International Journal of Learning Management Systems

http://dx.doi.org/10.21608/IJLMS.2023.283121

Multi-tiered Systems of Support to Teach Students with Learning Disabilities: A Descriptive Analytical Study*

A. M. A. Al-Ghamdi[1].

[1] Department of Special Education, King Saud University.

Received: 18 Oct. 2022, Revised: 20 Nov. 2022, Accepted: 20 Dec 2022.
Published online: 1 Jan 2023.

Abstract: Multi-Tiered Systems of Support are one of the key modern trends in education in general and learning disabilities in particular. International laws obligate the provision of education in accordance with those regulations and urge schools to apply them accurately and faithfully due to their positive effects on the academic, behavioural, and social-emotional aspects of the educational process. Therefore, the current study aimed to introduce the concept of Multi-Tiered Systems of Support, review their historical and legislative background, and highlight their importance and the relationship between learning disabilities and those systems. It also seeks to identify the requirements for the application of these systems in schools and the opportunities available and supportive of their application in the Saudi educational system, as well as the obstacles that may prevent their implementation. Moreover, the study presented a number of recommendations and proposals related to the issue of multi-tiered support systems and their application in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Multi-Tiered Systems of Support, Students with learning disabilities, Descriptive Analytical Study.

* This research is extracted from the researcher's doctoral dissertation.

*Corresponding author e-mail: a.m.1989ih@hotmail.com

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

أنظمة الدعم متعددة المستويات للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم: دراسة وصفية تحليلية*

آمنة محمد عبد الغني الغامدي

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود.

المستخلص : تعد أنظمة الدعم متعددة المستويات واحدة من أهم الاتجاهات الحديثة في التعليم بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص؛ إذ تلزم القوانين العالمية بتقديم التعليم وفق تلك الأنظمة، وتحث المدارس على تطبيقها بدقة وإخلاص؛ وذلك لما لها من نتائج إيجابية على العملية التعليمية في جميع نواحيها الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية العاطفية. لذا هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف بمفهوم أنظمة الدعم متعددة المستويات، واستعراض الخلفية التاريخية والتشريعية لها، وإبراز مدى أهميتها، وتوضيح كيف تخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات برامج صعوبات التعلم، إلى جانب إيضاح متطلبات تطبيقها في المدارس والفرص المتاحة والداعمة لتطبيقها في النظام التعليمي السعودي، والمعيقات التي قد تحول تنفيذها. كما قدمت الدراسة عدداً من التوصيات ذات العلاقة بموضوع أنظمة الدعم متعددة المستويات وتطبيقه في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية : أنظمة الدعم متعددة المستويات، الطلاب ذوي صعوبات التعلم، دراسة وصفية تحليلية.

مقدمة:

يُعد الاهتمام بالمنظور التربوي من أولويات الدول، ودليلاً على تقدمها ونهضتها. وتحقيقًا لمبدأ العدالة بين جميع الطلاب في المدارس؛ اتجهت الدول إلى الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمو الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي؛ مما يتطلب إجراء تدابير فعالة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة تعزز مواطن القوة، وتقلص مواطن الضعف، وتسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الشامل لهؤلاء الطلاب؛ بما يحسّن أداءهم ويزيد مستوى الاستقلالية والإنتاجية لديهم، بوصفها غايةً جوهرية في مجال التربية الخاصة.

وتبرز أهمية التطرق لكيفية تقديم الخدمات لفئة ذوي صعوبات التعلم؛ لكونها تعد من أكثر الفئات انتشارًا على المستوى العالمي، فقد أشارت أحدث إحصائية للمركز الوطني لإحصائيات التعليم (National Center for Education Statistics (2021 إلى أن عدد الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (3-21) عامًا، والذين تلقوا خدمات التربية الخاصة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004، بلغ (7.3) ملايين، بما يمثل (14٪) من جميع طلاب المدارس العامة. في حين كانت فئة ذوي صعوبات التعلم هي الأكثر شيوعًا، حيث بلغت نسبتها (33٪) من إجمالي فئات الإعاقات المختلفة. في المقابل، سعت المملكة العربية السعودية إلى أن تكون من الدول الرائدة في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم (Battal, 2016). حيث بلغ عدد تلك البرامج (٢٥٦٧) برنامجاً، واستفاد منها أكثر من (٣٧٠٨٥) طالبًا (وزارة التعليم، ١٤٤٠هـ).

ومن زاوية قانونية، فقد تأثرت برامج صعوبات التعلم بالقوانين العالمية التي شكلت كيفية تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل إيجابي، حيث شدد القانون الأساسي للتعليم في المدارس العامة "قانون كل طالب ينجح" (The Every Student Succeeds Act (ESSA) (2015 على أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات (U.S. Department of Education, n.d.). بالتالي أصبحت تلك الأنظمة محورًا بارزًا للبحث والممارسة في المدارس الابتدائية؛ لكونها تعد إطارًا أكاديميًا وسلوكيًا واجتماعيًا متكاملًا للتعليم، يمكن من خلاله أن يتلقى الطلاب المتعثرون تدخلاتٍ مستهدفةً دون الحاجة إلى إحالتهم للتربية الخاصة، كما يمكن من خلالها التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، مما يسمح لهم بتلقي التدخلات المستهدفة في وقت مبكر (Stoiber & Gettinger, 2016).

كما يتكون إطار العمل لأنظمة الدعم متعددة المستويات من أربع مكونات أساسية: الفحص، ويستخدم للمساعدة في تحديد الطلاب المعرضين لصعوبات التعلم، وتستخدم البيانات في تحسين تنفيذ المستوى الأول من مستويات التدخل. في حين تساعد مراقبة التقدم في تقييم أداء الطلاب، وتحديد معدل تحسن الطالب أو استجابته للممارسات التدريسية أو التدخلات، وتقييم فعالية التدريس باستخدام مقاييس صحيحة وموثوقة، بعد ذلك، يتم تحليل البيانات واتخاذ القرار على جميع المستويات، بحيث تستخدم مجموعات العمل بيانات الفحص ومراقبة التقدم لاتخاذ قرارات بشأن التدخلات، والانتقال من مستوى إلى آخر داخل منظومة المستويات المتدرجة، وتكثيف التدخلات والدعم، واتخاذ القرار بشأن تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Center on Multi-Tiered System of Supports at the American Institutes for Research, 2021; McIntosh & Goodman, 2016; Van Camp et al., 2020).

إضافة إلى ما سبق، تشمل أنظمة الدعم متعددة المستويات منظومة من ثلاثة مستويات متدرجة في التعليم والتدخل والدعم، والتي تزداد كثافتها تدريجيًا وفقًا لاحتياجات الطلاب. بحيث يتضمن المستوى الأول برامج أكاديمية واجتماعية وعاطفية وسلوكية عالية الجودة على مستوى المدرسة؛ لِتلبيَ احتياجات جميع الطلاب. وفي المستوى الثاني تقدم برامج تدخل محددة لدعم بعض الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم معرضون لصعوبات التعلم (مجموعات صغيرة متشابهة القدرات)، سواء كانت أكاديمية أم سلوكية، وتعتمد على الممارسات المبنية على الأدلة. ويعد المستوى الثالث أكثرَ مستويات الدعم تركيزًا، وأكثر عمليات جمع البيانات تكرارًا في مراقبة التقدم بالنسبة للطلاب الذين يعانون من الصعوبات الأكاديمية أو السلوكية الشديدة، والذين يُخْفِقُونَ في إظهار تقدُّمٍ كافٍ في المستوى الثاني (Center on Multi-Tiered System of Supports at the American Institutes for Research, 2021; McIntosh & Goodman, 2016; Van Camp et al., 2020).

وعلى الصعيد المحلي، فإن مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية المنبثق من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تهدف إلى "توفير نظام تعليمي أساسي مبني على مبدأ المساءلة وفق أعلى المعايير، من خلال تحديد إطار لمعرفة الطلاب ذوي الإعاقة وتصنيفهم على أساس نوع إعاقتهم، وتصميم متطلبات محددة لإدماجهم في التعليم العام، وضمان وصول الطلاب ذوي الإعاقة للتعليم، وتطوير لائحة قواعد سلوك الطالب وآليات تطبيقها" (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١-٢٠٢٥، ص.٧٠- ٧٢). بما يحقق الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، وهي إتاحة فرص التعلم المتكافئة ونظم الدعم لجميع الطلاب (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

وعلى الرغم من ذلك، فإن البرامج الحالية لصعوبات التعلم قد لا ترتقي للمستوى المطلوب، فقد أكدت العديد من الدراسات المحلية أن برامج صعوبات التعلم تواجه العديد من المعوقات التي تحول دون فاعليتها، ومنها دراسة (أبو نيان والجلعود، ٢٠١٦؛ الزعبي والنفيعي، ٢٠١٩؛ القحطاني والكثيري، ٢٠٢٠). ونظرًا لأهمية الارتقاء بمجال صعوبات التعلم في العملية التعليمية، وتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتنوعة، من خلال تطبيق أنظمة الدعم متعددة

* هذا البحث مستل من رسالة الدكتوراه للباحثة.

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

المستويات في المدارس؛ فإن ذلك يستلزم رفع الوعي نحو مفهوم أنظمة الدعم متعددة المستويات، والخلفية التاريخية والتشريعية لها، ومدى أهميتها، وكيف تخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات برامج صعوبات التعلم، وإبراز المتطلبات الرئيسة لأنظمة الدعم متعددة المستويات والفرص المتاحة لتطبيقه في النظام التعليمي السعودي، والمعيقات التي قد تحول دون تنفيذها، بالإضافة إلى بعض التوصيات التي قد تساعد في تطبيقه.

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة، تتجلى أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس، وذلك لما يترتب عليها من آثار إيجابية على النمو الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي العاطفي لدى طلاب التعليم العام والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص (Bunting, 2021; Jimerson et al., 2016). حيث ثبت أن الجمع بين الاستجابة للتدخل Response To Intervention (RTI)، ودعم السلوك الإيجابي Positive Behavior Support (PBIS)، والتعلم الاجتماعي العاطفي Social and Emotional Learning (SEL)مع بعضها بعضًا أكثر فاعلية في نمو الطلاب وتعلمهم، وأكثر فائدة لكلٍ من الطلاب والمعلمين (Perez, 2019). إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف الوعي والمعرفة ببعض متطلبات تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات (Cavendish et al., 2016; Oslund et al., 2021; Satterfield, 2020; Shute, 2017).

علاوة على ما سبق، تواجه عملية التطبيق العديد من التحديات التي تحول دون فاعليتها واستدامتها (Braun et al., 2020; Charlton et al., 2018; Feuerborn et al., 2016; West, 2020). كما يتضح أن هناك احتياجًا في الدراسات التي تناولت متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات بصورة متكاملة، حيث أكدت دراسة Murray (2021) أن معظم الأدبيات التي استهدفت أنظمة الدعم متعدد المستويات، تركز بشكل فردي على أحد مكوناتها بدلًا من تناولها بشكل تكاملي.

ومن خلال اطلاع الباحثة، توصلت إلى أن هناك ندرةً في الأدبيات العربية المتعلقة بأنظمة الدعم متعددة المستويات. ومن خبرة الباحثة في الميدان، كعضو هيئة تدريس في مسار صعوبات التعلم، لاحظت أن برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تحتاج إلى تطبيق تلك الأنظمة. فعلى الصعيد المحلي، أكدت أبا حسين (٢٠٢١) أن هناك ضرورةً ملحة لتطوير برامج صعوبات التعلم في ظل المستجدات العالمية والمحلية؛ وذلك لمواكبة التطورات العالمية. في حين أوصت Alsalamah (2021) بأن تركز الأبحاث المستقبلية على تحديد الممارسات المناسبة لتعزيز تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات. وأوضح Alnaim (2015) أن المدارس لها دور حاسم في معالجة المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم، من خلال تحسين جودة التدريس، والذي يؤدي بدوره إلى تحسين نتائج التعلم لجميع الطلاب، وتجنب إحالة الحالات الإيجابية الزائفة لصعوبات التعلم. وتعد أنظمة الدعم متعددة المستويات أحد الحلول لتلك المشكلات التي تواجهها برامج التربية الخاصة (Voulgarides et al., 2017).

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، والتي تتمحور في السؤال الرئيس الآتي: ما هي الطريقة المثلى للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟
2. ما مدى أهمية أنظمة الدعم متعددة المستويات؟
3. ما هي أهم القوانين والتشريعات المتعلقة بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟
4. كيف تخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات برامج صعوبات التعلم؟
5. ما المتطلبات الرئيسة لأنظمة الدعم متعددة المستويات والفرص المتاحة لتطبيقه في النظام التعليمي السعودي؟
6. ما معوقات تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مفهوم أنظمة الدعم متعددة المستويات.
2. توضيح أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات.
3. استعراض الخلفية التاريخية والتشريعية لأنظمة الدعم متعددة المستويات.
4. بيان كيف تخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات برامج صعوبات التعلم.
5. حصر المتطلبات اللازم توافرها لتنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات، والفرص المتاحة لتطبيقها في النظام التعليمي السعودي.
6. التعرف على المعيقات التي قد تحول دون تطبيقها.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

1. قد تعد الدراسة الحالية عن أنظمة الدعم متعددة المستويات في -حدود علم الباحثة- ضمن أوائل الدراسات في هذا المجال محليًا وعربيًا؛ لذا قد تقدم إضافة للأدبيات العربية في مجال التربية الخاصة.
2. قد تساهم في زيادة الوعي بأنظمة الدعم متعددة المستويات بين معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم، إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأصحاب القرار في الميدان التعليمي. بحيث يمكن أن يستندوا إليها عند التخطيط لمعرفة الاحتياجات المحلية وتوفير تلك المتطلبات، مما يضمن ملاءمة الدعم المقدم وفقًا للاحتياج عند تطبيقها لاحقًا، وذلك لمواكبة التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم.

