جامعة الخليج العربي

كليـــة الدراسات العليا

برنـــامج صعوبات التعلم

مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة
(تخصص صعوبات تعلم)

إعـــــــداد

علي محمد علي محمد علي أحمد الأنصاري

بكالوريوس في التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت، ٢٠٠٤م

إشـــــراف

د. فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

د. سعيد أحمد اليماني
أستاذ صعوبات التعلم المساعد
جامعة الخليج العربي

مملكـــة البحـــــرين

ذو الحجة 1430 هـــ

ديسمبر ٢٠٠٩م

لجنة مناقشة رسالة الطالب/ علي محمد علي محمد الأنصاري
المنعقدة في ٢٨ ذو الحجة ١٤٣٠هـ الموافق ١٥ ديسمبر ٢٠٠٩م

الاسم	الوظيفة	التوقيع
د. أحمد عباس عبدالله (ممتحناً خارجياً)	أستاذ علم النفس المشارك كلية التربية – جامعة الكويت	
د. منصور عبدالله صياح (ممتحناً داخلياً)	أستاذ صعوبات التعلم المساعد كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي مملكة البحرين	
أ. د. فتحي مصطفى الزيات (مشرفاً)	مدير برنامج صعوبات التعلم كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج ا لعربي	
د. سعيد أحمد اليماني (مشرفاً مشاركاً)	أستاذ صعوبات التعلم المساعد كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي مملكة البحرين	

جامعة الخليج العربي - كلية الدراسات العليا
برنامج صعوبات التعلم
LEARNING DISABILITIES PROGRAM
AGU - COLLEGE OF GRADUATE STUDIES

الختـــــــم

قال الله تعالى :

{ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ }

[سورة التوبة: آية 105]

إهداء

- إلى من رضاه عني هو زادي في دنياي وآخرتي ... إلى والدي.

- إلى من جنتي تحت قدميها

- إلى من قاسمتني هذا الجهد وهذا التعب، إلى من تحملت معي السنين الماضية مُرّها قبل حُلْوها... إلى غاليتي والدتي، فلو كان الأمر بيدي لاستبدلت اسمي في هذا العمل باسمك فأنتِ جديرة به أكثر مني

- إلى رياحين دنيتي...أخوتي الأحباب

أهدي هذا الجهد

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ... والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله الأطهار وصحبه الأخيار.

أشكر الله جل جلاله على توفيقه لي، وعلى ما من به علينا من توفيق في الوصول بهذا الجهد إلى المستوى الذي وصل إليه. وكامل الشكر والتقدير والامتنان إلى دولتي الحبيبة الكويت التي وفرت لي جميع احتياجاتي وساهمت في وصولي إلى هذا المستوى، وأود أن أخص بالشكر وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت، وجميع من سهل لي مهمتي في تطبيق هذه الدراسة من مديرين ومسؤولين ومعلمين ومعلمات فجزاكم الله جميعاً خير الجزاء.

لقد استغرقت كتابة هذه الدراسة ما يقرب من عامين بدءً من إعداد خطتها وانتهاءً ببناء جميع فصولها وملاحقها، وبالرغم من الصعوبات التي رافقت مع كل حرف من حروف هذا البحث فقد كان جهداً وعملاً ممزوجاً بالمتعة.

بادئ ذي بدء، أحمدُ الله –عز وجل– الذي أنعم عليَّ فهيَّأ لي فريقاً إشرافياً رائعاً، مكوَّناً من: الاستاذ الدكتور (فتحي مصطفى الزيات) مدير برنامج صعوبات التعلم بجامعة

الخليج العربي والدكتور (سعيد أحمد اليماني) عضو هيئة التدريس ببرنامج صعوبات التعلم جامعة الخليج العربي؛ فلهما مني كل الشكر العميق والامتنان البالغ، فقد كانا نِعْمَ المساند والعون لي على الدوام، وتمثل ذلك في محاولتهما الدؤوبة وسعيهما الحثيث على سد الخلل وتغطية النقاط المحورية في كل خطوة من خطوات هذا العمل. كما أود شكرهما على دماثة أخلاقهما وسعة صدرهما، فقد تحملا مني كماً هائلاً من الاتصالات الهاتفية؛ بعضها في النهار والكثير منها ليلاً خارج أوقات الدوام الرسمي.

ولا يسعني إلا أن أشكر من علمني أول خطواتي وكلماتي ومن زرع طلب العلم في قلبي إلى الغالية والدتي الحبيبة. وبالغ الشكر وعظيم التقدير إلى أبي الحبيب لزرعة الحكمة فيني ودعمه المعنوي المتواصل وتشجيعه المستمر لي لإكمال دراستي العليا وتقديري وشكري لعائلتي التي كانت لي مأواي وهنائي.

كما أود أن أعرب عن شكري الخاص لكل من قدم لي العون من الجهات والأفراد، الذين ساهموا في نجاح هذه الدراسة، وأطلب من الله العلي القدير أن يكون جهدهم في ميزان حسناتهم.

فهرس المحتويات	
الموضوع	**الصفحة**
الآية الكريمة	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	ه
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
ملخص الدراسة	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	8
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
حدود الدراسة	13
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	14
أولاً: الإطار النظري	16
مقدمة	16
صعوبات التعلم	16
نسبة انتشار صعوبات التعلم	17

مفهوم القراءة	18
صعوبات القراءة	19
تصنيف صعوبات القراءة	20
أشكال صعوبات تعلم القراءة	21
صعوبات التعرف على الكلمة	21
طرق تدريس صعوبات القراءة	22
خطوات لبرنامج قرائي علاجي	26
محكات تشخيص صعوبات التعلم	26
محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي	27
العيوب والانتقادات الموجهة لمحك التباعد بين الذكاء والتحصيل في تشخيص صعوبات التعلم	30
محك التباعد و المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم	34
دلالات التباعد أو الانحراف الدال بين الاستعداد والتحصيل الدراسي	35
محك التباعد وذوو التفريط التحصيلي	35
نموذج الاستجابة للتدخل	37
الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل	39
الأسس النظرية لنموذج الاستجابة للتدخل وآلياتها	39
بعض السمات الرئيسة لنموذج الاستجابة للتدخل	41
مراحل التشخيص من خلال نموذج الاستجابة للتدخل	41
الأسباب المؤيدة لنموذج الاستجابة للتدخل	44
بعض العيوب والانتقادات الموجهة لنموذج الاستجابة للتدخل	46
ثانياً: الدرسات السابقة	48
المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت تشخيص وعلاج صـــعوبات القراءة (تعرف الكلمة).	48

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت تشخيص صعوبات القــراءة في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.	53
التعليق على الدراسات السابقة التــي تناولــت تشــخيص وعــلاج صعوبات القراءة (تعرف الكلمة).	70
التعليق على الدراسات السابقة التي تناولــت تشــخيص صــعوبات القراءة في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.	71
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	74
مقدمة	75
منهج الدراسة	75
متغيرات الدراسة	75
مجتمع الدراسة والعينة	76
محكات اختيار العينة	77
أدوات الدراسة	78
إجراءات الدراسة	93
صعوبات التطبيق	96
الأساليب الاحصائية	96
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	97
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	99
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	100
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	103
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	109
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	111
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	113
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع	114

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع	116
الفصل الخامس: خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية	117
خاتمة الدراسة	118
توصيات الدراسة	122
بحوث مقترحة	123
المراجع:	124
المراجع العربية	125
المراجع الأجنبية	128
الملاحق	140

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة على المدارس التي اختيروا منها	76
2	خصائص عينة الدراسة	76
3	الاختبارات غير الرسمية التي طبقت على التلاميذ	84
4	نسب اتفاق المحكمين لكل نشاط في البرنامج العلاجي	88
5	معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبارات تعرف الكلمة ودرجاتهم في مادة اللغة العربية	91
6	متوسطات درجات تلاميذ العينة العشوائية على الاختبارات القبلية والبعدية في التعرف على الكلمة	92
7	مراحل تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة عن طريق محك التباعد ونموذج الاستجابة للتدخل	99
8	مستوى فاعلية كل مرحلة في التشخيص وفاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص وفقاً لمعادلة قياس الفاعلية من حيث المتوسط	103
9	مستوى فاعلية كل مرحلة في التشخيص وفاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص التشخيص وفقاً لمعادلة قياس الفاعلية من حيث العدد	104
10	مدى استجابة التلاميذ للعلاج في كل مرحلة في نموذج الاستجابة للتدخل	111
11	نسبة ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة	114

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الأسس التي يتم تتبع التقدم الأكاديمي من خلالها	45
2	فاعلية التشخيص في مراحل نموذج الاستجابة للتدخل	105
3	التلاميذ المستجيبون للعلاج من خلال مراحل نموذج الاستجابة للتدخل	112
4	نسبة الثبات لآليات التدخل وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل للتدخل	115

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في تعرف الكلمة وقراءتها.	140
2	أسماء السادة المحكمين على الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في تعرف الكلمة وقراءتها.	150
3	الاختبار القبلي والاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي.	152
4	أسماء السادة المحكمين على الاختبار القبلي و الاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي.	157
5	نماذج من أنشطة البرنامج العلاجي في تنمية مهارة تعرف الكلمة.	159
6	أسماء السادة المحكمين على البرنامج العلاجي.	219
7	نماذج من الرسوم البيانية للتلاميذ التي تعبر عن مستوى تقدم التلميذ أثناء مراحل البرنامج.	221
8	نماذج من وصف للآليات وكيفية تقديم الاستراتيجيات والأنشطة لكل تلميذ على حده بحسب احتياجاته من خلال	249
9	تسهيل مهمة باحث من جامعة الخليج العربي.	288

مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة من حيث التشخيص والعلاج، وإيجاد نموذج بديل لنموذج محك التباعد الذي يعتمد على الذكاء والتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة قبل فرز ذوي صعوبات التعلم من 501 تلميذاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، يمثلون عدداً من المدارس التالية: مدرسة المطوعة منيرة الدخان والعدان والملا سعود الصقر، حيث اختيرت المدارس بطريقة عشوائية.

كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1. أن نموذج الاستجابة للتدخل يقلص نسبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة 66.66%.
2. بعد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل استجاب للتدخل 20 تلميذاً ، وهذا يدل على ارتفاع القيمة التنبؤية لنموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي.
3. بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة تراجع أداء تلميذين، أي أن نسبة الذين تراجع أداؤهم بعد التدخل 2÷22×100 = 9.09%، لذلك يمكن القول بأن نموذج الاستجابة للتدخل ذا فاعلية واضحة في علاج التلاميذ الذي كشف عنهم نموذج محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة).
4. بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة اتضح أن نسبة ثبات آليات التدخل هي 95.95%، وذلك بعد تراجع أداء تلميذين فقط من التلاميذ المستجيبين للتدخل، وهذا يدل على ثبات آليات التدخل في علاج التلاميذ الذي كشف عنهم نموذج محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة).

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعتبر صعوبات القراءة جوهر صعوبات التعلم وأكثر أنماطها انتشاراً، فالتلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة يمثلون الشريحة الكبرى من مجتمع صعوبات التعلم، حيث يشير بعض الباحثين إلى أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة (فتحي الزيات،1998). كما أن ضعف التلميذ في القراءة يؤثر سلباً على تحصيله في المواد الأخرى كالرياضيات والعلوم (Foorman&Torgesen, 2001).

يشير كل من كيرك وكالفنت (1988)، بأن معرفة الأخطاء القرائية تتطلب ملاحظة عادات القراءة عند الطفل، وحين يتم اختبار الطفل في القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التي يواجهها. ويمكن أن تتم هذه الملاحظات خلال دروس القراءة اليومية. فإذا لم يستجب الطفل للكلمة، ولكنه ينظر إليها فقط فإن ذلك يقدم مؤشراً على أن الطفل لم يطور أي طريقة لتفسير رموز الكلمات. وهذا يعني بأن العلاج يجب أن يشمل إجراءات وأساليب مناسبة لتدريس مهارات تفسير الرموز.

في هذا الصدد، يشير محمد مرسي (1988)، بأن تشخيص صعوبات تعرف الكلمة تكون بدرجة عالية من الفعالية عن طريق تقييم السلوك أو تقييم الأداء أثناء القراءة الجهرية، وقد استخدمت معظم اختبارات التشخيص الفردية المقننة مقاييس كمية لأداء القراءة الجهرية، وذلك للكشف عن مواطن القوة والضعف لحالات العجز القرائي ويمكن في أغلب الأحوال التوصل إلى معلومات أدق وأعمق عن مشكلات التلاميذ العاجزين عن

القراءة باستخدام بعض الأساليب غير المقننة الكيفية لقياس عادات التلاميذ وأخطاء القراءة أثناء قيامهم بها جهرياً.

أوضح فتحي الزيات(1998)، أن علاج صعوبات القراءة يعد صعبًا وشاقًا نسبياً، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات تعرف الكلمات، وتعالج لديهم هذه الصعوبات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم القرائي قائمة. ومن الجدير بالذكر، أن تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يتم من خلال الاعتماد على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث يجب أن يحصل التلاميذ على ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وأداء أقل من المتوسط في التحصيل الدراسي في القراءة.

يرى (Fletcher, Lyon, Barnes, Stuebing, Francis . 2002)، أنه بمجرد اعتبار التباعد بين الذكاء ومستوى التحصيل الدراسي محدداً لصعوبات التعلم فإنه قد لا يتم التمييز بشكل دقيق بين أولئك التلاميذ الذين نحددهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم وبين أقرانهم الذين يتم تحديدهم على أنهم لا يعانون تلك الصعوبات.

يشير (Kavale, 2002)، بأن استخدام التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي كمعيار في تحديد ذوي صعوبات التعلم، يجعل من الصعب تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى بسبب عدم استقرار التحصيل الدراسي الطرف الآخر من محك التباعد مما يؤدي إلى ظاهرة انتظار الفشل (في: دانيال هالاهان،جيمس كوفمان وآخرون،2007).

في ضوء هذه الخاصية وغيرها من الانتقادات التي وجهت إلى محك التباعد، ظهر في السنوات الأخيرة نموذج الاستجابة للتدخل كبديل واعد لنموذج التباعد، حيث عرفت اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، نموذج الاستجابة للتدخل

على أنه مجموعة من أنماط التدخلات العلاجية التي يمكن أن تساعد في توفير معلومات دقيقة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، ومدى حاجتهم إلى التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها متضمنة التدخلات العلاجية بمراحلها المختلفة NJCLD, (2005).

"يمكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل بأنه المدخل الذي يمثل إطارًا لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي أو التفريط التحصيلي للتلاميذ ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم، ومن ثم علاجهم من خلال التدخل اعتماداً على البعد العلاجي"(فتحي الزيات، 2006).

إن بعض نماذج الاستجابة للتدخل تتطلب من التلاميذ غير المستجيبين أن يخضعوا لتقييمات فردية شاملة قبل تصنيف وتحديد مدى مناسبتهم لخدمات التربية الخاصة ومدى مواءمتهم لها. ومثل هذه التقييمات يمكن استخدامها لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ولاستبعاد الأسباب الأخرى الخاصة بصعوبات التعلم مثل الإعاقة الذهنية والاضطرابات السلوكية والكفاءة اللغوية المحدودة. (Deno, Grimes, Rashly, Schrag, 2001).

مشكلة الدراسة:

يشير فتحي الزيات (2008)، إلى أن ذوي التفريط التحصيلي يشخصون باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم من خلال الاعتماد على محك التباعد، بينما يخرج الفائقون عقلياً من مظلة ذوي صعوبات التعلم، والسبب الرئيسي في عدم قدرة محك التباعد على تشخيص المتفوقين عقلياً، ذوي صعوبات التعلم هوعملية التقنيع(Masking)، التي قد يتصف بها المتفوقون عقلياً، حيث أنهم يقنعون الصعوبة التي يعانون منها من خلال قدراتهم العالية، وبذلك لا يستطيع نموذج محك التباعد تحديد التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم قدرة محك التباعد في التمييز بين تلاميذ ذوي التفريط التحصيلي

وتلاميذ صعوبات التعلم لاعتماده على نماذج التحليل الكمي بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والذي يرجع إلى الخطأ في اختبارات الذكاء، وضعف الثقة فيها والتي غالباً تقيس جانباً واحداً أو بعض الأبعاد من القدرات العقلية. إن هذا التشخيص الخاطئ يؤدي إلى زيادة مطردة في أعداد ذوي صعوبات التعلم، والذي يشكل عبئاً كبيراً على معلم التربية الخاصة، مما يضطره إلى تقديم آليات علاجية غير فعالة، مما يهدر الكثير من الجهد والوقت والمال.

إنه من المهم تحديد التلميذ ذي صعوبات التعلم، واستبعاد التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين يمتلكون ذكاءً متوسطاً أوفوق المتوسط بحيث لا يرجع انخفاض تحصيلهم إلى صعوبةٍ داخلية المنشأ فقد تكون ناتجة عن ظروف بيئية، ويرجع ذلك إلى ضعف مصداقية محك التباعد في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الذي يشخص التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، وذلك بسبب اعتماده على التحليل الكمي، المعتمد على درجات الذكاء، والتحصيل الدراسي الذي يصعب الحكم عليه من اختبار تحصيلي واحد، فالتشخيص الحالي لذوي صعوبات التعلم القائم على نموذج محك التباعد، يكرس خاصية انتظار الفشل.

يشير فتحي الزيات (2008)، بأن: حتى مع اعتماد المعلم في تشخيصه على استخدام محك التباعد، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على التلميذ بسبب الشكوك والانتقادات الموجهة إلى عملية التشخيص، التي تعتمد اعتماداً كلياً على محك التباعد الذي يواجه اليوم انتقادات كثيرة. ومن هذه الانتقادات:

1. ضعف القيمة التنبؤية لنماذج التباعد بين الاستعداد والتحصيل الدراسي في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم، بحيث باتت هذه النماذج في الغالب محل شك.
2. تعدد أنماط نماذج التباعد، بحيث أن الولايات الأمريكية المختلفة والمدارس المختلفة في الولاية نفسها تستخدم نماذج مختلفة، منها أكثر أو أقل صرامة أو قيوداً من معدلات التباعد.
3. افتقار نماذج التحليل الكمي إلى خصائص سلوكية أو ملامح تشخيصية نوعية وعامة

ومميزة.

4. وجود شكوك حول مصداقية الأساس النظري الذي بني عليه مفهوم القدرة العقلية العامة(الذكاء) الذي يعتمد عليه محك التباعد.
5. عدم ربط شدة أو حدة التباعدات داخل الفرد بآليات الاستجابة للتدخل.
6. عدم تحديد أي أنماط للقدرات العقلية المعرفية أكثر أهمية وتأثيراً في كفاءة التحصيل الأكاديمي مع تغير نمطه بتزايد العمر الزمني.
7. تكريس ظاهرة انتظار الفشل التي تقوم على تأجيل عمليات التشخيص والتحديد حتى الصف الثالث الابتدائي للحصول على درجات للتحصيل الدراسي، مما يتعارض مع فلسفة الكشف المبكر.
8. تداخل العديد من الفئات ذات المشكلات التعليمية: المدرسية أو الأسرية المنشأ مثل: ذوي التفريط التحصيلي الذين ينطبق عليهم محك التباعد، ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

إضافةً إلى ذلك، أشارت نادية طيبة (2007)، عيوب استخدام نموذج محك التباعد للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، فيما يلي:

1. لا توجد نقطة محددة اتفق عليها جميع المتخصصين يتحدد من خلالها فرق التباين بين القدرة والتحصيل الدراسي.
2. المقاييس المستخدمة لتقييم مستوى التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرات تكون عادة غير حساسة للاختلافات البيئية، أو لاتراعي الاختلافات اللغوية، وبالتالي قد تعطي نتائج غير دقيقة.
3. نموذج محك التباعد لا يساعد على التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي للتلميذ وذلك بسبب اهتمامه بالكم وعدم الالتفات إلى الكيف.
4. لا يتم مراعاة أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم المقدمة من خلال محك التباعد.
5. يجب أن يصل التلميذ للمراحل الدراسية العليا ويتعرض للفشل حتى يتم التعرف عليه إذا كان لديه صعوبة، وبالتالي لا يمكن تفعيل برامج التدخل المبكر.

لقد أشارت دراسة (فتحي الزيات، 2006) إلى أن نماذج التحليل الكمي ومنها نموذج التباعد، تضيف 40 إلى 50% من أعداد الطلاب الذين ينطبق عليهم محك التباعد من ذوي التفريط التحصيلي إلى مجتمع صعوبات التعلم بسبب خطأ التحديد والتشخيص، على الرغم من أنهم ليسوا كذلك، وقد أشار إلى أنه لا توجد دراسات عربية تطرقت إلى نموذج الاستجابة للتدخل ومدى مصداقية هذا النموذج الذي ظهر في الآونة الأخيرة والتي أثبتت بعض الدراسات الأجنبية، أنه نموذجٌ واعدٌ وذا مصداقية عالية. فقد بدأ الاهتمام بنموذج الاستجابة للتدخل خلال السنوات الأخيرة. كما تشير الدراسات والبحوث إلى عدم دقة محك التباعد في الكشف والتشخيص عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونتيجة للشكوك حول مصداقية هذا النموذج تضافرت الجهود للتوصل إلى آليات أخرى تعتمد على التحليل الكيفي.

لتلافي القصور الواضح في محك التباعد، ظهرت عدة محاولات ومن ضمنها نموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي. يشير فتحي الزيات (1998)، إن من الممكن تصنيف تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في مدرسة ولا يصنفون في مدرسة أخرى باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم.

إضافةً إلى ذلك، يشير Gresham (2005)، إلى أهمية البحث عن طرق جديدة للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وذلك لتفادي الوقوع بأخطاء نموذج محك التباعد في التشخيص، التي بالتأكيد ستؤثر على عملية العلاج التي تعتمد اعتماداً كلياً على عملية التشخيص، فلا يوجد علاج جيد من غير تشخيص جيد، ففي عام (1998) توصلت وزارة التربية الأمريكية إلى ما يلي:

1. تشير نتائج الأبحاث إلى أن نسب كبيرة من التلاميذ الذين تصنفهم المدارس باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم (52 – 70%) لا تنطبق عليهم المعايير القياسية لهذا التعريف، سواء على مستوى الولاية أو على المستوى الفيدرالي.

2. خلال الفترة من (1976-1977) و(1996-1997) تزايد عدد التلاميذ الذين يعاملون باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم.
3. انخفض عدد التلاميذ الذين يصنفون باعتبارهم ذوي تخلف عقلي بسيط. إضافةً إلى ذلك، يعد Gresham أن الخطأ الأكبر في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم يتمثل في غياب العلاقة المباشرة بين إجراءات التقويم المستخدمة في تحديد التلاميذ وتحديد الخدمات التي يحتاجونها بناءً على إجراءات التقويم الأمر الذي يبدو مطلوباً في هذا الصدد، وهو هنا طريقة لتعريف صعوبات التعلم تكونُ معتمدةً على كيفية استجابة التلاميذ للتدخلات العلاجية بدلاً عن محك التباعد الذي يعتمد على التباعد بين القدرة والإنجاز.

لقد بين Batche, Elliott, Graden, Grimes, Kovaleski (2005)، بأنه قد نشأ بمرور الوقت كم متنوع من الممارسات، يرتكز معظمها على فكرةٍ أن التلاميذ الذين لديهم جوانب قصور في التعلم يمكن أن يظهروا تبايناً دالاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي، عند التقييم باستخدام بطارية الاختبارات التي تشمل مقاييس الذكاء والتحصيل الدراسي والتكيف الانفعالي الاجتماعي. وهذا التوجه يمكن أن يؤدي إلى تصنيف التلاميذ على أنهم ذوو صعوبات تعلم، وعليه المشكلة تتمثل في أنه ليس هناك سوى القليل جداً من الأدلة على أن التباعد بين معدل الذكاء والتحصيل الدراسي يمثل عامل تنبؤ للكشف عن ذوي صعوبات التعلم.

من هذا المنطلق، تبرز مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما مدى مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بنموذج محك التباعد ؟
2. ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) مقارنة بنموذج محك التباعد ؟

3. ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات القراءة (تعرف الكلمة) كنموذج للتحليل الكيفي مقارنةً بمحك التباعد كنموذج للتحليل الكمي ؟

4. ما مدى ثبات آليات التدخل اعتماداً على نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) خلال مرحلة المتابعة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة:

1. مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص عن ذوي صعوبات التعلم.
2. مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج مهارة التعرف على الكلمة.
3. مدى ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة).

أهمية الدراسة:

تمثل دراسة فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم، أهمية خاصة وذلك للاعتبارات التالية:

1. تتناول هذه الدراسة مشكلة تربوية هامة، لم تتناولها الدراسات والبحوث العربية،(على حد علم الباحث)، وهي مشكلة الاعتماد على نموذج محك التباعد في تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، الذي يحدد أكثر من 50% من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض بأنهم ذوو صعوبات تعلم من دون اللجوء إلى نموذج الاستجابة للتدخل الذي يعتمد على التحليل الكيفي في التحديد والتشخيص.
2. هذه الدراسة التربوية قد تتيح الفرصة لتقليص نسبة ذوي صعوبات التعلم، مما يخفف من هدر الجهد والمال، من خلال التشخيص الدقيق الذي يجعل المعلم يقدم خدماته للتلاميذ بشكل أفضل وأدق.

3. هذه الدراسة تمنع ظاهرة انتظار الفشل، وتدعم التدخل المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أو التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم.

مصطلحات الدراسة:

1. صعوبات التعلم:

تعني الصعوبة في التعلم اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية، يضم المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، أو التلف الوظيفي المخي البسيط، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية. إلا أن المصطلح لا يضم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية الثقافية و الاقتصادية (فتحي عبد الرحيم ،1988).

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات التعلم:

التلميذ الذي يسجل ذكاءً متوسطاً أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء غير اللغوي(ترجمة: كمال مرسي)، وتحصيله الدراسي يقل عن المتوسط، بانحراف معياري واحد ولا يرجع ذلك التدني إلى حرمان بيئي أو حرمان ثقافي أو سوء في المدخلات التدريسية أو نقص في الدافعية وتنطبق عليه مقاييس التقدير التشخيصية(إعداد: فتحي الزيات).

2. صعوبات القراءة:

هي نمط من أنماط صعوبات التعلم، وتبدو في عجز الطفل عن تعلم القراءة، ويرتبط العجز أو العسر القرائي بالاضطرابات العصبية أو النيرولوجية (فتحي الزيات، 1998).

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات القراءة:

التلميذ الذي يسجل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء غير اللغوي(ترجمة: كمال مرسي) وأداءً يقل عن متوسط أقرانه في اختبار القراءة (إعداد: معلمة المادة)، بانحراف معياري واحد ولا يرجع ذلك التدني إلى حرمان ثقافي أو بيئي أو سوء في المدخلات التدريسية.

3. مهارة تعرف الكلمة:

قدرة القارئ على تعرف الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أوغيرالمعرفة، والكلمات الغامضة، رموز ذات دلالة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات (فتحي الزيات، 1998).

التعريف الإجرائي لمهارت تعرف الكلمة:

التعرف على الكلمات المقدمة للتلميذ في اختبار تعرف الكلمة (المعد من قبل الباحث)، عن طريق نطق الرموز والأحرف و الجمع بين الحروف في الكلمة الواحدة وصولاً إلى التعرف التام عليها.

4. محك التباعد:

الانحراف الدال بين الاستعداد كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة والتحصيل الأكاديمي الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية (فتحي الزيات، 2008).

كما يشار إليه بأنه " تباين بين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) والتحصيل الأكاديمي الفعلي (محمود سالم، مجدي الشحات، أحمد عاشور، 2003).

التعريف الإجرائي للتباعد:

التباعد الواضح أو الانحراف الدال بين الذكاء المقاس باختبار الذكاء غير اللغوي(ترجمة: كمال مرسي، 1998) والتحصيل الدراسي في القراءة من خلال اختبار القراءة المقدم من قبل معلمة مادة اللغة العربية(إعداد: معلمة المادة) والتحصيل الدراسي الكلي في مادة اللغة العربية، حيث يحدد التباعد من خلال حصول التلميذ على ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء وعلى تحصيل أقل من المتوسط في اختبار القراءة (المعد من قبل معلمة المادة)، وكذلك في التحصيل العام لمادة اللغة العربية، وذلك للحكم على التلميذ بأنه من ذوي صعويات التعلم من عدمه.

5. الاستجابة للتدخل:

"نموذج كيفي يقدم تدخلاً مكثفاً ومباشراً للتلميذ قبل إجراء عملية التقييم من أجل تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة"(Sheldon , 2005).

عرف فتحي الزيات (2008)، نموذج الاستجابة للتدخل بأنه "مدى استجابة التلميذ لأنماط من التدخلات الأكاديمية المباشرة وغير المباشرة لتحسين مستوى أدائه المعرفي والمهاري".

التعريف الإجرائي لنموذج الاستجابة للتدخل:

نموذج قائم على التدخلات التدريسية المباشرة والمكثفة تتم بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة بهدف تحقيق التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمات، ومن ثم علاج التلاميذ الذين ثبت من خلال النموذج أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمات، ويقدم النموذج ضمن ثلاث مراحل أو أكثر، وتعتمد المرحلة التالية على ما سبقها من نتائج المراحل السابقة.

6. التدريس العلاجي:

استخدام كافة الآليات التدريسية التربوية، ووسائط التعلم، وأساليبه، التي تستهدف علاج أو تحسين و تنمية المستويات المعرفية و الأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج لدى ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، 2006).

التعريف الإجرائي للتدريس العلاجي:

تدخل تدريسي قائم على عدد من الأنشطة(إعداد:الباحث) في مهارة التعرف على الكلمة صُممت على أساس التشخيص الفردي للتلاميذ، وتُقدم هذه الأنشطة لكل تلميذ وفقاً للصعوبة التي أبداها أثناء التشخيص، وتقدم هذه الأنشطة من خلال طرائق تدريس خاصة كطريقة الحاسب الآلي، وطريقة الألعاب التعليمية، وطريقة فيرنالد وغيرها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

تم إجراء الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) الذين شخصهم محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم، والمسجلين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي في دولة الكويت، والذين تتراوح أعمارهم من 9 إلى 10 سنوات.

الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية التالية: مدرسة الملا سعود الصقر الابتدائية للبنين، مدرسة العدان الابتدائية للبنات، مدرسة المطوعة منيرة الدخان الابتدائية للبنات، جميعها تتبع محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق أدوات هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2007 / 2008م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- مقدمة
- صعوبات التعلم
- نسبة انتشار صعوبات التعلم
- مفهوم القراءة
- صعوبات القراءة
- تصنيف صعوبات القراءة
- أشكال صعوبات تعلم القراءة
- صعوبات التعرف على الكلمة
- طرق تدريس صعوبات القراءة
- خطوات لبرنامج قرائي علاجي
- محكات تشخيص صعوبات التعلم
- محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي
- العيوب والانتقادات الموجهة لمحك التباعد بين الذكاء والتحصيل في تشخيص صعوبات التعلم
- محك التباعد و المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم
- دلالات التباعد أو الانحراف الدال بين الاستعداد والتحصيل الدراسي
- محك التباعد وذوو التفريط التحصيلي
- نموذج الاستجابة للتدخل
- الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل

- الأسس النظرية لنموذج الاستجابة للتدخل وآلياتها
- بعض السمات الرئيسة لنموذج الاستجابة للتدخل
- مراحل التشخيص من خلال نموذج الاستجابة للتدخل
- الأسباب المؤيدة لنموذج الاستجابة للتدخل
- بعض العيوب والانتقادات الموجهة لنموذج الاستجابة للتدخل

ثانياً: الدراسات السابقة

- دراسات وبحوث تناولت تشخيص وعلاج صعوبات القراءة (تعرف الكلمة)
- دراسات وبحوث تناولت تشخيص صعوبات القراءة في ظل نموذج الاستجابة للتدخل
- التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً الإطار النظري:

مقدمة:

لقد ازداد الجدل في الآونة الأخيرة حول مصداقية نموذج محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي في تشخيص وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فإذا كان هناك تباعداً دالاً بين الذكاء والتحصيل الدراسي بناء على هذا النموذج يشخص التلميذ على أنه من ذوي صعوبات التعلم (الزيات، 2006).

يشير Gresham(2002)، بأن نموذج التباعد يحتوي على عوامل متناقضة وعمليات غير متسلسلة بشكل منطقي في تقدير ذكاء التلميذ وفي تقدير تحصيله الأكاديمي، وهذا يؤدي إلى الاختلاف وعدم الاتفاق في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم.

في هذا الصدد، تشير نادية طيبة (2007)، بأن قد توصلت الدراسات إلى نموذج واعد وهو نموذج الاستجابة للتدخل لتشخيص وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فقد تنامت الأبحاث والدراسات لتطوير هذا النموذج، ومحاولة تشخيص وتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات القراءة بشكل خاص من خلال هذا النموذج.

صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة، كما أنه من المجالات العامة التي تتضح فيه الفروق سواء بين الأفراد أو داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنه، حيث نجد في هذا المجال تلاميذاً غالباً ما يبدو أنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر السلوكية، فهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات

الأكاديمية، ويبدو أنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطرابات في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعونه أو يرونه، إلا أنهم يملكون قدرات عقلية متوسطة أو أكثر من المتوسطة وربما مرتفعه (عبد الناصر أنيس، 2003).

وقد عرف فتحي عبدالرحيم(1990)، الصعوبة في التعلم بأنها اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها. تظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية. يضم المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، أو التلف الوظيفي المخي البسيط، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية. إلا أن المصطلح لا يضم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية الثقافية و الاقتصادية.

ويذكر سيد أحمد عثمان (1990)، بأن الاهتمام بصعوبات التعلم يقتضي الاهتمام المبكر بهذه الفئة بداية ظهورها حتى يكون علاجها أيسر وأفضل، وتصحيح مسار تعلم التلميذ منذ البداية، حيث تقل احتمالات تعرضه لصعوبات أخرى، أو حتى إذا ماتعرض لها فيما بعد، فإنها تكون أيسر في علاجها. وقد أظهرت الدراسات عن التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تعلم القراءة، أن التعرف عليهم وعلاجهم مباشرة في الصف الأول الابتدائي يؤدي إلى تحسنهم بنسبة 84 % بينما تنخفض هذه النسبة عندما يعالج التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي وتقل إلى 8% عندما يؤخر العلاج.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب ذوي صعوبات التعلم اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص. ففي حين يعتقد البعض أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تصل إلى 1%، يعتقد آخرون أن

النسبة تصل إلى 20% (جمال الخطيب وآخرون،1997). ويقدرها(سيجل)، في مدى يتراوح ما بين 1% إلى 40%، وقدرها (سيجمون)، في المدى مابين 2% إلى 30%، ويرى (تورجسن)، أن صعوبات التعلم تنتشر بنسبة 15% إلى 20%، أما تيلفورد وساورى فكان تقديرهما يتروح ما بين 2% إلى 20% (في: عبدالناصر أنيس، 2003).

ولقد أفادت دراسه محمد الشغيبي (2000)، أن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءه لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تصل إلى 39.3%. وأشارت دراسة فتحي الزيات (1988)، إلى أن أنماط صعوبات التعلم الشائعة تتلخص في صعوبات الانتباه والفهم والذاكره بنسبة 22,7% وصعوبات القراءة والكتابه والتهجي بنسبة 20,6% وصعوبات الانجاز والدافعية بنسبة 19,6% والنمط العام لذوي صعوبات التعلم بنسبة 17,7%وصعوبات انفعالية عامة بنسبة 14,3%. وأشارت دراسة عبدالناصرأنيس (1992)، إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم في القراءة في مدارس محافظة دمياط تصل إلى 16,5% ونسبة شيوع صعوبات الكتابه تصل إلى 18,8% ونسبة شيوع صعوبات الحساب تصل إلى 13,9% وكانت أكثر الأبعاد تمييزاً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد المجال المعرفي والوجداني، ونظراً لما تمثله القراءة من أهمية كبرى باعتبارها المدخل الرئيس لأي مدخلات تعلمية أكاديمية ومعرفية وحياتية يتناول الباحث مفهوم القراءة وصعوباتها ومحدداتها.

مفهوم القراءة:

إن القراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب. والثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية على التفكير والاستنتاج من خلال الخبرات السابقة(أحمد عبد الله و فهيم مصطفى، 1994).

يعرف كل من Harris&sipay (1990)، القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة للقارئ و المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

يشير كل من راتب عاشور و محمد المقدادي (2005)، أن القراءة هي عملية ديناميكية تتطلب تواصلاً ذا معنى ونشيطاً بين المؤلف والقارئ. وتعرف القراءة باعتبارها عمليةٍ نشطةٍ لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته. ويذكر دول رود (1991)، بأن وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديماً، فاختلفت عن النظرة التقليدية القديمة، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عدداً كبيراً من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكياً وبصورة روتينية على جميع النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة، فترى في القارئ شخصاً فعالاً يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

صعوبات القراءة:

صعوبات القراءة هي القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول التلميذ إلى منطقة فهم المعنى (فتحي الزيات، 1998).

يشير فتحي عبدالرحيم(1988)، إلى مفهوم صعوبات القراءة بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته، وأن يكون هذا العجز مستمراً ولا يتناسب مع القدرة العقلية والصف الدراسي، ويستبعد التلاميذ الذين ترجع صعوبات القراءة لديهم إلى القدرة العقلية المنخفضة أو الإعاقة السمعية والبصرية أو الاضطرابات الانفعالية أو الاضطرابات الناتجة عن ظروف اجتماعية سيئة.

كما أوضح رأفت رخا السيد (2003)، بأن التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة هو ذلك التلميذ الذي يقع مستوى أدائه تحت المتوسط في اختبار الغلق باستخدام مؤشرات السياق (Clues Test Contextual)

تصنيف صعوبات القراءة:

يشير راتب عاشور و محمد مقدادي (2005)، بأن المعلم لا يستطيع أن يكشف صعوبات القراءة لدى التلاميذ إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء قيامه بمهامه التربوية مع التلاميذ، والتصنيف التالي لصعوبات القراءة يتضمن بعض نواحي القصور يمكن أن يكشف عنها التشخيص الدقيق.

أولاً: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الافراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.
- تزايد خلط المعاني لمواضع الكلمات.

ثانياً: القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجمل من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثاً: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معني. .....الخ.

رابعاً: مشكلات في مهارات الدرس الأساسية.

خامساً: الضعف في القراءة الجهرية.

أوضح رأفت رخا السيد (2003)، أنه يمكن إجمال أشكال صعوبات تعلم القراءة بدراستها في أحد عشر شكلاً أو نمطاً أو نوعاً لصعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعــرف الكلمــة بتسعة أنواع كما يلي:

أشكال صعوبات تعلم القراءة:

- صعوبة تمييز الكلمات البصرية.
- صعوبة تسمية الحروف.
- صعوبة الربط بين الحرف وصوته.
- صعوبة الربط بين الحروف والكلمات.
- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة.
- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة.
- صعوبة نطق الوحدات الصوتية.
- صعوبة التمييز السمعي.
- صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات عديمة المعنى.
- صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
- صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق.

صعوبات التعرف على الكلمة:

- الحروف المتحركة الخاطئة.
- الحروف الساكنة الخاطئة.
- عمليات قلب اتجاه الحرف.
- إضافة صوتيات غير موجودة أساساً.
- حذف بعض الأصوات.
- وضع كلمة مكان كلمة.
- تكرار الكلمات.

- إضافة كلمات غير موجودة في النص.
- حذف كلمات من النص.

طرق تدريس صعوبات القراءة:

ذكر رياض مصطفى (2005)، أمثلة لبعض الطرق الهامة للتكيف مع صعوبات القراءة وذلك فيما يلي:

1. طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع السمع، اللمس، البصر، وحاسة الحس حركية في تعليم القراءة. إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

2. طريقة فيرنالدز Fernald Method :

تقوم طريقة فيرنالدز على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة. وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في نقطتين:

- تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً و إقبالاً على موقف القراءة.

3. طريقة اورتون – جلنجهام Orton-Gilingham :

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز و تعليم التهجي وتقوم على:

- ربط الرمز البصري للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق صوت الحرف.

- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

4. الطريقة الجزئية أو التركيبية:

أوضح هشام الحسن (2007)، بأن هذه الطريقة سميت بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة، ثم من الكلمات تؤلف جملاً قصيرة فيما بعد.

أسلوبها:

- البدء بتعليم الحروف.
- المقاطع.
- الكلمات.

تتدرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

- الطريقة الأبجدية.
- الطريقة الصوتية.

أ: الطريقة الأبجدية(الحرفية أو الهجائية):

هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف ألف، باء، تاء، ثاء،.....الخ. فإذا استوعب التلاميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب).

ب: الطريقة الصوتية:

الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلاً من أسمائها فالسين لا تنطق سيناً إنما تنطق (س) والعين تنطق (ع) وهكذا، ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم الكلمة.

5. الطريقة التحليلية:

تهتم هذه الطريقة بالكل قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت اسم الطريقة الكلية وتضم الطريقة التحليلية (هشام الحسن، 2007):

- أسلوب الكلمة.
- أسلوب الجملة.

أ. أسلوب الكلمة: إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولاً، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف والأصوات تحليلاً مفصلاً، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات.

ب. أسلوب الجملة :

تقوم هذه الطريقة على:

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحليل الكلمات إلى حروف وأصواتها.

6. الطريقة التوليفية :

هي الجمع بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، وذلك لتجنب عيوب الطريقتين ومحاولة إفادة التلميذ على قدر المستطاع.

7. طريقة استخدام الحاسوب:

يشير سامي عبدالله (1997)، إلى أن استخدام الوسائل الحديثة مثل الحاسب الآلي يوفر نوعاً من الإثارة والاشباع في عملية التعلم، كما يسرع في عمليات اكتساب المفاهيم وتبسيط العلاقات. إن برامج تحويل المحتوى إلى صوت وتحويل الصوت إلى محتوى مكتوب وغير ذلك، كلها ماهي إلا وسائط تتيح للتلميذ مهما كان نوع إعاقته للتواصل مع العالم والتفاعل معه ومع المنهج الدراسي. لقد أصبحت التكنولوجيا جزءً هاماً ضرورياً من عملية التعلم والتعليم داخل الفصل الدراسي، حيث تتم مراعاة الفروق الفردية والحاجات الخاصة والأنماط المفضلة للتعلم لدى التلاميذ.

استخدامات الحاسوب في التعليم:

- يقول Richmond (1965)، أن استخدام الحاسب الآلي المساعد للتعليم بدلاً عن المعلم لا يعني بالضرورة أننا لسنا بحاجة إلى المدرس للعملية التعليمية.

توجد أنماط استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية كما يلي:

- الشرح والالقاء أو الطريقة التدريسية Tutorial mode.
- التدريب والممارسة Drill and practice mode.
- الاكتشاف Discover mode.
- حل المشكلات Problem-Solving mode.
- المحاكاة Simulation mode.
- الألعاب Games Mode (في:سعيد أحمد اليماني، 1996).

مميزات الحاسب المساعد للتعليم:

- يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعلم الفردي، بما يمكن كل تلميذ من التعلم حسب قدراته واستعداداته، ومراعاة الفروق الفردية في التعليم.
- تقويم استجابات التلاميذ والكشف عن نوعية أخطائهم وذلك عن طريق الاحتفاظ بسجلات محفوظة في الحاسب.
- قدرة التعلم بمساعدة الحاسوب على تحسين تحصيل المتعلم إلى درجة الكفاءة والفاعلية في وقت أقل وبتكلفة أدنى(محمد عبدالهادي، 2002).
- مساعدة المعلمين على تحقيق بعض مهارات التدريس مثل جذب انتباه التلاميذ واستثارة الدافعية(نرجس عويدان، 1994).

8. طريقة الألعاب التعليمية (التربوية) Instructional Game :

يركز هذا النمط على برامج تعليمية ذات مستويات مختلفة تعرض على هيئة ألعاب، وتهدف لاستثارة دافعية التلاميذ وتشويقهم للتعلم عبر إذكاء التنافس بينهم وبين غيرهم من التلاميذ، وقضاء وقت مسل بمصاحبة ألعاب تربوية وتصاغ الموضوعات التعليمية على شكل ألعاب تعليمية ذات قواعد تنافسية تشجع فيها المتعلم على الاستجابة الصحيحة لتعرف المفردات، وبالتالي تسجل النقاط ومن ثم الفوز والحصول على المعزز. تنمي هذه الألعاب التعليمية العديد من العمليات العقلية لدى التلميذ مثل فهم قواعد اللعبة، وتحليل المعلومات، وتركيبها بهدف الفوز، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات التي تواجهه، والمبادرة، والمرونة، والتركيز، وزيادة الخيال(إبراهيم الفار، 2002).

خطوات لبرنامج قرائي علاجي:

ذكر رياض مصطفى (2005)، خطوات لبرنامج قرائي علاجي وهي كالآتي:

- قراءة المألوف familiar reading يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.
- تسجيلات فورية موقفية running records يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناءً على هذه الملاحظات.
- الكتابة writing تقدم فرصاً متعددة للكتاب ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.
- عمل كتب جديدة للقراءة الأولى أي يختار الطالب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

بين عبدالناصر أنيس(2003)، بأن هناك خمسة محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم وتعرفها وهي:

أولاً: محك التباعد: يقصد به تباعد مستوى التحصيل الدراسي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

1. التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي الفعلي.
2. تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون الطالب متفوقاً في الرياضيات وعادياً في القراءة والكتابة، وقد يكون التفاوت في التحصيل الدراسي بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة وجيداً في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب الدروس أي أنه يعاني من صعوبات في الفهم القرائي.

ثانياً: محك الاستبعاد: يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات

الآتية : "التخلف العقلي ــ الإعاقات الحسية ــ المكفوفين ــ ضعاف البصر ــ الصم ــ ضعاف السمع ــ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد ــ حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي".

ثالثاً: محك التربية الخاصة: يرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير نوع من التربية الخاصة من حيث "التشخيص والتصنيف والتعليم" يختلف عن الفئات السابقة.

رابعاً: محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: إن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم. فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل الدراسي.

خامساً: محك العلامات النيرولوجية: يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية "البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي".

محك التباعد:

عرف Gresham (2002)، محك التباعد بأنه نموذج يعتمد على التحليل الكمي في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو عبارة عن تباين واضح بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

حيث يعود محك التباعد بين القدرة والتحصيل الدراسي إلى عـــام 1977، عنـــدما وضعت إدارة التعليم الأمريكي لوائح وقوانين لتطبيق قانون التعليم لجميع المعاقين في عام 1975، والمعروف الآن بقانون تعليم الأفراد ذوي جوانب الضعف التعليمـــي (IDEA). لقد كانت هناك حاجة ملحة لوضع قوانين من أجل تعرف التلاميـــذ الـــذين يعـــانون مـــن صعوبات التعلم(Fletcher et al.,2002).

يعرض عبدالناصرأنيس(2003)، فيما يلي وصفاً توضيحياً لمعيار التباعـــد، والـــذي بناءً عليه يتم تشخيص الصعوبة الخاصة في التعلم في حالتين:

- تشمل تلك الحالات التي يبدو واضحاً أن مستوى التحصيل الدراسي للطفل يقل عن مستوى تحصيل الآخرين في السن نفسه.
- تشمل الحالات التي لا يتناسب فيها التحصيل الدراسي الطفل مع مستوى قدراته في أي من المجالات الأكاديمية، مع التأكيد على أن الطفل في جميع الحالات قد يتلقى خبرات تعليمية مناسبة لعمره الزمني وقدراته العقلية.

فيما يتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة حيث تظهر مشـــكلات قيـــاس الأداء الأكـــاديمي للطفل فإنه يمكن الاعتماد على ما يظهره الأطفال ذوو صعوبات تعلم من تباعد واضح في نمو العمليات النفسية الأساسية(الإدراك، العلاقات البصرية، والقدرات الحركية البصـــرية، والانتباه، والذاكرة،.....الخ).

محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي:

يشير الباحثون إلى وجود أربع مشكلات على الأقل ترتبط بمفهوم التباين بين القدرة ومستوى التحصيل الدراسي:

1. أن مفهوم القدرة وقياسه عن طريق اختبارات الذكاء يعـــد محفوفـــاً بالعديـــد مـــن المشكلات، وإن الجدل الذي يدور حول مفهوم الـــذكاء وقياســـه يعـــد مـــن أهـــم الخصائص المميزة لهذا المجال منذ أن قـــدم الفريـــد بينيـــه Alfred Binet أول

مقياس يعمل على تحديد نسبة ذكاء الفرد وذلك في بداية القرن العشرين. وقد ازدادت حدة تلك الأمور التي تحيط بمفهوم الذكاء مع مرور الزمن.

2. كما يرى (Stanovich, 1989)، بأن القرار الخاص بوضع تعريف لصعوبات القراءة على أساس التباعد بين نسبة الذكاء المقاسة والتحصيل الدراسي لا يخلو من الأخطاء. وفي الواقع سوف يجد الفرد صعوبة كبيرة كي يجد مفهوم في علم النفس دار حوله الكثير من الجدل بشكل يفوق الذكاء، ومن الملاحظ أن إحدى المشكلات التي تتعلق باختبارت الذكاء والعديد من الاختبارات التحصيلية أيضاً. ورغم أن تلك المقاييس تحدد درجة معينة يحصل الفرد عليها فإنها لا تعطي سوى القليل من المعلومات حول تلك العمليات والاستراتيجيات التي يستخدمها ذلك الفرد الذي تطبق الاختبارات عليه، كي يتمكن من الحصول على تلك الدرجة. كذلك فقد يصل بعض التلاميذ إلى الإجابة الصحيحة عن طريق الصدفة.
3. يشير بعض الباحثين إلى أن نسبة ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يتم إساءة تقديرها أو التقليل منها، وذلك بسبب اختبارات الذكاء ذاتها لأن نسبة الذكاء كما يرى (Siegel, 1989) ; (Stanovich, 1989)، تعتمد إلى حد ما على مستوى تحصيل الطالب فضلاً عن أن اختبارات الذكاء تعتمد على قياس ما تعلمه الفرد بالنسبة لأقرانه في مثل سنه. وإذا ما تم استخدام نسبة ذكاء عند تحديد ذلك التفاوت فإننا آنذاك نقوم في الأساس بمقارنة نمط معين من اختبارات التحصيل الدراسي بنمط آخر من تلك الاختبارات أي أننا نقوم بمقارنة اختبار تحصيلي معين باختبار تحصيلي آخر.
4. يرى (Fletcher, et al., 2002)، أننا بمجرد أن نعتبر التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل الدراسي محدداً لصعوبات التعلم فإنه قد لا نميز بشكل ثابت بين أولئك التلاميذ الذين نحددهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم وبين أقرانهم الذين يتم تحديدهم على أنهم لا يعانون تلك الصعوبات.
5. إن استخدام التفاوت كمعيار للحكم على التلميذ يجعل من الصعب تحديد التلاميذ في الصفوف الأولى على أنهم من ذوي صعوبات التعلم كما يرى ; (Kavale, 2002)(Mather and Roberts, 1994); (Sawyer and Bernstin,، حيث أنهم لم يصلوا بعد إلى الصف الثالث الذي يكون بوسعهم عنده

أن يتمكنوا من إظهار التفاوت أو التباعد. ويطلق بعض الباحثين في مجال صعوبات التعلم على هذه الظاهرة اسم ظاهرة انتظار الفشل wait-to-fail- model، وذلك نظراً لأن الأطفال يعانون من العديد من المشكلات في سنواتهم الأولى قبل أن يتم تحديدهم على أنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة(في: دانيال هالاهان، جيمس كوفمان وآخرون، 2007).

العيوب والانتقادات الموجهة لمحك التباعد بين الذكاء والتحصيل في تشخيص صعوبات التعلم

إن الإدارة التعليمية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية وصفت الأسباب التي من أجلها تقرر إيجاد نموذج يحل محل محك التباعد، وذلك لعدة أسباب ومنها ما أشار إليها (Torgesen, wood, Schulte, oison ,2001):

1. المعيار الخاص بمحك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي يعتبر ضار بشكل شديد بالنسبة للتلاميذ، حيث يترتب عليه تعطيل التدخل حتى يصبح التلميذ منخفضاً في التحصيل الدراسي إلى أقل من المتوسط لنستطيع الحكم على التلميذ.
2. إن انتظار تحديد الهوية على أساس حدوث صعوبات التعلم في سن معين، ستؤدي إلى مشاكل أكاديمية لتصبح غاية في الصعوبة لدرجة أنه يصعب معالجتها حتى لو كان التدخل مكثف وعالي الجودة.

بين كل من (Rescnly&Hosp, 2004) ; (Scruggs&Mastrpieri ,2002)، أن استخدام محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي جعل الولايات المتحدة في أمريكا تختلف بتحديدها للتلاميذ بأنهم ذوي صعوبات تعلم من ولاية إلى ولاية أخرى، ففي ولاية من الممكن أن يشخص تلميذ بأنه ذو صعوبات تعلم وهذا التلميذ قد يشخص بأنه لا يعاني من صعوبات تعلم في ولاية أخرى، مما يثير عدداً كبيراً من التساؤلات حول نموذج محك التباعد.

ومن الجدير بالذكر أن التباعد يجب أن يكون من خلال تباينٍ واضحٍ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعداً في واحد من المحكين التاليين أو كليهما:

أ. وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل:

مثل الانتباه، والإدراك، و اللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية، حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل،بينما تتأخر وظائف أخرى في النمو، فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، و السمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.

