المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الادلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم

The Challenges Faced by Learning Disabilities Teachers in Implementing Evidence-Based Practices with Students with Learning Disabilities

إعداد

د. نوره بنت عبدالله الخطيب
أستاذ التربية الخاصة المشارك

أ.هاجر بنت صالح الخريّف
ماجستير التربية الخاصة، جامعة القصيم

قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور
المجلد السابع عشر - العدد الأول (يناير) ، لسنة 2025م

المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الادلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم

د. نوره بنت عبدالله الخطيب

أ.هاجر بنت صالح الخريّف

– ملخّص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى أبرز معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهنّ في منطقة القصيم. كما سعت إلى تحديد وجود فروق في استجابات المعلمات تعزى إلى متغيرات (الخبرة، المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية). اشتملت الدراسة على جميع معلمات صعوبات التعلم في المنطقة (59 معلمة)، حيث تضمنت العينة الأولى (53 استبانة) والعينة الثانية (10 مقابلات).اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط (الكمي والنوعي) باستخدام التصميم المتقارب المتوازي. أشارت النتائج إلى أن المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات كانت الأكثر تأثيرًا بدرجة تحقق عالية، في حين كانت المعوقات المرتبطة بالمعلمات الأقل تأثيرًا بدرجة تحقق متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل الدراسي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.خلصت الدراسة إلى أن هناك معوقات متعددة تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وأوصت بتوفير الدعم اللازم لتحسين الإعداد المهني وتعزيز مصادر المعلومات بما يتيح تطبيق هذه الممارسات بشكل أكثر فعالية من قبل معلمي صعوبات التعلم

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

The Challenges Faced by Learning Disabilities Teachers in Implementing Evidence-Based Practices with Students with Learning Disabilities

Abstract

The study aimed to identify the most prominent obstacles to using evidence-based practices for female students with learning disabilities from the perspective of their teachers in the Qassim region. It also sought to determine whether differences in teachers' responses were attributable to variables such as experience, educational qualification, or training courses. The population included all 59 teachers of students with learning disabilities in the region. The initial sample, consisting of 53 teachers, responded to a questionnaire, while the second sample, comprising 10 teachers, participated in interviews. The study employed a mixed-methods approach. Results indicated a convergence in the estimates of obstacles provided by teachers, with the most significant challenges related to "professional preparation and information sources," rated as high, and the least significant challenges related to "teacher-related obstacles," rated as moderate. The findings also showed no statistically significant differences in teachers' perceptions of obstacles based on experience or educational qualification. However, statistically significant differences were observed in perceptions of teacher-specific obstacles based on training course attendance. Overall, the study highlights several barriers that hinder the application of evidence-based practices, particularly those linked to professional preparation and access to information. Recommendations and proposals were provided to mitigate these challenges, enhancing the feasibility of implementing evidence-based practices by teachers of students with learning disabilities.

Key Words:

Evidence-Based Practices – Learning Disabilities – Learning Disability Teachers.

مقدمة الدراسة

- شهد مجال التربية الخاصة تطورًا ملحوظًا مدفوعًا بتغيرات اجتماعية وتشريعية وإنسانية تهدف إلى تعزيز حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وضمان فرص تعليمية متكافئة تُلبّي احتياجاتهم الفردية. يُعد قانون تعليم ذوي الإعاقة ((IDEAأحد أبرز التشريعات الدولية التي وضعت إطارًا شاملاً لحماية هذه الفئة، من خلال تقديم خدمات تعليمية مخصصة ومتكاملة (شريف، 2014). وفي السياق السعودي، ركزت رؤية 2030 على تمكين ذوي الإعاقة عبر برامج تعليمية تدعم استقلاليتهم وتسهم في دمجهم المجتمعي، وذلك من خلال توفير الأدوات والممارسات التعليمية الملائمة (المنصة الوطنية الموحدة، 2020).
- على مدى العقود القليلة الماضية، أقرت العديد من الدول والمنظمات قوانين لضمان تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة أقل تقييدًا. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الغربية، تفرض التشريعات الفيدرالية والسياسات الحكومية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Evidence-Based Practices)، وهي أساليب علاجية وتدخلات تعليمية تم البحث فيها بشكل منهجي وثبت أنها تحقق نتائج إيجابية مع الطلاب (Cook & Odom, 2013; Association for Children's Mental Health, 2004; Torres et al., 2012). رغم أن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة نشأ في المجال الطبي (Cook & Odom, 2013)، فقد أصبح جزءًا أساسيًا من التعليم، حيث يواصل الباحثون وصناع القرار تطوير أساليب تعليمية فعّالة باستخدام هذه الممارسات لخدمة جميع الطلاب (Cook & Cook, 2005; المالكي، 2021; Odom, Brantlinger, et al., 2013).
- مع التطور الكبير في التعليم، ظهرت الممارسات المبنية على الأدلة كنهج علمي فعّال لتحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة. ويُعزز هذا النهج مكانة المعلمين كعناصر محورية في تطبيق استراتيجيات التدريس المثبتة علميًا، ما يتماشى مع توصيات قوانين مثل "لا يترك طفل خلفه" (NCL, 2001)وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004)، التي أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه الممارسات (Cook et al., 2008; Kretlow & Blatz, 2011).
- وعلى الرغم من هذه الجهود، تُشير الدراسات إلى محدودية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في العالم العربي، حيث يعتمد المعلمون أحيانًا على أساليب تعليمية تقليدية أو غير فعّالة (الحسين، 2017؛ Cook & Cook, 2013). وأظهرت دراسات مثل العتيبي (2022) و Heron (2017)وجود معوقات رئيسية تُعيق المعلمين عن تطبيق

هذه الممارسات، مثل نقص التدريب، وضعف الدعم المؤسسي، وقلة الموارد التعليمية المتاحة.

- تشير دراسة الحسين (2021) إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة ووجهات نظرهم حول فاعليتها، مما يبرز أهمية تحسين تدريبهم وتوعيتهم بأهمية هذه الممارسات. وقد أوضح الربيعان (2022) أن تطوير المهارات التدريسية للمعلمين واعتماد الممارسات المثبتة علميًا يُسهم بشكل فعّال في تحسين أداء الطلاب أكاديميًا وسلوكيًا، ويُعزز من مشاركتهم في البيئة التعليمية.
- بناءً على ذلك، يتطلب تحسين مخرجات التعليم للطلاب ذوي الإعاقة توجيه الجهود نحو تقليل الفجوة بين البحث العلمي والممارسة العملية، مع التركيز على تدريب المعلمين وتزويدهم بالموارد اللازمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بكفاءة وفعالية

- **مشكلة الدراسة**

يشهد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية تحديات ملحوظة في تحسين جودة تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لزيادة أعداد هؤلاء الطلاب وحاجتهم إلى استراتيجيات تعليمية مبنية على الأدلة. وهذا يضع تحديات أمام المدارس في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب، في توفير معلمين قادرين على استخدام هذه الممارسات في عملية التدريس والتعليم (أباحسين والميزاني، 2022؛ العتيبي، 2022). ومن الضروري للمعلمين أن يكونوا قادرين على تطبيق هذه الأساليب في سياق التعليم والتدريس. ومن ثم؛ يتحمل معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم مسؤولية اتخاذ القرارات المناسبة حيال الإستراتيجيات والطرق التي يجب اعتمادها في الفصول الدراسية (Kretlow & Blatz, 2011). وعليه فإن الممارسات المبنية على الأدلة توفر تدخلات وإستراتيجيات تعليمية تُحسن نتائج الطلاب، إلا أن معلمي ذوي الإعاقة أشاروا مؤخراً إلى أنهم لا يطبقون الممارسات المبنية على الأدلة أو يطبقون بعضها دون قصد أو تخطيط (الربيعان، ٢٠٢٢؛ الربيعان والنفاعي 2022). وذكر Herron (2017) في دراسته أن من أبرز المعوقات التي تحُدّ من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وجودَ نقص في الكفاية والمعرفة لاختيار وتطبيق هذه الممارسات مع كلٍّ من الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة.

ونظراً لتزايد أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية، مما يضع ضغوطًا إضافية على المدارس لتلبية احتياجاتهم التعليمية المتزايدة.في هذا السياق، يُعد امتلاك المعلمين معرفة كافية بالممارسات المبنية على الأدلة أمرًا ضروريًا عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (أباحسين والميزاني، 2022; Sansosti & Sansosti, 2013). بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتمتع المعلمون بالقدرة على تطبيق هذه الممارسات بشكل فعال في العملية

التعليمية. فمعلم صعوبات التعلم هو من يتخذ القرارات بشأن الاستراتيجيات والممارسات التي يجب تنفيذها في غرفة المصادر والفصل الدراسي .(Kretlow & Blatz, 2011)

على الرغم من أن الممارسات المبنية على الأدلة تقدم استراتيجيات تعليمية وتدخلات فعّالة لتحسين نتائج الطلاب، إلا أن العديد من معلمي التربية الخاصة أشاروا مؤخرًا إلى أنهم يطبقون بعض الممارسات بشكل غير مخطط له أو دون قصد، وهو ما قد يؤثر على فعالية التطبيق (Burns & Ysseldyke, 2008; Mazzotti et al., 2013).

وقد بينت دراسة الربيعان (٢٠٢٢) أثر معرفة الممارسات المبنية على الأدلة لتطبيقها لدى معلمي صعوبات التعلم. وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الممارسات المبنية على الأدلة ودور المعلمين في تطبيقها في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة؛ فإذا كان لدى المعلمين إدراك ووعي باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة فقد أصبحت هناك قدرة على التنبؤ بدرجة استخدامهم لها (الطريفي والحسين، ٢٠٢٢). وجاءت دراسة الحسين (2021) مشيرة إلى أنه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ما بين تطبيق المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة ووجهة نظرهم حول فاعلية ومستوى استخدامها. وعلى الرغم من أهمية تلك الممارسات، إلا أن هنالك العديد من المعيقات التي قد تحول دون استخدامها، بناءً على ذلك تتمثل الخطوة الأولى للتغلب على الفجوة بين البحث والممارسة وزيادة اعتماد المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة في تحديد العوائق التي يواجهونها أثناء تنفيذها .(Hamrick et al., 2021)فعدم معرفتنا بالعوامل التي تُعيق معلمي صعوبات التعلم من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يُعيق القدرة على تقييم فعالية وتطبيق الممارسات في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. إضافةً إلى ذلك، إذا لم يكن المعلمون يستخدمون الممارسات بشكل علمي دقيق، فقد يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية للطلاب.

– واتساقاً مع تقدم يمكن طرح مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما المعوقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الادلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

– ومنه تتفرع الأأسئلة التالية:

١.ما أكثر المعوقات أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن

٢.هل تختلف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف مستويات الخبرة؟

٣.هل تختلف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف نوعية المؤهّلات الدراسية؟

٤.هل تختلف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف نوعية الدورات التدريبية؟

- أهداف الدراسة

١.التعرف على أكثر المعوقات أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

٢.الكشف عن درجات اختلاف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف مستويات الخبرة.

٣.الكشف عن درجات اختلاف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف نوعية المؤهِّلات الدراسي.

٤.الكشف عن درجات اختلاف معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات صعوبات التعلم باختلاف نوعية الدورات التدريبية.

- أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تسليط الضوء على المعوقات الرئيسية التي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يساهم في التغلب عليها وتحسين جودة التعليم. كما تعد هذه الدراسة مرجعًا قيمًا للمعلمين والمدربين والباحثين، حيث تقدم فهما عميقًا لهذه المعوقات وتساهم في إثراء البحث العلمي في هذا المجال.

- الأهمية التطبيقية:

- تساهم دراسة معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر المعلمين في تحسين أداء الطلاب من خلال تعزيز معرفتهم بالممارسات وتوفير دورات تدريبية. كما تسهم الدراسة في التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق هذه الممارسات، مما يساعد على الحد منها وتحسين جودة التعليم. بالإضافة إلى ذلك، تملأ الدراسة فجوة بحثية في معوقات استخدام هذه الممارسات مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مما يساهم في تحقيق أهداف الدراسة.

- مصطلحات الدراسة

معلم صعوبات التعلم (Learning disabilities teachers)

فتشير وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنه هو "المعلم المؤهَّل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى –في مسار صعوبات التعلم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم

صعوبات التعلم. وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العامّ فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم" (ص.١٣).

الممارسات المبنية على الأدلة (evidence–based practices)

"الطرق أو إستراتيجيات التي أشارت الدراسات التجريبية ذات الجودة العالية إلى فعاليتها في تحسين المستوى الأكاديمي والسلوكي للطلبة "(الحسين، ٢٠٢١، ص١٠٥).

المعوقات (Obstacles)

لغةً، يُعرَّف مصطلح "المعوقات" بأنه جمع كلمة "مُعوق"، ويأتي من الجذر العربي "عوق" الذي يعني "الحَجْز" أو "المنع". والمعوق هو الشيء الذي يمنع أو يعرقل سير الأمور أو يُعيق التقدم. وبناءً على ذلك، يمكن تعريف "المعوقات" بأنها الأشياء أو العوامل التي تعرقل أو تمنع تحقيق هدف أو سير عملية معينة.

المعوقات هي العوامل التي تمنع أو تعيق تحقيق الأهداف أو التقدم في تنفيذ المهام أو الاستراتيجيات. "المعوق" في سياق التعليم بأنه "أي عامل أو ظرف يؤثر سلبًا على قدرة الأفراد أو المؤسسات على تطبيق ممارسات تعليمية أو تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة" (Odom et al., 2010)

ويمكن تعريف **المعوقات** – إجرائيًّا – بأنها: هي جميع العقبات التي تحُدّ من تطبيق الممارسات التي يجب استخدامها في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وهي تُعَد حاجزًا أساسيًّا يمنع معلمي التربية الخاصة من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة

– حدّود الدراسة

١. **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة محاولة الكشف عن أكثر معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

٢. **الحدود البشرية:** أقتصرت الدراسة على عينة من معلمات للطالبات ذوات صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

٣. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول (١٤٤٦هـ).