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

3. ارتباط هذه الدراسة برؤية المملكة ٢٠٣٠ من حيث دعم مهارات الطلاب أكاديميًا وسلوكيًا واجتماعيًا وعاطفيًا، حيث تعد من أهم المهارات التي تهدف الرؤية إلى تحقيقها لدى أبناء هذا الوطن، وخصوصًا مع الطلاب ذوي الإعاقة؛ لجعلهم أعضاءً نافعين في مجتمعاتهم.

مصطلحات الدراسة:

تُعرَّف أنظمة الدعم مُتعدِّدة المستويات اصطلاحًا Multi-tiered System of Supports (MTSS)، وفقًا لمركز أنظمة الدعم مُتعدِّدة المستويات بالمعاهد الأمريكيَّة للأبحاث Center on Multi-Tiered System of Supports at the American Institutes for Research (2021) بأنها: إطار عمل يدمج البيانات وعملية التعليم في نظام وقائي متعدد المستويات؛ لزيادة مستوى تحصيل الطلاب ودعم احتياجاتهم الاجتماعية والانفعالية والسلوكية من منظور قائم على نقاط القوة.

وتُعرَّف إجرائيًا بأنها: نظام متعدد المستويات لتوفير وتقييم فاعلية مستويات متعددة من التعليم أو التدخل الأكاديمي، والسلوكي، والتعلم الاجتماعي العاطفي، يدعم احتياجات الطلاب في التوافق مع المعايير التعليمية. وتستخدمه العديد من المدارس من أجل الدمج الفعال للأنظمة والخدمات المتعددة، وقد تم تصميمه لمساعدة المدارس لدعم جميع الطلاب، بما في ذلك تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعرّضِين لها، وتقديم التدخلات المبكرة؛ حتى يتمكن هؤلاء الطلاب من اللحاق بأقرانهم.

يُعرَّف الطالب ذو صعوبات التعلم اصطلاحًا بأنه: "هو الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، تُسبِّب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تُجْدِ معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسريَّة؛ ما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ٢٠٢٠، ص١٣).

ويُعرَّف الطالب ذو صعوبات التعلم إجرائيًا بأنه: الطالب الذين تم تشخيصه من قِبل معلم صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وتم إلحاقه بغرفة المصادر، وتقديم برنامج تربوي فردي له.

منهج الدراسة:

اتّبعَت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرَّف بأنه: "محاولة للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيليَّة لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة؛ للوصول إلى فهم أفضل وأدقّ أو وضع السياسات والإجراءات المستقبليَّة الخاصة بها" (الرفاعي، ١٩٩٨، ص١٢٢). وقد تم اختيار هذا المنهج؛ لملاءمته لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة، وتحليل بعض الوثائق التعليمية الوطنية للاستفادة منها في التعرف على إمكانية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات في النظام التعليمي المحلي.

الإطار النظري للدراسة:

سيتم استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، من حيث التعرف على مفهوم أنظمة الدعم متعددة المستويات، وأهميتها، وتاريخها والقوانين الداعمة لها، وعلاقتها بصعوبات التعلم، ومُتطلَّبات تطبيقها، وأخيرًا المعوقات التي قد تَحُول دون تنفيذها.

السؤال الأول: ما المقصود بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟

يُعرِّف قانون "كل طالب ينجح" Every Student Succeeds Act (2015) أنظمة الدعم متعددة المستويات بأنها: سلسلة متصلة شاملة من الممارسات المبنية على الأدلة لتلبية احتياجات الطلاب، مع المراقبة المنتظمة لتسهيل اتخاذ القرارات التعليمية القائمة على البيانات لكلٍ من: السلوك، والتحصيل الأكاديمي (EDBlogs, n.d.-a) . في حين تشير إدارة التعليم في فلوريدا Florida Dept. of Education إلى أنها: سلسلة متصلة متكاملة من الدعم الأكاديمي والسلوك الذي يعكس حاجة الطلاب إلى الوصول السلس إلى التعليمات والدعم بمستويات متفاوتة من الشدة؛ مما يؤدي إلى تسريع وتحسين النتائج الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية للطلاب، من خلال تطبيق حل المشكلات المستند إلى البيانات الذي تستخدمه القيادة الفعالة على جميع مستويات النظام التعليمي (Florida Department of Education, n.d.).

ومن الجدير بالذكر، أنه في معظم الأدبيات يستخدم مصطلح (MTSS) بشكل متكرر بالتبادل مع الاستجابة للتدخل (RTI). وقد قام بيلي Bailey (2019) في الآونة الأخيرة بتحليل المواقع التعليمية للولايات المتحدة الأمريكية؛ للكشف عن مدى استخدامها لمصطلحي: نموذج الاستجابة للتدخل "RTI"، وأنظمة الدعم متعددة المستويات "MTSS"، وأفاد بأن (٤١%) من هذه المواقع تناولت مصطلح "MTSS"، بينما استخدمت (٣٣%) منها مصطلح "RTI".

وفي المقابل، عادةً ما يتم تَصوُّر (MTSS) على أنها أوسع من (RTI) و(PBIS)؛ إذ تُعتبَر (MTSS) إطارًا عامًّا لتقديم الخدمات التعليميَّة التي تشمل كلًّا من: (RTI) و(PBIS). وتؤكد أيضًا على تطبيق تلك الأنظمة على مستوى المدرسة كنظام متكامل، ومن بين ذلك المعلمون والإداريون وغيرهم من الموظفين، بدلًا من التركيز فقط على تقدُّم الطلاب (Jennings, 2021; Stoiber, 2014). كما أن البيانات الناتجة عن كلٍ من: (RTI) و(PBIS)، هي بيانات (MTSS)، ويمكن استخدامها لاتخاذ القرارات بشكل متكافئ (Wexler, 2018).

السؤال الثاني: ما مدى أهمية أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

تظهر أهمية أنظمة الدعم متعددة المستويات لما لها من دور بارز في رفع الكفاءة التعليمية داخل البيئة المدرسية، من خلال تنفيذ التدخلات المبنية على البحث العلمي مع جميع الطلاب، والتعرف المبكر على الطلاب المعرَّضين لخطر الفشل أكاديميًّا أو سلوكيًّا، كما قد تسهم في خفض عدد التدخلات الأكثر كثافة بسبب انخفاض عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إلى جانب أنها تُزوِّد المدارس ببيانات مفيدة للتأثير بشكل إيجابي على الطلاب وأسرهم، ووَضْعهم على طريق النجاح، من خلال زيادة فعالية المناهج والتعليم (Fletcher et al., 2019; Jimerson et al., 2016).

ومن زاوية أخرى، تخلق أنظمة الدعم متعددة المستويات بيئة إيجابية لجميع الطلاب، والتي بدورها تؤثر في مناخ المدرسة، حيث يُعَدّ هو المؤشر الرئيس لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وزيادة الاحتفاظ بالمعلمين، وتقليل الإحالات التأديبية، ويزيد من وقت التدريس، ويُشجِّع على تطوير علاقات إيجابية بين المعلم والطالب. كما تُزوِّد الطلاب بالمهارات الأساسية التي سيحتاجونها للنجاح في الحياة، وتساعد على بناء العلاقات؛ إذ تسمح البيئة المدرسية الداعمة لكل طالب بالعمل على مواجهة تحدياتهم ومواكبة أقرانهم، وتُمكِّن مستويات التدخُّل المحددة لكلٍ من: التحديات الأكاديمية والسلوكية، المعلمين من تلبية احتياجات الطلاب، كمجموعات أو بشكل فردي (Bunting, 2021).

كما تشير إدارة مدارس بروسبكت هايتس Prospect Heights District 23 (n.d.) 23 إلى أن أنظمة الدعم متعددة المستويات تتميز بالعديد من المزايا، من

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

أبرزها: أنها تساعد على دمج وتنظيم الدعم للطلاب، بما في ذلك الدعم الأكاديمي، والسلوكي والاجتماعي والعاطفي؛ وذلك لكونها تتميز بالمساواة في التعليم، وتوفير مناهج تعليمية عالية الجودة، وبيئات تعلم قائمة على الأدلة، وجذابة، ومتباينة. إلى جانب اتخاذ القرار المبني على البيانات من خلال التحليل المستمر للبيانات، ودعم التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمجتمع، وتوفر فرق قيادة مدرسية قوية ومسؤولة عن القيادة والإشراف على تلك الأنظمة على مستوى المدرسة والمنطقة.

وقد تعود أفضلية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات MTSS مقابل أنظمة الدعم المنفصلة الاستجابة للتدخل (RTI) ودعم السلوك الإيجابي (PBIS)، إلى ثلاثة افتراضات: (١) إذ يشترك نموذج الاستجابة للتدخل الأكاديمي ونموذج دعم السلوك الإيجابي في العديد من السمات المشتركة والنظريات الأساسية، ونتيجةً لذلك قد يؤدي تطبيق الممارسات في مجالٍ ما إلى زيادة كفاءة تنفيذ الممارسات الأخرى. (2) كما أن أنظمة الدعم لديها القدرة على معالجة المشكلات الأكاديمية والسلوكية المترابطة للطلاب بسلاسة أكبر، وضمان توافق الدعم الأكاديمي والسلوكي دون وجود تعارض بينهما، كما قد تكون مفيدة بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة أو المعرّضين لها والذين غالبًا ما يكافحون في المجال الأكاديمي والسلوكي، والذين ترتبط صعوباتهم في أحد المجالات في كثير من الأحيان بالصعوبات الموجودة أيضًا في المجال الآخر. (٣) يؤدي دمج الجهود الأكاديمية ودعم السلوك إلى استخدام أكثر كفاءة للموارد والحماية ضد المبادرات المتنافسة المتعددة؛ مما يُعزّز استدامة كلا النموذجين، فعندما تشارك الإدارات التعليمية في العديد من المبادرات الرئيسة بشكل متزامن (مثل: نموذج الاستجابة للتدخل، ودعم السلوك الإيجابي)، فمن المتوقَّع أن تقلّ نفقات أنظمة التدريب والوقت المحدود المتاح أمام التطوير المهني أثناء الخدمة لكلا النظامين (McIntosh & Goodman, 2016).

السؤال الثالث: ما أهم القوانين والتشريعات المتعلقة بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟

تم إصدار قانون التعليم الابتدائي والثانوي Elementary and Secondary Education Act of (1965)، والذي نصَّ على وجوب الاهتمام بجميع الطلاب، بغضّ النظر عن أسباب إخفاق بعضهم في التحصيل الأكاديمي، مؤكدًا على الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والعاطفية والسلوكية بجانب الأكاديمية، وتحقيق العدل والمساواة بين جميع الطلاب في التعليم؛ مما نتج عنه ما يُعرف "بمنظومة المساندة ذات المستويات المتعددة MTSS" قبل أن يكون هناك خدمات للتربية الخاصة (Paul, 2016) .

بعد ذلك توالت النداءات بالبحث عن طرق فاعلة لتحسين أداء الطلاب، مثل "تقرير أمة في خطر" عام 1983، وما نتج عنه "بمبادرة التعليم العام" التي تؤكد أن تعليم الطلاب الذين لديهم مشكلات هو مسؤولية مشتركة بين التعليم العام والتربية الخاصة، إضافةً إلى ظهور حركة "التعليم الشامل للجميع"، والتي أكدت إبقاء أكبر عدد ممكن من الطلاب في التعليم "العام"، والهدف من ذلك وضع الطلاب ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييدًا قَدْرَ الإمكان (أبو نيان، ٢٠٢١).

ويُعَدُّ Hill Walker أول مَن اقتبس فكرة الأنظمة متعددة المستويات من معهد الطب، وأشار إلى أنها ستكون مناسبة وظيفيًّا للتعليم، وأنها تُعتبَر خيارًا جيدًا لممارسات التدخل باعتبارها أنشطة وقائية وعلاجية في الوقت ذاته للجوانب الأكاديمية والسلوكية. وقدَّم ورقته البحثية لعام 1996، واتضح من خلالها أهمية أنظمة الدعم متعددة المستويات (ED Blogs, n.d.-b). بعد ذلك، تم إطلاق برنامج البحث والتطوير الممول من وزارة التعليم الأمريكية، بقيادة Robert Horner في جامعة أوريغون؛ لتزويد المعلمين بالممارسات، وتنظيم ونشر التدخلات والممارسات والأنظمة السلوكية الداعمة لعلاج الاضطرابات السلوكية. واستمر تطوير ذلك البرنامج إلى أن وصل إلى ما يُسمَّى الآن بتدخلات دعم السلوك الإيجابي (PBIS)، وأصبح مدعومًا من قِبل مكتب برامج التربية الخاصة (OSEP) (Sailor et al., 2021). وما زالت العديد من هذه المشاريع قائمة حتى اليوم، حيث مهّدت هذه المشاريع الناجحة أيضًا الطريقَ لمزيد من التطوير.

