المجلد (٦)، العدد (٢١)، الجزء الأول، نوفمبر ٢٠١٧، ص ص ٥٣ – ٩١

الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة

الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات

إعداد

د/ عبدالكريم بن حسين الحسين

قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0041731

الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات

إعداد
د/ عبدالكريم بن حسين الحسين (*)

ملخص الدراسة

تعد الممارسات المبنية على الأدلة واحدة من أهم القضايا الحالية في التربية الخاصة بالدول المتقدمة، إذ تلزم قوانينُ تلك الدول المعلمين على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقات؛ وذلك للآثار الإيجابية المترتبة على استخدامها. وللأسف، يندرُ الحديث عن تلك الممارسات في العالم العربي؛ لذا هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، ومدى أهميتها، وتوضيح المعايير المستخدمة للحكم على الممارسات، وكيفية اختيار الممارسات المبنية على الأدلة، وتنفيذها، والمعيقات التي تحول دون تنفيذها، مع عرض أمثلة لتلك الممارسات. وختاماً، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات، والمقترحات ذات العلاقة بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة بالعالم العربي.

الكلمات المفتاحية: تدخلات مبنية على الأدلة، برامج تعليمية، الإعاقات، السعودية.

(*) الشكر والتقدير: يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير لمركز بحوث كلية التربية وعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث.

Evinced-based practices in special education: he best method foreducating students with disabilities

Abdulkarim Alhossein

Abstract

Evidence-based practices are one of the most important current issues in special education in developed countries. Laws require teachers to implement evidence-based practices when teaching students with disabilities due to the positive effects for using these practices. Unfortunately, these practices are rarely discussed in the Arab world. Therefore, the purpose of this study to define the concept of evidence-based practices, their importance, clarifying the criteria that are used to determine evidence-based practices, how to choose evidence-based practices, obstacles to their implementation, and examples of these practices. Finally, this study presented several recommendations and suggestions related to evidence-based practices in the Arab world.

Keywords: Evidence-based interventions, instructional programs, disabilities, Saudi Arabia.

المقدمة

إنَّ المتأمل لمستويات الطلبة ذوي الإعاقات يلحظ انخفاضاً واضحاً في أدائهم، كما يلحظ أيضاً انخفاض التوقعات المأمولة منهم، بل إنَّ المطلع على الدراسات التي قاست مخرجات الطلبة ذوي الإعاقات يجد أنَّ الآثار المترتبة على دخولهم للتربية الخاصة ضئيلة؛ إن لم تكن محدودة. وقد كشفت مراجعة الدراسات السابقة أنَّ هناك آثاراً إيجابية قليلة أو آثاراً سلبية مرتبطة بالنتائج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات في التربية الخاصة. وقد حاول بعض الباحثين تفسير تلك النتائج المخيبة للآمال، فمنهم من يرى أنَّ تلك النتائج السلبية عائدة إلى استخدام المعلمين لممارسات تعليمية ليس لها أساس تجريبي (Burns, &Ysseldyke,2009)، ويقترح آخرون أنَّ الفجوة الكبيرة بين الأبحاث العلمية، والممارسات التعليمية المستخدمة داخل المدارس قد تلعب دوراً هاماً في نتائج الطلبة المخيبة للآمال (Harris, et al., 2012). فبعض المعلمين مستمرون في استخدام طرق تعليمية معينة على الرغم من أنَّ البيانات المتوفرة عنها تشير إلى أنَّها غير فعالة مع الطلبة ذوي الإعاقات، مما يشير إلى أنَّ الاعتقادات الشخصية لدى المعلمين أهم من البيانات المأخوذة من الأبحاث (Burns, &Ysseldyke, 2009).

وقد أشارت الدراسات إلى أنَّ العديد من المعلمين يستخدمون بشكل دائم ممارسات ليس لها تأثير إيجابي على أداء الطلبة، أو أنَّ تأثيرها محدود جداً، بينما يتجنبون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Cook, et al., 2009; Cook, & Cook, 2013)، أو يستخدمونها بشكل غير مستمر (Harris, et al., 2012)، وقد يستمرون في استخدام تلك الممارسات غير الفعالة؛ لأنهم يفضلون المصادر غير الرسمية للمعلومات عند اختيار الطرق التعليمية أكثر من اختيارها بناء على معلومات مأخوذة من الأبحاث .(Burns, &Ysseldyke, 2009)

كما تبين أنه لا يأخذ معلموا التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بعين الاعتبار أنَّ الممارسة مبنية على الأدلة عندما يريدون تبني ممارسات جديدة (Test, et al.,2015) وقد أشارت الدراسات إلى أنه يجب أن يؤدي استبدال الممارسات الأقل فاعلية بالممارسات التي ظهرت فاعليتها من خلال الأبحاث إلى تحسُن نتائج الطلبة، وخاصة الطلبة ذوي المشاكل التعليمية (Harris, et al.,

2012; Cook, Cook, & Collins, 2016)، وعليه يتضح أهمية الأبحاث العلمية في تحديد الممارسات الأكثر فاعلية، والذي أدى إلى تطور في العديد من المجالات المهنية (Cooket, et al., 2016)، بل حذر بعض الباحثين من الاعتماد على ممارسات لم تثبت الأبحاث فاعليتها؛ لما قد يترتب عليها من سلبيات كثيرة، إذ أشاروا إلى أنَّ إحدى الممارسات المبنية على النظريات في المجال الطبي أدت إلى العديد من حالات الوفاة .(Harris, et al., 2012)

ويتضح مما سبق أنه يجب الاعتماد على الأبحاث العلمية لتحديد الممارسات الفعالة مع الطلبة ذوي الإعاقات، إلا أنَّ هناك فجوة كبيرة بين الأبحاث، والممارسات المستخدمة في المدارس، حيث يعد ذلك من أهم القضايا الحديثة في التربية الخاصة. فالعديد من المعلمين لا يثقون في نتائج الأبحاث العلمية، ويفضلون الاعتماد على مصادرهم الشخصية لتحديد ما يدرسون، وكيف يدرسون (Cook, & Cook, 2013). ولسوء الحظ فإن البعض قد يستخدم أساليب تعليمية تساير الموضة على الرغم من عدم وجود دعم بحثي لها (Courtade, Test, & Cook, 2015)، وعلى الرغم من خطورة وجود فجوة بين الأبحاث، والممارسات التعليمية المستخدمة في التعليم بشكل عام، إلا أنَّ وجود تلك الفجوة في التربية الخاصة يعتبر أكثر إشكالية؛ نظراً لما يحتاجه الطلبة ذوو الإعاقات من تعليم فعال بدرجة عالية، وذلك للوصول إلى أعلى درجة ممكنة من قدراتهم (Cooket al., 2015).

ولقد زاد اهتمام المعلمين، ومدراء المدارس، والباحثين في الآونة الأخيرة بتحديد، وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (Ecker, 2016; Wang & Lam, 2017)، والهدف من ذلك هو ضمان أن يتم تعليم الطلبة من خلال تدخلات، وممارسات تبين فاعليتها من خلال الأبحاث، والذي بدوره يؤدي إلى تحسن عام في نتائج الطلبة (Russo-Campisi, 2017). وهذا الاهتمام المتزايد بالممارسات المبنية على الأدلة يدعمه أيضاً صدور قوانين (No Child Left Behind, 2002; Individuals With Disabilities Act, 2004; Every Student Succeeds Act, 2015) تلزم المعلمين بتطبيق ممارسات مبنية على الأدلة (Jones, 2009; Courtadeet al., 2015; Ecker, 2016; Agran, et al., 2017; Odom, et al., 2010). فالمعلمون لجميع الطلبة–بما فيهم الطلبة ذوي الاعاقات الشديدة–مطالبون باستخدام تدخلات مبينة على الأدلة بدلاً من الاعتماد على خبرتهم أو آرائهم الشخصية (Agran, et al., 2017).

ولذا تحديداً في عام ٢٠٠٢ تم إنشاء مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (What Works Clearinghouse, WWC) التابع لمعهد العلوم التربوية (Institute of Education Sciences) كأول مركز رسمي يُعنى بتحديد الممارسات المبنية على الأدلة (Courtadeet al., 2015)؛ ليكون مصدراً موثوقاً، ومستقلاً لتلك الممارسات (Simpson, 2005)يسهل الوصول له من قبل المعلمين، وأولياء الأمور، ومدراء المدارس (Burns, &Ysseldyke, 2009).

ويتضح مما سبق أهمية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقات، الأمر الذي يستلزم ضرورة وعي معلمي التربية الخاصة بتلك الممارسات، ومدى أهميتها، والمعايير المستخدمة للحكم على الممارسات بأنها مبنية على الأدلة، وكيفية اختيارها، وتنفيذها بطريقة مناسبة تضمن استفادة الطلبة منها إلى أقصى درجة ممكنة، بالإضافة إلى المعيقات التي قد تحول دون استخدامها.

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقات؛ لما قد يترتب على ذلك من نتائج إيجابية في مستوى الطلبة (Harris, et al., 2012; Cooket al., 2016)، إلا أنَّ تطبيق تلك الممارسات في المدارس، ومع الطلبة ذوي الإعاقات يستلزم وعي المعلمين بها، ومدى أهميتها (Stormont, et al., 2011)، وهذا الوعي بين المعلمين يتطلب وفرة في المراجع التي تتحدث عنها، ومدى أهميتها للطلبة ذوي الإعاقات، والمتتبع للدراسات التي تتحدث عن الممارسات المبنية على الأدلة يجد أنَّ هناك ندرة في الدراسات العربية التي تركز على الممارسات المبنية على الأدلة، وعليه يتضح ضرورة وجود دراسات عربية تُعنى بالحديث عن الممارسات المبنية على الأدلة يمكن الرجوع لها؛ لزيادة وعي المختصين بتلك الممارسات.

وقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه على طلبة التدريب الميداني، وزيارة معلمي التربية الخاصة بالمدارس شيوع الأساليب التعليمية التقليدية للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، ووجود ثقافة سائدة تستخدم أساليب غير فعالة مع الطلبة ذوي الإعاقات بكل مدرسة، وقلة وعي لدى بعض معلمي التربية الخاصة حول الممارسة المبنية على الأدلة، وانعدامها لدى البعض الآخر،

ولاحظ الباحث أيضاً عدم اهتمام المعلمين بمصدر المعلومة الذي يمكن من خلاله الحكم على فاعلية الممارسة، فقد يكون مصدر تلك المعلومة هو المعلمين ذوي الخبرة، أو الإنترنت، أو المنشورات المتداولة بين المعلمين، والتي تشجع على استخدام أساليب تعليمية معينة دون الإشارة إلى مصدر تلك المعلومات. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، والتي تتمحور في التساؤل الرئيسي التالي: ما الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة؟

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المقصود بالممارسات المبنية على الأدلة؟
- لماذا تعد الممارسات المبنية على الأدلة مهمة؟
- كيف يتم الحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة؟
- ما هي خطوات اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة؟
- ما معيقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟
- ما أمثلة الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة؟

هـــدف الـــدراســـــة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وإيضاح سبب أهميتها، وكيفية الحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة، والخطوات الواجب اتباعها لاختيار، وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى التعرف على المعيقات التي تحول دون استخدامها، وأخيراً ذكر أمثلة على تلك الممارسات.

