تطبيقات نموذجِ الاستجابةِ للتدخلِ في علاجِ صعوبات الفهم القرائيّ لدى تلاميذِ المرحلةِ الابتدائيةِ

فايزة أحمد محمد محمد النشاقي

مخلـــص:

هدف البحث إلى بيان فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية كبديل لنموذج محك التباعد الذي يعتمد على الذكاء والتحصيل الدراسي.

تكونت عينة البحث قبل فرز ذوي صعوبات الفهم القرائي من من (345) تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، من مدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية المشتركة بإدارة غرب المنصورة، حيث اختيرت المدرسة بطريقة عشوائية، لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي (ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، تحصيل دون المتوسط)، نتج عن تلك الاختبارات عينة مكونة من (32) تلميذاً وتلميذة وأختير منهم (28) تلميذاً وتلميذة أنطبق عليهم خصائص صعوبات تعلم الفهم القرائي.

كشفت نتائج البحث عن الآتي:

١. *أن نموذج الاستجابة للتدخل قد خفض عدد التلاميذ الذين شخصوا من قبل نموذج محك التباعد بأنهم ذوي صعوبات فهم قرائي لمستوى فهم الكلمة حيث استجاب للتدخل ثلاثة وعشرون تلميذاً من أصل ثمانية وعشرون تلميذاً بعد التدخل في المراحل الثلاثة لمستوى فهم الكلمة، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الكلمة (82.14%)، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الجملة (71.42%) وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الأفكار الفرعية (64.28%) وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الفكرة الرئيسة (57.14%).*

٢. *بعد تطبيق الاختبار البعدي على كل المستويات استجاب للتدخل (20) تلميذاً من أصل (28) تلميذاً بنسبة (71.42%)، وبعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة أنتكس أداء تلميذان وتلميذة، أي أن نسبة الذين انتكسوا بعد التدخل 15% =100×20÷3*

٣. *بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة أتضح أن نسبة ثبات آليات التدخل هي (85%) وذلك بعد انتكاس تلميذان وتلميذة فقط من التلاميذ المستجيبين للتدخل، وهذا يدل على ثبات آليات التدخل في علاج التلاميذ الذي كشف عنهم نموذج محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات في الفهم القرائي.*

المقدمـــة:

إن التلاميذ هم الركيزة الأولى لدى شعوب العالم أجمع، وهم يمثلون للأمة مستقبلها الزاهر الذي تطمح إليه، وهم درعها وعمادها، وعلى أكتافهم يعلو شأن الأمة في مستقبلها، وعن طريق إعدادهم الإعداد السليم تزدهر وتتقدم في كل مناحي الحياة؛ ومن أجل ذلك رأيت أنه من واجبي أن ألقي الضوء على هذه الفئة الغالية من أبناء الوطن، مؤكدة على أهمية التعلم البنَّاء والملائم لهم الذي يرتقي بهم إلى المستوى الأكاديمي المطلوب بما يؤهلهم لتطبيق كل ماتعلموه في واقعهم المعيش مستقبلاً، وقد رأيت أن يكون اهتمامي بفئة ذوي صعوبات التعلم حيث يمكن من خلال الرعاية العلمية والنفسية لهذه الفئة من التلاميذ، أن نفيدهم بعد أن يصلوا إلى مستوى التلاميذ العاديين، من خلال نموذج الاستجابة للتدخل

يمكن تقديم التدخلات التدريسية والتدريبية الملائمة لهم، ومن ثم يمكن أن يصبحوا تلاميذ إيجابيين داخل الصف المدرسي، وفي دروس القراءة خاصة، بما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أعقد المشكلات التى تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي إذا لم تكتشف فى وقت مبكر من المرحلة الإبتدائية.

وتحددت مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

ولذلك وضعت الباحثة برنامجاً قائماً على نموذج الاستجابة للتدخل اعتماداً على التحليل الكيفي يقدم فوائد واعدة للتلاميذ الذين يعانون ويواجهون صعوبات فى الفهم القرائي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه يمكن أن يسهم هذا البحث في:

١. توجيه النظر لأهمية برنامج قائم على نموذج الاستجابه للتدخل لعلاج صعوبات الفهم القرائي لكى يستخدمه المدرسون المتخصصون فى علاج صعوبات التعلم.
٢. محاولة مساعدة المعلمين القائمين على رعاية ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية فى علاج بعض هذه الصعوبات عن طريق البرنامج القائم على نموذج الاستجابه للتدخل.
٣. توجيه الإهتمام إلى علاج صعوبات الفهم القرائي باستخدام برنامج قائم على نموذج الاستجابه للتدخل فى المدارس الابتدائية.
٤. إتاحة الفرصة لتخفيض نسبة ذوي صعوبات التعلم، بعد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل الذي يعتمد على التحليل الكيفي في التحديد والتشخيص بدلاً من الاعتماد على محك التباعد الذي يحدد نسبة عالية من ذوي صعوبات التعلم.

