Al-ahmari, Adhwaa. (2023). The Degree of Teachers' Knowledge of Response to Intervention in the Context of some Variables in Schools of Abha, Khamis Mushait and their Suburban Areas, *Journal of Educational Science, 10* (2), 114 - 150

The Degree of Teachers' Knowledge of Response to Intervention in the Context of some Variables in Schools of Abha, Khamis Mushait and their Suburban Areas

Dr. Adhwaa bint Ali ibn Mohammed Al-ahmari
Department of Special Education
King Khalid University
adahmari@kku.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the degree of teachers' knowledge of response to intervention in the context of some variables of gender, years of experience, scientific degree, institution, and concerned training in Schools of Abha, Khamis Mushait and their Suburban Areas. To achieve the objectives of the study, a two-part questionnaire was designed by the researcher where the first part was devoted to identify the overall degree of teachers' general knowledge of response to intervention while the second part was devoted to identify the degree of attitudes and levels of response to intervention. After testing its validity and reliability, it was found that the degree of teachers' general knowledge, attitudes and levels of response to intervention was high; there were no statistically differences between the degrees of knowledge with teachers of the primary education attributed to the variable of gender; and there were statistically differences between the degrees of their knowledge attributed to the variable of years of experience, scientific degree, institution, and related training.

Keywords: Response to Intervention, Special Education, Learning Disabilities.

الأحمري ، أضواء. (٢٠٢٣) درجة معرفة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (٢) ، ١١٤ - ١٥٠

درجة معرفة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها في ضوء بعض المتغيرات

د. أضواء بنت علي بن محمد الأحمري[١]

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها ، في ضوء بعض المتغيرات (الجنس ، وسنوات الخبرة ، والدرجة العلمية ، وجهة العمل ، والتدريب ذي العلاقة). ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من قسمين ، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها. إذ هدفَ القسمُ الأول إلى الكشف عن درجة المعرفة العامة عن نموذج الاستجابة للتدخل ، وهدف القسم الثاني إلى الكشف عن درجة معرفة اتجاهات ومستويات نموذج الاستجابة للتدخل. وقد بينت نتائج البحث أن درجةَ معرفة المعلمين والمعلمات العامة لنموذج الاستجابة للتدخل ولاتجاهات ومستويات التدخل كبيرةٌ ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية وفق متغير الجنس ، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة المعرفة بالنموذج وفق متغير سنوات الخبرة ، والدرجة العلمية ، وجهة العمل ، والتدريب ذي العلاقة.

الكلمات المفتاحية: نموذج الاستجابة للتدخل ، التربية الخاصة ، صعوبات التعلم.

(١) أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة – جامعة الملك خالد، adahmari@kku.edu.sa

مقدمة:

يُعد ملف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، ومنه برنامج تنمية القدرات البشرية الذي أشار إلى تعزيز نوعية التعليم وجودته ، بما يناسب متطلبات المجتمع؛ بهدف إشراك أفراده في مجتمع حيوي منافس (٢٠٢١). ومن الفئات التي تم التركيز عليها فئة الأشخاص ذوي الإعاقة ، الذي يتوجب على المؤسسات التعليمية -كالمدارس- توفير التعليم المناسب والفعال ، والتركيز على تدريس المهارات الأساسية لهم ، مثل: القراءة والكتابة والحساب ، وتقديم طرائق تقويم مناسبة وعلمية تقيس الأداء الفعلي لطلابنا ، أو تساعد في إحالتهم إلى خدمات التربية الخاصة. ومن التحديات التي أشار إليها ملف برنامج تنمية القدرات البشرية في توفير تعليم مناسب وبجودة ، هو محدودية تدريب المعلمين وتوجيههم وفق الممارسات العلمية الفعالة ، وبالتالي تنعكس هذه التحديات على محدودية توفير بيئة تعليمية وطرائق تقويم تناسب جميع الاحتياجات.

ومن فئات التربية الخاصة التي تحتاج إلى تعليم مكثف بشكل مبكر ، فئةُ صعوبات التعلم ، حيث إن الجدل حول كون الطالب لديه صعوبات تعلم من عدمها شائعٌ وغيرُ دقيق ، وذلك انطلاقًا من كون صعوبات التعلم تعد من الإعاقات الخفية ، التي ربما تُظهر المشكلة التعليمية في سنٍّ متأخرة نوعًا ما ، في حين لم يحصل المتعلم على فرصة تعليمية تلبي احتياجاته وتساعده في تجاوز المشكلة أو التقليل من صعوبتها (Fuchs &Deshler,2007). وتعرف صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة ، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام ، والقراءة ، والكتابة (الإملاء ، والتعبير ، والخط) ، والرياضيات ، والتي لا تعود إلى أسبابٍ تتعلق بالعوق العقلي ، أو السمعي ، أو البصري ، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ،١٠ ،٢٠١٧). وهذا التعريف هو الأكثر تداولًا ، والمقترح من اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عام ١٩٦٧ ، وتم اعتماده في قانون التربية الخاصة الأمريكي رقم ٩٤-١٤٢ ، عام ١٩٧٥. لذا كان الاهتمام بصعوبات التعلم ، وخاصة محاولة الكشف عنها مبكرًا ، واضحًا وجليًّا لدى التعليم العام والخاص. ومن أهم الممارسات التقليدية التي لا تفي بتشخيص صعوبات التعلم والممارسة في مؤسساتنا التعليمية ، ما وضحته تعريف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٧) ، وهي كالتالي: الاعتماد على محك التباعد ، وأن يكون التباين واضحًا بين مستوى القدرات العقلية للطالب ومستوى التحصيل الأكاديمي سواء في القراءة ،

والكتابة ، والاستيعاب ، والحساب ، أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل الذاكرة ، والانتباه ، والتفكير ، والإدراك ، ألَّا تكون صعوباتُ التعلم سببًا عن عوقٍ عقلي ، أو اضطراب سلوكي ، أو أسباب حسية ، إثبات أن الخدمات التربوية في التعليم العام غير ملائمة ومجدية في التعلم؛ مما يتطلب توفير خدمات التربية الخاصة ، ألّا يوجد لدى الطالب عوقٌ آخر يحول دون استفادته من البرنامج التعليمي.

وقد انتقدت عددٌ من الدراسات معيارَ التباين كأداة للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لعدم وضوح درجة أو مستوى التباعد ، وأن إجراءات قياسه لا تطبق على مستوى واحد ومتفق ، وتختلف على حسب المؤسسات/ المدارس ، وصعوبة وضوح التباين في الصفوف الأولية؛ وبالتالي لا يسهم في مساعدتهم مبكرًا للحصول على تعليم مناسب ، مما يضاعف مشكلتهم التعليمية لاحقًا ويحالون للتربية الخاصة (Aaron , 1997; Bradley , Danielson & Doolittle , 2005; MacMillan & Siperstein , 2002).

ونتيجة لهذه الانتقادات والاختلافات في تطبيق معيار التباين ، بينت اللجنة الوطنية الأمريكية (Fuchs & Deshler , 2007) لصعوبات التعلم ، القلقَ حول دقة محكٍّ التباعد كأداة واحدة للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما استجاب مكتب برامج التربية الخاصة لهذا الجدل ، واقترح أن التباين بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل ليس ضروريًّا للتعرف على صعوبات التعلم ، ولكن من الأفضل أن المعلمين يقيِّمون طلابهم على مدى استجابتهم للتدخلات من طرائق التدريس العلمية؛ حيث يهدف نموذج الاستجابة للتدخل إلى توفير خدمات التدخل المبكر للطلاب الذين لديهم مشكلات في عملية التعلم ، ويساعد في التعرف على الطلاب المحتاجين إلى خدمات التربية الخاصة ، سواء من فئة صعوبات التعلم أو من الإعاقات الأخرى (Fuchs & Deshler , 2007). كما أوضح برادلي وآخرون (Bradley et al. , 2005) أن أصحاب القرارات في التعليم الخاص نادوا بأهمية إطار الاستجابة للتدخل وفعاليته. وهذا التوجه حول ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل وتطبيقه في التعليم العام ، يوائم مستهدفات التنمية البشرية ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في خلق فرص لجودة التعليم النوعي والفعال ، والتعرف على الطلاب المحتمل تعرضهم لصعوبات التعلم والمحتاجين لخدمات التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

أجرى قانون تطوير تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA , 2004)) تعديلاتٍ حول معايير الأهلية لصعوبات التعلم ، من خلال نموذج الاستجابة للتدخل ، الذي يؤكد أهمية أن يتعلم الطلاب بطرائق تدريسٍ فعالة ، مع إجراء اختبارات تقيس تقدمهم قبل الإحالة إلى خدمات التربية الخاصة لذا ، فإن معلمي التعليم العام في الفصول الدراسية العادية مسؤولون عن إجراء اختبارٍ شاملٍ لجميع الطلاب ، وتعديل طرائق التدريس من خلال مستويات التدخل ، ومراقبة تقدم الطلاب ، واتخاذ القرار بشأن تحصيل الطلاب المعرضين لصعوبات التعلم (Daves& Walker , 2012). لذا من الضروري أن يكون لدى معلم التعليم العام الذي يطبق نموذج الاستجابة للتدخل ، معرفة وتصور دقيق لطرائق ومستويات التدخل ، ومعرفة شاملة عن نموذج الاستجابة للتدخل (Ringlaben& Griffith , 2013).

ومن خلال خبرة الباحثة وزياراتها الميدانية لبعض المدارس في منطقة عسير ، يظهر اعتماد المدرسة على الأساليب التقليدية كمحك التباعد ، في التعرف على الطلاب المشتبه في تعرضهم لصعوبات التعلم ، وعدم التأكد حول ما إذا كان الطالب لديه صعوبات تعلم أو إعاقة أخرى؛ لذا ترى الباحثة أهمية مواءمة مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تقديم فرص تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب ، والاهتمام بذوي الإعاقة في تعليمهم ، وتحسين واقع التعرف المبكر على الطلاب؛ لخدمتهم بشكل أفضل ، والتشخيص بالطرائق المناسبة والعلمية ، من خلال معرفة المعلمين في التعليم العام لنموذج الاستجابة للتدخل ، ومن خلال تفعيل طرائق التدريس المناسبة والتقييم المستمر؛ لمعالجة المشكلات التعليمية ، وإحالة الطلاب إلى خدمات التربية الخاصة. كما أن هناك حاجةً علميةً لمعرفة واقع نموذج الاستجابة للتدخل؛ وذلك لقلة الدراسات التي ركزت على معلمي التعليم العام في مجال الاستجابة للتدخل ، وخاصة في السعودية ، وهذا ما أكدته نتائج دراسات سابقة ، ومنها: (أبو حسين والسماري ٢٠١٦ ، البلوي ٢٠١٩ ، Fuchs et al. , 2002).

وعلى ذلك ، فإن هذا البحث يُعد الأول في موضوعه في منطقة عسير ، وتحديدًا مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها ، وعليه تتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الجنس؟

٢. هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير سنوات الخبرة؟

٣. هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الدرجة العلمية؟

٤. هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير جهة العمل؟

٥. هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير التدريب ذي العلاقة بنموذج الاستجابة للتدخل؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس العام ، وهو: التعرف على درجة معرفة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.

ولتحقيق الهدف الرئيس ، يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على درجة اختلاف معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الجنس.

٢. التعرف على درجة اختلاف معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

٣. التعرف على درجة اختلاف معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الدرجة العلمية.

٤. التعرف على درجة اختلاف معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير جهة العمل.

٥. التعرف على درجة اختلاف معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير التدريب ذي العلاقة بنموذج الاستجابة للتدخل.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يستمد هذ البحث أهميته من قلة الأبحاث العربية -في حدود علم الباحثة- في هذا الموضوع ، ويأمل في التركيز على درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.

وقد يسهم هذا البحث في إثراء الدراسات حول معرفة هذا النموذج.

يتوافق البحث الحالي مع مستهدفات التنمية البشرية في دراسة حلول وممارسات علمية تسهم في توفير تعليم مناسب وبجودة عالية ، من خلال التركيز على نموذج الاستجابة للتدخل ومعلمي التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد نتائجُ هذا البحث أصحابَ القرار في التعليم ، من حيث الوقوف على واقع الفروق لدى معلمي التعليم العام في معرفة نموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.

٢. قد تفيد نتائجُ هذا البحث المختصين في مجال التربية العام والخاص في تطوير برامج تدريبية تسهم في معرفة دقيقة لهذا النموذج وتطبيقه (Ringlaben& Griffith, 2013).

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يركز البحث على درجة معرفة المعلمين والمعلمات في التعليم العام من المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية.
- **الحدود المكانية:** اقتصر على عددٍ من مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.
- **الحدود الزمنية:** أُجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

التربية الخاصة:

تُعرّف التربية الخاصة اصطلاحًا بأنها: "مجموعةٌ من البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات وتجهيزات، ووحدات خاصة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة اللازمة". (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٧).

يمكن تعريف التربية الخاصة إجرائيًّا بأنها: خدمات تربوية وتعليمية تقدم لطلاب التربية الخاصة وفقًا لاحتياجاتهم في المدارس والمراكز الحكومية والخاصة.

صعوبات التعلم:

تُعرف صعوبات التعلم اصطلاحًا بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية". (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٧).

ويمكن تعريف صعوبات التعلم إجرائيًّا بكونها صعوبات أكاديمية أو نمائية تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب ، والتأخر عن معدل الأداء المتوقع لبعض المهارات في الصف الدراسي.

نموذج الاستجابة للتدخل:

يُعرف نموذج الاستجابة للتدخل اصطلاحًا بأنه: "نموذج استجابة للتدخل يقدم خدماتِ التدخل المبكر للطلاب الذين لديهم مشكلات في عملية التعلم ، ويساعد في التعرف على الطلاب المحتاجين إلى خدمات التربية الخاصة ، سواء من فئة صعوبات التعلم أو من الإعاقات الأخرى". (Fuchs & Deshler, 2007).

يمكن تعريف النموذج إجرائيًّا بأنه: خدمات تدخل تعليمية تُقدَّم بشكل مبكر في الصف الدراسي من خلال عدة مستويات؛ تلبي احتياج الطلاب وتعتمد في تحديد مستويات التدخل على نتائج الطلاب من التقييمات.

الطلاب المعرضون لخطر صعوبات التعلم:

يمكن تعريفهم إجرائيًّا بأنهم: هم الطلاب في الصف العادي ، الذين يعانون مشكلاتٍ تعليمية ، سواء في اكتساب مهارات في القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب ، وبعض المشكلات الإدراكية.

معلمو التعليم العام في المرحلة الابتدائية:

يمكن تعريفهم بأنهم: مجموع المعلمين والمعلمات الحاصلين على مؤهلات علمية لتدريس الطلاب والطالبات في مدارس التعليم العام والابتدائي.

يمكن تعريفهم إجرائيًّا بأنهم: مجموع المعلمين والمعلمات المؤهلين والحاصلين على برامج تدريب لتدريس الطلاب في المرحلة الابتدائية ، غير المتخصصين في التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الأدب السابق ذو العلاقة بنموذج الاستجابة للتدخل ، مفهوم هذا النموذج ، حيث يُعرف بأنه: إطار يقدم تعليمًا عالي الجودة وتقييمًا مستمرًّا في الفصل العادي. (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009; Richards, Pavri, Golez, Canges & Murphy, 2007). كما عرفه بارنز وهارلاشر (Barnes & Harlacher, 2008) بأنه: نهج متعدد لدعم عملية التدريس ، حيث يتلقى الطلابُ الدعمَ المناسب وفق احتياجاتهم التعليمية.

ومن خلال هذا النموذج تكون المدارس مسؤولةً عن تزويد الطلاب بطرائق تدريس مبنية على الأدلة ووفق مستويات ، ودور المعلم يكون في تحديد مستوى التدخل المطلوب ، وذلك اعتمادًا على درجاتهم في الاختبارات والتقييمات المستمرة التي تقيس مدى تقدمهم. (Cummings, Atkins, Allison & Cole, 2008).

يركز نموذج الاستجابة للتدخل على عنصرين أساسيين: استخدام وتطبيق طرائق تدريس مبنية على الأدلة والتقييميات المستمرة لقياس تقدم الطلاب والحكم على تقدمهم من خلال أدائهم. (Cummings et al., 2008; Reschly & Bergstrom, 2009).

مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

يستند نموذج الاستجابة للتدخل في أغلب تطبيقاته إلى طرائق تدريسٍ ثابتةٍ وعلمية محددة من قبل فريق المدرسة المختص ، الذي يتوقع أن يتناسب مع غالبية احتياجات الطلاب في الفصل العادي. (Richards et al., 2007).

حيث يشمل المستوى الأول من التدخل Tier1: منهج التعليم العام الأساسي وطرائق تدريس عامة ، مع إجراء اختبار شامل؛ لتحديد مستويات الطلاب ، والتعرف على الطلاب الذين يظهرون أداءً أقل في المهارات الأساسية. (McKenzie, 2009).

كما أشار فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 2006) إلى أن الطلاب الذين يظهرون أداءً جيدًا وغيرَ جيدٍ في المستوى الأول من التدخل Teir١ والذين لا يستجيبون للمنهج العام الأساسي ، من الضروري قياس تقدمهم الأكاديمي جميعًا؛ للتأكد من إحالة الطلاب الذين يحتاجون إلى مستوى أعلى من التدخل فقط. لذا فالطلاب الذين لم يستجيبوا للمستوى الأول من التدريس ينتقلون لمستوى أعلى من التدخل.

المستوى الثاني من التدخل Tier2: يستهدف مجموعةً معينةً من الطلاب ، والتدخلات منهجية مصممة لمساعدة الطلاب خلال مجموعات صغيرة ، مع إجراء تقييمات مستمرة تقيس مدى تقدمهم (McKenzie, 2009). وقد يتلقى الطلاب في المستوى الثاني دروسًا مكثفةً لمدة ٢٠ دقيقةً يوميًّا حتى ٢٠ أسبوعًا ، مع تلقيهم المنهج الأساسي في المستوى الأول من التدخل (Bradley et al., 2005).

كما أشار ريتشاردز وزملاؤه (Richards et al., 2007) إلى أن بعض الطلاب الذين يتلقون دروسًا مكثفة في المستوى الثاني من التدخل قد لا يظهرون أي تقدم ، وفي حال عدم استيفاء معيار مستوى الصف الدراسي الأساسي ينتقلون للمستوى الثالث من التدخل؛ لكونه أكثر تركيزًا.

وتشير الدراسات إلى أن نسبة الطلاب الذين يحتاجون إلى خدماتِ المستوى الثالث Tier3 تتراوح بين ٢ إلى ٥٪ ، حيث يتلقون تدريسًا مناسبًا وفي مجموعات أصغر أو بشكل انفرادي من المستوى الثاني من التدخل Tier2 ، وبالتالي يكون التدريس في المستوى الثالث من التدخل Tier3 أكثر في الوقت والتركيز ، حيث يستغرق الطلاب ما بين ٤٥-٦٠ دقيقةً ، وبالعادة ، المدرسةُ تحدد ما إذا كان المستوى الثالث من التدخل يتبع التعليم العام ، بمعنى يكون من مهام معلم الصف العادي ، أم التعليم الخاص يختص بمهام معلم التربية الخاصة (Allsopp, McHatton & Farmer, 2010; Vaughn & Roberts, 2007).

والطلاب الذين لا يستجيبون لمستوى التدخل الثاني Tier2 هم المفتاح لبداية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Fuchs et al., 2007).

ومن إيجابيات نموذج الاستجابة للتدخل ، ما أشارت إليه بعض الدراسات (Hosp, 2008; Lerner & Johns, 2015):

١. التركيز على التعرف والتشخيص المبكر لمشكلات الطلاب ، وتكثيف عملية التعلم والتدريس وفق مستويات مختلفة من التدخل ، وبحسب احتياج الطلاب ، وبالتالي تقليل عدد الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

٢. الاعتماد على نتائج أداء الطلاب في تحديد طرائق التدريس ، التي تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية في التعليم العام.

٣. يتم تطبيق هذا النموذج من خلال معلم الصف العام في الفصل العادي ، وبالتالي هذا النموذج يشجع على التعاون والمشاركة بين المعلمَين: العام والخاص ، ومنسوبي المدرسة من إداريين؛ لتلبية تطبيق ممارسات نموذج الاستجابة للتدخل.

تطبيق المعلم العام لنموذج الاستجابة للتدخل:

أشارت الأدبيات حول نموذج الاستجابة للتدخل ، إلى أن تطبيقه يعد من التحديات لمعلم التعليم العام؛ وذلك في الاعتماد على منهجٍ عام أساسي من خلال طرائق تدريس مبنية على أدلة

علمية وتوظيفها في مجموعات صغيرة أو فردية ، وتتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة. (Bradely et al , 2005; Kratochwill , Volpiansky , Clements & Ball , 2007).

لذا فإن دعم معلم التعليم العام من قِبل القيادات والمختصين في المدرسة يعد أمرًا بالغ الأهمية ، والذي بدوره يعزز فهم وتطبيق هذا النموذج؛ لذا فإن ضعف تطبيق هذا النموذج يكون غالبًا بسبب قلة الدعم من فريق المدرسة والمختصين بتوظيف هذا النموذج (Fuchs & Deshler , 2007).

في المستوى الأول من التدخل Tier1: يُطلب من المعلمين في الفصل العادي إجراء اختبار شامل؛ لتحديد مستوى الطلاب وتحديد الذين هم مقاربين للفشل وغير القادرين على ملاحقة أقرانهم في الأداء ، بالإضافة إلى إجراء تقييم لقياس أداء الطلاب ، وتحديد ما إذا كانوا بحاجة إلى خدمات المستوى الثاني من التدخل. (Bradley et al. , 2005; Richards et al. , 2007).

في المستوى الثاني من التدخل Tier2: يُطلب من المعلمين في الفصل العادي اختيار منهج التدخل وفق الممارسات والأدلة العلمية ، والقدرة على تخطيط أساليب التقييم وتنظيمها لقياس أداء الطلاب ، وتحديد نتائجهم وفق التدخل المنفذ ، واتخاذ قرارات عن مستوى التدخل المناسب للطالب. وفي بعض الدراسات حول نموذج الاستجابة للتدخل ، تُوجَّه هذه المهمة إلى معلم التعليم العام ، والبعض إلى معلم التربية الخاصة ، ولكن على الأغلب وفي أكثر المدارس تعد مهام المستوى الثاني من التدخل مع مجموعات صغيرة من الطلاب ، تُوجَّه لمعلم الصف العادي في تطبيقها (Fuchs & Deshler , 2007; Richards et al. , 2007).

وبالتالي ، فإن معلم التعليم العام في الفصل العادي يعد المسؤول الأول عن تطبيق ممارسات نموذج الاستجابة من خلال مستويات التدخل. ولضمان فاعلية تطبيق هذا النموذج ، يتوجب الدعمُ المستمر للمعلم العام من قِبل أعضاء المدرسة ، على سبيل المثال: معلم التربية الخاصة ، والاختصاصي النفسي ، أو اختصاصي القراءة ، وخاصة في تفسير وتحليل بيانات الطلاب من التقييمات ، التي تساعد في تصميم طرائق التدريس المناسبة لاحتياجاتهم. وعادة فإن معلم التربية الخاصة أو اختصاصي القراءة أو الرياضيات يعملون مع الطلاب بشكل انفرادي في المستوى الثالث من التدخل Tier3؛ لأن التركيز يكون أعلى ويتطلب من المعلم مهارةً وكفاءة عالية في اختيار أساليب التدخل وتفسير نتائج التقييمات. (Richards et al. , 2007).

ومن خلال بعض الدراسات التي ركزت على التحديات التي تواجه معلم التعليم العام في تطبيق النموذج ، فقد لوحظ أنها تتمثل في صعوبة استخدام درجات أداء الطلاب من التقييمات في بناء خطط

أو طرائق تدريس ، وخاصة في المستوى الثاني والثالث من التدخل؛ وبالتالي هناك حاجة إلى تدريب المعلمين على كيفية توظيف عناصر التدخل ، وخاصة في إجراءات التقييم ، وبناء مستوى التدخل ، واتخاذ القرارات المناسبة (Greenfield , Rinaldi , Proctor & Cardarell , 2010).

وقد وُجد عدد قليل من الدراسات المحلية التي تناولت نموذج الاستجابة للتدخل ، ومنها على سبيل المثال: دراسة الجهني (٢٠٢٠) التي تناولت معرفة نموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ، ودراسة أبي حسين والشويعر (٢٠١٩) التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس ، ودراسة أبي حسين والسماري (٢٠١٦) التي تناولت معلمات صعوبات التعلم. كما أشار فليتشر وفوغان (Fletcher & Vaughan , 2009) إلى أن هناك حاجة إلى دراسات توضح كيفية تطبيق المدارس لنموذج الاستجابة وتحديات تطبيق هذا النموذج ، وسيسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات حول معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة للتدخل على المستوى المحلي.

وهناك عدد من الأدبيات الدولية تناولت نموذجَ الاستجابة للتدخل ، وركزت على معلم التعليم العام. فعلى سبيل المثال ، هناك دراسة نوعية ركَّزت على التعرف على تصور المعلمين في تطبيق النموذج ، إذ بينت الدراسة أن المشاركين من المعلمين أبدَوا عدم معرفتهم بإجراءات النموذج ومستويات التدخل والممارسات المبنية على الأدلة ، والتحديات التي واجهتهم تتمثل في كثرة أوراق عمل تطبيق النموذج وأنها تتغير من فترة إلى فترة ، والشعور بالضغط والتوتر من تطبيق هذا النموذج. ومن الإيجابيات التي ذكروها عن تطبيق النموذج: مراقبة أداء الطلاب ، ومعرفتهم للطلاب الذين هم تحت المعدل الطبيعي. وأوصت هذه الدراسة بتعاون أعضاء المدرسة مع معلم التعليم العام لتسهيل إجراءات تطبيق النموذج وتقييمه بكل مصداقية. (Cowan & Maxwell , 2015).

وفي دراسة أخرى استخدمت أسلوب المقابلة ، بينت نتائجها أن معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية لا يملكون معرفة شاملة بعناصر النموذج ولا الهدف من تطبيقه ، ويرون أن الهدف من الاستجابة للتدخل هو إجراء التشخيص فقط؛ لتحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم. (Tillery et al. , 2010).

وأجرى كل من (Castro -Villarreal , Rodriguez & Moore , 2014) دراسة نوعية استخدمت برنامجًا في الكمبيوتر مخصصًا لبحث النصوص Computer based text search program لمعرفة تصورات المعلمين المسؤولين عن تطبيق هذا النموذج ، وقد بينت النتائج أن أغلب المعلمين يملكون معرفةً قليلة عن النموذج ، وفي حاجة إلى تدريب دقيقٍ عن التدخلات المبنية على

الأدلة من طرائق تدريس وأساليب تقييم ، كما أشاروا إلى عدم وضوح إجراءات تطبيق النموذج ، وأنهم بحاجة إلى مزيد من الوقت والمصادر لتطبيقه ، ومن السلبيات كذلك كثرة أوراق عمل تطبيق النموذج وتكرارها.

وهدفت دراسة مسحية أجراها (Spear-swerling & Chesman, 2012) إلى معرفة المعلمين وتطبيقهم لنموذج الاستجابة في القراءة ، وأوضحت نتائج الدراسة أن أغلب المعلمين غير معتادين على توظيف ومعرفة طرائق التدريس المبنية على الأدلة ، وعلى العكس ، فالمعلمون ذوو الخبرة والتدريب المهني الأكثر يملكون معرفة ببعض التدخلات المبنية على الأدلة ، وتوصي هذه الدراسة بضرورة التدريب؛ بهدف التطوير المهني على مستويات التدخل وإجراءاته والتطبيق الفعال للنموذج.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي ركزت على نموذج الاستجابة للتدخل ، حيث وجدت دراسة اهتمت بمشرفي صعوبات التعلم حول معرفتهم بنموذج الاستجابة للتدخل ، الجهني (٢٠٢٠) ، وركزت دراسة أخرى على معلمات صعوبات التعلم ، أبو حسين والسماري (٢٠١٦) ، ودراسة على أعضاء هيئة التدريس ، أبو حسين والشويعر (٢٠١٩).

كذلك اهتمت بعض الدراسات الأدبية الأجنبية بمعرفة معلمي التعليم العام لنموذج الاستجابة للتدخل ، حيث اشتركت بعض نتائج الدراسات في محدودية المعرفة حول نموذج الاستجابة للتدخل ، وطرائق تطبيقه ، والهدف منه ، وحاجة معلمي التعليم العام إلى مزيد من الوقت والدعم اللامحدود (Cowan & Maxwell, 2015; Tillery et al., 2010; Castro -Villarreal, Rodriguez & Moore, 2014; Castro -Villarreal, Rodriguez & Moore, 2014).

فيما يتعلق بمنهج البحث الحالي فقد اتفق مع دراسة (Spear-swerling & Chesman, 2012) ، واختلف مع منهجية بعض الدراسات النوعية(Castro -Villarreal, Rodriguez & Moore, 2014; Tillery et al., 2010). كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

ومما يميز هذا البحث ويكسبه إضافة علمية ونوعية ، كونه يتماشى مع مرتكزات برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في تركيزه على جودة التعليم والتعلم المناسب لفئة طلاب التربية الخاصة وصعوبات التعلم على وجه التحديد ، حيث يعد هذا البحث الأول من نوعه -على حد علم الباحثة- في تركيزه على معلمي التعليم العام في مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث

يتبنى البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ، وتحليلها ، وتفسيرها. ويُعرَّف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل ، من خلال دراسة الواقع والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه؛ لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة إلى إحداث تغيرات جزئِّية أو أساسية فيه. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط ، ولكنه يتضمن قدرًا يسيرًا من التفسير لهذه النتائج لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة". (العساف ، ٢٠٠٣ ، ص.١٩١).

ثانيًا: مجتمع البحث

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها ، والبالغ عددهم (١٣٥١٨) معلمًا ومعلمة (إدارة التعليم بمنطقة عسير ، اتصال هاتفي ٢٠٢١/١٢/٢٤).

ثالثًا- عينة البحث

تم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية بنسبة محددة من مجتمع البحث الحالي ، وذلك وفق المعالم التي تم تحديدها في ضوء حجم المجتمع (١٣٥١٨) ، حيث درجة الثقة (٩٥٪) ، ونسبة الخطأ المسموح به (٥٪) ، وقد استخدمت معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة على النحو التالي:

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حيث:

M : حجم المجتمع.
S : قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠,٩٥ أي قسمة ١,٩٦ على معدل الخطأ ٠,٠٥
p : نسبة توافر الخاصية وهي ٠,٥٠
q : النسبة المتبقية للخاصية وهي ٠,٥٠

وقد أسفرت النتائج عن أن حجم العينة من أعضاء هيئة التدريس في المجتمع محل البحث يجب ألا يقل عن (٣٧٣) مفردة ، وقد بلغت العينة الفعلية للبحث ، والتي حصلت عليها الباحثة (٣٧٥) مفردة.

رابعًا: أدوات البحث

تكونت أداة البحث من استبانة نموذج الاستجابة كإطار للتدخل ، التي تقيس مدى معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس منطقة عسير.

وصف الاستبانة:

تكونت الاستبانة من قسمين:

- القسم الأول: يشتمل على المعلومات الأولية العامة عن المشاركين ، مثل: (الجنس ، سنوات الخبرة ، الدرجة العلمية ، وجهة العمل ، التدريب ذو العلاقة).
- القسم الثاني: يشتمل على العبارات التي تقيس معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل في مدارس منطقة عسير ، والتي تتضمن بُعدين ، يشمل البعد الأول (٥) عبارات ، والبعد الثاني يتضمن (١٨) عبارة ، ويستجيب الفرد للعبارات من خلال تدريج ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة: (بدرجة قليلة جدًّا ، بدرجة قليلة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة كبيرة ، بدرجة كبيرة جدًّا).

صدق الاستبانة وثباتها:

حُسب صدق الاستبانة وثباتها على عينة تقنين قوامها (١١٤) معلمًا ومعلمة ، وفيما يأتي عرضٌ لنتائج الصدق والثبات:

أ . صدق المقياس:

- صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة ، عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في التخصص ، وعددهم خمسة ، وتم أخذ آرائهم لتحديد مدى ملاءمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل البحث ، ومدى ملاءمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه ، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات ، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا. وتم الأخذ بالآراء التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى. وتم الأخذ بآراء المحكمين ، حيث لم يتم استبعاد أي بُعد من المقياس ، فيما عدا إعادة الصياغة ، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٢٣) عبارة موزعة على بُعدين.

- صدق الاتساق الداخلي:

حُسب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبانة ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول			١٢	٠,٩٠**	٠,٨٩**
١	٠,٨٨**	٠,٧٨**	١٣	٠,٨٢**	٠,٨٠**
٢	٠,٩٣**	٠,٨٢**	١٤	٠,٨٦**	٠,٨٥**
٣	٠,٩٢**	٠,٨٦**	١٥	٠,٨٠**	٠,٧٩**
٤	٠,٨٨**	٠,٨٥**	١٦	٠,٨٢**	٠,٨١**
٥	٠,٨٢**	٠,٧٢**	١٧	٠,٨٧**	٠,٨٦**
البعد الثاني			١٨	٠,٨٧**	٠,٨٨**
٦	٠,٨٦**	٠,٨٤**	١٩	٠,٨٨**	٠,٨٨**
٧	٠,٨٦**	٠,٨٥**	٢٠	٠,٧٧**	٠,٧٦**
٨	٠,٨١**	٠,٨٠**	٢٠٢١	٠,٨٤**	٠,٨٥**
٩	٠,٨٣**	٠,٨٣**	٢٢	٠,٨٢**	٠,٨١**
١٠	٠,٨٧**	٠,٨٦**	٢٣	٠,٨٣**	٠,٨١**
١١	٠,٨٢**	٠,٨١**			

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١) ارتباط جميع العبارات بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على الاستبانة ، بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية على الاستبانة ، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

نتائج قيم الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول	٠,٩١
البعد الثاني	٠,٩٨

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن جميع الأبعاد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ب. الثبات:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ، كما يأتي:

- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ، فبلغت قيمته (٠,٩٧) ، وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.
- تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة ، كما يوضحه الجدول (٣) التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	٥	٠,٩٣
البعد الثاني	١٨	٠,٩٧
الكلي	٢٣	٠,٩٧

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة. تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون ، فبلغت قيمته (٠,٩٥) ، ويشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة.

وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبانة ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول	٥	٠,٩٢
البعد الثاني	١٨	٠,٩٤
الكلي	٢٣	٠,٩٥

يتضح من الجدول رقم (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبانة ، وتشير النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة أبعاد الاستبانة مرتفعةٌ ، مما يعطي مؤشرًا بمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

تحديد درجة الموافقة والأوزان النسبية:

حُددت درجة الموافقة بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث ، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الممارسة ، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من١: ٥) ، وتم حساب المدى (٥- ١ = ٤) الذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمس؛ للحصول على طول الفترة ، أي (٥/٤ = ٠,٨) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى ، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٥)

درجة الموافقة والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط الوزني	درجة المعرفة
١	٢٠ - ٣٥,٩ ٪	(١) إلى - أقل من (١,٨)	ضعيفة جدًّا
٢	٣٦ - ٥١,٩٪	(١,٨) إلى - أقل من (٢,٦)	ضعيفة
٣	٥٢ - ٦٧,٩ ٪	(٢,٦) إلى -أقل من (٣,٤)	متوسطة
٤	٦٨ - ٨٣,٩ ٪	(٣,٤) إلى - أقل من (٤,٢)	كبيرة
٥	٨٤ - ١٠٠ ٪	(٤,٢) إلى-(٥)	كبيرة جدًّا

نتائج البحث:

نتائج السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على: ما درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها؟ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة؛ لتحديد درجة الموافقة ، ويوضح الجدول (٦) نتائج ذلك:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج

رقم العبارة	العبارات	درجة معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المعرفة
البعد الأول: المعرفة العامة عن نموذج الاستجابة للتدخل					
١	أرى أن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم تعليمًا نوعيًا وذا جودة مراعيًا مستويات الطلاب في التعليم العام.	٣,٩٢	٩٠.	٧٨,٤٠	كبيرة
٢	أعتقد أن نموذج الاستجابة للتدخل يتضمن طرائق تدريس على أساس علمي وفعال لجميع الطلاب.	٣,٨٨	٨٦.	٧٧,٦٠	كبيرة
٣	أعتقد أن نموذج الاستجابة للتدخل يتضمن أساليب تقييم مستمرة على أساس علمي وفعال لجميع الطلاب.	٣,٨٧	٨٧.	٧٧,٤٠	كبيرة
٤	أعتقد أن نموذج الاستجابة للتدخل من التوجهات الحديثة، ويهدف إلى التعرف على الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم وبحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.	٤,٠٥	٨٣.	٨١,٠٠	كبيرة
٥	أرى أن خدمات نموذج الاستجابة للتدخل تكون لكافة الطلاب في التعليم العام وفي الفصل العادي.	٣,٩٢	٨٢.	٧٨,٤٠	كبيرة
	إجمالي البعد الأول	٣,٩٣	٧٦.	٧٨,٥٥	كبيرة
البعد الثاني: اتجاهات مستويات نموذج الاستجابة للتدخل					
٦	أعتقد أن المستوى الأول من التدخل يركز على تقديم منهج عام يشمل طرائق تدريس علمية وفعالة لجميع الطلاب في الفصل العادي.	٣,٨٧	٨٧.	٧٧,٤٠	كبيرة
٧	أرى أن المستوى الأول من التدخل يركز على إجراء اختبار مسحي لجميع الطلاب؛ لتحديد مستوى قدراتهم ومهاراتهم العلمية في الفصل العادي.	٣,٩٩	٨٥.	٧٩,٨٠	كبيرة

رقم العبارة	العبارات	درجة معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المعرفة
٨	أرى أن المستوى الأول من التدخل يركز على إجراء تقييم مستمر لقياس مدى تقدم الطلاب من خلال طرائق التدريس العلمية العامة.	٣,٨٥	٩٥.	٧٧,٠٠	كبيرة
٩	أرى أنه من الضروري في حال عدم استجابة الطلاب لطرائق التدريس في المستوى الأول من التدخل، أن ينتقل للمستوى الثاني منه.	٣,٩١	٩٣.	٧٨,٢٠	كبيرة
١٠	أعتقد أن المستوى الثاني من التدخل يركز على مجموعة معينة من الطلاب وتعليمهم من خلال مجموعات صغيرة.	٣,٩٥	٨٦.	٧٩,٠٠	كبيرة
١١	أرى أنه من الضروري أن يتلقى الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في المستوى الثاني من التدخل وحدات تدريسية مكثفة لمدة (٢٠) دقيقة في اليوم، مع تلقيهم خدمات المستوى الأول من التدخل.	٤,٠٢	٧٩.	٨٠,٤٠	كبيرة
١٢	أعتقد أن المستوى الثاني من التدخل يقدم طرائق تدريس علمية تتناسب مع احتياجات الطلاب.	٣,٩٤	٨٨.	٧٨,٨٠	كبيرة
١٣	أعتقد أن المستوى الثاني من التدخل يتضمن تقييماتٍ مستمرةً لقياس مدى تقدمهم في المستوى.	٣,٨٧	٩١.	٧٧,٤٠	كبيرة
١٤	أرى أنه من الضروري في حال عدم استفادة الطلاب من طرائق التدريس في المستوى الثاني من التدخل، أن ينتقل للمستوى الثالث منه.	٣,٩٠	٨٤.	٧٨,٠٠	كبيرة
١٥	أعتقد أن المستوى الثالث من التدخل يركز على الطلاب الذين تتراوح نسبتهم ما بين (٢٪ – ٥٪)، ممن يحتاجون إلى خدمات المستوى الثالث.	٣,٩٢	٨٥.	٧٨,٤٠	كبيرة
١٦	أرى أن يتلقى الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في المستوى الثالث من التدخل منهجًا مكثفًا وطرائق تدريس مصممة لاحتياجاتهم ما بين (٤٥ – ٦٠) دقيقة في اليوم، مع تقييمات مستمرة لقياس مدى تقدمهم في المستوى نفسه.	٣,٨٩	٨٨.	٧٧,٨٠	كبيرة
١٧	أرى أن خدمات المستوى الثالث من التدخل تقدَّم لمجموعات صغيرة أو فردية من الطلاب مع تلقيهم خدماتِ المستوى الأول من التدخل.	٣,٨٥	٨٤.	٧٧,٠٠	كبيرة
١٨	أرى أن المستوى الثالث من التدخل يستهدف التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وإحالتهم لاستكمال إجراءات الحصول على خدمات التربية الخاصة.	٣,٨٩	٨٤.	٧٧,٨٠	كبيرة

رقم العبارة	العبارات	درجة معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المعرفة
١٩	أعتقد أن تحديد مستوى التدخل وطرائق التدريس المناسبة يعتمد على نتائج الطلاب من التقييمات المستمرة.	٣,٨٩	٨٧.	٧٧,٨٠	كبيرة
٢٠	أرى أن نجاح تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل يتطلب معرفة معلم التعليم العام لأساليب التدخل المبنية على أساس علمي، وأساليب التقييم وتفسيرها.	٣,٩٠	٨٣.	٧٨,٠٠	كبيرة
٢١	أعتقد أن نجاح نموذج الاستجابة للتدخل وفاعليته، يتطلب حصول معلم التعليم العام على تدريب متواصل لأساليب التدخل المبنية على أساس علمي، وأساليب التقييم وطرائق تفسيرها.	٣,٩٢	٨٥.	٧٨,٤٠	كبيرة
٢٢	أعتقد أن فعالية نموذج الاستجابة للتدخل، تعتمد على قدرة معلم التعليم العام على اتخاذ قرارات حول مستوى التدخل للطلاب، واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم.	٣,٩١	٨٨.	٧٨,٢٠	كبيرة
٢٣	أرى أن فاعلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ونجاحه، يعتمد على التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة والاختصاصي النفسي ومنسوبي المدرسة ذوي العلاقة بالنموذج.	٤,٠١	٨٥.	٨٠,٢٠	كبيرة
	إجمالي البعد الثاني	٣,٩٢	٧٣.	٧٨,٣٥	كبيرة
	الكلي	٣,٩٢	٧١.	٧٨,٣٩	كبيرة

ويمكن توضيح المتوسطات والأوزان النسبية لأبعاد المقياس في الجدول الآتي:

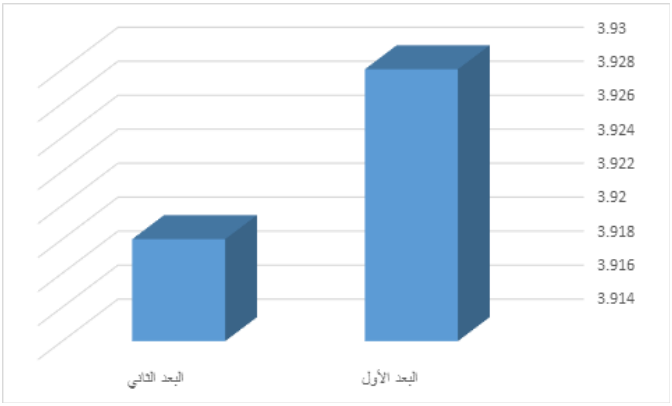
جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد الاستبانة

البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأبعاد	درجة الموافقة
البعد الأول: المعرفة العامة عن نموذج الاستجابة للتدخل.	٣,٩٣	٧٦.	٧٨,٥٥	١	كبيرة
البعد الثاني: اتجاهات مستويات نموذج الاستجابة للتدخل.	٣,٩٢	٧٣.	٧٨,٣٥	٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٧): أن البعد الأول قد حصل على أعلى درجة معرفة (٣,٩٣) مقارنة بالبعد الثاني.

ويوضح الشكل البياني التالي ، المتوسطات الوزنية للأبعاد والدرجة الكلية:



شكل (١) رسم بياني للمتوسطات الوزنية للأبعاد.

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الجنس؟

تم تحليل استجابات العينة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة العينة تبعًا لمتغير الجنس ، ويوضح الجدول (٨) نتائج ذلك:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	ذكور	١٣٧	١٩,٤٣	٣,٦٥	٠,٧٦٨	٣٧٣	غير دالة
	إناث	٢٣٨	١٩,٧٥	٣,٩٠			
الثاني	ذكور	١٣٧	٧٠,١١	١٣,٢٢	٠,٤٤	٣٧٣	غير دالة
	إناث	٢٣٨	٧٠,٧٤	١٣,٠١			
الكلي	ذكور	١٣٧	٨٩,٥٥	١٦,٥٠	٠,٥٣	٣٧٣	غير دالة
	إناث	٢٣٨	٩٠,٥٠	١٦,٤١			

يتضح من الجدول (٨):

أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة لم تختلف باختلاف الجنس (ذكور ، إناث).

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس منطقة عسير وفقًا لمتغير سنوات الخبرة؟

تم تحليل استجابات العينة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، ويوضح الجدول (٩) نتائج ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٢٢٥,١٤	٤	٥٦,٢٨	٣,٩٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٢١١,٥٣	٣٧٠	١٤,٠٨		
	الكلي	٥٤٣٦,٦	٣٧٤			
الثاني	بين المجموعات	٣٤١٨,٦	٤	٨٥٤,٦	٥,٢٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٠٥٥٥,٠٦	٣٧٠	١٦٣,٦		
	الكلي	٦٣٩٧٣,٦٦	٣٧٤			
الكلي	بين المجموعات	٥٣٥١,٩٣	٤	١٣٣٧,٩	٥,١٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٥٦٣٤,٤	٣٧٠	٢٥٨,٤		
	الكلي	١٠٠٩٨٦,٣	٣٧٤			

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة ، استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ، وذلك كما هو موضح في الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه البعدي لتحديد اتجاه الفروق الدالة وفقًا لمتغير الخبرة

البعد	الخبرة	١-٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	١٠-١٥ سنة	١٥-٢٠ سنة	٢٠ سنة فأكثر
الأول	١-٥ سنوات					
	٥-١٠ سنوات					
	١٠-١٥ سنة					
	١٥-٢٠ سنة					
	٢٠ سنة فأكثر	١,٨٨**				
الثاني	١-٥ سنوات					
	٥-١٠ سنوات					
	١٠-١٥ سنة					
	١٥-٢٠ سنة	٧,٠٤**				
	٢٠ سنة فأكثر	٦,٣**				
الثالث	١-٥ سنوات					
	٥-١٠ سنوات					
	١٠-١٥ سنة					
	١٥-٢٠ سنة	٨,٦٥**				
	٢٠ سنة فأكثر	٨,١٨**				

(**) متوسطات الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٠):

أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل ، كانت أعلى لدى المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير الدرجة العلمية؟

تم تحليل استجابات العينة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، ويوضح الجدول (١١) نتائج ذلك:

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير الدرجة العلمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٨٦,١١	٣	٢٨,٧	١,٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٥٠,٥٦	٣٧١	١٤,٤٢		
	الكلي	٥٤٣٦,٦٧	٣٧٤			
الثاني	بين المجموعات	١٥٢٤,٣٣	٣	٥٠٨,١١	٣,٠٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٢٤٤٩,٣٣	٣٧١	١٦٨,٣٢		
	الكلي	٦٣٩٧٣,٦٦	٣٧٤			
الكلي	بين المجموعات	٢٢٦٤,٥٤	٣	٧٥٤,٤٨	٢,٨٣	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٨٧٢١,٧٩	٣٧١	٢٦٦,٠٩		
	الكلي	١٠٠٩٨٦,٣٣	٣٧٤			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) حول درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل وفقًا لمتغير الدرجة العلمية ، وذلك بالنسبة للبعد الثاني والدرجة الكلية للاستبانة ، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بالنسبة للبعد الأول.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة في البعد الثاني والدرجة الكلية ، استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ، وذلك كما يوضحه الجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه البعدي لتحديد اتجاه الفروق الدالة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	بكالوريوس	دبلوم عالٍ	ماجستير	دكتوراة
الثاني	بكالوريوس			١٠,٦٢**	
	دبلوم عالٍ				
	ماجستير				
	دكتوراة				

البعد	الدرجة العلمية	بكالوريوس	دبلوم عالٍ	ماجستير	دكتوراة
الثاني	بكالوريوس			١٢,٨٥**	
	دبلوم عالٍ				
	ماجستير				
	دكتوراة				

(**) متوسطات الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢):

أن درجة المعرفة كانت أعلى لدى المعلمين ذوي البكالوريوس.

نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير جهة العمل؟

تم تحليل استجابات العينة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، ويوضح الجدول (١٣) نتائج ذلك:

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير الدرجة العلمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٢٥٩,٥٧	٤	٦٤,٨٩	٤,٦٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥١٧٧,١	٣٧٠	١٣,٩٩		
	الكلي	٥٤٣٦,٦٧	٣٧٤			
الثاني	بين المجموعات	٤٦٩٢,٧٤	٤	١١٧٣,١٨	٧,٣٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٩٢٨٠,٩	٣٧٠	١٦٠,٢١		
	الكلي	٦٣٩٧٣,٦٦	٣٧٤			
الكلي	بين المجموعات	٦٨٥٣,٨٤	٤	١٧١٣,٤	٦,٧٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٤١٣٢,٤	٣٧٠	٢٥٤,٤١		
	الكلي	١٠٠٩٨٦,٣٣	٣٧٤			

يتضح من الجدول (١٣): وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ، في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل وفقًا لمتغير جهة العمل ، وذلك بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على الاستبانة.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة ، استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما يوضحه في الجدول (١٤):

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه البعدي لتحديد اتجاه الفروق الدالة وفقًا لمتغير جهة العمل

البعد	جهة العمل	مدارس في مدينة أبها	مدارس في ضواحي أبها	مدارس في مدينة خميس مشيط	مدارس في ضواحي خميس مشيط	أخرى
الأول	مدارس في مدينة أبها					
	مدارس في ضواحي أبها					
	مدارس في مدينة خميس مشيط	١,٧٨**	٢,٥٥**			
	مدارس في ضواحي خميس مشيط					
	أخرى					
الثاني	مدارس في مدينة أبها					
	مدارس في ضواحي أبها					
	مدارس في مدينة خميس مشيط		٩,٩٣**			٩,٠٤**
	مدارس في ضواحي خميس مشيط					
	أخرى					
الثالث	مدارس في مدينة أبها					
	مدارس في ضواحي أبها					
	مدارس في مدينة خميس مشيط	٦,٧٩**	١٢,٤٨**			١٠,٧٩**
	مدارس في ضواحي خميس مشيط					
	أخرى					

(**) متوسطات الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج في الجدول (١٤):

أن درجة المعرفة بالنسبة للبعد الثاني كانت أعلى لدى معلمي مدارس مدينة خميس مشيط.

نتائج السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل تختلف درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في مدارس مدينة أبها وخميس مشيط وضواحيها وفقًا لمتغير التدريب ذي العلاقة بنموذج الاستجابة للتدخل؟

تم تحليل استجابات العينة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة العينة تبعًا لمتغير التدريب ، ويوضح الجدول (١٥) نتائج ذلك:

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير التدريب

البعد	التدريب	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	لم يحصل على تدريب	٣١٩	١٩,٥٢	٣,٩٣	٣,٥٩	٣٧٣	٠,٠١
	حصل على تدريب	٥٦	٢١,٥١	٣,١٣			
الثاني	لم يحصل على تدريب	٣١٩	٧٠,٠٥	١٣,٣٤	٤,١٢	٣٧٣	٠,٠١
	حصل على تدريب	٥٦	٧٧,٧٥	٩,٩٧			
الكلي	لم يحصل على تدريب	٣١٩	٨٩,٥٧	١٦,٨	٤,١١	٣٧٣	٠,٠١
	حصل على تدريب	٥٦	٩٩,٢٦	١٢,٧٥			

يتضح من الجدول (١٥):

أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة الذين حصلوا على تدريب ، أعلى ممن لم يحصلوا عليه.

مناقشة نتائج البحث:

كشفت نتيجة السؤال الرئيس للبحث عن أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بنموذج الاستجابة للتدخل (كبيرة) بمتوسط وزني (٣,٩٢) ووزن نسبي (٧٨,٣٥) ، وذلك حول معرفتهم بالبعد الأول وهو المعرفة العامة عن نموذج الاستجابة للتدخل. كما حصل البعد الأول على درجة معرفة (كبيرة) بمتوسط وزني (٣,٩٣) ووزن نسبي (٧٨,٥٥).

من خلال نتائج هذا السؤال ، يتبين أن المعلمين والمعلمات على دراية بنموذج الاستجابة للتدخل من جهة المعرفة العامة عن النموذج وأهدافه في التدخل ، والتعرف المبكر على الطلاب المحتمل تعرضهم لصعوبات التعلم ، وإسهامه كإجراء في التشخيص لخدمات التربية الخاصة. واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات التي أوضحت فيها المعرفة القليلة عن مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل وأهدافه (Cowan & Maxwell, 2015; Castro -Villarreal, Rodriguez & Moore, 2014; Tillery et al., 2010).

كشفت نتيجة السؤال الأول عن: عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل ، تعزى لمتغير النوع ، وذلك بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية. وتفسير هذه النتيجة متوقع ، حيث إن برامج التدخل في مدارس المرحلة الابتدائية في التعليم العام تكون موحدة على جميع المدارس ، وبالتالي لا يوجد اختلاف في المعرفة وفقًا لمتغير النوع.

وكشفت نتيجة السؤال الثاني عن: وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل ، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وتفسر هذه النتيجة بأن الخبرة لها دورٌ مهم وفعال لمعرفة نموذج ومستويات التدخل ، وكذلك ربما حصول المعلم على برامج تدريبية على مدار سنوات متعددة تصقل مهاراته وخبرته ، كذلك الممارسة مع الطلاب لها أثر في المعرفة الشاملة وفهم نموذج الاستجابة للتدخل ، ونتائج هذا السؤال تتوافق مع نتائج الدراسة التي تبين أن المعلمين الأكثر خبرة يملكون معرفة أكثر وأدق حول نموذج الاستجابة للتدخل ومستوياته (Spear-swerling & Chesman, 2012).

ونتيجة لهذا السؤال ، تكون التوصية نحو إجراء دراسات نوعية تكشف بعمق عن خبرة المعلمين والمعلمات ونوعيتها في تطبيق مستويات نموذج الاستجابة للتدخل ، بالإضافة إلى إجراء دراسات حول فاعلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وأثره في تقليل عدد الطلاب المحالين إلى خدمات التربية الخاصة.

وكشفت نتائج السؤال الثالث عن: وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل عند مستوى (٠,٠٥) ، بالنسبة للبعد الثاني "اتجاهات مستويات نموذج الاستجابة للتدخل" والدرجة الكلية بين فئة مؤهل(البكالوريوس) وفئة (الماجستير) ، لصالح فئة (البكالوريوس)؛ مما يشير إلى أن درجة المعرفة كانت أعلى لدى المعلمين

ذوي درجة البكالوريوس ، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بالنسبة للبعد الأول "المعرفة العامة عن نموذج الاستجابة للتدخل".

وتفسَّر هذه النتيجة باحتمال أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس كانت برامجهم تركز على تعليم طلاب التربية الخاصة ومن ضمنهم ذوو صعوبات التعلم ، ودراسة نموذج الاستجابة ومستويات التدخل ، وإسهام هذا النموذج في تقديم تعليم نوعي وطرائق تدريس علمية وأساليب تقييم على مستويات مختلفة من التدخل.

كما كشفت نتائج السؤال الرابع عن: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ، في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل وفقًا لمتغير جهة العمل ، وذلك بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على الاستبانة.

وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل بالنسبة للدرجة الكلية ، بين معلمي مدارس مدينة خميس مشيط ومعلمي مدارس مدينة أبها وضواحيها والمدارس الأخرى ، لصالح معلمي مدارس مدينة خميس مشيط؛ مما يشير إلى أن درجة المعرفة بالنسبة للدرجة الكلية كانت أعلى لدى معلمي مدارس مدينة خميس مشيط.

وتُفسر هذه النتيجة باحتمال حصول جهود أكبر لمدارس خميس مشيط في توظيف نموذج الاستجابة للتدخل ، كما تشير الدراسات إلى أن فهم وتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل يختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى ومن مدينة لأخرى (Richards et al., 2007). ومن خلال هذه النتيجة تكون التوصية بإجراء دراسات نوعية ميدانية تكشف عن جهود المدارس في تعزيز فهم مستويات نموذج الاستجابة للتدخل وتطبيقها ، بالإضافة إلى إجراء دراسات على معلمي التعليم العام في عدة مدن في المملكة العربية السعودية.

وأيضًا كشفت نتائج السؤال الخامس عن: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ، بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة معرفة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة كإطار للتدخل ، تعزى لمتغير التدريب ، وذلك بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي توصي بأهمية وجود برامج تدريبية تُعنى بالتدريب الدقيق على مستويات التدخل واختيار طرائق التدريس المبنية على الأدلة ، والتدريب على إجراءات التقييم وأساليبه ، التي تنعكس على قدرة المعلم على اتخاذ قرارات حول مستوى الطالب بشكل دقيق ، وذلك بناءً على درجة أداء الطالب (Castro-Villarreal et al., 2014).

وتُفسر هذه النتيجة بأنه من المنطقي أن البرامج التدريبية التي تسعى إلى تدريب المعلمين والمعلمات على فهم وتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ، لها أثرٌ كبير في فهم إجراءات النموذج وتطبيقها ، التي تنعكس على مهارة المعلم وخبرته في التعامل مع الطلاب المشتبه في تعرضهم لصعوبات التعلم. ومن خلال هذه النتيجة تكون التوصية بإجراء دراسات تكشف عن نوعية البرامج التدريبية المخصصة لنموذج الاستجابة للتدخل.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

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

برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١). gov.sa/ar.http://vision٢٠٣٠

البلوي ، فيصل. (٢٠١٩). مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، ٩ (٣١) ، ١-٣٦.

الجهني ، بيان. (٢٠٢٠). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (١٢٦) ، ٢٣-٤٣.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). gov.sa/ar.http://vision٢٠٣٠

العساف ، صالح حمد. (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Assaf, S. (2003). *Approach to research in behaviour sciences*. Riyadh: Al-Abeekan.

Al-Balawi, F. (2019). Level of applying response to intervention by primary education teachers to learning disabilities students, and effectiveness of a training programme for improving them. *Journal of Special Education and Qualification, 9* (31), pp. 1-36.

Al-Gohani, B. (2020). Knowledge of response to intervention with supervisors of learning disabilities and primary grades, and hindrances of its application in KSA. *Arabic Studies in Education and Psychology*, (126), pp. 23-43.

Programme of Human Abilities Development. http://vision2030.gov.sa/ar

Vision of Kingdom of Saudi Arabia 2030. (2016). http://vision2030.gov.sa/ar

المراجع الأجنبية: References

Allsopp, D. H., McHatton, P. A., & Farmer, J. L. (2010). Technology, mathematics PS/RTI, and students with LD: what do we know, what have we tried, and what can we do to improve outcomes now and in the future? *Learning Disability Quarterly, 33* (4), 273-288.

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research, 67* (4), 461-502.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 485-486.

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42* (1), 85-95.

Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children, 31* (3), 417-431.

Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R., & Cole, C. (2008). Response to intervention: Investigating the new role of special educators. *Teaching Exceptional Children, 40* (4), 24-31.

Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about response to intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education, 40*(1), 104-112.

Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of response to intervention to implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16.

Daves, D. P., & Walker, D. W. (2012). RTI: Court and case law—confusion by design. *Learning Disability Quarterly*, *35* (2), 68-71.

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, *3*(1), 30-37.

Danielson, L., Doolittle, J., & Bradley, R. (2007). Professional development, capacity building, and research needs: Critical issues for response to intervention implementation. *School Psychology Review*, *36*(4), 632.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for responsiveness to intervention. *Exceptional Children*, *73* (3), 311-330.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. *School Psychology Review*, 25, 621-626.

Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about the responsiveness to intervention (and should not be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, *22*(2), 129-136.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *25*(1), 33-45.

Greenfield, R., Rinaldi, C., Proctor, P., & Cardarell, A. (2010). Teachers' perceptions of response to intervention (RTI) reform effort in an Urban Elementary School: A consensual qualitative analysis. *Journal of Disability Policy Studies. 21*(1) 47-63.

Hosp, J.L. (2008). Response to Intervention and the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education. RTI Action Network. Retrieved from http://www.rtietwork.org/Learn/Diversity/ar/DisproportionateRepresentation

Kratochwill, T. R., Volpiansky, P., Clements, M., & Ball, C. (2007). Professional development in implementing and sustaining multitier prevention models: Implications for response to intervention. *School Psychology Review, 36*(4), 618.

Lerner, J.W. & Johns, B.H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success. Stamford, CT: Cengage Learning. Learning, R. (2009). What kids are reading: The bookreading habits of students in American schools.* Wisconsin Rapids, WI: Authors. Retrieved August, 9, 2010.

McKenzie, R. (2009). Obscuring vital distinctions: The oversimplification of learning disabilities within RTI. *Learning Disability Quarterly, 32* (4), 203-215.

MacMillan, D., & Siperstein, G. (2002). Learning disabilities as operationally defined by school. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 287-333). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Richards, C., Pavri, S., Golez, F., Canges, R., & Murphy, J. (2007). Response to Intervention: Building the Capacity of Teachers to Serve Students with Learning Difficulties. *Issues in Teacher Education, 16*(2), 55-64.

Reschly, D. J., & Bergstrom, M. K. (2009). *Response to intervention. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 434- 460). New York: Wiley.

Ringlaben, R. P., & Griffith Ph D, K. (2013). Secondary Teachers' Knowledge of Response to Intervention. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(11), 2.

Spear-Swerling, L., & Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing, 25*(7), 1691-1723.

Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(2), 86-102.

Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading: Providing additional instruction for students at-risk. Teaching Exceptional Children, 39(5), 40-46.