Educational Research & Innovation Journal
Issued by Education Strategy Administration
Ain Shams University

مجلة بحوث التعليم والابتكار
تصدر عن ادارة تطوير التعليم
جامعة عين شمس

معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل (RTI) بالمدارس الابتِدائية لدى معلمي صعُوبات التَعلم بمدينة الجُبيل بالمملكة العربية السعودية

Obstacles to Practicing Responsiveness to Intervention in Primary Schools by Learning Disabilities Teachers in Jubail, Saudi Arabia

نور مناحي العتيبي [1]، سهى بدوي محمد منصور [1]

[1] كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الجبيل، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث للتعرف على معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل، والتعرف على الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير (النوع- عدد سنوات الخبرة) وتكوّنت عينة البحث من جميع معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم البالغ عددهم (37) معلماً ومعلمةً، واستخدمت الباحثتان الاستبانة –من إعدادها– كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج: أن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم ، في بُعد إعداد المعلم تمثلت في أنّه لا يمتلك المعلمون المعرفة الكافية لكيفية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بمتوسط حسابي بلغ (2.46 من 4)، وفي بُعد المنهج المدرسي تمثلت في أنّه لا يتم مراقبة التقدم في الممارسات المهمة لتقييم الأداء الاكاديمي للتلاميذ بمتوسط بلغ (2.35 من 4)، وفي بُعد البيئة التعليمية تمثلت في أنّه لا تتوفر مقاييس مقننة مبنية على المنهج للمساعدة في تقييم التلاميذ في نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بمتوسط (2.46 من4) كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <(0.05) بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <(0.01) بين استجابات المعلمين تبعاً لعدد سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى.

الكلمات المفتاحية : نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل (RTI) –صعُوبات التَعلم –معوقات ممارسة نموذج الاستجابة

Abstract

The study aimed to identify the obstacles of practicing the Response to Intervention model from the viewpoint of learning disabilities teachers for primary schools' students in Jubail, and to identify the differences between learning disabilities teachers based on the obstacles they face in applying the Response to Intervention model according to the following variables (gender - number of years of experience). The study sample consisted of all male and female learning disabilities teachers, (38) male and female teachers. The researcher used a questionnaire –which she made - as a tool to collect data according to the descriptive survey approach. Results showed: The main obstacles that prevent applying Response to Intervention model from the viewpoint of learning disabilities teachers of primary schools in Jubail in regard to teacher preparation were that teachers do not have enough knowledge on how to apply RTI model with the average of (2.46 out of 4), in regard of school curriculum, obstacles were due to that progress is not monitored in important practices for evaluating students' academic performance with an average of (2.35 out of 4), and in regard to educational environment,. There are also significant statistically differences at a significance level of > (0.05) between learning disabilities teachers in primary schools in applying the intervention model

according to the gender variable in favor of females, and there are statistically significant differences at a significance level of> (0.01) among teachers' responses according to years of experience, in favor of teachers with higher experience.

Keywords Responsiveness to Intervention - Learning difficulties - Obstacles to practicing Responsiveness to Interventio

مقدمة

يعتبر مجال صعُوبات التَعلم أحد مجالات التربية الخاصة واحدثها، حيث تعد هذه الفئة من الفئات التي لا تزال تعاني الكثير من الغموض، وتكمن الصعوبة في التحديد الدقيق لذوي صعُوبات التَعلم في أنهم مجموعات غير متجانسة، وكنتيجة لهذا الغموض تعددت محكات التشخيص المستخدمة في تحديد ذوي صعُوبات التَعلم ومن أهمها : محك التباين أو التباعد والذي يقصد به التباين بين القدرات الحقيقية للفرد وأدائه الفعلي، ومحك الاستبعاد وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعُوبات التَعلم والاعاقات الاخرى، ومحك التربية الخاصة والذي تتمثل فكرته في أنّ ذوي صعُوبات التَعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة، والعديد من المحكات التي تناولت طرق تحديد التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم (عبد الحميد، منال وصابر، منى. 2011).

كما تعد صعُوبات التَعلم من الموضوعات المهمة في وقتنا الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي حازت على اهتمام الكثير من المختصين؛ وذلك بسبب تزايد أعداد هذه الفئة من التلاميذ (أبو رزق، 2011).

قد يرجع سبب تزايد اعداد التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم الى واقع الممارسات المتبعة في عملية التشخيص التي تضم الفئات المتداخلة تحت مظلة صعُوبات التَعلم من خلال تطبيق محك التباعد بوصفه محكاً اساسيّا في عملية التعرف على التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم.

يشير الزيات (2006) الى أن قضية محك التباعد كنموذج للتحليل الكمي في تحديد وتشخيص صعُوبات التَعلم حظيت باهتمام مطرد من كافة ذوي الاختصاص في المجال، كما تبنت العديد من المنظمات آليات متنوعة من العمل المستمر حولها بهدف ما اثارته هذه القضية من انتقادات.

وفي ضوء العديد من الانتقادات التي وُجهت لمحك التباعد أكد (مؤتمر القمة لصعُوبات التَعلم) والذي عقد في أغسطس (2001) الحاجة الى تطوير نماذج بديلة لمحك التباعد في تحديد صعُوبات التَعلم، وقد توصلت نتائج المؤتمر إلى العديد من توصيات الباحثين والعلماء والممارسين التي تدعم وتؤيد تبنّي نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بوصفه بديلاً للتباعد (الزيات، 2006).

ذكر براون شيديسي (2005) بأن" نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل يتضمن رصداً منظماً لتقدّم التلاميذ، فالذين لا يُظهرون تحسناً لهذه التدخلات تتم إحالتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة، كما إنّ بعض نماذج الاستِجابة للتَدخل تتطلب أن يُقيّم التلاميذ بشكل فردي شامل قبل تصنيفهم، ولتحديد مدى أهليتهم لخدمات التربية الخاصة، وهذه التقييمات تستخدم لتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم واستبعاد المسببات الاخرى لصعُوبات التَعلم".

يشير قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة (IDEA) لعام (2004) الى أن نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل يساهم في الكشف عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم، ومع استمرار تبني هذا النموذج نتوقع أن نرى انخفاضاً في معدلات الاكتشاف، مع خدمة مزيد من التلاميذ من خلال تدخلات التعليم المنظم، وعدم تحديدهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم، ومن شأن هذا النموذج أن يغير خدمات التربية الخاصة (كروكيت وبيلينجزلي وبوسكاردين، 2014).

ومن خلال الدراسات السابقة التي اكدت على الأهمية الكبرى بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل للكشف عن الأطفال ذوي صعُوبات التَعلم تسعى الباحثتان في هذا البحث التعرف على أهم معوقات تطبيق هذا النموذج في مدينة الجبيل حتى نستطيع سد تلك الفجوة التي تعرقل تطبيق هذا النموذج من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم؛

وذلك لأنهم الاقرب فيما يتعلق بتلبية حاجات التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم.

مشكلة البحث

من واقع ملاحظات الباحثتين لميدان العمل في صعُوبات التَعلم وجدت أن المدارس مازالت تطبق الأساليب التقليدية في تشخيص وتحديد ذوي صعُوبات التَعلم ؛ وذلك باستخدام محك التباعد كما جاء في القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بالقرار 1673 سنة (1422هـ) التي تنص على أن يكون لدى التلميذ تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الاكاديمي، وقد لاحظت أيضاً أن هناك بعض المدارس لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف التعليمية و الرعاية الأسرية للتلميذ، والتي لا يكشف عنها محك التباعد ؛مما يؤدي الى التشخيص الخاطئ والخلط بين ذوي التفريط التحصيلي و ذوي صعُوبات التَعلم ومن ثم زيادة أعداد التلاميذ الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة ؛ وذلك يستوجب ضم أساليب بديلة حديثة كنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل للكشف عن ذوي صعُوبات التَعلم للعمل وفق التوجهات الحديثة لمواكبة التطور الذي تطمح له المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030.

وفيما يخص تبني أساليب حديثة في البيئة السعودية أشار المحرج (2019) بأن "نجاح أي برنامج جديد في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة في أي دولة من الدول المتقدمة لا يعني جواز نقله بماهيته ونجاحه لدينا ؛وذلك للاختلاف الثقافي والاجتماعي بين المجتمعات، وقد يكون من المفيد قبل نقل تلك البرامج التخطيط لمواءمتها وتهيئة الميدان لاستقبالها ، من ثم إجراء الدراسات والأبحاث المؤصلة عليها وعقد ورش العمل لمناقشتها بالإضافة إلى اشراك أسر الأشخاص ذوي الإعاقة والعاملين المباشرين معهم وبذلك نضمن مناسبة تلك البرامج قبل تجريبها."

وبعد إطلاع الباحثتين على الدراسات العربية التي تناولت مجال نموذج الاستجابة للتدخل، وجدت ندرة الدراسات العربية التي تناولت معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

بناء على ما سبق نشأت فكرة البحث وذلك بحصر أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم وهذا ما تسعى الباحثتان للكشف عنه خلال هذا البحث.

وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

–ما معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

– ما الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع؟

– ما الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نموذج الاستجابة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

–التعرف على معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل.