أدوات البحث:

وتمثلت فيمايلي:

- اختبار (كاتل) للذكاء المقياس الثاني الصورة (أ) للأعمار من ٨ : ١٣ سنة.
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلّم القراءة (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).
- كشوف درجات التلاميذ لسنة ٢٠١٥م لمادة اللغة العربية.
- اختبار الفهم القرائي (إعداد: الباحثة).
- استبيان لتلاميذ العينة لمعرفة السبب وراء الصعوبات في اختبارالفهم القرائي(إعداد: الباحثة).
- تحليل كيفي لصعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

المفاهيم الأساسية للبحث:

صعوبات الفهم القرائي:

تعرف صعوبات الفهم القرائي بأنها قصور قدرات الطالب على الفهم واستخلاص المعاني من النص، وقد عرفت دراسة مجموعة RAND للقراءة صعوبات الفهم القرائي بأنها " قصور معرفي تكاملي تزامني لاستخلاص المعاني خلال التفاعل والاستغراق القرائي مع المواد القرائية"(فتحي الزيات، ٢٠١٥ ، ص ٤٠٥).

تعريف نموذج الاستجابة للتدخل:

نموذج الاستجابة للتدخل هو عملية التقييم والتدخل من أجل الرصد المنهجي لتقدم الطلاب واتخاذ القرارات حول الحاجة إلى التعديلات التعليمية أو الخدمات المكثفة على نحو متزايد باستخدام بيانات رصد التقدم المحرز. (NRCLD,National Research Center on Learning Disabilities, 2006)

مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

١. المستوى الأول (العام) : ٨٠-٩٠ % من التلاميذ: يتلقى جميع التلاميذ في هذا المستوى تدريساً ملائماً وكافياً وعالي الجودة في ضوء عمليات المسح ورصد وتقويم المستوى بهدف تصميم التدريس مع تحديد التوقعات وتعزيز الأداءات في مختلف المواقع المدرسية لجميع التلاميذ مع إجراء تدخلات وقائية مانعة.
٢. المستوى الثاني (المستهدف): ٥-١٥% من التلاميذ: تقدم التدخلات في ظل هذا المستوى للتلاميذ الذين تم تحديدهم باعتبارهم عند حد الخطر واللذين يواجهون صعوبات أكاديمية، ويحتاجون إلى تدعيمات نوعية كي يحققون تحسناً كافياً في فصول التربية العامة.
٣. المستوى الثالث (المكثف): ١-٥% من التلاميذ: تقدم التدخلات في ظل هذا المستوى على نحو مكثف تلبية للحاجات الأكاديمية والسلوكية اعتماداً على رصد معدل التقدم والتقويمات التشخيصية (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ص١٥٨).

الدراسات السابقة:

دراسة (Antoniou, Faye. ,2007 Souvignier, Elmar.): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية استراتيجية التعليم القائم على التدخل في فهم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. استراتيجيات تدريس القراءة وتوجيه الطلاب نحو تنظيم القراءة الذاتية الروتينية هي النهج الواعد لتعزيز فهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم القراءة، كان الهدف من هذه الدراسة تقييم عينة من ٧٣ تلميذ في الصف الخامس إلى الثامن ذوي صعوبات التعلم (الذكاء أعلى من ٨٥ و مهارات القراءة دون المتوقع) برنامج استراتيجية القراءة يحتوي على استراتيجيات التنظيم الذاتي والقراءة، تم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية من قبل معلمي التعليم الخاص أو العام ، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليمات القراءة التقليدية، واستخدمت تصميم المتابعة والقبلي والبعدي خلال سنة أكاديمية بأكملها لتقييم استراتيجية

معرفة القراءة وفهم القراءة والقراءة الفاعلة الذاتية. مباشرة بعد الانتهاء من البرنامج تؤثر فقط على استراتيجية معرفة القراءة كانت هامة؛ ومع ذلك، تسفر مقاييس المتابعة عن مكاسب ذات مغزى في المجموعة التجريبية للفهم (د= ٠,٨٠)، معرفة استراتيجية القراءة (د =٠,٦٢)، الفاعلية الذاتية للقراءة (د =٠,٧٨).

دراسة (فتحي الزيات، ٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، شملت عينة الدراسة على (٥٠٤) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي، ومن أربع مدارس هي (الأندلس، وجيهان السادات، والهدى والنور، وبن خلدون الابتدائية) بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

١. أن نموذج محك التباعد القائم على التحليل الكمي لا يميز بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.
٢. أن 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.
٣. أن نماذج التحليل الكمي ومنها نموذج التباعد تضيف من ٤٠إلى ٥٠% من أعداد الطلاب الذين ينطبق عليهم محك التباعد من خلال خطأ التحديد والتشخيص، إلى مجتمع ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من أنهم ليسوا كذلك، وإنما هم من ذوي التفريط التحصيلي.
٤. أن المحددات العلاجية لذوي التفريط التحصيلي الذين ينضمون إلى ذوي صعوبات التعلم من خلال خطأ التحديد والتشخيص في ظل نماذج التباعد، هذه المحددات العلاجية، أيسر تماماً، من المحددات العلاجية لذوي صعوبات التعلم الذين لا يستجيبون للتدخل، والذين لا تتعدى نسبتهم ٤٠% ممن ينطبق عليهم محك التباعد.
٥. 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 ماتصل نسبته إلى ٦٠% يستجيبون للتدخل المبكر المكثف في المرحلة الأولى لنموذج الاستجابة للتدخل ومن ثم ينتقلون إلى الفصول العادية، خارج مظلة صعوبات التعلم.
٦. أن القيمة التنبؤية لنماذج التحليل الكيفي أعلى، وأدق، وذات مصداقية، مقارنة بنماذج التحليل الكمي القائمة على نماذج التباعد ومعدلاته الكمية.

