أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعـــــداد

أ.د/حسين عبدالعزيز الدريني

أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ

كلية التربية بنين بالقاهرة

جامعة الأزهر

أ/ عمر محمود أحمد عبدالله الجعيدي

مدرس مساعد بقسم علم النفس التعليمي

كلية التربية بنين بالقاهرة

جامعة الأزهر

أ.د/ جمال فرغل الهواري

أستاذ علم النفس التعليمي

ووكيل كلية التربية بنين بالقاهرة

لشئون التعليم والطلاب

جامعة الأزهر

أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم[١]

أ.د/حسين عبدالعزيز الدريني وأ/ عمر محمود أحمد عبدالله الجعيدي و أ.د/ جمال فرغل الهواري

مقدمة الدراسة:

تُعَدُّ تنميةُ المهاراتِ الأكاديميَّةِ الأساسيَّةِ لدى التلاميذ إحدى الأولويات التي تسعى المؤسساتُ التعليميةُ لتحقيقها لا سيما المدرسة الابتدائية، وتأتي القراءةُ في مقدمة هذه المهارات الأساسية أو الأولويات؛ إذ إنَّ الفشل فيها يؤثِّر سلبًا على التلميذ في جميع المواد الدراسية.

وتؤدِّي المرحلةُ الابتدائيةُ دورًا بارزًا ومؤثِّرًا في تعليم القراءة لأنَّ مهمَّةَ المدرسةِ الابتدائيَّةِ أصلا هي تنميةُ القدرةِ القرائيَّةِ لدى التلاميذ؛ فإنَّها إذا أخفقت في هذه المهمَّةِ، فقد أخفقت إخفاقًا ذريعًا في أهمِّ هدفٍ من أهدافها (فتحي يونس، ٢٠٠٧أ، ١٦١)[٢]؛ أضف إلى ذلك ما ذكره (Schulte, 2016, 64)[٣] من أنَّ صعوبات تعلم القراءة تُمَثِّلُ عاملَ خطورةٍ يُمَهِّدُ لتطوُّرِ عديد من الاضطرابات الأخرى.

وتصل نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة إلى ١٥–٢٠% تقريبًا من أطفال المجتمع المدرسي ككل (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٧)، وتمثل نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات الخاصة الأخرى حوالي ٨٠% من مجتمع صعوبات التعلم (السيد سليمان، ٢٠٠٩، ١٠٨)؛ ومِنْ ثَمَّ تَبْرُزُ ضرورة التدخل المبكر لأن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل مع تأخر الكشف عنهم (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٣) ومن ثمَّ لا بُدّ من السرعة في العلاج

---

[١] بحث مستل من رسالة دكتوراه لاستكمال الحصول على درجة العالمية (دكتوراه الفلسفة في التربية) تخصص علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر.

[٢] يلتزم الباحث في توثيقه للمراجع العربية بذكر (الاسم الأول والاسم الأخير، السنة، الصفحة)، وفي المراجع الأجنبية بذكر (الاسم الأخير، السنة، الصفحة)

حتى لا يستقرّ الخطأ، وتَثْبُت الصعوبة، وينتقل بها التلميذ من صفٍّ إلى آخر (فتحي يونس، ٢٠٠٧ب، ٢٦).

ويُعَدُّ مدخلُ الاستجابةِ للتدخلِ[٤] Response to Intervention (RTI) توجُّهًا حديثًا في التحديدِ والتدخلِ المبكرِ للأطفالِ المعرَّضينَ لخطرِ مواجهةِ صعوباتِ التعلُّمِ مستقبلًا، وكذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لأنه يُتيحُ في وقتٍ مبكرٍ إمكانيةَ اكتشافِ وتشخيصِ هؤلاءِ الأطفالِ، ويُمَكِّنُهم من تجاوزِ الصعوباتِ التي يواجهونها وتخطي مرحلةِ الخطرِ والوصولِ بأمانٍ إلى مستوى الإنجازِ الطبيعيّ.

