المجلد (٩), العدد (٣١), الجزء الأول, يوليو ٢٠١٩, ص ص ١ – ٣٦

مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها

إعداد
د/ فيصل بن ناصر البلوي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية والآداب - جامعة تبوك
المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/0053580

مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها

إعداد
د/ فيصل بن ناصر البلوي(*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين بمدارس مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، في حين تكونت العينة التجريبية من (٣٢) معلم ممن حصلوا على أدنى الدرجات في أداة القياس، وتم توزيعهم بشكل عشوائي الى مجموعتين: تجريبية (١٦) وضابطة (١٦). استخدم الباحث استبانة تكونت من (١٧) فقرة تقيس درجة معرفة تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل للمستوى الأول، وتم التحقق من دلالات صدقها من خلال صدق المحتوى، كما تم حساب ثبات الاستبانة من خلال طريقة إعادة الاختبار ومعامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، كما قام الباحث ببناء برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين وتطوير معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المستوى الأول لأسلوب الاستجابة للتدخل، وتم التحقق من دلالات صدقه من خلال صدق المحكمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي من خلال استخدام المجموعة التجريبية والضابطة. توصلت النتائج إلى أن مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل في المستوى الأول من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم كان منخفضا على البعد الكلي للاستبانة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية ذوي الخبرة الأعلى. وتوصلت النتائج أيضا إلى أن متوسط مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل من قبل المعلمين الحاصلين على الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراه) كان أعلى من المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس بفرق دال إحصائيا، وأخيرا فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: أسلوب الاستجابة للتدخل، معلمو المرحلة الابتدائية، الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، برنامج تدريبي.

(*) استاذ التربية الخاصة المساعد-كلية التربية والآداب-جامعة تبوك-المملكة العربية السعودية.

Application Level of Response To Intervention By primary Stage teachers with Students At Risk Of Learning Disabilities, And The Effectiveness Of The Training Program In Improving them

By

Dr. Faisal Naser Al Balawi(*)

Abstract

The current study aimed to determine application level of the response to intervention (RTI) by primary stage teachers with students at risk of learning disabilities and the effectiveness of the training program in improving them. The sample of the study consisted of (86) teachers from primary school enrolled in the schools of Tabuk city in Saudi Arabia, while the experimental sample consisted of (32) teachers who scored the lowest scores on the measuring instrument. They were randomized distributed into two groups: an experimental (16) and control (16) group. The researcher used a questionnaire consisted of (17) items measuring the knowledge of the application of the response to intervention method at the first level. The validity of the questionnaire was investigated by content validity. The reliability of the questionnaire was calculated by test - retest method and internal consistency coefficient by the Kronbach alpha. The Author developed a training program aimed to improve and develop the knowledge of primary stage teachers in the application at the first level of the response to intervention method, it has been investigated by Judges Validity. The researcher used the descriptive research using means and standard deviations. Quazi - Expermental design was also used by using experimental and control group. The results showed that application level response to intervention at first level by primary stage teachers with students at risk of learning difficulties was low on the total sub-scale of the questionnaire. The results also found that there were statistically significant differences in favor of primary stage teachers with high experience. The results also found that the average of application level of response to intervention by teachers with higher degree (Masters and PhD) was significant deferent higher than the teachers with bachelor's degree in. Finally, the results found that there are significant differences between the experimental and the control group in favor of the experimental group.

Keywords: Response to intervention method, primary stage teachers, students at risk of learning disabilities, training program.

(*) Assistant Prof, Education and Art Faculty, University of Tabuk, KSA.

مقدمة:

تُعد صعوبات التعلم واحدة من فئات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين خلال العقود الماضية، وتُعرف على أنها اضطراب عصبي يؤثر على قدرة المخ على استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات والاستجابة لها. وهي مجموعة من الاضطرابات التي يمكن أن تؤثر على العديد من مناطق التعلم بما في ذلك مناطق القراءة، والكتابة، والتهجئة، والرياضيات، والاستماع، والنطق، وتشير معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة الأفراد ذوي صعوبات التعلم بأن نسبة انتشار هذه الاعاقة هي ٢-٣٪ في اي مجتمع، وهي تُشكل حالة مزمنة تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو، كما تؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية. وتتصف الصعوبات بأنها فئة غير متجانسة، فهي تختلف في مظهرها، ودرجة حدتها، وتؤثر على تقدير الفرد لذاته، ومستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي، وأنشطة الحياة اليومية (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012). *لقد* شهد ميدان صعوبات التعلم تقدما ملحوظا وكبيرا من قبل الباحثين، ويتجلى هذا الاهتمام في وضع وتطوير العديد من طرق التدخل مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وعملية الكشف عنهم، وتقديم الخدمات المبكرة لهم قبل تطور المشكلة لديهم، وإحالتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة، ولعل أبرز هذه التدخلات التي شغلت اهتمام الباحثين والمهتمين هو منحى الاستجابة للتدخل (Response to intervention, RTI)، إذ يُعرَف هذا النوع من التدخلات بأنه أنموذج تعليمي ثلاثي المستويات، يوفر خدمات قصيرة المدى لمجموعة من الطلبة الذين هم في خطر ومشكلات تعلمية، وسلوكية قبل إحالتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة، ويهدف إلى تحديد هؤلاء الطلبة ممن يحتاجون إلى خدمات دعم اضافية، وفيه يقوم فريق العمل والمعلمين بمراقبة تقدم الطلبة قبل وبعد تقديم التدخلات لهم (Colon, 2008; Rector, 2016). ويعرف أيضا بأنه عملية اتخاذ قرارت منهجية مصممة لتقديم الاستجابات الفعالة في وقت مبكر لتعليم الطلبة المعرضين إلى خطر الصعوبات التعلمية والسلوكية، وتزويدهم بمستوى تعليمي مكثف يلبي احتياجاتهم، ويعتمد على اسلوب جمع البيانات لتقييم فعالية طرق التدريس (Fox, et al, 2009).

ويعد هذا الأنموذج أسلوباً مبتكرا من أساليب التدخل الحديثة مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وغيرهم ممن هم في خطر مشكلات تعلمية وسلوكية، كما يُعد حركة من حركات

الإصلاح في التعليم واصلاح المدارس الذي تم تبنيه في العقود القليلة الماضية، وتحديدا في عقد التسعينات، وقد اكد العديد من الباحثين والمهتمين على استخدامه مع هؤلاء الطلبة، وذلك خلال مؤتمر القمة الذي عُقد من قبل مكتب التربية الخاصة التابع للحكومة الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما قامت عدد من المؤسسات والمجالس بتبني تطبيق هذا النوع من التدخلات مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كمجلس الأطفال ذوي الإعاقة في القسم الخاص بصعوبات التعلم، والإتحاد الدولي لصعوبة القراءة (الدسلكسيا) والاتحاد القومي لعلم النفس، والاتحاد القومي لمديري التربية الخاصة، ومكتب برامج التربية الخاصة الامريكي (رشيد، ٢٠١٦).

لقد اهتمت الدراسات والبحوث التي تناولت قضايا الفئات المتداخلة في صعوبات التعلم، بمشكلة التحديد والتعريف والكشف المبكر عن هذه الفئات، إذ استقطبت قضية التحديد والتشخيص كافة اهتمامات العاملين في هذا المجال على المستويين النظري والتطبيقي. ومع الأهمية الكبرى للتحصيل الأكاديمي كمحدد أساسي ورئيسي لكل من التفوق العقلي وصعوبات التعلم، والتفريط التحصيلي، وتداخله مع التفوق العقلي من ناحية، ومع صعوبات التعلم من ناحية أخرى، فقد أثار هذا التداخل العديد من المشكلات النظرية والعملية والمنهجية من حيث التحديد والتشخيص اعتماد على آليات النماذج الكمية، وقد استقطب أنموذج الاستجابة للتدخل اهتما المربين والباحثين والعلماء والممارسين كمدخل بديل وواعد لنموذج التباعد في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وعموما فقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول فاعلية اسلوب الاستجابة للتدخل إلى أن هذا الأنموذج ينطوي على العديد من المزايا من اهمها فهم وتقويم مدى وفاعلية المدخلات التدريسية، وتقويم نواتج التدخل وفاعيتها، ومعالجة المتغيرات التي تحسن نواتج التعلم، كما أن له تطبيقات إيجابية على كل من المعلمين والآباء في ظل نظام التربية العامة، والتربية الخاصة على حد سواء (الزيات، ٢٠٠٦).

مشكلـــة الـــدراســـة:

لقد أدت التعديلات التي أجريت على قانون تعليم ذوي الاعاقة Individual with disabilities Education Act-IDEA إلى إعادة النظر في الطريقة التي يمكن من خلالها التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولذلك، فقد أوصى القانون على توظيف نموذج لاستجابة

للتدخل كأحد الخيارات التي يمكن أن تستخدمها المدراس بهدف التعرف على هؤلاء الطلبة، وحتى يتم تنفيذ تطبيق هذا النوع من التدخلات؛ فلا بدأن يقدم من مدرسين ذوي خبرة ومؤهلين وحاصلين على التدريب الكافي لتدريس المنهج المختار وفق المقصود منه (رشيد، ٢٠١٦).

