

Obstacles of Applying Response to Intervention Model Principles According to International Reading Association in Elementary Level.

Shehana Mohammed Alqafari
King Saud University, salqafari@ksu.edu.sa

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



Part of the [Elementary Education Commons](#)

Recommended Citation

Alqafari, S. M. (2025). Obstacles of applying Response to Intervention Model principles according to International Reading Association in elementary level. *International Journal for Research in Education*, 49(1), 12-42. <http://doi.org/10.36771/ijre.49.1.25-pp12-42>

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.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education

المجلد (49) العدد (1) يناير 2025 - Vol. (49), issue (1) January 2025

Manuscript No.: 2175

Obstacles of Applying Response to Intervention Model Principles According to International Reading Association in Elementary Level.

معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل وفق نموذج الرابطة
الدولية للقراءة في المرحلة الابتدائية.

Received	Jun 2023	Accepted	Oct 2023	Published	Jan 2025
الاستلام	يونيو 2023	القبول	أكتوبر 2023	النشر	يناير 2025

DOI : <http://doi.org/10.36771/ijre.49.1.25-pp12-42>

Shehana Mohammed Alqafari

King Saud University,

Saudi Arabia

salqafari@ksu.edu.sa

شيهانة محمد القفاري

جامعة الملك سعود-

المملكة العربية السعودية

Abstract

The current study aimed to identify the obstacles of applying the Response to Intervention Model principles according to the International Reading Association from the point of view of primary school literacy teachers in Al Taif City. In addition, the study examined the difference among the sample answers based on the school level and gender variables. The researcher used a descriptive survey approach and designed a questionnaire for this purpose, the questionnaire covered four main topics: teaching and experience, responsive teaching and differentiation, evaluation, and teamwork and school administration. The sample included (258) literacy teachers from the elementary school level participated. The results found that the overall level of obstacles was moderate. But the “teamwork and school administration” principle came first as an obstacle of applying the Response to Intervention Model, while the “responsive teaching and differentiation” principle was the last obstacle of applying the Response to Intervention Model. There are also significant differences for the school level variable in favor of the higher grades. The study provided a number of recommendations to correctly activate the Response to Intervention Model and apply its main principles in Saudi Schools.

Keywords: Response to Intervantion, Reading, Elemantary, Obstacles, International Reading Association.

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل وفق نموذج الرابطة الدولية للقراءة من وجهة نظر معلمي القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. كما استهدفت دراسة الفروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تصميم استبانة لهذا الغرض، وغطت الاستبانة أربعة محاور رئيسية وهي التدريس والخبرة، التدريس المستجيب والمتمايز، التقييم، والإدارة المدرسية / والتنظيم والشمول. تكونت العينة من (258) معلم ومعلمة للقراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. أظهرت النتائج بأن مستوى المعوقات ككل كان متوسطاً، بينما ورد مبدأ "الإدارة المدرسية والعمل الجماعي/ والتنظيم والشمول" في المرتبة الأولى كعائق لتطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل، بينما جاء مبدأ "التدريس المستجيب والمتمايز" في المرتبة الأخيرة كعائق لتطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل. كان هناك فروقاً ذات دلالة لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الصفوف العليا. وقدمت الدراسة عدد من التوصيات لتفعيل نموذج الاستجابة إلى التدخل بشكل صحيح وتطبيق مبادئه في المدارس السعودية.

الكلمات المفتاحية: الاستجابة إلى التدخل، القراءة، المرحلة الابتدائية، معوقات،

الرابطة الدولية للقراءة.

مقدمة البحث

لم يعد العثور على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد البرنامج الخاص المناسب لهم كافيًا في ظل التطور الهائل في الميدان التربوي، ولكن أصبح هناك حاجة ملحة لإنشاء نظام تعليمي عام يبادر بتقديم الخدمات التي تتمركز حول كيفية استجابة الطالب للتدخلات القائمة على البراهين (Hendricks & Fuchs, 2020) ومن هنا ظهرت الحاجة لتطوير وتهيئة برامج التعليم العام لكي تكون قادرة على تطبيق هذا النوع من الممارسات. ولقد أدى تقدم الأبحاث التربوية وتطور القوانين الدولية حول خدمات تحديد وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة عند اعتماد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة المحسن في عام (2004) والذي وضع بديلاً جديداً لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والذي يتبنى نهج وقائي جديد أطلق عليه نموذج الاستجابة إلى التدخل Response to Intervention Model، واستهدف هذا البرنامج التعرف المبكر على الطلاب المتعثرين وتوفير التدخلات في الوقت المناسب لتلبية احتياجات الطلاب (Raben et al., 2019). وتتمثل المسؤولية الرئيسية لنموذج الاستجابة إلى التدخل في تسهيل تحديد الطلبة المتعثرين في أقرب وقت ممكن، وبالتالي الحفاظ على إجراءات تحديد الأهلية بحيث تتميز بالموثوقية والصلاحية الكبيرة (Gartland & Stronsnider, 2020). وعليه، يتوجب إعطاء الطلبة تعليم فعال مصحوب برصد بيانات التقدم واتخاذ القرارات بناء على مستوى تحسن المهارات، وإجراء التكييفات أو التعديلات اللازمة أو تغيير ما يلزم في التدخلات المستندة إلى البراهين (Allington, 2011). ويشير هذا التوجه السائد في القوانين المؤثرة في ميدان التربية الخاصة إلى الحاجة الواضحة إلى برامج دعم وقائية موجهة في التعليم لجميع الطلبة المتعثرين، ومراقبة التقدم المستمر كوسيلة لتحديد الحاجة إلى برامج التربية الخاصة (Bradley et al., 2005).

تم تعريف نموذج الاستجابة إلى التدخل من قبل Fuchs وآخرون (2008) بأنه عملية متعددة المستويات تبدأ من فصول التعليم العام وتنتهي بالتربية الخاصة عندما يثبت عدم استجابة الطالب لجميع مستويات التدخل باختلاف معدلات كثافتها وطبيعتها والتي تم توثيقها من خلال بيانات التقييم المستمر. وذكر Fuchs و Fuchs (2017) بأن الاستجابة للتدخل هو نهج وقائي متعدد المستويات يساعد على تحديد ودعم الطلاب ممن هم تحت خطر التأخر الأكاديمي وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية في وقت مبكر، مع العلم بأن تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل يتم في صفوف التعليم العام، من خلال تقديم تعليم ذو جودة عالية، وإجراء مسح شامل لجميع الطلاب، وتزويد الطلاب الذين يظهرون تأخر عن أقرانهم بتدخلات إضافية في مستويات متزايدة من الكثافة لتسريع معدل تعلمهم. وعادة ما يتم تقديم هذه الخدمات من

قبل فريق يشمل معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة والمتخصصين في المحتوى إذا لزم الأمر (Arden et al., 2017).

كذلك قدم المركز الوطني للاستجابة إلى التدخل (NCRTI, 2010) تعريفاً لنموذج الاستجابة إلى التدخل بأنه نظام وقاية متعدد المستويات يدمج بين التقييم والتدخل لتحقيق أقصى قدر ممكن من التحصيل الأكاديمي، ومن خلال بيانات الاستجابة إلى التدخل تقوم المدارس بتحديد الطلبة المعرضين لخطر التأخر الأكاديمي والذين يظهرون ضعف في مخرجاتهم التعليمية، وذلك من خلال المراقبة المستمرة لأداء الطالب وتوفير التدخلات القائمة على البراهين، وضبط شدة وطبيعة تلك التدخلات تبعاً لاستجابة الطالب، ومن ثم تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو ذوي الإعاقات الأخرى بناء على تلك البيانات. ويُعرف المركز الوطني لأبحاث صعوبات التعلم NRCLD (2006) الاستجابة إلى التدخل بأنها عملية منهجية تعتمد على تقديم تدخلات تعليمية ومراقبة تقدم الطالب بشكل مستمر واتخاذ القرارات الخاصة بالتدخلات التعليمية والكثافة اللازمة لتلك التدخلات حتى يتم تلبية احتياج الطالب.

عناصر نموذج الاستجابة إلى التدخل

هناك عناصر أساسية يجب أن تتوفر بأي نموذج استجابة إلى التدخل مهما اختلفت منهجيته وعملياته ويعتمد نجاح النموذج بمدى تنفيذ هذه العناصر الأساسية بنزاهة وبطريقة صارمة (NASSET, 2020):

- أن يتلقى جميع الطلاب تعليم عالي الجودة قائم على البراهين في فصول التعليم العام.
- التقييم المستمر للطلاب بحيث يبدأ بالمسح الشامل ومن ثم مراقبة التقدم وجمع المعلومات حول معدل تعلم الطالب ومستوى إنجازه، سواء على المستوى الفردي أو بالمقارنة مع مجموعة الأقران، واستخدام هذه البيانات لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مراقبة أو تدخل إضافي.
- اتخاذ قرارات مبنية على بيانات التقييم المستمر، فجميع القرارات التي تتخذ بشأن الاحتياجات التعليمية للطلاب تستند إلى نقاط بيانات متعددة تم جمعها بوقت كافي.
- المشاركة الوالدية من خلال تزويد الوالدين بمعلومات عن تقدم أطفالهم، وطرق التدريس والتدخلات المستخدمة، والموظفين المشتركين بتقديم التعليم، والأهداف الأكاديمية أو السلوكية لأطفالهم.
- تدريس متعدد المستويات لتقديم تعليم متميز لجميع الطلاب ويتم رفع كثافة التدريس القائم على البراهين من خلال تدخلات أكثر شدة وتتوافق مع احتياجات كل طالب.

