وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف

مستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وعي واستعداد مديرات المدارس ومعلمات الصفوف العادية ومعلمات صعوبات التعلم العاملات في برامج صعوبات التعلم في جميع المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة الجوف باستخدام الاستجابة لنموذج التدخل كأسلوب حديث في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى التعرف على الفرق في درجة الوعي والاستعداد بتطبيق النموذج بين أفراد العينة. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي. واختيرت العينة العشوائية الطبقية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من المديرات، ومعلمات مادة لغتي في الصف الرابع، ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم. تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد المجتمع الأصلي بحيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٤٩) استبانة، وكان عدد الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل الإحصائي (٤٣)، وبالتالي فإن العينة النهائية للدراسة بلغت (٤٣) مديرة ومعلمة. واستخدمت الباحثتان استبانة من إعداد الباحثتين كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة ليس لديهم وعي كافي بالاستجابة لنموذج التدخل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول بعد الوعي لصالح معلمات صعوبات التعلم. 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 بُعد الاستعداد وكانت هذه الفروق لصالح مديرات المدارس.

كلمات مفتاحية: التربية الخاصة، التعرف، طرق بديلة، نموذج التباين، التدخل المبكر، التدخل متعدد المستويات.

Abstract:

Awareness and Willingness of the Team Working in Learning Disabilities Programs in Using the Response to Intervention Model

The study aimed to investigate the awareness and willingness of school's principals, regular classroom teachers and learning disabilities teachers working in learning disabilities programs in all public elementary schools in Al Jouf region in using the response to intervention model (RTI). In addition, to recognize the difference in the degree of awareness and willingness among the sample members. Descriptive-survey approach was adopted by researchers. A stratified random sample was selected. The final sample for the study was (43) of school principals, fourth grade reading teachers and learning disabilities teachers. The questionnaire prepared by the researchers as a tool for the study. The study found the following results: the study members do not have enough awareness of the (RTI) model, with statistically significant difference between the trends of the study members about awareness dimension in the favor of learning difficulties teachers. In addition, it is clear from the results that most of the study members are willing to implement the model in their schools, and that they have a desire for vocational training on the mechanism of using RTI. There were statistically significant difference between the trends of the study members about the willingness dimension in the favor of schools' principals.

Key words: Special education, Identification, Alternative methods, discrepancy model, Early intervention, multi-level intervention.

مقدمة:

تعتبر خدمات التشخيص والتقييم الخطوة الأولى في مجال تعليم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. وتكمن هذه الخدمات في تطبيق برامج مقننة، واختبارات فردية وجمعية، وإجراء مقابلات ورصد ملاحظات، وتصميم مواقف تقييميه للأطفال الذين لديهم مشاكل أكاديمية أو اجتماعية أو نفسية (قنديل، ٢٠٠١). كما أن فائدة قياس الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم وتشخيصهم هي الركيزة الأساسية للتعرف على هذه الفئة. وهذا يتطلب توفير أدوات قياس وتشخيص ملائمة تساعد كلًا من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة على التعرف من خلالها على هؤلاء الطلبة لتقديم الخدمات التعليمية العلاجية المناسبة لهم، أو إحالتهم إلى المكان التربوي لتلقي هذه الخدمات (جابر، ١٩٩٦).

ونظرًا للتطور الذي تشهده عملية القياس والتشخيص في مجال صعوبات التعلم، برز أسلوب لاستجابة لنموذج التدخل كأسلوب جديد في تحديد صعوبات التعلم. إن الاستجابة لنموذج التدخل من الاستراتيجيات الحديثة التي سمحت بها القوانين التربوية والتي بدأت تستخدم بشكل واسع لتلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية. فبعد التعديلات على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) في عام ٢٠٠٤ كُلفت عدد من المدارس الابتدائية في أمريكا بتطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل باعتبار أن هذا النموذج يساعد في توفير التدخل المبكر وتحديد مدى التقدم الذي حققه الطلاب والتدخلات اللازم تقديمها لهم. حيث نص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA Act) (2004 of على التالي: "عند تحديد ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعليمية محددة فانه يتعين على مؤسسات التعليم المحلية استخدام العملية التي تحدد فيما إذا كان الطفل يستجيب للتدخلات القائمة على أساس علمي كجزء من إجراءات التقييم المستخدمة لتحديد ما إذا كان هذا الطفل ذو إعاقة أم لا" (Kuo, 2014, 610).

ونتيجة للاهتمام المتزايد باستخدام الاستجابة لنموذج التدخل كنموذج بديل للأسلوب التقليدي المستخدم في تشخيص ذوي صعوبات، أصبح من المهم أن يكون لدى المعلمين والقائمين على برامج صعوبات التعلم معرفة واستعداد لتطبيق هذا النموذج الحديث في ميدان التربية الخاصة. حيث إن إجراءات الاستجابة للمعالجة تساهم في تقديم تعليم جيد في المدارس، مع رصد مدى تحسن مستوى الطلاب، واستخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عملية الرصد لتعليم الطلاب وتحديد احتياجاتهم الأكاديمية (أبو شعيرة، ١٤٢٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقا من بروز الاستجابة لنموذج التدخل كأسلوب جديد في تحديد صعوبات التعلم، جاءت فكرة هذه الدراسة للرغبة الشديدة في العمل وفق التوجهات الحديثة في تشخيص صعوبات التعلم والوقوف على مدى جاهزية الفريق المدرسي لتطبيق النماذج الحديثة في التشخيص. وبناء على ما سبق وجدت الباحثتان أهمية الكشف عن وعي واستعداد العاملين في المدارس الابتدائية لتطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل عند التعامل مع حالات صعوبات التعلم. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتبلور في السؤال التالي: ما درجة وعي مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم واستعدادهن بتطبيق الاستجابة لنموذج التدخل ومدى الفرق بينها؟

١. ما درجة وعي مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم بالاستجابة لنموذج التدخل؟
٢. ما درجة استعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم بتطبيق الاستجابة لنموذج التدخل؟
٣. هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الوعي؟
٤. هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الاستعداد؟

أهداف الدراسة:

تأسيساً على ما تقدم في إطار مشكلة الدراسة تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مدى معرفة العاملات في برامج صعوبات التعلم بأسلوب الاستجابة للتدخل.
٢. الكشف عن مدى استعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم بالالتزام بتطبيق إجراءات الاستجابة للتدخل في مدارسهم.
٣. التعرف على الفرق بين درجة وعي مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق النموذج.
٤. التعرف على الفرق بين درجة استعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق النموذج.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من التطور المستمر في مجال التربية الخاصة خاصة فيما يتعلق بعملية تحديد الأهلية واستحقاق الخدمات. حيث زاد الاهتمام باستخدام الاستجابة لنموذج التدخل كنظرية بديلة للأسلوب التقليدي في تشخيص ذوي صعوبات التعلم والمتمثل في إيجاد التباين بين القدرة العقلية والتحصيل. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. **تعتبر الدراسة الحالية – في حدود اطلاع الباحثتين – من أولى الدراسات التي تناولت وعي العاملين في برامج صعوبات التعلم بآلية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل وتحديد استعدادهم لتطبيق مكوناتها في مدارسهم. فما زالت الدراسات العربية في هذا المجال قليلة نظرا لحداثة الاهتمام في هذا المجال في الوطن العربي. وبالتالي فإن هذه الدراسة ستقدم معلومات نظرية تدور طبيعتها حول تطوير الاهتمام بالبرنامج التشخيصي العلاجي القائم على الاستجابة لنموذج التدخل لتحسين المستوى الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.**

٢. **سوف توفر هذه الدراسة معلومات عن مدى معرفة العاملين ببرامج صعوبات التعلم بكيفية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل وأيضاً عن مدى استعداد العاملين للمشاركة في العمل به داخل مدارسهم. هذه المعلومات يمكن أخذها في الاعتبار عند إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل وإعداد هؤلاء العاملين من أجل تحقيق التطبيق الأمثل والاستفادة القصوى من الاستجابة لنموذج التدخل.**

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١. **الحدود المكانية: جميع برامج صعوبات التعلم للبنات في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في منطقة الجوف وعددها (١٥).**

٢. **الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦هـ – ١٤٣٧هـ.**

٣. **الحدود البشرية: العاملات في برامج صعوبات التعلم من مديرات المدارس، معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الفصول العادية لمادة لغتي.**

مصطلحات الدراسة:

الوعي:

"إدراك الفرد لما يحيط به إدراكا مباشرا وينطوي الوعي على وقوف الفرد على فكرة جديدة وشعوره بحاجة إلى مزيد من المعلومات عنها" (أبو الديار، وآخرون، ٢٠١٢، ص، ٢١٥). وتعرف الباحثتان الوعي إجرائيا على أنه "معرفة وفهم العاملين في برامج صعوبات التعلم بالاستجابة لنموذج التدخل".