وكما يرى (Burton–Archie, 2014, 16) فإنَّ مدخلَ الاستجابةِ للتدخلِ مدخلٌ وقائيٌّ وعمليةُ تدخلٍ مبكرٍ خلال المراحل الأولى لتحديد التلاميذ الذين يتقدمون في القراءةِ بصعوبةٍ شديدةٍ وبجهدٍ كبيرٍ للعملِ على مساعدتهم؛ لأنَّ هذا المدخل وفقًا لـ (Hoover, 2010, 292) يعتمدُ أكثرَ على الإنجازِ الفعليّ للتلميذ من خلال النتائجِ ومعدَّلِ التقدُّمِ الذي يُحْرِزُه؛ ومن هنا كما يذكر (فتحي الزيات، ٢٠١٦، ٩) يتمُّ استخدامُ بياناتِ ومعلوماتِ وآليَّاتِ الاستجابةِ للتدخلِ لتعديلِ نمطِ التدخلِ ومحتواه وآليَّاتِه وتكرارِه وكثافتِه ومعدَّلِه.

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج التقييم الذي أجرته وزارة التربية والتعليم المصرية لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي أن ثلثي العينة البالغة ٢٨٠٠ تلميذًا وتلميذةً من ٦٠ مدرسة لم يستطيعوا قراءة كلمة واحدة من فقرة نصية بسيطة (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠١١، ٦).

ويسهم علاج صعوبات تعلم القراءة في حل مشكلات الضعف في المواد الأخرى، فالعلاج المبكر لصعوبات تعلم القراءة يؤدي إلى تحسن سريع، ولنسبة كبيرة من التلاميذ (فتحي يونس، ٢٠٠٧ب، ١٧)، كما إنَّ القراءةَ مرتكزٌ أساسيٌّ لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرُّج من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا (جمال القاسم، ٢٠٠٠، ١١٩).

---

[٤] ويُشار إليه أيضًا بـ: التجاوب مع التدخل، أو الاستجابة للتعليم، أو الاستجابة للعلاج، أو الاستجابة للتدريس.

ويُعَدُّ الوعيُ الصوتيُّ Phonological awareness أفضلَ المنبئاتِ بصعوباتِ تعلُّمِ القراءةِ وصعوباتِ الطلاقةِ القرائيَّةِ؛ حيث إنَّ هناك علاقة سببية بين الوعي الصوتيّ وبين يُسْرِ تعلُّمِ القراءةِ، والمهاراتِ الإملائيَّةِ مثل تَعَرُّفِ الكلمةِ فقد وُجِدَتْ تأثيراتٌ قويَّةٌ لبرامج القراءة التي تُرَكِّزُ بالدرجة الأولى على الوعي الصوتي للحروف ومقاطع الكلمات، كما إنَّ برامجُ التدخل التي تَقوم على استراتيجياتٍ للتدريبِ على هذه المهارات قد أفرزتْ تأثيراتٍ دالة أدَّتْ لتحسينها لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (فتحي الزيات، ٢٠١٦، ١٠–١١).

وقد أجرى (Burgess & Lonigan, 1998, 117) دراسةً طوليَّةً امتدت لمدة عام توصَّلتْ نتائجُها إلى وجودِ علاقةٍ تبادليَّةٍ بين تطوُّرِ تعرُّفِ الحروف وقراءتها مع ربطها بأصواتها وبين الوعي بالأصوات وأنَّ كليهما مؤشرٌ قويٌّ لمهارة تهجئة وقراءة الكلمة. فنموُّ وتطوُّرُ إحدى هاتين المهارتين يعملُ على تطوّرِ الأخرى، وتتَّسِقُ نتائجُ هذه الدراسة مع دراسةٍ طوليَّةٍ أخرى قام بها (Frost, 2001, 615) واستغرقت عامين من بداية الصف الأول وحتى نهاية الصف الثاني الابتدائي هدفت إلى التعرف على علاقة الوعي الصوتي بنموّ أو تطوُّرِ القراءةِ، وتوصَّلتْ نتائجُها إلى أنَّ الوعيَ الصوتيَّ يُعَدُّ عاملًا ضروريًّا لتطوُّرِ مهاراتِ القراءةِ كمهارةِ تعرُّفِ الحروف.