ب. التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي:

فقد يتميز بعض الأطفال بمستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في قدراتهم العقلية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي قد يماثل أداء المتخلفين عقلياً.

مثال: حين يعطى الطفل دليلاً على ان قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدماً عادياً، أو قريباً من العادي في الحساب و اللغة، ولكنه لا يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة تعلم في القراءة، وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة، ولكنه متخلف بشكل واضح في الرياضيات (in: Ross, 1995).

ويذكر Hardman&Egan (1987)، أن التباعد بين مستوي القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، يجب أن يظهر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية :

1. التعبير اللفظي.
2. الإصغاء والاستيعاب اللفظي.
3. الكتابة.
4. القراءة.
5. استيعاب المادة المقرؤة.
6. العد الحسابي.
7. الاستدلال الحسابي.

ويشير Scruggs&Mastropieri; (2002) Fletcher, et al.,(2002)، إلى أنه بصفة عامة هناك بعض التحفظات من جانب الباحثين حول مدى فائدة محك التباين، على الرغم من أن مثل هذه التحفظات لا تنال إجماع الباحثين عامة.

في هذا الاطار يرى Bradley, Danielson, Hallahan (2002)، أن الوقت الراهن يشهد اختلافاً واضحاً في الرأي بين الممارسين والباحثين على حد سواء حول مدى الفائدة التي يمكن الحصول عليها من جراء استخدام محك التباعد. وعلى الرغم من أن الخبراء الذين ساهموا في صياغة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA في الولايات المتحدة الأمريكية، قد رفضوا استخدام هذا المحك نظراً لأنه لا يحدد بشكل قاطع أولئك التلاميذ الذين يعتقد أنهم في حاجة ماسة إلى خدمات التربية الخاصة وذلك بسبب التناقض في نموذج محك التباعد.

يذكر بعض الباحثين بأن هناك تناقض في نموذج محك التباعد (Velluntino, Scanlon, Lyon, Denckla, 2000) (1999,stanovich ; Denes, (1992)، ويتضح فيما يلي:

1. عدم الالتزام بقاعدة محددة في قياس الذكاء، حيث تتعدد اختبارات الذكاء، فقد يختلف ذكاء تلميذ من مدرسة إلى مدرسة أخرى.
2. عدم القدرة على قياس التحصيل الدراسي بشكل دقيق وبشكل موضوعي، حيث يتأثر تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم عند استخدام نموذج محك التباعد بالظروف البيئية للولاية، لذلك أتت الحاجة الملحة إلى البحث عن نموذج جديد يحل محل نموذج محك التباعد.

يشير كل Hallahan & Kauffman (1988)، إلى ما أوردته لجنة أمناء صعوبات التعلم (TCLD) في الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك بعض المتخصصين عن ضعف استخدام صيغ التباعد للأسباب الآتية (في: عبدالناصر أنيس، 2003):

1. تميل صيغ التباعد إلى التركيز على جوانب منفردة لصعوبات التعلم (كالقراءة، والرياضيات)، وتستبعد الأنواع الأخرى لصعوبات التعلم .

2. ربما تؤدي صيغ التباعد إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات غير دقيقة ينقصها الثبات والصدق .
3. أدوات التقدير الملائمة للتشخيص والتحديد غير متاحة لجميع الأعمار الصفية، لمجالات التحصيل الدراسي أو الأداء الفعلي، حيث لاتوجد أدوات تشخص الأطفال ما قبل المدرسة والطلبة المراهقين.
4. تكون درجات العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم منخفضة على اختبار الذكاء، وبصفة خاصة على اختبارات الذكاء اللفظية، ومن ثم فإن التباعد الناتج بين الذكاء والتحصيل الدراسي ربما لا يكون كبيراً بالدرجة التي تفوق تحقق التباعد الدال، وبناء على ذلك فإن مثل هؤلاء الأطفال يصعب الوصول إليهم وربما يتم استبعادهم من خدمات التربية الخاصة التي يحتاجونها.
5. يعاني العديد من الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي من تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل لأسباب أخرى غير الموجودة لذوي صعوبات التعلم.
6. استخدام صيغ التباعد غالباً ما يخلق إحساساً بعدم الارتياح بين القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على النتائج الإحصائية البحتة.

إضافةً، إلى ما وجه إلى محك التباعد بين التحصيل الدراسي و الذكاء من انتقادات يشير Lerner (2000)، إلى ما يلي:

- إن مقياس فجوة الاختلاف ما بين الذكاء و التحصيل تعتمد على عامل الفشل. هذه الطريقة تتطلب أن يكون أداء الطفل أقل من الأداء المحدد ليصبح مؤهلا للحصول على الخدمة. هذه الطريقة ينتج عنها تأخير تقديم الخدمة حتى بلوغ التلميذ الصف الدراسي الثالث أو أكثر. و لسوء الحظ و بينما يكون الطفل في انتظار تحديد أهليته لتلقي الخدمة و المساعدة فإنه يكون قد اكتسب أوضاع سلبية عديدة مثل عدم الثقة في النفس و فقد الاهتمام و الدافع.
- كما أن عنصر التباعد التعريف يركز بشدة على التحصيل الدراسي وبالتالي يقلص من دور الجوانب الأخرى من التعريف خاصة فيما يتعلق بمفهوم الاضطرابات النفسية الأساسية و المشاكل الفونولوجية النطقية. و حيث أن هناك العديد من الأسباب غير داخلية المنشأ، توثر على درجة التحصيل الدراسي للتلميذ و ضعفه الأكاديمي.

محك التباعد والفائقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم:

تمثل مشكلة تحديد المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم تحدياً بالغ الصعوبة، للخبراء والباحثين والممارسين. حيث أن المشكلة الرئيسة هي التي تواجه الباحثين عند التعامل مع المتفوقين عقلياً حيث يصعب عليهم تحديد المتفوقين عقلياً و ذوي صعوبات التعلم، حيث تتبادل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الآخر، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية التي تقدم لكل منهم(فتحي الزيات، 2002).

دلالات التباعد أو الانحراف الدال بين الاستعداد والتحصيل الدراسي:

ذكر فتحي الزيات(2002) أن هناك دلالات أو مؤشرات ملموسة تؤكد وجود تباعد أو انحراف دال بين الاستعداد والقدرة من ناحية، والتحصيل الدراسي أوالإنجاز الأكاديمي الفعلي من ناحية أخرى، لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك يتم التحفظ على هذه الدلالات أو المؤشرات الملموسة من عدة نواحي على النحو التالي:

1. أن التباعد أو الانحراف الدال بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع يمثل قاسماً مشتركاً في معظم التعريفات الإجرائية لصعوبات التعلم، إلا أن هناك العديد من التحفظات على استخدام التباعد أو الانحراف الدال بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو الإنجاز الأكاديمي في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، ومن هذه التحفظات ما يلي:

أ. عدم الالتزام بقاعدة محددة في قياس الذكاء، فقد يختلف ذكاء التلميذ إذا ما طبق عليه نفس الاختبار المطبق في مكان آخر، لذلك قد تختلف المدارس في تحديد نسبة الذكاء.

ب. عدم القدرة على قياس التحصيل الدراسي بشكل دقيق وبشكل موضوعي، حيث يتأثر تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم عند استخدام نموذج محك التباعد بالظروف الخارجية.

2. إضافةً إلى ذلك أن البراهين أو الدلالات ضد تحديد صعوبات التعلم اعتماداً على

انحراف الأداء الفعلي عن المتوقع، لها ما يبررها وخاصة عندما تختلف مجالات أو جوانب التفوق عن مجالات أو جوانب صعوبات التعلم. هذه الدلالات تشكل أهمية خاصة بالنسبة للطلاب المتفوقين تحصيلياً ولديهم نوع من صعوبات التعلم النوعية، حيث أن التفوق التحصيلي لهؤلاء التلاميذ يطمس (Masks) صعوبات التعلم لديهم، كما أن الاعتماد على تحديد أدنى 20% من الأداء على الاختبارات التحصيلية المقننة لا يمكننا من الوصول إلى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، الذين يقترب أداؤهم المعرفي من مستوى أقرانهم العاديين(فتحي الزيات، 2002).

على ذلك يمكن تقرير أن الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، لا يجب أن يمثل الخاصية أو المحددات الوحيدة تعرف التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، ولكنه أحد المؤشرات التي يتعين أخذها في الاعتبار عند تعرف هؤلاء الطلاب وتحديدهم.

محك التباعد وذوو التفريط التحصيلي:

يبدي الكثير من علماء التربية اعتراضاً على المصطلح الإنجليزي الذي يشير إلى فئة ذوي التفريط التحصيلي ألا وهو Underachiever، وذلك لعدم الاتفاق العام بين المتخصصين على من هم ذوي التفريط التحصيلي، حيث أن المصطلح من أكثر المصطلحات التي يقع فيها الخلط وتنسب إلى غير أصحابها لعدم وجود تعريف دقيق يشمل الخصائص المفترض توفرها لكي نعتبر أن هذا التلميذ أو ذاك ينتمي إلى فئة ذوي التفريط التحصيلي (Delise, 1994).

يعرف التفريط التحصيلي، بأنه التباعد بين القدرة والذكاء الأكاديمي (Peterson, 2001). إلا أن التباعد وهو الانحراف الدال بين القدرات والأداء أو بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي يضعنا في قضية أكثر تعقيداً وهي كما تم الإشارة إليها سابقاً قضية التداخل بين صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي فكلاهما: صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي يعتمدان على محك التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي.

"إن العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت مستهدفة تحديد ذوي التفريط التحصيلي تجمع على أن ذوي التفريط التحصيلي يتحدد بصفة عامة في ضوء التباين أو الانحراف الدال بين القدرة والأداء أو بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع"(فتحي الزيات،2002،ص300)، مما يقود إلى مشكلة كبيرة في تحديد صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على محك التباعد لوحده.

تشير الدراسات إلى أن 36% من ذوي صعوبات التعلم هم من ذوي التفوق العقلي، وتشير دراسة أخرى إلى أن ذوي التفريط التحصيلي ينتشرون بين فئات التفوق العقلي بنسبة تصل إلى 40 % (Seeley, 1998). كما تؤكد دراسة (Mahoney,1998)، الحقيقة نفسها وهي أن ذوي التفوق العقلي يشكلون نسبة عالية من ذوي التفريط التحصيلي. ويشير (Whitmore, 1980)، أن أكثر من 20% على الأقل من المتفوقين عقلياً هم من ذوي التفريط التحصيلي، بينما يقدر مكتب التربية للامتياز والتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية هذه النسبة بأكثر من 50%(في: فتحي الزيات، 2002).

بناءً على ما سبق، ظهر نموذج الاستجابة للتدخل، حيث كان هناك توجه عام في مجال صعوبات التعلم بإيجاد نموذج للتشخيص يندرج تحت محكات التشخيص لصعوبات التعلم وهذا المسمى نموذج الاستجابة للتدخل أو الاستجابة للعلاج. ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه كما يشير Gresham(2002)، إنما يتمثل في تلك العملية الاستشارية التي تقوم فرق المعلمين خلالها بالتأكيد على تحديد أساليب لحل المشكلات لكل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويشتمل هذا النموذج على مراحل تتضمن أساليب وتدخلات علاجية لحل المشكلات التي تواجه التلاميذ، وإذا لم تثبت فعالية تلك الأساليب والتدخلات العلاجية يتم تقييم هؤلاء التلاميذ لتحديد مدى حاجاتهم لخدمات التربية الخاصة.

يوجد توجه آخر من قبل بعض المختصين يركز على تقديم منهج معياري فضلاً عن تقديم تدريس إضافي أو تكميلي لمثل هؤلاء التلاميذ الذين لم يستجيبوا للمنهج الأساسي. وإذا ظل هناك تلاميذ يواجهون مشكلات في التعلم بعد أن يتلقوا تدريساً إضافياً أو تكميلياً فإن الخطوة التالية ينبغي أن تتمثل في إحالة هؤلاء التلاميذ إلى غرفة المصادر كي يتم تقييمهم لإحالتهم إلى خدمات التربية الخاصة(عادل محمد، 2007).

نموذج الاستجابة للتدخل:

لقد نال نموذج الاستجابة للتدخل كثيراً من الاهتمام كعملية للتدخلات الوقائية والعلاجية التي يمكن أن تساعد على تكوين بيانات مهمة تساعد على توجيه التلاميذ وارشادهم بشكل صحيح من خلال التشخيص الدقيق لكل تلميذ وذلك ما يسمى بالتحليل الكيفي.(Fuchs, Mock, Morgan, Young, 2003)

إن نموذج الاستجابة للتدخل هو نموذج من نماذج التعرف على صعوبات التعلم والذي يمكن النظر إليه على أنه يمثل النموذج الذي تم المطالبة به في تقرير تفويض الرئيس والذي جذب انتباه صانعي السياسة وهيئة العاملين بالمدارس والباحثين. إن أحد أهداف الـ OSEP (مكتب برامج التعليم الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية) لتمويل مركز الأبحاث القومي لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية NRCDL، هو بناء الأبحاث المستقبلية على الأبحاث الحالية حول أنماط تحديد صعوبات التعلم مع زيادة الاهتمام بنموذج الاستجابة للتدخل، حيث قام (مكتب برامج التعليم الخاص) بتوجيه ذوي الاختصاص لإجراء مجموعة من الدراسات حول نموذج الاستجابة للتدخل، كما طلب من مركز الأبحاث القومي لصعوبات التعلم الإجابة عن أربعة أسئلة ذكرها (Fletcher, 2003 ;; Margo, 2005)

1. كيف يتم تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) على المستوى المحلي ؟
2. كيف يستخدم نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية تحديد صعوبات التعلم ؟
3. ما فعالية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في الحد من مشكلات القراءة ؟
4. هل ينجح نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في تحديد تلاميذ صعوبات التعلم بشكل دقيق ؟

إن نموذج الاستجابة للتدخل ليس فكرة جديدة بل سادت سمات هذا النموذج لأكثر من 20 عاماً تحت مسميات أخرى مثل نموذج فريق مساعدة المعلم ونموذج التدخل قبل الإحالة ونموذج فريق المساعدة ذات الاتجاه السائد ونموذج فريق الاستشارات القائمة على

أساس المدرسة ونموذج حل المشكلات. وقد أتى هذا النموذج بشكله الجديد بعد انشغال المربيين والباحثين بإيجاد نموذج يحل محل نموذج محك التباعد الذي أثار شكوك معظم المشتغلين بالمجال. إن الاهتمام الحالي بالاستجابة للتدخل نبع من القصور الواضح في معيار محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي المستخدم حالياً لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والحاجة الملحة إلى تقليل حالات الإحالة إلى صفوف التربية الخاصة، وذلك بعد الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ المحالين لخدمات التربية الخاصة، مما يشكك في صحة الاعتماد على التشخيص الحالي(Klotz & Canter ,2006).

تشير الأبحاث الأخيرة التي تمت تحت إشراف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 2005)، عن الصعوبات المبكرة في القراءة، إلى أن التدخل المبكر يمكن أن يقلل بشكل واضح من مشكلات القراءة لدى التلاميذ مما يؤدي إلى التقليل من عدد التلاميذ المحالين إلى خدمات التربية الخاصة، وهذا التدخل سيتم من خلال الاعتماد في التشخيص على نموذج الاستجابة للتدخل الذي ينقسم إلى جانب وقائي وجانب علاجي.

إن نموذج الاستجابة للتدخل يمكن أن يتميز عن غيره من النماذج بأنه يعتمد اعتماداً كلياً على علاج القصور عند التلميذ بشكل جماعي أو فردي عن طريق تصميم برنامج علاجي قائم على التشخيص الدقيق لكل تلميذ على حدة، مما يجعل النموذج أكثر فاعلية و دقة.

إن التلاميذ الذين يظهرون علامات وأعراض تتعلق بصعوبات في التعلم يتم تزويدهم بمجموعة من التدخلات الفردية المكثفة بشكل محدد ومتزايد، وهذه التدخلات مصممة ومقدمة من قبل هيئة التعليم العام وبالتعاون مع غيرهم من الخبراء مثل معلمي التربية الخاصة وعلماء النفس، وهي تقوم على أساس الأبحاث الموثوقة والمعتمدة. وإن عملية التدخل تتضمن رصداً منظماً لنمو أو تقدم التلميذ، فالتلاميذ الذين لا يظهرون تحسناً أو استجابة لهذه التدخلات يتم اعتبارهم ذوي صعوبات تعلم وفي حاجة إلى خدمات التربية الخاصة. بعض نماذج الاستجابة للتدخل تتطلب من التلاميذ المستجيبين أن

يخضعوا أيضاً لتقييمات فردية شاملة قبل تصنيفهم وتحديد مدى مناسبتهم لخدمات التربية الخاصة، ومثل هذه التقييمات يمكن استخدامها لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ولإستبعاد الأسباب الأخرى لصعوبات التعلم ,Brown-Chidsey, Steege (2005) Mark ,.

الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل:

حدد Fuchs, Douglas, Lynn (2001) ، افتراضات يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل وهي كالتالي:

1. إن النظام التعليمي القائم على التشخيص الذي يعتمد على التحليل الكيفي يمكن أن يعمل بفاعلية لجميع التلاميذ باختلاف صعوباتهم.
2. إن التدخل المبكر يعتبر من الأمور المهمة التي تساعد على منع ظاهرة انتظار الفشل.
3. إن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم خدمات متعددة الجوانب من الناحية الأكاديمية والناحية النفسية، فهو يحاول رفع مستوى المهارات المحددة للتلميذ وزيادة دافعيته نحو التعلم.
4. إن نموذج الاستجابة للتدخل يجب استخدامه من أجل اتخاذ قرارات صحيحة بشأن خدمات التربية الخاصة التي تقدم للتلميذ ذوي صعوبات التعلم.
5. إن التدخلات العلاجية يجب أن تكون مصممة عن طريق منهج أكاديمي عالي الجودة.
6. يجب مراقبة تقدم مستوى التلميذ عند تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من أجل معرفة مدى نجاح التدخلات الأكاديمية المقدمة له.

الأسس النظرية لنموذج الاستجابة للتدخل وآلياتها:

وفقاً لما تم الاتفاق حوله من الهيئات والمنظمات والمراكز البحثية الأربعة عشر التي شكلت المائدة المستديرة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 2004، فإن الأسس التي يقوم عليها تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، كما عرضها فتحي الزيات

(2008)، يجب أن تشمل ما يلي :

1. مدخلات تدريسية عالية الجودة تقوم على نتائج بحثية وصفية، وذات مصداقية، مع المعززات السلوكية الملائمة في ظل التربية العامة النظامية.
2. التدخلات العلمية القائمة على نتائج الدراسات والبحوث التي تركز على الصعوبات النوعية للتلميذ، مع تكثيف الجهود حول التعامل معها.
3. استخدام المدخل التعاوني القائم على المشاركة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس والإداريين والآباء لتحقيق النمو واستمرار استثارة الدافع للانجاز لدى تلاميذ صعوبات التعلم، ودعم عملية التدخل.
4. إتاحة الفرصة الكافية لتوثيق مشاركة الآباء خلال عمليات التدخل.
5. استخدام المعلومات والبيانات الوثائقية للتدخل بما يدعم استمرار تقدم أداء التلميذ، خلال عمليات ومراحل آليات التدخل.
6. توثيق توقيتات التدخل التي جاءت بها اللائحة الفيدرالية مصحوبة بموافقة مكتوبة موقعة من الآباء، وفريق التدخل المؤهل مهنياً.

يرى Fuchs وآخرون (2003)، أن المفاهيم الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل تتضمن ما يلي:

1. التطبيق المنظم للتدخلات العلمية والبحثية في التعليم العام.
2. القياس المنظم لاستجابات التلاميذ للتدخلات .
3. استخدام بيانات الاستجابة لتغيير شدة أو طبيعة التدخلات اللاحقة.

كما أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوي على تطبيقين رئيسيين هما:

- خاصية الوقاية من صعوبات التعلم.
- خاصية تحديد صعوبات التعلم.

يشير بعض الباحثين إلى وجه الشبه بين نموذج الاستجابة للتدخل والتدخل قبل الإحالة، حيث عرف مركز البحوث القومي NRCLD (2005)، التدخل قبل الإحالة بأنه برنامج يتم استخدامه من وقت لآخر في الفصل العادي من قبل معلم المادة من أجل توفير

درجة معينة من التعليم المختلف للتلاميذ الذين يجدون صعوبات في الفصول الدراسية العادية، والتدخلات مصممة ومقدمة من قبل التعليم العام المعتاد قبل أي إحالة من أجل التقييم للتربية الخاصة، والعملية مصممة من أجل منع الإحالات غير الملائمة للتربية الخاصة، وقد صممت العديد من الولايات الأمريكية برامج تدخل قبل الإحالة وقامت بتطبيقها، ولهذا يمكن النظر إلى عملية التدخل قبل الإحالة على أنها المرحلة الأولى من نموذج الاستجابة للتدخل.

بعض السمات الرئيسة لنموذج الاستجابة للتدخل:

أوضح مركز البحوث القومي لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية NRCLD(2005) ;.Brown-Chidsey, et al (2005)، بأنه ليس هناك طريقة واحدة معتمدة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، إلا أن هناك عدد من السمات الأساسية التي تشترك فيها طرق التطبيق:

1. يحصل التلاميذ على تعليم عالي الجودة في مواقف تعليمية متنوعة.
2. الاعتماد في التعليم إلى أكبر حد ممكن على أساس البحث العلمي.
3. يظهر المعلمون أدوراً فعالة في تعليم التلاميذ تعليماً جيداً وفي جمع البيانات المتعلقة بأداء التلميذ.
4. يتم رصد تقدم أداء التلميذ خلال المنهج، وليس فقط على أساس مهارات معينة.
5. رصد تقدم التلميذ وتقدم مستواه عملية مستمره(وليس مجرد رصد درجة في فترة معينة).
6. يجب أن يتسم نموذج الاستجابة للتدخل بالتوثيق الجيد ويتكامل بشكل جيد مع المنهج المدرسي.

مراحل التشخيص من خلال نموذج الاستجابة للتدخل:

يشير كل من (Vaughn, et al, 2003 ; نادية طيبة، 2007 ; Pamela, 2008)، إلى أن مراحل التشخيص والتحديد لنموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي كما يلي:

- **المرحلة الأولى:** تقدم طرق وأنشطة تعليمية خاصة بالقراءة، التي قد أثبتت فعاليتها في التعليم العام، ويقوم معلم التعليم العام بتقديم تلك الطرق والأنشطة بصدق. ويتم متابعة وتقييم تطور العملية التعليمية بشكل مستمر، وتكون هذه المتابعة من خلال وضع أهداف عامة لجميع تلاميذ الفصل، و يتم ملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق تلك الأهداف عن طريق عمل ملف لكل تلميذ ومتابعته.

بناءً على ما سبق، يتم تغيير أسلوب التعلم والطرق والأنشطة التعليمية، وذلك للتلاميذ الذين أظهروا قصوراً عن أقرانهم في الفصل الدراسي.

- **المرحلة الثانية:** التدخل الموجه، حيث يصمم التدخل الموجه على أساس الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ بعد المرحلة الأولى من خلال التقييم المستمر. ويتم تقييم التدخلات التربوية التعليمية ومعرفة مدى فاعليتها من خلال المتابعة المستمرة تحت إشراف فريق متعدد التخصصات.

إن التدخل الموجه يصمم على أنه مساعد للتعليم العام وليس تعويضاً أو إحلالاً له، بمعنى أن التلميذ يستمر في الفصل العادي مع تقديم التدخلات المكثفة الموجه له من خلال غرفة المصادر، ويفضل تقديم التدخلات في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي، ومن ثم يتم متابعة تطور أداء التلميذ للتأكد من تحقيقه الأهداف التربوية.

- **المرحلة الثالثة:** معالجة تربوية متخصصة أن التلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية في المراحل السابقة ومازالوا يعانون من مشكلات في التعلم، يقدم لهم مزيد من التدخلات المكثفة ومحاولة تحسين أدائهم الأكاديمي، ومن لم يستجيبوا يطلق عليهم مسمى صعوبات التعلم، بمعنى أنه في هذه المرحلة يكون التلميذ قد شخص على أن التأخر الذي لديه ناتج عن صعوبة خاصة في التعلم.

حدد Sheldon (2005)، أربعة أطر أو مراحل من الممكن أن تكون بمثابة أطر يستطيع الباحث السير على نهجها عن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وهي:

(المرحلة الأولى) – التوجيه الأساسي (80-100% من التلاميذ)

الهدف من المرحلة الأولى	الظروف	التلاميذ الذي يتضمنهم الإطار
منع الإخفاق وتعزيز التعلم من خلال تقديم تدخل وتوجيه فعال لأكبر عدد من التلاميذ.	التدخل يكون في أماكن التعليم المعتادة ويتناول في معظم الوقت الفصل بالكامل، أو مجموعات صغيرة ويكون التدخل والتوجيه على اساس علمي يحقق أفضل النتائج لمعظم التلاميذ.	يتضمن جميع التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي.

(المرحلة الثانية)– التوجيه التكميلي (15-20% من التلاميذ)

الهدف من المرحلة الثانية	الظروف	التلاميذ الذي يتضمنهم الإطار
يتعامل مع المشكلات التي تواجه التلميذ و التي يمكن أن تسهم في صعوبات التعلم.	يكون التدخل في أماكن التعلم المعتادة، يقدم التدخل إلى مجموعات صغيرة من التلاميذ. بعض التلاميذ قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم مقارنةً بالآخرين، ولكن في أغلب الأحيان معظم التلاميذ سوف يستجيبون سريعاً ويحققون تقدم جيد.	تتضمن التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي ولم يحققوا في الأولى الأولى تقدماً جيداً.

(المرحلة الثالثة)–(5-15% من التلاميذ)

الهدف من المرحلة الثالثة	الظروف	التلاميذ الذي يتضمنهم الإطار
تسريع عملية التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة أكثر تركيزاً والذين يفتقدون الاستراتيجيات والطرق الفعالة الأساسية للتعلم.	يكون التدخل في أماكن التعليم العام أو التعليم الخاص (غرفة المصادر) مع مجموعات صغيرة من التلاميذ أو التركيز على تلميذ واحد.	يتضمن التلاميذ الذين لم يستجيبوا للمرحلة الثانية من التدخل.

(المرحلة الرابعة)–(حتى5% من التلاميذ)

الهدف من المرحلة الرابعة	الظروف	التلاميذ الذي يتضمنهم الإطار
يحاول معالجة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في التعلم العام من خلال تقديم الاحتياجات التعليمية والسلوكية الفردية من قبل التربية الخاصة.	يكون التدخل في أماكن التعليم الخاص سواء كان جزئياً أو كلياً و يتميز بالتركيز العالي والتوجيه المقصود القائم على البحث العلمي، وقد يستمر لفترة طويلة من الوقت وهذا التدخل يكون بعد الإحالة.	يتضمن التلاميذ الذين لا يستجيبون للمرحلة الثالثة من التدخل. هؤلاء التلاميذ يمرون بمراحل تقييم رسمية إضافية، ويكون لهم الحق في الاستفادة من خدمات التربية الخاص.

يجدر الاشارة إلى أنه، يجب على المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس تحديد الظروف الملائمة لهذه الأطر مثل:

1. مقدار الوقت المخصص للإطار الأول.
2. كيف يكتسب معلم المادة الكفاءة ليتمكن من التعامل مع المشكلات التعلمية التي تواجه التلاميذ.
3. ما مدى الحاجة للتطوير المهني المستمر لدعم المعلم، للتأكد من أن التلاميذ يحققون التقدم المرجو.
4. كيف يستطيع المعلم أن يتعاون مع فريق متعدد التخصصات (أخصائي نفسي، معلم التربية الخاصة، أخصائي علاج عيوب الكلام، أخصائي معالجة عيوب القراءة)، للمساهمة في تطوير مستوى التلاميذ.
5. كيف يمكن تقييم تطور مستوى التلاميذ (التمكن من إتقان المهارات، معدل تقدم مستوى التلميذ).

الأسباب المؤيدة لنموذج الاستجابة للتدخل:

تشير نادية طيبة(2007)، إلى الأسباب المؤيدة لنموذج الاستجابة للتدخل فيما يلي:

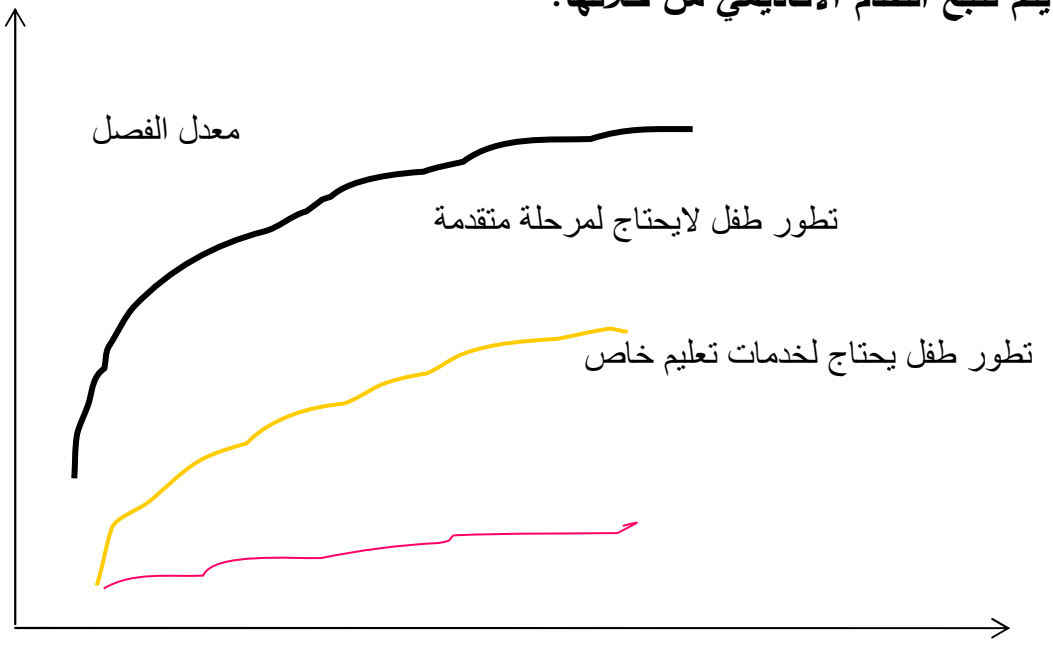
- أن نموذج الاستجابة للتدخل يرجع الضعف الأكاديمي للتلميذ إلى عدم قدرته على استخدام الاستراتيجيات التربوية والتعليمية بشكل جيد، مما يؤثر سلباً على مستواه الأكاديمي و ليس بالضرورة أن يكون فشله بسبب صعوبة في التعلم.
- يستطيع نموذج الاستجابة للتدخل أن يفرق بين صعوبات التعلم الفعلية وبين الضعف في الخدمات التعليمية المقدمة بسبب اعتماده على التحليل الكيفي.
- يقدم نموذج الاستجابة للتدخل الخدمات التربوية والتعليمية المميزة لعدد كبير من التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي والذين قد يحتاجوا فقط لتغيير أسلوب التعلم لديهم.
- يدعو نموذج الاستجابة للتدخل لتقديم خدماته من خلال فريق عمل متخصص، وذلك على صعيد التعليم العام وليس من خلال خدمات التعليم الخاصة.
- من خلال نموذج الاستجابة للتدخل، يتم تعرف التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم في مراحل مبكرة ويتم تفعيل عمليات التدخل المبكر.

إضافةً إلى ذلك، ما يشير إليه فتحي الزيات (2008)، إلـــى أن نمـــوذج الاســـتجابة للتدخل من النماذج الواعدة في مجال تحديد وتشخيص وعـــلاج ذوي صـــعوبات الـــتعلم للأسباب التالية:

- توصلت الدراسات إلى فاعلية هذا النموذج في تشخيص وعلاج ذوي صـــعوبات التعلم.
- التناغم الكبير بينه وبين تعريف صعوبات التعلم.
- اعتماده على التحليل الكيفي وليس الكمي عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم.
- لا يكرس ظاهرة انتظار الفشل، لأنه لا يعتمد على التحصيل الدراسي والذكاء فقط كأساس لتحديد ذوي صعوبات التعلم.
- يجمع ما بين الكشف المبكر والتدخل ما قبل الإحالة والتدخل ما بعد الإحالة.
- يشمل في طياته طرق العلاج الواجب استخدامها.
- إمكانية استخدام جميع الأدوات الممكنة لتشخيص وعلاج ذوي الصعوبات (بمـــا في ذلك محك التباعد).

الشكل (1) يعرض الأسس التي يتم تتبع التقدم الأكاديمي من خلاله، نادية طيبة(2007)،

الأسس التي يتم تتبع التقدم الأكاديمي من خلالها:



شكل رقم (1)

وحددت اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD (في: Sheldon, 2005) الفوائد المتوقعة من استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، فيما يلي:

1. الكشف المبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل بدلاً عن نموذج محك التباعد بين القدرة والإنجاز والحد من "ظاهرة انتظار الفشل".
2. تخفيض عدد الطلاب المحالين إلى التربية الخاصة.
3. الحد من الأخطاء التي يقع بها المعلم في تحديد الطلاب باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم.
4. جمع البيانات الأكثر ارتباطاً بالبرنامج العلاجي.
5. التركيز على نتائج التلاميذ مع زيادة المسئولية في الارتقاء بمستوى التلميذ.
6. تدعيم المسئولية المشتركة والتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور والفريق متعدد التخصصات.

إضافة إلى ذلك، يشير المركز القومي لصعوبات التعلم NRCLD (2006)، المكاسب المحتملة عند استخدام هذا النموذج وهي:

1. يتم الاهتمام بالتلاميذ بطريقة مرحلية مع زيادة المدخلات التدريسية بمرور الوقت مع التقييم والتقويم بشكل مستمر.
2. جمع البيانات عن مستوى التلاميذ لتوثيق مدى جودة استجابة التلاميذ للتعليم المقدم لهم، وهذا بدوره يساعد المعلمين على اتخاذ القرارات التي تحقق دقة التشخيص والعلاج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. يتم رصد مدى تقدم التلميذ من خلال أطر زمنية واضحة.

بعض العيوب والانتقادات الموجهة لنموذج الاستجابة للتدخل:

يشير Pamela (2008)، بأن بعض النقاد يزعم أن عدم استجابة التلميذ لنموذج الاستجابة للتدخل لا يلائم التعرف على وجود صعوبات تعلم، ومثل هذه العملية سوف تحدد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذي نتج عن عدد من العوامل المتنوعة مثل

التخلف البسيط أو الكفاءة المحدودة أو الصعوبات اللغوية أو العيوب المتصلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي. إن هذا اعتقاد خاطئ، حيث أثبتت الدراسات بأن من خلال استخدام تقييمات فردية شاملة يمكن أن يتم تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم حقيقية والتلاميذ الذين لديهم مشكلات تعلم نشأت من أسباب أخرى. تتضمن المشكلات الأخرى صعوبة التأكد من أن نموذج الاستجابة للتدخل يتم تطبيقه بطريقة صحيحة ودقيقة من قبل أعضاء هيئة تدريس مدربين بشكل جيد والذين لديهم دراية وعلم بالتدخلات القائمة على البحث، إضافة إلى الإجراءات المستخدمة في رصد تقدم أداء التلميذ بشكل ملائم، وظروف التدريس الحالية بما في ذلك تكدس التلاميذ في الفصول وقلة التدريب الملائم والميزانية المدرسية المحدودة، جميعها يمكن أن تجعل من نموذج الاستجابة للتدخل صعب التطبيق وغير واقعي بالنسبة لكثير من المدارس.

يوضح كل من Klingner & Edward (2006)، اختلاف نموذج الاستجابة للتدخل ومحك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي من خلال جدول مشتق من رسم بياني.

نموذج الاستجابة للتدخل	محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي
التدخل المبكر	انتظار ظاهرة الفشل
مقاييس مباشرة عن مهارات محددة	ينظر إلى التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي
نموذج يعتمد على ثلاث مراحل علاجية معتمدة على التشخيص	تقييم يعتمد على رقم محدد للحكم على التلميذ
يستخدم في النموذج كل ما أمكن للوصول إلى حل المشاكل التي تواجه التلميذ(تحليل كيفي)	يركز على حل المشكلة الاكاديمية ككم (تحليل كمي)
يعتمد على المعلومات والبيانات الكيفية التي جمعت من خلال مرور التلميذ بعدد من المراحل لإتخاذ القرار الصحيح	يعتمد على جمع معلومات كمية عن التلميذ ليتوصل إلى الحكم واتخاذ القرار
محاولة تعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه التليمذ وحلها	لا يحاول حل المشكلات الأكاديمية إلا عن طريق التدخل قبل الاحالة وهذه مرحلة تكون مبدئية في نموذج الاستجابة للتدخل، حيث أنها تمثل المرحلة رقم 1 في نموذج الاستجابة للتدخل
يركز على كيفية حل المشاكل بشكل علمي	يركز على ضم التلميذ إلى خدمات التربية الخاصة

ثانياً: الدراسات السابقة:

- **دراسات وبحوث تناولت تشخيص وعلاج صعوبات القراءة (تعرف الكلمة).**

- **دراسة (Calhoon, et al., 2005):**

هدفت الدراسة إلى استخدام الرفاق كوسيلة في عملية اكتساب مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعلم القراءة، وكذلك مهارات الفهم القرائي من الصف الأول الاعدادي حتى الصف الثالث الإعدادي. بلغت عينة الدراسة 38 تلميذاً، مستواهم القرائي أقل من المستوى العادي لأقرانهم، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى، يتم إكسابها مهارات الوعي الصوتي عبر استخدام الرفاق كوسيلة من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي، وتشمل مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي.

المجموعة الثانية، يتعلمون الفهم القرائي عبر الأقران كوسيط.

المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة)، ويتعلمون داخل إطار الفصل الدراسي العادي. توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الرفاق كوسيط في إكساب مهارات الوعي الصوتي على مستوى الربط بين رمز الحرف وصوته، تعرف الكلمة، وسرعة التعرف عليها وفهم النص. تشير النتائج إلى فاعلية التعلم عبر الأقران، في مقابل التعلم الفردي في مرحلة التعلم الإعدادي.

- **دراسة (Bhat, et al., 2003):**

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة قائم على أسلوب تقديم التعليمات المباشرة لتنمية مهارات الوعي الصوتي، والوعي بالأصوات المفردة على مستوى المقطع الصوتي الذي يمثل كلمة أو جزءً منها، بدلاً عن الاعتماد على الطريقة العرضية خلال أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي فقط. تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الإعدادية. تشير النتائج إلى فاعلية التعلم الفردي القائم على تقديم تعليمات مباشرة، في تنمية مهارات الوعي الصوتي بالأصوات المفردة ومهارات الوعي الصوتي.

- **دراسة (Jimenez & Juan, 2003):**

هدفت الدراسة إلى التأكد من تأثير استخدام الحاسب الآلي في تنمية القدرة تعرف الكلمة بصرياً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. تكونت العينة من 79 تلميذاً قسمت إلى ثلاث مجموعات:

- 14 تلميذاً ذوي صعوبات تعلم القراءة، تلقوا تدريباً باستخدام الحاسب الآلي لتعلم القراءة.
- 37 تلميذاً ذوي تعلم القراءة تلقوا نفسه التدريب الذي تلقاه ذوو صعوبات تعلم القراءة.
- 28 تلميذاً أداؤهم ضعيف في تعرف الكلمة ولم يتلقوا تدريباً عبر الحاسب. تضمنت المهام المتعلمة سرعة تعرف الكلمة، الفهم القرائي، مهارات الوعي الصوتي التي تقتصر على التعرف على الدلالة الصوتية لأشكال الرموز الكتابية. تشير النتائج إلى تحسن أداء المجموعتين اللتين تلقيا تدريباً عبر الحاسب الآلي في مهام الوعي الصوتي التي تقتصر على التعرف على أصوات الحروف وتعرف الكلمة.

- **دراسة (Oudeas, Mary, 2000):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على الدمج ما بين الوعي الصوتي من خلال مستوى الربط بين الحرف وصوته، ومهارات الوعي الصوتي والتي تشمل مهارات التحليل والتوليف الصوتي، وذلك لدى عينة التلاميذ ذوي ضعف مهارات الوعي الصوتي. تكونت العينة من 44 تلميذاً منهم 8 تلاميذ لا يستطيعون القراءة تماماً و36 تلميذاً لديهم ضعف في مهارات التحليل والتوليف الصوتي. طبق البرنامج وفقاً لما يلي:

– برنامج تكاملي بين تنمية الوعي الصوتي ومهارات التحليل والتوليف الصوتي.

– برنامج يفصل أثناء عملية التعلم بين الربط بين مهارات الوعي الصوتي من خلال ربط الحرف بصوته ومهارات التحليل والتوليف الصوتي.

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التكاملي في تنمية مهارة الطفل في قراءة الكلمة، والقدرة على الاحتفاظ والتعميم لما تعلمه الطفل، بينما تساوى كلٌ من البرنامج

التكاملي والبرنامج الذي يفصل بين المهارتين في القدرة على قراءة الكلمة عبر السياق وقراءة الكلمات وتعرف أسماء الحروف.

- **دراسة (Okland, et al., 1998):**

هدفت الدراسة إلى تقييم طريقة الحواس المتعددة، في مساعدة عدد 22 من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، في تنمية مهارات القراءة والتهجي، وذلك من خلال ما يلي:

1. بناء مسبق لتعلم قواعد أصوات الحروف.
2. استخدام كلمات قصيرة يتعرف عليها الطفل بسهولة، ويستطيع الاحتفاظ بها.
3. استخدام المساعدات التي تقدمها طريقة الحواس المتعددة، في زيادة القدرة على التمثيل العقلي للمثيرات.
4. تمت المقارنة بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة ضابطة مكونة من 26 تلميذاً من العاديين، وذلك من حيث القدرة على تعرف الكلمة والفهم، وقد أظهرت النتائج تحسناً كبيراً في مستوى المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **دراسة (Lovett & Steinbach, 1997):**

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير برنامج علاجي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارة مطابقة الكلمات. تكونت عينة الدراسة من (122) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة الحادة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (7–12) سنة، وتم تحديدهم عشوائياً لواحد من اثنين من برامج التدريب على مطابقة الكلمات.

البرنامج الأول: برنامج تدريبي لعلاج النقص في التحليل الصوتي، ومهارات توليف الأصوات، وتدريباً مباشراً على نظم أصوات الحروف.

البرنامج الثاني: لتعليم التلاميذ كيف يستخدمون وينظمون أربع استراتيجيات ما وراء المعرفة للفهم القرائي.

تأثيرات البرنامج العلاجي تم تقديرها لدى التلاميذ في الصف الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس لتحديد ما إذا كان للبرنامج تأثير عند مستويات صفية مختلفة.

أشارت النتائج إلى أن كلا المدخلين التدريبيين ارتبط بصورة دالة بتحسن تلاميذ العينة في مطابقة الكلمة، ومهارات مواجهة الكلمة والتأثير الكبير في انتقال أثر التدريب، وكذلك البرنامج الصوتي أدى إلى تحويل كبير في صحة الكلمات هجائياً، وأن عينة الدراسة في مستوى كل صف أظهروا تحسناً بالعلاج.

- **دراسة (Englert, et al., 1994):**

هدفت الدراسة إلى مقارنة فاعلية اثنتين من التدخلات التي تباينت في طبيعة التفاعلات الحوارية بين المعلمين والتلاميذ لمساعدة مجموعات القراءة.

تكونت عينة الدراسة من 109 تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم بسيطة، طبق عليهم برنامجان في غرفة المصادر لمدة (6) أسابيع من خلال مجموعتين.

المجموعة الأولى: شملت (63) تلميذاً، طبق عليهم برنامج تعليمي تم تصميمه على أساس (تنبأ، نظم، لخص، قيم)، واشتمل على سياق تدريسي تعليمي متكامل، وجعل استراتيجيات القراءة مرئية، وأتاح للمعلمين والتلاميذ الحوار والتحدث خلال الدرس من خلال صيغ مختلفة.

المجموعة الثانية: شملت (46) تلميذاً طبق عليهم برنامج تعليمي يقوم على أساس (ما نعرفه، ما نود اكتشافه، ما تعلمناه، ما نحتاج أن نتعلمه) ويتميز البرنامج ببساطة المطالب التعليمية، ويسمح للمعلمين بالتجريب الفوري وتضمين الطريقة في الأعمال الروتينية المعتادة.

توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الذي طبق على المجموعة الأولى، والذي برز فيه بوضوح الحوار والتفاعلات الاجتماعية والتعليم المدعوم، كان أكثر فاعلية و بصورة دالة، حيث حقق تلاميذ هذا البرنامج كفاءة في الفهم، والقدرة على تذكر مضمون ما تعلموه، والإلقاء والتحدث أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية.

- **دراسة (Lenz & Hughes, 1991):**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر التدريب على استراتيجيات تعرف الكلمة أثناء القراءة الشفهية، وتنمية دقة التعرف على الكلمة.

تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من صفوف السابع

والثامن والتاسع والذين تتراوح أعمارهم من 13إلى 15 سنة.

وضمن استراتيجيات تعرف الكلمة تم تدريب التلميذ على استراتيجيات فرعية منها استخدام مؤشرات السياق، وتحليل بنية الكلمة، حتى يتم فهم الاستراتيجيات، ثم تطبيقها من خلال التدريب على عدة نصوص متدرجة في صعوباتها، ويستمر التدريب على الاستراتيجية إلى أن يصل التلميذ إلى نسبة تمكن في القراءة الشفهية قدرها 99%.

لتقدير التحسن في تعرف الكلمة، تم استخدام اختبار مقياس التعرف أثناء القراءة لنص في مستوى القدرة، وآخر لنص مستوى الصف الدراسي، والثالث لقياس تعرف الكلمة خلال نص من كتاب العلوم المدرسي.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. يزيد عدد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في اختبار تعرف الكلمة أثناء القراءة في مستوى الصف الدراسي مقارنة بعدد الأخطاء التي يرتكبونها في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة.

2. تناقصت أخطاء التعرف على الكلمة أثناء القراءة في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة وكذلك في النص الذي في مستوى الصف الدراسي بعد التدريب على الاستراتيجيات.

3. أفادت هذه الدراسة بأن التدريب على عمليات تعرف الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم لدى ذوي الصعوبات.

- **دراسة (Fiedorowies, 1984):**

هدفت هذه الدراسة إلى علاج صعوبات القراءة عن طريق تقديم بعض التدريبات لتنمية مهارة القراءة.

تكونت عينة الدراسة من (15) تلميذاً لديهم صعوبة في تعلم القراءة، تم تقسيمهم إلى (3) مجموعات حسب نوع الصعوبة في القراءة، إحداهما مجموعة ضابطة لم تقدم لها أية مساعدات والمجموعتان الآخريان قدم لهما برنامجان تدريبيان حسب نوع الصعوبة.

اعتمدت البرامج التدريبية على الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع اللفظية والكلمات المقدمة لهم، واستمر تدريب التلاميذ يومياً لمدة شهرين ونصف، تم بعدها تطبيق اختبار تحصيلي بعدي في القراءة لعينة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع

اللفظية أثناء تطبيق البرنامج أدت إلى تحسين مهارات القراءة عند التلاميذ، كما أدت إلى انتقال أثر التدريب إلى التحصيل في القراءة، وأنه كلما تم توزيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعات كلما كان التدريب مؤثراً و فعالاً.

- **دراسات وبحوث تناولت تشخيص صعوبات القراءة في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.**

- **دراسة (Aaron et al., 2008):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تشخيص ومعالجة القراءة المبنية على مكونات نموذج القراءة من خلال استخدام مقياس CMR.

تكونت عينة الدراسة من 204 تلميذاً من الصف الثاني الايتدائي إلى الخامس الابتدائي.

توصلت الدراسة إلى استجابة عدد من التلاميذ لنموذج القراءة إلا أن النسبة تتراوح بين 38% إلى 41 %فيما يتعلق بالاستيعاب السمعي من المرحلة 2 إلى المرحلة 5. وقد تراوحت سرعة الاستجابة الخاصة بالقراءة من التلاميذ في هذا النموذج من 11% في المرحلة الثانية وحوالي 2.5% في المرحلة الخامسة في هذا المقياس .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أننا نستطيع التنبؤ بنسبة 25 % من التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة من خلال نسبة اختبارات الذكاء.

وطبق (**Aaron et al**) المقياس نفسه على عينة أخرى حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة مقياس CMR بنموذج محك التباعد بين الذكاء والتحصيل، ولكن على عينة آخرى.

تكونت عينة الدراسة من 204 تلميذاً من الصف الثاني الابتدائي إلى الخامس الابتدائي.

توصلت الدراسة خلال مقياس CMR، بأن استجابة عدد 62 تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) واستجاب عدد 97 تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم القراءة(الفهم القرائي) ليكون عدد المستجيبين للتدخل في مقياس CMR 159 من العينة الأم 204.

من هنا توصل إلى أن تطبيق مقياس CMR يؤدي إلى ما يلي:

1. يقلص من نسبة صعوبات التعلم من خلال استجابة تلاميذ العينة للتدخل مقارنة بمحك التباعد القائم على التباين بين الذكاء والتحصيل والذي ذكر بأنه يتنبأ بنسبة 25 % من التلاميذ صعوبات القراءة من خلال نسبة الذكاء.

3. عندما تكون مكونات القراءة ضعيفة فإن ذلك يؤثر على أداء القراءة.

التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة يستجيبون بشكل أفضل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم حقيقية من خلال الاعتماد على النموذج القائم على مكونات القراءة مقارنة بمحك التباعد.

استخدام مكونات القراءة أثبتت فاعليتها في التشخيص بشكل أفضل من الاعتماد على محك التباعد.

- **دراسة (Diane pedrotty Bryant,et al., 2008):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المرحلة الثانية على أداء التلاميذ في الصف الأول وذلك للتعرف على صعوباتهم في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الأولى وعددهم 161 تلميذاً وقد تلقوا 20 دقيقة في الجلسة الواحدة، في المهارات الرياضية والحسابية لمدة 23 أسبوعاً وقد كانت النتائج مدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل.

توصلت الدراسة إلى وجود 42 تلميذاً مؤهلين للخضوع للمرحلة الثانية من التدخل حيث أنهم لم يستيجبوا للتدخل والذين استجابوا للتدخل وحصلوا على فوق المعدل 119 تلميذاً حيث اكتفوا بالمرحلة الأولى، فقد أظهرت النتائج أثر التدخل الواضح على تقدم التلاميذ في المهارات المحتلفة. وأشارت هذه الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية فعالة مع تلاميذ المرحلة الأولى الذين قد طبق عليهم نموذج الاستجابة للتدخل.

- **دراسة (Fairbank et al., 2008) :**

هدفت الدراسة إلى إثبات ما إذا كان هناك علاقة بين المرحلة الثانية للتدخل والمرحلة الثالثة للتدخل في حل المشكلات السلوكية والتقليل منها.

تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 7 – 8 من المدرسة الابتدائية المشاركة في الدراسة.

طبقت الدراسة الأولى في المرحلة الثانية على جميع التلاميذ واستخدم نموذج CICO بشكل يومي من خلال خمس مراحل.

وطبقت الدراسة الثانية على 4 تلاميذ من الذين لم يحققوا النتيجة المرغوبة كاستجابة للنموذج، قد أعطوا خطط التدخل السلوكي المبني على المهارات والوظايف المراد تحقيقها.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. بالنسبة للمرحلة الأولى استجاب 4 تلاميذ من 10 تلاميذ للتدخل من خلال النموذج المعتمد على نموذج CICO.

2. المرحلة الثانية قد شملت 6 تلاميذ متبقين من المرحلة الأولى وقد تم خروج 2 تلميذين بسبب تدخل أولياء الأمور لتستمر العينة ب4 تلاميذ وقد طبقت عليهم FBA وقد أبدوا تقدماً ملحوظاً.

حيث تم احتساب المشكلات السلوكية وتكرارها من قبل المعلمين وقد كانت 4 مشكلات سلوكية ولكن هذه المشكلات تقلصت إلى 3 مشكلات أو أقل بعد التدخل وهذا ما يثبت فاعلية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

- **دراسة (Bollman, Silberglitt, and Gibbons., 2007):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج Scred الذين يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ في رفع مستواهم القرائي. هذا البرنامج يستخدم مسائل لحل المشكلات ويقيم نجاح التلاميذ من خلال ملاحظة مقدار التحسن لديهم ومقارنتهم بالدراسات العامة والخاصة لديها.وقد كانت أسئلة الدراسة كالآتي:

1. هل التلاميذ الذين تم تطبيق النموذج عليهم يرتفع مستواهم القرائي أعلى من التلاميذ الذين لم يطبق عليهم هذا النموذج ؟

2. هل التلاميذ الذين طبق عليهم برنامج (Scred) يلاحظ عليهم تقدم وتحسن ملموس في مقياس (CBM) مقارنة بالنتائج السابقة ؟

طبقت الدراسة على خمس مناطق، وقد شملت الدراسة نسبة مئوية من التلاميذ الناجحين في مقياس (CBM).

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. من خلال نتائج الولاية اتضح انخفاض في أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويعانون من انخفاض في التحصيل بنسبة 20% في عام 99، وقد وصلت النسبة إلى 60 % في عام 2005، خلال هذا الوقت قد نزل المعدل قد أنخفض من 19% إلى 9 % ، وأعداد التلاميذ الذين قد استجابوا للتدخل وقد وصلوا إلى المعدل المسموح والمعدل الطبيعي 51% سنة 99 إلى 80% في 2005%.

2. تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) من خلال تطبيق برنامج (Scred) أعطى تقدماً ملموساً للتلاميذ في القراءة وأدى بذلك إلى زيادة النسبة المئوية من 35% في سنة(95 إلى 96 م) و70% من(2005 إلى 2006 م) في القراءة .

3. مقارنة مع الولايات الأخرى لوحظ انخفاض في مستوى التلاميذ الذين صنفوا بأنهم ذوي صعوبات تعلم وأنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة بنسبة 4,5 % إلى 2,5 % وذلك بعد تطبيق (RTI) الذي طبق من خلاله برنامج (Scred) على التلاميذ.

- **دراسة (Callender., 2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى تزويد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة باستراتيجيات التدخل القائمة على حل المشكلات الخاصة، في إطار تعليمي منهجي وبيئي، وقد سلطت هذه الدراسة الضوء على تقييم التعليم الخاص فيما يخص الأداء القرائي في المدراس قبل التدخل وبعد التدخل القائم على استراتيجيات حل المشكلات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل.

حيث جمعت المعلومات من عام 1999 إلى 2004. تكونت عينة الدراسة من 1400 من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين اختيروا من 150 مدرسة، وقد قسم التلاميذ إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى: تعرض التلاميذ إلى خطة تدخل نموذج RBM، والمجموعة الثانية طبق عليهم البرنامج القرائي القائم على المنهج المدرسي من دون خطة تدخل نموذج RBM وقد تمت مقارنة التطور القرائي لدى التلاميذ في مجموعتين.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

النتيجة الأولى: بعد الاطلاع على نتائج التحصيل القرائي، فقد لاحظ الباحث بأن التحسن ملحوظ ودال في نتائج التحصيل القرائي للتلاميذ الذين تعرضوا لخطة التدخل مع

RBM أكبر من التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج القائم على مهارات القراءة فقط للمجموعة الثانية .

النتيجة الثانيه: لاحظ الباحث من الفتره من 2002 إلى 2005، بأن اجمالي أعداد التلاميذ في المدارس يزداد بنسبة 3% ووضع التربية الخاصة يزداد بنسبة 1% ونستنتج من هذا بأن المدارس بحاجة إلى برنامج RBM الذي قد رفع من مستوى المهارات القرائية بنسبة 3 %.

- **دراسة(Peterson, Prasse, Shinn, and Swerdlik, 2007):**

هدفت الدراسة قياس مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل عن طريق استخدام التدخل القائم على نظام الاستشارات التعاونية في حل المشكلات FSDS والذي هو طريقة فعالة للوصول إلى احتياجات التلاميذ ومن ثم حل المشكلات.

طبقت الدراسة على 556 تلميذاً في المرحلة الثامنة من خلال 26 نموذجاً FSDs على كل الولاية من 1999 إلى 2003 لمدة عامين .

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. أن التلاميذ قد تحسن مستواهم الأكاديمي والسلوكي بشكل ملحوظ في المهارات القرائية التي يعانون منها مما يدل على فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل باستخدام التدخل القائم على نظام الاستشارات التعاونية في حل المشكلات.

2. وزعت استبانة على المعلمين في التربية الخاصة تسألهم الآتي: هل أعطى التلاميذ الجو المناسب للتعليم في التربية الخاصة ؟ قد أجاب 98% من المعلمين بنعم لقد أعطى التلاميذ الجو المناسب للتعليم من خلال هذا النموذج، 2% من المعلمين أجابوا بلا.

3. أن نتائج التعليم الخاص كانت بشكل متقارب مستقرة خلال سنوات تطبيق FSDS أي يزداد معدل التلاميذ 1% لكل المدارس المشاركة، وهذا ما يؤكد على أهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في جميع المدارس، وعدم الاعتماد على الطريقة التقليدية في التشخيص والتحديد لذوي صعوبات التعلم.

4. أبدى جميع أفراد فريق متعدد التخصصات الذين قاموا بتطبيق ذلك النموذج على رضاهم بشكل ملحوظ عن طريق تعليقهم بأنهم قالوا (بأنهم راضون عن تطبيق FSDS في مدراسهم) عند أخذ آرائهم عن النموذج القائم على الاستشارات التعاونية في حل المشكلات.

5. خلال فترة التقييم والتي هي أربع سنوات، ذكر الباحثون أن 75% من استجابات أولياء الأمور كانت جيدة وتدل على القبول والتأييد لهذا النموذج، وقد أدى تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل عن طريق استخدام التدخل القائم على نظام الاستشارات التعاونية في حل المشكلات إلى نجاح المدارس التي طبقت هذا النموذج فيها، وقد كان لأولياء الأمور دور فعال في نجاح النموذج بنسبة 90% كما صرح بذلك الباحثون.

- **دراسة(VanDerHeyden, Witt, and Gilbertson, 2007):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية النموذج القائم على Steep الذي يقوم على مقياسين (CBA) في التقيم و(CBM) في تقييم وعلاج مشكلات القراءة والرياضيات للتلاميذ الذين يعتبرون بحاجة إلى خدمات التعليم الخاص، أي أنهم تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا التموذج يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) القائم على التحليل الكيفي في تشخيص وعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

طبق نظام (Steep) على خمس مدارس ابتدائية من المرحلة الأولى إلى المرحلة الخامسة، وذلك من بداية عام 2002 إلى عام 2005، وقد تم ملاحظة جميع القراءات والنسب المئوية ونوع الجنس ومدى التقدم في مستوى التلاميذ في هذه الفترة.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. عدد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى التعليم الخاص للمدارس الخمس يقل بشكل واضح في فترة التطبيق، وحتى التلاميذ الذين لهم الأحقية بخدمات التعليم الخاص بشكل عام انخفض بشكل ملموس.

2. برنامج (Steep) أدى إلى وجود عدد أقل من الأخطاء التي يقع فيها الباحثون أثناء التطبيق.

3. أن صانعي القرار والمختصين في التطبيق الذين استخدموا برنامج Steep لديهم قدرة كبيرة في معرفة القراءات الصحيحة للبرنامج مما يقلل نسبة الأخطاء أثناء التطبيق.

4. أن التكاليف انخفضت بعد استخدام برنامج (Steep)، فقد انخفضت التكاليف بنسبة 50% لتكاليف التشخيص و انخفضت تكاليف العلاج بنسة 55% لكل تلميذ.

- **دراسة (فتحي الزيات، 2006):**

هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبوئية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي.

شملت عينة الدراسة على (504) تلاميذ من التلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي من أربع مدارس بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. إن نموذج محك التباعد القائم على التحليل الكمي لا يميز بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.

2. إن نماذج التحليل الكمي ومنها نموذج التباعد تضيف 40 إلى 50% من أعداد التلاميذ الذين ينطبق عليهم محك التباعد من خلال خطأ التحديد والتشخيص، إلى مجتمع صعوبات التعلم، على الرغم على أنهم ليسوا كذلك، وإنما هم من ذوي التفريط التحصيلي.

3. إن تقرير اعتبار أفراد هذه المجموعات من ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على محددات التحليل الكمي، ينطوي على أخطاء تراكمية في التحديد والتشخيص، ومن ثم إعداد البرامج العلاجية لها.

4. إن الذين يتم تحديدهم من ذوي صعوبات التعلم لانطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم عليهم في ظل نماذج التحليل الكمي هؤلاء قد يكون من بينهم ما تصل نسبته إلى 60% يستجيبون للتدخل المبكر المكثف في المرحلة الأولى لنموذج الاستجابة للتدخل ومن ثم ينتقلون إلى الفصول العادية، خارج مظلة صعوبات التعلم.

5. إن القيمة التنبوئية لنماذج التحليل الكيفي أعلى وأدق وذات مصداقية ، مقارنة بنماذج التحليل الكمي القائمة على نماذج التباعد ومعدلاته الكمية.

- **دراسة (Doug Fuchs & Lynn Fuchs, 2006):**

عنوان الدراسة: الاستجابة للتدخل كنموذج لتحديد وتشخيص ذوى صعوبات التعلم

طبقت الدراسة على تلاميذ الصف الأول لمدرسة تينسى الابتدائية.

ولتحديد وتشخيص التلاميذ تم استخدام مقياس (CBM-WIF) وهذا المقياس يعتمد على القراءة الصحيحة لخمسين كلمة (50) من صندوق به مائة كلمة(100) يتم اختيارها بشكل عشوائي في دقيقة واحدة ، ويعتبر الإخفاق في قراءة خمسة عشره كلمة (

15) يعنى أن التلميذ قد فشل في القراءة، كما تم تحديد النسبة واحد (1) كمعيار لقبول الاستجابة في الطبقات المختلفة لنموذج الاستجابة للتدخل .

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

المجموعة الأولى: وحصلت على متوسط (22.5) وبالتالي اجتازت معيار الفشل في القراءة وهو (15) Cut-point ، وبالتالي لا تعتبر هذه المجموعة من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم .

المجموعة الثانية: وحصلت على متوسط (10.5) وبالتالي فشلت في اجتياز معيار القراءة وهو (15) Cut-point، وتم تحويلها إلى الطبقة الأولى (Tier-1) في نمؤدج الاستجابة للتدخل، وبقيت في هذه الطبقة لمدة ثمانية (8) أسابيع وبعد ذلك استجابت بنسبة (1.8) وهى أعلى من القيمة المحددة للفشل في الاستجابة وهى واحد (1) (Criterion for positive Response)، وبالتالي لا تعتبر هذه المجموعة من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

المجموعة الثالثة: وحصلت على متوسط (5.5) وبالتالي فشلت في اجتياز معيار القراءة وهو (15)، وتم تحويلها إلى الطبقة الأولى (Tier-1) في نموذج الاستجابة للتدخل وبقيت في هذه الطبقة لمدة ثمانية (8) أسابيع وبعد ذلك استجابت بنسبة (0.4) وهى أقل من القيمة المحددة لقبول الاستجابة وهى واحد (1)، وبالتالي تم تحويلها إلى الطبقة الثانية (Tier-2) وفى نهاية هذه الطبقة حصلت على نسبة (1.7) وهى أعلى من القيمة المحدد لقبول الاستجابة وهى واحد (1)، وبالتالي لا تعتبر هذه المجموعة من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم .

المجموعة الرابعة: وحصلت على متوسط (5.5) وبالتالي فشلت في اجتياز معيار القراءة وهو (15) ، وتم تحويلها إلى الطبقة الأولى (Tier-1) في نموذج الاستجابة للتدخل وبقيت في هذه الطبقة لمدة ثمانية (8) أسابيع وبعد ذلك استجابت بنسبة (0.2) وهى أقل من القيمة المحددة لقبول الاستجابة وهى واحد (1)، وبالتالي تم تحويلها إلى الطبقة الثانية (Tier-2) وفى نهاية هذه الطبقة حصلت على نسبة (0.5) وهى أقل من القيمة المحددة لقبول الاستجابة وهى واحد (1) ، وبالتالي تم اعتبار هذه المجموعة من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وتم تحويلهم إلى خدمات التربية الخاصة.

- **دراسة (Ardoin, Witt, Connell, and Koenig., 2005) :**

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة برنامج قائم على حل المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ بشكل عام بدراسات وبرامج أخذت من نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وذلك لنستطيع الحكم إلى أي مدى يساعد نموذج الاستجابة للتدخل التلميذ على حل المسائل الحسابية والتغلب على المشكلات التي تواجهه للوصول إلى النتيجة.

طبقت الدراسة على 14 تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي من مدرسة عددها 514 تلميذاً، إن هذه المدرسة لم تستخدم من قبل نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين هم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

هؤلاء التلاميذ قسموا إلى 3 أقسام من قبل معلمين، وقد خضع هؤلاء التلاميذ إلى تدخلات من خلال ثلاث مراحل تتدرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

المرحلة الأولى: قدمت للتلاميذ تدخلات وهي عبارة عن (+ ، − ، ×)، وفي المرحلة الثانية قدمت للتلاميذ استراتيجيات تمكنهم من حل المشكلات للتوصل إلى النتيجة، وفي المرحلة الثالثة قدمت للتلاميذ تدخلات مماثلة للتلاميذ في المرحلة الأولى وفي المرحلة الثانية مع تدخلات مكثفة و استخدام طريقة التقطية والنسخ والمقارنة (CCC).

توصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في مساعدة التلاميذ للارتقاء بمستواهم الأكاديمي، حيث بينت الدراسة الآتي:

بأن 9 تلاميذ استجاب للتدخل بعد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل عليهم في خلال ثلاث مراحل، وأن 5 تلاميذ لم يستجيبوا للتدخل على الرغم من تطبيق تدخلات مكثفة و استخدام طريقة التقطية والنسخ والمقارنة (CCC)، فقد استجاب للتدخل 64.2%.

- **دراسة (O'Connor, Harty, and Fulmer, 2005):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في رفع مستوى المهارات القرائية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على برنامج قائم على حل المشكلات وتقديم الاستشارات الاكاديمية.

تكونت عينة الدراسة من 100 تلميذ طبق عليهم النموذج في خلال ثلاث مراحل للتدخل، وقد كانت مدة التدخل 3 أشهر، حيث قسمت التلاميذ إلى مجموعتين: المجموعة الأولى كانت صغيرة نوعاً ما، ومدة التطبيق 25 دقيقة في ثلاث أيام بالأسبوع،

والمجموعة الثانية كانت عبارة عن تلميذ ومعلم أو تلميذان ومعلم لمدة 30 دقيقة في خمسة أيام في الأسبوع.

توصلت الدراسة إلى:

1. التلاميذ الذين كانوا بالمرحلة الثانية من المجموعتين وفي المرحلة الثالثة من المجموعتين لوحظ عليهم تقدم واضح في المهارات القرائية عند مقارنتهم بأي من تلاميذ المدرسة الذين لم يطبق عليهم نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) .

2. قد قلص نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) أعداد التلاميذ الذين يصنفون بأنهم بحاجة إلى التعليم الخاص من 15% إلى 8% خلال أربعة سنوات.

- **دراسة (MARSTON, et al., 2003):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في إثبات جدارته للتعليم الخاص في تشخيص وعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. باستخدام التدخل القائم على الاستشارة التعاونية MPSM.

ركزت هذه الدراسة على تقييم مدى جدارة التدخل القائم على برنامج MPSM ومدى تأثيره في التعليم الخاص، وكذلك في إثبات الفروق بين التلاميذ المحددين بأنهم ذوي صعوبات تعلم على نحو تقليدي والتلاميذ الذين طبق عليهم التدخل القائم على برنامج MPSM.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. قد قارن معدلات التعليم الخاص قبل وبعد تطبيق MPSM حيث أن عدد التلاميذ الذين شخصوا بخدمات التعليم الخاص في مدراس MPSM بقوا مستقرين (327) تلميذ.

2. التلاميذ الذين شخصوا بأنهم يعانون من صعوبات شديدة ظل مستواهم ثابتاً بنسبة 7% والذين لم يطبق عليهم نموذج MPSM أي أن التلاميذ الذين طبق عليهم والتلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج ظلت نسبتهم ثابته.

3. بغض النظر عن انجازاتهم لاحظ المطبقون بأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وطبق عليهم النموذج MPSM خلال الأربع سنوات استطاعوا ان يتماشوا مع 82 تلميذ المشخصون بان لديهم صعوبات تعلم بشكل تقليدي.

- **دراسة (Mcmaster, Fuchs , FuShs, and Comton, 2003):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

أجريت الدراسة على أربع فئات تصنيفية ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة معتمدة على ثلاثة تدخلات.

ببحث النتائج الخاصة بثلاثة من حالات التدخل، (استراتيجيات التعليم المدعومة بالأقران)(PALS) وقد قاموا بتبني (PALS) والتعليم بطريقة واحد إلى واحد وهذه الدراسة تريد معرفة هل النتائج ستكون واحدة عند تطبيق التدخل على مجموعة كبيرة أو مجموعة من الأقران وتطبيقها بطريقة واحد إلى واحد.

وقد كان التدخل لمدة 35 دقيقة لكل يوم بثلاث مرات لكل أسبوع وكان التدخل ثلاثة أشهر تقريباً.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات معنى إحصائياً في القراءة بين المجموعات الثلاث التي استخدم معها طريقة التعليم المدعومة بالأقران (PALS) وقد يبدو أن هذه المجموعات والتدخلات لم تكن ذات تأثير كبير على المجموعات الكبيرة.

2. أن التعليم في مجموعات صغيرة أو الطريقة التي تعتمد على واحد إلى واحد ذات تأثير فعال على التلاميذ في رفع أدائهم بوقت أقل حيث كانت الاستجابة للتلاميذ عالية.

توصلت إلى أن التعليم في مجموعات صغيرة والتحكم المنهجي في الموضوعات كل أمور نموذجية للتعليم الجيد، وهي أكثر أهمية من البرنامج التي تقدم لمجموعات كبيرة.

- **دراسة (Thompson & Hickman, 2003):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل كوسيلة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والذين لم يحددوا من قبل نموذج محك التباعد.

حيث يركز برنامج المجموعة المستجيبة للنموذج EGM على مخرجات القراءة لدى التلاميذ.

تكونت عينة الدراسة من 45 تلميذاً من الصف الثاني الابتدائي الذين يواجهون صعوبات في القراءة في ثلاث مدارس، وقد استمرت الدراسة لمدة 10 أسابيع، وقد أعطيت هذه الدراسة أهمية كبيرة لمشاركة التلاميذ وتصحيح أخطائهم.

قسمت العينة إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: طبق عليها برنامج التدخل EGM وقد استجاب التلاميذ للعلاج بشكل واضح وسريع مما أدى إلى عدم الحاجة إلى إعطائهم تدخلات علاجية أخرى.

المجموعة الثانية: من التلاميذ والذين لم يطبق عليهم البرنامج EGM لا يزالون بحاجة إلى تدخلات علاجية لتنمية مهارة القراءة لديهم.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. من بين 45 تلميذاً المختارين للتدخل، 10 تلاميذ استجابوا للتدخل في المرحلة الثانية.
2. 14 تلميذاً استجابوا للتدخل في المرحلة الثالثة.
3. 10 تلاميذ استجابوا للتدخل في المرحلة الرابعة.
4. 11 تلميذاً لم يستجيبوا للتدخل.
5. لقد استجاب 75.5 % للتدخل من خلال تطبيق أربع مراحل على التلاميذ حيث أنه تبقى 11 تلميذاً من أصل 45 تلميذاً بعد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل على التلاميذ.

- **دراسة (Vaughn, et al., 2003) :**

هدف الدراسة إلى تقويم فاعلية نموذج الاستجابة التدخل في تحديد صعوبات تعلم القراءة.

كانت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات القراءة عند مستوى الخطر بناءً على تقديرات المدرسين من ناحية، وفشل هؤلاء في استبيان تكساس للقراءة الأولية وفقاً لمحك الاستبيان.

طبق على عينة الدراسة نموذج الاستجابة للتدخل القائم على ثلاث مراحل، وكانت مدة التدخل ثلاثة أشهر. حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. استجابة 66% من التلاميذ للتدخلات التدريسية.
2. عدم استجابة 34 % من التلاميذ للتدخلات التدريسية.

3. يطلق على التلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخلات بأنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة وأنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

- **دراسة (Foorman. et al., 2001) :**

هدفت الدراسة إلى تقييم تعليم الحروف الهجائية وعملية النطق في نمو مهارة قراءة الكلمات من خلال استخدام طريقة التعليم المباشر.

تكونت عينة الدراسة من 285 تلميذاً اختيروا من ثمان مدارس.

طبق على التلاميذ ثلاث طرق وهي كالآتي:

1. طريقة التعليم المباشر لتوافق الصوت مع الحرف في نص يمكن فك شفرة كلمات وكان التأكيد هنا على توازن الوعي الصوتي مع الأنشطة الأدبية.

2.استخدمت الطريقة الثانية تعليماً مباشر بدرجة أقل في أنماط الهجاء النظامية.

3. التعليم غير المقصود في كونها تعليماً غير مقصود في الشفرة الهجائية الموجودة في نص متصل. ولقد كانت هذه الطريقة محل تركيز أنشطة تنمية هيئة عاملي المقاطعة الخاصة بتعليم القراءة.

توصلت الدراسة إلى ما يلي: أن المدرس دوره كمسهل أو ميسر بدلاً من كونه مديراً للتعلم، وتعليم الأطفال للمعنى يكون عاملاً مركزياً وتكامل القراءة والهجاء والكتابة في أنشطة تعلم القراءة والكتابة الذي يقدم سياقاً للنطق، والتأكيد على التفاعل داخل الفصل والاستجابة للتدخل. والتركيز على التعلم والتقييم المبني على الحقائق التعليمية بدلاً من الاختبارات المبنية على المعايير.

لقد حدث التعليم في كتل من 30 دقيقة كجزء من كتلة فنون اللغة الذي يستمر لمدة 90 دقيقة. كما أن مدرس المستوى 1 يقوم بإعطاء مجموعة صغيرة من الدروس التعليمية من 3 : 5 طلاب لمدة 30 دقيقة كل يوم. أن دقة التعليم كان يتم متابعته أثناء العام المدرسي.

ولقد أشارات النتائج إلى أن التدخل التعليمي المبكر يخلق فرقاً إيجابياً من المستوى الأول والثاني المعرضين للفشل في القراءة. كما أن نوع التعليم يخلق فرقاً في النتائج لدى المتعلم. أن الأطفال الذين يتم تعليمهم بمبدأ الحروف الهجائية تحسنوا في مهارة قراءة الكلمات بمعدل أسرع من الأطفال الذين تعلموا بمبدأ الحروف الهجائية من خلال التعرض

للتدخل: في نطاق التحليل، دعمت عدد من النتائج الأخرى قيمة نموذج التعليم المكثف للقراءة. إن علاقة هذه الدراسة بنموذج الاستجابة للتدخل هو أن النتائج تزيد من قيمة الدرجة الأولى كطريقة للتدخل في مشاكل القراءة. أن طرق القراءة تتكيف مع القطاعات الأخرى والمدارس ويضمن أن الطلاب يتلقوا فرص تعلم ملائمة.

- **دراسة (Foorman &Togesen, 2001) :**

هدفت الدراسة إلى معرفة الوعي الفونيم وفك شفرات القراءة في الدرجة الأولى وأشارة إلى أن العديد من التدخلات المختلفة الخاصة بالقراءة في المراحل الأولية يمكن استخدامها ولكن يجب أن تكون مستندة إلى أدلة أو ذات طابع علمي.

كانت العينة المستخدمة في أربع من المدارس في تكساس، والتي تضمنت برامج قراءة مختلفة، وفترات مختلفة من التعليم، وأحجام مختلفة من المجموعات الصغيرة وكانت هذه التدخلات تعتمد على منهج علمي أي استراتيجيات أثبتت فاعليتها.

توصلت الدراسة إلى أن المدارس الأربع حافظت على أداء مرضٍ في القراءة الأولية، فقد استجاب التلاميذ للتدخل القائم على أساس علمي مع اختلاف فترات التعليم واختلاف أحجام المجموعات الصغيرة مما يدل على أن المرونة في نموذج الاستجابة للتدخل لا يشكل عائق على الباحثين والدارسين بل يساعد على انجاز النموذج كل مدرسة والظروف التي تمر بها.

- **دراسة (Speece & Case, 2001):**

هدفت الدراسة إلى تقييم صلاحية الأساليب البديلة للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في استجابة التلاميذ لبيئة التعلم في التعليم العام. كان عدد التلاميذ (694) في ثلاث مدارس تم متابعته بمعايير قراءة مبنية على المنهج. لقد تم التعرف على الأطفال بأنهم معرضين لخطر الفشل في القراءة وقد كانت التدخلات غير موحدة للتلاميذ.

في الجزء الثاني تلقى الطلاب تدخلاً موحداً لفترة معينة من الوقت (مثلاً 10 أسابيع لعدد من الدقائق (35) بتردد ثابت (يومياً) كما تم تحديد مكان القيام بالتدخل (مثل الفصل أو غرفة المصادر وتم تحديد مؤهلات العاملين القائمين بالتدخل. لقد كان وصف التدخل بشكل محدد وتم ربطه بالأطر النظرية لاكتساب الطفل للقراءة. لقد كانت عمليات التدخل

بروتوكولات معيارية بمعنى أن الطلاب في الدرجة الثانية تلقوا نفسه التدخل وقد أثبتت النتائج استجابة التلاميذ بشكل واضح للتدخل.

في الجزء الثالث تم تسليط الضوء على مستوى مهارة المعلمين وأنشطة تطوير هيئة العاملين. إن هذه الأنشطة اشتملت على دعم مستمر لتحديات حل المشكلات التي واجهها المعلمون. إن الباحثين واجهوا الكثير من الجهود لضمان أن عمليات التدخل كان يتم تسليمها باستمرار. إن سجلات الملاحظة والملاحظين المستقلين في الأجواء التعليمية تم استخدامها لتقييم دقة التدخلات.

- **دراسة (Torgesen , et al., 2001):** استهدفت بحث قوة برنامجين معياريين مقننين للتدخل لدى ذوي صعوبات التعلم:

– تراوحت أعمار التلاميذ بين 8 ، 10 سنوات ، حيث خضعوا لمعالجات من التدخل المكثف المباشر على أساس مدرس لكل تلميذ 1:1 في جلسات مدتها 50 دقيقة ، يفصل بينهما فترة راحة طيلة أيام الأسبوع المدرسي ، وقد استمر برنامج التدخل لمدة تراوحت بين ثمانية وتسعة أسابيع حتى بلغ عدد ساعات التدريس 67,5 ساعة.

– قام البرنامج على استخدام المواد الدراسية المقررة ، وكان تركيز المدرسين على هذه المهام داخل فصل ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختبار هؤلاء التلاميذ ثلاث مرات : بعد التدريب ، وبعد سنة من التدريب، وبعد ثلاث سنوات من التدريب (التدخل) .

– وقد جاءت النتائج مدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل على نحو جوهري ودال، حيث أنتجت أساليب التدريس المستخدمة خلال برنامج التدخل نموًا وتحسنًا هائلاً لدى الأطفال بمعدل يفوق بفروق جوهرية على معدل نمو وتحسن هؤلاء الأطفال خلال ستة عشر شهراً من التدريس السابق لهم في غرفة المصادر.

- **دراسة (Telzrow, McNamara and Hollinger, 2000):**

هدفت الدراسة إلى تقييم التدخل (IBA) القائم على حل المشكلات من خلال الاستشارات المقدمة من قبل المختصين والمعلمين، وهذا التدخل يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

طبقت الدراسة على 227 مدرسة، وقد كانت 90 % من المدارس من المدارس

الابتدائية، حيث قدم للتلاميذ مقياسين للتشخيص، وقد جمع فريق التقييم من هذين المقياسين وصف دقيق للمخاوف التعليمية ومعلومات مهمة تفيد التدخل القائم على IBA .

توصلت الدراسة إلى أن:

1. أن المعدل على (Likert scale) كان متغير مع السلوك المراد قياسه الذي يعطي الأكثر قيمة للمتوسط 4.33/5، وأقل قيم كانت تساوي للمتوسط تساوي 2.18/5 والمتوسط الحسابي للتلاميذ بشكل عام كان يساوي 3.28/5.

2. هناك تقدم ملموس في مستوى التلاميذ وتغير واضح في قدرتهم في حل مشكلات التلاميذ السلوكية والأكاديمية، حيث أن التقدير كان بمعدل 4 من ال 291 للأهداف السلوكية والأكاديمية.

- **دراسة (Vellunino, et al., 2000) :**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التشفير الصوتي والتجزئة الصوتية والقدرة على القراءة بين من هم من الدرجة الثانية والثالثة والذين تم توزيعهم إلى مجموعات قراء عاديين أو ضعفاء. وفي الاختبارات القبلية، كان قراء الدرجة الثانية ذو أداء يماثل قراء المستوى السادس الضعفاء وحتى في جلسات التدريب القصيرة (30 دقيقة لكل 15 و 6 أيام) فإن التلاميذ قد قاموا بتحقيق مكاسب هائلة ولكن القراء الضعفاء لم يتحسنوا بدرجة القراء العاديين نفسها. وبالنسبة للقراء الضعفاء تم ربط الصعوبات في التشفير اللغوي المتميز بالخلل في تخزين واستعادة التمثيلات الصوتية مع نمو اكتساب القراءة.

تعرض القراء الضعفاء إلى معالجات فعالة تم أداؤها بنفس جودة أو بدرجة أفضل من طلاب القراء في المجموعات الضابطة. أن هذه النتائج تساعدنا في فهم كيفية استخدام الموقف التدريسي العلاجي في التمييز بين الطلاب الذين سيحتاجون إلى عمليات تدخل مكثفة لكي يستفيدوا من فرصهم التعليمية.

- **دراسة(Kovaleski, Gickling, Morrow, and Swank, 1999):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير برنامج تدريب هيئة التدريس (IST) على تحصيل التلاميذ في التعليم العام وهل نجح التلاميذ في الدراسات بعد التطبيق، حيث أن هذا البرنامج يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل(RTI)

وقد كانت أسئلة الدراسة كالآتي:

1. هل التلاميذ الذين طبقت عليهم الدراسة، يميلون إلى هذه الدراسة وهل أصبح لديهم تقدماً واضحاً في المهمة، مقارنة بقابلية التلاميذ الآخرين الذين لم تطبق عليهم هذه الدراسة ؟

2. كيف سيكون الصف الدراسي مستواه عالٍ أو منخفض عندما يطبقون البرنامج وإلى أي درجة ؟

طبقت على 492 تلميذاً من 117 (IST) مدرسة، حيث قسمت المدارس إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى 232 تلميذاً والمجموعة الثانية 260 تلميذ، حيث كانت مجموعة المقارنة 273 تلميذ والذين لم يطبق عليهم (IST) من 36 مدرسة لا يطبقون برنامج (IST)، بمتوسط طلابي قدره 1189 تلميذ من كل 153 مدرسة خلال المهمات المراد تطبيقها والتي لها وقت محدد.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. التلاميذ الذين طبق عليهم برنامج (IST) الذي يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل قد أظهروا تقدماً ملموساً ودالاً بعكس التلاميذ الذين لم يطبق عليهم برنامج (IST) الذي يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل (RTI).

2. التلاميذ الذين أعطوا تدخلاً قائماً على برنامج (IST) بنسبة قليلة أظهروا تحسن ضعيف وغير دال مقارنة بالتلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج.

3. المدرسة التي طبقت برنامج (IST) بشكل كبير وواضح، قد تميزت من حيث الأداء الأكاديمي على المدرسة التي طبقت برنامج (IST) بشكل خفيف، وتميزت المدرسة التي طبقت برنامج (IST) بشكل خفيف على المدرسة التي لم تتطبقا برنامج (IST).

- **دراسة (Swanson & Hoskyn, 1999):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الإدراك الصوتي وتمييز الحروف المقدمة ضمن نموذج الاستجابة للتدخل لرفع مستوى أداء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

فقد طبقت على ثلاث مجموعات صغيرة وكانت مدة التدخل 13.3 ساعة على مدار 7 أسابيع تقريباً، وقد تراوحت أعمار التلاميذ بين 8 ، 10 سنوات و جاءت النتائج مدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل على نحو جوهري ودال، حيث أنتجت أساليب التدريس المستخدمة خلال برنامج التدخل نموًا وتحسنًا هائلاً لدى الأطفال بمعدل يتفوق بفروق جوهرية على معدل نمو وتحسن هؤلاء الأطفال خلال 7 أسابيع ولمدة 13.3 ساعة من التدريس السابق لهم ليثبت فاعلية استخدام الإدراك الصوتي وتمييز الحروف لهذه الفئة العمرية ويجب أن يكون التدخل في مجموعات صغيرة.

- **التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت تشخيص وعلاج صعوبات القراءة (تعرف الكلمة) في ظل محك التباعد**

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استقراء النتائج التالية:

- أهمية الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والذي يعتبر من المواضيع المهمة والحرجة الخاصة بصعوبات القراءة، فقد لوحظ بأن الوعي الصوتي من الطرق الفاعلة في تنمية مهارة تعرف الكلمة، وأن الوعي الصوتي يأتي بنتائج فعالة إذا ما كان الطفل في مرحلة رياض الأطفال.
- لا نستطيع الحكم على التلميذ بأنه ذو صعوبات تعلم القراءة من خلال الاعتماد على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي، إلا إذا وصل التلميذ الصف الثالث الابتدائي، وهذا ما يعرقل عملية الكشف المبكر وانتظار ظاهرة انتظار الفشل.
- أهمية التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتلاميذ ذوي مشكلات تعلم القراءة، وهذا لا يمكن التوصل إليه من خلال الاعتماد في التشخيص على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي.
- الاهتمام بالتعلم الفردي القائم على استراتيجيات التعليمات المباشرة وغيرها من الاستراتيجيات الفعالة وذلك لرفع مستوى أداء التلاميذ في مهارات معينة.

- إن ضعف مهارات الوعي الصوتي، هو أهم ما يميز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فأكثر التلاميذ من صعوبات التعلم يعانون من ضعف في الوعي الصوتي، وهو المسئول عن التباعد في أداء التلاميذ على اختبار التحصيل القرائي، فلماذا يتم الاعتماد على محك التباعد الذي يكرس ظاهرة انتظار الفشل، ومن الممكن الاعتماد على نماذج تشخيصية أخرى تشخص التلميذ قبل وصوله إلى مرحلة الخطر، والتي من الممكن خلالها علاج مهارات الوعي الصوتي للوصول إلى تنمية مهارات تعرف الكلمة قبل أن يصل التلميذ إلى الصف الثالث الإبتدائي.
- أكدت الدراسات التي تناولت تنمية مهارات القراءة والتهجي، على فاعلية البرامج العلاجية، مع الاختلاف الواضح في أعمار التلاميذ، وهذا ما يؤكد على أن هؤلاء التلاميذ ليسوا جميعاً تلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة، ويستدل على ذلك من خلال سرعة استجابة التلاميذ للعلاج، مع العلم بتنوع البرامج واختلاف المتدخلين في العلاج واختلاف بيئة التعلم والظروف التي تواجهها البرامج، لذلك يمكن تفسير تلك النتائج بأن أكثر التلاميذ المستجيبين للعلاج لا يعانون من صعوبات تعلم القراءة ولكنهم يعانون من مشكلات في القراءة وعدم معرفتهم للمهارت القرائية بشكل جيد، وهذا ما أدى إلى استجابتهم للعلاج بهذه السهولة وبهذه الفتره القصيرة بعد معرفتهم بالمهارات.

- **التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت تشخيص صعوبات القراءة في ظل نموذج الاستجابة للتدخل**

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استقراء النتائج التالية:

- اتفقت نتائج الدرسات على أهمية التدخلات العلمية القائمة على نتائج البحوث التي يجب أن يتجه تركيزها على الصعوبات النوعية للتلميذ مع تكثيف الجهود حول التعامل مع هذه الصعوبات بصورة مباشرة.
- أن نموذج الاستجابة للتدخل يدعم التعرف المباشر في ظل النماذج التشخيصية على جوانب القوة والضعف لدى التلميذ، وما كشفت عنه

الدراسات التي أجريت على هذا النموذج، هو التأكيد على فاعليـــة نمـــوذج الاستجابة للتدخل في تعرف وتحديد ذوي صعوبات التعلم على نحو يقلـــص من عدد ذوي صعوبات التعلم بنسبة تقارب 60 إلى 70 %.) مثل دراســـة (فتحي الزيات، 2006) ; (Vellunino, et al., 2006) ; (Vaughn, et al., 2003 .

- يكرس نموذج الاستجابة للتدخل المعالجة المباشرة مـــن خـــلال تصـــميمات تدريسية جيدة تكثف التدخل ومن ثم التمييز بين ذوي التفـــريط التحصـــيلي وصعوبات التعلم.
- يتيح هذا النموذج الفرصة للتعرف المبكر على كفايـــة وكفـــاءة التـــدخلات التدريسية بالنسبة للتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي المنخفض، سواءً كـــانوا من ذوي صعوبات التعلم أو ذوي التفريط التحصيلي.
- يصعب في ظل نموذج محك التباعد القائم على التحليل الكمي، معرفة إلـــى أي مدى يكون أداء التلاميذ المستهدفين أعلـــى أو أقـــل مـــن متوســـط أداء التلاميذ الآخرين، حيث أن هذه الدرجات تتأثر ايجاباً أو سلباً بمـــدى جـــودة المدخلات التدريسية من ناحية وكما تتأثر بمدى الانجاز الأكـــاديمي للتلميـــذ من جهة أخرى، مما يؤثر على مصداقية تحديد ذوي صعوبات التعلم وهـــذا ما أثبتته دراسة (فتحي الزيات، 2006) و(Vaughn, et al., 2003).
- إن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل على مجموعة صغيرة أفضل من تطبيقه على مجموعات كبيرة، حيث أثبتت الدراسات فاعلية التدخل إذ كـــان علـــى مجموعات صغيرة وتقدم بشكل منظم، و تدخل مكثف وذو جـــودة عاليـــة و بصوره منهجية علمية وهذا ما أثبتته دراسة (Mcmaster, et al., 2003).
- إن نماذج التحليل الكمي ومنها نموذج التباعد يضيف 40-60 % من أعداد التلاميذ الذين ينطبق عليهم محك التباعد من خلال خطأ التشخيص والتحديد إلى مجتمع ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من انهم ليسوا كـــذلك ومـــن الممكن أن يستجيبوا للتدخلات المندرجة تحت نموذج الاستجابة للتدخل الذي يعتمد في تحديده وتشخيصه وعلاجه على التحليل الكيفي.
- من الممكن تزويد التلاميذ بتدخلات فعالة ومكثفة فـــي وقـــت مبكـــر مـــن

مراحلهم الدراسية، فمن المحتمل جداً أن الكثيرين منهم سوف ينجحون دون الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، حيث إن التربية الخاصة تعاني من الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

- إن نموذج الاستجابة للتدخل ليس مجرد مجموعة من التدخلات ولكنه عبارة عن نموذج نمطي داخل التعليم العام والميادين المتعلقة بالتربية الخاصة، وهو قادر على حل المشكلات ورفع مستوى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم نتيجة لسوء المدخلات.
- إن نموذج الاستجابة للتدخل يتميز ويتفوق على محك التباعد في التشخيص والتحديد والتدخل المبكر، حيث أن محك التباعد يفتقر إلى البيانات الدقيقة التي تفيد المعلم في إتخاذ القرار السريع قبل أن يتم تحويل التلميذ إلى خدمات التربية الخاصة وذلك، بعكس نموذج الاستجابة للتدخل الذي أثبتت الدراسات فاعليته في اتخاذ القرار الملائم في التشخيص والتحديد وذلك، بسبب اعتماده على التحليل الكيفي.
- اتفقت معظم الدراسات على أهمية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم، حيث أن نموذج الاستجابة للتدخل يساعد في حل المشكلات الأكاديمية قبل أن تتفاقم هذه المشكلات وتصبح مشكلات يصعب التغلب عليها.
- تتفق الدراسات السابقة بأن الاعتماد على نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج للتحليل الكيفي في التشخيص والتحديد يقلص من نسبة صعوبات التعلم ومن نسبة تزايدهم وانتشارهم، مما يزيل عبئاً كبيراً على التربية الخاصة من الناحية المادية والمعنوية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- مقدمة
- منهج الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجتمع وعينة الدراسة
- محكات اختيار عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- صعوبات التطبيق
- الأساليب الاحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

مقدمة:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة وإجراءاتها، ومجتمع وعينة الدراسة والشروط التي على ضوئها تم اختيار العينة. كما يتناول الفصل أيضاً عرضاً للأدوات المستخدمة في الدراسة من حيث إعدادها ومحتواها وطريقة تصحيحها، إضافة إلى إجراءات التطبيق الميداني، والأسلوب الإحصائي المستخدم للتوصل إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة ومتغيراتها:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، والذي يهدف إلى التحقق من علاقات العلة بالمعلول، وذلك بتقسيم عدد من الأفراد عشوائياً في مجموعات يعالج فيها متغير مستقل أو أكثر ودراسة أثره على المتغير أو المتغيرات التابعة، ويقوم هذا المنهج على صنع ظروف خاصة بالتجربة من خلال تحكم الباحث بالمتغير المستقل سواء بالكم أو النوع حتى يرى أثر ذلك على المتغير التابع (رجاء أبو علام، 1999).

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** هو التدخل القائم على البرنامج والأنشطة التي أعدها الباحث اعتماد على النماذج التشخيصية المستخدمة في تحديد أنماط صعوبات التعلم لدى أفراد العينة.
- **المتغير التابع:** هو مستوى أداء التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي على اختبار تعرف الكلمة وقراءتها، عقب كل مرحلة من المراحل الأربع المشار إليها.

مجتمع الدراسة والعينة:

يتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبات في القراءة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي في دولة الكويت.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة قبل فرز ذوي صعوبات التعلم من 501 تلميذاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، يمثلون عدداً من المدارس التالية: مدرسة المطوعة منيرة الدخان، والعدان، والملا سعود الصقر، حيث أختيرت المدارس بطريقة عشوائية كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد العينة على المدارس التي اختيروا منها

المحافظة	مبارك الكبير		مبارك الكبير		مبارك الكبير		مبارك الكبير	
المدراس	الملا سعود الصقر		المطوعة منيرة الدخان		العدان		جميع المدارس	
الفصول	الرابع	الخامس	الرابع	الخامس	الرابع	الخامس	الرابع	الخامس
أعداد التلاميذ	92	73	70	63	113	90	252	249
المجموع	165		133		203		501	

الجدول التالي(2)، يوضح خصائص عينة الدراسة من حيث متوسطات مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي والعمر الزمني لكل من تلاميذ الصفين الرابع والخامس بالمدارس الثلاث:

جدول (2) خصائص عينة الدراسة

الصفوف	العدد	مستوى الذكاء		تحصيل مادة اللغة العربية		التحصيل القرائي (تعرف الكلمة)		العمر الزمني	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الرابع	252	103.4	17.17	86.5	12.82	7.42	2.31	9.24	0.62
الخامس	249	102.8	17.52	87.20	11.96	7.44	2.08	10.12	0.56
المجموع	501								

يوضح الجدول السابق ما يلي:

1. تقارب متوسط الصفين الرابع والخامس في مستوى الذكاء العام بشكل كبير، وتقارب الانحراف المعياري أيضا بشكل واضح.
2. تقارب متوسط الصفين الرابع والخامس في التحصيل اللغة العربية والانحراف المعياري.
3. تقارب متوسط الصفين الرابع والخامس في تحصيل القراءة (تعرف الكلمة)، والانحراف المعياري.
4. الفارق بين متوسط الصفين الرابع والخامس في العمر الزمني سنة تقريباً.

محكات اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة المكونة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين شخصهم محك التباعد بناءً على المحكات التالية:

- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط: يتم تحديد ذلك من خلال حصول التلميذ على درجة في اختبار الذكاء غير اللغوي (ترجمة: كمال مرسي، 1998)، يقابل نسبة ذكاء في المدى المتوسط أو أكثر من ذلك، وأن لا تقل نسبة ذكاء التلميذ عن مدى المتوسط.
- التباعد: أن يكون احرافاً دالاً بين درجة الذكاء للتلميذ و التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية والاختبار القرائي لتعرف الكلمة المعد من معلمة المادة.
- أن يشخص التلميذ من قبل معلميه عن طريق(مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، 2007)، بأن التلميذ يعاني من صعوبات في القراءة إما خفيفة أو متوسطة أو شديدة.
- ألا يعاني التلميذ من إعاقات حسية، أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية من خلال الاطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في السجلات المدرسية ومن خلال تقييم المعلم للتلميذ.

أدوات الدراسة:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء (اختبار الذكاء غير اللغوي، ترجمة: كمال مرسي).
- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة(إعداد: فتحي مصطفى الزيات).
- النموذج التشخيصي العلاجي القائم على استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة تعرف وقراءة الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائي (إعداد: الباحث)
- اختبار مهارات تعرف الكلمة وقراءتها للصفين الرابع والخامس الابتدائيين (إعداد: الباحث).
- اختبار تشخيصي لقراءة الحروف الهجائية بأسمائها و أصواتها(إعداد: الباحث).

فيما يلي وصف لهذه الأدوات :

أولاً:اختبار الذكاء غير اللغوي: (ترجمة: كمال مرسي، 1998):

قام بالتقنين الثالث لهذا الاختبار كمال إبراهيم مرسي عام (1998). ويستخدم هذا الاختبار في الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، حيث يقيس الاختبار قدرة المفحوص على التفكير من خلال إدراكه للعلاقات بين مجموعات من رموز أو رسومات مصورة لأشكال هندسية أو أشخاص أو حيوانات أو نباتات أو أدوات وغيرها. ويمتاز الاختبار بميزتين: خلوه من العامل اللغوي وخلوه من العامل المدرسي.

يعد الاختبار ملائماً للتطبيق على الأطفال من سن 6 إلى 14 سنة فأكثر. وهو يتكون من (60) بنداً، ويتكون كل بند من خمسة أشكال: أربعة منها مرتبطة بعلاقة تجعلها متشابهه فيما بينها، ومختلفة عن الشكل الخامس الذي لا يرتبط معها في هذه العلاقة، ولا ينتمي إليها من أي ناحية. ويقوم حل المشكلة في كل بند على إدراك العلاقة التي تربط الأشكال الأربعة، وتمييزها عن الشكل الذي لا يدخل معها في هذه العلاقة. والعلاقة التي تربط بين الأشكال الأربعة هي علاقات تشابه في الحجم أو الشكل أو الجنس أو الوظيفة أو التتابع أو التقابل بين الأضداد أو التسلسل. وعلى المفحوص أن يدرك الأبعاد المجردة للأشكال الخمسة ويصنفها وفق إحدى هذه العلاقات، والبنود متدرجة بالصعوبة.

أ) تطبيق الاختبار:

يفضل التطبيق الفردي على التطبيق الجماعي لأن الفاحص في الحالتين يقوم بشرح التعليمات ومساعدة المفحوص في حل الأمثل التدريبية، ويجيب عن أسئلته واستفساراته حتى يتأكد من استيعابه للتعليمات وفهم العمل المطلوب في الإجابة عن بنود الاختبار. ويستغرق تطبيق الاختبار30 دقيقة، يطلب بعدها الفاحص من المفحوصين وضع القلم، ثم يجمع أوراق الاستجابة.

فيما يلي وصف لإجراءات تقنين هذا الاختبار:

ب) ثبات الاختبار:

تم حساب معاملات ثبات الاختبار بعدة طرق، فقد تراوحت معاملات ثبات نصفي الاختبار بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان بين (0.71) و (0.88)، في حين تراوحت معاملات كرونباخ ألفا بين (0.80) و (0.89)، وهي جميعا تدل على أن اختبار الذكاء غير اللغوي على درجة عالية من الثبات في جميع الأعمار من سن 6 إلى15 سنة للعينات التي شملها التطبيق.

كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بعد التطبيق الأول بحوالي شهر على 212 تلميذا، أعمارهم (6–15)، وكانت معاملات الثبات حوالي (0.84) بالنسبة للدرجة الخام و (0.89) بالنسبة لنسب الذكاء الانحرافية.

تتفق نتائج ثبات الاختبار مع نتائج الثبات الذي حصل عليه رجاء أبو علام وزملاؤه في التقنين الأول والثاني، وهذا يشير إلى أن اختبار الذكاء غير اللغوي مازال على درجة عالية من الثبات في البيئة الكويتية.

ج) صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار تلازميا عن طريق تطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي مع مقياس ستانفورد – بينية الكويت للذكاء على عينة مكونة من56 تلميذا بالصفين الأول والثاني المتوسط وكانت معاملات الارتباط بين نسب الذكاء الانحرافية على المقياسين (0.39)، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى 0.01، ويشير إلى وجود

تلازم موجب بين نسب الذكاء على الاختبارين، لكنها – أي معاملات الارتباط – ليست عالية. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف مفهومي الذكاء الذين يقيسهما الاختباران وطريقة قياسهما.

ثانياً: مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (إعداد:فتحي الزيات،2007):

- تهدف هذه المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطراب أو صعوبات التعلم .
- لقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقدير المعلم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى التلاميذ.
- لذا فإن معرفة المعلم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظته لهذه الخصائص لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- من ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات.

أ. وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الطلاب، بدءاً من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي أو المتوسط)، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي، ونعرض لهذه المقاييس التي تقدمت على النحو التالي:

كل مقياس تقدير منها تتكون من 20 بند (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة

بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا ينطبق. وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم التي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم، وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة لمعاملات التمييز الفارق للبنود أو الفقرات.

يتم حساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود (أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود) وهذه الدرجات الخام يتم تحويلها بعدئذ إلى مئينيات Percentiles وفقاً لأسس إعداد المئينيات.

استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص من التعرف (أي تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على تقدير الخصائص السلوكية التي تعكس مدى تواتر صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم، كما أكدتها الدراسات والبحوث المرتبطة بالمجال.

تتميز المقاييس بطبيعة تقويمية، كما أن لها طبيعة كيفية، حيث إنها تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينكيين لأنماط محددة من السلوك تعكس صعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية، داخل إطار كل من البيت والمدرسة.

هذه التقديرات (أى القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون التلميذ موضوع التقدير) تستخدم للكشف في إطار كمي وكيفي لأنماط سلوك الفرد في المجالات الستة عشر التي تقيسها هذه المقاييس.

تم تحويل هذه البيانات الكمية إلى مئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة. والافتراض الأساسي التي بنيت عليه بطارية مقاييس التقدير هو الحكم على السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات المعرفية المحددة التي يُعتقد أنها ضرورية لكفاءة الأداء المعرفي النمائي والأكاديمي والمهاري، والتي يترتب على أي قصور أو اضطرابات فيها ظهور صعوبات

التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك بأنماطه الثلاثة السمعي والبصري والحركي، والذاكرة، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة في اللغة– المنطوقة والمكتوبة – الرياضيات، والسلوك الاجتماعي والانفعالي.

ب. ثبات مقاييس التقدير التشخيصية:

1. طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباين مفردات مقاييس التقدير، وقد تم إيجاد معامل ألفا على درجات أفراد العينة موزعة وفقاً لكل من العمر الزمني والصف الدراسي، أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الثمانية في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة، فقد كانت بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية تتراوح بين 0.931، 0.971، لمقياس الانتباه، وبين 0.935، 0.975.

2. معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لحساب الثبات بهذه الطريقة يتم حساب معامل الارتباط بن جزئي الاختبار (الفقرات ذات الأرقام الفردية وعددها 10 مفردات، والفقرات ذات الأرقام الزوجية وعددها 10 فقرات)، وقد أتضح أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الثمانية في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة، فقد كانت بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية تتراوح بين 0.927، 0.959 لمقياس الانتباه.

ج. صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم بعدة طرق هي: صدق المحتوى، وصدق التكوين والصدق العاملي، والصدق المحكي. وفيما يلي بيان مدى صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بكل من هذه الطرق:

1) **صدق المحتوى:**

تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي

إليه لأفراد العينة الكلية للدراسة.

حيث أن جميع معاملات الارتباط تزيد عن 0.65، مما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخرى.

2) الصدق البنائي أو صدق التكوين:

للتحقق من الصدق البنائي أو صدق التكوين استخدمنا ثلاث طرق، على النحو التالي:

حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية:

لبيان العلاقات الارتباطية البينية للمقاييس الفرعية الثمانية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات هذه المقاييس.

أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.001، حيث تراوحت قيمها بين (0.611) إلى (0.860).

ثالثاً: النموذج التشخيصي العلاجي القائم على استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة تعرف وقراءة الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين (إعداد: الباحث)

فكرة البرنامج:

يشتمل البرنامج على أليات للتدخل تقدم من خلالها أنشطة قرائية قائمة على نماذج تشخيصية وأنشطة فردية لكل تلميذ من ذوي صعوبات تعرف الكلمة بحسب حاجة التلميذ، وقد تم تحديد حاجة التلميذ من خلال ما يلي:

1. مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات، 2007).
2. اختبارات تعرف الكلمة وتعرف الحروف الهجائية (غير الرسمية) المقدمة من قبل معلمة المادة والباحث.

الهدف العام من البرنامج:

تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي من خلال آليات التدخل والأساليب والطرق متعددة الأنشطة، وذلك بناءً على نماذج تشخيصية لكل حالة.

أسس إعداد البرنامج:

1. اختيرت أنشطة التدخل على أساس الصعوبات النوعية التي يعاني منها كل تلميذ على حدة، وقد تم تعرف الصعوبات من خلال مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (لفتحي الزيات) وأيضاً الاختبارات التشخيصية غير الرسمية التي قدمتها معلمة المادة والباحث، وقد تم اختيار الأنشطة بعد إعادة النظر إلى ما يلي:

أ. حاجة التلميذ للنشاط حيث أنه يعاني من ضعف في بعض مهارات القراءة .

ب. الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد معرفة نواحي القوة والضعف لكل تلميذ.

الجدول (3) يوضح الاختبارات غير الرسمية التي طبقت على التلاميذ لمعرفة جوانب القوة والضعف لديهم لبناء البرنامج، حيث تمت مقارنة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بأقرانهم العاديين في هذه الاختبارات.