الاستعداد:

"قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة إذا توافر له التدريب المناسب على أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين" (البيلاوي، والسيد، ومسلم، ٢٠١٥، ص٧٣). وتعرف الباحثتان الاستعداد على أنه "وجود الرغبة والجاهزية لدى العاملين في برامج صعوبات التعلم لتطبيق الاستجابة لنموذج التدخل في مدارسهم".

برامج صعوبات التعلم:

عرّف أبو نيان والعمار (٢٠١٥، ص ٣٣٥) برامج صعوبات التعلم بأنها "مجموعة الخدمات التربوية المتخصصة التي تقدم للطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم بالمدرسة من قبل معلمة متخصصة في صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر". وتعرف الباحثتان برامج صعوبات التعلم إجرائيا على أنها "برامج تكفل توفير خدمات تربوية خاصة لذوي صعوبات التعلم من خلال اكتشافهم وتشخيصهم وتعليمهم بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، ويشترك في تنفيذ هذه البرامج لجنة مدرسية بإشراف مدير المدرسة وتضم معلم صعوبات التعلم، المرشد الطلابي، معلم الفصل العادي، ولي الأمر والطالب إن أمكن".

الاستجابة لنموذج التدخل:

يُعرف أسلوب الاستجابة لنموذج التدخل (RTI) حسب المركز الوطني للاستجابة للتدخل (٢٠١٠، ص ٢) على أنه "النهج الذي يجمع بين التقييم والتدخل في إطار نظام الوقاية متعدد المستويات لزيادة التحصيل العلمي للطلاب والحد من المشكلات السلوكية". وتعرف الباحثتان الاستجابة لنموذج التدخل إجرائيا على أنه "طريقة بديلة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم من خلالها تقديم الخدمات للطلاب على ثلاثة مستويات تبدأ بعمل مسح أولي وتقديم تدريس عالي الجودة لجميع الطلاب في الفصل ومن ثم تزويد الطلاب الذين يعانون من مشاكل في التعلم بطرق فعالة ومكثفة في

التدريس مع ملاحظة وتقييم مدى تحسن استجابة الطالب للمعالجة بشكل مستمر ثم إحالة الطلاب الذين لم يستجيبوا بشكل ملائم للتدريس عالي الجودة إلى التربية الخاصة".

العاملون في المدرسة:

هم "جميع شاغلي الوظائف التعليمية والوظائف الإدارية والوظائف المساندة" (سليمان ومراد، ٢٠٠٦، ص١٦). وتعرف الباحثتان العاملين في المدرسة إجرائيا على أنهم "القائمون على العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم في منطقة الجوف من إداريين ومعلمي الفصول العادية ومعلمي التربية الخاصة وأخصائيين ومرشدين والذين يشتركون في عملية تقييم وتشخيص الحالات وتحديد الاحتياجات الخاصة للطلاب والعمل على وضع الخطة التربوية الفردية لكل حالة وتقديم الخدمات التربوية والمساندة والمتابعة المستمرة".

الإطار النظري:

يعرف التقييم على أنه عملية جمع المعلومات للإجابة على أسئلة تربوية مهمة، تتعلق بالتعرف والكشف عن الإعاقة، والبديل التربوي المناسب، والبرامج التعليمية، ومراقبة تقدم الطالب وفاعلية البرنامج. حيث إن عملية التقييم تبدأ بالتخطيط الجيد (علام، ٢٠١٠).

أما التشخيص فيقصد به التحديد الدقيق لنوع المشكلة أو الاضطراب أو الصعوبة التي تواجه الفرد ودرجة صعوبتها، كما يهدف التشخيص إلى تطبيق كل أو بعض محكات التعرف على صعوبة التعلم لدى التلميذ مثل مدى التباين في مظاهر نموه النفسي النمائي: (كالانتباه، الإدراك، التذكر، والتفكير) أو مدى التباين بينها وبين نموه التحصيلي، أو مدى التباين في تحصيل المادة الدراسية الواحدة (اللبودي، ٢٠٠٧).

وذكر أبو نيان (٢٠١٢، ص ١٨) أهم المعايير والعناصر التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

١. أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات.
٢. يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى العادي والمتفوق.
٣. تندرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.
٤. قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، وكذلك اللغة الشفوية.
٥. تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء، والخط) والفهم

المبني على الاستماع والمهارات الأساسية للقراءة، وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي.

٦. قد تظهر على شكل قصور في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية الضرورية للتعلم أو فقدانها، أو استخدامها بشكل غير ملائم للمهمة.
٧. تظهر على مدى حياة الفرد فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.
٨. قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية.
٩. قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.
١٠. قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً.
١١. ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي، أو عدم وجود فرص للتعليم العادي.

أما تحديد وتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى، فقد اتفق عدد من الباحثين في الوطن العربي على محكات التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (كيرك وكالفنت، ٢٠٠٠؛ الزعبي، ٢٠٠٧؛ إعواد والسرطاوي، ٢٠١١) وتوجز فيما يلي:

١- محك التباعد أو التباين (Discrepancy Criterion):

وهو يعني أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم يظهرون تباعداً واضحا وملموساً عن المستوى المتوقع منهم في محكين وهما:

أ- تباعد واضح في نمو وتطور السلوكيات النفسية (الانتباه، والتمييز، واللغة، والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة وإدراك العلاقات...) حيث ينمو الطفل بشكل طبيعي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر، كأن تكون القدرة على التذكر أسرع من الإدراك البصري، أو إدراك العلاقات.

ب- تباعد بين النمو العقلي العام والتحصيل الأكاديمي: حيث يلاحظ في مرحلة ما قبل المدرسة عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ تأخر التحصيل الأكاديمي في المراحل الدراسية المختلفة مع قدراته العقلية جيدة جداً.

٢- محك الاستبعاد (Exclusion Criterion):

ويهدف هذا المحك إلى استبعاد حالات صعوبات التعلم من الحالات التالية: الإعاقة العقلية. الإعاقة السمعية أو البصرية. ضعف فرص التعلم. الاضطرابات الانفعالية الشديدة. الحرمان البيئي الثقافي والاقتصادي. واضطرابات التواصل.

٣- محك التربية الخاصة (Special education Criterion):

إن الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم هم الطلاب الذين يحتاجون لبرامج تعليمية خاصة صممت لمعالجة مشاكلهم، أما الأطفال الذين لديهم تأخر دراسي لعدم التحاقهم بالمدرسة أو لأنهم التحقوا بها بشكل غير مستمر فإنهم سوف يتعلمون بالبرامج التعليمية العادية المستخدمة مع غالبية الأطفال. ومن ناحية أخرى فإن الطفل إذا كان لديه صعوبة أكاديمية ولديه أيضاً صعوبة تعلم نمائية، فإن ذلك الطفل يحتاج برامج تعلم خاصة لا تستخدم بشكل عام مع الأطفال جميعاً.