وعموما، ومن خلال خبرة الباحث واطلاعه على عدد من الممارسات الميدانية التي تطبق في بعض المدارس الحكومية بمدينة تبوك من قبل معلمي المرحلة الابتدائية، فإنه يلاحظ أن العديد من هذه الممارسات لا زالت دون المستوى المطلوب، وأن المعلمين يفتقدون في الغالب إلى المهارات والكفايات المتعلقة بتوظيف منحى الاستجابة للتدخل RTI خاصة في المستوى الأول عند عملهم وتدريسهم للطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وما يلاحظه الباحث أيضا أن العديد من الممارسات المطبقة في هذه المدارس من قبل أولئك المعلمين، لا زالت تعتمد على الطريقة التقليدية للتعرف هؤلاء الطلبة وتحديدهم والكشف عنهم، وعادة ما تعتمد المدارس والمعلمين على معيار التباين في التعرف على هؤلاء الطلبة والذي يوضح بأن الطالب يصنف بأن لديه صعوبات تعلم، إذا أظهر تباين واضح بين قدراته ومستوى تحصيله الدراسي.

مما سبق، فإنه من الأهمية تحسين واقع الممارسات المطبقة في الميدان مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم خاصة تلك الممارسات المستخدمة في توظيف أسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول، وذلك من قبل معلمي المرحلة الابتدائية وخاصة كونها الفئة الأكثر تعاملا مع الطلبة في الفئة العمرية التي عادة ما تبدأ تظهر فيها أعراض صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية. ومن هنا جاءت الدراسة لتحديد مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل من قبل معلمي المرحلة مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتحسينها، وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) في مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير الخبرة؟

السـؤال الثالـث: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية(∞=0.05) فـي مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمـي المرحلـة الابتدائيـة مـع الطلبـة المعرضين لخطر صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

السـؤال الرابـع: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية (∞=0.05) فـي مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) لـدى معلمـي المرحلـة الإبتدائيـة فـي المجموعـة التجريبيـة التـي خضـعت إلـى البرنـامج التـدريبي، والمجموعـة الضـابطة التـي لـم تخضع للبرنامج التدريبي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

- الكشـف عـن درجـة مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإسـتجابة للتـدخل (المسـتوى الأول) مـن قبـل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- بنـاء مقيـاس يهـدف إلـى قيـاس مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإسـتجابة للتـدخل (المسـتوى الأول) لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والتوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة.
- تطـوير برنـامج تـدريبي وقيـاس أثـره فـي تحسـين مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإسـتجابة للتـدخل، وخاصة في المستوى الأول في هذا النوع من التدخلات.
- تقييم مـدى فاعليـة البرنـامج التدريبي المقترح فـي تحسـين مسـتوى تطبيـق أسـلوب الإسـتجابة للتدخل (المستوى الأول) لدى أفراد الدراسة.

أهميـــــة الـــدراســـة:

- تحسين وتطوير معرفة معلمي المرحلة الابتدائيـة بتطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل وخاصـة بمسـتواه الأول مـع الطلبـة المعرضـين لخطـر صـعوبات الـتعلم، فـذلك هـدف تسـعى إليـه الأنظمة التربوية والتعليمية الحديثة في التدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، إذ أن تصـميم برامج تدريبيـة منظمـة لهذا الغرض، قد يعود بـالأثر الايجـابي علـى تحسين مستوى المعرفة لدى هؤلاء المعلمين تطبيق هذا النوع من التدخلات.
- تقـديم اطـار نظـري وعلمـي حـول أسـلوب الاسـتجابة للتـدخل يسـتفيد منـه معلمـي المرحلـة الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم وغيرهم من المهتمين.

- توجيه انتباه التربويين إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية سواء قبل أو أثناء الخدمة في استخدام وتوظيف منحى الاستجابة للتدخل في المستوى الأول والمستويات المختلفة له.
- كما تبرز أهمية الدراسة في بناء وتصميم برنامج تدريبي وفق أسس التصميم التعليمي، لتحسين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل وخاصة في المستوى الأول.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر حدودو هذه الدراسة على أسلوب الإستجابة في المستو الأول فقط، كما تقتصر على معلمي التعليم العام الذين يعملون في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وفقاً للأنظمة الزمنية سارية المفعول في المملكة العربية السعودية. أما محددات الدراسة فإنه سيتم استخدام أداة من إعداد الباحث تتوفر فيها دلالات الصدق والثبات، وسيتم استخدام برنامج تدريبي يتضمن الأهداف، والمحتوى التعليمي، وإجراءات التطبيق والتقييم، من إعداد الباحث لذا فان نتائج هذه الدراسة مرتبطة بدلالات صدق الأداة وثباته.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الاستجابة للتدخل **(Response to Intervention)**:

مجموعة من الاجراءات والتدخلات التي يقوم بها معلم التربية العامة أو معلم صعوبات التعلم داخل الصف العادي مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويهدف إلى التعرف عليهم وتحديدهم، قبل احالتهم الى برامج وخدمات التربية الخاصة، وتقديم خدمات الدعم الإضافي وفق مستويات مختلفة من الدعم.

معلمو المرحلة الابتدائية **(Primary Stage Teachers)**:

هم المعلمون الحاصلين على شهادات أكاديمية على مستوى الكلية أو الجامعة في مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، ممن تم تعيينهم من قبل الدولة كمعلمين في المدارس الابتدائية بتعليم منطقة تبوك.

الطلبة المرضون لخطر صعوبات التعلم **(Students with risk of learning disabilities)**:

هم الطلبة الذين يظهرون مؤشرات واضحة وانخفاضا ملحوظا في مستواهم الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب، ومشكلات واضحة في المهارات الإدراكية، وهم مجموعة الطلبة الملتحين في الصفوف العادية في مدارس مدينة تبوك.

برنامج تدريبي **(Training Program)**:

هو مجموعة من الأهداف والأنشطة والاجراءات التدريبية المنظمة والمتسلسلة، ويتضمن مجموعة من المهارات والكفايات المتعلقة بأسلوب الاستجابة للتدخل وتحديدا في المستوى الأول، والتي من المفترض أن يكتسبها المعلم من أجل توظيفها وتنفيذها مع الطلبة الذين هم في خطر صعوبات التعلم، ويقدم لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية من جلسات تدريبية يستخدم بها عدة طرق.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد أسلوب الاستجابة للتدخل إطارًا تعليميًا عامًا يتضمن تعليمًا وتدخلات قائمة على البحث والمراقبة المنتظمة لتقدم الطلاب والاستخدام المتتابع لهذه البيانات بمرور الوقت عند اتخاذ القرارات التربوية.ويعتبر تطبيق التدخلات القائمة على أساس علمي هو مفتاح عملية الاستجابة للتدخل والتي ثبت فعاليتها في التجارب العشوائية . وتهدف عملية الاستجابة للتدخل إلى تطبيق المساءلة على البرنامج التعليمي بالتركيز على البرامج الفعالة وليس التي تبدو أنها جيدة أو تشعر أنها جيدة. لقد حظي هذا المنحى بكثير من الاهتمام كعملية من أجل التدخل الوقائي والعلاجي الذي يساعد على الوصول إلى بيانات مهمة تساعد في توجيه الطلبة وإرشادهم بشكل صحيح من خلال اجراء عملية التشخيص الدقيق لكل طالب. وقد توصلت الدراسات إلى هذا الأنموذج الواعد، وقد تنامت الأبحاث والدراسات لتطويره، ومحاولة تشخيص وتقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات القراءة بشكل خاص من خلاله (الأنصاري، ٢٠٠٩). وقد حرص مكتب برامج التعليم الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية على تمويل مركز الأبحاث القومي لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكي (NRCDL)، والحث على تطوير الأبحاث المستقبلية بناء على الأبحاث الحالية حول أنماط تحديد صعوبات التعلم، مع زيادة الاهتمام بأنموذج الاستجابة للتدخل، حيث قام (مكتب برامج التعليم الخاص) بتوجيه ذوي الاختصاص لإجراء مجموعة من الدراسات حول هذا النوع من التدخلات (Fletcher, 2003).

إن أنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) من النماذج التي تُساعد على تكوين بيانات مهمة تساعد على توجيه التلاميذ وارشادهم بشكل صحيح من خلال التشخيص الدقيق لكل تلميذ وذلك ما يسمى بالتحليل الكيفي(Fuchs, Mock, Morgan, Young, 2003). إن هذا الأنموذج ليس بفكرة جديدة، بل ساد لأكثر من عشرين عاماً تحت مسميات أخرى مثل أنموذج فريق مساعدة المعلم، وأنموذج التدخل قبل الإحالة، وقد جاء هذا الأنموذج ليكون أنموذجا بديلا يستند المعلمون عليه في التعرف إلى هؤلاء الطلبة والتدخل معهم (الزيات، ٢٠٠٦ ؛ Klotz& Canter,٢٠٠٦). ونتيجة الجهود التي بذلها الباحثون وبذلتها المجالس والمؤسسات ذات العلاقة بتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أوصى البعض منهم إلى توقف المدارس من استخدام هذا المحك عند تحديد مدى استفادة الطالب من خدمات التربية الخاصة، ونتيجة هذه التوصيات، فقد أوصى الكونغرس الأمريكي بإجراء دراسة شاملة للوصول إلى اسلوب رسمي يتم من خلاله إحالة الطالب إلى برامج وخدمات التربية الخاصة في المدارس التابعة للولايات، وهو ما يُعرف بأسلوب التدخل للاستجابة (Hallahan et al, 2012).

