العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٤٠

تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة

إعـــداد

أ/ أروى خليف سرور الظويفري
باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة أم القرى

د/ ضرار محمد محمود القضاة
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة أم القرى

تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة

أ/ أروى خليف سرور الظويفري(*) & د/ ضرار محمد محمود القضاة(**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي إلى تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات المستقلة في استجابات المهنيين، وهي: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل. ولتحقيق هدفي البحث، استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وعليه صُمِّمت استبانة مغلقة مكونة من (21) فقرة، طُبِّقت على عينة البحث المكونة من (296) مهنيًّا/ةً. وقد توصَّل البحث إلى الآتي: (1) جاءت معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل بدرجة متوسطة، و(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغير الجنس، و(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا في المتغيرات الآتية: المُسمى الوظيفي لصالح معلمي صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل لصالح فئة (لا، لم أحصل على تدريب). وقد أوصى البحث بالآتي: (1) تعزيز الإدراك بأهمية البحث العلمي ومتابعة المهنيين لمستجدات الأبحاث العلمية التي تُعنى بالنماذج المطوّرة للميدان التربوي بكل أصعدته، و(2) أهمية تضمين نظام الدعم متعدد المستويات كمقرر نظري وميداني في المرحلة الجامعية لتخصص التربية الخاصة وللتخصصات ذات العلاقة، و(3) إنشاء وتهيئة مراكز تدريب متخصصة في نظام الدعم متعدد المستويات، و(4) توظيف الفريق متعدد التخصصات بكل عناصره في جميع المدارس، وتأكيد قيمة وجوده، وإبراز دوره والفائدة المرجوة إزاء ذلك.

الكلمات المفتاحية: الاستجابة للتدخل، نظام الدعم متعدد المستويات، صعوبات التعلم، المهنيون، المرحلة الابتدائية.

(*) باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى. إيميل: s44181276@st.uqu.edu.sa

(**) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى. إيميل: dmqudah@uqu.edu.sa

(بحث مستل من رسالة الماجستير بعنوان: تقييم معرفة واستعداد المهنيين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة).

Assessment of Professionals' Knowledge of the Response to Intervention Model in Learning Disabilities Programs at the Primary Stage in Makkah

Arwa Khlif S. Aldhwaifri & Derar Muhamad M. Alqudah

Abstract

The current research aimed to assessment of professionals' knowledge of the response to intervention model in learning disabilities programs at the primary stage in Makkah and knowing the effect of some independent variables on the professionals' responses, namely: gender, job title, educational qualification, and training programs on the response to intervention model. To achieve the two objectives of the research, the descriptive survey method was used, and accordingly, a closed questionnaire consisting of (21) items was designed, which was applied to the research sample consisting of (296) professionals. The research found the following: (1) The professionals' knowledge of the response to intervention model came to a medium degree, (2) there are no statistically significant differences in the gender variable, and (3) the presence of statistically significant differences in the following variables: The job title in favor of a teacher with learning disabilities, and the educational qualification in favor of the bachelor's category, and the training programs on the response to intervention model for the benefit of the category (No, I didn't get training). The research recommended the following: (1) Cognition enhancement the importance of scientific research and Follow up professionals for Updates of Scientific researches that care with the developed models for the educational field at all its levels, (2) The importance of including a multi-Tiered system of support As a theoretical and field requirement at the university stage to specialize special education and related disciplines, (3) Establishing and initialization specialized training centers in the multi-tiered system of support, and (4) Recruitment of the multidisciplinary team with all its components in all schools and Emphasizing the importance of its presence, and the desired benefit thereof.

Keywords: Response to Intervention, Multi-Tiered System of Support, Learning Disabilities, Professionals, Primary Stage.

مقـــدمـــــة:

بذلت الدول المُتقدمة جهودًا جمةً لإصلاح مؤسساتها التعليمية، وتحسين جودة خدماتها، وذلك انطلاقًا من أن التعليم يُعد عِماد التقدُّم ورافعته في أي مجتمع إنساني يسعى إلى تطوير مؤسساته ونظمه (عدنان الخطيب، ٢٠١٧). إذ تُعد المدرسة إحدى أهم هذه المؤسسات، التي يقع على عاتقها إعداد جيل المستقبل لكل مجتمع، ورعايته، وتأهيله، ليُصبح أفرادُهُ أكثر نفعًا لأنفسهم ولمجتمعاتِهم، وتهيئة الظروف التعليمية لهم، لجعل عملية التعليم مرغوبة ومناسبة لجميع الطلبة، مع وجود الفروق الفردية فيما بينهم (الحاج، ٢٠١٩). ومن مُنطلق مبدأ الفروق الفردية، جاءت التربية الخاصة مُنذُ بداياتها الأولى مهتمةً بمراعاة هذا المبدأ بين المتعلمين، إذ تشمل تكييف المنهاج، وتعديل البيئة التعليمية، وذلك بهدف تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من بلوغ أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، من نموٍ وتحصيل واستقلالية (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠١٩).

وفي الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بتطبيق الأساليب والإستراتيجيات التعليمية التي تُحقق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة بكلِّ فئاتهم، وتحسين جودة التعليم على الصعيدين العالمي والمحلي. وعلى إثر ذلك، فقد أوردت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مادتها الرابعة والعشرين، بأن على الدول الأطراف كفالة حصول ذوي الإعاقة على الدعم اللازم ضمن نطاق نظام التعليم العام، لتيسير التعليم الفعال لهم، وتوفير الدَّعم الفردي المكثف، في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي، وذلك بما يتفق مع هدف التعليم الشامل (هيئة التحرير، ٢٠١٦). وقد كانت المملكة العربية السعودية إحدى الدول الأطراف التي التزمت بمُتطلبات هذه الاتفاقية. فعلى الصعيد المحلي، أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا جليًّا بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في كلِّ المجالات؛ ففي المجال التعليمي، تضمَّن أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فُرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، ومدَّهم بكلِّ التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (*رؤية ٢٠٣٠*، ٢٠١٦). إذ ظهر وفقًا لهذه التوجهات العالمية والمحلية، عددٌ من الأساليب والإستراتيجيات الداعمة لها، إذ يُعد نموذج الاستجابة للتدخل واحدًا من أهمِّها.

فعند النظر إلى التحديات المعاصرة التي لا يزال يُعانيها ميدان صعوبات التعلم نجد أن التعرف إلى فئة صعوبات التعلم يُمثِّل واحدًا من أهمها، فقد أشار العديد من الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى وجود مشكلات في تقييم هذه الفئة وتشخيصها، وذلك باتباع الأساليب التقليدية كنموذج التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي (أبا حسين والشويعر، ٢٠١٩). وفي ضوء هذه الانتقادات التي وُجِّهت لنموذج التباين، في مقابلها الجهود التي لا يزال يبذلها العديد من الباحثين والمختصين في هذا الميدان، برز نموذج الاستجابة للتدخل كأسلوب واعد في التعرف المبكر إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يعدُّ من الإستراتيجيات الحديثة التي سمحت باستخدامها القوانين التربوية، والتي بدأت تُستخدم استخدامًا واسعًا في كثيرٍ من الدول، لتلبية احتياجات الطلبة الأكاديمية والسلوكية. فبعد التعديلات التي طرأت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) في عام (٢٠٠٤) كُلِّف عدد من المدارس الابتدائية في الولايات المُتحدة الأمريكية بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، بعَدِّهِ يُساعد على توفير التدخلات المبكرة، ويُحدِّد مدى التقدُّم الذي يُحققه الطلبة، والتدخلات اللازم تقديمها لهم (العقيل والدغمي، ٢٠١٦). كما يشير إلى الإدماج المُنظم بين التدريس عالي الجودة، والتقييم الفعَّال، بهدف التركيز على المشكلة الأساسية التي تُؤثر في إنجاز الطلبة، وتحديد التدخل المناسب لها، ومتابعة إلى أي مدى يُحقق هذا التدخل المُخرجات المرغوبة، فهو يُؤكد على مُخرجات التعلم، وما يتمكَّن الطلبة من عمله في ظِل تدريس جيد، وليس على عجزهم (أحمد وآخرون، ٢٠١٥).

هذا ويُمثِّل النموذج بتركيزه على مخرجات التعلم ونواتِجه لجميع الطلبة، تعظيم المسؤولية المشتركة لدى جميع المسؤولين عن التعليم في المدارس، فهو بذلك يدعم ثقافة التعاون المهني بين جميع العاملين في كلٍّ من التربية العامة والتربية الخاصة، وكذلك مع أولياء الأمور، وفاعلية هذا التعاون في تحسين تعلُّم الطلبة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)، إذ بيَّنت دراسة ويرتز وكاربنتر Werts and Carpenter (2013) أهمية التعاون وفق نموذج (RTI). ومما لا شك فيه أن نجاح أهداف برامج صعوبات التعلم داخل المدارس يعتمد على

كفاءة المهنيين التابعين لها، ومعرفتهم بما يُستحدث من أساليب وإستراتيجيات في الميدان. وإيمانًا بالأهمية البالغة، والحاجة الماسة في برامج صعوبات التعلم –التي لا يزال ينادي بها الباحثون والمختصون في هذا المجال– لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وذلك لما له من أثر بارز في تحقيق أحد أهداف الرؤية (2030)، والساعية لتحسين جودة التعليم لكلِّ الطلبة على مستوى التعليم العام، والتربية الخاصة، ما يُسهِم في تحقيق التعليم الشامل، جاء البحث الحالي داعمًا لاتجاهات المملكة العربية السعودية في تحسين الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وبالأخص خدمات القياس والتشخيص، فسعى إلى تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

ازدادت أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة، كأكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة على المستوى العالمي، ما أدى إلى ازدياد نِسبهِم، وهذا ما أشارت إليه نتائج التقرير السنوي الثالث والأربعين للكونغرس، بشأن تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الصادر عن وزارة التعليم الأمريكية لعام (2021)، بأن أكثر فئات الإعاقة انتشارًا لمن تتراوح أعمارهم ما بين (6-21) عامًا هي فئة صعوبات التعلم، إذ بلغت نسبتهم (37.1%) من إجمالي الفئات الأخرى (United States of America [U.S] Department of Education, 2021)، ما يستدعي إعادة النظر في أساليب التقييم المُتبعة لهذه الفئة، وتوخي الدقة في هذا الجانب.