وقد وضح عواد (٢٠٠٢) مدخل شامل لأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم أفاد فيه أن عملية التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم عملية صعبة نسبياً، ويجب أن تتضمن حكماً إكلينيكياً بالرجوع إلى عدة بيانات من مصادر مختلفة ومن خلال نتائج فحص فريق التقييم متعدد التخصصات (أخصائي التربية الخاصة، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، طبيب، معلم الفصل، الآباء). وعند التمييز بين حالات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وحالات أخرى من الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني يجب أن يكون دون الاعتماد على درجة التباعد بين القدرة والإنجاز لأنها تتجاهل خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم السلوكية، كما أن الآباء والأمهات لديهم من المعلومات ما يمكنهم من المشاركة في تقييم ابنهم، والمقاييس غير الرسمية أيضاً تقدم العديد من المعلومات.

الاستجابة لنموذج اللتدخل: Response to Intervention Model (RTI)

تم استحداث الاستجابة لنموذج التدخل في الولايات المتحدة الأمريكية كاستراتيجية لتحديد أهلية الطالب إلى خدمات التربية الخاصة، وذلك نتيجة للانتقادات التي وُجهت إلى "نموذج التباين" الذي يتطلب وجود التباين بين قدرات الطلاب في التحصيل والذكاء، والذي يقاس عن طريق اختبارات الذكاء والاختبارات الأكاديمية. حيث يذكر النُقاد أن إجراءات اختبارات الذكاء تعيق التركيز على تقديم فرص التعليم العادل لكل الطلاب في مختلف المجموعات الاقتصادية واللغوية والثقافية. كما وأنه من المعروف أيضا أن التناقض في اختبار الذكاء والصعوبة في التحصيل لا تعني أن الطالب يعاني من اضطراب عصبي بيولوجي أي أن اختبارات الذكاء لا تعطي معلومات عن صعوبات التلميذ المرتبطة بتحصيله (Fletcher, etal, 2004).

وذكر إيكهورن واندرسون (٢٠٠٩) Eichhorn & Andersen أن هذا النموذج يعتبر فرصة لتقديم التدخل المبكر ويقلل من الإحالة غير المناسبة إلى التعليم الخاص ويساعد في استبعاد التصنيفات غير الدقيقة.

إن الاستجابة لنموذج التدخل يؤكد على تقديم التعليم القوي للمنهج الدراسي وذلك قبل التدخل مع الطلاب بشكل فردي، لذا فإن هذا النموذج لا يستخدم في تشخيص وتصنيف الطلاب ذوي صعوبات التعلم وحسب وإنما يمكن استخدامه للتنبؤ بحالات الطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية مختلفة (بيركلي، وبندر، وبيستر، وسوندرز، ٢٠٠٩ Berkeley, Bender, Peaster & Saunders). ولأن هذا النموذج يوفر التدخلات المناسبة والفورية في الفصول الدراسية العامة، فإنه يقلل من عدد الطلاب المحالين إلى التربية الخاصة ويزيد من عدد الطلاب الذين ينجحون في التعليم العام (إيكهورن واندرسون، ٢٠٠٩ Eichhorn & Anderson).

إضافة إلى أن الاستجابة لنموذج التدخل تساعد العاملين في المدرسة على اتخاذ قرارين يتعلق أولهما بالتخطيط للدرس وتحديد طريقة التدريس المناسبة والمبنية على نتائج الرصد لتقدم الطلاب والثاني يتعلق في تحديد الطلاب المؤهلين للتربية الخاصة وغالبا ما يستخدم لفئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ماسكل، ٢٠١٢ Maskill,). وقد أشار دونوفان وكروس (كما في فليتشر وآخرون، ٢٠٠٤، ص.٥) أن هذا النموذج يمثل نقلة وتغيرا هائلا في التعليم الخاص تجاه تحقيق أفضل النتائج التحصيلية والسلوكية للطلاب الذين يعانون من صعوبة تعلم وأيضا الأطفال الذين يعانون من خطر الإصابة بصعوبات التعلم "At risk children".

وحسب (فوكس، موك، مورغان، ويونغ، ٢٠٠٣، ص ٨، Fuchs, Mock, Morgan, & Young) فإنه يمكن وصف إجراءات مراحل الاستجابة لنموذج التدخل بشكل عام كالتالي:

١. يتم تزويد الطلاب بالتدريس الفعال من قبل معلم الفصل العادي.
٢. يتم رصد تقدم وتطور الطلاب.
٣. الطلاب الذين لا يستجيبون يحصلون على تدريس آخر أو مكثف، من معلمهم أو شخص آخر.
٤. يتم رصد تقدم الطلاب مرة أخرى.
٥. الطلاب الذين مازالوا لا يستجيبون تتم إحالتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة أو إلى إجراء تشخيص الأهلية إلى التعليم الخاص.

إن الاستجابة لنموذج التدخل تعتمد على الخطط الوقائيّة المبكّرة والمتدرجة فهى تعد نموذجا وقائيا متعدد المستويات. حيث تنقسم تقديم الخدمة فى عملية الاستجابة للتدخل إلى ثلاث مراحل (مستويات) من الدعم والمراقبة المستمرة لتقدم الطلاب. بحيث يكون الانتقال من مرحلة إلى أخرى مرتبطا بمدى تقدّم التلميذ. المرحلة الأولى من النموذج عادة ما يشار إليها بالمرحلة الوقائية وتحتوي على إجراء مسح للمهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والرياضيات) وكذلك للمهارات السلوكية بما يستهدف جميع الطلبة فى الفصل. ويطبق مدرس التعليم العام التدخلات فى الفصل العادى والتى تركز على المناهج الدراسية المقررة. وهذه المرحلة يجب أن تلبى احتياجات ٨٠ % من الطلاب. المرحلة الثانية والتى يشار إليها بمرحلة التدخل الثانوى يكون التدخل فيها مكثفا لمجموعات صغيرة تحتوى على ١٥%من الطلاب الذين كان مستوى أدائهم دون المتوقع فى المرحلة الأولى في هذه المرحلة، بالإضافة إلى التدخل المكثف، ويتم الرصد لمدى تقدم التلاميذ. أما المرحلة الثالثة فتحتوي على تعليم فردي ومكثف جدا مع الرصد والتقييم المستمر والمتكرر لتقدم الطلاب. وتشبع هذه المرحلة حاجات ٥% من الطلاب وتعتبر مرحلة التربية الخاصة (بيركلي وآخرون، ٢٠٠٩، Berkeley et. al).

دراسات سابقة:

تنوعت الدراسات السابقة المعنية بمتغيرات منها ما استخدم المنهج الوصفي، ومنها ما استخدم المنهج التجريبي، ولما كانت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة وعي واستعداد العاملات في صعوبات التعلم الاستجابة لنموذج التدخل، فقد تم عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة كما يلي:

ففي دراسة قامت بها السلامة (٢٠١٤م) فهدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب المقدم عبر حقيبة تعليمية في تنمية مفهوم الاستجابة للتدخل، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبة معلمة بمسار صعوبات التعلم، وقد تم استخدام مقياس الاستجابة للتدخل من تصميم الباحثة، وحقيبة تدريبية تم تصميمها أيضا من قبل الباحثة، وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) فأقل لأداة عينة الدراسة في القياس القبلي لمفهوم الاستجابة للتدخل عن أدائها في القياس على نفس المقياس، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يعكس فاعلية التدريب في تنمية مفهوم الاستجابة للتدخل.

