مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة

إعداد

رغداء زكريا صالح اسماعيل
ماجستير التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة أم القرى

د. هوازن أحمد العسيري
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة أم القرى

مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة

المُستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة، كما تسعى إلى التعرف على مدى اختلاف مستوى توجههم نحو استخدامه، وذلك تبعًا لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية والدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، واستخدمتا استبانة كأداة لجمع البيانات. تكوَّنت عينة الدراسة من (٨٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. أظهرت النتائج أن مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج جاء بدرجة مرتفعة؛ وذلك بمتوسط حسابي (٣.٩٩)، ولم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في مستوى توجههم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية. وتوصي الدراسة بضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بالإضافة إلى ضرورة إعادة النظر في الطرق المستخدمة والمعتمدة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، نموذج الاستجابة للتدخل، معلمي صعوبات التعلم.

The Level of Orientation of Learning Disabilities' Teachers Toward the Use Response to Intervention Model

Abstract

The current research study aimed to identify the level of orientation learning disabilities' teachers have to use response to intervention (RTI) model and according to the study's variables including (gender, educational qualification, and training courses). To achieve the purpose of the study, the researchers used the descriptive statistics via questionnaire. The questionnaire was distributed and the sample consisting of 80 male and female learning disabilities teachers in Makkah. The results indicated that the level of their orientation toward using the RTI model in identifying people with learning disabilities came at a high degree. The results also did not show any differences of statistical significance in the responses of learning disabilities teachers at the level of their orientation toward the application of the RTI model, attributed to the variables of gender, academic degree, and training courses.

*Keywords***:** learning disabilities, response to intervention model (RTI), learning disabilities teachers

المقدمة:

تعدُّ فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا، وأكثرها حداثةً قياسًا بالفئات التقليدية الأخرى؛ حيث أُعطيت اهتمامًا كبيرًا من قِبل الباحثين والمهتمين باختلاف اختصاصهم (السعيدي، ٢٠١٨). وقد استقطبت قضية تحديد وتشخيص صعوبات التعلم اهتمام العاملين في هذا المجال؛ كون التحصيل الأكاديمي يُستخدم كمحدد رئيس لكل من التفوُّق العقلي، وصعوبات التعلم، والتفريط التحصيلي. وقد أثار هذا التداخل مشكلات منهجية ونظرية من حيث الاعتماد على آليات النماذج الكمية في تقييم صعوبات التعلم وتشخيصها (البلوي، ٢٠١٩).

وبعدما كان التعرف على طلبة صعوبات التعلم، وتحديد مدى أهليتهم يتحقَّق من خلال محك التباين في تلقي خدمات التربية الخاصة؛ ظهرت العديد من الانتقادات والتساؤلات حول مدى صحة هذا المحك ودقته في التعرف على ذوي صعوبات التعلم (أبا الحسين والشويعر ٢٠١٩). ومن خلال الانتقادات التي وجَّهتها بعض المؤسسات المهنية والباحثين عالميًّا لمحك التباين؛ ظهرت هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث؛ كون هذا النموذج قديم ويجب أن يُجرى عليه المزيد من الدراسات لتطويره. كما ظهر عدم قدرته على التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والحالات الأخرى التي تعاني قصورًا في المهارات الأكاديمية (الحسيني والزارع، ٢٠٢٠).

وعليه فقد تضافرت جهود الباحثين لتبني نظم تربوية ثبتت فاعليتها التطبيقية مع جميع الطلبة، لا سيما المُعرَّضين لخطر صعوبات التعلم. ولعل من أهم تلك النُّظم ما يُسمَّى بنموذج الاستجابة للتدخل (Response to intervention)، الذي يُعدُّ من الأساليب الواعدة في مجال التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم (الحسيني والزارع، ٢٠٢٠).

ويؤكد هذا النموذج على الوقاية المتمثِّلة في التدخل المبكر، عوضًا عن انتظار الفشل أو أن تتوافق حالة الطالب مع المعايير التشخيصية (الخطيب، ٢٠١٣). ويُعدُّ هذا النموذج من النماذج الواعدة والبديلة التي يمكن من خلالها الوصول إلى معلومات دقيقة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديدهم، وتحديد مدى احتياجهم لبرامج التربية الخاصة، وتقويم مدى تعلمهم، وانحرافهم عن مستوى أقرانهم في التحصيل؛ وبناء على ذلك يكون التدخل وعلاجهم اعتمادًا على البُعد العلاجي لهذا النموذج (البلوي، ٢٠١٩). فقد أثبت العديد من

الدراسات التي أُجريت فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل؛ ومنها دراسة العتيبي والربابعة (٢٠٢١)، ودراسة البلوي (٢٠١٩)، ودراسة قراي (Gray, 2018)، ودراسة توماس Tomas, (2017)، ودراسة طيبة (٢٠١٦).

ومن هنا تحاول هذه الدراسة التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وتوجيه اهتمام متخذي القرارات القيادية والتعليمية –من المهتمين بمجال تطوير التعليم– نحو موضوع نموذج الاستجابة للتدخل؛ وذلك لتفعيل تطبيقه في المدارس، واستخدامه للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

لُوحظ في الآونة الأخيرة تزايد عدد الطلبة المُحالين لغرف المصادر؛ حيث قُدرت نسبتهم ممن لديهم صعوبات تعلم حوالي ٧٪ من طلبة المدارس؛ أي إن عدد الطلبة الذين يُحتمل وجود صعوبات التعلم لديهم هو (٣٦٣,١٢٥) طالبًا وطالبة، وتعكس هذه الأرقام واقع التعليم خلال سنة دراسية ما، وتُقدَّر الزيادة السنوية بحوالي (٤٨٣,٠٠٠) طالب وطالبة سنويًّا؛ تبعًا لما ورد في الإحصائيات العامة للسكان بالمملكة العربية السعودية. وقد يرجع السبب في تلك الزيادة المطردة–من وجهة نظر أصحاب الخبرات البحثية والتطبيقية–إلى الاعتماد على محك التباين في تشخيص ذوي صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠٢١).

ووفق هذا المحك؛ فإن صعوبة التعلم تُحدَّد بناءً على وجود تباين حاد بين أداء الطالب في اختبارات الذكاء والأداء الفعلي، والذي يعتمد على فكرة تأخير تقييم الطالب حتى يصل إلى مستوى الإخفاق بصورة واضحة (أحمد وآخرون، ٢٠١٥). وتعتمد برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية على محك التباين في التعرف على طلبة صعوبات التعلم، وذلك بحسب القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها بوزارة التربية والتعليم (٢٠١٥).

