

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

عبد اللطيف الرمامنة، 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 متساويتين تجريبية وضابطة. وتم قياس القراءة الاستيعابية لدى الطلبة من خلال اختبار يقيس القراءة الاستيعابية في أبعادها الثلاثة الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي وقد تمتع هذا الاختبار بدلالات الصدق والثبات اللازمة ثم طبق الاختبار على المجموعتين كاختبار قبلي وبعدي. وتم تدريس المجموعة التجريبية من خلال برنامج تدريبي محوسب فيما لم تدرس المجموعة الضابطة بهذا البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي 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 البعدي في أبعاد القراءة الاستيعابية وهي الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالات 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 اغلب 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 المساندة. هذا وظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم، وكان أكثر هذه التعريفات قبولاً وانتشاراً لدى الباحثين تعريف الحكومة الاتحادية وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة، حيث يشير تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم: إلى أن صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبر عن نفسها بنقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية ( الخطيب وآخرون، 2009).

وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities (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 يلي: اضطراب العمليات النفسية الأساسية: والمتضمنة العمليات النمائية الأساسية لتعلم، وتتضمن الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، والتناسق

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

الحركي. وتظهر 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).

وتعدّ القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعدّ مهارة القراءة واحدة من المهارات الأكاديمية الأساسية، التي تؤثر على النمو المعرفي واللغوي للفرد. وتشارك في أدائها حواس وقدرات متعددة كالقدرة على الإدراك والتعرف والنطق والفهم والنقد، وهي أهم عامل تقوم عليه العملية التعليمية كلها، كما وتعدّ القراءة متطلب أساسي في النجاح في جميع المواد الدراسية والتأخر في القراءة ينتج عنه تأخر في جميع المواد الدراسية الأخرى وقد يكون الضعف في القراءة نتيجة طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلم ولعلها أكثر خطورة لأنها مرتبطة بالمهارات الأكاديمية الأخرى ولاغنى لأي مادة دراسية عن القراءة (الوقفي، 2009).

وظهرت تعريفات كثيرة لمفهوم القراءة: فقد عرفها ليرنر (Learner, 2000) بأنها معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح، كما عرفها (شحاتة، 1992) بأنها عملية عقلية انفعالية 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 تفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه. أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إيهاً للقارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها. فلم تغدو القراءة عملية فك الرموز، لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتفسير، فتتمو قدراته على التفسير والتحليل والنقد (عمار، 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 مترافق مع أنواع صعوبات القراءة المختلفة، فضروري فهم أساسيات حيوية عصبية للاستيعاب القراءة (Laurie E, Carolyn, 2009). وتتمثل مشكلات القراءة الاستيعابية لدى الطلبة لذوي 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). وهذا وتعدّ القراءة الاستيعابية الجوهر الحقيقي لعملية القراءة والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى. فالاستيعاب القرائي هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها. مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، 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 المقروء بخبرات القارئ السابقة؛ وبذلك يصعب على المرء بأن يصف نفسه قارئاً ما لم يعنى في التفكير بموضوع القراءة. هذا وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم القراءة الاستيعابية (الاستيعاب القرائي). قد عرفها جريليت (Grellet, 1995)، بأنه القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان. وعرفها جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1985) بأنه عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة والمنطوقة. كما عرفها هارست (Harste, 1985) بأنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة 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 عدداً من المستويات، وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي، من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في

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

- المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على ذكر الأفكار الرئيسية والتفصيلات المهمة وتلخيصها.
- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات مبررة والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

• المستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على استخدام المقروء لحل مشكلة تواجهه.

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

#### العوامل المؤثرة في القراءة الاستيعابية:

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

- خصائص تتعلق بالمقروء: ويشير إلى التركيب القواعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها. فقدرته 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 وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء وضبط الكلمات (مصطفى، 2001).
- خصائص تتعلق بالسياق: ويتضمن الهدف المقروء إمام القارئ، وعنوان النص، والمقدمات التمهيديّة، والأسئلة المرفقة، والرسوم، وأساليب التقديم أو عرض النص (السلامة، 2004).

• خصائص تتعلق بطريقة التدريس: تشير الدراسات إلى إن طريقة التدريس تؤدي دورا مهما في مساعدة القارئ في الاستيعاب القرائي للنص. فتنوع في طرائق التدريس يساعد الطلبة على استيعاب أكثر للنص (عصر، 1999).