فبالاطلاع على الدراسات السابقة، التي وضَّحت وجود مشكلة تواجه الطلبة إزاءَ استخدام الأساليب التقليدية في عملية التقييم، ذكرت دراسة لوبوش Lopuch (2018) أن الطلبة لا يتلقون خدمات التربية الخاصة حتى يُصبح التباين لديهم بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي كبيرًا بما يكفي، ليكونوا مؤهلين لهذه الخدمات. ومن ثم لا يُزوَّدون بالتدخلات التربوية المناسبة لكلٍّ منهم على حدة في صفوف التعليم العام بوقتٍ مبكر، حتى يُصنَّفوا بصعوبات التعلم، لذا أدت هذه الممارسة لزيادة الفجوة التعليمية لديهم، كما أوضَحت دراسة الأحمري Alahmari (2018) جانب انتقاد العديد من الباحثين لنموذج التباين، إذ ذكروا بأن معايير

الأهلية لتشخيص صعوبات التعلم بناءً عليه، لم تكُن فعالة جيدًا، ومن الصعب فهم هذا التباين في الصفوف الأولية. وجاءت دراسة أبو الرب (2016) مؤكدةً وجود هذه المُشكلة، وهي الخلل في تشخيص طلبة صعوبات التعلم.

ومن خبرة الباحثان في ميدان صعوبات التعلم، يَرَى المُشاهِد على أرض الواقع أن تفعيل أساليب التقييم الوقائية، وتطبيق التدخلات التربوية المُبكرة للطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم أو ذوي صعوبات التعلم يأتي بصورة غير كافية، كما لوحِظ قيام البعض من معلمي التعليم العام بإصدار أحكام تشخيصية مُسبقة بناءً على المظاهر والمؤشرات العامة لصعوبات التعلم، وذلك قبل التأكد من صحة التشخيص.

فمن أجل تعليم عالي الجودة، يخدم جميع الطلبة بمن فيهم ذوو صعوبات التعلم، ويُقلل من الأخطاء التشخيصية الواقعة في الميدان، كان على المعنيين بوزارة التعليم تطبيق أساليب تقييم أثبت البحث العلمي فاعليتها في تقييم وتشخيص هذه الفئة، ومنها تبني تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في جميع المدارس الابتدائية، الذي يتطلب فريق عمل من المهنيين المؤهلين المعنيين ببرامج صعوبات التعلم التابعة للوزارة. وتأسيسًا على ما سبق، ونظرًا لأن نموذج الاستجابة للتدخل لا يزال غير مطبق في المملكة العربية السعودية في المدارس –على حد علم الباحثان–، جاء البحث الحالي متبعًا المنهج الوصفي المسحي تماشيًا مع الظروف الراهنة، في محاولة منه للإجابة عن التساؤلين البحثيين الآتيين:

١- ما تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أهـــداف البحـــث:

يتَّضح من عرض مشكلة البحث وتساؤلاته، سعيه لتقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق في تقييم المعرفة لدى المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أهمـــية البحـــث:

يسعى البحث الحالي إلى الإسهام في تحقيق أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، والمتمثل في رفع جودة الخدمات التعليمية المُقدمة لجميع الطلبة بمن فيهم ذوو صعوبات التعلم. كما تنبع أهميته من الفئة المستهدفة وهم المهنيون؛ وذلك لما لهم من دور بارز وفعال في تحقيق جودة التعليم، وتحسين مخرجاته. إذ يُسهم البحث في الوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم، ما قد يُسهِم في الارتقاء بمستواهم فيما بعد. كما قد يُفيد البحث أصحاب القرار، والقائمين على برامج صعوبات التعلم، بإعادة النظر في الآليات المُتبعة في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد يُفيد الجهات المسؤولة عن التدريب المهني بوزارة التعليم، إلى جانب الباحثين المهتمين في هذا المجال، بإقامة برامج تدريبية مبنيَّة على نتائج التقييم.

مـــبررات البحـــث:

يتبين مما سبق الحاجة لأبحاث عربية عن نموذج الاستجابة للتدخل، تُقيِّم المعرفة بالنموذج بين أوساط المهنيين في بيئات جغرافية متنوعة. إضافةً لذلك، يتَّضح أن جُل تركيز الدراسات السابقة في هذا الموضوع كان على المعلمين والمعلمات، فهناك نُدرة في الدراسات العربية التي طُبقت على فريق من المهنيين. أمَّا من جانب الميدان العملي لصعوبات التعلم، فيتجلَّى –على حدِّ علم الباحثان– أن مشكلات التقييم والتشخيص لا تزال قائمة. كما يتَّضح عدم الاتساق والتعاون المشترك بين المهنيين في توحيد الآليات المُتَّبعة للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، إذ تختلف من معلم لآخر، ومن مدرسة لأُخرى. فعلى الرغم من زيادة الاهتمام في الآونة الأخيرة بين الباحثين بدراسة نموذج الاستجابة للتدخل، فإن الواقع لا يزال بحاجة إلى

التطوير المُستمر في هذا الجانب، ومعرفة ما يُستحدث من أساليب أُخرى قد تُحسِّن من المشكلات الميدانية التربوية.

مصطلحـــات البحـــث:

صعوبات التعلم Learning Disabilities

عُرِّفت صعوبات التعلم من قِبَل وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنها: اضطراب قد يكون في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تحتوي على فهم واستخدام اللغة، سواء المكتوبة منها أو المنطوقة، والتي تتجلى في عدة اضطرابات، كالاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، بحيث لا تعود إلى أسباب ترتبط بالإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو الظروف التعليمية، أو الرعاية الأسرية. ويُعرَّف طلبة صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنهم طلبة الصفوف الأولية، المُشخصون رسميًّا بصعوبات التعلم، والذين يتلقون تعليمهم في صفوف التعليم العام لأكثر من نصف اليوم الدراسي، كما يتلقون خدمات التربية الخاصة بحسب احتياجاتِهم.

التقييـــم Assessment

يُقصد به: إجراء تُجمع به المعلومات عن طريق الأدوات والأساليب الرسمية وغير الرسمية من عدة مصادر، وذلك للحصول على معلومات كمية ونوعية عن الطلبة موضع التقييم، إذ تُساعد هذه المعلومات الفريق المتخصص على صنع القرارات المتعلقة بالطلبة، كالتأهيل للخدمة، ونوع ومقدار الخدمات التي يحتاجون إليها، وكذلك كثافة وطبيعة التدريس (أبو نيان، ٢٠٢٠). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف لدى المهنيين حول خلفياتهم المعرفية عن نموذج الاستجابة للتدخل بحسب بُعد المعرفة، الذي يُقاس عبر الاستبانة المطبَّقة.

المعـــرفـــة Knowledge

عرَّف صابر (٢٠١٨) المعرفة بأنها: التفاعل بين كلٍّ من العمليات العقلية والمعرفية، والخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي تنعكس في مقدرة الفرد على حل المشكلات. ويُعنى بها

إجرائيًّا: درجة امتلاك المهنيين للمعلومات الأساسية عن نموذج الاستجابة للتدخل، وأهميته، ومكوناته، ومستوياته الثلاثة، وكذلك مدى المعرفة بالقياس المبني على المنهج.

المهنيـــون Professionals

يُعنى بفريق العمل اصطلاحًا: هم مجموعة مكونة من مُتخصصين، وغير مُتخصصين ولكن لديهم المعارف والقدرات والمهارات التي يكمِّل بعضها بعضًا، كما أن لهم أهدافًا مشتركةً، يسعون جاهدين بتنسيقهم وتعاونهم إلى تحقيقها بعزيمةٍ وكفاءة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويُعرَّفون إجرائيًّا بأنهم: مجموعة من أعضاءِ الفريق متعدد التخصصات الموجودين في كلِّ مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention Model

هو نهج تعليمي ثلاثي المستويات، يهدف إلى التعرف المبكر إلى الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم، أو ذوي صعوبات التعلم، ودعمهم فيما يتعلق باحتياجاتِهم التعليمية والسلوكية، إذ يبدأ التدخل بتعليم عالي الجودة، وتقييم شامل يخدم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام، ثم يُزوَّد غير المستجيبين منهم بتدخلات تربوية أكثر كثافة، وعند استمرار عدم الاستجابة يُحال الطلبة على غرف المصادر لتلقي تعليم فردي من شأنه تسريع معدل التعلم، إذ تستند القرارات التعليمية حول حجم التدخلات ومدتها إلى استجابة الطلبة الفردية (National Center for Learning Disabilities, 2017). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: نموذج وقائي تحسيني يُستخدم للتعرف المبكر إلى الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم، أو مَن لديهم صعوبات تعلم؛ وذلك بثلاثة مستويات مُتدرجة من التدخلات الأكاديمية والسلوكية القائمة على الأدلة.

المرحلة الابتدائية Primary Stage

هي البداية الفعلية للتعليم الرسمي في المملكة العربية السعودية، والتي تستمر ستَّ سنوات دراسية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويُقصد بها إجرائيًّا: الصفوف الثلاثة الأساسية الأولية.

حدود البحث:

يتمثل الحد الموضوعي للبحث الحالي في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. أما الحد البشري فقد اقتصر على عينة من المهنيين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم، وهم: مديرو المدارس، ومعلمو صعوبات التعلم، ومعلمو التعليم العام، والمرشدون الطلابيون. واقتصر الحد المكاني على مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. وطُبِّقت إجراءات البحث زمنيًّا في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، والفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري:

أولًا. نظرة عامة حول نظام الدعم متعدد المستويات

Overview about of the Multi-tiered System of Support

عند النظر إلى أنظمة التعليم التابعة للدول المُتقدِّمة، سواء على المستوى العالمي أو المحلي، يتجلَّى اهتمامها بتعليم كلِّ طلبتها على اختلاف أجناسِهم، وتنوّع ثقافاتِهم. فعلى المستوى العالمي، أصدرت الولايات المُتحدة الأمريكية في عام (1965) قانونًا عُرِفَ بقانون التعليم الابتدائي والثانوي (Elementary and Secondary Education Act/ESEA)، الذي أَكَّد أهمية تقديم التعليم الجيِّد لكل الطلبة، بصرف النظر عن السبب الكامن وراء انخفاض تحصيلهم الأكاديمي، مؤكِّدًا الاهتمام بكل الجوانب سواء السلوكية أو الاجتماعية أو العاطفية، بالتزامن مع الجوانب الأكاديمية. وعبر مرور السنوات، عُدِّل قانون (ESEA)، وأعيدت الموافقة عليه من قبل الكونغرس عدة مرات، ففي عام (2001) أصبح يُعرف بقانون "لا يُترك أي طفل يتأخر" (No Children Left Behind/NCLB)، ثم عُدِّل مُسماه في عام (2015) ليصبح قانون "كل طالب ينجح" (Every Student Success Act/ESSA). وعلى إثر ذلك، توالت القوانين القائمة على المبدأ ذاته، والتي تسعى إلى تحقيق التعليم الجيد، والعدل والمساواة في التعليم بين جميع الطلبة، ما أسفر عنه ما يُعرف بنظام الدعم مُتعدد المستويات (Multi-Tiered System of Support/MTSS)، الذي يُقدِّم التعليم لجميع الطلبة وفق مستويات

متدرجة من الدعم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والعاطفي، إذ تختلف كثافة هذا الدَّعم بين هذه المستويات. هذا ويُعد (MTSS) مظلة عامة من أهم ما يندرج تحتها هو: الاستجابة للتدخل (Response to Intervention/RTI) (أبو نيان، 2021).

ومن جانب القوانين الداعمة – بشكلٍ أكثر تحديدًا – لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن البيئة الأقل تقييدًا (Least Restrictive Environment/LRE)، فقد برز قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA)، الذي طُوِّر عام (2004) ليُعرف بقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvements Act/IDEIA) (Carpenter et al., 2013). ومع أنَّ القانون قد طُوِّر، فإنه لا يزال يُشار إليه عادةً بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، إذ يُعد المُتطلب الأول والأساسي له هو توفير التعليم العام المجاني المُناسب (Free Appropriate Public Education/FAPE) للطلبة ذوي الإعاقة (كوفمان وآخرون، 2021/2018).

فمن ناحية نموذج (RTI)، فقد تطوَّر كإحدى المبادرات التحسينية للمدارس التي تؤكِّد دعم جميع الطلبة، إذ تتجذَّر (RTI) في قانوني (IDEA) و(ESSA) (Grapin et al., 2019)، وقد أتى ثماره مع القانون المُطوَّر (IDEIA) عام (2004) Hutchinson, (2018)، إذ دعا كُلٌّ من هذين القانونَين المدارس إلى تقييم أنظمة المساءلة الخاصة بها، واعتماد إجراءات اتخاذ القرارات المُستندة إلى البيانات، وتطبيق الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة العلمية. واستجابةً لهذه الدعوات، طَبَّقت العديد من المدارس نماذج (RTI)، الذي يُعرَّف بأنه: نظام لتقديم الخدمات، يوفِّر تعليمًا عالي الجودة للطلبة عن طريق إطار للوقاية والتدخل مُتعدد المستويات (Grapin et al., 2019). إذ تتبلور الفكرة الأساسية من المبادرات الداعمة للتعليم الشامل، كمبادرة (RTI)، بأن يكون إطار عمل قانون (IDEA) أكثر مرونة واستجابة لاحتياجات الطلبة التعليمية، وذلك بمنع مشكلات التعلم والسلوك التي تُوصِل الطلبة إلى الحد الذي يُنصح فيه بالوجود خارج صفوف التعليم العام، أي بمعنى منع تحديد الطلبة على أنهم بحاجة لخدمات التربية الخاصة ما أمكن ذلك (كوفمان وآخرون، 2021/2018).

وبناءً على ما سبق، فهُناك هدفان متمثلان في إنشاء (RTI)، أحدُهُما كمبادرة تعليمية عامة، والآخر كطريقة لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ لقي نموذج (RTI) دعمًا كبيرًا من قبل الباحثين والخبراء في المجال، والذين كانوا يحاولون إجراء تغييرات على الطريقة التي تُقيَّم وتُشخَّص بها صعوبات التعلم، فعلى الرغم من أن اللوائح الفيدرالية لم تُلغِ استخدام نموذج التباين، فإن إزالة اعتباره المطلب الوحيد في تقييم ذوي صعوبات التعلم كان مهمًّا. إضافةً إلى ذلك، أُعطيت الدول الأُخرى حق اختيار طريقة التقييم الخاصة بها، بدلًا من الاعتماد على أسلوب تقييمي واحد لطلبة صعوبات التعلم (Alahmari, 2018; Hutchinson, 2018). ويبدو أنه في الآونة الأخيرة، أُعيدت تسمية (RTI) إلى أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS)، واتُّفِق على الإشارة إلى جميع النماذج المُتدرجة كنُظم دعم متعددة المستويات. ومع ذلك، سيستمر البحث الحالي في استخدام مصطلح (RTI)؛ نظرًا لتوافقه مع معظم الأدبيات، والمراجع، والمؤلفات المنشورة المُراجَعة (Gischlar et al., 2019; Symington, 2021).

ثانيًا. مستويات نموذج الاستجابة للتدخل Tiers of Response to Intervention Model

المستوى الأول (الوقاية الأولية) (Tier I (Primary Prevention.

يُقدِّم المستوى الأول مُساندة أكاديمية وسلوكية ذات جودة عالية في صفوف التعليم العام لجميع الطلبة، إذ يقوم فريق المهنيين بإجراء مسح عام لمهارات الطلبة في المواد الأكاديمية والسلوك، وذلك بإجراء اختبارات مسحية سريعة، لمعرفة من قد يكون لديه صعوبات تعلم (أبو نيان، 2021). إذ يُعد حجر الزاوية وفقًا للمستوى الأول، قيامُه على أسس علمية أثبت البحث العلمي فاعليتها مع الطلبة (Carpenter et al., 2013). فقد ذكر برونر Bruner (2016) أن الطلبة الذين تلقوا تعليمًا أساسيًّا فعالًا عالي الجودة في الصفوف الأولية، كانوا أقل عرضة للتأهل لخدمات التدخل الأكثر كثافة، والمُكلِفة في كثيرٍ من الأحيان، ما يدلل على الحاجة لضمان جودة التعليم المُقدَّم خلال هذا المستوى. هذا ويُشكِّل تطبيق التعليم المُتمايز (Differentiated Instruction-DI) عُنصرًا أساسيًّا في المستوى الأول (Layne, 2015). ويُقصد به: ممارسة ترمي إلى إعادة تصميم أو ترتيب ما يحدُث داخل الصف، حتى يكون لدى

الطلبة خيارات متنوعة لتلقي المعلومات، إذ تتوفر في الصفوف الداعمة للتعليم المُتمايز مداخل متنوعة لاكتساب المحتوى، وإيجاد معنى للأفكار، ومعالجتها، إضافةً لتطوير نواتج التعلم، بحيث يمكن لكل الطلبة أن يتعلموا بطريقة فاعلة (تاملنسون، 2020/2017). إذ يُقيَّم أداؤهم ويُراقب تقدمهم عن طريق القياس المبني على المنهج مرة كل شهر، أو بمُقارنة أدائِهم بتقييمات الفرز الشامل (3 أو 4) مرات في السنة (المالكي والشيحة، 2020).

المستوى الثاني (الوقاية الثنائية) (Tier II (Secondary Prevention.

صُمِّم المستوى الثاني لمن لا يستجيب من الطلبة لتدخلات المستوى الأول بشكلٍ كافٍ (Fuchs & Fuchs, 2016). إذ تُقدَّم تدخلات المستوى الثاني في الصف الدراسي العام، وتُقدَّم بطرق عدَّة، اعتمادًا على إذا ما كانت احتياجات الطلبة أكاديمية أو سلوكية أو كليهما، وعلى طبيعة التدخلات (Reschly, 2014). فعندما ينتقل الطلبة من المستوى الأول إلى المستوى الثاني، فمن الأهمية بمكان أن يتلقوا تدخلات مُكثفة تُقدَّم لمدة أطول، بطريقة تختلف عن تلك الموجودة في الصف، بواسطة شخص لديه تدريب خاص لأداء هذه التدخلات (Fuchs & Fuchs, 2016). إذ تُجرى تدخلات المستوى الثاني من نموذج (RTI) إضافة إلى الوقت التعليمي الأساسي من المستوى الأول (Bruner, 2016)، فتتلقى التدخلات مجموعة صغيرة تُشكِّل (5-8) من الطلبة (المالكي والشيحة، 2020)، يتشاركون في أوجه قصور مماثلة (Layne, 2015). فعادةً ما يستلزم هذا التدخل مُدة (9-12) أسبوعًا (Kaufman, 2016). ويتكون في العادة من (3-4) حصص أسبوعيًّا، بمدَّة تُقدَّر لكُلٍّ منها (30-60) دقيقة (Layne, 2015). فمن تحسَّن أداؤه يُعاد إلى المستوى الأول (المالكي والشيحة، 2020)، ومن لم يتحسَّن أداؤه فإنه يُنتقل إلى المستوى الثالث.

المستوى الثالث (الوقاية الثلاثية) (Tier III (Tertiary Prevention.

يُعرَف المستوى الثالث بالمستوى العالي، الذي يُقدِّم تعليمًا فرديًّا مُستهدفًا لاحتياجات الطلبة الفردية، وتُطوَّر بواسطته خطة التعليم الفردية (Individual Educational Plan-IEP) (Carpenter et al., 2013). إذ تستهدف تدخلات المستوى الثالث مهارة أو أكثر،

وتكون نوعية محددة، وتُقدَّم بواسطة أفراد مُدربين ومؤهلين من ذوي الخبرة، لديهم القدرة على تكييف التدخلات لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة بناءً على بيانات مراقبة التقدم. ويُقدَّم هذا المستوى في الصف الدراسي العام، أو في غرفة المصادر، لمجموعة صغيرة تُشكِّل (3-5) من الطلبة، قد تصل إلى طالب واحد لكل معلم. هذا ويعتمد المستوى الثالث على منهج منفصل ومستقل، يعمل على تدعيم وتسريع عملية التعلم (الزيات، 2015؛ Bruner, 2016). وبناءً عليه يُقيَّم أداء الطلبة، ويُراقب تقدمهم بالقياس المبني على المنهج مرة أو مرتين في الأسبوع (المالكي والشيحة، 2020). وقد تباينت وجهات النظر حول الغرض من هذا المستوى، وذلك بحسب النموذج المُستخدم (Bruner, 2016). إذ أشار ريشلي Reschly (2014) إلى أن هذا المستوى لا ينحصر في التربية الخاصة، فقد تكون الأهلية لخدمات التربية الخاصة مُضمَّنة أو غير مُضمَّنة فيه. وذكر لاين Layne (2015) أنه يعدُّ مُرادفًا لخدمات التربية الخاصة في بعض نماذج (RTI)، أما البعض الآخر فيُشار إليه باعتباره آخر التدخلات المتخصصة في التعليم العام. كما أشار برونر Bruner (2016) إلى إمكانية أن تكون خدمة التدخل الأكثر كثافة التي يتلقاها الطلبة في هذا المستوى قبل النظر إلى تقييم التربية الخاصة، خدمةً مكثفة في بيئة التعليم العام، أو يمكن عدُّها خدمة تعليمية خاصة، فبعض الطلبة قد يحتاجون إلى تدخلات مكثفة، ولكنهم ليسوا بحاجة إلى التربية الخاصة.

ومن الأدبيات السابقة ذات الاهتمام بنموذج الاستجابة للتدخل ذي المستويات الثلاثة المُتبناة في البحث الحالي، يتَّضح أنها تُمثِّل شكلًا هرميًا مُتدرِّجًا، قد يَفصِل بين كل مستوى والمستوى الآخر في بعضٍ منها خط جلي، على سبيل المثال دراسة كل من (السيف، 2020؛ مفضل وآخرون، 2019 ;Grosche & Volpe, 2013; Reschly, 2014)، إذ يوحِي هذا الخط بأنَّ كل مستوى له حد فاصل عن سابِقِه من المستويات، وأنه بمعزلٍ عن غيره. فمن الشكل 1 الصادر عن وزارة التعليم الأمريكية بإنديانا، يتبيَّن المعنى الحقيقي لمستويات (RTI)، إذ يُلاحَظ أنَّ الأقسام الملونة التي تُمثِّل المستويات الثلاثة، تستمر في النزول بداخل بعضها بعضًا، لإيضاح أنَّ كُل تدخلٍ لا يتم بمعزلٍ عن غيره. كما يُشارك الطلبة الذين يتلقون تدخلات

من المستوى الثاني، الذي يُشار إليه باللون الأصفر، أو المستوى الثالث ذي اللون الأحمر، في التدخلات الأساسية المُقدَّمة لجميع الطلبة في المستوى الأول، فهي توجد بداخل المستوى الأول المُعبَّر عنه باللونِ الأخضر. كذلك فإنه يُمثِّل فكرة أن وضع الطلبة داخل المستوى لا يُقصد به أن يكون دائمًا بذاتِ الموضع، ففي نموذج (RTI) الفعَّال، ينتقل الطلبة بسلاسة من مستوى لآخر، عندما يطرأ تغير في احتياجاتِهم التعليمية أو السلوكية (Grable, 2019).

شكل ١. *مستويات الاستجابة للتدخل* (Grable, 2019)

ثالثًا. أهمية وفوائد نموذج الاستجابة للتدخل
Importance and Benefits of the Response to Intervention Model

تتجلَّى أهمية وفوائد نموذج (RTI) في عدد من النقاط، يُمكن بلورتها في الآتي: (1) المسح الشامل لجميع الطلبة متبوعًا بتوفير الممارسات الوقائية، و(2) دعم التدخل المبكر عند أول مؤشر يوحي بوجود مشكلة تعليمية لدى الطلبة (Justice, 2020)، و(3) تفعيل جانب الوقاية، وذلك بالحد من أن تُصبح المشكلات التعليمية والسلوكية اضطرابًا فيما بعد، بتبني استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الصفوف الدراسية، التي تتوافق مع خصائص الطلبة، بحيث يتعلمون بواسطتها إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (أبو نيان، 2021)، على أن تُطبَّق هذه الممارسات تطبيقًا صحيحًا (Wheeler, 2015)، كما (4) يُقدِّم (RTI) تقييمات مُتكررة عن أداء الطلبة، التي قد تُفيد في تحديد الممارسات الناجحة المُقدَّمة لهم، وتُبيِّن إن كانت هُناك حاجة إلى إجراء تعديلات بشأنها (Anderson, 2017)، الأمر الذي يتطلَّب من المعلمين

الاعتماد على بيانات التقييم هذه لدعم قراراتهم التعليمية المُتخذة بشأنها (العقيل، 2021)، ما قد يُقلص الاعتماد على التحديد المبدئي – المبني على المظاهر العامة – من قبل بعض المعلمين (شتيوي ومحمد، 2015)، وعليه (5) يُحسِّن النموذج من جودة التدريس المُقدَّم في صفوف التربية الخاصة، وذلك عند معرفة المعلمين بنتائج سجل الممارسات السابقة المُقدَّمة للطلبة في صفوف التعليم العام، وهل يحتاجون إلى تكثيف هذه الممارسات، أو إضافة غيرها بما يُناسب كُلًّا منهم على حده (White, 2017)، كما (6) يؤكد للأسر والمهنيين أن المشكلات التربوية التي تواجه الطلبة ليست ناتجة عن ضعف الممارسات التعليمية المُقدَّمة لهم (العقيل، 2021)، و(7) يسعى النموذج بجانب ما ذُكر إلى تعزيز المسؤولية المُشتركة بين أعضاء المهنيين المُناط بهم تحسين الخدمات التعليمية المُقدَّمة للطلبة (شتيوي ومحمد، 2015).

رابعاً. تحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل

Challenges of Implementing a Response to Intervention Model

أوضَحَ لاين Layne (2015) أنه عند محاولة تطبيق ممارسات تعليمية حديثة في الحقل التربوي، فإنه يعترض ذلك جملة من التحديات والعقبات. فبعد الاطلاع على المراجع الآتية: (أبو نيان، 2021؛ الجعيدي، 2020؛ Hemmerling, 2012؛ Justice, 2020؛ Layne, 2015؛ Santana, 2020؛ Washington, 2015؛ Wheeler, 2015؛ White, 2017)، استُخلِصت أهم هذه التحديات، وفُنِّدت إلى ما يأتي:

فيما يتعلَّق بالنموذج وبالطلبة وأولياءِ أمورهم. أولًا، من جانب النموذج فإنه لا يزال يفتقر إلى الأدلة الكافية، التي تدعم وتؤكد مدى فاعليته في التحديد الدقيق لفئة صعوبات التعلم، كما أن هناك نقصًا في البرامج التكنولوجية المُساندة لتطبيق النموذج، التي تُساعِد على مراقبة مدى تقدُّم الطلبة. ثانيًا، من جانب الطلبة وأولياء أمورهم، فإنه يُلاحَظ ضعف في مشاركة الأسر، ودعمهم ومتابعتهم لأبنائهم. ومن جانب تنوع خصائص الطلبة وتفرُّدِهم، يصعب الحصول على أدوات تُلائم الإجراءات المُتبعة لجمع بيانات المسح الشامل لجميع الطلبة، ومتابعة تقدُّمهم دوريًّا في المواد الأكاديمية المختلفة، والصفوف الدراسية المتنوعة، لكون هذه الأدوات تتطلب توفر خصائص سيكومترية جيدة.

فيما يتعلَّق بالمهنيين. قد تتمثَّل التحديات التي تواجه الفريق في الآتي: (1) مقاومة التغيير لدى بعض المهنيين عند البدايات الأولى لتطبيق أي نظام تربوي حديث، إذ يتَّضح تذبذب في مشاركة المسؤولين المنوطة بهم عملية التطبيق، فالبعض يُشارك، على حين يعزف البعض الآخر منهم عن المشاركة؛ و(2) الرؤية المحدودة لدى بعض المسؤولين في المدارس عن نموذج (RTI)، التي ترى أن (RTI) يُعد أسلوبًا جديدًا يجعل الطلبة مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، وليس نهجًا شاملًا من شأنه تطوير منظومة التعليم، والرقي بمستوى جودة التدريس المُقدَّم للجميع، ما يُدلل على تحدٍّ آخر وهو قصور مفهوم (RTI)؛ و(3) ضعف برامج التطوير المهني العملية المُقدَّمة لأعضاء فريق المهنيين؛ و(4) نقص الكوادر البشرية المؤهلة، ما يحد من قدرة المهنيين على حل المشكلات، وتوفير التدخلات في أثناء التطبيق؛ و(5) نقص التدريب والمعرفة؛ و(6) ضيق الوقت لديهم لتقديم التعليم الجيد، نظرًا لذهاب الكثير منه في رصد بيانات الطلبة، وكثرة الأعمال الورقية المطلوبة منهم في هذا الجانب؛ و(7) افتقارهم إلى التوجيه الإداري والوزاري حول كيفية قيام المدارس وفق خطة مُعدَّة لتطبيق النموذج، كما يواجهون تحديًا حول معرفة الأدوار الموكلة لكلٍّ منهم وفقًا للنموذج، هذا وقد تُشكِّل الإدارة المدرسية وتوجهاتها أحد عوائق التطبيق المُحتملة.

فيما يتعلَّق بإخلاص التطبيق. نقص الموارد البشرية والمادية التي تُمكِّن من تطبيق النموذج بإخلاص، وكذلك نقص التدريب على استخدام التدخلات، وأدوات التقييم اللازمة لتطبيق النموذج، ما نشأ عنه مشكلة إخلاص التطبيق لهذه التدخلات كما أوردتها الأبحاث العلمية. إضافةً إلى الحاجة لتحديد نقطة قطع يُتّفق عليها، وبناءً عليها يُعاد تعيين الطلبة وفق مستوى مُعين، أو يُحرَّكون من مستوى لآخر وفقًا لمستويات النموذج، أو يُحدَّد مدى حاجتهم لخدمات التربية الخاصة. هذا وقد تتطلَّب بعض الممارسات التربوية الكثير من الإجراءات الدقيقة التي تستلزم الخبرة والوقت المُتاح، ما يُقلل من احتمالية تقديمها للطلبة بإخلاص. ويُضاف إلى ذلك، اختلاف عدد المستويات أو الطبقات ما بين ثلاث طبقات إلى نحو ست طبقات، ما قد يُربك المهنيين في اعتماد أيٍّ منها، وهذا يؤثر سلبًا في إخلاص التطبيق، لذا

يُصبح من الأهمية بمكان، أن توضِّح الدول التي تسعى لتطبيق النموذج متى تبدأ عملية تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة فيما يتعلق بالمستوى الثالث، وتحديد الإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها فريق المهنيين، لضمان أن تتم الإحالات في الوقت المناسب.

الـــــدراســـــات الســـــابقـــــة:

قام كلٌّ من ابداح وأبو زيتون (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة معلمي الصفوف الأساسية بنموذج الاستجابة للتدخل لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، إذ قاما بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (200) معلم/ة، من مدارس لواء العاصمة في الأردن، (112) منهم من المعلمين، و(88) من المعلمات. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: يوجد ضعف في معرفة المعلمين والمعلمات بنموذج الاستجابة للتدخل، كما بيَّنت اختلافًا في المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس. وفي السنة ذاتها، جاءت دراسة الجهني (2020)، لتهدف إلى التعرف إلى درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، ولكن لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، وكذلك معوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي بنوعه التحليلي، كما أعدت استبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (331) مُشرفًا/ةً، (240) من مشرفي الصفوف الأولية، و(91) من مشرفي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى المشرف/ين/ات جاءت مُرتفعة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لدرجة المعرفة بالنموذج تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة)، كما أن نتيجة معوقات تطبيق النموذج جاءت بدرجة مرتفعة.

وفي دراسةٍ أتمَّها كلٌّ من الزارع والحسيني (2020)، كان الهدف منها التعرُّف إلى مدى توفر متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية

بمدينة جدة، وكذلك الكشف عن مدى اختلاف تقدير معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لدرجة توفر متطلبات النموذج تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف الدراسة، اتَّبع الباحثان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، وجُمِعت البيانات عن طريق أداة الاستبانة. إذ تكونت عينة الدراسة من (185) معلمًا ومعلمةً لذوي صعوبات التعلم، (130) معلمًا، و(55) معلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: أن أكثر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل توفرًا كانت على النحو الآتي: (1) متطلبات المستوى الثالث، ثم (2) متطلبات المستوى الثاني، ثم (3) متطلبات المستوى الأول، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين والمعلمات يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

على حين قامت السلامة (2019) Alsalamah بدراسة نوعية، هدفت إلى التعرف بعمق إلى كيفية إدراك معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمعرفتهم بنموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الحكومية بالرياض، والتعرف إلى كيفية قيام مؤسسات التعليم العالي في الرياض بإعداد معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في نموذج الاستجابة للتدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النوعي بتصميمه السردي، إذ جُمعت بيانات البحث من مقابلات متعمقة شبه منظمة مع (16) معلمًا ومعلمةً لطلبة صعوبات التعلم، إضافةً إلى تحليل الوثائق لـ (27) منهجًا دراسيًّا لصعوبات التعلم، المُقدَّمة من ثلاث مؤسسات للتعليم العالي في الرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أربعة محاور رئيسية، تشمل: (1) التحديات الحالية، وهي: العدد الزائد للإحالات على تقييم صعوبات التعلم، وعملية التحديد غير الملائمة، وعدم كفاءة معلمي التعليم العام فيما يتعلق بالعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وممارسات القيادة التربوية غير الفاعلة، (2) الإلمام بمنظومة المساندة متعددة المستويات ونموذج الاستجابة للتدخل RTI \MTSS، إذ إن نموذج الاستجابة للتدخل لم يُدرَج في المناهج الجامعية حتى الآن، كما أن المعلم/ين/ات يفتقرون إلى المعرفة بالتفاعل مع النموذج، (3) التطوير المهني، الذي سلط الضوء على تدني جودة برامج التطوير المهني التي يُحصَل عليها، واستخدام المعلم/ين/ات لموارد منخفضة الجودة لتنمية معارفهم، (4) إصلاح المدرسة، الذي

أكد الحاجة إلى إصلاح المدرسة لتعزيز برامج صعوبات التعلم، وتعزيز النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة.

كما سعت دراسة كلٍّ من أبا حسين والسماري (2016) إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى المعرفة والتوجه لديهن نحو استخدام النموذج في مدينة الرياض. وتَمثَّلَ المنهج المُتبع لتحقيق أهداف البحث بالكمي الوصفي بنوعه الارتباطي، إذ طُوِّرت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة البحث من (125) معلمة في مدينة الرياض. وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي: أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم كان عاليًا جدًّا، وأن لديهن توجهًا إيجابيًّا عاليًا نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج.

وفي سياقٍ مُشابه، سعت كلٌّ من العقيل والدغمي (2016) إلى التعرف إلى وعي واستعداد مديرات المدارس، ومعلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم العاملات في برامج صعوبات التعلم في جميع المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة الجوف، لاستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وكذلك التعرف إلى الفرق في درجة الوعي والاستعداد لتطبيق النموذج بين أفراد العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، إذ طُوِّرت استبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (43) مديرة ومعلمة. وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي: أن أفراد العينة ليس لديهن الوعي الكافي بنموذج الاستجابة للتدخل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة حول بُعد الوعي لصالح معلمات صعوبات التعلم. ومن جانب الاستعداد، اتَّضَحَ أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق النموذج في مدارسهم، ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدامه، كما بيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة حول بُعد الاستعداد، وكانت هذه الفروق لصالح مديرات المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة المتمثلة في كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020؛ العقيل والدغمي، 2016; Alsalamah, 2019) مع البحث الحالي، على دراسة نموذج الاستجابة للتدخل من عدة زوايا. ونظرًا لأن نموذج الاستجابة للتدخل لا يزال غير مُطبق –على حد علم الباحثين– في البُلدان العربية، يَغلُب على معظم الدراسات قياس جانب المعرفة باختلاف المناطق الجغرافية والعينات المُطبَّق عليها. وعليه، تشابهت دراسة كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020، العقيل والدغمي، 2016; Alsalamah, 2019) مع البحث الحالي في تبني جانب المعرفة، إذ اتفقت الدراسات الآتية: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020؛ العقيل والدغمي، 2016) مع البحث الحالي في استخدام المنهج الكمي الوصفي وطبَّقت الاستبانة كأداة لها لتحقيق أهدافها المُتباينة، على حين تفردت دراسة السلامة (2019) Alsalamah باستخدام المنهج الوصفي النوعي، وطبَّقت المقابلة وتحليل الوثائق لتحقيق أهدافها. وطُبِّقت دراسة كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020; Alsalamah, 2019) على المعلم/ين/ات، على حين أضافت دراسة العقيل والدغمي (2016) إلى المعلمات، مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام، وتمايزت دراسة الجهني (2020) بأنها طُبِّقت على مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، وتفرد البحث الحالي بتطبيقه على عينة من المهنيين من الفريق متعدد التخصصات الموجودين في كل المدارس الابتدائية المعنيَّة في مكة المكرمة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا. منهج البحث

حتّم البحث الحالي وفق طبيعته وأهدافه وتساؤلاته، استخدام المنهج الوصفي المسحي، لكونه يهتم بوصف الاتجاهات، أو الآراء، أو التوجهات، أو السلوكيات، أو الخصائص موضع البحث، وذلك بدراسة عينة من مجتمع ما بصورةٍ كميَّة أو رقميَّة (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٩).

ثانيًا. مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع مُديري المدارس، ومعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام "صفوف أولية"، والمرشدين الطلابيين في المدارس الابتدائية الحكومية (بنين–بنات) المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ. البالغ عددهم (1139) مهنيًّا/ةً. ولتحقيق هدفي البحث استُخدِمت العينة العشوائية (البسيطة)، نظرًا لكبر حجم المجتمع وتعذُّر استخدام العينة العشوائية (الطبقية)، لصعوبة الوصول إلى الاستجابات الكافية التي تُشكِّل العدد المُمثِّل لكل طبقة. ولتُمثِّل العينة مجتمع البحث الكلي استُخدِمت معادلة هيربرت اركن، وبناءً عليها فقد بلغ الحد الأدنى لعدد العينة الممثلة للمجتمع (287). وقد جُمِعت عينة عددها (296) مهنيًّا/ةً، وهو عدد أكبر من الحد الأدنى للعدد المُمثِّل، ويُظهِر جدول 1 وصفًا تفصيليًّا لأفراد عينة البحث وفق المتغيرات المستقلة.

جدول (١) وصف تفصيلي لأفراد عينة البحث وفق المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
الجنس	▪ ذكر ▪ أنثى	190 106
المسمى الوظيفي	▪ مدير/ة مدرسة	37
	▪ معلم/ة صعوبات تعلم	67
	▪ معلم/ة تعليم عام (صفوف أولية)	145
	▪ مرشد/ة طلابي/ة	47
المؤهل العلمي	▪ بكالوريوس	224
	▪ دراسات عليا	72
هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟	▪ نعم، حصلت على تدريب	19
	▪ لا، لم أحصل على تدريب	277
المجموع الكلي لأفراد العينة		296

ثالثًا، أداة البحـــث

لتحقيـق هـدفي البحـث الحـالي، والإجابـة عـن تسـاؤلاته، أُختيـرت الاسـتبانة المغلقـة، المُستندة فـي بنائهـا إلـى الأدبيـات التربويـة السـابقة، وهـي: (أبـا حسـين والسـماري، 2016؛ أبـا حسين والشويعر، 2019؛ أبو نيان، 2021؛ البتال، 2019؛ السلامة، 2014؛ العقيل والدغمي، 2016؛ المالكي والشيحة، 2020؛ وزارة التعليم، 2020؛ Deloach & Woodason, 2017; Moreno, 2014; Patrikakou et al., 2016) ; إذ تتضمَّن (21) فقرة تُقيِّم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل على مقياس ليكرت الخماسي ببدائِله: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، وقد أُعطيت وفقًا لذلك درجات رقمية بلغت على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1)، ولتصحيح المقياس الخُماسي اعتُمِد الآتي:

$$1.33 = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) –الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}}$$

وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة (1.33) إلى نهاية كل فئة، ليُصبح كالآتي: من (1.00) إلى (2.33) (الفئة الأولى: منخفضة)، ومن (2.34) إلى (3.67) (الفئة الثانية: متوسطة)، ومن (3.68) إلى (5.00) (الفئة الثالثة: مرتفعة).

رابعًا، الصـــدق والثبـــات

تم التحقُّق من صدق أداة البحث عن طريق الآتي:

الصدق الظاهري للأداة. وحتى يُتحقق منه، عُرِضت الأداة بصورتها الأولية على (13) مُحكِّمًا مُتخصِّصًا في التربية الخاصة وصعوبات التعلم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والجامعة الأردنية، للتأكُّد من أنها تقيس ما وُضِعت لأجله، وبناءً على ما توصل إليه الباحثان من آراء ومُقترحات تحسينية من قبل المحكمين، عُدِّلت (33) فقرة في الصورة الأولية للاستبانة إلى (21) فقرة، اقتُرِح تعديل البعض منها، وحذف البعض الآخر. ومن جانب التحقق من صدق بناء الأداة، فقد طُبِّقت على عينة استطلاعية تتكون من (30) فردًا من مجتمع البحث، ولكن من خارج عينة البحث المُستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه.

الاتِّساق الداخلي للأداة. حُسِبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد المُنتمية إليه، إذ تراوحت هذه القيم ما بين (*405.-**918.)، وهي قيم دالة إحصائيًّا. وجدول 2 يُبيّن ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات فقرات بُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل بالدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.613**	**12**	.867**
2	.649**	**13**	.815**
3	.792**	**14**	.858**
4	.474**	**15**	.838**
5	.773**	**16**	.811**
6	.745**	**17**	.793**
7	.761**	**18**	.907**
8	.837**	**19**	.918**
9	.405*	**20**	.914**
10	.799**	**21**	.855**
11	.797**		

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تم التحقُّق من ثبات أداة البحث عن طريق الآتي:

استخراج معادلة ألفا كرونباخ. الذي يقيس مدى التناسق في استجابات أفراد العينة على جميع الفقرات الموجودة في الاستبانة، كما يُمكن تفسير ألفا بأنها معامل الثبات الداخلي بين الاستجابات، ويدل ارتفاع قيمته على ارتفاع درجة الثبات، ويتراوح ما بين (0) و(1)، وتكون قيمته مقبولة عند 60% وما فوق، أو 70% وما فوق. إذ بلغت قيمته في البحث الحالي (0.965).

طريقة التجزئة النصفية. بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبُعد المعرفة (0.912)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط لبُعد المعرفة بالأداة ككل (**849.).

خامسًا. الأساليب الإحصائية المستخدمة

- الإحصاء الوصفي، كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- الإحصاء الاستدلالي المُتضمِّن: (1) معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة درجة الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لبُعدِها المُنتمية إليه، و(2) معامل كرونباخ

ألفا وطريقة التجزئة النصفية؛ للتأكد من ثبات الأداة، و(3) تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد الفروق في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي، و(4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لإيجاد الفروق في تقييم المعرفة بالنموذج تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟)، و(5) اختبار شيفيه؛ للمقارنات البعدية والكشف عن مواقع الفروق.

نتـــائج البحـــث ومناقشتهـــا:

السؤال الأول: ما تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لفقرات البُعد الأول الموسوم بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًّا وفقًا لمتوسطها الحسابي، وجدول ٣ يُبيّن ذلك.

جدول ٣ استجابات أفراد عينة البحث على فقرات بُعد المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل

الرقم	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
21	لدي المعرفة بأن مراقبة المعلم لتقدم الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم باستمرار يُفيد في الحد من زيادة الإحالات لبرامج التربية الخاصة	3.87	0.83	1	مرتفع
9	أعتقد بأن مستويات التدخل في نموذج الاستجابة للتدخل تختلف من حيث كثافة التدخل، ووقت التدخل، والمدة التي تتم فيها متابعة تقدم الطلبة	3.86	0.79	2	مرتفع
5	أعرف أن نموذج الاستجابة للتدخل يسمح بتقديم التدخلات المبكرة عن طريق الدعم الأكاديمي والسلوكي للطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم في فصول التعليم العام	3.84	0.87	3	مرتفع
16	أعلم بأن نموذج الاستجابة للتدخل يُحسِّن من أداء الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم	3.78	0.87	4	مرتفع
3	أرى أن نموذج الاستجابة للتدخل يعمل على تحقيق الإدماج بين جهود التعليم العام والتربية الخاصة	3.67	0.89	5	متوسطة
4	لدي المعرفة بأن جوهر نموذج الاستجابة للتدخل يكمن في جودة التدريس والتقييم المستمر لمراقبة تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام	3.65	0.87	6	متوسطة