–التعرف على الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع.

–التعرف على الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم بالمدارس الابتِدائية في معوقات تطبيق نموذج الاستجابة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من التطور الكبير والمستمر في ميدان صعُوبات التَعلم فيما يخص أساليب التشخيص والعلاج، ويتضح ذلك من خلال الجانبين

النظري و التطبيقي؛ حيث تناول من الجانب النظري موضوع التشخيص والكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم من وجهة نظر معلميهم؛ نظراً لمعايشتهم واقع الممارسة في الميدان التعليمي وهي من المواضيع الأساسية والمهمة في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وصعُوبات التَعلم بشكل خاص، ونظراً لحاجة الميدان التربوي والتعليمي لمثل هذه الدراسات في مجال تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل؛ فهي تعد تأسيساً لبنية جديدة لمعوقات تطبيق النموذج من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم، كما يعد هذا البحث بمثابة قاعدة تنطلق منها الدراسات التي تهدف إلي تطبيق برامج نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، اما الجانب التطبيقي فيتمثل في أهميتها في تزويد المختصين والعاملين في مجال صعوبات التعلم بأداة تقيس معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي صعوبات التعلم، و تزويد أصحاب القرار في العملية التربوية والتعليمية بمعلومات عن المعوقات التي تقف امام تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل؛ حيث إنّ هذه المعلومات يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل تطبيق البرنامج على المدارس الابتِدائية.

مصطلحات البحث

1-صعُوبات التَعلم:

أقرت الجمعية الامريكية لصعُوبات التَعلم (كما ورد في صابر وعبدالحميد،2011) تعريفاً شاملاً لذوي صعُوبات التَعلم وينص التعريف على " إن صعُوبات التَعلم حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية وغير اللفظية، وتظهر صعُوبات التَعلم لدى أفراد يمتلكون درجات عالية او متوسطة من الذكاء مع سلامة الأجهزة الحسية والحركية مع توفر الفرص التعليمية المناسبة لهم، ويختلف أثر هذه الصعوبات على اختلاف تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته المهنية، والتربوية، والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات .

التعريف الاجرائي: هم التلاميذ الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم والذين يعانون من اضطراب في إحدى العمليات النفسية الأساسية ويظهر كصعوبة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة مثل المهارات الاكاديمية كالقراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو الحساب، بناءً على قواعد تشخيص صعوبات التعلم والمستخدمة بوزارة التعليم.

2-الاستِجابة للتَدخل:

عرفت اللجنة الوطنية الامريكية المشتركة لصعُوبات التَعلم نموذج محك الاستِجابة للتَدخل بأنّه "مجموعة من أنماط التدخلات التي يمكن أن تساعد في توفير معلومات دقيقة عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم وتحديدهم، ومدى حاجتهم الى التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها متضمنة التدخلات العلاجية بمراحلها المختلفة". (NJCLD،2005).

التعريف الاجرائي: هو نموذج كيفي يقدم تدخلات مكثفة بأساليب واستراتيجيات ذات جودة عالية ضمن عدة مستويات بشكل جماعي أو فردي قبل عملية التقييم بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم.

3-التعريف الإجرائي لمعوقات ممارسة نموذج الاستجابة: هي التحديات التي تعيق المعلمين والمعلمات عن تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية والتي تقيسه أداة الدراسة.

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل (RTI) بالمدارس الابتِدائية لدى معلمي صعُوبات التَعلم بمدينة الجُبيل بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: جميع معلمي صعُوبات التَعلم من الذكور والاناث في المدارس الابتِدائية الحكومية المسجلين في وزارة التعليم في مدينة الجبيل في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: جميع المدراس الابتِدائية الحكومية (بنين-بنات) التي تطبق برنامج صعُوبات التَعلم في مدينة الجبيل في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440-1441هـ والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441- 1442هـ.

العرض النظري:

يتناول الإطار النظري عرضاً لثلاث محاور أساسية: محور صعُوبات التَعلم، ومحور نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بالإضافة إلى محور الدراسات السابقة.

المحور الأول: صعُوبات التَعلم

1-مفهوم صعُوبات التَعلم:

صعُوبات التَعلم من الموضوعات التي حازت على اهتمام مطرد في ميدان التربية الخاصة. بعد أن ظهر في الميدان مجموعة من الأفراد الأسوياء في نموهم العقلي، والحسي، والحركي مع وجود مشكلات تعليمية لديهم، بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب في مجال التربية الخاصة بهدف التعرف على مظاهر صعُوبات التَعلم.

حيث نجد أن هناك اختلافات كبيرة حول تحديد تعريف لصعُوبات التَعلم والتي قد ترجع لأسباب تتعلق باختلاف مظاهر الصعوبات وتعدد أنواعها، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من التعريفات التي تناولها البحث الحالي من جانبين: الطبي والتربوي.

-**التعريف الطبي:** ركز على الأسباب العضوية لأعراض صعُوبات التَعلم والتي تتمثل في الخلل الوظيفي، أو التلف الدماغي.

-**التعريف التربوي:** ويركز على القدرات العقلية ونموها، ومظاهر العجز الأكاديمي والتي تتمثل في عجز القدرة على تعلم اللغة (قراءة وكتابة وتهجئة والحساب) والتي لا ترجع الى أسباب حسية أو عقلية (الروسان ،2009).

كما ان القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة بوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية (1422) عرفت صعُوبات التَعلم بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الاملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تُرجع إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.

2-تصنيف صعُوبات التَعلم:

يعد ميدان صعُوبات التَعلم ميداناً واسعاً ومتنوعاً؛ مما يستدعي أهمية توضيح أنواع المشكلات التي يظهرها التلاميذ ذوو صعُوبات التَعلم وهذا ما قام به كيرك وكالفانت (1988) بتصنيف صعُوبات التَعلم إلى نوعين رئيسيين:

صعُوبات التَعلم النمائية:

وهي الصعوبات التي تظهر على التلميذ في مرحلة ما قبل المدرسة وتشمل المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف الانتقال الى الموضوعات الأكاديمية، وذكر صابر (2016) إنّها مهارات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات التي تمهد التوافق المدرسي للتلميذ والتوافق الشخصي، والاجتماعي، والمهني.

ويمكن توضيح المهارات النمائية في قسمين:

المهارات الأولية: وتشمل الانتباه، والادراك، والذاكرة.

المهارات الثانوية: وتشمل التفكير ، واللغة الشفهية، ومن الملاحظ أن الانتباه هو المسؤول الأول عن عملية التعلم ويؤثر على الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية تساهم في عملية التعلم ، ويترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات انخفاضٌ في مستوى التلميذ في المواد المدرسية في المرحلة الابتِدائية ويشتمل مصطلح صعُوبات التَعلم الأكاديمية على صعوبات خاصة بالقراءة، والكتابة أو التهجئة والتعبير الكتابي، الحساب وفي هذا الصدد يؤكد صابر (2016) على إنّ الصعوبات الأكاديمية هي نتيجة ومحصلة لصعُوبات التَعلم النمائية وأنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بينهما؛ فعند عجز التلميذ عن القراءة -على سبيل المثال- كصعوبة أكاديمية ، قد يرجع ذلك إلى صعوبة قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة.

3-تشخيص صعُوبات التَعلم:

يعتبر التشخيص والكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم أمراً مهمّا لإعداد البرامج الخاصة اللازمة لعلاجها ومواجهتها منذ بدء ظهورها؛ وذلك للحد من أثرها وتأثيرها على هؤلاء الافراد، ويعتبر ذلك الخطوة الأولى من خطوات التشخيص وإعداد البرامج العلاجية اللازمة (يوسف، 2012).

يشير الزهار وعبدالواحد (2010) إلى أنه عند تشخيص ذوي صعُوبات التَعلم وتحديدهم بصورة دقيقة وفارقة ينبغي اتباع محكات التشخيص التالية: (محك التباعد ، ومحك الاستبعاد ، ومحك الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعُوبات التَعلم) ؛ وذلك لتجنب التداخل في التعرف على ذوي صعُوبات التَعلم ، كما يوجد العديد من المحكات التي تتبع لتحديد هذه الفئة إلا أنّ محك التباعد هو الأكثر استخداما في الدول العربية وهذا ما أشارت اليه نتائج دراسة يوسف (2012) التي تهدف إلى التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعُوبات التَعلم خلال ربع قرن في اطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجي وهي دراسة مسحية تحليلية في اثني عشرة دولة عربية ، وأكدت على أن أكثر محكات التشخيص استخداما في التعرف على ذوي صعُوبات التَعلم في البحوث العربية هو محك التباعد الخارجي والاستبعاد بنسبة (41،86%)

وسوف يقتصر البحث الحالي على تناول أحد محكات التشخيص المتمثل في محك التباعد أو التفاوت في تحديد وتشخيص ذوي صعُوبات التَعلم مقارنة باستخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

محك التباعد

عرف الزيات (2007) محك التباعد بأنه انحراف دال وملموس بين مستوى ذكاء التلميذ، أو قدراته، أو استعداداته للدراسة، أو قدراته العقلية بوجه عام من ناحية، وأدائه الأكاديمي العام، أو الفعلي النوعي من ناحية أخرى، مع توفير التدخلات التدريسية العادية الكافية والملائمة.