وقد لاحظ الباحث أثناء عمله بالتدريس أن بعض التلاميذ في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية (الخامس والسادس الابتدائي) بل وفي المرحلة الإعدادية أيضًا لا يُجيدون القراءة باللغة العربية؛ وهو ما يلفت الانتباه إلى أنَّ مِثْلَ هؤلاءِ التلاميذِ لم يتمّ التعرُّف عليهم والتدخل المبكر معهم؛ مما يوضح ضرورة تناول هذه المشكلة بالبحث والدراسة، وتتسق هذه الملاحظة مع ما ذكره (فتحي يونس، ٢٠٠٧ب، ١٧) من أنَّ كثيرًا من التلاميذ لا يستطيعون القراءةَ، بل يتخرَّجُ كثيرٌ منهم من المدرسة وهم لا يكادون يقرؤون، ويضيف هؤلاء إلى الأُميَّة أعدادًا تتزايدُ عامًا بعد عام.

وبرغم ظهور مدخل الاستجابة للتدخل كمَنْحَى وتَوَجُّهٍ مُعَاصِرٍ في الوقاية من وتعرُّف وعلاجِ صعوباتِ تعلُّمِ القراءةِ إلا أنه لا توجد في البيئة المصرية – في حدود اطلاع الباحث – دراساتٌ أُجْرِيَتْ مع تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم استنادًا إلى مبادئ هذا المدخل.

وتُمكن صياغةُ مشكلةِ الدراسةِ الحاليَّةِ في التساؤلِ الرئيسِ الآتي:

- ما أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

وتتفرَّع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كما يلي:

- ما أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات الوعي الصوتي اللازمة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- ما أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات المبدأ الهجائي اللازمة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-الوقوف على أثر برنامج قائم على مدخل الاستجابة للتدخل في بعض المهارات الأساسية للقراءة (مهارات الوعي الصوتي، ومهارات المبدأ الهجائي) لدى عينة من التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي.

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية:

١) إلقاء الضوء على جدوى استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في الوقاية من وتشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ.
٢) إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن مدخل الاستجابة للتدخل كأحد التوجُّهات المعاصرة على الساحة التربوية بصفةٍ عامةٍ، وفي ميدان التربية الخاصة وصعوبات التعلم بصفةٍ خاصةٍ.
٣) إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن مهارات المبدأ الهجائي ومهارات الوعي الصوتي.

ثانيًا– الأهمية التطبيقية:

١) الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريبية لتبصير المعلمين والموجهين وأولياء الأمور بفاعلية مدخل الاستجابة للتدخل والنتائج الإيجابية المترتبة على العمل به.

٢) إعداد اختبار تشخيصي لبعض المهارات الأساسية في القراءة وتطبيقه لتشخيص بعض المهارات الأساسية في القراءة لدى المشاركين في الدراسة (التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي).

٣) توفير برنامج تدريبي لعلاج بعض المهارات الأساسية للقراءة (مهارات الوعي الصوتي، ومهارات المبدأ الهجائي) لدى عينة من التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

١) مدخل الاستجابة للتدخل:

تبنى الباحث تعريف الرابطة الوطنية لمديري التربية الخاصة بالولايات The National Association of State Directors of special Education (NASDSE; 2005, 3) " لمدخل الاستجابة للتدخل إجرائيًّا والذي ينص على أنَّه "الممارسة المتمثلة في تقديم تدريس عالي الجودة، وتدخلات ملائمة لاحتياج الطالب، ومراقبة التقدم بصورة متكررة؛ من أجل اتخاذ قرارات عن التغييرات في التدريس أو الأهداف، واستعمال بيانات استجابة التلميذ بغرض اتخاذ قرارات تعليمية مهمة".