– الإطار النظري

تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة أساسية في العديد من المجالات الأكاديمية والمهنية مثل الطب، الاقتصاد، وعلم النفس، وذلك بفضل قدرتها على تحسين النتائج من خلال الاعتماد على أساليب مثبتة علمياً .(Jones, 2009)بدأت هذه الممارسات بالظهور في مجال الطب في أوائل التسعينات مع التركيز على استخدام البراهين العلمية في اتخاذ القرارات السريرية (Cook & Odom, 2013)، ثم انتقل المفهوم إلى العلوم الاجتماعية والتعليم، حيث أظهرت الأبحاث أن

الممارسات المبنية على الأدلة هي الأساس لتحقيق نتائج تعليمية فعالة، خاصة في فصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم (يوسف، 2020).

الممارسات المبنية على الأدلة هي استراتيجيات تعليمية أو تدخلات مدعومة بأبحاث عالية الجودة والتي أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي صعوبات التعلم (Herron, 2017). تهدف هذه الممارسات إلى استخدام التدخلات الفعّالة التي تستند إلى الأبحاث التجريبية الموثوقة (الحسين، 2021)، ويشمل ذلك تطبيق أساليب تعليمية محددة ثبت علمياً أنها تحقق نتائج إيجابية في التعليم، مثل تحسين الفهم القرائي، تعزيز الذاكرة، وتعليم الطلاب مهارات متعددة الحواس (Perin, 2011; Aba Hussein, 2022).

بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أن الممارسات المبنية على الأدلة تمكّن المعلمين من التعامل مع التحديات التعليمية التي قد يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة، مما يساهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي بشكل ملحوظ (Cook et al., 2008). وبالتالي، يعد فهم الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها من قبل معلمي صعوبات التعلم ضرورة لتحسين جودة التعليم وزيادة فاعلية التدخلات التربوية.

من جهة بالرغم من الفوائد العديدة للممارسات المبنية على الأدلة، تشير الأبحاث إلى وجود عدة معوقات تؤثر على تطبيقها في السياقات التعليمية. تشمل هذه المعوقات نقص المعرفة بكيفية تطبيق هذه الممارسات من قبل المعلمين، وكذلك غموض بعض المصطلحات المرتبطة بها، مثل "أفضل الممارسات" و"الممارسات المبنية على البحث" و"الممارسات المبنية على الأدلة"، ما يؤدي إلى تداخل المفاهيم وإعاقة الفهم الكامل لأهمية هذه الممارسات (Cook & Cook, 2013). بالإضافة إلى ذلك، يواجه المعلمون تحديات بيئية مثل نقص الموارد، وعدم الدعم الكافي من الإدارة المدرسية، وكثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر على قدرتهم على البحث ومتابعة الأبحاث التي تدعم هذه الممارسات (Hassan et al., 2019).

إضافة الى ذلك، دور المعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة يتطلب تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مهارات عالية من المعلم، الذي يجب أن يكون قادرًا على البحث عن الأدلة العلمية، تقييمها، واختيار الممارسات الأكثر فعالية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وظروفهم (Torres et al., 2012). يجب على المعلم أيضًا مراقبة تقدم الطلاب وتعديل الممارسات حسب الحاجة بناءً على البيانات التي يجمعها أثناء التنفيذ (Cook et al., 2013). ومن ثم، يجب على المعلمين تلقي تدريب مستمر على هذه الممارسات لضمان استخدامها بشكل صحيح وفعال في الفصول الدراسية.

كذلك، يشير العديد من الباحثين إلى أهمية التدريب المهني المستمر للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Forman, 2012; Leko et al., 2019). ذلك يشمل

توفير برامج تدريبية موجهة تتيح للمعلمين التفاعل مع الأبحاث، وتطبيق أساليب تدريس مناسبة تدعم تحصيل الطلاب وتؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل.

ومن هذه الاستراتيجيات التعليمية المبنية على الأدلة مثل التدريس المباشر (Direct Teaching)الذي يركز على تسلسل الخطوات التدريسية بشكل تدريجي، وتعليم الطلاب بشكل منهجي (العبد اللات، الصمادي، 2016)، وكذلك استراتيجيات التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching)التي تركز على تنمية مهارات التفكير النقدي والتفاعل بين الطلاب أثناء القراءة والفهم (Park, 2008).بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى مثل تدريس الأقران (Peer–Assisted Teaching) وتعليم الطلاب باستخدام الكلمات المفتاحية (Keyword Strategy)لتحسين الذاكرة والتعلم (Siegel, 2017).

اخيرا تظل الممارسات المبنية على الأدلة حجر الزاوية في تحسين نتائج الطلاب، لاسيما ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك، يتطلب تطبيق هذه الممارسات في الفصول الدراسية التغلب على العديد من التحديات المتعلقة بالمعلمين، البيئة المدرسية، والتدريب المهني. ينبغي على المعلمين أن يكونوا مجهزين بالمعرفة والأدوات اللازمة لاختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة، وأن يحصلوا على الدعم المستمر من جميع الجهات المعنية لضمان تحقيق نتائج تعليمية فعالة.

– الدراسات السابقة

أشارت دراسة Capsis (2017) إلى قياس مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة المتاحة عبر الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية. والتي اعتمدت على المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.حيث اشتملت العينة على(410) معلم، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يفتقرون إلى المعرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتاحة عبر الإنترنت. كما أشار بعض المعلمين الذين كانوا على دراية بتلك المصادر إلى أهمية استخدامها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تهدف دراسة Heron (2017)إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي واستخدمت المقابلات والملاحظة كأدوات لجمع البيانات من عينة مكونة من (٣٠) مقطع فيديو مسجلاً منذ (٢٠٠٩م) ألى(٢٠١١م) وقد تم أختياره بطرق عشوائية زائفة من أحد قواعد البيانات الطويلة(Measures of effect teaching[MET]) تشمل عددا كبيراً من مقاطع الفيديو التي سُجلت في ست ولايات أمريكية؛ بهدف تقييم فعالية التدريس. كما تضمنت العينة على (١٨) معلمًا من التعليم العام غير الذين تمت مشاهدتهم في مقاطع الفيديو، وقد تم أختيارهم بناءً على رغبتهم بالمشاركة. وأظهرت النتائج أن من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام هذه الممارسات هي ضيق الوقت، نقص الموارد، وقلة المعرفة بطرق تنفيذ الممارسات المناسبة.في

حين تمثلت معوقات أخرى لاتُعد عائقاً كبيراً في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر عينة الدراسة في تدريس الأختبار، والحاجة لتغطية المنهج الدراسي، واتباع المنهج المكتوب.

هدفت دراسة (2020) Jacobson وColeإلى التعرف على العقبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات المبنية على الأدلة. استخدم الباحثان المنهج النوعي والاستبانة المفتوحة، وشملت العينة (120) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. أظهرت الدراسة أن أبرز المعوقات تشمل قلة المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ضيق الوقت، وزيادة الأعباء التدريسية.

هدفت دراسة عزازي (2021) إلى الكشف عن واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من (256) معلمًا واختصاصيًا. أظهرت النتائج أن واقع تطبيق هذه الممارسات كان بدرجة متوسطة، مع وجود معوقات شديدة تؤثر على التطبيق.

هدفت دراسة المالكي (2021) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة ومدى تطبيقها. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتي اعتمد الاستبانة كاداة لجمع البيانات، حيث شملت العينة (141) معلمة (تربية خاصة وطفولة مبكرة). بينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمات جاء في مستوى متوسط، بينما كان مستوى التطبيق مرتفعًا. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المعرفة والتطبيق وفقًا للمتغيرات مثل المؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبية.

استهدفت دراسة أبا حسين والميزاني (2022) قياس مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بممارسات التعليم المبنية على الأدلة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة.واشتملت عينة الدراسة على(٢١٢)معلمة في منطقة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ولكنهن يفتقرن إلى المعرفة بمصادر هذه الممارسات. كما تبين أن حضور الدورات التدريبية كان له تأثير إيجابي على مستوى المعرفة والتطبيق.

كما جاءت دراسة الطريفي والحسين (2022) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، وعوامل مثل الجنس والخبرة والدورات التدريبية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي وجمعا البيانات باستخدام استبانة. حيث اشتملت عينة الدراسة على (٨٥) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن استخدام الممارسات مرتفع، وأشارت أيضاً أن هناك فروقًا لصالح المعلمات مع تفضيل بعض الممارسات مثل القراءة المتكررة والتدريس الواضح. كما تبين أن إدراك المعلمين لأهمية هذه الممارسات يمكن أن يتنبأ بدرجة استخدامها.

هدفت دراسة الربيعان (2022) إلى استكشاف مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستبانة لجمع البيانات، حيث شملت العينة (٧٤) معلمًا. أظهرت النتائج أن مستوى المعرفة والتطبيق كان مرتفعًا، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي لصالح الإناث وأصحاب المؤهلات العليا.

استهدفت دراسة الرفاعي والزهراني (2022) معرفة مدى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس مادة الرياضيات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستبانة كأداة لجمع البيانات.وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. واشتملت عينة الدراسة على (٢٤٨) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن التطبيق كان بدرجة متوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا والدورات التدريبية في مجال الرياضيات.

استهدفت دراسة العتيبي (2022) التعرف على اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة تكونت من(314) معلمة. أظهرت النتائج أن المعلمات لديهن اتجاهات إيجابية نحو هذه الممارسات، إلا أن المعوقات الأساسية التي تحول دون تطبيقها تتعلق بقلة الدعم المادي وقلة التواصل بين المعلمين والباحثين.

هدفت دراسة القحطاني وأبا حسين (2022) إلى استكشاف معوقات استخدام معلمات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة.وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تتعلق بغموض المصطلحات المرتبطة بالممارسات والزيادة في الأعمال الروتينية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام الممارسات بحسب متغيرات المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة.

استهدفت دراسة شرداقة (2023) الكشف عن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة لجمع البيانات من (68) معلمًا. أظهرت النتائج أن المعوقات التي تعيق تطبيق الممارسات كانت بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تتعلق بالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

فروض الدراسة

على ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض الدراسة على النحو التالي:

١.توجد متوسطات حسابية عالية للتَّقدير العام لدرجة تحقق المعوقات الماثلة أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

٢.توجد متوسطات حسابية متوسطة للتَّقدير التفصيلي لاستجابات تحقق المعوقات الماثلة أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

٣.لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف مستويات الخبرة.

٤.لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف نوعية المؤهِّلات الدراسية.

٥.لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف نوعية الدورات التدريبية.

- **منهج وإجراءات الدراسة:**

- تم استخدام المنهج المختلط (Mixed Methods) لملاءمته مع أهداف الدراسة وطبيعة المعلومات المطلوبة، حيث يدمج البيانات الكمية والنوعية في مرحلة واحدة. يساهم هذا المنهج في تقديم صورة شاملة للمشكلة، إذ يكمل كل نوع من البيانات الآخر ويعزز من صحة النتائج .(Creswell, 2014)اعتمد التصميم المتقارب المتوازي، الذي يجمع بين البيانات الكمية والنوعية في وقت واحد، مع تحليل منفصل لها ودمجها لتفسير النتائج (Creswell, 2012)
- يتيح هذا المنهج فهماً شاملاً لمعايير البحث، ويعزز من دقة التفسير عبر دمج البيانات لتحقيق نتائج دقيقة وسريعة .(Dawadi & Giri, 2021)كما يعتمد على الاستبانة لجمع البيانات الكمية والمقابلات لجمع البيانات النوعية، مما يوفر إجابات عميقة ويتيح استكشاف تجارب المشاركين.

- **مجتمع الدراسة:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في مدارس منطقة القصيم، والبالغ عددهن 59 معلمة، وفقًا للإحصاءات المعتمدة من إدارة التعليم بالمنطقة لعام 1445هـ.

– عيّنة الدراسة:

العينة الأولى (الاستبانة): تم تطبيق الاستبانة باستخدام طريقة المسح الشامل، حيث تم توزيع الاستبانة الإلكترونية على مجتمع الدراسة، وبلغت عدد الاستجابات المكتملة (53) استجابة، ما يعادل حوالي (90%) من حجم المجتمع المستهدف

العينة الثانية (طُبقت عليهن المقابلة): تم اختيار عينة فرعية من العينة الأولى تضم (10) معلمات للإجابة عن أسئلة المقابلة.

– أدوات الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم؛ ولهذا فقد تطلَّب تحقيق هذه الأهداف إعداد أداتين لضمان الحصول على معلومات وافية ومفصلة ومتنوعة عن موضوع الدراسة، وفيما يلي وصفٌ لهاتين الأداتين والإجراءات التي اتُّخِذت لإعدادهما وضبطهما:

– الاستبانة:

– تم إعداد استبانة لجمع البيانات الكمية بهدف الكشف عن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم. تضمنت الاستبانة (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة: (1) المعوقات المتعلقة بالمعلمات، (2) المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، (3) المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات.

– إجراءات إعداد الاستبانة:

– تحديد الهدف والمحتوى، وذلك استناداً إلى الأدبيات والدراسات السابقة، تم بناء فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي.عرضت النسخة الأولية على خبراء للتحقق من ملاءمة الفقرات ودقة صياغتها، من ثم أجريت تعديلات بناءً على آراء المحكمين لضمان وضوح الفقرات وملاءمتها لأهداف الدراسة.

