كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه

إعـــــداد

د/ عبدالله بن علي الربيعان
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة القصيم

ا/ اريج بنت حسن النفاعي
محاضر بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة الباحة

﴿ المجلد الثامن والثلاثون – العدد الأول –جزء ثاني– يناير ٢٠٢٢م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، كما هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وبين اتجاهاتهم نحو تطبيقه. وتكونت عينة البحث من (١٣٧) معلماً ومعلمةً من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما صمم الباحثان استبانتان كأداة للبحث، فكانت الاستبانة الأولى تقيس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في علمية التشخيص، أما الاستبانة الثانية تقيس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص.

وتوصل الباحثان إلى النتائج الآتية: أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحققة بدرجة مرتفعة. وكذلك أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، وأيضاً اتجاهاتهم نحو تطبيقه تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. أما من ناحية متغير سنوات الخبرة فكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، وأيضاً اتجاهاتهم نحو تطبيقه، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر. كما توصل البحث في نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه.

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم – الاستجابة – التشخيص .

Abstract

The aim of this research is to determine the level of Learning Disabilities teachers' knowledge about the Response Intervention (RTI) in the diagnostic process, this research also aimed to determine the relationship between the level of Learning Disabilities teachers' knowledge about the RTI model in the diagnostic and teachers' attitudes towards its use. The research sample consisted of (١٣٧) teachers with Learning Disabilities in Taif.

The researcher used the descriptive correlative approach and implemented two questionnaires as research tools. The first questionnaire measured the level of Learning Disabilities teachers' knowledge about the RTI model in the diagnostic process, while the second questionnaire measured Learning Disabilities teachers' attitudes towards by implementing the RTI model in the diagnostic process.

The researcher reached several results, the most important of which are: Learning Disabilities teachers' knowledge about the RTI model in the diagnostic process is achieved to a large extent as well as Learning Disabilities teachers' attitudes towards by implementing the RTI model. Moreover, there are no statistically significant differences between the members of the research sample about the level of Learning Disabilities teachers' knowledge with the RTI model in the diagnostic process and its various dimensions, as well as their attitudes towards implementation according to the variables of gender and educational attainment, and there are statistically significant differences

between the members of the research sample about the level of Learning Disabilities teachers' knowledge with the RTI model in the diagnostic process and its various dimensions, as well as their attitudes towards its implementation with the difference in the variable of experience, in favor of the research sample members whose years of experience reach ten years or more. Finally, the research also found in its results that there is a direct relationship with statistical significance between the level of Learning Disabilities teachers' knowledge about the RTI model in the diagnostic process, its dimensions, and their attitude towards its implementation.

Keywords: learning difficulties – response – diagnosis.

المقدمة

يُعد مجال صعوبات التعلم كغيره من المجالات الأخرى التي قد تواجه العديد من القضايا التي تُلقي بظلالها على الأسس النظرية والمنهجية والآليات التطبيقية، فبالرغم من أنه مر بعدد من التطورات لكن لا زال يواجه قضيتين هما: تعريف صعوبات التعلم، وكذلك الطرق والأساليب المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم (السلامة، ٢٠١٤). حيث يُعد تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم والتعرف المبكر عليهم من أهم المراحل التي من خلالها تتم عملية إعداد وتصميم البرامج التربوية المناسبة، ولتحديد الأهداف وطرق أساليب التعلم لا بد أن يوجد تشخيص وتقييم دقيق للصعوبات التي يعانيها الفرد (القاسم، ٢٠١٥).

ويعد نموذج التباعد من أكثر النماذج استخداماً في تقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، حيث يعتمد على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سيظهرون تباعداً في واحد من المحكين التاليين أو كليهما: تباعد واضح في نمو العديد من العمليات النفسية، أو تباعد بين النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي (الحمد، ٢٠١٠). ولكن الاعتماد على نموذج التباعد قد يؤدّي إلى تداخل العديد من الفئات ذات المشكلات السلوكية التعليمية: المدرسية أو الأسرية المنشأ ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، فمثلاً: لا يميز بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، علاوة على أنه توجد شكوك حول مصداقية الأساس النظري الذي يبنى عليه مفهوم القدرة العقلية العامة (الذكاء) الذي يعتمد عليه نموذج التباعد، وأيضاً يتعارض هذا النموذج مع فلسفة التعرف والكشف المبكر، وذلك لأنه يعتمد على ظاهرة انتظار الفشل مما يؤدي إلى تفاقم المشكلة (الزيات، ٢٠١٥).

ولقد أثارت هذه الانتقادات اهتمام المختصين في المجال بالبحث عن بديل أكثر دقة ومصداقية، ويعالج المشكلات الناشئة عن نموذج التباعد والمتمثلة بالدرجة الأولى مشكلة (انتظار الفشل)، فظهر على إثر ذلك نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI). وتلقى هذا النموذج دعماً وتأييداً لتطبيقه في تشخيص ذوي صعوبات التعلم كبديل لنموذج التباعد، وذلك في مؤتمر القمة لصعوبات التعلم الذي عُقِد في أغسطس ٢٠٠١م والذي كان ممولاً من برامج مكتب التربية الخاصة للحكومة الفيدرالية بالولايات المتحدة الأمريكية Office of Special Education Programs (OSEP) (الزيات، ٢٠٠٦).

يعد نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) قاعدة معرفية ومهارات ونظام لتقديم الخدمة للطلبة الذين لديهم مشكلات في التعلم، ويهدف إلى توفير تجربة تعليمية لجميع الطلبة تركز على تقديم برامج تعليمية، وتدخل فعالة، ومراقبة التقدم المتكرر لنتائج الطلبة، وإجراء ضبط أو تغيير التدخلات المناسبة (Prasse, ٢٠٢٠). حيث تقدم هذه البرامج التعليمية والتدخلات في عدة مستويات، تبدأ من التعليم العام وتنتهي بالتربية الخاصة، فتبدأ بتقديم الاستراتيجيات التعليمية العامة للمهارات الأساسية لجميع الطلبة وملاحظتهم ومتابعتهم. بعد ذلك يكون مستوى التدخل التربوي الموجَّه لمن أخفق في المستوى السابق، أما المستوى الأخير فيتضمن المعالجة التربوية المتخصصة، حيث يتم تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد إخفاقهم في المستويين السابقين (الحمد، ٢٠١٠).

كما يهتم نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بأداء جميع الطلبة والرقي بمستوى تعلمهم، علاوة على التعرف على ذوي صعوبات التعلم الذين لم يستجيبوا لأساليب التدخل وتشخيص مشكلاتهم وتحديد مدى احتياجهم لخدمات التربية الخاصة، ويكشف هذا النموذج أيضاً عن المعرضين للفشل الأكاديمي أو المشكلات السلوكية (أبو نيان، ٢٠١٩). وفي هذا الإطار، فقد أثبتت دراسة الأنصاري (٢٠٠٩) أن هذا النموذج ساعد على تقليص أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة ٦٦.٧ %. كما ذكر ماسكل (٢٠١٢) Maskill أن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) نموذج فعال في الوقاية من صعوبات التعلم من خلال الكشف والتدخل المبكر لحالات صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق، وباعتبار نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) من الممارسات والتوجهات الحديثة، التي ظهرت من أجل التقييم، والتشخيص، والمعالجة (الحمد، ٢٠١٠). وباعتبار أنَّ معظم التشخيص التربوي لصعوبات التعلم، ومعرفة احتياجات التلميذ التربوية يقع على عاتق معلمي صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠١٩). فإنه من هذا المنطلق يأتي دور البحث الحالي للتعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في التشخيص وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو تطبيقه.

مشكلة البحث:

إن عملية التشخيص تعد من أهم قضايا التربية الخاصة باعتبارها هي المدخل والأساس الذي من خلاله يستطيع المعلم التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم في ضوء نماذج التشخيص (سالم وآخرون، ٢٠٠٨). ومن بين النماذج التشخيصية المستخدمة هو نموذج التباعد وهو الأكثر استخداماً (خوج، ٢٠١٧).

وقد وجه لهذا النموذج انتقادات كما ذكرها الحمد (٢٠١٠) في إنه بالاعتماد عليه يجب انتظار فشل الطالب لتكون المشكلة التعليمية حادة، وأنه لا يؤدي لفهم العوامل الأخرى المؤثرة في وجود صعوبات تعلم، وظهور نسبة عالية من الطلاب تم تصنيفهم ذوي صعوبات التعلم وفقاً لهذا النموذج، وأن المقاييس المستخدمة لتقييم مستوى التباعد في الغالب لا تراعي الاختلاف البيئي أو الفروق في اللغة؛ وبالتالي فإنها لن تُقدم نتائج دقيقة، ولا يمكن أن تضع تصوراً عن مستوى أداء الطالب الأكاديمي الحالي، وأيضاً يتم استبعاد أن يكون المنهج الدراسي أو الطريقة التدريسية سبباً في وجود صعوبة التعلم والمقاييس لا تقيس ذلك.

ولقد لاحظ الباحثان أثناء عملهما في الميدان أن تشخيص طلبة صعوبات التعلم يعتمد على التباعد بين التحصيل الدراسي الفعلي وما هو متوقع منهم بتطبيق الاختبارات التشخيصية المقررة من وزارة التعليم، وتجاهل أي عوامل أخرى مؤثرة على تدني التحصيل الدراسي، مما أدى ذلك إلى تصنيف الطلبة ضمن فئة صعوبات التعلم وقد لا يكون لديهم أي صعوبة. ولقد ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لعام (١٤٣٦هـ) التابع لوزارة التعليم، أنه تتحدد أهلية ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من خدمات التربية الخاصة، بأن يكون لدى الطالب أو الطالبة تباعد واضح بين مستوى القدرات ومستوى التحصيل الأكاديمي أو يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية.

ولذا نتيجةً للانتقادات الموجهة لنموذج التباعد بدأ المختصين بمجال صعوبات التعلم بالبحث عن بديل يتغلب على أوجه القصور لهذا النموذج، فلاقى نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) قبولاً كتوجه حديث في تشخيص ذوي صعوبات التعلم. حيث يقدم هذا النموذج إجراءات تعرَّف ووقاية تحدد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم مبكراً، ويعمل على مساعدتهم، أو إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة في حالة إخفاقهم في الاستجابة للتدخل (أحمد وآخرون، ٢٠١٥).

ومن أجل تطبيق هذا النموذج فإن معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل، واتجاهاتهم نحوه، وكفاءتهم، وثقتهم في قدراتهم في تنفيذه؛ يؤثر ويحمل توقعات جيدة حول التحصيل الأكاديمي للطلبة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. بالإضافة إلى أنه كلما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو النموذج، أثر ذلك بشكل واضح في تحصيل الطلبة، وتحقيق الفائدة المرجوة من النموذج (Stuart et al., ٢٠١١). وهذا ما أشارت إليه عماشة (٢٠١٠) فاتجاهات الفرد تتكون وتتأثر بمدى ما يتعرض له من حقائق ومعلومات، فكلما كان لديه معلومات أكثر عن موضوع معين كلما تشكل لديه اتجاه إما بالإيجاب أو السلب، ثم يصبح هذا الاتجاه بعد ذلك بمثابة موجهات للسلوك الذي يقوم به الفرد.

ولقد تناولت عدة دراسات المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ومنها دراسة: مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young، وبافوني وآخرين (٢٠١٢) Pavoni et al.، ورودس (٢٠١٤) Rhodes، والعقيل والدغمي (٢٠١٦)، والعتيبة وآخرين (٢٠١٩) Al Otaiba et al، وغالبية الدراسات كانت نتيجتها أن المعلمين لديهم معرفة كافية بهذا النموذج ما عدا دراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦) فقد ذكرت أنَّ عينتها ليس لديها الوعي الكافي بهذا النموذج. كما تناولت دراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، وأبا حسين والسماري (٢٠١٦) معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) واتجاهاتهم نحوه، وكانت نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة بهذا النموذج واتجاهات إيجابية نحو استخدامه. وبالرغم من نتائج الدراسات السابقة إلا أنَّ هذه الدراسات تناولت موضوع نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بشكل عام، ولم تدرس مدى معرفة المعلمين بهذا النموذج كطريقة تشخيصية، وهل لديهم معرفة بآلية تطبيقه في عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم. ومن الملاحظ أيضاً أنَّ هناك قلة في الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة – التي تطرقت للبحث عن معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، أو معرفة اتجاهاتهم نحو تطبيقه واستخدامه، وبالرغم من ندرتها إلا إن الدراسات المحلية في المملكة العربية السعودية اختلفت في نتائجها، فنتيجة دراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦) التي تم تطبيقها بمدينة الجوف توصلت إلى أنَّ العينة ليس لديها وعي كافٍ بهذا النموذج، بالمقابل دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦) التي تم تطبيقها في مدينة الرياض، توصلت إلى أنَّ العينة لديها معرفة كافية بهذا النموذج.

وتتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

٣- ما مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

٥- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص واتجاهاتهم نحو تطبيقه؟

أهداف البحث:

١-التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص.

٢-التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

٣-التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص.

٤-التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

٥-التعرف على العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص وبين اتجاهاتهم نحو تطبيقه.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- قد يسهم هذا البحث في توفير معلومات عن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) كتوجه جديد في مجال صعوبات التعلم.
- قد يفيد هذا البحث في تطوير وتجديد مفاهيم ونماذج تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم.
- قد يسهم هذا البحث في انطلاق العديد من الأبحاث في تطوير وتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI).
- قد يساعد هذا البحث في تقديم الخدمات بشكل أفضل وأدق للملتحقين ببرامج صعوبات التعلم.
- قد يستخدم هذا البحث في إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل وإعداد العاملين في برامج صعوبات التعلم لتحقيق التطبيق الأمثل والاستفادة القصوى من النموذج.
- قد يفيد هذا البحث في تغيير الطريقة التقليدية لعملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم والحد من المشكلات المترتبة عليها.

الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم البحث الحالي في تقليص نسبة ذوي صعوبات التعلم مما يخفف من هدر الجهد والمال.
- قد يفيد البحث الحالي في تصميم برامج تدريبية لتأهيل العاملين في برامج صعوبات التعلم لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل بالاستفادة من الاستبانات.
- قد يساعد البحث الحالي في تطبيق العديد من البرامج التربوية في إطار نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) والارتقاء بميدان التربية الخاصة.
- قد يسهم البحث الحالي في لفت أنظار المختصين بهذا المجال حول آليات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتناول هذا البحث مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيق النموذج.

الحدود البشرية: يشمل هذا البحث معلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف.

الحدود المكانية: يقتصر هذا البحث على مدارس مدينة الطائف التي بها برامج صعوبات التعلم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI): هو نموذج قائم على التدخلات التدريسية المباشرة والمكثفة، تتم بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة، بهدف تحقيق التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومن ثم تقديم الخدمة المناسبة لهؤلاء التلاميذ الذين ثبت من خلال هذا النموذج أنهم يعانون من هذه الصعوبات، ويقدم النموذج ضمن ثلاث مراحل أو أكثر، وتعتمد المرحلة التالية على ما سبقها من نتائج المراحل السابقة (العدل، ٢٠١٦، ص٢٣٩). ويعرف الباحثان المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) إجرائياً: هو مدى إلمام معلمي صعوبات التعلم بالمعلومات حول نموذج الاستجابة للتدخل ومكوناته ومستوياته ومبادئه وكيفية استخدامه في عملية التشخيص، ويقاس بمجموع استجاباتهم على الاستبانة الأولى في أداة البحث.

الاتجاه Atttitude: ميل واستعداد نفسي يتكون لدى الفرد نتيجة للخبرات المعرفية والسلوكية المتراكمة لديه، والتي تؤدي إلى استجابات سلبية أو إيجابية نحو شيء معين (أصيل، ٢٠١٧). ويعرف الباحثان الاتجاه إجرائياً: هو الموقف الذي يتبناه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ويقاس بمجموع استجاباتهم على الاستبانة الثانية في أداة البحث.

التعريف الإجرائي لمعلمي صعوبات التعلم: هو المعلم والمعلمة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس أو الدبلوم أو الماجستير، المتخصصين في مجال صعوبات التعلم والقائمين على تشخيص وتدريس طلبة صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم صعوبات التعلم:

عرف أبو الديار وآخرون (٢٠١٢) صعوبات التعلم بأنها: مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد، ترجع هذه الاضطرابات الذاتية (الموجودة داخل الأفراد) إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلباً على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على: الكلام والإصغاء والقراءة، والكتابة، والفهم، والتهجئة، والاستدلال والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل: الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي (ص١٢٣).

وعلى حسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لعام (١٤٣٦هـ) فإن صعوبات التعلم تعرف بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العلميات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (ص١٠).

(نموذج التباعد)النموذج الأكثر انتشاراً واستخداماً لتشخيص طلبة صعوبات التعلم:

أشار بطرس(٢٠١٤) إلى أنَّ نموذج التباعد يعد من أكثر النماذج استخداماً لتشخيص طلبة صعوبات التعلم والتعرف عليهم، ويستند هذا النموذج إلى القدرة العقلية من خلال اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي،وهذا النموذج له مظهران:التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي الفعلي، تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

أي أن طالب ذوي صعوبات التعلم بالرغم من أن ذكاءه يكون متوسطاً أو فوق المتوسط، إلا أنه يواجه مشكلات حادة تعوق تعلُّمه، ومن ثمَّ يكون تحصيله ضعيفاً فيخفق في أن يرقى بمستواه الأكاديمي إلى مستوى ذكائه، أو إلى مستوى من هم في عمره (جرار، ٢٠٠٨). كما يعد التباعد أو التباين الواضح في نمو الوظائف النفسية لدى الطالب، مثل: الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة، والقدرات البصرية أو السمعية أو الحركية، أحد الجوانب التي تظهر على ذوي صعوبات التعلم، فنجد أنّ هذه الوظائف بعضها تنمو بصورة عادية والبعض الآخر تتأخر في نموها فتؤثر على عملية التعلم (العدل، ٢٠١٦).

الانتقادات الموجهة لنموذج التباعد:

إنَّ استخدام نموذج التباعد في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم نتج منه مشكلات وانتقادات وُجِّهت إليه، ومن بين هذه المشكلات أنه لا يراعي الفروق النمائية في العمليات المعرفية أو التحصيل الدراسي؛ لأنه يُستخدم ف هذا النموذج صيغ مختلفة (الزيات، ٢٠١٥). وقد ذكرت السلامة (٢٠١٤) أن بعض الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة استخدامها صيغ مختلفة لنموذج التباعد، فإن طالباً معيناً في ولاية يصنف ضمن طلبة صعوبات التعلم، وأن هذا الطالب نفسه قد لا يعد من ذوي صعوبات التعلم في ولاية أخرى؛ لاختلاف الصيغة المتبعة. وأضافت أن من مشكلات هذا النموذج أنه لا يتعامل مع المشكلات السلوكية التي تظهر على طلبة صعوبات التعلم، والتي تُعد من المشكلات الأساسية التي وردت في تعريفات صعوبات التعلم.

كما أن مفهوم الذكاء الذي يعتمد عليه نموذج التباعد يعتريه العديد من المشكلات، فغموض مفهوم الذكاء من حيث طبيعته ومكوناته وأبعاده، أدَّى إلى سوء تطبيق الاختبارات التي تقيسه، ومن ثمَّ تظهر أخطاء في تفسير النتائج، ويرجع غموض هذا المفهوم لتعدد أبعاد النشاط العقلي المعرفي (الزيات، ٢٠١٥). كذلك أن المقاييس المستخدمة لقياس التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء لا تقيس المنهج الدراسي بذاته، أو الطريقة التدريسية من حيث كونهما سبباً في وجود صعوبة التعلم (الحمد، ٢٠١٠).

وأخيراً، يتعارض نموذج التباعد مع فلسفة التدخل المبكر، حيث يعتمد هذا النموذج على ظاهرة انتظار الفشل؛ مما يسبب تجاهل التحديد والكشف المبكر بالرغم من أهميته ودوره في التغلب على المشكلات الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية المترتبة من انتظار فشل الطالب، ومن ثم تقديم الخدمة له (الزيات، ٢٠١٥).

المحور الثاني:نموذج الاستجابة للتدخل(RTI) Response to Intervention:

مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

يُعرَّف نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بأنه: إطار عمل لتوفير تعليم عالي الجودة، وتدخل يتوافق مع الاحتياجات الفردية للطلبة، ويتضمن ممارسة مراقبة التقدم بشكل مستمر، واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات بشأن الممارسات التعليمية، ويهدف إلى منع المشكلات الأكاديمية والسلوكية، ويساعد على تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم النوعية (Reutebuch, ٢٠٠٨, p١٢٦).

أمَّا في دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم (٢٠١٥) فقد تم تعريف النموذج بأنه: أسلوب يشير إلى أحد التوجُّهات الحديثة في تقديم الخدمات التربوية لمن لديهم مشكلات تعليمية مثل ذوي صعوبات التعلم، ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث مراحل رئيسة يتم من خلالها التركيز على الطالب وتقديم الخدمة له بشكل تدريجي قبل أن تقدم له خدمات التربية الخاصة (ص١٤).

مكونات نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

قام عدد من المنظمات الوطنية الرائدة، ومجموعات الائتلاف لصعوبات التعلم لعام ٢٠٠٤م ومنها المركز الوطني للبحوث بشأن صعوبات التعلم، و١٤ منظمة أخرى، بتحديد المكونات أو السمات الأساسية لعملية الاستجابة للتدخل، والتي ذكرها كلوتز وكانتر (٢٠٠٧) Klotz and Canter على النحو الآتي:

- تعليم عالي الجودة وقائم على الأبحاث، والدعم السلوكي في التعليم العام.
- الفحص الشامل (على مستوى المدرسة أو على المنطقة) من الناحية الأكاديمية والسلوكية، وهي خطوة يتم اتخاذها في وقت مبكر من العام الدراسي لتحديد الطلاب المعرضين للخطر لعدم استيفائهم معايير معينة. ويمكن إجراء هذا الفحص من خلال الاختبارات الأخيرة للطلبة، أو عن طريق إجراء اختبار فحص أكاديمي أو سلوكي لجميع الطلبة.
- مستويات متعددة من التدخلات العلمية القائمة على الأبحاث، والمكثفة بشكل متزايد والتي تتوافق مع احتياجات الطلبة.
- العمل التعاوني من قِبَل موظفي المدرسة، لتطوير وتنفيذ ومراقبة عملية التدخل.
- التقييم والمراقبة المستمرة لتقدم الطلبة أثناء التدخلات، وذلك بتقييم الأداء الأكاديمي بشكل متكرر، وتقييم فعالية التدريس، للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن إجراء هذه المراقبة بشكل فردي أو جماعي.

- توثيق مشاركة الوالدين طَوَال فترة عملية التدخل. وذلك بتعريفهم على أساسيات النموذج، والتدخلات المستخدمة، وتزويدهم بتقارير تقييم الطلبة بشكل مستمر.
- توثيق المدة الزمنية المتبعة لتقديم خدمات هذا النموذج، والمحددة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤م، وفي لوائح الدولة، ما لم يوافق كلٌ من الوالدين وفريق العمل على تمديد الفترة الزمنية.

مستويات نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

تختلف مستويات نموذج الاستجابة للتدخل من حيث العدد، ولكن الغالب والمتفق عليه أن النموذج مكون من ثلاث مستويات أو مراحل تقوم عليها آليات التدخل (أبو نيان، ٢٠١٩). وذكر الحمد (٢٠١٠) أن في هذا المستويات يكون هناك زيادة في التدخلات التعليمية في كل مستوى عن المستوى الذي قبله، وهذه المستويات كالآتي: المستوى الأول (مستوى تقديم الاستراتيجيات التعليمية العامة)، المستوى الثاني (مستوى التدخل التربوي الموجه)، المستوى الثالث (مستوى المعالجة التربوية المخصصة والموجَّهة).

يُقدم في المستوى الأول لجميع الطلبة في التعليم العام تدخلات تدريسية ودعم نفسي وسلوكي عالي الجودة، ويجب التأكد من جودة وفاعلية هذه المدخلات ومناسبتها لجميع الطلبة، ولتحقيق ذلك يتطلب من المعلمين تطوير استراتيجياتهم ومعالجاتهم التدريسية. كما في هذا المستوى يتم إجراء تقويم شامل لجميع الطلبة للمهارات المختلفة، وخلال فترة تقديم التدخلات والدعم يكون هناك تقويم قائم على المنهج مع استمرار تقديم مدخلات تدريسية متمايزة (الزيات، ٢٠٠٨). وهذا المستوى يطلق عليه مستوى وقائي، كما أنّ ٨٠% من الطلبة يستفيد من الخدمات المقدمة (Center for Mental Health in Schools at UCLA, ٢٠١١).

أمّا في المستوى الثاني فالطلبة الذين أخفقوا في المستوى الأول أو كان أداؤهم أقل من مستوى أقرانهم بالرغم من تلقّيهم المدخلات التعليمية الوقائية التي تم ذكرها سابقاً، فيستخدم معهم مدخلات تدريسية أكثر كثافة تناسب خصائصهم وحاجاتهم الفردية من جميع النواحي المختلفة، واستخدام مدخل حل المشكلات التعاوني للبحث عن الآليات التدريسية التي تناسب احتياجاتهم. كما يستمر التقويم المنظم لهذه الإجراءات للتأكد من فاعليتها وتكاملها، علاوة على إعلام أولياء أمور هؤلاء الطلبة وطلب مشاركتهم في تخطيط التدخلات، واقتراح المدخلات المناسبة، ومتابعة التقدم. وفي هذا المستوى لا بُدَّ على معلمي التعليم العام أخذ الاستشارة من معلمي صعوبات التعلم وذوي الخبرة (الزيات، ٢٠٠٨). وهذا المستوى يلبي حاجة ١٥% من الطلبة الذين هم عرضة لخطر صعوبات التعلم، وهذه التدخلات معتدلة الكثافة، ولمدة قصيرة، ولمجموعة مستهدفة (Center for Mental Health in Schools at UCLA, ٢٠١١).

