مستوى المعرفة بدمج الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية

د. وليد فتحي عبد الكريم عبد القادر[1]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى المعرفة بدمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية من حيث التعرف، التشخيص، والعلاج. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة لتحديد مستوى المعرفة بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية(٤٠)معلماً بالمرحلة الابتدائية. وقد توصلت الدراسة إلى: احتياج أفراد عينة الدراسة للتعرف على إجراءات دمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل من حيث التشخيص، التعرف، والعلاج على الترتيب. كما لم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الصفوف التي يدرس بها المعلم (الصفوف الأولى حتى الصف الثالث/ الصفوف من الثالث حتى السادس الابتدائي)، المؤهل الجامعي الحاصل عليه المعلم (جامعي / دراسات عليا)، نوع التعليم (حكومي/ أهلي). كما انتهت الدراسة بالتوصية باحتياج أفراد العينة لبرنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الاستجابة للتدخل.

---

[1] استاذ التربية الخاصة المساعد كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية.

مستوى المعرفة بدمج الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية

د. وليد فتحي عبد الكريم عبد القادر[٢]

مقدمة الدراسة:

ترجع ضرورة معرفة المعلم بإجراءات دمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل نظراً لأن المعلم عليه أن يدرك كيفية التعامل مع تلاميذه وفق أحدث الطرق والاستراتيجيات التي تم إثبات فعاليتها؛ فالمعلم كان لا يستطيع تغيير المقرر الدراسي لطلابه أو حتى التعليمات في ظل القوانين والاستراتيجيات القائمة؛ وبالتالي فإن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل يساعده في تنفيذ عدد من الإجراءات التي تلائم احتياجات تلاميذه (Johnson & Street, 2012) كما أن المعلم في حاجة لفهم أساليب التدريس المتنوعة، ذات الجودة العالية والتعليم الفعال، الرصد المنتظم لمدى تقدم طلابه، بالإضافة للتركيز على أهمية التعاون بين أولياء الأمور بطريقة مهنية (Mclean, 2016).

ومن هنا ظهر نموذج الاستجابة للتدخلresponse to intervention كنموذج للتدخل المبكر بهدف دمج جميع الطلاب بصفة عامة داخل المدرسة العادية بسبب تركيز المهتمين بدمج ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين بشكل مفرط بالقضايا الأخلاقية المترتبة على وجودهم بجوار العاديين وذلك على حساب التركيز على فاعلية النواحي التطبيقية والعملية في التعامل مع كل حالة على حدة(VanDerHeyden& Burns, 2010) كما يقدم نموذج الاستجابة للتدخل طرق بديلة للتعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية (Swigart, 2009) بالإضافة إلى أنه أصبح اتجاها واعدا نظراً لأهميته في توفير البيانات

---

[٢] استاذ التربية الخاصة المساعد كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية.

المطلوبة للتدخل والتحديد المبكرين، ولتأكيد أن الطلاب يحتاجون لمزيد من الوقت والتدعيم (الزيات،٢٠٠٦)

مشكلة الدراسة:

يمثل استخدام المعلم للتدخلات ذات الفاعلية العالية مع طلابه ضرورة قصوى وخصوصاً الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية(Davis, 2012).وذلك نظراً لأن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية يظهرون بعض أنماط السلوك الغير ملائم، والتي تؤثر بدرجة كبيرة في تعليمهم وفي قدرتهم على التحصيل؛ كما يظهرون سلوكيات غير ملائمة في الظروف الطبيعية، و/أو يظهرون مزاجاً عاماً من عدم السعادة(Salmon, 2006)كما لا يستطيعون بناء علاقات عادية مع الأطفال الآخرين أو الراشدين؛ فسلوكهم عدواني مزعج لدرجة تجعل الآخرين ينفرون منهم (الخطيب؛ الحديدي،٢٠٠٩) ، هذا بالإضافة إلى أنهم يربكون العملية التعليمية في الفصل الدراسي من خلال المشاغبة وروح التمرد ومخالفة التعليمات أو تجاهلها إلى جانب الاعتداء على بقية الطلاب أو تهديدهم (المطيري،٢٠٠٤) ، مما يعرضهم في نهاية الأمر للعقاب، فقدان الحصص الهامة ومن ثم الرسوب في نهاية الأمر، وقد تبين أن ما لا يقل عن (٥١%) منهم يتركون مدارسهم.

إن نموذج الاستجابة للتدخل أصبح من أشهر النماذج التي تستخدم في مجال التعليم للتعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية، وقد اثبتت فعاليته أثناء عملية التعرف والتقييم للطلاب؛ فقد أكد (Scull&Winkler,2011) إن (٦١%) من مدارس إحدى المقاطعات بالولايات المتحدة الأمريكية عام(٢٠١٠) تطبق نموذج الاستجابة للتدخل، بينما كانت النسبة عام (٢٠٠٧) لا تتجاوز(٢٤ كما أكد(Grosch& Robert, 2013) على أن المعلم لابد من أن يكون على دراية بالمستحدثات والفنيات المتعلقة بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ليكون أكثر فاعلية.

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية للتعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة بدمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

- ما مستوى المعرفة بدمج الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة المعلمين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير الصفوف التي يدرس بها المعلم (الصفوف الأولى حتى الصف الثالث/ الصفوف من الثالث حتى السادس الابتدائيه)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل الجامعي الحاصل عليه المعلم (جامعي / دراسات عليا)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على أبعاد الاستبانة تعزى لنوع التعليم (حكومي/ أهلي) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مستوى المعرفة بإجراءات دمج الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، كما تهدف للتعرف على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على أبعاد الاستبانة تعزى للمؤهل التعليمي، الخبرة بالتدريس، ونوع التعليم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في تركيزها على المرحلة الابتدائية دون غيرها نظراً لأنها مرحلة هامة من التعليم يكتسب فيها الطالب العادات والقيم التي تمكنه من أن ينمو نمواً متكاملاً قادراً على العطاء، كما تتمثل في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي يمكن من خلالها التعرف على مدى احتياج عينة المعلمين لمزيد من البرامج التدريبية للتعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مما يمكن المسئولين من اتخاذ التدابير اللازمة.

