OPEN ACCESS
Received: 30/03/2024
Accepted: 28/06/2024

مجلة الآداب

Perceptions of Stakeholders on Essential Requirements for Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) in Schools with Learning Disabilities Programs: A Qualitative Study

Dr. Amani Mohammed Al-Ghamdi *
am.alghamdi@ut.edu.sa

Abstract

This study aimed to uncover the perceptions of stakeholders and experts in the field regarding the essential requirements for multi-tiered systems of support (MTSS) in elementary schools with learning disabilities programs, highlighting proposed solutions to provide these requirements. For the study purposes, a qualitative interpretive approach was employed. Semi-structured interviews were conducted with eight participants from various disciplines and academic backgrounds. The study key qualitative results revealed three primary themes representing the fundamental requirements for developing MTSS: The first theme was.assessment requirements comprising comprehensive screening tools, progress monitoring, benchmark standards, data-driven decision-making, a technical database, and a system of sequential intervention levels. The second one was professional development requirements, which encompassed professional development significance, methods of professional development, training needs, mandatory professional development, and evidence-based practices. The third theme was material requirements, which included classroom environment and financial budget.

The study proposed several solutions, based on a list of requirements for MTSS based on various suggestions.

Keywords: Requirements, Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), Learning Disabilities, Inclusive Schools.

* Assistant Professor of Special Education< Department of Special Education, College of Education, Tabuk University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghamdi, Amani Mohammed. (2024). Perceptions of Stakeholders on Essential Requirements for Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) in Schools with Learning Disabilities Programs: A Qualitative Study, *Journal of Arts, 13*(3), 95 -134.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508
DOI:https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2092

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 30/ 03/ 2024
تاريخ القبول: 28/ 06/ 2024

مجلة الآداب

تصورات المهتمين حول أهم متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات التي ينبغي توافرها في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم "دراسة نوعية"

د. آمنة محمد الغامدي*

am.alghamdi@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المهتمين والمتخصصين في الميدان حول أهم متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات التي ينبغي توافرها في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؛ لإيجاد حلول مقترحة لتوفير تلك المتطلبات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي التفسيري الأساسي. واستخدمت المقابلة شبه المنظمة، وبلغ عدد المشاركين ثمانية أفراد من مختلف التخصصات والدرجات العلمية. وتوصلت إلى النتائج التالية: أظهرت نتائج الدراسة النوعية ثلاثة موضوعات رئيسية مثلت المتطلبات الأساسية لتطوير أنظمة الدعم متعددة المستويات، وهي: (1) متطلبات التقييم، وتتمثل في: أدوات الفحص الشامل ومراقبة التقدم، المعايير المرجعية، اتخاذ القرار المبني على البيانات، قاعدة بيانات تقنية، منظومة من المستويات المتتالية من التدخل. (2) متطلبات التطوير المهني، وتتمثل في: أهمية التطوير المهني، أساليب التطوير المهني، الاحتياجات التدريبية، إلزامية التطوير المهني، الممارسات المبنية على الأدلة. (4) متطلبات مادية وتتمثل في: البيئة الصفية، الميزانية المالية. واقترحت الدراسة عددًا من الحلول، حيث تشكلت قائمة متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات من عدد من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: متطلبات، أنظمة الدعم متعددة المستويات، صعوبات التعلم، مدارس الدمج.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغامدي، آمنة محمد. (2024). تصورات المهتمين حول أهم متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات التي ينبغي توافرها في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم "دراسة نوعية"، *مجلة الآداب*، *13* (3)، 95-134.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة

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

وتبرز أهمية التطرق لكيفية تقديم الخدمات لفئة ذوي صعوبات التعلم؛ لكونها تعد من أكثر الفئات انتشارًا على المستوى العالمي، فقد أشارت أحدث إحصائية للمركز الوطني لإحصائيات التعليم (**National Center for Education Statistics, 2021**) إلى أن عدد الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و21 عامًا، والذين تلقوا خدمات التربية الخاصة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004**)، بلغ 7.3 ملايين، بما يمثل (14٪) من جميع طلاب المدارس العامة. في حين كانت فئة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعًا، حيث بلغت (33٪) من إجمالي فئات الإعاقات المختلفة.

ومن زاوية قانونية، فقد تأثرت برامج صعوبات التعلم بالقوانين العالمية التي شكلت كيفية تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل إيجابي. حيث شدد القانون الأساسي للتعليم في المدارس العامة "قانون كل طالب ينجح" (**The Every Student Succeeds Act [ESSA], 2015**) على أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات (**U.S. Department of Education [DE], n.d.- a**). إذ يعد ذلك النظام إطارًا استباقيًا ووقائيًا يدمج البيانات والممارسات لتحسين ودعم احتياجات الطلاب الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية من منظور قائم على نقاط القوة، كما يساعد في تحديد أهلية الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتلقي خدمات وبرامج التربية الخاصة (**National Association of School Psychologists [NASP], n.d.**).

أصبحت أنظمة الدعم متعددة المستويات محورًا بارزًا للبحث والممارسة في المدارس الابتدائية؛ حيث يعد إطارًا أكاديميًا وسلوكيًا واجتماعيًا متكاملًا للتعليم، يمكن من خلاله أن يتلقى الطلاب المتعثرون تدخلاتٍ مستهدفة دون الحاجة إلى إحالتهم للتربية الخاصة، كما يمكن من خلالها التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يسمح لهم بتلقي التدخلات المستهدفة في وقت مبكر (**Shepley & Grisham-Brown, 2019; Stoiber & Gettinger, 2016**).

وعلى الرغم من ذلك، فإن البرامج الحالية لصعوبات التعلم قد لا ترتقي للمستوى المطلوب. فقد أكدت العديد من الدراسات المحلية أن برامج صعوبات التعلم تواجه عددا من المعوقات التي تحول دون فاعليتها، ومنها دراسة (أبو نيان والجلعود، 2016؛ الزعبي والنفيعي، 2019؛ القحطاني والكثيري، 2020). وحتى يتم تطوير الواقع الحالي لبرامج صعوبات التعلم، ومواكبة التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، فإن ذلك يستدعي التدخل الفعال على جميع المستويات والأوجه لتحسين المخرجات التعليمية والتأهيلية لهؤلاء الطلاب (أبو نيان، 2021).

مشكلة الدراسة:

يواجه العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلاتٍ تتعلق بتنوع احتياجاتهم الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية، حيث يعاني هؤلاء الطلاب من انخفاض التحصيل الدراسي (**Fletcher et al., 2018**). ومن مشكلات سلوكية تؤثر على الجانب الأكاديمي لديهم (الشمري، 2019). كما أن لديهم مستوى متدنيا من المهارات الاجتماعية العاطفية (أبو نيان، 2021؛ عقيل، 2013؛ **Nelson & Harwood, 2011**) مما يتولد معه الحاجة للقيام بالتدخل المناسب، وتقديم الخدمات ذات الصلة (أبو نيان، 2021). وهذا ما تسعى إلى تحقيقه أنظمة الدعم متعددة المستويات لتلبية احتياجاتهم.

في المقابل أكدت العديد من الدراسات المحلية على أهمية تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، ومن ذلك نموذج الاستجابة للتدخل، كدراسة (أبا حسين والشويعر، 2019؛ البلوي، 2019؛ الزارع والحسيني، 2020). ونظام دعم السلوك الإيجابي (آل داود والحسين، 2018؛ القرني والقحطاني، 2020). إلا أن التنفيذ الناجح لتلك الأنظمة المتكاملة، هو مسعى معقد يتطلب دراسة إستراتيجية (**Meyer & Behar-Horenstein, 2015**). وبدون التخطيط المناسب، والتنفيذ المتسق لن يتوقع أن يكون لهذه الممارسات الفعالة تأثير كبير (**McIntosh & Goodman, 2016; Scott et al., 2019; Sugai & Horner, 2019**). وذلك لوجود العديد من التحديات التي تحول دون فاعلية تطبيق تلك الأنظمة واستدامتها (**Braun et al., 2020; Charlton et al., 2018; Feuerborn et al., 2016; West, 2020**). (**Sugai & Horner, 2019**).

ومن خلال اطلاع الباحثة توصلت إلى أن هناك ندرةً في الأدبيات العربية المتعلقة بمتطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات. ومن خبرة الباحثة في الميدان، بوصفها عضو هيئة تدريس في مسار صعوبات التعلم، فقد وجدت أن هناك حاجة ماسة لدراسة كيفية تطوير تلك المتطلبات في الميدان بما يتلاءم مع البيئة التعليمية المدرسية المحلية من جهة، وبما يحقق الهدف من إيجاد تلك الأنظمة من جهة أخرى. وقد أوصت (**Alsalamah, 2022**) بأن تركز الأبحاث المستقبلية على تحديد الممارسات المناسبة لتعزيز تطبيق متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، مثل: تنفيذ عملية الفحص ومراقبة تقدم الطلاب، وتعزيز

تكامل تطبيق الأنظمة، وتعزيز الممارسات القائمة على الأدلة. والتأكد من مدى توافر مكوناتها على النحو المنشود (**Brown-Chidsey & Steege, 2010**).

ومما سبق تسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن آلية تطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات.
- التوصل إلى مقترحات وتوصيات لتطوير المتطلبات وفقًا لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

- **أولًا: الأهمية النظرية**

1. تعد دراسة متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات والحلول المقترحة لتطويرها في -حدود علم الباحثة- ضمن أوائل الدراسات في هذا المجال محليًا وعربيًا.
2. تساهم في زيادة الوعي بمتطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات بين معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم، إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأصحاب القرار في الميدان التعليمي.
3. تزود أصحاب القرار بدرجة توافر متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، حيث يمكن أن يستندوا إليها عند التخطيط لمعرفة الاحتياجات المحلية وتوفير تلك المتطلبات، مما يضمن ملاءمة الدعم المقدم وفقا للاحتياج لاحقًا.
4. مواكبة التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، بما قد يقدم إضافةً معرفية لكيفية تطوير تلك المتطلبات من واقع المتخصصين وأعضاء هيئة التدريس.

- **ثانيًا: الأهمية التطبيقية**

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في الجوانب الآتية:

1. قد تكون نتائج هذه الدراسة مرجعًا للباحثين، لتطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، من حيث تقنين المقاييس والأدوات، وتدريب المعلمين/المعلمات في الميدان على كيفية تطبيقها والاستفادة منها.

2. يمكن أن تسهم في التخطيط لأنظمة الدعم متعددة المستويات لدى القيادات التعليمية؛ للتأكد من مدى ملاءمة الواقع المحلي، وتقديم الموارد والدعم الكافي بما يحقق النجاح وجودة التنفيذ لتلك الأنظمة.
3. تأمل الباحثة أن تقدم هذه الدراسة حلولًا عملية لتطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، في ضوء خبرات الباحثين والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة، ممن لديهم اهتمام في هذا المجال.
4. ارتباط هذه الدراسة برؤية المملكة 2030 من حيث دعم مهارات الطلاب أكاديميًا وسلوكيًا واجتماعيًا وعاطفيًا، حيث تعد من أهم المهارات التي تهدف الرؤية إلى تحقيقها لدى أبناء هذا الوطن، وخصوصًا مع الطلاب ذوي الإعاقة؛ لجعلهم أعضاءً نافعين في مجتمعاتهم.

حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: بعض الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1444هـ.

الحدود الموضوعية: الحلول المقترحة لتطوير أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس

الحدود البشرية: تشمل المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية السعودية أو معلم/ة صعوبات تعلم حاصل/ة على درجة الماجستير أو الدكتوراه في صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

تعرف المتطلبات اصطلاحًا (Requirements): بأنها: المواد، والإجراءات، والمؤهلات، والممارسات التي يجب الحصول عليها لتكون قادرًا على القيام بشيءٍ ما، أو أن تكون مناسبة لشيء ما (Oxford Dictionaries,2018).

وتعرف إجرائيا بأنها: المعارف، أو المهارات، أو الممارسات، أو الإجراءات التي يستلزم وجودها في المدارس لضمان توافر متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، مما يساعد على دقة تطبيقها مستقبلًا. ولأغراض الدراسة الحالية فقد تم تقسيمها بحسب الأبعاد الرئيسية الواردة والمتكررة في مقاييس (Rubric) جودة تنفيذ أنظمة الدعم متعدد المستويات المذكورة سابقا، وذلك من خلال معيار (الفحص الشامل، رصد التقدم، اتخاذ القرار المبني على البيانات، منظومة من المستويات المتتالية من التدخل الذي تزداد كثافته تدريجيا وفقًا لاحتياجات الطلاب، القيادة المدرسية).

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

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

الإطار النظري والدراسات السابقة

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

ومن الجدير بالذكر أنه في معظم الأدبيات يستخدم مصطلح (MTSS) بشكل متكرر بالتبادل مع الاستجابة للتدخل (RTI). وقد قام بيلي (Bailey, 2019) في الآونة الأخيرة بتحليل المواقع التعليمية للولايات المتحدة الأمريكية؛ للكشف عن مدى استخدامها لمصطلحي: نموذج الاستجابة للتدخل "RTI"، وأنظمة الدعم متعددة المستويات "MTSS"، وأفاد بأن (41%) من هذه المواقع تناولت مصطلح "MTSS"، بينما استخدمت (33%) منها مصطلح "RTI".

التنفيذ الناجح لأنظمة الدعم متعددة المستويات وعلم التطبيق

يعد فهم المكونات الأساسية لأنظمة الدعم متعددة المستويات جزءًا مهمًا من تنفيذه، ولكن تشير الأبحاث إلى أن التنفيذ الفعال يمثل تحديًا كبيرًا للمعلمين (center on multi-tiered system of supports

at the American, 2021). لذلك يمكن أن تكون المعرفة بعلم التطبيق بنفس أهمية معرفة مكونات تلك الأنظمة، حيث إنها تتخلل كل مكون من مكونات أنظمة الدعم المتكاملة.

