

أثر برنامج محوسب في تحسين القراءة الاستيعابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لمستوى الصف السادس في المدارس الحكومية في منطقة السلط / الأردن

عبد اللطيف الرمانة، منى الحديدي *

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج محوسب في تحسين القراءة الاستيعابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لمستوى الصف السادس. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف السادس بغرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمدينة السلط، وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين متساوietين تجريبية وضابطة. وتم قياس القراءة الاستيعابية لدى الطلبة من خلال اختبار يقيس القراءة الاستيعابية في أبعادها الثلاثة الحرفية والاستنتاجي والتطبيقي وقد تمنع هذا الاختبار بدلائل الصدق والثبات الالزامية ثم طبق الاختبار على المجموعتين كاختبار قبل وبعد. وتم تدريس المجموعة التجريبية من خلال برنامج تدريسي محوسب فيما لم تدرس المجموعة الضابطة بهذا البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدى بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك على الدرجة الكلية للاختبار. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدى في أبعاد القراءة الاستيعابية وهي الحرفية والاستنتاجي والتطبيقى. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلائل إحصائية في القراءة الاستيعابية تعزى لجنس الطالب.

الكلمات الدالة: صعوبات التعلم، القراءة الاستيعابية.

المقدمة

ركز العديد من الباحثين في أبحاثهم العلمية على إيجاد طرق واستراتيجيات تعمل وتساعد في حل المشاكل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما ويطلق على فئة صعوبات التعلم في الغلب الحالات "الإعاقة الخفية" إذ لا توجد إشارات خارجية تشير إلى الإعاقة كالعصا البيضاء أو الكرسي المتحرك، لذلك يعاني معظم الطلبة المصابين بصعوبات التعلم من الإهمال عند التفكير في استخدام تكنولوجيا الحاسوب المساعدة. هذا وظهرت عدة تعاريفات لصعوبات التعلم، وكان أكثر هذه التعريفات قبولاً وانتشاراً لدى الباحثين تعریف الحكومة الاتحادية وتعریف اللجنة الوطنية المشتركة، حيث يشير تعریف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم: إلى أن صعوبات التعلم المحددة تعنی الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتنضمة في فهم أو استخدام اللغة المطروقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبّر عن نفسها بنقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجة أو في إجراء العمليات الحسابية (الخطيب وآخرون، 2009).

وتعریف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) : ينص على أن صعوبات التعلم هي اصطلاح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو المهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم ويفترض أن سببها هو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر على مدى الحياة. وقد يترافق مع صعوبات التعلم مشكلات في مظاهر سلوك التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لكن تلك المشكلات بحد ذاتها لا تشكل صعوبة تعلم، ويمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل مصاحب لحالات الإعاقة الأخرى (كالإعاقات الحسية أو الإعاقة العقلية أو الاضطراب الانفعالي) أو بشكل مصاحب للمؤثرات الخارجية (كالاختلافات الثقافية أو التدريس غير الملائم) إلا أنها ليست ناتجة عن تلك الحالات أو المؤثرات (Mercer & Pullen, 2008). هذا ويمكن تحديد المجالات الأساسية للعجز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما يلى: اضطراب العمليات النفسية الأساسية: والمتنضمة العمليات النمائية الأساسية لتعلم، وتتضمن الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، والتلمس

* جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الاميرة رحمة الجامعية؛ قسم التربية خاصة، الأردن. تاريخ استلام البحث 22/6/2016، وتاريخ قبوله 14/8/2016.

الحركي. وتنظر على شكل عجز في التعبير اللغوي والاستيعاب السمعي والتعبير الكتابي. وضعف في مجال الصعوبات الأكاديمية: المتمثلة بالعجز في القراءة والكتابة والحساب، التي تكون ناتجة عن العجز في العمليات النفسية الأساسية والعجز في اللغة (Mercer, 1997)

وبعد مراجعة الأدب التربوي في موضوع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجد أن معظم البحوث والدراسات ركزت على مجال القراءة والكتابة واللغة، وهناك اهتمام كبير بالصعوبات القرائية، والكشف المبكر عنها وتطوير أساليب واستراتيجيات لعلاجها، وخاصة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية يواجهون مشكلات في المهارات الأساسية في القراءة وذلك نتيجة للمشكلات النمائية لديهم، المتعلقة بالذاكرة والانتباه والدافعية والإدراك (Friedman, 2003).

وتعد القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعد مهارة القراءة واحدة من المهارات الأكاديمية الأساسية، التي تؤثر على النمو المعرفي واللغوي للفرد. وتشترك في أدائها حواس وقدرات متعددة كالقدرة على الإدراك والتعرف والنطق والفهم والتقدير، وهي أهم عامل تقوم عليه العملية التعليمية كلها، كما وتعد القراءة متطلب أساسى في النجاح في جميع المواد الدراسية والتأخر في القراءة ينبع عنه تأخر في جميع المواد الدراسية الأخرى وقد يكون الضعف في القراءة نتيجة طريقة التدريس المتتبعة من قبل المعلم ولعلها أكثر خطورة لأنها مرتبطة بالمهارات الأكاديمية الأخرى ولا غنى لأى مادة دراسية عن القراءة (الوقفي، 2009).

وظهرت تعريفات كثيرة لمفهوم القراءة: فقد عرّفها ليرنر (Learner, 2000) بأنها معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح، كما عرّفها (شحاته، 1992) بأنها عملية عقلية افعالية تشمل تعبير القارئ للرموز التي يتلقاها عن طريق عينيه وفهمه للمعاني وربطه بين خبراته السابقة وتلك المعاني. وعرفها جودمان (Goodman & Burke, 1988) أن القراءة عملية نفسية لغوية، يبني القارئ فيها معنى من خلال تعامله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه. أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إيهام القارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها. فلم تغدو القراءة عملية فك الرموز، لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتنهض بانفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتقدير، فتتم قدراته على القصص والتحليل والتقدير (عمر، 2002).

وتعرف صعوبات القراءة بأنها إصابة في دقة قراءة الكلمات أو الاستيعاب القرائي وقد ارتبطت إصابة دقة القراءة بالإصابة في الاستيعاب، وهذا تحت مظلة نفسي-عصبي، وهو متزامن مع أنواع صعوبات القراءة المختلفة، فضروري لهم أساسيات حيوية عصبية للاستيعاب القراءة (Laurie E, Carolyn, 2009). وتمثل المشكلات القراءة الاستيعابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية بما يلي: عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة محددة في النص لضعفهم وعدم قدرتهم في تحديد الأفكار الرئيسية والعجز وعدم القدرة على تحديد العناوين الرئيسية وتسلسل الأحداث والأفكار في النصوص القرائية (Mercer & Pullen, 2008). وصعوبة في فهم المعاني الواردة في النصوص القرائية وضعف في التنبؤ والقدرة على الاستنتاج وإبداء آرائهم فيما يقرؤون (الوقفي، 2009). هذا وتعد القراءة الاستيعابية الجوهر الحقيقي لعملية القراءة والعملية الكبرى التي تتحول حولها كل العمليات الأخرى. فالاستيعاب القرائي هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها. مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه. ويرى ليرنر (Learner, 2000) أن الهدف النهائي لعملية القراءة يتمثل في الاستيعاب القرائي فمن لا يفهم كأنه لم يقرأ. ولقد أشار سميث (Smith, 1997) أن القراءة الاستيعابية عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقرؤ بخبرات القارئ السابقة؛ وبذلك يصعب على المرء بأن يصف نفسه قارئ ما لم يمعن في التفكير بموضوع القراءة. هذا وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم القراءة الاستيعابية (الاستيعاب القرائي). قد عرّفها جريليت (Grellet, 1995)، بأنه القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان. وعرفها جودمان وبيرك (Goodman & Burk, 1988) بأنه عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة والمنطوقة. كما عرّفها هارست (Harste, 1985) بأنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقرؤة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ. وتتضمن عملية القراءة الاستيعابية للنص استيعاب ثلاثة مكونات أساسية وهي:

1. استيعاب المفردات: وهنا يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها.
2. استيعاب الجملة: إذ يحاول القارئ ويسعى إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها. ومعرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.
3. استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجملة وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يمكن استيعاب النص (Durkin & Dolores, 1995). ويتضمن الاستيعاب القرائي عددا من المستويات، وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي، من حيث عدد مستوياته وسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في

مستوياتها المختلفة. فصنف سترين (Strain, 1979) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:

- المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على ذكر الأفكار الرئيسية والقصصيات المهمة وتلخيصها.
- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات مبررة والتبؤ بالنتائج المتوقعة.
- المستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على استخدام المفروء لحل مشكلة تواجهه.

ويتبين من التصنيفات السابقة من تعدد تصنيفات القراءة الاستيعابية. بالرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم من حيث عدد المستويات وسمياتها، إلا أنها تتشابه كثيراً في المضمون. فجميعها تنظر للقراءة الاستيعابية على أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم واسترجاع التصصيات الحرفية، واستنتاج الأفكار العامة والجذبية المباشرة والضمنية منها.

العامل المؤثرة في القراءة الاستيعابية:

تتأثر عملية القراءة الاستيعابية بعدد من العوامل، وتتلخص هذه العوامل بما يلي:

- خصائص تتعلق بالمفروء: ويشير إلى التركيب القواعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها. فقدرة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على استيعاب النص (Smith, 1997).
- خصائص تتعلق بالقارئ: وتتعلق بذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية بحيث تمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيتها نحو القراءة وقدرتها على التركيز، والتحليل، والاستقصاء وضبط الكلمات (مصطفى، 2001).
- خصائص تتعلق بالسياق: ويتضمن الهدف المفروء إمام القارئ، وعنوان النص، والمقدمات التمهيدية، والأسئلة المرفقة، والرسوم، وأسلوب التقديم أو عرض النص (السلامة، 2004).
- خصائص تتعلق بطريقة التدريس: تشير الدراسات إلى إن طريقة التدريس تؤدي دوراً مهماً في مساعدة القارئ في الاستيعاب القرائي للنص. فتنوع في طرائق التدريس يساعد الطالبة على استيعاب أكثر للنص (عصر، 1999).
- خصائص تتعلق بنوع القراءة: ويقصد بذلك القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وتعد القراءة الصامتة هي الخيار الأفضل عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي (الثل، 1992).

وقد بينت الدراسات المختلفة أن القراءة الاستيعابية تخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتأثير على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً. وهناك ثلاثة نماذج رئيسية للقراءة الاستيعابية توضح كيف يستوعب الفرد النص القرائي: (Mercer, 1997)

- نموذج الاستيعاب من أسفل إلى أعلى (The Bottom-up Model): ويرى هذا النموذج أن القارئ يصل إلى المعنى من خلال النص، حيث يقوم القارئ بفك الرموز والتعرف على الكلمات وقراءتها ومن ثم يحصل على المعنى.
- نموذج الاستيعاب من أعلى إلى أسفل (The Top-down Model): ويرى أصحاب هذا النموذج أن القارئ يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة، أي إن المعنى يمكن في عقل القارئ، حيث إن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمدان على تلك المعلومات والمعرفات التي لديه. ويركز هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أسئلة ووضع فرضياته الخاصة.
- النموذج القاعلي (Interactive Model): يرى هذا النموذج أن المعنى يمكن في النص القرائي وفي عقل القارئ معاً، لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المفروءة يتم نتيجة القاء على تبادل بين هذين السياقين والقراءة وفق هذا النموذج هي عملية تفاعل بين خبرات القارئ وبين المعاني المتضمنة في النص، لذلك فإن نجاح القارئ في فهم النص يتوقف على مدى امتلاكه لمهارات القراءة المتعلقة والتعرف على الرموز والكلمات من جهة ومدى امتلاكه لمعرفات وخبرات حول الموضوع الذي يتضمنه النص القرائي.

(Mercer, 1997)

هذا وقد تناول الباحثون طرق واستراتيجيات متعددة وأساليب مختلفة تساعد على علاج وتحسين مستوى القراءة لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية. ويعود ذلك إلى الأهمية البالغة لعملية القراءة، حيث سعت الكثير من الدراسات إلى وضع طرق تؤدي إلى تحسين ومعالجة الضعف القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاولة تطبيق ذلك ميدانياً لاختبار مدى صحته، ومن هذه الطرق:

- **الطرق متعددة الحواس:** وتعتمد هذه الطرق على فرضية أن الطالب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يتم تقييم المحتوى بأشكال متعددة، وأسلوب التدريب متعدد الحواس يتم من خلال استخدام الحركة واللمس مع الأشكال السمعية والبصرية. وهناك عدد من الطرق التي تستخدم أسلوب متعدد الحواس ومنها: طريقة فيرنالد، أسلوب جنجاهم، طريقة الهجاء المعدلة، طريقة جلاس. (المثاني، 1990).

• طريقة التعليم المباشر **Direct instruction** وفيها يتم التركيز على:

التكرار والتدريب والتعزيز وهي من المبادئ التي تقوم عليها النظرية السلوكية وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها (العبدلات، 2012) التي هدفت إلى التحقق من اثر التدريس المباشر والتبادل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• استخدام النصوص الفصصية والتعليم الفردي: وتعتمد على فكرة أن القصة تقوم على مجموعة من الأحداث والشخصيات تمكن الطالب من فهم بناء القصة ومحاتويتها وبالتالي ينعكس ذلك على استيعابه لها (الوقفي، 2009).

• استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة: وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها (عمرو، والناظور، 2006) التي هدفت إلى دراسة اثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية تنشيط المعرفة السابقة في تحسين القراءة الاستيعابية بمستوياتها.

• استخدام الطرق الإلكترونية لتحسين القراءة الاستيعابية، التي تتضمن استخدام الكمبيوتر الآلي، وألات التسجيل، وأجهزة العرض، لزيادة الحصيلة اللغوية وتكوين المفاهيم وتحسين القراءة على الاستماع والتحدث والتعبير الشفهي والكتابي (بدران، 2008). وهناك الكثير من الدراسات أشارت إلى نتائج إيجابية في استخدام الكمبيوتر في عملية تعليم وتحسين القراءة لدى الطلبة ومنه طلة (Ponce, Lopez & Mayer, 2012), (Hall, Hughes, & Filbert, 2000), (Torgesen, Rashotte, Wanger, Herron, & Lindamood, 2009) (فارس، 2003)، (الحيلة وغنيم، 2003)، (العابدي، 2005)، وغيرها من الدراسات.

ويعرف الكمبيوتر (Computer) بأنه: آل الكترونية تسمح بتخزين المعلومات واستقبالها وإخراجها في الوقت الذي يريد المتعلم. وهو من أفضل الوسائل في تعليم الأسماء والمعاقين كما انه يعد وسيلة من وسائل حل المشكلات وتعليم الأطفال والكتابة والحساب وتزويدهم بالمعلومات. (بدران، 2008) ويتميز التدريس بواسطة الكمبيوتر بميزات تجعله يتقدّم عما سواه من الوسائل التقليدية من حيث مراعاة الفروق الفردية، وتوفير بيئة تفاعلية يكون المتعلم فيها إيجابياً ومشاركاً. والمهم في الدرجة الأولى هو تصميم البرامج التعليمية المحوسبة وفق المعايير التربوية السليمة (الطاولة، الشبول، 2004) وتعرف البرامج التعليمية المحوسبة بأنها تلك المواد التعليمية المعدة بواسطة الكمبيوتر وتعتمد على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقاً تضمن تشويق وإثارة وفاعلية المتعلم، ومن خلال العديد من البدائل ذات الوسائل المتعددة من صورة وصوت ونص وحركة وتسعى لتحقيق أهداف تعليمية معدة مسبقاً (عبيد، 2000). ويعرّفها الحيلة وغنيم (2002) بأنها تلك المادة التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الكمبيوتر من أجل تعلمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية (سكنر) المبنية على مبدأ المثير والاستجابة والتعزيز، حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة المستحبة من المتعلم لتعزيز إيجابي من قبل المعلم. وعند الحديث عن عملية تطوير هذه البرامج التربوية المحوسبة ظهر مفهوم التصميم العالمي للتعليم

Universal Design for Learning)

هذا وأشار سنجلتون (Singleton, 1994) إلى مزايا رئيسة لتعليمات الكمبيوتر المساعد وهي:

- الدافعية: أن التنوّع في الأنشطة الممتعة تزيد من قدرة الطفل لقضاء وقت أكتر في ممارسة المهارات الأكاديمية، كما إن الكمبيوتر المساعد يعتبر معلماً غير ناقد ويقوى ثقة المتعلم بنفسه ويساعدهم على التغلب على صعوباتهم ويزيد من دافعية المتعلم المتردّ.
- التحفيز: أن استخدام البرنامج المحوسبة المساعد هو بمثابة المعلم الموضوعي الغير ناقد، الذي يبدي صبراً لا متناهياً وبما إن ذلك يحفز الطالب فإنهم سوف يشغلوه على جهاز الكمبيوتر مدة أطول.

• التشخيص والمراقبة والتقويم (التعذية الراجعة الفورية)، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم لديهم حاجة كبيرة لتقدير والمكافأة، وجهاز الكمبيوتر يزودهم بتعزيز فوري لإجاباتهم الصحيحة، وكما يمكن استخدامه لغایات تقويمية وتشخيصية.

وهناك العديد من أنماط البرمجيات التعليمية كما أشار إليها (الموسى، 2002)، برامج التدريب والممارسة Drill and practice programs، برامج الألعاب التربوية Educational games programs، برامج المحاكاة Simulation programs، برامج التعليم الخصوصي Diagnostic prescriptive solving، برامج لغة الحوار Dialogne langnage programs، برامج حل المشكلات problem solving، برامج التشخيص والعلاج Diagnostic prescriptive solving. وما يهم في هذه الدراسة هو التعلم بمساعدة الكمبيوتر (CAI)، إذ يعد هذا النوع من أهم تطبيقات الحاسوب التربوية التي تخدم عملية التعلم. وقد بين كارش (Karsh, 1992) في دراسته أن الكمبيوتر يساعد في التدريب والممارسة في تشكيل كلمات حقيقة بتوصيل الحروف مع نهايات الكلمة، وأحرز تقدماً ملحوظاً في بناء الجملة وتنصيلها بطلاقه.

أهمية الدراسة:

تعد القراءة من المهارات اللغوية الأساسية التي يعتبر تعليمها من أكثر ميادين التعلم أهمية، وذلك لأنها النافذة الواسعة التي يطل من خلالها الفرد على ميادين العلم والمعرفة، وينمك ومن الاطلاع على تجاربهم المختلفة. إن الوعي بمشكلة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الموضوعات الأكاديمية المختلفة، التي أشار إليها التعريف الخاص بالصعوبات التعليمية عزز الحاجة إلى أساليب تدريس تلبي احتياجاتهم وتناسب خصائصهم (عمرو، الناطور، 2006). إن امتلاك الطالب مستوى جيد من القراءة الاستيعابية من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف في القراءة الاستيعابية يهدى التحصيل الدراسي، لأن الطالب يعتمد فيها للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده على الاستيعاب السمعي (السلامة، 2004) لقد انبثقت أهمية هذه الدراسة من خلال ما أكدته نتائج العديد من الدراسات حول أهمية التكنولوجيا كعامل مهم يؤثر في تعليم الطلبة. ومن الحاجة الملحة لتحديث طرق التدريس وتطويرها تماشياً مع التوجهات الحديثة للعاملين في الميدان التربوي الساعية إلى حوسبة التعليم في الأردن. وتعد أهمية هذه الدراسة أيضاً إلى أنها تقدم برنامج محسوب مبني على أهداف منهج اللغة العربية لصف السادس، حيث يوفر هذا البرنامج مجموعة من الوحدات التعليمية التي توفر للطلبة ذوي الصعوبات التعلم الممارسة والخبرة المناسبة للوصول بهم إلى درجة الإتقان في القراءة الاستيعابية من خلال الحاسوب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج محسوب في تحسين القراءة الاستيعابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية، على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي) بين المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج المحسوب والمجموعة الضابطة التي لم تلتقى التدريب؟.

2. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي) للقياسات البعدية تعزى لمتغير الجنس؟

حدود الدراسة ومحاذاتها:

تخصيص الدراسة إلى الحدود والمحددات التالية:

▪ تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المدارس التابعة لمديرية التربية و التعليم في السلط للعام الدراسي (2015-2016).

▪ تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي من إعداد الباحث ومدى صدقها وثباتها وخصائصها السيكومترية.

▪ صغر حجم العينة المطبق عليها بحيث يصعب التعميم بناء على هذا الحجم.

▪ تطبيق الدراسة في أكثر من مدرسة لعدم توافر عدد مناسب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف السادس في المدرسة الواحدة.

▪ اقتصار المحتوى التعليمي في البرمجية على القراءة الاستيعابية.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

- البرنامج المحسوب:

هو برنامج تعليمي متكامل ومنظّم يحتوي على مجموعة من الأهداف والأنشطة التعليمية المحسوبة، وأدوات التقويم المتنوعة المخطط لها، يقدم لمجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس بهدف تحسين مستوى القراءة الاستيعابية (الموسى، 2002).

- الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

هم الطلبة المشخصون رسمياً بصفة صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في مديرية التربية والتعليم في مدينة السلط.

- القراءة الاستيعابية:

هي قرءة الطالب على قراءة النص وتحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، ومعرفة معاني الكلمات وأضدادها، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة وذكر الأهداف العامة والقرءة على معرفة المعاني الضمنية (استثنائية، 1990). وقامت في الدراسة الحالية من خلال اختبار خاص لهذه الغاية، ويتضمن الأبعاد التالية: بعد الاستيعاب الحرفي، بعد الاستيعاب الاستنتاجي، وبعد الاستيعاب التطبيقي وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القراءة الاستيعابية الذي تم اعداده.

- الاستيعاب الحرفى:

ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية (Smith, 1997) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار التي تقيس الاستيعاب الحرفى في الاختبار الذي صممته الباحث.

- الاستيعاب الاستنتاجي:

وهو قدرة القارئ على شرح وتفسير المقروء، ومعرفة معاني المفردات والتركيب التي ت تعرض في النص (Goodman & Burke, 1988)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار التي تقيس الاستيعاب الاستنتاجي (القسيري) في الاختبار الذي صممته الباحث.

- الاستيعاب التطبيقي:

وهو تكامل معنى المقروء والبيئة المعرفية للقارئ، ليصبح قادراً على توليد أفكار جديدة في ضوء ما تم استيعابه وتطبيقاتها على معلومات أخرى (Barret, 1972) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار التي تقيس الاستيعاب التطبيقي في الاختبار الذي صممته الباحث.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي اهتمت بدور الحاسوب في التعليم القراءة بشكل عام، والدراسات التي تناولت دور الحاسوب في تعليم القراءة الاستيعابية بشكل خاص مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم والبدء بالدراسات العربية، فالأجنبية:

في دراسة أجراها عوض (2012)، في مدينة غزة هدفت إلى بيان فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) كمجموعة ضابطة، و(24) كمجموعة تجريبية وتم اختيارهم بطريقة قصديه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المحوسب في علاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

كما قام بدران (2008) بدراسة في محافظة الرزقان هدفت لقياس فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لعينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في مدارس الرزقان الحكومية/ الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة (30) كمجموعة تجريبية و(30) كمجموعة ضابطة تم اختيارهم بطريقة قصديه. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المحوسب في تعليم المهارات القرائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بينما صمم فارس (2003) في دراسته برمجية تعليمية لمعرفة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية وفروعها مقارنة بالطريقة الاعتيادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة أربد الأولى (30) طالباً و(30) طالبة ومجموعتين ضابطتين (30) طالباً، (30) وأشارت النتائج إلى تفوق البرمجية التعليمية في تحصيل الطلبة لغة العربية.

وفي دراسة الحيلة وغنيم (2002)، تم التعرف إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادمة في معالجة صعوبات التعلم القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة (18) طالباً، (30) طالبة في مدرستين من المدارس الخاصة في محافظة عمان وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية إلى الدراسة بواسطة الألعاب المحوسبة.

الدراسات الأجنبية:

قام بونس ولوبيز ومارير (Ponce, Lopez & Mayer, 2012) بدراسة تهدف إلى تحري فاعلية برنامج الحاسوب e-PELS التعليمي الذي يهدف لتحسين الاستيعاب القرائي باستراتيجية تعليم مباشر. وتكونت مجموعة الدراسة (1041) طالب في الصف الرابع الابتدائي من (21) مدرسة موزعة في ثلاثة أقاليم في شيلي الوسطى. وأشارت نتائج هذه الدراسة تدعم فاعلية التعليم المباشر في استراتيجيات تعليم محددة في البيئات التعليمية التي تعتمد على الحاسوب.

كما قام كل من تورجيsson، واجنر، وراشوت، وهرون، وليندامود

(Torgesen, Wanger, Rashotte, Herron, & Lindamood, 2009) بدراسة برمجتين تعليميين الأول مبني على التدريب من خلال الحاسوب، والثاني مبني على التدريب بالطريقة التقليدية لتقديم التعليمات والتدريب على مهارات القراءة الأساسية. ، وأظهرت النتائج أن أداء الطلاب الذين تم تعریضهم للتدخل المدمج بين المعلم والحاسوب كان أفضل بكثير من الطلاب اللذين درسوا منهاج مدارسهم التقليدية.

ودرس كل من جامنيز و اورتيز و رودريجو و هامانديز و اشتيفيز و اشتيفيز و اشاناهار و ترابيوا (Jimenez, Ortiz, Rodrego, Hamandez, Ramirez, Estevez, O'shanahar, & Trabua, 2003) أثار استخدام التدريب المحوسب لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة بوجود الوصف التخليلي المعتمد. وهدفت إلى بيان أثار التدريب المحوسب على التمييز المعرفي للكلمات واختلافه.. وقد أفادت النتائج أن استخدام الحاسوب طور من القدرة على تميز الكلمات.

ودرس كل من ماكيني وجاجنون وهوجز (Maccini, Gagnon, & Hughes, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر استخدام التكنولوجيا في التدريس لطلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (369) طالب وطالبة من الطلبة في المرحلة الثانوية (134) منهم شخصوا بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط أعمار تتراوح بين (15-1) وبمدى عمرى (12-12) سن. وقد أشارت النتائج إلى دلالات ايجابية في التدخل من خلال التكنولوجيا وبنفس الدرجة بين الطالبة الذكور والطالبة الإناث.

وقام دن (Dunn, 2002) بدراسة هدفت إلى قياس اثر تعلم القراءة من خلال استخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة من الصنف السابع الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن ثم ينقسم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (63) طالبا وطالبة يضمن القراءة باستخدام الحاسوب وضابطة مكونة من (78) طالبا وطالبة تعلمت بالطريقة التقليدية وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن اكبر في أداء المجموعة التجريبية في مهارة القراءة.

وفي دراسة قام بها كل من كاستيل ولبير وآمون واسكارز (Castel, Amon, & Escars, 2000) هدفت إلى التعرف على فحص ثلاثة برامج كمبيوتر في تدريس مهارات التهجئة والقراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ألمانيا، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (16) طفلا وطفلة، وتم تدريتهم على مهارات التهجئة والقراءة أثناء عملية التعلم لمدة ألف دقيقة في الشهر ، وقد أشارت النتائج إلى تحسين أداء الأطفال في نطق الحروف، وتحسين الكتابة لديهم، من خلال برامج الكمبيوتر.

كما قام كلارك و سوزان ورونالد (Clark, Susan w. Carver, Ronald P. 1998) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى قياس اثر استخدام الحاسوب لتعليم القراءة لعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى اثر جيد للحاسوب في تعليم القراءة وسرعة تسمية الأشياء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وأجرى إديث و مرجان و أريان (Edith, Marjan and Aryan, 1996) في هولندا دراسة هدفت إلى قياس اثر برنامج يعتمد على الحاسوب في استيعاب قراءة الوحدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (33) طالب وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن في قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات التهجئة ومن ثم قراءة الكلمة بشكل أسرع وبالتالي تحسن مستوى الاستيعاب لديهم.

وأجرى لانبريج (Landberg, 1995) بدراسة بعنوان استخدام الحاسوب الآلي باعتباره وسيلة في تعليم الطالب ذوي صعوبات التعلم، تعتمد على الظاهرة بين المهارات السمعية وتمييز الكلمة. وتكونت عينة الدراسة من (142) طالبا من يعانون العسر القرائي في المرحلة الابتدائية. ، وأشارت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين خضعوا للتدريب بالحاسوب الآلي كان مستوى الأداء لديهم أكثر تطورا في القراءة والللغة من أولئك الذين تدربوا بالطريقة التقليدية.

وأجرى ويفر (Weper, shelly B, 1987) دراسة هدفت لقياس فاعلية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية وتكونت عينة الدراسة من (9) طلاب من يعانون صعوبات التعلم المرتبطة بالقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت نتائج الدراسة أنه من خلال استخدام جهاز الحاسوب التعليمي أدى إلى نتائج ايجابية مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة لما يتمتع به جهاز الحاسوب بسرعة التعزيز وتطوير التحفيز.

تعقيب على الدراسات:

المطلع على الدراسات السابقة التي تناولت استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة المهارات الأكاديمية المختلفة ومنها الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات الأنجليزية أشارت إلى فاعلية الحاسوب في تحسين الأداء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة بشكل عام و القراءة الاستيعابية بشكل خاص. في حين نرى بأن مجل الدراسات الأنجليزية والعربية على مقارنة فاعلية استخدام الحاسوب مع ذوي صعوبات التعلم ومقارنتهما مع استراتيجيات تدريسية أخرى من ضمنها الطريقة التقليدية. إن معظم الدراسات العربية التي استخدمت إستراتيجية التدريس المحوسب استخدمت مع الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في المواقعي الأكاديمية المختلفة، وكان هناك عدد قليل من الدراسات التي بحثت فاعلية استخدام الحاسوب في التدريس لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم. لم نجد أياً من الدراسات العربية التي تناولت فاعلية التدريس بواسطة الحاسوب مع ذوي الصعوبات التعليمية لتحسين القراءة الاستيعابية المحددة وهذا ما يميز هذه الدراسة عن باقي الدراسات.

الطريقة والإجراءات
أفراد الدراسة

نكون أفراد الدراسة من (40) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة الاستيعابية، والملتحقين بغرف المصادر في مستوى الصف السادس في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في منطقة السلط، وتم اختيار هذه المدارس بطريقة قصدية لتوافر أعداد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الاستيعابية من مستوى الصف السادس . ويتمثل الجدول (1) عينة الدراسة موزعة تبعاً لمتغيرات المجموعة والمدرسة والجنس.

جدول (1)
توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات المجموعة والمدرسة والجنس

المجموع	الجنس		اسم المدرسة	المجموعة	
	ذكور	إناث			
20	10	10	مدرسة علان للبنين + مدرسة عائشة الثانوية للبنات	التجريبية	
20	10	10	مدرسة أم جوزة الثانوية للبنات + مدرسة زي للبنين	الضابطة	
40	20	20	المجموع		

أدوات الدراسة: لأغراض الدراسة تم استخدام الأدوات التالية
أولاً: الاختبار التصصيلي في القراءة الاستيعابية:

تم بناء الاختبار التصصيلي في القراءة الاستيعابية للفصل السادس، وبهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى درجة الاستيعاب للنصوص للطلبة ذوي صعوبات القراءة الاستيعابية بمستوياته الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي). وفق الخطوات التالية:
أ- قام الباحث بالاطلاع على المنهاج المقرر لمستوى الصف الخامس للعام الدراسي 2013/2014، كما واطلع الباحث على دليل المعلم للدرس المنهاج للتعرف على الأهداف التي يجب تحقيقها مع الطلبة في مجال القراءة الاستيعابية ومن هذه الأهداف:

- أن يفهم الطالب الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية الواردة في النص.
- أن يحل الطالب النص والتعرف على المحتوى العام للنص.
- أن يذكر معاني الكلمات الواردة في النص لزيادة المعجم اللغوي.
- أن يكتسب الطالب الخبرة اللغوية وذلك من خلال ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة ووضع الكلمة في الفراغ المناسب.
- أن تتم رغبة الطالب في القراءة الاستيعابية والميل لاستخدامها وتطبيقاتها في الحياة.
- أن يطبق عادات صحيحة في القراءة من حيث إلية القراءة وأوضاع الجلوس.

وتم صياغة فقرات الاختبار على كل هدف من أهداف القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي)، وقد تضمن الاختبار المهارات الفرعية التالية تحديداً، الإجابة على الأسئلة الاستيعابية، ذكر معاني الكلمات، وضع الكلمة في الفراغ، ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة، ذكر الأفكار الرئيسية من الفقرة ومن هذه الأهداف ما يلي: (وزارة التربية والتعليم، 2007)

- أن يقرأ الطالب النص قراءة صامتة.
- أن يحبيب الطالب على الأسئلة الاستيعابية الواردة في النص.
- أن يذكر الطالب معاني وأضداد الكلمات.
- أن يضع الطالب الكلمة المناسبة في الفراغ.
- أن يفرق الطالب في المعنى بين الكلمات المتشابهة.
- أن يرتب الطالب الكلمات في جمل مفيدة.
- أن يذكر الطالب الرئيسية الواردة في النص.
- يقرأ نصوص متنوعة محللاً ومفسراً.
- يكتسب رصيد معجمي جديد ويوظفه في التعبير.

- ينمي المهارات العقلية المتنوعة ويوظفها في حل المشكلات.
- يزداد حبه للقراءة والمطالعة الحرة.
- تنمو لديه اتجاهات ايجابية وقيم نحو نفسه ودينه ومجتمعه.

صدق الاختبار وثباته

الصدق: تم التوصل إلى صدق الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه وتطوирه باستخدام إلى أسلوب صدق المحتوى بالاعتماد على المحكمين، من خلال عرضه على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة و ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية ومعلمي غرف المصادر ، وقد تم الاحتفاظ بالفقرة التي اجمع عليها 90% مما فوق ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار فقد تم استخدام ثلاثة طرق هي: الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونياخ ألفا والاستقرار عن طريق الاختبار وإعادته على عينة مكونة من 20 طالباً من خارج عينة الدراسة بفواصل أسبوعين. والجدول (2) يوضح نتائج هذه المعاملة وعن طريق التجزئة النصفية.

تصحيف الاختبار: تكون الاختبار بصورة النهاية من (32) فقرة موزعة على مستويات القراءة الاستيعابية الثلاث كما هو موضح سابقاً. وكانت الإجابات على شكل الاختيار من متعدد وذلك لقياس القدرة على القراءة فقط، حيث وزعت الدرجات على أسئلة الاختبار بالشكل التالي:

عائمة واحدة على جميع الأسئلة في مهارات ؛ الإجابة على أسئلة الاستيعاب، ذكر معنى الكلمة، ذكر أضداد الكلمات. وتم إعطاء علامتين لأسئلة التفريغ في المعنى لأن هذا السؤال يتضمن معنيين متشابهين يجب التفريق بينهما ضمن السياق، وتم إعطاء علامتين للفقرة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة. بحيث تكون الدرجة القصوى للاختبار 40 والدرجة الدنيا صفر .

جدول (2)
معامل ثبات الاختبار

الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	معامل الاستقرار (كرونياخ إلفا)	معامل الاتساق الداخلي (كرونياخ إلفا)	معامل التجزئة النصفية
	32	0.84	0.74	0.81

البرنامج المحوسب

تم بناء البرنامج المحوسب الذي يهدف إلى تحسين القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث الحرفية، والتطبيقية، والاستنتاجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس.

خطوات بناء البرنامج:

قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي المحوسب للطلبة ذوي صعوبات التعلم الاستيعابية على النحو التالي:

- الاطلاع على الدراسات التي استخدمت البرامج المحوسبة مثل:

(Ponce, Lopez & Mayer, 2012) (Hall, Hughes, & Filbert, 2000) (Torgesen, Wanger, Rashotte, Herron, & Linda mood, 2009) (فلارس، 2003) (الحيلة وغنيم، 2003) (العابدي، 2005).

- الاطلاع على الأدب التربوي، المختص في مجال صعوبات التعلم، والمختص في تدريس اللغة العربية وخاصة مهارة القراءة وتحديداً في القراءة الاستيعابية، والكتب بطرق التدريس المحوسبة (الوققي، 2008) (الطاولبة ، 2010) (الحيلة، 2002). وبالتعاون مع مختصين بأساليب تدريس اللغة العربية ومتخصصين في البرامج الحاسوبية بتصميم البرنامج المحوسب المناسب بحيث يتمكن الطالب من تناول المادة الدراسية المقررة مصورة على شاشات الحاسوب، ومقروءة بلغة سلية تمكنه من الإعداد بسهولة، ومعرفة نتيجة تعلممه مهارات القراءة والفهم والاستيعاب.

▪ ومن ثم عرض البرنامج على عشرة من المختصين في تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة من لديهم خبرة في تدريس الصف السادس للتأكد من مناسبة البرنامج والتدريجات والنصوص و الصياغة اللغوية. وبعد ذلك عرض البرنامج على (10) من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية، وخبراء متخصصين في اللغة العربية للتأكد من مدى ملائمة هذا البرنامج للفئة التي وضع من أجلها. وتم تصميم كل جلسة من جلسات البرنامج وتحديد الهدف العام لها والأهداف الخاصة بكل من الجلسات. وتحديد الإجراءات الخاصة بكل

جلسة وتحديد دور كل من المعلم والطالب والحواسيب.

محتوى البرنامج وجلساته:

تتضمن البرنامج (3) وحدات دراسية وهي (تأملات رمضانية، نعمة الماء، البتراء المدينة الوردية) من منهاج الصف السادس حيث تم تقسيم كل وحدة إلى ثلاثة أجزاء ووضع تدريبات ل القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) حيث تم برمجة هذه الوحدات الدراسية من خلال (Hyper Text Markup Language) وتم توزيع الوحدات الدراسية وتطبيقاتها من خلال البرنامج التعليمي المحوسب واستغرق تطبيق هذا البرنامج على عينة الدراسة (22) جلسة.

صدق البرنامج: قام الباحث بعرض البرنامج على (10) من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية من أساتذة التربية الخاصة والقياس وأساتذة في برمجية الحاسوب، ومعلمين في مجال صعوبات التعلم وأساتذة في اللغة العربية.

نتائج الدراسة

تضمن هذا الدراسة عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية، على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي)" بين المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج المحوسب والمجموعة الضابطة التي لم تلتقى التدريب؟ "لإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبلية وبعدية على اختبار القراءة الاستيعابية الدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القراءة الاستيعابية

البعدي		القبلية		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.867	24.30	2.319	10.30	التجريبية
2.560	21.15	2.624	10.40	الضابطة

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدى في الدرجة الكلية على مقياس القراءة الاستيعابية وللتعرف على دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4)

نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لمتوسطات الدرجات الكلية على اختبار القراءة الإستيعابية للمجموعتين التجريبية والضابطة

مقدار التباين	مجموعة المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مقدار المربعات الحرية	مقدار المربعات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة		99.941	1	19.734	.000	
لمتغير المصاحب (القبلي)		3.365	1	.664	.420	
الخطأ		187.385	37	5.064		
الكلي		289.975	39			

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في الدرجة الكلية على مقياس القراءة الاستيعابية تعزى لمتغير البرنامج المحوسب وللتعرف على اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجة الكلية على مقياس القراءة الاستيعابية والجدول (5) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (5)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدى

المجموع	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	24.306	.503
الضابطة	21.144	.503

يلاحظ من الجدول (5) إن اتجاه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت الدرجة الكلية للقراءة الاستيعابية للمجموعة التجريبية (24.306)، في حين بلغت الدرجة الكلية للقراءة الاستيعابية للمجموعة الضابطة (21.144)، مما يشير إلى إن البرنامج المحوسب لتحسين القراءة الاستيعابية كان فعالاً. وللكشف عن أثر البرنامج المحوسب على الأبعاد الفرعية للقراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية على اختبار القراءة الاستيعابية (الحرفي، الاستنتاجي والتطبيقي) على القياس القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية على اختبار القراءة الإستيعابية (الحرفي، الاستنتاجي والتطبيقي) على القياس البعدى لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

البعدى	القبلي		المجموع	مستويات القراءة الاستيعابية
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.366	4.85	0.639	3.75	حرفي
0.865	4.30	0.945	4.05	
0.883	8.40	2.893	2.50	
2.059	6.85	1.294	2.10	
1.251	10.75	1.020	4.25	استنتاجي
1.847	9.40	1.682	4.25	

يتضح من الجدول (6) إن متوسط درجات القراءة الاستيعابية للطلبة في المجموعة التجريبية على المستوى الحرفي (4.85) والاستنتاجي (8.40)، والتطبيقي (10.75) وهي تفوق متوسطات درجات القراءة الاستيعابية للطلبة في المجموعة الضابطة على المستويات الحرفي والاستنتاجي و التطبيقي (4.30)، (6.85)، (9.40)، على التوالي. وللحصول ما إذا كانت هذه الفروق في القراءة الاستيعابية على الإبعاد الفرعية (حرفي، استنتاجي، تطبيقي) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة داله إحصائياً، أجري تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، لأبعاد الدرجات الفرعية (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي)، على اختبار القراءة الاستيعابية البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو مبين في الجدول (7):

جدول (7)

نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدى لمستويات القراءة الإستيعابية
(الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي)

مصادر التباين	مستويات القراءة الإستيعابية	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
المجموعة قيمة هوتلنج = 747. الدالة الإحصائية = 000	حرفي	2.947	1	2.947	6.323	.017
	استنتاجي	26.342	1	26.342	10.03	.003
	تطبيقي	16.709	1	16.709	6.701	.014
	حرفي	.023	1	.023	.050	.824
	استنتاجي	2.718	1	2.718	1.035	.316
	تطبيقي	.576	1	.576	.231	.634
	حرفي	.243	1	.243	.521	.475
	استنتاجي	.009	1	.009	.004	.953
	تطبيقي	6.991	1	6.991	2.803	.103
	حرفي	.104	1	.104	.223	.640
	استنتاجي	.061	1	.061	.023	.879
	تطبيقي	.012	1	.012	.005	.945
الخطأ	حرفي	16.309	35	.466		
	استنتاجي	91.895	35	2.626		
	تطبيقي	87.275	35	2.494		
	حرفي	19.775	39			
	استنتاجي	119.37	39			
	تطبيقي	112.77	39			
الكلي	حرفي					
	استنتاجي					
	تطبيقي					

يتبيّن من الجدول (7) وجود فروق داله إحصائيّا في القراءة الإستيعابية على جميع المستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) تعزى لمعنى المجموعة والصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيم F (6.323)، (10.033)، (6.701) على التوالي. وهي داله إحصائيّا عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يشير إلى وجود أثر دال إحصائي للبرنامج المحوسب في تحسين القراءة الإستيعابية على جميع المستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يتبيّن من الجدول (7) عدم وجود أثر للمتغير المصاحب (القياس القبلي) حيث تم ضبط وعزل تأثيره إحصائيّا. ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات البعيدة المعدلة والخطأ المعياري، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لمستويات القراءة الإستيعابية للمجموعتين التجريبية والضابطة

مستويات القراءة الإستيعابية	المجموعة	المتوسط المعدل	المعدل	الخطأ المعياري
حرفي	ضابطة	4.298	0.154	
	تجريبية	4.852	0.154	
استنتاجي	ضابطة	6.796	0.366	
	تجريبية	8.454	0.366	
تطبيقي	ضابطة	9.415	0.357	
	تجريبية	10.73	0.357	

يلاحظ من الجدول (8) أن الفروق في المتوسطات المعدلة كانت لصالح المجموعة التجريبية وفي جميع أبعاد اختبار القراءة الاستيعابية مما يدل على أن الأثر كان لصالح المجموعة التجريبية. نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي) القياسات البعدية تعزى لمتغير الجنس؟ الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية فقط على اختبار البعد لقراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) والدرجة الكلية في ضوء متغير الجنس. كما هو مبين في الجدول (9):

جدول (9)

نتائج اختبار ت (t) للعينات المستقلة لفحص الفروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار القراءة الاستيعابية البعدية (الدرجة الكلية والإبعاد الفرعية) في ضوء متغير الجنس

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	القراءة الاستيعابية
.556	18	-.600-	.422	4.80	10	ذكور	حرفي
			.316	4.90	10	إناث	
.626	18	-.497-	1.059	8.30	10	ذكور	استنتاجي
			.707	8.50	10	إناث	
.605	18	.526	1.197	10.90	10	ذكور	تطبيقي
			1.350	10.60	10	إناث	
1.000	18	.000	2.111	24.30	10	ذكور	كلي
			1.703	24.30	10	إناث	

ويتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور وإناث في القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) والدرجة الكلية. ويتبين أيضاً من الجدول رقم (9) أن متوسط الدرجة الكلية للذكور في المجموعة التجريبية على اختبار القراءة الاستيعابية البعدية (24.30) وهو مساوي متوسط درجات الإناث (24.30). أما متوسط درجات الذكور على المستوى الحرفي فقد بلغ (4.80) وهو أقل من متوسط درجات الإناث (4.90)، في حين متوسط الذكور على المستوى الإنتاجي (8.30) أقل من متوسط الإناث (8.50) وجاء متوسط الذكور على المستوى التطبيقي (10.90) أعلى من متوسط الإناث (10.60). وهذا يشير إن البرنامج المحوسب يمتلك نفس درجة التأثير في القراءة الاستيعابية لدى الذكور وإناث

مناقشة النتائج

سيتم مناقشة نتائج المتعلقة بهذه الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية، والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي) بين المجموعة التجريبية التي تأثرت التدريب بواسطة البرنامج المحوسب والمجموعة الضابطة التي لم تتأثر؟ أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية على الاختبار البعدي بين مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تدريسيهم باستخدام البرنامج المحوسب ومجموعة الطلبة الذين تم تدريسيهم بالطريقة التقليدية، حيث جاءت النتائج لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرنامج المحوسب. ويمكن أن يعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج المحوسب المستخدم - الذي تم تطويره من قبل الباحث - في تحسين القراءة الاستيعابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يمتاز البرنامج المحوسب بمجموعة من الخصائص التي تسهل عملية القراءة الاستيعابية ومن أهمها: القدرة على إثارة انتباه الطالب وذلك من خلال طريقة العرض التي تشمل على الألوان والصور والأصوات، وكذلك قدرة البرنامج على إثارة دافعية الطالب نحو التعلم حيث يعد التعليم من خلال البرنامج المحوسب طريقة من طائق التعلم باللعب؛ كون التعليم بهذه الطريقة يشمل على المتعة والابتعاد عن الغرف الصحفية التقليدية والذهاب إلى مختبر الحاسوب، كما أن استخدام البرنامج المحوسب

يُوفر للطالب التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الفوري، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من بونس و لوبيز وماير (Ponce, Lopez & Mayer, 2012) و سريفاتشانا وجراي (Gray, & Srivastava 2012) كما كشفت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة الاستيعابية على المستوى الحرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى البرنامج المحوسب، إذ تبين أن متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى الحرفي للطلبة الذين تم تدريسهم من خلال البرنامج المحوسب يفوق متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى الحرفي من تذكر للأفكار العامة والتقصيات الهامة، فعندما يدرس الطالب النص بطريقة التقليدية المقترب بالأسلوب التقليدي الذي يعرض الأفكار والتقصيات بطريقة خالية من الإثارة والتشويق والدافعية، وهذا يتافق مع دراسة ليندامود وراشوت و هيرون (Rashotte, Herron, & Lindamood, 2009) كما تبين من نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة الاستيعابية على المستوى الاستنتاجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى لمتغير البرنامج المحوسب. إذ تبين أن متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى الاستنتاجي للطلبة الذي تعرضوا للتدريب بواسطة البرنامج المحوسب (المجموعة التجريبية)، يفوق متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى الاستنتاجي للمجموعة (الضابطة). ويمكن تقسيم ذلك بأنه عندما يتم تدريس النص بطريقة التقليدية يجعل النص زاخراً بالمفردات غير مفهومة مما يشعر الطالب القارئ بالعجز وعدم السيطرة وهذا يؤثر سلباً على الدافعية لديه، مما يعيق قدرته على استنتاج الغرض من النص وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصيل إلى تعميمات، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى القراءة الاستيعابية على المستوى الاستنتاجي. أما من خلال استخدام البرنامج المحوسب، وما يتمتع به من تسلسل في عرض النصوص وبطريقة سلسة للغایة بالإضافة إلى الصور التي يحتوي عليها، وتحكم الطالب في تقديم واسترجاع النص بطريقة الخاصة ووفق قدراته وعدم الخوف من المعلم، والحصول على التعزيز الفوري، فإنه يخلق حالة من التفاعل بين الطالب والنص مما يجعل الطالب منشداً ومنجذباً نحو المقرء، وهذا يزيد من انتباه وتركيز الطالب في المقرء. وبالتالي يسهل للطالب القدرة على استنتاج الغرض من النص وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج والتوصيل إلى استنتاجات وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من تورجيسيون، واجنر، وراشوت، وهيرون، وليندامود (Torgesen, Wanger, Rashotte, & Lindamood, 2009) كما كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة الاستيعابية على المستوى التطبيقي لدى طلاب المجموعة التجريبية يفوق متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى التطبيقي للمجموعة الضابطة. وذلك يعزى إلى ما يوفره البرنامج المحوسب من قدرة على شد الطالب وتجنب انتباه وتقديم التعزيز الفوري بالإضافة إلى مراعاة البرنامج للفروق الفردية، فباستطاعة الطالب الانتقال في البرنامج وفق قدراته، واستعداداته، والابتعاد قدر الإمكان عن محاولات الفشل يساعد هذا كله على الاندماج في النص ويتكمel معنى المقرء في البنية المعرفية للطالب القارئ، فيصبح الطالب قادراً على توليد أفكار جديدة في ضوء ما تم استيعابه وعلى استخدام المقرء في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه. ويدعم هذا التوجه كل من مركز تكنولوجيا الخاصة التطبيقية (CAST) (Center for Applied Special Technology)، حيث يوفر فرص تربوية للأفراد الذين يعانون من إعاقات، ومنهم ذوي صعوبات التعلم، من خلال الاستعمال الإبداعي والمبتكر للتكنولوجيا، ومن خلال التطوير المستمر. **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القراءة الاستيعابية على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي) للفياسات البعدية تعزى لمتغير الجنس؟ وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإثاث في القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) والدرجة الكلية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة البرنامج المحوسب الذي تم تصميمه لتُدرس الطلبة ليناسب المتعلم بغض النظر عن جنسه، فقد تم توحيد إعداد وتصميم محظيات وأهدافه والوحدات الدراسية التي وضع من أجلها البرنامج لتكون مناسبة للجنسين بنفس المستوى وهذا يشير إن البرنامج المحوسب يمتلك نفس درجة التأثير في القراءة الاستيعابية لدى الذكور والإثاث وهذا يتافق مع دراسة (Maccini, Gagnon, & Hughes, 2002) ويمكن إن يعزى ذلك إلى إن اعتماد البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة، التي سارت وفق خطة مدرسته تسمح للطلبة الذكور والإثاث بالتدريب عليه وإعادة تكرارها وفق قدراتهم وطاقاتهم،

التوصيات: في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. إجراء المزيد من الدراسات لقياس أثر البرامج المحوسبة لحل مشاكل أكاديمية أخرى ومع فئات عمرية مختلفة.
2. إعطاء القراءة الاستيعابية وقتاً أكبر وأوسع ضمن مهارات اللغة العربية لما لها من أهمية على حياة الطالب الأكاديمية.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام البرامج المحوسبة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .
4. تبني استخدام البرنامج المحوسب في المدارس للتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم الموضوعات الدراسية..