وأنشأ مكتب برامج التربية الخاصة مركزين بحثيين وطنيين يهتمان بالقراءة والسلوك في عام ٢٠٠١. وقد أدت هذه الجهود إلى إنتاج مجموعة من الأوراق البحثية تصف منطق المنهج المتكامل لمعالجة القراءة والسلوك (McIntosh & Goodman, 2016). وبحلول عام 2008، ظهرت الحجج في الأدبيات للجمع ما بين دعم السلوك الإيجابي والاستجابة للتدخل بطريقة منطقية شاملة لتلك التدخلات؛ وذلك بهدف دمج الوظائف والتدخلات الأكاديمية والسلوكية بشكل كامل (Sailor et al., 2021).

وعلى الرغم من أن قانون لن يترك أي طفل دون تعليم No Child Left Behind (NCLB) (2002)، لم يؤكد بشكل مباشر على نموذج الاستجابة للتدخل RTI، فإنه قام بدعم بعض مبادرات القراءة، مثل القراءة أولًا، ومن خلال هذه المبادرة طالَبَ القانونُ الإداراتِ التعليميةَ المحليةَ والمدارسَ باعتماد بعض مكونات نموذج الاستجابة للتدخل RTI (Gamse et al., 2008). بعد ذلك ظهرت بعض التنظيمات الصادرة وفقًا لقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (2004) ولوائحه لعام (٢٠٠٦)، والتي توضح أن كل ولاية يجب أن تسمح بالاستجابة للتدخل لتشخيص الطلاب بصعوبات التعلم، ولا يسمح لها بمنعه. كما شدَّد القانون على تطبيق تدخلات عالية الجودة تعتمد على تنفيذ عمليات تدريس قائمة على أساس علمي (Zirkel, 2018).

ومؤخرًا، يعطي قانون "كل طالب ينجح" (2015) (ESSA) الأولوية للحاجة إلى توسيع نطاق الوصول إلى الخدمات المدرسية الشاملة من خلال أنظمة الدعم متعددة المستويات (NASP, n.d.). واليوم اعتمدت المدارس في الولايات المتحدة أشكالًا مختلفة من نماذج ما قبل الإحالة التي تستخدم نماذج أنظمة الدعم متعددة المستويات للوقاية والتدخل، وتشمل الاستجابة للتدخل (RTI)، ودعم التدخل السلوكي الإيجابي (PBIS)، وأنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS)، والتي تمكّن المدارس من تعزيز النتائج الأكاديمية والسلوكية للطلاب في وقت واحد (Cunningham, 2018). وتجدر الإشارة إلى أن جميع هذه النماذج تشترك في فلسفة واحدة مفادها أنه يمكن لجميع الطلاب تحسين أدائهم الأكاديمي و/ أو السلوكي إذا وفرت لهم مدارسهم إمكانية الوصول إلى تدريس عالي الجودة، يمكن زيادة مدته أو كثافته لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، مع الاستمرار في التركيز على توفير كلٍّ من: خدمات الوقاية، والتدخل المبكر (Lane et al., 2019).

السؤال الرابع: كيف تخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات برامج صعوبات التعلم؟

تظهر أهمية دمج الأنظمة المتكاملة، كأنظمة الدعم متعددة المستويات MTSS خصوصًا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لارتباط خصائص هؤلاء الطلاب باحتياجاتهم وبالتدخل، فلا يمكن أن يكون التدخل فاعلًا ما لم يتم التوفيق بين هذه العناصر الثلاثة (الخصائص، والاحتياجات، والتدخل) (أبو نيان، ٢٠٢١). ومن هنا تظهر العلاقة بين أنظمة الدعم متعددة المستويات كتدخل من جهة وبين خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم واحتياج برامجهم لتلك التدخلات من جهة أخرى، ويمكن توضيح ذلك من جانبين رئيسَيْن:

أولًا: خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والعاطفية وأنظمة الدعم متعددة المستويات:

يُعَدّ فهم خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أمرًا ضروريًّا للغاية؛ وذلك لتطوير التدخلات السابقة للإحالة، وزيادة دقة إجراء الإحالات المناسبة، وتحديد التكييفات الفعالة واستراتيجيات التدخل (Smith et al., 2004). وترتبط خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنظمة الدعم متعددة المستويات من حيث الجانب الأكاديمي، والسلوكي، والاجتماعي والعاطفي كالآتي:

1- الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم والاستجابة للتدخل:

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم العديدَ من مظاهر القصور في مجالات مختلفة من الأداء الأكاديمي. يبدأ التباين بين القدرة والإنجاز في الظهور لدى الطلاب

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية، وغالبًا ما يحتار المعلمون في ذلك، حيث يبدو أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بنقاط قوة مماثلة لأقرانهم في عدَّة مجالات، لكن معدل تعلُّمهم أبطأ بشكل غير متوقَّع (Smith et al., 2004). وعادةً ما تستمر هذه المشكلات الأكاديمية من الصفوف الابتدائية حتى نهاية التعليم الرسمي، بما في ذلك المرحلة الجامعية (NASET, n.d.).

وفي المقابل، تدعم الاستجابة للتدخل، تطوير وتحسين الجانب الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تتمثَّل أهمية الاستجابة للتدخل كطريقة للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدامه ضِمْن إجراءات التقييم. وترى يسيل Yssel et al. (2014) أن نموذج الاستجابة للتدخل يُقلِّل من المشكلات التي تظهر من استخدام أساليب وإجراءات وأدوات التعرف على صعوبات التعلم المعتادة، والتي ينظر إليها بأنها تجعل الطالب ينتظر حتى يفشل أكاديميًّا ويفقد الدافعية نحو التعلم، بينما إجراءات الاستجابة للتدخل هي بمثابة الضمان لحصول جميع الطلاب على تدريس عالي الجودة في فصول التعليم العام؛ مما يعزز النمو الأكاديمي، وكذلك تساعد على اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، وتوفر للمعلمين والمعلمات معلومات أفضل وأكثر ملاءمةً حول جميع الطلاب ومن بينهم ذوو صعوبات التعلم، والمعرّضون لها؛ من أجل تحسين تعلُّمهم وتطوير أدائهم.

2- الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم ودعم السلوك الإيجابي:

على الرغم من صعوبة تحديد مصدر السلوك الذي يؤثر سلبيًّا في حياة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، فإنه من الضروري التعرف على المظاهر السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يزيد أثر المشكلات الأكاديمية معها، وهي في الأساس جوهر مفهوم صعوبات التعلم (Frohlich et al., 2020). فقد تكون المشكلات السلوكية ظاهرة، مثل: سلوك التعدي على الآخرين، والتحرش بهم، والتنمر (Alyagon, 2015). وقد تأتي على هيئة سلوك باطن، مثل: الخجل، أو الانسحاب الاجتماعي، أو الشعور بالدونية. وتُعَدّ المرحلة الابتدائية مهمة في التعرف على أنواع السلوك الذي يحتاج إلى تدخُّل؛ حتى لا يتطور السلوك إلى ما يصعب التعامل معه لاحقًا، فقد يتطور إلى مشكلات أمنية واجتماعية كبيرة فيما بعد المرحلة الابتدائية (Evans et al., 2015). ومع ذلك لن يُظهر كل الطلاب من ذوي صعوبات التعلم هذه الخصائص، كما أن كمية السلوكيات وكثافتها ومدتها هي التي تؤدي إلى المشكلات في المدرسة أوفي أيّ مكان آخر (NASET, n.d.).

وبناءً على ما سبق، تظهر أهمية دعم السلوك الإيجابي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لكونه نظامًا يُقدِّم تدخلات وقائية، ويهدف إلى خفض المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد تؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي، والكفاءة الاجتماعية، حيث يتم استخدامه كإجراء وقائي فاعل بعيدًا عن الأساليب العقابية والقوانين الصارمة التي لم تثبت فاعليتها في خفض هذه المشكلات السلوكية؛ حيث يمكن لكل طالب أن يشعر بالتقدير والتواصل مع المجتمع المدرسي من خلال تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة، وتدعم المدارس النجاح الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي والسلوكي لطلابها من خلال استخدام البيانات لاتخاذ القرارات وتحسين العملية التعليمية (Jona et al, 2020).

3- الخصائص الاجتماعية لصعوبات التعلم والتعلم الاجتماعي والعاطفي (social and emotional learning (SEL:

أكد تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم Hammill (1990) وجمعية صعوبات التعلم الأمريكية D'intino (2017) أن صعوبات التعلم لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية فقط، بل تمتد ليظهر تأثيرها على المهارات الاجتماعية، مُطالبين المدارس بتقديم الخدمات في هذا الجانب؛ لتحسين حياة الطلاب (أبو نيان، ٢٠٢١)؛ إذ قد يعاني هؤلاء الطلاب من ضعف المهارات الاجتماعية؛ كتقبُّل النقد، ومهارات السلام (التحية)، والتمييز بين مواقف المزح والجدّ، وعدم مقاطعة الآخرين، وانتظار الدور في الحديث (Heiman et al., 2020)، كما أن لديهم مفهومَ ذاتٍ سلبيًّا أكثر من غيرهم من الطلاب (Krull et al., 2014).

لذلك، يعتبر التعلم الاجتماعي العاطفي جزءًا لا يتجزأ من التعليم؛ وذلك لأن العلاقات بين الطالب والمعلم والترابط المدرسي كانت مرتبطة بشكل كبير بالمساعدة على التكيف داخل المدرسة (Al-Yagon & Mikulincer, 2004)؛ فالمتغيرات الاجتماعية والعاطفية قد تكون مسؤولة إلى حد كبير عن نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدرسة (Sideridis, 2007)، ويمكن تفعيل ذلك من خلال تنمية خمس مهارات رئيسة أشارت إليها CASEL Collaborative، وهي: (١) مهارات الوعي الذاتي، (٢) وتعزيز الوعي الاجتماعي، (٣) والمساعدة في اتخاذ القرار المسؤول، (٤) والإدارة الذاتية، (٥) ومهارات العلاقات (CASEL, 2022, March 11).

ثانيًا: المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في ضوء الواقع المحلي لها:

بالنظر إلى أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات -كما سبق ذكرها- من جهة، وإلى الواقع المحلي لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام من جهة أخرى، يُستنتج أن هناك حاجة ماسَّة إلى تطبيق تلك الأنظمة؛ وذلك لما قد تُسهم به في تلبية احتياجات تلك البرامج وتطويرها وإيجاد حلول لها في عِدَّة جوانب، ومن أبرزها: تشخيص صعوبات التعلم، الممارسات المبنية على الأدلة، المشاركة الأسرية، التعاون والعمل الجماعي، فِرق العمل، القيادة المدرسية، التطوير المهني؛ وسيتم توضيحها كالآتي:

فيما يتعلق بتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، يُعَدّ النموذج المستخدَم في المملكة العربية السعودية للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو النموذج التقليدي الذي يستند إلى محك التباين، والذي يسهم في تأخير تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب إلى حين ظهور تباين حاد يستوجب إحالتهم إلى غرفة المصادر (الزارع والحسيني، ٢٠٢٠). كما يرجع ضعف عملية التشخيص إلى العديد من المشكلات والمعوقات، والتي أكدت عليها العديد من الدراسات (أباحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ الزعبي والنفيعي، ٢٠١٩؛ المالكي، ٢٠١٧). وأوصت أباحسين (٢٠٢١) بأهمية مواكبة الاتجاهات العالمية في تشخيص صعوبات التعلم، والانفتاح على وسائل وأدوات القياس المتجددة والمصادر العلمية المفتوحة في العالم، وفحص ما يتم استيراده؛ لتكييفه وتعديله بما يتلاءم مع البيئة التعليمية.

ومن زاوية أخرى، يعاني واقع الممارسات المبنية على الأدلة من ضعف الوعي بأهميتها، وضعف المعرفة بمؤشرات الجودة في تطبيق المناهج التجريبية؛ مما نتج عنه قلة في الدراسات التجريبية عالية الجودة (الخطيب، ٢٠١٠)، وندرة الدراسات العربية التي تركز على الممارسات المبنية على الأدلة (الحسين، ٢٠١٧)، إضافةً إلى ضعف مستوى المعرفة والمهارة من قِبل المعلمين نحو ماهية الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقاتها في الميدان (الحلوان، ٢٠٢٠).

إضافةً إلى ما سبق، أكدت العديد من الدراسات على ضعف مشاركة أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الخطة التربوية الفردية (الحنو والعصيمي، ٢٠١٨؛ الزعبي والنفيعي، ٢٠١٩؛ نجمي وحمدانة، ٢٠١٩)، كما لا توجد ممارسات فعلية للعمل الجماعي والاستشاري في ميدان التربية الخاصة في مدن المملكة بوجه عام، وإن وُجدت فإنها على نطاق ضيق جدًّا، وغير مكتملة وغير منهجية في أغلب حالاتها (الذوادي والعنزي، 2019)، ويرجع ذلك إلى العديد من المشكلات التي تواجه عملية تفعيل العمل الجماعي (البتال، 2019؛ الطيار، 2021). كما أن هناك قصورًا في دور الفريق متعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم، واقتصاره على بعض الأعضاء (حمدانة وعاتي، 2018، نجمي وحمادنة، 2019).

