International Journal for Research in Education

Volume 48
Issue 1 *Vol.(48), Issue(1), January 2024*

Article 8

Knowledge and Skills of Special Education Teachers in Implementing Evidence-Based Practices

Fatmah R. Almutiri
King Saud University, Saudi Arabia, Fattmamzsh@hotmail.com

Sultanah F. Alotaibi
King Saud University, soultanh22@gmail.com

Norah A. Albaz
king saud university, nbaz@ksu.edu.sa

Sarah S. Alfawaz
King Saud University, 442203877@student.ksu.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Almutiri, F. R., Alotaibi, S. F., Albaz, N.A., Alfawaz, S.S. (2024). Knowledge and skills of special education teachers in implementing evidence-based practices. International Journal for Research in Education, 48(1), 228-257. http://doi.org/10.36771/ijre.48.1.24-pp228-257

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (48), issue (1) January 2024 - المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

Manuscript No.: 2082

Knowledge and Skills of Special Education Teachers in Implementing Evidence-Based Practices

معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة

Recevied الاستلام	Sep 2022 سبتمبر 2022	Accepted القبول	Mar 2023 مارس 2023	Published النشر	Jan 2024 يناير 2024

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.48.1.24-pp228-257

Fatmah R. Almutiri
King Saud University,
Saudi Arabia
Fattmamzsh@hotmail.com
Soultanh fawaz Alotaibi
King Saud University,
Saudi Arabia
Norah Abdulaziz Albaz
King Saud University,
Saudi Arabia
Sarah Suliman Alfawaz
King Saud University,
Saudi Arabia

فاطمة ردن المطيري
جامعة الملك سعود–
المملكة العربية السعودية
سلطانة فواز العتيبي
جامعة الملك سعود–
المملكة العربية السعودية
نورة عبد العزيز الباز
جامعة الملك سعود–
المملكة العربية السعودية
سارة سليمان الفواز
جامعة الملك سعود–
المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

Knowledge and Skills of Special Education Teachers in Implementing Evidence-Based Practices

Abstract

This study aimed at knowing the reality of special education teachers' knowledge and skills in implementing evidence-based practices, the factors contributing to this knowledge, and its impact on implementing these practices. The mixed-methods sequential explanatory design was used with its two phases: In the quantitative phase, a descriptive survey was used through a questionnaire that was distributed to (311) male and female teachers in the three school levels in Riyadh. Results showed that the teachers' knowledge of evidence-based practices was medium. However, the results revealed that their implementation skills level of evidence-based practices was low. There were statistically significant differences in the responses about the knowledge and skills of special education teachers in applying evidence-based practices according to the variable of gender in favor of females, academic degree in favor of postgraduate, and training courses in favor of those who attended training courses. In the qualitative phase, data was collected by interviewing five teachers. The results showed that the motives towards knowledge of evidence-based practices were motivation and openness, while the hindrances were modernity and lack of confidence in research. A number of recommendations were presented, most importantly, the need for knowledge support for teachers through postgraduate courses and professionalization, supporting research, and emphasizing the skills necessary for implementing them.

Keywords: Special education, evidence-based practices, knowledge, skills, educational programs.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة

مستخلص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى فهم واقع معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وماهي العوامل التي ساهمت في تشكل هذه المعرفة، وأثرها في تطبيقهم لها. تم تطبيق المنهج المختلط بتصميمه التفسيري المتتابع في مرحلتين؛ مرحلة الدراسة الكمية، والدراسة النوعية. في مرحلة الدراسة الكمية تم استخدام المنهج المسحي الوصفي من خلال تطبيق استبانة على (311) من معلمي التربية الخاصة في المراحل الدراسية الثلاث في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة متوسطة، بينما أظهرت النتائج أن مستوى المهارات في تطبيقها منخفضة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، والدورات التدريبية لصالح الذين حضروا دورات تدريبية. وفي المرحلة الثانية استخدمت الباحثات المنهج النوعي من خلال جمع البيانات عن طريق مقابلة خمسة مشاركين. وقد أظهرت النتائج أن العوامل المشجعة في تشكل المعرفة هي: الدافعية والانفتاح، بينما تكونت العوامل المعيقة من: الحداثة، وقلة الثقة بالأبحاث. وتم تقديم عدد من التوصيات أهمها ضرورة الدعم المعرفي من خلال التطوير والتأهيل المهني، بالإضافة إلى دعم الأبحاث والتأكيد على المهارات اللازمة للتطبيق.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الممارسات المبنية على الأدلة، المعرفة، المهارات، البرامج التعليمية.

المقدمة

ترتكز المنافسة بين الدول على مؤشرات من أجل تحقيق التميز والصعود في الهرم التنموي. ومن أهم تلك المؤشرات مؤشر التعليم، حيث أولت الكثير من الدول الاهتمام بقطاع التعليم، والتحول من التعليم التقليدي إلى استخدام أساليب حديثة، ولم يقتصر ذلك على التعليم العام، بل شمل التربية الخاصة، والتي تعيش اليوم سباق جاد من أجل تقديم خدمات ذات جودة عالية، ويتجسد هذا الاهتمام في صور نشاط البحث العلمي والتجارب الميدانية في تطبيق المُمارسات الفعّالة.

ويستند توجه تطبيق المُمارسات المبنية على الأدلة، على ارتباط مصطلح "البحث" بالكثير من اللوائح والتشريعات العالمية والتي من أبرزها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA,2004) وذلك لغرض تحسين النتائج من خلال الممارسات التي تَبين أن لها تأثير إيجابي على نتائج الطلبة من خلال نتائج الدراسات (الغنيمي، 2020؛ Cook, n.d).

وبالرغم من فعالية الممارسات المبنية على الأدلة في تحسين المخرجات، إلا إن هناك فجوة بين الأبحاث وتطبيقها، وتعتبر تلك الفجوة من أهم قضايا التربية الخاصة؛ نظراً لما يحتاجه الطلبة من تعليم مناسب يضمن استقلاليتهم واندماجهم (الحسين،2017؛ Burns& Ysseldyke, 2009). ومع اهتمام الباحثين والممارسين في سد الفجوة ما بين البحث والجانب التطبيقي، أصبح الاهتمام بنقل الممارسات من دائرة الاهتمام البحثي إلى مجال التطبيق من مؤشرات الجودة في البحث العلمي (Wang & Lam, 2017).

ويواجه الممارسون العديد من المعيقات التي تحول دون استخدامهم لتلك الممارسات مثل غموض المصطلحات، وعدم ثقة المعلمين بنتائج الأبحاث؛ نتيجة للتعاون المحدود بين الباحثين والمعلمين، أو ضيق وقت المعلم، ونقص المعرفة لديه (الحسين، 2017). ولرفع مستوى مخرجات التعليم أكد قانون (IDEA, 2004) على ضرورة تدريب المعلمين لتطبيق ممارسات فعالة. كما أن هناك حاجة ماسة للتطوير المهني لمواجهة التغيرات في الميدان (الحسين، 2021).

ونظرًا لما تمر به المملكة من تحولات في كافة المجالات؛ جاءت رؤيتها 2030 لتُؤكد على ضرورة تحسين مُخرجات منظومة التعليم والتدريب، وتأهيل المعلمين، وذلك من خلال عدة برامج منها: تأسيس هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تهدف إلى دعم البحث العلمي بالإضافة إلى التأكيد على الاستفادة من أفضل المُمارسات والأبحاث الإقليمية والدولية.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

مشكلة الدراسة

حظي تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة باهتمام دولي من خلال التشريعات التي نصت على ضرورة استخدام الأبحاث كمصدر للممارسات، ونتيجةً لذلك تزايد الاهتمام من قبل الباحثين والمعلمين بتلك الممارسات، خاصة فيما يتعلق بتحديدها وتطبيقها (Ecker, 2016)، والهدف من ذلك هو ضمان استخدام ممارسات فعالة بدلًا من الاختيار العشوائي (Russo-campisi, 2017). وفي هذا السياق، يشير العديد من الباحثين (Cook et al., 2009) إلى أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة تزيد من احتمال تحقق نتائج إيجابية بنسبة 95%، في حين أن نسبة نجاح الممارسات غير المبنية على أدلة لا تتجاوز 50%.

يؤدي استخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة لممارسات غير فعالة إلى نتائج غير مرغوبة، كالفشل المدرسي، وزيادة معدلات الانسحاب، وانخفاض مستوى الاستقلالية (Jones, 2009). وبشكل متزامن مع أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، تظهر الحاجة لزيادة وعي المعلمين بها، (Stormont et al., 2011)، لاسيما أن فائدتها مرهونة بجودة تطبيقها (Cook& Odom, 2013)، نظرًا لأن عدد كبير من المعلمين يفتقرون للمهارات اللازمة لتطبيقها (Gable et al.,2012; Brock& Carter., 2015)، بالإضافة إلى حاجتهم إلى إرشادات حول البحث لتعزيز تطبيق الممارسات (Hornby et al., 2013).

وبناءً على ما سبق، ومن خلال إطلاع الباحثات على الميدان التربوي نظرياً وعملياً، لاحظن ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الممارسات المبنية على الأدلة، كما لاحظن قلة الوعي والمعرفة الكافية لدى معلمي التربية الخاصة تجاهها، وحول فاعليتها، وكيفية استخدامها، مما يجعلها موضوعًا يستدعي البحث والتحليل. لهذا جاءت هذه الدراسة المختلطة لدراسة الفروق في مستوى معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وعلاقته ببعض المتغيرات، وماهي العوامل المساهمة في تشكيل المعرفة وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعرفة في تطبيقهم لها؟

أسئلة الدراسة

نظراً لطبيعة منهجية الدراسة المختلطة، فقد تم صياغة أسئلة الدراسة الكمية كما يلي:

1. ما مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة؟
2. ما مهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) حول معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس- المؤهل التعليمي- التدريب)؟

أما في مرحلة الدراسة النوعية، فقد سعت الدراسة إلى تقديم إجابات عن السؤال التالي: ما العوامل المساهمة في تشكل معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة، وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعرفة في تطبيقهم لها؟

هدف الدراسة

1. فهم واقع معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.
2. التعرف على العوامل المساهمة في تشكل هذه المعرفة وأثرها في تطبيقهم لتلك الممارسات.

أهمية الدراسة

1. الأهمية النظرية.

تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء الأدب العربي في موضوع معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، حيث إن العديد من الدراسات استشهدت بالتفاوت بين الأدلة البحثية وممارسة المعلمين لها في الميدان (Russo-Campisi, 2017; Vanderlinde & van Braak, 2009)، كما أن هذه الدراسة تبرز أهمية المنهج المختلط الذي أخذ بالتمايز عن غيره في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعند هذه النقطة يُأمل أن يكون هذا البحث المختلط نقطة انطلاق للباحثين في مجال التربية الخاصة، وإضافة علمية للمكتبة العربية.

2. الأهمية التطبيقية.

يُرجى من هذه الدراسة الوصول إلى تصور واضح لصُناع القرار والسياسات في وزارة التعليم من أجل بناء اللوائح والأنظمة والبرامج التدريبية والتأهيلية المُناسبة التي يمكن أن تدعم تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الميدان. كما أن الصورة الشاملة التي سيتم الحصول عليها من الممكن أن تُحدد مسؤوليات الجهات ذات العلاقة في عملية دعم تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

حظي مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة(Evidence-Based Practice (EBP بالاهتمام في مجال الطب في أوائل التسعينات، وقد ظهر هذا الاهتمام من خلال إنشاء مراكز تبحث في طب البالغين، والأطفال، وغيرها، من خلال المراجعات التي تعزز فاعلية الممارسات وتقدمها كطب مبني على الأدلة (Sackett et al., 1996). أما في الميدان التربوي ولرفع مستوى مخرجات الطلبة ذوي الإعاقة، فقد تم استخدام الممارسات المبنية على الأدلة ويشار إليها بأي

استراتيجية تم تحكيم أدواتها وتطبيقها ضمن سياق صدق وثبات عالي، مما قد يستخدم كمؤشر للتنبؤ بفاعليتها (Simpson,2005). وهي ممارسات مدعومة بدراسات، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ثابتة، وتشير إلى علاقة سببية، أو وظيفية (Agran et al.,2017).

وفي ذات السياق لدعم الممارسات المبنية على الأدلة، ناقش العديد من الباحثين مستوى جودة الأبحاث التي يتم مراجعتها وتضمينها لغرض تحديد الممارسات؛ مما دعا إلى الحث على ضرورة تحقيق بعض مؤشرات الجودة (Talbott et al., 2017). تدعم هذه الممارسات دراسات بحثية متعددة لتحديد ما إذا كانت تُحدث تغييرات إيجابية. ويُعد التعرف وتحديد المُمارسات خطوة جوهرية في طريق ترسيخها (Cook& Odom, 2013).ويؤكد (King et al., 2018) من خلال مراجعتهم لإجراءات البحث والاختيار في دراسات المراجعة، والمنشورة في مجلات التربية الخاصة من 2004 إلى 2016، على التوجه الكبير نحو المراجعات؛ مما يُؤكد على اهتمام الباحثين والمجلات بتحديد ممارسات تستند إلى الدليل.

والجدير بالذكر أنه بالرغم من كون مفهوم المُمارسات المبنية على الأدلة مفهوم واسع يتفرع عنه الكثير من المفاهيم التي تختلف في مسمياتها، إلا أنها تتفق في هدفها الأساسي وهو الاستخدام الأفضل على المستويين النظري والتطبيقي، وحيث إن أهمية هذه الممارسات ارتبطت باختيار وتطبيق الممارسات الفعالة (الغنيمي، 2020)؛ أصبح من المهم تعزيز معرفة ومهارات المعلمين من خلال الدعم المهني لتعزيز عملية التطبيق. وفي هذا طور (Torres et al, 2012) دليلًا لمعلمي التربية الخاصة لإرشادهم إلى عدة خطوات للتطبيق الناجح للممارسات وهي: تحديد خصائص الطلبة والبيئة والمعلمين، البحث عن مصادر الممارسات واختيارها، تحديد الأدوات، التطبيق ضمن سياق التعليم الفعال، التأكد من السلامة الإجرائية، متابعة التقدم وتحقيق الأهداف، تقويم الممارسة وأخيرًا تعزيز التطبيق الفعال ونشرها في مجتمعات المعلمين.

وعطفاً على ما سبق، بالرغم من ضرورة نشر الممارسات في مجتمعات المعلمين إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى اختلاف الممارسات بحسب فئة الطلبة، مما يُعطي أهمية لتحديد خصائص الطلبة وعلاقته باختيار وتطبيق تلك الممارسات. فقد اتفق معلمو الطلبة ذوي التوحد على أن أكثر الممارسات التي يطبقونها هي التدخل المبني على السوابق (Morin et al., 2020)، وممارسات المهارات الاجتماعية(Combes et al., 2016) ، كما أخبر معلمو الفئة ذاتها بأن ممارسة النمذجة، والتعزيز هي من أكثر الممارسات تطبيقًا (الزارع، 2020 ;McNeill, 2019). وفي السياق ذاته أخبر معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن استخدامهم المتكرر لمقاطع الفيديو، والتدريس المباشر، والمخططات الرسومية (Herron, 2017).

ومن زاوية أخرى بالنظر إلى الفجوة بين الأدلة في البحث وممارسات المعلمين، أكدت الدراسات على أن الكثير من الممارسات ليست متاحة للمعلمين (Mitchell, 2020). ورغم أن هناك مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت مثل مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة The What Works Clearinghouse (WWC) وموقع The IRIS Center مصممة لدعم المعلمين للوصول إلى الممارسات، إلا أن المعلمين يحتاجون إلى الدعم لتحديد أي هذه المصادر يمكن الاعتماد عليها (Purper, 2016).

وتعقيباً على ما سبق، لقد تناولت العديد من الدراسات موضوع تطبيق الممارسات، وقد كشف تحليل هذه الدراسات عن عدة محاور ترتبط بتطبيقها وهي: أهمية وواقع تطبيقها، والتأكيد على الفجوة بين البحث والتطبيق، وعلاقة تطبيق الممارسات ببعض المتغيرات، وأخيرًا التطوير المهني للمعلمين.

أهمية وواقع تطبيق الممارسات، والتأكيد على الفجوة بين البحث والتطبيق.

في عدد خاص من مجلة الأطفال الاستثنائيين تحدث كل من (Cook & Odom ,2013) عن أهمية التطبيق في التربية الخاصة والذي أُشير إليه بمصطلح علم التطبيق Implementation Science، وأن الفائدة المتوقعة من المُمارسات المبنية على دليل قد تكون محدودة إذا لم يتم تحويل نتائج الأبحاث إلى ممارسات. وقد ناقش الخبراء في مراجعة (Russo-Campisi, 2017) أهمية تطبيق هذه الممارسات وفائدتها. ورغم الاهتمام بتطوير التعليم والتحول إلى الممارسات المبنية على الأدلة (السالم، 2016)، إلا أن العديد من الدراسات أكدت على التناقض بين الآثار الإيجابية للممارسات وبين تطبيقها مما يخبر بفجوة عميقة بين نتائج البحث والممارسات (Russo-Campisi, 2017; Vanderlinde& van Braak, 2009; Stahmer et al., 2018).

وعطفاً على ذلك، أكدت العديد من الدراسات على محدودية تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، (الحسين، 2017؛ شلبي والخطيب، 2017). وقد توصلت دراسة حسن وآخرون (2019) إلى أن القصور في المعرفة تتمثل في تحديد الممارسات، وتقييم ومراقبة التقدم. وفي دراسة أخرى للحسين (2021) أشارت النتائج إلى مستوى متوسط في إدراك المعلمين لتطبيق وفاعلية الممارسات.

وتعقيباً على ما سبق، أكدت العديد من الدراسات (الحسين، 2017؛ حسن وآخرون، 2019؛ شلبي والخطيب، 2017) التي أجريت بالوطن العربي على أن هناك قصور في تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، مما يستدعي الاهتمام بالجانب التطبيقي لها حتى نصل إلى الفوائد المرجوة منها، والمتمثلة في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية لطلبة التربية الخاصة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

علاقة تطبيق الممارسات ببعض المتغيرات.

أظهرت الدراسات العلاقة بين تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وبعض المتغيرات مثل: المؤهل، والمعرفة، والخبرة، وغيرها. وقد تباينت النتائج حول علاقة هذه المتغيرات لدى المعلمين، وتطبيقهم للممارسات، ففي حين أكد الزارع واليافعي (2020) و(Carter et al. 2012) على وجود علاقة بين المستوى التعليمي للمعلمين ومستوى تطبيقهم لهذه الممارسات، كما أخبر (Knight et al., 2019)، وشلبي والخطيب (2017) عن علاقة محدودة بين المؤهل والتطبيق. كما أشارت النتائج في دراسة الحسين (Alhossein, 2016) إلى وجود علاقة بين المعرفة، وتطبيق الممارسات. أما في دراسة (McNeill, 2019) والتي أظهرت مستوى عالٍ من معرفة وتطبيق الممارسات لدى المعلمين، كما أشارت إلى العلاقة بين معرفة وتطبيق المعلمين للممارسات وصلاحيتها الاجتماعية المُتمثلة في قبول المعلم لها، والمواءمة السياقية والجدوى.

كما أشارت بعض الدراسات بأنه يمكن التنبؤ بتكرار تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة نظرًا لتوفر التدريب عليها (Combes et al., 2016)، كما أن التدريب غير الكافي يعيق تطبيقها بشكل دقيق (Russo-Campisi, 2017) وعلى مستوى التباين بين المعلمين في معرفة وتطبيق هذه الممارسات، فقد أخبر (Carter et al., 2012) عن مستوى تطبيق أعلى لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة مقارنة بتطبيق معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت دراسة الحسين (Alhossein, 2016) عن مستوى معرفة بالممارسات أعلى لدى المعلمات الإناث مقارنة بالذكور. وبالنظر إلى التباين بين المعلمين في تطبيقهم لتلك الممارسات وفق المرحلة الدراسية، فقد سجل معلمو المرحلة الابتدائية مستوى تطبيق أعلى من معلمي المرحلة الثانوية (Knight et al., 2019).

وبالتالي نستنتج مما سبق، أن المؤهل، والمعرفة، والخبرة، والتدريب عوامل منبئة بتكرار تطبيق معلمي التربية الخاصة لها، مما يستدعي وضعها في الاعتبار عند تصميم البرامج والورش التدريبية للمعلمين حتى نساهم في استمرارهم في تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة.

التطوير المهني للمعلمين.

يؤكد أعضاء هيئة التدريس على أهمية دعم معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة وتزويدهم بمصادر الممارسات لتلبية احتياجات الطلبة(Scheeler et al., 2016). وأظهرت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لبرامج التطوير المهني؛ حيث قدمت العديد من الدراسات (Brock & Carter, 2015; Tzivinikou, 2015; Probst & Leppert, 2008) برامج تطوير مهنية للمعلمين لزيادة جودة التدخلات، وقد أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا على فاعلية تطبيق الممارسات. وفي السياق ذاته ربطت العديد من الدراسات الفجوة القائمة بين البحث والممارسة بضعف التطوير المهني، مع التأكيد على ضرورة سد احتياجات المعلمين المهنية (شلبي والخطيب، 2017؛ Odom et al., 2020).

ووفقا لما سبق فإن برامج التطوير المهني انعكست ايجاباً على معلمي التربية الخاصة وزادت من معرفتهم ومهاراتهم، حيث أدى التطوير المهني إلى زيادة كفاءتهم في تطبيق الممارسات، وعلى الجانب الآخر عزز ذلك من توجهات المعلمين الإيجابية نحو الطلبة، وانعكس على نتائج ومخرجات الطلبة ذوي الإعاقة. ويؤكد ذلك ما جاء في مراجعة الأدب حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بأن برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تبدد الاتجاهات السلبية وتحيلها إلى اتجاهات إيجابية (السلمان وآخرون، 2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يُعد المنهج المختلط Mixed- Method approach من التصاميم الحديثة نسبيًا في العلوم الإنسانية. ويعرف (Creswell, 2015/2018) منهج البحث المختلط بأنه: "جمع بيانات كمية ونوعية ودمجهما من خلال استخدام تصاميم بحثية متمايزة" (ص.43). واستخدمت الدراسة الحالية التصميم التفسيري المتتابع (Explanatory Sequential Design) والذي يتضمن مرحلتين: مرحلة الدراسة الكمية، والتي تؤخذ نتائجها بعد تحليلها للانتقال إلى مرحلة الدراسة النوعية للحصول على تفسير أعمق(Creswell, 2015/2018) .

الدراسة الكمية.

أولاً: منهج الدراسة.

استناداً إلى أهداف الدراسة؛ فإن المنهج المستخدم في الدراسة الكمية هو المنهج الوصفي (المسحي) (Survey Descriptive Method)؛ حيث طُبق استبيان صُمم لقياس واقع معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة (جميع التخصصات) في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، خلال الفترة من العام (1442- 1443)، والبالغ عددهم (2640) معلم، منهم (1600) معلم، و(1040) معلمة. تم توزيع الاستبانة بالطريقة الإلكترونية ثم اليدوية للحصول على النسبة الممثلة. وقد حصلت الباحثات على (311) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويوضح الجدول (1) توزيع العينة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

جدول 1

توزيع العينة

	المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	174	55.9
	أنثى	137	44.1
المؤهل	بكالوريوس	276	88.7
	دراسات عليا	35	11.3
المرحلة	الابتدائية	149	47.9
	المتوسطة	89	28.6
	الثانوية	73	23.5
الدورات	لم أحضر دورات	198	63.7
	حضرت من 1 - 3 دورات	99	31.8
	حضرت أكثر من 3 دورات	14	4.5

ثالثاً: أداة الدراسة.

قامت الباحثات بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الدراسات والإطار النظري في موضوعها، مثل (الحسين،2021 ;McNeill, 2019; Knight et al, 2019) تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول: تضمن المعلومات الأولية، واحتوى الجزء الثاني على: المحور الأول: المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، وتكون من (11) فقرة، بينما تضمن المحور الثاني: المهارات في تطبيق الممارسات، وتكون من (12) فقرة.

رابعاً: صدق وثبات الاستبانة.

أ- صدق الاتساق الظاهري (الخارجي).

قامت الباحثات بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين، وقد أشار المحكمون بوضوح العبارات وملائمتها مع اقتراح بعض التعديلات التي تم الأخذ بها والوصول للاستبانة النهائية.

ب- الاتساق الداخلي والثبات.

أظهرت نتائج المحور الأول (المعرفة) أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,271- 0,815) وجميعها قيم موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، في حين أظهرت نتائج المحور الثاني(المهارات) أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,746- 0,887) وجميعها قيم موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل.

ولقياس ثبات الأداة استخدمت الباحثات (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha α) وكانت مرتفعة في جميع المحاور، وبلغ معامل الثبات العام (0,955)، وهي درجة ثبات مقبولة.

خامسا: الأساليب الإحصائية.

استخدم عدد من الأساليب والحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وهي: التكرارات والنسب المئوية (Percentage& Frequencies)، المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)، المتوسط الحسابي (Mean)، الانحراف المعياري (Standard Deviation)، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha (α). واختبار ت (Independent Sample T-test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين أكثر من متغيرين.

نتائج الدراسة الكمية

السؤال الأول: "ما مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة "؟

الجدول 2

إجابات العينة على عبارات المحور الأول (المعرفة) مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة: موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	تساعد الممارسات المبنية على الأدلة في تحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة	ك	110	133	43	25	3.05	0.902	1
		٪	35.4	42.8	13.8	8.0			
7	يزيد الاستخدام المناسب للممارسات المبنية على الأدلة من فعالية العملية التعليمية	ك	92	146	54	19	3.00	0.846	2
		٪	29.6	46.9	17.4	6.1			
8	لدي إلمام بأن أفضلية ممارسة عن غيرها يعتمد على قوة الأبحاث التي تدعمها، وسهولة استخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقة	ك	92	145	47	27	2.97	0.892	3
		٪	29.6	46.6	15.1	8.7			
9	لا يعني وجود ممارسة مبنية على الأدلة أنها مناسبة للاستخدام مع جميع الطلبة ذوي الإعاقة	ك	89	146	51	25	2.96	0.879	4
		٪	28.6	46.9	16.4	8.0			
4	لدي معرفة بأن الممارسة المبنية على الأدلة تستند على نتائج الأبحاث ذات الجودة العالية	ك	104	120	48	39	2.93	0.994	5
		٪	33.4	38.6	15.4	12.5			
5	أجد صعوبة في تفسير المصطلحات التي يستخدمها الباحثون في أبحاثهم وصناع القرار في قراراتهم في موضوع الممارسات المبنية على الأدلة	ك	63	155	71	22	2.83	0.830	6
		٪	20.3	49.8	22.8	7.1			
6	تساعدني خبرتي في تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة	ك	61	141	73	36	2.73	0.908	7
		٪	19.6	45.3	23.5	11.6			
11	لدي معرفة بأن خصائص البيئة الصفية والمعلمين من أهم العوامل التي يجب الاهتمام بها عند تحديد الممارسات المبنية على الأدلة	ك	72	121	80	38	2.73	0.953	8
		٪	23.2	38.9	25.7	12.2			

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	لدي معرفة بالفروق بين المصادر العلمية (المجلات العلمية المحكمة /المواقع) والمصادر غير المحكمة (مواقع الإنترنت التجارية /مقاطع الفيديو /الزملاء/المشرفين) للاستفادة من المصادر العلمية المحكمة في تحديد أفضل الممارسات المبنية على الأدلة	ك	38	61	107	105	2.10	1.008	9
		٪	12.2	19.6	34.4	33.8			
1	لدي معرفة بالفروق بين المصطلحات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة (مثل: أفضل الممارسات، الممارسات المبنية على البحث العلمي، الأبحاث القائمة على أساس علمي، الممارسات المبنية على الأدلة	ك	40	75	130	66	1.97	0.943	10
		٪	12.9	24.1	41.8	21.2			
2	لدى وعي بالمعايير المستخدمة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة	ك	16	62	101	132	1.88	0.904	11
		٪	5.1	19.9	32.5	42.4			
	المتوسط العام						2.65	0.650	

جاءت النتائج كما يتضح من الجدول (2) أن مستوى المعرفة متوسطة بمتوسط (2,65 من 4,00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (من 2,51 إلى 3,25)، كما يتضح أن هناك تفاوت في مستوى المعرفة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (1,88 إلى 3,05)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة (موافق بدرجة منخفضة/موافق بدرجة متوسطة)؛ حيث يتضح أن العينة موافقون بدرجة متوسطة على ثمانية من عبارات المعرفة أبرزها (10، 7، 8، 9، 4)، بينما وافقوا بدرجة منخفضة على ثلاثة منها وهي (3، 1، 2).

السؤال الثاني: "ما مهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة"؟

الجدول 3

إجابات العينة على عبارات محور (المهارات) مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	أحدد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة والبيئة الصفية قبل اختيار الممارسات المبنية على الأدلة	ك	62	71	121	57	2.44	1.008	1
		٪	19.9	22.8	38.9	18.3			
9	اختار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على ملاءمتها للمكان الذي ستطبق فيه	ك	60	79	93	79	2.39	1.065	2
		٪	19.3	25.4	29.9	25.4			

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة: موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
8	أختار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على معرفتي بها، ومهارتي في تطبيقها	ك	51	95	82	83	2.37	1.048	3
		٪	16.4	30.5	26.4	26.7			
9	اختار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على ملاءمتها للمكان الذي ستطبق فيه	ك	60	79	93	79	2.39	1.065	2
		٪	19.3	25.4	29.9	25.4			
4	لدي المهارة بإجراء بعض التكييفات البسيطة للممارسات المبنية على الأدلة لتكون مناسبة مع الاحتياجات الفردية لبعض الطلبة ذوي الإعاقة	ك	33	98	121	59	2.34	0.904	4
		٪	10.6	31.5	38.9	19.0			
1	استخدم قواعد البيانات (مثل المكتبة الرقمية السعودية) للوصول إلى المراجع العلمية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	ك	40	75	130	66	2.29	0.943	5
		٪	12.9	24.1	41.8	21.2			
7	أطبق الممارسات المبنية على الأدلة على نفس الفئة من الطلبة التي أثبتت نتائج الأبحاث إيجابية استخدامها معهم	ك	31	85	94	101	2.15	0.989	6
		٪	10.0	27.3	30.2	32.5			
10	لدي المهارة في تحديد جميع الخطوات للممارسات المبنية على الأدلة قبل تطبيقها	ك	17	91	106	97	2.09	0.904	7
		٪	5.5	29.3	34.1	31.2			
12	اتخذ القرارات التعليمية بشأن فعالية الممارسة بناء على بيانات مراقبة تقدم الطلبة ذوي الإعاقة، وأشارك نتائجها مع المعلمين	ك	38	53	112	108	2.07	1.003	8
		٪	12.2	17.0	36.0	34.7			
11	أستطيع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ضمن أساليب التعليم الفعال (المشاركة /المراجعة /المراقبة/الحماس)	ك	34	61	104	112	2.05	0.997	9
		٪	10.9	19.6	33.4	36.0			
6	أطبق القياس المتكرر (القياس التكويني لمراقبة تقدم الطلبة ذوي الإعاقة للتأكد من فاعلية الممارسات التعليمية	ك	30	45	99	137	1.90	0.982	10
		٪	9.6	14.5	31.8	44.1			
5	استخدم قوائم الشطب للتحقق من دقة تنفيذي للخطوات الرئيسية لكل ممارسة	ك	29	50	91	141	1.89	0.989	11
		٪	9.3	16.1	29.3	45.3			
3	لدي القدرة على تصفح المواقع الرسمية للمنظمات الدولية التي تعنى بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وعرض نماذج لها مثل مركز تبادل المعلومات (WWC)	ك	20	54	106	131	1.88	0.917	12
		٪	6.4	17.4	34.1	42.1			
	المتوسط العام						2.15	0.809	

جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3) أن مستوى المهارات جاء بدرجة منخفضة بمتوسط (2,15 من 4,00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية (من 1,76إلى 2,51).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

كما يتضـــح أن هناك تجانس في موافقة العينة، حيث تراوحت ما بين (1,88 إلى 2,44)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية (موافق بدرجة منخفضة).

الســـؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (α≤0.05) بين متوســـطات إجابات العينة حول معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصـــة في تطبيق الممارســـات المبنية على الأدلة تعزى إلى (الجنس-المؤهل - الدورات)؟

أولاً: الفروق باختلاف الجنس.

الجدول 4

نتائج اختبار" ت: Independent Sample T-test "للفروق في المتوسطات طبقاً إلى اختلاف الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المعرفة	ذكر	174	2.46	.6550	6,177	0,000**
	أنثى	137	2.89	.5590		
المهارات	ذكر	174	1.84	.6890	8,594	0,000**

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

اســـتخدمت الباحثات اختبار "ت: Independent Sample T-test "وجاءت النتائج كما يوضـــحها الجدول (4) بوجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة الإحصـــائية (0,01) فأقل باختلاف متغير الجنس، لصالح الإناث.

ثانيًا: الفروق باختلاف المؤهل.

الجدول 5

نتائج اختبار" ت: Independent Sample T-test "للفروق في المتوسطات طبقاً إلى اختلاف المؤهل

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المعرفة	بكالوريوس	276	2.58	.6290	7.271	.0000**
	دراسات عليا	35	3.24	.4960		
المهارات	بكالوريوس	276	2.07	.7750	5.580	.0000**
	دراسات عليا	35	2.84	.7500		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

اســـتخدمت الباحثات اختبار "ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,01) فأقل باختلاف متغير المؤهل، لصالح الدراسات العليا.

ثالثًا: الفروق باختلاف الدورات.

الجدول 6

نتائج " تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات العينة طبقاً إلى اختلاف الدورات

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعرفة	بين المجموعات	12.742	2	6.371	16.595	0**.000
	داخل المجموعات	118.244	308	0.384		
	المجموع	130.986	310	-		
المهارات	بين المجموعات	11.314	2	5.657	9.097	0**.000
	داخل المجموعات	191.527	308	0.622		
	المجموع	202.842	310	-		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

استخدمت الباحثات " تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,01) فأقل باختلاف عدد الدورات لصالح الذين حضروا من 3-1 دورات والذين حضروا أكثر من 3 دورات.

الدراسة النوعية

استخدمت الباحثات دراسة الحالة لتفسير بعض البيانات الكمية والإجابة على سؤال الدراسة النوعي. وهو أسلوب يقدم فيه الباحث وصفاً للحالة بحيث تكون وحدة التحليل حالة واحدة، أو حالات متعددة يستكشف فيه الباحث الواقع من مصادر متعددة (Creswell & Poth, 2016).

المشاركون.

تم تفريغ أرقام المشاركين الراغبين في المشاركة في جدول Exel، وتوزيعهم على أربع مجموعات: حسب الجنس، المؤهل، التدريب؛ لضمان التنوع، ثم اختيارنا عن قصد خمسة من المشاركين كما يوضحها جدول (7)، تم اختيارهم وفق استراتيجيتين: الأولى بأسلوب العينات ذات التباين الأقصى لغرض توثيق الاختلافات الفريدة أو المتنوعة، وتحديد الأنماط المشتركة المهمة (Palinkas et al., 2015; Farrugia, 2019). ولأن ثلاثة فقط من أصل ثمانية مشاركين ممن تم اختيارهم وافقوا على المقابلة، لجأ الفريق إلى استراتيجية العينة المريحة (Palinkas et al., 2015; Farrugia, 2019).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

جدول 7

عينة الدراسة النوعية

م	الجنس	المؤهل	المرحلة	الخبرة	التدريب
1م	ذكر	ماجستير عوق سمعي	الابتدائية	سنة14	لم يتم حضور دورات
2م	أنثى	بكالوريوس صعوبات تعلم	المتوسطة	سنة20	لم يتم حضور دورات
3م	أنثى	ماجستير عوق سمعي	الثانوية	سنوات10	قلة الدورات
4م	ذكر	بكالوريوس معلم دمج	المتوسطة	سنوات4	قلة الدورات
5م	أنثى	بكالوريوس إعاقة فكرية	الثانوية	سنه11	قلة الدورات جدًا

أداة البحث.

المقابلة.

نظراً لطبيعة تصميم الدراسة، تم تصميم مقابلة شبه مركبة معمقة، والتي يتم فيها إعداد قدر من أسئلتها مسبقًا، بينما ينشأ قدر آخر من هذه الأسئلة من السياق. وكان إجرائها هاتفياً نظراً للإجراءات الاحترازية المتبعة في جائحة كورونا. وقد أعدت الباحثات دليل المقابلة الذي تضمن أسئلة تحاول تفسير النتائج الكمية وتم صياغتها بناءً على مراجعة الأدب واعتماداً على خبرة الباحثات.

شمل دليل المقابلة على سبع مواضيع رئيسية، و17 أسئلة تتبعية، استخدم الملائم منها. وتم إجراء المقابلات بين شهر يناير وفبراير من عام 2022م، وتسجيل جميع المقابلات باستثناء مقابلة واحدة رفضت المشاركة تسجيلها. وبعد الانتهاء من كل مقابلة تم تفريغها وإعادتها للمشاركين للتحقق من المعلومات Respondent Validation.

موثوقية الدراسة (Trustworthiness). تم التأكد من المصداقية كما وضحها (Creswell, 2014). وقد تمثل ذلك في: 1. توظيف المتابعات. 2. توظيف الوصف التصويري. 3. توظيف تلخيص الأقران. و4. التأكيد على أمانة المشاركين. 5. إعطائهم الفرصة في حال عدم رغبتهم في المشاركة (العبد الكريم، 2012).

في حين تم التأكد من الاعتمادية كما اقترحها (Creswell, 2014) (كما أشار yin, 2009) بأن يوثق الباحثون خطوات التطبيق قدر المستطاع، وعرض الأدوات بالتفصيل (كما أشار Gibbs,2007). وللتحقق من الثبات تم فحص البيانات باستمرار، والتأكد من عدم وجود خلط في الترميز، بالإضافة إلى مقارنة ومقابلة الرموز.

وقد تم تعزيز التطابقية وهي مدى إمكانية أن تُؤكد النتائج عن طريق باحث آخر (العبد الكريم، 2012)، من خلال مراجعة تحليل البيانات بواسطة أعضاء الفريق. كما تم إيراد اقتباسات بهدف التأكيد على أن النتائج كانت تستند إلى بيانات المشاركين، كما أن الفريق أفصح عن دوره كعنصر مستقل.

دور الباحثين.

كانت هذه الدراسة ضمن مبادرة علمية في قسم التربية الخاصة وبقيادة أستاذ مشارك في التربية الخاصة نشر بعض الدراسات في موضوعها، بالإضافة إلى مؤهلات أعضاء الفريق في الدراسات العليا في التربية الخاصة. ولقد تم قراءة العديد من المراجع وحضور العديد من اللقاءات والورش في تحليل البيانات.

تحليل البيانات.

استخدمت الباحثة الأولى طريقة تحليل المواضيع Thematic Analysis لبراون وكلارك (Braun and Clarke, 2006)، وهو تنظيم البيانات وتصنيفها في مجموعات، أو مواضيع وذلك عبر ست خطوات وهي :أولًا: تفريغ المقابلات ومراجعتها. ثانيًا: توليد الرموز الأولية من خلال الترميز الوصفي والترميز الاستقرائي المفتوح (Saldaña,2014). ثالثًا: البحث عن اتصالات بين الرموز وإعادة تسمية بعضها، ودمج الرموز المتشابهة، وتكوين مجموعات Themesمرتبطة بأسئلة الدراسة. رابعًا: مراجعة المواضيع بشكل متكرر. خامسًا: تحديد وتسمية المواضيع والتحقق من اتساقها وشموليتها. سادسًا: إنتاج التقارير مع وصف البيانات بعمق، وتفسيرها، ووصف الجدل حولها، وتوضيح العوامل المسببة لها.

نتائج الدراسة النوعية

تم الإجابة على السؤال النوعي المتمثل في: ما العوامل المساهمة في تشكل معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة، وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعرفة في كيفية تطبيقهم لها؟" وكانت النتائج على جزئين:

الجزء الأول: العوامل المساهمة في تشكل المعرفة

أظهرت النتائج نوعين رئيسين من العوامل.

العوامل المشجعة.

1. الدافعية.

أكد معظم المشاركين على وجود عوامل مساهمة وراء دافعيتهم للمعرفة منها الاطلاع على الأبحاث، فعلى سبيل المثال تصف م2 "من خلال تصفح النت، وقراءتي للبحوث". أو قد يكون المحرك للدافعية المؤهل، حيث ظهر أن موضوع الممارسات لا يطرح عادةً إلا في مرحلة

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

الدراسات العليا، ويصف المشاركين الحاصلين على درجة الماجستير بأن الدراسات العليا ساهمت في معرفتهم، حيث تصف م3"أول مرة سمعت فيها بالماجستير". بينما يصف م1 "أنا جربت أنواع من الأساليب المفيدة اللي هو القصص التعليمية، التحقت بالماجستير واطلعت على كثير من الدراسات"، ومن الدوافع لدى المعلمين أيضًا تلبية الاحتياجات الفردية للطلبة حيث ذكر م1"بجرب اللي على أساس علمي وإذا ما نفعت راح أكبها"

2. الانفتاح.

أكد بعض المشاركين وجود عوامل مساهمة وراء انفتاحهم على الممارسات منها اتجاهاتهم الإيجابية حيث تصف م2 "التجارب إذا كانت مستندة على البحث بالتأكيد بتكون ناجحة". وتصف م5: "أجد أن موضوعكم مفيد فبدال استخدام استراتيجيات مستهلكة استخدم استراتيجيات تساعد". في حين يوضح م1: "مصدري الأبحاث والدراسات والقراءة".

وكذلك تتبع الاتجاهات الحديثة يمكن أن يزيد من الرغبة في تطبيق الممارسات. ويتضح ذلك في استجابة م1 "أنا أشوف أنهم يتعلمون بشكل أسرع من خلال الألعاب التعليمية، اللي رسيت عليه أني أشتغل على القصص والألعاب التعليمية عن طريق المناقشات والتحديات"

العوامل المعيقة.

1. الحداثة.

ذكر بعض المشاركين وجود عوامل يمكن أن تعيق معرفتهم بالممارسات منها حداثتها، في حين أنهم ربما يطبقونها دون معرفتهم بأنها مبنية على الأدلة، وذكر م 1"أول مرة سمعت به يوم عبيت الاستبانة". بينما تصف م3: "ما كنت أعرف هذا المصطلح، وكنت أطبقه وأنا ما أدري يعني مجرد اجتهاد"، في حين أكدت م2: "كنا نمارسها في الجلسات الفردية بس ما كنا نعرف وش معناها"، بينما أكد م4: "ما عندي تصور كبير عنها"، كما تعرفت م 5 على مفهوم الممارسات من خلال الاستبانة: "سمعته من بحثك".

ومن العوامل المرتبطة بالحداثة عدم إدراك الفروق بين المصطلحات كمصطلح أفضل ممارسة أو ممارسة مبنية على البحث وغيرها، حيث عبرت م3: "تعبر عن ذات الشي"، في حين ذكرت م2: "أتوقع كلها واحد". وأيد ذلك م1: "أنها بالغالب شيء واحد".

ومن العوامل المرتبطة بالحداثة خلو مرحلة البكالوريوس من مقررات تُعرف الطلبة المعلمين بالممارسات، ذكرت م5:"يوم أدرس ما كان فيه استراتيجية، فأستخدم الاستراتيجيات اللي أخذناها من الدورات وأحيانًا نبحث".

2. الموارد.

تُعد الأبحاث العربية من موارد المعرفة بالممارسات، حيث عبرت م3 عن نقصها: "ما في مراجع أنا تعبت في بحثي ما في مراجع عربية".

وتعتبر قلة الدورات من عوائق المعرفة، حيث أكد كل المشاركين على ذلك فيصف م4: " الدورات فيها صعوبة وغير مقدمة لنا، مثلًا خلال سنتين تقام دورة واحدة"، وتؤيد م5 ذلك: "الدورات تعتبر قليلة جداً، أنا من توظفت قدموا لي دورة واحدة فقط"، ويصف م1: "بالاسم هذا ما قد حضرت". كما اتضح أن هناك عدم اهتمام كافٍ بالجانب التطبيقي، حيث تذكر م3:"الوزارة مقلين في الممارسات جدًا ما أعطوها حقها، لابد من أن تكثف الدورات ومو فقط الدورات حتى التطبيق"، وتؤيد ذلك م2: "نحتاج جداً تطبيق أكثر من النظري".

ويمكن اعتبار نقص الأدوات من العوامل المعيقة لتنفيذ الممارسات. حيث إن هناك تلازمًا بين تطبيق الممارسات وتوفير الأدوات وتكييف بيئة التطبيق (حسن وآخرون، 2019)، فقد أشار م4: "آلة برايل غير متوفرة، وأنا لغة برايل أحتاج تطوير فيها".

3. قلة الثقة بالأبحاث.

ينظر بعض المعلمين إلى أقرانهم كمصادر للمعلومات بشكل أكثر موثوقية من الأبحاث (Hornby et al., 2013). وقد وصفت م2: "أكيد لو ما لها تجربة عند كذا أحد ما كنت مارستها". في حين يعتمد البعض على تجاربهم الشخصية، فقد عبرت م5: "اعتمد على نفسي لأني أعرف طالباتي وش يحتاجون". في حين يؤيد م1: "أنا اللي محتك مع الطالب وقاعد أجرب الاستراتيجيات، يعني مو لازم اتبع الاستراتيجيات في الدراسات". وبينما فضلت م5 تبني الممارسات من الدورات: "استخدم الاستراتيجيات اللي أخذناها من الدورات".

4. المعلم.

يلعب المعلم دوراً أساسياً في معرفته وتطبيقه للممارسات، فشعوره باختلاف دوره من معلم أساسي بالمرحلة الابتدائية إلى معلم مساعد في المرحلة الثانوية يمكن أن يعيق تنفيذه لها، تصف م3 ذلك: "المرحلة الثانوية تختلف عن الابتدائية، الابتدائي أنا المسؤولة عن الطالبة واتبع معها استراتيجيات، لكن المرحلة الثانوية أشبه ما يكون معلم التربية الخاصة بمعلم مساعد". وتؤيد ذلك م5: "ما تحسين فيه مشاكل وسلوكيات قاعدين يسوونها مثل الابتدائي".

كما أن الشعور بنقص الكفاءة يمكن أن يعيق تطبيق الممارسات، يذكر م1: "بطيئي التعلم ماني عارف وش وضعهم، وعيا ينفع معهم إلا التعزيز". أما م3 فتصف: "على طول نتعين معلمات وما عندنا الخبرة الكافية فنعتمد على خبرتنا يعني اجتهاد شخصي" في حين م5 ذكرت: "ما أتوقع الاستراتيجيات اللي استخدمها مبتكرة، وجداً مستهلكة"، ويرى م4: "غير مبنية على أدلة، بل هي مبنية على اجتهادات شخصية".

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

الجزء الثاني: وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعرفة في كيفية تطبيقهم لها؟

يظهر من تحليل المقابلات، أن معلمي التربية الخاصة لا يملكون تصورًا دقيقًا عن ماهية الممارسات وهذا بلا شك سيؤثر على تطبيقهم لها. أظهرت النتائج أن من أصل 12 مهارة للتطبيق يطبق المشاركون ستة منها، وتتمثل في: تحديد خصائص الطلبة والبيئة الصفية، القيام بإجراء بعض التكييفات، تطبيق الممارسات على نفس الفئة التي أثبتت نتائج الأبحاث فعالية استخدامها معهم، اختيار الممارسة بناء على معرفتها والمهارة في تطبيقها وملائمتها للمكان، التطبيق ضمن أساليب التعليم الفعال.

وصف م4 مهارته في التطبيق: "أطلع على الدرس وأرى أهدافه وهل أقدر أقدمه بغير طريقة التلقين؟ هل فيه وسيلة تدعمني؟ هل فيه استراتيجية؟ أيضًا من خلال خبراتي السابقة أو اطلاعي على دليل، لأن فيه استراتيجيات لا تناسب الطالب، أحيانًا أطبقها على مجموعة، ووجدت أنها فعالة استخدمها مع طلبة آخرين، وإذا العكس أبحث عن استراتيجية أخرى وأستخدم تقويم ". في حين تصف م5: "على حسب ما يتطلب الدرس، أحط أهداف للدرس، إحنا مطالبين باستراتيجية واحدة للدرس، وأختار واحدة تناسب البنات، ولو في واحدة مستواها أعلى أو أقل من البقية ممكن أخذها فردي، وإذا حسيت إن البنات أتقنوا، أعرف أن الاستراتيجية ناجحة".

أما م2 تصف مهارتها: "أخطط قبل الممارسة، وكيف نوصلها، ونبني البيئة الصفية، اختيار الطالبات، المستوى التحصيلي للمدرسة وكيف مستوى طالباتنا، أما قياس الفعالية عن طريق الاختبارات القصيرة، ونشوف هل يحتاج تعديل أو تكييف، الحين بعض فئات التوحد ما ينفع معه هذي الممارسة. أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو الإعاقة الفكرية والشديدة نأخذ بهذي الأمور".

في حين تصف م3: "ما أخذ أي استراتيجية، حسب موضوع الخطة ومستوى الطالبة وقدرتها، مثلًا إحنا خلاص قرأنا وتحاورنا ولما أسأل، وأشوف الطالبة فهمت وردت عليَّ، معناته الطريقة نجحت".

النتائج المختلطة

المحور الأول: مستوى المعرفة والعوامل المساهمة في تشكيلها

أظهرت النتائج الكمية أن مستوى المعرفة متوسط، غير أن هذه المعرفة لم تحقق المرجو منها، إذ أن النتائج النوعية أكدت على وجود عوامل معيقة و غياب تطبيق الممارسات، وحصر مناقشتها في البيئات الأكاديمية، ووجود تناقض بين العوامل المشجعة والعوامل المعيقة، إذ أكد بعض المشاركين أن لديهم دافعية وانفتاح لتطوير أدائهم من خلال الاطلاع على ما توصلت إليه

الأبحاث، ولكنهم أقروا بعدم ثقتهم بالأبحاث، واعتمادهم على خبرات أقرانهم كما ذكر م2، وهذا ما أكدت عليه البيانات الكمية التي أظهرت وجود فجوة بين المعرفة والتطبيق، ففي حين أقرت النسبة الأعلى من العينة أن الممارسات تساعد في تحسين الخدمات المقدمة للطلبة، لم تتضح معرفتهم بالفروق بين مصادر الممارسات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات (Russo-Campisi, 2017; Vanderlinde & van Braak, 2009; Stahmer et al., 2018) والتي أكدت على التناقض بين إدراك المعلمين لفعالية الممارسات وواقع تطبيقهم لها، كما أكدت دراسة كل من الحسين و شلبي والخطيب (2017) على محدودية تطبيق الممارسات، والتأكيد على أهمية ترجمة المعرفة كتطبيق، ويمكن تفسير ذلك بأن حجم الفجوة بين الإدراك المعرفي والتطبيق ناجمٌ عن عوامل عدة وهي: (أ) ضعف التخطيط للتدريب؛ إذ أن مجموع من حضر دورات في موضوع الممارسات 113 معلمًا، وفي المقابل أظهر 109 منهم أن خبرتهم لا تساعدهم في تنفيذها، وهذا ما يفسر احتياج المعلمين إلى خبرة التطبيق إلى جانب المعرفة، وهذا ما أوصى به بعض المشاركين (2 و3 و5). (ب) ازدواجية المعايير لدى المعلمين وعشوائيتها، ففي الدراسة الحالية تبين أن نسبة كبيرة من العينة لديها معرفة بأهمية الممارسات، ولكن جميع المحاور التي لها صلة بالتطبيق احتلت رتب منخفضة، وهذا ما يرجح قيام البعض بالتنفيذ غير المناسب الذي يُبقي الفائدة المرجوة محدودة لاسيما إذا تلقى المعلمون تدريب غير كافي وهذا ما أكد عليه م1، والذي أتفق مع ما نوه إليه (Cook &Odom, 2013) إذا لم يتم تحويل نتائج الأبحاث إلى تطبيق. (ج) القصور المعرفي المرتبط بالتطبيق، ففي حين أن المشاركين في الدراسة أظهروا معرفتهم بأهمية تكييف الممارسة بما يتواءم مع الإعاقة، لم يتضح بأن المعلمين يستندون إلى المصادر والأساليب المناسبة، حيث ظهر موقفهم تجاه حداثة المصطلح بالإضافة إلى عدم ثقتهم بنتائج البحث مما يؤكد الفجوة بين البحث وثقة المعلمين، فقد أكدت م2 أنها اكتشفت مؤخرًا أنها تطبق الممارسات المبنية على الأدلة دون وعيٍ منها، في حين أكدت م5 أن هذا المصطلح حديث، ونتيجة لذلك لم يرى المشاركون أن هناك فروق بالمصطلحات المختلفة للممارسات.

ترى الباحثات أن القصور المعرفي في موضوع الممارسات يحد من تطبيقها بشكل فعال، كما أن نقص التدريب على تطبيقها داخل الصف والحصول على تغذية راجعة يحد من حجم الفائدة المتوقعة منها.

المحور الثاني: مهارات تطبيق الممارسات، وكيف تؤثر المعرفة بها على تطبيقها

أظهرت النتائج الكمية تجانس الاستجابات في محور المهارات بدرجةٍ منخفضة، وظهر هذا أيضًا في النتائج النوعية، فتبين أن المعلمين لا يمارسون جزء كبير من مهارات تطبيق الممارسات، وأنهم يعتمدون على الممارسات التي توصلوا إليها بالخبرة والتكرار بالإضافة إلى ما

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (1) يناير 2024

يرونه فعال، ولم يتضح بأنهم يبذلون جهد للوصول إلى الممارسات بل يمارسون ما هو متاح والمنقول إليهم عبر الخبرات المتعاقبة رغم أنهم أظهروا في الدراسة النوعية انفتاحهم وتقبلهم ودافعيتهم للتطوير، وهذا يمكن تفسيره بصعوبة وصولهم للممارسات والذي يتوافق مع ما أشار إليه (Mitchell,2020) في أن الكثير من الممارسات ليست متاحة.

اختلفت النتائج الكمية مع النتائج النوعية في بعض المهارات مثل: اختيار الممارسة بناء على المعرفة والمهارة في تطبيقها، إجراء بعض التكييفات لتكون مناسبة مع الاحتياجات الفردية، تحديد خصائص الطلبة والبيئة الصفية. في الدراسة النوعية، أظهر المشاركون بأنهم يبذلون جهد في اختيار وتكييف بعض الممارسات بما يتناسب مع خصائص الطلبة وهذا ما أكده المشارك م4، ولكن لم يتضح بحثهم واختيارهم ضمن معايير تطبيق الممارسات والذي يؤكد على حاجتهم إلى الدعم والتوجيه، وهذا يتفق مع دراسة (Purper, 2016) في أن المعلمين يحتاجون إلى الدعم لتحديد المصادر عالية الجودة.

وفي سياق أخر أظهر المشاركون في الدراسة الكمية والنوعية ضعف استخدامهم لمهارات التقييم والتقويم مثل قوائم الشطب، وأساليب القياس المتكررة، مع تكرار تأكيدهم على الاعتماد على التجربة والملاحظة، علمًا بأن مهارات التقييم والتقويم تُعد عنصرًا مهمًا لقياس وتقويم الممارسة (Combes et al., 2016).

حاولت الدراسة النوعية الاستيضاح حول مهارة تطبيق الممارسات ضمن أساليب التعليم الفعال(المشاركة/المراجعة/المراقبة/الحماس)والتي ظهرت بنسبة منخفضة في الدراسة الكمية وبشكل متباين مع الدراسة النوعية، فقد أظهر المشاركون 2،3،4،5 أنهم يطبقون هذه المهارة ومن الممكن اتخاذ القرارات بناءً على مخرجات الطلبة ورأي أولياء أمورهم، ولكن لم يتضح استخدام ذلك وفق طرق ممنهجة تدعم اتجاههم نحو الممارسات المبنية على الأدلة تحديدًا، مع تكرار تأكيدهم على الاكتفاء بالخبرة والمراقبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي: (أ) ضعف التطوير المهني، والاعتماد على التجربة أو التطوير الذاتي، وهذا يتفق مع دراسة (Odom et al., 2020) والتي أوصت بضرورة تعزيز جاهزية المعلمين لتطبيق تدخلات فعالة، (ب) غموض مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيق ممارسات بدون الرجوع لمصادرها ومعايير تطبيقها.

ترى الباحثات أن ضعف معرفة ومهارات المعلمين في تطبيق الممارسات يحد من فعاليتها المتوقعة، وقد ظهر هذا من خلال مطالبة المشاركين بالدعم المهني من خلال الدورات المعرفية التطبيقية لتقليص الفجوة بين الباحثين والخبراء وبين ما يتم تطبيقه، مع ضرورة توجيه نتائج البحث وتقديمها بشكل إجرائي مع توجيهات تضمن وصولها للمعلمين.

التوصيات

تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على التأهيل والتدريب المستمر لمعلمي التربية الخاصة؛ وذلك لمواكبة المستجدات في الميدان التعليمي وبناء على ذلك وما خلصت له نتائج الدراسة جاءت التوصيات كالتالي:

1- حث إدارات التعليم في جميع المناطق بإقامة ورش العمل واللقاءات العلمية لزيادة وعي ومعارف معلمي التربية الخاصة بأهمية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقة.

2- إجراء دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة ضمن برامج التطوير المهني للمعلمين تُعنى بالممارسات المبنية على الأدلة، مع الاهتمام بالجانب التطبيقي في تلك البرامج، وأن تبنى تلك البرامج من قبل مختصين لضمان جودتها.

3- تخصيص بعض الدورات والبرامج التأهيلية في موضوع التدريب على تصفح بعض المواقع العالمية المتخصصة في موضوع الممارسات مثل WWC و IRIS.

4- إثراء المحتوى العربي بوجود مواقع عربية تُعنى بالممارسات المبنية على الأدلة؛ تسهم من خلالها في وصول المعلمين لمواقع موثوقة.

5- الاستفادة من التقنية والتحول الرقمي بتشجيع المهتمين بتصميم مقاطع فيديو توضح الممارسات المبنية على الأدلة، حيث أصبح من السهل تداولها ، مما قد يعزز استخدامها وانتشارها.

تضارب المصالح

أفادت الباحثات بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

أبو نيان، إبراهيم. (2012). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

السلمان، أماني؛ مجرشي، جميلة؛ البليهد، مها. (2018). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. *مجلة التربية الخاصة* (23)، 80-113

الحسين، عبدالكريم. (2017). المُمارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 52-91. https://dx.doi.org/10.21608/SERO.2017.91711

الحسين، عبدالكريم. (2021). إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15*(1)، 98-119. https://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss1pp98-119

الزارع، نايف؛ اليافعي، منال (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جده. *المجلة التربوية*، 70، 877-930. https://dx.doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2020.67483

السالم، ماجد. (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5* (4)، 114-134. https://dx.doi.org/10.12816/0035697

العبد الكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلمي والمطابع.

الغنيمي، إبراهيم. (2020). *الممارسات القائمة على الأدلة في التربية الخاصة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حسن، هشام؛ الدايخ، فتحي؛ محمد، خليل. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، 32، 182-201. https://dx.doi.org/10.35778/1742-000-032-011

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *وثيقة تفاصيل آلية عمل برامج تحقيق الرؤية*. برامج تحقيق الرؤية.

روزشتاين، ل؛ جونسون، س. (2018). *قانون التربية الخاصة* (أ. التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي 2014)

شلبي، نهيل؛ الخطيب، جمال. (2017). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية، 2*(2)، 27-51. https://dx.doi.org/10.46515/2060-002-002-002

هيئة تقويم التعليم والتدريب. https://etec.gov.sa/

Abu Nayan, E. (2012). Learning disabilities, teaching methods and cognitive strategies (in Arabic). International Publisher for Publishing and Distribution.

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G.H. (2017). Evidence-Based Practices: The complexities of implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 3-7. https://doi.org/10.1177/1540796916685050

Al-Abdukarim, R. (2012). *Qualitative research in education* (in Arabic). Scientific Publishing and Printing Presses.

Al-Ghunaimi, E. (2020). *Evidence-based practices in special education* (in Arabic). Dar Al-Zahraa for Publication and Distribution.

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97. *http://iiste.org/Journals/index.php/JEP*

Al-Hussein, P. (2017). Evidence-based practices in special education are the best way to deal with students with disabilities (in Arabic). Jo*urnal of Special Education and Rehabilitation, 6*(21), 52-91. https://dx.doi.org/10.21608/SERO.2017.91711

Al-Hussein, P. (2021). Teachers' awareness of the use and effectiveness of evidence-based instructional and behavioral practices when teaching students with ADHD (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 15*(1), 98-119. https://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss1pp98-119

Al-Salem, M. (2016). Increasing the teaching competence of teachers of the deaf and hard of hearing through the principles of universal design for learning (in Arabic). *Specialized International Educational Journal, 5* (4), 114-134. https://dx.doi.org/10.12816/0035697

Al-Salman, A., Majrashi, J., & Al-Bulahid, M. (2018). Professional development of special education teachers to keep pace with inclusive education programs: A literature review (in Arabic). *Journal of Special Education*, (23), 80-113

Al-Zare'a, N., & Al-Yafei, M. (2020). The extent to which autism teachers apply evidence-based practices in autism programs in Jeddah Governorate (in Arabic). *Educational Journal, 70*, 877-930. https://dx.doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2020.67483

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education, 49*(1), 39-51. https://doi.org/10.1177/0022466913501882

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3-11. https://doi.org/10.1177/0022466908315563

Carter, M., Strnadova, I., & Stephenson, J. (2012). Reported prevalence of evidence-based instructional practices by special educators in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 319-335. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691229

Combes, B. H., Chang, M., Austin, J. E., & Hayes, D. (2016). The use of evidenced-based practices in the provision of social skills training for students with autism spectrum disorder among school psychologists. *Psychology in the Schools, 53* (5), 548-563. https://doi.org/10.1002/pits.21923

Cook, B. (n.d.). What is an evidence-based practice or program (EBP)? IRIS CENTER. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/cresource/q1/p01/#content

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children, 79* (2), 135-144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2009). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75. https://doi.org/10.1177/1053451209907500306

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). CA: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Ecker, A. J. (2016). Evidence-based practices for teachers: a synthesis of trustworthy online sources. *Insights into Learning Disabilities, 13* (1), 19-37. *http://www.ldworldwide.org/educators/ild-educators*

Education and Training Evaluation Authority (in Arabic). https://etec.gov.sa/

Farrugia, B. (2019). WASP (write a scientific paper): Sampling in qualitative research. *Early human development,* 133, 69-71. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.03.016

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children, 35* (4),499-519. https://www.jstor.org/stable/42900173

Hassan, H., Al-Daikh, F.,& Mohammed, K. (2019). Professional opinions on evidence-based practices offered to children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Al-Zaytoonah University Journal, 32*, 182-201. https://dx.doi.org/10.35778/1742-000-032-011

Hayyat Taqwim Altaelim Waltadrib. https://etec.gov.sa

Herron, J. (2017). *The Use of Evidence Based Interventions in the Classroom for Students with Disabilities* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(3), 119-123. DOI:10.1080/1045988X.2013.794326

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Retrieved from https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33/subchapter1&edition=prelim

King, S., Davidson, K., Chitiyo, A., & Apple, D. (2018). Evaluating article search and selection procedures in special education literature reviews. *Remedial and Special Education, 41* (1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0741932518813142

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. https://doi.org/10.1177/1088357618755694

McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of autism and developmental disorders, 49*(11), 4585-4594. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge

Morin, K. L., Sam, A., Tomaszewski, B., Waters, V., & Odom, S. L. (2020). Knowledge of evidence-based practices and frequency of selection among school-based professionals of students with autism. *The Journal of Special Education, 55*(3), 143–152. https://doi.org/10.1177/0022466920958688

Nichols, S. C., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *In National Forum of Applied Educational Research Journal, 27*(1&2), 31-44.

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. § 6301 (2002). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556108.pdf

Odom, S. L., Hall, L. J., & Suhrheinrich, J. (2020). Implementation science, behavior analysis, and supporting evidence-based practices for individuals with autism. *European journal of behavior analysis, 21*(1), 55-73. https://doi.org/10.1080/15021149.2019.1641952

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research, 42* (5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(9), 1791–1796. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0561-y.

Purper, C. J. (2016). Right at your fingertips: Important web-based resources for understanding evidence-based practices. *Early Childhood Education Journal, 44(*4), 403-408. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0722-5

Rosestein, L, & Johnson, S. (2018). *Special education law* (A. Al-Tamimi, translator) (in Arabic). King Saud University Publishing House. (Original work published in 2014)

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *Child & Youth Care Forum, 46*(2), 193- 205. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5.

Sackett, D, L., Rosenberg, W, M., Gray, J, A., Haynes, R, B., & Richardson, W, S. (1996). Evidence Based Medicine: What it is and what it isn't: it's about integrating individual clinical expertise and the best external evidence. *BMJ: British Medical Journal, 312*(7023), 71–72. https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage.

Saudi Vision 2030. (2016). *A document detailing the mechanism of action of the vision realization programs. Vision realization programmes* (in Arabic).

Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(2), 171-187. *http://www.ldworldwide.org/research/learning-disabilities-a-contemporary-journal*

Shalaby,N., & Khatib, G. (2017). The level of application of evidence-based practices by special education teachers to support the transition of students with disabilities to life after school in Jordan in the light of some variables (in Arabic). *The Jordanian Educational Journal, 2* (2), 27-51.https://dx.doi.org/10.46515/2060-002-002-002

Simpson, R. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 140- 149. https://doi.org/10.1177/10883576050200030201

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Schetter, P. L., & Hassrick, E. M. (2018). Exploring multi-level system factors facilitating educator training and implementation of evidence-based practices (EBP): a study protocol. *Implementation Science, 13*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13012-017-0698-1

Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education, 20*(2), 138. https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0

Talbott, E., Maggin, D. M., Van Acker, E. Y., & Kumm, S. (2017). Quality indicators for reviews of research in special education. *Exceptionality, 26*(4), 245-265. https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283625

Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy? an evaluation. Exceptional Children, 82(1), 58–80. https://doi.org/10.1177/0014402915585477

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching exceptional children, 45*(1), 64-73. https://doi.org/10.1177/004005991204500109

Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century, 64*, 95-107. DOI:10.33225/pec/15.64.95

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2009). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal, 36* (2), 299-316. https://doi.org/10.1080/01411920902919257

Wang, M., & Lam, Y. (2017). Evidence-Based Practice in Special Education and Cultural Adaptations: Challenges and Implications for Research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 53–61. https://doi.org/10.1177/1540796916685872