فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠٤/ ٠٥/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

تستند الدراسة إلى الأسس النظرية لتوظيف القصة القصيرة كأداة تعليمية فعالة في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة في تحسين المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة، وكلاهما من إعداد: الباحث، وطبقت البرنامج على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قُسموا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج تحسنًا ذا دلالة إحصائية في مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، كما أثبتت استمرارية أثر البرنامج بعد شهر من تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، القصة القصيرة، المهارات اللغوية، صعوبات التعلم.

Effectiveness of a Training Program Based on Short Stories for Developing Language Skills in Elementary School Students with Learning Disabilities

Dr. Abdullah Munahi Hudib Alqahtani
Department Special Education – Faculty Education
UMM AL - QURA university- Saudi Arabia

Abstract:

This study examines the effectiveness of a short story–based training program for improving the language skills of elementary students with learning disabilities. A quasi-experimental design was employed using two instruments developed by the researcher: a language skills assessment and the training program. Participants were assigned to an experimental group or a control group. Findings showed statistically significant improvements in reading, writing, listening, and speaking for the experimental group relative to the control group, with effects maintained at a one-month follow-up

key words: training program; short stories; language skills; learning disabilities.

المقدمة:

تُعَدُّ صعوبات التعلم من أبرز القضايا التربوية والنفسية التي تستدعي الاهتمام والدراسة؛ نظرًا لانتشارها الواسع بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت الدراسات الحديثة ازديادًا مستمرًا في أعداد هؤلاء التلاميذ، حيث كشفت دراسة Yang et al. (2022) عن نسبة انتشار بلغت (٧,١٠%) في حين أشارت بيانات المسح الوطني للمقابلات الصحية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى معدل يتراوح بين ٨,٧% و٩,٧% (Li et al., 2023) وعلى المستوى العالمي قدَّر Bozatlı et al. (2024) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بما يتراوح بين ٥% و١٥% وفقًا لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، ورغم الجهود المبذولة، لا تزال هذه النسبة في تزايد دون مؤشرات واضحة على تراجعها.

هذا وتستقطب صعوبات التعلم اهتمامًا واسعًا من قبل العلماء والباحثين في مجالات متعددة؛ وتزداد وتيرة عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية لها يومًا بعد يوم؛ نظرًا لخطورتها وإمكانية تعرض أفرادها لمخاطر الانحراف السلوكي في حال عدم توافر الرعاية الكاملة لهم، بالإضافة إلى تأثيرها الكبير على حياة التلاميذ في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية (القريطي، ٢٠١٢)، وفي هذا السياق تبرز أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (Dada, et al. 2021)، إذ تعد هذه المهارات حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والقدرة على التواصل الفعّال، كما أنها أساسٌ للتعليم والتعلم الفعّال وخصوصًا في مراحل التعليم المبكرة، ومن خلالها يتزود التلميذ بالمعرفة العلمية،

والتراث الحضاري والثقافي؛ ولذا، فالتربية الحديثة تنادي بضرورة العناية بتمكين تلاميذ المرحلة الابتدائية من المهارات اللغوية (محمد، ٢٠١٤).

تحظى صعوبات التعلم باهتمام متزايد في مجالات البحث المختلفة نظرًا لتأثيرها العميق على التحصيل الأكاديمي والجوانب الاجتماعية للتلاميذ، إضافة إلى ارتباطها بمخاطر سلوكية محتملة عند غياب التدخل المناسب (القريطي، ٢٠١٢). وتتصاعد الجهود باستمرار في مجالات الكشف، والتشخيص، والتدخل العلاجي لمواجهة هذه التحديات. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والتواصل الفعال (Dada et al., 2021)فضلاً عن دورها الحيوي في اكتساب المعرفة العلمية وحفظ التراث الثقافي، مما يجعل تعزيز هذه المهارات مطلبًا أساسياً في العملية التربوية الحديثة (محمد، ٢٠١٤).

وتستهدف الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أهمية تعليم المهارات اللغوية، بما في ذلك القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، إذ أشارت الأدبيات النظرية إلى معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور شديد في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية وفي مقدمتها المهارات اللغوية (Alsamiri & Alhassani, 2021; Graham, et al. 2020; Kormos, 2017; Leonard, 2017)، حيث يعانون من صعوبات لغوية شديدة (Adlof, Snowling, et 2020; Woods, et al. 2023)، تؤثر سلبًا على أدائهم التعليمي (al. 2020)، كما يظهر لدى الغالبية العظمى منهم مشكلة في بعض أو كل وظيفة من وظائف اللغة كالاستقبال أو المعالجة أو التعبير أو فيها مجتمعة (أبو نيان، ٢٠٢٠؛ الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

تُعَدُّ المهارات اللغوية أساسًا لبناء القدرات الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ، وتشمل أربع مهارات رئيسة، تأتي في مقدمتها القراءة (Reading)، التي تُعَدُّ بوابة لاكتساب المعرفة وتنمية الفكر النقدي والإبداعي (اثل، ٢٠٢١). ومع ذلك، يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحديات كبيرة في تعلم القراءة، حيث يعانون من مشكلات في الترميز وفك الشفرات اللغوية، بما في ذلك الوعي الصوتي والتهجئة ودمج الحروف والكلمات (van Weerdenburg et al. 2011). كما يواجهون صعوبات في الفهم القرائي والطلاقة اللغوية (Jitendra & Gajria, 2011; Khasawneh, 2021a; Snowling et al. 2021; Torgesen et al. 2021). لذا من الضروري تطوير إستراتيجيات تعليمية تعزز القدرة على التعرف على الكلمات وفهم النصوص، لضمان تحقيق تقدم ملموس في تعلم القراءة.

وتُعَدُّ الكتابة (Writing) من المهارات اللغوية الأساسية التي تمكّن التلاميذ من التعبير عن أفكارهم بوضوح وتنظيم، كما أنها تُعد وسيلة رئيسة لعرض الأفكار والمشاعر (إسماعيل، ٢٠٢٢). غير أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات كبيرة في الكتابة التعبيرية والإملائية، حيث تظهر لديهم مشكلات في تكوين الحروف ووضوحها، وتباعد الحروف، إضافة إلى بطء الكتابة (Chung et al. 2020)، وغالبًا ما يُنظر إليهم على أنهم غير منظمين أو يعانون من الكسل في المهارات الكتابية، بدءًا من نسخ الحروف إلى كتابة الأفكار وصياغة المسودات (Berninger & O'Malley May, 2011; Koutsoftas & Gray, 2012)؛ لذا فإن توفير برامج تعليمية مبتكرة تعتمد على التدريبات المستمرة، والتوجيه الفعّال يعد ضرورة لمساعدتهم على تحسين هذه المهارات.

تُعَدُّ مهارة الاستماع (Listening)عنصرًا أساسيًا في عملية التواصل الفعّال، حيث يحتاج التلاميذ إلى تطوير قدرتهم على فهم المعلومات المسموعة واستيعابها بدقة، فهي من أكثر المهارات اللغوية استخدامًا في المواقف التعليمية (شحاتة والسمان، ٢٠١٢). ومع ذلك، يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحديات في اكتساب هذه المهارة، إذ يعانون من مشكلات في اللغة الاستقبالية المرتبطة بالاستماع (Balıkcı & Melekoglu, 2020)، إضافة إلى صعوبات في اللغة التعبيرية المتعلقة بالكلام والتواصل مع الآخرين (Al-Zoubi, 2024; Javed et al. 2020)؛ لذا يمكن أن يسهم تدريبهم على الاستماع الفعّال عبر الأنشطة التفاعلية والتوجيه الشخصي في تحسين مهاراتهم بشكل ملحوظ.

تعكس مهارة التحدث (Speaking)قدرة التلاميذ على التواصل الشفهي وتبادل الأفكار، مما يسهم في بناء ثقتهم بأنفسهم وتعزيز تفاعلهم مع الآخرين (أبو شنب والعتيبي، ٢٠١٥)؛ لذا تُعَدُّ تنميتها أمرًا ضروريًا، خاصة في المرحلة الابتدائية (عبد العزيز، ٢٠١١)، غير أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات في التحدث بثقة ووضوح، ويعانون من ضعف الإنتاج اللغوي، والافتقار إلى المفردات المتنوعة، إضافة إلى التوقف المتكرر أثناء الكلام (Wallach & Ocampo, 2020)، كما يعانون من اضطرابات التلعثم والتكرار والخطاب غير المترابط (Khasawneh, 2021b)؛ لذلك يعد تعزيز هذه المهارة من خلال أنشطة تفاعلية، مثل: الألعاب اللغوية، والمناقشات الجماعية أمرًا بالغ الأهمية.

يسهم تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين أدائهم الأكاديمي، حيث يساعدهم على فهم المواد الدراسية واستيعاب الأفكار المعقّدة والنجاح في الموضوعات القرائية (Goldfeld et al. 2022)كما يؤدي تطوير هذه

المهارات إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجابًا على مختلف جوانب حياتهم (Gurler, 2015)، إضافة إلى ذلك، تمكّنهم المهارات اللغوية من التفاعل بفعالية مع زملائهم ومعلميهم، مما يسهم في تكوين علاقات اجتماعية صحية (Klefbeck, 2023)

وتُعَدُّ رعاية وتأهيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مسؤولية جماعية تتطلب انتقاء أساليب تربوية فعّالة لضمان دمجهم في العملية التعليمية. وتبرز القصة القصيرة (Short Story) كأداة تعليمية مؤثرة في تنمية المهارات اللغوية، حيث تمثل الحياة في شكلها اللغوي، وتعكس الوجود الاجتماعي للغة، مما يساعد التلميذ على التعلم من الحياة ولأجلها (علي، ٢٠١٧). كما أن الهدف الأساسي من التعليم لا يقتصر على التفاعل مع الكتب فقط، بل يتجاوزه إلى تمكين التلميذ من الانخراط في الحياة، وهو ما تحققه القصة القصيرة بفاعلية (الضبع، ٢٠١٧).

وتشير الدراسات إلى أن استخدام القصص القصيرة كأداة تعليمية يمكن أن يكون فعالاً في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم (El-Bassuony & El-Samed, 2018)، فهي أحد الأساليب الفعّالة التي يمكن توظيفها في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ (Ceylan , 2016; Franchisca, 2021)، كما أن لها تأثيرًا إيجابيًّا على مهارات الاستماع في مراحل التعليم المبكرة (Rahmawati & Rakhmawati, 2022)، وتعزيز مهارات الكتابة الإبداعية (Al-Tamimi & Jaber, 2022) وكذلك تحسين مهارات التحدث (Nelta, 2021)؛ ولذا، اعتمدت الدراسة الحالية على برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة، حيث تهدف إلى تطوير مهارات القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث من خلال أنشطة تعليمية موجهة.

مشكلة الدراسة:

استندت مشكلة الدراسة إلى ملاحظة ميدانية أجراها الباحث على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض، باستخدام استمارة ملاحظة مقننة للمهارات اللغوية بأبعادها الأربعة (ملحق ١). وأظهرت نتائج التحليل أن ٨٠% من التلاميذ كانوا يعانون من ضعف شديد أو ملحوظ في المهارات اللغوية (بنسبة ٤٧,٥% ضعيف جدًا، و٣٢,٥% ضعيف)، مقابل ٢٠% أظهروا أداءً متوسطًا أو أعلى (١٣,٧٥% متوسط، ٦,٢٥% جيد، و٠% ممتاز)؛ وبناءً على هذه النتائج الإحصائية، استنتج الباحث وجود حاجة ماسة لتطوير برنامج تدريبي متخصص يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة، مع التركيز على تحسين القراءة من خلال إستراتيجيات التعرف على الكلمات وفهم النصوص، وتنمية مهارات الكتابة عبر تدريبات تعبيرية وتقنية، وتطوير مهارات الاستماع من خلال أنشطة تعزيز الفهم السمعي، إضافة إلى تعزيز مهارات التحدث عبر إتاحة فرص للتعبير الشفهي بطلاقة ووضوح.

بالإضافة إلى ما خلص إليه الباحث من قراءات نظرية ودراسات سابقة، تؤكّد جليًا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة واضحة في مهاراتهم اللغوية الأساسية، التي تتمثل في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع؛ إذ يواجهون صعوبات لغوية مختلفة في النطق، ومخارج الأصوات، وفهم اللغة، والصعوبات الشديدة في الكتابة (إسماعيل، ٢٠٢٣)، كما تمثل القراءة أكبر مشكلة أكاديمية بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمركز حول ثلاث مشكلات رئيسة، هي: فك الرموز المكتوبة، والطلاقة اللغوية، والفهم أو الاستيعاب القرائي (البجة، ٢٠٢٣؛ البلوشي، ٢٠١٤)، وهو ما أيدته نتائج العديد من الدراسات السابقة

(أحمد، ٢٠١٦؛ الحساني والفارسي، ٢٠٢٠؛ Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Haager & Vaughn, 2013; Vaughn, et al. 2024).

كذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من قصور كبير في مهارات الكتابة التعبيرية والإملائية، تتعدد مظاهرها لتشمل صعوبة تتبع الكلمات في السطر الواحد، أو نسخ ما يُكتب على السبورة، وعدم ملاءمة التعبير الكتابي للعمر الزمني للتلاميذ، كذلك البطء الواضح في إتمام الأعمال الكتابية (محمود، ٢٠١٧)، وهذا ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية على حد سواء (رشوان وآخرون، ٢٠٥؛ طلافحة والصمادي، ٢٠١٧؛ عمر وآخرون، ٢٠١٨؛ Chung, et al. 2020; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020 Graham, et al. 2014; Thomas, et al. 2020)، كما ينطبق الأمر أيضًا على مهارة التحدث، حيث يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبات في استخدام وتوظيف اللغة في المواقف الاجتماعية، بسبب العجز على إنتاج اللغة والاستماع، علاوة على حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافتها، وقلة الحصيلة اللغوية، التي قد تصل بهم أحيانًا إلى رفض التحدث وربما قلق التحدث (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧؛ أبو أسعد، ٢٠١٢؛ عبد العال وآخرون، ٢٠٢١؛ Javed, et al. 2020; Khasawneh, 2021b; Wallach & Ocampo, 2020).

ولطالما احتلت القصة القصيرة مكانة مميزة في نفوس الأطفال، فهي تعد من أكثر الفنون النفسية المحببة إليهم، التي تلعب دورًا مهمًّا في تنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية، فمن خلالها تتاح للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، والتفاعل بحرية، ومن ثَمَّ تعزز ثقتهم بأنفسهم، وتحفّزهم على المشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية (أبو غيث، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ Rahiem, 2021; Rakhmawati, 2022.

وتأسيسًا على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة: تمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في توسيع قاعدة المعرفة النظرية المتعلقة باستخدام القصص القصيرة كأداة تعليمية فعّالة في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تقدم دعمًا للنظريات التربوية التي تؤكد على دور القصص في التعلم والتعليم، وتتيح فهمًا أعمق لكيفية تأثير الأدب القصصي على تحسين المهارات اللغوية.
- تساعد في تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تستند إلى القصص القصيرة؛ مما يمكن من تحسين الأساليب التعليمية المعتمدة حاليًا.
- تفتح آفاقًا جديدة للبحوث المستقبلية في مجالات متعددة مثل علم النفس التربوي، وصعوبات التعلم، وتكنولوجيا التعليم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- يساعد البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة في تحسين المهارات اللغوية مثل القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- يوفر للمعلمين إستراتيجيات تعليمية مبتكرة وفعالة يمكن استخدامها في الفصول الدراسية لتحسين عملية التعلم.
- يسهم في تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة لهؤلاء التلاميذ من خلال تقديم برامج تعليمية تراعي صعوباتهم وتساعدهم على تجاوزها.
- يمكن أن تسهم القصص القصيرة في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على التعبير لدى التلاميذ؛ مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويساعدهم على الاندماج بشكل أفضل في المجتمع المدرسي.
- من خلال تقديم طرق تعليمية مبتكرة وملائمة، يمكن أن تسهم الدراسة في تقليل الفجوة التعليمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم في الصف العادي.
- توفر نتائج الدراسة إرشادات لأولياء الأمور والمعلمين حول كيفية دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل من خلال الأنشطة القرائية القائمة على القصص.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل المتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي البرنامج التدريبي المعتمد على القصة القصيرة وتنمية المهارات اللغوية.

أما الحدود البشرية: تشمل عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتتراوح أعمارهم بين (١٠ إلى١١) سنة، وذلك من مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: تم التطبيق على مدارس التعليم الابتدائي الواقعة ضمن نطاق إدارة تعليم منطقة الرياض.

مصطلحات الدراســة:

البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة The Short Story-Based Training Program:

عرّف Singh (2021) البرنامج التدريبي في المجالات الأكاديمية بأنه "تلك الخطوات والأنشطة المنظمة والهادفة لتحسين مهارات المتعلمين وقدراتهم، ويتضمن سلسلة من خبرات التعلم، مثل الجلسات التعليمية والتدريبية، والمناقشات العلمية، والتمارين والتقييمات، التي تستهدف تحقيق أهداف تعليمية أو اجتماعية أو مهنية محددة، ويمكن تقديمها بأنماط مختلفة، مثل الحضور الشخصي، أو عبر الإنترنت، أو من خلال التعلم المدمج، والغرض من البرامج التدريبية هو تحسين أداء المتعلمين من خلال تزويدهم بالمهارات والمعلومات والمعارف اللازمة "(P.16)

ويعرفه الباحث في إطار الدراسة الحالية بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها والقائمة على توظيف القصص القصيرة المسموعة، وفي ضوء أساليب وفنيات تعديل السلوك، التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

المهارات اللغوية :Linguistic Skills

أوضح Husain (2015) أن "اللغة تعتبر في جوهرها مهارة وليست موضوعًا معرفيًا قائمًا على المحتوى، وبما أن اللغة مهارة فهي تندرج تحت مظلة المجال النفسي الحركي Psychomotor Domain، التي يمكن اكتسابها من خلال التعلم والتدريب، واللغة مهارة معقّدة تتضمن أربع مهارات فرعية، تتمثل في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، وبالتبعية تندرج مهاراتي القراءة والاستماع تحت مظلة

المهارات اللغوية الاستقبالية، في حين تندرج مهاراتي الكتابة والتحدث تحت مظلة المهارات اللغوية التعبيرية ."(P.1-2)

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: هي مجموعة من القدرات التي تمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من التواصل بشكل فعّال وفهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية، الذي يتكون من الأبعاد التالية: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث.

صعوبات التعلم :Learning Disabilities

وتُعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) ورياضيات التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم ١٤٣٧، ص.١١).

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :Students with Learning Disabilities

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو استخدامها؛ مما يؤثر على قدرتهم على القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ويظهر ذلك على الرغم من توافر الذكاء العام الطبيعي والتعليم المناسب، والملتحقين بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الرياض، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم:

يرى Stow & Selfe (2018) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك التلاميذ الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الأكاديمي وفقًا لعوامل متعددة، منها الضعف الحسي، أو مشكلات سلوكية وانفعالية، أو نسبة غياب مرتفعة، أو تعليم غير فعّال، أو مناهج غير ملائمة.

وبموجب القانون الفيدرالي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) يعتبر مصطلح Learning Disabilities مصطلح شامل يصف عددًا من صعوبات التعلم الأخرى الأكثر تحديدًا، مثل عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب (Fletcher, et al. 2018).

هذا وقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدّل للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-5- TR) إلى أربعة محكّات تشخيصية لصعوبات التعلم، وهي كالآتي:

أولًا: وجود صعوبات في التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، تتضح من خلال وجود واحدة على الأقل من الأعراض التالية التي تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل:

قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء وتردد رغم ما يبذله من جهد، وكثيرًا ما يخمّن الكلمات ولديه صعوبة في النطق الصحيح لها.

صعوبة في فهم معنى المقروء؛ فقد يقرأ النص بدقة، ولكن يجد صعوبة في فهم التسلسل والعلاقات والاستدلالات أو المعاني الأعمق لما قرأ.

الصعوبات في التهجئة، التي تظهر من خلال إضافة أو حذف أو استبدال أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة.

صعوبات في التعبير الكتابي، وارتكاب أخطاء نحوية متعددة، والصياغة السيئة، والافتقار إلى الوضوح.

الفهم المحدود للأرقام من حيث قيمها والعلاقات بينها، وقد يضيع في خضم الحسابات الرياضية أو يبدّل الإجراءات.

صعوبات في التفكير الرياضي، فقد يعاني من صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق أو الإجراءات لحل المشكلات أو المسائل الكمية.

ثانيًا: المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكل دال من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني، وتتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو أنشطة الحياة اليومية.

ثالثًا: تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سن المدرسة، وأحيانًا قد لا تصبح واضحة تمامًا حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية المحدودة للفرد.

رابعًا: لا تُفسر صعوبات التعلم كنتيجة لوجودة إعاقة عقلية أو حسية، أو اضطرابات نفسية وعصبية أخرى، أو ضغوط نفسية واجتماعية، أو عدم الإجادة للغة التعليم الأكاديمي، أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية (American Psychiatric Association, 2023).

كذلك وصف الصمادي وعضيبات (٢٠٢٤) صعوبات التعلم باعتبارها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبّر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، ولا يندرج تحت مظلة صعوبات التعلم أولئك الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساسًا عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو فكرية، أو انفعالية، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (ص.١٢-١٣)".

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم مصطلح شامل يصف اضطرابات أكاديمية محددة لدى التلاميذ، مثل عسر القراءة والكتابة والحساب، لابد من استمرار أعراضها لمدة لا تقل عن ستة أشهر، وأنها تظهر خلال سن المدرسة، كذلك فهي لا تنشأ عن إعاقة فكرية، أو حسية، أو اضطراب نفسي وعصبي، أو حرمان بيئي وثقافي.

أسباب الصعوبات اللغوية:

تُعَدُّ العوامل البيداغوجية، مثل طرق التدريس التقليدية، من الأسباب الرئيسية للصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، حيث تعتمد هذه الطرق على التلقين والحفظ، مع إهمال التفاعل النشط بين المعلم والطالب؛ مما يؤدي إلى ضعف في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، وفي هذا السياق يشير الباحثون إلى أن "التقويم اللغوي في المرحلة الابتدائية يُعتبر شكليًا، نتيجة لضيق ساعات التعلم المخصصة للغة العربية؛ مما لا يتوافق مع طبيعة التعلم (حمزة وعبد القادر، ٢٠١٧).

بالإضافة إلى ذلك، تفتقر الطرق التقليدية إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يؤدي إلى عدم تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويؤكد الباحثون أن "المعالجة البيداغوجية تهدف إلى تقليص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، من خلال إجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر (شافية ومباركة، ٢٠٢٢).

المحور الثاني: المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أوضح مدكور (٢٠١١) أن "المهارات اللغوية تعبّر عن تلك المهارات الاجتماعية التواصلية، التي تتمثل في نظام صوتي كلامي يمكن اكتسابه وتعلمّه من خلال التدريب والتعزيز والتعلم، والإنسان يتعلم اللغة بدءًا بالاستماع إليها، ثم نطق

أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب، فالفرد يتعلم اللغة بدءًا بالاستماع فالتحدث، ثم القراءة فالكتابة (ص.٦٨)".

وحدد " Desheng & Varghese (2013)المهارات اللغوية في أربع مهارات أساسية، هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى المهارات الفرعية، مثل الفهم والمفردات والقواعد النحوية والتهجئة والترقيم وما إلى ذلك، وهي تؤدي أدوارًا مهمّة في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ "(P.31)

هذا، وتمثل المهارات اللغوية تلك القدرات التي تمكّن التلميذ من التعبير عن أفكاره بشكل مترابط وواضح، والتواصل مع الآخرين، وتشكّل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث الركائز الرئيسة لها (Banditvilai, 2016)

وأشار Khasawneh (2021c) إلى أن "التلاميذ ذوي صعوبات التعليم بالمرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية في التحدث والقراءة والكتابة والاستماع؛ ولذا، فمن الضروري إعداد البرامج التعليمية المناسبة لتنميتها لما لها من أهمية كبيرة في الأداء التعليمي لديهم "(P.29)

وعرّف النجار وآخرون (٢٠٢٢) المهارات اللغوية بأنها "أداء لغوي يتسم بسرعة ودقة ونوع الأداء وكيفيته، ويختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه، وطبيعته، واستخدام اللغة بنجاح في المواقف التعليمية (ص.١٠٧)".

هذا، وقد أجمعت العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة على أن المهارات اللغوية تتضمن أربعة مهارات أساسية (العراده، ٢٠٢٣؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ المليجي وآخرون، ٢٠٢٣؛ النجار وآخرون، ٢٠٢٢؛ Goldfeld, et al. 2022; Klefbeck, 2023)ينبغي تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تمكّنهم من فهم المواد الدراسية والتفاعل معها بفعالية، واستيعاب الأفكار المعقّدة

والنجاح في الموضوعات القرائية، ومن ثم تحسين الأداء الأكاديمي، والتفاعل بشكل أفضل مع زملائهم ومعلميهم، مما يساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية صحية، وتتمثل هذه المهارات فيما يأتي:

مهارات القراءة :Reading Skillsوتعبّر عن قدرة التلاميذ على فك رموز الكلمات، وربط الحروف بالأصوات، مما يسهّل فهم النص المقروء، وكذلك القراءة بطلاقة لغوية، وفهم المعنى بطريقة واضحة.