دراسة (Beckers, Gerlinde,2006 – Grandstaff) : كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى فاعلية 'القراءة الاستراتيجية التعاونية في تحسين مهارات الفهم القرائي في إطار كلية إعداد الطلاب، ستة عشر(٨ فى المجموعة الضابطة و٨ فى المجموعة التجريبية)، شارك طلاب الكلية الرياضيين الذكور الذين يدخولون لأول مرة كطلاب جدد في جامعة البحوث المكثفة في جنوب شرق الولايات المتحدة في الدراسة، وتم تنفيذ تصميم تجريبي للإجابة على اسئلة البحوث التالية: ما هي تأثيرات تدخل فهم القراءة متعدد الاستراتيجية (CSR) على مهارات الفهم القرائي من قبل الطلاب الأكاديميين الجدد؟ وأظهرت النتائج وجود نتائج يعتد بها إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية لمعيار غير مستقل وغير رسمي والنتائج غير الهامة لمقياس موحد، وتناقش الدراسة الآثار المترتبة والقيود ومجالات البحوث في المستقبل.

إجراءات البحث:

١. اختيار عينة التطبيق، وعددها (٣٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية المشتركة بالمنصورة.
٢. إعداد اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، في المستويات الآتية:

(أ) مستوى فهم الكلمة.

(ب) مستوى فهم الجملة.

(ج) مستوى فهم الأفكار الفرعية.

(د)مستوى فهم الفكرة الرئيسة.

وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية بلغت مائة تلميذ وتلميذة لتعرف مستوى أداء التلاميذ في الاختبار، وتعرف مدى ملائمة الاختبار للمرحلة العمريّة، وللكشف عن أي غموض في أسئلة الاختبار ولتحديد الزمن المناسب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ولحساب ثبات الاختبار، وحساب درجة الارتباط بين اختبار الذكاء واختبار الفهم القرائي .

٣. تطبيق اختبار كاتل على جميع أفراد العينة لتحديد وقياس الذكاء لدى أفراد العينة.
٤. تحديد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي الذين ينطبق عليهم محك التباعد (ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وتحصيل دون المتوسط)؛ وذلك بالرجوع إلى درجات التلاميذ في اختبارات مادة اللغة العربية للسنة الماضية مع استبعاد درجات الأعمال الفصلية، وهذا الذي يعد من قبيل التحليل الكمي القائم على المتوسطات، ولقد نتج عن نتائج اختبار "كاتل" مع درجات التحصيل في مادة اللغة العربية عينة مكونة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة يُعدون من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٥. عرضت الباحثة قائمة بأسماء التلاميذ السابق تحديدهم (٣٢) تلميذاً وتلميذة على خمسة من معلمي اللغة العربية ممّن يقومون بالشرح لهم في الفصل؛ فانطبقت الخصائص السلوكية لصعوبات القراءة على ثمانية وعشرين تلميذاً وتلميذة من خلال تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم(صعوبات القراءة) فالمدرسون هم الذين قاموا بالتقدير التشخيصي الذي ينطبق على هؤلاء التلاميذ، واستبعد المدرسون أربعة من التلاميذ الذين لم ينطبق عليهم خصائص صعوبات القراءة.

٦. قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية عددها ثلاثين تلميذاً وتلميذةً من العاديين، وقارنتهم بتلاميذ العينة الثمانية والعشرين ذوي صعوبات التعلم.

٧. قامت الباحثة باختبار قبلي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي لمعرفة مستوى التلاميذ.

٨. ثم قامت الباحثة بإجراء تحليل كيفي وعمل بروفايل لكل تلميذ وتلميذة لتحليل نقاط القوة والضعف.

٩. قامت الباحثة في ضوء هذا التشخيص بالتدخل التدريسي والتدريبي الملائم والكافي لهؤلاء التلاميذ للوصول بهم لمستوى العاديين المجموعة المعيارية.

١٠. قامت الباحثة بتطبيق هذا البرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل مستخدمة طرق واستراتيجيات تدريس الفهم القرائي المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وقد استمر التطبيق لمدة ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحدة خمس مرات أسبوعياً، مدة الجلسة الواحدة ٤٥ دقيقة، وكان هذا البرنامج مقسماً لثلاثِ مراحلَ، والتلميذ الذي يستجيب للتدخلات في المرحلة الأولى يخرج من مِظلّة صعوبات التعلم والذي لايستجيب ينتقل إلى المرحلة الثانية، والذي لايستجيب للمرحلة الثانية ينتقل للمرحلة الثالثة، والذي لايستجيب للمرحلة الثالثة ينتقل إلى التربية الخاصّة .

١١. قامت الباحثة في مستوى فهم الكلمة بتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ذوي الصعوبات.

١٢. ثم قامت بتحليل كيفي لصعوبات التلاميذ في مستوى فهم الكلمة التي أظهرها الاختبار القبلي.