أهميـــة الـــدراســـة:

تستمد هذه الدراسة أهميتهامما يأتي:

- تعتبر أول دراسة عربية –حسب علم الباحث–تتحدث عن الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، وأهميتها، وكيفية استخدامها، مع ذكر بعض الأمثلة على تلك الممارسات؛ لذا فهي تعد إضافة للأدبيات العربية في مجال التربية الخاصة.
- النتائج المخيبة للآمال لطلبة التربية الخاصة، والتي قد تفسر بانتشار استخدام الممارسات غير الفعالة بين معلمي التربية الخاصة(Burns&Ysseldyke, 2009)، الأمر الذي

يستلزم زيادة وعي المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة كبديل مناسب يمكنهم استخدامه لتحسين مستويات طلابهم.

- تلبي حاجة طلبة الدراسات العليا في أقسام التربية الخاصة بالجامعات العربية، ومعلمي التربية الخاصة بوجود إطار نظري باللغة العربية يساعدهم في التعرف على الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية استخدامها.
- مواكبة التوجهات الحالية في التربية الخاصة، والتي تدعو إلى زيادة وعي المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، وحثهم على استخدامها مع طلابهم.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات المبنية على الأدلة (**Evidence-based practices**)

هي ممارسات مدعومة بدراسات تجريبية قوية، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ثابتة، ومتنبأ بها لدى الطالب، وتشير إلى علاقة سببية، أو وظيفية بين المتغيرات التابعة والمستقلة، مما يشير إلى الضبط التجريبي، واستبعاد التفسيرات الأخرى للنتائج (Agran, et al., 2017).

وتُعرف إجرائياً بأنها تدخلات أو استراتيجيات تبين أنها ذات آثار إيجابية على الأداء السلوكي والأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات من خلال نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية.

التربية الخاصة

"مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة اللازمة" (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ص٧).

وتُعرف إجرائياً بأنها برامج وخدمات تربوية معدة بطريقة تناسب الاحتياجات التربوية الفريدة للطلبة ذوي الإعاقات، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتقدم للطلاب من سن ٣سنوات إلى ٢١ سنة.

إجـــــراءات الـــدراســـــة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على جمع المعلومات من مصادر متعددة، ثم مقارنة تلك المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها من أجل الوصول إلى تعميمات مناسبة (عبد الوارث، ٢٠١١)، وذلك كونه مناسباً للدراسة الحالية، وللأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

نتـــــائج الـــدراســـة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما المقصود بالممارسات المبنية على الأدلة؟

شهد ميدان التربية الخاصة في السنوات الأخيرة تحولاً نحو طرق التعامل المبنية على نتائج الأبحاث العلمية مما استلزم تغيراً في المصطلحات المستخدمة، حيث كانت سابقاً تنتشر عدد من المصطلحات كأفضل الممارسات، والممارسات الواعدة، وغيرها من تلك المسميات التي كانت تسمى بها الممارسات في ذلك الوقت، وسيقتصر الحديث هنا على أبرز المصطلحات الدارجة في المجال، وهي أفضل الممارسات (best practice)، والممارسات المبنية على البحث العلمي (research-based practices)، والأبحاث القائمة على أساس علمي (Scientifically Based Research)، والممارسات المبنية على الأدلة (evidence-based practices).

ويمكن تعريف أفضل الممارسات بأنه برنامج أو أسلوب تعليمي موصى به بناء على نظرية تربوية، أو رأي خبير، أو أساس بحثي، أو مبادئ أخلاقية، أو أسباب أخرى، إلا أنه لا يمكن الجزم بأن ذلك البرنامج أو الأسلوب التعليمي مبني على الأدلة أو فعال (Harris, et al., 2012; Cook, et al., 2016). وقد أشار البعض إلى افتقارها غالباً إلى الدعم البحثي (Harris, et al., 2012)، وفي المقابل نجد أنَّ الممارسات المبنية على البحث العلمي عبارة عن مصطلح عام يشير إلى البرامج أو الأساليب المدعومة بنتائج الأبحاث ذات الجودة المنخفضة، أو التي استخدمت تصاميم بحثية لا يمكن من خلالها قياس أثر التدخل (تصاميم غير تجريبية) ، أو مدعومة بنتائج دراسة واحدة (Harris, et al., 2012; Cooket al., 2016; Kretlow,

(Kretlow, &Blatz, 2011; Courtade et al., 2015; Cooket al., 2016)، كما يمكن أنَّ يكون عدد المشاركين في تلك الأبحاث قليلاً، وتم نشرها دون تحكيمها من قبل لجنة علمية متخصصة (Kretlow, &Blatz, 2011).

ومن هذا يتضح أنَّ تلك الأبحاث لا تلتزم بجميع معايير الجودة للأبحاث القائمة على أساس علمي (scientifically based research) والتي تُستخدم عادة لاختبار الممارسات التعليمية (Kretlow, &Blatz, 2011). وعلى الرغم من التشابه الكبير بين التعليم المبني على أبحاث قائمة على أساس علمي، والممارسات المبنية على الأدلة، إلا أنَّ (Cook et,et al., 2016) أشار إلى أنَّ هناك فروقات هامة بينهما تتمثل في وجوب تلبية الممارسات المبنية على الأدلة معايير دقيقة وصارمة تتعلق بنوع التصميم البحثي المستخدم، وجودة البحث، وعدد الأبحاث الداعمة.

وتتعدد التعاريف المستخدمة للممارسات المبينة على الأدلة، فالبعض يعرفها بأنها أسلوب أو برنامج تعليمي تم التحقق من فاعليته في تحسين نتائج الطلاب من خلال أبحاث ذات جودة عالية ((Torres,et al., 2014; Cook, & Odom, 2013; Harris, et al., 2012))، ويعرفها آخرون بأنها برامج أو تدخلات مدعومة من خلال عدة أبحاث تجريبية مُحكمة، وذات جودة عالية، وتلبي تلك الأبحاث معايير صارمة تتعلق بنوع التصميم، وعدد الأبحاث، وجودة البحث، وحجم الأثر (Courtadeet al., 2015; Cooket al., 2016). (Cook, & Cook, 2013;

السؤال الثاني: لماذا تعد الممارسات المبنية على الأدلة مهمة؟

تعد الممارسات المبنية على الأدلة عنصراً أساسياً في عدد من المجالات كالطب، والاقتصاد، وعلم النفس، وغيرها من المجالات الأخرى، وذلك لتوجيه وقيادة الممارسين في تلك المجالات نحو الطرق المناسبة التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية، في حين أنَّ المتأمل لميدان التربية والتعليم يجد ندرة في استخدام تلك الممارسات، بل إنه للأسف يكثر استخدام الممارسات المبنية على الخرافة، والعادات والتقاليد، وغيرها من الممارسات غير المناسبة أكثر من استخدام

الممارسات المبنية على الأدلة (Jones, 2009)، وهذا يتعارض مع ما تؤكد عليه التشريعات في مجال التعليم العام والخاص على حدٍ سواء، فقد أشار قانون تعليم جميع الطلبة (NCLB; 2002) إلى أنه يجب استخدام برامج وممارسات تربوية تبين فاعليتها من خلال أبحاث علمية دقيقة. كما أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلاب ذوي الإعاقات من أجل تحسين الأداء الاكاديمي والوظيفي .(Cook, et al., 2008; Kretlow, & Blatz, 2011)

كما أنَّ المتأمل لواقع التربية الخاصة يجد أنَّ حاجة الأطفال ذوي الإعاقات لخدمات التربية الخاصة يشير إلى اخفاق التعليم العادي في تعليم هؤلاء الطلبة، ويؤكد الحاجة إلى تطبيق أساليب تدريسية أكثر فاعلية من الطرق المستخدمة في التعليم العام، بل إنَّ نتائج العديد من الدراسات أشارت إلى عدم فاعلية التعليم المقدم للطلبة ذوي الإعاقات،حيث إنَّ هناك زيادة في حالات الإخفاق المدرسي، وارتفاع معدل الانسحاب من المدرسة قبل إكمال الدراسة، ومستويات منخفضة من الإنتاجية والاستقلالية، مما يستلزم توظيف ممارسات مبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة (Jones, 2009). فعند تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة كما تم تصميمها، فإنها تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقات إلى أقصى درجة ممكنة (Torres,et al., 2014; Harris, et al., 2012; Cook, et al., 2008; Farley, Torres, Wailehua, & Cook, 2012)، وعلى الرغم من عدم ضمان قدرتها على تحسين أداء جميع الطلبة إلا أنه يمكن القول بأنها فعالة مع معظم الطلبة (Torres,et al., 2014)؛ لذا يمكن القول بأن الممارسات المبنية على الأدلة يمكنها تحقيق نتائج إيجابية بنسبة ٩٥٪ في حين أنَّ نسبة نجاح الممارسات الأخرى لا تزيد عن ٥٠٪ (Cook, et al., 2008)، ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل إنَّ الاستخدام المناسب للممارسات المبنية على الأدلة يجعل من المعلم فعالاً، ومن المعلم الفعال أكثر فاعلية (Farley et al., 2012).

وتتفاوت البرامج التعليمية في فاعليتها، فمنها من يكون تأثيره عالياً مقارنة بالبرامج الأخرى، ومنها من يكون تأثيره متدنياً (Courtade,et al., 2015) ؛ لذا فإن الحرص على اختيار البرامج التعليمية الفعالة يعد مطلباً هاماً في مجال التربية الخاصة. وعلى الرغم من وجود

البرامج الفعالة إلا أنَّها لا تستخدم (Agran, et al., 2017)، بل للأسف عادة ما تستخدم البرامج غير الفعالة (Courtade,et al., 2015)، وقد يؤدي عدم استخدام البرامج الفعالة إلى إضاعة وقت المعلم، وفقد فرصة تحسين التعلم، كما يمكن أن تزيد من إحباط الوالدين، وقد يترتب على ذلك زيادة في التكاليف المادية (Agran, et al., 2017)، كما أنَّ الفشل في استخدامها قد يؤدي بشكل غير مقصود إلى استخدام ممارسات غير مناسبة (Agran, et al.,2017). ولذا تعد الممارسات المبنية على الأدلة أكثر البرامج التعليمية فاعلية؛ لاعتمادها على نتائج الأبحاث الرصينة، والتي تعد مصدراً مناسباً لتحديد الطرق التعليمية الأفضل للطلبة ذوي الإعاقات (Courtadeet al., 2015).