جدول (3) الاختبارات غير الرسمية التي طبقت على عينة الدراسة

الاختبار	أسماء الحروف	صوت الحروف الفتحة	صوت الحروف بالضمة	صوت الحروف بالكسرة	يقرأ كلمة مكونة من ثلاث أحرف مع التشكيل	يقرأ كلمة مكونة من ثلاثة وأربعة أحرف مع التشكل	تميز الحرف باللمح السريع	تميز الكلمة باللمح السريع	تميز الكلمة بالتوصيل
درجة الاختبار	28	28	28	28	30	30	10	10	10

قدمت أنشطة البرنامج بحسب حاجة كل تلميذ على حده، وطبقت أيضاً طرق تدريس ثبتت فاعليتها في عدد من الدراسات السابقة، ومن هذه الطرق ما يلي: (طريقة تعدد الحواس – طريقة فيرنالد – طريقة أورتون جلنجهام – طريقة الحاسب الآلي – الطريقة

الكلية – الطريقة الجزئية – الطريقة التوليفية – طريقة الألعاب التعليمية التربوية. وقد تم مراعاة مستوى أساسه أداء التلميذ في كل مرحلة من مراحل البرنامج، ويتم تحديد الأساليب والطرق التعليمية أو تغيرها لتتلاءم مع حاجة التلميذ وأنماط التعلم المفضلة لديه، وإعطاء التلاميذ أنشطة إثرائية منزلية، وتغذية راجعة، وتعزيز فوري للذين تقدم مستواهم في مهارة تعرف الكلمة.

طبيعة التدخل:

يقوم التدخل اعتماد على إعداد الأنشطة مبينة على نماذج تشخيصية تحدد صعوبات تعرف الكلمة لدى تلاميذ عينة الدراسة، من خلال مقياس التقدير التشخيصي والاختبار التتشخيصي.

زمن التدخل:

1. الجلسة 30 دقيقة لكل تلميذ.

2. ثلاث مراحل علاجية، كل مرحلة مدتها أسبوعان و بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ومن ثم مرحلة المتابعة التي قدمت بعد ثلاث أسابيع من التدخل وبذلك يصبح مجموع الجلسات 18 جلسة.

القائم بالتدخل:

معلمة المادة: تقوم بناءً على التشخيص بتطبيق الأنشطة والطرق المحددة لكل تلميذ وفقاً لنتائجه في الاختبارات التشخيصية.

الباحث: يقوم بتوجيه المعلمة وإن لزم الأمر يقوم بالتدخل المباشر في العملية التعليمية من خلال تدريس التلميذ وخاصة في تقديم التعزيز أو تكثيف الأنشطة التعليمية للتلميذ.

الوالدان: الإشراف والمتابعة في البيت، وتحديداً لضمان الاستفادة من الأنشطة الإثرائية، والإشراف والمتابعة يكون من خلال تقديم الأنشطة المنزلية للتلميذ وبعد ذلك يعيدها التلميذ للمعلمة لتقوم بتصحيحها ومكافأة التلميذ معنوياً أو مادياً.

آليات التدخل:

أ- آليات عامة:

تم تقديم أنشطة قرائية لكل تلميذ ذي صعوبات تعرف الكلمة، حيث كان الهدف منها الوصول إلى الهدف العام للبرنامج وهو تعرف 23 كلمة من أصل 30 كلمة مكونة من ثلاثة حروف أو أكثر حيث أن (التلميذ العادي يستطيع تعرف 23 كلمة من أصل 30 كلمة الذي يمثل متوسط العاديين).

ب- آليات نوعية:

أنشطة خاصة تراعي متطلبات كل تلميذ على حدة بحسب نمط الصعوبة التي لديه.

قسمت آليات التدخل النوعية إلى ما يلي:

اختبار قبلي • **اختبار قبلي لمعرفة مستوى التلميذ ذي صعوبة تعرف الكلمة قبل التعرض للبرنامج العلاجي.**
آليات تدخل المرحلة الأولى • **تقدم الاستراتيجيات التربوية العامة الخاصة بالقراءة، والتي قد جربت وتم إثبات فعاليتها لكل التلاميذ في التعليم العام و التعليم الخاص، ومن هذه الاستراتيجيات المختاره (طريقة متعددة الحواس- فيرنالد – جلنجهام)، حيث يقوم معلم التعليم العام بتقديم تلك الاستراتيجيات بصدق وفعالية، و يستخدم التدريبات والأنشطة المختلفة المختارة من البرنامج العلاجي المقترح بحسب صعوبة التلميذ.** • **متابعة وتقييم تطور تقدم التلميذ في تعرف الكلمة بشكل مستمر ومن خلال آلية التدريس المحكم(الرسم البياني)، ويتم ملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق الأهداف المرجوه عن طريق عمل ملف لكل تلميذ ومتابعته.** • **بناءً على ما سبق تعديل وتكييف محدود لأسلوب التعلم والاستراتيجيات التربوية في المرحلة الثانية للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم في مهارة تعرف الكلمة إلى مستوى الاتقان من مثل تطبيق طريقة الاخفاء و الطريقة الكلية و الطريقة الصوتية وغيرها من الطرق.**
آليات تدخل المرحلة الثانية • **التدخل التربوي في هذه المرحلة يكون على أساس الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ من خلال التقييم المستمر الذي يندرج تحت التدريس المحكم، مع تكثيف الأنشطة وتغيير الاستراتيجيات المستخدمة إذا تبين عدم تحسن التلميذ.** • **يتم الإشراف على تقدم التلميذ وتقييم الخطة التربوية الموضوعية ومدى فاعليتها لحل المشكلة من خلال المتابعة المستمرة تحت إشراف المعلمة المختصة والباحث.** • **التدخل التربوي يصمم على انه مساعد للتعليم العام وليس تعويضاً أو إحلالاً له. بمعنى أن التلميذ يستمر في الدراسة بالصف الدراسي مع توجيه الاستراتيجيات المكثفة الموجهه له من خلال أنشطة الفصل الخاص أو غرفة المصادر من مثل الدمج بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية و التنويع بطرق التدريس للوصول إلى أفضل النتائج.**
آليات تدخل المرحلة الثالثة • **التلاميذ الذين لم يصل مستواهم إلى مستوى التلاميذ العاديين بعد أن خضعوا للتدخلات في المرحلة السابقة، تقدم**

لهم أنشطة أكثر تكثيفاً ومعرفة أسلوب التعلم المفضل لديهم وتوظيف أسلوب التعلم المفضل لخدمة التلميذ ورفع مستواه، للوصول إلى أفضل النتائج، والتلاميذ الذين لم يصل مستواهم إلى مستوى الاتقان للبرنامج العلاجي بعد المرحلة الثالثة، من الممكن أن يكونوا تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولا نستطيع الجزم بأن لديهم صعوبات في التعلم ولكنهم بحاجة حقيقية إلى خدمات التربية الخاصة و ذلك بسبب مشكلات في التعلم أو نقص في الدافعية أو غيرها.
آليات مرحلة المتابعة (مرحلة المتابعة) • **متابعة التلاميذ المستفيدين من البرنامج، ومدى ثبات مستوى تحصيلهم القرائي بعد مرور ثلاثة أسابيع من الانتهاء من التدخل، والتلاميذ الذين ينخفض مستوى أدائهم عن أداء التلميذ المتوسط يعتبرون من التلاميذ الذين هم بحاجة لخدمات التربية الخاصة بأنهم قد يكونوا ذوي صعوبات تعلم، وقد لاحظ الباحث تراجع أداء تلميذين بعد استجابتهما للتدخل.**

خطة البرنامج:

المرحلة الأولى

⇩

تقويم مرحلي

⇩

أنشطة إثرائية منزلية

⇩

المرحلة الثانية

⇩

تقويم مرحلي

⇩

أنشطة إثرائية منزلية

⇩

المرحلة الثالثة

⇩

تقويم مرحلي

⇩

أنشطة إثرائية منزلية

⇩

مرحلة المتابعة

آراء المحكمين:

تم عرض البرنامج على 12 محكماً في مجـــال اللغـــة العربيـــة، وذلـــك لتـــدوين الملاحظات حول البرنامج والأنشطة المقدمة للتلاميذ ومدى ملاءمتها، حيث تم الأخذ فـــي الاعتبار آراء المحكمين في تعديل بعض الأخطاء النحوية والصياغات اللغوية.

صدق المحكمين:

يوضح الجدول (4) نسب اتفاق المحكمين لكل نشاط في البرنامج العلاجي

رقم النشاط	الهدف يرتبط بالنشاط	الهدف لا لايرتبط بالنشاط	الصياغة صحيحة	الصياغة غير صحيحة	نسبة الاتفاق في الارتباط	نسبة الاتفاق في الصياغة
1	12	-	11	1	%100	%91,6
2	12	-	7	5	%100	%58,3
3	12	-	11	1	%100	%91,6
4	12	-	12	-	%100	%100
5	12	-	12	-	%100	%100
6	12	-	12	-	%100	%100
7	12	-	12	-	%100	%100
8	12	-	11	1	%100	%91,6
9	12	-	10	2	%100	%83,3
10	12	-	12	-	%100	%100
11	12	-	12	-	%100	%100
12	12	-	11	1	%100	%91,6
13	12	-	10	2	%100	%83,3
14	12	-	12	-	%100	%100
15	12	-	11	1	%100	%91,6
16	12	-	12	-	%100	%100
17	12	-	11	1	%100	%91,6
18	12	-	8	4	%100	%66,6
19	12	-	9	3	%100	%75
20	12	-	9	3	%100	%75
21	12	-	11	1	%100	%91,6
22	12	-	11	1	%100	%91,6
23	12	-	11	1	%100	%91,6
24	12	-	11	1	%100	%91,6
25	12	-	11	1	%100	%91,6
26	12	-	11	1	%100	%91,6
27	12	-	11	1	%100	%91,6
28	12	-	11	1	%100	%91,6
29	12	-	11	1	%100	%91,6
30	12	-	12	-	%100	%100
31	12	-	11	1	%100	%91,6
32	12	-	11	1	%100	%91,6
33	12	-	11	1	%100	%91,6
34	12	-	11	1	%100	%91,6
35	12	-	11	1	%100	%91,6
36	12	-	11	1	%100	%91,6
37	12	-	11	1	%100	%91,6
38	12	-	10	2	%100	%83,3
39	12	-	11	1	%100	%91,6
40	12	-	12	-	%100	%100
41	12	-	11	1	%100	%91,6
42	12	-	11	1	%100	%91,6
43	11	1	9	3	%91,6	%75
44	12	-	11	1	%100	%91,6
45	12	-	10	2	%100	%83,3

رقم النشاط	الهدف يرتبط بالنشاط	الهدف لا لايرتبط بالنشاط	الصياغة صحيحة	الصياغة غير صحيحة	نسبة الاتفاق في الارتباط	نسبة الاتفاق في الصياغة
46	12	-	12	-	%100	%100
47	12	-	12	-	%100	%100
48	12	-	12	-	%100	%100
49	12	-	12	-	%100	%100
50	12	-	11	1	%100	%91.6
51	12	-	11	1	%100	%91.6
52	12	-	11	1	%100	%91.6
53	12	-	11	1	%100	%91.6
54	12	-	12	-	%100	%100
55	12	-	12	-	%100	%100
56	12	-	12	-	%100	%100
57	12	-	11	1	%100	%91,6
58	12	-	12	-	%100	%100
59	12	-	11	1	%100	%91,6
60	12	-	11	1	%100	%91,6
61	12	-	12	-	%100	%100
62	12	-	11	1	%100	%91,6
63	11	1	10	2	%91,6	%83,3
64	12	-	12	-	%100	%100
65	12	-	12	-	%100	%100
66	12	-	12	-	%100	%100
67	12	-	12	-	%100	%100
68	12	-	12	-	%100	%100
69	12	-	12	-	%100	%100
70	12	-	11	1	%100	%91,6
71	12	-	12	-	%100	%100
72	12	-	12	-	%100	%100
73	12	-	12	-	%100	%100
74	12	-	11	1	%100	%91,6

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

1. أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على البرنامج العلاجي بشكل عام كانت جيدة.
2. أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على مدى ارتباط الهدف بالنشاط كانت جيدة.
3. أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على الصياغة اللغوية كانت جيدة.

رابعاً: اختبارات مهارات تعرف الكلمة وقراءتها للصفين الرابع والخامس الابتدائي(إعداد: الباحث):

الهدف من الاختبارات:

تهدف الاختبارات إلى تحديد مستوى التلميذ في تعرف الكلمات المكونة من ثلاثة حروف أو أكثر وقراءتها، مراعياً التشكيل أثناء القراءة، حيث تقدم الاختبارات بعد كل مرحلة من مراحل التدخل لقياس مستوى التلميذ.

وصف الاختبارات:

يتكون الاختبار من ثلاثين كلمة، منها كلمات مكونة من ثلاثة حروف وكلمات مكونة من أربعة حروف أو أكثر متدرجة في الصعوبة، وعلى التلميذ قراءة الكلمات والتعرف عليها مراعياً التشكيل وقراءة الكلمة بصوت مسموع وواضح للفاحص، وقد أعد الباحث ثلاثة اختبارات متكافئة مع هذا الاختبار.

يشير الفاحص إلى الكلمة المراد قراءتها في الاختبار، ومن ثم يقوم التلميذ بقراتها بصوت واضح، وعلى الفاحص وضع علامة صح أمام الكلمة التي قرأت بشكل صحيح وعلامة خطأ أمام الكلمة التي قرأت بشكل خاطئ.

طريقة تطبيق الاختبارات وتصحيحها:

يطبق الاختبار بعد مرحلته على التلاميذ بصورة فردية، وذلك بعد شرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عليه، حيث يقدم الفاحص الاختبار للتلميذ ويشير إلى الحروف الهجائية (كل حرف على حده)، أما بالنسبة لتصحيح الاختبار والمكون من 30 كلمة متدرجة في الصعوبة، فإن المفحوص يعطي درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة على كل كلمة.

صدق الاختبارات:

تم حساب الصدق من خلال ما يلي:

1. صدق المحكمين:

تم عرض الاختبارات على عدد من المحكمين المختصين في المجال، وقد تم تغيير بعض الكلمات من خلال آراء المحكمين حتى وصلت الاختبارات إلى شكلها النهائي.

2. الصدق التلازمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبارات تعرف الكلمـــة، ودرجـــاتهم الكلية في مادة اللغة العربية. والجدول (5) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبارات تعرف الكلمة ودرجاتهم في مادة اللغة العربية

اختبار تعرف الكلمة	تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية	
اختبار تعرف الكلمة (1)	معامل الارتباط	0.993
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	15
اختبار تعرف الكلمة (2)	معامل الارتباط	0.893
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	15
اختبار تعرف الكلمة (3)	معامل الارتباط	0.989
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	15
اختبار تعرف الكلمة (4)	معامل الارتباط	0.731
	مستوى الدلالة	0.002
	حجم العينة	15

يتضح من جدول (5) ما يلي:

1. أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبارات تعرف الكلمة، ودرجاتهم الكلية في مادة اللغة العربية دالة حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.731) و (0.993)، ومستوى الدلالة يتراوح ما بين (0.00) و(0.002)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات اختبارات تعرف الكلمة:

لإيجاد ثبات الاختبار كان تطبيق الاختبار على العينة العشوائية، وقد كانـــت نتـــائج الاختبارات الأربع في تعرف الكلمة متناسقة ومتكافئة عن طريـــق تســـاوي المتوســـطات الحسابية في الاختبارات الأربع وعدم تغير المتوسط الحسابي للتلاميذ بشكل واضح ممـــا يؤكد على تناسق وتكافؤ الاختبارات وثباتها.

تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ في اختبارات تعرف الكلمة، حيث أشارت هذه المتوسطات إلى التكافؤ بين هذه الاختبارات والجدول (6) يوضح لنا تقارب هذه المتوسطات في كل الاختبارات.

الجدول (6) يوضح متوسطات درجات تلاميذ العينة العشوائية على الاختبارات القبلية والبعدية في التعرف على الكلمة.

رقم التلميذ	اختبارالتعرف على الكلمة1	اختبار التعرف على الكلمة 2	اختبار التعرف على الكلمة 3	اختبار التعرف على الكلمة 4
1	23	22	22	23
2	29	30	29	30
3	26	24	25	25
4	28	28	29	29
5	21	20	20	20
6	14	12	13	14
7	28	27	28	27
8	22	23	22	20
9	29	30	29	30
10	15	14	15	14
11	22	12	22	11
12	14	13	12	12
13	27	26	27	13
14	25	25	26	14
15	17	18	17	15
المتوسط الحسابي	22.66	22.33	22.4	22.5

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

تساوي متوسطات أداء التلاميذ في الاختبارات الأربعة الذين لم يتعرضوا لأي تدخل، مما يدل على أن الاختبارات تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

خامساً: اختبار تشخيصي لقراءة الحروف الهجائية بأسمائها و أصواتها (إعداد: الباحث):

وصف الاختبار:

اختبار مكون من 28 حرفاً هجائياً لكل حرف درجة واحدة، والدرجة الكلية للاختبار 28 درجة، وقد طبق هذا الاختبار 4 مرات، الاختبار الأول عبارة عن أسماء الحروف، والاختبار الثاني والثالث والرابع عبارة عن أصوات مع الحركات الفتحة والضمة والكسرة.

الهدف من الاختبار:

تحديد مستوى التلميذ في قراءة الحروف الهجائية والتعرف عليها بأسمائها وأصواتها.

طريقة التطبيق والتصحيح:

يطبق الاختبار على التلاميذ بصورة فردية، وذلك بعد شرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عليه، حيث يقدم الفاحص الاختبار للتلميذ ويشير الفاحص إلى الحروف الهجائية حرف حرف بطريقة عشوائية، ويطلب من التلميذ ذكر أسم الحرف في غضون ثلاث ثوان، وتسجل علامة صح أو خطأ على الورقة بنفس الوقت ومن ثم تسجل درجة التلميذ.

إجراءات الدراسة:

تتمثل إجراءات التطبيق الميداني فيما يلي:

1. اختار الباحث ثلاث مدارس من محافظة مبارك الكبير بشكل عشوائي، وهي مدرسة المطوعة منيرة (بنات) ومدرسة العدان(بنات) ومدرسة الملا سعود الصقر (بنين).
2. طبق اختبار الذكاء غير اللغوي على جميع أفراد العينة الأولية المكونة من 501 تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي.
3. تحديد درجات التلاميذ في مادة اللغة العربية للسنة الماضية وتطبيق اختبار قراءة (تعرف الكلمة) من قبل المعلمة، وذلك لمعرفة أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة حيث كان المتوسط الحسابي للتحصيل العام للغة العربية مرتفع، لذلك لايمكن الاعتماد على التحصيل العام للغة العربية في حساب محك التباعد بسبب ارتفاع النسبة غير الموضوعية في العلامات، وذلك بسبب قانون الترفيع في وزارة التربية (دولة الكويت) والذي تعرف عليه عن طريق إدارة المدرسة، ويقصد به عدم رسوب أي تلميذ في الصفوف الابتدائية إلى أن يصل إلى الصف الخامس الابتدائي.

4. طبقت معلمات الفصل اختباراً غير رسمي في القراءة للتأكد من مستوى التلميذ في القراءة والتأكد من صحة التحصيل العام، فكان المتوسط الحسابي للتلاميذ 4.1 من عشرة في اختبار القراءة غير الرسمي. عليه، استخدم الباحث كل من التحصيل النوعي في القراءة + التحصيل العام في مادة اللغة العربية + الذكاء(IQ +Teacher +Ach) لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل واستبعاد التلاميذ الذين لا ينطبق عليهم محك التباعد.
5. تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال تطبيق محك التباعد، حيث يعد التلميذ من ذوي صعوبات القراءة إذا كان لديه تباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل الكلي لمادة اللغة العربية والتحصيل القرائي من خلال الاختبار المقدم من قبل معلمة المادة في مهارات تعرف الكلمة(إعداد الباحث)، وبناءً عليه، بلغت العينة (45) تلميذاً لديهم تباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبعد تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة استبعد من العينة تلميذان لتصبح العينة 43 تلميذاً، ومن ثم استبعد 13 تلميذاً من العينة وذلك بسبب انتقالهم من المدارس المختارة، لتصبح العينة 30 تلميذاً، طبق عليهم نموذج الاستجابة للتدخل.
6. تحديد الخصائص السلوكية لدى تلاميذ العينة من خلال مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.
7. تم تحديد الحروف الهجائية الأكثر تكراراً عند التلاميذ وهي (ج – د – ذ – س – ش – ض – ط – ظ – ق – ك) من خلال تطبيق اختبارات غير رسمية في قراءة الحروف الهجائية لمعرفة نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ.
8. تطبيق اختبار قبلي في تعرف الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائي وثلاث صور متكافئة له، من خلال ما يلي: تطبيق الاختبار مع صوره المتكافئة على عينة عشوائية وعددها 15 تلميذاً وذلك لمعرفة المتوسط الحسابي للتلاميذ على الاختبار وصوره المتكافئة، حيث أن التلميذ متوسط المستوى تعرف على 23 كلمة مكونة من ثلاث حروف أو أكثر من خلال ثلاثين كلمة وبزمن لا يزيد عن 3 دقائق، أي أن التلميذ العادي يستطيع التعرف على 23 كلمة من أصل ثلاثين كلمة، وأتضح ذلك بعدما احتسب المتوسط الحسابي لاختبار تعرف الكلمة، لعينة عشوائية تشمل

ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

9. تطبيق البرنامج العلاجي بشكل فردي تحت إطار(نموذج الاستجابة للتدخل)، ويختلف البرنامج من تلميذ إلى آخر بحسب احتياج التلميذ للتدخلات. إن هذا البرنامج قائم على عدد من الاستراتيجيات وطرق التدريس، وقد استمر البرنامج لمدة ستة أسابيع بواقع جلسة واحدة ثلاث مرات أسبوعياً، مدة الجلسة الواحدة 30 دقيقة كحد أقصى وكان هذا البرنامج مقسم لثلاث مراحل والتلميذ الذي يستجيب للتدخلات في المرحلة الأولى يخرج من مظلة صعوبات التعلم والذي لا يستجيب ينتقل إلى المرحلة الثانية .
10. تطبيق اختبار بعدي (1) تعرف الكلمة للصفين الرابع و الخامس الابتدائي، بعد المرحلة الأولى لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل.
11. تطبيق اختبار بعدي (2) في تعرف الكلمة للصفين الرابع والخامس الخامس الابتدائي، بعد المرحلة الثانية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل.
12. تطبيق اختبار بعدي (3) في تعرف الكلمة للصفين الرابع و الخامس الابتدائي، بعد المرحلة الثالثة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل.
13. تطبيق اختبار (4) تعرف الكلمة للصفين الرابع و الخامس الابتدائي. يطبق هذا الاختبار في مرحلة المتابعة بعد ثلاث أسابيع من انتهاء التطبيق، لمعرفة التلاميذ الذين انخفض مستواهم بعد استجابتهم للتدخل. هؤلاء التلاميذ لا نستطيع الجزم بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة وقد يكونوا لأن من الممكن أن يرجع سبب انخفاض مستوى التلاميذ عن مستوى الإتقان المتوسط للأسباب التالية:
    1. نقص في دافعية التعلم لدى التلميذ.
    2. عدم استعداد التلميذ للاختبار المقدم له.
    3. الطرق لا تناسب التلميذ، لذلك لم يكن لها الأثر في ثبات مستوى التلميذ.
    4. التلميذ يعاني من إرهاق.

صعوبات التطبيق:

لقد واجه الباحث بعض الصعوبات أثناء عملية التطبيق:

- التنسيق مع الهيئة الإدارية في المدارس وتحديد الوقت الذي يناسب التلاميذ لكل مدرسة على حدة، حيث كانت بعض المدارس تجد صعوبة في إعطاء الباحث بعض الوقت بسبب انشغال المعلمات بالمنهج المدرسي.
- عدم تقديم العون والمساعدة من بعض المدارس في تقليل نصاب جدول معلمة من المعلمات للمشاركة في تقديم البرنامج العلاجي للتلاميذ ومتابعتهم، مما أدى إلى تدخل الباحث وتقديمه الأنشطة.
- غياب بعض التلاميذ عن البرنامج العلاجي، الذي استدعى تأجيل التدخل ليوم آخر.
- عدم تعاون بعض أولياء الأمور مما أدى إلى عدم استفادة بعض التلاميذ من الأنشطة الإثرائية.

الأساليب الإحصائية:

- استخدم الباحث الاكسل و SPSS لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- استخدم الباحث الطريقة اليدوية في تحليل النتائج من خلال مراحل النموذج القائم على أربعة مراحل تبدأ من المرحلة الأولى وتنتهي بمرحلة المتابعة.
- استخدم الباحث التدريس المحكم (Precision Teaching)، الذي يقوم على عمل بروفايلات لمعرفة مدى تقدم أداء كل تلميذ.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث
- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث
- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع
- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

مقدمة:

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة في ضوء التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بعد تطبيق أدوات الدراسة والتي من خلالها تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

السؤال الأول: ما مدى مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) مقارنة بمحك التباعد؟

السؤال الثاني: ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) ؟

السؤال الثالث: ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات القراءة (تعرف الكلمة) كنموذج للتحليل الكيفي مقارنةً بمحك التباعد كنموذج للتحليل الكمي؟

السؤال الرابع: ما مدى ثبات آليات الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة)؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على ما يلي:

" ما مدى مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) مقارنة بمحك التباعد؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم تعرف نتائج مراحل تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام نموذج محك التباعد بين الذكاء والتحصيل، ونموذج الاستجابة للتدخل، والجدول (7) يوضح تلك المراحل.

جدول (7) مراحل تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة عن طريق محك التباعد و نموذج الاستجابة للتدخل

عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وفقاً لمحك التباعد والاستبعاد قبل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل 30	عدد التلاميذ وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل	نهاية المرحلة الأولى		نهاية المرحلة الثانية		نهاية المرحلة الثالثة		مرحلة المتابعة	
		العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط
بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ قبل التدخل لمهارة تعرف الكلمة 11	المستجيبون	11	27.36	5	28.2	6	27	20	26.6
	غير المستجيبين	19	16	14	19	8	18.12	10	18.2

* المستجيبون هم التلاميذ الذين وصل مستواهم إلى مستوى الاتقان.
* الدرجة النهائية (30) ومحك الاتقان (23) درجة.

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

1. وجود فروق واضحة من حيث العدد في تحديد ذوي صعوبات التعلم بين محك

التباعد ونموذج الاستجابة للتدخل، حيث تشير نتائج الدراسة بأن نموذج الاستجابة للتدخل قد قلص عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة وفقاً لمحك التباعد، بأنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث تبين بأنهم لا يعانون حقيقةً من صعوبات تعلم القراءة، ويمكن أن يرجع ضعف التحصيل الدراسي لديهم إلى سوء في المدخلات التدريسية أو نقص في الدافعية نحو التعلم.

2. بعد المرحلة الأولى للتدخل انخفض عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (30 وفقاً لمحك التباعد)، إلى 19 تلميذاً.

3. بعد المرحلة الثانية للتدخل انخفض عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من 19 إلى 14 تلميذاً نتيجة لتحقيق عدد 5 تلاميذ ووصولهم لمستوى التلاميذ العاديين بناءً على آليات وأنشطة التدخل في هذه المرحلة.

4. بعد المرحلة الثالثة للتدخل انخفض عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من 14 إلى 8 تلاميذ نتيجة لتحقيق 6 تلاميذ للمستوى العادي بناءً على آليات وأنشطة التدخل في هذه المرحلة.

5. بلغ عدد التلاميذ الذين استجابوا للتدخل 22 تلميذاً. إلى أنه بعد مرحلة المتابعة والتي توقف خلالها تقديم التدخل العلاجي، تبين انتكاس تلميذين، حيث لم يحافظوا على مستوى الاتقان 23 درجة في اختبار تعرف الكلمة، ولكن لا يمكن الجزم بأن التلميذين الذين انخفض مستواهم بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة، وذلك لأن من الممكن أن يكون الانخفاض عائد إلى عدم ملاءمة التدخل العلاجي أو عدم استعداد التلميذين من الناحية الصحية أو النفسية للاختبار الذي طبق عليهم في مرحلة المتابعة.

6. بلغ عدد غير المستجيبين 8 تلاميذ، الذين لم يصلوا لمحك الاتقان.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج التحليل المتعلقة بهذا السؤال، بأن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل المكون من ثلاث مراحل في هذه الدراسة، قد قلص عدد التلاميذ الذين شخصوا من قبل نموذج محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة بنسبة 66,66% حيث استجاب للتدخل عشرون تلميذاً من أصل ثلاثين تلميذاً، ويعد ذلك مؤشراً على مدى فاعلية نموذج

الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي وعلى التشخيص الدقيق لكل تلميذ على حـــده، حيث اشتمل نموذج الاستجابة للتدخل على تطبيق عدد من الاستراتيجيات التعليمية التـــي أثبت فاعليتها في دراسات سابقة. إضافةً، يؤكد هذا النموذج على مراعاة أنمـــاط الـــتعلم المفضلة لدى التلميذ، حيث تم استخدام أساليب تدريس مثل الطريقـــة متعـــددة الحـــواس وفيرنالد وأورتون جلنجهام والحاسب الآلي والألعاب التربوية، والتي تم تغييرها من حين لآخر بناءً على أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة، ووفقاً لأســـلوب التـــدريس المحكـــم (Precision Teaching). إن هذا الأسلوب يؤكد على عدد من المبـــادئ، كمـــا يشـــير لها (Lindsley, 1971) فيما يلي:

- التلميذ هو الذي يعبر بشكل أفضل عن مستواه الأكاديمي، وذلك لأنه عندما يتقـــدم التلميذ في التعلم فهذا يعني بأن طريقة التدريس ملائمة له، ولكن إذا لم يتقدم التلميذ فهذا يعني ضرورة استخدام أساليب تدريسية مختلفة. إن التقدم الحقيقي فـــي تعلـــم التلميذ هو المقياس الصادق والحقيقي للنجاح أو الفشل لأي طريقة تعليمية.
- التركيز المباشر على السلوك القابل للملاحظة، وذلـــك للحصـــول علـــى صـــورة واضحة ودقيقة حول تعلم التلميذ.
- يتم التركيز في التدريس المحكم على قياس السلوك أو معدل حـــدوث الاســـتجابة، بمعنى آخر كم استجابة صحيحة أجاب عنها التلميذ خلال وقت محدد.
- استخدام الرسم البياني لقياس مدى تقدم التلميذ، حيث يوضح الإجابات الصـــحيحة والخاطئة ومستوى الإتقان ومستوى التلميذ قبل التدخل العلاجي وطريق التدريس. يجب على المعلم تعرف تأثير البيئة على سلوك التلميذ، وبذلك يســـتطيع أن يهيـــئ الظروف القبلية والبعدية والآنية التي تشكل السلوك.
- معرفة ما يقوم به التلميذ حالياً يسهل على اتخاذ القراروتحديد الإجراءات العلاجية للتلميذ (in, Bender, 2002) .

فإن التدريس المحكم يقوم بدوره في تقديم طرق تدريسية، للتلاميذ و تنميـــة أدائهـــم وتقيّمها بشكل مستمر، وقد تم وضع أهداف عامة لجميع تلاميذ العينة وملاحظة تقدم كـــل تلميذ على أساس مدى تحقيق تلك الأهداف عن طريق عمل ملف لكل تلميذ ومتابعته، وتم رصد تقدم التلاميذ وتقدم مستواهم بشكل مستمر.

إضافةً، لقد روعي تقديم التدخلات العلاجية أهمية تقدم كل تلميذ في العملية التعليمية وفقاً لسرعته وقدراته العقلية، فكل تلميذ يتقدم مستواه وينجز مهمته وفقاً لسرعته و تقدم له أنشطة إثرائية بهدف التأكيد على اتقان المهارة وتحفيز وتعزيز التلميذ لزيادة دافعيته، في حين تقدم أنشطة بديلة تتصف بالبساطة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التعلم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Bollman, et al., 2007)، ودراسة (فتحي الزيات، 2006)، ودراسة (Vellunino, et al., 2006)، ودراسة (Ardion, et al., 2005) ، ودراسة (O'Connor, et al., 2005)، ودراسة (Vaughan, et al., 2003)، ودراسة (Foorman, et al., 2001)، ودراسة (Torgesen, et al., 2001)، ودراسة (Swanson & Hoskyn, 1999)، وذلك من حيث استجابة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للتدخل، مما قلص من نسبة التلاميذ الذين كشف عنهم نموذج محك التباعد بأنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة والتأكيد على مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بمحك التباعد.

تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Mcmaster, et al.,2005) التي استخدمت نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال دراسة أجريت لأربع فئات تصنيفية ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة معتمدة على ثلاثة تدخلات، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالةً إحصائيةً في القراءة بين المجموعات الثلاث التي استخدمها طريقة التعليم المدعومة بالأقران (PALS). ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى أن التدخلات لم تكن ذات تأثير واضح على المجموعات الكبيرة، حيث أن كلما كان التدخل لمجموعة صغيرة لاستخدام التعلم التعاوني بين التلاميذ أو يكون التعليم فردياً كان أفضل في تحقيقه للأهداف المرجوة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على ما يلي:

"ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض حساب فاعلية التدخل في كل مرحلة بعرض المراحل الثلاث لعملية التشخيص وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل في جدول يقيس الفاعلية من خلال الاعتماد على المتوسط وجدول آخر يقيس الفاعلية من خلال الاعتماد على العدد.

الجدول (8) مستوى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص وفقاً لمعادلة قياس الفاعلية من حيث المتوسط (م بعدي – م قبلي ÷ م قبلي × 100=)

نموذج التباعد		نموذج الاستجابة للتدخل						مرحلة المتابعة	
العدد	المتوسط للعينة قبل التدخل	فاعلية المرحلة الأولى		فاعلية المرحلة الثانية		فاعلية المرحلة الثالثة		العدد	
30	11	العدد 11	النسبة 27.3– 11.9÷11.9×100= 129.4	العدد 5	النسبة 28.2–17.6÷17.6×100= 60.22	العدد 6	النسبة 27.6– 20.5÷20.5×100= 34.6	22	اصبح العدد 20 تلميذاً بعد انتكاسة تلميذين

* الدرجة النهائية 30

يتضح من الجدول السابق فاعلية المراحل الثلاث من خلال معادلة قياس الفاعلية من حيث المتوسط حيث تبين مايلي:

أ. فاعلية المرحلة الأولى هي 129.4، وذلك يدل على تقدم مستوى التلاميذ بشكل واضح.

ب. فاعلية المرحلة الثانية هي 60.22، وذلك يدل على تقدم مستوى التلاميذ.

ت. فاعلية المرحلة الثالثة هي 34.6، وذلك يدل على تقدم مستوى التلاميذ وفعالية هذه المرحلة.

جدول (9) يوضح مستوى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص وفقاً لمعادلة قياس الفاعلية من حيث العدد

ذوو صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على محك التباعد والاستبعاد في التشخيص	المرحلة الأولى وعدد التلاميذ المستجيبين للتدخل	المرحلة الثانية وعدد التلاميذ المستجيبين للتدخل	المرحلة الثالثة وعدد التلاميذ المستجيبين للتدخل	مرحلة المتابعة وعدد التلاميذ الذين لم يتغير أداؤهم والتلاميذ المنتكسون
30	11	5	6	التلاميذ الذين لم يتغير أداؤهم 8 والمنتكسون 2
الفاعلية	%36.66=100×30÷11	%16.6=100×30÷5	%20=100×30÷6	استجاب للتدخل ما يقارب 73.3% في العينة وبعدما انتكس تلميذان أصبحت النسبة 66.66%

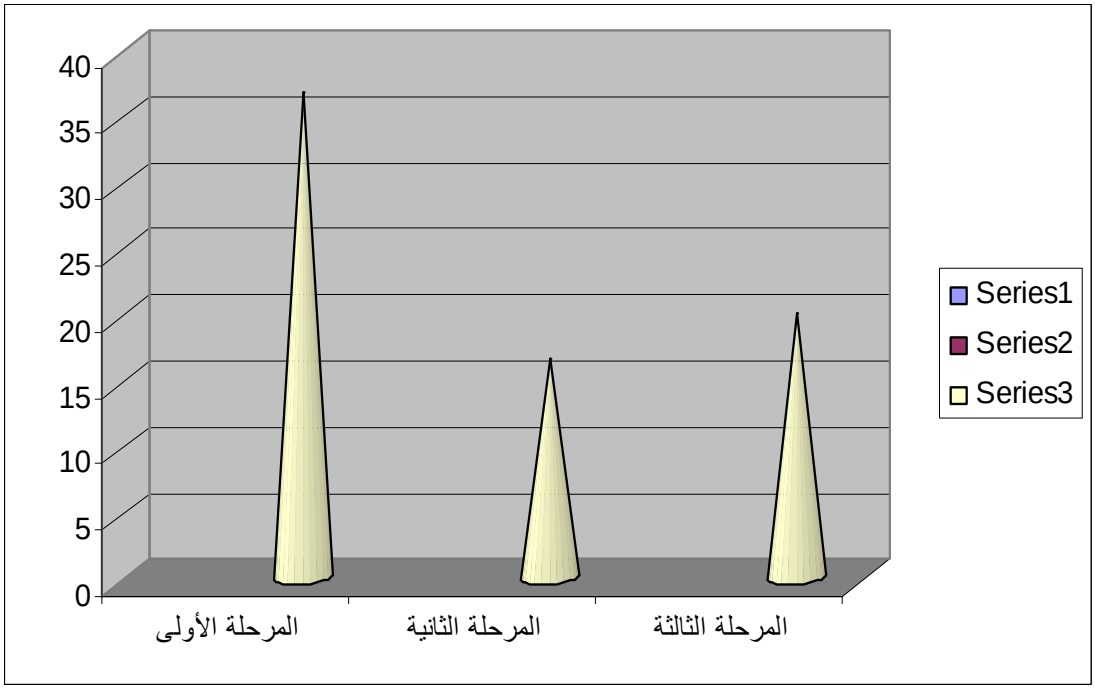
يتضح من نتائج العرض للجدول السابق ما ياتي:

1. فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص من خلال المرحلة الأولى، حيث استجاب للتدخل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفقاً لمحك التباعد 36.66%، وهذا يدل على فاعلية المرحلة الأولى في التشخيص الدقيق حيث اعتمدت على التحليل الكيفي في تشخيص التلاميذ.

2. فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص من خلال المرحلة الثانية حيث استجاب للتدخل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفقاً لمحكي التباعد والاستبعاد ما يقارب 16.66% وهذا ما يدل على فاعلية المرحلة الثانية في التشخيص الدقيق حيث اعتمد على التحليل الكيفي في التشخيص.

3. فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص من خلال المرحلة الثالثة، حيث استجاب للتدخل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وفقاً لمحكي التباعد والاستبعاد 20%، وهذا يدل على فاعلية المرحلة الثالثة في التشخيص الدقيق حيث اعتمد على التحليل الكيفي في التشخيص، ليصبح مجموع المستجيبين للتدخل 73.3%.

4. في مرحلة المتابعة أنتكس تلميذان من المستجيبين، لتصبح فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص 66.66%، من تلاميذ صعوبات التعلم بعد الانتهاء من المراحل الثلاث ومرحلة المتابعة، وذلك بسبب انتكاس تلميذين في مرحلة المتابعة.



شكل (2) يوضح مدى فاعلية التشخيص في مراحل نموذج الاستجابة للتدخل

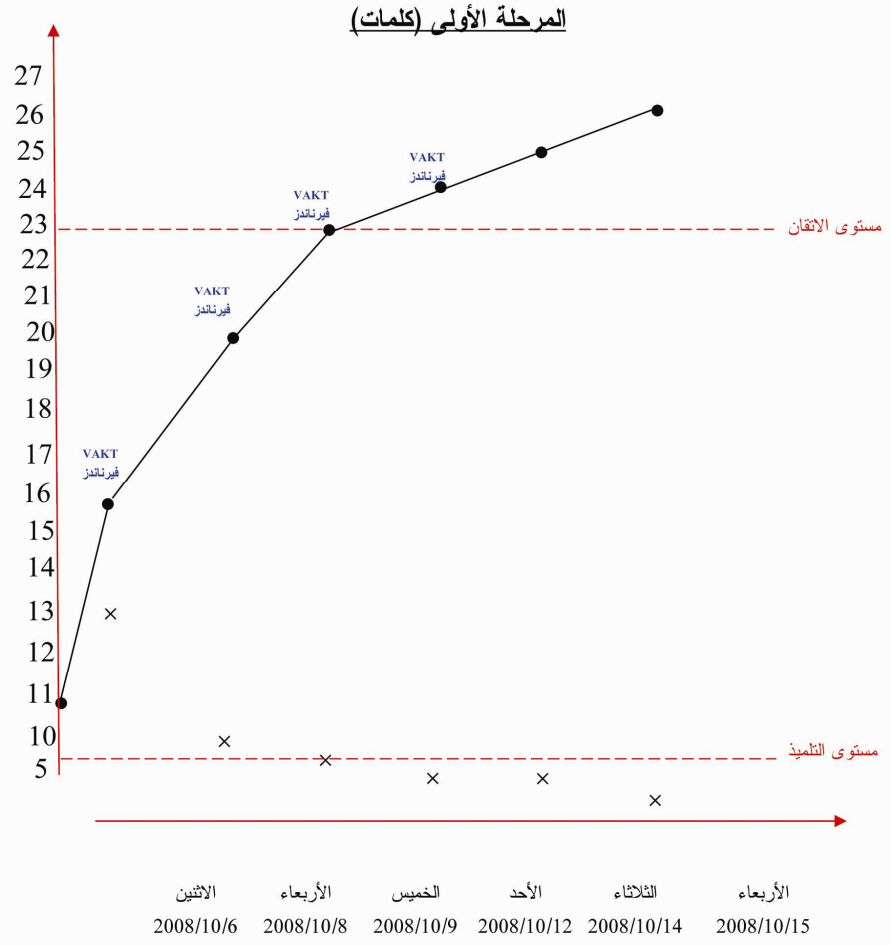
لمزيد من التوضيح قام الباحث بعرض لمستوى تلميذين يعانيان من صعوبات، استجاب كل منهما للتدخل في المرحلة الأولى:

وصف للتلميذ رقم (24):

1. يعاني من صعوبات خفيفة (حددت بأنها خفيفة من خلال مقاييس التقدير التشخيصية)، حيث استجاب للتدخل في المرحلة الأولى.
2. قدم للتلميذ طريقة لمعالجة الصعوبة لديه وهي طريقة الحواس المتعددة وطريقة فيرنالد، وقد وصل مستواه إلى مستوى التلميذ العادي، فقد استجاب بشكل واضح للتدخل حيث أوضح الاختبار القبلي بأنه مستواه الفعلي 10 من 30 درجة وبعد التدخل وتطبيق الاختبار البعدي وصل مستواه إلى 27 درجة وهذا يدل على فاعلية الطرق المستخدمة، وبأنه تلميذ لا يعاني من صعوبات ولكن من ضعف في التعليم.
3. لقد كان تلميذ نشط جداً حيث ساعد المعلم للوصول إلى الهدف المراد وقد طبق على التلميذ الاختبار البعدي رقم (4)، لمعرفة ثبات فاعلية التدخل، وقد تبين ثبات فاعلية التدخل بعدما حصل التلميذ على مستوى أعلى من المتوسط في الاختبار البعدي(4).

رقم التسلسل (24)

المرحلة الأولى (كلمات)



يتضح من الرسم ما يلي:

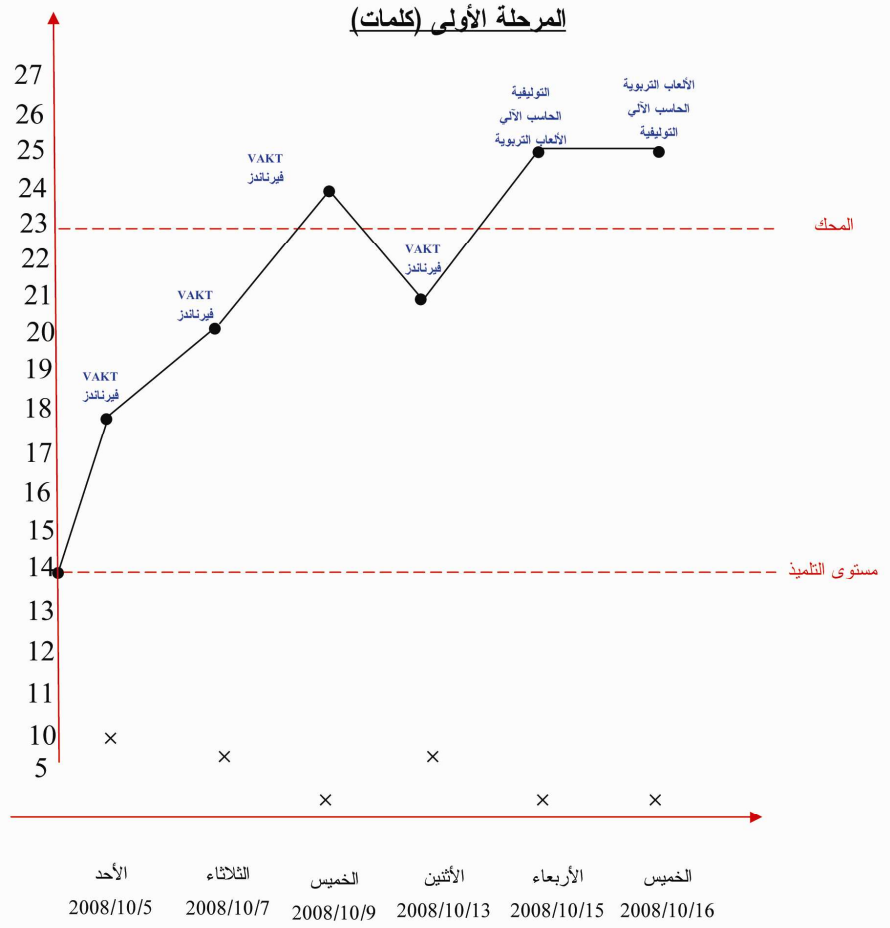
1. بأن أخطاء التلميذ قد قلت بعد التدخل، حيث كان التلميذ يخطئ بقراءة 13 كلمة ورمز الأخطاء في الرسم يمثل (×)، وأن مستوى التلميذ وقدرته على قراءة الكلمات قد ازدادت، حيث كان التلميذ يستطيع قراءة 11 كلمة وقد استطاع قراءة 26 كلمة بعد التدخل ورمز الإجابات الصحيحة في الرسم تمثل (*).
2. كان التدخل بموجب 6 جلسات في الأسبوع إلى أن تمكن التلميذ من الوصول إلى مستوى الإتقان وقد دونت تواريخ الجلسات والأيام في الرسم.
3. المحك هو 23، وقد دونت فوق كل جلسة عدد الأخطاء والإجابات الصحيحة والطرق المستخدمة.

وصف للتلميذة رقم (3):

1. تعاني من صعوبة خفيفة (حددت بأنها خفيفة من خلال مقاييس التقدير التشخيصية)، حيث استجابت للتدخل في المرحلة الأولى.
2. كان مستواها في الاختبار القبلي 14 درجة من ثلاثين وبعد التدخل حصلت التلميذة على 26 درجة من ثلاثين، درجة مما يعبر على استجابتها للتدخل.
3. بعد تقديم طريقة فيرنالد وطريقة متعددة الحواس، ولكن لم تنجح هذه الطرق بالوصول بالتلميذة إلى المستوى المراد، حيث انتكس مستوى التلميذة بعد الإجازة، لذلك غير الباحث الطرق المستخدمة لعدم تقبل التلميذة للطريقة التدريسية وعدم استجابتها للتدخل بشكل كبير، وتم تغيير التدخل للارتقاء بمستوى مهارة تعرف الكلمة لديها، فقد قدم للتلميذة طريقة الحاسب الآلي وطريقة الألعاب التعليمية التربوية والطريقة التوليفية التي تعتمد على الطريقة الكلية والجزئية معاً، حيث أبدت التلميذه ارتياحاً كبيراً لهذه الطرق مما جعل التلميذة تصل إلى المستوى المراد.
4. لقد طبق على التلميذه الاختبار البعدي رقم (4)، لمعرفة ثبات فاعلية التدخل، وقد تبين ثبات فاعلية التدخل بعدما حصلت التلميذة على مستوى أعلى من المتوسط في الاختبار البعدي رقم (4) في مرحلة المتابعة التي خضع لها جميع التلاميذ المستجيبين للتدخل. الرسم البياني (5) يوضح مدى تقدم التلميذ للتدخل.

رقم التسلسل (3)

المرحلة الأولى (كلمات)



يتضح من الرسم ما يلي:

1. بأن أخطاء التلميذة قد قلت بعد التدخل، حيث كانت التلميذة تخطئ بقراءة 10 كلمات ورمز الأخطاء في الرسم يمثل (×)، وأن مستوى التلميذة وقدرتها على قراءة الكلمات قد ازداد، حيث كانت التلميذة تستطيع قراءة 14 كلمة وقد استطاعت قراءة 25 كلمة بعد التدخل ورمز الإجابات الصحيحة في الرسم تمثل (*).
2. كان التدخل بموجب 6 جلسات في الأسبوع إلى أن تمكنت التلميذة من الوصول إلى مستوى الإتقان وقد دونت تواريخ الجلسات والأيام في الرسم.
3. المحك والذي يقصد به مستوى التلميذ العادي هو 23 موضح في الرسم.
4. كل جلسة مدون فوقها الأخطاء والإجابات الصحيحة والطرق المستخدمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني بأن نموذج الاستجابة للتدخل أثبت فاعليته في تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة(تعرف الكلمة)، من خلال المراحل التشخيصية الثلاث باتباع أسلوب التحليل الكيفي، بحيث استجاب بعد الانتهاء من تلك المراحل ما يقارب(66.66%) من التلاميذ الذين كشف عنهم نموذج محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم القراءة، وقد استجاب بعض التلاميذ للتدخلات التدريسية في المرحلة الأولى والبعض في المرحلة الثانية والبعض في المرحلة الثالثة بنسبة اجمالية 73%. وبعدما أنتكس تلميذان في مرحلة المتابعة تغيرت النسبة إلى 66.66%.

يدل ذلك على تقدم مستوى التلاميذ وفعالية هذه المرحلة ويبرر الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل وفاعلية المراحل الثلاث في النموذج والذي من المفترض أن يتمثل في التدخل المبكر ليعطي نتائج أفضل، والذي قام بدوره في هذه الدراسة حيث قلل بشكل واضح من مشكلات القراءة لدى التلاميذ وهذا التدخل تم من خلال الاعتماد على التشخيص التدقيق الذي يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل الذي ينقسم إلى جانب وقائي وجانب علاجي؛ وهذه التدخلات الوقائية والعلاجية ساعدت على تكوين بيانات مهمة للباحث استطاع من خلالها استعمال أسلوب التحليل الكيفي القائم على توجيه التلاميذ، وإرشادهم بشكل صحيح من خلال التشخيص الدقيق لكل تلميذ، بحيث تمت عملية التدخل لمعالجة الصعوبات عن طريق استخدام طريقة الحواس المتعددة وطريقة فيرنالد، وقد استخدمت التغذية الراجعة والأنشطة الإثرائية والتعزيز الفوري حتى يصل مستوى التلميذ إلى مستوى التلميذ العادي، بالإضافة إلى الأطر التي اتبعها الباحث كالتوجيه الأساسي، والمتمثل في منع الإخفاق وتعزيز التعلم لدى التلاميذ بحيث يتم تقديم تدخلات فعالة، وتقديم توجيه وإرشاد من قبل المعلمة على أساس علمي، بالإضافة إلى طريقة تعامل الباحث مع التحديات التوجيهية والعوائق التي كان لها الدور الكبير في معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلال إعطائهم التعليمات على شكل مجموعات صغيرة وبشكل فردي، واستخدامه الطرق التدريسية التي أثبتت فاعليتها مثل طريقة الحاسب الآلي، وطريقة الألعاب التعليمية التربوية، والطريقة التوليفية التي تعتمد على

الطريقة الكلية والجزئية معاً والتي بدورها ساهمت في تسريع عملية التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدات أكثر تركيزاً، كذلك جودة المدخلات التدريسية العلمية وأسلوب التعلم التعاوني من خلال بعض الألعاب التربوية في ظل المعززات السلوكية الملائمة. كذلك كان لمشاركة أولياء الأمور والإداريين لتحقيق النمو المطلوب خلال عملية التدخل دوراً كبيراً في فاعلية نموذج الاستجابة الذي تم استخدامه، واستمرار استثارة الدافع للإنجاز، ودعم عملية التدخل، من حيث التطبيق المنظم للتدخلات العلمية، والقياس المنظم لاستجابات التلاميذ للتدخلات العلمية المختلفة، بالإضافة إلى فعالية أسلوب التوثيق الذي اتبعه الباحث من حيث وضع خطة مناسبة لوقت التدخل المناسب لكل مرحلة من المراحل الثلاث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع و دراسة (Bollman, et al., 2007)، ودراسة (Ardoin, et al., 2005)، ودراسة (Doug Fuchs & Lynn Fuchs, 2005)، ودراسة (O'Connor, et al., 2005)، ودراسة (Thompson, & Hickman, 2003)، ودراسة Vaughn et al , 2003 ،ودراسة (Torgesen, et al 2001)، وذلك من حيث استجابة التلاميذ للتدخل في المراحل الثلاث ومدى فاعلية كل مرحلة في التشخيص في نموذج الاستجابة للتدخل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على ما يلي:

" ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة)، كنموذج للتحليل الكيفي مقارنة بمحك التباعد كنموذج للتحليل الكمي؟"

تم بايجاد المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، من خلال تطبيق الاختبار القبلي والبعدي للمراحل العلاجية الثلاث وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل، الجدول (10) يبين نتائج التحليل لتلك المراحل.