ومن أبرز العيوب التي أثارها الممارسون والباحثون حول هذا المحك: عدم مصداقيته في التعرف على الصعوبة؛ وذلك لعدم استقرار التحصيل الدراسي في الصفوف الأولى لدى الطالب (أحمد وآخرون، ٢٠١٥)، وافتقاره لخصائص سلوكية ونوعية تميِّز مَن ينطبق عليه محك التباعد ممن لا ينطبق عليه، وضعف القيمة التنبُّئية بين الاستعداد والتحصيل في تحديد وتشخيص صعوبات التعلم، وتعدد أنماط نماذج التباعد (أبا حسين والشويعر، ٢٠١٩).

ونتيجة لذلك بدأ البحث عن بديل يُعالج أوجه القصور لهذا المحك؛ حيث توجهت أنظار الباحثين نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ وبناء عليه فقد أصبح من المهم أن يكون لدى المعلمين والقائمين على برامج صعوبات التعلم المعرفة والاستعداد لتطبيق هذا النموذج الحديث في ميدان التربية الخاصة. ومن هذا المنطق نشأت فكرة الدراسة الحالية، في محاولة الكشف عن مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠.٠٥) في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أهمها:

١. التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة.
٢. التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، تبعًا لمُتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تَبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في مساهمتها بتوجيه أنظار المهتمين والباحثين والدارسين إلى البحث في نموذج الاستجابة للتدخل، كما تأمل الباحثتان أن تضيف هذه الدراسة أدبًا نظريًّا جديدًا للأدبيات المُتعلقة بالتعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وأدبيات التربية الخاصة على وجه الخصوص. ومن خلال البحث والتقصي وجدت الباحثتان ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة؛ كونه موضوعًا حديثًا في ميدان التربية

الخاصة؛ وبناء عليه تأمُل الباحثتان أن يَتْبَعه المزيد من البحوث المستقبلية التي تهدف إلى إثراء المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل.

وأما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في أن تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على إعداد معلمي صعوبات التعلم في إدراج نموذج الاستجابة للتدخل ضمن المقررات التي تُدرَّس لهم في الجامعات؛ ما ينعكس بصورة إيجابية على تحسين جودة التعليم المُقدَّمة للطلبة في الصفوف الدراسية، كما تفتح هذه الدراسة مجالًا لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل مستقبلًا للتعرف المبكر على أطفال صعوبات التعلم، أو المُعرَّضين لخطرها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الثاني 1443- 1444هـ.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية التي تضم برنامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

التوجه (Attitude): يُعرَّف التوجه بأنه: استجابة الفرد إزاء قضية أو موضوع ما بالرفض أو القبول (علي، ٢٠١٢).

ويعرَّف إجرائيًا بأنه: مدى شعور معلمي صعوبات التعلم بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم.

معلمي صعوبات التعلم (Teachers of Learning Disabilities): ورد في دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (٢٠٢٠) أن معلمي صعوبات التعلم هم: المعلمون المؤهلون في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى –في مسار صعوبات التعلم– الذين يشتركون بصورة مباشرة في تدريس طلبة صعوبات التعلم، وتقديم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلَّق بتقييم طلبة صعوبات التعلم، وتدريسهم.

ويعرَّفون إجرائيًّا بأنهم: المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– الذين يقومون بتدريس طلبة صعوبات التعلم في غرفة المصادر وتتمثَّل مهامهم في: وضع الخطط التربوية، والاشتراك في عمليات التشخيص، والتقويم، وتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم.

نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention): يُعرِّف المركز الوطني لصعوبات التعلم (٢٠١٧) الاستجابة للتدخل بأنها: نظام تعليمي ثلاثي المستويات يهدف إلى التعرف المبكر على طلبة صعوبات التعلم، أو المُعرَّضين لخطرها؛ إذ تبدأ عجلة عمليات الاستجابة للتدخل بتعليم عالي الجودة، وتقويم شامل لجميع الطلبة الملتحقين بصفوف التعليم العام؛ بهدف تقديم تدخُّلات تربوية فعالة للطلبة الذين يواجهون صعوبات دراسية، وفي حال تعذُّر استجابة الطالب لهذه التدخلات يُحال إلى غرفة المصادر لتلقي تعليم فردي؛ من شأنه أن يُسرِّع معدل التعلم.

ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: إطار تعليمي متعدد المستويات، يهدف إلى تقديم المساعدة لطلبة صعوبات التعلم، أو المُعرَّضين لخطرها؛ وذلك بتوفير تدخُّلات تربوية مكثَّفة ذات جودة عالية داخل الفصل الدراسي؛ إذ تتفاوت كثافتها تدريجيًّا تبعًا لاحتياجات الطالب، فمستوياتها تبدأ من التعليم العام، وتنتهي بالتربية الخاصة.

الإطار النظري:

المحور الأول: تشخيص صعوبات التعلم

تُعدُّ قضية تقييم وتشخيص صعوبات التعلم من المسائل الجدلية والشائكة على المستوى العالمي ككل؛ فقد أدَّت ممارسات التقييم والتقييم غير الملائمة لتلقي مجموعة من الطلبة خدمات التربية الخاصة وهم في غنًى عنها، أو حاجة بعض الطلبة لخدمات التربية الخاصة؛ ولكنهم لا يتأهلون للحصول عليها (أبا الحسين، ٢٠٢١)؛ ومن أجل ذلك دعت اللجان التربوية والمنظمات الدولية إلى ضرورة إجراء تقييم شامل، بالاعتماد على فريق متعدد التخصصات، واستخدام بيانات متنوعة؛ كالاختبارات الرسمية وغير الرسمية؛ لتقييم طلبة صعوبات التعلم، وتشخيصهم وتطوير أداوت علمية؛ بهدف تحديد طلبة صعوبات التعلم، وتقويمهم (أبا الحسين، ٢٠٢١).

ويُعرَّف التقييم بأنه: عملية منظمة يتم من خلالها جمع معلومات متعلقة بالطالب لاتخاذ قرارات تربوية، أو اجتماعية، أو نفسية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وأما التشخيص فيُقصد به:

تحديد نمط المشكلة، أو الاضطراب، أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد، ودرجة شدتها وتأثيرها. فالتشخيص في مجال صعوبات التعلم يهدف إلى الكشف عن الأسباب والعوامل التي تحول دون تعلُّم الفرد؛ إذ يتطلب التشخيص الدقيق العديد من الإجراءات والإمكانات؛ للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الفرد؛ ليتضح من خلال التشخيص هل الفرد يعاني فعلًا من عسر القراءة مثلًا، أو يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية (زريوح وبلعباس، ٢٠٢١).