وفيما يخص القيادة في برامج التربية الخاصة فهم يواجهون العديد من التحديات، ومن ذلك: قلة مشاركتهم في برامج التربية الخاصة، وافتقارهم إلى المعرفة والتدريب الكافي المتعلق بالتربية الخاصة (الكثيري، ٢٠١٨؛ الناصر، ٢٠٢١)، كما أن الجامعات لا تتضمن أيّ مقررات دراسية تتعلق بقيادة التربية الخاصة (الناصر، ٢٠٢١). وتظهر الحاجة إلى تدريب جميع المعلمين على كيفية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، سواء على جانب الاستجابة للتدخل (أباحسين والشويعر، ٢٠١٩؛ البلوي، ٢٠١٩)، أو من ناحية دعم السلوك الإيجابي (آل داود والحسين، ٢٠١٨). وترى أباحسين (٢٠٢١) أن التدريب أثناء الخدمة يُعتبر

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

ضرورة مُلحَّة في ظل المستجدات العالمية والمحلية؛ لمواكبة التطورات العالمية، وخصوصًا فيما يتعلق بالتعليم الشامل، وما يستلزمه من تغييرات وإصلاحات في الممارسات المدرسية.

السؤال الخامس: ما المتطلبات الرئيسة لأنظمة الدعم متعددة المستويات والفرص المتاحة لتطبيقه في النظام التعليمي السعودي؟

من خلال البحث في مقاييس دقة التنفيذ المتعددة، وكذلك بالرجوع إلى الأدب السابق (Center on Multi-Tiered System of Supports at the American Institutes for Research, 2021; MiMTSS, 2020; Stockslager et al., 2016; Jimerson et al., 2016; McIntosh & Goodman, 2016; Pentimonti et al., 2017). نجد أنه لا يوجد نموذج موحد لأنظمة الدعم متعددة المستويات في البيئة المدرسية (Praska, 2022)، ولكن تشترك جميعها في المتطلبات الرئيسة الآتية: (أ) الفحص الشامل ورَصْد التقدم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والعاطفي. (ب) اتخاذ القرار المبني على البيانات. (ج) تقديم منظومة من المستويات المتتالية من التدخل الذي تزداد كثافته تدريجيًّا وفقًا لاحتياجات الطلاب. (د) الممارسات المبنية على الأدلة.

ومن زاوية أخرى، فإن المتأمل بنظرة فاحصة لواقع النظام التعليمي في المدارس الابتدائية، وما يتضمنه هذا النظام من هياكل تنظيمية ورؤى واضحة، يجد أن ذلك قد يُسهِّل عملية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، من خلال الاستفادة من الإمكانات المتاحة وتوظيفها بطريقة إيجابية لدعم العملية التعليمية؛ لذلك سيتم تحليل بعض الوثائق والمستندات الصادرة من الجهات التعليمية الحكومية، ومعرفة ما يتوفر بها من إمكانيات ومؤهلات قد ترتبط ارتباطًا مباشرًا أو غير مباشر بمتطلبات تلك الأنظمة. على سبيل المثال: (لائحة تقويم الطالب، ١٤٤٤هـ؛ المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، ١٤٤٣هـ/أ؛ رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). وبناءً على ما سبق، سيتم مناقشة متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، إلى جانب تقديم تحليل مُبسَّط للوثائق التي قد تدعم تطبيق كل مُتطلَّب في المدارس؛ وذلك من خلال الآتي:

أولًا: الفحص الشامل:

يُعَدّ الفحص الشامل من أهم إجراءات المستوى الأول لتنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات، إلى جانب كونه وسيلةً فعالة للمساعدة في تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Jimerson et al., 2016; Vandagriff, 2018). كما يمكن استخدام الفحص الشامل في المدارس لعدَّة أغراض:

1. التحديد المبكر والمستمر للطلاب المعرَّضين لمخرجات التعلم الضعيفة في جميع المجالات الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية، والعاطفية (Thurlow et al., 2020). والطلاب ذوو صعوبات التعلم هم من بين أولئك الذين من المرجح أن يكونوا غير قادرين على تلبية التوقعات دون دعم إضافي (Jimerson et al., 2016).
2. معرفة الطلاب الذين يحتاجون إلى تقييمات تشخيصية إضافية (مثل تحليل الأخطاء في القراءة)؛ لتوجيه التدريس نحو الاحتياجات التعليمية وتحديد المستوى الدراسي بدقة (Arden& Pentimonti et al., 2017).
3. تحديد المدارس التي تحتاج إلى دعم مكثف بسبب الأعداد الكبيرة من الطلاب المتعثرين (Center on Multi-Tiered System of Supports, n.d.-a).
4. يساعد الفحص الشامل في تحديد احتياجات الطلاب الأكاديمية أو السلوكية، سواء على مستوى الفصل، أو الصف، أو المدرسة، أو المستوى المحلي؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان البرنامج التدريسي الأساسي للمدرسة يُلبّي أو لا يُلبّي الغالبية العظمى من احتياجات الطلاب (Jimerson et al., 2016; Arden& Pentimonti et al., 2017).
5. الفحص الشامل لا يهدف إلى معرفة سبب انخفاض مستوى أداء الطلاب (Jimerson et al., 2016).

ثانيًا: مراقبة التقدم:

تتضمن مراقبة التقدم نظامًا شاملًا من الاختبارات القصيرة والمستمرة (Stecker et al., 2005)؛ وذلك لاتخاذ القرارات التعليمية، وحتى يصبح الطلاب أكثر وعيًا بأدائهم (Fuchs et al., 2008) من خلال توضيح معدل التقدم لأدائهم، من حيث سرعة التعلم ومستوى الإتقان؛ إذ يمكن أن تعطي مراقبة التقدم تغذيةً راجعة لإجراء التعديلات على العملية التدريسية في جميع المجالات الأكاديمية أو السلوكية، وتحديد معدل التحسن أو الاستجابة لتعديلات التدريس من خلال تقييم فعالية التدريس أو التدخلات في جميع المستويات؛ لأنه قد يتم تزويد الطلاب بتدخُّل غير فعال لفترة طويلة (Arden& Pentimonti et al., 2017;Center on Multi-Tiered System of Supports, n.d.-a).

إضافةً إلى ما سبق، تسهم مراقبة التقدم في نقل الطلاب بين المستويات، أو تكثيف التدخلات، أو إحالة الطلاب إلى خدمات التربية الخاصة (Fuchs et al., 2008). كما أن هناك احتمالية أن الفحص الشامل قد يُحدِّد بعض الطلاب بشكل غير دقيق، وهو ما يُعرَف "بالحالات الإيجابية الزائفة"؛ لذلك إذا تم جمع بيانات مراقبة التقدم لمدة خمسة أسابيع إضافيَّة على الأقل، مع توفير برنامج التعليم الأساسي فقط، فقد تظهر معدلات التحسُّن على بعض الطلاب نحو تحقيقهم للنتائج المتوقَّعة منهم. وبالتالي، لا يتم تقديم الخدمات الأكثر كثافة إلا لمن هم بحاجة حقيقية إليها (Jimerson et al., 2016). والهدف العام من مراقبة التقدم المتكرر للطلاب هو الإجابة عن سؤال: كيف يتقدَّم الطلاب في المناهج الدراسية أو التدخلات السلوكية؟ (Jimerson et al., 2016). وهل التدخل ناجح؟ وذلك من خلال مراجعة البيانات التي تم جمعها بشكل فردي أو جماعي (Arden& Pentimonti et al., 2017).

طريقة التطبيق للفحص الشامل ومراقبة التقدم:

- جدولة الوقت: في الفحص الشامل، عادةً ما يتم فحص الطلاب في مهارة القراءة والرياضيات والسلوك (Jimerson et al., 2016; Arden& Pentimonti et al., 2017). كما تُطبَّق إجراءات الفحص الشامل لجميع الطلاب ثلاث مرات، بعد أسبوعين من بدء الطلاب العام الدراسي؛ إذ يوفر الانتظار لبضعة أسابيع قبل الفحص للطلاب وقتًا للارتياح أو إعادة التعرف على الروتين المدرسي والمحتوى التعليمي والمعلمين، وفي المنتصف، وقبل عدة أسابيع من نهاية العام الدراسي. ويمكن إجراء الفحص في كل مرة ينضم فيها طلاب جدد إلى المدرسة، ومن المهم تحديد تلك الأوقات مسبقًا؛ لأن بعض الطلاب قد يؤدون ضمن نطاق نموذجي في بداية العام الدراسي، لكنهم قد يجدون صعوبة مع تقدم العام الدراسي (Jimerson et al., 2016; Vandagriff, 2018). ومن المهم أن يتبع المعلمون الفحص الأولي باختبار إضافي أو مراقبة التقدم على المدى القصير؛ للتأكد من حالة الطلاب المعرضين لصعوبات التعلم. وتستخدم الاختبارات محكية المرجع لتحديد الأهداف التي ينبغي على الطلاب تحقيقها في نهاية العام الدراسي (Center on Multi-Tiered System of Supports, n.d.-a).

في المقابل، تتم مراقبة مجموعات الطلاب الذين يتلقون تدخلات مستهدفة (المستوى الثاني) كل أسبوعين أو حتى مرة واحدة شهريًّا، حتى يتم جمع نقاط بيانات كافية ورسمها بيانيًّا؛ للحصول على خط توجُّه موثوق (Center on Multi-Tiered System of Supports, n.d.-a). وعند جمع (8-15) نقطة بيانات، وملاحظة وجود تقدم مناسب، يتم نقل الطالب مرة أخرى إلى البرنامج الأساسي فقط، مع المراقبة المستمرة للتقدم؛ لضمان توفر الدعم المناسب. بينما يتم إحالة الطلاب الذين لم يُحرزوا تقدمًا ملحوظًا للمستوى المكثف؛ إذ تتم مراقبة تقدم أداء الطلاب الذين يتلقون تدخلات فردية مكثفة (المستوى الثالث) أسبوعيًّا من أجل تخصيص موارد إضافية أكثر كثافة (Stecker et al. 2005).

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

- تحديد المعيار مسبقًا: في الفحص الشامل، ينبغي أن تختار المدرسة أو المنطقة التعليمية مؤشرات أو معايير صحيحة وموثوقة؛ وذلك لتحديد الطلاب الذين يقل مستوى أدائهم عن المعيار المحدد مسبقًا (Thurlow et al., 2020). وعند مراقبة تقدم الطلاب، لا بد من توفُّر معايير مرجعية للحد الأدنى المقبول من الأداء في نهاية فترة التدخل (Jimerson et al., 2016).

- اختيار الأدوات: غالبًا ما تكون أدوات مراقبة التقدم هي نفسها تلك المستخدَمة في الفحص، ولكن يتم استخدامها وتحليلها بشكل متكرر (على سبيل المثال: شهريًّا، أسبوعيًّا، يوميًّا) (Hosp et al., 2014). وأكثر مقاييس الفحص الأكاديمية والسلوكية العالمية شيوعًا: القياس المبني على المنهج الدراسي Curriculum Based Measurement (CBM)، والمؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة الأساسية Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)، والاختبارات الفرعية لاختبار إتقان القراءة في Woodcock، ومفاهيم الرياضيات وتطبيقاتها Mathematics Concepts and Applications (M-CAP)، ونظام الفحص السلوكي والعاطفي Behavioral and Emotional Screening System (BESS) (Hughes, C.A. & Dexter, 2011). وإحالات التأديب المكتبية (McIntosh et al., 2009).

وعند اختيار أو إعداد الأدوات للفحص الشامل ومراقبة التقدم، ولضمان جودتها، ينبغي النظر في الميزات الآتية (Arden& Pentimonti et al., 2017):

1. الكفاية الفنية: تتضمَّن جَمْع المعلومات حول موثوقية الأداة ومصداقيتها، إذ ينبغي أن تتسم بالموثوقية (الثبات)، وهي أن تعطي الأداة نتائج مماثلة في حال تكرار تطبيقها في ظل ظروف متشابهة، والمصداقية (الصدق) هي أن تقيس بدقة ما وُضعت لقياسه أو صُمِّمت لأجله، على سبيل المثال: (هل هي مُعدَّة لقياس قدرة فك التشفير لقراءة الكلمات أو مهارات الفهم القرائي؟). إضافةً إلى ما سبق، معرفة دقة تصنيف الأداة؛ أي مدى قدرة الأداة على تصنيف الطلاب بدقة إلى فئات: "في خطر"، أو "غير مُعرَّضين للخطر".

2. الكفاءة الإدارية: لا بد من توضيح المعلومات المتعلقة بآلية الاستخدام (على سبيل المثال: هل سيتم جمع البيانات بشكل فردي أم في مجموعات؟)، والوقت المستغرَق لاستخدام التقييم وتسجيله، ومدى سهولة استخدام الأداة لاتخاذ قرارات إرشادية بسرعة وكفاءة. إذ ينبغي أن تكون تلك الأدوات سريعة وفعالة في تطبيقها وتسجيل بياناتها مما يجعلها أقل تكلفة، ويلزم توفُّر التدريب المطلوب لاستخدامها ومستوى الخبرة اللازمة للاستخدام.

