International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 5 *Vol.(46), issue(5), October 2022*

Article 4

2022

The Level of Teachers' Readiness to Implement the Multi-Tiered System of Support in Inclusive Schools

Doaa M. Alshaddadi
King Saud University, Saudi Arabia, d.alshaddadi@gmail.com

Abdulkarim H. Alhossein Prof.
King Saud University, Saudi Arabia

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Disability and Equity in Education Commons, Disability Studies Commons, Early Childhood Education Commons, Elementary Education Commons, and the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Alshaddadi, D. M., & Alhossein, A. H. (2022). The level of teachers' readiness to implement the multi-tiered system of support in inclusive schools. International Journal for Research in Education, 46(5), 114-140. https://doi.org/10.36771/ijre.46.5.22-pp114-140

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (46), issue (5) Oct 2022 - المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

Manuscript No.: 1811

The Level of Teachers' Readiness to Implement the Multi-Tiered System of Support in Inclusive Schools

مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل

Received الاستلام	Jan 2021 يناير 2021	Accepted القبول	Feb 2021 فبراير 2021	Published النشر	Oct 2022 أكتوبر 2022

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.5.22-pp114-140

Doaa M. Alshaddadi
Master of Special Education
College of Education
King Saud University, Saudi Arabia
d.alshaddadi@gmail.com

أ./ دعاء محمود الشدادي
ماجستير تربية خاصة، كلية التربية
جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

Abdulkarim H. Alhossein, Prof.
Department of Special Education
College of Education
King Saud University, Saudi Arabia

أ.د./ عبدالكريم حسين الحسين
قسم التربية الخاصة، كلية التربية
جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

The Level of Teachers' Readiness to Implement the Multi-Tiered System of Support in Inclusive Schools

Abstract

The aim of the study was to identify the extent of teachers' readiness to implement the multi-tiered system of support in inclusive schools in Riyadh, and its relationship to gender, majors, years of teaching experience, and training workshops, and to identify whether the study variables can predict teachers' readiness to implement multi-tiered system of support. A descriptive approach was used, and the researchers developed a survey which was distributed to a sample consisting of 167 male and female teachers. The results of the study indicated that most of the teachers were highly prepared to implement the multi-tiered system of support and that there were no statistically significant differences attributed to the study variables of gender, majors, and years of teaching experience. However, there were statistically significant differences among participants who had attended more than three training workshops. The results indicated the possibility of predicting the level of teachers' readiness to implement the multi-tiered system of support in inclusive schools through the number of training programs they had taken, whereas it found that the variables of gender, majors, and years of teaching experience did not predict or explain the variation in the level of teachers' readiness.

Keywords: Multi-tiered system of support, response to intervention, positive behavior support, inclusive education, teachers of students with disabilities.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، وعلاقته بمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات، والتعرف على القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة باستعداد المعلمين للتطبيق. ولتحقيق ذلك؛ تم استخدام المنهج الوصفي، إذ قام الباحثان بإعداد استبانة وتوزيعها على عينة مكونة من (167) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين على استعداد عالٍ لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح من حضر أكثر من ثلاث دورات، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل من خلال متغير الدورات التدريبية، بينما اتضح أن متغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة ليس لها قدرة تنبؤية ولا تفسر التباين في مستوى استعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: نظام الدعم متعدد المستويات، الاستجابة للتدخل، دعم السلوك الإيجابي، التعليم الشامل، معلمو التلاميذ ذوي الاعاقة

مقدمة

مرَّ تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالعديد من التطورات، إذ كان التوجه السائد في السابق هو العزل التام في المدارس الخاصة، ثم تطور إلى فلسفة الدمج في البيئة الأقل تقييدًا وفق ما تسمح به قدرات التلاميذ، وحديثًا زاد الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية وداخل فصول التعليم العام؛ وذلك كنتيجةً للاهتمام الكبير والدعم المتواصل الذي حُظيت به هذه الفئة في العقود الأخيرة.

وقد أدى التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر مع أقرانهم العاديين داخل فصل التعليم العام إلى انخفاض معدلات السلوك غير المقبول، وزيادة معدلات تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز اكتساب المهارات وتعميمها، إلا أن هناك العديد من التحديات من أبرزها عدم قدرة المناهج على تلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ، وقصور التدخلات المستخدمة مع ذوي الإعاقة، والأثار السلبية على التلاميذ العاديين الناتجة عن وجود مشكلات أكاديمية، أو سلوكية في فصل التعليم العام (Sailor et al., 2020; Van Mieghem et al., 2020).

وزادت تلك التحديات من احتياج المدارس إلى أنظمة مدرسية تدعم التعليم الشامل، من خلال تكامل خدمات التربية الخاصة مع التعليم العام في منظومة متكاملة ومتسقة (Choi et al., 2020)؛ لذا دعا قانون تعليم جميع الأطفال (No Child Left Behind, 2002)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) إلى توفير تعليم عالي الجودة للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في البيئات التعليمية الشاملة، وتلبية احتياجاتهم المختلفة باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، ودعم السلوك الإيجابي، والاعتماد على نتائج استجابة التلاميذ للتدخلات عند تحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة (Fan et al., 2018; Lane et al., 2015).

ونتيجةً للاهتمام الذي أولته القوانين الفيدرالية الأمريكية لأنظمة الدعم، اتجهت المدارس إلى تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ونموذج دعم السلوك الإيجابي، بهدف تقديم خدمات التدخل المبكر للتلاميذ ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر في إطار التعليم العام؛ لزيادة نجاح التلاميذ، وتقليل الإحالة لخدمات التربية الخاصة، حيث طُبق أولًا نموذج الاستجابة للتدخل لتلبية الاحتياجات الأكاديمية، واعتبر الأساس في تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة لفئة صعوبات التعلم. ونظرًا لأهمية سلوك التلاميذ وتأثيره على النتائج الأكاديمية، تم استخدام نموذج موازي للاستجابة للتدخل وهو نموذج دعم السلوك الإيجابي؛ وذلك لوجود علاقة قوية بين المجالات الأكاديمية والسلوكية، ولتلبية الاحتياجات السلوكية، وإدارة ومعالجة السلوكيات التي تعيق التعلم (Adamson et al., 2019; Charlton et al., 2020; Kearney & Graczyk, 2020).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

ويتضمن كلا النموذجين مستويات دعم متدرجة بالكثافة، وأنظمة وقائية على مستوى المدرسة، والمسح الشامل، ومراقبة التقدم بشكلٍ مستمر، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والتطوير المهني، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، واستخدام عملية حل المشكلات، والتعاون بين الفريق في التخطيط والتنفيذ والتقييم، والتزام القادة بدعم عملية التنفيذ (Harn et al., 2015). وعلى الرغم من أن النموذجين مكملين لبعضهما البعض، فقد قُدمت كأنظمة منفصلة وغير متكاملة للاستجابة لاحتياجات التلميذ، مما زاد الاهتمام بتوفير نموذج واحد متكامل، يدعم احتياجات التلاميذ الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية (Hollingsworth, 2019).

