قسم علم النفس التربوي
والصحة النفسية

فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

The Effectiveness of Response to Intervention Model in Treating Dyslexia of Students with Learning Disabilities at the First Cycle of Basic Education

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

أ. سمر عاطف عبد اللطيف معوض نصير

أ.د/ جمال الدين محمد الشامي
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية – جامعة دمياط

١٤٤٤ هـ – ٢٠٢٢م

مستخلص الدراسة

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدي ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي في ضوء التشخيص والتحليل الكيفي لذوي صعوبات القراءة، وبتطبيق محكات التباعد والاستبعاد على عينة قوامها (٢٢٣) طالب تم استبعاد (٩٦) طالب من هم ذكاؤهم أعلى من (90) ولا يوجد تباعد بين تحصيلهم ودرجاتهم في الذكاء، وبذلك اصبحت عينة البحث مكونة من (١٢٧) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٦٠) تجريبية، (٦٧) ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، بمدرسة البحر الصغير الابتدائية التابعة لإدارة دكرنس التعليمية بمحافظة الدقهلية، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات: اختبارا الذكاء المصور غير اللفظي الصورة (أ)، اختبار تحصيلي في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، مقياس العسر القرائي لفرز حالات عسر القراءة العلاجي لذوى عسر القراءة في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل والتحليل الكيفي، وقد نتج عن تطبيق أدوات الدراسة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة عينة مكونة من (٢٣) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع، وتم تطبيق البرنامج العلاجي بمراحله المجموعة الثالثة عليهم، وقد أظهرت النتائج فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدي ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي

الكلمات المفتاحية: نموذج الاستجابة للتدخل، عسر القراءة، صعوبات التعلم، الحلقة الأولي من التعليم الأساسي.

Abstract

The current research aimed at revealing the effectiveness of the intervention response model in treating dyslexia among pupils with learning difficulties in the fourth grade of primary school in the light of diagnosis and qualitative analysis for pupils with dyslexia. By applying the criteria for distance and exclusion on a sample of (223) pupils, (96) students were excluded whose their intelligence was higher than (90) and there is no discrepancy between their achievement and their scores in intelligence. Thus, the research sample became composed of (127) students who were divided into two groups (60) experimental, (67) control group from the fourth grade of elementary school from the first cycle of basic education, in Al-Bahr Al-Saghir Elementary School, Dekernes Educational Administration, Dakahlia Governorate. The researcher used a set of instruments: two non-verbal pictorial intelligence tests (picture A), an achievement test in the Arabic language for the fourth grade of primary school, a dyslexia scale to sort cases of therapeutic dyslexia for pupils with dyslexia in the light of the intervention response model and qualitative analysis. The application of the study tools to diagnose people with dyslexia resulted in a sample consisting of (23) male and female pupils from the fourth grade, and the treatment program was applied in its three stages. The results showed the effectiveness of the intervention response model in treating dyslexia among pupils with learning difficulties in the first cycle of education basic.

KeyWords: Intervention response Model- Dyslexia- Learning Difficulties- First Cycle of Basic Education

مقدمة

لقد احتل مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD) في الآونة الأخيرة مكاناً بارزاً بين المجالات المختلفة في ميدان التربية الخاصة، في محاولات دائمة ومستمرة للتعرف على حالات من يعانون من صعوبات التعلم وبما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ حيث تسبب صعوبات التعلم الكثير من التوتر والقلق وفقدان الدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية، مما يترتب عليه استنفاذ جزء كبير من طاقات التلاميذ العقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤، ص ٢٠٩).

يوضح فتحي الزيات (١٩٩٨، ص ٤٠) أن عسر القراءة تعتبر حالة من الصعوبات الحادة في تعلم القراءة نتيجة اضطراب في الجهاز العصبي أو لأسباب جينية أو وراثية أو اضطراب في النضج العصبي الوظيفي وهى عدم القدرة في تعلم مهارات القراءة، والتهجئة، وأنه في ظل زيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية الجاهزة وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم وارتفاع كثافة الفصول المدرسية، وتراجع دور المعلم باتت الصعوبات النمائية وصعوبات القراءة والكتابة والرياضيات أكثر شيوع وتباين من حيث الدرجة والنوع أو القصور في الصعوبة تتطلب هذه الفئة البحث عن استراتيجيات تدريس تسهم بدور فعال في تقليل عسر القراءة ومعاناة المتعلم لعسر في القراءة يؤدي به إلي العزلة ولذا ينبغي أن تكون الاستراتيجيات التي تدرس القدرة علي إخراج المتعلم من عزلته وتعاونه مع زملاءه في ممارسة الأنشطة إعداد البرامج العلاجية للتغلب على نواحي القصور لديهم والعمل في مجموعات صغيرة، وكذلك تبادل المواد التعليمية والأفكار والمعلومات (Ramous) et al, 2003, pp.841-865). وأكثر ما تعاني منه هذه الفئة من خصائص سلوكية في ضعف دافعية التلميذ وهو تدنى مفهوم الذات وذلك لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن كامل قدراتهم الأكاديمية على الرغم من مقدرتهم العقلية الطبيعية، إحساس الطالب بالفشل والإحباط نتيجة

عدم قدرته على القراءة بما يتناسب مع عمره العقلي والزمني وبما يقارب المستوى القرائي لأقرانه العاديين (Facoetti et al, 2005, p. 61-72).

يشير فتحي الزيات (٢٠٠٨، ص ١٧٦) أن من الخصائص المعرفية لذوي عسر القراءة تعرف الحروف والكلمات والمقاطع والجمل في المادة المقروءة، وتجزئة الكلمات إلى الحروف أو الأصوات المكونة لها، وتجميع ودمج أصوات التحدث لتكوين كلمات ومقاطع مسموعة، وتوليف أصوات الحروف والكلمات وتخزينها في وصعوبة التعامل معها كرموز ذات معني.

يوضح فتحي الزيات (١٩٩٨، ص ٤) إلى أهمية تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد في علاج عسر القراءة وتمكن التلاميذ الفهم القرائي وتدريبهم على مهارات تعرف الكلمات وتعالج لديهم هذه الصعوبات وعدم الاهتمام بعملية التعلم، وكذلك في الفروق ذات دلالة إحصائية بنسبة الذكاء والتحصيل؛ ويشير نموذج الاستجابة للتدخل إلي عملية تتضمن توفير تدريس وتدريب منظم قائم البحث العلمي وتقديم خدمات للمتعلمين المعرضين للخطر، ولابد من ملائمة التدخل لاحتياجات التلاميذ واستمرار متابعة التقدم في كل مرحلة من المراحل التدخل، ويعد هذا النموذج مصمم كتدخل مبكر لمنع الفشل الدراسي طويل المدي، وبذلك فإن بإمكان نموذج الاستجابة للتدخل أن يحل محل نموذج التباعد، ويعتبر نموذج الاستجابة للتدخل خدمة وعلاج يقدم في التعليم العام، وتنفيذه في مجال التربية الخاصة (Joseph, 2008, p. 5).

كما يشير(Gretchen, 2010, p.11) من أهم ما يميز نموذج الاستجابة للتدخل أنه يقوم علي التدخل المبكر والكشف عند بداية ظهور علامات خطر لدي المتعلمين علي العكس من النموذج السابق القائم علي التباين بين الأداء والقدرة لا يقدم أي تدخل حتي يظهر تباين واضح لدي المتعلم الذي يكون رسب فعلاً، وهذا ما يفقد التعريف الحالي لصعوبات التعلم آلياته التطبيقية نظراً لما ينطوي علية من تأخير عملية التحديد والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث

إلي الخامس الابتدائي حيث لا تتوفر درجات تحصيلية يمكن من خلالها تطبيق محك التباعد قبل الصف الثالث الابتدائي فضلاً عن عدم تحديده لآليات العلاج وبالتالي فالتعريف الحالي يقوم على الانتظار حتي حدوث الفشل ليتمكنوا بعد ذلك من التعرف عليهم وتحديدهم .