وقد اقترح Fuchs و Fuchs (2007) أن تتراوح مستويات نماذج الاستجابة إلى التدخل بين مستويين وأربعة مستويات، إلا أن النموذج الأكثر شيوعاً يتكون من ثلاثة مستويات.

المستوى الأول (التعليم الأساسي). يسمى بالمستوى العام أو الشامل، ويتحمل معلمي التعليم العام في هذا المستوى مسؤولية تقديم تدخلات قائمة على البراهين، وتعليم متميز بالإضافة إلى تكييفات في المنهج العام لتلبية احتياجات التعلم لجميع الطلاب. يخدم هذا المستوى حوالي 80% من الطلاب. يتطلب المستوى الأول مسح شامل لجميع الطلاب من خلال استخدام التقييمات القائمة على المنهج، ويمكن أن تحدد هذه التقييمات فعالية التدريس داخل الصف، وكذلك تحديد الطلاب الذين يظهرون تأخراً أكاديمياً من خلال مراقبة الأداء بشكل متكرر مما يسمح للمعلمين بفهم نوع وأسباب هذا التأخر وتحديد معدلات التحسن المتوقعة (Fuchs & Fuchs, 2017).

المستوى الثاني (التعليم المستهدف). يتم في هذا المستوى نقل الطلاب الذين يستمرون في إظهار تأخر أكاديمي إلى تدخلات المستوى الثاني، وتهدف تدخلات المستوى الثاني إلى تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب وتمكينهم من النجاح في المستوى الأول. يتلقى الطلاب في المستوى الثاني التعليم الأساسي بالإضافة إلى تدخلات مستهدفة إضافية لمجموعات صغيرة (مثل التدريس المباشر) والتي تدعم التعليم الأساسي. يتلقى ما يقارب من 15% من الطلاب تدخلات من المستوى الثاني، وهي ممارسات قائمة على البراهين تساهم في الحد من استخدام الممارسات التعليمية السيئة وضمان حصول الطلاب على التعليم القادر على سد فجوة الأداء لديهم. وعادة ما تقوم العديد من المدارس بتدريب موظفيها على الممارسات القائمة على البراهين، لما للتدريب من تأثير على فاعلية هذه التدخلات إلى جانب تنفيذ التدخلات بنزاهة عالية (Greenwood et al, 2015).

المستوى الثالث (التعليم المكثف). ويتم فيه نقل الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخلات المستهدفة في المستوى الثاني إلى المستوى الثالث، وهو أعلى المستويات، إذ أنه يوفر تدخلات مكثفة وفردية، ويتلقى ما يقارب 5% أو أقل من الطلاب تدخلات هذا المستوى. وغالباً ما يتم تحديد كثافة التدخلات من خلال مدة التدخل، من خلال الإشارة إلى مقدار التعليم المقدم على أساس يومي للطلاب، على سبيل المثال: إعطاء الطالب تدخل لمدة 30 دقيقة، وتكرار التدخل ثلاث مرات في الأسبوع، وتنفيذ التدخل بعدد 20 أسبوعاً (Fuchs & Fuchs, 2017). بالإضافة إلى ذلك، يلعب حجم المجموعة، والتغذية الراجعة الفورية، وإتقان المحتوى، وعدد فرص الاستجابة، وعدد الانتقالات داخل الدروس وبين الفصول الدراسية، ومهارات المعلمين أدواتاً حاسمة في توفير تدخلات مكثفة (Mellard et al., 2010). ومن

الجدير بالذكر أن بعض الطلاب لا يحرزون تقدماً مناسباً في المستوى الثالث حتى بعد تلقي التعليم المكثف، مما يعتبر مؤشراً على احتياج هذه الفئة إلى تقييم الأهلية للتربية الخاصة، فبمجرد أن يتقدم الطلاب من خلال المستويات المختلفة لنموذج الاستجابة إلى التدخل، قد يظهر بعض الطلاب استحقاق الحصول على تربية خاصة بناءً على بيانات مراقبة التقدم الخاصة بهم أو يتلقون تقييمات مختصرة للتربية الخاصة (Hendricks & Fuchs, 2020).

مبادئ برنامج الاستجابة إلى التدخل

حددت الرابطة الدولية للقراءة International Reading Association Conceptual Framework من خلال اللجنة الخاصة بنموذج الاستجابة للتدخل لديها (2010) الإطار المفاهيمي لتطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل داخل المدارس والذي شمل المبادئ الستة التالية:

المبدأ الأول: التدريس. يهدف نموذج الاستجابة إلى التدخل إلى التقليل من التحديات الخاصة بالقراءة والكتابة عند الطلاب من خلال تحسين التدريس. فالمنهج الوقائي سيساهم في التقليل من احتمالية تعثر الطلاب وذلك من خلال تقديم تعليم أساسي ذو جودة عالية ويتناسب مع جميع الطلاب باختلاف مستوياتهم وقدراتهم. ويتكفل معلم التعليم العام بتقديم التدريس ذو الجودة ومتابعة تقدم الطلاب باستمرار، وبهذا يقدم معلم الصف العادي تدريس وقائي/ تشخيصي من خلال استخدام ممارسات قائمة على البراهين ترفع فرص النجاح للطلاب وتقلل من حالات التشخيص الخاطئ. ولابد للمعلم أن يكون متمكناً من التخطيط للتدريس، واختيار الممارسات المناسبة لاحتياجات الطلاب، وأن يتقن المعلم كذلك اختيار وتطبيق هذه الممارسات.

المبدأ الثاني: تدريس مستجيب ومتمايز. يؤكد هذا المبدأ بأن عمليات التعليم أو التدخل داخل منظومة الاستجابة إلى التدخل يجب أن تكون متباينة ومكثفة بشكل متزايد ومتدرج. فالهدف هو تحسين مهارات القراءة والكتابة من خلال تقديم تعليم متنوع يتناسب مع جميع الطلبة وتقديم تدخلات تتسم بالمرونة. وبناءً على بيانات الطالب في مقاييس التقييم المستمر يتم تحديد نوع ودرجة التدخل، واتخاذ القرارات التعليمية الخاصة باستراتيجيات التدريس والمواد المستخدمة فيه بما يتلائم مع مستوى الطالب ومهاراته، فتصميم التعليم هو نابع من احتياجات الطلاب ويتغير نوع التدخل وكثافته بحسب مدى استجابتهم.

المبدأ الثالث: التقييم. يهتم هذا المبدأ بالتقييم المستمر لأداء الطلاب والاستفادة من بيانات التقييم لتوجيه عمليات تعليم القراءة والكتابة. تكمن أهمية التقييم في تقديم بيانات مفيدة عن الطلاب واستخدام هذه البيانات في توجيه عملية التدريس. وتتميز التقييمات في

نموذج الاستجابة إلى التدخل بأنها متنوعة في طبيعتها وتقدم معلومات صحيحة وتحديث في الوقت المناسب لحل المشكلات التعليمية. ويلعب فيها المعلمون والمتخصصون دوراً مركزياً، ويجب أن تتماشى هذه المقاييس مع معايير التقنين العالمية وتحمل معدلات صدق وثبات عالية.

المبدأ الرابع: العمل الجماعي. يستلزم العمل داخل نموذج الاستجابة إلى التدخل تعاوناً ديناميكياً وإيجابياً ومثمراً بين المعلمين والمهنيين المختصين بتطوير مهارات القراءة والكتابة، وكذلك التعاون بين المختصين وأسر الطلبة والطلبة أنفسهم. ويتم اتخاذ جميع القرارات داخل منظومة (حل-المشكلات) يتعاون بها جميع المعنيين لصنع القرارات القائمة على البيانات التي تم جمعها من المقاييس. ويتميز فريق العمل بالترابط والانسجام والتواصل الفعال لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مهارات عالية في التنظيم والتخطيط والتنسيق.

المبدأ الخامس: الإدارة المدرسية والتنظيم والشمول. يتطلب تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل خلق نظام شامل على مستوى المدرسة يشمل جميع العاملين في المدرسة وكذلك الطلاب وأسرهم، ويندمج هذا النظام في جميع المناهج الدراسية، وخاصة المحتوى الخاص بالقراءة والكتابة. يجب أن يكون تطبيق هذا النظام منهجياً ويطبق بنزاهة وكما خطط له. ويتميز هذا النظام بمرونته وقدرته على تلبية احتياجات جميع الطلبة مهما اختلفت مستوياتهم أو مرحلتهم الصفية. وتلعب القيادة المدرسية دوراً رئيسياً في دعم تطبيق هذا النظام، ومتابعة دقة تنفيذ جميع العمليات المتعلقة به.

المبدأ السادس: الخبرة. يحق لجميع الطلاب تلقي تعليم عالي الجودة من معلمين معدين بشكل كافٍ وجيد، ومدرسين بشكل يواكب أحدث الممارسات التعليمية. وكذلك تقديم تعليم تكميلي داعم من متخصصين في المحتوى الخاص بمهارات القراءة والكتابة، ويعد المعلم الخبير في المحتوى والمناهج الأساسية عنصراً أساسياً في جودة البرنامج، فهو يمتلك معرفة وفهم عميق بمهارات القراءة والكتابة وبنفس المقدار يتقن متطلبات ومعايير النجاح في التعليم الأساسي، هذه الخبرات المتنوعة تجعله أكثر تمكناً من تكثيف وتسريع التعليم باحترافية، مع القدرة العالية على توفير تعليم يتناسب مع جميع الطلاب باختلاف قدراتهم اللغوية والثقافية. إن إعداد المعلم الخبير يتطلب برامج إعداد مهني عالي الجودة سواء قبل الخدمة أو أثناءها، بالإضافة إلى تدريب مستمر على كل جديد فيما يتعلق بالممارسات التعليمية الحديثة من قبل متخصصين متميزين.

لقد تم إجراء عدد كبير من الدراسات في الولايات المتحدة والتي تعتبر منشأ نموذج الاستجابة إلى التدخل حول معوقات التطبيق والتحديات التي واجهت المهنيين والمعلمين عند

تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس الأمريكية. بالإضافة إلى بعض الدراسات العربية التي تطرقت لنموذج الاستجابة إلى التدخل في البيئة السعودية والتي تعتبر نادرة نوعاً ما. أجرت Leaver (2012) دراسة نوعية للكشف عن المعوقات التي تحول دون التطبيق الفعال لنموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس الأمريكية. وتم إجراء مقابلات مع (12) من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وكذلك متخصصي الدعم الأكاديمي. وكانت العوائق تتمحور حول ضعف التدريب اللازم لتطبيق ممارسات الاستجابة إلى التدخل، والنقص في المشاركة الفعالة والعمل الجماعي الناجح لجميع أعضاء فريق التدخل أثناء التطبيق. بالإضافة إلى معوقات تتعلق بالقيادة المدرسية وضعف الدعم الإداري.

كما لخص Werts وآخرون (2014) تصورات (211) معلماً من معلمي التربية الخاصة حول معوقات ومكاسب تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في ولاية كارولينا الشمالية من خلال استبانة تخدم غرض الدراسة، وقد أظهرت النتائج بأن أهم معوقات التنفيذ الفعال هو ضعف الخلفية المعرفية والتدريب، وكذلك الاتجاهات السلبية حول نموذج الاستجابة إلى التدخل. وأعرب المعلمون المشاركون عن معوقات تتعلق بإيجاد الوقت الكافي، وكثرة في الأعمال الورقية، مما زاد من الأعباء اليومية، بالإضافة إلى معوقات تتعلق بضعف التدريب المتعلق بمراقبة التقدم واستخدام أدوات التقييم، وتطبيق التدخلات المناسبة، ومعوقات نقص الموارد وقلة الموظفين.

وفي دراسة نوعية أخرى قام Cavendish وآخرون (2016) بإجراء مقابلات مع (30) من معلمي المدارس مع جمع ملاحظات ميدانية في مدرستين في ولاية فلوريدا لغرض التحقق من تطبيقات نموذج الاستجابة إلى التدخل والمعوقات الخاصة بالتنوع في خلفيات الطلاب وقدراتهم داخل المدرسة، وكذلك معوقات التغيير في الأنظمة داخل هذه المدارس. أظهرت النتائج وجود ضعف في الإعداد المهني الخاص بتهيئة المعلمين للعمل مع الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً وأسرهم، وكذلك ارتباك لدى المعلمين حول فهم مكونات نموذج الاستجابة إلى التدخل وخاصة فيما يخص تحسين نتائج الطلاب والتقليل من حالات الإحالة إلى برامج التربية الخاصة، كما أظهرت بعض استجابات المعلمين اعتقادهم بأن الأسر لا تعمل بشكل فعال مع المدرسة لغلق الفجوة بين المدرسة والطلاب.

وكذلك أجرى Bartholomew و De Jong (2017) دراسة نوعية للتعرف على عوائق تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس الثانوية من خلال إجراء مقابلات شخصية مع تسعة مدراء مدارس في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج بأن مديري المدارس الثانوية يفتقرون إلى الخبرة والتدريب عند للتنفيذ الناجح لنموذج الاستجابة إلى التدخل، وكانت اتجاهات المعلمين نحو تنفيذ التعليم القائم على البراهين واحداً من أهم

العوائق، ولم يجد المدراء عائقاً في تنفيذ عمليات المسح الشامل، ولكن فيما يتعلق بالتقييم المستمر كان هناك اتفاق بين المدراء على نقص توظيف للمعلمين الذين يمكن لهم إجراء عمليات رصد التقدم بشكل فعال، وعدم قدرة الكادر الحالي على إدارة الوقت الكافي لعمليات التقييم المستمرة. وكذلك عدم معرفة المعلمين باتخاذ القرارات القائمة على البيانات بشكل مناسب لعدم قدرتهم على تحديد البيانات المناسبة بالإضافة إلى اتجاهاتهم السلبية اتجاه هذه البيانات.

وفي دراسة مسحية لأباحسين والشويعر (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض، حول أهمية ومعوقات ومتطلبات استخدام نموذج الاستجابة إلى التدخل في برامج صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (45) عضو هيئة تدريس متخصص في مجال صعوبات التعلم، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة من إعداد الباحثين. وقد أسفرت أبرز النتائج عن ضعف في العمل الجماعي، ونقص في الوعي لدى المجتمع بشكل عام وعند المعلمين وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وعدم وجود تدريب للمعلمين على تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل، وعدم توفر أدوات مقننة على البيئة السعودية تتمتع بالصدق والثبات لمراقبة تقدم الطلبة، وقد أوصت الباحثان بتدريب الكوادر المدرسية على تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل وتوفير دليل واضح لذلك، ودعم العمل الاستشاري والجماعي بين معلمي التعليم العام والخاص، وتوفير أدوات مراقبة تقدم الطلبة.

كما هدفت دراسة الشدادي والحسين (2022) إلى الكشف عن مستوى استعداد المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في مدارس التعلم الشامل في مدينة الرياض، والذي يعتبر فيه الاستجابة إلى التدخل واحد من أهم مكونات الأنظمة متعددة المستويات. تم توزيع استبانة على (167) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة على استعداد عال لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في بعد المعتقدات، والاستعداد المعرفي، والاستعداد المهاري.

ويظهر من مراجعة الأدبيات السابقة بأن هناك اهتماماً ملحوظاً من الباحثين والممارسين في المملكة العربية السعودية بنموذج الاستجابة إلى التدخل، وذلك لأنه يعد نموذجاً واعداً في رفع كفاءة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الزارع والحسيني، 2020). ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل من وجهة نظر معلمي القراءة بالمرحلة الابتدائية.

ظهر نموذج الاستجابة إلى التدخل في هذا الوقت كأحد الحلول التي تحمل وعوداً كبيرة برفع مستوى التعليم العام في حساسيتها لجميع احتياجات الطلبة داخل الصف العادي. ومن الجدير بالذكر أن كمية البيانات التي يتم جمعها لكل طالب، يوفر قاعدة بيانات لا تقدر بثمن من المعلومات الهامة حول أهلية هذا الطالب لبرامج التربية الخاصة، ومن ثم تقديم التدخلات في الوقت المناسب بشكل مبكر (Prasse, 2009). أن نموذج الاستجابة إلى التدخل يفترض بشكل أساسي أنه على المدارس ألا تنتظر تأخر مستوى الطالب عن زملائه لتتشكل لديه فجوة تعليمية حادة تؤهله للحصول على خدمات التربية الخاصة، وبالتالي الحصول على المساعدة التي يحتاجها؛ بل يجب على التعليم العام توفير تدخلات منهجية هادفة لكل طالب لديه احتياج (Carbo, 2010). إلا أنه من الملاحظ أن ردة الفعل الأساسية في معظم برامج التعليم العام عند وجود طالب متعثر هي إحالته إلى الاختبار الشامل للتحقق من أهليته لخدمات التربية الخاصة. ومن الملاحظ أيضاً أن اختبار التربية الخاصة نادراً ما يُقيم جودة التعليم العام الذي تلقاه الطالب، بل عادة ما تُعزى المشكلة للطالب نفسه، بينما نجد أنه عند تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل فإن الافتراض الأول عند وجود طالب متعثر هو أنه لم يتلقى تعليم مناسب، وبالتالي يتم توجيه التركيز إلى إيجاد طرائق تدريسية مناسبة تلبى احتياجات الطالب التعليمية لتفادي الفشل الدراسي (Buffum et al., 2010).