١٣. ثم قامت بالتدخل في مستوى فهم الكلمة بالتدريس والتدريب المناسب والتدخل الكافي لهولاء التلاميذ.

١٤. وتم تطبيق اختبار بعديّ (١) في مستوى فهم الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الأولى لمستوى فهم الكلمة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل،

فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون من مظلة صعوبات فهم الكلمة وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية، ثم تقوم الباحثة بالتدريس والتدريب المكثّف والكافي لهم.

١٥. قامت الباحثة بتطبيق اختبار بعديّ (٢) في مستوى فهم الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثانية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة، ثمّ قامت الباحثة بالتدخل المكثف والتعليم الفردي لكل تلميذ وتلميذة حتى الوصول بهم بالمستوى الأمثل لسقف قدراتهم .

١٦. ثم قامت الباحثة باختبار بعديّ (٣) في مستوى فهم الكلمة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثالثة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى التربية الخاصّة فهؤلاء التلاميذ هم ذوو صعوبات تعلم لأنهم لايستجيبون للتدخل.

١٧. وكذلك الحال في مستوى فهم الجملة فقد قامت الباحثة بتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ذوي الصعوبات، إذ قامت الباحثة بتحليل كيفيّ لصعوبات التلاميذ في مستوى فهم الجملة التي أظهرها الاختبار القبلي، ومن ثم قامت بالتدخل في مستوى فهم الجملة بالتدريس والتدريب المناسب والملائم والتدخل الكافي لهولاء التلاميذ، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار بعديّ (١) في مستوى فهم الجملة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الأولى لمستوى فهم الجملة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون من مظلة صعوبات فهم الجملة وينتقلون إلى فصل التلاميذ العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية، ثم قامت الباحثة بالتدريس والتدريب المكثف والكافي لهم.

لقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار بعديّ (٢) في مستوى فهم الجملة للصفين الرابع والخامس الابتدائي، بعد المرحلة الثانية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة، ثمّ قامت الباحثة بالتدخل المكثف والتعليم الفردي لكل تلميذ وتلميذة حتى الوصول بهم بالمستوى الأمثل لسقف قدراتهم، وتأتي مرحلة تطبيق اختبار بعديّ (٣) في مستوى فهم الجملة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثالثة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون

وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ هم ذوي صعوبات تعلم لأنهم لايستجيبون للتدخل.

١٨. أما في مستوى فهم الأفكار الفرعية فقد قامت الباحثة بتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ذوي الصعوبات، ثم قامت بتحليل كيفيّ لصعوبات التلاميذ في مستوى فهم الأفكار الفرعية التي أظهرها الاختبار القبليّ، ومن ثم قامت بالتدخل في مستوى فهم الأفكار الفرعية بالتدريس والتدريب المناسب والملائم والتدخل الكافي لهولاء التلاميذ، واعقبت الباحثة ذلك بتطبيق اختبار بعديّ (١) في مستوى فهم الأفكار الفرعية للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الأولى لمستوى فهم الأفكار الفرعية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون من مظلة صعوبات فهم الأفكار الفرعية وينتقلون إلى فصل التلاميذ العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية، ثم تقوم الباحثة بالتدريس والتدريب المكثف والكافي لهم، وبعدها قامت الباحثة باختبار بعديّ (٢) في مستوى فهم الأفكار الفرعية للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثانية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة، ثم تقوم الباحثة بالتدخل المكثف والتعليم الفردي لكل تلميذ وتلميذة حتى الوصول بهم بالمستوى الأمثل لسقف قدراتهم، وكذلك قامت الباحثة بتطبيق اختبار بعديّ (٣) في مستوى فهم الأفكار الفرعية للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثالثة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ هم ذوو صعوبات تعلم لأنهم لايستجيبون للتدخل.

١٩. وفي مستوى فهم الفكرة الرئيسة بتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ذوي الصعوبات، ثم قامت بتحليل كيفي لصعوبات التلاميذ في مستوى فهم الفكرة الرئيسة التي أظهرها الاختبار القبلي، قامت الباحثة بالتدخل في مستوى فهم الفكرة الرئيسة بالتدريس والتدريب المناسب والملائم والتدخل الكافي لهولاء التلاميذ، ولقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار بعديّ (١) في مستوى فهم الفكرة الرئيسة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الأولى لمستوى فهم الفكرة الرئيسة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا

يخرجون من مظلة صعوبات فهم الفكرة الرئيسة وينتقلون إلى فصل التلاميذ العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية، ثم تقوم الباحثة بالتدريس والتدريب المكثف والكافي لهم، وبعد ذلك تقوم الباحثة باختبار بعديّ (٢) في مستوى فهم الفكرة الرئيسة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثانية لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة، ثم تقوم الباحثة بالتدخل المكثف والتعليم الفردي لكل تلميذ وتلميذة حتى الوصول بهم بالمستوى الأمثل لسقف قدراتهم، وكذلك في مرحلة تالية قامت الباحثة باختبار بعديّ (٣) في مستوى فهم الفكرة الرئيسة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، بعد المرحلة الثالثة لمعرفة التلاميذ المستجيبين للتدخل، فالتلاميذ الذين تحسنوا يخرجون وينتقلون إلى فصل أقرانهم العاديين، والتلاميذ الذين لم يتحسنوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ هم ذوو صعوبات تعلم لأنهم لايستجيبون للتدخل.

