درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة

تاريخ الإرسال 2022/4/27 تاريخ القبول 2022/8/2

د. حمزة محمد حسن العوامرة [1]

الملخّص

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة. وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا، بواقع (30) معلمة و(30) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. إعداد أداة لقياس درجة الممارسات المبنية على الأدلة من قبل معلمي صعوبات التعلم، وتكونت من (30) فقرة، وتم التحقق من دلالات صدق وثبات الأداة. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التغاير للإجابة على الأسئلة، وأشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة منخفضة، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس ولصالح الذكور، وتبعًا للخبرة لصالح سبع سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للمؤهل العلمي والتفاعل بينهما. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي صعوبات التعلم على الممارسات المبنية على الأدلة وتنفيذها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

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

([1]) محاضر متفرغ–جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية العلوم التربوية، قسم التربية الخاصة.

The extent to which Teachers of Students with Learning Difficulties in the Al-Balqa Governorate use EBP

Hamzah Moh'd Hassan Alawamreh
The World Islamic Sciences & Education University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education

Abstract:

This study examined Al-Balqa Governorate learning disability teachers' evidence-based practice. The descriptive survey study sampled 60 teachers, 30 male, and 30 female, randomly selected. The researcher created a scale to assess learning disability teachers' evidence-based practice and attitudes. 30 items validated. The study found that learning disability teachers rarely use evidence-based approaches. The results also showed a significant statistical difference attributed to gender in favor of males and experiences of seven years or more; no significant statistical differences were found attributed to scientific qualifications and interaction between them; the study recommended training teachers of learning disabilities on evidence-based practices and implementing them with students with learning disabilities.

Keywords: Evidence-based practice, Learning disabilities teachers.

المقدمة

تُعد الممارسات المبنية على الأدلة وسيلة مهمة لتخطي التحصيل المنخفض وسد الفجوة بين البحث والممارسة، من خلال تحديد الممارسات التعليمية الأكثر فعالية وتنفيذها بدقة على أساس علمي محكم، وتستخرج هذه الممارسات من الأبحاث ذات الجودة العالية، مما يجعلها فعالة بشكل عام، وتطبيق هذه الممارسات يُعد ضرورة لفئات التربية الخاصة والطلبة المعرضين للخطر، وإن كان من المحتمل أن يحرز الطلبة المتفوقون تقدمًا في غياب الممارسات الفعالة، فالطلبة ذوو المشكلات التعليمية مثل صعوبات التعلم يحتاجون إلى الممارسات الفعالة للنجاح في المدرسة والوصول بقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من العديد من المشكلات، كانخفاض التحصيل وتقدير الذات وتقبل الأقران، ويواجهون تحديات في مجالات عديدة: كالقراءة والكتابة والحساب والذاكرة والتنظيم وحلّ المشكلات، وهذا يتطلب تطبيق الممارسات الأكثر فاعلية معهم، لذا يجب أن يلجأ المعلمون إلى استخدام الاستراتيجيات المبنية على الأدلة، التي أثبتت نجاحها في البحث والممارسة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (Jitendra et al., 2016) (Bouck et al., 2018)

تُعد الممارسات المبنية على الأدلة عنصرًا أساسيًا في عدة مجالات كالاقتصاد والطب، لذا تهدف التوجهات التربوية الحديثة إلى استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان التربية الخاصة، وقد أكد عدد من الباحثين وعدد من القوانين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة ذات الفاعلية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتأتي الممارسات المبنية على الأدلة نتيجة للبحوث ذات الجودة العالية، مما يجعلها أكثر الممارسات فاعلية والأفضل للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإنّ عدم استخدام

الممارسات المبنية على الأدلة من قبل المعلمين يؤدي إلى استخدام ممارسات غير فاعلة مما يؤدي إلى ضياع فرص التعلم الجيد للطلبة. (Cook et al., 2008) (Kretlow & Blatz, 2011) (Brigandi, 2019)

لقد ثبت أنّ الممارسات المبنية على الأدلة تحسن نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذا يجب على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم التأكد من أنّ الاستراتيجيات التي ينفذونها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم قائمة على الأدلة، حيث يستفيد هؤلاء الطلبة من هذه الممارسات في تعزيز وتحسين نتائج التعلم، وتعزيز قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة. (Hovey et al., 2019) (Bouck et al., 2018)

وتُعرف الممارسات المبنية على الأدلة على أنها برامج وتقنيات تعليمية مدعومة ببحوث ذات جودة عالية، لها آثار إيجابية ذات دلالة على نتائج الطلبة، وعلى الرغم من الاختلاف الكبير في معايير تحديد الممارسات المبنية على الأدلة إلا أنّ الباحثين يتفقون بشكل عام على أن الممارسات المبنية على الأدلة مدعومة بدراسات تجريبية ذات جودة عالية ومنهجية سليمة، مما يجعلنا نثق بأنّ هذه الممارسات فعالة بشكل عام، وتُحسن نتائج الطلبة وخاصة ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى الممارسات الأكثر فاعلية لتنمية قدراتهم، حيث إنهم يعانون من عدد من المشكلات التي تتطلب تطبيق الممارسات الأكثر فاعلية، لذا يجب البحث عن الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم واستخدامها معهم. (Torres et al., 2014) (Courtade et al., 2015) (Harris et al.,2012) (Cook & Odom, 2013) (Cook & Cook, 2011) (Cook & Cook, 2013) (Cook et al., 2016) (Missett, & Foster, 2015) (Walsh et al., 2012) (Horner et al., 2010)

في أوائل القرن الحادي والعشرين بدأت المنظمات في تحديد الممارسات المبنية على الأدلة، وتم نشر الكثير منها على مواقع الإنترنت، وهي متاحة للجميع، وعلى

سبيل المثال على موقع (WWC)، حيث يتيح العديد من الممارسات المبنية على الأدلة، وإنّ عدم وصول المعلمين لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتاحة عبر الإنترنت وعدم معرفتهم في التعامل مع المعلومات المتوافرة حول الممارسات، يُعدّ من الأسباب التي تزيد الفجوة بين البحث والممارسة.

ولقد قامت عدد من المنظمات التربوية بإصدار عدد من المعايير للحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، ومن أهم هذه المنظمات مجلس الأطفال غير العاديين الذي وضع عدد من المعايير عام 2005 وتم تحديثها عام 2014، حيث يتم الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، من خلال تحقيقها لعدد من المعايير تتعلق بنوعية التصميم البحثي وعدد البحوث وجودة الأبحاث، حيث تعتمد البحوث التجريبية فقط للحكم على الممارسات، فمثلًا يحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة إذا تم تناولها في أبحاث المجموعات شبة التجريبية غير العشوائية، من خلال وجود أربع دراسات على الأقل لها آثار إيجابية بفاعلية الممارسة مع الطلبة، وعدد العينة في الدراسات لا يقل عن (120) مشارك، كما يشترط في هذه الدراسات أن تكون ذات جودة من خلال تحقيق معايير تتعلق بالمنهجية الجيدة، وبيانها لسياق الدراسة كمنهج الدراسة وجنس المشاركين، وبيان خصائص منفذ الخدمة كخلفيته التعليمية وما التدريب الحاصل عليه، وبيان إجراءات التدخل ومصادر المعلومات والأدوات التشخيصية والخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية.... (Courtade 2015 Cook et 2016) (Hovey et al., 2019) (Agran et al., 2017) (et al., (Singer et al., 2017) (Burns & Ysseldyke, 2009) (al.,

ويُصنِف المختصون ومؤسسات التربية الخاصة الممارسات بشكل عام إلى ممارسات مبنية على الأدلة أثبتت فاعليتها من خلال عدد من الأبحاث ذات الجودة

العالية والممارسات غير المبنية على الأدلة، سواءً ذات آثار سلبية أثبتت الأبحاث أنها غير فعالة، أو لم يثبت فاعليتها من عدمه، كما لا يُشتَرط أنّ تكون الممارسة المبنية على الأدلة ذات فائدة في جميع المهارات ولجميع الطلبة، وقد تكون بعض الممارسات أفضل من غيرها.