مصطلحات الدراسة:

- **الاضطرابات السلوكية والانفعالية:** الطالب المضطرب سلوكياً وانفعالياً هو ذلك الطالب الذي لا يستطيع أن يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدي لتدهور تقدمه الدراسي

والتأثير في زملائه في الفصل، كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين Brigham et all ,2011).

- **نموذج الاستجابة للتدخل:** هو نموذج تم تصميمه للطلاب ذوي الاحتياجات السلوكية والتعليمية المختلفة، حيث يبدأ التدخل بتقديم تعليمات مكثفة لجميع المتعلمين، ومتابعة تقدم كافة المتعلمين لملاحظة الحاجة لإجراء تدخل أكثر تكثيفاً، وله ثلاث مستويات متدرجة في التدخل بما يتفق مع مستوى الطالب

(Johnson et all, 2012; Grosch & Robert, 2013)

الخلفية النظرية والدراسات المرتبطة:

إن المشكلات التى تنجم عن وجود ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين يمكن التصدى لها إذا أصبح معلم الصف العادى ماهراً وقادراً على التعامل معهم (الخطيب، ١٩٩٣)؛ ويمكن التعرف على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطلاب من خلال ملاحظة الطلاب الذين يظهر عليهم اضطرابات في واحدة أو أكثر مما يلي: صعوبة في القدرة على التعلم بحيث يتم استبعاد الأسباب العقلية والحسية والجسمية، صعوبة في بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، الاستمرار في إظهار السلوكات غير المناسبة بشكل دائم وفي مواقف عادية، الاستمرار في إظهار الأعراض الجسمية المرضية أو المخاوف في مجالات عديدة، شعور عام بالاكتئاب وعدم المساعدة، بالإضافة لعدم القدرة على القيام بواجباتهم ووظائفهم بطريقة مناسبة. (Anna Bouck, & (2012

فقد أكدت دراسة(Moataz et al,2004)عن "الاضطرابات السلوكية الانفعالية بين الأطفال والمراهقين الذكور في المملكة العربية السعودية في سن المدرسة" أن(٨,٣%) لديهم اضطرابات سلوكية/ انفعالية، كما تبين إن ما يقرب من(٨٠%) من المضطربين سلوكيا وانفعاليا من طلاب المدرسة الابتدائية والمتوسطة(Mustian et al,2011).وتنتشر الاضطرابات السلوكية لدى الذكور إلى الإناث بنسبة (١ :٥) (الخطيب؛ الحديدي، ٢٠٠٩:AbdelFattah, 2004).كما لا نستطيع تحديد سبب واحد مؤكد للاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ فقد ترجع لأسباب وراثية أو عضوية، ومنها وجود خلل في التكوين الجسمي، اختلال الكروموسومات، تلف الدماغ، واضطرابات الغدد.(الزبيدي؛ الدليمي،

٢٠١١)، كما قد ترجع لأسباب بيئية كالحرمان من الوالدين، صراعات الحياة الزوجية، أنماط تنشئة الطالب المرتبطة بالميول العقابية عند الأم ورفض الوالدين للطفل بالإضافة للضبط الزائد من جانب الأم (المطيري، ٢٠٠٤).

وتتعدد خصائص الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية؛ فقد أظهرت الدراسات أن متوسط ذكاء الطالب المضطرب سلوكياً وانفعالياً بدرجة بسيطة ومتوسطة هي في حدود(٩٠ درجة) أي في الحدود المتوسطة والطبيعية، كما تبين أن نسبة كبيرة منهم تعتبر ضمن فئة" بطيئي التعلم" وفئة التخلف العقلي البسيط"(كوافحة؛ مفلح، ٢٠١٠). كما إن البعض منهم غير قادر على فهم المعلومات التي ترد من البيئة. (القبالي، ٢٠٠٢)، وقد يتأخرون بمقدار عامين دراسيين بالمقارنة بالأولاد العاديين،كما يتميزون بصورة عامة بانخفاض في مستويات التعليم في مواد مثل الرياضيات، القراءة، الفهم القرائي، المفردات، اللغة المكتوبة.(Lane et al, 2008) . كما تبين أن (واحدا من كل خمسة) من هؤلاء الطلاب يستمر وينتظم في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية أو المرحلة الجامعية(كوافحة، مفلح، ٢٠١٠).

وتصنف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSMIV, 2000) الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى اضطرابات موجهة نحو الخارج Externalization Disorders ؛ وتوصف بأنها فشل الطالب في السيطرة على سلوكه في ضوء توقعات الآخرين (آباء، معلمين، الأخوة، السلطة، القانون) ومن أمثلتها: النشاط الزائد وتشتت الانتباه، السلوك القهري، اضطرابات التصرف والتي تشتمل على عدد من السلوكيات المشكلة كإيذاء الآخرين والعدوان وغيرها من المشكلات التي تتضمن في محتواها قصوراً في المهارات الاجتماعية. بالإضافة للاضطرابات الموجهة نحو الداخل :internalization Disorders؛ وهي تلك المشكلات التي تؤثر في عالم الطالب الداخل، ومنها: الاكتئاب والقلق.(APA, 2000)

وتتضمن محكات تشخيص الاضطرابات السلوكية والانفعالية توفر ما يلي بصورة مستمرة: الخروج على المعايير الاجتماعية بصورة مستمرة وغير مناسبة لعمر الفرد، تكرار الهروب من المنزل طوال الليل، الكذب الدائم، السرقة(جوزيف؛ روبرت، ١٩٩٩ ,Bagner et all, 2012;) ومؤخراً وضع مكتب التربية بولاية منيسوتا بالولايات المتحدة عددا من المحكات الضرورية كمستلزمات لمعلم ذوي الاضطرابات السلوكية/ الانفعالية:هي بالترتيب

كما يلي: التعرف، الإحالة، التقييم، التخطيط للبرنامج، التصميم والتدريس، والتقييم المستمر، التواصل، التدريبات الإكلينيكية.(Lovering, 2006)

ويرجع بداية ظهور نموذج الاستجابة للتدخل المبكر لعام (٢٠٠١م) حينما أكد مؤتمر القمة لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية على الحاجة لتطوير نماذج بديلة لنموذج التباعد في تحديد صعوبات التعلم، بالإضافة لكونه بديلاً ملائماً للمعالجة من خلال تقديم تصميمات تدريسية جيدة تكثف التدخل، كما تم إثبات فعاليته في تعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم على نحو يقلص عدد الصعوبات بنسبة ٧٠%، ثم تبلور نموذج الاستجابة للتدخل عام ٢٠٠٤م من حيث الأسس والخطوات التنفيذية (أحمد، ٢٠١٥؛ الزيات، ٢٠٠٦).

وقد ظهرت الحاجة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من الحاجة لوجود مشكلات في التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ فعلى الرغم من وجود ما لا يقل من (٢٠%) من الطلاب المضطربين سلوكياً وانفعالياً بحسب التشخيص الطبي، إلا أن ما يقرب من(١%) (Sprague, 2008) أو (٥%) في دراسة أخرى (Davis,2012) هم من يتم التعرف عليهم والتعامل مع مشكلاتهم، مما استدعى ضرورة البحث عن أسلوب وطريقة يمكن من خلالها تقديم الخدمات التربوية والدعم السلوكي الملائم داخل بيئتهم التعليمية.

وقد ناقش جريشام (٢٠٠٥) مفهوم اتجاه الاستجابة للتدخل وتطبيقها على الطلاب المضطربين سلوكياً؛ حيث أكد على تكونه من ثلاث طبقات متدرجة كما يلي:

- الطبقة أو المرحلة الأولى: تقدم لكافة الطلاب في المدرسة العادية، وتشمل التأكد من جودة وفاعلية المدخلات التدريسية والدعم النفسي والسلوكي لكافة تلاميذ المرحلة داخل المدرسة، حيث تقوم المدرسة بإجراء تصفية شاملة universal screening للمهارات الحركية والأكاديمية والسلوكية. ويعطى التقييم ثلاث مرات في العام الدراسي للمساعدة في اتخاذ القرار وتقرير ما إذا كان الطلاب يتقدمون تقدماً ملحوظاً بناء على الأهداف المرصودة لهم، بالإضافة للتعرف على مدى احتياج الطلاب للتدخل. ويمكن لمعلمي الصفوف استخدام (طريقة الأقران، المجموعات الصغيرة، المجموعة الكلية).

- الطبقة أو المرحلة الثانية: وتقوم على تحديد الطلاب الذين ينخفض معدل أدائهم أو الذي يتراجع عن مستوى أقرانهم في الفصل أو المدرسة أو المنطقة التعليمية التي ينتمون إليها، ويمثلون حوالي ما بين ٥-١٥% من عدد الأطفال بالفصل؛ حيث يخضعون لإجراءات تعليمية ووقائية، وعلاجية Prevention or remediation خاصة من خلال الفصل العادي؛ حيث يتم التقييم كل أسبوعين للتعرف على مستوى الطالب وتقديم التعليمات، وفي الغالب قد تستمر من (١٠ إلى ١٤) أسبوعاً على الأغلب، كما تقرر المدرسة أي المدرسين سينضمون للمستوى الثاني كمساعدين في البرنامج العلاجي، وأي الطلاب يحتاجون لهذا المستوى ويتم استخدام (مدرس الصف، مدرس خاص ضمن مجموعة على أمد قريب) لتعليمهم المهارات المطلوبة.
- الطبقة أو المرحلة الثالثة: وتقوم على إجراء تقييم شامل بمعرفة فريق متعدد التخصصات والمهام للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة، ويحتاجون لتدخلات أعمق، وتقوم على المتابعة اليومية للسلوكيات، ويمثلون ما بين(١- ٥%) من عدد الأطفال بالفصل. ويتطلب (مدرس خاص، مدرس تربية خاصة)، وتتكون من مجموعات صغيرة من قدرات مشابهة (ثلاثة طلاب أو أقل). Grosche&Volpe,2013; Davis, 2012; (Kauffman et al,2012; Cicek,2012; VanderHyden et all, 2007)

جدول (١) تدرج مستويات الاستجابة للتدخل (VanDerHeyden& Burns, 2010)

ويعول معظم الخبراء الكثير على اتجاه الاستجابة للتدخل (Response to Intervention RTI)؛ فهو يوفر الكثير من المال الذي يصرف على شراء العديد من

الاختبارات، فضلاً عن ضياع الوقت في تطبيق تلك الاختبارات وتحليل النتائج، كما يقلل من عدد الطلاب المحالين لأخصائي التربية الخاصة بصفة عامة (Burns et al,2008)، بالإضافة إلى أن التدخل يستند لبيانات تدعم الاحتياج للتدخل الفردي، كما يستخدم الأسلوب التعاوني بين الهيئة المدرسية لتطوير وتطبيق ومراقبة عملية التدخل، قياس تتبعي لتقديم معلومات عما إذا كان التدخل تم تنفيذه وفق أهدافه وبطريقة ملائمة، ويركز على المفاهيم القابلة للملاحظة والتغير والتعديل في البيئة التعليمية (Kauffman et al,2012; Sprague, 2008 ; أحمد وآخرون،٢٠١٥).

كما يمكن هذا النموذج المدرسة العادية من الحصول على معلومات هامة ومفيدة عن استجابة الطالب للتعليمات، والتي تحدد هل يمكن للطفل أن يتعرض لخطر الاضطرابات السلوكية أم لا؟؟(Kimberly et all,2011)؛ حيث يجتمع فريق التدخل لحل المشكلات كفريق مركزي ينسق ويوجه، ويهتم فريق صنع القرارات بالتعاون مع فريق خدمة الأطفال من خلال التنبيه على ضرورة دعم ومساندة البحوث التي تدعم استراتيجية حل المشكلات، وضرورة استخدامها مع الطلاب، حيث تزودهم بخطوات تدريجية ابتداء من التعرف على المشكلة وتقويم فاعلية التدخل(Rollins et al, 2009)

وبملاحظة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت نموذج الاستجابة للتدخل يتبين على سبيل المثال دراسة(Grosch & Robert, 2013) والتي تناولت أهمية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لتسهيل دمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من خلال الاستفادة منه في القدرة على توفير استراتيجية واضحة لتطبيق إجراءات الدمج، تعريف واضح لأدوار ومسؤوليات معلمي الفصل العادي وبقية المسؤولين، تهيئة الموارد والمصادر التي يحتاجها المعلم لتنفيذ التدخل المناسب مع الطالب.

كما أكدت دراسة (Cheney, et al ,2008) أن اثنين من ثلاثة من الطلاب ممن تلقوا النموذج الثاني من نماذج الاستجابة للتدخل قد استجابوا للتعليمات، بينما واحد فقط هو من يحتاج للتدخل من خلال النموذج الثالث بسبب عدم تمكنه من اجتياز المستوى الثاني بنجاح، وبالتالي يحتاج لتدخلات أكثر عمقاً.

وقد طبقت مدارس ولاية ميرلاند نموذج الاستجابة للتدخل ضمن مدارسها كجزء من عملية التعرف على الطلاب ممن يحتاجون لتدخلات تتعلق بالأداء الأكاديمي والسلوكي ومتابعة أي قصور في هذا الشأن؛ حيث أصبح لدى الولاية برامج متعددة ضمن نموذج الاستجابة للتدخل سواء تم هذا من خلال فريق خدمة الطالب بالولاية أو من خلال أي فريق آخر يتم تكوينه لهذا الغرض ومن أمثلة هذه الفرق(فريق خدمة الطالب، فريق دعم الطالب، فريق الإرشادات والتوجيهات،....ألخ) (Marrland State Department of Education, 2008)

كما قامت مجموعة مدارس شمال كلاكماكس بالولايات المتحدة باعتماد برنامج Riverside Elementary CICO Program وهو برنامج مخصص للطلاب ذوي المشكلات السلوكية، ويهدف لتدريبهم على كيفية التفاعل مع زملائهم بفاعلية، إنهاء المهام المختلفة خلال اليوم الدراسي. وذلك استناداً لإجرءات المستوى الثاني لنموذج الاستجابة للتدخل؛ حيث تتم مراقبة وضبط سلوكيات الطالب خلال(٤٠) يوما من المتابعة وكتابة تقارير مفصلة عن تقدم التلميذ، ثم يحول لمرحلة أكثر تكثيفا يتدرب فيها على مهارة إدارة الذات، ويتم تسجيل المحاولات الناجحة نهاية كل يوم دراسي من خلال جدول للسلوكيات يوقع من المعلم، ويتم خفض محاولات مراجعة الطالب مع تحسن الآداء العام لسلوكيات الطالب (North Clackamas School District,2010)

فروض الدراسة:

مما سبق يتم استنتاج الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يدرسون بالصفوف حتى الثالث الابتدائي ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يدرسون بالصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي على أبعاد الاستبانة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة المعلمين الحاصلين على مؤهل جامعي ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الحاصلون على دراسات عليا على أبعاد الاستبانة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يعملون بالمدارس الحكومية ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يعملون بالمدارس الآهلية على أبعاد الاستبانة.

الإجراءات والمعالجة الاحصائية:

- منهج الدراسة: تتبع الدراسة المنهج الوصفي من خلال محاولة التحقق من مستوى المعرفة بدمج المضطربين سلوكياً وانفعالياً في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل، وكذلك التعرف على الفروق بين متوسطات درجات عينة المعلمين على استبانة دمج المضطربين سلوكيا وانفعالياً تبعاً لمتغيري الخبرة بالتدريس، المؤهل التعليمي، ونوع التعليم.
- عينة الدراسة: قوام العينة الكلية(٤٠) تمثل عينة ممثلة من عدد من مدارس المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ويلخص الجدول رقم(١) توزيع أفراد العينة طبقا لمتغير الخبرة بالتدريس، المؤهل الجامعي، نوع التعليم.

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة طبقا لمتغير الخبرة بالتدريس، المؤهل الجامعي، نوع التعليم

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الصفوف التي يدرس بها	حتى الثالث الابتدائي (١)	٢٤	%٦٠
	من الرابع حتى السادس (٢)	١٦	%٤٠
المجموع		٤٠	%١٠٠
المؤهل التعليمي	جامعي (١)	٢١	%٥٢,٥
	دراسات عليا (٢)	١٩	%٤٧,٥
المجموع		٤٠	%١٠٠
نوع التعليم	حكومي (١)	١٨	%٤٥
	أهلي (٢)	٢٢	%٥٥
المجموع		٤٠	%١٠٠

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- مدى تمثيل الصفوف التي يدرس بها المعلم من حيث العدد الكلي لعينة الدراسة الفعلية (٤٠ معلما؛ منهم ٢٤ يدرس بالصفوف الأولى، ١٦ يدرسون بالصفوف من الرابع حتى السادس).

- مدى تمثيل المؤهل الجامعي من حيث العدد الكلي (٤٠ معلما؛ ٢١ حاصلون على مؤهل عال، ١٩ حاصلون على دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)
- مدى تمثيل نوع التعليم من حيث العدد الكلي (٤٠ معلما؛ ٢٢ معلماً يعملون بالمدارس الآهلية، ١٨ منهم من يعملون بالمدارس الحكومية).

الأدوات

وفيما يلي يتم الحديث عن أداة الدراسة الحالية بشئ من التفصيل:

- **استبانة دمج الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نظرية الاستجابة للتدخل.**

مراحل إعداد الاستبانة

المرحلة الأولى: إعداد الصورة الأولية للاستبانة:

- الإطلاع على العديد من الأدوات في الدراسات العربية، ومنها دراسة(الخطيب،١٩٩٣)، (عبد الكريم، ٢٠٠٨)، (الحسين،٢٠١٥)،
- وجود بعض الأدوات الأجنبية التى استمد الباحث منها ما يتناسب مع البيئة العربية، ومنها (Davis,2012 ;Swigart ,2009) وبالتالى استفاد الباحث من إطلاعه على تلك الدراسات فى صياغة مفردات الإستبيان.

المرحلة الثانية: صياغة عبارات الاستبانة

أعد الباحث استطلاع رأى تضمن عدد من العبارات المقترحة تعبر بدقة الاضطرابات السلوكية التى يتصف بها الأطفال لعرضها على المتخصصين فى المجال وقد أسفر الاستطلاع على إن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تتكون من ثلاثة أبعاد حظيت بنسبة اتفاق عالية، وقد تكونت من ١٦ عبارة ، وتمت صياغة عباراته بحيث تكون واضحة ومفهومة وملائمة لطبيعة العينة.

وتتكون الأبعاد الثلاثة مما يلي:

- معرفة المعلم بإجراءات التعرف على ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.
- معرفة المعلم بإجراءات تشخيص الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

- معرفة المعلم بإجراءات علاج الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

المرحلة الثالثة: مرحلة انتقاء العبارات

طبق الباحث استبانة مستوى وعي المعلمين بدمج ذوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية على عينة من المعلمين قوامها(٢٠) من معلمي المرحلة الابتدائية، لبيان مدى وضوح العبارات، ولم يلتزم الباحث بوضع كل عبارة تحت البند الخاص بها بل تم توزيع العبارات عشوائياً، وبلغ عدد عبارات الاستبانة قبل التحليل الإحصائى ١٧ عبارة. وتعطي الاستبانة درجة كلية بحساب مجموع درجات العبارات كلها التى تحملها الاستبانة، كما يعطى درجة خاصة لكل بعد وذلك بحساب مجموع درجات عباراته، وأعلى درجة للاستبانة هى (٦٤)، وأقل درجة هى (١٦).

ويرتفع مستوى معرفة المعلمين بدمج ذوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل كلما حصل على درجة أقل على الاستبانة، وينخفض كلما حصل على درجة أعلى على الاستبانة. وتتراوح الدرجات بين (١-٤) درجة للإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبيان، حيث قام الباحث بوضع أربع بدائل للإجابة وهى(أعلم، سمعت فقط، غير متأكد، لا أعلم). وقد وجد أن العبارة رقم (١) من البعد الأول لم تحظ بإتفاق المشرفين، كما اتضح أن نسبة ثباتها ضعيف، وبالتالى تم استبعادها من الاستبانة. وبذلك أصبحت عبارات المقياس (١٦) عبارة.

المرحلة الرابعة : مرحلة الصياغة النهائية

تستخدم هذه الاستبانة بغرض قياس وعي المعلمين بدمج ذوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتتكون من (١٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهى كالآتى:

- **التعرف:** وتمثلها العبارات رقم (١، ٤ ،٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦)
- **التشخيص:** وتمثلها العبارات رقم (٢، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٤)
- **العلاج** : وتمثلها العبارات رقم (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥)

جدول (٣)

تفسير درجات استجابات المعلمين على الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معرفة جيدة	معرفة متواضعة	ليس لديهم معرفة
المعرفة بإجراءات التعرف.	٦	٦- ١١	١٢- ١٧	١٨ فأكثر
المعرفة بإجراءات التشخيص.	٥	٥- ٩	١٠- ١٤	١٥ فأكثر
المعرفة بإجراءات العلاج.	٥	٥- ٩	١٠- ١٤	١٥ فأكثر
المجموع	١٦	٢٩	٤٥	٤٨ فأكثر

الخصائص السيكومترية للاستبانة

١- الثبات:

تم حساب نسبة ثبات الإختبار بثلاث طرق هى:

- معادلة سبيرمان- براون: وذلك بحساب معامل الإرتباط بين المجموع الكلى للعبارات الفردية والمجموع الكلى للعبارات الزوجية. ووصل معامل الثبات إلى(٠,٦٤٦) وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، ووصل معامل الثبات إلى (٠,٤٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات جتمان تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ثبات جتمان، ووصل معامل الثبات إلى (٠,٦٤٢) وهو معامل ثبات مرتفع.
- مما سبق يتضح لنا أن دلالات الثبات كلها عند ٠,٠١ وهى نسب ثبات عالية.

٢- الصدق:

- الصدق المنطقى أو صدق المحتوى، تم التحقق من الصدق المنطقى للمقياس وذلك بهدف التعرف على مدى تمثيل الاختبار للمجال الذى يقيسه وقد صيغت عبارات المقياس استناداً إلى المفاهيم الأساسية للإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بهذا المجال.

- الصدق الذاتى وهى طريقة من طرق حساب الصدق، تقوم على حساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات، حيث أنه قد ثبت أن ذلك يعطى دلالة على صدق الأداة، ومن خلال حساب الجذر التربيعى لمعامل ألفا– كرونباخ ، مما يتضح إن الصدق = ٠,٩٥ وهى نسبة دلالة عالية.
- صدق الإتساق الداخلى Internal Consistencyتم حساب معاملات الارتباط للاستبانة بين كل بعد والأبعاد الأخرى.

جدول (٤)

ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة (ن=٢٠)

أبعاد الإستبيان	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	٠,٨٨٦	دالة
البعد الثانى	٠,٨٤٦	دالة
البعد الثالث	٠,٦٦٧	دالة

جدول (٥)

ارتباط كل جانب بالجوانب الأخرى (ن=٢٠)

أبعاد الإستبيان	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث
البعد الأول		٠,٦١٨	٠,٣٩٣
البعد الثانى	٠,٤١٥		٠,٥١٢
البعد الثالث	٠,٣٩٣	٠,٥١٢	

وبالتالى نستطيع أن نستنتج أنه من جدول (٤)، جدول (٥) إنه باستخدام صدق الاتساق الداخلى، تم التوصل إلى أن الارتباط دال عند مستوى(٠,٠١) . وهكذا يتمتع استبيان مدى إدراك المعلمين لفئة صعوبات التعلم بدرجة معقولة من الصدق والثبات.

الخطوات الإجرائية للدراسة

- إعداد أداة الدراسة والتحقق من الصدق والثبات.

- توزيع الاستبانة على المدارس الأربع التي ينتمي لها أفراد العينة للاجتماع معهم وتوضيح أهداف الدراسة بالتنسيق مع الإدارة ثم تسليمه للإدارة.
- بعد الحصول على استجابة المعلمين، يتم تنظيم البيانات وترتيبها ومعالجتها إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار "ت" لمعرفة مستوى معرفة المعلمين في ضوء درجاتهم على استبانة المعرفة بدمج المضطربين سلوكيا وانفعاليا.
- بلغت متوسط أعمار المعلمين(٣٨,٢) بانحراف معياري (٧,١٩)، كما بلغ متوسط سنوات الخبرة للمعلمين (١٥,٥٢) بانحراف معياري قدره(٧,٢)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بالنسبة لتساؤل الدراسة الرئيس وهو ما مستوى معرفة المعلمين بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل؟

جدول (٦)

المتوسطات اوالانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين حسب كل بعد من الاستبانة

البعد	أعلى درجة	أقل درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	التكرار والنسبة لذوو المعرفة الجيدة	التكرار والنسبة لذوو المعرفة المتواضعة	التكرار والنسبة لمن ليس لديهم معرفة
مستوى المعرفة بإجراءات التعرف.	٢١	٦	١٤	٣,٩٨	%٢٢,٥=٩	%٥٠=٢٠	%٢٧,٥=١١
مستوى المعرفة بإجراءات التشخيص.	١٩	٥	١١,٢٧	٣,٩٨٧	%٢٥=١٠	%٤٠=١٦	%٣٥=١٤
مستوى المعرفة بإجراءات العلاج.	١٧	٥	١١,٠٥	٣,٤٥	%٣٢,٥=١٣	%٤٧,٥=١٩	%٢٢,٥=٩
المجموع	٥٦	١٦	٣٦,٣٢	١٠,٥٢	%٢٢,٥=٩	%٤٧,٥=١٩	%٣٠=١٢

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لدرجات كل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة يتبين ما يلي:

- مستوى المعرفة بإجراءات التشخيص كانت أدنى الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة؛ حيث قرر(٣٥%) من مجموع أفراد العينة البالغ (٤٠) معلما بأن ليس لديهم معرفة

بإجراءات التشخيص المتبعة في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل، بينما قرر (٤٠%) بإن لديهم معرفة متواضعة بإجراءات التشخيص المتبعة.

- مستوى المعرفة بإجراءات التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج التدخل احتل المركز الثاني؛ حيث قرر نسبة (٢٧%) معلماً بأن ليس لديهم معرفة، بينما قرر(٥٠%) بأن لديهم معرفة متواضعة بإجراءات التعرف على الطلاب ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.
- مستوى المعرفة بإجراءات علاج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية احتل المركز الثالث؛ حيث قرر (٢٢,٥%) من المعلمين المشاركين بأنه لا توجد لديهم معرفة بإجراءات العلاج، بينما قرر(٤٧,٥%) من المعلمين المشاركين بأن لديهم معرفة متواضعة.
  - بالنسبة لدرجات عينة الطلاب على الاستبانة ككل يتبين ما يلي:
- أشارت النتيجة الإجمالية على الاستبانة بأن (٣٠%) من المعلمين المشاركين لا توجد لديهم معرفة بإجراءات التعرف، التشخيص، والعلاج للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل، بينما أشار (٤٧,٥%) من المعلمين المشاركين بأن لديهم معرفة متواضعة معرفة بإجراءات التعرف، التشخيص، والعلاج للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.
- تشير النتائج السابقة الذكر لاحتياج معظم المعلمين المشاركين لبرنامج تدريبي لرفع كفاءتهم في التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

- وينص على ما يلي "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يدرسون بالصفوف حتى الثالث الابتدائي ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الذين يدرسون بالصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي على أبعاد استبانة المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين المجموعتين (الصفوف الأولى حتى الثالث

الابتدائي/ من الرابع وحتى السادس الابتدائي) باستخدام اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٨)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً للصفوف التي يدرسون بها

	من الأول للثالث الابتدائي متوسط– انحرف معياري	من الرابع للسادس الابتدائي متوسط– انحرف معياري	الفروق T test	الدلالة
- التعرف	١٤,٢٩– ٣,٤٤	١٣,٥٦– ٤,٧٧	٥٦٢,	.٥٧٨
- التشخيص	١١,٤١– ٣,٩٩	١١,٠٦– ٤,٠٩	٢٧٢,	.٧٨٧
- العلاج	١١,٢٥– ٢,٧٨	١٠,٧٥– ٤,٥٣	٤٣٣,	.٦٦٨
- المجموع	٣٦,٩٥– ٨,٩٠	٣٥,٣٧– ١٢,٨٣	٤٦٢,	.٦٤٧

نستنتج من جدول (٨) قبول الفرض الصفري حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الذين يقومون بالتدريس بالصفوف حتى الثالث الابتدائي ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الذين يقومون بالتدريس بالصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي على أبعاد استبانة المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

- وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة المعلمين الحاصلين على مؤهل جامعي ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية الحاصلين على دراسات عليا على أبعاد استبانة المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين المجموعتين (مؤهل جامعي/دراسات عليا) باستخدام اختبار " ت " ، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٩)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً للمؤهل الجامعي الحاصل عليه المعلم

	مؤهل جامعي متوسط – انحرف معياري	دراسات عليا متوسط – انحرف معياري	الفروق T test	الدلالة
- التعرف	١٤,٤٧– ٣,٦٦	١٣,٤٧– ٤,٣٥	٧٩,	.٤٣٤
- التشخيص	١١,٦١– ٣,٦١	١١,٦١– ٣,٦١	٥٦٩,	.٥٧٣
- العلاج	١١,١٩– ٣,٠٧	١٠,٨٩– ٤,٠٨	٢٦٠,	.٧٩٦
- المجموع	٣٧,٢٨–٨,٩١	٣٥,٢٦–١٢,٢١	.٦٠٢	.٥٥١

نستنتج من جدول (٩) قبول الفرض الصفري حيث تبين عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين الحاصلين على دراسات عليا ودرجات المعلمين الحاصلين على مؤهل جامعي فقط على استبانة مستوى معرفة المعلمين بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ويفسر الباحث تلك النتيجة باعتبار أن البيئة التعليمية كفيلة باكتساب المعلم لمزيد من الخبرات الوظيفية، وبالتالي يكون أكثر وعياً بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

- وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يعملون بالمدارس الحكومية ومتوسطات درجات مجموعة معلمي المرحلة الابتدائية ممن يعملون بالمدارس الأهلية على أبعاد استبانة المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين المجموعتين (يعملون بالمدارس الحكومية/يعملون بالمدارس الأهلية) باستخدام اختبار " ت " ، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٠)

نتائج اختبارا ت للفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لنوع التعليم الذي يقوم بالتدريس فيه المعلم

	تعليم حكومي متوسط– انحرف معياري	تعليم أهلي متوسط– انحرف معياري	الفروق T test	الدلالة
- التعرف	١٣,٥٥– ٣,٣٤	١٤,٣٦– ٤,٤٨	٦٣٣,–	.٥٣١
- التشخيص	١١,٤٤– ٣,٦١	١١,٤٤– ٣,٦١	٢٤٠,	.٨١١
- العلاج	١١,٢٧– ٣,١٩	١٠,٨٦– ٣,٨٧	٣٦٤,	.٧١٨
- المجموع	٣٦,٢٧– ٨,٧٥	٣٦,٣٦– ١١,٩٧	–.٠٢٥	.٩٨٠

نستنتج من جدول (١٠) قبول الفرض الصفري وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعة المعلمين الذين يقومون بالتدريس في التعليم الحكومي، مجموعة المعلمين ممن يدرسون بالتعليم الأهلي، وهو استنتاج تؤيده معظم الدراسات.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل ابتداء من مرحلة التعرف وانتهاء بمرحلة العلاج كأسلوب تشخيصي علاجي، وقد أكدت الدراسة على احتياج معلمي المرحلة الابتدائية لبرنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Myers et al,2011) حيث استهدفت التعرف على مستوى استخدام نموذج الاستجابة للتدخل مع المعلمين، من خلال ملاحظة مدى تأثير استخدامه في التعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، وقد بينت النتائج احتياج المعلمين لمزيد من البرامج التدريبية للتعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بدمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل ابتداء من مرحلة التعرف وانتهاء بمرحلة العلاج كأسلوب تشخيصي علاجي رفع كفاءتهم في استخدام عبارات تشجيع وثناء على السلوكيات الإيجابية للأطفال أكثر مما يستخدم بقية المعلمين في الصف الدراسي.

كما بينت (Arseneau, 2011) إلى أن عدد لا يقل عن (١٧٪) فقط من معلمي المرحلة الابتدائية، (٢١٪) من معلمي المدارس المتوسطة و(٦٪) من معلمي المدارس الثانوية لديهم المعرفة والمهارة في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Sansosti et all,2011)، والتي هدفت للتعرف على كيفية التغلب على العوائق التي تحد من استخدام نموذج الاستجابة للتدخل من أجل تسهيل تنفيذ إجراءاته وذلك من وجهة نظر مديري إدارات التربية الخاصة وكانت من أبرز العوائق هي الجدول الدراسي وعدم مرونته لتقديم التدخلات الملائمة للطلاب، مما يؤدي للتضحية بالمواد الفنية والإنسانية الأخرى، لا يحصل المعلمون على الوقت الكافي للاجتماع وحل المشكلات المتعلقة بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل ومنها جمع البيانات المتعلقة، حل المشكلات. مما جعل المشاركين يجمعون على ضرورة إجراء مزيد من الإرشاد بشان تنفيذ الإجراءات التنفيذية لنموذج الاستجابة للتدخل، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال ومروراً بالمرحلة الابتدائية، ومن خلال المدارس ذات الكثافة الطلابية الأقل في البداية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Dupuis,2010) عن" اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، وقد هدفت للتحقق من تنفيذ جميع إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل، وقد بلغت العينة (١٢٢) مدرساً تم اختيارهم من ٣ مدارس ابتدائية، وقد بينت الدراسة على أنه عندما يتم توفير الدعم الإداري والموارد الملائمة لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، مما يؤدي بالتبعية لزيادة في معدل آداء التلميذ.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Castro et all,2014) والتي هدفت للتعرف على استجابات المعلين نحو نموذج الاستجابة للتدخل، وقد أكدت الدراسة على أن المعلمين ما زالوا غير مدركين تماماً لاستخدامات نموذج الاستجابة للتدخل، كما أن قلة التدريب العملي على استخدامات نموذج الاستجابة للتدخل تمثل عقبة رئيسة تحول دون استخدامه بفاعلية، وقد قرر معظم المشاركين على ضرورة تنفيذ المزيد من البرامج للعمل على اتقان نموذج الاستجابة للتدخل بفاعلية مع الطلاب.

كما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Willamson, 2012) والتي هدفت لتحليل الدرجات خلال عامين دراسيين لتحديد ما إذا كان التدخل له تأثير على درجات الطالب، وقد أجري البحث باستخدام مجموعة عشوائية من الطلاب استنادا لدرجاتهم على الاختبار خلال عام مستيعناً بنموذج الاستجابة للتدخل، وقد تم مقارنة نتائجهم بنتائج العام الدراسي الماضي. وتشير النتائج عدم وجود تأثير فوري على درجات اختبارات الطلاب عند الاستعانة بنموذج الاستجابة للتدخل. مما يبرر إجراء مزيد من البحوث في هذا المجال.

توصيـــات عامة:

- الاهتمام برفع كفاءة القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة.
- ضرورة توفير أدوات التشخيص بحيث يتوافر فيها الخصائص السيكومترية، وتدريب المعلمين على تطبيقها.
- ضرورة إصدار نشرات دورية لتوضيح خطورة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

البحـــوث المقترحـــة:

- فاعلية برنامج تدريبي لرفع كفاءة المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.
- كفايات معلم ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

مراجع الدراسة:

١. أحمد، م.ر.؛ مصطفى، د. م.؛ أحمد، م. ع.(٢٠١٥). التوجهات الراهنة في إجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد ٢١، العدد الخامس، جزء أول

٢. جوزيف ف. ريزر، روبرت هـ. زابل ترجمة عبد العزيز الشخص؛ زيدان السرطاوي.(١٩٩٩). *تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً*. الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.

٣. الحسين، ع. ا. (٢٠١٥). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة التربية الخاصة*– مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق– مصر، ع١٣ ، .184 – 158مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/687266

٤. الخطيب، ج. (١٩٩٣). *مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا بأساليب تعديل السلوك* . دراسات– العلوم الإنسانية– الاردن، مج ٢٠ , ع ١ ، .355 – 338 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/2237

٥. الخطيب، ج. أ.؛ الحديدي، م. ص.(٢٠٠٩). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٦. الزبيدي، هـ. أ.؛ الدليمي؛ خ. ج.(٢٠١٢). الكشف عن الاضطرابات السلوكية لدى الموهوبين. *دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين* من ١٥ – ١٦ أكتوبر. ص ص ٣١١– ٣٣٤.

٧. الزغول، ع.(٢٠٠٦). *الاضطرابات الانفعالية السلوكية لدى الطلاب*. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨. الزيات، ف. م.(٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. *بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم*. الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩. عبد الكريم، و.ف.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لرفع كفاءة المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٠.كوافحة، ت. م.؛ عبد العزيز، ع. ف.(٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١١.محمود، م. ن.(٢٠١٢).*الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية للأطفال- طرق الوقاية- العلاج*. الرياض: مكتبة الرشد.

١٢.المطيري، ح. ن.(٢٠٠٤). الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الأسر الكويتية محدودة الدخل. *مجلة العلوم الاجتماعية*- الكويت، مج ٢٨ ، ع٣، ص ص ٦٥- ٨٨.

١٣.يحي، خ. أ.(٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

14. Abdel-Fattah, M. M., Asal, A., Al-Asmary, S. M., Al-Helali, N. S., Al-Jabban, T. M., & Arafa, M. A. (2004). Emotional and behavioral problems among male Saudi school children and adolescents prevalence and risk factors. *German Journal of Psychiatry*, *1*, 1-9.
15. American Psychiatric Association. (2000*)*. Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition. Washington DC: *American Psychiatric Association*.
16. Anna,.C, Bouck, E.(2012). *Behavioral Disorder: Practice Concern and Students with EBD. Advance in Special Education*, Volume23, 179-205. London: Emerlad Group Publishing Limited.
17. Arseneau, N. E. (2011). *Factors that affect the success of students with emotional and behavioral disorders in inclusive placements*. M.Ed. dissertation. Southern Illinois University Carbondale. United States of America.
18. Bagner, D. M., Rodríguez, G. M., Blake, C. A., Linares, D., & Carter, A. S. (2012). Assessment of behavioral and emotional problems in infancy: A systematic review. *Clinical child and family psychology review*, *15*(2), 113-128.

19. Brigham, F. J., & Hott, B. L. (2011). History of emotional and behavioral disorders. *History of Special Education*, *21*, 151-180.
20. Burns, M. K., Jacob, S., & Wagner, A. R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal of School Psychology*, *46*(3), 263-279.
21. Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, *40*, 104-112
22. Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *The Journal* of Special Education. 42(2):108-126 *doi: 10.1177/0022466907313349*
23. Cicek, V. (2012). A review of RtI (Response to Intervention) process and how it is implemented in our public school system. *Sino-US English Teaching*, *9*(1), 846-855.
24. Davis, S. D. (2012). *Teacher nominations and the identification of social, emotional, and behavioral concerns in adolescence*. Ph.D. dissertation. Brigham Young University, U.K .available at:
25. http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4421&context=etd Accessed 11 March2016
26. Dupuis, S. D. (2010). *Elementary Teachers' Perspectives of the Implementation of Response to Intervention and Special Education Rates*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
27. Gresham, F. M., Hunter, K. K., Corwin, E. P., & Fischer, A. J. (2013). Screening, assessment, treatment, and outcome evaluation of behavioral difficulties in an RTI model. *Exceptionality*, *21*(1), 19-33.
28. Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 254-269

29. Johnson, K., & Street, E. M. (2012). *Response to intervention and precision teaching: Creating synergy in the classroom*. London: Guilford Press.
30. Kauffman, J. M., Bruce, A., & Lloyd, J. W. (2012). *Response to Intervention (RtI) and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD (Advances in Special Education, Volume 23) Emerald Group Publishing Limited*, *23*, 107-128.
31. Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, *17*(1), 43-62.
32. Lovering, K., Frampton, I., Crowe, B., Moseley, A., & Broadhead, M. (2006). Community-based early intervention for children with behavioural, emotional and social problems: evaluation of the Scallywags Scheme. *Emotional and behavioural difficulties*, *11*(2), 83-104.
33. Marrland State Department of Education,(2008). *A Tiered Instructional Approach to Support Achievement for All Students.* Division of Special Education/ Early Intervention Services. Available at:
34. http://www.aacps.org/cdm/framework.pdf accessed at 20 may 2016
35. McLean, H. C. (2016). *Engaging and Inclusive Education:* A Case Study. United States of America: Liberty University
36. Moataz, A. M., Asal, A., Al-Asmary, S. M., Al-Helali, N. S., Al-Jabban, T. M., & Arafa, M. A. (2004). Emotional and behavioral problems among male Saudi school children and adolescents prevalence and risk factors. *German Journal of Psychiatry*, *1*, 1-9.
37. Mustian, A. L., & Cuenca-Sanchez, Y. (2012). Themes and dimensions of emotional and behavioral disorders. *JP Bakken, FE Obiakor, & AF Rotatori, Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD, Advances in Special Education*, *23*, 31-49
38. Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and treatment of children*, *34*(1), 35-59

39. North Clackamas School District.(2010). Riverside Elementary CICO (Check-In Check-Out) Program Overview Tier II Intervention. Available at: http://www.nclack.k12.or.us/cms/lib6/OR01000992/Centricity/Domain/249/5._Riverside_Elementary_CICO_O.pdf Accessed 20 August 2016
40. Salmon, H.(2006). *Educating Students with Emotional or Behavior Disorders. Elementary General Education, Senior,* Indiana University.(Electronic version). Issue,1
41. Sansosti, Frank J., Shannon Goss, and Amity Noltemeyer. (2011).Perspectives of special education directors on response to intervention in secondary schools."*Contemporary School Psychology: Formerly" The California School Psychologist.*15.1: 9-20
42. Scull, J., & Winkler, A. M. (2011). Shifting Trends in Special Education. *Thomas B. Fordham Institute*. United States of America. Available at:
43. http://eric.ed.gov/?id=ED520416 Accessed 22 August 2016
44. Sprague, J.(2008).*RTI for Behavior: applying the RTI Logic to Implementing Three Tiers of support in SWPBS and Ed Eligibility and supports*. Available at:
45. http://pages.uoregon.edu/ivdb/Presentations/SpragueRTI_us.pdf Accessed 22 August 2016
46. Swigart, A. E. M. (2009). *Examining Teachers' Knowledge and Perceptions of Response to Intervention*. M.Ed. Dissertation, Western Kentucky University. United States of America.
47. VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of response to intervention* (Vol. 79). London: John Wiley & Sons.
48. Williamson, A. (2012). *Response to Intervention in a Middle School Setting.*Submitted in Fulfillment for the Requirements Action Research Paper Northwest Missouri State University. United States of America.