يعرض أنيس (2003)، وصف موضح لمحك التباعد، والذي يتم تشخيص الصعوبة بناء عليه ويكون ذلك في حالتين:

-الحالات التي يتضح فيها تدني مستوى تحصيل التلميذ الدراسي عن مستوى تحصيل الآخرين الذين في نفس العمر.

-الحالات التي لا يتساوى فيها التحصيل الدراسي للتلميذ مع مستوى قدراته العقلية في أي من المجالات الاكاديمية، مع التأكيد على أنّ التلميذ -في جميع الحالات- يتلقى خبرات تعليمية تتناسب مع عمره العقلي والزمني.

وعلى الرغم من اعتماد محك التباعد كأحد المحكات الأساسية في تشخيص ذوي صعُوبات التَعلم إلا أنّه قد ظهرت من حوله انتقادات كثيرة كما أشار اليها الزيات (2006) على النحو التالي:

- تعددت أنماط نموذج التفاوت أو التباعد ؛ ففي الولايات المتحدة الامريكية -على سبيل المثال- نجد المدارس المختلفة في الولاية الواحدة تستخدم نموذجاً مختلفاً أقل او أكثر صرامةً عن الذي تستخدمه المدارس الأخرى وأكد على ذلك (Scruggs, Mastrpieri ,2002) بأن استخدام محك التباعد جعل الولايات المتحدة تتفاوت بتحديدها للتلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم بين ولاية و أخرى؛ حيث إنّه من الممكن أن يعتبر التلميذ في ولاية ما يعاني من صعُوبات التَعلم وهذا التلميذ قد لا يعتبر كذلك في ولاية أخرى ؛ مما أثار عدداً من التساؤلات حول هذا المحك .

- تداخل الفئات ذوات المشكلات التعليمية، أو الاسرية، أو المدرسية المنشأ-مثل ذوي التفريط التحصيلي الذين ينطبق عليهم محك التفاوت ولا تنطبق عليهم السمات السلوكية لذوي صعُوبات التَعلم - مع ذوي صعُوبات التَعلم ،وأكد على ذلك (Lerner،2000) في أنّ عنصر التفاوت بالتعريف يركز بشدة على التحصيل الدراسي،

وبالتالي يقلل من دور الجوانب الأخرى من التعريف خاصة فيما يتعلق بالمشكلات الفونولوجية اللغوية ومفهوم الاضطرابات النفسية ؛ حيث إنّ هناك العديد من الأسباب غير داخلية المنشأ تؤثر على التحصيل والأداء الاكاديمي للتلميذ.

تشير الدراسات إلى أنّ 36% من ذوي صعُوبات التَعلم هم بالأساس من ذوي التفوق العقلي وتشير أخرى بأن ذوي التفريط التحصيلي يتداخلون بين فئات التفوق العقلي بنسبة 40% (Seeley,1998) كما تؤكد دراسة (Mahoney,1998) النتيجة نفسها وهي أن ذوي التفوق العقلي يتداخلون بنسبة عالية مع ذوي التفريط التحصيلي بينما يقدر مكتب التربية للامتياز والتفوق في الولايات المتحدة الامريكية عددهم بأكثر من 50% (الزيات ،2002).

أشار برادلي، دانييلسون، دوليتل (Bradley , Danielson , Doolittle.2005) الى أنّ من أسباب جدل الباحثين والمختصين والعاملين حول تشخيص صعُوبات التَعلم هو اعتبار محك توجيه الأطفال لخدمات التربية الخاصة لا تستخدم بشكل جيد ، فكيف يحدد التباين بين القدرة والانجاز؟ ، وكذلك مشكلات مرتبطة بالبرامج العلاجية المقدمة لهؤلاء التلاميذ ؛ مما جعل الباحثين والهيئات والداعمين في مجال التربية الخاصة يحاولون تطبيق أحدث طرق التقييم وأفضلها والتي تؤدي للتشخيص المناسب ، خاصّة في ظل ازدياد إعداد التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم ، حيث أكد الباحثون أنّ كثرة أعداد التلاميذ الذين يتم تشخيصهم بطريقة خاطئة هم من ذوي صعُوبات التَعلم ، والمشكلة لا تقتصر على التشخيص فقط بل تمتد الى التشخيص المبكر ويقدم للتلاميذ التدخل الملائم والتعلم الفعال لمساعدتهم على النجاح .

المحور الثاني: الاستِجابة للتَدخلRTI

يعرف نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بأنه ممارسة لتقديم تدخلات تدريسية بجودة عالية تتناسب مع احتياجات التلاميذ مع رصد تقدمهم التحصيلي بشكل مستمر لاتخاذ القرار بشأن تغيير الدروس التعليمية أو إحالة التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة (Claudia, Orla & Shannon.2011).

يوضح هوفير (hoover,2010) أنّ نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل (RTI) يؤكد على الوقاية؛ وذلك بالتدخل المبكر بدلاً من الانتظار حتى الفشل ويعتمد أكثر على الإنجاز الفعلي (النتائج ومعدل التقدم)؛ وذلك بالاستخدام المحدود لنموذج تباين الذكاء IQ والتحصيل، واستخدام القياس المبني على المنهج فضلا عن الاختبارات التحصيلية المعيارية لتحديد تقدم التلميذ، بالإضافة إلى عمل مسح عام لمن هم في خطر صعُوبات التَعلم وتحديدهم بشكل مبكر.

مميزات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI:

توجد فوائد متوقعة من استخدام نموذج (RTI) تتمثل في تخفيض اعداد التلاميذ المحالين لتلقي خدمات التربية الخاصة وذلك بالكشف المبكر عنهم؛ مما يقلل من ظاهرة انتظار الفشل والحد من الأخطاء التي يقوم بها المعلمين في تحديد التلاميذ باعتبارهم من ذوي صعُوبات التَعلم بالإضافة الى تدعيم الأسلوب التعاوني بين المعلمين وأولياء الأمور خاصّة التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم (Rachel, Mark,2010).

يشير بعض الباحثين الى أوجه الشبه بين التدخل قبل الإحالة والاستِجابة للتَدخل، حيث عرف NJCLD (2005) مركز البحوث القومي التدخل قبل الإحالة: بأنه برنامجٌ يستخدم من وقت الى آخر في الفصل العادي من قبل معلم المادة من أجل تقديم درجة معينة من التعليم المختلف للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الفصل العادي ، وهذه التدخلات تُصمم وتقدم من قبل التعليم العام المعتاد قبل الإحالة من أجل التربية الخاصة ، وهذه العملية صممت من اجل منع إحالة التلاميذ غير الملائمة للتربية الخاصة ، وقد صممت في الولايات المتحدة الامريكية العديد من برامج التدخل قبل الإحالة وقامت بتطبيقها ، وهنا يمكن النظر الى عملية التدخل

قبل الإحالة على أنّه المرحلة الأولى لنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

في هذا السياق أشار كورتييلا (cortiella,2006) بأن التدخل قبل الإحالة يختلف جذرياً عن نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل ويوضحه بالآتي:

برامج التدخل قبيل الإحالة تستخدم من وقت إلى لآخر لأجل توفير درجة معيّنة من التعليم المختلف للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة ومشقة في الفصول الدراسة العادية.

التدخل مصمم ومقدم من قبل معلم التعليم العام قبل الإحالة من أجل تقييم التربية الخاصة، ويكون ذلك– أحياناً– بالتشاور مع بقية أعضاء هيئة التدريس.

والعملية مصممة من أجل الحد من الحالات غير الملائمة بالالتحاق إلى برامج التربية الخاصة.

ويمكن اعتبار عملية التدخل قبل الإحالة بأنها المرحلة او المستوى الأول من نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل متعدد المستويات.

برامج التدخل قبل الإحالة غير مصممة من أجل استعمالها في عملية الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم (الانصاري، 2009).

مراحل التشخيص في نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI

يرى فوكس واخرون (Fuchs, et al, 2003) " أن نموذج RTI يتضمن تطبقين رئيسيين هما : خاصية الوقاية من صعُوبات التَعلم و خاصية تحديد صعُوبات التَعلم ؛ وذلك بانه من الممكن وصف نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI باعتباره إطاراً للتنظيم، و يؤكد أنّه يمكن من خلاله الوقاية من صعوبات تعلم القراءة أو تجنبها او منعها ، ولذلك يمكن عنونة هذا البعد بالبعد الوقائي، ويعتبر RTI نموذجاً من نماذج تحديد صعُوبات التَعلم، فهو يمثل إطاراً لتقويم صعُوبات التَعلم أو التفريط التحصيلي أو الانخفاض التحصيلي للتلاميذ ومعدل تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن زملائهم، ومن ثم علاجهم من خلال تدخل يعتمد على البعد العلاجي، ويظهر ذلك من خلال التدخلات التقويمية والوقائية متعددة المستويات أو الطبقات وتتمثل في ثلاثة مستويات أو طبقات تتألف من تدخلات المستوى الأول والثاني والثالث، تتمايز اعتمادا على آليات التدخل وهدفها ".

في ضوء ذلك وضح الزيات (2010) الفرق بين المستويات الثلاثة بالآتي:

المستوى الأول: تعتبر مرحلة التعليم العام، والتدخل هنا من المفترض أن يكون وفق أسس مدروسة، كما أنّها تُعرض لجميع التلاميذ، ويجب مراقبة تدخلهم الأكاديمي ثلاث مرات على أقل تقدير في السنة، وهذا المستوى الابتدائي يجب أن يركز على أساسيات الرياضيات ومهارات الكتابة والقراءة، وفي المرحلة المتوسطة والعليا يجب أن يركز على مدى واسع من المهارات السلوكية، وتقريبا 80% من التلاميذ من المفترض أن يجتاز هذه المرحلة.

المستوى الثاني: يدخل هذا المستوى في مرحلة التدخلات المكثفة، وخاصة للتلاميذ الذين لم يجتازوا المستوى الأول، والتدخل هنا يكون لمجموعات صغيرة، وتسجل بيانات التلاميذ بانتظام ودقة أكثر من المستوى الأول.

المستوى الثالث: وهو المستوى الأكثر تركيزاً ويكون التدخل فرديّاً، ويجب ان يتابع التقدم بانتظام، والتدخل في هذه المرحلة يحدث في التعليم العام أو الخاص، وفي هذا المستوى يتابع فريق حل المشكلات مدى فاعلية التدخلات الفردية المخصصة حسب حاجة التلميذ، وبعد هذه التدخلات تقدم حالة التلميذ لخدمات التربية الخاصة.

ذكر شيلدون (sheldon.2005) مستوىً رابعاً من مستويات الاستِجابة للتَدخل، يتضمن لتلاميذ الذين لم يستجيبوا للمستوى الثالث من التدخل، والذين التلاميذ يمرون بمراحل تقييم إضافية ويحق لهم الاستفادة من خدمات التربية الخاصة، ويهدف هذا المستوى إلى محاولة معالجة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في التعليم العادي العام؛ وذلك بتقديم الخدمات التعليمية

والسلوكية الفردية من قبل التربية الخاصة ويكون التدخل –هنا– في غرفة المصادر بشكل جزئي أو كُليّ وتمتاز هذه المرحلة بالتركيز العالي والتوجه المقصود القائم على البحث العلمي ، وقد يستمر هذا التدخل لوقت طويل ويعتبر تدخلاً بعد الإحالة.

لقد زادت المعرفة في نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى ذوي الاختصاص في التربية والتعليم في السَنوات الأخِيرة بسبب فعَاليته ودمجه في الفصول الدراسية، ويرجع سبب زيادة المعرفة النسبية لان كثيرا من المعلمين والمختصين والخبراء في التَربية و اوليَاء الأمور يفضلون ويؤيدون تقديم خدمات التربية الخاصة في اطار تقديم خدمات الدمج ، ويمكن من خلال نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تلبية احتياجات ورغبات التلاميذ المتأخرين عن زملائهم من خلال الفصول، وتجنب الفشل والرسوب في الدراسة، ويمتاز هذا النموذج بأنه يُشعر أعضَاء الفَريق بالمُشاركة والمسؤولية الجماعية وذلك بتقديم التعليم في نظام تعاوني وتشاركي، ومن خلاله يناقش خبراء التربية ومديرو المدارس والمعلمون نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل؛ مما يساهم في إصلاح المدارس وإحداث التغييرات اللازمة والضرورية لتحسين عملية التعليم (Sanger et al.2012).

دراسات سابقة:

1–دراسة رينالدي واخرون

(Rinaldi et, al.2011)

هدفت الى قياس الفروق بين أراء المعلمين حول نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل خلال سنتين من تطبيقه، وكانت أداة البحث المقابلات والملاحظة، وبعد تحليل البيانات باستخدام أربع مراحل متداخلة من طريقة المقارنة الثابتة، وعملية تحليل البيانات الطولية، أسفرت النتائج أن المعلمين أصبحت آراؤهم أكثر إيجابية في السنة الثانية من تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل ، مقارنة بالسنة الأولى، وأفصحوا أنّ نموذج RTIسهّل عملية الإحالة الى خدمات التربية الخاصة، وان عملية مراقبة التقدم سهّلت عملية التخطيط الجماعي في المدرسة.

2–دراسة براون (Brawn,2011)

هدفت الى معرفة رأي معلمي المدارس الابتِدائية بمدى استعداد مدارسهم وجاهزيتها لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بالإضافية الى تحديد أولويات المعلمين لتحسين عملية التعلم، اقتصرت أداة الدراسة على استبانة لجمع المعلومات وأظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة الى المزيد من المعرفة بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بالطرق العلمية المنظمة التي يتطلبها ، وأنّ المدارس لم تجهز لتنفيذ نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، وأفصح 80% من المعلمين أن هناك الكثير من العناصر الضرورية لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لم تنفذ بشكل كامل في مدارسهم ، وإنهم ليس لديهم الخلفية المعرفية بما يتطلب منهم القيام به لتحسين تحصيل الطلاب ، وتشير البيانات إلى أنّ هناك حاجة للتطوير المهني للمعلمين فيما يخص عملية القياس .

3–دراسة مارجريت وآخرون

(Margaret,et,al.2014)

هدفت إلى معرفة المعوقات التي تعوق عملية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، ومعرفة الفوائد من تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، تمثلت عينة الدراسة في (211) معلم تربية خاصة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن المعوقات تتمثل في قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين، الجهد والعبء والوقت الإضافي ، قلة الموارد والدعم من إدارة المدرسة ، الحاجة الى المزيد من البرامج لتتبع البيانات، وكانت أبرز الفوائد من تطبيق RTI تقليل التلاميذ المحالين الى التربية الخاصة ، جودة التدريس المقدم ، والتدخل المبكر وتجنب انتظار الفشل ، زيادة في استخدام التقييم والبيانات .

4–دراسة ويندي ؛ وآخرون

(Wendy, et al.2016)

هدفت إلى معرفة اثر تطبيق RTI على بيئتين متنوعتين ثقافياً من خلال الاعتماد على نظرية تغيير النظم واستخلاص التحديات والنجاحات التي تواجه فريق

العمل، استخدمت المقابلات والملاحظات شبة المنظمة كأداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج: أنّ التحديات تمثلت في صعوبة متابعة مراقبة استجابات الطالب في RTI المستخدم في تحديد أهلية الطالب للالتحاق بخدمات التربية الخاصة ، ووجود فجوات في التطوير المهني للأعضاء ،وعدم وجود اتفاق حول الهدف من نموذج RTI الذي يمكن به تحسين عملية تعلم التلاميذ وتقليل أعداد المحالين إلى خدمات التربية الخاصة.

5-دراسة أبا حسين، (2016)

هدفت إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعُوبات التَعلم، وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى المعرفة ومستوى التوجه نحو استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في مدينة الرياض، وكان من أبرز نتائجها: أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعُوبات التَعلم كان عالياً جداً، ولديهن توجه إيجابي عالٍ نحو تطبيق وتفعيل نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعُوبات التَعلم نحو استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل

6-دراسة العقيل والدغمي، (2016).

هدفت إلى التعرف على وعي واستعداد مديرات المدارس ومعلمات الصفوف العادية، ومعلمات صعُوبات التَعلم العاملات في برامج صعُوبات التَعلم في جميع المدارس الابتِدائية الحكومية في منطقة الجوف باستخدام الاستجابة لنموذج التدخل كأسلوب حديث في التعرف على الطلاب ذوي صعُوبات التَعلم. بالإضافة إلى التعرف على الفرق في درجة الوعي والاستعداد بتطبيق النموذج بين أفراد العينة، وكان من أبرز النتائج: أنّ أفراد العينة ليس لديهم وعي كافٍ بالاستجابة لنموذج التدخل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الوعي لصالح معلمات صعُوبات التَعلم. كما يتضح من النتائج أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق الاستراتيجية في مدارسهم ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدام النموذج، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول بعد الاستعداد وكانت هذه الفروق لصالح مديرات المدارس.

7-دراسة الشطي والقطان، (2017).

هدفت الى التعرف على آراء معلمي العلوم والرياضيات حول استخدام استراتيجية الاستجابة للمعالجة في الكشف عن الطلاب ذوي صعُوبات التَعلم في مادتي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتِدائية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وبيان أهمية هذا المدخل وإمكانية تطبيقه ومدى تقبله من وجهة نظرهم، وكانت أبرز نتائجها: أن نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل يعيق عمل المعلم عن مهامه الأساسية فضلاً عن عدم توفير الوقت الكافي لدى المعلم في المرحلة الابتِدائية لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل على تلاميذه، وان الإدارة المدرسية لا توفر دورات تدريبية تؤهل المعلمين بتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل .

8-دراسة أبا حسين والشويعر، (2019).

هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في برامج صعُوبات التَعلم من حيث أهميتها، ومعوقات استخدامها، والمتطلبات الأساسية التي تساهم في نجاح استخدام هذا النموذج، والتعرف على أثر متغير الدرجة العلمية، وكان أبرز نتائجها: أن أبرز المعوقات الإدارية تتمثل في ضعف التكامل بين فريق العمل، وعدم وجود دليل للمعلمين يوضح آلية التطبيق، بينما أبرز المعوقات الفنية تتمثل في ضعف ثقافة المجتمع بشكل عام حول النموذج وأولياء الأمور والمعلمين بشكل خاص، ضعف ثقافة المعلمين حول نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل والافتقار إلى أدوات ذات صدق وثبات عالٍ لجمع البيانات التي ترصد تقدم التلميذ ، ومقننة على البيئة مثل القياس المبني على المنهج. أما أبرز المتطلبات الأساسية التي تساهم في نجاح استخدام النموذج تتمثل في تدريب جميع المعلمين على كيفية التطبيق. كما أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف متغير الدرجة العلمية.

9-دراسة عتيبة واخرون(Otaiba,et, al.2019)

هدفت الى قياس معرفة المعلمين وفهمهم لكيفية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل داخل المدرسة ومعرفة العوامل الأساسية وراء الخلفية المعرفية للمعلمين بهدف التطوير المهني، وكان من أبرز نتائجها: ارتفاع معرفة المعلمين بتطبيق المستوى الأول من نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، وارتفاع نسبة معرفة المعلمين بالقوانين والأنظمة المدرسية، قدرة المعلم على اتخاذ القرارات المبنية على نتائج المعطيات.

10-دراسة للزارع والحسيني، (2020).

هدفت الى التعرف على مدى توافر متطلبات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية الحكومية بمدينة جدة، وكان من أبرز نتائجها: على أن أكثر متطلبات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل توافراً (1) متطلبات المستوى الثالث، (2) متطلبات المستوى الثاني، (3) متطلبات المستوى الأول، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات يمكن أن تعزى إلى متغيرات النوع، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

11-دراسة أبو الرب، (2020).

هدفت الى معرفة فاعلية نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI في تنمية العمليات الحسابية الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وكان أبرز نتائجها: أن نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل يقلص نسبة ذوي صعُوبات التَعلم بنسبة 63.33%، وأنّ بعد تطبيقه استجاب للتدخل (23) طالباً، وبلغت نسبة ثبات آليات التدخل 82.6.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

اتفقت نتائج دراسة كل من (أبو الرب 2020؛ الزارع والحسيني (2020)؛ العقيل؛ الدغمي (2916)؛ ودراسة أبا حسين (2016)؛ (Otaiba,et, al.2019)؛ (Margaret,et,al.2014) على أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI في مدارسهم ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدام النموذج وتباينت هذه الدراسات من حيث تناولها لعينة الدراسة حيث ركز البعض على معلمي الصف العادي وبعضهم ركز على معلمات صعوبات التعلم

وتجد الباحثتان ان معلمي صعُوبات التَعلم يقعون في صميم ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس، وأنّ اختيارهم كعينة الدراسة يجعلها أكثر تركيزاً في مضمونها وملائمة للواقع.

تباينت نتائج الدراسات السابقة بشأن وعي معلمي صعُوبات التَعلم بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل حيث اشارت دراسة

أبا حسين 2016؛ العقيل والدغمي 2016؛ ودراسة براون(Brawn,2011 ؛(Otaiba,et, al.2019

والتي كانت نتائجها بأن المعلمين ليس لديهم وعي كافٍ بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل، وترى الباحثتان ان السبب يُعزى الى اختلاف الحدود المكانية والبشرية التي طبقت فيها الدراسات.

وأكدت دراسة (أبا حسين والشويعر 2019 ؛ ويندي وآخرون Wendy, et al.2016؛ Brawn,2011 ؛ الشطي والقطان 2017) بوجود معوقات تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل وأجمعت نتائج هذه الدراسات على المعوقات التالية: صعوبة متابعة مراقبة استجابات الطالب في RTI المستخدم في تحديد أهليته للالتحاق بخدمات التربية الخاصة ، والافتقار إلى أدوات جمع البيانات لرصد تقدم التلميذ ذات صدق وثبات عالٍ ومقننة على البيئة مثل القياس المبني على المنهج، ووجود فجوات في التطوير المهني للأعضاء وقلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين

اما نتائج الدراسات الأجنبية(Margaret,et,al.2014 ؛ Brawn,2011؛Wendy, et la 2016) فقد غطت معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل، إلا انه لم يتم تناول المعوقات بشكل مفصل لدى معلمي صعوبات التعلم بالدراسات العربية بشكل كافى مما نتج عنه وجود

الفجوة البحثية والتي تحاول الباحثتان تغطيتها في البحث الحالي وفي هذه الدراسة نحاول تغطية معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل من وجهة نظرمعلمي المرحلة الابتدائية وذلك بهدف الوقوف عليها ومحاولة ازالتها من الجهات المختصة.

إجراءات البحث:

نتناول هنا عرضاً مفصلاً لمنهجية البحث وعينته والإجراءات التي قامت بها الباحثتان بالإضافة الى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وفيما يلي العرض التفصيلي:

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه المنهج العلمي الأكثر ملاءمة مع طبيعة البحث الحالي لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي؛ حيث غطى البحث جميع المعلمين والمعلمات ذوي صعُوبات التَعلم في جميع المدارس الابتِدائية الحكومية في مدينة الجبيل.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية الحكومية والمسجلين في وزارة التعليم وجميع معلمي صعُوبات التَعلم التابعين لتعليم الهيئة الملكية في مدينة الجبيل في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1441هـ والفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ والبالغ عددهم (37) معلماً ومعلمةً؛ وذلك وفقاً لإحصائية إدارة الاشراف التربوي في الجبيل واحصائيات إدارة تعليم الهيئة الملكية، كما هو موضح في الجدول.

عينة البحث:

1-العينة الاستطلاعية:

للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحية توظيفها كأداة أساسية في هذا البحث، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونه من (17) معلم ومعلمة صعوبات تعلم، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من نفس مجتمع البحث.

العينة الأساسية:

تم إختيار العينة بالطريقة القصدية في تطبيق البحث على جميع أفراد المجتمع الأصلي والمكون من (15) معلم صعوبات تعلم تابعين لإدارة تعليم الهيئة الملكية في مدينة الجبيل، (5) معلمي صعوبات تعلم تابعين لإدارة التربية والتعليم في مدينة الجبيل، (17) معلمة صعوبات تعلم يتبعن لإدارة التربية والتعليم في مدينة الجبيل، وجميعهم في المدارس الابتِدائية الحكومية ومسجلين في وزارة التعليم في مدينة الجبيل في المملكة العربية السعودية.

خصائص أفراد عينة البحث:

حددت الباحثتان عدداً من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة البحث وشملت: (النوع، الخبرة)، والتي لها مؤشرات، ودلالات تساعد الباحثتان على تفسير وتحليل نتائج البحث، وتفصيل ذلك في الجدول (1).

جدول (1): توزيع عينة البحث بناءً على متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة:

متغير النوع			عدد سنوات الخبرة		
النوع	التكرارات	%	سنوات الخبرة	التكرارات	%
ذكر	20	54.05	أقل من خمس سنوات	7	18.92
			أقل من 10سنوات	18	48.65
أنثى	17	45.95	10 سنوات: 15 سنة	6	16.22
			أكثر من 15 سنة	6	16.22
الإجمالي	37	100.0	الإجمالي	37	100.0

أدوات البحث:

قامت الباحثتان بتصميم استبانة من إعدادها كأداة رئيسية للبحث بهدف التعرف على معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية من وجهة نظر معلمي صعُوبات التَعلم في مدينة الجبيل؛ وذلك نظراً لتناسبها مع منهج البحث وأهدافه وللإجابة على تساؤلاته.

خطوات بناء الاستبانة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، ومراجعة المقاييس التي تناولت نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل كدراسة (أبا حسين والشويعر،2019؛ الشطي والقطان،2017) تم بناء هذه الاستبانة لمعرفة معوقات ممارسة نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمي صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي تهدف الباحثتان للحصول عليها من أفراد العينة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على بيانات المستجيب الأولية المتمثلة في (النوع، الخبرة).

القسم الثالث: يحتوي على عبارات الاستبانة وعددها (37) عبارة مقسمة على ثلاثة ابعاد، البعد الأول: إعداد المعلم وقد اشتمل على (14) فقرة، البعد الثاني: المنهج المدرسي وقد اشتمل على (11) فقرة، البعد الثالث: البيئة التعليمية. (12) فقرة.

ثبات الأداة:

قامت الباحثتان باستخدام معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha) وذلك للتأكد من درجة الدقة التي تقيس فيها هذه الاستبانة ما أعدت لقياسه ولتقدير الثبات العام للاستبانة وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول 2: معامل ألفا كرو نباخ لتقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية:

ثبات عينة الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha	دلالة معامل ألفا كرو نباخ
جميع فقرات الاستبانة	37	0.943	ثبات مرتفع جداً

يتضح من الجدول (2) بأن معامل الثبات العام للاستبانة (0.943) وهو معامل ثبات مرتفع جداً عن الحد الأدنى لقبول الاستبانة وهو (0.60) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

صدق أداة البحث:

لمعرفة درجة الصحة التي تقيس فيها الاستبانة ما أعدت لقياسه قامت الباحثتان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال:

أ-صدق المحكمين:

قامت الباحثتان بعرض الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: وعي معلمي صعُوبات التَعلم، واتجاهات معلمي صعُوبات التَعلم، ومعوقات ممارسة نموذج الاستجابة على (5) من المحكمين في التربية الخاصة ملحق رقم (3) ؛ وذلك للأخذ بآرائهم حول مدى وضوح عبارات الاستبانة ، وملاءمتها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة للبعد الذي تنتمي اليه، وبناء على ملاحظات المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات على الاستبانة (ملحق2) وذلك بتعديل بعض عبارات الاستبانة وحذف بعض العبارات التي لا تقيس ما يهدف البحث لقياسها وإضافة بعض العبارات، تم إخراج الاستبانة بالصورة النهائية المكونة من (37) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد (ملحق1).

- الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

1-تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة (Spearman – Brown) Formula للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد نفسه، وأظهرت النتائج كما في الجدول (3).

جدول 3: معامل ارتباط سبيرمان بين كل فقرة من فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور الخاص بها

البعد الأول: إعداد المعلم		البعد الثانى: المنهج المدرسي		البعد الثالث: البيئة التعليمية	
الفقرة أو السؤال للبعد الأول	معامل الإرتباط	الفقرة أو السؤال للبعد الثانى	معامل الإرتباط	الفقرة أو السؤال للبعد الثالث	معامل الإرتباط
Q1 – A1	.817**	Q15 – B1	.510*	Q26 – C1	.530*
Q2 – A2	.709**	Q16 – B2	.528*	Q27 – C2	.456*
Q3 – A3	.874**	Q17 – B3	.597**	Q28 – C3	.500*
Q4 – A4	.771**	Q18 – B4	.558*	Q29 – C4	.557*
Q5 – A5	.663**	Q19 – B5	.697**	Q30 – C5	.732**
Q6 – A6	.652**	Q20 – B6	.655**	Q31 – C6	.610**
Q7 – A7	.815**	Q21 – B7	.730**	Q32 – C7	.663**
Q8 – A8	.585**	Q22 – B8	.741**	Q33 – C8	.617**
Q9 – A9	.638**	Q23 – B9	.470*	Q34 – C9	.838**
Q10 – A10	.833**	Q24 – B10	.551*	Q35 – C10	.609**
Q11 – A11	.788**	Q25 – B11	.654**	Q36 – C11	.745**
Q12 – A12	.666**	---	---	Q37 – C12	.793**
Q14 – A14	.727**			--	---

*Correlation is significant at the (0.05) level

** Correlation is significant at the (0.01) level

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الارتباط بين فقرات البعد الأول تراوحت بين (0.585-0,874) والبعد الثاني (0,470-0.741) والبعد الثالث (0,456-0,838) وجميع قيم معامل الارتباط معنوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) كما أن قيم ارتباطها مرتفعة ومعنوية وتشير الى مدى ارتباط كل فقرة مع البعد الخاص بها كما تشير الى اتساق عبارات كل بعد من ابعاد الاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). مثل الإحصاء الوصفي Descriptive statistics والتكرارات Frequency لمتغيرات -- معامل ارتباط بيرسون وغيرها وسيتم ذكر ذلك بالتفصيل عند عرض النتائج.

تحليل نتائج البحث وتفسيرها

نتناول هنا عرضا تفصيلياً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي؛ وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

مناقشة التساؤل الاول: ما معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل؟

لتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات

صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيقه، والجدول (4) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم 4: استجابات المُعلمِين على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إعداد المعلم	2.25	0.550	**3**
2	المنهج المدرسي	2.66	0.421	**1**
3	البيئة التعليمية	2.34	0.367	**2**
المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل		**2.40**	**0.400**	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة على المقياس ككل وجود معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في مدارس الجبيل بمتوسط (2.40 من4) وأن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل تمثل في بُعد المنهج المدرسي بمتوسط (2.66 من 4)، يليها بُعد البيئة التعليمية بمتوسط (2.34 من 4)، وأخيراً جاء بُعد إعداد المعلم بمتوسط (2.25 من 4).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: إعداد المعلم:

للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد إعداد المعلم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المُعلمِين على عبارات بعد إعداد المعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 5: استجابات المُعلمِين حول المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد إعداد المعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
11	يمتلك المعلمون المعرفة الكافية بكيفية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	4	9	24	-	2.46	0.691	**4**
		%	10.8	24.3	64.9	-			
14	يوجد لدى المعلمين توجهات ايجابية نحو نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل	ك	5	8	21	3	2.41	0.832	**5**
		%	13.5	21.6	56.8	8.1			
10	يُظهر معلمو التعليم العام مرونة في تقبل الجهد الاضافي الذي يتطلبه نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	6	5	24	2	2.41	0.832	**6**
		%	16.2	13.5	64.9	5.4			
2	يتم إعطاء المعلمين دورات خاصة بتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	4	10	16	7	2.30	0.909	**7**
		%	10.8	27.0	43.2	18.9			
المتوسط العام							**2.25**	**0.550**	

يتضح من النتائج في الجدول (5) أن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد إعداد المعلم تتمثل في العبارات رقم (11، 14، 10، 2) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة المُعلمِين عليها، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (11) وهي:" يمتلك المعلمون المعرفة الكافية بكيفية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل" بالمرتبة الأولي من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.46 من 4).

جاءت العبارة رقم (14) وهي: "يوجد لدى المعلمين توجهات ايجابية نحو نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.41 من 4).

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة براون (Brawn,2011) الذي دلت نتائجها بأن المعلمين بحاجة الى المزيد من المعرفة بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل بالطرق العلمية المنظمة التي يتطلبها، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين وأخضر (2016) الذي دلت نتائجها على أنّ مستوى المعرفة نحو استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى معلمات صعُوبات التَعلم مرتفع جداً، وأن المعلمات لديهم توجه إيجابي عالٍ نحو نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل

جاءت العبارة رقم (10) وهي: "يظهر معلمو التعليم العام مرونة في تقبل الجهد الإضافي الذي يتطلبه نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل "بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.41 من 4).

جاءت العبارة رقم (2) وهي: "يتم اعطاء المعلمين دورات خاصة بتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل" بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.30 من 4).

اتفقت هذه النتائج مع دراسة الشطي والقطان (2017) الذي كانت نتائجها هي إنّ نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل يعيق عمل المعلم عن مهامه الأساسية فضلاً عن عدم توفير الوقت الكافي له في المرحلة الابتِدائية لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل على تلاميذه، وإنّ الإدارة المدرسية لا توفر دورات تدريبية تؤهل المعلمين بتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

وهكذا نجد أنّ المعوقات السابقة مرتبطة ببعضها ارتباطاً سببياً؛ حيث إنّ عدم إعطاء المعلمين دورات تدريبية خاصة بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل ينتج عنه عدم وجود معرفة كافية بتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل الأمر الذي يؤدي الى الجمود، وعدم المرونة في تقبّل الجهد الإضافي الذي يتطلبه نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل؛ مما ينتج عنه تبني اتجاهات سلبية حول هذا النموذج، وترى الباحثتان أن هذه المعوقات تقع على رأس الهرم في معوقات ممارسة نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية.

البُعد الثاني: المنهج المدرسي:

للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد المنهج المدرسي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المُعلمِين على عبارات بعد المنهج المدرسي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 6: استجابات المُعلمِين حول المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد المنهج المدرسي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
15	يتم مراقبة التقدم في الممارسات الهامة لتقييم الأداء الأكاديمي للتلاميذ	ك	4	5	28	–	2.35	0.676	8
		%	10.8	13.5	75.7	–			
21	يراعي المنهج المدرسي الفروق الفردية للتلاميذ	ك	5	6	21	5	2.30	0.878	9
		%	13.5	16.2	56.8	13.5			
20	يقوم المنهج المدرسي الأساسي داخل الفصل على البحث والاختبار الميداني	ك	2	3	30	2	2.14	0.585	10
		%	5.4	8.1	81.1	5.4			
22	تتناسب المناهج الدراسية مع المرحلة العمرية للتلاميذ	ك	1	7	25	4	2.14	0.631	11
		%	2.7	18.9	67.6	10.8			
المتوسط العام							**2.66**	**0.421**	

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد المنهج المدرسي تتمثل في العبارات رقم (15، 21، 20، 22) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة المُعلمِين عليها، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (15) وهي:" يتم مراقبة التقدم في الممارسات الهامة لتقييم الأداء الأكاديمي للتلاميذ " بالمرتبة الأولي من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.35 من 4).

جاءت العبارة رقم (21) وهي:" يراعي المنهج المدرسي الفروق الفردية للتلاميذ " بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.30 من 4).

جاءت العبارة رقم (20) وهي:" يقوم المنهج المدرسي الأساسي داخل الفصل على البحث والاختبار الميداني " بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.14 من 4).

جاءت العبارة رقم (22) وهي:" المناهج الدراسية تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ " بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.14 من 4).