3. يجب اختيار أدوات الفحص الشامل بما يتماشى مع المنهج الدراسي على مستوى الصف، وأن تكون مؤشرًا على الأداء العام في مجالٍ ما (على سبيل المثال: قد يتم فحص مهارة القراءة المبكرة للطلاب الصغار مثل الوعي الصوتي أو تسمية الحروف، في حين أن أدوات الفحص للطلاب الأكبر سنًّا قد تقيس مهارة الفهم القرائي) (Vandagriff, 2018). كما ينبغي أن تتميز أداة مراقبة التقدم بالحساسية العالية للتغيرات الطفيفة التي قد تظهر على أداء الطالب بمرور الوقت (Arden& Pentimonti et al., 2017).

- تحديد فجوة التعلم: تتم مراقبة تقدم أداء الطلاب في المستوى الثاني والمستوى الثالث، في تلك المجالات التي تم فيها تحديد فجوة التعلم أثناء الفحص الشامل في المستوى الأول؛ مما يتطلَّب من المعلمين تحديد تلك المهارات التي ينبغي مراقبتها بدقة (Arden& Pentimonti et al., 2017)، وتمثيل أداء الطلاب على الرسم البياني، بحيث يحتوي على جميع المعلومات ذات الصلة ومن بينها المحوران (الأفقي، والعمودي)، ودرجة الخط القاعدي للطالب، وهدف نهاية العام، وخطوط الهدف والاتجاه (Weingarten et al., 2020). كما يستلزم ذلك وجود قاعدة بيانات إلكترونية تعطي رسمًا بيانيًّا سريعًا يسهم في اتخاذ القرارات وتحليلها. وقد تتضمن الخيارات قاعدة بيانات مطورة محليًّا (مثل ACCESS)، أو بعض الأنظمة المتاحة تجاريًّا، بما في ذلك موقع (AIMSweb) ونظام بيانات DIBELS (Jimerson et al., 2016).

في المرحلة الابتدائية، يتم فحص الاحتياجات الأكاديمية بالبيانات الأكاديمية، وفحص الاحتياجات السلوكية ببيانات السلوك، وعند محاذاة فترات الفحص الأكاديمية والسلوكية سيكون كلا النوعين من البيانات متاح لاتخاذ قرارات متكاملة؛ بغرض التشخيص وتقديم الدعم، حيث يسمح وجود مجموعتي البيانات على الجدول البياني بمزيد من الفاعلية؛ مما يُقلِّل من الحاجة إلى جمع بيانات تقييم تشخيصية إضافية (Jimerson et al., 2016).

وعلى المستوى المحلي، قد نجد بعض اللوائح التعليمية الداعمة لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، من حيث إجراء عملية الفحص ومراقبة التقدم. فإن من أبرز أدوات المسح الشامل، ما قامت بتطبيقه وزارة التعليم، حيث أكدت أن اختبار "مهاراتي" يتمتع بمصداقية عالية، ليقدم نتائج دقيقة عن مستوى أداء الطلاب في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة)، من خلال مقارنة أداء الطلاب بمستوى محدد مسبقًا، يهدف إلى تشخيص نواحي القوة ومكامن الضعف، ومعرفة مدى امتلاك الطلاب للمهارات الأساسية لكل مستوى، وذلك في أهم المجالات الأكاديمية (لغتي، والعلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية). إلى جانب كونه يسهم في توفير بيانات تدعم عملية اتخاذ القرار على مستوى المدرسة، ومكتب التعليم، والإدارة التعليمية، وقطاعات الوزارة. كما أن موعد تنفيذ هذا الاختبار في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول، والأسبوع الخامس من الفصل الدراسي الثالث (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ/ ب)، وهذا يتوافق مع آلية تطبيق الفحص الشامل لأنظمة الدعم متعددة المستويات.

كما أشارت لائحة تقويم الطالب لعام (١٤٤٤هـ) إلى أهمية توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب في أساليب التقويم، وتقديم تقارير وصفية وكمية بلغة مفهومة؛ لتحديد نواحي القوة والضعف، وتحليل بيانات الطالب لضمان تحقيق الأهداف بفاعلية، ووضع المعايير والمحكات التي يعتمد عليها المعلم للحكم على أداء الطالب. وينقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية، يُقيَّم فيها الطالب لفترة واحدة، إضافةً إلى الاختبار النهائي الذي يشمل جميع موضوعات المنهج الدراسي. كما يتطلب تقويم أداء الطالب تقويمًا متنوعًا (قبليًّا، تكوينيًّا، ختاميًّا)، ويُحلل المعلم نتائج طلابه؛ ليتمكن من الوقوف الحقيقي على مستواهم الدراسي، وتوظيف نتائجهم في تحديد مواطن القوة والضعف وتشخيص أسبابها، وبناءً عليها يتم تحليلها وعلاجها.

ثالثًا: اتخاذ القرار المبني على البيانات:

يتطلب تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات من المعلمين اتخاذ العديد من القرارات، مما يتطلَّب من المدارس استخدام عمليات تكرارية سلسة لتحليل بيانات التقييم وتوظيفها في تكييف التدريس بطرق جديدة. كما يعتمد نجاح أنظمة الدعم متعددة المستويات بشكل كبير على مهارة المعلمين في كيفية اتخاذ القرار المبني على البيانات لصنع القرار التعليمي عبر مستوياته الثلاثة (Arden & Pentimonti, 2017).

يتم تحليل بيانات الفحص ومراقبة التقدم لاتخاذ القرار على جميع المستويات الثلاثة؛ في المستوى الأول: يتم اتخاذ القرارات بشأن تقييم مدى فاعلية البرنامج التدريسي الأساسي الذي يتلقاه الطالب، من خلال مقارنة أداء الطلاب بأقرانهم، وتحديد الطلاب المعرَّضين لصعوبات التعلم، وقد يكون متوسط الأداء لطلاب الفصل أو الصف أو المنطقة التعليمية محكًّا مناسبًا. وتُعَدّ المقارنة مع مجموعة مرجعية محلية (على مستوى المدرسة) أنسب من المقارنة مع المجموعات الوطنية المستخدَمة كمعيار في الاختبارات المقننة (Deno, 2003). وبعد تحديد معيار المقارنة المناسب يصبح هناك أساس لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات (أبو نيان، ٢٠٢١).

كما تلعب فرق البيانات دورًا مهمًّا مع الطلاب الذين يتلقون تدخلات المستوى الثاني، من خلال تحديد الأهداف المناسبة والنتائج التعليمية المرغوبة، وتمثيلها عن

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

طريق الرسوم البيانية للتحقق من التقدم الملائم، وتطوير قائمة من قرارات التدخل حول نوع ومدة التدخل المطلوب بناءً على تلك البيانات؛ إذ يشير التقدم غير الكافي إلى الحاجة إلى تغيير كثافة التدريس أو طبيعته، مثل زيادة مدة التدخل، أو تغيير حجم المجموعة، أو تغيير في استراتيجيات التدخل لتتماشى بشكل أفضل مع احتياجات الطالب (Thurlow et al., 2020). ويسهم اتخاذ القرار في هذا المستوى في تحريك ونقل الطالب بين المستويات، وتحديد مدى أهليته للحصول على خدمات التربية الخاصة (Weingarten et al., 2020).

ويتمثل دور فريق البيانات في المستوى الثالث؛ للتأكد من أن أهداف الطلاب الذين يتلقون تدخلات المستوى الثالث قد تم تحديدها بشكل مناسب، ولا تستند إلى مستوى الصف أو توقعات مستوى العمر، ولكن إلى توقعات المستويات التعليمية للطلاب أو نموهم السابق (Arden & Pentimonti, 2017). كما ينبغي أن يكون لدى المدارس فريق بيانات واحد أو أكثر لمراجعة البيانات واتخاذ القرارات (Weingarten et al., 2020).

ومن زاوية أخرى، فقد أشار Arden and Pentimonti (2017) إلى عدد من الخطوات عند اتخاذ القرار المبني على البيانات: (١) تحديد أدوات الفحص ومراقبة التقدم الصادقة والموثوقة؛ لكونها أحد أهم المكونات لأيّ نوع من أنواع تقييم تقدُّم الطلاب. (٢) تكوين الفريق لبناء مناخ من طلاقة البيانات وتشجيع التعاون؛ وذلك لتحليل البيانات على مستوى المدرسة وتفسيرها، ويمكن أن تجتمع فرق البيانات ثلاث مرات في العام. (٣) طرح الأسئلة الصحيحة؛ وذلك لبثّ مناخ من طلاقة البيانات، حيث يتم تعريفها على أنها: فهم مشترك ولغة مشتركة بين موظفي التعليم العام، ومقدمي التدخل، وموظفي التربية الخاصة، وقادة المدارس، والإداريين؛ لتحديد: 1) ما البيانات التي ينبغي النظر فيها. 2) ما أهمية جمع أنواع مختلفة من البيانات، ومتى سيتم جمعها؟ 3) ما إجراءات تحليل البيانات والقرارات الناتجة عن ذلك. ويمكن أن تساعد هذه الخطوات البسيطة فرقَ البيانات على تجنب مشكلة أن تصبح غنيًّا بالبيانات وفقيرًا للمعلومات، وذلك من خلال تحديد أولويات كيفية تحليل البيانات لاتخاذ القرارات، وما القرارات الأكثر صلة بالاحتياجات.

على المستوى المحلي، أشارت لائحة تقويم الطالب لعام (١٤٤٣هـ) إلى أهمية سهولة الوصول إلى نتائج التقويم وبياناته لكلٍّ من الطلاب والأفراد المسموح لهم، وتوثيق النتائج في الوقت المناسب، وتحليل بيانات الطالب لضمان تحقيق الأهداف بفاعلية. كما تُحلِّل إدارة التعليم نتائج الطلاب وتُوظِّفها بفاعلية لتطوير نواحي القوة في مدخلات التقويم ومخرجاته، والمشاركة في صناعة القرار لتحسين نتائج الطلاب وأدائهم، كما تتولى الجهة المختصة بالوزارة وَضْع ضوابط استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة، ويُعَدّ سلوك الطالب ومواظبته عنصرَيْن من عناصر عملية التقويم، وتُحلَّل نتائج الطلاب لتوظَّف بفاعلية في تحسين تعلم الطلاب وتعديل طرق التدريس. كما يُعَدّ نظام (نور) من أكبر الأنظمة المعلوماتية للعملية التعليمية (الحبيب، ٢٠١٥)؛ فهو يهدف إلى تأسيس قاعدة بيانات مركزية شاملة للمنظومة التعليمية، ويوفّر الكثير من الخدمات الإلكترونية لتسهيل عملية التخطيط والتحليل ودعم عملية اتخاذ القرار (خليل والنهدي، ٢٠١٦).

رابعًا: منظومة من المستويات المتتالية من التدخل الذي تزداد كثافته تدريجيًّا وفقًا لاحتياجات الطلاب:

يفيد استخدام التدخل ثلاثي المستويات في تنظيم الموارد والدعم، ولضمان توافُق شدة الدعم المقدَّم مع احتياجات الطلاب (Bunting, 2021)؛ سَنُورِد أهمَّ المميزات الخاصة بكل مستوى من تلك المستويات، وفقًا للمراجع الآتية (Center on Multi-Tiered System of Supports, n.d.-a.; Jimerson et al., 2016; Van Camp et al., 2020; Vaughn et al., 2009; Williamson, 2019).

المستوى الأول: التعليم الشامل والداعم لجميع الطلاب (الوقاية، والأساسي):

1. يقدم برامج أكاديمية واجتماعية وعاطفية وسلوكية عالية الجودة باستخدام استراتيجيات تدريسية مبنية على الأدلة شاملة لجميع الطلاب، بما يضمن حصولهم على فرص كافية للتعلم، يُقدِّمها معلم التعليم العام، وتتوافق مع معايير مستوى الصف واحتياجات الطلاب (Van Camp et al., 2020).
2. يهدف إلى تحقيق أقصى قدر من النجاح لجميع الطلاب وفي جميع المجالات، بحيث يتمكن نحو 75-80٪ من مجموع طلاب التعليم العام من الوفاء بمتطلبات صفوفهم الدراسية بدون مساعدات إضافية (Vaughn et al., 2009).
3. يتم إجراء فحص شامل لجميع المهارات الأكاديمية والسلوكية ولجميع الطلاب باستخدام أدوات فحص عالمية مناسبة، من الأدوات الأكاديمية (كالقياس المبني على المنهج)، والأدوات السلوكية؛ وذلك لتحديد مدى نجاح دعم المستوى الأول في تلبية احتياجاتهم، والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال: إذا احتاجت نسبة كبيرة (على سبيل المثال: أكثر من 20٪) من الطلاب إلى دعم يتجاوز المستوى الأول لتحقيق الأهداف الأكاديمية والسلوكية، حينئذٍ ينبغي إعادة النظر في التدريس المقدَّم في المستوى الأول؛ من خلال تكثيف الدعم المقدَّم، وإضافة ممارسات أكثر أو أقوى، وإجراء تعديلات على التدريس (Jimerson et al., 2016; Williamson, 2019).
4. ينبغي إجراء الفحص الشامل لجميع الطلاب ثلاث مرات في العام، ومراقبة التقدم المستمر لديهم؛ لتحديد نقاط القوة والاحتياج، ومقارنة درجاتهم مع البيانات المعيارية (المعايير/ الدرجات المستهدَفة). ويُنقل الطلاب الذين يكون تحصيلهم أقلَّ من التوقعات المعيارية إلى المستوى الثاني.
5. يضمن المستوى الأول الفعال مناخًا مدرسيًّا إيجابيًّا لتحسين عملية التعلم، حيث تُعَدّ الإدارة الفعالة للفصول الدراسية، والمشارَكة النشطة للطلاب، والدعم السلوكي الإيجابي -مكونات أساسية لتعليم المستوى الأول؛ بأن يتم تدريس عدد صغير (من ثلاثة إلى خمسة) من التوقعات السلوكية العملية المُعلَنة بشكل واضح (مثل: كن محترمًا، وكن آمنًا، وكن مسؤولًا) لجميع الطلاب، باستخدام إجراءات تعليمية واضحة ومنهجية، ونَشْرها في جميع أنحاء المدرسة، بما في ذلك الفصول الدراسية والأماكن العامة (Jimerson et al., 2016).
6. تتمثل الأهداف الأساسية للتعلم الاجتماعي العاطفي في تحقيق خمس كفاءات اجتماعية إيجابية مترابطة لدى الطلاب (الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2005).

المستوى الثاني (الدعم المستهدف، التكميلي، الدعم الموجه، الإضافي):

1. تُقدم المدارس تدخلات أكاديمية موحدة أو سلوكية مستهدفة مبنية على الأدلة التكميلية، إلى جانب تقديم التدريس والتدخل في المستوى الأول الأساسي؛ لدعم بعض الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم مُعرَّضُون للخطر أو الذين لم يستجيبوا بشكل إيجابي للتدريس في المستوى الأول. ويُقدَّم عادةً لـ 10- 15٪ من مجموع الطلاب الذين تلقَّوْا تدريسًا مبنيًّا على الأدلة في المستوى الأول.
2. يُوصَى بإجراء فحص السمع وفحص الرؤية في المستوى الثاني؛ لاستبعاد مشكلة كامنة قد تُسبّب ضعف التقدم في المستوى الأول. كما يجب أن يُركَّز على المهارات التي تحتاج إلى تدخُّل، ويجب رصد التقدم كل أسبوعين على الأقل (مرتَيْن في الشّهر).
3. يتلقى الطلاب جلسات التدخل وفقًا لاحتياجاتهم، بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة متشابهة القدرات، لمدة 20-30 دقيقة، في 3-5 أيام في الأسبوع، وفي

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

العادة لا تقل عن 6 إلى 10 أسابيع، وقد تصل إلى حد أقصى من 10 إلى 20 أسبوعًا، وإذا لم يُحرز الطلاب تقدمًا خلال الفترة الزمنية المحددة، فسيتم توفير المزيد من الخدمات المكثفة في المستوى الثالث (Wexler, 2018).

4. يجب أن تكون التدخلات في هذا المستوى مبنية على الأدلة، على سبيل المثال: التدريس المتمايز، النمذجة، الاستجابات الصحيحة المتعددة، التغذية الراجعة الفورية، بالإضافة إلى توفير المزيد من الوقت، والمزيد من الفرص للتعلم. وأن يبدأ تعليم المستوى الثاني في أقرب وقت ممكن بعد التأكد من أن أداء الطلاب أقل من التوقعات على مستوى الصف -بافتراض أن المستوى الأول يُعتبر كافيًا لتلبية احتياجات معظم الطلاب- ويتم تنفيذه عادةً ما بين الأسبوع السادس والعاشر من بداية الفصل الدراسي (Jimerson et al., 2016).

المستوى الثالث (الدعم المكثف والفردي):

1. يقوم فريق متعدد التخصصات بإجراء تقييم شامل للطلاب الذين يعانون من الصعوبات الأكاديمية أو السلوكية الشديدة، والذين يُخْفِقُونَ في إظهار تقدُّم كافٍ في المستوى الثاني؛ للتأكد من أن ضعف أداء الطالب لا يعود إلى مشكلة في السمع أو الرؤية أو إلى إعاقات أخرى، وإنما يعود إلى وجود صعوبات تعلُّم؛ وذلك لتحديد مدى أهليّتهم لتلقِّي خدمات التربية الخاصة. ويُقدَّم عادةً لـ 1-5٪ من جميع الطلاب (عدد قليل) ممن لا يزالون بحاجة إلى الدعم، على الرغم من استمرارية التدخلات للمستوى الأول والمستوى الثاني.

2. يجب تصميم تدخلات المستوى الثالث لزيادة معدل تقدُّم الطالب الفردي، وسد فجوات العجز بين الطالب وأقرانه، بناءً على حاجة الطالب، وأن تكون متوافقة مع المناهج الأساسية.

3. يوفِّر هذا المستوى تدخلًا مكثفًا فرديًا لمساعدة الطلاب على تطوير المهارات الأساسية الأكاديمية والسلوكية الأكثر أهمية. ويُعَدّ أكثرَ مستويات الدعم كثافةً، ويجب أن يحدث تدخُّل المستوى الثالث على النحو المبيَّن في برنامج التدخل، وفقًا للبرنامج التربوي الفردي، ولمدة 30-60 دقيقة يوميًا، إلى جانب متابعة تدخلات المستوى الثالث أسبوعيًّا (نقطة بيانات واحدة في الأسبوع).

4. جميع الطلاب الذين يتلقون التدخلات الأكثر كثافة هم أولئك الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم. وعندما يستجيب الطالب الذي لديه صعوبة تعلم ويكون أداؤه مُرضيًا، يمكن تحويله إلى تلقِّي موارد تكميلية (المستوى الثاني) أو إلى المستوى الأول؛ بشرط استمرار تلبية احتياجاته التعليمية ومراقبة أدائه (Fuchs et al., 2008).

5. في جميع المستويات يجب أن تتم التدخلات وفق الممارسات القائمة على الأدلة، مع تقييم مدى الأمانة في تنفيذ التدخل، كما أنَّ الهدف من المستويات هو نجاح الطالب وليس التصنيف (Van Camp et al., 2020).

التكامل في تقديم الممارسات التعليمية ضمن المستويات الثلاثة:

يمكن أن يكون دمج الممارسات الأكاديمية والسلوكية في المستوى الأول مفيدًا، ولكن الدمج في المستويين (الثاني، والثالث) أكثر أهمية؛ ولتحسين أداء الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي في المستوى الثاني، يمكن دمج الممارسات الأكاديمية التي توفر أيضًا دعمًا للسلوك (والعكس صحيح). وفي المستوى الثالث، يتم دمج خُطط الدعم بشكل كامل بناءً على الاحتياجات الفردية، والتي قد تشير إلى الدعم المتخصص أو الدعم المشترك في مجال المحتوى المطلوب؛ إذ يفيد التكامل العملي والقابل للتنفيذ كوسيلة فعالة لتحسين النتائج (Jimerson et al., 2016).

هناك أربع احتمالات لاحتياجات الطلاب، وكلٌّ منها يتوافق مع نهج مختلف للدعم، فقد تكون: (١) المشكلات أكاديمية فقط، وهنا يكون التدخل أكاديميًّا فقط. (٢) وقد تكون مشكلات سلوكية فقط، وتظهر الحاجة فقط إلى التدخل السلوكي. (٣) وقد تظهر مشكلات أكاديمية وسلوكية غير مترابطة، فتظهر حاجة إلى تدخلات أكاديمية وسلوكية منفصلة، ويختار الفريق تنفيذها إمَّا في وقت واحد أو بالتسلسل. (٤) وقد يظهر لدى الطالب مشكلات أكاديمية وسلوكية مترابطة، وهنا على الرغم من أن التدخلات المنفصلة يمكن أن تكون فعالة، فإن التدخل المتكامل الذي يجمع بين الدعم الأكاديمي والسلوكي قد يكون أكثر كفاءة، وكذلك أكثر فاعلية أثناء العمل.

فالاحتمالات الثلاثة الأولى -الموضَّحة أعلاه- تتناسب بشكل جيد مع الأنظمة الأكاديمية والسلوكية المنعزلة (أي المستقلة)، كما أن تحديد احتياجات هؤلاء الطلاب ومعالجتها في أقرب وقت ممكن، يمكن أن يساعد في منع انتقالهم في نهاية المطاف إلى الاحتمال الرابع، حيث تؤدي المشكلة الأولية إلى تحديات مترابطة. وبالنسبة لهذه المشاكل المترابطة، فإن الأنظمة المتكاملة هي الأكثر فائدة (Jimerson et al., 2016).

أما على الصعيد المحلي، فقد أشارت المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب لعام (١٤٤٣هـ/أ) إلى تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد في بداية العام الدراسي؛ وذلك بغرض تقويم الطالب في جميع مراحل التعليم العام والتربية الخاصة، وتَبرز مهامها في حصر وتشخيص الطلاب الذين لم يجتازوا الحد الأدنى من المعايير، وتبين تدني مستوى تحصيلهم الدراسي بعد الفترة الأولى. تقوم اللجنة بتصنيف الطلاب بعد القيام بعملية التشخيص بالتعاون مع ذوي الاختصاص على مستوى المدرسة وإدارة التعليم، على أن تتم الاستفادة من سجلات متابعة الطلاب، ومن ثم تقديم (الفصول العلاجية) مع المتابعة من قِبل المعلمين. وإذا لم يتمكَّن الطالب من تحقيق الحد الأدنى من معايير تقويم أداء الطالب، يتم التوصية باتخاذ قرار حول تحويل الطالب إلى البرامج المتخصصة، بعد إشعار ولي الأمر بحالة ابنه وتوجيهه للمراكز المتخصصة في ذلك. كما تعقد اللجنة اجتماعاتها بعد كل فترة تقويمية، أي بواقع ست مرات في العام الدراسي.

أما على الجانب السلوكي، فقد أنشأت وزارة التعليم الدليل التنظيمي لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية، لعام (١٤٣٩هـ)، والذي أشارت فيه إلى التعامل مع المشكلات السلوكية من حيث الدور التربوي المدرسي، حيث أشارت إلى ثلاثة مستويات من الشدة، والتي قد تتطابق بشكل مباشر مع نظام الدعم السلوكي الإيجابي، الذي يُمثِّل أحد أنظمة الدعم متعددة المستويات؛ حيث يُمثِّل المستوى الأول (العادي) المعيار العادي للسلوك، أما المستوى الثاني فيُمثِّل (ظهور المشكلة)، والمستوى الثالث (الإحالة)، كما يتم تزويد المدرسة بطرق التعامل مع هذه الحالات المختلفة.

خامسًا: الممارسات المبنية على الأدلة:

تُعدّ الممارسات المبنيَّة على الأدلة أحد أهم عناصر التدريس الفعال ضِمْن أنظمة الدعم متعددة المستويات (Jimerson et al., 2016). وعرَّفَها Agran et al. (2017) بأنها: "ممارسات مدعومة بدراسات تجريبية قوية، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ثابتة ومُتنبَّأ بها لدى الطالب، وتشير إلى علاقة سببية أو وظيفية بين المتغيرات التابعة والمستقلة؛ مما يُشير إلى الضبط التجريبي، واستبعاد التفسيرات الأخرى للنتائج" (كما ورد في الحسين، ٢٠١٧، ص ٥٩).

وتَبرز أهمية الممارسات المبنية على الأدلة؛ لما لها من فاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لدى جميع الطلاب، ولقدرتها على تلبية احتياجاتهم المعقَّدة

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

والمتنوّعة، كما أن تنفيذها بدقة وأمانة سيسهم في زيادة فاعلية تلك الممارسات. بالإضافة إلى أنه تم إلزام المعلمين، بموجب قانون "كل طالب ينجح" لعام (٢٠١٥)، باستخدام الممارسات والبرامج الأكاديمية والسلوكية المبنيَّة على الأدلة إلى أقصى حدٍّ ممكن (Knight et al., 2019).

ومن أبرز مُتطلَّبات تطبيق الممارسات المبنيَّة على الأدلة، إجراء تقييم للممارسات الموجودة بالفعل قبل تحديد الممارسات التي يجب إضافتها، من خلال فهرسة ممارسات الدعم الأكاديمي والسلوكي الحالية للمدرسة في عملية تُسمَّى تعيين الموارد. وتسمح هذه الممارسة لفريق المدرسة أو المنطقة بتقييم الممارسات الحالية؛ لتحليل نقاط القوة والمجالات التي بها خيارات قليلة للدعم. بعد ذلك يتم عمل ما يُسمَّى "تحليل الفجوة"؛ إذ تعمل فِرق العمل على تحديد أولويات الاحتياجات لاختيار الممارسات الجديدة وتنفيذها، وفي الخطوة الأخيرة يتم عمل مراجعة خريطة الموارد (McIntosh & Goodman, 2016)، من خلال مراقبة فعالية هذه الممارسات مع الطلاب، واتخاذ القرارات بشأن إجراء التغييرات في تلك الممارسات بحسب الحاجة إليها (Aronson & Laughter, 2016)؛ فقد يتضح أن بعض الممارسات لم تَعُدْ مستخدَمة أو مطلوبة، ويمكن استبدالها بممارسات أكثر فعالية (McIntosh & Goodman, 2016).

