البحث الأول:

المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية

إعداد :

أ/ بيان حمدي ضويعن الجهني

ماجستير التربية الخاصة في صعوبات التعلم بكلية التربية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية

المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية

أ/ بيان حمدي ضويعن الجهني
ماجستير التربية الخاصة في صعوبات التعلم بكلية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى التعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفين ومشرفات صعوبات التعلم والبالغ عددهم (١٤٤)، وجميع مشرفين ومشرفات الصفوف الأولية والبالغ عددهم (١٠٦٤)، التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وفق إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٧ -١٤٣٨هـ). واقتصرت عينة الدراسة على (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية، و(٩١) من مشرفي صعوبات التعلم. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما أعدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وتم حساب خصائصها السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المنطقة). كذلك ظهرت نتيجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل أن هذه المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الصفوف الأولية، نموذج الاستجابة للتدخل، التدخل المبكر.

The Knowledge of Response to Intervention (RTI) model among Early Elementary Levels Supervisors and Learning Disabilities Supervisors and the obstacles to its applications in Kingdom of Saudi Arabia

Bayan Hamdi Aljohani

Abstract:

This study aims to investigate the degree of knowledge of Response to Intervention (RTI) model among Early Elementary Levels Supervisors and Learning Disabilities Supervisors in Kingdom of Saudi Arabia and the obstacles to its applications. The target population of this study consists of all learning disabilities supervisors (144) and all early Elementary Levels Supervisors (1064) in educational departments and supervision offices in the Kingdom of Saudi Arabia according to statistics of the Ministry of Education (1437-1438 H).The sample group was limited to (240)of Early Elementary Levels Supervisors, and 91 from Learning Disabilities Supervisors. The current study adopted the comparative analytical descriptive method. The researcher prepared a questionnaire as the study instrumentation and calculated its psychometric characteristics. Findings revealed that the degree of knowledge of the response to intervention model among the supervisors of learning disabilities and the supervisors of the Early Elementary Levels was

high. There were –also- statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the mean scores of the knowledge level in the RTI model due to the variables (specialization, scientific qualification). Findings –also- showed that there were no statistically significant differences at the level of (α = 0.05) between the mean scores of the knowledge level of the RTI according to the variables (gender, years of experience, region). Findings showed that the obstacles of applying response to intervention model came in a high degree.

Key words: Learning Disabilities, Early Elementary Levels, Response to Intervention (RTI), Early intervention.

- **مقدمة**:

يشهد عصرنا الحالي اهتمام الباحثين والتربويين بالإشراف التربوي بشكل كبير، نظرا لدوره الإيجابي في تقديم الخدمات الفنية المتعددة التي تشمل الطواقم التعليمية والمتعلمين، والبيئة التعليمية، إضافة إلى زيادة التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلاب والطالبات في مختلف المجالات، ونظرا للدور المهم الذي يقوم به الإشراف التربوي، فقد قامت وزارة التعليم بإنشاء إدارات وأقسام مختصة بالإشراف التربوي في كافة المناطق، وتعيين المشرفين التربويين ذوي الخبرة والكفاءة.

ويتمثل الإشراف الفعال في استباقه لوقوع المشكلات، من خلال قيامه بعلاج الآثار السلبية والاستفادة من آثارها الإيجابية، كما يساعد المعلمين على مواجهة المشاكل التعليمية ومعالجتها بأساليب علمية ممنهجة ومنظمة، هذا وتعتبر أدوار الإشراف التربوي في مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات توسعا في التربية الخاصة، نظرا للاحتياجات الكبيرة لها حيث أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تصل إلى حوالي ٥١.١٪ من مجمل نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك على مستوى المملكة، مما يشير إلى حجم انتشار مشكلة صعوبات التعلم بشكل عام (الداهري، ٢٠١٦، ص١٢).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي لا يمكن الاتفاق على محاور العمل الأساسية به، وذلك بسبب اختلاف الباحثين والمفكرين والكتاب فيما يتعلق بالتعريف واستراتيجيات التدخل، بالإضافة إلى كيفية تحديد آليات تشخيصهم، وكذلك معرفة كيفية الاستفادة من خبرات التربية الخاصة، وكيفية التفريق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم (الحمد، ٢٠١٠، ص١٤)، إضافة إلى أن لها خصائصها التربوية والتعليمية التي تميزها عن غيرها، وهذا ما يتطلب من جهات الإشراف التربوي بذل الجهد في استقاء المعرفة والتدريب والتأهيل لمواكبة هذا التطور والاتساع في هذا المجال.