السؤال الثالث: كيف يتم الحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة؟

تتعدد المعايير المستخدمة للحكم على الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، باختلاف الجهة المصدرة لتلك المعايير، ويمكن القول بأن أولى المحاولات كانت في عام ٢٠٠٥ عندما أصدر مجلس الأطفال غير العاديين عدداً خاصاً من مجلة الأطفال غير العاديين يُعنى بتحديد معايير جودة تقييم الدراسات المنشورة في التربية الخاصة، وتصنيف الممارسات بناء على تلك المعايير، حيث احتوى ذلك العدد على بحثين (Horner, et al., 2005; Gersten et al. 2005) حددت معايير الجودة للبحوث التجريبية في مجال التربية الخاصة (Russo-Campisi, 2017)، وصنفت الممارسات إلى عدة فئات، وتلا تلك المحاولات قيام مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (WWC, 2011) بتطوير معايير مؤقته لاستخدام دراسات أبحاث الحالة الواحدة في تحديد الممارسات المبنية على الأدلة (Cook,et al.,2015)، وحديثاً قام مجلس الأطفال غير العاديين (٢٠١٤) بتطوير معايير حديثة تم الاستفادة فيها من المعايير السابقة (Horner et al. 2005; Gersten et al., 2005; WWC, 2011)، تلا ذلك قيام المجلس الوطني للتوحد (٢٠١٥) بوضع معايير للممارسات المبنية على الأدلة للأفراد ذوي التوحد. وتعد معايير مجلس الأطفال غير العاديين الأكثر أهمية؛ كونها صادرة من أكبر منظمة للتربية الخاصة بالعالم، وشارك في إعدادها نخبة من علماء التربية الخاصة، ويعرض الجدول رقم (١) معايير

الجودة للدراسات التجريبية في التربية الخاصة. ويمكن للباحثين تطبيق تلك المعايير على أبحاث التربية الخاصة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة، من خلال استهداف تدخلات معينة (مثل: التعلم بالأقران)، لفئة محددة من الطلبة ذوي الإعاقات (مثل: الطلاب ذوو صعوبات التعلم)، وفي مهارة أو مجال معين (مثل: القراءة) (Cook, et al., 2016).

جدول رقم (٢) معايير الجودة لمجلس الأطفال غير العاديين للأبحاث التجريبية

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
السياق أو البيئة	١/ تقدم الدراسة معلومات كافية حول الملامح الهامة للسياق أو البيئة. ١-١. تصف الدراسة الملامح الهامة للسياق أو البيئة ذات الصلة بالمراجعة. على سبيل المثال، نوع البرنامج أو الصف، أو نوع المدرسة (حكومية، خاصة، رائدة، روضة)، المنهج الدراسي، الموقع الجغرافي، البيئة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية-الاجتماعية، التنسيق المادي.	مجموعات وحالة واحدة
المشاركون	٢/ تقدم الدراسة معلومات كافية لتحديد مجتمع الدراسة للمشاركين يمكن من خلاله تعميم النتائج عليهم، وتحديد أو تأكيد فيما إذا كان المشاركون قد ثبت أنهم يعانون من الإعاقة أو الصعوبة محل الاهتمام. ٢-١. تصف الدراسة المعلومات الشخصية للمشاركين ذات الصلة بالمراجعة (مثلاً: الجنس، السن/الصف، العرق/الاثنية، الحالة الاقتصادية-الاجتماعية، مستوى اللغة). ٢-٢. تصف الدراسة الإعاقة، أو حالة الخطر للمشاركين (مثل صعوبات التعلم المحددة، اضطراب طيف التوحد، مشكلة سلوكية، معرض لخطر الفشل القرائي)، وطريقة الحكم على الحالات (مثلاً: تم التعرف عليه من قبل المدرسة باستخدام المعايير المحددة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، من خلال ترشيح المعلم، اختبار ذكاء معياري، تقصيات للقياس المبني على المنهج، مقياس تقدير).	مجموعات وحالة واحدة
مُنفّذ التدخل	٣-تقدم الدراسة معلومات كافية حول الملامح الهامة لمنفذ التدخل.	مجموعات

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	٣-١.تصف الدراسة دور مُنفّذ التدخل (مثلاً: معلم، باحث، مساعد المعلم، ولي أمر، متطوع، المعلم القرين، شقيق، أجهزة تقنية/حاسب آلي)، وكذلك- ما يرتبط بالمراجعة-متغيرات متعلقة بخلفيته السابقة (مثل العرق/الاثنية، الخلفية التعليمية/الرخصة). ٣-٢. تصف الدراسة أيّ تدريب بشكل محدد (مثلاً: كمية التدريب، التدرب للوصول إلى معيار) أو المؤهلات (مثلاً: الاعتماد المهني) المطلوبة لتنفيذ التدخل، وتشير إلى أنَّ مُنفّذ التدخل قد حقق هذه الشروط.	وحالة واحدة
وصف الممارسة	٤. تقدم الدراسة معلومات كافية حول الملامح الهامة للممارسة (التدخل)، بحيث تكون الممارسة مفهومة بشكل واضح ويمكن بشكل معقول تكرارها. ٤-١. تصف الدراسة إجراءات التدخل بشكل مفصل (مثلاً: مكونات التدخل، السلوكيات التعليمية، العناصر الفاعلة أو الهامة، الإجراءات المكتوبة في دليل أو مكتوبة على شكل سيناريو) وتصرفات منفذي التدخل (مثلاً: التلقينات، التوجيهات اللفظية، السلوكيات الجسدية، الاقتراب)، أو توثيق واحد أو أكثر من المصادر التي يمكن الوصول لها لتوفير تلك المعلومات. ٤-٢. عندما يكون مناسباً، فإن الدراسة تصف المواد التعليمية (مثلاً: المواد اليدوية، أوراق العمل، المؤقتات، التلميحات، الألعاب)، أو توثيق واحد أو أكثر من المصادر التي يمكن الوصول إليها لتوفيرتلك المعلومات.	مجموعات وحالة واحدة
دقة تنفيذ التدخل	٥/ يتم تنفيذ الممارسة بدقة ٥-١.تُقيّم الدراسة وتذكر دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالالتزام باستخدام مقاييس مباشرة وثابتة (مثلاً: إجراء الملاحظة باستخدام قائمة الشطب للعناصر الأساسية للممارسة). ٥-٢. تُقيّم الدراسة وتذكر دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالجرعة أو التعرض	مجموعات وحالة واحدة

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	باستخدام مقاييس مباشرة وثابتة (مثل الملاحظات أو التقرير الذاتي للمدة، التكرار، تغطية المنهج للتنفيذ). ٥-٣.عندما يكون مناسباً، فإن الدراسة تُقيّم وتذكر دقة تنفيذ التدخل من حيث: (أ) التنفيذ المنتظم طوالفترة التدخل (مثلاً: في البداية، في المنتصف، عند نهاية فترة التدخل)، (ب) دقة تنفيذ التدخل بالنسبة لكل شخص ينفذ التدخل، وفي كل بيئة، ولكل مشارك أو أي وحدة تحليل أخرى. وفي حالة إتمام تقييم الالتزام أوالجرعة وذكره، فإن هذا العنصر ينطبق على نوع دقة تنفيذ التدخل المقيم، وفي حالة عدم تقييم وذكر أحدهما (التزام، الجرعة) فإن هذا العنصر لا ينطبق.	
الصـــــدق الداخلي	٦-يتم ضبط المتغير المستقل من قبل مُنفّذ التجربة. وتصف الدراسة الخدمات المقدمة في الظروف والمراحل المقارنة والضابطة. ويقدم تصميم البحث أدلةكافية على أنَّ المتغير المستقل يتسبب في إحداث تغيير في المتغير أو المتغيرات التابعة. وأن يستمر المشاركون في الدراسة بحيث لا يمثل التناقص تهديداً دالاً للصدق الداخلي. ٦-١. يقوم الباحث بالضبط والمعالجة الممنهجة للمتغير المستقل. ٦-٢. تصف الدراسة الخط القاعدي (دراسات الحالة الواحدة)، أو ظروف الضابطة/المقارنة (دراسات مقارنة المجموعات)؛ مثل المنهج الدراسي، والتعليم، والتدخلات (مثلاً: التعريف، المدة، الطول، التكرار، نسبة المتعلم إلى المعلم) ٦-٣. عدم حصول المشاركين في الظروف المقارنة/الضابطة أو الخط القاعدي على تدخل علاجي، وإن كان في أضيق الحدود.	مجموعات وحالـــــة واحدة
	٦-٤. تصف الدراسة بوضوح التوزيع على المجموعات، والذي يتضمن أن يكون المشاركون (أو الفصول، أو المدارس، أو أي وحدات تحليل أخرى)	مجموعات

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	موزعين على المجموعات وفق واحدة من الطرق التالية: أ. التوزيع بشكل عشوائي. ب. التوزيع بشكل عشوائي، مع توفيق المجموعات المقارنة بحيث تكون قريبة جداً من مجموعة التدخل (مثلاً: المطابقة على أساس درجات الاختبار القبلي، أو الخصائص الديموغرافية، أو درجة الميل). ج. التوزيع بشكل غير عشوائي، ولكن يتم استخدام أساليب لقياس الاختلافات، وفي حالة تم تحديد فروقات ذات معنى–مثل فرق دال إحصائياً، فرق أكبر من ٥٪ من الانحراف المعياري (What Works Clearinghouse, 2011) من أجل الضبط إحصائياً لأية اختلافات بين المجموعات في درجات الاختبارات القبلية أو الخصائص الديموغرافية ذات الصلة (مثلاً: التكييف الإحصائي للمتغيرات الدخيلة من خلال أساليب مثل تحليل التباين المشترك "ANCOVA" أو تحليل درجة الميل). د. التوزيع بشكل غير عشوائي على أساس نقطة قطع معقولة (تصميم انقطاع الانحدار).	
	٦–٥. يقدم التصميم ثلاثة إثباتات على الأقل للآثار التجريبية في ثلاثة أوقات مختلفة. ٦–٦. بالنسبة لتصاميم أبحاث الحالة الواحدة التي تشمل على مرحلة الخط القاعدي (لا تتطلب تصاميم العلاجات المتناوبة خط قاعدي)،فإنه يجب أن تشتمل جميع مراحل الخط القاعدي على ثلاث نقط بيانات على الأقل (باستثناء الحالات التي يتم فيها تبرير العدد الأقل من قبل مؤلف الدراسة؛ نظراً لأسباب مثل: قياس سلوكيات مشكلة خطرة أو شديدة، وعند عدم وجود سلوكيات مطلقاً في الخط القاعدي مع عدم احتمالية حدوث تحسن بدون	حالة واحدة

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	تدخل) وتأسيس نمط يتنبأ بالأداء المستقبلي غير المرغوب فيه (مثلاً: زيادة الاتجاه في السلوك المشكل، عدم انتظام ظهور السلوك المناسب، سلوك شديد التقلب). ٦-٧. يضبط التصميم التهديدات الشائعة للصدق الداخلي (مثلاً: الأسبقية الزمنية الغامضة، التاريخ، النضج، الانتشار) بحيث يمكن بدرجة معقولة استبعاد التفسيرات البديلة المقبولة للنتائج. وتعالج التصاميم المقبولة عموماً كالتصميم العكسي، والخطوط القاعدية المتعددة، والمعايير المتغيرة، والعلاجات المتناوبة مؤشر الجودة هذا عند تصميمها وتنفيذها بشكل سليم، مع إمكانية قبول أساليب أخرى في حالة تبرير مؤلف الدراسة كيفية استبعاد التفسيرات البديلة للنتائج، أو ضبط التهديدات الشائعة للصدق الداخلي.	
	٦-٨. أن يكون التناقص الكلي منخفضاً عبر المجموعات (مثلاً: أقل من ٣٠٪ في دراسة تستغرق سنة كاملة). ٦-٩. أن يكون التناقص التفاضلي (بين المجموعات) منخفضاً (مثلاً: أقل من ١٠٪) أو يكون مضبوطاً من خلال تكييف أوضاع من لا يستكملون الدراسة (مثلاً: إجراء تحليل المقصد من العلاج).	مجموعات
مقاييس المخرجات المتغيرات التابعة	٧-يتم تطبيق مقاييس المخرجات بشكل سليم بحيث تقيس أثر الممارسة على مخرجات الدراسة. وأن تُظهِر مقاييس المخرجات خصائص سيكومترية كافية. ٧-١. أن تكون المخرجات ذات أهمية اجتماعية (مثلاً: تسفر عن أو ترتبط نظرياً أو تجريبياً بتحسن في جودة الحياة، أو أن تكون عبارة عن ناتج تعلم أو ناتج نمائي هام أو كليهما. ٧-٢. تعرف الدراسة وتصف بوضوح القياس للمتغيرات التابعة. ٧-٣. تذكر الدراسة الآثار المترتبة على التدخل على جميع مقاييس المخرجات المستهدفة من قبل المراجعة (مستوياتp أو أحجام الأثر أو	مجموعات وحالة واحدة