ثم بعد ذلك في المستوى الثالث يتم إجراء تقويم شامل لمختلف المهارات الأكاديمية والسلوكية لتحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة، حيث يتم إعلام أولياء الأمور بآليات عمليات التقويم الشاملة لتحديد إذا كان الطالب من ذوي صعوبات التعلم أم لا، هذا التقويم يكون باستخدام مصادر وبيانات متعددة تشمل: الاختبارات، والمقاييس المقننة، والمقاييس معيارية المرجع، وملاحظات أولياء الأمور والطلبة والمعلمين، وجميع المعلومات في المستويين السابقة. ويتم تقويم المدخلات التدريسية عالية الجودة، وأكثر كثافة من المستويات السابقة، بما يلبي حاجات الطالب الأكثر خصوصية وفردية. كما يتم في هذا المستوى تطبيق محددات الأهلية للتربية الخاصة وفقاً لقانون التربية لكل الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤م (الزيات، ٢٠٠٨). وأن ٥% من الطلبة يستفيد من خدمات هذا المستوى، وهم الذين لديهم مشكلات في التعلم، وقد يصنفون من ذوي صعوبات التعلم، التدخلات المقدمة تكون أكثر كثافة وفردية، ولمدة طويلة (Center for Mental Health in Schools at UCLA, ٢٠١١).

مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

توجد مجموعة من المبادئ أو الافتراضات التي تم استخدامها في تطوير نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ومن ثم تم الاستناد إليها في تطبيق هذا النموذج، وهي على النحو الآتي: إمكانية التعلم لجميع الطلبة بشكل فعَّال، وأن يكون التعليم والتدخل قائم على البحث، ومثبت علمياً، وعالي الجودة، ومتاح إلى حدٍّ ما. وكذلك استخدام نموذج متعدد المستويات لتقديم الخدمة، واستخدام طريقة حلِّ المشكلات لصنع القرارات ضمن نموذج متعدد المستويات، واستخدام التقييم لثلاثة أغراض مختلفة: الفحص، والتشخيص، ورصد التقدم (Marchand-Martella et al., ٢٠٠٧).

كما أضاف سوارتز وآخرين (٢٠١١) .Swartz et al عدة مبادئ أخرى للنموذج، وهي: التركيز على الوقاية والتدخل المبكر، فيُعد ذلك أكثر فعالية من التدخل الذي ينتظر الطلبة للوصول إلى مستوى محدد مسبقاً من الفشل فيصعب تقليل الاثر. كذلك استخدام التقييم التكويني المستمر القائم على المنهج، والذي يسمح بإجراء مقارنات جماعية وفردية، الذي يحقق مكاسب للطلبة، واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات وفق نموذج الاستجابة للتدخل. وأيضاً المراقبة المستمرة لتقدم الطلبة، وإعلام أولياء أمورهم بالمعلومات الدقيقة المتعلقة بتقدمهم.

استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص:

لقد حدَّد أبو نيان (٢٠١٩) الإجراءات المتبعة للتشخيص، والتعرف على الطلبة المؤهلين لخدمات التربية الخاصة، وبالتحديد خدمات صعوبات التعلم، والتي تبدأ من المستوى الثالث من مستويات نموذج الاستجابة للتدخل، وهذه الإجراءات على النحو الآتي:

- إجراء تقويم شامل لجميع الطلبة "الذين لم يستجيبوا للتدخل في المستوى الثاني، وذلك لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة" (ص ٣٨)، ولا بد أخذ موافقة أولياء الأمور لإجراء التقويم الشامل.
- التعرف على أسباب ضعف الاستجابة: هل يعود لصعوبات التعلم، أو لتأخر في النمو، أو أي إعاقة أو اضطراب آخر.
- جمع المعلومات من مصادر متعددة: كالمقاييس المقنَّنة وغير المقنَّنة، والملاحظة من قِبل أولياء أمور الطلبة والمعلمين، والمعلومات التي تم جمعها في المستويين الأول والثاني.
- يتم تقديم تدريس متخصَّص ومكثَّف ومنظَّم ويوميّ لهؤلاء الطلبة؛ للتأكد من أهليتهم لخدمات التربية الخاصة. ويتم تقييمهم بشكل مستمر فإذا أظهرت النتائج أنهم أظهروا تحسُّناً ملحوظاً فيتم إعادتهم للتعليم العام مع مراقبة أدائهم، وأمَّا إذا أظهرت النتائج خلاف ذلك فيتم إحالتهم بشكل رسمي لخدمات التربية الخاصة.
- بعد الإحالة يكون التدخل والتوجيه فردياً في أماكن التربية الخاصة (غرفة المصادر) سواء كان كلياً أو جزئياً، ويستمر لفترة طويلة من الوقت. ويتم معالجة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة وتقديم الخدمات لاحتياجاتهم التعليمية والسلوكية بشكل فردي ومكثف (العدل، ٢٠١٦).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات على محورين وترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على معرفة معلمي صعوبات بنموذج الاستجابة للتدخل، وفي هذا الإطار قام وينتر (٢٠٠٨) Winter بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ونموذج التباعد. ولقد تكونت العينة من (٢١٧) من مديري المدارس، وأخصائي علم النفس، ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ولاية كاليفورنيا. واستخدم الباحث للتحقق من هدف الدراسة استبانة مغلقة مكونة من (١٩) سؤالاً لقياس معرفة الكادر التربوي بما يتعلق بالنموذجين. وبينت نتائج الدراسة أنَّ معظم أفراد العينة لديهم قدر ضئيل من المعرفة بنموذج التباعد ونموذج الاستجابة للتدخل، كما أوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة وأخصائي علم النفس.

بالإضافة إلى ذلك فقد أجرى مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young دراسة تهدف إلى معرفة كيفية تنفيذ موظفي المدرسة لعملية الاستجابة للتدخل (RTI)، ومدى وعيهم له. ولقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) شخصاً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ومديري مدارس وموظفين مرتبطين بها من مدارس في جنوب شرق تكساس. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة واستطلاع مكون من (٧) أبعاد عن الاستجابة للتدخل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن المعلمين ينظرون إلى عملية الاستجابة للتدخل بشكل إيجابي، وأنهم مدركون لجوانب عديدة من عملية الاستجابة للتدخل، ولكن يحتاجون إلى التدريب في بعض المجالات، وأن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل مع أدوات التشخيص الأخرى تعطي صورة أوضح لاحتياجات الطلاب.

كما قام بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة وفهم العاملين في المدارس لإجراءات الاستجابة للتدخل (RTI)، وتحديد مدى انتشاره بين المدارس واستخدامه. وتكونت العينة من (٦٠) شخصاً من العاملين في ٧ مدارس من ولاية كاليفورنيا من معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، وإداريين، وأخصائيي علم النفس وآخرين. وللتحقق من أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة مكونة من (٢٠) عبارة أداةً للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن عينة الدراسة من العاملين في المدارس الابتدائية لديها فهم ومعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، على الرغم من وجود بعض المدارس كانت بحاجة إلى التدريب المناسب لاستخدام النموذج، بالمقابل المدارس المتوسطة والثانوية لم تستخدم النموذج وليس لديها المعرفة الكافية بماهيته. كذلك كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج والاستعداد لتنفيذه تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة.

بالإضافة إلى ذلك قام ستانارد وآخرون (٢٠١٣) .Stanard et al بدراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) داخل نظام المدارس العامة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت العينة من (٨٤) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، في منطقة مدارس متوسطة وثانوية في مقاطعة جورجيا الريفية. وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحثون استبانة إلكترونية من إعدادهم، مكونة من (٣٥) سؤالاً تقيس المعرفة بالنموذج. وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس كل معلمي المدارس المتوسطة والثانوية على معرفة تامة بنموذج الاستجابة للتدخل، وأنهم لا يزالون غير مدركين لكيفية التنفيذ الفعَّال للنموذج.

كذلك قام رودس (٢٠١٤) Rhodes بدراسة هدفت إلى فحص مدى إلمام وإدراك معلمي الابتدائية لفعالية الاستجابة للتدخل (RTI) وفعالية فريق دعم المعلمين (TST). وكانت العينة مكونة من (٨٣) معلماً في منطقة مدرسية في مقاطعة ميسيسبي من معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة في المدارس الابتدائية. ومن أجل التحقق من الهدف استخدم الباحث استبانة Baily– Tarver (٢٠١٠) مع إجراء بعض التعديلات وفق دراسة الباحث. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين لفعالية الاستجابة للتدخل وفريق دعم المعلمين، وأن العينة لديها معرفة كافية بهما، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين لفعالية الاستجابة للتدخل، وفريق دعم المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

كما أجرت العقيل والدغمي (٢٠١٦) دراسة تهدف إلى التعرف على وعي واستعداد مديرات المدارس، ومعلمات صفوف التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة الجوف باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبلغ عدد عينة الدراسة (٤٣) مديرة ومعلمة. واستخدمت الباحثتان استبانة من إعدادهما أداةً للدراسة، وهي مكونة من (٢٩) عبارة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة ليس لديهن وعي كافٍ بنموذج الاستجابة للتدخل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول بُعد الوعي لصالح معلمات صعوبات التعلم، كما أشارت إلى أن معظم أفراد العينة لديهن الاستعداد لتطبيق النموذج في مدارسهنّ والرغبة في التدريب المهني على آلية استخدامه.

كما قام بارتولوبو (٢٠١٦) Bartholoew بدراسة هدفت إلى تقييم معرفة مديري المدارس الثانوية حول الاستجابة للتدخل (RTI)، والتعرف على معوقات تنفيذه. وتكونت العينة من (٩) مديرين من مديري المدارس الثانوية في ولاية نبراسكا من الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحث مقابلات فردية متعمقة للتحقق من أهداف الدراسة، وقد كانت المقابلة مكونة من (١٥) سؤالاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: افتقار مديري المدارس الثانوية إلى المعرفة والتدريب اللازمَين لتنفيذ النموذج بنجاح، كما حدَّد أفراد العينة العديد من المعوقات التي يتوقعون مواجهتها إذا تم تطبيق النموذج ومنها: مواقف المعلمين تجاه التعليم القائم على البحث، وتحديد أداة فحص عالمية مناسبة لجميع الطلبة، ونقص الموظفين الملائمين لرصد التقدم بفعالية، وتحليل البيانات المهمة لاتخاذ القرارات التعليمية.

وكذلك أجرى العتيبة وآخرين (٢٠١٩) .Al Otaiba et al دراسة هدفت إلى قياس معرفة المعلمين بتطبيق الاستجابة للتدخل (RTI)، وفهمهم لتطبيقه داخل مدارسهم. وتكونت العينة من (١٣٩) معلماً من معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة في أربع ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (٥٢) بنداً لرويرتس وزملائه بعد إجراء التعديلات المناسبة لدراستهم. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن المعلمين لديهم معرفة عالية عن الاستجابة للتدخل وكيفية تنفيذه، لكن المعلمين يشعرون أنهم أقل استعداداً لاتخاذ قرارات تعليمية بشأن طلابهم وفق هذا النموذج.

كذلك قامت الجهني (٢٠٢٠) بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة معرفة مشرفي صعوبات التعلم، والصفوف الأولية بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. ولقد تكونت العينة من (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية و(٩١) من مشرفي صعوبات التعلم. وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام استبانة من إعدادها مكونة من (١٨) عبارة تقيس المعرفة بالنموذج، و(١٢) عبارة تقيس معوقات تطبيق النموذج. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: أنَّ درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي وذلك لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

أُجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على دراسة اتجاهات وآراء معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وفي هذا الإطار قام جالاجير (٢٠١٠) Gallagher بدراسة تهدف إلى التحقق من مدى معرفة المعلمين ووجهات نظرهم، ومعرفة مهاراتهم المتعلقة بالمبادئ والمكونات الأساسية السبعة لمبادرة الاستجابة للتدخل (RTI). وتكونت العينة من (١٠١) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، والدعم المدرسي الشامل للمرحلتين الابتدائية والثانوية من شرق ولاية مينيسوتا. وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من سبعة أبعاد متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معرفتهم بنموذج الاستجابة للتدخل واتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة وموظفي الدعم المدرسي، فقد كان لديهم معرفة كبيرة بالنموذج واتجاهاتهم مرتفعة بشكل إيجابي نحوه. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معرفتهم بالنموذج واتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمو المرحلة الابتدائية.

