Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (3), Issue (21): 30 Sep 2019
P: 44 - 65

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (3)، العدد (21): 30 سبتمبر 2019 م
ص: 44 - 65

The Effect of the Strategy of Learning by Playing on the Students' Acquisition of the Spelling Performance Skills and their Attitudes Towards it Among a Sample of Second Basic Grade Students in Jordan

Atef Muflih Alamreen

Ministry of Education || Jordan Directorate of Tafila

Abstract: This study aims at identifying the impact of the strategy of learning by playing on students' acquisition of spelling performance skills and their attitudes towards it among the second grade students in Jordan. The study sample consisted of 96 students. The results showed statistically significant differences between the experimental and control groups in the acquiring the spelling performance skills and the scale towards spelling in favor of the experimental group. The results indicated that there were no statistically significant differences due to gender in the acquiring the spelling performance skills and the scale towards spelling, and that there was no effect of interaction attitudes between group and gender.

Keywords: Strategy of Learning by Playing, Spelling Performance Skills, Attitudes Towards Spelling, Second Grade.

أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحوها لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن

عاطف مفلح العمرين

مديرية الطفيلة || وزارة التربية والتعليم || الأردن

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحو الإملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الأداء الإملائي ومقياس الاتجاهات نحو الإملاء لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس في اختبار مهارات الأداء الإملائي ومقياس الاتجاهات نحو الإملاء، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم باللعب، مهارات الأداء الإملائي، الاتجاهات نحو الإملاء، الصف الثاني الأساسي.

المقدمة

يعد اللعب مدخلاً وظيفياً لعالم الطفولة ووسيطاً تربوياً مهماً يسهم في تشكيل شخصية الطفل وبنائها من جميع الجوانب الحسية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والمعرفية، فهو من ناحية يؤدي إلى تغيرات نوعية في تكوين الطفل في المرحلة اللاحقة، فمن خلال اللعب يكتسب الطفل معارفه عن العالم الخارجي ويكتشف بيئته ويتعرف إلى عناصرها ومثيراتها المتنوعة ويتعلم أدوار الآخرين وثقافة مجتمعه ولغته وقيمه وأخلاقه.

ومن خلال الألعاب المختلفة يتعرف الطفل إلى الأشياء ويقف على ما يميزها من خصائص وما يجمع بينها من علاقات وما تحققه من وظائف وما تحمله من أهمية، وهذا ما يثري حياته العقلية بمعارف مختلفة عن العالم

المحيط به (العلي، 2002). فالأطفال ينبغي لهم أن يتعلموا في سياق الأنشطة، فالأطفال يتعلمون وهم يلعبون، وذلك طريقة وظيفية ملائمة لتعلم الأطفال في المدرسة، وهنا يكون تنظيم خبرات التعليم والتعلم وعملياتها، حيث يجري تنظيم نشاط اللعب عند الطفل على نحو لا يفقد معه عفويته ويحثه على التفاعل النشط مع المثيرات الحسية التي تجذب انتباهه وتلبي حاجاته وتنمي نشاطه العقلي، فالطفل في سياق نشاط اللعب التعليمي يعيش لعب طفولته ولكن نتاج هذا النشاط هو للتعلم (مرعي والحيلة، 2000).

إن لعب الأطفال هو أفضل الوسائل لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل، فمن خلال اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال الأنشطة المختلفة التي تثري إمكانياته العقلية والمعرفية، وتكسبه مهارات التفكير المختلفة، وتنمي الوظائف العقلية العليا كالتذكر والتفكير والإدراك (شريف، 2001).

وترى البيلاوي (2012) أن اللعب هو نشاط تلقائي يمارسه الفرد لكي يبعث في نفسه البهجة، ويهدف إلى اللهو واستهلاك الطاقة والجهد بدون أن تكون هناك قوى أو دوافع خارجية تحركه وتوجهه، وهو بذلك يختلف عن العمل الحقيق الذي هو نشاط موجه نحو غاية محددة يقوم بها الفرد. ويعرفها أومانز وأوسوليفان (Omans&O'Sullivan, 2003) أنه عبارة عن تركيبة نفسية تحتوي على مجموعة متنوعة من السلوكيات البشرية. ويعرف التعلم باللعب بأنه مجموعة من التجارب المباشرة المحفزة للأطفال والمشجعة لهم والداعمة لتطوير مهاراتهم ومفاهيمهم والمهارات المكتسبة، ويعمل على توفير فرص لتطوير مواقف إيجابية وإظهار الوعي، واستخدام التعلم والمهارات والكفاءات الحديثة وتعزيز التعلم (Welsh Assembly Government, 2008). كما يعتبر التعلم باللعب عبارة عن برنامج تدخل وقائي لتعزيز وتحفيز اللغة المبكرة والمعرفية والتنمية الاجتماعية (Long, Grout & Taylor, 2011).

وتمكن أهمية اللعب من الناحية النفسية في تفريغ الانفعالات لدى الطفل في حين تنبع الأهمية التربوية من تزايد مستوى معارفه وخبراته، وتتشكل شخصية الطفل في التفاعل النشط من خلال ما يقوم به من أنشطة مختلفة في نطاق التفاعل مع البيئة المحيطة، حيث يكشف عن أهدافه ودوافعه، وتتكون لدى الطفل ميول وقدرات وخصال جديدة تعزز وتدعم معارفه وخبراته السابقة من خلال أدائه وأفعاله، حيث يشكل اللعب نشاطاً أساسياً لمراحل نماء الطفل (الخوالدة، 2003).

وتؤكد نظريات النمو المعرفي والعقلي أن اللعب خلال سنوات الطفولة من عمر الطفل يعتبر الاستراتيجية الأولى والأكثر كفاءة لتعليم الطفل وتنميته، فاللعب يستثير حواس الطفل وينمي بدنه نمواً سليماً كما ينمي لغته وعقله وذكاءه وتفكيره، فعن طريق اللعب يستطيع اكتساب أصعب مهارات الأداء الكتابي وكذلك قدراته الإبداعية (جابر، 2003). بينما تركز النظريات الكلاسيكية على اللعب من خلال حرق الطاقة الزائدة والترفيه، والاسترخاء، وتجديد الطاقة بعد الممارسة الشاقة. فهي ترى أن اللعب عبارة عن آلية تسمح للأطفال بإنفاق طاقة زائدة غير مطلوبة للبقاء ضمن التفاعل الحياتي. أما النظريات الحديثة فتنظر إلى اللعب من خلال تأثيره على نمو الأطفال، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال النشاط البدني والفكري، وهو بحاجة إلى لعب دور نشط من خلال اللعب. بينما تركز النظريات المعاصرة على علاقة اللعب بالتنوع والتفاعل الاجتماعي في الحياة اليومية والمعرفية، فيتعلم الأطفال السياقات الاجتماعية والثقافية واللغة من خلال تجاربهم المعيشية اليومية. وترى أنهم يحتاجون إلى أنشطة تدعم التعلم وتشجع على تعلم جديد بمستوى أكثر صعوبة، فالمشاركة الاجتماعية والتعاون مع الآخرين تساعد على نمو الطفل (Dietze & Kashin, 2011).

حيث يتواجب على المعلمين مزج التعلم بالمتعة والمرح والضحك ليصبح التعلم حقيقياً، وهذا يؤكد فكرة إمكانية تعلم اللغة والاستمتاع بالتعلم في الوقت نفسه، مما يعزز أن اللعب هو نشاط تعاوني يتضمن مشاركة فاعلة فيها نوع من المتعة، ويتضمن أهدافاً تؤدي إلى نتائج معينة أهمها التعلم (الحيلة، 2003). ويساهم في إعداد الطفل

للعمليات العقلية كالتحليل والتركيب والانتباه والذاكرة والاستكشاف، وذلك لان اللعب يتيح الفرصة أمام الطفل لمعالجة الأدوات واكتشافها (قطامي، 2000). ويعتبر اللعب هادفاً عندما تكون الألعاب وضعت لخلق تجارب تعلم أعمق يتذكرها الطفل ويستوعبها، حيث تعد الفصول الدراسية عالية الجودة هي التي تستخدم أنشطة التعلم المرتكزة على اللعب. فالأطفال يتعلمون جيداً عندما يكونون ناشطين عقلياً، ومشاركين في الجانب الاجتماعي، ويمكنهم أن يقيموا روابط ذات معنى بحياتهم (Long, Grout & Taylor, 2011).

يعتبر اللعب عملاً جاداً لتطوير المتعلمين الصغار، فهو نهج مدروس وفعال قائم على اللعب الذي يدعم التنمية المعرفية للأطفال، فهو يولد أطفالاً متحمسين للغاية يتمتعون بالبيئة المحيطة، التي تحقق نتائج التعلم في المناهج الدراسية (Omans&O'Sullivan, 2003). ويوجد روابط قوية بين اللعب والتعلم للأطفال، وخاصة في حل المشكلات واكتساب اللغة ومحو الأمية، والحساب، والمهارات الاجتماعية والبدنية، والانفعالية (Dietze & Kashin, 2011).

ويعد اللعب جزء حيوي من النمو الاجتماعي المعرفي والجسدي والانفعالي الأمثل للطفل، فهو يوفر أساساً قوياً للنمو الفكري والإبداع وحل المشكلات والمعرفة الأكاديمية الأساسية (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer& Berk, 2010). حيث يبنون الأطفال من خلال تجربة اللعب الهادفة المهارات الأساسية الحيوية للتطوير المعرفي والإنجاز الأكاديمي اللذين يشملان الكلمات اللفظية، وفهم اللغة والمفردات والخيال والاستجواب وحل المشكلات والملاحظة والتعاطف ومهارات التعاون وجهات نظر الآخرين (Blumberg, 2014). فاللعب وسيلة تمكن الأطفال من التقدم في الجوانب الدراسية ضمن الأنشطة المنهجية وغير المنهجية (Gmitrova & Gmitrov,2003).

يقوم اللعب بتطوير معارف الأطفال وتوفير الفرصة لهم لتطوير المهارات الاجتماعية والكفاءات والرغبة في التعلم (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). حيث يعتمد التعلم القائم على اللعب على نموذج فيجوتسكيانVygotskian الذي يولي المعلم الاهتمام لعناصر محددة من نشاط اللعب ويوفر التشجيع والتغذية الراجعة حول تعلم الأطفال (Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009).

كما يعد اللعب مصدراً هاماً لمشاركة الطلبة النشطة ودافعيتهم وتعلمهم، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف وخلق الإبداع (Samuelsson, 2006)، ويشير سلمويلسون وكارلسون (Samuelsson & Carlsson, 2008) إلى أن هناك إرشادات مهمة ينبغي على المعلمين الانتباه لها، وهي: 1. استخدام تجارب الطلبة كنقطة انطلاق؛ 2. استخدام التباين والفطنة والتزامن كمصدر للعب والتعلم؛ 3. أن يكون الطلبة على بينة بأهمية الحوار والاتصال في اللعب والتعلم.

وتتمثل مهام المعلم في مثل هذه الاستراتيجيات بالإصغاء، وملاحظة الطلبة، والاستعداد لرؤيتهم وتفسير ما يلاحظونه. فهم قد لا يملكون المهارات اللغوية للتعبير عن فهم طرق كتابة الكلمات، وعلى المعلم طرح الأسئلة عليهم بعد الانتهاء من لعبهم (Anderson &Pešikan, 2016). ويشير سلمويلسون وكارلسون (Samuelsson & Carlsson, 2008) إلى أن الطلبة قد يعبرون عن أفكارهم لفظيا أو بطريقة جذابة أو من خلال الرسومات، فيجب على المعلم تركيز انتباهه على تفكير الطلبة، ومساعدتهم على جعل معنى لتجاربهم، وأن المعلمين بحاجة إلى رؤية الاحتمالات العديدة للتعلم في لعبهم.

ويشير مويليس (Moyles, 2010) إلى أن اللعب له دور مفيد في تعليم الطلبة، وأن هذا النوع من التعلم هو أفضل طريقة لدعم تعلمهم، كما يعتبر اللعب أمر حيوي في حياة الطلبة، وهو أكثر قدرة لإعدادهم للمستقبل من التطورات التكنولوجية، ويعمل على زيادة المعرفة حول المادة التدريسية. بينما يشير ميلر والمون (Miller & Almon, 2009) إلى أن غالبية المعلمين يشيرون إلى أن اللعب لدى الطلبة أمر مهم. الأمر ينعكس على التطور في شخصياتهم

وسلوكاتهم. ووجد بو-واه وستيمبسون (Pui-Wah& Stimpson, 2004) أن المعلمين يفضلون طريقة التعلم باللعب باعتباره أفضل استراتيجية للتدريس والتعلم، لكن يوجد صعوبات في تنفيذ التدريس من خلال اللعب في الغرف الصفية الخاصة بهم.

ويرتبط اللعب بتنمية المهارات والتفاهمات الفكرية، حيث يدمج الأطفال المشاعر والتفكير والدوافع التي تنشئ روابط عصبية ضرورية لعمل الدماغ (Lester & Russell, 2008)، فعندما يلعب الأطفال يستخدمون الخيال والتقليد الذي يتطلب عمليات معرفية، حيث يرتبط تطوير المهارات المعرفية ومهارات الذاكرة والتفكير ومهارات اللغة ومحو الأمة ارتباطاً قوياً باللعب (Bodrova & Leong, 2005). فتتأثر المسارات العصبية لنمو الطفل من خلال الاستكشاف والتفكير وحل المشكلات والتعبير اللغوي الذي يحدث أثناء أنشطة اللعب (Dietze & Kashin, 2011). ويشير المجلس الكندي للتعلم إلى أن اللعب يغذي كل جانب من جوانب النمائية للطفل، وهو أساس المهارات الفكرية والاجتماعية والبدنية والعاطفية واللغوية اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة (Canadian Council on Learning, 2006).

ويعد الإملاء أحد الجوانب المهمة في حياة الطفل اللغوية، وهو من الموضوعات المهمة باعتباره أحد مجالات الحياة المهمة، فترتبط القدرة على الكتابة بطلاقة والقدرة على الإملاء بشكل صحيح، كما ترتبط القدرة على القراءة بالقدرة على الإملاء، وتمنح القدرة على الإملاء للطفل القدرة على وضع أفكاره على الورق والتعبير عن نفسه تماماً (Gaur & Verma, 2013).ويشير فريند وأولسون (Friend, A. & Olson, 2010) إلى نوعان مختلفان من الصعوبات الإملائية هي: 1. صعوبة في إملاء الكلمات العادية التي تعتمد على الصوت، فإذا كان الأطفال يواجهون مشاكل في التهجئة الصوتية للكلمات، فسيواجه الأطفال أيضاً مشكلات في التهجئة بلغات أخرى.2. صعوبة في إملاء الكلمات التي تعتمد على البصر.

ويحاول معظم الأطفال الذين يواجهون صعوبات إملائية جاهدة تعلم كلمات الهجاء الخاصة بهم، ولكن بعد ذلك ينسونها على الفور، ويطور هؤلاء الأطفال خطأ صغيراً جداً لإخفاء حقيقة أن إملائهم ليس جيداً أو أنهم قاموا بتهجئة الكلمة نفسها بعدة طرق. وينقسم الأطفال إلى ثلاث فئات رئيسية:

1. الأطفال ذوو الكفاءة في القراءة والإملاء: هؤلاء الأطفال قادرون على دمج العديد من أنواع المعرفة المختلفة في الهجاء كما يفعلون في قراءتهم، واستخدام المعرفة الصوتية والبصرية والمعنى والهيكلي لتهجئة الكلمات، فهي تنشئ روابط قوية بين القراءة والإملاء.
2. الأطفال ذوي القراءة الجيدة ولكنهم ضعفاء في الإملاء: يعتمد هؤلاء الأطفال على معلومات مرئية محدودة في القراءة، والاعتماد بدرجة أكبر على الاستراتيجيات الصوتية (المبكرة) في الإملاء، وهي لا تنشئ روابط بين استراتيجيات القراءة والإملاء.
3. الأطفال الضعفاء في القراءة والإملاء: هؤلاء الأطفال لديهم معلومات محدودة للاستفادة من القراءة، ولديهم عدد قليل من الاستراتيجيات الفعالة في الإملاء سواء الصوتية أو البصرية (Yang, Ning, Liu, Pan & Lu, 2009)

إن طلبة المدارس الابتدائية غالباً ما يكونون غير قادرين على تقييم إملائهم بدقة، ويجدون صعوبة في معرفة الأخطاء الإملائية التي وقعوا فيها (Cordewener, Verhoeven & Bosman, 2016). وتعتبر استراتيجيات التدريس إحدى الجوانب المهمة لتعزيز الأداء الإملائي، فتعلم الطلبة استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تنطوي على نطق الكلمة بعناية، ويقسمونها إلى مقاطع، ويتذكرون قاعدة الإملاء التي كان لابد من تطبيقها لتوضيح هذا المقطع بشكل صحيح، حيث يعد تدريب فعال بالنسبة لضعفاء القراءة والجيدين. ومن أهداف تدريس الإملاء ما يلي:

1. رسم صورة ذهنية صحيحة للكلمة أو الحرف أو المقطع وتنمية القدرة على ملاحظة الفروق بينها.
2. تنمية مهارة الاستماع وتعرف الفروق الدقيقة بين مخارج الحروف.
3. اكتساب مهارة استخدام القلم والسرعة في الكتابة والوضوح.
4. تعرف القواعد الإملائية الرئيسة وعلامات الترقيم واستخدامها في الكتابة.
5. اكتساب العادات الكتابية السليمة كالدقة والنظافة والتنسيق.
6. تنمية الثروة اللغوية.
7. تنمية اتجاه إيجابي نحو أهمية استخدام مهارات الكتابة الصحيحة في الممارسات اليومية (Cordewener, Verhoeven& Bosman, 2015).

وللإملاء أنواع عدة تتحدد في ضوء الذاكرات الموظفة فيها، وهي: الذاكرة البصرية، واللفظية، والعضلية، والسمعية. كما تتحدد في ضوء مراحل نمو الطلية، وهذه الأنواع هي:

1. الإملاء المنقول: وهو أن ينقل الطالب القطعة من كتاب أو سبورة، أو بطاقة بعد قراءتها وفهمها وتجهي بعض كلماتها هجاءً شفوياً. وهذا النوع من الإملاء يلائم أطفال الصفين الأول والثاني الأساسيين، لاعتماده على الملاحظة والمحاكاة.
2. الإملاء المنظور: وهو يساعد على رسم الكلمة، وتثبيت صورتها في أذهان الطلبة. فتكرار النظر إلى الكلمات يجعل الطالب يتصور شكلها، فتطبع صورها في ذاكرته، ويلائم هذا النوع طلبة الصف الثالث ولغاية السادس الأساسي (رضوان، 2011).
3. الإملاء الاستماعي: وهو أن يستمع الطلبة إلى القطعة، ويقرؤها المعلم، وبعد مناقشتهم في معناها، وتجهي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة، وهذا النوع يلائم طلبة الصف الخامس ولغاية نهاية المرحلة الإعدادية (صومان، 2010).
4. الإملاء الاختباري: وهو يهدف إلى الوقوف على مستوى الطلبة، ومدى الإفادة التي حققوها من دروس الإملاء، كما يهدف إلى قياس قدراتهم، ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلم لهم، وهذا النوع يلائم طلبة المرحلتين الأساسية والإعدادية.
5. الإملاء الذاتي: وهو أن يملي الطالب النص غيباً على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلب من قبل. وهذا النوع يلائم جميع المراحل التعليمية بما يناسب مستواهم.
6. الإملاء القاعدي: وهو معرفة قاعدة إملائية مناسبة لمستوى الطلبة، ويناسب هذا النوع من الإملاء الصفوف العليا، وفي المرحلة الإعدادية.

وتدريب الطلاب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، يتركز في العناية بأمور ثلاثة: 1. قدرة الطلبة على الكتابة الصحيحة إملائيا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة؛ أي: لا بد من أن يكون الطالب قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها،. 2. أن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها. 3. أن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار؛ إذ الكتابة عملية متكاملة في أبعادها الثلاثة: الخط، الإملاء، التعبير (دحروج، 2012).

الدراسات السابقة

أجرى كوردوير وهاسلمان وفيرهوفن وبوسمان (Cordewener, Hasselman, Verhoeven & Bosman, 2017) دراسة هدفت إلى دور بعض استراتيجيات التعلم الخاصة بما وراء المعرفة في الأداء والوعي الإملائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في هولندا، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين خضعوا للتجربة أظهروا تقدماً في الأداء والوعي الإملائي من الطلبة الذين لم يخضعوا للتجربة. وأن الطلبة الذين طبقت عليهم استراتيجية التدريس حققوا تحسناً أفضل في الاختبار البعدي، كما حقق الطلبة مزيداً من التقدم في الأداء الإملائي على الكلمات العادية أكثر من الكلمات المستعارة.

وقام بني يونس (2016) إلى معرفة تأثير برنامج مقترح قائم على التعبير الإملائي على ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس الكتابة للصف العاشر وعلى الأداء الكتابي لديهم في إربد، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الإملائي والأداء الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وبين طلبة المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

وهدفت دراسة العبد اللاه (2015) بناء برنامج قائم على مبادئ التعلم باللعب وقياس أثره في تحسين مهارات اللغة الشفهية والكتابية والتفكير البصري لدى عينة من الأطفال في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات اللغة الشفهية والكتابية ومهارات التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الجشعم (2015) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي في الإمارات، وتكونت عينة الدراسة من (47) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج اختبار الإملاء البعدي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وقام فوس ميجدن ودينيسن (Vos, Meijden & Denessen, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر بناء الألعاب التعليمية واستراتيجية التعلم على الدوافع لدى طلبة المرحلة الابتدائية في هولندا، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود اختلاف بين المجموعتين في كل من الدوافع الذاتية واستراتيجية التعلم لصالح المجموعة التي قامت بتصميم وبناء الألعاب، كما أن بناء اللعبة أفضل وسيلة لتعزيز تحفيز الطلبة.

وتناولت دراسة الليث (Allaith, 2009) تحليل الأداء الإملائي في اللغة الإنجليزية بين الطلبة الذين يتحدثون باللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الرابع في البحرين، وتكونت عينة الدراسة (40) طالب وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج أن الطلبة العرب واجهوا صعوبة في إملائي الصوتيات الجديدة والتهجئة.

وهدفت دراسة أبو رمان (2005) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي في الأداء الإملائي لطالبات الصف السادس الأساسي في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإملائي لطالبات الصف السادس تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

ودرست حسونة (2005) تطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت

نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي.

وقام عابدين (2005) بدراسة فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية للأطفال الذين يعانون من ضعف التواصل اللغوي في أم درمان، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات النمو اللغوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وأجرى فهمي (2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام لعب الأدوار على تحصيل الطلبة للقواعد النحوية في جدة، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجو فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة في القواعد النحوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث في الآونة الأخيرة الكثير من الشكاوي من قبل المعلمين والأهل بشكل خاص والمجتمع بشكل عام من ضعف الأداء الإملائي للطلبة، وما له من تأثير على حياة الطالب الأكاديمية. وقد لمس الباحث هذا الضعف من خلال عمله كمعلم أولاً، ومن خلال إدارته للمدرسة من حيث تراجع المستوى الإملائي والكتابي للطلبة في العديد من الصفوف، ووجود أخطاء وثغرات إملائية متعددة في كتاباتهم. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود هذا الضعف الواضح في الإداء الإملائي لدى معظم طلبة المدارس وخصوصاً المرحلة الأساسية الدنيا مثل دراسة البكر والوهيبي (2009)، والظفيري (2002).

ويعد الإملاء من أكثر المشكلات والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في الميدان التربوي، لما يعانيه بعض الطلية من مشكلات جمة في اللغة سواء كان ذلك في حذف بعض الحروف، وازدواجية اللغة بين الفصحى والعامية، والخلط بين الحروف المتشابهة، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية التي يعيش فبها الطفل. وإن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة لأي مادة تعليمية تعتمد على الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، فالأطفال في مرحلة الصفوف الثلاث الاولى يركزوا على الألعاب والأنشطة، فهم يتعلمون وهم يلعبون.

إذ إن الاستراتيجيات القائمة على محاكات البيئة كاستراتيجية التعلم باللعب تسهم إسهاماً فاعلاً في توسيع مدارك الطالب، وبناء شخصية فاعلة في الأنشطة الحرة وبصورة ممتعة. الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تعلمه وبناء اتجاهات إيجابية لديه. ويرى الباحث من خلال مراجعته الأدب والدراسات السابقة عدم تناولها لموضوع التعلم باللعب في الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في حدود علم الباحث، ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة وهي معرفة أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة لمهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحو الإملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن.

أسئلة الدراسة:

تم صياغة أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب طلبة الصف الثاني الأساسي مهارات الأداء الإملائي؟
2- هل يختلف هذا الأثر باختلاف استراتيجية التعلم (التعلم باللعب، والطريقة التقليدية) والجنس والتفاعل بينهما؟

3- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب طلبة الصف الثاني الأساسي الاتجاهات نحو الإملاء؟
4- هل يختلف هذا الأثر باختلاف استراتيجية التعلم (التعلم باللعب، والطريقة التقليدية) والجنس والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1- التعرف على أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن.
2- التعرف على اتجاهات طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن نحو الإملاء.
3- التعرف على أثر اختلاف استراتيجية التعلم (التعلم باللعب، والطريقة التقليدية) والجنس والتفاعل بينهما في اكتساب طلبة الصف الثاني الأساسي الاتجاهات نحو الإملاء.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال الأهمية الخاصة بفاعلية الاستراتيجيات التعلمية في تجويد مخرجات النظام التعليمي في مراحل التعليم الأساسية، وأهمية هذه الفئة العمرية باعتبارها الركيزة الأساسية لبناء جيل واعي مفكر، ومدى تأثير استراتيجية التعلم باللعب لدى هؤلاء الفئة من الطلبة، والتعرف على مدى الاستفادة من هذه الاستراتيجية في المواد الدراسية التطبيقية المختلفة. كما سوف تقدم الدراسة معلومات عن دور الاستراتيجية في إكساب الطلبة مهارات الاداء الإملائي، وبناء اتجاهات إيجابية نحو الإملاء.

أما من ناحية تطبيقية فيمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تحديد استراتيجية التعلم باللعب لدى طلبة المدارس، وتزود هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم والمهتمين القائمين على تخطيط وإعداد المناهج لهذه المرحلة، بالإضافة إلى المشرفين التربويين والمعلمين المتابعين للصفوف الثلاث الأولى بأدوات قياس تساعدهم في قياس الاتجاهات نحو الإملاء والتعلم باللعب لدى الطلبة، ومن المتوقع أن تحفز الدراسة الحالية باحثين آخرين للأجراء دراسات جديدة لهذه المتغيرات لدى عينات جديدة وبيئات مختلفة باعتبار هذه المتغيرات تقوم بدور هام في حياة الطلبة بالوقت الحاضر والمستقبل.

تعريف المصطلحات

استراتيجية التعلم باللعب: هي عبارة عن مواقف وأنشطة صفية تعليمية يمارسها الطلبة من أجل الوصول إلى أهداف دراسية محددة (الوريكات والشوا، 2016)، وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الألعاب المعدة من قبل الباحث لطلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن.

الأداء الإملائي: هو فن رسم الكلمات من خلال التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ نطقها كما هي بصورتها الأولى، وفق قواعد محددة (الدليمي والوائلي، 2003). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المجيب على اختبار الأداء الإملائي المعد من قبل الباحث.

الاتجاهات نحو الإملاء: هي الميول التي توجه سلوك الطلبة نحو تعلم الإملاء أو الابتعاد عنه، ويتأثر بالمعايير إيجاباً أو سالباً تبعاً لقربة من هذه أو بعده عنها (العتوم، 2009). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المجيب على مقياس الاتجاهات نحو الإملاء المعد من قبل الباحث.

3- الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن.

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي لأنه يعتمد في الأساس على توضيح معالم التجربة العلمية عن طريق الملاحظة المضبوطة والتجربة، ويستطيع التحكم في كافة المتغيرات والعوامل الأساسية التي تسبب حدوث الظاهرة، بالإضافة إلى قياميه على إجراءات علمية، ويسفر عن نتائج دقيقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة من العام الدراسي 2018/ 2019، بينما تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة، تم اختيار أربعة مدارس (مدرستين ذكور ومدرستين إناث)، حيث تم اختيارها بالطريقة القصدية وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عشوائياً، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (48) طالباً وطالبة، والضابطة من (48) طالباً وطالبة. تم إخضاع مجموعة المعالجة التجريبية إلى استخدام استراتيجية التعلم باللعب، بينما المجموعة الضابطة أخضعت للتدريس الاعتيادي.

التصميم التجريبي

تم استخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتوزيع العشوائي في هذا التصميم باستخدام قياسات قبلية وقياسات بعدية، وذلك على النحو التالي:

مجموعة تجريبية	O2	X	O1	E G
مجموعة ضابطة	O2	-	O1	C G

EG	المجموعة التجريبية
CG	المجموعة الضابطة
O1	القياس القبلي (تطبيق مقياسي الأداء الإملاء، الاتجاهات نحو الإملاء)
X	المعالجة (استراتيجية التعلم باللعب –برنامج أنشطة الألعاب التعليمية للدروس)
O2	القياس البعدي (تطبيق مقياسي الأداء الإملاء، الاتجاهات نحو الإملاء)

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات للقياس، الأولى تمثل باختبار مهارات الأداء الإملائي، والثانية مقياس الاتجاهات نحو الإملاء، والثالثة برنامج أنشطة الألعاب التعليمية للدروس. وفيما يلي وصف لكل مقياس وللإجراءات التي اتبعت في استخراج صدقه وثباته.

أولاً: اختبار الأداء الإملائي

1. تحديد المادة الدراسية

قام الباحث باختيار التمارين والتدريبات الإملائية ضمن دروس الصف الثاني الأساسي، من كتاب لغتنا العربية/ الجزء الثاني، حيث اشتملت هذه التمارين على (ترتيب الجمل، ربط حروف الكلمات، الإملاء المنظور، تحليل الكلمات).

2. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

3. صياغة أسئلة الاختبار:

تم بناء أسئلة الاختبار وصياغتها مع مراعاة الدقة العلمية واللغوية، ومحددة وواضحة وخالية من الغموض، وممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها، ومناسبة لمستوى الطلبة، ومدى وضوح التعليمات لتنفيذ الاختبار.

4. تعليمات الاختبار

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها، قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على أسئلة الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي: البيانات الخاصة بالطلبة من اسم وشعبة، وعدد الأسئلة وكيفية حلها.

صدق الاختبار:

قام الباحث بعرض الاختبار على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص بالمنهاج وطرق التدريس ومعلمي الصف الثاني الأساسي، حيث طلب منهم الاطلاع على الاختبار وإبداء الملاحظات حوله، من حيث مناسبة الأسئلة للفئة المستهدفة، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الاتفاق على ما نسبته 80%، وهذه النسبة يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة.

وللتأكد من ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (23) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.78) بدلالة إحصائية (0.01)

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، قام الباحث باستخدام تجزئة الاختبار إلى نصفين، البنود الفردية مقابل البنود الزوجية، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين على الاختبار الكلي، ولكل بُعد من أبعاد الاختبار. ثم تم تعديل الطول لكل منهما باستخدام معامل سبيرمان/ براون، حيث بلغ ثبات الاختبار الكلي (0.79).

تصحيح اختبار الإملاء:

تكون الاختبار من (12) سؤالاً، بحيث تعطى كل إجابة صحيحة على السؤال (درجة واحدة)، بينما كل إجابة الخاطئة للسؤال تعطى (صفر). وبالتالي تتراوح العلامات ما بين (0-12) علامة.

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو الإملاء.

قام الباحث بالرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو الإملاء، كدراسة فهمي (2001)، ودراسة حلس (2003)، ودراسة الجوجو (2004). وتم تصميم مقياس للاتجاهات من (18) فقرة.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على تسعة محكمين من المتخصصين في مجال المنهاج وعلم النفس في جامعة الطفيلة التقنية، وبلغت نسبة الاتفاق 84%ويدل ذلك على الصدق الظاهري فقرات المقياس. كما قام الباحث بإجراء صدق البناء في الدراسة الحالية بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (23) طالباً وطالبة. وحسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس، ويظهر جدول(1) قيم معاملات الارتباط المصحح لمقياس الاتجاهات نحو الإملاء.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس الاتجاهات نحو الإملاء

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.72	7	0.66	13	0.49
2	0.69	8	0.60	14	0.74
3	0.72	9	0.48	15	0.70
4	0.83	10	0.61	16	0.68
5	0.76	11	0.57	17	0.71
6	0.62	12	0.74	18	0.59

يلاحظ من جدول (1) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتجاهات تراوحت بين (0.48-0.83)،وجميعها قيم دالة إحصائياً، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبُعد عن (0.30)

ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (23) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأداة ككل الذي بلغ (0.71)، والطريقة الثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات (0.78). ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام القائمة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (18) فقرة، ويتم الإجابة عليها وفق تدريج خماسي (5= موافق بشد؛4= موافق؛ 3= محايد؛ 4= غير موافق؛ 5= غير موافق بشدة)، حيث يتراوح المجموع الكلي ما بين (18-90)، وتشير الدرجة الأعلى إلى مستوى عالٍ من الاتجاهات نحو الإملاء لدى الطلبة.

ثالثاً- برنامج أنشطة الألعاب التعليمية للدروس:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بوضع ألعاب تعليمية لتستخدم في الإملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي للفصل الدراسي الثاني في الأردن، وفي ضوء ذلك استفاد الباحث من خبرة المعلمين والمعلمات وأفكارهم في وضع هذه الألعاب. وفيما يلي وصف لكل لعبة:

1. عرض الكلمات المصورة:

يقوم المعلم/ المعلمة بعرض بعض الكلمات على شاشة عرض، ويطلب من الطلبة حفظ ترتيب الأحرف فيها، ثم يقوم يطلب منهم كمجموعات أو أفراد كتابة الكلمة على بطاقات صغيرة، ويكون هذا خلال دقيقة واحدة، ثم يجمع المعلم/ المعلمة البطاقات ويعرضها أمام الجميع. ثم يقوم بعرض الكلمة مرة أخرى على الشاشة ويقارن الطلبة الذي كتابه مع الكلمة الموجودة على الشاشة.

2. بطاقات الحرف المناسب:

يقوم المعلم/ المعلمة بعرض مجموعة من الكلمات التي حذف منها حرف أو حرفين، ثم يطلب منهم البحث عن الحروف المناسبة في قائمة الحروف الجانبية. ويكون لكل مجموعة (3) كلمات، وعلى كل مجموعة خلال ثلاثة دقائق اختيار الحروف المناسبة.

3. تجميع الكلمات:

يقوم المعلم/ المعلمة بعرض مجموعة من الجمل بشكلها الصحيح على شاشة العرض، ويتم توزيع مجموعة من الكلمات على مجموعات الطلبة، ثم يطلب منهم تجميع الجمل كما شاهدها على شاشة العرض، ويقوم المعلم/ المعلمة بتحديد الوقت. ثم يقوم المعلم/ المعلمة بجمع الجمل التي قامت المجموعات بترتيبها، وبعدها يعرض الجمل على الشاشة ليعرف الطلبة أي أخطاؤهم.

4. معرض الصور:

يقوم المعلم/ المعلمة بتجهيز القاعة الصفية على الشكل التالي: تخصص جهتين من الصف لوضع مجموعة من الصور، وجهة ملصق عليها بعد الكلمات لهذه الصور. ثم يقومون بربط الكلمة المناسبة بالصورة الخاصة بها.

5. ألوان وأحرف:

يقوم المعلم/ المعلمة بوضع حروف كلمات الأولوان على ألواح كرتونية (اللون الأحمر على لوح كرتوني أحمر)، ثم يقوم المعلم/ المعلمة بقص حروف الكلمة وبعثرتها. ويطلب من الطلبة عند ذلك كلمة اللون تجميع الكلمة.

6. صندوق الكلمات:

يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء الطلبة مجموعة من الكلمات قبل يوم من إجراء هذا النشاط، ويطلب منهم حفظها. وفي اليوم التالي توضع الكلمات في صندوق، ويطلب المعلم/ المعلمة من كل طالب سحب أحد هذه الكلمات وعليه كتابتها على السبورة أمام الطلبة.

7. التدريب على الجمل:

يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء الطلبة مجموعة من الجمل البسيطة، ويقوم بتكليف طالب متفوق من كل مجموعة بمساعدة الطلبة الضعاف على التدرب على الجمل، وثم يطلب المعلم/ المعلمة من كل طالب كتابة جمل من هذه الجمل.

8. ملء الفراغ:

يقوم المعلم/ المعلمة بكتابة مجموعة من الجمل وتعليقها أمام الطلبة، بحيث تكون أحد الكلمات غير موجودة في الجمل، ويطلب المعلم/ المعلمة باختيار إحدى الكلمات المبعثرة ووضعها في المكان الصحيح.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: استراتيجية التعلم باللعب.

المتغيرات التابعة: مهارات الأداء الإملائي، الاتجاهات نحو الإملاء.

حدود الدراسة

يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية على ما يلي:

- حدود بشرية: جميع طلبة الصف الثاني الأساسي.
- حدود مكانية: تم التطبيق في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد بالأردن.
- حدود زمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث ببناء أسئلة الاختبار وصياغتها مع مراعاة الدقة العلمية واللغوية، ومناسبة لمستوى الطلبة. كما قام الباحث ببناء مقياسي الأداء الإملاء والاتجاهات نحو الإملاء بناءً على الأدب والدراسات السابقة، ومن ثم تحقق الباحث من صدق وثبات المقياسين. كما قام الباحث بوضع ألعاب تعليمية تتناسب مع التدرب على الإملاء لطلبة الصف الثاني الأساسي بناءً على خبرة المعلمين والمعلمات وأفكارهم في وضع هذه الألعاب.

ثم قام الباحث بإجراء التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء الإملائي ومقياس الاتجاهات نحو الإملاء قبل البدء بإجراء التجربة من خلال قراءة الأسئلة من قبل الباحث أو المعلم لكل طالب على حدة وأخذ إجابته وتدوينها، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2018/ 2019، وجمع البيانات الإحصائية. ومن ثم قام الباحث بالتعاون مع معلمي الصف الثاني الأساسي الذين سوف تتم فيها تطبيق التجربة، بتطبيق إجراءات التدريس باستراتيجية التعلم باستخدام برنامج أنشطة الألعاب التعليمية للدروس المعدة من قبل الباحث من خلال حصص اللغة العربية والتي تكونت من (24) حصة للمجموعة. ومن ثم تم إجراء التطبيق البعدي للمقياس في نهاية التطبيق من خلال قراءة الأسئلة من قبل الباحث أو المعلم لكل طالب على حدة وأخذ إجابته وتدوينها، وجمعت البيانات الإحصائية. وتم إدخال البيانات القبلية والبعدية إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSSلاستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والمتوسطات الحسابية المعدلة (Means Estimated Marginal). وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا لحساب الثبات، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تكافؤ المجموعات

1. تكافؤ المجموعات على اختبار مهارات الأداء الإملائي

تم تطبيق مقياس مهارات الأداء الإملائي قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما هو في جدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على اختبار الأداء الإملائي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	48	16.73	1.09	0.89	0.576
الضابطة	48	17.01	1.12		

يلاحظ من جدول (2) أن لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) مما يدل على تكافئها على اختبار الأداء الإملائي القبلي.

2. تكافؤ المجموعات على مقياس الاتجاهات نحو الإملاء

تم تطبيق مقياس الاتجاهات قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما هو في جدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس الاتجاهات القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	48	3.51	0.71	1.23	0.473
الضابطة	48	3.47	0.84		

يلاحظ من جدول (3) أن لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) مما يدل على تكافئها على مقياس الاتجاهات القبلي.

4- عرض نتائج الدراسة

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب طلبة الصف الثاني الأساسي مهارات الأداء الإملائي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف استراتيجية التعلم(التعلم باللعب، والطريقة التقليدية) والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مهارات الأداء الإملائي وذلك بحسب المجموعة والجنس، ويبين جدول (4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين في اختبار اكتساب مهارات الأداء الإملائي حسب متغيرات المجموعة والجنس

المجموعة	التجريبية				الضابطة			
	قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	16.17	1.08	19.67	0.98	15.98	1.18	16.10	1.05
إناث	15.98	1.12	18.71	1.01	16.02	1.11	16.12	0.98
المجموع	16.08	1.06	19.19	0.99	16.00	1.09	16.11	1.07

يلاحظ من جدول (4) أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار مهارات الأداء الإملائي بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار مهارات الأداء الإملائي بحسب استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	47.56	1	47.56	1.24	0.431
المجموعة	27.41	1	27.41	7.52	0.001*
الجنس	69.48	1	69.48	1.61	0.517
المجموعة X الجنس	73.45	1	73.45	1.09	0.316
الخطأ	1973.14	94	21.00		
الكلي	4614.72	95			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من جدول (5) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الأداء الإملائي هي (7.52)، وأن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة مصدر الفروق فإن جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب المجموعة:

جدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير اكتساب مهارات الأداء الإملائي حسب المجموعة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	19.02	1.057
الضابطة	15.97	1.049

يبين جدول (6) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية هو (19.02) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (15.97)، وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ من جدول (5) أن قيمة(ف) للجنس كانت (1.61) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.517)، وهي أعلى من قيمة مستوى الدلالة (α≥ 0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة التفاعل بين المجموعة والجنس نجد أيضاً أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين المجموعة والجنس هي (1.09) ومستوى الدلالة يساوي (0.316) وهي أعلى من قيمة مستوى الدلالة (α≥ 0.05)، أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب طلبة الصف الثاني الأساسي الاتجاهات نحو الإملاء؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف استراتيجية التعلم (التعلم باللعب، والطريقة التقليدية) والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الإملاء وذلك بحسب المجموعة والجنس، ويبين جدول (7) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو الإملاء حسب متغيرات المجموعة والجنس

المجموعة	التجريبية				الضابطة			
	قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	3.36	0.74	3.91	0.77	3.36	0.68	3.37	0.74
إناث	3.38	0.69	3.98	0.71	3.34	0.70	3.35	0.69
المجموع	3.37	0.66	3.95	0.80	3.35	0.71	3.36	0.67

يلاحظ من جدول (7) أن هناك فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو الإملاء بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥ 0.05) تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو الإملاء بحسب استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	18.47	1	18.47	1.29	0.186
المجموعة	248.15	1	248.15	8.87	0.001*
الجنس	1.425	1	1.425	1.65	0.574
المجموعة X الجنس	29.83	1	29.83	0.94	0.214
الخطأ	314.23	94	3.34		
الكلي	637.14	95			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من جدول (8) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو الإملاء هي (8.87)، وأن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة مصدر الفروق فإن جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب المجموعة:

جدول (12) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير الاتجاهات نحو الإملاء حسب المجموعة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	3.94	0.724
الضابطة	3.35	0.673

يبين جدول (9) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية هو (3.85) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (3.29)، وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ من جدول (8) أن قيمة (ف) للجنس كانت (1.65) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.574)، وهي أعلى من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة التفاعل بين المجموعة والجنس نجد أيضاً أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين المجموعة والجنس هي (0.94) ومستوى الدلالة يساوي (0.214) وهي أعلى من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال استراتيجية التعلم باللعب في مهارات الأداء الإملائي، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التعلم باللعب وفرت للطلبة بيئة تعليمية تعلمية فعالة، كما أتاحت فرص تعلم حية لهم باللعب والمشاهدة ومناقشة ما توصلوا إليه من نتائج وبالطريقة التي أوصلتهم إلى هذه النتائج، ويقوم المعلم بتصحيح الكلمات الخاطئة، كل هذا يعمق فهم الطلبة لما توصلوا إليه من نتائج وبناء طريق لمعرفة وحفظ الكلمات وإملائها، والتوصل إلى نتائج أخرى متممة لما توصلوا إليه، والتعلم باستخدام استراتيجية اللعب ساهم أيضاً في توفير البيئة الملائمة للتعلم النشط والحركة المتمركز حول الطالب. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم باللعب من الأمور المحببة لدى الطلبة الصغار مما ساعدتهم على كسب مهارات أدائية جديدة غير موجودة لديهم، حيث كان هناك ألعاب فردية وجماعية عززت لدى الطلبة مهارات الأداء الإملائي.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن جميع الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية قاموا بالمشاركة في تنفيذ جلسات استراتيجية التعلم باللعب ولم يتغيب منيم أحد، كما توافرت جميع الظروف التي تساعد على تنفيذ وإنجاح البرنامج ومنها تعاون إدارة المدرسة مع الباحث في كثير من الأمور لتنفيذ جلسات الاستراتيجية. كما أن قيام الطلبة بأنشطة وأدوار تتعلق بمهارات الأداء الإملائي من خلال اتباع وتنفيذ تعليمات محددة تتسم بالمتعة والبساطة والسهولة في التنفيذ أدى إلى تنمية هذه المهارات، حيث تم تدريب الطلبة على تنفيذ واتباع تعليمات خاصة بالأداء الإملائي، منها تنفيذ واتباع التعليمات داخل الصف وداخل المدرسة وخارج المدرسة، كما شارك الطلبة في تنفيذ هذه الأدوار بأنفسهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كوردوير وآخرون (Cordewener et al., 2017) ودراسة بني يونس (2016)،

ودراسة البعداللات (2015)، ودراسة الجشعم (2015)، ودراسة أبو رمان (2005)، ودراسة حسونة (2005)، ودراسة فهمي (2003) اللواتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الأداء الإملائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة فوس وآخرون (Vos et al., 2011) أظهرت النتائج وجود اختلاف بين المجموعتين في كل من الدوافع الذاتية واستراتيجية التعلم لصالح المجموعة التي قامت بتصميم وبناء الألعاب.

أظهرت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموع التجريبية التي درست من خلال استراتيجية التعلم باللعب في مقياس الاتجاهات نحو الإملاء، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية الألعاب التعليمية المصممة من قبل الباحث لهذه الموضوعات والتي ظهرت على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما يرجع ذلك إلى الخبرات والمميزات التي يتمتع بها المعلمين في عرض المادة التعليمية باستخدام الأدوار والصور والحركة التي ساعدت على إثارة وجذب انتباه الطلبة، الأمر الذي ساهم في خروج الطلبة من جو الغرفة الصفية الاعتيادي. ويرى الباحث أيضاً أن الألعاب التعليمية ساهمت بشكل ملحوظ في تغيير اتجاهات الطلبة نحو الإملاء من خلال إثارة الدافعية والجذب، والتشويق والتنوع في الأنشطة والإمكانات المتوفرة مقارنة بالجو التقليدي للتدريس، وهذا الأمر أثر إيجاباً على ميولهم وخلق اتجاهات إيجابية لديهم.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى الخصائص التي تميز بها استراتيجية التعلم باللعب والتي أسهمت في خلق جو من الإثارة والجذابة بشكل أكثر فعالية نتيجة لإعداده بطريقة جيدة، كما أن المعلم يقدم التعزيز والتغذية الراجعة الفورية المتواصلة للطلبة حسب استجاباتهم في المواقف التعليمية. إضافة إلى أن الألعاب لها دور واضح في حياة الطلبة الصغار، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالدروس الصفية من قبل الطلبة. كما أن القيام الطلبة باللعب خلال الحصة الدراسية يزيد من تشوقهم للدرس، وهذا ما لاحظ الباحث خلال الحصص الصفية، حيث أن سلوك الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية كانوا متفاعلين ونشيطين مع الدرس، كما كانت هناك جو من النظام والترتيب في لعب الأدوار لديهم.

ويعزو الباحث نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجية التعلم باللعب في مهارات الأداء الإملائي ومقياس الاتجاهات إلى أن الطلبة عينة الدراسة تعرضوا لنفس الخبرات والمثيرات الحركية الخاصة بالألعاب، بالإضافة إلى تشابه الإجراءات والنشاطات المستخدمة في المجموعات التجريبية. كما أن البيئات الاجتماعية والثقافية لهذه العينة متقاربة إلى حد كبير، وأن هناك تشابه بين الجنسين في المستوى العمري والعقلي، بالإضافة إلى أن البيئة التعليمية في المدارس متشابه إلى حد ما.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعالية استراتيجية التعلم باللعب وتأثيرها على كلا الجنسين واستفادتهم منه، وذلك لارتفاع مستوى الأداء الإملائي لديهم، وحرص الطلبة على التفوق بسبب قلة المؤثرات البيئية الخارجية. كما أن أفراد المجموعة التجريبية الطلاب والطالبات قد استفادوا من الاستراتيجية المُعدة، حيث إن الاستراتيجية التعلم باللعب أعدت على أسس تجعل الطلبة الذكور والإناث يستطيعون تحسين أدائهم في المهارات الإملائية، ومناسبة طريقة عرض المادة في الألعاب المقترحة لمستويات طلبة الصف الثاني الأساسي، واستخدام طرائق وأساليب متعددة وتنويعها في الحصة إلى الوصول للهدف الرئيس وهو تمكن الطالب من الإملاء الصحيح بعد فهمه والتدرب عليه. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عابدين (2005) أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ويعود سبب اختلاف نتائج هذه الدراسة عن الدراسات السابقة إلى طبيعة مجتمع الدراسة وهو طلبة الصف الثاني الأساسي في محافظة إربد، بالإضافة إلى البيئة المدرسية المتاحة لتطبيق هذه الألعاب التعليمية، وإلى طريقة الشخص (المعلم) المطبق لهذه الأنشطة التعليمية.

التوصيات والمقترحات

اعتماداً على نتائج الدراسة وتفسيرها، يوصي الباحث بالآتي:

1. تضمين هذه الألعاب في دليل المعلم ليتمكن المعلمين من استخدامها في أثناء التدرب على الإملاء في الصفوف الدراسية.
2. ضرورة تأهيل المعلمين من خلال التدريب على توظيف هذه الألعاب في العملية التعليمية التعلمية.
3. الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد وخاصة معلمي الصفوف الثلاث الأولى على الألعاب التعليمية وإدخالها ضمن النشاطات الصفية، واستراتيجيات التدريس.
4. توفير الألعاب المناسبة من قبل الإدارات القائمة على المدارس للمعلمين في الميدان.

الخاتمة

يعتبر التعلم باللعب من الضروريات في حياة الطلبة الصغار، لما له من قدرة على خلق التشويق والإثارة والشغف التي تسهم في تعديل الكثير من السلوكيات، والإسهام في البناء المعرفي من خلال الكلمات اللفظية والمفردات. ولقد اثبتت النتائج في الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بالعينة التجريبية بأن هناك فروق واضحة في كل مهارات الأداء الإملائي والاتجاهات نحوها، حيث كان مستوى المهارات الأساسية في الاختبارات البعدية أفضل منه في الاختبارات القبلية، وهذا يعني أن استراتيجية التعلم باللعب المطبقة قد أثر إيجابيًا على أداء الطلبة في المهارات الإملائية، وبالتالي هو مفيد لهذه الفئة. ولقد تم تقديم العديد من التوصيات والاقتراحات التي من تساعد على إثراء البيئة التعليمية داخل الصفوف، ومساعدة المعلمين على كيفية توظيف الخبرات التعليمية بطريقة مناسبة وفعالة.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو رمان، هبة (2005). أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في الأداء الإملائي لطالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الببلاوي، فيولا (2012). الطفولة المبكرة تنمية بشرية مستدامة. مجلة الطفولة والتنمية،5 (19)، 15-28.
- البكر، فهد والوهيبي، منيرة (2009). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط: تشخيصها وأسبابها. عمادة البحث العلمي - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 8، 70-111.
- بني يونس، رياض (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعبير الإملائي في تحسين الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية-لغة أجنبية الأردنيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- جابر، جابر (2003). النمو المعرفي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجشعم، غادة (2015). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في المدارس الدولية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- الجوجو، ألفت (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- حسونة، نائلة (2005). أثر برنامج تدريبي مقترح في تطوير مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الذات لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
- حلس، مها (2003). تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحيلة، محمد (2003). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجية وتعليميا وعلميا. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخوالدة، محمد (2003). اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- دحروج، محمد (2012). فن الإملاء وعلامات الترقيم. القاهرة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2003). اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- رضوان، محمد (2011). الإملاء (نظريته وتطبيقه). مالانج: مطبعة جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية.
- شريف، نادية (2001). اللعب كنشاط مسيطر في حياة الطفل ودور معلمة الروضة في تنفيذه. مجلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، 13 (2)، 28-30.
- صومان، احمد (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الظفيري، محمد (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تشخيصية تحليلية. المجلة التربوية، 16 (63)، 193-243.
- عابدين، نهى (2005). فاعلية برنامج لتنمية لغة الأطفال الذين يعانون من ضعف التواصل اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- العبد اللاه، هناء (2015). بناء برنامج قائم على مبادئ التعلم باللعب وقياس أثره في تحسين مهارات اللغة الشفهية والكتابية والتفكير البصري لدى ذوي الإعاقة السمعية في رياض الأطفال في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن
- العتوم، عدنان (2009). علم النفس الاجتماعي. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
- العلي، احمد (2002). الطفل والتربية الثقافية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- فهمي، حسن (2001). فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، السعودية.
- قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2000). المناهج التربوية الحديثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الوريكات، عائشة والشوا، هلا (2016). أثر تدريس الرياضيات باستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. دراسات- العلوم التربوية، 43 (1)، 579-595.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Allaith, Z. (2009). Analysis of spelling performance in English among students whose first language is Arabic. Master thesis that is not published. Texas A&M University
- Anderson, L. & Pešikan, A. (2016). Tasks, teaching, and learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students. Belley: Gonnet Imprimeur.
- Blumberg, F. (2014). Learning by playing: Video gaming in education. New York: Oxford university press.
- Bodrova, E.&Leong, D. (2005). Uniquely pre-school: What research tells us about the ways young children learn. Educational Leadership, 63, 44-47.
- Canadian Council on Learning (2006). Early Childhood Learning Knowledge Centre), "Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning",Lessons in Learning(Ottawa: CCL, 2006), p. 2
- Cordewener, K., Hasselman, F., Verhoeven, L. & Bosman, A. (2017). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. The Journal of Experimental Education, 86 (2), 135-153.
- Cordewener, K., Verhoeven, L.& Bosman, A. (2016). Improving spelling performance and spelling consciousness. The Journal of Experimental Education, 84 (1), 48–74.
- Cordewener, K.Bosman, A.& Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction: The case of spelling acquisition. Written Language and Literacy, 18(1), 121-152.
- Dietze, B. & Kashin, D. (2011). Learning and playing in early childhood education. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Singer, D. & Berk, L. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Ed.), The Oxford handbook of play. NY: Oxford University Press, 341-363.
- Friend, A. & Olson, R. (2010). Phonological Spelling and Reading Deficits in Children with Spelling Disabilities. Sci Stud Read, 12 (1), 90–105.
- Gaur, J. & Verma, B. (2013). A comparative study on spelling performance among private and government school students. ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research, 3 (5), 131-136.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, G. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. Early Childhood Education Journal, 30 (4), 241-246
- Groulund, E. (2000). Measurement and evaluation in teaching. New York: McMillan Co.
- Lester, S. & Russell, W. (2008). Play for a change: Play, policy and practice – a review of contemporary perspectives. London: National Children's Bureau.

- Long, G., Grout, H. & Taylor, S. (2011). 101 classroom games: Energize learning in any subject. Champaign: Human Kinetics.
- Martlew, J., Stephen, C.& Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. Early Years An International Journal of Research and Development, 31(1), 71-83.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in kindergarten: Why children need to play in school. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Moyles, J. (2010). Practitioner reflection on play and playful pedagogies. In thinking about play: Developing a reflective approach, edited by J. Moyles, 13–29. Maidenhead: Open University Press.
- Omans,S.&O'Sullivan, M. (2003). Shakespeare Plays the Classroom.Florida: Pineapple press, Inc.
- Pui-Wah, D. & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. International Journal of Educational Research, 41(4–5), 339–352.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research, 52 (6), 623–641.
- Samuelsson, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. In J. Einarsdottir & T. J. Wagner (Eds), Nordic early childhood education. International perspectives on educational policy, research & practice K.M. Borman (series editor). Greenwich, Connecticut: Information age publishing.
- Vos, N., Meijden, H. & Denessen,E. (2011). Effect of constructing versus playing aneducational game on student motivation and deeplearning strategy use. Computers & Education, 56 (1), 127-137.
- Welsh Assembly Government (2008). Play/ active learning: Overview for 3- to 7-year olds. Retrieved May 21st, 2019, from: http:/ / www.koikiwi.com/ assets/ docs/ Learning_Through_Play/ Helen_Breathnach_Thesis_Queensland_University_of_Technology.pdf
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. Educational and Child Psychology, 26(2), 40-52.
- Yang, S., Ning, N., Liu, X., Pan, Y. & Lu, J. (2009). The global interruption effect on stroke processing for children with spelling difficulties: the global interruption effect on stroke processing for children with spelling difficulties. Acta Psychologica Sinica, 41(2), 127-134.