المراجع

- استثنائية، سمير شريف (1990). علم اللغة التعليمي. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- بردان، احمد إسماعيل (2008). فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- التل، شادية (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقرئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(4)، 24-9.
- الحيلة، محمد محمود، وغنيم، عائشة عبد القادر (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، المجلد (16)، العدد (2)، 19-40.
- الحيلة، محمد، غنيم، عائشة (2003). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية المجلد (16)، العدد (2).
- الحيلة، محمد، محمود، وغنيم، عائشة عبد القادر (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، (المجلد 16)، العدد (2).
- الخطيب، جمال والصمامدي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، مني وبحبي، خولة والناظور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعمادير، موسى والسرور، ناديا (2009). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السلامة، عماد محمد (2004). أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- شحاته، حسن، (1992). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الطاوالية، محمد، والشبول، نبال (2010). معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية. مجلة الدراسات، الجامعة الاردنية، 31(1)، 68-87.
- الطاوالية، محمد، والشبول، نبال (2004). معايير عناصر التقييم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية، مجلة الدراسات. الجامعة الأردنية، 31(1)، 68-87.
- العبادي، حامد (2005). أثر استخدام ألعاب الحاسوب كونها وسيلة تعليمية في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي. مهارات التفكير العلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 2، 134-148.
- العبدلات، بسام (2012). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلاكسيا)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجدة السيد (2000). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، عمان: دار صمان للنشر والتوزيع.
- عصر، حسني (1999). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عمرو، مني، الناظور، ميادة (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، دراسات العلوم التربوية، المجلد 33، العدد 1، 2006.
- عوض محمد بركة (2012). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- فارس، عبد الإله عقلة (2003). تصميم برمجية تعليمية ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية وفروعها مقارنة بالطريقة الاعتيادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- المثناني، أحمد (1990). أثر التعليم المفرد والقدرة القرائية على الاستيعاب القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- مصطفى، فبيم (2001). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الموسي، عبد الله بن عبد العزيز (2002). استخدام الحاسوب الآلي في التعليم، ط 2، مكتبة الغد، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم، (2007). الإطار العام والمتطلبات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في اللغة العربية، عمان (الأردن).
- الوقي، راضي (2008). الديسلاكسيا صعوبات التعلم في اللغة، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.
- الوقي، راضي (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
- American Academic Support Centre. (2004). Comprehension Levels. Retrieved May,22,2006 from the world wide web: <http://www.Academic comprehension/ reading- teaching>.
- Barrett, (1972). Taxonomy of Reading Comprehension. Chicago: University of Chicago.
- Bryant, D. & Smith, D. & Bryant, B. (2007). Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms. Allyn & Bacon, U.S.A.
- Castel, R: Lepair Amen and Schwartz (2000): Computer Training to Improve childrens Reading and Spelling Skills. J., of Zeitschrift fuer kinder. Vol 28. N4.

- Durkin, Dolores. (1995). *Teaching them to read*. Align & Bacon Company, U.S.A.
- Edith A. Das-Smaal, Marjan J. G. Klapwisk and Aryan vander Leij, (1996). *Cognition And Instruction*, 14 (2), 212-25. Copying 1996, Lawrence Erlbuan Association, Inc.
- Goodman, Y and Burke, C. (1988). *Reading Strategies Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and winstorn.
- Grellet, F., (1995). *Developing Reading Skills, a Practical Guide to Reading Comprehension*, Cambridge University Press, UK.
- Hall, Tracey E., & Hughes, Charles A., & Filbert, Melinda, (2000). *Computer Assisted Instruction in Reaching for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis*. *Education and Treatment of Children* Vol. 23, No. 2.
- Jimenez, Juan E; Ortiz, Maria del Rosario; Rodrego, Mercedes; Hamandez-valle, Esabel; Ramirez, Gustavo; Estevez, Adelina; O'shanahan, Isabel; Trabau, Maria del laLuz. (2003). Do the effects of Computer assisted practice differ for children with reading disabilities with and without IQ-achievement disabilities, *journal of learning disabilities* jan/fep 2003, Vol. 36, No. 1, pp. 34-47. SOURCE academic journal
- Karsh, K. G. (1992). *Computer Assisted Instruction: Potential and Reality*. L, Sternberg, L., eds. *Learning Disabilities: Nature Theory and Treatment*. Springer-Verlag 452-477.
- Laurie E, Carolyn A (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. 34-54, doi 10.1007/s11881-009-0022-0.
- Lerner, Janet (2000). *Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies*. USA Houghton Mifflin company. 8th edition.
- Lundberg, Ingvar. (1995). The Computer as a tool of remediation in the education of students with reading disabilities-theory-based approach. *Learning Disability*. Vol. 28, n2, p 89-99.
- Maccini, Paula & Gagnon, Joseph C., & Hughes, Charles A., (2002), *Technology-Based Practices For Secondary Students With Learning Disabilities*. *Learning Disabilities Qurtarly*.Vol. 25. Fall2002.p247-261.
- Mercer, C. (1997). *Students with Learning Disabilities*. Prentice Hall Inc, New Jersy.
- Mercer, C, Pullen P. (2008). *Teaching Students with Learning Problems*. 7th edition, New Jersey.
- Ponce, Hector R., & Lopez, Mario J., & Mayer, Richard E., (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education* Vol. 59, pp. 1170-1183.
- Smith, G. (1997). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. *School Journal*. 34(1): 169-184.
- Torgesen, Joseph. & Wagner, Richard K., & Rashotte, Carrol A., Herron, Jeannine, & Lindamood Patricia, (2009). Computer-Assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Ann. Of Dyslexia* 60: 40-56.
- Wepner, shelley B. (1987). Connecting Computers and reading disabilities. *Journal of Reading, writing and Learning Disabilities International*. Vol. 3 n4 pp. 297-307.

The Impact of A Computerized Program In Improving Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities In The Sixth Grade

*Abdu Allatif Al-Ramamneh, Mona Al-Hadidi**

ABSTRACT

This study aimed to identify the effectiveness of a computerized program in improving reading comprehension for students with learning disabilities. A total of (40) student with learning disabilities in recourse rooms in city of Salt served as a sample of the study. The sample of was divided randomly into two equal groups: experimental and control. A test of reading comprehension was constructed and validated then was administrated to the two groups as pre and post test. A computerized program was developed then was taught to the experimental group. The results of the study showed that there were significant differences in post test for the total score in favor of the experimental group as well as for the domains: literal, deductive, and applied. The results showed also that there were no significant differences in reading comprehension related to the student's sex.

Keywords: Learning disabilities, Reading comprehension.

* Princess Rahma University College, Al-Balqa Applied University; Department of Special Education. Received on 22/6/2016 and Accepted for Publication on 14/8/2016.