• خصائص تتعلق بنوع القراءة: ويقصد بذلك القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وتعدّ القراءة الصامتة هي الخيار الأفضل عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي (التل، 1992).

وقد بينت الدراسات المختلفة أن القراءة الاستيعابية تخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتؤثر على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً. وهناك ثلاث 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 يكمن في عقل القارئ، حيث إن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمدان على تلك المعلومات والمعارف التي لديه، ويركز هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أسئلة ووضع فرضياته الخاصة.

• النموذج التفاعلي (Interactive Model): يرى هذا النموذج أن المعنى يكمن في النص القرائي وفي عقل القارئ معاً، لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المقروءة يتم نتيجة التفاعل 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 لمعارف وخبرات حول الموضوع الذي يتضمنه النص القرائي. (Mercer, 1997).

هذا وقد تناول الباحثون طرق واستراتيجيات متنوعة 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 ميدانيا لاختبار مدى صحته، ومن هذه الطرق:

- الطرق متعددة الحواس: وتعتمد هذه الطرق على فرضية أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يتم تقديم المحتوى بأشكال متعددة، وأساليب 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 جلنجاهم، 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 أثر التدريس المباشر والتبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

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

• استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة: وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها (عمرو، والناطور، 2006) التي هدفت إلى دراسة أثر 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 الحاسوب الآلي، وآلات التسجيل، وأجهزة العرض، لزيادة الحصيلة اللغوية وتكوين المفاهيم وتحسين القدرة على الاستماع والتحدث والتعبير الشفهي والكتابي (بدران، 2008). وهناك الكثير من الدراسات أشارت إلى نتائج إيجابية في استخدام الحاسوب في عملية تعليم وتحسين القراءة لدى الطلبة ومنه طلبة صعوبات التعلم ومنها على سبيل المثال لا للحصر: (Hall, Hughes, & Filbert, 2000), (Torgesen, Rashotte, Wanger, Herron, & Lindamood, 2009), (العبادي، 2005)، وغيرها من الدراسات.

ويعرف الحاسوب (Computer) بأنه: آلة إلكترونية تسمح بتخزين المعلومات واستقبالها وإخراجها في الوقت الذي يريده المتعلم. وهو من أفضل الوسائل في تعليم الأسوياء والمعاقين كما انه يعد وسيلة من وسائل حل المشكلات وتعليم الأطفال والكتابة والحساب وتزويدهم بالمعلومات. (بدران، 2008) ويتميز التدريس بواسطة الحاسوب بميزات تجعله يتفوق 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 (الطالبة، الشبول، 2004). وتعرف البرامج التعليمية المحوسبة بأنها تلك المواد التعليمية المعدة بواسطة الحاسوب وتعتمد على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً تضمن تشويق وإثارة وفاعلية المتعلم، ومن خلال العديد من البدائل ذات الوسائط المتعددة من صورة وصوت ونص وحركة وتسعى لتحقيق أهداف تعليمية معدة مسبقاً (عبيد، 2000). ويعرفها الحيلة وغنيم (2002) بأنها تلك المادة التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية (سكنر) البنائية 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 الحاسوب المساعد وهي:

• الدافعية: أن التنوع في الأنشطة الممتعة تزيد من قدرة الطفل لقضاء وقت أكبر في ممارسة المهارات الأكاديمية، كما إن الحاسوب المساعد يعتبر معلماً غير ناقد ويقوي ثقة المتعلم بنفسه ويساعدهم على التغلب على صعوباتهم ويزيد من دافعية المتعلم المتردد.

• التحفيز: أن استخدام البرنامج المحوسب المساعد هو بمثابة المعلم الموضوعي الغير ناقد، الذي يبدي صبراً لا متناهياً وبما إن ذلك يحفز الطالب فإنهم سوف ينشغلون على جهاز الحاسوب مدة أطول.

• التشخيص والمراقبة والتقويم (التغذية الراجعة الفورية)، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم لديهم حاجة كبيرة لتقدير والمكافأة، وجهاز الحاسوب يزودهم بتعزيز فوري لإجاباتهم الصحيحة، وكما يمكن استخدامه لغايات تقييمية 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 الخصوصيutorial programs، برامج لغة الحوار Dialogne language programs، برامج حل المشكلات problem solving، برامج التشخيص والعلاج Diagnostic prescriptive. وما يهم في هذه الدراسة هو التعلم بمساعدة الحاسوب (CAI)، إذ يعد هذا النوع من أهم تطبيقات الحاسوب التربوية التي تخدم عملية التعلم. وقد بين كارش (Karsh، 1992) في دراساته أن الحاسوب يساعد في التدريب والممارسة في تشكيل كلمات حقيقية بتوصيل الحروف مع نهايات الكلمة، وأحرز تقدماً ملموساً في بناء الجملة وتفصيلها بطلاقة.