واستهدفت دراسة قام بها الزيات (٢٠٠٦م) إلى دراسة التباين بين نموذج التباعد والاستجابة لنموذج التدخل كنموذج للتحليل الكيفي في تشخيص صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٤) من التلاميذ من الصف الثالث والرابع الابتدائي في جمهورية مصر العربية، ومن (٥٣٥) تلميذة من المدارس الابتدائية في مملكة البحرين. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي حيث طبق الباحث على العينة برنامج على

مرحلتين: المرحلة الأولى كانت باستخدام نموذج التحليل الكمي (التباعد)، والمرحلة الثانية كانت باستخدام نموذج التحليل الكيفي (الاستجابة للتدخل). وتوصلت الدراسة إلى أن الصدق التنبؤي للاستجابة لنموذج التدخل كنموذج للتحليل الكيفي في تحديد وتشخيص صعوبات التعلم أعلى وأدق مقارنة بنموذج التباعد كنموذج للتحليل الكمي.

وقد أجريت دراسة وصفية من قبل ازوو (٢٠١٤) Izzo وذلك لمعرفة تصورات معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية حول كفاءتهم الذاتية في تنفيذ عملية فريق البيانات المدرسي في إطار الاستجابة لنموذج التدخل. تم جمع البيانات باستخدام استبانة على شبكة الإنترنت ومقابلات شخصية. عينة الدراسة تم استخلاصها من ست مدارس ابتدائية تقع في منطقة واحدة في ولاية كونيتيكت؛ حيث اشتملت على مجموعة من (٧٤) معلماً قراءة شاركوا في الاستبانة على شبكة الإنترنت، منهم (١٤) معلما وافق على المشاركة في المقابلة للإجابة على أسئلة البحث. وتشير النتائج إلى أن ٦٢,١٦٪ من معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية يشعرون بالثقة بشكل عام في كفاءتهم الذاتية في تنفيذ جميع الخطوات الخمس لعملية فريق البيانات لدعم الطلاب المعرضين لخطر أو لديهم صعوبات القراءة، في حين أن ثلث المشاركين أي ٣٧,٨٣% من العينة كانوا مترددين عن ثقتهم في كفاءتهم الذاتية عموما في تنفيذ الخطوات العملية لفريق البيانات في إطار الاستجابة لنموذج التدخل.

وفي دراسة مسحية أجراها بافوني، والأنصاري، وروزي، وستيفنز، ولانج (٢٠١٢) Pavoni, Ansari, Rozsi, Stephens, and Lange للكشف عن مدى معرفة وفهم العاملين في المدارس لإجراءات الاستجابة للتدخل. وشمل الاستطلاع ردود العاملين في سبع مدارس محلية على (٢٠) سؤالا في الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة العشوائية المكونة من (٣٥) معلم تعليم عام، و(٩) من معلمي التربية الخاصة، و(٣) إداريين و(٢) من علم النفس، و(١١) آخرين من الموظفين. أي تكونت مجموعة من (٦٠) من العاملين في المدارس. حيث وجد الباحثون أن المدارس الابتدائية تستخدم الاستجابة لنموذج التدخل، وأن لدى العاملين فيها فهم ومعرفة بالنموذج على الرغم من وجود بعض المدارس الابتدائية التي كانت بحاجة إلى التدريب المناسب لاستخدام النموذج. في المقابل، وعند مسح المدارس المتوسطة والثانوية تبين أن بعض المدارس لم تستخدم الاستجابة لنموذج التدخل وأن معظم العاملين ليس لديهم معرفة بماهية الاستجابة لنموذج التدخل. وعند مقارنة ردود معلمي التربية الخاصة بردود معلمي التعليم العام، كان معلمي التربية الخاصة أكثر دراية ومعرفة وأكثر استعدادا لاستخدام الاستجابة لنموذج التدخل.

وهدفت دراسة ماسكل (٢٠١٢) Maskill إلى معرفة فعالية الاستجابة للتدخل المستخدمة في المدارس الابتدائية مع طلاب يعانون من صعوبات في القراءة والتي استمرت على مدى أربع سنوات، وأظهرت النتائج أن أغلبية الطلاب حققوا تحسناً ملحوظاً خلال تطبيق النموذج وحتى بعد الانتهاء من تقديم التدخلات. كانت نتيجة التدخل في المرحلة الأولى أن (٦٨) طالبا من أصل (٨٣) من الطلاب وصلوا إلى مستوى الأداء المطلوب. وأن (١٥) طالبا من (٨٣) تلقوا التدخل اللازم في المرحلة الثانية في حين تم اكتشاف (٥) طلاب يعانون من صعوبات التعلم. كما أظهرت الدراسة أيضا أن التطبيق السليم للنموذج جعل منه أداة فعالة لزيادة درجات الطلاب بشكل فردي وبشكل عام على اختبارات القراءة المعيارية. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على أن الاستجابة لنموذج التدخل نموذج فعال في الوقاية من صعوبات التعلم من خلال الكشف والتدخل المبكرين لحالات صعوبات التعلم في ظل التعليم العام.

وفي دراسة وصفية لمارتينيز ويونق (٢٠١١)Martinez and Young بهدف التعرف على كيفية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل من قبل موظفي المدرسة وكيفية إدراكهم له. وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلما من معلمي التعليم العام والخاص والإداريين وأخصائيي التشخيص والمرشدين في مدارس تكساس الجنوبية الغربية. وأشارت النتائج إلى أن إجمالي أفراد العينة ينظرون بإيجابية إلى الاستجابة لنموذج التدخل، وأن نقاط القوة لهذا النموذج تتمثل في التعرف المبكر على استجابة التلاميذ للتدخل، والعمل الجماعي بين موظفي المدرسة. ومع ذلك فهم يرون أنهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المهني لرفع جاهزيتهم لتطبيق النموذج وتنمية قدرتهم على كتابة الأهداف القابلة للقياس وجمع المعلومات ورصد التقدم

وفي دراسة مسحية أجراها براون (٢٠١١) Brown لمعرفة رأي معلمي المدارس الابتدائية حول مدى جاهزية مدارسهم لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل وأيضا لتحديد أولويات المعلمين لتحسين التعليم. حيث تم استخدام الاستبانات لجمع المعلومات من (٢٥) معلماً من مدرستين في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعرفة حول كيفية عمل نموذج RTI وفق الخطوات التي يتطلبها، وأن مدارسهم لم تكن جاهزة لتنفيذ RTI كنظام للقياس. حيث أفاد حوالي٨٠٪ من المعلمين أن العديد من عناصر RTI لم تنفذ بشكل كامل في مدارسهم. وأنهم لا يفهمون ما يتعين عليهم القيام به لتحسين تحصيل الطلاب. وتشير البيانات إلى أن هناك حاجة للتطوير المهني للمعلمين في مجال القياسات.

وفي دراسة مسحية أخرى أجرتها قلاقير (٢٠١٠) Gallagher بغرض التعرف على آراء المعلمين حول عملية الاستجابة للتدخل المطبقة في مدارسهم ومدى معرفتهم بها. وشملت عينة الدراسة (١٠١) من معلمي التعليم العام والتعليم الخاص

وطاقم الدعم المدرسي تم اختيارهم من (١٥) مدرسة ابتدائية وثانوية في مينوسوتا الشرقية. وأشارت النتائج إلى أن غالبية المشاركين أجابوا أنهم على علم بالاستجابة لنموذج التدخل وكيفية تطبيقه في مدارسهم، إلا أن معلمي التعليم الخاص وطاقم الدعم المدرسي أبدوا معرفة وآراء أكثر إيجابية تجاه الاستجابة للتدخل من معلمي التعليم العام. كما أظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس الابتدائية لديهم معرفة واستعداد لتطبيق الاستجابة للتدخل أكثر من معلمي المرحلة الثانوية الذين أظهروا حاجتهم إلى برامج التدريب المهني في مجالات تتعلق بالاستجابة للتدخل ليتمكنوا من تطبيقها في مدارسهم.