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	بيانات يمكن من خلالها حساب حجم الأثر بالنسبة لدراسات المجموعات المقارنة، والبيانات الممثلة بيانياً بالنسبة لدراسات الحالة الواحدة)، وليس فقط تلك البيانات التي وجد لها أثر إيجابي. ٧-٤. أن يكون تكرار وتوقيت مقاييس المخرجات مناسباً. فبالنسبة لمعظم دراسات الحالة الواحدة، فيكون الحد الأدنى الضروري هو ثلاث نقاط بيانات لكل مرحلة إن كانت تلك المرحلة تعتبر جزءً من الإثبات المحتمل للأثر التجريبي (باستثناء الحالات التي يتم فيها تبرير العدد الأقل من قبل مؤلف الدراسة؛ نظراً لأسباب مثل قياس سلوكيات مشكلة خطرة أو شديدة، وعند عدم وجود سلوكيات مطلقاً في الخط القاعدي مع عدم احتمالية حدوث تحسن بدون تدخل). وبالنسبة لتصاميم العلاجات المتناوبة، لابد من وجود على الأقل أربعة تكرارات للتتابع المتناوب (مثلاً: أ ب أ ب أ ب أ ب). ٧-٥. تقدم الدراسة دليلاً على الثبات الداخلي المناسب، أو الاتفاق بين الملاحظين، أو ثبات إعادة الاختبار، أو ثبات النموذج الموازي حسب الاقتضاء (مثلاً: تكون درجة معامل الثبات ≥٠.٨٠، والاتفاق بين الملاحظين≥ ٨٠٪، ومعامل كابا ≥ ٦٠٪).	
	٧-٦ تقدم الدراسة أدلة كافية على الصدق؛ مثل صدق المحتوى، أو صدق البناء، أو صدق المعيار (التلازمي أو التنبؤي)، أو الصدق الاجتماعي.	مجموعات
تحليل البيانات	٨-أن يتم إجراء تحليل البيانات بشكل مناسب. وتذكر الدراسة معلومات عن حجم الأثر. ٨-١. أن تكون أساليب تحليل البيانات مناسبة لمقارنة التغير في الأداء لمجموعتين أو أكثر (مثل اختبارات "ت"، تحليل التباين الأحادي "ANOVAs"، تحليل التباين ثنائي الاتجاه"MANOVAs"، تحليل التباين المشترك "ANCOVAs"، نماذج الإحصاء الهرمية، نمذجة المعادلة البنائية). وفي حالة تم استخدام إجراءات غير عادية، فإن الدراسة تقدم مبرراً منطقياً لأساليب تحليل البيانات المستخدمة.	مجموعات
	٨-٢. تقدم الدراسة رسماً بيانياً للحالة الواحدة، يمثل بوضوح بيانات	حالة

المتغير	مؤشر الجودة	نوع التصميم
	المخرجات عبر جميع مراحل الدراسة لكل وحدة تحليل (مثلاً: الأفراد، الفصول، المجموعات الأخرى للأفراد)؛ للتمكن من تحديد الأثار المترتبة على الممارسة. وبغض النظر عمّا إذا كانت الدراسة تشتمل على تحليلات بصرية أو غيرها من أشكال التحليل للبيانات، فإنه يجب أن تكون الرسومات التي تصور جميع المتغيرات التابعة المستهدفة من قبل المراجعة واضحة بشكل كافٍ للمراجعين ليكونوا قادرين على الخروج باستنتاجات أساسية حول الضبط التجريبي باستخدام أساليب التحليل البصرية التقليدية (أي: تحليل المتوسط، المستوى، الاتجاه، التداخل، اتساق أنماط البيانات عبر المراحل).	واحدة
	٨-٣. تذكر الدراسة واحدة أو أكثر من إحصاءات حجم الأثر المناسبة (مثلاً: كوهين d, هيدجG, جلاس, 2□ ,Δ) لجميع المخرجات ذات الصلة بالمراجعة التي يتم إجراؤها-حتى لو كانت النتيجة غير دالة إحصائياً-أو تقدم بيانات يمكن من خلالها حساب أحجام الأثر المناسبة.	مجموعات

Source: 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.

وعلى الرغم من الاختلاف بين معايير مجلس الأطفال غير العاديين، ومعايير المنظمات الأخرى إلا أنَّها-بشكل عام-تتفق فيما بينها على عدة أمور يجب توفرها للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة، وهي نوع التصميم البحثي المستخدم، وجودة الدراسات الداعمة للممارسة، وعدد الدراسات الداعمة للممارسة (Cook, et al., 2008; Cook, & Odom, 2013; Cook, et al., 2016) ، وحجم الأثر (effect size) لنتائج الدراسات الداعمة (Farley et al., 2012; Cook, & Cook, 2013).

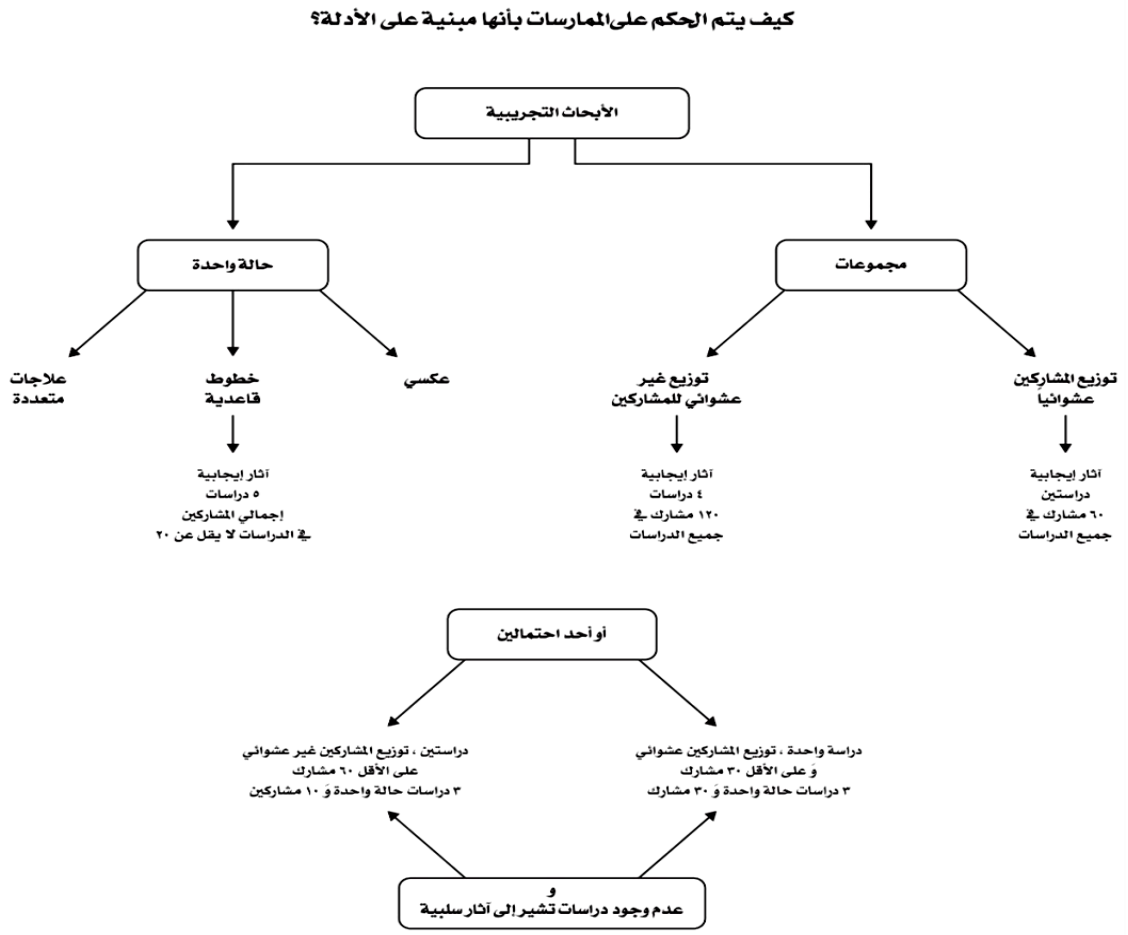
ويعتبر نوع التصميم البحثي واحداً من أهم العوامل التي يجب الاهتمام بها عند الحكم على الممارسات، إذ يدرك جميع المختصين بأنه لا يوجد تصميم بحثي واحد يمكن من خلاله الإجابة على جميع الأسئلة البحثية إلا أنَّ هناك عدداً من التصاميم البحثية يمكن من خلالها الحصول على نتائج ذات قيمة أكبر من غيرها (Burns, &Ysseldyke, 2009). ونجد أنَّ مركز تبادل

المعلومات حول الممارسات الفاعلة ركز بشكل رئيسي على الأسئلة المتعلقة بمدى فاعلية الممارسة، وحدد الأبحاث التجريبية للإجابة عليها (Odom,et al., 2005)، كما أكد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2014) الدور المهم التي تقوم به تصاميم الأبحاث الوصفية والنوعية في مجال التربية الخاصة، إلا أنه استبعدها من المعايير المستخدمة للحكم على الممارسات المبنية على الأدلة؛ لكونها لا تقيس العلاقة السببية بين المتغيرات، واعتمد فقط الأبحاث التجريبية، وتتفق معهم في ذلك منظمة كامبل كولابوريشن (Campbell Collaboration)، وموسوعة أفضل الأدلة (Best Evidence Encyclopedia)، وقد أشار حديثاً (Singer, et al., 2017) بأنه على الرغم من القيمة الكبيرة التي تقدمها الأبحاث النوعية إلا أنه لم يتم قبولها من قبل أي منظمة مهنية، أو حكومية وضعت معايير للممارسات المبنية على الأدلة، إلا أنَّ مركز (EPPI-Centre) يأخذ بعين الاعتبار أنواعاً أخرى من التصاميم البحثية، ومنها المقابلات النوعية (Harriset al., 2012).

وعلى الرغم من أنَّ الدراسات أشارت إلى أنَّ الدراسات الارتباطية والنوعية (Qualitative and correlational studies) تقدم رؤية هامة حول التدريس والتعلم إلا أنه لا يمكنها تحديد فيما إذا كانت الممارسة هي السبب في إحداث التغير الإيجابي في نتائج الطلاب (Cook, et al., 2008). ونظراً لأهمية الأبحاث التجريبية في الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة فقد قامت عدد من المنظمات المهنية في مجال التعليم، وعلم النفس المدرسي (WWC, CEC, National Association of School Psychologists) باعتبارها التصاميم البحثية الوحيدة للحكم على كون الممارسة مبنية على الأدلة .(Cook, et al.,2008)

وتشمل الأبحاث التجريبية على نوعين من الأبحاث هما: تصاميم الأبحاث التجريبية للمجموعات (group experimental designs)، وتصاميم أبحاث الحالة الواحدة (single-subject research designs)، وتضم تصاميم الأبحاث التجريبية للمجموعات، الأبحاث التجريبية العشوائية (randomized experiments)، والأبحاث شبه التجريبية غير العشوائية (nonrandomized quasi-experiments)، (Tankersley,et al., 2008; CEC, 2014)

بينمـــا تضـــم تصـــاميم أبحـــاث الحالـــة الواحـــدة، التصـــميم العكســـي أو تصـــميم أ ب أ ب (ABAB/reversal)، وتصـميم الخطـوط القاعديـة المتعـددة (multiple-baseline)، وتصـميم المعيـــار المتغيـــر (changing-criterion)، وتصـــميم العلاجـــات البديلـــة (alternating-treatment designs) (CEC, 2014).



شكـــــــل رقـــــــم (١)

وتعد جودة الدراسة أيضاً عاملاً هاماً للحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، إذ يستلزم ذلك أنَّ تكون الدراسات الداعمة للممارسة تتمتع بجودة عالية، وتلبي معايير محددة متعلقة بجودة منهجية البحث يمكن من خلالها الثقة بنتائجها (Harris,et al., 2012). وعلى الرغم من أهمية جودة البحث إلا أنه غير كافٍ ما لم يكون هناك عدد كافٍ من الأبحاث الداعمة للممارسة المبنية على الأدلة. فالأبحاث التربوية لا يمكنها تقديم أدلة قطعية تثبت أنَّ التدخل فعال، ولكنها تدعم أو

تضعف الفرضية القائلة بأن التدخل فعال في إحداث تغير إيجابي في نتائج الطلبة (Cook, et al., 2008). وكلما زاد عدد الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية الداعمة للممارسة زادت الثقة في أن تلك الممارسة قادرة بشكل موثوق فيه على إحداث تغير إيجابي في نتائج الطلبة (Cook, et al., 2008; Cook, & Cook, 2013)، لذا لا يمكن الحكم على الممارسة من خلال بحث واحد فقط مهما كانت جودته، بل لابد من وجود عدد من الدراسات الداعمة (Cook, & Cook, 2013).

ويميز المختصون في التربية الخاصة بين الأساليب المختلفة لتحديد وتصنيف الممارسات المبنية على الأدلة. فمنهم من يستخدم التصنيف الثنائي، ومنهم من يستخدم تصنيف يتكون من عدة فئات. فعلى سبيل المثال يصنف (Horner et al., 2005) الممارسات إلى ممارسات مبنية على الأدلة، وممارسات غير مبنية على الأدلة، بينما يصنفها (Gersten, et al., 2005) إلى ممارسات مبنية على الأدلة، وممارسات واعدة، وممارسات غير مبنية على الأدلة، ويستخدم مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (WWC, 20111) ستة تصنيفات وهي ممارسات ذات آثار إيجابية، وذات آثار إيجابية محتملة، ومختلطة، وغامضة أو غير محددة، وذات آثار سلبية محتملة، وذات آثار سلبية (Cook, & Odom, 2013) وحديثاً أصدر مجلس الأطفال غير العاديين تصنيفاً خماسياً للممارسات يشتمل على ممارسات مبنية على الأدلة، وممارسات مبنية على أدلة محتملة ، والآثار المختلطة، والأدلة غير الكافية، والآثار السلبية (CEC, 2014)، وأخيراً يصنف المركز الوطني للتوحد (٢٠١٥) الممارسات إلى مثبتة، وناشئة أو مستجدة، وغير مثبتة.

وعليه يجب التفريق بين نوعين من الممارسات غير المبنية على الأدلة، إذ يشير النوع الأول منها إلى ممارسات تبين من خلال عدة أبحاث تجريبية ذات جودة عالية أنَّها غير فعالة، بينما يشير النوع الثاني إلى عدم إجراء مراجعة للدراسات السابقة للتأكد من أنَّ الممارسة مبنية على الأدلة أو عدم وجود دراسات كافية للحكم على فعالية الممارسة (Cook, & Odom, 2013)، وكون الممارسة مبنية على الأدلة لا يعني أنَّها مبنية على الأدلة لجميع الطلاب، وفي جميع المواد أو المهارات (Cooket al., 2016).

السؤال الرابع: ما هي خطوات اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة؟

إن وجود ممارسة مبنية على الأدلة لا يعني أنَّها مناسبة لجميع الطلبة، بل قد تكون بعض الممارسات أفضل من غيرها لعدة اعتبارات متعلقة بقوة الدليل المتوفرة الذي يدعم استخدامها، واحتياجات الطلبة المراد استخدامها معهم، وسهولة استخدامها من قبل المعلمين، وتقبلها من الطلبة الذين سوف تستخدم معهم. وهناك ست خطوات تساعد المعلم على اختيار أفضل الممارسات المبنية على الأدلة (SAMHSA, 2011) أولها: تحديد قوة الأدلة الداعمة للممارسة، إذ تختلف الممارسات فيما بينها بحسب قوة الدليل الداعم للممارسة. فبعض الممارسات تتوفر لها أدلة كافية تدعم استخدامها مع الطلبة، في حين أنَّ هناك ممارسات أخرى لا تتوفر لها تلك الأدلة. فكلما زاد مستوى الدعم للممارسة، زادت أهميتها، والحاجة لاستخدامها.

ويصنف مجلس الأطفال غير العاديين الممارسات إلى ممارسات مبنية على الأدلة، وممارسات مبنية على أدلة محتملة، وآثار مختلطة، وأدلة غير كافية، وآثار سلبية (CEC, 2014)، وينبغي أن يسعى المعلمون إلى اختيار الممارسات المبنية على الأدلة متى ما كان ذلك ممكناً، وفي حالة عدم توفرها فيمكن الاختيار من الممارسات المبنية على أدلة محتملة وهكذا (Cook, et al., 2008). وتتمثل الخطوة الثانية في وجوب اختيار ممارسات مبنية على الأدلة تكون مناسبة لفئة الطلاب الذين ستستخدم معهم. فالممارسات المبنية على الأدلة للاستخدام مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن تستخدم مع تلك الفئة من الطلاب، كما أنَّ الممارسات المبنية على الأدلة لطلبة المرحلة الابتدائية تختلف عن الممارسات المبنية على الأدلة لطلبة المرحة الثانوية (SAMHSA, 2011). فكون الممارسة مبنية على الأدلة لا يعني أنَّها مبنية على الأدلة للاستخدام مع الطلبة جميعاً (Cook,et al., 2016).

وتشير الخطوة الثالثة من خطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة إلى ضرورة الاهتمام بالمخرجات أو النتائج التي تستهدفها الممارسات المبنية على الأدلة (SAMHSA, 2011). فبعض الممارسة تستهدف الجانب السلوكي، إما بزيادة سلوك مرغوب فيه، أو تقليل سلوك غير مرغوب فيه، وعليه فيجب أن يتم اختيارها لعلاج المشاكل السلوكية المناسبة لها، وليس لعلاج جميع المشاكل السلوكية (Cooket al., 2016). وتؤكد الخطوة الرابعة على ضرورة ملاءمة

الممارسة المبنية على الأدلة للمكان الذي ستطبق فيه؛ لذا يجب العناية بالتعرف على خصائص الممارسة المبنية على الأدلة، والمتطلبات التدريبية لتطبيقها، والمتطلبات المالية المترتبة على تطبيقها (SAMHSA, 2011). فبعض الممارسات المبنية على الأدلة قد تكون مناسبة للتطبيق في المنزل؛ لذا يصعب استخدامها في المدرسة، كما أنَّ بعضها قد تكون مناسبة لاستخدامها بشكل فردي، وعليه يصعب تطبيقها على مجموعة من الطلبة. كما يؤثر مدة تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة على اختيارها فبعض الممارسات يتطلب تطبيقها عدة سنوات مثلاً: (Promoting Alternative Thinking Strategies) في حين أنَّ بعضها يتطلب مدة لا تزيد عن عدة أشهر مثلاً: (Early Risers: Skills for Success).

وتعتبر سهولة تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة، واتجاهات المعلمين نحوها الخطوة الخامس التي يجب مراعاتها عند الاختيار. فالدراسات تشير إلى أنَّ اعتقاد المعلمين حول الممارسة أمر بالغ الأهمية، إذ لا يمكن أن تؤدي الممارسات المبنية على الأدلة إلى نتائج إيجابية لدى الطلبة ما لم يكن هناك اعتقاد من المعلمين بأن الممارسة سوف تؤدي إلى نتائج جيدة، وأنَّها تستحق أن يخصصوا لها وقتاً، ويقوموا بتجربتها (Cook, et al., 2008) وآخر تلك الخطوات هي أن تكون الممارسات المبنية على الأدلة مقبولة لدى الطلبة وأسرهم، حيث يجب أن تكون مراعية لثقافة الأسرة، وتحترم رغباتهم. فبدون تقبل الطالب وأسرته للممارسة المبنية على الأدلة لن يتمكن المعلم من النجاح في الوصول للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

وتشير (Torres, et al., 2014) إلى أنَّ هناك ١٠ خطوات يجب على معلمي التربية الخاصة اتباعها لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة بشكل صحيح. أولى تلك الخطوات هي تحديد خصائص الطالب، والبيئة التعليمية، والمعلم. وتشمل خصائص الطالب على العمر، والصف، والمادة، والمستوى اللغوي، ونوع الإعاقة، واحتياجه التعليمي. بينما تتكون خصائص البيئة التعليمية من الوقت المتاح لاستخدام الممارسة، والموارد المتوفرة في الصف لتطبيقها، وتقسيم المجموعات داخل الصف، والدعم المادي المتوفرة لتطبيق تلك الممارسة. ويجب أن تشمل خصائص المعلم على مستواه المعرفي، وخبرته، وفلسفته وأسلوبه في التدريس. وتعتبر تلك المعلومات مفيدة للمعلم

في تحديد الممارسة الأنسب، وبدونها قد يلجأ المعلم إلى تنفيذ بعض الممارسات التي قد لا تناسبه، أو لا تناسب الطالب، أو البيئة التعليمية.

ويلي تلك الخطوة قيام معلم التربية الخاصة بالبحث عن الممارسات المبنية على الأدلة. وهناك أكثر من طريقة للبحث عن الممارسات المبنية على الأدلة منها قيام المعلم بالبحث عنها في المجلات العلمية المحكمة مثلاً: (Research and Practice for Persons with Severe Disabilities)، فبعضها ينشر دراسات تُعنى بتحديد الممارسات المبنية على الأدلة، ولكن هذه الطريقة قد يصعب على الكثير من المعلمين القيام بها،؛ إما لضيق الوقت، أو لعدم قدرتهم على الوصول إلى قواعد البيانات الخاصة بالمجلات التربوية المحكمة؛ لذا قام بعض الباحثين بإعداد كتب مثلاً: (Yell,et al., 2013)، وأدلة تضم العديد من الممارسات المبنية على الأدلة لفئة محددة من الطلاب (مثل: الطلبة ذوو التوحد)، أو لمجموعة من فئات التربية الخاصة، كما أنَّ هناك مبادرات أكبر من ذلك تمثلت في قيام بعض المنظمات غير الربحية، وبعض الأجهزة الحكومية بتأسيس عدد من المواقع على الإنترنت (مثل: WWC) تحتوي على العديد من الممارسات المبنية على الأدلة؛ ليسهل الوصول إليها من قبل المعلمين وغيرهم.

وبعد البحث عن الممارسات من خلال الطرق السابقة، تأتي الخطوة التالية وهي اختيار الممارسات المبنية على الأدلة مع مراعاة الخصائص التي تم تحديدها في الخطوة الأولى، حيث يتم اختيار الممارسات الأكثر ملاءمة لخصائص الطالب، والبيئة التعليمية، والمعلم. يلي تلك الخطوة تحديد المكونات الأساسية للممارسة المبينة على الأدلة التي تم اختيارها. فتحديدها قبل تنفيذها سوف يساعد المعلم على معرفة كيفية إيصالها للمتعلم بشكل صحيح، ويجب مراعاة جميع المكونات الهامة، وعدم إغفال بعضها؛ لأنَّ ذلك سيترتب عليه احتمالية عدم الوصول لنتائج إيجابية مماثلة لما تم الإشارة إليه في الدراسات.

أما الخطوة الخامسة للتنفيذ فتتمثل في تنفيذ الممارسة من خلال دائرة التعليم الفعال، حيث لا قيمة للممارسة الفعالة ما لم يتم تنفيذها من خلال أساليب التدريس الفعال، والتي تشمل على زيادة المشاركة الأكاديمية، والمراجعة للدرس السابق، ومراقبة أداء الطالب، وإظهار الحماس،

وغيرها من الأساليب. فالجمع بين أساليب التدريس الفعال، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة سيوفر فرصة لتحسين مخرجات الطلبة.

ولا يكفي أن نحدد المكونات الرئيسية للممارسة وننفذها، بل لا بد من القيام بخطوة أخرى تتمثل في مراقبة مدى دقة تنفيذ الممارسة بشكل دوري؛ للتأكد من تنفيذ الممارسة بالطريقة المخطط لها، وبأنه لا يوجد فروقات بين الممارسة المراد تنفيذها، وما يتم تنفيذه على الواقع (Coalition for Evidence-based Policy, 2003; Kretlow, &Blatz, 2011). فبعض المعلمين قد يخطط بشكل جيد لتنفيذ ممارسات مبنية على الأدلة، إلا أنه أثناء التنفيذ قد يغفل عن بعض المكونات الرئيسية لتلك الممارسة؛ لذا يجب أن يكون هناك قائمة شطب للمكونات أو الخطوات الهامة للممارسة يتم تعبئتها من قبل مُلاحظ لتزويد المعلم بتغذية راجعة عن مدى التزامه بتنفيذ الممارسة بشكل صحيح، وفي حال تعذر ذلك، فإنه يمكن استخدام التقييم الذاتي من قبل المعلم؛ ليعرف مدى التزامه بالخطوات الرئيسية لتلك الممارسة.

يلي ذلك مراقبة تقدم الطالب (الخطوة السابعة) من خلال القياس المتكرر (التقييم التكويني) لأداء الطلبة للتأكد من فعالية الممارسة المستخدمة معهم (Coalition for Evidence-based Policy, 2003)، ويمكن عمل ذلك من خلال استخدام التقييم المبني على المنهج (curriculum-based measurement) (Kretlow, &Blatz, 2011). وفي بعض الأحيان يحتاج المعلم إلى عمل تكييف للممارسة كخطوة ثامنة من خطوات تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، حيث تساعد تلك التكييفات على تحسين النتائج المترتبة على استخدام تلك الممارسة. فالتطبيق الدقيق لبعض الممارسات مع بعض الطلبة قد يؤدي إلى التقليل من نتائجها الإيجابية؛ نظراً للحاجة الفريدة لبعض الطلبة، مع مراعاة عدم تغيير المكونات الرئيسية للممارسة.

وبعد جمع بيانات عن الطالب من خلال التقييمات المستمرة، فإنه يجب أن يتم اتخاذ قرار تعليمي (الخطوة التاسعة) إما بالاستمرار في استخدام الممارسة مع جمع البيانات في حال تحقيق الطالب النتائج المرجوة، أو القيام بعدد من الإجراءات للتأكد من سبب عدم تحقيقها للنتائج المرجوة، وتشمل تلك الإجراءات على التأكد من تطبيق الممارسة، ومراقبة تقدم الطالب لوقت كافٍ (لعدة أسابيع)، وأنه تم التحقق من دقة تنفيذ التدخل، وفي حالة عدم تنفيذ عدد من المكونات الرئيسية، فإنه يجب إعادة النظر في تنفيذها لتنفذ بالشكل الصحيح قبل اتخاذ قرار بعدم فاعلية الممارسة، كما

يجب التأكد من أنه تم تنفيذ الممارسة من خلال أساليب التدريس الفعال، وتم عمل التكييفات اللازمة لها لملاءمة احتياج الطالب. وآخر تلك الخطوات هي أن يصبح المعلم خبيراً في تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة، ويشارك الآخرين خبراته التي اكتسبها من تطبيق تلك الممارسة، مما يترتب عليه استخدام المعلمين الآخرين طرقَ التدريس الأكثر فاعلية.

السؤال الخامس: ما معيقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟

يواجه العاملون في مجال التربية الخاصة العديد من المعيقات التي تحول دون استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة، وقد تكون هذه المعيقات متعلقة بالمعلم، أو البيئة التعليمية، أو المصطلحات ذات العلاقة بالممارسات واستخدامها، أو الأبحاث التربوية، ونتائجها، وكلما ازدادت المعيقات التي تواجه المعلمين عند محاولة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة كان من الصعب عليهم تجاوزها، وتعد المعيقات المتعلقة بالمعلم أكثر المعيقات التي تحول دون استخدام المعلمين لتلك الممارسات، ومن تلك المعيقات، قلة الوقت المتاح للمعلم أثناء اليوم الدراسي للبحث، وقراءة الأبحاث للتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة (Kretlow, &Blatz, 2011; Jones, 2009)، كما أنَّ مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة قد يسهل من استخدامها، أو يكون حائلاً دون ذلك (Jones, 2009)، فقلة معرفة المعلمين بالممارسات قد يصعب عليهم استخدامها، أو الاهتمام بتطبيقها، في حين أنَّ معرفتهم بها قد تساعدهم في تطبيقها، وتبنيها، وليست المعرفة–بحد ذاتها– كافية؛ فمستوى مهارة المعلم قد تكون عائقاً يمنع من استخدامها، فعندما يكون المعلم ماهراً في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، فسيستخدمها بدرجة عالية، وقد يرى بعض المعلمين بأن النقد المستمر، والدعوة إلى تغيير أساليبهم التعليمية التي يستخدمونها لفترات طويلة فيه تقليل من كفاءتهم، وأدائهم المهني؛ لذا تجدهم يستجيبون لتلك الدعوات بالتمسك بأساليبهم التدريسية، والدفاع عنها، ومقاومة أي محاولات للتقليل منها (Hempenstall, 2006).

وتعد قيادة المدرسة أحد عناصر البيئة التعليمية التي يمكن أن تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة داخل المدرسة. فعدم حثهم للمعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة، وعدم دعمهم أثناء تطبيقها قد يؤدي إلى عدم استخدامها داخل المدرسة، أو قد يتوقف الكثير منهم عن

استخدامها. فتطبيقها يتطلب جهداً ووقتاً كبيراً من المعلم، مما يستلزم اهتماماً من قبل قيادة المدرسة، ويتأتى ذلك بتوفير البيئة المناسبة والداعمة لتلك الممارسات، كما أن الثقافة التقليدية للتدريس تلعب دوراً في العديد من المدارس في جعل المعلم لا يستطيع تطبيق ممارسات، وأساليب تختلف عن تلك السائدة فيها لعدة سنوات (Hornby, et al., 2013)، وتشكل عدم أمكانية الوصول للمصادر المناسبة كالتقارير البحثية، والمجلات، والكتب العلمية المحكمة عائقاً يمنع المعلمين أيضاً من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة داخل البيئة التعليمية (Kretlow, &Blatz, 2011; Burns, &Ysseldyke, 2009; Russo-Campisi, 2017; Jones, 2009).

وتشير الدراسات إلى أنَّ البرامج التدريبية المقدمة حول الممارسات المبنية على الأدلة قد تمثل أحد المعيقات، فقلة البرامج التدريبية أو عدم فاعليتها (Hornby, et al., 2013; Russo-Campisi, 2017) تجعل من المعلمين غير قادرين على تنفيذ تلك الممارسات. فالمعلمون بحاجة إلى تدريب مستمر وفعال يساعدهم على استخدامها. فقلة البرامج التدريبية لا تعطي المعلم صورة واضحة عنها، ولا كيفية تنفيذها، كما أنَّ المعلم بحاجة إلى برامج تدريبية يُعطى فيها المعلم الفرصة لممارسة بعض المهارات التي يتعلمها، ويلقى تغذية راجعة تصحيحية حول تأدية تلك المهارات، فعلى الرغم من أهمية الجانب النظري للبرنامج التدريبي إلا أنَّ الجانب التطبيقي أيضاً لا يقل أهمية عنه؛ لذا يجب العناية بالجوانب التطبيقية، وعدم الاقتصار على الجوانب النظرية (Hornby, et al., 2013).

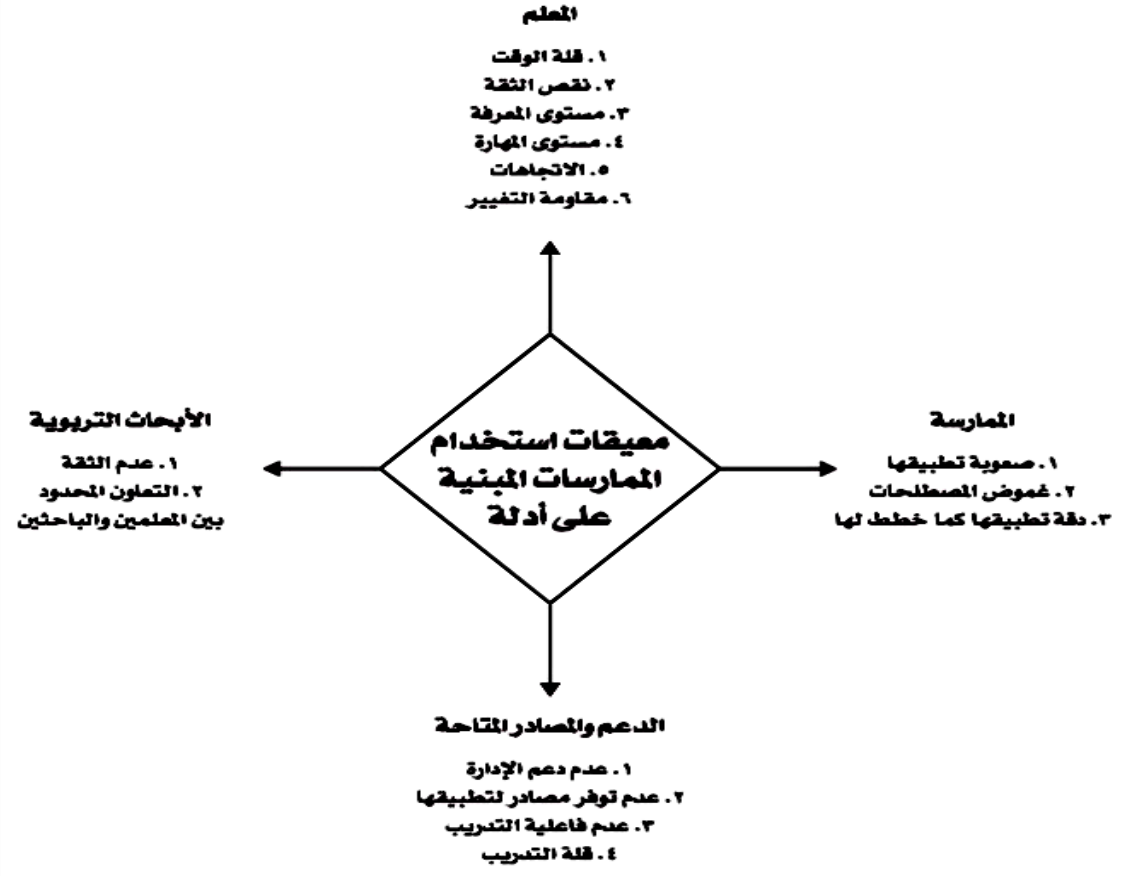
ومن المعيقات غموض المصطلحات لدى المعلمين، فقلة منهم يدرك الفرق بين الممارسات المبنية على الأدلة، والممارسات المبنية على الأبحاث، وأفضل الممارسات (Hornby, et al., 2013). فبعض المعلمين قد يتعامل معها على أنها شيء واحد، بينما هناك فروقات جوهرية بينها، مما يترتب عليه استخدام المعلمين لممارسات قد يظنون أنَّها مبينة على الأدلة في حين أنه لا يوجد دليل كافٍ يشير إلى ذلك، وقد يتجاهلون بعض الممارسات؛ ظناً منهم بعدم توفر أدلة كافية تشجع على استخدامها، وعليه يتضح خطورة غموض المصطلحات لدى المعلمين، والآثار المترتبة عليها.

ولسوء الحظ قد يظن الكثير من المعلمين أن تنفيذ ممارسات جديدة عملية سهلة يمكن أن تلي التدريب الأولي عليها (Harris, et al., 2012)، وهذا يخالف الواقع. فالدراسات تشير إلى أنَّ المعلمين قد يتجنبون الممارسات المبنية على الأدلة لصعوبة تطبيقها (Jones, 2009) داخل الصف، ومع الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة، فهناك علاقة مباشرة بين صعوبة التطبيق، والاستخدام غير المستمر للممارسات المبنية على الأدلة (Burns, &Ysseldyke, 2009)، كما أنَّ هناك مشاكل متعلقة بدقة التنفيذ (fidelity of implementation) للممارسات المبنية على الأدلة (Russo-Campisi, 2017) فقد يستخدم بعض المعلمين الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أنَّ تنفيذه لها يختلف عن الطريقة التي نفذت بها سابقاً. فليست العبرة باستخدام تلك الممارسات، بل لابد من التقيد بخطوات تنفيذها، والاهتمام بتفاصيلها، والحرص على اتباعها، وهذا لا يعني عدم إجراء تعديلات طفيفة عليها عند الحاجة، إلا أنَّ الأصل التقيد بما جاء في الأبحاث التي استخدمتها.

وآخر تلك المعيقات يتعلق بالأبحاث التربوية، حيث يرى بعض الباحثين أنَّ هناك ضعفاً في تدريب المعلمين حول البحث عن الدراسات العلمية، وتقييمها بأنفسهم (Hempenstall, 2006). فالعديد من المعلمين لا يثقون في قدرتهم على العثور على معلومات من الأبحاث بشكل مستقل (Kretlow, &Blatz, 2011) ويعزو بعض الباحثين ذلك إلى النظرة للتدريس كشكل من أشكال الفنون التي تعتمد–بشكل رئيسي– على الخبرة، والسمات الشخصية، والإبداع، وسرعة البديهة، وعليه فإنَّ خبرة أغلب المعلمين محدودة في استخدام قواعد البيانات التربوية ايرك (ERIC)، حيث أشارت أحدى الدراسات إلى أنَّ أقل من ١ من كل ٢٠٠ معلم لديه خبرة في استخدام قواعد البيانات التربوية ايرك (Hempenstall, 2006).

كما أنَّ التعاون المحدود بين المعلمين والباحثين (Russo-Campisi, 2017)، والنظرة السلبية المتبادلة بينهم تشكل عائقاً يمنع من الاستفادة من نتائج الأبحاث التربوية. إذ يرى الباحثون أنَّ المعلمين مقاومون للتغير، بينما يرى المعلمون بأن الباحثين لا يفهمون النظام المدرسي، وبعيدون عن البيئة المدرسية مما يترتب عليه توقعات عالية يصعب تحقيقها من قبل المعلمين

(Hempenstall, 2006)، ونتيجة لهذه النظرة السلبية فإن العديد من المعلمين لا يثقون بأن نتائج الأبحاث التربوية ستساعدهم على كيفية التدريس داخل فصولهم، ومع طلابهم (Burns, &Ysseldyke, 2009; Hornby, et al., 2013)، وخاصة تلك الأبحاث التي يقوم بها الأكاديميون كونهم غالباً بعيدين عن واقع التدريس داخل الصفوف مما يترتب عليه قيام المعلمين غالباً بالاعتماد على خبراتهم، وخبرات زملائهم لاختيار الممارسات المفيدة بدلاً من الاعتماد على نتائج الأبحاث التربوية (Harris, et al., 2012)، فالاعتقاد بأن الأبحاث التربوية تخبرهم القليل حول كيفية التدريس جعل من الخبرة والممارسات المستخدمة حالياً في المدارس مصادر رئيسية لاستراتيجيات التدريس الفعالة (Hornby, et al., 2013).



شكل رقم (٢)

السؤال السادس: ما أمثلة الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة؟

تتعدد الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة حسب فئاتها المختلفة، فهناك ممارسات مبنية على الأدلة للتعامل مع الطلبة ذوي التوحد، وأخرى لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتستهدف عدد من الممارسات ذوي صعوبات التعلم، وغيرها من فئات التربية الخاصة، وتتعدد المصادر التي تعرض الممارسات المبنية على الأدلة لفئات التربية الخاصة؛ لذا يصعب حصر جميع الممارسات المبنية على الأدلة للإجابة على هذا السؤال، وإنما سيتم الاكتفاء بذكر عدد من الممارسات المبنية على الأدلة لعدد من فئات التربية الخاصة، وهي التوحد (Wong, et al., 2015)، وذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية (WWC, 2016)، وصعوبات التعلم (Bedesem, Barber, &Santangelo, 2017)، و الأطفال ذوو الإعاقات في مرحلة ما قبل المدرسة (WWC, 2010). ولضيق المساحة المتاحة فسيكتفى بتعريف الممارسة، وتحديد الفئة المستهدفة، والفئة العمرية. ويعرض جدول رقم (٣) تلك الممارسات مع معلومات موجزة عنها، وتمثل الممارسات الموجودة في هذا الجدول عيّنة من الممارسات المبنية على الأدلة لتلك الفئات، ولا يعني حصرها هنا أنَّها أفضل الممارسات المبنية على الأدلة، أو أنَّها الممارسات المبنية على الأدلة الوحيدة لهذه الفئات، وإنما تم اختيار عيّنة عشوائية بهدف اطلاع القارئ على عدد الممارسات المبنية على الأدلة لعدد من فئات التربية الخاصة

جدول رقم (٣) عدد من الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة

الممارسة المبنية على الأدلة	الوصف	الفئة المستهدفة	الفئة العمرية
المراقبة الذاتية	قيام الشخص بالتقييم الذاتي لظهور أو تكرار السلوك المستهدف، وتوثيقه. وتتكون من التقييم الذاتي، والتسجيل الذاتي.	صعوبات التعلم	٥-١٨ سنة
القراءة المتكررة	عبارة عن أسلوب تعليمي يهدف إلى تحسين الطلاقة في القراءة الشفوية، يقوم فيه المعلم والطالب بقراءة نص مكون من ٥٠ إلى ٢٠٠ كلمة بصوت عالٍ ثلاث مرات كحد أدنى، وفي حالة أخطأ الطالب أو تردد في قراءة كلمة لأكثر من خمسة ثواني فإن المعلم يقوم بقراءتها بصوت مرتفع، ويعيد الطالب قراءتها، ويكرر الطالب قراءة النص إلى أن يتقنه. ويمكن استخدامه مع الطلبة الذين تعلموا قراءة الكلمات، لكنهم لم يُظهروا طلاقة كافية في القراءة مقارنة بمستوى أقرانهم.	صعوبات التعلم	٥-١٨ سنة

الممارسة المبنية على الأدلة	الوصف	الفئة المستهدفة	الفئة العمرية
استراتيجيات التعلم بمساعدة القرين	طريقة يقوم فيها الطالب، وقرينه، بالتناوب على التدريس والتعلم من بعضهم البعض بهدف تحسين مستوى إتقانهم للمهارات. ويتم فيها تحديد الثاني بناء على احتياجات الطلبة وقدراتهم، ويقوم المعلم بتغيير الثنائي بشكل دوري.	صعوبات التعلم	٨–١٢
النمذجة	عرض سلوك مستهدف يراد من الطالب تعلمه من أجل أن يقوم الطالب بتقليد النموذج الذي عرض ذلك السلوك.	التوحد	٣–١٨ سنة
الجدولة	طريقة تستخدم لزيادة استقلالية الطلبة، والسماح لهم بالتخطيط للأنشطة القادمة، حيث تحدد ببساطة الأنشطة التي يجب على الطالب إنجازها أثناء فترة زمنية محددة، وبتسلسل معين. ومن المهم أن يمتلك الطالب مهارات معينة قبل استخدامها، ومنها تحديد الصور أو قراءة الكلمات، كما يمكن تقديمها بصيغ متعددة، سواء من خلال الصور، أو الكتابة، أو الأدوات ذات الأبعاد الثلاثة.	التوحد	٣–٩ سنوات
القصص الاجتماعية	طريقة سهلة لتعليم الطلبة كيفية إدارة المواقف الصعبة في مجموعة متنوعة من البيئات، ويتم فيها استخدام وصف مكتوب للسلوك المستهدف، والمواقف التي يتوقع أن يحدث فيها ذلك السلوك، والنتائج المحتملة لأداء السلوك.	التوحد	٣–١٤ سنة
نظام التواصل بتبادل الصور (PECS)	يتم في البداية تدريس الطالب على إعطاء صورة شيء لشريك التواصل من أجل الحصول على ذلك الشيء. ويتكون من عدة مراحل:١–كيفية التواصل. ٢–المسافة والتواصل. ٣–تمييز الصور. ٤–بناء الجملة. ٥–طلب متجاوب. ٦–التعليق		٣–٥ سنوات ١٢–١٤ سنة
التدخلات القائمة على التقييم السلوكي الوظيفي	عملية حل المشاكل بشكل فردي لمعالجة سلوك الطالب المشكل. ويتم من خلالها إجراء تقييم لتحديد غرض أو وظيفة سلوك الطالب المشكل، وتتضمن عملية التقييم هذه جمع معلومات عن الظروف البيئية التي تسبق السلوك المشكل، والمكافآت التي تلي ذلك السلوك وتعززه. ثم يتم استخدام المعلومات التي يتم جمعها لتحديد، وتنفيذ التدخلات الفردية بهدف الحد من السلوكيات المشكلة، وزيادة السلوكيات الإيجابية. ويمكن استخدامها لمعالجة مجموعة متنوعة من السلوكيات المشكلة، مثل السلوكيات التخريبية، وسلوك عدم الانتباه للمهمة، وعدم الامتثال، والتفاعلات الاجتماعية غير المناسبة.	الاضطرابات السلوكية والانفعالية	٥–١٨ سنوات

الممارسة المبنية على الأدلة	الـــــــــــــوصـــــف	الفئة المستهدفة	الفئة العمرية
نموذج لوفاس لتحليل السلوك التطبيقي	هو علاج سلوكي يُركز في بدايته على المحاولات المنفصلة. يعمل فيه المعلم مع الطالب بشكل فردي، يلمح فيه المعلم لسلوك ما، ثم يلقن الطالب الاستجابة المناسبة، وأخيراً يعزز الطفل على الاستجابة الصحيحة. ويتلقى الأطفال في البرنامج من ٣٥ إلى ٤٠ ساعة كمتوسط للتدخل في الأسبوع. ويتكون التدخل من تعليم منزلي فردي، ولعب الأقران الميسر، والدمج والدعم في فصول التعليم العام، وأنشطة التعميم لنقل المهارات إلى البيئات الطبيعية. يتم فيه أيضاً تدريب الآباء على الأساليب التعليمية. ويستمر التدخل عادة نحو ثلاث سنوات.	الأطفال ذوي الإعاقات في مرحلة ما قبل المدرسة	١٨- ٤٢ شهر

التـــــوصيـــــات:

في ضوء هدف الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج حول الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة؛ فإن الباحث يؤكد على التوصيات، والمقترحات الآتية:

- يجب أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتدريب طلبة الجامعة، والمعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة، وعدم التشويش عليهم بتدريس ممارسات قد يكون بعضها مبنياً على الأدلة، في حين أنَّ البعض الآخر منها غير مبني على الأدلة (Cook, et al., 2008).
- من الضروري إعداد معلمي ما قبل الخدمة بحيث يُمكنهم اختيار الممارسات المبنية على الأدلة، وتطبيقها كما تم تصميمها، والجمع بين حكمة المعلم المهنية، وأفضل الممارسات المتاحة من أجل تلبية احتياجات الطلبة؛ فقد ذكرت الأبحاث أن الأساليب التي يستخدمها المعلمون في بداية مهنتهم التعليمية سوف يستمرون في استخدامها خلال مسيرتهم التعليمية (Scheeler, et al., 2016).
- يجب أن تجمع برامج إعداد المعلمين الفعالة بين مقررات تُعنى بالجانب النظري للممارسات المبنية على الأدلة، ومقررات الهدف منها هو إعطاء الطالب الفرصةَ لتجربة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الطلبة ذوي الإعاقات. فالجمع بين الجانب النظري، والجانب العملي سوف يساعدهم على تلبية الاحتياجات الفريدة لطلابهم (Scheeler, et al., 2016).

- يجب أن يأتي الدعم من إدارة المدرسة، وزملاء المعلم (Hornby, et al., 2013) من أجل أن يستمر المعلم في استخدام تلك الممارسات بالشكل الصحيح.
- يجب أن تقدم البرامج التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة بلغة واضحة، ومفهومة (Cook,et al., 2016)، وعدم الاعتماد على مصطلحات علمية يصعب فهمها من قبل المعلمين. ويجب أن يتم الاهتمام بالجانب التطبيقي في البرامج التدريبية، بحيث يعرض المدرب كيفية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة داخل الصف. كما يجب أن يُلاحظ المدرب المعلمين أثناء استخدامهم للممارسات، ويزودهم بتغذية راجعة حول تطبيقهم لها داخل الصف (Hornby, et al., 2013).
- يجب أن يتم بذل الكثير من الجهد، والوقت، واستغلال العديد من المصادر في بداية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في المدراس، وذلك من خلال الاختيار بعناية لعدد محدود من المعلمين، وتدريبهم بشكلٍ مكثفٍ، ثم الاستمرار في تدريب آخرين، ومع ازدياد أعداد المعلمين المطبقين لها ستكون تلك الممارسات في ذلك الوقت جزءا من ثقافة المدرسة (Harris, et al., 2012).
- من المهم تحديد، وجمع معلومات عن الممارسات المبنية على الأدلة المناسبة، ثم اختيار الممارسات المناسبة منها بناء على احتياج التلميذ، ونقاط قوة المعلم، وخبرته، ويمكن تكييفها عند الحاجة (Hornby, et al., 2013).
- إنَّ وجود نماذج ناجحة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ضروري، ويسهل عملية انتشار استخدامها بالمدارس؛ فقد يتم قبول وتبني تلك الممارسات من قبل المعلمين الذين لا يثقون في نتائج الدراسات ويعتقدون أنها غير عملية، متى ما تم تطبيقها داخل مدارسهم بشكل ناجح من قبل زميل يثقون فيه (Harris, et al., 2012).
- لا يكفي أن يطبق المعلم الممارسات المبنية على الأدلة، بل لابد من مراقبة تقدم التلميذ للتأكد من أنها تؤدي إلى النتائج المرجوة، أو تعديلها إذا لزم الأمر ذلك، وفي بعض الحالات قد يكون هناك حاجة لتغييرها، واختيار ممارسات أخرى (Hornby, et al., 2013)

- التحقق من دقة تنفيذ الممارسة أمر هام، وضروري لضمان الوصول إلى النتائج المرجوة (Scheeler,et al., 2016).
- الاستفادة من التقنية لتسهيل الوصول للممارسات المبنية على الأدلة (Jones, 2009). فمواقع الإنترنت وتطبيقات الجوال من الممكن أن توفر معلومات كافية، وموثوقة عن الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية تطبيقها بمدارس وبرامج التربية الخاصة. فمن الممكن أن يستخدم الباحثون في التربية الخاصة مواقع الإنترنت لنشر الممارسات المبنية على الأدلة في مواقع موثوقة (Test,et al., 2015).
- يمكن الاستفادة من مقاطع الفيديو لتوضيح الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية استخدامها داخل الصف. فمن خلال مقاطع الفيديو يمكن أن يحصل المعلم على معلومات مفيدة، وتوجيهات عملية لكيفية استخدامها (Hornby, et al., 2013). فبعض المعلمين قد لا يتمكن من فهم كيفية استخدامها مالم يشاهدوا شخصاً يطبقها مع الطلبة، وهذا يصعب توفيره في كل مكان، ومنطقة؛ لذا فمقاطع الفيديو سوف تسهل العملية من خلال مشاركتها مع عدد كبير من المعلمين في مناطق أو دول مختلفة.
- ينبغي أن يكون هناك منتديات للمعلمين يتم من خلالها مشاركة المعلومات حول الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية تطبيقها داخل الصف (Hornby, et al., 2013)، بالإضافة إلى تقديم الدعم لمن يطبقها للمرة الأولى.
- يمكن أن يساهم الباحثون من خلال إجراء دراسات تجريبية ذات جودة عالية لتقييم فاعلية أساليب تعليمية، يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقات. ويمكن أن يساهموا أيضاً من خلال مراجعة الدراسات السابقة لتحديد الممارسات التي تتوفر لها أدلة كافية للحكم على أنَّها مبنية على الأدلة (Cook, et al., 2008).

المراجع

المراجع العربية:

- عبد الوارث، سمية. (٢٠١١). البحث التربوي والنفسي "دليل تصميم البحوث". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية الرياض.

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.
- Bedesem, P., Barber, B., &Santangelo, T. (2017). Self-Monitoring. Current Practice Alerts, 27, 1-6. Retrieved from http://TeachingLD.org/alerts.
- 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.
- Coalition for Evidence-based Policy. (2003). Identifying and Implementing Educational Practices Supported by Rigorous Evidence: A User-friendly Guide. US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, 47(2), 71-82.

- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional Children, 79(2), 135-144.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. Remedial and Special Education, 36(4), 220-234.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. Exceptional Children, 75(3), 365-383.
- 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(2), 69-75.
- 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.
- Council for Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. (2014). Exceptional Children, 80(4), 504-511.
- Courtade, G. R., Test, D. W., & Cook, B. G. (2015). Evidence-based practices for learners with severe intellectual disability. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39(4), 305-318.
- Ecker, A. J. (2016). Evidence-Based Practices for Teachers: A Synthesis of Trustworthy Online Sources. Insights into Learning Disabilities, 13(1), 19-37.

- Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. T., & Cook, L. (2012). Evidence-based practices for students with emotional and behavioral disorders: Improving academic achievement. Beyond Behavior, 21(2), 37-43.
- Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C. B., Sinatra, G. M., &Sweller, J. (Eds.). (2012). APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues. http://dx.doi.org/10.1037/13273-000
- 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.
- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. Teacher Education and 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.
- 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(2), 137-148.
- Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. In Child & Youth Care Forum (Vol. 46, No. 2, pp. 193-205). Springer US.
- Scheeler, M. C., Budin, S., &Markelz, A. (2016). The Role of Teacher Preparation in Promoting Evidence-ased Practice in Schools. Learning Disabilities--A Contemporary Journal, 14(2).

- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(3), 140-149.
- Singer, G. H., Agran, M., & Spooner, F. (2017). Evidence-Based and Values-Based Practices for People with Severe Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), 62-72.
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. Journal of Behavioral Education, 20(2), 138.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2011). Interventions for disruptive behavior disorders: Selecting evidence-based practices for children with disruptive behavior disorders to address unmet needs: Factors to consider in decision-making. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from: http://store.samhsa.gov/shin/content/SMA11-4634CD-DVD/SelectingEBPSIDBD.pdf
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. Intervention in School and Clinic, 44(2), 83-90.
- 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.

- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. Teaching Exceptional Children, 47(2), 85-93.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2014, May). Students with Learning Disabilities intervention report: Repeated Reading. Retrieved from http://whatworks.ed.gov
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2012, June). Students with Learning Disabilities intervention report: Peer-Assisted Learning Strategies. Retrieved from http://whatworks.ed.gov.
- Wang, M., & Lam, Y. (2017). Evidence-based practice in special education and cultural adaptations: Challenges and implications for research. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), 53-61.
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., & ... Schultz, T. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. Journal of Autism & Developmental Disorders, 45(7), 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z
- Yell, M. L., Meadows, N., Drasgow, E., & Shriner, J. G. (2013). Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders. Pearson Higher Ed.