### أهمية الدراسة:

تعدّ 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، ويتمكن 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، الناظر، 2006). إن امتلاك الطالب مستوى جيد من القراءة الاستيعابية من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف في القراءة الاستيعابية يهدد التحصيل الدراسي، لأن الطالب يعتمد فيها للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده على الاستيعاب السماعي (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. وتعود أهمية هذه الدراسة أيضاً إلى إنها تقدم برنامج محوسب مبني على أهداف منهاج اللغة العربية للصف 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 محوسب في تحسين القراءة الاستيعابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس. وقد حاولت هذه الدراسة الاجابة عن الاسئلة التالية:

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

2. 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) للقياسات البعدية تعزى لمتغير الجنس؟

### حدود الدراسة ومحدداتها:

#### تخضع 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 السيكمترية.
- 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.
- اقتصر المحتوى التعليمي في البرمجية على القراءة الاستيعابية.

### التعريفات الإجرائية للدراسة:

#### - البرنامج المحوسب:

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

#### - الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

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

#### - القراءة الاستيعابية:

هي قدرة الطالب على قراءة النص وتحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، ومعرفة معاني الكلمات وأضدادها، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية (استينية، 1990). وقيست 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 الحرفي:**

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 الحرفي في الاختبار الذي صممه الباحث.

**- الاستيعاب الاستنتاجي:**

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

**- الاستيعاب التطبيقي:**

وهو تكامل معنى المقروء والبيئة المعرفية للقارئ، ليصبح قادراً على توليد أفكار جديدة في ضوء ما تم استيعابه وتطبيقها على معلومات أخرى (Barret, 1972) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار التي تقيس الاستيعاب التطبيقي في الاختبار الذي صممه 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 الزرقاء هدفت لقياس فاعلية برنامج محوسب في لتعليم مهارات القراءة لعينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في مدارس الزرقاء 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 وفروعا 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) طالبا و(30) طالبة ومجموعتين ضابطتين (30) طالباً، (30) وأشارت النتائج إلى تفوق البرمجية التعليمية في تحصيل الطلبة للغة العربية.

وفي دراسة الحيلة وغنيم (2002)، تم التعرف إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية 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) طالبا، (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 وماير (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 تورجيسون، واجنر، وراشوت، وهيرون، وليندامود

(Torgesen, Wanger, Rashotte, Herron, & Lindamood, 2009) بدراسة برنامجين 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 تعريضهم للتدخل المدمج بين المعلم والحاسوب كان أفضل بكثير من الطلاب الذين درسوا منهاج مدارسهم التقليدية.

و درس كل من جامنيز و اورتييز و رودريجو و هامانديز و راميريز و استيفيز و اوشاناهاار و تراوبا (Jimenez, Ortiz, Rodrigo, Hamandez, Ramirez, Estevez, O'shanahar, & Trabua, 2003) أثار استخدام التدريب المحوسب لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة بوجود الوصف التحليلي المعتمد. وهدفت إلى بيان أثار التدريب المحوسب على التميز المرئي للكلمات واختلافه.. وقد أفادت النتائج أن استخدام الحاسوب طور من القدرة على تميز الكلمات.

و درس كل من ماكني 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) وبمدي عمري (15-12) سنة. وقد أشارت النتائج إلى دلالات ايجابية في التدخل من خلال التكنولوجيا وبنفس الدرجة بين الطلبة الذكور والطلبة 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 الصف السابع الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن ثم ينقسم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (63) طالبا وطالبة بضمن 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 وليبر وأمون وإسكارز (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 تدريبهم 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 لانديج (Landberg, 1995) بدراسة بعنوان استخدام الحاسب الآلي باعتباره وسيلة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تعتمد على الطلاقة بين المهارات السمعية وتمييز الكلمة. وتكونت عينة الدراسة من (142) طالبا ممن يعانون العسر القرائي في المرحلة الابتدائية. ، وأشارت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين خضعوا للتدريب بالحاسب الآلي كان مستوى الأداء لديهم أكثر تطورا في القراءة واللفظ من أولئك الذين تدربوا بالطريقة التقليدية.