تفسر الباحثتان هذه النتيجة أنّ المنهج المدرسي بحاجة الى البحث والاختبار الميداني؛ ليسهل بعد ذلك تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل كما أنّ المنهج المدرسي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا يلائم مرحلتهم العمرية ؛وذلك حسب استجابات العينة على أداة البحث وأنّه لا يوجد تقييماً مستمراً للأداء الاكاديمي للتلاميذ ؛مما يجعله معوقاً يحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كافنديش، ويندي ؛ وآخرون (Cavendish, Wendy, et al.2016) التي دلت نتائجها الى صعوبة متابعة مراقبة استجابات الطالب في RTI المستخدم في تحديد أهلية الطالب للالتحاق بخدمات التربية الخاصة.

البُعد الثالث: البيئة التعليمية:

للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل

فيما يتعلق ببعد البيئة التعليمية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المُعلمِين على عبارات بعد البيئة التعليمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 7: استجابات المُعلمِين حول المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد البيئة التعليمية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار النسبة	درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
28	توفر الجهات المسؤولة مقاييس مقننه مبنيه على المنهج للمساعدة في تقييم التلاميذ في نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	2	13	22	–	2.46	0.605	4
		%	5.4	35.1	59.5	–			
26	يتعاون أولياء الامور مع المدرسة في تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	4	10	22	1	2.46	0.730	5
		%	10.8	27.0	59.5	2.7			
36	تسهم المدرسة بتفعيل التوعية والثقافة بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.	ك	2	11	20	4	2.30	0.740	6
		%	5.4	29.7	54.1	10.8			
29	تتميز المدرسة بتطبيق المدخل التعاوني القائم على المشاركة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس في المدارس والاداريين.	ك	3	7	24	3	2.27	0.732	8
		%	8.1	18.9	64.9	8.1			
	المتوسط العام						**2.34**	**0.367**	

تضح في الجدول (7) أن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية بمدينة الجبيل فيما يتعلق ببعد البيئة التعليمية تتمثل في العبارات رقم (28، 26، 36، 29) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة المُعلمِين عليها، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (28) وهي:" توفر الجهات المسؤولة مقاييس مقننه مبنيه على المنهج للمساعدة في تقييم التلاميذ في نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل " بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.46 من4).

جاءت العبارة رقم (26) وهي:" يتعاون أولياء الامور مع المدرسة في تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل " بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.46 من 4).

جاءت العبارة رقم (36) وهي:" تسهم المدرسة بتفعيل التوعية والثقافة بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل " بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.30 من 4).

جاءت العبارة رقم (29) وهي:" تتميز المدرسة بتطبيق المَدخل التَعاوني القائم على المُشاركة الكَاملة لأعضاء هيئة التدريس في المدارس والاداريين " بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة المُعلمِين عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.27 من 4).

اتفقت هذه النتائج مع دراسة مارجريت واخرون (Margaret,et,al.2014) والتي دلت نتائجها الى أن إحدى معوقات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تتمثل بالحاجة الى المزيد من البرامج لتتبع بيانات التلاميذ، واتفقت –أيضا– مع دراسة أبا حسين والشويعر (2019) التي تمثلت نتيجتها في أنّ أبرز المعوقات الإدارية هي الافتقار الى أدوات جمع البيانات لرصد تقدم التلميذ ذات

صدق وثبات عالي ومقننة على البيئة؛ مثل المقياس المبني على المنهج و ضعف التكامل بين فريق العمل؛ مما يؤثر سلباً في نجاح عمليات الاستِجابة للتَدخلكما أن أبرز المعوقات الفنية هي ضعف ثقافة المجتمع بشكل عام وأولياء الأمور بشكل خاص وضعف ثقافة المعلمين حول نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك قلة في التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة ويُعزى السبب في ذلك الى عدم وجود وعي وثقافة حول نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى أولياء الأمور والمعلمين وذلك حسب استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة كما أن المدارس تفتقر الى المَدخل التعَاوني القائم على المُشارك الكاملة بين المعلمين والاداريين مما يجعل ذلك معوقاً يحول دون تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

مناقشة التساؤل الثاني: ما الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير النوع استخدم اختبار مان وتني: Mann–Whitney Test وقيمة (ز Z)، لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (8):

جدول رقم 8: يوضح الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

متغير النوع	العينة N	المتوسط Mean	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الرتب Mean Rank	قيمة ز (z)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
ذكور	760	3.076	0.039	681.9	2.24	0.02	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية
إناث	646	3.204	0.047	728.9			

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول رقم (8) بأن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الذكور كان (3.076) بينما بلغ متوسط الحسابي للمعلمات الإناث (3.204) و باستخدام اختبار مان وتيني لاختبار الفرق بين المتوسطات وإيجاد قيمة (ز Z) ومستوى دلالتها.وجد أنه توجد فروق إحصائية بين متوسطي المجموعتان (الذكور– الاناث) حيث كانت قيمة ز تساوى (2.24) عند مستوى دلالة (0.02) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الزارع والحسيني (2020) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات يمكن أن تُعزى الى متغيرات النوع في متطلبات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية.

مناقشة التساؤل الثالث: ما الفروق بين معلمي صعُوبات التَعلم في المدارس الابتِدائية فيما يواجهون من معوقات تطبيق نموذج الاستجابة تبعاً لمتغير الخبرة؟

جدول رقم 9: يوضح الفرق بين المعلمين فيما يواجهون من معوقات تبعا لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	العينة N	المتوسط Mean	الخطأ المعياري Std. Error	متوسط الرتب Mean Rank	قيمة كا2 Chi2	مستوى الدلالة	الاستنتاج
سنة: 5 سنوات	266	2.933 c	0.045	634.38 c	53.70	0.000	توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية
5 سنوات: 10 سنوات	684	3.203 b	0.061	730.19 b			
10 سنوات: 15 سنة	228	3.232 b	0.064	739.55 b			
أكثر من 15 سنة	228	3.566 a	0.076	843.68 a			

النتائج المعروضة بالجدول (9) توضح المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين تبعاً لعدد سنوات الخبرة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الأقل في الخبرة (سنة: 5 سنوات) لهم (2.933) تلاهم المعلمون ذوو الخبرة (5: 10سنوات) بمتوسط حسابي (3.203) ثم المعلمون ذوو الخبرة (10: 15 سنة) بمتوسط حسابي (3.232) بينما ارتفع المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 15 سنة) وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابتهم (3.566). وعند اختبار الفرق بين المتوسطات باستخدام اختبار كروسكال واليس وُجد أنّ قيمة كاي تربيع (كا2= 53.70) والتي جاءت عند مستوى دلالة (0.0001) وهي أقل من (0.05، 0.01) أي أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات. وعند إجراء الاختبار البعدي Post Hock Test وجد أن أعلى المجموعات هي الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية ثم الأولى على الترتيب، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى.

تعزي الباحثتان السبب في ذلك بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التربية الخاصة، قد واكبوا تطور عملية تشخيص ذوي صعُوبات التَعلم، إلى أن تبلورت لديهم صورة واضحة حول أساليب التشخيص والتدخل ومعوقاته وبالتالي أصبحت لديهم القدرة على تقييم الواقع بموضوعية ومهنية، انطلاقاً من الخبرة التي قادتهم إلى الفهم السليم. اختلفت نتائج الدراسة الحالة مع دراسة الشطي والقطان (2017) التي أشارت نتائجها إلى أنّه لا توجد فروق في أراء المعلمين حول استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل للكشف عن الطلاب ذوي صعُوبات التَعلم تبعا لمتغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، فإن الباحثتان توصيان بالآتي:

1-تبني وزارة التعليم نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل كنظام تعلمي أساسي للكشف عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم في المرحلة الابتِدائية.

2-إعداد المعلمين قبل الخدمة لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل؛ وذلك بتضمينه في المقررات الأساسية في جميع الجامعات.

3-تزويد المعلمين أثناء الخدمة بكيفية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل من خلال تقديم الدورات التدريبية لهم.

4-العمل على تقديم برامج توعوية وتثقيفية لأولياء الأمور بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل مع تعزيز التواصل المستمر بين المدرسة والأسرة.

5-وضع المنهج المدرسي تحت البحث والاختبار الميداني ليلائم المرحلة العمرية للتلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم.

6-توفير مقاييس ذات صدق وثبات عالٍ مبنية على المنهج؛ لتيسير عملية رصد بيانات التلاميذ ومراقبة تقدمهم.

7-تعزيز المَدخل التعاوني القائم على المُشاركة الكَاملة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين داخل المدرسة وتسخير جهودهم لتطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل اليها تقترح الباحثتان الآتي:

إجراء دراسات مستقبلية في المملكة العربية السعودية لقياس فاعلية تطبيق نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعُوبات التَعلم.

إجراء دراسة مستقبلية لقياس فاعلية برنامج قائم على توعية المعلمين وتحسين اتجاهاتهم بنمُوذَج الاستِجابة للتَدخل.

دراسة مقارنة بين نموذج الاستجابة للتدخل ومحك التباعد في الكشف عن التلاميذ ذو صعوبات التعلم.

