تجربة الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية: العقبات ومقترحات التحسين

إعداد الباحثين:

شذى علي نوح المطيري
باحثة دكتوراة بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

أ.د. خالد محمد المحرج
أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

تجربة الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية: العقبات ومقترحات التحسين

شذى علي نوح المطيري ، أ.د. خالد محمد المحرج

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشاركات المطبقات له، وتأثير متغير سنوات الخبرة في استجاباتهن، وكذلك التعرف على مقترحاتهن لتحسين تجربة التنفيذ في المملكة العربية السعودية. باستخدام المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة وهي (٦١) مشاركة شملت معلمات ومشرفات اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، وبرنامج دعم التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة ظهور العقبات بمستوى متوسط في الأبعاد التي بُحثت وهي: العقبات المرتبطة بتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل أولاً، ثم العقبات المتعلقة بالموارد والدعم الفني والإداري ثانياً، وأخيراً، العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بالنموذج. وكانت أبرز تلك العقبات: ضعف معرفة أولياء أمور الطلاب بالاستجابة للتدخل، ومحدودية معرفة المعلمات بمصطلح نموذج الاستجابة للتدخل، وعدم وضوح دور منسقة النموذج لدى المعلمات، وازدحام جدول المعلمات بالعديد من المهام، وعدم كفاية عدد المعلمات اللازم لتلبية احتياجات جميع الطلاب، وعدم كفاية مساحة الفصول الدراسية لتقديم التدخلات اللازمة. كما أظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة على استجابات المشاركات. أما فيما يتعلق بمقترحات التحسين فقد جاءت جميعها بنسبة مرتفعة، وجاءت في مقدمتها المقترحات التالية: "إعداد دليل مرجعي يحتوي على الممارسات المبنية على الأدلة " و "توفير دليل إجرائي لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل" و "تنظيم ورش عمل تعليمية لأولياء الأمور لتعريفهم بالنموذج وكيفية دعم أطفالهم في منازلهم". كما اقترحن المشاركات اقتراحات إضافية صنفها الباحثان في ثلاثة فئات وهي: التطوير المهني، وتوعية أولياء الأمور، والدعم الإداري. توجه نتائج الدراسة بالاستفادة من تجربة المدرسة مع تفادي العقبات التي واجهتها والأخذ بالمقترحات لتحسينها، كما توجه لمزيد من البحث حول الموضوع واستكشافه بعمق أكثر عبر الأبحاث النوعية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم- نموذج الاستجابة للتدخل- عقبات الاستجابة للتدخل- تحسين الاستجابة للتدخل.

Abstract:

This study aimed to identify the obstacles hindering the implementation of the Response to Intervention (RTI) model in the Kingdom of Saudi Arabia from the perspective of practitioners, examine the influence of years of experience on their responses, and gather their suggestions for improving RTI implementation. Adopting a descriptive survey methodology, data were collected via a questionnaire from 61 participants, including teachers and supervisors of Arabic, English, Mathematics, and the Learning Support Program. The findings revealed that obstacles were perceived at a **moderate level** across three key dimensions: RTI implementation challenges, Resource and technical/administraive support limitations, and Knowledge gaps about the model. Key obstacles included: Lack of parental awareness about RTI, Teachers' limited understanding of RTI terminology, Unclear role of the RTI coordinator, Overburdened teacher schedules, Insufficient teacher to-student ratios, and Inadequate classroom space for interventions. Notably, years of experience did not significantly influence participants' responses. Improvement suggestions were widely endorsed, with the most prominent being: Developing an evidence-based practice reference guide, creating a step-by-step RTI implementation manual, and conducting parental workshops to explain RTI and home-support strategies. Additional recommendations were categorized into three areas: Professional development, Parental awareness, and administrative support. The study's findings aim to leverage the school's experience while addressing implementation barriers and incorporating improvement suggestions. Furthermore, they provide direction for future research and deeper qualitative exploration of RTI in the Saudi context.

Keywords: learning disabilities - Response to intervention model - obstacles to response to intervention - improving response to intervention.

المقدمة:

في ظل تزايد أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتنامي الحاجة إلى طرق أكثر دقة للتشخيص والتدخل، برز نموذج الاستجابة للتدخل (Response To Intervention – RTI) كأحد التوجهات الحديثة التي تسعى إلى تحسين فعالية الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب. يعد هذا النموذج من التوجهات النشطة بحثيًا في مجال صعوبات التعلم، وقد ظهر بشكل رسمي مع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة عام ٢٠٠٤م كطريقة لتحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم (Whittaker& Burns, 2019). وتبرز أهميته في ظل كثرة أخطاء التشخيص الناتجة عن استخدام أسلوب التباين، مما أدى إلى تسابق الولايات المتحدة الأمريكية نحو التنفيذ السريع للنموذج، حيث وصلت نسبة الولايات التي تطبقه كمحك رسمي ووحيد إلى ٢٥٪، في حين تسمح بقية الولايات باستخدامه إلى جانب طرق أخرى (Williams, 2023)

وأدى انتشار هذا القانون في أمريكا إلى امتداد تأثيره وتطبيقه في عددٍ من الدول –على سبيل المثال– استراليا وهولندا (De Rijksoverheid Voor Nederland, N.D؛ Victorian Department of Education, 2021) وتوجه الاهتمام به لتطبيقه في المملكة العربية السعودية (أباحسين والسماري، ٢٠١٦؛ أباحسين والشويعر، ٢٠١٩).

وكان هذا الانتشار والتوجه مدعوماً بالدراسات البحثية التي أكدت فاعليته في تحسين ودعم التدخل المبكر في مجال صعوبات التعلم؛ إذ أشارت دراسة سيمون وزملائه (Simmons et al., 2008) إلى أن الدعم المقدم من خلال النموذج حسّن أداء الطلاب القرائي بنسبة تجاوزت٥٠٪، وتوصلت دراسة اوكنور وزملائه (O'Connor et al., 2013) إلى أن النموذج ساهم في تقليل حالات الإحالة؛ إذ تم تشخيص ٣.٤٪ من المجموعة التي تعرضت لتدخل المستوى الثاني مقارنة بتشخيص ٥٪ من المجموعة الأخرى التي لم تتعرض لمستويات التدخل (RTI). وأظهرت دراسة روبنسون وزملائه (Robinson et al., 2013) انخفاض عدد الإحالات إلى التربية الخاصة من ١٧ طالباً أُحيلوا في العام السابق للتطبيق إلى ثلاثة طلاب مُحالين ومؤهلين للتعليم الخاص بعد التطبيق. وثبتت هذه الفاعلية في عدد من الدراسات العربية أيضاً فقد أشارت دراسة طيبة (٢٠١٦) إلى أن النموذج ساهم في تحسين الوعي الصوتي، وقراءة الكلمات والأحرف عند الطلاب.

هذه الفاعلية مشروطة بجودة ودقة التنفيذ؛ إذ يتطلب التنفيذ الناجح التركيز على عدة عوامل أهمها: (أ) التقييم واتخاذ القرارات القائمة على البيانات، و (ب) المعتقدات والثقافة، و (ج) توظيف المعلمين وإعدادهم، و (د) توفير الموارد المناسبة، و (هـ) دعم القيادة إلى جانب التنسيق الفعّال واتخاذ القرار على مستوى المنطقة. فبالرغم من تشابه مكونات نموذج الاستجابة للتدخل إلا أن التنفيذ يختلف ويتباين بين كل منطقة وأخرى، وحتى بين كل مدرسة وأخرى وفق هذه العوامل (O'Connor & Freeman, 2012)، ويظهر هذا بشكل جلي عبر تتبع الدراسات التي ركزت على تجارب التطبيق في مناطق ودول مختلفة (Barrio et al., 2019؛ Martinez &Young, 2011؛ Robinson et al., 2013؛ Shingles et al., 2024).

أشار أوكنور وفريمان (O'Connor & Freeman, 2012) إلى أن عملية تنفيذ الاستجابة للتدخل تعتبر نقلة نوعية في إصلاح التعليم؛ فالاستجابة للتدخل ليست برنامجاً فحسب، وإنما هي عملية يتم من خلالها اتخاذ القرارات التعليمية. وفق هذا المنظور وبالنظر للعوامل المؤثرة في جودة التنفيذ فإن الاستجابة للتدخل تعد تغييراً شاملاً للمدرسة على مستوى الثقافة، والتوجهات والمعتقدات، والموارد، ومهام المعلمين والإداريين، وفي طرق التقييم والتدريس وآلية المتابعة. وعليه فإن الانتقال نحو تفعيل هذا النموذج محفوف بالكثير من العقبات.

نظراً لذلك اهتمت عدد من الدراسات ببحث العقبات التي تواجه تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (Barrio et al., 2019؛ Martinez &Young, 2011؛ Robinson et al., 2013؛ Shingles et al., 2024) بهدف تطوير التنفيذ وتجويده، وأشارت إلى وجود تحديات لدى المعلمين تتعلق بوفرة الموارد والمصادر، ووجود بعض العقبات كتباين المعرفة بين المعلمين، وغموض التقييمات، وصعوبة جمع البيانات ونقص المتخصصين، ومحدودية فرص التطوير والتدريب المهني للعاملين في المدرسة.

وتأسيساً على ما سبق وبتتبع الدراسات المهتمة بتجويد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تظهر أهمية دراسة عقبات التنفيذ، والتحول لتطبيق النموذج بشكل صحيح في سياقات مختلفة من وجهة نظر مطبقيه، وأخذ مقترحاتهم للتطوير؛ وذلك لملاحظة وفهم التجارب الشخصية المختلفة لأصحاب المصلحة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل توجهاً مهماً في تطوير خدمات التدخل المبكر، والكشف عن صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. تظهر أهميته وضرورة التوجه إليه لمعالجة أخطاء التشخيص، وتقليل حالات الفشل والانتظار؛ إذ أكدت دراسة أباحسين والشويعر (٢٠١٩) أهميته في دعم التدخل المبكر، والدعم الأكاديمي، والسلوكي، والتنبؤ بخطر صعوبات التعلم بجانب تقليله لأعداد المحالين لبرامج صعوبات التعلم، وتعزيز التعاون بين التعليم العام، والتربية الخاصة، تتأكد هذه الأهمية كذلك عبر تركيز عدد من الدراسات المحليّة (أباحسين والسماري، 2016؛ أباحسين والشويعر، 2019؛ الجهني، 2020؛ الخلف، 2023) وتوصيات بعضها بضرورة التطبيق وتجويده، حيث أوصت دراسة أباحسين والسماري (٢٠١٦) بضرورة التوجه لتطبيقه وتدريب المعلمين عليه، كما أوصت دراسة الزارع والحسيني (٢٠٢٠) بضرورة توفير متطلبات كافّة مستوياته والتدريب عليه.

وبالرغم من تلك الأهمية، والتوصيات، ووجود توجه إيجابي ومستوى معرفة عالٍ بالنموذج ومستوياته ومتطلباته (أباحسين، والسماري، 2016؛ الربيعان والنفاعي، 2022) إلا أن مستوى التطبيق دون المأمول، وتوافر متطلبات تطبيقه متدنية (الخلف، 2023؛ الزارع والحسيني، 2020)، فلا يزال أسلوب التباين هو الأسلوب المعتمد في المدارس الابتدائية – بحسب عمل وخبرة واطلاع الباحثين– لذلك توجهت بعض الدراسات (أباحسين والشويعر، 2019؛ الجهني، 2020؛ الخلف، 2023) نحو بحث معوقات التطبيق إلا أن هذه الدراسات بحثت المعوقات من وجهة نظر تنبؤية لأصحاب الشأن كأعضاء هيئة تدريس، أو معلمات غير مطبقات للنموذج بشكل فعلي بهدف تطوير التطبيق وتحسينه في المملكة العربية السعودية. ولم تناقش، أو تبحث أيٍ من الدراسات –بحسب علم الباحثين وبمراجعة الأدبيات ذات العلاقة– التجارب الفعلية والعقبات التي واجهتها؛ لذلك يرى الباحثان ومن واقع تجربة واطلاع ضرورة بحث عقبات التنفيذ ومقترحات التطوير من واقع تجربة معاشة؛ إذ يشكل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تغييراً كبيراً في الممارسات التعليمية يستلزم بحثه من وجهة نظر مطبقيه. ولذلك تستهدف هذه الدراسة بحث عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية، وكذلك تقديم مقترحات تحسينه من وجهة نظر مطبقيه.

أسئلة الدراسة:

١. ما عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشاركات في الدراسة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المشاركات حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

٣. ما مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر المشاركات المطبقات له.

٢. التعرف على تأثير متغير سنوات الخبرة في استجابة المشاركات حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية.

٣. تقديم مقترحات لتحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع الاستجابة للتدخل والذي يعتبر أحد التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، وأحد القضايا التي تلقى اهتماماً بحثياً محلياً، كما تظهر أهميتها في كونها الدراسة الأولى –بحسب علم الباحثين– التي تتناول عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من واقع تجربة، ومن وجهة نظر المشاركات المطبقات لها. ويؤمل منها أن تساهم في سد الفجوة العلمية في الدراسات المحليّة السابقة التي تناولت موضوع الاستجابة للتدخل، ودعم المكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تساهم الدراسة الحالية في كشف عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل من واقع تجربة مُعاشة في المملكة العربية السعودية، وبالتالي تفاديها، أو أخذها بالاعتبار عند التطبيق في مدارس أخرى، والاستفادة من مقترحات التحسين مما يؤدي إلى تجويد التطبيق.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: العقبات التي تواجه تجربة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية ومقترحات تحسينها.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في إحدى مدارس المملكة العربية السعودية بالمنطقة الشرقية، والتي تطبق نموذج الاستجابة للتدخل لدعم التعرف والتدخل المبكر في مجال صعوبات التعلم.

الإطار النظري:

مفهوم الاستجابة للتدخل:

تُعرّف الاستجابة للتدخل بأنها عملية ذات منهج متعدد المستويات للدعم والتحديد المبكر للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية والسلوكية. تبدأ بتعليم عالي الجودة، وفحص شامل لجميع الطلاب في فصول التعليم العام، ومن ثم يُقدم فيها تدخلات بمستويات متزايدة الشدة للطلاب المتعثرين بهدف تسريع تعلمهم. وتعتمد القرارات التعليمية فيها حول كثافة ومدة التدخلات على استجابة الطالب الفردية للتعليم (RTI Action Network, 2012). كما عرّفها المركز الوطني للاستجابة للتدخل (National Center Research of Response to Intervention, 2010) بأنها نموذج يدمج بين التقييم، والتدخل ضمن نظام وقائي متعدد المستويات لتحسين تحصيل الطلاب، وتقليل المشكلات السلوكية. وتستخدم فيه المدارس البيانات، ومراقبة التقدم لتحديد الطلاب المعرضين لخطر نتائج ضعف التعلم، وتقدم فيه تدخلات مبنية على الأدلة، تتباين في كثافتها وطبيعتها اعتمادًا على استجابة الطالب، كما يُستخدم لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو الإعاقات الأخرى. وعرّفها أبو نيان (2021) بأنها عملية تمتد على مراحل واضحة، وتستند بشكل أساسي على تقييم أداء الطلاب، وتهدف للرقي بمستوى تعليم جميع الطلاب، والتعرف على صعوبات التعلم.

ويشير المركز الوطني للاستجابة للتدخل National Center Research of Response to Intervention, 2010) إلى أن هناك أربعة مكونات أساسية لنموذج الاستجابة للتدخل وهي: نظام تعليمي، وسلوكي متعدد المستويات على مستوى المدرسة لمنع الفشل المدرسي، والفحص الشامل، ومراقبة التقدم، واتخاذ القرارات القائمة على البيانات للتعليم، والتنقل داخل

النظام متعدد المستويات، وتحديد الإعاقة (وفقًا لقانون الولاية). يعتبر اتخاذ القرارات القائمة على البيانات هو جوهر الممارسة الجيدة لنموذج الاستجابة للتدخل؛ مع الاهتمام بتنفيذ جميع المكونات باستخدام ممارسات مستجيبة ثقافيًا، وقائمة على الأدلة.

مكونات نموذج الاستجابة للتدخل:

يتكون نموذج الاستجابة للتدخل من عناصر رئيسية هي: (١) استخدام تعليمات عالية الجودة مبنية على أساس البحث العلمي، و (٢) توظيف الفحص الشامل، ومراقبة تقدم الطلاب للحصول على معلومات حول معدل تعلم الطلاب ومستوى تقدمهم، و (٣) اتخاذ القرارات القائمة على البيانات، و (٤) وجود منظومة من المستويات تتدرج في كثافتها بما يتوافق مع احتياجات الطلاب، و (٥) تخطيط البرامج وتنسيقها والإشراف عليها من قبل فريق عمل متخصص بهدف تحسين تحصيل الطلاب وتطوير البرامج، و (٦) تضمين مشاركة الوالدين بتزويدهم بمعلومات حول تقدم أطفالهم، والتدخلات التي يتلقونها، والأهداف السلوكية والأكاديمية (Greenwood &kim, 2012؛ RTI Action, 2012). وفيما يلي نبذه عن أهم هذه العناصر:

١- استخدام تعليمات وتدخلات عالية الجودة مبنية على البحث العلمي.

استخدام التدخلات المبنية على البحث العلمي يعتبر العنصر الحاسم في نموذج الاستجابة للتدخل؛ إذ يجب أن تكون جميع التدخلات، والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في كافة مستويات النموذج قائمة على البحث العلمي لضمان نجاحها لغالبية الطلاب؛ وذلك لتجنب الممارسات التعليمية غير الفعّالة، والحد من هدر وقت وجهد المعلم، وضمان كفاية التعليم المقدَّم (Mellard, 2004).

٢- إجراء الفحص الشامل ومراقبة التقدم بشكل متكرر

يجب أن يقوم موظفو المدرسة بإجراء فحص شامل لجميع الطلاب في جميع المجالات الأكاديمية للتعرف على أداء الطلاب وتقدمهم، ومقارنته بأداء وتقدم أقرانهم. وتمثل بيانات الفحص خط الأساس للفحص الأولي لتحديد مستويات الطلاب ومهارات القراءة، ويستخدم لمساعدة المعلمين وأولياء الأمور على التحديد المبكر للطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أما مراقبة التقدم فتستخدم للتحقق من نجاح التدخلات للطلاب، وتعني جمع البيانات بشكل متكرر لتوفير مقاييس موثوقة لتقدم الطلاب، وملاحظة التغيرات الصغيرة في أدائهم. وتساعد هذه البيانات في توجيه فريق العمل لاتخاذ القرارات حول الحاجة للتغييرات في التدخلات، أو الأهداف. وعادة ما تتم مراقبة تقدم الطلاب باستخدام القياس المبني على المنهج الدراسي (Mellard, 2004).

٣- اتخاذ القرارات القائمة على البيانات

يعتبر اتخاذ القرارات القائمة على البيانات هو جوهر الممارسة الجيدة للنموذج (National Center Research of Response to Intervention, 2010) تُتّخذ القرارات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل من قبل فريق العمل باستخدام إما تقنيات حل المشكلات، أو بروتكول العلاج القياسي؛ وذلك بهدف تحديد أفضل منهج تعليمي يمكن اتباعه للطلاب ذوي المشكلات الأكاديمية (Mellard, 2004). يفترض نموذج حل المشكلات بأن الحل للمشكلة التدريسية يكون بتقييم استجابة الطالب، ويقوم على ثلاثة أطراف: الطالب، والمعلم، والمستشار، ويتكون من أربعة مستويات هي: (١) التعرف على المشكلة، و (٢) تحليل المشكلة، و (٣) التنفيذ، و (٤) تقييم التدخل (Fuchs et al., 2003). أمّا بالنسبة لبروتكول العلاج القياسي فيستخدم إجراءات موحدة مبنية على البحث العلمي بحيث لا تختلف هذه الإجراءات من طالب لآخر (Fuchs& Fuchs, 2006).

٤- مستويات الاستجابة للتدخل:

المستوى الأول: مستوى التعليم عالي الجودة في فصول التعليم العام

يمثّل المستوى الأول قاعدة هرم نموذج الاستجابة للتدخل، وفيه يتلقى جميع الطلاب تعليماً عالي الجودة وفق ممارسات واستراتيجيات مبنية على البحث العلمي، ومن قبل معلمين مؤهلين لضمان كفاية التعليم. وفيه يُستخدم القياس المبني على المنهج، ومراقبة التقدم المستمر للطلاب بشكل دوري لتحديد المتأخرين منهم والذين يحتاجون إلى دعم إضافي (RTI Action, 2012؛ National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005)) ومن المتوقع أن يستجيب ٨٠٪ من الطلاب في هذا المستوى للتدخلات المبنية على الأدلة، ويحققون التقدم المرجو بينما ينتقل بقية الطلاب والذين لا يظهرون تقدمًا كافيًا إلى المستوى الثاني (Greenwood & kim,2012).

المستوى الثاني: التدخلات المستهدفة

في هذا المستوى يُزوّد الطلاب الذين لا يحققون تقدمًا كافيًا في المستوى الأول بتعليم مركّز في مجموعات صغيرة بشكل متزايد يتلاءم مع احتياجاتهم بناءً على مستويات الأداء ومعدلات تقدمهم، وتختلف الشدة باختلاف حجم المجموعة، وتكرار التدخل ومدته. ويقدم هذا المستوى إلى جانب التدريس في صفوف التعليم العام (RTI Action, 2012؛ National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005) ويراقب فيه تقدم الطلاب بشكل متكرر لتحديد مدى فعالية التدخلات المقدمة، والتعديلات اللازمة. ويُجرى فيه كذلك تقييم منهجي لتحديد دقة تنفيذ التعليمات والتدخلات. كما يلزم في هذا المستوى إشعار أولياء الأمور وإشراكهم في تخطيط ومراقبة تقدم أطفالهم في التدخلات المقدمة في هذا المستوى (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005) ومن المتوقع أن يستجيب حوالي ١٥٪ من الطلاب للتدخلات المكثفة في هذا المستوى، بينما ينتقل الطلاب الذين لم يستفيدوا من تدخلات المستويين الأول والثاني إلى المستوى الثالث (Greenwood & kim,2012).

المستوى الثالث: التدخلات المكثّفة والتقييم الشامل

يمثّل المستوى الثالث قمة هرم نموذج الاستجابة للتدخل، وفيه يتلقى الطلاب تدخلات فردية مكثفة تستهدف الضعف في مهاراتهم. يُحال بعدها الطلاب الذي لا يحققون التقدم المطلوب للتقييم الشامل من قبل فريق متعدد التخصصات لتحديد أهليتهم للتعليم الخاص بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام 2004. ويستخدم التقييم مصادر متعددة للبيانات تشمل: البيانات التي جُمعت خلال المستويات الثلاثة، والمقاييس الموحدة، بالإضافة إلى ملاحظات أولياء الأمور، والطلاب، والمعلمين لتحديد قرار الأهلية (RTI Action, 2012؛ National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005). يخدم هذا المستوى ٥٪ من الطلاب والذين لم يحققوا تقدماً لتدخلات المستويات السابقة (Greenwood & kim,2012).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قرار استجابة الطالب للتدخلات المستهدفة، أو انتقاله من مستوى لمستوى أكثر كثافة يُتخذ وفق معيارين هما: (أ) معيار سرعة الاستجابة والذي يعكس سرعة استجابة الطالب للتدخلات؛ و (ب) معيار الإتقان والذي يعكس جودة التعلم، فيكون الطالب مستجيباً للتدريس إذا حقق الأهداف المحددة للمستوى بسرعة وبإتقان، أما إذا لم يحقق

هذين المعيارين فيُنقل إلى مستوى أكثر كثافة من المستوى السابق إما بزيادة وقت التدريس، أو تدريس الطالب في مجموعات أصغر، أو تغيير طرق التدريس (Werts et al., 2014).

تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل:

يشكل تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل تغييراً كبيراً في الممارسات التعليمية، ويتطلب تنفيذه مراعاة عدة عوامل رئيسية لضمان التنفيذ الناجح ذكرها اوكنور وفريمان (O'Connor & Freeman, 2012) وهي:

١- التقييم وإدارة البيانات:

إن الاستخدام الفعّال لبيانات نتائج الطلاب هو الأساس الذي بُنيت عليه أنظمة نموذج الاستجابة للتدخل. وهذا يتطلب تطوير مهارات الموظفين لاستخدام البيانات في اتخاذ القرارات التعليمية، كما يتطلب وجود فرد واحد، أو أكثر يتولون مسؤولية التقييم وإدارة البيانات، ويجب أن يُوفّر لهم الوقت الكافي لإنجاز هذه المهام في المدارس بحيث يكون دورهم الرئيسي وضع إطار تقييم واضح يحدد أغراض التقييمات، ويربطها بعملية صنع القرار، وإنتاج تقارير موجزة من البيانات التي جُمعت. ويجب أن تستند التقييمات إلى أبحاث موثوقة؛ وعليه يلزم أن يكون المكلفون بإدارة البيانات على دراية جيدة بالأدبيات البحثية التقييمية.

٢- الثقافة والمعتقدات:

يتطلب التنفيذ الناجح للنموذج الاهتمام بالثقافة والمعتقدات السائدة فبدون الاهتمام بثقافة ومعتقدات الموظفين نحو الاستجابة للتدخل فإن جهود تنفيذ النموذج لن تحقق أهدافها. ويمكن تعزيز هذا الجانب بعقد مناقشات لهذه المعتقدات وآثارها على المشاركة في عملية الاستجابة للتدخل بين الموظفين.

٣- اختيار الموظفين:

يتطلب التنفيذ الناجح للنموذج الدقة في اختيار الموظفين، فلا تستطيع المناطق والمدارس ضمان التنفيذ الناجح دون وجود المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لنموذج الاستجابة للتدخل عند الموظفين. فأنظمة الاستجابة للتدخل تتطلب وعياً ببرامج التدريب والخبرات التي تنمي مهارات استخدام النموذج، كما تتطلب تعزيز وتطوير العلاقات مع برامج التدريب ما قبل الخدمة لتسهيل توظيف الطلاب ذوي المهارات اللازمة لتفعيل النموذج. كما يجب أن تتضمن مقابلات التوظيف أسئلة تستهدف معرفة المتقدمين بمعارف ومهارات محددة لنموذج الاستجابة للتدخل

مثل الممارسات المبنية على الأدلة، وإدارة التقييمات، وجمع البيانات، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات.

٤- توفير الموارد:

لكي تنجح عملية التنفيذ فإنه لا بد من توفر الموارد المهمة، ولا تتعلق هذه الموارد بالدعم المالي فحسب، بل تشمل أيضاً مصادر دعم النموذج، وتوفير الوقت اللازم، وتوفير المتخصصين والموظفين، وجدولة مهامهم داخل المدرسة، أو المنطقة، وإيجاد آليات لضمان توفير دعم الموارد الكافية من المنطقة، أو القيادة.

٥- القيادة:

تتطلب أنظمة الاستجابة الناجحة والفعّالة الدعم القيادي ليس على مستوى المدرسة فحسب، بل على مستوى المنطقة. هناك ثلاثة عوامل رئيسية في هذا الجانب تعمل على تجويد أنظمة الاستجابة للتدخل، وهي: (١) معرفة القادة بمبادئ وممارسات نموذج الاستجابة للتدخل، و (٢) هياكل القيادة، و (٣) الأطر التنظيمية.

فالتنفيذ الناجح للنموذج يتطلب معرفة القادة بمبادئ الاستجابة للتدخل، ووجود فهم مشترك ولغة مشتركة حول النموذج، وتحديث هذه المعرفة باستمرار وتطويرها لديهم. كما يتطلب هياكل قيادية واضحة، وهي الإجراءات الروتينية، والعمليات التي توجه قرارات المنطقة، فلابد من إدراك الدور الرئيسي للمسؤولين على مستوى المنطقة، وهو تسهيل تطوير أهداف واضحة للنتائج، وإنشاء إجراءات روتينية داعمة لجهود كل مدرسة. كما يلزم وضع تصور لجهود نموذج الاستجابة للتدخل وتقييمها على مستوى المدرسة. هذا بالإضافة إلى وجود إطار تنظيمي يقدم وصفاً واضحاً للعمليات المهمة، وهياكل صنع القرارات الموجودة بحيث يضمن هذا الإطار استمرارية التحسين من خلال تحديد الأهداف، وتحليل الاحتياجات، وتقييم التقدم، والمراجعة حسب الحاجة.

دراسات سابقة:

أجرى مارتينز ويونغ (Martinez &Young, 2011) دراسة هدفت للتعرف على كيفية تنفيذ موظفي المدرسة لنموذج الاستجابة للتدخل، وعلى تصوراتهم للعملية في المدارس الريفية والحضرية جنوب شرق تكساس باستخدام المنهج الوصفي وعبر الاستبانة الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من ٩٩ مشاركاً منهم (معلمين، وإداريين، ومستشارين، أو مختصين في

التربية الخاصة). وخلصت الدراسة إلى وجود توجه إيجابي لدى المعلمين نحو النموذج، وتطبيق موظفي المدرسة لعدد من مكونات التنفيذ الناجح لنموذج الاستجابة للتدخل وهي: (استخدام مستويات مختلفة من التدريس المبني على البحث، والتعاون بين موظفي المدرسة وأولياء الأمور، ونظام لمراقبة الاستجابة للتدخل ومراقبة تقدم الطلاب)، إلا أن مراقبة التقدم تحتاج لمزيد من الاهتمام؛ إذ لم تتم مراقبة تقدم الطلاب على نحو منتظم ومتسق. كما كشفت الدراسة عن توظيف الموظفين للتقييمات الموحدة جنباً إلى جنب مع بيانات RTI لتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة. وفيما يتعلق بفعالية النموذج للطلاب أشار ٧٦٪ من المشاركين بأن الطلاب يحققون بعض التقدم في نصف الوقت على الأقل، بينما أشار ٧١٪ منهم بأن الطلاب يحققون أهدافهم في نصف الوقت على الأقل. وأن الطلاب الذين لم يستجيبوا للتدخلات يميلون للتأهل لخدمات التربية الخاصة كطلاب لديهم صعوبات تعلم، وأشكما كشفت عن وجود عدة عقبات تمثّلت في: الوقت، وكثرة الوثائق، وكثرة المتطلبات الورقية، إذ أشار ٣٧٪ من المشاركين إلى أن العملية تستغرق وقتاً طويلاً، وذكر ٥٣٪ منهم صعوبة جمع البيانات كعقبة تواجه التطبيق.

كما هدفت دراسة روبنسون وزملاؤه (Robinson et al., 2013) لاستكشاف تجارب مدرستين ريفيتين في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية خلال عامهما الأول من تجربة حل المشكلات في نموذج الاستجابة للتدخل (النجاحات والتحديات والعوامل التي أعاقت، أو سهلت التنفيذ عبر إجراء مقابلات شخصية مع ثلاثة عشر معلماً (سبعة معلمين من المدرسة الأولى، وستة معلمين من المدرسة الثانية)، وملاحظة اجتماعات الفريق لمدة ساعتين. وتوصلت الدراسة إلى وجود عدة عقبات من أبرزها: محدودية فهم المعلمين للممارسات المبينة على الأدلة؛ فالممارسات المستخدمة في المستويين الأول والثاني لم تكن مبينة على الأدلة، والافتقار لبرنامج القراءة الأساسي القائم على البحث، وعدم وجود خطة لمتابعة التدريب، وطول عملية تنفيذ النموذج وعدم اتساقها، وغياب دور القادة في تحديد قيود زمنية لعملية صنع القرار، وعدم وجود وقت كافٍ للتعاون بين الزملاء خلال اليوم الدراسي، وصعوبة جدولة وقت التعاون، إلى جانب محدودية التدريب والتطوير المهني بسبب موقع المدرسة والعجز التكنولوجي، كما لم تستخدم المدرستان أي عمليات تحقق مباشرة من إخلاص التنفيذ سواءً في إدارة التقييم، أو تنفيذ المستويات، واكتفوا فقط بتتبع الأوراق المطلوبة من إخلاص التنفيذ. وبالرغم من هذه العقبات

أشار المعلمون إلى وجود تأثير إيجابي لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في كلا المدرستين مثل: تطور ثقافة صنع القرار المبني على البيانات، وزيادة التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وتعزيز احترام حقوق الوالدين، وتناقص عدد الإحالات إلى خدمات التعليم الخاص من١٧ طالباً في العام السابق لتنفيذ النموذج إلى ثلاثة طلاب خلال عام التنفيذ، وزيادة نسبة موثوقية التأهل لخدمات التربية الخاصة من ٤٧٪ إلى ١٠٠٪ بسبب التنفيذ.

كذلك أجرى كاسترو فيلاريل وزملاؤه (Castro-Villarreal, et al., 2014) دراسة نوعية هدفت للتعرف على تصورات المعلمين ومواقفهم حول تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في مدارسهم واستهدفت تحديداً عقبات التنفيذ، والعوامل التي سهلت التنفيذ ومقترحاتهم للتحسين، وباستخدام أداة الاستبانة تضمّنت أسئلة مغلقة، وستة أسئلة مفتوحة أجاب عليها ١٠٠ معلم ومعلمة. كشف المعلمون عن ١٨٥ عقبة قُسمت إلى خمسة موضوعات رئيسية، وهي: التدريب، والوقت، والموارد، وعملية الاستجابة للتدخل نفسها، والأعمال الورقية، وكان أهم ما أشار له المعلمون محدودية فرص التدريب خاصة فيما يتعلق بإجراءات جمع البيانات، ومراقبة التقدم، وضيق الوقت لتخطيط وتنفيذ وجمع البيانات، وضيق مساحة الفصول، وضياع وقت التدريس أثناء تنفيذ التدخلات، أو جمع البيانات وتسجيلها، ونقص الموظفين المتخصصين لمتابعة التشخيص والتدخلات، وتعقيد هيكل النموذج وكثرة خطواته. أما فيما يتعلق بالمقترحات فقد كانت موزعة في خمسة موضوعات: التدريب، والموارد، والتبسيط، والتواصل، والوقت. حيث اقترح المعلمون ضرورة التدريب المستمر على RTI، وزيادة عدد الموظفين وموارد التدخل، ودعم المستشارين والأخصائيين النفسيين للمساعدة في جمع البيانات، وتوفير نماذج تسهل العمل، وتبسيط العملية من خلال توفير مخطط تفصيلي لخطوات التنفيذ، وتحديد نموذج متسق للانتقال عبر المستويات، ونظام لإدارة النماذج وجمع البيانات، كما اقترحوا ضرورة زيادة التواصل والتعاون من خلال التخطيط المسبق مع المعلمين، وتنظيم وقت العمل بتخصيص وقت لجمع البيانات وتحليلها، ووقت لإكمال الأعمال الورقية.

بينما هدفت دراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) للتعرف على كيفية تطبيق خمس مدارس ابتدائية ومدرستين متوسطة في منطقة تعليمية كبيرة وريفية لنموذج الاستجابة للتدخل، والتعرف على تقييم المعلمين لمستوى معرفتهم واهتماماتهم وإدراكهم لأهميته، ومدى الاختلاف بين تقييمات المعلمين، والتعرف على الاستراتيجيات التي تدعم المعلمين والموظفين

في تنفيذه، وكذلك التعرف على العقبات التي تحد من قدرتهم على التنفيذ، وذلك باستخدام المنهج المختلط وعبر أداة الاستبانة، وبإجراء المقابلات، وقد شملت عينة الدراسة ١٣٩ موظفاً أجابوا على الاستبانة، و٤٩ موظفاً تمت مقابلتهم في مجموعات تركيز، وستة قُوبلوا بشكل فردي، وقد كشفت نتيجة الاستبانة عن وجود معرفة ودراية لدى المعلمين بتحديد الطلاب، ومراقبة تقدمهم واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، بينما كانوا أقل معرفة باختيار الممارسات القائمة على الأدلة، ولديهم مخاوف كبيرة تتعلق بالوقت، والموارد، والمصادر الكافية، ومخاوف أقل نحو مواقف الطلاب، ونتائج النموذج. كما أشارت إلى أن المعلمين صنفوا زيادة دعم المنطقة للنموذج باعتباره الدعم الأكثر أهمية، يليه تطوير المهارات لدمج النموذج بشكل أفضل. كما كشفت نتائج المقابلات عن وجود سوء فهم شائع للنموذج وغرضه، وظهرت ثلاثة مواضيع: أ) فهم النموذج، وب) الطلاب، و ج) والتعاون. إذ خلصت الدراسة إلى وجود فهم مشترك وواضح لدى المعلمين لمكوناته، ولعملية اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، ووجود رصد متسق عبر المدارس من ٤-٦ أسابيع. بينما كان لديهم سوء فهم لعملية التنفيذ مثل إعادة تدريس المنهج الأساسي بالتساوي كتدخل من المستوى الثاني، وتضمّنت تدخلات المستوى الثالث في هذه المنطقة التعليمية تدخلات معتدلة لمجموعة صغيرة، بدلاً من التدخلات الفردية المكثفة، بالإضافة لوجود نقص في فهم دور منسق النموذج، وضيق الوقت لتقديم التدخلات.

وبحثت دراسة الأحمري (Alahmari, 2020) تصورات المعلمين في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في مدرسة جنوب غرب فلوريدا باستخدام المنهج النوعي، وعبر مقابلة أربعة معلمين، والذين عبروا عن وجود عدة عقبات واجهتهم وهي: صعوبة التخطيط لنموذج الاستجابة للتدخل؛ وذلك لكثرة عدد الطلاب المؤهلين لخدمات مستويات التدخل، وكثرة الخطوات، وإرباك بعض الموارد أو المقاييس وعدم مصداقيتها، وكثرة أوراق عمل النموذج (نموذج حل المشكلات، نموذج البيانات، ونموذج الملاحظة)، وتأخير النموذج لتحديد خدمات التعليم الخاص؛ إذ يتعين عليهم متابعة الطلاب لفترة طويلة خلال مراحل التدخل لإثبات عدم تقدمهم، كما اقترحوا ضرورة وجود معلمين إضافيين للمساعدة (RTI person) في تشكيل المجموعات، وتقديم تدخلات المستوى الثالث، والتخطيط للنموذج، وتوثيق تقدم الطلاب.

كما استخدمت دراسة شينقلز وزملائه (Shingles et al., 2024) المنهج النوعي للتعرف على العوامل التي تعيق، أو تسهل التنفيذ المبكر لنموذج الاستجابة للتدخل في استراليا

عبر مقابلة المعلمين، وإجراء الملاحظات، وخرجت الدراسة بثلاثة موضوعات وهي: تحفيز المعلمين، والسعي لتحقيق الاتساق، والعلاقات المؤثرة، تفرعت عنها عوامل تسهل التطبيق وتدعمه وعوامل تعيقه، وشملت العوامل الداعمة: الرغبة في تلبية احتياجات الطلاب وتحسين نتائجهم كمحفز رئيسي، و التطوير المهني، واتساق المنهج في التدريس والتقييم، هذا بجانب وجود العلاقات التعاونية بين القيادة ومعلمي الفصول، بينما تمثلت العوامل المعيقة في: تباين المعرفة بين المعلمين، وتنقل وتغييرات الموظفين، وغموض التقييمات إذ أكد البعض منهم على ضرورة تغيير التقييم ليتماشى مع علم القراءة.

وفي السياق المحلي، فقد أجرى أباحسين والشويعر (2019) دراسة بهدف التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم من حيث الأهمية، ومعوقات استخدامها، ومتطلبات نجاح استخدامها في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي، وعبر أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ عضو هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة في الجامعات الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام النموذج في تقديم التدخل المبكر، والدعم السلوكي، والأكاديمي، والتنبؤ بالطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتقليل عدد الطلاب المحالين لبرامج صعوبات التعلم، وفي تعزيز التعاون وتحقيق الدمج بين جهود التعليم العام والتربية الخاصة، كما أشارت الدراسة إلى وجود عدة معوقات تمثلت في ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات والإجراءات التي تدعم التدخل، وضعف ثقافة المجتمع وأولياء الأمور والمعلمين حول نموذج الاستجابة للتدخل، وقلة الدراسات والأبحاث العربية المنشورة في مجال آلية التطبيق، والافتقار إلى أدوات مراقبة التقدم، والحاجة إلى التدخلات عالية الجودة، وكثرة الأعمال الورقية اللازمة لتنفيذ النموذج، وضعف التكامل بين فريق العمل، وعدم وجود دليل يوضح آلية التطبيق للمعلمين. كما أشارت الدراسة إلى عدة متطلبات ضرورية وهي التدريب المهني المستمر للعاملين، ووجود تقييم مبني على المنهج، وأدوات مراقبة ذات صدق وثبات عالٍ، واستراتيجيات مبنية على البحث العلمي، وتوفير دليل للنموذج، وتطوير برامج حاسوبية بديلة للعمل الورقي.

وفي ذات السياق، أجرى الجهني (2020) دراسة هدفت للتعرف على درجة معرفة مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم والصفوف الأولية بنموذج الاستجابة للتدخل ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وعبر أداة الاستبانة. وتكونت

عينة الدراسة من (٢٤٠) من مشرفي صفوف أولية و (٩١) من مشرفي صعوبات التعلم. وخلصت الدراسة إلى وجود معرفة مرتفعة بالنموذج لدى المشرفين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفتهم تعزى لمتغيري (التخصص، والمؤهل العلمي)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لدرجة المعرفة تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة. كما أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة من معوقات التطبيق، شملت نقص توفير الإدارة التعليمية لمتطلبات التطبيق، وضعف اهتمام الإدارة التعليمية بزيادة معرفة المشرفين بالنموذج، وضعف إدراك المشرفين بالنموذج بطريقة صحيحة وفعّالة.

فيما هدفت دراسة العتيبي ومحمد (٢٠٢١) إلى التعرف على معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الجبيل باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وعبر أداة الاستبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الجبيل والبالغ عددهم (٣٧)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معوقات مرتفعة في ثلاثة أبعاد: بعد المنهج الدراسي بمتوسط (٢.٦٦) يليه بعد البيئة التعليمية بمتوسط (٢.٣٤)، ثم بعد إعداد المعلم بمتوسط (٢.٢٥)، تمثلت هذه المعوقات في ضعف معرفة المعلمين بكيفية تطبيق النموذج، وضعف وجود التوجهات الإيجابية نحو النموذج، وعدم كفاية الدورات التدريبية المقدمة في هذا المجال، وضعف مراعاة المنهج الدراسي للفروق الفردية بين الطلاب، وغياب مراقبة التقدم ومتابعة تقييم الأداء الأكاديمي للطلاب، وضعف توافر مقاييس مقننة مبنية على المنهج لتقييم الطلاب في النموذج، وضعف تعاون أولياء الأمور، وضعف التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين داخل المدرسة.

كما أجرت الخلف (2023) دراسة للتعرف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل لتحديد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المدارس الابتدائية، وهدفت كذلك للتعرف على تأثير متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في استجابات معلمات صعوبات التعلم حول معوقات التطبيق باستخدام المنهج الوصفي، وبتطبيق أداة الاستبانة على ١٠٠ معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى هناك معوقات بيئية (مثل: عدم توفر فريق مساعدة المعلم لدعم المعلمات عند تنفيذ الاستجابة للتدخل، وعدم تناسب زمن الحصة الدراسية مع المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق النموذج)، ومعوقات الدعم الفني والإداري (مثل: ازدحام جدول

المعلمات بعدد من المهام وكثرة المهام الورقية)، ومعوقات أنظمة جمع البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ القرارات المبنية على البيانات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل، وضعف معرفة المعلمات بتطبيق القياس المبني على المنهج مما قد يؤدي إلى التركيز على تعلم الطلاب للمهارة الحالية فقط وعدم الرجوع للتأكد من مدى تقدم الطالب في تلك المهارات أو تراجعه مما يؤثر على العملية التعليمية، واستخدام المعلمات لأدوات غير مقننة لمراقبة تقدم الطلاب، وعدم وجود نظام رسمي مقنن للمسح الشامل، وعدم امتلاك المعلمات معلومات حول المعيار المناسب لتحديد استجابة الطلاب للتدخلات، وعدم وجود نموذج محدد يستخدم أدوات واختبارات موحدة ضمن النموذج في جميع المراحل الدراسية، وندرة استخدام المعلمات للرسوم البيانية التي تساعد على متابعة تقدم الطلاب في التدخلات الأكاديمية، بالإضافة إلى نقص الدعم من الوالدين وغياب مشاركتهم في العملية التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسط استجابات المعلمات حول المعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول معوقات أنظمة جمع البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات مبنية على البيانات ضمن نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة ١١ عام فأكثر.

بينما هدفت دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) لبحث معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل باستخدام المنهج النوعي الظاهري، وبمقابلة ١٢ معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية من منطقة مكة المكرمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدة معوقات إدارية تندرج تحت أربع فئات رئيسية وهي: معوقات إدارية عامة، ومعوقات إدارية اقتصادية، ومعوقات إدارية مهنية، ومعوقات إدارية بيئية. تمثّلت المعوقات الإدارية العامة في ضعف التعاون بين المعلمين، وضعف التخطيط والتنظيم اللازم لتطبيق النموذج، وعدم وجود دليل تنظيمي واضح لتطبيق النموذج، وقصور الوعي بنموذج الاستجابة للتدخل، والأعباء الإضافية التي تقع على عاتق المعلم، كما تمثّلت المعوقات الإدارية الاقتصادية في غياب الحوافز المعنوية والمادية للطلاب والمعلمين، وقصور توافر التقنية المساعدة والوسائل التعليمية اللازمة في الفصول الدراسية، بينما تمثّلت المعوقات الإدارية المهنية في ضيق الوقت وتكدس عدد الطلاب في الفصول، وقصور الإعداد والتأهيل المهني للمعلمين، أمّا المعوقات الإدارية البيئية فقد تمثّلت في رفض معلمي التعليم العام للمعلم المساعد، وضعف الإمكانيات وعدم جاهزية الفصول الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة استكشاف تجارب المدارس المطبقة لنموذج الاستجابة للتدخل (Barrio et al., 2019؛ Martinez& Young, 2011؛ Robinson et al., 2013)، والتعرف على العوامل التي تعيق، أو تسهل التنفيذ المبكر لنموذج الاستجابة للتدخل (Shingles et al., 2024)، واكتشاف تصورات المعلمين حول التطبيق في مدارسهم (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal, et al., 2014)، والتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية (أباحسين، والشويعر،2019)، والتعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي الصفوف الأولية، ومعوقات التطبيق من وجهة نظرهم (الجهني، ٢٠٢٠)، بينما تناولت الدراسات (الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ بيطار وعسيري، ٢٠٢٣) التعرف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم. وظفت معظمها المنهج النوعي (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal, et al., 2014؛Robinson et al., 2013 Shingles et al., 2024) ، وعبر المقابلة والملاحظة معاً (Robinson et al., 2013؛ Shingles et al., 2024)، أو المقابلة فقط (بيطار وعسيري، ٢٠٢٣؛ Alahmari, 2020)، بينما وظفت دراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) المنهج المختلط وباستخدام أداة الاستبانة ومقابلة المعلمين، في حين وظفت بقية الدراسات (أباحسين والشويعر، 2019؛ الجهني، 2020؛ الخلف،2023؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ Martinez& Young,2011) المنهج الوصفي وباستخدام أداة الاستبانة.

أشارت نتائج الدراسات إلى أن هناك عدة عقبات معرفية، وبيئية، وفنية تواجه تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل تمثّلت العقبات المعرفية في محدودية فرص التدريب والتطوير المهني على نموذج الاستجابة للتدخل ومتطلباته (Castro-Villarreal et al., 2014؛ Robinson et al., 2013؛ أباحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ بيطار وعسيري، ٢٠٢٣)، وضعف المعرفة بالنموذج (أباحسين والشويعر،2019؛ الجهني،2020؛ الخلف،٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ بيطار وعسيري؛ ٢٠٢٣)، أو تباين مستويات هذه

المعرفة بين المعلمين (Shingles et al., 2024)، أو سوء فهم دور منسق النموذج (Barrio et al., 2019).

أما العقبات البيئية فتمثّلت في ضعف ونقص الموارد ومتطلبات النموذج كنقص الموظفين والمتخصصين (Castro-Villarreal et al., 2014)، وتغييرات الموظفين داخل المدرسة (Shingles et al., 2024)، وعدم وجود فريق مساعدة للدعم (الخلف،2023) ، وعدم ملاءمة حجم الفصول (Castro-Villarreal et al., 2014)، وتكدس الطلاب في الفصول الدراسية (بيطار وعسيري، ٢٠٢٣)، وضعف موثوقية الموارد المستخدمة في مجال القياس (العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ Alahmari, 2020)، وغياب الموارد الموثوقة لتدريس القراءة (Robinson et al., 2013، أباحسين والشويعر،2019)، وغياب مراقبة التقدم والمسح الشامل (أباحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١)، وعدم توفر متطلبات التطبيق (الجهني، 2020)، وقلة الدراسات والأبحاث العربية المنشورة في مجال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (أباحسين والشويعر، 2019)، وعدم وجود دليل يوضح آلية التطبيق (أباحسين والشويعر، 2019؛ بيطار وعسيري، ٢٠٢٣).

أما العقبات الفنية فارتبطت بالعملية نفسها كتعقيد عملية الاستجابة للتدخل، وكثرة خطواتها (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal et al., 2014)، وصعوبة جمع البيانات (Martinez &Young, 2011) وكثرة الأعمال الورقية المتعلقة بالنموذج (أباحسين والشويعر، 2019؛ الخلف، 2023؛ Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal et al., 2014؛ Martinez &Young, 2011)، وندرة استخدام المعلمات للرسوم البيانية (الخلف، 2023)، وتأخير النموذج لتحديد وتقديم خدمات التعليم الخاص (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal et al., 2014)، وغياب الوقت الكافي للتدريس وتقديم التدخلات (الخلف، 2023؛ Barrio et al., 2019؛ Castro-Villarreal et al., 2014)، أو التعاون (Robinson et al., 2013)، وضعف دقة التنفيذ مثل سوء التطبيق، وإعادة التدريس المستخدم في المستوى الأول في المستوى الثاني والتدريس لمجموعة صغيرة في المستوى الثالث بدل التدريس الفردي (Barrio et al., 2019)، وغياب التحقق من إخلاص التنفيذ(Robinson et al., 2013)، وغياب التعاون بين فريق العمل (أباحسين والشويعر، 2019؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١).

يتبين من مراجعة الدراسات السابقة أنها تناولت جانب عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل بطريقتين إما بدارستها كتجارب معاشة كما في مجمل الدراسات السابقة (Alahmari, 2020؛ Barrio et al., 2019؛ Castro-Villarreal et al., 2014؛ Martinez &Young, 2011؛ Robinson et al., 2013؛ Shingles et al., 2024)، أو من خلال بحث وجهات النظر التنبؤية لأصحاب المصلحة وهي الدراسات التي طُبقت في المملكة العربية السعودية كما في الدراسات (أباحسين والشويعر،2019؛ الجهني،2020؛ الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ بيطار وعسيري، ٢٠٢٣)، فدراسة أباحسين والشويعر (2019) تناولت وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الجهني (2020) تناولت وجهة نظر مشرفي ومشرفات الصفوف الأولية وصعوبات التعلم، أما دراسات (الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ بيطار وعسيري، ٢٠٢٣) فقد تناولت وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وبالنظر لهدف الدراسة الحالية فهي تلتقي مع هدف جميع الدراسات السابقة، وهو الكشف عن العقبات التي تواجه تنفيذ الاستجابة للتدخل، وتتفق مع دراسات (Alahmari, 2020؛ Barrio et al., 2019؛ Castro-Villarreal et al., 2014؛ Martinez &Young, 2011؛ Robinson et al., 2013؛ Shingles et al., 2024) في أنها تبحث في عقبات التنفيذ من واقع تجارب معاشة، وتتفق مع دراسات (أباحسين والشويعر،2019؛ الجهني،2020؛ الخلف، 2023؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ Martinez &Young, 2011) في توظيفها للمنهج الوصفي، ومع دراسات (أباحسين والشويعر،2019؛ الجهني،2020؛ الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢١؛ Barrio et al., 2019؛ Martinez &Young, 2011) في استخدامها لأداة الاستبانة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وهو "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف،١٤٠٩)؛ إذ يهتم هذا النوع من الدراسات بمعرفة الحقائق عن واقع الظاهرة محل الدراسة، كما يهتم بتحديد المشكلات، أو تحليل تجارب ما بغرض الاستفادة منها لاتخاذ القرارات بخصوص أمور مشابهة لها (العساف،١٤٠٩). وهذا ما يتناسب مع

موضوع الدراسة وهدفها حيث تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العقبات التي تواجه تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر مطبقات التجربة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات ومشرفات اللغة العربية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية وبرنامج دعم التعلم لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية في مدرسة أهلية بمدينة الظهران بالمنطقة الشرقية، والبالغ عددهن (١٠١) معلمة. هذه المدرسة هي مدرسة ثنائية اللغة حاصلة على ترخيصين في برنامج البكالوريا الدولية في برنامج سنوات المرحلة الابتدائية، وبرنامج البكالوريا الدولية في برنامج سنوات المرحلة المتوسطة، وتطبق نموذج الاستجابة للتدخل لأكثر من عشر سنوات، وتعد مدرسة نموذجية عريقة يتجاوز دورها تعليم الطلاب إلى دعم المعلمين داخلياً وخارجياً؛ إذ تتيح المدرسة مواردها، وتفتح أبوابها للجميع لتبادل الخبرات وتعزيزها ومن ذلك، لديها وحدة بحث خاصة، كما أن لديها دار نشر يقدم مطبوعات خاصة بالتعليم؛ وهذا ما جعل الباحثين يقصدان هذا المجتمع بالبحث والدراسة.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تكونت من (٦١) مشاركة شملت معلمات، ومشرفات اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، وبرنامج دعم التعلم بالمدرسة، واللاتي تم اختيارهن وفق طريقة العينة الهادفة، والتي تُستخدم عادةً للحصول على معلومات من فئة محددة إما بسبب موقع الدراسة، أو لتوافر المعايير التي وضعها الباحث بما يخدم دراسته (النجار وآخرون، ٢٠١٨)، فأساس الاختيار معرفة الباحث بأن العينة تمثل مجتمع الدراسة (العساف، ١٤٠٩). تم استخدام هذه الطريقة بسبب معايير حددها الباحثان لتلائم هدف الدراسة وهي: وجود خبرة جيدة في التطبيق والممارسة لنموذج الاستجابة للتدخل لمدة سنتين فأكثر، فبحسب علم الباحثين وخبرتهما في الميدان تحقق منسوبات مدارس الظهران هذه المعايير باعتبارها المدرسة الوحيدة –بحسب علمهما– التي تطبق النموذج لفترة طويلة. ولتعزيز تمثيل العينة لمجتمع الدراسة وُزعت الاستبانات إلكترونياً، ثم ورقياً، وجُمعت بشكل مباشر من قبل أحد الباحثَين من موقع الدراسة لضمان الوصول لجميع التخصصات المستهدفة في الدراسة قدر الإمكان، ويوضح الجدول (١) خصائص العينة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

القسم	المسمى الوظيفي	التكرار	الاستجابات
قسم رياض الأطفال	معلمة اللغة العربية والرياضيات	٢٥	١٥
	مشرفة قسم رياض الأطفال	١	1
	اللغة الانجليزية	١٠	٦
قسم المرحلة الابتدائية	اللغة العربية	٢٧	٢٣
	معلمة رياضيات	٣	٣
	مشرفة لغة عربية	٢	–
	اللغة الانجليزية	٢٠	٧
	مشرفة اللغة الإنجليزية والمواد العلمية	٢	1
قسم برنامج دعم التعلم	معلمة	٩	4
	مشرفة قسم	١	1
الإجمالي		**٩٩**	**٦١**

أداة الدراسة:

تمثّلت أداة الدراسة في استبانة بنسختين هدفت لبحث العقبات التي تواجه التنفيذ الناجح لنموذج الاستجابة للتدخل في المدرسة محل الدراسة من وجهة نظر مطبقات النموذج (معلمات التعليم العام في تخصصات اللغة العربية، والانجليزية، والرياضيات، ومعلمات دعم التعلم، ومشرفات الأقسام)، ولبحث مقترحاتهن لتحسين التجربة (ملحق١). حيث بُنيت هذه الاستبانة وفق أهداف الدراسة، وأسئلتها، وبالرجوع للأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة وبالأخص دراسات (أباحسين والشويعر، 2019؛ الجهني، 2020؛ الخلف، 2023؛ Barrio et al., 2019؛ Castro-Villarreal, et al., 2014؛ Shingles et al., 2024؛ Martinez &Young, 2011).

وتكوّنت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول على شكل عبارات مغلقة بهدف الكشف عن العقبات التي واجهت تنفيذ التجربة في ثلاثة محاور رئيسية: (١) العقبات المعرفية، و(٢) عقبات التنفيذ، و(٣) العقبات التي تخص الموارد والدعم الفني والإداري، حيث اشتمل الجزء الأول على ٢٩ عبارة موزعة على المحاور الثلاثة كالتالي: ٩ عبارات للمحور الأول، و ١٠ عبارات للمحور الثاني، و١٠ عبارات كذلك للمحور الثالث، أما بالنسبة للجزء الثاني فكان

يتضمن ١٠ عبارات مغلقة حول مقترحات عينة الدراسة لتحسين وتجاوز العقبات التي واجهت التنفيذ الناجح، وسؤال مفتوح عن اقتراحات العينة الإضافية.

وقد استخدم الباحثان في الاستبانة مقياس ليكرت الثلاثي (موافقة، محايدة، غير موافقة) للإجابة على العبارات المغلقة في الاستبانة، ولغرض المعالجة أعطى الباحثان لكل استجابة على كل فقرة في جميع محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي: موافقة (٣درجات)، ومحايدة (درجتان)، وغير موافقة (درجة واحدة)، وحُوّلت استجابات العينة إلى درجات خام بحيث تكون أعلى درجة على الاستبانة ١١٧ وأقل درجة ٣٩.

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري:

يتحقق الصدق الظاهري بحكم الخبراء في مجال الدراسة حول صلاحية الاستبانة للغرض الذي بُنيت من أجله (النجار وآخرون، ٢٠١٨). عُرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية (ملحق٢) على ١٠ من المحكِّمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، والقياس والتقويم (ملحق٣)؛ لأخذ ملاحظاتهم حول وضوح العبارات، ودقة صياغتها اللغوية، وتحديد مدى ملاءمتها لأبعاد الاستبانة، وأُجريت التعديلات والإضافات وفق اقتراحاتهم. إذ كانت الاستبانة في نسختها الأولية تتكون من ٥١ عبارة، وسؤال مفتوح في جزأين: الجزء الأول ٣٨ عبارة تهدف للتعرف على عقبات تنفيذ التجربة، والجزء الثاني ١٣ عبارة وسؤال مفتوح للتعرف على مقترحات عينة الدراسة لتحسين التجربة. وقُلّصت هذه العبارات تبعاً لاقتراحات المحكّمين إلى ٤٠ عبارة، وسؤال مفتوح مع إجراء التعديلات التي أوصوا بها. كما قام الباحثان بحساب معامل الاتفاق بين المحكمين، وذلك وفق معادلة هولستي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٢) معامل اتفاق المحكمين لوضوح العبارات وملاءمتها للهدف

م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات	م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات
١	10	0	100.00%	٢٧	10	0	100.00%
٢	10	0	100.00%	٢٨	10	0	100.00%
٣	10	0	100.00%	٢٩	10	0	100.00%
٤	9	1	90.00%	٣٠	10	0	100.00%
٥	10	0	100.00%	٣١	10	0	100.00%
٦	10	0	100.00%	٣٢	10	0	100.00%
٧	10	0	100.00%	٣٣	10	0	100.00%
٨	10	0	100.00%	٣٤	10	0	100.00%
٩	9	1	90.00%	٣٥	9	1	90.00%
١٠	9	1	90.00%	٣٦	10	0	100.00%
١١	9	1	90.00%	٣٧	10	0	100.00%
١٢	9	1	90.00%	٣٨	10	0	100.00%
١٣	10	0	100.00%	٣٩	10	0	100.00%
١٤	10	0	100.00%	٤٠	10	0	100.00%
١٥	10	0	100.00%	٤١	10	0	100.00%
١٦	10	0	100.00%	٤٢	10	0	100.00%
١٧	10	0	100.00%	٤٣	10	0	100.00%
١٨	9	1	90.00%	٤٤	10	0	100.00%
١٩	10	0	100.00%	٤٥	10	0	100.00%
٢٠	10	0	100.00%	٤٦	10	0	100.00%
٢١	10	0	100.00%	٤٧	10	0	100.00%
٢٢	10	0	100.00%	٤٨	10	0	100.00%
٢٣	9	1	90.00%	٤٩	10	0	100.00%
٢٤	10	0	100.00%	٥٠	10	0	100.00%
٢٥	8	2	80.00%	٥١	10	0	100.00%
٢٦	10	0	100.00%				
مجموع	٥٠٠	١٠	معامل الثبات الأداة ككل				98.04%

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات من خلال معادلة هولستي للعبارات تراوحت بين (100%-80%) كما بلغ ثبات الأداة ككل فيما يتعلق بـ (الوضوح، ومناسبتها للهدف) (98.04%)، مما يدل على ثبات الأداة، وصلاحيتها وموثوقيتها للقياس.

جدول (٣) معامل اتفاق المحكمين على الصياغة اللغوية

م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات	م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات
١	8	2	80.00%	٢٧	9	1	90.00%
٢	9	1	90.00%	٢٨	7	3	70.00%
٣	9	1	90.00%	٢٩	6	4	60.00%
٤	9	1	90.00%	٣٠	9	1	90.00%
٥	10	0	100.00%	٣١	8	2	80.00%
٦	10	0	100.00%	٣٢	8	2	80.00%
٧	10	0	100.00%	٣٣	9	1	90.00%
٨	8	2	80.00%	٣٤	9	1	90.00%
٩	8	2	80.00%	٣٥	9	1	90.00%
١٠	7	3	70.00%	٣٦	9	1	90.00%
١١	5	5	50.00%	٣٧	8	2	80.00%
١٢	7	3	70.00%	٣٨	8	2	80.00%
١٣	5	5	50.00%	٣٩	10	0	100.00%
١٤	8	2	80.00%	٤٠	10	0	100.00%
١٥	8	2	80.00%	٤١	10	0	100.00%
١٦	7	3	70.00%	٤٢	10	0	100.00%
١٧	8	2	80.00%	٤٣	9	1	90.00%
١٨	6	4	60.00%	٤٤	9	1	90.00%
١٩	10	0	100.00%	٤٥	9	1	90.00%
٢٠	8	2	80.00%	٤٦	7	3	70.00%
٢١	8	2	80.00%	٤٧	8	2	80.00%
٢٢	6	4	60.00%	٤٨	9	1	90.00%
٢٣	9	1	90.00%	٤٩	9	1	90.00%
٢٤	6	4	60.00%	٥٠	9	1	90.00%

٢٥	7	3	70.00%	٥١	9	1	90.00%
٢٦	7	3	70.00%				
مجموع	420	٩٠	معامل الثبات الأداة ككل	82.35%			

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات من خلال معادلة هولستي للعبارات تراوحت بين (100%-50%) كما بلغ ثبات الأداة ككل فيما يتعلق بـ (الصياغة اللغوية) (82.35%)، مما يدل على ثبات الأداة، وصلاحيتها وموثوقيتها للقياس.

جدول (٤) معامل اتفاق المحكمين على الانتماء للبعد

م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات	م	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل الثبات
١	10	0	100.00%	٢٧	٩	١	90.00%
٢	10	0	100.00%	٢٨	10	0	100.00%
٣	10	0	100.00%	٢٩	10	0	100.00%
٤	10	0	100.00%	٣٠	9	1	90.00%
٥	9	1	90.00%	٣١	10	0	100.00%
٦	9	1	90.00%	٣٢	10	0	100.00%
٧	10	0	100.00%	٣٣	10	0	100.00%
٨	10	0	100.00%	٣٤	10	0	100.00%
٩	8	2	80.00%	٣٥	8	2	80.00%
١٠	10	0	100.00%	٣٦	10	0	100.00%
١١	10	0	100.00%	٣٧	10	0	100.00%
١٢	9	1	90.00%	٣٨	10	0	100.00%
١٣	10	0	100.00%	٣٩	10	0	100.00%
١٤	9	1	90.00%	٤٠	10	0	100.00%
١٥	9	1	90.00%	٤١	10	0	100.00%
١٦	9	1	90.00%	٤٢	10	0	100.00%
١٧	9	1	90.00%	٤٣	10	0	100.00%
١٨	9	1	90.00%	٤٤	10	0	100.00%
١٩	9	1	90.00%	٤٥	10	0	100.00%

٢٠	10	0	100.00%	٤٦	10	0	100.00%
٢١	10	0	100.00%	٤٧	10	0	100.00%
٢٢	10	0	100.00%	٤٨	10	0	100.00%
٢٣	9	1	90.00%	٤٩	10	0	100.00%
٢٤	10	0	100.00%	٥٠	10	0	100.00%
٢٥	8	2	80.00%	٥١	10	0	100.00%
٢٦	10	0	100.00%				
مجموع	492	18	معامل الثبات الأداة ككل	96.47%			

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات من خلال معادلة هولستي للعبارات تراوحت بين (100%-80%) كما بلغ ثبات الأداة ككل فيما يتعلق بـ (الانتماء للبعد) (96.47%)، مما يدل على ثبات الأداة، وصلاحيتها وموثوقيتها للقياس.

ثانياً: الصدق البنائي:

للتحقق من الاتساق الداخلي؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

عقبات تجربة تطبيق الاستجابة للتدخل						مقترحات تحسين تجربة تطبيق الاستجابة للتدخل	
عقبات تتعلق بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل		عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل		عقبات الموارد والدعم الفني والإداري			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.447**	11	.459**	21	.514**	31	.761**
2	0.066	12	.544**	22	.649**	32	.834**
3	.638**	13	.483**	23	.727**	33	.859**
4	.519**	14	.464**	24	.603**	34	.696**

5	.492**	15	.578**	25	.687**	35	.701**
6	.644**	16	.618**	26	.661**	36	.387**
7	.536**	17	.545**	27	.742**	37	.709**
8	.538**	18	.595**	28	.466**	38	.518**
9	.581**	19	.556**	29	.579**	39	.779**
10	.488**	20	.605**	30	.735**	40	.559**

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً، باستثناء العبارة رقم (2) في محور عقبات تجربة تطبيق الاستجابة للتدخل، وقام الباحثان بحذفها كي يتحقق صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الأداة؛ تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة ألفا كرونباخ

المحور	معامل الفاكرونباخ	عدد العبارات
عقبات تجربة تطبيق الاستجابة للتدخل	0.928	29
مقترحات تحسين تجربة تطبيق الاستجابة للتدخل	0.871	10
الأداة ككل	**0.890**	**39**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بلغت (0.871, 0.928) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.890) وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة.

إجراءات الدراسة:

بدأت إجراءات الدراسة باختيار الموضوع البحثي، ومناقشته مع الباحث الثاني، ثم الحصول على إفادة تسجيل موضوع من مكتبة الملك فهد الوطنية، بعد ذلك تم التواصل مع اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود للحصول على موافقتها

رقم ١٤٢٦٦٥/ ٦٧/ ٤، ووافقت اللجنة على أدوات الدراسة وأصدرت الخطاب رقم (٤٦٠٠٥٧٤١٨٩)، وهو خطاب تسهيل مهمة موجَّه لوزارة التعليم ولمكتب تعليم الخبر – خاصة– والذي بدوره وجه الخطاب لإدارة المدرسة. عقب ذلك وُوزعت الاستبانات إلكترونياً، ومن ثم وزعت ورقياً في موقع الدراسة من قبل الباحث الأول لتعزيز الوصول لاستجابات أكثر تمثل مجتمع الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

أُجري التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي Spss V30 وبالأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
٢. معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنائي.
٣. معامل ألفاكرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.
٤. اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية.

بينما تم تحليل استجابات السؤال المفتوح عبر تنظيمها في فئات، وحساب تكراراتها، ونسبها ضمن كل فئة.

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- **نتائج السؤال الأول: ما عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مطبقيه؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد محور معوقات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية بشكل عام وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول أبعادمحور عقبات نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
1	عقبات تتعلق بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	1.69	0.53	3	متوسط
2	عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	1.99	0.46	1	متوسط
3	عقبات الموارد والدعم الفني والإداري	1.89	0.55	2	متوسط
المتوسط العام للمحور		**1.86**	**0.43**	**متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية ككل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات المحور (1.86) بانحراف معياري قدره (0.43)، كما يتضح أن بعد العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.69) بانحراف معياري قدره (0.53)، كما أن بعد عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.99) بانحراف معياري قدره (0.46)، وجاء بعد عقبات الموارد والدعم الفني والإداري بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.89) بانحراف معياري قدره (0.55). وتختلف هذه النتيجة بشكل عام مع دراسات (الجهني، ٢٠٢٠؛ الخلف، ٢٠٢٣؛ العتيبي ومحمد،٢٠٢١) والتي أظهرت وجود العقبات بدرجة مرتفعة، ويفسِّر الباحثان انخفاض العقبات مقارنة بالدراسات السابقة بالخبرة الطويلة للمدرسة محل الدراسة في تطبيق النموذج؛ هذه الخبرة قد تكون سمحت بمعالجة أي عقبات خلال سنوات التطبيق مما قلل معدل وجودها، بينما الدراسات السابقة كانت تقييمات تنبؤية في سياقات لم تطبق النموذج بشكل فعلي، وكانت تقيس التوقعات لا التجارب الميدانية، هناك سبب آخر قد يفسر سبب انخفاض العقبات وهو تميز المدرسة، وتوافر موارد الدعم فيها حيث توجد لجان في المدرسة خاصة بالبحث والتطوير، ودار كتب داعمة للمدرسة –كما تمت الإشارة له سابقاً في مجتمع الدراسة–.

ولمزيد من التفاصيل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات أبعاد محور عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية كما يلي:

أولاً: عقبات تتعلق بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بعد العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	محدودية معرفة المعلمات بمصطلح نموذج الاستجابة للتدخل	1.87	0.85	2	متوسط
2	محدودية معرفة المعلمات بالممارسات التعليمية المبنية على الأدلة كأحد متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل	1.66	0.79	4	منخفض
3	نقص مهارة المعلمات في اتخاذ القرارات بناءً على التحليل المستند إلى البيانات	1.31	0.59	9	منخفض
4	ضعف مهارات المعلمات في استخدام القياس المبني على المنهج ضمن نموذج الاستجابة للتدخل	1.52	0.74	6	منخفض
5	عدم وضوح دور منسقة نموذج الاستجابة للتدخل لدى المعلمات	1.87	0.76	3	متوسط
6	محدودية معرفة المعلمات بالمهارات اللازمة للعمل الجماعي في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	1.52	0.74	7	منخفض
7	عدم تمكن بعض المعلمات من مهارات حل المشكلات	1.51	0.7	8	منخفض
8	محدودية معرفة المعلمات بالمعايير المستخدمة لتقييم استجابة الطلاب للتدخلات التعليمية	1.62	0.76	5	منخفض
9	ضعف وعي معرفة أولياء أمور الطلاب بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل	2.33	0.57	1	متوسط
المتوسط العام للبعد		**1.69**	**0.53**	**متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن بعد " العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل" جاء بمستوى متوسط حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.69) بانحراف معياري قدره (0.53)، كما جاءت ثلاث عبارات بمستوى متوسط وبمتوسطات تتراوح

بين (٢.٣٣- ١.٨٧). في المرتبة الأولى العبارة" ضعف وعي معرفة أولياء أمور الطلاب بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل " حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.33) وبانحراف معياري قدره (0.57). وفي المرتبة الثانية العبارة " محدودية معرفة المعلمات بمصطلح نموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي(١.٨٧) وانحراف معياري(٠.٨٥)، وفي المرتبة الثالثة العبارة "عدم وضوح دور منسقة نموذج الاستجابة للتدخل لدى المعلمات" بمتوسط حسابي (١.٨٧) وانحراف معياري (٠.٧٦) مما يشير إلى أن هذه العقبات موجودة وتواجه المعلمات لكنها لا تعيق التطبيق بشكل كامل، بينما ظهرت بقية العبارات بمستوى منخفض مما يشير إلا أنها لا تشكل عقبات تواجه التطبيق. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخلف (٢٠٢٣) في غياب وعي أولياء الأمور بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل؛ إذ أشارت الخلف (٢٠٢٣) إلى نقص دعم الوالدين وغياب مشاركتهم في العملية التعليمية حيث ظهر هذا الجانب كعقبة بمستوى مرتفع في حين ظهر في دراستنا الحالية بمستوى متوسط، يفسِّر الباحثان اختلاف مستوى المعوق بين الدراستين لاختلاف العينة، ولكون الدراسة الحالية طبقت على مدرسة ذات تجربة طويلة في تطبيق النموذج.

كما تتفق النتيجة السابقة أيضًا مع دراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) في جانبين: محدودية معرفة المعلمات بمصطلح نموذج الاستجابة للتدخل، وعدم وضوح دور منسقة نموذج الاستجابة للتدخل لدى المعلمات حيث كشفت دراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) أيضاً عن ارتباك نصف المشاركين حول تعريف نموذج الاستجابة للتدخل وضعف المعرفة بالنموذج. ويرى الباحثان أن غياب وضوح دور منسق النموذج قد يكون بسبب اختلاف المسمى حيث لا يوجد منسق خاص للنموذج، وإنما يعطى هذا الدور لمشرفة الدعم.

بينما جاءت بقية العبارات بمستوى منخفض وبمتوسطات تتراوح بين (١.٦٦- ١.٣١)، حيث جاءت عبارة " محدودية معرفة المعلمات بالممارسات التعليمية المبنية على الأدلة كأحد متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي (١.٦٦) وبانحراف معياري (٠.٧٩) وعبارة " محدودية معرفة المعلمات بالمهارات اللازمة للعمل الجماعي في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي (١.٥٢) وبانحراف معياري (٠.٧٤)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " نقص مهارة المعلمات في اتخاذ القرارات بناءً على التحليل المستند إلى البيانات" حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (1.31) بانحراف معياري قدره (0.59). تختلف هذه النتيجة مع

دراستي (أباحسين والميزاني، ٢٠٢٢؛ Barrio et al., 2019) اللتين أشارتا إلى تدني معرفة المشاركين بالممارسات المبنية على الأدلة، بينما تتفق مع دراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) في وجود مستوى معرفة معتدل فيما يتعلق باتخاذ القرارات المبنية على البيانات؛ يعزو الباحثان انخفاض العقبات التي تواجه المعلمات لوجود التدريب والإشراف المستمر والمباشر للمعلمات، حيث تقدم إدارة المدرسة تدريباً لمدة عام لكل معلمة تلتحق بالبرنامج، يشمل هذا التدريب النظري والعملي والممارسة، وهذا ما أكدته إحدى المشاركات في السؤال المفتوح عندما اقترحت التدريب المستمر، وأضافت "هذا ما تتبعه مدارسنا لإنشاء هيئة تدريس متمكنة وقادرة على جميع المهارات".

ثانياً: عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بعد عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
10	قلة الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الصف	2.02	0.76	6	متوسط
11	كثرة الخطوات المطلوبة لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	2.10	0.70	5	متوسط
12	طول مدة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	2.20	0.70	4	متوسط
13	ازدحام جدول مهام المعلمات مما يقلل من التنفيذ الفعّال للنموذج	2.48	0.77	1	مرتفع
14	كثرة الأعمال الورقية المتعلقة بتطبيق النموذج مما يؤثر على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	2.23	0.74	2	متوسط
15	صعوبة إدارة الصف خلال تقديم التدخلات للمجموعات الصغيرة في الفصل الدراسي	1.70	0.82	8	متوسط
16	تأخير توفير الخدمات للطلاب المحتاجين	1.61	0.69	10	منخفض
17	صعوبة الكشف والتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم	1.70	0.80	7	متوسط

18	ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة مما يؤثر على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	2.21	0.64	3	متوسط
19	ضعف التوافق بين التقييم والممارسات التعليمية التي تستخدمها المعلمات	1.64	0.68	9	منخفض
المتوسط العام للبعد		**1.99**	**0.46**	**متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن بعد " عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل" جاء بمستوى متوسط حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.99) بانحراف معياري قدره (0.46)، كما جاءت العبارة "ازدحام جدول مهام المعلمات مما يقلل من التنفيذ الفعّال للنموذج " في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.48) بانحراف معياري قدره (0.77)، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخلف (٢٠٢٣)، وكذلك مع دراسة باريو (Barrio et al., 2019) حيث عبر المعلمون والموظفون فيهما عن عدم كفاية الوقت في جداولهم للتعاون، أو تقديم تدخلات.

في حين ظهرت سبع عبارات كعقبات ذات مستوى متوسط تتصدرها عبارة "كثرة الأعمال الورقية المتعلقة بتطبيق النموذج مما يؤثر على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي (٢.٢٣) وبانحراف معياري (٠.٧٤)، وتتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات (على سبيل المثال؛ الخلف، ٢٠٢٣؛ Alahmari, 2020؛ Barrio et al., 2019؛ Castro-Villarreal, et al., 2014؛ Martinez &Young, 2011). تليها عبارة "ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة مما يؤثر على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي (٢.٢١) وبانحراف معياري (٠.٦٤) وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الخلف (٢٠٢٣) التي أشارت إلى ضعف الدعم المقدم من الوالدين وغياب مشاركتهم في العملية التعليمية، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد ترتبط بضعف وعي أولياء الأمور بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل، وبالتالي ضعف وعيهم بأدوارهم، وأهمية مشاركتهم وتعاونهم، ثم العبارات المتعلقة بطبيعة نموذج الاستجابة للتدخل مثل " طول مدة تنفيذ النموذج"، و "كثرة خطوات النموذج" بمتوسط حسابي (٠.٧٠)

بينما جاءت عبارتان بمستوى منخفض وهما عبارة "ضعف التوافق بين التقييم والممارسات التعليمية التي تستخدمها المعلمات" بمتوسط حسابي (١.٦٤) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وعبارة

" تأخير توفير الخدمات للطلاب المحتاجين " بمتوسط حسابي (1.61) وبانحراف معياري قدره (0.69) مما يشير إلى أنهما لا تشكلان عقبات تواجه تطبيق المعلمات للنموذج. ولا تتفق نتيجة العبارة الأخيرة مع دراسات (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal et al., 2014) والتي أشارت إلى تأخير النموذج لتحديد وتقديم خدمات التعليم الخاص.

ثالثاً: عقبات الموارد والدعم الفني والإداري:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بعد عقبات الموارد والدعم الفني والإداري، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات الموارد والدعم الفني والإداري

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
20	عدم كفاية عدد المعلمات اللازم لتدريس الطلاب وتلبية احتياجاتهم في كافة المستويات	2.07	0.83	2	متوسط
21	نقص الوسائل اللازمة لدعم المعلمات في تدريس الطلاب ضمن نموذج الاستجابة للتدخل (مثل: القصص، المناهج)	1.51	0.72	10	منخفض
22	صعوبة الوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة	1.70	0.74	9	متوسط
23	عدم كفاية مساحة الفصول الدراسية لتقديم التدخلات داخل الصف	2.02	0.85	3	متوسط
24	نقص مقاييس المسح الشامل	1.82	0.76	8	متوسط
25	ندرة برامج التدريب المتخصص يحد من قدرة المعلمات على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بكفاءة	1.89	0.82	7	متوسط
26	صعوبة متابعة دقة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	1.95	0.76	5	متوسط
27	التدريس في غير التخصص يؤثر سلباً على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	2.07	0.77	1	متوسط
28	عدم وجود دليل عمل يوضح إجراءات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	1.98	0.76	4	متوسط
29	عدم وجود دليل بالممارسات المبنية على الأدلة	1.92	0.8	6	متوسط
المتوسط العام للبعد		**1.89**	**0.55**	**متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن بعد "عقبات الموارد والدعم الفني والإداري " جاء بمستوى متوسط حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (1.89) بانحراف معياري قدره (0.55)، كما جاءت العبارة "التدريس في غير التخصص يؤثر سلباً على جودة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل " في المرتبة الأولى بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.07) بانحراف معياري قدره (0.77).

وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة "عدم كفاية عدد المعلمات اللازم لتدريس الطلاب وتلبية احتياجاتهم في كافة المستويات" بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وبانحراف معياري (٠.٨٣)، وفي المرتبة الثالثة "عدم كفاية مساحة الفصول الدراسية لتقديم التدخلات داخل الصف" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٠٢) وبانحراف معياري (٠.٨٥) تتفق هذه النتيجة مع دراسة كاسترو فيلاريل وزملائه (Castro-Villarreal, et al., 2014) التي أشارت لنقص المتخصصين لمتابعة التشخيص والتدخلات، وضيق مساحة الفصول كعقبات تواجه التطبيق. تلتها عبارة "عدم وجود دليل عمل يوضح إجراءات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (١.٩٨) وبانحراف معياري (٠.٧٦) تتفق هذه النتيجة مع دراسة أباحسين والشويعر (2019) والتي أشار فيها أعضاء هيئة التدريس لغياب وجود دليل إجرائي لتطبيق النموذج.

بينما لم تشكل العبارة "نقص الوسائل اللازمة لدعم المعلمات في تدريس الطلاب ضمن نموذج الاستجابة للتدخل (مثل: القصص، المناهج)" عقبة تواجه التطبيق حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (1.51) وانحراف معياري قدره (0.72). ولا تتفق هذه النتيجة مع دراستي (Robinson et al., 2013؛ أباحسين والشويعر،2019)، حيث أشارت لغياب الموارد الموثوقة لتدريس القراءة، ودراسة باريو وزملائه (Barrio et al., 2019) والتي عبرت عن وجود مخاوف لدى المشاركين ترتبط بالوقت، والموارد، والمصادر الكافية.

- **نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في استجابات المشاركات حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين استجابات عينة

الدراسة حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مطبقيه وفقاً لمتغير الخبرة وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين استجابات المشاركات حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
عقبات تتعلق بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	.259	3	.086	.293	.830
	داخل المجموعات	16.805	57	.295		
	الكلي	17.065	60			
عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	.111	3	.037	.166	.919
	داخل المجموعات	12.651	57	.222		
	الكلي	12.762	60			
عقبات الموارد والدعم الفني والإداري	بين المجموعات	.069	3	.023	.074	.974
	داخل المجموعات	17.757	57	.312		
	الكلي	17.826	60			
العقبات ككل	بين المجموعات	.057	3	.019	.097	.961
	داخل المجموعات	11.098	57	.195		
	الكلي	11.155	60			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية، وذلك في العقبات ككل، والأبعاد (عقبات تتعلق بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، عقبات تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، عقبات الموارد والدعم الفني والإداري) حيث إن قيم الدلالة في اختبار (ف) كانت أكبر من (0.05) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخلف (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لدى المعلمات تعزى لمتغير الخبرة لصالح ١١ عام فأكثر، ويعزو الباحثان سبب اختلاف هذه النتيجة إلى استمرارية التدريب في المدرسة محل الدراسة، وحرصها على تطوير جميع معلميها، وإلى احتمالية تأثير التجانس المؤسسي الناتج عن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل لفترة طويلة وفي بيئة واحدة مما جعل المعلمات يشكلن فهماً مشتركاً للعقبات التي واجهت التجربة بغض النظر عن خبرتهن.

- **نتائج السؤال الثالث: ما مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للعبارات المغلقة في محور مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
30	تدريب المعلمات على تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة	2.85	0.48	5	مرتفع
31	تدريب المعلمات على استخدام القياس المبني على المنهج	2.82	0.50	6	مرتفع
32	تدريب المعلمات على استخدام البيانات وتحليلها لاتخاذ القرارات	2.74	0.57	9	مرتفع
33	تطوير نظام إلكتروني مركزي لإدارة وتوثيق التدخلات والبيانات للحد من الأعمال الورقية وزيادة جودة التنفيذ	2.75	0.51	8	مرتفع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
34	توفير دليل إجرائي يتضمّن خطوات تطبيقية لنموذج الاستجابة للتدخل	2.89	0.32	2	مرتفع
35	إعادة تصميم الفصول الدراسية لتوفير مساحات أكبر تتناسب مع احتياجات المجموعات الصغيرة والتدخلات المتخصصة	2.79	0.45	7	مرتفع
36	تطوير أدوات تقييم معيارية متوافقة مع المنهج المحلي والدولي؛ لضمان دقة تقييم احتياجات الطلاب	2.85	0.40	4	مرتفع
37	إعداد دليل مرجعي يحتوي على الممارسات المبنية على الأدلة	2.92	0.28	1	مرتفع
38	إنشاء آليات تواصل مستدامة بين أعضاء فريق العمل من خلال اجتماعات دورية، ومنصات إلكترونية للتعاون وتبادل الأفكار	2.85	0.40	4 م	مرتفع
39	تنظيم ورش عمل تعليمية لأولياء الأمور لتعريفهم بنموذج الاستجابة للتدخل وكيفية دعم أطفالهم في المنزل	2.87	0.39	3	مرتفع
المتوسط العام للبعد		**2.83**	**0.30**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول السابق أن محور " مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل " جاء بمستوى مرتفع حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات المحور (٢.٨٣) بانحراف معياري قدره (0.30)، كما جاءت العبارة "إعداد دليل مرجعي يحتوي على الممارسات المبنية على الأدلة " في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.92) بانحراف معياري قدره (0.28). وفي المرتبة الثانية "توفير دليل إجرائي يتضمّن خطوات تطبيقية لنموذج الاستجابة للتدخل" بمتوسط حسابي (٢.٨٩) وبانحراف معياري (٠.٣٢) أما المرتبة الثالثة فقد جاءت العبارة "تنظيم ورش عمل تعليمية لأولياء الأمور لتعريفهم بنموذج الاستجابة للتدخل وكيفية دعم أطفالهم في منازلهم" بمتوسط حسابي (٢.٨٧) وبانحراف معياري (٠.٣٩)، وفي المرتبة الأخيرة العبارة "تدريب المعلمات على استخدام البيانات وتحليلها لاتخاذ القرارات " بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.74) بانحراف معياري قدره (0.57).

أما بالنسبة للسؤال المفتوح "**اذكري أي مقترحات أخرى ترينها مفيدة لتحسين التجربة**" فقد روجعت جميع الاستجابات الواردة من المشاركات والتي تمثّلت في (٦١) استجابة أُستعبد منها (٤٤) استجابة غير مفيدة مثل: "لا يوجد، الاقتراحات الواردة في الاستبانة أعلاه.. إلخ" ليتبقى (١٧) استجابة حُلّلت إلى ٢٢ مقترحاً، وصُنّفت في ثلاث فئات كما في الجدول التالي:

جدول (١٣) استجابات المشاركات حول المقترحات الإضافية لتحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل

فئة المقترح	المقترحات	التكرار	النسبة
التطوير المهني	عمل ورش إثرائية لتخصص كل معلمة وخاصة صعوبات التعلم.	١٠	٤٥٪
	عمل ورش توعوية وإثرائية لمعلمات الصفوف عن الفروق الفردية للطلاب وكيفية التعامل معهم في الصف.		
	إقامة ورش عمل تخدم هذا المجال.		
	إقامة ورش عمل توعوية للمعلمات.		
	أؤكد على التدريب المستمر ينمي الثقافة وهذا ما تتبعه مدارسنا لإنشاء هيئة تدريس متمكنة وقادرة على جميع المهارات وفقك الله ورعاك ومن نجاح إلى نجاح.		
	زيادة التدريب ووضع منصات تدريبية عن بعد		
	أن يكون هناك بعض من المختصين باللغة العربية مشاركين لأخذ ورشة عمل مع متخصصي البرنامج لتطبيق كل ما يحتاجه برنامج الاستجابة للتدخل.		
	وجود مدرب أكاديمي مشرف على المعلمات بلقاءات أسبوعية وحضور حصص أسبوعياً.		
	تبادل الخبرات ما بين المدارس الحالية المطبقة.		
	تقديم نماذج حية من بيئة المدرسة على كيفية استخدام المقاييس حتى يتم تسهيل تنفيذ الممارسات.		
توعية أولياء الأمور	زيادة وعي أولياء الأمور بأهمية التدخل والدعم وحثهم على المتابعة.	٧	٣٢٪
	النقطة الأخيرة وهي توعية الأهل تعتبر أهم نقطة.		
	تقديم ورش عمل لأولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية التدخل المبكر وتوفير ورش أخرى لتعينهم بالإستراتيجيات المناسبة لأبنائهم.		
	تنظيم حملات توعوية للأهل عن صعوبات التعلم.		

فئة المقترح	المقترحات	التكرار	النسبة
	نشر الوعي بين الأهالي عن صعوبات التعليم عند بداية كل عام دراسي.		
	ورش عمل توعوية للأهل.		
	التدريب المستمر لتنمية إدراك ولي الأمر.		
الدعم الإداري	يحتاج تطبيق البرنامج وتحسينه إلى وجود معلمات أكثر في كل صف لسهولة جمع البيانات.	٥	٢٣٪
	زيادة عدد المعلمات داخل الصفوف، خصوصاً الصفوف التي يتجاوز عدد طلابها ٣٥ طالباً في المرحلتين رياض الأطفال والابتدائية؛ وذلك لزيادة التركيز على المجموعات الضعيفة أثناء تقسيم الصف لمجموعات عمل.		
	أن تكون معلمات الدعم جزءاً أساسياً من البرنامج.		
	العمل على تصنيف الكتب.		
	تطبيق التدخل والتنسيق بين المهارات الصفية واستراتيجيات معالجة مشاكل الطلاب الأكاديمية.		

يتضح من الجدول السابق أن مقترحات المعلمات جاءت في ثلاث فئات رئيسية على الترتيب (التطوير المهني، وتوعية أولياء الأمور، والدعم الإداري)، شكّلت مقترحات التطوير المهني ٤٥٪ من مُجمل الاستجابات؛ وعليه كانت هي الفئة الأعلى التي اتفقت عليها معظم المشاركات، حيث أشرن خمس مشاركات إلى أهمية ورش العمل لتطوير المعلمات سواء معلمات التعليم العام، أو معلمات صعوبات التعلم في جانب تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، كما أشارت إحدى المعلمات لتعزيز التوجيه المباشر والمتابعة عبر مقترحها "وجود مدرب أكاديمي مشرف على المعلمات بلقاءات أسبوعية وحضور حصص أسبوعياً"، بينما أكدت معلمتان على ضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات الحيّة في تطبيق النموذج سواءً بين المدارس الحالية المطبِّقة، أو بين المعلمات داخل بيئة المدرسة.

أمّا فيما يخص فئة توعية أولياء الأمور والتي شكّلت ٣٢٪ من الاستجابات، فقد أكدت جميع الاستجابات على ضرورة توعية أولياء الأمور وتدريبهم بشكل عام، وخصّت اثنتان منها التوعية بصعوبات التعلم، فيما أضافت معلمة أخرى ضرورة توعية أولياء الأمور بأهمية التدخل المبكر، وتدريبهم على الاستراتيجيات المناسبة والمساعدة في تدريس الأبناء.

وأخيرًا، جاءت مقترحات الدعم الإداري لتُشكّل ٢٣٪ من الاستجابات، شملت تعزيز الموارد البشرية عبر زيادة عدد المعلمات داخل الصفوف لدعم الطلاب، وتحسين إدارة جمع البيانات، وتنسيق دعم المهارات الصفية، واستراتيجيات معالجة المشاكل الأكاديمية لدى الطلاب، ودعم الموارد التدريسية حيث أشارت إحدى المعلمات إلى ضرورة العمل على تصنيف الكتب في فئات ومستويات قرائية تُسهل على المعلمات الوصول للكتب بسهولة وفق المستوى الذي يُظهره الطالب.

بالنظر إلى هذه النتائج نجد أنها اتفقت مع معظم الدراسات التي تناولت مقترحات تطوير وتحسين التطبيق، إذ تتفق مع دراسات (أباحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ Castro-Villarreal et al., 2014) في ضرورة وجود أدلة إجرائية تتضمن خطوات عملية للتطبيق، وفي ضرورة التدريب المستمر للمعلمين في المدرسة، وكذلك ضرورة توفير برامج حاسوبية ونماذج تسهل عمل التطبيق، ومع دراسة كاسترو فيلاريل (Castro-Villarreal et al., 2014) في ضرورة زيادة عدد الموظفين، وتوفير معلمين إضافيين في الصفوف لتعزيز نجاح تطبيق النموذج، ومع دراسات (Alahmari, 2020؛ Castro-Villarreal et al., 2014؛ Shingles et al., 2024) في أهمية بناء وتعزيز التواصل والعلاقات التعاونية بين أعضاء فريق العمل من القيادة، والمعلمين، وموظفي الدعم، ومع دراسة أباحسين والشويعر (٢٠١٩) في ضرورة تطوير أدوات تقييم موثوقة لضمان دقة تقييم احتياجات الطلاب.

الخلاصة والاستنتاجات:

ركزت الدراسة على ثلاثة أسئلة وهي (١) ما عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشاركات في الدراسة؟ و (٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المشاركات حول عقبات تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟ و (٣) ما مقترحات تحسين تجربة تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية؟ وخلصت نتيجته إلى ظهور العقبات بمستوى متوسط في كافة المحاور: العقبات المتعلقة بمستوى المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، والعقبات المرتبطة بتنفيذ النموذج، والعقبات المتعلقة بالموارد والدعم الفني والإداري. كما خلصت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة على استجابات المشاركات، وإلى ظهور جميع المقترحات بنسبة مرتفعة وفي مقدمتها إعداد الأدلة

للممارسات المبنية على الأدلة، وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، وتنظيم الورش التعريفية بنموذج الاستجابة للتدخل لأولياء الأمور كما ظهرت مقترحات إضافية صُنفت في ثلاثة فئات وهي: التطوير المهني، وتوعية أولياء الأمور، والدعم الإداري.

هناك بعض العقبات التي ظهرت بمستوى منخفض مثل: نقص الوسائل اللازمة لدعم المعلمات، وضعف التوافق بين التقييم والممارسات التعليمية، وتأخير توفير الخدمات للطلاب المحتاجين، بجانب ضعف المعرفة بمتطلبات النموذج كالممارسات المبنية على الأدلة، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، والقياس المبني على المنهج، ومهارات العمل الجماعي، ونقص الوسائل والموارد. وهذا يلفت الانتباه لكونها جوانب لا تمثل عقبات في التجربة، وبالتالي يمكن النظر فيها والبحث مستقبلاً كجوانب قوة يمكن أن نستكشف من خلالها نوعية التدريب المقدم للمعلمات، والاستفادة منه لبناء برامج تدريبية على نموذج الاستجابة للتدخل عند التخطيط لتنفيذه في مدارس أخرى، وتوفير موارد تدعم التجارب الجديدة.

كما أن ارتفاع نسبة اتفاق المشاركات على اقتراحات التحسين يشير إلى أن عملية التحسين ضرورية ومستمرة طوال فترة التجربة، ويمكن الاستفادة من هذه المقترحات كمنطلقات لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في مدارس أخرى. ظهر موضوع تدريب المعلمين، وتوعية الأهل كأساس يجب الانطلاق منه لتعزيز نجاح تنفيذ النموذج.

يوجد عدد من القيود التي يجب مراعاتها عند تفسير نتائج هذا البحث. أولاً، البيانات التي جُمعت لغرض هذه الدراسة تمثل مدرسة واحدة فقط في المملكة العربية السعودية، ولا ينبغي تعميمها على المدارس الأخرى إلا في سياقات مشابهة كمدارس عربية طبقت النموذج لفترة طويلة. ثانياً، استندت البيانات التي جُمعت لهذه الدراسة إلى الاستبانات المبلغ عنها ذاتيًا من قبل المعلمات، قد يُعرّض هذا النتائج لتحيُّز الاستجابة والذي يتمثّل في ميل المشاركات إلى الإجابة بطريقة لا تعكس واقعهن الحقيقي، ولتقليل تأثير هذا التحيُّز ضمن الباحثان سرية البيانات للمشاركات؛ إذ لم تتطلب الاستبانة ذكر أي أسماء مع الأخذ باستجابات مشرفات الأقسام. وأخيراً، بلغت نسبة الاستجابة ٦١.٦٪ وهي نسبة تعتبر كافية في الدراسات الوصفية ذات العينات الهادفة، ومع ذلك يجب أن يُقيّد تفسير النتائج في ضوء خصائص العينة. وقد حرص الباحثان على تمثيل العينة لأبرز خصائص مجتمع الدراسة فقد تم اختيار المشاركات

من كافة التخصصات المستهدفة في الدراسة مما يعزز إمكانية تعميم النتائج على الأقل في السياقات المشابهة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقدم الباحثان التوصيات الآتية:

١- الاستفادة من تجربة المدرسة كبيت خبرة لنقلها لبقية مدارس التعليم العام مع تفادي العقبات التي ظهرت، والأخذ بالاعتبار التحسينات المقترحة.

٢- إعداد أدلة عمل إجرائية تتضمن خطوات تنفيذ النموذج مع تضمين أدوار المعلمين والعاملين في النموذج في هذه الأدلة.

٣- إعداد دليل تدريبي لتدريب الكوادر الإدارية والتعليمية على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

البحوث المقترحة المستقبلية:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

١- دراسات تتبعية لتتبع العقبات التي تواجه المدرسة على فترات ممتدة.

٢- دراسات نوعية لبحث تصورات المعلمات عن العقبات ومقترحات التطوير عن طريق المقابلة للوصول لبيانات ونتائج متعمقة أكثر.

٣- دراسات نوعية استكشافية لبرامج التدريب التي تطبقها المدرسة لتدريب معلميها وموظفيها.

المراجع

المراجع العربية:

أباحسين، 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)، ٢١٣- ٢٥١. https://doi.org/10.21608/sero.2016.92018

أباحسين، وداد، والشويعر، شروق. (٢٠١٩). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٣)*، ٢١٢- ٢٥٣. https://doi.org/10.21608/sero.2019.91410

أباحسين، وداد، والميزاني، تهاني. (2022). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية*. ٢ (٣٠)، ٣١١- ٣٦٠.

أبو نيان. إبراهيم. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

بيطار، آمنة، وعبد العزيز لولو، والعسيري، هوازن. (٢٠٢٣). معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعليم العام في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٥٢)، ٥٣-١٠٠.

الجهني، بيان حمدي. (٢٠٢٠). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦ (١٢)، ٢٣-٤٣. https://doi.org/10.21608/saep.2020.116586

الخلف، صالحة محمد. (٢٠٢٣). معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. *مجلة كلية التربية ٣٩(٥)*، ١٦٢- ٢٠٣. https://doi.org/10.21608/mfes.2023.310004

الربيعان، علي، والنفاعي، أريج. (٢٠٢٢). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. *مجلة كلية التربية (أسيوط)* ٣٨ (١,٢)، ٣٣٣-٣٣٩. 10.12816/mfes.2022.222263

الزارع، أحمد، والحسيني، عبدالناصر. (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة،13*، ١٩-٥٠. 10.33948/1640-000-013-001

السيف، نورة، وأباحسين، وداد. (٢٠٢٠). *برنامج تدريبي لتنمية وعي التربويين بنموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

طيبة، نادية جميل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٤الجزء الأول)، ٣٩-٨٠. 10.21608/SERO.2016.91871

العتيبي، نور مناحي، ومحمد، سهى. (٢٠٢١). معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بالمدارس الابتدائية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الجبيل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، ١ (١)، ١١٦- ١٣٩. 10.21608/erji.2021.178806

العساف، صالح. (١٤٠٩). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

النجار، فايز، والنجار، نبيل، والزعبي، ماجد. (٢٠١٨). *أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Alahmari, A. A. (2020). Classroom teachers' perceptions of response to intervention implementation: A qualitative interview study. *Journal Of Educational and Psychological Researches*, *17*(65), 42-75.

Barrio, B. L., Carbonneau, K. J., Poppen, M., Miller, D., Dunn, M., & Hsiao, Y. J. (2019). Theory to practice: implementation achievements and challenges of response to intervention in a rural district. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 125- 140.

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, 104-112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.004

De Rijksoverheid Voor Nederland. (N.D). Passend onderwijs. https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly, 41*(1), 93-99. https://www.jstor.org/stable/4151803

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research & practice*, *18*(3), 157-171.

Greenwood, C. R., & Kim, J. M. (2012). Response to intervention (RTI) services: An ecobehavioral perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *22*(1-2), 79-105. https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649648

Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to intervention: How is it practiced and perceived? *International Journal of Special Education, 26*(1), 44-52.

Mellard, D. (2004). Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination. https://www.wrightslaw.com/info/rti.sld.mellard.pdf

National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI: A closer look at response to intervention*. U.S. Office of Special Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. https://www.readingrockets.org/topics/rti-and-mtss/articles/responsiveness-intervention-and-learning-disabilities

O'connor, E. P., & Freeman, E. W. (2012). District-level considerations in supporting and sustaining RtI implementation. *Psychology in the Schools*, *49*(3), 297-310. https://doi.org/10.1002/pits.21598

O'Connor, R. E., Bocian, K. M., Beach, K. D., Sanchez, V., & Flynn, L. J. (2013). Special education in a 4-year response to intervention (RtI) environment: Characteristics of students with learning disability and grade of identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, *28*(3), 98-112. https://doi.org/10.1111/ldrp.12013

Robinson, G. G., Bursuck, W. D., & Sinclair, K. D. (2013). Implementing RTI in two rural elementary schools: Encouraging beginnings and challenges for the future. *The Rural Educator*, *34*(3).

RTI Action Network. (2012). What is RTI? https://cdnsm5-ss2.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_3022443/File/special%2

0ed/What%20is%20Response%20to%20Intervention%20(RTI)-%20-%20RTI%20Action%20Network.pdf

Shingles, B., Sinclair, C., Weadman, T., Poed, S., Snow, P., Eadie, T., ... & Quach, J. (2024). An implementation case study for the Response to Intervention (RTI) approach for oral language and reading instruction in the early years of primary school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *29*(1), 97-115. https://doi.org/10.1080/19404158.2024.2335892

Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(2), 158-173. https://doi.org/10.1177/0022219407313587

Victorian Department of Education (2021). Students with Disability Policy. https://www2.education.vic.gov.au/pal/students-disability/policy

Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, *33*(2), 3-11. https://doi.org/10.1177/875687051403300202

Whittaker, M & Burns, M. (2019*). NCLD white paper- evaluation for specific learning disabilities: allowable methods of identification & their implications*. National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2019/11/NCLD-White-Paper-Evaluation-for-Specific-Learning-Disabilities-Allowable-Methods-of-Identification-Their-Implications.Final_.pdf

Williams, L. M. (2023). *The specifics of specific learning disability: an analysis of state-level eligibility criteria and response to intervention practices* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. ProQuest Dissertations and Theses Global.