بالمقابل قام سانسوستي وآخرين (٢٠١٠) .Sansosti et al بدراسة تهدف إلى معرفة تصورات مديري المدارس الثانوية تجاه تطبيق الاستجابة للتدخل (RTI) من حيث مدى أهمية تطبيقه داخل المدارس الثانوية، ومن حيث تطبيقه حالياً داخل مدارسهم من عدمه. وشملت عينة الدراسة (٤٧٦) من مديري المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحثون استبانة إلكترونية ليتم التحقق من أهداف الدراسة من إعدادهم، والاستبانة مكونة من بعدين: أهمية التطبيق، والتوافر الفعلي، وشملت (٨) مجالات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: أن أفراد العينة لديها معرفة بنموذج الاستجابة للتدخل بنسبة متوسطة، واعتقدوا أن تنفيذ النموذج في المدارس سيكون صعباً ويتطلب العديد من التغييرات، وأن تنفيذه في المدارس الثانوية هو أكثر صعوبة مما كانت عليه في المدارس الابتدائية.

كما أجرى فالنتين (٢٠١٠) Valentine دراسة تهدف إلى معرفة تصورات المعلمين لتطبيق الاستجابة للتدخل (RTI) في تلبية الاحتياجات الأكاديمية للطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (٩) معلمي رياض الأطفال إلى الصف الثاني في ٤ مناطق مدرسية في شرق تينيسي، والمعلمون لديهم معرفة وخبرة في تنفيذ الاستجابة للتدخل. واستخدم الباحث مقابلات فردية موجهة ليتحقق من هدف الدراسة ثم تحليلها بطريقة نوعية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن جميع أفراد العينة يعتقدون أن الاستجابة للتدخل ضروري لتلبية احتياجات الطلاب، وأيضاً ذكروا أن هذا النموذج ليس فقط مفيد للطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وإنما لكل مستوى أكاديمي في الفصل، أي أنه يوجد توجه عالٍ وإيجابي نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

بالإضافة إلى ذلك قام روس (٢٠١٢) Russ بدراسة تهدف إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو نموذج الاستجابة للتدخل (RTI). وكانت عينة الدراسة يبلغ عددها (٢٠٢) معلماً من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة من جميع المراحل التعليمية، في خمسة أنظمة مدرسية في جورجيا. وقد استخدم الباحث استبانة إلكترونية ليتحقق من هدف الدراسة، والتي مكونة من (١٧) عبارة تعبر عن مدى اتجاهاتهم نحو تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، كم استخدم الباحث مقابلة من (٩) أسئلة لتسعة معلمين ممن أجابوا على الاستبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل وملاءمته، ولكن لديهم اتجاهات سلبية تجاه سياسات التنفيذ.

كما قام سوانسون وآخرين (٢٠١٢) .Swanson et al بدراسة كان هدفها التعرف على تصورات واتجاهات معلمي التربية الخاصة حول إطار نموذج الاستجابة للتدخل (RTI). وتم إجراء الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في المدارس التي نفذت النموذج من ثلاث إلى خمس سنوات، وشملت العينة في السنة الأولى (١٧) معلم تربية خاصة، أما السنة الثانية فاستمر منهم (١٢) معلم. قام الباحثون باستخدام مقابلة بأسئلة مفتوحة، في السنة الأولى كانت بشكل جماعي أما السنة الثانية فكانت موجهة بشكل فردي. وعبر أفراد العينة عن آرائهم حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بذكر الفوائد والمعوقات التي لاحظوها، فتشير نتائج الدراسة أن الفائدة الأكثر شيوعاً هي قدرة النموذج على تحديد الاحتياجات الأكاديمية للطلبة في وقت مبكر، مما أدى إلى تقديم الخدمات المستهدفة بسرعة، وكذلك أن النموذج يمنح بعض الطلبة الذين ليسوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة فرصة لتلقي المساعدات الإضافية والتعليم الأكثر كثافة. أما من ناحية المعوقات فتتمثل في: كثرة المسؤوليات التي تترتب نتيجة استخدام النموذج، وزيادة الأعمال الورقية، والحاجة إلى موظفين إضافيين، وصعوبة تنسيق خدمات التدخل للطلبة الذين يتلقون أنواعاً مختلفة من التدخل.

كما قام باتريكاكو (٢٠١٤) Patrikakou بدراسة تهدف إلى التعرف على المعتقدات والاتجاهات المتعلقة بالتفاعل مع نموذج الاستجابة للتدخل (RTI). وشملت العينة (١٤٥) شخصاً من مديري المدارس، ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وأخصائي علم النفس، وأخصائي النطق واللغة في الولايات المتحدة الأمريكية وتحديداً ولاية الينوي. وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة إلكترونية مكونة من (٣) أقسام شاملة (٤٦) سؤالاً. وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن المتخصصين في المدرسة الذين لديهم ثقة في قيادتهم ومنهم المدير الإيجابي المطلع والأعضاء المهتمون، لديهم اتجاهات أكثر إيجابية حول نموذج الاستجابة للتدخل وفوائده المقصودة. كما عبر أفراد العينة عن اتجاهاتهم في عنصرين: إيمانهم بالفوائد المحتملة لإطار النموذج، وأما العنصر الثاني فهو أثر النموذج في تحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة.

كذلك أجرى ويرتس وآخرين (٢٠١٤) .Werts et al دراسة هدفت إلى معرفة تصورات واتجاهات معلمي التربية الخاصة لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI). وتكونت العينة من (٢١١) معلماً من معلمي التربية الخاصة في ولاية كارولينا الشمالية. وللتحقق من أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة تشمل المعوقات والفوائد لنموذج الاستجابة للتدخل. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: ذكر أفراد العينة أن هناك عدداً من المعوقات، وهي: عبء العمل الإضافي، وضيق الوقت في إنجاز الأعمال، وكثرة الأعمال الورقية، أيضاً نقص المعرفة والتدريب على تنفيذ إجراءات. أما من ناحية الفوائد المترتبة على استخدام النموذج فتتمثل في: أن الطلبة يتلقون تدخلاً في وقت أكثر تبكيراً مما يمكن أن يكون في ظل الإحالة التقليدية، وأن النموذج يفيد الطلبة الذين ليسوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، وأن أداء الطلبة التعليمي يظهرون تقدماً أكثر من خلال استخدام التقييمات المستمرة والتدخل المبكر والممارسات التعليمية السليمة.

كما قامت أبا حسين والسماري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم، والعلاقة بينهما نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI). وتكونت العينة من معلمات صعوبات التعلم والبالغ عددهن (١٢٥) معلمة في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثتان بتطوير أداة لقياس المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم، وهي عبارة عن استبانة مكونة من (١٩) عبارة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعوبات التعلم كان عالياً جداً، ولديهن توجه إيجابي عالٍ نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

كما أجرت أبا حسين والشويعر (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في برامج صعوبات التعلم. وكانت العينة مكونة من (٤٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض. وللتحقق من أهداف الدراسة أعدت الباحثتان استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد، شملت (٣٣) عبارة في البعدين الأول والثاني، أما البعد الثالث فكان سؤالاً مفتوحاً. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن نموذج الاستجابة للتدخل مهم في برامج صعوبات التعلم، وتتمثل الأهمية في أنه يقدم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، وأنه يُستخدم للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم دون الانتظار حتى حدوث الفشل. كما عبر أفراد العينة عن معوقات استخدام النموذج والمتمثلة في: ضعف التكامل بين فريق العمل، وعدم وجود دليل للمعلمين يوضح آلية التطبيق، وضعف ثقافة المجتمع بشكل عام وأولياء الأمور والمعلمين بشكل خاص، والافتقار إلى أدوات جمع البيانات لرصد تقدم الطلبة ذات صدق وثبات عالٍ ومقننة على البيئة.

بالإضافة إلى ذلك قام دوكينز Dawkins (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ومواقفهم تجاه تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI). ولقد تكونت العينة من (٩٧)معلماً من معلمي التعليم العام في مرحلة الروضة حتى مرحلة الثانوية، في ولاية ألاباما في الولايات المتحدة الأمريكية، وشارك(٦)معلمين منهم في المقابلة.وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة الكترونية عبارة عن(٩)أسئلة مفتوحة، أما المقابلة فكانت عبارة عن (١٢) سؤالاً.ولقد توصلت الدارسة إلى النتائج الآتية: غالبية أفراد العينة ينظرون لنموذج الاستجابة للتدخل بطريقة إيجابية، وقد عبر أفراد العينة عن آرائهم تجاه النموذج بمميزات وعيوب هذا النموذج، فمن مميزاته:أنّ الطلاب يتلقون المساعدة من خلال النموذج ويلبي احتياجاتهم، أيضاً يعزز التعاون بين أعضاء فريق العمل من خلال تحديد نقاط ضعف الطلبة وتحديد التدخلات المناسبة. أما بالنسبة لعيوب هذا النموذج فتتمثل فيما يلي:لا يوجد وقت كافٍ للتخطيط والتدريس وتحليل بيانات الطلبة،أيضاً كثرة الوثائق المطلوبة،ونقص التدريب والمعرفة وقلة الدعم.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي والذي يتلاءم مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه.

ثانياً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي صعوبات التعلم في مدينة الطائف، والذي يبلغ عددهم (٢١١) معلماً ومعلمةً، منهم (١٢٨) معلماً و(٨٣) معلمةً، موزعين على (١٦٦) مدرسةً بها برامج صعوبات التعلم.

ثالثاً: عينة البحث:

أ- **العينة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانات المستخدمة في البحث على العينة** الاستطلاعية، التي تم اختيارها عشوائياً من معلمي صعوبات التعلم من مجتمع البحث الحالي، والبالغ عددهم (٣٠) معلماً ومعلمةً، منهم (١٤) معلماً و(١٦) معلمةً، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة وثباتها.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (١٣٧) معلماً ومعلمةً، والتي تم اختيارها عشوائياً، وذلك من خلال توزيع الاستبانتان إلكترونياً على معلمي صعوبات التعلم في مدينة الطائف، وتم تطبيق الأداة عليهم في العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

خصائص أفراد عينة البحث:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة البحث، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج البحث، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث وفق المتغيرات المختلفة

المتغيرات	التقسيم	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٧٠	% ٥١.١
	أنثى	٦٧	% ٤٨.٩
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٦	% ٥٥.٥
	دبلوم	٣٥	% ٢٥.٥
	دراسات عليا	٢٦	% ١٩
سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣١	% ٢٢.٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٤	% ٥٤
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٢	% ٢٣.٤
الالتحاق بدورة أو تدريب متعلق بنموذج الاستجابة للتدخل	نعم	١٠٤	% ٧٥.٩
	لا	٣٣	% ٢٤.١

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الذكور من أفراد عينة البحث تمثل ٥١.١٪، بينما نسبة الإناث تبلغ ٤٨.٩٪. كذلك يتضح أن ٥٥.٥٪ من أفراد عينة البحث مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما ٢٥.٥٪ مؤهلهم دبلوم، و١٩٪ مؤهلهم دراسات عليا. كما يتضح أن ٢٢.٦٪ من إجمالي أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم من سنة إلى أقل من ٥ سنوات، بينما ٥٤٪ سنوات خبرتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، و٢٣.٤٪ من إجمالي أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر. كذلك يتضح أن ٧٥.٩٪ من إجمالي عينة البحث التحقوا بدورة أو تدريب متعلق بنموذج الاستجابة للتدخل، بينما ٢٤.١٪ لم يلتحقوا بدورة أو تدريب.

رابعاً: أداة البحث:

عمد الباحثان إلى استخدام استبانتين أداةً لجمع البيانات، وبعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي تم بناء الأداة في صورتهما النهائية كالآتي:

- **الاستبانة الأولى:** والتي تقيس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، وتكونت من (٣٨) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي كالتالي: **البعد الأول:** مكونات نموذج الاستجابة للتدخل، وتكون هذا البعد من (١١) عبارة، **البعد الثاني:** مستويات نموذج الاستجابة للتدخل، وتكون هذا البعد من (٩) عبارة، **البعد الثالث:** مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل، وتكون هذا البعد من (٩) عبارات، **البعد الرابع:** استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، وتكون هذا البعد من (٩) عبارات.
- **الاستبانة الثانية:** والتي تقيس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، واحتوت على (١٥) عبارة.

صدق وثبات أداة البحث:

١- الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري لأداة البحث، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين فبلغ عددهم (١١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم المناهج وطرق التدريس، وقد تقييم جودة الاستبانتين، والحكم على مدى ملاءمتهما لأهداف البحث، من خلال تحديد وضوح العبارات، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانتين، تم تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، وعلى استجاباتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة الأولى بالدرجة الكلية للبعد، ودرجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة الثانية بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة الأولى مع الدرجة الكلية للبعد

الاستبانة الأولى: (مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص)						
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	١	**٠.٦١٣	٥	**٠.٦٥١	٩	**٠.٨٧٢
	٢	**٠.٦٩٩	٦	**٠.٦٥٤	١٠	**٠.٧٩١
	٣	**٠.٦٨٠	٧	**٠.٦٢٣	١١	**٠.٦٤١
	٤	**٠.٧٧٧	٨	**٠.٨١٦	–	–
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	١	**٠.٥٤٦	٤	**٠.٧٠٣	٧	**٠.٦٤٦
	٢	**٠.٦٩٩	٥	**٠.٧٩٢	٨	**٠.٥٦٥
	٣	**٠.٥١٦	٦	**٠.٦٣٠	٩	**٠.٦٤١
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	١	**٠.٧٢٧	٤	**٠.٦٠٤	٧	**٠.٧٥٧
	٢	**٠.٦٦٨	٥	**٠.٧٨٣	٨	**٠.٧٥٩
	٣	**٠.٥٩٠	٦	**٠.٦٣٠	٩	**٠.٧٨٣
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	١	**٠.٦٥٧	٤	**٠.٧٦٠	٧	**٠.٦٧٥
	٢	**٠.٧٣٧	٥	**٠.٧٦٧	٨	**٠.٦٨٨
	٣	**٠.٥١١	٦	***٠.٦٧٤	٩	**٠.٦٣٠

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة الثانية مع الدرجة الكلية للاستبانة

الاستبانة الثانية: (اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص)					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٤٠	٦	**٠.٦٠٤	١١	**٠.٧٤٧
٢	**٠.٦٦٧	٧	**٠.٦٨٤	١٢	**٠.٧٧٢
٣	**٠.٧٤٧	٨	**٠.٧٧٧	١٣	**٠.٦٣٩
٤	**٠.٧٤١	٩	**٠.٨١٦	١٤	**٠.٦٤٥
٥	**٠.٨٤٠	١٠	**٠.٧٨٥	١٥	**٠.٦٩٠

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

٣- ثبات أداة البحث:

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (٤) قيم معاملات الثبات.

جدول (٤) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة البحث

الاستبانة الأولى: مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (**RTI**) في عملية التشخيص	عدد العبارات	الثبات
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	١١	٠.٨٧٣
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	٩	٠.٧٧٨
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	٩	٠.٨٦٢
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	٩	٠.٧٣٠
الثبات العام للاستبانة الأولى	٣٨	٠.٩٤٩
الاستبانة الثانية: اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (**RTI**) في عملية التشخيص	١٥	٠.٨٩٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٤٩) للاستبانة الأولى، بينما بلغ (٠.٨٩٩) للاستبانة الثانية، وهذا يدل على أن الاستبانتان تتمتعان بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليهما في التطبيق الميداني للبحث.

خامساً: الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث الميدانية وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

١-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، والكشف عن العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وبين اتجاهاتهم نحو تطبيقه.

٢-معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha: للتأكد من ثبات أداة البحث.

٣-التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، والمتوسطات Mean، والانحرافات المعيارية Std. Deviation: في الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه.

٤-اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Sample T-Test: في الكشف عن مدى الفروق الإحصائية في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، وفي مستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، تبعاً لمتغير الجنس.

٥-اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA: في الكشف عن مدى الفروق الإحصائية في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، والفروق الإحصائية في مستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

٦-اختبار شيفيه Scheffe Test: في الكشف عن اتجاه الفروق بين استجابات عينة البحث التي بينها اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الأولى، وتم استخدام المحكات المعروضة في الجدول (٥) للحكم على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص:

جدول (٥) محكات الحكم على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
من ٢.٣٥ إلى٣.٠٠	كبيرة
من ١.٦٨ إلى ٢.٣٤	متوسطة
من ١.٠٠ إلى ١.٦٧	ضعيفة

وجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذه الاستبانة:

جدول (٦) مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
١	مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	٢.٦٦	٠.٤٣٧	كبيرة	١
٢	مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	٢.٥٧	٠.٤٦٨	كبيرة	٣
٣	مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	٢.٥٧	٠.٤٤١	كبيرة	٢
٤	استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	٢.٥٢	٠.٥٠٨	كبيرة	٤
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (**RTI**) في عملية التشخيص		٢.٥٨	٠.٣٩٨	كبيرة	–

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، بمتوسط (٢.٥٨ من ٣) وبانحراف معياري (٠.٣٩٨)، واتضح من النتائج أن أبرز مستوى لمعرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص تمثل في البعد الأول: بمتوسط (٢.٦٦) وبانحراف معياري (٠.٤٣٧)، يليه البعد الثالث: بمتوسط (٢.٥٧) وبانحراف معياري (٠.٤٤١)، يليه البعد الثاني: بمتوسط (٢.٥٧) وبانحراف معياري (٠.٤٦٨)، وأخيراً جاء البعد الرابع: بمتوسط (٢.٥٢) وبانحراف معياري (٠.٥٠٨).

ويعزو الباحثان تحقق مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بدرجة كبيرة؛ إلى اطلاعهم على التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، ولا سيما في مجال التشخيص، والكشف المبكر. أيضاً يرى الباحثان ارتفاع مستوى معرفة أفراد عينة البحث بالنموذج قد يعود إلى التحاقهم بدورات أو تدريب متعلق بنموذج الاستجابة للتدخل، حيث بلغ نسبة الذين تلقوا ذلك ٧٥,٩ % من إجمالي عدد أفراد عينة البحث. فقد ذكر جرار (٢٠٠٨) أن القائم على عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم لا بد أن يمتلك مهارات كافية للقيام بهذه العملية، والتي تتطلب أن يكون على معرفة بآخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث في عملية التشخيص. كما أكد على أن الدورات المتواصلة والمتنوعة تُعد ذات فائدة كبيرة، وتثري معلومات القائمين على التشخيص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young، بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al، رودس (٢٠١٤) Rhodes، أبا حسين والسماري (٢٠١٦)، العتيبة وآخرين (٢٠١٩) Al Otaiba et al.، والجهني (٢٠٢٠) والتي بينت جميعها أن عينة الدراسة لديهم فهم ومعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل. في حين اختلفت مع نتيجة دراسة: وينتر (٢٠٠٨) Winter، العقيل والدغمي (٢٠١٦)، ودراسة بارتولويو (٢٠١٦) Bartholoew والتي أشارت إلى أن ليس لدى أفراد العينة معرفة بنموذج الاستجابة للتدخل. ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف بين نتيجة البحث الحالي والدراسات التي تم ذكرها آنفاً؛ أنها لم تقتصر على معلمين ومعلمات صعوبات التعلم وإنما شملت جميع العاملين في المدرسة، أو اقتصرت على مدراء المدارس، أو كانت على عينة من معلمي التعليم العام.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مكونات نموذج الاستجابة للتدخل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى معرفتهم بالبعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
٥	تعد مشاركة الوالدين أحد المكونات الهامة لنموذج الاستجابة للتدخل.	٢.٧٣	٠.٥٣٦	كبيرة	١
٦	عند التخطيط لتطبيق النموذج يجب أن تحدد المدرسة الفترة الزمنية المتبعة لتقديم خدمات هذا النموذج.	٢.٧٠	٠.٥٩٩	كبيرة	٢
١	يركز نموذج الاستجابة للتدخل على التعليم عالي الجودة القائم على نتائج الأبحاث.	٢.٦٩	٠.٦١٥	كبيرة	٣
٤	يركز النموذج على العمل التعاوني من قبل موظفي المدرسة.	٢.٦٩	٠.٦٣٩	كبيرة	٤
٢	تقوم المدرسة بإجراء فحص شامل للطلبة في وقت مبكر من العام الدراسي.	٢.٦٦	٠.٥٩٨	كبيرة	٥
١١	يجب اختيار أدوات ذات مصداقية عالية لمراقبة تقدم الطلبة.	٢.٦٥	٠.٦١٣	كبيرة	٦
٧	يركز النموذج على تقييم ومراقبة الأداء الأكاديمي بشكل متكرر.	٢.٦٥	٠.٦٣٧	كبيرة	٧
٨	يرتكز النموذج على التطبيق المنظم للتدخلات الأكاديمية أو السلوكية في إطار نسق التعليم العام.	٢.٦٥	٠.٦٣٧	كبيرة	٨
٣	يقوم النموذج على مستويات متعددة من التدخلات الأكاديمية أو السلوكية التي تقوم على أسس علمية.	٢.٦١	٠.٦٢٧	كبيرة	٩
٩	يركز النموذج على قياس مدى استجابة الطالب للتدخلات المقدمة.	٢.٦٤	٠.٦٢٧	كبيرة	١٠
١٠	يتيح النموذج فرصة لتقييم ومراقبة فعالية التدريس بشكل متكرر.	٢.٥٧	٠.٧١٥	كبيرة	١١
المتوسط العام		٢.٦٦	٠.٤٣٧	كبيرة	

يتضح في الجدول السابق أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مكونات نموذج الاستجابة للتدخل متحقق بدرجة كبيرة؛ وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٦ من ٣.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٤٣٧). وقد جاءت العبارات (٥، ٦، ١) ضمن أبرز مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد مكونات نموذج الاستجابة للتدخل، بمتوسطات حسابية (٢.٧٣، ٢.٧٠، ٢.٦٩) على التوالِ، والتي تنص على "تعد مشاركة الوالدين أحد المكونات الهامة لنموذج الاستجابة للتدخل"، و"عند التخطيط لتطبيق النموذج يجب أن تحدد المدرسة الفترة الزمنية المتبعة لتقديم خدمات هذا

النموذج"، و"يركز نموذج الاستجابة للتدخل على التعليم عالي الجودة القائم على نتائج الأبحاث". في حين أقل مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بهذا البعد تتمثل في العبارتين (٩، ١٠)، بمتوسطات حسابية (٢.٦٤، ٢.٥٧) على التوالِ، والتي تنصان على "يركز النموذج على قياس مدى استجابة الطالب للتدخلات المقدمة"، و"يتيح النموذج فرصة لتقييم ومراقبة فعالية التدريس بشكل متكرر".

يفسر الباحثان ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببعد مكونات النموذج؛ بسبب إدراكهم بأهمية إشراك الوالدين في العملية التعليمية، ودورهم في مساعدة طفلهم، كما يرى الباحثان أنه يعود لإدراكهم بأهداف التربية الخاصة والتي تركز على مصلحة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة. ولذلك عزز من معرفتهم بمكونات النموذج الأساسية والتي يتم الاعتماد عليها في تطبيق النموذج. فكما ورد في دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم (٢٠١٥) أن الهدف من التربية الخاصة تربية، وتعليم، وتأهيل الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وإكسابهم العديد من المهارات وفق خطط مدروسة، ولكي يتحقق الهدف يجب الاستفادة من البحث العلمي في رسم الخطط والطرق والأساليب المتبعة في مجال التربية الخاصة.

ولذلك يرى الباحثان اهتمام معلمي صعوبات التعلم بمعرفة نموذج الاستجابة للتدخل؛ لأنه قائم على نتائج البحث العلمي والتعليم ذو الجودة العالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young والتي أوضحت أن أفراد العينة مدركون لجوانب عديدة من عملية الاستجابة للتدخل. ودراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al، رودس (٢٠١٤) Rhodes، أبا حسين والسماري (٢٠١٦)، والعتيبة وآخرين (٢٠١٩) .Al Otaiba et al والتي أكدت جميعها على أن أفراد العينة لديهم معرفة عالية بنموذج الاستجابة للتدخل.

البُعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مستويات نموذج الاستجابة للتدخل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى معرفتهم بالبعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
٣	يقدم في المستوى الأول من النموذج التدخلات الأكاديمية أو السلوكية لجميع الطلبة في التعليم العام.	٢.٦١	٠.٧٠٠	كبيرة	١
٢	تزداد كثافة التدخلات الاكاديمية أو السلوكية المقدمة عبر النموذج كلما نقل الطالب من مستوى إلى المستوى الذي يليه.	٢.٥٨	٠.٦٣٩	كبيرة	٢
٥	يعد المستوى الثالث من مستويات النموذج هو العمل الحقيقي لمعلم صعوبات التعلم.	٢.٥٨	٠.٦٦٠	كبيرة	٣
٤	يلبي المستوى الثاني من النموذج احتياجات الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	٢.٥٨	٠.٦٧٢	كبيرة	٤
٦	تقل مجموعات الطلبة في مستويات النموذج كلما زادت كثافة التدخلات.	٢.٥٨	٠.٦٨٢	كبيرة	٥
١	يستخدم المعلم خلال نموذج الاستجابة للتدخل أساليب وطرق تدريس مختلفة تتناسب مع خصائص الطلبة واحتياجاتهم.	٢.٥٨	٠.٦٩٤	كبيرة	٦
٧	يتلقى الطلبة في المستوى الأول من النموذج تعليم متمايز يلبي احتياجاتهم.	٢.٥٥	٠.٧٠٦	كبيرة	٧
٩	يتحدد انتقال الطالب للمستوى الذي يليه بناءً على الاستجابة غير الملائمة للتدريس.	٢.٥٣	٠.٧١٨	كبيرة	٨
٨	يقدم معلم صعوبات التعلم المساندة لمعلم التعليم العام في تقديم التدخلات المناسبة في كل مستوى.	٢.٥٣	٠.٧٢٨	كبيرة	٩
المتوسط العام		٢.٥٧	٠.٤٦٨	كبيرة	

يتضح في الجدول السابق أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مستويات نموذج الاستجابة للتدخل متحقق بدرجة كبيرة؛ وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٧ من ٣.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٤٦٨). وقد جاءت العبارات (٣، ٢، ٥) ضمن أبرز مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد مستويات نموذج الاستجابة للتدخل، بمتوسطات حسابية (٢.٦١، ٢.٥٨، ٢.٥٨) على التوالِ، والتي تنص على "يقدم في المستوى الأول من النموذج التدخلات الأكاديمية أو السلوكية لجميع الطلبة في التعليم العام"، و"تزداد كثافة التدخلات الاكاديمية أو السلوكية المقدمة عبر النموذج

كلما نقل الطالب من مستوى إلى المستوى الذي يليه"، و"يعد المستوى الثالث من مستويات النموذج هو العمل الحقيقي لمعلم صعوبات التعلم". في حين أقل مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بهذا البعد تتمثل في العبارتين (٩، ٨)، بمتوسطات حسابية (٢.٥٣، ٢.٥٣) على التوالِ، والتي تنصان على "يتحدد انتقال الطالب للمستوى الذي يليه بناءً على الاستجابة غير الملائمة للتدريس"، و"يقدم معلم صعوبات التعلم المساندة لمعلم التعليم العام في تقديم التدخلات المناسبة في كل مستوى".

يفسر الباحثان ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببعد مستويات النموذج؛ أنه قد يعود لإدراك معلمي صعوبات التعلم بأهمية التعرف والتشخيص بدقة لذوي صعوبات التعلم، ودورهم في تقديم المساعدة والمساندة لمعلم التعليم العام. لذلك عزز من معرفتهم بمستويات النموذج والتي تعد المراحل التي يسير عليها معلم صعوبات التعلم، بالتدخلات الأكاديمية أو السلوكية المقدمة، والتي تعود فائدتها لطلبة صعوبات التعلم وجميع الطلبة بشكل عام. حيث يُعد تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم والتعرف المبكر عليهم من أهم المراحل التي من خلالها تتم عملية إعداد وتصميم البرامج التربوية المناسبة، ولتحديد الأهداف وطرق أساليب التعلم لا بد أن يوجد تشخيص وتقييم دقيق للصعوبات التي يعانيها الفرد (الزبيدي والأحرش، ٢٠٠٨).

وأكدت دراسة فالنتين (٢٠١٠) Valentine على أن الاستجابة للتدخل ضروري لتلبية احتياجات الطلبة بشكل عام والمعرضين لخطر صعوبات التعلم بشكل خاص، كما أكدت دراسة باتريكاكو (٢٠١٤) Patrikakou إيمان أفراد العينة بالفوائد المحتملة لإطار النموذج، وأثره في تحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة. وتتفق نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young والتي أوضحت أن أفراد العينة مدركون لجوانب عديدة من عملية الاستجابة للتدخل. ودراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al، رودس (٢٠١٤) Rhodes، أبا حسين والسماري (٢٠١٦)، والعتيبة وآخرين (٢٠١٩) .Al Otaiba et al والتي أكدت جميعها على أن أفراد العينة لديهم معرفة عالية بنموذج الاستجابة للتدخل.

البُعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى معرفتهم بالبعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
٦	يهتم النموذج بعدم انتظار فشل الطالب ثم تقديم الخدمة له.	٢.٥٩	٠.٦٤٨	كبيرة	١
٣	يستخدم النموذج تقويم قائم على المنهج في جميع مستوياته.	٢.٥٩	٠.٦٨١	كبيرة	٢
٩	يعتمد النموذج على البيانات الكيفية التي تصف حالة الطالب لاتخاذ القرار الصحيح.	٢.٥٨	٠.٦٧١	كبيرة	٣
١	يركز نموذج الاستجابة للتدخل على إمكانية التعلم لجميع الطلبة.	٢.٥٨	٠.٦٩٣	كبيرة	٤
٨	يغير النموذج فترة الانتقال بين المستويات متى ما دعت الحاجة إلى ذلك.	٢.٥٦	٠.٦٦٣	كبيرة	٥
٤	يستخدم النموذج طريقة حل المشكلات لصنع القرارات.	٢.٥٦	٠.٦٧٤	كبيرة	٦
٢	يهتم النموذج بالوقاية والتدخل المبكر.	٢.٥٦	٠.٧٣٦	كبيرة	٧
٧	يركز النموذج على تنفيذ التدخلات بدقة وفق الطرق المثبتة علمياً.	٢.٥٣	٠.٦٩٧	كبيرة	٨
٥	يهتم النموذج بإعلام أولياء أمور الطلبة بالمعلومات الدقيقة المتعلقة بتقدمهم.	٢.٥٢	٠.٦٩٨	كبيرة	٩
	المتوسط العام	٢.٥٧	٠.٤٤١	كبيرة	

يتضح في الجدول السابق أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل متحقق بدرجة كبيرة؛ وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٧ من ٣.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٤٤١). وقد جاءت العبارات (٦، ٣، ٩) ضمن أبرز مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل، بمتوسطات حسابية (٢.٥٩، ٢.٥٩، ٢.٥٨) على التوالِ، والتي تنص على "يهتم النموذج بعدم انتظار فشل الطالب ثم تقديم الخدمة له"، و"يستخدم النموذج تقويم قائم على المنهج في جميع مستوياته"، و"يعتمد النموذج على البيانات الكيفية التي تصف حالة الطالب لاتخاذ القرار الصحيح". في حين أقل مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بهذا البعد تتمثل في العبارتين (٧، ٥)، بمتوسطات حسابية (٢.٥٣، ٢.٥٢) على التوالِ، والتي تنصان على " يركز النموذج على تنفيذ التدخلات بدقة وفق الطرق المثبتة علمياً"، و"يهتم النموذج بإعلام أولياء أمور الطلبة بالمعلومات الدقيقة المتعلقة بتقدمهم".

يفسر الباحثان ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببعد مبادئ النموذج؛ قد يعود بسبب إدراكهم بأهمية الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي له دور كبير في تخطي المشكلات الأكاديمية والسلوكية والنفسية المترتبة على تأخير التشخيص. فقد عبر أفراد عينة دراسة سوانسون وآخرين (٢٠١٢) .Swanson et al أن نموذج الاستجابة للتدخل يساعد في تحديد الاحتياجات الأكاديمية في وقت مبكر، مما يؤدي ذلك إلى تقديم الخدمات المستهدفة بسرعة. كما أن أداء الطلبة التعليمي يصبح أفضل ويظهرون تقدماً أكثر من خلال استخدام التقييمات المستمرة والتدخل المبكر والممارسات التعليمية السليمة (Werts et al., ٢٠١٤). كما أن هذا يعزز من معرفة معلمي صعوبات التعلم بمبادئ نموذج الاستجابة للتدخل لإدراكهم أهمية الاعتماد على أساس أو ركائز لتنفيذ النموذج بشكل فعال.

وتتفق نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young والتي أوضحت أن أفراد العينة مدركون لجوانب عديدة من عملية الاستجابة للتدخل. ودراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al، رودس (٢٠١٤) Rhodes، أبا حسين والسماري (٢٠١٦)، والعتيبة وآخرين (٢٠١٩) Al Otaiba et al. والتي أكدت جميعها على أن أفراد العينة لديهم معرفة عالية بنموذج الاستجابة للتدخل.

البُعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا البعد، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى معرفتهم بالبعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
٤	يقوم النموذج أثناء عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم بجمع المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة.	٢.٦٥	٠.٦٤٨	كبيرة	١
٣	يجب التعرف على أسباب ضعف استجابة الطلبة.	٢.٥٩	٠.٧٠٢	كبيرة	٢
٢	يجب إجراء تقويم شامل للطلبة الذين لم يستجيبوا في المستوى الثاني لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة.	٢.٥٤	٠.٧٠٧	كبيرة	٣
٨	يحدد النموذج نوع المهارات الأكاديمية التي أخفق فيها ذوي صعوبات التعلم.	٢.٥١	٠.٧٠٨	كبيرة	٤
٥	يقدم التدخل أثناء عملية التشخيص بشكل مخصص ومكثف ويومي.	٢.٤٩	٠.٧٢٩	كبيرة	٥
٧	يطبق النموذج محددات الأهلية لخدمات التربية الخاصة وفق الأدلة واللوائح المعتمدة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	٢.٤٨	٠.٧٢٩	كبيرة	٦
١	تبدأ عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم من المستوى الثالث.	٢.٤٧	٠.٧٣٨	كبيرة	٧
٦	ينبغي أن يكون التدخل فردي وفي غرفة المصادر أثناء عملية التشخيص.	٢.٤٧	٠.٧٤٨	كبيرة	٨
٩	يتم تعديل وموائمة المنهج بما يتناسب مع خصائص ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم.	٢.٤٦	٠.٧٤٨	كبيرة	٩
	المتوسط العام	٢.٥٢	٠.٥٠٨	كبيرة	

يتضح في الجدول السابق أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببُعد استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة؛ وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢ من ٣.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٥٠٨). وقد جاءت العبارات (٤، ٣، ٢) ضمن أبرز مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص،

بمتوسطات حسابية (٢.٦٥، ٢.٥٩، ٢.٥٤) على التوالِ، والتي تنص على "يقوم النموذج أثناء عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم بجمع المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة"، و"يجب التعرف على أسباب ضعف استجابة الطلبة"، و"يجب إجراء تقويم شامل للطلبة الذين لم يستجيبوا في المستوى الثاني لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة". في حين أقل مستويات معرفة معلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بهذا البعد تتمثل في العبارتين (٦، ٩)، بمتوسطات حسابية (٢.٤٧، ٢.٤٦) على التوالِ، والتي تنصان على "ينبغي أن يكون التدخل فردي وفي غرفة المصادر أثناء عملية التشخيص"، و"يتم تعديل وموائمة المنهج بما يتناسب مع خصائص ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم".

يفسر الباحثان ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص فيما يتعلق ببعد كيفية استخدام النموذج؛ أنه قد يعود لإدراكهم بالمهام التي تتوجب عليهم أثناء عملية التشخيص، والتعرف على ذوي صعوبات التعلم، مما عزز ذلك من معرفتهم بكيفية استخدام النموذج في عملية التشخيص: من جمع معلومات، ودراسة حالة، والتعرف على أسباب الضعف وغيرها من الإجراءات التي يُعتمد عليها لتشخيص طلبة صعوبات التعلم في ضوء هذا النموذج. حيث يعد ذلك هدف برامج صعوبات التعلم فكما ورد في دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم (٢٠١٥) أن الهدف يتمثل في اكتشاف طلبة صعوبات التعلم وتشخيصهم، والتعرف على نوع الصعوبة لديهم، ووضع الخطط لكل منهم وتنفيذها.

فنموذج الاستجابة للتدخل ذو فاعلية في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، ويساعد في معرفة أسباب الضعف الأكاديمي للطالب (العدل، ٢٠١٦). وأكدت دراسة دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins أنّ الطلبة يتلقون المساعدة من خلال نموذج الاستجابة للتدخل، ويلبي احتياجاتهم. وتتفق نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة مارتينيز ويونغ (٢٠١١) Martinez and Young والتي أوضحت أن أفراد العينة مدركون لجوانب عديدة من عملية الاستجابة للتدخل. ودراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، بافوني وآخرين (٢٠١٢) .Pavoni et al، رودس (٢٠١٤) Rhodes، أبا حسين والسماري (٢٠١٦)، والعتيبة وآخرين (٢٠١٩) .Al Otaiba et al والتي أكدت جميعها على أن أفراد العينة لديهم معرفة عالية بنموذج الاستجابة للتدخل.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

١) الفروق باختلاف متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس (درجات الحرية ١٣٥)

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	ذكر	٢.٦٤	٠.٤٣٤	-٠.٦٠٠	غير دالة
	أنثى	٢.٦٨	٠.٤٤١		
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	ذكر	٢.٤	٠.٤٦٤	-٠.٦١٤	غير دالة
	أنثى	٢.٥٩	٠.٤٧٥		
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	ذكر	٢.٥٤	٠.٤٥٨	-٠.٦٥٠	غير دالة
	أنثى	٢.٥٩	٠.٤٢٥		
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	ذكر	٢.٤٥	٠.٥٤٩	-١.٥٢٢	غير دالة
	أنثى	٢.٥٩	٠.٤٥٥		
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	ذكر	٢.٥٥	٠.٤١٣	-٠.٩٩١	غير دالة
	أنثى	٢.٦٢	٠.٣٨٢		

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بأبعاده المختلفة تعزى لمتغير الجنس.

٢) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	٠.٣٠٦	٢	٠.١٥٣	٠.٨٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٦١٩	١٣٤	٠.١٩١		
	المجموع	٢٥.٩٢٦	١٣٦	–		
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	٠.٩٠٣	٢	٠.٤٥١	٢.٠٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨.٩٢٦	١٣٤	٠.٢١٦		
	المجموع	٢٩.٨٢٩	١٣٦	–		
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	٠.٨٥٩	٢	٠.٤٢٩	٢.٢٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٦٢٢	١٣٤	٠.١٩١		
	المجموع	٢٦.٤٨١	١٣٦	–		
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	٠.٨٤٠	٢	٠.٤٢٠	١.٦٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٢٢٨	١٣٤	٠.٢٥٥		
	المجموع	٣٥.٠٦٩	١٣٦	–		
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	٠.٦٧٥	٢	٠.٣٣٧	٢.١٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.٨٧٧	١٣٤	٠.١٥٦		
	المجموع	٢١.٥٥١	١٣٦	–		

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بأبعاده المختلفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣) الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	١.٣٣٠	٢	٠.٦٦٥	*٣.٦٢٣
	داخل المجموعات	٢٤.٥٩٦	١٣٤	٠.١٨٤	
	المجموع	٢٥.٩٢٦	١٣٦	–	
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	١.٨٤٩	٢	٠.٩٢٤	*٤.٤٢٦
	داخل المجموعات	٢٧.٩٨٠	١٣٤	٠.٢٠٩	
	المجموع	٢٩.٨٢٩	١٣٦	–	
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	١.٨١٨	٢	٠.٩٠٩	**٤.٩٣٨
	داخل المجموعات	٢٤.٦٦٣	١٣٤	٠.١٨٤	
	المجموع	٢٦.٤٨١	١٣٦	–	
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	١.٨٨٠	٢	٠.٩٤٠	*٣.٧٩٦
	داخل المجموعات	٣٣.١٨٨	١٣٤	٠.٢٤٨	
	المجموع	٣٥.٠٦٩	١٣٦	–	
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	١.٦١٠	٢	٠.٨٠٥	**٥.٤١٠
	داخل المجموعات	١٩.٩٤١	١٣٤	٠.١٤٩	
	المجموع	٢١.٥٥١	١٣٦	–	

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث حول (البعد الأول، البعد الثاني، والبعد الرابع) تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة البحث حول (البعد الثالث، ومستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بشكل عام) تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢.٦٥	–		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٥٩		–	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢.٨٤			–
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢.٤٤	–		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٥٤		–	
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢.٧٧			–
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢.٥٤	–		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٤٩		–	**
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢.٧٧			–
البعد الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢.٤٨	–		
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٤٤		–	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢.٧٣			–
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٢.٥٣	–		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٥٢		–	**
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢.٧٨			–

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل** *** دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) وأفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر) حول (البعد الأول، والبعد الرابع)، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ٥ سنوات)، وأفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر) حول (البعد الثاني، البعد الثالث، ومستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بشكل عام)، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر.

أيضاً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وأفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر) حول (البعد الثالث، ومستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بشكل عام)، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر.

أوضحت نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص باختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإعداد والمناهج الجامعية تقدم نفس المقررات لعموم الطلاب ذكوراً وإناثاً، كما أن معلمين ومعلمات صعوبات التعلم جميعهم على حدٍ سواء يدركون المشكلات المترتبة على تشخيص طلبة ذوي صعوبات التعلم وفق نموذج التباعد، والتي منها تصنيف أحد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وهو ليس كذلك، وبحكم أنهم هم القائمين

على عملية التشخيص فإنهم يبحثون عن أحدث التوجهات في مجال تشخيص صعوبات التعلم كنموذج الاستجابة للتدخل. وقد ذكر أبو نيان (٢٠١٩) أن معظم عملية التشخيص ومعرفة احتياجات التلميذ التربوية تقع على عاتق معلمي صعوبات التعلم. كذلك، أثر الدورات التدريبية حيث بلغ نسبة الحاصلين على دورات متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل ٧٥.٩% من أفراد عينة البحث، فقد ساعد ذلك من رفع مستوى معرفتهم بالنموذج بغض النظر عن اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجهني (٢٠٢٠) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج باختلاف متغير الجنس، وتتفق أيضاً مع دراسة رودس Rhodes (٢٠١٤) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج باختلاف متغير المؤهل العلمي. في حين اختلفت مع دراسة الجهني (٢٠٢٠) وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

كما أوضحت نتيجة هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة العالية؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن لديهم معرفة أكثر بحجم المشكلات المترتبة على عملية التشخيص بالطريقة التقليدية وفق نموذج التباعد، فهم يستخدمون المقاييس والاختبارات ذاتها على مدار سنوات طويلة، فيدركون مشكلات التشخيص المختلفة لمواجهتهم الكثير من الصعوبات أثناء تشخيص طلبة صعوبات التعلم، مما قد يدفعهم للبحث عن أحدث الطرق، والأساليب ذات الفاعلية في تشخيصهم. حيث غالباً المقاييس المستخدمة لتقييم مستوى التباعد لا تأخذ في الاعتبار الاختلافات البيئية أو الفروق في اللغة، لذلك لا يمكنها تقديم نتائج دقيقة، ولا يمكنها تقديم تصور لمستوى أداء الطالب الأكاديمي الحالي، بالإضافة إلى ذلك يتم استبعاد أن يكون المنهج الدراسي أو طرق التدريس سبباً في وجود صعوبة التعلم (الحمد، ٢٠١٠). فخبرة معلمي صعوبات التعلم العالية تجعلهم يدركون هذه المشكلات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة رودس (٢٠١٤) Rhodes، ودراسة الجهني (٢٠٢٠) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المعرفة بالنموذج باختلاف متغير سنوات الخبرة. ويفسر الباحثان اختلاف نتيجة هذه الدراستين عن نتيجة البحث الحالي قد يعود لتركيز هذا البحث على معلمي صعوبات التعلم فهم متخصصين بشكل أدق ومرتبط عملهم مباشرةً مع ذوي صعوبات التعلم، في حين دراسة رودس Rhodes شملت عينة من معلمي التعليم والتربية الخاصة، ودراسة الجهني شملت عينة من مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية.

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة الثانية، وتم استخدام المحكات المعروضة في الجدول (١٥) للحكم على مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص:

جدول (١٥) محكات الحكم على مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠	مرتفعة جداً
من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠	مرتفعة
من ٢.٦١ إلى٣.٤٠	متوسطة
من ١.٨١ إلى ٢.٦٠	منخفضة
من ١.٠٠ إلى ١.٨٠	منخفضة جداً

ويوضح الجدول (١٦) نتائج استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة الثانية، وهي كما يأتي:

جدول (١٦) استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
٥	النموذج يساعد في تمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من ذوي المشكلات التحصيلية الأخرى.	٣.٩٥	٠.٩٤٢	مرتفعة	١
١٣	يتطلب تطبيق النموذج إلى الدعم من إدارة المدرسة وإدارات التعليم.	٣.٩٤	٠.٩٠٦	مرتفعة	٢
٣	النموذج يحد من الوقوع في أخطاء تشخيص ذوي صعوبات التعلم المختلفة.	٣.٩٣	٠.٩١٣	مرتفعة	٣
٩	يزود النموذج المختصين بنظام متكامل يعمل على الوقاية والعلاج.	٣.٩٠	١.٠٣١	مرتفعة	٤
٢	النموذج يساهم في تقليل عدد الطلبة المحالين لخدمات التربية الخاصة.	٣.٨٩	٠.٩٢١	مرتفعة	٥
١٤	يقدم النموذج معلومات كافية لتحديد ما إذا كان الطالب لديه صعوبات التعلم أم لا.	٣.٨٨	٠.٩٣٥	مرتفعة	٦
١	يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل من التوجهات الحديثة في تشخيص طلبة صعوبات التعلم.	٣.٨٧	١.٠١٣	مرتفعة	٧
١٢	يفرق النموذج بين صعوبات التعلم الفعلية وبين الضعف في الخدمات التعليمية المقدمة.	٣.٨٥	٠.٨٩٦	مرتفعة	٨
٧	نموذج الاستجابة للتدخل أكثر فعالية من الأساليب الحالية المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	٣.٨٢	١.٠١٤	مرتفعة	٩
٤	النموذج يساهم بالارتقاء بمستوى جميع الطلبة أثناء العملية التعليمية.	٣.٧٨	١.٠٢٠	مرتفعة	١٠
١١	يكشف النموذج العوامل المسببة في انخفاض التحصيل الدراسي.	٣.٧٧	١.٠٣٦	مرتفعة	١١
١٠	يركز النموذج على المهارات الأكاديمية وعلى تعلم التلاميذ وليس على إنجازهم الحالي فقط.	٣.٧٣	١.٠٤٠	مرتفعة	١٢
٦	يمكن تطبيق النموذج في المدرسة بسهولة.	٣.٧٢	٠.٩٥٤	مرتفعة	١٣
١٥	يوجد استراتيجيات واضحة تحدد كيفية تنفيذ النموذج.	٣.٧٢	٠.٩٩٨	مرتفعة	١٤
٨	يتنبأ النموذج بالطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	٣.٦٨	١.٠٢٩	مرتفعة	١٥
المتوسط العام		٣.٨٣	٠.٧٣٥	مرتفعة	

يتضح في الجدول السابق أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة مرتفعة، والتي تعني أن اتجاهاتهم جاءت إيجابية؛ وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٣ من ٥.٠٠)، وبانحراف معياري (٠.٧٣٥). وقد جاءت العبارات (٥، ١٣، ٣، ٩) ضمن أبرز اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، بمتوسطات حسابية (٣.٩٥، ٣.٩٤، ٣.٩٣، ٣.٩٠) على التوالِ، والتي تنص على "النموذج يساعد في تمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من ذوي المشكلات التحصيلية الأخرى"، و"يتطلب تطبيق النموذج إلى الدعم من إدارة المدرسة وإدارات التعليم"، و"النموذج يحد من الوقوع في أخطاء تشخيص ذوي صعوبات التعلم المختلفة"، و"يزود النموذج المختصين بنظام متكامل يعمل على الوقاية والعلاج".

في حين أقل اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص تتمثل في العبارات (٦، ١٥، ٨)، بمتوسطات حسابية (٣.٧٢، ٣.٧٢، ٣.٦٨) على التوالِ، والتي تنص على " يمكن تطبيق النموذج في المدرسة بسهولة"، و"يوجد استراتيجيات واضحة تحدد كيفية تنفيذ النموذج"، و"يتنبأ النموذج بالطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم".

يعزو الباحثان تحقق اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص بدرجة مرتفعة؛ إلى امتلاكهم المعرفة بالنموذج والتي جاءت متحققة بدرجة كبيرة، والتي اتضحت ذلك في نتائج إجابة السؤال الأول لهذا البحث، مما انعكس ذلك على اتجاهاتهم. ولقد أشار أبو النيل (٢٠٠٩) أن أحد مكونات بناء الاتجاه (المكون المعرفي) والذي يقصد به أن الفرد يتبنى اتجاه محدد وفقاً لما لديه من معارف ومعلومات. كما يرى الباحثان قد يعود ارتفاع اتجاهات معلمي صعوبات التعلم أفراد عينة البحث الحالي نحو تطبيق النموذج؛ إلى اهتمامهم بالارتقاء بمستوى الطلبة، وإدراكهم بضرورة التغلب على ظاهرة انتظار الفشل، وأهمية التدخل المبكر. وأكدت ذلك دراسة أبا حسين والشويعر (٢٠١٩) فقد عبر أفراد عينة البحث عن فوائد نموذج الاستجابة للتدخل أنه مهم في برامج صعوبات التعلم، وتتمثل الأهمية في أنه يقدم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، وأنه يُستخدم للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم دون الانتظار حتى حدوث الفشل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، فالنتين (٢٠١٠) Valentine، روس (٢٠١٢) Russ، باتريكاكو (٢٠١٤) Patrikakou، أبا حسين، والسماري (٢٠١٦)، أبا حسين، والشويعر (٢٠١٩)، ودوكينز (٢٠٢٠) Dawkins، والتي أشارت إلى أن هناك توجه عالٍ وأكثر إيجابية لتطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، وأنه ضروري ومهم لتلبية احتياجات جميع الطلبة، سواء الذين لديهم صعوبة في التعلم أو ليس لديهم أي صعوبة. في حين اختلفت مع نتائج دراسة سانسوستي وآخرون (٢٠١٠) .Sansosti et al، والتي توصلت إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو النموذج مختلفة، كما يرون أن تنفيذه في المدارس الثانوية هو أكثر صعوبة مما كانت عليه في المدارس الابتدائية. ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف قد يعود لكون المستجيبين على أداة الدراسة غير معلمي صعوبات التعلم، أيضاً قد يعود إلى أن هذه الدراسة المختلفة طُبقت على مدارس المرحلة الثانوية.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

١- الفروق باختلاف متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس (درجات الحرية = ١٣٥)

الاستبانة الثانية	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	ذكر	٣.٧٩	٠.٧٨٠	– ٠.٦٣٧	غير دالة
	أنثى	٣.٨٧	٠.٦٨٨		

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث حول (مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص) تعزى لمتغير الجنس.

٢- الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

الاستبانة الثانية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	٢.١٥٤	٢	١.٠٧٧	٢.٠٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧١.٢٩٣	١٣٤	٠.٥٣٢		
	المجموع	٧٣.٤٤٧	١٣٦	–		

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣- الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

الاستبانة الثانية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	بين المجموعات	٦.٤٥٢	٢	٣.٢٢٦	**٦.٤٥٢
	داخل المجموعات	٦٦.٩٩٥	١٣٤	٠.٥٠٠	
	المجموع	٧٣.٤٤٧	١٣٦	–	

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة البحث حول (مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص) تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (٢٠) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة

الاستبانة الثانية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣.٥٤	–		**
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣.٨٠		–	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤.١٨			–

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل** *** دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ٥ سنوات)، وأفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر) حول مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وأفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر) حول مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فأكثر.

أوضحت نتيجة هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى نتيجة معرفتهم الكبيرة بالنموذج بأبعاده المختلفة، كما أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول معرفتهم بالنموذج باختلاف المتغيرين والذي اتضح ذلك في نتيجة السؤال الثاني، مما انعكس ذلك على عدم وجود فروق في اتجاهاتهم. كما يمكن الاخذ بالحسبان، أن معلمي صعوبات التعلم نتيجة معرفتهم الكبيرة بالنموذج؛ كان سبباً في إدراكهم للفوائد المترتبة من استخدام النموذج في عملية التشخيص. فالنموذج يساعد في تقليل عدد الطلبة المحالين لخدمات التربية الخاصة، كما أنه يميز الطلبة ذوي المشكلات التحصيلية المختلفة عن طلبة صعوبات التعلم (Klotz & Canter, ٢٠٠٧). وذلك يجعل اتجاهاتهم جميعهم على حدٍ سواء إيجابية نحو تطبيق النموذج في عملية التشخيص.

كما أوضحت نتيجة هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص لصالح ذوي الخبرة العالية؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه قد يعود بسبب معرفتهم الكبيرة بالنموذج وأبعاده والتي اتضحت في نتائج السؤال الثاني. كما أن خبرتهم العالية ومعرفتهم بنموذج الاستجابة للتدخل

تحتم عليهم التفريق بين الأساليب التقليدية المستخدمة والمعتمدة على نموذج التباعد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وبين أحدث الطرق، والأساليب ذات الفاعلية في تشخيصهم كنموذج الاستجابة للتدخل؛ مما يجعلهم أكثر إيجابية نحو تطبيقه. وذلك لأن الاعتماد على نموذج التباعد يتعارض مع فلسفة التدخل المبكر، حيث يعتمد هذا النموذج على ظاهرة انتظار الفشل؛ مما يسبب تجاهل التحديد والكشف المبكر بالرغم من أهميته ودوره في التغلب على العديد من المشكلات المترتبة من انتظار فشل الطالب، ومن ثم تقديم الخدمة له (الزيات، ٢٠١٥). في حين أن نموذج الاستجابة للتدخل يتلقون الطلبة فيه تدخلاً في وقت أكثر تبكيراً مما يمكن أن يكون في ظل الإحالة التقليدية (Werts, ٢٠١٤) وهذا ما يجعل معلمي صعوبات التعلم الأكثر خبرة لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيقه في عملية التشخيص.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص واتجاهاتهم نحو تطبيقه؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص واتجاهاتهم نحو تطبيقه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢١) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص واتجاهاتهم نحو تطبيقه

البعد	الاتجاهات
البعد الأول: مكونات نموذج الاستجابة للتدخل	٠.٥٨٣**
البعد الثاني: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	٠.٦٠٨**
البعد الثالث: مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل	٠.٦٢٤**
الرابع: استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص	٠.٦٦٥**
مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل (**RTI**) في عملية التشخيص	٠.٧١٩**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده، واتجاهاتهم نحو تطبيقه. حيث يتضح أنه كلما زادت معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص كلما تحسنت اتجاهاتهم نحو تطبيقه.

يرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية؛ وذلك لأن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص تحقق بدرجة كبيرة، وكذلك مستوى اتجاهاتهم نحو تطبيق النموذج تحقق بدرجة مرتفعة بشكل إيجابي، وذلك يشير إلى وجود هذه العلاقة الطردية بين معرفتهم واتجاهاتهم. ويعني ذلك أن نتيجة امتلاك معلمي صعوبات التعلم للمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص يحسن من إدراكهم لجدواه مما يحسن من اتجاهاتهم نحو تطبيقه. فاتجاهات المعلمين نحو نموذج الاستجابة للتدخل، وكفاءتهم، ومعرفتهم، وثقتهم في قدراتهم في تنفيذ النموذج؛ يؤثر ويحمل توقعات جيدة حول التحصيل الأكاديمي للطلبة. وأنه كلما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو النموذج، أثر ذلك بشكل واضح في تحصيل الطلبة، وتحقيق الفائدة المرجوة من النموذج (Stuart, ٢٠١١).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة جالاجير (٢٠١٠) Gallagher، ودراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦) والتي أظهرت النتائج أن مستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل جاءت بدرجة عالية، وكذلك توجهاتهم نحو استخدامه إيجابياً. وأثبتت دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦) أن هناك علاقة طردية قوية بين المعرفة والتوجه.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

- تضمين برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم حول آلية تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم العام للتعريف بدورهم في تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل.
- إعادة النظر في استخدام الطرق التقليدية في تشخيص ذوي صعوبات التعلم والمعتمدة على نموذج التباعد.
- تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم في عدة مدارس على مستوى المملكة العربية السعودية، وقياس أثر فاعليته ثم تعميمه، وتوفير الإمكانات المادية وجميع ما يتطلبه تنفيذ النموذج.

مقترحات البحث:

- معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص.
- أثر تدريب معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام على آلية تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبا حسين، وداد عبد الرحمن؛ السماري، منيرة راشد. (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٤*(١٣)، ٢١٢- ٢٥٣.

أبا حسين، وداد عبد الرحمن؛ الشويعر، شروق سليمان. (٢٠١٩). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٨*(٢٨)، ١-٣٣.

أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ محفوظي، عبد الستار. (٢٠١٢). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*، (ط٢). مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو النيل، محمود السيد. (٢٠٠٩). *علم النفس الاجتماعي عربياً وعالمياً*. مكتبة الانجلو المصرية.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد، محمد؛ مصطفى، دعاء؛ أحمد، محمد. (٢٠١٥). التوجهات الراهنة في إجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٥)، ٢-٣٣.

أصيل، غادة عبد الوهاب. (٢٠١٧). اتجاهات استخدام طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة جدة لمواقع التواصل الاجتماعي في الحصول على المعلومات العلمية المتخصصة. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، ٢٣ (٢)، ٣١٠-٣٥٦.

الأنصاري، علي محمد. (٢٠٠٩). *مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت* (رقم المنشور ٧٢٧٨٦٤) [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

بطرس، بطرس حافظ. *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة.

جرار، عبد الرحمن محمود. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح.

الجهني، بيان حمدي. (٢٠٢٠). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. *مجلة رابطة التربويين العرب*، (١٢٦)، ٢٣-٤٣.

الحمد، خالد عبد العزيز. (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل مفهومه، ومكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (١٧)، ١٣-٣٩.

خوج، حنان أسعد. (٢٠١٧). التشخيص للعلاج أم العلاج للتشخيص "مدخل الاستجابة للتدخل في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات القراءة". *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٥(٢)، ١٥٣-١٦٩.

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

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٨). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. دار النشر للجامعات.

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

سالم، محمود؛ الشحات، مجدي؛ عاشور، أحمد. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*، (ط٣). دار الفكر.

السلامة، أريج علي. (٢٠١٤). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مفهوم الاستجابة للتدخل لدى العاملين ببرنامج صعوبات التعلم*. دار المسيلة.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم*. عالم الكتب.

العقيل، أروى صالح؛ الدغمي، عهود عبد الرحمن. (٢٠١٦). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة التربية*، ٢ (١٦٩)، ٦٧٠- ٦٩٩.

عماشة، سناء حسن. (٢٠١٠). *الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل لقياسها*. مجموعة النيل العربية.

القاسم، جمال مثقال. (٢٠١٥). *أساسيات صعوبات التعلم*. دار صفاء.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم*. https://cutt.us/PrzeP

وزارة التعليم. (١٤٣٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://cutt.us/KtjWD

Al Otaiba, S; Baker, K; Lan, P; Allor, J; Rivas, B; Yovanoff, P; Kamata, A. (٢٠١٩). Elementary teacher's knowledge of Response to Intervention Implementation: A Preliminary Factor Analysis. *The International Dyslexia Association*. ٦٩, ٣٤- ٥٣.

Bartholomew, M. (٢٠١٦). *High School Principals' Knowledge and Implementation of Response to Intervention (RTI) in the High School Setting* (Publication No. ١٠٢٤٤٢٨٠) [Doctoral dissertation, South Dakota University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Center for Mental Health in Schools at UCLA. (٢٠١١). *Moving Beyond the Three Tier Intervention Pyramid Toward a Comprehensive Framework for Student and Learning Supports*. http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/briefs/threetier.pdf

Dawkins, K. (٢٠٢٠). *General Education Teachers' Attitudes and Beliefs about Response to Intervention Implementation: An Elicitation Study* [Doctoral dissertation, Auburn University]. The Digital Archive of Auburn University Electronic Theses and Dissertations.

Gallagher, A. (٢٠١٠). *Teacher Knowledge and Views of the Response to Intervention Initiative* (Thesis Education Specialist). College of Liberal Studies, University of Wisconsin- La Crosse, United States of America. https://minds.wisconsin.edu/handle/١٧٩٣/٤٦٦١٤

Klotz, M; Canter, A. (٢٠٠٧). *Response to Intervention (RTI): A Primer for Parents*. National Association of School Psychologists. https://www.genvalley.org/cms/lib/NY١٩٠٠٠٩٦٦/Centricity/Domain/٦/rtiprimer.pdf

Martinez, R; Young, A. (٢٠١١). Response to intervention: How is it practiced and perceived? *International Journal of Special Education*, ٢٦(١), ٤٤- ٥٢.

Marchand-Martella, N; Ruby, S; Martella, R. (٢٠٠٧). Intensifying Reading Instruction for Students Within a Three-Tier Model: Standard-Protocol and Problem Solving Approaches within a Response-to-Intervention (RTI) System. *Teaching Exceptional Children Plus*, ٣(٥), ١-١١.

Maskill, M. (٢٠١٢). *Study of the Effectiveness of Response to Intervention used in Elementary School* (Publication No. ١٥٣٣٣٠٨) [Master's thesis, Eastern Michigan University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Patrikakou, E. (٢٠١٤). Response to Intervention in Illinois: An Exploration of School Professionals' Attitudes and Beliefs. *Mid-Western Educational Researcher*, ٢٦(٢), ٥٨-٨٢.

Pavoni, D; Ansari, B; Rozsi, M; Stephens, B; Lange, T. (٢٠١٢). *Response to Intervention: A Survey of Attitudes and Perceptions*. California State University. http://emurillo.org/Classes/Class٢/documents/ResponsetoIntervention.doc

Prasse, D. (٢٠٢٠). *Why Adopt an RTI Model?* Retrieved August ٥, ٢٠٢٠, from http://www.rtinetwork.org/learn/what/whyrti?

Reutebuch, C. (٢٠٠٨). Succeed with a Response-to-Intervention Model. *Intervention in School and Clinic*, ٤٤(٢), ١٢٦-١٢٨.

Rhodes, SH. (٢٠١٤). *Elementary Teachers' Perceptions of Response to Intervention and Teacher Support Team Effectiveness Within a Mississippi Gulf Coast School District* (Publication No. ٣٥٨٤٥٣٣) [Doctoral dissertation, Southern Mississippi University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Sansosti, F; Noltemeyer, A; Goss, SH. (٢٠١٠). Principals' Perceptions of the Importance and Availability of Response to Intervention Practices Within High School Settings. *School Psychology Review*, ٣٩(٢), ٢٨٦- ٢٩٥.

Stanard, C; Ringlaben, R; Griffith, K. (٢٠١٣). Secondary Teachers' Knowledge of Response to Intervention. *Electronic Journal for inclusive Education*, ٢(١١), ١- ٢٧.

Stuart, SH; Rinaldi, C; Higgins-Averill; O. (٢٠١١). Agents of Change: Voices of Teachers on Response to Intervention. *International Journal of Whole Shooling*, ٧(٢), ٥٣-٧٣.

Swartz, S; Geraghty-Jenkinson, C; Franklin-Guy, S. (٢٠١١). *Response to Intervention (RTI): Implementation and Legal Issues*. Education Law Association.

Swanson, E; Solis, M; Ciullo, S; Mckenna, J. (٢٠١٢). Special Education Teachers' Perceptions and Instructional Practices in Response to Intervention Implementation. *Learning Disability Quarterly*, ٣٥(٢), ١١٥- ١٢٦.

Valentine, T. (٢٠١٠). *Teachers' Perceptions of Implementing Response to Intervention in Meeting Academic Needs of At-risk Students in Kindergarten Through Second Grade* (Publication No. ٣٤٤٠٨٨٥) [Doctoral dissertation, East Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Werts, M; Carpenter, E; Fewell, C. (٢٠١٤). Barrriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, ٣٣(٢), ٣- ١١.

Winter, L. (٢٠٠٨). *Knowledge and Opinions of Response to Intervention: A Survey of Professionals* (Publication No. ١٤٦٠٤٢٢) [Master's thesis, California State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.