المراجع العربية

1-أنيس، عبد الناصر. (2003). **الصعوبات الخاصة بالتعلم (الأسس النظرية والتشخيصية)**. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

2.أبا حسين، وداد. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 4(13)، 212-253.

3.أبا حسين، وداد. (2019). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في برامج صعُوبات التَعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 8(28)، 33-1.

4.أبو الرب، محمد. (2020). فاعلية نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل RTI في تنمية العمليات الحسابية الأساسية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 34(9)، 1766-1741.

5.أبو رزق، محمد. (2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعُوبات التَعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

6.الروسان، فاروق. (2009). **سيكيلوجية الأطفال غير العاديين**. عمان، الملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

7.رياض، أحمد. (2015). التوجهات الراهنة في إجراءات التعرف على ذوي صعُوبات التَعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. **مجلة كلية التربية**، 31(5)، 33-2.

8.الزارع، أحمد والحسيني، عبد الناصر. (2020). مدى توافر متطلبات نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في المدارس الابتِدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعُوبات التَعلم. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، 13، 50-19.

9.الزهار، نبيل وعبد الواحد، يوسف. (2010). دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم والعاديين من المراهقين بالمرحلة الإعدادية. **المجلة المصرية لعلوم المراهقة**، 2(1)، 412- 437.

10.الزيات، فتحي. (2002). **المتفوقون عقليا ذوو صعُوبات التَعلم – قضايا التعرف والتشخيص والعلاج**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

11. الزيات، فتحي. (2006). **القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعُوبات التَعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي**. بحث مقدم في المؤتمر الدولي لصعُوبات التَعلم، المملكة العربية السعودية: الرياض.

12.الزيات، فتحي. (2007). **صعُوبات التَعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

13.الزيات، فتحي. (2010). مدى فاعلية برنامج تشخيصي علاجي قائم على نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في تحسين المستوى الأكاديمي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتِدائية بمملكة البحرين. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

14.أبو شعيرة، احمد. (2011)."صعُوبات التَعلم ونظرية الاستجابة للمعالجة". جريدة الجزيرة، الجمعة 2، صفر 1429، العدد 12916.

15.الشطي، يعقوب والقطان، هاني. (1017). آراء المعلمين حول استخدام استراتيجية الاستجابة للمعالجة في الكشف عن الطلبة ذوي صعُوبات التَعلم بالمرحلة الابتِدائية في دولة الكويت. **مجلة كلية لتربية**، 684، 450-409.

16.. صابر، بحري. (2016). صعُوبات التَعلم: بين المفهوم والأسباب. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (17)، 22-11.

17. بو صخر، حوراء والعدل، عادل. (2014). فاعلية برنامج قائم على نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في تحسين الأداء المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعُوبات التَعلم. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

18.طيبة، نادية. (2007). **عمليات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعُوبات التَعلم- استخدام طريقة الاستجابة للتدخل**. المؤتمر الرابع لإعاقات النمو، جدة، المملكة العربية السعودية.

19.عبد الحميد، منال وصابر، منى. (2011). **صعُوبات التَعلم**. ط1، المملكة العربية السعودية، الدمام: مكتبة المتنبي.

20. العقيل، أروى والدغمي، عهود. (2016). وعى واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعليم باستراتيجية الاستِجابة للتَدخلفي منطقة الجوف. **كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر.

21. القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. (1422). وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية.

22. كروكيت، جين؛ بيلينجزلي، بوني؛ بوسكاردين، ماري لين. (2014). **قيادة التربية الخاصة وادارتها**.

23. كيرك وكالفانت. (1988). **صعُوبات التَعلم الاكاديمية والنمائية** (ترجمة: عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي) الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

24.المحرج، خالد. (2019). خارطة طريق التربية الخاصة في ظل الرؤية السعودية السعودية الطموحة 2030. إسترجع من https://almanalmagazine.com.

25.مفضل، مصطفى. فاعلية نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحبة الابتدائية . **مجلة العلوم التربوية**. 20، 376-302.

26. الانصاري، علي. (2009). مدى فاعلية نمُوذَج الاستِجابة للتَدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتِدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا،

المراجع الاجنبية

1- Bradley, R., Danielson, L & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. **Journal of Learning Disabilities**. 38(6), Retrieved from https://doi.org/10.1177/00222194050380060201.

2- Bradley, R.; L. & Hallahan D. P. (2002). Identification of Learning Disabilities. Virginia Commonwealth University. Richmond, USA.

3- Brown, E. (2011). Response to intervention: Are schools prepared to implement? Retrieved from https://www.proquest.com/.

4- Brown, Chidesy, R.& Steege, M, (2005). **Response to Intervention: Principles and** Strategies **for Effective Practice**. New York, USA: Guilford Press.

5- Bums, M, Melissa, C. (2006). Response to intervention: The role of and effect on school psychology- school psychology Forum. **Research in Practice**, (l), 3- 15.

6- Claudia, R., Orla, H., & Shannon, S. (2011). Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School. **Journal of Education**, 191(1), 43-53.

7- Cortiella. C. (2006). Response to intervention: An Emerging Method for LD

8- Identification. **Great Schools**, 20, 126-139.

9- Fletcher, J., Coulter, W., Resting, D., Vaughn s. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities some questions and answers. **Annals of Dyslexia,** 54 (2), 304 -331.

10- Fletcher, J., Francis, D, Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R., Fuchs, D. & Lynn S. (2001). Responsiveness to Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers and Parents in Teaching Exceptional Children. Retrieved from URL: http//www.advocacyinstitute.org/resources.

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

12- Fuchs, D.; Mock, D.; Morgan, P. L. & young, C. L. (2003). Responsiveness to Intervention: Definitions, Evidence and Implications for the Learning Disabilities Construct. **Learning Disabilities Research and Practice**. 18, 157- 171.

13- Fuchs, L. S., & Vaughn, S (2012). Responsiveness-to- intervention a decade later. **Journal of learning disabilities**, 45(3), 195-203

14- Hoover, J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. **Theory into Practice,** 49, 289-296.

15- Harry, B. Cavendish, W. Menda, A. (2016) Implementing Response to Intervention: Challenges of Diversity and System Change in a High-Stakes Environment. **Teachers' college record**, 118(5).

جامعة الخليج العربي، البحرين.

27. يوسف، سليمان. (2012). التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعُوبات التَعلم خلال ربع قرن في إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجي: دراسة مسحية تحليلية في أثنى عشرة دولة عربية**مجلة كلية التربية** ، 23 (92)، 69-138.

Practices. **Learning Disability Quarterly**, 27, 197-213.

24- Sanger, Corey, Pamela & Mitzi. (2012). Educators' Year Long Reactions to the Implementation of a Response to Intervention (RTI), **Model Journal of Ethnographic & Qualitative Research**, 12 (7), 98-107.

25- Scruggs, T. E & Masropieri, M. A. (2002). On Babies and Bathwater: Addressing the Problems of Identification of Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, 25, 155-168.

26- Sheldon, H. (2005). Research Roundup: **Response to Intervention-A Primer**, Director of Professional Services, NCLD www.NCLD.org.

27- Stuart, S., Rinaldi, C., Higgins-Averill, O.(2011). Agents of Change: Voices of Teachers on Response to Intervention. **International Journal of Whole Schooling**, 7(2),53-73

28- Torgesen, J., Wood, F. ,Schulte, A., & Oison, R. (2001). Rethinking Learning Disabilities. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242685581

29- Vaughn, S., Cirino, P., Wanzek, J., Wexler, J, Fletcher, J., Denton C.& Francis, D. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. **School Psychology Review**, 39,3-21.

30- Wendy, C., Harry, Menda, B., Maria, A., & et al. (2016) Implementing Response to Intervention: Challenges of Diversity and System Change in a High Stakes Environment. Teachers College, Columbia University, USA.

16- Klotz, M., Canter, A. (2006). **Response to intervention (RTI): A primer for parents**, National center for learning disabilities. Retrieved from www.nasponline .org.

17- Lerner, J. (2000). **Learning Disabilities; Theories Diagnosis and Teaching Strategies**. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

18- Losby, wetmory. (2012). Using likert scales in evaluation work. Division for

Heart Disease and Stroke Prevention at the Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from https://www.cdc.gov.

19- Margaret, G., Ellen, S., Caitlin, F. (2014). Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. Appalachian State University. Boone, USA.

20- Maskill, M. (2012). Study of the Effectiveness of Response to Intervention Used in Elementary School. (Master's Theses and Doctoral Dissertations). Retrieved from http://commons.emich.edu/theses.

21- NJCLD. (2005). Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities. the National Joint Committee on Learning Disabilities Representing Eleven National and International Organizations. Retrieved from

http: //www.NJCLD.org/

22- Al Otaiba, S., Baker, K., Lan, P., Allor, G., Rivas, B., Yovanoff, B., & Kamara, K., (2019). Elementary teacher's knowledge of response to intervention implementation: The International Dyslexia Association. Retrieved from https://dyslexiaida.org/ .

23- Rachel, B., & Mark, W.(2010). **Response. to intervention: principles and strategies for effective practice** (2nd ed.). New York, USA: The Guilford Press.Rescholy, D., Hosp, J. (2004). State SLD Identification Policies and