تطبيقات تحليلية لنموذج الاستجابة في رفع كفاءة الطلاقة القرائية

جملات السعيد عبد المنعم فرحات

الملخص:

هدف البحث الحالي إلي بيان فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص وعلاج صعوبات الطلاقة القرائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية كبديل لمحك التباعد المعتمد على الذكاء والتحصيل الدراسي.

وقد شملت عينة البحث قبل تحديد التلاميذ ذوي صعوبات الطلاقة القرائية (٥٠١) تلميذاً وتلميذة ين الرابع والخامس الابتدائي، من مدرسة عبد اللطيف البغدادي الابتدائية المشتركة بإدارة غرب المنصورة التعليمية، حيث اختيرت المدرسة بطريقة عشوائية، لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الطلاقة القرائية (ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وتحصيل دون المتوسط)، نتج عن تلك الاختبارات عينة مكونة من (٨) ثمانية تلاميذ انطبق عليهم خصائص صعوبات الطلاقة القرائية، وتم تطبيق أدوات البحث، والبرنامج عليهم.

وقد أظهرت نتائج البحث عن التالي:

١- *نموذج الاستجابة للتدخل قد خفض عدد التلاميذ الذين تم تشخيصهم من قبل محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات الطلاقة القرائية بأبعادها الثلاثة الدقة، المعدل، التنغيم.*

٢- *بعد تطبيق مقياس الطلاقة القرائية على كل المستويات استجاب تدخل (٦) تلاميذ بنسبة (٦٢,٥%)، وبعد تطبيق مقياس الطلاقة القرائية في مرحلة المتابعة انتكس أداء (٣) تلاميذ، وكانت هذه النسبة تعادل (٣٧,٥%).*

٣- *بعد إجراء القياس البعدي لمرحلة المتابعة اتضح أن نسبة ثبات آليات التدخل هي (٨٧,٥%) وذلك بعد أن انتكس تلميذ واحد من التلاميذ المستجيبين للتدخل.*

Abstract

The research aimed at demonstrate the effectiveness of the response to intervention model in the diagnosis and treatment of reading fluency LD of Primary students as an alternative model to the discrepancy norm, that is based upon the IQ and the academic achievement of the student.

The research applied on a sample consisting of students(501) in the fourth and fifth primary years of the school of Abd Al-Latif Al Baghdadi common primary, west of Mansoura management, I chose students from the school randomly to identify pupils who suffer from difficulties in reading fluency(an average, above-average or below average intelligence). The result of those tests is (8) students have the characteristic of learning difficulties of reading fluency.

The results of the research reveal the following:

1- The response of intervention model has redused the number of pupils who are diagnosed by a spacing model test. They have difficulties in reading fluency in its three skills(reading accuracy, rate and prosodic reading).

2- After preforming the reading fluency criterion on all levels (6) students responded to intervention by (62.5%), and after preforming the reading fluency criterion in the follow-up stage the performance of three students reduced, that is, the precentage of those who reduced after the intervention is (37.5%).
3- After preforming the Deimensional criterion in the follow-up stage it is turned out that the proportion of intervention mechanisms is (87.5%). Thats is after only one student of the pupils don't respond to intervention.

مقدمة

تعتبر صعوبات القراءة جوهر صعوبات التعلم وأكثر أنماطها انتشاراً، فالتلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة يمثلون الشريحة الكبرى في مجتمع صعوبات التعلم، حيث يشير الباحثين إلى أن صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة (فتحي الزيات،١٩٩٨).

وفي عام (١٩٩٧)، حدد الفريق القومي للقراءة (NPR) خمسة مكونات لتعليم القراءة والتي تعد ضرورية لتعليم الأطفال القراءة، وهذه المكونات الخمسة أشار إليها أيضاً قانون تعليم الأفراد ذوي الصعوبات (IDEA) واللائحة الفيدرالية، وهذه المكونات هي الطلاقة القرائية، الفهم القرائي، معاني المفردات والكلمات، الوعي بالأصوات وأشكال الحروف، الوعي بالمقاطع والكلمات، ويكتسب الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعفاً في واحدة أو أكثر من هذه المكونات، والتي تمثل المهارات الأساسية للقراءة (Marple, 2012, 54).

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

لذا كان من الضروري دراسة واحد من أهم بدائل المطروحة لنموذج التباعد القائم على التحليل الكمي وهو نموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي.

مشكلة البحث:

نشأت مشكلة البحث عندما قامت الباحثة بالكشف عن ذوي صعوبات الطلاقة القرائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ قامت بإجراء دراسة استطلاعية لمائة وخمسين تلميذاً وتلميذة، من مدرسة عبد

اللطيف البغدادي المشتركة إدارة غرب المنصورة التعليمية، لمعرفة صعوبات الطلاقة القرائية الأكثر شيوعاً بالمرحلة الابتدائية، وقد طبق المعلمون مقاييس التقدير التشخيصية وطبقت الباحثة مقياس مهارات الطلاقة القرائية بأبعادها الثلاثة (الدقة، والمعدل، والتنغيم)، وانطبقت خصائص صعوبات القراءة والطلاقة القرائية بنسبة تفوق ١٣% من تلاميذ العينة الاستطلاعية، وأكد ذلك المناقشات المستمرة مع معلمي المرحلة الابتدائية.

وعندما قامت الباحثة بالاطلاع على معظم الدراسات السابقة لصعوبات القراءة، وجدت أن الطلاقة القرائية لم تخضع للدراسة والبحث في مصر والوطن العربي – في حدود علم الباحثة – ولم تخضع للتحليل الكيفي ولكن تم تشخيص صعوبات القراءة من خلال الاعتماد على محك التباعد، الذي يعتمد على درجات الذكاء، والتحصيل الدراسي، وذلك غير كاف في تحديد ذوي صعوبات التعلم بسبب اهتمامه بالكم، وليس الكيف.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى مشكلة الدراسة والتي تتحدد مشكلتها في الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١- هل يختلف تشخيص صعوبات الطلاقة (الدقة، المعدل، التنغيم) في ظل محك التباعد عنه في ظل نموذج الاستجابة للتدخل؟

٢- هل يوجد أثر دال لبرنامج الاستجابة للتدخل في علاج الطلاقة القرائية (بأبعادها الثلاثة لدي ذوي صعوبات الطلاقة القرائية؟

أهمية البحث:

يتيح هذا البحث الفرصة لتقليص نسبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التحديد والتشخيص الدقيق لذوي صعوبات التعلم، من خلال نموذج الاستجابة للتدخل القائم على التحليل الكيفي بدلاً من الاعتماد على محك التباعد الذي يحدد نسبة عالية من ذوي صعوبات التعلم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد:

١- مدي فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

٢- مدي فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج مهارات الطلاقة القرائية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

التعريف الإجرائي لنموذج الاستجابة للتدخل:

نموذج يقوم على التدخلات التدريسية الملائمة والعالية الجودة والمكثفة وتتم بشكل فردي أو مجموعات صغيرة بهدف التشخيص أو التعرف على التلاميذ الذين

يعانون من صعوبات في الطلاقة القرائية، ومن ثم علاج التلاميذ الذين ثبت أنهم يعانون من صعوبات الطلاقة القرائية، ويقدم النموذج ضمن ثلاث مراحل أو أكثر، وتعتمد كل مرحلة على سابقتيها.

التعريف الإجرائي للطلاقة القرائية:

تعرف تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي على الكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً ودقيقاً وسريعاً مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة.