مهارات الاستماع: :Listening Skillsوتعبّر هذه المهارات عن قدرة التلاميذ على تمييز الأصوات المتشابهة، ومعالجة وتذكّر المعلومات السمعية، مثل التعليمات الشفهية، والقص، ونطق الكلماء والأصوات بطلاقة وعلى نحو سليم.

مهارات الكتابة: :Writing Skillsوتتمثل في بعض المهارات الفرعية، مثل تهجئة الكلمات وقواعدها النحوية الصحيحة، وكتابة الجمل بصورة واضحة متماسكة، وكذلك تنظيم الأفكار، وكتابتها بشكل واضح، وموجز.

مهارات التحدث :Speaking Skillsوتتمثل في قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ومشارعرهم بشكل واضح ومباشر، والتركيز على المتحدث وفهم ما يقوله، والمشاركة الفعّالة في المحادثات والانخراط فيها، والتحدث المناسب والملائم للموضوع.

يتضح مما سبق أن المهارات اللغوية تعتبر ركيز أساسية للتواصل والتعلم، يتم التعبير عنها بنظام صوتي يُكتسب من خلال التدريب والتعلم، وتلعب أدورًا مهمة في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ، إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات كبيرة في اكتساب تلك المهارات، مما يتطلب توفير برامج تدخلية مناسبة لتنميتها وتحسين أدائهم الأكاديمي.

النظريات التعليمية التي تدعم استخدام الأدب القصصي في تنمية المهارات اللغوية:

تُعد النظرية البنائية الاجتماعية من أبرز الأسس النظرية الداعمة لاستخدام الأدب القصصي في تنمية المهارات اللغوية، إذ ترى أن التعلم يتم عبر التفاعل الاجتماعي وبناء المعرفة من خلال الخبرات المشتركة، وفي هذا السياق، يمثل السرد القصصي أداة تعليمية فعّالة تتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى، مما يسهم في تعزيز قدراتهم على الفهم والتعبير اللغوي، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي عبر تحليل الشخصيات والأحداث والمواقف، وقد أكدت الدراسات أن توظيف السرد القصصي في التعليم يُعد وسيلة مؤثرة في تحسين مهارات اللغة والتواصل، وتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل البيئة التعليمية (Abderrahim & Plana, 2021)

تُسهم نظرية التعلم بالاكتشاف في دعم توظيف الأدب القصصي في التعليم، حيث تؤكد على أهمية تمكين المتعلمين من استكشاف المعرفة ذاتيًا واكتشاف المفاهيم من خلال التجربة العملية، ويوفر السرد القصصي سياقًا غنيًا يساعد المتعلمين على استنتاج القواعد اللغوية وتوسيع حصيلتهم اللفظية من خلال التفاعل مع مواقف وشخصيات متنوعة، ويسهم هذا الأسلوب في تعزيز دافعية المتعلمين وجعل عملية اكتساب اللغة أكثر جذبًا وفاعلية، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام القصص الرقمية يسهم في تنمية المهارات الحياتية والتواصلية لدى الأطفال عبر بيئة تعليمية تفاعلية تدعم الاكتشاف والتعلم الذاتي (عبدالقادر وآخرون، ٢٠٢٣).

استخدام القصة القصيرة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

تُعتبر القصة القصيرة أداة تعليمية فعّالة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية وتعزيز قدراتهم القرائية؛ حيث هدفت دراسة

الخليف (٢٠١٦) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت هذه الإستراتيجية؛ مما يدل على فعاليتها في تعزيز الفهم القرائي، وأجرى الشريف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات القرائية الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة ترابيعة وبخرون (٢٠٢٣) على دور القصة في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أن للقصة دورًا فعّالًا في تحسين مهارتي التعرف القرائي والفهم القرائي، كذلك أظهرت دراسة أجرتها الطاهر (٢٠٢٤) حبث تم إعداد برنامج قائم على القصة الرقمية بهدف تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وشملت الدراسة عينة من ٦٠ طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٦ و٧ سنوات، وقُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت القصة الرقمية في تحسين مهارات الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة، مما يؤكد فعالية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة

من خلال ما سبق يتضح أن استخدام القصة القصيرة، سواءً كانت رقمية أو تقليدية، يُعد وسيلة فعّالة في تعليم وتنمية المهارات اللغوية والقرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة: استعرض الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التدخل شبه التجريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

هدفت دراسة همام (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، قوام كل منهما (١٥) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد-بينيه الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي السريع (كامل، ١٩٨٩)، ومقياس المهارات اللغوية (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج غلى فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية الأربعة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كذلك استهدفت دراسة Özbek, et al. (2019) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارات كتابة النصوص الوصفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تألفت العينة من (٣) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وتم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وعددها (٩) جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا، ومدة الجلسة حوالي (٤٥) دقيقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات كتابة النصوص الوصفية لدى عينة الدراسة.

وأجرى الشريف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات القرائية الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، وتألفت العينة من (١٥) تلميذًا من ذوي

صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي المقيدين بالمدارس الحكومية في مدينة الطائف، واستخدمت الدراسة ثلاث قصص رقمية، وبطاقة ملاحظة (إعداد الباحث)، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة.

وفي هذا الصدد أجرى Khasawneh & Al-Rub (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب تكوين الكلمات البصرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتألفت العنية من (١٠٤) من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدمت الدراسة استبانة الفهم القرائي طورها الباحثان كأداة للقياس، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي سياق متصل استهدفت دراسة فياض (٢٠٢٢) التعرف على فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصفين الثاني والثالث الأساسيين، تم تقسيمهم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (١٢) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة والكتابة، وبرنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما أجرى Marinelli, et al. (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال مراجعة منهجية لعدد (٦) دراسات تدخلية فرنسية وإنجليزية وإيطالية منشورة على قواعد البيانات العالمية الآتية: (Scopus, EBSCO host, PubMed, Science Framework, & Web of Science)، وقد أسفرت نتائج هذه المراجعة عن فاعلية البرامج التدخلية التي تم إعدادها في ضوء الألعاب التعليمية في تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة Shaaban & Mohamed (2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتألفت العينة من (٢٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات القرائية من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة الطاهر (٢٠٢٤) الكشف عن فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الاستعداد للقراءة- الاستعداد للكتابة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتألفت العينة من (٦٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بإدارة تعليم الباحة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (٣٠) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة قائمة المهارات اللغوية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، والبرناج القائم على القصة

(إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في بعض الجوانب، وهي كالآتي:

من حيث الهدف؛ تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم استعراضها من حيث الهدف العام، وهو تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

من حيث المنهج؛ تتشابه-أيضًا- الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج شبه التجريبي.

من حيث الأدوات؛ لقد استخدمت الدراسات السابقة التي تم استعراضها أدوات قياس مشابهة لأداة الدراسة الحالية في تشخيص المهارات اللغوية، بما في ذلك الاستبانات، والمقاييس، وملاحظات المعلمين.

إلا أن هناك اختلافات جوهرية بين الدراسات الحالية، وما تم استعراضه من دراسات سابقة، تمثلت فيما يلي:

اختلاف أنواع البرامج التدخلية المستخدمة في كل دراسة مع التدخل الحالي، إذ تعتمد الدراسة الحالية على مدخل القصص القصيرة، في حين تباينت المداخل في الدراسات السابقة ما بين الألعاب التعليمية، والواقع المعزز، والقصص الرقمية.

تستهدف الدراسة الحالية المهارات الأربعة للغة: (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث) في حين ركزّت بعض الدراسات السابقة على مهارات محددة بعينها.

على الرغم من تشابه العينات من حيث طبيعتها كونها جميعًا من فئة صعوبات التعلم، فإنها اختلفت من حيث خصائصها، وحجمها، وجنسيتها.

الفجوة البحثية:

بينما اعتمدت الدراسات السابقة على تدخلات متنوعة، مثل: الألعاب التعليمية، والواقع المعزز، والقصص الرقمية، اعتمدت الدراسة الحالية على مدخل القصة القصيرة، وهو مدخل نادر الاستخدام حسب حدود الاطلاع. كما ركزت الدراسة الحالية على تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، في حين اقتصرت بعض الدراسات السابقة على مهارات لغوية فرعية محددة، إضافة إلى ذلك، أُجريت الدراسة الحالية في السياق الثقافي لمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، خلافا للدراسات السابقة التي تناولت بيئات ثقافية أجنبية أو محلية أخرى خارج الرياض، علاوة على ذلك، اعتمدت الدراسة الحالية على قياس تتبعي بعد مرور شهر على انتهاء التطبيق، خلافا لمعظم الدراسات السابقة التي لم تركز على المتابعة الزمنية لنتائجها، وأخيرا، تميزت الدراسة الحالية بتنوع وسائل وأساليب التقويم، بحيث شملت التغذية الراجعة المستمرة، والتقويم البنائي، والتقييمات الجماعية والفردية، والملاحظة المباشرة، والتقييم الذاتي، فضلا عن التحكيم العلمي من قبل مختصين، وتبرز هذه الفروقات مجتمعةً الفجوة البحثية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

قدّمت الدراسات السابقة التي تم استعراضها فوائد متعددة؛ إذ أسهمت في تقديم إطارٍ نظريٍّ قويٍّ لبناء الدراسة الحالية، وفهم العوامل المؤثرة على المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك النظريات المفسرة لها، وتوفير إرشادات حول أفضل الممارسات التدخلية لتحسين المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، كما ساعدت في تحديد الأبعاد الرئيسة لقياس المهارات اللغوية لديهم، وفرض فروض الدرسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظرًا لطبيعتها، حيث تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة)، ويتطلب هذا المنهج التعامل مع متغيرين أساسيين، هما المتغير المستقل والمتغير التابع، وفي هذه الدراسة يُعتبر البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة هو المتغير المستقل، في حين تمثل المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتغير التابع.

ثانيًا: عينة الدراسة:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: شملت هذه العينة (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض، وتم اختيار التلاميذ بطريقة عشوائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري بلغ (١٠,٤٥) سنوات، وانحراف معياري قدره (٠,٥٠٦). يوضح الجدول (١) المؤشرات الإحصائية لهذه العينة.

جدول (١) الإحصاءات الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث العمر الزمني.

النوع	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
العينة ككل	٣٣	١٠,٤٥	٠,٥٠٦

العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (١٢) تلميذًا من الذكور ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض، وتم اختيار التلاميذ بطريقة قصدية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري بلغ (١٠,٤٢) سنوات، وانحراف معياري قدره (٠,٥١٥)، قُسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تضم (٦) تلاميذ، والمجموعة الضابطة التي تضم أيضًا (٦) تلاميذ، ويوضح الجدول (٢) المؤشرات الإحصائية لهذه العينة.

جدول (٢) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٦	١٠,٥٠	٠,٥٤٨
المجموعة الضابطة	٦	١٠,٣٣	٠,٥١٦
العينة الأساسية	١٢	١٠,٤٢	٠,٥١٥

وروعي عند اختيار التلاميذ في العينة الأساسية أن يكونوا من التلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس المهارات اللغوية، أي من الذين يقعون ضمن الربع الأدنى، مع استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات غير منخفضة، كما تم تحقيق التجانس والتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتغيرين رئيسين: العمر الزمني والمهارات اللغوية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها بشأن هذا التجانس.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، ويهدف الاختبار إلى تحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) فيما يتعلق بالمهارات اللغوية والعمر الزمني، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار "مان-ويتني" التي تم التوصل إليها بشأن الفروق بين المجموعتين في هذين المتغيرين.

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٦	٧,٠٠	٤٢,٠٠	١٥,٠٠٠	-٠,٥٦١	(٠,٥٧٥) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٦,٠٠	٣٦,٠٠			
البعد الأول (القراءة)	تجريبية قبلي	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	١٢,٥٠٠	-٠,٩٠٥	(٠,٣٦٦) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٨	٣٣,٥٠			
البعد الثاني (الكتابة)	تجريبية قبلي	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠	١٠,٥٠٠	-١,٢٤٣	(٠,٢١٤) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٧,٧٥	٤٦,٥٠			
البعد الثالث (الاستماع)	تجريبية قبلي	٦	٧,٥٠	٤٥,٠٠	١٢,٠٠٠	-٠,٩٨٢	(٠,٣٢٦) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠			
البعد الرابع (التحدث)	تجريبية قبلي	٦	٧,٨٣	٤٧,٠٠	١٠,٠٠٠	-١,٣٠٤	(٠,١٩٢) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٥,١٧	٣١,٠٠			
مقياس المهارات اللغوية ككل	تجريبية قبلي	٦	٧,٣٣	٤٤,٠٠	١٣,٠٠٠	-٠,٨١١	(٠,٤١٨) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٦	٥,٦٧	٣٤,٠٠			

وتُظهر نتائج جدول (٣) أن قيم "Z"بلغت (-٠,٥٦١، -٠,٩٠٥، -١,٢٤٣، -٠,٩٨٢، -١,٣٠٤، -٠,٨١١)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) والعمر الزمني، وبناءً على ذلك يمكن

القول: إن التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي للمهارات اللغوية والعمر الزمني قد تحقق.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة الحالية على ما يلي:

مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ممن هم في عمر (١٠-١١) سنة إعداد: الباحث.

برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد: الباحث.

أولًا: مقياس المهارات للغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ممن هم في عمر (١٠-١١) سنة إعداد: الباحث ملحق (٢):

تُعد المهارات اللغوية من العناصر الأساسية التي تلعب دورًا حيويًا في حياة التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية، وتتأثر هذه المهارات بشكل كبير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤثر على قدرتهم في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ومن هذا المنطلق تم تصميم هذا المقياس بهدف تقييم وتحليل مستوى المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه التدخلات التعليمية بشكل فعال.

الهدف من المقياس: تم تصميم هذا المقياس بهدف تقييم وتحليل مستوى المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه التدخلات التعليمية بشكل فعال.

مبررات إعداد المقياس في الدراسة: أطلع الباحث على مجموعة من مقاييس المهارات اللغوية وأبعادها الفرعية، مثل مقيس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة (الثبيتي وآخرون، ٢٠١١)، ومقياس تشخيص

صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي للأطفال (سليمان، ٢٠٢٣)، واستبانة المهارات اللغوية البرجماتية المطوّر للأطفال (Alev, et al. 2014)، ومقياس المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة (Davis & Qi, 2020)، ونتيجة لعدم وجود مقياس شامل في حدود اطلاع الباحث، يغطي الجوانب الأربعة المراد قياسها للمهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وجد الباحث ضرورة إعداد المقياس الحالي.

خطوات بناء المقياس: مر إعداد مقياس المهارات اللغوية بعدة خطوات على النحو التالي:

تم تحديد الهدف من المقياس الحالي وهو تقييم الجوانب الأربعة للمهارات اللغوية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، والفئة المستهدفة هي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الاطلاع على الأدبيات النظرية في مجال المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم والدراسات السابقة ذات الصلة (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠١٦؛ الحساني والفارسي، ٢٠٢٠؛ الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، ٢٠٢٢؛ Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Banditvilai, 2016; Dada, et al. 2021; Graham, et al. 2020; Marinelli, et al. 2023)

بناء محتوى المقياس من خلال تحديد أبعاده، وتطوير بنوده ومفرداته، وذلك بلغة واضحة ومفهومة، للتأكد من ملاءمتها لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من الأساتذة المحكمين في مجال التربية الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٣) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتحقق من أنه يقيس ما يهدف إلى قياسه.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد رئيسة للمهارات اللغوية، وهي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، كل بعد يحتوي على سبعة بنود تقيس جوانب مختلفة من المهارة اللغوية المرتبطة به، وتم تصميم البنود بحيث تكون شاملة وتغطي مجموعة متنوعة من القدرات اللغوية التي يتوقع أن يمتلكها التلاميذ في هذا العمر، تكون المقياس من (٢٨) مفردة، تم توزيعها على الأبعاد الفرعية، كما يلي:

البعد الأول (القراءة): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات، وفهم النصوص، واستيعاب المحتوى القرائي، ويشمل بنودًا تقيس التعرف على الكلمات الشائعة وغير الشائعة، والكلمات المتشابهة في النطق والشكل، بالإضافة إلى القدرة على قراءة الجمل والفقرات القصيرة، وفهم النصوص المقروءة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧).

البعد الثاني (الكتابة): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي الصحيح والمنظم، ويشمل بنودًا تقيس الكتابة التعبيرية، كتابة القصة القصيرة، الكتابة الإملائية للكلمات الشائعة وغير الشائعة، بالإضافة إلى كتابة الجمل والفقرات القصيرة بإملاء وتصحيح النصوص المكتوبة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).

البعد الثالث (الاستماع): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المعلومات المسموعة، ويشمل بنودًا تقيس فهم النصوص القصيرة

المسموعة، إعادة سرد القصص، اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقدة، تلخيص الحوارات، وتحديد الفكرة الرئيسة للنصوص المسموعة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١).

البعد الرابع (التحدث): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعبير الشفهي والتواصل الفعال، ويشمل بنودًا تقيس التعبير عن المواضيع المحددة، إعادة سرد القصص، التحدث عن التجارب الشخصية، وصف الصور، إجراء الحوارات القصيرة، والتعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

ويقوم المعلم أو الأخصائي المعني بتطبيق هذا المقياس مع الالتزام بتوجيهات التقييم بدقة، وتوفير بيئة مناسبة للتلاميذ تساعدهم على الأداء بأفضل شكل ممكن، وسيساعد هذا المقياس على تحديد النقاط القوية لدى التلاميذ والعمل على تعزيزها، وكذلك تحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين وتوجيه التدخلات التعليمية اللازمة، وتم استخدام مقياس الأداء المكون من (٥) درجات لتقييم كل بند، وبهذا يتراوح مجموع الدرجات على المقياس ما بين (٢٨-١٤٠) درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أساليب للتأكد من مدى قياسه لما وُضع لقياسه، وتشمل هذه الأساليب: صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها:

الصدق الظاهري (المحكمين): تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، وعددهم (١٠)، بهدف تقييم مدى صحة

وسلامة بنود المقياس، والتأكد من خلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملاءمتها لعينة الدراسة، وأسفرت ملاحظات المحكمين عن تعديل بعض البنود وهي (٢، ٦، ٨، ١٢، ٢٢، ٢٦، ٢٨)، واعتمد الباحث نسبة اتفاق بلغت (٩٠%) بين المحكمين كمعيار لقبول البنود.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية باستخدام عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والهدف من ذلك هو فحص الفروق بين متوسطي رتب درجات (٩) تلاميذ مرتفعي الأداء و(٩) تلاميذ منخفضي الأداء على مقياس المهارات اللغوية، حيث تم تقسيم العينة بنسبة (٢٧%) لكل من الأداءين المرتفع والمنخفض، وقد أسفرت النتائج عن التالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية لذوي صعوبات التعلم.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (القراءة)	الدنيا	٩	٥,٢٢	٤٧,٠٠	٢,٠٠٠	-٣,٤١٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٣,٧٨	١٢٤,٠٠			
البعد الثاني (الكتابة)	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٥٩٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			
البعد الثالث (الاستماع)	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٥٨٤	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			
البعد الرابع (التحدث)	الدنيا	٩	٦,٠٠	٥٤,٠٠	٩,٠٠٠	-٢,٧٩٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٣,٠٠	١١٧,٠٠			
مقياس المهارات اللغوية ككل	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٥٨٢	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			

تشير نتائج جدول (٤) إلى أن قيم ((Zالمحسوبة بلغت (-٣,٤١٧، -٣,٥٩٧، -٣,٥٨٤، -٢,٧٩٧، -٣,٥٨٢)، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويُظهر هذا وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) لصالح التلاميذ مرتفعي الأداء، هذه النتائج تعكس القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، والهدف من هذا الإجراء هو التأكد من مدى تجانس مفردات المقياس وتحديد ما إذا كان يقيس سمة واحدة أو سمات متعددة، وذلك على النحو التالي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقياس المهارات اللغوية ككل.

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (القراءة)	١	٠,٦٠٧**	٠,٥٤٧**	البعد الثالث (الاستماع)	١٥	٠,٧٧١**	٠,٦٠٨**
	٢	٠,٤٧٠**	٠,٤٠٥*		١٦	٠,٥٤٠**	٠,٦٤٦**
	٣	٠,٦٨٧**	٠,٥٥٦**		١٧	٠,٥٩٠**	٠,٤٤٠*
	٤	٠,٦٤٥**	٠,٤٩١**		١٨	٠,٦٤٧**	٠,٦٢٦**
	٥	٠,٦٠٢**	٠,٥٨٩**		١٩	٠,٧٦٩**	٠,٦٢٦**
	٦	٠,٦١٧**	٠,٥٣٠**		٢٠	٠,٦٦٤**	٠,٤٥٠**
	٧	٠,٦٨٩**	٠,٧٧٧**		٢١	٠,٥٩١**	٠,٦٤٠**
البعد الثاني	٨	٠,٧٩٠**	٠,٧٠٤**	البعد الرابع	٢٢	٠,٧٣٧**	٠,٥٠١**

(الكتابة)	٩	٠,٧٤٧**	٠,٦٩٠**	(التحدث)	٢٣	٠,٦٤٨**	٠,٥٨٢**
	١٠	٠,٤٧٧**	٠,٥٢٨**		٢٤	٠,٦٩٢**	٠,٦٨١**
	١١	٠,٧٤٣**	٠,٧١٤**		٢٥	٠,٦٩٨**	٠,٥٧٠**
	١٢	٠,٨٠٣**	٠,٧٥١**		٢٦	٠,٥٨٧**	٠,٤٨٤**
	١٣	٠,٧٥٦**	٠,٦٢٧**		٢٧	٠,٦٨٣**	٠,٥٧١**
	١٤	٠,٥٧٤**	٠,٤٣٤*		٢٨	٠,٧١٦**	٠,٥١٥**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

تُظهر نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠,٠٥ و٠,٠١)، وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها؛ مما يعزز صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبالتالي يبقى عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة بعد إجراء اختبار الاتساق الداخلي.

حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية المختلفة وبين بعضها البعض، بالإضافة إلى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	مقياس المهارات اللغوية ككل
القراءة	١	٠,٧٩٧**	٠,٦٩٣**	٠,٦٨٨**	٠,٨٩٩**
الكتابة	٠,٧٩٧**	١	٠,٧٨٣**	٠,٥٧٨**	٠,٩٠٦**
الاستماع	٠,٦٩٣**	٠,٧٨٣**	١	٠,٥٩١**	٠,٨٧٨**
التحدث	٠,٦٨٨**	٠,٥٧٨**	٠,٥٩١**	١	٠,٨١٨**
مقياس المهارات اللغوية ككل	٠,٨٩٩**	٠,٩٠٦**	٠,٨٧٨**	٠,٨١٨**	١

تشير نتائج جدول (٦) إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية للمقياس (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وبين بعضها البعض، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذه الارتباطات القوية تعكس تجانس المقياس واتساق أبعاده الفرعية؛ مما يؤكد على جودة المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس: تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق، شملت التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان وتصحيح الطول لسبيرمان براون) بالإضافة إلى معامل ألفا–كرونباخ، وذلك على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج عن الآتي:

طريقة ألفا–كرونباخ :Cronbach Alphaقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، بعد ذلك تم حساب قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وأسفرت النتائج عما يلي.

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية (معامل ألفا–كرونباخ).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
البعد الأول (القراءة)	٧	٠,٧٣١
البعد الثاني (الكتابة)	٧	٠,٨٢٧
البعد الثالث (الاستماع)	٧	٠,٧٧٨
البعد الرابع (التحدث)	٧	٠,٨٠٥
مقياس المهارات اللغوية ككل	٢٨	٠,٩٢٧

ويتضح من خلال نتائج جدول (٧) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

طريقة التجزئة النصفية :Half-Splitتم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بُعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان وتصحيح الطول لسبيرمان–براون، وذلك على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (القراءة)	٧	٠,٦١٦	٠,٧٦٥	٠,٧٥٣
البعد الثاني (الكتابة)	٧	٠,٥٩٧	٠,٧٥٠	٠,٧٤٤
البعد الثالث (الاستماع)	٧	٠,٦٠٩	٠,٧٦٠	٠,٧٤٥
البعد الرابع (التحدث)	٧	٠,٧٣٨	٠,٨٥٢	٠,٨٢٤
مقياس المهارات اللغوية ككل	٢٨	٠,٨٠٨	٠,٨٩٤	٠,٨٩٤

وتُظهر نتائج جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان–براون وجوتمان كانت مقبولة، حيث تجاوزت قيمتها (٠,٦٠)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) مفردة، وتُوجه التعليمات للقائم بتطبيق المقياس من المعلمين أو الأخصائيين بضرورة تصحيح الإجابات بدقة وعناية لضمان الحصول على نتائج دقيقة تعكس مستوى كل تلميذ في كل بُعد من الأبعاد الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ويتم تقييم كل بند باستخدام مقياس أداء مكون من ٥ درجات؛ مما يجعل مجموع الدرجات على المقياس يتراوح بين (٢٨ و١٤٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما تعكس الدرجة المنخفضة انخفاض هذه المهارات.

ثانيًا: البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة إعداد الباحث ملحق (٣)

الهدف العام للبرنامج التدريبي: تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ممن هم في عمر (١٠-١١) سنة.

الأهداف الإجرائية الفرعية للبرنامج:

- أن يستطيع التلميذ قراءة قائمة من الكلمات الشائعة وغير الشائعة بدقة وسرعة.
- أن يستطيع التلميذ قراءة فقرة قصيرة والإجابة على أسئلة فهم النص المتعلقة بها.
- أن يستطيع التلميذ قراءة جملة أو فقرة قصيرة بصوت عالٍ بوضوح وسلاسة.
- يستطيع التلميذ كتابة فقرة تعبيرية من ٥-٧ جمل حول موضوع معين.
- يستطيع التلميذ كتابة قصة قصيرة من ١٠-١٥ جملة تتضمن بداية ووسط ونهاية.
- يستطيع التلميذ كتابة قائمة من الكلمات الشائعة وغير الشائعة بشكل صحيح.
- أن يستطيع التلميذ الاستماع إلى نص قصير والإجابة على أسئلة الفهم المتعلقة به.

- يستطيع التلميذ إعادة سرد قصة قصيرة بعد الاستماع إليها.
-أن يستطيع التلميذ اتباع تعليمات شفهية تتضمن ٣-٤ خطوات.
-أن يستطيع التلميذ التحدث عن موضوع محدد لمدة ٢-٣ دقائق بدون انقطاع.
- أن يستطيع التلميذ إعادة سرد قصة سمعها بأسلوبه الخاص.
- أن يستطيع التلميذ التحدث عن تجربة شخصية بوضوح وتفصيل.
- أن يستطيع التلميذ وصف صورة بشكل دقيق ومفصل.
- أن يستطيع التلميذ المشاركة في حوار قصير حول موضوع معين.
- أن يستطيع التلميذ التعبير عن مشاعره وأفكاره الشخصية بوضوح.

إعداد وبناء البرنامج:

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدخلية التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تم توضيح ذلك في الإطار النظري للدراسة.

اعتمد بناء البرنامج على مجموعة من الأسس، فمن الناحية النفسية، يهدف البرنامج إلى مراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتطوير قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل صحيح، ويشمل أنشطة تساعد على تنمية المهارات اللغوية تدريجيًا وبطريقة مشجعة؛ مما يسهم في تحسين حالتهم النفسية وزيادة دافعيتهم للتعلم، أما من الناحية الاجتماعية، فيسعى البرنامج إلى تعزيز التفاعل بين التلاميذ من خلال الأنشطة الجماعية والمناقشات التي تشجع على التعاون والمشاركة الفعالة؛ مما يساعدهم على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والعمل الجماعي، كما يرتكز البرنامج على أسس فلسفية تقوم على فلسفة التعليم الشامل، التي تهدف إلى تنمية جميع جوانب شخصية التلميذ وليس فقط الجانب

الأكاديمي، من خلال تحقيق توازن بين التعليم النظري والتطبيق العملي؛ مما يساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية.

الاستعانة بمجموعة من الفنيات المتنوعة التي شملت: عرض البطاقات التعليمية، والقراءة الجهرية، والألعاب التعليمية، وقراءة جمل قصيرة وطويلة، واستخدام الصور لتوضيح المعنى، وقراءة فقرات قصيرة ونصوص، ومناقشة محتوى الفقرات والنصوص، وكتابة قصة قصيرة، ومناقشة أفكار القصة، والإملاء، وتصحيح الكلمات، وكتابة جمل وفقرات، وتصحيح النصوص، وكتابة قصة خيالية، والكتابة الوصفية، ومناقشة الوصف، وكتابة تقرير قصير، ومناقشة التقارير، والكتابة الإبداعية، ومناقشة الأفكار، ومناقشة جماعية، وتوجيهات شفهية مباشرة، واستخدام القصص القصيرة المسموعة، وتمارين إعادة الكلام، والتدريب الشفهي، والتعليمات التفاعلية، واستخدام مقاطع حوارية، وتمارين التلخيص الشفهي، والتدريب على استخلاص المعلومات الرئيسة، ومناقشات جماعية لتحليل النصوص، واستخدام مقاطع حوارية، وتمارين تلخيص الأفكار، والتحفيز اللفظي، والنماذج الصوتية، والتكرار الموجه، ؤوالتعبير عن الأفكار بوضوح، وممارسة الحوارات، والاستماع الفعّال، وتمييز الأحداث والأفكار الرئيسة.

التنويع في وسائل وأساليب التقييم والتقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي، التي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أُستخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدي مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والإستراتيجيات

المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٤٠) جلسة تدريبية بواقع (٤) جلسات أسبوعيًا، وتراوحت مدة تطبيق كل جلسة (٣٠-٥٠) دقيقة تقريبًا وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين ونصف تقريبًا من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، ويوضح جدول (٩) ملخص جلسات البرنامج:

جدول (٩) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
١	التعرف على الكلمات الشائعة	– تمكين التلاميذ من التعرف على الكلمات الشائعة. – تحسين القدرة على تمييز الكلمات المتشابهة في النطق.	عرض البطاقات التعليمية، القراءة الجهرية، الألعاب التعليمية.	بطاقات تعليمية تحتوي على الكلمات الشائعة، كتيبات قصص قصيرة، لوحة تفاعلية.
٢	فهم الجمل البسيطة	– تمكين التلاميذ من فهم الجمل البسيطة. – تحسين القدرة على قراءة الجمل بشكل صحيح.	قراءة جمل قصيرة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	بطاقات تعليمية تحتوي على جمل قصيرة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.
٣	تمييز الكلمات المتشابهة	– تحسين قدرة التلاميذ على تمييز الكلمات المتشابهة في النطق والشكل. – زيادة الوعي بالاختلافات البسيطة بين الكلمات.	القراءة الجهرية، الألعاب التعليمية.	بطاقات تعليمية تحتوي على كلمات متشابهة، لوحة تفاعلية.
٤	قراءة الفقرات القصيرة	– تمكين التلاميذ من قراءة الفقرات القصيرة بشكل صحيح. – تحسين القدرة على فهم النصوص القصيرة.	قراءة فقرات قصيرة، مناقشة محتوى الفقرات.	بطاقات تحتوي على فقرات قصيرة، كتيب يحتوي على فقرات وقصص قصيرة.
٥	استيعاب النصوص المقروءة	– تحسين قدرة التلاميذ على استيعاب النصوص المقروءة. – تعزيز مهارات الفهم القرائي.	قراءة نصوص قصيرة، مناقشة محتوى النصوص.	بطاقات تحتوي على نصوص قصيرة، كتيب يحتوي على نصوص وقصص قصيرة.

٦	التعرف على الكلمات غير الشائعة	– تحسين قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات غير الشائعة. – زيادة المفردات اللغوية.	عرض البطاقات التعليمية، القراءة الجهرية.	بطاقات تعليمية تحتوي على الكلمات غير الشائعة، كتيبات قصص قصيرة، لوحة تفاعلية.
٧	تحسين القدرة على قراءة الجمل	– تحسين قدرة التلاميذ على قراءة الجمل بشكل صحيح. – تعزيز الثقة في القراءة الجهرية.	قراءة جمل قصيرة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	بطاقات تعليمية تحتوي على جمل قصيرة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.
٨	تحسين الفهم القرائي	– تحسين قدرة التلاميذ على فهم النصوص المقروءة. – تعزيز مهارات الفهم القرائي.	قراءة نصوص قصيرة، مناقشة محتوى النصوص.	بطاقات تحتوي على نصوص قصيرة، كتيب يحتوي على نصوص وقصص قصيرة.
٩	تحسين القدرة على قراءة الجمل الطويلة	– تحسين قدرة التلاميذ على قراءة الجمل الطويلة بشكل صحيح. – تعزيز الثقة في القراءة الجهرية.	قراءة جمل طويلة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	بطاقات تعليمية تحتوي على جمل طويلة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.
١٠	تقييم شامل وتطبيق عملي	– تقييم مدى تطور مهارات القراءة لدى التلاميذ. – تعزيز الثقة في القدرة على قراءة النصوص.	القراءة الجهرية، مناقشة نصوص متنوعة.	نصوص متنوعة (قصص، مقالات قصيرة).
١١	كتابة تعبيرية بسيطة	– تحسين قدرة التلاميذ على كتابة تعبيرية بسيطة. – تعزيز مهارات التعبير الكتابي المنظم.	سرد قصة قصيرة، مناقشة القصة، كتابة تعبيرية.	صور القصة، ورق وأقلام
١٢	كتابة القصة القصيرة	– تحسين قدرة التلاميذ على كتابة قصة قصيرة. – تعزيز مهارات التنظيم الكتابي	كتابة قصة قصيرة، مناقشة أفكار القصة	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على عناصر القصة (بداية، وسط، نهاية)
١٣	الكتابة الإملائية	– تحسين مهارات الكتابة الإملائية. – تعزيز القدرة على كتابة الكلمات الشائعة وغير الشائعة.	الإملاء، تصحيح الكلمات	ورق وأقلام، بطاقات كلمات
١٤	كتابة الجمل والفقرات القصيرة	– تحسين قدرة التلاميذ على كتابة جمل وفقرات قصيرة. – تعزيز مهارات الكتابة المنظمة.	كتابة جمل وفقرات، تصحيح النصوص	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع للكتابة
١٥	كتابة القصة الخيالية	= تحسين قدرة التلاميذ على كتابة قصة خيالية تعزيز مهارات الكتابة الإبداعية.	كتابة قصة خيالية، مناقشة أفكار القصة	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع خيالية
١٦	الكتابة الوصفية	= تحسين مهارات الكتابة الوصفية.	الكتابة الوصفية، مناقشة الوصف	ورق وأقلام، صور لأشياء وأحداث

		= تعزيز القدرة على وصف الأشياء والأحداث بدقة.		
١٧	كتابة الحوار	– تحسين مهارات كتابة الحوار. – تعزيز القدرة على كتابة حوارات بين الشخصيات.	كتابة الحوار، مناقشة الحوارات	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواقف حوارية
١٨	كتابة تقرير قصير	– تحسين مهارات كتابة التقارير القصيرة. – تنظيم المعلومات بشكل منطقي.	كتابة تقرير قصير، مناقشة التقارير	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع للتقارير
١٩	كتابة نصوص إبداعية	– تحسين مهارات الكتابة الإبداعية. – القدرة على التعبير عن الأفكار بطرق مبتكرة.	الكتابة الإبداعية، مناقشة الأفكار	ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع إبداعية
٢٠	مراجعة وتقييم	– مراجعة وتقييم ما تم تعلمه خلال الجلسات السابقة. – تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التحسين المستمر.	مراجعة، تقييم	ورق وأقلام، نماذج من أعمال التلاميذ
٢١	التعريف بمهارة الاستماع	– فهم أهمية مهارة الاستماع في التعلم. – تعريف التلاميذ بأنواع التقييمات المستخدمة في تطوير مهارة الاستماع.	مناقشة جماعية، توجيهات شفهية مباشرة.	محاضرة قصيرة، بطاقات تفاعلية للمناقشة.
٢٢	فهم النصوص القصيرة المسموعة	– تحليل نصوص قصيرة مسموعة. – تفسير الأفكار الرئيسية للنصوص المسموعة.	استخدام القصص القصيرة المسموعة، مناقشات جماعية.	مقاطع صوتية للقصص القصيرة، أوراق عمل لتحليل النصوص.
٢٣	إعادة سرد القصص	– تدريب التلاميذ على إعادة سرد القصص بدقة. – تحسين مهارات الاستماع والتعبير الشفهي.	تمارين إعادة السرد، التوجيهات الشفهية.	مقاطع صوتية للقصص، أوراق عمل لتمارين إعادة السرد.
٢٤	اتباع التعليمات الشفهية	تحسين قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقدة.	التدريب الشفهي، التعليمات التفاعلية.	قوائم التعليمات، أنشطة تفاعلية للتدريب على اتباع التعليمات.
٢٥	تلخيص الحوارات: الفهم والملخص	تعزيز مهارات تلخيص الحوارات والأفكار الرئيسية.	استخدام مقاطع حوارية، تمارين التلخيص الشفهي.	مقاطع حوارية صوتية، أنشطة للتلخيص الشفهي.