وبدأت المملكة العربية السعودية ولأول مرة في تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي (١٤١٦هـ -١٤١٨هـ)، حيث انطلق هذا المشروع بافتتاح اثني عشر برنامجا للبنين والبنات يقوم عليها ثلاثة عشر معلما متخصصا في مجال صعوبات التعلم في محافظة الرياض وجدة والدمام، واستمر

التوسع في الخدمات عاماً تلو الآخر حتى وصل عدد البرامج في العام الدراسي (١٤٢٧/١٤٢٨هـ) إلى سبعمائة وثمانية وعشرون برنامجاً للبنين يعمل فيها ما يقارب ثمانمائة وتسعة من المعلمين المختصين (وزارة التعليم، ٢٠١٨)، وتضمنت خطط الوزارة الاستمرار والتوسع في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في التعليم العام نوعًا وكمًا لتشمل جميع المراحل الدراسية في مناطق ومحافظات المملكة، ووفق إحصائيات إدارة صعوبات التعلم (١٤٣٨هـ) فقد بلغت برامج صعوبات التعلم على مستوى إدارات المناطق والمحافظات (١٥٧٦) برنامجاً.

وفي ظل توجه الدولة نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠، وفي إطار الجهود المبذولة في إطار تحقيق التنمية والنهوض بالعملية التعليمية وخاصة فيما يتعلق ببرامج صعوبات التعلم بالمملكة، فإنه سيتم افتتاح مركزاً للخدمات المساندة للتربية الخاصة، وهو الأول من نوعه في المملكة يهدف لتقديم خدمات مساندة ومساعدة في تأهيل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك من خلال تشخيص حالاتهم، وتحديد نوع التدخل والمساعدة التي يحتاجها الطفل، ووضع البرامج العلاجية المناسبة لتلك الحالة (العبد، ٢٠١٧، ص١٤١).

وتعتبر عملية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم أحد أهم القضايا التي تشهدها ميادين صعوبات التعلم، فبعدما كان الاعتماد في تحديد مدى أهلية هؤلاء التلاميذ بالحصول على خدمات التربية الخاصة بالاستناد على معيار التباين الذي تم استخلاصه من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم الصادر عام (١٩٩٧م) أصبح الآن موضوعاً لتساؤلات الباحثين والمختصين الذي يناقشون مدى جدوى ومصداقية هذا الأسلوب في التعرف على ذوي صعوبات التعلم (Kuo, 2014, p.610)، حيث أن استخدام أسلوب التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي كمعيار في تحديد ذوي صعوبات التعلم يجعل من الصعب تحديد ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى، بسبب عدم الاستقرار فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى ظاهرة انتشار الفشل، وأيضاً قد يتم الإساءة في تقدير نسب ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو التقليل منها أو من شأنها بسبب اختبارات الذكاء ذاتها، لأنها تعتمد على مستوى التحصيل (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٨).

وفي ضوء الانتقادات السابقة التي وجهت إلى محك التباعد، ظهر في السنوات الأخيرة نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، والذي يمتاز بتقديم التدخلات بشكل مبكر عند بداية ظهور علامات الخطر لدى المتعلمين، ومن خلال ذلك يشكل مدخلاً يمثل إطاراً لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي، أو التفريط التحصيلي للتلاميذ، ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن الأقران، ومن ثم علاجهم خلال التدخل اعتماداً على الأبعاد العلاجية (Gretchen, 2010, p.11)، ومقارنة بالنموذج السابق القائم على التباين تمت الإشارة إلى أنه لا يقدم أي تدخل حتى يظهر التباين بشكل واضح لدى المتعلم الذي قد يكون رسب بالفعل، بمعنى أنه يتم الانتظار حتى يتم الفشل ليتمكن

المختص أو المعلم من التعرف عليهم وتحديدهم، ومن ثم تطبيق آليات علاجية في وقت متأخر، ومن هنا فقد بدأ البحث عن بدائل تعوض القصور في هذا النموذج، وتم التوجه نحو RTI.

إن نموذج الاستجابة للتدخل RTI في جوهره يؤكد على الوقاية المتمثلة في التدخل المبكر بدلاً من الانتظار حتى وقوع الفشل، بالإضافة إلى أن استخدام نموذج الذكاء والتحصيل يكون بشكل محدود ومقنن، وهذا ما يعتمد بشكلٍ أساسي على الإنجاز الفعلي والنتائج ومعدل التقدم، إضافة إلى استخدامه مقياساً يبنى على المنهج فضلاً عن اختبارات تحصيل معيارية لتحديد التقدم، وتتمثل أهم مميزاته في عملية المسح العام التي تهدف إلى التحديد المبكر للطلاب الذين يحدق بهم الخطر أو يتقدمون ببطء وصعوبة (Hoover, 2010, p.292).

يتضح مما سبق بأنه في إطار هذا النموذج يتم تحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال استجابتهم للتدريس الفعال العام الذي طبق عليهم واستجاب له بالفعل طلاب آخرون، ومن ثم تتم عملية المراقبة لاستجابات هؤلاء الطلاب نحو ما يتم تقديمه لهم من تدريس مكثف قائم على البحوث العلمية، وتقييم أثره عليهم وعلى أدائهم، وفي حال عدم استجابتهم لما يتم تقديمه من خدمات تربوية مكثفة، يتم تقديم تدخلات تربوية إضافية مكثفة تتم ضمن خدمات التربية الخاصة.