يعتبر نموذج الاستجابة إلى التدخل إجراء بديل للطريقة التقليدية في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأهليتهم لبرامج التربية الخاصة، فهو يساعد في تزويد جميع الطلبة بأساس متين من المهارات التعليمية الأساسية في المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والرياضيات مما يساهم بتقليل الفجوة التعليمية ورفع فرص النجاح الأكاديمي، إلى جانب توجيه إعداد الخطط التربوية الفردية (Hendricks & Fuchs, 2020). وتزامناً مع التوجه العالمي، تسعى المملكة العربية السعودية إلى رفع كفاءة التعليم العام في توفير فرص تعلم مناسبة لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم (وزارة التعليم، 2022)، وذلك من خلال تبني أحدث الأنظمة التعليمية الفعالة في رفع مخرجات الطلبة، وقد جرى ذكر الاستجابة إلى التدخل كتوجه معترف فيه بشكل رسمي لأول مره في دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الصادر من وزارة التعليم السعودية (2020) كأحد نماذج تقديم الخدمات في برامج صعوبات التعلم، ولكن لم يكن هناك أي نص في الدليل أو التعاميم الرسمية من وزارة التعليم يلزم بتطبيق هذا النموذج، وبسبب ظهور هذا التوجه من وزارة التعليم نحو تطبيقات نموذج الاستجابة إلى التدخل كواحدة من نماذج تقديم الخدمة، اتجهت الباحثة إلى قياس مستوى معوقات تطبيق هذا النموذج كمحاولة لمساعدة الباحثين والتربويين في الميدان لتحديد نوع ومستوى المعوقات التي قد تواجههم لاحقاً.

ولاسيما بأن معظم الدراسات التي تم إجرائها والتي ناقشت واقع نموذج الاستجابة إلى التدخل في المملكة العربية السعودية للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم على سبيل المثال (الزراع والحسيني، 2020؛ أباحسين والشويعر، 2019؛ طيبة، 2016؛ أباحسين والسماري، 2016)، أشارت بشكل غير مباشر إلى بعض المعوقات التي قد تواجه تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس السعودية، فيذكر الزارع والحسيني (2020) أن متطلبات المستوى الأول من مستويات الاستجابة إلى التدخل غير متوفرة في المدارس الابتدائية. وقد أظهرت دراسة أباحسين والشويعر (2019) وجود ضعف في العمل الجماعي في المدارس والذي يعد أمر أساسي في تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل، بالإضافة إلى عدم توفر أدوات مقننة على البيئة السعودية لجمع البيانات بغرض مراقبة تقدم الطلبة.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء بشكل مباشر حول معوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في مدارس المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية، في ضوء مبادئ أقرتها الرابطة الدولية للقراءة، وتهدف الباحثة إلى الاستفادة من هذه المبادئ كمؤشرات للكشف عن المعوقات المحتملة عند تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس السعودية.

سعت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل وفق أنموذج الرابطة الدولية للقراءة من وجهة نظر معلمي القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية/ صفوف عليا) ومتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل وفق أنموذج الرابطة الدولية للقراءة من وجهة نظر معلمي القراءة في المدارس الابتدائية في مدينة الطائف، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية/ صفوف عليا) ومتغير الجنس (ذكور/ إناث).

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها قادرة على المساهمة في غلق الفجوة البحثية الحالية الخاصة بممارسات الاستجابة إلى التدخل في المملكة العربية السعودية. وكما هو معروف فنموذج الاستجابة إلى التدخل يعتبر من التوجهات الحديثة نسبياً في الوطن العربي

وعليه تشكل هذه الدراسة إضافة لأدبيات التربية الخاصة باللغة العربية حول نموذج الاستجابة إلى التدخل. وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في سعيها لمساعدة صانعي القرار في معرفة أبرز مبادئ تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل والمعوقات التي تحول دون تحقيقها داخل المدارس السعودية. بالإضافة إلى ما سبق، تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات قد تساهم في توجيه العاملين في ميدان صعوبات التعلم لإيجاد حلول لتلك المعوقات مما يزيد فرصة نجاح تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل في المستقبل. وكذلك تسعى الدراسة الحالية لتوجيه الباحثين في الميدان لإجراء دراسات لاحقة لتطبيقات نموذج الاستجابة إلى التدخل. اقتصرَت الدراسة الحالية على تحديد معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل دون الأجزاء الأخرى من النموذج، حيث شملت معلمي ومعلمات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية القائمين على تدريس مقرر لغتي والذي يشمل القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

الاستجابة إلى التدخل (Response To Intervention)

هو نهج وقائي يركز على التعرف المبكر على الطلبة المتعثرين وتوفير تدخلات مكثفة بشكل متزايد لتلبية احتياجات الطلبة في التعليم العام (Arden et al., 2017).

معلمي القراءة والكتابة (Literacy Teachers)

يقصد بهم في هذه الدراسة جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية المناط بهم تدريس مقرر لغتي من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي.

معوقات (Obstacles)

جميع التحديات والصعوبات الإدارية والمادية والمنهجية والذاتية التي تواجه معلمي القراءة والكتابة وتحول دون التطبيق الصحيح لنموذج الاستجابة إلى التدخل (تعريف إجرائي).

مبادئ الاستجابة إلى التدخل (Response to Intervention Principles)

يقصد بها في هذه الدراسة المبادئ الستة التي أوردتها اللجنة المعنية بالاستجابة إلى التدخل في الرابطة الدولية للقراءة (International Reading Association, 2010) والتي تتمثل في: تحسين عملية التدريس، التدريس المستجيب والتممايز، التقييم المستمر لأداء

الطلبة ومراقبة تقدمهم، العمل الجماعي الفعال بين جميع العاملين في المدرسة، التنظيم والشمولية، وتطوير الخبرات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي يهدف إلى دراسة الظواهر ويصفها في واقعها الفعلي، عن طريق جمع البيانات وتحليلها والتعبير عنها بأساليب كمية (عباس وآخرون، 2014). وللملاءمة الهدف من هذه الدراسة مع هذه المنهجية تم اعتمادها للوصول إلى إجابات لأسئلة الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية بمدينة الطائف الذين يدرسون مقرر لغتي حيث يبلغ عددهم (819) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصائية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي من عام 1443هـ (إدارة التعليم، 2022). وتم اختيار طريقة العينة العشوائية البسيطة لجمع الاستجابات بحيث استهدف جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وإعطائهم افرص متكافئة للمشاركة في الدراسة، وبلغ عدد العينة المشاركة في تعبئة الاستبانة (208) من معلمي ومعلمات القراءة والكتابة وبنسبة بلغت (31%)، ويتضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة في جدول (1).

جدول 1

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
46.5	120	ذكور	الجنس
53.5	138	إناث	
57.75	149	صفوف أولية	المرحلة الدراسية
42.25	109	صفوف عليا	
100.0	258	المجموع	

أداة الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة وتماشياً مع المنهج المتبع فيها، قامت الباحثة بإعداد استبانة من خلال مراجعة الأدبيات البحثية ذات العلاقة وبناء محاور الاستبانة استناداً على ما أوردته اللجنة المعنية بالاستجابة إلى التدخل في الرابطة الدولية للقراءة International Reading Association (2010) وتكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول يشمل البيانات الأولية وهي الجنس (ذكر/ أنثى)، والصف الذي يقوم بتدريسه (صفوف أولية/ صفوف عليا)، بينما اشتمل القسم الثاني على (34) عبارة لقياس معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى

التدخل وفق أنموذج الرابطة الدولية للقراءة من وجهة نظر معلمي القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية موزعة على أربعة أبعاد رئيسية:

- 1- التدريس والخبرة (8 عبارات): ويستهدف هذا البعد تحديد المعوقات المتعلقة بطرق واستراتيجيات التدريس التي يتبعها معلمي القراءة والكتابة في الفصل العام.
- 2- تدريس مستجيب ومتمايز (8 عبارات): ويستهدف هذا البعد تحديد المعوقات المتعلقة بمرونة التدريس ومراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة.
- 3- التقييم (9 عبارات): ويستهدف هذا البعد تحديد المعوقات المتعلقة بآليات تقييم ومراقبة تقدم الطلبة في الصف العام.
- 4- الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول (9 عبارات): ويستهدف هذا البعد تحديد المعوقات المتعلقة بالتعاون بين أعضاء المدرسة بالشكل الذي يخدم الطلبة المتعثرين.

وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وهي تمثل رقمًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج على النحو التالي: قليلة من (1.00 - 2.33)، متوسطة من (2.34 - 3.67)، كبيرة من (3.68 - 5.00). وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: (الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = $3 / (5 - 1) = 1.33$ ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة (Sullivan & Artino, 2013).

صدق أداة الدراسة.

أولاً: الصدق الظاهري. تم التحقق من صدق أداة الدراسة وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه من خلال عرض الصورة الأولية للاستبانة على سبعة من المحكمين المتخصصين بالتربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية لتقييم وضوح العبارات ومدى ارتباطها بالأبعاد التي تنتمي لها، ومناسبتها لأهداف الدراسة، والسلامة والصحة اللغوية. وفي ضوء اقتراحات عدد من المحكمين تم ضم عبارات المبدأ الخامس (التنظيم والشمول) ليكون ضمن المبدأ الرابع (الإدارة المدرسية والعمل الجماعي)؛ بينما تم ضم عبارات المبدأ السادس (الخبرة) ليكون ضمن المبدأ الأول (التدريس) وذلك بغرض تحسين التنظيم لمحاو الاستبانة. كما أجرت الباحثة جميع التعديلات المتمثلة بإعادة صياغة بعض العبارات، والحذف، والإضافة، ونقل عبارات من بعد لآخر، وبهذا ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانياً: صدق البناء. لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس باستخدام (معامل الارتباط بيرسون) حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية شملت (30) من معلمي القراءة والكتابة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.49-0.83)، ومع البعد (0.55-0.92) والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.76	0.65	13	0.70	0.58	25	0.78	0.80
2	0.72	0.50	14	0.84	0.79	26	0.75	0.56
3	0.77	0.70	15	0.61	0.62	27	0.77	0.79
4	0.80	0.64	16	0.65	0.57	28	0.91	0.72
5	0.74	0.55	17	0.73	0.74	29	0.55	0.49
6	0.73	0.63	18	0.70	0.58	30	0.85	0.65
7	0.73	0.70	19	0.75	0.67	31	0.87	0.69
8	0.76	0.81	20	0.91	0.82	32	0.82	0.67
9	0.80	0.72	21	0.85	0.83	33	0.92	0.70
10	0.71	0.54	22	0.89	0.83	34	0.84	0.67
11	0.78	0.60	23	0.92	0.80			
12	0.75	0.66	24	0.87	0.80			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها.

جدول 3

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

المعوقات ككل	الإدارة المدرسية والعمل الجماعي	التقييم	تدريس مستجيب ومتمايز	التدريس	1	التدريس والخبرة
					0.71	تدريس مستجيب ومتمايز
			0.82	0.76		التقييم
		0.60	0.53	0.55		الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول
1	0.81	0.92	0.86	0.85		المعوقات ككل

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة.

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا على عينة استطلاعية شملت (30) من معلمي القراءة والكتابة، ويتضح من الجدول رقم (4) بأن قيم معاملات كرونباخ مناسبة لغايات هذه الدراسة، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول 4

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	الاتساق الداخلي
التدريس والخبرة	0.85
تدريس مستجيب ومتميز	0.84
التقييم	0.90
الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم	0.90
والشمول	
الدرجة الكلية	0.93

أساليب المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social sciences (SPSS, 2020). واستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) للتحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة، واختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة. كذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد العينة. وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، بينما تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار "ت" (t-Test) " لحساب الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما معوقات تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل وفق أنموذج الرابطة الدولية للقراءة من وجهة نظر معلمي القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة على عبارات كل بُعد، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر معلمي القراءة والكتابة حول معوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في المدارس الابتدائية في مدينة الطائف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	4	الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول	2.87	1.01	متوسطة
2	3	التقييم	2.77	0.94	متوسطة
3	1	التدريس والخبرة	2.75	0.85	متوسطة
4	2	تدريس مستجيب ومتمايز	2.49	0.88	متوسطة
		المعوقات ككل	2.73	0.83	متوسطة

يبين الجدول رقم (5) بأن مستوى المعوقات على الاستبانة ككل كان متوسطاً، وتراوح المتوسطات الحسابية ما بين (2.49-2.87)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في مدارس مدينة الطائف ككل (2.73) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاء بُعد الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.87) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء بُعد التقييم في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبدرجة تقدير متوسطة، ثم التدريس والخبرة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.49) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما حل بُعد تدريس مستجيب ومتمايز في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.49)، وبدرجة تقدير متوسطة كذلك. وهذا يشير بأن هناك معوقات بدرجة متوسطة قد تحول دون تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل في المدارس الابتدائية في مدينة الطائف حسب وجهة نظر معلمي القراءة والكتابة في مدينة الطائف. ويمكن تفسير النتائج باحتمال ظهور هذه المبادئ من خلال ممارسات المعلمين داخل المدارس ولكن ليس بشكل منظم وكافي للتطبيق الصحيح والفعال لنموذج الإستجابة إلى التدخل. تماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الأجنبية (Bartholomew & De Jong, 2017; Cavendish et al., 2016; Werts et al., 2014; Leaver, 2012) وكذلك مع نتائج الدراسات السعودية (الشداوي والحسين 2022؛ أبا حسين والشويعر، 2019) والتي توافقت مع نتائج هذه الدراسة في المعوقات التي تناولتها. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

الرتبة الأولى: الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	29	ضعف مشاركة أسرة الطالب الذي يظهر تأخرًا أكاديميًا في اتخاذ القرار المناسب الخاص بمستوى الطالب الدراسي.	3.62	1.11	متوسطة
2	26	أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات المناسبة للطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي وذلك بسبب غياب الفريق المتخصص لدى المدرسة.	2.93	1.25	متوسطة
3	34	لا توفر المدرسة تدريب للمعلمين من متخصصين ذوو كفاءة أثناء الخدمة.	2.90	1.35	متوسطة
4	33	لا توفر القيادة المدرسية جميع الموارد الكافية والجداول المناسبة لتحقيق عمل جماعي متين.	2.82	1.27	متوسطة
5	31	لا تتبنى المدرسة أفضل الممارسات التدريسية التي تتناسب مع قدرات الطلبة وخلفياتهم الثقافية.	2.78	1.21	متوسطة
6	30	لا تتبنى المدرسة منهجية واضحة في رفع مستوى جميع الطلبة من خلال التحسين المستمر في طرق التدريس والتقييم.	2.76	1.22	متوسطة
7	28	أواجه صعوبة في التشارك مع الفريق في المدرسة لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين طرق التدريس بناءً على استجابة الطالب للتدريس الحالي.	2.73	1.17	متوسطة
8	27	أواجه صعوبة في التواصل مع أعضاء المدرسة المؤهلين فيما يتعلق بالطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي.	2.72	1.21	متوسطة
9	32	لا تتوفر في المدرسة قيادة تدعم الحصول على أفضل المخرجات لجميع الطلبة داخل الصف.	2.55	1.26	متوسطة
		الإدارة المدرسية والعمل الجماعي	2.87	1.01	متوسطة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول رقم (6) أن تقديرات بُعد الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول جاءت بالرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.87) وبانحراف معياري بلغ (1.01). ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت ما بين (2.87-3.62)، وحازت جميع العبارات على درجة تقدير متوسطة، وحصلت العبارة رقم (29) التي تنص على "ضعف مشاركة أسرة الطالب الذي يظهر تأخرًا أكاديميًا في اتخاذ القرار المناسب الخاص بمستوى الطالب الدراسي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبانحراف معياري بلغ (1.11) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (32) ونصها "لا تتوفر في المدرسة قيادة تدعم الحصول على أفضل المخرجات لجميع الطلبة داخل الصف" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبانحراف معياري بلغ (1.26) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية للغاية بسبب السنوات الطويلة التي قضاها التعليم العام بمعزل عن التعاون بشكل كافي مع التربية الخاصة داخل النظام المدرسي، ومعظم التدريب المني الذي يتضمن دعم

الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان يقدم لمعلمي التربية الخاصة في المدارس، ومن هنا قد يكون العمل الجماعي والتنظيم والشمول واحدة من أهم المعوقات التي تواجه أي نموذج يتطلب هذا النوع من الممارسات.