وتُعرف دراسة كيفية اعتماد الأنظمة والممارسات وتنفيذها واستدامتها باسم علم التطبيق (Cook & Odom., 2013). إن أحد الجوانب المفيدة بشكل خاص في علم التطبيق هو مفهوم مراحل التنفيذ (Horner & Sugai., 2019)؛ لكونها توفر إطارًا يمكن من خلاله تحديد الأنشطة والإنجازات المحددة في كل مرحلة والتي يمكن أن تسرع التنفيذ والتكامل (McIntosh& Goodman, 2016). ومن خلال الالتزام بهذه المراحل، يمكننا التقليل من التحديات المستعصية التي يمكن أن تواجه تطبيق تلك الأنظمة (Jimerson et al., 2016).

واستكشفت دراسة (Regan et al., 2015) تصورات معلمي المدارس الابتدائية والثانوية حول استجابة منطقتهم التعليمية لمبادرة الاستجابة للتدخل، من خلال استطلاع آراء المعلمين والإداريين بخصوص الاستعداد الملحوظ لتنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات. وتمثلت عينة الدراسة في (63) معلمًا وإداريًا. وتم استخدام التصميم التتابعي التفسيري للمنهج المزجي، كما تم بناء استبانة للجزء الكمي، ومن ثم إجراء المقابلات شبه المنظمة مع 10 معلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء الفريق يُتطلب منهم القيام بفحص أداء الطلاب واستخدام البيانات لتحديد احتياجات الطلاب والتخطيط للتعديلات والتدخلات التعليمية، إلا أنهم أعربوا عن مخاوفهم فيما يتعلق باستخدام تقييمات جديدة مثل: تدابير التشخيص، وأدوات الفحص الشاملة، وأدوات مراقبة التقدم. ونظرًا لأن الموظفين لم يكونوا على دراية بالغرض من التقييمات الجديدة؛ فقد شعروا بالقلق والإحباط عند الحاجة إلى استخدام تلك الأدوات، وأعربوا عن صعوبة استخدام أدوات التقييم بشكل مناسب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهج الدراسة والمشاركون

تم استخدام التصميم النوعي الأساسي التفسيري Basic Qualitative Research Design، وقد وصفه ميريام وتيزدل (Merriam & Tisdell, 2016) بأنه النوع الأكثر شيوعًا في المجال التربوي، ويهدف إلى فهم المعنى نحو الظاهرة موضوع الدراسة بواسطة المشاركين، ومعرفة كيف يفسرون خبراتهم، ويبنون المعاني التي ترتبط بتلك الخبرات. حيث قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة المقابلة المتعمقة بين الباحث والمشاركين؛ مما ساعد في الوصول إلى حلول مقترحة من منظور المهتمين في أنظمة الدعم متعددة المستويات.

طُبقت الدراسة النوعية على ثمانية مشاركين من المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات، كما قصدت الباحثة تحقيق التثليث للمصداقية النوعية من خلال الحصول على وجهات النظر من مختلف

مناطق المملكة، حيث تنوعت ما بين: الغربية والوسطى والشمالية والشرقية، وكذلك باختلاف التخصصات: صعوبات تعلم وإعاقة فكرية واضطرابات سلوكية، والمراتب العلمية: أستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومعلم حاصل على درجة الماجستير؛ وتم اختيارهم باستخدام عينة الخبراء، وعينة كرة الثلج (Berndt, 2020).

وقد ساهمت الطريقتان السابقتان في وصول الباحثة إلى المشاركين الذين توفرت فيهم الاعتبارات الآتية: أن يكون ممن سبق له تجربة تطبيق أو مشاهدة أنظمة الدعم متعددة المستويات في إحدى المدارس العالمية في الخارج، أو لديه أبحاث منشورة أو رسائل ماجستير أو دكتوراه في أحد أنظمة الدعم متعددة المستويات، أو قام بتدريس مواد أكاديمية بالجامعات في أحد تلك الأنظمة، وأن يكون عضو هيئة تدريس بالجامعات الحكومية السعودية، أو معلم/ة صعوبات تعلم حاصل/ة على درجة الماجستير أو الدكتوراه في صعوبات التعلم.

ثانيًا: أدوات الدراسة وإجراءاتها

تم اختيار أداة (المقابلة شبه المنظمة Semi-structured Interview)؛ لكونها تسمح للمستجيبين بالتوسع في وجهات نظرهم وآرائهم، ومنح الباحث المرونة لإضافة أسئلة أثناء إجراء المقابلة (Jamshed, 2014)، كما أنها تساعد في استكشاف مفاهيم جديدة تتعلق بموضوع البحث (DeJonckheere & Vaughn, 2019).

تم إعداد دليل المقابلة النوعية (النسخة الأولية)، بعد الانتهاء من كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة بشكل كامل. وفي ضوء المعايير الرئيسة لمتطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات والمقاييس المتخصصة ذات العلاقة بالموضوع، والمكون من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: استمارة الموافقة على المشاركة في دراسة بحثية. وتضمنت: مقدمة الدليل، وعنوان الدراسة، والغرض من المقابلة، وطبيعة المشاركة، والوقت المتوقع لها، والمخاطر المترتبة عليها، وفوائد المشاركة فيها، وكيفية حماية سرية البيانات، وطريقة التواصل مع الباحث لمزيد من المعلومات، والإقرار بالموافقة أو الرفض، مع توضيح التاريخ والتوقيع.

الجزء الثاني: تضمن البيانات الشخصية للمشارك/ة، من حيث اسم ورمز المشارك لضمان سرية البيانات، الدرجة العلمية، اسم ورمز الجامعة أو مقر العمل، تاريخ إجراء المقابلة، ووقتها، والطريقة التي أجريت من خلالها، بالإضافة إلى الأسئلة التمهيدية.

الجزء الثالث: يحتوي على السؤال الرئيس للدراسة "كيف يمكن تطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟" وانبثق عنه أربعة أسئلة فرعية لها علاقة بأهداف الدراسة هي:

1.كيف يمكن تطوير منظومة بيانات متكاملة (الفحص الشامل ومراقبة التقدم واتخاذ القرار المبني على البيانات) في ضوء متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

2.كيف يمكن تطوير القيادة المدرسية في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في ضوء متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

3.كيف يمكن تطوير التعاون والتواصل بين أعضاء فرق العمل في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في ضوء متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات؟

4.كيف يمكن تطوير المتطلبات الفنية لأنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم؟

وقد تضمنت (23) سؤالًا تفصيليًا، مما ساعد على توفر معلومات وبيانات حول آلية تطوير أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم. وتضمّن نهاية الدليل سؤالا ختاميا، وتقديم الشكر للمشاركين، مع إعلامهم بأنه يمكن الرجوع إليهم لاحقًا في حال طلب المزيد من المعلومات إذا لزم الأمر، مع طلب وسيلة التواصل لتزويدهم بنتائج البحث حال الرغبة في ذلك.

وللتأكد من مصداقية البحث النوعي وموثوقيته؛ قامت الباحثة بعرض دليل المقابلة على (13) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة أو البحوث النوعية بوجه عام، وتم إجراء عمليات المراجعة والتعديل في ضوء ملاحظاتهم، كما نفذت الباحثة مقابلتين تجريبيتين مع مشاركتين متقاربتين في الخصائص مع المشاركين؛ وذلك بغية التحقق من مدى ملاءمة الأسئلة والوقت التقريبي لإجراء المقابلات.

وتمت مناقشة دليل المقابلة مع المشاركتين، واقترحت إحداهما إعادة صياغة عبارتين بطريقة أكثر وضوحًا، وأكدت المشاركتان شموليةَ الأسئلة وملاءمة الوقت لأسئلة المقابلة؛ بالإضافة إلى أنه عند معاودة الاستماع لتسجيل المقابلة، أدركت الباحثة أنها لم تذكر الأسئلة التمهيدية في بداية المقابلة مع المشاركتين وإنما بدأت مباشرةً بأسئلة الدراسة، واكتشفت أيضًا أنها قاطعت المشاركة عدة مرات لتسألها عن نقطة مثيرة للاهتمام؛ إلا أنها قد نسيت إنهاء الإجابة عن السؤال الأساسي.

وبشكل عام، سعت الباحثة لتجنب هذه الأخطاء في المقابلات الأخرى، وساعدت هذه الطريقة في زيادة الألفة بطريقة الحوار، والمهارة في طرح وتوضيح المقصود بالأمثلة، وتم تطوير الأداة في صورتها النهائية.

تم إرسال نسخة خطاب تسهيل مهمة باحث إلى العديد من الجامعات في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى دليل المقابلة، والتأكد من قبولهم بأخذ الموافقة النصية المرسلة بأي الطرق السابقة الذكر، كما تم ترتيب الأوقات والتواريخ والأساليب المناسبة لإجراء المقابلة. مع التنويه بأنه سيتم تسجيلها صوتيًا، وللتحقق من المصداقية؛ تم إجراء ما يعرف بتدقيق المشاركين، حيث تم إرسال نسخة من التحليل المبدئي

للمقابلات للمشاركين؛ لتقديم أي توضيحات ضرورية.

وأفاد المشاركون بأن التحليل كان يعكس المقابلة، ولم يطلب أي مشارك تعديلات أو توضيحات. وقد تزامنت عملية التحليل المستمر للبيانات مع مرحلة إجراء المقابلات، وتم التوقف عن ذلك عند الوصول إلى مرحلة التشبع النظري، وهو عدم حصول الباحثة على معلومات جديدة تضاف للبحث (كريسويل، 2014/ 2019).

تعتمد عملية تحليل البيانات على كيفية تجميع أو إعادة بناء البيانات بطريقة هادفة ومفهومة، وبمنهجية شفافة وصارمة وشاملة (Noble & Smith, 2014). وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة الطريقة المزجية(الجمع ما بين الطريقة الاستنباطية والاستقرائية) عند تحليل البيانات النوعية، كما ورد في دراسة كلٍ من: (Creswell, *2020*; Lulla, 2022; Seers, 2012). واستخدمت الباحثة طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis، والتي أوردها كلٌ من: (Braun & Clarke, 2012; Byrne, 2022). والتي أصبحت واحدة من أكثر الطرق انتشارًا، والمتمثلة في ست خطوات أساسية:

1. التعرف والتآلف مع البيانات (الانغماس والتشبع) Familiarization with the Data
2. كتابة الرموز الأولية Generating Initial Codes
3. البحث عن المواضيع/ الفئات الرئيسة Searching for Themes
4. مراجعة الموضوعات المحتملة Reviewing Potential Themes
5. تحديد وتسمية الموضوعات Defining and Naming Theme
6. كتابة المقال أو البحث Producing the Report

ثالثًا: أساليب التحقق من جودة البيانات النوعية

أكد ماكسويل (Maxwell, 2008) أنه ينبغي للباحث تطبيق معايير الجودة؛ بهدف تجنب الوقوع في الأخطاء عند إجراء البحوث النوعية. وقد تبنّتِ الباحثةُ قائمة ماكسويل لإستراتيجيات التحقق من الجودة، والتي تمثّلت في ثمان طرق مختلفة، وتم اختيار هذه القائمة؛ لملاءمتها للدراسة وللنظرية البنائية التي تم توظيفها في هذه الدراسة. كما أنه لا يلزم توافرها جميعًا، وإنما لكل دراسة ظروفها الخاصة بها. وقد أشار بتجنب تهديدين رئيسين يمكن أن يهددا أيَّ بحث نوعي، وهما:

(1) تحيز الباحث، ويعني: انطباعات الباحث، نظرية سابقة يتبناها، أهدافًا معينة يسعى إلى تحقيقها، ومن ثم يتم جمع البيانات على أساس إثبات النظرية الذهنية الموجودة لديه، فيجمع البيانات التي تؤكدها، ويهمل البيانات التي قد تتعارض معها.

(2) التفاعلية، وتعني: أثر الباحث على المشاركين، وخصوصًا إذا كان له دورٌ رقابي عليهم. وقد تم مراعاة ذلك وتوضيحه في الجدول الآتي:

جدول (8)

معايير جودة الدراسات النوعية

المعيار	كيفية التحقيق
الانغماس المكثف وطويل الأمد	- الاستغراق في أدبيات الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها والاستماع إلى التسجيل الصوتي عدة مرات، وإعادة قراءة البيانات أكثر من مرة. - إجراء مقابلتين تجريبيتين. - استشارة عددٍ من أعضاء هيئة التدريس؛ لتحسين أداة الدراسة. - التعرف المبكر على مجتمع الدراسة؛ للتعرف على البيئة والسياق. - وصف محددات الدراسة.
البيانات الثرية	- كتابة الملاحظات أثناء إجراء المقابلة باستمرار، مع تسجيلها صوتيًا. - وصف السياق الذي تم فيه إجراء الدراسة. - توضيح منهج الدراسة وتصميمها، ولماذا تم اختياره. - إبراز شروط اختيار المشاركين، وطريقة اختيارهم، وتوضيح المعلومات الديموغرافية عنهم. - وصف أدوات الدراسة، وإبراز مبررات اختيارها. - توضيح التغيرات التي ظهرت على أسئلة المقابلة، سواء أثناء المقابلة التجريبية أم المقابلة الرسمية بعد ذلك. - توضيح محاور المقابلة وأسئلتها مسبقًا. - تدوين المقابلات كتابيًا على المايكروسوفت وورد. - تحديد الخصائص والعناصر الأكثر صلة بهدف الدراسة من خلال بناء دليل للمقابلة. - توضيح إجراءات الدراسة من حيث (الإعداد، التطبيق، التحليل). - عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وربطها بالدراسات السابقة. - عرض مقتطفات من أقوال المشاركين عند استعراض نتائج البحث.
التحقق من جهة المستجيب	- التأكيد على قبول جميع الإجابات وسرية البيانات، وحق الانسحاب من المشاركة (استمارة الموافقة البحثية). - طرح أسئلة تفصيلية (تتبعية)، والحرص على الدقة في المعلومات. - إعادة التواصل بعد انتهاء المقابلات للحاجة إلى استفسارات إضافية. - العمل بما يعرف بتدقيق المشاركين. - كتابة الملاحظات أثناء إجراء المقابلة باستمرار. - الاحتفاظ بسجل مفصل لإجراءات الدراسة والبيانات الأولية، والتي تضمنت تسجيلات صوتية ونسخًا من المقابلات وملفات PDF لبيانات المقابلة وملاحظات الباحثة عليها.

المعيار	كيفية التحقيق
التدخل	- وجود الباحث في سياق الدراسة. - التخلص من الانحيازات والتوقعات، من خلال توضيح موقف الباحثة، وسياق الدراسة.
البحث عن أدلة متناقضة وحالات سلبية	تم استعراض البيانات المتعارضة مع نتائج الدراسات السابقة وتفسير ذلك.
التثليث	مقابلة ثمانية مشاركين/مشاركات، من عدة تخصصات مختلفة، ومناطق متنوعة، ومسميات وظيفية متعددة، في أوقات مختلفة.
الترقيم	فضلت الباحثة استخدام الدلالات اللفظية، مثل: (العديد من، الغالبية)، بدلًا من توظيف الأرقام والنسب المئوية؛ لعدم ملاءمتها لنوعية البيانات.
المقارنة	تحليل البيانات بعدة إستراتيجيات مختلفة: أ- إستراتيجية التحليل سطرًا بسطر Line by Line Coding، بالتزامن مع جمع البيانات أولًا بأول. ب- مقارنة البيانات من خلال إستراتيجية مقارنة الحالة بالحالة Case by Case Comparison. ت- التحليل الموضوعي Thematic Analysis.

الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة **(Cavendish et al., 2016)** التي **فحصت** عملية تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات فيما يخص الاستجابة للتدخل في مدرستين متنوعتين ثقافيًا، وذلك لتقديم وصف متعمق وتحليل نوعي للتحديات والنجاحات التي واجهتها فرق الدعم والمعلمون في المدارس أثناء تنفيذ تلك الأنظمة. وتكونت عينة الدراسة من 30 مشاركًا، واستخدمت المنهجية النوعية، وتضمن جمع البيانات مقابلاتٍ وملاحظات شبه منظمة. وأظهرت الدراسة أن هناك تحدياتٍ متعلقةً بالتغييرات في إجراءات مراقبة استجابة الطلاب لتحديد الأهلية، وضعفًا في الفهم المتعلق بكيفية الاستفادة من تلك الأنظمة لتحسين نتائج الطلاب وتقليل الإحالات إلى برامج التربية الخاصة. كما أعرب المشاركون عن صعوبة إجراءات مراقبة التقدم، وكيفية تفسير البيانات الناتجة عن التقييم، مشيرين إلى أنهم لم يتلقوا التدريب المناسب قبل أن يُطلب منهم استخدام تلك الأدوات.

في حين سعت **دراسة (Shute, 2017)** إلى مراجعة وفحص عملية تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات في مدرسة ابتدائية في ولاية بنسلفانيا الغربية. وتعتبر المنطقة ضمن المناطق عالية الأداء ويتم تصنيفها باستمرار ضمن أعلى 10 في المائة من درجات اختبار نظام بنسلفانيا لتقييم المدارس، واستخدمت

المنهج الوصفي المسحي، من خلال بناء أداة المسح بعنوان "أداة مسح لمعلمي أنظمة الدعم متعددة المستويات".

وقد أُعطي المشاركون أسئلة تتعلق بالمبادئ الستة الخاصة بإطار أنظمة الدعم متعددة المستويات الخاص بوزارة التعليم في ولاية بنسلفانيا، وطُلب منهم ترتيب مستوى معرفتهم وميلهم لكل منها. وتم إدراج وصف موجز لكل مبدأ من هذه المبادئ قبل الفصل للتأكد من وجود فهم مشترك للمصطلحات المستخدمة لدى جميع المشاركين. وطلب من المعلمين تحديد الأولويات لنوع المكونات التي يشعرون أنها الأكثر أهمية لتنفيذ نظم الدعم متعددة المستويات بنجاح من خلال ترتيب مبادئ نظم الدعم متعددة المستويات الستة (1 = الأكثر أهمية، 6 = الأقل أهمية). وقد صنف المعلمون " المستويات المتدرجة من التدخل وتقديم الخدمة " على أنه الأكثر أهمية (المتوسط = 2,64)، و"مشاركة الأسرة" (المتوسط = 4,68) على أنها الأقل أهمية.

وكشفت **دراسة الزارع والحسيني (2020)** عن مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها غرف مصادر خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم بمحافظة جدة. وقام الباحثان باستخدام عينة قصدية تكونت من (١٨٥) معلمًا ومعلمةً لذوي صعوبات التعلم. وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي. كما تم تطوير استبانة تقيس أبرز متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل. وأسفرت النتائج عن أن تلك المدارس يتوافر فيها متطلبات المستوى الثالث لنموذج الاستجابة للتدخل (برامج وخدمات التربية الخاصة الفردية) بدرجة أكبر، ثم تليها متطلبات المستوى الثاني (تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات تربوية مكثفة)، إلا أنها تعاني -بشكلٍ ملحوظ- من محدودية توافر متطلبات المستوى الأول (تعليم فعال وعالي الجودة في صفوف التعليم العام).

وهدفت **دراسة (Charlton et al., 2018)** إلى التعرف على الممارسات التي تساعد أو تعيق تطوير مشروعات تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات من وجهة نظر القادة. وتكونت عينة الدراسة من 27 قائدًا يمثلون 27 ولاية أمريكية مختلفة. واستخدم الباحثون المنهج النوعي. واستُخدمت المقابلاتُ المنظمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن التوصل إلى ثمان ممارسات مساعدة، وسبع ممارسات معيقة، وقائمة بتسعة أمور مطلوبة. وتضمنت قائمة الممارسات المساعدة: القيادة متعددة التخصصات، والوصول للتطوير المهني وخصوصًا التدريب المباشر (الندوات عبر الإنترنت – المؤتمرات – المعاهد وغير ذلك)، واستخدام لغة ملائمة من حيث توحيد المصطلحات للممارسات الشائعة وإجراءات التقويم سواء في التنفيذ أم في القياس، واستشارة شركاء خارجيين، والتركيز على مخرجات الطلاب في التقويم والتخطيط.

وتضمنت قائمة المعوقات: عدم ملاءمة نماذج التطوير المهني، ومن ذلك عدم وجود بدائل للتدريب المباشر، وكذلك عدم تكييف التدريب ليناسب مختلف الأطياف سواء بحسب نوع المدارس، أو الاختلافات

الثقافية، أو اللغوية، أو غيرها. ومحدودية الدعم من قبل قادة الولاية، وزيادة تغيير الموظفين، وتباين مستويات الاستعداد (الجاهزية)، وعدم ملاءمة نظام البيانات. أما من حيث قائمة الأمور المطلوبة، فقد حدد أفراد عينة الدراسة حصول الموظفين على قدر عالٍ من التدريب في أنظمة الدعم متعددة المستويات MTSS، والوصول إلى تدخلات أكثر فاعلية.

وأشارت **دراسة ساترفيلد (Satterfield, 2020)** إلى أثر تصورات المعلمين لعمليات أنظمة الدعم متعدد المستويات من حيث صلتها بالكفاءة الذاتية للمعلمين وقدرتهم على تنفيذ هذه الممارسات المبتكرة. وتكونت عينة الدراسة من 6 معلمات من معلمات المرحلة الابتدائية بإحدى المدارس الابتدائية المستقلة بولاية أوكلاهوما. واستخدمت الباحثة المنهج النوعي. وتم جمع البيانات عبر فريق البحث الإجرائي، ومقابلات مجموعات التركيز، واستبانة كفاءة المعلمين، والملاحظات الصفية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لا يمتلكون فهمًا شاملًا لكيفية ارتباط البيانات والممارسات التدريسية مع تنفيذ التدخلات. كما كان لديهم فهمٌ مشوشٌ لكل مستوى من مستويات الدعم وكذلك في كيفية تنفيذ التدخلات. كما أظهر جميع أفراد العينة مستوىً مناسبًا من الزيادة المعرفية بعد لقاءات التدريب المهني. وأن المعلمين الذين يتلقون الدعم كانوا أكثر ثقة في توظيف تنفيذ عمليات أنظمة الدعم متعدد المستويات. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن المعلمين المنفتحين على تلقي الدعم أكثر تفاؤلًا بشأن عملية التنفيذ. وأن بروتوكول تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات سيستغرق وقتًا.

عرض النتائج ومناقشتها:

نصَّ السؤال الرئيس على الآتي: كيف يمكن تطوير متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المهتمين بأنظمة الدعم متعددة المستويات؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحليل بيانات المقابلة شبه المنظمة، وقد أظهرت عملية تحليل البيانات وترميزها ثلاثة موضوعات رئيسة تمثل المتطلبات الأساسية لتطوير أنظمة الدعم متعددة المستويات، وهي: (1) متطلبات التقييم. (2) متطلبات التطوير المهني. (3) متطلبات مادية. كما اشتملت هي أيضًا على عددٍ من الموضوعات الفرعية.

أولًا: متطلبات التقييم

1-1 أدوات الفحص الشامل ومر اقبة التقدم

أظهرت نتائج المشاركين أن هناك ضعفًا في واقع تطبيق الفحص الشامل ومراقبة التقدم، حيث أجمع معظمهم على قلة توافر الأدوات الخاصة بذلك، فقد أوضح المشاركون (ب، د، ج، و): أنه بناءً على الواقع الذي نراه من ناحية توفره فهو غير موجود، حيث يوجد لدينا شح على مستوى أدوات القياس

والتشخيص والتقييم والمسوح في وطننا العربي ولا سيما في بيئتنا السعودية، وما زالت الأدوات غير كافية، لذا لا بد أن يكون هناك أدوات للبدء بجمع البيانات وعمل المسح الشامل لجميع الطلاب؛ لأن المتطلبات الأساسية في منظومة الدعم قائمة على الرصد وجمع البيانات بطرق مختلفة، أحدها المسوح والاختبارات والتقييم لتحقيق الأغراض من هذه المنظومة.

فإذا كان هناك شح فهذا تحدٍ، ويضيف المشارك (ح): "وليس هناك إجراءات مؤسسية معتمدة للفحص الشامل ولا لمراقبة تقدم التلاميذ أو لصنع القرارات. كما أعتقد أن فريق العمل المؤهل للقيام بتلك الإجراءات غير متوفر حاليا".

ومن زاوية أخرى، يرى بعض المشاركين أنه قد توجد أدوات للمسح ومراقبة التقدم، ولكن إن توفرت فإنها تتوفر كمسمى ويتم تطبيقها بطريقة شكلية فقط، دون وجود معرفة حقيقية لكيفية تطبيقها بطريقة صحيحة. وهذا ما أكدته المشاركة (ز) بقولها: "أدوات الفحص الشامل متوفرة في التعليم، ولكن نحن بحاجة لأن نتأكد هل هذا الشامل فعلًا شامل أكاديميا وسلوكيا ومهارات أخرى؟ أو أنه فقط أكاديمي". وتوافقها الرأي في ذلك المشاركة (أ) بقولها: "بعض الأشياء التي شرعتها الوزارة تطبيقات تربوية، ولكنها لا تمارس بشكل صحيح، كما أن هذا الأسبوع يوجد اختبارات للطلاب وهي اختبارات مهاراتي، وتوظف لتدريب الطلاب للاختبارات الدولية".

كما يعلل المشارك (ب) عدم جود تلك الاختبارات بقوله: "هناك اختبارات معيارية يمكن الرجوع لها قد تكون مساندة، ولكن مشكلتها أنها ليست لكل الصفوف، وهي اختبارات تقدمها الوزارة وتشمل جميع الطلاب على مستوى المملكة، مثل اختبار مهاراتي، فهو لا يكون على مستوى المدرسة... بينما المفترض أنها تستخدم للقياس الحقيقي، فالاختبارات تكون موجودة، ولكن لا تمارس بشكل صحيح". ويوافقه الرأي في ذلك المشاركة (ز) بقولها: "مشكلة نظام الدعم ماخذينه بصورة إنه عبارة عن اختبارات محددة نطبقها مرة في السنة وتظهر علامات معينة بناءً عليها أنا أحيل الطالب، لا؛ الموضوع مو كذا".

ومن الحلول المقترحة التي توصلت إليها بيانات المقابلات، أنه يوجد العديد من الفرص المتاحة في أنظمتنا التعليمية، والتي ينبغي الاستفادة منها وتطويرها ومن ثم توظيفها في العملية التعليمية بما يخدم أنظمة الدعم متعددة المستويات. فقد قال المشارك (ج): "عندنا أدوات موجودة يمكن أن نستخدمها، ممكن استفيد منها وأقننها على العمل عندنا بدل ما أبدأ من الصفر وأغير نظامي، وهذا الشيء صعب".

كما ذكرت المشاركة (ز): "الموضوع ليس فقط أني أطبق نظام نور بأني أدخل علامات الطلاب في نظام نور، ممكن نظام نور تقنينه أو تعديله لبعض العوامل وبعض المدخلات بحيث إني أنا أقدر أعمل مراقبة للطالب سلوكيًا وأكاديميًا". كما ذكرت المشاركة (و) أن "مناهجنا الحالية المطورة تساعد على إجراء هذه المسوح". وقالت المشاركة (أ): "الدولة الآن لديها توجه كبير إنها تسوي اختبارات معيارية بين فترة وثانية، وين

منظومة الدعم متعددة مستويات في كيفية الاستفادة من هذه البيانات؟ وهل هي تجرى فعلا على عينة ممثلة على مستوى المدرسة؟ كيف نستثمر البيانات المتاحة مثل الاختبارات النصفية، الاختبارات النهائية، التقييم التكويني؟". كما يذكر المشارك (هـ) أنه "قد تكون هناك اختبارات قُننت على البيئة السعودية كدراسات الدكتوراه، ولكنها لم تطبّق ولم تفعّل في التطبيق".

وبناءً على ما سبق، فإن تطوير أدوات الفحص الشامل ومراقبة التقدم قد يتطلب بعض الميزات الأساسية التي ينبغي توافرها في تلك الأدوات، لذلك ناقش بعض المشاركين أمثلة على تلك الأدوات العالمية، وذلك لكلا الجانبين: أكاديميًّا وسلوكيًّا.