جدول (10) مدى استجابة التلاميذ للعلاج في كل مرحلة وفي نموذج الاستجابة للتدخل

نموذج الاستجابة للتدخل	المرحلة الأولى			المرحلة الثانية			المرحلة الثالثة			مرحلة المتابعة	
	ق	ب		ق	ب		ق	ب			
المتوسط	11.9	27.3		17.6	28.2		20.5	27.6			
المستجيبون			11			5			6		
النسبة			36.66			16.7			20	% 73.30	بعد مرحلة المتابعة انتكس تلميذان وأصبحت النسبة 66.66%
خرج من مظلة صعوبات التعلم 22 تلميذا (73.30%)، وبعد مرحلة المتابعة انتكس تلميذان لتصبح النسبة 66.66%											

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

1. استجابة 11 تلميذ للتدخل العلاجي في المرحلة الأولى وقد كان المتوسط الحسابي قبل التدخل 11.9 وبعد التدخل أصبح المتوسط الحسابي 27.3 وهذا يدل على ارتفاع مستوى التلاميذ بعد التدخل والذي يؤكد على فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2. استجاب 5 تلاميذ للتدخل العلاجي في المرحلة الثانية وقد كان المتوسط الحسابي قبل التدخل 17.6 وقد أصبح بعد التدخل العلاجي 28.2 وهذا يدل على ارتفاع

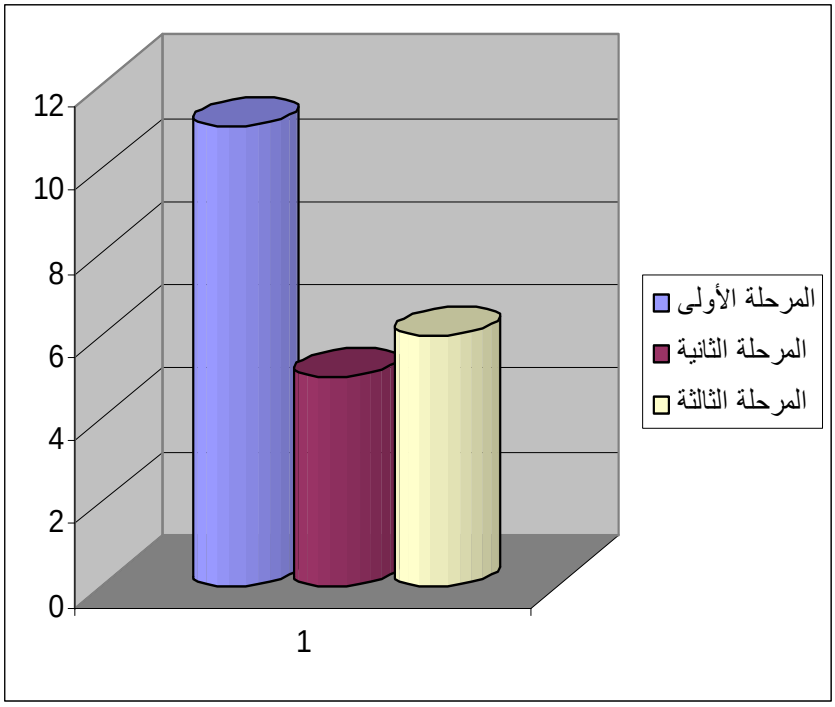
مستوى التلاميذ بعد التدخل والذي يؤكد على فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3. استجاب 6 تلاميذ للتدخل العلاجي في المرحلة الثالثة وقد كان المتوسط الحسابي قبل التدخل 20.5 وقد أصبح بعد التدخل العلاجي 27.6 وهذا يدل على ارتفاع مستوى التلاميذ بعد التدخل والذي يؤكد على فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4. نسبة التلاميذ الذين استجابوا للعلاج من خلال التدخل (66.66%)

5. نسبة الذين انتكسوا بعد التدخل 2÷22×100 = 9.09%

لذلك نستطيع القول بأن نموذج الاستجابة للتدخل ذا فاعلية واضحة في علاج ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمحكي التباعد والاستبعاد. ولمزيد من التوضيح قام الباحث بالتمثيل البياني لعدد التلاميذ المستجيبين للتدخل من خلال المراحل الثلاث وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل والرسم رقم (4) يوضح ذلك.



الشكل (3) يوضح لنا عدد التلاميذ المستجيبين للعلاج من خلال مراحل نموذج الاستجابة للتدخل

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

كشفت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث عن تمتع نموذج الاستجابة للتدخل بفاعلية واضحة في علاجه لذوي صعوبات التعلم مقارنةً بمحك التباعد، ويعزو الباحث ذلك لكون نموذج الاستجابة للتدخل يعتمد على ثلاث مراحل علاجية تعتمد بشكل مباشر على التشخيص، بالإضافة إلى استخدامه لكل الأنشطة المتاحة بشكل علمي من خلال اعتماده على المعلومات والبيانات الكيفية التي تم جمعها من خلال مرور التلميذ بعدد من المراحل لاتخاذ القرار المناسب، بالإضافة إلى أن نتائج نموذج الاستجابة يخلق إحساساً بالارتياح بين القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على التحليل الكيفي لها مردود ملموس، على عكس محك التباعد الذي تعتمد قراراته على التحليل الكمي لاعتماده على النتائج الكمية البحتة، وكذلك احتواء نموذج الاستجابة على خصائص سلوكية وملامح تشخيصية نوعية، وعامة ومميزة، وربطه بين شدة أو حدة التباعدات داخل الفرد وبين آليات الاستجابة للتدخل، بالإضافة إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل يمتاز عن غيره من النماذج بأنه يعتمد اعتماداً كلياً على علاج القصور عند التلميذ، عن طريق تصميم برنامج علاجي قائم على التشخيص الدقيق لكل تلميذ على حدة، مما جعل النموذج أكثر فاعلية و دقة.

بينما نموذج محك التباعد يمثل ضعف القيمة التنبوئية لنماذج التباعد بين الاستعداد والتحصيل الدراسي في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم، بحيث باتت هذه النماذج في الغالب محل شك (فتحي الزيات، 2008)، بالإضافة إلى تعدد أنماط نماذج التباعد التي لا تحدد بشكل قاطع أولئك التلاميذ الذين يعتقدون أنهم في حاجة ماسة إلى خدمات التربية الخاصة، وذلك بسبب التناقض في نموذج محك التباعد، والمتمثلة بعدم الالتزام بقاعدة محدد في قياس الذكاء، وعدم القدرة على قياس التقدير التحصيلي بشكل دقيق وبشكل موضوعي، حيث يتأثر التشخيص والتحديد عند استخدام نموذج محك التباعد بالظروف البيئية، بالإضافة إلى أنه لا يقوم على التدخل المبكر للحالة؛ بل ينتظر حتى حصول الفشل لدى التلميذ وهذا ما يسمى بظاهرة انتظار الفشل الذي يتسم به نموذج محك التباعد، وبعد ذلك يتم التدخل للعلاج مما يتعارض مع فلسفة الكشف المبكر، بالإضافة إلى تعامله مع

الأرقام الكمية حتى تتم عملية التقييم، بالإضافة إلى أن صيغ التباعد المتبعة بنموذج محك التباعد تؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات ينقصها الثبات والصدق، كما أن أدوات التقدير الملائمة للتشخيص والتحديد لمحك التباعد غير متاحة لجميع الأعمار الصفية، ومجالات التحصيل أو الأداء الفعلي، حيث لا يوجد أدوات تشخص للأطفال ما قبل المدرسة والطلبة المراهقين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ودراسة (Bollman, et al., 2007)، ودراسة فتحي الزيات (2006)، ودراسة Doug Fuchs & Lynn Fuchs) 2005) ودراسة (Vaughn et al., 2003) ، ودراسة (lyon.et al,2001)، وذلك من حيث فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين كشف عنهم محك التباعد بأن لديهم صعوبات تعلم القراءة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع والذي ينص على ما يلي:

"ما مدى ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة)؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع قام الباحث بحساب عدد التلاميذ المستجيبين، ونسبة التحسن، وعدد حالات الانتكاس، ونسبة الثبات لآليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذلك للمراحل الثلاث وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل، والجدول رقم(11) يبين مدى ثبات آليات التدخل.

يوضح جدول (11) نسبة ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة.

عدد التلاميذ	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة				مرحلة المتابعة			
–	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	انتكس	الثبات	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	انتكس	الثبات	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	انتكس	الثبات	العدد	انتكس	الثبات
30	11	36.66	0	%100	5	16.7	0	%100	6	20	2	66.67	22	2	90.90

يتضح من الجدول(11) ما يأتي:

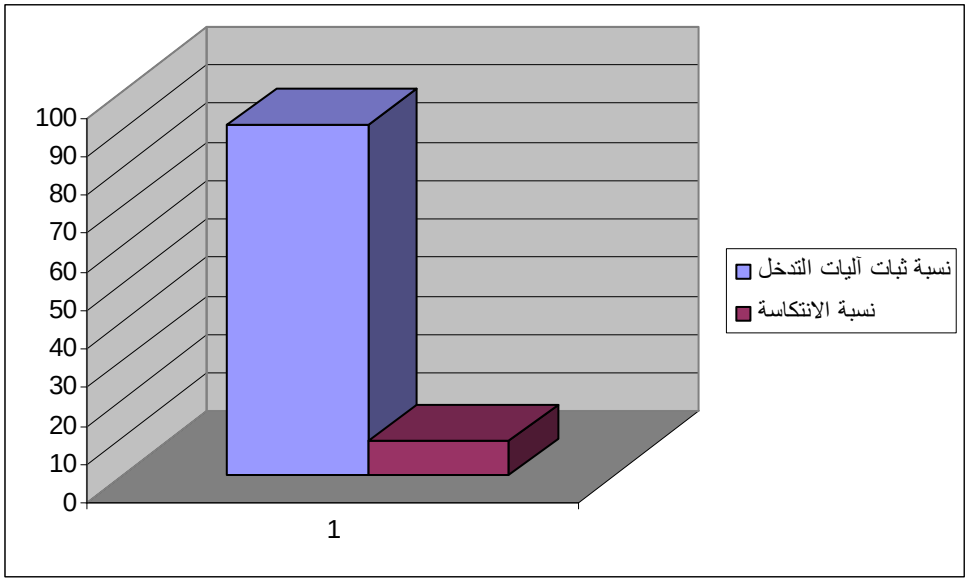
1. فاعلية التدخل في المرحلة الأولى هو 100% بسبب عدم انتكاسة أي تلميذ من هذه المرحلة من الذين استجابوا للتدخل وعادوا إلى الفصل العادي.

2. ثبات فاعلية التدخل في المرحلة الثانية هو 100% وذلك بسبب عدم انتكاسة أي تلميذ من هذه المرحلة من الذين استجابوا للتدخل وعادوا إلى الفصل العادي.

3. ثبات فاعلية التدخل في المرحلة الثالثة هو 66.67% وذلك بسبب انتكاسة تلميذين من هذه المرحلة من الذين استجابوا للتدخل وعادوا إلى الفصل العادي.

4. قد أنتكس تلميذان من أصل 22 تلميذاً استجابوا للتدخل أي أن نسبة ثبات آليات التدخل هي 20÷22×100= 90.90% وهذا ما يدل على ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة(تعرف الكلمة).

ولمزيد من التوضيح قام الباحث بتمثيل نسب الثبات لآليات التدخل وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل والرسم رقم (5) يوضح ذلك.



شكل (5) يوضح لنا نسبة ثبات آليات التدخل لنموذج الاستجابة للتدخل

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع بأن نسبة ثبات آليات التدخل لمعالجة ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) بلغت(90.9)، مما يشير إلى تمتع نموذج الاستجابة للتدخل بدرجة ثبات عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى صدق وفاعلية الاستراتيجيات والأنشطة التي تم تقديمها للتلاميذ عبر المراحل المختلفة، وكذلك المتابعة المستمرة في رصد تقدم التلاميذ في جميع المراحل، من خلال أطر زمنية واضحة لتجنب عدم حصول التلاميذ على الاهتمام المناسب في الوقت المناسب، من خلال التقييم المستمر، والاستشارة الدائمة، وملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا؛ وتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ من خلال خضوعهم لتقييمات فردية شاملة قبل تصنيفهم وذلك من خلال الملف المتعلق بكل تلميذ، بالإضافة إلى أنه تم تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بطريقة صحيحة ودقيقة، من حيث الإجراءات التي تم استخدامها في رصد تقدم التلاميذ بشكل ملائم، وقياس مدى استجابة التلاميذ للتدخلات بشكل منظم، آخذاً بعين الاعتبار ظروف التدريس الحالية والمتمثلة بأعداد التلاميذ، وقلة التدريب الملائم، بالإضافة إلى أن البيانات التي تم جمعها هي مرتبطة بشكل مباشرة بالبرنامج العلاجي وتخضع للتحليل الكيفي. وبناء على جميع المبررات التي تم ذكرها فإنه يستدل على صدق وفاعلية نموذج الاستجابة للتدخل الذي تم استخدامه في هذه الدراسة، مما يزيد من ثبات آلية التدخل في معالجة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وفقاً لهذا النموذج.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Bollman, et al., 2007)، وذلك من حيث ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية

- خاتمة الدراسة
- توصيات الدراسة
- البحوث المقترحة

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية

يتناول هذا الفصل عرضاً موجزاً لملخص الدراسة الحالية، ليتمكن القارئ من الإلمام بجميع الجوانب الأساسية لها من حيث الأهمية والتساؤلات والمنهج المستخدم بها، والنتائج التي توصلت إليها. ثم تقديم مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى تطوير العمل في مجال التربية الخاصة ومساعدة العاملين في هذا الحقل التربوي على تقديم ما هو أفضل دائماً.

خاتمة الدراسة:

إن العالم اليوم يشهد اهتماماً كبيراً بالتعليم، ومحاولة تغيير ما هو كائن بما ينبغي أن يكون، ومن هذا المنطلق حاول العديد من الباحثين والمربيين توجيه النظر إلى التربية الخاصة ومحاولة تطويرها، حيث يندرج تحت التربية الخاصة تخصصات عديدة واهتمامات عدة تساعد التلاميذ على الرقي في مستواهم التعليمي، وذلك للوصول إلى تعليم جيد ومفيد لجميع التلاميذ، ومحاولة مواكبة احتياجات العصر الحديث من خلال التعليم القائم على منهج أكاديمي، ومحاولة جعل التلاميذ مشاركين بهذا التعليم ولا يكون التعليم لفئة محددة. وأن أكثر التلاميذ بحاجة ملحة إلى تشخيص دقيق، حيث أن البعض يعاني من صعوبات التعلم وبحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، وإن تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يتم من خلال الاعتماد على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث يجب أن يحصل التلاميذ على ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وأداء أقل من المتوسط في التحصيل الدراسي.

مع الجدير بالذكر بأن نموذج محك التباعد الذي يعتمد عليه الباحثون في تحديد وتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وجهت له انتقادات كثيرة حيث يشير (Kavale, 2002)، بأن استخدام التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي كمعيار في تحديد ذوي صعوبات التعلم، يجعل من الصعب تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في

الصفوف الأولى بسبب عدم استقرار التحصيل الدراسي الطرف الآخر من محك التباعد مما يؤدي إلى ظاهرة انتظار الفشل (في: دانيال هالاهان،جيمس كوفمان وآخرون،2007).

في هذا الصدد، ظهر في السنوات الأخيرة نموذج الاستجابة للتدخل بديلاً واعداً لنموذج التباعد، بعد توجيه الانتقادات الكثيرة لنموذج التباعد القائم على التحليل الكمي، حيث عرفت اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، نموذج الاستجابة للتدخل على أنه مجموعة من أنماط التدخلات العلاجية التي يمكن أن تساعد في توفير معلومات دقيقة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، ومدى حاجتهم إلى التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها متضمنة التدخلات العلاجية بمراحلها المختلفة (NJCLD, 2005).

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة من حيث التشخيص والعلاج، وبناء على النتائج يمكن وضع توصيات إرشادية للحد من المشكلة التربوية أو الوقاية منها، واتباع النموذج الذي يقلص من الأعداد المطردة للتلاميذ المشخصين بأنهم بحاجة إلى التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تمثل دراسة فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم، أهمية خاصة وذلك للاعتبارات التالية:

1. تتناول هذه الدراسة مشكلة تربوية هامة، لم تتناولها الدراسات والبحوث العربية،(على حد علم الباحث) وهي مشكلة الاعتماد على نموذج محك التباعد في تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، الذي يحدد أكثر من 50% من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض بأنهم ذوو صعوبات تعلم من دون اللجوء إلى نموذج الاستجابة للتدخل الذي يعتمد على التحليل الكيفي في التحديد والتشخيص.
2. هذه الدراسة التربوية قد تتيح الفرصة لتقليص نسبة ذوي صعوبات التعلم، مما

يخفف من هدر الجهد والمال، من خلال التشخيص الدقيق الذي يجعل المعلم يقدم خدماته للتلاميذ بشكل أفضل وأدق.

3. هذه الدراسة تمنع ظاهرة انتظار الفشل، وتدعم التدخل المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أو التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم.

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بنموذج محك التباعد ؟

2. ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) مقارنة بنموذج محك التباعد ؟

3. ما مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات القراءة (تعرف الكلمة) كنموذج للتحليل الكيفي مقارنةً بمحك التباعد كنموذج للتحليل الكمي ؟

4. ما مدى ثبات آليات التدخل اعتماداً على نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمة) خلال مرحلة المتابعة ؟

تم إجراء الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية:

1. ذوي صعوبات التعلم من 501 تلميذاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، يمثلون عدداً من المدارس التالية: مدرسة المطوعة منيرة الدخان، والعدان، والملا سعود الصقر، حيث اختيرت المدارس بطريقة عشوائية.

1. بلغت العينة وفقاً لمحك التباعد (45) تلميذاً لديهم تباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وبعد تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة استبعد من العينة تلميذان لتصبح العينة 43 تلميذاً وتلميذة، ومن ثم استبعد 13 تلميذاً من العينة وذلك بسبب انتقال 13 تلميذاً من المدارس المختارة، لتصبح العينة 30 تلميذاً، طبق عليهم نموذج الاستجابة للتدخل.

نتائج الدراسة:

1. أن نموذج الاستجابة للتدخل يقلص نسبة ذوي صعوبات الـتعلم بنسـبة 66.66% وهذا يدل على فاعلية النموذج القائم على التحليل الكيفي مقارنة بـالنموذج القـائم على التحليل الكمي في تحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صـعوبات تعلـم القـراءة (تعرف الكلمة) .
2. بعد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل استجاب للتدخل 20 تلميذاً ، وهذا مـا أثبـت ضعف محك التباعد في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون مـن مشـكلات تعلـم والتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي. إضافةً، ارتفاع القيمة التنبؤية لنموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي.
3. بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة تراجع أداء تلميـذين، أي أن نسـبة الذين تراجع أداؤهم بعد التدخل 2÷22×100 = 9.09%، لذلك نستطيع القول بأن نموذج الاستجابة للتدخل ذا فاعلية واضحة في علاج ذوي صعوبات التعلم.
4. بعد تطبيق الاختبار البعدي الرابع اتضح أن نسـبة ثبـات آليـات التـدخل هـي 95.95%، وذلك بعد تراجع أداء تلميذان فقط من التلاميذ المستجيبين للتدخل، وهذا يدل على أن ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات تعلم القـراءة (تعـرف الكلمة).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، يتقدم الباحث بالتوصيات التالية والتي يمكن أن تسهم في تسهيل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتقديم من خلالها البرامج التربوية العلاجية للوصول إلى أفضل النتائج وهي كالتالي:

- المسؤولية المشتركة لجميع أفراد المجتمع في تغيير ما هو كائن بما ينبغي أن يكون، باتخاذ القرار المناسب في اختيار الطريقة الصحيحة في تشخيص التلاميذ المنخفضين تحصيلياً وعدم التسرع في الحكم على هؤلاء التلاميذ بأنهم ذوي صعوبات تعلم إلا بعد التشخيص الذي يعتمد على نموذج الاستجابة للتدخل الذي يعتمد على التحليل الكيفي وعدم الاكتفاء بمحك التباعد الذي يعرض التلاميذ لمرحلة الخطر.
- توجيه مؤتمرات من قبل المختصين يضم أولياء الأمور والمدرسين معاً وذلك لتعريفهم بنموذج الاستجابة للتدخل ومميزات هذا النموذج وكيفية تطبيقه.
- دعوة الباحثين والدارسين بتقديم دراسات وبحوث تثبت فاعلية الاستجابة للتدخل في جميع الصعوبات النمائية والأكاديمية.
- التدخل المبكر الذي هو صلب نموذج الاستجابة للتدخل، حيث أن التدخل المبكر يتجنب ظاهرة انتظار الفشل الذي يتواجد وبشكل واضح في محك التباعد الذي ينظر التلميذ يصل إلى الصف الثالث للحكم عليه وتصنيفه.
- توعية المعلمين وأولياء الأمور بأهمية توفير بيئة سليمة صحية خالية من الضغوط ليستطيع التلميذ الاستجابة للعلاج المقدم له ضمن البرنامج العلاجي الذي يندرج تحت نموذج الاستجابة للتدخل.
- عقد ندوات و دورات تدريبية خاصة للمعلمين والاختصاصين تقوم على توعيتهم حول التلاميذ صعوبات التعلم وكيفية تشخيصهم من خلال نموذج يعتمد على التحليل الكيفي وتعريضهم لمواقف تدريبية تمكنهم التعامل مع التلاميذ من خلال نموذج الاستجابة للتدخل وكيفية القيام بهذا النموذج بأقل تكلفة ممكنة وبأفضل النتائج.

- عقد دورات تدريبية خاصة بأولياء الأمور في كيفية التعامل مع أبنائهم التلاميـــذ و تحويل الفشل الدراسي إلى إنجاز أكاديمي عن طريق التعاون المنهجي الصحيح مع المعلمين.

البحوث المقترحة:

- مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد وتشـــخيص وعـــلاج تلاميـــذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية؟
- مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد وتشـــخيص وعـــلاج تلاميـــذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الايتدائية؟
- مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد وتشخيص وعـــلاج تلاميـــذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؟
- مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل فـــي تحديـــد وتشـــخيص وعـــلاج التلاميـــذ المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم؟

المراجع

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم عبد الوكيل الفار (2002).**استخدام الحاسوب في التعليم**.القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

أحمد عبد الله و فهيم مصطفى (1994).**الطفل ومشكلات القراءة.**(ط3) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

جمال الخطيب ومنى الحديدي (1997).**المدخل إلى التربية الخاصة.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان و مارجريت ويس. (ترجمة): عادل عبداله محمد (2007).**صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي.** (ط1)القاهرة: دار الفكر.

راتب عاشور و محمد مقدادي (2005).**المهارات القرائية والكتابية:طرق تدريسها واستراتيجياتها.**عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رأفت رخا السيد (2003).أثر استخدام برنامج علاجى لأطفال المرحلة التأسيسية ذوى صعوبات التعلم: "دراسة تجريبية.**رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة القاهرة: مصر.

رياض بدري مصطفى (2005).**صعوبات التعلم.**(ط1)عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

سامي محمود عبدالله رزق (1997).**تطوير تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.** القاهرة: مطبعة باهر.

سعيد أحمد اليماني (1994).**استخدام الحاسوب في تيسير التعليم: المؤتمر، التربوي السنوي العاشر(استخدام الحاسوب في التعليم)**، البحرين، وزارة التربية والتعليم.

سيد أحمد عثمان (1990).**صعوبات التعلم**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

صمويل كيرك وجيمز كالفنت (1988).**صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية**. (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي)، الرياض، الصفحات الذهبية.

عادل عبدالله محمد (2007).**قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عبد الناصر أنيس (2003).**الصعوبات الخاصة بالتعلم (الأسس النظرية والتشخيصية)**.الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الناصر أنيس (1992).دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحلقه الاولى من التعليم الاساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فتحي عبد الرحيم (1990).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة**. الكويت: دار القلم.

فتحي مصطفى الزيات (2008).**قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: سلسة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم. دار النشر للجامعات، القاهرة.

فتحي مصطفى الزيات (2006).القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي.**المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية–2–2006/11/24.

فتحي مصطفى الزيات (2002).**المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف و التشخيص والعلاج.** سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (1998).**صعوبات التعلم(الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.**القاهرة: سلسلة علم النفس المعرفي.القاهرة: دارالنشرللجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (1988).دراسة لبعض الخصائص الانفعاليه لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحله الابتدائية، **مجلة جامعة ام القرى.** العدد(2). مكه المكرمة.

محمد عبد الهادي حسين (2002).**استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد علاء الدين الشغيبي (2000).خطة علاجيه مقترحه لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة كلية التربيه**، جامعة المنيا، المجلد 13، العدد الرابع.

محمد منير مرسي (1988).القراءة: مفهومها ومهاراتها وبحوثها واختباراتها، **مجلة دراسات في المناهج المدرسية**، مركز البحوث التربوية، المجلد التاسع عشر، جامعة قطر، الدوحة.

محمود سالم، مجدي الشحات و أحمد عاشور (2003).**صعوبات التعلم- التشخيص والعلاج.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نادية جميل طيبة (2007).عمليات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم- استخدام طريقة الاستجابة للتدخل. **المؤتمر الرابع لإعاقات النمو**، جدة.

نرجس حمدي و عبدالله عويدات (1994).أثر استخدام استراتيجيات التدريب والممارسة المحوسبة في قدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في ضبط أواخر

الكلمات في قطع أدبية مختارة ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع. **دراسات تربوية الجامعة الأردنية**، المجلد 21 ، العدد الأول.

هشام الحسن (2007).**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**.عمان: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

Aaron, P. G.; Joshi, R. M.; Gooden, & Bentum, R. (2008). Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading**:** An Alternative to the Discrepancy Model of LD. **Journal of Learning Disabilities** . 41(1), 67 – 84.

Al Otaiba, S. & Fuchs, D. (2005). Who are the Young Children for Whom Best Practices in Reading are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study**. Journal of Learning Disabilities,** 39(5), 414-431

Ardoin, S. P.; Witt, J. C.; Connell, J. E. & Koenig, J. L. (2005)**.** Application of a Three-Tiered Response to Intervention Model for Instructional Planning, Decision Making, and the Identification of Children in Need of Services**. Journal of Psycho-Educational Assessment,** 23, 362–380**.**

Batche, G. M., Elliott, J.; Graden, J.; Grimes J.; Kovaleski, J. F. & Prasse, D. (2005). Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation. **National Association of State Directors of Special Education**. Alexandria, VA.

Bender, W.N. (2002**).** Differentiating Instruction for Students With Learning Disabilities**. Best Teaching Practices for General and Special Educators.** Corwin Press, California.

Bhat, P. & Griffin, C. (2003). Phonological Awareness Instruction for Middle School Student With Learning Disabilities**, ERIC** N.AN.676154.

Bollman, K. A.; Silberglitt, B. & Gibbons, K. A. (2007). The St. Croix River Education District Model: Incorporating Systems-Level Organization and a Multi-Tiered Problem-Solving Process for Intervention Delivery**. Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention**. 319–330. New York: Springer.

Bradley, R.; Danielson, L. & Hallahan, D. P. (2002). **Identification of Learning Disabilities**. Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.

Brown-Chidsey, R. & Steege, M. W. (2005). **Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice.** New York: Guilford Press**.**

Bryant, D. P.; Bryant, B. R.; Gersten, R. M.; Scammacca, N. Funk, C; Winter, A.; Shih, M. & Pool, C. (2008). The Effects of Tier II Intervention on the Mathematics Performance of First-Grade Students Who are at Risk for Mathematics Difficulties. **Learning Disability Quarterly,** 31(2), 47–65.

Callender, W. A. (2007**).** The Idaho Results Based Model: Implementing Response to Intervention Statewide**. Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention.** 331–342. New York: Springer.

Coles, G. (1987**).** The Learning Mystique**: A Critical Look at Learning Disabilities.** New York: Pantheon**.**

Colhoon, M. (2005). Effect of a Peer-Mediated Phonological Skills and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students With Reading Disabilities**. ERIC.** No. 11784-005.

Corteilla, C. (2006**) No Child Left Behind: Understanding Assessment Options for IDEA-Eligible Students**. A Parent Policy From NCLD**.**

Delise, J. R. (1994). Dealing With Stereotype of Underachievement**. www.geocities.com.**

Deno, S.; Grimes, J.; Raschly, D. & Schrag, J. (2001). PSM Review Team Report **. Minneapolis public Schools.**

Englert, C. S.; Raphael, T. E. & Mariage, T. V. (1994). Developing a School-Based Discourse for Literacy Learning: A Principled Search for Understanding. **Learning Disability Quarterly**, 25(3), 153- 172.

Fairbanks, S., Sugai, G.; Guardino, D. & Lathrop, M. (2007). Response to Intervention: Examining Classroom. Behavior Support in Second Grade. **Exceptional Children**, 73, 288-310.

Fiedorowicz, C. (1984). Component Reading Skills Training of Children With Different Types of Reading Disabilities. **Dissertation Abstract International**, 44 (9B).

Fletcher, J. M., Morris, R. D. & Lyon, GR, (2003). Classification and Definition of Learning Disabilities: An Integrative Perspective. **Responsiveness to Intervention Symposium**. Kansas city, Missouri.

Fletcher, J. M.; Lyon, G. R; Barnes, M.; Stuebing, K. K.; Francis, D. J.; Olson, R.K; Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2002). Classification Of Learning Disabilities: An Evidenced-Based Evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.). **Identification of Learning Disabilities: Research to Practice** (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical Elements of Classroom and Small Group Instruction Promote Reading Success in all Children. Learning Disabilities**.** for professionals in education. **http://www.ncld.org.**

Frank, G. (2005). Core Concepts of RTI. **http://www.nrcld.org.**

Frank, G. (2002**)** .Responsiveness To Intervention: An Alternative Approach to the Identification of Learning Disabilities. **http://www.nrcld.org.**

Fuchs, D. & Lynn S. (2001). Responsiveness to Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers, and Parents in TeachingExceptionalChildren.**URL:http//www.advocacyinstitute.org/resources.**

Fuchs, D.; Mock, D.; Morgan, P. L. & young, C. L. (2003) Responsiveness to Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. **Learning Disabilities Research and Practice**. 18, 157-171.

Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to Intervention: An Alternative Approach to the Identification of Learning Disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D.L. Hallahan (Eds.), **Identification of Learning Disabilities: Research to Practice**. 467-519. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Hardman, M. L.; Drew, C. J. & Egan, M. W. (1987**). Human Exceptionality: Society, School and Family** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990**). How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods**. (9th ed.).New York: Longmont.

Jimenez, J. ; Ortiz , M. & Rodrigo , M. (2003). Do the Effect of Computer Assisted Practice Differ for Children With Reading Disabilities With and Without IQ Achievement Discrepancy. **ERIC,** Document Reproduction Service No. 04170-006.

Jordan, L. S.; Robins, K. J. & Edward. P. A. (2006). Introduction to Response to Intervention: Let's Try Doing. **Journal of Learning Disabilities**, 33, 223-238.

Klingner, J. K. & Edward. P. A. (2006). Introduction to Response to Intervention. **http://www.reading.org/Library /Retrieve.cfm**

Klotz, M.B. & Canter, A. (May, 2006). **Response To Intervention (RTI): A Primer for Parents,** National Center for Learning Disabilities.

Kovaleski, J. F.; Gickling, E. E.; Morrow, H. & Swank, H. (1999). High Versus Low Implementation of Instructional Support Teams: A Case for Maintaining Program Fidelity. **Remedial and Special Education**, 20, 170–183.

Lenz, B. K. & Hughes, C. A.(1990). A Word Identification Strategy for Adolescents With Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 23(3), 137-200.

Leonora, H. (1986). **Learning Disabilities in the Primary Classroom.** London: Wolfboro, N.H. : Croom Helm.

Lerner, J. (2000). **Learning Disabilities**; **Theories Diagnosis and Teaching Strategies** (8th ed.). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Lindsley, O. R. (1971). From Skinner to Precision Teaching: The Child Knows Best**.** In Jordan, J. B. & Robins, L. S. (Eds.). **Let's Try Doing Something Else Kind of Thing: Behavior Principles and The Exceptional Child.** Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Lovett, M. W. & Steinbach, K. (1997). The Effectiveness of Remedial Programs for Reading Disabled Children of Different Ages: Does the Benefit Decrease for Older Children? **Learning Disability Quarterly**, 20(3), 189-210.

Lyon, G.; Lyon, R. & Fletcher, J . (2001**).** Early Warning System**.** **http://www.hoover.org/publications.**

Mahoney, A. S. (1998). In Search of the Gifted Identity**:** From Abstract Concept to Workable Counseling Constructs. **Roeper Review**. 20(3), 222-226.

Margo, A. (2005). Feasibility and Consequences of Response to Intervention. Examination of the Issues and Scientific Evidence as a Model for the Identification of Individuals With Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 38 (6), 525-531.

Marston, D.; Muyskens, P.; Lau, M. & Canter, A. (2003). Problem-Solving Model for Decision Making With High-Incidence Disabilities: The Minneapolis Experience. **Learning Disabilities Research & Practice**, 18, 187–200.

McMaster, K. L.; Fuchs, D.; Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2005). Responding to Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods. **Exceptional Children**, 71, 445–463.

NJCLD. (2005). Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities: A Report Prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities Representing Eleven National and International Organizations. **http://www.NJCLD.org.**

NRCLD. (2006). Responsiveness to Intervention Symposium. **http://www.NRCLD.org.**

O'Connor, R. E.; Harty, K. R. & Fulmer, D. (2005**).** Tiers of Intervention in Kindergarten Through Third Grade**.** **Journal of Learning Disabilities,** 38, 532–538.

Oakland, T.; Black, J. & Stanford, G. (1998). An Evaluation of the Dyslexia Training Program: A Multisensory Method for Promoting Reading in Students With Reading Disabilities, **ERIC** ED. 630873.

Oudeans, M. (2000). Integration of Letter Sound Correspondence and Phonological Awareness Skills of Blending and Segmenting: An Examination of the Effects of Instructional Sequence on Word Reading for Kindergarten Children with Low Phonological Awareness, **ERIC**. AN.0599948094.

Pamela, M. S.; Douglas, F. & Lynn S. F. (2008). Progress Monitoring as Essential Practice Within Response to Intervention**.** **Aural Special Education Quarterly**. 101(3), 561-576

Peterson, J. S.(2001). Successful Adults Who Were Once Adolescent Underachievers. **Gifted Child Quarterly**, 45, 236–249.

Peterson, D. W.; Prasse, D. P.; Shinn, M. R. & Swerdlik, M. E. (2007). The Illinois Flexible Service Delivery Model: A Problem-Solving Model Initiative. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), **Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention.** 300–318. New York: Springer.

Reschly, D. J. & Hosp, J. L. (2004). State SLD Identification Policies and Practices. **Learning Disability Quarterly**, 27, 197–213.

Ross, R. P. (1995). Impact on Psychologists of State Guidelines for Evaluating Underachievement. **Learning Disabilities Quarterly.** 21(11), 213-225.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2002)**.** On Babies and Bathwater**:** Addressing the Problems of Identification of Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, 25, 155 - 168.

Seeley, K. (1998). Underachieving Gifted and Talented Students**.www.ISC.K12.in.us/teecumsehms/gtppresents/under.htm.**

Semenza, C.; Denes G. & Cipolotti, I. (1992). Reading Aloud in Jargon Aphasia: An Unusual Dissociation in Speech Output. **Journal of Neurology**. 14(2), 151-160.

Sheldon, H. (2005). Research Roundup: **Response to Intervention-A Primer**, Director of Professional Services, NCLD **www.NCLD.org.**

Stanovich, K. E. (1999). The Socio-Psychometrics of Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 32(4), 350–361.

Telzrow, C. F., McNamara, K. & Hollinger, C. L. (2000). Fidelity of Problem-Solving Implementation and Relationship to Student Performance. **School Psychology Review**, 29, 443–461.

Torgesen, J. K., Wood, F. B.; Schulte, A. & Oison, R. (2001). Rethinking Learning Disabilities. In: E. Finn, Jr. R .A .J. Rotherham & C. R. Hokanson Jr. (Eds.), R**ethinking Special Education for Anew Century**, 259-287.

VanDerHeyden, A. M.; Witt, J. C. & Gilbertson, D. (2007). A Multi-Year Evaluation of the Effects of a Response to Intervention (RTI) Model on Identification of Children for Special Education. **Journal of School Psychology,** 45, 225–256.

Vaughn, S.; Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. **Exceptional Children**, 69, 391–409.

Vellutino, F. R; Scanlon, D. M.; Sipay, E. R.; Small, S; Chen, R.; Pratt, A. & Denckla, M. B. (1996). Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability. **Journal of Educational Psychology,** 88, 601–638.

ملحق (1) الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في تعرف الكلمة وقراءتها

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

الجنس: ذكر/ أنثى

المطلوب: قراءة أسماء الحروف عند إشارة المعلمة على الحرف.

الرقم	الحرف	الإجابة	الرقم	الحرف	الإجابة
1	ب		15	ح	
2	ر		16	س	
3	ج		17	ك	
4	ع		18	ض	
5	م		19	خ	
6	أ		20	ل	
7	د		21	غ	
8	ف		22	ن	
9	و		23	ط	
10	ت		24	ي	
11	ز		25	ه	
12	ث		26	ش	
13	ق		27	ظ	
14	ص		28	ذ	

عدد الإجابات الصحيحة : .....
الدرجة النهائية: .....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

الجنس: ذكر/ أنثى

* ينطق التلميذ الحروف بصوت مسموع مراعياً التشكيل :

الرقم	الحرف	الرقم	الحرف
1	بَ	15	حَ
2	رَ	16	سَ
3	جَ	17	كَ
4	عَ	18	ضَ
5	مَ	19	خَ
6	أ	20	لَ
7	دَ	21	عَ
8	فَ	22	نَ
9	وَ	23	طْ
10	تَ	24	يَ
11	زَ	25	هَ
12	ثَ	26	شَ
13	قَ	27	ظْ
14	صَ	28	دَ

* عدد الإجابات الصحيحة:.....
* الدرجة النهائية:.....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

الجنس: ذكر/ أنثى

* ينطق التلميذ الحروف بصوت مسموع مراعياً التشكيل :

الرقم	الحرف	الرقم	الحرف
1	بُ	15	حُ
2	رُ	16	سُ
3	جُ	17	كُ
4	عُ	18	ضُ
5	مُ	19	خُ
6	أُ	20	لُ
7	دُ	21	عُ
8	فُ	22	نُ
9	وُ	23	طُ
10	تُ	24	يُ
11	زُ	25	هُ
12	ثُ	26	شُ
13	قُ	27	ظُ
14	صُ	28	دُ

* عدد الإجابات الصحيحة:.....
* الدرجة النهائية:.....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

* ينطق التلميذ الحروف بصوت مسموع مراعياً التشكيل :

الرقم	الحرف	الرقم	الحرف
1	بِ	15	ح
2	رِ	16	س
3	جِ	17	كِ
4	عِ	18	ض
5	مِ	19	خ
6	أ	20	ل
7	دِ	21	ع
8	فِ	22	ن
9	وِ	23	طِ
10	تِ	24	يِ
11	زِ	25	هِ
12	ثِ	26	ش
13	قِ	27	ظِ
14	صِ	28	دِ

* عدد الإجابات الصحيحة:.....
* الدرجة النهائية:.....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

الجنس: ذكر/ أنثى /
المطلوب: قراءة الكلمات بصوت مسموع مراعياً التشكيل

الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
عَلَمٌ		نَظَرَ		نَثَرَ	
فَرَسٌ		قَرَعَ		غَسَلَ	
حَضَرَ		فَرَشَ		جَمَلٌ	
وَرَقٌ		حَرَقَ		حَسَنٌ	
جَرَسٌ		طَرَقَ		قَفَصٌ	
حَمَدَ		قَرَعَ		عَسَلٌ	
سَمَكٌ		لَمَسَ		مَدَحَ	
رَقَصٌ		حَرَسَ		غَرَسَ	
حَرَمَ		ذَهَبَ		قَلَمٌ	
حَدَّقَ		طَلَبَ		حَمَلَ	

* عدد الإجابات الصحيحة:.....
* الدرجة النهائية:.....
* الملاحظات:.....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....

الجنس: ذكر/ أنثى
المطلوب: قراءة الكلمات بصوت مسموع مراعياً التشكيل

الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
أسَدٌ		نَفَخَ		وَرَقٌ	
مَطرٌ		لَصَقَ		جَبَلٌ	
حَدَّقَ		قرَأَ		شَرَحَ	
زَحَفَ		هَرَمَ		دَخَلَ	
سَمَحَ		ثَبَتَ		حَرَثَ	
حَضَرَ		سَقَط		كَسَرَ	
فَتَحَ		ضَرَبَ		قَفَصٌ	
قَلَمٌ		أخَذَ		نَظَرَ	
خَدَمَ		حَمَلَ		حَطَبٌ	
بَدَرَ		غَرَسَ		رَسَمَ	

عدد الإجابات الصحيحة:.....
الدرجة النهائية:.....
الملاحظات:.....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....
الجنس: ذكر/ أنثى
المطلوب : تمييز الحرف الذي تحملة المعلمة من بين الثلاثة حروف

1	ل	أ	ك
2	ب	ت	ن
3	ث	ب	ت
4	ث	ت	ن
5	خ	ج	ح
6	ح	خ	ج
7	د	ذ	ز
8	و	ر	ز
9	ر	د	ذ
10	س	ص	ش

قائمة الحروف للمعلمة :

1	أ	2	ب	3	ت	4	ث	5	ج
6	خ	7	د	8	ر	9	د	10	س

عدد الإجابات الصحيحة : .....
الدرجة النهائية : .....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....
الجنس: ذكر/ أنثى

* يقوم التلميذ بتوصيل الكلمة بالعمود " أ " بما يشابهها من العمود " ب " ودرجة الاختبار تحسب خمس درجات :

"أ"
الثواب
كبير
العمال
الصلاة
حر
صائم
سنة
النجوم
النهار
الفضاء

"ب"
حر
النهار
كبير
الفضاء
النجوم
العمال
الثواب
سنة
صائم
الصلاة

عدد الإجابات الصحيحة : .....
الدرجة النهائية: .....

صفحة تسجيل الإجابات

اسم التلميذ:..... اسم المدرسة:.....
الصف الدراسي:..... تاريخ الاختبار:.....
اسم الفاحص:..... تاريخ الميلاد:.....
الجنس: ذكر/ أنثى

المطلوب: يختار التلميذ الكلمة من بين الثلاث كلمات من خلال مشاهدته للكلمة التي تحملها المعلمة

1- رد	رز	رز
2- رجع	رضع	رفع
3- حبل	جبل	حيل
4- دسم	رسم	حسم
5- هدف	هتف	وقف
6- نحلة	نملة	نخلبة
7- قطة	بطة	نطة
8- أمام	نظام	طعام
9- تقول	بقولُ	يقولُ
10- المعلم	العلم	القلم

قائمة الكلمات للمعلمة

1- رد	2- رفع	3- جبل	4- رسم	5- هتف
6- نخلة	7- بطة	8- أمام	9- يقول	10- المعلم

عدد الإجابات الصحيحة : .....
الدرجة النهائية : .....

ملحق (2) أسماء السادة المحكمين على هذه الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في تعرف الكلمة وقراءتها

ملحق (2) أسماء السادة المحكمين على هذه الاختبارات التشخيصية غير الرسمية في تعرف الكلمة وقراءتها

أ.منال محمد الكورة	معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)
أ. فاطمة حسن إبراهيم	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)
أ. أحلام علي محمد	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)
أ. إزهية العبيدان	معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)
أ. ميثة جمال المهنا	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)
أ. أسماء محمد	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)

ملحق رقم (3)

الاختبار القبلي والاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي

ملحق رقم (3)

الاختبار القبلي والاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي

(الاختبار القبلي)

أسم التلميذ:

الصف:

**** يقرأ هذه الكلمات بشكل واضح وصحيح مع التشكيل بوقت لا يزيد عن ثلاث دقائق***

أَخَذَ ــ فلاّحٌ ــ أسْماكٍ ــ البداوة ــ المُطهّرة

بَدَأَ ــ صَباحاً ــ قديمَةٌ ــ إنْسانةٍ ــ التّصوير

رَحَّبَ ــ شُجاعٌ ــ صِناعَةٍ ــ المُؤلفات ــ التَّقصير

ذَهَبَ ــ ضُبّاط ــ فارِغَةٌ ــ علاماتٍ ـ المُسافرون

غَوْص ـ خارج ــ مَزْهوةً ــ البادية ــ الفضيلة

صَيْدٍ ــ حدودٌ ــ تحقيقٌ ــ الخشنة ــ الْحِلْمة

الدرجة ( )

عدد الأخطاء ( )

ملاحظات المعلمة:

.....

.....

.....

الاختبار البعدي (1)

أسم التلميذ:

الصف:

*** يقرأ هذه الكلمات بشكل واضح وصحيح مع التشكيل بوقت وقدره ثلاث دقائق.**

سُفُنٍ – داخل – مِقْلَمةٌ – الزائرات – راحَتهم

خُطط – مَعدنٌ – فاكِهةٌ – استهلاكية – يُضَحّون

أحَدٌ – احْتاجَ – ابْداعٌ – نفطيةٌ – المُؤَرخين

فأسٌ – َفخوراً – تَفْكيرٍ – إنْشائيةٌ – التَّسجيل

عَبَر – أعمال – مُستوى – مَجالات – الشَّخصية

مُنْذُ – عَرَبة – مُناسِبةٍ – صِناعاتٌ – عجائبٌ

عدد الإجابات الصحيحة ( )

عدد الأخطاء ( )

الدرجة النهائية ( )

ملاحظات المعلمة:

.....

.....

.....

.....

.....

الاختبار البعدي (2)

أسم التلميذ:

الصف:

* يقرأ هذه الكلمات بشكل واضح وصحيح مع التشكيل بوقت وقدره ثلاث دقائق.

أمْر – أمام – ثانيةٌ– مُتنوعةٌ – النُّظار

حَزْم – عَجَلةٌ – تَصوير – يُمارسون – غرايباً

عَدُو – أحْضَرَ – بُسَطاءٌ – كُويتيةٌ – الرحلات

حَرْب – أقولُ – شَجاعةٍ – سائِرون – الطيّارات

كَسْب – فِكرَةٌ – خريطةٌ – اختراع – السيارات

عَملٌ – مفيداً – جنودٌ – شِراعية – التنقل

عدد الإجابات الصحيحة( )

عدد الأخطاء ( )

الدرجة النهائية ( )

ملاحظات المعلمة:

.....

.....

.....

.....

.....

الاختبار البعدي (3)

أسم التلميذ:

الصف:

**** يقرأ هذه الكلمات بشكل واضح وصحيح مع التشكيل بوقت وقدره ثلاث دقائق.***

أخي – قليلٌ – مَواقع – اسْتيلاء – التِّرحال

فرَغ – مُهْتم – سَيْطرَة – يُقْتِشون – مُشاهدات

طلَبَ – أباهُ – أعْداءٌ – مُنتَشِرون – كُتَيبات

خَطرٌ – مُلْتقى – حَسّاسةٌ – عَسْكريةٍ – تِلْميذات

فكَّرَ – كَبيراً – مَعرفةٌ – مُنْدَهِشةٌ – مَعْلومات

سَوْفَ – مَظْهرِ – أفْكارٌ – مَسامير – سَديدةٌ

عدد الإجابات الصحيحة( )
عدد الأخطاء ( )
الدرجة النهائية( )

ملاحظات المعلمة:

.....
.....
.....
.....
.....

ملحق (4)

أسماء السادة المحكمين على الاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي

ملحق (4)

أسماء السادة المحكمين على الاختبارات البعدية للبرنامج العلاجي

د. علي جعفر عاشور	أستاذ جامعة الكويت (قسم المناهج وطرق التدريس)
أ. هدى العميري	موجهة أولى لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)
أ. أحمد على عيسى	موجه لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)
أ. منال محمد الكورة	معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)
أ. أسماء محمد	معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)
أ. أحلام محمد علي	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)
أ. فاطمة حسن ابراهيم	معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)
أ. حصة الفضلي	معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)

ملحق (5)

نماذج من أنشطة البرنامج العلاجي لتنمية مهارة تعرف الكلمة.

بسم الله الرحمن الرحيم

فكرة البرنامج:

يشتمل البرنامج على أليات للتدخل تقدم من خلالها أنشطة قرائية قائمة على نمـــاذج تشخيصية وأنشطة فردية لكل تلميذ من ذوي صعوبات تعرف الكلمة بحسب حاجـــة التلميذ، وقد تم تحديد حاجة التلميذ من خلال ما يلي:

3. مقياييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات).
4. اختبارات تعرف الكلمة وتعرف الحروف الهجائية (غير الرسمية) المقدمة مـــن قبل معلمة المادة والباحث.

الهدف العام من البرنامج:

تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصفين الرابع والخامس الابتـــدائي من خلال آليات التدخل والأساليب والطرق متعددة الأنشطة، وذلك بناءً على نماذج تشخيصـــية لكـــل حالة.

أسس إعداد البرنامج:

2. اختيرت أنشطة التدخل على أساس الصعوبات النوعية التي يعاني منها كل تلميذ على حده، وقد تم التعرف على الصعوبات من خلال مقياييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (لفتحي الزيات) وأيضاً الاختبارات التشخيصية غير الرسمية التي قدمتها معلمة المادة والباحث، وقد تم اختيار الأنشطة بعد النظر إلى ما يلي:

ت. حاجة التلميذ للنشاط حيث أنه يعاني من ضعف في بعض مهارات القراءة .

ث. الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد معرفة نواحي القوة والضعف للتلاميذ.

الجدول (3) يوضح الاختبارات غير الرسمية التي طبقت على التلاميذ لمعرفة جوانب القوة والضعف لديهم لبناء البرنامج، حيث تمت مقارنة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بأقرانهم العاديين في هذه الاختبارات.

جدول رقم (3)

درجة الاختبار	28	28	28	28	28	30	30	10	10	10
الاختبار	أسماء الحروف	صوت الحروف الفتحة	صوت الحروف بالضمة	صوت الحروف بالكسرة	يقرأ كلمة مكونة من ثلاث أحرف مع التشكيل	يقرأ كلمة مكونة من ثلاثة وأربعة أحرف مع التشكل	تميز الحرف بالمح السريع	تميز الكلمة بالملح السريع	تميز الكلمة بالتوصيل

قدمت أنشطة البرنامج بحسب حاجة كل تلميذ على حده، وطبقت أيضا طرق تدريس ثبت فاعليتها في عدد من الدراسات السابقة، ومن هذه الطرق ما يلي: (طريقة تعدد الحواس – طريقة فيرنالد – طريقة أورتون جلنجهام – طريقة الحاسب الآلي – الطريقة الكلية – الطريقة الجزئية – الطريقة التوليفية – طريقة الألعاب التعليمية التربوية. وقد تم مراعاة مستوى أداء التلميذ في كل مرحلة من مراحل البرنامج، والتي على أساسها يتم تحديد الأساليب والطرق التعليمية أو تغيرها لتتلاءم مع حاجة التلميذ وأنماط التعلم المفضلة لديه، وإعطاء التلاميذ أنشطة إثرائية منزلية، وتغذية راجعة، وعزيز فوري للذين تقدم مستواهم في مهارة تعرف الكلمة.

طبيعة التدخل:

يقوم التدخل اعتماد على إعداد الأنشطة مبينة على نماذج تشخيصية تحدد صعوبات التعرف على الكلمة لدى تلاميذ عينة الدراسة، من خلال مقياس التقدير التشخيصي والاختبار التتشخيصي.

زمن التدخل:

1. الجلسة 30 دقيقة لكل تلميذ.
2. ثلاث مراحل علاجية، كل مرحلة مدتها أسبوعان.
3. بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ومن ثم مرحلة المتابعة التي قدمت بعد ثلاث أسابيع من التدخل وبذلك يصبح مجموع الجلسات 18 جلسة.

القائم بالتدخل:

معلمة المادة: يقوم بناءً على التشخيص بتطبيق الأنشطة والاستراتيجيات المحددة لكل تلميذ وفقاً لنتائجه في الاختبارات التشخيصية.

الباحث: يقوم بتوجيه المعلمة وإن لزم الأمر يقوم بالتدخل المباشر في العملية التعليمية من خلال تدريس التلميذ وخاصة في تقديم التعزيز أو تكثيف الأنشطة التعليمية للتلميذ.

الوالدان: الإشراف والمتابعة في البيت، وتحديداً لضمان الاستفادة من الأنشطة الإثرائية، والإشراف والمتابعة يكون من خلال تقديم الأنشطة المنزلية للتلميذ وبعد ذلك يعيدها التلميذ للمعلمة لتقوم بتصحيحها ومكافأة التلميذ معنوياً أو مادياً.

آليات التدخل:

أ- آليات عامة:

تم تقديم أنشطة قرائية لكل تلميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، حيث كان الهدف منها الوصول إلى الهدف العام للبرنامج وهو التعرف على 23 كلمة من أصل 30 كلمة مكونة من ثلاثة حروف أو أكثر حيث أن (التلميذ العادي يستطيع التعرف على 23 كلمة من أصل 30 كلمة الذي يمثل متوسط العاديين).

ب- آليات نوعية:

أنشطة خاصة تراعي متطلبات كل تلميذ على حده بحسب نمط الصعوبة التي لديه.

