

## البحث ١٢

**العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة**

### المصادر :

- أ. سمر سعيد اللهبي**  
طالبة دراسات عليا (ماجستير) قسم التربية الخاصة  
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز  
المملكة العربية السعودية
- د. نجوى بكر مرسي**  
أستاذ التربية الخاصة المساعد قسم التربية الخاصة  
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز  
المملكة العربية السعودية



## العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة

أ. سمر سعيد اللهبي

طالبة دراسات عليا (ماجستير) قسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

المملكة العربية السعودية

د. نجوى بكر مرسي

أستاذ التربية الخاصة المساعد قسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

المملكة العربية السعودية

### • المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة. ولتحقيق هذه الأهداف، اتبعت الدراسة المنهج المختلط بتصميمه التتابعي التفسيري. واستخدمت أداة الاستبانة ثم أداة المقابلة تبعاً، حيث طبقت الاستبانة على (٢١٠) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، بينما شارك في أداة المقابلة (٦) معلمين (٣ إناث و٣ ذكور). توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية تمثلت في: ندرة وجود تشريعات أو لوائح تلزم المدارس باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وعدم توفر أنظمة بيانات إلكترونية تسمح بتمثيل أداء الطلبة من خلال الرسوم البيانية ليسهل اتخاذ القرارات التعليمية. أما العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية فتمثلت في: عدم إلمام القيادة المدرسية بالمناهج وأساليب التقييم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وامتلاك القيادة المدرسية خبرة قليلة عن نموذج الاستجابة للتدخل لتوجيه المعلم/ة نحو الطريقة المثلى لتطبيقه. وأظهرت النتائج النوعية عدم إلزامية التطبيق، وعدم وجود لوائح تنظيمية، وعدم توفر المقاييس المقتننة للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ضعف التكامل والتعاون بين الفريق للعمل، وافتقار القيادة المدرسية للقيادة والتعاون. وفي ضوء تلك النتائج، قدمت الدراسة بعض التوصيات من أبرزها: إعداد دليل تنظيمي يشرح آلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ودور العاملين في المدارس، وعقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. الكلمات المفتاحية: نموذج الاستجابة للتدخل، القيادة المدرسية، البيئة المدرسية، معلمو ومعلمات صعوبات التعلم، المنهج المختلط.

### *Influencing Factors Related to School Environment and Leadership in the Implementation of the Response to Intervention Model: Perceptions of Learning Difficulties Among Teachers in the Makkah Region*

Samar Saed Alluhaybi & Dr. Najwa Bakr Mursi

#### Abstract

This study aimed to identify the factors in the school environment and school leadership that influence the implementation of the Response to Intervention Model (RTI) as perceived by learning difficulties teachers in the Makkah region. The study utilized an Explanatory Sequential Mixed Method, which involved two phases. The first phase involved collecting quantitative

*data through a questionnaire from 210 teachers of students with learning disabilities. In the second phase, 6 teachers were interviewed. The quantitative data was analyzed using SPSS, while the qualitative data was analyzed using thematic analysis. The study revealed several factors influencing the implementation of the RTI. The most prominent factors associated with the school environment were the paucity of legislation or regulations requiring schools to use the RTI and the lack of electronic data systems that allow student performance to be represented through graphs to facilitate educational decision-making, The most significant factors associated with school leadership were the school leadership's lack of knowledge of the curriculum and evaluation methods for applying the RTI. School leadership has little experience of the RTI to guide the teacher toward the best way to apply it. Qualitative results indicated that the application of the RTI was non-mandatory, regulations were insufficient, and there were no established benchmarks for identifying students with learning disabilities. Additionally, there was poor collaboration among team members and a lack of cooperation and support from school leadership. In light of these findings, some recommendations were made, including the development of an organizational manual outlining the mechanisms for implementing the RTI and defining the roles of school workers. They also suggested holding training courses to equip teachers with the skills necessary to apply the RTI effectively.*

**Keywords:** *Response to Intervention Model, School Leadership, School Environment, Learning Difficulties Teachers, Mixed Method.*

• مقدمة:

تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، كما تعد من الفئات التي لا تزال تواجه الغموض، وعدم الوضوح، والجدال بين المتخصصين؛ حيث استقطبت قضية قياس وتشخيص صعوبات التعلم اهتمام الباحثين في هذا المجال (إسماعيل والعسيري، ٢٠٢٢). وقد نتج عن ذلك الاهتمام حدوث تغييرات جذرية وجوهرية تهدف إلى التوسع في مجال تشخيص وتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك نتيجة للانتقادات التي واجهت طرق التشخيص والتقييم التقليدية، مثل محك التباين؛ مما أدى إلى البحث عن بدائل حديثة تكون أكثر فعالية في التعرف على هؤلاء الطلبة (أبا حسين، ٢٠٢٠).

وعليه، فقد تضافرت جهود الباحثين لتبني محك بديل أثبتت فعاليته التطبيقية مع جميع الطلاب، خاصة أولئك الذين يواجهون خطر صعوبات التعلم، حيث يعد نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention (RTI) من الأساليب الواعدة في مجال التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم (الزراع والحسيني، ٢٠٢٠). ويعد نموذج الاستجابة للتدخل قاعدة وقائية علاجية يقدم الخدمة للطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم، ويهدف إلى توفير تجربة تعليمية لجميع الطلبة، ويركز على التدخل الفعال وتقديم خدمات وبرامج تعليمية، ومراقبة التقدم المتكرر لنتائج الطلبة، وإجراء ضبط أو تغيير التدخلات المناسبة (Presse, 2020). حيث يقدم هذا النموذج تدخلات تعليمية على عدة مستويات،

بدءاً من التعليم العام وانتهاءً بالتربية الخاصة، تبدأ باستراتيجيات التعليم العامة والملاحظة والمتابعة لجميع الطلاب في المهارات الأساسية، بعد ذلك تستهدف مستويات التدخل التربوي الطلاب الذين أخفقوا في المستوى السابق، أما المستوى النهائي الذي يشمل المعالجة التربوية المتخصصة فيشخص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بعد إخفاقهم في المستويين الأولين (أبا حسين، ٢٠٢٠).

ويركز النموذج على أداء جميع الطلاب وتحسينهم في التعلم، بالإضافة إلى تحديد من يعانون من صعوبات التعلم الذين لا يستجيبون لأساليب التدخل، وتشخيص مشاكلهم، وتحديد حاجتهم إلى خدمات التربية الخاصة (أبو نيان، ٢٠١٩). فهو من النماذج التعليمية التي لها تأثير تعليمي كبير في تحسين تحصيل الطالب وإتقانه للعديد من المهارات الضرورية، بالإضافة إلى المساعدة في تقليل الإحالات إلى برامج التربية الخاصة؛ لذلك يعد نموذج الاستجابة للتدخل نموذجاً تعليمياً مهماً له أساس منطقي وعلمي (الحسيني والزراع، ٢٠٢٠).

إن نموذج الاستجابة للتدخل يركز على مخرجات التعلم ونتائجها لجميع الطلبة، مما يعزز المسؤولية المشتركة بين جميع المسؤولين عن التعليم في المدارس، فهو يدعم ثقافة التعاون المهني بين جميع العاملين في مجال: التربية العامة والتربية الخاصة، بالإضافة إلى تعاون القيادة المدرسية مع العاملين في المدرسة (الظويصري والقضاة، ٢٠٢٢). حيث إن على القيادة المدرسية التعاون من خلال التطوير المهني لهم؛ لضمان تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بكفاءة (Alahmari, 2019).

ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدبيات السابقة، فقد لاحظنا قلة في الدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، التي أجريت في المملكة العربية السعودية.

ولعل الأمر الذي دفع الباحثين للاهتمام بهذه المشكلة أن الحاجة ما زالت قائمة للدراسة والتقصي والتعمق في العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وهذا ما تسعى إليه الدراسة كإضافة علمية لمعرفة تلك العوامل التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في منطقة مكة المكرمة.

#### • مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن وجود أعداد متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يستدعي ضرورة وجود مقاييس وأدوات تساعد المعلمين على التعرف على هؤلاء الطلاب، والكشف عن مشاكلهم ومساعدتهم على التغلب عليها، واتخاذ القرارات المناسبة في تقييم الطلاب لتحديد الصعوبات، وتقديم البرنامج المناسب لهم. وتعد عملية تشخيص

صعوبات التعلم وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم العلاج لهم (أبو الرب، ٢٠١٦). ومن أهم وسائل التحديد والتعرف استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

ولكن بالرغم من أن الأبحاث العلمية وتجارب الدول أثبتت فعالية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، والتي اعتمدت في عدة دول مثل أمريكا وفنلندا؛ فإن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل لم يتم تعميمه في مدارس المملكة العربية السعودية (الخوي، ٢٠٢١). وما زالت تعتمد إلى حد كبير في عملية التعرف وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم على محك التباين، وذلك بحسب الدليل التنظيمي لمعهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم. ويشير هذا الدليل إلى أن الطالب يصبح من ذوي صعوبات التعلم إذا ظهر لديه تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي في أحد المجالات الآتية: (التعبير اللفظي، الإصغاء، الاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، والعد)، أو إذا كان لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير، بينما لم تشمل القواعد التنظيمية على أساليب بديلة للكشف عن حالات صعوبات التعلم في المدارس لأي مرحلة تعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

أشار الزارع والحسيني (٢٠٢٠) إلى ضرورة تبني المملكة العربية السعودية نظام نموذج الاستجابة للتدخل، للتعرف والتدخل المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة المعرضين لخطر الإخفاق الأكاديمي. ولتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في جميع المدارس، لابد من توفير بيئة مدرسية مهياة، وقيادة مدرسية مؤهلة من قبل إدارات التعليم؛ من أجل توفر التدريب المستمر للموظفين في الممارسة القائمة على الأدلة والقياس وحل المشكلات Grosche and Volpe (2013).

ولرفع مستوى تطبيق RTI، فمن الضروري معرفة العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيقه، وخاصة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، حيث يعد المعلمون ملمين أكثر من غيرهم بنموذج الاستجابة للتدخل، إذ إن وجهة نظرهم تقدم تصوراً حول العوامل التي تسهم في تطبيق نموذج الاستجابة.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة، فقد لوحظ أن الحاجة ما زالت قائمة للدراسة والتقصي والتعمق في العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وأن هناك قلة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وهذا ما تسعى إليه الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

• أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

• أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها في التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتأتي الأهمية من جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي، وفيما يلي عرض لتلك الأهمية:

• الأهمية النظرية:

◀ تشري هذه الدراسة المكتبة العربية عامةً، والمكتبات التربوية خاصةً، ومراكز البحوث في المملكة العربية السعودية فيما يخص العوامل المؤثرة بنموذج الاستجابة للتدخل.

◀ تفيد نتائج هذه الدراسة في فتح مجال أمام الباحثين في إعداد المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

◀ تفيد نتائج الدراسة الجهات المختصة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بتطوير البيئة وأداء المعلمين والقيادة المدرسية في تطبيق نموذج على أرض الواقع.

• الأهمية التطبيقية:

◀ توفر هذه الدراسة أدوات: الاستبانة والمقابلة، اللتين يمكن الاستفادة منهما في تطوير أدوات بحث متعلقة بالدراسة الحالية.

◀ تفيد نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار العاملين في وزارة التعليم لاعتماد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس داخل البيئة السعودية، من خلال حصرها لأهم العوامل المؤثرة في استخدامه.

◀ تفيد هذه الدراسة المهتمين بإعداد دورات التطوير المهني للمعلمين في إعداد برامج تدريبية تعتمد على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

• حدود الدراسة:

◀ الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة.

◀ الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة.

« الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤ - ١٤٤٥هـ.

« الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تناول العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

#### • مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

#### • أولاً: العوامل Factors

"هي مفاهيم وقوى وقدرات محتملة لمظاهر معينة توصل لتفسير مجموعة من الارتباطات، والتي تؤثر على عدد من الظواهر المختلفة" (الباش، ٢٠١٧، ص.٧١).

وتبنى الدراسة التعريف الإجرائي لمفهوم العوامل، والذي ينص على أنها: مجموعة من المعوقات التي تؤثر على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

#### • ثانياً: البيئة المدرسية School Environment

"هي كل ما يحيط بالطالب في المدرسة من إمكانات مادية وبشرية، وخاصة الفصول الدراسية الوسائل التعليمية، الأنشطة المدرسية، تجهيزات المبنى" (الشهري، ٢٠٢٢، ص.٤٠٣).

تعرف الباحثان البيئة المدرسية إجرائياً بأنها: المكان أو البيئة التي يحدث فيها تفاعل اجتماعي بين جميع عناصر العملية التعليمية، حيث تتعاون القيادة المدرسية وفريق العمل ومعلم التعليم العلم، بالإضافة إلى معلم صعوبات التعلم وأولياء الأمور مع بعضهم بعضاً بهدف تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

#### • ثالثاً: القيادة المدرسية School Leadership

"هي مجموعة من قيادات المدرسة من مدير ووكلاء ومعلمين يتميزون بالقدرة والكفاءة والخبرة التربوية والإدارية، يقومون بأداء مهامهم ومسؤولياتهم ووظائفهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة التربوية من تعليم وتعلم" (مصطفى ومحمد، ٢٠٢٢، ص.٢٨٩٨).

وتقدم الباحثان تعريفاً إجرائياً للقيادة المدرسية: هو القائد المسؤول عن إدارة شؤون المدرسة، ولديه معرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، ويستطيع خلق بيئة إيجابية تعزز التطبيق الفعال لنموذج الاستجابة للتدخل.

#### • رابعاً: نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) Response To Intervention

يعرف نموذج الاستجابة للتدخل، حسب المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2018)، بأنه: "نظام متعدد المستويات للكشف المبكر ودعم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية، ويبدأ التدخل بتعليم عالي الجودة ثم تزويد الطلبة المتعثرين بتدخل تربوي في المستويين: الثاني والثالث" (ص.١).



وتعرف الباحثان نموذج الاستجابة للتدخل إجرائياً بأنه: طريقة للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تجمع التشخيص والوقاية والعلاج؛ لتحسين الأداء الأكاديمي في إطار نظام الدعم متعدد المستويات.

### • الإطار النظري:

#### • المحور الأول: مفهوم صعوبات التعلم

تعددت التعريفات المقدمة لذوي صعوبات التعلم؛ نظراً لتعدد وجهات نظر المتخصصين في هذا المجال (أبو نيان، ٢٠١٩). ومن بين أكثر التعريفات شيوعاً واستخداماً في الوقت الحالي هو الذي ينص على أنه: اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة أو استخدامها سواءً كتابياً أم شفهاً، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، أو الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو حل المشكلات. كما أن هذه الصعوبات ليست نتيجة للإعاقات العقلية أو الحسية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (الصمادي وعضيات، ٢٠٢٤).