إن منحى الاستجابة للتدخل (RTI) هو منحى واعد وبديل ويمكن من خلاله الوصول إلى معلومات دقيقة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، وتحديد مدى حاجتهم إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة (NGCLD, 2005). ومن خلاله أيضا يمكن تحديد تقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم في التحصيل عن مستوى اقرانهم، ومن ثم التدخل معهم وعلاجهم اعتمادا على البعد العلاجي. ويُعد هذا التدخل إطارًا تعليميًا عامًا يتضمن تعليمًا وتدخلات قائمة على البحث والمراقبة المنظمة لتقدم الطلبة، ومتابعة تقدمهم واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بهم، ويهدف منحى الاستجابة للتدخل إلى تطبيق المساءلة على البرنامج التعليمي بالتركيز على البرامج الفعالة (Martinez, 2014).

كما أن هناك ستة معتقدات أشار إليها كل من مونتجومري ومور براون (٢٠٠٦) Montgomery and Moore-Brown, لاستخدام هذا النوع من التدخلات وهي: ١. يمكن لجميع الأطفال التعلم. ٢. يجب أن تحدث جميع التدخلات (خدمات محددة) في وقت مبكر. ٣. استخدام أكثر من مستوى واحد للتدخل. ٤.استخدم طريقة حل المشكلات عند الانتقال بين

المستويات. ٥. يجب أن تستند الأساليب على البحث أو دليل علمي. ٦. استخدام البيانات لاتخاذ القرارات حول اختيار المكان التعليمي المناسب والتدخل.

وعادة ما يتم استخدام وتوظيف هذا المنحى من التدخل مع جميع الطلبة في الصفوف العادية والطلبة الذين لديهم فعلا صعوبات تعلم أو لديهم اعاقات بسيطة، أو من هم في خطر الوقوع في الفشل الدراسي، ويحاول هذا المنحى منع تطور فشل هؤلاء الطلبة وتدهورهم الدراسي (Lerner& Beverley, 2014). إن أنموذج الاستجابة للتدخل يمكن أن يتميز عن غيره من النماذج بأنه يعتمد اعتماداً كلياً على علاج القصور عند الطالب بشكل جماعي أو فردي عن طريق تصميم برنامج علاجي قائم على التشخيص الدقيق لكل طالب على حداً، مما يجعل الأنموذج أكثر فاعلية ودقة (الأنصاري، ٢٠٠٩). إن الطلبة الذين يظهرون علامات وأعراض تتعلق بصعوبات في التعلم ومن هم في خطرها، يتم تزويدهم بمجموعة من التدخلات الفردية المكثفة بشكل محدد ومتزايد، وهذه التدخلات مصممة ومقدمة من قبل معلمي التربية الخاصة وعلماء النفس. وتتضمن عملية التدخل رصداً منظماً لنمو وتقدم الطالب، فالطلبة الذين لا يظهرون تحسناً أو استجابة لهذه التدخلات يتم اعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، وبالتالي يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة. كما أن بعض نماذج الاستجابة للتدخل تتطلب من الطلبة أن يخضعوا لتقييمات فردية شاملة قبل تصنيفهم وتحديد مدى مناسبتهم لخدمات التربية الخاصة، ومثل هذه التقييمات يمكن استخدامها لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة لاستبعاد الأسباب الأخرى لصعوبات التعلم ,Brown-Chidsey&Steege). (2005 ويربفوشس وموك ومورجان ويونج (Fuchs, Mock, Morgan& young, 2003) أن المفاهيم الأساسية لأنموذج الاستجابة للتدخل تتضمن ما يلي: ١. التطبيق المنظم للتدخلات العلمية والبحثية في التعليم العام. ٢. القياس المنظم لاستجابات الطلبة للتدخلات. ٣. استخدام بيانات الاستجابة لتغيير شدة أو طبيعة التدخلات اللاحقة.

دور المعلم

إن مرحلة التعليم الابتدائية تُشكل مرحلة حاسمة ومهمة في إكساب الطلبة المهارات الأساسية التي تمكنهم من الانتقال إلى المراحل الدراسية اللاحقة بسهولة، وعندما يواجه الطلبة

مشكلات في اكتساب هذه المهارات، فإنهم سيواجهون حتما مشكلات واضحة في المراحل الدراسية اللاحقة، وفي هذه المرحلة يتم التعرف على الطلبة الذين يظهرون مؤشرات خطر أكاديمي وصعوبات التعلم، أو ربما يظهرون مشكلات سلوكية قد تؤثر على عملية تعلمهم؛ لذا فإن معلمو المرحلة الابتدائية تقع عليهم مسؤولية التعرف على هؤلاء الطلبة والتعامل معهم قبل تطور المشكلات لديهم، ولذلك فمن الضرورة تطوير مهاراتهم وزيادة معرفتهم نحو استخدام أنموذج الاستجابة للتدخل كأحد النماذج والتوجهات الحديثة في عملية التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم (رشيد، ٢٠١٦). إن اسلوب الاستجابة للتدخل هو أحد نماذج التعلم وهي أحد الأساليب المبنية على البحث العلمي والتي يجب أن يتم تنفيذها في الصف العادي، وبالتالي فإن ذلك يتطلب من المعلم العمل على تنمية مهاراته لتنفيذ هذا النوع من الممارسات مع طلبته الذين يواجهون مشكلات سلوكية وصعوبات تعلمية (NJCLD, 2005).

وفي اسلوب الاستجابة للتدخل، يقوم المعلم برصد تقدم الطلبة من خلال مجموعة من إجراءات التقييم من أجل تحديد مدى استفادة الطلبة من التدريس داخل الفصل الدراسي، ومراقبة فعالية المناهج. كما يقوم بإجراء تقييمات فردية شاملة للطلبة غير المستجيبين قبل تصنيفهم، ومن ثم تحديد مدى أهليتهم لبرامج وخدمات التربية الخاصة. وعادة ما يستخدم المعلم التقييم المبني على المنهاج (CBM)، في جمع البيانات حول التدخلات وفعاليتها وتحديد المناسب منها لطالب واحد. وتوجد محاولات باستخدام طرق إضافية حتى يتم استجابة الطلبة للتدخل ويحسنوا من مهاراتهم. وخلال هذا الاسلوب يقوم المعلم بمراقبة تقدم الطلبة من خلال استخدام عدة ممارسات هامة لتقييم الأداء الأكاديمي للطلبة بانتظام (Gresham, Reschly, & Shinn, 2010).

مستويات الاستجابة للتدخل:

اشار كولون (٢٠٠٨) Co'lon إلى أن اسلوب الاستجابة للتدخل هو منحى تدخلي يتضمن ثلاث مستويات رئيسية تسمى طبقات (Tiers)، وهي:

المستـــــوى الأول **Tier 1**:

يشمل هذا المستوى الطلبة في المستوى العادي في الفصول الدراسية التي تتلقى نفس التعليمات (طرق التدريس)، ويعتبر التدخل هو الأقل كثافة لهذه المجموعة، ولا يوفر المعلمون فيه

تعليمات فردية، أو أماكن إقامة إضافية، وفي هذا المستوى يتلقى معظم الطلبة – ٨٠٪ – تعليمهم. وفي هذا المستوى يقدم المعلمون التدريس الفارقي والمستند إلى البحث، وعادة ما يُجرى تقييم عام لجميع الطلبة من مرتين إلى ثلاث مرات في السنة لتوثيق تقدمهم، وعندما لا ينجح عدد كبير من الطلبة في التقييم العام، يقوم المعلمون بتقييم شامل لجميع المتغيرات والعوامل المرتبطة بالمشكلة كحجم الصف، ومحتوى المنهاج، وعدد الطلبة، والوسائل والأدوات، وغيرها.

المستـــوى الثـــانـــي **Tier 2**:

يتألف هذا المستوى من تعليمات مبنية على أدلة مجموعة صغيرة عادة ما يقدمها مدرس فصل أو مساعد تدريس، هذا بالإضافة إلى التعليم العادي. ويتكون المستوى من حوالي ١٥٪ من الطلبة. وفيه يحتاج الطلبة إلى المزيد من الدعم والذي يشمل التدريس في مجموعات صغيرة ، مع وجود متطوعين من أولياء الأمور، والمعلمين، أو وضع جداول مصورة (إعطاء تلميحات مصورة للطالب للمساعدة في تأدية الأنشطة اليومية).

المستـــوى الثـــالـــث **Tier 3**:

في هذا المستوى يتلقى حوالي ٥٪ من الطلبة ممن يستمرون في اظهار المشكلات السلوكية والأكاديمية، بالرغم من تقديم الدعم الإضافي لهم في المستوى الثاني، وفي هذا المستوى يعمل مجموعة من الأخصائيين مثل أخصائي الكلام واللغة، ومعلم صعوبات القراءة، والمعلم العادي، وفيها يتم تقديم الخدمات الداعمة المكثفة لمدة من ٤-٥ أيام في الأسبوع بواقع ساعة في اليوم، التدريس من خلال المجموعات الصغيرة أو التدريس الفردي واحد لواحد، واستخدام الأساليب المستندة إلى البحث العلمي. وخلال هذا المستوى، يتبع المعلم والأخصائيون أسلوب حل المشكلة، وتسجيل البيانات حول الطالب، ومراقبة تقدمه، واتخاذ القرارات بشأن المكان التعليمي المناسب له في التعليم الخاص بناء على البيانات التي يتم جمعها حوله. وفي هذا المستوى، فإن الطالب الذي يحقق الحد الأدنى من التقدم حتى مع تقديم الدعم الاضافي والمكثف له واجراء التكييفات اللازمة له، فإنه على الأرجح سيستفيد من خدمات التعليم الخاص. كذلك فإن الطلبة الذين يظهرون تقدمًا في هذا المستوى، فإنهم يبقون في الصف العادي، ولكن من المرجح أن يستمروا في تلقي خدمات الاستجابة للتدخل في المستوى الثاني.