كما أجرت كلجلين (٢٠٠٨) Kilgallen دراسة مسحية للتعرف على مدى استعداد وجاهزية الأخصائيين النفسيين لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل في المدرسة. شملت العينة مائتين وستة وخمسين أخصائيا نفسيا مدرسيا. وتوصلت النتائج إلى أن الأخصائيين المدربين على استخدام النموذج كانت ثقتهم وإدراكهم لمميزات الاستجابة لنموذج التدخل أكثر من الأخصائيين في المراحل الأولى من الاستعداد. ورأى أكثر من نصف الأخصائيين في المدارس أن برامج التأهيل المهني في الجامعات لا تقدم التدريب الكافي خاصة فيما يتعلق بالتقييم والتشخيص ومعالجة مشاكل القراءة الأمر الذي يثير العديد من التساؤلات حول مدى كفاية الأخصائيين النفسين في المدرسة في تطبيق طريقة الاستجابة للتدخل.

وفي دراسة مكثفة للباحثين فوكس وفون (٢٠١٢) Fuchs & Vaughn حول فاعلية الاستجابة لنموذج التدخل في تشخيص صعوبات التعلم تم تقديم التدخل بعدد (٥٠) جلسة لمدة (٣٥) دقيقة على عينة شملت تلاميذ الصف الثاني المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم الذين تمّ تحديدهم عن طريق المعلّمين بناءً على تحصيلاتهم في الاختبارات حيث ركّز التدخّل على الوعي الصوتيّ، معرفة الحروف، القراءة والكتابة والفهم القرائي. كانت نتيجة التدخل في المرحلة الأولى أن ٦٦% من التلاميذ الذين عُرفت مسبقا أسباب الصعوبات لديهم حقّقوا تحسنّا كبيرًا خلال فترة قصيرة (١٠ أسابيع). أما التلاميذ الذين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب ولم يتحسنوا في المرحلة الأولى أعدَّت لهم تدخّلات علاجيّة وتدريسيّة مكثّفة، مع زيادة في الجرعات على مدى (٣٠) أسبوعًا. والتلاميذ الذين لم يتحسّنوا رغم اشتراكهم بالدورة المكثّفة تمّ توجيههم إلى علاجات إضافيّة من قبل متخصّصين، قبل اعتبارهم من ذوي صعوبات التعلّم وقبل توجيههم إلى التعليم الخاصّ. إن نتائج هذه الدراسة تبين فاعلية الاستجابة لنموذج التدخل في مساعدة الطلاب المتعثرين دراسيا الذين ليس لديهم صعوبات تعلم أو أي إعاقة أخرى في تحسين مستواهم التحصيلي، وفي التمييز بين التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض الذي يرجع إلى عدم كفاية أو ملائمة التدريس وبين ذوي صعوبات

التعلم الذين يحتاجون إلى أساليب تدريسية ملائمة ومتخصصة الأمر الذي يقلص عدد الإحالة إلى برنامج صعوبات التعلم

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تنوعت أهدافها؛ فمنها ما هدف إلى معرفة فاعلية الاستجابة لنموذج التدخل كما في دراسة السلامة (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب المقدم عبر حقيبة تعليمية في تنمية مفهوم الاستجابة للتدخل، أما دراسة الزيات (٢٠٠٦) فهدفت إلى دراسة التباين بين الاستجابة لنموذج التدخل كنموذج للتحليل الكيفي. ودراسة فون وآخرين (٢٠٠٣) فهدفت إلى معرفة فاعلية نموذج الاستجابة في تشخيص صعوبات التعلم. واشتركت عدة دراسات في معرفة وعي واستعداد العاملين في برامج صعوبات التعلم بالاستجابة لنموذج التدخل كدراسة أوزو (٢٠١٤) لمعرفة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول كفاءتهم الذاتية في تنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل، أما دراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) للكشف عن مدى معرفة وفهم العاملين في المدارس لإجراء الاستجابة للتدخل. وهدفت دراسة براون (٢٠١١) لمعرفة رأي معلمي المدارس الابتدائية حول مدى جاهزية مدارسهم لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل وأيضاً لتحديد أولويات المعلمين لتحسين التعلم، أما دراسة مارتينيز ويونق (٢٠١١) فهدفت التعرف على كيفية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل من قبل موظفي المدرسة وكيفية إدراكهم له، أما دراسة كلجلين (٢٠٠٨) فهدفت إلى التعرف على مدى استعداد وجاهزية الأخصائيين النفسيين لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل في المدرسة.

واختلفت الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ فمنها ما استخدم المنهج التجريبي كدراسة السلامة (٢٠١٤)، وماسكل (٢٠١٢)، ودراسة فون وآخرين (٢٠٠٣). ومنها ما استخدم المنهج المسحي الوصفي كدراسة أزوو (٢٠١٤)، ودراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) ودراسة براون (٢٠١١)، ودراسة مارتينيز ويونق (٢٠١١). ودراسة قلاقير (٢٠١٠). ودراسة كلجلين (٢٠٠٨). كما اختلفت الدراسات السابقة في العينة المستخدمة؛ فبعضها استخدم طلاب المرحلة الابتدائية مثل دراسة السلامة (٢٠١٤)، ودراسة ماسكل (٢٠١٢)، ودراسة الزيات (٢٠٠٦)، ودراسة فون وآخرين (٢٠٠٣)، وهناك دراسات كانت عينتها العاملين في برامج صعوبات التعلم كدراسة أزوو (٢٠١٤)، ودراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) وبراون (٢٠١١)، ودراسة يونق ومارتينز (٢٠١١)، ودراسة قلاقير (٢٠١٠)، ودراسة كلجلين (٢٠٠٨).

أما فيما يخص النتائج فجميع الدراسات السابقة والتي اهتمت بالمنهج التجريبي أثبتت فعالية الاستجابة لنموذج التدخل كدراسة السلامة (٢٠١٤)، ودراسة ماسكل (٢٠١٢)، ودراسة فون وآخرين (٢٠٠٣)، أما الدراسات ذات المنهج الوصفي كدراسة الزيات (٢٠٠٦) فتوصلت إلى أن الصدق التنبؤي للاستجابة لنموذج التدخل

كنموذج للتحليل الكيفي في تحديد وتشخيص صعوبات التعلم أعلى وأدق مقارنة بنموذج التباعد كنموذج للتحليل الكمي. وفيما يخص نتائج الدراسات التي تناولت موضوع وعي واستعداد الفريق المدرسي باستخدام نموذج الاستجابة، فإن دراسة أوزو (٢٠١٤) توصلت إلى أن ما نسبته ٦٢,١٦% من معلمي المدارس الابتدائية يشعرون بالثقة بشكل عام في كفاءتهم الذاتية باستخدام النموذج و٣٧، ٨٣% كانوا مترددين عن ثقتهم في كفاءتهم الذاتية، أما دراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) فأثبتت أن العاملين في المدارس لديهم فهم ومعرفة بالنموذج بالرغم من حاجة بعض المدارس للتدريب، وعند مقارنة ردود معلمي التربية الخاصة بمعلمي التعليم كان معلمي التربية الخاصة أكثر دراية ومعرفة واستعداد لاستخدام النموذج. أما دراسة براون (٢٠١١) فأثبتت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى المزيد من المعرفة حول كيفية عمل الاستجابة لنموذج التدخل وأن مدارسهم غير جاهزة لتنفيذ الاستجابة للتدخل كنظام للقياس. أما دراسة مارتينيز ويونق (٢٠١١) فينظر أفراد العينة بإيجابية إلى الاستجابة لنموذج التدخل والعمل الجماعي كما يرون أنهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المنهي، أما دراسة قلاقر (٢٠١٠) أثبتت أن جميع العاملين على علم بنموذج الاستجابة وكيفية التطبيق وأن معلمي التربية الخاصة أكثر إيجابية تجاه الاستجابة للتدخل من معلمي التعليم العام وأن مدرسي المرحلة الابتدائية لديهم معرفة واستعداد للتطبيق أكثر من معلمي المرحلة الثانوية الذين أظهروا حاجتهم للتدريب. في حين أثبتت دراسة كليجن (٢٠٠٨) استعداد وجاهزية الأخصائيين النفسيين المدربين لتنفيذ الاستجابة لنموذج التدخل.

واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة على أن العاملين في برامج صعوبات التعلم ينبغي أن يكون لديهم الوعي والاستعداد قبل البدء في تطبيق النموذج، وأيضاً أهمية التدريب المهني للفريق المدرسي على هذا النموذج في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفى المسحى فى هذه الدراسة؛ لأنه المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات من حيث ملاءمته لطبيعة المشكلة وموضوع الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من: جميع مديرات المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة التربية والتعليم فى منطقة الجوف للعام الدراسى ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ والبالغ عددهن (١٥) مديرة. وجميع معلمات صعوبات التعلم التابعات للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الجوف لعام ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ

والبالغ عددهن (١٥) معلمة. وكذلك معلمات الصف الرابع فى التعليم العام اللاتى يتعاملن مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم فى مادة القراءة والبالغ عددهن (١٩) معلمة. وذلك وفقا للإحصائية التى أعدها قسم التربية الخاصة بإدارة التربية والتعليم في منطقة الجوف للعام الدراسي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ.

أما عينة الدراسة: فقد تم تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلى من خلال قيام الباحثتين بتوزيع الاستبانات على جميع أفراد المجتمع الأصلى بحيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٤٩) استبانة، موزعة كالتالى؛ (١٥) استبانة لمديرات المدارس، و(١٥) استبانة لمعلمات صعوبات التعلم، و(١٩) استبانة لمعلمات مادة لغتى للصف الرابع. وكان عدد الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل الإحصائى بالنسبة لمديرات المدارس (١٢) أى يشكل ما نسبته ٢٧,٣% من عينة الدراسة. أما بالنسبة لمعلمات صعوبات التعلم فقد بلغت (١٥) استبانة والتى تشكل نسبة ٣٤,١% و(١٦) استبانة أى ما يشكل ٣٦,٤% بالنسبة لمعلمات مادة لغتى للصف الرابع. وبالتالى فإن العينة النهائية للدراسة بلغت (٤٣) مديرة ومعلمة صعوبات تعلم ومعلمة مادة لغتى، وبلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة ما نسبته ٩٧,٨%. واختيرت العينة العشوائية الطبقية البسيطة من مديرات المدارس ومعلمات القراءة فى التعليم العام الصف الرابع ابتدائي ومعلمات صعوبات التعلم وتم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي .

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

بما أن المنهج المستخدم فى هذه الدراسة هو المنهج الوصفى المسحى فإن أفضل أداة يمكن استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها هى الاستبانة. لذا فقد اختارت الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة الحالية. حيث تم تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، ومن ثم الاطلاع على نتائج الأبحاث والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع. وكذلك الاستفادة من خبرة الباحثتين الشخصية كأخصائيتين فى التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم) لصياغة عبارات الاستبانة. وقد تكونت الاستبانة من بعدين: البعد الأول: وعى مديرات ومعلمات الفصل العادى ومعلمات صعوبات التعلم فى المدرسة الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بكيفية تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل (١٥) فقرة. والبعد الثانى: استعداد مديرات ومعلمات الفصل العادى ومعلمات صعوبات التعلم لتطبيق استراتيجية الاستجابة للتدخل فى المدارس عند تشخيص صعوبات التعلم (١٤) فقرة. وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال ما يلي:

- الصدق الظاهرى (صدق المحكمين): تم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ (١٠) من أعضاء هيئة التدريس فى قسم التربية الخاصة، وقسم المناهج، وقسم علم النفس فى جامعة الجوف. وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مدى وضوح العبارات وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى

مناسبتها للبعد الذى تنتمى إليه، وبناء على المقترحات التى أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة حتى ظهرت الاستبانة في صورتها النهائية.

- الاتساق الداخلى: بعد التأكد من الصدق الظاهرى لأداة الدراسة وللتحقق من الاتساق الداخلى للاستبانة قبل تطبيقها على العينة النهائية تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلى، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح الجداول (١-٢):

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول: الوعي بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
١	.518**	٨	.662**
٢	.439**	٩	.551**
٣	.446**	١٠	.b
٤	.437**	١١	.133
٥	.218	١٢	.276
٦	.672**	١٣	.133
٧	.712**	١٤	.179
		١٥	.565**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني: الاستعداد بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
١	.446**	٨	.397**
٢	.359*	٩	.488**
٣	.535**	١٠	.596**
٤	.299*	١١	.548**
٥	.302*	١٢	.627**
٦	-.120-	١٣	.504**
٧	.390**	١٤	.580**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من جدولي (١-٢) مدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية التي تنتمي إليها حيث إنه بعد حساب معامل بيرسون أشارت النتائج إلى الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة لكل محور.

ولقياس ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معامل ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الوعي	١٥	.693
الاستعداد	١٤	.654

يوضح الجدول أعلاه معاملات ثبات أداة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمحور الوعي (.693) ولمحور الاستعداد (.654)، وهي نسب عالية تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة والتأكد من استيفائها لجميع شروط الصدق والثبات وصلاحيتها للتطبيق، تم توزيع الاستبانة على جميع عينة الدراسة وفق الإجراءات التالية:

١. أخذ خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التعليم بمنطقة الجوف بطلب الموافقة بتطبيق أداة الدراسة.

٢. أخذ خطاب من مدير عام التعليم بمنطقة الجوف موجه إلى مديرات المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم بطلب تسهيل مهمة الباحثتين.

٣. تم حصر وجمع بيانات عن عدد مديرات المدارس ومعلمات القراءة في التعليم العام الصف الرابع ومعلمات صعوبات التعلم في ا لمدارس المراد التطبيق فيها من إدارة التربية الخاصة بمنطقة الجوف.

٤. اختيرت العينة الطبقية العشوائية من مديرات المدارس ومعلمات القراءة في التعليم العام الصف الرابع ابتدائي ومعلمات صعوبات التعلم.

٥. وزعت الباحثتان الاستبانات على جميع المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة التعليم في منطقة الجوف والبالغ عددها (١٥) مدرسة بتاريخ ٥/ ٧ /١٤٣٧هـ.

٦. استغرق توزيع الاستبانات وجمعها قرابة الأربعة أسابيع، بعد ذلك تم فرز الاستبانات العائدة لمعرفة الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي، ثم قامت الباحثتان باللجوء إلى متخصص في تحليل البحوث التربوية إحصائيا، وتم تحليل البيانات إحصائيا بواسطة الحاسب الآلي من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة تم حساب درجة المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية. ولحساب درجة الفروق بين وعي واستعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم تم استخدام اختبار تحليل التباين. ولمعالجة البيانات وتحليلها تم استخدام (معامل ارتباط بيرسون) لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومعادلة (الفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها مع مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة وعي مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل؟

للتعرف على وعي مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام (لغتي) ومعلمات برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "الوعي" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد الوعي

البعد	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة
الوعي	أوافق	محايد	لا أوافق	31.5000	4.05486	٤٠	٢٤

				١٥	٣٠	٤٥	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تبين أن الدرجة الكلية لبعد الوعي على المقياس المستخدم (٤٥) درجة وأقل درجة (١٥) درجة وفي ذلك يمكن مقارنة درجة المتوسط بهذه الدرجات فنجد المتوسط 31.5000 أي يميل إلى (٣٠) محايد. إذن فمعظم أفراد العينة محايدون فيما يخص وعيهم باستراتيجية الاستجابة للتدخل.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة استعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم بتطبيق باستراتيجية الاستجابة للتدخل؟