ومن أهم المعايير التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم، والتعرف على طلبة صعوبات التعلم: (أ) يُظهر الطالب تباينًا واضحًا بين الاستعداد المتوقَّع والاستعداد الفعلي و(ب) يعاني الطالب من مشكلات أكاديمية في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة و(ج) وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي؛ و(د) لا تعود صعوبات التعلم إلى إعاقة عقلية، أو اضطرابات انفعالية، أو مشكلات بيئية (الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

وذكر أبو نيان (٢٠٢٠) أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميِّز الطلبة ذوي صعوبات التعلم، منها: تدني تحصيل الطالب في مادة أو أكثر، أو عدم النجاح فيها، وصعوبة الحفظ وسرعة نسيان ما تم حفظه، وضعف الوعي بالأصوات اللغوية، وتكرار قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة، وصعوبة في فهم ما يُقال شفويًّا في أثناء النقاش أو الشرح، وصعوبة في اتباع التعليمات التي تصدر من الآخرين –سواء كانت شفوية أو مكتوبة–،وصعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، والسرعة الزائدة في القراءة أو البطء المُبالغ فيه، وكثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطالب مقارنة بالعمر الزمني له والصف الدراسي.

الطرق التقليدية المُستخدمة للتعرف على طلبة صعوبات التعلم:

يتم التعرُّف على طلبة صعوبات التعلم من خلال استخدام مجموعة من المحكَّات؛ وذلك لتحديد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات تعلم أم لا، ولتمييزها عن حالات الإعاقة الأخرى ومن هذه المحكات المُستخدمة ما يأتي:

١. محك التباعد: يعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على وجود تباعد بين مستوى تحصيل الطالب في مادة ما عن المستوى المتوقَّع له، حيث يظهر التباعد في أحد الجوانب الآتية: (أ) التفاوت بين قدرات الطالب العقلية ومستوى تحصيله الدراسي؛ و(ب) تباين النمو الأكاديمي للطالب في المواد الدراسية المختلفة (بن يوسف، ٢٠١٩).

٢.محك الاستبعاد: يستبعد هذا المحك أن ترجع صعوبات التعلم لمشكلات ناتجة عن إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية، أو قصور حسي، أو اضطراب حركي

٣.(الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

٤.محك التربية الخاصة: يُشير هذا المحك لحاجة ذوي صعوبات التعلم إلى طرق تدريس خاصة بهم تساعدهم على التعلم (الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

٥.محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: تختلف معدلات النمو من طفل لآخر؛ ما يؤدي إلى صعوبة تهيئة عمليات التعلم. ومن المعروف أن الأطفال الذكور يتقدَّم معدل نموهم بصورة أبطأ من الإناث؛ ما يجعلهم في عمر الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية للتعلُّم (بن يوسف، ٢٠١٩).

٦.محك العلامات الفنولوجية: نستطيع الاستدلال على وجود صعوبات التعلم لدى الطالب من خلال التلف العضوي البسيط في الدماغ، الذي يمكن فحصه بواسطة رسم المخ الكهربائي (بن يوسف، ٢٠١٩).

المحور الثاني: نموذج الاستجابة للتدخل

يعدُّ نموذج الاستجابة للتدخل نهجًا واعدًا، وبديلًا يمكن من خلاله الوصول إلى معلومات دقيقة عن طلبة صعوبات التعلم، وتحديدهم، كما يُعدُّ من بين النماذج القليلة التي تقدِّم تدخُّلات تربوية تستند على الأدلة، وقد أُنشئ نموذج الاستجابة للتدخل لدعم التدخل المبكر في إطار التعليم العام، ومساعدة جميع الطلبة على النجاح، بغض النظر عن قدراتهم المختلفة (الحسيني والزراع، ٢٠٢٠).

وقد أشار أبو نيان (٢٠٢١) إلى أنه لا يوجد تعريف موحَّد يمكن من خلاله تعريف نموذج الاستجابة للتدخل؛ ولكنْ هناك اتفاق على أن نموذج الاستجابة للتدخل عملية ذات مستويات متعددة، تبدأ من التعليم العام، وتنتهي بالتربية الخاصة، لمن يؤهل لخدماتها، بعد تقييم شامل ودقيق للطلبة الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية المُقدَّمة لهم خلال المستويات السابقة رغم اختلاف طبيعة وكثافة التدريس.

إن الهدف الرئيس لنموذج الاستجابة للتدخل هو التعرف المبكر على طلبة صعوبات التعلم، أو المُعرَّضين للفشل الدراسي؛ وذلك للحدِّ من تزايد عدد الطلبة المُحالين لغرف المصادر، وتفادي تفاقم المشكلات السلوكية أو الأكاديمية من أن تتحوَّل إلى إعاقة لاحقًا، وذلك

عن طريق استخدام طرق تدريس فعَّالة تتناسب مع خصائص الطالب وقدراته، وتسمح له بأن يتعلم لأقصى درجة ممكنة، كما يهدف أيضًا إلى منع حدوث الإخفاق الأكاديمي، أو التأخر في اكتساب بعض المهارات أو الكفايات اللازمة للمراحل الدراسية التالية

(الحسيني والزارع، ٢٠٢٠).

مكوِّنات نموذج الاستجابة للتدخل:

يرتكز نموذج الاستجابة للتدخل على أربعة عناصر رئيسة تعمل معًا ضمن الإطار العام، فغياب أي عنصر من هذه العناصر يُؤثر سلبًا في تطبيق النموذج

(ابداح وأبو زيتون، ٢٠٢٠). وتتمثَّل مكوِّنات نموذج الاستجابة للتدخل في تقديم تدريس عالي الجودة، يُماثل الاحتياجات الفردية للطلبة، والمسح الشامل لجميع الطلبة في فصول التعليم العام؛ بهدف التعرف على الطلبة المُعرَّضين لخطر صعوبات التعلم، أو المشكلات السلوكية والمراقبة المستمرة لتقدُّم الطلبة؛ إذ تساعد هذه المعلومات على صنع القرارات المُتعلِّقة بمدى احتياج الطالب لاستمرار التدخل، أو تغيير مستواه، وتزايد كثافة التدريس تدريجيًّا وفق احتياجات الطلبة (أبو نيان، ٢٠٢١).

مستويات الاستجابة للتدخل:

يتكوَّن نموذج الاستجابة للتدخل –بصورة عامة– من ثلاثة مستويات ينتقل عبرها الطالب استنادًا على تقييم دقيق وشامل؛ لمعرفة مدى استجابته للتدخلات التربوية المُقدَّمة له، فصدور قرار نقل الطالب خلال المستويات لا يُبنى بشكل اعتباطي؛ بل هو قائم على أساس البيانات والأدلة (البتال، ٢٠١٩)؛ إذ تختلف ممارسات التدريس داخل مستويات نموذج الاستجابة للتدخل فالتدريس المُقدَّم في المستوى الأول يخدم جميع الطلبة، ويُقدِّمه معلم التعليم العام. وأما بالنسبة للتدريس في المستويين الثاني والثالث من النموذج؛ فقائم على نتائج البحوث العلمية في المجال، ويُقدِّمه معلمون متخصِّصون (أحمد وآخرون، ٢٠١٥).

المستوى الأول (Tier1): وفي هذا المستوى يتلقى جميع الطلبة المساندة الأكاديمية والسلوكية التي تمتاز بمستوًى عالي الجودة، والذي يُقدَّم ضمن إطار التعليم العام (أبو نيان ٢٠٢١). وتتمثَّل هذه التدخلات في: المناهج الدراسية العامة، والممارسات التربوية المُقدَّمة لجميع الطلبة في صفوف التعليم العام، والتدريس المتمايز الذي يراعي الفروق الفردية بقدر الإمكان (الحسيني والزارع، ٢٠٢٠)، كما يُقيِّم أداء الطلبة بصورة مستمرة باستخدام التشخيص

المبني على المنهج، ومراقبة مدى تقدُّمهم لمدة تتراوح بين (٥- ٨) أسابيع؛ وذلك بواسطة إعطائهم اختبارات قصيرة كل أسبوع؛ للتعرف على الذين كانت استجابتهم للتدريس المُقدَّم لهم ضعيفة، ولتحسين الممارسات التعليمية (أبو نيان، ٢٠٢١). وعادة ما ينتقل الطلبة للمستوى التالي إذا أظهرت نتائج التقييم المستمرة تباعدًا كبيرًا بين التحصيل والتوقُّعات المعيارية، حيث يستطيع حوالي ٨٠٪ من الطلبة إتقان المُتطلَّبات الدراسية لصفوفهم، دون الحاجة إلى مساعدة إضافية لتجاوز هذا المستوى (البتال، ٢٠١٩).

المستوى الثاني (Tier2): يُقدَّم خلال هذا المستوى تدريس إضافي للطلبة الذين لم يستجيبوا للدعم التربوي المُقدَّم إليهم خلال المستوى السابق، ويكون التدريس في هذا المستوى على شكل مجموعات صغيرة متشابهة القدرات، مع المراقبة المستمرة لمدى تقدُّم الطلبة نحو تحقيق الأهداف؛ لضمان تقديم التعليم المناسب لهم (البتال، ٢٠١٩)، حيث يتلقى الطلبة تدريسًا أكثر كثافة، قائمًا على الأدلة، موجَّهًا نحو احتياجاتهم الفردية لمدة تتراوح بين (٩- ٢٠) أسبوعًا، بحيث يستفيد منه ما يعادل ١٥٪ من الطلبة (أبو نيان، ٢٠٢١).

المستوى الثالث (Tier3): يتسم هذا المستوى بتقديم تدخُّلات أكثر كثافة، تُقدَّم بصورة فردية لطلبة صعوبات التعلم، والطلبة الذين يستمرون في إظهار مشكلات أكاديمية وسلوكية بالرغم من تلقيهم للدعم التربوي الإضافي في المستويين الأول والثاني

(الحسيني والزارع، ٢٠٢٠)، حيث يُجرى تقييم شامل لهؤلاء الطلبة من قِبل فريق متعدِّد التخصُّصات؛ لتحديد مدى أهليتهم لبرامج التربية الخاصة، ومعرفة سبب عدم استجابتهم للتدخلات المُقدَّمة، وهل تعود لصعوبات التعلم أو لأسباب أخرى (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، ويضم هذا المستوى حوالي ٥٪ من مجموع الطلبة (العقيل والدغمي، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التحقق من مستوى توجه المعلمين نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ومن بينها: دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه. ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدمت استبانتان لجمع المعلومات، وتمثلت عينة الدراسة في (١٣٧) معلمًا ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أن لدى أفراد العينة إيمانًا بالفوائد

المحتملة لنموذج الاستجابة للتدخل، وأثره في تحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة حيث تمثلت أبرز اتجاهات المعلمين في أن نموذج الاستجابة للتدخل يحد من الوقوع في أخطاء تشخيص صعوبات التعلم، ويزود المتخصصين بنظام متكامل يعمل على الوقاية والعلاج، وأن أقل اتجاهات المعلمين تمثل في أن النموذج يستطيع التنبؤ بالطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، والجنس.

وفي سياق مشابه، أجرى دوكينز (Dawkins, 2020) دراسة نوعية هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ومواقفهم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) معلمًا من معلمي التعليم العام. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (٩) أسئلة مفتوحة، وأجرى مقابلة مع (٦) معلمين، وخلصت الدراسة إلى: أن أغلب أفراد العينة ينظرون بطريقة إيجابية إلى نموذج الاستجابة للتدخل؛ فقد عبر بعض أفراد العينة عن آرائهم تجاه النموذج بذكر مميزاته وعيوبه، فمن المميزات التي ذكرت: أن النموذج يعزز التعاون بين أعضاء فريق العمل؛ من خلال تحديد نقاط ضعف الطلبة، والتدخلات التربوية المناسبة لهم كما أن نموذج الاستجابة للتدخل يلبي احتياجات الطلبة المختلفة. وأما بالنسبة للعيوب فتمثلت في: نقص التدريب والمعرفة، وعدم وجود وقت كافٍ للتخطيط والتدريس وتحليل بيانات الطلبة.

كما أجرت أبا الحسين والشويعر (٢٠١٩) دراسة وصفية تكونت عينتها من (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية– قسم التربية الخاصة، في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض، هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم من حيث: أهميتها، ومعوقات استخدامها والمتطلبات الأساسية التي تسهم في نجاحها. واستخدمت الباحثتان استبانة مكونة من (٣٣) عبارة لجمع المعلومات، وخلصت الدراسة إلى أهمية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم، حيث تكمن أهميته في تقديم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، بدلًا من انتظار إخفاق الطالب، والتنبؤ بالطلاب المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي وتقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب ضمن إطار التعليم، وتزويد المتخصصين بنظام متكامل يعمل على الوقاية والعلاج في آن واحد.

وأما دراسة فرحات (٢٠١٩) فهدفت إلى بيان فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص الطلاقة القرائية وعلاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ بوصفها بديلًا لمحك التباعد المعتمد على الذكاء والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) تلاميذ، انطبقت عليهم خصائص صعوبات الطلاقة القرائية، وطُبق البرنامج التشخيصي العلاجي القائم على نموذج الاستجابة للتدخل من خلال التحليل الكيفي لكل تلميذة وتلميذ، واستمر تطبيق البرنامج سبعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات لكل تلميذ يوميًّا. وأشارت النتائج إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل قد خفض عدد الطلبة الذين شُخصوا من قبل محك التباعد بأنهم ذوو صعوبات تعلم.

ومن جانب آخر، أجرى ديفس (Divs, 2017) دراسة وصفية نوعية، هدفت إلى التعرف على إدراكات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المقابلات شبه المنظمة الفردية، وتكونت العينة من (١٤) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل؛ ولكن كانت لديهم مخاوف تتعلق بالحاجة إلى التدريب، وإيجاد تدخلات تربوية قائمة على الأدلة.

وفي المقابل، أجرت أبا الحسين والسماري (٢٠١٦) دراسة وصفية؛ بغرض التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في مدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة (١٢٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم واستخدمت الباحثتان استبانة تكونت من (١٩) عبارة، وخلصت الباحثتان إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم كان عاليًا جدًّا كما أظهرت النتائج أن توجه المعلمين نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتفعيله كان إيجابيًّا.

كما هدفت دراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦) إلى التعرف على مدى وعي واستعداد القائدات التربويات ومعلمات ومعلمي التعليم العام وصعوبات التعلم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل؛ بوصفه أسلوبًا حديثًا في التعرف على طلبة صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، واعتمدتا على استبانة لقياس أبعاد متغير الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٣) مديرة ومعلمة، منهن (١٢) مديرة، و(١٥) معلمة صعوبات تعلم

و(١٦) معلمة تعليم عام، وخلصت الباحثتان إلى أن معظم أفراد العينة لديهن الاستعداد لتطبيق النموذج في مدارسهن، ولديهن الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدام النموذج.

وفي سياق متصل، أجرى كل من كوان وماكسويل (Cowan and, 2015 Maxwell دراسة نوعية؛ للتعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل، وتطبيقه، وأثره على الطلبة. وقد استخدم الباحثان المقابلات شبه المنظمة مع (٣) معلمات بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل كان له دور فعال في تمكين المعلمين من مشاركة أفكارهم وخبراتهم فيما يتعلق بالنموذج وتطبيقه، ومنها أن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل يعد عملية مرهقة من حيث الأعمال الورقية، وأنه يستغرق وقتًا طويلًا للتنفيذ. وأشارت النتائج أيضًا إلى حاجة المعلمين للتطوير المهني؛ وذلك عبر حضور دورات تتعلق بإدارة الفصول الدراسية وتدريب المجموعات الصغيرة، وفهم نموذج الاستجابة للتدخل بشكل أعمق.

وأخيرًا هدفت دراسة ويرتس وآخرين (Werts et al. ,2014) إلى معرفة تصوُّرات معلمي التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو نموذج الاستجابة للتدخل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة (٢١١) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة ذكروا عددًا من المعوقات لاستخدام النموذج، وهي: كثرة الأعمال الورقية، وعبء العمل الإضافي، وضيق الوقت في إنجاز الأعمال ونقص المعرفة والتدريب على تنفيذ الإجراءات المتعلقة بالنموذج، كما أشارت النتائج إلى الفوائد المترتبة على استخدام نموذج الاستجابة للتدخل؛ التي تمثلت في: أن الطلبة يتلقون تدخلًا مبكرًا مقارنة بطرق الإحالة التقليدية، كما أن النموذج يفيد جميع الطلبة غير المؤهلين لخدمات التربية الخاصة، وأن الطلبة يُظهرون تقدُّمًا تعليميًّا عبر استخدام التقييمات المستمرة، والتدخل المبكر والممارسات التعليمية السليمة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ تمكنت الباحثتان من تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في الكشف عنها؛ فقد هدفت جميع الدراسات السابقة إلى التعرف على مستوى توجه المعلمين نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وهذا هو الهدف الأول في الدراسة الحالية. من زاوية أخرى تفردت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة

في الهدف الثاني؛ المتمثل في دراسة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية مثل: (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الدورات التدريبية التي التُحق بها) في استجابات عينة الدراسة؛ حيث تكمن أهمية معرفة توجه المعلمين في حثهم على تبني توجهات ورؤًى جديدة تستخدم للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ومعالجة أوجه القصور في النماذج التقليدية المتبعة ببرامج صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ كونه يسعى إلى دراسة الواقع ووصفه وصفًا دقيقًا، وتوضيح خصائصه من خلال التعبير النوعي أو الكمي الذي يزوِّدنا بوصف رقمي يوضِّح مقدار الظاهرة (عباس وآخرون، ٢٠١٤). ويتوافق المنهج الوصفي مع أهداف الدراسة الحالية؛ المُتمثلة في التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، البالغ عددهم (٩٧) معلمًا ومعلمة، وذلك بحسب إحصائية إدارة التربية الخاصة لعام ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة:

لتحقيق ما تسعى إليه الدراسة الحالية استُخدمت العينة غير الاحتمالية، وعلى وجه الخصوص القصدية؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن الباحثتين تبحثان عن شريحة معينة؛ هم معلمو ومعلمات صعوبات التعلم العاملون في المدارس الحكومية التي تضم برنامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. وقد استجاب (٨٠) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة، بواقع (٢٣) معلمة، و(٥٧) معلمًا. وفي الجدول (١) وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

جدول ١

وصف تفصيلي لعينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٥٧	% ٧١,٣
	إناث	٢٣	% ٢٨,٧
الدرجة العلمية	بكالوريوس فأقل	٦٤	% ٨٠
	ماجستير فأعلى	١٦	% ٢٠
الدورات التدريبية	لم يسبق له الحصول على دورات تدريبية متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل	٦١	% ٧٦,٣
	سبق له الحصول على دورات تدريبية متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل	١٩	% ٢٣,٧
الإجمالي		٨٠	٪١٠٠

أداة الدراسة:

توافقًا مع ظروف هذه الدراسة، وطبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع في الدراسة، وأهدافها، وتساؤلاتها؛ تمثَّلت أداة الدراسة في الاستبانة؛ حيث تستخدم للتعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل بمدينة مكة المكرمة. وقد أُعطيت كل عبارة وزنًا مدرجًا وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ لتقدير مستوى التوجه نحو استخدام النموذج، بدرجة (موافق بشدة- موافق- موافق لحدٍّ ما- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتُمثَّل رقميًّا بـ(٥-٤-٣-٢-١) على التوالي.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا: الصدق. تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري (Face Validity): وللتعرف على الصدق الظاهري للأداة عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم البالغ عددهم (١٠) محكمين؛ لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة الأداة لأهداف الدراسة، والحكم على عبارات الاستبانة من حيث: صحة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات، وأهمية كل عبارة ومدى ملاءمة كل عبارة للبُعد الذي تنتمي إليه. وقد درست الباحثتان بعد ذلك ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم؛ ومن ثم أجريت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، حيث

حُذفت بعض العبارات، وأعيدت صياغة بعضها. وبعد إجراء التعديلات المطلوبة؛ بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٢٨) عبارة.

الاتساق الداخلي للأداة: طبقت الأداة ميدانيًّا، وبعد تجميع البيانات الخاصة بأداة الدراسة فُرِّغت البيانات؛ للتحقق من الصدق الداخلي للأداة، باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (٢) يوضح مؤشرات الاتساق:

جدول ٢

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

بُعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بدرجة البُعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	بُعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بدرجة البُعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية
المعرفة	١	٠,٨١١**	٠,٧٤٣**	٠,٩٢٩**	التوجه	١	٠,٧٦٦**	٠,٦٧٩**	٠,٩٤٢**
	٢	٠,٧٧٣**	٠,٦٨٢**			٢	٠,٨٢١**	٠,٧٣٣**	
	٣	٠,٨٣٢**	٠,٧٩٨**			٣	٠,٨٢٤**	٠,٨٠٤**	
	٤	٠,٨١٠**	٠,٧٤٢**			٤	٠,٧٩٣**	٠,٧٢٦**	
	٥	٠,٨٤٧**	٠,٧٧٥**			٥	٠,٨٥٧**	٠,٧٥٠**	
	٦	٠,٨٤١**	٠,٧٧٠**			٦	٠,٨٠٦**	٠,٧١١**	
	٧	٠,٨٠٦**	٠,٧٧٥**			٧	٠,٨١٥**	٠,٧٠٨**	
	٨	٠,٨٢٧**	٠,٧٣٩**			٨	٠,٧١٨**	٠,٧٤٧**	
	٩	٠,٨٣٥**	٠,٧٥٨**			٩	٠,٧٩٠**	٠,٧٥٣**	
	١٠	٠,٨٢٧**	٠,٧٨١**			١٠	٠,٨٢٦**	٠,٧٧٧**	
	١١	٠,٨٦٣**	٠,٨٠٨**			١١	٠,٧٧٨**	٠,٨٠١**	
	١٢	٠,٨٠١**	٠,٧٦٥**			١٢	٠,٨١٨**	٠,٨٤٨**	
	١٣	٠,٨٠٨**	٠,٨٠١**			١٣	٠,٧٠٥**	٠,٧٠٧**	
						١٤	٠,٧٢٧**	٠,٦٩١**	
						١٥	٠,٥٢٣**	٠,٤٩٠**	

يتبيَّن من الجدول (٢) أن قيم مُعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم مُعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة ككل، وكذلك مُعامل ارتباط

درجة البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة ككل؛ جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ ما يعطي مؤشرًا جيدًا على صدق عبارات البُعد؛ الأمر الذي يدل على اتساق عبارات البُعدين الأول والثاني للاستبانة، وصدق عبارات البُعد في قياس المفهوم، وصلاحية استخدام الاستبانة في الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة

تم قياس ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام طريقتين، هما: معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split-half Reliability Conefficient)، بعد تصحيحه (سبيرمان- براون)/ ومُعامل جتمان لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول ٣

مُعاملات ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) ومُعامل جتمان للأبعاد والدرجة الكلية للبُعدين الأول والثاني

البُعد	عدد العبارات	مُعامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية "سبيرمان- براون"	جتمان
البُعد الأول (المعرفة)	١٣	٠,٩٥٩	٠,٩٣٩	٠,٩٢٩
البُعد الثاني (التوجه)	١٥	٠,٩٥١	٠,٨٦٠	٠,٨٤٦
الدرجة الكلية	٢٨	٠,٩٧٠	٠,٨٨٢	٠,٨٨٢

يتضح من الجدول (٣) أن مُعامل ثبات ألفا كرونباخ على أبعاد الاستبانة تراوح بين (٠,٩٥١- ٠,٩٥٩)، وبلغ مُعامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٩٧٠)، وتراوحت قيم مُعامل ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيحه (سبيرمان- براون) بين (٠,٨٦٠- ٠,٩٣٩)، وبلغ مُعامل ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيحه (سبيرمان- براون) للاستبانة ككل (٠,٨٨٢). وتراوحت قيم مُعامل ثبات جتمان بين (٠,٨٤٦- ٠,٩٢٩)، وبلغ مُعامل ثبات جتمان المقياس ككل (٠,٨٨٢). وتعد مُعاملات الثبات هذه مناسِبة للحكم على ثبات أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة؛ ما يعطي مؤشرًا على ثبات الاتساق الداخلي لنتائج الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، وإمكانية استخدامها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم القيام بما يلي:

أولاً: إعداد الاستبانة، والتحقق من الخصائص السيكومترية لها؛ من خلال تطبيقها على عينة من معلمي صعوبات التعلم.

ثانياً: رفع خطاب تسهيل مهمة باحثة إلى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للحصول على الموافقة الرسمية للبدء بتطبيق أداة الدراسة على العينة.

ثالثاً: التواصل مع إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؛ للحصول على إحصائية بعدد معلمي صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة.

رابعاً: إرسال الاستبانة إلكترونيًا إلى مشرفي برامج صعوبات التعلم (بنين- بنات) بهدف تعميمها على المعلمين والمعلمات.

خامساً: جمع البيانات إلكترونيًا، وتحليلها إحصائيًا من خلال برنامج (SPSS).

أساليب المعالجة الإحصائية:

استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة نتائج الدراسة، وللإجابة عن التساؤلات المطروحة؛ وذلك باستخدام الأساليب الآتية:

١. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية؛ للكشف عن مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.
٢. مُعامل الارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على مدى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في التوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغيرات: الجنس والدرجة العلمية، والدورات التدريبية.
٤. مُعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بمعادلة تصحيح "سبيرمان- براون"، ومُعامل جتمان لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: "ما مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، واستُخدمت المحكات المعروضة في الجدول (٤)؛ للحكم على مستوى التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

جدول ٤

محكات الحكم على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
من ٤,٢١ إلى ٥	مرتفعة جدًا
من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	مرتفعة
من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	منخفضة
من ١.٠٠ إلى ١.٨	منخفضة جدًا

يبيِّن الجدول (٥) نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، وهي كما يأتي:

جدول ٥

نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
١	أهتم بتقديم التدخل المبكر لجميع الطلبة في التعليم العام؛ من خلال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	٣.٩١	٠.٩٢	مرتفعة	١١
٢	أسعى لتقليل أخطاء التشخيص؛ بالاستعانة بنموذج الاستجابة للتدخل.	٣.٨٤	٠.٨٩	مرتفعة	١٣
٣	أسعى لتكوين توجه إيجابي نحو نموذج الاستجابة للتدخل.	٣.٩٨	٠.٨٦	مرتفعة	٨
٤	أعطي المزيد من الوقت والجهد من أجل	٣.٨١	٠.٩٢	مرتفعة	١٤