لقد أجريت في الآونة الأخيرة العديد من الدراسات التي حاولت البحث في موضوع الاستجابة للتدخل لدى المعلمين وتحديدا معلمي المرحلة الابتدائية، وفيما يأتي عرضا عاما لتلك الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى ديفس (٢٠١٧) Daivs دراسة وصفية لمعرفة ادراكات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام حول منحى الاستجابة للتدخل ومكوناته الأساسية في عملية القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرستين من مدارس منطقة جورجيا الجنوبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي النوعي من خلال استخدام المقابلات شبه المنظمة الفردية ومجموعة العمل، وقد توصلت النتائج إلى أن المعلمين تحدثوا بشكل إيجابي عن اسلوب الاستجابة للتدخل في معظم المناطق، ولكن أشاروا إلى أن لديهم مخاوف في مجالات تدريب المعلمين والتدخلات القائمة على الأبحاث. كما أشار المشاركون بأنهم التحقوا باجتماعات نادرة ومختصرة لشرح مفهوم اسلوب الاستجابة للتدخل ومكوناته، ولم يكن لديهم أي تدريب على استراتيجيات تنفيذ هذا النوع من التدخلات، كما ناقش المشاركون عدم وجود تدخلات، وأعربوا عن الحاجة إلى المعرفة بتنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل.

قامت كل من أبا حسين وأخضر (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم، والعلاقة بين بمستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في مدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثتان أداة لقياس المعرفة والتوجه نحو استخدام الاستجابة للتدخل على شكل إستبانة مكونة من (١٩) عبارة، واستخدمت الدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات ومعامل ارتباط بيرسون. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم كان عاليا جداً، ولديهن توجه ايجابي عالي نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى المعلمات نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

وهدفت دراسة عبدالقادر (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى المعرفة بدمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية من حيث التعرف، والتشخيص، والعلاج. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة لتحديد مستوى المعرفة، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٤٠) معلماً بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى احتياج أفراد عينة الدراسة للتعرف على إجراءات دمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل من حيث التشخيص، والتعرف، والعلاج على التوالي. 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، والصفوف من الثالث حتى السادس الابتدائي)، والمؤهل الجامعي الحاصل عليه المعلم (جامعي ودراسات عليا)، ونوع التعليم (حكومي وأهلي). وخرجت الدراسة بالتوصية باحتياج أفراد العينة لبرنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

وقام ريكتو (٢٠١٦) Recto بدراسة حاولت التعرف على تصورات المعلمين حول تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل مع الطلبة المعرضين للخطر، وحول تدريبهم وأفضل الممارسات التي يستخدمونها. وشارك في الدراسة معلمو اللغة الانجليزية للصف التاسع (ن = ٦) ممن تم تدريبهم على استراتيجيات الاستجابة للتدخل، والذين درَسوا القراءة للطلبة المعرضين للخطر. واستخدم الباحث تصميم الدراسة النوعية لتحديد تصورات المعلمين من خلال المقابلات الفردية، والنسخة المعدلة من أداة مسح ويلسون في الاستجابة للتدخل، والملاحظات. أشارت النتائج الرئيسية إلى وجود فهم عام لأنموذج الاستجابة للتدخل، وأشار المشاركون إلى وجود نقص في التدريب والخبرة في موضوعات أنموذج الاستجابة للتدخل .وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات ركزت على ضرورة التطوير المهني المتزايد نحو استخدام استراتيجيات الاستجابة للتدخل الفعالة، كذلك دمج استراتيجيات الاستجابة للتدخل في جميع الدورات التدريبية.

وقد هدفت الدراسة التي أجراها مورفي (2015) Murphy إلى التحقق من ممارسات المعلمين لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية، وكيفية تأثير تنفيذهم لهذا النوع من

الممارسات على كفايتهم في تلبية احتياجات طلابهم، وتحديد مدى تدريبهم وإعدادهم على تنفيذ المستوى الأول من الاستجابة للتدخل. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلم من معلمي التعليم العام الذين لديهم اطلاع على استراتيجيات الاستجابة للتدخل وتحديدا الممارسات المتعلقة بالمستوى الأول والذين التحقوا بدورات متخصصة في مناطقهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي من خلال اجراء المقابلات الشخصية مع المعلمين والاستبانات الالكترونية، وقد أشارت النتائج العامة لهذه الدراسة إلى أن المعلمين كانت لديهم خبرات محدودة في تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل، وقد أعربوا عن مستوى ثقة منخفض نحو هذا النوع من التدخلات، كما أنهم لم يتلقوا التدريب الكافي لاستخدامه في المدارس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تطبيق ثلاثة دورات محددة ومتخصصة في تدريب المعلمين في تنفيذ المستوى الأول من اسلوب الاستجابة للتدخل في المدارس.

وأجرى شوير Schwher (2014) دراسة هدفت إلى فاعلية تطوير الاداء المهني للمعلم في اسلوب الاستجابة للتدخل في تحسين معرفتهم وكفايتهم الذاتية، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة وعشرون معلما تم اختيارهم من ولاية إلينوي الريفية، تم تعيينهم عشوائياً لدورة تدريبية مهنية مكثفة في اسلوب الاستجابة للتدخل مدتها ١٠ أسابيع، وقد استخدم الباحث مقاييس المعرفة والكفاية الذاتية حول استخدام اسلوب الاستجابة للتدخل قبل وبعد البرنامج التدريبي. واستخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA للمقارنة بين المجموعتين في مرحلة الاختبار القبلي والبعدي. وأظهرت النتائج تحسن كبير في المعرفة والكفاءة الذاتية لأفراد عينة الدراسة المشاركين في البرنامج التدريبي في مرحلة الاختبار البعدي. وقد أكدت الدراسة إلى الحاجة إلى المهنية المستمرة لتطوير تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل.

وأجرى بنيامين Benjamin(2011) دراسة حالة نوعية هدفت إلى التحقق حول فهم وتطبيق سياسة اسلوب الاستجابة للتدخل لدى ثلاثة معلمين من معلمي المدارس الابتدائية في المناطق مع الطلبة المعرضين للخطر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال طرق المقابلة المنظمة وغير المنظمة، ومن خلال طريقة الملاحظة باستخدام الفيديو داخل الفصول، وقد تم دراسة بيانات سجل أداء المعلم، وخطط الدروس، والاستراتيجيات المتعلقة بأسلوب الاستجابة

للتدخل. وتوصلت النائح إلى وجود تأثيرات شخصية نحو تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل، والدعم البيئي لتنفيذه، والآثار المترتبة على تنفيذه والسلبية للتنفيذ. واختتمت الدراسة بتوصيات لمؤسسات ووكالات التعليم المحلية، والمسؤولين، والتعلم المهني بالاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين في توظيف منحى الاستجابة للتدخل مع الطلبة في المدارس الابتدائية.

يُستخلص من الدراسات السابقة أن معظمها دراسات حديثة ركزت على دراسة موضوع اسلوب الاستجابة للتدخل، ويفسر ذلك نظرا لحداثة الاهتمام بهذا الموضوع كأحد الموضوعات التي شغلت اهتمام العديد من الباحثين في ميدان صعوبات التعلم، وقد كانت جميعها دراسات وصفية استخدمت الطريقة الكمية والنوعية من خلال دراسة تصورات المعلمين ومدى استخدامهم وتوظيفهم لهذا النوع من التدخلات، كما ركز الكثير منها على استهداف عينة معلمي الصفوف الابتدائية كما في دراسة (عبدالقادر، ٢٠١٦؛ ديفس، ٢٠١٨؛ مورفي، ٢٠١٥؛ وبنيامين، ٢٠١١)، وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية، كما يُلاحظ الباحث وجود دراسة واحدة فقط، هي دراسة مورفي (٢٠١٥) حاولت البحث في اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول مع معلمي الصفوف الابتدائية، وهي تتشابه مع الدراسة الحالية، وأن هناك دراسة واحدة فقط وهي دراسة شوير (٢٠١٤) Schwher ركزت على بناء برنامج تدريبي لتسحين المعرفة والكفاءة الذاتية بأسلوب الاستجابة للتدخل. ومن خلال ما سبق، يلاحظ ندرة الدراسات والبحوث العربية وحتى الأجنبية–في حدود علم الباحث– وخصوصا تلك التي بحثت في موضوع بناء برنامج تدريبي لتحسين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول تحديدا، وقياس فاعليته.

الطـــــريقـــــة والإجـــــراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي المرحلة الابتدائية العاملين في مدارس مدينة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، والذين يقدر عددهم بـ (٢٢٦) معلم، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة

المتغيرات	المستويات	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٨٩
	ماجستير	٣٢
	دكتوراه	٥
المجموع		٢٢٦
الخبرة	من ١ – ٥ سنوات	١٠٧
	من ٦–١٠ سنوات	٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٢
المجموع		**٢٢٦**

١- عينة الدراسة المسحية:

وتكونت من (٨٦) معلم من الذكور، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك من خلال تحديد المدارس التي يلتحق بها المعلمون ثم اعطاء كل مدرسة رقما، وتم اختيار ٢٠ مدرسة من بينها بطريقة عشوائية من خلال السحب العشوائي. وقد روعي في اختيارهم اختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

٢- عينة الدراسة التجريبية:

تشكلت عينة الدراسة التجريبية من معلمي المرحلة الابتدائية الذكور الذين أظهروا أدنى الدرجات المنخفضة (٠–١,٩٩) في الدرجة الكلية على اختبار درجة المعرفة بتطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول، وعددهم (٣٢) معلماً، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين المجموعة الأولى مثلت المجموعة التجريبية وعددهم (١٦) معلماً، والمجموعة الثانية مثلت المجموعة الضابطة وعددهم (١٦) معلماً. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة.