صدق الاستبانة

الصدق الظاهري للاستبانة: تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال التَّحكيم؛ لتحديد مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي صُمِّمت من أجله؛ إذ عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية التي تكونت من (27) فقرة على ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس وقد بلغ عددهم (15) محكمًا؛ لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مضمون وسلامة اللغة، ووضوح وملائمة الفقرات لأغراض الدراسة، من حيث شموليتها وتغطيتها لمجالات الدراسة، وتم الأخذ بر أ اي أغلبية المحكمين (% 80)، والتي تضمنت تعديل بعض الفقرات وحذفها، ونقل بعض الفقرات من بُعد إ الى بُعد آ اخر.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب مُعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبُعْد الذي صنفت ضمنه، بالتطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة قوامها (20) مفردة – تمَّ تضمينهن في العينة الأساسية بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات – وذلك باستخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient)،

– جدول (١) معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (ن = 20)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبُعْد	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبُعْد	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبُعْد	قيمة الدلالة (Sig)
البُعْد الأول (المعوقات المتعلقة بالمعلمات)								
1	*0.484	0.031	2	**0.728	0.001>	3	**0.796	0.001>
4	**0.876	0.001>	5	**0.659	0.002	6	**0.714	0.001>
7	**0.711	0.001>						
البُعْد الثاني (المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية)								
1	**0.608	0.004	2	**0.764	0.001>	3	*0.495	0.027
4	*0.481	0.032	5	**0.577	0.008	6	**0.670	0.001
7	*0.552	0.012	8	*0.453	0.045	9	**0.668	0.001
البُعْد الثالث (المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات)								
1	*0.536	0.015	2	**0.755	0.001>	3	**0.636	0.003
4	**0.680	0.001>	5	**0.711	0.001>	6	*0.521	0.019
7	*0.486	0.030	8	*0.552	0.012			

يتضح من الجدول (١) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد التي صُنِّفت فيها ارتباطًا ذا دلالة إحصائية، وجاءت (15) فقرة بمعاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، و (9) فقرات بمعاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (0.453) في حدها الأدنى، و (0.876) في حدها الأعلى، ممَّا يدلُّ على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات وأبعادها التي صُنِّفت فيها، ومن ثم يُعدُّ مؤشرًا قويًّا على تمتُّع الاستبانة باتساق داخلي وصلاحيَّتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة: استخدمت **الباحثتان** معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فكانت معاملات الثبات على النحو المبيَّن في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة (ن = 20)

ترتيب البُعْد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البُعْد الأول	المعوقات المتعلقة بالمعلمات	7	0.84
البُعْد الثاني	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	9	0.80
البُعْد الثالث	المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	8	0.75
الثبات العام للاستبانة		24	0.88

تُشير نتائج الجدول (٢) إلى أنَّ للاستبانة معاملات ثبات مقبولة إحصائيًّا؛ إذِ امتدت قيم معاملات الثبات ما بين (0.75 – 0.88)، ممَّا يعطي مؤشرًا إلى مناسبة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال ما إذا تمت إعادة تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، حيث إنَّ جميع القيم تزيد عن الحدِّ الأدنى المقبول للثبات وهو (0.60).

الأداة الثانية: المقابلة

استُعين بالمقابلة كأداةٍ ثانية؛ لجمع بيانات مكملة للبيانات المجموعة بواسطة الاستبانة، وهي أبرز أدوات البحث النوعي التي تُستخدم في جمع البيانات (الحسن وآخرون، ٢٠٢١)، للحصول على إجابات تتعلق بهدف الدراسة،وهو التعرُّف على المعيقات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وتقديم بعض المقترحات لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة كمعلمة صعوبات تعلم، وأخيرًا تم الوصول إلى أنسب الطرق في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة كأساليب تعليمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.حيث تضمن المقابلات للمشاركين حريتهم في الإجابة على الأسئلة، وتزودهم بالمرونة الكافية لطرح إجاباتهم وتجاربهم والآراء المتعلقة بهم (File, et al, 2016) (Barter & Renold, 2010). ، وتمَّ تحديد أسئلة المقابلات بعد الاطِّلاع على العديد من الدراسات، منها: دراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة شرداقة (٢٠٢٣)، ودراسة العوامرة (٢٠٢٣)؛ حيث تمَّ اختيار عدد من المعلمات للمشاركة في المقابلة، وأُجريت مع (١٠) معلمات صعوبات تعلم للتعرف على أبرز المعوقات التي تواجهها، وذلك بطرح الأسئلة التي تمَّ إعدادها مُقدَّمًا وتحكيمها.

وضع المقابلة في صورتها الأولية

أعَدَّت الباحثتان صحيفة المقابلة في صورتها الأولية، والتي تضمَّنت ثلاثة أسئلة، وقد قسمت الصحيفة إلى خمسة أقسام، بحيث وضعت أسئلة المقابلة في القسم الأول، الذي يجاوره خمسة أقسام، قسمان لمدى وضوح لغة السؤال، يليهما قسمان لمدى سلامة الصياغة اللغوية للسؤال، والقسم الخامس يبدي فيه المحكَّم ما يرى من ملاحظات.

بناء صحيفة المقابلة في صورتها النهائية

حدَّدت الباحثتان معيارًا لقبول أو رفض أو تعديل أسئلة المقابلة، وهي الأسئلة التي نالت اتِّفاق المحكَّمين بنسب تتراوح بين (80% – 100%)، وبعد رصد استجابات المحكمين، حُسبت الأوزان النسبيَّة لكلِّ سؤال من أسئلة المقابلة، وأُخذَ بملاحظات المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة وأُدرجت في الصيغة النهائية لصحيفة المقابلة؛ وبذلك تُحقِّق من صدق المقابلة الظاهري.

التحقق من جودة المقابلة

يتم التعرُّف على جودة البحوث النوعية عن طريق إعداد بياناتها وإتقان تقديمها ووضعها بصورة منطقية مترابطة ومفهومة للقارئ (العوامرة، ٢٠٢٣).ولتطبيق المصداقية في الدارسة الحالية قامت الباحثتان بالإعتماد على الأساليب المناسبة للتأكد من صدق البيانات من خلال القيام بالتسجيل الصوتي للمقابلات، ثم إعادة سماعها وتفريغ البيانات داخل مستندات لقراءتها عدة مرات وللإلمام بها، وتكرار طرح الأسئلة على المعلمات أثناء المقابلات، كما تم عرض اقتباسات المشاركات من المقابلات عند تقديم النتائج لزيادة المصداقية.

- الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

عولجت البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج الحِزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistic) الإصدار (27)، وذلك وفقًا للاختبارات والأساليب الآتية:

١.الأساليب الإحصائية التي تمَّ استخدامها في معالجة البيانات الكمية:

أ-معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient)؛ للتحقق من صدق الاستبانة.

ب-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من مدى ثبات الاستبانة.

ج-التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون "المرجّح"، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للإجابة عن السؤال الأول للدراسة؛ سعيًا إلى التّعرُّف على أبرز معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن.

د-اختبار تحليل التباين أُحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance) والذي يُرمز له اختصارًا بـ (ANOVA)؛ للتّعرُّف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيِّرات: (الخبرة – المؤهل الدراسي – الدورات التدريبية).

٢.الأساليب التي تمَّ استخدامها في معالجة البيانات النوعية:

تم تحليل البيانات النوعية من خلال تفريغ وتحليل المقابلات بعد الانتهاء منها، باستخدام تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) ، والذي يقوم على تحديد أنماط الموضوعات، وتحليلها، والتعرف على العلاقات المشتركة بينها، وفي الدراسة الحالية تم اتباع خطوات تحليل الموضوعات لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2021)، بدايةً بنسخ البيانات ،وقراءتها مراراً وتكراراً، ثم تفريغها وتنظيمها ؛ بهدف تألفها وتهيئتها للتحليل، بعد ذلك تقسم تلك البيانات ويتم تصنيفها إلى رموز ،و تربط بمعنى يعبر عنها، تليها مرحلة البحث عن الموضوعات الرئيسة، واشتقاق موضوعات فرعية مرتبطة بالموضوعات الرئيسة، ومراجعتها، والتحقق من الاتساق بينها، وفي الأخير إعطاء مسميات للموضوعات الرئيسة وكتابتها، وربطها، وتفسير النتائج على ضوئها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١.عرض النتائج المتعلِّقة بالتحقق من الفرض الأول للدراسة:

ينصُّ الفرض الأول للدراسة على الآتي: توجد متوسطات حسابية عالية للتَّقدير العام لدرجة تحقق المعوقات الماثلة أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

لتحديد أبرز معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد الاستبانة التي تقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم بشكلٍ مجملٍ، كما أنه تمَّ ترتيب الأبعاد وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

– جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	3.82	0.596	عالية	1
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	3.49	0.615	عالية	2
المعوقات المتعلقة بالمعلمات	3.27	0.674	متوسطة	3
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي العام = 3.54	الانحراف المعياري = 0.487		
	التَّقدير العام لدرجة التحقق (عالية)			

تُشير نتائج الجدول رقم (٣) إلى أنَّ هناك تقاربًا في تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ إذِ امتدت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة بين (3.27 – 3.82) من أصل (5.00) درجات، حيث كان أعلاها لبُعْد "المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات" بمتوسط حسابي قدره (3.82 من 5.00) بدرجة تحقق (عالية)، في حين كان أدناها لبُعْد "المعوقات المتعلقة بالمعلمات" بمتوسط حسابي قدره (3.27 من 5.00) بدرجة تحقق (متوسطة)، أما المتوسط الحسابي العام فبلغ (3.54 من 5.00)، وهو متوسط يقع في نطاق درجة التحقق (العالية)، التي يمتدُّ مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20)، ممَّا يُشير إلى أنَّ تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم الواردة بالاستبانة جاءت إجمالاً بدرجة (عالية) وفْقَ المحكّات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة.

٢.عرض النتائج المتعلِّقة بالتحقق من الفرض الثاني للدراسة:

ينصُّ الفرض الثاني للدراسة على الآتي: توجد متوسطات حسابية متوسطة للتَّقدير التفصيلي لاستجابات تحقق المعوقات الماثلة أمام تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم.

ومن خلال الدراسة التفصيليَّة لاستجابات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم تم الوقوف – بصورةٍ تفصيليةٍ – على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم فقد تُنوولت حسب أبعادها على النحو التالي:

المعوقات المتعلقة بالمعلمات:

سعيًا إلى التعرُّف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من الفقرات المندرجة تحت البُعْد الأول، ورُتِّبت تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات – النسب المئوية – المتوسطات الحسابية – الانحراف المعياري – الترتيب ودرجة التحقق) لفقرات البُعْد الأول (المعوقات المتعلقة بالمعلمات)

رقم الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
2	أرى أن الخبرة الصفّية للمعلم أهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	15	28 3.	20	37. 7	15	28.3	2	3.8	1	1.9	3.8 7	0.9 41	1	عالية
1	يقيّدني استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة.	9	17	15	28. 3	22	41.5	6	11. 3	1	1.9	3.4 7	0.9 73	2	عالية
7	الممارسات المبنية على الأدلة تزيد من أعبائي التدريسية لأنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد لتطبيقها.	6	11 3.	22	41. 5	16	30.2	5	9.4	4	7.5	3.3 9	1.0 6	3	متوسطة
6	غموض الممارسات المبنية على الأدلة وصعوبة تطبيقها في تدريس ذوات صعوبات التعلم.	5	9. 4	19	35. 8	20	37.7	9	17	–	–	3.3 8	0.8 82	4	متوسطة
4	الأساليب التقليدية أكثر فعالية في تقديم نتائج أكاديمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الممارسات المبنية على الأدلة.	6	11 3.	9	17	23	43.4	12	22. 6	3	5.7	3.0 6	1.0 4	5	متوسطة
3	يتعارض استخدامي للممارسات المبنية على الأدلة مع ما اعتدت على تطبيقه.	5	9. 4	9	17	24	45.3	13	24. 5	2	3.8	3.0 4	0.9 80	6	متوسطة
5	استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لا يؤدي إلى نتائج فعّالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	3	5. 7	4	7.5	22	41.5	21	39. 6	3	5.7	2.6 8	0.9 15	7	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = 3.27 الانحراف المعياري = 0.674															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (متوسطة															

ن خلال تحليل نتائج الجدول (٤) يتضح ما يلي:

- أنَّ تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الأول والتي تُمثِّل المعوقات المتعلقة بالمعلمات (3.27 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.674). ممَّا يعني – وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي – أنَّ هناك درجة متوسطة من التحقق للفقرات الواردة بهذا البُعْد إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العامّ في نطاق درجة التحقق (المتوسطة)، التي يمتدُّ مداها من (2.60 إلى أقل من 3.40).
- وجود تقارب في آراء معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات، حيث تَضمَّن البُعْد الأول في الاستبانة والذي يقيس المعوقات المتعلقة بالمعلمات (7) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (2.68 – 3.87) درجة من أصل (5.00) درجات، أي أنها وُزعت بين درجات تحقق تراوحت بين (المتوسطة) و (العالية)، إذ جاءت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم بدرجة عالية على الفقرتين أرقام (2، 1)، بمتوسطات حسابية بلغت (3.87 و 3.47) على التوالي، في حين جاءت تقديراتهن بدرجة متوسطة على الفقرات أرقام (7، 6، 4، 3، 5)، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.68 إلى 3.39).
- انحصرت قيم الانحراف المعياري لفقرات البُعْد الأول، والذي يقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات ما بين (0.882 – 1.06) وكان أقل انحراف معياري للفقرة رقم (6) ونصها: «غموض الممارسات المبنية على الأدلة وصعوبة تطبيقها في تدريس ذوات صعوبات التعلم" ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تقاربت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للفقرة رقم (7) ونصها: "الممارسات المبنية على الأدلة تزيد من أعبائي التدريسية؛ لأنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد لتطبيقها" ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تباينت حولها تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت البُعْد الأول (المعوقات المتعلقة بالمعلمات) ترتيبًا تنازليًّا من حيث درجة التحقق اتضح التالي:

- جاءت الفقرة رقم (2) ومحتواها: "أرى أن الخبرة الصفية للمعلم أهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق عالية بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.87 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.941).
- جاءت الفقرة رقم (5) ومحتواها "استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لا يؤدي إلى نتائج فعّالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق متوسطة بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالمعلمات. فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.68 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.915).

المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية:

سعيًا إلى التعرُّف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثاني، ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول (٥) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات – النسب المئوية – المتوسطات الحسابية – الانحراف المعياري – الترتيب ودرجة التحقق) لفقرات البُعْد الثاني (المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية)

رقم الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	ضعف توافر الإمكانات والموارد والوسائل في المدرسة التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	17	32.1	23	43.4	11	20.8	2	3.8	–	–	4.04	0.831	1	عالية
9	قلة الحوافز المادية لدعم وتطوير الأداء المهني للمعلمات.	13	24.5	21	39.6	13	24.5	6	11.3	–	–	3.77	0.953	2	عالية
8	قلة الأدلة الإجرائية الرسمية المنظمة للممارسات المبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	9	17	23	43.4	17	32.1	3	5.7	1	1.9	3.68	0.894	3	عالية

رقم الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
6	قلة الوقت المتاح للمعلم خلال اليوم الدراسي للبحث والتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة.	9	17	20	37.7	20	37.7	3	5.7	1	1.9	3.62	0.903	4	عالية
5	تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة المجموعات يحدّ من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.	8	15.1	15	28.3	16	30.2	14	26.4	–	–	3.32	1.03	5	متوسطة
4	ضعف وعي إدارة المدرسة بفعالية الممارسات المبنية على الأدلة هو أحد أسباب قلة استخدامها.	5	9.4	19	35.8	17	32.1	9	17	3	5.7	3.26	1.04	6	متوسطة
7	ضعف الدعم والحفز من إدارة المدرسة؛ مما يحدّ من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة.	8	15.1	14	26.4	19	35.8	8	15.1	4	7.5	3.26	1.13	7	متوسطة
2	كثرة الأعمال الإدارية التي أُكلِّف بها تقلِّل من فرص تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة.	9	17	13	24.5	15	28.3	14	26.4	2	3.8	3.24	1.14	8	متوسطة
3	اعتماد إدارة المدرسة على الأنظمة والسياسات التعليمية التقليدية يقلِّل فرص تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	7	13.2	11	20.8	23	43.4	8	15.1	4	7.5	3.17	1.09	9	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = 3.49 الانحراف المعياري = 0.615															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (عالية)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٥) يتضح ما يلي:

- أنَّ تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (عالية)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثاني والتي تُمثِّل المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية (3.49 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.615). ممَّا يعني – وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي – أنَّ هناك درجة عالية من التحقق للفقرات الواردة بهذا البُعْد إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة التحقق (العالية)، التي يمتدُّ مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20).
- وجود تقارب في آراء معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية، حيث تَضمَّن البُعْد الثاني في الاستبانة والذي يقيس المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية (9) فقرات، امتدت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.17 – 4.04) درجة من أصل (5.00) درجات، أي أنها وُزِّعت بين درجات تحقق تراوحت بين (المتوسطة) و (العالية)؛ إذ جاءت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم بدرجة عالية على الفقرات أرقام (1، 9، 8، 6)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.62 إلى 4.04)، في حين جاءت تقديراتهن بدرجة متوسطة على الفقرات أرقام (5، 4، 7، 2، 3)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.17 إلى 3.32).
- انحصرت قيم الانحراف المعياري لفقرات البُعْد الثاني والذي يقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية ما بين (0.831 – 1.14)، وكان أقل انحراف معياري للفقرة رقم (1)، ونصها: «ضعف توافر الإمكانات والموارد والوسائل في المدرسة التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تقاربت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للفقرة رقم (2) ونصها: «كثرة الأعمال الإدارية التي أُكلَّف بها تقلِّل من فرص تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تباينت حولها تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثاني (المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية) ترتيبًا تنازليًّا من حيث درجة التحقق اتضح التالي:

- جاءت الفقرة رقم (1) ومحتواها "ضعف توافر الإمكانات والموارد والوسائل في المدرسة التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (عالية) بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.04 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.831).
- جاءت الفقرة رقم (3) ومحتواها "اعتماد إدارة المدرسة على الأنظمة والسياسات التعليمية التقليدية يقلِّل فرص تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.17 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.09).

المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات:

سعيًا إلى التعرُّف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل في كل فقرة من الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثالث، ورُتِّبت تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول (٦) نتائج التحليل الوصفي (التكرارات – النسب المئوية – المتوسطات الحسابية – الانحراف المعياري – الترتيب ودرجة التحقق) لفقرات البُعْد الثالث (المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات)

رقم الفقرة	الفقرات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة التحقق
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
2	قلّة تنظيم دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم التي تتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة.	27	50.9	17	32.1	8	15.1	1	1.9	–	–	4.32	0.803	1	عالية جدًا
5	قلة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تركز على الممارسات المبنية على الأدلة.	25	47.2	17	32.1	11	20.8	–	–	–	–	4.26	0.788	2	عالية جدًا
7	عدم التركيز في برامج إعداد المعلم الجامعي على الممارسات المبنية على الأدلة.	17	32.1	22	41.5	13	24.5	1	1.9	–	–	4.04	0.808	3	عالية
8	الافتقار إلى المهارات البحثية للوصول إلى الأبحاث العلمية ذات الصلة بالممارسات المبنية على الأدلة.	13	24.5	21	39.6	13	24.5	5	9.4	1	1.9	3.75	0.998	4	عالية
3	صعوبة تطبيق نتائج البحوث العلمية للممارسات المبنية على الأدلة في الميدان التربوي.	10	18.9	20	37.7	19	35.8	4	7.5	–	–	3.68	0.872	5	عالية
4	صعوبة الوصول إلى مصادر المعلومات وقواعد البيانات مما يعيق الاطلاع على الأدلة العلمية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة.	8	15.1	24	45.3	14	26.4	7	13.2	–	–	3.62	0.903	6	عالية
6	ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات.	10	18.9	19	35.8	15	28.3	8	15.1	1	1.9	3.55	1.03	7	عالية
1	أتجنّب استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؛ لقلة خبرتي فيها.	8	15.1	15	28.3	20	37.7	9	17	1	1.9	3.38	1.00	8	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = 3.82 الانحراف المعياري = 0.596															
التَّقدير العام لدرجة التحقق (عالية)															

من خلال تحليل نتائج الجدول (٦) يتضح ما يلي:

- أنَّ تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (عالية)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثالث والتي تُمثِّل المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات (3.82 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.596). ممَّا يعني – وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي – أنَّ هناك درجة عالية من التحقق للفقرات الواردة بهذا البُعْد إجمالًا، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة التحقق (العالية)، التي يمتدُّ مداها من (3.40 إلى أقل من 4.20).
- وجود تباين في آراء معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات، حيث تَضمَّن البُعْد الثالث في الاستبانة والذي يقيس المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات (8) فقرات، امتدت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.38 – 4.32) درجة من أصل (5.00) درجات، أي أنها وُزعت بين درجات تحقق تراوحت بين (المتوسطة) و (العالية جدًّا)؛ إذ جاءت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم بدرجة عالية جدًّا على الفقرتين أرقام (2، 5) بمتوسطات حسابية بلغت (4.32 و 4.26) على التوالي، في حين جاءت تقديراتهن بدرجة عالية على الفقرات أرقام (7، 8، 3، 4، 6)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.55 إلى 4.04)، في حين جاءت تقديراتهن بدرجة متوسطة على الفقرة رقم (1)، بمتوسط حسابي (3.38).

- انحصرت قيم الانحراف المعياري لفقرات البُعْد الثالث والذي يقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات ما بين (0.788 – 1.03) وكان أقل انحراف معياري للفقرة رقم (5) ونصها: «قلة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تركز على الممارسات المبنية على الأدلة» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تقاربت تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للفقرة رقم (6) ونصها: «ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تباينت حولها تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثالث (المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات) ترتيبًا تنازليًّا من حيث درجة التحقق اتضح التالي:

- جاءت الفقرة رقم (2) ومحتواها "قلة تنظيم دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم التي تتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (عالية جدًّا) بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات؛ فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.32 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.803).
- جاءت الفقرة رقم (1) ومحتواها "أتجنّب استخدم الممارسات المبنية على الأدلة؛ لقلّة خبرتي فيها" في المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة التحقق، وبدرجة تحقق (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات. فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.38 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (1.00).

ثالثًا: استجابات مفردات عيّنة المقابلة على السؤال الأول من أسئلة المقابلة

تم استخراج البيانات النوعية من خلال عمل مقابلات مع مجموعة مكونة من (١٠) معلمات متخصصات بتعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في منطقة القصيم، وتم تحليل البيانات

النوعية باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي حيث قامت الباحثتين بقراءة الأجابات على أسئلة مقابلات وتحديد الموضوعات، وتم وضع موضوع رئيسي واحد (Themes): التحديات المتعلقة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وترميزه(Coding) إلى موضوعيين فرعيين(Subthemes)الأول: المعوقات، والثاني: المقترحات.كما في الجدول التالي:

– جدول (٧) المحاور الرئيسية والمواضيع الفرعية لإجابات المقابلات

المواضيع (Themes)	المواضيع الفرعية (Subthemes)
التحديات المتعلقة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	المعوقات المقترحات

التحديات المتعلقة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة

الموضوع الفرعي الأول: المعوقات

أشارت معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن العوامل التي تعيق تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة أن للخبرة والمعرفة الأثر في تطبيق تلك الممارسات.

- معلمة(٢): المصادر العربية قليلة التي يتم من خلالها اتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة الحديثة.
- معلمة(٣): أنا جديد بالنسبة لي " مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة".
- معلمة(٤): قلة الخبرة بهذه الممارسات ولم يتم التعرف على مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة إلا مؤخراً.
- معلمة(٥): واجهت العوائق قبل ١٩ سنة في صعوبة استخدام الوسائل أما في الوقت الحالي سهلت لي التقنية الحديثة استخدامي للاستراتيجيات.
- معلمة(٦): عدم الوعي الكامل بالممارسات المبنية على الأدلة.
- معلمة(٩): تعودنا كمعلمين على استخدام استراتيجيات محددة رأينا أثرها في الميدان.

أشارت معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن العوامل التي تعيق تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة معبرات عن قلة حصولهم على الدورات التدريبية وحاجتهن الشديدة لها للتطوير والتحسين من كفاءتهن التدريسية.

- معلمة(٢): هناك ضعف في الجانب التدريبي لمعلم صعوبات التعلم.

- معلمة(٣): عدم توفر الدورات الكافية لتطويرنا مثل الآن أنا جديد بالنسبة لي " مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة".
- معلمة(٤): تم حصولي على دورة واحده عن الممارسات المبنية على الأدلة.
- معلمة(٦):نحتاج تقديم دورات تدريبية توضح الممارسات والمفاهيم.
- معلمة(٨): نقص التدريب.
- معلمة(٩): هناك شح في تقديم الدورات التدريبية.

و عبرت معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن العوامل التي تعيق تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة مشيرات لعدم تهيئة البيبئة التعليمية بتوفير الوسائل وتعاون الأدارة المدرسية وضيق الوقت.

- معلمة(١) : تعدد الحالات قد يكون سبب في عدم التركيز على تلك الممارسات.
- معلمة(٢):هناك قلة و شُح الموارد الموجودة والوسائل الموجودة في المدارس قليلة.
- معلمة(٣): توفر الميزانية نحن ليس لدينا ميزانية خاصة بنا مما يتسبب في دخولنا بإشكاليات مع بعض مديرات المدارس وعدم معرفة بعض مديرات المدارس بتعاميم التربية الخاصة خصوصاً صعوبات التعلم.
- معلمة(٤): يعيقني عدم تعاون إدارة المدرسة بتجهيز المدراس.
- معلمة(٦): ضيق وقت المعلم وعدم توفر الإمكانيات
- معلمة(٧): البيئة غير مجهزة تجهيز كامل للطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- معلمة(٨): الموارد محدودة ونقص الدعم الأداري.
- معلمة(٩): أنا أحتاج لبحث شخصي مكثف ودقيق عن كل ممارسة استخدمها وهذا لايتوفر بالميدان لضيق الوقت.
- معلمة(١٠): يعيقني الوقت.

الموضوع الفرعي الثاني:المقترحات

عبرت بعض المعلمات عن مقترحات بناءً على حاجتهن تتضمن وضع دليل وقنوات تضم كافة المعلومات عن الممارسات المبنية على الأدلة وكيفية تطبيقها.

- معلمة(١): التكنولوجيا من خلال تطبيق تلك الممارسات على بعض التطبيقات أو البرامج ونشرها في وسائل التواصل والقنوات للاستفادة منها جميعاً .
- معلمة(٢): اقترح أن يقوم الأستاذ الجامعي وكذلك الباحث بوضع قنوات في تطبيقات مثل تيلقرام وذلك لخدمة المعلم.
- معلمة(٤): نحتاج دليل ومرجع لهذه الممارسات يشمل على امثلة ليتم تطبيقها.
- معلمة(٩):عمل دليل من قبل وزارة التعليم.

أوضحت بعض المعلمات بما يتعلق بالتطوير بمقترح أن يشمل التعليم العام وأن لايقتصر على معلمات صعوبات التعلم.

- معلمة(٣): يكون هناك تعاميم واضحة لبرنامج صعوبات التعلم يشمل التعليم العام. ويتم الاطلاع علية من قِبل المديرة.
- معلمة(٤): ان يشمل تثقيفنا معلمات التعليم العام.
- معلمة(١٠): اقترح التكاتف بين التعليم العام والتربية الخاصة.

وتذكر المعلمات مقترحات تتعلق بتحسين البيئة التعليمية وإمكانية الحصول على الدورات التدريبية بما يشمل مديرات المدارس لزيادة الوعي والتمكن من تطبيق تلك الممارسات داخل البيئة المدرسية.

- معلمة(٣): وجود ميزانية خاصة لبرنامج صعوبات التعلم ويكون هناك برامج تطويرية للمديرات وبرامج تطويرية لمعلمة صعوبات التعلم للتعرف على الأشياء الحديثة.
- معلمة(٤): تثقيفنا نحن المعلمات كممارسات من خلال ورش عمل ودورات.
- معلمة(٥): تكثيف الدورات المفيدة والتي تواكب التقنية الحديثة للمعلمات.
- معلمة(٧): توفير البيئة المجهزة اكاديمياً وتقنياً وعقد دورات مكثفة لمعرفة كيفية استخدم الممارسات المبنية على الأدلة.
- معلمة(٨): التدريب المستمر.
- معلمة(٩): تكثيف الدورات التدريبية ألتي تخص هذا الموضوع.

في حين اشارت المعلمات عن أهمية الوعي وتبادل الخبرات فيما يخص تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة معبرات عن ضرورة ذلك.

- معلمة(٥): أقتناع المعلمة بأهمية هذه الممارسات فأن لم تقتنع بهذه الأساليب ستركن لاستخدام التعليم التقليدي.
- معلمة(٧): نشر الوعي بأهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة .
- معلمة(٨): التدريب المستمر.
- معلمة(٩) تبادل الخبرات بين المعلمات.

٣.عرض النتائج المتعلِّقة بالتحقق من الفرض الثالث للدراسة:

ينصُّ الفرض الثالث للدراسة على الآتي: لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف مستويات الخبرة.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث، وللكشف عمَّا إذا وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى اختلاف مستويات الخبرة؛ استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance).