فمن ناحية الأدوات الأكاديمية، قالت المشاركة (د): "يتم استخدام القياس المبني على المنهج CBI هذا ما تقدرين تستخدمينه، لكن نستفيد منه كآلية تطبيق، كإجراءات تستشفينها من ذلك؛ لأن غالبا تعتمد على المنهج، إيش المتوقع من الطالب أن ينجزه من ناحية أكاديمية". وتؤيدها الرأي المشاركة (أ) بقولها: "عشان أطور أدوات يفترض أن يكون فيه قياس مبني على المنهج بحيث تكون المناهج مثبتة وتفحص هذه المناهج قبل أن تثبت من جديد... ويضع قياس مبني على المنهج مناسب بحيث يكون أداة سهلة للتطبيق من قبل المعلمين".

ويؤكد المشارك (ب) ذلك بقوله: "مثلًا في الولايات المتحدة الأمريكية يتم استخدام الديبلز DIBELS لمتابعة التقدم والمسح الشامل، ولكن الديبلز ليس على مستوى الدولة وإنما على مستوى المدرسة". وأشار المشارك (ج) إلى وجود "اختبار يطبق على الجانب الأكاديمي، وليس الذكاء Word Test-3 (WT3) ويسمى اختبار التحصيل الأكاديمي، وهذا اختبار متفق عليه في الولايات المتحدة الأمريكية، ومستخدم في أغلب الولايات".

أما من الناحية السلوكية، فقد قالت المشاركة (د): "ظهرت كثير من standard التابع للسلوك ممكن استخدامها بشكل عام، مثل هذه الأدوات أنت تحددها كمدرسة وكمنطقة تعليمية، ويمكن استخدام أدوات تقييم أكثر تنوع وأكثر تدخل، قد تكون نوعًا ما مختلفة على مستوى المنطقة، وعلى مستوى المدرسة".

في حين يقول المشارك (ج): "نقوم بتطبيق اختبار Social Skills Rating System أي: نظام المهارات الاجتماعية داخل المدارس، وهو اختبار يقيس ما هي المشكلات الاجتماعية لدى الطالب؟ وما هي المهارات التي يحتاج فيها الطالب إلى تطوير؟".

وأضافت المشاركة (أ): "هناك أدوات يتم استخدامها وهي مع الملاحظة المباشرة يكون فيه نموذج للمعلم، النموذج هذا يتابع من خلاله سلوك الطالب، مثل قوائم تقدير الحالات يتابعون من خلالها سلوكيات الطالب، فيكتبون أظهر الطالب سلوك اليوم كذا وكذا وكذا". وتضيف المشاركة (أ): "لا بد من

توفر أدوات قياس جاهزة سريعة وقياس مبني على معايير". ويلخصها المشارك (ح) قائلا: "هناك حاجة إلى إعداد وتقنين مقاييس محلية في كل جانب من الجوانب الرئيسية للمنظومة، ولكل مستوى من مستويات المنظومة".

وفي ضوء ما سبق، ينبغي العمل على توفير الأدوات التقييمية المتنوعة أكاديميا أو سلوكيا، المبنية على البراهين، مع المحافظة على بساطة تلك الأدوات وسهولة استخدامها، وتوضيح الغرض منها، والاستفادة من الأدوات المتاحة والعمل على تطويرها ومعالجة السلبيات فيها.

حيث أكدت دراسة (Mason et al., 2019) أنه على الرغم من مدى أهمية موافقة قيادة المنطقة التعليمية والمدرسية على تغيير النظم، فإنه يجب أيضًا تشجيع المدارس على إجراء تحولات تعليمية من خلال الاستفادة من الأطر والموارد الموجودة في المنطقة. كما يجب على المنفذين الحفاظ على بساطة وسهولة الأدوات؛ وذلك لكون أدوات جمع البيانات أحد الأركان الرئيسة في منظومة الدعم، وبدون توفر تلك الأدوات الموثوقة والصادقة لن تنجح تلك المنظومة. حيث ذكرت نتائج دراسة (Regan et al., 2015) أن أعضاء الفريق يُتطلب منهم القيام بفحص أداء الطلاب واستخدام البيانات لتحديد احتياجات الطلاب والتخطيط للتعديلات والتدخلات التعليمية.

وهي في ذلك تتفق مع دراسة **(Cavendish et al., 2016)** التي توصلت إلى أن هناك تحدياتٍ متعلقةً بالتغييرات في إجراءات مراقبة استجابة الطلاب لتحديد الأهلية. كما أعرب المشاركون عن صعوبة إجراءات مراقبة التقدم، وكيفية تفسير البيانات الناتجة عن التقييم، مشيرين إلى أنهم لم يتلقوا التدريب المناسب قبل أن يُطلب منهم استخدام تلك الأدوات. كما يذكر فيشر **(Fisher, 2020)** أن عددًا قليلًا من معلمي التربية الخاصة شعروا بأنهم معدون بشكل جيد لعمليات اتخاذ القرار والتقويم.

2-1 المعايير المرجعية:

تتطلب عملية تقييم أداء الطلاب أكاديميًا وسلوكيا توفرَ عدد من المؤشرات أو المعايير الصادقة والموثوقة، والتي يمكن من خلالها مقارنة أداء الطلاب، وتحديد الذين يقل مستوى أدائهم عن المعيار المحدد مسبقًا، وهو ما يعرف بتحديد فجوة التعلم. وهي من الأمور الرئيسة التي أكد عليها المشاركون، حيث ذكر المشارك (هـ) أنه "من المهم أن يكون هناك اختبار أو تقييم لقدرات الطالب لحاجتين رئيسيتين، لمعرفة أين يقع هو بالضبط، وما يملك حاليا أو ما تسمى baseline أي: الخط القاعدي... إذ لا بد من معرفة هذه المهارات وهذه القدرات التي يمتلكها. ثم بعد ذلك يتضح لنا الاحتياج لهذا التقييم أين يتجه الطالب في التقييمات؟".

كما يقول المشارك (ج): "تشوفون يعني هل السلوكيات أثرت على التحصيل الأكاديمي عنده أولا ويعرفون لأي مستوى ولأي صف يحتاج، بناءً عليه يقدمون التدخلات". وتضيف المشاركة (أ): "مفترض

يكون في معرفة للحد الأدنى لمعايير القياس... ونحن الصعوبات مهم أعرف معايير الحد الأدنى للقراءة والكتابة".

وتشاركها الرأي المشاركة (و) بقولها: "ما قبل المسح نحدد الهدف من المسح، ونحدد المعايير والمقارنات المرجعية والمؤشرات التي نقدر من خلالها نفرز ونكشف عن الطلاب". كما يصف المشارك (ج) المعايير من الناحية السلوكية، بأنها قائمة على الملاحظة، ولا تتم إحالة الطالب إلا في حالة واحدة وهي وجود أثر ملموس وظاهر للمارة وللمعلم، ولكل شخص إداري في المدرسة، يتنبه إلى أن هذا الطالب يقوم بقطع العملية التعليمية التي يقدمها المعلم، إما في إيذاء أحد زملائه أو إيذاء نفسه بتشويش عمليه التدريس أو بتكرار السلوكيات غير الإيجابية. ويتفق في ذلك مع قول المشاركة (د): "لا بد أن يكون هناك حد أدنى من السلوك، قد يظهر هذا السلوك ولكن بدرجه خفيفة. فلا بد أن ننظر إلى شدة هذا السلوك. فهو نظام وقائي يقيك من المشاكل سواء كانت سلوكية أم أكاديمية".

كما تبرز أهمية تلك المعايير المرجعية في كونها تساعد المعلمين على تطبيق التقييم بطريقة أكثر موثوقية، والكشف والتعرف على احتياجات الطلاب التعليمية، وتوجيه التدريس نحوها. فقد أشار المشارك (ب) إلى ذلك بقوله: "هذه هي المعايير التي يتم التقييم بناءً عليها، نحسب Basis وبعد كذا نشوف كيف تكون درجات الطلاب". كما ذكرت المشاركة (د): "لا بد من وجود تعريف للسلوكيات، لا بد من وجود تعريف للحد الأدنى من الناحية الأكاديمية أو السلوكية، لا بد أن يكون هناك معايير Cut of score، لمعرفة مستوى الطالب هل هو في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث، لا بد أن يكون هناك معايير التوقعات السلوكية، لا بد أن يفهم الطاقم الإداري ما معنى at risk في هذا المستوى، وأن هناك شيئا اسمه on track".

وتتفق مع ذلك المشاركة (ز) بقولها: "نحتاج نعمل Checklist أو قائمة تحتوي على مجموعة من المعايير كمعلمين، كإدارة يحكموا إن الطالب يستمر أو يقعد ما يكون مجرد كذا، باب النجار مخلوع يقعد كذا الأمر عشوائي، والله هذا استجاب لمده أسبوع أقوم أرجعه مع أصحابه، لا الموضوع ما هو كذا، نحن بحاجة إلى تقنين". وتضيف المشاركة (أ): "مفترض أن يضع هذه المعايير متخصصون في المناهج والقياس التربوي ومتخصصون في التربية الخاصة، حتى نحصل على منتج متكامل". وتؤيدها في الرأي المشاركة (و) بقولها: "ولعل خبراء المناهج أعلم مني". ويرى المشارك (ح) ضرورة: "أن يكون الفريق والمعلمون قادرين على الوصول إلى المعلومات من كل مستوى وبأسهل وأسرع وقت (من أهم عوامل فاعلية المنظومة)".

وفي المقابل، قد نجد بعض المحكات المحلية في العملية التعليمية، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير المؤشرات والمعايير لتقييم أداء الطلاب. فقد ذكرت المشاركة (أ): "يمكن أن نستفيد من المهارات الموجودة في الكتب كمعايير، وهي موضوعة حتى يتقنها الطالب". ويوافقها الرأي المشارك (ب): "يمكن الرجوع إلى مهارات الصفوف، المهارات الدراسية، فالمعايير موجودة والمناهج مصممة وفقًا لها، وتعتبر هذه المعايير

هي اللي تساعدنا أن نعرف مستوى الطلاب". كما تؤكد ذلك المشاركة (و): "ما دام عندنا توجه للتعليم الشامل فأنا أنظر إلى صعوبات التعلم، أنهم يتبعون منهج التعليم العادي المنهج العام، فإذا غيرت في المعايير المرجعية فأنا كيّفت المحتوى ووصلت إلى مرحلة تعديل عن المخرجات، وكأني دخلتهم في دائرة منهج بديل ومعايير بديلة. وهذا لا يدخل إلا ضمن نطاق الإعاقة العقلية". وتتساءل المشاركة (د): "هل عندنا درجات قاطعة Cut of score أكاديمية أو سلوكية أقدر أقول هذا الطالب في المستوى الثاني أو الثالث وأقول إنه at risk أو غيره". وتضيف المشاركة (و): "ما هو موجود يمكن الاسترشاد به ونحتاج للمزيد من المعايير، بعض المدارس عندها ممارسات جيدة، تكون على اطلاع وعندها برنامج صعوبات وعندها فريق واعي فيقدر يستفيد من هذه المعايير ويبني عليها مسوحه".

3-1 اتخاذ القرار المبني على البيانات

ناقش المشاركون موضوع اتخاذ القرار المبني على البيانات من خلال ثلاثة جوانب رئيسة، أولًا: يعد تسجيل بيانات أداء الطلاب وتمثيلها بيانيًا، من أهم المتطلبات التي نحتاج إليها في تطوير منظومة الدعم متعددة المستويات. فقد أبدى المشارك (ج) أهمية ذلك بقوله: "اتخاذ القرار المبني على البيانات وتمثيلها بيانيًا هذا شيء ضروري جدا جدا كيف أثبت الأشياء بواقعية". فيما تؤكد المشاركة (و) حاجة الميدان لمثل هذا المتطلب: "ما في رصد كافي للبيانات وبشكل دقيق وعلى أساس صحيح، البيانات اللي جالسين نرصدها ما تكون دقيقة، نحتاج إلى رصد البيانات واستثمارها بشكل فعلي يضمن النزاهة في المساءلة، نحتاج لجمع البيانات على كافة المستويات الأول والثاني والثالث". ويضيف المشارك (ح): "يتم ذلك من خلال تمثيل نتائج جمع المعلومات (الاختبارات والملاحظات، وغيرها) التي يقوم بها الفريق من جميع مستويات المنظومة بصور مختلفة بناءً على طبيعة جمع المعلومات". وتوافقها الرأي المشاركة (ز): "نحن بحاجة إلى بيانات صورية أو رسم بياني بحيث إني أعرف مستوى الطالب من بداية الفصل إلى منتصفه وإلى نهايته، ليس الموضوع إدخال درجات وحسب. فجمع البيانات ليست بأرقام كمية وإنما بحاجة إلى تعديلات وإدخال بيانات نوعية". كما تؤكد ذلك المشاركة (أ): "المعلم يقيم بشكل مستمر، ولكن أعتقد أن عندنا إشكالية في عملية التوثيق".

ثانيًا: يتطلب اتخاذ القرار معرفة الغرض من جمع أنواع مختلفة من البيانات قبل تسجيلها. حيث ذكرت المشاركة: (د): "أنظمة الدعم لا بد أن تكون مشتقة بناء على القرارات المبنية على البيانات، البيانات أيش تقول أنا أبدأ أغير وأعدل في هذه الإستراتيجية وأعدل بناءً على هذا المستوى". وتؤكد أيضًا المشاركة (و): "عندنا داتا كثيرة أعتقد بس ما نعرف كيف نوجهها للهدف الصحيح، لا نزال في حاجة إلى المزيد بتوجيه الممارسات المتعلقة باستثمار البيانات المتاحة ووضع أهداف محددة لجمع المزيد من البيانات التي تخدم هذه الأهداف". وأشار المشارك (ح):

"ومن ذلك الرسوم البيانية، فالمعلومات في منظومة ال MTSS تشمل: تقييم الاحتياج، والفحص الشامل الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي، والتقييم المستمر (Formative assessment)، ونتائج مراقبة التقدم، والمعلومات الديموغرافية، ومؤشرات الخطر والمعلومات المسحية التي تجمع من الوالدين والمعلمين وغيرهم ممن ترى المدرسة أهمية جمع المعلومات منهم".

