AlQahtani, Nada, Alotaibi, Bandar. (2021). Knowledge and Uses of the Single Subject Designs by Teachers of Intellectual Disabilities Students with. *Journal of Educational Science, 7 (*2), 157-190.

Knowledge and Uses of the Single Subject Designs by Teachers of Intellectual Disabilities Students with

Nada M. AlQahtani **Prof. Bandar N. Alotaibi**

The present study aimed at investigating the extent of knowledge and use of the single subject designs by teachers of intellectually disabled students in the institutes and programs of intellectual education in Riyadh city. The study sought to find out if there are any statistically significant differences at ($0,05 \leq \alpha$) in the knowledge and use of the single subject designs by teachers according to the variables of (sex, years of experience, teaching place, education and training courses). To achieve the study objectives, the researcher adopted the descriptive survey approach and administered a questionnaire to (367) male and female teachers of intellectual disability students in the intellectual disability education institutes and programs. The study sample comprised (195) males and (172) females. The questionnaire comprised two parts; the first one included items to elicit general information about the subjects, and the second part included (31) items distributed onto two themes; the first one focused on the intellectual disability special education teachers' knowledge of the single subject designs, and the second focused on their use of the single subject designs. The study results showed that there was insufficient knowledge and use of the single subject designs by the teachers of intellectual disability students. The study also showed that there were no statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge and use of the single subject designs according to the variables of (sex, experience, and teaching place). However, the study revealed that there were statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge of the single subject designs in favor of those holding master degrees. On the other hand, the results showed no statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their use of the single subject designs according to the variable of educational qualification. The results showed statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge and use of the single subject designs in favor of those who already had training courses.

Keywords: Teachers, Students with of Intellectual Disabilities , single subject designs.

القحطاني، ندى بنت مسفر، العتيبي، بندر بن ناصر. (٢٠٢١). معرفة معلِّمي التَّلاميذ المعاقين فكريًّا بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها. *مجلة العلوم التربوية، ٧* (٢)، ١٥٧–١٩٠.

معرفة معلِّمي التَّلاميذ المعاقين فكريًّا بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها

أ. ندى بنت مسفر القحطاني[١] أ.د. بندر بن ناصر العتيبي[٢]

المستخلص:

هدفت الدِّراسة الحاليَّة إلى التَّعرُّف على مدى معرفة واستخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض، والتَّعرُّف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في معرفتهم، واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات (الجنس، سنوات الخبرة، المكان التَّعليميُّ، المؤهِّل العلميُّ، الدَّورات التَّدريبيَّة). ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفيُّ المسحيُّ، وطُبِّقت استبانةٌ على (٣٦٧) من معلمي ومعلمات التلاميذ، ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة، (١٩٥) من الذُّكور، و(١٧٢) من الإناث، وتكَوَّنتْ الاستبانة من جزأين: تضمَّن الأول فقراتٍ تتعلَّق بالمعلومات العامَّة عن أفراد العَيِّنة، وتكوّن الثاني من (٣١) فقرةً موزَّعة على محورين: المحور الأول تضمَّن معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، والمحور الثاني تضمَّن استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة. وكشفت النتائج عن عدم وجود معرفةٍ كافيةٍ، واستخدامٍ كافٍ من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة. وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيِّنة الدِّراسة، حول مدى معرفتهم واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات (الجنس، والخبرة، والمكان التَّعليميُّ). كما وجدت فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيِّنة الدِّراسة، حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على مؤهل(ماجستير)، بينما لم تظهر فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لمتغيِّر (المؤهِّل العلميِّ). كذلك وُجِدت فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيِّنة الدِّراسة، حول مدى معرفتهم واستخدمهم لتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على دوراتٍ تدريبيَّةٍ.

الكلمات المفتاحية: المعلِّمين، التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تصاميم الحالة الواحدة.

[١] معيدة بقسم التَّربية الخاصَّة، كلية التَّربية –جامعة الملك خالد.

[٢] أستاذ بقسم التَّربية الخاصَّة، كلية التَّربية –جامعة الملك سعود ، alotaibi@ksu.edu.sa.

مقدِّمة الدِّراسة:

تتعدَّد المسؤوليَّات والأدوار التي يقوم بها المعلِّم داخل الفصل وأثناء عمليَّة التدريس، ولعلَّ من أهمها استخدام التَّدخلات أو الاستراتيجيات، سواءً أمن أجل إكساب العديد من المهارات، أم لتعديل سلوكيَّات غير مرغوبٍ فيها، أم لتشكيل سلوكيَّاتٍ جديدةٍ لدى التلاميذ. وتكمن مهارات المعلِّم وتميزه في قدرته على استخدام العديد من الطرق والأساليب لقياس أثر تلك التَّدخلات والاستراتيجيات على أداء التَّلاميذ؛ بهدف اكتشاف مدى تحقُّق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة.

وقديمًا كان تحديد فاعليَّة أيِّ تدخُّلٍ علاجيٍّ في التعليم يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على الحكم المهنيِّ الشخصيِّ، وعلى المقاييس التحصيلية مثل: الاختبارات البُعدية، والاختبارات الموحدة، وكذلك الدِّراسات التي تتمُّ على مجموعةٍ عشوائيةٍ كبيرةٍ (Kratochwill et al., 2010). ومع مرور الوقت تغيرت الاتجاهات في الأبحاث التَّعليميَّة، وممارسات التَّدريس، وكذلك مسؤوليات التدريس، بحيث أصبح هناك حركة انتقالٍ من الاعتماد على التقويم التحصيلي وأبحاث المجموعات الكبيرة إلى تقويم التَّلاميذ فرديًّا بناءً على نقاط القوة والضعف لديهم (Casey et al., 2012).

ولعلَّ هذا الاتجاه شجَّع على تبنِّي قياس أثر التَّدخل والمعالجات السلوكية، التي تتمُّ مع التَّلاميذ ذوي الإعاقة؛ لتقويم الاستراتيجيات التَّعليميَّة المستخدمة في إكساب أو خفض السلوكيَّات من خلال استخدام منهجيَّة تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs). ولعلَّ أحد أهم أسباب استخدام تصاميم الحالة الواحدة على نطاقٍ واسعٍ في مجال التَّربية الخاصَّة هو أنَّ هذه التصاميم تستطيع تقديم الاستدلالات السببية بناءً على النتائج (Kratochwill et al., 2010). وتوضِّح هذه الاستدلالات التَّغيُّرات في أداء التِّلميذ التي سببتها المعالجة التَّجريبيَّة، والتي تعتبر ذاتَ قيمةٍ في تحديد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في التَّربية الخاصَّة، ويشير مصطلح الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة إلى البرامج التَّعليميَّة، أو الإجراءات التدريسية، التي ثبت أنَّها تُنتِج أنماطًا ثابتةً من النتائج الإيجابية للتلميذ (Tankersley, Harjusola-Webb & Landrum, 2008).

استُخدمت تصاميم الحالة الواحدة على نطاقٍ واسعٍ؛ لتحديد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في

عدَّة مجالاتٍ، ومنها مجال التَّربية الخاصَّة، على مدى أكثر من (٥٠) عامًا، وقد كانت مرتبطةً في الأصل بتدريس الأفراد ذوي الإعاقات الفكريَّة في بيئاتٍ سريريَّةٍ ومؤسسيَّةٍ (Schumaker & Sherman, 1970). وأشار هيرسين و بارلو (Hersen & Barlow, 1976) إلى أنَّ الحديث عن تطوُّر منهجيَّة تصاميم الحالة الواحدة التَّجريبيَّة يقتضي الحديث عن تحليل السلوك التَّطبيقيِّ؛ ذلك أنَّ تطوُّر تصاميم الحالة الواحدة ارتبط ارتباطًا قويًّا بالإجراءات والمبادئ السلوكية التي تعطي دلالاتٍ منهجيَّةً أكثر موضوعيَّةً لدراسة السلوك، وتتضمَّن: الملاحظة والقياس المباشرَين للسلوك الظاهر، ووضع تعريفاتٍ عمليَّةٍ دقيقةٍ للمتغيِّرات (المستقلة) التَّجريبيَّة، ويمكن القول أنَّ مبادئ تحليل السلوك التَّطبيقيِّ ظهرت وارتبطت بتصاميم الحالة الواحدة منذ زمنٍ طويلٍ، إنَّ المبادئ الإجرائية للسلوك، والتي من روادها إيفان بافلوف، وإدوارد ثورندايك، وجون واطسون، ووكلارك هل، أُظهرت تجريبيًّا وكررت في سياق تجارب بحوث تصاميم الحالة الواحدة لأكثر من (٧٠) سنةً، وهو ما يعني أنَّ العديد من الإجراءات المبنية على المنهجيَّة النظرية المختلفة للسلوك الإنساني، يمكن تقويمها من خلال حدود تصاميم الحالة الواحدة (as cited in Horner et al., 2005).