قسمت آليات التدخل النوعية إلى ما يلي:

اختبار قبلي
• **اختبار قبلي لمعرفة مستوى التلميذ ذوي صعوبة تعرف الكلمة قبل التعرض للبرنامج العلاجي، وذلك لمعرفة مستوى التلميذ الفعلي قبل التدخل.**
آليات تدخل المرحلة الأولى
• **تقدم الاستراتيجيات التربوية العامة الخاصة بالقراءة، والتي قد جربت وتم إثبات فعاليتها لكل التلاميذ في التعليم العام و التعليم الخاص، ومن هذه الاستراتيجيات المختاره (المرحلة متعددة الحواس- فيرنالد – جلنجهام) يقوم معلم التعليم العام بتقديم تلك الاستراتيجيات بصدق وفعالية، حيث يستخدم التدريبات والأنشطة المختلفة المختارة من البرنامج العلاجي المقترح بحسب صعوبة التلميذ.**

- **متابعة وتقييم تطور تقدم التلميذ في تعرف الكلمة بشكل مستمر، ويتم ملاحظة تقدم كل تلميذ على أساس مدى تحقيق الأهداف المرجوه عن طريق عمل ملف لكل تلميذ ومتابعته.**
- **بناء على ما سبق تعديل وتكييف محدود لأسلوب التعلم والاستراتيجيات التربوية في المرحلة الثانية للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم في مهارة تعرف الكلمة إلى مستوى التلميذ العادي.**

آليات تدخل المرحلة الثانية

- **التدخل التربوي في هذه المرحلة يكون على أساس الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ من خلال التقييم المستمر الذي يندرج تحت التدريس المحكم، مع تكثيف الأنشطة وتغيير الاستراتيجيات المستخدمة إن لم ترفع من مستوى التلميذ.**
- **يتم الإشراف على تقدم التلميذ وتقييم الخطة التربوية الموضوعية ومدى فاعليتها لحل المشكلة من خلال المتابعة المستمرة تحت إشراف المعلم المختص والباحث.**
- **التدخل التربوي يصمم على انه مساعد للتعليم العام وليس تعويضاً أو إحلالاً له. بمعنى أن التلميذ يستمر في الفصل العام مع توجيه الاستراتيجيات المكثفة أو الزائدة الموجهه له من خلال أنشطة الفصل الخاص أو غرفة المصادر.**
- **يتم متابعة تطور التلميذ للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية .**

آليات تدخل المرحلة الثالثة

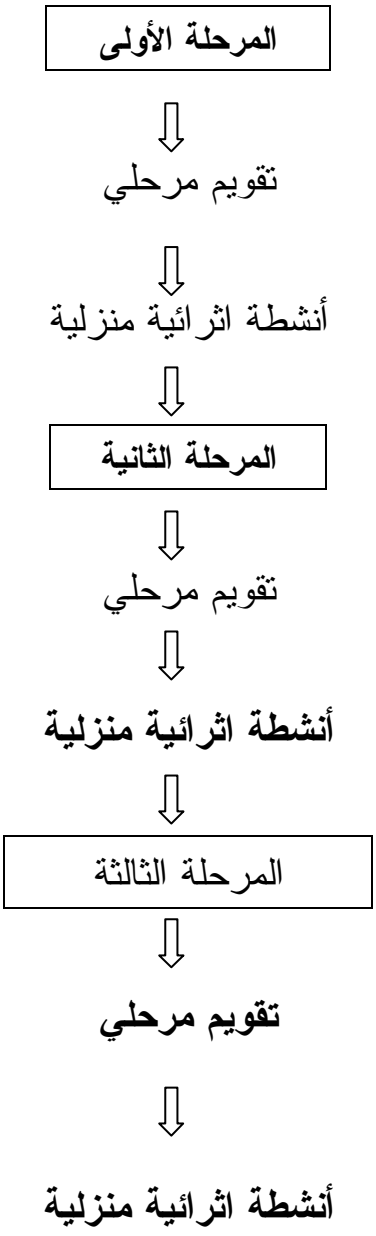
- **التلاميذ الذين لم يصل إلى مستواهم إلى مستوى التلاميذ العاديين بعد أن خضعوا للتدخلات في المرحلة السابقة، تقدم لهم أنشطة أكثر تكثيف ومعرفة أسلوب التعلم المفضل لديهم وتوظيف أسلوب التعلم المفضل لخدمة التلميذ ورفه مستواه، للوصول إلى أفضل النتائج، والتلاميذ الذين لم يصل مستواهم إلى مستوى الاتقان للبرنامج العلاجي بعد المرحلة الثالثة، من الممكن أن يكونوا تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولا نستطيع الجزم بأن لديهم صعوبات في التعلم ولكنهم بحاجة حقيقية إلى خدمات التربية الخاصة و ذلك بسبب مشكلات في التعلم أو نقص في الدافعية أو غيرها.**

آليات مرحلة المتابعة (مرحلة المتابعة)

- **متابعة التلاميذ المستفيدين من البرنامج، ومدى ثبات مستوى تحصيلهم القرائي بعد مرور ثلاث أسابيع من التدخل، والتلاميذ الذين ينخفض مستوى أدائهم عن اداء التلميذ المتوسط يعتبرون من التلاميذ الذين هم بحاجة لخدمات التربية الخاصة باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، وقد لاحظ الباحث تراجع أداء تلميذان بعد استجابتهما للتدخل.**

ملاحظة: للتعرف على أنشطة وطرق التدخل والأهداف السلوكية على نحو تفصيلي أنظر الملاحق (5) – (7) – (8).

خطة البرنامج:



النشاط العاشر

الهدف : - يقرأ كلمات ثلاثية مفتوحة قراءة سليمة في زمن لا يزيد 10 دقائق.
الأدوات التعليمية : -

لوحة الجيوب + بطاقات + الدائرة المعرفية

طريقة عرض النشاط : -

- يقوم الفاحص بعرض البطاقات على السبورة.
- يقرأ التلميذ الكلمات المعروضة عليه من قبل المعلم بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات أمام التلميذ.
- يركب المعلم الكلمة في جيب القطار وهو يتهجاها.
- يعيد المعلم تركيب الكلمة والتلميذ ينطق كل حرف مفرداً ثم الكلمة كاملة وهو يشير بإصبعه على ما يقرأ.
- يقرأ التلميذ الكلمات حرفاً بعد حرف من خلال استخدام الدائرة المعرفية، حيث يدير المعلم القرص ليظهر من فتحته الحرف فيقرؤه التلميذ بحركته.
- الـــزمـــن : – 10 دقائق
- المحـــــك : – 10 / 10

بنك الكلمات: -

اقرأ الكلمات التالية قراءة سليمـة

سَــــــــجَدَ		جَلَــــــــسَ
طَــــــــرَقَ		مَــــــــدَحَ
حَــــــــرَقَ		رَكَــــــــضَ
وَرَقَ		رَقَــــــــدَ
ظَهَــــــــرَ		نَظَــــــــرَ
ضَــــــــرَبَ		شَــــــــجَر
جَــــــــرَسَ		عــــــــذَرَ
سَــــــــتَرَ		كَتَــــــــبَ
شَــــــــعَرَ		قَمَــــــــر
دَرَسَ		حــــــــدَقَ

النشاط التقـــويـــمي (4)

الهدف : - يقرأ التلميذ الحروف الهجائية قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.

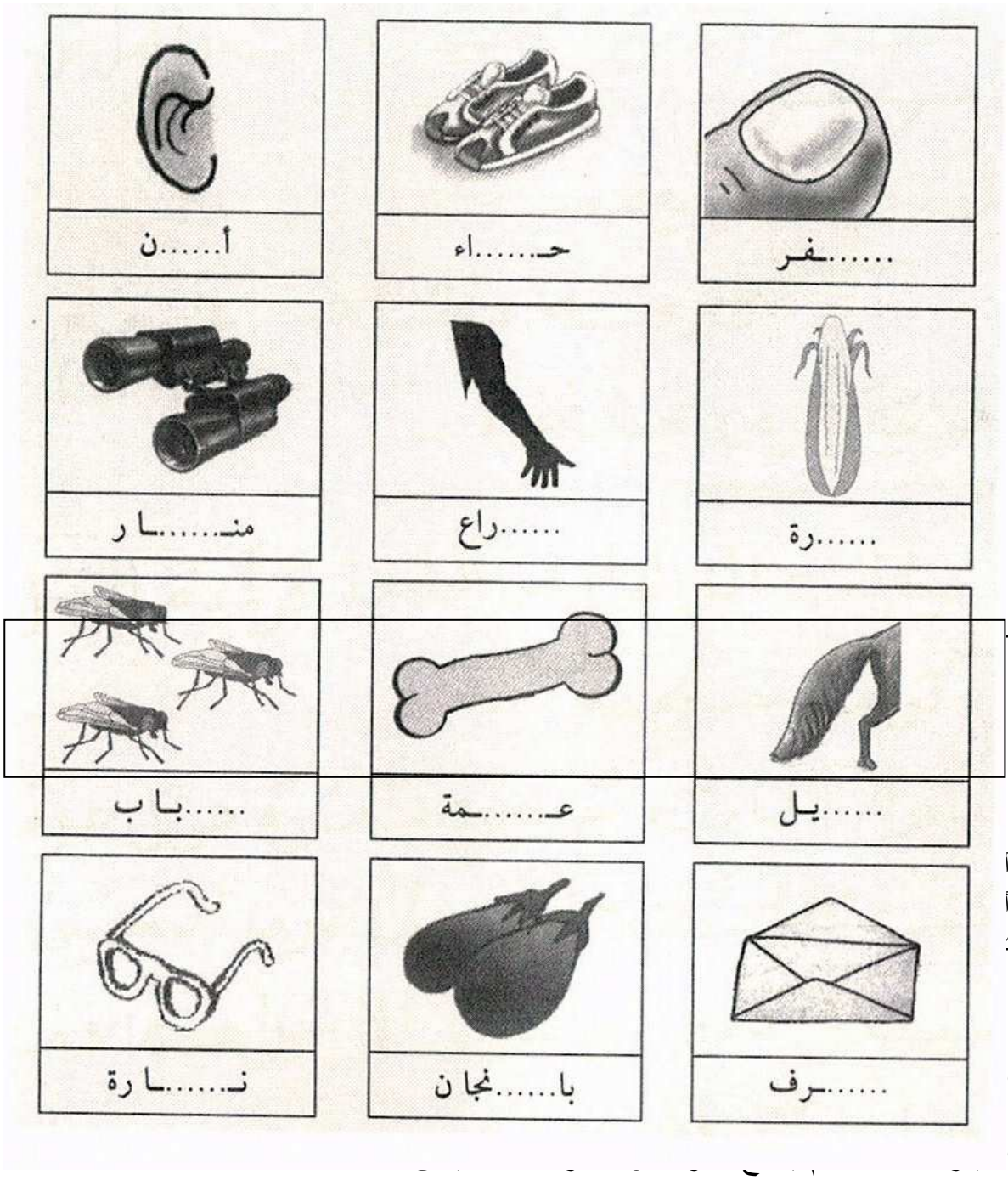
الأدوات التعليمية : -

ورقة عمل تحتوي على صور وكلمات + قلـم

طريقة عرض النـشـــاط : -

- يعرض الفاحص ورقة العمل على التلميذ.
- يشاهد التلميذ الصورة.
- يقرأ الكلمة الموجودة تحت الصورة.
- يكتب الحرف المناسب في الفراغ.
- الـــزمـــــن : – 5 دقـــائـــــــق.
- المحـــــــك : – 6 / 6

أكمل اسم الصورة بالحرف المناسب (ظ) أو (ذ) حسب حركته:



ملاحظ

الهدف
1. يقرأ
2. يقرأ
الأدوات

طريقة

-
-
- يكتب كلمات تحتوي على حرف الســين.
- يفضل دور الوالدان الإشراف فقط على هذا النشاط مع ذكر عبارات التشجيع والاستحسان.

(1) اقـرَأ:

قـرَأ حَمَـد الـدَّرسَ وَقـرَأ حَسَن الـدَّرسَ

قَالَ حَمَـد : شُكراً يا أُستاذ

الـدَّرس . أحَسَنت . أُستـاذ . حَسـَن

السَّـلام . مَسـرور . تَرسُـمُ . سَمَـك

(2) اقرَأ ولاحِظِ الْحَرْفَ المُجَرَّدَ (السَّين : س ، سـ) :

سَمك حسَن ترسُم الدرسَ يبتسِم

سَـ ـسَـ سُـ سَ ـسِـ

س

(1) اقْرَأ الْحَرْفَ (السَّين : س) مَعَ الْحَرَكاتِ :

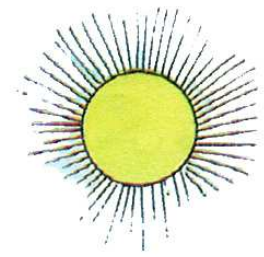
سَـ سُـ سِـ سَ سُ سِ

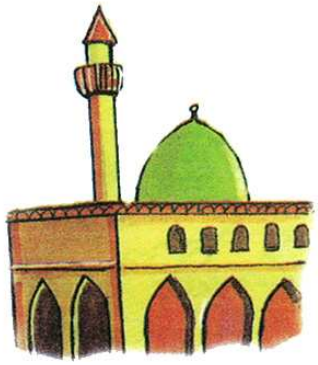
(4) ضَعْ دائرَةً حَولَ (السَّين : س ، سـ) :

بـ س سـ م ع س ع

أحسَنتَ . أُستاذ . تَرسُمُ . مَسرور

(5) اقرأ الكلمات التالية ثم ضع دائرة حول حرف السين :





سَيّارة

اكتب كلمات فيها حرف (السين):

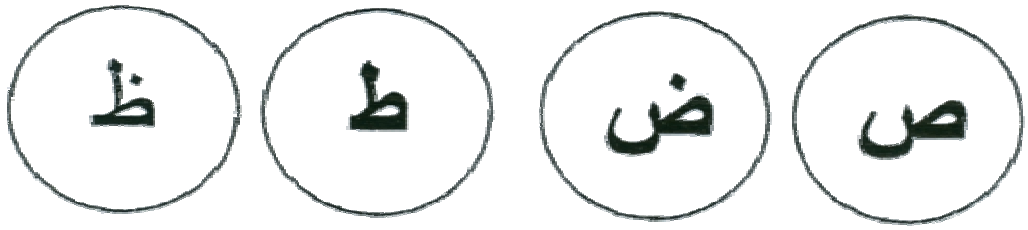
....

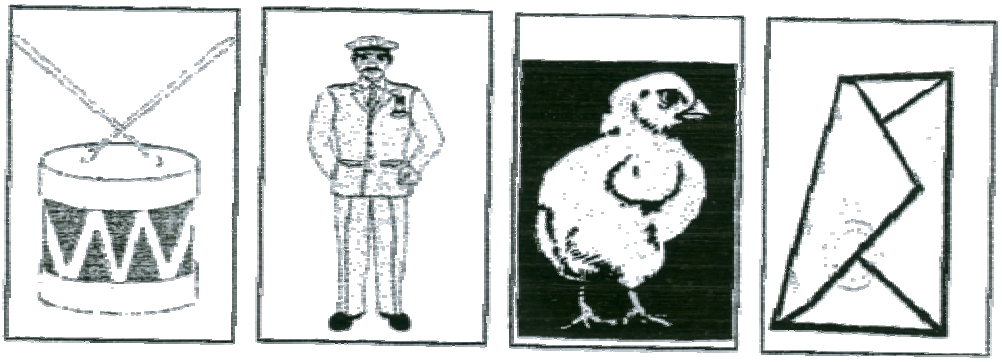
النشاط الحادي عشر

الهدف : يميز التلميذ بين الأحرف المتشابهة في الشكل في زمن لايزيد عن ثلاث دقائق.

- صل بين الصورة والحرف الذى تبدأ به.

الزمن:3 دقائق



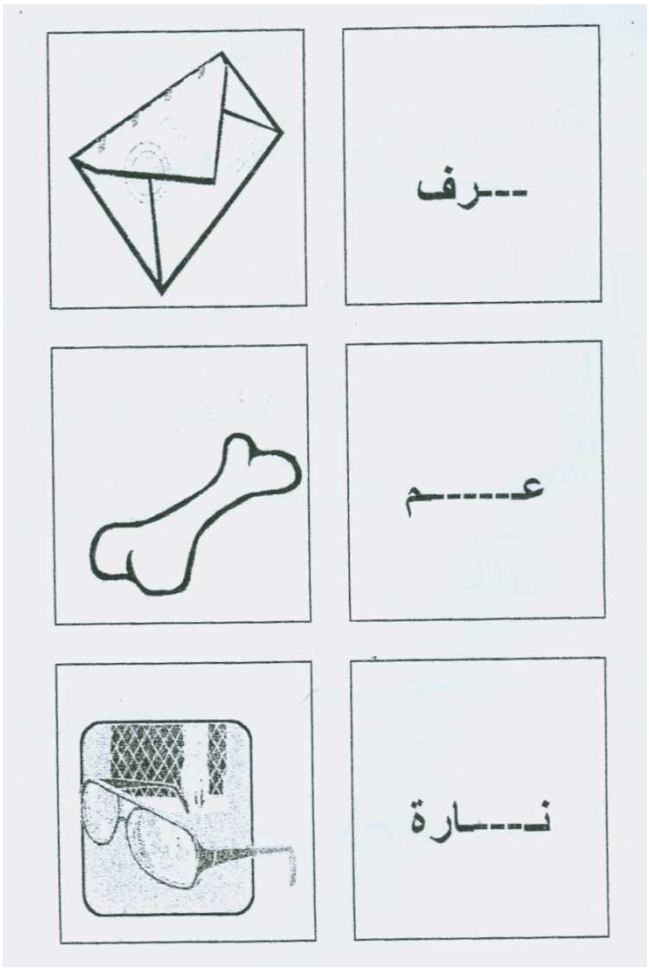


النشاط السابع عشر

الهدف: **قراءة الكلمات قراءة صحيحة بعد استكمالها بالحرف الناقص في زمن لا يزيد عن** 3 **دقائق**.

- اكتب حرف (ظ) حسب موقعه من الكلمة
.....بي مـ ـلة كا ــم عكا ـ ـ ـ

- اكتب الحرف (ظ) كما تشاهده في الصورة



النشاط الثامن عشر

- **الهدف :-** يقرأ التلميذ الكلمات قراءة سليمة في زمن لايزيد عن خمس دقائق.
- **الأدوات التعليمية:-** ورقة عمل + صورة + كلمات + قلم.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1- يقوم المعلم بعرض الصور على التلميذ.

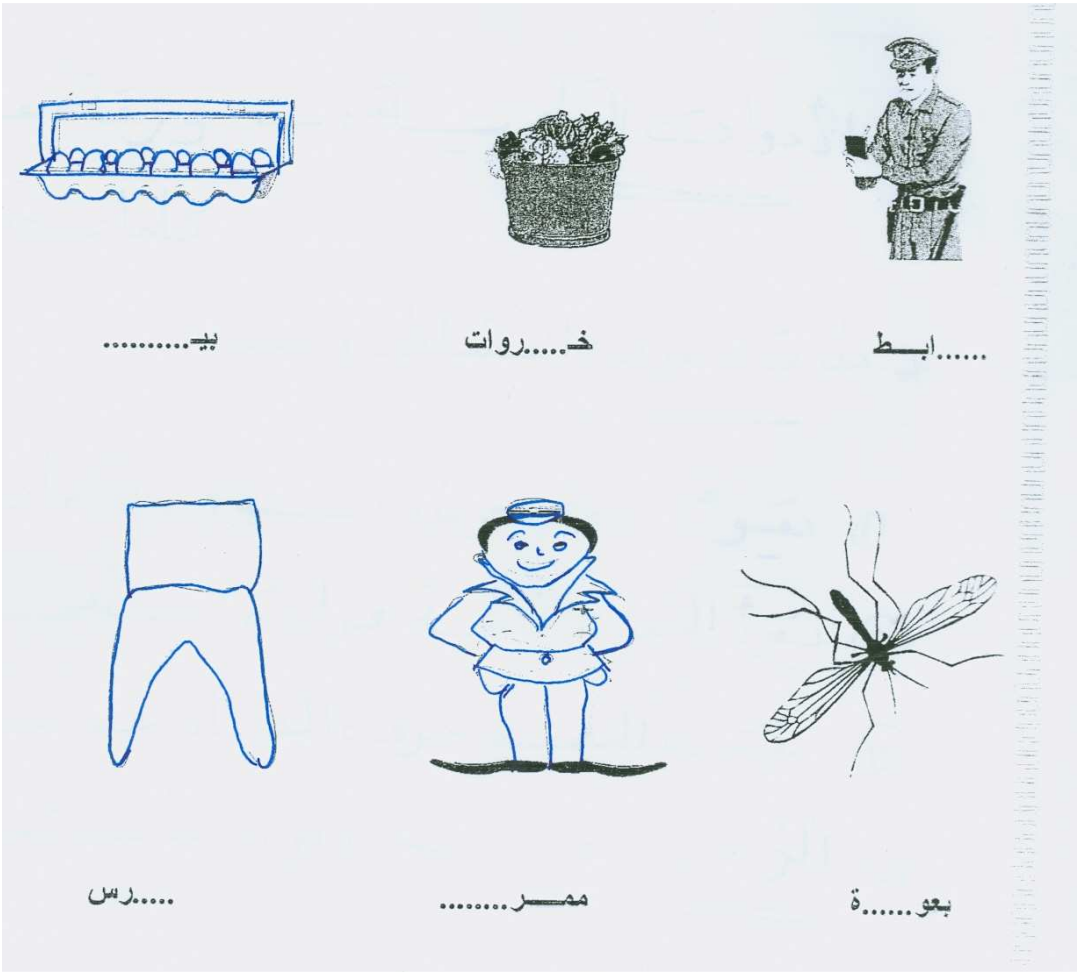
2- يقرأ التلميذ الكلمة قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات.

3- يكمل التلميذ الكلمة الناقصة بحرف الضاد حسب موقعه من الكلمة.

4- **الزمن:-** ثلاث دقائق.

5- **المحك:-** 6/6.

الهدف:قراءة الكلمات قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن ثلاث دقائق.



النشاط التقويمي(6)

- **الهدف:** يقرأ التلميذ الكلمات قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الأدوات التعليمية:-** ورقة عمل + قلم، كلمات وحروف.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1- يقوم المعلم بعرض الصور والكلمات على التلميذ.

2- يقرأ التلميذ الكلمة قراءة سليمة.

3- يكتب التلميذ حرف الضاد حسب موقعه من الكلمة.

- الزمن :- خمس دقائق.
- المحك:- 4/4.

الهدف السلوكي:-

1. يقرأ التلميذ كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.

- **الأدوات التعليمية:-** السبورة الحائطية+ مجسم قطار السبورة الوبرية- بطاقات حروف لاصقة+ ورقة نشاط.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1- يقوم المعلم بعرض الحروف التالية :(جَ- دَ- ذَ- سَ- شَ- ضَ- طَ- ظَ- قَ- كَ) محركة بالفتح على التلميذ.
2- يقرأ التلميذ الحروف قراءة سليمة.
3- يركب التلميذ الحرف الذي يحدده المعلم في جيب عربة القطار وهو ينطقه.
4- يمزج التلميذ الأحرف ليكون كلمة سليمة.
5- يركب التلميذ الأحرف اللاصقة على السبورة الوبرية التى يحددها المعلم مكوناً كلمات ثلاثية مع التهجي والقراءة.
6- يقرأ التلميذ الكلمات المكتوبة على السبورة الحائطية ويعيد تركيب حروفها المكونة لها بالحروف اللاصقة بعد مسحها.
7- يكتب التلميذ كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف يملها المعلم على ورقة نشاط.
8- يستخدم المعلم أسلوب التغذية الراجعة فى تصحيح الأخطاء.
9- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

النشاط العشرون

- **الهدف:**
- يقرأ التلميذ كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الأدوات التعليمية :-** البطاقات + مجسم القطار ورقة نشاط.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1- يقوم المعلم بعرض الحروف التالية مفتوحة:- (جَ-دَ- ذْ- سَ- شَ- ضَ- طـ ظـ قَ- كَ).
2- يقرأ التلميذ الحروف قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الحروف.
3- يركب التلميذ الحرف في جيب عربة القطار وهو ينطقه .
4- يمزج التلميذ الأحرف ليكون كلمة سليمة.
5- يقرأ المعلم الحروف بعد مزجها ومن ثم التلميذ.

- **الزمن:-** خمس دقائق.
- **المحك:-** 5/5.

- الهدف:-

1- يقرأ التلميذ الأحرف التالية مفتوحة قراءة سليمة في زمن لايزيد عن دقيقتين.

جَ	دَ	ذَ	سَ	شَ	ضَ	ط	ظ	قَ	كَ

2- يركب التلميذ الحروف في جيب القطار ثم ينطقها.

3- يمزج التلميذ الأحرف ليكون كلمة سليمة.

4- يقرأ التلميذ الكلمة قراءة سليمة بعد قراءتها من قبل المعلم.

- الزمن:- خمس دقائق.
- المحك:- 5/5.

سَ	جَ	دَ	.....
سَ	قَ	ط	.....
كَ	سَ	دَ	.....
شَ	كَ	رَ	.....
قَ	عَ	دَ	.....

النشاط الحادي والعشرون

- **الهدف :-**
- يقرأ التلميذ كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الأدوات التعليمية:-** البطاقات، الأحرف اللاصقة قلم، السبورة الوبرية.
- **طريقة عرض النشاط:**

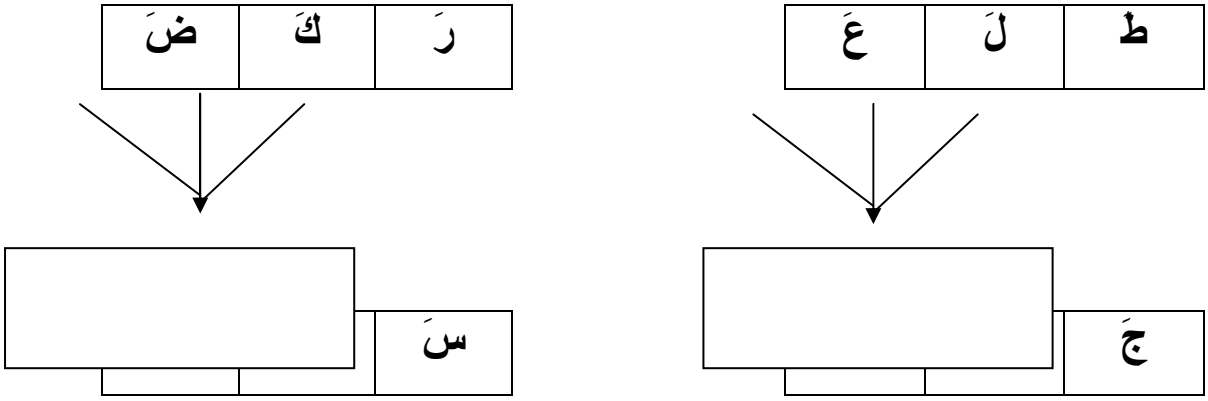
1- يعرض المعلم الأحرف اللاصقة على التلميذ.
2- يقرأ التلميذ الحروف مفتوحة قراءة سليمة.
3- يركب التلميذ الأحرف اللاصقة على السبورة الورقية.
4- يكون التلميذ كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف.
5- يقرأ الكلمة قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات بصوت واضح.

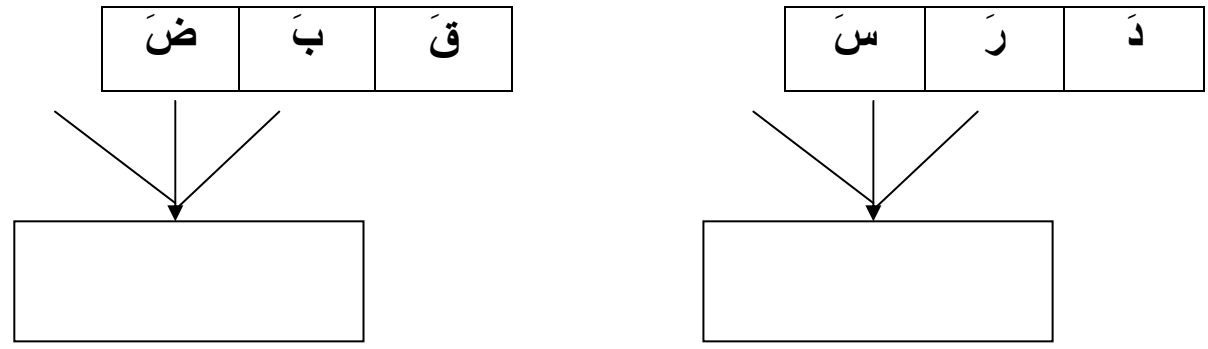
- **الزمن:-** خمس دقائق.
- **المحك:-** 5/5.

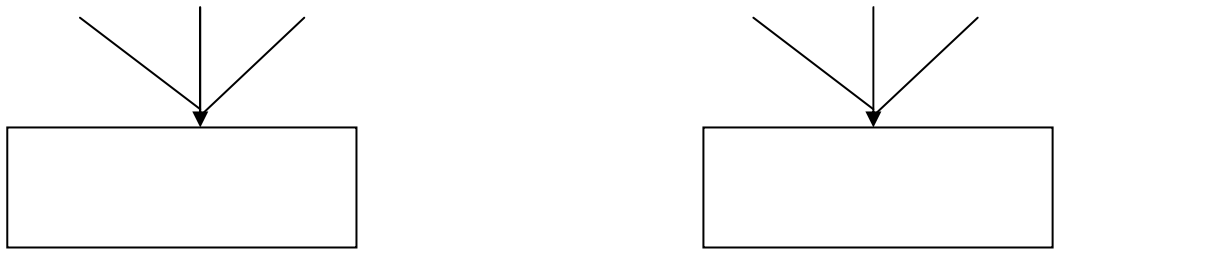
- **الهدف:-**

1- يقرأ التلميذ كلمات مفتوحة الأحرف قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.

- **الزمن:-** خمس دقائق.







النشاط الثالث والعشرون

- الهدف:-
- يقرأ التلميذ كلمات ثلاثية بالحركتين الفتحة والضمة قراءة سليمة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- الأدوات التعليمية: البطاقات+ لوحة جيوب الكلمات – الدائرة المعرفية + قلم .
- طريقة عرض النشاط:-

1- يعرض المعلم بطاقات تحتوي على أحرف مضمومة ومفتوحة مثل كَ،بُ-رَ.
2- يقرأ التلميذ الحروف قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات بصوت واضح.
3- يركب التلميذ الحروف ليكون كلمة كَبُرَ.
4- يأتي التلميذ بمضاد كلمة (كَبُرَ) وهي (صَغُرَ).
5- يعرض المعلم حروف مضمومة ومفتوحة.
6- يقرأ التلميذ الحروف ثم يضعها فى لوحة جيوب الكلمات.
7- يحرك الملعم الدائرة المعرفية للحروف ليركب من الحروف كلمات.

النشاط الثلاثون

- **الهدف:** يقرأ كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الأدوات التعليمية:** ورقة نشاط + قلم + ألوان + لوحة كلمات.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1) يعرض المعلم على التلميذ لوحة الكلمات.
2) يقرأ التلميذ الكلمات التي تحتوي على مد بالألف قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات.
3) يوزع المعلم على التلميذ ورقة نشاط تحتوي على كلمات ممدودة بالألف.
4) يقرأ الكلمات قراءة صحيحة.
5) يقرأ الكلمات في ورقة ثانية ثم يضع دائرة حول الكلمات التي تحتوي على مد بالألف.
6) يلون الكلمات الممدودة بالألف.

- **الهدف:** يقرأ التلميذ كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الزمن:** خمس دقائق
- **المحك:** 10 / 10
- **اقرأ الكلمات التالية قراءة سليمة:**

شارعٌ	قالِبٌ
كامِلٌ	جابرٌ
قِطارٌ	مَجالٌ
ذابِلٌ	طارقٌ
دارَ	سارَ

* المحك:- 5 / 5
* اقرأ الكلمات التالية ثم ضع دائرة حول الكلمة التي تحتوي على مد بالألف: ثم لونها:

مَطارٌ	كوخٌ	كادِحٌ
يَطيرُ	قاسِمُ	نظيفٌ
رِسالِةٌ	عُطورٌ	سَيّارَةٌ

النشاط التقويمي (9)

- **الهدف:** يميز كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن ثلاث دقائق.

- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.

- **الأدوات التعليمية:** لوحة الجيوب + الكلمات + قلم + ورقة نشاط.
- **طريقة عرض النشاط:-**

1) يقوم المعلم بعرض لوحة الجيوب وتحتوي على كلمات بها مد بالألف بالألف.
2) يقرأ التلميذ الكلمة ثم يقرأ مقطع المد بالألف.
3) يكتب التلميذ المقطع الممدود بالألف أمام الكلمة من خلال ورقة النشاط.
4) يعرض المعلم ورقة النشاط الثانية وتحتوي على القائمة (1) يقرأها التلميذ ثم يجعل الحرف الأول ممدوداً بالألف.

- يقرأ القائمة (2) ثم يحول الحرف الممدود بالألف إلى حرف بحركة قصيرة ثم يكتب الكلمة.
- يستخدم المعلم أسلوب التغذية الراجعة في تصحيح أخطاء التلاميذ.
- يقدم المعلم للتلميذ التعزيز المناسب.

- **الهدف:** يميز كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن ثلاث دقائق.
- **الزمن:** ثلاث دقائق.
- **المحك:** 10 / 10

اقرأ الكلمات ، ثم اكتب الحرف الممدود بالألف داخل المستطيل.. ثم انطقه.

1	خالد	
2	غاب	
3	زار	
4	واحد	
5	ضار	

6	أنا	
7	هذا	
8	نظام	
9	دفاتر	
10	أولاد	

* المحك: 10 / 10

اقرأ كلمات القائمة (1) ثم اجعل الحرف الأول ممدوداً بالألف، ثم اكتب الكلمة واقرأ.

اقرأ كلمات القائمة (2) ثم حول الحرف الممدود بالألف إلى حرف بحركة قصيرة، ثم اكتب الكلمة، واقرأ.

1		
1	سمع	
2	ثمر	
3	رسم	
4	هتف	
5	برع	

2		
6	عامل	
7	صادق	
8	كاتب	
9	قادم	
10	شارح	

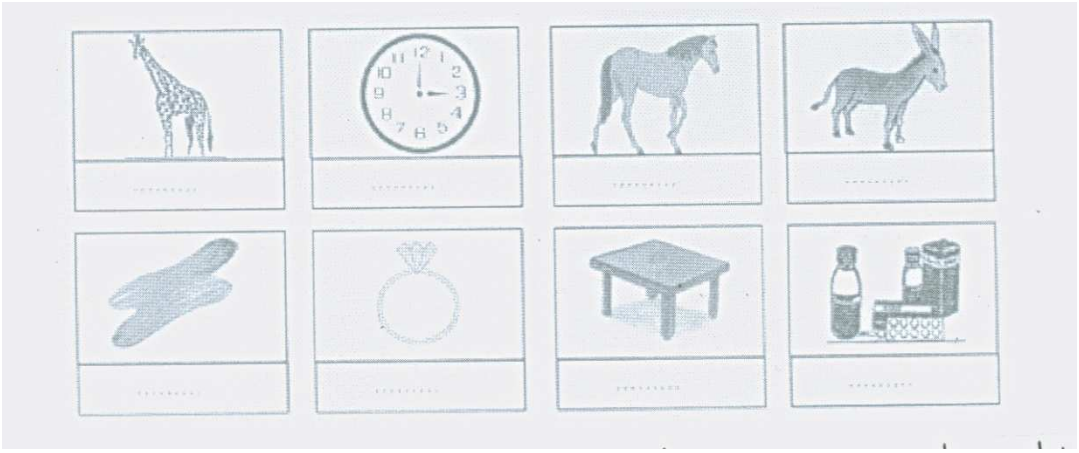
النشاط التقويمي (10)

- **الهدف**: يميز كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن ثلاث دقائق.
- يركب كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن ثلاث دقائق.
- يقرأ كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن خمس دقائق.
- **الزمن**: 5 دقائق.
- **المحك**: 8 / 8

ركب لتكون كلمات، ثم اكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة:

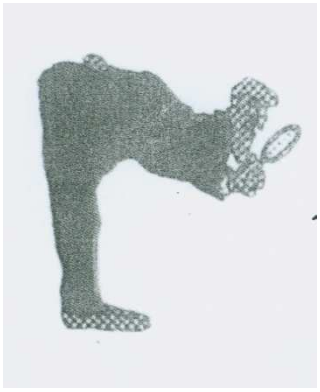
خـ / يا / ر
سا / عـ / ـة
حـ / ما / ر
خا / تـ / م

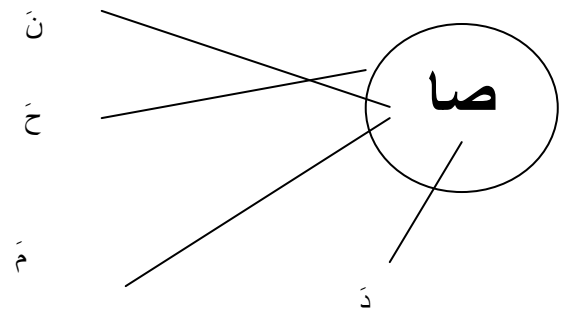
د / وا / ء
حـ / صا / ن
ز / را / فـ / ـة
طا / و / لـ / ـة



المحك:- 4 / 4

كون كلمات من المقاطع التالية





النشاط الإثرائي المنزلي(8)

- **الهدف**:
- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة المقدمة له في زمن لا يزيد ثلاث أيام.
- **الأدوات التعليمية**: ورقة نشاط + قلم + ألوان.
- **طريقة عرض النشاط الأول:-**

1) يعرض الوالدان ورقة العمل على التلميذ.
2) يقرأ التلميذ الحروف قراءة سليمة بعد قراءة المعلم لهذه الكلمات.
3) يركب التلميذ الحروف ليكون كلمات سليمة.
4) يقرأ التلميذ الكلمات قراءة سليمة.

*** طريقة عرض النشاط الثاني:-**

1) يقرأ التلميذ الكلمات قراءة سليمة.
2) يحلل الكلمة ثم يميز المقطع الممدود بالألف.

*** طريقة عرض النشاط الثالث:-**

1) يرسم التلميذ خطاً بين النقط مبتدئاً بالحرف أ ، ب ، ت حتى يصل إلى نهاية الحروف وهو حرف الياء.
2) يحصل التلميذ على حيوان ضخم.

3) يكتب اسم الحيوان ثم يلون الصورة تلويناً جميلاً.

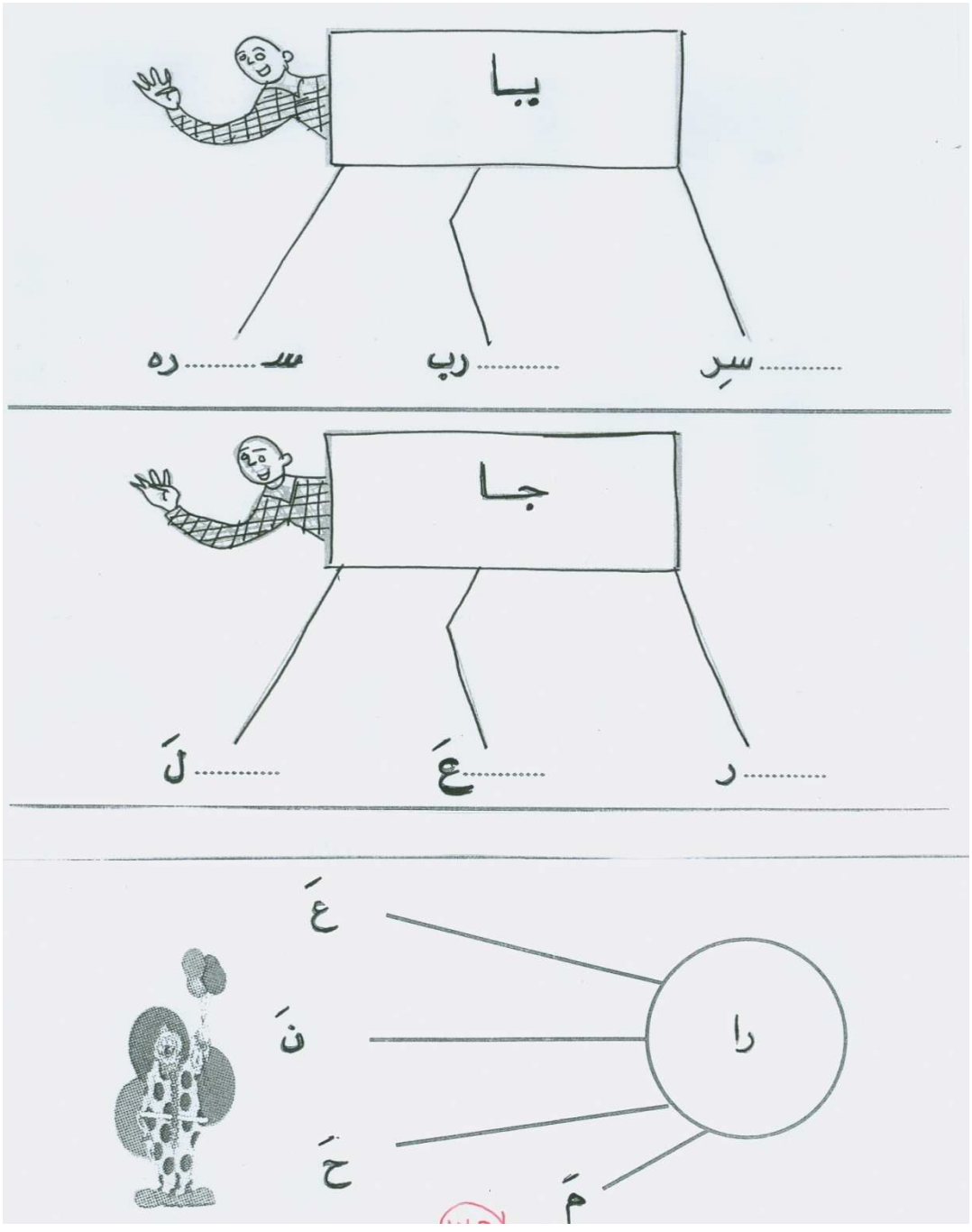
- على الوالدين الإشراف فقط على التلميذ وتشجيعه بكلمات الاستحسان.

ورقة نشاط الإثراء المنزلي

الهدف: كتابة كلمات تحتوي على مد بالألوف.

- قراءة كلمات تحتوي على مد بالألف.

أنا أكون كلمات جديدة وأقوم بكتابتها وقراءتها.

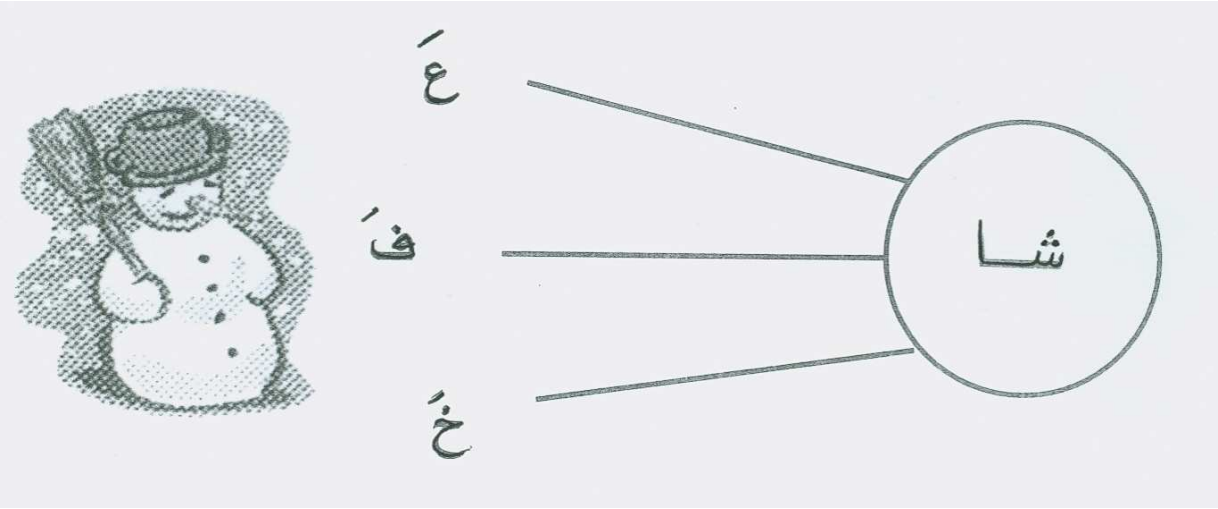


ورقة نشاط الإثراء المنزلي

- الهدف:

- قراءة كلمات تحتوي على مد بالألف في زمن لا يزيد عن ثلاث أختها.

- أنا أكون كلمات جديدة:-



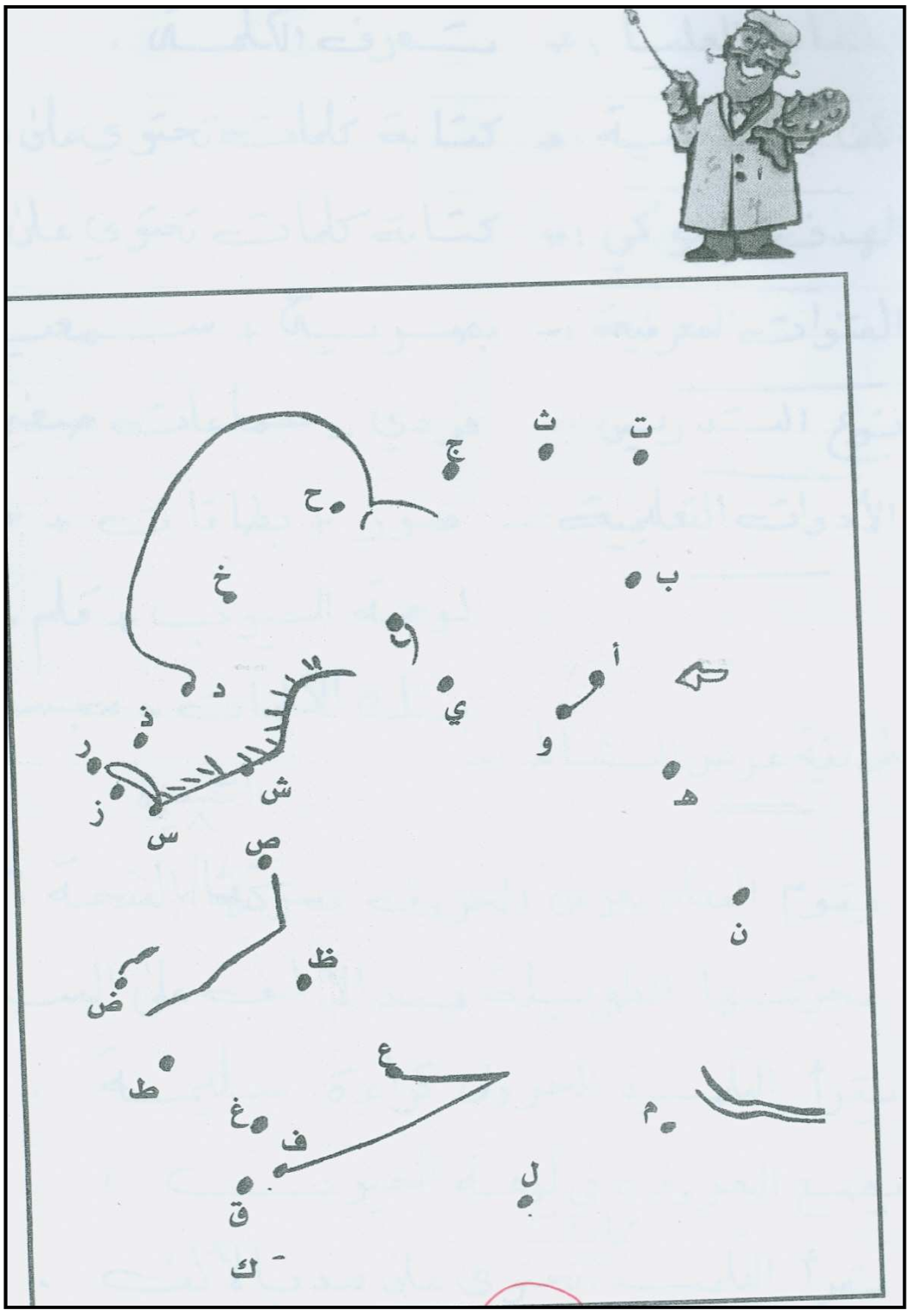
1- اقرأ الكلمات ، ثم حلل وميز المقطع الممدود بالألف:-

طعام	...../...../.....
نظام	...../...../...../.....
دجاج	...../...../.....
دفاتر	...../...../...../.....

مبارك	...../...../.....
رمضان	...../...../.....
نافعة	...../...../.....
كتابة	...../...../.....

ورقة نشاط الإثراء المنزلي

ارسم خطا بين النقط مبتدأ بالحرف أ ، ب ، ت
حتى أحصل على حيوان ضخم ما هو؟؟؟



النشاط الحادي والثلاثون

- الهدف السلوكي: يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- القنوات: بصرية – سمعية.
- الأدوات التعليمية: صور – أقلام – ورقة نشاط – كلمات.
- **طريقة عرض النشاط:**

1- يعرض الفاحص الكلمات على التلميذ.

2- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة.

3- يصل بين الكلمة والصورة الدالة عليها.

4- يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلميذ.

5- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

النشاط الحادي والثلاثون

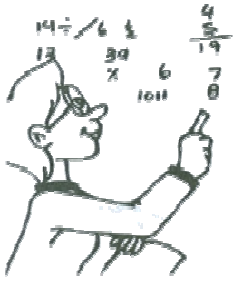
- الهدف: يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- الأدوات التعليمية: بنك الكلمات + صور + قلم
- الكلمات: خمسة – واحد – اثنان – تسعة – أحب – طيور – عنب – صقر – غزال – قلم – كعك – شمعة – فراشة – فيل – حوت – بطة – دب – تفاحة – ذئب – ريشة – ثلاثة – عشرة – جرس – أذن – سبعة – ثمانية.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلميذ.
- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

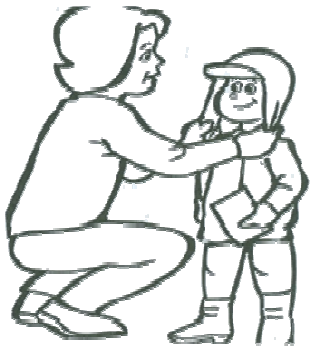
- يصل بين الجملة والصورة المناسبة لها في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- يضع دائرة حول كلمة أحب في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- المحك : 4 / 4

أنا أحب معلمتي

أنا أحب أبي



أنا أحب مدرستي



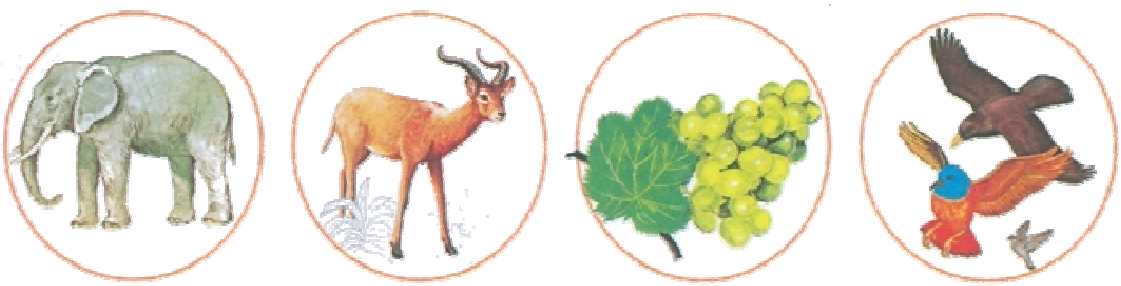
أنا أحب أمي

<u>النشاط الثاني والثلاثون</u>

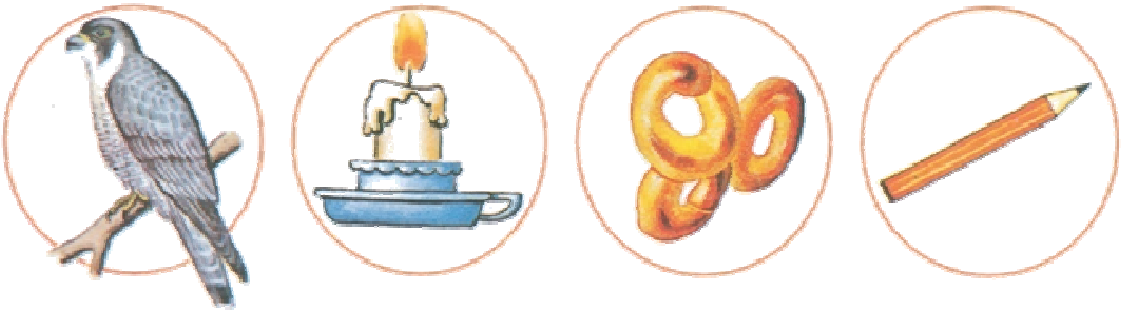
الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

المحك: 8 /8

- اقرأ الكلمتين أولاً ثم انظر إلى الصورة.
- ارسم دائرة حول الكلمة المناسبة



طيور	علم	غزال	فيل
طائرة	عنب	غراب	فراشة



قبة	كتاب	شراع	صوص
قلم	كعك	شمعة	صقر

النشاط الثالث والثلاثون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

المحك: 8 /8

- اقرأ الكلمتين أولاً ثم انظر إلى الصورة.
- ارسم دائرة حول الكلمة المناسبة

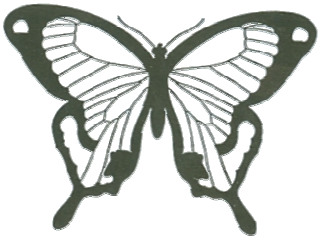
النشاط الرابع والثلاثون

الهدف: *يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

- يضع دائرة حول كلمة فراشتي في زمن وقدره دقيقتين.