ويتضح كذلك الفرق الكبير في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من خلال الأساليب والنماذج الكلاسيكية ونموذج الاستجابة للتدخل RTI، والذي يشكل نقلة نوعية في أساليب التعامل والتعليم الخاصة بذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يحتاج متطلبات واستحقاقات كبيرة من وزارة التعليم في إطار مساعيها نحو التنمية، إذ يتطلب ذلك توافر الكفايات اللازمة لهذا النموذج لدى كافة عناصر العملية التعليمية، سواء كانوا معلمين أو مشرفين وغيرهم.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في المملكة العربية السعودية على عملية التطوير المتعلقة ببرامج صعوبات التعلم، إلا أن هذه البرامج ما زالت تعاني من القصور وانعدام البرامج التدريبية المبنية على الاحتياجات الفعلية لمشرفين ومشرفات برامج صعوبات التعلم، حيث أن أغلب ما يتم تقديمه يكون في طور الأساليب الإشرافية العامة دون مراعاة الخصوصية التي يتسم بها مجال صعوبات التعلم، وهذا ما يتطلب مشرفاً مختصاً بهذا المجال بعيداً عن عمومية الإشراف التربوي، فقد أشارت دراسة القحطاني والبتال (٢٠١٧) إلى أن معظم المشرفين التربويين في مجال صعوبات التعلم هم من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين يتم اختيارهم كمشرفين تربويين في مجال صعوبات التعلم، حيث أنه تتم ممارسة الأعمال من واقع الخبرة الفنية، ومهما كان حجمها فإنها بحاجة لاكتساب المعارف والمهارات في ميدان الإشراف التربوي المتعلق بصعوبات التعلم وفق أسس ومبادئ علمية.

وبالنظر إلى التعديلات الكبيرة التي تم إجراؤها على قوانين ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديدا ذوي صعوبات التعلم، تتضح حالة التغير النوعي في عملية التفكير حول الكيفية التي سيتم من خلالها التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات الخاصة لهم، وهذا ما تطلب توظيف نموذج الاستجابة للتدخل RTI كأحد الخيارات التي يمكن للقائمين على برامج صعوبات التعلم استخدامها في محاولة التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد آليات التعامل معهم بشكل مبكر (كولمان وآخرون، ٢٠١٣، ص٢٤). وفي هذا السياق فقد أشارت دراسة أبو شعيرة (١٤٢٩هـ) إلى ضرورة أن يكون لدى المعلمين والمشرفين والقائمين على برامج صعوبات التعلم المعرفة والجهوزية لتطبيق نموذج RTI في ميدان التربية الخاصة، حيث أن إجراءات الاستجابة للمعالجة تساهم في تقديم تعليم جيد في المدارس، مع رصد مدى تحسن مستويات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عملية الرصد لتعليم الطلاب وتحديد احتياجاتهم الأكاديمية.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية، ما زالت عملية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المعايير التقليدية وتحديدا معيار التباين، وذلك بحسب القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٢هـ)، والتي توضح بأن الطالب يصبح من الذين لديهم صعوبات في التعلم إذا أظهر تباين بين مستوى القدرات لديه ومستوى تحصيله الأكاديمي. وفي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦) إلى أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم الوعي الكافي بالاستجابة لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، حيث جاءت استجاباتهم على أداة الدراسة بدرجات متدنية، بالإضافة إلى أن درجة الاستعداد لتطبيقه من قبل مديرات المدارس كانت أعلى من درجة استعداد معلمات صعوبات التعلم.

في ضوء ما سبق، وفي إطار الجهود الحثيثة المتمثلة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير المنظومة التعليمية ومخرجاتها، والتي تُعد برامج صعوبات التعلم ركنا أساسيا فيها، وانطلاقا من بروز الاستجابة لنموذج الاستجابة للتدخل RTI كأسلوب جديد في تحديد صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تباين الأدوار بين مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج (RTI)، ترى الباحثة أهمية توضيح موقف مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم تجاه الأساليب التقليدية، ومدى معرفتهم وتوجههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI، وعليه تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما الفرق في المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI* لدى مشرفي صعوبات التعلم؟
- ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI* لدى مشرفي الصفوف الأولية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تبعاً لمتغيرات(التخصص،الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة)؟
- ما درجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*؟

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف البحث في:

- الوقوف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI*لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية.
- الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى مشرفي صعوباتٍ التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (*RTI*) تبعاً لمغيرات (التخصص،الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة).
- الوقوف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*.