وتتَّصف تصاميم الحالة الواحدة بصفاتٍ ومزايا أساسيَّةٍ، تتَّفق مع المبادئ العامَّة في مجال التَّربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ذوي الإعاقة والفروق البينيَّة في الفرد (الشمري، ٢٠٠٨). وإنَّ العديد من المتخصِّصين يرون أنَّ تصاميم الحالة الواحدة تعتبر أداةً فريدةً وقويَّةً للاهتمام بالفروق الفردية (Woo, Lu, Kuo & Choi, 2016). كما تعتمد منهجيَّة تصاميم الحالة الواحدة على الدِّراسة المكثَّفة للسلوكيَّات لدى عددٍ محدودٍ من أفراد المجتمع، حيث يتراوح عدد الأفراد ما بين فردٍ أو ثلاثةٍ، أو ستة أفراد، وذلك بهدف توضيح العلاقة الوظيفية بين المتغيِّر المستقل والمتغيِّر التابع (الشمري، ٢٠٠٨). ويُقصَد بالعلاقة الوظيفية: أثر المتغيِّر المستقل (التَّدخل) على المتغيِّر التابع (السلوك أو المهارة المستهدفة) (Morgan & Morgan, 2009) .

ومع أهمية تصاميم الحالة الواحدة في مجال تدريس التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، إلا أنَّ الملاحظ هو ندرة الدِّراسات التي تتعلَّق بمدى معرفة معلم التَّربية الفكريَّة لمنهجيَّة تصاميم الحالة الواحدة؛ لذلك تم التطرق إلى الدِّراسات التي تناولت تصاميم الحالة الواحدة كمنهجيَّةٍ بحثيَّةٍ، أو كأداةٍ لتقويم الممارسات والاستراتيجيات، بالإضافة إلى عناصر بناء تصاميم الحالة الواحدة، وذلك على النحو الآتي:

قام ويلتش (Welch, 1983) بدراسةٍ هدفت إلى وصف تطوير، وتنفيذ، وتقويم الطلاب لمقررٍ مصمّمٍ كجزءٍ من تدريب الممارسة المباشرة للخريجين؛ لتقويم ممارساتهم في خدمة الفرد. استخدم الباحث الاستبانات والمقابلات؛ لجمع البيانات من عَيّنة أفراد الدِّراسة، المكونة من (١٥) خريجًا، يمارسون العمل الميداني للسنة الثانية. ونُظِّم هذا المقرر على ثلاثة مجالاتٍ من المهارات: تقويم العميل -فنِّيات التَّدخل -تقويم جهود التَّدخل، والمكوِّن الرئيس لمجال التقويم هو: التدريب الخاصُّ على تصاميم الحالة الواحدة. ومن أبرز نتائج الدِّراسة ما يلي:

١. كانت نتائج المقابلات مخيبةً للآمال؛ فلم يستخدم أيٌّ من الطلاب السابقين تصاميم الحالة الواحدة حاليًّا. وأفاد ثلاثة منهم بأنَّهم حاولوا تطبيق تصاميم الحالة الواحدة مع حالةٍ واحدةٍ على الأقلِّ، إلا أنَّهم توقفوا بعد ذلك.
٢. كان واضحًا من نتائج الاستبانة أنَّ الخريجين على درايةٍ بكيفيَّة استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وعند سؤالهم عن سبب عدم الاستفادة من طريقة التقويم أجمع الخريجون على أنَّ الوقت غير كافٍ للتقويم، وأنَّ تقويمهم لعملهم لم يكن متطلبًا، ولم يطلبه أحدٌ منهم.

كما قام دين (Dean, 1988) بدارسةٍ هدفت إلى تقويم استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الخدمة الاجتماعية في المدرسة، وكذلك التحقُّق من اتجاهات متدربي الخدمة الاجتماعية المتعلقة باستخدام تصاميم الحالة الواحدة وفاعليته، واختير أربعة متدربين من متدربي الخدمة الاجتماعية، من إحدى المدارس الحكومية بولاية تكساس؛ لتنفيذ هذا المشروع. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ المتدربين لم يستخدموا تصاميم الحالة الواحدة؛ لقياس فاعليَّة خدماتهم. وهناك تفسيراتٌ محتملةٌ لعدم استخدام تصميم الحالة الواحدة؛ وهي انسحاب التَّلاميذ، وعدم قدومهم، وعدم كفاية الوقت.

وأجرى كوك، وتيست، وهيوارد، وسبونر، وكورسن (Cooke, Test, Heward, Spooner & Courson, 1993) دراسةً هدفت إلى تحديد اتجاهات معلمي التَّربية الخاصَّة نحو البحث والتحليل التَّعليميِّ (التدريسي)، الذي يجري داخل الصف، وتكَوّنتْ عَيّنة الدِّراسة من (٥١٠) من معلمي التَّربية الخاصَّة في ولايتي كارولاينا الشمالية وأوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدِّراسة ما يلي:

١. عدم إلمام الغالبية العظمى من المعلِّمين بالطريقة (المنهجيَّة) التي تتضمَّن إجراء البحث والتحليل

التدريسي، وتصميمات بحث الحالة الواحدة شائعة الاستخدام، والتحليل البصريِّ لبيانات الرسوم البيانية.

٢. أنَّ المعلِّمين غير ملمِّين بأنواع تصاميم الحالة الواحدة، حيث كانت الأعلى نسبةً هي التصاميم العكسيَّة، إذ بلغت (٤٩٪)، وتلتها تصاميم العلاجات المتناوبة بنسبة (٤٢٪)، ومن ثمَّ تصاميم المحك المتغير (٣٨٪)، وتصاميم الخطوط القاعدية المتعدِّدة بنسبة (٢٧٪)، كما بلغت نسبة عدم إلمام المعلِّمين بالتحليل البصري (٢٦٪).

أيضا قام هاموند، وجاست (Hammond & Gast, 2010) بمراجعة أنواع بحوث تصاميم الحالة الواحدة، التي نُشرت في (٨) من المجلات المتخصصة بين أعوام ١٩٨٣- ٢٠٠٧م، والتي استُخدمت للإجابة عن أسئلة البحوث التطبيقية لتقويم الاتجاهات في استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الأدب التربوي للتربية الخاصَّة. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ تصميمات خط الأساس المتعدِّد كان استخدامها بشكلٍ أكثر تكرارًا من تصميمات التَّقصِّي المتعدِّد.

وأجرى جريج (٢٠١١) دراسةً هدفت إلى تقويم مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في مراكز التَّربية الفكريَّة في مدينة دمشقَ بأساليب تعديل السلوك. واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ. وتكَوّنتْ عَيّنة الدِّراسة من (١٥٢) معلِّمًا ومعلمةً، يعملون في مراكز التنمية الفكريَّة في مدينة دمشقَ. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ مستوى معرفة أفراد الدِّراسة بأساليب تعديل السلوك لم يصل إلى المستوى المطلوب.

وقام راندازو (Randazzo, 2011) بدراسةٍ هدفت إلى تقويم معرفة المعلِّمين، واستخدامهم لـ (١٥) فنّيَّةً من فنِّيات تحليل السلوك التَّطبيقيِّ، وتكَوّنتْ عَيّنة الدِّراسة من (٢٠٣) من معلِّمي التعليم العام، ومعلِّمي التَّربية الخاصَّة، للمرحلة الابتدائية (K- 5) بولاية نيوجرسي. وكانت أداة الدِّراسة هي الاستبانة. وكشفت نتائج الدِّراسة أنَّ غالبية المعلِّمين يرون أنفسهم أكثر درايةً واطلاعًا على تلك الاستراتيجيات.

وقام وونج، وفاكاريا (Wong & Vakharia, 2012) بدراسةٍ هدفت إلى تناول نتائج مقرَّرٍ يُدرَّس في السنة الأخيرة قبل التخرج، على تقويم ممارسة العمل الاجتماعي، حيث يحتاج من الطلاب إلى استخدام الأبحاث المنشورة، والمقاييس الكمية، وتصاميم الحالة الواحدة في مشروع محاكاة؛ لتقويم الممارسة. وكانت عَيّنة الدِّراسة تحليل (٢٩) مشروع تقويم ممارسةٍ قام بها الطلاب. وكانت أبرز النتائج بالنسبة لتصميم التقويم المستخدم هو أنَّ الغالبية العظمى من الطلاب

استخدموا تصميم (أ-ب)؛ لتقويم تدخلاتهم العلاجية. واستُخدمت تصاميم الحالة الواحدة الأخرى بنسبةٍ قليلةٍ.

أما جيمس (James, 2016) فأجرى دراسةً هدفت إلى تحديد طريقة البحث الأقل اعتمادًا بين الباحثين في نيجيريا. وذلك باستخدام طريقة البحث التحليليِّ التوثيقيِّ والعينة المأخوذة عشوائيًّا، لعدد (١٥٥٧) فردًا، من بين مجتمع الدِّراسة المؤلفة من (٤٦,٣٧٦) محاضرًا. وقد أظهرت النتائج أنَّ تصاميم الحالة الواحدة هي الطريقة الأقل اعتمادًا في الدِّراسات في نيجيريا؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى الندرة الهائلة في المعلومات المتوفرة عنها بسهولة.

وقام كونج (Kwong, 2017) بدراسةٍ هدفت إلى تقويم ستِّ مجموعاتٍ من الحصص التَّجريبيَّة، ومن الأنشطة الميدانية المصمَّمة؛ لزيادة كفايات أبحاث الممارسة للعمل الاجتماعي لدى الطلبة الخريجين، ومن تلك الأنشطة: تعلُّم تصاميم الحالة الواحدة، واستخدم الباحثون التقويم الإلكتروني للمقررات، والتي وُزِّعت على عَيّنة الدِّراسة، المكونة من (٦٣) طالبًا، يدرسون مقررَي: أساسيات البحث والبحث المتقدم. وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى ما يلي:

١. في نتيجة التقويم الإلكتروني لمقرَّر البحث المتقدم في العمل الاجتماعي، والمتعلقة بما تحصَّل عليه الطلاب من كفاياتٍ في تصاميم الحالة الواحدة لتقويم ممارساتهم؛ أجاب ٥٧٪ منهم بأنَّهم موافقون بشدَّةٍ.

٢. بلغت نسبة كفاية أفراد العَيّنة فيما يتعلَّق بتحديد السلوك المستهدف (٦٥٪).

لقد أدركت وحدة الأبحاث التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين Division For Research Council of Exceptional Children (CEC-DR) أهمية تصاميم الحالة الواحدة في تحديد أثر التَّدخل على التَّلاميذ ذوي الإعاقة (Rodgers, Lewis, O'Neill & Vannest, 2018)، حيث عملت على تطوير وثيقتين: الأولى (السياسات وتحديد المواقف بشأن أبحاث تصاميم الحالة الواحدة)، والوثيقة الثانية (الدليل التوجيهي الخاص باستخدام أدلَّة أبحاث تصاميم الحالة الواحدة)، وتهدفان إلى توجيه المعلِّمين حول استخدام تصاميم الحالة الواحدة في المدارس؛ لتحديد الممارسات المهمة في مجال التعليم، وتعديل سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة (CEC-DR, 2018)، فقد أثبتت العديد من الدِّراسات (الحارثي، ٢٠٠٧؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠١١؛ الأحمري،٢٠١٢؛ النهدي ومحمود، ٢٠١٦) أنَّ دور معلم التَّربية الفكريَّة لا يقتصر على تقديم الاستراتيجيات

التدريسية والتَّدخلات العلاجية، بل يمتدُّ إلى قياس أثرها على أداء التِّلميذ ذي الإعاقة الفكريَّة بشكلٍ موضوعيٍّ، بعيدًا عن الذاتية، من خلال استخدام تصاميم الحالة الواحدة، والتي أثبتت فاعليتها في مراعاة الفروق الفردية، وتلبية احتياجات وخصائص التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

ولتأكيد أهمية استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الفصول الدراسية، فإنَّه من المهمِّ التَّعرُّف على مدى معرفتها، واستخدامها من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة.

ومن هذا المنطلق، فإنَّ هذه الدِّراسة تسعى إلى التَّعرُّف على مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، واستخداماتها في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة.

مشكلة الدِّراسة:

يمكن القول بأنَّ تصاميم الحالة الواحدة قياسًا بأساليب تقويم أداء التلاميذ، من الأساليب الحديثة، والتي تعتبر أداةً فعَّالةً يستطيع من خلالها المعلِّم تقويم طرق التَّدريس والتَّدخلات العلاجية، بالإضافة إلى تحسين مستوى تلك الطرق والتَّدخلات، إذ يمكن من خلال تلك التصاميم توثيق مستوى تقدم التَّلاميذ، والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم.

لذا من المهم أن يكون المعلِّم على معرفةٍ بهذه التصاميم، واستخدامها في الفصول الدراسية (Batanero, 2001)، حيث أوصت دراسة العجمي والنويصر (٢٠١٦) بضرورة معرفة وامتلاك معلم التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتقنيات استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وأوصت دراسة النهدي ومحمود (٢٠١٦) بضرورة استفادة المعلِّمين من استخدام تصاميم الحالة الواحدة في رصد أثر التَّدخل.

ولكي تُطَبَّق هذه التصاميم بشكلٍ فاعلٍ، فإنَّه من المهم أن يكون لدى معلم التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة المعرفة والكفاءة العالية في استخدام تصاميم الحالة الواحدة أثناء تعليم وتدريب تلاميذ ذوي الإعاقة. فالقياس الموضوعي للتلميذ والمبنيُّ على الأدلَّة يتطلب من المعلِّم أن يكون ملمًّا وممارسًا لتصاميم الحالة الواحدة، بحيث تساهم بشكلٍ واضحٍ في تقويم أدائه، ومعرفة قدرته على إكساب التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة العديدَ من المهارات والسلوكيَّات الجديدة، وأيضًا التخلص من السلوكيَّات غير المرغوب فيها وفقًا لقدراتهم الفردية.

ولعلَّ المتتبِّع لميدان تعليم ذوي الإعاقة الفكريَّة يجد أنَّ هناك ندرةً حقيقيَّةً في معرفة

واستخدام تقنيات تصاميم الحالة الواحدة في تعليم التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، بحيث يترتب على ذلك عدم توفر قياسٍ دقيقٍ لأداء التِّلميذ قبل أو بعد استخدام التَّدخل. وبالتالي عدم القدرة على التحقُّق من اكتساب التَّلاميذ العديدَ من المهارات والسلوكيَّات الجديدة بشكلٍ موضوعيٍّ؛ وقد يعود ذلك لعدم معرفة المعلِّم لهذه التصاميم، أو عدم توفر البيئة المناسبة لتطبيقها، أو عدم قدرته على استخدام هذه التصاميم مع تقنيات تحليل السلوك التَّطبيقيِّ المستخدمة.

وبناءً على ما سبق برزت مشكلة الدِّراسة الحاليَّة، والتي ترى ضرورة الوقوف على مدى معرفة واستخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدِّراسة الحاليَّة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، واستخداماتها في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة؟

ضمن السؤال المطروح في مشكلة الدِّراسة، تعمل الدِّراسة الحاليَّة على الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة؟
- ما مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض؟
- هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات: الجنس، سنوات الخبرة، المكان التَّعليميُّ، المؤهِّل العلميِّ، الدَّورات التَّدريبيَّة؟
- هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات: الجنس، سنوات الخبرة، المكان التَّعليميُّ ، المؤهِّل العلميِّ، الدَّورات التَّدريبيَّة؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التَّعرُّف على مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض.
- التَّعرُّف على مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض.
- التَّعرُّف على مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمكان التَّعليميُّ، والمؤهِّل العلميِّ، والدَّورات التَّدريبيَّة.
- التَّعرُّف على مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمكان التَّعليميُّ، والمؤهِّل العلميِّ، والدَّورات التَّدريبيَّة.

منهج الدِّراسة وإجراءاتها:

استُخدم المنهج الوصفيُّ المسحيُّ؛ باعتباره أنسب المناهج البحثية ملاءمةً لطبيعة الدِّراسة وأهدافها، ويعرّف المنهج الوصفيُّ المسحيُّ بأنَّه: "جمع معلوماتٍ وبياناتٍ عن ظاهرةٍ ما؛ بهدف التَّعرُّف إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها" (عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عواد، ٢٠١٤، ص٧٥).

مجتمع الدِّراسة:

جميع معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة في مدينة الرياض، البالغ عددهم (٩٥٢) معلِّمًا ومعلمةً، حيث يبلغ عدد برامج التَّربية الفكريَّة للإناث (٦٤) برنامجًا، وعدد معاهد التَّربية الفكريَّة للإناث معهدين اثنين، وعدد المعلمات الإجمالي في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة (٤٣٢) معلمةً. ويبلغ عدد برامج التَّربية الفكريَّة للذكور (٦٠) برنامجًا، وعدد معاهد التَّربية الفكريَّة للذكور معهدين اثنين، وعدد المعلِّمين الإجمالي في البرامج والمعاهد التَّربية الفكريَّة (٥٢٠) معلِّمًا (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

عَيّنة الدِّراسة:

بلغت عَيّنة الدِّراسة (٣٦٧) بنسبة (٣٨,٥٪) من إجمالي مجتمع الدِّراسة. واختيرت عَيّنة

الدِّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال تقسيم مدينة الرياض إلى خمس مناطق (الوسط، الشرق، الغرب، الشمال، الجنوب)؛ لكي يكون هناك اختيارٌ عشوائيٌّ ممثِّلٌ لمجتمع الدِّراسة، وكانت فترة إجراء الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

والجدول (١) يوضِّح خصائص العينة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدِّراسة وفق بياناتهم العامة

المتغيِّرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٩٥	٥٣,١٪
	أنثى	١٧٢	٤٦,٩٪
الخبرة التدريسية	من ١ – ٥ سنوات	٦٧	١٨,٣٪
	من ٦ - ١٠ سنوات	٨٨	٢٤,٠٪
	من ١١ – ١٥ سنة	٨٥	٢٣,٢٪
	أكثر من ١٥ سنة	١٢٧	٣٤,٦٪
المكان التَّعليميُّ	معهد تربية فكرية	١١١	٣٠,٢٪
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	٢٥٦	٦٩,٨٪
المؤهِّل العلميُّ	بكالوريوس	٣٣٤	٩١,٠٪
	ماجستير	٣٠	٨,٢٪
	أخرى	٣	٠,٨٪
مدى الحصول على دورات تدريبية حول تصاميم الحالة الواحدة	نعم	١٠١	٢٧,٥٪
	لا	٢٦٥	٧٢,٢٪
	لم تحدد	١	٠,٣٪
المجموع		٣٦٧	١٠٠,٠٪

أداة الدِّراسة:

من أجل استقصاء آراء العَيِّنة أُعدَّت أداة الدِّراسة، وهي عبارةٌ عن استبانةٍ للتعرُّف على مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها، وقد بنيت

الاستبانة من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدِّراسات السابقة، وتكَوّنتْ الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: يتضمن معلوماتٍ عامَّةً عن عَيّنة الدِّراسة توضِّح (الجنس، الخبرة، المكان التَّعليميَّ، المؤهِّل العلميَّ، الدَّورات التَّدريبيَّة).

الجزء الثاني يتضمن محورين:

١. المحور الأول: مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، ويشتمل على (١٧) عبارةً.

٢. المحور الثاني: مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، ويشتمل على (١٤) عبارةً. وبعد توزيعها على المحكَّمين حُصِر ما فيها من ملاحظاتٍ، وأجريت التعديلات المطلوبة بما يتلاءم مع مقترحات المحكَّمين، حيث اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٣١) فقرةً موزَّعةً على أبعاد الدِّراسة، حيث اشتمل بُعد (مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة) على (١٧) عبارةً، وبُعد (مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة) على (١٤) عبارةً.

ولتفسير النتائج أعطت وزنًا للبدائل كالآتي: (موافق=٣، محايد=٢، غير موافق=١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستوياتٍ متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة -أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة =(٣ -١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٢)

توزيعٌ للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	٢,٣٤ – ٣,٠٠
محايد	١,٦٨ – ٢,٣٣
غير موافق	١,٠٠ – ١,٦٧

صدق أداة الدِّراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة:

للتحقُّق من الصدق الظاهري (صدق المحكَّمين) لأداة الدِّراسة، عُرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكَّمين من أعضاء هيئة التَّدريس، في جامعة الملك سعود وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ وذلك للتعرُّف على آرائهم من حيث سلامة صياغة عبارات الأداة، ومدى وضوح العبارات، ومناسبتها لأهداف الدِّراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وقد أُخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتُمدت العبارات التي اتُّفق عليها من قِبل المحكَّمين.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة:

حُسب صدق الاتساق الداخلي على عَيّنةٍ استطلاعيةٍ، مكوَّنةٍ من (٣٨) معلمًا من معلمي التَّربية الفكريَّة في معاهد وبرامج التَّربية الفكرية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارةٍ من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

واتضح أنَّ قيم معامل ارتباط كلِّ عبارةٍ من العبارات مع محورها موجبةٌ ودالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوي الدَّلالة (٠,٠١) فأقلَّ مما يدلُّ على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدِّراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدِّراسة، استُخدم معادل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدِّراسة، واتَّضح أنَّ معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٧٧٧)، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثباتٍ مرتفعةٍ، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتحليل البيانات التي جمعت، استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وبعد ذلك حُسِبت المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد عَيّنة الدِّراسة، وتحديد استجابات أفراد العَيّنة تجاه عبارات المحاور الرئيسة، التي تتضمَّنتها أداة الدِّراسة.

٢. المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عَيّنة الدِّراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنَّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣. استُخدم الانحراف المعياريُّ؛ للتعرُّف على مدى انحراف استجابات أفراد عَيّنة الدِّراسة لكلِّ عبارةٍ من عبارات متغيرات الدِّراسة، ولكلِّ محورٍ من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٤. استُخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة؛ للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين اتجاهات أفراد عَيّنة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٥. استُخدم (تحليل التباين الأحادي)؛ للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين اتجاهات أفراد عَيّنة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مدى معرفة معلِّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة؟

للتعرُّف على مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدِّراسة عن عبارات محور (معرفة معلِّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض)، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا، لإجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة

م	العبـارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أستطيع معرفة المتغيِّر المستقل	ت	١٩٥	١٢١	٥١	٢,٣٩	٠,٧٢	٣

م	العبـارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عند استخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ لتحقيق الهدف المراد.	٪	٥٣,١	٣٣,٠	١٣,٩			
٢	أستطيع معرفة المتغيِّر التابع عند استخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ لتحقيق الهدف المراد.	ت	١٩٣	١٢٥	٤٩	٢,٣٩	٠,٧١	٣
		٪	٥٢,٦	٣٤,١	١٣,٤			
٣	لديَّ معرفة بالاعتبارات الأساسية في القياس السلوكي، مثل تحديد مدة الملاحظة.	ت	٢١٨	١١١	٣٨	٢,٤٩	٠,٦٨	١
		٪	٥٩,٤	٣٠,٢	١٠,٤			
٤	أمتلك المعلومات الكافية التي تمكنني من اختيار الأسلوب المناسب لقياس السلوك أو المهارة المستهدفة.	ت	٢٠٠	١١٨	٤٨	٢,٤٢	٠,٧١	٢
		٪	٥٤,٦	٣٢,٢	١٣,١			
٥	لديَّ المعرفة بالمكونات الرئيسة في بناء الرسوم البيانية مثل المحور الأفقي.	ت	١١١	١٥٢	١٠٤	٢,٠٢	٠,٧٧	١١
		٪	٣٠,٢	٤١,٤	٢٨,٣			
٦	أستطيع التحليل بصريًّا للرسوم البيانية أثناء مراحل تصميم الحالة الواحدة.	ت	١٣٤	١٤٣	٨٩	٢,١٢	٠,٧٧	٩
		٪	٣٦,٦	٣٩,١	٢٤,٣			
٧	أستطيع تحديد نوع التصميم المناسب بناءً على الهدف المراد تحقيقه.	ت	١٥٤	١٤٠	٧٢	٢,٢٢	٠,٧٥	٦
		٪	٤٢,١	٣٨,٣	١٩,٧			
٨	لديَّ معرفة بعناصر تصميم الحالة الواحدة التي تشتمل على التنبؤ -التحقُّق-التكرار.	ت	١٨٠	١١٩	٦٨	٢,٣١	٠,٧٦	٥
		٪	٤٩,٠	٣٢,٤	١٨,٥			
٩	لديَّ معرفة بإجراءات الصدق الداخلي.	ت	١٣٠	١٥٩	٧٦	٢,١٥	٠,٧٤	٨
		٪	٣٥,٦	٤٣,٦	٢٠,٨			
١٠	لديَّ معرفة بإجراءات الصدق الخارجي.	ت	١٣٦	١٥٤	٧٧	٢,١٦	٠,٧٥	٧
		٪	٣٧,١	٤٢,٠	٢١,٠			
١١	لديَّ معرفة بتصاميم الحالة	ت	١٢٤	١٤٨	٩٤	٢,٠٨	٠,٧٧	١٠

م	العبـارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الواحدة البسيطة المتمثلة في تصميم أ -ب.	٪	٣٣,٩	٤٠,٤	٢٥,٧			
١٢	لديَّ معرفة بالتصاميم الانسحابية كتصميم (أ -ب -أ) و (أ - ب - أ -ب).	ت	٨٣	١٦٤	١٢٠	١,٩٠	٠,٧٤	١٣
		٪	٢٢,٦	٤٤,٧	٣٢,٧			
١٣	لديَّ معرفة بالتصاميم الانعكاسية كتصميم (أ - ب -ج).	ت	٨٦	١٦٥	١١٦	١,٩٢	٠,٧٤	١٢
		٪	٢٣,٤	٤٥,٠	٣١,٦			
١٤	لديَّ معرفة بتصميم الخطوط القاعدية المتعدِّدة.	ت	٨٠	١٦٢	١٢٥	١,٨٨	٠,٧٤	١٥
		٪	٢١,٨	٤٤,١	٣٤,١			
١٥	لديَّ معرفة بتصميم التَّقصِّي المتعدِّد.	ت	٧٩	١٥٥	١٣٣	١,٨٥	٠,٧٥	١٧
		٪	٢١,٥	٤٢,٢	٣٦,٢			
١٦	لديَّ معرفة بتصميم العلاجات المتعدِّدة.	ت	٨٨	١٥٢	١٢٥	١,٩٠	٠,٧٦	١٣
		٪	٢٤,١	٤١,٦	٣٤,٢			
١٧	لديَّ معرفة بتصميم المعياري المتغير.	ت	٧٦	١٦٤	١٢٧	١,٨٦	٠,٧٣	١٦
		٪	٢٠,٧	٤٤,٧	٣٤,٦			
المتوسط العام						٢,١٢		
الانحراف المعياري						٠,٥٦		

يشير الجدول (٣) إلى أنَّ المتوسط العام لمحور (مدى معرفة معلِّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض) هو (٢,١٢ من ٣)، والانحراف المعياري (٠,٥٦)، وهذه الدرجة تأتي ضمن المستوى "محايد"، وتدلُّ على عدم وجود معرفةٍ كافيةٍ من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة؛ وقد يعود إلى العديد من الأسباب، منها: قلَّة المتخصِّصين في مجال استخدام التصاميم الفردية، مما انعكس سلبًا على مفهوم القياس والتقويم، باستخدام تصاميم الحالة الواحدة. والسبب الثاني هو: عدم وجود مقرَّراتٍ في مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، والتي من الممكن أن تقدم معلوماتٍ ذات قيمةٍ في مبادئ وكيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وأيضًا المقررات المتعلقة بالبحوث في الكليات الإنسانية تركز على المناهج الوصفية والتَّجريبيَّة، دون التركيز على بقية

المناهج. والسبب الثالث: قلَّة الكتب العربية المتخصِّصة في مجال تصاميم الحالة الواحدة، سواءً أفي مجال البحوث الإجرائية بشكلٍ عام أم في مجال التَّربية الخاصَّة بشكلٍ خاصٍّ. واتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة كوك وآخرين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنَّ الغالبية العظمى من المعلِّمين كانوا غير ملمِّين تمامًا بالمنهجيَّة، واختلفت عن دراسة ويلتش (Welch, 1983)، التي أظهرت أنَّ لدى أفراد عَيّنة الدِّراسة درايةٌ بكيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة. وقد يعود هذا الاختلاف الذي بينها وبين نتائج الدِّراسة الحاليَّة إلى أنَّ أفراد العَيّنة في الدِّراسة السابقة تلقوا تدريبًا من خلال مقرَّرٍ يركز على تصاميم الحالة الواحدة في فترة ما قبل الخدمة.

وبالعودة إلى بنود المحور المذكور يتبيّن أنَّ معظم أفراد عَيّنة الدِّراسة (معلِّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة) يوافقون بدرجة "محايد" على ثلاثة عشر من البنود، وهي: (٨، ٧، ١٠، ٩، ٦، ١١، ٥، ١٣، ١٢، ١٦، ١٤، ١٧، ١٥)، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (١,٨٥ – ٢,٣١)، وفي المقابل يلاحظ أنَّ أربعةً من البنود حصلت على درجة (موافق)، وهي البنود (٣، ٤، ٢، ١)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢,٣٩ -٢,٤٩)، أما بالنسبة لعدم الموافقة فلم تظهر في أيٍّ من البنود المرتبطة بهذا البُعد.

وبشكلٍ أكثر تفصيلاً، يمكن القول بأنَّ البند الذي حصل على أعلى متوسطٍ في محور (مدى معرفة معلِّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة) هو البند رقم (٣)، بمتوسط (٢,٤٩)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٦٨)، والذي يشير إلى مدى معرفتهم بالاعتبارات الأساسية في القياس السلوكي، وتلاه البند (٤)، بمتوسط قيمته (٢,٤٢)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧١)، والذي يشير إلى امتلاكهم المعلومات الكافية، التي تمكِّن من اختيار القياس المناسب. ولعلَّ ما يفسِّر حصول البندين (٣) و(٤) على متوسطاتٍ مرتفعةٍ هو أنَّ خصائص التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة السلوكية بحاجةٍ إلى تدخلٍ وقياسٍ أثناء اليوم الدراسي، لذا يتطلب أن يكون لدى معلم التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الدرايةُ والكفاية اللازمتان فيما يتعلَّق بقياس التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وذلك من خلال ما تمَّ تلقيه من تعليم وتدريب في فترة ما قبل الخدمة وأثنائها.

وحصل البندان (١، ٢) على متوسطٍ حسابيٍّ مرتفعٍ (٢,٣٩)، حيث حصل البند (١) الذي يشير إلى معرفتهم بالمتغيِّر المستقل على انحراف معياريٍّ (٠,٧٢)، وحصل البند (٢) الذي يشير إلى معرفتهم بالمتغيِّر التابع على انحراف معياريٍّ (٠,٧١)؛ وقد يعود ذلك إلى أنَّ تحديد المتغيِّر المستقل أو

التابع من أساسيات ومبادئ تحليل السلوك التَّطبيقيِّ، التي من المتوقع أن يتلقى معلم التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة المعرفة والتدريب اللازمين أثناء دراسة المرحلة الجامعية وكذلك أثناء الخدمة. وفيما يتعلَّق بالبند (١) فقد اتفقت الدِّراسة الحاليَّة مع دراسة راندازو (Randazzo, 2011)، التي أشارت إلى أنَّ غالبية المعلِّمين يعتبرون أنفسهم أكثر درايةً واطلاعًا لتلك الاستراتيجيات. وقد اختلفت عن دراسة الجريج (٢٠١١) التي أظهرت أنَّ مستوى أفراد العَيِّنة بتحليل السلوك التَّطبيقيِّ لم يصل للمستوى المطلوب؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١) وبين نتائج الدِّراسات السابقة إلى عدم تلقي معلِّمي التَّربية الخاصَّة التدريب اللازم قبل الخدمة وأثناءها.

وحصل البند (٦) الذي يشير إلى التحليل بصريًّا للرسوم البيانية على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,١٢)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٧)، واختلفت عن دراسة كوك وآخرين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنَّ إلمام المعلِّمين بالتحليل البصري جاء بنسبةٍ مرتفعةٍ بلغت (٧٤٪)، بينما حصل غير الملمِّين على نسبةٍ قليلةٍ بلغت (٢٦٪)؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (٦) وبين نتائج الدِّراسات السابقة إلى حصول أفراد عَيِّنة الدِّراسة السابقة على تدريبٍ قبل الخدمة، من خلال المقررات الأكاديمية والتدريب الميداني، وأثناء الخدمة من خلال ورش العمل.

البنود المتعلقة بمعرفة أنواع تصاميم الحالة الواحدة، وهي: (١٧-١١)، حصل البند (١١) الذي يشير إلى التصاميم البسيطة، على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,٠٨)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٧)، ولكنه يُعدُّ أعلى المتوسطات الحسابية بين جميع أنواع تصاميم الحالة الواحدة؛ ويعود ذلك إلى أنَّ التصميم أ-ب مستخدمٌ من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في خطة تعديل السلوك والخطة التَّعليميَّة الفردية، ولعلَّ ذلك بسب بساطته وسهولته، إذ لا يتطلب الجهد والوقت من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. وحصل البند رقم (١٥) الذي يشير إلى معرفة تصميم التَّقصِّي المتعدِّد على أقلِّ متوسطٍ حسابيٍّ، وهو: (١،٨٥)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٥)؛ ولعلَّ ذلك يُعزى إلى قلَّة توفر المعلومات التي تتعلَّق بتصميم التَّقصِّي المتعدِّد في المراجع المتعلقة بمبادئ تحليل السلوك التَّطبيقيِّ، والمراجع التي تتعلَّق بالبحوث بشكلٍ عامٍّ، وبمجال التَّربية الخاصَّة بشكلٍ خاصٍّ. وقد اختلفت عن نتيجة دراسة كوك وآخرين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنَّ المعلِّمين غير ملمِّين بأنواع تصاميم الحالة الواحدة، ولكن كانت الأعلى نسبةً فيها هي تصاميم العكسية، إذ بلغت (٤٩٪)؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١٥) وبين نتيجة الدِّراسة السابقة

إلى البُعد الزمني، حيث إنَّ الدِّراسة السابقة طُبِّقت قبل الدِّراسة الحاليَّة بحوالي (٢٥) عامًا؛ وقد يعود إلى قلَّة المعلومات حول التصاميم العكسية في ذلك الوقت.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض؟

للتعرُّف على مدى استخدام معلّمي التَّربية الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض؛ حُسِبت التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عَيّنة الدِّراسة، على عبارات محور مدى استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا، لإجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أقوم بتحديد السلوكيَّات أو المهارات المستهدفة أثناء اليوم الدراسي.	ت	٢٨٦	٥٥	٢٦	٢,٧١	٠,٥٩	١
		٪	٧٧,٩	١٥,٠	٧,١			
٢	أقوم بتعريف السلوك أو المهارة المستهدفة إجرائيًّا.	ت	٢٧٦	٦١	٣٠	٢,٦٧	٠,٦٢	٢
		٪	٧٥,٢	١٦,٦	٨,٢			
٣	أسجل السلوك أو المهارة المستهدفة أثناء اليوم الدراسي.	ت	٢٦٧	٧٠	٢٩	٢,٦٥	٠,٦٢	٣
		٪	٧٣,٠	١٩,١	٧,٩			
٤	أمثل بيانيًّا للسلوك أو المهارة المستهدفة قبل العلاج وأثناء استخدامه وكذلك فترة الاحتفاظ والتعميم.	ت	١٨٢	١٢٣	٥٩	٢,٣٤	٠,٧٤	٤
		٪	٥٠,٠	٣٣,٨	١٦,٢			
٥	أطبق عناصر تصميم الحالة الواحدة التي تشتمل على التنبؤ -التحقُّق -التكرار.	ت	١٧٣	١٢٢	٧٢	٢,٢٨	٠,٧٧	٥
		٪	٤٧,١	٣٣,٢	١٩,٦			

م	العبـارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أطبق الإجراءات التي تضمن استخراج الصدق الداخلي للتصميم.	ت	١٢٢	١٥٣	٩٢	٢,٠٨	٠,٧٦	٦
		٪	٣٣,٢	٤١,٧	٢٥,١			
٧	أطبق الإجراءات التي تضمن استخراج الصدق الخارجي للتصميم.	ت	١٠٥	١٦٦	٩٤	٢,٠٣	٠,٧٤	٧
		٪	٢٨,٨	٤٥,٥	٢٥,٨			
٨	أطبق تصاميم الحالة الواحدة البسيطة المتمثلة في تصميم أ -ب.	ت	١٠٢	١٦٢	١٠٣	٢,٠٠	٠,٧٥	٨
		٪	٢٧,٨	٤٤,١	٢٨,١			
٩	أطبق التصاميم الانسحابية كتصميم (أ -ب -أ) و (أ -ب -أ -ب).	ت	٧٦	١٧٥	١١٦	١,٨٩	٠,٧٢	١٣
		٪	٢٠,٧	٤٧,٧	٣١,٦			
١٠	أطبق التصاميم الانعكاسية كتصميم (أ -ب -ج).	ت	٨١	١٦٨	١١٦	١,٩٠	٠,٧٣	١٢
		٪	٢٢,٢	٤٦,٠	٣١,٨			
١١	أطبق تصميم الخطوط القاعدية المتعدِّدة.	ت	٨٣	١٦١	١٢٣	١,٨٩	٠,٧٤	١٣
		٪	٢٢,٦	٤٣,٩	٣٣,٥			
١٢	أطبق تصميم التَّقصِّي المتعدِّد.	ت	٨٤	١٦٤	١١٨	١,٩١	٠,٧٤	١١
		٪	٢٣,٠	٤٤,٨	٣٢,٢			
١٣	أطبق تصميم العلاجات المتعدِّدة.	ت	٩٨	١٥٣	١١٦	١,٩٥	٠,٧٦	٩
		٪	٢٦,٧	٤١,٧	٣١,٦			
١٤	أطبق التصميم المعياري المتغير.	ت	٩١	١٥٧	١١٩	١,٩٢	٠,٧٥	١٠
		٪	٢٤,٨	٤٢,٨	٣٢,٤			
المتوسط❖ العام						٢,١٦		
الانحراف المعياري						٠,٥٥		

يشير الجدول (٤) إلى أنَّ المتوسط العام لمدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض، بلغت قيمته (٢,١٦ من ٣)، بانحراف معياري (٠,٥٥)، وهذه الدرجة ضمن المستوى "محايد"، وتدل على عدم وجود استخدام كافٍ من قِبل معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة؛ وقد

يعود ذلك إلى عدَّة أسبابٍ، من أهمها: ضغوط العمل وزيادة الأعباء التَّعليميَّة والإدارية الموكلة لمعلم التَّربية الفكريَّة، وهذ ما أشارت إليه دراسة ويلتش (Welch, 1983) بأنَّ أفراد الدِّراسة ليس لديهم الوقت الكافي لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الممارسات. وأيضًا كثرة أعداد تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في الفصل الواحد، وعدم تفعيل دور المعلم المساعد في فصول التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وخوفًا من كثرة تغيُّب أو انسحاب التَّلاميذ؛ لأنَّها تتطلب العديد من الجلسات والمراحل. وهذا ما أشارت إليه دراسة دين (Dean, 1988) بعدم استخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ بسبب انسحاب التَّلاميذ وعدم قدومهم، وبالتالي يترتب عليه عدم كفاية الوقت لتنفيذ التصميم؛ وقد يعود ضعف استخدام تصاميم الحالة الواحدة إلى قلَّة المعرفة والخبرات لدى الباحثين والأكاديميين في جامعات المملكة العربية السعودية، والمشرفين التربويين في مجال التَّربية الخاصَّة في وزارة التعليم، وإلى عدم وجود توجيهاتٍ تتمثل في دليلٍ توجيهيٍّ من قِبل وزارة التعليم؛ لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الاستراتيجيات المستخدمة مع التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

وهذه النتيجة اتَّفقت مع نتائج بعض الدِّراسات، منها دراسة جيمس (James, 2016)، التي أشارت إلى أنَّ هناك استخدامًا منخفضًا جدًّا لتصاميم الحالة الواحدة، ومع دراسة ويلتش (Welch, 1983)، التي أشارت إلى عدم استخدام تصاميم الحالة الواحدة من قِبل أفراد عَيّنة الدِّراسة. واختلفت عن دراسة كونج (Kwong, 2017)، التي أشارت إلى أنَّ أفراد العَيّنة يمتلكون الكفايات لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ لتقويم ممارساتهم، بنسبة (٥٧٪)؛ والاختلاف بين نتيجة الدِّراسة الحاليَّة وبين نتيجة الدِّراسة السابقة قد يعود إلى المقررات البحثية التي تلقاها أفراد عَيّنة الدِّراسة والتي ساهمت في زيادة كفاءة أفراد العَيّنة.

وبالرجوع إلى الجدول (٢) يتَّضح أنَّ معظم أفراد عَيّنة الدِّراسة (معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة) موافقون بدرجة "محايد" على أحد عشر بندًا، وهي: (٥، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ١١)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,٨٩ – ٢,٢٨)، وفي المقابل يلاحظ أنَّ أربعةً من البنود حصلت على درجة (موافق)، وهي: (١، ٤، ٣، ٢)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢,٣٤ – ٢,٧١)، أما بالنسبة لعدم الموافقة فلم تظهر في أيٍّ من البنود المرتبطة بهذا البُعد.

وكان البند (١) الأعلى من بين متوسطات المحور، حيث حصل على متوسطٍ حسابيٍّ مرتفعٍ

(٢,٧١)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٥٩)، والذي يشير إلى تحديد السلوكية أو المهارات أثناء اليوم الدراسي. تلاه البند رقم (٢) بمتوسطٍ عامٍّ (٢,٦٧)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٦٢)، والذي يشير إلى تعريف السلوك أو المهارة المستهدفة إجرائيًّا، وحصل البند(٣) على متوسط حسابي مرتفع (٢,٦٥) وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٦٢)، والذي يشير إلى عبارة "أسجل السلوك أو المهارة المستهدفة أثناء اليوم الدراسي". وقد يعود حصول البنود (١-٢-٣) على أعلى المتوسطات في المحور إلى كون معلم التَّلاميذ ذوي الفكريَّة قد تلقَّى التدريب اللازم في الأساسيات ومبادئ تحليل السلوك التَّطبيقيِّ قبل الخدمة، وذلك من خلال مقرراتٍ أكاديميَّةٍ في مرحلة البكالوريوس، والتي تتعلَّق بتحليل السلوك التَّطبيقيِّ وفترة التدريب الميداني. وأيضًا أثناء الخدمة من خلال الدَّورات وورش العمل المقدَّمة من قِبل وزارة التعليم.

وضمن البنود المرتبطة بتطبيق أنواع تصاميم الحالة الواحدة، حصل البند (٨) على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,٠٠)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٥)، والذي يشير إلى تصاميم الحالة الواحدة البسيطة المتمثلة في تصميم أ-ب. وقد اختلفت عن دراسة وونج وفاكاريا (Wong, & Vakharia, 2012) التي أشارت إلى أنَّ الغالبية العظمى من أفراد الدِّراسة استخدموا تصميم أ -ب. وحصل البندان وهما: البند (٩) الذي يشير إلى التصاميم الانسحابية، والبند (١١) الذي يشبر إلى تصاميم الخطوط القاعدية المتعدِّدة، على أقلِّ متوسطٍ حسابيٍّ في المحور، قيمته (١,٨٩)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٤)، وفيما يتعلَّق بالبند (١١) فقد اختلفت النتيجة عن دراسة هاموند وجاست (Hammond & Gast, 2010)، التي أشارت إلى أنَّ استخدام تصاميم الخطوط القاعدية المتعدِّدة كان أكثر تكرارًا من تصاميم التَّقصِّي المتعدِّد؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١١) وبين نتيجة الدِّراسة السابقة إلى اختلاف العينة، حيث كانت العينة في الدِّراسة السابقة بحوثًا، بينما الدِّراسة الحاليَّة تناولت معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف المتغيِّرات: (الجنس- سنوات الخبرة- المكان التَّعليميُّ - المؤهِّل العلميُّ - مدى الحصول على دورات تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار(ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛

للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العَيّنة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف متغيرات الدِّراسة: (الجنس - المكان التَّعليميُّ - المؤهِّل العلميُّ - مدى الحصول على دورات تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة). واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)؛ لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العَيّنة على محاور الدِّراسة، تبعًا لاختلاف متغير الدِّراسة: (سنوات الخبرة). والجداول التالية تبيِّن النتائج التي تُوصِّل إليها:

الفروق تبعًا لاختلاف نوع العَيّنة (الجنس):

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة وفقًا لاختلاف متغير نوع العَيّنة استُخدم اختبار "ت: Independent Sample T-test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف نوع العَيّنة

المحور	نوع العَيّنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
معرفة معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة.	ذكر	١٩٥	٢,١٤	٠,٥٩	٠,٧٠	٠,٤٨٧	غير دالة
	أنثى	١٧٢	٢,١٠	٠,٥٣			

يتَّضح من الجدول (٥) أنَّ قيمة (ت) غير دالَّةٍ في مدى معرفة معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات أفراد عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف نوع العَيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة وفقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، استخدمت الدِّراسة الحاليَّة "تحليل التباين الأحادي"؛ لتوضيح

دلالة الفروق في إجابات أفراد الدِّراسة وفقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة	التعليق
معرفة معلِّمي التَّربية الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	بين المجموعات	٠,١٧	٣	٠,٠٦	٠,١٨	٠,٩١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤,٧٦	٣٦٣	٠,٣٢			

يتَّضح من الجدول (٦) أنَّ قيمة (ف) غير دالَّةٍ في مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العَيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف المكان التَّعليميِّ:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المكان التَّعليميِّ، استُخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف المكان التَّعليميِّ

المحور	المكان التَّعليميُّ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
معرفة معلِّمي التَّلاميذ	معهد تربية	١١١	٢,١٣	٠,٤٨	٠,١٣	٠,٩٠٠	غير

المحور	المكان التَّعليميُّ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة.	فكرية						دالة
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	٢٥٦	٢,١٢	٠,٥٩			

يتضح من الجدول (٧) أنَّ قيمة (ت) غير دالَّةٍ في مدى معرفة معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المكان التَّعليميِّ لأفراد العيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف المؤهِّل العلميِّ:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة، تبعًا لاختلاف متغير المؤهِّل العلميِّ، استخدمت الدِّراسة الحاليَّة اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف المؤهِّل العلميِّ

المحور	المؤهِّل العلميُّ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
معرفة معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	بكالوريوس	٣٣٤	٢,٠٩	٠,٥٥	٤,٠٠	٠,٠٠٠**	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ماجستير	٣٠	٢,٥٠	٠,٥١			

** دالَّة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أنَّ قيمة (ت) دالَّةٌ عند مستوى ٠,٠١ في مدى معرفة معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة؛ تعود لاختلاف المؤهِّل

العلميِّ، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العَيّنة الحاصلين على درجة الماجستير؛ وقد يعود ذلك إلى أنَّ طالب الدِّراسات العليا يتلقَّى مقرراتٍ تتعلَّق بمناهج البحث العلميِّ، بالإضافة إلى أنَّ مرحلة الدِّراسات العليا تتطلب من الطالب الاطلاع على ما هو جديدٌ في مجال التَّربية الخاصَّة.

الفروق تبعًا لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة تبعًا لاختلاف متغير الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، استُخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة

المحور	مدى الحصول على دورات تدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة	نعم	١٠١	٢,٤٦	٠,٤٠	٨,٩٢	٠,٠٠٠**	دالة عند مستوى ٠,٠١
	لا	٢٦٥	١,٩٩	٠,٥٦			

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أنَّ قيمة (ت) دالَّةٌ عند مستوى (٠,٠١) في مدى معرفة معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة؛ تعود لاختلاف مدى حصول أفراد العَيّنة على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العَيّنة الحاصلين على دوراتٍ تدريبيةٍ.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف المتغيِّرات: (الجنس– سنوات الخبرة– المكان التَّعليميُّ -المؤهِّل العلميُّ -مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار(ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العَيّنة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف متغيرات الدِّراسة: (الجنس– المكان التَّعليميُّ – المؤهِّل العلميُّ -مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة)، واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)؛ لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العَيّنة على محاور الدِّراسة، تبعًا لاختلاف متغير الدِّراسة (سنوات الخبرة). والجداول التالية تبيِّن النتائج التي تُوصِّل إليها:

الفروق تبعًا لاختلاف نوع العَيّنة (الجنس):

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة، وفقًا لاختلاف متغير نوع العَيّنة، استُخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لاختلاف نوع العَيّنة

المحور	نوع العَيّنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	ذكر	١٩٥	٢,١٢	٠,٦٠	١,٢٩	٠,٢٠٠	غير دالة
	أنثى	١٧٢	٢,٢٠	٠,٤٩			

كما يتضح من الجدول (١٠) أنَّ قيمة (ت) غير دالَّةٍ في مدى استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف نوع العَيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة، وفقًا

لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، استُخدم "تحليل التباين الأحادي"؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدِّراسة وفقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة	التعليق
استخدام معلمي التَّربية الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	بين المجموعات	١,٢٠	٣	٠,٤٠	١,٣٠	٠,٢٧٤	غير دالة

كما يتضح من الجدول (١١) أنَّ قيمة (ف) غير دالَّةٍ في مدى استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العَيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف المكان التَّعليميِّ:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المكان التَّعليميِّ، استخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف المكان التَّعليميِّ

المحور	المكان التَّعليميُّ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	معهد تربية فكرية	١١١	٢,١٦	٠,٥١	٠,١٢	٠,٩٠٥	غير دالة
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	٢٥٦	٢,١٦	٠,٥٧			

كما يتَّضح من الجدول (١٢) أنَّ قيمة (ت) غير دالَّةٍ في مدى استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المكان التَّعليميِّ لأفراد العَيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف المؤهِّل العلميِّ:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة تبعًا لاختلاف متغير المؤهِّل العلميِّ، استخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف المؤهِّل العلميِّ

المحور	المؤهِّل العلميُّ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
استخدام معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة	بكالوريوس	٣٣٤	٢,١٥	٠,٥٥	٠,٧١	٠,٤٧٦	غير دالة
	ماجستير	٣٠	٢,٢٣	٠,٦٥			

كما يتَّضح من الجدول (١٣) أنَّ قيمة (ت) غير دالَّةٍ في مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المؤهِّل العلميِّ لأفراد العيّنة.

الفروق تبعًا لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في إجابات أفراد الدِّراسة تبعًا لاختلاف متغير مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، استُخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدِّراسة، فجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعًا لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة

المحور	مدى الحصول على دورات تدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدَّلالة	التعليق
استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة تصاميم الحالة الواحدة	نعم	١٠١	٢,٤١	٠,٤٨	٥,٦٣	٠,٠٠٠**	دالة عند مستوى ٠,٠١
	لا	٢٦٥	٢,٠٦	٠,٥٥			

** دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١

يتَّضح من الجدول (١٤) أنَّ قيمة (ت) دالَّةٌ عند مستوى (٠,٠١) في مدى استخدام معلِّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف مدى حصولهم على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، وكانت الفروق لصالح أفراد العيّنة الحاصلين على دوراتٍ تدريبيةٍ.

الخلاصة:

كشفت نتائج الدِّراسة عن عدم وجود معرفةٍ كافيةٍ، واستخدامٍ كافٍ من قِبل معلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة بمدينة الرياض. كذلك أظهرت الدِّراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة واستخدامهم لها، تبعًا لمتغيِّرات (الجنس، والخبرة، والمكان التَّعليميِّ). كذلك ظهرت فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة لصالح الحاصلين على مؤهل (ماجستير)، بينما لم تظهر فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعًا لمتغير (المؤهِّل العلميِّ)، في حين ظهرت فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات عَيّنة الدِّراسة حول مدى معرفتهم واستخدمهم لتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على دوراتٍ تدريبيةٍ.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء المعطيات والنتائج التي تم التوصل إليها في الدِّراسة، فإنَّه يمكن الخروج بعددٍ من التوصيات، منها:

١. عقد ورش عملٍ تعليميَّةٍ وتدريبيَّةٍ لمعلّمي التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في برامج ومعاهد التَّربية الفكريَّة تتعلَّق بتصاميم الحالة، وكيفية استخدامها مع التَّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.
٢. استحداث مقرَّرٍ يتعلَّق بتصاميم الحالة الواحدة في أقسام التَّربية الخاصَّة في جامعات المملكة العربية السعودية ضمن مقرَّرات مرحلة البكالوريوس والدِّراسات العليا.
٣. العمل على تدريب طلاب وطالبات التدريب الميداني في جميع مسارات التَّربية الخاصَّة على كيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة مع التَّلاميذ ذوي الإعاقة.
٤. عمل وزارة التعليم على إصدار دليلٍ توجيهيٍّ لمعلّمي التَّربية الخاصَّة لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الاستراتيجيات والتَّدخلات مع التَّلاميذ ذوي الإعاقة.

المراجع:

المراجع العربية:

الأحمري، رحمة سعيد. (٢٠١٢). *فعالية استخدام المساعدة المتزايدة تدريجيًا لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة البسيطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

جريج، فادي. (٢٠١١). معرفة معلِّمي الأطفال المعوقين عقليًّا بأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيِّرات: دراسةٌ ميدانيةٌ في مراكز التنمية الفكريَّة في دمشقَ. *مجلة العلوم التربوية*، ١٩ (١) ، ٣٩٨ – ٣٥٥.

الحارثي، منى فيجان. (٢٠٠٧). *فاعليَّة استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلِّفين عقليًّا بدرجةٍ متوسطةٍ*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشمري، عواطف. (٢٠٠٨). *فاعليَّة استخدام إجرائي المساعدة المتناقضة تدريجيًّا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (٢٠١٤). *مدخل إلى مناهج البحث في التَّربية وعلم النفس*. (ط٥)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر؛ والنويصر، عبدالله. (٢٠١٦). فعالية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. *مجلة السعودية للتربية الخاصَّة*، ٢ (١)، ٥١ -١٩.

الغامدي، عائشة عبدالله. (٢٠١١). *فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسطة (دراسة مقارنة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

النهدي، غالب، ومحمود، أيمن. (٢٠١٦). فعالية برنامجٍ تدريبيٍّ في تحسين مهارات قراءة الحروف الأبجدية وتذكرها للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة التَّربية الخاصَّة والتأهيل*، ٣ (١٠). ١-٢٩.

وزارة التعليم، إدارة التَّربية الخاصَّة. (٢٠١٥). *إحصائية العوق الفكري للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ*. الرياض: الإدارة العامَّة للتربية الخاصَّة.

المراجع الاجنبية: References

Batanero, C. (2001). *Training Researchers in the Use of Statistics: IASE Round Table Conference, Tokyo 2000*. International Statistics Institute

Casey, L. B., Meindl, J. N., Frame, K., Elswick, S., Hayes, J., & Wyatt, J. (2012). Current trends in education: How single-subject research can help middle and high school educators keep up with the zeitgeist. Clearing House*: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(3), 109-116. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1011397222?accountid=142908

CEC-DR.org. (2018). *Single Case Design Research* - DR. [online] Available at: http://www.cecdr.org/new-item/new-item6 [Accessed 22 Apr. 2018].

Cooke, N. L., Test, D. W., Heward, W. L., Spooner, F., & Courson, F. H. (1993). Teachers' Opinions of Research and Instructional Analysis in the Classroom1. *Teacher Education and Special Education*, *16*(4), 319-329

Dean, J. M. (1988). Evaluation of school social worker's use of single subject design. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://searchproquestcom.ezproxy.uws.edu.au/docview/193726095?accountid=36155

Hammond, D and Gast, D. (2010). Descriptive analysis of single-subject research designs: 1983–2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45* (2), 187–202

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mc Gee, G., Odom, S., &Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71(2), 165. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62127167?accountid=142908

James, K. P. (2016). Single-subject research method: The needed simplification. *British Journal of Education*, *4*(6), 68-95.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf

Kwong, K. (2017). Advancing social work practice research education – an innovative, experiential pedagogical approach. *International Journal of Higher Education, 6*(5).

Morgan, D., & Morgan R., (2009). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Los Angles, Sage Publications Inc

Randazzo, M. E. (2011). Elemenary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques. Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology

Rodgers, W., Lewis, T., O'Neill, R. E., & Vannest, K. (2018). Policy and Position Statement on Single Case Research and Experimental Designs from the Division for Research of the Council for Exceptional Children. *Council for Exceptional Children*

Schumaker, J., & Sherman, J. A. (1970). Training generative verb usage by imitation and reinforcement procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 3(4), 273-287

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/61938997?accountid=142908

Welch, G. J. (1983). Will graduates use single-subject designs to evaluate their casework practice?. *Journal of Education for social work, 19*(2), 42-47

Wong, S. E., & Vakharia, S. P. (2012). Teaching research and practice evaluation skills to graduate social work students. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 714-718

Woo, H., Lu, J., Kuo, P., & Choi, N. (2016). A content analysis of articles focusing on single-case research design: ACA journals between 2003 and 2014. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 7(1-2), 118-132.