جدول ٢. توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد
التجريبية	١٦
الضابطة	١٦
الكلي	٣٢

أداة الـدراسـة

للتعرف على مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول)؛ قام الباحث بإعداد أداة من خلال الرجوع للأدب المتعلق بأسلوب الاستجابة للتدخل وتحديدا المستوى الأول، إذ تم الرجوع إلى عدد من الدراسات كدراسة مورفي Murphy (2015) واستبانة ادراكات مهارات الاستجابة للتدخل Perceptions of RtI Skills surveys (2012)، واستبانة ادراكات الممارسة حول اسلوب الاستجابة للتدخل الذي قام بإعدادها مشروع التدخل للاستجابة وحل المشكلات.

كما تم الرجوع إلى عدد من الكتب العربية والأجنبية المتخصصة في هذا الموضوع. وقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في ميداني التربية الخاصة والقياس النفسي، حيث أوصى المحكمون بإجراء التعديلات اللازمة من حيث إضافة وتعديل وحذف الفقرات، وصياغتها لغويا، لتلائم أغراض الدراسة، وقد تضمنت الأداة بصورتها النهائية على (١٧) فقرة، يقابلها سلم ليكرت التقديري المكون من (٥) استجابات هي (دائما، غالباً، أحيانا، نادرا، أبدا) وتعطى الدرجات (٤-٣-٢-١-٠) لكل استجابة على التوالي. وقد تم تحديد نقاط القطع الآتية (٣-٤) وتشير إلى درجة معرفة مرتفعة في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول، و(٢-٢.٩٩) وتشير إلى درجة معرفة متوسطة، و(٠-٩٩.١) وتشير إلى درجة معرفة منخفضة.

صـدق وثبـات أداة الـدراسـة:

فيما يتعلق بدلالات صدق أداة الدراسة، فقد تم تحقيقها من خلال إجراءات إعدادها، حيث تم استخدام صدق المحتوى من خلال تقييم المحكمين، إذ أجمع المحكمون على ملائمة الفقرات للغرض التي تقيسها بنسبة اتفاق (٩٠٪) فأكثر وهي نسبة جيدة. كما تم استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha), وبلغ معامل الثبات الكلي (.81), وبالنظر إلى الثبات الكلي للمقياس، يتضح أنه ذو قيمة مرتفعة نسبياً تجعل منه أداة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أغراض الدراسة.

ثانيا: البـرنـامج التـدريبي:

لتحقيق أغراض البحث واستكماله، قام الباحث بتطوير البرنامج التدريبي، بهدف تحسين مستوى تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل (المستوى الأول) لدى معلمي المرحلة الابتدائية، إذ بني

البرنامج من خلال إطلاع الباحث على عدد من البرامج والحقائب التدريبية المعدة للمعلمين، وبعد ذلك تم جمع المعلومات حول طبيعة البرنامج التدريبي، وأهدافه، ومحتواه، وآلية تصميمه، والمراحل التي سيشملها، والجلسات التدريبية، وقد قام الباحث بتصميم جلسات تدريبية أولية لتتناسب مع أهداف البرنامج ومحتواه بناء على المعلومات التي جُمعت، وبعد ذلك عُرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في قسم التربية الخاصة، والاختصاصيين في مجال صعوبات التعلم؛ لتقييم البرنامج وتحديد مدى ملائمته، ومناسبة أهدافه، ومحتواه، وجلساته، وأخيرا أجريت التعديلات اللازمة بناء على ملحوظات المحكمين واقتراحاتهم، ومن ثم استخراج الصورة النهائية للبرنامج الموضحة بالعرض الآتي.

ويهدف البرنامج إلى تحسين مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول، وقد تفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة، وقد اشتمل البرنامج التدريبي على مجموعة من المهارات والمعارف حول اجراءات وتطبيقات اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول، وقد اشتملت كل جلسة من جلسات البرنامج على: عنوان الجلسة، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والمحتوى (المادة العلمية)، وإجراءات تنفيذ الجلسة، والطرق والاستراتيجيات المستخدمة، ولأنشطة العملية، والأدوات والوسائل المستخدمة، وطرق التقييم، واشتمل البرنامج على ثلاث جلسات تدريبية نُفذت على ستة أيام بواقع (١٢) ساعة تدريبية، حيث تراوحت كل جلسة (٤) ساعات، واستمر البرنامج مدة اسبوعين.

منهج الدراسة والأساليب الاحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام اختبار (T.Test)، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، البرنامج التدريبي.

المتغير التابع: مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل.

نتـــــائـــــج الـــدراســـة

السؤال الأول: **مـا مستوى تطبيـق ألـوب الإسـتجابة للتـدخل (المسـتوى الأول) مـن قبـل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة كما تم استخدام اختبار T-Test لإثبات دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المشاركين والوسط الفرضي (٢) والنتائج كما في الجدول (٣).

جدول ٣. اختبار **T-TEST** لإثبات دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة والوسط الفرضي مرتبة تنازليا

م	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	قيمة **T**	الدلالة الاحصائية	درجة المعرفة
١٦	يتم توثيق التدخلات وعملية متابعة الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في ملف خاص يسمى (ملف الاستجابة للتدخل).	١.٦٧	٠.٧٤٣	-٠.٣٢٦	-٤.٠٦٥*	٠.٠٠٠	منخفضة
٨	يتم تزويد الطلبة بأساليب وطرق تدريس مبينية على البحث العلمي، وتتناسب مع جميع الطلبة وخاصة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية.	١.٦٥	٠.٧١٦	-٠.٣٤٩	-٤.٥٢٠*	٠.٠٠٠	منخفضة
٧	يتم جمع وتنظيم وتحليل المعلومات من تقييمات الطلبة ذوي المشكلات الاكاديمية والسلوكية، ومن ثم عمل قائمة بالطلبة الذين يحتاجون الى مساعدة اضافية.	١.٦٤	٠.٧٨١	-٠.٣٦٠	-٤.٢٨١	٠.٠٠٠	منخفضة*
١٠	يتم استخدام التدخلات السلوكية الإيجابية في دعم وتعزيز سلوكيات الطلبة (كبناء توقعات ايجابية، ووضع قواعد سلوكية، وتعزيز السلوكيات الايجابية....الخ).	١.٥٣	٠.٦٦٣	-٠.٤٦٥	-٦.٥٠٣*	٠.٠٠٠	منخفضة
١٢	يتم اجراء تعديل وموائمة المنهاج بما يتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة والمشكلات الأكاديمية والسلوكية. (مثال استخدام اشرطة الكاسيت للمساعدة على القراءة، والتقليل من حجم الأهداف التعليمية....الخ).	١.٥٠	٠.٥٢٦	-٠.٥٠٠	-٨.٨١٩*	٠.٠٠٠	منخفضة
٩	يتم التنويع في أساليب وطرق التدريس بما يتناسب مع خصائص الطلبة وخاصة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية.	١.٤١	٠.٥٨٢	-٠.٥٩٣	-٩.٤٥٥*	٠.٠٠٠	منخفضة
١٤	يتم استشارة معلم التربية الخاصة بخصوص اجراء التعديلات والتكيفات اللازمة مع الطلبة ذوي المشكلات الاكاديمية في المنهاج والبيئة	١.٣٧	٠.٩٥٩	-٠.٦٢٨	-٦.٠٧٥*	٠.٠٠٠	منخفضة
١٣	يتم استخدام التدريس الفردي والتدريس الجماعي من خلال مجموعات صغيرة للطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية ومن الاستفادة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.	١.٣٧	٠.٨٢٧	-٠.٦٢٨	-٧.٠٤٤*	٠.٠٠٠	منخفضة
١١	يتم تنظيم وتوزيع الطلبة في الصف بشكل يشجع على تفاعلهم ومشاركتهم وضبط سلوكياتهم (كتنظيم المقاعد، ووضع الطلبة الضعاف تحصيلا في المقعد الأول، ووضع الطلبة الضعاف أكاديميا بجانب طلبة تحصيلهم مرتفع....الخ).	١.٣٥	٠.٩٠٤	-٠.٦٥١	-٦.٦٧٦*	٠.٠٠٠	منخفضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	قيمة T	الدلالة الاحصائية	درجة المعرفة
٢	يتم عمل مسح وتعرف وتقييم لجميع الطلبة بالصف لتحديد مستوى تعلمهم في المنهاج قبل بداية العام الدراسي، وذلك بهدف تحديد الطلبة الذين يظهرون مشكلات اكاديمية وسلوكية وينحرف أدائهم عن المتوسط.	١.٣٥	٠.٧٣٢	-٠.٦٥١-	-٨.٢٥٠-*	٠.٠٠٠	منخفضة
٥	يتم استشارة معلم التربية الخاصة بخصوص اجراء عملية الكشف عن الطلبة ذوي المشكلات السلوكية والاكاديمية	١.٣٣	٠.٨٤٦	-٠.٦٧٤-	-٧.٣٩٠-*	٠.٠٠٠	منخفضة
١٥	يتم استخدام خطة التدخل مع الطبة الذين يعانون من مشكلات أكاديمية وسلوكية لفترة كافية من ٤-٨ أسابيع، ويتم توثيق أدائهم بشكل مستمر. بحيث تتضمن هذه الخطة على تحديد وتعريف المشكلة، وتحديد وقياس الخط القاعدي، وتحديد الهدف السلوكي، أساليب التدريس والتقويم.	١.٣٣	٠.٧٨٩	-٠.٦٧٤-	-٧.٩٢٩-*	٠.٠٠٠	منخفضة
٦	يتم عمل تقييم مستمر لتحديد مستوى تعلم الطلبة ذوي المشكلات التعلمية في المنهاج من خلال خطة معدة لذلك	١.٢٣	٠.٨٥٠	-٠.٧٦٧-	-٨.٣٧٧-*	٠.٠٠٠	منخفضة
٤	يتم تحديد نقاط القوة والضعف من خلال طرق الملاحظة والاختبارات وقوائم التقدير، وغيرها.	١.١٩	٠.٤٧٣	-٠.٨١٤-	-١٥.٩٥٦-*	٠.٠٠٠	منخفضة
٣	يتم تحديد وتحليل اسباب حدوث المشكلات الاكاديمية والسلوكية لدى الطلبة.	١.١٧	٠.٧٢٣	-٠.٨٢٦-	-١٠.٥٩٥-*	٠.٠٠٠	منخفضة
١	يتم جمع بيانات الخط القاعدي حول سلوكيات الطلبة ومشكلاتهم الاكاديمية والسلوكية.	٠.٧٩	٠.٩٠٣	-١.٢٧٩-	-١٣.١٣٦-*	٠.٠٠٠	منخفضة
١٧	يتم اتباع الخطوة اللاحقة في عملية الاستجابة للتدخل عندما يفشل الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في التدخلات السابقة.	٠.٧٢	٠.٨٨٣	-١.٢٠٩-	-١٢.٧٠٥-*	٠.٠٠٠	منخفضة
المجموع الكلي		١.٣٣	٠.٧١٦				منخفضة

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) جاءت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي (١.٣٣) وانحراف معياري (٠.٧١٦)، وقد جاءت الفقرات (١٦، ٨) ضمن أعلى درجات مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل بمتوسطات (١,٦٧ و١,٦٥) وانحرافات معيارية (٠.٧٤٣ و ٠.٧١٦) على التوال، والتي تنصان على "يتم توثيق التدخلات وعملية متابعة الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في ملف خاص يسمى (ملف الاستجابة للتدخل). "و" يتم تزويد الطلبة بأساليب وطرق تدريس مبينية على البحث العلمي، وتتناسب مع جميع الطلبة وخاصة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية".

في حين كانت أدنى درجات مستوى تطبيق الأسلوب في الفقرتين (١٧ و ١) بمتوسطات حسابية (٠.٧٢ و ٠.٧٩) وانحرافات معيارية (٠.٨٨٣ و ٠.٩٠٣) على التوالي والتي تنصان على: "يتم اتباع الخطوة اللاحقة في عملية الاستجابة للتدخل عندما يفشل الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في التدخلات السابقة" و "يتم جمع بيانات الخط القاعدي حول سلوكيات الطلبة ومشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية".

السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير الخبرة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة كما في الجدول (٥).

جدول ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٢٩	١.١٠	٠.٤٢
٦-١٠ سنوات	٣٠	١.٤٠	٠.٤٨
أكثر من ١٠ سنوات	٢٧	١.٤٩	٠.٤٣

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات المشاركين وفق سنوات الخبرة ولاختبار دلالة الفروق فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول (٦).

جدول ٦. اختبار تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** لإثبات دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تبعا لاختلاف سنوات الخبرة

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة **F**	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٢.٣٩١	٢	١.١٩٦	٥.٨٣٦	٠.٠٠٤
داخل المجموعات	١٧.٠٠٢	٨٣	٠.٢٠٥		
الكلي	١٩.٣٩٣	٨٥			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المشاركين تبعا لاختلاف الخبرة: أقل من ٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات.

ولتحديد اتجاه الفروق بيم المتوسطات الحسابية، تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والنتائج كما في الجدول (٧).

جدول ٧. اختبار شافيه للمقارنات البعدية

المؤهل	أقل من ٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	–	-٠.٣٠٢٥٠*	-٠.٣٩٠٩٥*
٦-١٠ سنوات	٠.٣٠٢٥٠*	–	-٠.٠٨٨٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	٠.٣٩٠٩٥*	٠.٠٨٨٤٥	–

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المشاركين من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات وكل من متوسط درجات المشاركين من ذوي الخبرة ٦-١٠ سنوات، والخبرة أكثر من ١٠ سنوات لصالح الأكثر خبرة، أي أن متوسط مستوى تطبيق الأسلوب من قبل معلمي المرحلة الابتدائية من ذوي الخبرة (٦-١٠)، وأكثر من ١٠ سنوات كان أعلى من مستوى تطبيق المعلمين من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات بفرق دال إحصائيا .

السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير المؤهل؟**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركين وفق متغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (٨).

جدول ٨. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإدرجات أفراد العينة تبعا للمؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	٦٧	١.٢٥٩٩	٠.٤٥٩٥٦
ماجستير	١٦	١.٦٢٨٧	٠.٤٤١٠٩
دكتوراه	٣	١.٢٩٤١	٠.٦٢٢٥٣

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق بين متوسطات درجات المشاركين وفق مؤهلاتهم العلمية، ولاختبار دلالة الفروق فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول (٩).

جدول ٩. تحليل التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** لإثبات دلالة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة تبعا لمؤهلاتهم العلمية

البيـــــــان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة **F**	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	١.٧٦١	٢	٠.٨٨٠	٤.١٤٤*	٠.٠١٩
داخل المجموعات	١٧.٦٣٢	٨٣	٠.٢١٢		
الكلي	١٩.٣٩٣	٨٥			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المشاركين تبعا لاختلاف المؤهل الأكاديمي: بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه.

ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية والنتائج كما في الجدول (١٠).

جدول ١٠. اختبار شافيه للمقارنات البعدية

المـــــؤهـــــل	بكـــالـــوريـــوس	مـــــاجستـــــير	دكتـــــــوراه
بكالوريوس	–	-٣٦٨٨٠.*	-٠٣٤٢٤.
ماجستير	٣٦٨٨٠.*	–	٣٣٤٥٦.
دكتوراه	٠٣٤٢٤.	-٣٣٤٥٦.	–

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المشاركين الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه، ومتوسط درجات المشاركين الحاصلين على درجة البكالوريوس لصالح متوسط درجات حملة درجة الماجستير والدكتوراه، أي أن متوسط مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الإبتدائية الحاصلين على درجة الشهادات العليا أعلى مما هو لدى المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس بفرق دال إحصائيا.

السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة (المستوى الأول) للتدخل من قبل معلمي المرحلة الإبتدائية لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المشاركين في كل من المجموعة التجريبية والضابطة كما في الجدول (١١).

جدول ١١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المشاركين في كل من المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	١٦	٣.٣١٢٥	٠.١٩٤١٧
المجموعة الضابطة	١٦	٠.٨٩٣٤	٠.٢٠٩٦٠

يتضح من الجدول (١١) وجود فرق بين متوسط درجات المشاركين في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المشاركين في المجموعة الضابطة، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المشاركين في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة استخدم تحليل التباين المصاحب والنتائج كما في الجدول (١٢).

جدول ١٢. تحليل التباين المصاحب **(ANCOVA)** لإثبات دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة **F**	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
القبلي	٠.٣٥١	١	٠.٣٥١	١١.٦٧٦	٠.٠٠٢	٠.٢٨٧
المجموعة	٤٤.٩٠٨	١	٤٤.٩٠٨	١٤٩١.٨٠١	٠.٠٠٠	٠.٩٨١
الخطأ	٠.٨٧٣	٢٩	٠.٠٣٠			
الكلي	٤٨.٠٤٢	٣١				

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المشاركين في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح أن حجم الأثر للبرنامج التجريبي على المشاركين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي مرتفع، حيث أن قيمة مربع إيتا (٠.٩٨١) وهي حجم أثر كبير للبرنامج على أداء المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي.