- **أهمية البحث**:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- **الأهمية النظرية** :

- قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة تطوير الأساليب التدريسية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.
- توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم بتطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور في البرامج والنماذج التقليدية المتبعة فيما يتعلق بصعوبات التعلم.
- توافق موضوع البحث مع التوجهات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة عالمياً، والتي أشارت إلى أهمية نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

- **الأهمية التطبيقية**:

- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على واقع الفروق لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI*.
- يمكن أن تساعد الدراسة في النهوض بمستوى المنظومة التعليمية بكافة عناصرها، وتحديدا المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* بمضامين جديدة تسهم في الكشف المبكر عن الصعوبات التي وتواجههم في التعلم.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين على العملية التعليمية في تحديد الجوانب التي ينبغي تطويرها عند المشرفين والمعلمين الحاليين في برامج صعوبات التعلم.

• **مصطلحات البحث**:

- مشرف صعوبات التعلم: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "الشخص ذو الخبرة المتخصص في مجال صعوبات التعلم، والذي تتوفر فيه الكفاية الفنية والإدارية، ويعتبر مسئولاً أمام القائمين على هذه البرامج في الوزارة في مزاولة العملية الإشرافية على المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بهدف توجيه وإرشاد الطواقم التعليمية وتنميتهم في المجال الأكاديمي والتربوي المرتبط بذوي صعوبات التعلم، وتوجيههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*".
- مشرف الصفوف الأولية: وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: " الشخص المتخصص في مراحل الصفوف الأولية الابتدائية ويمتلك الكفايات والمهام الإشرافية على هذه المرحلة وتوجيه الطواقم التعليمية وتنميتهم في المجال الأكاديمي والتربوي لمراحل الصفوف الأولية، وتوجيههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل".
- صعوبات التعلم: وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "مجموعة من الاضطرابات النفسية في إحدى العمليات المرتبطة بالتعلم مثل التفكير، أو الانتباه، أو الكتابة، وغيرها من العمليات الحسابية؛ والتي لا ترتبط بشكل مؤكد بإعاقات نفسية أو عقلية أو جسدية، والتي يمكن كشفها مبكرا من خلال نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*، بناءً على مستويات المعرفة بهذا النموذج لدى مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم".
- نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* : وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "أسلوب يشير إلى أحد التوجهات الحديثة في تقديم الخدمات التربوية لمن لديهم مشكلات تعليمية مثل ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة، ويعتمد على التركيز على الطالب وتقديم الخدمة له بشكل تجريبي قبل أن تقدم له خدمات التربية الخاصة".

• **الإطار النظري للبحث**:

• **مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل**:

تعرّف Sonya (2014) نموذج الاستجابة للتدخل على أنها عملية تعرف مبكرة واستراتيجية وقائية تستخدم لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعمل على مساعدتهم. ويعرفه Thompson (2010) بأنه إطار عمل واعد لصنع قرار عن طريق تطبيقات لتشخيص صعوبات تعلم معينة، والوقاية من مشكلات تعليمية وسلوكية للطلاب. وعرفها Tennessee Department of Education (2013) على أنه عملية تهدف إلى توفير فرص تعليمية لجميع الطلاب ذوي التحصيل المتدني، وهي تشمل عملية صنع القرار المفصلة المستندة إلى البيانات والتي يتم فيها جمع البيانات المناسبة لإعلام وقيادة القرارات التعليمية، بتنفيذ التدخلات ومراقبتها لمساعدة الطلاب على تحقيق التطور الأكاديمي.

• **أهداف نموذج الاستجابة للتدخل**:

يرى Sheldon (2005)أن نموذج الاستجابة للتدخل من خلال مراحله وأطر المتابعة يهدف إلى ما يلي:

- تعزيز التعلم والقضاء على الإخفاق وذلك عبر تقديم تدخلٍ وتوجيه فاعل لأكبر عدد ممكن من الطلاب.
- التعامل مع المشاكل والصعوبات التي تواجه الطلاب، والتي من الممكن أن تساعد في معالجة صعوبات التعلم.
- العمل على تسريع عجلة التعلم بالنسبة للطلبة الذين هم بحاجة للمساعدة أكثر، والذين يفتقدون لطرق وأساليب التعلم الفاعلة.
- معالجة الصعوبات التي يواجهها الطلاب عبر توفير الاحتياجات السلوكية والتعليمية الفردية من خلال التربية الخاصة.

كما يشير Hoover (2010) أن نموذج الاستجابة للتدخل وعملية التدخل التربوي تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- الوقاية/ التدخل المبكر عوضاً عن الانتظار حتى الفشل (*Wait to fail*).
- استخدام محدود أو عدم استخدام للتحصيل ونموذج تباين الذكاء *IQ*.
- الاعتماد بشكل أكبر على الإنجاز الفعلي، ومستوى التقدم.
- استخدام أساليب قياس وتقييم قائمة على أسس منهجية، بدلاً من الاختبارات التحصيلية المعيارية في تحديد مدى التقدم.
- إجراء مسح عام للتحديد المبكر لمن يعانون من صعوبات التعلم ومن هم في خطر.