كما ينبغي عند اختيار الممارسات المبنية على الأدلة أن تكون جودة (أو دقة) تنفيذها قابلة للقياس، وأن تكون مبنية على الأدلة (Jimerson et al., 2016). ومن أبرز تلك الممارسات الداعمة لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات: التعليم المتمايز (الناصر، ١٤٤٢هـ)، والتصميم الشامل للتعلم (Center staff, 2010).

وقد أكد الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠٢١) أهمية تشكيل فريق للتميز داخل المدرسة؛ وذلك لتشجيع المعلمين على تبادل أفضل الممارسات لرفع المستوى التحصيلي لدى الطلاب، واقتراح التوصيات اللازمة في تطوير طرق التدريس وأساليب التقويم؛ وذلك للارتقاء بكفاءة الأداء المدرسي. كما تسعى لجنة التوجيه والإرشاد إلى دراسة سلوك الطلاب ومواظبتهم على مستوى المدرسة، والعمل على تعزيز السلوك الإيجابي ومعالجة السلوك السلبي فيها.

السؤال السادس: ما معوقات تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

قد نجد صعوبة عند تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات في السنوات الأولى؛ وذلك لأن عناصر تطبيقها تتطلَّب تحولًا تربويًّا كبيرًا للمدارس (Regan et al., 2015). وتساعد المعرفة بالمعوقات التي قد تَحُول دون تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات داخل المدارس، في تحسين التغيير المنهجي اللازم للتنفيذ المستدام (Cavendish et al., 2016). وكشفت الدراسات والأدب السابق عن أربع موضوعات رئيسة تتعلق بالمعوقات، وتتمثل في: إدارة البيانات، البنية التحتية، التطوير المهني، والمشاركة الأسرية والمجتمعية.

من أهم المشكلات التي تواجهها المدارس هي إدارة البيانات، فعلى الرغم من إمكانية الوصول إلى كمية كبيرة من البيانات، فإن هناك صعوبةً في القدرة على توظيفها بشكل فعال (Bartholomew & De Jong, 2017)؛ وذلك لحاجة المعلمين إلى معرفة كيفية استخدام أدوات البيانات بشكل مناسب ومستقل لتوجيه عملية صنع القرار، وكيفية توظيف بيانات مراقبة التقدم للطلاب للتوصية باختيار الممارسات التعليمية بناءً على تلك البيانات (Bartholomew & De Jong, 2017; Bohanon et al., 2016)، إضافةً إلى عدم وجود أنظمة بيانات مناسبة، وعدم وجود قيادة تقنية كافية تعرف كيف يبدو نظام البيانات الفعال، وكيفية العمل في فريق؛ للتأكد من أن أنظمة البيانات قابلة للاستخدام. كما أنه بسبب صعوبة جمع وتحليل بيانات الطلاب لاتخاذ القرارات بناءً عليها؛ يلزم أن يتم تعيين "أخصائي بيانات"، وهذا الأخصائي مسؤول عن إدارة وصيانة وتسهيل تفسير مصادر البيانات المستخدَمة في صنع القرار (Jennings, 2021).

أما فيما يتعلق بالبنية التحتية، فإن معظم الأبحاث في هذا المجال تشير إلى الحاجة إلى مزيد من الدعم الإداري من قِبل مديري الولايات والمقاطعات والمدارس؛ لتسهيل جهود التنفيذ (Feuerborn et al., 2016; Pinkelman et al., 2015). كما أن التمويل غير كافٍ لتنفيذ تلك الأنظمة (Pinkelman et al., 2015)، إضافةً إلى ذلك، ضيق وقت التخطيط وجمع البيانات؛ لأن الوثائق المطلوبة لتنفيذ تلك الأنظمة تستغرق وقتًا طويلًا (Williamson, 2019).

ويُعَدّ الافتقار إلى الهيكل التنظيمي وعدم وجود حوافز للممارسين من أكبر العوائق أمام تنفيذ الأساليب الجديدة الواعدة (Duffy, 2018). كما يؤكد المعلمون أهمية تنمية مهارات التواصل والتعاون بين المعلمين، والحاجة إلى إرشادات تنفيذ أكثر وضوحًا، مؤكدين أنه لا يُوجَد وضوح فيما يتعلق بالمساهمات المطلوبة من معلمي التربية الخاصة في تنفيذ تلك الأنظمة (Williamson, 2019).

إضافةً إلى ما سبق، فإن عدم كفاية التطوير المهني من القيادة يؤدي إلى تضخيم معوقات التنفيذ؛ مما يخلق شعورًا بالمساءلة من أعلى إلى أسفل، ويحدُّ من قدرة أصحاب المصلحة على المشاركة الكاملة أثناء التطبيق لأنظمة الدعم متعددة المستويات (Kressler & Cavendish, 2020). وقد أكَّد المعلمون أنهم بحاجة إلى تدريب إضافي حول الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وكيفية جمع البيانات وتوظيفها في العملية التعليمية؛ ومن ذلك: طرق مراقبة التقدم، والتوجيه حول معايير القرار لنقل وتحريك الطلاب من مستوى إلى مستوى آخر. فضلًا عن ذلك، فإن العديد من المعلمين ليس لديهم الإعداد أو المعرفة السابقة أو المهارات اللازمة لتنفيذ تلك الأنظمة بشكل فعال (Sugai & Horner., 2009). في المقابل، إذا اتَّسَم التطوير المهني بالضعف، يُصبح مِن المستحيل الحكم على مدى نجاح البرنامج من عدمه (Shapiro, n.d.).

ومن ناحية أخرى، يتمثَّل أحد العوائق التي تَحُول دون مشاركة الأسر والمجتمع في العملية التعليمية في الافتقار إلى المعرفة والمعلومات حول ماهية أنظمة الدعم متعددة المستويات، وما الغرض منها والمصطلحات المرتبطة بها. وقد تحتاج الأسر إلى توضيح العلاقة بين مختلف المستويات المتدرجة لذلك النظام، وبيان الفَرْق بين تلك الأنظمة والتربية الخاصة، وكيفية طلب تقييم أوَّلي في إطار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004; Weingarten, 2020). كما يتطلب تقديم أنظمة الدعم متعددة المستويات تواصلًا قويًّا بين جميع أصحاب المصلحة؛ إذ يحتاج المعلمون إلى وسائل تواصُل واضحة ومباشرة مع أولياء الأمور والإداريِّين والمتخصِّصين في التعليم، وأعضاء المجتمع خارج المدارس؛ لإنجاح العملية التعليمية (Shapiro, n.d.).

الخلاصة والتوصيات:

إن التدخلات المعتادة بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ترتكز بشكل أساسي على تطوير برامج فعالة لدعم عمليات التعلم الأكاديمية، مع القليل من الاهتمام بالجوانب السلوكية والعاطفية والاجتماعية (Andreou et al., 2015). لذلك برزت أهمية أنظمة الدعم متعددة المستويات باعتبارها أحد الأنظمة الحديثة والمتكاملة في النظام التعليمي الشامل، وخصوصًا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لملاءمتها لخصائص هؤلاء الطلاب من جهة، ولاحتياج المدارس المحلية لتطبيقها كآلية لحل المشكلات التي تواجهها من جهة أخرى. وعلى الرغم مما تتميز به هذه الأنظمة، فإن تطبيقها يتطلب توفُّر العديد من المتطلبات اللازمة لنجاحها، وذلك للحد من المعوقات التي قد تَحُول دون فعاليتها، وهذا يستلزم فحص مدى توافر مكونات تلك الأنظمة في المدارس؛ لتحديد الاحتياجات، والكشف عن المعتقدات، وتحديد مستويات استعداد المدارس لتنفيذها (Jennings, 2021; Williamson, 2019). لذلك تم تحليل بعض وثائق النظام التعليمي؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لتلك الأنظمة، والاستفادة منها عند تطوير تلك الأنظمة في المدارس التعليمية، بما يرتقي ببرامج صعوبات التعلم، ورفع كفاءة الطلاب التعليمية والسلوكية والاجتماعية.

وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية، وما توصَّلت إليه من نتائج حول أنظمة الدعم متعددة المستويات، ولضمان تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات بنجاح؛ فإن

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة الكشف عن مدى استعداد المدارس لتنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات والتعرف على توافر متطلباتها من عدمه، حيث يُعَدّ ذلك من أولى المراحل التي ينبغي العمل عليها؛ وذلك من خلال معرفة تصورات الموظفين في المدارس نحو تلك الأنظمة، والكشف عن الممارسات التدريسية المتوافرة والمعتادة، ومدى الحاجة إلى تلك الأنظمة والغرض منها.
- الحرص على الوصول إلى الموارد بشكل مناسب، ويشمل ذلك توافر البيانات، والوقت، والتعاون، والممارسات المبنية على الأدلة، والتأكد من توافر أدوات التقييم وسهولة استخدامها.
- ضرورة تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لأنظمة الدعم متعددة المستويات في برامج إعداد المعلمين أثناء المرحلة الجامعية.
- ضرورة التدريب أثناء الخدمة للمعلمين داخل مدارسهم، سواء كانت عن طريق ورش العمل التدريبية التي تتم في المدرسة خلال اليوم الدراسي، أم الأدلة الإرشاديَّة للممارسات التي تُقدَّم لهم بصورة مختصرة.
- عمل خطة عمل تهدف إلى الاستفادة من الفرص المتاحة في مدارس التعليم العام لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، وتطويرها بما يتلاءم مع تلك الأنظمة واحتياجات الطلاب والعاملين في تلك المدارس، مما يحقق الجودة والارتقاء بالعملية التعليمية.
- دراسة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وآلية دعمها لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، وتفعيل نظام المساءلة في ضوء ذلك.

المراجع العربية:

[1] أبا حسين، وداد. (2021). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 85*(85)، 995- 1034.

[2] أبا حسين، وداد؛ والشويعر، شروق. (2019). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(28)، 1- 32.

[3] أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

[4] أبو نيان، إبراهيم، الجلعود، هيا. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3، (١١)، 208-261.

[5] آل داود، حنان؛ والحسين، عبدالكريم. (2018). اتجاهات العاملين بالمدارس نحو استخدام دعم السلوك الإيجابي ومعوقات تطبيقه. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 8*، 81- 105.

[6] البتال، زيد. (2019). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 20*(٢)، 161- 188.

[7] البلوي، فيصل. (2019). مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9*(31)، 1- 36.

[8] الحبيب، عبد الرحمن. (2015). متطلبات تطوير نظام الإدارة التربوية "نظام نور" في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء التجارب العالمية. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 31*(4)، 264– 305.

[9] الحسين، عبدالكريم. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)، ٥٢- ٩١.

[10] الحلوان، معاذ. (2020). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ٣ (١٣)، 35- 46.

[11] حمادنة، برهان؛ عاتي، إسماعيل. (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 295- 336.

[12] الحنو، إبراهيم؛ والعصيمي، بندر. (2018). واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(23)، 39- 71.

[13] الخطيب، جمال. (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. *المجلة الأردنية في العلوم العربية*، ٦(٤)، ٢٨٥- ٣٠٢.

[14] خليل، ياغي؛ والنهدي، سليمان. (2016). نظم المعلومات الإدارية التعليمية نظام نور للإدارة التربوية وأثرها على فاعلية الأداء الإداري في المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *أعلم*، ٢٠١٦ (17)، 101- 139.

[15] الذوادي، إبراهيم؛ والعنزي، حمود. (2019). ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل في ميدان التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 3*(9)، 279-304.

[16] الرفاعي، أحمد. (٢٠٠٩). *مناهج البحث العلمي- تطبيقات إدارية واقتصادية*. عمان: دار وائل للنشر.

[17] رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١ ـ ٢٠٢٥* .

[18] الزارع، أحمد؛ والحسيني، عبد الناصر. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 13*، 19- 50.

[19] الزعبي، سهيل؛ والنفيعي، رشا. (2019). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 46*، 619– 633.

[20] الطيار، إبراهيم. (2021). الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37*(4)، 460-484.

[21] القحطاني، وفاء، الكثيرى، نورة. (2020). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية، 12*(٤٢)، 231 - 276.

[22] الكثيري، نورة. (2018). إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12*(1)، 421-397.

[23] المالكي، نبيل. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5*(1)، ٨– ٤٨.

[24] الناصر، يزيد. (١٤٤٢). *القيادة المدرسية في مدارس التعليم الشامل*. دار الزهراء.

[25] نجمي، علي؛ وحمادنة، برهان. (٢٠١٩). تقييم دور الفريق متعدد التخصصات من وجهة نظر المعلمين ببرامج صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، 34*(٢)، 262 –312.

[26] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1439). *قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية (الدليل التنظيمي)*. https://2u.pw/OMXIn

[27] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٤٠هـ). *إحصائية إدارة التربية الخاصة من وزارة التعليم بالرياض*.

[28] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٤٣هـ/أ). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم*. الطالب لعام https://2u.pw/c4adx

[29] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٤٣هـ/ب). *تطبيق اختبار مهاراتي لقياس مهارات الطلبة في المواد الأساسية*. https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/myskills-app-moe.aspx

[30] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠أ). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. https://2u.pw/0bdpT

[31] وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام)*. https://2u.pw/bVQZM

المراجع الأجنبية

[32] Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders. *The Journal of Special Education*, *38*(2), 111–123.

[33] Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 12-19.

[34] Alnaim, F. (2015). Learning disabilities concept and identification: Primary teachers' perspective in Saudi Arabia. International Journal of Social Science and Humanity, 5(12), 1040- 1043.

[35] Alsalamah, A. (2022). Applying Prereferral Models Before and After IDEA 2004: Where are We Now?. *Exceptionality*, *30*(1), 27-42.

[36] Andreou, T. E., McIntosh, K., Ross, S. W., & Kahn, J. D. (2015). Critical incidents in sustaining school-wide positive behavioral interventions and supports. *The Journal of Special Education*, *49(*3), 157-167.

[37] Arden, S. V., & Pentimonti, J. M. (2017). Data-based decision making in multi-tiered systems of support: Principles, practices, tips, & tools. *Perspectives on Language and Literacy*, *43*(4), 19-23.

[38] Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, *86*(1), 163-206.

[39] Bailey, T. R. (2019). *Is MTSS the new RTI? Depends on where you live*. Center on Multi-Tiered System of Supports. https://rti4success.org/blog/mtss-new-rti-depends-where-you-live

[40] Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, *101*(4), 261-277.

[41] Battal, Z. (2016). Special education in Saudi Arabia. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, *5*(2), 880-886.

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

[42] Bohanon, H., Gilman, C., Parker, B., Amell, C., & Sortino, G. (2016). Using school improvement and implementation science to integrate multi-tiered systems of support in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education, 40*(2), 99-116.

[43] Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M. T., & Maggin, D. M. (2020). Living in Tier 2: Educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1114-1128.

[44] Bunting. (2021). *Delaware Multi-Tiered System of Support California State Polytechnic*. https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/Domain/613/Delaware_MTSS_Implementation_Guide_1.19.2021.pdf

[45] CASEL. (2022, March 11). *Fundamentals of SEL*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

[46] Cavendish, W., Harry, B., Menda, A., Espinosa, A., & Mahotiere, M. (2016). Implementing response to intervention: Challenges of diversity and system change in a high stakes environment. *Teachers College Record, 118*(5), 1-36

[47] Center on Multi-Tiered System of Supports at the American Institutes for Research. (2021). *Multi-tiered System of Supports (MTSS) Fidelity of Implementation Rubric (Updated March 2021).* American Institutes for Research https://mtss4success.org/resource/essential-components-mtss-rubric

[48] Center on Multi-Tiered System of Supports. (n.d.-a). *Essential Components of MTSS*. Home | Center on Multi-Tiered Systems of Support. https://mtss4success.org/essential-components

[49] Center on Multi-Tiered Systems of Support. (n.d.-b). *Implementation*. Home | Center on Multi-Tiered Systems of Support. https://mtss4success.org/implementation

[50] Center staff. (2010). *Universal design for learning. U.S. Department of education, Office of vocational and adult education*

[51] Charlton, C. T., Sabey, C. V., Dawson, M. R., Pyle, D., Lund, E. M., & Ross, S. W. (2018). Critical incidents in the scale-up of state multitiered systems of supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 191-202.

[52] Cunningham, B. (2018). *What's the difference between RTI and MTSS?* Understood - For learning and thinking differences. https://www.understood.org/en/articles/whats-the-difference-between-rti-and-mtss

[53] D'intino, J. S. (2017). Learning disabilities in Canada: Definitions and accommodations. *Canadian Psychology/psychologie canadienne, 58*(3), 228.

[54] Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The journal of special education, 37*(3), 184-192.

[55] Duffy, J. (2018). *Implementation of response to intervention (RTI) and a multi-tiered system of support (MTSS): A case study examination of one school district in Minnesota*. The Repository at St. Cloud State. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/40/

[56] EDBlogs. (n.d.-a). Every Student Succeeds Act (ESSA). U.S. Department of Education. https://www.ed.gov/essa?src=rn

[57] EDBlogs. (n.d.-b). *In recognition of Hill Walker's contributions to Multi-Tiered System of Supports (MTSS)*. https://sites.ed.gov/osers/tag/mtss/

[58] Evans, M. K., Clinkinbeard, S. S., & Simi, P. (2015). Learning disabilities and delinquent behaviors among adolescents: A comparison of those with and without comorbidity. *Deviant Behavior, 36*(3), 200-220.

[59] Feuerborn, L. L., Wallace, C., & Tyre, A. D. (2016). A qualitative analysis of middle and high school teacher perceptions of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(4), 219-229.

[60] Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications. New York

[61] Florida Department of Education. (n.d.). *Multi-tiered system of supports (MTSS)*. https://www.fldoe.org/schools/k-12-public-schools/sss/multi-tiered-sys.stml

[62] Frohlich, J. R., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Practicing teachers' attributions for the behaviour of students with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Alberta Journal of Educational Research, 66*(3). 250-268.

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

[63] Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J., & Davis, G. N. (2008). Making "secondary intervention" work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing, 21*(4), 413-436.

[64] Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly, 31*(2), 79-92.

[65] Gamse, B. C., Jacob, R. T., Horst, M., Boulay, B., & Unlu, F. (2008). Reading First Impact Study. Final Report. NCEE 2009-4038. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*

[66] Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7358.

[67] Hosp, J. L., Hosp, M. K., Howell, K. W., & Allison, R. (2014). *The ABCs of curriculum-based evaluation: A practical guide to effective decision making*. Guilford Press.

[68] Hughes, C.A., & Dexter, D.D. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory into Practice, 50*(1), 4-11. doi:10.1080/00405841.2011.534909

[69] Jennings, H. (2021). *The Impact of Implementation Drivers on Teacher Efficacy Beliefs within a Multi-Tier System of Support Framework* (Doctoral dissertation, Gardner-Webb University). Pro Quest https://2u.pw/P2Xs1

[70] Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support (pp. 1-6)*. Springer

[71] Jona R. Frohlich, Lauren D. Goegan2, Lia M. Daniels2, (2020) . Practicing Teachers' Attributions for the Behavior of Students With Learning Disabilities and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Alberta Journal of Educational Research, 66* (3), 250-268.

[72] Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(1), 3-14.

[73] Kramarczuk Voulgarides, C., Fergus, E., & King Thorius, K. A. (2017). Pursuing Equity Disproportionality in Special Education and the Reframing of Technical Solutions to Address Systemic Inequities. *Review of Research in Education, 41*(1), 61–87

[74] Kressler, B., & Cavendish, W. (2020). High school teachers' sense-making of response to intervention: A critical practice analysis. *Education and urban society, 52*(3), 433-458.

[75] Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 12*(2), 169-190.

[76] Lane, K. L., Oakes, W. P., Kramarczuk Buckman, M. M., & Menzies, H. M. (2019). Comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: Considerations for the Field. *Current Trends and Legal Issues in Special Education*, 22-36. https://doi.org/10.4135/9781071800539.n3

[77] McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Publications.

[78] McIntosh, K., & Turri, M. G. (2014). Positive behavior support: Sustainability and continuous regeneration. In C. R. Reynolds, K. J. Vannest & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (4th ed., pp. 2061-2064). Hoboken, NJ: Wiley.

[79] MiMTSS. (2020, July). *Michigan Department of Education (MDE) Multi-Tiered System of Supports Practice Profile*. SOM - State of Michigan. https://www.michigan.gov/-/media/Project/Websites/mde/mtss/mde_mtss_practice_profile_5_0_july2020_ada.pdf?rev=934e40f5dce8462ab870dbd68324739f

[80] Murray, C. (2021). *An Examination of Readiness for Response to Intervention Implementation in a Rural School District in North Carolina*. Gardner-Webb University.

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

[81] NASET. (n.d.). *Characteristics of children with learning disabilities*. National Association of Special Education Teachers. https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue 3_LD_Report_Characteristic of_LD.pdf

[82] NASP. (n.d.). *ESSA and MTSS for school psychologists*. National Association of School Psychologists (NASP). https://www.nasponline.org/research-and-policy/policy-priorities/relevant-law/the-every-student-succeeds-act/essa-implementation-resources/essa-and-mtss-for-school-psychologists

[83] National Center for Education Statistics. (2021). Students With Disabilities. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved [date], from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg

[84] Oslund, E. L., Elleman, A. M., & Wallace, K. (2021). Factors Related to Data-Based Decision-Making: Examining Experience, Professional Development, and the Mediating Effect of Confidence on Teacher Graph Literacy. *Journal of Learning Disabilities, 54*(4), 243-255.

[85] Paul, C. A. (2016). *Elementary and Secondary Education Act of 1965*. (2022, January 5). Social Welfare History Project. https://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/education/elementary-and-secondary-education-act-of-1965/

[86] Pentimonti, J. M., Walker, M. A., & Edmonds, R. Z. (2017). The selection and use of screening and progress monitoring tools in data-based decision making within an MTSS framework. *Perspectives on Language and Literacy, 43*(3), 34-40.

[87] Perez, L. (2019). *Disproportionality in special education: What does the future hold?* Unpublished Master's Thesis, M.ed. Special Education, University of Alaska Southeast.

[88] Pinkelman, S., McIntosh, K., Rasplica, C., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders, 40*(3), 171–183. doi:10.17988/0198- 7429-40.3.171

[89] Praska, B. A. (2022). *Implementation of Tiered Systems of Support at Secondary Schools in Minnesota* (Doctoral dissertation, Bethel University (Minnesota). Pro Quest https://2u.pw/QRnsl

[90] Prospect Heights District 23. (n.d.). *Multi-tiered systems of support (MTSS)*. https://www.d23.org/Multi-TieredSystemsofSupportMTSS.aspx

[91] Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M., & Brady, K. (2015). Understanding practitioner perceptions of responsiveness to intervention. *Learning Disability Quarterly, 38*(4), 234. https://doi.org/10.1177/0731948715580437

[92] Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education, 44*(1), 24-41.

[93] Satterfield, D. D. (2020). *Teacher Efficacy: Perceptions of Multi-Tiered Support Processes for Improving Instructional Practices* (Doctoral dissertation, University of Georgia). Pro Quest https://2u.pw/8ZcIu

[94] Shapiro, D. E. (n.d.). *Tiered instruction in a response-to-Intervention model*. RTI Action Network. https://2u.pw/kDhHw

[95] Shute, C. S. (2017). *Planning and implementing a structured and systematic response to academic intervention plans through multi-tiered systems of support (MTSS)* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh). Pro Quest https://2u.pw/nSaFC

[96] Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different?. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(3), 210-215.

[97] Smith, R. (2004). *Learning disabilities the Interaction of students and their environments* (5th ed.). Pearson Allyn & Bacon, Boston

[98] Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*(8), 795-819.

[99] Stockslager, K., Castillo, J., Brundage, A., Childs, K., & Romer, N. (2016). *Self-Assessment of MTSS (SAM)*. Florida's Problem Solving/Response to Intervention Project and Florida's Positive Behavior Intervention and Support Project, University of South Florida https://floridarti.usf.edu/resources/program_evaluation/sam/sam_revised_2021.pdf

[100] Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. *In Handbook of response to intervention* (pp. 121-141). Springer, Boston, MA.

© 2023 IJLMS
Fayoum University Cor.

[101] Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, *17*(4), 223-237.

[102] Thurlow, M. L., Ghere, G., Lazarus, S. S., & Liu, K. K. (2020, January). *MTSS for all: Including students with the most significant cognitive disabilities*. (2020, January). National Center on Educational Outcomes (NCEO) | NCEO. https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/NCEOBriefMTSS.pdf

[103] U.S. Department of Education. (n.d.). Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www.ed.gov/ESSA/

[104] Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Martin, B. L. N., Van Camp, J. R., & Sutherland, K. S. (2020). Increasing opportunities to respond to intensify academic and behavioral interventions: A meta-analysis. *School psychology review*, *49*(1), 31-46.

[105] Vandagriff, L. (2018). *Multi-Tiered Systems of Support: A Handbook for Elementary School Administrators and Teachers* (Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona). Pro Quest https://2u.pw/3q3ff

[106] Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C. S., Scammacca, N., Linan-Thompson, S., & Woodruff, A. L. (2009). Response to early reading intervention examining higher and lower responders. *Exceptional Children*, *75*(2), 165-183.

[107] Voulgarides, C. K., Fergus, E., & King Thorius, K. A. (2017). Pursuing equity: Disproportionality in special education and the reframing of technical solutions to address systemic inequities. *Review of Research in Education*, *41*(1), 61-87. doi:10.3102/0091732X16686947

[108] Weingarten, Z., Zumeta Edmonds, R., & Arden, S. (2020). Better together: Using MTSS as a structure for building school–family partnerships. *TEACHING Exceptional Children*, *53*(2), 122-130.

[109] West, R. K. (2020). *Perceptions of Teachers and Support Staff on Professional Development Training for Multi-Tiered System of Supports: A Qualitative Case Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University). Pro Quest https://2u.pw/dNWYt

[110] Wexler, D. (2018). School-based multi-tiered systems of support (MTSS): An introduction to MTSS for neuropsychologists. Applied Neuropsychology: *Child*, *7*(4), 306-316.

[111] Williamson, H. S. (2019). *Using an MTSS Framework for School Improvement: The Implementation Experiences and Perspectives of Educators, Administrators, and District Leaders* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro). Pro Quest https://2u.pw/duyyN

[112] Yssel, N., Adams, C., Clarke, L. S., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *Teaching Exceptional Children*, *46*(3), 42-52.

[113] Zirkel, P. A. (2018). Response to intervention: "lore v. law". *Learning Disability Quarterly*, *41*(2), 113-118.

©2023 IJLMS
Fayoum University Cor.