المجلـد (١٧)، العـدد (٦٣)، الجـزء الأول، سبتمـبر ٢٠٢٤، ص ص ٦١ – ١٠٣

مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنيـة على الأدلـة فـي مجال صعوبـات التعلـم فـي منطقـة القصيـم

إعـداد

د/ محمـد بـن أحمـد العبيـد
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كليـة التربيـة، جامعـة القصيـم

روان بنـت محمـد أبـا الخيـل
باحثة ماجستير، قسم التربية الخاصة
كليـة التربيـة، جامعـة القصيـم

مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم في منطقة القصيم

د/ محمد العبيد(*) & روان أبا الخيل(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة لصعوبات التعلم. طبقت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم استخدام أداة الاستبانة مع ٣٧٨ معلمًا من معلمي التعليم العام بالمدارس الابتدائية الشاملة لبرامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة لصعوبات التعلم جاء في المستوى المرتفع الذي يقع في المستوى الرابع من المقياس، كما وضحت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمين التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة جاء في المستوى الضعيف والذي يقع في المستوى الثاني من المقياس، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغير الجنس لصالح معلمات التعليم العام، وفروق وفقا لمتغير الخبرة العملية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، وكذلك وجود فروق وفقًا لمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، صعوبات التعلم، معلمي التعليم العام.

(*) باحثة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم.

(**) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة القصيم.

The Level of General Education Teachers Knowledge of Evidence-Based Practices (EBP) in the field of Learning Disabilities in Qassim Region

Dr. Mohamad Alobaid & Rawan Abaalkhail

Abstract

The study aimed to determine the level of general education teachers' knowledge of evidence-based practices for learning disabilities. The study employed a descriptive methodology, using a questionnaire administered to 378 general education teachers at elementary schools incorporating learning disabilities programs in the Al-Qassim region. The study's results indicated that the level of teachers' knowledge of evidence-based practices for learning disabilities was high, placing them at the fourth level of the scale. Additionally, the results showed that general education teachers' knowledge of sources of evidence-based practices was weak, ranking at the second level of the scale. The study also revealed significant statistical differences in the level of general education teachers' knowledge of evidence-based practices according to the gender variable, favoring female teachers. Differences were also found based on the variable of teaching experience, favoring teachers with less than five years of experience, as well as differences based on training, favoring teachers who attended training courses in evidence-based practices.

Key word: Evidence-Based Practices (EBP), Learning Disabilities, Teachers of General Education.

مقدمة الدراسة:

يعتبر التعليم من أبرز الحقوق الإنسانية التي تكفلت القوانين العالمية بوجوب توفيرها لجميع الأفراد، بما في ذلك الأفراد ذوو الإعاقة (United Nations, 1999). وبموجب ذلك صدرت العديد من التشريعات التي تؤكد ضرورة تلبية جميع احتياجات الطلاب التعليمية مثل قانون (عدم إهمال أي طفل بدون تعليم) لعام ٢٠٠٢م، وكذلك تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٤م، الذي يفرض على المعلمين استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين نتائج الطلاب (Tomasi, 2020).

كما أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على تمكين ذوو صعوبات التعلم في الحصول على تعليم ملائم يضمن لهم الاستقلال والاندماج بالمجتمع (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ولذلك تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD, 2016) من خلال توفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم (LD). استنادًا على ذلك، يتطلب من كل معلم الإلمام بالمعرفة والمهارات التي تساعده على توفير تعليم عالي الجودة.

وعلى الرغم من ذلك، ذكر أبو نيان (٢٠١٢) أن معلمي الطلاب ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبة في رفع المستوى الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم وجعلهم متقاربين في مستواهم الأكاديمي مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم؛ لذلك تعددت ممارسات وأساليب التدريس التي يطبقها المعلمين؛ غير أن البعض منها قد لا يستند على البحوث العلمية التي أثبتت فعاليتها، مثل الممارسات المبنية على خبرة المعلم (Mitchell & Sutherland, 2020). ويؤكد Harris et al. (2012) أن النتائج السلبية في المستوى الأكاديمي للطلاب ذوو صعوبات التعلم تعود إلى وجود فجوة بين الممارسات التعليمية التي تطبق في المدارس والأبحاث العلمية. وأشار آخرون إلى أن تطبيق المعلمين لممارسات تعليمية لا تستند على أبحاث علمية أو عدم تطبيق الممارسات بشكل فعال قد يلعب دورًا هامًا في نتائج الطلاب السلبية (Burns & Ysseldyke, 2009; Torres et al., 2012).

ويتضح مما سبق، أهمية معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم، وأهمية الدراسات والأبحاث العلمية للمعلمين في تحديد الممارسات الأكثر فاعلية على الأداء السلوكي والأكاديمي للطلاب ذوو صعوبات التعلم (Cook et al., 2016). وعلى الرغم من ذلك، أشار الربيعان (٢٠٢٢) إلى أن هناك قلة في الدراسات التي تقيم معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة التي تطبق مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤدي إلى فجوة في المعرفة والفهم لهذا الموضوع بالغ الأهمية.

مشكلة الدراسة:

ذكرت العديد من الدراسات كدراسة Cook and Cook (2013)، ودراسة Gabbin (2020)، ودراسة Jacobson and Cole (2020)، ودراسة Mursi and Al-Sulaimani (2022) أن العديد من المعلمين يطبقون بشكل مستمر ممارسات ليس لها تأثير إيجابي على أداء الطلاب الأكاديمي والسلوكي، أو أن تأثيرها ضعيف. وقد يرجع ذلك إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمية بناءً على خبرتهم الشخصية، ويفضلون المصادر غير الرسمية لاختيار ممارساتهم، أو قد يستخدم البعض أساليب تعليمية تساير النمط الرائج على الرغم من عدم وجود دعم بحثي لها (Courtade et al., 2015)؛ مما أدى إلى وجود قلق بين الباحثين والممارسين فيما يتعلق بجودة الممارسات المطبقة في الفصول الدراسية العامة والخاصة، وأفضل الطرق التي يمكن من خلالها نشر الممارسات المبنية على الأدلة بين المعلمين (Odom et al., 2005).

بالإضافة إلى ذلك، تشير العديد من الدراسات إلى أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في البيئة التعليمية يساهم في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب من خلال تمكين المعلمين من تطبيق واختيار الممارسات الفعالة بشكل منهجي ومنظم (Burke et al., 2019)، كما يساعد في سد الفجوة بين البحث العلمي وبين الممارسات المطبقة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Spooner et al., 2012). وعليه، فإن معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ووعيهم بها، له دور في إدراك مدى أهميتها، كما يمكن المعلمين من اختيار وتطبيق الممارسات المناسبة في العملية التعليمية بشكل فعال.

ويعتبر الصف العام هو البديل الأكثر شيوعًا في تلبية احتياجات الطلاب ذوو صعوبات التعلم الذي كان استجابة لحركة التعليم الشامل (Hallahan et al, 2012). حيث تشير التقارير إلى أن ٩٣٪ من الطلاب ذوو صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يتلقون تعليمهم في الصف العام (الموسى، ٢٠١٢؛ وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وهذا يؤكد على أهمية معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة، فهي تمكن المعلم من تلبية الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية للطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في الصف العام. كما أن تطبيق الممارسات المبينة على الأدلة بشكل فعال يسهم في تقليص الفجوة بين الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم. وهذا مما لا شك يفرض مهام وواجبات على معلمي الصفوف العام (Akanmu et al., 2014؛ الجرار، ٢٠٠٨).

وعلى الرغم من ذلك، تشير دراسة كلًا من Gapsis (2017)، ودراسة أبا حسين والميزاني (٢٠٢١)، ودراسة Davis (2019)، ودراسة Atas et al. (2022)، ودراسة Mursi & Al-Sulaimani (2022) إلى قلة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة. كما وضح Curran et al. (2011) بأنه لا يمكن الاستفادة من الممارسات المبنية على البحوث عالية الجودة إلا إذا كانت في متناول الممارسين. وعليه، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة، للتعرف على مكامن القوة والضعف لدى معلمي التعليم العام وذلك في سبيل تطوير تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في البيئة التعليمية.

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة؟

٢- ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة؟

٣- هل توجد فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير (الجنس – المؤهل التعليمي – الخبرة العملية –دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة بمنطقة القصيم، من خلال:

١- التعرف عل مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة.

٢- التعرف عل مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.

٣- التعرف على الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير (الجنس – المؤهل التعليمي – الخبرة العملية – دورات تدريبة في مجال الممارسات المبنية على الأدلة)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله للتعليم بشكل عام، وللطلاب ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص حيث تسعى إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات التعلم. كما تسعى الدراسة إلى أن تضيف محتوى معرفيًا للباحثين في مجال الممارسات المبنية على الأدلة للطلاب ذوو صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

تسعى الدراسة أن تساعد المسؤولين في تطوير البرامج التدريبية للمعلمين من خلال معرفة مزايا وسلبيات البرامج. كما قد تتيح هذه الدراسة أفاقًا جديدة للباحثين والمهتمين ببرامج صعوبات التعلم لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية في الدراسة الحالية على معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة، ومعرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.

- **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة معلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية الشاملة لبرامج صعوبات التعلم.
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية الشاملة لبرامج صعوبات التعلم بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة

المعرفة: Knowledge

تعرف المعرفة بأنها " العلم الذي يحصل عليه من خلال تنظيم المعلومات وإدراكها الحسي وفهم معناها وتحليلها لاتخاذ قرارات حيالها" (بشير وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٧٥).

ويعرف الباحثان المعرفة إجرائيا: بأنها امتلاك معلمي التعليم العام معلومات عن الممارسات المبنية عل الأدلة، التي تمكنهم من اتخاذ قرارات تعليمية بناء على هذه المعرفة وتطبيقها بشكل فعال.

معلمو التعليم العام: Teachers of General Education

يعرف معلم التعليم العام بأنه "المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية والمواد الدينية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ص. ١٣).

ويعرف الباحثان معلمو التعليم العام إجرائيا بأنهم المعلمين والمعلمات الممارسين الذين يدرسون المواد حسب تخصصهم في صفوف مدارس التعليم العام الابتدائية الشاملة لطلاب صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

الممارسات المبنية على الأدلة: Evidence-Based Practices (EBP)

تعرف الممارسات المبنية على الأدلة بأنها عبارة ممارسات وأساليب تستخدم لتدريس مهارة محددة مدعومة بأبحاث عديدة عالية الجودة يمكن من خلالها استنتاج فعاليتها ومعرفة تأثيرها على نتائج الطلاب (Cook et al., 2014).

ويعرف الباحثان الممارسات المبنية على الأدلة إجرائيا: بأنها عبارة عن استراتيجيات وأنشطة تعليمية التي أثبتت الأبحاث العلمية ذات الجودة العالية فاعليتها في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوو صعوبات التعلم وتراعي فروقهم الفردية واحتياجاتهم التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نشأت حركة الممارسات المبنية على الأدلة (EBP) في مجال الطب، إلا أنها اكتسبت الانتباه بسرعة في المجالات الأخرى، من ضمنها مجال التعليم. بهدف منح جميع الطلاب بما فيهم طلاب صعوبات التعلم التدخلات والممارسات المبنية على البحث العلمي عالي الجودة، والذي يسهم في تحسين نتائج الطلاب بشكل عام، ونتائج الطلاب ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص (Russo-Campisi, 2017). وبما أن الممارسات المبنية على الأدلة موضوع ذو أهمية في جميع مجالات التعليم، فقد كرست دراسات وأبحاث التربية الخاصة قدرًا من الاهتمام والتركيز، لإصلاح الفجوة بين الأبحاث والممارسات، وتبني الأبحاث العلمية كأساس لاختيار الممارسات التعليمية (Odom et al., 2005).

وتعرف *الممارسات المبنية على الأدلة* بأنها ممارسات مدعومة بأبحاث تجريبية وشبة تجريبية ذات جودة عالية، أثبتت نتائجها أثرها الإيجابي القوي على الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب (Agran et al., 2017). وعليه، يتوقع من المعلمين تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة في تصميم المناهج الدراسية، وتطوير الخطط الدراسية، وتطبيق هذه الممارسة لتطوير تقنيات إدارة الفصول الدراسية والسلوك أثناء وقت التدريس. ومع ذلك، قد يفتقر معظم معلمي التعليم العام إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة أو أنهم قد لا يقومون بتطبيق هذه الممارسة في فصولهم الدراسية (Davis, 2019).

ومع الاتجاه نحو التعليم الشامل في تعليم الطلبة ذوو صعوبات التعلم، الذي يقضي فيه الطلاب معظم وقتهم باليوم الدراسي في فصول التعليم العام وتكييفها مع الاحتياجات الفردية للطلاب (الفهمي، ٢٠٢١؛ Sannen et al. 2021)، بهدف التأثير إيجابيًا في الجوانب العاطفية للطلبة ذوو صعوبات التعلم، وإتاحة الفرصة لهم لتعلم بعض السلوكيات من أقرانهم (Cagran & Schmidt,

(2011; Eripek, 2003). وهذا يفرض تحديات على معلمي التعليم العام في تحقيق احتياجات الطلاب ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية والسلوكية. نتيجة لذلك، فقد يشعر بعض المعلمين في الفصول العامة بالقلق والإحباط عندما لا يحقق تعليمهم النتائج المرجوة بالرغم من بذلهم قصارى جهدهم لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم (Martinussen et al., 2011; Torres et al., 2012). كما يواجه المعلمين الكثير من التحديات التي تؤثر على طريقة تدريسهم، ولذلك هم بحاجة إلى الخبرة الكافية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في فصولهم الدراسية (Fortson, 2018). وعليه، فإن هناك للاهتمام بتعليم معلم التعليم العام وتأهيله للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم نظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به في سبيل إنجاح العملية التعليمية (الزويد والنعيم، ٢٠٢١؛ Zee & Koomen, 2016). إذ يمكن أن تساعد الممارسات المبنية على الأدلة في القضاء على العديد من الإحباطات التي تواجه الطلاب من خلال توفير ممارسات محددة تحسن من أداء الطلاب (Torres et al., 2012). حيث أشار Cook et al. (2008) إلى أن نسبة نجاح الممارسات المبنية على الأدلة ٩٥٪ مقابل أن الممارسات الأخرى لا تزيد نسبة نجاحها عن ٥٠٪.

بناءً على ذلك، تم إنشاء عدة مصادر الإلكترونية مجانية للممارسات المبنية على الأدلة عن طريق المعاهد البحثية؛ بهدف مساعدة المعلمين في الوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة بسهولة. ومن بينها موقع مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (What Works Clearinghouse)، وموقع المركز الوطني للتدخل المكثف (National Center on Intensive Intervention)، موسوعة أفضل دليل (Best Evidence Encyclopedia)، وموقع المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية (National Technical Assistance Center on Transition)، وموقع آيرس (IRIS)، وموقع التدخلات والدعم السلوكي الإيجابي (Positive Behavioral Interventions & Supports)، وموقع سلسلة تنبيهات الممارسة–مجلس الأطفال الاستثنائيين (Alerts Series-Council For Exceptional Children) وقد حددت كلاً من هذه المعاهد معاييرها الخاصة لتحديد جودة البحث، وتحديد الممارسات المبنية الأدلة(Gapsis, 2017; Kretlow & Blatz, 2011; Odom et al., 2005).

وعلى الرغم من أن هذه المصادر توفر معلومات تتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن عددًا من الدراسات أثبتت قلة معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، وبعض الدراسات أشارت إلى أن المعلمين لديهم صعوبة في الوصول إلى أبحاث الممارسات المبنية على الأدلة (Atas et al., 2022; Kretlow & Blatz, 2011; Mazzotti et al., 2013). فعلى سبيل المثال، أجرت Gapsis (2017) دراسة وصفية هدفت إلى قياس مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوو صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المجانية المتوفرة عبر الإنترنت وتطبيقهم لها، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع ٤١٠ معلمًا في أمريكا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة قليلة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوفرة على الإنترنت، وفي ضوء ذلك أوصت نتائج الدراسة الى البحث عن حلول لسد الفجوة بين المعلمين وبين مصادر الممارسات المبنية على الأدلة.

وفي دراسة نوعية أجراها حسن وآخرون (٢٠١٩) بهدف قياس مستوى معرفة الأخصائيين بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال التوحد، واستخدمت الدراسة المقابلة مع ١٢ أخصائيًا من العاملين بمراكز اضطراب طيف التوحد في ليبيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معرفة الأخصائيين بالممارسات المبنية على الأدلة ضعيفة، وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بوضع خطة تدريبية شاملة لتدريب الأخصائيين في مجال التوحد.

وفي ذات السياق أجرى المالكي (٢٠٢١) دراسة وصفية بهدف قياس مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع ١٤١ معلمةً من معلمات برامج الدمج ومراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لديهم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة، بينما كانت درجة تطبيقهم للممارسات مرتفعة، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في البرامج الجامعية التربوية.

وأجرت تركستاني والراجحي (٢٠٢١) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمات الصم وضعاف السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة وتطبيقهم لها، واستخدمت

الدراسة أداة الاستبانة مع ١٦٧ معلمةً من معلمات الإعاقة السمعية و٧٠ معلمةً من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات الصم وضعاف السمع لديهن معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، وأوصت الدراسة على أهمية توعية معلمات الصم وضعاف السمع بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية تطبيقها.

كما تناول الطريفي والحسين (٢٠٢٢) دراسة وصفية بهدف التعرف على أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع ٨٥ معلمًا ومعلمةً من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يطبقون الممارسات المبنية على الأدلة ويدركون أهميتها، وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة على ضرورة إقامة لقاءات علمية، وورش عمل عن الممارسات المبنية على الأدلة لتوعية المعلمين بأهمية تطبيقها في تعليم الطلاب ذوو صعوبات التعلم.

وأجرى الربيعان (٢٠٢٢) دراسة وصفية بهدف التعرف على مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة مع ٧٤ معلمًا ومعلمةً صعوبات التعلم بمنطقة القصيم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها مرتفع.

وفي ذات السياق، توصلت دراسة Alhossein (2016) إلى أن معلمي التعليم العام والخاص لديهم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال الاضطرابات السلوكية والعاطفية. وكذلك توصلت نتائج دراسة Heather and Gershwin (2017) إلى أن معلمي التعليم الخاص لديهم معرفة أعلى بالتدخلات السلوكية المبنية على الأدلة مقارنة بمعلمي التعليم العام، كما أن درجة معرفة المعلمين بالممارسات المبنية بشكل عام كانت متوسطة. وأشارت دراسة Tekinarslan et al. (2018) إلى أن درجة معرفة معلمي التعليم الخاص قبل الخدمة كانت منخفضة. ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة Tomasi (2020) إلى أن درجة معرفة معلمي التعليم الخاص بالممارسات المبنية على الأدلة كانت ضعيفة. بينما أشارت دراسة أبا حسين

والميزاني (٢٠٢١) أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما أظهرت أن معرفة المعلمات بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة ضعيفة.

ويتضح من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة بأن الدراسة الحالية تتفق مع جميع الدراسات السابقة في تركيزها على الممارسات المبنية على الأدلة. كما أن المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في الدراسة الحالية الذي يتفق مع عدد من الدراسات السابقة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة Gapsis (2017) في عينة الدراسة، التي شملت معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الشاملة.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Tekinarslan et al. (2018)، ودراسة حسن وآخرون (٢٠١٩) في المنهج حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢)، ودراسة حسن وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة Tomasi (2020)، ودراسة المالكي (٢٠٢١)، ودراسة تركستاني والراجحي (٢٠٢١)، ودراسة أبا حسين والميزاني (٢٠٢١)، ودراسة الربيعان (٢٠٢٢) من حيث عينة الدراسة حيث اقتصرت العينة في الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الشاملة لبرامج صعوبات التعلم بمنطقة القصيم. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Alhossein (2016)، ودراسة Heather and Gershwin (2017) في الهدف حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام والخاص بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال الاضطرابات السلوكية والعاطفية بينما الدراسة الحالية هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التعليم بالممارسات المبنية في مجال صعوبات التعلم.

ورغم الاختلاف في الدراسات السابقة من حيث أهدافها، إلا أنه يمكن الاستنتاج أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة وخاصة الدراسات التي تقيس معرفة معلمي التعليم العام في المدارس الشاملة لبرامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالهدف الذي تناولته هذه الدراسة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى

تحديد مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومصادر هذه الممارسات. كما تميزت هذه الدراسة بالعينة المختارة حيث شملت معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الشاملة لبرامج صعوبات التعلم. وكذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب عديدة.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لتوافقه مع هدف الدراسة المتمثل في قياس مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة لصعوبات التعلم. حيث يستخدم المنهج الوصفي للتعرف على الآراء والمواقف حول مواضيع تربوية أو علمية أو اجتماعية، كذلك يتميز المنهج الوصفي بأنه يوثق بشكل منهجي الوضع الحالي لمتغير معين يمكن قياسه باستخدام الاستبانات أو المقابلات لجمع البيانات ووصفها وصفًا كميًا (رشيد، ٢٠٢٠؛ Creswell & (Creswell, 2017 .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الابتدائية الشاملة لبرامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم ٢٤٥١ معلمًا ومعلمةً في العام الدراسي (١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م) حسب إحصائية إدارات التعليم بمنطقة القصيم (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

عينة الدراسة:

استخدم الباحثان الطريقة العشوائية البسيطة (Simple Random) لاختيار المشاركين. كما تم مراعاة شرط التجانس لمجتمع الدراسة الذي أكد Bhardwaj (2019) على أهميته عند استخدام طريقة العينة العشوائية. استنادًا إلى ذلك، حدد الباحثان عدة معايير يجب توافرها بالأفراد المشاركين تتمثل بما يلي: (١) أن يكون المشارك من معلمي التعليم العام بالمدارس الشاملة لبرنامج صعوبات التعلم، (٢) أن يكون المشارك من معلمي المرحلة الابتدائية، (٣) أن يكون المشارك من معلمي منطقة القصيم، (هـ) أن يوافق المعلم على المشاركة في الدراسة. وقد تمت دعوة جميع أفراد مجتمع

الدراسة المكون من معلمي التعليم العام في المدارس الشاملة لصعوبات التعلم للمشاركة في الدراسة عن طريق إرسال المقياس إلكترونيًا، وتوزيعه ورقيًا على المدارس التابع لمجتمع أفراد الدراسة. وبذلك تم الحصول على ٣٨٧ استجابة صالحة للتحليل الإحصائي.

وبناءً عليه، فقد توزع أفراد عينة الدراسة على خمس إدارات تعليمية بمنطقة القصيم، حيث بلغ عدد معلمي التعليم العام من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم ٢٠٥ معلمًا ومعلمةً بنسبة ٥٤,٢٣٪ وهم يشكلون النسبة الأعلى من عينة الدراسة، في حين بلغ عدد المعلمين من إدارة التعليم بمحافظة الرس ٢٧ معلماً ومعلمةً بنسبة٧,١٤٪ هم الفئة الأقل من أفراد عينة الدراسة ويتضح ذلك في (جدول ١) توزيع أفراد الدراسة وفق الإدارات التعليمية.

جـــدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق الإدارات التعليمية بمنطقة القصيم

الإدارة التعليميـــة	معلم	معلمة	الإدارة التعليميـــة	معلم	معلمة
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم	١٠٦	٩٩	إدارة التعليم بمحافظة المذنب	٢٨	٢٥
	٢٠٥			٥٣	
إدارة التعليم بمحافظة عنيزة	٢٣	١٩	إدارة التعليم بمحافظة البكيرية	٣١	٢٠
	٤٢			٥١	
إدارة التعليم بمحافظة الرس	١٠	١٧	المجموع	٣٧٨	
	٢٧				

وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فقد كانت النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس لمعلمي التعليم العام بنسبة ٥٢,٤٪ والتي تمثل ١٩٨ معلمًا. من ناحية أخرى، فقد كانت النسبة الأعلى حسب متغير المؤهل التعليمي لحملة مؤهل البكالوريوس حيث بلغ عددهم ٣١٠ معلمًا من معلمي التعليم العام بنسبة ٨٢٪. بينما بلغ عدد المعلمين الذين كانت خبرتهم العملية أكثر من ١٠ سنوات ٢٩٠ بنسبة ٧٦,٧٪، وهم يشكلون النسبة الأعلى من المعلمين حسب متغير الخبرة العملية. وفيما يتعلق بمتغير حضور دورات في مجال الممارسات المبنية على الأدلة فإن ١٩٥ بنسبة ٥١,٦٪ من عينة أفراد الدراسة لم يحضروا دورات عن الممارسات المبنية على الأدلة. ويوضح (جدول ٢) بالتفصيل الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

جـــدول (٢)

تـوزيـع عينـة أفـراد الـدراسـة وفـقً لمتغـيرات الـدراسـة

المتغـــير	مستوى المتغير		معلمي التعليم العام	المتغـــير	مستوى المتغـــير	معلمي التعليم العام
الجنس	معلم	ت	١٩٨	الخبرة العملية	أقل من ٥ سنوات	٣٧
		٪	٥٢,٤			٩,٨
	معلمة	ت	١٨٠		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥١
		٪	٤٧,٦			١٣,٥
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	ت	٣١٠		أكثر من ١٠ سنوات	٢٩٠
		٪	٨٢			٧٦,٧
	دبلوم	ت	٣٨	الدورات التدريبية	نعم	١٨٣
		٪	١٠,١			٤٨,٤
	دراسات عليا	ت	٣٠		لا	١٩٥
		٪	٧,٩			٥١,٦
المجمـــــــــــــوع		ع		٣٧٨		
		٪		١٠٠		

أداة الـــدراســـة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قام الباحثان بإعداد مقياس للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة. بالاستعانة بما كتب عن الممارسات المبنية على الأدلة في أدبيات التربية الخاصة، والاطلاع على الدراسات السابقة وما احتوته من أدوات وإطار نظري. ومراجعة مجموعة من المنظمات العلمية المختصة في الممارسات المبنية على الأدلة. وتكون المقياس من ثلاثة أجزاء؛ احتوى الجزء الأول على مقدمة تمهيدية تتضمن الهدف من الدراسة والبيانات والمعلومات المراد جمعها من أفراد الدراسة، مع توضيح انتساب الباحثان لجامعة القصيم وتقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة من المشاركين، كما تم التأكد من موافقتهم على المشاركة في هذه الدراسة؛ ويدعم Rea and Parker (2014) أهمية المقدمة التمهيدية للمقياس.

واحتوى الجزء الثاني من المقياس على المعلومات الأولية (الديموغرافية) لأفراد الدراسة وتشمل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة العملية والتخصص والإدارات التعليمية بمنطقة القصيم

وحضور الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة. والجزء الثالث من المقياس تكون من ٢٥ عبارة تمثلت في بعدين وهما:

أ) مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة.

ب) مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة. بحيث يمثل البعد الأول معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة، وتضمن ١٤ ممارسة من الممارسات المبنية على الأدلة. بينما البعد الثاني تناول معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، وتضمن ١١ عبارة. وقد تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة وفق درجات الموافقة الآتية: موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة، ويوضح (الجدول ٣) فئات المقياس المتدرج الخماسي.

جـــدول (٣)

فئـات المقيـاس المتـدرج الخمـاسـي

م	الفئـــة	من	إلى	المستـــوى
١	موافق بشدة	أعلى من ٤,٢		مرتفع جدًا
٢	موافق	٣,٤	٤,٢	مرتفع
٣	غير متأكد	٢,٦	٣,٤	متوسط
٤	غير موافق	١,٨	٢,٦	ضعيف
٥	غير موافق بشدة	أقل من ١,٨		ضعيف جدًا

الخصـائـص السيـكومتـريـة لمقـياس الـدراسـة:

صـــدق المقيـــاس:

للتحقق من معاملات صدق مقياس الدراسة الحالية، والتأكد من أنه يقيس ما وضع له؛ تم الاعتماد على طريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين). Face Validity ويعرف *الصدق الظاهري* بأنه نوع من أنواع الصدق الذي يقيس مدى تطابق فقرات المقياس مع اسمه أو مضمونه أو مع الهدف منه (الروسان، ٢٠١٤ ;Gall et al., 2007) وللتحقق من دلالات الصدق الظاهري لمحتوى المقياس تم عرضه بصورته الأولية على ١٧ محكمًا من المحكمين الخبراء والمتخصصين في

موضوع الدراسة. لأخذ آرائهم حول قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه، وتحديد مدى مناسبة عبارات المقياس لأهداف وخصائص عينة الدراسة. حيث أسفرت أراء المحكمين عن اتفاق المحكمين على ارتباط جميع عبارات المقياس بالهدف من الدراسة. وكذلك اتفاق ٩٠٪ من المحكمين على دقة صياغة معظم عبارات المقياس، مع تقديم ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت المقياس، كما تمت الإشارة إلى تعديل بعض من كلمات المقياس. وقد أجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمين، ومن أبرزها: (١) تعديل صياغة عبارة (مستوى معرفة معلمي التعليم العام لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة) إلى (مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة)؛ (٢) بالإضافة إلى كتابة المصطلح الأصلي كامل للمصادر المعتمدة التي تم ذكرها في المقياس بدل الاختصار كـ (موقع مركز تبادل المعلومات – WWC) إلى (موقع مركز تبادل المعلومات – What Works Clearinghouse). وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس ٢٥ عبارة.

صدق الاتساق الداخلي. Internal Consistency

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة. فتبين أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالبعد الذي تنتمي إليه. حيث كانت معامل ارتباط جميع العبارات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ماعدا العبارة (١٨) كانت دالة عند مستوى٠,٠٥. كما أن جميع الأبعاد التي تضمنها المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا موجبًا ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا مؤشر على الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ويدل على انتماء العبارات لبعضها البعض ومن ثم انتماؤها جميعًا للدرجة الكلية للبعد (حسن، ٢٠١١). ويتضح (الجدول ٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد، وارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

جـــدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد، وارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

العبـارة	الارتبـاط	العبـارة	الارتبـاط	العبـارة	الارتبـاط
١	٠,٥٦٥**	١٠	٠,٧٧٨**	١٩	٠,٧٥٧**
٢	٠,٥٧٨**	١١	٠,٨٠١**	٢٠	٠,٨٨٦**
٣	٠,٨٠٤**	١٢	٠,٧٢٨**	٢١	٠,٨٩٩**
٤	٠,٧٦٨**	١٣	٠,٦٧٢**	٢٢	٠,٩١٩**
٥	٠,٧٩٠**	١٤	٠,٦٤١**	٢٣	٠,٨٣١**
٦	٠,٨٥٣**	١٥	٠,٥٤٨**	٢٤	٠,٨٦٤**
٧	٠,٦٩٧**	١٦	٠,٧٥٠**	٢٥	٠,٩٠٥**
٨	٠,٨٢٢**	١٧	٠,٥٥٥**		
٩	٠,٨١٨**	١٨	٠,٤٨١*		

ارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	
البعد	معامل ارتباط البعد بالمقياس
معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة	٠,٩٣٦**
معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة	٠,٧٥٤**

ملحوظة. ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). * دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثبـات المقيـــاس:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لأبعاد المقياس، وحساب الثبات الكلي للمقياس. فتبين إن معامل الثبات للمقياس يساوي (٠,٩٦) كما في (الجدول ٥)؛ ولذلك فإن المقياس يمتلك معاملات ثبات جيدة (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

جـــدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية

البعـــد	الأول	الثـانـي	الثبـات الكلـي للمقيـاس
معامل ألفا كرونباخ	٠.٩٥	٠.٩٢	٠.٩٦

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية لتحليل وتفسير البيانات التي تم جمعها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وهي كالتالي:

- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية.
- المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation للكشف عن مستوى معرفة معلمي التعليم العام.
- وللكشف عن دلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة وفقاً لمتغيرات الدراسة، تم التحقق من توافر شرط اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، وتجانس البيانات باستخدام اختبار Levene كما في (الجدول٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov للتحقق من توافر شرط اعتدالية توزيع البيانات

اختبار ليفين (Levene) للتأكد من تجانس البيانات وفق متغير الخبرة العملية

المتغير		Kolmogorov-Smirnov		
		الإحصاءات	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس		٠,٠٢٥	٣٧٨	٠,٢٠
المؤهل التعليمي		٠,٠٣٩	٣٧٨	٠,٢٠
الخبرة العملية		٠,٠٢٨	٣٧٨	٠,٢٠
الدورات التدريبية		٠,٠٣٣	٣٧٨	٠,٢٠
اختبار ليفين (Levene) للتأكد من تجانس البيانات وفق متغير الخبرة العملية				
		ليفين	dr1	dr2	مستوى الدلالة
المؤهل التعليمي	البعد الأول	٢,٤٩	٢	٣٧٥	٠,٠٨
	البعد الثاني	١,١٦	٢	٣٧٥	٠,٣١
الخبرة العملية	البعد الأول	١,٨٩	٢	٣٧٥	٠,١٥
	البعد الثاني	٠,٣٠	٢	٣٧٥	٠,٧٣

يتبين من (الجدول٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لجميع متغيرات الدراسة. وعليه، فإن البيانات تتوزع وفق التوزيع الطبيعي ومتجانسة. واستنادًا إلى توفر شرطي استخدام الاختبارات البارامترية فإن الأساليب المناسبة لتحليل البيانات هي الأساليب البارامترية؛ ولذا تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الجنس والدورات التدريبية. وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One Way Anova) للكشف عن الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي والخبرة العملية.

الاعتبارات الأخلاقية:

تحقيقًا لأخلاقيات البحث؛ تم التأكيد موافقة جميع المشاركين في هذه الدراسة من معلمي التعليم العام، كما تم شرح تفاصيل الدراسة الحالية والبيانات التي سوف يتم جمعها من هذا المقياس، ووضحت المعايير التي تحدد أهلية المعلم للمشاركة في هذه الدراسة، كما تم التأكيد أيضًا على سرية المعلومات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج إجابة السؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول (مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة) ولتحديد مستوى المعرفة تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي، الذي تبدأ فئاته من مستوى ضعيف لأقل من (١,٨) ومستوى منخفض من (١,٨– ٢,٦) ومستوى متوسط من (٢,٦ – ٣,٤) ومستوى مرتفع من (٣,٤ – ٤,٢) ومستوى مرتفع جدًا لأعلى من (٤,٢). فكانت النتائج كما هي موضحة في (الجدول ٧).

جـــــدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة

م	العبـــــارة		غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
١	لدي المعرفة الكافية بنموذج التصميم الشامل وخطواته.	ت	٣٦	٩٦	١٤٧	٧٧	٢٢	٢,٨٨	١,٠٢	متوسط	١٤
		٪	٩,٥	٢٥,٤	٣٨,٩	٢٠,٤	٥,٨				
٢	لدي المعرفة الكافية بممارسة التعلم الإلكتروني وخطواتها.	ت	١٤	٣٦	٦٧	٢٢٣	٣٨	٣,٦٢	٠,٩٢	مرتفع	٥
		٪	٣,٧	٩,٥	١٧,٧	٥٩,٠	١٠,١				
٣	لدي المعرفة الكافية بممارسات التدخلات السلوكية وخطواتها.	ت	١٩	٥٩	١٠٦	١٦٤	٣٠	٣,٣٤	٠,٩٩	متوسط	١٠
		٪	٥,٠	١٥,٦	٢٨,٠	٤٣,٤	٧,٩				
٤	لدي المعرفة الكافية بممارسة النمذجة وخطواتها.	ت	٢٠	٥٠	١١٩	١٣٩	٥٠	٣,٣٩	١,٠٤	متوسط	٨
		٪	٥,٣	١٣,٢	٣١,٥	٣٦,٨	١٣,٢				
٥	لدي المعرفة الكافية بممارسة التعليمات المباشرة وخطواتها.	ت	١٣	٣٩	٦٩	٢١١	٤٦	٣,٦٣	٠,٩٤	مرتفع	٤
		٪	٣,٤	١٠,٣	١٨,٣	٥٥,٨	١٢,٢				
٦	لدي المعرفة الكافية بممارسة القراءة المتكررة وخطواتها.	ت	١٦	٣٤	٥٥	٢٢٥	٤٨	٣,٦٧	٠,٩٥	مرتفع	٣
		٪	٤,٢	٩,٠	١٤,٦	٥٩,٥	١٢,٧				
٧	لدي المعرفة الكافية بممارسة الرسوم التنظيمية وخطواتها.	ت	٢٢	٨٦	٩٨	١٣٨	٣٤	٣,٢٠	١,٠٧	متوسط	١١
		٪	٥,٨	٢٢,٨	٢٥,٩	٣٦,٥	٩,٠				
٨	لدي المعرفة الكافية بممارسة فن الاستذكار وخطواتها.	ت	١٩	٦١	٨٢	١٧٢	٤٤	٣,٤٣	١,٠٥	مرتفع	٦
		٪	٥,٠	١٦,١	٢١,٧	٤٥,٥	١١,٦				
٩	لدي المعرفة الكافية بممارسة التدريس بالأقران وخطواتها.	ت	٩	٣٥	٥٠	٢٢٠	٦٤	٣,٧٨	٠,٩١	مرتفع	٢
		٪	٢,٤	٩,٣	١٣,٢	٥٨,٢	١٦,٩				
١٠	لدي المعرفة الكافية بممارسة التنظيم الذاتي للتعلم وخطواتها.	ت	١٩	٦٧	٩٤	١٤٦	٥٢	٣,٣٨	١,٠٨	متوسط	٩
		٪	٥,٠	١٧,٧	٢٤,٩	٣٨,٦	١٣,٨				
١١	لدي المعرفة الكافية بممارسة التأخير الزمني وخطواتها.	ت	٢٩	٧١	١٣١	١٠٨	٣٩	٣,١٥	١,٠٨	متوسط	١٢
		٪	٧,٧	١٨,٨	٣٤,٧	٢٨,٦	١٠,٣				
١٢	لدي المعرفة الكافية بممارسات التذكر وخطواتها.	ت	٢١	٦١	٨٢	١٧٠	٤٤	٣,٤١	١,٠٦	مرتفع	٧
		٪	٥,٦	١٦,١	٢١,٧	٤٥,٠	١١,٦				
١٣	لدي المعرفة الكافية بممارسة المراقبة الذاتية وخطواتها.	ت	٣١	٧٩	١١٩	١١٦	٣٣	٣,١١	١,٠٨	متوسط	١٣
		٪	٨,٢	٢٠,٩	٣١,٥	٣٠,٧	٨,٧				
١٤	لدي المعرفة الكافية بممارسة التغذية الراجعة وخطواتها.	ت	١٠	٣٣	٥٩	١٩٩	٧٧	٣,٧٩	٠,٩٥	مرتفع	١
		٪	٢,٦	٨,٧	١٥,٦	٥٢,٦	٢٠,٤				
المتوسط العام للبعد								٣,٤١	٠,٨٠	مرتفع	

ملحوظة. المتوسط الحسابي من ٥.

يتضح من (الجدول٧) أن استجابات أفراد العينة على هذا البعد (مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة) جاءت في المستوى المرتفع. حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الأفراد على هذا البعد ٣,٤١ وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من المقياس، بانحراف معياري ٠.٨٠؛ وعليه، يتبين ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة. بالإضافة إلى وجود تفاوت بين أفراد عينة الدراسة في مستوى معرفتهم حيث تراوحت قيمة متوسطات درجات العبارات بين (٢,٨٨ – ٣,٧٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والثالثة من المقياس والتي تشير إلى (مرتفع – متوسط)؛ مما يشير إلى مستوى التفاوت في معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة.

حيث جاءت (التغذية الراجعة) في الترتيب الأول بمتوسط ٣,٧٩، تليها في الترتيب الثاني (التدريس بالأقران) بمتوسط ٣,٧٨، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة والتي تدل على أن المعلمين لديهم معرفة بهما بدرجة *مرتفعة*؛ وهذا يوضح اهتمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتعرف على هذه الممارسات لتطبيقها مع طلابهم؛ حيث دعمت نتائج العديد من الدراسات أهمية ممارسة التغذية الراجعة في تشجيع الطلاب واطلاعهم على مستوى تحسن أدائهم. كما أنها تسهم في معرفة فعالية الممارسات التي يستخدمها المعلم لتوصيل المعلومة (الصانع، ٢٠٢٠ ;Mitchell & Sutherland, 2020). إضافة إلى ذلك، فإن ممارسة التدريس بالأقران تساعد في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة (Bergey et al., 2019).

كما جاءت (القراءة المتكررة) في الترتيب الثالث بمتوسط ٣,٦٧، تليها (التعليمات المباشرة) في الترتيب الرابع بمتوسط ٣,٦٣، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة والتي يدل على أن مستوى معرفة المعلمين بهذه الممارسات *مرتفع*؛ وقد يرجع ذلك إلى وعيهم بأهمية ممارسة تكرار القراءة في تعليم الطلاب ذوو صعوبات التعلم وتدريبهم على القراءة الصحيحة وتطوير الطلاقة القرائية لديهم. وتدعم نتائج دراسة Berg and Lyke (2012)، ودراسة القحطاني (٢٠٢٠) أهمية ممارسة القراءة المتكررة في تحسين نتائج الطلاقة القرائية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تدل هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بممارسة التعليمات المباشرة للطلاب ذوو صعوبات التعلم.

بينما جاءت (التدخلات السلوكية) في الترتيب (١٠) بمتوسط ٣,٣٤، تليها (الرسوم التنظيمية) في الترتيب (١١) بمتوسط ٣,٢٠، ثم (التأخير الزمني) في الترتيب (١٢) بمتوسط ٣,١٥، وفي الترتيب (١٣) جاءت (المراقبة الذاتية) بمتوسط ٣,١١، وفي الترتيب (١٤) والأخير جاء نموذج (التصميم الشامل) بمتوسط ٢,٨٨. وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة والتي توضح أن المعلمين لديهم معرفة الى حد ما بهذه الممارسات؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف في البرامج التدريبية إما من حيث الجودة أو المدة أو ضعف في التجربة التي تقدم قبل أو أثناء الخدمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجال الممارسات المبنية على الأدلة. كما قد يكون بسبب وجود مجموعة متزايدة من الممارسات المبنية على الأدلة التي يمكن أن تؤثر إيجابيًا على المستوى الأكاديمي والمهارات السلوكية (Powers et al., 2011).

وبناءً على ما سبق، يتضح أن (مستوى معرفة معلمي التعليم بالممارسات المبنية على الأدلة) جاءت مرتفعة بشكل عام. ويمكن تفسير ذلك باهتمام وزارة التعليم في تزويد المعلمين بالعديد من الممارسات المبنية على الأدلة التي تستخدم في تعليم الطلاب ذوو صعوبات التعلم، كالأدلة التي تقدمها وزارة التعليم للمعلمين، لتعزيز معارف معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فقد ذكرت ممارسة التعليم المباشر والتنظيم والنمذجة والتذكر والتدريس بالأقران والمراقبة كأمثلة في دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠٢٠) لاستراتيجيات التدريس والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تفسير هذه النتيجة إلى التطوير الذاتي الذي يقوم به المعلمين للحصول على الرخصة المهنية أو ترقية رتبته في الرخصة المهنية. كما أن ارتفاع معرفة معلمي الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة يدل على وعي المعلمين بأهميتها ودورها في تطوير التعلم للطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن نتائج السؤال الأول تشير إلى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة إلا أن الفجوة بين الأبحاث والتطبيق لا تزال قائمة. وبالتالي، قد تكون هذه الفجوة بسبب ضعف تدريب المعلمين على تطبيقها (Vygotsky, 1986)، أو قد تعود إلى محدودية المصادر العربية المعتمدة التي يمكن للمعلمين الرجوع إليها عندما يصعب عليهم تطبيق الممارسة بشكل فعال (Alghamdi, 2021).

واتفقت نتائج السؤال الأول مع دراسة الميزاني وأبا الحسين (٢٠٢١)، ودراسة تركستاني والراجحي (٢٠٢١)، ودراسة الربيعان (٢٠٢٢) في أن لدى المعلمين معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Heather and Gershwin (2017)، ودراسة Aldossari (2017)، ودراسة Tekinarslan et al. (2018)، ودراسة حسن وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة Tomasi (2020)، ودراسة Mursi and Al-Sulaimani (2022)، ودراسة Atas et al. (2022)، ودراسة Almatraf and Alasiri (2022) التي أشارت إلى قلة معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة. كما اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة Alhossein (2016)، ودراسة المالكي (٢٠٢١) التي تشير إلى معرفة المعلمين المتوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة.

نتائج إجابة السؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني: ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة في (الجدول ٨).

جـــدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة

م	العبـــارة		غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
١	لدي المعرفة الكافية بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة.	ت	٢٨	٧٢	١٣٠	١٢٢	٢٦	٣,١٢	١,٠٣	متوسط	٢
		٪	٧,٤	١٩,٠	٣٤,٤	٣٢,٣	٦,٩				
٢	لدي اطلاع على البحوث والدراسات التي تثبت الممارسات المبنية على الأدلة.	ت	٤٣	٩٢	١٢٧	٩٤	٢٢	٢,٨٩	١,٠٨	متوسط	٣
		٪	١١,٤	٢٤,٣	٣٣,٦	٢٤,٩	٥,٨				
٣	لدي المعرفة الكافية بالمواقع الإلكترونية المجانية التي تنشر الممارسات المبنية على الأدلة.	ت	٤٥	١١٠	١١٦	٩٣	١٤	٢,٧٩	١,٠٥	متوسط	٤
		٪	١١,٩	٢٩,١	٣٠,٧	٢٤,٦	٣,٧				

م	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
٤	أجد صعوبة في الوصول إلى المصادر التي تحدد الممارسات المبنية على الأدلة.	ت	٨	٣٣	٦٣	١٧٤	١٠٠	٣,٨٦	٠,٩٧	مرتفع	١
		٪	٢,١	٨,٧	١٦,٧	٤٦,٠	٢٦,٥				
٥	لدي المعرفة الكافية بموقع مركز تبادل المعلومات- What Works Clearinghouse.	ت	٧٢	١٤٣	١١٨	٣٨	٧	٢,٣٨	٠,٩٦	ضعيف	٥
		٪	١٩,٠	٣٧,٨	٣١,٢	١٠,١	١,٩				
٦	لدي المعرفة الكافية بموقع المركز الوطني لتكثيف التدخل - National Center on Intensive Intervention	ت	٧٧	١٤٩	١١٣	٣١	٨	٢,٣٢	٠,٩٥	ضعيف	٦
		٪	٢٠,٤	٣٩,٤	٢٩,٩	٨,٢	٢,١				
٧	لدي المعرفة الكافية بموقع المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية National Technical Assistance Center on Transition.	ت	٨٢	١٥٢	١٠٣	٣٤	٧	٢,٢٩	٠,٩٦	ضعيف	٧
		٪	٢١,٧	٤٠,٢	٢٧,٢	٩,٠	١,٩				
٨	لدي المعرفة الكافية بموقع موسوعة أفضل دليل - Best Evidence Encyclopedia.	ت	٨٧	١٥٢	١٠٥	٢٩	٥	٢,٢٤	٠,٩٣	ضعيف	٩
		٪	٢٣,٠	٤٠,٢	٢٧,٨	٧,٧	١,٣				
٩	لدي المعرفة الكافية بموقع سلسة تنبيهات الممارسة-مجلس الأطفال الاستثنائيين Alerts Series - Council for Exceptional- Children.	ت	٨٨	١٥٨	١٠٣	٢٣	٦	٢,٢١	٠,٩٢	ضعيف	١٠
		٪	٢٣,٣	٤١,٨	٢٧,٢	٦,١	١,٦				
١٠	لدي المعرفة الكافية بموقع آيريس - IRIS.	ت	٩٦	١٥٢	٩٨	٢٦	٦	٢,١٩	٠,٩٤	ضعيف	١١
		٪	٢٥,٤	٤٠,٢	٢٥,٩	٦,٩	١,٦				
١١	لدي المعرفة الكافية بموقع التدخلات والدعم السلوكي الإيجابي - Positive Behavioral Interventions & Supports	ت	٨٩	١٥٣	٩٦	٣٤	٦	٢,٢٥	٠,٩٦	ضعيف	٨
		٪	٢٣,٥	٤٠,٥	٢٥,٤	٩,٠	١,٦				
المتوسط العام للبعد								٢,٥٩	٠,٧٣	ضعيف	

ملحوظة. المتوسط الحسابي من ٥

وفقا للنتائج الموضحة في (الجدول٨) يتضح أن مستوى (معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة) ضعيفة. حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد ٢,٥٩ بانحراف معياري ٠,٧٣ وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من المقياس؛ مما يوضح انخفاض مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة. كذلك يتضح أن هناك تفاوت بين أفراد عينة الدراسة في مستوى معرفتهم حيث تراوحت قيمة متوسطات درجات العبارات بين (٢,١٩ – ٣,٨٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والثالثة والثانية من المقياس والتي تشير إلى (*مرتفع – متوسط – ضعيف*)؛ وهذ يشير إلى مستوى التفاوت في معرفة معلمي التعليم العام في هذا البعد.

حيث جاءت عبارة (أجد صعوبة في الوصول إلى المصادر التي تحدد الممارسات المبنية على الأدلة) في الترتيب الأول بمتوسط ٣,٨٦ وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن المعلمين يواجهون صعوبة في الوصول إلى مصادر الممارسات المبنية على الأدلة؛ وقد تعود هذه الصعوبات إلى عدم وجود إرشادات واضحة توضح آلية الوصول إلى تلك المصادر وترجمتها. كما تفسر هذه النتيجة بسبب عدم مناسبة بعض المصادر التي يعتمد عليها المعلمين للحصول على أفضل الممارسات التدريسية، كالإرشادات من الزملاء أو الممارسات الموجودة في المواقع الإلكترونية غير الرسمية (Jones, 2009).

وجاءت عبارة (لدي المعرفة الكافية بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة) في الترتيب الثاني بمتوسط ٣,١٢، تليها عبارة (لدي اطلاع على البحوث والدراسات التي تثبت الممارسات المبنية على الأدلة) بمتوسط ٢,٨٩، تليها عبارة (لدي المعرفة الكافية بالمواقع الإلكترونية المجانية التي تنشر الممارسات المبنية على الأدلة) بمتوسط ٢,٧٩ وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة والتي توضح أن مستوى معرفة المعلمين بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى تعدد المصطلحات التي يصف بها المعلمين الممارسات الأكثر فعالية (Alghamdi, 2021; Cook & Cook, 2013). كما توضح أن المعلمين لديهم اطلاع نوعًا ما على الأبحاث والمواقع الإلكترونية التي تنشر الممارسات المبنية على الأدلة المصادر متوسط؛ وقد يفسر ذلك بأن الأبحاث التربوية تعد معقدة بالنسبة للمعلمين، فالعديد من المعلمين لا يثقون في قدرتهم بالعثور على المعلومات من الدراسات بشكل مستقل (Kretlow & Blatz, 2011; Odom et al., 2005). علاوة على ذلك، فإن بعض المعلمين يفتقرون إلى القدرة على ترجمة الأبحاث لمعرفة الممارسات المبنية على الأدلة.

بينما اتضح أن مستوى معرفة المعلمين بالمواقع التي تنشر الممارسات المبنية على الأدلة ضعيف بمتوسط يتراوح بين (٢,١٩ – ٢,٣٨)، حيث كان موقع مركز تبادل المعلومات في الترتيب الخامس، وفي الترتيب السادس موقع المركز الوطني لتكثيف التدخل، يليه موقع المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية في الترتيب السابع، ثم موقع التدخلات والدعم السلوكي الإيجابي في الترتيب الثامن، يليه موقع موسوعة أفضل دليل في الترتيب التاسع، وفي الترتيب (١٠) موقع سلسة تنبيهات الممارسة–مجلس الأطفال الاستثنائيين، ثم جاء موقع آيريس في الترتيب (١١) والأخير، وجميعا توضح أن معلمي التعليم العام لديهم معرفة ضعيفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة. وقد يرجع ذلك في أن جميع المصادر الإلكترونية المعتمدة ليست عربية، مما يشكل صعوبة لمعلمي التعليم العام في التعرف عليها؛ وهذا يؤكد أهمية إنشاء مصادر موثوقة باللغة العربية تهتم بعرض وتوضيح الممارسات المبنية على الأدلة وإجراءات تطبيقها والفئة المستهدفة. كما قد يعود ذلك إلى عدم وجود برامج تدريبية تقوم بتدريب المعلمين على استخدام المصادر الرقمية التي تم إنشاؤها من قبل معاهد رسمية (Gapsis, 2017).

والجدير بالذكر أن هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة مع دراسة Gapsis (2017)، ودراسة Aldossari (2017)، ودراسة Alghamdi (2021)، ودراسة أبا الحسين والميزاني (٢٠٢١)، ودراسة تركستاني والراجحي (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن المعلمين لديهم معرفة ضعيفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.

نتائج إجابة السؤال الثالث ومناقشتها:

السؤال الثالث: هل توجد فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغيرات الدراسة (الجنس - الخبرة العملية – المؤهل التعليمي – دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض نتائج كل متغير على حدة، كما يلي:

١- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين معرفة معلمين التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الجنس، وجاءت النتائج كما في (الجدول ٩).

جـــدول (٩)

اختبار (Independent Samples T-Test) للتحقق من وجود فروق

في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	
الأول	معلم	١٩٨	٣,٣٣	٠,٨٩	٢,٠٥-	٣٦٢,٤	٠,٠٤*	دال
	معلمة	١٨٠	٣,٥	٠,٦٦				
الثاني	معلم	١٩٨	٢,٥٧	٠,٧٢	٠,٥٦-	٣٧٦	٠,٥٦	غير دال
	معلمة	١٨٠	٢,٦١	٠,٧٣				

***ملحوظة*. *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

يتضح من نتائج (الجدول ٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغير الجنس لصالح المعلمات بمتوسط ٣,٥، وقد بلغت قيمة ت ٢,٠٥-. وهذا يدل أن المعلمات لديهم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة أكثر من المعلمين؛ على الرغم من أن جميع المعلمين كانت نتائج معرفتهم بالممارسات من متوسطة إلى مرتفعة. وقد يفسر ذلك بأن المعلمات أكثر إدراك لأهمية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة من المعلمين، حيث أكدت دراسة Cook and Cook (2013)، ودراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢) أن المعلمات أكثر إدراكًا لأهمية الممارسات المبنية على الأدلة بالمقارنة مع المعلمين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Alhossein (2016)، ودراسة القحطاني والجهني (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن المعلمات أكثر معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة من المعلمين. بينما اختلفت هذ النتيجة مع نتيجة دراسة Bradley-Black (2013) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معرفة المعلمين والمعلمات بالممارسات المبنية على الأدلة.

كما يتضح من (الجدول ٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمين التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة. وقد يرجع ذلك إلى قلة معرفة معلمي التعليم العام التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام أو بسبب ضعف معرفتهم في كيفية الوصول إلى المصادر والاستفادة منها.

٢-هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One-Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي (بكالوريوس – دبلوم – دراسات عليا)، وجاءت النتائج كما في (الجدول ١٠ – ١١).

جـــــدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي

البعـــد	بكالوريوس		دبلوم		دراسات عليا	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	٣,٣٩٠	٠,٨١٩	٣,٣٦٨	٠,٨٢٠	٣,٤١٣	٠,٨٠٠
الثاني	٢,٥٨٠	٠,٧٢٠	٢,٥٨٨	٠,٧٧٩	٢,٥٩٥	٠,٧٣٢

جـــــدول (١١)

اختبار (One-Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	
الأول	بين المجموعات	٢,٧٩	٢	١,٣٩	٢,١٩	٠,١١	غير دال
	داخل المجموعات	٢٣٨,٧٣	٣٥٧	٠,٦٤			
المجموع		٢٤١,٥٢	٣٧٧	-			
الثاني	بين المجموعات	٠,٨٦	٢	٠,٤٣	٠,٨٠	٠,٤٤	غير دال
	داخل المجموعات	٢٠١,٣٧	٣٧٥	٠,٥٤			
المجموع		٢٠٢,٢٣	٣٧٧	-			

يتبين من نتائج (الجدول ١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي. وقد يكون ذلك بسبب أن المعلمين يخضعون لنفس ظروف العمل والمتطلبات؛ ولذلك يمكن أن يمتلك المعلمين

مستويات متقاربة بالرغم من اختلاف مؤهلهم التعليمي، كما قد يكون بسبب أن برامج إعداد معلمي التعليم العام لا تغطي جميع الممارسات المبنية على الأدلة. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة Stormont et al. (2011)، ودراسة Bradley-Black (2013)، ودراسة Alhossein (2016)، ودراسة الغفيلي (٢٠٢١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير المؤهل التعليمي. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المالكي (٢٠٢١) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل الدراسات العليا. كما اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الميزاني وأبا حسين (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حسب المؤهل التعليمي لصالح مؤهل الماجستير.

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One-Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)، وجاءت النتائج كما في الجدول (١٢ – ١٣).

جـــــدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية

البعـد	أقل من ٥ سنوات		من ٥ إلى ١٠ سنوات		أكثـر من ١٠ سنوات	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	٣,٨١٠	٠,٧٦١	٣,١٥٦	٠,٨٨٠	٣,٤٠٧	٠,٧٧٣
الثاني	٢,٧٤٩	٠,٧٢٠	٢,٤٦١	٠,٧٨٢	٢,٥٩٨	٠,٧٢٣

جـــدول (١٣)

اختبار (One-Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية واختبار (شيفيه) للتحقق من كل فئة من فئات الخبرة العملية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	
الأول	بين المجموعات	٩,٢١	٢	٤,٦١	٧,٤٣	*٠,٠٠١	دال
	داخل المجموعات	٢٣٢,٣٠	٣٧٥	٠,٦٢			
المجموع		٢٤١,٥٢	٣٧٧	-			
الثاني	بين المجموعات	١,٧٩	٢	٠,٨٠	١,٦٨	٠,١٩	غير دال
	داخل المجموعات	٢٠٠,٤٤	٣٧٥	٠,٥٣			
المجموع		٢٠٢,٢٣	٣٧٧	-			

اختبار شيفيه (Scheffe) مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة

الخبرة العملية	الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات ⟸ من ٥ إلى ١٠سنوات	٠,٦٥	٠,١٧	*٠,٠٠١
أقل من ٥ سنوات ⟸ أكثر من ١٠ سنوات	٠,٤٠	٠,١٤	*٠,٠١٤
أكثر من ١٠ سنوات ⟸ من ٥ إلى ١٠ سنوات	٠,٢٥	٠,١٢	٠,١١٢

ملحوظة. *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من نتائج (الجدول١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية لصالح عدد سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات. كذلك يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمين التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية. ويمكن أن يكون ذلك بسبب حداثة مجال الممارسات المبنية على الأدلة في المملكة العربية السعودية، لذلك كانت النتيجة لصالح المعلمين الأقل خبرة، بعكس المعلمين ذوي الخبرة العملية العالية الذين يعتمدون على ما توفر لديهم مع مرور السنوات. إضافة إلى ذلك، قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الأقل قد تلقوا تعليما أكاديميا باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة مما يعزز معرفتهم بها. أو قد تكون هذه النتيجة بسبب المعايير العالية التي تعتمدها وزارة التعليم في مفاضلة قبول المعلمين في الوظائف التعليمية مؤخرًا.

وقد اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة Bradley-Black (2013)، ودراسة Alhossein (2016)، ودراسة تركستاني والراجحي (٢٠٢١)، ودراسة المالكي (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الخبرة العملية.

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين معرفة معلمين التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير الدورات التدريبية (نعم – لا)، وجاءت النتائج كما في (الجدول١٤).

جـــدول (١٤)

اختبار (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة وفقا لحضور الدورات التدريبية (درجة الحرية df=٣٧٦)

البعد	الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الأول	نعم	١٨٣	٣,٦٥	٠,٧٤	٥,٨٢	*٠,٠٠	دال
	لا	١٩٥	٣,١٩	٠,٧٩			
الثاني	نعم	١٨٣	٢,٧٧	٠,٧٣	٤,٧٣	*٠,٠٠	دال
	لا	١٩٥	٢,٤٢	٠,٦٩			

***ملحوظة*. *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتبين من نتائج (الجدول ١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات معرفة معلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير حضور الدورات التدريبية لصالح معلمي التعليم العام الذين حضروا دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة بمتوسط ٣,٦٥، وقد بلغت قيمة ت٥,٨٢. كما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات معرفة معلمي التعليم العام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة حسب متغير حضور الدورات التدريبية لصالح معلمي التعليم العام الذين حضروا دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة بمتوسط ٢,٧٧، وقد بلغت قيمة

ت٤,٧٣. وهو ما يدل على أن معلمي التعليم العام الذين حضروا دورات تدريبية لديهم معرفة أعلى بالممارسات المبنية على الأدلة. وهذا يشير إلى أهمية الدورات التدريبية في معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة. ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة Davis (2019) إلى أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين حضروا دورات في مجال الممارسات المبنية على الأدلة تحسنت معرفتهم بها. كذلك تشير دراسة Gabbin (2020) إلى أهمية الدورات التدريبية في تطوير المعلمين وزيادة معرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة. إضافة إلى ذلك، توصلت نتيجة دراسة Combes et al. (2016) إلى أن للتدريب تأثير إيجابي على معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة. وعليه، فإن قلة تدريب المعلمين يعتبر من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في البيئة التعليمية بشكل فعال (Nichols-Hazlett, 2020).

والجدير بالذكر أن نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠٢١)، ودراسة أبا حسين والميزاني (٢٠٢١) التي تشير إلى أن حضور الدورات التدريبية يزيد من معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة Stormont et al. (2011) التي أشارت إلى أن حضور الدورات التدريبية لا يعد سببًا في زيادة معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة.

التوصيات والمقترحات:

هناك عددًا من التوصيات والمقترحات البحثية التي توصل إليها الباحثان في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

- توفير الدعم من قبل الإدارات التعليمية والإدارة المدرسية والعمل على إزالة المعوقات لتشجيع معلمي التعليم العام على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بشكل فعال.
- كذلك توصي الدراسة بإضافة مقرر دراسي في المرحلة الجامعية لتخصصات التعليم العام تركز على تطوير المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام والطلاب ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص.

- العمل على تثقيف معلمي التعليم العام وتدريبهم على كيفية الوصول إلى المصادر المعتمدة للممارسات المبنية على الأدلة وترجمتها والاستفادة منها.
- كما توصي الدراسة بإنشاء مراكز ومنصات عربية معتمدة للممارسات المبنية على الأدلة تعرض مفهوم الممارسات وكيفية تطبيقها بطريقة سهلة وجذابة لمعلمي التعليم العام.
- إجراء بحوث ذات تصميم مختلط حول مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.
- إجراء بحوث باستخدام تصميم مراجعة الأدبيات تهدف إلى تحديد ممارسات أثبتت فاعليتها لتصنيفها كممارسات مبنية على الأدلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن.، الميزاني، تهاني بنت خالد. (٢٠٢١). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٠ (٢)، ٣١٣-٣٦٠.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. دار النشر الدولي.

الجرار، عبد الرحمن محمود. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الأردن.

الربيعان، عبد الله. (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٧)، ١٠٧-١٣٥.

الزويد، فاطمة أحمد.، النعيم، فهد أحمد. (٢٠٢٢). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٩ (٤)، ٩٧-١٢٨.

الصانع، نورة عمر. (٢٠٢٠). مستوى توافر التغذية الراجعة كأسلوب لتقييم في رفع مستوى تنظيم التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٦ (٦)، ١٧٣ - ٢١٢.

الطريفي، سارة بنت فهد.، الحسين، عبد الكريم بن حسين. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦، ٤٧-٧٨.

الغفيلي، ندى. (٢٠٢١). *درجة معرفة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات معرفتهن بها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

الفهمي، راكان سالم. (٢٠٢١). مدى استخدام أساليب تكييف التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من قبل معلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية بمكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣ (٤٥)، ٤٧-٨٦.

القحطاني، سعيد. (٢٠٢٠). برنامج فاعلي علاجي باستخدام ساهم في إعادة القراءة وتصحيح الأسباب في تطوير مهارة الطلاق للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم في المرحلة الابتدائيّة فعالية القراءة المتكررة والتدخل لتصحيح الأخطاء في تحسين طلاقة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم المحددة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٤ (١٠)، ٧٥-١٠٢.

المالكي، نبيل بن شرف. (٢٠٢١). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٤٠-٦٥.

الموسى، ناصر بن علي. (٢٠١٢). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج* (ط٢). دار القلم للنشر والتوزيع. دبي.

بشير، عبد الله.، عبد العزيز، إبراهيم.، وعلوان، طاهر. (٢٠٠٥). معجم المصطلحات التربوية. *مجلة البحوث التربوية*، (٥)، ٣٤٠-٣٥٩.

تركستاني، مريم.، الراجحي، منيرة. (٢٠٢٢). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (٢٩). ٢٤١-٢٩٠.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي*. دار الفكر العربي.

حسن، هشام فتحي.، الدايخ، فتحي طاهر.، وحسين، خليل معيوف. (٢٠١٩). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، ٣٢، ١٨٢-٢٠١.

رشيد، مازن فارس. (٢٠٢٠). *المرشد إلى كتابة الرسائل العلمية للماجستير والدكتوراه*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠٢٤). *مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار*. https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية

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.

Akanmu, M., Abinde, A., & Fajemidagba, M. (2014). Teachers Teaching Strategies and Students Performance in Senior Secondary Schools Mathematics in Ilorin, Nigeria. *Nigerian Journal of Mathematics and Applications*, *23*, 96−104.

Aldossari, Y. (2017). *Educators' Leaders' and Parents' Perceptions, Knowledge, and Use of Secondary Transition Evidence-Based Practices for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia*. [Doctoral dissertation], Washington state University.

Alghamdi, A. (2021). *Saudi Teachers' Perspectives on Implementing Evidence-Based Practices Specifically Designed for Students with Autism Spectrum Disorder*. [degree of Doctor, University of South Florida].

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

Almatrafi, R., Alasiri, H. (2022). Knowledge and Implementation of Evidence-Based Practices by Teachers of Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Computer Science and Network Security, 22*(4), 501-508.

Atas, B. Ozsandikci, I. Olcay, S. & Saral, D. (2022). *Opinions About Evidence-Based Practices Among Special Education Teachers. Journal of Evidence-Based Social Work*, *20*(1), 145–157.

Berg, K., & Lyke, C. (2012). *Using Repeated Reading as a Strategy to Improve Reading Fluency at the Elementary Level*. [Masters dissertation], Saint Xavier University.

Bergey, B.W., Parrila, R.K., Laroche, A. and Deacon, S.H. (2019), Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university Students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 25-39.

Bhardwaj P. (2019). Types of Sampling in Research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, *5*(3), 157.

Bradley-Black, K. (2013). *Teachers and Evidence-Based Practices*. [Doctoral dissertation], George Mason University.

Burke, M., Shogren, A., Antosh, A., Raley, K., Laplante, T.m & Wehmeyer, L. (2019). Implementing Evidence-Based Practices to Promote Self-Determination: Lessons Learned from a State-Wide Implementation of the Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *54*(1), 18-29.

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.

Cagran, B., Schmidt, M. (2011). Attitudes of Sşovene Teachers Towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School. *Educational Studies*, *37* (2), 171-195.

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.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-Based Practices in Special Education: Some Practical Considerations. *Intervention in School and Clinic*, *44*, 69–75.

Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R,. Tankersley, M., & Test, D. (2014). Council For Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. *Teaching Exceptional Children*, *46*(6), 206-212.

Cook, G., Cook, C. (2013). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82.

Cook, S. C., Cook, B. G., & Collins, L. W. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring Some Devilish Details. *Beyond Behavior*, *25*(2), 4-13.

Courtade, G., Test, D., & Cook, B. (2015). Evidence-Based Practices for Learners with Severe Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(4), 305–318.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. Sage publications.

Curran, J.A., Grimshaw, J.M., Hayden, J.A., & Campbell, B. (2011). Knowledge Translation Research: The Science of Moving Research into Policy and Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *31*(3), 174-180.

Davis, V. S. (2019). *Exploring General Education Teachers' Understanding of Evidence-Based Practice*. [Doctoral dissertation], Capella University.

Eripek, S. (2003). *Okulöncesi dönemde özel eğitim*. [Special education in preschool period]. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Fortson, B. K. (2018). *Identifying Barriers to Teacher Implementation of Evidence-Based Practices in Middle-School Reading*. [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi].

Gabbin, C. (2020). *Teachers' Experiences Implementing Evidence-Based Interventions with Fidelity for Preschool-Students with Disabilities*. [Doctoral Dissertation] Walden University.

Gapsis, M. (2017). *Teachers' Knowledge Use, And Opinions of Online Resource Centers for Evidence-Based Practices for Student with Learning Disabilities*. [Doctoral Dissertation].

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). Boston, MA: Pearson.

Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M., &Sweller, J. (Eds.). (2012). *APA Educational Psychology Handbook, Theories, Constructs, and Critical Issues*. American Psychological Association.

Heather, B. Gershwin, M. (2017). What do Educators Know, do, and think about Behavior? An Analysis of Special and General Educators' Knowledge of Evidence-Based Behavioral Interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *61*(1), 1-13.

Jacobson, W. Cole, R. (2020). Motivations and Obstacles Influencing Faculty Engagement in Adopting Teaching Innovations. *Journal: To Improve the Academy*, *39*(1), 137-159.

Jones, M. L. (2009). A Study of Novice Special Educators' Views of Evidence-Based Practices. *Teacher Education & Special Education*, *32*(2), 101-120.

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

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role and Level of Training In ADHD. *In Child & Youth Care Forum*, *40*(3), 193-210.

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.

Mitchell, D., Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.

Mursi, N. Al-Sulaimani, M. (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 Joint Committee on Learning Disabilities NJCLD. (2016). *Learning Disabilities and Achieving High Quality Education Standards*. http://www.ldonline.org/about/partners/njcld.

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.

Odom, S. Brantlinger, E. Gersten, R. Horner, R. Thompson, B. & Harris, K. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, *71*(2), 137–148.

Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (2011). Supporting Evidence-Based Practice in Schools with An Online Database of Best Practices. *Children & Schools*, *33*(2), 119–128.

Rea, L.M., Parker, R.A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. *In Child & Youth Care Forum*, *46*, 193-205.

Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103182.

Spooner, F., Knight, V.F., Browder, D.M., & Smith, B.R. (2012). Evidence-Based Practice for Teaching Academics to Students with Severe Developmental Disabilities. *Remedial and Special Education*, *33*(6), 374-387.

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*, 138-147.

Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, *48*(6), 1273-1296.

Tekinarslan, İ. Ç., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Special Education Teacher Candidates' Views on Evidence-Based Practices Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Human Sciences*, *15*(3), 1756-1772

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

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.

United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *14*(1), 25-37.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Zee, M., Koomen, H., (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, And Teacher Well-Being: A Synthesis Of 40 Years of Research. *Review of Educational research*, *86*(4), 981-1015.