٢٦	تحديد الفكرة الرئيسية للنصوص المسموعة: التركيز والتمييز	تحسين مهارات تحديد الفكرة الرئيسية في النصوص المسموعة.	التدريب على استخلاص المعلومات الرئيسية، مناقشات جماعية لتحليل النصوص.	مقاطع صوتية للنصوص، أوراق عمل لتحديد الفكرة الرئيسية.
٢٧	إعادة سرد القصص: الفهم والإعادة	تحسين قدرة التلاميذ على إعادة سرد القصص المسموعة بدقة ووضوح.	استخدام مقاطع قصصية صوتية، أنشطة تفاعلية لإعادة سرد القصص.	مقاطع صوتية لقصص، أنشطة كتابة لإعادة سرد الأحداث الرئيسية.
٢٨	اتباع التعليمات الشفهية: الفهم والتطبيق	تعزيز قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقدة.	استخدام قوائم التعليمات، تمارين تفاعلية للتدريب على اتباع التعليمات.	قوائم التعليمات المكتوبة، أنشطة للتطبيق الفوري للتعليمات.
٢٩	تلخيص الحوارات: الاستيعاب والتحليل	تعزيز مهارات تلخيص الحوارات واستخلاص الأفكار الرئيسية.	استخدام مقاطع حوارية، تمارين لتلخيص الأفكار الرئيسية.	مقاطع حوارية صوتية، أنشطة كتابة لتلخيص الحوارات.
٣٠	تحديد الفكرة الرئيسية: الفهم والتقييم	تعزيز قدرة التلاميذ على تحديد الفكرة الرئيسية للنصوص المسموعة.	استخدام مقاطع نصوص مسموعة، أنشطة لتحديد الأفكار الرئيسية والموضوعات.	مقاطع نصوص مسموعة، أنشطة كتابة لتحديد الأفكار الرئيسية.
٣١	إعادة سرد الأحداث الرئيسة في القصص	تحسين مهارة إعادة سرد الأحداث بدقة واستيعاب.	التحفيز اللفظي، النماذج الصوتية، التكرار الموجه.	قصص قصيرة مسموعة، ورق وقلم للملاحظات.
٣٢	تحليل وصف الصور واستخراج الأفكار الرئيسة	تعزيز مهارة تحليل وصف الصور وفهم الأفكار الأساسية.	التعبير عن الأفكار بوضوح، التحفيز اللفظي، النقاش الموجه.	صور موجودة في كتب القصص أو مواد مصورة.
٣٣	تنفيذ وتقييم الحوارات القصيرة	تحسين مهارات إجراء وتقديم الحوارات القصيرة.	النماذج الصوتية، تحفيز اللفظي، ممارسة الحوارات.	قوائم حوارات معدة مسبقًا، ورق وقلم للتدوين.
٣٤	التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية	تطوير مهارات التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية بشكل دقيق.	النقاش الموجه، التحفيز اللفظي، الاستماع الفعال.	أنشطة تفاعلية تتضمن موضوعات شخصية.

٣٥	الحوارات القصيرة والتعبير الفعّال	تطوير مهارات إجراء الحوارات القصيرة والتعبير عن الأفكار بشكل فعّال.	النماذج الصوتية، التحفيز اللفظي، ممارسة الحوارات.	مواضيع للحوارات معدة مسبقًا، ورق وقلم للتدوين.
٣٦	تحليل القصص واستخراج الأفكار	تعزيز مهارات تحليل القصص وفهم الأفكار الرئيسية.	التعبير عن الأفكار بوضوح، النقاش الموجه، تحليل النصوص.	قصص قصيرة مسموعة أو مواد مكتوبة.
٣٧	التعبير عن التجارب الشخصية والأفكار الشخصية	تطوير مهارات التعبير عن التجارب الشخصية بوضوح ودقة.	النقاش الموجه، التحفيز اللفظي، ممارسة التعبير الشفهي.	أنشطة تعبيرية تتضمن تجارب شخصية.
٣٨	صف الصور والتعبير عن المشاعر والأفكار	تحسين مهارات صف الصور والتعبير عن المشاعر والأفكار.	النماذج الصوتية، التحفيز اللفظي، الاستماع الفعّال.	صور متنوعة، ورق وقلم للتدوين.
٣٩	إعادة سرد القصص وتعزيز الفهم الشامل	تطوير مهارات إعادة سرد القصص وتحسين الفهم الشامل للأحداث.	الاستماع الفعال، تمييز الأحداث الرئيسية، النقاش الموجه	قصص قصيرة مسموعة أو مواد مكتوبة.
٤٠	التعبير عن الأفكار الرئيسة وإعادة التأكيد	تعزيز مهارات التعبير عن الأفكار الرئيسة وإعادة تأكيد الفهم.	التحفيز اللفظي، النقاش الموجه، تمييز الأفكار الرئيسية.	موضوعات متعددة للتعبير عنها، ورق وقلم للتدوين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة واختبار صحة الفروض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، اختبار ويلكوكسون اللابارامتيريWilcoxon Test ، معادلة الكسب المعدلة لبلاك، التجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان)، معامل الارتباط الخطي لبيرسون، معامل ألفا–كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان–ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار "مان–ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (القراءة)	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٨٩٨	(٠,٠٠٤) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
البعد الثاني (الكتابة)	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٩٤٥	(٠,٠٠٣) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
البعد الثالث (الاستماع)	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٩١٣	(٠,٠٠٤) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
البعد الرابع (التحدث)	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٩١٨	(٠,٠٠٤) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
مقياس المهارات اللغوية ككل	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٨٩٢	(٠,٠٠٤) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			

تشير نتائج جدول (١٠) إلى تحقق صحة الفرض الأول، حيث كانت قيم " "Zالمحسوبة (-٢,٨٩٨، -٢,٩٤٥، -٢,٩١٣، -٢,٩١٨، -٢,٨٩٢) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج كان له تأثير إيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

هذا، وقد أشارت الأدبيات النظرية والدراسات السابقة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة كبيرة في مهاراتهم اللغوية، التي تعتبر من الأسباب المباشرة لانخفاض أدائهم الأكاديمي (Adolf, 2020; Alsamiri & Alhassani, 2021; Graham, et al. 2020; Kormos, 2017; Leonard, 2017; Woods, et al. 2023) كما يظهر لدى الغالبية العظمى منهم مشكلة في بعض أو كل وظيفة من وظائف اللغة كالاستقبال أو المعالجة أو التعبير أو فيها مجتمعة (أبو نيان، ٢٠٢٠؛ الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

وتتعدد أوجه القصور في المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، لتشمل المهارات القرائية (Jitendra & Gajria, 2011; Khasawneh, 2021a; Snowling, et al., 2021; Torgesen, et al. 2021)، وكذلك القصور في مهارات الكتابة (Berninger & O'Malley May, 2011; Koutsoftas & Gray, 2012)، والاستماع من الناحية التعبيرية (Al-Zoubi, 2024; Javed, et al. 2020)، والاستقبالية (Balıkcı & Melekoglu, 2020)، علاوة على القصور الواضح في مهارات التحدث (Khasawneh, 2021b; Wallach & Ocampo, 2020)، ونتيجة لهذا القصور ولأهمية تعليم المهارات اللغوية في تحسين الأداء الأكاديمي، اتجهت العديد من الدراسات إلى إعداد برامج تدخلية لتعزيز المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ.

وتتفق نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تعزيز المهارات اللغوية

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، ٢٠٢٢(Khasawneh & Al-Rub, 2020; Marinelli, et al. 2023; Shaaban & Mohamed, 2023)، كما يعزو الباحث هذه النتيجة –أيضًا– إلى تعرض تلاميذ المجموعة التجريبية إلى جسات البرنامج التدريبي الحالي، في حين لم تتعرض له تلاميذ المجموعة الضابطة.

ويعزو الباحث نتائج الفرض الأول في ضوء جلسات البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة إلى أن البرنامج صُمم بعناية لتعزيز المهارات اللغوية عبر أنشطة متنوعة في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، مع التركيز على التفاعل والممارسة الفعالة. كما تميز البرنامج باستخدام القصص المصورة والأنشطة التطبيقية مثل كتابة الجمل وإكمالها، مما ساهم في ترسيخ الفهم وتوظيف اللغة في سياقات متعددة، فضلاً عن تشجيع التلاميذ على المشاركة النشطة وتقديم تغذية راجعة مستمرة لتعزيز الدافعية لديهم. واعتمد الباحث في تقييمه على الرصد المستمر لمستوى تقدم التلاميذ، مما أتاح تقديم دعم فوري وتوجيه مناسب خلال مراحل التعلم. ويعزو الباحث تحقق نتيجة الفرض الأول إلى عدة عوامل، أبرزها: التفاعل الإيجابي بين التلاميذ والباحث، والتنوع في الأنشطة التعليمية، والتركيز المنهجي على تنمية كل مهارة لغوية بشكل مستقل ثم دمجها في أنشطة متكاملة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية محفزة ومشجعة من خلال الألعاب والقصص التفاعلية التي أثرت إيجاباً على دافعية التلاميذ وإقبالهم على التعلم.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا

الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (القراءة)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (الكتابة)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الاستماع)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الرابع (التحدث)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس المهارات اللغوية ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	(٠,٠٢٨) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

تشير نتائج جدول (١١) إلى تحقق صحة الفرض الثاني، حيث كانت قيم "Z"المحسوبة (-٢,٢١٤، -٢,٢١٤، -٢,٢١٤، -٢,٢١٤، -٢,٢٠١) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا عند

مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان له أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

وللتحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس المهارات اللغوية ككل لدى عينة البحث، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M_2 : متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي، :M_1متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي، :Pالنهاية العظمى لدرجات المقياس أو البعد الفرعي، والجدول (١٢) يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية لإثبات فعالية البرنامج التدريبي:

جدول (١٢) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية (ن=٦).

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي	القياس البعدي	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	دلالة النسبة
	M_1	M_2			
القراءة	١٥,٣٣	٣٢,٦٧	٣٥	١,٤	مؤشر قوي على الفعالية
الكتابة	١٤,٥٠	٢٩,٥٠	٣٥	١,٢	مؤشر قوي على الفعالية
الاستماع	١٥,٨٣	٣١,٦٧	٣٥	١,٣	مؤشر قوي على الفعالية
التحدث	١٥,٣٣	٢٩,٥٠	٣٥	١,١	مؤشر ضعيف على الفعالية
مقياس المهارات اللغوية ككل	٦١,٠٠	١٢٣,٣٣	١٤٠	١,٢	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من جدول (١٢) أن نسب الكسب المعدل لبلاك قد بلغت (١,٤، ١,٢، ١,٣، ١,٢) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية والأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع)، وهي نسب مقبولة وفقًا للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1966, p.99)وهو (١,٢)، باستثناء بعد (التحدث) فقد بلغت النسبة (١,١) فكانت أقل من الحد المقبول؛ وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية والأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستثناء مهارة التحدث.

ويعزو الباحث نتيجة الفرض الثاني في ضوء جلسات البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة، أن التصميم الجذاب للبرنامج، الذي اعتمد على قصص قصيرة متنوعة وملائمة لاهتمامات التلاميذ أسهم في زيادة تفاعلهم واهتمامهم بالمحتوى التعليمي، كما أشار إلى أن تنوع الأنشطة التعليمية، التي شملت الكتابة، والقراءة، والاستماع، والتحدث، أتاح للتلاميذ ممارسة المهارات اللغوية بصورة متكاملة، مع التركيز على الأنشطة التفاعلية والجماعية التي عززت التعلم من الأقران والعمل التعاوني، وأكد الباحث أن التغذية الراجعة المستمرة، من خلال الملاحظات الإيجابية والتعزيز اللفظي والمادي، كان لها دور فاعل في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ، وزيادة دافعيتهم نحو المشاركة النشطة.

فقد تبيّن من خلال استعراض الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أهمية هذه المهارات في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية؛ إذ تعد هذه المهارات حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والقدرة على التواصل الفعّال، كما أنها أساسٌ للتعليم والتعلم الفعّال وخصوصًا في مراحل التعليم المبكرة، ومن خلالها يتزود التلميذ بالمعرفة العلمية،

والتراث الحضاري والثقافي؛ ولذا، فالتربية الحديثة تنادي بضرورة العناية بتمكين تلاميذ المرحلة الابتدائية من المهارات اللغوية (القريطي، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٤؛ Dada, et al. 2021)

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من قصور شديد في المهارات اللغوية، تمثل في فك رموز النصوص المكتوبة والمقروءة والفهم القرائي (أحمد، ٢٠١٦؛ الحساني والفارسي، ٢٠٢٠؛ Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Haager & Vaughn, 2013; Vaughn, et al. 2024)، بالإضافة إلى العجز عن إنتاج اللغة والاستماع، علاوة على حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافتها، وقلة الحصيلة اللغوية، التي قد تصل بهم أحيانًا إلى رفض التحدث وربما قلق التحدث (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧؛ أبو أسعد، ٢٠١٢؛ عبد العال وآخرون، ٢٠٢١؛ Javed, et al. 2020; Khasawneh, 2021b; Wallach & Ocampo, 2020)

هذا وقد أوضحت الأدبيات أهمية القصة القصيرة كمدخل علاجي لمشكلات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ تعتبر من أكثر الفنون النفسية المحببة إليهم، والتي تلعب دورًا مهمًّا في تنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية، فمن خلالها تتاح للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، والتفاعل بحرية، ومن ثم تعزز ثقتهم بأنفسهم، وتحفّزهم على المشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية أبو غيث، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ (Rahiem, 2021; Rakhmawati, 2022.)

وتتفق نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي ضمنيًا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي اعتمدت القصة بمختلف أشكالها كنهج علاجي لمشكلات اللغة لدى صعوبات التعلم، مثل دراسة الشريف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة

الطاهر (٢٠٢٤) التي أسفرت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة الرقمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة Al-Tamimi & Jaber (2022)التي أوضحت فاعلية القصة القصيرة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة Nelta (2021)التي أكدّت فاعلية استخدام القصص القصيرة في تحسين مهارات التحدث، وكذلك دراسة (Rahmawati & Rakhmawati, 2022)التي بيّنت فاعليتها في الإيجابية في تحسين مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٣) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (القراءة)	السالبة	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠	-١,٦٣٣	(٠,١٠٢) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	المتساوية	١				
البعد الثاني (الكتابة)	السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	-٠,٧٤٠	(٠,٤٥٩) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		

	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الاستماع)	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	١,٤٦١-	(٠,١٤٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المتساوية	٢				
البعد الرابع (التحدث)	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	٠,٤٠٨-	(٠,٦٨٣) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	١				
مقياس المهارات اللغوية ككل	السالبة	٥	٣,٦٠	١٨,٠٠	١,٥٧٢-	(٠,١١٦) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٠				

تظهر نتائج الجدول (١٣) تحقق الفرضية الثالثة وصحتها، حيث بلغت قيم "Z"المحسوبة لكل من الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (-١,٦٣٣، -٠,٧٤٠، -١,٤٦١، -٠,٤٠٨، -١,٥٧٢)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، وهذا يعكس ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

يعزو الباحث ثبات أثر البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة إلى عدة عوامل، أبرزها استخدام القصص القصيرة كوسيلة تعليمية جذابة وفعّالة، حيث وفرت هذه القصص سياقات حقيقية ومتنوعة لممارسة المهارات اللغوية، مما أدى إلى ترسيخها لدى التلاميذ، كما أسهم التفاعل النشط والمستمر من قبل التلاميذ أثناء جلسات البرنامج، من خلال الأنشطة المتكررة مثل الحوارات والكتابة والاستماع، في تعميق الفهم وتعزيز الاستخدام الفعلي للمهارات المكتسبة، وأكد الباحث أن التغذية الراجعة المستمرة، من خلال الملاحظات الفورية والبناءة، كان لها دور محوري

في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء اللغوي للتلاميذ، مما ساعد على تثبيت المهارات وتعزيزها بمرور الوقت.

وتدل نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي على أن البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة قد امتاز بكفاءته واستمرارية أثره الإيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية، وهذا ما أكده القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تعدد وتنوع الأنشطة والفنيات المتضمنة فيه، مثل الألعاب التعليمية، قراءة جمل قصيرة وطويلة، استخدام الصور لتوضيح المعنى، قراءة فقرات قصيرة ونصوص، مناقشة محتوى الفقرات والنصوص، كتابة قصة قصيرة، مناقشة أفكار القصة، الإملاء، تصحيح الكلمات، كتابة جمل وفقرات، تصحيح النصوص، كتابة قصة خيالية، الكتابة الوصفية، والنماذج الصوتية، والتكرار الموجه.

بالإضافة إلى توفير مجموعة غنية ومتنوعة من الجلسات لتنمية كل مهارة من المهارات اللغوية، فقد تم تخصيص الجلسات العشرة الأولى لتنمية مهارات القراءة من خلال تدريب التلاميذ على قراءة الفقرات القصصية، وتحسين الفهم القرائي، وتمييز الكلمات المتشابهة، كذلك تم تركيز الاهتمام بمهارات الكتابة التعبيرية، وكتابة الجمل القصيرة، وكتابة القصة، والفقرات، والكتابة الوصفية وذلك في (١٠) جلسات تدريبية من الجلسة الحادية عشر وحتى العشرين، وفيما يتعلق بمهارات الاستماع تم التركيز خلال الجلسات من الحادية والعشرين إلى الثلاثين على تعزيز قدرة التلاميذ على فهم النصوص المقروءة، وإعادة سردها، واتباع التعليمات الشفهية، وبالنسبة لمهارات التحدث فقد تم التدريب على أنشطة متنوعة لتعزيز قدرة هؤلاء التلامذ على إجراء الحوار، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتحليل ووصف الصور واستخراج

الأفكار، وتم التدريب على ذلك خلال (١٠) جلسات -أيضًا- من الجلسة الحادية والثلاثين إلى الأربعين.

علاوة على اتفاق نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تعزيز المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات (الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، ٢٠٢٢ ; Khasawneh & Al-Rub, 2020; Marinelli, et al. 2023; Shaaban & Mohamed, 2023)، حيث أشارت هذه الدراسات في مجملها إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

خاتمة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت أدوات قياس مثل مقياس المهارات اللغوية وبرنامج تدريبي معد من قبل الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، وأوصت الدراسة بتبني مثل هذه البرامج التدريسية القائمة على القصة القصيرة لدورها الإيجابي في تعزيز القدرات اللغوية لدى هذه الفئة، بالإضافة إلى إجراء دراسات مستقبلية تشمل عينات أوسع ومتابعة التأثيرات على المدى الطويل.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدة توصيات تربوية كالآتي:

– تبنّي البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة في جميع المدارس الابتدائية، وخاصة المدارس التي تضم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع تخصيص وحدات تدريبية داخل المناهج الرسمية لضمان استدامة التطبيق.

– عقد ورش عمل دورية للمعلمين حول أساليب توظيف القصة القصيرة في التدريس، مع تقديم أمثلة تطبيقية وتوفير دليل تدريبي يوضح إستراتيجيات فعالة لتنمية مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث.

– إعداد مجموعة قصصية تعليمية موجهة لمستويات التلاميذ المختلفة، مع تضمين أنشطة تفاعلية وتقييمات مرحلية لقياس مدى تطور المهارات اللغوية لدى الطلاب، بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية كالآتي:

– تأثير البرامج التدريبية القائمة على القصص القصيرة في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل دراسية مختلفة.

– فعالية استخدام الوسائط المتعددة مع القصص القصيرة في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– أثر تطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص القصيرة في تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

-دور القصص التفاعلية في تحسين مهارات التواصل الشفهي والاستماع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقارنة بين تأثير القصص القصيرة والأنشطة اللغوية التقليدية في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تأثير القصص القصيرة المتضمنة موضوعات علمية في تحسين مهارات القراءة والفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فعالية برنامج تدريبي متعدد الحواس قائم على القصص القصيرة في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أثر استخدام القصص القصيرة المستمدة من الثقافة المحلية في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد، وجودة، آية، وفكري، إيمان. (٢٠١٧). برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي. مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر، (١٠)، ٢٠١- ٢٣٤.

أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٢). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو شنب، ميساء، والعتيبي، فرات. (٢٠١٥م). مشكلات التواصل اللغوي. مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

أبو غيث، فدوى. (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

اثل، م. فاير. (٢٠٢١). المكتبة في خدمة تلاميذ المدرسة. (ترجمة: كفافي، محمد). وكالة الصحافة العربية ناشرون.

أحمد، عبير. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، (٤٥)، ١٧٧- ٢٢٢.

إساعيل، بليغ. (٢٠٢٢). الكتابة الأكاديمية: دليل تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية. وكالة الصحافة العربية ناشرون.

إسماعيل، بليغ. (٢٠٢٣) مداخل تعليم اللغة العربية لذوي الاحتاجات الخاصة: صعوبات التعلم- التفوق والإبداع. وكالة الصحافة العربية ناشرون.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠٢٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

البلوشي، عواطف. (٢٠١٤). برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ترابيعة، منال؛ ومهلل، نورة؛ وعرعار، بثينة. (٢٠٢٣). دور القصة في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ٨ماي ١٩٥٤ قالمة، الجزائر.

الثبيتي، محمد أحمد، ومحمد، السيد، ومنيب، تهاني. (٢٠١١م). مقياس المهارات اللغوية (اللة الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١١٩)، ١١١- ١٤٢.

الحساني، سامر، والفارسي، خلود. (٢٠٢٠م). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ف المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١١(٣٩)، ٨٣- ١١٣.

حمزة، لويزة؛ وعبد القادر، البار. (٢٠١٧). الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدئاي في الجزائر. مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، (٩)، ٢٥٧-٢٦٩.

الخليف مرزوق. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

رشوان، أحمد، وعبد المالك، هند، وعامر، عبد الوهاب. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١٣١(١)، ٢٥٠- ٢٧٨.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، (٧٣)، ١- ٥٠.

شافية، مرهون؛ ومباركة، مساعد. (٢٠٢٢). المعالجة البيداغوجية ودورها في تنمية قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي انموذجًا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار العربية للكتاب للنشر والتوزيع.

الشريف، فهد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٨٦)، ٤٩٧- ٥٤٦.

الصمادي، علي، والشمالي، صباح. (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الصمادي، علي، وعضيبات، سجى. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم: الأسباب- المظاهر- طرق القياس. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الضبع، ثناء. (٢٠١٧). تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الطاهر، مها. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢(٧٧)، ٤١٤- ٤٥١.

طلافحة، عبد الحميد، والصمادي، حسين. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٨)، ١٥٤- ٢٠٠.

عبد العال، محمد، والسمان، مروان، وشريف، أسماء. (٢٠٢١). أسس تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء المدخل التواصلي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٢٥٠)، ١٣٠- ١٤٩.

عبد العزيز، سامي. (٢٠١١م). مهارات الاتصال. مركز التدريب والتوثيق والإنتاج الإعلامي بكلية الإعلام.

عبد القادر، أيمن؛ والحمراوي، سولاف؛ والنكلاوي، شوق؛ وغنيم، رغدة. (٢٠٢٣). دور القصص الإلكترونية في تنمية مهاراتي التواصل وحل المشكلات في ضوء منهج ٢,٠. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، ٤(٦)٢، ٥١٥- ٥٤٣.

العراده، عهود. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال يطيئ التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٧٤)، ٣٠٥- ٣٣٥.

علي، علي. (٢٠١٧). القصة المعلّمة: فن التدريس بالقصة. مصر، القاهرة: دار عالم الثقافة للطباعة النشر والتوزيع.

عمر، عاصم، وعبد العليم، عصمت، والشهري، محمد. (٢٠١٨). صعوبات تعلم العلوم وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ٣٤(٢)، ١٢٨- ١٨٣.

فياض، كفاية. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة والدافعية نحو التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٢). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، سعد الدين. (٢٠١٤). الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام. "مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي. دبي ٧- ١٠ مايو". المجلة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ١٨(٣٥)، ٢٤٥- ٢٤٧.

محمود، عادل. (٢٠١٧). صعوبات التعلم: المضمون والتحديات. دار غيداء للنشر والتوزيع.

مدكور، علي. (٢٠١١). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

المليجي، ريهام، وكدواني، لمياء، وأحمد، فاطمة. (٢٠٢٣). أثر استخدام برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام القراءة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة ذي صعوبات التعلم. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، (٢٤)، ٣٩٩- ٤٢٤.

النجار، حسني، والملاحة، حنان، وفايد، ليلي. (٢٠٢٢). الانتباه وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، (١٠٥)، ٩٣- ١١٨.

همام، نجلاء. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥(١٩)، ٥٧٥- ٥٩٥.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مطابع وزارة التعليم.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abdel-Aal, M., Al-Samman, M., & Sherif, A. (2021). Principles of developing speaking skills in primary school students with learning disabilities in light of the communicative approach. (In Arabic), Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, (250), 130-149.

Abdel-Aziz, S. (2011). Communication skills. Training, Documentation, and Media Production Center, Faculty of Media. (In Arabic).

Abdelkader, A., Al-Hamrawi, S., Al-Naklawi, S., & Ghoneim, R. (2023). The role of digital storytelling in developing communication and problem-solving skills in light of Curriculum 2.0. (In Arabic), Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(6)2, 515-543.

Abderrahim, L., & Plana, M. G. C. (2021). A theoretical journey from social constructivism to digital storytelling. The EUROCALL Review, 29(1), 38-49.

Abu Asaad, A. (2012). Guidance for individuals with learning disabilities and their families. (In Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Abu Gaith, F. (2020). The effect of using short stories on improving the reading performance of third-grade students in Jordan (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Abu Nayan, I. (2020). Learning disabilities and the role of general education teachers in providing services. (In Arabic), King Salman Center for Disability Research.

Abu Shanab, M., & Al-Otaibi, F. (2015). Language communication problems. (In Arabic), Academic Book Center for Publishing and Distribution.

Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from

research on specific language impairment and dyslexia? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63(10), 3277-3292.

Ahmed, A. (2016). The effectiveness of a training program to improve phonological awareness and its impact on improving reading levels among students with reading disabilities. (In Arabic), Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, Egypt, (45), 177-222.

Al-Aradah, A. (2023). The effectiveness of a training program in developing some language skills in slow-learning children. (In Arabic), Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, (74), 305-335.

Al-Bloushi, A. (2014). CoRT program for students with learning disabilities in mathematics: Practical applications. (In Arabic), De Bono Center for Teaching Thinking.

Al-Dub'a, T. (2017). Teaching linguistic and religious concepts to children. (In Arabic), Arab Thought House for Publishing and Distribution.

Alev, G., Diken, I. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. Ilkogretim Online, 13(1).

Al-Hassani, S., & Al-Farsi, K. (2020). Reading and writing difficulties among students with learning disabilities in middle school as perceived by Arabic language teachers in Jeddah. (In Arabic), Journal of Special Education and Rehabilitation, 11(39), 83-113.

Ali, A. (2017). The instructed story: The art of teaching through storytelling. (In Arabic), Dar Alam Al-Thaqafa for Printing, Publishing, and Distribution.

Al-Khalif, M. (2016). The effect of using the storytelling and retelling strategy on improving reading comprehension levels among students with learning disabilities in northeastern Badia

(Unpublished master's thesis). (In Arabic), Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.

Al-Rimawi, S., & Al Masri, A. (2022). The level of reading comprehension skills of students with learning disabilities in Jordan. Journal of Educational and Social Research, 12(1).

Al-Samadi, A., & Al-Shamali, S. (2017). Modern concepts in learning disabilities. (In Arabic), Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Samadi, A., & Udaybat, S. (2024). Learning disabilities: Causes, manifestations, and assessment methods. (In Arabic), Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.

Alsamiri, D. Y. A., & Alhassani, D. S. A. (2021). Teachers' Perceptions about Primary School Students with Learning Disabilities Problems with Receptive and Expressive Language in Al Madinah Region. International Journal for Research in Education, 45(2), 100-132.

Al-Sharif, F. (2020). The effectiveness of using digital stories in teaching English to develop some oral reading skills among sixth-grade students with learning disabilities. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 2(186), 497-546.

Al-Taher, M. (2024). The effectiveness of a digital storytelling-based program in developing some language skills in children with learning disabilities. (In Arabic), Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 2(77), 414-451.

Al-Tamimi, M. A. J., & Jaber, T. M. (2022). Impact of Cubism Strategy on the Development of Creative Writing Skills of Female Students in the Second-Grade Intermediate. Res Militaris, 12(2), 6346-6362.

Al-Zoubi, S. M. (2024). Pragmatic Language of Students with Learning Disabilities: Cross-Cultural Research. Qubahan Academic Journal, 4(2), 355-366.

American Psychiatric Association. (2023). Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5-TR®. American Psychiatric Pub.

Athl, M. F. (2021). The library in service of school students (M. Kafafi, Trans.). (In Arabic), Arab Press Agency Publishers.

Baja, A. F. (2022). Teaching children reading and writing skills. (In Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Balıkcı, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. International Journal of Early Childhood Special Education, 12(1), 84-95.

Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. Electronic Journal of e-learning, 14(3), pp223-232.

Berninger, V. W., & O'Malley May, M. (2011). Evidence-based diagnosis and treatment for specific learning disabilities involving impairments in written and/or oral language. Journal of Learning Disabilities, 44(2), 167-183.

Blake, C. S. (1966). 3. A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Programmed Learning, 3(2), 97-101.

Bozatlı, L., Aykutlu, H. C., Sivrikaya Giray, A., Ataş, T., Özkan, Ç., Güneydaş Yıldırım, B., & Görker, I. (2024). Children at Risk of Specific Learning Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. Children, 11(7), 759.

Ceylan, N. O. (2016). Using short stories in reading skills class. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232, 311-315.

Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. Translational pediatrics, 9(Suppl 1), S46.

Dada, S., Flores, C., Bastable, K., & Schlosser, R. W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with

developmental disabilities: A scoping review. International Journal of Speech-Language Pathology, 23(3), 247-257.

Davis, A. N., & Qi, C. H. (2020). A longitudinal examination of language skills, social skills, and behavior problems of preschool children from low-income families. Topics in Early Childhood Special Education, 40(3), 172-186.

Desheng, C., & Varghese, A. (2013). Testing and evaluation of language skills. IOSR Journal of Research & Method in Education, 1(2), 31-33.

El-Bassuony, J. M., & El-Samed, M. A. (2018). The effectiveness of story retelling strategy in developing some English speaking skills of secondary students. Journal of Faculty of Education, 3(116), 1-23.

Fayyad, K. (2022). The effectiveness of an educational program based on linguistic games to improve reading and writing skills among primary school students with learning disabilities. (In Arabic), Journal of Special Education and Rehabilitation, 8(25), 147-180.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Franchisca, S. (2021). The Use of Short Stories as Materials for Basic Reading Classes for English Language Education Study Program at Universitas Ekasakti. Jurnal Ilmiah Pendidikan Scholastic, 5(2), 47-50.

Goldfeld, S., Snow, P., Eadie, P., Munro, J., Gold, L., Le, H. N., ... & Barnett, T. (2022). Classroom promotion of oral language: Outcomes from a randomized controlled trial of a whole-of-classroom intervention to improve children's reading achievement. AERA Open, 8, 23328584221131530.

González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of

learning disabilities within Spain's Early Years and Primary Education system.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux.

Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. Journal of learning disabilities, 53(4), 292-310.

Gurler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. Curr Res Soc Sci, 1(2), 14-19.

Haager, D., & Vaughn, S. (2013). The common core state standards and reading: Interpretations and implications for elementary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 28(1), 5-16.

Hamza, L., & Abdelkader, B. (2017). Pedagogical difficulties of linguistic assessment among primary school teachers in Algeria. (In Arabic), Al-Dhakira Journal, Laboratory of Linguistic and Literary Heritage in Southeastern Algeria, (9), 257-269.

Husain, N. (2015). Language and language skills. Maulana Azad National Urdu University, 1.

Ibrahim, M., Gouda, A., & Fikri, E. (2017). A proposed program for developing some speaking skills in kindergarten children with academic learning disabilities. (In Arabic), Journal of the Faculty of Kindergarten, Port Said University, Egypt, (10), 201-234.

Ismail, B. (2022). Academic writing: A guide to developing persuasive and argumentative writing skills. (In Arabic), Arab Press Agency Publishers.

Ismail, B. (2023). Approaches to teaching Arabic language to students with special needs: Learning disabilities, giftedness, and creativity. (In Arabic), Arab Press Agency Publishers.

Javed, F., Batool, Y., & Baig, S. (2020). Challenges Faced by Language Learning Disabilities Primary Students in Learning English as Second Language. Global Educational Studies Review, 3, 294-307.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. Focus on Exceptional children, 43(8), 1-16.

Khasawneh, M. A. S. (2021a). Developing Reading Skills Among Students with Learning Disabilities in English. Journal La Edusci, 2(5), 1-8.

Khasawneh, M. A. S. (2021b). The level of stuttering severity among students with learning disabilities in English language. Science and Education, 2(9), 215-226.

Khasawneh, M. A. S. (2021c). Teacher perspective on language competences relation to learning disabilities in English learning. Journal Educational Verkenning, 2(1), 29-37.

Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. Universal Journal of Educational Research, 8(11), 5335-5341.

Klefbeck, K. (2023). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. Scandinavian Journal of Educational Research, 67(1), 51-68.

Kormos, J. (2017). The effects of specific learning disabilities on processes of multilingual language development. Annual Review of Applied Linguistics, 37, 30-44.

Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities.

Leonard, L. B. (2017). Children with specific language impairment. MIT press.

Li, Y., Li, Q., Zheng, J., Zeng, X., Shen, T., Chen, Q., & Yang, W. (2023). Prevalence and trends in diagnosed learning disability among US children and adolescents from 1997 to 2021. JAMA pediatrics, 177(9), 969-972.

Madkour, A. (2011). Teaching Arabic language arts. (2nd ed.). Cairo, Egypt: Dar Al Fikr Al Arabi for Printing and Publishing.

Marinelli, C. V., Nardacchione, G., Trotta, E., Di Fuccio, R., Palladino, P., Traetta, L., & Limone, P. (2023). The effectiveness of serious games for enhancing literacy skills in children with learning disabilities or disabilities: a systematic review. Applied Sciences, 13(7), 4512.

Ministry of Education. (2015-2016). Regulatory guide for special education. (In Arabic), Ministry of Education Press.

Nelta, E. (2021). Using Short Stories to Develop EFL Students' Listening and Speaking Skills and Vocabulary Knowledge: A Literature Review.

Omar, A., Abdel-Alim, I., & Al-Shihri, M. (2018). Science learning disabilities and their relationship to reading and writing disabilities among upper primary school students. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt, 34(2), 128-183.

Özbek, A. B., Tülü, B. K., & Ergül, C. (2019). An Intervention to Improve the Writing Skills of Students with Learning Disabilities: Stop & List Strategy. Insights into Learning Disabilities, 16(2), 155-171.

Rahiem, M. D. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. International Journal of Child Care and Education Policy, 15(1), 4.

Rahmawati, V., & Rakhmawati, I. (2022). Impact of Short Story on the listening skills of the first-year tertiary students in Indonesia. SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education, 3(1), 45-55.

Rashwan, A., Abdel-Malek, H., & Amer, A. (2015). The effectiveness of peer teaching strategy in developing some writing skills among primary school students with writing difficulties. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt, 131(1), 250-278.

Shaaban, T. S., & Mohamed, A. M. (2023). Exploring the effectiveness of augmented reality technology on reading comprehension skills among early childhood pupils with learning disabilities. Journal of Computers in Education, 1-22.

Shafia, M., & Mubarka, M. (2022). Pedagogical intervention and its role in developing Arabic grammar rules for third-grade primary students: A model (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Mohamed Boudiaf University of M'sila, Algeria.

Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). Reference in teaching and learning the Arabic language. (In Arabic), Arab Book House for Publishing and Distribution.

Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks (pp. 15-23). IGI Global.

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. Oxford review of education, 46(4), 501-513.

Snowling, M. J., Moll, K., & Hulme, C. (2021). Language disabilities are a shared risk factor for both reading disorder and mathematics

disorder. Journal of Experimental Child Psychology, 202, 105009.

Stow, L., & Selfe, L. (2018). Understanding children with special needs. Routledge.

Suleiman, A. (2023). A scale for diagnosing reading comprehension and written expression difficulties in English among children. (In Arabic), Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, Egypt, (73), 1-50.

Talaffha, A., & Al-Samadi, H. (2017). The effect of a computerized educational program on developing writing skills among students with learning disabilities. (In Arabic), Journal of Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation Foundation, 5(18), 154-200.

Thomas, L. J., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A., Bailet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy disabilities, Early Childhood Research Quarterly, 51, 392-402.

Thubaiti, M. A., Mohamed, S., & Moneeb, T. (2011). The linguistic skills scale (receptive and expressive language) among a sample of children with moderate intellectual disabilities. (In Arabic), Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University, (119), 111-142.

Tirabi'a, M., Muhallal, N., & Ar'ar, B. (2023). The role of storytelling in improving reading skills among primary school students from teachers' perspectives (Unpublished master's thesis). (In Arabic), 8 May 1954 Guelma University, Algeria.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2021). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. In Components of Effective Reading Intervention (pp. 217-234). Routledge.

van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Bosman, A., & van Balkom, H. (2011). Predicting word decoding and word spelling development

in children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders, 44(3), 392-411.

Vaughn, S., Boardman, A., & Klingner, J. K. (2024). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. Guilford Publications.

Wallach, G. P., & Ocampo, A. (2020). Language and Literacy Connections: Interventions for School-Age Children and Adolescents (Vol. 1). Plural Publishing.

Woods, A. D., Morgan, P. L., Wang, Y., Farkas, G., & Hillemeier, M. M. (2023). Effects of having an IEP on the reading achievement of students with learning disabilities and speech or language impairments. Learning Disability Quarterly, 07319487231154235.