مشكلة البحث:

يشكل العسر القرائي أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأساسي والأهم فيها، حيث يرى أن عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي وراء الفشل المدرسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فعسر القراءة يمكن أن يقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوفقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، والقصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي وكذلك ظاهرة العسر القرائي واضحة ومجودة في مدارسنا التعليمية ولا تخلو الفصول المدرسية من وجود عدد من التلاميذ المتعثرين في القراءة ويقل مستواهم القرائي عن أقرانهم العاديين فتحي الزيات (١٩٩٨، ص ١٥) أن عسر القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وبصفة عامة فإن نسبتهم تقدر بحوالي ٨٠% من مجموع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة .

وقد حدد كارول ناسبا ودونالد تروفنجر (٢٠٠٦، ص ١٨) أن الفرد بحاجة إلى تعلم مهارات القراءة لكى يقرأ ويفهم ويتعلم بنفسه ويحتاج إلى مهارات التفكير، ليفكر بعقلانية، والتعبير عن أفكارهم بوضوح، وتعد مشكلة عسر القراءة من الصعوبات الخفية التي تتطلب إيجاد طرق لعلاجها وأهمية التدخل المبكر حتى يتمكن المعلم من اكتشافها وعلاجها.

تساؤلات البحث:

ويمكن أن تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى فعالية برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١-هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية؟

٢- هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الأول لاختبار العسر القرائي؟

٣- هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الثاني لاختبار العسر القرائي؟

٤-ما حجم تأثير برنامج تدريبي قائم علي نموذج الاستجابة للتدخل لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي؟

أهداف البحث:

١. التحقق من مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في العلاج والتخفيف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة (عسر القراءة) في مرحلة التعليم الأساسي.

٢. تحديد أهم صعوبات (عسر القراءة) وتشخيصها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي.

٣. تصميم برنامج تدريبي قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتصدى لمشكلة عسر القراءة من خلال قيام الباحثة بالتحليل الكمي والكيفي لعسر القراءة، وضع أنشطة واستراتيجيات البرنامج في ضوئها ومعرفة أثره على مهارات التفكير.

٤. التدخل المبكر لعلاج وتحسين بعض الحالات التي لديها عسر القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية للبحث:

١- توجيه عناية العاملين بالميدان التربوي إلى أهمية التدخل المبكر لعلاج ذوى صعوبات القراءة من خلال الاستفادة من نموذج الاستجابة للتدخل من خلال برنامج تدريبي عالي الجودة لاستثمار تفكيرهم وتنميته.

٢- الاهتمام باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة وذلك في وقت مبكر من حياة التلميذ بحيث تقل احتمالات تعرضه لصعوبات أكاديمية أخرى أو نفسية أو اجتماعية.

٣- يستخدم البحث نموذج الاستجابة للتدخل في تخفيف بعض صعوبات القراءة والتأكد من فعالية البرنامج التدريبي.

أما عن الأهمية التطبيقية:

١- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج تدريبية لمساعدة كلا من المعلمين والموجهين وأولياء أمور التلاميذ ذوى العسر القرائي في تحسين قدرات أبنائهم من خلال فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل والنتائج الإيجابية المترتبة علي العمل به.

٢- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تقديم بعض الأدوات والمقاييس التشخيصية التي قد تساعد في اقتحام تللك المشكلة والتغلب على هذه الصعوبات.

٣-الإسهام في تحسين المستوي الأكاديمي للتلاميذ المشاركين في الدراسة من خلال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل على عينة من التلاميذ ذوى عسر القراءة من خلال فنيات تدريسية لعلاج العسر القرائي في ضوء التحليل الكمي والكيفي لذوى العسر القرائي والكشف عن تأثير ذلك التحسن في مهارات القراءة المتمثلة في (التعرف على المفردات وفهمها وفهم الجملة وفهم المقروء أثناء القراءة الصامتة).

مصطلحات البحث:

نموذج الاستجابة للتدخل:

يعرف فتحي الزيات (١٩٩٨، ص ٢٨٤) نموذج الاستجابة للتدخل بأنه" مدى استجابة التلميذ لأنماط من التدخلات الأكاديمية المباشرة وغير المباشرة لتحسين مستوى أدائه المعرفي والمهارى". وتشمل التدخلات التدريسية (تصميمات تدريسية جيدة وتدخلات علمية وجهود مكثفة حول التصدي والتعامل مع الصعوبات، استخدام المدخل التعاوني بالمشاركة الكاملة مع أعضاء هيئة التدريس، واستخدام المعلومات والبيانات الوثائقية للتدخل، وتعتمد نتائج كل مرحلة علي سابقتها).

ويعرف نموذج الاستجابة للتدخل إجرائياً بأنها مجموعة من التدخلات والممارسات التدريبية المصممة بشكل مكثف وتتم بشكل فردى أو ضمن مجموعة، وتقدم تدخلات علاجية تلائم الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم مع المتابعة المستمرة ومدي

تقدمهم بهدف التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وعلاج التلاميذ الذين ثبت أنهم يعانون من صعوبات في القراءة.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هم أولئك التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ويظهرون انخفاضاً واضحاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم على الرغم من ذكائهم المتوسط أو فوق المتوسط ويظهرون انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتعلقة بالتعلم (كالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وينعكس هذا الانحراف في التفكير أو التحدث أو التهجي أو الذاكرة أو الانتباه وبالرغم أن هؤلاء التلاميذ عاديون حركياً وحسياً وعقلياً) فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص ٢٨).

ويعرف ذوى صعوبات التعلم اجرائياً في البحث الحالي بأنهم التلاميذ الذين يظهروا تباعد واضح بين أدائهم العقلي في اختبار التحصيل وأدائهم المتوقع في اختبارات الذكاء.

عسر القراءة:

يعرفه عبد المطلب القريطي (١٩٨٨، ص ٣٥٦) هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام.

يعرف العسر القرائي إجرائياً على أنه اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ علي التعرف علي المفردات، وفهمها، وفهم الجملة، وصعوبة فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة.

وتوضح الباحثة أبعاد عسر القراءة كالتالي:

١. البعد الأول (التعرف على المفردات)

والتي تتضح من خلال قدرة التلميذ علي التعرف على المفردات وتتضح من خلال صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والشكل.

٢. البعد الثاني (فهم المفردات)

ويتضح من خلال قدرة التلميذ علي فهم المفردات من خلال قدرة التلميذ على فهم الكلام المقروء والتمييز بين مفهوم الكلمة ووضعها في مكانها الصحيح بالجملة.

٣. البعد الثالث (فهم الجملة)

ويتضح من خلال قدرة التلميذ علي فهم معاني الجمل والتي تتضح في صعوبة اختيار وتكملة الجملة الناقصة بالبدائل المناسبة للجملة وعدم الربط بين الجملة ومضمونها الصحيح.

٤. البعد الرابع (فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة)

ويتضح في قدرة التلميذ علي فهم الكلمة والجملة أثناء القراءة الصامتة وعدم القدرة على توظيف ما تم قراءته حسب متطلبات الجملة وكيفية الإجابة عليها من خلال فهمه للقطع أثناء القراءة الصامتة.

تم إعداد الصورة المبدئية للمقياس (أبعاد العسر القرائي) اتبعت الباحثة في ذلك الخطوات التالية:

أ- مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع علي أهم المقاييس والاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم القرائية والتي شملت بعض الأبعاد و العبارات التي ساهمت في بناء المقياس وهي مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٩)، اختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد جلجل، ٢٠١٥)، مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (إعداد: فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠٧)، مقياس التمييز البصري لدي طفل الروضة (إعداد: فوقية حسن رضوان، ٢٠٠٤)، اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة (إعداد: صلاح عميرة علي، ٢٠٠٥)، وفي ضوء ذلك قد استفيد من محتوي هذه المقاييس في تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته بطريقة تتناسب مع خصائص أفراد العينة .

محددات البحث:

تتمثل حدود البحث الحالية ونتائجها بالحدود التالية:

١- **محددات موضوعية:** تتمثل في متغيرات الدراسة، وهي صعوبات تعلم القراءة عسر القراءة، نموذج الاستجابة للتدخل، وتتضمن العديد من الأنشطة التعليمية التي تسهم في معالجة العسر القرائي لدي بعض تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢- **محددات بشرية:** تتحدد المحددات البشرية في عينة الدراسة، والتي تكونت من (٥٥) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي (الصف الرابع الابتدائي)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٥- ١٠) سنة.

٣- **محددات زمانية:** تتحدد في فترة تطبيق الدراسة حيث تم التطبيق في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢)، وأستمر التطبيق إلي الفصل الدراسي الثاني.

٤- **محددات مكانية:** تتحدد المحددات المكانية للدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية (مدرسة البحر الصغير الابتدائية).

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

العسر القرائي:

يشير ساندرا ريف (٢٠٠٥، ص ١٥٤) تختلف عملية تطوير مهارات القراءة من تلميذ لآخر، وكل تلميذ يختلف عن غيره في درجة تقدمه لتلك المهارات الأساسية، وبالنسبة للتلاميذ غير المهيئين لعملية القراءة؛ تعلم القراءة يستدعي الحاجة للتدريب والتدريس المنهجي المنظم واتباع الطرق الصحيحة

(سناء طيبي، وعبد العزيز السرطاوي، عماد الغزو، ناظم منصور ٢٠٠٩، ص ١٠١).

عوامل وأسباب عسر القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة ليست نتائج سبب بذاته وإنما هناك أسباب عديدة تؤدى إليها فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية، وهناك من أرجعها إلى عوامل الجسمية والاجتماعية قحطان الظاهر(٢٠٠٨، ص ٢٠٠)؛ الأطفال الذين نشأوا في بيئة فقيرة وذوو مهارات لغوية محدودة وذوو إعاقة سمعية ونطقية وكذلك البيوت التي لا تشجع القراءة ويعانى أحد الوالدين من عجز في القراءة فمثل هؤلاء الأطفال يعانوا من العجز القرائي في المستقبل وكذلك نفس المشكلة تواجه الأطفال الذين هم دون المتوسط في قدراتهم العقلية يعانوا من عسر القراءة (بطرس حافظ ٢٠٠٩، ص ٣٠٦).

أنواع عسر القراءة:

هناك عدة أنواع لعسر القراءة هناك من الأطفال من يقلبون الحروف، والبعض منهم يغيرون الكلمات، ومنهم من يخلط في أصوات الحروف أو صعوبة التمييز بين الكلمات، يقوم بخلط بصري للحروف.

وهناك أربعة أنواع لعسر القراءة سنتناولها بإيجاز وهي كالتالي:

١- عسر القراءة الصوتي (الديسلكسيا الصوتية):

يوجد لدى المصابين بعسر القراءة الصوتية اضطراباً وخلط بين شكل الحروف وأصوات الحروف التي تشكل قاعدة أساسية في تعلم اللغة، وهذا الاضطراب يمكنه من التشويش بشكل حاد على تعلم القراءة، والكلمة في اللغة تكون كلمة

جديدة في بداية التعلم بالنسبة للتلميذ وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه اضطراب في اللغة المكتوبة (آني ديمون ٢٠٠٦، ص ١٠٨).

٢-عسر القراءة السطحية:

يتعلق عسر القراءة السطحي بعائق لا يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية، والأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونوا قادرين على قرأه أشباه الكلمات ويستطيعون ترجمة الحروف إلى أصوات.

وهذا النوع من عسر القراءة يكون شديداً والكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح.

٣- عسر القراءة العميق:

هو نوع من الاضطرابات التي تتمثل في عجز وشلل على المستوى الفونولوجي، وعدم قدرة الطفل على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات.

٤- عسر القراءة المختلط:

يتمثل عسر القراءة المختلط في صعوبات القراءة سواء في قراءة الكلمات ذات النطق الغير العادي وتنتج هذه الصعوبات عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما:

١. خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.
٢. خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة.

الأعراض المميزة لحالات العسر القرائي:

العسر القرائي ليس مجرد اضطراب في القراءة، بل تتشعب أعراضها، وتختلف من فرد إلى آخر.

فقد تحدث قحطان الظاهر (٢٠٠٨، ص ١٩٥) عن مجموعة من المظاهر الدالة على عسر القراءة وهي:

١. صعوبة الإدراك البصري للطفل للرموز المكتوبة وربطها مثل صعوبة تكوين الكلمات من خلال الحروف.

٢. قصور في الإدراك السمعي للطفل ويؤدى إلى خلط الكلمات، وخاصة المتشابهة في الصوت، وصعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة وبعيدة المدى، ويتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق، خاصة الإدراك السمعي مهم للطفل في العملية التعليمية.

٣. سوء التقدير المكاني والزماني نجد أن الصعوبات القرائية مرتبطة بسوء التقدير المكاني والزماني يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع كتابياً، وفى تطبيق القواعد الإملائية.

٤. عدم الاتزان الانفعالي على الطفل ذوي العسر القرائي أي متقلب المزاج، سريع التشتت.

٥. آلية القراءة والتهجئة من (إبدال للحروف – حذف – زيادة – تكرار بعضها) أو عدم التسلسل في حروف الكلمة، ويجد صعوبة في معرفة موقع الكلمة في الجملة ولا يتسم بالانسيابية في القراءة والتهجئة.

تشخيص المعسرين قرائياً:

أولاً: أهمية تشخيص عسر القراءة:

يؤكد فلوجر وزملاءه (vogler et al, 1985, p. 415)على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم (إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف (في: نصرة جلجل، ١٩٩٥، ص ٣٦).

ثانياً: كيفية تشخيص المعسرين قرائياً:

كما يرى Harris & Spy (1981, p.1) أن على المدرسين والمختصين في مجال القراءة اتباع الخطوات التالية في عمل التشخيص:

١. تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية.

٢. تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالفرد.

٣. إزالة العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج.
٤. انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيراً لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.

تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتمكن منها والتأكد من أن الطفل يستخدمها (في: أحمد عبد الكريم حمزة، ٢٠٠٨، ص ٥٩).

ثانياً: نموذج الاستجابة للتدخل:

من أحد الجوانب المهمة لنموذج الاستجابة للتدخل هو التدخل فور ظهور أي مؤشرات علي التلاميذ المكافحين أو المتعثرين بدلاً من انتظار الفشل الدراسي، كما أنه يفرز التلاميذ الذين يرجع تحصيلهم المنخفض إلي عدم كفاية وملائمة التدريس من أولئك التلاميذ الذين يعانون بالفعل من صعوبات التعلم حيث تضمن التدخلات المكثفة تعليماً أفضل لجميع التلاميذ Swartz, Geraghy, Jenkinson, Franklin,) Guy, 2011, p. 3)، كما يشير ويليام ن بيندر (٢٠١١، ص ٢٦٨) أنه قد يثبت نموذج الاستجابة للتدخلRTI أنه أفضل طريقة فعالة وإجراء للتدخل في إقرار التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وأن المناقشات الموجودة في الأدبيات التخصيصية أظهرت أن النظام الترتيبي Tiered System يحتوي علي العديد من التدخلات التي يوصي بشكل دائم باستخدامها لحماية الطفل ذي صعوبة التعلم (Batsche, Elliott, Graden, Grimes, Kovaleski, Prasse &Tilly, 2005)، وقد وصفت اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم نظام ترتيبي ثلاثي للتدخلات.

أهداف نموذج الاستجابة للتدخل:

كما يؤكد فوكس وآخرون (Fuchs etal, 2003) أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوي على آليتين وهدفان رئيسيتين من أجل الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للخطر من خلال الاستجابة للتدخل:

أولاً: الهدف الأساسي: البعد الوقائي أي الوقاية من صعوبات التعلم prevention aspect فيمكن وصف نموذج الاستجابة للتدخل باعتباره إطاراً تنظيمياً يمكن بموجبه الوقاية من صعوبات التعلم (القراءة) أو منعها أو تجنبها (أي يصنف الخطورة بشكل مبكر).

ثانياً: الهدف الثانوي: البعد العلاجي وهو تحديد صعوبات التعلم وعلاجها Learning Disabilities

Identification فيمكن وصف نموذج الاستجابة للتدخل باعتباره نموذج من نماذج التحليل الكيفي في تحديد صعوبات التعلم وتعتبر أطاراً تنظيمياً لتقويم الانخفاض أو التفريط التحصيلي للتلاميذ ومعدلات تعلمهم و تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم ومن ثم علاجهم عن طريق تقديم برنامج في التعلم التفريدي يلى احتياجهم، وإحالة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى التربية الخاصة (ويليام ن بيندر، ٢٠٠٦، ص ١٨).

عوامل ظهور نموذج الاستجابة للتدخل: responsiveness to intervention (RTI)

يرى (Dunn, 2007) أن نموذج التباين يفتقد إلى الدقة في تحديد القدرات العقلية للفرد، وأن هناك قدرات حركية وفنية وموسيقية وقدرات ميكانيكية والتفكير الابتكاري كل هذه القدرات المتعددة لا تقاس وبالتالي فإن اختبارات الذكاء لا تغطى كل مهارات وقدرات الفرد، كما يشكك Fuchs & Torgesen,2000) Fuchs, 2006) في مصدقيه محك التباين كمكون أساسي في اجراءات التعرف، وكذلك افتقاره إلى الأساس النظري الذى بنى عليه والدراسات التي تؤيده، وهناك اختلاف وتباين في المنطق العقلي الذى بنيت علي فكرة العلاقة بين الذكاء والتحصيل، أن نموذج التباين يحتوى على عوامل متناقضة في تقدير ذكاء التلاميذ وتقدير تحصيلهم الأكاديمي، إلى أنه بوجه عام هناك اختلافات وتحفظات حول

مدى فائدة استخدام نموذج محك التباين لتشخيص وتحديد ذوى صعوبات التعلم (في دانيال هلالاهان، وجيمس كوفمان، وجون لويد، ٢٠٠٧ ، ص ٦٨).

المميزات والخصائص العامة التي يتضمنها نموذج الاستجابة للتدخل:

يشير عادل محمد العدل (٢٠١٦، ص ٢٦٦) أن خصائص نموذج الاستجابة للتدخل:

١-هو نظام متعدد المراحل (multi-tier system) للتدخلات المكثفة المختارة.

٢- هو يعتمد على التدخل الفعال واستخدام المدخلات التربوية الفعالة وتقييم للمراحل المختلفة.

٣- يؤكد هذا النموذج علي رفض انتظار الفشل وضرورة التدخل المبكر ويحصل التلاميذ على المساعدة مباشرة في بيئة الصف في التربية العامة.

٤-يقوم علي تطبيق آليات فريق حل المشكلة (problem) solving team ويستخدم التدخلات الفعالة ويحدد التلاميذ الذين يحتاجون إلي استمرارية التدخل لمراقبة التدخل العلاجي مرة أخرى.

المكونات الرئيسية لنموذج الاستجابة للتدخل وبنيته:

يصف (Barnes & Harlacher, 2008, P.419) تطبيق نموذج لنظام (RTI) ثلاثي المستويات علي الرغم من وجود اختلافات في النظم التعليمية متعددة المستويات وتم استخدام نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج ثلاثي المستويات وضع التلاميذ في مجموعات صغيرة وتقديم البرامج العلاجية المساعدة لهم، ويتم عمل تقييم مستمر لتقدم التلاميذ الأكاديمي ويتم اتخاذ القرار المناسب بناء على المعلومات المتوفرة عن التلميذ حيث نوقشت مختلف، والذي يتضمن ٦٠ دقيقة من التعليم الأساسي لجميع الطلاب (المرحلة الاولي) و٣٠ دقيقة من التعليم الإضافي لهؤلاء الطلاب الذين يحتاجون إلي تدخلات إضافية (المرحلة الثانية) والتعليمات المتخصصة الإضافية لأولئك الذين يحتاجون إلي أقصي قدر من الدعم الإضافي

وأكثر تكثيفاً (المرحلة الثالثة) كل تلميذ ينتقل بين المراحل الثلاثة، وتزداد كثافة التدخلات.

كما أشار كل من بيين وليلنستين (Bean & Lillenstein, 2012, p.152) أن المكونات الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل هي استخدام مراحل متعددة من التدخلات المكثفة، وملاحظة التقدم التحصيلي والأكاديمي للتلميذ وكذلك جمع المعلومات والبيانات عن كل تلميذ وتقويم الاستراتيجيات التعليمية المقدمة لهم.

وبذلك يقوم نموذج الاستجابة للتدخل علي بعدين:

البعد الأول: ويتناول الأسس النظرية المدعمة للنموذج.

البعد الثاني: ويتناول الآليات الإجرائية والتطبيقية للنموذج في الواقع الميداني.

ويعتمد نموذج الاستجابة للتدخل في بعده التطبيقي على تعدد المراحل أو المستويات (tiered multi model) وهناك نوع من الاتفاق العام الشامل علي ثلاثية المراحل، فالطلبة ذوو الصعوبات المختلفة يحصلون علي تدريس علاجي مكثف أكثر؛ حيث يقترح نموذج الاستجابة للتدخل في أولي المراحل من التدخل أنه إذا استجاب التلميذ بشكل جيد للتدخل المعتمد علي الاستراتيجيات فإنه لا يوجد لديه صعوبة ويتم استبعاده، إلا أن الطالب الذي لا يستجيب بشكل إيجابي للتدريس ضمن الاستجابة للتدخل في المرحلة الأولي فإنه يعطي تدريساً أكثر تكثيفاً وتدخلاً في المستوي الثاني، وإذا مازال التلميذ لا يستجيب بشكل إيجابي للتدخل المكثف في المرحلة الثانية فإنه يحصل علي تدخل مكثفاً بشكل أكبر في مجموعات أصغر في المرحلة الثالثة. وأخيراً، يمكن إخضاع التلاميذ الذين لا يستجيبون إيجابياً للتدخل والتدريب في المرحلة الثالثة إلي تقييم للتربية الخاصة (Learner & Johns, (2014, p. 64 .

ووفقاً لما ذكره ريشلي (Reschly, 2005, p. 511) فإن الاختلافات الأساسية بين مستويات التدخل تكمن في شدة التدخل ودقة القياس، وهناك

عنصران مهمان من الشدة هما: مدة التدخل، وحجم المجموعة لذلك يتم توفير تعليم متخصص يتم تعديله لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ، ويمكن اعتبار تدخلات المستوي الثالث مختلفة عن المستوي الأول والثاني من حيث:

١) يواجه التلاميذ المشاركون صعوبات أكثر حدة.

٢) يتم تقديم تدخلات أكثر كثافة.

٣) من المتوقع أن يظهر معلمو المرحلة الثالثة مستويات عالية جداً من الخبرة والمعرفة.

يضيف عادل عبد الله (٢٠١٠، ص ٨٣) أنه يمكن تلخيص الفوائد التي نحصل عليها من جراء استخدامنا لنموذج الاستجابة للتدخل في النقاط التالية:

١. الكشف المبكر لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج حل المشكلات بدلاً من صيغة التباين بين القدرة والتحصيل، مع توقع الحد من تلك التبعات من موقف انتظار الفشل.

٢. الحد من التمثيل الزائد للأطفال الذين ينحدرون من الأقليات، وممن يكون لديهم ازدواج لغوي أو ثقافي في التربية الخاصة.

٣. التركيز على ما يتمكن التلاميذ من تحقيقه من نتائج مختلفة عند استخدام التدخل في هذا الإطار.

وكذلك يشير عادل محمد العدل (٢٠١٦، ص ٢٨٠) على الرغم من المميزات إلا أن نموذج الاستجابة للتدخل لا يخلوا من جوانب الضعف التالية:

١. لا توجد ارشادات وتوجهات واضحة لمستويات التدخل، وتكون طريقة شديدة الذاتية في الوقت الذي يقدم فيه بعض المعلمين في المدارس العامة تدخلات طبيعية مناسبة وتساعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على النجاح، فهناك معلمين آخرين لديهم صعوبات في تقديم وتنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل.

٢. استخدام تقييمات فردية شاملة يمكن أن يتم تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم حقيقية والتلاميذ الذين لديهم مشكلات تعلم وترجع إلى أسباب أخرى.

٣. صعوبة التأكد من نموذج الاستجابة يتم تنفيذه على الوجه الصحيح من قبل أعضاء هيئة التدريس.

٤. كذلك عدم مصدقيه الإجراءات المستخدمة في رصد تقدم أداء التلميذ وتتم بشكل غير ملائم، وكذلك تكدس الفصول بالتلاميذ.

الدراسات السابقة:

دراسة فايزة النشافي (٢٠١٨): استهدفت إلي الكشف عن بيان فاعلية الاستجابة للتدخل في تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي كبديل لمحك التباعد المعتمد علي الذكاء والتحصيل الدراسي، وقد شملت عينة الدراسة قبل تحديد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (٣٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس، نتج عن تلك الاختبارات عينة مكونة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة واختبر منهم (٢٨) تلميذاً وتلميذة انطبقت عليهم خصائص صعوبات تعلم الفهم القرائي، وتم تطبيق أدوات الدراسة، والبرنامج العلاجي عليهم، وتوصلت الدراسة إلي أن نموذج الاستجابة للتدخل قد خفض عدد التلاميذ الذين تم تشخيص حالتهم عن طريق محك التباعد بأنهم من ذوي صعوبات فهم قرائي لمستوي فهم الكلمة، ومستوي فهم الجملة، ومستوي فهم الأفكار الرئيسة.

دراسة عمر الجعيدي (٢٠٢٠): استهدفت إلي بيان ما أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة مهارات الوعي الصوتي، ومهارات المبدأ الهجائي لدي عينة من التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وقد شملت عينة الدراسة

(٢٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، اختبارا تشخيصا لبعض مهارات الأساسية في القراءة، وبرنامجاً تدريباً قائم علي مدخل الاستجابة للتدخل، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياَ عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسات المتكررة (قبلي، وبعدي، وتتبعي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات الوعي الصوتي ومهارات المبدأ الهجائي لصالح المجموعة التجريبية مما يثبت فاعلية المعالجة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات الوعي الصوتي ومهارات المبدأ الهجائي .

دراسة عادل المنشاوي (٢٠٢١): استهدفت إلي الكشف عن فعالية برنامج قائم علي نظرية إطار العمل الشامل في تخفيف العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر الشريف والتحقق من فعالية البرنامج لما بعد فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بإدارة سيدي سالم الأزهرية التابعة لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية بمحافظة كفر الشيخ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين مجموعة ضابطة (١٢) تلميذاً وتلميذة، اشتملت أدوات الدراسة علي اختبار العسر القرائي (إعداد الباحث)، وبرنامج القائم علي نظرية إطار العمل الشامل (إعداد/ الباحث) وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم علي نظرية إطار العمل الشامل في تخفيف العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر الشريف، واستمرار فعالية البرنامج المقترح القائم علي نظرية إطار العمل الشامل في تخفيف العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر الشريف لما بعد فترة المتابعة.

دراسة زهراء فرجاني (٢٠٢٢): استهدفت الدراسة الحالية التحقق من فعالية برنامج قائم علي التحليل الكيفي لعمليات التجهيز المعرفي في ضوء نموذج

الاستجابة للتدخل لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمجموعة التجريبية، (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمجموعة الضابطة، (٣٥) تلميذاً وتلميذة من العاديين بالمجموعة المعياري وتم قياس التحصيل الدراسي في الرياضيات وعمليات التجهيز المعرفي المتمثلة في: الانتباه الانتقائي البصري، والانتباه الانتقائي السمعي، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والذاكرة العاملة قبل وبعد كل مرحلة من مراحل نموذج الاستجابة للتدخل، وأشارت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج العلاجي القائم علي التحليل الكيفي لعمليات التجهيز المعرفي في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

قد استفادت الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة استفادة كبيرة التي تناولت تشخيص عسر القراءة في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل والتي هدفت في معظمها إلى تقديم برامج للتدخل المبكر و لعلاج عسر القراءة واعتمدت هذه الدراسات على عينات مختلفة ما بين رياض الأطفال والابتدائية، حيث ساعدتها في توضيح المفاهيم الأساسية للدراسة، واستخلاص المفاهيم الإجرائية، وفي إعداد الأدوات (مقياس العسر القرائي، وبرنامج الدراسة)، كما ساعدت في طرح فروض الدراسة، كما ستساعدها في تفسير نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض لفروض الدراسة.

فروض البحث:

١. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الأول لاختبار العسر القرائي.
٣. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الثاني لاختبار العسر القرائي.

منهجية البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين، مع قياسات متكررة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة، والمجموعة المعيارية)، وداخل المجموعات (قياس قبلي، قياس بعدي، قياس تتبعي للمجموعة التجريبية) ويكون الفرق بين القياسات في المجموعتين التجريبية والضابطة راجعاً إلي تأثير المجموعة التجريبية، أي حساب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك حساب الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك حساب الفرق بين القياسين القبلي والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويقصد بالمجموعة المعيارية مجموعة التلاميذ العاديين في مجتمع الدراسة الذين لا يعانون من أي صعوبات، واستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين.

مجتمع البحث:

مدرسة البحر الصغير الابتدائية بإدارة دكرنس التعليمية بمحافظة الدقهلية.

عينة البحث:

بتطبيق محكات التباعد والاستبعاد على عينة قوامها (٢٢٣) طالب تم استبعاد (٩٦) طالب من هم ذكاؤهم اعلى من (٩٠) ولا يوجد تباعد بين تحصيلهم ودرجاتهم في الذكاء، وبذلك أصبحت عينة البحث مكونة من (١٢٧) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٦٠) تجريبية، (٦٧) ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩,٥-١١) سنوات، وبمتوسط عمري (١٠) سنوات.

أدوات البحث:

١- اختبار العسر القرائي (إعداد الباحثة).

استهدف الاختبار إلي تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في العسر القرائي من خلال تعرف جوانب القصور، والقوة لدي التلاميذ من خلال أربعة أبعاد ويتكون اختبار العسر القرائي من (٤٠) سؤالاً موزعة علي أربعة أبعاد أساسية لكل بعد (١٠) عبارات؛ (التعرف علي المفردات، فهم المفردات، فهم الجملة، فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة).

الخصائص السيكومترية لاختبار العسر القرائي:

أولاً: حساب الاتساق الداخلي لاختبار العسر القرائي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقيسه دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع أبعادها، ومن ثم

يمكن القول ان الاختبار يتسم بدرجة بالاتساق الداخلي وأن مفرداته تتجه لقياس الأبعاد التي تنتمي إليها.

حساب السهولة والصعوبة والقدرة على التمييز لمفردات الاختبار:

إن الهدف من حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار هو حذف المفردات المتناهية في السهولة والتي يبلغ معامل سهولتها ٠.٩ فأكثر، والمفردات المتناهية في الصعوبة والتي يبلغ معامل صعوبتها ٠.١ فأقل (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ص ٦٣٧)، كما يستهدف حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار التعرف على قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد عينة التجربة الاستطلاعية. حيث تعتبر المفردة غير مميزة إذا قل معامل التمييز لها عن ٠.٢ (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ص ص ٦٤٥-٦٤٨)، ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات السهولة والقدرة على التمييز في حدود المدى المسموح به ومن ثم تم الابقاء على جميع مفردات الاختبار.

ثانياً: صدق الاختبار:

تم عرض الصورة الأولية لاختبار العسر القرائي المكون من (٤٠) مفردة على (١٠) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي؛ وذلك لتعرف آرائهم في الاختبار، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن وضوح تعليمات الاختبار وملاءمة مفرداته وارتباطها بالأبعاد التي تنتمي إليها وملاءمته لمستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وكانت نسبة الاتفاق علي مفردات المقياس لا تقل عن ٨٠%.؛ ومن الإجراءات السابقة يتضح للباحثة تمتع مقياس العسر القرائي بخصائص سيكومترية مناسبة، تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثاً: ثبات الاختبار:

بعد التأكد من صلاحية الصورة الأولية لاختبار العسر القرائي، تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلاب الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي غير عينة البحث الأساسية ــ وقوامها (٥٥) طالباً وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر رديتشارد سون – ٢١ كما موضح بالجدول (١) : جدول (١)

معاملات ثبات لاختبار العسر القرائي بمعادلة كيودر ريتشارد سون – ٢١

عدد المفردات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	التباين (ع٢)	معامل الثبات
40	23.5636	35.213	0.744

يتضح من الجدول أن قيمة الثبات للاختبار (0.744) مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة جيدة من الثبات في ضوء أغراض البحث الحالية.

البرنامج التدريبي القائم على نموذج الاستجابة للتدخل (إعداد الباحثة).

١. **الهدف من البرنامج:** يهدف البرنامج الحالي إلي تنمية وعلاج العسر القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢. **الفئة المستهدفة من البرنامج:** يطبق البرنامج الحالي مكونة من (٢٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمدرسة البحر الصغير الابتدائية التابعة لإدارة دكرنس التعليمية بمحافظة الدقهلية.

٣. **الفنيات المستخدمة في البرنامج:** من أهمها فنية **أورتون – جلينجهام (Orton- Gillingham)**، **فنية** الحوار والمناقشة، فنية (التصور الذهني)، فنية الإجابة وتوليد الأسئلة، فنية التدريس التبادلي، فنية التعلم التعاوني، فنية التلخيص، فنية خرائط المفاهيم أو المعاني، فنية التعزيز.

٤. **الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج:** كروت للحروف الهجائية في أول ووسط وأخر الكلمة، ورقة وقلم، الكتاب المدرسي، وأقلام التلوين، واستخدام

أنشطة المنافسة على استخراج الكلمات تبدأ بحروف في أول أو وسط أو أخر الكلمة.

٥. **مدة البرنامج:** استغرق البرنامج حوالي (٦) أسابيع، حيث تكون البرنامج من (٢٩) جلسة، بواقع (٤-٥) جلسات أسبوعياً، وتستغرق الجلسة من (٣٠-٤٥) دقيقة، وبعد مرور شهرين من تطبيق الجلسات تم تطبيق المتابعة لمقياس العسر القرائي، وتم تنفيذ البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول والثاني لعام ٢٠٢٢/٢٠٢١ بحجرة الكمبيوتر.

مراحل تنفيذ البرنامج: تنقسم مراحل التنفيذ إلي أربع مراحل حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وخصائص المسترشدين، ونوع الفنية المستخدمة.

(١) المرحلة الأولي (Tier 1): المرحلة التمهيدية: تمثلت في الجلسة الأولي يتم تهيئة التلاميذ، وهي مرحلة التعرف على الحروف في أول ووسط وأخر الكلمة، وتهيئة التلاميذ للمشاركة والتفاعل والتعرف على الكلمة.

المرحلة الثانية (Tier 2): المرحلة الانتقالية: تمثلت الجلسات من (٣-٤)، وتعتبر هذه المرحلة جوهر البرنامج ومحتوياته الأساسية وفيها تم التركيز على تدريب الأطفال على قوة الملاحظة والتركيز الجيد على نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة، التدخل التربوي في هذه المرحلة يكون علي أساس الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ من خلال التقييم المستمر الذي يندرج تحت التدريس المحكم مع تكثيف الأنشطة.

المرحلة الثالثة (Tier 2): مرحلة التنفيذ والتدريب: وتمثلت الجلسات في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلي المرحلة الثالثة، ويتم التدخل المكثف والتعليم الفردي لتلاميذ المرحلة.

المرحلة الثالثة (Tier 4): مرحلة التقييم والمتابعة: وهذه المرحلة الختامية، تهدف هذه المرحلة تهيئة التلميذ لإنهاء البرنامج، وتنفيذ الأهداف وتقييم البرنامج البعدى والتتبعي.

تقييم البرنامج: تعتمد الباحثة في تقييم البرنامج الحالي على التقييم القبلي، والتقييم المرحلي، والتقييم التتبعي، وذلك للتحقق من استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم علي نموذج الاستجابة للتدخل.

إجراءات البحث:

١-يتم إجراء دراسة استطلاعية للوقوف على حجم المشكلة وتحديدها.

٢-الاطلاع على التراث السيكولوجي والتربوي، وجمع المادة العلمية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

٣-الاطلاع على الدراسات السابقة، وانتقاء الدراسات والمراجع ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

٤-إعداد أدوات الدراسة، واختيار المدرسة التي سيتم تطبيق البرنامج التدريسي العلاجي فيها.

٥-تطبيق أدوات تشخيص ذوي العسر القرائي على عينة الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

٦-تطبيق البرنامج العلاجي في ضوء التحليل الكيفي لخصائص العينة، وأدائهم على اختبارات التشخيص للعسر القرائي؛ مناقشة وتفسير النتائج التي تم الحصول عليها في ضوء الإطار النظري.

٧-صياغة بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

نتائج التطبيق القبلي:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية قبلياً، جدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية قبلياً

الأبعاد	المجموعات	ن	م	ع	ت	د. ح	الدلالة الإحصائية
١	تجريبية	60	7.8500	2.15363	1.824	125	غير دالة
	ضابطة	67	8.4776	1.71763			
٢	تجريبية	60	6.2000	1.99830	1.118	125	غير دالة
	ضابطة	67	6.5821	1.85169			
٣	تجريبية	60	4.8833	1.54142	0.522	125	غير دالة
	ضابطة	67	5.0597	2.17340			
٤	تجريبية	60	5.0833	1.44142	1.396	125	غير دالة
	ضابطة	67	5.5224	2.01779			
الدرجة الكلية	تجريبية	60	24.0167	5.36938	1.569	125	غير دالة
	ضابطة	67	25.6418	6.21021			

يتضح من الجدول أن جميع قيم " ت " جاءت على نحو غـير دال احصائياً مما يعنى وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية قبلياً.

نتائج البحث ومناقشتها:

لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة الذي نص على أنه:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية بعدياً، و جدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية بعدياً.

الأبعاد	المجموعات	ن	م	ع	ت	د. ح	الدلالة الإحصائية
١	تجريبية	60	9.1940	.83917	2.721	125	دالة
	ضابطة	67	8.4333	2.11024			
٢	تجريبية	60	7.5224	1.86156	2.283	125	دالة
	ضابطة	67	6.7167	2.11605			
٣	تجريبية	60	7.3134	2.35622	2.480	125	دالة
	ضابطة	67	6.2500	2.47445			
٤	تجريبية	60	7.8358	1.88774	4.801	125	دالة
	ضابطة	67	6.1167	2.14785			
الدرجة الكلية	تجريبية	60	31.8657	5.60004	4.038	125	دالة
	ضابطة	67	27.5167	6.53671			

يتضح من الجدول أن جميع قيم "ت" جاءت على نحو دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على انخفاض مستوى العسر القرائي في الأبعاد والدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة بعدياً، ومن ثم تم قبول الفرض الأول من فروض البحث، قد يرجع تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت النتائج إلي أن البرنامج المطبق تمكن من تحسين مهارات التلاميذ ذوو العسر القرائي، من حيث المهارات التي استهدافها البرنامج وهي: التعرف علي المفردات وفهم المفردات، وفهم الجملة، وفهم المقروء أثناء القراءة الصامتة، وتحسنت قدرات التلاميذ علي القراءة والاستجابة لمفردات البرنامج.

وقد استطاع نموذج الاستجابة للتدخل أن يساعد التلاميذ في التعرف علي المفردات من خلال قراءتها قراءة واضحة بشكل سليم وبصوت عالي صحيح والتعرف علي شكل الحرف في أول أو وسط أو أخر الكلمة، كذلك تمكن التلاميذ من وضع الكلمات في مكانها الصحيح في الجملة وكتابة الحروف الناقصة للكلمة.

وقدمت الباحثة الدعم والمساعدة الفردية للتلاميذ وكذلك تم توظيف فنية المعاني المتعددة من خلال تعرف التلاميذ علي معاني كلمات وتضادها؛ وقد اتاحت الباحثة الفرصة للتلاميذ قراءة النص وتوليد الاجابة من النص القرائي المعروض عليهم مما اتاح الفرصة لهم لإتقان القراءة وتوظيف وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي وترتيب الأفكار حسب وردها في النص القرائي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت اليه دلالته (عادل المنشاوي ،٢٠٢١) التي أشارت إلي فاعلية برامج الاستجابة للتدخل في تخفيف العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر، وكذلك دراسة (فايزة النشافي، ٢٠١٨) التي أشارت إلي فاعلية الاستجابة للتدخل في تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصفين الرابع والخامس.

فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في خفض العسر القرائي:

لتحديد فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في خفض العسر القرائي تم استخدام معادلتي " d , η^2 " لتحديد حجم ومستوى التأثير، كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤)

قيمة " η^2 " وحجم تأثير برنامج الاستجابة للتدخل في خفض العسر القرائي

أبعاد العسر القرائي	ت	η^2	D	مستوى التأثير
م١	2.721	0.06	0.49	متوسط
م٢	2.283	0.04	0.41	ضعيف
م٣	2.480	0.05	0.44	ضعيف
م٤	4.801	0.16	0.86	كبير
الدرجة الكلية	4.038	0.12	0.72	متوسط

يتضح من الجدول اختلاف قيم حجم التأثير " η^2 " لأبعاد اختبار العسر القرائي، فقد جاء مستوى التأثير ضعيف في البعدين الثاني والثالث، ومتوسط في البعد الأول، وكبير في البعد الرابع، كما بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية (٠.١٢) وهى أيضاً قيمة متوسطة، وجاءت قيم " d " أقل من (٠.٨) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية باستثناء البعد الرابع جاء حجم تأثير كبير، كما يتضح أن حجم تأثير برنامج الاستجابة للتدخل في خفض العسر القرائي ككل بلغ (٠.١٢) مما يعنى أن إسهام برنامج الاستجابة للتدخل في التباين الحادث في العسر القرائي جاء بنسبة (١٢%) وهى قيمة متوسطة وفقا للتدرج المعتمد لقيم " η^2 ".

بحساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاختبار العسر للمجموعة المعيارية (ن = ٢٢) وجد أن قيمة المتوسط بلغت (23.5) ومن ثم تم استبعاد (٣٧) من طلاب المجموعة التجريبية الذين تجاوزت قيمة درجاتهم على اختبار العسر قيمة متوسط المجموعة المعيارية وبالتالي أصبحت المجموعة التجريبية الخاضعة لبرنامج الاستجابة للتدخل (٢٣) طالب. يوضح جدول (٤) أن نموذج الاستجابة للتدخل قد خفض عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مستوي التعرف علي المفردات الذين تم تحديدهم من خلال التباعد، حيث تبين أن ضعف التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ يرجع إلي قلة التدريبات علي أن يقوموا بقراءة النص بهدف استخراج معاني الكلمات والتعرف عليها وفهمها وفهم الجملة و فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة قطعة القراءة أو يرجع إلي قلة الدافعية لدي التلاميذ لبذل الجهد في التعليم، ويتفق ذلك مع دراسة على الأنصاري (٢٠٠٩)، دراسة إيمان حسن (٢٠١٢).

لاختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي نص على أنه:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الأول لاختبار العسر القرائي.

تم استخدام اختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمعيارية في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية بعدياً في الاختبار التتبعي الأول، جدول (٥):

جدول (٥) قيمة " U " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمعيارية في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية في الاختبار التتبعي الأول

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة الإحصائية
١	المعيارية	22	27.66	608.50	150.5	2.404	دالة عند ٠.٠٥
	تجريبية	23	18.54	426.50			
٢	المعيارية	22	26.37	606.50	175.5	1.665	دالة عند ٠.٠٥
	تجريبية	23	19.48	428.50			
٣	المعيارية	22	24.61	541.50	217.5	1.037	غير دالة
	تجريبية	23	21.46	493.50			
٤	المعيارية	22	24.23	533.00	226	0.734	غير دالة
	تجريبية	23	21.83	502.00			
الدرجة الكلية	المعيارية	22	25.59	563.00	196	1.322	غير دالة
	تجريبية	23	20.52	472.00			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق في البعد الأول والثاني لصالح المجموعة المعيارية في حين لا يوجد فرق في البعدين الثالث والرابع والدرجة الكلية مما يعنى وجود تحسن ملحوظ في أداء طلاب المجموعة التجريبية وانخفاض درجة العسر القرائي في البعدين الثالث والرابع، ومن ثم تم رفض الفرض الثاني من فروض البحث جزئياً.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج الفرض التاني لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الأول لاختبار العسر القرائي، تم استخدام اختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة،

أظهرت النتائج إن البرنامج التدريبي القائم في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل أسهمت بدور فعال في علاج العسر القرائي وأبعاده الأربعة لدي التلاميذ الذين كان لديهم قصوراً؛ يركز نموذج الاستجابة للتدخل علي إيجابية الأطفال من خلال تدريبهم بشكل جماعي أو فردي، مما أدي إلي تهيئة مناخ جيد يسوده التعاون وروح المنافسة بين الأطفال، وبالتالي زيادة نشاطهم أثناء التدريب في مجموعات أو بشكل فردي مما أدي إلي زيادة التحصيل المعرفي لدي التلاميذ، وقد أظهرت النتائج الإحصائية بأن نموذج الاستجابة للتدخل في المرحلة الثانية (Tier2) قد قلص عدد الأطفال الذين لديهم صعوبات وأظهر تحسن ملحوظ في البعدين الثالث والرابع.

حيث ساعدت فنيات الاستجابة للتدخل في تحسين مستوي أداء التلاميذ في التعرف على مفردات الكلمات وفهمها وفهم الجملة وتكوينها ووضع الكلمات الناقصة من خلال استخدام فنية التدريس التبادلي والحوار والمناقشة، وكذلك أسهمت فنية التلخيص، وقراءة الأسئلة بدقة وعناية، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت اليه دلالته دراسة زهراء فرجاني (٢٠٢٢) استهدفت الدراسة الحالية التحقق من فعالية برنامج قائم علي التحليل الكيفي لعمليات التجهيز المعرفي في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات.

بمقارنة درجات الطلاب بمتوسط درجات المجموعة المعيارية المحدد بالقيمة (٢٣.٥) تم استبعاد من تجاوزت قيمة درجاتهم قيمة متوسط المجموعة المعيارية وأصبح حجم المجموعة التجريبية في الاختبار التتبعي الثاني (١٢) طالباً.

لاختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي نص على أنه:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمعيارية في التطبيق التتبعي الثاني اختبار العسر القرائي.

تم استخدام اختبار " مان وتني " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمعيارية في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية بعدياً في الاختبار التتبعي الثاني، جدول (٦) : جدول (٦)

قيمة " U " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمعيارية في أبعاد اختبار العسر القرائي والدرجة الكلية في الاختبار التتبعي الثاني

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة الإحصائية
١	المعيارية	22	18.73	412	105	0.990	غير دالة
	تجريبية	12	15.25	183			
٢	المعيارية	22	16.73	368	115	0.660	غير دالة
	تجريبية	12	18.92	227			
٣	المعيارية	22	18.27	402	115	0.790	غير دالة
	تجريبية	12	16.08	193			
٤	المعيارية	22	18.36	404	113	0.805	غير دالة
	تجريبية	12	15.92	191			
الدرجة الكلية	المعيارية	22	18.50	409	110	0.799	غير دالة
	تجريبية	12	15.67	188			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعنى وجود تحسن ملحوظ في أداء طلاب المجموعة التجريبية وانخفاض درجة العسر القرائي في البعدين الثالث والرابع.

ومن ثم تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أظهرت نتائج الفرض الثالث إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقياس التتبعي، مما يشير إلي استمرار ارتفاع الأداء لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج مما يدل علي وصولهم إلي تعميم المهارات التي تتم اكتسابها في الأبعاد الأربعة.

وقد ساهم البرنامج في رفع مستوي الأداء القرائي وعلاج أبعاد العسر القرائي لتلميذات الصف الرابع الابتدائي التي خضعن لجلسات البرنامج ، وبالتالي يمكن القول بأن صحة هذا الفرض قد تحققت حيث أنه عدم وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعنى وجود تحسن ملحوظ في أداء طلاب المجموعة التجريبية وانخفاض درجة العسر القرائي في البعدين الثالث والرابع؛ واستخدام فنيات مختلفة كالتدريس التبادلي تنمي ثقتهم بأنفسهم وشخصيتهم وزيادة ثقتهم في إجابتهم، فنية التلخيص لكي يحدد الفكرة الرئيسية، ويعبر التلميذ بعنواناً عن النص المقروء، وكذلك استخدام فنية التصور الذهني تساعده في الوصول إلي استنباط فكرة رئيسية معبرة عن النص، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت اليه دلالته مع دراسة إيمان سامي حسن (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل RTI في الحد من الإحالات لبرامج التربية الخاصة.

ثانيا: التوصيات

في ضوء ما أسفرت نتائج البحث، تقدم الباحثة عدداً من التوصيات، والبرامج التربوية العلاجية للوصول إلى أفضل النتائج وهي كالتالي:

١- تطبيق الاستبانة علي التلاميذ في مرحلة مبكرة؛ لتشخيص مظاهر العسر القرائي ووضع خطط علاجية في مرحلة مبكرة؛ والتدرج في علاج مظهر العسر القرائي لديهم، حسب قدراتهم وإمكانياتهم.

٢- إعداد برامج علاجية تتناسب مع قدرات التلاميذ الحالية وتتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم المعرفية، وبرامج علاجية تساعد في علاج أبرز مظاهر العسر القرائي.

٣- تطبيق مقياسي العسر القرائي بأبعاده الأربع في الكشف والتنبؤ عن التلاميذ المتعثرين في القراءة بمراحل عمرية مختلفة، وتقديم البرامج العلاجية التي تمكن المتعلم من القراءة الجيدة.

٤- عمل دراسات تتبعية متواصلة لمتابعة التطورات التي تقدم وتطور في مستوي الخطر المعرض له التلميذ. ومعرفة نتائج الكشف والتدخل المبكر.

٥- تصميم برامج تدريسية وعلاجية وطرق جديدة وكيفية التعامل مع التلاميذ ومعرفة الاستراتيجيات التي تسهم في العلاج لذوي العسر القرائي.

ثالثا: البحوث المقترحة:

١. إجراء دراسة حول استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (التعلم الاستراتيجيات) في تحسين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدي الموهوبين ومتأخرين دراسياً.

٢. إجراء دراسات للكشف عن طبيعة العلاقة بين العسر القرائي ومتغيرات أخري كخصائص الشخصية المبدعة، القدرات العقلية، الاستعداد الأكاديمي.

قائمة المراجع:

إيمان سامي حسن (٢٠١٢). *فعالية برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل RTI في الحد من الإحالات لبرامج التربية الخاصة*. رسالة ماجيستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة

آني ديمون (٢٠٠٦). *الديسلكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال*، ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي، مجلس الاعلى للثقافة، ١٦- ١١١.

أحمد عبد الكريم حمزة. (٢٠٠٨). *سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)*. دار الثقافة، عمان، ٦١-٨٥).

بطرس حافظ بطرس. (٢٠٠٩). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،٢٢- ٢٩.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، إليزابيث مارتينز. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي*. (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع ،٥١٦-٥٥٩.

زهراء محمود فرجاني. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على عمليات التجهيز المعرفي في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة.

ساندرا ريف. (٢٠٠٥). *الاستعداد لدخول المدرسة: تربية وتوجيه طفلك خلال مرحلة ما قبل المدرسة والروضة*، ترجمة ضحي الخطيب، الرياض: مكتبة العبيكان.

سناء طيبي، وعبد العزيز السرطاوي، وعماد الغزو، وناظم منصور. (٢٠٠٩). *مقدمة في صعوبات القراءة*، عمان: دار وائل للنشر،١٦١-١٦٢

عادل عبد الله محمد. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي (قضايا ورؤى معاصرة)*. الرياض: دار الزهراء ٣٧٠-٣٨١.

عادل محمد العدل. (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث ،١٧١-٣٢٥).

عادل محمود المنشاوي. (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على نظرية إطار العمل الشامل في تخفيف العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر الشريف. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، (١٠٠)، ٥١٧- ٥٤٨.

عمر محمود الجعيدي. (٢٠٢٠). *أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر.

فايزة أحمد محمد النشاقي. (٢٠١٧). *فعالية برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لعلاج ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فتحي مصطفي الزيات. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات، ٤٠ -٤٥٦.

فتحي مصطفي الزيات. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع للجامعات،١٥٩- ١٨٤.

فوقية أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التغير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٤(٤٢)، ٢٠٩، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فؤاد البهي السيد. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط٣). القاهرة، دار الفكر العربي.

قحطان أحمد الظاهر. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم* (ط٢). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٣٣-١٩٥.

كارول ناسبا ودونالد تروفينجر. (٢٠٠٦). ترجمة منير الحوارنى ومحمد جهاد: *أسس التفكير وأدواته مفاهيم وتدريبات في تعليم التفكير*. العين: دار الكتاب الجامعي.

نصرة عبد المجيد جلجل. (١٩٩٥). *العسر القرائي*. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٦-٧١.

ويليام ن بندر. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم (الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس)*. ترجمة: عبد الرحمن سليمان، السيد يـــس التهامي، محمود محمد الطنطاوي (٢٠١١). القاهرة: عالم الكتب.

Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the Confusion: Response to intervention as a Set of Principles. Education and Treatment of Children, 31 (3), 417-431.

Batsche, G., Elliot, J., Erimes, J., Prasse, D., Reschly, D., Schrag, J., & Tilly, W. (2005). Response to Intervention: Policy Consideration and Implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special education.

Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to Intervention and the Changing Roles of School Wide Personnel. Reading Teacher, 65(7), 491- 501.

Facoetti A, Lorusso ML, Cattaneo C, Galli R, Molteni M.(2005). Multi-modal attentional Capture is sluggish in children with developmental dyslexia. Acta Neurobiol Exp (Wars) 65:61-72.

Fuchs, D., Mock, D., Paul, L., Caresa, L., Morgan, L & Young, S. (2003). Responsiveness-to- Intervention: Definitions, evidence, and implications for the Learning disabilities construct. Learning Disabilities Research & Practice, (18), 157-171.

Gretchen, O.(2010). The RTI Daily planning Book, K-6: Tools and Strategies for Collecting and Assessing Reading Data & Targeted Follow-Up Instruction. Heinemann: Portsmouth.

Joseph, C. (2008). RTI-Response to Intervention. New York: National Professional Resources.

Lerner, J. W., & Johns, B., (2014). Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success.(13th edition) .Nelson Education.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, White, S. & Frith, U.(2003).Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple Case study of dyslexic adults. Brain, 126(4), 841-865.

Swartz,S. L., Geraghy- Jenkinson, C. A.,& Franklin- Guy, S. (2011). Response To Intervention (RTI) :Implementation and Legal Issues. United States of America: Education Law Association, 3.

Torgesen, J. L., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. S., & Conway, T.(200٠). Intensive remedial instruction for children with severe reading Disabilities: Immediate and Long-term outcomes from two instructional approaches. Journal of Learning Disabilities, 34-78.

Reschly, D. J. (2005). Learning disabilities Intervention Identification: Primary Intervention, Secondary Intervention, and then What?. Journal of Learning disabilities, 38(6), 5-21.

Ritchey, Kristen D.; Palombo, Kimberly; Silverman, Rebecca D., Speece, Deborah L. (2017). Effects of an Information Text Reading Comprehension Intervention for Fifth-Grade Students. Educational Resource Information Center (ERIC), EJ1139515.