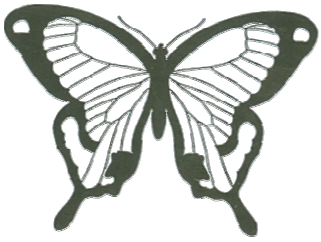
المحك: 6 / 6

فراشتي

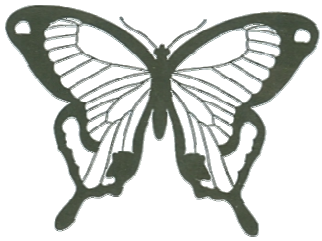


فراشتي حمراء

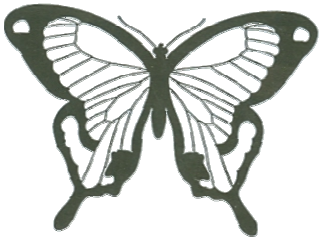
فراشتي بيضاء



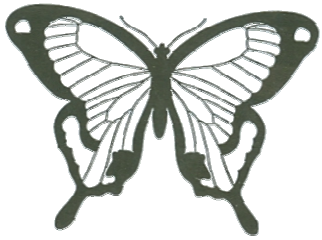
فراشتي صفراء



فراشتي خضراء



فراشتي سوداء



فراشتي زرقاء

النشاط الخامس والثلاثون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

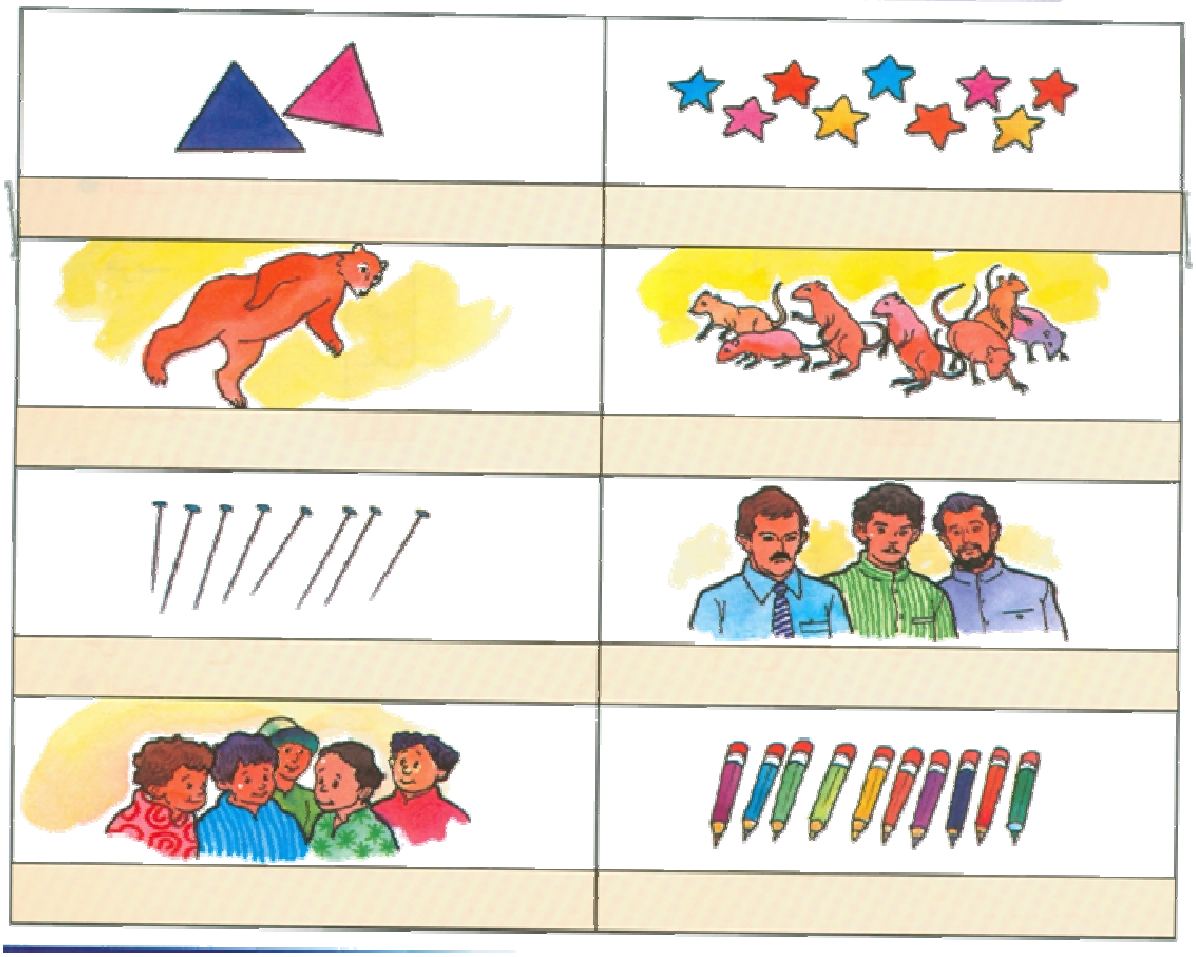
- يعد التلميذ الأشياء عداً صحيحاً في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- يكتب العدد المناسب تحت الصورة في زمن لا يزيد عن دقيقتين.

المحك: 8/8

■ قراءة الأعداد وكتابتها

● اقرأ الكلمات أوّلاً. ● عُدَّ الأشياء بصوت مسموع. ● اكتب العدد المناسب تحت الصُّورة.

خَمسَة	واحِد	اثنان	تِسعَة
ثَلاثَة	عَشَرَة	سَبعَة	ثمانِيَة



- الهدف السلوكي: يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- القنوات: بصرية – سمعية.
- نوع التدريس: فردي – جماعات صغيرة
- الأدوات التعليمية: صور – بطاقات – ينك الكلمات – أقلام – ورقة نشاط
- **طريقة عرض النشاط:**

1- يعرض الفاحص الكلمات والصور على التلميذ.

2- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة.

3- يحوط التلميذ حول الكلمة المطلوبة منه.

4- يصل الكلمة والصورة المناسبة.

5- يرتب الحروف ترتيباً صحيحاً.

6- يكتب الكلمة متصلة بالحروف.

7- يقرأ الكلمات قراءة صحيحة.

النشاط السادس والثلاثون

- الهدف: يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- الأدوات التعليمية: بنك الكلمات :

(لذيذ – حقيبة – مركب – حبل – قرد – دب – ريشة – حمار – وردة – عصير – بيت – بنت – ظرف – عنب – تاج – ثعبان – جسر – أسد – رجل – زرافة – صقر – طفل – غزال)

- يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلميذ.
- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

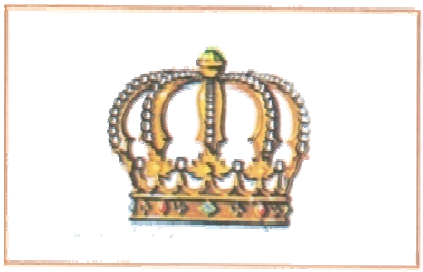
الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدرة خمس دقائق

- يصل التلميذ الكلمة بالصورة النماسبة.
- المحك : 5 / 5

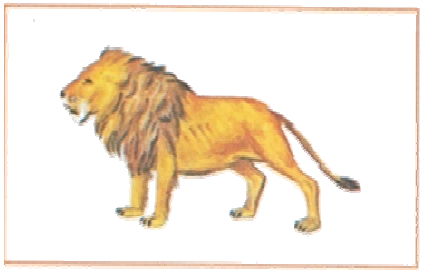
صل بين الكلمة والصورة المناسبة

تـــــــاج

ثعبـــــان

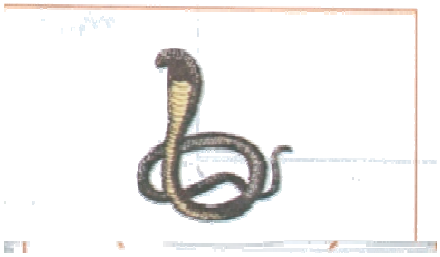


جســـــر



بنـــــت

أســـــد



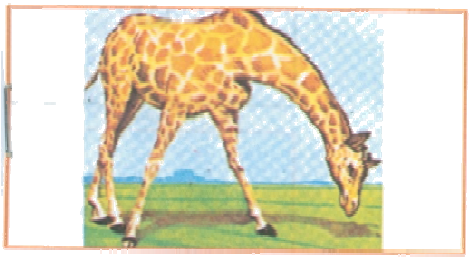
النشاط السابع والثلاثون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يصل التلميذ الكلمة بالصورة المناسبة.
- المحك : 5 / 5

صل بين الكلمة والصورة المناسبة

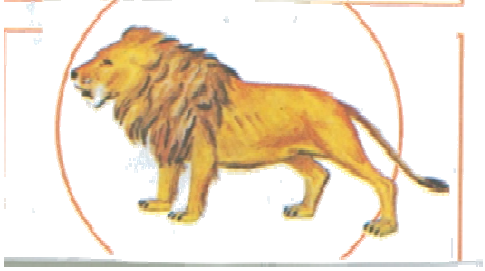
رجـــــل



صقـــــر

أســـــد

زرافـــــة



طفـــــل

النشاط الثامن والثلاثون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

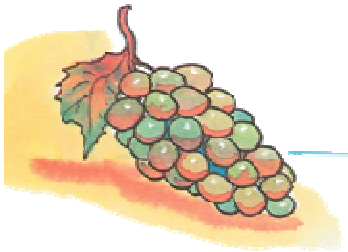
- يرتب حروف الكلمة.
- يكتب الكلمة كتابة صحيحة.
- يصل التلميذ الكلمة بالصورة المناسبة:
- المحك : 4 / 4

ترتيب حروف وكتابة كلمات

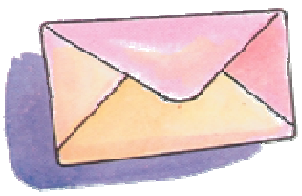
* قل أسماء الصور أولاً
* رتب حروف الكلمة في المربعات.
* صل الكلمة بالصورة المناسبة
* اكتب الكلمة متصلة الحروف

ر	ف	ظ

ن	ع	ب



ي	ت	ب



ـنـ	ب	ت

النشاط التاسع والثلاثون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يقرأ التلميذ الجمل قراءة صحيحة.
- يضع دائرة حول كلمة لذيذ.
- يقرأ الكلمة قراءة صحيحة.
- المحك : 3 / 3

في غرفة الطعام

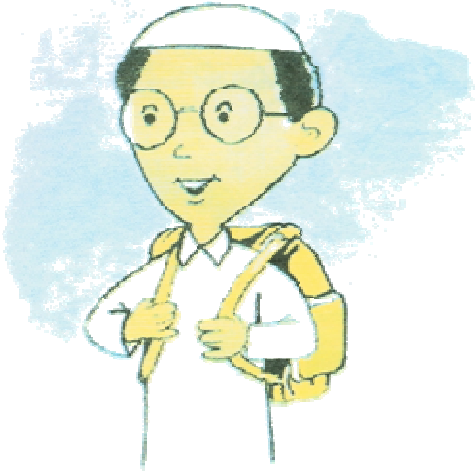
النشاط الأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يقرأ التلميذ الجمل قراءة صحيحة.
- يضع دائرة حول كلمة حقيبة.
- المحك : 3 / 3

إلى المدرسة

حَمَد يَحمل حَقيبَة



راشد يَحمل حَقيبَة

حَقيبَة حَمَد جَديدَة

فيها دَفاتر جَديدَة

راشد مَسرور

وَحَمَد مَسرور

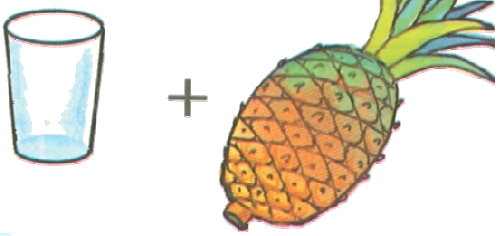
النشاط الحادي والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

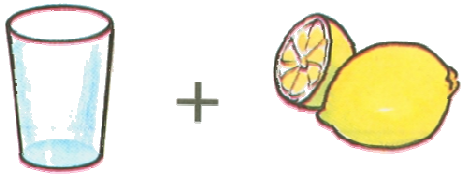
- يضع دائرة حول كلمة عصير.
- يقرأ كلمة عصير قراءة صحيحة.
- المحك : 3 / 3

عصير عنب

عصير طماطم



عصير أناناس



عصير ليمون

عصير تفاح

عصير برتقال

النشاط الثاني والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يقرأ التلميذ الجمل قراءة صحيحة.
- يضع دائرة حول كلمة وردة.
- المحك : 6 / 6

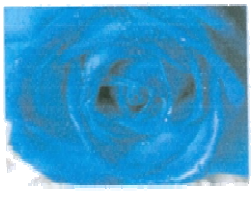
** وردتـــي **

هذه وردة سوداء

هذه وردة خضراء

هذه وردة بيضاء

هذه وردة حمراء



هذه وردة زرقاء

هذه وردة صفراء

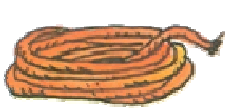
النشاط الثالث والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

- يرسم التلميذ دائرة حول حروف الكلمة.
- المحك : 6 / 6

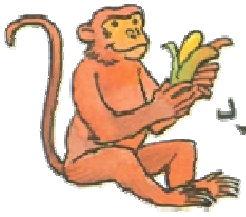
الكلمات المتقاطعة

- قل أسماء الصّور أوّلاً.
- ارسم دائرة حول حروف الكلمة .
- اكتب الكلمة على السّطر متصلة الحروف .


حبل

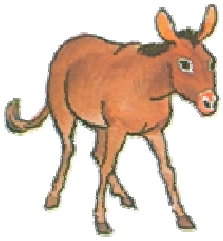
مركب

ريشة


قرد

دُبّ

حمار



ح	ق	ل	ح
م	ر	ك	ب
ا	د	ب	ل
ر	ي	ش	ة

١ ـ .....

٢ ـ .....

٣ ـ .....

٤ ـ .....

٥ ـ .....

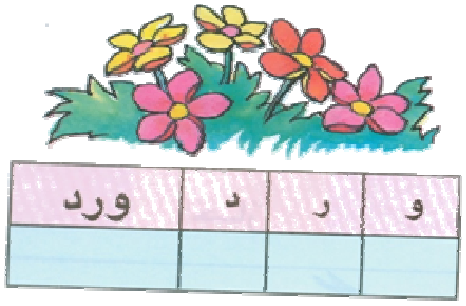
٦ ـ .....

النشاط الرابع والأربعون

الهدف: * يقرأ الكلمات قراءة سليمة في زمن وقدره خمس دقائق

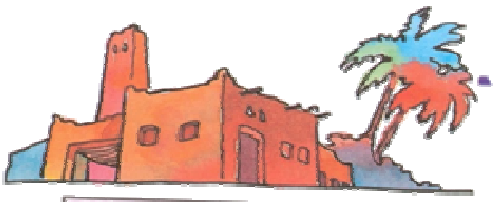
- يركب من الحروف كلمة صحيحة.
- المحك : 6 / 6

- اقرأ الكلمات أولا
- اكتب الكلمة منفصلة الحروف.
- اكتب الكلمة متصلة الحروف.

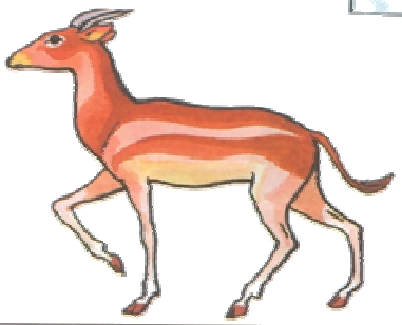


ورد	د	ر	و

طفل	ل	فـ	ط



بيت	ت	يـ	بـ



غزال	ل	ا	ز	غـ

عنب	ب	نـ	عـ

النشاط الخامس والأربعون

- الهدف السلوكي:
- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- القنوات: بصرية – سمعية.
- الأدوات التعليمية: صور – أقلام – ورقة نشاط – كلمات.
- **طريقة عرض النشاط:**

1- يعرض الفاحص الكلمات والصور على التلميذ.

2- يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة.

3- يصل التلميذ بين الكلمة والصورة الدالة عليها.

4- يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلميذ.

5- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

تابع النشاط الخامس والأربعون

- الهدف: يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.
- الأدوات التعليمية: بنك الكلمات + صور + قلم
- الكلمات: يقفز – يسبح – يأكل – تشرب – يحفر – ترفع – تشم – يحلق – تكوي – يكنس – تركب – تنام – تقف – تذهب – تجلس – ترجع – تستيقظ – تنـــزل – يضحك – يعطي – تسحب – يأخذ – يبكي – تدفع – يخلع – يلعـــب – يطيـــر – ينظف – يزرع – تطفئ – يعالج – يصنع.

  هذا – هذه – فوق – حول – تحت – بين.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلميذ.
- يقدم المعلم التعزيز المناسب للتلميذ.

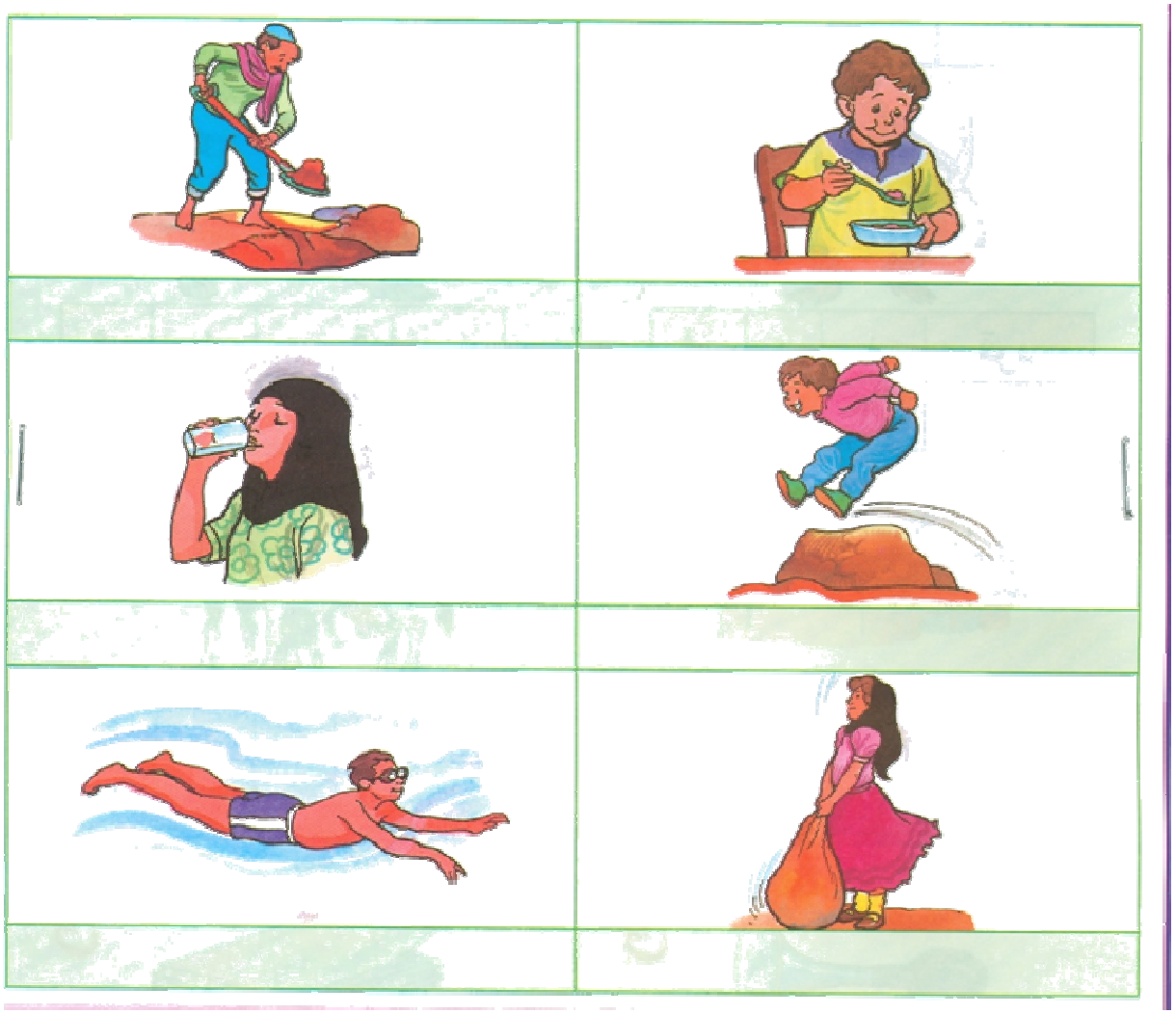
النشاط السادس والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدرة خمس دقائق

- يكتب الكلمة تحت الصورة المناسبة
- المحك : 4 / 4

التمثيل الصامت

* انظر إلى الصور أولا * اقرأ الكلمات، ثم اكتبها تحت الصور



يقفز يسبح يأكل تشرب

يحفر ترفع

النشاط السابع والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يصل التلميذ بين الصورتين المناسبتين في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- المحك : 4 / 4

* اقرأ الكلمات أولاً. * صل بين الصورتين المناسبتين.

تَشْـمُّ

يَـحلِـق

تَكوِي

يَكنُس

مِكواة

زَهرَة

مِكنَسَة

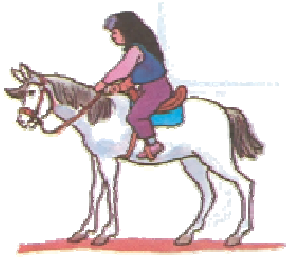
شَعر

النشاط الثامن والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

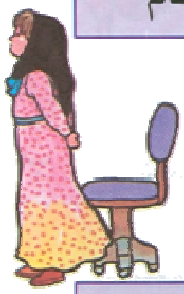
- يصل التلميذ بين الصورتين المناسبتين.
- المحك : 4 / 4

* اقرأ الكلمات أولاً.

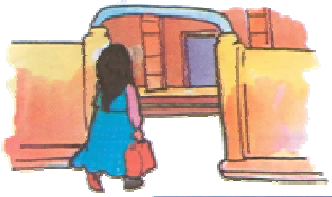


تَركَب

تَنام



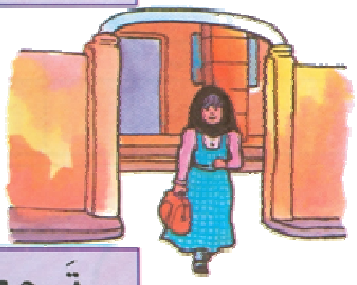
تَقف



تَذهَب

* صل بين الصورتين المناسبتين.

تَـجلِس



تَرجِع

تَستَيقِظ

تَنزِل

النشاط التاسع والأربعون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق.

- يصل التلميذ بين الصورتين المناسبتين في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- المحك : 4 / 4

* اقرأ الكلمات أولاً. * صل بين الصورتين المناسبتين.

يَأْخُذ

يَبكِي

تَدفَع

يَخلَع

يَضحَك

يَلبَس

يُعطِي

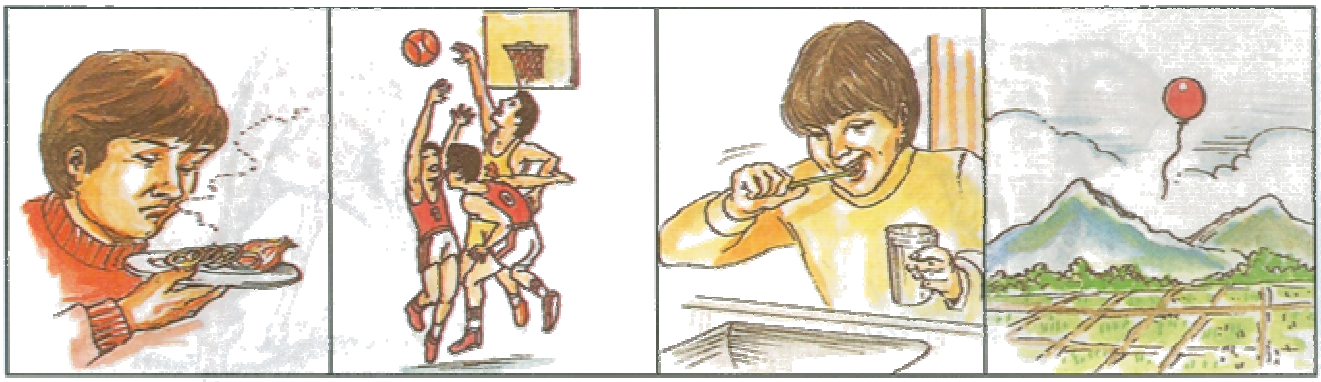
تَسحَب

النشاط الخمسون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يرسم دائرة حول الكلمة المناسبة.
- المحك : 4 / 4

● انظر إلى الصُّور أولاً. ● ارسم دائرة حول الكلمة المناسبة. ● اقرأ الجمل.



يَلعَب الأَولاد:

أ ـ الكُرة الطائرة
ب ـ كرة القدم
جـ ـ كرة السَّلة

يَطيرُ البالون فَوقَ:

أ ـ الشَّجرة
ب ـ الجَبَل
جـ ـ المطار

يَشُمُّ أَمين:

أ ـ التُّفاحة
ب ـ الزَّهرة
جـ ـ البَصَلة

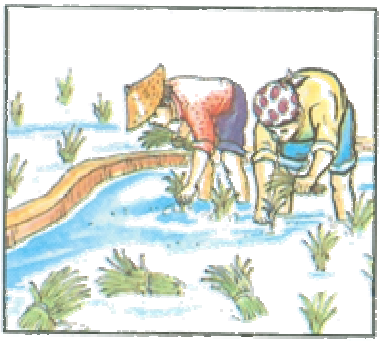
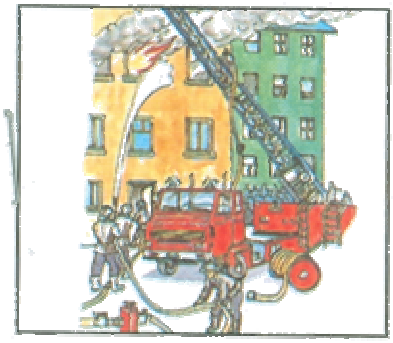
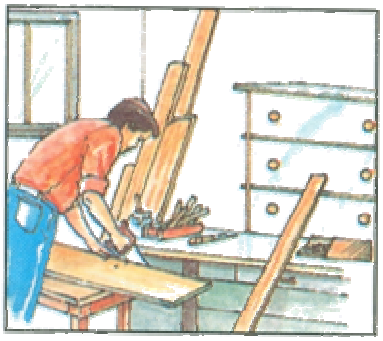
يُنظِّفُ الوَلَدُ أسنانه بـ:

أ ـ الفُرشاة
ب ـ المسواك
جـ ـ الصَّابونة

النشاط الثاني والخمسون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

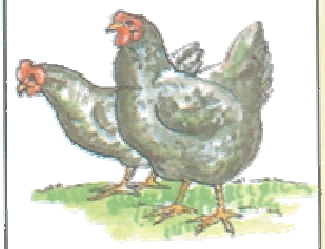
- يصل بين الصورة والجملة المناسبة.
- المحك : 4 / 4

	الفَلاّح يَزرَع الأَرض.
	الجَزّار يَبيع اللَّحم.
	المطافئ تُطفئ النّار.
	الطَّيّار يَقود الطّائِرَة.
	الطَّبيب يُعالِج المريض.
	الحَلاَّق يَحلِق الشَّعر.
	النَّجّار يَصنَع الكُرسِيّ.
	الخَيّاط يَخيط الثَّوب.

النشاط الثاني والخمسون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يصل بين الصورة والجملة المناسبة.
- المحك : 4 / 4

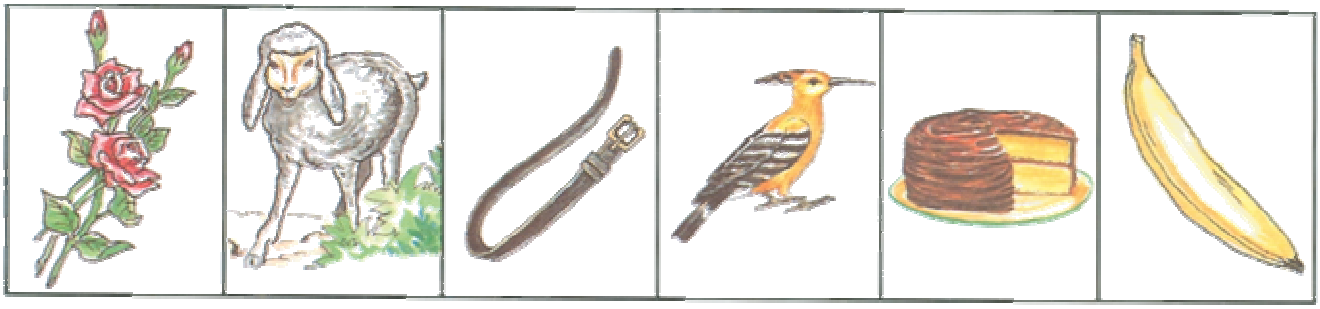
	هذا ديك. هذهِ دَجَاجَة.	
	هذا ثَور. هذهِ بَقَرَة.	
	هذا أَسَد. هذهِ لَبوَة	
	هذا وَلَد. هذهِ بِنت	

النشاط الثالث والخمسون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يكمل حروف الكلمة.
- يكتب الكلمة على السطر.
- المحك : 6 / 6

• انظر إلى الصُّور أولاً. • أكمل حروف الكلمة، ثم اكتبها على السطر. • اقرأ الجملة.



	ر		ف
	ع		ة
ح			م
هـ		هـ	
ز	هـ		
		ز	ة

١ – هذا ..... سَمين.

٢ – هذِه ..... لَذيذَة.

٣ – هذا ..... أَصفر.

٤ – هذا ..... أَخضر.

٥ – هذه ..... جَميلَة.

٦ – هذِه ..... صَفراء.

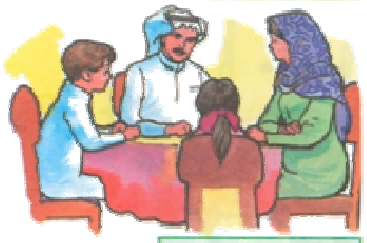
النشاط الرابع والخمسون

الهدف: * يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة في زمن وقدره خمس دقائق

- يصل التلميذ بين الكلمتين المتماثلتين.
- المحك : 4 / 4

● صل بين الصّورتين المُتماثلتين.

فَـوقَ



حَـولَ

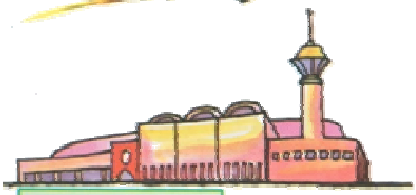
تَحتَ

بَـيـنَ

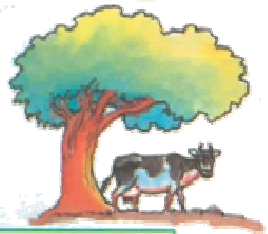
● اقرأ الكلمات.

حَـولَ

بَـيـنَ



فَـوقَ



تَحتَ

ملحق (6)

أسماء السادة المحكمين على البرنامج العلاجي لتنمية مهارة تعرف الكلمة

أسماء السادة المحكمين للبرنامج العلاجي:

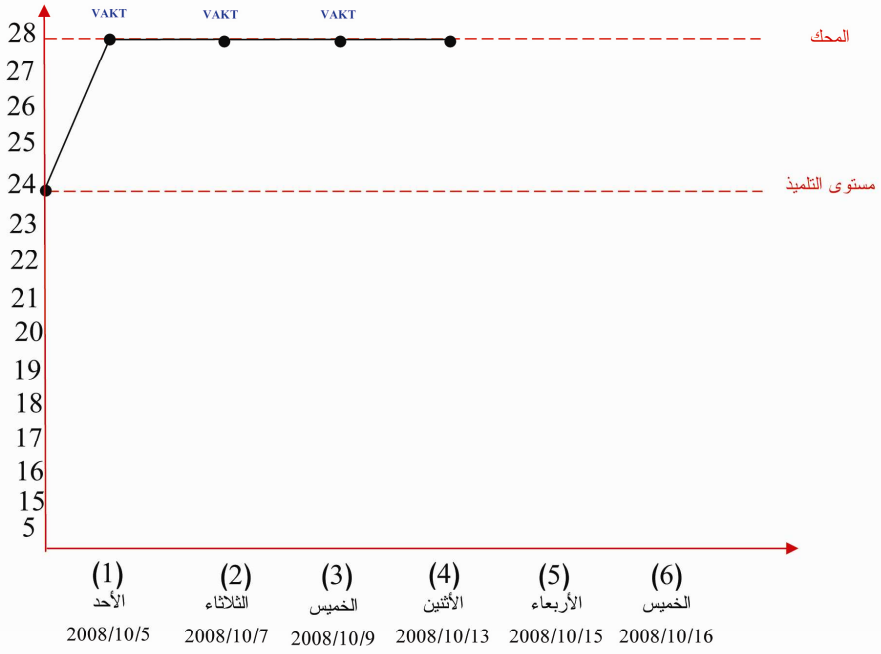
أسم المحكم	*الوظيفه*
د.علي جعفر عاشور	**استاذ في قسم المناهج وطرق التدريس (جامعة الكويت)**
أ.هدى العميري	**موجهة أولى لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)**
أ.أحمد علي عيسى	**موجه لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)**
أ.منال محمد الكورة	**معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)**
أ. فاطمة حسن إبراهيم	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)**
أ. أحلام علي محمد	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)**
أ. إزهية العبيدان	**معلمة لغة عربية (منطقة الفروانية التعليمية)**
أ. ميثة جمال المهنا	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير التعليمية)**
أ. وداد فاخر رشيد يوسف	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)**
أ. وضحة الحجيلان	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)**
أ. إيمان يعقوب أحمد يعقوب	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)**
أ.زهرة عباس حسين جاسم	**معلمة لغة عربية (منطقة مبارك الكبير)**

ملحق رقم (7) نماذج من الرسوم البيانية للتلاميذ التي تعبر عن مستوى تقدم التلميذ أثناء مراحل البرنامج.

رقم التسلسل (1)

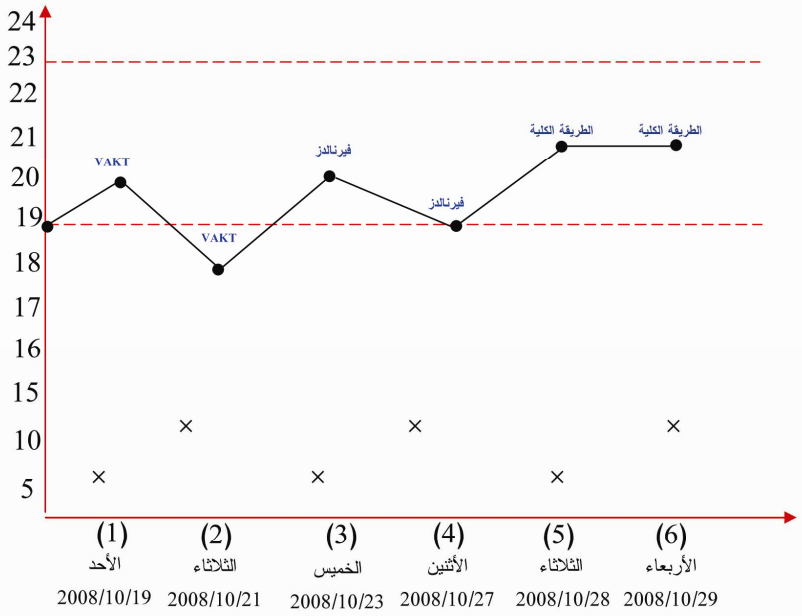
المرحلة الأولى (حروف)

(ر ، ض ، ظ ، ع)



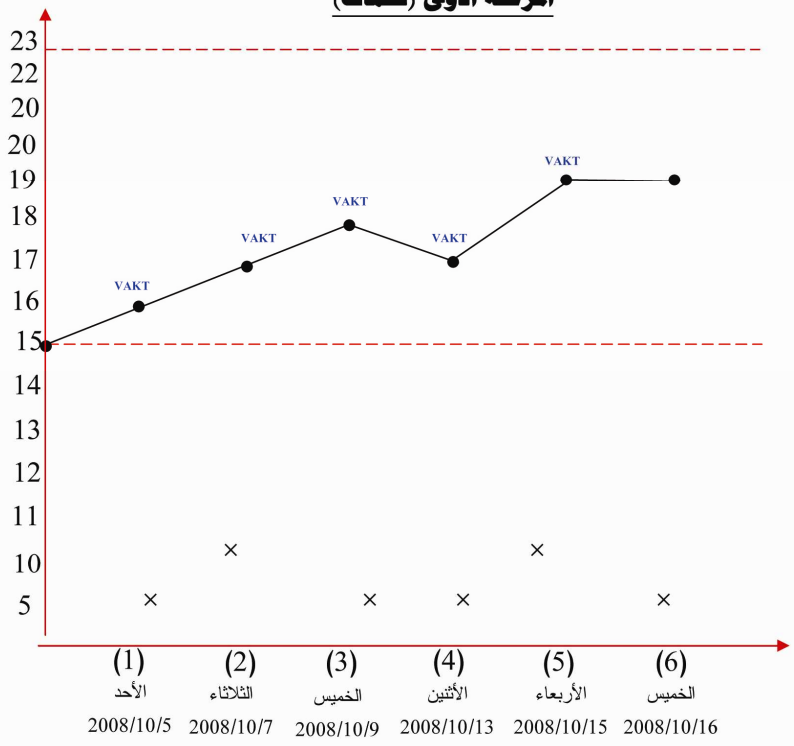
رقم التسلسل (1)

المرحلة الثانية (كلمات)



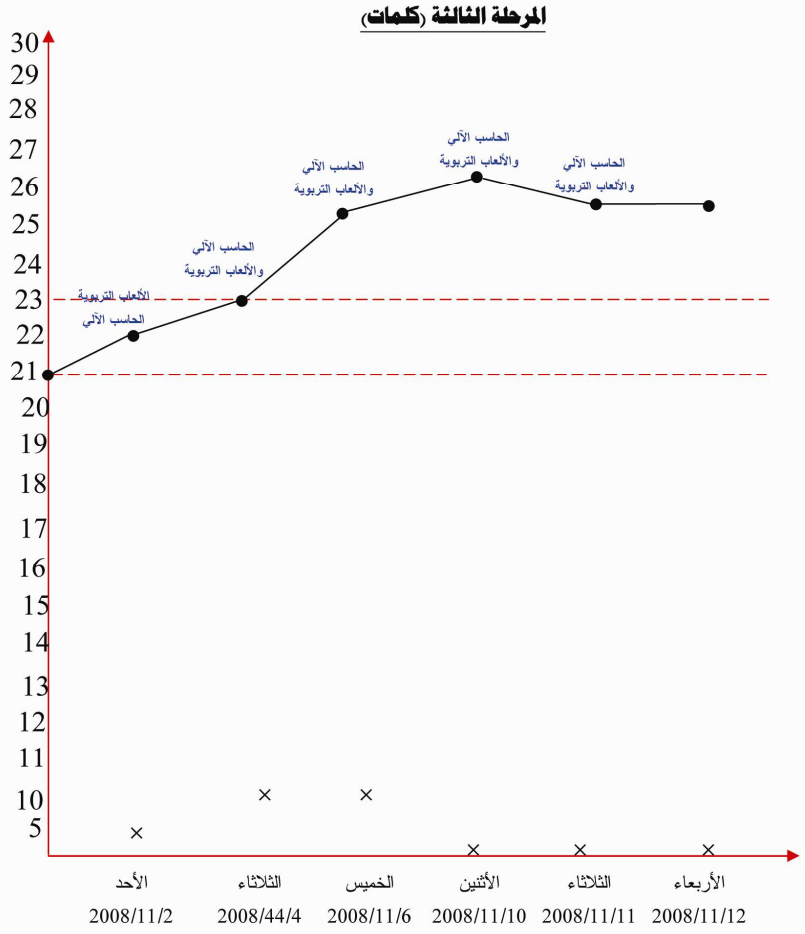
رقم التسلسل (1)

المرحلة الأولى (كلمات)



رقم التسلسل (1)

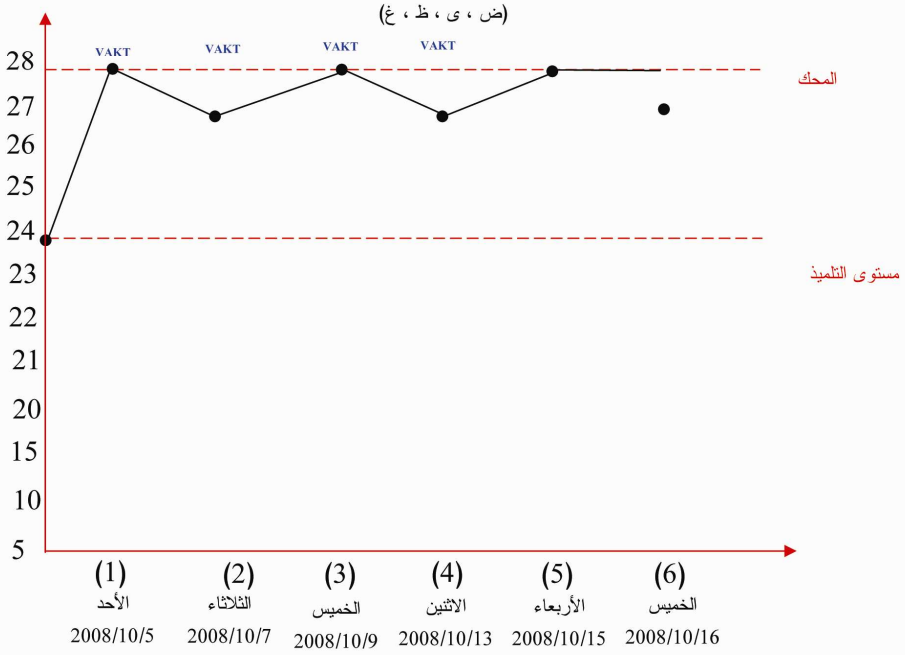
المرحلة الثالثة (كلمات)



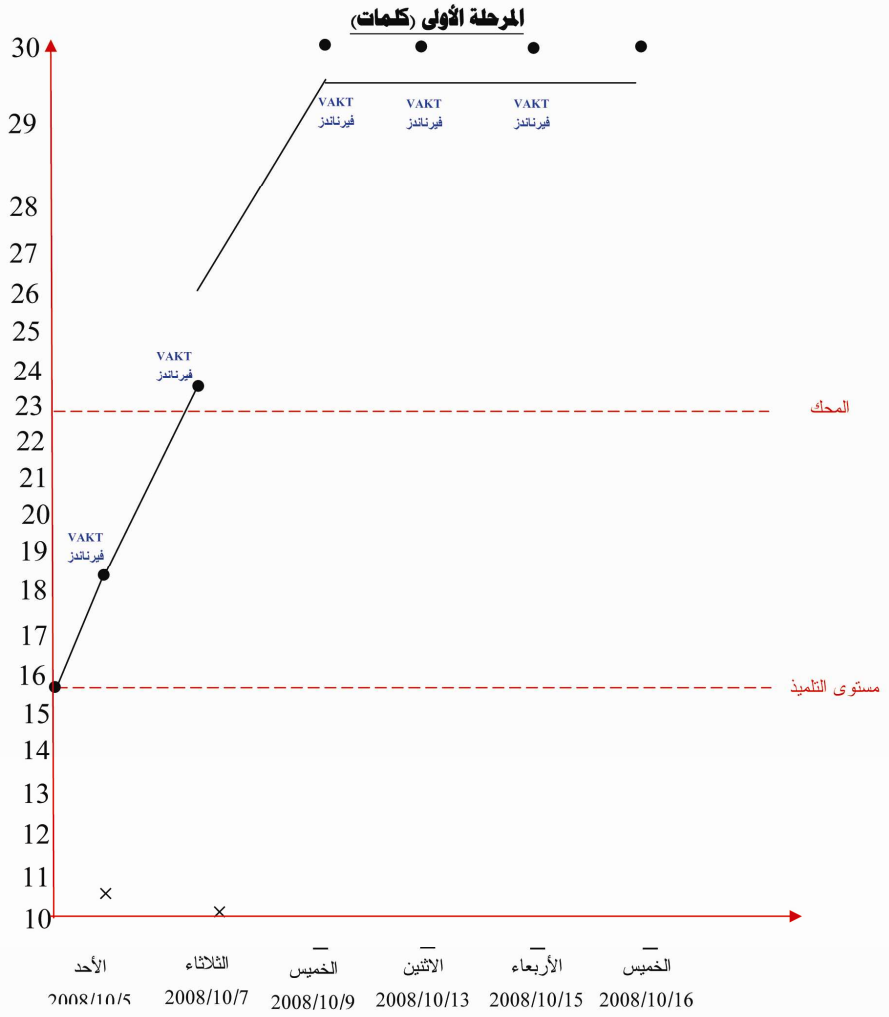
رقم التسلسل (2)

المرحلة الأولى (حروف)

(ض ، ى ، ظ ، غ)



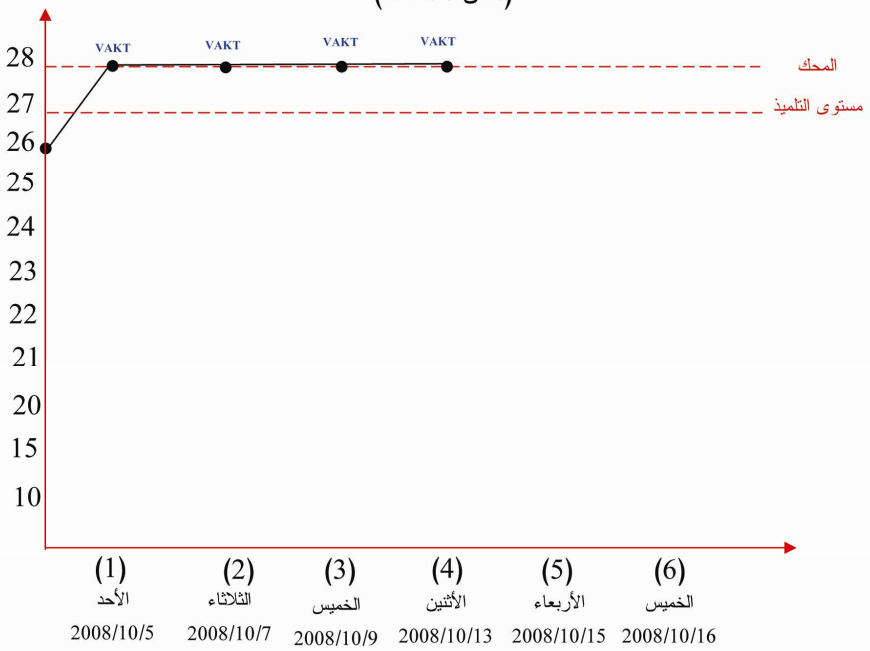
رقم التسلسل (2)



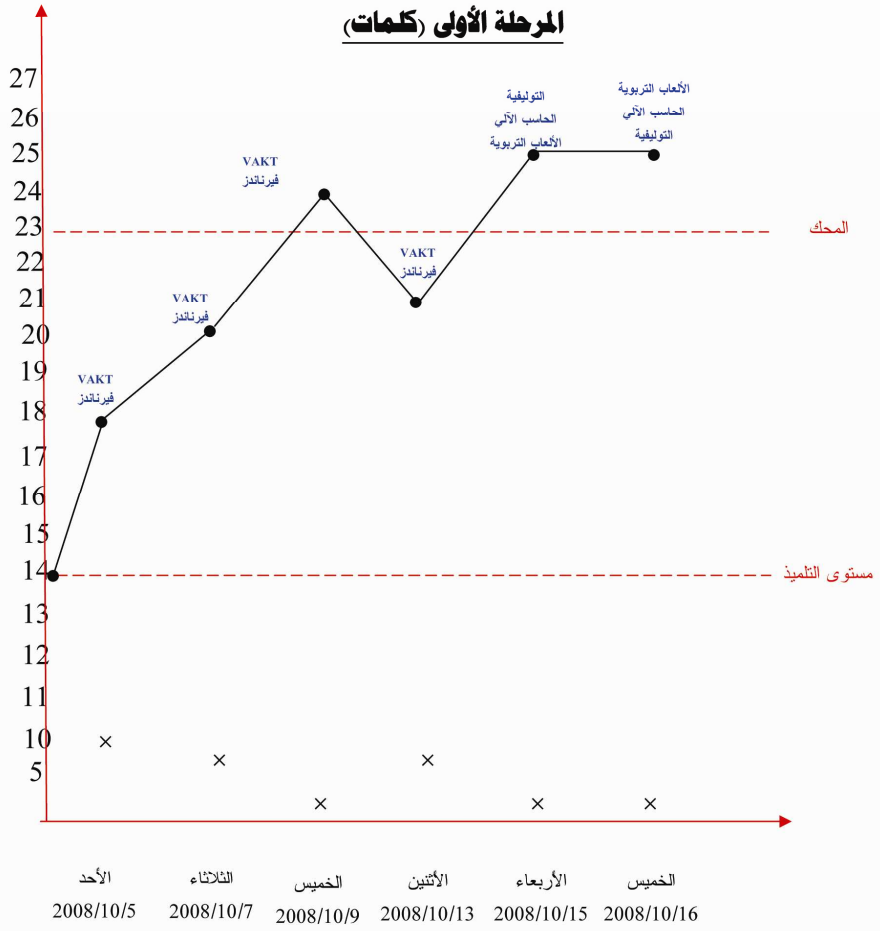
رقم التسلسل (3)

المرحلة الأولى (حروف)

(الذال ، الضاد)



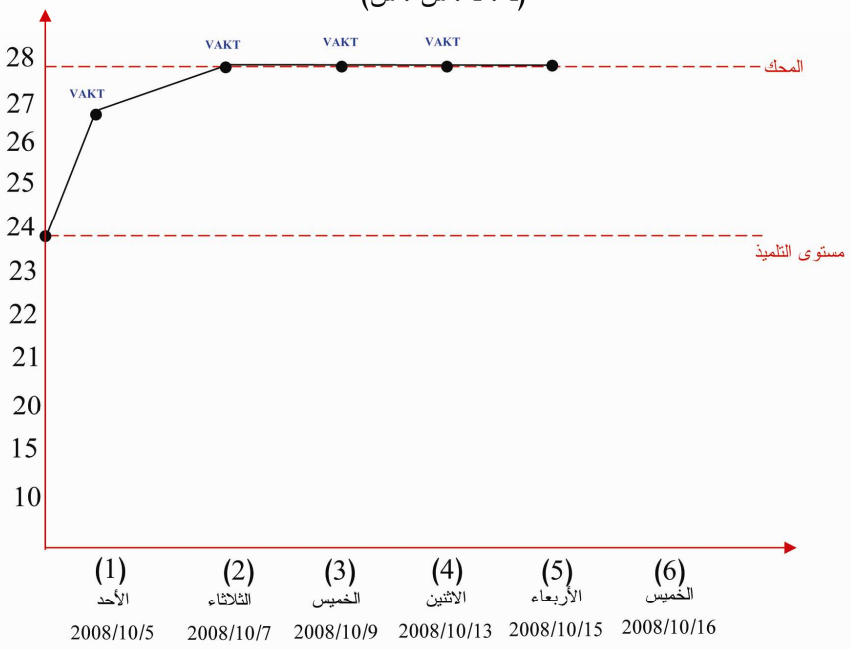
رقم التسلسل (3)



رقم التسلسل (4)

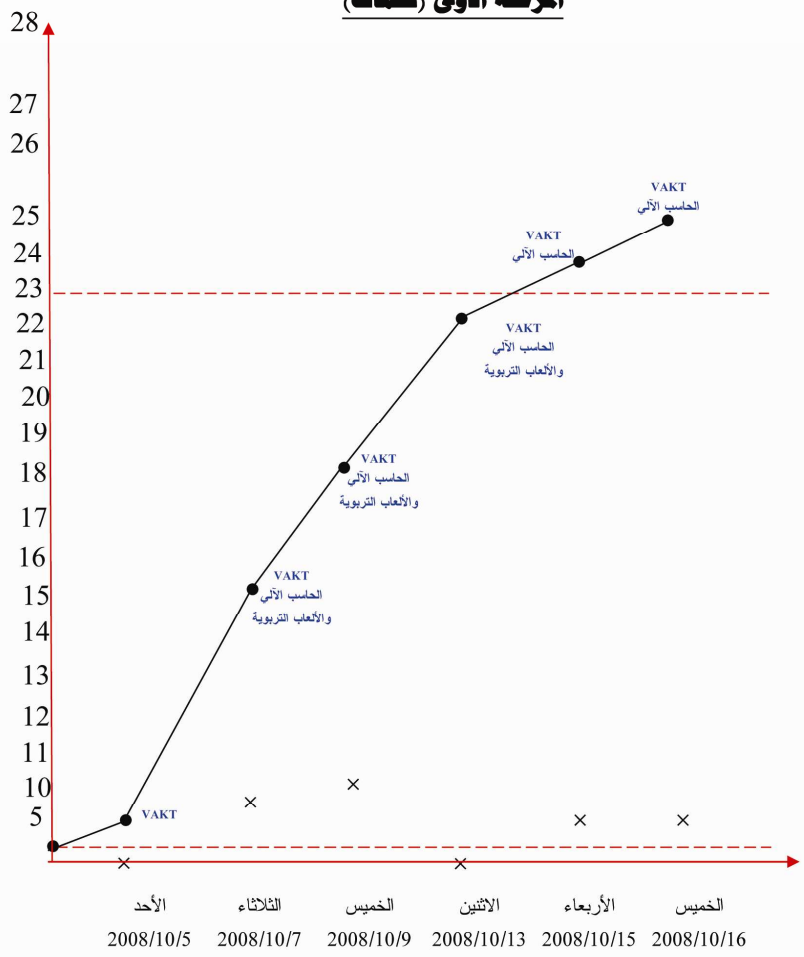
المرحلة الأولى (حروف)

(د ، ذ ، س ، ش)



رقم التسلسل (4)