وأجرى ويفر (Wepher, shelly B, 1987) دراسة هدفت لقياس فاعلية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية وتكونت عينة الدراسة من (9) طلاب ممن 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 الأجنبية 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 مجمل الدراسات الأجنبية 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 المواضيع 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

تكون 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 . ويمثل 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 التحصيلي في القراءة الاستيعابية:

تم بناء الاختبار التحصيلي في القراءة الاستيعابية للصف السادس، ويهدف 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 للتدريس 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 يحلل 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 تنمو رغبة الطالب في القراءة الاستيعابية والميل لاستخدامها وتطبيقها 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 يجيب 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 محلاً ومفسراً.
- يكتسب رصيد معجمي جديد ويوظفه في التعبير.



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

#### صدق الاختبار وثباته

الصدق: تم التوصل إلى صدق الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه وتطويره 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% فما فوق. ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار فقد تم استخدام ثلاثة طرق هي: الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والاستقرار عن طريق الاختبار وإعادةه على عينة مكونة من 20 طالباً من خارج عينة الدراسة بفواصل أسبوعين. والجدول (2) يوضح نتائج هذه المعاملة وعن طريق التجزئة النصفية.

**تصحيح الاختبار:** تكون الاختبار بصورته النهائية 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:

علامة واحدة على جميع الأسئلة في مهارات ؛ الإجابة على أسئلة الاستيعاب، ذكر معنى للكلمة، ذكر أصداد الكلمات. وتم إعطاء علامتين لأسئلة التفريق 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 الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الاستقرار للاختبار	معامل التجزئة النصفية
	32	0.84	0.74	0.81

#### البرنامج المحوسب

تم بناء البرنامج المحوسب الذي يهدف إلى تحسين القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث الحرفي، والتطبيقي، 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) (فارس، 2003) (الحيلة وغنيم، 2003) (العبادي، 2005).

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

▪ ومن ثم عرض البرنامج على عشرة من المختصين في تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة ممن لديهم خبرة في تدريس الصف السادس للتأكد من مناسبة البرنامج والتدريبات والنصوص و الصياغة اللغوية. وبعد ذلك عرض البرنامج على (10) من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية، وخبراء مختصين في اللغة العربية للتأكد من مدى ملائمة هذا البرنامج للفتة 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 والحاسوب.

### محتوى البرنامج وجلساته:

تضمن البرنامج (3) وحدات دراسية وهي ( تأملات رمضان، نعمة الماء، البتراء المدينة الوردية) من منهاج الصف السادس حيث تم تقسيم كل وحدة إلى ثلاثة أجزاء ووضع تدريبات للقراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) حيث تم برمجة هذه الوحدات الدراسية من خلال (Hyper Text Markup Language) وتم توزيع الوحدات الدراسية وتطبيقها 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 برمجة 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 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 المحوسب والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى التدريب ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لطلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة القبليّة والبعدية على اختبار القراءة الاستيعابية الدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول (3):

### جدول (3)

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

المجموعة	القبلي		البعدية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10.30	2.319	24.30	1.867
الضابطة	10.40	2.624	21.15	2.560

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدية 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

مصادر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف قيمة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	99.941	1	99.941	19.734	.000
متغير المصاحب (القبلي)	3.365	1	3.365	.664	.420
الخطأ	187.385	37	5.064		
الكلية	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 البعدي

المجموعة	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، والتطبيقي، والاستنتاجي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية على اختبار القراءة الاستيعابية (الحرفي، الاستنتاجي والتطبيقي) على القياس القبلي والبعدي 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 البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

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

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. وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق في القراءة الاستيعابية على الأبعاد 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 البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو مبين في الجدول (7):

## جدول (7)

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

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

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

## الجدول (8)

المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لمستويات القراءة الاستيعابية للمجموعتين التجريبية والضابطة

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

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؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية فقط على الاختبار البعدي للقراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاث (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) والدرجة الكلية في ضوء متغير الجنس. كما هو مبين في الجدول (9):

### جدول (9)

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

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

ويتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث 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 البعدي (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 الاستنتاجي (8.30) أقل من متوسط الإناث (8.50) وجاء متوسط الذكور على المستوى التطبيقي (10.90) أعلى من متوسط الإناث (10.60). وهذا يشير إلى البرنامج المحوسب يمتلك نفس درجة التأثير في القراءة الاستيعابية لدى الذكور والإناث