المنـــاقشـــة والتـــوصيـــات

منـاقشـة النتـائـج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وبناء برنامج تدريبي لتحسينها. ولتحديد نتائج الدراسة؛ وضع الباحث ثلاثة أسئلة فرعية، وتم التوصل للإجابة عليها، وفيما يأتي نقاش ذلك:

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

توصلت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الابتدائية كان بمستوى منخفض وبمتوسط (١.٣٣) وانحراف معياري (٠.٧١٦)على الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة، وتظهر نتائج الجدول أن أكثر ممارسات تطبيق الأسلوب كانت في "يتم توثيق التدخلات وعملية متابعة الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في ملف خاص يسمى (ملف الاستجابة للتدخل)" بمتوسط (١.٦٧) يليها ممارسة "يتم تزويد الطلبة بأساليب وطرق تدريس مبنيه على البحث العلمي، وتتناسب مع جميع الطلبة وخاصة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية" بمتوسط (١.٦٥). في حين كانت أقل ممارسات تطبيق الأسلوب لدى المعلمين هي "يتم اتباع الخطوة اللاحقة في عملية الاستجابة للتدخل عندما يفشل الطلبة ذوي المشكلات الأكاديمية والسلوكية في التدخلات السابقة" وممارسة "يتم جمع بيانات الخط القاعدي حول سلوكيات الطلبة ومشكلاتهم الاكاديمية والسلوكية" بمتوسطات (٠.٧٩ و ٠.٧٢) على التوالي. مما سبق يعني أن مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل(المستوى الأول) كانت منخفضة حسب ما أشارت إليه وجهات نظر المعلمين، وهذا طبعا قبل تلقي المعلمين للبرنامج التدريبي المستهدف في هذه الدراسة. وهذا يعني وجود نقص واضح لدى هؤلاء المعلمين في توظيف هذه الممارسات مع أولئك الطلبة، مما يقد ينعكس على أداء الطلبة ويترك آثارا طويلة المدى على عملية تعلمهم واكتسابهم للمهارات الأكاديمية المختلفة. وبناء عليه – وبحسب وجهة

نظر الباحث– فإن هذه النتائج لم تحقق معايير الممارسات المهنية الفعالة لتطبيق هذا النوع من التدخلات من قبل معلمي المحلة الابتدائية مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وعموما تتفق النتائج العامة لهذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة عبد القادر(٢٠١٦) التي توصلت إلى احتياج معلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على إجراءات دمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل من حيث التشخيص، والتعرف، والعلاج على التوالي. وبالتالي احتياج هؤلاء المعلمين لبرنامج تدريبي لتنمية مهاراتهم في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.وتفق أيضا مع بعض ما توصلت إليه نتائج دراسة ريكتو(2016) Recto والتي ذكرت إلى وجود نقص في التدريب والخبرة في موضوعات نموذج الاستجابة للتدخل لدى المعلمين العاملين مع الطلبة المعرضين للخطر، والتي أكدت أيضا على الحاجة والضرورة للتطوير المهني المتزايد نحو استخدام استراتيجيات الاستجابة للتدخل الفعالة، كذلك دمج استراتيجيات الاستجابة للتدخل في جميع الدورات التدريبية. كما تشابهت مع بعض النتائج التي أشار إليها ديفس (2017) Davis بأن معلمي المرحلة الإبتدائية لم يكن لديهم أي تدريب على استراتيجيات تنفيذ هذا النوع من التدخلات، كما ناقش المشاركون عدم وجود تدخلات، وأعربوا عن الحاجة إلى المعرفة بتنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة مورفي (2015) Morphy التي توصلت إلى أن المعلمين كانت لديهم خبرات محدودة في تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل، وقد أعربوا عن مستوى ثقة منخفض نحو هذا النوع من التدخلات، كما أنهم لم يتلقوا التدريب الكافي لاستخدامه في المدارس.

ومن جانب آخر، فإن نتائج هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة أبا حسين وأخضر (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم كان عاليا جداً، وقد يُفسر ذلك إلى أن هذه المعلمات قد اكتسبن مهارات وكفايات اسلوب الاستجابة للتدخل خلال إلتحاقهن ببرامج ما قبل الخدمة في تخصص صعوبات التعلم أو ربما يعود إلى إلتحاقهن ببرامج تدريب متخصصة حول هذا النوع من الممارسات أثناء الخدمة في

المدارس. وهذا ما أكد عليه نتائج دراسة نيل (2013) Neal بأن معلمي التربية الخاصة كان مستوى الثقة لديهم أعلى من معلمي التربية العامة في تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل.

مما سبق تضح أن نتائج هذه الدراسة اتسقت مع معظم ما أشارت إليه الدراسات السابقة وهو وجود نقص وضعف في الممارسات المتعلقة باسلوب الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين للخطر وغيرهم، وذلك من قبل المعلمين عموما، وتحديدا معلمي المرحلة الإبتدائية. وقد يفسر الباحث ذلك الضعف لدى المعلمين عموما، إلى ربما نقص في برامج إعدادهم سواء في برامج ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة من خلال الدورات وورش العمل التدريبية التي تقدمها مديريات التعليم غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، وهذا ما أشار إليه كل من (Fuchs & Fuchs, 2006; Nunn & Jantz, 2009; Richards et al., 2007) بأن هناك تحديات ونقص واذح في برامج إعداد المعلمين في تنفيذ اسلوب الاستجابة للتدخل. –ومن خلال خبرة الباحث واطلاعه– على ما يتم تقديمه من براج إعداد سواء قبل الخدمة أو بعدها لهؤلاء المعلمين في المملكة العربية السعودية وتحديدا مدينة تبوك، فإنه يلاحظ أن هذه البرامج تقتصر على تزويد المعلمين في المرحلة الإبتدائية على مهارات وكفايات تدريسية للتعامل مع مجموعة من الطلبة الذين تتشابه قدراتهم ويتحقون بمنهاج ام موحد، ضمن طرق أساليب تدريس موحدة، ولم يتم تدريبهم واكسابهم المهارات والكفايات اللازمة للعمل مع الطلبة الذين ينحرف أدائهم عن المستوى الطبيعي في المهارات الأكاديمية، أو من لديهم مشكلات سلوكية تؤثر على عملية تعلمهم. لذلك فمن خلال هذه النتائج، فإنه من الضرورة إعداد البرامج التدريبة التي تركز على تطوير ممارسات الاستجابة للتدخل لدى معلمي المرحلة الابتدائية للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو وغيرهم كالطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية أو لديهم بطء في التعلم. وأن على مؤسسات ووكالات التعليم، والمسؤولين، والتعلم المهني بالاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين في توظيف منحى الاستجابة للتدخل مع الطلبة في المدارس الابتدائية. وهذا ما أكد عليه كل من (Benjamin, 2011; Recto, 2016). وهذا ما سعت إليه هذه الدراسةوهو وبناء برنامج تدريبي لتحسين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية أسلوب الاستجابة للتدخل، وهذا ما سيتم الحديث في النقاش اللاحق.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

توصلت نتائج السؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل (المستوى الأول) لدى معلمي المرحلة الابتدائية من ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة من (٦-١٠ سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ٦-١٠) و (أكثر من ١٠ سنوات)، ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول بين معلمي المرحلة الابتدائية ذوي الخبرة من (٦-١٠ فأقل) وذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

نستنتج مما سبق أن المعلمين ذوي خبرة من (٦ سنوات فأكثر) لديهم مستوى أعلى في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكان هذا المستوى أعلى مما هو لدى المعلمين الذين لديم سنوات خبرة من ذلك ، وقد يفسر الباحث ذلك إلى عدة أسباب وهي: أن المعلمين الذين لديهم خبرة متوسطة وعالية ربما تم اكتسابهم بالممارسات الخاصة بأسلوب الاستجابة للتدخل خلال سنوات علمهم وهي غالبا نتيجة حمية بسبب زيادة الخبرة، ربما أيضا تم تزوديهم بدورات متخصصة خلال خدمتهم.

ومهما يكن من أمر، وعلى رغم من وجود الفروق بين مجموعة المعلمين الذين لديهم خبرة متوسطة وأعلى من المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل، إلا أنه – وحسب وجهة نظر الباحث- فهي وإن كانت فروق ذات دلالة في الدرجات، لكنها لم تكن فروقا ذات دلالة في كمية ونوعية تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل، فلو لاحظنا أعلى درجات لمستوى تطبيق الاسلوب، لوجدنا أن أعلاها كانت منخفضة (أقل من درجة ٢)، وهي تعني أن هؤلاء المعلمين لا يمتلكون مهارات وكفايات عالية في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل؛ لذا فإنهم يحتاجون إلى تدريب جيد حتى يكون الفرق نوعيا.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المشاركين الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه، ومتوسط درجات المشاركين الحاصلين على درجة

البكالوريوس لصالح متوسط درجات حملة درجة الماجستير والدكتوراه، أي أن متوسط مستوى تطبيق أسلوب الإستجابة للتدخل (المستوى الأول) من قبل معلمي المرحلة الإبتدائية الحاصلين على درجة الشهادات العليا أعلى مما هو لدى المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس بفرق دال إحصائيا. وقد يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يحملون الشهادات العليا، قد تعرضوا لخبرات معرفية وقضايا موسعة خلال التحاقهم ببرامج الماجستير والدكتوراه، وربما أيضا خبرات عملهم الطويلة في الميدان قد اكسبتهم، وربما أن هؤلاء المعلمين وخاصة ممن شارك في الدراسة يمتلكون خبرات علمية واسعة، وربما حصل تفاعل بين خبراتهم ومؤهلاتهم الأمر الذي زاد من ارتفاع درجاتهم عن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس، لكن عموما، فعلى الرغم أن ثمة اختلاف في درجات المعلمين في المجموعات الثلاث، إلا أن هذه الفروق ليس نوعية، إذ أن درجاتهم تبقى ضمن مستوى تطبيق منخفض لأسلوب الإستجابة للتدخل. وعموما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالقادر (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمؤهل الدراسي الجامعي والدراسات العليا في التعرف على مستوى المعرفة بدمج الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:

توصلت نتائج السؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل في المستوى الأول في المجوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المعلمين في المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شوير Schwher (٢٠١٤) التي أظهرت تحسنا كبيرا في المعرفة والكفاءة الذاتية لأفراد عينة الدراسة المشاركين في البرنامج التدريبي في مرحلة الاختبار البعدي.