ولمعرفة إذا ما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير (سنوات الخبرة) جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهن لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (سنوات الخبرة)، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، والجداول التالية توضح نتائج التحليل:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (سنوات الخبرة)

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات المتعلقة بالمعلمات	أقل من 5 سنوات	5	3.08	0.424
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	20	3.23	0.802
	من 10 سنوات فأكثر	28	3.33	0.621
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	أقل من 5 سنوات	5	3.82	0.427
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	20	3.47	0.729
	من 10 سنوات فأكثر	28	3.44	0.551
المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	أقل من 5 سنوات	5	4.22	0.762
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	20	3.83	0.581
	من 10 سنوات فأكثر	28	3.75	0.569
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	أقل من 5 سنوات	5	3.74	0.406
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	20	3.52	0.584
	من 10 سنوات فأكثر	28	3.54	0.429

من خلال تحليل بيانات الجدول المبيَّن أعلاه يتَّضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (سنوات الخبرة)؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (٩):

– جدول (٩) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (سنوات الخبرة)

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	المعوقات المتعلقة بالمعلمات	بين المجموعات	0.310	2	0.155	0.332	0.719	غير دالّ إحصائيًّا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	23.349	50	0.467			
		المجموع	23.660	52				
	المعوقات المتعلقة بالبيئة	بين المجموعات	0.631	2	0.315	0.828	0.443	غير دالّ

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
	المدرسية	داخل المجموعات	19.054	50	0.381			إحصائيًا عند ≤0.05
		المجموع	19.685	52				
	المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	بين المجموعات	0.958	2	0.479	1.370	0.264	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	17.490	50	0.350			
		المجموع	18.448	52				
	الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.234	2	0.117	0.483	0.620	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	12.100	50	0.242			
		المجموع	12.333	52				

من النتائج الموضحة في الجدول (٩) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم يُحدِثها متغير سنوات الخبرة؛ إذْ إنه باستعمال تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بأبعاد الاستبانة التي تقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم؛ إذِ امتدت قيم (ف) المحسوبة بين (0.332 و 1.370)، وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات وفْقَ متغير سنوات الخبرة جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير سنوات الخبرة لا أثر له في تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

٤.عرض النتائج المتعلِّقة بالتحقق من الفرض الرابع للدراسة:

ينصُّ الفرض الرابع للدراسة على الآتي: لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف نوعية المؤهِّلات الدراسية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع، وللكشف عمَّا إذا وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى اختلاف نوعية المؤهِّلات الدراسية؛ استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance).

ولمعرفة إذا ما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير (المؤهل الدراسي) جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهن لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (المؤهل الدراسي)، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance)، والجداول التالية توضح نتائج التحليل:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (المؤهل الدراسي)

الأبعاد	المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات المتعلقة بالمعلمات	بكالوريوس تربية خاصة	31	3.22	0.670
	بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة	16	3.37	0.606
	دراسات عليا	6	3.21	0.942
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	بكالوريوس تربية خاصة	31	3.54	0.642
	بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة	16	3.29	0.622
	دراسات عليا	6	3.70	0.327
المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	بكالوريوس تربية خاصة	31	3.93	0.610
	بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة	16	3.58	0.543
	دراسات عليا	6	3.94	0.552
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	بكالوريوس تربية خاصة	31	3.58	0.499
	بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة	16	3.41	0.476
	دراسات عليا	6	3.64	0.466

من خلال تحليل بيانات الجدول المبيَّن أعلاه يتَّضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (المؤهل الدراسي)؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١١):

جدول (١١) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (المؤهل الدراسي)

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
المؤهل الدراسي	المعوقات المتعلقة بالمعلمات	بين المجموعات	0.256	2	0.128	0.273	0.762	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	23.404	50	0.468			
		المجموع	23.660	52				
	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	0.996	2	0.498	1.332	0.273	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	18.689	50	0.374			
		المجموع	19.685	52				
	المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	بين المجموعات	1.316	2	0.658	1.920	0.157	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	17.133	50	0.343			
		المجموع	18.448	52				
	الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.360	2	0.180	0.751	0.477	غير دالّ إحصائيًا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	11.974	50	0.239			
		المجموع	12.333	52				

من النتائج الموضحة في الجدول (١١) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم يُحدثها متغير المؤهل

الدراسي؛ إذ إنه باستعمال تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance)، تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بأبعاد الاستبانة التي تقيس معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة القصيم؛ إذِ امتدت قيم (ف) المحسوبة بين (0.273 و 1.920)، وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات **وفْقَ** متغير المؤهل الدراسي جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير المؤهل الدراسي لا أثر له في تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

٥.عرض النتائج المتعلِّقة بالتحقق من الفرض الخامس للدراسة:

ينصُّ الفرض الخامس للدراسة على الآتي: لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمات على تحقق معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تُعزى إلى اختلاف نوعية الدورات التدريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس، وللكشف عمَّا إذا وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى اختلاف نوعية الدورات التدريبية؛ استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance).

ولمعرفة إذا ما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير (الدورات التدريبية) جرى استخراج قِيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهن لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (الدورات التدريبية)، وقورن بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One– Way Analysis of Variance)، والجداول التالية توضح نتائج التحليل:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (الدورات التدريبية)

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات المتعلقة بالمعلمات	أقل من 5 دورات	5	3.83	0.609
	من 5 إلى 10 دورات	11	3.51	0.492
	11 دورة فأكثر	37	3.12	0.683
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	أقل من 5 دورات	5	3.67	0.515
	من 5 إلى 10 دورات	11	3.61	0.448
	11 دورة فأكثر	37	3.43	0.670
المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	أقل من 5 دورات	5	3.82	0.788
	من 5 إلى 10 دورات	11	3.79	0.595
	11 دورة فأكثر	37	3.83	0.587
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	أقل من 5 دورات	5	3.77	0.497
	من 5 إلى 10 دورات	11	3.64	3.96
	11 دورة فأكثر	37	3.47	0.507

من خلال تحليل بيانات الجدول المثبَت أعلاه يتَّضح وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (الدورات التدريبية)؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، كما هو مبيَّن في الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وفْقَ متغير (الدورات التدريبية)

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
الدورات التدريبية	المعوقات المتعلقة بالمعلمات	بين المجموعات	2.969	2	1.484	3.587	0.035	دالّ إحصائيًّا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	20.691	50	0.414			
		المجموع	23.660	52				

مصدر التباين	الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	0.453	2	0.227	0.589	0.559	غير دالّ إحصائيًّا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	19.232	50	0.385			
		المجموع	19.685	52				
	المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات	بين المجموعات	0.013	2	0.006	0.017	0.983	غير دالّ إحصائيًّا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	18.435	50	0.369			
		المجموع	18.448	52				
	الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.527	2	0.264	1.116	0.336	غير دال إحصائيًّا عند ≤0.05
		داخل المجموعات	11.806	50	0.236			
		المجموع	12.333	52				

من النتائج الموضحة في الجدول (١٣) يتَّضح ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالمعلمات تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية؛ إذ إنه باستعمال تحليل التباين أحادي الاتجاه تبيَّن وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بالدرجة الكلية للبُعْد الأول في الاستبانة والذي يقيس المعوقات المتعلقة بالمعلمات؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة الخاصة به (3.587)، وكانت دلالتها الإحصائية تقلّ عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq 0.05$)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات في هذا البُعْد وفْقَ متغير الدورات التدريبية جاءت متباينة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ لمتغير الدورات التدريبية أثرًا في تقديرات لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالمعلمات.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بكلٍّ من: (البيئة المدرسية – الإعداد المهني ومصادر المعلومات) والدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم

تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية؛ إذ إنه باستعمال تحليل التباين أحادي الاتجاه تبيَّن عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بالأبعاد الثاني والثالث في الاستبانة، وهما اللذان يقيسان المعوقات المتعلقة بكلٍّ من: (البيئة المدرسية – الإعداد المهني ومصادر المعلومات) والدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، إذ امتدت قيم (ف) المحسوبة الخاصة بها بين (0.017 – 1.116)، وكانت دلالتهما الإحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ 0.05)، بمعنى أنَّ متوسطات المجموعات في هذه الأبعاد وفْقَ متغير الدورات التدريبية جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير الدورات التدريبية لا أثر له في تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بكلٍّ من: (البيئة المدرسية – الإعداد المهني ومصادر المعلومات) والدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ولتحديد موضع الاختلاف بين كلِّ فئتين من فئات متغير الدورات التدريبية على حِدَة، تمَّ استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) كاختبار للمقارنات البُعْدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (١٤) اختبار أقل فرق معنوي (*LSD*) للفروق بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالمعلمات وفْقَ متغير (الدورات التدريبية)

البُعْد	مصدر التباين (الدورات التدريبية)	الدورات التدريبية			الفرق لصالح
		أقل من 5 دورات	من 5 إلى 10 دورات	11 دورة فأكثر	
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالمعلمات	أقل من 5 دورات	–		0.705	أقل من 5 دورات
	من 5 إلى 10 دورات		–		
	11 دورة فأكثر			–	

يتَّضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٤) أنَّ أقل تقديرات لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالمعلمات كانت تقديرات المعلمات الحاصلات على (11 دورة فأكثر)، حيث تفوقت عليها تقديرات المعلمات الحاصلات على (أقل من 5 دورات)، بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

مناقشة النتائج

– بيان الغرض من استخدام التصميم المتقارب المتوازي (Convergent Parallel Design):

الغرض من استخدم هذه الدراسة للتصميم المتقارب المتوازي هو "التوصل إلى صورة متكاملة، وتطوير النتائج والتفسيرات التي توسع الفهم؛ لتصبح شاملة، ويتم التحقق من صحتها وتحقيق فهم أعمق للمشكلة " (Dawadi & Giri, 2021, p.29). وبشكل أكثر تحديدًا، تضمَّن البحث تحقيقًا كميًّا في معرفة أبرز المعوقات التي تواجه المعلمات في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، إضافة إلى ذلك تم تحليل البيانات النوعية التي تبين أبرز المعوقات التي تواجهها المعلمات. أخيرًا، تم الجمع بين البيانات الكمية والنوعية، ودمج نتائجهما، ومقارنتها فيما بينها؛ للحصول على نتائج متعمقة، حيث جاءت نتائجهما بصورة متقاربة.

– معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة:

المعوقات المتعلقة بالمعلمات:

تشير النتائج الكمية إلى أن تقديرات معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة (معدل 3.27 من 5.00). ويعكس هذا المعدل تحديات ملموسة في تطبيق هذه الممارسات؛ مما قد يشير إلى وجود وعي نسبي بأهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن التنفيذ العملي يواجه صعوبات في الفصول الدراسية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Cook et al. (2015)، التي أشارت إلى أن نقص التدريب والتوجيه يؤدي إلى تطبيق جزئي أو محدود لهذه الممارسات، إضافة إلى ما ذكرته Crockett (2014) حول تردد المعلمين في تبني ممارسات جديدة؛ بسبب الاتجاهات الراسخة نحو الطرق التقليدية. واتفقت أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شرداقة

(٢٠٢٣) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة متوسطة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Capsis (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة منخفض.

وتفسر الباحثتين نتيجة ارتفاع الفقرة رقم (٢) ومحتواها: "أرى أن الخبرة الصفِّية للمعلم أهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" بأن هناك نقصًا في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؛ وذلك يعود إلى أن لدى المعلمات آراءهنَّ الخاصة حول البحوث والباحثين؛ فهنَّ لا يثقنَ بنتائج تلك البحوث؛ لأنها بعيدة عن الواقع داخل الفصول التدريسية، فثقتهن بخبراتهن وتبادلها فيما بينهن في المواقف المماثلة تُعَد من الطرق الأنسب من وجهة نظرهنَّ، وهذا ما تعوَّدنَ على استخدامه. وتشير الباحثتين أيضًا إلى أن للخبرة الكافية الأثر من خلال التطبيق على أرض الواقع، والتعرض للعديد من المواقف التي تثري هذه الخبرة، فبناءً على خبرتهن الطويلة تصبح لديهن المعرفة الكافية بكيفية استخدام الطرق والإستراتيجية المناسبة لتدريس كل طالبة من ذوات صعوبات التعلم، حيث تشير إحدى المعلمات في النتائج النوعية إلى أن "معلمة (٥) واجهتُ المعوقات قبل ١٩ سنة والآن لا أواجه عوائق؛ حيث إن التقنية الحديثة سهلت استخدامي للإستراتيجيات"، هذا ما يوضح أن للخبرة الطويلة الأثر بتفادي تلك المعوقات؛ من خلال المعرفة بكيفية استخدام تلك الممارسات، ويذكر Frotson (2018) أن المعلمين بحاجة إلى الخبرة الكافية لتطبيق الممارسات داخل فصولهم الدراسية، وهذا ما تؤكده نتيجة دراسة علوان (٢٠١٤)؛ أن لمدة الخبرة التدريسية تأثيرًا إيجابيًّا على خبرات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتشير النتائج النوعية "معلمة (٩) إلى: تعودنا كمعلمين على استخدام إستراتيجيات محددة رأينا أثرها في الميدان". هذا ما يفسر ارتفاع الفقرة رقم (١) ومحتواها: "يقيِّدني استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة"، حيث تتفق هذه النتائج مع ما جاءت به نتيجة دراسة Jacobson & cole (2020) التي تشير إلى أن من بين المعوقات تمسُّكَ المعلمين بالإستراتيجيات التي اعتادوها. وتعلل الباحثتين حصول الفقرات (7، 6، 4، 3، 5) على درجة متوسطة بأن ذلك يعود إلى وجود العديد من المعوقات التي تحُدُّ من استخدام المعلمات الممارسات المبنية على الأدلة، وذلك ما أكدته النتائج النوعية، وهي: استخدام

الإستراتيجيات التي تعوَّدوا على تطبيقها، واتباع الأساليب التقليدية في التدريس، وقلة الوعي بتلك الممارسات؛ فلا بدَّ من اقتناع المعلمات بأهميتها ومدى فاعليتها، وغموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة، ونقص الوقت؛ فهُم بحاجة إلى البحث الدقيق والمكثف عن كل ممارسة سيتم تطبيقها، ونقص المهارات، وتعدد الحالات.

وتفسر الباحثتين هذه النتائج بوجود ميل لدى المعلمات للاعتماد على خبراتهن الشخصية وتبادلها مع زميلاتهن في المواقف المماثلة بدلًا من الاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة حيث عبرت إحدا المعلمات بمقترح"معلمة(٩)تبادل الخبرات بين المعلمات"، وهذا التوجه نابع من قناعتهن بأن الخبرة العملية في التدريس لها أثر مباشر في تحسين الأداء التعليمي، فيشير Boardman, et al (2005) إلى أن المعلمين يثقون بتجاربهم وتجارب المعلمين الآخرين العاملين؛ للتعرف على ما إذا كانت الممارسة فعالة وقابلة للتطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Henderson et al. (2016) أن بعض المعلمين يعطون الأولوية للخبرة العملية على الأساليب المدعومة بالأدلة. كما أن الفقرة رقم (2) –التي سجلت أعلى درجة تحقق (3.87)، والمتعلقة بأهمية الخبرة الصفية للمعلم مقارنة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة– تدعم هذا التوجه؛ حيث يعكس ذلك مقاومة جزئية لتبني هذه الممارسات.

هذا ما يتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة القحطاني وأبا حسين (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن هناك العديد من المعوقات التي يواجهها المعلمون، منها معوقات ترتبط بغموض المصطلحات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة، وكثرة الأعمال الروتينية. كما تشير دراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة القحطاني وأبا حسين (٢٠٢٢)، ودراسة Heron (2017)، ودراسة كل من Jacobson & cole (2020)، التي أكدت جميعها أن هناك العديد من المعوقات التي تحد المعلمين من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢) التي أوضحت أن مستوى تطبيق المعلمات للممارسات وأهمية استخدامهن للممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت في مستوًى مرتفع. وترى الباحثتين أن سبب هذا الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية ودراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢) هو اختلاف عدد العينة، والنوع (ذكور، وإناث)، حيث تكونت عينة

الدراسة الحالية من (٥٣) معلمة فقط، في حين تكونت دراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢) من (٨٥) من الذكور والإناث.

من ناحية أخرى، جاءت الفقرة رقم (5) –التي تشير إلى أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لا يؤدي إلى نتائج فعَّالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم– بأدنى درجة تحقق (2.68). ويمكن تفسير ذلك بناءً على ما جاءت به النتائج النوعية من أنه توجد شكوك لدى بعض المعلمات حول فعالية هذه الممارسات؛ نتيجة للتحديات المرتبطة بالتطبيق العملي؛ كتوفر الموارد، ودعم الإدارة المدرسية، هذا ما أشار إليه Hornby et al (2013)بأنه يجب أن يأتي الدعم من قِبل الأدارة المدرسية بهدف تمكين أستمرارية المعلم في استخدام نلك الممارسات .وهو ما يتفق مع دراسة Simonsen et al. (2013)، التي أظهرت أن المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بسبب الفجوة بين المعرفة النظرية والواقع العملي.

كما أظهرت النتائج تفاوتًا في تقديرات المعلمات حول فقرات معينة تتعلق بالمعوقات، مثل الفقرة رقم (6)، التي تشير إلى غموض الممارسات المبنية على الأدلة، وصعوبة تطبيقها، والتي سجلت أدنى انحراف معياري (0.882)؛ مما يعكس اتفاقًا كبيرًا بين المعلمات. على الجانب الآخر، أظهرت الفقرة رقم (7) –المتعلقة بزيادة الأعباء التدريسية بسبب تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة– تباينًا واضحًا في الآراء (متوسط انحراف معياري 1.06)، وقد أتت النتائج النوعية متفقة مع ذلك فيما يخص البيئة المدرسية، ويمكن تفسير هذا التباين بوجود اختلافات في البيئة المدرسية، والموارد المتاحة، والدعم الإداري، وتعدد حالات الطلبة. وتدعم هذه النتائج دراسة Odom et al. (2010)، التي أشارت إلى أهمية دعم البيئة المدرسية والمساندة الإدارية في تسهيل تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

ومع ذلك، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الطريفي والحسين (2022)، التي أشارت إلى أن مستوى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة جاء مرتفعًا. وتفسر الباحثتين هذا الاختلاف بأنه قد يعود إلى التباين في حجم العينة والنوع (ذكور، وإناث)، حيث اقتصرت عينة الدراسة الحالية على (53) معلمة فقط، مقارنة بـ (85) من الذكور والإناث في دراسة الطريفي والحسين.

المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية:

تشير النتائج الكمية إلى أن معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في منطقة القصيم المتعلقة بالبيئة المدرسية تُعَد تحديًا بارزًا، حيث حصلت الفقرة رقم (١): "ضعف توافر الإمكانات والموارد والوسائل في المدرسة" على أعلى متوسط (4.04 من 5.00) بدرجة تحقق عالية. ويُفسَّر ذلك بحداثة هذه الممارسات في البيئة المدرسية المحلية؛ مما يسبب نقص الموارد اللازمة لتطبيقها، ودفع المدارس للاعتماد على الأساليب التقليدية، وتحديدًا أن تلك الممارسات لا تتناسب مع منهج وفكر القائمين بالبيئة التنظيمية (عزازي، ٢٠٢١). كما أكدت النتائج النوعية: "معلمة (٢): هناك قلة وشُح الموارد الموجودة، والوسائل الموجودة في المدارس قليلة". "معلمة (٧): البيئة غير مجهزة تجهيزًا كاملًا للطالبات ذوات صعوبات التعلم". فلم يتم تخصيص ميزانية معينة لتلك الموارد والاهتمام بتوفرها، فهناك قلة في وقت المعلم؛ نظرًا لكثرة الأعباء التدريسية، وعدم توفر الوسائل التي تُعينه على تطبيق الممارسات مما يوفر الوقت والجهد.

ويشير Hornby, et al (2013) إلى أن الإدارة المدرسية تُعد أحد عناصر البيئة المدرسية التي قد تعوق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ فعدم تلقي المعلمين الدعم أثناء تنفيذ تلك الممارسات يترتب عليه عدم تطبيقهم لها، فثقافة المدارس التقليدية تحد من تطبيق المعلمين لممارسات مختلفة؛ وذلك لتفضيل الإدارة المدرسية استخدام الممارسات الشائع تنفيذها منذ العديد من السنوات، وهذا يدل على أن هناك قلة في الوعي والتعاون من قِبل الإدارة المدرسية؛ مما يعوق تطبيق تلك الممارسات، فينبغي تكثيف الجهود بالعمل على تنمية وعي الإدارة المدرسية؛ مما يعزز ويؤكد إمكانية تطبيق الممارسات داخل البيئة المدرسية التعليمية "معلمة (٣): يكون هناك تعاميم واضحة لبرنامج صعوبات التعلم يشمل التعليم العام، ويتم الاطلاع عليه من قِبل المديرة. "معلمة (٤): نحتاج دليل ومرجع لهذه الممارسات يشمل على أمثلة ليتم تطبيقها" أن يكون هناك تعاميم واضحة لبرنامج صعوبات التعلم وما هي تعاميمهم".

هذا ما تعزو إليه الباحثتين أيضًا ارتفاع الفقرات (٩، ٨، ٦)، كما جاءت الفقرات المتعلقة بالدعم المدرسي، مثل: "كثرة الأعمال الإدارية" و"عدم دعم الإدارة المدرسية"، بدرجات متوسطة؛

مما يعكس تباينًا في الآراء بين المعلمات، وهو ما يُفسَّر بنقص الدعم المؤسسي، كما أوضحت دراسة Cook et al. (2015)، فتأتي هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة Capsis (2017) التي أوضحت أن معظم معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة هي نقص الموارد المتوافرة في البيئة المدرسية، وأكدت دراسة الحسين (٢٠١٧) أن أحد عناصر البيئة المدرسية التي تحد من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة هو رفض الإدارة المدرسية توفير الأدوات اللازمة والوسائل؛ مما يؤدي إلى تجنب تطبيق تلك الممارسات.

في حين أظهرت النتائج تقاربًا في آراء المعلمات حول ضعف الإمكانات (انحراف معياري 0.831)؛ مما يعكس إجماعًا حول أهمية هذه المشكلة، في حين كان هناك تباين أكبر بشأن الأعباء الإدارية (انحراف معياري 1.14)، وهو ما قد يعود إلى اختلاف الخبرات أو سياسات المدارس، وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة Horner et al. (2017) التي أكدت أهمية توفير بيئة داعمة، وتخفيف الأعباء الإدارية؛ لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بفعالية.

المعوقات المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات:

تشير النتائج الكمية إلى أنَّ معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بالإعداد المهني ومصادر المعلومات حازت تقديراتٍ عاليةً من معلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.82)، بانحراف معياري (0.596)، ويُعزى ذلك إلى القصور في تقديم دورات تدريبية فعَّالة للمعلمات، وهو ما أكدته دراسة Heron (2017) التي أوضحت أن نقص المعرفة والكفاية المهنية يمثلان أحد أبرز المعوقات في تطبيق هذه الممارسات؛ فهذا النقص في الإعداد المهني يحد من قدرة المعلمات على اختيار وتنفيذ ممارسات مبنية على الأدلة؛ مما يؤدي إلى الاعتماد على ممارسات غير فعالة أو عشوائية.

علاوة على ذلك، أظهرت النتائج المتعلقة بالفقرات الفردية تباينًا في درجة التحقق بين (متوسطة) و(عالية جدًّا). على سبيل المثال: جاءت الفقرة رقم (2) –التي تناولت "قلة تنظيم دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم"– بدرجة عالية جدًّا (4.32)، وهذا ما أكدته النتائج النوعية "معلمة (٢): هناك ضعف في الجانب التدريبي لمعلم صعوبات التعلم"، "معلمة (٣): عدم توفر الدورات الكافية لتطويرنا مثل الآن، أنا جديد بالنسبة لي مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة"، "معلمة

(٦): نحتاج تقديم دورات تدريبية توضح الممارسات والمفاهيم"، "معلمة (٨): نقص التدريب"، "معلمة (٩): هناك شح في تقديم الدورات التدريبية". فالبعض قد حصل على دورة واحدة فقط، ولم يتم تلقي تلك الدورات بشكل مكثف؛ مما يعكس الحاجة الملحَّة إلى تطوير برامج تدريب أثناء الخدمة، فلا بدَّ من تثقيف المعلمات من خلال ورش العمل والدورات المكثفة التي تواكب التقنية الحديثة، وألَّا يقتصر ذلك على معلمات صعوبات التعلم؛ بل يشمل معلمات التعليم العام؛ بهدف تكاتف الجهود، فالتدريب المهني يشكل عنصرًا أساسيًّا لتوجيه المعلمات نحو تبني إستراتيجيات تعليمية مبنية على الأدلة، كما أشارت دراسات Glover and Albers (2019) و Smith and Brown (2020) إلى أهمية التدريب في تحسين فعالية الممارسات التعليمية.

وتستنتج الباحثتين من خلال ما جاءت به النتائج النوعية أن عدم تقديم أو قلة البرامج التدريبية للمعلمين تسهم في عدم استخدام تلك الممارسات، فارتفاع المعوقات التي ترتبط بالإعداد المهني ومصادر المعلومات يعود إلى نقص الخبرة والتدريب، وقلة الموارد، التي تُعِد المعلم مهنيًّا لتطبيق تلك الممارسات، فعدم تلقي المعلم التدريب الكافي يؤدي إلى استخدامه الممارسات غير الفعَّالة، إضافةً إلى صعوبة الوصول إلى المجلات العلمية التي تُثبت فعالية البحوث؛ مما يؤدي أيضًا إلى عدم توافر المعايير الواضحة والمقنَّنة التي توضح كيفية اختيار البحث العلمي والاستفادة من نتائجه، هذا ما أوضحته دراسة Heron (2017) التي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات لاختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة: نقص المعرفة والكفاية والجودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين والميزاني (٢٠٢٢)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة Heron (2017) التي أشارت إلى أن هناك عددًا من المعوقات التي تواجه المعلمين، منها: ضيق الوقت، وقلة المال والموارد اللازمة لتطبيق تلك الممارسات، ونقص الكفاءة والمعرفة، وقلة المصادر التي توضح ما هي الممارسات المبنية على الأدلة.

في حين تأتي الفقرة رقم (1) "أتجنب استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لقلة الخبرة فيها"، بدرجة تحقق متوسطة (3.38)؛ مما يشير إلى أن قلة خبرة المعلمات تُعد عائقًا رئيسًا. وتعزو الباحثتين ذلك إلى أن قلة وانعزال وعدم تواصل المؤسسات والأفراد المعنيِّين فيما بينهم تُسهم في صعوبة حصول المعلمين على البحوث، وفهم محتواها، وتبادل الخبرات، ومعرفة الأبحاث

الحديثة ومصادرها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العتيبي (2022) التي أكدت أن ضعف التواصل بين الباحثين والمعلمات يقلل من فرص نقل المعرفة ومشاركة أفضل الممارسات التعليمية. إضافة إلى ذلك فإن صعوبة الوصول إلى المجلات العلمية، وقلة توافر الموارد اللازمة لدعم تطبيق الممارسات تعد من أبرز المعوقات، كما أشارت دراسات Capsis (2017) والحسين (2017). تأتي أيضًا الفقرة رقم (٣) ومحتواها: "صعوبة تطبيق نتائج البحوث العلمية للممارسات المبنية على الأدلة في الميدان التربوي" التي جاءت بدرجة تحقق عالية ٣،٦٨؛ مما يؤكد ما جاءت به النتائج النوعية بذكر العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق المعلمات داخل البيئة المدرسية، فيشير Cheek, et al, (2019) إلى أن المعلمين يشعرون بأن التطورات المهنية غير فعالة؛ بسبب عدم إمكانية تنفيذها داخل المدارس؛ ومن ثَمَّ تعزو الباحثتين ذلك إلى أن ضيق الوقت، ونقص المعرفة، وقلة الموارد والوسائل اللازمة ودعم الإدارة المدرسية تشكل تلك الصعوبة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Capsis (2017) التي تشير إلى أن أغلبية المعوقات تتضمن صعوبة تعاون الباحثين والممارسين، وأن البرامج التي تقوم بإعداد المعلمين لا تقوم بتدريبهم على استخدام مصادر المعلومات الحديثة، ودراسة الحسين (٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن أن هناك العديد من المعوقات المرتبطة بالمصادر والبحوث العلمية.

كما تشير النتائج إلى أن ضعف الدعم المؤسسي –مثل: "ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات" (الفقرة رقم 6)– كان من أكثر العوامل تباينًا (انحراف معياري 1.03). ويعكس هذا النقص في الدعم الإداري تحديًا إضافيًّا يعوق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وهو ما أكدته دراسة عزازي (2021) التي أشارت إلى أن غياب المعايير الواضحة وضعف التواصل بين المؤسسات يؤثر سلبًا على جودة التنفيذ؛ حيث تشير النتائج النوعية إلى المقترحات التي عبرت عنها المعلمات متفقة في ذلك معلمة (١): التكنولوجيا من خلال تطبيق تلك الممارسات على بعض التطبيقات أو البرامج ونشرها في وسائل التواصل والقنوات للاستفادة منها جميعًا، "معلمة (٢): أقترح أن يقوم الأستاذ الجامعي، وكذلك الباحث، بوضع قنوات في تطبيقات مثل تليقرام؛ وذلك لخدمة المعلم"، "معلمة (٩): عمل دليل من قبل وزارة التعليم"،

"معلمة (١٠): أقترح التكاتف بين التعليم العام والتربية الخاصة" هذا ما أشار أليه Hornby et al(2013) بأنه ينبغي يكون هناك منتديات للمعلمين يتم فيها مشاركة المعلومات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة وكيفية تطبيقها داخل الفصل.فمن المهم أن تسعى برامج إعداد معلم التربية الخاصة إلى أعداد معلمين ذو كفاءة عالية وذلك من خلال تقديم الدورات التدريبية والعمل الميداني، ليصبح الخريجون المهنيين قادرين على التحسين من نتائج الطلاب عن طريق فهم واختيار وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة(Scheeler et al., 2016).

وعليه؛ تشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل إستراتيجيات تدريب مستدامة للمعلمات، وتحسين قنوات التواصل بين الباحثين والممارسين، وتوفير الموارد والمعايير اللازمة لدعم تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. وتشير النتائج أيضًا إلى ضرورة تعزيز دور الإدارات المدرسية في دعم احتياجات المعلمات التدريبية؛ لضمان تحقيق تعليم فعال للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

المعوقات المتعلقة بالعوامل الديموغرافية:

المعوقات تجاه الخبرة:

أظهرت النتائج الكمية للدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفق متغير سنوات الخبرة. وتفسر الباحثتين هذه النتيجة بأنَّ متغير سنوات الخبرة ليس له أثر كبير في تحديد تصورات المعلمات لهذه المعوقات، ويُمكن تفسير ذلك بأن الممارسات المبنية على الأدلة تُعَد حديثة نسبيًّا في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ مما أدى إلى ضعف الخبرة المعرفية لدى المعلمات بشأنها، ويتفق مع ذلك ما أكدته النتائج النوعية "معلمة(٤): قلة الخبرة بهذه الممارسات ولم يتم التعرف على مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة إلا مؤخراً"،، وهو ما قد يكون مرتبطًا بنقص التدريب المستمر ووعي وتثقيف المعلمات حول كيفية تطبيق هذه الممارسات عمليًّا.فتشير المقترحات التي عبرت عنها"معلمة (٥): اقتناع المعلمة بأهمية هذه الممارسات، فإن لم تقتنع بهذه الأساليب ستركن لاستخدام التعليم التقليدي"، "معلمة (٧): نشر الوعي بأهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة"؛ مؤكدة

إن هذا النقص دفعَ المعلمات إلى الاعتماد على إستراتيجيات تقليدية لم تعد فعالة في ظل التوجه الحديث نحو الأدلة العلمية، كما تدعم هذه النتيجة نظرية Bandura (1977) للتعلم الاجتماعي، التي تؤكد أن الكفاءات المهنية تُبنى من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المهنية، وأن التدريب والتعلم بالملاحظة من العوامل الأساسية لاكتساب مهارات جديدة. وبناءً على ذلك فإن غياب بيئة داعمة وتدريب كافٍ قد يؤدي إلى تحديات متشابهة بين المعلمات، بغَضِّ النظر عن عدد سنوات الخبرة.

كما أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير الخبرة، والتي أشارت إلى غياب التدريب المهني والتطوير المستمر لجميع المعلمات (عزازي، 2021؛ شرداقة، 2023). إضافة إلى ذلك أكدت دراسات أخرى أن التحديات المتعلقة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة غالبًا ما تنبع من نقص الدعم المؤسسي، وضعف فرص التعلم المهني المستمر (Schmidt & Brown, 2017).

من ناحية أخرى، تختلف هذه النتائج مع (القحطاني وأبا حسين، 2022؛ علوان، 2014؛ الرفاعي والزهراني، 2022)؛ حيث أشاروا إلى أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة يتمتعن بقدرة أكبر على اختيار وتطبيق الأدلة العلمية المناسبة (القحطاني وأبا حسين، 2022؛ علوان، 2014؛ الرفاعي والزهراني، 2022). وربما يشير هذا الاختلاف إلى أن الفروق المرتبطة بسنوات الخبرة قد تعتمد على عوامل بيئية ومهنية أخرى، مثل: توفر الموارد التدريبية، وتفعيل البرامج الداعمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

المعوقات تجاه المؤهل العلمي:

توصَّلت النتائج الكمية في السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك يُشير إلى أنَّ متغير المؤهل الدراسي لا أثر له في تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لهؤلاء الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن موضوع الممارسات المبنية على الأدلة يُعَد حديثًا نسبيًّا؛ مما أدى إلى ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلمات أثناء المراحل الدراسية الأولى، وقد يكون غياب التثقيف الممنهج عن أهمية هذه الممارسات وكيفية تطبيقها قد ساهم في إضعاف المعرفة العملية لديهن، بغَضِّ النظر عن

مستوى مؤهلاتهن، ويُشير ذلك إلى أن المعوقات التي تواجهها المعلمات ليست بالضرورة مرتبطة بالمؤهل الدراسي بقدر ما هي مرتبطة بنقص التدريب المهني العملي أثناء الخدمة، وعدم تقديم دعم مؤسسي كافٍ؛ ونتيجةً لذلك فإن هناك ضعفًا في الإعداد في المراحل التعليمية.

وتشير الباحثتين بناء على هذه النتيجة وإستناداً إلى ماجاءت به النتائج النوعية حيث تشير بأن المعلمات أوضحن أن هناك ضعفًا في التدريب، مشيرةً إلى ضرورة وضع قنوات تعليمية لخدمة المعلمين تضم الأبحاث الحديثة، ووضع دليل ومرجع لتلك الممارسات، هذا ما أكده Jonse (2009) بأنه يجب الاستفادة من التقنية لتسهيل الوصول للممارسات المبنية على الأدلة. فلا بدَّ من تكاتف الجهود فيما بين التعليم العام والتربية الخاصة، فإن هناك أهمية لتدريب المعلمات في أثناء الخدمة من قِبَل الجهات المختصة بتقديم فلسفة واضحة توضح ما هي الممارسات، وما أهميتها، وكيفية تطبيقها، حيث يشير Scheeler et al(2016) إلى ضرورة إعداد المعلمين ماقبل الخدمة بهدف تمكينهم من اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتنفيذها كما تم تصميمها؛ حيث يشكل المعلمون دورًا هامًّا في إنجاح العملية التعليمية؛ مما ينبغي معه الاهتمام بتأهيلهم وتعليمهم للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (الزويد والنعيم، ٢٠٢١؛ Zee & Koomen, 2016)؛ إذ لا بد من إطْلاع وتثقيف المعلمات؛ فالمطالب متغيرة ومتجددة، وترتبط بالخلفية المعرفية، والوعي، والثقة لدى المعلمات بنتائج تلك البحوث.

وذلك ما أشارت إليه دراسة (2013) Cook & Cook إلى أنَّ لدى المعلمين –بمختلف تخصصاتهم– وجهةَ نظر فيما يخص البحوث التربوية، منها: صعوبة تطبيقها على أرض الواقع، وانعدام الثقة بنتائج تلك البحوث، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠٢٢)؛ وهو أنَّ لدى المعلمات ضعفًا في الثقة بنتائج البحوث باعتبار أنها مثالية وبعيدة عن الواقع. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (عزازي، 2021؛ الحسين، 2016؛ القحطاني وأبا حسين، 2022)، التي أوضحت أن المؤهل الأكاديمي ليس عاملًا رئيسًا يؤثر على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وأشارت هذه الدراسات إلى أن قلة التدريب والتثقيف العملي تشكل العائق الأكبر، كما تدعم هذه الفكرةَ دراسةُ Cook&Cook(2013)التي أوضحت أن انعدام الثقة بنتائج

البحوث التربوية وصعوبة تطبيقها على أرض الواقع من بين العوائق الرئيسة التي تواجه المعلمين.

على الجانب الآخر، تختلف هذه النتائج مع دراسة الربيعان (2022)، ودراسة أبا حسين والميزاني (2022)، اللتين أشارتا إلى أن المعلمات الحاصلات على مؤهلات علمية أعلى يمتلكن فهمًا أعمق، واستعدادًا أفضل لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ نتيجة لتعزيز الجانب النظري في المراحل المتقدمة من التعليم الأكاديمي.

المعوقات تجاه الدورات التدريبية:

أظهرت النتائج الكمية لهذه الدراسة أن متغير الدورات التدريبية له تأثير دالٌ إحصائيًا على تقديرات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق بالمعوقات المرتبطة بالمعلمات عند تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ مما يعني أن المعلمات اللاتي حصلن على عدد أكبر من الدورات التدريبية (مثل 11 دورة أو أكثر) قد أبدين تقديرات أدنى للمعوقات مقارنة باللواتي حصلن على عدد أقل من الدورات (أقل من 5 دورات). وهذه النتيجة تدعم ما ذكرته دراسات سابقة (دراسة أبا حسين والميزاني، 2022؛ دراسة القحطاني وأبا حسين، 2022) التي أظهرت أن التدريب المستمر له تأثير إيجابي في تحسين أداء المعلمات، وتجاوز التحديات التعليمية.

وتفسر الباحثتين هذه النتيجة أنها بسبب قلة الدورات التدريبية؛ نظرًا لحداثة مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وهذا ما تكرر ذكره من العديد من المعلمات بذكر العديد من المقترحات في النتائج النوعية التي أوضحت أن هناك نقصًا في تقديم الدورات التدريبية التي توضح ما هي الممارسات المبنية على الأدلة، وكيفية استخدامها معلمة(٤): تثقيفنا نحن المعلمات كممارسات من خلال ورش عمل ودورات.معلمة(٥): تكثيف الدورات المفيدة والتي تواكب التقنية الحديثة للمعلمات.معلمة(٧): توفير البيئة المجهزة اكاديمياً وتقنياً وعقد دورات مكثفة لمعرفة كيفية استخدم الممارسات المبنية على الأدلة.معلمة(٨): التدريب المستمر .معلمة(٩): تكثيف الدورات التدريبية ألتي تخص هذا الموضوع. فمن الضروري تقديم الدورات التي تثقف وتحسن من وعي المعلمات حول الممارسات المبنية على الأدلة وكيفية تطبيقها مع مراعاة تقديمها بصورة واضحة وخالية من التعقيد لضمان فهمها وتطبيقها أثناء العملية التعليمية، هذا ما أشار أليه Cook et

al(2016)بأنه يجب أن تقدم الدورات التدريبية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة بلغة واضحة ويمكن فهمها.

، ومن خلال ماسبق فإن ندرة البرامج التدريبية وعدم فعاليتها يحدَّان من قدرة المعلمين على تطبيق تلك الممارسات (Hornby, et al, 2013; Russo– Campisi, 2017). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الربيعان (٢٠٢٢)، ودراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعود إلى حضور الدورات التدريبية. وتعزو الباحثتين هذه النتيجة إلى أهمية الدورات التدريبية للمعلمات؛ إذ تزيد المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، فقلة التدريب عائق يمكن أن يحدَّ من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، والمعلمات الحاصلات على دورات زادت هذه الدورات من قدراتهن، وأصبحت لديهن المعرفة بكيفية مواجهة المعوقات التي تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

من جهة أخرى، لم تسجل الدراسة فروقًا دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد الأخرى المتعلقة بالبيئة المدرسية، والإعداد المهني، ومصادر المعلومات، بما في ذلك الدرجة الكلية للمعوقات المتعلقة بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، فقد تراوحت قيم (ف) المحسوبة لهذه الأبعاد بين (0.017 و1.116)؛ مما يدل على أن الدورات التدريبية لم يكن لها تأثير كبير على هذه الأبعاد. وهذه النتائج تتماشى مع ما ذكرته دراسة العتيبي (٢٠٢٢) التي أوضحت أن التدريب لا يقتصر على تحسين المهارات الشخصية، بل قد لا يكون كافيًا للتأثير على العوامل البيئية والتنظيمية التي تتطلب تدخلات أوسع من التدريب الفردي.

- **توصيات الدراسة:**

استنادًا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية؛ تبرز أهمية التوصيات التالية:

١. ضرورة وجود تعاميم واضحة لبرنامج صعوبات التعلم، ويتم الاطلاع عليها من قِبَل مديري المدارس.

٢. إعادة النظر في برامج التدريب المهني التي تقدَّم لمعلمات صعوبات التعلم من حيث: التخصص، والتوجه النظري والتطبيقي، خاصةً في ظل التوجُّه للتعليم الشامل.

٣. توفير بيئة داعمة، وتخفيف الأعباء الإدارية؛ لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بفعالية؛ مما يعزز ويؤكد إمكانية تطبيق الممارسات داخل البيئة المدرسية التعليمية.

٤. تطوير برامج التدريب المهني التي تقدَّم لمعلمات صعوبات التعلم في الممارسات المبنية على الأدلة، قبل وفي أثناء الخدمة، من قِبَل متخصصين في المجال على معرفة بالميدان واحتياجاته.

٥. وضع خطَّة كاملة لتقديم سلسلة من البرامج التدريبية التطبيقية التي تقدَّم لمعلمات صعوبات التعلم في مجال الممارسات المبنية على الأدلة؛ بُغية تطوير قدراتهن المعرفية، على أن يتم ذلك في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

- **الدراسات المقترحة:**

في ضوء ما تُوصِّل إليه من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية:

١. دراسة حول اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

٢. دراسة حول معايير تقويم تطبيق معلمات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

٣. دراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مجال تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

٤. دراسة حول واقع الإشراف التربوي في تطوير مهارات معلمات صعوبات التعلم في مجال تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

- **المراجع**

أبونيان، إبراهيم. (2019). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية .

أبونيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات* مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن، والميزاني، تهاني بنت خالد. (٢٠٢٢). مستوى معرفة وتطبيق المعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية، 2*(٣٠).

البتال، زيد.(٢٠٠٥).تقدير معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر .*المجلة العربية للتربية الخاصة*، (٦)،١٥٣ –١٩٤.

بني هاني، وليد. (٢٠١٧). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

بحري، صابر، وخرموش، منى. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم: بين المفهوم والأسباب*. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (17،18)، ١١–٢٢.

بطرس، بطرس حافظ. (2014). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم* (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٦). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تركستاني، مريم، والراجحي، منيرة. (2021). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية، 29*(2)، 237–290.

جرار، عبد الرحمن محمود. (2008). *صعوبات التعلم: قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حسن، هشام، الدايخ، فتحي، وحسين، خليل. (٢٠١٩). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 182-201.

الحسن، سمية عطية الخاتم، ومحمد، منال حمد العدساني عبد الله. (2021). التواصل اللفظي الفعال في الصفوف الافتراضية المتزامنة في جامعة الملك فيصل في ظل جائحة كورونا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29*(3)، 725-745.

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

الحسين، عبد الكريم بن حسين. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 52-91.

الأحرش، يوسف، والزبيدي، محمد. (2009). *صعوبات التعلم*. دار الكتب الوطنية والمكتبات بوزارة الثقافة.

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

الربيعان، عبدالله بن علي، والنفاعي، أريج بنت حسن. (2022). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38*(1.2)، 333-392.

الرفاعي، ثامر بن دخيل الله، والزهراني، سلطان بن سعيد. (2023). تدريس مادة الرياضيات للطلبة مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ف ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم . *International Journal of Educational Research* (*22196064*), *47*(1).

الزارع، نايف اليافعي، منال (٢٠٢٠) مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٧٠، ٨٧٧-٠٩٣٠.

الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8*(3)، 605-622.

الزويد، فاطمة أحمد النعيم، وأحمد، فهد. (٢٠٢٢). كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٩* (٤)، 97-128.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. دار النشر للجامعات.

سعدي، فتيحة.(2023). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية, 12(1)*, 79-96.

سهيل، تامر فرح. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. جامعة القدس المفتوحة.

شرادقة، ماهر تيسير حسين. (2023). معوقات تطبيق الممارسات المبينة على الأدلة في تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهه نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية – بنها، 34*(133)، 37-62.

شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

شلبي، نهيل، والخطيب، جمال. (2017). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة 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.

الصمادي، علي؛ الشمالي، صياح. (2017). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم* .دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الصمادي، جميل، العبداللات، بسام (٢٠١٦). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا). *مجلة التربية*،٦٢ (٣٦)، -١- ٣٥ .

الطريفي، سارة بنت فهد، والحسين، عبد الكريم بن حسين. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 46(1)،47-٧٨.

العبد الكريم، راشد بن حسين. (2020) *البحث النوعي في التربية* (ط.3). مكتبة الرشد.

العتيبي، سلطانة فواز. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *14*(4)، ٢٩-53.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

عزازي، أحمد محمد عاطف. (2021). واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، *3*(5)، 2416-2471.

عقيل، عمر علوان. (2014). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير .*مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *(1)*, ٣٧٤-٣٥١١.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عميرة، سارة. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم وطرق معالجتها. *مجلة دراسات*، *12*(2)، 155-170.

العوامرة، حمزة محمد حسن. (٢٠٢٣). مدى توظيف معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *8*(3)، 338-366.

عيسى، يسري أحمد سيد. (2019). *صعوبات التعلم لدى الكبار*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

فرمان، شذى، إبراهيم، منال.(٢٠١٨).أثر استعمال استراتيجية الكلمة المفتاحية في تحصيل مادة التعليم الثانوي وتنمية مهارة تدوين الملاحظات لدى طلبة كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية، *مجلة كلية التربية للبنات، ٨* (١)،٢٦١ – .٢٨٦.

القحطاني، دلال بنت سالم، وأبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٢). واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (24)، 115-149.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (2013). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم للنشر والتوزيع .

الكبيسي، عبد الواحد.(٢٠١١) .أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات .*الجامعة الإسلامية بغزة ١٩* (٢)،٦٨٧-٧٣١.

كوافحة، تيسير. (2011). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع .

المالكي، نبيل بن شرف. (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13*(2)، 40-65.

المحمودي، محمد سرحان. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي* (ط.٣). دار الكتب.

محمد، عطية.(٢٠١٢).فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. *دراسات تربوية ونفسية،٧٤* (٤)، ١-٩٣.

معمار، صهيب بن صالح. (2022). تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38*(7.2)، 86-145.

محمود، أحلام حسن. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج*. مركز الإسكندرية للكتاب.

المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٠). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

الهويمل، موضي سعود بن عبد العزيز. (٢٠٢٣). مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 39*(5)، 80-106.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*.

وزارة التعليم. (1436). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://cutt.us/Fwrkt

الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). *مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيق*. منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن.

يوسف، محمد يوسف. (٢٠٢٠). *الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (١٤)، ٤٧٥-٤٨٦.

Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, *7*(35), 90-97.

Albania, H. A. B. (2021). The effect of Peer Teaching Strategy on the acquisition of some by mathematical concepts Special Education pupils. *College Of Basic Education Research Journal*, *17*(2), 244-279.

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

Barter, C., & Renold, E. (2010). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, *4*(3), 307-323.

Park, H. (2008). Critical Review: The use of reciprocal teaching to improve reading comprehension of both normal-learning- and learning-disabled individuals in the reading to learn stage. https://www.uwo.ca/fhs/csd/ebp/reviews/2007- 08/Park, H.pdf.

Basckin, C., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2021). Teacher beliefs about evidence-practice: based review. *International A Journal systematic of Educational Research, 106*, 101-727.

Best Evidence Encyclopedia (n.d.). *About the best evidence encyclopedia*. https://bestevidence.org .

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

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported Prevalence of evidence-based instructional Practice in special education. *The Journal of special Education, 43*(1), 3-11.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. *Englewood Cliffs*.

Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012). Perceived barriers and enablers to implementing individualized positive behavior interventions and supports in school settings. *Journal of Positive Behaviour Interventions, 14*(4), 228-240.

Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: current assumptions and future considerations. *Child Youth Care Forum*, (46), 193- 205.

Cecil, D. M., Chrlic, H., Ann, M. B., keith, L., & Susas, K. H. (1992). *Students with Learning Disabilities*. Merrill of Maemillan Publishing Company.

Cheek, A., Rock, M., & Jimenez, B. (2019). Online module plus e- coaching: The effects on special education teachers' comprehension instruction for students with significant intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(4), 343-357.

Council for Exceptional Children: Standards for Evidence- Based Practices in Special Education. (2014). *Exceptional Children, 80*(4), 504-511.

Cook, B. G., Smith, T. R., & Tankersley, M. (2015). Evidence-based practices in special education: What does it mean and why is it important? *The Journal of Special Education, 50*(1), 3–12.

Odom, S. L., Brantlinger, E., & Tharp, D. (2010). Evidence-based practices in education: A systematic review. Journal of Special Education, 44(2), 74-88.

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., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.

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.

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.

Crawford, P. (2011). Public Consulting Group Research. *aspx Disorders, 23*, 116-133. Retrieved from Consulting Public Group. http://www.publicconsultinggroup.com/research/post/2011/07/29/A-New-ReportReflects-on-the-Education-of-Students-with-Learning-Disabilities.

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

Creswell, J. W. (2012). Educational research: *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4thed.). Boston, MA: Pearson

Crockett, J. B. (2014). Evidence-based teaching practices for students with learning disabilities. Learning Disabilities. *A Contemporary Journal, 12*(1), 15-28.

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

Dawadi, S., & Giri, R. (2021). Mixed Methodes Research: A Discussion on its type, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education, 2* (2) . 25-36.

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

Forman, S. G., Fagley, N. S., Chu, B. C., & Walkup, J. T. (2012). Factors influencing school psychologists "willingness to implement" evidence-based interventions. *School Mental Health,* 4, 207-218.

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.

File, N., Mueller, J. J., Wisneski, D. B., & Stremmel, A. J. (2016). *Understanding research in early childhood education: Quantitative and qualitative methods*. Routledge.

Frankenberge. W.. & Fronzaglio. K.. (1991). A Review of State Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. (24), 433-455.

Foster, R. (2014). Barriers and Enablers to Evidence-Based Practices. *Kairaranga, 15*(1), 50-58.

General Administration of Special Education. (2016). *Regulatory Manual for Special Education*.

Geerdink, G., Boei, F., Willemse, M., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2016). Fostering teacher educators' professional development in research and in supervising student teachers' research. *Teachers and Teaching, 22*(8), 965-982.

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 401-427.

Glover, T. A., & Albers, C. A. (2019). Evidence-based practices in education. *Educational Psychologist, 54*(2), 91–104.

Gapsis, M. (2017). *Teachers' knowledge, use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for students with learning disabilities* [Unpublished Doctoral dissertation] Arcadia University.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the national Joint committee on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 41*(4), 195-199.

Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children,* 71, 149-164.

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

Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Systems and practices in special education: Addressing barriers and promoting change. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 256–263.

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

Henderson, J., Zepeda, S., & Pugach, M. (2016). Teachers' beliefs and practices in inclusive settings: Implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education, 20*(6), 635-651.

Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., & Hagen- Collins, K. (2021). Educator Knowledge and Preparedness for Educating Students With Autism in Public Schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 36*(4), 213-224.

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

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.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

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

IDEA Building the Legacy. (2004). Retrieved from U.*S. Department of Education*:https://sites.ed.gov/idea/explore/view/p/%252Croot%252Cstatute%252

Jacobson, W., & Cole, R. (2020). Motivations and Obstacles Influencing Faculty Engagement in Adopting Teaching Innovations to Improve the Academy. *A Journal of Educational Development, 39*(1), 137-159.

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*(2), 101-120.

Jones, R. A., & Campbell, L. E. (2021). Leadership support for evidence-based practices in education. Educational Leadership Quarterly, 57(3), 345–367.

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

Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension, Retention on Learning and Self-Efficacy Perception Karsilikli ögretimin okudugunu anlamaya, ögrenme kaliciligina ve öz yeterlik algisina etkisi. Pegem *Journal of Education and Instruction, 10*(2), 493-522.

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

Locke, J., Lawson, G. M., Beidas, R. S., Aarons, G. A., Xie, M., Lyon, A. R., & Mandell, D. S. (2019). Individual and organizational factors that affect implementation of evidence-based practices for children with autism in public schools: a cross-sectional observational study. *Implementation Science, 14*(1), 1-9.

Lincoln, Y. S, & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Luckner, J. L. (2006). Evidence-based practices with students who are deaf. *Communication Disorders Quarterly, 28(1),* 49-52.

Mullen, P. R., Stevens, H., & Chae, N. (2019). School counselors' attitudes toward evidence-based practices. *Professional School Counseling, 22*(1),1-11.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education, 21*(2), 125-142.

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

McNeece, Aaron & Thyer, Bruce (2004). *Evidence-Based Practice and Social Work. Journal of Evidence-Based Social Work*. the Haworth press.

McLeskey, J., & Rosenberg, M. S. (2000). "A practical guide to effective programs for students with learning disabilities." *Journal of Special Education*, 34(4), 213-228.

NCLB. (2001). Retrieved from U.S. Department of Education: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html.

National Technical Assistance Center on Transition (n.d.). *improving postsecondary outcomes for all students with disabilities*. National technical I assistance center on transition (NTACT) https://transitionta.org/about.

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

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), 148-137.

Odom, S. L., Horner, R. H., & Fixsen, D. L. (2010). Promoting implementation fidelity: How do we enhance the quality of practices for students with disabilities? Exceptional Children, 76(2), 109-121.

Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of evidence. *Community College Review, 39*(3), 268-29.

Pagoto, S. L., Spring, B., Coups, E. J., Mulvaney, S., Coutu, M. F., & Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of evidence- I based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of clinical psychology, 63*(7), 695-705.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods. Newbury*. Sage Publications.

Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (2011). Supporting evidence-based practice in schools with an online database of best practices. Children & Schools, 33(2), 119-128

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. *In Child & Youth Care Forum, 46*(2), 193-205.

Reddy, l. a., forman, s. g., stoiber, k. c., & gonzalez, j. e. (2017). a national investigation of school psychology trainers'attitudes and beliefs about evidence-based practices. *psychology in the schools, 54*(3), 261-278.

Swanson, H. L., & Sachse-Lee, C. (2000). "A meta-analysis of the effects of tutoring on the academic performance of students with learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 125-136.

Smith, Debrah. (2007). *Introduction to Special Education* (6th ed). Boston: Person Education Inc- Department of General Education- Government of Korala (2000) "Duties of the Re- source Teachers."

Singer, G. H., Agran, M., & Spooner, F. (2017). Evidence- based and Values-Based practices for people with severe Disabilities. *Research and practice for person with severe Disabilities, 42*(1), 62-72.

Schmidt, N. A., & Brown, J. M. (2017). *Evidence-Based Practice for Nurses: Appraisal and Application of Research*. Jones & Bartlett Learning.

Smith, J. D., & Brown, K. A. (2020). Barriers to implementing evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education Leadership, 33*(1), 24–34.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (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*. Center for Mental Health Services, U.S. Department of Health and Human Services. from: http://store.samhsa.gov/shin/content/SMA11-4634CD-I DVD/SelectingEBPSIDBD.pdf.

Simonsen, B., Fairbanks, S., & Sugai, G. (2013). Evidence-based practices for classroom management: A practical guide for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 1-9.

Siegel, L. (2017). The effectiveness of the mnemonic keyword strategy on math vocabulary learning for students with learning disabilities. https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=34 23&context=etd.

Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 14(2)*, 171-187.

Shenton, A. K. (2004). "Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects". *Education for Information, 22*(2), 63-75. https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201.

Tanner. D. (2001). The Learning Disabled: A Distinct Popula- tion of Students. *Journale of Education. 121*(4), 345-370.

Torres, C., Farley, C., & Cook, B.(2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence- Based Practices. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 64-73.

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

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2014). A special educator's successfully implementing evidence-based guide to practices. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 85 - 93.

"What Works Clearinghouse (2016). *What works clearinghouse*.
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/2016yearinreview.

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