### 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 تلقت التدريب بواسطة البرنامج المحوسب والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى التدريب؟ 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 تدريبهم باستخدام البرنامج المحوسب ومجموعة الطلبة الذين تم تدريبهم 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 طرائق التعلم باللعب؛ كون التعليم بهذه الطريقة يشمل على المتعة والابتعاد عن الغرابة الصعبة التقليدية والذهاب إلى مختبر الحاسوب، كما أن استخدام البرنامج المحوسب

يوفر للطلاب التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الفوري، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من بونس و لوبيز وماير ( Ponce, Lopez & Mayer, 2012) وسرفاستيانا وجراي (Gray, & Srivastava 2012) (عوض، 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 للطلبة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية المقترن بالأسلوب التقليدي الذي يعرض الأفكار والتفصيلات بطريقة خالية من الإثارة والتشويق والدافعية. وهذا يتفق مع دراسة ليندامود و راشوت 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 للتدريس بواسطة البرنامج المحوسب (المجموعة التجريبية)، يفوق متوسط درجات القراءة الاستيعابية على المستوى الاستنتاجي للمجموعة (الضابطة). ويمكن تفسير ذلك بأنه عندما يتم تدريس النص بطريقة التقليدية يجعل النص زاحراً 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 والتوصل 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 للغاية بالإضافة إلى الصور التي يحتوي عليها، وتحكم الطالب في تقديم واسترجاع النص بطريقته 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 المقروء، وهذا يزيد من انتباه وتركيز الطالب في المقروء. وبالتالي يسهل للطلاب القدرة على استنتاج الغرض من النص وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من تورجيسون، 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 وجذب انتباهه 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 ويتكامل معنى المقروء في البنية المعرفية للطالب القارئ، فيصبح الطالب قادراً على توليد أفكار جديدة في ضوء ما تم استيعابه وعلى استخدام المقروء في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه. ويدعم هذا التوجه كل من مركز تكنولوجيا الخاصة التطبيقية. (Center for Applied Special Technology)(CAST)، حيث يوفر فرص تربية للأفراد الذين يعانون من إعاقات، ومنهم ذوو 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) للقياسات البعدية تعزى لمتغير الجنس؟ وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في القراءة الاستيعابية بمستوياتها الثلاثة (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) والدرجة الكلية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة البرنامج المحوسب الذي تم تصميمه لتدريس الطلبة ليناسب المتعلم بغض النظر عن جنسه، فقد تم توحيد إعداد وتصميم محتويات 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 والإناث وهذا يتفق مع دراسة (Maccini, Gagnon, & Hughes, 2002). ويمكن إن يعزى ذلك إلى إن اعتماد البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة، التي سارت وفق خطة مدروسة تسمح للطلبة الذكور والإناث بالتدريب عليه وإعادة تكرارها وفق قدراتهم وطاقتهم،

#### 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 للتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم الموضوعات الدراسية..

## المراجع

- استيتية، سمير شريف (1990). علم اللغة التعليمي. إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- بدران، 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. اباحات اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية، 8(4)، 24-9.
- الحيلة، محمد محمود، وغنيم، عائشة عبد القادر (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبة القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، المجلد (16)، العدد (2) 40-19.
- الحيلة، محمد، وغنيم، عائشة (2003). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية 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). اثر الالعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الاساسي. مجلة جامعة النجاح للابحاث، جامعة النجاح الوطنية، (المجلد 16)، العدد (2).
- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعميرة، 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.
- الطوبية، محمد، والشبول، نبال (2010). معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية. مجلة الدراسات، الجامعة الاردنية. 31(1). 68-87.
- طوبية، محمد، والشبول، نبال(2004). معايير عناصر التقييم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية، مجلة الدراسات. الجامعة الأردنية، 31(1)، 68-87.
- العبادي، حامد (2005). اثر استخدام ألعاب الحاسوب كونها وسيلة تعليمية في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي. مهارات التفكير العليا، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد2، 134-148
- العبدلات، بسام (2012). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)، 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، منى، الناطور، 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، إريد، الأردن.
- المثاني، أحمد (1990). أثر التعليم المفرد والقدرة القرائية على الاستيعاب القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إريد، الأردن.
- مصطفى، فهم (2001). مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2002). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط2، مكتبة الغد، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم، (2007)، الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في اللغة العربية، عمان (الأردن).
- الوقفي، راضي (2008). الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الاولى، 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/feb 2003, Vol. 36, No. 1, pp. 34-47. SOURCE cademic journal
- Karsh, K. G. (1992). Computer Assisted Instruction: Potential and Reality. L, Strenberg, 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. 8<sup>th</sup> 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.