

## صعوبات التعلم

### ومصادقية نموذج التباعد بين الذكاء والتحصيل

د. بولفدام سميرة<sup>1</sup>

#### ملخص المقال:

كشفت الدراسات عن كثيرا من نقاط الضعف فيما يتعلق بموضوع ما مدى مصداقية محك التباعد في تشخيص وتقويم صعوبات التعلم فأبدا الكثير من الباحثين تحفظات حول تحديد ذوي صعوبات التعلم اعتمادا على محك التباعد، حيث خلص هؤلاء الباحثين إلى أن التباعد بين الذكاء والتحصيل، لا هو ضروري، ولا هو كافي كمحك لتحديد ذوي صعوبات التعلم، فأصبح من الضروري إيجاد بديل يعالج قصور التباعد الدال بين الأداء المرتفع و الأداء الفعلي، مما أدى إلى التحول لنموذج الاستجابة للتدخل كبديل لنموذج التباعد.

#### الكلمات المفتاحية:

محك التباعد - صعوبات التعلم -الذكاء - التحصيل الأكاديمي - القدرة العقلية .

#### مقدمة:

عرف موضوع ما مدى مصداقية التباعد كنموذج للتحليل الكمي في تحديد صعوبات التعلم وتشخيصها، باهتمام المختصين في مجال صعوبات التعلم على اختلاف توجهاتهم، مما أدى إلى تراكم العديد من نتائج الدراسات والبحوث المشككة في جدوى محك التباعد كنموذج للتحليل الكمي مصداقيته في تحديد ذوي صعوبات التعلم، و المشكلة الأبرز هنا هي الافتقار إلى تعريف دقيق بين الأسس النظرية التي يقوم عليها، وبين التفعيل التطبيقي لمحدداته وآلياته، بحيث ينطوي على قدر من المصادقية النظرية والعملية، كل ذلك ستحاول معالجته في هذا المقال.

1- نماذج التباعد بين الذكاء والتحصيل في تحديد ذوي صعوبات التعلم:

تتميز نماذج التباعد المستخدمة إلى ثلاثة نماذج و هي:

أ- انخفاض التحصيل الدراسي عن متوسط الأقران داخل الصف الدراسي:

في هذا النموذج ينشأ التباعد عندما يكون التحصيل الأكاديمي للتلميذ أقل من متوسط أقران الصف الدراسي، وهنا يختلف متوسط أقران الصف عن المتوسطات أو المعايير المحلية، ويتميز هذا النموذج بارتباطه بوحدة المداخلات التدريسية على مستوى الصف لأخرى ، ومن مدرسة لأخرى ومن كل ولاية وضوابطه لولاية أخرى، مما يجعل عملية تحديد ذوي صعوبات التعلم معتمدا.

ب- انخفاض التحصيل الدراسي الاستعداد أو القدرات أو الذكاء للتلميذ:

<sup>1</sup> أستاذة محاضرة، شعبة علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة

في هذا النموذج، التباعد عندما يكون التحصيل الأكاديمي الفعلي للتلميذ أقل بانحراف دال عن مستوى استعداده العام، أو قدرته العقلية العامة، أو مستوى ذكائه العام، أو فوق المتوسط، أو وعلى ذلك يصبح التلميذ في عداد ذوي صعوبات التعلم عندما يكون ذكاؤه العام مرتفعا حتى متوسط، مع تحقيقه لمستوى تحصيل أدنى من المتوسط بانحراف أو تباعد دال . وهذا النموذج يتجاهل تباين مكونات الاستعدادات أو الذكاء العام أو القدرات العقلية المتعددة من ناحية، كما يتجاهل تباين مستويات التحصيل الأكاديمي النوعي من ناحية أخرى<sup>1</sup>.

ويحدد ذلك حسب نموذج اللائحة الفيدرالية للقانون رقم 13294 الذي أقرز المحددات التالية التي جاءت بها اللائحة الفيدرالية: • عندما لا يحصل التلميذ تحصيلاً يرقى به إلى مستوى عمره العقلي أو قدراته أو مستوى ذكائه، مع تقديم كافة الخبرات التربوية الملائمة.

• إذا كان هناك تباعداً شديداً أو دال بين التحصيل الفعلي والقدرة العقلية العامة أو مستوى الذكاء في واحد أو أكثر من المجالات السبعة المرتبطة بمهارات الاتصال، والقدرات الرياضية.

• ألا يكون هذا التباعد أو الانحراف الشديد أو الحاد نتيجة لواحدة أو أكثر من العوامل التالية: الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية - التأخر العقلي - الاضطراب الانفعالي - الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي .

ومع ذلك فإن هناك عدد من الباحثين يرى أن شمول القانون رقم 13294 له كان ضرورياً، إلا أن العديد من الباحثين يرو أن هذا القانون قد اختزلا صعوبات التعلم من حيث المفهوم، والمحددات، والآليات المتعلقة بالتشخيص والتقويم، في هذا الانحراف أو التباعد بين الاستعداد أو القدرة، والتحصيل<sup>2</sup> .

في هذا النموذج يتحقق التباعد عندما تتباين الدرجات على الاختبارات الفرعية للذكاء، أو على أبعاد درجات هذه الاختبارات، أو درجات اختبارات عمليات تجهيز المعلومات، مثلاً: التباين بين درجات الجزء اللفظي (المعلومات) ودرجات الجزء الأدائي على

اختبارات ولكسر للذكاء، تباين درجات أنماط القدرات المعرفية<sup>3</sup>.

2- نماذج تحديد قسم التربية بالو.م.ا لذوى صعوبات التعلم :

يحدد قسم التربية بالولايات المتحدة ذوي صعوبات التعلم من خلال المحددات الكمية التالية: أن يكون لديه القدرة العقلية العامة التي تمكنه من النجاح في المدرسة (الاستعداد الدراسي) مع قصور أو انحراف أو تباعد دال في التحصيل الأكاديمي (القراءة، التهجي، الكتابة، الرياضيات)، أو أي مجال آخر للضعف أو القصور يؤهله لخدمات التربية الخاصة المحددة بموجب القانون السابق الذكر، ومن المسلم به أنه لا

1 محمد العمري: المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة، ط2 2002، ص33

2 فتحي السيد رحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مكتبة الانجلو المصرية، 2002، ص231

3 حمد العمري، المرجع نفسه، صفحة نفسها.

يمكن إغفال علاقة التأثير والتأثر بين قصور التحصيل الأكاديمي من ناحية ، والأداء على اختبارات الذكاء من ناحية أخرى، ومعنى ذلك فإذا كان لدى الطفل قصور دال في التحصيل ، فإن الأداء على مقاييس القدرة العقلية الكلية أو الاستعداد أو الذكاء العام يمكن أن يتأثر نتيجة قصور العمليات المعرفية التي يستثيرها التعلم، والتي تقف خلف مختلف أداءات كافة الأنشطة الأكاديمية، ويرى بعض الباحثين أن التباعدات يتعين أن تكون داخل الفرد بمعنى أن صعوبات التعلم تعبر عن نفسها من خلال وجود تباعدات بينية دالة داخل الفرد في محددات أو مكونات الأداء العقلي المعرفي ومنها التحصيل الدراسي حيث يرى Algozzine 1983 و Ysseldyke أن الخاصية الأساسية المحددة لصعوبات التعلم هي الانخفاض الحاد في التحصيل وحده، أو ما يمكن أن يطلق عليه التباعد التحصيلي المطلق ، دون ربطه بالقدرة العقلية أو الاستعداد أو الذكاء العام ، مما يقلل من أهمية المستوى العقلي الوظيفي للفرد في تحديد صعوبات القراءة، الذي يعتمد عليه محك التباعد.

إن هذا التوجه يتجاهل العلاقات المتبادلة القائمة على التأثير والتأثر بين مستوى النشاط العقلي وعوامل استثارته، ومنها التحصيل الدراسي القائم على التعلم وعملياته من جهة أخرى هناك من ينتقد كل من نموذج التباعد داخل الفرد ونموذج الانخفاض الحاد المطلق في التحصيل على التباعد التحصيلي الحاد<sup>1</sup> -من التحفظات المهمة حول تحديد ذوي صعوبات التعلم اعتمادا على محك التباعد، مثل الانحراف أو التباعد الدال بين الذكاء والقدرة العقلية العامة من ناحية، والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، طرح تساؤلات مهمة كالتالي:

- ما هو الاختبار أو الجزء منه، الذي يمثل القدرة تمثيلا جيدا ؟
- ماهية هذه القدرة أو ماهية الذكاء الذي يمكن اعتباره محددًا بمصادقية للمستوى العقلي الوظيفي للفرد ؟
- ب- من المسلم به انه لا يوجد اختبار واحد للقدرة العقلية العامة، أو الذكاء العام يقيس كافة القدرات المعرفية على نحو شامل محدد، و ذو مصداقية في التشخيص والتنبؤ.

ج- من المشكلات التي تواجه محك التباعد، مثلا: الانحراف الدال بين القدرة والتحصيل، المشكلات الإحصائية المتعلقة بثبات

الاختبارات، انحراف الدرجات نحو المتوسط، أو ما يعرف بأثر ميل الدرجات للاقتراب من متوسط المتغير التابع .

د- من المشكلات المرتبطة أيضا بمحك التباعد بين القدرة والتحصيل، مشكلة تحديد أي أنماط من القدرات العقلية المعرفية هو الأكثر أهمية وتأثيرا في كفاءة التحصيل الأكاديمي<sup>2</sup>.

احمد ناصف ، صعوبات التعلم، بيروت دار المعرفة للطباعة والنشر، 2007، ص<sup>1</sup>

إماني بوخميس، البنية العاملة للكفاءة الأكاديمية ومحدداتها، بيروت، دار المشرق، 2006، ص 113

هـ- تشير الدراسات والبحوث إلى الضعف الشديد لمبررات قضية التباعد إلى حد التأكيد بقدوم مصداقية المحك كأساس يمكن الاعتماد عليه في:

• تشخيص وتقويم صعوبات التعلم .

• وفي تحديد الأساس المعرفي لهذه الصعوبات .

• وفي التنبؤ بكفاءة المعالجة .

وبالتالي يفتقر محك التباعد إلى الشرعية المنهجية في تحديد ذوي صعوبات التعلم، فمما تقدم نقول أن محك التباعد يحتاج إلى إعادة النظر في استخدامه كأساس لتحديد ذوي صعوبات التعلم<sup>1</sup> .

4- الحاجة لإعادة النظر في آليات التحديد الحالي لصعوبات التعلم:

تشير الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم إلى تعدد الأسباب والعوامل التي تقف خلف الحاجة لإعادة النظر إلى التعريف الحالي لصعوبات التعلم نذكر منها :

• ضعف مصداقية الانحراف الشديد الذي يقوم عليه محك التباعد.

• التباعد بين الصعوبات التكوينية و الصعوبات البيئية

• محك التباعد إغفال صعوبات التعبير الكتابي(حيث يغفل الإشارة إلى المكونات الأساسية للكتابة: الكتابة اليدوية، التهجي، التعبير الكتابي، ومهارات القراءة والفهم القرائي) .

• محك التباعد وصعوبات الفهم الاستماعي والتعبير الشفهي .

• محك التباعد وصعوبات التعلم المعرفية المنشأ.

• افتقار التعريف لآليات (آلياته التطبيقية) الكشف المبكر تجنباً لانتظار الفشل

• تداخل الفئات ذوي المشكلات التعليمية المدرسية المنشأ مع الحالات الشديدة لذوي صعوبات التعلم<sup>2</sup>.

5- الواقع الحالي المعاصر لممارسات تحديد صعوبات التعلم:

إن أسلوب التباعد أو الانحراف الدال بين الذكاء أو القدرات أو الاستعدادات من جهة، والتحصيل من

جهة أخرى كمحدد لصعوبات التعلم، مسيطرة على آليات تحديد وتعريف ذوي صعوبات التعلم على امتداد

العقود الثلاثة الأخيرة من الق 20، رغم ما تحمله الفكرة (الأسلوب) من بعض المنطق، إلا أنها عجزت

على تقديم آليات للتدخل المبكر للتعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم، من حيث الكشف والتشخيص وحتى

العلاج<sup>3</sup>.

ومنه أصبح من الضروري إيجاد بديل يعالج قصور التباعد الدال بين الأداء المرتفع و الأداء الفعلي

، وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان، أن الاعتماد الكلي على محك التباعد خلق عددا من

<sup>1</sup> محمد العمري، المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، قضايا التعرف، التشخيص والعلاج، القاهرة، عالم الكتب، 2002، ص 98

<sup>2</sup> محمد عبد الحليم، التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2003، ص 67-71

<sup>3</sup> حسين محمد ابو رياش: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2007، ص1، ص34



من ناحية والتحصيل من ناحية أخرى بالتالي الحاجة إلى تطوير نماذج بديلة لنموذج التباعد في تحديد صعوبات التعلم، و قد دعت العديد من المؤتمرات الباحثين والعلماء والممارسين، إلى دعم وتأييد تبني نموذج الاستجابة للتدخل كبديل لنموذج التباعد .

الثاني: تحقيق الهدف الرئيسي للتربية الخاصة وهو مساعدة وخدمة المتعلمين المكافحين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم أو أية إعاقات أخرى، حيث يمثل نموذج الاستجابة للتدخل بديلاً للمعالجة من خلال تقديم تصميمات تدريسية جيدة تكثف التدخل في ظل التربية العامة، ومن ثم التمييز بين ما هو ملائم للتلاميذ ذوي الانخفاض التحصيلي المدرسي، الذي يرجع إلى عدم كفاية المداخلات التدريسية، أو عدم ملائمتها، وبين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون لأنماط تدريسية مكثفة وملائمة وكافية .

الثالث: العامل الرئيسي الثالث الذي يقف خلف زيادة الاهتمام بنموذج الاستجابة للتدخل هو ما كشفت عنه الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذا النموذج، وفي مقدمتها دراسات الهيئات والمنظمات ومراكز البحوث، والتي أكدت فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم على نحو يحد أو يقلص من عدد ذوي صعوبات التعلم<sup>1</sup> .

-الأسس النظرية التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل :

يمثل نموذج الاستجابة للتدخل مكوناً أساسياً من مكونات العلاقة بين عمليتي التعلم والتعليم، وبمعنى آخر يقوم هذا النموذج على محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل التدخل بما ينطوي عليه من استراتيجيات، وطرق وأساليب تدريس، ومناهج ومقررات، يقود إلى زيادة كفاءة التعلم على نحو ملائم لذوي صعوبات التعلم؟

لقد كان الهدف الأساسي لنموذج الاستجابة للتدخل في السنوات القليلة الماضية قائماً على تحديد الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، والتدخل العلاجي المرتبط بها، فقد اكتشف العديد من المربين والباحثين والمتخصصين أهمية وفاعلية مدخل الاستجابة للتدخل كبديل يمكن أن يوفر المحددين التاليين :

أ- البيانات المطلوبة للتدخل والتحديد المبكرين، لذوي صعوبات التعلم .

ب- التأكيد أن الطلاب يواجهون صعوبات تعليمية تتطلب وقتاً فعالاً، وتدعماً عاطفياً.

لقد أفرزت الدراسات والبحوث التي أجريت على نموذج الاستجابة للتدخل عدد من المحددات والآليات التي يقوم عليها النموذج، تتمثل فيما يلي<sup>2</sup> :

<sup>1</sup>مراد على عيسى، وليد السيد خليفة، الموهوبون ذوي صعوبات التعلم، ط1، الإسكندرية، 2008، ص 18

<sup>2</sup>المرجع نفسه، ص 105

أ- التطبيق العلمي المنتظم للتدخلات القائمة على نتائج البحوث في الفصول النظامية للتربية العامة .

ب -قياس مدى استجابة التلميذ لهذه التدخلات .

ج- استخدام معلومات وبيانات التدخل في إعادة صياغة المداخلات التدريسية على نحو يحقق رفع مستوى وسلوكياً ونفسياً التلميذ ،لما تم الاتفاق حوله من الهيئات والمنظمات والمراكز البحثية الأربعة عشر التي شكلت المائدة المستديرة لصعوبات التعلم ووفقا لسنة 2004 ،فإن الأسس التي يجب أن يقوم عليها تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، يجب أن تشمل<sup>1</sup> :

1-مداخلات تدريسية عالية الجودة تقوم على نتائج بحثية وصفية، وذات مصداقية مع التدعيمات والمعززات السلوكية الملائمة في ظل التربية العامة النظامية.

2- التدخلات العلمية القائمة على نتائج الدراسات والبحوث التي يجب أن يتجه تركيزها على الصعوبات النوعية للتلميذ مع تكثيف الجهود حول التعامل مع هذه الصعوبات.

3- استخدام المدخل التعاوني القائم على المشاركة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس والآباء والإداريين لتحقيق النمو واستمرار الدافع للإنجاز ودعم عملية التدخل.

4- يجب أن تعكس المعلومات والبيانات الوثائقية للتدخل ما يدعم استمرار تقدم أداء الطالب، خلال عمليات ومراحل وآليات التدخل.

5- إتاحة الفرصة الكافية لتوثيق مشاركة الآباء خلال عمليات التدخل.

6-تقويم مستمر وموثق يفيد أن التدخلات التي تمت أنجزت بدرجة عالية من المصداقية والثقة والإخلاص .

وفي هذا الإطار يرى (Fuchs 2003) أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوي على تطبيقين رئيسيين هما خاصية الوقاية من صعوبات التعلم، وخاصية تحديد صعوبات التعلم<sup>2</sup>.

فأولاً: لتأكيد أنه يمكن بموجبه الوقاية من صعوبات يمكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل باعتباره إطاراً تنظيمياً للتعلم (القراءة) أو منعها أو تجنبها، ولذا يمكن اعتبار هذا البعد بالوقائي، وثانياً: كمشروع أو نموذج من نماذج تحديد صعوبات التعلم، فالاستجابة للتدخل من جانب صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي أو التفريط التحصيلي للتلاميذ، وعلى معدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم، ومن ثم علاجهم من خلال التدخل اعتماداً على البعد العلاجي، ويبدو ذلك من خلال التدخلات الوقائية والتقييمية وهذه الأخيرة تمثل تدخلات المستوى الأول والثاني والثالث والتمثلة في الهدف التدخل وآلياته .

<sup>1</sup>أحمد ناصف، المرجع السابق، ص 57-76

<sup>2</sup>فتحي الزيات، المرجع السابق،ص91

ويمكن أن نميز هنا بين التدخل العلاجي، والتدريس العلاجي، فالتدخل العلاجي يعرف بأنه استخدام كافة الآليات الطبية أو التربوية، السلوكية والمعرفية، والنفس عصبية والإنسانية، المباشرة وغير المباشرة لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية، باستخدام آليات معينة، لفئة معينة، بالتطبيق على محتوى معين، لفترة معينة، لتحقيق الأهداف المرغوبة، أما التدريس العلاجي يقصد به استخدام كافة الآليات التدريسية التربوية، ووسائل التعلم، وأساليبه، التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم.

إن الدراسات والبحوث المدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل التي أجريت حول فاعلية أو كفاءة تؤكد أن هذا النموذج ينطوي على عدة مزايا لا تتوفر في نماذج أخرى، بما فيها نموذج التباعد، على النحو التالي<sup>1</sup>:

1- يتيح هذا النموذج الفرصة للتعرف المبكر على كفاية وكفاءة المداخلات التدريسية بالنسبة للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، سواء أكانوا من ذوي صعوبات التعلم أو من ذوي التفريط التحصيلي.

2- يكشف هذا النموذج عن العوامل البيئية أو الثقافية أو التعليمية أو الأسرية أو الاقتصادية التي قد تقف خلف انخفاض التحصيل الدراسي، مما يوفر الآليات المبكرة التي يمكن استخدامها أو توظيفها لاتخاذ الإجراءات الوقائية التي تمنع حدوثه كما يمنع تفاقم صعوبات التعلم إن وجدت.

3- يوفر الآليات الإجرائية بصورة علمية وعملية لتحديد ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم استخدام آليات الكشف والتشخيص والتحديد المبكرة لذوي صعوبات التعلم، دون انتظار حدوث الفشل على النحو الذي يكرسه نموذج التباعد، كما سبق أن عرضنا.

4- تشير الدراسات والبحوث إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل يعمل على توفير الآليات التالية عند التخطيط للتدخل المبكر: - فهم وتقويم أفضل لمدى جودة وفاعلية المداخلات التدريسية. - تقويم نواتج التدخل وفاعلي. - معالجة المتغيرات التي تحسن مخرجات التعلم ونواتجه من حيث التكرار والمدة- التوثيق بين المصادر والآليات المختلفة التي تستجيب للخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ، هذه الخصائص التي ينطوي عليها نموذج الاستجابة للتدخل لها تطبيقات إيجابية لكل من المعلمين والآباء في ظل نظم التربية العامة، والتربية الخاصة، كما يمكن في ظل آليات نموذج الاستجابة للتدخل اتخاذ الإجراءات التي تكشف عنى نحو دقيق عن ترتيب التلميذ بين أقرانه داخل الفصل المدرسي من خلال تقويم الأداءات الأكاديمية له في مختلف المقررات المدرسية، ومن ثم يمكن من خلال هذه الآليات تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين هم عند مستوى الخطر، حيث يتم إعداد الخطط التربوية الفردية التي يمكن استخدامها في التدخل على نحو ملائم.

8- المزايا التي ينطوي عليها نموذج الاستجابة للتدخل:

<sup>1</sup> - سليمان عبد الواحد، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، 2009، ص 370-373

حدد (Mooloy & Case, Speec 2003) عدد من المزايا التي ينطوي عليها نموذج الاستجابة للتدخل، تتعلق بتحديد ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه المزايا :

- 1- تقليص الاعتماد على التحديد أو التشخيص المبدئي للمدرس.
- 2- التركيز على المهارات الأكاديمية للطالب ، وليس العمليات المعرفية غير المرئية مثل قصور عمليات التجهيز التي يعتمد عليها نموذج التباعد .
- 3- التركيز على مهارات تعلم الطالب وليس مجرد التحصيل الحالي؛
- 4- استبعاد الحاجة إلى التباعد بين الاستعداد أو الذكاء أو القدرة - التحصيل.
- 5- تخفيض معدل خطأ التشخيص أو التحديد لذوي صعوبات التعلم.
- 6- الكشف والتحديد المبكر بين ذوي صعوبات التعلم المبنيين على تشخيص دقيق لمهارات تعلم الطفل، وتصميم برامج التدخل الملائمة لها<sup>1</sup>.

وقد قدم<sup>2</sup> Vaughn (2003) تدخلات مكثفة من خلال دراسته التي قامت على التدخل من خلال خمسين جلسة لمدة عشرة أسابيع كل جلسة 35 دقيقة، وقد استهدفت هذه الدراسة تقويم فاعلية وجدوى نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة ) وقد شملت عينة الدراسة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، الذين تم تحديدهم باعتبارهم ذوي صعوبات قراءة عند مستوى الخطر على تقديرات المدرسين من ناحية، وفشل هؤلاء التلاميذ في استبيان تكساس للقراءة بناءً الأولية وفقاً للاختبار الذي أعدته وكالة تكساس للتربية، 1998 لمحك الاستبيان من ناحية أخرى، وقد ركز التدخل المستهدف على خمسة عناصر أساسية للنمو القرائي، وهي: • الوعي الصوتي الفونيمي • العلاقة بين أصوات الحروف ونطق الكلمات • طلاقة الكلمات • فهم السياق • المستوى التدريسي للقراءة من حيث الفهم القرائي والتهجي لمعارفهم القرائية .

كما قسم تلاميذ العينة المستهدفة إلى مجموعات ثلاثية وفقاً وطلب من التلميذ القراءة لمدة دقيقة واحدة يومياً كان يتم تقويم مستوى القراءة لدى التلاميذ أسبوعياً ، وبعد جلسات التدخل التي استمرت لمدة عشرة أسابيع، اختبر جميع التلاميذ باختبارات بعدية للتعرف على مدى اقتراب هؤلاء التلاميذ من المحك الخارجي، واستبيان تكساس للقراءة الأولية، حيث قدمت للتلاميذ الذين ارتفع مستوى قراءة إلى مستوى المحك مداخلات تدريسية عادية ملائمة، أما التلاميذ الذين لم يصل مستواهم القرائي إلى مستوى المحك قدمت لهم مداخلات تدريسية وتدخلات علاجية مكثفة .

وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة والتي تتعلق بجدوى التدخل ما يلي: كانت نسبة التلاميذ استمر مستوى التلاميذ جيداً 66 % ، أما التلاميذ الذين لم يستجيبوا لهذه التدخلات المكثفة، والمداخلات التدريسية عالية

<sup>1</sup> مراد على عيسى، المرجع السابق، ص 18

<sup>2</sup> سليمان عبد الواحد، المرجع السابق، ص 290

الجودة قدمت لهم تدخلات مكثفة أخرى على مدى 30 أسبوع، كانت نسبتها أقل من 25% من التلاميذ، وهؤلاء يتعين أن يخضعوا لتقويمات إضافية من قبل متخصصين في التربية الخاصة قبل تقرير اعتبارهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما أجرى (Torgesen<sup>1</sup> 2001) دراسة استهدفت بحث قوة برنامجين معيارين مقنين للتدخل لدى ذوي صعوبات القراءة: الأول تحت اسم التمييز السمعي أعد بمعرفة (Lindamok & Lindamood 1979)، والثاني تحت اسم التضمين الصوتي أعد بمعرفة الباحثين (Torgesen 2001) هدف تحسين مهارات نطق الكلمات لدى التلاميذ الذين تم تشخيصهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تراوحت أعمار التلاميذ بين 8-10 سنوات خضعوا لمعالجات قائمة على التدخل المكثف المباشر على أساس مدرس لكل تلميذ، في جلسات مدتها 50 دقيقة يفصل بينها فترة راحة قصيرة كل يوم من أيام الأسبوع المدرسي، وقد استمر برنامج التدخل لمدة تراوحت بين ثمان وتسع أسابيع حتى بساعات التدريس، وقد قام البرنامج على استخدام المواد الدراسية المقررة، وكان تركيز المدرسين على مساعدة الطفل على تطبيق المهارة المتعلمة المستهدفة خلال تدريب مكثف على هذه المهام داخل فصل ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختبار هؤلاء التلاميذ ثلاث مرات: بعد التدريب، وبعد سنة من التدريب، وبعد ثلاث سنوات من التدريب (التدخل) (وقد جاءت النتائج مدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل على نحو جوهرى ودال، حيث أنتجت أساليب التدريس المستخدمة خلال برنامج التدخل، لدى الأطفال بمعدل وتحسناً نمواً من التدريس السابق لهم في غرفة يتفوق بفروق جوهرية على معدل نمو وتحسن هؤلاء الأطفال خلال ستة عشر شهراً المصادر وباستخدام تحليلات إضافية لبيانات هذه الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

• حدث تحسن ونمو دال طويل المدى في مهارات نطق الكلمات بالنسبة للتلاميذ الذين سبق تشخيصهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم قراءة بالصعوبة أو الصعوبات تماماً .  
أن التدخل يجب أن يكون مبنياً على المستوى الأول للتدخل يشكل أهم مستويات التدخل وآلياته. وفي ضوء ذلك يرى الباحثون أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوي على آليات وتطبيقات فعالة في تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم بصورة عامة، وذوي صعوبات تعلم القراءة بصورة خاصة .  
خلاصة:

عرفت قضية مدى مصداقية محك التباعد في تشخيص وتقويم صعوبات التعلم، حيث كشفت الدراسات الكثيرة من نقاط الضعف خاصة فيما يتعلق بهذا الموضوع، وعليه تتمايز نماذج التباعد في ثلاثة نماذج استقطبت اهتمام الباحثين- كما ذكر في أول عنصر- وقد أبدا الكثير من الباحثين تحفظات حول تحديد ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على محك التباعد، وبناء على كل ما سبق، ظهرت توجهات معاصرة

<sup>1</sup> سليمان عبد الواحد، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، 2009، ص 370

لتحسين تعريف صعوبات التعلم من حيث التوصل إلى نظام تصنيفي ذو مصداقية ،وتحديد محكم لصعوبات التعلم، فمثلا اقر الكونجرس الأمريكي قانونا (القانون العام 99157) يقضي بقيام لجنة الوكالة الداخلية لصعوبات التعلم (ICGD) تحت قيادة وإشراف المعهد الوطني لصحة الطفل والنمو الإنساني (NICHD) للقيام بدراسات شاملة حول هذه المشكلة من حيث: قضايا التعريف والتحديد، قضايا الوقاية، قضايا الأسباب، قضايا المعالجات .