وبحلول عام (2008) طالب الباحثون والمهتمون بالجمع بين الاستجابة للتدخل، ودعم السلوك الإيجابي، مع دمج التعلم الاجتماعي والانفعالي في نموذج واحد. حيث أن الجمع بينهم يزيد من فعالية الدعم؛ لارتباط المجالات الأكاديمية والسلوكية، مما يتطلب خدمات متكاملة لمعالجتها بشكلٍ فعال، كما يوفر تنفيذ الممارسات (كحل المشكلات، واتخاذ القرارات) ضمن نموذج دعم واحد نهج متسق عبر المستويات المتعددة، ويؤدي دمج إجراءات التطوير المهني والتدريب والتقييم في نموذج واحد إلى استخدام موارد المدرسة بشكلٍ أكثر كفاءة، بينما يؤدي تنفيذها كنماذج منفصلة إلى نتائج عكسية؛ بسبب احتمالية التكرار في برامج التطوير المهني، والعبء على الموارد البشرية، والتكاليف المرتبطة بدعم النماذج (Charlton et al., 2018; Eagle et al., 2015; Sailor et al., 2020).

ولذلك أطلقت وزارة التعليم بولاية كانساس (The Kansas State Department of Education, 2009) أول مبادرة للجمع بين نماذج الدعم المتدرجة في نموذج واحد، يشار إليه بنظام الدعم متعدد المستويات (Multi-Tiered System of Support, MTSS). بعد ذلك دعا قانون كل طالب ينجح (Every Student Succeeds Act, 2015) إلى توفير نظام دعم متعدد المستويات في المدارس؛ لتقديم تعليم عالي الجودة لجميع التلاميذ -من بينهم ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر- مع مستويات دعم متفاوتة حسب احتياج كل تلميذ، عبر المجالات الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية، والانفعالية (Charlton et al., 2018; Maniglia, 2017; Sailor et al., 2020; Thurlow et al., 2020).

ويعتبر نظام الدعم متعدد المستويات بمثابة تغير جذري في مجال التعليم؛ إذ يشتمل على مبادئ التصميم الشامل للتعلم التي بدورها تلغي الفصل بين برامج التعليم العام والتربية الخاصة (Sailor et al., 2018)، ويقوم على عدة عناصر أساسية ومتكاملة عبر المستويات، تشمل: (1) المسح الشامل؛ (2) اتخاذ القرار المبني على البيانات؛ (3) مراقبة التقدم؛ (4) الممارسات المبنية على الأدلة؛ (5) الوقاية وتقديم خدمات التدخل المبكر؛ (6) الدقة في التنفيذ؛ (7) حل المشكلات بالتعاون مع الفريق؛ (8) التطوير المهني، وقد وجد أن هذه العناصر تحسن نتائج التلاميذ، وتنفذ

في ثلاثة مستويات تزداد في المدة، والكثافة حسب حاجة كل تلميذ (Freeman et al., 2017; Hoover et al., 2020; Morrison et al., 2020).

ويشمل المستوى الأول (الدعم الشامل، أو الأولي) على تقديم المناهج الدراسية الأساسية والتدخلات لجميع التلاميذ، ويعتبر التدخل فعال إذا أحرز (80%) من التلاميذ تقدمًا كافيًا. وفي المستوى الثاني (الدعم المستهدف، أو الثانوي) يتم تقديم المزيد من الدعم والتدخلات للتلاميذ في مجموعات صغيرة، وينبغي أن يستفيد (15%) من التلاميذ الذين لا يحققون معيار الإنجاز في المستوى الأول للتحقق من فعالية التدخل. بينما في المستوى الثالث (الدعم المكثف، أو العالي) يتم تقديم تدخلات مكثفة وفردية للتلاميذ، ويكون التدخل فعال إذا أستجاب (5%) من التلاميذ الذين يواجهون تحديات مستمرة في المستوى الثاني، وهذا المستوى ليس مخصص لذوي الإعاقة، ولا يتضمن إحالة تلقائية لتقييم أهلية التربية الخاصة، وإنما تتم فقط إحالة التلاميذ عندما لا يستجيبون للدعم المكثف في هذا المستوى (Adamson et al., 2019; Mahoney, 2020; Massengale et al., 2020; Thurlow et al., 2020).

ومما لا شك فيه أن التغيرات في أنظمة المدرسة لا يمكن أن تتحقق دون النظر في تصورات المعلمين، واتجاهاتهم، ومواقفهم، واستعدادهم للتنفيذ؛ فهي تقلل من مقاومتهم للتغيير (Cook et al., 2015; Inandi & Gilic, 2016). وأظهرت مراجعة الأدبيات عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بنظام الدعم متعدد المستويات. ومن تلك الدراسات، دراسة أبا حسين والسماري (2016) والتي هدفت إلى التحقق من مستوى معرفة واتجاه معلمات ذوات صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وقياس العلاقة بينهم، وشارك في الدراسة (125) معلمة في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المعرفة كان عالٍ جدًا، كما أن لديهن توجه إيجابي عالٍ، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والاتجاه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

وأجرت العقيل والدغمي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مدى وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، على عينة مكونة من (12) مديرة، و(15) معلمة لذوي صعوبات التعلم، و(16) معلمة لمادة لغتي في منطقة الجوف، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة ليس لديهم وعي كافي واستعداد لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، مع وجود فروق بينهم في بُعد الوعي لصالح معلمات ذوات صعوبات التعلم، ووجود فروق بينهم في بُعد الاستعداد لصالح مديرات المدارس.

وفي دراسة أخرى قام الشطي والقطان (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة أراء معلمي العلوم والرياضيات حول استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، على عينة تكونت من (318) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج قناعة المعلمين بدرجة متوسطة بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم، وأن هناك إمكانية لتطبيقه وتقبله. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة حول استخدام النموذج تبعًا لمتغيرات الدراسة (المادة الدراسية، والنوع، والخبرة، والمنطقة التعليمية).

وهدفت دراسة رومر وآخرون (Romer et al., 2018) إلى الكشف عن مدى استعداد المعلمين لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى الدعم ضمن نظام الدعم متعدد المستويات، على عينة مكونة من (700) معلمًا. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين أكثر استعدادًا لتنفيذ الدعم من المستوى الأول مقارنة بالمستوى الثاني والثالث، وأقل استعدادًا لإجراء التقييمات لتحديد التلاميذ وتنفيذ التدخلات المكثفة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين التطوير المهني واستعداد المعلمين، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات استعداد المعلمين تُعزى للمرحلة الدراسية.

كما هدفت دراسة آل داود والحسين (2018) إلى معرفة اتجاهات العاملين بالمدارس (الإداريين، معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة) نحو استخدام نموذج دعم السلوك الإيجابي، ومعوقات تطبيقه في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض، على عينة مكونة من (201) عاملًا. وتوصلت النتائج إلى أن العاملين يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي، إلا أن هناك عدد من المعيقات أبرزها عدم وجود المعرفة الكافية بكيفية تطبيقه، وعدم وجود البرامج التدريبية المتعلقة بدعم السلوك الايجابي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اتجاهات العاملين بالمدارس نحو دعم السلوك الإيجابي ومعوقات تطبيقه.

وأجرت ناجرو وآخرون (Nagro et al., 2019) دراسة للكشف عن مستوى معرفة وتنفيذ المعلمين لتدخلات المستوى الثالث من نظام الدعم متعدد المستويات، وشملت العينة (63) معلمًا، وأشارت النتائج إلى انخفاض في معرفة وتنفيذ المعلمين لتدخلات المستوى الثالث، وأشار العديد من المعلمين بأن المستوى الثالث لم يكن جزءًا من إطار العمل في مدارسهم، أو أنه مخصص لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة.