- **دور نموذج الاستجابة للتدخل في تطوير المواد الأكاديمية**:

يقوم نموذج الاستجابة للتدخل - RTI بتغيير الطريقة التي يقرر بها المعلمون ما يجب تسليمه بجانبهم للطلاب، إذ يتلقى المعلمون معلومات قيّمة من بيانات الطلاب عن كل طفل في فصله - بناءً على النتائج المحددة لطلابه، وهو ما يساعد المعلم في تحديد واختيار الإرشادات والطرق والأساليب التعليمية التي ستعمل بشكل أفضل لكل مجموعة من الطلاب، أو مع كل فردٍ على حده. فبدلاً من النظر إلى العلامات، ينتقل التركيز إلى ما يمكن القيام به على أساس يومي لضمان النمو الأكاديمي للطلاب، فعندما يتم ذلك بشكل جيد، فإنه يتتبع جميع الطلاب. كما وتسهم عملية تحديد صعوبات التعلم لدى الطلبة في تحسين وتطوير المناهج والأساليب التعليمية بما يتناسب مع قدرات وحاجات هؤلاء الطلبة (Simon & Goes, 2013).

- **نموذج الاستجابة للتدخل وصعوبات التعلم**:

تعد عملية التعرف على الطلبة الذي يعانون صعوبات التعلم إحدى أبرز القضايا في ميدان صعوبات التعلم، فبعد أن كان تحديد مستوى أهلية الطلبة بتلقي خدمات التعلم الخاص بالاستناد على معايير التباين الذي جرى استنباطه من المفهوم الفيدرالي لصعوبات التعلم لعام (١٩٧٧م)، والذي بات محط بحثٍ وتساؤل لدى العديد من الباحثين الذين بدأوا يبحثون مدى دقة وكفاءة هذا الأسلوبً في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٦م). إن استخدام أسلوب التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء كأساس في تحديد ذوي صعوبات

التعلم يصعِّب عملية تحديد طلبة صعوبات التعلم في المراحل الصفية الأولى؛ نظراً لعدم استقرار التحصيل الدراسي الذي يمثل الطرف الآخر لمحك التباعد، وهو ما كان يقود لظاهرة انتظار الفشل، بالإضافة إلى دوره في إساءة تقدير معدلات الذكاء عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أو التحقير منها؛ بسبب اعتماد معدل الذكاء على مستوى التحصيل الأكاديمي (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧م).

بفعل الانتقادات التي لحِقت بمحك التباعد، كان لابد من العمل على إيجاد طرقٍ وأساليب أكثر نجاعة لتستخدم في عملية تحديد صعوبات التعلم والطلبة الذين يعانون منها وإيجاد آلياتٍ فعالةٍ لتخطيها، وعلى إثر هذا ظهر نموذج الاستجابة للتدخل لبديل كفؤ لنموذج التباعد، وهو ما يمثل جملة من صور وأساليب التدخلات العلاجية التيً من الممكن أن تساهم في توفير معلوماتٍ دقيقة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعمل على تحِديدهم وتعيين مستوى حاجتهم للتربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها مشتملة التدخلات العلاجية بمستوياتها المختلفة (NJCLD, 2005).

من الممكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل بأنه المدخل الذي يمثل إطار لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي أو التفريط التحصيلي للتلاميذ ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم، ومن ثم علاجهم عبر التدخل بالاعتماد على البعد العلاجي (الزيات، ٢٠٠٦م). كما وتتطلب بعض نماذج الاستجابة للتدخل من الطلبة غير المستجيبين أن يخضعوا لتقييماتٍ شاملة وفردية قبل تصنيفهم، إلى جانب ضرورة معرفة وتوجيه معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام هذه النماذج، وتحديد مستوى مناسبتها لخدمات التعليم الخاص ومدى ملائمتها للطلبة وحاجاتهم (أبا حسين والسماري، ٢٠١٦م).

تستخدم التقييمات الناتجة عن توظيف نموذج الاستجابة للتعلم في تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، واستبعاد الأسباب الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم كالاضطرابات السلوكية والإعاقة الذهنية والكفاءة اللغوية المحدودة؛ لذا برزت ضرورة العمل على صقل مواهب المعلمين والمعلمات وزيادة المعرفة والتوجه لديهم لتمكينهم من تطبيق نماذج الاستجابة للتدخل كأحد أهم وأبرز المستجدات الذي شهدها حقل التعليم الخاص وعملية التعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لاسيما وأنها قد أثبتت نجاعتها وكفاءتها العالية مقارنة بالنماذج التربوية الأخرى (أبا حسين والسماري، ٢٠١٦م).

- **منهج البحث وإجراءاته**:
- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة.