٢٠. ولقد قامت الباحثة باختبار بعديّ على كل المستويات الأربع للصفين الرابع والخامس الابتدائيين، ثم تطبيقه في مرحلة المتابعة بعد شهر من انتهاء التطبيق على كل تلاميذ العينة الثمانية وعشرين تلميذاً وتلميذة، المتابعة لمعرفة التلاميذ الذين انخفض مستواهم بعد استجابتهم للتدخل.

البرنامج (إعداد: الباحثة):

برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لعلاج ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الهدف العام: أن يتحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ العينة في الفهم القرائي في مستويات: فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الأفكار الفرعية وفهم الفكرة الرئيسة.

الهدف الخاص:

أولاً فهم الكلمة:

- أن يحدد التلميذ معنى الكلمة ومعنى الجملة من خلال السياق.

ثانياً فهم الجملة:

- أن يستنتج التلميذ العبارات المتشابهة في المعنى والعبارات المختلفة في المعنى.
- أن يشارك التلميذ الباحثة في المناقشة والحوار ويستفسر منها على الذي لم يفهمه.

ثالثاً فهم الأفكار الفرعية:

- أن يحدد التلميذ الأفكار الفرعية في صورة عناصر للنصّ القرائي الذي يقرؤه.

- أن يبدي التلميذ احتراماً لزملائه ويستمع لأفكارهم باهتمام وتركيز.

رابعاً فهم الفكرة الرئيسة:

- أن يستنتج التلميذ الفكرة الرئيسة للنصّ القرائي الذي أمامه.
- أن يعبّر التلميذ بلغته عن المعنى الإجمالي لنص قرائي في فقرة أو فقرتين.
- أن يلخص التلميذ النص القرائي المقدم له.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الذي ينص على مايلي:

هل يختلف تشخيص صعوبات التعلم في ظل محك التباعد عن التشخيص في ظل نموذج الاستجابة للتدخل؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التعرف على نتائج مراحل تحديد ذوي صعوبات الفهم القرائي باستخدام نموذج محك التباعد بين الذكاء والتحصيل، ونموذج الاستجابة للتدخل، والجدول يوضح تلك المراحل لمستوى فهم الكلمة.

مراحل تحديد ذوي صعوبات الفهم القرائي عن طريق محك التباعد ونموذج الاستجابة:

أولاً: مراحل تحديد ذوي صعوبات فهم مستوى الكلمة جدول مراحل مستوى فهم الكلمة.

عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقاً لمحك التباعد والاستبعاد قبل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل 28	عدد التلاميذ وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل.	نهاية المرحلة الأولى لمستوى فهم الكلمة.		نهاية المرحلة الثانية لمستوى فهم الكلمة.		نهاية المرحلة الثالثة لمستوى فهم الكلمة.	
		العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط
بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ قبل التدخل لمستوى فهم الكلمة 6.107	المستجيبون	15	18.53	5	17	3	16.33
	غير المستجيبين	13	10.30	8	10.13	5	9.80

المستجيبون هم التلاميذ الذين وصل مستواهم إلى مستوى العاديين.

الدرجة النهائية لمستوى فهم الكلمة (٢٦) والمحك الدرجة فوق المتوسط وهي (١٥) درجة.

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

وجود فروق واضحة من حيث العدد في تحديد ذوي صعوبات الفهم القرائي بين محك التباعد ونموذج الاستجابة للتدخل، حيث تشير نتائج البحث بأن نموذج الاستجابة للتدخل قد

خفض عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي وفقاً لمحك التباعد.وقد قامت الباحثة بتحديد التلاميذ الذين تحسن أداؤهم بناءاً على درجات الاختبار البعدي في مستوى فهم الكلمة للمرحلة الأولى، حيث بلغت نسبة تحسن التلاميذ لهذه المرحلة (53.57%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (15) تلميذاً وتلميذة.

- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الأولى لمستوى فهم الكلمة فيتم إدخالهم في المرحلة الثانية، وبعد التدخل الملائم والمناسب لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (17.85%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (5) تلاميذ.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الثانية لمستوى فهم الكلمة فيتم إدخالهم في المرحلة الثالثة، وبعد التدخل المكثف والملائم لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (10.71%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (3) تلاميذ، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الكلمة (82.14%).

ثانياً: مراحل تحديد ذوي صعوبات فهم مستوى الجملة

جدول مراحل مستوى فهم الجملة.

عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقاً لمحك التباعد والاستبعاد قبل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل 28	عدد التلاميذ وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل.	نهاية المرحلة الأولى لمستوى فهم الجملة.		نهاية المرحلة الثانية لمستوى فهم الجملة.		نهاية المرحلة الثالثة لمستوى فهم الجملة.	
		العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط
بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ قبل التدخل لمستوى فهم الجملة 9.35	المستجيبون	9	29.77	6	25.33	5	26
	غير المستجيبين	19	14.94	13	15.53	8	14. 50

المستجيبون هم التلاميذ الذين وصل مستواهم إلى مستوى العاديين. الدرجة النهائية لمستوى الجملة (٤٤) والمحك الدرجة فوق المتوسط وهي (٢٢) درجة.

- وفي مستوى فهم الجملة، فقد قامت الباحثة بتحديد التلاميذ الذين تحسن أداؤهم بناءاً على درجات الاختبار البعدي في مستوى فهم الجملة للمرحلة الأولى، حيث بلغت نسبة تحسن التلاميذ لهذه المرحلة (32.14%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (9) تلاميذ.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الأولى لمستوى فهم الجملة فيتم إدخالهم في المرحلة الثانية، وبعد التدخل الملائم والمناسب لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (21.42%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (6) تلاميذ.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الثانية لمستوى فهم الجملة فيتم إدخالهم في المرحلة الثالثة، وبعد التدخل المكثف والملائم لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (17.85%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (5) تلاميذ، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الجملة (71.42%).

ثالثاً: مراحل تحديد ذوي صعوبات فهم مستوى الأفكار الفرعية

جدول مراحل مستوى فهم الأفكار الفرعية.

عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقاً لمحك التباعد والاستبعاد قبل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل 28	عدد التلاميذ وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل.	نهاية المرحلة الأولى لمستوى فهم الأفكار الفرعية.		نهاية المرحلة الثانية لمستوى فهم الأفكار الفرعية.		نهاية المرحلة الثالثة لمستوى فهم الأفكار الفرعية.	
		العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط
بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ قبل التدخل لمستوى فهم الأفكار الفرعية 8.25	المستجيبون	8	46	6	39.66	4	36
	غير المستجيبين	20	21	14	21.85	10	21.60

- المستجيبون هم التلاميذ الذين وصل مستواهم إلى مستوى العاديين.
- الدرجة النهائية لمستوى فهم الأفكار الفرعية (٦٦) والمحك الدرجة فوق المتوسط وهي (٣١) درجة.

- في مستوى فهم الأفكار الفرعية، فقد قامت الباحثة بتحديد التلاميذ الذين تحسن أداؤهم بناءاً على درجات الاختبار البعدي في مستوى فهم الأفكار الفرعية للمرحلة الأولى، حيث بلغت نسبة تحسن التلاميذ لهذه المرحلة (28.57%) وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (8) تلاميذ.
- ما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الأولى لمستوى فهم الأفكار الفرعية، فيتم إدخالهم في المرحلة الثانية، وبعد التدخل الملائم والمناسب لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (21.42%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (6) تلاميذ.
- ما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الثانية لمستوى فهم الأفكار الفرعية، فيتم إدخالهم في المرحلة الثالثة، وبعد التدخل المكثف والملائم لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ أ (14.28%) وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (4) تلاميذ، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الأفكار الفرعية (64.28%)

رابعاً:مراحل تحديد ذوي صعوبات فهم مستوى الفكرة الرئيسة

جدول مراحل مستوى فهم الفكرة الرئيسة.

عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقاً لمحك التباعد والاستبعاد قبل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل 28	عدد التلاميذ وفقاً لنموذج الاستجابة للتدخل.	نهاية المرحلة الأولى لمستوى فهم الفكرة الرئيسة.		نهاية المرحلة الثانية لمستوى فهم الفكرة الرئيسة.		نهاية المرحلة الثالثة لمستوى فهم الفكرة الرئيسة.	
		العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط
بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ قبل التدخل لمستوى فهم الفكرة الرئيسة 6.57	المستجيبون	8	51	4	44	4	42
	غير المستجيبين	20	22.80	16	22.75	12	25

- المستجيبون هم التلاميذ الذين وصل مستواهم إلى مستوى العاديين.
- الدرجة النهائية لمستوى فهم الفكرة الرئيسة (٨٨) والمحك الدرجة فوق المتوسط وهي (٣٥) درجة.

- وفي مستوى فهم الفكرة الرئيسة، فقد قامت الباحثة بتحديد التلاميذ الذين تحسن أداؤهم بناءاً على درجات الاختبار البعدي في مستوى فهم الفكرة الرئيسة للمرحلة الأولى، حيث بلغت نسبة تحسن التلاميذ لهذه المرحلة (28.57%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (8) تلاميذ. أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الأولى لمستوى فهم الفكرة الرئيسة فيتم إدخالهم في المرحلة الثانية، وبعد التدخل الملائم والمناسب لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ (14.28%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (4) تلاميذ.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحسن مستواهم في المرحلة الثانية لمستوى فهم الفكرة الرئيسة، فيتم إدخالهم في المرحلة الثالثة، وبعد التدخل المكثف والملائم لهذه المرحلة بلغت نسبة تحسن التلاميذ(14.28%)، وكان عدد التلاميذ الذين تحسنوا (4) تلاميذ، وكانت نسبة التحسن العام لمستوى فهم الفكرة الرئيسة (57.14%).

أظهرت نتائج التحليل المتعلقة بهذا السؤال، بأن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل المكون من ثلاث مراحل في هذا البحث، قد خفض عدد التلاميذ الذين شخصوا من قبل نموذج محك التباعد بأنهم ذوي صعوبات فهم قرائي لمستوى فهم الكلمة، لمستوى فهم الجملة، لمستوى فهم الأفكار الفرعية، لمستوى فهم الفكرة الرئيسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (فتحي الزيات،٢٠٠٦)، دراسة (Vaughn et al,2003) وذلك من حيث استجابة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للتدخل، مماخفض من نسبة التلاميذ الذين كشف عنهم نموذج التباعد بأنهم يعانون من صعوبات القراءة والتأكيد على مصداقية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد صعوبات القراءة مقارنة بمحك التباعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الذي ينص على مايلي:

هل توجد فروق بين أداء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي قبل وبعد البرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل؟

تم إيجاد المتوسط الحسابي، من خلال تطبيق الاختبار القبلي والبعدي للتدخل، يبين نتائج التحليل لمتوسطات درجات تلاميذ صعوبات الفهم القرائي قبل وبعد التطبيق على مستويات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

جدول اختبار الفروق بين قبلي وبعدي لصعوبات الفهم القرائي

المستويات	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
كلمة	قبلي	28	6.10	2.31	27	4.52	.01
	بعدي	28	7.60	2.06	27		
جملة	قبلي	28	9.35	4.25	27	7.51	.01
	بعدي	28	14.14	5.04	27		
الأفكار الفرعية	قبلي	28	8.25	3.97	27	12.91	.01
	بعدي	28	18.67	5.67	27		
الفكرة الرئيسة	قبلي	28	6.57	5.13	27	9.84	.01
	بعدي	28	21.42	8.51	27		
المستويات الأربعة ككل	قبلي	28	17.94	7.23	27	6.09	.01
	بعدي	28	29.67	11.19	27		
الدرجة الكلية	قبلي	28	48.23	15.65	27	11.16	.01
	بعدي	28	91.53	28.09	27		

يتضح من الجدول السابق مايلي:

١- مستوى فهم الكلمة:

مستوى القياس القبلي لصعوبات فهم الكلمة (6.10)، والقياس البعدي (7.60) بإنحراف معياري للقياس القبلي (2.31)، وإنحراف معياري للقياس البعدي(2.06)، وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (4.52) وهذه القيمة عند مستوى الدلالة (.01) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات صعوبات قبل وبعد التطبيق على مستوى فهم الكلمة.

٢- مستوى فهم الجملة:

متوسط القياس القبلي لصعوبات فهم الجملة (9.35) بإنحراف معياري (4.25)، ومتوسط القياس البعدي لصعوبات فهم الجملة (14.14) بإنحراف معياري (5.04)، وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (7.51)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (.01)، وهذا يدل وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات صعوبات فهم الجملة قبل وبعد التطبيق على مستوى فهم الجملة.

٣- مستوى فهم الأفكار الفرعية:

متوسط القياس القبلي لصعوبات الأفكار الفرعية (8.25) بإنحراف معياري

(3.97)، وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (12.91)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات صعوبات فهم الأفكار الفرعية قبل وبعد التطبيق على مستوى فهم الأفكار الفرعية.

٤-مستوى فهم الفكرة الرئيسة:

متوسط القياس القبلي لصعوبات فهم الفكرة الرئيسة (6.57) بإنحراف معياري (5.13)، ومتوسط القياس البعدي لصعوبات فهم الفكرة الرئيسة (21.42)، بإنحراف معياري (8.51)، وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (9.84)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات صعوبات فهم الفكرة الرئيسة قبل وبعد التطبيق على مستوى فهم الفكرة الرئيسة.

٥- المستويات الأربع ككل:

متوسط القياس القبلي للصعوبات (17.94) بإنحراف معياري (7.23)، ومتوسط القياس البعدي للصعوبات (29.67) بإنحراف معياري (11.19)، وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (6.09)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الصعوبات قبل وبعد التطبيق على المستويات الأربع ككل.

٦- الدرجة الكلية:

متوسط القياس القبلي للدرجة الكلية (48.23) بإنحراف معياري (15.65)، ومتوسط القياس البعدي للدرجة الكلية (91.53) بإنحراف معياري (28.09) وكانت قيمة (ت) للفروق بين القياسين (11.16)

وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات صعوبات الفهم القرائي قبل وبعد التطبيق.

ـ بعد تطبيق الاختبار البعدي استجاب للتدخل ٢٠ تلميذاً من أصل (٢٨) تلميذاً ، حيث كانت نتائجهم في الاختبار البعدي على كل مستويات الفهم القرائي أعلى من المتوسط.

جدول الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لصعوبات الفهم القرائي.

المستويات	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
الكلمة	البعدي	28	7.60	2.06	27	.593	.05
	التتبعي	28	7.50	2.18	27		
الجملة	البعدي	28	14.14	5.04	27	.182	.05

المستويات	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
	التتبعي	28	14.07	5.40	27		
الأفكار الفرعية	البعدي	28	18.67	5.67	27	5.57	.05
	التتبعي	28	12.25	5.21	27		
الفكرة الرئيسة	البعدي	28	21.42	8.51	27	2.73	.05
	التتبعي	28	19.28	8.78	27		
المستويات الأربع ككل	البعدي	28	29.67	11.19	27	.308	.05
	التتبعي	28	30.25	12.08	27		
الدرجة الكلية	البعدي	28	91.53	28.09	27	2.92	.05
	التتبعي	28	83.35	27.04	27		

يتضح من الجدول السابق مايلي:

١. مستوى فهم الكلمة:

متوسط القياس البعدي (7.60) بإنحراف معياري (2.06)، متوسط القياس التتبعي (7.50) بإنحراف معياري (2.18)، وكانت قيمة (ت) 593. ، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) وهذا يدل على أنه لاتوجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ صعوبات فهم الكلمة في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الكلمة.

٢. مستوى فهم الجملة:

متوسط القياس البعدي (14.14) بإنحراف معياري (5.04)، ومتوسط القياس التتبعي (14.07) بإنحراف معياري (5.40)، وكانت قيمة (ت) 182. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) وهذا يدل على أنه لاتوجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ صعوبات فهم الجملة في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الجملة.

٣- مستوى فهم الأفكار الفرعية:

متوسط القياس البعدي (18.67) بإنحراف معياري (5.67)، ومتوسط القياس التتبعي (12.25) بإنحراف معياري (5.21) وكانت قيمة (ت) تساوي (5.57) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(01.)

٤. مستوى فهم الفكرة الرئيسة:

متوسط القياس البعدي (21.42) بإنحراف معياري (8.51)، ومتوسط القياس التتبعي (19.28) بإنحراف معياري (2.73) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ صعوبات الفكرة الرئيسة في

القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي.

٥. المستويات الأربع ككل:

متوسط القياس البعدي (29.67) بإنحراف معياري (11.19) ومتوسط القياس التتبعي (30.25) بإنحراف معياري (12.08) وكانت قيمة (ت) = 308. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) وهذا يشير إلى أنه لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي عند المستويات الأربع ككل.

٦الدرجة الكلية:

متوسط القياس البعدي (91.53) بإنحراف معياري (28.09)، متوسط القياس التتبعي (83.35) بإنحراف معياري (27.04) وكانت قيمة (ت)=2.92 وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (01.) وهذا يشير إلي وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي على الدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي ينص على مايلي:

مامدى ثبات البرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل في علاج ذوي صعوبات الفهم القرائي بعد مرحلة المتابعة؟

جدول نسبة ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات الفهم القرائي.

عدد التلاميذ	المرحلة الأولي لمستوى الكلمة		المرحلة الثانية لمستوى الكلمة		المرحلة الثالثة لمستوى الكلمة	
	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن
28	15	53.57%	5	17.85%	3	10.71 %
عدد التلاميذ	المرحلة الأولي لمستوى الجملة		المرحلة الثانية لمستوى الجملة		المرحلة الثالثة لمستوى الجملة	
	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن
28	9	32.14%	6	21.42%	5	17.85 %
عدد التلاميذ	المرحلة الأولي لمستوى الأفكار الفرعية		المرحلة الثانية لمستوى الأفكار الفرعية		المرحلة الثالثة لمستوى الأفكار الفرعية	
	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن
28	8	28.57 %	6	21.42 %	4	14.28 %
عدد التلاميذ	المرحلة الأولي لمستوى الفكرة الرئيسة		المرحلة الثانية لمستوى الفكرة الرئيسة		المرحلة الثالثة لمستوى الفكرة الرئيسة	
	عدد المستجيبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن	عدد المستجبين	نسبة التحسن
28	8	28.57 %	4	14.28%	4	14.28 %
مرحلة المتابعة لاختبار الفهم القرائي على كل المستويات.			عدد التلاميذ الذين لم يتغير أداؤهم بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة.		نسبة الذين انتكسوا بعد التدخل	
استجاب للتدخل مايقارب (71.42%) من العينة في الاختبار البعدي على كل مستويات الفهم القرائي حيث استجاب للتدخل (20) تلميذاً من أصل(28) تلميذاً وتلميذة، ولكن بعدما انتكس أداء تلميذان وتلميذة بعد تطبيق الاختبار البعدي في مرحلة المتابعة أصبحت النسبة (60.71%).			(17) تلميذ من أصل (20) تلميذاً وتلميذة استجابوا للتدخل في الاختبار البعدي على كل مستويات الفهم القرائي حيث كانت نتائجهم أعلى من المتوسط.		3÷20×100 = 15%	

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بأن نسبة ثبات آليات التدخل لعلاج ذوي صعوبات الفهم القرائي هي: ١٧ ÷ ٢٠× ١٠٠= ٨٥% وهذا يدل على ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات الفهم القرائي، وفاعلية الاستراتيجيات التي تم تقديمها للتلاميذ عبر المراحل المختلفة، وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة (O'connor,et al.,2005)، وذلك من حيث ثبات آليات التدخل في علاج ذوي صعوبات القراءة.

المراجـــــع:

١. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦): القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم،** الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢. فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥): **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج،** مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٠٥.

3. Antoniou, Faye. Souvignier, Elmar. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**. 5 (1) 41−57.

4. Grandstaff−Beckers, Gerlinde.(2006). **The effects of a multistrategy reading comprehension intervention on the reading skills of university athletes with reading deficits**. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. United States.

5. NRCLD. (2006). Responsiveness to Intervention Manual. http:// www. NRCLD.org**.** National Research Center on Learning Disabilities.

6. 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.

7. Vaughn, S., Linan−Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to intervention as a means of identifying students with reading/learning disabilities. **Exceptional Children**, 69, 391–409.