	الإعداد، والتخطيط، واتخاذ القرارات؛ لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.				
٥	أبادر بتقديم المساعدة والتعاون مع التربويين في المدرسة (مديرين- معلمين- أولياء الأمور)؛ لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	٣.٩٥	٠.٩٥	مرتفعة	١٠
٦	أقدم معلومات لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم، والتدخلات التربوية المقدمة لهم.	٤.٠٤	٠.٩٢	مرتفعة	٧
٧	أسعى لتحسين النتائج الأكاديمية لطلبة صعوبات التعلم؛ من خلال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	٣.٩٦	٠.٩٢	مرتفعة	٩
٨	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وأهتم بميولهم وقدراتهم المختلفة.	٤.٢٠	٠.٨٣	مرتفعة	١
٩	أثري المنهج بتدريبات إضافية؛ لمساعدة الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	٤.٠٦	٠.٨٥	مرتفعة	٤
١٠	أقوم بإجراء تكييفات تعليمية للطلبة بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم المختلفة.	٤.٠٥	٠.٨٣	مرتفعة	٦
١١	أتابع مدى تقدم الطلبة باستمرار.	٤.١٥	٠.٨٠	مرتفعة	٢
١٢	أتدرج في التعليم؛ لضمان جودته، ووصوله لجميع الطلبة.	٤.٠٩	٠.٨٤	مرتفعة	٣
١٣	أشارك في تقديم التعليم لجميع الطلبة في صفوف التعليم العام، وفق إستراتيجيات وأساليب التعليم الفعالة.	٣.٩٠	٠.٩١	مرتفعة	١٢
١٤	أطرح التعليم للطلبة في مجموعات صغيرة، مع تقديم تدخلات مكثفة.	٣.٧٩	٠.٨٥	مرتفعة	١٥
١٥	أعرض التعليم بشكل فردي للطلبة، مع تقديم تدخلات أكثر كثافة.	٤.٠٥	٠.٩٣	مرتفعة	٥
المتوسط العام		٣.٩٩	٠.٨٨	مرتفعة	

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم؛ مُتحقق بدرجة مرتفعة، وتعني

أن مستوى توجههم مرتفع، بمتوسط حسابي تراوح بين (٣,٩٩)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وقد جاءت العبارات (٨- ١١- ١٢) ضمن أبرز مستويات التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم، بمتوسطات حسابية (٤.٢٠- ٤.١٥- ٤.٠٩) على التوالي، والتي تنص على: "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة وأهتم بميولهم وقدراتهم المختلفة، وأتابع مدى تقدم الطلبة باستمرار، وأتدرج في التعليم؛ لضمان جودته، ووصوله لجميع الطلبة".

في حين تمثلت أقل مستويات التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في العبارات (٢- ٤- ١٤)، بمتوسطات حسابية (٣.٧٩-٣.٨١- ٣.٨٤) على التوالي، والتي تنص على: "أسعى لتقليل أخطاء التشخيص بالاستعانة بنموذج الاستجابة للتدخل، وأطرح التعليم للطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثفة، وأعطي المزيد من الوقت والجهد من أجل الإعداد والتخطيط واتخاذ القرارات لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل".

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠.٠٥) في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية)؟".

(أ) متغير الجنس:

استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لاختلاف متغير الجنس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ٦

اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لاختلاف متغير الجنس (درجات الحرية = ٧٨)

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
ذكور	٥٩.٣٥	١٠.٥٤	٥٨٤,٠	٥٦١,٠	غير دال إحصائيًا
إناث	٦٠.٨٣	٩.٣٧			

يتضح من خلال نتائج الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغير الجنس.

(ب) متغير الدرجة العلمية:

استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، تبعًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول الآتي:

جدول ٧

اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية (درجات الحرية = ٧٨)

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بكالوريوس فأقل	٥٩.٥٤٧	٩.٦٤٤	٠,٣٩٩	٠,٦٩١	غيردال إحصائيًّا
ماجستير فأعلى	٦٠.٦٨٨	١٢.٤٠٨			

باستعراض النتائج المبينة في الجدول (٧)؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

(ج) متغير الدورات التدريبية:

استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتوضيح دلالة الفروق في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

جدول ٨

اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية (درجات الحرية = ٧٨)

الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
لم يسبق لي الحصول على دورات	٥٨.٥٩٠	١٠.١٩٩	١,٨٩٦	٠,٠٦٢	غيردال

تدريبية متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل					**إحصائيًا**
سبق لي الحصول على دورات تدريبية متعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل	٦٣.٥٧٩	٩.٣٨٣			

تشير النتائج المبينة في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الدورات التدريبية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

نصَّ السؤال الأول في الدراسة الحالية على: "**ما مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم؟**" الذي أشارت نتائجه إلى أن مستوى التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم متحقق بدرجة مرتفعة، وتعني أن مستوى توجههم مرتفع. وقد تمثلت أبرز مستويات التوجه لدى معلمي صعوبات التعلم في: أراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وأهتم بميولهم وقدراتهم المختلفة، وأتابع مدى تقدمهم باستمرار، وأتدرج في التعليم لضمان جودته، ووصوله لجميع الطلبة. بينما تمثلت أدنى مستويات التوجه في: أسعى لتقليل أخطاء التشخيص بالاستعانة بنموذج الاستجابة للتدخل، وأطرح التعليم للطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات مكثفة، وأعطي المزيد من الوقت والجهد من أجل الإعداد والتخطيط واتخاذ القرارات؛ لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن لدى أفراد العينة إيمانًا بالفوائد المحتملة لنموذج الاستجابة للتدخل، وأثره في تحسين النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة، كما تتفق مع نتيجة دراسة ديفس(Divs, 2017)، التي بينت أن لدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل؛ ولكن كانت لديهم مخاوف تتعلق بالحاجة إلى التدريب، وإيجاد تدخلات تربوية قائمة على الأدلة. ومن جهة أخرى اتفقت كل من دراسة دوكينز (Dawkins, ٢٠٢٠)، ودراسة كوان وماكسويل (Cowan and ٢٠١٥ Maxwell, على أن اتجاهات المعلمين كانت سلبية نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل

بسبب عدم وجود وقت كافٍ للتخطيط والتدريس. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة لضيق الوقت المُعطَى للمعلمين للتخطيط والتطبيق؛ حيث يتطلب التنفيذ الجيد لنموذج الاستجابة للتدخل وقتًا طويلًا يقضيه المعلم ما بين جمع المعلومات والبدء بالتدريس الفاعل.

وتتفق النتائج العامة للدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ديفس (Divs, 2017)، ودراسة أبا الحسين والسماري (٢٠١٦)، ودراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن توجه المعلمين كان إيجابيًا نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتفعيله، وتُعزى هذه النتيجة إلى إدراك معلمي صعوبات التعلم بالفوائد المترتبة على استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم، فالنموذج يساعد على تقديم التدخل المبكر لجميع الطلبة والتنبؤ بالطلبة المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي، كما يسهم النموذج في تقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب ضمن إطار التعليم، والتقليل من عدد الطلبة المحالين لبرامج صعوبات التعلم؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة (Dawkins, ٢٠٢٠؛ فرحات، ٢٠١٩؛ أبا الحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ Werts et al., 2014).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

نصَّ السؤال الثاني في الدراسة الحالية على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠.٠٥) في مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيرات: (الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية)؟**" الذي بيَّنت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مستوى توجههم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن البيئة التعليمية كفيلة بإكساب المعلمين الخبرات الوظيفية المتعلقة بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل في التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقه، كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة لحاجة الميدان التربوي لمثل هذا النموذج الذي يعالج ظاهرة انتظار الفشل؛ حيث يعد أساسًا لتقديم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم والذي يعد غير كافٍ، وغير عادل كمحك لتحديد ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول مستوى اتجاهات معلمي

صعوبات التعلم نحو تطبيق النموذج في عملية التشخيص تعزى لمتغيرَي: الجنس، والمؤهل العلمي، بينما لم تتطرق الدراسات السابقة إلى متغير الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثتين توصيان بعقد البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، بالإضافة إلى ضرورة إعادة النظر في الطرق المستخدمة والمعتمدة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم والتي تتعارض مع فلسفة التدخل المبكر؛ من حيث اعتمادها على وجود التباين الحاد بين مستوى القدرات ومستوى التحصيل الأكاديمي لتقديم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم، وتضمين نموذج الاستجابة للتدخل ضمن برامج إعداد المعلمين في التعليم العالي، ولَفْت نظر صناع القرار بوضع منظومة إلكترونية خاصة بالمعلمين المشاركين في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخُّل تظهر من خلالها أعمالهم، وإنجازاتهم الصفية، والإحصائيات الخاصة بتقدم الطلبة؛ لجَعْلها مرجعًا للمعلمين الآخرين؛ للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم المختلفة، ودعوة الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات النوعية حول فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج يساعد في التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم.

المقترحات البحثية: (أ) إجراء دراسات في موضوع الدراسة الحالية باستخدام منهجيات وأدوات أخرى. (ب) بناء برنامج تدريبي لتنمية وعي المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على ذوي صعوبات التعلم. (ج) دراسة تصورات معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. (د) دراسة معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

المراجع العربية:

أبا الحسين، وداد. (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*،٢ (٨٥)،٩٩٥-١٠٣٤.

أبا الحسين، 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.

أبا الحسين، وداد، والشويعر، شروق. (٢٠١٩). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٨ (٢٨)،١-٣٢.

ابداح، روان، وأبو زيتون، سليمان. (٢٠٢٠). معرفة معلمي الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل RTI لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغة*،١ (٧)، ٧٦٠-٧٨٧.

أبو علام، رجاء. (٢٠١٤). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية* (ط.٥). دار النشر للجامعات.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد، محمد رياض، مصطفى، محمد عبد التواب، وأحمد، محمد عبد التواب. (٢٠١٥). التوجهات الراهنة في إجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*،٣١(٥) ،٣٣-١.

البتال، زيد محمد. (٢٠١٧). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البتال، زيد محمد. (٢٠١٩). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، ٣١ (١)، ١٩-٤٧.

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

بن يوسف، حنان. (٢٠١٩). خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ: دراسة تطبيقية نموذجية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة آفاق للعلوم*، ٥ (١٧)، ٢٥٢-٢٧٠.

الحسيني، عبد الناصر، والزراع، أحمد. (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١ (١٣)، ١٩-٥٠.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

الخوفي، أمل. (٢٠٢١). أنسب الآليات التطبيقية المستمدة من نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٤٠)، ٧٥-١٠٠.

الربيعان، عبد الله، والنفاعي، أريج. (٢٠٢٢). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٨ (١)، ٣٣٣-٣٩٢.

رشيد، زياد. (٢٠١٦). نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم: آليات التحديد والتشخيص. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧ (١٨)، ٢٣-٣٦.

زريوح، آسيا، وبلعباس، نادية. (٢٠٢١). صعوبات التعلم بين محكات الشخيص وطرق التكفل. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، ٢ (٧)، ١٧٤-٢٠٣.

السعيدي، أحمد. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ٣٢٥-٣٣٥.

الصمادي، علي، والشمالي، صياح. (٢٠١٧). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طيبة، نادية. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٤) ٣٨-٨٠.

العتيبي، أميرة، والربابعة، أحمد. (٢٠٢١). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في معالجة صعوبات القراءة والتقليل من نسبة انتشار صعوبات التعلم. *دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، ٤٨ (٢)، ٤٨٤-٥٠٤.

العقيل، أروى، والدغمي، عهود. (٢٠١٦). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة التربية بجامعة الأزهر* ،٢ (١٦٩)،٦٩٩-٦٧٠.

علي، محمد. (٢٠١١). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فرحات، جملات. (٢٠١٩). تطبيقات تحليلية لنموذج الاستجابة للتدخل في رفع كفاءة الطلاقة القرائية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*،٦ (١٠٧)،١١٩٦-١٢٢٣.

ملحم، سامي. (٢٠١٥). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.٧). دار المسيرة.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://www.moe.gov.sa

وزارة التعليم. (2020) . *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. www.moe.gov.sa

المراجع الأجنبية:

Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of response to intervention implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, (16), 1-11.

Davis, K., H. (2017). *Teacher Perceptions of Response to intervention and core Components, and its Implementation in Reading in Primary Grades* [Doctoral dissertation, University of Columbus state]. ProQuest.

Dawkins, K. (2020). *General Education Teachers Attitudes and Beliefs about Response to intervention Implementation: An Elicitation study* [Doctoral dissertation, University of Auburn.]. https://etd.auburn.edu/handle/10415/7312

Gray, D.M. (2018). *The Effects of RTI on Math Success among Fourth-* Doctoral [*Grade Students: A Causal Comparative Action Research Design* Dissertation, University of M&A Texas]. ProQuest.

National Center for Learning Disabilities. (2017). *What is RTI.* http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti

mathematics Thomas-Jones, T. D. (2017). *A comparison of reading and received RTI instruction and who did performances of 7th grade students who* dissertation,Capella University). *not* (Doctora