- **مجتمع وعينة البحث**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفين ومشرفات صعوبات التعلم والبالغ عددهم (١٤٤)، وجميع مشرفين ومشرفات الصفوف الأولية والبالغ عددهم (١٠٦٤)،

التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية بجميع مناطقها وفق إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٧ - ١٤٣٨هـ). وتقتصر عينة الدراسة على (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية، و (٩١) من مشرفي صعوبات التعلم التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لاستطلاع معرفتهم حول موضوع الدراسة.

- **أداة الدراسة**:

في ضوء أهداف هذه الدراسة وأسئلتها قامت الباحثة باستخدام أداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، بهدف الوصول إلى النتائج، حيث تم بناء الاستبانة بعد الرجوع لعدد من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال نموذج الاستجابة للتدخل وتحكيم الأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث المستخدمة، بغية الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة البحث، والاستبانة تحتوي على قسمين: الأول: يشمل بيانات أفراد العينة الشخصية وذلك من حيث متغيرات(التخصص - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الجنس – المنطقة). والثاني: ويتضمن محاور الدراسة وهي: المحور الأول: المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخلRTI بواقع (١٨) عبارة. والمحور الثاني: معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخلRTI بواقع (١٢) عبارة.

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**:

- **صدق أداة الدراسة**:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة وذلك من خلال الصدق الظاهري: تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الأداة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المختصين في مجال التربية الخاصة والمشرفين التربويين المختصين في وزارة التعليم وعددهم (٨) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

- **ثبات أداة الدراسة**:

◄◄ طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لكل بُعد، حيث تم استخدام معادلة سبيرمان لتعديل طول البُعد، للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين) ومعادلة جتمان (*Guttmann's Coefficient*) للأبعاد فردية الفقرات (النصفين غير متساويين) وفيما يلي بيان قيم الثبات:

جدول (١) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية للأداة

المحاور	ثبات التجزئة النصفية للأداة
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	0. 930
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	0. 917
الدرجة الكلية	0. 922

◄◄ الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) مشرف ومشرفه من مجتمع الدراسة حيث تم استبعادهم من عينة الدراسة. كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
		مع المحور	مع الأداة		مع المحور	مع الأداة
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	1	.937**	.934**	10	.806**	.806**
	2	.808**	.786**	11	.946**	.954**
	3	.803**	.794**	12	.800**	.829**
	4	.806**	.806**	13	.583**	.628**
	5	.937**	.934**	14	.724**	.746**
	6	.808**	.786**	15	.942**	.939**
	7	.904**	.872**	16	.780**	.756**
	8	.795**	.755**	17	.802**	.766**
	9	.803**	.794**	18	.912**	.933**

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
		مع المحور	مع الأداة		مع المحور	مع الأداة
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	19	.946**	.932**	25	.675**	.628**
	20	.785**	.784**	26	.780**	.750**
	21	.800**	.785**	27	.949**	.943**
	22	.825**	.791**	28	.806**	.811**
	23	.955**	.947**	29	.822**	.850**
	24	.850**	.829**	30	.940**	.933**

(**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على المجال تراوحت بين (٠.٦٢٨ – ٠.٩٥٤) ، حيث حصلت الفقرة رقم (٢٥) على أدنى معامل ارتباط وهو (٠.٦٢٨) ، بينما حصلت الفقرات (١١) على أعلى معامل ارتباط وهو (٠.٩٥٤)، وأن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالمجال ككل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما يظهر من الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس ترتبط بالمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم ذلك الارتباط بين (٠.٥٤٣ – ٠.٩٥٥) ، حيث حصلت الفقرة رقم (١١) على أدنى معامل ارتباط وهو (٠.٥٤٣) ، بينما حصلت الفقرة (٢٣) على أعلى معامل ارتباط وهو (٠.٩٥٥)، وأن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل كانت ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١). وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية للمقياس، فيوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية للأداة

	معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	الأداة ككل
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	1	. 993 (**)	. 960 (**)
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل		1	. 986 (**)
الأداة ككل			1

(**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن المجالات ترتبط مع بعضها البعض، وأن هذا المجالات ترتبط بالأداة ككل.

- **باستخدام معادلة ألفا كرونباخ**:

تم حساب ثبات الاستبانة ومحاورها والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح ثبات الأداة باستخدام ألفا كرونباخ

المقياس ومحاوره	ألفا كرونباخ
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	0. 915
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	0. 963
الدرجة الكلية	. 806

• نتائج البحث ومناقشتها:

- **السؤال الأول: ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل** RTI**لدى مشرفي صعوبات التعلم؟**

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI لدى مشرفي صعوبات التعلم

الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات تنازلي حسب الوسط الحسابي
١	4.35	0.71	1
٢	4.01	0.77	14
٣	3.67	1.16	18
٤	4.24	0.79	3
٥	4.07	0.84	9
٦	4.04	0.79	11
٧	3.96	0.79	17
٨	4.04	0.74	12
٩	3.97	0.90	16
١٠	4.15	0.79	5
١١	4.01	0.78	15
١٢	4.05	0.82	10
١٣	4.14	0.71	6
١٤	4.12	0.74	8
١٥	4.13	0.85	7
١٦	4.23	0.76	4
١٧	4.27	0.68	2
١٨	4.03	0.87	13
المجموع	4.08	0.81	

