع، حيث تمكننا هذه الدراسة من الوصول إلى صورة واقعية لوضع الأسس السليمة لتقديم الخدمات المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولفت انتباه القائمين على أمور طلاب هذه المرحلة إلى ضرورة توفير الوسائل المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم القرائي، وتحسين الفهم القرائي، وإبراز دور برامج التدريب القائمة على الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي ووضع برامج التدريب القائمة على الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي ووضع المهارات للتغلب على صعوبات التعلم القرائي.

٢. كما أن عينة البحث من طلاب المدارس الإبتدائية، وهم من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، وعلى الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت تلك المرحلة إلا أنها ما تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة في مجال التغلب على صعوبات الفهم القرائي وتنمية المهارات التي تحسن الفهم القرائي .

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. استخدام أحد أحدث الاستراتيجيات العلمية في إكساب طلاب المدارس الابتدائية من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ذوي صعوبات التعلم القرائي مهارات الألعاب اللغوية لتنمية الفهم القرائي.

٢. يمكن للمختصين أن يستفيدوا من هذه البرامج التدريبية في التعامل مع الأفراد الأكثر عرضة لتطوير صعوبات التعلم و صولاً بهم إلى تخطي هذه الصعوبات وتنمية مهارات التغلب عليها.

٣. سوف يستفيد من هذا البحث المهتمين ببرامج صعوبات التعلم.

٤. ترجع أهمية البرنامج في البحث الحالي إلى تنمية الفهم القرائي وتحسين مهاراته من خلال استخدام الألعاب اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائ، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تحقيق قدراً معقولاً من النجاح الأكاديمي وينعكس أيضاً علي توافقهم النفسي والاجتماعي بعد ذلك.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم

تعرفه اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم The national Joint Committee for Learing Disability (1981) بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث إختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته؛ هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم". (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ص٢٩)

الفهم القرائي:

يعرف ماجد محمد (٢٠٠٧، ص٣٥٢) صعوبات الفهم القرائي بأنها هي "التباعد بين مستوى الذكاء، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة،ويستبعد من حالات صعوبات الفهم القرائي الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجي أو النطق أو عيوب السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعالياً أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة.

صعوبات الفهم القرائي:

يعرفها ميرسر (٢٠٠١، ص٢١٢) Mercer بأنها: "الصعوبة في فهم معاني الكلمات أو العبارات أو الجمل، وصعوبة استدعاء وتذكر الحقائق والتفاصيل والقصور والعجز في ذاكرة التتابع والصعوبة في فهم الفكرة الرئيسية، والصعوبة في تحديد المعلومات، والصعوبة في تلخيص المعلومات.

الألعاب اللغوية:

يعرفها (علي عبد المنعم، ٢٠٠٨، ص١٨٣) بأنها: "هي مجموعة من الأنشطة اللغوية والممارسات العلمية التي يعدها المعلم ويقوم بها المتعلم باسلوب تربوي مشوق بغرض تنمية بعض جوانب الآداء اللغوي واكتساب بعض مهارات اللغة العربية، والتي من بينها التعبير الشفهي والإبداعي.

البرنامج التدريبي القائم علي الألعاب اللغوية:

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: "مجموعة المعارف والأنشطة التي تعد لتمارس من قبل الطلاب باستخدام آليات الألعاب اللغوية بقصد إحداث تغير لتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب، ويتألف البرنامج من الأهداف، والوسائل التعليمية، والأساليب والأنشطة والإجراءات والمحتوى والتقويم.

محددات الدراسة:

المحددات الزمنية: وهي المدة التي قامت الباحثة بإجراء الدراسة خلالها وتراوحت ما بين (٢٠٢٠ - ٢٠٢١).

المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي الملتحقين بمدرسة الحناوي الابتدائية (أ)، والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ : ١١) سنة، كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ : ١١٠) أي أنهم جميعاً من ذوي الذكاء المتوسط، وقد روعي التأكد أن القصور الموجودة بهم يعد نيورولوجياً وأن يكونوا جميعاً لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم؛ فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية، أو حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي.

المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية علي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي والملتحقين بمدرسة الحناوي الابتدائية (أ)، والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية.

المحددات المنهجية البحثية: المنهج التجريبي.

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة):

أولاً: صعوبات التعلم:

تمثل صعوبات التعلم مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية (ريهام محمد،٢٠١٢،ص١٣)، لذلك فإن التشخيص الدقيق لهذه المشكلة،والتدخل المبكر وانتهاج الإستراتيجية العلاجية المناسبة لها،وهو ما يتطلب تحديد درجتها،وتطبيق برنامج علاجي مؤثر وفعال للتغلب عليها، حيث أن هؤلاء الأطفال في حاجة ماسة إلى خدمات تربوية وطرق تعليمية فردية خاصة لمساعدتهم على اكتساب المهارات المدرسية اللازمة، وتجاوز هذه الصعوبات، وما يرتبط بها من اخفاقات مزمنه في التحصيل، واستخدام كامل مقدراتهم العقلية في عملية التعليم،وفهم الرموز اللغوية، وتحسن الفهم القرائي لهم (محمد النوبي، ٢٠١١، ص ١٩).

وتتفق مع ذلك دراسة (Johnson, Graham, & Harris، 1997) ميرندا وآخرون Miranada & Vidal (1997) ودراسة (Rabren , Darch & 1999) Eaves، ودراسة (De Cort et al (2001، ودراسة ماجد محمد (٢٠٠٧)،ودراسة Gayo, Deano, Conde, Ribeiro , Cadime & Alfonso (٢٠١٤)،ودراسة حنان محمد (٢٠١٦)، ودراسة حسام عباس (٢٠١٤)، ودراسة Bulut (2017).

وفي هذا السياق ينبغي علينا إلقاء الضوء على مفهوم صعوبات التعلم ومن ثم النماذج المفسرة لصعوبات التعلم كما يلي:

١. مفهوم صعوبات التعلم

تعرفه اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) (1981) بأنها بمثابة مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة،وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد،ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث إختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي،وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم،ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله،٢٠١٠، ص٢٩).

٢. **النماذج المفسرة لصعوبات التعلم**:

تتعدد النماذج التي يتم في ضوئها تفسير صعوبات التعلم، والتي تستند كل منها علي أطر نظرية معينة ومحددة، وهناك ستة نماذج تعمل علي تفسير صعوبات التعلم، تتمثل فيما يلي:

أ- النموذج النيورولوجي: يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ووفقاً لهذا النموذج تنتج إصابات التعلم عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٧، ٦٩).

ب- نموذج العمليات النفسية: يقوم هذا النموذج في الأساس علي افتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في القدرة علي استقبال وتفسير المثيرات؛ ينشأ عن عدم كفاية العمليات الخاصة بالانتباه والإدراك والذاكرة، ويعد القصور في تلك العمليات مظهراً أولياً للإضطراب الوظيفي البسيط، وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (Conte, 1998, 68).

ج- النموذج التطوري (النمائي): يركز هذا النموذج علي التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، وخاصة ما يتعلق بنموه المعرفي وفقاً لمستويات ومراحل النمو كما حددها بياجيه Piaget، وهو الأمر الذي ييسر له اكتساب المهارات المختلفة في كل مرحلة؛ إذ نجد أن هناك مكتسبات معينة يحققها الفرد في كل مرحلة، وذلك منذ أول هذه المراحل، ويرى البعض أن صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج إنما تُرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية التي يكون من شأنها أن تسبب فشلاً في تعلم المواد الأكاديمية المختلفة؛ حيث يظهر الأطفال ذو صعوبات التعلم مدى واسع من التأخر علي معظم مؤشرات النضج مثل الانتباه والذاكرة قصيرة المدى (عبد الناصر أنيس، ٢٠٠٣، ١٣٩-١٤١).

د- النموذج السلوكي: يرى هذا النموذج أن صعوبات التعلم تُرجع إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة نتيجة استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد

التلاميذ في الفصول وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة؛ بالإضافة إلى احتمالات وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع (سليمان محمد، ٢٠٠٧، ٣١).

هـ- النموذج المعرفي: يُركز هذا النموذج علي كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج إلى حدوث خل أو اضطراب في احدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (محمد كامل، ٢٠٠٣، ٤٦).

و- نموذج أو منظور متعدد الأبعاد: لا يكتفي هذا النموذج في تفسير صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها؛ حيث يرى في ذلك قصوراً في رؤية صعوبات التعلم، وتقييمها، وعلاجها، ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضاً فرعية متعددة لها، وذلك من النماذج السابقة جميعها، ويعد هذا النموذج هو الأعم والأشمل، والأكثر تكاملاً بل والأمثل في تناول صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠٠٦أ، ٥٥).

وفي ضوء العرض السابق لأهم النماذج المفسرة لصعوبات التعلم نجد أن النموذج متعدد الأبعاد هو أفضل النماذج المفسرة لحدوث صعوبات التعلم، لأنه ينظر نظرة شاملة لأسباب صعوبات التعلم، ولا يركز علي سبب واحد فقط يرجع إليه تلك الصعوبات كغيره من النماذج الأخرى، كما أنه يستفيد من كل النماذج الأخرى في تشخيص وتقييم وعلاج صعوبات التعلم.

ثانياً: الفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

والقراءة ليست وقفاً على النطق بل تستوجب الفهم الدقيق والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة لتتيح للقارئ القدرة على الاستنتاج والتفاعل والتواصل،وهي وسيلة لكسب المعلومات والخبرات ومصدر من مصادر المتعة، وتعد أساس كل عملية تعليمية (منى مصطفى،٢٠٠٧، ص٤٣).

وتعرف بأنها "عملية بنائية تفاعليه يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي القارئ، والنص القرائي والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، والتي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة (Thompson, 2000, PP. 3-4).

وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها وللعمل بمقتضاها وتعلم القراءة يُعد عملية ديناميكية قد تبدأ قبل التحاق الطفل بالمدرسة وقد تمتد إلى ما بعد الصفوف العليا ويتوقف تعلم مهارات القراءة على مدى استعداد الطفل ونضجه من الناحيتين العقليه والجسمية بالإضافة إلى مدى الاستعداد الشخصي له، كما إنها عملية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة،فتتعداها إلى حلها وفهم معانيها.

وتُعد صعوبات القراءة ومن أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وترتبط بالقصور في المهارات اللغوية، وخاصة بما يعرف بالوعي أو الإدراك الفونولوجي والذي يعرفه Torgesen (2001) بأنه "قدره الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتيه أصغر كالكلمات أو المقاطع أو الفونيمات.

ويدلل ذلك على أنه عندما تواجه الفرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمه في إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية".

(دانيال.ب. هالاهان، جيمس.م. كوفمان،٢٠٠٨، ص ص٣٣٧ – ٣٣٨)

كما توضح عدد من الدراسات منها (Golinkoff & Rosinski 1976 أن الغالبية من التلاميذ الذين يعانون من أوجه القصور في الفهم يكون أداؤهم في مستوى الفهم منخفض،وليس لديهم القدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة، حتى في حالة إذا استطاع الفرد فك شفرة الكلمات بدقة وسرعة فإنه وفقاً لما أكده Roth et al., (2002) سوف يظل لديه صعوبة في عدد من المفردات اللغوية من حيث قدرته على الربط بين الكلمات ومعانيها،ولكي نتمكن من تطبيق ذلك عملياً فإنه لا يجب التركيز على فك الشفرة فحسب، ويجب على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يقوموا بتعليمهم المفردات اللغوية وغيرها من الجوانب المرتبطة بالفهم القرائي، علاوة على المفردات اللغوية، فإن المعلومات والتي يطلق عليها أحياناً المعرفة بالعالم Word Knowledge أو معلومات الفرد عن العالم عادة ما يكون من شأنها أن تؤثر على الفهم القرائي من جانب الفرد،وفي هذا الشأن فإن

التلاميذ الذين يستخدموا خبراتهم السابقة بالأحداث أو المواقف تكون مرشدة لهم على الفهم (دانيال هالاهان وآخرون،٢٠٠٧، ص ص٥٣ –٥٣٣).

وتتفق مع ذلك دراسة De Cort, Verschaffel & Van De Vene (2001)، ودراسة Van Keer (2004)، حنان مصطفى (٢٠٠٧)، دعاء خطاب (٢٠١١)، Ilter (2017).

وفي هذا الصدد تناولت الباحثة الفهم القرائي في ضوء صعوباته والعناصر التي يتضمنها من مفهوم الفهم القرائي، والنظريات المفسرة لصعوبات الفهم القرائي.

١. تعريف الفهم القرائي:

يعرف ماجد محمد (٢٠٠٧، ص٣٥٢) صعوبات الفهم القرائي بأنها هي «التباعد بين مستوى الذكاء، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة، ويستبعد من حالات صعوبات الفهم القرائي الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجي أو النطق أو عيوب السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعالياً أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة.

وترى الباحثة أن الفهم القرائي وفقاً لما سبق يشير إلى عدد من النقاط يمكن تناولها على أنها «عملية بناء معرفي يقوم بها القارئ، وأن القراءة عملية بنائية تتضمن ثلاث عناصر القارئ والنص القرائي والسياق، كما إنها تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ومن شخص لآخر، وإن صعوبات الفهم القرائي تكون نتيجة لاضطراب وقصور واضح لدى الفرد في فهم النصوص القرائية».

٢. قصور الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم:

يتسم الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي بعدد من السمات منها القصور في فهم وإدراك العلاقات بين المعاني والأفكار للمادة المقروءة (سامي ملحم،٢٠٠٢، ص٢٨٢)، وعدم التركيز وضعف الانتباه للعلاقات بين الأشياء،أو الاستنتاج وحل المشكلات، وضعف القدرة على إدراك معاني الكلمات والمفردات والجملة أو الفهم الخاطئ للمعنى، عدم القدرة على الإلمام بالفهم التام للفقرات أو الوحدات والأجزاء الطويلة (جاي بوند وما يلزتنكر وباربارا داسون، ١٩٨٣، ص٥٣٤).

وهـو ما تؤكده دراسـة (حسام عباس، ٢٠١٤، ص ص ١٢٩ – ١٣٠) من أن الأطفال ذوي صعوبـات الفهـم القرائـي لديهـم قصـور في امتـلاك مهـارات التفكير،ومنهـا مهارات التفكير الأساسية المتمثلة في التصنيف، الترتيب، الاستنتاج،صياغة الأفكار، العلاقـات والأنمـاط، ويظهر هذا الضعف من خلال القصور في قدراتهم على إدراك معنى الكلمة، معنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغوية، والمتعلقات اللغوية.

وهو ما تتفق معه دراسة Bernaus (1987)، ودراسة رلي رامز (١٩٩٣)، ودراسة Densmore (1997)، ودراسة Alpar (2013)، ودراسة عبد الحميد زهري (٢٠٠٣)، ودراسة حنان ماجد (٢٠٠٠)، ودراسة قاسم البري(٢٠١١)، ودراسة Dolati& (2011) Mikaili، ودراسـة Wang , Shang & Briody(2011)، ودراسـة Mehregan (2014)، ودراسـة– Gaytan-Lugo Santana-Mancilla,Santarros Garicia Medina-Anguiano, Hernandez-Gallardo, & Garcia-Ruiz, (2015)، ودراسـة Abdallah, Jamil, Jamil, Jasim, & Daood (2005)، ودراسة Siti Nazleen & Zuliana (2017)، ودراسة Rusmiati, R. (2016) ، ودراسة Vargas Luna, D. P. (2018)، ودراسة Gaytán-Lugo, L. S., et al., (2015)

٣. النظريات المفسرة للفهم القرائي:

يوضـح عـدد مـن العلمـاء منهـم (Wiggins & Mc Tighe, 1998) وفقـاً لتوجهـات النظريـة نظـرة متعـددة المظاهر لما يكـون فهمـاً ناضجاً ذات ستـة جوانب اشتملـت على الشرح، التفسـير، التطبيق،المنظور، التقمص الوجداني، معرفة الذات (أسامة حامد،فاطمة محمد، ٢٠١٣، ص ص ١٢– ١٤).

النظرية البنائية

تحظـى النظريـة البنائية بدور كبير في تعليم القـراءة ، وتفسر النظرية البنائية الفهـم القرائـي بناءً علـى البيانـات المعرفيـة السابقة،وتقـوم البنائيـة المعرفية على تنمية المعرفة، وتحدث البنية المعرفية بفضل التمثيل والمواءمة بين المعرفة الجديدة والمعرفـة السابقـة، ويكتسـب التعلم معنـاه عندما لا يتوقف عند مجـرد الوصف، بل يتعداه إلى حل التناقضات، وفهم نقاط عدم الاتفاق.

النظرية البنائية الاجتماعية

تقوم البنائية الاجتماعية على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم المستوى النفسي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوين المعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم،وهو ما يوضح دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم، وتحظى بدور كبير في تعليم القراءة من التركيز على الناتج إلى التركيز على العمليات، وما يتبعها من تحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في القراءة إلى التركيز على عملية القراءة تفاعلاً مع الموقف التعليمي والنص القرائي.

إن البنائية الاجتماعية تفترض أن المتعلم يبني معلمته بنفسه أولاً ثم يبحث عن المعاونة والدعم ومشاركة المعلومات مع الأخرين لاستكمال عملية البناء المعرفي، علي العكس من البناية الفردية التي تفترض أن المتعلمون قادرون علي بناء معارفهم وتفسيرها من خلال خبراتهم السابقة فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي في ضوء خبراتهم السابقة (Erick, Smith, 1999).

وتؤكد البنائية على التفاعل الاجتماعي في عمليات التعلم، وعلى استثمار المواقف الحقيقية في التعلم، وعلى إيجاد بيئة تعلم تعتمد على الحوار والتعلم التعاوني (راشد بن حسين، ٢٠١١، ٣٤).

وسوف تعتمد الباحثة في الدراسة الحالية على النظرية البنائية الاجتماعية لأن الألعاب تدرس في نطاق اجتماعي، ونظراً لما للعلاقات الاجتماعية من دور في التعلم، وارتباط تكوين المعني بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم، ولأنها تنطلق من مجموعة من الافتراضات التي أكدتها كتابات الباحثين في هذا المجال أهمها إيجابية ونشاط المتعلم أثناء عملية التعلم من البداية إلى النهاية، أن تعلم المعرفة تبنى على تناول التناقضات وتعالجها، أن المتعلم هو المسئول عن تعلم معرفته، فهم المعرفة الجديدة ومعالجتها يرتبط بخبرات المتعلم السابقة،التفاعل الطردي الإيجابي بين بيئة التعلم والنضج المعرفي المفاهيمي للمتعلمين حيث يُعد البعد الاجتماعي عامل أساسي في نمو وتعديل البيئة المعرفية للمتعلمين، المعنى من التعلم عامل هام في نضج عملية التعلم وثباتها وتطورها، وتهيئة الظروف التي تساعد على التعلم.

ثالثاً: الألعاب اللغوية:

تعد الألعاب اللغوية الوسيلة الفعالة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية الشفهية والكتابية،والتي يمكن من خلالها أن يكتسب المتعلم الحقائق والمفاهيم المحددة للعبة، ويتدرب من خلالها على المهارات ويكتسب الاتجاهات،حيث تشكل طريق جيد للنمو ولإحداث التكامل في شخصيته،وفقاً للمعايير الاجتماعية، وفيه ينفس الطفل عن طاقاته وانفعالاته بطريقة عفوية ويقوم المعلم بملاحظة سلوك الطالب فيدعم السلوك المرغوب ويُعدل السلوك غير المرغوب.

كما يقوم الطالب بهذا النشاط تحت إشراف المعلم،فهو عمل ممتع ونشاط مثمر وإعداد فعال لحياته المستقبلية، واستخدام طبيعي وحقيقي للغة، وفي أثنائه يلون الطفل صوته وينغم كلماته، ويبني جمله، ويعبر عن أفكاره ويقلد أنماطاً لغوية للآخرين ذوي أداور اجتماعية ومهنية،فيمكن أن يمارس الأطفال أنشطة تشجع على تقمص دور ساعي البريد، رجل المطافي، الممرضة، الشرطي، الطبيب، وكلما ازدادت المواد المستعملة تنوعاً ازدادت الأنشطة التي تشجع على التفاعل اللفظي بين الأطفال (عبد الحميد زهري، ٢٠٠٣، ص٢١٢).

كما أنه يتصل اتصالاً مباشراً بحياة الأطفال حتى أنه يشكل محتوى حياتهم وتفاعلهم مع البيئة، وهو أداة إنماء وتكوين لشخصية الأطفال وسلوكهم، ووسيط تربوي يعمل على تشكيل سلوك الطفل في هذه المرحلة التكوينية الحاسمة من النمو الإنساني، وهو أداة فاعلة لتعليم الأطفال التفكير (محمد محمود، ٢٠٠٤، ص٢١)، وهو ما أوضحته دراسة (نشوى محمد، ٢٠٠٨، ص٢٦٣) من أن استخدام الألعاب اللغوية من أحد مداخل تدريس المواد الدراسية بصورة عامة واللغات بوجه خاص،حيث أنها تخرج المتعلمين من الإطار الجامد و الجاف للفصل المدرسي،وتساعدهم على الاندماج بإيجابية فيما يتعلمونه،وهي أيضاً تزيد من التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمتعلم.

وهو ما تتفق معه دراسة Bernaus(1987)، ودراسة رلي رامز (١٩٩٣)، ودراسة Densmore (1997)، ودراسة Alpar (2013)، ودراسة عبد الحميد زهري (٢٠٠٣)، ودراسة حنان ماجد (٢٠٠٠)، ودراسة قاسم البري(٢٠١١)، ودراسة Dolati& (2011) Mikaili، ودراسة Wang , Shang & Briody (2011)، ودراسة Mehregan

(2014)، Gaytan-Lugo, Santana-Mancilla, Santarros-Garicia, Medina-Anguiano, Hernandez-Gallardo, & Garcia-Ruiz,. (2015)، ودراسة Abdallah, Jamil, Jamil, Jasim, & Daood (2005)، ودراسة Siti Nazleen & Zuliana، ودراسة Rusmiati, R. (2016) ، ودراسة Vargas Luna, D. P. (2018)، ودراسة Gaytán-Lugo, L. S., et al., (2015) ، ودراسة Darfilal, I. (2015).

من حيث أن الألعاب اللغوية التعليمية المستخدمة تزيد من مستوى التعلم وتنمية مستوى تعلم المفردات اللغوية وتحسين فهم المفردات اللغوية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية عن الطرق التقليدية، ومن أهمية اللعب في التعلم وفي تحسن الفهم القرائي.

وفي هذا الإطار ينبغي علينا إلقاء الضوء على الألعاب اللغوية من حيث مفهومها والتوجهات النظرية التي تناولت اللعبة وخطة استخدامها:

١. مفهوم الألعاب اللغوية:

يعرفها على عبد المنعم (٢٠٠٨، ص١٨٣) بأنها: «هي مجموعة من الأنشطة اللغوية والممارسات العلمية التي يعدها المعلم ويقوم بها المتعلم بأسلوب تربوي مشوق بغرض تنمية بعض جوانب الأداء اللغوي واكتساب بعض مهارات اللغة العربية،والتي من بينها التعبير الشفهي والإبداعي.

ويعرفها ج.جيبس G.Gibbs بأنها " نشاط يتم بين الدارسين (متعاونين أو متنافسين)،للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة (ناصف مصطفى، ١٩٨٣، ١٣).

٢. التوجهات النظرية التي تناولت اللعبة:

ووفقاً للتوجهات النظرية التي تناولت اللعب من معرفية وسلوكية ولغوية تفسر اللعب، وجدت الباحثة أن النظرية المعرفية أوضحت أن اللعب عمل جاد يقوم به الإنسان لتحقيق نمو متكامل ومتوازن لتطوير معارفه ومفاهيمه في مختلف مراحل نموه،أما النظرية السلوكية فسرته بأنه ارتباط بين مجموعة من المثيرات والاستجابات، أما النظرية اللغوية أوضحت أن الطفل يولد وعنده قدرة أوليه.

كما تفسر التوجهات النظرية المعرفية والسلوكية اللعب على أنه عمل جاد يقوم به الإنسان لتحقيق نمو متكامل ومتوازن لتطوير معارفه ومفاهيمه في مختلف

مراحل نموه (محمد محمود، ٢٠٠٢، ص٧٠)،أما النظرية السلوكية تفسره بأنه ارتباط بين مجموعة من المثيرات والاستجابات، أما النظرية اللغوية أوضحت أن الطفل يولد وعنده قدره أوليه لتحليل الجمل التي يسمعها ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية للغة الأم، واعتمدت الباحثة على هذه النظريات في الدراسة الحالية واتفقت معها في أن اللعب عمل جاد يقوم به الإنسان من خلال مجموعة من المثيرات والاستجابات، وهو ما يساعده على تطوير معارفه ومفاهيمه في حين اختلفت مع ذلك في أن الطفل يولد وعنده قدره أوليه لتحليل الجمل التي يسمعها ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية للغة الأم (هدى محمود، ٢٠٠٧ ، ص ص٣١-٣٢).

وترى الباحثة أن الطفل يولد ولديه استعداد بيولوجي للتفاعل مع بيئته بشكل يوصله إلى إدراك حقيقة أن بعض الأشياء تؤثر في أشياء أو موضوعات أخرى،وهو ما يفسر قدرته على إدراك الموقف الكلي للعبة وفقاً لعمره الزمني وشخصيته وحالته الراهنة.

رابعاً: دور الألعاب اللغوية في تحسين الفهم القرائي:

تُعد القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد حيث تمثل أحد مخرجات اللغة وتشكل جزء كبير في المدرسة الابتدائية فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان محدد وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها والوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها،ويشكل مستوى الذكاء ونقص فرصة ممارسة اللغة،والعجز في الجانب السمعي والنطق وبطئ القراءة أسباباً لضعف التقدم في فهم القراءة، كما أن تجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يتم من خلال برامج وأساليب صممت لعلاج مشكلات وصعوبات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم القرائي.

وتؤكده دراسة كل من De Cort et al (2001).، ودراسة Gayo et(2014) al.، ودراسة Ilter (2017).

ترجع أهمية هذا الإسلوب إلى أن اللعب يتمخض عنه تغيرات كيفية تسيطر على حياة الطفل في سنوات المدرسة،ويمثل اللعب المحتوى الذي يحدد طبيعة النشاط وأنماط التفاعل في البيئة المحيطة، وهذا يعني أن شخصية الطفل، وما فيها من خصائص جسمية واجتماعية وعقلية وانفعاليه، وقدره على مواجهة المواقف والتغلب

عليها، لكي يتوقف على محتوى اللعب كنشاط، وعلى طريقة تنظيمه، لكي يتمثله الطفل ويحوله إلى قوى بنائية في معارفه وأساليب تفكيره وعلاقاته ودرجة وعيه وقدراته وميوله، وحتى نتمكن من ربط اللعب بنوعية النماء في شخصية الاطفال، ينبغي أن ننوع في ألعابهم، بحيث تشتمل على أشكال مختلفة تغطي احتياجات النمو لديهم على أن تصمم لمواجهة الاحتياجات الحركية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والتعليمية والنفسية وغير ذلك من مهارات وكفايات تتصل بإنمائهم مثل التوازن والتركيب والتحليل... إلخ (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢، ٥٣).

وبشكل عام تبرز أهمية الألعاب اللغوية في تزويدها المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، إذ يتعرف المتعلم على بعض المشكلات القرائية التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات، مما يساعده في اتخاذ القرار المناسب، ومن فوائد الألعاب اللغوية أنها تسهم إلى حد كبير في التعلم الإبداعي، وتنمية الاستكشاف، والتجريب، وقد دعا الكثير من الباحثين إلى إدماج اللعب في مناهج الصفوف الأولى، ويؤدي إلى الإسهام في تقليل الفجوة بين ما يجري في غرفة الصف، وما يجري في مواقف الحياه اليومية، وتتيح الفرصة كذلك لتغيير الدور التقليدي لكل من المعلم والمتعلم، إذ توجه المعلم نحو دور الإعداد والتنظيم والمتابعة وتوزيع المهمات والتقييم (قاسم البري، ٢٠١١).

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي و البعدي لمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين للتأكد من فعالية برنامج تدريبي باستخدام الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية (الصف الخامس الابتدائي) من ذوي صعوبات التعلم، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى مثلت عينة حساب الخصائص السيكومترية، والثانية مثلت عينة الدراسة.

(١) العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة مقسمين كالتالي (٢٥) من الإناث و(٥) من الذكور من تلاميذ الصف الخامس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمدرسة عمر مكرم الابتدائية بالزقازيق والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٠ – ١١) سنوات، ومن ذوي الذكاء المتوسط وتم اختبارهم بطريقة عشوائية ووفقاً لآراء المعلمين.

(٢) عينة الدراسة الأساسية:

ـ بغرض تحديد عينة الدراسة الأساسية، تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- اختيار مدرسة الحناوي الابتدائي (أ) التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية وذلك لوجود عدد كبير من التلاميذ ممن هم في الصف الخامس الابتدائي بما يسمح باختيار عينة الدراسة.
- طُلب من معلمي اللغة العربية بالمدرسة تحديد التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في اللغة العربية من وجهة نظرهم، وقد بلغ عدد التلاميذ وفقاً لهذا الإجراء (٣٥) تلميذاً وتلميذة من إجمالي عدد (١٥٠) تلميذ وتلميذة من الجنسين يمثلون تلاميذ الصف الخامس الابتدائي موزعين على أربعة فصول دراسية.

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرات العقلية من (٩-١١) سنة (إعداد: فاورق عبد الفتاح، ١٩٨٩) – بطريقة فردية ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد عدد (٧) من التلاميذ ممن حصلوا على نسبة ذكاء أقل من المتوسط (نسبة الذكاء أقل من ٩٠ – ١١٠).
- تم (١٩٩٩ – بطريقة فردية – للتأكد من أن القصور لدى هؤلاء التلاميذ يعد نيورولجياً، ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (٥) من التلاميذ ممن حصلوا على (٥٠) درجة فأقل من الدرجة الكلية للاختبار.
- ثم تم تطبيق اختبار الفهم القرائي (إعداد: الباحثة) – بطريقة جماعية - للتأكد من أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (٣) من التلاميذ ممن حصلوا على درجات أعلى من متوسط المجموعة.

وفي ضوء ذلك يكون عدد أفراد عينة الدراسة النهائية (٢٠) تلميذاً وتلميذة مقسمين كالتالي (١٤) من الذكور و(٦) من الإناث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ – ١١٠) أي أنهم جميعاً من ذوي الذكاء المتوسط، وقد روعي التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً، وأن يكونوا جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية، أو حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي.

مبررات اختيار العينة:

- أن هذه المرحلة – الصف الخامس الابتدائي – تعد مرحلة وسط من التعليم الإبتدائي لا بد فيها من التدخل الفعال لمواجهة مشكلات التعلم وخاصة ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم فئة تشكل معظم تلاميذ المرحلة الابتدائية، ووجود مشكلات في الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ يترتب عليه إخفاق في التحصيل الدراسي بصفة عامة.

- أن في هذه المرحلة الدراسية من بين أهداف القراءة في الصف الخامس الابتدائي إكتساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي كوسيلة للتعامل مع كل فروع المعرفة.
- أن في هذه المرحلة الدراسية يزداد كم المفردات والمصطلحات الجديدة على التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبة لدى تلاميذ هذه المرحلة في فهم المادة المقروءة، ويصبح الأمر أكثر صعوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- أن هذه المرحلة الدراسية هي البداية الفعلية لاستخدام وتنمية مهارات الفهم القرائي.

ومن هذا المنطلق نجد أن هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تلك المرحلة الدراسية بحاجة ملحة لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

وقد تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متجانستين وهما:

ـ **المجموعة التجريبية:** وتتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وأفراد المجموعة التجريبية جميعاً من التلاميذ الملتحقين بمدرسة الحناوي الابتدائي (أ)، وخضعت هذه المجموعة للبرنامج العلاجي المستخدم لتنمية الفهم القرائي لديهم.

ـ **المجموعة الضابطة:** وتتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وأفراد المجموعة الضابطة من التلاميذ الملتحقين بمدرسة الحناوي الابتدائية (أ) ولم تخضع هذه المجموعة لأجراءات البرنامج المستخدم.

تكافؤ مجموعتيي الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجموعة من المتغيرات وهي:

- العمى الزمني.
- مستوى الذكاء.
- مستوى الأطفال على اختبار المسح النيورولوجي.
- مستوى الفهم القرائي.

وقد تم اختيار التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية وتحديداً اختبار (مان – ويتني – ويلكوكسون) Mann-whitney – Wilcoxon test، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١ـ العمر الزمني:

تم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المرحلة العمرية من (١٠-١١) سنة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، وقد تم حساب العمر بالشهور وإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي ترتيب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (بالشهور).

جدول (١)

قيم (Z ، W، V) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني بالشهور

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٠	١٠٠	٤٥	١٠٠	٠،٤٣٨	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١	١١٠				

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابط في العمر الزمني، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في متغير العمر الزمني.

٢ـ مستوى الذكاء:

تم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الذكاء المتوسط، وقد تمت المجانسة بين كلتا المجموعتين من خلال إيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، ويوضح جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء.

جدول (٢)

قيم (Z ، W، V) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوي الدلالة
الذكاء	التجريبية	١٠	١٠	١٠٠	٤٥	١٠٠	٠،٣٩٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١	١١٠				

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٣ـ مستوى الأطفال على اختبار المسح النيورولوجي:

تم اختيار جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ممن حصلوا على أعلى من (٥٠) درجة من الدرجات الكلية على اختبار المسح النيورولوجي، ولتحقيق التجانس بين كلتا المجموعتين تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي ويوضح جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي.

جدول (٣)

قيم (Z , W, V) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوي الدلالة
المسح النيرولوجي	التجريبية	١٠	٨،٩٥	٨٩،٥٠	٣٤،٥٠	٨٩،٥٠	١،١٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٢،٠٥	١٢٠،٥٠				

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٤ـ مستوى الفهم القرائي:

قامت الباحثة بالمجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج العلاجي، حتى يتمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقاً، ومن ثم فقد طبقت الباحثة على كلتا المجموعتين مقياس الفهم القرائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس ويوضح جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتي التجريبية والضابطة في مستوى الفهم القرائي.

جدول (٤)

قيم (Z , W, V) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم القرائي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوي الدلالة
القياس القبلي للفهم (القرائي: (١	التجريبية	١٠	١٠	١٠٠	٤٥	١٠٠	٠,٤٢١	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١	١١٠				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٢)	التجريبية	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠	٣٨,٥٠	٩٣،٥٠	١,٠٠٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥٠				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٣)	التجريبية	١٠	٩,٦٠	٩٦	٤١	٩٦	٠,٧٥٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٤٠	١١٤				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٤)	التجريبية	١٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥٠	٤٩,٥٠	١٠٤،٥٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٤٥	١٠٤,٥٠				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٥)	التجريبية	١٠	١٠,٤٠	١٠٤	٤٩	١٠٤	٠,٠٩٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٦٠	١٠٦				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٦)	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥	٤٠	٩٥	٠,٧٨٨	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٧)	التجريبية	١٠	٩,٧٠	٩٧	٤٢	٩٧	٠,٦٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٣٠	١١٣				
القياس القبلي للفهم القرائي: (٨)	التجريبية	١٠	٩,٧٠	٩٧	٤٢	٩٧	٠,٦٩١	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٣٠	١١٣				

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوي الدلالة
القياس القبلي للفهم القرائي: (٩)	التجريبية	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥٠	٤٤،٥٠	٩٩،٥٠	٠,٤٥٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٠٥	١١٠,٥٠				
القياس القبلي للفهم القرائي: (١٠)	التجريبية	١٠	١٢,٥٠	١٢٥	٣٠	٨٥	١,٦٢٠	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٥٠	٨٥				
القياس القبلي للفهم القرائي: (١١)	التجريبية	١٠	١١	١١٠	٤٥	١٠٠	٠,٤٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠	١٠٠				
القياس القبلي للفهم القرائي: (١٢)	التجريبية	١٠	١٠	١٠٠	٤٥	١٠٠	٠,٥٠٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١	١١٠				
القياس القبلي للفهم القرائي ككل (الدرجة الكلية)	التجريبية	١٠	١٠	١٠٠	٤٥	١٠٠	٠,٣٨٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١	١١٠				

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم القرائي وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من المقاييس سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) أو لقياس متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى البرنامج العلاجي، وفيا يلي عرض لهذه الأدوات:

(١) **اختبار القدرات العقلية من (٩ : ١١ سنة)** (**إعداد: فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩**)

(٢) **اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.**
Quick Neurological Screening Test (QNST)

إعداد: (مارجريت موتي وآخرين، تعريب: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩).

(٣) **اختبار الفهم القرائي**: (**إعداد : الباحثة**)

أعدت الباحثة هذا الاختبار بغرض قياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

مبررات إعداد اختبار الفهم القرائي:

قامت الباحثة باعداد اختبار للفهم القرائي وذلك لأنه لم يتم الحصول علي مقياس يتناسب مع عينة البرنامج المستخدم، وكذلك المهارات التي يتم تنميتها، ولإعداد المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١) أجرت الباحثة مسحاً لبعض الاختبارات في حدود علم الباحثة، التي هدفت لقياس الفهم القرائي، ومنها:

اختبار الفهم القرائي إعداد: نصرة محمد جلجل (٢٠٠٨) : يهدف إلى قياس الفهم القرائي وتشخيص صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ بالصف الثاني الابتدائي، بالنسبة للقراءة الصامتة، والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور والقوة لدى هؤلاء التلاميذ، ويتكون الاختبار من ٨٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول**: التعرف على المفردات: ويحتوي على ٤٠ عبارة.
- **البعد الثاني**: فهم المفردات: ويحتوي على ١٠ عبارات.
- **البعد الثالث**: فهم الجملة: ويحتوي على ١٠ عبارات.
- **البعد الرابع**: القراءة الصامته: ويحتوي على ٢٠ عبارة مقسمة على ٥ قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على ٤ عبارات خاصة بها.

ويتكون الاختبار من ٨٠ عبارة وتعطي كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة والإجابة الخاطئة تعطى صفر، وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٨٠ درجة، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار مره ثانية بلغت قيمة معامل الثبات بين التطبيق الأول والثاني (٧٢،٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠١،٠).

اختبار الفهم القرائي إعداد: عادل عبد الله (٢٠٠٩): يتألف هذا الاختبار من ثلاث قطع صغيرة للفهم مقتبسة من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على هؤلاء التلاميذ، وقد روعي أن تكون هذه القطع متدرجة في الصعوبة من حيث المكونات اللغوية المتضمنة، وعمل الباحث على أن يقدم الأسئلة لكل منها في ثلاثة مستويات مما يجعلها تعكس مستويات ثلاثة للفهم اللغوي هي المستوى البسيط، والمتوسط،

والمرتفع، وخصص لكل مستوى سؤالين يجب على التلميذ بعد أن يقرأ النص أن يقوم بالإجابة عنهما، وتتميز إجابة سؤالي المستوى البسيط بأن التلميذ ينقل الإجابة من النص حرفياً (مثال: أين تقع مصر؟) (تقع مصر في الجزء الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا)، بينما نجد أن السؤالين الخاصين بالمستوى المتوسط يتطلبان أن يقوم التلميذ بالربط بين ما يقرأه وما يعرفه، ثم يتوقع الإجابة (مثال: هل تفضل أن تعيش في مصر؟ لماذا؟) (يأتي كثير من السائحين إلى مصر كي يتمتعوا بجوها الجميل، ويروا آثارها)، أما المستوى الثالث فيتطلب تقييم الأحداث، والتحليل، وإبداء الرأي (مثال: هل يؤثر جو مصر على الزراعة والصناعة بها؟)، وقد تم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال، وبالتالي يكون الحد الأقصى لدرجات كل قصة أو نص هو ست درجات، وتصل بذلك الدرجة الكلية إلى ١٨ درجة تتوزع على ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي، المستوى البسيط (١ – ٦) درجات، والمستوى المتوسط (٧-١٢) درجة، والمستوى المرتفع (١٣-١٨) درجة، وبعد إعداد هذا الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم الإبقاء على الجمل والأسئلة التي حازت على ٩٠٪ على الأقل من إجماع آرائهم، وبحساب قيمة (ر) بين درجة عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية (ن=٢٤) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وذلك في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختبار اللغة العربية بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول بلغت قيمة معامل الثبات (٠،٦٦٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠،٠١).

اختبار الفهم القرائي إعداد: دعاء محمد حسن خطاب (٢٠١١): ويتكون اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من (١٠) قطع أو نصوص قرائية يندرج تحت كل منها مجموعة من الأسئلة (المفردات) وعددها (٤٩) مفردة تقيس المهارات التسع للفهم القرائي، وهي: تحديد العلاقة بين المفردات (الترادف)، تحديد العلاقة بين المفردات (التضاد)، التمييز بين المفرد والجمع، تكملة الجملة بكلمات معطاة، التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، فهم المادة المقروءة، وضع عنوان مناسب للقطعة، تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، معرفة ترابط وتسلسل الأحداث، يتم الإجابة على مفردات الاختبار في ضوء المطلوب من كل سؤال، ويتم تطبيق الاختبار على الأفراد من (٩- ١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ويتم التطبيق بطريقة جماعية، وزمن تطبيق الاختبار (٤٥ دقيقة)، وقد تم تحديد زمن الاختبار من

خلال تحديد متوسط زمن إجابة التلاميذ أفراد عينة التقنين على الاختبار، واعتمدت طريقة التصحيح على وضع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ووضع (صفر) لكل إجابة خاطئة، وذلك في كل مفرده من مفردات الاختبار، وبذلك نجد أن درجة التلميذ قد تتراوح ما بين (صفر- ٩٥) درجة في الاختبار ككل، ويتم جمع درجات كل مهارة على حدة للحصول على الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي التسع، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات للدرجة الكلية للاختبار (٨٧،٠)، وهي قيمة مرتفعة إلى حد كبير، مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود الاختبار.

١. بعد اطلاع الباحثة على هذه الاختبارات ودراسة أبعادها، وكذا اطلاعها على الإطار النظري الخاص بالفهم القرائي وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي لدى التلاميذ ذو صعوبات التعلم، قامت بحصر مجموعة كبيرة من مهارات الفهم القرائي.

٢. تم الاطلاع على كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتحديد أي من المهارات التي تم حصرها يعد ملائماً لتلاميذ هذه المرحلة، وذلك في ضوء الأهداف والمهارات التي يسعى مقرر اللغة العربية إلى تحقيقها لدى هؤلاء التلاميذ.

٣. تم بناء الاختبار، حيث قامت الباحثة باختيار خمسة من النصوص القرائية من بعض المصادر المختلفة، وقد روعي في اختيار هذه النصوص مدى ملائمتها لتلك المرحلة الدراسية من حيث كونها مبسطة لسهولة فهمها؛ بعد ذلك قامت الباحثة بوضع عدد من الأسئلة تقيس المهارات المختلفة للفهم القرائي وعددها اثنتى عشر مهارة، والتي تم تحديدها مسبقاً، وتم توزيع الأسئلة على تلك النصوص القرائية.

٤. تم عرض الاختبار على بعض معلمي اللغة العربية وعدد اثنان للحكم على مدى ملاءمة النصوص القرائية ومهارات الفهم القرائي المدرجة بالاختبار لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكذلك للحكم على مدى غموض بعض الأسئلة أو احتمالات أن تكون هناك أكثر من إجابة واحدة صحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد، وأيضاً أخذ رأيهم فيما يتعلق بالصياغة اللغوية الملائمة سواء للمفردات أو للأسئلة الواردة بالاختبار.

٥. بعد اجراء التعديلات التي أشار إليها معلمو اللغة العربية قامت الباحثة باعداد الصورة الأولية للاختبار، والتي اشتملت على إثنتا عشرة مهارة للفهم القرائي، وهي: تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات، تحديد معنى الكلمة المناسبة للسياق، تحديد مضاد الكلمة، ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمنى في النص المقروء، استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة، اختيار عنوان جديد للنص المقروء، التميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تعين ما له صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء، تميز الآراء الصحيحة من الآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء.

٦. تم عرض الصورة الأولية للاختبار على تسعة من المحكمين، وهم من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية وأيضاً على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الإعاقة والتأهيل، وقد اشتملت على التعريف الاجرائي، وتحديد لمهارات الفهم القرائي التي يقيسها الاختبار، بالإضافة إلى نموذج للتحكيم يتضمن الاثني عشرة مهارة للفهم القرائي التي يتضمنها الاختبار وطلب من سيادتهم الحكم على الاختبار في ضوء ما يلي:

١- مدى مناسبة قائمة مهارات الفهم القرائي لهدف البحث.
٢- مدى مناسبة قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس.
٣- مقترحات أخرى لسيادتكم حول قائمة مهارات الفهم القرائي.
٤- مفاهيم تودون إضافتها لقائمة مهارات الفهم القرائي.
٥- مهارات ترون عدم ملائمتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ووضعت الباحثة شرطاً سواء لقبول (القطع القرائية / المهارات / الأسئلة التي تقيس كل مهارة) وهو اتفاق تسعة من المحكمين عليها.

٧. قامت الباحثة بإعداد الصورة المعدلة للاختبار، بعد إجراء التعديلات في الصياغة اللغوية للمفردات التي أشار إليها المحكمون.

وبالتالي نجد أن الاختبار بعد العرض على المحكمين يتضمن مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها، والبالغ عددها اثنتا عشرة

مهارة، وكل مهارة يقيسها عدد من الأسئلة، في ثلاث قطع مقتبسة من ثلاث مراجع خارجية مختلفة اختاراتها الباحثة لتناسب هذه المرحلة من طلاب الصف الخامس الابتدائي والذين تتراوح أعارهم ما بين (١٠-١١) سنة، بعد اطلاعها على موضوعات اللغة العربية في كتاب اللغة العربية لهذه المرحلة، وجدول (٥) يوضح توزيع الأسئلة على مهارات اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٥)

مهارات الفهم القرائي الرئيسية، وعدد الأسئلة التي تقيسها، ونسبها المئوية

الموضوعات	عدد المهارات	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١. الأرنب والصياد	١٢	١٢	٣٣,٣٣٪
٢. التسامح الديني	١٢	١٢	٣٣,٣٣٪
٣. فوائد التفكير الإيجابي	١٢	١٢	٣٣,٣٣٪
الكلـــي	١٢	٣٦	١٠٠٪

٨. **الخصائص السيكومترية للاختبار:** قامت الباحثة بتقنين الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة عمر مكرم الابتدائية والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية وتراوحت أعمارهم ما بين (١٠ – ١١) سنة، وهم من ذوي الذكاء المتوسط وذلك بهدف التأكد من ثباته وصدقه، وذلك كما يلي:

(أ) ثبات الاختبار: Reliability

استخدمت الباحثة في حساب، البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد تم حساب معامل الثبات بالطرق التالية:

١) معادلة ألفا – كرونباخ (معامل ألفا): Cronbachs – Alpha Coepficient

تعتمد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على المفردات واحدة بعد الأخرى، وبقدر شمول الإتساق بين هذه المفردات بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار، ويتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال

تحليل التباين (ع٢) من خلال معادلات مثل : معادلة كودر – رتشاردسون، ومعادلة ألفا – كرونباخ (أحمد غنيم، ونصر صبري، ٢٠٠٠، ٢٠١٦)؛ تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف كل مهارة فرعية) ويوضح جدول (٦) معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ.

جدول (٦)

معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ

رقم المهارة الفرعية	معامل ألفا مع حذف المهارة الفرعية	رقم المهارة الفرعية	معامل ألفا مع حذف المهارة الفرعية	رقم المهارة الفرعية	معامل ألفا مع حذف المهارة الفرعية
(١)	٠,٩٥٨	(٥)	٠,٩٥٤	(٩)	٠,٩٥٥
(٢)	٠,٩٥٦	(٦)	٠,٩٥٧	(١٠)	٠,٩٥٤
(٣)	٠,٩٥٤	(٧)	٠,٩٥٦	(١١)	٠,٩٥٩
(٤)	٠,٩٥٤	(٨)	٠,٩٥٧	(١٢)	٠,٩٥٨
معامل ألفا لمقياس المهارات اللغوية ككل = ٠,٩٦٠					

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ألفا (مع حذف المهارة الفرعية) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يعني ثبات جميع المهارات الفرعية وثبات المقياس ككل.

٢) **طريقة التجزئة النصفية** Split – Half:

تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على نصفي الاختبار فنحصل على معامل ثبات نصف الأداة وباستخدام معادلات رياضية خاصة يمكن التنبؤ بمعامل الثبات الكلي للأداة مع نفسها (عبد الله سليمان، ١٩٩٤، ٩٤) وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل الثبات بالتجزئة للمقياس ككل (بطريقتي: سيبرمان/براون، وجتمان)، Sperman-Brown & Guttman باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

ويوضح جدول (٧) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٧)

معامل ثبات اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية

مقياس المهارات اللغوية	الثبات بطريقة: سبيرمان / براون	الثبات بطريقة: جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٦٦	٠,٩٦٥

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سيبرمان/ براون، وجتمان) قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس ككل.

ب) صدق الاختبار: Validity

يقصد بصدق أداة القياس النفسي أن تحقق الغرض الذي وضعت من أجله، بعبارة أخرى أن تقيس الأداة كل القدرة أو السمة التي تدعى أنها تقيسها، ولا تقيس شيئاً آخر مختلفاً عنها، أو بالإضافة إليها (عبد الله سلميان، ١٩٩٤، ١٠٩).

وللتأكد من صدق الاختبار الحالي قامت الباحثة بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية وهي:

- **صدق المفردات:**

تم حساب صدق المفردات لاختبار الفهم القرائي بحساب معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجات الكلية للاختبار (محذوفاً منها درجة المهارة الفرعية) بافتراض أن مجموع بقية درجات المهارات الفرعية محكماً لدرجات المهارة الفرعية.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجات الكلية لاختبار الفهم القرائي

المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية (محذوفاً منها درجة المهارة الفرعية)	المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية (محذوفاً منها درجة المهارة الفرعية)	المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية (محذوفاً منها درجة المهارة الفرعية)
(١)	٠,٧٥٨**	(٥)	٠,٨٥١**	(٩)	٠,٨٦٦**
(٢)	٠,٨٢١**	(٦)	٠,٧٥٥**	(١٠)	٠,٨٨٧**
(٣)	٠,٨٦٦**	(٧)	٠,٨١٦**	(١١)	٠,٦٦٤**
(٤)	٠,٨٥٢**	(٨)	٠,٧٦٩**	(١٢)	٠,٧٢٦**

ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجات الكلية لاختبار الفهم القرائي (محذوفاً منها درجة المهارة الفرعية)؛ دال عند مستوى ٠,٠٥ دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني صدق جميع المهارات الفرعية ، وصدق اختبار الفهم القرائي ككل.

ج) الاتساق الداخلي للعبارات مع درجات المهارات الفرعية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المهارات اللغوية الفرعية ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المهارات اللغوية الفرعية (ن = ٣٠ تلميذ وتلميذة).

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المهارات اللغوية الفرعية

(١) المهارة الأولي		(٢) المهارة الثانية		(٣) المهارة الثالثة		(٤) المهارة الرابعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨١	٤	**٠,٦٧٢	٧	**٠,٧٩٦	١٠	**٠,٨٦٩
٢	**٠,٧١٥	٥	**٠,٦٨٨	٨	**٠,٨٨٧	١١	**٠,٨٩٢
٣	**٠,٧٥٣	٦	**٠,٧٩٣	٩	**٠,٨٠١	١٢	**٠,٧٧٢
(٥) المهارة الخامسة		(٦) المهارة السادسة		(٧) المهارة السابعة		(٨) المهارة الثامنة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم لعبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٣	**٠,٨٣٦	١٦	**٠,٨١٥	١٩	**٠,٨٤٩	٢٢	**٠,٧٤٥
١٤	**٠,٨٤٤	١٧	**٠,٧٩٤	٢٠	**٠,٨٧١	٢٣	**٠,٨٥٦
١٥	**٠,٨٠٤	١٨	**٠,٧٩٦	٢١	**٠,٨٦٠	٢٤	**٠,٧٦١
(٩) المهارة التاسعة		(١٠) المهارة العاشرة		(١١) المهارة الحادية عشر		(١٢) المهارة الثانية عشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٥	**٠,٧٧٥	٢٨	**٠,٦٣٨	٣١	**٠,٨٣٧	٣٤	**٠,٨٠٠
٢٦	**٠,٦٩٥	٢٩	**٠,٨٣٧	٣٢	**٠,٨٥٣	٣٥	**٠,٨٧٢
٢٧	**٠,٦٨٢	٣٠	**٠,٨٠٩	٣٣	**٠,٨٥١	٣٦	**٠,٨٦٢

× دال عند مستوى ٠,٠٥ دال عند مستوى ٠,٠١ يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً (عند مستوى ٠,٠١) وهذا يعني اتساق جميع العبارات مع المهارات الفرعية التي تقيسها وهذا يدل على ثبات جميع العبارات.

٢) الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية مع الدرجات الكلية للمهارات اللغوية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية، والدرجات الكلية لاختبار الفهم القرائي ويوضح جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجات الكلية لاختيار الفهم القرائي (ن = ٣٠ تلميذ وتلميذة).

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجات الكلية لاختبار الفهم القرائي

المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	المهارات الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
(١)	٠,٧٩٠**	(٥)	٠,٨٨٣**	(٩)	٠,٨٨٧**
(٢)	٠,٨٤٨**	(٦)	٠,٧٩٧**	(١٠)	٠,٩٠٦**
(٣)	٠,٨٩٢**	(٧)	٠,٨٥٢**	(١١)	٠,٧١٨**
(٤)	٠,٨٨١**	(٨)	٠,٨٠٥**	(١٢)	٠,٧٧٥**

دال عند مستوى ٠,٠٥ دال عند مستوى ٠,٠١ يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً (عند مستوى ٠,٠١) وهذا يعني اتساق جميع المهارات الفرعية مع الاختبار ككل وهذا يعني اتساق جميع المهارات الفرعية مع الاختبار ككل، وهذا دليل على ثبات جميع المهارات الفرعية ومن إجمالي الاجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق اختبار الفهم القرائي (العبارات، والأبعاد أو المهارات الفرعي، والاختبار ككل)، وأن هذه الصورة النهائية للاختبار (المكونة من ٣٦ عبارة ونقيس ١٢ مهارة فرعية) صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

وصف الاختبار:

يتكون اختبار الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من (٣) قطع أو نصوص قرائية يندرج تحت كل منها مجموعة من الأسئلة (المفردات) وعددها (٣٦) مفردة نقيس المهارات الإثنى عشر للفهم القرائي وهي: تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات، تحديد معنى الكلمة المناسبة للسياق، تحديد مضاد الكلمة، ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء، استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة، اختيار عنوان جديد

للنص المقروء، التميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تميز ماله صلة ومما ليس له صلة بالنص المقروء، تميز الآراء الصحيحة من الخاطئة في النص المقروء؛ يتم الإجابة على مفردات الاختبار في ضوء المطلوب من كل سؤال، ويتم تطبيق الاختبار على الأفراد من (١٠ – ١١) سنة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ويتم التطبيق بطريقة جماعية وزمن تطبيق الاختبار (٤٥ دقيقة)، وقد تم تحديد زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن إجابة التلاميذ أفراد عينة التقنين على الاختبار.

تصحيح الاختبار:

يتم تصحيح درجات الاختبار على أساس تسجيل درجة واحدة لكل مفردة صحيحة وصفر عن الإجابة الخاطئة، أو المحذوفة أو المتروكة، أو الحالة التي يختار فيها التلميذ أكثر من إجابة، وتم الاعتماد على مفتاح تصحيح الاختبار.

٤) البرنامج المستخدم: (**إعداد**: **الباحثة**)

يعرف البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على أنه "مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تدخل في إطار البرنامج التدريبي المستخدم والتي تقوم في الأساس على استخدام الألعاب اللغوية ويتم تقديمها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، وذلك خلال فترة زمنية محددة وتدريبهم عليها من خلال جلسات عدة بما يساهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم ويحقق الهدف من البرنامج وهو الأمر من الذي سوق ينعكس على أدائهم الأكاديمي بشكل عام بعد ذلك".

ـ أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج في البحث الحالي إلى تنمية الفهم القرائي وتحسين مهاراته من خلال استخدام الألعاب اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائ، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تحقيق قدراً معقولاً من النجاح الأكاديمي وينعكس أيضاً علي توافقهم النفسي والاجتماعي بعد ذلك.

أهداف البرنامج:

أولاً: تحديد أهداف البرنامج:

بعد الإطلاع على الكتب والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، والإطار النظري للدراسة، تم تحديد أهداف البرنامج فيما يلي:

الهدف العام:

معالجة صعوبات التعلم القرائي، وتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الخامص الابتدائي عن طريق الألعاب اللغوية المقترحة للبرامج.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من دراسة التصور أن يكون الطالب قادراً علي:

- التعرف على أشكال الكلمات بدلالة الصورة المعبرة.
- تكوين جملة مفيدة من عدة كلمات.
- تحديد معنى الجملة بدلالة الصورة.
- تحديد معني الكلمة المناسب للسياق.
- تحديد مضاد الكلمة.
- ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء.
- تحديد عنواناً مناسباً للفقرة.
- ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة صحيحة.
- قراءة فقرة، ومن ثم الإجابة عن الأسئلة التي تليها من الفقرة ذاتها.
- استنتاج الفكرة المناسبة للفقرة المعطاة له.
- الربط بين السبب والنتيجة.
- التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء.
- التمييز بين الحقيقة والرآي في النص المقروء.
- تمميز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.
- تمييز الآراء الصحيحة من الخاطئة في النص المقروء.

خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

١) محتوى البرنامج:

- تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء ما يلي:

- استفادت الباحثة خلال تحديد محتوى البرنامج في الدراسة الحالية من محتوى بعض البرامج المتضمنة في الدراسات السابقة بما تشمله من استراتيجيات معنيات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلائم مع عينة الدراسة وكذلك الهدف من البرنامج للدراسة الحالية.

- تم الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي للصف الخامس الابتدائي كي يتم تحديد مهارات الفهم القرائي التي تتطلبها المرحلة الدراسية وكذلك تحديد نوعية الأسئلة التي يمكن أن تقيس كل مهارة من مهارات الفهم القرائي وكذلك تم الاستفادة من آراء معلمي اللغة العربية مدى ملائمة القطع القرائية المختارة مع المرحلة الدراسية ووضع تصور للترتيب المنطقي لمهارات الفهم القرائي للاستعانة بها في ترتيب جلسات البرنامج.

جلسات البرنامج التدريبي:

يتألف البرنامج التدريبي من (٢١) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل تضم كل منها عدد من الجلسات، وفيما يلي وصف مختص لمراحل البرنامج:

أ) المرحلة الأولى: (المرحلة التمهيدية): وتضم هذه المرحلة جلستان (١-٢) ومدة كل جلسة تمهيدية (٤٥) دقيقة ملحق (٤)، تم تخصيص الجلسة الأولى للتعارف بين الباحثة والتلاميذ وتهيئة التلاميذ للقيام بالبرنامج وخلق جو من الألفة بينهم، وتم تخصيص الجلسة الثانية لتعريف التلاميذ بالهدف من البرنامج وما المقصود بالفهم القرائي وكذلك دور الألعاب اللغوية في تنميته وتأتي أهمية هذه المرحلة في كونها تقديم وتمهيد للبرنامج، ومدخل لمراحل تنفيذ البرنامج.

ب) المرحلة الثانية: وتضم هذه المرحلة (١٧) جلسة (٣ – ١٩).

م	القطع القرائية	عدد الألعاب	عدد الحصص
	القطعة الأولي	اللعبة الأولى	٢
		اللعبة الثانية	٢
		اللعبة الثالثة	٢
	المجموع	٣	٦
	القطعة الثانية	اللعبة الأولى	٢
		اللعبة الثانية	٢
		اللعبة الثالثة	٢
	المجموع	٣	٦
	القطعة الثالثة	اللعبة الأولى	٢
		اللعبة الثانية	٢
		اللعبة الثالثة	٢
		اللعبة الرابعة	٢
	المجموع	٤	٨
	القطعة الرابعة	اللعبة الأولى	٢
		اللعبة الثانية	٢
		اللعبة الثالثة	٢
	المجموع	٣	٦
	القطعة الخامسة	اللعبة الأولى	٢
		اللعبة الثانية	٢
		اللعبة الثالثة	٢
		اللعبة الرابعة	٢
	المجموع	٤	٨
	المجموع الكلي	١٧	٣٤

ج) المرحلة الثالثة: المرحلة الختامية (التقويمية): وتضم هذه المرحلة جلستان (٢٠ – ٢١) ومدة كل جلسة ختامية (٤٥) دقيقة وتلعب هذه المرحلة دوراً هاماً في تقييم مستوى التحسن في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة، والتعرف على المستوى الذي وصلوا إليه.

وقد تم عرض المحتوى التفصيلي للجلسات على تسعة من المحكمين، وهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وكلية علوم الإعاقة جامعة الزقازيق وطلب من سيادتهم الحكم على البرنامج وإبداء الرأي فيه من حيث:

أ. محتوى الجلسات والترتيب المنطقي له في ضوء الأهداف.
ب. عدد وزمن الجلسات.
ج. الإجراءات والفنيات المستخدمة.
د. إضافة أي مقترحات أو ملاحظات.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض - باستخدام برنامج SPSS والتي تمثلت في الآتي :

١. اختبار مان – ويتني Mann – Whitney (y).
٢. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W).
٣. قيمة Z.

نتائج البحث:

(١) **نص الفرض الأول وأساسه النظري:**

وينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أن: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي» من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج التدريبية القائمة على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام استراتيجيات عديدة أثبتت فعاليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن التحليل البعدي للبيانات أوضح ارتفاع مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (أعضاء المجموعة التجريبية) في مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، ومنها دراسة وانج وآخرون Wang et al 2011.، جايتان لوجو وآخرون Gaytan Lugo et al (2015).، ألبار Alparr 2013، عبد الله وآخرون

Abdallah et al., (2015)، دار فيلال Darfilal (2015)، جروس Gruss (2016)، ست نازليين وزوليانا Siti Nazleen & Zuliana (2017) في فعالية البرامج القائمة على الألعاب اللغوية في تحسين وتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهر التحسن على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي عن القياس القبلي السابق لتطبيق جلسات البرنامج القائم على الألعاب اللغوية.

(٢) **عرض نتائج الفرض الأول**:

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)، وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي.

جدول (١١)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)، وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
١	تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٩٧٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٢	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٨٩	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٣	تحديد معنى الكلمة	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٣٦	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٤	ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٩٧٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٥	استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				

م	مهارات الفهم القرائي	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
٦	استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٧	التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٩	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٨	الربط بين السبب والنتيجة	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٩	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
٩	اختيار عنوان جديد للنص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
١٠	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٧٦٢	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
١١	تمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٧٣٩	٠،٠١
		البعدي	موجبة	٩	٥	٤٥		
			محايدة	١				
١٢	تمييز الأراء الصحيحة من الأراء الخاطئة في ضوء النص المقروء	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨٥٠	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				
١٣	مهارات الفهم القرائي ككل	القبلي	سالبة	٠	٠	٠	٢،٨١٤	٠،٠١
		البعدي	موجبة	١٠	٥،٥	٥٥		
			محايدة	٠				

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي :

أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠١،٠) لصالح القياس البعدي.

وبذلك يتحقق الفرض الأول، وهذه النتائج ترجع للبرنامج المستخدم مع المجموعة التجريبية، والذي ساهم في تحسن درجات التلاميذ في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) مقارنة بالقياس القبلي لديهم.

(٣) مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي (لجميع الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي لبرنامج الألعاب اللغوية المستخدم والذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب تقويم، كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن في مستوى الفهم القرائي ومهاراته لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (أعضاء المجموعة التجريبية).

تُعد الألعاب اللغوية طريقة فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي وللتغلب على العديد من المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم، ويكمن الهدف الرئيسي منه في مساعدة التلاميذ الذين تخلفوا عن ركب زملائهم، وتحسين قدراتهم التعليمية كلما أمكن ذلك، على أن يقوم برنامج الألعاب اللغوية المستخدم على استخدام الاستراتيجيات والفنيات المناسبة والتي تلائم المشكلة المراد تنميتها حتى يأتي بالنتائج المرجوة منه.

وهو ما يُراعيه برنامج الألعاب اللغوية المستخدم، حيث تم اختيار الألعاب اللغوية التي أكدت الدراسات على أهمية فعاليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي وزيادة معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمهارات الفهم القرائي (تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات، تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق، تحديد معنى الكلمة، ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء، استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة، اختيار عنوان جديد للنص المقروء، التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تمييز ما له صله

مما ليس له صله بالنص المقروء، تمييز الآراء الصحيحة من الآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء)، والتي تُعد الأساس للنجاح الدراسي بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص.

وهذا ما تؤكده دراسة بيرنس Bernaus, 1987 من أن الألعاب تحفز الطلبة وتنمي اتجاههم نحو فهم وتأدية النصوص القرائية وتعلم اللغة فعندما تم تطبيق استبيان للتعرف على رغبة الطلاب في تعلم اللغة كشفت النتائج أن ٧٥٪ منهم لا يحبذون دراستها، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة المتضمنة مواقف اللعب تم توزيع الاستبانة مره آخري فكانت النتائج مفاجئة فقد تولد لدى جميع الطلبة دون استثناء اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغة.

كما توصلت دراسة دولاتي وميكالي Dolati & Mikaili (2011) مع أن مهارة تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعة، وتحديد معنى الكلمة المناسبة للسياق لها دور في تنمية مستوى تعلم مفردات اللغة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وأيضاً أشارت دراسة وانج وآخرون (Wang et al 2011)، إلي فعالية الألعاب اللغوية في تحسين فهم معاني المفردات المقروءة وأن الطلاب أظهروا تحسناً ملحوظاً في فهم المفردات عما كانوا عليه قبل البرنامج.

وأيضاً توضح دراسة ألبار Alparr والتي خلصت إلى أن الألعاب اللغوية كان لها دور هام في نمو المهارات اللغوية عن الطرق التقليدية، وهو ما يؤكد أهمية اللعب في التعلم، أما مهارات (ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء، استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة).

كما تتفق معه دراسة عبد الله وآخرون Abdallah et al., (2015) حيث كان الهدف من استخدام الألعاب في دراسته هو استنتاج معنى الكلمات وفكرة النص المقروء والغرض منه والمعنى وراءه وتذكر الكلمات وخلص البرنامج إلى فعالية الألعاب في تطوير وتحسين هذه المهارات لدى عينة الدراسة التجريبية.

وأيضاً تشير إليه دراسة ألتير Ilter (2017) من حيث ظهور تحسن كبير في مهارات الفهم القرائي في مهارة استدعاء النص وتعزيز مهارات الفهم القرائي، وفي إطار تنمية مهارات الفهم القرائي (اختيار عنوان جديد للنص المقروء، التمييز

بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تمييز ماله صله مما ليس له صله بالنص المقروء، وتمييز الآراء الصحيحة من الآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن بها لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي.

وتتفق معه دراسة ميرندا وآخرون (Miranada et al (1999.، حيث أشارت إلى أن تحسن استراتيجيات الفهم القرائي في القياس البعدي على عينة الدراسة التجريبية عما كانت عليه في القياس القبلي على مقياس الفهم القرائي.

وتشابه مع ذلك دراسة رابرين وآخرون Rabren et al., 1999 في مهارات فهم الغرض من النص والأفكار الضمنية للنص، والمفاهيم الواضحة من المفاهيم الغير واضحة في النص، والفرق بين قراءة النصوص وبين آرائهم ورغباتهم الشخصية في النص بغض النظر عن نوع النص، كمهارات أساسية للفهم القرائي مع ما أشارت له الدراسة الحالية من فعالية البرنامج لتنمية الفهم القرائي القائم على استخدام الألعاب اللغوية في تحسين هذه المهارات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي من المجموعة الضابطة.

وتشير دراسة فان كير Van Keer (2004) فيما يتعلق بمهارة تمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء، حيث أوضحت الدور الذي يلعبه إيضاح التعليمات لاستراتيجيات القراءة على مستوى الاستيعاب القرائي، وخلصت إلى فعالية البرنامج من حيث تعزيز وتحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس حيث أظهرت المجموعة التجريبية تحسن على اختبار الفهم القرائي أكثر من المجموعة الضابطة، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، واتفقت مع مهارات استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء، والربط بين السبب والنتيجة، واختبار عنوان جديد للنص المقروء، التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، وتمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء، تمييز الآراء الصحيحة من الآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء من حيث تنمية بعض مهارات التفكير من (تصنيف – ترتيب – استنتاج – علاقات وأنماط – صياغة أفكار) وإدراك (معنى الكلمة – معنى الجملة – معنى الفقرة – العلاقات اللغوية – المتعلقات اللغوية) .

كما تتفق دراسة هالة إسماعيل المصري (٢٠١٧) مع ما أشارت إليه النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي (الدرجة الكلية للفهم القرائي ومهاراته) لصالح القياس البعدي من حيث تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الكلمة، ويشمل تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها، وتحديد مضاد الكلمة وإدراك العلاقة بين الكلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى، وفي مستوى الجملة، ويشمل تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، ونقد ما تضمنته الجملة من معنى وربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهه، وفي مستوى الفقرة ويشمل إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.

ومن ناحية أخرى يمكن أن تضيف الباحثة إلى ما سبق أن التحسن الذي حدث في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، يمكن تفسيره أيضاً في ضوء أن التركيز على مهارات الفهم القرائي التي يسعى مقرر اللغة العربية لإكسابها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أدى إلى اهتمام هؤلاء التلاميذ (أعضاء المجموعة التجريبية) لاكتسابها حتى يتمكنوا من مشاركة أقرانهم داخل الفصل الدراسي، وكذلك وجود فرصة لتطبيق ما تم التدريب عليه وتعلمه أثناء جلسات البرنامج في مواقف داخل الفصل الدراسي مع معلم الفصل، كان من العوامل التي ساعدت على اندماج الطلاب مع الباحثة وزيادة دافعيتهم لإكمال باقي جلسات البرنامج.

كما يرجع التحسن إلى طلب الباحثة من معلمة الفصل التركيز على هؤلاء التلاميذ (أعضاء المجموعة التجريبية) وتقويمهم في المهارات التي يتعلمونها في الجلسات أولاً بأول، وذلك بعد التدريب على كل مهارة، للتأكد من مدى وجود تحسن في مستوى هؤلاء التلاميذ أم لا من ناحية، ولمراعاة أي قصور في إجراءات البرنامج من ناحية أخرى.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فعالية الألعاب اللغوية وما ينتج عنها من إثارة وتشويق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تلفت انتباههم وتستحوذ على متابعتهم وتحببهم في مادتهم الدراسية التي قدمت لهم بأسلوب

ممتع وجذاب، نظراً لما تتميز به الألعاب من أسلوب وطريقة مشوقة تجعل التلاميذ يلتزمون بمهارات الفهم القرائي، وتجعلهم يتقنونها بشكل كبير في جو من المرح والمتعة والمناقشة الإيجابية.

كذلك يشتمل البرنامج التدريبي القائم على ألعاب لغوية متنوعة أتاحت لطلاب المجموعة التجريبية المشاركة الفعالة في تلك الألعاب، فضلاً عن التدريبات والنشاطات التي حفل بها البرنامج، مما أدى إلى أن يسهم ذلك في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، كل ذلك يمكن أن يفسر لنا الفروق في القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الفهم القرائي ومهاراته لصالح القياس البعدي.

وهو ما يفسر مدى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الألعاب اللغوية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات: عبد الحميد زهري (٢٠٠٣)، حنان مصطفى (٢٠٠٧)، دولاتي وميكالي& Dolati ((2011 Mikaili، حنان محمد (٢٠١٦)، بولت Bulut (2017)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه:

(١) **نص الفرض وأساسه النظري:**

وينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية ":

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج التدريبية القائمة على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام استراتيجيات عديدة أثبتت فعاليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن التحليل البعدي للبيانات أوضح ارتفاع مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (أفراد المجموعة التجريبية) في مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق برنامج الألعاب اللغوية

مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، ومنها دراسة رلي رامز (١٩٩٣)، عبد الحميد زهري (٢٠٠٣)، دولاتي وميكالي Dolati & Mikaili ((2011، قاسم البري (٢٠١١)، وانج وآخرون (Wang et al 2011).،، ميهريجان (Mehregan (2014، عبد الله وآخرون (Abdallah et al., (2015، دار فيلال (Darfilal (2015، ست نازليين وزوليانا (Siti Nazleen & Zuliana (2017، ودراسة Rusmiati, R. (2016) ، ودراسة (Vargas Luna, D. P. (2018، ودراسة Gaytán-Lugo, L. S., et al., (2015) ، ودراسة (Darfilal, I. (2015.

(٢) **عرض نتائج الفرض الثاني**:

ولاختيار صحة هذا الفرض، تم اختبار مان ويتني (Mann- whitney (U، وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي.

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان ويتني **Mann- whitney (U)**، وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
١	تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات	التجريبية	١٠	١٥،١٠	١٥١	٤	٥٩	٣،٦٠٧	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٩٠	٥٩				
٢	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	التجريبية	١٠	١٤،٤٠	١٤٤	١١	٦٦	٣،٠٤٧	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٦،٦٠	٦٦				
٣	تحديد معنى الكلمة	التجريبية	١٠	١٥،٣٠	١٥٣	٢	٧٥	٣،٨٠١	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٧٠	٥٧				
٤	ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء	التجريبية	١٠	١٥	١٥٠	٥	٦٠	٣،٥٨٤	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٦	٦٠				
٥	استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء	التجريبية	١٠	١٥،٣٥	١٥٣،٥	١،٥	٥٦،٥	٣،٨٢٠	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٦٥	٥٦،٥				
٦	استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء	التجريبية	١٠	١٥،٣٥	١٥٣،٥	١،٥	٥٦،٥	٣،٨٠٦	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٦٥	٥٦،٥				

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
٧	التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء	التجريبية	١٠	١٥،١٥	١٥١،٥	٣،٥	٥٨،٥	٣،٧٦٧	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٨٥	٥٨،٥				
٨	الربط بين السبب والنتيجة	التجريبية	١٠	١٥،١٠	١٥١	٤	٥٩	٣،٦٥٥	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٩٠	٥٩				
٩	اختيار عنوان جديد للنص المقروء	التجريبية	١٠	١٥،٥٠	١٥٥	٠	٥٥	٣،٩٧١	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٥٠	٥٥				
١٠	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء	التجريبية	١٠	١٤	١٤٠	١٥	٧٠	٢،٨٠٣	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٧	٧٠				
١١	تمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء	التجريبية	١٠	١٤،٣٠	١٤٣	١٢	٦٧	٣،١٦٦	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٦،٧٠	٦٧				
١٢	تمييز الآراء الصحيحة من الأمراء الخاطئة في ضوء النص المقروء	التجريبية	١٠	١٥	١٥٠	٥	٦٠	٣،٥٧٣	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٦	٦٠				
١٣	مهارات الفهم القرائي ككل	التجريبية	١٠	١٥،٥٠	١٥٥	٠	٥٥	٣،٧٩٢	٠،٠١
		الضابطة	١٠	٥،٥٠	٥٥				

ويتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي (لجميع الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠١،٠) لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يتحقق الفرض الثاني كلياً، فقد تحقق بالنسبة (لجميع مهارات وأبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية)، وهذه النتائج ترجع للبرنامج المستخدم مع المجموعة التجريبية، والذي ساهم في تحسن درجات (ورتب درجات) القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي (جميع مهارات وأبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية) لدى أعضاء المجموعة التجريبية التي تعرض أفرادها للبرنامج مقارنة بالقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة التي لم يتعرض أفرادها للبرنامج.

(٣) مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أشارت النتائج بشكل عام إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي (لجميع الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج الألعاب اللغوية المستخدم كان لها أثر إيجابي على تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وذلك نظراً لتدريب هؤلاء خلال فترة تطبيق البرنامج على كيفية استخدام استراتيجيات الفهم القرائي (تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات، تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق، تحديد معنى الكلمة، ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء، استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء، التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة، اختيار عنوان جديد للنص المقروء، التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، تمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء، تمييز الآراء الصحيحة من الآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء).

وتُعد المهارات المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تُعد من أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في سبيل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أكدته دراسة ماجد محمد (٢٠٠٧)، كما أوضحت عدم ظهور هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لبرنامج الألعاب اللغوية، وهو ما أشارت إليه دراسات: فان كير Van (2004) Keer، حنان مصطفى (٢٠٠٧)، ميهريجان Mehregan (2014)، جايو وآخرون Gayo et al., (2014)، حسام عباس (٢٠١٤) حيث أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحسين مهارات الفهم القرائي.

كما نجد أن استخدام فنيات عديدة في البرنامج، ومنها (المناقشة والحوار، النمذجة، لعب الأدوار، الواجبات المنزلية، التغذية الراجعة، التعزيز) كان لها أثر إيجابي في اشتراك التلاميذ في إجراءات البرنامج، الأمر الذي يوفر لهم خبرات

النجاح التي حرموا منها، كذلك نجد أن تدريب التلاميذ على نوعية الأسئلة التي تقيس كل مهاراة من مهارات الفهم القرائي، وكيفية الإجابة عليها في ظل وجود معززات وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب أدى إلى وجود قبول من جانب التلاميذ واجتهادهم في الاشتراك في جلسات البرنامج بشكل ملحوظ، كما أن تقويم الطلاب من قبل الباحثة في نهاية كل جلسة وتقديم تغذية راجعة لكل طالب ساعد كثيراً في الوقوف على نقاط القوه والضعف في كل جلسة والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله، مما أدى إلى تحسن مستوى الفهم القرائي ومهاراته من جانبهم.

كما أن الألعاب اللغوية المدرجة في البرنامج أسهمت بدورها في تنمية الفهم القرائي من خلال إجراءات منها (توزيع الطلاب في مجموعات، تحديد دور كل منهم، ومتابعة أدائهم وتقويمه)، وبالتالي تميز دوره بالحيوية، والتجديد والتنوع، وكان ذلك سبباً في نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما تتصف به تقنية الألعاب اللغوية من قدرة على زيادة دافعية المتعلمين نحو تنمية مهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى توفر عناصر المنافسة والحظ والإثارة أثناء اللعب، حيث أن الألعاب اللغوية تُعد بمثابة عامل ملطف لرتابة الدروس والتدريبات الآلية التي ترهق الطالب، وتتميز الألعاب اللغوية بقدرتها على جذب انتباه المتعلم للمادة التعليمية التي يتم عرضها، وقدرتها على تشجيع الطالب على التفاعل معها بأسلوب شيق وممتع يقوده إلى تنمية مهاراته على الفهم القرائي .

لم يكتسب أفراد المجموعة الضابطة مهارات الفهم القرائي بنفس المستوى لأنهم لم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهارات، ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية وهم يتعلمون في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتحقون بها، والتي لا تشبع الكثير من حاجاتهم، وتجعلهم يفتقرون دائماً إلى استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي يمكن أن تساعدهم على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الدراسي من ناحية، وتوافقهم الشخصي والاجتماعي من ناحية أخرى، وذلك من خلال برامج مخططة ومنظمه يمكن أن تؤدي إلى تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهـذا مـا أكدتـه دراسـة ألبـارAlparr 2013))، جايتـان لوجـو وآخـرون (2015) Gaytan Lugo et al.،، سـت نازليـين وزوليانـاSiti Nazleen & Zuliana (2017) ، ودراسـة Rusmiati, R. (2016) ، ودراسـة Vargas Luna, D. P. (2018)، ودراسـة(2015) Gaytán-Lugo, L. S., et al.، ودراسـةDarfilal, I. (2015).

حيـث أن الأطفـال ذوي صعوبـات التعلـم في حاجـة ماسـة إلى طـرق خاصـة في التعلـم وبرامج تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهـم التحصيلية التي عجزت الطرق التقليدية عن التغلب عليها.

وهـذه النتيجـة تتفـق مـع نتائـج دراسـات: رلي رامـز (١٩٩٣)، قاسـم البـري (٢٠١١)، وميهريجان Mehregan (2014).

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه:

(١) نص الفرض الثالث وأساسه النظري:

وينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي":

وقد افترضت الباحثة هذا النص في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج القائمة على الألعاب اللغوية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك بما تضمنه من إجراءات عديدة واستراتيجيات وفنيات مختلفة من شأنها أن تؤدي إلى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين يتم تدريبهم من خلال برامج مخططة ومنظمه على استخدام استراتيجيات مختلفة يمكن أن تساعدهم على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وأن هذا التحسن في مستوى الفهم القرائي يظل ثابتاً بعد الانتهاء من تطبيق البرامج وخلال فترة المتابعة.

وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي لاختيار الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومنها دراسة: ميرندا وآخرون Miranda et al

(1997)، جايو وآخرون Gayo et al (2014)، ألتير Ilter (2017) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للفهم القرائي.

(٢) **عرض نتائج الفرض الثالث**:

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)، وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي.

ويوضح الجدول (١٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon (W)**، وقيمة (**Z**) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
١	تصنيف الكلمات المتشابهات المعنى في المجموعات	البعدي	سالبة	٢	١،٥٠	٣	١،٤١٤	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٨				
٢	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	البعدي	سالبة	٢	١،٥٠	٣	١،٤١٤	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٨				
٣	تحديد معنى الكلمة	البعدي	سالبة	١	١	١	١،٠٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٩				
٤	ترتيب المقروء حسب التسلسل الزمني في النص المقروء	البعدي	سالبة	١	١	١	١،٠٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٩				
٥	استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				

م	مهارات الفهم القرائي	نوع القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
٦	استنتاج الأفكار الأساسية للنص المقروء	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				
٧	التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				
٨	الربط بين السبب والنتيجة	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				
٩	اختيار عنوان جديد للنص المقروء	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				
١٠	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء	البعدي	سالبة	٢	١،٥٠	٣	١،٤١٤	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٨				
١١	تمييز ما له صله مما ليس له صله بالنص المقروء	البعدي	سالبة	٢	١،٥٠	٣	١،٤١٤	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٠	٠	٠		
			محايدة	٨				
١٢	تمييز الأراء الصحيحة من الأراء الخاطئة في ضوء النص المقروء	البعدي	سالبة	١	١،٥٠	١،٥٠	٠	غير دالة
		التتبعي	موجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
			محايدة	٨				
١٣	مهارات الفهم القرائي ككل	البعدي	سالبة	٤	٤،٣٨	١٧،٥٠	٠،٦٣٢	غير دالة
		التتبعي	موجبة	٣	٣،٥٠	١٠،٥٠		
			محايدة	٣				

ويتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة إحصائياً، وهذه النتائج تعني أن درجات (ورتب درجات) القياس التتبعي لمهارات الفهم القرائي(جميع الأبعاد والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية، لم تختلف عن درجات (ورتب درجات) القياس البعدي لديهم، وهذا يدل على استمرار الأثر الإيجابي الناتج عن البرنامج المستخدم، بعد فترة من نهايته، وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

(٣) مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الفهم القرائي (جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات الفهم القرائي قد حافظوا على مستوى المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت استراتيجيات الفهم القرائي المستخدمة في البرنامج ذوي صعوبات الفهم القرائي على تحسن مستوى الفهم وإدراك معاني الكلمات من جانبهم، وكذلك تحسن وتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

كما تعتمد الباحثة علي فنيات مختلفة في البرنامج منها (المناقشة والحوار، النمذجة، لعب الأدوار، الواجبات المنزلية، التغذية الراجعة، التعزيز) لكل تلميذ في نهاية كل جلسة للوقوف على نقاط القوة والضعف لدى كل منهم، وكذلك إعطاء واجب منزلي للتدريب على المهارات المتعلمة في كل جلسة من ناحية وإعطاء فرصة لكل تلميذ من أعضاء المجموعة التجريبية أن يكتشف الصعوبات والنقاط الغامضة التي لم يستوعبها أثناء الجلسات لكي يحاول تفاديها والتركيز عليها في الجلسات التالية من ناحية أخرى كان من شأنه أن أدى إلى التحسن في مستوى الفهم القرائي ومهاراته لديهم.

كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات الفهم القرائي المتضمنة في البرنامج المستخدم،

كان لـه أثـر إيجابـي في إكساب هؤلاء التلاميذ بعض الثقـة، وذلك عندما يلاحظون وجـود تحسـن في مهارات مـن مهارات الفهم كانوا يفتقرون إليهـا قبل ذلك إما لعدم إتاحـة الفرصة لهم للتدريب علـى تلك المهارات باستخدام استراتيجيات معينة على ذلـك، أو لعـدم الاهتمـام بهم وعـدم التركيز عليهم بشـكل أساسي مـن قبل المعلمين في الفصـول الدراسيـة التـي يلتحقـون بهـا كل ذلك ساهـم بشكل إيجابـي في اندماج أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وزاد من دافعيتهم لإكمال جلسات البرنامج إلى النهاية لما لمسوه من إجراءات سهلة ومبسطة أثناء التدريب على تلك المهارات أثناء تطبيق جلسات البرنامج .

ومـن ناحيـة أخـرى تضيـف الباحثـة إلى مـا سبق أن مـن بين العوامـل التي ساهمـت في استمـرار التحسـن والأثـر الإيجابـي للبرنامـج إلى ما بعـد الانتهاء من التطبيـق وخلال فترة المتابعة، حاجة هـؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي أعضـاء المجموعـة التجريبية إلى تعلم مهارات الفهـم القرائي والتدريب عليها حتى يتمكنوا من مسايرة زملائهم في الفصل الدراسي كان له الأثر الإيجابي في انتظامهم في حضور جلسات البرنامج والاهتمام بإتباع تعليمات الباحثة أثناء التطبيق.

كمـا طلبت الباحثة من معلـم الفصل الإشراف على هـؤلاء التلاميذ وإتاحة الفرصـة لهم بتطبيـق ما تعلموه أثنـاء الجلسات داخل الفصـل الدراسي وتقويمهم في كل مهـارة لديهـم ولعـلاج أي قصور قبل الانتقال للمهـارة التالية، وكذلك طلبت الباحثـة مـن المعلم الإشراف على هؤلاء التلاميذ والاهتمام بهم خلال فترة المتابعة مـن أجـل تثبيـت المهـارات المتعلمـة لديهـم واستمـرار التحسـن في تلك المهـارات من جانبهم.

كما يمكن عزوا هذه النتيجة إلى كون البرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية يتصف بجودة مادته وبحسن تنظيمه، وصياغة مادته صياغة جيدة، وإعداده وفـق الأسس العلميـة من حيث الأهداف والمحتوى، والأنشطـة والوسائل التعليمية، وطـرق التدريـس، وأساليب التقـويم – مما أدى إلى تعامل الطـلاب الإيجابي معه، وزيـادة علـى أن الطـلاب بطبيعتهـم يميلون إلى كل مـا هو جديد، خصوصـاً إذا كان التجديد في طرائق التدريس وأساليبه.

وهذا ما ينطبق على البرنامج إذ حفل بطريقة تدريس جديدة قائمة على الألعاب مما أدى إلى استمرار أثره الإيجابي بعد فترة من تطبيقه والحفاظ على مستوى الكفاءة في الفهم القرائي لدى الطلاب من أعضاء المجموعة التجريبية، ونتج عن ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للفهم القرائي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة جروس Gruss (2016) والتي أشارت إلى حدوث تحسن كبير لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارات القراءة التي ظلت ثابته على مدار فترة المتابعة، كما أكدت على فعالية البرامج القائمة على الألعاب اللغوية في تحسن مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

كما أشارت دراسة دار فيلال Darfilal (2015) إلى وجود تأثير دال إيجابي للبرنامج على تحسين مهارات القراءة وفهم معاني الكلمات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج الألعاب اللغوية، وفي فترة المتابعة ظهرت نتائج هامة وذات قيمة لدى المجموعة التجريبية في الفهم القرائي.

كذلك أشارت دراسات كل من ميرندا وآخرون جونسون وآخرون Johnson et al., (1997)، ميرندا وآخرون Miranda et al., (1997)، جايو وآخرون Gayo et al., (2014)، ألتير Ilter (2017) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للفهم القرائي.

وفي ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض تؤكد على استمرارية فعالية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية الفهم القرائي ومهاراته لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ومن ثم تبرز الحاجة إلى تقديم العديد من البرامج التدريبية القائمة على الألعاب اللغوية والتي تقوم على استخدام استراتيجيات متعددة من شأنها أن تسهم في تحسين وتنمية الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم لأنهم يفتقرون لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات ولا يمكنهم استخدامها بشكل تلقائي كأقرانهم العاديين كل ذلك من أجل الوصول بهؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى مستوى

معقول من النجاح الدراسي، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على توافقهم الشخصي والاجتماعي.

سادساً : التوصيات :

صاغت الباحثة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج:

- استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة من (الاستماع – التحدث – الكتابة) على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام الألعاب اللغوية في موضوعات ومراحل دراسية أخرى، غير المرحلة الأساسية.
- استخدام الألعاب اللغوية مع الطلبة على اختلاف مستوياتهم من متفوقين أو ذوي صعوبات معينة في التعلم.
- مقارنة أثر استخدام الألعاب اللغوية بأثر تقنيات تعليمية أخرى مثل (الكمبيوتر، الفيديو، القنوات التلفزيونية التعليمية).
- عقد دورات لمعلمي اللغة العربية، ممن يدرسون لطلاب المرحلة الأساسية لتعريفهم بكيفية تصميم الألعاب اللغوية، وكيفية استخدامها .
- توعية المعلمين بضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعدم اعتبارهم فئة مهملة داخل الفصول الدراسية، ولا بد من التدرج مع هؤلاء التلاميذ عند تدريبهم وتعليمهم من السهل إلى الصعب مع توفير التعزيز المناسب لهم، باستخدام الألعاب اللغوية المناسبة للمرحلة الصفية لهم.

سابعاً: بحوث مقترحة:

تقدم الباحثة مجموعة من الخطوط العريضة التي يمكن الاستعانة بها في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي من شأنها مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي كما يلي:

- فعالية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تحدث اللغات الأجنبية على عينة من الطلاب المتفوقين.
- فعالية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الكتابة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- فعاليـة برنامـج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التواصل لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فعاليـة برنامـج قائـم على الألعـاب اللغوية في تنميـة مهارات التعلـم (القرائية – الكتابية – الحسابية – الاستماعية) لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي فردي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجـــع

أسامـة حامد محمد، فاطمة محمـد صالح (٢٠١٣). بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية العلوم الإسلامية**. (٧). (١٣). ١- ٣٥.

إيليا أبو ماضي (١٩٨٨). **الخمائل والجداول وتبر وتراب**. بيروت، لبنان: دار كاتب وكتاب.

تامر فرح سهيل (٢٠١٢). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جـاي بونـد ومـا يلزتنكر وباربارا داسون (١٩٨٣). **الضـعف في القراءة. تشخيصـه وعلاجـه**. تعريـب. محمد منـير مرسي. وإسماعيـل أبو العـزايم. القاهرة: عالم الكتب.

حسـام عباس خليـل (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على النظرية البنائيـة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. **مجلة القراءة والمعرفة**. (١٤٨). ١٢٥ – ١٧٠.

حنـان ماجـد حنا (٢٠٠٠). أثر استخدام الألعاب اللغـوي في منهاج اللغة الإنجليزية بـتر٣ في مرحلـة مـا بعد القـراءة في تحصيل طلبـة الصف السابـع الأساسي في القراءة المفاهيمية. **مجلة دراسـات العلوم التربوية**. الأردن. (٣٠). (١). ٤٤ – ٥٩.

حنـان محمـد ربيـع (٢٠١٦). برنامـج تعليمـي مقـترح قائـم علـى استخـدام كائنات التعلـم لتنمية مهـارات الفهم القرائي لدى المتعلمـات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**. مصر. (٤). (١٥). ١١٤ – ١٤٦.

حنـان مصطفـى مدبـولي (٢٠٠٧). برنامـج مقـترح لعـلاج الصعوبـات القرائيـة في التعـرف والنطـق والفهـم لـدى تلاميـذ الصف الرابـع الابتدائـي الأزهري. **المؤتمر العلمي السابع (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج)**. مصر.(١). (٧). ٢٤٢ - ٢٦٧.

دانيـال هالاهـان. جون لويـد. جيمس كوفمـان. مارجريت ويس (٢٠٠٧). **صـعوبات التعلـم: مفوهمها – طبيعتها – التعليم العلاجي**. (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر.

دانيال.ب.هالاهان، جيمس.م.كوفمان (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم**. (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر.

دعاء محمد خطاب (٢٠١١). **فعالية برنامج للتعليم العلاجي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

راشد بن حسين العبد الكريم (٢٠١١). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. مركز بحوث كلية التربية**. جامعة الملك سعود. السعودية.

رلي رامز عبد المنعم (١٩٩٣). أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلبة المبتدئين في الأردن. **رسالة ماجستير**. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

سامي محمد ملحم (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧). **المخ وصعوبات التعلم (رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**. القاهرة: مكتبو الأنجلو.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان محمد سليمان (٢٠٠٧). فعالية برنامج للتعلم النشط لتخفيف صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية جامعة بني سويف**، ٨، ١٩-٥٧.

سهير محمد شاش (٢٠٠١). **اللعب وتنمية اللغة لدى ذوي الإعاقة العقلية**. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦أ). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي " قضايا ورؤى معاصرة "**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد، فوقية حسن رضوان. إيمان فؤاد كاشف. محمد أحمد سعفان. نعمات عبد الخالق. محمد عبد المؤمن حسين. سيمون عبد الحميد متولي. العربي محمد علي (٢٠٠٩). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. كلية التربية. قسم الصحة النفسية. جامعة الزقازيق.

عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠٣). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة.** مصر. (٢٥). ١٩٥ – ٢٣٤.

علي عبد المنعم علي (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير في التربية.** كلية التربية. جامعة الزقازيق.

فاروق عبد الفتاح موسي (١٩٨٩). **اختبار القدرات العقلية للأعمال (من ٩-١١، ١٢-١٤، ١٥-١٧) كراسة التعليمات (ط٤).** القاهرة: مكتبة النهضة.

قاسم نواف البري (٢٠١١). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** (٧). (١). ٢٣- ٣٤.

كامل كيلاني (٢٠١٢). **الأرنب والصياد.** القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

ماجد محمد عثمان (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية.** جامعة أسيوط. (١). (٢٣). ٣٣٩ – ٣٨٤.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع.** (تعريب: عبد الوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

مجمع اللغة العربية (١٩٩٠). **المعجم الوجيز.** القاهرة.

محمد النوبي محمد على (٢٠١١). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). **العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث.** كلية العلوم التربوية. جامعة اليرموك. (١٦). (١). ١ – ١٤.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠٤). **الألعاب من أجل التفكير والتعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفي السباعي (١٩٩٩). **من روائع حضارتنا**. الرياض. السعودية: دار الوراق للنشر والتوزيع.

منى مصطفى (٢٠٠٧). برنامج القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع مرحلة ما قبل المدرسة حلقة وصل بين التأهيل والتعليم. **المؤتمر العلمي الأول**. التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. جامعة بنها.القليوبية. مصر. (١). ٤٣.

ناصف مصطفى عبد العزيز(١٩٨٣). **الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية (مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**. الرياض: دار المريخ.

نشوى محمد عصمت محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام الألعاب اللغوية على تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المؤتمر الثاني لشباب الباحثين بكلية التربية جامعة أسيوط**. مصر. (٢). ٢٧٦ – ٢٦٢.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٨). فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر، في تحسين التنمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. **مجلة التربية جامعة بنها**. ١٨(٧٥). ٢٢٠-٢٧٣.

نورمان فنسنت بيل (٢٠٠١). **قوة التفكير الايجابي**. (ط٧). (ترجمة: يوسف اسكندر). القاهرة: دار الثقافة.

هالة إسماعيل المصري (٢٠١٧). فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

هدى محمود الناشف (٢٠٠٧). **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**. القاهرة: دار الفكر.

Abdallah. I., Jamil. A., Jamil. A., Jasim. Z. & Daood. A. (2005). Game Programming.Arabic Words Puzzle. *Iraqi Journal Of Science*. 56 (1B), 499-505.

Alpar. M. (2013).The Importance of Game in A Teaching Foreign Languages to Children. *Educational Research and Reviewe*. 8 (5), 1247-1255.

Bernaus. M. (1987). Activities That Motivate and in Crease Stuents Output. *Forum*. 1, 45 – 46.

Bulut. A. (2017). Improving 4Th Grade Primary School Student's Reading Comprehension Skills. *Universal Journal of Educational Research*. 5(1), 23 – 30.

Conte. R. (1998). Discrepancy models of learing disabilities. *Journal of Learning Disabilites,* 26 (4), 63-80.

Darfilal, I. (2015). The effectiveness of using language games in teaching vocabulary. The Case of Third Year Middle School Learners http://dspace. univtlemcen. dz/bitstream/112/7872/1/ darf. pdf.

Darfilal. I. (2015). The Effectiveness of Using Language Games in Teaching Vocabulary The Case of Third Year Middle School Learners. *The Requirements on The Master's Degree*. Faculty of Letters and Languages Department of English. University of Tlemcen. Algeria.

De Cort. E., Verschaffel. L. & Van De Vene. A. (2001). Improving Text Comprehension Strategies in Upper Primary School Children. Adesign Experiment. *British Journal of Educational Psychology*. 71(4) , 531- 559.

Densmore. A. E. (1997). *A Different Language Game. Unpublished Doctoral Dissertation*. University of California. Irvine.

Dolati & Mikaili (2011). Effects of Instuctional Games on Facilitating of Sudent's Vocabulary Learning. *Australia Journal of Basic and Applied Sciences*. 5(11) , 1218 – 1224.

Erick, Smith (1999). Saial Constructivism. Individual Constructivism and the Role of Computers in Mathematies Education. Journal of Mathematieal Behavior. University of lllinois at Chicago. 17. (4). 412-413.

Gayo. E., Deano. M., Conde. A., Ribeiro. I., Cadime. I. & Alfonso. S. (2014). Effect of an Intervention Program on The Reading Comprehension Processes and Strategies in 5TH and 6TH Grade Students. *Psicothema*. 26 (4), 464 – 470.

Gaytán-Lugo, L. S., Santana-Mancilla, P. C., Santarrosa-García, A., Medina-Anguiano, A., Gallardo, S. C. H., & García-Ruíz, M. Á. (2015). Developing a Serious Game to Improve Reading Comprehension Skills in Third Graders. Res. Comput. Sci., 89, 71-79.

Gaytan-Lugo. L.S., Santana-Mancilla. P. C., Santarros-Garicia. A.. Medina-Anguiano. A.. Hernandez-Gallardo. S.C. & Garcia-Ruiz. M.A. (2015). Developing A Serious Game To Improve Reading Comprehension Skills in Third Graders. *Research in Computing Science*. 89 , 71-79.

Golinkoff, R. M., & Rosinski, R.R. (1979). DeCoding, Semantic processing, and reading comprehension skill. *Child Development,* 47, 252-258.

Gruss. J. (2016). Games as A Tool For Teaching English Vocabulary To Young Learners. *Department Of English Language*. 53 (2) , 67-109.

Ilter. I. (2017). Improving The Reading Comperhension of Primary – School Students at Frustration level Reading Through The Paraphasing Strategy Training. A Multiple Probe Design Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 10 (1) ,147-161.

Johnson. L..A.. Graham. S. & Harris. K. R. (1997). The Effects of Goal Setting and Self Instruction on Learning A Reading Comprehension Strategy. A Study of Students With Learning Disabilities.*Journal Of Learning Disabilities*.Vol.30(1), 80–91.

Mehregan. M. (2014). Game-Pased Tasks of Foreign Language Instruction. Perspectives on Young Learner's Vocabulary Acquisition. *Journal of Language Learning*. 1(1),1-12.

Mercer, C. (2001). *Students with learning disabilites* (6th ed.). New Jersey: prentice – Hall.

Miranada. M. & Vidal. E. (1997).Attribution Procedures For Enhancing Use of Self – Regulation Procedures For Enhancing The Reading Comprehension Strategies of Children With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 30(5),503-512.

Rabren. K., Darch. C. & Eaves. R.C. (1999).The Differential Effects of Two Systematic Reading Comprehension Effects of Two Systematic Reading Comprehention A Pproaches With Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 32 , 1 , 36 - 47.

Roth, F.P., Speece, D. L., & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272.

Rusmiati, R. (2016). The Effect of Game Through Small Groups in Teaching Reading Comprehension. Getsempena English Education Journal, 2(2), 217607.

Siti Nazleen & Zuliana (2017). The Effects of Digital Game Based Learning on Primary School Student's English Vocabulary Achievement and Acceptance. *Innovative Teaching and Learning Journal*. 1(1), 61 -74.

Thompson. S., (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. *Educational Resource Information Center (ERIC)*. 3-4.

Torgesen, J. (2001). Instructional interventions for children with reading disabilities. In S. Shapiro, D. Accordo, & C. Capute (Eds.). *Specific reading disability: A view of the spectrum.* (pp. 197-220). parkton, **MD:** York press.

Van Keer. (2004). Fostering Reading Comprehension in 5TH Grade By Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal of Educational Psychology*. 74 (1), 37 – 70.

Vargas Luna, D. P. (2018). Teacher-created materials supported by spin wheel games for reading comprehension (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.).

Wang. Y. J., Shang. H.F. & Briody. P. (2011). Investigating The Impact Of Using Games in Teaching Children English. *International Journal Of Learning & Development*. 1(1) , 1-15.

Wiggins. G. & Mc Tighe. J. (1998). *Understanding By Design*. Handbook. Alexandria. Virginia. USA . ASCD.

Wood. E. (1999). The Impact of The National Curriculum on Play in Reception Classes. *Journal of Educational Research*. 4 (1), 11-12.