ثالثًا: ناقش معظم المشاركين وضع حلولٍ مقترحة لتطوير اتخاذ القرار المبني على البيانات في العملية التعليمية بصور مختلفة، بحيث تكون بطريقة جماعية تعاونية، وبشكل تدريجي، مع وضع إستراتيجيات محددة سلوكية ويتم تعميمها على المدارس، وأن تبدأ بطريقة هرمية من الأعلى للأسفل. وقد أكد معظم المشاركين أهميةَ وجود فريق عمل متعدد التخصصات يقوم بذلك الدور؛ حيث إنه من الصعب أن يقوم بذلك العمل شخصٌ بمفرده. فيذكر المشارك (ح): "وبعد جمع المعلومات يتم تحليلها من قبل الفريق، مع طرح أسئلة تساعد الفريق على ترتيب المعلومات التي ستفيد في تحسين التدخل أيًا كان نوعه. وقد لا يكون هناك نموذج يعتبر مثاليا، فالنماذج تختلف (في الدول التي سبقتنا)، من إدارة تعليم إلى أخرى، ولكن تشترك في محتواها".

كما قد يكون بشكل تدريجي، حيث ذكرت المشاركة (أ): "ما شفتي طريقة تحريم الخمر، أنا أشوف إنه هي اللي تضبط في البداية، لا بد لا أضع في بالي أن أطبق كل شيء، في البداية مخطط أن يكون لدينا بيانات صحيحة شفافة ويكون الهدف البيانات الشفافة ونشتغل عليه فترة حتى يتحسن ويصير سهل، ثم نشتغل على اتخاذ القرارات بناءً على تلك البيانات فتصبح المرحلة الآن يتخذ القرار بتدخل تطبيق تلك الأنظمة بطريقة متدرجًا أي مستوى بعد أن تصبح تلك البيانات واضحة بأن الطلاب يحتاجون إلى دعم، فبالتالي نحن نقوم بعملية التدخل يبغا لها ألا تكون دفعة واحدة تطبق".

فيما يرى المشارك (ج) أهمية وضع إستراتيجيات محددة سلوكية ويتم تعميمها على المدارس: "يكون اتخاذ القرار مبني على إستراتيجيات، الروتينية مثلا إستراتيجية يمكن استخدامها مع جميع الطلاب، وتعتبر من إستراتيجيات أنظمة الدعم متعددة المستويات التي تعمم على كل الطلاب، هذا من الدرجة الأولى، هذا من ناحية تعامل المعلم مع الطلاب والطالبات". ويرى المشارك (هـ) أن: "تطوير عملية اتخاذ القرار المبني على البيانات تبدأ من الهرم، المؤسسة كاملة، فهي هرمية تبدأ من الأعلى للأسفل، يجب أن تتبنى الوزارة أو المسؤولين في الإدارة العامة للتعليم والتربية الخاصة يتبنون هذه الإجراءات والأساليب التشخيصية".

وبالنظر إلى الأدب التربوي، يتطلب تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات من المدارس استخدام عمليات تكرارية سلسة لتحليل بيانات التقييم، وتوظيفها لتلبية احتياجات الطلاب في العملية التعليمية. وهذا يعتمد على قدرة المعلمين على قراءة وفهم البيانات، ومهارة صنع القرار التعليمي بناءً على البيانات عبر مستوياته الثلاثة (Arden & **Pentimonti, 2017**). فبسبب صعوبة جمع بيانات الطلاب وتحليلها لاتخاذ

القرارات بناءً عليها؛ يلزم أن يتم تعيين "أخصائي بيانات"، وهذا الأخصائي مسؤول عن إدارة وصيانة وتسهيل تفسير مصادر البيانات المستخدَمة في صنع القرار (**Jennings, 2021**). كما ينبغي أن يكون لدى المدارس فريق بيانات واحد أو أكثر؛ لمراجعة البيانات واتخاذ القرارات (**Weingarten et al., 2020**).

حيث أظهرت دراسة ساترفيلد (**Satterfield, 2020**) أن المعلمين لا يمتلكون فهمًا شاملًا لكيفية ارتباط البيانات والممارسات التدريسية مع تنفيذ التدخلات. وتتفق مع ذلك دراسة (**Oslund et al., 2021**) حيث ترى أن المعلمين الذين لا يتلقون تدريبًا كافيًا، سواء في مرحلة ما قبل الخدمة أم أثناء الخدمة، لا يزالون يواجهون تحديات بشأن اتخاذ القرارات اعتمادًا على البيانات. وتؤكد الدراسة أن تطوير قدرة المعلمين على قراءة بيانات الطلاب واتخاذ قرارات مناسبة هو أمر حيوي، ليس للامتثال للمتطلبات القانونية فحسب، ولكن أيضًا لمعالجة الأداء الأكاديمي الضعيف الذي يظهر لدى الطلاب باستمرار.

وقد أظهرت نتائج دراسة فيشر (**Fisher, 2020**) بشكل عام أنه لا تتم الاستفادة من معلمي التربية الخاصة بالدرجة القصوى، وأن معظم معلمي التربية الخاصة يقومون بأدوارهم بالطريقة التقليدية نسبيًا (كثيرًا ما يقدمون الخدمات الأكاديمية والسلوكية بشكل حصري للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويقومون بجمع البيانات والتقويم)، كما يميلون للمشاركة بشكل أقل في الأدوار المتعلقة بالتخطيط أو صنع القرار مقارنة بأداء أدوارهم المتعلقة بتقديم الدعم السلوكي والتعليم الأكاديمي.

4-1 توفير قاعدة بيانات تقنية:

لمساعدة الممارسين التربويين على الانخراط بفاعلية في الاستفادة من البيانات لاتخاذ القرارات في العملية التعليمية؛ نجد أنه اتفق معظم المشاركين في هذه الدراسة على أهمية توفير قاعدة بيانات تقنية، توفر الوقت والجهد، وتدعم العمل الجماعي، وتتميز بإمكانية الوصول إليها من قبل جميع أعضاء الفريق، وتساعد على تجنب مشكلة أن تصبح غنيًا بالبيانات وفقيرًا إلى المعلومات.

حيث ذكر المشارك (ج): "... لا بد يصير نظام في كل مدرسة عن سلوكيات الطلاب، بحيث يتم العمل على أن كل واحد يشوفه معلم التربية الخاصة، معلمة تعليم العام.. الأخصائي النفسي.. ومدير المدرسة والمرشدة.. ويعطون فلسفتهم بالاجتماعات الدورية اللي كل أسبوع". وتتفق مع ذلك المشاركة (أ): "وجود قاعدة بيانات مهمة قبل أي شي ثاني.. يجب أن يكون هناك نقل حقيقي للدرجات في قاعدة بيانات موثوقة وسهلة... أعتقد تعتبر القاعدة، وأتصور أن كل الأشياء اللي تجي لاحقا تكون أقل أهمية".

وترى المشاركة (د) أنه: "لا بد أن يكون هناك نظام بيانات لتبادل بيانات الطلاب داخل المدرسة وخارجها، لما يجتمع الفريق والكل ممكن يدخل ويشوف معلومات وبيانات الطلاب وإيش درجاته وهل ينتقل للمستوى الذي بعده؟ أش تاريخه اللي صار أول؟ هل يتم ترجيع الطلاب في المستوى الثاني إلى المستوى

الأول؟". وتوضح المشاركة (ز): "نحن بحاجة إلى غربلة النظام اللي بيصير فيه إدخال البيانات، ونحتاج إلى التوعية بأنظمة تتناسب مع متطلبات منظومة الدعم". ويشدد على ذلك المشارك (ح):

"لقد واكب تطبيق منظومة الدعم تطورا في أنظمة المعلومات (عند الغير)، فالبرامج التي تساعد على صنع القرار عن طريق جمع وتحليل وعرض المعلومات أصبحت (عند الغير) جزءًا أساسيًا وضروريًا في منظومة الدعم، فهذه المنظومة تعتمد على التدفق المستمر من المعلومات المتنوعة التي تأخذ وقتًا ذهبيًا من المعلمين وفرق العمل ومساعديهم إذا لم تتوفر لهم أنظمة المعلومات".

إلا أن هناك ضعفًا في عملية اتخاذ القرارات المبنية على البيانات لدى المعلمين؛ لذلك جاءت منظومة القدرات البشرية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد للعاملين في قطاع التعليم والتدريب اتخاذَ القرارات المبنية على البيانات، وزيادة الشفافية، وجمع البيانات التي تقيس نتائج التعلم وتساعد على دعم اتخاذ القرار في منظومة التعليم. كما أشارت دراسة **القرني وحنفي (2023)** إلى أنه عند بدء العمل بنظام العمل متعدد المستويات يجب توفير قاعدة بيانات متكاملة عن الطلاب وإتاحتها لفريق العمل.

وتشير دراسة كلٍ من (**Charlton et al., 2018; Jennings, 2021**) إلى أن من بين الممارسات التي تعيق تطوير مشروعات تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات من وجهة نظر القادة، هو عدم ملاءمة نظام البيانات. كما توصلت دراسة ويست (**West, 2020**) إلى أن التباين في الإجراءات وتوثيق البيانات بين المدارس، يجعل من الصعب الاستمرار في تقديم عمليات أنظمة الدعم متعددة المستويات للطلبة الذين هم بحاجة للدعم بمجرد انتقالهم من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة أو الانتقال من مدرسة ابتدائية إلى مدرسة أخرى داخل القطاع التعليمي، وذكرت بعضهن أنهن يردن الحصول على دعم بشكل أكثر تحديدًا حول "التوثيق لأنظمة الدعم متعددة المستويات" عندما يتعلق الأمر بإكمال ورقة عمل حل المشكلات المكونة من أربع خطوات.

5-1 منظومة من المستويات المتتالية من التدخل:

يفيد استخدام التدخل ثلاثي المستويات في تنظيم الموارد والدعم، ولضمان توافُق شدة الدعم المقدَّم مع احتياجات الطلاب (**Bunting, 2021**). وللحصول على فهم أفضل لمعرفة متطلبات المدارس واحتياجاتها لتطبيق منظومة المستويات المتتالية، من وجهة نظر المشاركين؛ برزت ثلاثة موضوعات رئيسة حيال ذلك، وهي: آلية الانتقال بين المستويات، والإحالة للتربية الخاصة، والتدخلات المقدمة للطلاب.

تعتمد آلية الانتقال بين المستويات، أي: نقل الطلاب من مستوى إلى آخر، على مدى معرفة المعلم بالمميزات الخاصة بكل مستوى، والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل صحيح بناءً على المعايير الخاصة لكل مستوى من تلك المستويات. حيث أشار المشارك (ج) إلى: "أن هناك خلط بين المستويات بالرغم من أنها موجودة. هل المعلمين على معرفة كافية والا لا؟ هل على دراية كافية في الاستخدام والا لا؟ هذه نقطة مهمة،

مهمة جدا. أجد عند المعلمين عدم القدرة على التفريق بين المستويات". فيما أوضحت المشاركة (و) أن: "الانتقال بين المستويات هذا حسب المنظومة ما هو انتقال فيزيائي من صف إلى صف، هو انتقال معنوي في المناهج واستيعابها وجهود المعلمين وتظافرهم". فيما تضيف المشاركة (ز): "عشان أنقل الطالب من مستوى إلى مستوى آخر، لا بد يكون عندي نظام أساسًا يوضح هذه المستويات، ويكون قابل أو جاهز.. نحن بحاجة إلى وصف التغير اللي بيصير. أبغى آخذ قرار لهذا الطالب: يقدر يرجع المستوى الأول، والا يفضل ويستمر في المستوى الثاني ولا أحيله للمستوى الثالث". وتؤكد المشاركة (د): "... وهذه قد تكون إشكالية عندنا، لا بد أن يكون هناك فهم دقيق للنظام ومحتوياته الدقيقة".

من زاوية أخرى، فإن الإحالة للتربية الخاصة لتلقي البرنامج التربوي، ليست بالأمر السهل، وإنما تحتاج إلى العديد من المحاولات والإجراءات السابقة، والتي يبنى عليها اتخاذ قرار التحويل من عدمه. فعلى الرغم من توجه الوزارة حاليًا -ولو بشكل صوري- إلى تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، فإن الواقع قد يكون مليئًا بالتحديات حيال ذلك. فترى المشاركة (أ):

"بأن الوزارة نفسها ذكرت أنه ممنوع إذا طلع الطلاب مخفقين في هذه الاختبارات أن تتم إحالتهم للتربية الخاصة مباشرة، وإنما أن تضعي يا معلمة التعليم العام خطة علاجية. هذه الخطط العلاجية ممكن ننظر لها بأنظمة الدعم متعددة المستويات بأنها كدعم في المرحلة الأولى قبل أن يحال للتربية الخاصة".

وتشاركها الرأي في ذلك المشاركة (و) بقولها:

"عندي حس مني إن إحنا جالسين نمارس RTI ليس بالصورة المثالية، ولكن دون وعي، الآن أصبح في توجه إن إحنا ما نحيل الطالب مباشرة إلى برامج التربية الخاصة أو للتشخيص، فلا بد أن توضع خطط علاجية ومحاولات نثبت فيها عدم تجاوب الطفل مع هذه الممارسة".

ولكن في المقابل، قد يلاحظ أن تطبيق ذلك يشوبه الكثير من القصور في المعرفة والأداء من قِبل المعلمين، حيث يؤكد المشارك (هـ) ذلك بقوله: "أنا لما آتي إلى معلم ويذكر بأن هذا الطالب صعوبات تعلم، أطلب المعلم الفايل الخاص؛ بالطالب لا يوجد ذلك، فأنا أريد أن أعرف ما هي الإجراءات التي قُدمت من قبل معلم التعليم العام قبل إحالة الطالب...". وتوافقه الرأي المشاركة (أ): "لكن هل هذه الممارسات التي شرعتها الوزارة على المعلمين والقيادات، هل تُطبق في الميدان بشكل صحيح؟ هذه نقطة مهمة، أعتقد لا؛ ليست الخطة العلاجية بشكل جيد ولا هي مبنية على البراهين". ويوضح المشارك (هـ) ذلك بقوله: "الأصل بأن يشمل الملف البروفايل للطالب سلسلة من الإجراءات والخطوات التي تم اتخاذها، ولكنها فشلت، ومن ثم يحُوَّل الطالب إلى غرفة المصادر كخطوة أخيرة في معالجة تعليم الطالب". بينما يوضح المشارك (ح):

أما على الجانب السلوكي، فقد أنشأت وزارة التعليم الدليل التنظيمي لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية لعام (١٤٣٩هـ)، والذي أشارت فيه إلى التعامل مع المشكلات السلوكية من حيث الدور

التربوي المدرسي، في ثلاثة مستويات من الشدة، والتي قد تتطابق بشكل مباشر مع نظام الدعم السلوكي الإيجابي، والذي يمثل أحد أنظمة الدعم متعددة المستويات، حيث يمثل المستوى الأول (العادي) المعيار العادي للسلوك، إذ قد تظهر مشكلات سلوكية، ولكن سرعان ما تنتهي بعد فترة قصيرة. أما على المستوى الثاني (ظهور المشكلة)، ففي هذا المستوى تكون المشكلة السلوكية منحرفة عن المعيار العادي للسلوك، وتستمر فترة طويلة، ويتطلب ذلك قيام المعلم والمرشد الطلابي بوضع برنامج لتعديل السلوك مع هذه الحالات ومعالجتها. أما المستوى الثالث (الإحالة)، ففي هذا المستوى يتم تحويل الطالب إلى خدمات متخصصة لشدة المشكلة السلوكية، ويتم تزويد المدرسة بطرق التعامل مع هذه الحالات.

وعلى النقيض من ذلك، توصلت **دراسة آل داود والحسين** (2018) إلى أن هناك عددًا من المعيقات حول استخدام دعم السلوك الإيجابي، من أبرزها: عدم وجود المعرفة الكافية بكيفية تطبيقه، وعدم وجود البرامج التدريبية المتعلقة بدعم السلوك الإيجابي. كما **يرى Alnaim,** 2015 أن عدد الطلاب المرشحين لبرنامج صعوبات التعلم عن طريق خطابات الإحالة أكبرُ من عدد الطلاب المرشحين عن طريق الفرز والتشخيص. حيث أشار استطلاع الدراسة إلى أن غالبية المشاركين يعتقدون أن معلمي الفصل يقومون بإحالة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض بدلًا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد أرجعت دراسة **(Braun et al., 2020)** صعوبةَ تطبيق آلية الانتقال بين المستويات بطريقة صحيحة إلى عدد من العوامل، منها: عدم وجود إجراءات واضحة في المدرسة لطريقة انتقال الطلاب إلى تدخلات مكثفة في المستوى الثالث؛ فالطلاب يبقون في المستوى الثاني لأشهر أو ربما للعام بأكمله على الرغم من نجاح التدخلات في المستوى الثاني، كما يُعزى ذلك أيضًا إلى نقص الموارد المناسبة لتلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب. كما كشفت دراسة رومر وآخرين **(Romer et al., 2018)** عن أن المعلمين أكثر استعدادا لتنفيذ الدعم من المستوى الأول مقارنة بالمستويين: الثاني والثالث، وأقل استعدادا لإجراء التقييمات لتحديد التلاميذ وتنفيذ التدخلات المكثفة. وقد يعود ذلك للعديد من التحديات المتعلقة بعملية تقليل الإحالات إلى برامج التربية الخاصة **(Cavendish et al., 2016).**

كما أوضح المشارك (ج): "... تكون التوقعات السلوكية في المستوى الأول وقائية بشكل كامل، لكن في المستوى الثاني والثالث أنت تبدين تدخلين بشكل أقرب من الطالب إذا كان الطالب عنده مؤشر حتى لو كان بسيط، أشوف بعض المدارس في أمريكا يضعون الطالب في المستوى الثاني، في المستوى الثالث، انتهت المشكلة؛ يرجع الطالب للمستوى الأول". وتوافقه الرأي المشاركة (و): "هي على حسب النظام؛ لأن -مثل ما أنت عارفة- ما يكون الطالب ثابت في المستوى الثاني، ممكن ينزل في فترة ويحتاج أن يرجع إلى المستوى الأول، ممكن تثبت التدخلات فاعليتها، ممكن يرجع من المستوى (٢) إلى المستوى (3) فيكون بحاجة أكبر".

وتذكر المشاركة (د): "في المستوى الثالث في طلاب عاديين وقد تكون نسبة ذكائهم طبيعية ولا يعتبرون من ضمن ذوي الإعاقة، يصل إلى المستوى الثالث، ويقدم له الدعم المكثف ويرجع للمستوى الأول، وهذه حالات كثيرة وفي دراسات كثيرة، المستوى الثالث لا يعتبر من طلاب التربية الخاصة؛ المستوى الثالث إن قدمت للتدخلات ومع ذلك ما زال يظهر تدني في المستوى سواء كان أكاديمي أو سلوكي الآن أنت تقدر تقول قد يكون عنده إعاقة، لذلك اعمل له تحويل للتربية الخاصة. وتختلف المستويات من مدرسة إلى أخرى، فالبعض قد يقسم المستوى الأول إلى مستويين قبل تحويل الطالب إلى المستوى الثاني، على سبيل المثال أوهايو".

وفي السياق ذاته، توصلت **دراسة الزارع والحسيني (2020)** إلى أن المدارس يتوافر فيها متطلبات المستوى الثالث لنموذج الاستجابة للتدخل (برامج وخدمات التربية الخاصة الفردية) بدرجة أكبر، ثم تليها متطلبات المستوى الثاني (تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات تربوية مكثفة)، إلا أنها تعاني -بشكلٍ ملحوظ- من محدودية توافر متطلبات المستوى الأول (تعليم فعال وعالي الجودة في صفوف التعليم العام). وتتفق نتائج هذه الدراسة، في أهمية توضيح متطلبات منظومة المستويات المتتالية من التدخل للممارسين التربويين في الميدان، مع العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت تطبيق منظومة المستويات المتدرجة.

ومن ذلك **دراسة (Feuerborn et al., 2016)**، حيث أعرب المعلمون فيها عن صعوبة الإجراءات المستخدمة لتحديد احتياجات الطلاب وكيفية تقديم التعليمات والتدخل باستخدام منظومة المستويات المتتالية من التدخل. وافتقار طاقم المدرسة إلى التدريب اللازم لكيفية وضع الطلاب في مجموعات صغيرة؛ لتلقي التدخلات المناسبة، أو تسهيل برامج التدخل أو مراقبة التقدم لنتائج الطلاب.

وتؤكد ذلك دراسة **(Shute, 2017)** التي توصلت إلى أن المعلمين وضعوا الأولوية في تصنيف احتياجهم للموضوعات التدريبية، وجاءت في المرتبة الأولى "المستويات المتدرجة من التدخل وتقديم الخدمة". ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة **(Satterfield, 2020)** التي توصلت إلى أن المعلمين لا يمتلكون فهمًا شاملًا لكيفية ارتباط البيانات والممارسات التدريسية مع تنفيذ التدخلات. كما كان لديهم فهمٌ مشوشٌ لكل مستوى من مستويات الدعم، وكذلك في كيفية تنفيذ التدخلات.

ثانيا: متطلبات التطوير المهني:

1-2 أهمية التطوير المهني:

يعد موضوع التطوير المهني موضوعًا مهمًا لإعداد المعلمين في ضوء أنظمة الدعم متعددة المستويات، وقد ناقش المشاركون أهمية توفير التطوير المهني للممارسين التربويين في الميدان لتطوير تلك المنظومة داخل المدارس. حيث أشارت المشاركة (د) إلى أنه: "تحتاج إنك تدرب الكادر المسؤول عن ذلك، نحن بحاجة إلى

طاقم تدريسي، قد يكون أعضاء هيئة التدريس تدرب هذه الفئة، بحيث إنهم يقدمون الدعم وكيف يطبقون هذا النظام؟ كيف يطبقون هذه التدخلات؟". ويشاركها الرأي المشارك (ب) بقوله: "إنشاء الأدلة وتدريب القيادات". ويؤكد المشارك (ج) أن "التطوير المهني مهم جدًا ويلعب دور في ذلك التنوع بالدراسات من قبل الدراسات العليا". كما تتفق مع ذلك المشاركة (و) بقولها:

"تقديم دورات ورش عمل وتخطيط إستراتيجي وخطة تشغيلية على مستوى قطاعات التعليم في المناطق والإدارات على مستوى المدارس، حتى تنضج هذه المنظومة، أحتاج إلى هذه الدورات ما يكون فيها فصل بين معلمي تعليم العام والخاص، نحتاج وجودهم معًا في ورش عمل تفاعلية ونعطيهم cases أو حالات في كيفية التعامل معها؛ عشان يصنعون قرارات مستنيرة في ضوء ما تم تعلمه".

وقد أظهرت الدراسات السابقة المتعلقة بالتطوير المهني أهميته في تطوير معرفة المعلمين وممارساتهم لتلك الأنظمة (**Alahmari, 2019**). إذ يتطلب تصميم وتنفيذ وتقييم أنظمة الدعم متعددة المستويات سلسلةً متصلة من التطوير المهني عالي الجودة (**Lane et al., 2015**).

وتؤكد المعلمات في دراسة ويست (**West, 2020**) أنهن أصبحن أكثر تأهيلًا لخدمة الطلاب بعد تلقيهن هذا التدريب؛ لأنهن أصبحن على دراية بما يعنيه كل مستوى من مستويات أنظمة الدعم متعددة المستويات. كما أنهن وددن الحصول على تدريب ودعم إضافي يعينهن على تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات.

وقد أشارت دراسة (**Charlton et al., 2018**) إلى أن من أهم الممارسات التي تساعد في تطوير مشروعات تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات من وجهة نظر القادة، هو وصول الموظفين إلى قدر عالٍ من التدريب في أنظمة الدعم متعددة المستويات.

وعلى المستوى المحلي، يؤكد الهدف الوظيفي للمعلم ضمن الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠٢١)، أهمية ممارسة أنشطة التطوير المهني داخل المدرسة (مجتمعات التعلم المهني)، والنمو المهني المفتوح، والتخصصية والتربوية خارج المدرسة، والحرص على التنمية الذاتية وتنمية زملاء العمل علميًا ومهنيًا وتربويًا، وتقديم الدورات وورش العمل من قِبل المعلم المتقدم والخبير. كما أقر مجلس الوزراء بتاريخ 8/3/1441هـ، بالموافقة على تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، والذي يهدف إلى دعم تمهين التعليم العام، والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف، وبناء منظومة للتطوير المهني التعليمي في قطاع التعليم العام ذات كفاءة وفاعلية عالية، ودعم تطبيقها.

2-2 أساليب التطوير المهني:

اقترح المشاركون في هذه الدراسة عددًا من أساليب التطوير المهني المتنوعة لإكساب الممارسين المهارات اللازمة لتطبيق أنظمة الدعم. حيث ذكرت المشاركة (أ): "المعلم في الخارج حتى يطبق الفحص

يدعمونه بحقائب سواء للتدخل أو للقياس، المعلم بدون دعم يعتبر العمل معاه مستحيل.. أن يوجد فريق متخصص يذهب لكل مدرسة لمدة أسبوع إلى أسبوعين، هو نظام شامل وليس فكرة تطبقها، لا بد أن يتأهل جميع من في المدرسة حتى تطبق بشكل جيد". ويذكر المشارك (ح): "من خبرتي اسمحوا لي أن أقول بأن الدورات لا تكفي، بل تستخدم في تعزيز وتطوير المهارات والمعارف التي قد أسست مسبقًا، ولكنها تحتاج إلى تحسين أو مواكبة الجديد".

ويوافقها الرأي المشارك (ج) بطريقة أخرى، بقوله: "الوزارة ليش ما تختار مجموعة من المعلمين وتعطيهم مثلا إستراتيجية معروفة على مستوى العالم Teachers Teach Teachers المعلم يعلم المعلم... ولكنها لم تجذب انتباها لأنهم حملة متطوعين اقترحوا هذه الفكرة وانتشر MTSS في المدارس". وترى المشاركة (ز) إمكانية اختيار مدرسة أو اثنتين للبدء بتطبيق أنظمة الدعم، بقولها: "نختار مدرسة أو مدرستين على مستوى المملكة، مثلا مدرسة في الرياض ومدرسة في جدة، ونبدأ فيهما بتطبيق النموذج بحيث تكونان المثال أو النموذج الذي ينطبق عليه كل معايير أنظمة الدعم، بحيث يمكن أن نستقطب كوادر متخصصين في منظومة الدعم".

بينما تقترح المشاركة (د) طريقة أخرى بقولها:

"على سبيل المثال في الولايات المتحدة الأمريكية يوجد عندهم مركز يسمى مركز دعم أنظمة الدعم متعددة المستويات، ليس فقط مسؤول عن تقديم تطوير مهني كفرد في المدرسة، ولكن بإمكانك التواصل معي بشكل مباشر فأنا أقدم لك الدعم أيضا أضمن تقديم دعم البحوث اللي من شأنها تضمن عملية استمرارية تطبيقها، وجود مركز يحدد لنا إيش الممارسات المبنية على الأدلة، إيش الممارسات التي مفترض يتم تطبيق المستوى الأول أو الثاني أو الثالث".

3-2 الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية قبل تقديم التطوير المهني للممارسين من أهم الاعتبارات اللازمة لتطوير تلك الأنظمة. وقد تنوعت تلك الاحتياجات التدريبية، والتي شملت في مجملها معظم متطلبات أنظمة الدعم من حيث (آلية التقييم، القيادة، الممارسات، وغيرها). فعلى سبيل المثال: ذكرت المشاركة (ب) أنه: "لا بد أن يكون هناك تدريب على جميع المستويات، وطرق التقييم، وفرق العمل، وكيف يمكن تكوينها، على سبيل المثال: متى يجمع فريق العمل؟ ومن هم أعضاء فريق العمل؟ وكيف يجمع تطبيق النتائج؟". ويضيف المشارك (ج): "هناك إستراتيجية تسمى ليد تو ليد lead to lead، وتم تدريسها لمعلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.. دورة الإستراتيجيات لكل مستوى على حدة.. دورة في صياغة وتسجيل البيانات السلوكية".

وتضيف المشاركة (د): "دورات تتعلق بالبيسك إيش نظام الدعم؟ كيف يمكن تطبيقه، دورات تتعلق بطرق التقييم، النظام كله يعتمد على التقييم.. دورات حول التدخلات المبنية على الدليل.. أدرب على كيفية تتبع التدخلات داخل المستويات". وتؤكد المشاركة (و) أهمية "أن يكون القائد المدرسي على وعي واطلاع باحتياجات المعلمين، ومن ثم يقدم دورات وبرامج وفرص تطوير مهني، تساعد في وضع ممارسات التعليم الشامل ومنظومة الدعم كممارسات واقعية، وتكون جزءا من خطة المدرسة التشغيلية وخطتها الإستراتيجية". وترى المشاركة (ز) ضرورة "تطوير قدرة إدخالهم وقراءة وفهم البيانات والغرض من تلك البيانات". ويذكر المشارك (ح):

"وعليه، أعتقد أن الأجدى هو إعداد العاملين (تربويين ونفسيين واجتماعيين)، من خلال دراسات عليا متخصصة (شهادات ترخيص ممارسة المهنة مثلا)، على أيدي أهل علم وخبرة في مجال تطبيق المنظومة، ثم أثناء العمل يجري التطوير المهني من خلال الدورات وورش العمل بناءً على دراسات نوعية وكمية تبين جوانب الاحتياج للتطوير".

4-2 الممارسات المبنية على الأدلة:

تُعدّ الممارسات المبنيَّة على الأدلة أحد أهم عناصر التدريس الفعال ضِمْن أنظمة الدعم متعددة المستويات (**Jimerson et al., 2016**). وتَبرز أهمية الممارسات المبنية على الأدلة؛ لما لها من فاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لدى جميع الطلاب، ولقدرتها على تلبية احتياجاتهم المعقَّدة والمتنوِّعة، كما أن تنفيذها بدقة وأمانة سيسهم في زيادة فاعلية تلك الممارسات. بالإضافة إلى أنه تم إلزام المعلمين، بموجب قانون "كل طالب ينجح" لعام (٢٠١٥)، باستخدام الممارسات والبرامج الأكاديمية والسلوكية المبنيَّة على الأدلة إلى أقصى حدٍّ ممكن (**Knight et al., 2019**). وفي ضوء ذلك، ناقش المشاركون الممارسات المبنية على الأدلة من عدة أوجه متنوعة، تمثلت في: آلية تطوير الممارسات، المعرفة بها، وفاعلية تلك الممارسات.

اقترح المشاركون إمكانية تطوير الممارسات المبنية على الأدلة بطرق متعددة، ومن ذلك (بحوث الدرس، المنح البحثية والدراسات العلمية الرصينة، الاستفادة من الممارسات العالمية). حيث ذكرت المشاركة (أ): "المفترض تطوير استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يكون من شغل المشرفة التربوية، المفترض أن تطور ما يسمى ببحوث الدرس.. ينبغي ألا يكون دورنا يقتصر على النقل لتلك الممارسات، ولكن ينبغي أن ينشط البحث في الفصل ومن ثم ينتقل للأكاديميين لبحثه واختباره أيضًا". بينما يرى المشارك (ب) أنه "لا تتوفر ممارسات بناءً على بيئتنا وفصولنا، ولكن توجد ممارسات عالمية بإمكاننا استخدامها، فأي ممارسات موجودة في الولايات المتحدة الأمريكية قابلة للاستخدام". وتتفق (د) مع ذلك بقولها: "تحتاج منح بحثية تطور لك Systematic Review".

وتعد المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة من العوامل المساهمة في تجويد عملية اختيار تلك الممارسات لتلبية احتياجات الطلاب في العملية التعليمية. حيث تؤكد المشاركة (أ) أنه "لا بد أن تكون المرجعية الأولى خصوصية الحالة، لا الممارسات المبنية على الأدلة، فبناءً على حالة الطالبة يتم اختيار الممارسة الملائمة لها ومعرفة ما ينفعها.. ولا بد من مراعاة خصوصية اللغة العربية". ويرى المشارك (ج) أن "تحليل السلوك التطبيقي مهم جدا، فيجب أن يكون لدى المعلمين وعي كاف به، حيث يتعرف المعلم على الإستراتيجيات المبنية على الأدلة". وتتساءل المشاركة (د): "هل توجد معرفة بالممارسات داخل كل مستوى؟".

ثالثا: متطلبات مادية

3-1 البيئة الصفية:

أجمع معظم المشاركين في المقابلات على أهمية ملاءمة البيئة الصفية لمتطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، سواء من حيث عدد الطلاب بالنسبة للمعلمين، أم من جانب تهيئة الصف من حيث الحجم والتجهيزات والأدوات التقنية، وغير ذلك.

ولأن عملية التقييم من أهم متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات، فإن وجود عدد كبير من الطلاب في الفصل قد يجعل من الصعب على المعلم تحقيق ذلك وفقًا للآلية المطلوبة منه في ضوء ذلك النظام. فقد ذكرت المشاركة (أ): "أنا برأيي لن تنجح أنظمة الدعم في حال وجود فصل بأربعين طالب ومعلم واحد، لن ينجح أي تدخل سلوكي أو أكاديمي أو أي شيء، وتكثر المشكلات السلوكية بين الطلاب... لازم الطبيعي يكون عدد الطلاب في الفصل معقول". ويضيف المشارك (هـ): "... النظام يعتمد على المتابعة والتطور بشكل مستمر بهذا الشكل، يذكر أحد المعلمين أنه من الصعب أحفظ أسماء الطلاب اللي عندي، فكيف يستطيع متابعة تقدمهم؟... ". ويضيف المشارك (ح):

"... كلما زادت كثافة التلاميذ في الفصل زاد التأثير السلبي على التلاميذ، وقد توصل علماء النفس والاجتماع إلى أن التلميذ يحتاج إلى حد أدنى من المسافة الاجتماعية، وبناءً على ذلك تم تصميم الفصول الدراسية، فالفصل الذي مساحته حوالي (90) مترًا مربعًا يجب ألا يزيد عدد طلابه على (20) طالبًا".

وتتفق مع ذلك المشاركة (و): "أحيانا تكون الرغبة والحماس موجودين لتطبيق الأفكار الجديدة، ولكن البنية التحتية ضعيفة وتحتاج إلى دعم، في ظل وجود عدد كبير من المدارس، وفي ظل وجود نسبة لا يستهان بها من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.. أحيانًا المدرسة وحدها لا تستطيع استيعابهم في بعض الحالات". وتشارك الرأي المشاركة (ز): "مفترض ما يكون فيه أعداد كبيرة من الطلاب، خاصة في المرحلة الأولى، بحيث أنه يساعد الطلاب المعلم أن يكون قادر على أن يقرأ البيانات ويفهمها...".

إضافة إلى ما سبق، ذكر المشاركون أهمية توفر تقنيات التعليم داخل الصفوف لدعم العملية التعليمية، بما في ذلك الوصول الشامل في المناهج، الفصول، الأدوات، التجهيزات التقنية، وغيرها. فيرى المشارك (ب) أن منها: "عدم تهيئة البيئة الإدارية وأنظمة المدرسة لتطبيقه". ويتساءل المشارك (ج):

"هل لدينا دولاب يشمل الكتب والقصص القرائية داخل الفصل؟ ما هي موجودة. هل توجد مغسلة صغيرة داخل الفصل؟ هل عندنا مسارات ذوي الإعاقة البصرية داخل الفصول؟ هل عندنا حرية في تحريك الطاولات داخل الفصول؟ نادرًا ما توجد، هل عندنا لوح يوضح القواعد السلوكية للطالب بحيث لا تتجاوز (3 إلى 5) قواعد ومختصرة بسيطة. هل عندنا مختبر صغير مختصر؟...".

ويؤكد المشارك (ح) ذلك بقوله: "... فالعلاقة بين التعليم والتقنية أضحت علاقة اعتمادية، دعت بعض الباحثين والتربويين إلى اعتبارها العامل الأساسي في نجاح أو فشل تطبيق منظومة الدعم (MTSS)..". ويكمل بقوله: "لكن أنت ما تقدر تقدم بعض التدخلات، أساسا إذا تطلب أن يكون عندك مجموعات، عندك مساحة، وقلة في عدد الطلاب، تجهيزات تقنية Access للإنترنت في كل فصل..".

ومن خلال ما سبق، تظهر الحاجة إلى تحسين البيئة المدرسية وتزويدها بكل ما يلزم من تجهيزات وأدوات مكانية ومادية؛ لمساعدة المعلمين في القيام بالأدوار المطلوبة منهم. حيث أظهرت **دراسة الجهني (2021)** أن قادة المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم يواجهون تحديات بيئية بدرجة مرتفعة. كما توصلت دراسة **أبا حسين والتميمي (2018)** إلى أن معظم معلمات صعوبات التعلم لا يستخدمن التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم. وأن أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف ذلك هي التكلفة المادية العالية للتقنيات التعليمية، وندرة توفير ما يستجد من تقنيات تعليمية لبرامج صعوبات التعلم. وقد أوصت **الكثيري والدوسري (2020)** باهتمام إدارة المدرسة بتوفير الدعم والتسهيلات لبرامج صعوبات التعلم، مثل توفير مستلزمات واحتياجات البرنامج.

2-3 الميزانية المالية:

تعد الميزانية المالية من المتطلبات الأساسية التي ينبغي توافرها لدعم مجالات متعددة ضمن منظومة البيئة المدرسية؛ للمساعدة في تنفيذ أنظمة الدعم متعددة المستويات، على سبيل المثال: (التدريب، الوسائل التعليمية، الأنظمة التقنية، الأدوات التشخيصية، الممارسات المبنية على الأدلة). حيث أشار المشارك (ب) إلى أنه "ينبغي تركيز الميزانيات على التدريب كمصادر دخل لتطبيق أنظمة الدعم، لا نحتاج لمبالغ كبيرة؛ فيمكن من ميزانية المدرسة يخصص دعم لتطبيق أنظمة الدعم مثل: إيجاد وسائل تعليمية، وجود برامج تعليمية". في حين يذكر المشارك (هـ): "التدريب على كيفية تقديم هذه المستويات من الدعم للطلاب داخل الفصل، ممكن نخصص فصل مهيأ ومكيف للمستوى الثاني من أنظمة الدعم. فأخصص شيء يسمى بغرفة الدعم...".

في حين ذكرت المشاركة (و):

"نحتاج إلى التمويل في التطوير المهني الفعال، استضافة الخبراء في المجال، بل أحيانا قد يكون أكثر إبداعًا More Creative لو كان عندنا تمويل كافي مثلما كان في برنامج خبرات سابقًا للمعلمين. أن المعلم يزور هذه المدارس أو إدارات التعليم ويصير في تبادل زيارات لأغراض مهنية، حتى لو كانت في الخارج لنماذج ناجحة طبقت، أو إدارات تعليم عالمية ناجحة طبقت هذه المنظومة، ونأخذها ونسقط هذه الخبرات بما يتناسب مع بيئتنا وأنظمة تعليمنا".

ويتفق مع ذلك المشارك (ح): "تدريب الكوادر البشرية على توفير التقنية والتدريب عليها، فالمتطلبات تعتمد على بعضها البعض، وتعمل بتكامل لتحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق منظومة الدعم". في المقابل، يذكر المشارك (ج) أهمية توفير الأدوات بالقول: "تجهيز الأدوات، منها: الاختبارات وأوراق العمل، والخدمات الانتقالية ويدخل فيها تجهيز المدارس المسارات، التوضيحات، تهيئة المدارس في الدخول والاستقبال والخروج منها". وتؤكد ذلك المشاركة (د):

"كل الأركان الرئيسية تحتاج إلى دعم مالي، تحتاجين إلى تقنية وأنظمة تدريب لكيفية تطبيق المستويات. دعم مادي يقل عدد الطلاب.. توفير التقنية اللازمة لدعم مثل هذه الأنظمة، تحتاج المعلمة والطاقم التدريسي أو الإداري بشكل عام، تظهر لهم قائمة منسدلة بالتدخلات التي تطبق في كل مستوى، كيف ممكن أدعم الطالب؟ أيش الأدوات التي يمكن أستخدمها عشان أنواع التقييم؟ تحتاج منح بحثية تطور لك Systematic Review".

وتشاركها الرأي (ز) بقولها: "التدريب يتطلب ميزانية جدًا عالية وأنظمة مراقبة التقدم، والاختبارات والمقاييس، أشعر أن هذه ثلاثة عوامل تحتاج إلى ميزانية جامدة، ولكن المباني والفصول موجودة، المتطلب فيزيائي نقدر نقول إنه موجود".

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره كلٌ من (**Choi et al., 2019; McIntosh & Goodman, 2016**) من أنه يجب على قادة المناطق التعليمية والمدارس معرفة كيفية تخصيص موارد المدرسة لتنمية واستدامة كل مستوى. وفي المقابل، فإن المدير مسؤول عن تقييم الفاعلية النهائية لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، مع تقديم الدعم العلني والمادي لتطبيق تلك الأنظمة في جميع المراحل، من خلال تحديد الأولويات والقيادة والإشراف على جميع الخطط، وخاصة للاستثمار في رأس المال البشري، وقيادة التحول الثقافي، وتحسين كفاءات الموظفين باستمرار من خلال خبرات التطوير المهني (**Clark & Dockweiler, 2019**).

كما يجب أن يمتلك القادةُ الموارِدَ اللازمة لدعم التنفيذ (بما في ذلك الموارد المالية، والمواد، والبرامج، والتطوير المهني، والمناهج، والموظفون) (**Horner et al., 2017**). وقد توصلت دراسة (**Mason et al.,**

(2019 إلى أن العقبة الكبرى التي تواجه تطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، هي الوصول إلى الموارد من أجل التقييم أو التدخل؛ حيث كانت بعض المدارس قادرة على الاستثمار في برامج التدخل، في حين أن المدارس الأخرى لم يكن لديها التمويل للاستثمار في برامج التدخل.

وتؤكد دراسة (**Lulla, 2022**) أن من العوامل التي يمكن أن تؤثر على تنفيذ نظم الدعم متعددة المستويات، مدى إمكانية وصول الفريق إلى مختلف الموارد في المبنى، والتي يمكن استخدامها أثناء تنفيذ نظم الدعم متعددة المستويات، وقد شعر المشاركون بأن هذه الموارد تؤدي دورًا قيمًا في أنظمة الدعم متعددة المستويات.

توصيات الدراسة:

استعرضت الدراسة عددًا من الحلول المقترحة لتطوير أنظمة الدعم متعددة المستويات، ويمكن توضيح أبرزها فيما يأتي :

- تعريب وتقنين عدد من الأدوات والاختبارات التشخيصية العالمية أكاديميًا وسلوكيًا، مع الحفاظ على بساطتها وسهولتها، ومراعاة تكلفة الاستخدام والوقت الذي قد يستغرقه تطبيقها، وتدريب المعلمين عليها. على سبيل المثال: (الديبلز DIBELS، القياس المبني على المنهج CBI، Word Test-3 (WT3)، Social Skills Rating System).
- إنشاء أنظمة تقنية لجمع البيانات الأكاديمية والسلوكية، مع الحفاظ على أهمية سهولة الوصول إليها من قِبل الأطراف ذات العلاقة، وتكوين فرق عمل مختصة بإجراء عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والاستفادة من النماذج العالمية في ذلك. على سبيل المثال: (AIMS web، Student Information System (SIS) Progress Cons Sheet).
- إنشاء أدلة نظرية وتطبيقية توضح مفهوم أنظمة الدعم متعددة المستويات بطريقة مبسطة، وآلية عمل المنظومة المتدرجة من التدخلات، والاستفادة من الأدلة الأجنبية المتخصصة في ذلك. على سبيل المثال: (Minnesota English Language Arts Standards and Multi-Tiered System of Supports Implementation Survey, 2016; Multi-tiered systems of support in elementary schools: The definitive guide to effective implementation and quality control, 2019; A review of state-level procedural guidance for implementing multitiered systems of support for behavior (MTSS-B), 2020).
- توعية الممارسين بالممارسات المبنية على الأدلة الخاصة بكل مستوى من مستويات أنظمة الدعم أكاديميًا وسلوكيًا.

- تفعيل دور الشراكة الأسرية، من خلال تثقيف الوالدين حول تلك الأنظمة، وآلية تطبيقها، وتوضيح الحقوق والواجبات نحو المدرسة والأسرة لتنفيذ تلك الأنظمة بنجاح.
- تطوير القيادات التعليمية معرفيًا ومهاريًا حول كل ما يتعلق بأنظمة الدعم متعددة المستويات، والعمل على تغيير ثقافة تلك القيادات نحو أهمية تلك الأنظمة والسعي إلى إكسابهم الاتجاهات الإيجابية والمعتقدات الصحيحة ونحوها.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات وأبحاث للاختبارات التشخيصية العالمية، والتي قد تمت الإشارة إليها سابقًا، لتطويرها وتقنينها على البيئة السعودية، بما يساهم في رفع جودة التشخيص، وخصوصًا فيما يتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات وأبحاث حول الممارسات المبنية على الأدلة على المستوى المحلي، وكذلك الاهتمام بما يسمى ببحوث الدرس أو الأبحاث الإجرائية .
- دراسة استعداد المدارس لتطبيق أنظمة الدعم متعددة المستويات، من حيث المعرفة والمهارة باستخدام المنهج التتابعي التفسيري.
- العمل على دراسة ومراجعة التشريعات واللوائح والأنظمة التعليمية المشرعة من وزارة التعليم وبقية القطاعات المختلفة، والتي لها دور بارز في المشاركة في العملية التعليمية، وسن ما قد يلزم من قوانين وتشريعات تدعم تنفيذ تلك الأنظمة.
- إجراء دراسة تحليلية للتعرف على الفرص المتاحة لتطبيق أنظمة الدعم وكيفية تطويرها في ضوء متطلبات أنظمة الدعم متعددة المستويات.

المراجع

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

الجهني، ياسر. (2012). التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 67*(1)، 249- 315.

أبا حسين، وداد؛ والتميمي، تماضر. (2018). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 223- 256.

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

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

الزارع، أحمد؛ والحسيني، عبد الناصر. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للتربية الخاصة، (13)، 19- 50.

الزعبي، سهيل؛ والنفيعي، رشا. (2019). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 1* (46)، 619- 633.

الشمري، يوسف بن مرجي. (2019). واقع المشكلات السلوكية السائدة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم: دراسة تقييمية. *المجلة التربوية*، 64، 343- 369.

عقيل، عمر علوان. (2013). الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، 24*(94)، 1-28.

القحطاني، وفاء؛ والكثيري، نورة. (2020). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية، 12* (42)، 231- 276.

القرني، حنان؛ والقحطاني، غزيل. (2020). درجة وعي المرشدين الطلابيين بالدليل الإجرائي لمشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 14*، 85- 114.

القرني، خالد؛ وحنفي، علي. (2023). مدى تطبيق نظام الدعم متعدد المستويات في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 15* (53)، 60-99.

الكثيري، نورة؛ والدوسري، مرام. (2020). المعوقات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10* (37 الجزء الثاني)، 33- 78.

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث: الكمية- النوعية- المزجية*. (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

أبو نيان، إبراهيم؛ والجلعود، عثمان. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(11)، 209- 261.

وزارة التعليم. (1439هـ). *قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية (الدليل التنظيمي)*. الرياض. https://2u.pw/OMXIn

وزارة التعليم. (2021). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام)*. الرياض. https://2u.pw/bVQZM

References

Abā Ḥusayn, Widād ; wālshwy'r, Shurūq. (2019). Ārā' a'ḍā' Hay'at al-tadrīs Naḥwa istikhdām namūdhaj al-istijābah lil-tadakhkhul fī Barāmij ṣ'wbāt al-ta'allum. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 8* (28), 1-32, (in Arabic).

Abā Ḥusayn, Widād ; wāltmymy, Tumāḍir. (2018). wāqiʿ istikhdām al-Tiqnīyāt al-taʿlīmīyah fī Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar almʿlmāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 6* (25), 223-256, (in Arabic).

Abū Niyān, Ibrāhīm ; wāljlʿwd, ʿUthmān. (2016). al-mushkilāt allatī tuwājihu Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-madāris al-banāt fī Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 3* (11), 209-261, (in Arabic).

Abū Niyān, Ibrāhīm. (2021). ṣuʿūbāt al-taʿallum min al-tārīkh ilá al-Khidmāt. Maṭābiʿ Dār Jāmiʿat al-Malik Saʿūd lil-Nashr, (in Arabic).

Āl Dāwūd, Ḥanān ; wa-al-Ḥusayn, ʿAbd-al-Karīm. (2018). Ittijāhāt al-ʿāmilīn bi-al-madāris Naḥwa istikhdām Daʿm al-sulūk al-ījābī wa-muʿawwiqāt taṭbīqih. *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*, (8), 81-105, (in Arabic).

Alahmari, A. (2019). A Review and Synthesis of the Response to Intervention (RtI) Literature: Teachers' Implementations and Perceptions. *International Journal of Special Education, 33*(4), 894-909.

al-Balawī, Fayṣal. (2019). mustawá taṭbīq uslūb al-istijābah lil-tadakhkhul min qibl Muʿallimī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah maʿa al-ṭalabah almʿrḍyn li-khaṭar ṣuʿūbāt al-taʿallum, wa-faʿilīyat Barnāmaj tadrībī fī taḥsīnihā. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 9* (31), 1-36, (in Arabic).

al-Juhanī, Yāsir. (2012). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu qādat al-Madāris bi-al-Madīnah al-Munawwarah athnāʾ taqdīm Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓarihim. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 67* (1), 249-315 (in Arabic).

al-Kathīrī, Nūrah ; wāldwsry, Marām. (2020). al-muʿawwiqāt allatī tuwājihu Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-al-ḥulūl al-muqtaraḥah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 10* (37 al-juzʾ al-Thānī), 33-78, (in Arabic).

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

al-Qaḥṭānī, Wafāʾ ; wālkthyry, Nūrah. (2020). al-muʿawwiqāt allatī tuwājihu almʿlmāt fī Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum fī Madīnat al-Riyāḍ min wijhat nẓrhn. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 12* (42), 231-276, (in Arabic).

al-Quranī, Ḥanān ; wālqḥṭāny, ghzyl. (2020). darajat waʿy al-Murshidīn alṭlābyyn bi-al-dalīl al-ijrāʾī li-mashrūʿ al-Madāris almʿzh lil-sulūk al-ījābī. *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah, 14*, 85-114, (in Arabic).

al-Quranī, Khālid ; wḥnfy, ʿAlī. (2023). Madá taṭbīq Niẓām al-daʿm mutaʿaddid al-mustawayāt fī Maydān al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 15* (53), 60-99, (in Arabic).

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

al-Shammarī, Yūsuf ibn Marjī. (2019). wāqiʿ al-mushkilāt al-sulūkīyah al-sāʾidah ladá ʿayyinah min talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar muʿallimīhim: dirāsah taqyīmīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 64*, 343-369, (in Arabic).

Alzārʿ, Aḥmad ; wa-al-Ḥusaynī, ʿAbd al-Nāṣir. (2020). Madá twāfr Mutaṭallabāt namūdhaj al-istijābah lil-tadakhkhul fī al-Madāris al-ibtidāʾīyah al-ḥukūmīyah bi-Muḥāfaẓat Jiddah min wijhat naẓar Muʿallimī wmʿlmāt ṣuʿūbāt al-taʿallum. al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah, Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, *al-Jamʿīyah al-Saʿūdīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*, (13), 19-50, (in Arabic).

al-Zuʿbī, Suhayl; wālnfyʿy, Rashā. (2019). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu Barnāmaj ṣuʿūbāt altʿllm fī minṭaqat Tabūk bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 1* (46), 619-633, (in Arabic).

ʿAqīl, ʿUmar ʿAlwān. (2013). al-shuʿūr bi-al-waḥdah al-nafsīyah ladá ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum bi-Minṭaqat ʿAsīr bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 24* (94), 1-28, (in Arabic).

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

Bailey, T. R. (2019, September 20). *Is MTSS the new RTI? depends on where you live*. Center on Multi - Tiered Systems of Support.

Berndt, A. E. (2020). Sampling methods. *Journal of Human Lactation, 36*(2), 224-226.

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

Brown-Chidsey, R. C., & Steege, M. W. (2010). *Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice. Practical Intervention in the Schools Series*. (2nd ed.). Guilford Publications.

Bunting. (2021). *Delaware Multi-Tiered System of Support California State Polytechnic*. Delaware Department of Education.

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & quantity, 56*(3), 1391-1412.

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

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

Choi, J., McCart, A., Hicks, T., & Sailor, W. (2019). An analysis of mediating effects of school leadership on MTSS implementation. *The Journal of Special Education, 53*(1), 15–27.

Clark, A. G., & Dockweiler, K. A. (2019). *Multi-tiered systems of support in elementary schools: The definitive guide to effective implementation and quality control.* Routledge.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children, 79*(2), 135-144.

DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigor. *Family Medicine and Community Health, 7*(2), 1-8.

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

Fisher, T. (2020). Roles and Preparedness in Multi-Tiered Systems of Support: A Survey of Florida Elementary Special Educators (Doctoral dissertation, University of Florida). ProQuest Dissertations Publishing. https://2u.pw/Wb9nq

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning *disabilities: From identification to intervention.* Guilford Publications.

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

Horner, R., Sugai, G., & Fixsen, D. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child and Family Psychology Review, 20*(1), 25–35.

https://2u.pw/WUhCzZp

https://rti4success.org/blog/mtss-new-rti-depends-where-you-live

Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy, 5*(4), 87-88.

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

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

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

Kryswyl, Jūn. (2019). *taṣmīm al-Buḥūth : alkmyt-alnwʿyt-almzjyh.* (ʿAbd al-Muḥsin al-Qaḥṭānī, mutarjim). Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ. (al-ʿamal al-aṣlī Nashr fī 2014) , (in Arabic).

Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L., & Germer, K. (2015). Supporting comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention in schools: Administrators' perspectives. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(4), 209-222.

Lulla, S. R. (2022). *Exploring the Perceptions of School Teams Implementing Multi-Tiered Systems of Support* (Doctoral dissertation, Brigham Young University). ProQuest Dissertations Publishing. https://2u.pw/3cC3YEq

Mason, E. N., Benz, S. A., Lembke, E. S., Burns, M. K., & Powell, S. R. (2019). From professional development to implementation: A district's experience implementing mathematics tiered systems of support. *Learning Disabilities Research & Practice, 34*(4), 207-214.

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

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation, 67*(1), 73-104.

Meyer, M. M., Behar-Horenstein, L. S. (2015). What leadership matters: Perspectives from a teacher team implementing response to intervention. *Education and Treatment of Children, 38*(3), 383–402.

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

National Center for Education Statistics. (2021). *Students With Disabilities*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved 5 May 2023, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities, 44*(1), 3-17.

Noble, H., & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. *Evidence-Based Nursing, 17*(1), 2-3.

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

Oxford Dictionaries. (2018). Definition of 'requirement'. COBUILD advanced English dictionary. https://2u.pw/Fc6RtmE

Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M., & Brady, K. (2015). Understanding practitioner perceptions of responsiveness to intervention. *Learning Disability Quarterly, 38*(4), 234.

Romer, N., Green, A. L., & Cox, K. E. (2018). Educator perceptions of preparedness and professional development for implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. *School Mental Health*, 10, 122-133.

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

Scott, T. M., Gage, N. A., Hirn, R. G., Lingo, A. S., & Burt, J. (2019). An examination of the association between MTSS implementation fidelity measures and student outcomes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *63*(4), 308-316.

Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 296-308.

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

Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. R., Jimerson & M. K., Burns, & A. M. Vandervelde (Eds.). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 121-141). Springer.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2019). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children*, *86*(2), 120-136.

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

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

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

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

Wizārat al-Taʿlīm. (1439h). *Qawāʿid al-sulūk wālmwāẓbh li-ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalah al-ibtidāʾīyah* (al-Dalīl al-tanẓīmī). al-Riyāḍ. https://2u.pw/OMXIn, (in Arabic).

Wizārat al-Taʿlīm. (2021). *al-Dalīl al-tanẓīmī li-Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm* (Dalīl al-ahdāf wa-al-mahāmm). al-Riyāḍ. https://2u.pw/bVQZM, (in Arabic).