وحديثًا، هدفت دراسة براون وآخرون (Braun et al., 2020) إلى التعرف على تصورات المعلمين حول تنفيذ المستوى الثاني والثالث من نظام الدعم متعدد المستويات، وشارك فيها (19) معلمًا. وتوصلت النتائج إلى شعور المعلمين بالإحباط حول نظام الدعم متعدد المستويات، وأنهم غير مستعدين لتنفيذه؛ بسبب قلة معرفتهم بالنظام، وعدم وضوح آلية تكثيف التدخلات واتساق الأدوار، والتغييرات المتكررة في إجراءات التنفيذ على مستوى المدرسة، ونقص الموارد المناسبة لتلبية الاحتياجات المختلفة.

ويظهر من مراجعة الأدبيات السابقة عدم وجود دراسات عربية - حسب علم الباحثان- تناولت موضوع نظام الدعم متعدد المستويات، وإنما ركزت الدراسات العربية السابقة على أحد النموذجين (الاستجابة للتدخل، أو دعم السلوك الإيجابي). وهذا ما دعانا إلى معرفة مستوى استعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

مشكلة الدراسة

تسعى المملكة العربية السعودية إلى توفير فرص التعليم المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة بجانب أقرانهم العاديين في المدارس العادية، وتطوير السياسات والأدوات المتعلقة بالتعرف على التلاميذ ذوي الإعاقة، وتطبيق أنظمة الدعم المدرسية (وزارة التعليم، 2019). وتحقيقًا لذلك تم افتتاح مدارس التعليم الشامل، والتي تهتم بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة أكاديميًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا، وانفعاليًا (Van Mieghem et al., 2020)، مما يتطلب من العاملين في المدارس تلبية الاحتياجات المختلفة، بتطبيق نظام دعم متكامل على مستوى المدرسة؛ لتحقيق أهداف التعليم الشامل، والمساهمة في نجاحه.

وأشارت الدراسات إلى أن تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات له تأثير إيجابي على التلاميذ، حيث يساهم في انخفاض المشكلات السلوكية بنسبة (89.5%)، وانخفاض الإحالات إلى التربية الخاصة بنسبة (63.4%)، وزيادة التحصيل الأكاديمي، والكشف والتدخل المبكر مع التلاميذ المعرضين لخطر المشكلات الأكاديمية أو السلوكية، وتطوير وسائل التقييم لخدمات التربية الخاصة، وزيادة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Koppich, 2020; Mason et al., 2019; Morrison et al.,2020; Reedy & Lacireno-Paquet, 2015).

ويعتمد تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات بشكلٍ كبير على المعلمين، فهم جزءًا من الأنظمة التعليمية، حيث إن استعداد المعلمين يتنبأ بشكلٍ كبير بوصول التلاميذ لخدمات الدعم (Greene, 2019; Romer et al., 2018). وقد ذكر أردن وآخرون (Arden et al., 2017) أربع توصيات لضمان تطبيق المعلمين أنظمة الدعم المتدرجة بنجاح، أولها البدء بتقييم استعداد المعلمين. ومن واقع خبرة الباحثان فهناك قصور في تطبيق المعلمين لخدمات التدخل المبكر مع التلاميذ المعرضين للخطر، حيث ينتظر المعلمون إلى أن تتفاقم المشكلات الأكاديمية أو السلوكية للتلاميذ ثم تتم إحالتهم لخدمات التربية الخاصة، غير أن بعضها يعود لضعف التعليم وليس التلميذ. كما أن استخدام المعلمين للممارسات في فصل التعليم الشامل يكون على مستوى الفصل دون مراعاة لنوع وكثافة التدخل حسب احتياج كل تلميذ. لذا اتجه الباحثان إلى قياس مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات؛ كون الاستعداد يلعب دورًا هامًا في تحديد مستوى قدرة وجاهزية المعلمين لتطبيقه.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

وعليه تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات)؟
3. ما القدرة التنبؤية لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، وعلاقته بمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات، والتعرف على القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات على مستوى استعداد المعلمين للتطبيق.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولًا: الأهمية النظرية

1. إضافة لأدبيات التربية الخاصة؛ فهي أول دراسة -في حدود علم الباحثان- تطبق في العالم العربي، وتحديدًا في المملكة العربية السعودية، لقياس مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل.
2. إثراء مجال التعليم بمعلومات حول نظام الدعم متعدد المستويات، يمكن للمعلمين والمهتمين الرجوع إليها والاستفادة منها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. تقدم معلومات للمسؤولين وصُناع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، تتعلق بمستوى استعداد المعلمين وجاهزيتهم لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات، يستفاد منها عند النظر بتطبيقه في المدارس.

2. توفر للباحثين والمختصين أداة (الاستبانة) للاستفادة منها عند قياس استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.
3. توجه انتباه القائمين على برامج إعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة، لوضع مقررات وبرامج تدريبية متعلقة بنظام الدعم متعدد المستويات من أجل تحقيق التطبيق الأمثل.
4. تشكل هذه الدراسة قاعدة لإجراء العديد من الدراسات الأخرى في مجال نظام الدعم متعدد المستويات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

الحدود البشرية. معلمين ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية. طُبقت هذه الدراسة في مدارس التعليم الشامل الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددها ستة مدارس.

الحدود الزمانية. أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ.

مصطلحات الدراسة

الاستعداد (Readiness). "الخصائص الموجودة لدى الفرد حاليًا والتي تمكننا من التنبؤ بكمية القدرة التي يمكن أن يصل إليها بعد إعطائه قدرًا من التعليم والتدريب أو بعد حصوله على قدر من الخبرة" (قزامل، 2013، ص35).

وُيعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه امتلاك المعلمين للمعتقدات الإيجابية، والمعارف، والمهارات التي تجعلهم قادرين وجاهزين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات، والذي سيقاس بدرجة استجابة المعلمين على أداة الدراسة، وثم تصنيفه إلى عالٍ جدًا، عالٍ، متوسط، منخفض، منخفض جدًا.

نظام الدعم متعدد المستويات (Multi-Tiered System of Support). هو إطار وقائي على مستوى المدرسة، يعتمد على تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، لتلبية احتياجات التلاميذ الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية، والانفعالية (Harn et al., 2015).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

ويُعرفه الباحثان إجرائيا بأنه إطار دعم وقائي ثلاثي المستويات، يساعد المعلمين على تلبية احتياجات جميع التلاميذ في فصل التعليم العام، باستخدام التدخلات الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية، والانفعالية بكثافة متفاوتة عبر المستويات، ويعتمد على المسح الشامل، والممارسات المبنية على الأدلة، والتقييم المستمر، وتسجيل البيانات واتخاذ القرارات المبنية على نتائج التلاميذ.