٢) مهارات القراءة:

يعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها مهارات الوعي الصوتي (وتشمل تمييز الصوت الأول المختلف، وتمييز الصوت الأخير المختلف، ودمج المقاطع لتكوين كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية) ومهارات المبدأ الهجائي (وتشمل تعرُّف اسم الحرف، وتعرُّف شكل الحرف في مختلف مواضع الكلمة، وقراءة المقاطع، وقراءة الكلمات).

٣) التلاميذ المعرَّضون لخطر صعوبات التعلم:

يعرفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات تعلم القراءة وتتحدد هذه المؤشرات في الدراسة الحالية بالقصور في بعض مهارات الوعي الصوتي، وبعض مهارات المبدأ الهجائي. ويتحدد هذا القصور بحصول التلميذ على درجة أقل من محك الإتقان الذي حدَّدته وزارة التربية والتعليم.

دراسات وبحوث سابقة:

هدفت دراسة (Vadasy, Sanders, and Tudor, 2007) إلى بحث فعالية التدريس الفردي عن طريق المعلمين المساعدين في تحسين مهارات فك التشفير. تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طفلاً من تلاميذ الصفين الثاني والثالث من ذوي المهارات المنخفضة على مستوى الكلمات word-level skills. وتم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين تلقَّت كلتاهما تعليم القراءة التكميلي القائم على الصوتيات supplemental phonics-based reading instruction. تلقت المجموعة الأولى التدخل من أكتوبر إلى مارس أي حوالي ١٥ أسبوعًا من التعليم التكميلي (٢١.٥ ساعة)، وكانت المجموعة الأخرى ضابطة من أكتوبر حتى مارس لكنها تلقَّت التدخل في وقت لاحق من مارس حتى مايو أي حوالي ١٢ أسبوعًا من التعليم التكميلي (١٧.٥ ساعة). قدم المعلمون المساعدون Paraeducators المدرَّبون على البروتوكول المعياري تعليمًا فرديًّا لمدة ٣٠ دقيقة يوميًا، بواقع ٤ أيام في الأسبوع. في القياس البعدي لشهر مارس، تفوقَّت المجموعة التجريبية (مجموعة المعالجة المبكرة ن = ٢٣) على المجموعة الضابطة (مجموعة المعالجة المتأخرة ن = ٢٠) على الدقة في القراءة reading accuracy، وطلاقة الفقرة passage fluency. عبر كلتا المجموعتين، تفوَّق طلاب الصف الثاني على طلاب الصف الثالث في هذه المقاييس نفسها. في المتابعة لمدة ٣ أشهر، لم تُظهر المجموعة التجريبية (المعالجة المبكرة) أي دليل على انخفاض في دقة القراءة أو طلاقة الفقرة أو الكلمات المكتوبة. أظهرت المجموعة الضابطة (المعالجة المتأخرة) نموًا ملحوظًا أثناء تدخلهم في دقة القراءة والإملاء، ولكن ليس في طلاقة الفقرة. عند مقارنة المجموعتين التجريبية

والضابطة على مكاسبهما بالساعة التعليمية instructional hour، تبيَّن أن المجموعة التجريبية حقَّقت مكاسب أكبر بكثير من المجموعة الضابطة عبر جميع المقاييس الثلاثة.

وقام (Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008) بدراسة هدفت إلى استخدام الاستجابة للتدخل (المستويين الأول والثاني) في التعرف على أطفال الروضة والصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاج هذه الصعوبات لديهم. شملت عينة الدراسة (٤٦٢) طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة والكتابة. استخدمت الدراسة اختبار إتقان القراءة المعدَّل، واختبار التعرف على الأرقام، واختبار التحصيل واسع المدى "الطبعة الثالثة"، واختبار تجزئة الأصوات، واختبار مزج الأصوات. أشارت النتائج إلى أنَّ الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة والكتابة يمكن التعرف عليهم بفعالية باستخدام الاستجابة للتدخل عند التحاق الأطفال بالروضة، كما أنَّ مدخل الاستجابة للتدخل يعدُّ فعالاً وغير مكلف لتحسين مهارات اللغة (القراءة والكتابة)؛ وذلك عن طريق العمل مع مجموعات صغيرة، وتقديم دروس تعليمية تكميلية أكثر كثافة لتلك المجموعات وذلك بدءًا من مرحلة رياض الأطفال.

وهدفت دراسة (Orosco & Klingner, 2009) إلى تحديد كيفية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مع التلاميذ المتحدثين بالإنجليزية اللاتينية، والمعرضين لخطر صعوبات القراءة. وسعت الدراسة إلى وصف تصورات موظفي المدارس حول الاستجابة للتدخل، وما هو شكل النموذج في مدرستهم، والتحديات التي واجهوها. وركزت على كيفية تأثير فهم المعلمين ومعتقداتهم وأحكامهم وتطورهم المهني والتدريب على عملية اتخاذ القرار في الاستجابة للتدخل. تكونت العينة من (٢٩٠) تلميذًا بإحدى المدارس الابتدائية الحضرية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي من المتحدثين باللهجة الأمريكية اللاتينية، واحد منهم من أصول أفريقية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات تواجه تطبيق النموذج في المدارس من أهمها: التدريس والتقييم غير الكافيين، بالإضافة للاتجاهات المدرسية السلبية نحو النموذج، وكذلك الإعداد غير الكافي للمعلمين، والمصادر المحدودة.

كما أشارت الدراسة إلى أن مفاهيم المعلمين ومعتقداتهم وتدريبهم المهني يؤثر إلى حد ما في اتخاذ القرارات عند تطبيق نموذج حل المشكلات (وهو نموذج من نماذج الاستجابة للتدخل).

وهدفت دراسة (Kerins, Trotter, & Schoenbrodt, 2010) **إلى** التحقق من فعالية المستوى الثاني من مستويات الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذًا تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تلقت طريقة تدريس تقليدية للقراءة والكتابة، والمجموعة الأخرى تجريبية تلقت طريقة التدريس التقليدية بالإضافة إلى (٦٠–٩٠ دقيقة) من برنامج تدريبي للوعي الفونيمي ونسخ الحروف والكلمات وذلك باستخدام الحواس المتعددة بواقع (١٨) جلسة. أوضحت نتائج الدراسة تحسُّن المجموعة الثانية في القدرة على القراءة بكفاءة بالإضافة إلى تحسُّنهم في نسخ الحروف والكلمات.

وقام (Ransford-Kaldon, Flynt, & Ross, 2011) بدراسة للتحقق من فعالية برنامج تدخل علاجي لغوي متعدد المراحل قائم على الاستجابة للتدخل في خفض صعوبات تعلم القراءة والكتابة. أُجْرِيَتْ الدراسة على عينة قوامها (٤٢٧) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة: (١٤٦) طفلاً بالروضة، (١٣٠) تلميذًا بالصف الأول الابتدائي، (١٥١) تلميذًا بالصف الثاني الابتدائي. تمَّ تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة تلقَّت البرنامج العلاجي بواقع (٣٠) دقيقة في اليوم لمدة (١٨) أسبوع، واستخدمت الدراسة اختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات اللغة المبكرة (DIBELS)، وبطاقة ملاحظة للبرنامج العلاجي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي للبرنامج في خفض صعوبات تعلم القراءة والكتابة وزيادة تحصيل اللغة.

وقامت (نادية طيبة، ٢٠١٦) بدراسة للوقوف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات، والمشتقات، والطلاقة، والفهم القرائي لدى الأطفال العاديين والمعرَّضين لخطر صعوبات التعلم مستقبلًا. تمَّ تقسيم أطفال التمهيدي إلى ثلاث مجموعات:

الأولى تجريبية (ن = ١٨ طفلًا)، والثانية والثالثة ضابطتان (ن = ٤١ طفلًا). تتعرض المجموعة الضابطة الأولي لتعليمات للقراءة غير منظمة أو منظمة، في حين تتلقى المجموعة الضابطة الثانية برنامجًا يدعم الصوتيات. وقد تم اختبار الأطفال في المجموعات الثلاث بتطبيق أدوات قبلية وبعدية لتقييم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية. وأشارت النتائج إلى أن حصول المجموعة التجريبية على درجات أعلى من المجموعتين الضابطتين في الوعي الصوتي، وقراءة الحرف والكلمة، والمفردات مع تأثير أكبر على الأطفال عند مستوى الخطر. كان التأثير على مهارات الطلاقة هو الأقل بالمقارنة مع المجموعات الضابطة؛ مما يؤكد أن البرنامج فعال كتجربة أولية ويحتاج لعمل إضافي مع عينات أكبر مع بعض التعديلات لتعزيز مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة.

فروض الدراسة:

سعت الدراسةُ الحاليَّةُ إلى اختبار الفرضين التجريبيين التاليين:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الوعي الصوتي.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات المبدأ الهجائي.

حدودُ الدِّرَاسَةِ:

- يتحدَّد استخدامُ مدخلِ الاستجابةِ للتدخلِ في تطبيقِ برنامجٍ تدريبيٍّ قائمٍ على مبادئِ المستوى الثاني من هذا المدخلِ.
- تتحدَّد مهارات القراءة في الدراسة الحالية ببعض مهارات الوعي الصوتي (وتشمل تمييز الصوت الأول المختلف، وتمييز الصوت الأخير المختلف، ودمج المقاطع لتكوين كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية)، وبعض مهارات المبدأ الهجائي (وتشمل تعرُّف اسم الحرف، وتعرُّف شكل الحرف في مختلف مواضع الكلمة، وقراءة المقاطع، وقراءة الكلمات).

- يتحدَّد المشاركون في الدراسة الحالية بمجموعتين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة، إحداهما تجريبية (ن = ١٠) والأخرى ضابطة (ن = ١٠).
- يتحدَّد تطبيق الدراسة الحالية (جلسات البرنامج التدريبي) زمنيًّا بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.
- يتحدَّد تطبيق الدراسة الحالية مكانيًّا ببعض مدارس إدارة حدائق القبة التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد جون رافن، ترجمة وتقنين عماد حسن، ٢٠١٦)
٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٥ب)
٣) اختبارًا تشخيصيًّا لبعض المهارات الأساسية في القراءة (إعداد الباحث).
٤) برنامجًا تدريبيًّا قائم على مدخل الاستجابة للتدخل (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي في مهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي في مهارات المبدأ الهجائي لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات الوعي الصوتي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات المبدأ الهجائي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (McMaster et al., 2005) ، (O'Connor et al., 2005)، (Vellutino et al., 2006)، (Linan-Thompson et al., 2006)، (Vellutino et al., 2008)، (على الأنصاري، ٢٠٠٩)، (فاضل محمد، ٢٠١٠)، (Kerins, Trotter, & Schoenbrodt, 2010)، (Ransford-Kaldon, Flynt, & Ross, 2011)، (إيمان حسن، ٢٠١٢)، (مصطفى مفضل، ٢٠١٤)، (نادية طيبة، ٢٠١٦)، (فايزة النشاقي، ٢٠١٨)، (جملات فرحات، ٢٠١٩)، (هاجر التابعي، ٢٠١٩)، (حنان الصاوي، ٢٠١٩) حول فاعلية البرامج القائمة على مدخل الاستجابة للتدخل في تنمية بعض المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات وعلاج صعوباتها لدى التلاميذ.

وتأتي هذه النتيجة لتؤكد ما أشار إليه (McInerney, & Elledge, 2013, 1) من أنَّ مدخل الاستجابة للتدخل عندما يُنَفَّذ بإخلاص، يُحَسِّن جودة التعليم ويزيد من فرصة الطلاب للنجاح في المدرسة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (فتحي الزيات، ٢٠١٦، ١٠-١١) من وجود تأثيرات قويَّة لبرامج القراءة التي تُرَكِّزُ بالدرجة الأولى على الوعي الصوتي للحروف ومقاطع الكلمات، بالإضافة إلى استخدام برامج للتدخل تَقوم على استراتيجياتٍ للتدريبِ على هذه المهارات، وقد أفرزتْ هذه البرامجُ التدريبيَّةُ لمكوِّناتِ القراءة ومهاراتِها الفرعيَّةِ، تأثيراتٍ دالة أدَّتْ لتحسينها لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه (سناء طيبي وعبدالعزيز السرطاوي، وعماد الغزو، وناظم منصور، ٢٠٠٩، ١٠١) من أنَّ تعلُّمَ القراءةِ يَسْتَدْعِي الحاجةَ الماسَّةَ للتدريبِ والتدريسِ المنهجيِّ المنظَّمِ واتِّبَاعِ الطُرُقِ الصَّحِيحَةِ في ذلك.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الإجراءات التي اتبعها خلال تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي؛ حيث قام بتقسيم الجلسة إلى عدد من الأنشطة والمهام التي تلائم احتياجات التلاميذ من جهة وتراعي خصائص النمو لديهم من جهة

أخرى؛ مما أدى إلى استثارة دافعية التلاميذ واستمتاعهم بما يجري في الجلسات وحرصهم على المواظبة في حضورها.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Sambucci, 2010, 31)؛ حيث أوضح أن التلاميذ عندما يشاركون بنشاط في تعلمهم وتعليمهم وتشجيعهم على اتخاذ الخيارات، يُظْهِرون قدرة أكبر على القراءة مقارنة بالوضع الذي يتحكم فيه المعلم في الأنشطة واتخاذ الخيارات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما قام به الباحث من مناقشة التلاميذ في معدلات تقدمهم وإخبارهم بها؛ حيث أشارت (سناء سليمان، ٢٠٠٧، ٢٠١) إلى أنَّه من المفيد أن يتم إطلاع التلميذ على مدى التحسُّن؛ إذ إنَّ ذلك يساعد على زيادة التحسُّن.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١) إنشاء مركز قومي للاستجابة للتدخل يقوم بتوفير المعلومات والوسائل اللازمة للتوعية بالاستجابة للتدخل، وتصميم وتقديم خدمات التعلم والتقويم المهني على غرار مركز الاستجابة للتدخل (CRTI)، والمركز القومي للتدخل المكثف (NCII) وغيرهما من المراكز التي تتبع معاهد البحث الأمريكية.

٢) تصميم وتدريس بعض المقررات الأكاديمية حول الاستجابة للتدخل تدرسها جميع شعب كلية التربية، مع التركيز على شعبتي التربية الخاصة وعلم النفس.

٣) عقد دورات تدريبية وورش عمل ولقاءات حوارية مفتوحة مع المعلمين لتبصيرهم بأهمية وكيفية تطبيق مدخل الاستجابة للتدخل في فصولهم، وكذلك مع أولياء الأمور لتبصيرهم بالأساليب المثلى في التعامل مع المشكلات الأكاديمية التي تواجه أبناءهم، وبيان مسؤولياتهم والأدوار المنوطة بهم كأعضاء فاعلين في فريق الاستجابة للتدخل.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

السيد سليمان (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم النمائية**. القاهرة: عالم الكتب.

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

جمال القاسم (٢٠٠٠). **أساسيات صعوبات التعلم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جملات فرحات (٢٠١٩). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وعلاج صعوبات الطلاقة القرائية وأثرها على التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

حنان الصاوي (٢٠١٩). دلالات التمييزية لاختبارات التجهيز البصري المكاني وفقا لنموذج الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

سناء سليمان (٢٠٠٧). **محاضرات في نظريات التعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

سناء طيبي، وعبدالعزيز السرطاوي، وعماد الغزو، وناظم منصور (٢٠٠٩). **مقدمة في صعوبات القراءة**، عمان: دار وائل للنشر.

علي الأنصاري (٢٠٠٩). مدى فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

فاضل محمد (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج تشخيصي علاجي قائم على نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين المستوى الأكاديمي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

فايزة النشاقي (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على نموذجِ الاستجابة للتدخل لعلاج ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فتحي الزيات (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي الزيات (٢٠١٥أ). **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي الزيات (٢٠١٥ب). **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي الزيات (٢٠١٦). التحولات الجوهرية للتوجهات الحديثة لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩١)، ١-٤٥.

فتحي يونس (٢٠٠٧أ). القراءة ومهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها. ورقة مقدمة إلى **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة:** صعوبات تعليم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، مج (٢)، ١٦٠-١٩٢.

فتحي يونس (٢٠٠٧ب). في تعليم القراءة: الوقاية خير من العلاج. ورقة مقدمة إلى **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة:**

صعوبات تعليم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، مج (١)، ١٤-٢٨.

مصطفى مفضل (٢٠١٤). فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم التربوية** – كلية التربية بقنا، (٢٠)، ٣٠٢-٣٧٨.

نادية طيبة (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل** – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، ٤ (١٤)، ٣٨-٨٠.

هاجر التابعي (٢٠١٩). فاعلية برنامج علاجي قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات الكتابة اليدوية من تلاميذ الصفين الرابع والسادس بالتعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١١). **برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى: دليل المدرب.**

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. **Journal of experimental child psychology**, 70(2), 117-141.

Burton-Archie, S. H. (2014). Reading Intervention: The Effectiveness of Leveled Literacy Intervention. **ProQuest LLC**.

Frost, J. (2001). Differences in reading development among Danish beginning-readers with high versus low

phonemic awareness on entering grade one. **Reading and Writing**, 14(7), 615-642.

Hoover, J. J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. **Theory Into Practice**, 49(4), 289-296.

Kerins, M. R., Trotter, D., & Schoenbrodt, L. (2010). Effects of a Tier 2 intervention on literacy measures: Lessons learned. *Child Language Teaching and Therapy*, *26*(3), 287-302.

Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(5), 390-398.

McInerney, M., & Elledge, A. (2013). Using a Response to Intervention Framework to Improve Student Learning: A Pocket Guide for State and District Leaders. Implementing ESEA Flexibility Plans. *American Institutes for Research*.

McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005). Responding to non-responders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional children*, *71*(4), 445-463.

O'Connor, R. E., Harty, K. R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(6), 532-538.

Orosco, M. J., & Klingner, J. (2010). One school's implementation of RTI with English language learners:"Referring into RTI*". Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 269-288.

Ransford-Kaldon, C., Flynt, E. S., & Ross, C. (2011). A Randomized Controlled Trial of a Response-to-Intervention (RTI) Tier 2 Literacy Program: Leveled

Literacy Intervention (LLI). *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Sambucci, J. N. (2010). *Effective teaching practices in reading that enhance the success of students identified as at-risk for reading failure*. Widener University.

Schulte, A. C. (2016). Prevention and response to intervention: Past, present, and future. In Handbook of Response to Intervention (pp. 59-71). Springer US.

Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Tudor, S. (2007). Effectiveness of paraeducator-supplemented individual instruction: Beyond basic decoding skills. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(6), 508-525.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of learning disabilities*, *39*(2), 157-169.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, *21*(4), 437-480.