الإطار النظري ومصطلحات البحث:

صعوبات القراءة:Reading Disabilities

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يري العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدي التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين(فتحي الزيات، ٢٠١٧، ٤٤٣).

الطلاقة القرائية:

بينما كانت الطلاقة عنصرا مهملاً في السابق، فإنها تتلقى الأن الكثير من الاهتمام، حيث إن الطلاقة لا تضمن مستويات عالية من الإنجاز القرائي فقط بل إنها ضرورية لهذا الإنجاز، لأنها تعتمد علية، وغالبا ما تعكس الفهم. (أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، ٢٠١٥، ٥٣).

مفهوم الطلاقة القرائية:

قد عرفت الطلاقة القرائية تعريفات متعددة وعلى كثرتها لا تختلف عن المعني العام وإنما تدور حول مهارات محددة وهي (الدقة، المعدل، التنغيم).

تعريف فتحي الزيات (٢٠١٥، ٢٩٢-٢٩٣) لما فيه من الشمول والجمع بين كافة أبعاد الطلاقة حيث يعرف الطلاقة القرائية: بأنها القدرة على قراءه الكلمات بدقة وسرعة وعلى نحو آلي ودون جهد، وفضلا عن ذلك تشمل الطلاقة القرائية:

١- القدرة على القراءة التعبيرية عن المعاني المتضمنة فيما يقرا بما يلائم.
٢- تنغيم القراءة فيما يقرأ.
٣- معدل القراءة في وحده الزمن.

ومن ثم ترتكز الطلاقة القرائية هنا على ثلاثة مهارات أساسية هي: الدقة، المعدل، التنغيم.

أبعاد الطلاقة القرائية:

مهارات الطلاقة القرائية تتحدد فيما يلي:

أولا: الدقة القرائية Expressive Reading:

الدقة: قدرة القراء على فك رموز النص بدقة. وقد استخدمت اختبارات القراءة

غير الرسمية للدقة والتعرف على الكلمة واحدة من المؤشرات الأساسية من أجل قراءة أفضل. يتم تحديد الدقة من خلال النسبة المئوية من كلمات القارئ التي يمكن قراءتها بشكل صحيح. يجب أن يكون تقييم الطلاقة على درجة من الموثوقية والصلاحية. مستخدمي التقييمات يجب أن يتأكدون أن النتائج التي يحصلون عليها موثوق بها، وتوفر الإجراءات مناسبة للطلاقة وغير مختلفة بسبب عيوب في التقييم نفسه (Brezntiz, Zvia, 2006) .

ثانياً: (المعدل أو السرعة القرائية) Reading Rate

حظيت السرعة القرائية باهتمام العديد من المربين والتربويين، نظراً لأهميتها في العصر الحديث، فما نقرأه اليوم جديداً يصبح قديماً غداً، وتعد السرعة القرائية من أبرز العوامل التي تساهم في رفع كفاءة القراءة.

وقد عرفها فريسر(Fraser, 2004) القدرة على قراءة نص بسرعة ودقة وبشكل آلي وتلقائي في تعرف الكلمة وفك الرموز.

ثالثا: التعبير أو التنغيم القرائي:

تشير هذه المهارة إلى قدرة القارئ على إعطاء معني لما يقرأ، والإحساس به، والتفاعل معه أثناء القراءة (Rasinski, 2003) وقد أطلق عليها اسم القراءة الشعرية أو العروضية Prosodic Reading (Kuhn & Stahl, 2002).

نموذج الاستجابة للتدخل:

واحد من الأساليب الواعدة في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم ويُعرف بنموذج الاستجابة للتدخل. فقد لفت هذا الأسلوب انتباه العديد من الإخصائيين والعاملين في هذا المجال لأنه أعاد صياغة تعريف صعوبات التعلم على أنها حالة يفشل معها الطفل الذي تعرض لتدعيم تربوي مكثف ومجهودات وقائية متميزة للتجاوب مع الاستراتيجيات التربوية والتعليمية الفعالة للقراءة والتي قد تكون ذات فائدة لكثير من الأطفال .(Fuchs & Fuchs, 1998) .

فيرى فتحي الزيات (٢٠٠٦) أن أسلوب الاستجابة للتدخل يربط ما بين عمليتي التعليم والتعلم Teaching & Learning Processفي التربية العامة.

فقد ظهر نموذج الاستجابة للتدخل خلال المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم لعام (٢٠٠١)، ويقوم هذا المدخل على استخدام عمليات متعددة المراحل أو المستويات، ويتم خلالها التعامل مع أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية التي يبديها الطلاب خلال عمليات التدريس العادية في الفصل العادي، والتي تتزايد كثافتها مع الزمن في ظل استخدام آليات التقويم الملائمة، ويتم استخدام الآليات على النحو التالي:

١- التلاميذ الذين ينجحون في التخلص من أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية مع الحد الأدنى للتدخل يتم استبقائهم داخل برنامج الفصل، وهؤلاء التلاميذ ليسوا في الأصل من ذوي صعوبات التعلم، وإنما هم من ذوي التفريط التحصيلي لكنهم تداخلوا معهم بسبب خاصية التباعد.

٢- التلاميذ الذين لا يبدون تحسناً مع برنامج فعال ذي مصداقية للتدخل، يخضعون لبرنامج شامل مكثف للتدخل، يقوم على تدخلات مكثفة وكافية وملائمة وعالية الجودة وذات مصداقية تجريبية.

٣- تخضع عمليات التدخل ونتائجه للتقويم، وتتحدد النتيجة النهائية لاعتبار أي من هؤلاء ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على ما يكشف عنه البرنامج الشامل للتقويم عن مدي حاجاتهم لبرامج التربية الخاصة (فتحي الزيات،٢١٥، ٥٩).

ميزات نموذج الاستجابة للتدخلRTI :

إن نموذج الاستجابة للتدخل RTI به الكثير من الميزات على رأسها المواجهة المبكرة من أجل الوقاية أو العلاج بدلا من انتظار الفشل (Bayat, Mindes & Covitt, 2010; Loftus et al. 2010)

دراسات وبحوث تناولت الطلاقة القرائية:

دراسة عبد الحليم (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلي:

الكشف عن استخدام القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثرة في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً قسموا إلى أربع مجموعات، واحدة تجريبية وثلاث مجموعات ضابطة بواقع (٣٠) طالاً لكل مجموعة (مجموعة الطلاب العاديين، ومتوسطي القراءة ومرتفعي القراءة).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية أهمها:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية ومجموعة متوسطي القراءة ومرتفعي القراءة.
- وجود قروف بين المجموعة الضابطة والتجريبية في طلاقة القراءة والتعرف القرائي ودافعية القراءة لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق بين كل من المجموعة ومجموعة العاديين ومتوسطي القراءة في الطلاقة وزمن التعرف ودافعية القراءة.
- وجدت فروق في الطلاقة لصالح التجريبية، وفروق في الفهم لصالح المتوسطين، ووجدت فروق في جميع

المتغيرات لصالح مجموعة مرتفعي القراءة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة في القياس البعدي الثاني بين المجموعة التجريبية والضابطة في الطلاقة القرائية والتعرف القرائي والفهم لصالح التجريبية.

دراسة مورجن ورامب وأندسون(Morgan, Rampo& Andeson,2007):

هدفت الدراسة إلي:

الكشف عن أثر القراءة المتكررة وتصحيح الأخطاء والتغذية الراجعة على الطلاقة والاستيعاب لدي طلبة المدرسة المتوسطة ذوي المشكلات السلوكية. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٥) ممن يعانون من صعوبات تعلم واضطرابات سلوكية، خضع الطلاب لاختبار قبلي بهدف قياس معدل القراءة الجهرية والدقة في القراءة والاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، تمت الدراسة على مدار (١١) أسبوعاً، تلقي فيها الطلاب تدريباً لمدة ثلاثة أيام بواقع ساعة واحدة في اليوم. ثم تم قياس معدل القراءة والدقة من خلال اختبار بعدي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية أهمها:

ازدياد معدلات القراءة لدي ثلاثة من الطلاب، وانخفاض معدلات الخطأ لدي الطلاب جميعهم، وكذلك ازدادت مستويات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي.

دراسات وبحوث تناولت تشخيص وعلاج صعوبات القراءة (الطلاقة القرائية) في ظل نموذج الاستجابة للتدخل.

دراسة (فتحي الزيات،٢٠٠٦):

هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي والتحليل الكيفي.

شملت عينة الدراسة علي(٥٠٤) تلاميذ من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي من أربع مدارس بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية.

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١- أن محك التباعد القائم على التحليل الكمي لا يميز بين صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.

٢- أن نماذج التحليل الكمي ومنها نموذج التباعد تضيف ٤٠إلي ٥٠% من أعداد التلاميذ الذين ينطبق عليهم محك التباعد من خلال خطأ التحديد والتشخيص، إلى مجتمع صعوبات التعلم، على الرغم على أنهم ليسوا كذلك وإنما هم من ذوي التفريط التحصيلي.

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

٤- إن الذين يتم تحديدهم من ذوي صعوبات التعلم لانطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم عليهم في ظل نماذج التحليل الكمي هؤلاء قد يكون من بينهم ما تصل نسبته ٦٠% يستجيبون للتدخل المبكر المكثف في المرحلة الأولي لنموذج الاستجابة للتدخل ومن ثم ينتقلون إلى الفصول العادية. خارج مظلة صعوبات التعلم.

٥- إن القيمة التنبؤية لنماذج التحليل الكيفي أعلي وأدق وذات مصداقية، مقارنة بنماذج التحليل الكمي القائمة على التباعد ومعدلاته الكمية.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبات في القراءة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي في جمهورية مصرالعربية

عينة البحث:

ثانياً: عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث قبل تحديد ذوي صعوبات الطلاقة القرائية من ٥٠١ تلميذ وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، بمدرسة عبد اللطيف البغدادي الابتدائية المشتركة بإدارة غرب المنصورة التعليمية.

مرحلة تشخيص عينة البحث:

لتشخيص عينة التلاميذ الذي يعانون من صعوبات التعلم تم تحديدهم بالاستناد إلى ثلاثة محقات هي:

١) محك التباعد Discrepancy Criterion:

تم ذلك عن طريق حساب التباعد بين الأداء المتوقع (يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد "Raven" وقننه على البيئة المصرية عماد أحمد حسن)، والأداء الفعلي (يقاس بدرجات تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية

محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

تم استبعاد عدد (١) تلميذة تعاني من ضعف شديد في السمع مع مشاكل في النطق حادث، كذلك استبعاد عدد (٢) تلميذ لديهم مشاكل اجتماعية، وعدد (٢) تلميذ لديهم ضعف في البصر.

٢) تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لذوي صعوبات القراءة.

تم تطبيق ذلك لاستبعاد التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، وذلك لأن التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم

يشتركون في أن ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط وتحصيلهم الدراسي منخفض.

وبعد تطبيق الباحثة مقياس الطلاقة القرائية على ٤٠ الأربعين تلميذاً وتلميذة الذين تم تشخيصهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة خلصت الباحثة أن هناك ثمانية تلاميذ وتلميذات ممن يعانون من صعوبات الطلاقة القرائية.

أدوات البحث ومواده:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين عماد أحمد حسن، ٢٠١٤).

٢) اختبارات مادة اللغة العربية (نتائج تطبيقها كشوف درجات الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧).

٣) مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة (إعداد: فتحي مصطفى الزيات،٢٠٠٧).

٤) مقياس الطلاقة القرائية (إعداد: الباحثة).

٥) القطع القرائية المختارة.

٦) برنامج البحث.

أولاً: الخصاص السيكو مترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن الخاص بعينة الدراسة:

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن على (٤٠) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات:

١) حساب الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاحتار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن بعد تطبيقه على عينة عشوائية عددها (٤٠) من غير عينة الدراسة وذلك من خلال حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار.

قد تم حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرو نباخ: أن معامل ثبات ألف كرو نباخ بلغ (٠,٩١٦) وهو أكبر من (٠,٥) مما يدل علي ثبات اختيار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

ثانيا: مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة (إعداد فتحي الزيات ،٢٠٠٧) وفيما يلي الخصائص السيكو مترية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بعينة البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس على (٤٠) تلميذ وتلميذة من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات والصدق وجاءت نتائج معاملات الارتباط دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ مما يدل على قوة العلاقة بين درجة مفردات المقياس بالدرجة الكلية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات القراءة وتراوحت بين (٠,٦٢٠_ ٠,٩٣٦).

ثالثاً: مقياس مهارات الطلاقة القرائية (إعداد: الباحثة).

الهدف من المقياس

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس مهارات الطلاقة القرائية الثلاث (الدقة، المعدل، التنغيم). ويهدف إلى الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات الطلاقة القرائية.

وصف المقياس

تضمن المقياس ثلاث مهارات رئيسية هي: الدقة، المعدل، التنغيم. تندرج أسفل كل مهارة مهارات فرعية بلغ عدد المهارات الفرعية ٥٤ مهارة.

- يندرج تحت مهارة الدقة ٢١ مهارة فرعية.
- ويندرج تحت مهارة المعدل ١٩ مهارة فرعية.
- بينما يندرج تحت مهارة التنغيم ١٤ مهارة فرعية.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عشرة من أساتذة علم النفس التربوي، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومن خبراء المجال من المعلمين وبلغ عددهم(١٠) محكمين وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات مقياس الطلاقة القرائية تراوحت بين (٨٠% – ١٠٠%) وهي نسب اتفاق عالية، وبهذه الصورة فإن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الصدق مما يجعله قابلاً للتطبيق على تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي.

وقد تم تطبيق المقياس على (٥٠) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث، بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات:

ب) حساب الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من غير عينة البحث، وذلك من خلال:

- **حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ مما يدل على قوة العلاقة بين درجة مفردات المقياس بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها
- **حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) للمقياس، تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس (الدقة–المعدل–التنغيم) بالدرجة الكلية للمقياس، وقد اتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ج) حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس جاءت في المدى (٠,٨٥٢ – ٠,٩٣٦)، وهي قيم ثبات عالية، وللمقياس ككل جاء معامل الثبات = ٠,٩٥٨، مما يدل على ملائمة المقياس لأغراض البحث.

د) صدق المحك لمقياس الطلاقة القرائية:

أن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الطلاقة القرائية ودرجته الكلية باختبار التحصيل الدراسي جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠٠١ وتراوحت بين (٠,٥٤٦–٠,٧٩٨) وهذا يدل على وجود علاقة مناسبة بين أبعاد المقياس والتحصيل الدراسي.

وبعد القيام بالإجراءات السابقة، أصبح مقياس الطلاقة القرائية صالحاً للتطبيق

تتمثل إجراءات التطبيق الميداني فيما يلي:

١- اختارت الباحثة عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة عبد اللطيف البغدادي الابتدائية المشتركة إدارة غرب المنصورة التعليمية وبلغ عددها (٥٠١) تلميذاً وتلميذة.

٢- طبقت الباحثة اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن على جميع أفراد العينة ٥٠١ تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي.

٣- استخدمت الباحثة الذكاء، والتحصيل العام في اللغة العربية، والتحصيل في اختبار القراءة من قبل المعلمة لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، واستبعاد التلاميذ الذين لا ينطبق عليهم محك التباعد.

٤- تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة من خلال محك التباعد، بلغت عدد العينة (٦٥) تلميذاً وتلميذة لديهم تباعد بين الذكاء والتحصيل.

٥- طبقت مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة لتصبح العينة (٤٥) تلميذ وتلميذة لديهم صعوبات في القراءة.

٦- طبقت الباحثة مقياس الطلاقة القرائية على (٤٥) تلميذ وتلميذة ممن لديهم

صعوبات في القراءة لتصبح العينة ٨ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي طبق عليهم نموذج الاستجابة للتدخل.

٧- قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي على مقياس الطلاقة القرائية على التلاميذ ذوي صعوبات الطلاقة القرائية قامت الباحثة بعمل تحليل كيفي وبروفايل لكل تلميذ وتلميذة للوقوف وتحديد نقاط القوة والضعف.

٨- قامت الباحثة في ضوء هذا التحليل بالتدخل بالتدريس وعلاج الصعوبات لهؤلاء التلاميذ للوصول بهم إلى مستوي العاديين من خلال استراتيجيات الطلاقة القرائية.

٩- تطبيق البرنامج التشخيصي العلاجي القائم علي نموذج الاستجابة للتدخل من خلال التحليل الكيفي لكل تلميذ وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات الطلاقة القرائية بحسب حاجة كل تلميذ وتلميذة واستخدمت الباحثة في البرنامج استراتيجيات الطلاقة القرائية ،استمر تطبيق البرنامج لمدة سبعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات لكل تلميذ يومياً حيث كانت تطبق الباحثة علي التلميذ الواحد يومياً جلسة واحدة لصعوبة الدقة وجلسة واحدة لصعوبة المعدل وجلسة واحدة لصعوبة التنغيم مدة الجلسة الواحدة ٣٠ دقيقة، كان هذا البرنامج مقسم علي إلي ثلاث مراحل، التلميذ الذي يستجيب للتدخل في المرحلة الأولي يخرج من مظلة صعوبات التعلم وينتقل مع زملائه في الفصل، والذي لا يستجيب ينتقل إلي المرحلة الثانية ، والذى لا يستجيب للمرحلة الثانية ينتقل إلي المرحلة الثالثة ، والذي لا يستجيب للمرحلة الثالثة ينتقل إلي التربية الخاصة.

١٠-قامت الباحثة في مهارة الدقة بتطبيق قياس قبلي للمرحلة الأولي للدقة وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ من خلال التحليل الكيفي.

١١-ثم قامت بالتدخل المناسب من خلال الجلسات الفردية لكل تلميذ علي حده مع حساب عدد الكلمات الصحيحة الذي يستطيع كل تلميذ قرأتها في بداية الجلسة ثم حساب عدد الكلمات الصحيحة في نهاية كل جلسة لتحديد مدى تقدم التلميذ في كل جلسة من جلسات المرحلة مع رسم بياني لمستوي التقدم في كل جلسة.

١٢-قامت الباحثة بتطبيق قياس بعدي (١) لتلاميذ العينة من الصفيين الرابع والخامس الابتدائيين بعد المرحلة الأولي للدقة، فالتلاميذ الذين استجابوا للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات

التعلم وينتقلون إلى الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الأولي.

١٣-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثانية بتطبيق قياس بعدي(٢)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات الدقة القرائية وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الثانية.

١٤-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثالثة بتطبيق قياس بعدي(٣)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات الدقة القرائية وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأنهم لم يستجيبوا للتدخل في المراحل الثلاثة للبرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل.

١٥-قامت الباحثة أيضاً في مهارة المعدل بتطبيق قياس قبلي للمرحلة الأولي للمعدل وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ من خلال التحليل الكيفي.

١٦-ثم قامت بالتدخل المناسب من خلال الجلسات الفردية لكل تلميذ علي حده مع حساب عدد الكلمات الصحيحة الذي يستطيع كل تلميذ قرأتها في الدقيقة في بداية الجلسة ثم حساب عدد الكلمات الصحيحة الذي يستطيع التلميذ قرأتها في الدقيقة الواحدة في نهاية كل جلسة لتحديد مدى تقدم التلميذ في كل جلسة من جلسات المرحلة مع رسم بياني لمستوي التقدم في كل جلسة.

١٧-قامت الباحثة بتطبيق قياس بعدي (١) لتلاميذ العينة من الصفيين الرابع والخامس الابتدائيين بعد المرحلة الأولي للمعدل، فالتلاميذ الذين استجابوا للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات المعدل وينتقلون إلى الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الأولي.

١٨-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثانية بتطبيق قياس بعدي(٢)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات المعدل وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين والذين لم يستجيبوا

ينتقلون إلى المرحلة الثالثة تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الثانية.

١٩-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثالثة بتطبيق قياس بعدي(٣)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات المعدل وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأنهم لم يستجيبوا للتدخل في المراحل الثلاثة للبرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل.

٢٠-قامت الباحثة أيضاً في مهارة التنغيم بتطبيق قياس قبلي للمرحلة الأولي للتنغيم وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ من خلال التحليل الكيفي.

٢١-ثم قامت بالتدخل المناسب من خلال الجلسات الفردية لكل تلميذ علي حده مع حساب درجات التلميذ على بطاقة الملاحظة لمهارة التنغيم (إعداد: الباحثة) في بداية ونهاية كل جلسة لتحديد مدى تقدم التلميذ في كل جلسة من جلسات المرحلة مع رسم بياني لمستوي التقدم في كل جلسة.

٢٢-قامت الباحثة بتطبيق قياس بعدي (١) لتلاميذ العينة من الصفيين الرابع والخامس الابتدائيين بعد المرحلة الأولي للتنغيم، فالتلاميذ الذين استجابوا للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات التنغيم وينتقلون إلى الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى المرحلة الثانية تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الأولي.

٢٣-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثانية بتطبيق قياس بعدي(٢)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات التنغيم وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى المرحلة الثالثة تم تقوم الباحثة بالتدخل مرة أخرى مع تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في المرحلة الثانية.

٢٤-قامت الباحثة بعد انتهاء المرحلة الثالثة بتطبيق قياس بعدي(٣)، فالتلاميذ الذين يستجيبون للتدخل يخرجون من مظلة صعوبات التنغيم وينتقلون في الفصل مع أقرانهم العاديين، والذين لم يستجيبوا ينتقلون إلى التربية الخاصة فهؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأنهم لم يستجيبوا للتدخل في المراحل الثلاثة للبرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل.

٢٥-ثم قامت الباحثة بعمل قياس بعدي في مرحلة المتابعة بعد شهر من انتهاء التطبيق، لمعرفة التلاميذ الذين انخفض مستواهم بعد استجابتهم للتدخل. فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم هم الذين لم يستجيبوا للتدخل أو تراجعوا بعد تطبيق القياس البعدي وبذلك تتم أحالتهم للتربية الخاصة، ويصنفون باعتبارهم من ذوي صعوبات الطلاقة القرائية.

نتائج البحث وتفسيرها:

فرض البحث:

يوجد أثر دال لبرنامج الاستجابة للتدخل في علاج الطلاقة القرائية (الدقة والمعدل والتنغيم) لدى التلاميذ ذوي صعوبات الطلاقة القرائية.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة أداء كل تلميذ على مقياس الطلاقة القرائية (الدقة، المعدل، التنغيم) وأسفر ذلك عن بيانات الجداول التالية:

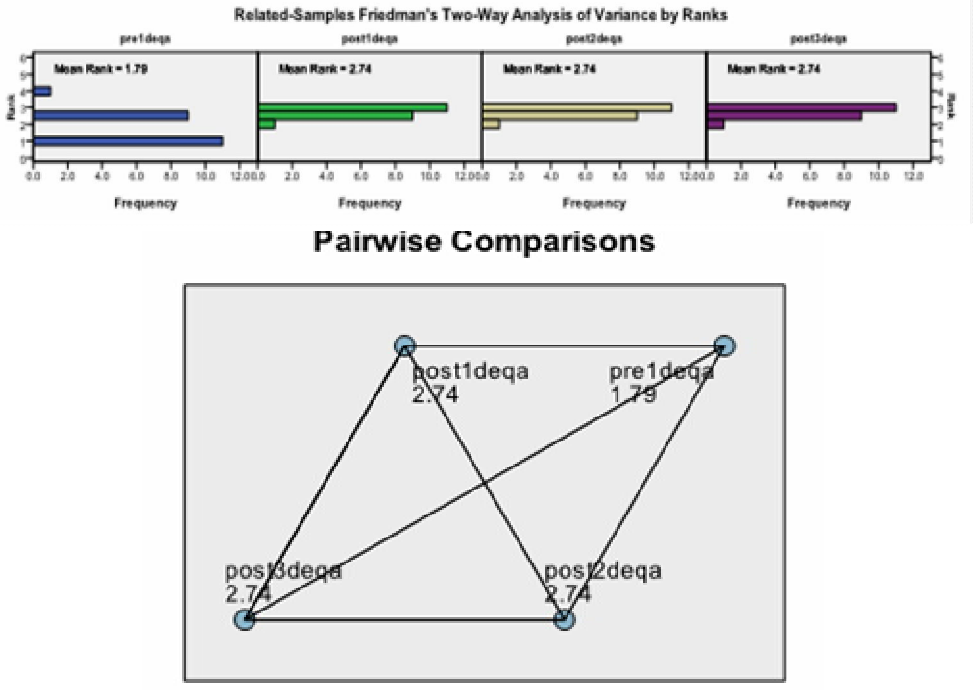
جدول (١)الفروق بين الرتب في القياسات المتعددة وقيمة كا٢للدقة القرائية

المتغيرات	المراحل	متوسط الدرجات	متوسط الرتب	كا٢
الدقة للتلميذ الأول	القياس القبلي	١,٨٦	١,٧٩	٢٥دالة عند مستوي٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٨٠	٢,٧٤	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٨٠	٢,٧٤	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٨٠	٢,٧٤	
الدقة للتلميذ الثاني	القياس القبلي	١,١٩	١,٢٩	٤٧,٠٨ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	١,٩٠	٢,٣٣	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٤٦	٣,١٩	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٤٧	٣,١٩	
الدقة للتلميذ الثالث	القياس القبلي	٢	١,١٤	٥٧ دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٣,٠٩	٢,٩٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٣,٠٩	٢,٩٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٣,٠٩	٢,٩٥	
الدقة للتلميذ الرابع	القياس القبلي	٠,٧٥	٢,٤٠	٠,٧٠٦ غير دال
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٠,٨٠٠	٢,٥٠	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٠,٨٠٠	٢,٦٠	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٠,٨٠٠	٢,٥٠	

يتضح من الجدول السابق(١):

أن قيمة كا^{2} دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ بالنسبة للتلميذ الأول والثاني والثالث مما يشير لوجود فروق بين القياسات المختلفة للدقة القرائية، ولكنها غير دالة بالنسبة للتلميذ الرابع مما يشير لعدم وجود فروق في القياسات المختلفة للدقة القرائية للتلميذ الرابع وذلك لان التلاميذ الرابع لم يجتاز البرنامج القائم علي الاستجابة للتدخل بمراحله الثلاثة في بعد الدقة ويوضح ذلك الأشكال التالية.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الأول استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد الدقة القرائية وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (١) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير الدقة في القياسات المختلفة للتلميذ الأول

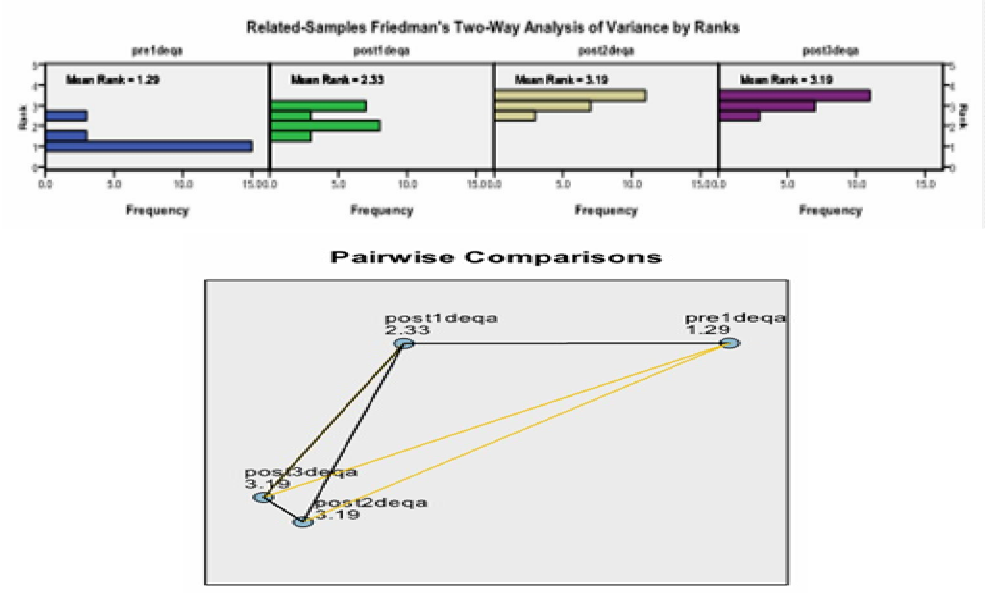
جدول (٢) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد الدقة للتلميذ الأول

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولي	-٠,٩٥٢	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثانية	-٠,٩٥٢	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثالثة	-٠,٩٥٢	٠,٠١
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول السابق (٢)والشكل البياني(١):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي ومرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الأول قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في الدقة القرائية وهي استراتيجية القراءة المتكررة وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثاني استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد الدقة القرائية وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٢) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير الدقة في القياسات المختلفة للتلميذ الثاني

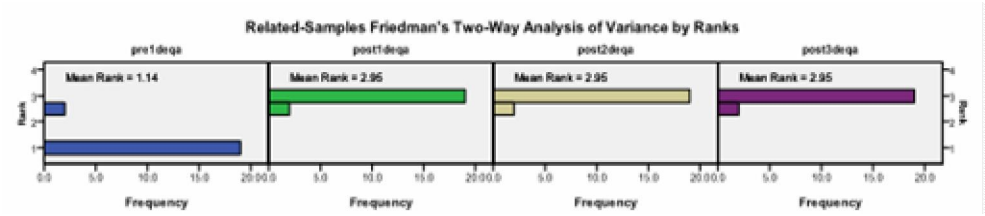
جدول (٣) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد الدقة للتلميذ الثاني

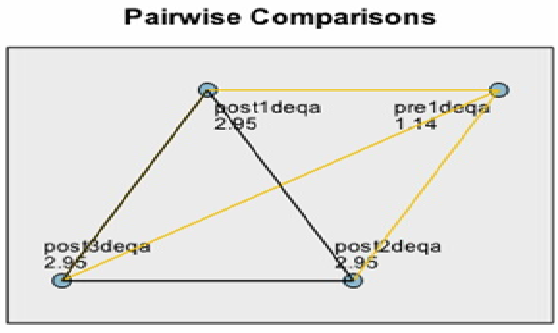
مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الأولى	١,٠٤-	غير دال
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثانية	١,٩٠-	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثالثة	١,٩٠-	٠,٠١
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثانية	٠,٨٥-	غير دال
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثالثة	٠,٨٥-	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٣) والشكل البياني السابق(٢):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثاني قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في الدقة القرائية وهي استراتيجية القراءة المتكررة ولم يستجب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل وقد استجاب للتدخل من خلال المرحلة الثانية.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثالث استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد الدقة القرائية وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:





شكل (٣) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير الدقة في القياسات المختلفة للتلميذ الثالث

جدول (٤) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد الدقة للتلميذ الثالث

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الأولى	-١,٨١	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثانية	-١,٨١	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثالثة	-١,٨١	٠,٠١
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٤) والشكل البياني السابق(٣):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثالث قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في الدقة القرائية وهي استراتيجية القراءة المتكررة وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

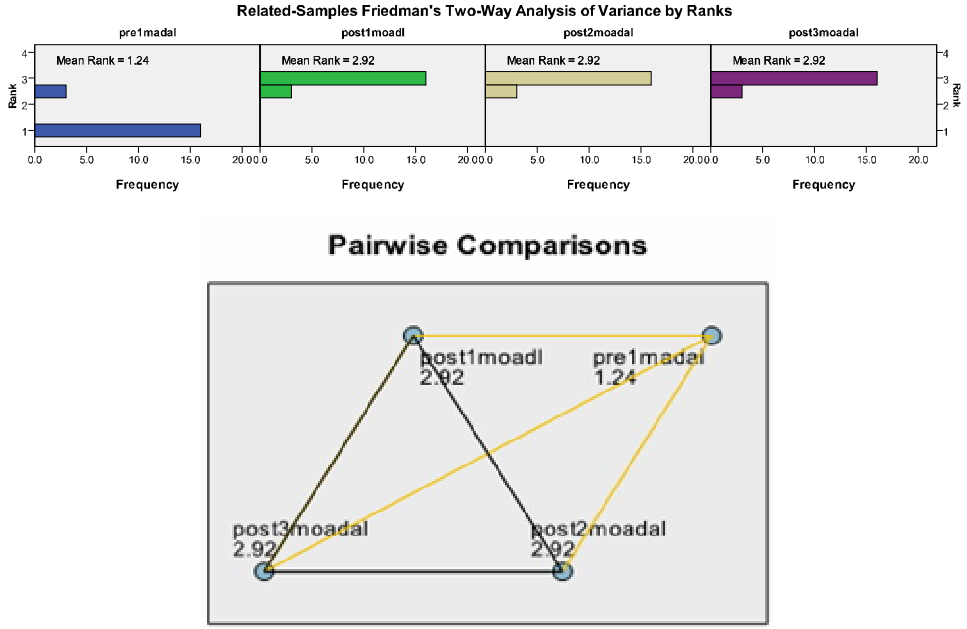
جدول (٥)الفروق بين الرتب في القياسات المتعددة وقيمة كا٢للمعدل القرائي

المتغيرات	المراحل	متوسط الرتب	كا٢
المعدل للتلميذ الأول	القياس القبلي	١,٢٤	٤٨دالة عند مستوي٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٩٢	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٩٢	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٩٢	
المعدل للتلميذ الثاني	القياس القبلي	١,٤٧	٣٩ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٨٤	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٨٤	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٨٤	
المعدل للتلميذ الثالث	القياس القبلي	١,١٦	٥١ دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٩٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٩٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٩٥	
المعدل للتلميذ الرابع	القياس القبلي	٢,٢٤	٦,٥غير دال
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٤٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٥٥	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٧٦	

يتضح من الجدول السابق:

أن قيمة كا^{2} دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ بالنسبة للتلميذ الأول والثاني والثالث مما يشير لوجود فروق بين القياسات المختلف للمعدل القرائي، ولكنها غير دالة بالنسبة للتلميذ الرابع مما يشير لعدم وجود فروق في القياسات المختلفة للمعدل القرائي للتلميذ الرابع وذلك لان التلميذ الرابع لم يجتاز البرنامج القائم علي الاستجابة للتدخل بمراحله الثلاثة في بعد المعدل ويوضح ذلك الأشكال التالية.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الأول استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد المعدل القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٤) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير المعدل في القياسات المختلفة للتلميذ الأول

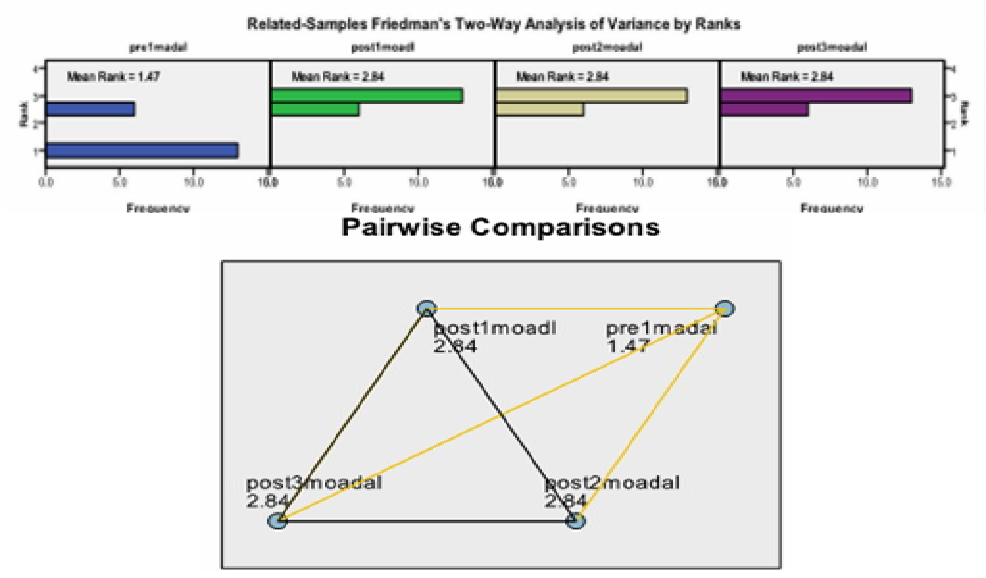
جدول (٥) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد المعدل للتلميذ الأول

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الأولى	-١,٦٨	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثانية	-١,٨٦	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثالثة	-١,٨٦	٠,٠١
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٥) والشكل البياني السابق(٤):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولأتوجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الأول قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في المعدل القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة بمساعدة التسجيلات الصوتية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثاني استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد المعدل القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٥) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير المعدل في القياسات المختلفة للتلميذ الثاني

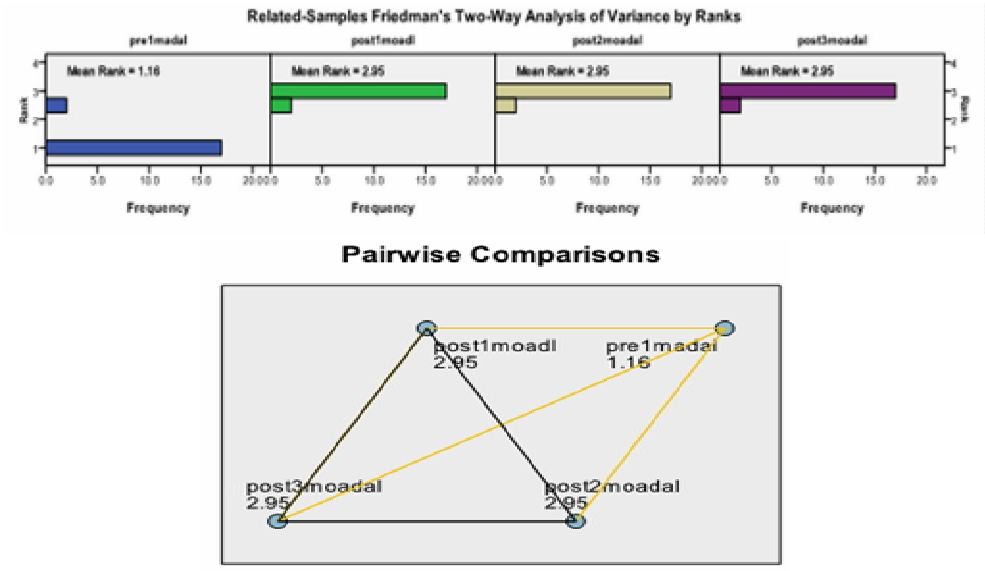
جدول (٦) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد المعدل للتلميذ الثاني

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الأولى	-١,٣٦	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثانية	-١,٣٦	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثالثة	-١,٣٦	٠,٠١
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٦) والشكل البياني السابق:

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلي أن التلميذ الثاني قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في المعدل القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة بمساعدة التسجيلات الصوتية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثالث استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد المعدل القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٦) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير المعدل في القياسات المختلفة للتلميذ الثالث

جدول (٧) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد المعدل للتلميذ الثالث

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولي	-١,٧٨	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثانية	-١,٧٨	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولى/ بعدي المرحلة الثالثة	-١,٧٨	٠,٠١
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولى/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٧) والشكل البياني السابق(٦):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثالث قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في المعدل القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة بمساعدة التسجيلات الصوتية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

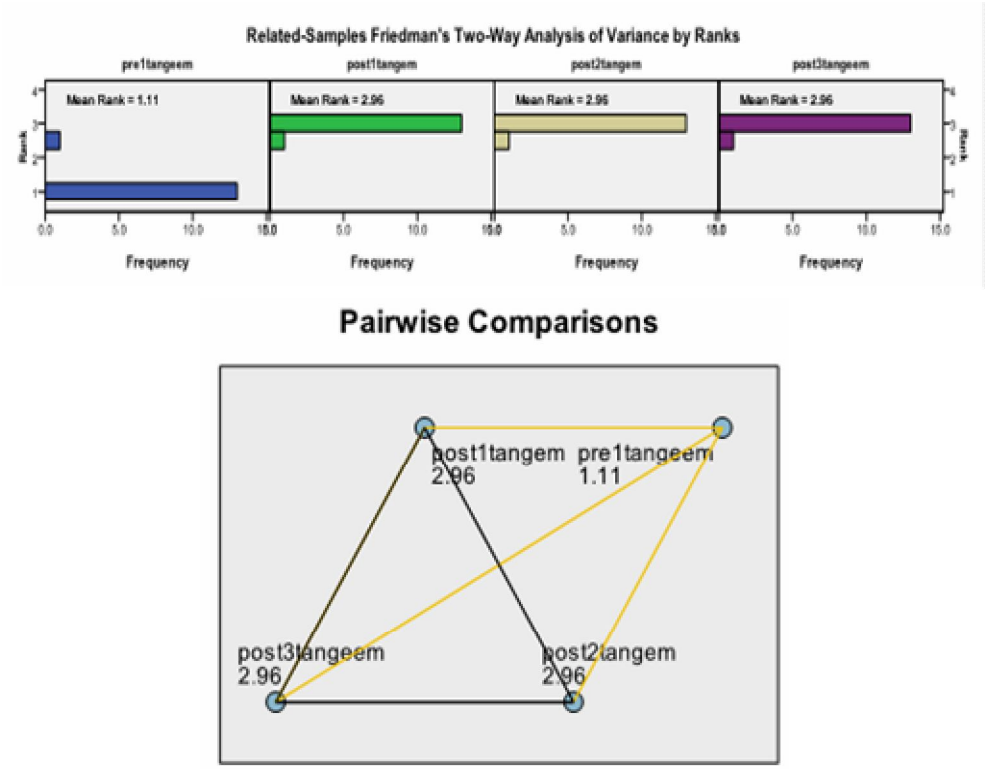
جدول (٨)الفروق بين الرتب في القياسات المتعددة وقيمة كا٢لتنغيم القرائي

المتغيرات	المراحل	متوسط الرتب	كا٢
التنغيم للتلميذ الأول	القياس القبلي	١,١١	٣٩ دالة عند مستوي٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٩٦	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٩٦	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٩٦	
التنغيم للتلميذ الثاني	القياس القبلي	١	٤٢ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٣	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٣	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٣	
التنغيم للتلميذ الثالث	القياس القبلي	١,١١	٣٩ دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٩٦	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٩٦	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٢,٩٦	
التنغيم للتلميذ الرابع	القياس القبلي	٢,٠٤	١٣,٩ دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥
	القياس البعدي للمرحلة الأولي	٢,٣٢	
	القياس البعدي للمرحلة الثانية	٢,٦	
	القياس البعدي للمرحلة الثالثة	٣,٠٤	

يتضح من الجدول السابق(٨):

أن قيمة كا^{2} دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ بالنسبة للتلميذ الأول والثاني والثالث ٠,٠٥ للتلميذ الرابع مما يشير لوجود فروق بين القياسات المختلفة التنغيم القرائي ويوضح ذلك الأشكال التالية.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الأول استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد التنغيم القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٧) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير التنغيم في القياسات المختلفة للتلميذ الأول

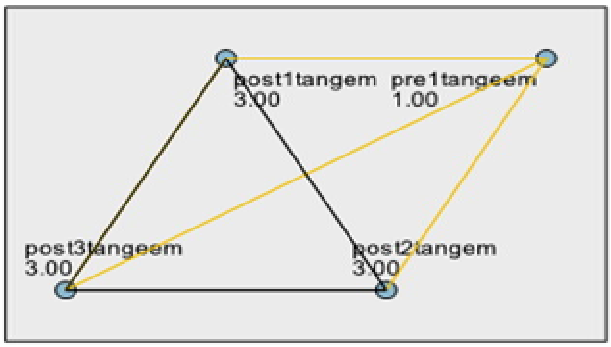
جدول (٩) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد التنغيم للتلميذ الأول

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولى	١,٨٥-	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثانية	١,٨٥-	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثالثة	١,٨٥-	٠,٠١
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (٩) والشكل البياني السابق(٧):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الأول قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في التنغيم القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة النموذجية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثاني استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد التنغيم القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



شكل (٨) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير التنغيم في القياسات المختلفة للتلميذ الثاني

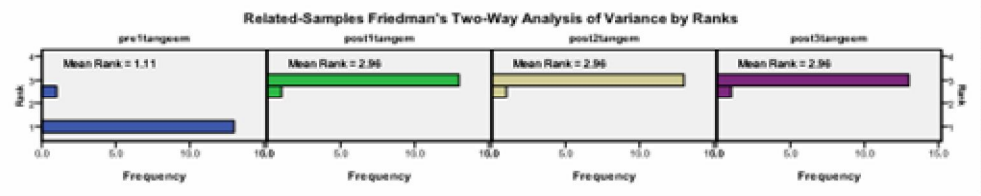
جدول (١٠) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد التنغيم للتلميذ الثاني

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولي	٢	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثانية	٢	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثالثة	٢	٠,٠١
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

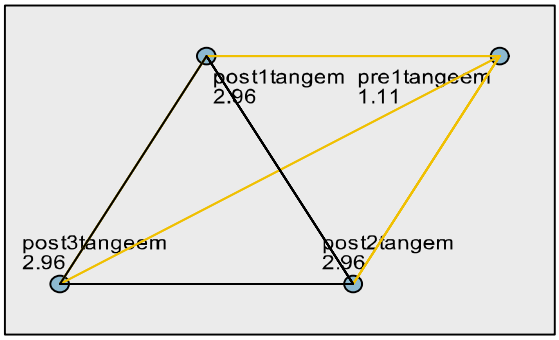
يتضح من الجدول (١٠) والشكل البياني السابق(٨):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثاني قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في التنغيم القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة النموذجية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الثالث استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد التنغيم القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:



Pairwise Comparisons



شكل (٩) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير التنغيم في القياسات المختلفة للتلميذ الثالث

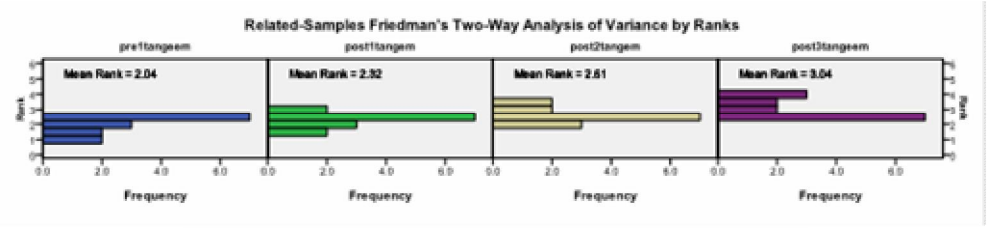
جدول (١١) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد التنغيم للتلميذ الثالث

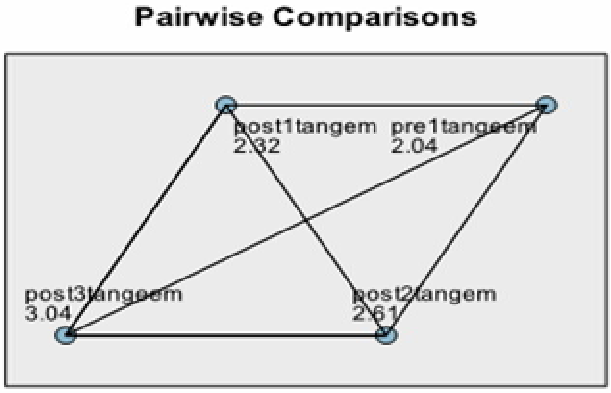
مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولي	١,٨٥-	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثانية	١,٨٥-	٠,٠١
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثالثة	١,٨٥-	٠,٠١
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	صفر	غير دال
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدى مرحلة ثانية/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (١١) والشكل البياني السابق(٩):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعات المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وكل من بعدي مرحلة أولي مرحلة ثانية وثالثة ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثالث قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في التنغيم القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة النموذجية وقد استجاب بشكل واضح للتدخل من خلال المرحلة الأولي لمراحل الاستجابة للتدخل.

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات رتب القياسات المختلفة للتلميذ الرابع استخدمت الباحثة أسلوب بوتفيروني للمقارنة بين القياسات المختلفة في بعد التنغيم القرائي وأسفر ذلك عن الأشكال البيانية وبيانات الجدول التالي:





شكل (١٠) رسم بياني يوضح أثار التدخل على متغير التنغيم في القياسات المختلفة للتلميذ الرابع

جدول (١٢) المقارنة بين كل زوج من متوسطات القياسات المتكررة لبعد التنغيم للتلميذ الرابع

مجموعات المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الأولي	٠,٢٨٦	غير دال
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثانية	-٠,٥٧	غير دال
قبلي المرحلة الأولي/ بعدي المرحلة الثالثة	-١	٠,٠٥
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثانية	-٠,٢٨٦	غير دال
بعدي مرحلة أولي/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال
بعدي مرحلة ثانية/ بعدي مرحلة ثالثة	صفر	غير دال

يتضح من الجدول (١٢) والشكل البياني السابق(١٠):

أنه توجد فروق دالة بين مجموعة المقارنة التالية قبلي مرحلة أولي وبعدي مرحلة ثالثة وذلك لأن التلميذ قد تحسن في نهاية القياس البعدي للمرحلة الثالثة إلا أنه لم يصل إلى مستوى أقرانه العاديين ولا توجد دلالة لمجموعات المقارنة الأخرى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن التلميذ الثالث قدم إلية طريقة لمعالجة الصعوبة لديه في التنغيم القرائي وذلك باستخدام استراتيجية القراءة النموذجية ولكنة لم يستجب بشكل واضح للتدخل من خلال المراحل الثلاث لنموذج الاستجابة للتدخل.

المراجع

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٥): حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عماد أحمد حسن علي (٢٠١٤): **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

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، ١٩-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٦.

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

فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٧): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، تحت الطبع.

محمـــد عبـــد الحلـــيم (٢٠٠٩): اســـتخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيـــادة الطلاقة وأثره في التعـــرف والفهـــم ودافعية القراءة لـــدى التلاميـــذ ذوي صعوبات القـــراءة بالـــصف الثالـــث الابتدائي. **المجلـــة العلميـــة لكليـــة التربيـــة، جامعـــة أســـيوط،٢٥(٢)**، يوليو، ٢٨٠-٣٥٤.

Brezntiz, Zvia (2006): Fluency in reading: Synchronization of processes. Mahwah- New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Disabilities Research & Practice, 13, 204-219.

Fraser, C. (2004). Reading Fluency in Second Language. **The Canadian Modern Language Review, 61**(1), 135-160.

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for

Kavale, K. A. (2002). Discrepancy Models in the identification of learning disability. In R. Bradley, L. D. Hallahan (Eds.) **Identification of learning disability: Research to practice** (pp. 369-426). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Kuhn, M. IL, & Stahl, S.A. (2002). Fluency: a review of development and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, 93(I), 3-21.

Marple, G. M. (2012). **Specific Learning Disabilities Guidance for West Virginia School and Districts.** Virginia Department of Education, Office of Special Programs. Retrieved from www.doe.virginia.Gov.

Morgan, Sh. R.A., Ramp, E. M., Anderson, Lt., & Martin, a. M, (2007). **Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school**.

Rasinski, T.V. (2003). **The fluent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension**. New York: Scholastic.

Reconceptualizing identification of learning disabilities.