وتشير هذه النتائج إلى أن المدارس قد تواجه معوقات محتملة في تنفيذ مبدأ الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول بدرجة متوسطة عند محاولة تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل فيها، وخاصة فيما يتعلق بالعمل الجماعي سواء مع الأسرة (وهي العبارة التي تحتل المركز الأول) أو من خلال فريق العمل المختص داخل المدرسة (وهي العبارة التي تحتل المركز الثاني)، وكذلك عدم توفر منهجية واضحة لتطبيقات التدخل متعدد المستويات ودعم القيادة المدرسية لهذه التطبيقات. وتعتبر القيادة المدرسية التي تنظم وتخطط للعمل جماعي الفعال واحدة من أهم مؤشرات نجاح نموذج الاستجابة إلى التدخل، وكذلك وجود فريق يعمل بتفاعل وتناغم في التخطيط لعمليات التدخل الأكاديمي داخل المدرسة، ولكن تظهر نتائج هذه الدراسة بأن معلمين القراءة والكتابة لا يجدون الدعم الكافي من الإدارة المدرسية فهناك نقص بالتدريب أثناء الخدمة ومستوى غير كافٍ لعمل الفريق المختص القادر على دعم معلم الصف في مواجهة التحديات الخاصة بالطلاب الذين يواجهون تحديات أكاديمية. ويمكن تفسير ذلك لاعتماد معظم المدارس في المملكة العربية السعودية على الطريقة التقليدية في تحديد ودعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيقات الإحالة والتقييم الشامل الذي يقوم به معلم التربية الخاصة. هذه النتائج تتفق مع دراسة Bartholomew و De Jong (2017) التي توصلت إلى أن مدراء المدارس يفتقرون للخبرة للتنفيذ الناجح لنموذج الاستجابة إلى التدخل، وقد تتفاقم هذه المشكلة مع الأنظمة المدرسية التي لم تطالب بشكل رسمي حتى الآن بتطبيقها ولم تتلقى التدريب لذلك. واتفقت النتائج كذلك مع دراسة Cavendish وآخرون (2016) فيما يتعلق باعتقاد المعلمين بضعف فعالية الأسر في العمل الجماعي مع المدرسة واتخاذ القرارات المناسبة بشكل تعاوني فيما يخص تعليم أطفالهم. واتفقت النتائج كذلك مع دراسة Werts وآخرون (2014) فيما يتعلق بنقص الموارد التي تساهم في تنظيم فعال وشمول للخدمات، ويتضح ذلك في فقرة رقم (33) والتي تشير إلى أن القيادة المدرسية لا توفر جميع الموارد الكافية والجداول المناسبة لتحقيق عمل جماعي متين. وأخيرًا تتفق النتائج مع دراسة أباحسين والشويبر (2019) والتي ركزت على أهمية تطوير العمل الاستشاري والجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. وتماشت نتائج هذه الدراسة لما توصلت إليه Leaver (2012) بوجود نقص في المشاركة الفعالة والعمل الجماعي الناجح لجميع أعضاء فريق التدخل أثناء التطبيق وضعف الدعم الإداري، وهذا ما ظهر في استجابات العينة على فقرة رقم (27) والتي تدل على مواجهة المعلمين لصعوبات بمستوى متوسط في القدرة على التواصل مع أعضاء المدرسة المؤهلين فيما يتعلق بالطلبة الذين يظهرون تأخرًا أكاديميًا.

الرتبة الثانية: التقييم.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتقييم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة الرقم	الفقرات	المتوسط الانحراف درجة الحسابي المعياري التقدير	المتوسط
18	1	تخلو المدرسة من وسائل تقييم إلكترونية مقننة.	3.47
23	2	أواجه صعوبة في إجراء تقييمات مكثفة للطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي	2.94
19	3	أواجه صعوبة في تقييم الجوانب الأكاديمية لجميع الطلبة داخل الصف	2.78
22	4	أواجه صعوبة في استخدام بيانات التقييم في التخطيط للتدريس المناسب	2.72
25	5	أواجه صعوبة في تغيير آلية التقييم بما يتلاءم مع قدرات الطالب	2.70
24	6	أواجه صعوبة في استخدام أكثر من طريقة تقييم لتقييم الطلبة داخل الصف	2.69
21	7	أواجه صعوبة في مراقبة تقدم الطالب الذي يظهر تأخرًا أكاديميًا.	2.57
20	8	أواجه صعوبة في تقييم الجوانب السلوكية لجميع الطلبة داخل الصف	2.56
17	9	أواجه صعوبة في جمع المعلومات الصحيحة عن طريق أدوات تقييم مناسبة.	2.50
		التقييم	2.77
		0.94	متوسطة

*المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول رقم (7) أن تقديرات بُعد التقييم جاءت بالرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبانحراف معياري بلغ (0.94). وامتدت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد التقييم ما بين (2.50-3.47). وحازت جميع العبارات على درجة تقدير متوسطة. أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة رقم (18) بالمرتبة الأولى كعائق من عوائق التقييم والتي تنص على "تخلو المدرسة من وسائل تقييم إلكترونية مقننة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري بلغ (1.32) وبدرجة تقدير متوسطة. بينما جاءت الفقرة رقم (17) ونصها "أواجه صعوبة في جمع المعلومات الصحيحة عن طريق أدوات تقييم مناسبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50) وبانحراف معياري بلغ (1.08) وبدرجة تقدير متوسطة. وأظهرت النتائج كذلك معوقات بمستوى متوسط بكل ما يتعلق بتنوع استخدام أدوات متنوعة لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم كما في العبارات (19, 21, 24, 25)، وكذلك معوقات تتعلق بجمع المعلومات الصحيحة وتفسيرها بشكل يساهم باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة كما في العبارة (16, 22).

وتشير هذه النتائج إلى أن المدارس قد تواجه معوقات محتملة في مبدأ التقييم بدرجة متوسطة عند محاولة تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل فيها، وخاصة فيما يتعلق بتوفر

وسائل تقييم إلكترونية مقننة وإجراء التقييمات المستمرة لجميع الطلبة وخاصة من يظهرون تأخر أكاديمي، فالمعلمون يواجهون صعوبات بالتعامل مع القدرات المختلفة ونماذج التقييم البديلة وقراءة وتفسير هذه النتائج واتخاذ القرارات التعليمية المناسبة بناء على نتائج هذه التقييمات، وقد ينتج ذلك بسبب عدم توفر أنظمة تقييم وإدارة بيانات كما هو مطبق بالمدارس الأمريكية (على سبيل المثال: Web-Based Assessment System AIMSweb) والتي تحتوي على سلسلة اختبارات مقننة مبنية على المنهج وتتكفل هذه الأنظمة بحفظ وتنظيم وترتيب البيانات ومقارنتها وتصنيفها مما يساعد المعلم بالقيام بالعديد من المهام بشكل سهل، ويختصر عليه الكثير من الجهد والوقت. وقد يؤدي هذا النقص في توفر وسائل التقييم الإلكترونية المقننة وبرامج التدريب الخاصة بها على ظهور تحديات متوقعة عند محاولة تطبيق مبادئ نموذج الاستجابة إلى التدخل في هذه المدارس، مما قد يؤدي إلى ضعف في التعامل مع هذه الاختبارات وتفسير نتائجها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة De Jong و Bartholomew (2017) فيما يتعلق بقدرة المعلمين على إدارة الوقت الكافي لعمليات التقييم المستمرة، وكذلك عدم معرفة المعلمين باتخاذ القرارات القائمة على البيانات بشكل مناسب، وهذا يتفق مع ما نصت عليه العبارة رقم (19) وهي أن المعلم يواجه صعوبة في تقييم الجوانب الأكاديمية لجميع الطلبة داخل الصف. وأظهرت نتائج هذه الدراسة درجة متوسطة فيما يخص عدم توفر أدوات مقننة على البيئة السعودية تتمتع بالصدق والثبات لمراقبة تقدم الطلبة، وهذا قد يتعارض مع مستوى الاستجابات في دراسة أباحسين والشويعر، وإن لم تتعارض النتائج بوجود عائق ولكن اختلفت بمستوى نفي وجود مثل هذه المقاييس وقد يرجع هذا الاختلاف على مستوى وعي معلمي القراءة والكتابة بماهية الدراسات المقننة.

الرتبة الثالثة: التدريس والخبرة.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	أواجه صعوبة في تقديم أفضل طرق التدريس للطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي.	3.13	1.18	متوسطة
2	2	أواجه صعوبة في معالجة حدوث المشاكل الأكاديمية الحادة لدى الطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي.	3.07	1.11	متوسطة
3	3	أواجه صعوبة في تقليل عدد الطلبة المحالين إلى برامج صعوبات التعلم من خلال تطبيق بعض الحلول داخل الصف الدراسي.	2.97	1.14	متوسطة
4	4	أواجه صعوبة في توفير أو إيجاد استراتيجيات تدريسية أثبتت الأبحاث فعاليتها.	2.84	1.16	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	7	أواجه صعوبة في توقع نتائج الاستراتيجية التي سأستخدمها.	2.73	1.06	متوسطة
6	8	أواجه صعوبة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للطالب الذي أقوم بتدريسه.	2.48	1.05	متوسطة
7	6	أواجه صعوبة في تطبيق الاستراتيجية بشكلها الصحيح.	2.41	1.07	متوسطة
8	5	أواجه صعوبة في اختيار الاستراتيجية الملائمة لموضوع الدرس.	2.39	1.07	متوسطة
		التدريس	2.75	0.85	متوسطة

*المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول رقم (8) أن تقديرات بُعد التدريس والخبرة جاءت بالرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبانحراف معياري بلغ (0.85). ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت ما بين (3.13-2.39). وحازت جميع العبارات على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة رقم (1) التي تنص على "أواجه صعوبة في تقديم أفضل طرق التدريس للطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي" على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.13) وبانحراف معياري بلغ (1.18) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (5) ونصها "أواجه صعوبة في اختيار الاستراتيجية الملائمة لموضوع الدرس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبدرجة تقدير متوسطة. وعند ملاحظة ترتيب الفقرات فسنجد بأن المعلمين يظهرون مستوى أعلى من الصعوبات عند تقديم التعليم ومعالجة المشاكل الأكاديمية التي تتعلق بالطلاب الذين يظهرون تأخر أو تعثر داخل الصف كما في الفقرات (2,3).

وكما يتضح فإن النتائج تظهر معوقات محتملة في مبدأ التدريس والخبرة بدرجة متوسطة عند محاولة تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل فيها، وخاصة فيما يتعلق في تقديم أفضل طرق التدريس للطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي، وكذلك معالجة المشاكل الأكاديمية الحادة لدى الطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي. ويمكن تفسير وجود مثل هذه التحديات لاعتماد المدارس الحالية على غرفة المصادر كوسيلة رئيسية لدعم الطلاب الذين يظهرون تأخر أكاديمي، فمعلم الصف العادي قد لا يتلقى التدريب الكافي لاستخدام أساليب التدريس والتدخل الخاصة بالطلاب ذوي التأخر الدراسي والذين يظهرون فجوة حادة في أدائهم الأكاديمي ولا يستجيبون للتعليم التقليدي، وعادة ما يكتفي بإحالة الطالب إلى معلم التربية الخاصة وينتهي دوره كمشارك في عمليات التدخل المكثف عند هذا الحد. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار له Cavendish وآخرون (2016) بأن المعلمين يواجهون ضعف في الإعداد المهني الخاص بالعمل مع الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً وأسراً، وأضافت دراسة Werts وآخرون (2014) بأن النقص المعرفي وضعف التدريب من المعوقات الرئيسية في تطبيق فعال لنموذج الاستجابة إلى

التدخل. واتفقت كذلك نتائج الدراسة الحالية مع ما أوصت به أباحسين والشويعر (2019) بحاجة الكوادر المدرسية لبرامج تدريبية حتى يتم تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل بشكل صحيح وفعال.

الرتبة الرابعة: تدريس مستجيب ومتمايز.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتدريس مستجيب ومتمايز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة الرقم	الفقرات	المتوسط الانحراف درجة الحسابي التقدير	المتوسط
1	11	أواجه صعوبة في تعديل الاستراتيجيات المستخدمة لتلائم الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية.	2.85
2	9	أواجه صعوبة في تطوير مستوى جميع الطلبة.	2.66
3	10	أواجه صعوبة في تنويع الاستراتيجيات داخل الصف الدراسي.	2.62
4	15	أواجه صعوبة في توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة وفق مستوياتهم.	2.57
5	13	أواجه صعوبة في جعل عملية التعليم تتمحور حول الطالب.	2.48
6	14	أواجه صعوبة في مراعاة الفروق الثقافية بين الطلبة.	2.42
7	12	أواجه صعوبة في اكتشاف قدرات الطلبة الفردية.	2.31
8	16	أواجه صعوبة في ربط المعلومة الجديدة بمعلومة سابقة لدى الطالب.	2.00
		تدريس مستجيب ومتمايز	2.49
		*المتوسط الحسابي من 5 درجات	0.88

يتبين من الجدول رقم (9) أن تقديرات بُعد تدريس مستجيب ومتمايز جاءت بالرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.49) وبانحراف معياري بلغ (0.88). ونجد أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت ما بين (2.00 - 2.85)، وحازت جميع العبارات على درجة تقدير متوسطة، وحصلت العبارة رقم (11) والتي تنص على "أواجه صعوبة في تعديل الاستراتيجيات المستخدمة لتلائم الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.85) وبانحراف معياري بلغ (1.17) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها "أواجه صعوبة في ربط المعلومة الجديدة بمعلومة سابقة لدى الطالب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00) وبانحراف معياري بلغ (0.92) وبدرجة تقدير متوسطة. فالمعلمين يواجهون صعوبات بمستوى متوسط فيما يتعلق بتنويع الاستراتيجيات وتطوير مستوى الطلاب واستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

وأخيراً، فقد أظهرت النتائج معوقات محتملة تتعلق بمبدأ تدريس مستجيب ومتمايز بدرجة متوسطة عند محاولة تطبيق ممارسات نموذج الاستجابة إلى التدخل فيها، وخاصة فيما يتعلق في تعديل الاستراتيجيات وتنويعها لتلائم الطلبة الذين يظهرون تأخر أكاديمي وتطوير

مستواهم، قد يطبق المعلمون هذه الاستراتيجيات بشكل ناجح مع الطلاب الذين يستجيبون للتعليم التقليدي، ولكن تظهر الصعوبات عندما يتحتم على المعلم تعديل هذه الاستراتيجيات لتناسب مع قدرات الطلاب الذين لا يستجيبون بشكل كافٍ ويتأخرون أكاديميًا. يعتبر التدريب الكافي لمعلمي التعليم العام قبل وأثناء الخدمة على استراتيجيات التعليم المستجيب لمختلف الطلاب باختلاف قدراتهم وتطبيق تعليم متنوع ومتميز هو ما يحتاجه المعلم للتخفيف من هذه الصعوبات. وبالرغم من أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على التعامل مع جميع الطلاب بمختلف ثقافتهم وقدراتهم، إلا أن النتائج تشير إلى الحاجة للمزيد من التدريب على تعليم أكثر تنوعاً وتميزاً. ونتائج الدراسة الحالية تشير إلى ضرورة السعي لمزيد من البحوث في مدى كفاءة برامج إعداد معلمين التعليم العام قبل/ وأثناء الخدمة في تدريس الطلاب الذين يظهرون فجوة أكاديمية، وأهمية تدريبهم على تطبيقات التدريس المستجيب والمتميز. واتفقت هذه النتائج مع دراسات (Bartholomew & De Jong, 2017; Cavendish et al., 2016; Werts et al., 2014) والتي أكدت جميعها على ضعف الخلفية المعرفية لدى المعلمين فيما يخص تدريس الطلاب ذوي الخلفيات والمهارات المختلفة، فالمعلم عادة يكون قادر على تقديم الاستراتيجية، ولكن عندما لا يستجيب الطالب لها، فتظهر الصعوبة لدى المعلم بالتجاوب مع حاجات هذا الطالب وتقديم البدائل المتميزة التي تتناسب مع قدراته. بينما يظهر أن هناك عدم اتفاق بين نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشدادي والحسين (2022) والتي ذكرت بأن هناك استعداد عال لدى المعلمين لتطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في بعدي الاستعداد المعرفي والاستعداد المهاري، وقد يفسر هذا الاختلاف هو وجود الاستعداد المعرفي المبدئي لدى المعلمين ولكن عندما يبدأ المعلم بالتعامل مع حالات الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخلات، تظهر صعوبات في تعديل هذه الاستراتيجيات وطرح استراتيجيات بديلة مناسبة.

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية/صفوف عليا) ومتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

أولاً: متغير المرحلة الدراسية.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر معلمي القراءة والكتابة حول معوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في المدارس الابتدائية في مدينة الطائف حسب متغير الصفوف الدراسية، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (10) أدناه يوضح ذلك.

جدول 10

الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

البعد	المجموعات	حجم	لمتوسط	لانحراف	قيمة	درجات	لدلالة
	للعينة	لحسابي	لمعياري	"ت"	لحرية	لإحصائية	
التدريس والخبرة	صفوف أولية	149	2.59	0.82	-3.58	256	0.00
	صفوف عليا	109	2.97	0.86			
تدريس مستجيب ومتمايز	صفوف أولية	149	2.31	0.79	-3.90	256	0.00
	صفوف عليا	109	2.73	0.93			
التقييم	صفوف أولية	149	2.57	0.86	-3.98	256	0.00
	صفوف عليا	109	3.04	0.99			
الإدارة المدرسية والعمل الجماعي	صفوف أولية	149	2.70	0.96	-3.09	256	0.00
والتنظيم والشمول	صفوف عليا	109	3.09	1.05			
التحديات ككل	صفوف أولية	149	2.55	0.77	-4.04	256	0.00
	صفوف عليا	109	2.96	0.86			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح معلمي القراءة والكتابة في الصفوف العليا. وتشير النتائج إلى وجود تحديات أكبر لدى معلمي القراءة والكتابة مع تقدم الطلاب في المراحل الدراسية وقد يعزى ذلك لازدياد حدة التأخر الأكاديمي لدى الطلاب عند التقدم في الصفوف الدراسية، وكذلك تطور المهارات التي يتطلب على الطالب أن يتقنها كلما ارتفع بالسلم التعليمي وخاصة مهارات القراءة والكتابة التي تنتقل من تعلم المهارات الأساسية إلى مهارات أكثر صعوبة وتعقيداً، مما يتطلب مهارات أعلى من المعلمين في التعامل مع هذه التحديات الخاصة بكل طالب (Gilmour et al., 2019).

ثانياً: متغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر لوجهة نظر معلمي القراءة والكتابة حول معوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في المدارس الابتدائية في مدينة الطائف حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول 11

الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

البعد	مجموعات	حجم	للمتوسط	لانحراف	قيمة	درجات	لدلالة
	للمقارنة	للعينة	لحسابي	لمعياري	"ت"	لحرية	لإحصائية
التدريس والخبرة	ذكر	120	2.70	0.82	-0.91	256	0.36
	انثى	138	2.80	0.88			
تدريس مستجيب ومتمايز	ذكر	120	2.42	0.87	-1.17	256	0.24

البعد	مجموعات المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التقييم	انثى	138	2.55	0.88			
	ذكر	120	2.67	0.92	-1.62	256	0.10
	انثى	138	2.86	0.96			
الإدارة المدرسية والعمل الجماعي والتنظيم والشمول	ذكر	120	2.75	0.98	-1.80	256	0.07
	انثى	138	2.97	1.03			
	ذكر	120	2.64	0.80	-1.58	256	0.11
التحديات ككل	انثى	138	2.80	0.85			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. وتشير النتائج بأن متغير الجنس ليس له أي قدرة تنبؤية على مستوى التحديات التي يمكن أن تواجه المعلمين (ذكور/ إناث) والتي قد تعيقهم في التطبيقات المستقبلية لنموذج الاستجابة إلى التدخل. وقد يعزى عدم وجود فروق بين معلمي القراءة والكتابة تبعاً لمتغير الجنس وذلك لتشابه الأنظمة والتدريب في جميع المدارس التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بغض النظر عن الجنس، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشدادي والحسين (2022) والتي نفت وجود أي دلالة لمتغير الجنس في تحديد مدى استعداد المعلمين لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات والتي يعتبر نموذج الاستجابة إلى التدخل واحد من أهم مكوناتها.

الخاتمة والتوصيات

أشارت النتائج في الدراسة الحالية إلى مستويات متوسطة من معوقات تطبيق مبادئ الاستجابة إلى التدخل في مدارس مدينة الطائف، مما قد يحول دون تطبيق هذا النموذج في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية مستقبلاً بشكل صحيح وفعال. في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يوصى بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في معوقات تطبيق نموذج الاستجابة إلى التدخل وخاصة فيما يخص العمل الجماعي والاستعداد المعرفي والمهاري لجميع العاملين في المدرسة.
2. دراسة متغير المرحلة الدراسية واختلاف التحديات التي تواجه المعلمين فيما يخص المناهج وطرق التدريب واستراتيجيات دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.
3. تكثيف التدريب على مهارات العمل الجماعي سواء مع الأسرة أو من خلال فريق العمل المختص داخل المدرسة.

4. تطوير منهجية واضحة لتطبيقات الاستجابة إلى التدخل داخل المدارس، وتحسين مهارات القيادة المدرسية لتنفيذ مثل هذه التطبيقات.
5. توفير أدوات تقييم إلكترونية مقننة، وكذلك التدريب على مهارات التقييم المستمر لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم الأكاديمية والسلوكية.
6. تطوير مهارات المعلمين في استخدام البيانات الخاصة بالطلاب لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.
7. الإعداد المعرفي والمهاري الجيد للمعلمين للتنفيذ مبادئ الاستجابة إلى التدخل وتقديم برامج تدريبية قبل وأثناء الخدمة والتي بدورها قد تساهم في تطوير مهاراتهم للتعامل مع الطلاب الذين يظهرون تأخر أكاديمي وفجوة تعليمية.

تضارب المصالح

أفادت الباحثة بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

- Aba Hussein, W. & Al-Shuwair, S. (2019). Opinions of faculty members about using Response to Intervention Model in learning disabilities programs. *Journal of Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation Foundation*, 8(28), 1-33.
<https://doi.org/10.21608/sero.2019.91410>
- Aba Hussein, W., & Al-Samari, M. (2016). Level of knowledge and attitude towards the use of the Response to Intervention Model among learning disabilities teachers in Riyadh. *Journal of Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation Foundation*, 4(13), 212-253.
<https://doi.org/10.21608/sero.2016.92018>
- Abbas, M., Nufal, M., Al-Absi, M., & Abu Awad, F. (2014). *An introduction to research methodologies in education and psychology*. Amman: Dar Al-Maseera.
- Allington, R. L. (n.d.). *What really matters in response to intervention*. Pearson Higher Education US. Retrieved October 27, 2024, from
<https://app.kortext.com/borrow/2138739>
- Al-Shaddadi, D. & Al-Hussein, A. (2022). Level of teachers' readiness to implement the Multi-Tiered Support 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>
- Al-Zarea, A. & AlHusaini, A. (2020). The extent to which the requirements of the Response to Intervention Model are available in public primary schools in Jeddah from the perspective of learning disabilities teachers. *Saudi Journal of Special Education*, King Saud University, (13), 19-50. Retrieved from: https://sjse.ksu.edu.sa/sites/sjse.ksu.edu.sa/files/imce_images/idd_13-2.pdf
- Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269-280
<http://dx.doi.org/10.1177/0014402917693565>
- Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, 101(4), 261-277.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486.
<http://dx.doi.org/10.1177/0192636517743788>
- Buffum, A., Mattos, M., & Weber, C. (2010). The why behind RTI. *Educational Leadership*, 68(2). Retrieved from: <https://ascd.org/el/articles/the-why-behind-rti>

- Carbo, M. (2010). What helps at-risk adolescent readers. *Educational Leadership*, 67(6), 1-4. Retrieved from: <http://olms.ctejhu.org/data/ck/sites/371/files/WhatHelpsAtRiskAdolescentReaders.pdf>
- Cavendish, W., Harry, B., Menda, A. M., Espinosa, A., & Mahotiere, M. (2016). Implementing response to intervention: Challenges of diversity and system change in a high-stakes environment. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811611800505>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching exceptional children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, L. S., Douglas, F., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 79-92.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2020). The use of response to intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195-200.
- Gilmour, A. F., Fuchs, D., & Wehby, J. H. (2019). Are students with disabilities accessing the curriculum? A meta-analysis of the reading achievement gap between students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 85(3), 329-346.
- Hendricks, E. L., & Fuchs, D. (2020). Are individual differences in response to intervention influenced by the methods and measures used to define response? Implications for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 428-443.
- International Reading Association. (2010). Response to intervention: Guiding principles for educators from the International Reading Association. Newark, DE. Author. Retrieved from: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/rti-brochure.pdf>
- Leaver, K. A. (2012). RTI implementation: Identifying the barriers and best practices. [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. Digital Commons@Georgia Southern. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/399>

- Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217-225. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00319.x>
- Ministry of Education. (2019). Equality in education for persons with disabilities. Riyadh. Retrieved from: <https://moe.gov.sa/en/education/generaleducation/pages/peoplewithspecialneeds.aspx>
- Ministry of Education. (2020). Teacher's guide for learning disabilities in primary education. Riyadh.
- National Association of Special Education Teachers. (2020). *RTI Roundtable*. Washington, DC. Retrieved from: <https://www.naset.org/publications/rti-roundtable>
- National Center on Response to Intervention. (2010). Essential components of RTI—A closer look at response to intervention. ERIC. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED526858>
- National Research Council on Learning Disabilities (NRCLD). (2006). Integrating RTI within the SLD determination process. National SEA Conference on SLD.
- Prasse, D. P. (2009). Why adopt an RTI model? Retrieved from the RTI Action Network at www.rtinetwork.org/Learn/Why/ar/WhyRTI
- Raben, K., Brogan, J., Dunham, M., & Bloomdahl, S. C. (2019). Response to Intervention (RTI) and Changes in Special Education Categorization. *Exceptionality Education International*, 29(2), 59–71. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9402>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, 5(4), 541–542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Taybah, N. (2016). The effectiveness of an early intervention program based on the Response to Intervention Theory supporting reading skills and related sub-skills. *Journal of Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation Foundation*, 4(14), 38-80.
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to Response to Intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.1177/875687051403300202>