#### • الطرق التقليدية في الكشف والتعرف على صعوبات التعلم

طرق الكشف التقليدية للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم تستند على مجموعة من المحكات؛ وذلك لتحديد ما إذا كان الطالب لديه صعوبات تعلم أم لا، ولتمييزها عن حالات الإعاقة الأخرى (إسماعيل والعسيري، ٢٠٢٢). حيث توجد ثلاثة محكات أساسية يمكن استخدامها للتأكد قبل أن نحكم بأن لدى الطالب صعوبات تعلم وإحالتها إلى خدمات التربية الخاصة (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨/٢٠١٧)، وهي:

◀ محك الاستبعاد: يُستبعد الطالب من حالات صعوبات التعلم عند وجود أي نوع من أنواع الإعاقات لديه، سواء كانت إعاقة فكرية، أم إعاقات حسية، أم غيرها من الإعاقات، أو عند وجود حرمان بيئي ثقافي، أو نقص فرص التعلم (الزراع والحسيني والحسيني، ٢٠٢٠).

◀ محك التربية الخاصة: يعتمد هذا المحك على حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى طرق وأساليب خاصة تتناسب مع صعوباتهم، مما يتطلب تزويدهم بخدمات خاصة تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦).

◀ محك التباين أو التباعد بين التحصيل والذكاء: أن يظهر الطالب تبايناً في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦). وقد استندت الطريقة التقليدية لتحديد صعوبات التعلم على مبدأ التباين بين استعداد الطالب للتعلم، والذي يقاس بأحد مقاييس القدرات العقلية (الذكاء)، وأدائه الفعلي الذي يقاس بأحد مقاييس التحصيل الأكاديمي (أبو نيان، ٢٠١٩؛ هالاهان وكوفمان، ١٩٨٨/٢٠١٣).

وفي الآونة الأخيرة، ازداد الجدل حول مدى موثوقية محك التباين ومصداقيته في تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يعتمد تشخيص صعوبات التعلم على وجود تباين ملحوظ بين الذكاء والأداء الأكاديمي حسب هذا النموذج. إلا

أن نموذج التباين يتكون من عوامل وإجراءات غير متناسقة لا تتبع تسلسلاً منطقيًا عند تقدير ذكاء الطالب أو تحصيله الأكاديمي؛ مما يسبب الخلاف والغموض في تحديد هؤلاء الطلبة، وأن الاعتماد على محك التباين في التشخيص قد يؤثر في دقة تشخيص المعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ نتيجة للشكوك والانتقادات المرتبطة بمعيار التباين (العدل، ٢٠١٦).

وفي ضوء العديد من الانتقادات، ناقشت المؤتمرات والندوات أن محك التباين بين الذكاء والأداء الأكاديمي ليس ضرورياً ولا كافياً لتحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأنه لا يكشف عن معلومات قيمة في تشخيص صعوبات التعلم. ومن أجل تجنب مشكلات عملية التشخيص، وذلك لتفادي الوقوع بأخطاء محك التباين في التشخيص؛ كان من الضروري إيجاد طرق بديلة لتحديد وتشخيص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ وذلك لتفادي الوقوع بأخطاء محك التباين في التشخيص (الزيات، ٢٠١٥).

وقد سعى الباحثون لإيجاد محك للتعرف وتشخيص صعوبات التعلم، وتم التوصل إلى نموذج الاستجابة للتدخل الذي نال قبولا واسعا من قبل العديد من الباحثين والمهنيين والجمعيات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية (العدل، ٢٠١٦). يعد نموذج الاستجابة للتدخل من الأساليب الفعالة والواعدة في تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، كبديل عن محك التباين (الحسيني وآخرون، ٢٠٢٢).

#### • المحور الثاني: نموذج الاستجابة للتدخل

##### • مفهوم الاستجابة للتدخل

تعددت التعريفات حول مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل، حيث إنه لا يوجد تعريف موحد لهذا النموذج، ولكن هناك اتفاق بأنه عملية تمر بمستويات متعددة مصممة لتلبي احتياجات جميع الطلبة؛ من أجل الرقي في مستوى تعليمهم، حيث يبدأ من التعليم العام وينتهي بالتربية الخاصة. وتتضمن أهداف نموذج الاستجابة للتدخل: التعرف المبكر على الطلاب المعرضين للإخفاق الأكاديمي أو المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يستجيبون لأساليب التدخل ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة (أبو نيان، ٢٠١٩).

وأشار المركز الوطني للاستجابة للتدخل (2010) [NCRTI] إلى أنه عملية تجمع بين التقويم والتدخل في إطار نظام وقائي متعدد المستويات، يهدف إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب وتقليل مشاكلهم السلوكية. وتم تصميم هذا النموذج للطلاب ذوي الاحتياجات السلوكية والتعليمية المختلفة؛ من أجل تحديد هؤلاء الطلاب في وقت مبكر لمنع حدوث الإخفاق الأكاديمي لاحقاً. ويوضح بينسون ونيومان (2010) Benson and Newman أنه إطار تعليمي يدمج بين التدريس عالي الجودة، والتقييم الفعال، ويركز على تحديد المشكلات التي

تؤثر على أداء الطلاب، واختيار التدخلات المناسبة لهم ومتابعة ومراقبة مدى تحقيق هذه التدخلات للمخرجات المرغوبة.

ويرى بيندر وولر (Bender and Waller 2011) أنه منظومة دعم متعددة المستويات، تهدف إلى مساعدة الطلبة جميعهم من خلال إمدادهم بمستويات متعددة تختلف من حيث كثافة التدخلات التعليمية المرتبطة بالاحتياجات الفردية لكل طالب.

#### • أهداف نموذج الاستجابة للتدخل

الهدف الرئيس من نموذج الاستجابة للتدخل هو تحديد المشكلة الرئيسية التي يواجهها الطلاب والعمل على حلها قبل أن تتفاقم (فراج، ٢٠٢١). بالإضافة إلى تقديم خدمات التدخل المبكر للطلاب الذين يعانون من مشاكل تعليمية وسلوكية، وتطوير مهاراتهم وتحسينها، حيث يساهم في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بطريقة بديلة عن الطريقة التقليدية "محك التباين" (البتال، ٢٠١٩).

وقد أشارت دراسة أرمينداريز وجونج (Armendariz and Jung 2016) إلى أن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل أكثر فعالية في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة باستخدام محك التباين. علاوة على ذلك، أكدت دراسة فوكس وفون (Fuchs and Vaughn 2012) فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن ٦٦٪ من الطلاب حققوا تحسناً كبيراً في المستوى الأول خلال (١٠) أسابيع، بينما تم تقديم الخدمات بكثافة للبقية لمدة (٣٠) أسبوعاً، وتم تقديم علاجات مكثفة للطلاب الذين لم يحققوا تحسناً، قبل توجيههم إلى التعليم الخاص.

من زاوية أخرى، يهدف نموذج الاستجابة للتدخل إلى خفض أعداد الطلبة المحالين إلى برنامج صعوبات التعلم، وأكدت ذلك دراسة بولمان وآخرين (Bollman et al. 2007) التي أشارت إلى أن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل أدى إلى تقليل أعداد الطلاب المحالين إلى برامج التربية الخاصة من ٤.٥٪ إلى ٢.٥٪ خلال فترة عشر سنوات. وهذا ما أشارت إليه دراسة العتيبي وربايعة (٢٠٢١) بأن نموذج الاستجابة للتدخل يخفض نسبة المحالين إلى برنامج صعوبات التعلم بمقدار ٣١.٥٨٪.

كذلك يهدف هذا النموذج إلى توفير الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لمساعدة الطلاب على القراءة والكتابة والتهجئة بشكل صحيح، وهذا ما أكدته دراسة طيبة (٢٠١٦) التي أثبتت أن نموذج الاستجابة للتدخل يهدف إلى تزويد الأطفال باستراتيجيات تعليمية تدعم مهارات القراءة والمهارات الخمس المرتبطة بها: الوعي الصوتي، والتسمية السريعة أو الطلاقة، والتهجئة، والمفردات، والفهم المسموع. وقد كشفت دراستا حسن (٢٠١٣) وبيل (Beal 2013) عن أن نموذج الاستجابة للتدخل يساعد في تحسين مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية، ويسمح للطلبة ذوي صعوبات التعلم بتلقي المساعدة قبل تجربة الإخفاق الأكاديمي.

وذكر هوفير (2010) Hoover أن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) يركز على الوقاية من خلال التدخل المبكر بدلاً من انتظار الإخفاق الأكاديمي، ويعتمد على الإنجاز الفعلي ومعدل التقدم؛ من خلال الاستخدام المحدود لنموذج التباين، بالإضافة إلى استخدام القياس المبني على المنهج عن طريق الاختبارات المعيارية لمعرفة مدى تقدم الطلاب، وعمل فحص شامل عام للتحديد المبكر لمن هم من ذوي صعوبات التعلم. ويقدم هذا النموذج التدخلات المكثفة لذوي صعوبات التعلم ويلبي احتياجاتهم ويحسن القراءة والكتابة، ويوفر استراتيجيات تعليمية للتلاميذ المعرضين للخطر بحيث يتم التركيز عليهم في المرحلة الابتدائية (مفضل وآخرون، ٢٠١٩). وهذا ما أكدته دراسة هوبر وآخرين Hooper et al. (2013) حول فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل المستوى الثاني في تنمية مهارات الكتابة. ودراسة مفضل (٢٠١٤) التي كشفت عن أثر نموذج الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإسهامه في تخفيض عدد الطلاب ذوي صعوبات الكتابة المحالين للتربية الخاصة.

#### • أهمية نموذج الاستجابة للتدخل

تتجلى أهمية نموذج الاستجابة للتدخل في كونه أسلوباً تنفيذياً قائماً على عملية اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، كما يوفر للمعلمين المزيد من المعلومات التي تتطلب وقتاً وجهداً حول جميع الطلبة بما في ذلك الذين لديهم صعوبات التعلم أو المعرضون لخطرهما؛ لتحسين تعلمهم وتطوير أدائهم الأكاديمي وتدعيمه (أبا حسين والسماري، ٢٠١٦؛ الزارع والحسيني، ٢٠٢٠).

يسهم النموذج في التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم والحد من الإخفاق الأكاديمي والتقييم المستمر للطلبة، وهذا ما كشفت عنه دراسة ماسكيل Maskill (2012) في مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في الكشف والتدخل المبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقليل عدد طلاب التربية الخاصة.

كما تكمن أهميته في تقديم المدخلات التربوية المبنية على الأدلة، وإمكانية تعديل كثافة تلك التدخلات بناءً على استجابات الطلبة، وجمع البيانات حول مستوى الطلبة لتوثيق جودة استجاباتهم للتعليم المقدم إليهم؛ الأمر الذي يساعد المعلمين على اتخاذ قرارات أكثر دقة حول تشخيص وعلاج أولئك الذين لديهم صعوبات في التعلم، وتقليل عدد الحالات لخدمات التربية الخاصة (بيطار والعسيري، ٢٠٢٣؛ العدل، ٢٠١٦).

وأشار العقيل والددغمي (٢٠١٦) إلى أنه تتجلى أهميته في كونه يساعد على تعريف المعلمين والأسر بسبب المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلبة، وأنها ليست ناتجة عن الممارسات التعليمية السيئة المقدمة لهم، بالإضافة إلى تعزيز ودعم المسؤولية المشتركة للمهنيين والمسؤولين؛ من أجل تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، والحد من الأخطاء التي يرتكبها المعلمون عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وحصص البيانات المتعلقة بالتشخيص أو العلاج (العدل، ٢٠١٦). وذكر الزارع والحسيني (٢٠٢٠) "أنه يساعد المدارس والمناطق

التعليمية على توسيع نطاق التدخلات الفعالة وتعزيز تلبية احتياجات جميع الطلبة، ويسهم في جعل نسبة كبيرة من الطلبة قراء أكفاء بعد اجتيازهم للصف الثالث الابتدائي" (ص.٢٨).

• العناصر المشاركة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل:  
 • البيئة المدرسية ودورها في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل:  
 تُعد المدرسة مؤسسة تعليمية تتحمل مسؤولية إعداد الطلبة ورعايتهم وتأهيلهم ليصبحوا أفراداً أكثر فائدة لأنفسهم ولمجتمعاتهم. كما تسعى المدرسة إلى توفير الظروف التعليمية المناسبة التي تجعل عملية التعلم مرغوبة ومناسبة لجميع الطلاب، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم (الخطيب وآخرون، ٢٠١٩).

وتعرف البيئة المدرسية بأنها: جميع الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المؤسسة التعليمية، حيث يتعين على قائد المدرسة وضع خطة لتوظيف هذه الموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة (الظويصري، ٢٠٢٢). ويتضمن ذلك: صيانة المباني المدرسية، وتجهيز الفصول الدراسية، وتوفير الساحات والملاعب، بالإضافة إلى إنشاء مكتبة ومختبر، وتوفير التكنولوجيا المساعدة (يعتمد تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل على وجود بيئة مدرسية مهيأة، تشتمل على توفير مساحة مناسبة لتنفيذ التدخلات المكثفة للمجموعات الصغيرة أو الدروس الإضافية التي تتم في المستوى الثاني من مستويات الاستجابة للتدخل (National [NJCLD], 2005 Joint Committee on Learning Disabilities).

إن إعداد بيئة مدرسية تتسم بالفعالية والكفاءة يستوجب إعداد فصول دراسية قادرة على تلبية احتياجات الطلاب التعليمية، وتجهيزها بكل ما يلزم من أدوات وتكنولوجيا تساعد على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل؛ لضمان نجاح تطبيقه (Mcbrayer, 2018). وهذا ما أشارت إليه دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) حول أهمية خلق بيئة مدرسية ملائمة، من خلال التأكد من توفر كافة الأدوات الضرورية لتعليم الطلاب في الفصول الدراسية، حيث إن نقص الإمكانيات البيئية يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

وأوضحت دراسة بيستر وكونواي (٢٠٢١) Bester & Conway أن نقص الموارد المادية والبشرية في المدارس، إلى جانب ضيق الوقت وكثرة أعداد الطلاب في الفصول يمكن أن يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

• دور القيادة المدرسية في نموذج الاستجابة للتدخل  
 القيادة المدرسية هي أحد المتطلبات الأساسية للتطبيق الناجح لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، إذ يقوم قادة المدارس بدعم فريق العمل والتعاون معهم. وينبغي لمديري المدارس توفير الوقت لتدريب المعلمين، وحضور الاجتماعات، بالإضافة إلى تقليل العبء التدريسي للمعلمين، والعمل على توظيف معلمين مهتمين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (Grosche & Volpe, 2013). وأشار ماكبراير (Mcbrayer, 2018) إلى أن القيادة المدرسية في نموذج الاستجابة

للتدخل يجب أن تتميز بعدة عناصر: (أ) يجب أن يتم بناء رؤية مشتركة للقادة التربويين. (ب) يجب أن تمتلك المهارة في توزيع سلطة اتخاذ القرار على المعلمين للعمل بفعالية. (ت) يجب زيادة الموارد واستخدامها بشكل جيد. (ج) يجب دعم المعلمين من خلال تحديد جدول زمني مناسب للعمل وتخفيف العبء العملي عنهم. (د) يجب أن يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات وتوفير الموارد اللازمة لتطبيق النموذج. (ز) العمل على توجه المعلمين في تصميم المناهج الدراسية، مثل: برنامج "القراءة والكتابة"، وعقد اجتماعات الفريق لحل المشكلات، واتباع نهج شامل لوضع خطط تعليمية فردية للحالات الصعبة، بالإضافة إلى زيادة فرص التطوير المهني للمعلمين.

ويجب على القيادة المدرسية دعم المعلمين من خلال التطوير المهني؛ لضمان تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بكفاءة، حيث يحتاج المعلمون إلى امتلاك المعرفة بالتعليم المبني على الأدلة، وأدوات التقييم المتعددة، ومراقبة التقدم، والإخلاص في التطبيق (Alahmari, 2019).

ومن هذا المنطلق، أظهر نموذج الاستجابة للتدخل اهتماماً خاصاً بمراعاة هذه الفروق بين المتعلمين، حيث تشمل تعديل المناهج، وتعديل البيئة التعليمية؛ بهدف تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من تحقيق أقصى ما يمكنهم من نمو وتحصيل واستقلالية. وفي إطار نموذج الاستجابة للتدخل، يواجه معلمو التعليم العام صعوبة في استخدام بيانات الطلاب لتخطيط التدخلات للطلاب المتعثرين في المستوى الثاني والثالث من التدخل/ التعليم، علاوة على ذلك هناك حاجة لتدريب المعلمين على التدخل في المستويين: الأول والثاني؛ لتطوير معارفهم ومهاراتهم في إجراء التقييم والتقدم (Greenfield et al., 2010).

القيادة المدرسية لها دور بالغ الأهمية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، حيث تقوم بإنشاء بيئة إيجابية وخالية من المخاطر؛ لتعزيز التطبيق الفعال لنموذج الاستجابة للتدخل (Barker, 2011). حيث يجب على القيادة تهيئة مناخ للتطبيق الناجح من خلال خلق الوعي والدعم لجميع العاملين في المدرسة (NCRTI, 2010).

وذكر Jensen (2016) أن القيادة المدرسية لا بد أن توفر التطوير المهني لتلبية احتياجات الموظفين فيما يتعلق بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، والحرص على تطبيق الفحص الشامل، وتوفير الموارد اللازمة للموظفين لتلبية احتياجات الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، التأكد من أن جميع المعلمين يستخدمون الممارسات القائمة على الأدلة.

أكدت دراسة باركر (Barker 2011) التي أجريت لفحص ممارسات القيادة والتطوير المهني التي تسهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، أن القيادة المدرسية يجب أن تتمتع بمعرفة ومهارات عالية في المناهج والتدريس والتقييم عند إنشاء النموذج وتطبيقه. كما أشارت إلى أن التطوير المهني يعد ضرورياً للبدء

والتطبيق المستمر لنموذج الاستجابة للتدخل، مع تشجيع التعاون بين أعضاء الفريق؛ لضمان تطبيق النموذج بشكل فعال وتوفير الموارد اللازمة.

#### • الدراسات السابقة:

تعد العوامل الإدارية في المدارس أحد العوامل التي تؤثر على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في الفصول الدراسية، وهذا ما كشفت عنه دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث استخدمت أداة المقابلة الفردية شبه المقننة على عينة مكونة من (١٢) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. بلغ عدد معلمات صعوبات التعلم ثلاث معلمات، بينما بلغ عدد معلمي صعوبات التعلم أربعة معلمين. أما عدد معلمات التعليم العام فقد بلغ ثلاث معلمات، في حين كان عدد معلمي التعليم العام معلمين اثنين. وأسفرت النتائج عن أن كافة المعوقات تندرج تحت فئة رئيسية واحدة، وهي فئة المعوقات الإدارية، والتي تنقسم إلى أربعة معوقات فرعية: معوقات إدارية عامة، ومعوقات إدارية اقتصادية، ومعوقات إدارية مهنية، ومعوقات إدارية بيئية.

اشتملت المعوقات الإدارية العامة على: العجز في التخطيط والتنظيم الملائم، بالإضافة إلى عدم وجود دليل تنظيمي واضح لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وافتقار التعاون في الميدان، إضافة إلى وجود أعباء إدارية والتي تمثلت في كثرة الأعمال الورقية، علاوة على ذلك كثرة الأعباء التي تقع على عاتق المعلمين، وتمثلت في الإشراف المدرسي والريادة الصفية، إضافة إلى قلة الموارد البشرية اللازمة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، أيضاً وجود قصور في الوعي بنموذج الاستجابة للتدخل، وقلة الدورات المتخصصة حول نموذج الاستجابة للتدخل المقدمة من الإشراف التربوي، كذلك صعوبة المناهج وكثرة الحشو فيها.

واشتملت المعوقات الاقتصادية على: عدم وجود دعم وحوافز معنوية أو مادية للمعلمين والطلاب، كذلك وجود قصور في توافر التقنيات المساندة والوسائل التعليمية اللازمة في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى عدم وجود غرفة مصادر في بعض المدارس.

وتمثلت المعوقات الإدارية المهنية في: ضيق الوقت، وكثرة الجهد المبذول على المعلمين، علاوة على ذلك تكديس أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، كذلك قصور الإعداد والتأهيل المهني للمعلمين، وعزوف مجموعة من المعلمين عن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل لأسباب مختلفة. أخيراً، تمثلت المعوقات البيئية في: رفض معلمي لتعليم العام وجود معلم مساعد، وضعف الإمكانيات وعدم جاهزية الفصول الدراسية.

وأجرى الخلف (٢٠٢٣) دراسة وصفية، هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المدارس

الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمنطقة الرياض. تمثلت أداة الدراسة في تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٠٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وكانت أبرز نتائجها: وجود معوقات في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، تمثلت في وجود: معوقات البيئة التربوية، والتي اشتملت على عدم وجود فريق لمساعدة المعلمات عند تنفيذ الاستجابة للتدخل، معوقات الدعم الفني والإداري تمثلت في ازدحام جدول المعلمات بالعديد من المهام مما لا يتيح وقتاً لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، بالإضافة إلى المعوقات في أنظمة البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات مبنية على البيانات تمثلت في كون المعلمات لديهن خبرة قليلة حول تطبيق القياس المبني على البيانات تمثلت في كون الاستجابة للتدخل، بالإضافة إلى امتلاك المعلمات خبرة قليلة في كيفية استخدام البيانات الناتجة من مراقبة تقدم التلميذات في عملية التخطيط للتدريس وصنع القرارات المستندة على البيانات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجة المعوقات البيئية التربوية، ومعوقات الدعم الفني والإداري، المعوقات في أنظمة البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات مبنية على البيانات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. على العكس من ذلك، ظهرت فروق بين متوسط درجة المعوقات في أنظمة البيانات ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات مبنية على البيانات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة من (١١) سنة فأكثر.

يعد ضعف التخطيط في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من أكثر العوامل الإدارية التي تعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وهذا ما أشارت إليه دراسة الأحمري (٢٠٢٠) Alahmari التي سعت إلى الكشف عن تصورات المعلمين ومدى معرفتهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RI) في مدارسهم. إذ اتبعت الباحثة المنهج النوعي. وتم جمع البيانات من خلال أداة المقابلة مع أربعة معلمين في مدرسة الدمج في مدينة أبها. وتوصلت النتائج إلى وجود تصورات إيجابية حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وهي: أن الطلاب يظهرون تقدماً من خلال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، ويتلقون خدمات التعليم الخاص، بالإضافة إلى أن مراقبة التقدم يساعد في الحفاظ على المسار الصحيح للمعلمين. وشملت العوامل المتعلقة بالسياق ما يأتي: (أ) التدريب المهني. (ب) الثقة في ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل. (ج) التعاون مع العاملين بالمدرسة. وأشارت إلى وجود عوامل تؤدي إلى تصور سلبي حول الاستجابة للتدخل، واشتملت على: (أ) أن التخطيط معقد. (ب) عدم وضوح نموذج الاستجابة للتدخل. (ج) عدم كفاية الوقت للتنفيذ. (د) كثرة الأوراق والنماذج في الاستجابة للتدخل. (هـ) تأخير الطلاب لخدمات التعليم الخاص.

تلعب البيئة المدرسية دوراً مهماً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وأن عدم توفر مقاييس مقننة تستند إلى المنهج يمكن أن يؤثر سلباً على نجاح تطبيق هذا النموذج، حيث قام كل من العتيبي ومنصور (٢٠٢١) بدراسة وصفية مسحية،



بهدف التعرف على معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة الجبيل. استخدمت الباحثان أداة الاستبيان لجمع البيانات. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، حيث بلغ عددهم (٣٧) معلماً ومعلمة. أسفرت نتائج الدراسة عن أن المعوقات في بُعد إعداد المعلم تمثلت في كون المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية بكيفية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وفي بُعد المنهج المدرسي تمثلت في أنه لا يتم مراقبة التقدم في الممارسات المهمة لتقييم الأداء الأكاديمي للطلاب، كما كشف بُعد البيئة التعليمية عن عدم توفر مقاييس مقننة مبنية على المنهج للمساعدة في تقييم الطلاب في نموذج الاستجابة للتدخل. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى وهي أكثر من (١٥) سنة.

وأشارت دراسة ويرتس وآخرين (2014) Werts et al. إلى وجود نقص في التدريب والمعرفة في تنفيذ الإجراءات المتعلقة بالنموذج. حيث اتبع الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبيان على (٢١١) من معلمي التربية الخاصة في مدينة كارولينا الشمالية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من المعوقات، تمثلت في: وجود فجوة معرفية لدى المعلمين، وقلة الكوادر، ونقص التدريب والمعرفة في تنفيذ الإجراءات المتعلقة بالنموذج، بالإضافة إلى كثرة الأعباء المدرسية والأعمال الورقية، كذلك ضيق الوقت، واتجاهات المعلمين السلبية نحو النموذج، بالإضافة إلى نقص الموارد والتي تشمل المال وأدوات التقييم والكتب والبرامج التعليمية والبرامج المساعدة.

يعد امتلاك القيادة المدرسية مهارات عالية في تدريس المناهج وتقييمها أحد العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وهذا ما أظهرته دراسة باركر (2011) Barker التي هدفت إلى استكشاف ممارسات القيادة والتطوير المهني التي تسهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل داخل مدارس مختارة في مقاطعة جنوب كاليفورنيا. استندت الدراسة إلى المنهج النوعي، حيث أجرى الباحث مقابلات مع (١٢) مشاركا، شملوا (٦) معلمين من التعليم العام، و(٣) من موظفي الدعم، و(٣) من مدراء المدارس؛ لمناقشة السمات القيادية المهمة لتطبيق النموذج. خلصت الدراسة إلى أن قادة المدارس يجب أن يكونوا ملمين بالمناهج ولديهم مهارة عالية في التدريس والتقييم، بالإضافة إلى ممارسة القيادة التي تدعم جهود التغيير. وأشارت النتائج إلى أهمية التطوير المهني في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، والتعاون لضمان التنفيذ السليم ومراقبة أداء الطلاب، وضرورة توفير أو تعديل الموارد مثل الوقت المخصص للتوظيف والوقت الفعلي لتطبيق النموذج.

• **التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد عدداً منها تبني الطريقة النوعية، في حين تبني الأخر الطريقة الكمية في إجراء الدراسة. فمن الدراسات النوعية، دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) في منطقة مكة المكرمة، ودراسة الأحمرري (٢٠٢٠) في مدينة أبها، ودراسة باركر (٢٠١١) في مقاطعة جنوب كاليفورنيا، حيث قدمت نتائجها معلومات مهمة وبيانات عميقة حول العوامل الإدارية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. كما أن هذه الدراسات اعتمدت على المنهج النوعي وإجراء المقابلات الأمر الذي أدى إلى فهم غني وعميق لأفكار المشاركين ومشاعرهم وتجاربهم. مع ذلك، فإن إجراء دراسة أخرى قد تكشف عن وجود عوامل إدارية أخرى تؤثر على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ويكون لها أهمية بالغة وتكون امتداداً لما تم كشفه في الدراسات السابقة. كما إن وجود دراسة تتبنى المنهج المختلط، بإضافة بيانات كمية، يساهم بشكل كبير في زيادة فرصة الحصول على عينة أكبر من المشاركين وتعميم للنتائج وبالتالي معرفة أشمل للعوامل الأكثر شيوعاً بين المعلمين.

ومن الدراسات الكمية، قدمت دراسة الخلف (٢٠٢٣) في منطقة الرياض، ودراسة العتيبي ومنصور (٢٠٢١) في مدينة الجبيل، ويرتس وآخرون (٢٠١٤) في ولاية كارولينا الشمالية معلومات كمية موسعة ومميزة بشأن العوامل التي تعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. كلتا الدراستين استخدمتا المنهج الوصفي، وأجريت استبياناً على مجموعة من معلمي صعوبات التعلم. ولهدف توسيع فهمنا للعوامل التي يواجهها المعلمون، واستخلاص نتائج أعمق، فإجراء دراسة أخرى تضيف منهجاً نوعياً إليها يعزز فرصة اكتشاف وجهات نظر متعددة ومختلفة للمشاركين.

في ضوء ذلك تأتي هذا الدراسة الحالية لسد الفجوة البحثية المنهجية في دراسة الموضوع والحصول على بيانات كمية ونوعية باستخدام المنهج المختلط. كما أن عينة هذه الدراسة شملت معلمي ومعلمات صعوبات التعلم معاً مع استخدامها للمنهج المختلط؛ الأمر يجعل هذه الدراسة - على حد علم الباحثين - أول دراسة تتناول المنهج المختلط مع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. إضافة إلى ذلك، محدودية وقلّة الدراسات - على حد علم الباحثين - التي أجريت في هذا الموضوع، وتعتبر الدراسة الحالية إضافة أخرى إلى ما قدمته الدراسات السابقة في هذا المجال.

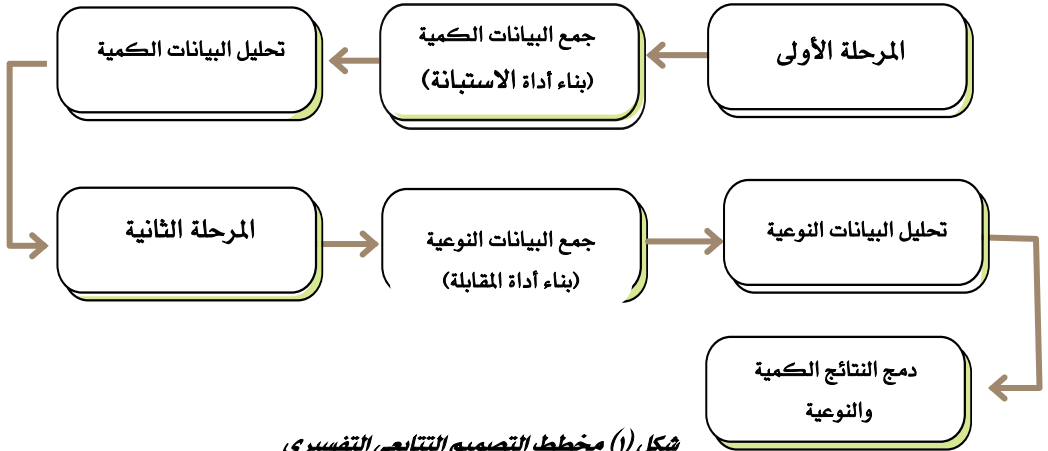
• **منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

• **منهج الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدمت الدراسة المنهج المختلط، واتبعت الدراسة التصميم التفسيري التتابعي (Sequential) Explanatory

Design، الذي يعرفه كريسول و كريسول (2022) بأنه: تصميم يعتمد على جمع البيانات في مرحلتين متتابعتين، تبدأ المرحلة الأولى بجمع البيانات الكمية وتحليلها، ثم تليها المرحلة الثانية التي تبني عليها الأداة النوعية بناءً على نتائج البيانات الكمية؛ بغرض التوسع في مشكلة الدراسة، حيث تساعد البيانات النوعية في شرح النتائج الكمية بشكل أعمق وأكثر توسعاً.

وقد أُختيرَ هذا المنهج تحديداً؛ لأنه يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ويساعد على اكتساب فهم أعمق حول أسئلة الدراسة، حيث تساعد البيانات الكمية في المنهج المختلط في الحصول على صورة شاملة حول العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، توفر البيانات النوعية من خلال التعرف على آراء المشاركين وخبراتهم في ضوء السياق التربوي الذي يعملون فيه، والكشف عن تفاصيل أكثر وتفسير أعمق حول هذه العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل؛ مما قد يساعد في وضع خطط لتعزيز تطبيق هذا النموذج.



شكل (١) مخطط التصميم التتابعي التفسيري

• مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التي بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. حيث اتضح أن معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات في المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٦٣١) معلماً ومعلمة، بواقع (٤٢٠) معلماً و(٢١١) معلمة، وذلك وفقاً للإحصائيات الرسمية لوزارة التعليم وإدارة التربية الخاصة بمنطقة مكة المكرمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٤٤ - ١٤٤٥هـ).

تتطلب طبيعة المنهج المختلط التفسيري التتابعي اختيار عينتين مختلفتين في كل مرحلة. ففي المرحلة الأولى المتعلقة بالبيانات الكمية، تم اختيار عينة

عشوائية بسيطة لجمع البيانات من خلال أداة الاستبانة. وقد بلغ العدد الفعلي للعينية في أداة الاستبانة في شكلها النهائي (210) معلمين ومعلمات، بواقع (124) معلماً، و(86) معلمة، من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة. وتم استخدام الطريقة الإلكترونية لنشر الاستبانة على عينة الدراسة.

أما فيما يخص المرحلة الثانية للبيانات النوعية، طبقت أداة المقابلة على عينة من المشاركين في أداة الاستبانة، حيث بلغ عددهم (٦) معلمين ومعلمات، بواقع (٣) معلمات و(٣) معلمين ممن أبدوا استعدادهم للمشاركة في المرحلة الثانية للدراسة ولديهم رغبة في المشاركة بإجراء المقابلة.

#### • أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أداة الاستبانة كمرحلة أولية لجمع البيانات الكمية، ومن ثم أداة المقابلة كمرحلة ثانية لجمع البيانات النوعية.

#### • أداة الاستبانة:

استخدمت الدراسة في المرحلة الأولى، لجمع البيانات الكمية، أداة الاستبانة؛ بهدف جمع أكبر قدر من البيانات التي تساعد في معرفة العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، حيث تعتمد أداة الاستبانة على جمع استجابات الأشخاص المستهدفين بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلعاتهم حول الموضوع المحدد، والتي تُحقق أهداف الدراسة، وتجب عن تساؤلاتها (عماد، ٢٠١٦). وتعرف بأنها: مجموعة من الأسئلة أو العبارات التي تحتاج إلى إجابة بالطريقة التي يحددها الباحث حسب الغرض من الدراسة، فقد تكون الإجابات فيها مفتوحة، أو قد تكون الإجابات محددة مسبقاً أو موضوعة على مقياس متدرج (عبيد، ٢٠٢٢).

تم اختيار هذه الأداة تحديداً؛ لأنها تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وأسئلتها، فهي تمنح المشاركين وقتاً كافياً للإجابة؛ مما يشجعهم على التفكير بعمق في البيانات، بالتالي توفر معلومات موثوقة وأكثر موضوعية (ريال، ٢٠٢٠). وهذا يساهم في فهم أعمق لأسئلة الدراسة المتعلقة بالعوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

#### • أداة المقابلة:

استخدمت الدراسة أداة المقابلة لجمع البيانات والإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتأتي أداة المقابلة كمرحلة ثانية بعد استخدام أداة الاستبانة وتحليل نتائجها؛ وذلك للحصول على معلومات إضافية وتفسيرات متعمقة. وتم بناء أسئلة المقابلة استناداً إلى النتائج الكمية في أداة الاستبانة؛ لمناقشة النتائج الكمية وتفسيرها، حيث تساعد المقابلة على اكتساب فهم أعمق حول أسئلة الدراسة المتمثلة في معرفة العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وتُعرف المقابلة بأنها: تفاعل لفظي منظم بين الباحث وأفراد العينة، حيث يتم فيه طرح عدد من الأسئلة من أجل الحصول على معلومات

وجمع البيانات لتحقيق هدف معين (فخر الدين، ٢٠٢١). واستخدمت الدراسة تحديداً المقابلة شبه المنتظمة (شبه مقننة) بوصفها أداة تتيح معرفة وجهات النظر بصورة أكثر دقة وأكثر عمقا لجميع جوانب أسئلة الدراسة، والحصول على تفسيرات وفهم متعمق لمشكلة الدراسة، وجمع معلومات تفصيلية وعميقة يصعب الوصول إليها بأداة الاستبانة (العبد الكريم، ٢٠٢٠).

• صدق أدوات الدراسة وبناتها:

• صدق أداة الاستبانة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال اتباع الطرق الآتية:

• الصدق الظاهري للأداة (Face Validity) (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وللتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه؛ عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بقسم التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وقد بلغ عددهم (6) محكمين. تم إرسال خطاب للمحكمين موضح به مشكلة الدراسة وأهدافها، مع إرفاق الاستبانة بصورتها الأولية، لإجراء عملية تحكيم الأداة واستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، والتأكد من ملاءمة كل فقرة لأهداف الدراسة، ومدى صحة صياغتها اللغوية، ومدى ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تقيسها، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف أو تعديل لفقرات الأداة. والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم:

جدول (١) نسب الاتفاق بين المحكمين على استبانة العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة (ن = ٦) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
1	مدى دقة صياغة عبارات الاستبانة ووضوحها.	6	100%
2	مدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تقيسه.	5	83.3%
3	مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه.	6	100%
4	مدى ملاءمة العبارات لمعلمي صعوبات التعلم.	6	100%
	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين.		95.82%

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (83.3% - 100%)، وكان متوسط نسب الاتفاق (95.82%)، وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه. وبعد الانتهاء من جمع الاستبانات، تمت مراجعة وتنقيح الاستبانات ومن ثم تم اعتماد الاستبانة التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (83.3%) فأكثر.

• صدق المقارنة الطرفية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، طبقت الأداة على عينة استطلاعية من خارج العينة الدراسة الأساسية، مكونة من (36) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، تم استخدام صدق المقارنة الطرفية: مستخدمة اختبار مان - ويتني Mann-Whitney U؛ لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية

للاستبانة من العينة الاستطلاعية، حيث تم ترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً، ثم المقارنة بين (36%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(36%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني للدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على استبانة العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الترتيب	معامل $u$	قيمة z	قيمة الدلالة
العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	المرتفعون	9	13.44	121.00	5.000	-3.359	.001
	المنخفضون	9	5.56	50.00			
العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	المرتفعون	9	14.00	126.00	.000	-3.688	.000
	المنخفضون	9	5.00	45.00			
الدرجة الكلية للاستبانة	المرتفعون	9	14.00	126.00	.000	-3.614	.000
	المنخفضون	9	5.00	45.00			

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بالنسبة لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، حيث بلغت على الترتيب (-3.359)، (-3.688)، (3.614)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لصالح المرتفعين، وهذا يدل على أن الاستبانة لها قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في تحديد العوامل على الاستبانة؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في أداة الاستبانة، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لاستبانة العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل

م	الأبعاد	المرتفعون على الاستبانة		المنخفضون على الاستبانة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	2.9844	0.04667	2.2844	0.55664
٢	العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	2.9689	0.06173	2.0311	0.63615
	الدرجة الكلية للاستبانة	2.9622	0.04944	2.2100	0.26429

يوضح الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في جميع أبعاد استبانة والدرجة الكلية أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المرتفعين، وهذا يعد مؤشراً على الصدق التمييزي للاستبانة.

#### • الصدق الذاتي للاستبانة:

بعد التأكد من صدق المقارنة الطرفية، تم حساب الصدق الذاتي على العينة الاستطلاعية لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول (٤) الآتي:

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	.821	.906
٢	العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	.875	.935
	الدرجة الكلية للاستبانة	.930	.964

يتضح من الجدول السابق أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (0.847 - 0.964)، وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح؛ وهو ما يؤكد صدق استبانة درجة العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مكة المكرمة.

#### • حساب الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (36) من معلمي صعوبات التعلم. والجدول (٥) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=36) من معلمي صعوبات التعلم

العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية		العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	♦♦٠.٦٥٣	١	♦♦٠.٥٤٤
٩	♦♦٠.٧٣٣	٢	♦♦٠.٦٦٦
١٠	♦♦٠.٨١٦	٣	♦♦٠.٧٢١
١١	♦♦٠.٧٧٦	٤	♦♦٠.٧٣٨
١٢	♦♦٠.٨٧٠	٥	♦♦٠.٧٦٣
١٣	♦♦٠.٦٧٥	٦	♦♦٠.٧٣٦
١٤	♦♦٠.٧٨٣	٧	♦♦٠.٦٩٤

♦♦ : دالة عند مستوى (٠,٠١)، ♦ : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٢٦ - ٠.٨٧٠)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٦) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (ن=٣٦) من معلمي صعوبات التعلم

الأبعاد والدرجة الكلية	العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	الدرجة الكلية للاستبانة
العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	♦♦٠.٦٩٩	♦♦٠.٥٤٥	—
العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	♦♦٠.٤١٠	♦♦٠.٦٦٩	♦♦٠.٥٢٥

♦♦ : دالة عند مستوى (٠,٠١)، ♦ : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٤١٠ - ٠.٧٩٧)، وجميعها قيم مقبولة إحصائياً؛ وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة. وتم حساب معاملات

الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (ن=٣٦) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٣	٣	٠.٤٨٨	٥	٠.٤٧١	٧	٠.٥١٠
٢	٠.٤٣٠	٤	٠.٤٣٨	٦	٠.٤٧١	٨	٠.٥٧٣
٣	٠.٤٣٠	٥	٠.٤٧١	٩	٠.٥١٣	١١	٠.٥٨٦
٤	٠.٤٣٠	٦	٠.٤٧١	١٢	٠.٥٠٧		
٥	٠.٤٧١	٧	٠.٥١٠				
٦	٠.٤٧١	٨	٠.٥٧٣				
٧	٠.٥١٠	٩	٠.٥١٣				
٨	٠.٥٧٣	١٠	٠.٥٨٤				
٩	٠.٥١٣	١١	٠.٥٨٤				
١٠	٠.٥٨٤	١٢	٠.٥٠٧				
١١	٠.٥٨٤						
١٢	٠.٥٠٧						
١٣	٠.٥٩٧						
١٤	٠.٥٧٠						

♦♦ : دالت عند مستوى (٠.٠١)، ♦ : دالت عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٠٠ - ٠.٧٣٢)، وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وأصبح عدد عبارات الاستبانة في الصورة النهائية (١٤) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة. هذا، وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق في استبانة العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مكة المكرمة.

#### • ثبات أداة الاستبانة:

يُقصد به: ثبات الاتساق بين الدرجات التي تم جمعها من خلال إعادة تطبيق الأداة ذاتها، على أن يكون التطبيق على الأفراد أنفسهم، وفي ظروف مشابهة قدر الإمكان (مريزق، ٢٠١٨).

#### • استخراج معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية، حيث تراوحت معاملات ألفا ما بين (٠.٧١٨) كحد أدنى وبين (٠.٨٧٥) كحد أعلى، بينما يبلغ معامل الثبات العام لأبعاد الاستبانة (٠.930)؛ وهذا يدل على أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ويوضح الجدول (٨) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول (٨) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (ن=٣٦) من معلمي صعوبات التعلم

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية	٧	.821
٢	العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية	٧	.875
	الدرجة الكلية للاستبانة	١٤	.930

#### • موثوقية نتائج المقابلة (Trustworthiness):

إثبات موثوقية الدراسة في المنهج النوعي يعد خطوة مهمة للتأكيد على جودة نتائج الدراسة ودقتها، حيث يساعد في الحصول على نتائج موثوقة (العبد الكريم، ٢٠٢٠).



• المصدقية (Credibility)

للتحقق من المصدقية في نتائج الدراسة؛ اتبعت الباحثتان الإجراءات الآتية: التسجيل الصوتي للمقابلات باستخدام تطبيق المذكرات الصوتية على جهاز iPhone، وتفريغ التسجيلات وتدوين الملاحظات، ومن ثم مراجعة التسجيلات عدة مرات؛ للتأكد من صحة كتابة مصطلحات المشاركين في الدراسة بدقة كما وردت في التسجيلات دون إقحام استنتاجات من قبل الباحثتين. كما أرسلت الباحثتان النسخ المكتوبة للمقابلات إلى المشاركين بعد تفريغها؛ بهدف فحصها والتأكد من صحتها، وقد أتاحت الباحثتان لهن حرية التعديل والحذف والإضافة فيها، وأعرب جميع المشاركين عن رضاهم تجاه دقة البيانات المكتوبة، حيث لم يقيم أي منهم بإجراء أي تغييرات على إجاباتهم. بالإضافة إلى إثراء النتائج من خلال استخدام اقتباسات من ردود المشاركين على أسئلة المقابلة، وهذا يساهم في زيادة عمق النتائج ودقتها، كذلك تم تأكيد السرية للمشاركين في الدراسة، وأن بياناتهم وإجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

• الاعتمادية (Dependability)

لتعزيز الاعتمادية في الدراسة؛ تم تقديم عرض مفصل لتصميم الدراسة وأدواتها، ومحاولة تسجيل أدق التفاصيل في الإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، وقد تضمن ذلك توضيح ما تم القيام به، ومتى وكيف ولماذا تمت هذه الإجراءات، وتوضيح المبررات وراء كل إجراء؛ من أجل تمكين تكرار البحث باستخدام الإجراءات نفسها.

• القابلية للتأكيد (Confirmability)

القابلية للتأكيد تقابل الموضوعية في البحوث الكمية، وتنتقل من الباحث إلى البيانات في البحث النوعي، بالتالي يصبح الاعتماد على إمكانية تأكيد نتائج البحث من خلال البيانات هو المعيار المناسب هنا (العبد الكريم، ٢٠٢٠). وقد اتبعت الباحثتان؛ لتعزيز موضوعية النتائج، تدعيمها باقتباسات مباشرة من المشاركين.

• تحليل البيانات:

• تحليل البيانات في المرحلة الأولى (أداة الاستبانة):

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ومعالجة بياناتها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social Sciences، المعروف اختصاراً بـ (SPSS)، الإصدار الخامس والعشرين؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك عن طريق استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي:

◀ معامل ارتباط بيرسون (*Person Correlation*): لمعرفة درجة الارتباط بين أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة؛ وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) لأداة الاستبانة.

◀ معادلة ألفا كرونباخ (*Cronbach's Alpha*): للتحقق من ثبات أداة الاستبانة.

◀ اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*): لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من المرتفعين والمنخفضين على الاستبانة (صديق المقارنة الطرفية)، كذلك لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

« التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة الشخصية والوظيفية، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات الأبعاد الرئيسة التي تضمنتها الدراسة، حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

« المتوسطات الحسابية (*Mean*)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانة، بالإضافة إلى ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.

« الانحرافات المعيارية (*Standard Deviation*)؛ لمعرفة مدى انحراف استجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانة، ولكل بعد رئيس عن متوسطه الحسابي.

• تحليل البيانات في المرحلة الثانية (أداة المقابلة):

استخدمت الباحثتان التحليل الموضوعي (*Thematic Analysis*) لتحليل البيانات النوعية، إذ يعد من الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية، حيث يتضمن تنظيم البيانات وتصنيفها إلى مواضيع أو مجموعات؛ تساعد في الحصول على فهم تلك البيانات، وإعطائها معنى مفهومًا (القريني، ٢٠٢٠). وقد اختير التحليل الموضوعي تحديداً؛ لملاءمته مع طبيعة الدراسة الحالية وطبيعة المنهج التفسيري التتابعي المعتمد، حيث يساعد هذا النوع من التحليل على الوصول إلى فهم أعمق لوجهة نظر المشاركين حول أسئلة الدراسة المتمثلة في معرفة العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة مكة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

• نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الأول الرئيس:

يتكون هذا الجزء من قسمين، وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على: "ما العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟"، حيث يعرض القسم الأول النتائج الخاصة بأداة الاستبانة، بينما يعرض القسم الثاني نتائج أداة المقابلة. وفيما يلي عرض تفصيلي لأبرز النتائج.

• نتائج الدراسة لعبارات البعد الأول: العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية

للتعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، وجاءت النتائج كما بالجدول (٩). ومن خلال استعراض النتائج المبينة بالجدول (٩)، يتضح أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية حصل على موافقة بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ (2.698)، إذ جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير يتراوح بين (2.34) إلى (3.00). وكان ترتيب درجة الموافقة على بعد العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية، وفقاً لأعلى متوسط حسابي، على النحو الآتي:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية (ن=٢١) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	الفقرة	درجة الموافقة على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
		مرتفعة	متوسطة	ضئيلة				
١	ندرة وجود تشريعات أو لوائح تلزم المدارس باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل.	١٧٢	٣١	٧	٢.٧٨٥	١	مرتفعة	
٢	كثرة أعداد الطلبة في المدارس يحد من تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٥٧	٣٨	١٥	٢.٦٧٦	٥	مرتفعة	
٣	صعوبة تشكيل فريق عمل جماعي لمناقشة البيانات والممارسات.	١٤٨	٤٠	٢٢	٢.٦٠٠	٧	مرتفعة	
٤	صعوبة متابعة ورصد تقدم الطلبة في نموذج الاستجابة للتدخل لقلة عدد العاملين بالمدرسة.	١٤٩	٤١	٢٠	٢.٦١٤	٦	مرتفعة	
٥	ندرة توفر أدوات القياس المقننة التي تساهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٦٤	٣٥	١١	٢.٧٢٨	٤	مرتفعة	
٦	عدم توفر أنظمة بيانات إلكترونية تسمح بتمثيل أداء الطلبة من خلال الرسوم البيانية ليسهل اتخاذ القرارات التعليمية.	١٦٧	٣٢	١١	٢.٧٤٢	٢	مرتفعة	
٧	كثرة المهام المكلف بها المعلم/ة مما يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٦٨	٣٠	١٢	٢.٧٤٢	٣	مرتفعة	
	متوسط المتوسطات المرجحة لدرجة الموافقة على بُعد الأول "العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية"				٢.٦٩٨	—		

جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على: "ندرة وجود تشريعات أو لوائح تلزم المدارس باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.785)، ودرجة موافقة (مرتفعة). وجاءت العبارة رقم (٦) وتنص على: "عدم توفر أنظمة بيانات إلكترونية تسمح بتمثيل أداء الطلبة من خلال الرسوم البيانية ليسهل اتخاذ القرارات التعليمية"، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.742)، ودرجة موافقة (مرتفعة). تليها العبارة رقم (٧) التي تنص على: "كثرة المهام المكلف بها المعلم/ة مما يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.742)، ودرجة موافقة (مرتفعة). بينما جاءت العبارة رقم (٥) وتنص على: "ندرة توفر أدوات القياس المقننة التي تساهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.728)، ودرجة موافقة (مرتفعة). ثم العبارة رقم (٢) وتنص على: "كثرة أعداد الطلبة في المدارس يحد من تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.676)، ودرجة موافقة (مرتفعة). وجاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على: "صعوبة متابعة ورصد تقدم الطلبة في نموذج الاستجابة للتدخل لقلة عدد العاملين بالمدرسة"، في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2.614)، ودرجة موافقة (مرتفعة). وجاءت العبارة رقم (٣) وتنص على: "صعوبة تشكيل فريق عمل جماعي لمناقشة البيانات والممارسات"، في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (2.600)، ودرجة موافقة (مرتفعة).

• نتائج الدراسة لعبارات البُعد الثاني: العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية:

للتعرف على العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية (ن=٢١٠) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	الفقرة	درجة الموافقة على العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
		مرتفعة	متوسطة	ضعيفة				
٨	عدم إلمام القيادة المدرسية بالناهج وأساليب التقييم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٧٢	٣١	٧	٢.٧٨٥	٠.٤٨٥	١	مرتفعة
		%	٨١.٩	٣.٣				
٩	امتلاك القيادة المدرسية خبرة قليلة عن نموذج الاستجابة للتدخل لتوجيه المعلم/ة نحو الطريقة المثلى لتطبيقه.	١٦٦	٣٢	١٢	٢.٧٣٣	٠.٥٥٧	٢	مرتفعة
		%	٧٩.٠	٥.٧				
١٠	ضعف القيادة المدرسية في عمل خطط واضحة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٦١	٣٧	١٢	٢.٧٠٩	٠.٥٦٧	٣	مرتفعة
		%	٧٦.٧	٥.٧				
١١	وجود اتجاهات سلبية لدى القيادة المدرسية نحو نموذج الاستجابة للتدخل.	١٢١	٦٣	٢٦	٢.٤٥٢	٠.٧٠٥	٧	مرتفعة
		%	٥٧.٦	١٢.٤				
١٢	قلة مساهمة القيادة المدرسية بتفعيل التوعية بأهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٥٣	٤٢	١٥	٢.٦٥٧	٠.٦٠٨	٥	مرتفعة
		%	٧٢.٩	٧.١				
١٣	اتخاذ القيادة المدرسية والإدارة التعليمية القرارات والإجراءات التي تدعم توفير المكونات الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل في المدرسة.	١٣٣	٥٨	١٩	٢.٥٤٢	٠.٦٥٦	٦	مرتفعة
		%	٦٣.٣	٩.٠				
١٤	قصور القيادة المدرسية في تقديم الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين من أجل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.	١٥٩	٣٥	١٦	٢.٦٨١	٠.٦٠٩	٤	مرتفعة
		%	٧٥.٧	٧.٦				
		متوسط المتوسطات المرجحة لدرجة الموافقة على البُعد الثاني "العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية"			٢.٦٥١	٠.٤٥٥	—	

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة على العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية حصل على موافقة بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ (٢.٦٥١)،

إذ جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير يتراوح بين (2.34) إلى (3.00). وكان ترتيب درجة الموافقة على بعد العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية، وفقاً لأعلى متوسط حسابي، على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على: "عدم إمام القيادة المدرسية بالمناهج وأساليب التقييم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.785)، ودرجة موافقة (مرتفعة). يليها العبارة رقم (٩) وتنص على: "امتلاك القيادة المدرسية خبرة قليلة عن نموذج الاستجابة للتدخل لتوجيه المعلم/ة نحو الطريقة المثلى لتطبيقه"، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.733)، ودرجة موافقة (مرتفعة). بينما جاءت العبارة رقم (١٠) وتنص على: "ضعف القيادة المدرسية في عمل خطط واضحة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.709)، ودرجة موافقة (مرتفعة)، وجاءت العبارة رقم (١٤) التي تنص على: "قصور القيادة المدرسية في تقديم الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين من أجل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.681)، ودرجة موافقة (مرتفعة). ثم العبارة رقم (١٢) التي تنص على: "قلة مساهمة القيادة المدرسية بتفعيل التوعية بأهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.657)، ودرجة موافقة مرتفعة. بينما جاءت العبارة رقم (١٣) وتنص على: "اتخاذ القيادة المدرسية والإدارة التعليمية القرارات والإجراءات التي تدعم توفير المكونات الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل في المدرسة"، في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2.542)، ودرجة موافقة مرتفعة. بينما جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على: "وجود اتجاهات سلبية لدى القيادة المدرسية نحو نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (2.452)، ودرجة موافقة مرتفعة.

#### • عرض نتائج أداة المقابلة:

يقدم هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثتان من خلال استخدام أداة المقابلة، حيث تمكنت المقابلة من استكشاف وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول العوامل المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، إذ كانت المقابلة مصدراً غنياً لفهم أفكار المشاركين وخبراتهم، كما ساهمت في تفسير النتائج الكمية، وتقديم شرح أكثر تفصيلاً وواقعية لتلك النتائج؛ بهدف الإجابة عن السؤال الرئيس: ما العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، طبقت أداة المقابلة على (٦) من معلمي صعوبات التعلم، بواقع (٣) معلمات و(٣) معلمين، ممن أبدوا استعدادهم للمشاركة في المرحلة الثانية للدراسة ولديهم رغبة في المشاركة بإجراء المقابلة. مع مراعاة تنوع خصائص المشاركين في الدراسة عند اختبار العينة، حيث تم اختيارهم وفقاً لمعايير محددة مسبقاً، وهي كالاتي: التنوع في جنس المشاركين ما بين ذكور

وإنا، أيضاً التنوع في المؤهلات العلمية، كذلك التنوع في عدد الخبرات المهنية. ويوضح الجدول (١١) أدناه ترميز المشاركين في أداة المقابلة:

جدول (١١) رموز المشاركين في أداة المقابلة، وخصائصهم

م	رمز المشارك	الجنس	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	١م	أنثى	دبلوم عال	١١ سنة
٢	٢م	أنثى	بكالوريوس	١٠ سنوات
٣	٣م	أنثى	ماجستير	١٢ سنة
٤	٤م	ذكر	ماجستير	١٣ سنة
٥	٥م	ذكر	بكالوريوس	١٧ سنة
٦	٦م	ذكر	دبلوم عال	١٠ سنوات
	مجموع المشاركين			

#### • العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية:

يناقش هذا الموضوع ما أظهرته نتائج المقابلة حول العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية، وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك العوامل على النحو الآتي:

#### • الزامية التطبيق ووجود لوائح تنظيمية:

أعرب المشاركون عن وجهة نظرهم بعدم وجود لوائح تلزم بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، حيث إن تطبيقه يحتاج إلى إقرار من الجهات المعنية؛ لضمان تطبيقه في جميع المدارس.

في السياق ذاته، عبرت المشاركة (٣م) قائلة:

هذا النموذج يحتاج إلى عمل مؤسسي، ما ينفع أنه شخص واحد يجتهد فيه، لازم قرار من الوزارة، ولازم إجراءات، ودليل ما إلى ذلك، موجود في الدليل لمحة بسيطة عنه، ومشار إليه أنه من ضمن الأشياء والممارسات القائمة على الأدلة، وأنكم استخدموه والوزارة توصي عليه، ولكن ما في قرار رسمي.

ويتفق مع ذلك المشارك (٥م) بقوله: "لو هذا النموذج كان تطبيقه إلزامي؛ راح تحرص على تطبيقه المدارس، والأسرة، والطلاب. أما إذا كان فقط نظري ولك الاختيار في تطبيقه أو لا؛ بصير في إهمال من الجميع".

أعرب المشاركون عن اعتقادهم بأن عدم وجود جهات تلزم المدارس بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل يعتبر عاملاً يعيق تطبيقه. في الصدد ذاته، أشار (م٤) قائلاً: "يجب وجود توجهات وقرارات من وزارة التعليم؛ لأنها هي التي توجه تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، لكن إذا ترك الموضوع بشكل مبادرات ما راح يتطبق".

ويضيف إلى ذلك المشارك (٥م): "نحن بحاجة إلى الدعم الوزاري، والإدارة تطلب من المدارس والمعلمين أن السنة القادمة يطبق النموذج بداية السنة، وتلزم معلمين صعوبات التعلم بعدم تطبيق التباين".

وتذكر المشاركة (٣م): "أولاً، عشان نطبقه لنموذج الاستجابة للتدخل لا بد أن تلزمنا الوزارة، ولازم يكون فيه توجه وعمل مؤسسي واضح نعتد عليه بدل ما يكون عن طريق مبادرات؛ مدرسة تطبقه ومدرسة ما تطبقه".

وفي سياق متصل، ترى إحدى المشاركات أن غياب وجود دليل يوضح الإجراءات والخطوات لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، ويوضح أدوار ومهام معلمي التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم في جميع مستويات نموذج الاستجابة للتدخل، يعتبر عائقاً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وعبرت عن ذلك قائلة:

لا بد من وجود لوائح تلزم تطبيقيه، ما ينفع نحن كأفراد نطبق النموذج، إذا ما جاء قرار ودليل واضح للعمل وفقاً للنموذج عشان يحفظ حق الطالب من واجبات، ويوضح واجبات المعلم من قبل الطالب، ومن معلم التعليم العام أو من معلم صعوبات التعلم، لازم يكون في نص موجود يوضح أن هذا المعلم يسوي مهام واحد، اثنين، ثلاثة. (١م)

• **عدم توفر المقاييس الفنية للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم:**

أعرب معظم المشاركين، عن عدم وجود اختبارات مقننة تكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تساعد على تحديد مستوى أدائهم، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، واعتمادهم على الاختبارات غير الرسمية التي تكون من إعداد المعلم في اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي سياق متصل، عبرت المشاركة (١م) قائلة:

"ما عندنا اختبارات مقننة أصلاً. حتى الاختبارات اللي إحنا نطبقها المحكية، اللي عندنا ترى ما هي اختبارات تعطيك النتيجة في مقياس صحيح، يعني لا فيها لا صدق ولا ثبات، كل اللي موجود الآن اجتهادات وأنت تأخذين من هذا وهذا".

وتضيف إلى ذلك المشاركة (٣م) قائلة: "نحن ما عندنا تشخيص دقيق ومقنن، أنا أشوف أن الاختبارات اللي عندنا اجتهاد من المعلم نفسه".

وأوضح ذلك (٤م): "الاختبارات ما في أي شي مقنن لدرجة المشرف نفسه خلاص صار يقول: وحدوا النماذج. طبعاً المشرف أخذ نماذج من معلمين مشهورين في صعوبات التعلم، وقال طبقوها، خلاص، ما في شي رسمي ومقنن".

وأكد ذلك (٥م): "جميع الاختبارات داخل المدرسة أو أدوات القياس كلها غير مقننة، وكلها اختبارات بديلة من إنشاء المعلم".

• **التكامل والتعاون بين فريق العمل:**

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن اتفاق المشاركين على وجود ضعف في التعاون بين فريق العمل داخل المدرسة؛ مما قد يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وفي هذا الصدد عبرت إحدى المشاركات قائلة:

"نحن ما عندنا اجتماعات رسمية، ونطبق ونتشاور، لا، بس نعتمد على الجهود الفردية، يعني المرشدة الطلابية لحال، والوكيلة لحال" (٣م).

ويضيف إلى ذلك المشارك (٥م): "وجود فريق عمل مهم، لكن نحن ما عندنا، بس موجود المرشد الطلابي ويكون مو فاضي؛ بسبب الأوراق الكثيرة، عندنا فريق

بس كاسم، لكن بالواقع ورقة تجمعنا بالمرشد الطلابي". وعبرت المشاركة (٣م) عن وجهة نظرها مؤكدة ذلك، بقولها:

نفس الفريق مو متعاونين ومو متقبل أدوارهم، غير كذا مو متقبل العمل معي في برنامج صعوبات التعلم. المرشدة الطلابية غير متعاونة أبداً، والمعلمات عندهم اعتقاد أنني أنا أقول لهم: أنتو ما تعرفوا تدرسون. عشان كذا البنات صار عندهم مشاكل، مرة متحسين مني.

أعرب المشارك (٤م) عن ذلك بقوله: "فريق العمل في برنامج صعوبات التعلم فريق غير متكامل وغير متعاون، المرشد الطلابي اللي هو الحلقة الرابطة بيني وبين الأسر والطالب، ما يتعاون معي".

وفي سياق متصل أكد أحد المشاركين أهمية وجود فريق العمل في المدارس، وفي هذا الصدد نوه المشارك (٦م) وعبر عن ذلك بقوله:

فريق العمل ضروري وجوده، وعدم وجوده ممكن يؤدي إلى عدم تطبيقه، يعني بيكون صعب جداً، أنا كمعلم لوحدني ما راح أقدر أطبقه، ولو افترضنا أنه أنا بطبق نموذج الاستجابة للتدخل، أنا كمعلم ما راح أطبقه إلا بتكوين فريق، فالفريق هذا راح يتكون من البيئة المدرسية نفسها، معلم الصف أو معلم المادة، ومرشد طلابي يعطينا فيد باك عن الطلاب اللي عندهم مشاكل وعندهم أشياء معينة. ومدير المدرسة عشان يعطينا الصلاحيات، وهو دائماً رئيس اللجنة في صعوبات التعلم لازم نأخذ منه التوجيهات، ولكن المقرر الأول والأخير هو معلم صعوبات التعلم؛ لأنه هو صاحب الخبرة والمتخصص.

#### • كثافة حصص معلمي التعليم العام:

أشار بعض المشاركين إلى وجود ضغوط لدى معلمي التعليم العام؛ بسبب كثافة عدد الحصص الدراسية، مما قد يكون عائقاً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. ويؤكد ذلك المشارك (٤م) بقوله:

المعلمين الواحد مضغوط من الحصة، مثلاً معلمين لغتي عندهم (٢٠) حصة، (١٥) حصة، (١٧) حصة، هذا النموذج راح يكون إضافة عليه، وإضافة إلى الحصص عنده، فلما ما يكون فيه تقنين وتوازن بين حصة المعلم ونموذج الاستجابة للتدخل ما راح يطبقه ولا أي معلم.

وعبرت عن ذلك المشاركة (١م) بقولها: "ضغط الحصص اللي عند المعلمين، خاصة تعليم العام، لا يمكنهم تطبيقه بشكل مطلوب وليس لديهم قابلية للتطبيق؛ بسبب كثرة الحصص".

#### • عدم وجود حوافز مادية:

أعرب المشاركون عن أن غياب الحوافز المادية للقيادة المدرسية ومعلمي التعليم العام قد يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وفي هذا السياق، أعربت إحدى المشاركات عن رأيها قائلة:



خصوصاً أن برامج صعوبات التعلم، مديرة المدرسة ما لها بدل تربوية خاصة بنظير العمل الإضافي، أساساً يعني ما في الاهتمام ببرامج الصعوبات، إذا ما في أي حافز يحفز المديرية أنها تشتغل في برنامج صعوبات التعلم، ممكن ما تطبق نموذج الاستجابة للتدخل (م٣).

وأشار إلى ذلك المشارك (م٤) بقوله: "ما في قابلية لتطبيق إمعلمي التعليم العام أي شيء إضافي بدون مقابل؛ بسبب ضغط الحصص، وكثرة الطلاب".

#### • كثرة أعداد الطلبة في المدارس:

أعرب المشاركون عن أن كثرة أعداد الطلبة داخل الفصول يعتبر من العوامل البيئية التي تعيق تطبيق هذا النموذج. وفي هذا الجانب عبر المشارك (م٥) قائلاً: "الأعداد الكبيرة للطلبة، يعني أنا في المدرسة عندنا تقريباً (٤٠٠) طالب ابتدائي، في هذي الحالة صعب نطبقه؛ لأنك لازم تطبق على الطلاب كلهم، فكم في عدد من الفصول، وكم من أعداد هائلة داخل الفصول".

وأكد ذلك المشارك (م٦) بقوله: "هل التطبيق سيكون سليم ١٠٠٪ مع العدد، بحكم إنني موجود بالميدان في عندنا عدد كبير صراحة، أعتقد سيكون مناسب جداً مع الأعداد القليلة في الفصول".

وفي سياق متصل، أضاف المشارك (م٤) قائلاً:

عدد مهول من الطلاب، وتراكم معلمين وما نلحق، يعني أنا وزميلي معلمين صعوبات التعلم، أنا ماسك الصف الرابع وهو ماسك الصف الخامس، صف سادس ما فيه أحد، لأنه صعب مع هذه الأعداد، يعني هو ماسك (٢٩٥) طالب، وأنا ماسك (٣٠٠) طالب، وصف سادس حدود (٢٠٠) وعليها وما لهم أحد.

#### • عدم وجود تكنولوجيا وتقنيات مساندة لعلمي صعوبات التعلم:

يرى معظم المشاركين أن عدم توفر التكنولوجيا المساعدة قد يعيق عمل معلمي صعوبات التعلم عن تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، إذ أشار بعض المشاركون إلى عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي وجهاز العرض (البروجكتر) داخل الفصول المدرسية. حيث عبرت عن ذلك المشاركة (م٣) قائلة:

"مو متوفرة التكنولوجيا اللي تساعدني في عرض المحتوى، ممكن تكون موجودة في فصلين، والباقي بروجكتر خريان، أو سلكه طايح".

ويضيف المشارك (م٥): "ما في تجهيزات داخل غرفة المصادر مثل بروجكتر، مثل أجهزة الحاسب، أنا اشتريت بفلوسي؛ لأن أنا طلبتهم وجلست سنة كاملة أطلب ما جاءت، أضطر أن أشتريها بحسابي الخاص".

ناقش بعض المشاركون عدم تفعيل المنصات التعليمية التي تسهل على معلمي صعوبات التعلم تقديم المحتوى للطلاب، ومتابعة تقدمه، بالتالي أن عدم تفعيل هذه المنصات قد يزيد من الضغط على المعلمين ويزيد من الأعباء الورقية التي يجب عليهم إنجازها. وأعربت المشاركة (م١) عن ذلك قائلة:

أنا ما عندي البرنامج التقني اللي عند معلمي التعليم العام، عندي حساب موقوف إذا يفعلوا حسابي يحطون لي مواد، أنا ما أدرسها عشان يكون حسابي فعال، ولو كانت مفعلة لطالبات كان الحين استفتدت من الأدوات في التيمز (Microsoft Teams) [هو منصة تعليمية مخصصة لعقد الاجتماعات، وتقديم الملاحظات، ومشاركة الملفات، بالإضافة إلى استخدام الرموز التعبيرية] في أداء لقياس سرعة القراءة، ومصصح القراءة، يعني أحط تسجيل صوت الطالب والنص المكتوب والتيمز يصحح للطالب، فزي أشياء مفيدة جد، لو أنا استخدمتها ومتاح لي كمعلم ومرتبطة في حسابي، وحساب الطالب، وأسرة الطالب، وتشوف هذا التقدم، وتشوفني يعني في منصة الواجب، وكذا كان الموضوع سهل، نحن ما نستفيد من التقنية؛ بسبب عدم مواكبة التقنية الحديثة.

وتضيف إلى ذلك المشاركة (م٢) بقولها:

أنا أحتاج الآن أيقونة في المنصة ما تحطي لي نموذج أعبيه ورقي، أحتاج نموذج إلكتروني، الآن أحتاج أنقل هذه المعلومات، أنا لما أسوي مقابلة أو أسوي ملاحظة أو أسوي شيء، أنا أحتاج أيقونة أفتحها وأكتب وأسجل المقابلات والملاحظة، عندي نقاط بوينت وأشر عليها وأمشي بجوالي، أفتح البرنامج مثلا حق الصعوبات تعلم وأعبي الملاحظة، وأنا جالسة بالحصّة، لو كان شيء إلكتروني أنت تعرف.

وفي سياق متصل، عبر عن ذلك المشارك (م٤) بقوله: معلمين تربية الخاصة ما لهم شيء في المنصة، الثانئين لهم في المنصة عندهم حصص، لكن معلم صعوبات التعلم يعتبر خدمة مساندة ما لهم شيء في المنصة، ما لهم حصّة أساسية فما في شيء، الحين لو صار تعليق بالدراسة بسبب مطر أو شيء، وصار التعليم عن بعد؛ معلمين صعوبات التعلم ما يقدموا ولا شيء؛ لأن الطلاب مشغولين في المنصة مع معلمين آخرين، ما عندهم الصلاحية إنهم يسحبون طالب من الفصل وأعطيه الحصّة.

من زاوية أخرى، ترى إحدى المشاركات أن غياب تفعيل المنصة التعليمية (منصة مدرستي) قد يجعل معلمي التعليم العام يعتقدون بعدم وجود أعمال لمعلمي صعوبات التعلم. وعبرت عن ذلك قائلة: منصة مدرستي الحين معلمي التعليم العام يحضروا فيها ويضعوا الحصص فيها، الجداول، الإثراءات الخاصة بالطالب والأشياء هذه، لكن معلم صعوبات التعلم ما عنده شيء، حتى في مدرستي ما زال عمل ورقي، ما صار عمل إلكتروني، فمعلمين التعليم العام يعتقدوا أن معلم صعوبات التعلم ما عنده منصة وما عنده عمل مجهد، ما يدرون أنه عنده عمل مضاعف؛ لأن العمل اللي أنت قاعدة تسويه يا معلم التعليم العام سهلت عليك (م٣).

#### • بيئة صافية مناسبة ومجهزة وداعمة:

أعرب المشاركون عن عدم جاهزية البيئة الصفية، وضيق الفصول المدرسية الناتج عن المباني المستأجرة؛ مما قد يكون عائقا في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وعبرت عن ذلك المشاركة (م١) قائلة:

البيئة التي أنا فيها غير فعالة وغير نموذجية، ومبنى مستأجر ولا يتوفر فيها لا معامل ولا مختبرات، غرفة المصادر مساحتها ما تتجاوز (٣) متر في (٤)، يعني صعوبات تعلم يعانون من المباني المستأجرة؛ ما تقدر تطبق فيها نموذج الاستجابة للتدخل، وحتى مرافقها محدودة ما راح ينجح فيها تطبيق النموذج.

وتضيف إلى ذلك (٣م) بقولها:

يعني ضيق الفصول والأعداد الكبيرة، ممكن ما يتيح للمعلم أنه يسوي ممارسات في المستوى الأول والثاني، يعني ما راح يقدر يقدم الخدمات بشكل مركز على الطلاب في المستوى الأول والثاني، يعني ما راح يكون في عنده وقت، إنه يقدم خدمة خاصة بالطلاب اللي مستواهم أقل؛ بسبب ضيق الفصل، وما يقدر يسوي مجموعة التعلم التعاوني، ما في مساحات في البيئة مثلا سواء البيئة العمرانية للفصل أو البيئة المكانية.

ويتفق مع ذلك المشارك (٥م) بقوله: "المدارس المستأجرة يوجد فيها غرفة المصادر فقط هي اللي جاهزة بشكل متكامل في الميدان؛ لأن المعلم هو اللي يحط من جيبه، يعني ما هو من إدارة التربية الخاصة".

في سياق متصل، عبر أحد المشاركين عن واقع تجربته بقوله:

"مدرستي مبنى مستأجر هي عبارة عن عمارة مكون من دورين، أنا بمكتبي في المطبخ بدون مبالغة" (٦م).

#### • العوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية:

يناقش هذا الموضوع نتائج المقابلة المرتبطة بمعرفة ووعي القيادة المدرسية بنموذج الاستجابة للتدخل، وفيما يلي تفصيل لذلك:

#### • وعي القيادة المدرسية بنموذج الاستجابة للتدخل:

أشار بعض المشاركين إلى وجود ضعف في المعرفة لدى القيادة المدرسية بنموذج الاستجابة للتدخل. حيث عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "أنا لو أرسل له نموذج الاستجابة للتدخل يقول: هذا أيش؟ لأنه ينقصه المعرفة بالنموذج الاستجابة للتدخل في هذا الميدان" (٥م).

وأشار إلى ذلك المشارك (٦م) قائلاً:

مديري إذا اتصلت عليه الآن وأقوله له: إيش يعني الاستجابة للتدخل؟ ما يكون عنده أدنى فكرة؛ لأن هذا النموذج يصب في مجال صعوبات التعلم، هو أساساً ما اكتمل عنده فكرة صعوبات التعلم تماماً، وأكيد ما بتكون فكرة الاستجابة للتدخل.

واتفق مع ذلك المشارك (٤م): "المدير ما عنده وعي ومعرفة عن هذا النموذج؛ لأنه أصلاً ما كان عنده وعي في برنامج صعوبات التعلم، وكان يستغرب من جدولتي وحصصي وأشياء كثيرة".

• مهارة وتعاون القيادة المدرسية:

عبر أحد المشاركين عن رأيه في القيادة المدرسية قائلاً: "بالنسبة للقيادة المدرسية لو طبق نموذج الاستجابة للتدخل سيكون فاشل؛ لأنه ما فيه وعي لديه، وما عنده روح التعاون، وتطبيق الأشياء الجديدة" (م٤).

وتضيف إلى ذلك المشاركة (م٣) بقولها: "دور القيادة المدرسية مهم لتطبيق النموذج؛ لأنها تقويم فريق العمل وتشكله، وبالنسبة لمديرتي في المدرسة غير مقتنعة بالبرنامج صعوبات التعلم، ومهاراتها ضعيفة في قيادة فريق العمل وتوجيهها، يعني الاستجابة للتدخل يحتاج متابعة مستمرة من القيادة المدرسية".

وفي هذا الصدد عبر المشارك (م٤) قائلاً: مديري إذا عنده تعميم يطبقه بس ما يدري وش يحتاج التعميم، وكيف يتطبق ما يدري، وكيف أطبق التعميم بصورة أسهل أو كيف أطبق التعميم بشكل يعزز المعلم، هو بس يجي للمدير تعميم، يقول: يا عيال طبقوا هذا التعميم، ويشوف التعميم مازق ويلا خلصوني منه، يعني ما عنده روح العمل أو النشاط، بس همه الأول والوحيد رضا المشرف، ورضا مكتب التعليم؛ عشان يقولون هذه المدرسة تطبق التعميم بس.

• مناقشة نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بشكل تتابعي من خلال استخدام أداة الاستبانة كمرحلة أولى، وأداة المقابلة كمرحلة ثانية. سيتم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.

• مناقشة نتيجة السؤال الرئيس:

السؤال الرئيس، والذي نص على: "ما العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية والقيادة المدرسية التي تؤثر في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة؟".

أسفرت النتائج عن أن البعد الخاص بالعوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية حصل على درجة موافقة مرتفعة؛ مما يدل على أن البيئة المدرسية تعد أحد أكثر العوامل تحدياً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ولها دور مهم في نجاح تطبيقه. حيث يركز نموذج الاستجابة للتدخل أولاً على إعداد بيئة مدرسية تتسم بالفعالية والكفاءة، وإعداد فصول دراسية قادرة على تلبية احتياجات الطلاب التعليمية، وهيئتها بكل ما يلزم من أدوات وتكنولوجيا تساعد على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل؛ لضمان نجاح تطبيقه (Mcbrayer, 2018).

البيئة المدرسية تُشكل تحدياً في تطبيق النموذج، وفي هذا الصدد أكد أحد المشاركين ذلك بقوله: "إذا ما كان عندي بيئة مكانية ومتكاملة ومهيأة ولا فيها كل التجهيزات المناسبة والمطلوبة، ما راح نقدر نطبقه" (م٦). ومن أكثر العوامل البيئية تأثيراً "ندرة وجود تشريعات أو لوائح تلزم المدارس باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل"، حيث حصلت على أعلى مرتبة، وبدرجة موافقة (مرتفعة). وأكدت إحدى المشاركات ذلك بقولها:

لا بد من وجود لوائح تلزم تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، ما ينفذ نحن كأفراد نطبق النموذج، إذا ما جاء قرار ودليل واضح للعمل وفقا للنموذج عشان يحفظ حق الطالب من واجبات، ويوضح واجبات المعلم من قبل الطالب، ومن معلم التعليم العام أو من معلم صعوبات التعلم، لازم يكون فيه شيء نص، يعني هذا المعلم يسوي مهام واحد، اثنين، ثلاثة (م١).

عدم وجود قرارات أو توجيهات رسمية من قبل وزارة التعليم تقر بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بشكل رسمي في كافة المدارس، وعدم وجود دليل لتوضيح آليات تطبيق النموذج، وشرح مسؤوليات ومهام كافة الأطراف الإدارية والتعليمية داخل المدارس؛ وهذا قد يسهم في صعوبة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. حيث أشار العتيبي ومنصور (٢٠٢١) إلى أن من الضروري لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل أن تعتمد وزارة التعليم كنظام تعليمي أساسي في المدارس، وأن يتم إلزام المدارس بتطبيقه للتعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويجب وضع دليل واضح لتوجيه عملية تطبيقه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) التي دلت نتائجها على عدم وجود دليل تنظيمي وتوجيه من الإدارات العليا لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

وتأتي العبارة التي تشير إلى "عدم توفر أنظمة بيانات إلكترونية تسمح بتمثيل أداء الطلبة من خلال الرسوم البيانية" كثاني عامل من العوامل الأكثر تأثيراً في البيئة المدرسية، حيث حصلت على المرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة. وتوضح النتائج النوعية أنه ليس سهلاً معرفة تقدم الطلاب بدون وجود نظام يعرض البيانات بصورة رسوم بيانية. وأكد المشاركون (م٤) هذه النقطة قائلاً:

ما في برنامج يوضح لي الرسوم البيانية لطالب صعوبات التعلم، لأنه أنا مثلاً بقيمه في مهارة معينة إذا أتقنها أو ما أتقنها، عشان تطلع عندي إحصائيات وأقدر أتابع تقدمه والزملاء يتابعون معي فين وصلنا لو مثلاً كنا ثلاثة شغالين في المجمع نفسه عشان يتابعون، وإذا ما زودتهم بالصورة هو ما راح يعرف تقدم الطالب؛ لأنه ما يظهر لهم، وإذا لم أزوده بالمعلومة لن يكون لديه صور عن الطالب ووين وصل ووين تقدم.

ويمكن تفسير النتيجة بعدم وجود منصات مثل نظام نور تدعم تطبيق الرسوم البيانية، إذ تعتبر ضرورية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وتسهل على المعلمين اتخاذ القرارات من خلال تقديم ملخص بصري لتقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، حيث يمكن للجميع، بما في ذلك الطالب وأفراد أسرته، فهم هذا التقدم بسهولة، وتساعد المعلمين في اتخاذ القرارات حول فعالية برامج التدريس وقدرتها على تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب للطلاب، ومدى حاجة التدريس إلى تعديل أو تغيير. ويتم تعزيز مراقبة التقدم من خلال تمثيل البيانات بالرسوم البيانية (البتال والبا، ٢٠٢٠).

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) التي تجلت نتائجها في قصور توافر التقنيات المساندة لمعلمي صعوبات التعلم. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة مارجریت وآخريين (Werts et al. 2014) التي أشارت نتائجها إلى قصور البرامج التي تساعد في تتبع البيانات.

وتعد المهام الإضافية التي يتحملها معلمو صعوبات التعلم من العوامل المدرسية التي تشكل عائقاً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. حيث جاءت العبارة: "كثرة المهام المكلف بها المعلم/ة مما يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الثالثة، ودرجة موافقة (مرتفعة). وهذا ما أكدته نتائج المقابلة، حيث أكدت إحدى المشاركات ذلك بقولها: "أمسك إشراف، غير المناوبات، كلها عبء عليه، صح أدرس طالبتين في الحصة لكن عن (٤٠) طالبة. يعني طول الحصة أشرح ولا أحد يفهم" (٣م).

وتعد كثرة المهام التي يقوم بها معلم أو معلمة صعوبات التعلم مما يعيق تطبيق هذا النموذج بشكل كبير، وإن ازدحام جدولهم بالعديد من المهام وإثقال كاهلهم بالعديد من النماذج الورقية يؤدي إلى تعطيل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (الخلف، ٢٠٢٣).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) التي توصلت نتائجها إلى أن الأعباء الإضافية التي تقع على عاتق معلمي صعوبات التعلم تشكل عائقاً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. ودراسة ويرتس وآخريين Werts et al. (2014) التي أشارت نتائجها إلى كثرة الأعباء المدرسية والأعمال الورقية على معلمي التربية الخاصة، ودراسة الأحمرى (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها إلى كثرة الأوراق والنماذج في الاستجابة للتدخل.

تعد أدوات القياس المقننة عاملاً أساسياً لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وذلك لاستخدامها في قياس تقدم الطلبة وتحديد الدعم والتدخل المناسب لكل طالب (الحسيني وآخرون، ٢٠٢٢). وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية، حيث تأتي عبارة: "ندرة توفر أدوات القياس المقننة التي تساهم في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الرابعة، ودرجة موافقة عالية. وأكد المشاركون في المقابلة أن عدم وجود مقاييس مقننة يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. وفي سياق متصل عبرت المشاركة (١م) قائلة:

"ما عندنا اختبارات مقننة أصلاً. حتى الاختبارات اللي إحنا نطبقها المحكية، اللي عندنا، ترى ما هي اختبارات تعطيك النتيجة في مقياس صحيح، يعني لا فيها لا صدق ولا ثبات، كل اللي موجود الآن اجتهادات وأنت تأخذين من هذا وهذا".

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي ومنصور (٢٠٢١) التي توصلت نتائجها إلى عدم توفر مقاييس مقننة تساعد في تقييم الطلاب.

إن كثرة أعداد الطلبة في المدارس يشكل عائقاً في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (رشيد، ٢٠١٦). فقد أظهرت نتائج الدراسة أن العبارة: "كثرة أعداد الطلبة في المدارس يحد من تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، جاءت في المرتبة الخامسة، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، عبر عن ذلك المشارك (م ٥) قائلاً:

الأعداد الكبيرة للطلبة، يعني أنا في المدرسة عندنا تقريبا (٤٠٠) طالب ابتدائي، في هذي الحالة صعب نطبقه؛ لأنك لازم تطبق على الطلاب كلهم، فكم في عدد من الفصول، وكم من أعداد هائلة داخل الفصول".

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيطار والعسيري (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الفصول المدرسية يعيق تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.

كما تعد صعوبة تشكيل فريق عمل ضمن العوامل المدرسية المؤثرة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. إذ جاءت العبارة التي تنص على: "صعوبة تشكيل فريق عمل جماعي لمناقشة البيانات والممارسات"، في المرتبة الأخيرة، وبدرجة موافقة (مرتفعة). وفي هذا الصدد عبر المشارك (٥) قائلاً: "نحن ما عندنا فريق عمل، بس موجود المرشد الطلابي ويكون مو فاضي؛ بسبب الأوراق الكثيرة، عندنا فريق بس كاسم لكن بالواقع ورقة تجمعننا بالمرشد الطلابي". وعبرت المشاركة (٣م) عن وجهة نظرها مؤكدة ذلك بقولها:

نفس الفريق مو متعاونين ومو متقبل أدوارهم، غير كذا مو متقبل العمل معي في برنامج صعوبات التعلم. المرشدة الطلابية غير متعونة أبداً، والمعلمات عندهم اعتقاد أنني أنا أقول لهم أنتو ما تعرفوا تدرسون، عشان كذا البنات صار عندهم مشاكل، مرة متحسين مني.

وذكر المشارك (٤م): "فريق العمل في برنامج صعوبات التعلم فريق غير متكامل وغير متعاون، المرشد الطلابي اللي هو الحلقة الرابطة بيني وبين الأسر والطلاب، ما يتعاون معي".

وهذا ما يؤكد ما وصفه الحسيني وآخرون (٢٠٢٢) من حيث عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات لفريق العمل في المدارس. حيث يعاني واقع التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من ضعف كبير في تطبيق العمل الجماعي، وهذا يقلل من نجاح نموذج الاستجابة للتدخل، حيث يعتمد نجاح هذا النموذج بشكل كبير على تعاون فريق العمل. ويعتبر فريق العمل في نموذج الاستجابة للتدخل أمراً بالغ الأهمية، حيث يتبادلون الأدوار ويشاركون في المسؤوليات والتقييم المستمر ومراقبة النتائج، وتبادل الخبرات والآراء؛ لضمان نجاح تطبيق النموذج.

وأشارت النتائج إلى أن البعد الخاص بالعوامل المرتبطة بالقيادة المدرسية حصل أيضاً على درجة موافقة مرتفعة، حيث تشكل القيادة المدرسية دوراً جوهرياً في نجاح وتطوير برامج صعوبات التعلم ونموذج الاستجابة للتدخل؛ لكونها تساعد في

التغلب على جميع العقبات التي تعيق عملية التطوير والتغيير المرغوب فيه (الخطيب، ٢٠١٢). حيث تركز القيادة المدرسية على المتابعة والتوجيه؛ لضمان دقة نجاح تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وتوفير الموارد اللازمة لتطبيق النموذج (McBrayer, 2018). وهذا ما عبرت إحدى المشاركات عنه قائلة: "دور القيادة المدرسية مهم لتطبيق النموذج؛ لأنها تقيم فريق العمل وتشكله، وبالنسبة لمديرتي في المدرسة غير مقتنعة بالبرنامج صعوبات التعلم، ومهاراتها ضعيفة في قيادة فريق العمل وتوجيهه، يعني الاستجابة للتدخل يحتاج متابعة مستمرة من القيادة المدرسية" (٣م).

كما عبر المشارك (٤م) قائلاً: مديري إذا عنده تعميم يطبقه بس ما يدري وش يحتاج التعميم، وكيف يطبق ما يدري، وكيف أطبق التعميم بصورة أسهل أو كيف أطبق التعميم بشكل يعزز المعلم، هو بس يجي للمدير تعميم يقول: يا عيال طبقوا هذا التعميم، ويشوف التعميم مأزق ويلا خالصوني منه، يعني ما عنده روح العمل أو النشاط، بس همه الأول والوحيد رضا المشرف، ورضا مكتب التعليم؛ عشان يقولون هذه المدرسة تطبق التعميم بس.

أحد أهم العوامل التي تعيق تطبيق نموذج الاستجابة في القيادة المدرسية هو "عدم إلمام القادة بالمنهج وأساليب التقييم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل". وقد أظهرت النتائج أن هذا العامل يحتل المرتبة الأولى في قائمة العوامل المؤثرة في القيادة المدرسية، وتم تقييم مدى الموافقة بدرجة عالية. وقد عبر المشارك (٤م) عن ذلك بقوله: مدير مدرستي قامة تربوية وعنده خبرة (20) سنة في الإدارة المدرسية، هو مركز على مجال الإدارة فقط، أذكر مرة وحدة دخل عليه داخل الصفوف الدراسية، فا ما أعتقد عنده معرفة بالمنهج؛ لأن المناهج بعد كل سنة تتحدث، وهو لا زالت المناهج القديمة في ذهنه.

وعبر المشارك (٤م) عن ذلك قائلاً: "المدير ما عنده وعي ومعرفة عن هذا النموذج؛ لأنه أصلاً ما كان عنده وعي في برنامج صعوبات التعلم، وكان يستغرب من جدولتي وحصصي وأشياء كثيرة".

وتعد قلة خبرة القيادة المدرسية في نموذج الاستجابة للتدخل أحد العوامل التي تعيق تطبيق هذا النموذج، حيث تبين أن عبارة "امتلاك القيادة المدرسية خبرة قليلة عن نموذج الاستجابة للتدخل لتوجيه المعلم/ة نحو الطريقة المثلى لتطبيقه"، حصلت على المرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة.

وقد تعود هذه النتيجة إلى عدم توفير دورات تدريبية للقيادة المدرسية حول نموذج الاستجابة للتدخل وكيفية تطبيقه في الميدان، هذا قد يؤدي إلى نقص في المعرفة والخبرة لديهم في تنفيذ هذا النموذج. حيث توصلت نتائج العتبي ومنصور (٢٠٢١) إلى أن عدم إعطاء المعلمين والمدراء دورات تدريبية خاصة بنموذج الاستجابة للتدخل ينتج عنه عدم وجود معرفة كافية بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. ووضح جينسون (2016) Jensen أنه من الضروري أن تكون القيادة



المدرسية على معرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، وأن تدعم الأساس المنطقي له وتدعم تطبيقه، وأن يكونوا مطلعين جيداً على هذا النموذج؛ بهدف تطبيقه.

ويشكل ضعف التخطيط لدى القيادة المدرسية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل عائقاً في تطبيقه، حيث جاءت العبارة: "ضعف القيادة المدرسية في عمل خطط واضحة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، في المرتبة الثالثة، وبدرجة موافقة (مرتفعة). فالاتجاهات والتخطيط غير الواضح للقيادة المدرسية لكيفية تطبيق النموذج يشكل عائقاً أمام تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ( Raagas, 2021). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيطار وعسيري (٢٠٢٣) حيث توصلت نتائج المشاركين فيها إلى وجود عجز في التخطيط والتنظيم الملائم لتطبيق النموذج ميدانياً.

إن عدم توفير القيادة المدرسية الدورات التدريبية للمعلمين التي تساعد في تطبيق نموذج الاستجابة يعد عاملاً مؤثراً في تطبيق هذا النموذج. حيث ظهرت العبارة التالية في المرتبة الرابعة: "قصور القيادة المدرسية في تقديم الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين من أجل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل"، وبدرجة موافقة (مرتفعة). ويعد دعم الإدارة المدرسية للمعلمين من خلال تطوير مهاراتهم المهنية أمراً ضرورياً لضمان تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بكفاءة، حيث يحتاج المعلمون إلى اكتساب المعرفة بالتعليم المستند إلى الأدلة، واستخدام أدوات التقييم المتعددة، ومراقبة التقدم، والالتزام بالتنفيذ ( Alahmari, 2019; Greenfield al et., 2010).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مارجریت وآخريين Werts et al. (2014) حيث أظهرت نتائج المشاركين فيها عدم توفير القيادة المدرسية الدورات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم.

#### • التوصيات:

وفقاً للنتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثان بعدة توصيات توجهُ لصناع القرار، تتمثل فيما يأتي:

« إعداد دليل تنظيمي يشرح آلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ودور العاملين في المدارس.

- « عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.
- « تبي وزارة التعليم تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس كنظام أساسي في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- « تفعيل المنصات الإلكترونية التي تساعد معلمي صعوبات التعلم على تقييم تقدم الطلاب بشكل فعال.
- « توفير مقاييس مقننة ذات صدق وثبات؛ بهدف تيسير مراقبة ورصد بيانات الطلبة ومعرفة مدى تقدمهم؛ لتسهيل RTI.

• المراجع:

- أبو حسين، وداد عبد الرحمن. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة. جامعة الملك سعود. [dlyl\\_lmmrst\\_lnsh\\_lnhyy-msgr.pdf](https://dl.lmmrst.lnsh.lnhyy-msgr.pdf)
- أبو حسين، وداد؛ والسماوي، منيرة. (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٣)، ٢١٢-٢٥٣. <https://2u.pw/rCChmyfo>
- أبو الرب، محمد. (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية، ١(٣)، ٣-٣٠.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٩). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- إسماعيل، رغداء؛ والعسيري، هوازن. (٢٠٢٢). مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية بينها، ٣٣(١٣١)، ٧٣٢-٧٦٢.
- الباش، نورة إبراهيم. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة: دراسة تحليلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٧)، ١٠٦-١٠٧.
- البتال، زيد. (٢٠١٩). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. مجلة العلوم التربوية، ٣١(١)، ١٩-٤٧.
- البتال، زيد؛ والباز، نورة. (٢٠٢٠). الاستجابة للتدخل: الاستخدام والفاعلية في التعرف على صعوبات التعلم. قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود. [file:///C:/Users/User/Downloads/Documents/mql\\_4\\_2.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Documents/mql_4_2.pdf)
- بيطار، آمنه؛ 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)، ١٠-٥٢.
- حسن، إيمان سامي. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل في الحد من الحالات لبرامج التربية الخاصة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.
- الحسيني، الأشعل فيصل؛ والزراع، والحسيني، أحمد عابد. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية، ٧١(٧١)، ١٢٨-١٦١. <https://cutt.us/341B>
- الحسيني، عبد الناصر؛ خوجة، آلاء؛ والفارسي، خلود؛ وفلانة، سميرة؛ والشنقيطي، أسيل. (٢٠٢٢). توجهات حديثة وموضوعات ساخنة وقضايا معاصرة في التربية الخاصة. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلى؛ وأبو هوش، راضي. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخطيب، جمال. (٢٠١٢). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع (ط. ٣). دار وائل للنشر.
- الخلف، صالحه. (٢٠٢٣). معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. مجلة كلية التربية، ٣٩(٥)، ١٦٢-٢٠٣.
- الخوي، أمل. (٢٠٢١). أنسب الآليات التطبيقية المستمدة من نموذج الاستجابة للتدخل. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤٠)، ٧٤-١٠٠.
- ريال، فايزة. (٢٠٢٠). أدوات جمع البيانات في البحث العلمي: بين المزايا والعيوب. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ٤(٤)، ١٢٥-١٤٩.

- الزارع و الحسيني، عبد الرحمن؛ والحسيني، عبد الناصر. (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١٣)، ١٩-٥٠. <https://doi.org/10.33948/1640-000-013-001>
- الزيات، فتحي مصطفى. (2015). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشهري، رياض محمد. (٢٠٢٢). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. المجلة العربية للنشر العلمي، ٢(٤٤)، ٤٠٣-٤٣٩.
- الصمادي، علي؛ وعضيات، سي. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم: الأسباب- المظاهر- طرق التدريس. دار البيازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 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(١٤)، ٣٨-٨.
- الطويصري، أروى خليف سرور؛ والقضاة، ضرار محمد محمود. (٢٠٢٢). تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٣٨(١٣)، ٤٠-٤١.
- العبد الكريم، راشد. (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربية (ط.٢). النشر العلمي والمطابع.
- عبيد، مصطفى. (٢٠٢١). مهارات البحث العلمي (ط.٢). مركز البحوث.
- العتيبي، أميرة؛ وربيعه، أحمد. (٢٠٢١). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في معالجة صعوبات القراءة والتقليل من نسبة انتشار صعوبات التعلم. دراسات العلوم التربوية، ٤٨(٢)، ٤٨٤-٥٠٤.
- العتيبي، نور؛ ومنصور، سهى. (٢٠٢١). معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بالمدارس الابتدائية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الجبيل بالملكة العربية السعودية. مجلة بحوث التعليم والابتكار، ١(١)، ١١٦-١٣٩.
- العدل، عادل محمد. (٢٠١٦). تشخيص وتقييم صعوبات التعلم. عالم الكتب.
- العقيل، أروى صالح؛ والدغمي، هود عبد الرحمن. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. مجلة التربية، ٣(١٦٩)، ٦٧٠-٦٩٩.
- عماد، عبد الغني. (٢٠١٦). علم الاجتماع والبحث العلمي "الإشكالية المنهج المقاربات". دار الطليعة للطباعة والنشر.
- فخر الدين، عائدة. (٢٠٢١). أدوات وطرق جمع وتحليل بيانات المواضيع البحثية. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والأدب واللغات، ٦(٢)، ١٧٥-١٩٣.
- فراج، عبد المنعم. (٢٠٢١). استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في التعرف على التلاميذ ذوي الإعاقات السمعية المصحوبة بصعوبات تعلم القراءة. مركز الإرشاد النفسي والتربوي، ٤(١)، ٣١-٤٧.
- القريني، سعد. (٢٠٢٠). البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- كريسون، جون دبيلو؛ وكريسون، جيه ديفيد. (٢٠٢٢). تصميم البحث المنهج الكيفي والكمي والمختلط (محمد الوهيد، منى الفريبي، محمد العتيبي، مترجم). مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٨).
- كيرك، صامويل؛ وكالفانت، جيمس. (٢٠١٧). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).
- مريزق، هشام يعقوب. (٢٠١٨). دراسات في الإدارة التربوية. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- مصطفى، يوسف؛ ومحمد، عبير. (٢٠٢٢). دور القيادة المدرسية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الثانوي العام بمصر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١)، ٢٨٩٢-٢٩٢٩.
- مفضل، مصطفى. (٢٠١٤). نموذج فعال للتدخل في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الفئة الفعالة. كلية التربية بقنا، ٢٠(٢٠)، ٢٠٣-٣٧٦. MAEQ.2014.144110/10.21608.
- مفضل، مصطفى؛ وحضني، علي؛ وخليل، هدى؛ وزييري، نهى. (٢٠١٩). الاستجابة للتدخل كنموذج لعلاج صعوبات التعلم. كلية التربية، (٩)، 10.21608 / MAEQ.2019.141363
- هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس. (٢٠١٣). الطلبة ذوو الحاجات الخاصة (فتحي جروان، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).
- وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. <https://www.moe.gov.sa/>

#### • المراجع الأجنبية:

- Alahmari, A. (2019). A Review and Synthesis of the Response to Intervention (Rtl) Literature: Teachers' Implementations and Perceptions. *E-International Journal of Special Education*, 33(4), 894-909. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219496>
- Armendariz, G., & Jung, A. (2016). Response to Intervention vs. Severe Discrepancy Model: Identification of Students with Specific Learning Disabilities. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 5(1). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1048>
- Barker, N. (2011). *Systems change: a study of response to intervention model implementation at two elementary school in Southern California* [Unpublished Doctoral dissertation]. Pepperdine University.
- Beal, S. (2013). *Response to intervention in the identification of reading/ Learning disabilities* [Unpublished master's thesis]. University of Northern Michigan.
- Bender, W., & Waller, L. (2011). *RTI and differentiated reading in the k-8 classroom*. solution tree press.
- Benson, N., & Newman, I. (2010). Potential utility of actuarial methods for identifying specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 47(6), 538-550. <https://doi.org/10.1002/pits.20489>
- Bester, S., & Conway, M. (2021). Foundation phase teachers' points of view on the viability of Response to Intervention in their school context. *South African Journal of Education*, 41,(1), 1-12.
- Bollman, K. A., Silberglitt, B., & Gibbons, K. A. (2007). The St. Croix River Education District model: Incorporating systems-level organization and a multi-tiered problem-solving process for Intervention delivery. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDer Heyden (Eds.). *Handbook of response to intervention: The*

- science and practice of assessment and intervention* (pp. 319-330). New York: Springer
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. doi: 10.1177/0022219412442150
  - Greenfield, R., Rinaldi, C., Proctor, C. P., & Cardarelli, A. (2010). Teachers' perceptions of a response to intervention (RTI) reform effort in an urban elementary school: A consensual qualitative analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 47- 63. <https://doi.org/10.1177/1044207310365499>
  - Grosche, M., & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs*, 28(3), 254-269.
  - Hooper, S. R., Costa, L. J. C., McBee, M., Anderson, K. L., Yerby, D. C., Childress, A., & Knuth, S. B. (2013). A written language intervention for at-risk second grade students: a randomized controlled trial of the process assessment of the learner lesson plans in a tier 2 response-to-intervention (RtI) model. *Annals of dyslexia*, 63(1), 44-64.
  - Hoover, J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. *Theory Into Practice*, 49(1), 289-296. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510752>
  - Jensen, L. (2016). RTI Leadership -- Planning for Implementation. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 8 (2 ), 37-41.
  - Maskill, M. (2012). *Study of the effectiveness of response to intervention used in elementary school* [Unpublished master's thesis]. Eastern Michigan University.
  - Mcbrayer, k. (2018). Practicing Response-to-Intervention Model: A Case of Leadership Practices. *Nternational Journal of Whole Schooling*, 14(1), 154-171.
  - National center for learning Disabilities [NCLD]. (2018). What is Response ention (Rtl to Intervention (RtI). Available in [2018, November 2] for <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>.
  - National Centre on Response to Intervention [NCRTI]. (2010). *Essential Components of RTI-A closer look at response to intervention*. U.S. <https://rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents042710.pdf>
  - National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]. (2005). Responsiveness to Learning disabilities: A report prepared by the national joint committee on Learning disabilities representing eleven national and international organizations.: [Http://www.NRCLD.org](http://www.NRCLD.org)

- Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2020). Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 173–182. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399>
- Raagas, M. J. R. (2021). Alignment of School and Leadership Practices in Basic Education with Response-to-Intervention Model. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3), 207-211.
- 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://2u.pw/PDWIL>