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٤.٣٥– ٣.٦٧)، حيث جاءت الفقرة (١) ونصها (يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل ملائم لجميع التلاميذ من أجل التدخل المبكر) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها (يوجد تشابه بين نموذج الاستجابة للتدخل وإجراءات التدخل قبل الإحالة مما يغني عن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧) وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (٤.٠٨) وهي درجة مرتفعة حيث اعتمد الباحث الدرجة من ٠ – ١.٦ (ضعيفة) والدرجة ١.٧ – ٣.٣ (متوسطة) ومن ٣.٤ – ٥ (مرتفعة).

- **السؤال الثاني: ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل** RTI**لدى مشرفي الصفوف الأولية؟**

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI لدى مشرفي الصفوف الأولية

الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات تنازلي حسب الوسط الحسابي
١	3.73	0.97	2
٢	3.59	0.94	6
٣	3.23	0.89	17
٤	3.53	1.01	7
٥	3.37	1.23	13
٦	3.41	1.11	11
٧	3.40	1.23	12
٨	3.33	0.99	15
٩	3.22	1.24	18
١٠	3.42	1.02	10
١١	3.35	1.11	14
١٢	3.29	1.08	16
١٣	3.48	1.01	8
١٤	3.42	0.96	9
١٥	3.74	1.11	1
١٦	3.63	1.16	5
١٧	3.69	1.21	3
١٨	3.67	1.06	4
المجموع	3.47	1.07	

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٧٤– ٣.٢٢)، حيث جاءت الفقرة (١٥) ونصها (توافر دعم إدارة المدرسة أمر في غاية الأهمية من أجل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٩) ونصها (يميز نموذج الاستجابة للتدخل بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢) وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (3.47) وهي درجة مرتفعة حيث اعتمد الباحث الدرجة من ٠ – ١.٦ (ضعيفة) والدرجة ١.٧ – ٣.٣ (متوسطة) ومن ٣.٤ – ٥ (مرتفعة).

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغيرات (التخصص، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة)؟**

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير التخصص (مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي الصفوف الأولية)

	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	مشرفي صعوبات التعلم	91	4.08	.426	7.162	.000
	مشرفي الصفوف الأولية	240	3.47	.772		

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير التخصص (مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي الصفوف الأولية) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية.000

جدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	ذكر	148	3.55	.727	-1.768	.078
	انثى	183	3.70	.756		

أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية.078

جدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البكالوريوس	226	3.56	.783
الدبلوم	40	3.67	.685
الدراسات العليا	65	3.87	.591
المجموع	331	3.63	.746

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ حصل من يحملون مؤهل (دراسات عليا) على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٨٧). يليهم من يحملون درجة (دبلوم) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٧). وأخيرا من يحملون درجة (بكالوريوس) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٦). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١) يوضحتحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4.811	2	2.405	4.412	.013
داخل المجموعة	178.838	328	.545		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول (١١) على وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي بحيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (013.) ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يبين الجدول (١٣):

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	الدلالة الإحصائية
البكالوريوس	دبلوم	.704
	دراسات عليا	.013
الدبلوم	بكالوريوس	.704
	دراسات عليا	.401
الدراسات العليا	بكالوريوس	.013
	دبلوم	.401

أظهرت نتائج الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي دالة إحصائيا ولصالح الدراسات العليا.

جدول (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	43	3.89	.788
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	103	3.58	.665
١٠ سنوات فأكثر	185	3.60	.770
المجموع	331	3.63	.746

تظهر النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير سنوات الخبرة إذ حصل أصحاب الخبرة اقل من خمس سنوات على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٨٩). يليهم أصحاب الخبرة من عشر سنوات فأكثر وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٠). وأخيرا فئة من خمس إلى عشر سنوات وبلغ المتوسط الحسابي (3.58). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح تحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.209	2	1.604	2.917	.056
داخل المجموعة	180.440	328	.550		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (.056).

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المنطقة

المنطقة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوسطى	113	3.71	.767
الشرقية	35	3.55	.738
الجنوبية	51	3.68	.787
الغربية	82	3.69	.675
الشمالية	50	3.38	.740
المجموع	331	3.63	.746

تظهر النتائج في الجدول السابق وجود فروق ظاهريةٍ في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المنطقة إذ حصل المشرفين من المنطقة (الوسطى) على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٧١). يليهم المشرفين من المنطقة (الغربية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٩). يليهم المشرفين من المنطقة (الجنوبية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٨). يليهم المشرفين من المنطقة (الشرقية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٥). وأخيرا المشرفين من المنطقة (الشمالية) وبلغ المتوسط الحسابي (3.38). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٦) يوضح تحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تبعاً لمتغير المنطقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4.366	4	1.091	1.985	.097
داخل المجموعة	179.283	326	.550		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير المنطقة حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (.097).

• **السؤال الرابع**: **ما درجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل** RTI؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن مدى وجود فروق في قيم مجالات الأداة تعزى للاختلافات في المعلومات العامة لأفراد عينة الدراسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسةكما بالجدول (١٧):

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI

الرقم	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ترتيب الفقرات تنازليًا حسب الوسط الحسابى
١٩	3.74	1.01	25
٢٠	3.50	0.85	29
٢١	3.40	0.95	30
٢٢	3.52	0.99	28
٢٣	3.70	0.94	26
٢٤	3.67	0.95	27
٢٥	3.81	1.00	23
٢٦	3.82	0.95	22
٢٧	3.80	1.14	24
٢٨	3.98	0.95	20
٢٩	4.01	0.90	19
٣٠	3.92	1.01	21
المجموع	3.74	0.97	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٠١– ٣.٤٠)، حيث جاءت أعلى ثلاثة معوقات كالتالي: الفقرة (٢٩) ونصها (نقص توفير الإدارة التعليمية متطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل داخل المدرسة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠١)، تليها الفقرة (٢٨) ونصها (ضعف اهتمام الإدارة التعليمية بزيادة معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٨)، تليها الفقرة (٣٠) ونصها (ضعف إدراك المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل بطريقة صحيحة وفعالة) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢).

• **التوصيات**:

- التأكيد على أهمية تزويد معلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالتوجهات الحديثة في قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم في الميدان من قبل مشرفيهم.
- تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس من خلال التعاون بين معلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية وأعضاء الخطة التربوية الفردية.
- إقامة المؤتمرات والندوات حول نموذج الاستجابة للتدخل والاستفادة من التجارب العالمية.
- إعداد دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية لتدريبهم على كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل للكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم.

- إجراء دراسات على معلمي صعوبات التعلم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المشرفين التربويين بإدارات التعليم.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تذليل المعيقات التي تواجه المشرفين التربويين.

• قائمة المراجع:

- أبا حسين، وداد، والسماري، منيرة (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض .مجلة *التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٤، ع١٣، ٢١٢-٢٥٣.
- أبو شعيرة، أحمد (١٤٢٩هـ). *صعوبات التعلم ونظرية الاستجابة للمعالجة*. جريدة الجزيرة، العدد ١٢٩٩١٦.
- البتال، زيد بن محمد، والقحطاني، ضحى بنت سيف (٢٠١٧). معوقات الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم كما يراها المشرفون والمشرفات في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٥، ع١٩، ٤٧ - ٨٩.
- الحمد، خالد (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل مفهومه، مكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*. م١، ع١٧، ص١٣-٣٩.
- الداهري، صالح حسن (٢٠١٦). *سيكولوجية صعوبات التعلم: الأسس والنظريات*. عمان: دار الإعصار العلمي.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. *المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١١/٢٠٠٦* .
- العبد، بهاء أحمد (٢٠١٧). *رؤية ٢٠٣٠ ومستقبل المملكة العربية السعودية*. السعودية: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- العقيل، أروى بنت صالح، والدغمي، عهود بنت عبد الرحمن (٢٠١٦). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعليم بإستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ع١٦٩، ج٢، ٦٧٠٦٩٩.
- هالهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، وجون، ويس، ومارجريت، مارتينيز، واليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. ترجمة عادل محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وزارة التعليم (٢٠١٨). *إدارة صعوبات التعلم*. مستورد من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx
- Gretchen, Owocki, (2010). *The RTI daily planning book, K-6: Tools and strategies for collecting and assessing reading data & targeted* follow-up instruction. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoover, J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. *Theory into Practice,49, 289-296*
- Kuo, N. (2014). Why is response to intervention (RTI) so important that we should incorporate it into teacher education programs and how can online learning help. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), pp.610-624.
- Sheldon, H. (2005). Research Roundup: Response to Intervention- A Primer, Director of Professional Service, NCLD. www.NCLD.org.

- Simon, M., & Goes, J. (2013). *Dissertation and scholarly research: Recipes for success.* Seattle, WA: Dissertation Success LLC.
- Sonya, H. (2014). Reading intervention: The effective of leveled literacyintervention. Doctor dissertation, Walden University. UMI Number:3611522
- Tennessee Department of Education (2013). *TNCore RTI2 framework 2013: Implementation Guide.* Nashville, TN: Education, Tennessee Department of. Retrieved August 5, 2013, from http://www.tn.gov/education
- Thompson, S. (2010). Response to instruction, English language learners and disproportionate representation: The role of assessment Psicothema, 22 (4), 970-974."
- The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2005.) Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(4), 249–260. https://doi.org/10.2307/4126964

❋❋❋❋❋❋❋