للتعرف على استعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام(لغتي) ومعلمات برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "الاستعداد" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد الاستعداد

البعد	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أقل قيمة
	أوافق	محايدة	لا أوافق				
الاستعداد	٤٢	٢٨	١٤	36.0909	3.30481	٤٠	٢٥

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن الدرجة الكلية لبعد الاستعداد على المقياس المستخدم (٤٥) درجة وأقل درجة (١٥) درجة وفي ذلك يمكن مقارنة درجة المتوسط بهذه الدرجات فنجد المتوسط 36.0909 أي يميل إلى (٤٢) موافق. إذن نجد فمعظم أفراد العينة مستعدون ولديهم الرغبة في تطبيق استراتيجية الاستجابة للتدخل.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الوعي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثتان (تحليل التباين الأحادي) (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين استجابات أفراد العينة من مديرات ومعلمات مادة لغتي ومعلمات صعوبات التعلم في مستوى الوعي طبقا لاختلاف متغير الوظيفة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)

للفروق في إجابات أفراد العينة طبقا لاختلاف الوظيفة

المحور	مصدر التباين Source of Variance	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية Df	متوسط مجموع المربعات أو التباين Mean Square	F	Sig.
وعي مديرات المدارس ومعلمات مادة لغتي ومعلمات صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل	بين المجموعات	95.792	2	47.896	3.213	.051
	داخل المجموعات	611.208	41	47.896		
	المجموع	707.000	43			

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات لغتي ومديرات المدارس دالة إحصائياً عند (٠,٠٥).

جدول (٧) المقارنات المتعددة "اختبار توكي"

(I) occupation	(J) occupation	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Confidence Interval 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
المديرات	معلمات مادة لغتي	1.39216	1.45575	.608	-2.1477-	4.9320
	معلمات ص.ت	-2.06667-	1.49537	.360	-5.7029-	1.5695
معلمات مادة لغتي	المديرات	-1.39216-	1.45575	.608	-4.9320-	2.1477
	معلمات ص.ت	-3.45882-*	1.36775	.040	-6.7847-	-.1329-
معلمات صعوبات التعلم	المديرات	2.06667	1.49537	.360	-1.5695-	5.7029
	معلمات مادة لغتي	3.45882*	1.36775	.040	.1329	6.7847

* توجد فروق عند مستوى دالة (٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الاستعداد؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين استجابات أفراد العينة من مديرات ومعلمات مادة لغتي ومعلمات صعوبات التعلم في مستوى الاستعداد طبقا لاختلاف متغير الوظيفة، استخدم (تحليل التباين الأحادي) (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج " تحليل التباين الأحادي" (On Way ANOVA)

للفروق في إجابات أفراد العينة طبقا لاختلاف الوظيفة

المحور	مصدر التباين Source of Variance	مجموع المربعات Sum of Squares	درجات الحرية Df	متوسط مجموع المربعات أو التباين Mean Square	F	Sig.
استعداد مديرات المدارس ومعلمات مادة لغتي ومعلمات صعوبات التعلم بتطبيق الاستجابة لبنموذج التدخل	بين المجموعات	73.151	2	36.576	3.782	.031
	داخل المجموعات	396.485	41	9.670		
	المجموع	469.636	43			

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات لغتي ومديرات المدارس دالة إحصائياً عند (٠,٠٣).

جدول رقم (٩) المقارنات المتعددة "اختبار توكي"

(I) occupation	(J) occupation	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Confidence Interval 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
principal	Reading Teacher	3.05392*	1.17248	.033	.2029	5.9050
	LD Teacher	.91667	1.20439	.729	-2.0120-	3.8453
Reading Teacher	principal	-3.05392-*	1.17248	.033	-5.9050-	-.2029-
	LD Teacher	-2.13725-	1.10161	.140	-4.8160-	.5415
LD Teacher	principal	-.91667-	1.20439	.729	-3.8453-	2.0120
	Reading Teacher	2.13725	1.10161	.140	-.5415-	4.8160

* توجد فروق عند مستوى دالة (٠,٠٥).

ولحساب اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي ومن الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المدارس ومعلمات لغتي ومعلمات صعوبات التعلم في بعد الاستعداد فالدلالة الإحصائية (,٠٣٠) وهي اقل من ٠٥, أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مديرات المدارس في بعد الاستعداد.

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: ما درجة وعى مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل؟

أكّدت النتائج أن إجابات معظم أفراد العينة فيما يخص بعد الوعي كانت محايدة، أي أنه يمكن القول إن أفراد العينة ليس لديهم المعرفة الكافية بهذه الاستراتيجية لذا كانت معظم إجاباتهم محايدة، وتعزي الباحثتان قلة الوعي بالنموذج إلى عدم استخدام مدارس المنطقة له. كما ويتضح أن هناك تفاوت في درجة الوعي بين أفراد العينة من مديرات مدارس ومعلمات صعوبات تعلم ومعلمات التعليم العام لمادة لغتي حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) والتي تبين أن معظم العاملين في المدارس المتوسطة والثانوية ليس لديهم معرفة بماهية الاستجابة لنموذج التدخل لأن بعض المدارس لم تستخدم الاستجابة لنموذج التدخل، ولكن في المقابل وجد الباحثون أن المدارس الابتدائية تستخدم الاستجابة لنموذج التدخل، وأن لدى العاملين فيها فهم ومعرفة بالنموذج وهذه النتيجة تختلف مع الدراسة الحالية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة براون (٢٠١١) حيث أظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعرفة حول كيفية عمل نموذج RTI وفق الخطوات التي يتطلبها، وكما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلا من مارتينيز ويونق (٢٠١١) والتي تشير نتائجها إلى أن إجمالي أفراد العينة لديهم وعي ونظرة إيجابية نحو فعالية نموذج الاستجابة. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قلاقير (٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن غالبية الفريق المدرسي على علم بالاستجابة لنموذج التدخل وكيفية تطبيقها في مدارسهم.

السؤال الثانى: ما درجة استعداد مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات برامج صعوبات التعلم بتطبيق باستراتيجية الاستجابة لنموذج التدخل؟

يتضح من النتائج أن معظم إجابات أفراد العينة فيما يخص بعد الاستعداد كانت موافق، أي أنه يمكن القول إن أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق الاستراتيجية في مدارسهم ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدام النموذج. وتعزي الباحثتان ذلك إلى إيمان كل مجموعة بأهمية دورها في برنامج صعوبات التعلم، واعتقادهم بأهمية التدريب على ما يستجد في مجال الكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ازوو (٢٠١٤) والتي تشير نتائجها إلى أن ٦٢,١٦٪ من معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية يشعرون بالثقة بشكل عام في كفاءتهم الذاتية في تنفيذ الخطوات العملية لفريق البيانات في إطار الاستجابة لنموذج التدخل. واتفقت مع دراسة مارتينيز ويونق (٢٠١١) التي تبين نتائجها أن إجمالي أفراد العينة يرون أنهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المهني لرفع جاهزيتهم لتطبيق النموذج وتنمية قدرتهم على كتابة الأهداف القابلة للقياس وجمع المعلومات ورصد التقدم. كما اتفقت مع نتائج دراسة براون (٢٠١١) حيث أفاد غالبية المعلمين أن مدارسهم لم تكن جاهزة لتنفيذ RTI كنظام للقياس، وأنهم بحاجة إلى

التطوير المهني حول كيفية عمل نموذج RTI. واتفقت مع دراسة Kilgallen (٢٠٠٨) على أهمية الاستعداد على تطبيق النموذج حيث توصلت النتائج إلى أن الأخصائيين المدربين على استخدام النموذج كانت ثقتهم وإدراكهم لمميزات الاستجابة لنموذج التدخل أكثر من الأخصائيين في المراحل الأولى من الاستعداد.

السؤال الثالث: هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الوعي؟

ظهر من الدراسة أن هناك فرقا بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في بعد الوعي وكانت هذه الفروق لصالح معلمات صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحكم الإعداد المهني لمعلمة صعوبات التعلم وتخصصها الذي يتطلب منها تطبيق المحكات والاختبارات للكشف عن الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) عند مقارنة ردود معلمي التربية الخاصة بردود معلمي التعليم العام، كان معلمي التربية الخاصة أكثر دراية ومعرفة وأكثر استعدادا لاستخدام الاستجابة لنموذج التدخل، كما اتفقت مع نتيجة دراسة قلاقير (٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن معلمي التعليم الخاص أبدوا معرفة وآراء أكثر إيجابية تجاه نموذج الاستجابة من معلمي التعليم العام.

السؤال الرابع: هل توجد فروق بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في درجاتهم على الاستعداد؟

يتضح من الدراسة أن هناك فرقا بين مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في بُعد الاستعداد وكانت هذه الفروق لصالح مديرات المدارس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحكم دور المديرة كقائد في فريق المدرسة والذي يفرض عليها مسئولية معالجة كل ما يواجه معلمات وطالبات صعوبات التعلم، والإشراف على كل ما هو جديد ومفيد لتجويد العملية التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بافوني وآخرين (٢٠١٢) حيث استخلصت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أكثر معرفة وأكثر استعدادا لاستخدام الاستجابة لنموذج التدخل من بقية أفراد عينة الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثتان بعض التوصيات التي تساهم في زيادة وعي العاملات في برامج صعوبات التعلم بالاستجابة لنموذج التدخل وتطبيقهن لها، والتي يرجى أن يكون لها مردود إيجابي في تطوير برامج صعوبات التعلم وهي:

- أن يكون هناك اهتمام لدى الباحثين والمسئولين بتصميم برامج تدريبية للعاملين في برامج صعوبات التعلم لتوفير فهم أفضل لتطبيق هذا النموذج.

- أن تقوم أقسام التربية الخاصة في الجامعات وأقسام التربية الخاصة في وزارة التعليم بعقد ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة للعاملين في برامج صعوبات التعلم من مدراء ومعلمين للوقوف على التوجهات الحديثة في القياس والتشخيص في مجال صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من استخدام الأساليب الحديثة في التعرف على صعوبات التعلم مثل الاستجابة لنموذج التدخل لتطوير الخدمات المقدمة في برامج صعوبات التعلم.
- أن تقوم وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة بالاستفادة من خبرات الدول المتقدمة وتجاربها في تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل.
- ضرورة تضمين التوجهات الحديثة في قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم في مقررات الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية التي تعد الكوادر العاملة مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم كونها المنظمة لعملهم بعد التخرج.
- التأكيد على ضرورة التعاون بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية لما لها من آثار إيجابية، ودعم لبلوغ أهداف برامج صعوبات التعلم
- ضرورة مبادرة إدارات برامج صعوبات التعلم بتفعيل ومتابعة تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل.
- التأكيد على ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بتزويد العاملين في برامج صعوبات التعلم بكل ما هو جديد في الميدان.

المراجع:

أبو الديار، مسعد نجاح والبحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار (٢٠١٢). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل

أبو شعيرة، أحمد (٢٠١١). "صعوبات التعلم ونظرية الاستجابة للمعالجة". جريدة الجزيرة، الجمعة ٠٢ صفر ١٤٢٩ العدد ١٢٩١٦.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٢). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض. السعودية: دار الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد والعمار، أريج عبد الرحمن (٢٠١٥). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. مصر: مجلة التربية الخاصة والتأهيل –مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل

البيلاوي، إيهاب والسيد، علي ومسلم، حسن (٢٠١٥). مناهج واستراتيجيات ذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض. السعودية: دار الناشر الدولي.

جابر، فايز (١٩٩٦). الأساليب الخاصة بقياس صعوبات التعلم وتشخيصها. رسالة المعلم – الأردن. المجلد٣٧. العدد٢، ٣. ص ص ٥٠–٦١.

السلامة، اريج (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مفهوم الاستجابة للتدخل لدى العاملين ببرامج صعوبات التعلم. الكويت: دار المسيلة.

الزغبي، أحمد (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية. المجلد ٣٦. العدد ١٦٢. ص ص ١٠٦–١٢٨.

سليمان، عبد الرحمن سيد ومراد، محمد حامد إمبابي (٢٠٠٦). الإدارة والإشراف في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.

علام، صلاح (٢٠١٠). تقييم الطالب ذوي الحاجات الخاصة. الأردن. عمان: دار الفكر.

عواد، أحمد، والسرطاوي، زيدان (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص. السعودية. الرياض: الناشر الدولي.

عواد، أحمد (٢٠٠٢). مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي. المجلد ١٠ العدد ١٥.

قنديل، شاكر (٢٠٠١). مشكلات التشخيص في التربية الخاصة. مركز الإرشاد النفسي. المجلد ١. العدد ١. ص ص ١٦٣-١٨٦.

كيرك وكالفنت (٢٠٠٠). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. (ترجمة د. عبدالعزيز السرطاوي). الرياض. الصفحات الذهبية. (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٨٤).

اللبودي، إبراهيم (٢٠٠٧). صعوبات القراءة والكتابة العلاج والتشخيص. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. المجلد ٢. العدد٢. ص ص ٧٨-٩٩.

الزيات، فتحي (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. استرجع في ٢٣ ربيع الأول في:

file:///C:/Users/ohode/Downloads/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D9%85%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A8%D8%A4%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D8%AA%D8%B4%D8%AE%D9%8A%D8%B5_%D8%B5%D8%B9%D9%88%D8%A8%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%20(1).pdf

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. Journal of Learning Disabilities,42(1), 85-95. Retrieved from http://www. http://www.dr-khalidh2.com/?p=339.

Brown, E. (2011). Response to intervention: Are schools prepared to implement? ProQuest LLC.

Daniel Pavoni, Benita Ansari, Michelle Rozsi, Brian Stephens, Trina Lange (2012). Response to Intervention: A Survey of Attitudes and Perceptions.

Eichhorn, B. A., & Anderson, D. L. (2009). Implementation and effectiveness of response to intervention for the identification of learning disabilities. Retrieved from http://www. nmu. edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Eichhorn_Barb_MP. Pdf.

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and

answers. Annals of dyslexia, 54(2), 304-331. Retrieved from http://www. http://www.dr-khalidh2.com/?p=339.

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 & Practice, 18(3), 157-171.

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

Gallagher, A. (2010). Teacher Knowledge and Views of the Response to Intervention Initiative (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-La Crosse).

Izzo, S. (2014). Urban elementary teachers' reports of perceived self-efficacy in implementing the data team process to support students at risk for or identified as having reading difficulties within the response to intervention (RtI) framework(Order No. 3617349). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1527092200). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1527092200?accountid=142908.

Kilgallen, C. (2008). School psychologists' readiness to implement response to intervention practices. ProQuest.

Kuo, N. C. (2014). Why Is Response To Intervention (RTI) So Important That We Should Incorporate It Into Teacher Education Programs and How Can Online Learning Help?. Journal of Online Learning and Teaching, 10(4), 610.

Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to Intervention: How Is It Practiced and Perceived?. International Journal of Special Education, 26(1), 44-52.

Maskill, M. (2012). Study of the Effectiveness of Response to Intervention Used in Elementary School. Master's Theses and Doctoral Dissertations. Paper 449. http://commons.emich.edu/theses.

National Center on Response to Intervention. (2010). Essential Components of Rti--a Closer Look at Response to Intervention. Retrieved from: http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf.