OPEN ACCESS
Received: 24/10/2024
Accepted: 02/01/2025

مجلة الآداب

Exploring perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs

Dr. Amina Mohamed Abdulghani Al-Ghamdi *
am.alghamdi@ut.edu.sa

Abstract:

This study aimed to explore the perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs. The basic qualitative research design was adopted, conducting semi-structured individual interviews with seven learning disabilities teachers. Qualitative data were analyzed using thematic analysis. The study was limited to all public elementary schools with attached learning disabilities programs under the General Administration of Education in the northern, central, and western regions of Saudi Arabia during the second semester of the academic year 1445 AH. It included all elementary, middle, and high school learning disabilities teachers holding a bachelor's degree, higher diploma, or master's degree in learning disabilities. The study identified four main themes: cognitive perceptions, practical perceptions, research and professional perceptions, and administrative perceptions. Each main theme included several sub-themes. These findings were extrapolated from the participants' perspectives to provide a comprehensive and diverse interpretation of the reality of these practices. In light of these findings, the study offered a number of recommendations and suggestions for improving teachers' instructional practices.

Keywords: Evidence-Based Practices, Learning Disabilities Teachers, Learning Disabilities, Research Perceptions.

* Assistant Professor of Special Education "Learning Disabilities", Department of Special Education, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghamdi, A. M. A. (2025). Exploring perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs, *Journal of Arts, 13*(1), 199 -228.

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

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508
DOI:https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2445

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 24/ 10/ 2024
تاريخ القبول:02/ 01/ 2025

مجلة الآداب

استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم

د. آمنه محمد عبدالغني الغامدي *
am.alghamdi@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري الأساسي (Basic Qualitative Research Design)، وذلك بإجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع سبعة من معلمي صعوبات التعلم. وتم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). وقد اقتصرت هذه الدراسة على جميع المدارس الحكومية الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم في (شمال، وسط، غرب) المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ، وتشمل جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الحاصلين/ات على درجة البكالوريوس أو دبلوم عالٍ أو الماجستير في صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أربعة موضوعات رئيسة، تمثلت في: التصورات المعرفية، التصورات التطبيقية، التصورات البحثية والمهنية، وأخيرًا التصورات الإدارية. وأُدرج تحت كل موضوع رئيس عدد من الموضوعات الفرعية. وتم استقراء تلك النتائج من وجهة نظر المشاركين؛ لتفسير واقع تلك الممارسات بصورة شاملة ومتنوعة. وفي ضوء ذلك، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات لتطوير ممارسات المعلمين التدريسية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، معلمو صعوبات التعلم، صعوبات التعلم، التصورات البحثية.

* أستاذ التربية الخاصة "صعوبة التعلم" المساعد - قسم التربية الخاصة - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغامدي، آ. م. ع. (2025). استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم، *مجلة الآداب، 13* (1)، 199-228.

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

المقدمة:

يعد الحديث عن الممارسات المستندة إلى الأدلة أحد أهم الموضوعات الساخنة التي تدور حولها النقاشات العلمية، سواء بين الباحثين أو الممارسين، منذ منتصف العقد الماضي وحتى الآن؛ وذلك لاعتبارها ممارسات أثبتت فاعليتها ثبوتا علميًّا تجريبيًّا تحكمه ضوابط تعلي من قيمة تلك الممارسات من جهة، ولما لها من أهمية في ترك آثار إيجابية على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة من جهة أخرى، فهي تعد جوهر التعليم الناجح للتلاميذ ذوي الإعاقة (الغنيمي، 2020). لذلك، يتم تدريس بعض الممارسات في برامج تعليم المعلمين وبرامج التدريب أثناء الخدمة لكلٍ من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، لتعليم الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة (Alhossein, 2016).

في المقابل، أدت المخاوف بشأن انخفاض المستوى الدراسي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في المدرسة -بما في ذلك ذوو الإعاقة- إلى تغييرات كبيرة نحو سياسة التعليم في الولايات المتحدة، وقد تضمنت هذه التغييراتُ التوقعاتِ المتزايدةَ، والمساءلة فيما يتعلق بإنجازات الطلاب، والسعي نحو تحسين ممارسات المعلمين. ولذلك أُصدر قانونُ "كل طالب ينجح" لعام (2015)، ليؤكد على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Cook-Harvey, 2016)، وذلك لما لها من فاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Cook & Odom, 2013; Knight et al., 2019; Cook-Harvey et al., 2016).

وتعود أهمية الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إلى كونهم يمثلون أكبر نسبة من الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، حيث بلغت نسبة فئة صعوبات التعلم (33٪) من إجمالي فئات الإعاقات المختلفة (National Center for Education Statistics, 2021). لذلك فإن إحدى طرق دعم نجاحهم وتحسين مخرجاتهم، هي التأكد من أن معلميهم يتبنون وينفذون باستمرار عمليةَ تعليمهم باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة في مقرراتهم الدراسية؛ مما يستدعي تحديد الممارسات اللازمة لتعزيز وتحسين تحصيلهم الدراسي (Wexler et al., 2023). حيث تظهر أهمية استخدام تلك الممارسات المدعومة بالأدلة بسبب فعاليتها في تحسين نتائج الطلاب (Mursi & Sulaimani, 2022). وخصوصًا عند تقديم التعليم الشامل أو ما يعرف بالمستوى الوقائي لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم (Vaughn et al., 2012; Wexler et al., 2023).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الملحوظ بالممارسات المبنية على الأدلة في الكتابات الأدبية والتشريعية الحديثة، وتأكيد الأبحاث على أهمية تنفيذها كوسيلة أساسية لضمان نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Wexler et al., 2023)، فإن العديد من الدراسات التي تناولت واقع الممارسات المبنية على الأدلة في الميدان محليًا وعربيًّا وعالميًا تباينت فيما بينها. حيث توصل البعض منها إلى أنه ليس من السهل تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ وذلك لوجود العديد من المعوقات، منها: عدم الاستعداد الكافي لها (Hamrick et al., 2021, Alharbi, 2022)، وصعوبة الوصول إلى المصادر العلمية المتخصصة (الحلوان، 2020؛ Russo-Campisi, 2017)، وقلة الوقت المتاح للمعلم للاطلاع على الأبحاث المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة وقراءتها (الحلوان، 2020؛ Alhossein, 2016, Hamad, 2024). وأنه ما زالت هناك فجوة ملحوظة ما بين نتائج الأبحاث وما يتم تطبيقه داخل الفصول الدراسية في كلٍ من التعليم العام والتربية الخاصة؛ مما يشكل تحديًا مستمرًا أمام النشر الناجح للممارسات الفعالة المبنية على الأدلة (Buren et al., 2021, Hussain, 2024).

في المقابل، توصلت بعض الدراسات إلى أنه يمكن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بسهولة، وذلك لامتلاك المعرفة الجيدة نحوها (أبا حسين والميزاني، 2022؛ الربيعان، 2022؛ Bettini et al., 2017; Knight et al., 2019). وأنه يمكن توظيف الممارسات بجعلها أكثر فاعلية عندما يتم تقديمها في بيئة تعليمية متسقة ومنظمة داعمة لنجاح الطلاب (Bettini et

(al., 2017. بالإضافة إلى توفر العديد من المصادر المتاحة، التي يمكن من خلالها الحصول على ممارسات أكثر موثوقية وأكثر وضوحًا لتطبيقها (Hitt et al., 2020; Test et al., 2015).

بناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتفسر ذلك التباين فيما بين تلك الدراسات بمنهجيتها النوعية التفسيرية. حيث إنه من خلال مراجعة الأدبيات البحثية السابقة ذات العلاقة بالممارسات المبنية على الأدلة، نلاحظ أنها اتبعت المنهج الوصفي، الذي قد يجعل استكشاف تصورات المعلمين محدودًا حول الممارسات التي تم ذكرها في أداة الدراسة فقط، إضافة إلى اقتصار تلك الدراسات على متغيرات محددة.

لذلك جاءت هذه الدراسة النوعية لتصف ذلكَ الواقعَ بشكل أكثر عمقًا واتساعًا، وهذا ما أوصت به دراسة الربيعان (2022)، نحو إجراء دراسة نوعية للكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. علاوةً على ذلك، لاحظت الباحثةُ -من خلال خلفيتها العلمية كعضو هيئة تدريس بالجامعة، ودرورها في الإشراف على الطالبات أثناء مرحلة التدريب الميداني، وكذلك تجربتها العملية ومقابلتها للعديد من المعلمين والمشرفين في الميدان- أن هناك ضعفًا في الوعي والمعرفة بمثل تلك الممارسات لدى بعض المعلمين، ووجود الكثير من التحديات التي تؤثر على توظيفها في العملية التعليمية. لذلك، يعد التركيز في البحث حولها واحدةً من أهم القضايا المتعلقة بتحسين عملية التعليم.

وبناءً على المعطيات السابقة التي أكدت عليها الدراسات العلمية والخبرة الميدانية، تأتي هذه الدراسة لتتميز بكونها تبحث بشكل تفسيري نوعي حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة من عدة زوايا، فهي تبحث عن الجانب المعرفي والتطبيقي، وكذلك الكشف عن الجانب المهني والإداري لها بشكل عام، ولم تخصص ممارسات معينة، لتفسر الواقع وتعطي صورة توضيحية عمّا قد يكون عائقًا لتطبيقها، والوصول لمقترحات تطويرية في ضوء تلك النتائج. حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يصف معلمو صعوبات التعلم تصوراتِهم حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة النوعية التفسيرية إلى استكشاف تصورات المعلمين حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم بصورة عميقة وشاملة؛ وذلك للوصول إلى استنباطات وتوصيات قد تسهم في تطوير مهارات المعلمين التدريسية وتجويدها بما يتوافق مع المستجدات الحديثة في الدراسات والأدبيات العلمية.

أهمية الدراسة:

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

قد تساهم في اكتشاف مدى امتلاك معلمي صعوبات التعلم لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، والكشف عن مدى تطبيقهم لها عمليًا من وجهة نظرهم دون وضع حدود أو قيود لممارسات معينة، والتعرف على الجوانب البحثية والإدارية التي قد تساهم في تطبيق تلك الممارسات أو تعوقها؛ مما قد يزود أصحاب القرار بالمتطلبات التي ينبغي العمل على توفيرها وتطويرها لدى أولئك المعلمين. ومساعدتهم في تجويد ممارساتهم العملية بما يتوافق مع المستجدات الحديثة.

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

قد تكون نتائج هذه الدراسة مرجعًا للباحثين، لتطبيق الحلول المقترحة من قِبل المعلمين، ووضع خطط تطويرية للمشكلات التي تعيق ممارسات المعلمين، وقد تزود نتائجُ هذه الدراسة مقدمي التطوير المهني بأهم المجالات التي ينبغي تقديمها

والعمل عليها لتلبية احتياجات المعلمين، كما قد تسهم في التخطيط لدى القيادات التعليمية من خلال الاستفادة من نتائجها فيما يتعلق بمدى ملاءمة الواقع المحلي، وتقديم الموارد والدعم الكافي بما يحقق النجاح وجودة التنفيذ لتلك الممارسات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جميع المدارس الحكومية الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم في (شمال، ووسط، وغرب) المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

الحدود الموضوعية: تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: تشمل جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الحاصلين/ات على درجة البكالوريوس أو دبلوم عالٍ أو الماجستير في صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة والقوانين العالمية الداعمة لها:

أحد المبادئ الرئيسة لكلٍ من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004)، وقانون عدم إهمال أي طفل NO Child Left Behind Act (NCLB) (2002) هو تحديد واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، أو الأساليب التعليمية التي أظهرها البحث على أنها الأرجح لتحسين نتائج الطلاب. وقد تم تطوير مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة evidence - based practice (EBP) للإشارة إلى الممارسات التي أثبتت الأبحاث ذات الثقة أنها فعالة (Odom et al., 2005). كما عكست التشريعات الأخيرة أهمية الاستفادة منها في كلٍ من التعليم العام والتربية الخاصة، على سبيل المثال: أحد الأعمدة الأربعة التي يقوم عليها قانون عدم إهمال أي طفل لعام NCLB (2002) هو الأساليب التدريسية المثبتة (Proven Education Methods)، التي تركز على البرامج التعليمية والممارسات التي تم إثبات فاعليتها من خلال بحث علمي صارم ودقيق (U.S. Department of Education, 2004).

في حين أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA (2004) سلّط الضوء على الحاجة لتدريب المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة؛ لتحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة (Cook & Schirmer, 2006).

مع ذلك، يوجد الكثير من الالتباس فيما يتعلق بمعنى وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة لذوي الإعاقة. فالممارسات المبنية على الأدلة تم تدعيمها بنتائج عديدة من الأبحاث ذات الجودة العالية. وبدلاً من تغيير طبيعة التدريس أو تقييد المعلمين لاستخدام طرق محددة، فإن إعطاء الأولوية للممارسات المبنية على الأدلة سيسمح للمعلمين بإعطاء توجهات ذات تأثير أعمق عند الطلاب.

واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في المدارس التعليمية ومعوقاتها:

يجد بعضُ المعلمين العديدَ من التحديات التي قد تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، ومن ذلك: غياب التدريب، وقلة الموارد، والتعاون المحدود بين الباحثين والمعلمين (Russo-Campisi, 2017). كما أن ضيق الوقت لدى المعلم أثناء اليوم الدراسي يضعف دافعيته لقراءة الأبحاث المختصة بالممارسات المبنية على الأدلة (Kretlow & Blatz, 2011). وأيضًا فإن من الصعوبات تغيير ممارسات المعلمين بممارسات تتعارض مع افتراضات ثقافتهم أو قيمهم أو إحساسهم بالهوية، إلا إذا كانوا مستعدين للتغيير مع السلوك الجديد. وذلك لأن توجيه النقد المستمر للمعلمين نحو أساليبهم التدريسية التي

اعتادوا على استخدامها يشعرهم بضعف أدائهم المهني، مما يتولد عنه تمسك أكثر بتلك الأساليب التقليدية التي اعتادوا عليها (Hempenstall, 2006). ولأن المعلمين المبتدئين قد لا يتم تعريفهم أو تدريبهم بشكل كافٍ على استخدام تلك الممارسات (Scheeler et al., 2016)، فقد نتج عن ذلك نقصُ المعرفة بهذه الممارسات (Paynter & Keen, 2015)، وضعف التدريب لاستخدامها، وقلة الخبرة بها (Scheeler et al., 2016). كل ذلك يمكن أن يعرقل الجهود المبذولة لنشر وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة (Dunst et al., 2016).

من زاوية أخرى، يؤكد بعض المعلمين ضعفَ فاعلية الممارسات المبنية على الأدلة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب؛ ويعود ذلك إلى العديد من العوامل، منها: ضعف معرفة المعلمين بالمكونات الأساسية في تحديد الممارسات المبنية على الأدلة بدقة، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات التدريس الفعال للطلاب ذوي الإعاقة (Sciuchetti et al., 2016).

كما أن قلةً منهم من يملك التفرقة ما بين المصطلحات القائمة على الأدلة والقائمة على الأبحاث؛ مما أدى إلى الخلط ما بين تلك الممارسات (Test et al., 2015)، وعدم تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة بدقة كما هي مصممة؛ مما يقلل من الأثر الإيجابي الذي ظهر في الدارسات البحثية. كما أن اهتمام المعلمين بالالتزام بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة أكثر من اهتمامهم بتلبية حاجات طلابهم قد يقلل من فاعليتها (Cook & Odom, 2013). ولعدم وجود ممارسة تعليمية واحدة تلبي احتياجات جميع الطلاب، حتى لو كانوا يعملون على المهارة المستهدفة نفسها (Dunst et al., 2016)، فإن ذلك يمكن أن يقلل من فاعلية تلك الممارسات في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

إلا أن بعض المعلمين يرى أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة أكثرُ سهولة، وذلك من خلال التطوير المهني للمعلمين، والذي يعد أكثر الطرق فاعلية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، إذ يساعد في استدامتها أكثر من غيرها، وذلك من خلال تقديم التدريب على تلك الممارسات بالنمذجة لمختلف الطلاب، وفي بيئات مختلفة (Dunst et al., 2016). حيث أفاد معلمو التربية الخاصة باعتمادهم بنسبة كبيرة على الممارسات المبنية على الأدلة بشكل يومي، وذلك لحصولهم على تدريب مهني كافٍ (Knight et al., 2019). فمعلمو التربية الخاصة الفاعلون لديهم معرفة بالمحتوى، ومعرفة تربوية بالممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى امتلاكهم مهارة الرسم البياني لتحليل البيانات حول تعلم الطلاب؛ لتصميم، وتقديم، وتقييم فعالية التعليم (Bettini et al., 2017). وكل ذلك يمكن أن يسهم في تسهيل تطبيق تلك الممارسات والتوسع فيها.

ولكون عملية تحديد الممارسات غير مكتملة ومتغيرة، فإن تنفيذها لن يتم بسهولة وتلقائية في العالم الحقيقي للمدارس والفصول الدراسية (Cook & Odom, 2013). ومما يساعد على ذلك مشاهدةُ مقاطع الفيديو التعليمية حول الممارسات المبنية على الأدلة من المنظمات العالمية المتخصصة في ذلك، ومنها: منظمة What Works Clearinghouse (WWC)، ومنظمة IRIS، وغيرهما من المنظمات العالمية، التي تساعد على تطبيق تلك الممارسات بشكل أكثر يسر وسهولة. بالإضافة إلى أن التوصل إلى صياغة معايير جديدة من قبل مجلس الأطفال الاستثنائيين لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة سيساهم في مساعدة الباحثين في التربية الخاصة لتحديد تلك الممارسات بدقة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العتيبي (2022) إلى التعرف على اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقهن لها. وتمثلت عينة الدراسة في (314) معلمة، وكانت الدراسة في طبيعتها دراسةً وصفيةً مسحية، واستخدمت الاستبانة أداةً لها. وتوصلت النتائج إلى أن معلمات التربية الخاصة لديهن اتجاهات إيجابية نحو الممارسات المبنية على الأدلة، ومن أبرز المعوقات: قلة الدعم المادي المخصص لتوفير الأجهزة والأدوات

اللازمة، والتواصل المحدود بين الباحثين والمعلمين لإطلاعهم على أهم الممارسات، وقلة المصادر المتاحة الموضحة لتلك الممارسات.

كشفت دراسة أبا حسين والميزاني (2022) عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة، وقياس مدى معرفتهن بمصادر تلك الممارسات. تمثلت عينة الدراسة في (212) معلمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في الاستبانة. وتوصلت النتائج إلى أن لدى أولئك المعلمات معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ولكن ليس لديهن معرفة بمصادرها، ووجود فروق بينهن لصالح حضور الدورات التدريبية، وحملة الماجستير.

وسعت دراسة تومسي Tomasi (2020) إلى دراسة تصورات معلمي التربية الخاصة وخبراتهم في اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة مع طلابهم، والتحديات التي يواجهونها عند تطبيقهم لتلك الممارسات. تمثلت العينة في خمسةٍ من معلمي التربية الخاصة في المدارس العامة بولاية تكساس. وتم استخدام المنهج النوعي لدراسة الحالة، باستخدام الاستبانة مفتوحة الأسئلة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا تزال فجوة الممارسة موجودة، وأن بعض معلمي التربية الخاصة يفتقرون للمعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة. وأن من التحديات التي يواجهونها: ضيق الوقت للبحث عن تلك الممارسات ومواكبة المستجدات الحديثة منها، إضافة إلى قلة الموارد، وضعف المعرفة بكيفية تطبيق تلك الممارسات بفعالية.

وتناولت دراسة نيكولز هازليت (2020) Nichols-Hazlett العواملَ المؤثرة على استخدام الممارسات القائمة على الأدلة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. وتمثلت العينة في (16) معلمَ تربية خاصة. واتبعت الدراسة المنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة. أعرب المشاركون عن أن التطوير المهني لم يكن له دور في إكسابهم مهارات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وأرجعوا ذلك إلى ضعف التدريب المهني، إلى جانب غموض أدوارهم في العملية التعليمية، ووجود الفجوة ما بين النظرية والتطبيق لتلك الممارسات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق، أن جميع الدراسات السابقة تناولت مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وقد تنوعت الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ما بين دراسة الاتجاهات (العتيبي، 2022)، والمعارف والتطبيقات (أبا حسين والميزاني،2022؛ تومسي، 2020)، والتحديات (تومسي، 2020؛ العتيبي، ٢٠٢٢)، ودراسة العوامل المؤثرة (نيكولز هازليت، 2020).

اتفقت جميع الدراسات السابقة في عينتها، حيث كانت من معلمي التربية الخاصة، باستثناء دراسة أبا حسين والميزاني (2022) التي تمثلت عينتها في معلمي صعوبات التعلم، وبذلك تتفق مع عينة هذه الدراسة. كما اختلفت منهجيات الدراسات السابقة ما بين الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة، كدراسة (أبا حسين والميزاني، 2022؛ العتيبي، 2022)، والمنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة، كدراسة (تومسي، 2020؛ نيكولز هازليت، 2020). وبذلك تتفق مع منهجية هذه الدراسة.

وقد تميزت هذه الدراسة بما تسعى إلى تحقيقه كفجوة علمية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف جميع الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة وبصورة تفسيرية تجعل مكامن الوقوف على معانيها أكثر وضوحًا للقارئ. فهي تكشف عن معارف المعلمين وخبراتهم السابقة نحو تلك الممارسات، والقيم والمعتقدات التي تناولوها، بالإضافة إلى تغطية الجوانب البحثية والفنية والتحديات فيها، ومن ثم كشفت عنها بصورة واسعة وتفصيلية؛ مما غطى فجوة معرفية أكثر شمولية.

كما تم تطبيقها على مجموعة واسعة من مختلف الفروقات التعليمية والمكانية والمراحل الدراسية للمعلمين، باستخدام المنهجية النوعية، والتي لم يسبق تطبيقها مكانيًا -بحسب اطلاع الباحثة- على تلك العينات من المشاركين؛ لأن

جميع الدراسات المحلية اقتصرت على الجانب الوصفي المسحي، وتميزت هذه الدراسة باستخدام التصميم النوعي التفسيري؛ للوصول إلى مقترحات عملية تساهم في رفع جودة الممارسات التدريسية وزيادة الوعي بها من قِبل المعلمين وقائدي العملية التعليمية في الميدان؛ مما يعد إضافة علمية لهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج وتصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي بتصميمه الأساسي التفسيري (Basic Qualitative Research Design)، للتوصل إلى استجابات لأسئلة الدراسة؛ ولكونه يتلاءم مع طبيعتها، ويحقق أهدافها. ويعد ذلك التصميم من النوع الأكثر شيوعًا في البحث النوعي، حيث يمكن من خلاله تفسير تجارب الناس وخبراتهم، وكيف يبنون تصوراتهم، وكيف يبنون المعنى الذي يرتبط بخبراتهم، فالهدف العام منه هو استيعاب كيفية فهم الناس لخبراتهم وتصوراتهم (Merriam & Tisdell, 2016). وقد وصفه ميريام (2009) Merriam بأنه يساعد في الكشف عن الممارسات المستخدمة من قبل المعلمين، ويبحث في تجاربهم، وكيف يمكن الاستفادة منها، وأن هذا الاستكشاف لا يمكن أن يحدث مع المنهج الكمي. ومن ثم، كان هذا التصميم هو المناسب لاستكشاف تصورات المعلمين نحو هذا الموضوع قيد الدراسة؛ مما ساهم في الوصول إلى نتائج شاملة حول تلك التصورات في جميع أبعادها المختلفة.

موقف الباحثة:

نظرًا لكون الباحثة عضوَ هيئة تدريس في جامعة تبوك، وأشرفت على العديد من طالبات التدريب الميداني، إضافة إلى اطلاعها على العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول الممارسات المبنية على الأدلة؛ فقد لاحظت أن هناك قصورًا حول الممارسات التدريسية من قِبل بعض معلمي صعوبات التعلم، وضعف الاهتمام بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها عمليًا في غرف المصادر بطريقة صحيحة. كما أن عزل معتقدات الباحث ومشاعره وتصوراته له أهمية بالغة في البحث النوعي؛ وذلك حتى يصبح الباحث أكثر انفتاحا وإيمانا بالظاهرة (كريسويل، 2014/ 2019). وهذا مما يساعد على خفض التحيز الناتج عن التجارب السابقة.

المشاركون:

للحصول على فهم أكبر لمجموعة أوسع من المعلمين؛ تم البحث عن أصوات متعددة للاطلاع على التشابه والاختلاف والتكرار والتنوع فيما بينها (Shenton, 2004). كما تم اختيار المشاركين بطريقة قصدية هادفة، ويقصد بذلك: الطريقة التي يمكن من خلالها الوصول إلى قدر كبير من المعلومات حول القضايا الرئيسة لهدف الدراسة (Patton, 2015). عن طريق إرسال الدعوة عبر البريد الإلكتروني أو الواتساب لأكثر من (30) معلمًا ومعلمة، في مختلف مدن المملكة العربية السعودية، وفي مختلف المراحل التعليمية؛ ليتسنى للباحثة إجراء المقارنات، وفحص تجارب المعلمين. وساعدت تلك الطريقة في تعزيز عمق الدراسة واتساع نطاقها؛ مما يضمن وجود مجموعة واسعة من وجهات النظر من المعلمين، وتمكين مقارنات ذات معنى من نتائج الدراسة. وقد شارك في هذه الدراسة سبعة من معلمي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بشكل هادف بناءً على معايير محددة:

(1) أن يكون لديه مؤهل بكالوريوس فأعلى في تخصص صعوبات التعلم.

(2) أن يكون له خبرة سابقة في العمل لا تقل عن خمس سنوات.

(3) قام بتدريس طلاب من ذوي صعوبات التعلم في مقرري: لغتي والرياضيات.

جمع البيانات:

تم تطوير دليل المقابلات شبه المنظمة كأداة للبحث، وقد تضمن الأسئلة الأساسية لهذه الدراسة، للتعمق في تجارب المشاركين أثناء جمع البيانات؛ وذلك للتركيز حول الموضوعات التي تحقق أهداف هذه الدراسة. وقد تم اختيار هذا النوع من المقابلات؛ لكونه يعطي المشاركين الفرصة بشكل أكبر في الإجابة والتوسع في معرفة تصوراتهم وآرائهم دون قيود، وإضافة أسئلة استطرادية جديدة بناءً على ردود المشاركين (Jamshed, 2014).

ومن حيث الاعتبارات الأخلاقية، تم الحصول على موافقة إجراء الدراسة من لجنة الأخلاقيات بجامعة تبوك. ولضمان الالتزام بالمعايير الأخلاقية في مجال البحوث؛ تم الحصول على موافقة كتابية أو شفهية من جميع المشاركين، مع تسليط الضوء على الالتزام بما ورد في نظام حماية البيانات الشخصية بجامعة تبوك.

سعت الباحثة إلى تحقيق المبدأ الأخلاقي المعروف بالاستقلالية كما جاء في كريسويل (2014/ 2019)، كما تم التأكيد على سرية البيانات، وطلب الموافقة على تسجيلها صوتيًا، وتوضيح حقهم في الانسحاب من المشاركة. واستغرق إجمالي وقت تسجيل المقابلات (210) دقائق، بعد ذلك تم تفريغها على مستند وورد مباشرةً بعد كل مقابلة مسجلة، ومراجعتها عدة مرات، مع حذف أي عبارة تشير إلى خصوصية المشارك. كما تمت كتابة الملاحظات التفصيلية أثناء كتابة المقابلات من إيماءات، أو توقفات، أو علامات واضحة للتردد، أو عدم الوضوح في الإجابة.

تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis، التي أوردها كلٌ من: (Braun et al., 2012; Byrne, 2022)، والتي أصبحت واحدة من أكثر الطرق انتشارًا، والمتمثلة في ست خطوات أساسية:

1. **التعرف على البيانات**

في البداية، تم سماع البيانات أكثر من مرة، وتكرار قراءتها بدقة عالية، مع تدوين الملاحظات في كل مرة؛ للحصول على فهم عميق للموضوع، والمحتوى والسياق والفروق الدقيقة داخل المقابلات. وهذه الخطوة ضرورية لإنشاء أساس شامل للتحليل اللاحق.

2. **بناء "الرموز الأولية" استقرائيا**

تم تبني المنهج الاستقرائي للبيانات، وهذا ما يسمح للرموز بالظهور مباشرةً دون فرض فئات مسبقة، مما يضمن أن تحليل البيانات قائم على كلمات المشاركين وتجاربهم. وقد تم استخدام خاصية التعليق في المايكروسوفت وورد وكذلك الألوان، لترميز البيانات وتصنيفها مبدئيًا.

3. **تحديد الموضوعات**

تم تجميع الرموز في موضوعات أولية بناءً على المعاني أو الأنماط المشتركة ضمن البيانات، وتضمنت هذه العملية دمج الرموز وربط بعضها ببعض، لتمثل موضوعًا رئيسًا، وتم عمل جدول بيانات يتضمن كل موضوع رئيس وما يندرج تحته من رموز فرعية، داخل المقابلات وعبرها.

4. **مراجعة الموضوعات وتنقيحها**

تمت مراجعة الموضوعات المحددة بدقة، وفحص محتواها والتأكد من العلاقات فيما بينها، من خلال مراجعة الارتباطات بين الرموز الفرعية والرئيسة، ومدى علاقتها بأسئلة الدراسة، وقد سمحت هذه العملية التكرارية بتحسين وتوحيد الموضوعات، والتأكد من أنها تمثل بدقة بيانات المشاركين ومقاصدهم.

5. **تعريف الموضوعات وتسميتها**

تضمنت هذه الخطوة إنشاء تسميات موجزة وذات معنى للموضوعات، حيث ظهر تشبع جميع الفئات من البيانات في هذه المرحلة.

6. **ربط الموضوعات بأسئلة الدراسة والأدب السابق، وكتابة الدراسة**

في المرحلة النهائية من التحليل، تم دمج الموضوعات مع أسئلة البحث، من خلال ربط نتائج تلك الموضوعات بالدراسات والأدبيات السابقة، إلى جانب كتابة مقتطفات من أقوال المشاركين، وتقديم المقارنات من حيث الاتفاق أو الاختلاف، وتقديم التفسيرات نحو ذلك.

إستراتيجيات تعزيز المصداقية والثبات:

اتبعت الباحثة في تحقيق إجراءات التحقق من جودة البيانات النوعية وفقًا لما ورد في (كريسويل، 2014/ 2019؛ ميريام وتيسديل، 2021) ما يلي:

1. **التثليث:** أفضل إستراتيجية معروفة لتحقيق المصداقية هي ما يعرف بإستراتيجية التثليث، ومن ذلك جمع البيانات من مصادر متعددة، ومن أماكن مختلفة، ومن أناس لهم وجهات نظر مختلفة. وعملت الباحثة على ذلك من خلال الحصول على وجهات النظر من عدة جوانب مختلفة، حيث تنوعت ما بين المراحل التعليمية الثلاث: (ابتدائي، متوسط، ثانوي). وتمثل المرحلة الابتدائية أكثر المشاركين بحكم عدد البرامج مقارنةً بغيرها في المراحل الأخرى، ومن مختلف المؤهلات (بكالوريوس، دبلوم عال، ماجستير)، ومن مختلف المناطق (وسط، وغرب، وشمال) المملكة. مما يعطي تصورًا شاملاً نحو تصورات المعلمين المختلفة.

جدول (1)

يمثل خصائص المشاركين في المرحلة النوعية

العدد	الرموز المستعارة	الدرجة العلمية	المدينة	نوعية المقابلة	المرحلة التعليمية
١	(أ)	معلم- ماجستير	غرب	بالهاتف	ثانوي
٢	(ب)	معلم- ماجستير	وسط	بالهاتف	متوسط
٣	(ج)	معلم- ماجستير	وسط	بالهاتف	ابتدائي
٤	(د)	معلم- دبلوم عال	شمال	بالهاتف	ابتدائي
٥	(هـ)	معلمة- بكالوريوس	وسط	بالهاتف	ابتدائي
٦	(و)	معلمة- ماجستير	وسط	بالهاتف	ابتدائي
٧	(ز)	معلمة- بكالوريوس	وسط	بالهاتف	متوسط

2. **التحقق من صحة المستجيب:** التأكيد على قبول جميع الإجابات وسرية البيانات، وحق الانسحاب من المشاركة (استمارة الموافقة البحثية). كما تم العمل بما يعرف بتدقيق المشاركين بعد جمع البيانات وتحليلها، حيث قام المشاركون بمراجعة نصوص المقابلة؛ لضمان الدقة والتوافق مع معانيها المقصودة، ولتحديد جوانب التحيّز وسوء الفهم لما تمت ملاحظته.

3. **المشاركة الكافية في جمع البيانات:** لاحظت الباحثة، بعدَ جمع البيانات المستمدة من المشاركين السبعة، أن النتائج الناشئة من البيانات حققت التشبع النظري، وهو عدم حصول الباحث على معلومات جديدة تضاف للبحث.

4. تحليل الحالات السلبية و انعكاسية الباحث: تم استعراض البيانات المتعارضة مع نتائج الدراسات السابقة وتفسير ذلك. وقد وضحت الباحثة موقفها من البحث، مما يتيح للقارئ فهمًا أفضل لكيف يمكن أن يصل الباحث إلى تفسير معين من تلك البيانات.

5. وصف ثري ومكثف: تم وصف مكان تطبيق الدراسة وآلية تطبيقها، وكذلك عرض نتائج الدراسة بصورة مكثفة، من خلال تقديم اقتباسات من أقوال المشاركين، وربطها بالأدب السابق.

6. عينة الفروق القصوى: تم الانتقاء المتعمد لمجموعة واسعة من الحالات المختلفة للمشاركين؛ بهدف الحصول على تنوع حول الأبعاد موضع الاهتمام، وتم توثيق ذلك التنوع من خلال استعراض جميع الأقوال للمشاركين على حد سواء، وتحديد الاتفاقات والاختلافات فيما بينها.

عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي يتعلق بتصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم؛ فقد سلط المشاركون الضوء على أهم التصورات المتعلقة بتلك الممارسات، وهي كالآتي:

جدول (2)

التصورات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر المشاركين

التصورات المعرفية	التصورات التطبيقية	التصورات البحثية والمهنية	التصورات الإدارية
المعرفة والمسميات الأهمية والأنواع	اختيار الممارسة الممارسة والطالب الاستدامة وتنوع المقررات الممارسة والمعلم	البحث العلمي الفجوة ما بين البحث والتطبيق التطوير المهني	الإدارة والإشراف الموارد الفنية الموارد العلمية

١. التصورات المعرفية

١,١. المعرفة والمسميات

أظهرت نتائج المشاركين من ذوي الدراسات العليا (ماجستير، دبلوم عالٍ) أن هناك كفاية معرفية نحو مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في معناها بالمجمل، وقد وصفوا تلك الممارسات بناءً على خلفيتهم العلمية السابقة بأنها هي الإستراتيجيات أو الطرق التي أثبت البحث العلمي فاعليتها. حيث أوضح المشارك (أ): "يوجد تقاطع ما بين الممارسات المبنية على الأدلة والممارسات المبنية على البحث العلمي". في حين قال (ب): "هي أشياء منهجية، هي أدلة براهين، طبقت على شيء مبني على شيء علمي، واضحة تستطيع أن تمشي عليها بخطوات مقننة، فأنت تطبق شيئا مجربا".

وأضاف (ج): "هي الممارسات أو الإستراتيجيات أو الأساليب اللي يستخدمها المعلم وتكون فيه دراسات أثبتت أن هذه الممارسات تفيد الطلاب". وأضافت المشاركة (و): "الممارسات اللي هي الأبحاث أو الطرق اللي أثبتت فاعليتها على أرض الواقع، وتطبق بشكل فعال مع الطلاب وتجيب نتيجة". ويعلق المشارك (د) بقوله: "سمعت فيها كمصطلحات علمية، لكن ماني مدرك لها، هذا حقيقة".

في المقابل، أظهرت مشاركتان ممن يحملن مؤهل البكالوريوس فقط، ضعف المعرفة بمعنى الممارسات المبنية على الأدلة، حيث أظهرت المشاركة (هـ) ذلك بقولها: "فممكن أنت تسالين على شيء نكون إحنا مطبقينه، ممكن الاسم غير مألوف بالنسبة لنا". وتتفق مع ذلك المشاركة (ز): "مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة ما قد مر عليّ أبدا أبدا. يعني إحنا يقولون لنا مثلا: طبقوا هذه الإستراتيجية؛ لأنهم طبقوها ونجحت، مين طبقها؟ كيف طبقها؟ ما ندري. ويعطوك إياها رؤوس أقلام، وإنتي

ممكن تطبقينها بما فهمتيه إنتي، أو بما شفتيه بالملاحظة". ويبين المشارك (أ) ذلك بقوله: "كمعلمين في الميدان، قد يجهل كثير من المعلمين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة ويكتفوا بالممارسات التي ليس لها أساس علمي".

من زاوية أخرى، يتفق جميع المشاركين على أنهم قد يطبقون الممارسات المبنية على الأدلة دون أن يدركوا المسمى العلمي لها. حيث أوضح المشاركون (أ، ب، د، هـ، ز) أن كثيرًا من الممارسات أو بعض الإستراتيجيات يطبقها بعض المعلمين دون أن يعرف اسمها، على الرغم من أن ما يقوم به هو ممارسة عملية، على سبيل المثال: التدريس المباشر يعتبر ممارسة مبنية على الأدلة، ولكن لما تسأل المعلم هل هذه الممارسة مبنية على الأدلة أو لا؟ قد تجد عنده قصورا في المعرفة بالمصطلح نفسه. كما ترى المشاركة (و) أنها: "تطبق بشكل تلقائي من قبل المعلمين بدون معرفة أحيانا مسميات، أو تصنيفات لها، يعني المعلمين القدامى كانوا يطبقون بعض الإستراتيجيات، بس ما كنا مسمينها، حاليا صار لها مسميات وصار لها بحوث تبحث فيها، وتطلع نتائج إنها فعلا فعالة". ويتفق معها (ج): "أنا دارس الممارسات المبنية على الأدلة، جميع الممارسات اللي درسناها واطلعنا عليها كلها، حنّا نطبقها بالميدان من قديم، لكن المصطلح هذا أخذ الممارسات ورتبها".

يلاحظ مما سبق أن مؤهلات المعلمين العليا كان لها دور في المعرفة بالمعنى العلمي للممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن تلك المعرفة يشوبها نوعٌ من القصور. حيث ذكروا أنها هي ما أثبتتها الأبحاث، دون أن يشير أيُّ مشارك لمدى أهمية جودة تلك الأبحاث التي يتم الرجوع لها، وكذلك عدم التفرقة ما بين المصطلحات المختلفة لتلك الممارسات باستثناء مشارك واحد. في المقابل، أشاروا إلى أنهم قد يطبقونها دون معرفة المصطلحات العلمية لها.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه أبا حسين والميزاني (2022) من أن المعلمين يمتلكون معرفة عامة بالممارسات المبنية على الأدلة. بينما يرى Test et al. (2015) أن قلةً منهم يملك التفرقة ما بين المصطلحات القائمة على الأدلة والقائمة على الأبحاث؛ مما أدى إلى الخلط ما بين تلك الممارسات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه المنقاش (2022) من أن معلمي صعوبات التعلم ممن لديهم مؤهل عالٍ مثل الماجستير والدكتوراه كانوا أكثر دراية وفهمًا بهذه الممارسات وآلية تطبيقها على الطلاب، وذلك لاطلاعهم ودراستهم. بينما تختلف عن دراسة (المغاربة والحميدان، 2020؛ Alhossein, 2016) من حيث إن المؤهل التعليمي ليس له تأثير على إكساب المعلمين المعرفة أو التطبيق لتلك الممارسات.

2.1. الأهمية والأنواع:

يتفق جميع المشاركين على أهمية المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومصطلحاتها العلمية. حيث أوضحت (هـ): "أعتبر المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة شيء مهم جدًا، على الأقل يفيد حتى لمّن أسوّي بحث، على الأقل يصير عندي المصطلح الصحيح عند كتابتي للبحث كمسمى". وتضيف (و): "فمعرفتنا فيها فعلا تكون مهمة، وحتى أحيانا تثريك بتفاصيل أنت أحيانا غافلة عنها". ويعلق (ج): "لأنه أول شيء عشان يكون عنده خطوط، يكون عنده اطلاع، ويكون عنده إضافة، أنا مو عارف كل شيء". ويؤكد (د): "المعرفة مهمة، لكن المهم أن يكون له تطبيق فعلي أو تكون الأرضية مهيأة لتطبيقه، ولا أن تكون المعرفة نظرية فقط".

كما تبرز أهمية المعرفة بتلك الممارسات في كونها تجعل التدريس أكثر فاعلية. حيث أشار المشارك (أ) إلى ذلك بقوله: "الإستراتيجيات أو الممارسات، المعرفة بها قد يقود التدريس بشكل أكثر فاعلية". ويضيف المشارك (د): "يقرر المعلم أن الممارسة جيدة إذا حققت النتيجة، إذا حققت النتيجة معناته إنها مرة كويسة، إذا ما حققت النتيجة لا".

وتعلق المشاركة (ب) بأن الاطلاع والمعرفة تجعل فاعلية تلك الممارسات أكبر على الطالب: "أنا عارفة الإستراتيجية الفلانية -مثلا- ، بس ماني عارفة بالضبط بعض التفاصيل اللي أطبقها عشان تعطيني أفضل النتائج، أو أفضل الحلول مع طلابي". وتضيف المشاركة (هـ): "فالطالبات بجميع الفئات وبجميع القدرات يتحمسون أكثر مع هذه الإستراتيجيات

المستخدمة، ألاحظ تفاعل أكثر وأعلى في استخدامها"، وتظهر الفاعلية بقولها: "أحكم على الإستراتيجية من خلال استجابة الطالبة وعلى نقاط القوة لدى الطالبة وعلى تمكني أنا من الإستراتيجية". وتوافقها الرأي المشاركة (ز): "كل شيء أجربه، عرفتي؟ إذا كررتها، وحسيت أن البنت فاهمتها، معجبة فيها، مريحة لها، حفظت الخطوات، وسهلت عليها".

كما تناول المشاركون في هذه الدراسة أنواعًا عديدة لممارساتهم التدريسية في الحصة الدراسية. حيث أشار المشارك (أ) إلى أنه يستخدم: التدريس المباشر، إستراتيجيات التعزيز، إستراتيجيات التأخير الزمني، وإستراتيجية انسخ غطِّ قارن؛ لكونها إستراتيجيات مبنية على الأدلة. في حين شاركنا (ب) باختياره لإستراتيجية: النمذجة، أخذ الدور، تحليل المهمة، التدريس المباشر، ويرى أن التدريس المباشر هو الأكثر استخدامًا بين المعلمين.

في حين تفضل (و) التدريس التشاركي، التدريس التعاوني، خرائط المفاهيم، التعاون مع الوالدين أو ما يسمى بالاستشارة الوالدية؛ وذلك لكونها ملائمة للمرحلة الثانوية التي تقوم بتدريسها. ويفضل (ج) استخدام ممارسات التجزئة، أو الانتقال من المحسوس للمجرد. أما المشارك (د) فيستخدم التلقين والتكرار والحفظ، ويرى فائدتها للطلاب، وأنها تنفع لجميع الطلاب، وكذلك الإستراتيجيات الحسية. أما (هـ) فكانت معظم إستراتيجياتها قائمة على التعلم النشط، كإستراتيجية جدول التعلم، عصا الآيس كريم، سلة المشتريات، القصة.

في ضوء ما سبق، قد يعود إيمان المعلمين بأهمية التعرف على الممارسات المبنية على الأدلة، لامتلاكهم اتجاهات إيجابية نحوها. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (العتيبي، 2022؛ Collins, 2018). إن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن معظم المعلمين المشاركين يحكمون على فاعلية الممارسات ليس بناءً على نتائج البحث العلمي ولكونها مبنية على الأدلة، وإنما بناءً على تجاربهم مع طلابهم، ومدى ملاءمتها لهم.

وهذا يتعارض مع ما أشار إليه Cook and Odom (2013) من أن المعلمين يعتقدون أن التطبيق الواسع للممارسات المثبتة علميا سينتج عنه تحسين في نتائج طلابهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات التي يستخدمها المشاركون في هذه الدراسة كانت في معظمها ممارسات مبنية على الأدلة، على سبيل المثال: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، النمذجة، خرائط المفاهيم، التأخير الزمني (What Works Clearinghouse [WWC], n.d.)، وغيرها من الإستراتيجيات؛ لذلك كانت لها فاعلية إيجابية على أداء الطلاب حتى مع جهل بعض المعلمين باعتبارها مبنية على الأدلة أم لا.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة المنقاش (2022) من أن معلمي صعوبات التعلم يستخدمون إستراتيجيات التدريس المثبتة علميًا بنسبة (72٪). وتتشابه معظم أنواع الممارسات التدريسية المطبقة التي أشار إليها المشاركون في هذه الدراسة، مع ما توصلت إليه كل من دراسة (المالكي، 2022؛ اليافعي والزارع، 2020) من حيث استخدام ممارسات التعزيز، والنمذجة، وتحليل المهمة، والتلقين.

٢. التصورات التطبيقية

١,٢. اختيار الممارسة

من الأمور الصعبة التي يواجهها معلمو صعوبات التعلم أثناء تدريسهم؛ هو اختيار الإستراتيجيات التدريسية الملائمة. حيث أجمع معظم المشاركين على ذلك، فيقول (أ): "يعتبر اختيار الممارسات صعب إذا ما في دليل جامع لها يسترشد فيها المعلم يكون صعب جدا". وتضيف (هـ): "ما هو بسهل تختارين الإستراتيجيات". وتردف (ز): "يعني صعب، صعب أنا أحس مو بسهل تحوسين تحوسين تضيعين شوي تضيعين، وأحيانًا تختارين أسهل شيء متعارف عليه".

وقد تعود صعوبة اختيار تلك الممارسات للعديد من الأسباب، من ذلك: كثرة المهام، ضيق الوقت، حدوث مشكلات جديدة، اختيار ممارسات قد لا تتلاءم مع الطالب. ومما يؤكد ذلك ما ذكره (أ): "لأن هناك مهام كثيرة جدًا إلى آخره". ويضيف

(ب): "أصعب شيء على المعلم يجي وقت الدرس، أحيانًا الطالب ما يطلعه المعلم على الوقت يتأخر عليك الطالب.. فلما يجي الطالب وأنت تبي تخلص تبي تنجز، لا تنتهي الحصة وأنت ما أنجزت، فيعطيه أقرب شيء هو يتذكره". في حين ترى (هـ): "أنك قد تختارين إستراتيجيات معينة ما تكون مناسبة للطالبة أو تزيد الموضوع تعقيدًا". وتوافقها الرأي في ذلك (ز): "وأحيانا تجتهدين وتصير غلط، غلط شتي البنت وأتعبتها وجبتي أغراض ما تصلح". ويعلق (د): "إذا كانت المشاكل أو الأشياء نفس بعض فالأمور بسيطة، لكن إذا كان في حالة جديدة، هي إللي أنت تفكر فيها وتجرب فيها أكثر من ممارسة".

يمكن القول إن المعلمين يواجهون تحديات عند اختيارهم للممارسات المبنية على الأدلة أثناء تقديم الحصة الدراسية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة هيرون Herron (2017) من أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة هي ضيق الوقت، وضعف المعرفة والمهارة حول كيفية اختيار وتنفيذ الممارسات الفعالة (حسن وآخرون، 2019؛ Hassan et al., 2019; Herron, 2017). ونتيجة لذلك يتم استخدام ممارسات غير مناسبة للطلاب (Agran et al., 2017).

إضافة إلى ما سبق، فإن اختيار الممارسات المبنية على الأدلة قد يخضع للعديد من الصفات التي ينبغي توافرها من وجهة نظر المعلمين. وقد اختلفت تلك الصفات باختلاف وجهات نظر المشاركين، حيث يرى المشارك (أ): "أهم شيء تكون قابلة للتطبيق من حيث الوقت والتكلفة، والأدوات تكون متوفرة وقدرتي كمعلم على تطبيقها، وتتصل بالجانب الأكاديمي بشكل كبير". وتوافقه الرأي المشاركة (و): "أول شيء إنها تكون غير مكلفة، تكون واضحة في التعليمات، تكون قابلة للتطبيق على أرض الواقع". في حين ترى المشاركة (هـ): "كلما كانت الإستراتيجية بسيطة وواضحة كلما كانت أفضل بالنسبة للطالبة، برضو الإستراتيجيات التي تكون مطبوعة على ورقة أو تحتاج بحث بسيط أو تكون ملموسة تكون أفضل للطالبة كثير". كما أن حرص المعلم على إتقان الطالب للمهارة يزيد الموضوع تعقيدا، حيث ذكر المشارك (د): "أبرز صفة في الممارسة اللي تختصر الوقت على الطالب وتحسسه بالانتقال من ما كان إلى ما صار عليه الآن بشي بسيط بدون بذل جهد".

ويلاحظ من إجابات المشاركين أنهم ذكروا العديد من المعايير التي تضبط عملية اختيارهم لتلك الممارسات، ويعد ذلك جانبًا إيجابيًا من تصورات المعلمين، كما أن من أهم الاعتبارات عند اختيار الممارسات: معرفة مدى تلبيتها لحاجة الطلاب، وسهولة استخدامها من قبل المعلمين، وكذلك تحديد التكلفة التي تتطلبها الممارسة، والوقت اللازم لتنفيذها (Torres et al., 2012). إلا أن هناك معيارًا مهمًا لم تتم الإشارة إليه من قبل المشاركين، وهو مدى توفر دليل علمي يدعم الممارسة المختارة. بحيث كلما زادت قوة الدليل العلمي لتلك الممارسة، كانت الحاجة لها أكبر والفاعلية أعلى مقارنةً بغيرها من الممارسات (Leko et al., 2019). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Boardman et al. (2005) في كون معلمي التربية الخاصة لم يضعوا مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة معيارًا عند اختيارهم لممارساتهم التعليمية مع طلابهم، بل كانوا يركزون على مدى إمكانية استعمال تلك الممارسات ومناسبتها لطلابهم.

2.2. الممارسة والطالب:

أجمع المشاركون في هذه الدراسة على أهمية ملاءمة الإستراتيجية المستخدمة لشخصية الطالب وتفضيلاته من ناحية، وملاءمتها للدرس المقدم له من ناحية أخرى. حيث ذكر المشارك (أ): "مناسبتها لخصائص الطلاب اللي أطبقها معاهم فيها مرونة عالية بحيث ممكن أعدل فيها". ويوافقه الرأي (ب): "يعني أنا قلت خل المجموعة أو الدرس اللي عندك، هم يمشونك ولا تمشينهم، هذا الصح هو اللي يمشيك الطالب شخصيته وقدراته". وتوافقه الرأي (هـ): "تختلف الإستراتيجيات من طالبة إلى طالبة على حسب قدراتها، وتختلف على حسب ما يناسب الدرس نفسه". ويضيف (ج): "أختار الممارسة اللي بتناسب مع الطالب حتى لو كانت صعبة علي، الطالب هو اللي يحدد".

وقد أعطى بعض المشاركين أمثلة حول كيفية ملاءمة الإستراتيجية لخصائص الطالب وقدراته (حركي، أم يفضل الأنشطة المكتوبة، تنافسي، جريء أم خجول). فقد ذكر المشارك (ج): "أحيانًا يعني أقول هذا مناسب مع فلان، هذا تنافسي الطالب هذا يحتاج أحد ينافسه، وهذا تنافسي أنا لازم أدخلهم مع بعض، فأدمجهم مع بعض، وأحيانا يكون واحد صف ثالث وواحد بخامس، وأحيانا أقول هذا الطالب، لا، هذا فردي، لا يمكن إنه يدمج مع أحد، لأن رأسه براسي يأخذ المعلومة"، ويضيف: "في طالب يبغى الحركة في طالب؟ لا. يبغى يكتب. فيه طالب ما يبغى يعني يبغى يقول عطني ورقة حطها واسكت، فيه بعضهم لازم يكون راسك براسهم مباشرة". ويوافقه الرأي (ب): "يعني بعض الطلاب شخصيته صراحة تساعدك مثل إيش أعمل أدوار، فيه طالب يشده إنه يأخذ الدور، هو أنا أشرح له وأعلمه وأوضح له الخطوات وكذا. ثم يأخذ الدور وأنا آخذ دور الطالب. شخصيته تساعدني إنه الطالب هذا ممتاز، عنده طلاقة". وتوافقه الرأي (ز) بقولها: "لما تأخذين طفلة ضعيفة شخصية، وتطلعينها معلمة ولا تملك أي مهارة. تراك استثرتها وقتلتها قتل.. لأنك ما أهلتها عشان توقف قدام السبورة، هذا ظلم. فأنا أقول فيه بعض الإستراتيجيات تناسب ولّا ما تناسب".

في حين يؤكد المشارك (ج) أن بعض الطلاب لا يفضلون استخدام التقنية، حيث ذكر المشارك (ب): "وعندي آيباد الطالب يفضلها أكثر من الآيباد، يعني أنا لاحظت إنه الطالب يبغى الحركة". وتوافقه الرأي (ز): "طيب أنا جبت آيباد حملت الألعاب واللي تضربين بالآلة وتطلع لك الإجابة يصفق لك. قامت الطالبة تحك شعرها قلت إش فيك، قالت أنا ما أواطن الآيباد، وجع راسي .. كلمت الأم قالت بنتي ما تواطن الجوالات ولا تحبه ما أدري إش فيها عكس الناس ما تحبه".

ومن تلك المعايير أيضا، أن تكون تلك الإستراتيجيات من واقع الطالب وبيئته الطبيعية. فقد ذكرت المشاركة (ز): "تكون قريبة من الواقع اللي نعيش فيه من البيئة الطبيعية اللي يعيش فيها الطالب، أيضا تكون فيها دافعية للمتعلم". ويرى المشارك (د) أن تفضيل الطالب للممارسة أهم من كونها مبنية على الأدلة أو لا، وذلك بقوله: "وش إللي يخدم الطالب حنا معاه سواء كانت ممارسة والا غير ممارسة، سواء كانت معتمدة بالأدلة والإجراءات والبحوث، والا ما هي معتمدة".

ويتفق ما أشار إليه المشاركون مع ما ذكره الأدب السابق، حيث أكد Torres et al. (2012) أنه من المهم ملاءمة الممارسة مع خصائص الطالب العمرية والثقافية وبيئته الطبيعية وقدرات المعلم. ولكن، يجب الأخذ في الاعتبار أن وجود مقاس واحد يناسب الجميع لا يتوفر عند تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (Lako et al., 2019). حيث إنه حتى لو توافقت تلك الممارسات مع بيئة طالب ما وخصائصه، فإنها قد لا تتناسب مع جميع الطلاب (Santangelo et al., 2013). وعلى الرغم من ذلك فإن بعض المعلمين قد يستخدمون تلك الممارسات دون تخطيط مسبق (Mazzotti et al., 2013). وهذا يتطلب أن يكون لدى المعلم معرفة جيدة بتلك الممارسات، لتلبية احتياجات الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية المتنوعة (Dudley-Marling, 2011).

3.2. الاستدامة وتنوع المقررات:

يعد قياس مخرجات التعلم، المتمثل في مستوى التحسن في أداء الطالب، أحد أهم المؤشرات المساعدة في معرفة مدى نجاح تلك الممارسات واستدامة توظيفها في العملية التعليمية؛ وذلك لكون التدريس في برامج صعوبات التعلم قائمًا على تفريد التعليم. حيث أشار المشارك (أ) إلى ذلك بقوله: "من خلال قياس نتائج التعلم وقياس التغير في السلوك، فالحكم على الممارسة يكون من وجهة نظر مخرجات التعلم وليس من وجهة نظر المعلم نفسه".

وأضاف (ج): "الـ 90% من المعلمين. يعني عندهم إستراتيجيات وممارسات ما هي مبنية على الأدلة ويمكن تناسب طالب وما تناسب طالب آخر، حتى وإن قام عليها دراسة، لكنها مناسبة لوقت معين، وفئة معينة". ويوافقه الرأي (د): "الـ90% من المعلمين، يعني عندهم إستراتيجيات وممارسات ما هي مبنية على الأدلة ويمكن تناسب طالب، وما تناسب طالب آخر، حتى

وإن قام عليها دراسة، لكنها مناسبة لوقت معين، وفئة معينة". لذلك يقول المشارك (ج): "والله أنا أجي أحدد ممارسة أقول بستخدمها مع الطالب؟ ما قد صارت، ولا قد فكرت، ولا أتوقع إني بسويها، لكني أنا أبدأ مع الطالب أول شيء بالاختبار، ثم أبدأ معه أول درس، والطالب باستجابته يوجهني لطريقة معينة مناسبة له".

إضافة على ما سبق، فإن محك الاستدامة والاستمرار على استخدام ممارسات معينة في العملية التعليمية قائمٌ على تقييم الإستراتيجية وانعكاسها على الطالب نفسه. فقد أجمع كلٌ من المشاركين (أ، ج، د، ب، و) على أن "المحك هنا الطالب نفسه يمشون على استيعابه وقدرته؛ إذا الممارسة كانت مفيدة معه يواصلون استخدامها، إذا لمسوا أن الممارسة لم تكن مفيدة توقفوا وبحثوا عن بديل". وتضيف المشاركة (و): "إذا فادته الممارسة راح أستمر معاه فيها، لحد ما نوصل درجة الإتقان أو درجة معينة مثلا من الإتقان عند الطالب أوقف وأبدأ أستخدم طريقة جديدة أو مهارة جديدة".

كما يرى المشاركون أهمية تقييم الإستراتيجية أثناء عملية التطبيق. فتعلق (هـ): "في البداية أطبقها مثل ما هي، بعد ما أطبقها مثل ما هي أكتشف جوانب الضعف فيها جوانب القوة فيها مميزاتها وعيوبها هل تناسب طالباتها هل تحتاج إلى تغيير بعض الإستراتيجيات ما تحتاج أي تغيير، أطبقها مثل ما هي". أما المشارك (ب) فيقول: "أنا ترى عملي الرئيسي على الإستراتيجيات، ترى إشلون أعطيه إستراتيجية يتذكرها طول عمره، بناءً عليه ما ينسى المهارة هذه". وبناءً على نتيجة التقييم ترى (هـ): "وبعض الإستراتيجيات لا أبدأ أعدل من خطواتها عشان تصير سهلة على طالباتي".

ويمكن القول إنه نتيجة لما يقوم به المعلمون من تقييم لتلك الممارسات باستمرار في الغالب، فقد أدى ذلك لزيادة فاعليتها في تحسين معدل التعلم لدى طلابهم. وتتفق تلك الإجراءات مع ما أشار إليه Leko et al. (2019) بأن يقوم المعلمون بقياس فاعلية تلك الممارسات ونجاحها في قدرتها على تحسين مخرجات التعلم. حيث يتم ذلك من خلال قيام المعلم بمراقبة وقياس نواتج التعلم؛ لمعرفة مدى تحسن أداء الطالب، ومن ثم توفير الوقت الضائع في الإحباط والتخبط. وذلك من خلال استخدام التقييم التكويني (Deno, 2003). عن طريق مراقبة أداء الطلاب باستمرار، بحيث سيتم التعرف على غير المستجيبين، وتعديل التوجيه ليناسبهم (Gedye, 2010). وقد توصلت دراسة المنقاش (2022) إلى أن استخدام معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة أدى إلى تحسّن مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بنسبة (80٪) من وجهة نظر المشرفين.

من زاوية أخرى، فإن تنوع المقررات الدراسية قد يلعب دورًا كبيرًا في التنوع في اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتوافرها. حيث أجمع معظم المشاركين (أ، هـ، د) على أن مقرر لغتي يحظى بالنصيب الأكبر في تلك الممارسات. ويعللون ذلك بكون لغتي جامعة للقراءة والكتابة والفهم القرائي، على سبيل المثال: القراءة لها ممارسات، والفهم القرائي له ممارسات، وكذلك التفاعل فيها أكثر مقارنة بالرياضيات والتي نوعًا ما تكون فيها الممارسات محدودة. في حين ترى المشاركة (و) أن ذلك يعود لطبيعة المقرر: "مثلا في ممارسات معينة، مثلا تكون أكثر فاعلية مثلا في المواد العلمية الكيمياء والفيزياء، وها الأشياء، وفيه ممارسات أخرى، مثلا تناسب المواد النظرية، مواد بالحفظ، على حسب يعني طبيعة المادة نقدر يعني نميز إيش الممارسة الأفضل أو الممارسة الأكثر فاعلية".

في حين اختلفت إجابة المشارك (ج) بقوله: "معلم اللغة العربية المبدع هو اللي يقدر يوصل المعلومة للطالب بأسهل طريقة، يقدر يعلم الطالب الرياضيات، لكن معلم الرياضيات ما يقدر يعلم اللغة العربية، الرياضيات فيها سعة، فيها مجال أكبر، إني أقدر أنوع بالدرس، أنا أدرس رياضيات أكثر".

4.2. الممارسة والمعلم

تتأثر العملية التطبيقية للممارسات المبنية على الأدلة بالصفات الشخصية للمعلم. وقد برزت عدة صفات كانت في معظمها إيجابية؛ كمحبة المعلم للتجديد والانفتاح على كل ما هو مفيد، والقدرة على الربط بين البحث والتطبيق، والرغبة والشغف في حب العمل والإبداع فيه. فمن حيث التجديد والانفتاحية، أشار المشارك (أ): "أنا منفتح جدًا على موضوع الممارسات المبنية على الأدلة وكل ما يستجد في الميدان ودائمًا ما أطبق... أنا شخصيًا ميال جدا لأخذ كل ما يستجد في حقل التربية الخاصة ودائما زي ما يقولوا بنطارد كل جديد".

وتوافقه في ذلك (هـ): "أفضل أتعلم الجديد من الممارسات وأستخدم القديم المتمكنة فيه، حتى أدمج بين الاثنين من باب التغيير بالنسبة لي كتطوير ومن باب التغيير على الطالبة كتغيير". وتضيف (و): "الجديد لازم نكون على اطلاع دائم فيه، لكن أيضًا قديمك نديمك حتى لو الجديد أغناك، فأحيانًا أنا أفضل مثلا الممارسات اللي أنا متعودة عليها حتى لو ما كان فيه إثبات لفعاليتها، بس ما ينكر أو ما يمنع إني أطلع على شيء جديد. أتعلم، وأستفيد".

كما تميز المشاركون في هذه الدراسة بقدرتهم على التطبيق لما يتم تعلمه من إستراتيجيات تدريس أو ممارسات مبنية على الأدلة بكل سهولة ويسر. فقد ذكر المشارك (ب): "يعني استيعابنا أكثر بكثير، نقدر يعني نتخيل الحالة بالذات بسهولة، يعني أقدر أربط بين اللي أنا طبقتها، والشيء اللي درسته وشلون بطبقه؛ فيه ربط سهل الحمد لله، الفجوة اللي يقولك اللي بيننا وبينهم". وتضيف (هـ): "بعد النجاح لبعض البرامج المقدمة في المدرسة صار في تعاون من قبل معلمات التعليم العام بشكل كبير جدًا، صاروا ياخذون منا الإستراتيجيات اللي احنا نطبقها". ويعلق (ج): "المعلم أو الباحث اللي احتك في الميدان، أو طلع شيء من الميدان الفكرة اللي عنده تمتاز بسهولة تطبيقها، يعني يجيبها بطريقة مبسطة".

ويعد الشغف والرغبة في التعلم والعمل من أهم الصفات الإيجابية التي تناولها المشاركون. فقد أشار (و): "لكن الآن مع ظهور هذا المصطلح اللي صار يتكرر كثير الممارسات مبنية على الأدلة، صار الواحد يعني عنده نوع من الفضول إنه يطلع فعلا على الأبحاث على الدراسات إللي بحثت عن هذي الممارسات، خاصة لو كانت في مجال صعوبات التعلم أو في المواد اللي إحنا نعطيها، نحس إنه فيه نوع فعلا من الفضول ونوع من الحب الاطلاع على المراجع الحديثة أو الدراسات الأجنبية". ويضيف (ج): "لي رغبة إني أتعلم أنا بالنسبة لي ... الواقع مختلف عن الطموح، الطموح والرغبات شي أكبر أحيانا من الواقع". وتوافقه الرأي (ز): "والله متعطشة لكل جديد، وأدخل أنا على مواقع أمريكية وأترجم". ويضيف (د)" والله أنا أقول إحنا نرغب في التعلم أو الممارسة اللي تفيد الطالب مباشرة".

إن استعداد المشاركين في هذه الدراسة لتبني ممارسات جديدة تختلف عن تلك التي اعتادوا عليها حاليًا في نظامهم المدرسي، وقدرتهم على تطبيق ما تم تعلمه في واقعهم العملي، وشغفهم اللامحدود في التعلم؛ يمكن تفسيره من خلال ما يُعرف بنظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (1994)، وهي الإيمان بقدرة الفرد على التأثير في الأحداث التي تؤثر على حياته. حيث تعد الكفاءة الذاتية للمعلم لها تأثير مباشر على أداء الطلاب (Dunn et al., 2013).

والمعلمون الأكفاء هم أولئك الذين يعتقدون أن بإمكانهم إحداث فرق تعليمي مع طلابهم (Hattie, 2012). وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة أبو راسين والربيعان (2023) بأن الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم ومؤشرات الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة جدا، وأن هناك علاقة طردية ما بين الكفاءة الذاتية وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر. فكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية، زاد ذلك من استبصار المعلمة بقدراتها وإمكانياتها، وامتلاكها لدرجة عالية من الإصرار والمرونة وبذل الجهد وإنجاز المهام (حجازي، 2023).

وعلى الرغم مما سبق، فإن هناك بعض الصفات السلبية لدى بعض المعلمين، التي قد تحد من تفعيل الممارسات بشكل إيجابي في العملية التعليمية، ومن ذلك: ضعف الاطلاع العلمي، ومقاومة التغيير، وضعف التعاون. فيعلق (ب): "بكون صادق، مو كل المعلمين يقرون بحثك ويأخذون بنتيجته... أما المعلمين، ما راح يقرأ غالبا إلا المتخصص يبغى شيء معين، المعلمين مشغولين في حياتهم وفي طلابهم، ما راح أبحث عن معلومة إلا أنا محتاجها.. إستراتيجيات للصعوبات مكتوبة، لكن كلها لها (15) سنة". ويوافقه الرأي (أ): "لكن أنا... كنت أبحث وأشوف واطلعت، أنا مهتم ولكن لو ما بحثت كيف يمكن يوصلني هذا الإنتاج... المعلم الباحث سيجد مصادر في تسهيلات كثيرة عنده... المعلم غير الباحث لن يكون بمقدوره الوصول إلى هذه الممارسات". وينقد المشارك (ب) بعض ممارسات المعلمين: "بشكل عام إللي يفقد التطور أو التقدم في مستواه إنه يبدأ يحفظ له طريقة معينة في التدريس ويمشيها على كل الطلاب". ويتفق معه أيضا (أ): "ممارسات بعض المعلمين عندهم نزعة لمقاومة التغيير، لكن أحيانا أنت تكون لحالك أنت.. أخذنا الكثير وطبقنا القليل، مو مالنا رغبة، ولكن الميدان".

3. التصورات البحثية والمهنية

3.1. البحث العلمي

يؤكد المعلمون أهميةَ البحث العلمي باعتباره من أهم مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة. فأشار (أ): "البحث العلمي أساسا يوسع مدارك الباحث ويجعله بحاجة إلى أن يبحث في مصادر مختلفة طبعًا.. بشكل أكثر تخلي حظوظه أوفر في إنه يعثر على مصادر ومعلومات حول الممارسات". وتعلق (و): "الآن كثير من المعلمين صاروا نشيطين في البحث العلمي، مرة يعني فيه نشاط وفيه وعي بأهمية البحث، وأساسًا صار يعني الآن جزء من تقييم المعلم".

ولكن المشارك (ج) كانت له فكرة شرطية لنجاح تلك الأبحاث: "مهم جدا جدا جدا، ما هو فقط في الممارسات، أي شيء يخص التعليم.. بس شرط إنه يكون منك وفيك على قولتهم.. قالوا إن الدراسة هذه أثبتت كذا كذا في الولايات المتحدة الأمريكية، لأ. تعال أنت سوي دراستك عندي، وقل لي أثبتت الدراسة في هذا المكان". وتعلق (هـ): "وجود هالبحوث واطلاع المعلمين عليها يعطيك يعني زي الأرض الصلبة اللي تمشي عليها على الطريقة اللي أنا معتمدتها، طريقة صحيحة، طريقة فعالة، حتى لو ما جابت نتيجة مع طالب، ممكن تجيب نتيجة مع طلاب آخرين".

وبناءً على ما سبق من الإيمان بأهمية البحث العلمي، فإن التعاون والتواصل ما بين الباحثين والمعلمين هو شرط مطلوب لتفعيل البحث العلمي وتطبيقاته بصورة مفيدة في واقع الميدان، ولكن أجمع المشاركون على ضعف ذلك التعاون، وأنه قد يقتصر على بعض الجوانب دون تحقيق المقصود منه. فقد ذكرت المشاركة (هـ): "غالبا أبحاث الجامعة كأن فيه جدار بيننا وبينهم؛ ما وصلنا أي شيء منهم، ما في تعاون بيننا وبينهم، ما في شراكة مجتمعية بيننا وبينهم.. والصراحة بالنسبة لي أنا، الجامعة هي اللي تعطيك كل جديد وخاصة المصطلحات العلمية". وتوافقها الرأي (و): "التعاون ضعيف، يعني مثلا الباحثين فقط يلجؤوا للميدان أثناء البحث عن عينات وغيره، لكن بعدين أنا لو أبغى نتائج أو أبغى أستفيد ما ألقى أحد فعلا يزودني بنتائج ودراسات تفيدني في الموضوع الفلاني أو غيره، صراحة التعاون ما يرتقي للمستوى المطلوب". في حين يقول (ج): "المعلم يقول أنا قاعد أمشي في طريقي، في دروسي. يا الله. يا الله أخلص، يجيني واحد يشغلني يجرب، ففيها ثقل عليه، إلا إذا كان فيه بينهم علاقة طيبة، ودية يخليه يتعاون معك". ويضيف (د): "ما عندنا تفاعل مع الباحثين، والله لا من ناحية تطبيق الاستبانة ولا من ناحية الدراسات التجريبية مع الأسف!". وتعلق (ز): "ما توصلنا الأبحاث العلمية بشكل واضح وسهل أبدًا".

3.2. الفجوة ما بين البحث والتطبيق:

إن الفجوة ما بين البحث العلمي والتطبيق الفعلي لتلك الأبحاث من المعضلات التي قد تواجه الباحثين والمعلمين على حد سواء، ففي حين يتطلع الباحث إلى أن الأبحاث قد تساعد في تطوير أو خلق حلول للمشكلات الميدانية؛ نجد أن المعلمين يرون صعوبة الاستفادة من تلك الأبحاث وتوظيفها في العملية التعليمية. وقد بين المشاركون بعض تلك الأسباب، فعلى سبيل المثال، يفسر المشارك (أ) ذلك بقوله: "لماذا؟ لأنهم لا يلمسون لها أي أثر في الميدان، ولا تطبيق ولا أي وجود فبالتالي صعب جدا، إن المعلم عنده اعتقاد أن أتبنى ما أقوم بفعله فلما اتجه إلى التنظير وما أجد تطبيق واقعي ما راح أؤمن وأتبنى الممارسة أبدا".

بينما يعلل (ب) بقوله: "أنتم ما شاء الله! يعني من ناحية أكاديمية وعلمية وبحثية ممتاز ومتميزين جدا، لكن مو كل شيء ينفع مع الطلاب في الميدان"، ويضيف أيضًا: "في كثيرين ما شاء الله! في الجامعة مميزين وعندهم علم واسع، لكن ما يوصل المعلومة للميدان، اللي في الميدان ما يفكر في نفس طريقتك وألفاظك ومستوى تفكيرك، مو فاهمك وما هو مستوعب. ما راح تجذبه، ما راح يأخذ منك. في الأخير، أنت تتكلم بلغة أعلى". ويذكر (ج): "حتى الممارسات أو البرامج التدريبية إللي أخذناها وجهونا على موضوع معين في بعضها إلى الآن، خلينا نقول فيه فجوة ما بين الكلام اللي نأخذه في التدريب وواقع الميدان، يعني أحيانًا الميدان يجبرك على يعني أسلوب معين في التعليم".

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنه على الرغم من إيمان المعلمين بأهمية انعكاس قيمة البحث العلمي على تطوير العملية التعليمية، فإن هناك بعض التحديات المتعلقة بالبحث العلمي، ومنها ضعف التواصل ما بين المعلمين والباحثين؛ وهذا يتفق مع ما ذكره Selen Kula and Demirci (2021) من أن تقييم أعضاء هيئة التدريس بشكل عام حول التعاون ما بين الجامعة والمدرسة سلبي وغير كافٍ.

وتوصلت العتيبي (2022) إلى أن التواصل محدود ما بين الباحثين والمعلمين لإطّلاعهم على أهم الممارسات المبنية على الأدلة. إضافة إلى رغبة المعلمين في أن تكون نتائج تلك الأبحاث عملية وتطبيقية بشكل أكبر، بحيث يمكن رؤية نتائجها بصورة فعالة داخل الفصول الدراسية. ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة Vanderlinde and Braak (2010) من أن المعلمين قيموا البحث التربوي على أنه غير واضح إلى حدٍ ما، ونتائجه غير مقنعة، كما أن لديهم المزيد من التقدير للبحوث العملية والتطبيقية. حيث يحكم المعلمون على مزايا الدراسة على أساس ما إذا كان من الممكن ترجمة النتائج إلى إجراءات فعالة في الفصول الدراسية، كما أن لغة البحث العلمي قد تكون معقدة وصعبة الفهم من وجهة نظر المعلمين.

ويدعم ذلك ما أشار إليه Howells (2006) من أن المعلمين المشاركين في الدراسة أشاروا إلى أنهم يواجهون لغة معقدة في الدراسات والتقارير البحثية، وزعموا أن العديد من الباحثين يتحدثون ويكتبون بلغة غير مفهومة للممارسين.

3.3. التطوير المهني

يعد تدريب المعلمين على الممارسات والإستراتيجيات أثناء مرحلة البكالوريوس، من أولى المراحل التي يتلقى فيها المعلمون تلك المهارات؛ وعلى الرغم من أهمية ذلك فإن جميع المشاركين أجمعوا على ضعف كفايتهم التدريبية أثناء تلك المرحلة. فأشار كلٌ من: (أ، و، ج، د) إلى عدم التطرق لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وأن المقررات كانت غير كافية، كما كانت تنظيرية أكثر من كونها ممارسات عملية. كما ذكرت المشاركة (هـ): "أنه للأسف الشديد آخر مسميات تربوية ولا تعليمية تم تحديثنا فيها كانت على أيام الجامعة أيام دراستنا في الجامعة. درست الإستراتيجيات بصورة نظرية كانت بالنسبة لي أغلبها مبهمة وغير مفهومة الفهم الحقيقي".

أوضح من كان يحمل مؤهل الدراسات العليا من المعلمين المشاركين في الدراسة، أن التطوير المهني الذي ساهم في رفع مستواهم العلمي والعملي في جانب الممارسات المبنية على الأدلة، هو التحاقهم ببرامج الدراسات العليا، خصوصًا مع إشارتهم سابقًا إلى ضعف تأهيلهم في المرحلة السابقة. حيث يذكر المشارك (ب): "نعم، إحنا نفقده لأنه مثلا حِنّا مثلا درسنا بكالوريوس زمان، بعدين جاء الماجستير تغير علينا الوضع، في كثير أبحاث تغيرت علينا، فهمنا الموضوع أكثر لأننا مارسنا، بعدين درسنا طلعت أحسن". ويوافقه الرأي (أ): "في مرحلة الماجستير كان هناك أعضاء هيئة التدريس مهتمين بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة". ويعلق (د): "لأني خريج ماجستير، أتوقع إني قريت شوي في الأبحاث العلمية، صراحة الأبحاث العلمية نوعًا ما فيها تنظير". وتذكر (و): "بس الماستر فيه بحوث تعرفين من خلالها". ويضيف (أ): "لما جاء موضوع الترخيص المهني للمعلمين كان من ضمن المؤشرات التطوير وتجديد معرفة المعلم في تخصصه، وكان من الأشياء اللي اكتسبناها وعرفناها الممارسات المبنية على الأدلة".

أما من حيث سجل التطوير المهني للمعلمين، فلم يكن يحظى موضوع الممارسات المبنية على الأدلة بالكثير من الدورات التطبيقية، وكان أقصى عدد لتلك الدورات ممن حضرها من المعلمين هي ثلاث دورات؛ وأكد جميع المشاركين على قلتها مع ضعف جودتها وكونها تنظيرية أكثر منها تطبيقية. فقد ذكر (أ): "في خلال سنتين إلى الآن عندي في سجل النمو المهني ثلاث دورات لها علاقة بالممارسات المبنية على الأدلة". ويعلق (ب): "كان فيه موجودة هي بس أمانة قليلة. محتاجين أكيد.. الأسلوب الشيق للعرض، هو بيكون أكثر فائدة". بينما ترى (هـ): "ما قد حضرت فيها ولا دورة وأنا سألتك في بداية المقابلة قلت لك وش معنى الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما قد حضرت فيها أي دورة وأتمنى لو يصير فيها دورة".

وتذكر المشاركة (و): "تقريبا دورتين.. ما راح أقول لك إنها ما كانت جيدة، بس إحنا فيه شي؟ فيه ثغرة؟ مثلا فيه ممارسات تحتاج فقط كلام نظري ويظهر أثرها أثناء الدرس، بس ما تنفعني مثلا في ورقة التقييم.. فيه نوع من الثغرة صراحة". ويذكر (ج): "حضرت دورة واحدة". ويؤكد (د) على تنظير الدورات بقوله: "إذا لم تكن الدورة مصممة للمعاملة بالواقع فهي غير كافية. وللأسف! ثلاث دورات حضرتها.. كثير منها كلام تنظيري مفتوح والممارسة الفلانية كذا كذا فقط".

مما سبق، تتضح أهمية التطوير المهني في إكساب المعلمين الممارسات المبنية على الأدلة، وخصوصًا أن مرحلة إعداد المعلمين لم تكن كافية حيالَ ذلك. لذلك ينبغي أن يكون التدريب أثناء الخدمة أكثر منهجية، حيث يرى Selen Kula and Demirci (2021) أن التدريب أثناء الخدمة الذي تنظمه وزارة التعليم يجب أن يكون أكثر فاعلية من حيث المجالات التي يهتم بها المعلمون ويحتاجون إليها، وأن يتم تقديمه بشكل مخطط ومنتظم. حيث أشار Jones and Chronis-Tuscano (2008) إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة حسّنت من معرفة المعلمين واستخدامهم لتلك الممارسات.

وقد أشارت شلبي والخطيب (2017) إلى أهمية تقديم التدريب عليها حاليًا للمعلمين في الميدان، وأن تأخذ تلك الدورات الصبغة التطبيقية والعملية بشكل كبير؛ وذلك لأن مجرد تعريض الممارسين لمختلف الممارسات لا يكفي؛ بل يجب توجيه ذلك بشكل مباشر ومنهجي للوصول إلى مستوى إتقان كل ممارسة، وإثبات كفاءة الممارسين لها في الميدان (Hornby et al., 2013). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبا حسين والميزاني (2022) من أنه توجد فروق دالة إحصائيا حول مستوى المعرفة والتطبيق للممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، لصالح من حضر الدورات التدريبية، وكذلك لصالح حملة شهادة الماجستير.

كما أشار الحنو والعصيمي (2018) إلى ضرورة نقل الخبرات ونتائج الدراسات الحديثة من الأكاديميين في الجامعات إلى المعلمين في الميدان؛ مما يساعدهم في اكتساب الخبرة من خلال الدورات التدريبية وورش العمل. وهذا يتفق مع ما أوصت

به دراسة الدباس (Aldabas (2015 التي ترى ضرورة توفير برامج تدريبية ودورات تتناول الممارسات القائمة على الأدلة والبحوث في التربية الخاصة؛ من أجل أن يكون هناك مدرسون مؤهلون تأهيلاً عاليًا في التربية الخاصة.

4. التصورات الإدارية

4.1. الإدارة والإشراف

يتمثل دور الإدارة التعليمية المكون من مدير المدرسة أو مشرف صعوبات التعلم، في تقديم الاقتراحات والتوجيهات العامة نحو الإستراتيجيات التدريسية دون أن يكون هناك إلزامية لإستراتيجيات معينة في غالب الأمر. حيث يذكر المشارك (أ): "المدير طبعًا مع عموم المعلمين إنه يعني كل سنة بداية السنة وكذا أو نص فصل السنة توجهات عامة، المشرف كمتخصص، أكيد وش سويت مع الطلاب؟.. يتكلم معك، لكن عادة يحضر عندك أو يسألك أو يشوف تحضيرك يشوف طبقت أي إستراتيجية". وتعلق (هـ): "لما حضرت لنا دروس كانت تسأل وتعطي اقتراحات معينة فرقنا كثير، مديرتنا هذه جدا جدا مفيدة .. ما في إلزام بإستراتيجية معينة، هي مجرد توجيه وإرشاد ومقترحات والمعلمة تفعل ما تراه مناسب".

ويرى (ج): "المشرف ممكن يكون فيه تشاور يكون فيه اقتراح، يعني في واحد من الطرق أنا اقترحتها على المشرف وعممها على الزملاء". ويؤكد (أ): "الشخص الذي يقوم بتقييم المعلم حاليًا هو مدير المدرسة في استمارة، ولكن لم يشار إلى الممارسات فيها، ولكن فيه عناصر لو جمعناها نشوف إنها تصف الممارسات المبنية على الأدلة".

من زاوية أخرى، يرى المعلمون أن وقت الحصص الدراسية كافٍ لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، ولكن عدد الحصص غير كافٍ لتلبية احتياجات الطلاب، وأن اختيار الممارسات ووضع ممارسات بديلة عنها في حال عدم استجابة الطالب، يحافظ على استغلال وقت الحصة بالشكل المثالي. ويؤكد ذلك المشارك (أ): "وقت الحصة كافي، ولكن عدد الحصص غير كافي"، ويفسر ذلك بقوله: "حتى خاطبت الوزارة في هذا الكلام من الخطأ أن أخدم عدد كبير من الطلاب". ويوافقه الرأي (د): "وقت الحصة التدريسية كافي بزيادة، وعدد الحصص لا؛ لأن للأسف النظام يجبرنا ناخذ تسع إلى اثنا عشر طالب. ما بين حصص مشتركة وبين حصص فردية". ويعلق المشارك (ب): "إلا يكفي وزيادة، بس إذا كنت محضر أوراقك وأوراق العمل، والتطبيقات والإستراتيجية.. حتى الأمثلة اللي تطبقها التدريب.. حتى الطباعة".

وتذكر (هـ): "أنا في تحضيري مثلا كل درس أحط فيه خمس ست إستراتيجيات ثم أختار ما يناسب الطالبة ولكن أشوف أن الإستراتيجية غير مناسبة أو أن الطالبة تتعقد منها على طول أغير الإستراتيجية إلى إستراتيجية مناسبة لها أكثر بصراحة".

وتتفق مشاركات المعلمين مع ما أشار إليه دليل معلم صعوبات التعلم الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام (2015)، في أن واجبات معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو استثمار وقت الحصة الدراسية في غرفة المصادر، من خلال تحضير واختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة، والسعي إلى امتلاك المهارات التدريسية الحديثة، وتبادل المشورة مع معلمي فصول التعليم العام حول إستراتيجيات التدريس المناسبة (وزارة التعليم، 2015).

4.2. الموارد الفنية

يعد توفر الموارد الفنية من أهم العوامل المساعدة نحو تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، فتوفُّر السبورات الذكية والأجهزة التقنية وحتى آلات الطباعة وورق التصوير، من ضروريات غرفة مصادر التعلم. إلا أن المشاركين تباينت ردودهم نحو ذلك، حيث يرى البعض أن توفرها بشكل كافٍ يلبي تلك الاحتياجات، إذ يشير كلٌ من (ب، ج) إلى أن الأجهزة متوفرة وكثيرة ومتنوعة ما بين (سبورة ذكية، طابعة، كمبيوتر)، ولا يعيق العملية التعليمية أي أمور مادية. وتذكر (هـ): "المبنى المدرسي رائع، في غرفة مصادر، وفي غرفة خدمات مساندة لاضطرابات التواصل السمعي، في غرفة مصادر فيها بروجكتر فيها

شاشة ذكية فيها جهاز حاسب آلي، معامل: معمل إنجليزي معمل مختبر .. المدرسة متكاملة نموذجية مساحة الفصول جدا واسعة...".

إلا أن البعض الآخر أشار إلى ضعف تلك الموارد، وأن المعلم هو من يقوم بتوفيرها من ماله الخاص. فيذكر (أ): "كغرفة مصادر على وجه التحديد الموارد التي توفرها المدرسة غير كافية صدقًا -للأسف- نحن كمعلمين دائما في ميزانية تكاد تكون شهرية نخصصها لغرفة المصادر.. كلها من حر مال المعلم: من كتيبات من أوراق مطبوعة، أنا شهريا أدفع مبلغ وقدره". ويوافقه الرأي (د): "لكن كإدارة تعليم -للأسف- ما في أي تعاون من ناحية الوسائل التعليمية ولا التطبيقات والإستراتيجيات هذا. يعني أغلب المعلمين الصعوبات يدفع من جيبه أول ما يتعين...".

وتعلق (ز): "ما تتوفر الموارد قليلة جدا". وتذكر (هـ): "إحنا ينقصنا صراحةً شيء واحد الأجهزة على المعلمة، فلازم أحضر الجهاز حاسب الآلي الشخصي حقي وما عندنا إنترنت في المدرسة يخدم الجميع فقط يخدم الإدارة". وتؤكد (و): "أحيانا مثلا تكونين تطبقين إستراتيجية وتحتاجين مع الطلاب آيبادات، إنترنت، أجهزة كمبيوتر وغيرها، هذي أحيان ما تكون متوفرة وتكون عائق للتطبيق". ويفسر المشارك (ج) تباين تقديم الموارد بأنه يعود إلى الآتي: "أنا دربت في أكثر من إدارة تعليم، كل إدارة تعليم إمكانياتها تختلف، حِنّا في دولة وحدة، لكن في إدارات في التعليم فيها إمكانيات أكبر، واهتمامها للتربية الخاصة ممكن يكون أكبر من اهتمام الموجودين في القسم".

على الرغم من أن جاهزية المدارس بالإمكانيات المادية تسهم في تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، فإن وجهات نظر المشاركين تباينت في هذه الدراسة حول ذلك؛ وقد يعود هذا إلى اختلاف مناطق المشاركين، ومدى اهتمام كل إدارة تعليم بتوفير الاحتياجات اللازمة لبرامج صعوبات التعلم وتقديرهم لأهمية تلك البرامج. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أبو نيان والجلعود (2016) من ضعف توفر المستلزمات المكانية والتجهيزات التقنية من أجهزة حاسوب وجهاز عرض الشاشة، وتأخر صرف ميزانية البرامج لغرفة المصادر. كما توصلت العتيبي (2022) إلى أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمات التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة هي قلة الدعم المادي المخصص لتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لتوظيف تلك الممارسات.

4.3. الموارد العلمية

في المقابل، تعد الموارد العلمية من أدلة تطبيقية، وقواعد معلومات، ومجلات علمية أحد روافد المعرفة للممارسات المبنية على الأدلة. كما أن كيفية الوصول إلى تلك المصادر مما قد يغفل عنه بعض المعلمين، حيث اتفق معظم المشاركين على قلة المصادر وصعوبة الوصول إليها، إضافة إلى ضعف توفرها. فقد قال (أ): "هناك شح وقلة للمصادر التي تعين المعلم على تطبيق هذه الممارسات، أنا في ظني لو كانت فيه موارد كدليل الدكتورة وداد أبا حسين قدمته قبل فترة وأنا استفدت منه.. كان رائع بصراحة.. ولكن عدم تعميمها على المعلمين وتقديم دورات عليها هذا أكبر عائق".

وتضيف (هـ): "والله هي للأسف إنها ما توصلنا". وتعلق (و): "لا أبدًا لا لا، مو زي طلاب الدراسات العليا لكم مكتبات معينة، مكتبات في الجامعة، إحنا ما عندنا، البحث يكون لك إنتي وشطارتك، على حسب علمي طبعا". ويوافقها الرأي (ج): "لا ما في، إلا إذا كان شخصي، المجلات العلمية الرسمية إذا قدرت أحصل على واحدة منها. إذا أرسل لك زميل بحثه، أرسل لك أبحاث الزملاء الآخرين، مثل مكتبات أو كذا ما عندنا". إلا أن المشاركَين (د، أ) يملكان المعرفة بالمكتبات الرقمية وآلية الوصول إليها، حيث يذكر (أ): "إذا كان المعلم باحث سيجد مصادر، في تسهيلات كثيرة عنده المعلم في نظام فارس متاح للوصول للمكتبة الرقمية السعودية"، ويقترح: "مثلا معلمين طلاب طيف التوحد حطوا لهم في دليلهم قسم كامل عن الممارسات المبنية على الأدلة .. لا زلنا بحاجة إلى أنه تدريب المعلمين عليها أدلة أكثر إجرائية، كيفية تطبيقها، متابعة تطبيقها".

من زاوية أخرى، تعددت مصادر المعرفة لاكتساب المهارات التدريسية لدى المعلمين المشاركين من عدة طرق مختلفة؛ إما من خلال الورش التدريبية الموجهة، أو حضور حصص نموذجية لمعلمين آخرين، أو عن طريق الزميلات ممن يحملن المؤهلات العليا، أو الرجوع إلى قواعد المعلومات والإنترنت والأدلة والدراسات العلمية.

حيث ذكر المشارك (أ): "يختار المعلمون الممارسات من خلال مشاهدتهم للمعلمين الأكثر خبرة منهم في الميدان من خلال تبادل الزيارات، مجتمعات التعلم المهنية، المعلم ميال لأخذ الممارسة كما هي، قد يشاهد فيديو أو شاف معلم طبقها لا يعرف ما هي الخلفية المعرفية للممارسة.. فهو ميال لأخذ الممارسة من الأشخاص الأكثر خبرة". وتوافقه الرأي (هـ): "بعد ما انتهينا من دراسة الجامعة البكالوريوس خلاص صار فيه تطبيقات فيه ورشة عمل في دورات، لكن ما هي ذات أثر قوي أو تحديث حقيقي أو واقعي للمحاضرات". وتضيف (ز): "مثلا في حضور الدروس النموذجية سابقًا حلو، الحين يسمونها تطبيقية". وأضاف (د): "إنه أرجع للمعلمين المتخصصين عندنا في المدرسة. أستفيد منهم بطريقة تبسيط المعلومة عشان أقدر أوضحها للطالب بالممارسات المبنية عنها".

أما من حيث تبادل المعلومات مع الزملاء في التخصص، والرجوع إلى الأدلة، فقد ذكر (ج): "فيه زملاء مثلا درسوا معنا، والحين يعني أساتذة في الجامعات، هو أصلا يعني مهتم بالبحث، أو ممكن إنه يعطيك معلومات عن الدراسات". وتوافقه (و) قائلة: "عن طريق زميلة في الدراسات العليا وأعرف إنه مثلا كان بحثها أو مشروعها لنفس المسمى، وفيه أدلة إحنا تصدر من بعض الزميلات هنا في العمل على الإستراتيجيات المبنية على الأدلة".

ويرى البعض أن البحث في وسائل التواصل أسهل وأسرع للوصول للمعلومة من قواعد المعلومات، حيث يعتمد عليها معظم المعلمين. فقد ذكر (أ): "الإنترنت في المقام الأول، قواعد البحث والبيانات، الكتب ذات العلاقة بالتخصص، الخبراء وأعضاء هيئة التدريس المهتمين بالنشر في هذا المجال، محتوى الخبراء ونشرهم على وسائل التواصل". ويضيف (ج): "نقول جروبات التليجرام النشيطة بالموضوع، هذا الزملاء النشيطين في المجال هذا في تويتر، الجروبات في الواتس، يعني صارت أسرع من إني أروح أبحث عن قواعد معلومات". وتوافقه (هـ) بقولها: "برضو جروبات التليجرام كلها تخدم". ويذكر (د): "هي عندي أربع مراجع تقريبًا كتاب ... وفي تويتر بعض المعلمين المتميزين بالذات حقين الصفوف الأولية".

يمكن القول إن مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، وطريقة الوصول إليها، تختلف باختلاف السياق المعرفي والاجتماعي والتفضيلات الشخصية للمعلمين، حيث من الملاحظ عدم كفاية المعرفة لدى المعلمين بآلية الوصول للأبحاث العلمية ومصادرها العلمية كالمكتبة الرقمية السعودية، على الرغم من توافرها كخدمة مقدمة من وزارة التعليم للمعلمين؛ مما قد يساهم في الحد من الاستفادة من تلك الأبحاث وجعل اعتقاد المعلمين بأن الوصول لها صعب والطريق غير واضح. لذلك يعتقد المعلمون أن نشر الممارسات المبنية على الأدلة بشكل أساسي يعتمد على الطرق التقليدية؛ كالمقالات والمجلات وملخصات الأبحاث، التي لها تأثير ضئيل في إفادة المعلمين للوصول إلى تلك الممارسات وتنفيذها بدقة (Cook & Odom, 2013). كما أن هناك ضعفًا في إمكانية الوصول للمصادر المناسبة للحصول على تلك الممارسات، كالكتب العلمية المحكمة، وتقارير الأبحاث (Russo-Campisi, 2017).

وفي الغالب لا يمتلك المعلمون الوقت أو الخبرة اللازمة لتحليل الدراسات البحثية بشكل مستقل حول الممارسات الفعالة (Torres et al., 2012). لذلك يعتمدون بشكل كبير على توصية الزملاء من المعلمين بتطبيق ممارسة معينة بناءً على فعاليتها (Bozkus-Genc & Sani-Bozkurt, 2020)، وجعلهم يستخدمون مصادر غير رسمية للبحث عن الممارسات الفعالة (Burns & Ysseldyke, 2009).

بالإضافة إلى تأثير حكمهم المهني في اتخاذ القرارات نحو اختيار تلك الممارسات (Knight et al., 2019). فالعديد من المعلمين لديهم نظرياتهم ومعتقداتهم الشخصية، والتي غالبًا ما يبنون ممارساتهم عليها؛ بدلًا من قاعدة البحوث التربوية الغنية بالممارسات الموثوقة (Hattie & Yates, 2013)، وذلك ما يجعلهم أكثر عرضة للوصول إلى مصادر أقل موثوقية لاختيار تلك الممارسات (Hitt et al., 2020).

إلا أن البعض من المعلمين يجد أن التوصل إلى الممارسات المبنية على الأدلة عبر الإنترنت له أهمية أكثر من أي وقت مضى، ولذلك فقد هدفت دراسة Test et al. (2015) إلى تحديد مصداقية المواقع الإلكترونية التي تُزود المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة. وقد حددوا (47) موقعًا إلكترونيًا في بحثهم، ووجدوا أن (57٪) قد استوفت معايير الثقة أو الثقة بحذر، بينما تم تحديد (43٪) على أنها ليست محل ثقة. ومع تطور العلم والتقنية وازدياد امتلاك مهارة التصنيف والعرض على مواقع الإنترنت؛ فقد توصلت دراسة حديثة (Hitt et al., 2020)، إلى زيادة عدد المواقع التي تم تصنيفها على أنها ثقة أو ثقة بحذر إلى (73٪)، كما أنها تميزت بسهولة التنقل، وذلك باستخدام أداة البحث.

بالإضافة إلى وجود العديد من الأدلة الإرشادية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، والمؤلفة بأسلوب سهل وانتقائي وجذاب، ومدعم بالمراجعات المنهجية، ومن ذلك كتاب Mitchell and Sutherland (2020)، ومنها ما هو مكتوب على شكل خطوات مبسطة قصصية توحي بالواقعية، وتشعر القارئ بمزايا تطبيق تلك الممارسات، وتوضح أهم المواقع الموثوقة، التي يمكن من خلالها الحصول على تلك الممارسات (Torres et al., 2012). كذلك وجود بعض المقالات الحديثة والقصيرة، كمقالة Leko et al. (2019) التي تساعد المعلمين على معرفة كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار تلك الممارسات.

وقد نشرت دراسة حديثة معلومات حول موقع AFIRM للممارسات المبنية على الأدلة، تفيد بأن معلمي التربية الخاصة وطلاب الجامعات هم من أكثر مستخدمي هذا الموقع، كما أنهم أشاروا في تقييماتهم إلى أن محتوى وموارد الموقع مفيدة وذات صلة بعملهم، وأن الموقع يتم الرجوع إليه من قبل مستخدمين من جميع دول العالم (Sam et al., 2020).

ولكن قد تكون المراجع العربية غير كافية حول الممارسات المبنية على الأدلة. حيث أكدت العتيبي (٢٠٢٢) قلة المصادر المتاحة للتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة. لذلك لا بد من توافر الجهود لترجمة وتعريب الدراسات والأبحاث الأجنبية المتخصصة في ذلك؛ لتلبية احتياجات المعلمين وتنويع مصادر التعلم وتحديثها باستمرار، حيث أوصت دراسة تركستاني والراجحي (2022) بتعميم نتائج آخر ما توصلت إليه البحوث العليمة ذات الجودة العالية للممارسات المبنية على الأدلة على المعلمين والمعلمات في المدارس، ونشر تلك الممارسات باستخدام المنصات الرقمية المتخصصة للأكاديميين أو عن طريق الأدلة العلمية حول كيفية تطبيقها في المجالات المختلفة، وتدريب المعلمين حول كيفية اختيار المصادر العلمية ومحركات البحث الرصينة (أبا حسين والميزاني، 2022).

الخاتمة والتوصيات:

في الختام، يمكن القول إن أهمية الدراسة الحالية تكمن في الكشف عن تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم. وقد شارك سبعة من معلمي صعوبات التعلم في المقابلة شبه المنظمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود تصورات متنوعة وشاملة ما بين تصورات معرفية وتطبيقية، ومهنية، وبحثية، وإدارية. وفي ضوء ذلك، توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. تزويد المعلمين بالمسميات العلمية للممارسات المبنية على الأدلة التي يقومون بتطبيقها؛ مما يساعدهم في تعلم طريقة تطبيقها بطريقة صحيحة بالرجوع إلى المصادر العلمية المختلفة؛ حتى تكون فعالة، وتزويد المعلمين بالممارسات العلمية المتنوعة، وعدم اقتصارها على مجال محدد دون الآخر.

2. مساعدة المعلمين في اختيار الممارسات التدريسية وإكسابهم مهارة الاختيار، وتسهيل ذلك، من خلال تحويل نتائج الأبحاث العلمية إلى أدلة إلكترونية تطبيقية، تتضمن فيديوهات مختصرة وبسيطة تشرح الفكرة بطريقة عملية؛ ليسهل فهمها من قِبل المعلمين وتعالج مسألة ضيق الوقت وقراءة الأبحاث.
3. تفعيل التواصل والتعاون ما بين الباحثين والمعلمين من خلال الأخذ بآراء المعلمين نحو احتياجاتهم لتطوير مهاراتهم التدريسية، وجعلها مناطًا للبحث من قبل الباحثين، من خلال تطبيق ما يعرف بالأبحاث الإجرائية، ومن ثم تزويدهم بالنتائج بلغة واضحة وبسيطة.
4. رفع مستوى التطوير المهني للمعلمين، ليشمل ذلك البحث العلمي، وأهدافه، وآلية الوصول للأبحاث العلمية، وكيفية قراءة نتائجها، وتوظيفها في العملية التعليمية.
5. زيادة عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة.
6. توفير الموارد الفنية وكل ما قد يحتاجه المعلم لتطبيق تلك الممارسات وزيادة فاعليتها مع الطلاب.

المقترحات:

1. إجراء دراسة نوعية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمعرفة الإستراتيجيات التدريسية المفضلة والتحديات التي يواجهونها في الممارسات التدريسية المختلفة.
2. عمل دراسة ارتباطية ما بين الكفاءة الذاتية (الصفات الشخصية لمعلم صعوبات التعلم) والممارسات التدريسية التي يقوم بتطبيقها.
3. عمل دراسة تجريبية حول فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين حول الممارسات المبنية على الأدلة.

المراجع:

أبا حسين، و. ب. ع. والميزاني، ت. ب. خ. (2022). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية، 30*(2)، 313- 360.

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

أبو راسين، أ. ع. أ. والربيعان، ع. ب. ع. (2023). الكفاءة الذاتية المهنية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 15* (52)، 81- 120.

حجازي، ج. ح. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9*(4)، 433- 419.

حسن، ه. والدايخ، ف. وحسين، خ. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة، 6*(21)، 182- 201.

الحلوان، م. ب. ف. (2020). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 3*(13)، 25- 46.

الربيعان، ع. بب. ع. (2022). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (27)، 107- 135.

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.

العتيبي، س. (2022). اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14* (4)، 30- 53.

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

الفوزان ع. ا. ب. ع. ا. ب. إ. (2024). التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(4)، 612–635. https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199

كريسويل، ج. (2019). *تصميم البحوث: الكمية- النوعية- المزجية*. (عبد المحسن القحطاني، ترجمة). دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المالكي، ت. (2022). درجة استخدام معلمي التوحد للممارسات المبنية على البراهين في تدريس المتطلبات الأكاديمية لذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13* (47)، 1-73.

تركستاني، م. ح. والراجحي، م. م. (2022). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية، 2*(29)، 241-290.

المغاربة، إ. والحميدان، ع. (2020). كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10* (35)، 112- 117.

المنقاش، ع. (2022). مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للإستراتيجيات التدريسية المثبتة علميًا من وجهة نظر مشرفيهم. *المجلة العلمية لكلية التربية، 38*(5)، 163-194.

ميريام، ش. وتيسديل، إ. (2021). *البحث النوعي: دليل التصميم والتطبيق*. (سلطان المحيميد، وسعيد المنوفي، ترجمة). دار جامعة القصيم للنشر العلمي والترجمة.

اليافعي، م. والزارع، ن. (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمدينة جدة. *المجلة التربوية*، مجلة كلية التربية بسوهاج، *70*(70)، 850 -905.

Arabic References

Abā Ḥusayn, wa. b. ʿA. wālmyzāny, t. b. Kh. (2022). mustawá maʿrifat wa-taṭbīq muʿallimāt al-ṭālibāt dhawāt ṣuʿūbāt al-taʿallum fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm lil-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 30* (2), 313-360.

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

Abū Rāsīn, U. ʿA. U. wālrbyʿān, ʿA. b. ʿA. (2023). al-kafāʾah al-dhātīyah al-mihnīyah wa-ʿalāqatuhā bāldāfʿ llʾnjāz ladá muʿallimāt altlmydhāt dhawāt ṣʿwbāt al-taʿallum. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 15* (52), 81-120.

Ḥijāzī, J. Ḥ. (2013). fāʿilīyat al-dhāt wa-ʿalāqatuhā bāltwāfq al-mihnī wjwdh al-adāʾ ladá muʿallimāt Ghuraf al-maṣādir fī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 9* (4), 433-419.

Ḥasan, H. wāldāykh, F. wa-Ḥusayn, Kh. (2019). Ārāʾ alʾkhṣāʾyyn ḥawla al-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah al-ʿIlmīyah al-muqaddimah lil-aṭfāl almṣābyn bāḍṭrāb al-tawaḥḥud. *Majallat Jāmiʿat al-Zaytūnah, 6* (21), 182-201.

Alḥlwān, M. b. F. (2020). al-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah ". *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿlām wa-thaqāfat al-ṭifl, 3* (13), 25-46.

al-Rubayʿān, ʿA. bb. ʿA. (2022). mustawá maʿrifat Muʿallimī ṣuʿūbāt al-taʿallum bālmmārsāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah wṭṭbyqhm la-hā. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah*, (27), 107-135.

Shalabī, Nahīl ; al-Khaṭīb, Jamāl. (2017). mustawá taṭbīq Muʿallimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah lil-mumārasāt almstndh lʾdlh fī Daʿm intiqāl al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah ilá ḥayāt mā baʿda al-Madrasah fī al-Urdun fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Urdunīyah, 2* (2), 27-51.

al-ʿUtaybī, S. (2022). Ittijāhāt muʿallimāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah Naḥwa al-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah wa-muʿawwiqāt taṭbīqihā. *Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14* (4), 30-53.

al-Ghunaymī, I. (2020). *al-mumārasāt al-qāʾimah ʿalá al-adillah fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. Dār al-Zahrāʾ.

Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(4), 612–635. https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199

Kryswyl, J. (2019). *taṣmīm al-Buḥūth : alkmyt-alnwʿyt-almzjyh*. (ʿAbd al-Muḥsin al-Qaḥṭānī, tarjamat). Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Mālikī, t. (2022). darajat istikhdām Muʿallimī al-tawaḥḥud lil-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-Barāhīn fī tadrīs al-Mutaṭallabāt al-Akādīmīyah li-dhawī Iḍṭirāb al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 13* (47), 1-73.

Turkistānī, M. Ḥ. wālrājḥy, M. M. (2022). maʿrifat wa-taṭbīq muʿallimāt al-ṣumm wḍʿyfāt al-samʿ lil-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-adillah fī Taʿlīm al-qirāʾah fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 2* (29), 241-290.

al-Maghāribah, I. wālḥmydān, ʿA. (2020). kfāyāt Muʿallimī al-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb al-tawaḥḥud fī al-mumārasāt al-tadrīsīyah al-faʿʿālah min wijhat naẓarihim fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 10* (35), 112-117.

Almnqāsh, ʿA. (2022). "Madá istikhdām Muʿallimī al-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum lil-Istirātījīyāt al-tadrīsīyah al-muthbatah ʿlmyan min wijhat naẓar mshrfyhm". *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah, 38* (5), 163-194.

al-Yāfiʿī, M. wālzārʿ, N. (2020). Madá taṭbīq Muʿallimī wmʿlmāt al-tawaḥḥud lil-mumārasāt al-mabnīyah ʿalá al-Barāhīn fī Barāmij al-tawaḥḥud bi-madīnat Jiddah. al-Majallah al-Tarbawīyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 70* (70), 850-905 . Myryām, Sh. wtysdyl, I. (2021). *al-Baḥth al-nawʿī : dlyl al-taṣmīm wa-al-taṭbīq*. (Sulṭān al-Muḥaymīd, wa-Saʿīd al-Munūfī, tarjamat). Dār Jāmiʿat al-Qaṣīm lil-Nashr alʿlmy wa-al-Tarjamah.

References

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.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education*, *6*(11), 1158-1167.

Alharbi, K. N. (2022). Female Saudi ESL Learners' Attitudes Toward Communication in Mixed Gender Classes in the USA. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *1*(13), 7–30. https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.838

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.

Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, *38*(2), 111-126.

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., Klingner, J. (2005). Special education teachers ' views of research - based practices. *Journal of Special Education, 39*(3), 168-180.

Bozkus-Genc, G., & Sani-Bozkurt, S. (2020). *The awareness of coaching in inclusive education*. 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020) (pp. 2060-2066). Valencia, Spain.

Braun, V., Clarke, V., Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T.,... & Sher, K. J. (2012). APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. *American Psychological Association, 2,* 57-71.

Buren, M. K., Johnson, A. H., Maggin, D. M., Bains, B. K., Galligan, M. R. L., & Couch, L. K. (2021). Research utilization in special education. In *The next big thing in learning and behavioral disabilities* (Vol. 31, pp. 29-46). Emerald Publishing Limited.

Burns, M. & Ysseldyke, J. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3-11.

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

Collins, M. (2018). *Attitudes of teachers toward evidence-based practices*]Doctoral dissertation, Wisconsin Oshkosh university[.MINDS@UW Oshkosh. https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/78 613

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

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (Eds.). (2006). *What is special about special education: The role of evidence-based practices*. Austin, TX: Pro-Ed.

Cook-Harvey, C. M., Darling-Hammond, L., Lam, L., Mercer, C., & Roc, M. (2016). Equity and ESSA: Leveraging Educational Opportunity through the Every Student Succeeds Act. *Learning Policy Institute*.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The journal of special education, 37*(3), 184-192.

Dudley-Marling, C. (2011). Researching in classrooms: Getting beyond "What Works". *Learning Disability Quarterly, 34*(2), 141-149

Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *Journal of Experimental Education, 81*(2), 222-241. doi:10.1080/00220973.2012.699899

Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., & Odom, S. (2016). *Handbook of early childhood special education*. https://2u.pw/h6Y5f

Gedye, S. (2010). Formative assessment and feedback: *A review. Planet, 23*(1), 40-45.

Hamad, S. M. S. (2024). The Influence of Social Media's on Student English Proficiency: A Study of University EFL Teachers' Perspectives. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3), 508–532. https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2082

Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., & Hagen-Collins, K. (2021). Educator Knowledge and Preparedness for Educating Students With Autism in Public Schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1088357621989310.

Hassan, H.F., Dayikh, F.T., & Hussein, Kh. M. M. (2019). Expert opinions on evidence- based practices for children with autism spectrum disorder. *Al - Zaytoonah University Journal*, (32), 182-201.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Hempenstall, K. (2006). What does evidence-based practice in education mean? *Australian Journal of Learning Difficulties, 11*(2), 83-92.

Herron, J (2017). *The use of evidence - based interventions in the classroom for students with disabilities* [Doctoral Northcentral University] Dissertations & Theses Global. dissertation. ProQuest.

Hitt, S. B., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Gadd, S., & Test, D. W. (2020). Are Online Resources for Evidence-Based Practices Useful. *The Journal of Special Education* .1-10.

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.

Howells, J. (2006) Intermediation and the role of intermediaries in innovation, *Research Policy, 35*, 715–728.

Hussain, S. S. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3), 486–507. https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081

IRIS CENTER.(2024). *Welcome to the IRIS Center.*Vanderbilt University. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/.

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

Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, *45*(10), 918-929.

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.

Kretlow, A. G., &Blatz, S. L. (2011). The ABCs of Evidence-Based Practice for Teachers. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 8-19.

Leko, M. M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting evidence-based practices: What works for me. *Intervention in School and Clinic, 54*(5), 286-294.

Mazzotti, V.L., Rowe, D.R., & Test, D.W. (2013). Navigating the evidence- based practice maze: Resources for teachers of secondary students with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 48*(3), 159-166.

Merriam S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation revised and expanded from qualitative research and case study applications in education.* John Wiley & Sons, Inc

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

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

Mursi, N. B., & Sulaimani, M. F. (2022). INFLUENCE OF CONTEXT RELATED FACTORS ON SAUDI SPECIAL EDUCATION TEACHERS'UNDERSTANDING OF EVIDENCE, EVIDENCE-BASED, AND EVIDENCE BASED PRACTICES. *Problems of Education in the 21st Century*, *80*(4), 588-601.

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

Nichols-Hazlett, J. (2020). *Special educators' perceptions of factors that influences the effects of professional learning experiences on their instructional practices in the elementary resource setting* [Doctoral dissertation, Concordia University Texas]. (publication No. 27838116) ProQuest Dissertations & Theses Global.

No Child Left Behind Act of 2001. [NCLB] (2002). U.S.C. § 16301 et seq.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*, 137–148.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* [Kindle version]. SAGE Publications,

Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1614-1623.

Russo-Campisi, J. (2017, April). *Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations*. Child & Youth Care Forum, Springer US., 46(2),193-205.

Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., & Odom, S. L. (2020). Disseminating information on evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: AFIRM. *Journal of autism and developmental disorders, 50*(6), 1931-1940.

Santangelo, T. E., Ruhaak, A. E., Kama, M. L., & Cook, B. G. (2013). Constructing effective instructional toolkits: a selective review of evidence-based practices for students with learning disabilities. *Evidence-Based Practices, 26*, 221-249.

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.

Sciuchetti, M. B., McKenna, J. W., & Flower, A. L. (2016). Teacher knowledge and selection of evidence-based practices: A survey study. *Journal of Vincentian Social Action, 1*(2), 20–31

Selen Kula, S., & Demirci GĆ¼ler, M. P. (2021). University-School Cooperation: Perspectives of Pre-Service Teachers, Practice Teachers and Faculty Members. *Asian Journal of University Education, 17*(1), 47-62.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, *22*(2), 63-75.

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.

Tomasi, K. C. (2020). *Special Education Teachers' Perceptions of Evidence-Based Practice: A Case Study*]Doctoral dissertation, Northcentral University [ProQuest Dissertations and Theses Global.

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.

U.S. Department of Education. (2004). *Overview: Four pillars of NCLB*. Retrieved December 5, 2006, from http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, *36*(2), 299-316.

Vaughn S., Wexler J., Leroux A., Roberts G., Denton C., Barth A., Fletcher J. (2012). Effects of intensive reading intervention for eighth-grade students with persistently inadequate response to intervention. *Journal of Learning Disabilities, 45*(6), 515–525.

Wexler, J., Swanson, E., Shelton, A., Kurz, L. A., Bray, L., & Hogan, E. (2023). Sustaining the use of evidence-based Tier 1 literacy practices that benefit students with disabilities. *Journal of learning disabilities, 56*(2), 145-160.

What Works Clearinghouse [WWC]. (n.d.). U.S. Department of Education. Retrieved August 10, 2024, from http://www.whatworks.ed.gov/

WWW. (2024). *Welcome to the WHAT WORKS CLEARINGHOUSE*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/