التعليم الشامل (Inclusive Education). هو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام، من خلال تكييف وتعديل الممارسات التعليمية لتلائم احتياجات التلاميذ (Van Mieghem et al., 2020).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه توفير التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة، أو المعرضين للخطر مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام من خلال المسؤولية المشتركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها كما توجد في الواقع، من خلال جمع البيانات وتحليلها والتعبير عنها بطريقة كمية (عباس وآخرون، 2014)؛ نظرًا لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى الباحثان لتحقيقها.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، في مدارس التعليم الشامل الحكومية للبنين والبنات بمدينة الرياض والبالغ عددهم (210) وفقًا لإحصائية الفصل الأول للعام الدراسي 1442هـ (إدارة التعليم، 2020). ونظرًا لصغر حجم المجتمع، فقد تم استهداف جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، واستجاب (167) معلمًا ومعلمة بنسبة بلغت (79%)، ويتضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة في جدول (1).

دول 1

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	النسبة
الجنس	ذكر	78	%46.7
	أنثى	89	%53.3
التخصص	تعليم عام	118	%70.7
	تربية خاصة	49	%29.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4	%2.4
	من 5 إلى 10 سنوات	53	%31.7
	أكثر من 10 سنوات	110	%65.9

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	النسبة
الدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات	لم يسبق لي الحضور	108	%64.7
	من 1-3 دورات	30	%18.0
	أكثر من 3 دورات	29	%17.4

أداة الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة من خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة (أبا حسين والسماري، 2016؛ آل داود والحسين، 2018؛ Arden et al., 2017; Cook et al., 2015; Fan et al., 2018; Greene, 2019; Maniglia, 2017; Mason et al., 2019; Romer et al., 2018). وتكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول، البيانات الأولية (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية). بينما أشتمل القسم الثاني، على (33) عبارة لقياس مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، موزعة على ثلاثة أبعاد: الاستعداد المتعلق بالمعتقدات (10) عبارات، والاستعداد المعرفي (10) عبارات، والاستعداد المهاري (13) عبارة.

ويمكن للمشاركين اختيار الاستجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وهي: بدرجة عالية جدًا (خمس درجات)، بدرجة عالية (أربع درجات)، بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، بدرجة منخفضة (درجتان)، بدرجة منخفضة جدًا (درجة واحدة)، بعد ذلك تُصنف الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى على النحو الآتي: منخفض جدًا (1.00-1.80)؛ منخفض (1.81-2.60)؛ متوسط (2.61-3.40)؛ عالٍ (3.41-4.20)؛ عالٍ جدًا (4.21-5.00). باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5= 0.80.

صدق أداة الدراسة

أولًا: الصدق الظاهري

تأكد الباحثان من صدق أداة الدراسة وأنها تقيس ما أعدت لقياسه، من خلال عرض الصورة الأولية للاستبانة على ستة محكمين مختصين في التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، لتقييم وضوح العبارات، وأهميتها، ومدى ارتباطها بالبُعد المنتمية له، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية. وفي ضوء اقتراحات المحكمين أجرى الباحثان التعديلات المتمثلة بإعادة صياغة بعض العبارات، والحذف، والإضافة، ونقل عبارات من بُعد إلى بُعد أخر، وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية له، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت النتائج في جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

جدول 2

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعد المنتمية له، والدرجة الكلية للاستبانة

عبارات البُعد الأول	معامل الارتباط مع البُعد الأول	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	عبارات البُعد الثاني	معامل الارتباط مع البُعد الثاني	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	عبارات البُعد الثالث	معامل الارتباط مع البُعد الثالث	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
1	0.693**	0.632**	1	0.795**	0.727**	1	0.869**	0.773**
2	0.809**	0.700**	2	0.752**	0.687**	2	0.879**	0.768**
3	0.798**	0.692**	3	0.751**	0.636**	3	0.889**	0.751**
4	0.715**	0.620**	4	0.853**	0.782**	4	0.909**	0.797**
5	0.789**	0.671**	5	0.859**	0.742**	5	0.916**	0.786**
6	0.801**	0.678**	6	0.863**	0.781**	6	0.918**	0.810**
7	0.630**	0.578**	7	0.834**	0.703**	7	0.879**	0.809**
8	0.828**	0.708**	8	0.860**	0.751**	8	0.904**	0.778**
9	0.753**	0.668**	9	0.825**	0.688**	9	0.900**	0.761**
10	0.775**	0.621**	10	0.789**	0.621**	10	0.862**	0.785**
						11	0.734**	0.655**
						12	0.844**	0.759**
						13	0.791**	0.730**

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة حيث بلغ معامل البُعد الأول (0.865)، في حين بلغ معامل البُعد الثاني (0.869)، وبلغ معامل البعد الثالث (0.882)، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات البُعد الأول: الاستعداد المتعلق بالمعتقدات (0.916)، وبلغ معامل ثبات البُعد الثاني: الاستعداد المعرفي (0.944)، ومعامل ثبات البُعد الثالث: الاستعداد المهاري (0.973)، في حين بلغ معامل الثبات العام للاستبانة (0.970)، وتؤكد هذه النتائج على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان أساليب المعالجة الإحصائية المندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences, SPSS)؛ لتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Person) للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة.
4. المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، والرتب للإجابة على السؤال الأول.
5. اختبار "ت" (T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) للإجابة على السؤال الثاني.
6. تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) للإجابة على السؤال الثالث.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل؟

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة على عبارات كل بُعد، وللاستبانة ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (3).

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات

البُعد	رقم العبارة	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	5	أعتقد أن التعاون بين الفريق مهم لنجاح تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.	1	4.13	0.820	عالي
	4	أعتقد أن مشاركة الأسر ضرورية لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات ومتابعة أداء التلاميذ.	2	4.03	0.844	عالي
	8	أعتقد أن تحفيز إدارة المدرسة للمعلمين يشجعهم على الالتزام والاستمرار بتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.	3	4.01	0.963	عالي
	6	أعتقد أن برامج التطوير المهني تزيد فعاليتي الذاتية في تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.	4	3.95	0.937	عالي
	10	أعتقد أن أنظمة المدرسة لجمع البيانات عن تقدم التلاميذ تسهل عملية اتخاذ القرارات وتحديد التدخلات المناسبة.	5	3.84	1.005	عالي
	9	أعتقد أن إتباع الإجراءات التي تضعها المدرسة يساعد في تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات بفعالية.	6	3.83	0.920	عالي
	3	أعتقد أن تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات يفيد المعلمين في الاستجابة لاحتياجات التلاميذ.	7	3.75	0.837	عالي
	2	أعتقد أن تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات يحقق أهداف المدرسة للتعليم الشامل.	8	3.66	0.874	عالي
	1	أعتقد أن تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات يحقق الأهداف الأكاديمية والسلوكية لجميع التلاميذ.	9	3.59	0.842	عالي
	7	أعتقد أن من السهل إيجاد الوقت الكافي لتنفيذ التدخلات	10	3.14	1.153	متوسط

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

البُعد	رقم العبارة	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
		المبنية على الأدلة بفعالية في غرفة الصف عند تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.				
		الدرجة الكلية للبُعد الأول		3.80	0.684	عالي
الاستعداد المعرفي	1	يقدم نظام الدعم متعدد المستويات الدعم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والانفعالي لجميع التلاميذ.	1	3.66	0.816	عالي
	3	يجمع نظام الدعم متعدد المستويات نموذج الاستجابة للتدخل ونموذج دعم السلوك الإيجابي من خلال منظومة واحدة.	2	3.62	0.887	عالي
	4	يتبنى نظام الدعم متعدد المستويات مبادئ التصميم الشامل للتعلم.	3	3.62	0.867	عالي
	6	يساعد نظام الدعم متعدد المستويات على الدمج بين عمليتي التقييم والتدخل في جميع المستويات.	4	3.61	0.847	عالي
	7	يطبق في المستوى الأول من نظام الدعم متعدد المستويات تدخلات تشمل تكييفات تسهل وصول جميع التلاميذ إلى مناهج التعليم العام.	5	3.61	0.818	عالي
	5	يساعد نظام الدعم متعدد المستويات على تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة في جميع مستويات الدعم.	6	3.55	0.880	عالي
	2	يوفر نظام الدعم متعدد المستويات إطار تعليمي استباقي على مستوى المدرسة.	7	3.50	1.043	عالي
	8	يطبق في المستوى الثاني من نظام الدعم متعدد المستويات تدخلات أكثر كثافة من المستوى الأول، مع مجموعة صغيرة من التلاميذ الذين لا يحققون الأهداف الأكاديمية أو السلوكية، مع استمرار تدخلات المستوى الأول.	8	3.54	0.914	عالي
	10	يحول نظام الدعم متعدد المستويات التلميذ إلى خدمات التربية الخاصة إذا لم يستجيب لتدخلات المستوى الثالث.	9	3.43	1.041	عالي
	9	يطبق في المستوى الثالث من نظام الدعم متعدد المستويات تدخلات فردية أكثر كثافة مع التلاميذ الذين لا يستجيبون لتدخلات المستوى الثاني، مع استمرار تدخلات المستوى الأول والثاني.	10	3.36	1.057	متوسط
		الدرجة الكلية للبُعد الثاني		3.58	0.702	عالي
الاستعداد المهاري	12	أنا مستعد دومًا لمشاركة المعلومات مع الأسر عن مستوى أبنائهم والتدخلات المستخدمة معهم.	1	3.97	0.969	عالي
	11	أنا مستعد لمراعاة الدقة والموضوعية في جمع بيانات التلاميذ وتنفيذ التدخلات.	2	3.91	0.940	عالي
	13	أنا مستعد للمشاركة في برامج التطوير المهني التي تدعم تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.	3	3.88	1.008	عالي
	10	أنا مستعد لتقديم تعليم متمايز يراعي احتياجات جميع التلاميذ في غرفة الصف.	4	3.84	0.985	عالي
	7	أنا مستعد للمشاركة مع الفريق في عمليتي التقييم وتنفيذ التدخل في جميع مستويات الدعم.	5	3.83	0.964	عالي
	8	أنا مستعد لتنفيذ التدخلات الاستباقية بغرفة الصف لتجنب حدوث مشاكل أكاديمية، أو سلوكية، أو اجتماعية، أو انفعالية لدى التلاميذ.	6	3.80	1.047	عالي
	9	أنا مستعد لتنفيذ نموذج حل المشكلات باستمرار والذي يضمن تحديد التدخل ومعالجة المشكلة.	7	3.79	1.020	عالي
	6	أنا مستعد لإجراء تقييمات بشكل مستمر في جميع المستويات لمراقبة تقدم التلاميذ وتحديد مدى فعالية التدخل.	8	3.73	0.957	عالي
	3	أنا مستعد لتطبيق المسح الشامل لتحديد المستوى الحالي	9	3.69	0.971	عالي

البُعد	رقم العبارة	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
	1	لجميع التلاميذ والتدخلات المناسبة لهم. أنا مستعد لمراعاة نوع وكثافة التدخل في كل مستوى من مستويات نظام الدعم متعدد المستويات.	10	3.68	0.993	عالي
	4	أنا مستعد لاختيار الممارسات المبنية على الأدلة الملائمة لخصائص التلاميذ والبيئة الصفية.	11	3.68	0.993	عالي
	5	أنا مستعد لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ضمن مستويات الدعم المتدرجة بالكثافة.	12	3.63	0.982	عالي
	2	أنا مستعد لمراعاة مكان ومدة التدخل في كل مستوى من مستويات نظام الدعم متعدد المستويات.	13	3.62	1.024	عالي
الدرجة الكلية للبُعد الثالث				3.78	0.838	عالي
الدرجة الكلية للاستعداد				3.73	0.655	عالي

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من جدول (3) أن مستوى الاستعداد على الاستبانة ككل عالي، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.73)، والانحراف المعياري (0.655)، وهذا يشير إلى أن المعلمين لديهم استعداد عالٍ لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستعداد الثلاثة، يتضح أن البُعد الأول (الاستعداد المتعلق بالمعتقدات) قد جاء بالمرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.80)، والانحراف المعياري (0.684)، ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد تراوحت بين (3.14-4.13)، وحازت جميع العبارات على مستوى استعداد عالٍ، باستثناء عبارة واحدة كان مستوى الاستعداد فيها متوسطًا، وحصلت العبارة رقم (5) "أعتقد أن التعاون بين الفريق مهم لنجاح تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات" على الترتيب الأول، والعبارة رقم (7) "أعتقد أن من السهل إيجاد الوقت الكافي لتنفيذ التدخلات المبنية على الأدلة بفعالية في غرفة الصف عند تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات" على الترتيب الأخير.

ثم جاء البُعد الثالث (الاستعداد المهاري) بالمرتبة الثانية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.78)، والانحراف المعياري (0.838)، ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد تراوحت بين (3.62-3.97)، وحازت جميع العبارات على استعداد عالٍ، وحصلت العبارة رقم (12) "أنا مستعد دومًا لمشاركة المعلومات مع الأسر عن مستوى أبنائهم والتدخلات المستخدمة معهم" على الترتيب الأول، والعبارة رقم (2) "أنا مستعد لمراعاة مكان ومدة التدخل في كل مستوى من مستويات نظام الدعم متعدد المستويات" على الترتيب الأخير.

وحصل البُعد الثاني (الاستعداد المعرفي) على المرتبة الثالثة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.58)، والانحراف المعياري (0.702)، ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البُعد تراوحت بين (3.36-3.66)، وحازت جميع العبارات على استعداد عالٍ، باستثناء عبارة واحدة كان

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

مستوى الاستعداد فيها متوسطًا، وحصلت العبارة رقم (1) "يقدم نظام الدعم متعدد المستويات الدعم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والانفعالي لجميع التلاميذ" على الترتيب الأول، والعبارة رقم (9) "يطبق في المستوى الثالث من نظام الدعم متعدد المستويات تدخلات فردية أكثر كثافة مع التلاميذ الذين لا يستجيبون لتدخلات المستوى الثاني، مع استمرار تدخلات المستوى الأول والثاني" على الترتيب الأخير.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات)؟

أولًا: متغير الجنس

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (4).

جدول 4

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

البُعد	مجموعات المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	ذكر	78	3.786	0.785	0.302	0.763
	أنثى	89	3.818	0.585		
الاستعداد المعرفي	ذكر	78	3.562	0.748	0.280	0.780
	أنثى	89	3.592	0.663		
الاستعداد المهاري	ذكر	78	3.755	0.947	0.424	0.672
	أنثى	89	3.811	0.734		
الدرجة الكلية للاستعداد	ذكر	78	3.786	0.785	0.401	0.689
	أنثى	89	3.818	0.585		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يوضح الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد الدراسة (الاستعداد المتعلق بالمعتقدات، والاستعداد المعرفي، والاستعداد المهاري)، والدرجة الكلية للاستعداد تُعزى لمتغير الجنس، وهذا يشير إلى أن المعلمين والمعلمات على استعداد عالٍ لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

ثانيًا: متغير التخصص

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (5).

جدول 5

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

البُعد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	تعليم عام	118	3.743	0.733	1.764	0..80
	تربية خاصة	49	3.947	0.528		
الاستعداد المعرفي	تعليم عام	118	3.531	0.732	1.355	0.177
	تربية خاصة	49	3.692	0.617		
الاستعداد المهاري	تعليم عام	118	3.728	0.851	1.361	0.175
	تربية خاصة	49	3.922	0.799		
الدرجة الكلية للاستعداد	تعليم عام	118	3.673	0.694	1.688	0.093
	تربية خاصة	49	3.8596	0.53188		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يوضح الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد الدراسة (الاستعداد المتعلق بالمعتقدات، والاستعداد المعرفي، والاستعداد المهاري)، والدرجة الكلية للاستعداد تُعزى لمتغير التخصص، وهذا يشير إلى أن معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على استعداد عالٍ لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة

استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (6).

جدول 6

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

البُعد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	بين المجموعات	0.435	2	0.217	0.462	0.631
	داخل المجموعات	77.214	164	0.471		
	المجموع	77.649	166			
الاستعداد المعرفي	بين المجموعات	0.130	2	0.065	0.130	0.878
	داخل المجموعات	81.738	164	0.498		
	المجموع	81.868	166			
الاستعداد المهاري	بين المجموعات	0.786	2	0.393	0.556	0.574
	داخل المجموعات	115.789	164	0.706		
	المجموع	116.574	166			
الدرجة الكلية للاستعداد	بين المجموعات	0.424	2	0.212	0.491	0.613
	داخل المجموعات	70.713	164	0.431		
	المجموع	71.137	166			

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

يوضح الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد الدراسة (الاستعداد المتعلق بالمعتقدات، والاستعداد المعرفي، والاستعداد المهاري)، والدرجة الكلية للاستعداد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى أن المعلمين في مدارس التعليم الشامل على اختلاف سنوات الخبرة مستعدين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

رابعًا: متغير الدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات

استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (7).

جدول 7

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات

البُعد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	بين المجموعات	2.981	2	1.490	3.274	0.040*
	داخل المجموعات	74.668	164	0.455		
	المجموع	77.649	166			
الاستعداد المعرفي	بين المجموعات	0.959	2	0.480	0.972	0.380
	داخل المجموعات	80.909	164	0.493		
	المجموع	81.868	166			
الاستعداد المهاري	بين المجموعات	5.836	2	2.918	4.321	0.015*
	داخل المجموعات	110.739	164	0.675		
	المجموع	116.574	166			
الدرجة الكلية للاستعداد	بين المجموعات	2.910	2	1.455	3.497	0.033*
	داخل المجموعات	68.227	164	0.416		
	المجموع	71.137	166			

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يوضح الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات على الدرجة الكلية للاستعداد، وبُعد الاستعداد المتعلق بالمعتقدات، وبُعد الاستعداد المهاري ماعدا بُعد الاستعداد المعرفي، وللتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام الاختبار البعدي أقل فرق معنوي كما هو موضح في جدول (8).

جدول 8

نتائج اختبار أقل فرق معنوي للتعرف على اتجاه الفروق لمتغير الدورات التدريبية

البُعد	الدورات التدريبية		فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
الاستعداد المتعلق بالمعتقدات	لم يسبق لي الحضور	من 1-3 دورات	-0.20500	0.143
		أكثر من 3 دورات	-0.33305	0.019*
	من 1-3 دورات	لم يسبق لي الحضور	0.20500	0.143
		أكثر من 3 دورات	-0.12805	0.467
الاستعداد المهاري	لم يسبق لي الحضور	من 1-3 دورات	-0.39174	0.022*
		أكثر من 3 دورات	-0.39041	0.024*
	من 1-3 دورات	لم يسبق لي الحضور	0.39174	0.022*
		أكثر من 3 دورات	0.00133	0.995
الدرجة الكلية للاستعداد	لم يسبق لي الحضور	من 1-3 دورات	-0.22542	0.092
		أكثر من 3 دورات	-0.31664	0.020*
	من 1-3 دورات	لم يسبق لي الحضور	0.22542	0.092
		أكثر من 3 دورات	-0.09122	0.588

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يوضح الجدول السابق أن الفروق في متغير الدورات التدريبية المتعلقة بنظام الدعم متعدد المستويات؛ لصالح من حضر أكثر من ثلاث دورات تدريبية مقابل من لم يسبق له الحضور في بُعد الاستعداد المتعلق بالمعتقدات وبُعد الاستعداد المهاري والدرجة الكلية للاستعداد، وكذلك الفروق لصالح من حضر دورة إلى ثلاث دورات تدريبية مقابل من لم يسبق له الحضور في بُعد الاستعداد المهاري.

نتائج السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية على مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان معامل الانحدار الخطي المتعدد للتعرف على قدرة متغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة والدورات التدريبية (المتغيرات المستقلة)، للتنبؤ بمستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات (المتغير التابع)، لنصل بالنهاية لمعادلة الانحدار الخطي المتعدد.

جدول 9

نتائج تحليل التباين لانحدار المتغيرات المستقلة على المتغير التابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الانحدار	2.808	1	2.808	6.780	0.010*
البواقي	68.329	165	0.414		
الكلي	71.137	166			

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

يوضح جدول (9) أن قيمة (ف) بلغت (6.780) بمستوى دلالة (0.010) وهي دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن الانحدار معنوي. ولتحديد قدرة كل متغير من المتغيرات المستقلة في التنبؤ بمستوى استعداد المعلمين، جاءت النتائج كما يوضحها جدول (10).

جدول 10

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالمتغير التابع

المتنبئات	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ثابت الانحدار	0.199	0.039	3.471	31.465	0.000
الدورات التدريبية عن نظام الدعم متعدد المستويات			0.168	2.604	0.010*

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يوضح جدول (10) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، إذ بلغ معامل الارتباط (0.199)، ومعامل التحديد (0.039) مما يعني أن المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبته (3.9%) من التباين في مستوى استعداد المعلمين. كما تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود دلالة إحصائية لمتغير الدورات التدريبية، وتدل قيمة معامل الانحدار إلى أن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات يزداد بمقدار (0.168) مع كل زيادة تعادل وحدة كاملة في متغير الدورات التدريبية. في حين أن متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة تم استبعادها؛ لعدم دلالتها الإحصائية في قدرتها على التنبؤ بمستوى استعداد المعلمين. وبناءً على ذلك تمثلت معادلة التنبؤ كالآتي:

مستوى استعداد المعلمين = 3.471 + 0.168 × الدورات التدريبية

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى استعداد المعلمين عالٍ لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات (أبا حسين والسماري، 2016؛ العقيل والدغمي، 2016؛ آل داود والحسين، 2018) في استعداد المعلمين وتوجهاتهم الإيجابية نحو تطبيق أنظمة الدعم، كما تتفق مع ما ذكر في دراسة ماسون وآخرون (Mason et al., 2019) حول استجابة المعلمين الإيجابية لاستخدام الممارسات الجديدة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن العناصر الأساسية لنظام الدعم متعدد المستويات مثل (الممارسات المبنية على الأدلة، والمسح الشامل، والتقييم المستمر، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، والمستويات المتعددة) هي العناصر ذاتها في نموذج الاستجابة للتدخل ونموذج دعم السلوك الإيجابي، ونتيجةً لتوفر البرامج التدريبية المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل، ونموذج دعم السلوك الإيجابي؛ أصبح لدى المعلمين معرفة مسبقة عن العناصر؛ مما ساهم في استعدادهم لتطبيقه وامتلاكهم للمعتقدات الإيجابية والمعارف والمهارات الأساسية لتطبيقه.

كما أظهرت النتائج أن الأبعاد الثلاثة حصلت على مستوى استعداد عالٍ، إلا أن هناك استعداد أعلى للبُعد الأول (الاستعداد المتعلق بالمعتقدات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كوك وآخرون (Cook et al., 2015) التي تشير إلى أهمية معتقدات المعلمين وعلاقتها الطردية مع التطبيق، فالمعتقدات الإيجابية لدى المعلمين تقلل من مقاومتهم لتغيير الأنظمة. يليه البُعد الثالث (الاستعداد المهاري)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة رومر وآخرون (Romer et al., 2018) التي تشير إلى أن المعلمين لديهم استعداد منخفض لتطبيق تدخلات المستوى الثاني والثالث من نظام الدعم متعدد المستويات، وغير مستعدين لاستخدام التقييمات لتحديد احتياجات التلاميذ. يليه البُعد الثاني (الاستعداد المعرفي)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العقيل والدغمي (2016)، كما تؤكد ما ذكر في دراسة آل داود والحسين (2018) أن نقص المعرفة من أبرز معيقات التطبيق؛ حيث أظهر المعلمين معرفة عالية حول نظام الدعم متعدد المستويات مما انعكس ذلك على استعدادهم للتطبيق، بينما تختلف مع نتائج دراسة أبا حسين والسماري (2016) التي توصلت إلى أن معرفة المعلمين عالية جدًا، وتختلف مع دراسة ناجرو وآخرون (Nagro et al., 2019)، ودراسة براون وأخرون (Braun et al., 2020) التي أشارتا إلى أن معرفة المعلمين منخفضة وهم غير مستعدين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.

وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استعداد المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دارسة الشطي والقطان (2017). ويعزو الباحثان ذلك إلى تطبيق التعليم الشامل في مدارس البنين والبنات وفق سياسات موحدة، واهتمام القائمين عليها برفع الكفايات المهنية للمعلمين والمعلمات بالدرجة نفسها، وكلا الجنسين يتعاملون مع تلاميذ لهم احتياجات مختلفة، ويشتركون في التأهيل الأكاديمي، والدورات التدريبية.

وأشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في استعداد المعلمين تُعزى لمتغير التخصص، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العقيل والدغمي (2016) التي تشير إلى فروق بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة حول استعدادهم لتطبيق نموذج الدعم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم تطرق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في الجامعات لنظام الدعم متعدد المستويات، كما قد يعود إلى توفر الدورات التدريبية أثناء الخدمة لجميع المعلمين، وإدراكهم للمسؤولية المشتركة بين التعليم العام والتربية الخاصة.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في استعداد المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشطي والقطان (2017) التي توصلت لنتيجة مماثلة. ويعزو الباحثان ذلك إلى حداثة نظام الدعم متعدد المستويات؛ بالتالي سنوات الخبرة ليس لها علاقة باستعداد المعلمين حيث لم يكن هناك تطبيق مسبق للنظام، أو إتاحة الفرصة للمعلمين لتجربته مع تلاميذهم.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (5) أكتوبر 2022

وأوضحت النتائج وجود فروق في استعداد المعلمين تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح من حضر أكثر من ثلاث دورات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ماسون وآخرون (Mason et al., 2019) التي تشير إلى أهمية الدورات التدريبية لتطبيق أنظمة الدعم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى فعالية الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمين وأثرها على زيادة الاستعداد لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات، كما تشير إلى أهمية التدريب المسبق لزيادة استعداد المعلمين لتطبيق أنظمة الدعم.

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن متغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة ليس لها القدرة التنبؤية ولا تفسر التباين في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل، بينما تبين وجود علاقة تنبؤية ايجابية بين متغير الدورات التدريبية ومستوى استعداد المعلمين للتطبيق؛ فكلما زادت الدورات التدريبية زاد مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رومر وآخرون (Romer et al., 2018) التي تشير إلى وجود علاقة طردية بين التطوير المهني واستعداد المعلمين، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية تقديم الدورات التدريبية للمعلمين تحديدًا المتعلقة بنظام الدعم متعدد المستويات؛ إذ تُسهم في زيادة المعتقدات الإيجابية، والمعارف، والمهارات التي تجعلهم قادرين وجاهزين لتطبيقه؛ لتقديمها معلومات وممارسات تربوية حديثة للمعلمين، وتهيئ لهم فرص التواصل مع ذوي الاختصاص في المجال مما يؤثر بشكل إيجابي على مستوى الاستعداد. ويرى الباحثان أن الاهتمام بتقديم الدورات التدريبية حول نظام الدعم متعدد المستويات سيسهم بشكلٍ كبير في زيادة استعداد المعلمين وتطبيقه بفعالية؛ مما يساعد على تطوير الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ باختلاف احتياجاتهم، وتحقيق أهداف التعليم الشامل لذوي الإعاقة والمعرضين للخطر.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. البدء في تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعليم الشامل وقياس أثره وفعاليته.
2. تضمين نظام الدعم متعدد المستويات في مقررات برامج إعداد معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية؛ مما يساهم في زيادة استعداد المعلمين لتطبيقه.
3. إعداد برامج تطوير مهني للمعلمين تتعلق بنظام الدعم متعدد المستويات؛ مما يساهم في زيادة استعداد المعلمين لتطبيق عناصره الأساسية.
4. إجراء دراسة مشابهة بحيث تشمل عينة الدراسة جميع العاملين في المدارس العادية.

5. إجراء دراسة عن تصورات العاملين بالمدارس لتحديد معيقات تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات.
6. إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي لزيادة معرفة المعلمين واستخدامهم للعناصر الأساسية لنظام الدعم متعدد المستويات.

تضارب المصالح

أفاد الباحثون بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والمليكة الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

أبا حسين، وداد. والسماري، منيرة. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(13)، 212-253.

آل داود، حنان. والحسين، عبد الكريم. (2018). اتجاهات العاملين بالمدارس نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي ومعوقات تطبيقه. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 8*، 81-105.

الشطي، يعقوب، والقطان، هاني. (2017). آراء المعلمين حول استخدام استراتيجية الاستجابة للمعالجة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، 68*(4)، 409-450.

عباس، محمد. نوفل، محمد. العبسي، محمد. وأبو عواد، فريال. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.

العقيل، أروى. والدغمي، عهود. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعليم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة التربية، 169*، 670-699.

قزامل، سونيا. (2013). *المعجم العصري في التربية*. القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التعليم. (2019). *المساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة*.

Abahussain, W., & Alsamari, M. (2016). The level of knowledge and orientation towards the use of intervention response models by learning disabilities teachers in Riyadh (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(13), 212-253.

Abas, M., Noufl, M., Alabsi, M., & Abu ِwad, f. (2014). An introduction to research methods in education and psychology (in Arabic). Amman: Dar Almassira.

Adamson, R., McKenna, J., & Mitchell, B. (2019). Supporting all students: Creating a tiered continuum of behavior support at the classroom level to enhance schoolwide multi-tiered systems of support. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63 (1), 62-67. doi:10.1080/1045988X.2018.1501654.

Alaqel, A., & Aldagmi, A. (2016). Awareness and willingness of the team working in learning disabilities programs in using the response to intervention model (in Arabic). Journal of Education, 169, 670-699.

Aldawood, H., & Alhossein, A. (2018). The attitudes of school personnel toward using positive behavior support and the obstacles to implement it (in Arabic). The Saudi Journal of Special Education, 8, 81-105.

Alshatti, Y., & Alqattan, H. (2017). Teachers' opinions on the use of the response to intervention (rti) strategy in detecting primary students with learning disabilities in the State of Kuwait (in Arabic). Journal of the College of Education, 68(4), 409-450.

Arden, S., Gandhi, A., Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. Exceptional Children, 83(3), 269-280. doi:10.1177/0014402917693565.

Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Tejero-Hughes, M., & Maggin, D. (2020). Living in tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools. International Journal of Inclusive Education, 24(10), 1114-1128. doi:10.1080/13603116.2018.1511758.

Charlton, C., Sabey, C., Dawson, M, Pyle, D., Lund, E., & Ross, S. (2018). Critical incidents in the scale-up of state multitiered systems of supports. Journal of Positive Behavior Interventions, 20(4), 191-202. doi:10.1177/1098300718770804.

Charlton, C., Sabey, C., Young, S., & Moulton, S. (2020). Interpreting critical incidents in implementing a multi-tiered system of supports through an active implementation framework. Exceptionality. doi:10.1080/09362835.2020.1727332.

Choi, J., McCart, A., Sailor, W. (2020). Reshaping educational systems to realize the promise of inclusive education. FIRE: Forum for International Research in Education, 6(1), 8-23. doi:10.32865/FIRE202061179.

Cook, C., Lyon, A., Kubergovic, D., Browning-Wright, D., & Zhang, Y. (2015). A supportive beliefs intervention to facilitate the implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. School Mental Health, 7, 49-60. doi:10.1007/s12310-014-9139-3.

Eagle, J., Dowd-Eagle, S., Snyder, A., & Gibbons-Holtzman, E. (2015). Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. Journal of Educational and Psychological Consultation, 25(2), 160-177. doi:10.1080/10474412.2014.929960.

Fan, C., Zhang, Y., Cook, C., & Yang, N. (2018). Exploring the factor structure of the RTI readiness and implementation survey. Journal of Applied School Psychology, 34(4), 360-387. doi:10.1080/15377903.2018.1458673.

Freeman, J., Sugai, G., Simonsen, B., & Everett, S. (2017). MTSS Coaching: Bridging knowing to doing. Theory into Practice, 56, 29-37. doi:10.1080/00405841.2016.1241946.

Greene, L. (2019). Educators' perceptions of the process and implementation of a multi-tiered system of supports (MTSS): A case study. Educational Specialist, 157. https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/157.

Gzaml, S. (2013). Modern dictionary in education (in Arabic). Egypt: World of Books.

Harn, B., Basaraba, D., Chard, D., & Fritz, R. (2015). The impact of schoolwide prevention efforts: Lessons learned from implementing independent academic and behavior support systems. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 13(1). 3-20.

Hollingsworth, S. (2019). Multi-tiered system of supports as collective work: A (re)structuring option for middle schools. Current Issues in Middle Level Education, 24(2), 33-42. doi:10.20429/cimle.2019.240204.

Hoover, J., Soltero-Gonzalez, L., Wang, C., & Herron, S. (2020). Sustaining a multitiered system of supports for English learners in rural community elementary schools. Rural Special Education Quarterly, 39(1), 4-16. doi:10.1177/875687051984746.

Inandi, Y., & Gilic, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. Educational Research and Reviews, 11(8), 823-833. doi:10.5897/ERR2016.2730.

Kearney, C., & Graczyk, P. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. Clinical Child and Family Psychology Review, 23, 316-337. doi:10.1007/s10567-020-00317-1.

Koppich, J. (2020). Expanding multi-tiered system of supports in California: Lessons from sanger unified and the pivot–sanger multi-tiered system of supports project. Policy Analysis for California Education.

Lane, K., Carter, E., Jenkins, A., Dwiggins, L., & Germer, K. (2015). Supporting comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention in schools: Administrators' perspectives. Journal of Positive Behavior Interventions, 17(4), 209-222. doi:10.1177/1098300715578916.

Mahoney, M. (2020). Implementing Evidence-Based Practices within Multi-tiered Systems of Support to Promote Inclusive Secondary Classroom Settings. The Journal of Special Education Apprenticeship, 9(1), 1-10.

Maniglia, L. (2017). *How educators perceive the process and implementation of a multi-tiered system of supports (MTSS): A case study* [Doctoral Dissertation, Northeastern university]. doi:10.17760/D20259529

Mason, E., Benz, S., Lembke, E., Burns, M., & Powell, S. (2019). From professional development to implementation: A district's experience implementing mathematics tiered systems of support. Learning Disabilities Research & Practice, 34(4), 207-214. doi:10.1111/ldrp.12206.

Massengale, C., Choi, L., O'Day, J., & Knudson, J. (2020). One system for all a multi-tiered system of supports in sanger unified school district. California Collaborative on District Reform.

Ministry of education at Kingdom of Saudi Arabia. (2019). Equality In Education for people with Disabilities (in Arabic).

Morrison, J., Newman, D., & Gaumer-Erickson, A. (2020). Process evaluation of literacy practices within a multi-tiered system of supports framework. Journal of Applied School Psychology. doi:10.1080/15377903.2020.1804030.

Nagro, S., Hooks, S., & Fraser, D. (2019). Over a decade of practice: Are educators correctly using tertiary interventions? Preventing School Failure, 63(1), 52-61. doi:10.1080/1045988X.2018.1491021.

Reedy, K., & Lacireno-Paquet, N. (2015). Evaluation brief: Implementation and outcomes of Kansas multi-tier system of supports: 2011–2014. San Francisco: WestEd.

Romer, N., Green, A., & Cox, K. (2018). Educator perceptions of preparedness and professional development for implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. School Mental Health, 10, 122-133. doi:10.1007/s12310-017-9234-3.

Sailor, W., McCart, A., & Choi, J. (2018). Reconceptualizing inclusive education through multi-tiered system of support. Inclusion, 6(1), 3–18. doi:10.1352/2326-6988-6.1.3.

Sailor, W., Skrtic, T., Cohn, M., & Olmstead, C. (2020). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). Teacher Education and Special Education, 1-18. doi:10.1177/0888406420938035.

Thurlow, M., Ghere, G., Lazarus, S., & Liu, K. (2020). MTSS for all: Including students with the most significant cognitive disabilities. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes/TIES Center.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. International Journal of Inclusive Education, 24(6), 675-689. doi:10.1080/13603116.2018.1482012.