17	أعلم بأن نموذج الاستجابة للتدخل يُحسِّن من أداء جميع الطلبة السلوكي	3.64	0.92	7	متوسطة
2	أعلم أن نموذج الاستجابة للتدخل من الأساليب الحديثة المستخدمة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.58	0.90	8	متوسطة
6	أعرف أن المستوى الأول من النموذج يُسمى التدخل العام ويُقدِّم تعليمًا عالي الجودة وموجَّهٌ لجميع الطلبة ويُقدمه معلمو التعليم العام	3.39	0.86	9	متوسطة
7	لدي المعرفة بأن المستوى الثاني من النموذج يُسمى التدخل الإضافي ويُقدم خدمات وقائية أو علاجية وموجَّهٌ لمجموعة محددة من الطلبة الذين يختلف أداؤهم الأكاديمي عن مستوى صفهم	3.37	0.85	10	متوسطة
8	أعرف أن المستوى الثالث من النموذج يُسمى التدخل المكثف الموجه لعدد قليل من الطلبة الذين ليس لديهم استجابة كافية للتدخلات المقدمة لهم في المستويين الأول والثاني	3.36	0.86	11	متوسطة
20	أعرف بأن القياس المبني على المنهج يُستخدم لتحديد مقدار احتياج الطلبة للتدخلات التربوية المقدمة لهم	3.25	0.81	12	متوسطة
18	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج هو أداة التقييم المثبتة فاعليتها بواسطة الدراسات العلمية مع نموذج الاستجابة للتدخل	3.24	0.82	13	متوسطة
19	أعلم بأن القياس المبني على المنهج يُشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تفحص مهارات الطلبة بناءً على أدائهم الفعلي وفقًا لمفردات المنهج الدراسي	3.24	0.78	13	متوسطة
10	أعرف بإجراء تقييمات الفحص الشامل لجميع الطلبة مرتين في السنة على الأقل	3.21	0.81	15	متوسطة
14	لدي المعرفة بأن إخلاص التنفيذ للتدخلات الأكاديمية كما وردت في الأبحاث العلمية من ركائز نموذج الاستجابة للتدخل	3.21	0.82	15	متوسطة
15	لدي معرفة بالأدوار والمهام الموكلة لي ضمن فريق المهنيين	3.09	0.91	17	متوسطة
11	أعرف باستخدام مراقبة التقدم للطلبة الذين يقرؤون ما دون مستوى صفهم الدراسي لتحديد إذا ما كان التدخل مُلائمًا لهم في المستوى الثاني أو الثالث من النموذج	2.66	1.08	18	متوسطة
13	أعرف باستخدام البيانات لوضع الطلبة في المستوى الثاني أو المستوى الثالث من النموذج	2.57	1.07	19	متوسطة
12	أعرف باستخدام التدخلات القائمة على الأدلة ضمن مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	2.54	1.04	20	متوسطة
1	أمتلك المعرفة الكافية بمكونات نموذج الاستجابة للتدخل	2.41	0.89	21	متوسطة
	البعد ككل	3.31	0.67	–	متوسطة

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول 3 يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات أفراد عينة البحث على بُعد المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.41) و (3.87)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثانية والثالثة من المقياس، التي تُشير إلى درجة متوسطة ومرتفعة على أداة البحث، كما أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد بلغ (3.31)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثانية من المقياس، التي تتراوح ما بين (2.34) و (3.67)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة متوسطة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة تركيز المقررات الدراسية في مرحلة البكالوريوس والماجستير على الاستجابة للتدخل لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدم مواكبتها لما يُستجد في مجال تقييم هؤلاء الطلبة، وأيضًا قلة حث وتشجيع إدارة التعليم منسوبيها على الاطلاع على ما يُستجد من معلومات في هذا المجال، وقد يكون هناك قلة في الدعم أو الحوافز التي تقدمها إدارة التعليم لمنسوبيها لإجراء أبحاث علمية تواكب التقدم والمستجدات في مجال تقييم هذه الفئة من الطلبة، وأيضًا قلة التعلم الذاتي للمهنيين لما يُستحدث من معلومات قد تُسهِم في تحسين واقع التقييم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا لا يتفق مع ما تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تنشد الوصول إلى تحسين جودة التعليم لكل الطلبة على مستوى التعليم العام والتربية الخاصة. إذ اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ابداح وأبو زيتون (2020) التي أشارت إلى ضعف معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل، ودراسة الجهني (2020) التي أظهرت نتائجها أن معرفة مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية لنموذج الاستجابة للتدخل جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة العقيل والدغمي (2016) التي ذكرت أن أفراد عينتها من مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم ليس لديهن الوعي الكافي بنموذج الاستجابة للتدخل.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\boldsymbol{\alpha \leq 0.05})$ في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أولًا، الجنس

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير الجنس. وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وظهرت النتائج كما في جدول 4.

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية
بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الجنس	ذكر	3.33	0.60	0.863	294	0.389
	أنثى	3.26	0.79			

تُشير نتائج جدول 4 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس بدلالة إحصائية بلغت (0.389) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود توافق بين ما يُقدَّم للمهنيين من مُدخلات معرفية سواءً كانت مقررات جامعية لمن لهم التخصص ذاته، أو دورات أو برامج تدريبية في أثناء الخدمة أو قبلها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكرته نتائج دراسة ابداح وأبو زيتون (2020)، ودراسة الجهني (2020)، بعدم وجود فرق دال إحصائيًا لأثر متغير الجنس في المعرفة بالنموذج.

ثانيًا، المسمى الوظيفي

يُبيِّن جدول 5 تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسمى الوظيفي	مدير/ة مدرسة	3.17	0.48
	معلم/ة صعوبات تعلم	3.60	0.87
	معلم/ة تعليم عام (صفوف أولية)	3.21	0.51
	مرشد/ة طلابي/ة	3.28	0.82

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استُخدِم تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، ويوضِّح ذلك جدول 6.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر المسمى الوظيفي على معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	7.646	3	2.549	5.890	0.001
داخل المجموعات	126.351	292	0.433		
الكلي	133.997	295			

تُشير البيانات الإحصائية الواردة في جدول 6 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى أثر المسمى الوظيفي، ولمعرفة مواقع هذه الفروق أُجريت المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه، ويُبيِّن ذلك جدول 7.

جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

لأثر متغير المسمى الوظيفي في معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل

المتغير	الفئـــة	المتوسط الحسابي	مدير/ة مدرسة	معلم/ـة صعوبات تعلم	معلم/ـة تعليم عام (صفوف أولية)	مرشد/ة طلابي/ـة
المسمى الوظيفي	مدير/ة مدرسة	3.17	–	0.018*	0.985	0.888
	معلم/ـة صعوبات تعلم	3.60		-	0.002*	0.099
	معلم/ـة تعليم عام (صفوف أولية)	3.21			-	0.945
	مرشد/ة طلابي/ـة	3.28				-

باستعراض البيانات الإحصائية الواردة في جدول 7 يتبيَّن وجود فروق دالة إحصائيًّا لأثر المسمى الوظيفي بين فئة المسمى الوظيفي (مدير/ة مدرسة)، وفئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم)، لصالح فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا لأثر المسمى الوظيفي بين فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة تعليم عام "صفوف أولية")، وفئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم) لصالح فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة

صعوبات تعلم). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معلمي صعوبات التعلم قد يكون لديهم اهتمام أكبر من غيرهم بجودة وحداثة أساليب التقييم والتشخيص المُتَّبعة في برامج صعوبات التعلم، التي يُبنى على أساسها سائر عملهم مع طلبة صعوبات التعلم، كما أن طبيعة التخصص لها دور في ذلك، إضافةً إلى أن دراستهم الجامعية تقتضي منهم المعرفة بأساليب التقييم والتشخيص. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العقيل والدغمي (2016) التي أشارت إلى أن الوعي بنموذج الاستجابة للتدخل جاء لصالح معلمات صعوبات التعلم.

ثالثًا، المؤهل العلمي

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير المؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وظهرت النتائج كما في جدول 8.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	0.65	2.899	294	0.004
	دراسات عليا	3.11	0.70			

تُشير النتائج الواردة في جدول 8 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المؤهل العلمي بدلالة إحصائية بلغت (0.004)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح فئة البكالوريوس. وقد يُعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من الاستجابات الواردة من قبل أفراد عينة البحث كانت من فئة البكالوريوس، كما قد يكون لقلة المقررات العلمية في مرحلة

الدراسات العليا واعتمادها أكثر على الجانب البحثي دورٌ في ذلك، وقد يكون أيضًا لندرة المقررات التي تركز على الاستجابة للتدخل في مرحلة الماجستير دورٌ آخر. إذ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2020)، على حين اختلفت مع دراسة الزارع والحسيني (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفق متغير المؤهل العلمي.

رابعًا، هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير: هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير: هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ (نعم، حصلت على تدريب- لا، لم أحصل على تدريب)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وظهرت النتائج كما في جدول 9.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟	نعم، حصلت على تدريب	4.16	0.63	6.005	294	0.000
	لا، لم أحصل على تدريب	3.25	0.64			

تُشير النتائج الواردة في جدول 9 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ بدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح فئة (لا، لم أحصل على تدريب). وقد يُعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية على الأغلب لا تركز على المعلومات المعرفية وإنما تركز على الأداء، فالتدريب قد لا يزيد المعرفة، وإنما يكون اكتساب المعرفة بالاطلاع، وبالمقررات

الجامعية، وبالتعليم الذاتي، وغيره. ومن جانبٍ آخر، فهناك أهمية لتجويد برامج التطوير المهني ومواكبتها لما يُستحدث من معارف علمية تُنشر عن طريق الأبحاث العلمية، إذ ذكرت دراسة السلامة (2019) Alsalamah أن هناك تدنيًا في جودة برامج التطوير المهني التي حُصل عليها، واستخدام المعلمين لموارد منخفضة الجودة في تنمية معارفهم. إذ لم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة، على حين اختلفت مع بحث ويرتز وكاربنتر (2013) Werts and Carpenter الذي أشار إلى أن النتيجة جاءت لصالح من تلقوا تدريبًا على نموذج (RTI).

التـــوصيـــات:

١- تعزيز الإدراك بأهمية البحث العلمي ومتابعة المهنيين لمستجدات الأبحاث العلمية التي تُعنى بالنماذج المطوّرة للميدان التربوي بكل أصعدته سواء على صعيد مجال التربية الخاصة أو على صعيد مجال التعليم العام.

٢- أهمية تضمين نظام الدعم متعدد المستويات كمقرر نظري وميداني في المرحلة الجامعية لتخصص التربية الخاصة وللتخصصات ذات العلاقة.

٣- إنشاء وتهيئة مراكز تدريب متخصصة في نظام الدعم متعدد المستويات، تُدار من قبل أعضاء هيئة التدريس والباحثين المهتمين في هذا المجال، وذلك لسد الفجوة بين ما ينشده المتخصصون في هذا المجال، والواقع الميداني.