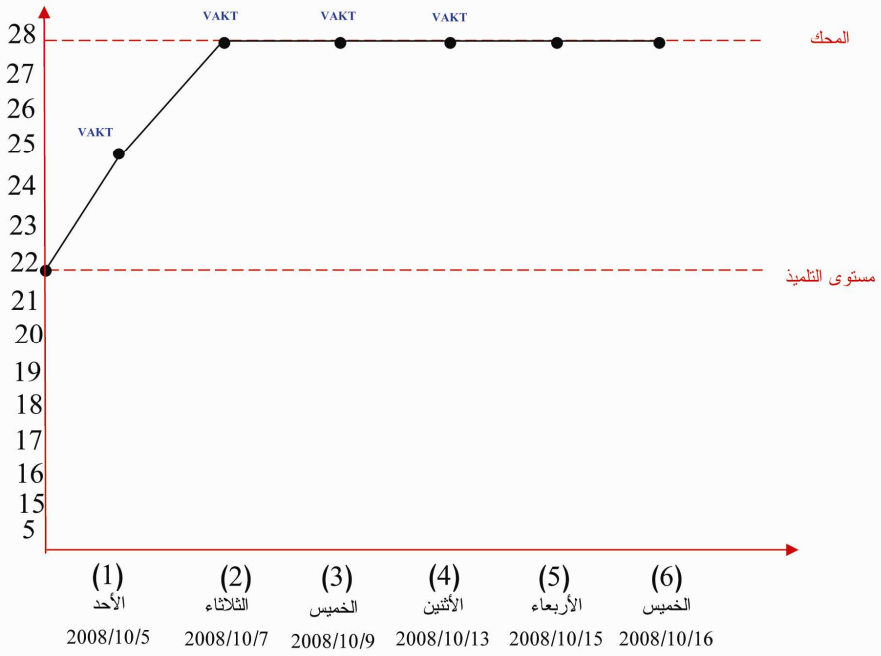
المرحلة الأولى (كلمات)



رقم التسلسل (5)

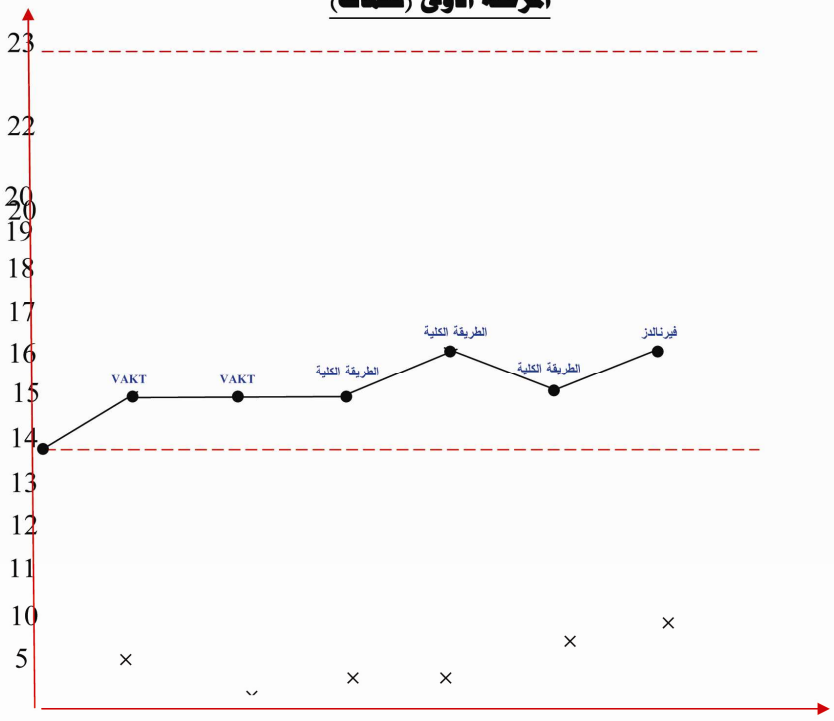
المرحلة الأولى (حروف)

(د ، ذ ، ض ، ص ، ظ ، ك)



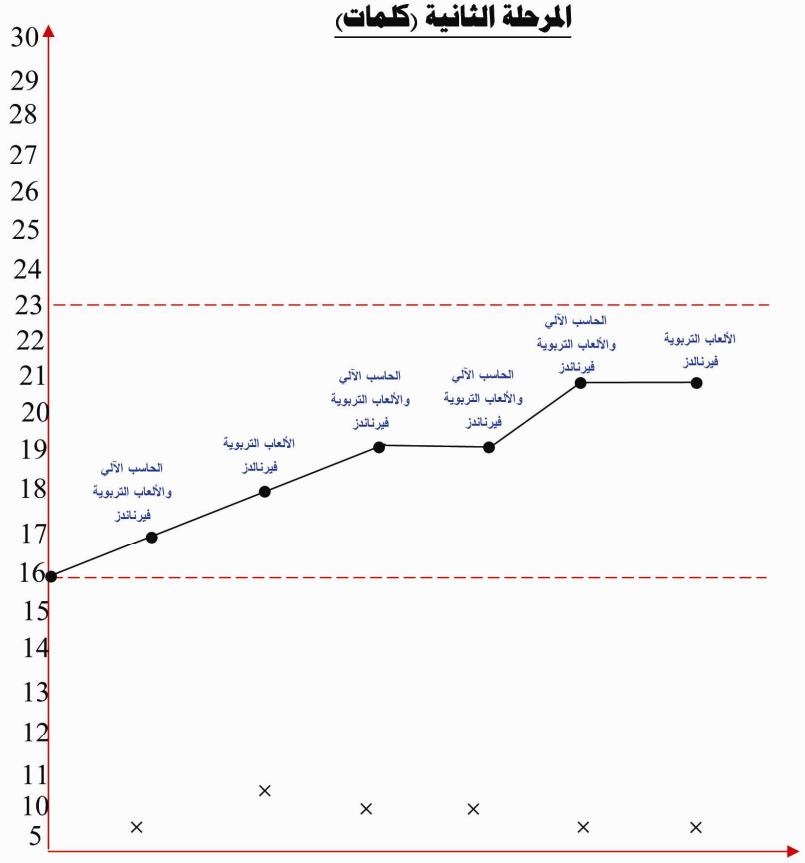
رقم التسلسل (5)

المرحلة الأولى (كلمات)



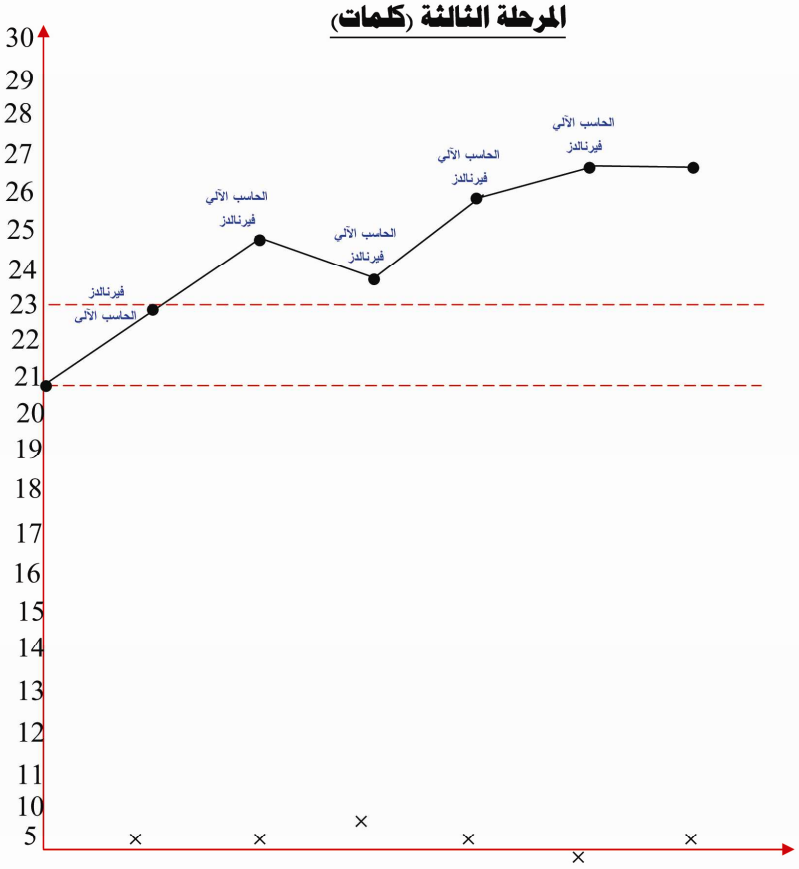
رقم التسلسل (5)

المرحلة الثانية (كلمات)



رقم التسلسل (5)

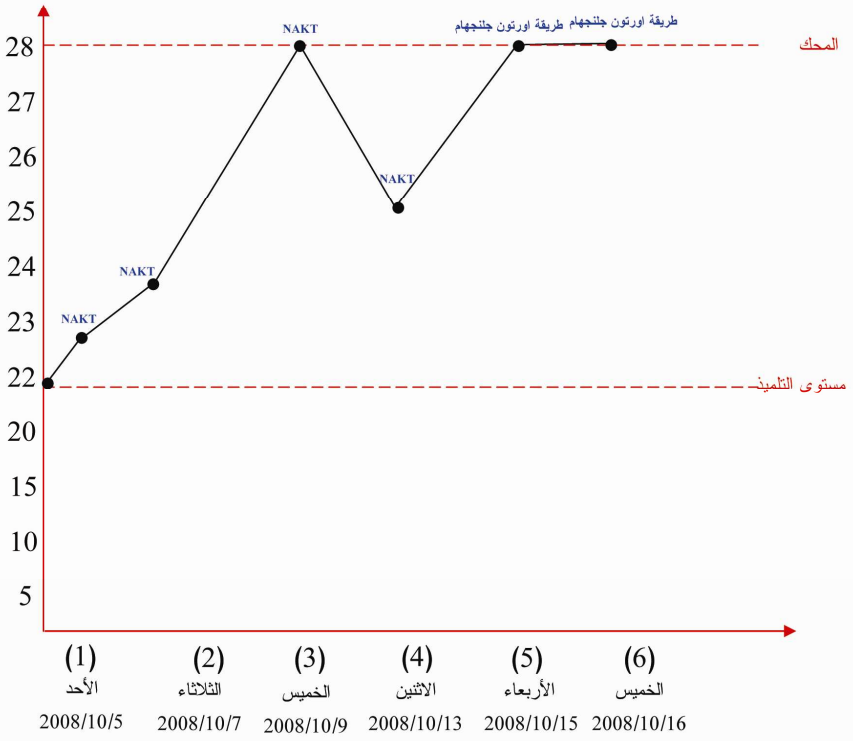
المرحلة الثالثة (كلمات)



رقم التسلسل (6)

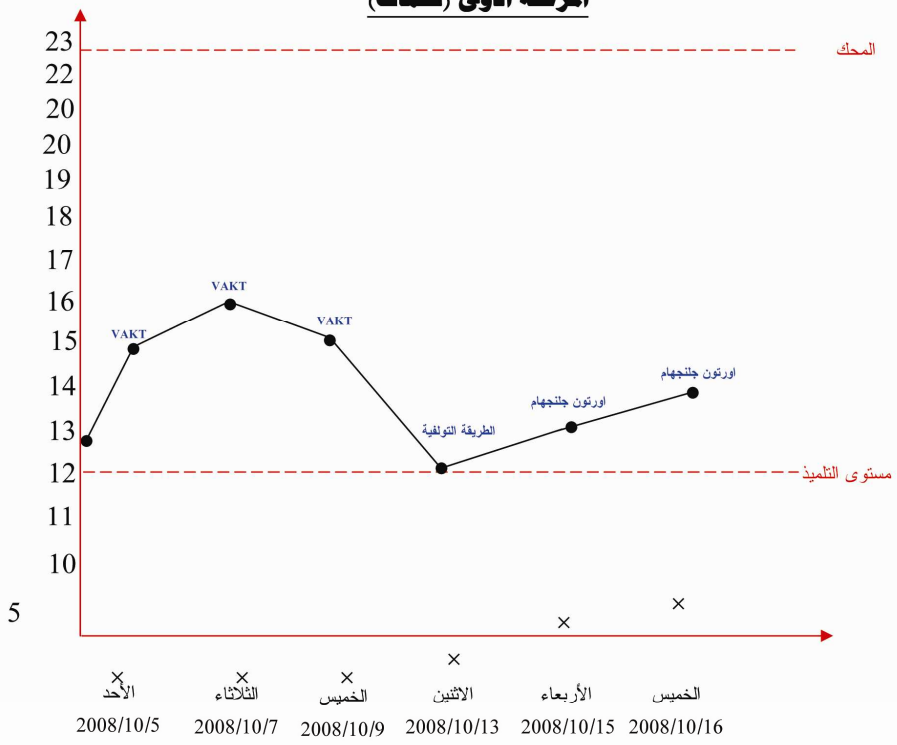
المرحلة الأولى (حروف)

(ذ ، س ، ش ، ظ ، ق ، ك)



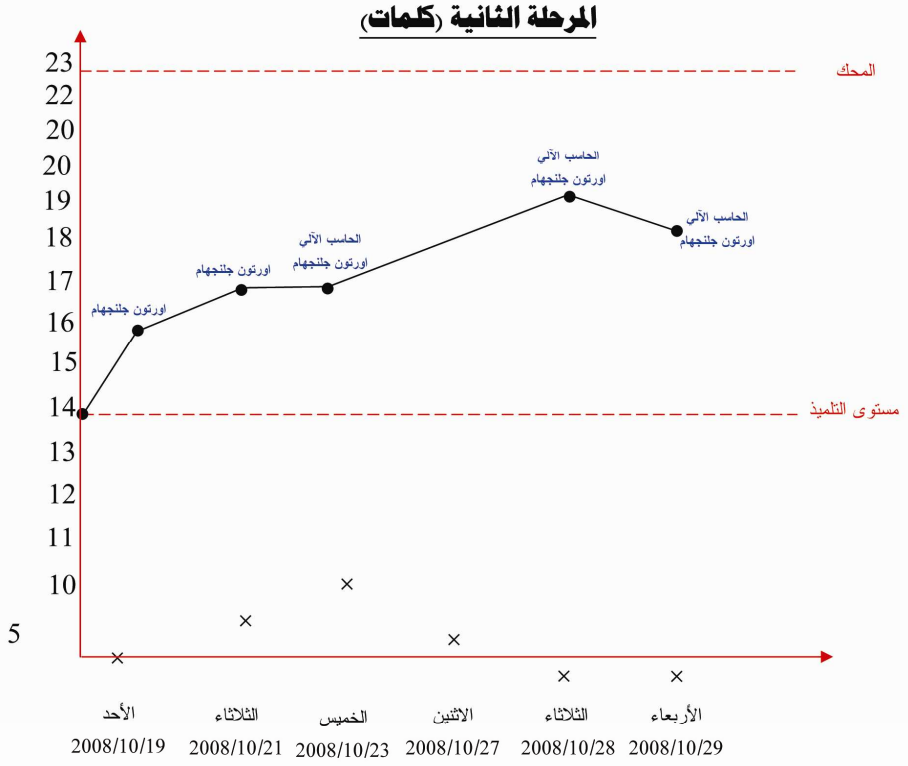
رقم التسلسل (6)

المرحلة الأولى (كلمات)



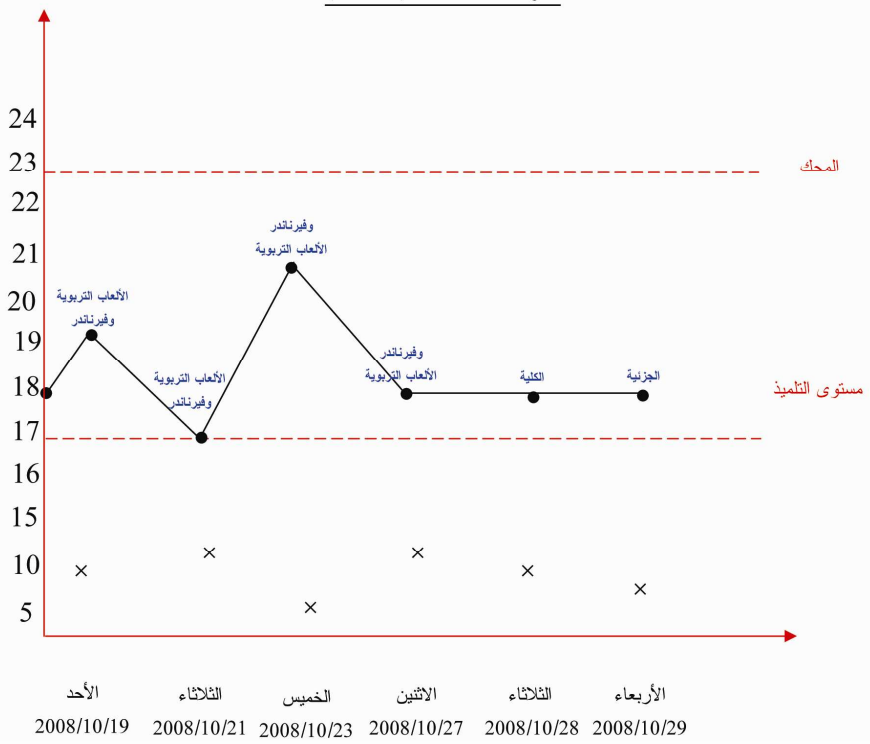
رقم التسلسل (6)

المرحلة الثانية (كلمات)



رقم التسلسل (6)

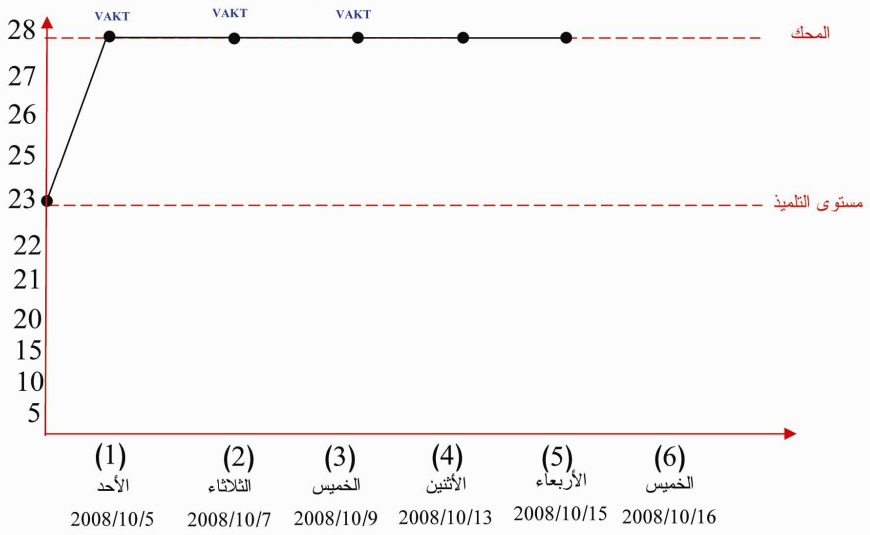
المرحلة الثالثة (كلمات)



رقم التسلسل (7)

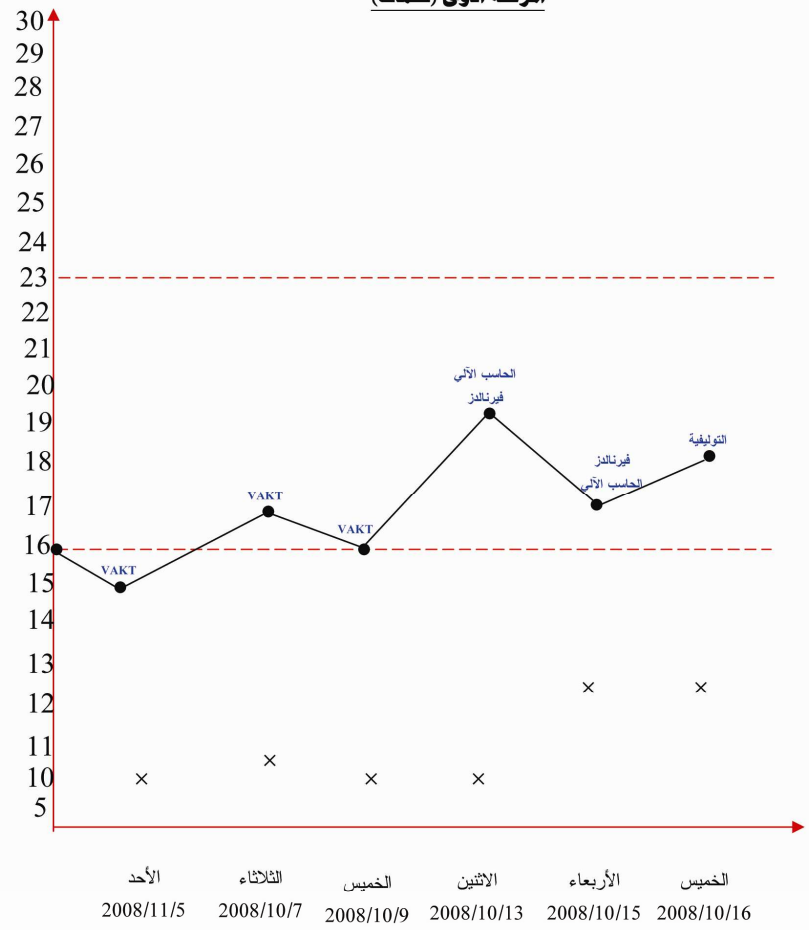
المرحلة الأولى (حروف)

(س ، ص ، ض ، ط ، اللام)

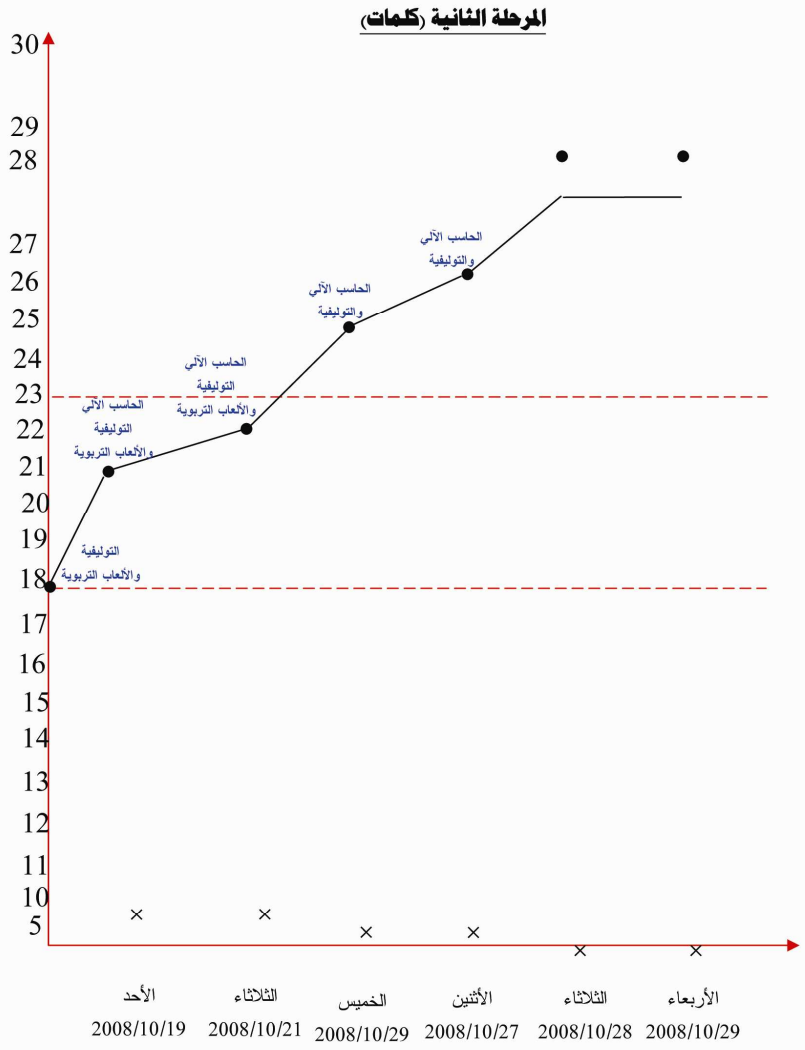


رقم التسلسل (7)

المرحلة الأولى (كلمات)



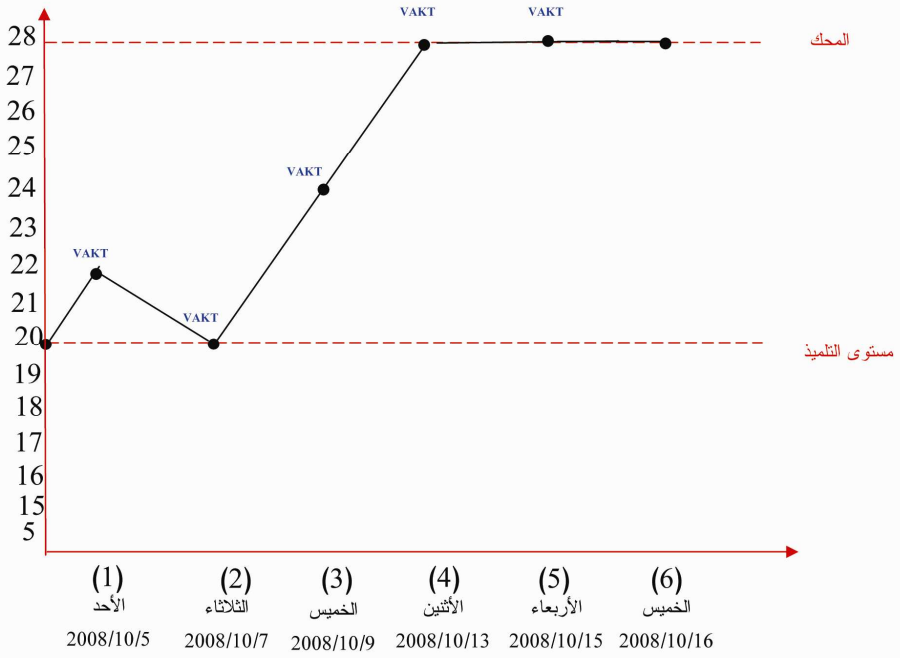
رقم التسلسل (7)



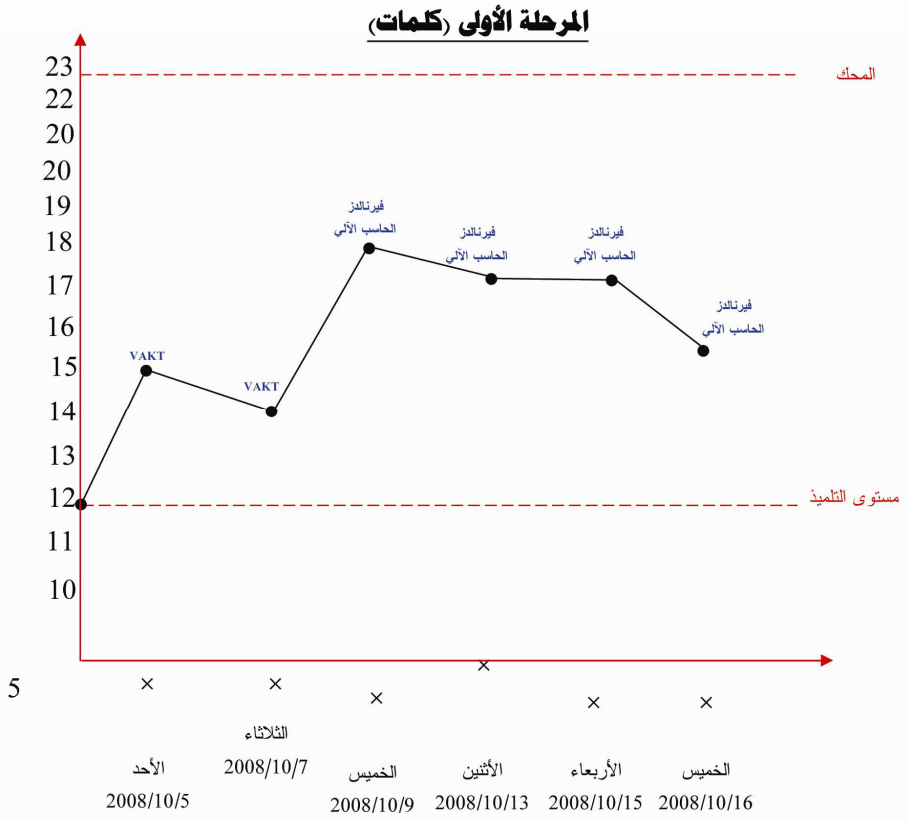
رقم التسلسل (8)

المرحلة الأولى (حروف)

(الذاي ، ى ، ص ، ض ، ط ، ع ، ق ، ك)

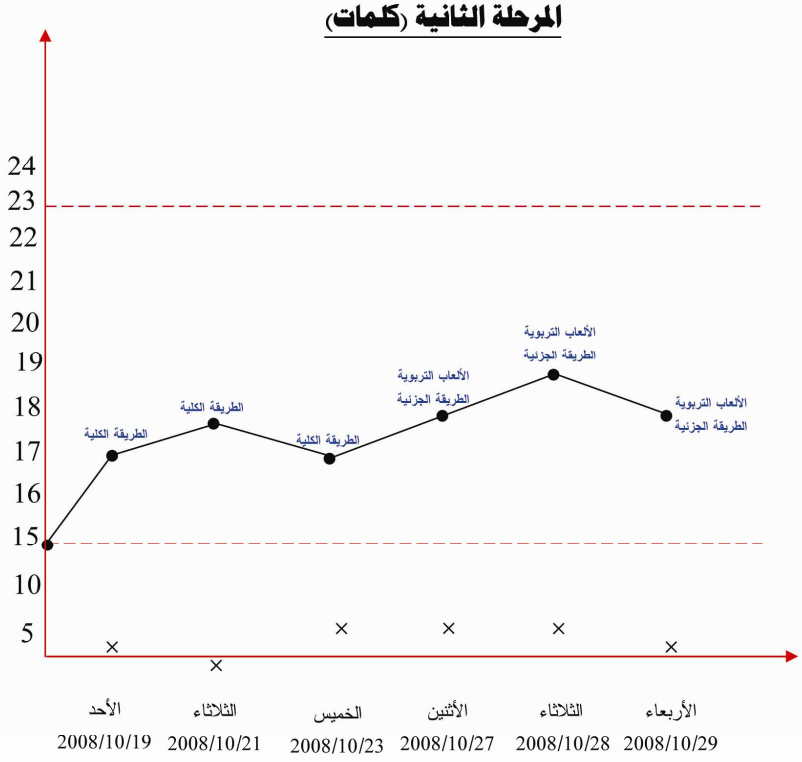


رقم التسلسل (8)



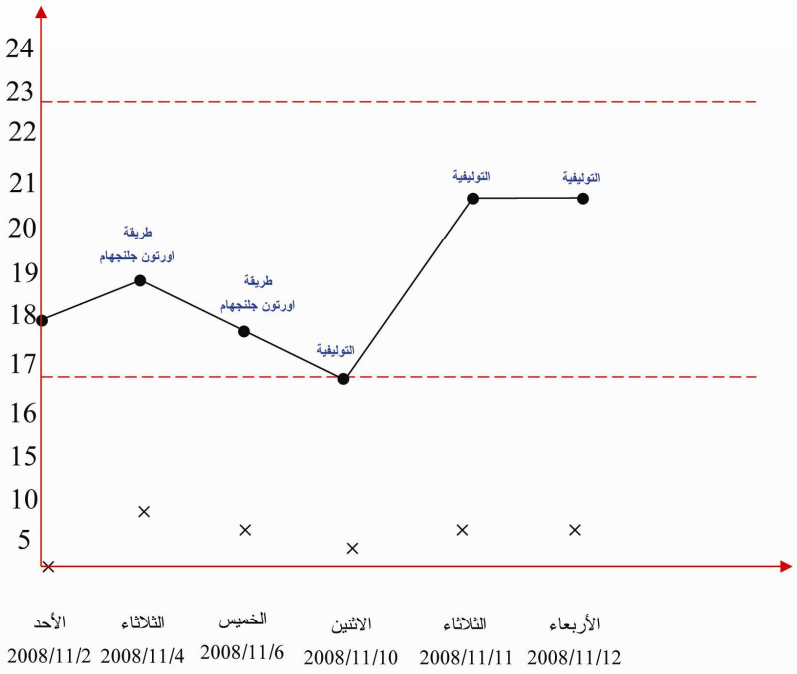
رقم التسلسل (8)

المرحلة الثانية (كلمات)

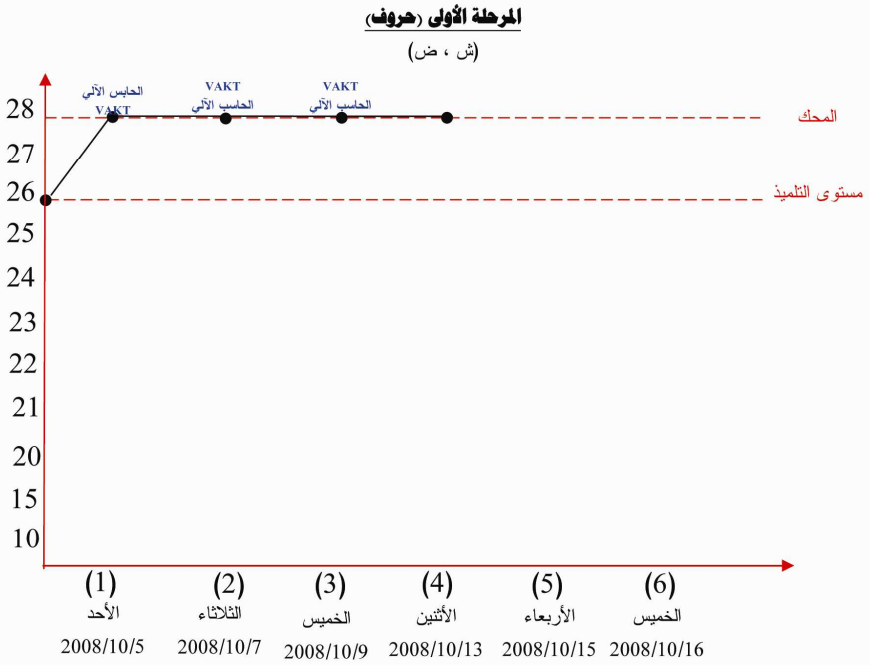


رقم التسلسل (8)

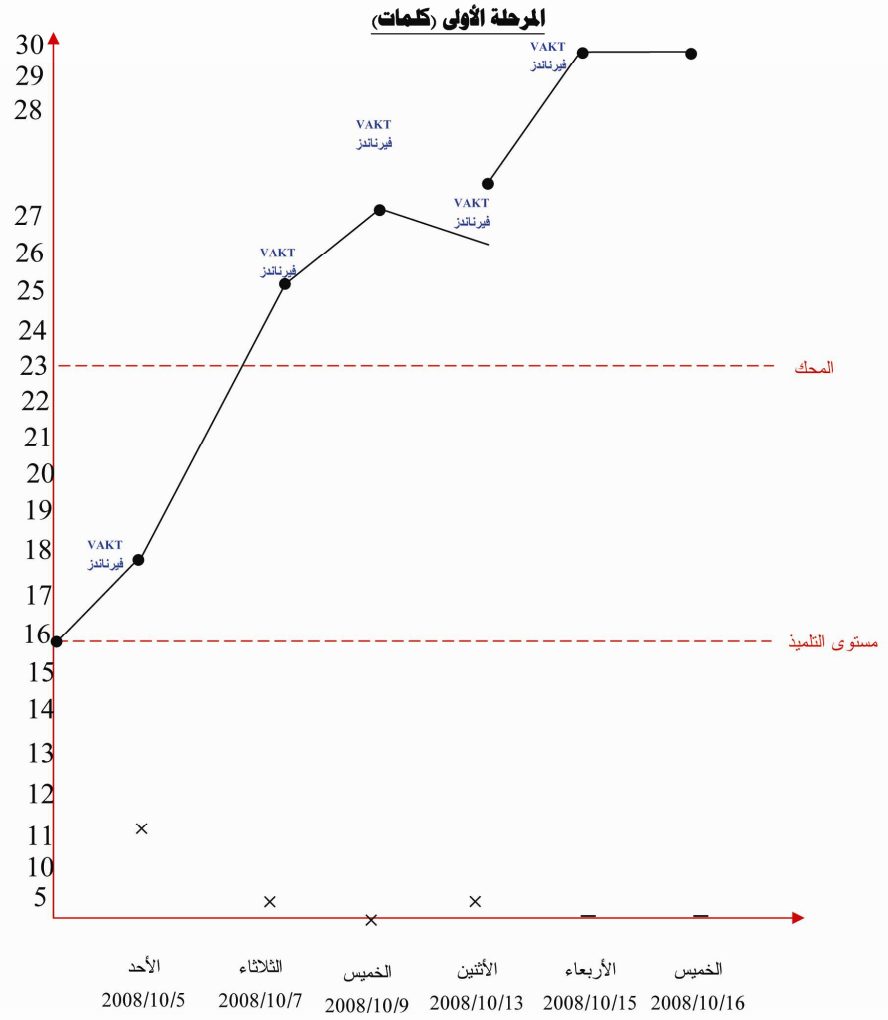
المرحلة الثالثة (كلمات)



رقم التسلسل (9)



رقم التسلسل (9)



ملحق (8) نماذج من وصف للآليات وكيفية تقديم الاستراتيجيات والأنشطة لكل تلميذ على حده بحسب احتياجاته من خلال مراحل البرنامج.

رقم التلميذ	عمره الزمني	بنية مكانه	نسبة ذكائه	مقياس التمييز التشخيصي	الباحث		أهداف	التدخل					
				قياس قبلي	مقياس قبلي		التدخل	آليات التدخل	أنشطة التدخل	آليات التدخل			
					حروف	30 كلمة				مدة التدخل	القائم بالتدخل	نوع التدخل	الاستراتيجيات المستخدمة	قياس بعدى للباحث
1	10,5	1-5	98	52	د – ض – ظ – ع	15	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً	معلم الفصل مع الباحث يشرف على العملية التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.	فردي	المرحلة الأولى الحروف -1 vakt المرحلة الأولى الكلمات -1 Vakt المرحلة	25

	الثانية الكلمات 2- فيرنالد 3- الطريقة الكلية ـــــ المرحلة الثالثة الكلمات 4- الألعاب التربوية 5- الحاسب الآلي			المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي الذي سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ	دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة. 1- النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود	ومتابعة التلميذ .									

				المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****	بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم ليجعل التلميذ يقرأ الجمل لوحده ومن ثم يسقدم النشاط للتميذ مع تجريد حرف الدال من كلمة وردتي ليتمكن التلميذ من معرفة اسم الحرف وصوته عن طريق قراءة المعلم للتلميذ . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الدال ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم										

					. * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط يسقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع										

					التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يقوم بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف ط من كلمة طيور وحرف ع من كلمة علم ونطق الحرف كصوت ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت . 4- النشاط السادس والثاثون.									

					* * لعبة إنت ونصيبك وهذه اللعبة عبارة عن صندوق يحتوي أوراق مثنية تحتوي على كلمات صعبة وكلمات سهلة تقدم لتلميذين وكل تلميذ يختار كلمة ويقرءها قراءة صحيحة إن كانت صعبة أو سهلة والتلميذ الذي يقرأ الكلمة بشكل صحيح يحصل على نجمة. 5 - النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة والذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي على التلميذ . ********** *											

3	10,1	1-5	113	32	ذ – ض	14	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي	معلم الفصل مع الباحث يشرف على العملية التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.	فردي	25
													المرحلة الأولى الحروف -1 vakt --- المرحلة الأولى الكلمات -1 vakt -2 فيرنالد -3 الحاسب الآلي -4 الألعاب التربوية -5 التوليفية

				الذي سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****	بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة. - النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم وتجريد حرف الذال من اسم الاشارة هذه. ومن ثم يقدم النشاط للتميذ مع تجريد حرف										

					الذال من الكلمة التي تحتوي على حرف الذال. * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الذال ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع									

					من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين للتعرف على									

					حرف الذال والضاد ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط السادس والثلاثون 5- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي للتلميذ. **********								
25	المرحلة الأولى الحروف -1 Vakt	فردي	معلم الفصل مع الباحث يشرف على العملية	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك –	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	صفر	د – ذ – س – ش	33	98	2-5	9,11	4

						ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ								
					حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة	اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي الذي سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح	التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.		المرحلة الأولى الكلمات -1 vakt -2 الحاسب الآالي -3 الألعاب التربوية -5 الحاسب الآلي مرة أخرى -6 vakt اعيدت الاستراتيجيات برغبة التلميذ		

				مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****	صحيحة. - النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم وتجريد حرف الذال من اسم الاشارة هذه ليتمكن التلميذ من معرفة صوت الحرف الذال ومن ثم يجرد حرف الدال من كلمة وردتي ونطق المعلم الحرف بشكل صحيح وجعل التلكيذ يكرر الحرف لوحده ومن ثم										

					يقدم النشاط للتميذ مع تجريد الحرف وقراءة صوته من الكلمات التي أمامه . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الذال ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها									

					معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف الشين من كلمة									

					شمعة ويجرد حرف السين من كلمة جسر في النشاط الثالث والثلاثون ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم طبيق القياس البعدي للتلميذ. **********								
5	9,10	1-5	108	60	د – ذ – ص ض – ظ – ك	14	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ	معلم الفصل مع الباحث	فردي	المرحلة الأولى الحروف -1	19

							مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ	تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد	- المرحلة الأولى ستكون اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي الذي سيطبق بمعدل جلستين	يشرف على العملية التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.		vakt المرحلة الأولى الكلمات -1vakt -2 الطريقة الكلية -3 فيرنالد المرحلة الثانية الكلمات -1 الحاسب الآلي -2 الألعاب التربوية -3 فيرنالد		

	المرحلة الثالثة -4 الحاسب الآلي -5 فيرنالد			أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم ****	التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة. - النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم وم ثم تجريد حرف الذال من اسم الاشارة هذه ليتمكن التلميذ من معرفة صوت الحرف الذال ومن ثم يجرد حرف الدال من كلمة وردتي ونطق المعلم										

					الحرف بشكل صحيح وجعل التلكيذ يكرر الحرف لوحده ومن ثم يقدم النشاط للتميذ مع تجريد الحرف وقراءة صوته من الكلمات التي أمامه . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الذال وأيضا الدال ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم										

					يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم										

					لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف الكاف من كلمة كتاب ويجرد حرف الصاد من كلمة صقر وحرف الطاء من كلمة طيور أو طائرة ومن ثم النشاط الثالث والثلاثون ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي للتلميذ.									

					********** *								
18	المرحلة الأولى الحروف -1 vakt -2 اورتون جلنجهام المرحلة الأولى الكلمات -1 vakt -2 الطريقة التوليفية -3 اورتون جلنجهام	فردي	معلم الفصل مع الباحث يشرف على العملية التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	13	ذ – س – ش – ظ ق – ك	38	104	2-5	9,11	6

									التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة. - النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم وم ثم تجريد حرف	للبرنامج العلاجي الذي سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****			المرجلة الثانية الكلمات 4- اورتون جلنجهام 5- الحاسب الآلي ___- المرحلة الثالثة الكلمات 6- الألعاب التربوية 7- فيرنالد 8- الكلية 9- الجزئية	

					الذال من اسم الاشارة هذه ليتمكن التلميذ من معرفة صوت الحرف الذال ومن ثم يجرد حرف الدال من كلمة وردتي ونطق المعلم الحرف بشكل صحيح وجعل التلكيذ يكرر الحرف لوحده ومن ثم يقدم النشاط للتميذ مع تجريد الحرف وقراءة صوته من الكلمات التي أمامه . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الذال وأيضا حرف الكاف وحرف الظاء وحرف الشين وحرف السين وحرف القاف. * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع									

					28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي									

					للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف الكاف من كلمة كتاب ويجرد حرف الصاد من كلمة صقر وحرف الطاء من كلمة طيور أو طائرة ومن ثم حرف الكاف من كلمة كتاب وحرف الشين من شراع وحرف السين من كلمة جسر وحرف القاف من كلمة قبة أو قلم									

					ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي للتلميذ. **********								
28	المرحلة الأولى الحروف -1 vakt المرحلة الأولى	فردي	معلم الفصل مع الباحث يشرف على العملية التعليمية	الجلسة ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون اسبوعين	* تقديم لعبة الورق عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة	يقدم للتلميذ أنشطة من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله	يستطيع التلميذ قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	16	س – ص – ض ط – اللام	30	111	2-5	10,6	7

	على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ												لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة.	تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي الذي سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع	مع التدخل السريع عند الحاجة.		الكلمات 1- vakt 2- الحاسب الآلي 3- فيرنالد 4- التوليفية المرحلة الثانية الكلمات 5- التوليفية 6- الألعاب التربوية 7- الحاسب الآلي	

				الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****	- النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود بلاستيكية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم و ثم تجريد حرف الصاد من صفراء ليتمكن التلميذ من معرفة صوت الحرف الصاد ونطق المعلم الحرف بشكل صحيح وجعل التلكيذ يكرر الحرف لوحده ومن ثم يقدم النشاط للتميذ مع تجريد الحرف وقراءة صوته من الكلمات									

					التي أمامه . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الصاد وأيضا حرف الضاد وحرف اللام وحرف الطاء وحرف السين . * * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية 5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات .									

					ومن ثم عرض أنشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط . 3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف السين من كلمة جسر ويجرد حرف									

					الصاد من كلمة صقر وحرف الطاء من كلمة طيور أو طائرة ومن ثم ح من كلمة كتاب وحرف الشين من شراع وحرف ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي للتلميذ. ********** *								
20	المرحلة	فردي	معلم	الجلسة	* تقديم لعبة الورق	يقدم للتلميذ أنشطة	يستطيع التلميذ	12	ز – س – ص -	57	108	3-5	10,4	8

			ض – ط – ع – ق - ك				قراءة 23 كلمة قراءة صحيحة من ثلاثين كلمة مع التشكيل في زمن وقدرة 3 دقائق	من قبل معلم المادة بشكل فردي في غرفة المصادر وتعزيز التلميذ معنويا من مثل احسنت – ممتاز – أنت الأفضل – ماشاء الله عليك – ورمزيا من مثل حصوله على مجموعة من النجوم لتوصل إلى جائزة جميلة، مع اشراف الباحث على الخطة الفردية للتلميذ ومتابعة التلميذ.	عبارة عن بطاقات تحتوي على كلمات متنوعة منها كلمات تحتوي على ثلاث حروف ومنها كلمات تحتوي على أربعة حروف وتقدم اللعبة لكل تلميذان يقدم التلميذ الأول البطاقات للتلميذ الآخر لكي يختار كلمة واحده من دون النظر إلى الكلمة المعروضة والصورة المعروضة داخل البطاقة ليقوم التلميذ الذي نظر إلى الصور والكلمة بكتابة الكلمة بورقة خارجية للتلميذ ويقدمها لزميله لقراءتها وإذا لم يتمكن التلميذ من قراءتها يقوم التلميذ الأول بتعليم التليمذ الكلمة	ستكون 30 دقيقة لكل تلميذ - المرحلة الأولى ستكون اسبوعين تقريبا والمرحلة الثانية أسبوعين تقريباً المرحلة الثالثة أسبوعين تقريبا مع جلسات القياس البعدي - 8 اسابيع للبرنامج العلاجي الذي	الفصل مع الباحث يشرف على العملية التعليمية مع التدخل السريع عند الحاجة.		الأولى الحروف -1 vakt المرحلة الأولى الكلمات -1 vakt -2 فيرنالد -3 الحاسب الآلي المرحلة الثانية كلمات -1 الطريقة الكلية		

	2- الألعاب التربوية 3- الطريقة الجزئية			سيطبق بمعدل جلستين أسبوعياً وبذلك يصبح مجموع الجلسات 16 جلسة للتلميذ غير المستجيب والتلميذ المستجيب سيستبعد من العينة ويخرج من مظلة صعوبات التعلم *****	من خلال معرفته بالكلمة من خلال الصورة ومن ثم يجرد التلميذان حروف الكلمة وقراءة الحروف قراءة صحيحة. - النشاط رقم الثاني والأربعون. قبل النشاط ستقدم للتلميذ ورود حقيقية ملونة ومن ثم قراءة المعلم على التلميذ الجملة الآتية هذه وردة حمراء إلى أخر.. ومن ثم خفض الصوت تدريجيا من قبل المعلم وم ثم تجريد حرف الضاد من اسم بيضاء ليتمكن التلميذ من معرفة صوت الحرف الضاد ونطق المعلم										

					الحرف بشكل صحيح وجعل التلكيذ يكرر الحرف لوحده ومن ثم يقدم النشاط للتميذ مع تجريد الحرف وقراءة صوته من الكلمات التي أمامه . * جعل التلميذ يستخدم الصلصال في كتابة حرف الزين وأيضا حرف الكاف وحرف الظاء وحرف الفاء وحرف الطاء وحرف القاف وحرف الغين وحرف الطاء. ومن ثم عرض أن* * تقديم (لعبة الاختيار العشوائي للحروف) خلال وضع 28 حرف داخل قطعة بلاستيكية وجعل التلميذ يختار من القطعة البلاستيكية									

					5 حروف تقريبا ومن ثم يركب التلميذ الحروف بالترتيب لتكوين كلمة لها معنى أو ليس لها معنى والتلميذ يحصل على نجمة اذا استطاع من قراءة الكلمة بشكل صحيح وتكرر العملية ثلاث مرات . ومن ثم عرض أشطة من خلال الباور بوينت في شرح الحرف وتوضيحه مع التقويم . 2- النشاط الثالث والأربعون قبل النشاط سيقوم المعلم باستخدام الاخفاء التدريجي للصورة ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة لوحده ومن ثم يبدأ بالنشاط .									

					3-النشاط الثاني والثلاثون قبل النشاط سيقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مع جعل التلميذ يقرأ مع المعلم واخفاء المعلم لصوته تدريجيا ومن ثم جعل التلميذ يجرد حرف الكاف من كلمة كتاب ويجرد حرف الصاد من كلمة صقر وحرف الطاء من كلمة طيور أو طائرة ومن ثم حرف الكاف من كلمة كتاب وحرف الشين من شراع وحرف السين من كلمة جسر وحرف الفاء من كلمة فيل أو فراشة وحرف العين من كلمة علم أو عنب وحرف الغين من كلمة غزال أو غراب وحرف									

					القاف من قبة أو قلم ومن ثم استخدام حقيبة الحروف المكونة من الفلين ومن ثم استخدام الحاسب الآلي وعرض الأنشطة من خلال الباوربوينت مع التقويم . 4- النشاط الحادي والثاثون وهو عبارة عن بنك الكلمات مكون من 25 كلمة الذي سينمي الثروة اللغوية للتلميذ ومن ثم تطبيق القياس البعدي للتلميذ. ********** *										

ملحق رقم (9) تسهيل مهمة باحث من جامعة الخليج العربي.

جامعة الخليج العربي
Arabian Gulf University
كلية الدراسات العليا
برنامج صعوبات التعلم

٥ نوفمبر ٢٠٠٧م

إلى من يهمه الأمر

نود إفادتكم بأن الطالب/ **علي محمد الأنصاري (كويتي الجنسية)**، المقيد لدرجة الماجستير في التربية الخاصة – تخصص صعوبات التعلم. يقوم بإعداد رسالته للماجستير في موضوع: " **مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين مهارة تعرف الكلمة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت** ".

يرجى التفضل بتقديم المساعدة الممكنة للباحث كي يتمكن من إعداد رسالته.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام ،،،

د. فتحي مصطفى الزيات
مدير برنامج صعوبات التعلم

P.O. BOX: 26671, KINGDOM OF BAHRAIN, TEL.: 17239999, FAX: 17272555 ص . ب : ٢٦٦٧١ – مملكة البحرين – تليفون : ١٧٢٣٩٩٩٩ – فاكس : ١٧٢٧٢٥٥٥

The Effectiveness of a Response to Intervention Model in Developing Word Recognition Skills for Students With Reading Disabilities in the Primary Stage in the State of Kuwait

Abstract

The study aimed at determining the effectiveness of a response to intervention model in developing the skill of words recognition for students with reading disabilities in the primary stage in the state of Kuwait in term of diagnosing and teaching, as well as providing an alternative model to the discrepancy norm, that is based upon the IQ and the academic achievement of the students.

The study applied on a sample consisting of (501) students in the fourth and fifth primary years. The pattern of discrepancy norm indicated that (45) students out of (501) students, have learning difficulties, which is about 9%, while the pattern of response to intervention identified (10) students, who have learning difficulties (2%).

The results indicated that the pattern of response to intervention can minimize the percentage of students with learning difficulties up to 66.66%, and this shows the effectiveness of the pattern based on the qualitative analysis in comparison with this pattern, which is based on quantitative analysis in diagnosing and determining of discrepancy which is students who have difficulties in word recognition.

ARABIAN GULF UNIVERSITY

College of Graduate Studies

Learning Disabilities Programme

The Effectiveness of a Response to Intervention Model in Developing Word Recognition Skills for Student With Reading Disabilities in the Primary Stage in the State of Kuwait

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Special Education
(Specializing in Learning Disabilities)

Submitted by

Ali Mohamad A. M. A. A. Al-Ansari

Bachelor in Education, University of Kuwait, State of Kuwait, 2004

Supervised by

Dr. Fathi Mustafa Al-Zayat
Professor of Cognitive Psychology and Learning Disabilities
Arabian Gulf University

Dr. Saeed Ahmed Al-Yamani
Assistant Professor of Learning Disabilities
Arabian Gulf University

KINGDOM OF BAHRAIN

December 2009 (A.D.) Dhu-Al hijja 1430 (A.H.)