تواجه مجالات التعليم بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص مشكلة استخدام الممارسات المتغيرة غير الفعالة في كثير من الأحيان، رغم وجود عدد من الممارسات الناتجة عن البحوث ذات الجودة العالية، حيث كشفت العديد من الدراسات عن الممارسات ذات الجودة العالية لذوي صعوبات التعلم مثل دراسة هوفي وآخرون (Hovey et al., 2019)، ولا شك أنّ الممارسات المبنية على الأدلة تحسن نتائج الطلبة، وبالتالي يجب على المعلمين منح الأولوية لاستخدامها مع الطلبة وخاصة ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من توفر الممارسات المبنية على الأدلة في عدد من المواقع الإلكترونية إلا أنّ الحجم والطبيعة الفنية لهذه المواقع تجعل من الصعب على المعلمين استخدامها في عملية صنع القرار التعليمي، وعدم معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، يجعلهم يعتمدون على الممارسات التقليدية، والتي من المحتمل أن تؤثر بشكل سلبي على نتائج الطلبة. (Ahuja, 2012) (Gable et al., 2012)

وهذا يوجب على المعلم تحديد خصائص الطلبة المناسبة، والبيئة التعليمية وخصائصها، والبحث عن الممارسات المبنية على الأدلة من خلال المجلات العلمية المحكمة أو الأدلة المؤلفة بهذا الخصوص أو المواقع على الإنترنت مثل موقع (WWC)، وعليه مراعاة تنفيذ الممارسة من خلال دائرة التعلم الفعال، ومراقبة دقة التنفيذ

من خلال مُلاحِظ أو التقييم الذاتي من المعلم المنفذ للممارسة، كما يقوم المعلم بمراقبة تقدّم الطالب لاتّخاذ القرار بالاستمرار بالممارسة من عدمه. (Brigandi,2019).

رغم أن الممارسات المبنية على الأدلة فعالة للغالبية العظمى من الطلبة إلا أن نسبة صغيرة من الطلبة تفشل في الاستجابة لهذه الممارسات، وعلى الرغم من ذلك على المعلم اختيار الممارسة التي أثبتت فعاليتها للعمل مع الطلبة مراعيًا لأي عمر ومهارة تم إثبات فعاليتها، فمثلًا لتدريس القراءة لطالب ذوي صعوبات تعلم في الصف الأول يجب البحث عن ممارسة أثبتت فعاليتها لهذا العمر وهذه المهارة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يجب على المعلم مراقبة تقدم الطلبة باستمرار لأخذ القرارات التدريسية المناسبة، وعليه الانتباه أن تحديد الممارسة تختلف عن تنفيذها، بمعنى أن تحديد الممارسة لا يعني تنفيذها تلقائيًا، وعليه الحذر من الممارسات التي ليس لها آثار أو لها آثار سلبية على نتائج الطلبة من خلال إثبات ذلك من قبل عدد من الدراسات ذات الجودة العالية. (Cook & Odom, 2013)

أما الممارسات التي أدرجت على أنها مبنية على الأدلة، فتنوعت المنظمات التي تحكم عليها، فبعض المنظمات لديها معايير سهلة مثلًا دراسة واحدة تدعم الممارسة، وبعض المنظمات تعتمد معايير صارمة للحكم على الممارسة مثلًا يشترط لدعم الممارسة أربع دراسات شبه تجريبية بعدد عينة لا يقل عن (120) مشارك، كما يجب أن تحقق شروط تتعلق بجودة الدراسة، وتتدرج هذه المعايير للحكم على الممارسات، ليتم بعدها تصنيف الممارسات ضمن مستويات، مثلًا موسوعة أفضل دليل (Best Evidence Encyclopedia) تستخدم مقياس تصنيف مكون من ست فئات لوصف فعالية الممارسات (دليل قوي على الفعالية، دليل معتدل على الفعالية، دليل محدود على الفعالية – دليل قوي على الآثار المتواضعة، دليل محدود على الفعالية –

دليل ضعيف مع تأثيرات ملحوظة، أدلة غير كافية على الفعالية، لا دراسات تأهيلية). (Hovey et al., 2019) (Agran et al., 2017)

ومن القضايا المهمة التي ستواجه المعلمين أثناء اختيار الممارسات وجود ممارسات متضاربة في تصنيفها واختلاف التصنيف من منظمة لمنظمة أخرى، وقضية ما هي المعايير التي يجب اعتمادها لاتخاذ القرار باستخدام الممارسة، وكلما كانت المعايير صارمة ووجدت الممارسة ضمن المستوى الأعلى في تصنيفها من قبل المنظمات كانت الممارسة أفضل، ولا شك أن هذا يرشد المعلم لأفضل الممارسات المتاحة حتى وأن لم تكن ضمن المستوى الأعلى في التصنيف، كما ترشدهم للابتعاد عن الممارسات المستمدة من الأبحاث الضعيفة أو التي أثبتت عدم فعاليتها مع الطلبة. (Brigandi,2019).

وللتوصل لممارسات مبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بمراجعة عدد من المصادر والدراسات والأبحاث، التي تناولت الكشف عن الممارسة المبنية على الأدلة، والدراسات التي تناولت الممارسة بشكل عام مثل دراسة: (Nowicki et al, 2011) (Santangelo et al, 2013) (Mansoor & Burns 2009) Seifodin, 2015) (Slavin et al, 2011) (Sedita, 2005) (Horner et al, 2005) (Maheady et al, 2003) (& Ysseldyke, (Sandieson et al, 2010) (Slavin, 2002) (Troia, 2004) (جريش، 2018) (عز الدين، 2017) (إغريب، 2016) (العصيمي، 2015) (عبدالعزيز وأبا حسين، 2007) ، وكانت الممارسات كالتالي:

برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع الصوتية: هو برنامج لتطوير مهارات القراءة المبكرة من خلال تطوير الوعي الصوتي وفك التشفير، من خلال تعليم الطلاب ربط

صورة مخرج الحرف من الشفاه بالصوت الصادر عنه، وتركيبها لتشكيل مقاطع وكلمات ثم ربط صورة الحرف بصوته وتكوين كلمات والتبديل بين الأحرف ثم استخدام كروت تحتوي مقاطع والتغيير بينها، حيث يتم في البداية تدريس الإجراءات الشفوية الأساسية المطلوبة لإنتاج الأصوات، ثم يتم التدريب على أنماط الحروف ورؤية الكلمات والتهجئة والقراءة والتسلسل.

استراتيجيات تدريس الأقران: برنامج من خلال تدريس الأقران لمدة 30 إلى 35 دقيقة، بواقع ثلاث إلى أربع مرات أسبوعيًا للقراءة، ومرتين أسبوعيًا للرياضيات، حيث يجمع المعلم الطلاب حسب احتياجاتهم الفردية ونقاط القوة، ويتناوب الطلاب كمعلم ومتعلم للقيام بالتدريس وتصحيح أقرانهم عند الأخطاء، وتعلم تسلسل منظم لمهارات القراءة والكتابة مثل الوعي الصوتي وقراءة المقاطع وإعادة سرد القصة.

القراءة الطبيعية: وتتكون من ثلاث استراتيجيات (القراءة المتكررة للنص، ونمذجة المعلم للقراءة، والمراقبة المستمرة للتقدم) وتكون من خلال استخدام الكتب المطبوعة أو الصوتية أو استخدام الكمبيوتر.

القراءة التصحيحية /تدريس مباشر: منهج تعليمي منظم للغاية ومنتظم يستخدم دروس المجموعات الصغيرة، حيث يتلقى الطلاب تعليمات واضحة خطوة بخطوة بشكل متسلسل للقراءة العلاجية، وتنظم الدروس بشكل واضح خطوة بخطوه لتطوير فك التشفير والفهم القرائي، ولها عدة مستويات ويكون فك التشفير من تعليم أصوات الحروف وتركيبها وصولًا إلى قراءة مقاطع معقدة في مستوى صف الطالب، وأيضًا التدريب على الفهم القرائي من خلال التصنيف البسيط والتعريف والمقارنة المعقدة والتحليل والفهم الاستنتاجي.

القراءة السريعة: برنامج لتحسين الطلاقة وبناء المفردات والفهم القرائي وهو برنامج تعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يتكون من نصوص قصيرة وتتكون من عدة مستويات في ثلاثة كتب كل كتاب يحتوي على 30 نصًا.

استعادة القراءة: برنامج تعليمي لذوي صعوبات القراءة وهو مصمم بشكل أساسي على الطلاقة ويتضمن دروس فردية يومية تشمل قراءة كتب مألوفة وقراءة كتب جديدة.

النجاح للجميع: برنامج شامل لتحسين نتائج القراءة، له العديد من السمات الرئيسة كالفرق التعاونية ومشاركة الوالدين والتعليمات المنظمة للغاية والتقييم المتكرر والدعم السلوكي، وتركز على الصوتيات والمفردات والفهم القرائي، ويتم إعطاء الطلاب المتعثرين في القراءة دروس فردية وتكون التدخلات في الفصل الدراسي و يوفر دروس خصوصية للأطفال المتعثرين، كما يوفر تدريبًا مكثفًا لموظفي المدرسة.

برنامج التدخل القرائي الموجه: برنامج تعليم فردي للطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة وتكون الدروس بشكل فردي يومي لمدة 15 دقيقة وتكون في العادة إعادة القراءة لمدة دقيقتين لتعليم الطلاقة وتعلم الكلمات لمدة 6 دقائق والقراءة الشفوية الموجهة 7 دقائق.

التدريس الفردي للمعلم واحد–لواحد مع دروس إضافية للصوتيات: وتشمل البرامج التالية:

- الخطوات المبكرة / دليل تدريس هيوارد ستريت: وهو دليل للتعليمات الفردية للقراء المتعثرين والمعرضين للخطر في الصفوف الابتدائية.
- علاج القراءة المكثف: هو تدخل مكثف للقراءة لمدة خمسين دقيقة يوميًا بشكل فردي في مجموعات من طالبين إلى أربعة طلاب لكل معلم.

- إنقاذ القراءة: هو تدخل يومي وجهًا لوجه لمدة ثلاثين دقيقة وهو موجه لطلاب الصف الأول كما يُعدّ برنامجًا تطويريًا مهنيا لموظفي المدرسة وبرنامج تعليمي للابتدائية حيث يتلقى الطلاب دعمًا إضافيًا في القراءة والكتابة والتحدث مع مدرب إنقاذ القراءة، تم تطويره في جامعة فلوريدا عام 1993.
- القراءة مع علم الأصوات.
- التمييز السمعي العميق.

التدريب الفردي الخصوصي الشبه المهني أو التطوعي مع دروس إضافية للصوتيات: تشمل على عدة برامج كشركة الصوت وهو برنامج تعليمي فردي في مهارات القراءة المبكرة، وبرنامج تكتيك القراءة مع الأفكار وهو برنامج موجه لأولياء أمور الأطفال من ما قبل الروضة إلى المرحلة الابتدائية المبكرة، وبرنامج نقاب القراءة وهو برنامج تدريس فردي يومي يرتكز على الوعي الصوتي والطلاقة والمفردات والفهم القرائي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للطلبة في الصفوف الابتدائية، وبرنامج أصدقاء الكتاب وهو برنامج يمنح المتطوعين البالغين فرصة القراءة مع مجموعات من الأطفال الصغار، بحيث يقرأ البالغ بصوت عال ويتحدث عن القصص مع الأطفال لتكوين تجربة إيجابية مع الكتب.

استراتيجيات تحسين الذاكرة: هي استراتيجيات التعلم التي تساعد الطلاب على الحفظ و الاحتفاظ بالمعلومات ومن الأمثلة على تقنيات الذاكرة الشائعة استخدام الكلمات الرئيسة والاختصارات.

استراتيجيات مساعدة الأقران: عمل الطلاب لإنجاز مهام أكاديمية مثل الدروس الخصوصية من الأقران وتدريس طالب لآخر والتعلم التعاوني لمجموعة من الطلاب،

تختلف في مستوياتها تعمل معًا لتحقيق أهداف تعليمية، ويتم إعطاء الطلاب أدوار وأهداف محددة لإنجاز مهمة.

إدارة الذات: تهدف لمساعدة الطلاب على مراقبة وإدارة وتقييم أدائهم ومن الأمثلة عليها المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعليمات الذاتية وتحديد الأهداف.

التكنولوجيا: استخدام التكنولوجيا بطرق متعددة لمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات المختلفة وتضم الفئات التالية: التدريس المستند إلى الكمبيوتر باستخدام أجهزة الكمبيوتر، والتكنولوجيا المرتبطة بها أدوات مساعدة تعليمية، والتعليمات بمساعدة الكمبيوتر والتعليمات المعززة بالحاسوب والتعليمات التي يتم إدارتها بواسطة الحاسوب.

العروض البصرية: أدوات تعليمية لمساعدة الطلاب باستخدام الرسم البياني والخرائط الذهنية والمعرفية.

استراتيجية تدريس خصوصي واسع من قبل الأقران: أحد أشكال التعلم بواسطة الأقران يتم تقسيم الطلاب إلى فريقين تحت إشراف المعلم، ويكسب كل فريق نقاط عن طريق الإجابة عن الأسئلة بشكل صحيح، و تصحيح إجاباتهم غير الصحيحة والتدريس بشكل مناسب، وفي نهاية الأسبوع يتم الإعلان عن الفريق الفائز والحاصل على أعلى عدد من النقاط.

التعلم الفعال: برنامج مسائي لمدة ثلاث ساعات في عدد من المواد، يقوم بتدريسه عدد من المعلمين، يقوم البرنامج ببناء جو أسري والقيام برحلات ميدانية ومكافآت خاصة وحضور الحفلات وتقديم جوائز خاصة، يقوم المعلمون خلال المحادثات والأنشطة بتوعية الطلاب بما يفعله على المستوى الشخصي والتوصل إلى طريقة مشتركة لمناقشة سلوكيات الطلاب ونتائجها، وتعليم الطلاب أربع مناطق للحكم على السلوك وأن أسلوب الطالب وسلوكه مسؤول عن كيفية استجابات الآخرين لهم،

وتواصل المعلمين مع أولياء الأمور والمسؤولين؛ لمراقبة التقدم لكل طالب وتقديم الملاحظات والمساعدة في بيئة داعمة تهدف إلى تحسين تواصل الطلاب الآخرين، مما ينعكس على علاقات الطلبة مع بعضهم ومع معلميهم، ويصبح لديهم سيطرة على جوانب مهمة في حياتهم وتعليمهم لغة بناء العلاقات واللغة التي تساعدهم على النقاش وعمل العلاقات وكيفية مساهمة سلوكياتهم في النتائج الإيجابية أو السلبية للتفاعلات مع الآخرين وتعليم استخدام التواصل غير اللفظي لدورها الكبير في التفاعلات الاجتماعية والعمل على توجيه السلوك من خلال التحكم الداخلي بدلا من التحكم الخارجي.

التدريس المباشر: وهو النوع الذي يعتمد على دور المعلم بشكل أساسي في تقديم المعرفة، والتدريس المباشر الجيد يحقق نتائج جيدة ويكون أفضل الطرق الممكنة في بعض الظروف، ومن الأمثلة عليها المحاضرة وأنشطة القراءة المباشرة وحلقة بحث والعرض التوضيحي وأسئلة وإجابات وضيف زائر.

تدريس الاستراتيجيات المعرفية: تعليم استراتيجيات معرفية عامة بهدف مساعدتهم على تطوير المهارات اللازمة ليكونوا متعلمين ذاتيي التنظيم من أجل تحسين الأداء الأكاديمي، ويسير تعليم الاستراتيجية المعرفية في عدة خطوات من خلال تفعيل الخلفية المعرفية، ووصف ومناقشة الاستراتيجية، ونمذجة تطبيق الاستراتيجية، وحفظ الاستراتيجية، واستخدام الاستراتيجية بشكل مستقل.

المنظمات الرسومية –الرسوم البيانية–: تمثيلات بصرية لبنية النص من خلال توظيف الخطوط والدوائر والصناديق لتكوين الصورة و تنظيمها في تسلسل هرمي للمعلومات لتوضيح الربط والمقارنة والتأثير والتداخل.

تعليم المفردات: هي أحد المكونات الأساسية لتعليم القراءة و ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالفهم القرائي وهي ضرورية للنجاح، وتتم من خلال خمسة مجالات فن استذكار الكلمات المفتاحية، والتدريس المباشر، والاستراتيجيات المعرفية، والتعلم بمساعدة الكمبيوتر، وممارسة أنشطة بناء المفردات بطلاقة.

تدريس الطلاقة: حيث يستهدف تعليم الطلاقة القراءة، حيث ترتبط بمشكلات الفهم القرائي وقد حددت الأبحاث عدد من الاستراتيجيات الفعالة في تعليم الطلاقة للطلاب وهي:

- القراءة المتكررة: ممارسة أكاديمية تهدف إلى زيادة طلاقة القراءة الشفوية، يمكن أن تستخدم مع الطلاب الذين طوروا قراءة الكلمات الأولية ولكنهم أظهروا طلاقة كلمات غير كافية لمستوى صفهم، وهنا يجلس الطالب في مكان هادئ مع مدرس ويقرأ مقطعًا بصوت عالٍ ثلاث مرات على الأقل، يختار المعلم مقطعًا بين 50-200 كلمة إذا أخطأ الطالب أو تردد لمدة تزيد عن خمس ثوان يقرأ المعلم الكلمة بصوت عالٍ والطالب يكرر، وإذا طلب الطالب المساعدة نقرأ ونُعرف له الكلمة ويعيد الطالب المقطع حتى يصل إلى مستوى طلاقة مرضٍ.
- التنوع في القراءة المتكررة: وهي الاختلافات في طريقة القراءة المتكررة فمثلًا قد يقرأ طالب باستخدام نموذج، حيث يقرأ النموذج المقطع ثم يقرأ الطالب بشكل متكرر، وقد تتضمن التغذية الراجعة للكلمات غير الصحيحة وممكن أن يكون النموذج مسجلًا صوتيًا أو حاسوبيًا، كما قد تكون القراءة المتكررة من غير نموذج أو تكون القراءة المتكررة مع تدخل توليد الأسئلة كأن يطلب من الطالب طرح الأسئلة على نفسه حول بنية النص وقد وجدت الدراسات أن بعض الاختلافات

أكثر فعالية من غيرها كوجود نموذج أفضل من عدم وجود نموذج والنموذج البالغ أفضل من المسجل والكمبيوتر، ويُعدّ الأقران كنموذج الأقل فعالية.

- معاينة النص: استراتيجية يستخدمها القراء لاستدعاء المعرفة السابقة وتحديد غرض للقراءة، يُدعى القراء لقراءة النص قبل القراءة المتعمقة والبحث عن ميزات ومعلومات مختلفة ستساعدهم عند عودتهم لقراءته بالتفصيل لاحقًا حيث تساعد معاينة النص القراء على الاستعداد لما هم على وشك قراءته وتحديد غرض للقراءة.

تعليم الصوتيات: يتضمن تعليم علاقة الأصوات بصورة الحروف و تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمات للوصول لاكتساب القراءة.

اكتساب الوعي الصوتي وتدخلاته: وهو التعامل الواعي مع أصوات اللغة وأصوات مقاطع الكلمات والجمل و تحليل الجمل إلى الكلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات ومزجها، وهناك العديد من الاستراتيجيات مثل المطابقة واكتشاف الكلمات الشاذة والحكم على أزواج الكلمات المختلفة أو المتشابهة وفصل جزء من الكلمة والإنتاج البسيط للكلمات.

تعليم استراتيجية الفهم القرائي: يتضمن استراتيجيات واضحة تدرس للطلاب لبناء فهمهم للنص بالإضافة إلى توفير فرص متكررة لممارستها. أظهرت ثلاث استراتيجيات مدروسة جيدًا أنها فعالة للطلاب الذين يعانون من صعوبة التعلم هي:

- إجابة الأسئلة: تتضمن تدريب الطلاب على الإجابة عن الأسئلة بشكل أفضل ويتم تحديد الإجابة هل هي معلومات صريحة أم ضمنية وهناك أنواع مختلفة من الأسئلة ممكن أن تطرح على الطلبة.
- بنية النص: يشير إلى كيفية تنظيم المعلومات داخل النص وهي تساعد الطلاب على فهم فكرة النص الرئيسة والتفاصيل والسبب والنتيجة والشخوص والأحداث،

وهذا يساعدهم على مراقبة فهمهم وتستخدم مع كل طلاب الصف أو مجموعات صغيرة أو بشكل فردي حيث يتعلم الطلاب كيفية تحديد وتحليل هياكل النص، وممكن أن يتم عن طريق استخدام الخرائط.

- متعدد الاستراتيجيات: استخدام عدد من الاستراتيجيات والإجراءات والتنسيق بينها للتفاعل مع النص وفهم معناه كالحوار والمناقشة الصفية وكتابة الردود.

تطوير استراتيجية التنظيم الذاتي في تعليم الكتابة: نموذج تعليمي لتدريس الكتابة وتعليمهم استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها الكتاب المهرة، حيث يضيف عنصر التنظيم الذاتي لتدريس الكتابة مما يساعد الطلاب على مراقبة وتقييم ومراجعة كتاباتهم مما يعزز مهارة التنظيم الذاتي والتعلم المستقل، ويتضمن ست مراحل – تطوير مهارات الطالب الأساسية اللازمة للكتابة، وتقديم الاستراتيجية الجديدة ومناقشتها مع الطالب، ويقوم المعلم بنمذجة الاستراتيجية الجديدة للطلاب، ويحفظ الطالب الاستراتيجية، ويدعم المعلم الطالب لممارسة الاستراتيجية، ويستخدم الطالب استراتيجية الكتابة بشكل مستقل– ويتم دمج هذه المراحل مع مهارات التنظيم الذاتي كالمراقبة الذاتية وتحديد الأهداف.

الدراسات السابقة

أجرى الراجحي (2021) دراسة هدفت للكشف عن معرفة وتطبيق المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض، تكونت العينة من (118) معلمة إعاقة سمعية و(48) معلمة لغة عربية، وقد أشارت النتائج أن المعلمات لديهن معرفة عامة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما أشارت النتائج أن المعلمات يطبقن الممارسات بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق الممارسات تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية والخبرة والتخصص.

أجرى الحسين (2021) دراسة هدفت للكشف عن إدراك المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في مدينة الرياض، تكونت العينة من (112) معلمًا و(200) معلمة، وقد أظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لاستخدام الممارسات متوسط، كما أشارت النتائج أن المعلمات يطبقن الممارسات بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق الممارسات تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية والخبرة والتخصص.

أجرت اليافعي والزارع (2020) دراسة هدفت للتعرف على تطبيق معلمي اضطراب طيف التوحد للممارسات المبنية على الأدلة في محافظة جدة، تكونت العينة من (300) معلم ومعلمة، وقد أشارت النتائج أن تطبيق المعلمين للممارسات مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير في التربية الخاصة.

أجرى حسن والدايخ وحسين (2019) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمي اضطراب طيف التوحد بالممارسات المبنية على الأدلة، تكونت العينة من (12) معلم يعملون في مراكز اضطراب طيف التوحد في شرق ليبيا، وقد أشارت النتائج أن المعلمين لديهم نقص في المعرفة حول الممارسات المبنية على الأدلة.

وأجرت شلبي والخطيب (2017) دراسة هدفت لمعرفة مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة لدعم انتقال ذوي الإعاقة إلى مرحلة ما بعد المدرسة في الأردن، تكونت العينة من (132) معلمًا ومعلمة من مراكز التربية الخاصة والمدارس الحكومية والخاصة، وقد أظهرت النتائج أن تطبيق الممارسات من قبل المعلمين متوسط،

كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة.

أجرى هسيو وبترسون (Hsiao & Petersen, 2019) دراسة هدفت للكشف عن مستوى تدريس الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي طيف التوحد في برامج التدريب أثناء وقبل الخدمة، تكونت العينة من (63) معلمًا من ولايتين من ولايتيين من الشمال الغربي وولاية من الجنوب الغربي الأمريكي، وقد أشارت النتائج أن (60 ٪) تقريبًا من العينة أخبروا أنّ الممارسات المبنية على الأدلة يتم مناقشتها أو تدريسها من خلال التدريس المباشر في برامج التدريب أثناء الخدمة.

وقام فوكس (Fox, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على فهم واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم، وتصميم كتاب للمعلمين يستهدف تعليم أفضل للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من اثني عشر معلمًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في منطقة الغرب الأوسط الأمريكي، وقد أشارت النتائج إلى أنّ (50%) من المعلمين يتمتعون بفهم جيد للممارسات المبنية على الأدلة، ومعظمهم يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة.

أجرى جيبل وآخرون (Gable et al., 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن معرفة الممارسات المبنية على الأدلة، وقد تكونت العينة من معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في أقليم الأطلسي الأوسط، بواقع (1588) من معلمي التربية العام و(1472) من معلمي التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين غير مستعدين لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، وهناك عدد من الممارسات المبنية على الأدلة تستخدم بشكل نادر عند المعلمين.

وأجرى أهوجا (Ahuja, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على وعي واستخدام المعلمين لنتائج البحوث العلمية، وقد تكونت العينة من (38) معلمًا بمتوسط خبرة أربع عشرة سنة، و(62) معلمة بمتوسط خبرة إحدى عشرة سنة من عشرين مدرسة في مدينة أجرا الهندية، وتوصلت النتائج إلى أنّ نسبة واحد وأربعين بالمئة من المعلمين والمعلمات ليس لديهم المعرفة للوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة، ونسبة (59%) لديهم صعوبة في الوصول للممارسات المبنية على الأدلة.

وقام جوكيرت (Guckert, 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، وقد تكونت العينة من (8) معلمين قوقاز ومعلم أمريكي من أصول أفريقية ومعلم هندي من معلمي التربية الخاصة، ويدرسون الماجستير في إحدى الجامعات الواقعة الغرب الأوسط الأمريكي، حيث تم مقابلتهم، وأشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين لديهم اعتقاد أنهم يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة، وأن مستوى معرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة يختلف على ثلاثة مستويات، فأظهر أربعة معلمين معرفة بالممارسات وثلاثة معلمين معرفة جزئية بالممارسات وثلاثة معلمين لا يوجد عندهم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة.

وقام بيرنز ويلديك (Burns & Ysseldyke,2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تكرار الممارسات المبنية على الأدلة لذوي الإعاقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (333) اختصاصي نفسي ومئة وأربعة وسبعين معلمَ تربيةٍ خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى أن الممارسات المبنية على الأدلة تستخدم بشكل متكرر من قبل أفراد العينة، والتدريس المباشر هو الأكثر تكرارًا والتدريب الحسي الحركي هو الأقل تكرارًا.

وأجرى ويليامز وكولز (Williams & Coles, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في المملكة المتحدة، وقد تكونت العينة التي وزعت عليها الاستبانة من (312) معلمًا و(78) مديرًا و(78) أمين مكتبة و(55) مستشارًا و(26) موظف خدمات مدرسية، كما تمت مقابلة (28) معلمًا، وأشارت النتائج إلى ضرورة توفير معلومات حول الممارسات المبنية على الأدلة لتطوير مهارة المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات الكشف عن فهم ووعي وتطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة مثل دراسة الراجحي (2021) ودراسة الحسين (2021) ودراسة اليافعي والزارع (2020) ودراسة حسن والدايخ وحسين (2019) ودراسة شلبي والخطيب (2017) ودراسة فوكس (Fox, 2015) ودراسة جيبل (Gable 2012 et al.,) ودراسة أهوجا (Ahuja, 2012) ودراسة جوكيرت(Guckert, 2010) ودراسة بورنز ويسلديك (Burns & Ysseldyke,2009) ودراسة ويليامز وكولز (Williams & Coles, 2007)، وبعضها للكشف عن تدريس الممارسات للمعلمين في برامج إعداد المعلمين مثل دراسة هاسيو وبيتيرسن (Petersen, 2019 & Hsiao).

كما تكونت العينة في جميع الدراسات من معلمي التربية الخاصة باستثناء دراسة الراجحي (2021) حيث تكونت من معلمي تربية خاصة ومعلمي اللغة العربية، ودراسة جوكيرت (Guckert, 2010) حيث تكونت من معلمي وخريجي التربية الخاصة، ودراسة بورنز ويسلديك (Burns & Ysseldyke,2009) حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي تربية خاصة واختصاصيين نفسيين.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الأداة ومتغيرات الدراسة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت (30) ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم بشكل دقيق حسب العمر والمهارة التي بينت الأبحاث فعاليتها معها فممكن أن تكون ممارسة فعالة مع الصفوف الدنيا وغير فاعلة مع الصفوف العليا، وقياس ممارسة معلمي صعوبات التعلم لها في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة ولديهم العديد من المشكلات الأكاديمية، ويُمثل التعامل مع مشكلات هؤلاء الطلبة تحديات فريدة للمعلمين لذلك يحتاج المعلمون إلى الإعداد الجيد لاكتساب ممارسات فعالة في تحسين نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والابتعاد عن استخدام الممارسات غير العلمية التي قد تعوق من تقدمهم.

تُشير عدد من الدراسات إلى أن استخدام الممارسات التقليدية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى انخفاض التحصيل ومحدودية الانتاجية، وضياع فرص التعلم الجيد للطلبة، كما يؤدي إلى ضياع وقت المعلم، كما أشارت العديد من الدراسات، إلا أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتجعل المعلم أكثر فاعلية في التدريس حيث تعد الممارسات المبنية على الأدلة أكثر الممارسات فاعلية لقيامها على الأبحاث ذات الجودة العالية، وهذا يعد الأفضل للطلبة. (Brigandi,2019) (Jones,2009) (Hovey et al.,2019) (Bouck et al., 2018) (Harris et al.,2012) (Farley et al.,2012) (Jitendra et al., 2016) (Courtade 2015) (Cook et 2008) (et al.,

كما تنادي الإصلاحات التعليمية الحديثة بضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان التربية الخاصة، حيث أكدت العديد من الدراسات والقوانين كقانون تعليم الأفراد المعاقين وقانون نجاح جميع الطلبة، والمجالس كمجلس الأطفال غير العاديين على وجوب استخدام معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة. (Gargiulo & Bouck, 2017) (الحسين، 2021)

وقد لاحظ الباحث من خلال تعامله مع طلبة التدريب الميداني، وزيارته لعدد من المدارس، أن هناك ضعف في استفادة الطلبة من الممارسات المستخدمة معهم وضعف في الانتاجية والتحصيل، واستخدام ممارسات بدون التأكد من فعاليتها مع الطلبة، ومما أكد ذلك سؤال الباحث لبعض المعلمين، وتواصله مع عدد من أولياء الأمور، مما يشير إلى مشكلة في الممارسات المتبعة في الميدان من قبل المعلمين، حيث أشار شلبي والخطيب (2017) أن الدراسات العربية في التربية الخاصة ضعيفة في الربط بين المشكلات البحثية وممارسات المعلمين في الميدان.

كما أشار الحسين (2021) أن الدراسات العربية التي تناولت موضوع الممارسات المبنية على الأدلة نادرة، وتناولت عدد قليل من الممارسات، رغم أهميتها في توعية العاملين في الميدان بهذه الممارسات، وتبين ذلك للباحث بعد مراجعة عدد من قواعد البيانات، وبالاطلاع على الدراسات الموجودة وجد الباحث بأنها تناولت عدد قليل من الممارسات، وتم ذكر الممارسات بشكل عام بدون ذكر التفاصيل التي أثبتت الدراسات أنها مبنية للأدلة معها، مثلًا بعض الممارسات مبنية للأدلة مع الطلبة من مستوى الصف الثاني إلى السادس فقط، وبعض الممارسات مبني على الأدلة مع مهارات القراءة فقط، فإذا استخدمت مع مستوى مختلف أو مهارة مختلفة فمن الخطأ أن نعتبر أن المعلم يستخدم ممارسة مبنية على الأدلة، فكان لا بد من دراسة درجة استخدام

معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باستخدام عدد كبير من الممارسات، وبشكل دقيق بالتفصيل الذي أُثبِت فيه بأنها مبنية على الأدلة، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في ضوء بعض المتغيرات.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- قياس درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة.
- تعرف الفروق في درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة ومبرراتها

الأهمية النظرية:

- توفر الدراسة إطارًا نظريًا حول الممارسات المبنية على الأدلة للرجوع إليها والاستفادة منها.

- تسهم الدراسة في تزويد الباحثين بدرجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في ضوء عدد من المتغيرات، وتزويد المتخصصين في الميدان بعدد من الممارسات الجيدة لاستخدامها مع طلبة صعوبات التعلم.
- مسايرة الاتجاهات التربوية المنادية باستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم بشكل موسع.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها توجيه أنظار القائمين على التعليم إلى درجة ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة ووضع خطط لتطويرها لديهم.
- تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في برامج إعداد المعلم.
- توفير أداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات لتطبيقها في مجال قياس الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي صعوبات التعلم واستخدامها في دراسات لاحقة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

- العينة المستهدفة حيث اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من معلمي صعوبات التعلم المعينين في محافظة البلقاء في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021، لذلك فإن نتائج هذه الدراسة ستكون صالحة للتعميم على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة لها.

- يتحدّد تعميم النّتائج بطبيعة الأداة المستخدمة في الدراسة لقياس درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية.
- الفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات كانت في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021.
- تنحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات المفاهيمية والإجرائية المحددة فيها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الممارسات المبنية على الأدلة: تدخلات وبرامج تعليمية مستندة على الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية وفق عدد من المعايير والشروط (Cook et al., 2016, 5).

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة المستخدم في هذه الدراسة.

معلمو صعوبات التعلم: هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مستوى البكالوريوس أو دبلوم عال لا تقل مدته عن سنة. (العمري وعافية، 2021، 17)

ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم معلمو ومعلمات صعوبات التعلم ويعملون في غرف المصادر في محافظة البلقاء/ المملكة الأردنية الهاشمية.

منهج الدراسة

اهتمت الدراسة بالكشف عن درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على مستوى ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء/ المملكة الأردنية الهاشمية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021 والبالغ عددهم (150) معلمًا.

عينة الدراسة

بلغت العينة (60) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية بتقسيم المجتمع إلى معلمين ومعلمات واختيار عينة عشوائية من كل قسم، والجدول (1) يبين توزيع العينة.

جدول 1:

توزيع عينة الدراسة

المتغير				العدد	
الجنس	ذكر	الخبرة	أقل من 7 سنوات	15	30
			7 سنوات فأكثر	15	
		المؤهل العلمي	بكالوريوس	20	30
			أعلى من بكالوريوس	10	
	أنثى	الخبرة	أقل من 7 سنوات	10	30
			7 سنوات فأكثر	20	
		المؤهل العلمي	بكالوريوس	20	30
			أعلى من بكالوريوس	10	

أداة الدراسة

استبانة الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

قام الباحث بتطوير استبانة الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، باتباع الخطوات التالية:

- تحديد هدف الاستبانة.
- تعريف الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.
- مراجعة الأدب النظري السابق كدراسة (Bouck et al., 2018) (Jitendra et al., 2016) (Hovey et al., 2019) (Fox, 2015) ، كما اعتمد الباحث على عدد من المراجع والمصادر لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم كالتالي:

- مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (What Works Clearinghouse): تم إنشاؤه في عام 2002 من قبل معهد علوم التعليم التابع لوزارة التعليم الأمريكية لتزويد المعلمين وأولياء الأمور بمصدر موثوق للأدلة العلمية لما يصلح في التعليم، ويستخدم المركز مقياس تصنيف مكون من ست فئات لوصف آثار الممارسة (التأثيرات الإيجابية، التأثيرات الإيجابية المحتملة، التأثيرات المختلطة، لا توجد تأثيرات ملحوظة، التأثيرات السلبية المحتملة، التأثيرات السلبية).
- موسوعة أفضل دليل (Best Evidence Encyclopedia): هو موقع إلكتروني أنشأه مركز جامعة جونز هوبكنز للإصلاح القائم على الأدلة في التعليم، بتمويل من معهد علوم التعليم، ويهدف في الأساس إلى تزويد المعلمين بمعلومات مفيدة حول البرامج القائمة على الأدلة للطلبة من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، و يستخدم الموقع مقياس تصنيف مكون من ست فئات لوصف فعالية

الممارسات (دليل قوي على الفعالية، دليل معتدل على الفعالية، دليل محدود على الفعالية – دليل قوي على الآثار المتواضعة، دليل محدود على الفعالية – دليل ضعيف مع تأثيرات ملحوظة، أدلة غير كافية على الفعالية، لا دراسات تأهيلية).

- المركز الوطني للمساعدة الفنية للانتقال الثانوي (National Secondary Transition Technical Assistance Centre): يتم تمويل المركز الوطني للمساعدة الفنية للانتقال الثانوي من قبل مكتب برامج التعليم الخاص التابع لوزارة التعليم الأمريكية، ويهدف في الأساس إلى تقديم المساعدة الفنية ونشر المعلومات لدعم تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، ويحتوي على مقياس تصنيف مكون من أربع فئات تحدد مستويات مختلفة من الأدلة (قوية، ومعتدلة، ومحتملة، ومنخفضة).
- شبكة الممارسات الواعدة (Promising Practice Network): بدأت شبكة الممارسات الواعدة في عام 1997 كشراكة بين أربع منظمات تهدف إلى تحسين حياة الأطفال والأسر من خلال توفير معلومات حول الممارسات التعليمية الموثوقة القائمة على البحث، وتم أرشفة موقع الشبكة على الإنترنت في عام 2014، يقوم البرنامج بتصنيف البرامج على أنها إما مثبتة أو واعدة.
- الممارسات الحالية (Current Practices Alerts): يقدم مجلس الأطفال الاستثنائيين من خلال شعبة صعوبات التعلم وشعبة الأبحاث سلسلة من التقارير الموجزة تسمى تنبيهات الممارسة الحالية (CPA) على موقعها على الويب، وتقسم الممارسات التي تمت مراجعتها إلى فئتين: (أذهب خلفها، توخي الحذر).
- إعداد الصورة الأولية للأداة، والتي تم الإبقاء على جميع فقراتها في الصورة النهائية.
- استخراج الخصائص السيكومترية للأداة.

- إعداد الصورة النهائية للأداة، والتي تكونت من دليل لتعريف معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة، وجاء القسم الأول من الاستبانة لجمع البيانات الشخصية للمشاركين، واحتوى القسم الثاني على (30) فقرة لقياس درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، ثم تم توزيع الأداة على عينة الدراسة.

وتم بناء أداة الدراسة وفق تدريج ليكرت الخماسي بحيث تأخذ الإجابات على الفقرات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبهدف تحديد درجة الممارسة قسم طول المقياس (1 – 5) إلى ثلاث فئات متساوية، واعتمدت الفئات التالية بناء على متوسطات الإجابات (الرفوع، 2016):

1.00–2.33: درجة منخفضة.

2.34–3.67: درجة متوسطة.

3.68–5.00: درجة مرتفعة.

صدق استبانة الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

صدق المحتوى:

للقيام باستخراج دلالات صدق الأداة، تم توزيع الأداة على عشرة من أساتذة التربية الخاصة، وطلب منهم إبداء آرائهم في الفقرات ومدى ملاءمتها، وقد تمّ الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر، حيث تم الإبقاء على جميع فقرات الأداة.

صدق البناء:

تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة، وهو مبين في الجدول (2).

جدول 2:

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.301*	11	.421*	21	.387*
2	.324*	12	.436*	22	.369*
3	.356*	13	.521*	23	.475*
4	.626*	14	.553*	24	.357*
5	.481*	15	.312*	25	.485*
6	.527*	16	.423*	26	.568*
7	.881*	17	.451*	27	.444*
8	.540*	18	.322*	28	.368*
9	.528*	19	.612*	29	.347*
10	.491*	20	.427*	30	.521*

*دال احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للاستبانة تراوحت بين (0.301–0.626)، وتم اعتماد أن تكون قيمة ارتباط الفقرة بالمجال دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بصدق بناء مناسب. (عودة، 2010)

ثبات استبانة الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة استطلاعية مكونة من 30 معلمًا ومعلمة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين (الاختبار، إعادة الاختبار) للتأكد من ثبات الاختبار والنتائج موضحة في الجدول (3):

جدول 3:

معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين (الاختبار وإعادة الاختبار)

معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
0.979	**0.000**

* الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من معاملات ارتباط بيرسون وجود معاملات ارتباط إيجابية ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يشير إلى ثبات الأداة.

الثبات باستخدام كرونباخ ألفا:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لاختبار الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومتغيراتها بناءً على بيانات العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا بين جميع الفقرات (694 .0)، أما ثبات الإعادة فقد بلغ (0.979)، وهي معاملات ثبات جيدة، حيث كانت أعلى من (0.60)، وهذا يشير إلى أنّ قيم معاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وتحليلها، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات الدراسة، حيث تم

استخدام معاملات ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التغاير.

عرض ومناقشة النتائج

الإجابة على السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في محافظة البلقاء للممارسات المبنية على الأدلة؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على الممارسات المبنية على الأدلة، والجدول (4) يبين النتائج:

جدول 4:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة ممارسة الممارسات المبنية على الأدلة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	1	أستخدم استراتيجية اكتساب الوعي الصوتي وتدخلاته في تدريس القراءة في بداية تعلم القراءة	3.95	0.891	مرتفعة
11	2	أستخدم استراتيجية برنامج التدخل القرائي الموجه في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	3.92	0.850	مرتفعة
6	3	أستخدم استراتيجية القراءة الطبيعية في تدريس الكتابة لمستوى الصف الرابع للصف السادس	3.75	0.932	مرتفعة
27	4	أستخدم استراتيجية تعليم الصوتيات في تدريس القراءة في بداية تعلم القراءة والطلاب الأكبر سنًا الذين لا يعرفون كيفية القراءة بدقة	3.73	0.880	مرتفعة
42	5	أستخدم استراتيجيات تحسين الذاكرة في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	3.70	1.139	مرتفعة
20	6	أستخدم استراتيجية التدريس المباشر في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	3.68	0.965	مرتفعة
9	7	أستخدم استراتيجية استعادة القراءة في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	3.50	0.930	متوسطة

23	8	أستخدم استراتيجية المنظمات الرسومية –الرسوم البيانية– في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	3.27	0.989	متوسطة
17	9	أستخدم استراتيجية العروض البصرية في تدريس المهارات الأكاديمية لعمر (13–16)	2.98	0.833	متوسطة
41	10	أستخدم استراتيجية تدريس الأقران في تدريس المهارات الأكاديمية لعمر (13–17)	2.88	1.010	متوسطة
16	11	أستخدم استراتيجية التكنولوجيا في تدريس المهارات الأكاديمية لعمر (12–22)	2.65	0.685	متوسطة
25	12	أستخدم استراتيجية تعليم المفردات في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	2.55	0.502	متوسطة
15	13	أستخدم استراتيجية إدارة الذات في تدريس المهارات الأكاديمية لعمر (13–16)	2.37	0.712	متوسطة
4	14	أستخدم استراتيجيات تدريس الأقران في تدريس طلاقة القراءة لمستوى الصف الثاني للصف السادس	2.30	0.720	منخفضة
7	15	أستخدم استراتيجية القراءة التصحيحية / التدريس المباشر في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	2.30	0.462	منخفضة
5	16	أستخدم استراتيجيات تدريس الأقران في تدريس الفهم القرائي لمستوى الصف الثاني للصف السادس	2.27	0.634	منخفضة
26	17	أستخدم استراتيجية تدريس الطلاقة في تدريس القراءة	1.68	0.469	منخفضة
12	81	أستخدم استراتيجية التدريس الخصوصي الواسع من قبل الأقران في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	1.63	0.581	منخفضة
29	91	أستخدم استراتيجية تدريس استراتيجية الفهم القرائي في تدريس القراءة	1.58	0.497	منخفضة
30	20	أستخدم استراتيجية تطوير استراتيجية التنظيم الذاتي في تعليم الكتابة لمستوى المرحلة الابتدائية العليا حتى المدرسة الإعدادية	1.40	0.494	منخفضة
22	12	أستخدم استراتيجية تدريس الاستراتيجيات المعرفية في المجالات الأكاديمية لمستوى الروضة إلى الثاني عشر	1.10	0.303	منخفضة

21	22	أستخدم استراتيجية التدريس الفردي للمعلم (واحد – لواحد) مع دروس إضافية للصوتيات في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	1.03	0.181	منخفضة
91	23	أستخدم استراتيجية برنامج التعلم الفعال في تدريس الرياضيات لعمر (13–18)	1.03	0.258	منخفضة
1	42	أستخدم برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع الصوتية في تدريس الحروف لمستوى الصف الرابع	1.03	0.181	منخفضة
81	25	أستخدم استراتيجية برنامج التعلم الفعال في تدريس القراءة لعمر (13–18)	1.02	0.129	منخفضة
31	26	أستخدم استراتيجية التدريس الفردي الشبه المهني أو التطوعي مع دروس إضافية للصوتيات في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	1.02	0.129	منخفضة
8	27	أستخدم استراتيجية القراءة السريعة في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	1.02	0.129	منخفضة
01	28	أستخدم استراتيجية النجاح للجميع في تدريس القراءة لمستوى الروضة إلى الصف الخامس	1.02	0.129	منخفضة
3	29	أستخدم برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع الصوتية في تدريس الرياضيات لمستوى الصف الرابع	1.00	0.000	منخفضة
2	30	أستخدم برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع الصوتية في تدريس طلاقة القراءة لمستوى الصف الرابع	1.00	0.000	منخفضة
الدرجة الكلية			**2.212**	**0.2205**	**منخفضة**

يتضح من بيانات الجدول (4) وجود درجة منخفضة من الممارسات المبنية على الأدلة لدى أفراد العينة، فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي (2.2122) وانحراف معياري (0.22059). وعلى مستوى الفقرات كان أعلى مستوى للأداء على الفقرة (28) والتي تنص على "أستخدم استراتيجية اكتساب الوعي الصوتي وتدخلاته في تدريس القراءة في بداية تعلم القراءة" بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.891)، فيما كان أقل أداء للفقرة (3) والتي تنص على "أستخدم برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع

الصوتية في تدريس الرياضيات لمستوى الصف الرابع" والفقرة (2) والتي تنص على"أستخدم برنامج ليندامود لتسلسل المقاطع الصوتية في تدريس طلاقة القراءة لمستوى الصف الرابع" بمتوسط حسابي (1.000) وانحراف معياري (0.000).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عدم معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومعاييرها، مما يُصَعب عليهم استخراج واستخدام هذه الممارسات، حيث أشار حسن والدايخ وحسين (2019) إلى أن المعلمين لديهم نقص في المعرفة حول الممارسات المبنية على الأدلة، كما قد يُعزى ذلك إلى عدم معرفة المعلمين باستخدام الإنترنت للوصول للمواقع المتخصصة بالممارسات المبنية على الأدلة، فقد توصلت دراسة أهوجا (Ahuja, 2012) أن (59%) من المعلمين لديهم صعوبة في الوصول للممارسات المبنية على الأدلة، كما قد يكون وقت الفراغ المتاح للمعلمين أثناء اليوم الدراسي قليل، فزيادة الأعمال الروتينية وضغوط العمل المتنوعة على المعلمين، قد تشغلهم عن الاهتمام في مجال البحث عن الممارسات المبنية على الأدلة، كما قد يكون لبعض المعلمين رغبة في تطبيق الأساليب التقليدية في العملية التعليمية وتجنب الأساليب التي تتطلب وقتًا وجهدًا، حيث توصلت دراسة جيبل (Gable et al., 2012) أن المعلمين غير مستعدين لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، كما أنهم قد يتمسكون بالممارسات التقليدية لأنهم يعتبرون أنّ أي تغيير يمس بكفاءتهم، كما قد يظن بعض المعلمين عدم توفر ممارسات محكومة عليها بالأدلة مستخرجة من الأبحاث ذات الجودة العالية.

وكما قد يُعزى ذلك إلى عدم إعطاء المدارس وقتًا كافيًا للمعلمين، وعدم دعمهم وحثهم على البحث عن الممارسات المبنية على الأدلة واستخدامها، وعدم الاشتراك بقواعد البيانات والقواعد المتخصصة وتوفير المجلات العلمية والكتب للمعلمين وتمكينهم من الوصول واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، حيث أشار ويليامز وكولز

(Williams & Coles, 2007) بأن المعلمين بحاجة إلى توفير معلومات حول الممارسات المبنية على الأدلة لتطوير مهاراتهم التدريسية.

وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى أنّ كثيرًا من المعلمين يعتقدون أن الأساليب تعتمد على الخبرة الشخصية ولا داعي لمراجعة الأبحاث والبحث عن هذه الممارسات، كما قد يكون هناك تدن في مستوى التأهيل المهني قبل وأثناء الخدمة كقلة الدورات التدريبية وعدم تركيزها على الممارسات، وعدم احتواء برامج إعداد المعلمين في البرامج الجامعية على الممارسات المبنية على الأدلة، وربما أنّ بعض المعلمين ينفذ الممارسات بطريقة مختلفة عن خطواتها الصحيحة كما جاءت في الأبحاث، كما أنّ بعض المعلمين ليس لديهم ثقة في قدرتهم على الاطلاع على الأبحاث والبحث عن الممارسات، كما أنّ التعاون قليل بين المعلمين والباحثين مما قد يحد من استفادة المعلمين من نتائج البحوث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسن والدايخ وحسين (2019) ودراسة جيبل (Gable et al., 2012) ودراسة أهوجا (Ahuja, 2012) ودراسة ويليامز وكولز (Williams & Coles, 2007)، بينما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الراجحي (2021) ودراسة الحسين (2021) ودراسة اليافعي والزارع (2020) ودراسة شلبي والخطيب (2017) ودراسة فوكس (Fox, 2015) ودراسة جوكيرت(Guckert, 2010) ودراسة بورنز ويسلديك (Burns & 2009 Ysseldyke,).

الإجابة على السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الثاني حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا للجنس والخبرة والمؤهل العلمي، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا للجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	30	332.31	0. 17521
	إناث	30	2. 111	51710.2
الخبرة	أقل من 7 سنوات	25	2. 1347	0. 00122
	7 سنوات فأكثر	35	2. 2676	0.20588
المؤهل العلمي	بكالوريوس	40	2. 9921	0. 24126
	أعلى من بكالوريوس	20	2. 2383	0. 48171
المجموع		60	2212.2	0.22059

يشير الجدول إلى أن المتوسط الحسابي للذكور (2.3133) وبانحراف معياري (0.17521) وللإناث (2.111) وبانحراف معياري (0.21715)، كما بلغ المتوسط الحسابي للخبرة أقل من 7 سنوات (2.1347) وبانحراف معياري (0.22100) وللخبرة 7 سنوات فأكثر (2.2676) وبانحراف معياري (0.20588)، كما بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي بكالوريوس (2.1992) وبانحراف معياري (0.24126)

وللمؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس (2.2383) وبانحراف معياري (0.17481)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموع (2.2122) وبانحراف معياري (0.22059).

يتضح مما سبق وجود فروق ظاهرية في الجنس لصالح الذكور والخبرة لصالح 7 سنوات فأكثر، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتغيرات، تم استخدام تحليل التغاير (تحليل التباين الثلاثي)، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول 6:

تحليل التباين لاختبار الفروق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	.015	1	.015	.472	.495	.432
الجنس	.608	1	.608	19.375	.000	.993
الخبرة	.264	1	.264	8.423	.005	.009
المؤهل العلمي*الجنس	.001	1	.001	.043	.836	.271
المؤهل العلمي*الخبرة	.085	1	.085	2.723	.105	.139
الجنس*الخبرة	.006	1	.006	.196	.660	.001
المؤهل العلمي*الجنس*الخبرة	.006	1	.006	.196	.660	.050
الخطأ	1.630	52	.031			
الكلي	296.507	60				

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا للجنس

ولصالح الذكور استنادًا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (27.649) والدلالة الإحصائية لها والبالغة (0.000)، وقد يُعزى ذلك لزيادة رغبة الذكور دون الإناث في متابعة كل جديد من الممارسات والأساليب والطرق الحديثة لما يتوفر لهم من وقت فراغ كافٍ لتطبيق هذه الأساليب، وقد يكون الذكور أكثر جرأة من الإناث في تطبيق ممارسات جديدة غير التقليدية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحسين (2021) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا للخبرة ولصالح 7 سنوات فأكثر استنادًا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (15.859) والدلالة الإحصائية لها والبالغة (0.000)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الأعلى يدركون أهمية الممارسات المبنية على الأدلة، وقد يتمتع المعلمون ذوو الخبرة الأعلى بقدرات ومهارات مكتسبة، كما قد تُعزى إلى ما تلقاه المعلمون ذوو الخبرة الأعلى من إعداد مهني ودورات تدريبية، وما يتمتع به هؤلاء المعلمون من خبرة طويلة مما يجعل الأفكار والأساليب المستخدمة في البحث عن الممارسات متاحة لهم، كما من المحتمل أن يكون لديهم قدرة أفضل على توظيف التطور العلمي وثورة الاتصالات والإنترنت في العملية التعليمية، وتختلف هذ النتيجة مع دراسة الراجحي (2021) ودراسة شلبي والخطيب (2017) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا الخبرة.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تبعًا للمؤهل

العلمي استنادًا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (172 .0) والدلالة الإحصائية لها والبالغة (0.680)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين المؤهل العلمي والجنس، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.043) والدلالة الإحصائية لها (836 .0)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.723) والدلالة الإحصائية لها (0.105)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين الجنس والخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.196) والدلالة الإحصائية لها (0.660)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين المؤهل العلمي والجنس والخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.196) والدلالة الإحصائية لها (0.660)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عدم تناول المساقات الأكاديمية في جميع المراحل الجامعية للممارسات المبنية على الأدلة، كما يحتمل أن الإعداد المقدم للمعلمين في برامج البكالوريوس والدراسات العليا على الأساليب التقليدية التي لا تتطلب وقتًا وجهدًا، كما قد يكون هناك إهمالًا في تطبيق الأفكار الجديدة في المساقات الجامعية، وقلة في الاهتمام بنتائج الأبحاث الحديثة وربطها في التدريس الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شلبي والخطيب (2017) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة اليافعي والزارع (2020)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الممارسات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير في التربية الخاصة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث التوصيات التالية:

- توعية معلمي صعوبات التعلم بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة، وخطوات تنفيذها بدقة.
- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بنشر الوعي بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها من قبل معلمي صعوبات التعلم.
- تعميم نتائج الدراسة الحالية على معلمي صعوبات التعلم، لتحسين أداءهم في غرفة الصف.
- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بدقة تنفيذ معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، والمعيقات التي تحول دون استخدامهم لهذه الممارسات.
- تصميم برامج لتدريب معلمي صعوبات التعلم على الممارسات المبنية على الأدلة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- تصميم موقع إلكتروني وقاعدة بيانات تضم الممارسات المبنية على الأدلة واتاحتها للمعلمين.
- تصميم دليل على مستوى الدولة للممارسات المبنية على الأدلة وتنفيذها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- اهتمام الجامعات بإدراج الممارسات الصادرة عن البحوث العلمية في برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم.
- تصميم خطة استراتيجية لتدريب المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة.

المراجع

إغريب، سليمان. (2016). *اتجاهات معلمي غرفة المصادر نحو فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات في المحافظات الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

جريش، منى. (2018). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا)، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. (2)، 11-49.

حسن، هشام فتحي، والدايخ، فتحي طاهر وحسين، خليل معيوف. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 182-206.

الحسين، عبدالكريم بن حسين. (2021). إدراك المعلمين وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *15* (1)، 98-119.

الراجحي، منيرة محمد. (2021). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيف السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، *1* (29)، 237-290.

الرفوع، عاطف عيد. (2016). *مدخل في الإحصاء التربوي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

شلبي، نهيل صالح، والخطيب، جمال محمد. (2017). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، *2* (2)، 27-51.

عبدالعزيز، بنان وأبا حسين، وداد. (2007) وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (10)، 69-105.

عز الدين، سحر محمد.(2017). فاعلية استخدام المنظمات الرسومية في تنمية التحصيل وخفض العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات الخوارزمية في الكيمياء التحليلية وأساليب

التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية للبحوث التربوية*،*41*(2)، 78-124.

العصيمي، عبدالعزيز. (2015). *واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

العمري، سلمى بنت سليم، وعافية، غزة بنت عبدالرحمن. (2021). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، *1* (1)، 14-41.

عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل للنشر والتوزيع.

اليافعي، منال محمد والزارع، نايف بن عابد. (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية*، (70)، 16-56.

References

Agran, M., Spooner, F., & Singer, H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*,*42*(1),3-7.

Ahuja, S. (2012). Research results for quality schooling: bridging the gap between research and practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, *2*(2), 206-214.

Bouck, E., Satsangi, R., & Park, J. (2018). The Concrete Representational–Abstract Approach for Students with Learning Disabilities: An Evidence-Based Practice Synthesis. *Remedial and Special Education*, *39*(4), 211-228.

Brigandi, C. B. (2019). Fidelity of Implementation for an Evidence-Based Enrichment Practice. *Journal of Advanced Academics*, *30*(3), 268–297.

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.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, *47*(1), 71-82.

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., 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.

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.

Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. T., & Cook, L. (2012). Evidencebased practices for students with emotional and behavioral disorders: Improving academic achievement. *Beyond Behavior*, *21*(2), 37-43.

Fox, R. (2015). *Research based strategies for students with learning disabilities: Focus on phonics and fluency*. [Unpublished Master's Thesis]. Indiana University Fort Wayne.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, *25*(4), 499-519.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2017). *Instructional Strategies for Students with Mild, Moderate, and Severe Intellectual Disability*. SAGE Publications.

Guckert, M. (2010). *Special educator's perceptions of their use of evidence-based practices* [Unpublished Master's Thesis]. George Mason University.

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*. American Psychological Association.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165–179.

Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for schoolwide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(1), 1-13.

Hovey, K., Miller, R., Kiru, E., Gerzel-Short, L., Wei, Y., & Kelly, J. (2019). What's a middle school teacher to do? Five evidence-based practices to support English learners and students with learning disabilities. *Journal Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*,*63*(3), 220-226.

Hsiao, Y., & Petersen, S. (2019). Evidence-Based Practices Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for Special Education Teachers of Students with Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education, 42*(3), 193-208.

Jitendra, A. K., Nelson, G., Pulles, S. M., Kiss, A. J., & Houseworth, J. (2016). Is mathematical representation of problems an evidence-based strategy for students with mathematics difficulties. *Exceptional Children, 18*(1), 8–25.

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.

Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2003). A focus on class wide peer tutoring. *Current Practice Alerts*, *8*, 1–4.

Mansoor., F & Seifodin, R. (2015). Applying self-regulated strategy development model of instruction to teach writing skill: Effects on writing performance and writing motivation of EFL learners. *International Journal of Research Studies in Education*, *4*(2), 29-42**.**

Missett, T. C., & Foster, L. H. (2015). Searching for Evidence- Based Practice: A Survey of Empirical Studies on Curricular Interventions Measuring and Reporting Fidelity of Implementation Published During 2004-2013. *Journal of Advanced Academics*, *26*(2), 96–111.

Nowicki, S., Duke, M., Sisney, S., Stricker, B., & Tyler, M. (2004). Reducing the Drop-Out Rates of At-Risk High School Students: The Effective Learning Program (ELP). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 130*(3), 225–239.
Practice Alerts, *10*, 1–4.

Sandieson, R. W., Kirkpatrick, L. C., Sandieson, R. M., & Zimmerman, W. (2010). Harnessing the power of education research databases with the pearl-harvesting methodological framework for information retrieval. *Journal of Special Education*, *44*, 161-175. doi: 10.1177/0022466909349144

Santangelo, T.E., Ruhaak, A.E., Kama, M.L.M. & Cook, B.G. (2013). Constructing Effective Instructional Toolkits: A Selective Review of Evidence-Based Practices for Students with Learning Disabilities. In B.G. Cook & M. Tankersley, M. & T. J. Landrum (Eds.), *Evidence-Based Practices* (*Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 221-249). Emerald Group Publishing Limited, Bingley.

Sedita, J. (2005). Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities, 2*(1), 33-45.

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.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31,* 15–21. doi: 10.3102/0013189X031007015

Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*(1), 1-26.

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.

Troia, G. A. (2004). A focus on phonological awareness acquisition and intervention. *Current*

Walsh, R. L., Kemp, C. R., Hodge, K. A., & Bowes, J. M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(2), 103-138.

What Works Clearinghouse. (2002). Find what works based on the evidence. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/

Williams, D., & Coles, L. (2007, October). Evidence-based practice in teaching: an information perspective. *Journal of documentation, 2*(1), 1-22.