تشير نتيجة هذا السؤال إلى وجود تحسن في مستوى تطبيق ممارسات الاستجابة للتدخل من قبل أفراد المجموعة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تحسين هذه المهارات، ويرجع الباحث ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في هذه الدراسة على القياس البعدي؛ نتيجة الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي القائم على تدريبات اسلوب

الاستجابة للتدخل في المستوى الأول من خلال إجراءاته ومكوناته المختلفة، إذ أنه ساعد معلمي المرحلة الابتدائية في المجموعة التجريبية على تحسين مهاراتهم في استخدام وتطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل، وتحديدا ضمن المستوى الأول والذي تضمنت جلساته على:

١- التعريف بالاستجابة للتدخل، وأهميته، ومستوياته،وقد اشتملت جلساته على: التعرف على مفهوم الاستجابة للتدخل، والتعريف بأهمية الاستجابة للتدخل. والتمييز بين أسلوب الاستجابة للتدخل والأساليب التقليدية في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات. والتعريف بالإجراءات العامة لكل مستوى الاستجابة للتدخل.

٢- اجراءات التعرف والتقييم، والتي اشتملت على: التعريف بأدوات الكشف والتقييم. والتمييز بين الاختبارات الرسمية وغير الرسمية. والتعرف على التقييم الوظيفي للسلوك والعوامل التي تؤثر على السلوك والأداء الأكاديمي، والتعريف بإجراءات بناء الخط القاعدي للطلبة ذوي المشكلات والصعوبات التعلمية والسلوكية. والتعرف على تنفيذ اجراءات التقييم المبني على المنهاج، والتعرف على طرق تحليل البيانات والمستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلمية والسلوكية بهدف تحديد طبيعة المشكلة.

٣- اجراءات التدخل والتدريس مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية والسلوكية في أسلوب الاستجابة لتدخل، والذي اشتمل على: تعريف المعلم بخطة التدخل والمتابعة مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية والسلوكية، والتعريف بإجراءات توثيق مستوى تقدم ومتابعة الطفل على خطة التدخل، والتعريف بإجراءات التعديل والتكييف الموائمة المستخدمة مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية والسلوكية، وتوظيف أساليب دعم السلوك الايجابي، والتعريف بطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في المستوى الأول في اسلوب الاستجابة للتدخل.

مما سبق، يفسر الباحث هذه النتائج والتي أوجدها البرنامج التدريبي نتيجة ما قدمه من مهارات محددة ومستهدفة، وما تضمنه من اجراءات وتدريبات منظمة ومتسلسلة، ومن خلال جلسات تدريبية مكثفة والتي استخدمت فيها أساليب وطرق التدريب مثل الحوار والنقاش، والعصف الذهني، و لعب الدور، والنمذجة، وعمل المجموعات. وتتفق هذه النتائج مع أشار إليه كيو

(٢٠١٣) Kuo بأن معلمي التربية الخاصة في برامج ما قبل الخدمة ممن شاركوا في برنامج تدريبي منظم في اسلوب الاستجابة للتدخل وفق نموذج الدمج الشامل، ظهرت لديهم تغيرات ايجابية حول معرفتهم بممارسات هذا النوع من التدخلات مقارنة بالأفراد الذين لم يتلقوا البرنامج.

التـــــوصيـــــات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد خرجت بالتوصيات الآتية:

١- تزويد معلمي المرحلة الابتدائية بالدورات وورش العمل التدريبية التي تركز علي تطوير وتحسين مهاراتهم في تطبيق ممارسات اسلوب الاستجابة للتدخل مع الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة الذين قد يظهرون خطر مشكلات أكاديمية وسلوكية، مع ضرورة الاستناد إلى البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة والإجراءات التي تم اتباعها.

٢- على وزارة التربية والمؤسسات التعليمية من مدارس رياض أطفال إجراء مسح لتقييم وتحديد مستوى كفاية المعلمين والمعلمات في تطبيق اسلوب الاستجابة للتدخل، وتحديدا في المستوى الأول، وذلك استنادا إلى الاستبانة المطورة في هذه الدراسة، ومن ثم تطبيق البرامج التدريبية اللازمة بناء على مستوى كلياتهم.

٣- على الدراسات المستقبلية ما يلي:

أ) تقييم مستوى المعلمين في المراحل الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم في توظيف أسلوب الاستجابة للتدخل ضمن مستوياته الثلاثة، مع دراسة متغيرات اضافية لم تتناولها الدراسة الحالية.

ب) بناء برامج تدريبية لتحسن مهارات معلمي المرحلة الابتدائية ومعملي ومعلمات رياض الأطفال والتركيز على معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم في تطبيق أسلوب الاستجابة للتدخل.

ج) قياس النتائج المتوقعة على الطلبة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد تنفيذ أسلوب الاستجابة للتدخل معهم في المجالات الأكاديمية المختلفة، وذلك لتحديد مدى فاعلية استخدام هذا النوع من التدخلات وأهمية توظيفه من قبل المعلمين.

المـــــراجـــــع

المراجع العربية:

١- أبا حسين، وداد، أخضر، أروى (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد ٤، ص٢١٣-٢٥٣.

٢- الأنصاري، علي (٢٠٠٩). مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات التعرف على الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

٣-رشيد، زياد (٢٠١٦). نموذج الاستجابة للتدخل لذوي صعوبات التعلم: آليات التحديد والتشخيص. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة حمه لخضر الوادي، الجزائر، العدد ١٧ و١٨.

٤- الزيات، فتحي (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩-٢٢، نوفمبر، ٢٠٠٦، ص١٦.

٥- عبدالقادر، وليد (٢٠١٦). مستوى المعرفة بدمج الطلبة ذوي الاضطربات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الارشاد النفسى - مصر، ع٤٨ ، ١٨٣ - ٢٠٩.

المراجع الأجنبية:

1- Balu, Rekha; Zhu, Pei; Doolittle, Fred; Schiller, Ellen; Jenkins, Joseph & Gersten, Russell (2015). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560821.pdf

2- Benjamin, Elissa (2011). Response-to-Intervention: Understanding General Education Teacher Knowledge and Implementation. Unpublished doctoral Dissertations. Walden University, USA.

3- Brown-Chidsey, R. &Steege, M. W. (2005). Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice. New York: Guilford Press.

4- Colón , Joel, (2008). The FYI on RTI: What is Response to Intervention?. Retrieved from: https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/175%20RtI%20Updated.pdf.

5- Davis, Kelsey Hillard, (2017). Teacher Perceptions of Response to Intervention and its Core Components, and its Implementation in Reading in the Primary Grades. Unpublished doctoral Dissertations. Columbus state university. Retrieved from:https://csuepress.columbusstate.edu/theses_dissertations/256

6- Fletcher, J. M., Morris, R. D. & Lyon, GR, (2003). Classification and Definition of Learning Disabilities: An Integrative Perspective. Responsiveness to Intervention Symposium. Kansas city, Missouri

7- Florida problem solving and response to intervention project (Florida PS/RtI). (2012). Perceptions of practices survey. PS/RtI evaluation tool technical assistance manual, 63-82. Retrieved February 10, 2012 from http://floridarti.usf.edu.

8- Fox, Lise, Carta, Judith, Strain, Phil, Dunlap, Glen, & Hemmeter, Mary (2009). Response to Intervention and the Pyramid Model. Retrieved from: http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/rti_pyramid_web.pdf.

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

10- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. School Psychology Review, 25, 621–626.

11- Gresham, F., Reschly, D., & Shinn, M. R. (2010). RTI as a driving force in educational improvement: Historical legal, research, and practice perspectives". In M. R. Shinn & H. M. Walker. Interventions for academic achievement problems in a three-tier model, including RTI. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. pp. 47–77.

12- Hallahan, Daniel; Kauffman, James & Pullen, Paige (2012). Exceptional Learners- An Introduction to special education. Barbara Weinstein. Format: Kindle Edition.

13- Klotz, M.B. & Canter, A. (May, 2006). Response To Intervention (RTI): A Primer for Parents, National Center for Learning Disabilities

14- Lerner,Janet & Johns, Beverley (2014). Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success (MindTap Course List) 13th Edition. CENGAGE Learning. USA.

15- Martinez, Susana (2014). Response to Intervention Framework. The State of New Mexico Public Education Department Acknowledgements. Retrieved from:
// https://webnew.ped.state.nm.us/wp-content/uploads/2018/03/RtI-Manual-most-updated-2.15.pdf.

16- Murphy, Jennifer (2015). An Investigation of Teacher Experiences with Implementation of a Response to Intervention Model. Unpublished doctoral Dissertations. Walden University, USA.

17- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005, June). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Retrieved from http://www.ldonline.org/article/Responsiveness_to_Intervention_and_Learning_Disabilities.

18- Neal, A. (2013). Training pre-service teachers in response to intervention: A survey of teacher candidates (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University

19- NJCLD. (2005). Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities: A Report Prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities Representing Eleven National and International Organizations. http://www.NJCLD.org.

20- Nunn, G. D., & Jantz, P. B. (2009). Factors within response to intervention implementation training associated with teacher efficacy beliefs. Education, 129, 599–607.

21- Recto, Wanda (2016). Teachers' Perceptions About Response to Intervention Reading Strategies for At-Risk Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.

22- Richards, C., Pavri, S., Golez, F., Canges, R., & Murphy, J. (2007). Response to intervention: Building the capacity of teachers to serve students with learning disabilities. Issues in Teacher Education, 16(2), 55–64

23- Wikipedia (2018). Learning Disability. Retrieved from: //https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability.