



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي
القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي
في المدارس الحكومية في منطقة الجولان

إعداد
ريم عقاب توفيق عماشة

إشراف
د. محمد دبوس
أ. د. غسان الحلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

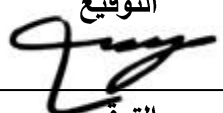
أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي
القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي
في المدارس الحكومية في منطقة الجولان

إعداد
ريم عقاب توفيق عماشة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2026/06/28م، وأجيزت:


التوقيع

التوقيع

التوقيع

التوقيع

د. محمد دبوس
المشرف الأول
أ. د. غسان الحلو
المشرف الثاني
د. فخري دويكات
الممتحن الخارجي
د. سهيل صالحه
الممتحن الداخلي



جامعة النّجاح الوطنيّة
كلية الدراسات العليا

أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان

إعداد
ريم عقاب توفيق عماشة

إشراف
د. محمد دبوس
أ. د. غسان الحلو

بناءً على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث

المستل التالي من الأطروحة:

عماشة، ريم. (2026). أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان الأساسي مجلة العلوم

الإنسانية والطبيعية، 7 (6)، 1219-1252. <https://doi.org/10.53796/hnsj76/68>

الإهداء

إلى من علّمني أَنَّ للحلم جناحين، وَأَنَّ السَّعيَّ بابٌ يُفضي إلى يقينٍ. إليك يا أبي، يا ظلَّ روحي ورفيقي في
الطرقات والمسافات والسفر

واليك يا أمي، دعاؤك يسند ضعفي، يسبق خطاي... وهمسك "الله يسهل عليك" هو سرُّ كلِّ انتصارٍ.

واليك، يا شريك الرحلة، يا سندي في التعب، وضحتي في الهزيمة، كنت الأمان حين خفت، والصبر حين
ضقت، والنور حين أظلمت الطرق. وجودك بجانبني كان وطناً... فشكراً لأنك كنت "هنا"، في كل لحظةٍ
مرهقةٍ وجميلةٍ.

وإلى صغيري، نور قلبي وبهجة عيشي، إليك أهدي هذا الحلم الذي كبر كما تكبر... علك يوماً تقرأه،
وتعرف أنك كنت من أجله، وأن ملامحك الصغيرة كانت زادي في دربٍ طويلٍ من العلم واليقين.

إلى إخوتي وأخواتي، وإلى شركاء دربهم رفاق الروح، عكاز قلبي، ومصدر فخري ومرآة قوتي

إلى بريق أعين أولادكم، بريق أعينهم فرحة أيامي ونور قلبي

وإلى عائلة القلب الثانية... إلى من احتضنوني بحبٍ يشبه دفء البيوت، شكراً لأهل زوجي الكرام،
على الدعم، والدعاء، والقلوب التي لا تعرف إلا المحبة.

إلى زملائي.. من كانوا النور في عتمة السؤال.. ورفاق الحلم في رحلة العلم..

إلى طلبتي، أنتم الحبر الذي كتب به هذا الحلم.

معكم تبين لي أن التعليم إيقاظٌ للإمكان، ورسالةٌ تتجاوز كلَّ لقب.

إلى الطفلة التي بداخلي، ندوبك التي داويناها معاً ما عادت تؤلم

بل صارت وشماً من نورٍ على كتف الانتصار

شكراً لأنك لم تستسلمي ولأنك كنت الحلم الذي كبر حتى صار بحثاً وصوتاً وعلماً يهدي.

هذا العمل... هو رسالة حب خالصة لذاتي،

اعتراف صادق بقوتي، وتحية لكل لحظة صمدت فيها، دون أن يراني أحد.

الشكر والتقدير

الشكر والحمد لله أولاً وأخيراً؛ به تيسر الطريق، واكتمل السعي، وبه ازدهرت هذه الصفحات علماً ومعرفة.

ويطيب لي أن أرفع أصدق عبارات العرفان إلى مشرفيَّ العزيزين: الأستاذ الدكتور محمد دبوس والأستاذ الدكتور غسان الحلو؛ إلى من زرعاً في دربي بذور الحرف، فسقيتها بالكد، فأزهرت علماً وفكراً. لقد أحاطني برعاية علمية وتوجيه بصير وصبر نبيل، فكانوا بعد توفيق الله عوناً على كل خطوة في هذه الأطروحة.

كما أتوجه بالشكر إلى اللجنة الموقرة، وإلى كل يد امتدت بالمشورة أو بالدعم، لكم مني الشكر ما دام للفضل أثر وللعلم نور.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي
أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: _____ ريم عقاب عماشة _____

التوقيع: _____ ريم عماشة _____

التاريخ: _____ 2026/ 06 / 28 _____

فهرس المحتويات

الإهداء.....	د
الشكر والتقدير.....	هـ
الإقرار.....	و
فهرس المحتويات.....	ز
فهرس الجداول.....	ط
فهرس الأشكال.....	ك
فهرس الملاحق.....	ل
الملخص.....	م
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية.....	1
مقدمة الدراسة.....	1
الإطار النظري.....	5
أولاً: التوجه الفلسفي والبنية المفاهيمية للدراسة.....	5
ثانياً: تمهيد عام وسياق تربوي معاصر.....	6
ثالثاً: التأصيل الفلسفي والارتباط السيكلوغوي للتعلم باللعب.....	11
المحور الأول: التعلم القائم على اللعب.....	14
المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.....	18
المحور الثالث: العلاقة بين استراتيجيات اللعب وتنمية المهارات اللغوية.....	21
الدراسات السابقة.....	24
التعقيب على الدراسات السابقة.....	31
مشكلة الدراسة.....	35
أسئلة الدراسة.....	37
فرضيات الدراسة.....	37

38	مصطلحات الدراسة
39	أهمية الدراسة
41	أهداف الدراسة
42	حدود الدراسة
43	الفصل الثاني: منهجية الدراسة وإجراءاتها
43	منهج الدراسة
43	مجتمع الدراسة
44	عينة الدراسة
50	أدوات الدراسة
60	إجراءات الدراسة
63	متغيرات الدراسة
65	الفصل الثالث: نتائج الدراسة
65	نتائج السؤال الأول
69	نتائج السؤال الثاني
73	نتائج السؤال الثالث
76	الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات
76	مناقشة نتائج السؤال الأول
81	مناقشة نتائج السؤال الثاني
84	مناقشة نتائج السؤال الثالث
87	التوصيات
91	المراجع العلمية
103	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

- جدول (1): عدد طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس هضبة الجولان موزعة حسب القرية..... 44
- جدول (2): النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرونوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات التحصيل القبلي في مهاراتي القراءة والكتابة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة..... 46
- جدول (3): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لعلامات اختبار مهاراتي القراءة والكتابة القبلي..... 47
- جدول (4): النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرونوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات اختبار القراءة البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة..... 66
- جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار القراءة تبعا لمجموعتي الدراسة: 67
- جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب على علامات طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي 68
- جدول (7): النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرونوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات اختبار الكتابة البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة..... 70
- جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكتابة البعدي 71
- جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب على علامات طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الكتابة البعدي 72
- جدول (10): النتائج الإحصائية لاختباري Shapiro-Wilk و Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لعلامات الطلبة في مقياس تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة..... 73

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تبعا لمجموعتي الدراسة 120

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام طريقة التدريس القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية..... 120

فهرس الأشكال

شكل (1): مخطط التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع التطبيقين القبلي والبعدي 64

فهرس الملاحق

ملحق (أ): البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات اللعب	103
ملحق (ب): اختبار مهارات القراءة والكتابة البعدي بصورته النهائية	109
ملحق (ج): استبانة الدافعية طلبية الصف الثاني نحو مادة اللغة العربية	117
ملحق (د): أسماء المحكمين	119
ملحق (هـ): الجداول	120
ملحق (و): خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة	121

أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان

إعداد

ريم عقاب توفيق عماشة

إشراف

د. محمد دبوس

أ. د. غسان الحلو

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة، وتنمية دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان. وتكونت عينة الدراسة من (43) طالبا وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (22) طالبا وطالبة، وضابطة (21) طالبا وطالبة. وقد اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي، من خلال تطبيق برنامج تعليمي قائم على اللعب على المجموعة التجريبية يتضمن (16) جلسة تعليمية، مدة كل جلسة منها (45) دقيقة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة أدوات تمثلت في: اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، ومقياس دافعية التعلم. وبعد التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها، تم تطبيقها قبلًا وبعدياً على أفراد العينة؛ بهدف قياس أثر البرنامج التعليمي القائم على اللعب في المتغيرات التابعة.

أبرز النتائج والتوصيات والخلاصة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تنمية المهارات القرائية. كما كشفت النتائج عن وجود أثر دال إحصائياً كبير جداً للاستراتيجيات القائمة على

اللعب في تحسين مهارات الكتابة، حيث تفوقت المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ بعد ضبط أثر القياس القلبي باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

وفيما يتعلق بدافعية التعلم، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مع حجم أثر كبير ($\eta^2 = 0.674$)، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على اللعب أسهم بشكل فعال في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وزيادة مشاركتهم وانخراطهم في الأنشطة الصفية.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توظيف الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، لما لها من أثر إيجابي في تنمية المهارات اللغوية والدافعية نحو التعلم. كما أوصت بتدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ أنشطة لعبية تعليمية، ودمجها في الخطط الدراسية، بالإضافة إلى تطوير المناهج لتتضمن ممارسات تعليمية تفاعلية تدعم التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم القائم على اللعب، مهارات القراءة، مهارات الكتاب، دافعية التعلم، الصف الثاني الأساسي.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

مقدمة الدراسة

تعد اللغة العربية الركيزة الأساسية للممارسات التعليمية كافة، والوسيلة الرئيسة للتعبير والتواصل واستيعاب المواد الدراسية؛ وتشكل مهارتا القراءة والكتابة جوهر هذه اللغة وأساس بناء التحصيل الأكاديمي، لا سيما في الصف الثاني الأساسي الذي يمثل مرحلة حاسمة في ترسيخ المهارات اللغوية وتأسيس الانطلاقة المستقبلية للطالب. ورغم هذه الأهمية البالغة، إلا أن الواقع التربوي في المدارس الحكومية يشير إلى وجود فجوة واضحة في مستوى الطلبة، تتمثل في بطء القراءة، وضعف الفهم القرائي، وصعوبات التعبير الكتابي والإملاء؛ وهي مشكلات تعمقت جراء استمرار الاعتماد على الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ دون تفعيل دور الطالب كمتعلم نشط.

وتأسيساً على النظريات التربوية المعاصرة، أصبح لزاماً تبني أساليب تفاعلية تراعي الخصائص النفسية والعقلية للأطفال وتستثمر قدراتهم؛ ومن هنا برزت الاستراتيجيات القائمة على اللعب كأحدى أهم الطرائق الفعالة في تحسين تعلم اللغة عبر تقديم محتوى ممتع ومحفز. فوفقاً لنظرية التعلم البنائي، يتيح اللعب فرصة لتوسيع منطقة النمو القريبة لدى الطفل من خلال التفاعل والدعم الاجتماعي، فضلاً عن دوره المحوري في تعزيز المهارات اللغوية، والحركية، والانفعالية في آن واحد (محمد وآخرون، 2024).

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة محمد وزملائه (2024) ودراسة Roskos & Christie, (2011) إلى الأثر الإيجابي للتعلم القائم على اللعب في تحسين الطلاقة القرائية، وتنمية المفردات، وتعزيز القدرة على التعبير الكتابي، ورفع الدافعية للتعلم. كما أن هذه الاستراتيجيات تخلق بيئة صفية مشجعة، تقلل من رهبة التعلم، وتمنح المتعلم حرية الاستكشاف، والانخراط في مواقف حقيقية تعزز البناء المعرفي. ويشمل اللعب التعليمي أنشطة متنوعة، مثل: الألعاب اللغوية، القصص المصورة،

التمثيل ولعب الأدوار، البطاقات التفاعلية، والألواح التعليمية، وغيرها من الوسائل التي تجعل من حصة اللغة تجربة ممتعة ومثيرة، وهو ما أكدته دراسة (Fisher et al. 2011) التي ركزت على دور اللعب الموجه في تطوير الكفاءة اللغوية.

تمثل اللغة العربية الركيزة الوجودية والهوية الثقافية التي تركز عليها الممارسات التعليمية والتربوية كافة في المجتمعات العربية؛ فهي ليست مجرد مادة دراسية، بل هي الوعاء المعرفي الذي يمكن المتعلم من صياغة أفكاره وتشكيل إدراكه حول ذاته ومحيطه السوسيو-ثقافي. ومن خلالها، يتحقق التواصل الفعال والاستيعاب العميق للمضامين المعرفية في مختلف الحقول الدراسية (الشايح، 2024؛ القحطاني، 2025). وتعد مهارات القراءة والكتابة النواة الصلبة لهذه اللغة والأساس البنوي الذي يشيد عليه صرح التحصيل الأكاديمي؛ إذ أثبتت الدراسات المعاصرة وجود ارتباط وثيق بين امتلاك المتعلم لكفايات لغوية راسخة وقدرته على ممارسة العمليات العقلية العليا كالفهم والتحليل والتفكير الناقد (Zaid & Al-Hassan, 2023)؛ (مذكور، 2024). وتجمع الأدبيات التربوية على أن المرحلة الأساسية الدنيا، وبشكل خاص الصف الثاني الأساسي، تمثل "المرحلة الحرجة" في ترسيخ المهارات الفونولوجية والقرائية، كونها الانطلاقة الأكاديمية التي تحدد ملامح النجاح أو الإخفاق في المسيرة العلمية للطالب (Abu-Libdeh & Saleh, 2025)؛ (وزارة التربية والتعليم، 2026)

وعلى الرغم من التسليم النظري بأهمية القراءة والكتابة، إلا أن الواقع الميداني يكشف عن فجوة تعليمية ملموسة في مستويات الأداء اللغوي لدى الطلبة، وتحديدًا في المدارس الحكومية التي تعاني من كثافة صافية ومحدودية في الموارد؛ حيث يلاحظ قصور في الطلاقة القرائية وضعف في مستويات الفهم الاستيعابي والإنتاج الكتابي الإبداعي (العتوم، 2024).

وقد تعمقت هذه المعضلة نتيجة لتمسك شريحة واسعة من المعلمين بالأنماط التدريسية التقليدية التي تعتمد على التلقين السطحي والحفظ القائم على التكرار الآلي، مع تهميش واضح لدور المتعلم كذات فاعلة

ومنتجة للمعرفة، مما حول حصة اللغة العربية إلى عبء ذهني يفتر إلى عنصر الجذب والتفاعل الحيوي (البطاينة، 2025)؛ (Fisher & Frey, 2023).

وتأسيساً على الرؤى الفلسفية والتربوية المعاصرة، أضحى من المحتم على واضعي السياسات التعليمية ومصممي المناهج الانتقال نحو استراتيجيات تفاعلية تراعي الخصائص النفس-حركية والعقلية للأطفال، وتستثمر طاقاتهم الإبداعية الفطرية. وفي هذا السياق، برزت الاستراتيجيات القائمة على اللعب (Play-based Learning Strategies) كواحد من أنجع المداخل البيداغوجية لتحسين اكتساب اللغة؛ كونها تدمج المحتوى المعرفي في إطار سياقي يتسم بالمتعة والتشويق والمحاكاة (Pyle & Danniels, 2023). فوفقاً لنظرية التعلم البنائي والاجتماعي، يمنح اللعب الطفل فرصة ذهبية لتوسيع "منطقة النمو القريبة" (Zone of Proximal Development) من خلال التفاعل الاجتماعي مع الأقران وتلقي الدعم الموجه (Scaffolding)، مما يساهم في تعزيز المهارات اللغوية والحركية والانفعالية بشكل متناغم ومتكامل (Bodrova & Leong, 2019; Vygotsky, 1978).

وقد أكدت سلسلة من الدراسات التجريبية الحديثة، كدراسة Bodrova & Leong (2019) ودراسة منصور وخالد (2025)، على الأثر الجوهري للتعلم القائم على اللعب في تجويد الطلاقة القرائية، وإثراء المخزون المفرداتي، وتطوير البنى التركيبية في التعبير الكتابي، علاوة على دورها المحوري في رفع مستوى الدافعية الذاتية نحو التعلم. وتعمل هذه الاستراتيجيات على توفير بيئة صفية آمنة (Low Affective Filter) تقلل من حدة القلق المرتبط بالتعلم، وتمنح المتعلم فضاء للاستكشاف والانخراط في مواقف تواصلية حقيقية تعزز البناء المعرفي المستدام. ويشمل اللعب التعليمي مصفوفة واسعة من الأنشطة، مثل: الألعاب اللغوية الممنهجة، والقصص المصورة التفاعلية، ولعب الأدوار والدراما التعليمية، والبطاقات التفاعلية الذكية، والتي تحول الموقف التعليمي إلى تجربة إدراكية ممتعة ومثمرة (الرشيدي، 2026)؛ (Zosh et al., 2024).

وتأتي هذه الدراسة في سياق الحاجة الملحة لتطوير وتجديد طرائق تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجولان، استجابةً لما رصدته الباحثة من خلال خبرتها الميدانية وإطلاعها المباشر على تدني مستويات الكفاية القرائية والكتابية لدى طلبة الصف الثاني، وغياب الممارسات التدريسية القائمة على اللعب النشط. وتسعى الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تعليمي متكامل قائم على استراتيجيات اللعب وتطبيقه في البيئة الصفية الحقيقية، لتقصي أثره في الارتقاء بالمهارات اللغوية الأساسية لدى هذه الفئة (مركز البحوث التربوية، 2025).

ولتحقيق أهداف الدراسة، يتم الاعتماد على المنهج التجريبي ضمن إطار التصميم المختلط (Mixed Methods Research)؛ حيث تم رصد البيانات وتفسيرها من خلال أدوات كمية (اختبارات قبلية وبعدية لقياس التحصيل اللغوي) وأدوات نوعية (ملاحظات صفية ومقابلات مع المعلمات)، لتقديم فهم شمولي وعميق لأثر اللعب كمدخل استراتيجي في تطوير تعلم اللغة (Creswell & Creswel, 2023). وتأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم أنموذج تربوي فعال وتوصيات إجرائية قابلة للتطبيق، تسهم في تجويد الممارسات الصفية ورفع كفاءة التحصيل اللغوي في المراحل التأسيسية الأولى (الخالدي، 2026).

وتأتي هذه الدراسة في إطار الحاجة إلى تجديد طرائق تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية في منطقة الجولان، استجابةً لما لاحظته الباحثة من خلال خبرتها الميدانية من تدني مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وغياب شبه تام للأنشطة التعليمية القائمة على اللعب. وتسعى هذه الدراسة إلى تصميم برنامج قائم على اللعب وتطبيقه ضمن بيئة صفية حقيقية، بهدف تقصي أثره على تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة.

كما تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي في إطار المنهج المختلط، إذ جمعت البيانات من خلال أدوات كمية (اختبارات قبلية وبعدية لقياس مستوى الطلبة) وأدوات نوعية (ملاحظات صفية أو مقابلات مع

المعلمات)، لتوفير رؤية شاملة حول أثر اللعب كمدخل تعليمي في تطوير تعلم اللغة العربية. وتؤمل الباحثة أن تساهم هذه الدراسة في تقديم توصيات تربوية فعالة قابلة للتطبيق، تسهم في تطوير الممارسات الصفية وتحسين التحصيل اللغوي في مرحلة التأسيس.

الإطار النظري

أولاً: التوجه الفلسفي والبنية المفاهيمية للدراسة

وتأسيساً على النظريات التربوية المعاصرة، أصبح لزاماً على المعلمين ومصممي المناهج تبني أساليب تعليمية تفاعلية تراعي الخصائص النفسية والعقلية للأطفال، وتستثمر قدراتهم الإبداعية. ومن بين هذه الأساليب برزت الاستراتيجيات القائمة على اللعب كإحدى أهم الطرائق التي أثبتت فعاليتها في تحسين تعلم اللغة، كونها تقدم محتوى تعليمياً في إطار ممتع ومثير ومحفز. فوفقاً لنظرية التعلم البنائي يتيح اللعب فرصة لتوسيع منطقة النمو القريبة لدى الطفل من خلال التفاعل والدعم الاجتماعي، كما أن اللعب يعزز من المهارات اللغوية والحركية والانفعالية في آن واحد.

يمثل الإطار النظري في هذه الدراسة المرتكز الفلسفي والبنية المفاهيمية التي تستند إليها الرؤية البحثية؛ إذ يتناول بالتحليل والتأصيل المفاهيم والنظريات التي تفسر العلاقة الارتباطية والتفاعلية بين الاستراتيجيات القائمة على اللعب (Play-based Strategies) وتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية بمنطقة الجولان. ويسعى هذا الإطار إلى صياغة تصور معرفي شمولي يوضح آليات توظيف اللعب في الموقف التعليمي ودوره في تسريع النمو اللغوي في المراحل العمرية المبكرة، وذلك من خلال المزاجية بين نظريات التعلم البنائي والنمو النفس-لغوي (الكناني، 2023؛ مرعي، 2024).

وينطلق هذا التزاوج النظري من فرضية أن اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة ليس مجرد استجابة آلية لمثيرات خارجية أو عملية شحن ببغائي للألفاظ، بل هو عملية بناء نشطة وسياق تفاعلي ديناميكي يقوم

فيه الطفل بتفكيك الرموز اللغوية وإعادة تركيبها بناء على خبراته الحسية والحركية المباشرة التي يمر بها (صبري، 2022)؛ (Chomsky, 2020). إن تداخل البنائية المعرفية مع المنهج النفس-لغوي يتيح فهم كيفية تحول الأصوات المجردة إلى دلالات مفهومة، وكيفية صياغة الطفل لبنيته الرمزية الخاصة أثناء ممارسة الأنشطة التفاعلية، مما يجعل من اللعب ضرورة نموية لا ترفاً هامشياً (Wood, 2022)؛ (السيد، 2021).

كما يستهدف هذا التأصيل الفلسفي ردم الفجوة القائمة بين التنظير الأكاديمي لفوائد اللعب وبين الممارسات التطبيقية الفعلية داخل غرف الصفوف لتعليم لغة الضاد، وبناء نموذج إجرائي يدمج الألعاب اللغوية في صلب الخطط الدراسية اليومية. ويأتي هذا التوجه ليوائم الخصوصية السيكلوجية واللغوية لطلبة الصف الثاني الأساسي الذين يمرون بمرحلة انتقالية حاسمة من مراحل النمو اللغوي والادراكي تتبلور فيها كفاياتهم الاتصالية (Parker & Thomsen, 2023)؛ (الهاشمي و عطية، 2021). وتتأكد أهمية هذا الطرح الأكاديمي في كونه يضع قاعدة علمية رصينة تمكن من تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وربطها بالمتغيرات البيئية والميدانية المحيطة بالمتعلم (Zosh et al., 2022)؛ (الشمري، 2025).

ثانياً: تمهيد عام وسياق تربوي معاصر

لقد شهدت العقود الأخيرة تحولاً جوهرياً وطفرة نوعية في الفلسفات التربوية المعاصرة؛ إذ لم يعد التعليم ينظر إليه بوصفه عملية نقل معرفي تقليدية أو أداة صب للمعلومات في عقول المتعلمين، بل أصبح يعد تجربة تعليمية نشطة ومتكاملة تتمحور بالكامل حول المتعلم، وتسعى إلى إشباع حاجاته النمائية والمعرفية والانفعالية والجسدية في آن واحد دون التضحية بأي جانب منها (عفانة، 2021). وقد فرضت التغيرات المتسارعة في ميدان التربية والاتصال والتكنولوجيا، وما صاحبها من انفتاح رقمي وتدفق معلوماتي، البحث عن استراتيجيات تعليمية أكثر تفاعلية وتشويقاً، تتجاوز حدود التلقين والجمود والسكونية داخل الصفوف الدراسية، وتعزز التعلم القائم على المشاركة الفاعلة، والتقصي، والاكتشاف الذاتي (عقل، 2024).

وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات التربوية الحديثة المنبثقة عن تقارير المنظمات الدولية كاليونسكو ومؤسسات تطوير المناهج العالمية، أن إغفال الجوانب الوجدانية والحركية والترفيهية الموجهة في تعليم الأطفال يؤدي إلى تراجع حاد في دافعيّتهم، وإصابتهم بالاغتراب الدراسي والملل المعرفي الذي يعيق تطور نكّاءاتهم المتعددة (عبد الهادي، 2023) (UNESCO, 2021). ومن بين هذه الاتجاهات الإصلاحية برز التعلم القائم على اللعب بوصفه مدخلاً تربوياً حديثاً وإطاراً تطبيقياً متقدماً يوظف اللعب كأداة تعليمية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية والنمائية المخطط لها في بيئة مفعمة بالمتعة، والأمان النفسي، والتفاعل الاجتماعي المثمر (Pyle & Danniels, 2022A).

إن هذا المدخل يعيد صياغة مفهوم "الجهد التعليمي" (Educational Effort) ليصبح مقترناً بالانغماس والاندماج الذاتي والبهجة المعرفية، مما يضمن بقاء أثر التعلم واستدامته، ويحول المعرفة اللغوية من مجرد استظهار مؤقت لغايات اجتياز الاختبارات الروتينية إلى كفاية أدائية مستمرة تلازم الطفل في حياته اليومية (اللقاني و الجمل، 2022) (Ryan & Deci, 2020).

يعد اللعب من أبرز الأنشطة الحيوية التي تسهم في نمو الطفل الشامل متزن الأركان؛ فهو ليس مجرد وسيلة لتفريغ الطاقة الزائدة، بل هو أداة طبيعية وفطرية للتعلم يمارس بدافعية ذاتية نابعة من درون الطفل، ويتيح له فرصاً لا حصر لها لاكتساب المفاهيم وتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية والمعرفية والحركية الدقيقة (Ginsburg, 2024). وتؤكد البحوث السيكلولوجية أن توظيف اللعب في التعليم لا يقتصر على الجانب الترفيهي السطحي، بل يعد إستراتيجية تعميق معرفي تحفز المتعلمين على التعلم من خلال الممارسة، والتجريب، والخطأ الآمن، والتفكير الإبداعي والتباعدي (Vygotsky, 1978; Piaget, 1962). فاللعب في المنظور السيكلولوجي الحديث هو المختبر التجريبي الأول الذي يمارس فيه الطفل أعقد العمليات العقلية كالتجريد، والتعميم، والمقارنة، وحل المشكلات، وبناء الفرضيات وتعديلها حول العالم المحيط به (Bruner, 1986)، (قطامي، 2021).

وفي هذا الإطار، غدا التعلم القائم على اللعب أحد أهم الأساليب الاستراتيجية التي تعكس التوجهات المعاصرة في سيكولوجية الطفولة، خصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث تتشكل لدى الأطفال اللبنة الأولى والمصفوفات الأساسية للمعرفة اللغوية والمهارات الأكاديمية والاجتماعية (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2023). إن هذه المرحلة العمرية الغضة تتطلب بالضرورة تضافر الأنشطة الحركية واللفظية لتتوافق مع طبيعة الطفولة التي تميل غريزياً نحو الحركة والاستكشاف البصري والمسمي، حيث يمثل اللعب القناة الشرعية والطبيعية التي يتدفق عبرها الفهم اللغوي البنيوي والرمزية التعبيرية في أبهى صورها (Broadhead et al., 2020) (طعيمة، 2022).

تمثل مهارات القراءة والكتابة الحجر الأساس والمحور المركزي الذي يبنى عليه نجاح الطفل الأكاديمي والمهني في كافة المراحل التعليمية اللاحقة؛ إذ إنها تمكنه من التواصل اللغوي السليم، والفهم القرائي المتمق، والتعبير عن الذات، كما تساعده بشكل مباشر على تطوير التفكير الرمزي والمنطقي والناقد (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2023). وتعد اللغة العربية بخصائصها الاشتقاقية الفريدة، وثنائها المورفولوجي، ونظامها الصوتي المتميز بوجود ظواهر كالترادف والتضاد والتضعيف، من اللغات التي تتطلب كفايات نوعية ومبكرة في الوعي الفونولوجي (الصوتي) والوعي البصري المكاني، مما يجعل امتلاك مهاراتها في سن مبكرة صمام أمان للمستقبل الدراسي بأكمله (عاشور و مقدادي، 2023).

ومع ذلك، تواجه المنظومات التعليمية تحديات جمة في تمكين طلبة الصفوف الأولى من اكتساب هذه المهارات اللغوية بصورة متقنة ومستدامة، ويعود ذلك أساساً إلى هيمنة الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، والمحاكاة الجافة، والنسخ الآلي دون وعي، والقراءة اللفظية السطحية الخالية من الفهم واستنباط المعاني، مما يجرّد الموقف التعليمي من عنصري التشويق والدافعية الداخلية (Snow & Matthews, 2022) (الناقعة، 2021). ومن هنا، تتبع الأهمية البالغة لتبني الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب كمدخل علاج وقائي وتطويري فعال لتعلم القراءة والكتابة، إذ تحول عملية التعلم إلى تجربة حسية وحركية واجتماعية تدمج بين المتعة واللعب وبين البناء المعرفي الرصين (الزويد،

(2024) . إن هذا المدخل يسهم بفاعلية في تحويل الحروف الصامتة والرموز الإملائية المجردة الصعبة إلى كائنات حية، وشخصيات تفاعلية، وأدوار تمثيلية ينفذ الطفل من خلالها إلى عمق البنية اللغوية العربية دون تكلف أو شعور بالقهر والضغط المعرفي (Weisberg et al., 2021)، (البجوات، 2022).

وتشير دراسات وتجارب تربوية عديدة إلى أن اللعب المنظم والموجه يسهم بشكل مباشر في تعزيز كفايات الوعي الصوتي (Phonological Awareness) التي تشمل مهارات التقطيع، والدمج، والتعرف على القوافي وحركات الحروف، وتطوير الطلاقة القرائية والإملاء الكتابي الصحيح، وذلك من خلال الأنشطة التي تدمج بين الحركة الجسدية، والملفوظ اللغوي، والموسيقى الإيقاعية الكلمات، والمنافسة الجماعية الهادفة (Bodrova & Leong, 2019). فمن خلال ألعاب مثل مساح العرائس، وصيد الكلمات، وبطاقات الحروف الدوارة، واللعب الإيهامي، يتعلم الطفل كيفية الربط السلس والسريع بين الفونيم (الصوت المنطوق) والغرافيم (الرسم الكتابي) في سياق طبيعي محبب ومحفز (خاطر و الدايدي، 2023).

كما أثبتت البحوث أن الأطفال الذين يتعرضون للمادة اللغوية عبر أنشطة لعبية يظهرون مستويات أعلى بكثير من الانتباه المستدام، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة على خزن وتذكر المفردات الجديدة وتوظيفها، مقارنة بنظرائهم الذين يتلقون تعليماً مباشراً قائماً على الإملاء والتكرار السلبي (Alzahrani, 2022A). ويعزى هذا التفوق المعرفي إلى أن اللعب يخلق سياقات تواصلية حقيقية ومواقف حياتية مصغرة يضطر فيها الطفل مرغباً لاستخدام مخزونه اللغوي، وتطوير تراكيبه النحوية والصرفية لتسيير اللعبة والتفاهم مع أقرانه، وهو ما يقع في قلب النظرية التداولية للغة التي تؤكد على الاستخدام الوظيفي والاجتماعي الفعال للملفوظ اللغوي (يونس، 2022)؛ (Smith & Pellegrini, 2020).

يعد المعلم الصفي المحور الأساسي والمهندس الحقيقي لعملية توظيف اللعب داخل غرفة الصف؛ إذ تقع على عاتقه مسؤولية بالغة الأهمية تتعدى مجرد إشاعة المرح، لتصل إلى تصميم أنشطة لعبية هادفة،

محكمة البناء، ومتكاملة ومنقاطعة مع أهداف المنهاج الرسمي للغة العربية. إن دور المعلم في هذا المنهج الحديث يتحول كلياً من "الملقن والمصدر الوحيد وصاحب السلطة المعرفية" إلى "الميسر، والموجه، والمستشار اللغوي، والملاحظ الذكي" لبيئة التعلم اللعبية (أبو مغلي، 2022)؛ (Nicholson et al., 2020). ويمكن للمعلم تنويع استراتيجياته لتشمل الألعاب اللغوية اللفظية كتركيب الجمل والاشتقاق، والألعاب الحركية التنافسية التي تعزز التأزر البصري الحركي والانتباه والعمل التعاوني، وصولاً إلى الألعاب الرقمية التعليمية والوسائط التفاعلية التي تشجع المتعلمين على القراءة والكتابة في بيئات افتراضية جذابة.

وتؤكد البحوث الحديثة أن دمج اللعب المنظم يساهم في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية معاً من خلال تعزيز لغة الحوار، والتمثيل القصصي، والنقص العاطفي (Hassinger-Das et al., 2020A). كما يتطلب هذا المنهج من المعلم امتلاك مهارات متقدمة في التقويم التكويني البديل القائم على الملاحظة المنظمة وبطاقات الرصد أثناء انشغال الأطفال باللعب، لضمان بقاء النشاط في مساره التربوي الصحيح الذي يخدم المخرجات التعليمية، وتجنب انحرافه نحو الترفيه العشوائي الخالي من المضامين التعليمية (الحيلة، 2021)؛ (Edwards & Cutter-Mackenzie, 2023).

وفي ضوء ما تم استعراضه، تتضح الحاجة التربوية الماسة والملحة إلى تطوير طرائق وأساليب تعليم القراءة والكتابة في المدارس الحكومية، ولا سيما في منطقة الجولان، حيث يحتاج طلبة الصفوف المبكرة إلى بيئات تعلم جاذبة ومحفزة تراعي تطلعاتهم النفسية، وخصوصيتهم اللغوية، وتستجيب للتحديات الجغرافية والاجتماعية للطلبة الذين يتطلعون إلى ممارسات تعليمية تفاعلية تحاكي روح العصر التكنولوجي المنفتح (خطيب، 2023). ومن هنا تمثل هذه الدراسة استجابة تربوية معاصرة تهدف إلى الارتقاء بمهارات القراءة والكتابة عبر توظيف استراتيجيات مبتكرة قائمة على اللعب، بما يضمن رفع دافعية الطلبة، وتحويل الصف الدراسي إلى مساحة حيوية تبنى فيها المعرفة اللغوية بمتعة وفاعلية قصوى.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها الأكاديمية والميدانية من سعيها نحو إحداث توازن وتكامل فريد بين ثلاثة أبعاد جوهرية: البعد المعرفي المتمثل في تجويد المهارات اللغوية وتطوير الكفاية القرائية والكتابية، والبعد الوجداني المتمثل في إثارة دافعية الإنجاز وخفض القلق، والبعد الاجتماعي القائم على تعزيز قيم التعاون والعمل الجماعي والاتصال الإنساني، وهو ما يجعلها منسجمة تماماً مع أحدث التوجهات التربوية العالمية والمحلية التي ترى في اللعب أداة شاملة ومتكاملة لبناء شخصية الطفل المستقلة وتنمية كفاءاته التواصلية واللغوية بأسلوب تكاملي (وزارة التربية والتعليم، 2024)؛ (Liu et al., 2022). ومن خلال هذا البناء النسقي المتكامل، يسعى الإطار النظري الحالي إلى تأسيس قاعدة معرفية متينة تساهم في تعميق فهم أثر هذه الاستراتيجيات، تمهيداً لتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها برؤية علمية منفتحة على المستجدات التربوية (الشمري، 2024)؛ (Miller & Almon, 2023).

ثالثاً: التأصيل الفلسفي والارتباط السيكلوجي للتعلم باللعب

إن ممارسات التعليم الحديثة والتوجهات اللسانية والتربوية المعاصرة تستند بالأساس إلى التفاعل النشط، والاندماج المعرفي، والمشاركة الوجدانية العميقة للمتعلم داخل الموقف التعليمي بدلاً من الامتثال السلبي لعمليات الشحن، والتلقين، والآلية الصرفة التي سادت العقود الماضية (Hirsh-Pasek et al., 2022). ويعد "التعلم القائم على اللعب" من أبرز المداخل التطبيقية التي تجسد بدقة افتراضات النظرية البنائية الاجتماعية (Sochial Constructivism)، التي ترى أن المعرفة كبنية ديناميكية متطورة تبنى وتُصاغ من خلال التفاعل المستمر والمباشر للمتعلم مع بيئته ومجمعه، وليس عبر النقل الخطي للمعلومات من المعلم إلى الطالب (Vygotsky, 1978; Piaget, 1962). فجان بياجيه يفسر اللعب كأداة حيوية لعملية "التمثل والموائمة" (Assimilation and Accommodation) اللتين يطوع الطفل من خلالهما الواقع الخارجي ليستوعبه ضمن أبنيته المعرفية القائمة (Schemas)، أو يطور تلك الأبنية لتتلاءم مع المثيرات والرموز الجديدة التي يواجهها.

بينما يذهب ليف فيغوتسكي إلى ما هو أبعد بتأكيده على الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتداولية لسياق اللعب؛ إذ يرى أن اللعب يمثل البيئة والمثالية لتوسيع "منطقة النمو القريبة" (Zone of Proximal Development - ZPD)، وهي المساحة الفاصلة بين ما يمكن للطفل إنجازه بمفرده وبين ما يستطيع إنجازه تحت توجيه وإرشاد الراشدين أو بالتعاون مع أقرانه الأكثر كفاءة (عفانة، 2023). ومن خلال مواقف اللعب، يتم تقديم ما يعرف بـ "الدعم السقالي" أو "الدعم المؤقت" (Scaffolding) بشكل طبيعي وتلقائي؛ حيث يرتفع سقف الأداء اللغوي للطفل بفضل التغذية الراجعة والنمذجة الفورية التي يتلقاها من زملائه أثناء اللعب، مما يسرع من وثيرة نضجه اللغوي والفكري ويساعده على بناء تراكيب تعبيرية صحيحة (الأحمد، 2022)؛ (Wood et al., 1976).

علاوة على ذلك، تشير البحوث والدراسات التخصصية في اللسانيات التربوية وعلم النفس اللغوي إلى أن دمج اللعب المنظم والموجه في برامج تعليم القراءة والكتابة يسهم بشكل مباشر وجوهري في تعزيز مهارات الوعي الصوتي (Phonological Awareness)، وهي المهارة التنبؤية الأولى لسلامة القراءة، فضلاً عن تطوير مهارات التشفير وفك الرموز (Decoding)، وتحسين مستويات الطلاقة القرائية (Reading Fluency)، وتجويد بنية الرسم الإملائي والتعبير الكتابي الإبداعي (Bodrova & Leong, 2019)؛ (الصرايرة، 2025). ويعزى هذا الأثر الإيجابي البارز إلى أن الأنشطة القائمة على اللعب تمنح الطلبة فرصاً تكرارية ممتعة وغير مملة لاستخدام اللغة واستكشاف تراكيبها في سياقات تداولية واجتماعية ذات معنى حقيقي بالنسبة لهم، كما أنها تربط بشكل محكم بين الرمز المكتوب الجاف والخبرة الحسية والجسدية والحركية المباشرة، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى ترسيخ المادة المتعلمة ونقلها من مظلة الذاكرة قصيرة المدى والعاملة إلى الأطر والأبنية المعرفية المستدامة في الذاكرة طويلة المدى (Moyles, 2024). إن هذا التكرار المبطن في اللعب يخلص الطفل تماماً من رتابة التمرينات والتدريبات التقليدية القسرية، ويجعل من استرجاع البنية الصوتية والمورفولوجية للكلمات العربية عملية آلية وسلسة تتصف بالسرعة والدقة العاليتين في الأداء (عبد الباري، 2021)؛ (Nation, 2020).

ومن الجوانب النفسية والتربوية الهامة، تجمع البحوث الرائدة في سيكولوجية التعلم على أن أثر اللعب لا ينحصر أبداً في المكتسبات المعرفية والأكاديمية الصرفة، بل يمتد بقوة ليشمل الأبعاد الوجدانية، والانفعالية، والدافعية للمتعلم؛ إذ يساهم بشكل فاعل في تعزيز الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement)، وخفض حدة التوتر والقلق والرهاب المرتبط بالمهارات اللغوية المعقدة والشائكة (ولا سيما قلق المواجهة والقراءة الجهرية المتعثرة أمام زملاء)، وتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لا سيما لدى الطلبة الذين يظهرون بوادر صعوبات تعلم مبكرة أو تأخراً في المهارات الفونيمية والبصرية (Alzahrani, 2022A; Hassinger-Das et al., 2020A). حيث يبرز اللعب بيئة آمنة نفسياً وتسامحية، تقلل من كلفة الخطأ، وتجعل من التجربة والمحاولة مجرد جزء طبيعي وممتع من اللعبة، مما يحفز الطلاب الخجولين أو المتعثرين على المشاركة والإقدام دون خوف من النقد أو التقييم السلبي والمهرج (إبراهيم، 2022)؛ (Krashen, 1982). وتبرز هذه النتائج العلمية بوضوح ضرورة إعادة النظر في الممارسات الصفية التقليدية المستهلكة والجامدة، واستبدالها ببيئات تعلم تفاعلية وديناميكية تعيد للمتعلم مركزيته وحيويته في العملية التعليمية (مرعي و الحيلة، 2023).

وانطلاقاً من هذا المنظور الشمولي، تكتسب الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب أهمية بالغة وخصوصية استثنائية في الصف الثاني الأساسي؛ باعتباره يمثل مرحلة انتقال حرج وحاسمة في السلم التعليمي والنمائي للطفل، وهي مرحلة التحول من "تعلم القراءة والكتابة" (Learning to Read and Write) كمهارة ميكانيكية مجردة إلى "القراءة والكتابة من أجل التعلم" (Reading and Writing to Learn) كأداة معرفية؛ حيث ينتقل الطفل من التفكيك البسيط للحروف والأصوات إلى استيعاب النصوص الشاملة، ونقدها، وإنتاج المعاني والأفكار، الأمر الذي يستدعي بالضرورة توفير بيئات تعلم غنية، محفزة، ومتنوعة بالأنشطة اللغوية الهادفة التي تحافظ على شغفه المعرفي وتضمن سلامة نموه الفكري واللغوي (Fisher et al., 2021)؛ (جابر، 2023؛ الناقة، 2021).

ومن هنا، تأتي هذه الدراسة الحالية لتسليط الضوء على أثر توظيف استراتيجيات قائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان، استناداً إلى أسس نظرية وتربوية معاصرة ومحكمة، وبما يستجيب بشكل مباشر ومثمر لحاجات الميدان التربوي ومتطلباته العاجلة والملحة لتطوير طرائق تعليم اللغة الأم، وتجويد مخرجاتها الأدائية والاتصالية في هذه المرحلة الحساسة (فضل الله، 2024).

المحور الأول: التعلم القائم على اللعب

مفهوم التعلم القائم على اللعب

يعد التعلم القائم على اللعب (Play Based Learning) إحدى المقاربات التربوية التي تضع اللعب في مركز العملية التعليمية كوسيلة فعالة لتعزيز التعلم والمعرفة لدى الأطفال، لا كمجرد ترفيه أو استراحة. وفقاً للتعريف فإن:

”التعلم من خلال اللعب أو بالتعلم عبر اللعب وبواسطته” — أي أن النشاط التعليمي يصمم بحيث يتضمن عنصراً من اللعب، يتيح للمتعلّم أن يستكشف، يتفاعل، يتخيل، ويتعلم ضمن سياق ممتع وذو مغزى. وتشير الوثائق التربوية إلى أن اللعب في إطار تعليم ما يزال يقدم فرصاً فعالة لتطوير المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، التفكير) والمهارات الشخصية والاجتماعية.

من وجهة نظر نظرية، يمكن ربط التعلم القائم على اللعب بمبادئ النظرية البنائية (Constructivism)، إذ يرى فيغوتسكي أن التفاعل الاجتماعي واللعب هما وسيلتان أساسيتان لتوسيع منطقة التطور القريبة (ZPD, zone of proximal development)، بينما يرى بياجيه أن الطفل يبني معرفته من خلال التجربة الفعلية والتفاعل مع البيئة (Vygotsky, 1978)

وعليه، فإن التعلم القائم على اللعب يشكّل مزيجاً من: البيئة التعليمية المدروسة + أنشطة اللعب + التفاعل الاجتماعي + المتعلم الفاعل.

خصائص التعلم القائم على اللعب

يمكن تحديد عدد من الخصائص الرئيسة التي تميز التعلم القائم على اللعب، وهي مهمة لتمييزه عن التعليم التقليدي الصرف. من بين هذه الخصائص التي أشار اليه (Zosh et al., 2017):

1. المبادرة الذاتية (Self chosen) والمحفّز الداخلي (Intrinsically motivating): يعطى الطفل حرية اختيار أنشطة اللعب إلى حد ما، ما يزيد من دافعيته للتعلم.

2. انعطافه الخيال والإبداع (Imagination / Creativity): اللعب يمكن الأطفال من تخيل أدوار وسيناريوهات وتجارب فريدة، ما ينمي خيالهم ويوسع خبراتهم الذهنية .

3. التفاعل الاجتماعي والتعاون (Social interaction and collaboration): اللعب غالباً ما يكون ضمن مجموعات أو أزواج، ما يمنح فرصاً للتفاوض، المشاركة، التواصل، وحل المشكلات الجماعي .

4. المعنى والمرونة في الأنشطة (Meaningful & flexible): النشاط يكون مرتبطاً باهتمامات الطفل أو بتجربة ذات مغزى له، ويمنح مساحة كافية للمرونة بدلاً من أن يكون مقيداً بشكل مفرط

5. الدور الفاعل للمتعلم (Active learner): الطفل لا يستقبل المعرفة سلباً، بل يشارك في بنائها من خلال اللعب، التظاهر، الاستكشاف.

6. الدعم والتوجيه من المعلم (Teacher as guide): بالرغم من أن اللعب يتركز حول الطفل، إلا أن المعلم يظل موجهاً وميسراً — ليس بالتحكم، بل بتوفير بيئات اللعب المناسبة، الأسئلة المحفّزة، وسائل اللعب.

7. التنوع عبر مجالات التعلم (Integrated across domains): اللعب يمكن الدمج بين المهارات اللغوية، الحركية، الاجتماعية، الإدراكية في نشاط واحد.

هذه الخصائص تعدّ دليلاً على أن التعلم القائم على اللعب ليس ترفيهاً فقط، بل استراتيجية تعليمية جديّة قائمة على أسس نظرية وتجريبية.

استراتيجيات التعلم القائم على اللعب في التعليم (خاصة القراءة والكتابة الإملائية)

في ضوء البحث المتعلق بتحسين مهارات القراءة والكتابة، فإن استراتيجيات اللعب تتطلب تخطيطاً وتنفيذاً منظماً. وفيما يلي أبرز الاستراتيجيات التي يمكن تبنيها في مدارس الصف الثاني الأساسي كما وردت في (Fisher et al., 2011; Roskos & Christie, 2011):

1. اللعب الموجّه: (Guided Play/Structured Play): في هذه الاستراتيجية، يحدد المعلم أهدافاً تعليمية مسبقة، مثلاً: التعرف على حروف، تكوين كلمات، قراءة جملة قصيرة... ثم يقدم بيئة لعب تسمح للطلاب بالعمل ضمنها بحرية نسبية، مع توفر التوجيه والملاحظات من المعلم. وقد لوحظ أن اللعب الموجّه كان أكثر تأثيراً في تطوير المفردات والمهارات الحركية المكانية عند مقارنته باللعب الحر تماماً.
2. محطات اللعب/مناطق اللعب: (Play Stations / Learning Centres): تصميم محطات متعددة داخل الصف أو المدرسة - مثل محطة «الكتابة الإبداعية» حيث يكتب الطفل بطاقة مترجمة عبر لعبة، أو محطة «قراءة البحث» حيث يبحث الأطفال عن كلمات في لعبة بحث عن الكنز - تتيح التكرار، التنويع، وتحفيز المتعلمين بشكل متجدد.
3. الألعاب اللغوية: (Language Play Games): استخدام ألعاب تربط بين الصوت والكلمة والمعنى: مثل تركيب الحروف/المقاطع لتكوين كلمات، أو لعبة الأدوار (Role Play) حيث يمثل الطفل قصة ويكتبها ثم يقرأها. هذه الألعاب تدعم الربط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتسهل انتقال المتعلم مما يسمع إلى ما يقرأ/يكتب.

4. الألعاب التعاونية: (Collaborative Games): يشارك مجموعة من الطلاب في لعبة تقرأ فيها كلمة ثم يتناوبون على كتابتها في "لوحة السرعة" أو "سباق الكلمات". هذا يعزز مهارات التعاون، المناقشة، والتعلم من الأقران.

5. استخدام التكنولوجيا والوسائط ضمن اللعب (Gamified or Digital Play Environments): بعض الأبحاث أظهرت أن "بيئات اللعب القائمة على الألعاب (Game based/ Gamification)" تسهم في تحسين مهارات القراءة والكتابة، خاصة من حيث التعلق بالمهمة، المشاركة، والتفاعل.

6. التدوين الأدائي: (Action Writing within Play Contexts): مثال: أثناء لعبة «سوق الحروف»، على الطالب أن يكتب قائمة مشتريات (كلمات) ثم يقرأها ويستخدمها في الحوار مع زملائه. هذا ينمي مهارات الكتابة والقراءة في إطار سياق لعبي ممتع.

7. التأمل والمراجعة ضمن اللعب (Reflection & Feedback in Play Activities): بعد اللعبة، يتم نقاش ما فعلوه، ما تعلموه، ما واجهوا صعوبة فيه، وما يمكن تحسينه. هذا يعزز الوعي بالعملية التعليمية لدى المتعلم.

العلاقة بين التعلم القائم على اللعب وتطوير مهارات القراءة والكتابة

أظهرت دراسة (Atsbeha & Sium (2021 أن بيئات التعلم القائمة على اللعب قد عززت مشاركة الطلاب، وتحسين التركيز، والاهتمام، والتفاعل مع النصوص، مما ساعد في تطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم .

أشارت بحوث أخرى إلى أن اللعب - عند تصميمه بحيث يربط بين الكلام المكتوب والمنطوق، ويتيح فرصاً للكتابة الإبداعية - يدعم الانتقال من التعبير الشفهي إلى التعبير الكتابي Sprig Learning.

مع ذلك، يجب الانتباه إلى أن اللعب وحده ليس كافياً: يجب أن يكون اللعب موجهاً بما فيه الكفاية، ومحفزاً لغرض تعليم واضح - أي توازن بين "اللعب من أجل اللعب" و"اللعب من أجل التعلم". Resilient

Educator

خاتمة

1. يتضح مما سبق أن التعلم القائم على اللعب يشكل ركيزة أساسية في تطوير المهارات اللغوية والدافعية في المراحل العمرية المبكرة، وقد تم تناول هذا المحور بالتفصيل وفق النقاط الآتية:
2. مقدمة المحور: تبين فيه أهمية التعلم القائم على اللعب في ظل التحديات التي يواجهها طلبة الصف الثاني في مهارات القراءة والكتابة، ولماذا هي مناسبة لهذه المرحلة العمرية.
3. تعريف المفهوم: تعرض فيه تعريفات اللعب والتعلم القائم على اللعب، وتربطها بمفاهيم تربوية (بنائية، تفاعلية، مجتمعية).
4. خصائص التعلم القائم على اللعب: مع شرح كل خاصية، لماذا هي مهمة، وأمثلة تربطها بالقراءة/الكتابة.
5. استراتيجيات تطبيق التعلم القائم على اللعب: شرح مفصل لاستراتيجيات اللعب التي يمكن للمعلم تنفيذها في الصف الثاني لتعليم المهارات اللغوية (قراءة، كتابة)، مع أمثلة عملية.
6. ربط نظري بالبحث: تبين من خلال الأدبيات كيف ساهم التعلم القائم على اللعب في تحسين مهارات القراءة/الكتابة – مع الإشارة إلى الدراسات التي تدعم ذلك (مثل ما ورد أعلاه).
7. خاتمة المحور: تؤكد على أن اللعب ليس هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة تعليمية فعالة، وتمهد للمحور الثاني أو التالي في الرسالة (مثلاً: المحور الثاني: أثر استراتيجيات اللعب في مهارات القراءة والكتابة – أو الظروف الميدانية في مدارس الجولان).

المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي

تمثل المرحلة الابتدائية، وبالأخص الصف الثاني الأساسي، مرحلة مفصلية في النمو اللغوي للمتعلمين؛ إذ يشهد هذا المستوى التعليمي تحولاً بيداغوجياً من مرحلة "تعلم القراءة والكتابة" كعمليات آلية وترميزية، إلى مرحلة "القراءة والكتابة للتعلم" كأدوات معرفية لاستكشاف العلوم واكتساب المعارف (Duke & Cartwright, 2021). لذا، فإن التحديد الدقيق لمكونات هذه المهارات وفهم أبعادها النمائية

يعد حجر الزاوية في تصميم أي تدخل تعليمي يستهدف تحسين الأداء اللغوي، خاصة عند توظيف استراتيجيات مستحدثة كالتعلم القائم على اللعب في سياق المدارس الحكومية بمنطقة الجولان (أبو ناصر، 2024).

مكونات مهارات القراءة والكتابة

تتشكل المهارات اللغوية من بنية معقدة من المكونات المتداخلة التي تعمل بتآزر عصبي ومعرفي، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

أ. مكونات مهارة القراءة: القراءة عملية سيكولوجية متعددة الأبعاد، وتتحدد مكوناتها الرئيسية وفقاً للنماذج المعاصرة (مثل نموذج القراءة النشط) فيما يلي:

- الوعي الصوتي (Phonological Awareness): ويقصد به قدرة المتعلم على إدراك البنية الصوتية للغة، وتمييز الوحدات الصوتية الصغرى (الفونيمات) وتحليلها ودمجها، وهو المتنبئ الأول بالنجاح القرائي المستقبلي (NASEM, 2024).
- فك الترميز والتحليل الصوتي: (Phonics & Decoding) القدرة على الربط بين الحرف وصوته (Grapheme-Phoneme Correspondence) لتحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة (Castles et al., 2022).
- طلاقة القراءة: (Reading Fluency) وتتمثل في القدرة على القراءة بدقة وسرعة مناسبة مع التعبير الصوتي السليم، وهي الجسر الرابط بين التعرف الآلي على الكلمات والفهم العميق للنص (Hasbrouck & Tindal, 2023).
- الثروة اللفظية: (Vocabulary) وتشكل المخزون المعرفي من الكلمات التي يستطيع الطالب فهمها واستخدامها سياقياً، وهي المحرك الأساس لعملية الاستيعاب (الشمري، 2025).
- الفهم القرائي: (Reading Comprehension) وهو الغاية النهائية من القراءة، ويتضمن قدرة الطالب على استخلاص المعاني الصريحة والضمنية، وإجراء الاستنتاجات، وربط النص بالخبرات السابقة (Snow, 2021).

ب. مكونات مهارة الكتابة : تعد الكتابة مهارة إنتاجية مركبة تتطلب تنسيقاً بين العمليات الحركية والذهنية، وتشمل:

- مهارات النسخ: (Transcription Skills) وتتضمن الكفاية الحركية في رسم الحروف، والتحكم في الخط، والإملاء الصحيح، مما يحرر الذاكرة العاملة للتركيز على صياغة (Graham et al., 2024).
- توليد النص وتنظيمه: (Text Generation) القدرة على صياغة الأفكار في جمل وفقرات مترابطة تراعي القواعد النحوية والصرفية والمنطق التسلسلي (Savvas Learning Company, 2025).
- التعبير والتواصل اللغوي: استخدام الكتابة كأداة لنقل المشاعر والأفكار ومخاطبة الآخر بأسلوب يتناسب مع الغرض من الكتابة، وهو ما يرتبط وثيقاً بجودة النماذج القرائية التي يتعرض لها الطالب.

أهمية تنمية المهارات اللغوية في الصف الثاني الأساسي

تكتسب هذه المرحلة أهميتها من خلال الاعتبارات التربوية الآتية:

1. التنبؤ بالنجاح الأكاديمي: تشير الدراسات الطولية إلى أن مستوى الطالب في القراءة والكتابة في نهاية الصف الثاني يعد مؤشراً قوياً لمدى نجاحه في المراحل التعليمية اللاحقة، حيث إن "الفجوة القرائية" التي لا تعالج مبكراً تميل إلى الاتساع (مطر، 2024).
2. تطوير العمليات العقلية: تسهم هذه المهارات في صقل التفكير النقدي، والقدرة على الاستنتاج، وتعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الهوية الذاتية (الخالدي، 2026).
3. الوقاية من التسرب الأكاديمي: إن التمكن اللغوي المبكر يحد من الإحباط الدراسي والمشاكل السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم، مما يضمن بقاء الطالب في بيئة تعليمية محفزة.

استراتيجيات تنمية مهارات القراءة والكتابة

في سياق دمج اللعب والأساليب الحديثة، تبرز الاستراتيجيات الآتية كأدوات فعالة:

- التعليم الصريح والمنظم: (Explicit Instruction) البدء بتدريس الوعي الصوتي والتحليل الفونيمي بشكل متسلسل ومنطقي من البسيط إلى المعقد (العتوم، 2024).
- النمذجة والتحليل: (Mentor Texts) استخدام نصوص أدبية رفيعة المستوى كنماذج يحاكيها الطلاب في كتاباتهم، مما ينمي لديهم التذوق الأسلوبي (Graham, 2023).
- الكتابة التفاعلية والتشاركية: (Collaborative Writing) تشجيع الطلبة على الإنتاج الكتابي الجماعي، مما يقلل من رهبة الكتابة الفردية ويعزز التعلم بالأقران.
- توظيف الوسائط التفاعلية: دمج الألعاب الرقمية والمنصات التعليمية التي توفر تغذية راجعة فورية، مما يزيد من زمن الاندماج في المهمة التعليمية (Time on Task) (الرشدي، 2025).

الربط التطبيقي وسياق الدراسة (منطقة الجولان)

إن تطبيق هذه المكونات في المدارس الحكومية في منطقة الجولان يستدعي مراعاة الخصوصية السياقية؛ إذ يواجه الطلبة تحديات مرتبطة بكثافة الصفوف وتفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية. لذا، فإن الاستراتيجيات القائمة على اللعب لا تعد ترفاً، بل ضرورة بيداغوجية لتحويل الغرفة الصفية إلى بيئة "آمنة لغوية" تكسر حدة الطرق التقليدية وتراعي الفروق الفردية من خلال محطات التعلم والأنشطة الحركية المرتبطة باللغة (وزارة التربية والتعليم، 2026).

المحور الثالث: العلاقة بين استراتيجيات اللعب وتنمية المهارات اللغوية

يأتي هذا المحور ليشكل الجسر الرابط بين المتغير المستقل (استراتيجيات اللعب) والمتغير التابع (المهارات اللغوية)، باحثاً في الكيفية البيداغوجية التي تتحول من خلالها الممارسة اللغوية من مجرد نشاط ترفيهي إلى أداة إدراكية فعالة لتطوير الكفايات اللغوية الأربع (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث). ويهدف هذا الطرح

إلى تأصيل الأسس النظرية لهذا الارتباط، واستعراض الأدلة الأمبيريقية من واقع الدراسات التجريبية الحديثة، وصولاً إلى استخلاص دلالات تطبيقية تتسق مع خصوصية طلبة الصف الثاني الأساسي في منطقة الجولان (Tekman & Yeniasir, 2023)؛ (الصرايرة، 2025).

المرتكزات النظرية المفسرة للعلاقة بين اللعب والنمو اللغوي

- تستند العلاقة بين اللعب واللغة إلى أطر نظرية صلبة تفسر كيف يتحول "الفعل اللعبي" إلى "بناء معرفي":
1. المنظور البنائي الاجتماعي (Vygotsky): يرى "فيغوتسكي" أن اللعب هو المحرك الأساس لتوسيع "منطقة النمو القريبة" (ZPD; Zone of Proximal Development)؛ حيث يوفر اللعب سياقاً اجتماعياً تفاعلياً يجبر الطفل على استخدام لغة أكثر تعقيداً من لغته اليومية للتواصل مع الأقران وتنفيذ قوانين اللعبة، مما يؤدي إلى "سقل" المهارات اللغوية عبر الدعم المتبادل (Bodrova & Leong, 2019).
 2. نظرية اللعب الرمزي والتمثيلي: يعد اللعب الرمزي (Symbolic Play) مرحلة حاسمة في تطور التفكير التجريدي؛ فقدرة الطفل على جعل "العصا" تمثل "حصاناً" هي ذاتها القدرة الذهنية المطلوبة لفهم أن "الحروف المكتوبة" تمثل "أصواتاً ومنطوقات"، وهذا التماثل الوظيفي يسهل الانتقال من المهارات الشفوية إلى المهارات القرائية والكتابية (Pyle & Danniels, 2022B).
 3. المدخل النفس-لغوي (Psycholinguistic Approach): يؤكد هذا المدخل أن اللعب يخفف من "المرشح الانفعالي" (Affective Filter)، مما يقلل من قلق الأداء اللغوي لدى المتعلم، ويحفزه على التجريب اللغوي والخطأ دون خوف، وهو شرط أساسي لاكتساب اللغة الثانية أو تطوير اللغة الأم في السياقات المدرسية (Krashen, 2023)؛ (الرشيدي، 2025)

الأدلة الأمبيريقية: مراجعة للدراسات التجريبية الحديثة (2022-2025)

أثبتت البحوث التجريبية المعاصرة نجاعة اللعب في تحسين المخرجات اللغوية، ومن أبرزها:

- دراسة (Tekman & Yeniasır (2023): أكدت نتائج هذه الدراسة أن بيئات التعلم القائمة على اللعب المنظم أحدثت فرقاً جوهرياً في تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، مشددة على أن "الاندماج النفسي" في اللعبة هو المفتاح لتطوير الطلاقة.
- دراسة (Zaid & Al-Hassan (2024): استقصت أثر الأنشطة اللغوية المستندة إلى الوعي الفونولوجي، وأظهرت تحسناً ملموساً في قدرات القراءة والكتابة التفسيرية لدى طلاب الصفوف الأولى، مقارنة بالمجموعات التي درست بالطرق التقليدية.
- المراجعة المنهجية (Savvas Learning Company 2(025): أشارت أحدث المراجعات العلمية المنشورة في "Frontiers in Education" إلى وجود فجوة بحثية في تطبيق اللعب بصفوف ما بعد الروضة (كالصف الثاني)، مؤكدة أن "اللعب الموجه" (Guided Play) هو الأكثر ملاءمة لهذه المرحلة لتحقيق توازن بين المتعة والأهداف الأكاديمية الصارمة.
- دراسة (Syawaluddin & Aeni (2025): أثبتت أن دمج الألعاب التقليدية في قوالب رقمية (Digital Traditional Games) ساهم في تسريع "التمكن المفرداتي" (Vocabulary Mastery) لدى المتعلمين الصغار بنسبة تفوق الأساليب الإملائية والتقليدية المعتادة.

استراتيجيات الربط التطبيقي في بيئة الصف الثاني (نموذج مقترح للدراسة)

بناء على المعطيات النظرية والنتائج الدراسية، يمكن بلورة استراتيجيات إجرائية تتناسب مع سياق المدارس الحكومية في الجولان:

1. اللعب اللغوي الموجه (Guided Play): حيث يصمم المعلم اللعبة بأهداف قرائية محددة (مثل: لعبة صيد الكلمات، أو متاهة الجمل)، مع ترك مساحة من الحرية للطالب لاستكشاف النص.

2. محطات اللعب التخصصية (Literacy Play Stations): تقسيم الغرفة الصفية إلى مراكز اهتمام (مركز السرد القصصي، مركز تركيب الكلمات، مركز التمثيل الدرامي)، مما يكسر رتابة الصفوف المكتظة ويسمح بالتعلم الفردي والتعاوني (Miller & Almon, 2023).
3. الدراما التعليمية ولعب الأدوار: تحويل النصوص القرائية إلى مسرحيات قصيرة، مما ينمي مهارات الاستيعاب والقراءة الإبداعية، ويربط النص المكتوب بالحركة والأداء.

دلالات الدراسة الحالية في سياق منطقة الجولان

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لطلبة منطقة الجولان نظراً للآتي:

1. تجاوز التحديات البنيوية: اللعب يعمل كآلية لامتصاص الفروق الفردية الناتجة عن تفاوت الخلفيات الثقافية والاجتماعية في المدارس الحكومية.
2. تعزيز الهوية اللغوية: من خلال الألعاب الشعبية والمحلية المدمجة في تعليم العربية، يتم ربط الطالب بلغته الأم في بيئة محببة.
3. الانتقال من "الآلية" إلى "المعنوية": يساعد اللعب طلاب الصف الثاني على تجاوز مرحلة "التهجئة المملة" إلى مرحلة "استخدام اللغة" للتعبير عن الذات والتفاعل مع العالم المحيط.

الدراسات السابقة

يستعرض هذا المحور طيفاً واسعاً من الدراسات العربية والأجنبية التي تقصت أثر الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تطوير المهارات اللغوية، وبالتحديد مهارات القراءة والكتابة والوعي الصوتي لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى. وتتوزع هذه الدراسات لتشمل اللعب التفاعلي، والحركي، والدرامي، والرقمي، وصولاً إلى تطبيقات اللعب مع الفئات الخاصة، وذلك وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

دراسات عام (2025)

استهلت دراسة (Abu-Libdeh & Saleh (2025) الأبحاث الحديثة باستقصاء الفترات الحرجة في اكتساب مهارات القراءة، متتبعاً الأنماط البنيوية والقرائية لدى طلبة المدارس الحكومية الأساسية؛ حيث أكدت الدراسة على أهمية الفهم البنيوي والأنشطة المنظمة في تعزيز الكفاية القرائية وتجاوز عثرات التأسيس الأول لغوياً.

وبالمثل، هدفت دراسة العتيبي (2025) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الإملائية لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة من (52) تلميذاً، وتوصلت النتائج إلى أن الألعاب اللغوية الممنهجة أسهمت في رفع مستوى الفهم والاستيعاب القرائي، وصقل مهارات تجريد الحروف ورسمها إملائياً لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

دراسات عام (2024)

وفي إطار اللعب التفاعلي، هدفت دراسة محمد وزملاؤه (2024) إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب التفاعلي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي على عينة من (90) طالباً، وطبقت أنشطة لعبية متنوعة مثل الألعاب اللوحية والقصاص التفاعلية، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات القراءة، مثل الطلاقة والفهم القرائي، لدى المجموعة التي شاركت في البرنامج.

ومواكبةً للأبحاث الحديثة، هدفت دراسة الشمري (2024) إلى التعرف على أثر استراتيجية مسرحية المناهج — كأحد أساليب اللعب الدرامي والتظاهري — في تنمية مهارات التعبير الكتابي والقراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي. اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (55) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مسرح المناهج واللعب الأدائي.

وفي ذات السياق النظري والعملي، جاءت دراسة (Bodrova & Leong (2024 لتطرح رؤية "فيغوتسكي" حول دور اللعب في بناء السقالات التعليمية (Scaffolding) لتطوير اللغة والتنظيم الذاتي لدى الأطفال، مؤكدة أن اللعب يمثل البيئة الخصبة للنمو اللغوي والفكري المتكامل. وفي دراسة مساندة تناولت التعلم العصبي، ركزت دراسة (Hirsh-Pasek et al. (2024 على اللعب القائم على الدماغ، مبينة كيف يسهم اللعب الموجه في بناء مسارات عصبية مستدامة تدعم التطور اللغوي والقرائي بعيد المدى لدى الأطفال.

ومن زاوية الكفاية المهنية والمعرفية، قدمت دراسة القحطاني (2024) بحثاً تقييمياً لواقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة، مظهرة أن الممارسات الصفية القائمة على الألعاب الجماعية واللفظية تزيد من مستويات دافعية التلاميذ، وتسهم في خفض معدلات الهدر القرائي وصعوبات الكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى.

دراسات عام (2023)

وفي سياق متصل، أظهرت دراسة علي (2023) تأثير استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية، حيث استخدم الباحث نهجاً شبه تجريبي شمل عينة من (80) طالبا وطالبة. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى المجموعة التجريبية التي تم تطبيق الاستراتيجيات القائمة على اللعب معها مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأكدت الدراسة على أهمية دمج اللعب التربوي في الممارسات الصفية لتعزيز مهارات اللغة.

أما دراسة أحمد (2023) فقد ركزت على فاعلية استراتيجيات اللعب الحركي في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية عند طلاب المرحلة الابتدائية، من خلال تصميم برنامج تدريبي لمدة 8 أسابيع اشتمل على أنشطة

لعبية تحفز الإبداع اللغوي والكتابي. أظهرت النتائج زيادة واضحة في قدرات الطلاب على تنظيم الأفكار وصياغة الجمل بطريقة سليمة، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الحماس والمشاركة الصفية.

وفي السياق الرقمي، استهدفت دراسة بني ياسين (2023) تقصي أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية عبر الهواتف الذكية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية. وطُبقت الدراسة على عينة قصدية مؤلفة من (64) طالباً وطالبة، حيث استخدمت الباحثة اختباراً تصليلاً في مهارات القراءة والكتابة كأداة رئيسية للدراسة. وأشارت النتائج إلى أن التلعيب الرقمي اللغوي أسهم بشكل فعال ومباشر في معالجة الضعف الإملائي وزيادة مستويات الفهم القرائي، بالإضافة إلى توليد اتجاهات إيجابية نحو تعلم مهارات اللغة.

بينما جاءت دراسة صوالحة (2023) لتبحث في فاعلية برنامج مستند إلى ألعاب التفكير واللعب اللغوي لتنمية مهارات التحدث والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. بينت نتائج الدراسة شبه التجريبية تفوقاً واضحاً لطلبة المجموعة التجريبية في مهارات تركيب الجمل، والتسلسل المنطقي للأفكار، وزيادة الطلاقة اللفظية والكتابية نتيجة التفاعل النشط مع أقرانهم في بيئة اللعب.

وعلى الصعيد الدولي، ناقشت دراسة Pyle & Danniels (2023) "الهندسة البيداغوجية للعب"، حيث ركزت على كيفية تحقيق التوازن الدقيق بين استقلالية الطفل في اللعب والمحددات المنهجية الصارمة لتعزيز كفايات القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي القائم على الملاحظة الصفية المعمقة والمقابلات شبه المنظمة مع معلمات الصفوف التأسيسية. وقد أظهرت النتائج أن الدمج الناجح للعب في البنية المنهجية يتطلب تحولاً في دور المعلمة من "الملقن المباشر" إلى "الميسر الهندسي للبيئة التعليمية"، حيث يسهم اللعب الموجه (Guided Play) في خفض القلق اللغوي لدى الأطفال وتحفيزهم على إنتاج نصوص مكتوبة والتعبير الشفهي بتلقائية تفوق الأنماط التقليدية، مؤكدة أن توجيه المعلمة الذكي للعب يضمن تحقيق الأهداف الأكاديمية دون المساس ببهجة التعلم الذاتي وعفويته.

دراسات عام (2022)

أما دراسة يونس (2022) فقد تناولت تأثير الألعاب التعليمية الرقمية التفاعلية على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني، واستخدمت الدراسة عينة من (70) طالبا من مدارس مختلفة. بينت النتائج أن الألعاب التفاعلية ساهمت في رفع مستوى التركيز والاستيعاب، كما حسنت قدرة الطلاب على التعبير الكتابي من خلال أنشطة محفزة على التفكير النقدي.

كما أكدت دراسة الخطيب (2022) على فاعلية التعلم القائم على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة عند طلاب المرحلة الابتدائية، حيث طبقت الدراسة برنامجا إثرائيا تضمن أنشطة لعبية تفاعلية على عينة من (60) طالبا في الصف الثاني الابتدائي. أظهرت النتائج زيادة كبيرة في مستوى الطلاقة القرائية والقدرة على التعبير الكتابي، مما يؤكد أن اللعب كاستراتيجية تعليمية محفزة يساهم في تطوير المهارات اللغوية الأساسية.

وفيما يخص الألعاب الجماعية، بحثت دراسة الزهراني (2022) أثر استراتيجية "التعلم باللعب الجماعي" في تنمية مهارات القراءة الصامتة السريعة والوعي الفونولوجي (الصوتي) لدى طلاب الصفوف الأولية (الثاني والثالث الابتدائي). طبقت الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (50) طالبا، وأظهرت النتائج أن الألعاب الجماعية الموجهة داخل الغرفة الصفية ساعدت الطلاب على ربط الأصوات بالحروف بشكل أسرع ونمت لديهم مهارات فك التشفير القرائي، مما انعكس إيجاباً على سرعتهم القرائية وقدرتهم على الكتابة الإملائية الصحيحة.

ومن منظور الفروق الفردية والدافعية، بحثت دراسة السعيد (2022) أثر استخدام ألعاب المحاكاة واللعب التظاهري في تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي، وأظهرت الدراسة أن اللعب القائم على تمثيل الأدوار والمحاكاة يقلل من القلق اللغوي ويزيد من قدرة الطفل على توظيف المفردات في سياقات كتابية إبداعية ومبتكرة.

وعلى المستوى الأجنبي، هدفت دراسة باركر وزملاؤه (Parker et al., 2022) إلى تقييم أثر التعلم القائم على اللعب الموجه في تطوير مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى طلاب الصفوف الأولى في أستراليا؛ حيث تم دمج أنشطة لعبية منظمة تركز على الوعي الصوتي وبناء الجمل، وبينت النتائج أن التوازن بين توجيه المعلم وحرية الطفل في اللعب هو المفتاح لتطوير اللغة وفهم النصوص وصياغتها.

دراسات عام (2021)

وفي دراسة مشابهة، بحث فهد وزملاؤه (2021) أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية التفاعلية في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي، حيث تم تطبيق برنامج تعليمي تفاعلي قائم على اللعب لمدة فصل دراسي كامل على (100) طالب. أظهرت النتائج زيادة في الدافعية نحو القراءة وتحسنا في مهارات الفهم والتعبير الكتابي، مما يبرز دور الألعاب التربوية الرقمية كأداة فعالة في تعليم القراءة والكتابة. وفي دراسة صلاح وآخرون (2021)، تم تقييم أثر استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، على عينة من (60) طالبا وطالبة في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثون مقياساً موثقاً لقياس مهارات التفكير الناقد في القراءة، ووجدوا أن التطبيق المنتظم للاستراتيجيات اللعبية أدى إلى تحسن ملحوظ في القدرة على تحليل النصوص وفهم المعاني الضمنية، بالإضافة إلى تحسين مهارات الكتابة التعبيرية.

وفيما يتعلق بالأنشطة الحركية، هدفت دراسة أبو لطيفة (2021) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب والقصص الحركية في تنمية مهارات الكتابة اليدوية (الخط ورسم الحروف) والمهارات القرائية الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (58) طالباً وطالبة، وبينت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للأدوات، وأعزت الدراسة ذلك إلى أن تآزر الأداء الحركي مع اللعب يثبت المفهوم اللغوي ويسهل التأزر البصري الحركي اللازم للكتابة لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية المبكرة.

وعلاوة على ذلك، هدفت دراسة حسن (2021) إلى تقصي أثر الألعاب والتمارين اللغوية المبرمجة في تنمية مهارات التمييز السمعي والوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الأساسي ممن يعانون من ضعف مهارات فك التشفير القرائي. أظهرت النتائج أن الألعاب التي تركز على المقاطع الصوتية والقوافي قد رفعت بشكل جوهري من كفاية التلاميذ في التعرف على الكلمات وقراءتها قراءة صحيحة وخفضت أخطاء الحذف والإبدال الإملائي لديهم.

دراسات عام (2020)

أما في مجال الفئات الخاصة، فقد هدفت دراسة فاطمة (2020) إلى استقصاء أثر برنامج علاجي قائم على اللعب التفاعلي في تقليل حدة الإحباط اللغوي وتحسين مهارات الفهم القرائي والإنتاج الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت البرنامج على عينة من الطلاب الذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية تلقت التدريب عبر اللعب التفاعلي، وضابطة تلقت تعليمًا علاجيًا تقليديًا. وتضمن البرنامج أنشطة لعبية صممت خصيصاً لتتاسب احتياجات هذه الفئة. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في قدرات الطلاب على الفهم والإنتاج الكتابي، كما كشفت عن فاعلية اللعب في خفض الحواجز النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم مقارنة بالطرق التقليدية.

وفي دراسة تناولت اللعب اللفظي والبطاقات، تقصت دراسة مقدادي وحمادنة (2020) أثر استراتيجية ألعاب الكلمات المتقاطعة والبطاقات الخاطفة في تحسين مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. شملت عينة الدراسة (72) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام ألعاب البطاقات والكلمات المتقاطعة أدى إلى إثراء الحصيلة اللغوية والقاموس المفرداتي للمجموعة التجريبية، وزيادة قدرتهم على صياغة جمل وفقرات تعبيرية صحيحة تفتقر إلى الأخطاء الإملائية الشائعة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي سياق التعلم الرقمي الغربي، أجرت دراسة Ronchetti et al. (2020) في إيطاليا بحثاً حول فاعلية الألعاب الرقمية التفاعلية القائمة على "التلعيب (Gamification)"، وأشارت النتائج إلى أن هذه الأدوات ساهمت بشكل مباشر في تحسين دقة الإملاء، وتنظيم الأفكار الكتابية، وزيادة الثروة اللغوية نتيجة التغذية الراجعة الفورية التي توفرها الألعاب الرقمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الفحص التحليلي الناقد للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي استقصت أثر استراتيجيات اللعب في الارتقاء بالأداء اللغوي لدى طلبة الصفوف الأساسية، يمكن استخلاص جملة من المحددات العلمية والمنهجية التي تشكل المرتكز البنوي للدراسة الحالية، وتبرز مكامن الإضافة النوعية التي تسعى الباحثة لتحقيقها؛ حيث اضطلعت الدراسة الحالية بتقديم برنامج تطبيقي مقنن يمتد عبر (16) جلسة تعليمية (بواقع 45 دقيقة لكل جلسة) لطلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية بمنطقة الجولان، بهدف رصد أثر اللعب في مهارات القراءة والكتابة ودافعية التعلم معاً. وترى الباحثة أن القيمة المضافة لهذه الدراسة تكمن في ردم الفجوة بين التنظير والتشخيص الذي ركزت عليه الأدبيات السابقة، وتقديم نموذج إجرائي يدمج الألعاب التربوية كاستراتيجية أصيلة في الحصة المدرسية وليس كنشاط ترفيهي هامشي، وذلك وفق المحاور الآتية:

أولاً: اتساق النتائج وتأكيد الموثوقية البيداغوجية

كشفت القراءة المسحية عن وجود وحدة موضوعية واتساق جوهري في النتائج؛ حيث أجمعت الدراسات العربية والأجنبية الحديثة على النجاعة العالية لاستراتيجيات اللعب في تجويد مهارات القراءة والكتابة. وقد تآزرت نتائج دراسات كل من محمد وزملاؤه (2024)، والخطيب (2022)، وفهد وآخرون (2021) في التأكيد على أن البيئات اللعبية المنظمة لا تكفي بتحسين التحصيل الأكاديمي فحسب، بل تعمل كـ "محفز

نمائي" يرفع من كفاءة الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية، مما يعزز الموثوقية العلمية لهذا المدخل التدريسي (الشمري، 2025).

ثانياً: تنوع الأنماط اللعبية وجدلية التصميم

أظهرت الأدبيات توجهها تصاعدياً نحو تنوع مصفوفة اللعب التعليمي؛ فبينما ركز أحمد (2023) على "اللعب الحركي" كمدخل لتفريغ الطاقة وتحويلها إلى نتاج كتابي، اتجه يونس (2022) نحو "اللعب الرقمي" لاستثمار الجذب التقني في معالجة صعوبات القراءة. هذا التباين يؤكد أن فاعلية اللعب ليست في "اللعبة" بذاتها، بل في "الهندسة التربوية" التي تربط النشاط بالأهداف المنهجية، وهو ما تتبناه الدراسة الحالية عبر دمج أنماط لعبية متعددة لتناسب الفروق الفردية (Pyle & Danniels, 2023).

ثالثاً: رصد الفجوة المهارية (تكامل الكفايات اللغوية)

يلاحظ في معظم الدراسات السابقة وجود تركيز مكثف على القراءة والكتابة كمهارات منفصلة، مع قصور نسبي في تناول مهارات الاستماع والتحدث ضمن سياق اللعب، رغم كونهما القاعدة التي تبنى عليها مهارات الكتابة. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في تقديم رؤية أكثر شمولية تحاول الربط بين "اللغة المنطوقة" (عبر التفاعل اللعبي) و"اللغة المكتوبة" (كأداء نهائي)، سداً لهذه الفجوة (Tekman & Yeniasir, 2023).

رابعاً: المتانة المنهجية وهيمنة التصميم شبه التجريبي

اتسمت معظم الدراسات السابقة بالرصانة المنهجية عبر اعتماد التصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental Design)، وهو ما يتسق مع طبيعة البيئة المدرسية. ومع ذلك، تسعى الدراسة الحالية للارتقاء بالمنهجية من خلال "التثليث المنهجي" (Triangulation)، بدمج أدوات نوعية كالملاحظة الصادرة عن المعلمات، لتفسير "كيفية" حدوث التطور اللغوي، وليس فقط "مقدار" هذا التطور (Creswell & Creswell, 2024).

خامسا: الخصوصية السياقية والديموغرافية (الفجوة المكانية)

تعد هذه النقطة هي المبرر الجوهري للدراسة الحالية؛ إذ إن جل الدراسات السابقة أُجريت في بيئات حضرية أو مراكز تعليمية كبرى، في حين ندرت الدراسات التي تناولت السياقات الجغرافية ذات الخصوصية الثقافية والسياسية والتعليمية مثل منطقة الجولان. إن تطبيق البحث في المدارس الحكومية بالجولان يمنح النتائج بعدا "سياقيا" يساهم في فهم أثر اللعب في بيئات تعليمية قد تواجه تحديات استثنائية في المصادر والوسائل (العتوم، 2025).

سادسا: التأصيل النظري وتجاوز النزعة التطبيقية الصرفة

لوحظ أن بعض الدراسات السابقة اكتفت برصد النتائج الرقمية دون الغوص في التفسير السيكولوجي والتربوي للتحسن الطارئ. لذا، تلتزم الدراسة الحالية بتأصيل نتائجها في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية (Vygotsky) ومدخل التعلم المستند إلى الدماغ، لتوضيح كيف تساهم استراتيجيات اللعب في بناء الوصلات العصبية والنمو اللغوي المستدام (Hirsh-Pasek et al., 2024).

سابعا: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتقاطع الدراسة الحالية مع الأدبيات التربوية السابقة في إيمانها بجدوى اللعب كأداة تعليمية، إلا أنها تتفرد وتتميز عنها في عدة جوانب جوهرية تجعل منها إضافة نوعية للمكتبة التربوية؛ حيث تتجلى أولى مظاهر هذا التميز في الخصوصية الجغرافية والسياق الميداني لمنطقة الجولان، إذ تتفرد الدراسة الحالية بكونها — حسب علم الباحثة — من الدراسات الرائدة التي تجرى في المدارس الحكومية في تلك المنطقة، فبينما تناولت دراسات سابقة بيئات تعليمية عربية عامة، تأتي هذه الدراسة لتعالج التحديات والفرص التعليمية داخل سياق جغرافي واجتماعي محدد، مما يوفر بيانات ميدانية دقيقة تخدم صانع القرار التربوي في هذه المنطقة تحديداً.

كما تتكامل هذه الخصوصية مع الشمولية في المهارات اللغوية من خلال تبني المنحى التكاملي بين القراءة والكتابة، فبينما اتجهت بعض الدراسات السابقة نحو تخصيص مهارة واحدة ركزت على الكتابة التعبيرية فقط أو على القراءة وحدها، تفترض الدراسة الحالية أن اللعب وسيط لتطوير مهارات القراءة والكتابة كعمليتين ذهنتين مترابطتين، وهو توجه يدعمه الإطار النظري للبنائية الاجتماعية الذي يرى أن تطور اللغة كتلة واحدة لا تتجزأ.

وينسحب هذا التميز أيضاً على التنوع الاستراتيجي في نمط اللعب؛ ففي الوقت الذي اختارت فيه بعض الدراسات السابقة التركيز على نمط واحد من اللعب، كالتعلم الرقمي أو اللعب الحركي، تتميز الدراسة الحالية بتصميم برنامج يدمج طيفاً متنوعاً من الاستراتيجيات التي تشمل اللعب الموجه، والتفاعلي، والتعاوني، والوظيفي، مما يضمن ملاءمة البرنامج للفروق الفردية وأنماط التعلم المتعددة لدى طلاب الصف الثاني الأساسي.

ويقترن ذلك بالانتقال بالعملية التعليمية من المنظور العلاجي إلى التطوير النمائي، حيث تمتاز الدراسة الحالية بتركيزها على طلاب الصفوف العادية في المدارس الحكومية عوضاً عن التركيز الحصري على البرامج العلاجية الموجهة لذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف تقديم استراتيجية وقائية ونمائية تدمج ضمن الحصة الصفية العادية، مما يعزز من فرص التعلم المستدام للجميع.

ويكتمل هذا البناء المنهجي بالمواءمة الدقيقة مع المنهاج الرسمي، حيث تتجاوز الدراسة الحالية فكرة اللعب من أجل اللعب إلى طوع استراتيجيات اللعب لتخدم أهدافاً تعليمية محددة ونتائج واضحة في منهاج اللغة العربية الرسمي للصف الثاني الأساسي، وهو ما ينقل الأنشطة من إطارها الترفيهي المعزول إلى أداة تطبيقية تزيد من واقعية الدراسة وقابلية نتائجها للتعميم الميداني الواسع.

مشكلة الدراسة

في ضوء التحديات التربوية التي تواجه المدارس الحكومية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تبرز مهارات القراءة والكتابة الإملائية خصيصاً بوصفها إحدى القضايا الجوهرية التي تؤثر مباشرة في النمو الأكاديمي والتعلم اللاحق للطلبة. فعلى الرغم من اهتمام المناهج الدراسية بتنمية هذه المهارات على المستوى النظري، إلا أن الممارسات الواقعية تكشف عن تدنٍ واضح في مستوى أداء الطلبة، خصوصاً في الصف الثاني الأساسي، حيث يعانون من ضعف في الطلاقة القرائية، والفهم، والاستيعاب، إلى جانب قصور في قدراتهم التعبيرية الكتابية المنظمة. ويعد هذا الضعف عائقاً أمام تقدمهم الدراسي وتفاعلهم الإيجابي مع المواد التعليمية الأخرى التي تعتمد على الكفايات اللغوية أساساً للفهم والتحصيل.

ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة كمعلمة في الصفوف الدنيا، تبين أن جذور هذه المشكلة لا ترتبط فقط بطبيعة المهارات اللغوية نفسها، بل تمتد إلى الأساليب التعليمية المستخدمة في تدريسها، والتي لا تراعي خصائص المتعلمين النمائية والنفسية، ولا تستثير دافعتهم للتعلم. كما لاحظت الباحثة تدني مستوى المشاركة الصفية، وغياب التفاعل الإيجابي مع الأنشطة اللغوية، وظهور سلوكيات سلبية داخل الصف تعكس ضعف الاندماج والتحفيز.

وفي ظل هذا الواقع، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على اللعب، بوصفه مدخلاً تربوياً يساهم في تحويل التعلم من عملية تقليدية جامدة إلى خبرة تفاعلية محفزة. فاللعب يعد وسيلة فعالة لتنمية المهارات اللغوية بطريقة طبيعية وممتعة، إذ يتيح بيئة تعلم مرنة تراعي الفروق الفردية، وتعزز التواصل، وترتبط بين المفاهيم اللغوية وخبرات الطلبة اليومية.

وتتوافق هذه الرؤية مع ما تؤكد عليه النظريات التربوية الحديثة، مثل النظرية البنائية والاجتماعية ونظرية التعلم القائم على اللعب، التي تضع الطفل في مركز العملية التعليمية وترتبط بين النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي من خلال المشاركة الفاعلة والتجربة المباشرة. كما تشير الأدبيات التربوية والدراسات السابقة إلى أن توظيف اللعب في التعليم يساهم في تحسين الفهم القرائي، وتوسيع الثروة اللغوية، وتنمية الثقة بالنفس، والحد من القلق المرتبط بالأداء اللغوي.

وانطلاقاً من الملاحظات الميدانية للباحثة، يتضح أن الأنشطة الصفية المعتمدة حالياً في تعليم اللغة العربية تغتفر إلى التنوع والتفاعل، مما يؤدي إلى ضعف اندماج الطلبة وتراجع مستوى تحصيلهم اللغوي. لذا، برزت الحاجة إلى تطوير بيئات صفية بديلة تعتمد على التعلم القائم على اللعب بوصفه وسيلة لتنمية المهارات القرائية والكتابية، وتعزيز المشاركة الفاعلة في التعلم.

وبناء على ذلك، جاءت هذه الدراسة لتقترح تصميم برنامج تعليمي قائم على اللعب يطبّق في دروس اللغة العربية، بهدف تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان، سعياً لتجاوز الأساليب التقليدية في التدريس، وتبني ممارسات تدمج اللعب بالمحتوى اللغوي بصورة منهجية مدروسة.

ومن هنا، تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان؟

أسئلة الدراسة

تتفرع من سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني

الأساسي؟

2. ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني

الأساسي؟

3. ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة

العربية؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على

الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

2. لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على

الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

3. لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على

الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

مصطلحات الدراسة

الأثر: يعرفه عبد الرزاق (2020) بأنه الفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق المعالجة التجريبية.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التحسن الذي يمكن قياسه في مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بعد تطبيق الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب، مقارنةً بالمجموعة التي لم تتعرض لهذه الاستراتيجية، ويتم قياسه من خلال اختبارات تحصيلية قبلية وبعديّة.

الاستراتيجيات القائمة على اللعب (Play-Based Strategies): يعرفها (Pyle & Danniels, 2022A) بأنها مدخل بيداغوجي يدمج الأنشطة اللعبية المخططة والمنظمة ضمن السياق التعليمي الرسمي، بهدف استثارة العمليات المعرفية والوجدانية لدى المتعلم، وتحويل المادة العلمية إلى خبرات تفاعلية تتسم بالحرية والمشاركة النشطة.

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الأنشطة اللغوية الممنهجة (مثل: مسرحية النص، الألغاز الإملائية، ألعاب البطاقات التفاعلية، والتمثيل الدرامي) التي صممتها الباحثة لتنفذ داخل حصص اللغة العربية، بحيث تعمل كأداة تعليمية موجهة نحو تحقيق أهداف محددة تتعلق بمهارات القراءة والكتابة والدافعية لدى عينة الدراسة.

مهارات القراءة والكتابة (Literacy Skills): تشير إلى العمليات المعرفية المتداخلة التي تمكن المتعلم من فك الرموز اللغوية واستخلاص المعنى من النصوص (القراءة)، وترميز الأفكار وتحويلها إلى رموز مكتوبة بأسلوب لغوي سليم (الكتابة) (Duke & Cartwright, 2021).

التعريف الإجرائي: هي قدرة طلبة الصف الثاني الأساسي على أداء المهام اللغوية المطلوبة منهم (التهجئة، الطلاقة، الفهم، التعبير الكتابي)، ويتم تقدير هذا المستوى من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) المعد من قبل الباحثة.

البرنامج التعليمي (Educational Program): هو منظومة تعليمية متكاملة ومخططة، تشتمل على مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، تصاغ وفق أسس علمية لتحقيق أهداف تربوية محددة خلال فترة زمنية محددة (العتوم، 2024)

التعريف الإجرائي: هو الدليل الإجرائي الذي أعدته الباحثة، والذي يتضمن الخطة التفصيلية للأنشطة التعليمية القائمة على اللعب، والموجهة لتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة في مدارس الجولان، ويشمل المحتوى التعليمي، التعليمات الموجهة للمعلم، الأدوات اللغوية، وأساليب التقييم المستمر.

الصف الثاني الأساسي (Second Grade): هو المستوى الدراسي الثاني ضمن الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويستهدف الأطفال في الفئة العمرية (7-8) سنوات تقريبا، وهي المرحلة التي ينتقل فيها الطالب من "تعلم القراءة" كعملية آلية إلى "القراءة للتعلم" كعملية استيعابية (وزارة التربية والتعليم، 2025).

التعريف الإجرائي: هم جميع الطلبة المسجلين رسميا في الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجولان للعام الدراسي 2025/2026، والذين خضعوا لتجربة البرنامج التعليمي القائم على اللعب خلال فترة تطبيق الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بتعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، من خلال تناولها أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة، وهو التعلم القائم على اللعب، ودوره في تنمية مهارات القراءة والكتابة. إذ تقدم الدراسة إطارا نظريا يربط بين استراتيجيات اللعب والنظريات التربوية الحديثة، مثل النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية الثقافية، ويساهم في توضيح كيفية توظيف هذه النظريات في بيئات صفية حقيقية، ولا سيما في الصفوف الأولى.

كما تسلط الدراسة الضوء على أهمية التعلم النشط والتفاعلي بوصفه مدخلاً فاعلاً لتحسين الأداء اللغوي، وتدعم الاتجاهات التربوية التي تنادي بتحويل دور المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط في بناء المعرفة. وتعد هذه الدراسة إضافة نوعية إلى البحوث العربية التي تناولت تعليم القراءة والكتابة من خلال اللعب، خاصة في السياق المحلي للمدارس الحكومية في منطقة الجولان، حيث لا تزال الدراسات في هذا المجال محدودة نسبياً. وبذلك، تشكل الدراسة مرجعاً علمياً يمكن الاستفادة منه في بحوث مستقبلية تتناول العلاقة بين اللعب والتعلم اللغوي، أو تبحث في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المبكرة.

الأهمية العملية

تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في تصميم وتنفيذ برنامج تعليمي قائم على اللعب داخل غرفة الصف، يهدف إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وتقويم أثره باستخدام أدوات قياس كمية ونوعية وفق منهجية علمية منظمة. إذ تقدم الدراسة نموذجاً تطبيقياً قابلاً للتنفيذ للمعلمين، يوضح كيفية دمج المهارات اللغوية الأساسية بأنشطة تعليمية لعبية هادفة، تسهم في جعل تعلم اللغة العربية تجربة ممتعة وذات معنى للطلبة. كما تسهم نتائج الدراسة في تزويد المعلمين بأدلة عملية حول فاعلية استراتيجيات اللعب في رفع مستوى تفاعل الطلبة، وتعزيز دافعيتهم للتعلم، وتحسين أدائهم القرائي والكتابي، مما يساعدهم على تطوير ممارساتهم الصفية والابتعاد عن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين. وتمتد الأهمية العملية للدراسة لتشمل مطوري المناهج وصانعي القرار التربوي، حيث يمكن الاستفادة من نتائجها في توجيه عملية تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الدنيا، من خلال إدماج أنشطة لعب تعليمية منظمة ضمن الكتب المدرسية وأدلة المعلمين.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن تسهم هذه الدراسة في رفع وعي القيادات التربوية بأهمية توفير بيئات صفية محفزة وداعمة للتعلم، تراعي الخصائص النمائية للأطفال، وتوظف اللعب بوصفه أداة تعليمية فعالة، الأمر

الذي ينعكس إيجاباً على جودة التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا، وعلى تحسين مخرجات تعلم اللغة العربية على المدى البعيد.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى : إلى تقصي أثر استخدام الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب في تحسين تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. قياس مدى فاعلية وتأثير استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية بمنطقة الجولان، من خلال مقارنة أداء الطلبة في الاختبارات القبلية والبعدية، وذلك في ضوء مؤشرات مثل الطلاقة القرائية، والتهجئة، والفهم القرائي. ويأتي هذا الهدف انسجاماً مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن التعلم القائم على اللعب يسهم في تحسين مهارات القراءة الأساسية لدى الأطفال في المراحل المبكرة، من خلال تعزيز التفاعل واستخدام اللغة في سياقات ذات معنى (Snow et al., 1998; Bodrova & Leong, 2019).
2. قياس مدى فاعلية وتأثير استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، من خلال رصد تطور قدرتهم على التعبير الكتابي، وتنظيم الأفكار، وكتابة الكلمات والجمل بصورة صحيحة بعد تطبيق البرنامج التعليمي. ويرتكز هذا الهدف على ما تشير إليه الدراسات من أن الأنشطة اللعبية الموجهة تسهم في تطوير مهارات الكتابة لدى الأطفال، عبر تقليل القلق المرتبط بالكتابة، وتحفيز الخيال، وتشجيع التعبير الحر المنظم (Graham & Harris, 2016; Alzahrani, 2022A).

3. تحديد مدى إسهام البرنامج التعليمي القائم على اللعب في رفع دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة مستوى مشاركتهم الصفية وتفاعلهم الإيجابي مع دروس اللغة العربية، من خلال ملاحظة سلوكيات مثل الحماس، والانتباه، والمبادرة، والرغبة في التعلم. وينطلق هذا الهدف من افتراضات نظرية الدافعية

الذاتية التي تؤكد أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يشعر المتعلم بالمتعة والكفاءة والاستقلالية، وهي عناصر يعززها التعلم القائم على اللعب (Hidi & Renninger, 2006; Ryan & Deci, 2020).

4. تقديم توصيات تربوية عملية مبنية على نتائج الدراسة، يمكن الاستفادة منها من قبل معلمي اللغة العربية، ومطوري المناهج، وصانعي القرار التربوي، بهدف تحسين طرائق تدريس القراءة والكتابة، وبناء برامج إثرائية أكثر فاعلية تراعي الخصائص النمائية لطلبة الصفوف الدنيا. وتتسجم هذه الغاية مع توجهات البحث التربوي التطبيقي التي تسعى إلى ربط نتائج الدراسات الأكاديمية بالممارسات الصفية الفعلية، وتوظيفها في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته (Creswell & Plano Clark, 2018).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

الحد البشري: عينة قصدية من طلبة الصف الثاني الأساسي.

الحد المكاني: مدرسة بقعانا الابتدائية (أ) الواقعة في شمال هضبة الجولان.

الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2026م.

الحد الموضوعي: تحدد موضوع هذه الدراسة في استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على اللعب بوصفها متغيراً مستقلاً، وقياس أثرها في تحسين مهارات القراءة والكتابة، ورفع دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بوصفها متغيرات تابعة، وقد تم ذلك من خلال تصميم برنامج تعليمي تفاعلي ينفذ ضمن الحصص الصفية لمادة اللغة العربية، ويركز على أنشطة لغوية لعبية تجمع بين المتعة والتعلم، مثل الألعاب اللغوية، والقصص التفاعلية، ولعب الأدوار، والبطاقات التعليمية، بما يتوافق مع خصائص المرحلة العمرية للطلبة.

الفصل الثاني

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينة الدراسة، وأدواتها، وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي (Quasi-Experimental Design) ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع تطبيق قياس (قبلي/بعدي)، ويقوم هذا المنهج على استخدام التجربة العلمية المنضبطة لاستقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات، وتحديد مدى أثر المتغير المستقل (الاستراتيجيات القائمة على اللعب) في تحسين المتغيرات التابعة المتمثلة في (مهارات القراءة والكتابة، الدافعية نحو التعلم) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

ويعد هذا التصميم هو الأنسب للميدان التربوي، حيث يتيح للباحثة دراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية (الغرفة الصفية) دون الإخلال بالنظام المدرسي أو التوزيع الإداري للطلبة (علي، 2023)؛ (Creswell & Creswel, 2023) وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:

1. المجموعة الضابطة: وتتلقى التعليم بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مهارات القراءة والكتابة.
2. المجموعة التجريبية: وتطبق عليها الاستراتيجيات القائمة على اللعب والمصممة ضمن البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الرسمية التابعة لقرى هضبة الجولان، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025. وتكمن أهمية اختيار هذا المجتمع في سعي الباحثة لتطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع الخصوصية اللغوية والتربوية لطلبة

المنطقة، وقد بلغ العدد الإجمالي لطلبة هذه الفئة (310) طالباً وطالبة، موزعين على (7) مدارس في القرى الأربع الرئيسية في الجولان، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (1)

عدد طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس هضبة الجولان موزعة حسب القرية

العدد	القرية
121	مجدل شمس
87	بقعاثا
68	مسعدة
34	عين قنية
310	المجموع

عينة الدراسة

تم اختيار المدرسة الابتدائية (أ) في قرية بقعاثا بهضبة الجولان بطريقة قصدية؛ وذلك نظراً لاعتبارات لوجستية تتعلق بقرب الباحثة من ميدان الدراسة، مما يسهل عملية المتابعة الميدانية الدقيقة لخطوات التدخل التجريبي ويضمن جودة التنفيذ، ويتميز مجتمع المدرسة بالتجانس النسبي من حيث الخلفية الاجتماعية الاقتصادية والبيئة اللغوية، وهو ما يعد مطلباً أساسياً للحد من تأثير المتغيرات الدخيلة على النتائج النهائية (أبو علام، 2022)، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين لطلبة الصف الثاني الأساسي، تم توزيعهما عشوائياً بأسلوب القرعة إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية: وتضم (22) طالباً وطالبة، خضعوا للاستراتيجيات القائمة على اللعب.

المجموعة الضابطة: وتضم (21) طالباً وطالبة، درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك بلغ الحجم الكلي لعينة الدراسة (43) طالباً وطالبة، وهو حجم يتسق مع متطلبات التصميم التجريبي الذي يستهدف المقارنات البينية للمجموعات الصغيرة والمتوسطة (عودة، 2021).

تكافؤ المجموعتين: لضمان سلامة التصميم التجريبي، قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتطبيق الفعلي للبرنامج، وذلك من خلال الرجوع إلى السجلات الرسمية لعلامات الطلبة في مادة اللغة العربية. وللتأكد من صلاحية البيانات للتحليل الإحصائي، أجرت الباحثة اختبارات الاعتدالية: شابيرو-ويك (Shapiro-Wilk) وكولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

أظهرت النتائج أن توزيع العلامات يتبع التوزيع الطبيعي، مما سمح للباحثة باستخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية مثل اختبار (t-test) لمقارنة المتوسطات الحسابية. إن هذا الإجراء الإحصائي يعزز من الصدق الداخلي للدراسة، ويضمن أن أي فروق تظهر لاحقاً في القياس البعدي تعود حصراً لأثر البرنامج التعليمي المستقل وليس للفروق القبلية بين الطلبة (علي، 2023)؛ (Field, 2024) والجدول رقم (2) يوضح نتائج هذه الاختبارات:

جدول (2)

النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرنوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات التحصيل القبلي في مهاراتي القراءة والكتابة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة الإحصائية	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
اختبار القراءة					
الضابطة	21	0.961	0.612	0.091	0.200
التجريبية	22	0.947	0.301	0.108	0.213
اختبار الكتابة					
الضابطة	21	0.955	0.455	0.102	0.305
التجريبية	22	0.942	0.268	0.117	0.173

يتضح من الجدول (2) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختباري Shapiro-Wilk و Kolmogorov-Smirnov في مهاراتي القراءة والكتابة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة جاءت جميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد $\alpha = 0.05$ ؛ حيث تراوحت قيم الدلالة لاختبار Shapiro-Wilk بين (0.268 – 0.612)، في حين تراوحت قيم Kolmogorov-Smirnov بين (0.173 – 0.305). ويعني ذلك عدم وجود انحراف دال إحصائياً عن التوزيع الطبيعي في بيانات التحصيل القبلي لكلا المجموعتين، وهو ما يعد مؤشراً على تحقق شرط الاعتدالية اللازم لإجراء التحليلات اللاحقة (منصور، 2024).

ومن منظور إحصائي-منهجي، فإن هذه النتائج لا تعد مجرد تحقق إجرائي لافتراض التوزيع الطبيعي، بل تمثل ركيزة أساسية لسلامة البناء التجريبي للدراسة؛ إذ تعكس درجة عالية من التجانس في توزيع الدرجات الأولية بين المجموعتين قبل تطبيق المعالجة التجريبية، بما يعزز شرط التكافؤ القبلي الذي يعد من أهم المتطلبات المنهجية في التصميمات شبه التجريبية لضمان ضبط المتغيرات الدخيلة

(Creswell & Creswel, 2023) (أبو علام، 2022).

كما أن اتساق نتائج اختباري Shapiro–Wilk و Kolmogorov–Smirnov معاً يعد تعزيزاً تقاطعياً لافتراض الاعتدالية، الأمر الذي يرفع من درجة الثقة في خصائص البيانات، ويقلل من احتمالية تحيز التوزيع أو وجود انحرافات هيكلية قد تؤثر في دقة الاستدلال الإحصائي اللاحق وبناءً على تحقق هذا الافتراض، فإن استخدام الاختبارات المعلمية، وبخاصة اختبار (t) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لاحقاً، يعد خياراً منهجياً مبرراً إحصائياً؛ لاستناد هذه الاختبارات إلى بيانات تستوفي شرط الاعتدالية، مما يعزز من القوة الإحصائية للاختبارات المستخدمة ويرفع من موثوقية النتائج المستخلصة حول أثر الاستراتيجيات القائمة على اللعب في البيئة الصفية (Field, 2024)؛ (عودة، 2021).

وعليه، فإن هذه النتائج تمثل جزءاً حاسماً من إجراءات ضبط الجودة المنهجية، بما يضمن أن الفروق التي قد تظهر لاحقاً بين المجموعتين يمكن عزوها بثقة علمية عالية إلى أثر المعالجة التجريبية، وليس لعدم تجانس الخصائص الإحصائية للبيانات القبلية (علي، 2023).

والجدول (3) يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test) لمقارنة متوسطات التحصيل بين المجموعتين.

جدول (3)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لعلامات اختبار مهارتي القراءة والكتابة القبلي

الاختبار	ضابطة (ن = 21)		تجريبية (ن = 22)		قيمة t	القيمة الاحتمالية
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
مهارة القراءة	81.90	5.87	82.83	4.99	-2.37	0.32
مهارة الكتابة	77.52	3.84	79.73	3.55	-1.07	0.29

* مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تحليل وتفسير نتائج التكافؤ

يتضح من نتائج الجدول (3) أن قيم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في القياس القبلي لمهارتي القراءة والكتابة لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ حيث بلغت القيمة الاحتمالية لمهارة القراءة (0.32)، بينما بلغت لمهارة الكتابة (0.29)، وكلاهما أعلى من مستوى الدلالة المعتمد، ويشير ذلك بوضوح إلى أن الفروق الظاهرية الطفيفة في المتوسطات الحسابية لا ترتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان قبلًا في مستوى مهارات اللغة العربية المستهدفة قبل البدء بالمعالجة التجريبية (أبو علام، 2022).

ومن الناحية المنهجية، يعد هذا التكافؤ القبلي ركيزة جوهرية في الدراسات شبه التجريبية؛ إذ يعمل على تعزيز الصدق الداخلي للدراسة من خلال تقليل تأثير الفروق الفردية الأولية بين الطلبة كمتغير دخيل (Creswell & Creswel, 2023)، وبحسب عودة (2021)، فإن نقطة البداية المتقاربة تتيح للباحثة عزو أي فروق إيجابية قد تظهر في القياس البعدي إلى أثر "الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب" (المتغير المستقل) بيقين علمي أكبر، بعيداً عن التحيزات الناتجة عن التفوق السابق لإحدى المجموعتين.

علاوة على ذلك، فإن هذا التكافؤ يدعم "قوة الاستدلال" في الدراسة؛ حيث تؤكد النتائج أن البيئة الصفية والمستوى التحصيلي في قرى هضبة الجولان (محل الدراسة) يمثل وحدة متجانسة إحصائياً، مما يرفع من إمكانية تعميم النتائج على سياقات مشابهة في المدارس الحكومية (علي، 2023)، وبناءً على هذا التكافؤ المحقق، انتقلت الباحثة لتطبيق أدوات الدراسة والبرنامج التعليمي المقترح.

البرنامج التعليمي القائم على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب

في إطار هذه الدراسة، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي قائم على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، يستند إلى أسس تربوية حديثة تهدف إلى تحسين مستوى مهارات القراءة والكتابة، وتنمية دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان. وقد جاء تصميم هذا البرنامج

استجابةً للحاجة التربوية الملحة إلى تطوير طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، والانتقال بها من الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ إلى أساليب تعليمية تفاعلية تحفز التعلم النشط، وتعزيز اندماج الطلبة في المواقف التعليمية، وتنمي مهاراتهم اللغوية بصورة وظيفية (وزارة التربية والتعليم، 2025).

استندت الباحثة في بناء البرنامج إلى مجموعة من الدراسات التربوية التي أثبتت فاعلية التعلم القائم على اللعب في تنمية المهارات اللغوية والدافعية نحو التعلم، مثل دراسات (Bodrova & Leong, 2019)، و (Hassinger-Das et al. (2020)، و (Alzahrani (2022، إضافة إلى عدد من الدراسات العربية التي أكدت أن توظيف الأنشطة اللغوية يساهم في تحسين الطلاقة القرائية، والفهم، والتعبير الكتابي، ويزيد من انخراط الطلبة في التعلم. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن اللعب المنظم يوفر بيئة تعليمية محفزة تدمج بين المتعة والتعلم، وتدعم بناء المعرفة لدى المتعلم من خلال التفاعل والخبرة المباشرة (Creswell & Creswel, 2023).

وقد اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على مجموعة من الأنشطة اللغوية التفاعلية التي تم تصميمها بعناية لتتلاءم مع الخصائص النمائية والمعرفية لطلبة الصف الثاني الأساسي. وقد ركز بناء موضوعات هذا البرنامج على مهارات القراءة (التعرف، الطلاقة، الفهم) ومهارات الكتابة (النسخ، الإملاء، التعبير). وقد هدف البرنامج على تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال ألعاب تعليمية تفاعلية مثل: ألعاب الحروف والكلمات، وألعاب تكوين الجمل، وألعاب الفهم القرائي، ومسابقات لغوية جماعية، وأنشطة تمثيل الأدوار والقصص. كما تم دمج أنشطة حركية تعليمية تدعم التعلم متعدد الحواس، بما يعزز الانتباه والتركيز، ويزيد من دافعية الطلبة للمشاركة.

- ارتكز تصميم البرنامج على مبادئ التعلم النشط، والتعلم البنائي، والتعلم الاجتماعي، حيث تم توظيف مواقف تعليمية قائمة على التفاعل والتعاون بين الطلبة، بما يعزز بناء المعرفة من خلال الخبرة

المباشرة والمشاركة الجماعية. كما روعي تضمين عناصر التفكير الإبداعي، مثل الطلاقة والمرونة، في الأنشطة المقدمة، بما يساهم في تطوير مهارات القراءة والكتابة بصورة متكاملة.

- وقد اعتمدت الباحثة نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) بوصفه إطاراً منهجياً يضمن اتساق مكونات البرنامج، وشملت عملية التصميم المراحل الآتية (منصور، 2025):
- مرحلة التحليل: (Analysis) وتضمنت تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، وتحديد المهارات المستهدفة، ودراسة خصائص الطلبة وتشخيص احتياجاتهم.
- مرحلة التصميم: (Design) تم فيها صياغة الأهداف السلوكية وربطها بالأنشطة اللعبية، واختيار الاستراتيجيات مثل التعلم التعاوني ولعب الأدوار.
- مرحلة التطوير: (Development) شملت إعداد المواد التعليمية والدليل الإجرائي وعرضها على المحكمين للتحقق من الصدق.
- مرحلة التنفيذ: (Implementation) التطبيق الميداني في الصفوف الدراسية وفق الخطة الزمنية المقررة.
- مرحلة التقييم: (Evaluation) شملت التقييم التكويني والختامي لقياس الأثر وتحليل النتائج إحصائياً.

ويبين الملحق رقم (أ) البرنامج التعليمي القائم على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لقياس أثر البرنامج التعليمي القائم على اللعب على المتغيرات التابعة، وتمثلت في: اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، ومقياس دافعية التعلم، وقد تم إعداد هذه الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها وفق المعايير العلمية المعتمدة في القياس التربوي (علي، 2023) (أبو علام، 2022؛ عودة، 2021)؛ (Field, 2024) وذلك على النحو الآتي:

الأداة الأولى: اختبار مهارات القراءة

- الهدف من الاختبار: أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً خاصاً لقياس مهارات القراءة، بهدف إلى قياس مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي من حيث الطلاقة القرائية، التعرف على الحروف والكلمات، الفهم القرائي.
- مكونات الاختبار: تكون اختبار القراءة من ثلاث محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: التعرف والتمييز:

1. التعرف على الحروف الهجائية.
2. التمييز بين الحروف المتشابهة.
3. قراءة كلمات بسيطة.

المحور الثاني: الطلاقة القرائية:

1. قراءة كلمات وجمل قصيرة.
2. قياس السرعة والدقة في القراءة.

المحور الثالث: الفهم القرائي:

1. قراءة نص قصير مناسب للمرحلة.
2. الإجابة عن أسئلة مباشرة وغير مباشرة.

- نوع فقرات الاختبار: تضمن نصوصاً مناسبة للعمر، أسئلة اختيار من متعدد، قراءة جهرية، أسئلة قصيرة، مع مراعاة خصائص النمو اللغوي لطلبة الصف الثاني.

- تصحيح الاختبار: تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار القراءة وفق أسلوب يجمع بين التصحيح الموضوعي والتقدير الأدائي، بحيث يغطي جميع مهارات القراءة المستهدفة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. بحث تكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.
- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من:

القسم الأول: أسئلة التعرف والفهم القرائي (10 درجات): ويشمل:

1. السؤال الأول: التعرف على الحروف والكلمات: تكون هذا السؤال من (5) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وكانت علامته الكلية (5) درجات. انظر ملحق (ب)
2. السؤال الثاني: أسئلة الفهم القرائي: تكون هذا السؤال من نص كتابي، والمطلوب من الطالب أن يقرأ هذا النص والاجابة عن الأسئلة الجزئية وعددها (5) أسئلة قصيرة بواقع (5) علامات لكل فرع منها (علامة) واحدة. (انظر ملحق ب).

طريقة تصحيح القسم الأول:

- تمنح (1) درجة لكل إجابة صحيحة.
- تمنح (0) للإجابة الخاطئة أو غير المكتملة.

القسم الثاني: القراءة الجهرية (10 درجات)

السؤال الثالث: تكون هذا السؤال من نص كتابي والمطلوب من الطالب قراءة النص بصوت مرتفع وواضح.

يتم تقييم أداء الطالب في القراءة الجهرية وفق ثلاثة معايير رئيسية:

1. الدقة في القراءة (4 درجات):
- يقرأ النص دون أخطاء: يعطى 4 درجات
- 1-2 أخطاء بسيطة: يعطى 3 درجات

- 3-4 أخطاء: يعطى 2 درجة
 - أكثر من 4 أخطاء: يعطى درجة
 - 2. سلامة النطق (3 درجات):
 - نطق سليم وواضح لجميع الحروف: يعطى 3 درجات
 - أخطاء بسيطة: يعطى 2 درجة
 - أخطاء واضحة تؤثر على الفهم: يعطى درجة
 - 3. الفهم الصحيح للنص (3 درجات):
 - يفهم النص ويجب بدقة على الأسئلة: يعطى 3 درجات
 - فهم جزئي مع بعض الأخطاء: يعطى 2 درجة
 - ضعف واضح في الفهم: يعطى درجة
- ويتم جمع درجات القسمين للحصول على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة من (20) وتم تحويل الدرجة الكلية من (100) لأغراض التحليل الإحصائي.

ملاحظة: تم تصحيح الاختبار من قبل معلمتين كل على حدى للتحقق من ثبات التصحيح.

ويبين الملحق رقم (ب) جدول مواصفات اختبار القراءة وفقرات الاختبار.

الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج العينة الرئيسية ومن نفس المدرسة (شعبة

ج) عددها 20 طالبا، ثم قامت بحساب الخصائص السيكومترية التالية:

أولاً: صدق اختبار القراءة

تم التحقق من صدق اختبار مهارات القراءة باستخدام عدة أساليب؛ حيث تحقّق أولاً من صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في أساليب التدريس، والتربية، واللغة العربية، إضافة إلى معلمات لغة عربية؛ وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات وشمولها لمهارات القراءة المستهدفة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي (انظر الملحق د).

كذلك تم التأكد من الصدق الظاهري من حيث وضوح التعليمات ومناسبة اللغة ومستوى الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.

ولتحقيق ذلك، تم تزويد المحكمين باستبانة اشتملت على مجموعة من المحاور، من أبرزها: دقة صياغة الفقرات، ومدى ارتباطها بالأهداف المراد قياسها، وشمولها لمجالات المحتوى، إضافة إلى قدرتها على قياس المهارات أو القدرات المستهدفة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

ثانياً: ثبات اختبار القراءة

قامت الباحثة بالتأكد من توافر دلالات ثبات اختبار القراءة بطريقتين:

معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي: قامت الباحثة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث بلغ (0.87)، وتعبّر هذه القيمة عن ثبات عالي ومقبول لأغراض الدراسة.

ثبات المصححين: تم التحقق من ثبات المصححين لجزء القراءة الجهرية (السؤال الثالث) باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، نظراً لاعتماد هذا الجزء على التقدير الأدائي وفق معايير (الدقة في القراءة، سلامة النطق، الفهم). حيث قامت مصححتان مستقلتان بتقييم أداء (20) طالباً، وبعدد (3) معايير لكل طالب، ليبلغ مجموع التقديرات لكل مصحح (60) تقديراً. وقد بلغ عدد مرات الاتفاق بين المصححتين (52) مرة. وباستخدام معادلة هولستي، بلغ معامل الثبات (0.87)، وهي قيمة مرتفعة تدل على وجود درجة عالية من

الاتفاق بين المصححين، مما يعزز من موثوقية نتائج الاختبار.

وقد تم حساب معامل الثبات كما يلي:

بعد تصحيح المعلمتين اتفقتا في:

- الدقة: 18 من 20
- النطق: 17 من 20
- الفهم: 17 من 20

مجموع الاتفاق:

$$f = 18 + 17 + 17 = 52$$

$$\text{Holsti's agreement} = \frac{2fa}{n_1 + n_2}$$

$$= 2(52) / (60 + 60) = 104 / 120 = 0.87$$

الأداة الثانية: اختبار مهارات الكتابة

- الهدف من الاختبار: أعدت الباحثة اختباراً يهدف إلى قياس مستوى مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي من حيث كتابة الحروف والكلمات، الإملاء، التعبير الكتابي.
- مكونات الاختبار: تكوّن الاختبار من ثلاث محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: النسخ

1. نسخ كلمات وجمل بسيطة
2. مراعاة شكل الحروف واتصالها

المحور الثاني: الإملاء

1. كتابة كلمات تملأ على الطالب
2. مراعاة شكل الحروف واتصالها

المحور الثالث: التعبير الكتابي

1. كتابة جملة أو جملة قصيرة.

2. التعبير عن صورة أو موقف بسيط

نوع الفقرات: تضمن اختبار الكتابة فقرات من نوع النسخ المباشر، الإملاء، كتابة حرة موجهة.

تصحيح الاختبار: تم اعتماد سلم تصحيح تحليلي (Analytic Scoring Rubric)، بحيث يتم تقييم أداء الطالب في كل مهارة بشكل مستقل، وفق مستويات محددة، وذلك لضمان الدقة والموضوعية في التصحيح.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من:

السؤال الأول: النسخ: والهدف منه قياس سلامة كتابة الحروف، ويتكون هذا السؤال من (3) جمل والمطلوب من كل طالب أن ينسخهم بخط واضح ومنظم من نوع الاختيار من متعدد وكانت علامته الكلية (5) درجات. انظر ملحق (ب).

مفتاح تصحيح السؤال الأول

- يكتب الطالب الحروف لشكل صحيح تماما من حيث الشكل والاتجاه والاتصال: 5 درجات
- أخطاء بسيطة جدا في شكل بعض الحروف: 4 درجات
- أخطاء ملحوظة في كتابة بعض الحروف: 3 درجات
- أخطاء كثيرة تؤثر على وضوح الحروف: 2 درجات
- صعوبة في تمييز الحروف المكتوبة: 1 درجات

السؤال الثاني: الإملاء: والهدف منه قياس قدرة الطالب على إتقان الإملاء، ويتكون هذا السؤال من (10) كلمات، تقوم المعلمة بإملائها على الطلبة، والمطلوب منهم كتابتها بطريقة صحيحة الاختيار من متعدد

وكانت علامته الكلية (5) درجات بواقع نصف علامة لكل كلمة يقوم الطالب بكتابتها كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية. انظر ملحق (ب).

السؤال الثالث: التعبير الكتابي: والهدف منه قياس قدرة الطالب عن التعبير كتابيا، حيث يتضمن السؤال صورة طفل بالحديقة مع زملائه، والمطلوب من الطلبة الإجابة كتابيا عن الأسئلة المتعلقة بالصورة، والدرجة الكلية لهذا السؤال هي (10) درجات (انظر الملحق ب).

سلم تصحيح السؤال الثالث

- صحة الكلمات: 2 درجة
- بناء الجمل: 2 درجة
- ترابط الأفكار: 2 درجة
- صحة الإملاء: 2 درجة
- تنظيم الكتابة: 2 درجة
- ويتم جمع درجات القسمين للحصول على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة من (20) وتم تحويل الدرجة الكلية من (100) لأغراض التحليل الإحصائي.

الخصائص السيكو مترية لاختبار الكتابة

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج العينة الرئيسية ومن نفس المدرسة (شعبية ج) عددها 20 طالبا، ثم قامت بحساب الخصائص السيكومترية التالية:

أولاً: صدق اختبار مهارات الكتابة

تم التحقق من صدق اختبار مهارات الكتابة من خلال الاعتماد على مجموعة من الأساليب العلمية المناسبة لطبيعة الأداة. حيث جرى في البداية التأكد من صدق المحتوى بعرض فقرات الاختبار على نفس

المحكمين الذين حكموا اختبار القراءة، وذلك بهدف التحقق من مدى مناسبة الفقرات وشمولها لمهارات القراءة المستهدفة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

كما تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، من خلال التأكد من وضوح التعليمات، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة مستوى الفقرات للفئة العمرية المستهدفة.

ولتعزيز دقة عملية التحكيم، تم تزويد المحكمين باستبانة تضمنت مجموعة من المحاور الرئيسية، شملت: سلامة صياغة الفقرات، ومدى ارتباطها بالأهداف المراد قياسها، ومدى شمولها لمجالات المحتوى، إضافة إلى قدرتها على قياس المهارات والقدرات المستهدفة لدى الطلبة. وقد أسهمت هذه الإجراءات في تحسين جودة الاختبار وضمان ملاءمته لأغراض الدراسة.

ثانياً: ثبات اختبار مهارات الكتابة

تم التحقق من ثبات اختبار مهارات الكتابة باستخدام أسلوب ثبات المصححين (Inter-rater Reliability)، نظراً لاعتماد الاختبار على التقدير الأدائي باستخدام سلم تصحيح تحليلي (Analytic Scoring Rubric). حيث قامت معلمتان مستقلتان بتصحيح إجابات الطلبة في السؤال الأول (النسخ) والثالث (التعبير الكتابي)، وذلك لكونهما يعتمدان على التقدير، في حين تم استبعاد السؤال الثاني (الإملاء) من هذا التحليل لكونه موضوعياً يعتمد على الإجابة الصحيحة والخاطئة. وقد بلغ عدد التقديرات لكل مصحح (120) تقديراً، بواقع (20) تقديراً لسؤال النسخ، و(100) تقديراً لسؤال التعبير الكتابي (5 معايير $\times$ 20 طالباً). وبلغ عدد مرات الاتفاق بين المصححتين (95) مرة. وباستخدام معادلة هولستي (Holsti)، بلغ معامل الثبات (0.79)، وهي قيمة مقبولة وتشير إلى وجود درجة جيدة من الاتفاق بين المصححين، مما يعزز من موثوقية نتائج الاختبار.

الأداة الثالثة: مقياس دافعية التعلم

أعدت الباحثة استبانة لقياس دافعية طلبة الصف الثاني الأساسي نحو مادة اللغة العربية، قبل تطبيق استراتيجية اللعب وبعده. وقد شملت الاستبانة عددا من الفقرات التي تغطي الأبعاد الثلاثة: الدافعية نحو القراءة، الدافعية نحو الكتابة، والدافعية نحو تعلم العربية؛ إذ جرى بناؤها بالاستناد إلى الأدبيات التربوية والنماذج المعتمدة في قياس الدافعية. وتكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة بالتساوي على كل بعد بواقع (10) فقرات لكل بعد.

واعتمدت الأداة على مقياس ليكرت الخماسي في تقدير استجابات المشاركين، حيث طُلب من المستجيب تحديد درجة موافقته على كل فقرة وفق خمسة مستويات، أُعطيت لها الأوزان الآتية: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة). ونظراً للخصائص النمائية والإدراكية لطلبة الصف الثاني الأساسي، والتي يناسبها عادة المقياس الثلاثي؛ فقد تم تطبيق هذا المقياس الخماسي تحت الإشراف المباشر والمساعدة الكاملة من قبل معلمات الصف، ولم يترك الطلبة للاستجابة بمفردهم؛ وذلك لضمان فهمهم الدقيق لكل مستوى من مستويات المقياس وتفادي تشتت استجاباتهم.

ولتفسير نتائج الدراسة وتحديد مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على المتوسطات الحسابية لكل من مجالات المقياس وفقراته، ومن ثم تصنيف هذه المتوسطات وفق محك محدد؛ إذ جددت مستويات الاستجابة على النحو الآتي: إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (1.00-1.80) دل ذلك على درجة "غير موافق بشدة"، وإذا تراوح بين (1.81-2.60) دل على "غير موافق"، أما إذا كان بين (2.61-3.40) فيشير إلى "محايد"، في حين يعكس المدى (3.41-4.20) درجة "موافق"، وأخيراً إذا تراوح المتوسط بين (4.21-5.00) فإنه يدل على "موافق بشدة". وبناءً على ذلك، اعتمدت هذه المحكات في تفسير نتائج الدراسة والحكم على مستويات الاستجابة لدى أفراد العينة.

صدق مقياس الدافعية

لضمان صدق الأداة، تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والتربية كما في الملحق رقم (د)، حيث قاموا بتقويم الفقرات من حيث الصياغة والوضوح والارتباط بمحاور الدافعية الثلاثة. وقد أبدى المحكمون اتفاق عالي على ملاءمة الفقرات، وأجريت التعديلات اللازمة استناداً إلى ملاحظاتهم. ويبين الملحق (ج) الاستبانة بصورتها النهائية.

طبقت الاستبانة على أفراد المجموعتين قبلية، ثم أُعيد تطبيقها بعد انتهاء تطبيق استراتيجية التعلم باللعب بهدف الكشف عن التغيرات المحتملة.

ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية

قامت الباحثة وبعد تطبيق مقياس الدافعية القبلي بحساب معامل الفا كرونباخ وقد بلغ (0.878) ثم تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه البعدي فكان (0.923)، وهي قيم تشير إلى مستوى عال من الاتساق الداخلي، يعزز من موثوقية الأداة.

إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق خطوات منهجية منظمة لضمان دقة النتائج وموضوعيتها، وذلك على النحو الآتي:

1. اختيار المدرسة: تم اختيار مدرسة بقعائا الابتدائية (أ) بطريقة قصدية، لملاءمتها من حيث الإمكانيات، وتيسير إجراءات التطبيق الميداني، إضافة إلى تعاون إدارة المدرسة والهيئة التدريسية، الأمر الذي يدعم دقة تنفيذ المعالجة التجريبية وضبطها. (Creswell & Creswel, 2023)

2. تحديد المحتوى التعليمي: تم تحليل محتوى منهاج اللغة العربية للصف الثاني الأساسي، وتحديد المهارات اللغوية المستهدفة (القراءة والكتابة)، بما يتوافق مع الخطة السنوية لوزارة التربية والتعليم،

ويضمن تنفيذ البرنامج ضمن الزمن المدرسي دون الإخلال بتسلسل الموضوعات (وزارة التربية والتعليم، 2025).

3. صياغة الأهداف التعليمية: تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة، وصياغتها سلوكياً، ثم عرضها على مختصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للتحقق من ملاءمتها وشمولها لنتائج التعلم المرجوة.

4. تصميم البرنامج التعليمي القائم على اللعب: تم بناء البرنامج وفق نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)، بحيث تضمن أنشطة لعبية متنوعة (لغوية، وحركية، وتمثيل أدوار، وقصص تفاعلية) تراعي الفروق الفردية، وتدعم التعلم النشط. وقد عرض البرنامج على محكمين مختصين للتحقق من صدق المحتوى وإجراء التعديلات اللازمة (منصور، 2024).

5. بناء أدوات الدراسة: تم إعداد أدوات القياس المتمثلة في: اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، ومقياس دافعية التعلم، وتم التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) وفق الأصول العلمية المتبعة في القياس التربوي (عودة، 2021).

6. التطبيق الاستطلاعي للأدوات: طبقت الأدوات على عينة استطلاعية (ن=20) من خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من وضوح الفقرات، وتحديد الزمن المناسب للأداء، وحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا (أبو علام، 2022).

7. تحديد عينة الدراسة وتقسيمها: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي، وتقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (تدرس باستخدام البرنامج القائم على اللعب)، ومجموعة ضابطة (تدرس بالطريقة الاعتيادية)، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة لضمان صدق النتائج الداخلية.

8. التطبيق القبلي: تم تطبيق اختبار القراءة واختبار الكتابة ومقياس دافعية التعلم قبلًا على المجموعتين؛ لقياس المستوى الأساس يقبل تنفيذ المعالجة التجريبية.

9. تنفيذ المعالجة التجريبية: تم تطبيق البرنامج التعليمي القائم على اللعب على المجموعة التجريبية خلال الحصص المقررة، بينما استمرت المجموعة الضابطة في التعلم بالطريقة التقليدية، مع مراعاة ضبط المتغيرات الصفية والبيئية قدر الإمكان لتقليل أثر المتغيرات الدخيلة.

10. المتابعة أثناء التنفيذ (تقويم تكويني): تمت متابعة سير التطبيق ميدانياً، وتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة، لضمان فاعلية الأنشطة اللعبية وتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة في كل وحدة.

11. التطبيق البعدي: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، تم إعادة تطبيق: اختبار القراءة واختبار الكتابة ومقياس دافعية التعلم على المجموعتين، لقياس أثر المعالجة التجريبية ومدى التطور الحاصل في المتغيرات التابعة.

12. المعالجة الإحصائية للبيانات: تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعزل أثر الفروق القبلية. (Field, 2024)

13. الاعتبارات الأخلاقية للدراسة: حرصت الباحثة على الالتزام التام بالمعايير والأخلاقيات البحثية؛ حيث تم الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات الإدارية المختصة وإدارة المدرسة لتطبيق البرنامج وأدوات القياس. كما تم التعامل مع بيانات الطلبة ونتائجهم بأعلى درجات السرية والحفاظ التام على الخصوصية؛ إذ اقتصرَت البيانات على الأغراض البحثية فقط، مع الالتزام المطلق بعدم مشاركة علامات الطلبة أو نتائجهم الاختبارية مع أي طرف خارج نطاق الدراسة أو الإفصاح عن هوياتهم الشخصية.

14. تفسير النتائج ومناقشتها: تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتحليل أثر الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة ودافعية التعلم، ومقارنتها بنتائج الدراسات المحلية والعالمية.

15. استخلاص التوصيات: تم بناء على النتائج التوصل إلى مجموعة من التوصيات التربوية والمقترحات البحثية المستقبلية لتطوير منهاج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: البرنامج التعليمي القائم على استخدام الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب.

- المتغيرات التابعة:

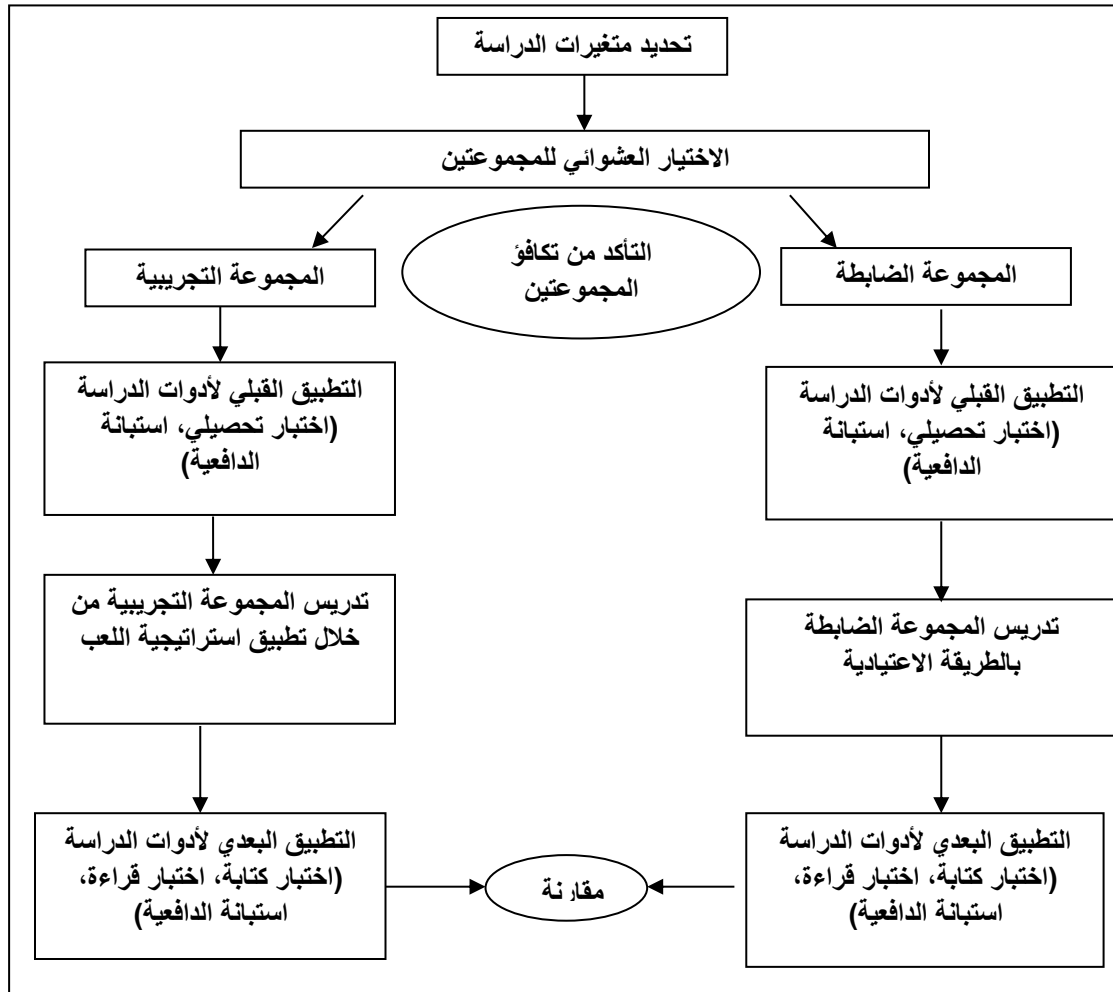
1. مهارات القراءة.

2. مهارات الكتابة.

3. دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

شكل (1)

مخطط التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع التطبيقين القبلي والبعدي



ويمر التصميم بثلاث مراحل أساسية:

1. المرحلة القبليّة: وتشمل تحديد المتغيرات، وضبط تكافؤ المجموعتين من خلال التطبيق القبلي لأدوات

القياس (اختبار القراءة والكتابة، واستبانة الدافعية).

2. مرحلة المعالجة: وتشمل التطبيق الميداني المتباين لطرق التدريس على المجموعتين بالتوازي؛ حيث

تدرس التجريبية باللعب، والضابطة بالطريقة الاعتيادية.

3. المرحلة البعدية: وتتضمن إعادة تطبيق الأدوات بعداً (اختبار الكتابة، اختبار القراءة، واستبانة

الدافعية) لإجراء المقارنات الإحصائية اللازمة، وقياس حجم الأثر التجريبي للاستراتيجية المتبعة في

تنمية مهارات اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت الكشف أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان، وتم تنظيم النتائج وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول

ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهاراتي القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية الأولى والمتعلقة بالسؤال الأول والتي نصها:

لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

تمهيداً لاختبار الفرضية البحثية، تحققت الباحثة من مدى ملائمة البيانات لافتراض الاعتدالية (التوزيع الطبيعي)؛ وذلك باستخدام اختبار "شابيرو-ويلك" (Shapiro-Wilk) "باعتباره الأنسب للعينات الصغيرة، إضافة إلى اختبار "كولموغوروف-سميرنوف" (Kolmogorov-Smirnov) "لتعزيز دقة التحقق من طبيعة التوزيع وإجراء التحليلات اللاحقة بناءً على ذلك.

ويعد هذا الإجراء خطوة أساسية في التحليل الإحصائي، إذ يساهم في تحديد نوع الاختبارات المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة؛ سواء كانت اختبارات معلمية التي تفترض تحقق التوزيع الطبيعي للبيانات، أو اختبارات لامعلمية التي لا تتطلب هذا الافتراض.

وقد تم عرض نتائج اختبارات التوزيع الطبيعي للمتغير المعتمد في الدراسة في الجدول (4)، وذلك تمهيدا لاختيار الأسلوب الإحصائي الأنسب لاختبار الفرضية البحثية.

جدول (4)

النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرنوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات اختبار القراءة البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة الإحصائية	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
الضابطة	21	0.852	0.243	0.193	0.142
التجريبية	22	0.762	0.354	0.229	0.212

يتضح من نتائج الجدول (4) أن قيم مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.) لكل من اختبار شايبير-ويلك واختبار كولموغوروف-سميرنوف قد جاءت أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha=0.05$) لدى كل من المجموعة الضابطة (0.243، 0.142) والمجموعة التجريبية (0.354، 0.212)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الفعلي للبيانات والتوزيع الطبيعي.

ويشير ذلك إلى أن درجات طلبة المجموعتين في اختبار القراءة البعدي تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي فإن افتراض الطبيعية متحقق في هذه البيانات. وعليه، يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية بثقة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

وبناء على ذلك، وللتحقق من الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار القراءة البعدي، تمهيدا لاستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار القراءة تبعا لمجموعتي الدراسة:

المجموعة	العدد	علامات اختبار القراءة القبلي (العلامة المدرسية) من 100		علامات الاختبار اختبار القراءة البعدي من (100)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	21	81.90	5.87	86.76	7.42
التجريبية	22	82.83	4.28	96.14	5.12

يظهر الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار القراءة القبلي والبعدي تبعا لمجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية). ويتضح أن هناك تقاربا في المتوسطات الحسابية في القياس القبلي بين المجموعتين؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (81.90) بانحراف معياري (5.87)، بينما بلغ لدى المجموعة التجريبية (82.83) بانحراف معياري (4.99)، مما يشير إلى درجة مقبولة من التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق المعالجة التجريبية.

أما في القياس البعدي، فتظهر النتائج ارتفاعا ملحوظا في متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (86.76) بانحراف معياري (7.42)، في حين بلغ لدى المجموعة التجريبية (96.14) بانحراف معياري (5.12)، وهو ما يعكس تحسنا أكبر لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب.

ويشير هذا الفرق الظاهري في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي إلى وجود أثر محتمل لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائيا، وضبط الأثر القبلي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب على علامات طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

الدالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*0.0001	865.662	1577.508	1	1577.508	الاختبار القبلي
*0.0001	3.859	7.033	1	7.033	طريقة التدريس
		1.822	40	72.893	الخطأ
			42	1960.744	المجموع

يتبين من نتائج جدول (6) أن تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة الصف الثاني في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، تعزى إلى متغير طريقة التدريس، وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

كما تشير النتائج إلى أن أثر الاختبار القبلي كان دالاً إحصائياً وبدرجة مرتفعة ($F = 865.662$)، ($Sig = 0.0001$)، مما يدل على أهميته في تفسير التباين في النتائج البعدية. وبالنظر إلى متغير طريقة التدريس، فقد بلغت قيمة F المحسوبة ($F = 3.859$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.0001$)، وهو ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين.

وبناء على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر لطريقة التدريس في تحسين مهارات الطلبة. وتشير النتائج إلى أن هذا الأثر كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

وتدل هذه النتائج على فاعلية توظيف الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني، لما توفره من بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية تسهم في زيادة دافعية الطلبة وتحسين أدائهم.

وبشكل عام، يشير معامل التحديد المرتفع ($R^2=0.990$) إلى أن النموذج الإحصائي المستخدم يفسر نسبة كبيرة جداً من التباين في المتغير التابع، مما يدل على قوة النموذج وقدرته العالية على تفسير النتائج، ويعكس ذلك دقة وملاءمة التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة.

نتائج السؤال الثاني

ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية الثانية والمتعلقة بالسؤال الثاني والتي نصها:

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

قبل الشروع في اختبار الفرضية، عملت الباحثة على التحقق من مدى انطباق افتراض التوزيع الطبيعي على البيانات، وذلك باستخدام اختبار شابيرو-ويلك، والذي يعد من أكثر الاختبارات ملاءمةً خاصة في العينات الصغيرة، إلى جانب اختبار كولموغوروف-سميرنوف كإجراء داعم.

وتتبع أهمية هذا الإجراء من كونه يحدد نوع الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة، سواء كانت اختبارات معلمية التي تتطلب تحقق شرط التوزيع الطبيعي، أو اختبارات لامعلمية التي لا تشترط

ذلك، وقد تم عرض نتائج اختبارات التوزيع الطبيعي للمتغير المعدل في الجدول (6)، تمهيدا لاتخاذ القرار الإحصائي المناسب لاختبار فرضيات الدراسة.

جدول (7)

النتائج الإحصائية لاختبار (Shapiro-Wilk) وسميرنوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات اختبار الكتابة البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة الإحصائية	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
الضابطة	21	0.938	0.197	0.126	0.200
التجريبية	22	0.909	0.054	0.167	0.112

يتضح من نتائج الجدول (7) أن قيم الدلالة الإحصائية لكل من اختبار شابيرو-ويلك واختبار كولموغوروف-سميرنوف جاءت أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha=0.05$) ، الأمر الذي يشير إلى تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات. وبناء على ذلك، يمكن اعتبار البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً، مما يبرر استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية في تحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها.

وللتحقق من الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلبة كل من المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب، وذلك في اختبار القراءة البعدي، حيث جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكتابة البعدي

المجموعة	العدد	علامات اختبار الكتابة (العلامة)		علامات اختبار الكتابة البعدي	
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف
		الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
الضابطة	21	83.52	3.84	85.52	3.84
التجريبية	22	84.73	3.53	95.45	3.63

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار الكتابة البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (85.52) بانحراف معياري مقداره (3.84)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (95.45) بانحراف معياري مقداره (3.63)، مما يشير إلى تفوق واضح للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب.

كما يلاحظ تقارب المتوسطات الحسابية في القياس القبلي بين المجموعتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (77.73) وللمجموعة التجريبية (79.73)، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق المعالجة التجريبية.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، ويبين الجدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب على علامات طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الكتابة البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الاحصائية
الاختبار القبلي	556.330	1	556.330	1359.977	*0.0001
طريقة التدريس	796.367	1	796.367	1946.762	*0.0001
الخطأ	16.363	40	0.409		
المجموع	1632.279	42			

يتضح من نتائج الجدول (9) أن نموذج تحليل التباين المصاحب قد أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى متغير طريقة التدريس، بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. حيث تبين أن أثر الاختبار القبلي كان دالاً إحصائياً وبدرجة عالية ($F=1359.977$)، ($Sig=0.0001$)، مما يشير إلى مساهمته القوية في تفسير التباين في درجات الكتابة البعدي، وهو ما يؤكد أهمية ضبطه إحصائياً عند تحليل النتائج.

كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس (المجموعة) لصالح إحدى المجموعتين ($F=1946.762$)، ($Sig=0.000$)، مما يدل على أن اختلاف أسلوب التدريس كان له تأثير جوهري في تحسين مستويات الكتابة البعدي بعد استبعاد أثر القياس القبلي.

وبشكل عام، يشير معامل التحديد المرتفع ($R^2=0.990$) إلى أن النموذج التفسيري المستخدم يفسر نسبة كبيرة جداً من التباين في المتغير التابع، مما يعكس قوة النموذج الإحصائي ودقة النتائج المستخلصة.

نتائج السؤال الثالث

ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية الثالثة والمتعلقة بالسؤال الثالث والتي نصها:

لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

قبل اختبار الفرضية الثالثة، والتي تبحث في أثر طريقة التدريس القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، تطوير دافعية التعلم البعدي نحو مادة اللغة العربية، تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار Shapiro-Wilk واختبار Kolmogorov-Smirnov، وذلك نظراً لصغر حجم العينة (أقل من 50 مشاركاً في كل مجموعة)، والجدول (10) يبين هذه النتائج.

جدول (10)

النتائج الإحصائية لاختباري Shapiro-Wilk و Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لعلامات الطلبة في مقياس تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة الإحصائية	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية	Shapiro-Wilk	العدد	المجموعة	اخبار الدافعية
0.200	0.115	0.191	0.937	21	ضابطة	القبلي
0.103	0.169	0.292	0.948	22	تجريبية	
0.200	0.110	0.359	0.951	21	ضابطة	البعدي
0.220	0.200	0.413	0.956	22	تجريبية	

وكما هو موضح في الجدول (10) فإن قيمة الدلالة الإحصائية لجميع المجموعات (قبلي وبعدي، تجريبية وضابطة) في كلا الاختبارين كانت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مما يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. بناء على ذلك، تم استخدام الاختبارات المعلمية لتحليل الفرضية.

لاختبار الفرضية الثالثة للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس الدافعية لطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق الاستراتيجية القائمة على اللعب في القياس البعدي وكانت النتائج كما في الجدول رقم (11) في الملحق (هـ).

يلاحظ من النتائج في الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على مقياس تحفيز دافعية التعلم في دروس اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

ففي القياس القبلي، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.42) بانحراف معياري مقداره (0.23)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.522) بانحراف معياري مقداره (0.282)، مما يشير إلى تقارب مستوى الدافعية لدى المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

أما في القياس البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.54) بانحراف معياري مقداره (0.18)، بينما ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية إلى (4.44) بانحراف معياري مقداره (0.16)، وهو ما يدل على وجود تحسن ملحوظ في مستوى دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتشير هذه الفروق الظاهرية إلى أثر محتمل لطريقة التدريس القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة، إلا أن الحكم على دلالة هذه الفروق إحصائياً يتطلب إجراء

اختبار دلالة مناسب، مثل تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لضبط أثر القياس القبلي. ويظهر الجدول رقم (12) في الملحق (هـ) النتائج.

يتبين من نتائج جدول (12) وجود أثر دال إحصائياً للقياس القبلي (الدافعية القبلية) على القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ($F=5.449$) وبمستوى دلالة (0.025)، مما يدل على أهمية ضبط هذا المتغير في التحليل.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F=82.845$) وبمستوى دلالة (0.000)، وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود أثر كبير وفعال لطريقة التدريس القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب في تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة، وهو ما يتفق مع الفروق الظاهرية التي أظهرتها المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغ حجم الأثر ($\eta^2=0.674$)، وهو حجم أثر كبير، مما يعزز من أهمية النتائج التطبيقية لطريقة التدريس المستخدمة.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

تستعرض الباحثة هذا الفصل المحصلة النهائية للتحليلات الإحصائية التي خضعت لها بيانات الدراسة بعد اكتمال مرحلة التطبيق الميداني. ويتم في سياق عرض الإجابات المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشة دلالاتها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، وصولاً إلى صياغة التوصيات والمقترحات البحثية المستمدة من هذه النتائج، والتي يؤمل أن تساهم في تطوير واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

مناقشة نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول: ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟. وللإجابة عن هذا السؤال، عملت الباحثة على اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة البعدي تعزى إلى طريقة التدريس (الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب مقابل الطريقة الاعتيادية).

وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة البعدية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. ويشير هذا بوضوح إلى أن التحسن الملحوظ في أداء الطلبة لم يكن نتاج فروق مسبقة بين المجموعتين، وإنما جاء ثمرة مباشرة للتدخل التعليمي المتمثل في البرنامج القائم على اللعب.

ومن الناحية المنهجية، فإن اعتماد تحليل التباين المصاحب قد عزز من موثوقية هذا الاستنتاج؛ لقدرته العالية على تحييد أثر المتغيرات الدخيلة، وقد يعزو ذلك إلى التغير في الأداء بدقة وموضوعية إلى

استراتيجية التدريس بوصفها المتغير المستقل، وهو ما يؤكد فاعلية اللعب المنظم في الارتقاء بالمهارات القرائية لدى الفئة المستهدفة.

وتجد هذه النتيجة تفسيراً جوهرياً في ضوء نظرية التعلم البنائي، التي تؤكد أن المتعلم لا يستقبل المعرفة سلبياً، بل يبنيها بنشاط من خلال التفاعل الحيوي مع بيئته التعليمية. فمن الناحية التربوية، يتجاوز اللعب التعليمي حدود التلقين التقليدي، ليضع الطلبة في مواقف تفاعلية تستنهض مهارات التفكير والتجريب، وتدفعهم نحو اكتشاف العلاقات الرابطة بين الرموز والأصوات والمعاني؛ وهو ما يمثل الجوهر الوظيفي لمهارات القراءة في المرحلة الأساسية. وبناء عليه، فإن دمج اللعب يحول التعلم من عملية استقبالية مجردة إلى عملية بنائية نشطة، مما يساهم في ترسيخ المهارات اللغوية بشكل أعمق وأكثر استدامة (Bodrova & Leong, 2019)؛ (قطامي، 2021).

أما من المنظور النفسي، فيمكن عزو هذا الأثر إلى نظرية الدافعية؛ إذ يعد اللعب من أقوى المحفزات للدافعية الداخلية لدى طفل هذه المرحلة. فالمتعلم في الصف الثاني الأساسي يتميز بنزعة فطرية نحو الحركة والاستكشاف والتفاعل الاجتماعي، وهي احتياجات نمائية غالباً ما تقصر الاستراتيجيات التقليدية عن تلبيتها. في المقابل، يوجد التعلم بالقائم على اللعب بيئة تعليمية ممتعة تقلل من حدة التوتر والملل، وترفع من الرغبة في المشاركة الطوعية. هذا الارتفاع في منسوب الدافعية ينعكس مباشرة على جودة الانتباه والتركيز، مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين الأداء في المهارات القرائية (Hassinger-Das et al., 2020A)؛ (منصور، 2024)

وفي سياق متصل بالنمو المعرفي، فإن طلبة هذه المرحلة يميلون، وفقاً لخصائص نموهم، إلى التفكير الحسي والعملي قبل التجريد. لذا، فإن ممارسة القراءة من خلال أنشطة لعبية (مثل البطاقات اللغوية، والألعاب الصوتية، والتمثيل) تساعد على جسر الهوة بين الرموز اللغوية والخبرات الحسية الملموسة؛

مما يسهل عمليات الترميز الذهني والاستدعاء، ويفسر التفوق الملحوظ في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة (Piaget, 1962)؛ (عودة، 2021).

أما من منظور نظرية التعلم الاجتماعي، فإن الاستراتيجيات القائمة على اللعب ترتكز في جوهرها على مبادئ العمل التعاوني، والمنافسة الإيجابية، والتفاعل النشط بين الأقران. وتسهم هذه العناصر في إثراء الخبرة التعليمية من خلال آليات النمذجة، والتقليد، وتلقي التغذية الراجعة الفورية في سياق اجتماعي محفز؛ حيث يتجاوز المتعلم في هذه البيئة دور المتلقي من المعلم ليتعلم من أقرانه أيضاً، مما يوسع آفاق التعلم ويعزز من فرص اكتساب مهارات القراءة بفاعلية ومشاركة أعمق (قطامي، 2021)، وفي سياق تحليل البيانات الوصفية، يمكن تفسير انخفاض التشتت النسبي في أداء طلبة المجموعة التجريبية — كما استدل عليه من قيم الانحرافات المعيارية — بأن التعلم القائم على اللعب يمنح بيئة تعليمية أكثر انضباطاً ووضوحاً من حيث الإجراءات والتفاعل. هذا الوضوح التنظيمي يسهم في تقليص الفجوات الناجمة عن الفروق الفردية إلى حد ما، مما يضيف صبغة من العدالة والتكافؤ على الفرص التعليمية المتاحة للطلبة، ويجعل نتائج التعلم أكثر تقارباً نحو الأفضل.

ومن الناحية الإحصائية التفسيرية، فإن بلوغ قيمة الدلالة لمتغير طريقة التدريس مستوى (Sig=0.000) يعد مؤشراً قوياً على أن أثر الاستراتيجيات القائمة على اللعب ليس عارضاً أو ناتجاً عن الصدفة، بل هو أثر حقيقي وجوهري يحمل دلالة تربوية يمكن الوثوق بها في الميدان التعليمي. كما أن ارتفاع قيمة (F) لمتغير الاختبار القبلي يؤكد المحورية المنهجية لضبط الخلفية المعرفية للطلبة؛ وهو ما نجح النموذج الإحصائي في تحقيقه، مما يعزز من صدق النتائج ومصادقية عزو التطور في الأداء القرائي إلى المعالجة التجريبية المطبقة (Field, 2024)؛ (عودة، 2021).

أما عند استقراء قيمة معامل التحديد ($R^2=0.990$)، فيتضح أن النموذج الإحصائي المعتمد قد نجح في تفسير النسبة الأكبر من التباين في مهارات القراءة البعدية. وتعكس هذه القيمة المرتفعة جداً هيمنة وقوة

تأثير متغيرات الدراسة، وعلى رأسها استراتيجية التدريس المتبعة، في صياغة النتائج التحصيلية؛ مما يؤكد أن التدخل التعليمي كان العامل المحوري والمباشر في إحداث هذا الفارق النوعي، متفوقاً في أثره على العوامل الأخرى المحتملة.

وبناء على ما تقدم، يمكن استنتاج أن الاستراتيجيات القائمة على اللعب لم تقف عند حدود كونها "وسيلة مساعدة"، بل تبلورت كبيئة تعلم متكاملة الأركان أعادت تشكيل التجربة التعليمية برمتها لدى الطلبة. فقد نجحت هذه الاستراتيجيات في صهر الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية في بوظقة واحدة، مما أدى إلى تطوير جوهري في كفايات القراءة. وهذا بدوره يعزز التوجهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة إعادة هندسة بيئات التعلم في المرحلة الأساسية، لتكون أكثر انساقاً مع الطبيعة النمائية للطفل، وأكثر قدرة على المزاوجة بين التعلم والمتعة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع الأدب التربوي وما تراكم من أبحاث سابقة أكدت فاعلية التعلم باللعب في تطوير المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) لدى طلبة المرحلة الأساسية، بالرغم من وجود بعض الاختلافات البسيطة في ظروف التطبيق أو الأدوات المستخدمة.

فقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما وجده محمد وزملانه (2024) من تحسن واضح في القراءة نتيجة اللعب التفاعلي، كما التقت مع دراسة علي (2023) التي أكدت أن هذه الأنشطة تطور الفهم القرائي والتعبير الكتابي معاً. ويؤيد هذا الاتجاه أيضاً ما توصلت إليه دراسة الخطيب (2022) ودراسة فهد وزملانه (2021) حول دور الألعاب التعليمية في رفع مستوى الطلاقة القرائية والقدرة على الاستيعاب.

وفي السياق نفسه، انسجمت الدراسة مع نتائج يونس (2022) وصلاح وآخرين (2021) في إثبات دور اللعب في زيادة التركيز وتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، بالإضافة إلى دراسة الحربي (2019) التي اهتمت بقدرة اللعب على تنظيم الأفكار. ومن الناحية النفسية، دعمت دراسة فاطمة (2020)

هذا التوجه بإظهار كيف يكسر اللعب الحواجز النفسية ويحسن الفهم لدى فئات معينة، وهو أمر لاحظته شخصياً من خلال التفاعل النشط لطلبة المجموعة التجريبية أثناء التطبيق.

أما على المستوى الدولي، فقد تناغمت النتائج مع دراسة كيم وجونسون (2018) و Parker et al., (2022)، إلى جانب دراسة رونتشيت وزملائه (Ronchetti et al., 2020) التي سلطت الضوء على أثر الألعاب في دقة الإملاء وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

وفي المقابل، برزت بعض الاختلافات الجزئية بين الدراسة الحالية وبعض الأبحاث السابقة؛ فبينما ركزت دراسة أحمد (2023) على الجانب الإبداعي في الكتابة من خلال اللعب الحركي فقط، واختارت دراسة Lynch, (2019) المنهج النوعي لتحليل اللعب التظاهري، جاءت دراستي الحالية أكثر شمولاً باستهدافها مهارتي القراءة والكتابة معاً وفق المنهج التجريبي. كما اختلف أسلوب التدخل التعليمي؛ ففي حين اعتمدت دراسات يونس (2022) ورونشيت (2020) على الألعاب الرقمية، ركزت هذه الدراسة على استراتيجيات لعب "صفية مباشرة" تتماشى مع الإمكانيات المتاحة في بيئتنا التعليمية.

كذلك، يظهر التمايز واضحاً في السياق الجغرافي وطبيعة العينة؛ فبينما أجريت بعض الدراسات في بيئات دولية مثل أستراليا والولايات المتحدة، أو استهدفت فئات معينة كذوي صعوبات التعلم، ركزت هذه الدراسة على طلبة الصف الثاني في المدارس الحكومية بقرى الجولان، مما يمنح النتائج خصوصية محلية وأهمية تطبيقية في واقعنا التعليمي.

خاتمة النتائج: إن هذا التوافق الكبير مع الدراسات والأدبيات التربوية يعزز من ثقتنا بالنتائج التي وصلنا إليها، ويؤكد أننا بصدد حقيقة علمية تعيد الاعتبار للعب كاستراتيجية تعليمية جادة وأصلية، وليست مجرد نشاط ترفيهي، فهي أداة قادرة على إحداث تغيير حقيقي ونقلة نوعية في طرق تعليم اللغة العربية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ونص السؤال الثاني: "ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة البعدي تعزى إلى طريقة التدريس (الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب مقابل الطريقة الاعتيادية).

تشير النتائج المستخلصة إلى وجود أثر دال إحصائياً للاستراتيجيات القائمة على اللعب في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلبة؛ وذلك بعد معالجة البيانات وضبط أثر الاختبار القبلي باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويعزز هذا الإجراء الإحصائي من قوة الاستنتاج بأن التطور الملحوظ في الأداء الكتابي يعود بوضوح إلى فاعلية طريقة التدريس المطبقة، وليس إلى فروق مسبقة أو عوامل دخيلة. كما أن تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات قد أضفى مزيداً من الموثوقية على استخدام الاختبارات المعلمية، وقوة الاستدلال الإحصائي للنتائج.

ومن الناحية التربوية، يمكن تفسير هذا التحسن بالنظر إلى طبيعة مهارة الكتابة في هذه المرحلة العمرية؛ فهي مهارة مركبة تتطلب تضافر الجوانب المعرفية (توليد الأفكار)، واللغوية (بناء الجمل)، والحركية (التآزر البصري الحركي)، بالإضافة إلى الجانب الوجداني المتمثل في الثقة بالنفس. وهنا برزت الاستراتيجيات القائمة على اللعب كبيئة تعليمية متكاملة استطاعت دعم هذه الجوانب مجتمعة؛ حيث وفرت للطلبة فرصة التعلم بالممارسة والتفاعل الحي، وهو ما يتسق مع مبادئ النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال الخبرة النشطة. فقد ساهمت الأنشطة اللعبية في تحويل الكتابة من واجب أكاديمي

جامد إلى تجربة ممتعة وذات معنى، مما قلل من العبء المعرفي وزاد من قدرة الطلبة على إنتاج نصوص أكثر ثراء وتنظيماً.

وفي سياق متصل، يمكن قراءة هذه النتيجة في ضوء نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory)؛ إذ ساعد التعلم باللعب في تبسيط المهمات الكتابية عبر تقديمها في قوالب تفاعلية وبصرية وحسية. هذا الأسلوب أدى إلى تخفيف الضغط على "الذاكرة العاملة" لدى المتعلمين الصغار، مما أتاح لهم تركيز طاقتهم الذهنية على بناء المعنى وصياغة الأفكار بدلاً من الاستغراق الكلي في آليات الكتابة المعقدة، وهو ما يفسر بوضوح تفوق المجموعة التجريبية في المتوسطات الحسابية للقياس البعدي.

أما من زاوية الدافعية، فتؤكد النتائج أن اللعب التعليمي نجح في تحفيز الدافعية الداخلية نحو الكتابة، محولاً إياها من "مهمة مدرسية" قد تبعث على الملل إلى "نشاط تنافسي ممتع" يقوم على التحدي. وتتفق هذه الخلاصة مع ما أشارت إليه دراسة محمد وزملائه (2024) من أن التعلم باللعب يرفع منسوب الدافعية ويحسن الأداء اللغوي، ودراسة علي (2023) التي أكدت دور اللعب في تحسين التعبير الكتابي.

كما انسجمت هذه النتائج مع دراسة أحمد (2023) التي أظهرت أثر اللعب الحركي في تنظيم الأفكار وبناء الجمل، ودراسة صلاح وآخرين (2021) التي أبرزت دور اللعب في تعزيز الكتابة الإبداعية والتفكير الناقد. وفي السياق النفسي والعلاجي، دعمت دراسة فاطمة (2020) هذا التوجه بإبراز دور اللعب في كسر الحواجز النفسية المرتبطة بالكتابة، خاصة لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعلم، مما يؤكد القيمة التربوية المضافة لدمج اللعب في العملية التعليمية لتطوير المهارات الكتابية.

وعلى المستوى الدولي، تتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Ronchetti et al. (2020) التي أوضحت أن الألعاب التفاعلية تساهم في تحسين تنظيم الأفكار ودقة الإملاء بفضل التغذية الراجعة الفورية. كما تتوافق مع دراسة Parker et al. (2022) التي أكدت أن التعلم القائم على اللعب الموجه يعزز القدرة على بناء النصوص لدى طلبة المرحلة الأساسية، ومع دراسة

Lynch (2019) التي بينت أن اللعب التظاهري يوفر سياقات واقعية تنمي مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية لدى الأطفال.

أما فيما يتعلق بالتفوق الملحوظ للمجموعة التجريبية في القياس البعدي — والذي يظهر بوضوح في ارتفاع المتوسط الحسابي مقارنة بالمجموعة الضابطة — فيمكن تفسيره بأن الاستراتيجيات القائمة على اللعب لم تكف بتطوير الجانب المعرفي للكتابة فحسب، بل عملت على تعزيز الثقة بالنفس وتقليل الرهبة من الوقوع في الخطأ؛ وهو عامل حاسم في تعلم الكتابة في هذه المرحلة المبكرة. ففي بيئة اللعب، لا يشعر الطالب بأنه مقيد بقواعد صارمة، بل يمنح مساحة للتجريب والتعبير الحر، مما ينعكس إيجاباً على جودة وثراء إنتاجه الكتابي.

ومن الناحية الإحصائية، فإن وصول دلالة متغير طريقة التدريس إلى (Sig=0.000) مع قيمة (F) المرتفعة جداً، يؤكد أن أثر التدخل التعليمي كان قوياً وحاسماً في إحداث الفروق بين المجموعتين. كما يشير معامل التحديد المرتفع ($R^2=0.990$) إلى أن النموذج الإحصائي يفسر النسبة الأكبر من التباين في مهارات الكتابة، مما يعزز من دقة هذه النتائج ومصادقيتها العلمية.

الخلاصة: بناء على ما سبق، يمكن القول إن الاستراتيجيات القائمة على اللعب تمثل مدخلاً تربوياً فاعلاً في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؛ كونها تمزج بين الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية في آن واحد، وتحول الكتابة من مهارة أكاديمية مجردة وصعبة إلى نشاط تعليمي ممتع وتفاعلي. وهذا ينسجم تماماً مع التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة أن يقوم تعليم اللغة في المراحل الأولى على التفاعل، والمعنى، والدافعية، بعيداً عن أساليب التلقين والتمارين التقليدية الرتيبة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية؟

لمناقشة نتائج هذا السؤال قامت الباحثة بمناقشة نتائج الفرضية الثالثة المرتبطة بهذا السؤال والتي نصها:

لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم البعدي يعزى إلى طريقة التدريس (القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب، الاعتيادية).

كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود أثر دال إحصائياً، وبحجم أثر مرتفع بلغت قيمته ($\eta^2=0.674$)، للاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وذلك بعد تحديد أثر الدافعية القبلية باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن القفزة النوعية في مستوى دافعية المجموعة التجريبية لم تكن نتاج فروق مسبقة بين المجموعتين، بل هي ثمرة مباشرة للتدخل التعليمي القائم على اللعب؛ مما يمنح الاستنتاج العلمي درجة عالية من الموثوقية والمصادقية.

التفسير التربوي والنفسي لنتائج الدافعية: من المنظور التربوي والنفسي، يمكن قراءة هذا الأثر العميق في ضوء نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)؛ التي تفترض أن الدافعية الذاتية للتعلم تنمو وتزدهر عند إشباع ثلاث حاجات نفسية فطرية: (الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء). وقد نجحت الاستراتيجيات القائمة على اللعب في توفير بيئة تعليمية مثالية لتلبية هذه الحاجات؛ إذ منحت الطلبة مساحة كافية للمشاركة الطوعية والتجريب (الاستقلالية)، وقدمت لهم تحديات تعليمية متدرجة تضمن لهم الشعور بالإنجاز (الكفاءة)، فضلاً عن ارتكازها على التفاعل الجماعي والتعاون الذي عزز من أواصر (الانتماء) داخل الغرفة الصفية.

وفي سياق متصل، يعزى هذا التحسن الملحوظ إلى الجوهر الفلسفي لنظرية التعلم باللعب، التي تحول الفعل التعليمي من مجرد التزام مدرسي جامد إلى تجربة حيوية مفعمة بالمعنى. فاللعب يربط اكتساب المهارات اللغوية بحزمة من المشاعر الإيجابية؛ كالاستثارة المعرفية، والفضول، والتنافس الشريف؛ وهي محفزات أساسية للدافعية، لاسيما لدى طلبة المرحلة الأساسية الذين تتشكل هويتهم التعليمية من خلال الحركة والنشاط والتفاعل المباشر مع محيطهم.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه دراسة محمد وزملائه (2024)، التي أكدت دور التعلم القائم على اللعب في رفع مستوى الدافعية وتعزيز المشاركة الفاعلة في اكتساب اللغة. كما تلتقي هذه النتائج مع دراسة يونس (2022)، التي أظهرت فاعلية الألعاب التعليمية التفاعلية في زيادة مستوى الانتباه والدافعية من خلال خلق بيئات تعلم محفزة. وفي السياق ذاته، تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة فهد وزملائه (2021)، التي بينت أن توظيف الألعاب التربوية الرقمية يعزز الدافعية نحو القراءة والكتابة عبر إدماج عنصرَي المتعة والتفاعل في صلب العملية التعليمية.

أما من المنظور النفسي التربوي، فيمكن تفسير الفارق الجوهرى في متوسطات الدافعية بين المجموعتين في القياس البعدي — حيث بلغت للمجموعة التجريبية (4.44) مقابل (3.54) للمجموعة الضابطة — بأن بيئة التعلم القائمة على اللعب نجحت في إحداث تحول بنيوي في طبيعة الموقف التعليمي؛ إذ انتقل من سياق "الضبط الخارجي (External Regulation)" القائم على الإلزام، إلى سياق "الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)" النابع من ذات المتعلم. ويعد هذا التحول النوعي من أبرز مؤشرات التعلم الفعال والمستدام؛ كونه يعكس انتقال الطفل من مرحلة التعلم كواجب مدرسي مفروض، إلى مرحلة التعلم من أجل المتعة واكتشاف المعنى، وهو ما يفسر الاستجابة العالية لطلبة المجموعة التجريبية تجاه أنشطة اللغة العربية.

علاوة على ما سبق، يقدم انخفاض قيمة الانحراف المعياري في أداء المجموعة التجريبية مؤشراً حيوياً على تحقق مستوى أعلى من التجانس في استجابات الطلبة نحو مقياس الدافعية. ويمكن تفسير ذلك بأن الاستراتيجيات القائمة على اللعب قد خلقت بيئة تعليمية وفرت خبرات تعلم مشتركة ومتقاربة في شدة التحفيز؛ مما ساهم في تقليص الفجوات الناجمة عن الفروق الفردية في الشعور بالدافعية. وتأتي هذه النتيجة على نقيض الطريقة التقليدية، التي عادة ما تظهر تبايناً أكبر في الاستجابات نظراً لاعتمادها على قوالب تعليمية قد لا تلبي احتياجات جميع المتعلمين بذات القدر.

ومن زاوية إحصائية تحليلية، فإن حجم الأثر الكبير الذي تم تسجيله ($\eta^2=0.674$) يؤكد أن الاستراتيجيات القائمة على اللعب لم تكن مجرد متغير عابر أو محدود التأثير، بل شكلت عاملاً رئيساً وحاسماً في تفسير التغير الإيجابي في دافعية الطلبة. وتتفق هذه الخلاصة مع ما ذهبت إليه دراسة فاطمة (2020) التي أبرزت الدور النفسي للعب في خفض الحواجز المرتبطة بالتعلم، ودراسة الخطيب (2022) التي أكدت أن اللعب يعزز الاندماج الوجداني لدى المتعلم. كما تتقاطع مع دراسة صلاح وآخرين (2021) التي بينت أن التعلم باللعب يرفع من وتيرة التفاعل والدافعية من خلال تعزيز شعور الطالب بالإنجاز المباشر.

الخلاصة المنهجية: إن هذا التوافق الملحوظ بين نتائج الدراسة الحالية والأدبيات التربوية يعزز من مصداقية التوجه نحو اعتماد اللعب كاستراتيجية تدريسية أصيلة في مناهج اللغة العربية، ليس فقط كأداة لتحسين التحصيل المعرفي، بل كمحرك أساسي لبناء علاقة إيجابية ومستدامة بين الطالب وعملية التعلم.

وعلى الصعيد الدولي، تتقاطع نتائج هذه الدراسة مع ما أورده دراسة رونتشيتي (Ronchetti et al., 2020) التي بينت أن الألعاب التفاعلية لا تكفي بتحسين مستويات الأداء فحسب، بل تمتد لتعزيز الدافعية عبر آليات التغذية الراجعة الفورية ومنح المتعلم شعوراً مستمراً بالتقدم. كما تتسجم هذه النتائج مع دراسة باركر وزملائه (Parker et al., 2022)، التي أكدت أن التعلم القائم على اللعب الموجه يخلق بيئة

تعليمية محفزة ترفع من معدلات مشاركة الطلبة واستمتاعهم بالعملية التعليمية؛ الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على جودة دافعتهم الأكاديمية.

وبناء على هذه المعطيات، يمكن استنتاج أن الاستراتيجيات القائمة على اللعب لا تمثل مجرد وسيلة إجرائية لتحسين الكفايات اللغوية في القراءة والكتابة، بل هي مدخل تربوي شمولي يعيد صياغة التجربة التعليمية برمتها؛ حيث تحولها من نمط تقليدي يركز على التلقين، إلى تجربة حيوية قائمة على المتعة، والتفاعل، واكتشاف المعنى.

إن هذه الاستراتيجية أثبتت قدرتها على التأثير في الأبعاد الثلاثة للتعلم: المعرفي، والانفعالي، والسلوكي في آنٍ واحد؛ وهذا التكامل هو ما يفسر بوضوح قوة النتائج الإحصائية المحققة وارتفاع قيم "حجم الأثر" في هذه الدراسة. وهي نتيجة تدفعنا للتأكيد على أن اللعب في المرحلة الأساسية هو "اللغة الطبيعية" للتعلم، والركيزة الأساسية لبناء دافعية مستدامة نحو لغتنا العربية.

التوصيات

بناء على النتائج التي أظهرت فاعلية الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة، ورفع مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، يمكن صياغة التوصيات التالية:

أولاً: التوصيات التربوية والميدانية

1. توصيات خاصة بتحسين مهارات القراءة والكتابة (ارتباطاً بنتائج اختباري القراءة والكتابة البعدين):

- تبني استراتيجيات اللعب التعليمي: الدعوة إلى توسيع نطاق توظيف الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا؛ كمنهجية أصيلة أثبتت جدارتها في تنمية المهارات اللغوية والوجدانية (وخاصة مهارات الفهم القرائي وآليات الكتابة الصحيحة التي بينت النتائج تميز المجموعة التجريبية فيها).

- إعادة هندسة الموقف التعليمي: ضرورة إعادة تصميم دروس اللغة العربية لتتضمن أنشطة لعب منظمة (كالألعاب الصوتية للقراءة، والتمثيل، والبطاقات التفاعلية، والتركيب الخطي)، بما يحول الحصّة الدراسية إلى بيئة تفاعلية حيوية بعيدة عن الرتابة تسرع تمكّن الطلبة من المهارات اللغوية المستهدفة.

2. توصيات خاصة بتعزيز دافعية التعلم (ارتباطاً بنتائج مقياس الدافعية):

- مأسسة التعلم باللعب: العمل على تضمين استراتيجيات اللعب في أدلة المعلم والكتب المدرسية كجزء بنيوي من التخطيط المسبق يخدم الأهداف المعرفية والوجدانية معاً، وليس مجرد أنشطة إثرائية أو ترفيهية عارضة، لما له من أثر مثبت في استدامة دافعية التعلم وتنمية الأبعاد الثلاثة (الدافعية نحو القراءة، الدافعية نحو الكتابة، والدافعية نحو تعلم العربية).
- تطوير منظومة التقويم: تفعيل أساليب التقويم البديل (كقوائم الشطب، والملاحظة المنظمة، والتقويم بالأداء) لتواكب طبيعة التعلم القائم على اللعب، بما يضمن قياساً دقيقاً ومستمرّاً لنمو مهارات الطلبة في سياقاتها الطبيعية الحافزة للدافعية.

3. توصيات خاصة بتدريس المعلمين وتميّنهم مهنيّاً:

- التنمية المهنية للمعلمين: تكثيف البرامج التدريبية والمعرفية للمعلمين أثناء الخدمة لتطوير كفاياتهم في تصميم الأنشطة اللّعبية المحكمة، مع التركيز على مهارة الربط الدقيق بين الأهداف المنهجية والممارسات اللّعبية وبناء الحقائب التدريبية التخصصية التي تلائم الخصائص النمائية للطفل
- الالتزام بالتدريس الموجه والمشرف: توصي الدراسة المعلمين بضرورة تبني أسلوب "التوجيه والدعم المباشر والإشراف الكامل" عند تطبيق الاستراتيجيات اللّعبية وأدوات القياس (مثل مقاييس ليكرت)، وعدم ترك طلبة الصف الثاني الأساسي بمفردهم؛ لضمان سلامة التفاعل والتطبيق الميداني وتفاذي تشتت استجاباتهم الإدراكية.

ثانياً: التوصيات الإدارية والمؤسسية

1. تهيئة البيئة المادية: العمل على توفير بيئات صفية مرنة ومجهزة بالوسائل التعليمية والأدوات التي تسمح بالحركة والتفاعل الحر، بما يدعم تطبيق الأنشطة اللعبية بكفاءة ويحقق الأُسنة والأمان للبيئة الصفية الجاذبة.
2. تعزيز ثقافة التغيير التربوي: تشجيع الإدارات المدرسية على تبني نماذج التعلم النشط، وتقديم الدعم اللازم للمعلمين المبدعين في تحويل الفصول التقليدية إلى مختبرات تفاعلية للتعلم باللعب.
3. الرعاية المركزية للتطوير: دعوة وزارة التربية والتعليم لتبني ورش عمل تخصصية تركز على صناعة الألعاب التعليمية وإنتاجها محلياً، ودمجها ضمن خطط التطوير المهني السنوية للمعلمين والمشرفين.

ثالثاً: توصيات مرتبطة بالدافعية والتعلم (الاستثمار الوجداني)

1. الاستثمار في الدافعية الداخلية: التركيز على دمج عناصر التحدي والتشويق والمنافسة الإيجابية في التدريس؛ لإشباع حاجات الطلبة النفسية ونقلهم من مربع "التعلم الإلزامي" إلى رحاب "التعلم الذاتي المستدام" المرتبط بحب اللغة العربية.
2. تعزيز التفاعل الاجتماعي: تكريس أنشطة التعلم التعاوني والعمل الجماعي داخل الألعاب، لما لها من أثر مباشر في تجويد التفاعل الاجتماعي، وتحديد مظاهر القلق المدرسي، ورفع مستوى الانتماء الأكاديمي لدى الطفل.

رابعاً: المقترحات البحثية (آفاق مستقبلية)

1. إجراء دراسات طولية تقيس أثر الاستراتيجيات القائمة على اللعب في مهارات لغوية أخرى، وتحديدًا "الاستماع والتحدث" لدى طلبة المرحلة الأساسية.
2. بحث فاعلية التعلم باللعب في سياقات التربية الخاصة، وتحديدًا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو الطلبة الموهوبين، لاستكشاف أبعاده العلاجية والإثرائية في تمكينهم من مهارات اللغة العربية.

3. إجراء دراسات مقارنة رصينة بين الألعاب التعليمية التقليدية (الملموسة) والألعاب الرقمية التفاعلية؛

لتحديد القيمة المضافة لكل منهما في تنمية المهارات اللغوية.

4. تقصي العلاقة الارتباطية بين التعلم القائم على اللعب ومتغيرات نفسية مركبة، مثل: الثقة بالنفس،

القلق المدرسي، والاندماج الأكاديمي الشامل لدى طلبة الطفولة المبكرة.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد حسن. (2022). *البيئات الصفية الآمنة وأثرها في خفض قلق الأداء اللغوي لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي*. دار الفكر العربي.

أحمد. (2022). *فاعلية التعلم القائم على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة عند طلاب المرحلة الابتدائية*. مجلة الطفولة والتربية، 14 (4)، 110-135.

الأحمد، خالد توفيق. (2022). *النظرية الاجتماعية الثقافية وتطبيقاتها التربوية في الطفولة المبكرة*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد. (2023). *أثر برنامج قائم على اللعب الحركي في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلبة المرحلة الأساسية*. دار النفائس للنشر والتوزيع.

البجوات، منير حسن. (2022). *استراتيجيات معاصرة في تعليم اللغة العربية للناشئة: مدخل التعلم الممتع*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطاينة، علي. (2025). *تطوير الممارسات التدريسية في مناهج اللغة العربية: رؤى بيداغوجية معاصرة*. دار وائل للنشر.

بني ياسين، رانيا. (2023 أ). *أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية عبر الهواتف الذكية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17 (2)، 115-138.

بني ياسين، رانيا. (2023 أ). *أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية عبر الهواتف الذكية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17 (2)، 115-138.

بني ياسين، نجوى. (2023 ب). *أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية عبر الهواتف الذكية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 19 (4)، 415-438.

توفيق أحمد مرعي. (2024). *الأسس النفسية والتربوية للمناهج التعليمية وتطويرها*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

جابر، وليد أحمد. (2023). طرق تدريس اللغة العربية: المفاهيم والاتجاهات التطبيقية الحديثة. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحري، بندر. (2019). أهمية الاستراتيجيات التعليمية القائمة على اللعب في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، 19 (3)، 140-165.

حسن، محمود سعيد. (2021). أثر الألعاب والتمارين اللغوية المبرمجة في تنمية مهارات التمييز السمعي والوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات فك التشفير القرائي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 45 (3)، 212-245.

الحيلة، محمد محمود. (2021). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً (الإصدار 7). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خاطر، محمود رشدان، و هناء أمين الدايدي. (2023). الوعي الفونولوجي وعلاقته باكتساب مهارات الرسم الإملائي لدى أطفال المرحلة الأساسية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17 (2)، 145-168.

الخالدي، ناصر. (2026). أثر تطوير الممارسات التدريسية الصفية في رفع كفاءة التحصيل اللغوي لدى طلبة المراحل التأسيسية الأولى. المجلة التربوية الأردنية، 11 (1)، 45-68.

الخطيب، أحمد. (2022). فاعلية التعلم القائم على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة عند طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة والتربية، 14 (4)، 110-135.

خطيب، أحمد علي. (2023). التطوير التربوي في المدارس الحكومية: دراسات ميدانية في البيئات التعليمية الناشئة. دار Culture للنشر.

الرشيدي، فاطمة. (2026). الألعاب اللغوية الممنهجة وأثرها في الموقف التعليمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 45-68.

الزهراني، عبد الله. (2022). أثر استراتيجية التعلم باللعب الجماعي في تنمية مهارات القراءة الصامتة السريعة والوعي الفونولوجي لدى طلاب الصفوف الأولية. مجلة كلية التربية، 38 (4)، 89-112.

الزيود، خالد فهد. (2024). أثر الاستراتيجيات الحس-حركية في تنمية المهارات القرائية والكتابية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 20 (1)، 89-112.

السعيد، مها عبد الرحمن. (2022). أثر استخدام ألعاب المحاكاة واللعب التظاهري في تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 46(3)، 310-342.

السيد، عبد الحميد مبروك. (2021). النمو اللغوي والمعرفي عند الطفل: رؤية سيكولوجية معاصرة. دار المعرفة الجامعية.

الشايح، إبراهيم. (2024). الهوية الثقافية والوعي المعرفي في تعليم اللغة العربية. دار القلم.

الشمري، خالد. (2024). أثر استراتيجية مسرح المناهج في تنمية مهارات التعبير الكتابي والقراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(1)، 55-78.

الشمري، عبد الله فهد، خالد، و العتيبي، سلطان. (2021). أثر توظيف الألعاب الموجهة في تنمية الطلاقة القرائية المفردة. مجلة القراءة والمعرفة، 22(4)، 201-225.

الشمري، فهد مشعل. (2024). التوجهات الحديثة في بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى. مجلة التربية والتعليم، 30(4)، 210-235.

الشمري، فهد مشعل. (2025). دليل المعلم لتصميم الألعاب اللغوية الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. دار القلم للنشر.

الشمري، نواف. (2025). الثروة اللفظية والمخزون المعرفي وعلاقتها بالاستيعاب القرائي لدى الأطفال. دار المناهج للنشر والتوزيع.

صبري، ماهر إسماعيل. (2022). المنظور البنائي في الممارسات الصفية: تطبيقات في تعليم اللغات والعلوم. المكتب التربوي للاستشارات.

الصرايرة، رائد حسن. (2025). التدريس اللساني الحديث: استراتيجيات دمج اللعب اللغوي في غرف الصفوف الأولى. دار وائل للنشر.

صلاح، منى، ناصر الرشدي، و عمر، أسامة. (2021). أثر استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية للغة العربية، 18(2)، 85-114.

صوالحة، محمد أحمد. (2023). فاعلية برنامج مستند إلى ألعاب التفكير واللعب اللغوي لتنمية مهارات التحدث والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، 50(2)، 89-108.

طعيمة، رشدي أحمد. (2022). *تعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة: أسسه النفسية والتربوية*. دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2021). *الطلاقة القرائية: استراتيجيات تدريسها وتقييمها*. دار الفكر للمطبوعات.

عبد الرازق، مصطفى. (2020). *مناهج البحث والأساليب الإحصائية في قياس الأثر التجريبي للبرامج التربوية*. دار العلوم للنشر.

عبد الهادي، نبيل أحمد. (2023). *المدخل الوجداني في التعليم الأساسي: معالجات سيكولوجية للمل المعرفي*. دار اليازوري العلمية.

العتوم، أحمد. (2024). *البرامج التعليمية وتصميم الأدلة الإجرائية للمعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، أحمد. (2025). *التحديات السياقية والديموغرافية لتعليم اللغة العربية في البيئات ذات الخصوصية الجغرافية*. مجلة الدراسات الميدانية التربوية، 14 (3)، 112-135.

العتوم، أحمد، و عمر الجرادات. (2024). *معوقات الطلاقة القرائية وضعف الإنتاج الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) 38، 38-140.

العتوم، أحمد، و عمر الجرادات. (2024). *معوقات الطلاقة القرائية وضعف الإنتاج الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) 38، 38-140.

العتبي، سارة بنت فهد. (2025). *أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الإملائية لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي*. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 9 (35)، 112-145.

عفانة، عزو إسماعيل. (2023). *منطقة النمو القريبية (ZPD) والدعم السقالي في الموقف التعليمي التفاعلي*. مجلة البحث التربوي، 42 (3)، 77-101.

عفانة، عزو إسماعيل. (2021). *تدريس اللغات والعلوم في غمار القرن الحادي والعشرين: أطر استراتيجية*. مكتبة آفاق.

عقل، محمود عطا. (2024). *الفلسفات التربوية الحديثة وتطبيقاتها في عصر التحول الرقمي والتكنولوجي*. دار الكتاب الجامعي.

علي، حسن. (2023). فاعلية التعلم باللعب في تحسين الكفايات اللغوية لطلبة المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية*، 29(1)، 89-110.

العلي، سعاد. (2019). العلاقة بين اللعب التربوي وتطوير المهارات اللغوية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي. *مجلة التربية والتعليم الأساسي*، 11(1)، 60-82.

علي، محمد حسن. (2023). أثر استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23(254)، 145-178.

فاطمة، سناء. (2020). أثر البرامج العلاجية والوقائية القائمة على الأنشطة التفاعلية لذوي صعوبات التعلم. *مؤسسة الثقافة الجامعية*.

فضل الله، محمد رجب. (2024). الكفايات الاتصالية واللغوية لطلاب الصفوف المبكرة: تحديات وحلول ميدانية. *عالم الكتب*.

قاسم، راتب، عاشور، و محمد فخري مقدادي. (2023). *المهارات اللغوية: طرق تدريسها وتطبيقاتها* (الإصدار 5). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القحطاني، خالد بن محمد. (2024). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، 36(2)، 201-230.

القحطاني، محمد. (2025). *التواصل الفعال وبناء المفاهيم اللغوية في البيئة المدرسية*. دار الوفاء.

قطامي، يوسف محمود. (2021). *النمو المعرفي واللغوي للطفل: نظريات وتطبيقات*. دار الفكر الناشر والموزع.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2023). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم المعاصرة*. دار الكتاب الحديث.

أبو لطيفة، لؤي حسن. (2021). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب والقصص الحركية في تنمية مهارات الكتابة اليدوية والمهارات القرائية الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 567-595.

اللقاني، أحمد حسين، و علي أحمد الجمل. (2022). *مناهج التعليم واستراتيجيات استدامة التعلم في الطفولة المبكرة*. عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين، و علي أحمد الجمل. (2022). *مناهج التعليم واستراتيجيات استدامة التعلم في الطفولة المبكرة*. عالم الكتب.

محمد، سمير، رامي اليوسف، و يوسف أبو بكر. (2024). أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب التفاعلي في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية. مجلة مناهج وطرق التدريس 12، 12 (1)، 15-42.

مدكور، علي. (2024). طرق تدريس اللغة العربية والعمليات العقلية العليا للتعلم. دار الفكر العربي.

مراحيل، أسامة (2020). تحليل محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في ضوء القيم الوطنية والأخلاقية في فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مراحيل، أسامة (2020). تحليل محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في ضوء القيم الوطنية والأخلاقية في فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مرعي، توفيق أحمد، و محمد محمود الحيلة. (2023). مهارات التدريس الفعال ومركزية المتعلم في البيئة الصفية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مركز البحوث التربوية. (2025). واقع الكفايات اللغوية والقراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية. تقرير تشخيصي وتقييمي. وزارة التربية والتعليم.

مطر، عبد الرحمن. (2024). الفجوة القرائية المبكرة وأثرها الطولي على النجاح الأكاديمي في المراحل التعليمية اللاحقة. مجلة الطفولة والتربية، 16 (2)، 77-99.

أبو مغلي، سمير أحمد. (2022). تطوير كفايات معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، سمير أحمد. (2022). تطوير كفايات معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. دار الشروق للنشر والتوزيع.

مقدادي، مصطفى، و إياد حمادنة. (2020). أثر استراتيجية ألعاب الكلمات المتقاطعة والبطاقات الخاطفة في تحسين مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (5)، 412-435.

منصور، خالد. (2025). أثر استراتيجيات اللعب التعليمي في تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للدراسات التربوية والنفسية. 115-138، 14 (2) ،

أبو ناصر، خالد. (2024). التدخلات التدريسية الحديثة وتطبيقاتها في الصفوف الأولى. المكتبة الأكاديمية.

الهاشمي، عبد الله بن صالح. (2019). أثر برنامج قائم على الألعاب القرائية التنافسية في تنمية الطلاقة القرائية لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي. *مجلة الرسالة للدراسات التربوية والنفسية*، 4(1)، 75-98.

وزارة التربية والتعليم. (2024). *الدليل المرجعي لتطوير مهارات القراءة والكتابة في غرف مصادر التعلم والصفوف المبكرة. الإدارة العامة للمناهج*.

وزارة التربية والتعليم. (2025). *دليل المعلم لتنمية مهارات حلقة التعليم الأساسي الأولى*. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2026). *التقرير الإحصائي السنوي لعام لواقع التعليم والمهارات الفونولوجية في المدارس الحكومية*. رام الله، فلسطين.

يونس، رائد. (2022). استثمار الجذب التقني واللعب الرقمي في معالجة صعوبات تعلم القراءة والتهجئة. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، 8(3)، 145-172.

يونس، فتحي علي. (2022). *اللسانيات التداولية والتوظيف الوظيفي للغة في النظم التعليمية*. دار غريب للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu-Libdeh, M., & Saleh, R. (2025). Critical periods in reading acquisition: Structural patterns in primary government schools. *Journal of Arabic Literacy Development*, 12(1), 45–62.

Alzahrani, M. (2022A). Play-based learning and language development: Reducing anxiety and motivating creative writing in early childhood. *Journal of Educational Research*, 45(3), 211–229.

Alzahrani, M. (2022B). The impact of play-based learning on early childhood language acquisition and academic engagement. *International Journal of Early Childhood Education*, 28(3), 312–329.

Atsbeha, H. T., & Sium, A. M. (2021). The effects of play-based learning approaches on children's literacy development and engagement in early childhood education. *Sustainability*, 13(14), 7845. HYPERLINK "<https://doi.org/10.3390/su13147845>" & "new" <https://doi.org/10.3390/su13147845>

Bodrova, E., & Leong, D. (2019). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education and playful learning* (3 ed.). Pearson.

Bodrova, E., & Leong, D. (2024). Vygotskian perspectives on scaffolding language and self-regulation through play. *Educational Psychologist*, 59(1), 34–51.

- Broadhead, P., Howard, J., & Wood, E (Eds.). (2020). *Play and learning in the early years: From research to practice*. SAGE Publications.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2022). Ending the reading wars: From grapheme-phoneme correspondence to text decoding. *Psychological Science in the Public Interest*, 23(2), 102–135.
- Chomsky, N. (2020). *Aspects of the theory of syntax* (55th Anniversary ed.). MIT Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J., & Creswel, J. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications Ltd.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2024). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6 ed.). SAGE Publications.
- Duke, N., & Cartwright, K. (2021). The active view of reading model: Integrating cognitive, linguistic, and neurological components. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2023). Pedagogical play-frameworks in early childhood education: Managing the dilemma of guided play and learning outcomes. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1), 45–59.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fisher, D., & Frey, N. (2023). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (3 ed.). ASCD.
- Fisher, K. E., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2025). Bridging the gap: A systematic meta-synthesis of guided play in the early elementary grades. *Frontiers in Education*, 10, Article 1405123. HYPERLINK "https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1405123" \t "_new" <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1405123>
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2011). Taking shape: Supporting structural language and spatial skills through guided play. *Child Development*, 82(6), 1772–1789.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2021). Taking shape: Supporting early spatial development through guided play. *Child Development*, 92(4), 1215–1231.
- Graham, S. (2023). Evidence-based practices for teaching writing and reading: Integrating explicit instruction and mentor texts in the early grades. *Reading and Writing*, 36(5), 1145–1168. HYPERLINK "https://doi.org/10.1007/s11145-023-10425-6" \t "_new" <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10425-6>

- Graham, S., Aitken, A., & Hebert, M. (2024). Cognitive motor automation: How transcription fluency influences text generation memory loads. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 185–203.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2023). National reading fluency norms: A crucial bridge between decoding and comprehension. *The Reading Teacher*, 76(5), 520–533.
- Hassinger-Das, B., Toub, T., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2020B). More than just fun: A place for games in playful learning. *Infancy*, 25(2), 191–218. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1111/infa.12323>" \t "_blank" <https://doi.org/10.1111/infa.12323>
- Hassinger-Das, B., Zosh, J., Hansen, N., Talarowski, M., Zosh, K., & Goldinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2020A). Play-and-learn spaces: Leveraging library spaces to promote caregiver and child interaction. *Children, Youth and Environments*, 30(1), 123–142.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. HYPERLINK "https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4" \t "_new" https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2023). *Making schools work: An equation for active, playful, and meaningful learning*. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Zosh, J. M. (2024). Brain-based playful learning: Building neural pathways for sustainable language development. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(4), 312–327.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2022). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 23(1), 18–43.
- Kim, S., & Johnson, M. (2018). The impact of an interactive play-based educational program on improving reading and writing skills among second-grade students. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 145–168.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (2023). The affective filter hypothesis: Recent updates and applications in play-based language acquisition. *Language and Linguistics Compass*, 17(3), e12490. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1111/lnc3.12490>" \t "_new" <https://doi.org/10.1111/lnc3.12490>
- Leong, D., & Bodrova, E. (2023). Assessing vocabulary and phonological awareness growth through mature dramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 114–125.
- Liu, C., Solis, S., Jensen, H., Hopkins, E. J., Neale, D., Zosh, J. M., & Whitebread, D. (2022). Play-based learning and cognitive development in early childhood: A

- systematic review. *Educational Research Review*, 36. HYPERLINK "https://doi.org/100445" \t "_blank" <https://doi.org/100445>
- Lynch, T. (2019). Investigating the relationship between pretend play and the development of creative writing skills in foundational stage students. *Language and Education*, 33(4), 312–329.
- Miller, E., & Almon, J. (2023). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Children.
- Moyles, J. (Ed.). (2024). *The excellence of play* (5 ed.). Open University Press.
- NASEM. (2024). *Finishing the phonetic puzzle: Phonological awareness and neural foundations of reading success*. The National Academies Press.
- Nation, K. (2020). Learning to read words: An integrated framework. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 222–238.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2024). *Advancing the science of reading: Foundational skills, phonological awareness, and effective literacy instruction for early learners*. The National Academies Press. HYPERLINK "https://doi.org/10.17226/27541" \t "_new" <https://doi.org/10.17226/27541>
- Nicholson, J., Shimpi, P., & Kurnik, J., & Carducci, O. (2020). *Listening to children's voices: Play-based design in the early primary classroom*. Routledge.
- Pallant, J. (2025). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS statistics* (8th ed.). Routledge. HYPERLINK "https://doi.org/10.4324/9781003117432" \t "_new" <https://doi.org/10.4324/9781003117432>
- Parker, R., & Thomsen, B. (2023). *Learning through play at school: A framework for policy and practice*. LEGO Foundation.
- Parker, R., Thomsen, B., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: Guided intervention designs and student academic intrinsic motivation. *Frontiers in Education*, 7(Article 851645). HYPERLINK "https://doi.org/10.3389/feduc.2022.851645" \t "_blank" <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.851645>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2022A). Integrating the playful and the formal: Pedagogical frameworks for play-based strategies in early education. *Early Years*, 42(3), 289–304.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2022B). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in playful pedagogies and literacy development. *Early Education and Development*, 33(4), 587–606.

- Pyle, A., & Danniels, E. (2023). The pedagogical engineering of play: Balancing child autonomy and curricular constraints in early literacy development. *International Journal of Play*, 12(3), 245–264. HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2189354" \t "_blank" <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2189354>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2023). The pedagogical engineering of play: Balancing child autonomy and curricular demands. *International Journal of Play*, 12(2), 154–171.
- Ronchetti, M., Marcos, J., & Sciarone, A. (2020). Interactive digital environments and immediate feedback: Driving linguistic proficiency and user motivation. *Computers & Education*, 148(103810). HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103810" \t "_blank" <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103810>
- Roskos, K., & Christie, J. (2011). The play-literacy nexus Revisited: Connecting playful learning to critical vocabulary and oral development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 204–224.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, and practices. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860" \t "_new" <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation: Time-tested definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. HYPERLINK "https://doi.org/101860" \t "_blank" <https://doi.org/101860>
- Savvas Learning Company. (2025). *Syntax, morphology, and text generation frameworks for early literacy interventions*. Savvas Whitepapers.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2020). *The role of play in human development*. Oxford University Press. HYPERLINK "https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190611729.001.0001" \t "_new" <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190611729.001.0001>
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2020). *Learning through play* (2 ed.). Wiley-Blackwell.
- Snow, C. (2021). Reading for understanding: Defining the ultimate target of comprehension models. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 11–23.
- Snow, C., & Matthews, T. (2022). Reading and writing transitions in early grades: Overcoming the traditional instructional bottleneck. *Harvard Educational Review*, 92(2), 180–205.
- SRSD Online. (2023). *Self-regulated strategy development for writing: Cross-modal connections to reading models*. SRSD Research Briefs.
- Syawaluddin, A., & Aeni, N. (2025). Digital traditional games: A modern approach to accelerating vocabulary mastery among early grade learners. *Journal of Early*

Childhood Literacy, 25(1), 88–112. HYPERLINK
["https://doi.org/10.1177/14687984241234567"](https://doi.org/10.1177/14687984241234567) \t "_new"
<https://doi.org/10.1177/14687984241234567>

Tekman, N., & Yeniasır, M. (2023). Merging the spoken and written: Bridging the communicative skill gaps through structured peer play. *Language and Education*, 37(5), 589–607.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. HYPERLINK
["https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707"](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707) \t "_new"
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2021). Guided play: Making play an effective tool for learning. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 154–161.

Wood, D., Brune, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Wood, E. (2022). *Play, learning and the early childhood curriculum* (4 ed.). SAGE Publications.

Zaid, A. M., & Al-Hassan, S. A. (2024). The impact of phonological awareness play-based activities on early graders' reading and interpretive writing skills: An experimental study. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 512–529. HYPERLINK
["https://doi.org/10.1007/s10643-024-01632-4"](https://doi.org/10.1007/s10643-024-01632-4) \t "_new"
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01632-4>

Zaid, A., & Al-Hassan, S. (2023). Critical thinking and language proficiencies in early basic stages. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 101–124.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. LEGO Fonden.

Zosh, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2024). Cognitive spectrums of play: Transforming active tasks into cognitive achievements. *American Journal of Play*, 16(1), 12–39.

Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2022). *Learning through play: a review of the evidence*. LEGO Foundation white paper.

الملاحق

ملحق (أ)

البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات اللعب

تقوم الباحثة ببناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات اللعب في إطار دراستها للدكتوراه، يهدف إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة، وتنمية الدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية.

يعتمد هذا البرنامج على توظيف الألعاب التعليمية الهادفة التي تتناسب مع الخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة، حيث تسهم في جذب انتباههم وزيادة دافعيتهم للتعلم، من خلال أنشطة تفاعلية ممتعة تعتمد على التنافس، والتحدي، والعمل الجماعي. كما يركز البرنامج على دمج مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الفهم) في سياقات تعليمية قائمة على اللعب.

تأمل الباحثة من خلال عرض هذا البرنامج الحصول على آرائكم القيمة وتوجيهاتكم المهنية لتطويره وتحسينه، بما يضمن تحقيق أهدافه التربوية والتعليمية بأعلى كفاءة ممكنة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: ريم عقاب عماشة

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي من خلال استراتيجيات تعليمية قائمة على اللعب، بما يسهم في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة العربية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها.

الأنشطة التعليمية التي يتضمنها البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال ألعاب تعليمية تفاعلية، مثل:

- ألعاب الحروف والكلمات.
- ألعاب تكوين الجمل.

- ألعاب الفهم القرائي.
- مسابقات لغوية جماعية.
- أنشطة تمثيل الأدوار والقصص.

بناء البرنامج والتأكد من صدق محتواه:

تم بناء البرنامج بحيث يتكون من (16) جلسة تعليمية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، وتركز موضوعاته على مهارات القراءة (التعرف، الطلاقة، الفهم) ومهارات الكتابة (النسخ، الإملاء، التعبير). كما تم توظيف مجموعة من الألعاب التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتربط التعلم بالمتعة والتفاعل.

وللتأكد من صدق محتوى البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في:

- المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
- القياس والتقويم
- علم النفس التربوي
- معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة

وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث الحذف والتعديل والإضافة.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

1. تنمية مهارات التعرف على الحروف والكلمات لدى الطلبة.
2. تحسين الطلاقة القرائية من خلال أنشطة لعب تفاعلية.
3. تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام ألعاب تعليمية متنوعة.
4. تطوير مهارات الكتابة (الإملاء والتعبير) بطريقة ممتعة.
5. تعزيز الدافعية نحو تعلم اللغة العربية من خلال بيئة تعليمية محفزة.
6. تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون من خلال الألعاب الجماعية.

7. تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي من خلال أنشطة اللعب الموجه.

8. بناء اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية.

الاعتبارات التي ينطلق منها البرنامج:

1. مراعاة الخصائص النمائية لطلبة الصف الثاني الأساسي.

2. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

3. دمج التعلم باللعب لتحقيق التعلم الممتع.

4. توظيف استراتيجيات التعلم النشط.

5. استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.

6. تعزيز التفاعل الصفّي والمشاركة.

7. توفير بيئة صفّية آمنة ومحفّزة.

الجلسات التدريبية للمعلمة التي ستطبق التجربة:

الجلسة الأولى: شرح عام عن الدراسة، ويتضمن:

- عرض عنوان الدراسة وأهدافها.
- توضيح أهمية استخدام اللعب في تعليم اللغة العربية.
- شرح دور المعلمة في تنفيذ البرنامج.

الجلسة الثانية: مقدمة حول البرنامج:

- استعراض الأنشطة القائمة على اللعب.
- تدريب المعلمة على تنفيذ الألعاب التعليمية.
- تطبيق أنشطة نموذجية داخل الجلسة.

الجلسة الثالثة: تقييم البرنامج:

- مناقشة أدوات قياس أثر البرنامج.

- تحليل استجابات الطلبة.

- اقتراح تحسينات مستقبلية.

الجدول الزمني للبرنامج:

رقم الجلسة	المحتوى	الزمن المحدد	ملاحظات تربوية
1	لعبة التعارف بالحروف	45 دقيقة	كسر الجمود وتحفيز الطلبة
2	لعبة مطابقة الحرف بالصورة	45 دقيقة	تعزيز التعرف البصري
3	لعبة تكوين كلمات	45 دقيقة	تنمية مهارة التركيب
4	سباق قراءة كلمات	45 دقيقة	تنمية الطلاقة
5	لعبة بطاقات الجمل	45 دقيقة	فهم تركيب الجملة
6	لعبة ترتيب الجملة	45 دقيقة	تعزيز الفهم اللغوي
7	قراءة قصة قصيرة مع تمثيل	45 دقيقة	تنمية الفهم والتعبير
8	لعبة أسئلة وأجوبة حول قصة	45 دقيقة	تنمية الفهم القرائي
9	نشاط مراجعة تفاعلي	45 دقيقة	تثبيت التعلم
10	لعبة الإملاء التنافسي	45 دقيقة	تحسين الكتابة
11	كتابة كلمات من صور	45 دقيقة	ربط اللغة بالصور
12	كتابة جمل بسيطة	45 دقيقة	تنمية التعبير
13	لعبة تكوين قصة جماعية	45 دقيقة	تنمية الإبداع
14	مسابقة لغوية جماعية	45 دقيقة	تعزيز الدافعية
15	نشاط تمثيل أدوار	45 دقيقة	تنمية الثقة والتعبير
16	اختبار بعدي للمجموعتين + تغذية راجعة	90 دقيقة	تقييم الأثر

صور من تطبيق البرنامج للتعليمي القائم على استراتيجيات اللعب





ملحق (ب)

اختبار مهارات القراءة والكتابة البعدي بصورته النهائية

اختبار مهارة القراءة البعدي

للفص الثاني الأساسي

توزيع العلامات

الدرجة	عدد الفقرات	القسم
5 درجات	5 فقرات	التعرف على الكلمات
5 درجات	5 فقرات	الفهم القرائي
10 درجات	1 نص	القراءة الجهرية
20 درجة	—	المجموع

السؤال الأول: التعرف على الكلمات (5 درجات)

اختر الإجابة الصحيحة:

1. الكلمة التي تبدأ بحرف (ب):

أ) قلم

ب) بيت

ج) شمس

د) ورد

2. الكلمة الصحيحة:

أ) مدرسا

ب) مدرسة

ج) مدرست

د) مدرسه

3. الكلمة التي تحتوي على حرف (م):

أ) شجر

ب) قلم

ج) باب

د) نار

4. الحرف الأول في كلمة (قمر):

أ)

ب)

ج)

د) ب

ق

م

ر

5. الكلمة المناسبة للصورة (يرفق صورة شجرة):

أ) بيت

ب) شجرة

ج) ولد

د) كتاب

التصحيح:

لكل إجابة صحيحة = 1 درجة

السؤال الثاني: الفهم القرائي (5 درجات)

اقرأ النص التالي:

"ذهب سامر إلى الحديقة. لعب بالكرة مع أصدقائه. ثم عاد إلى البيت سعيداً".

أجب عن الأسئلة:

1. أين ذهب سامر؟ _____

2. ماذا لعب؟ _____

3. مع من لعب؟ _____

4. هل عاد إلى البيت؟ _____

5. كيف كان شعوره؟ _____

التصحيح:

لكل إجابة صحيحة = 1 درجة

السؤال الثالث: القراءة الجهرية (10 درجات)

اقرأ النص التالي بصوت مرتفع:

"في الصباح ذهب الطفل إلى المدرسة. جلس في الصف وقرأ الدرس. أحب المدرسة كثيراً".

سلم التصحيح:

الدرجة	المعيار
4	الدقة في القراءة
3	سلامة النطق
3	الفهم (من خلال أسئلة شفوية)

جدول المواصفات (Blueprint)

رقم السؤال	المهارة	المحتوى	مستوى بلوم	عدد الفقرات	نوع الفقرة	الدرجة	النسبة
1	التعرف على الكلمات	حروف وكلمات	معرفة	5	اختيار من متعدد	5	25%
2	الفهم القرائي	نص قصير	فهم	5	أسئلة قصيرة	5	25%
3	القراءة الجهرية	نص قرائي	تطبيق	1	أداء شفهي	7	35%
3	الفهم الشفهي	فهم النص	فهم	1	شفهي	3	15%
المجموع	—	—	—	—	—	20	100%

انتهى الاختبار

اختبار مهارة الكتابة البعدي

للف الثاني الأساسي

توزيع العلامات

القسم	عدد الفقرات	الدرجة
النسخ	3جمل	5درجات
الإملاء	10كلمات	5درجات
التعبير	3مهام	10درجات
المجموع	—	20درجة

السؤال الأول: النسخ (5 درجات)

انسخ الجمل التالية بخط واضح ومنظم:

1. ذهب الطفل إلى المدرسة.
2. يلعب الولد مع أصدقائه في الحديقة.
3. جلس الطالب في الصف وقرأ الدرس بهدوء.

آلية التصحيح للسؤال الأول:

الدرجة	المعيار
2	سلامة كتابة الحروف
2	تنظيم الكتابة والمسافات
1	وضوح الخط

السؤال الثاني: الإملاء (5 درجات)

استمع جيداً، ثم اكتب الكلمات التي تملئها المعلمة:

1. _____
2. _____
3. _____

4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

آلية التصحيح:

- الكلمة الصحيحة = 0.5 درجة
- الكلمة الخاطئة = 0

الكلمات التي تميلها المعلمة هي:

أولاً: كلمات سهلة نركز على:

- المقاطع البسيطة
- أصوات واضحة
- كلمات مألوفاً

بيت، قلم، ولد

ثانياً: كلمات متوسطة نركز على:

- كلمات أطول
- مقاطع متعددة
- تمييز الحركات

مدرسة، شجرة، كتاب، نافذة

ثالثاً: كلمات أعلى نركز على:

- (ال) التعريف
- الشدة أو التضعيف
- أفعال مضارعة
- تركيب لغوي أكثر تعقيدا
- الحديقة، المعلم، يكتب

السؤال الثالث: التعبير الكتابي (10 درجات)

انظر إلى الصورة (طفل في الحديقة مع أصدقائه)، ثم أجب:



(أ) اكتب أربع كلمات تعبر عن الصورة (2 درجات):

(ب) كون جملتين مفيدتين (4 درجات):

(ج) اكتب (2-3) جمل من عندك تصف الصورة (4 درجات):

سلم تصحيح التعبير:

الدرجة	المعيار
2	صحة الكلمات
2	بناء الجمل
2	ترابط الأفكار
2	صحة الإملاء
2	تنظيم الكتابة

الدرجة الكلية: (20 درجة)

جدول المواصفات (Blueprint)

رقم السؤال	المهارة	المحتوى	مستوى بلوم	عدد الفقرات	نوع الفقرة	الدرجة	النسبة
1	النسخ	جمل لغوية	تطبيق	3	نسخ	5	25%
2	الإملاء	كلمات	تطبيق	10	إملاء	5	25%
3 (أ)	المفردات	وصف صورة	معرفة	1	كلمات	2	10%
3 (ب)	بناء الجمل	تركيب لغوي	تطبيق	1	جمل	4	20%
3 (ج)	التعبير الكتابي	وصف موقف	تحليل/إبداع	1	كتابة حرة	4	20%
المجموع		—				20	100%

انتهى الاختبار

ملحق (ج)

استبانة الدافعية طلبية الصف الثاني نحو مادة اللغة العربية

عزيزي الطالب / عزيزتي المبدعة ..يسعدنا جداً أن نعرف رأيك في حصة اللغة العربية. إجاباتك الصادقة ستساعدنا في جعل حصتنا أكثر متعة وفائدة ملاحظة: لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، المهم هو شعورك الحقيقي.

بيانات عامة

• الاسم (اختياري).....:

• الجنس ذكر () أنثى ()

بنود الاستبانة

يرجى وضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن شعورك تجاه كل عبارة:

الرقم	الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
المحور الأول: دافعية القراءة						
1	أحب قراءة القصص العربية.					
2	أشعر بالسعادة عندما أقرأ كلمات جديدة.					
3	أحب أن أقرأ بصوت عال أمام المعلم.					
4	أستمتع بحصة القراءة.					
5	أحب أن أتعلم كلمات جديدة كل يوم.					
6	أحاول قراءة اللافتات واللوحات من حولي.					
7	أشعر بالفخر عندما أقرأ بشكل صحيح.					
8	أحب الألعاب التي تساعدني على القراءة.					

					أحب أن أقرأ مع أصدقائي.	9
					أريد أن أصبح قارئاً جيداً	10
المحور الثاني: دافعية الكتابة						
					أحب كتابة الحروف والكلمات.	11
					أشعر بالسعادة عندما أكتب جملة صحيحة.	12
					أحب حصة الإملاء.	13
					أحب أن أكتب واجباتي بنفسني.	14
					أحاول أن أكتب بشكل جميل ومرتب.	15
					أحب الألعاب التي تساعدني على الكتابة.	16
					أشعر بالفخر عندما يمدحني المعلم على كتابتي.	17
					أحب أن أكتب قصصاً قصيرة.	18
					أستمتع بتعلم كلمات جديدة وكتابتها.	19
					أريد أن أصبح كاتباً جيداً	20
المحور الثالث: الدافعية العامة نحو تعلم العربية						
					أحب مادة اللغة العربية.	21
					أشعر بالمتعة أثناء تعلم العربية.	22
					أحب المشاركة في أنشطة الصف.	23
					أحب التعلم من خلال اللعب.	24
					أشعر بالحماس عندما تبدأ حصة العربية.	25
					أحب العمل مع زملائي في الأنشطة.	26
					أركز جيداً أثناء الدرس.	27
					أحب أن أتعلم أشياء جديدة في العربية.	28
					أشعر أنني أتعلم وأتطور.	29
					أتمنى أن تكون حصص العربية أكثر	30

ملحق (د)

أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل	مجال التحكيم
1	د. سهيل صالحة	أساليب رياضيات	جامعة النجاح الوطنية	اختبار القراءة واختبار الكتابة واستبانة الدافعية
2	أ.د غسان الحلو	تربية	جامعة النجاح الوطنية	اختبار القراءة واختبار الكتابة واستبانة الدافعية
3	أ.د مجدي زامل	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة	استبانة الدافعية
4	أ.د مجدي حناوي	تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس المفتوحة	استبانة الدافعية
5	د. رجاء سويدان	أساليب تدريس	جامعة الاستقلال	استبانة الدافعية
6	د.معاذ اشتية	لغة عربية	جامعة الاستقلال	اختبار القراءة واختبار الكتابة
7	أ.مفيدة	أساليب لغة عربية	مشرفة تربوية-القدس	اختبار القراءة واختبار الكتابة
8	أ.بثينة شمس	لغة عربية	مدرسة بقعاثا الابتدائية أ	اختبار القراءة واختبار الكتابة
9	أ.سماهر ابوعواد	لغة عربية	مدرسة بقعاثا الابتدائية أ	اختبار القراءة واختبار الكتابة

ملحق (هـ)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	علامات مقياس الدافعية القبلي		علامات مقياس الدافعية البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
الضابطة	21	0.23	3.42	0.18	3.54
التجريبية	22	0.28	3.52	0.17	4.44

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام طريقة التدريس القائمة على الاستراتيجيات المعتمدة على اللعب في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم في دروس اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني في المجموعتين الضابطة والتجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الاحصائية
الاختبار القبلي	0.144	1	0.144	5.449	0.025
طريقة التدريس	2.195	1	2.195	82.845	0.001
الخطأ	1.060	40	0.026		
المجموع	9.900	42			

ملحق (و)

خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان الأساسي

HNSJ
Humanitarian & Natural
Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة
معامل التأثير للعام 2025 = 0.45

رقم الوثيقة: HNSJJune2026.68 التاريخ: 2026/06/01م

شهادة نشر
بهذا تشهد إدارة مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية (ISSN 2709-0833) بأن البحث بعنوان:
أثر استخدام الاستراتيجيات القائمة على اللعب في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الجولان الأساسي
DOI = <https://doi.org/10.53796/hnsj76/68>
تأليف:
ريم عقاب توفيق عماشه
جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
قد تمت الموافقة عليه من قبل لجنة التحكيم بالمجلة، وتم نشره بالعدد السادس/ المجلد السابع بتاريخ 2026/06/01م على موقع المجلة الإلكتروني المذكور أعلاه، وعلى الرابط /ar/7-6-68-<https://www.hnjjournal.net>.
د. إبراهيم عبد الرحمن
رئيس التحرير
HNSJ
Humanitarian & Natural
Sciences Journal
www.hnjjournal.net
التاريخ: 2026/06/01م



An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**THE IMPACT OF USING PLAY-BASED
STRATEGIES ON IMPROVING THE
READING AND WRITING SKILLS OF
SECOND-GRADE BASIC STUDENTS IN
PUBLIC SCHOOLS IN THE GOLAN REGION**

By
Reem Oqab Tawfeeq Amasha

Supervisors
Dr. Mahmoud Dabbous
Prof. Ghassan Al-Helou

**This Dissertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Ph.D in Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University,
Nablus, Palestine.**

2026

THE IMPACT OF USING PLAY-BASED STRATEGIES ON IMPROVING THE READING AND WRITING SKILLS OF SECOND-GRADE BASIC STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE GOLAN REGION

By
Reem Oqab Tawfeeq Amasha
Supervisors
Dr. Mahmoud Dabbous
Prof. Ghassan Al-Helou

Abstract

This dissertation investigated the effect of play-based strategies on improving reading and writing skills and enhancing learning motivation among second-grade basic students in public schools in the Golan region. A quasi-experimental design was employed with a sample of 43 male and female students, divided into an experimental group ($n = 22$) and a control group ($n = 21$). The experimental group received instruction through a play-based educational program consisting of 16 sessions (45 minutes each), while the control group was taught using conventional methods. Data were collected pre- and post-intervention using three validated and reliable instruments: a reading skills test, a writing skills test, and a learning motivation scale. The results revealed statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in post-test reading scores favoring the experimental group. Furthermore, analysis of covariance (ANCOVA) showed that play-based strategies had a substantial positive impact on improving writing skills after controlling for pre-test baseline scores. Regarding learning motivation, significant differences were observed in favor of the experimental group with a large effect size ($\eta^2 = 0.674$), indicating that the play-based program effectively fostered students' enthusiasm for learning the Arabic language and increased their classroom engagement. Based on these findings, the study recommends integrating play-based instructional strategies into early primary Arabic language curricula, conducting teacher training on designing interactive educational games, and developing curricula that support active learning practices.

Keywords: play-based learning strategies, reading skills, writing skills, learning motivation, second-grade students, Arabic language instruction