٤- توظيف الفريق متعدد التخصصات بكل عناصره في جميع المدارس، وتأكيد قيمة وجوده، وإبراز دوره والفائدة المرجوة إزاء ذلك.

□

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن؛ والسماري، منيرة بنت راشد. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *4*(13)، 212-252. https://cutt.us/u9n4J

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن؛ والشويعر، شروق سليمان. (2019). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *8*(28)، 1-32. https://cutt.us/msfhO

ابداح، روان عدنان؛ وأبو زيتون، سليمان موسى. (2020). معرفة معلمي الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل RTI لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، *1*(7)، 760-787. https://cutt.us/FNqlm

أبو الرب، محمد عمر محمد. (2016). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، *1*(2)، 91-133. https://cutt.us/NON5s

أبو جادو، صالح محمد. (2020). *علم النفس التربوي*. (ط. 14). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد رياض؛ أحمد، محمد عبد التواب؛ مصطفى، دعاء محمد. (2015). التوجهات الراهنة في اجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة كلية التربية*، *31*(5)، 2-33. https://cutt.us/AIxFn

البتال، زيد بن محمد. (2019). تحسين مُخْرَجَات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدُّم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبنيّ على المنهج. *مجلة العلوم التربوية*، *31*(1)، 19-47. https://cutt.us/yQzuy

توملينسون، كارول آن. (2020). *كيفية استخدام التدريس المتمايز في الفصول الدراسية المتنوعة أكاديمياً* (وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين، مُترجِم). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2017).

الجعيدي، عمر محمود أحمد عبد الله. (2020). *أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم* [أطروحة دكتوراة، جامعة الأزهر – القاهرة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الجهني، بيان حمدي ضويعن. (2020). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 126، 23-43. https://cutt.us/h7SNp

الحاج، محمود أحمد. (2019). *الصعوبات التعليمية (الاعاقة الخفية) – المفهوم – التشخيص – العلاج*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. https://cutt.us/SRQy9

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ السرور، ناديا؛ الصمادي، جميل؛ يحيى، خولة؛ العمايرة، موسى؛ الروسان، فاروق؛ الزريقات، ابراهيم؛ والناطور، ميادة. (2019). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط. 9). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، عدنان حسن. (2017). *المدرسة الإسلامية نشأةً وتطوراً وواقعاً ومستقبلاً*. العبيكان. https://cutt.us/ZNH7b

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *في رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. https://cutt.us/qBLZ5

الزارع، أحمد محمد عبد الرحمن؛ والحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 13، 19-50. https://cutt.us/sX9rq

الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الانجلو المصرية. https://cutt.us/Cqaxu

السلامة، أريج بنت علي بن عبد الله. (2014). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مفهوم الاستجابة للتدخل لدى: العاملين ببرنامج صعوبات التعلم*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

السيف، نورة بنت سعد. (2020). *برنامج تدريبي لتنمية وعي التربويين بنموذج الاستجابة للتدخل للتعرّف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

شتيوي، حسني عرفات؛ ومحمد، ابتسام علي. (2015). *قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم*. دار الزهراء.

صابر، محمد سميح ممدوح. (2018). *استراتيجيات علم النفس التربوي بين الواقع والمأمول*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الظويفري، أروى خليف سرور. (2022). *تقييم معرفة واستعداد المهنيين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

العقيل، أروى بنت صالح. (2021). *تقييم صعوبات التعلم: الأساليب المعاصرة للتعرُّف على صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)*. دار الزهراء.

العقيل، أروى بنت صالح؛ والدغمي، عهود بنت عبد الرحمن. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة كلية التربية*، *35*(169)، 671-699. https://cutt.us/XskhC

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مُترجِم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

كوفمان، جيمز؛ هالاهان، دانييل؛ بولين، بيج؛ وبدر، جينماري. (2021). *التربية الخاصة ما هي ولماذا نحتاج إليها* (عهود بنت محمد الرشيد ونبيل بن شرف المالكي، مُترجِم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2018).

المالكي، كريمة بنت خميس بن جمعان؛ والشيحة، مها بنت حمد. (2020). *دليل المعلم لتطبيق القياس المبني على المنهج في فصول التعليم العام*. https://cutt.us/zATmf

هيئة التحرير. (2016). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة الجنان لحقوق الإنسان*، *9*(10)، 169-206. https://cutt.us/Abfdc

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. https://cutt.us/IwcYQ

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. https://cutt.us/vPsnf

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alahmari, A. (2018). *General Education Teachers' Perceptions of Response to Intervention Implementation: A Qualitative Interview Study* (Publication No. 10751530) [Doctoral dissertation, University of South Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Alsalamah, A. A. (2019). *Perceptions of Knowledge of Teachers of Students with Learning Disabilities regarding Response to Intervention* (Publication No. 22582833) [Doctoral dissertation, University of Washington State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Anderson, Y. (2017). *Teacher Perceptions of the Effectiveness of the Response to Intervention (RTI) Process* (Publication No. 10271472) [Doctoral dissertation, University of Christian]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Bruner, W. L. (2016). *Response to Intervention: K-8 Regular Education Teachers' Perceptions of Effectiveness* [Doctoral dissertations, State University of East Tennessee]. Digital Commons @ East Tennessee State University. https://cutt.us/m4hCp

Carpenter, K. L., Cureton, N. I., & Latacha, K. N. (2013). *Response to Intervention: An Investigation of Training, Perceptions, and Fidelity of Implementation* (Publication No. 3603728) [Doctoral dissertation, University of Lipscomb]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Deloach, D., & Woodason, J. (2017). *Educator Perceptions of Response to Intervention* (Publication No. 10685539) [Doctoral dissertation, University of Lipscomb]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention: A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. *Theory Into Practice*, *55*(3), 225-233. https://cutt.us/FUCHS

Gischlar, K. L., Keller-Margulis, M., & Faith, E. L. (2019). Ten Years of Response to Intervention: Trends in the School Psychology Literature. *Contemporary School Psychology*, *23*(3), 201-210. https://cutt.us/LK5X1

Grable, C. R. (2019). *The Implementation of Response to Intervention (RTI): An Indiana Case Study* (Publication No. 13426801) [Doctoral dissertation, University of Ball State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Grapin, S. L., Waldron, N., & Joyce-Beaulieu, D. (2019). Longitudinal Effects of RTI Implementation on Reading Achievement Outcomes. *Psychology in the Schools*, 56(2), 242-254. https://cutt.us/WE053

Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-Intervention (RTI) as a Model to Facilitate Inclusion for Students with Learning and Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 254-269.

Hemmerling, S. (2012). *Leadership Characteristics Needed to Implement A Successful Response to Intervention Model* (Publication No. 3540449) [Doctoral dissertation, University of Capella]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Hutchinson, M. M. (2018). *Addressing RTI/MTSS Implementation Fidelity in Pennsylvania* (Publication No. 10841464) [Doctoral dissertation, University of Indiana]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Justice, E. C. (2020). *A Case Study of Teachers' Perception of Middle School Level Response to Intervention* (Publication No. 27741969) [Doctoral dissertation, University of Grand Canyon]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kaufman, J. (2016). *A Case Study on The Effectiveness of a Response to Intervention Model for Elementary Students* (Publication No. 10152758) [Doctoral dissertation, University of Lamar]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Layne, F. L. (2015). *The Perceptions of Response to Intervention Campus Coordinators on The Preparation and Process of Response to Intervention in Elementary Schools* (Publication No. 13814082) [Doctoral dissertation, University of Dallas Baptist]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Lopuch, J. (2018). Commentary Context Matters: Insight on How School-Based Factors Impact the Implementation of Response to Intervention and Achievement for Students with Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, *15*(2), 207-221. https://cutt.us/MShFx

Moreno, L. (2014). *Perceived Educator Knowledge of Response to Intervention (RTI)* (Publication No. 3670500) [Doctoral dissertation, University of Texas at Arlington]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

National Center for Learning Disabilities. (2017). *What is RTI?* https://cutt.us/syDcR

Patrikakou, E. N., Ockerman, M. S., & Hollenbeck, A. F. (2016). Needs and contradictions of a changing field:Evidence from a national response to intervention implementation study. *The Professional Counselor*, *6*(3), 233-250. https://cutt.us/SUUiT

Reschly, D. J. (2014). Response to Intervention and the Identification of Specific Learning Disabilities. *Topics in Language Disorders*, *34*(1), 39-58. https://cutt.us/ANau9

Santana, M. (2020). *Achieving the Goals of Response to Intervention (RTI); An Implementation Study* (Publication No. 27996899) [Doctoral dissertation, University of Lincoln Memorial]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Symington, T. M. (2021). *A System of Support: Intervention Practices and Student Achievement* (Publication No. 28319916) [Doctoral dissertation, University of Oakland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

U.S. Department of Education. (2021). 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. https://cutt.us/LfU2p

Washington, W. (2015). *A Case Study of Response-to-Intervention Data Teams* (Publication No. 3732461) [Doctoral dissertation, University of Walden]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Werts, M. G., & Carpenter, E. S. (2013). Implementation of tasks in RTI: Perceptions of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, *36*(3), 247-257. https://cutt.us/fdaVk

Wheeler, J. R. (2015). *Teachers' and School Principals' Perception of Barriers and Faciltators in Response to Intervention Implementation and Use for Specific Learning Disability Referrals* (Publication No. 3711962) [Doctoral dissertation, University of Alabama]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

White, S. B. (2017). *A Qualitative Study of Systemic Factors Contributing to Successful Implementation of Response to Intervention Programs in Elementary Schools* (Publication No. 10262049) [Doctoral dissertation, University of Florida State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.