International Journal for Research in Education

Volume 48
Issue 4 *Vol.(48), Issue(4), October 2024*

Article 4

2024

The Effectiveness of Applying Evidence-Based Practices Based on the Torres Model and its Impact on Improving the Teaching Competencies of Special Education Teachers

Sherif Adel Gaber
King Faisal University, sagahmed@kfu.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Gaber, S. A. (2024). The effectiveness of applying evidence-based practices based on the Torres Model and its impact on improving the teaching competencies of special education teachers. International Journal for Research in Education, 48(4), 105-145. http://doi.org/10.36771/ijre.48.4.24-pp105-145

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (48), issue (4) October 2024 - المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

Manuscript No.: 2149

The Effectiveness of Applying Evidence-Based Practices Based on the Torres Model and its Impact on Improving the Teaching Competencies of Special Education Teachers

فعالية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بناءً على نموذج توريس وأثره في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة

Received الاستلام	Apr 2023 أبريل 2023	Accepted القبول	Aug 2023 أغسطس 2023	Published النشر	Oct 2024 أكتوبر 2024

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.48.4.24-pp105-145

Sherif Adel Gaber
King Faisal University,
Saudi Arabia
sagahmed@kfu.edu.sa

شريف عادل جابر
جامعة الملك فيصل–
المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

Abstract

The use of evidence-based practices (EBPs) in the field of special education requires full awareness from special education teachers of how to choose and successfully apply EBPs, which contribute greatly to improving the learning outcomes of their students and may even contribute more to raising the level of teaching competencies (TCs) in these teachers. The current research aimed to apply EBPs according to the Torres model (TM) and examine their impact on improving TCs. The sample consisted of 64 special education teachers in Al-Ahsa. The research employed a quasi-experimental approach using components developed by the researcher: a card of EBPs evaluation, a scale of TCs, and a training program. The results showed the superiority of the first experimental group (which was trained according to the TM) over the second group (which was trained in the usual way) in applying EBPs and TCs. The research recommended the importance of knowledge and application of the TM by special education teachers to ensure the successful practice of EBPs with their students and to raise the level of teachers' TCs.

Keywords: Evidence-based practices, Torres model, Teaching competencies, Special education teachers, Saudi Arabia

مستخلص البحث

يتطلب استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة وعيًا كاملًا من معلمي التربية الخاصة حول كيفية اختيار هذه الممارسات وتطبيقها بنجاح، الأمر الذي يُسهم بشكل كبير في تحسين مخرجات التعليم لطلابهم من ذوي الإعاقة، وقد يُسهم بدرجة أكبر في زيادة مستوى الكفايات التدريسية بين هؤلاء المعلمين. وقد هدف البحث الحالي إلى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لنموذج توريس، وأثر ذلك على الكفايات التدريسية لدى عينة مكونة من (64) معلمًا ومعلمة في مجال التربية الخاصة في محافظة الأحساء، تم اختيارها قصديًا. وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين ومتساويتين في العدد. كما اشتملت أدوات البحث على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة (إعداد/الباحث)، ومقياس للكفايات التدريسية(إعداد/الباحث)، وبرنامج تدريبي(إعداد/الباحث). وقد أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت وفق نموذج توريس) على المجموعة الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك في الكفايات التدريسية. وقد أوصى البحث بأهمية معرفة وتطبيق نموذج توريس لمعلمي التربية الخاصة؛ لضمان التطبيق الناجح للممارسات المبنية على الأدلة على طلابهم، ولرفع مستوى كفايات المعلمين التدريسية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، نموذج توريس، الكفايات التدريسية، معلمو التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

مقدمة البحث

إن العامل الرئيس في تهديد مُستقبل التربية الخاصة، هي وجهات النظر المُضادة للعلم، وضَعْف التفكير في إصلاح المدارس؛ مما نَتَجَ عنه انحدار في مجال التربية الخاصة، حيث مرّ هذا المجال بعقود من النقد غير المنطقي وشديد السلبية، الأمر الذي جعل هذا المجال في حاجة ماسة الآن إلى قيام ثَوْرَة علمية ثانية لإعادة طبيعته وهدفه حتى يتطور كما ينبغي، ولا يعني أن تطور التربية الخاصة يحمل وجهة نظر تشاؤمية للماضي أو المستقبل، ولكنه بالأحرى يسعى إلى تَقْيِيم دقيق لبعض أكبر التهديدات التي يتعرض لها هذا المجال الذي يُشكله التفكير السلبي حول ماهية التربية الخاصة؛ لذا لا بُدَّ من تقديم تحليلات منطقية وعلمية للمشكلات والخطوات المطلوبة؛ لتحقيق أهداف التربية الخاصة، بالاعتماد على البيانات التجريبية والتفكير المنطقي لمواجهة القضايا التربوية والفلسفية والعملية (Kauffman, 2022). ويرى الباحث أن من أسباب ذلك ما ذهب إليه Markelz et al. (2022) إلى أهمية تدريس برامج التربية الخاصة في الجامعات لقانون التربية الخاصة Special Education Law، حيث أشار ماركيلز وزملاؤه إلى أن هناك تباينًا كبيرًا في عملية صنع القرار التي تتخذها الجامعات لتدريس قانون التربية الخاصة، كما لاحظوا قدرة متوسطة لمعلمي التربية الخاصة على ربط أهمية قانون التربية الخاصة بنجاحهم كمعلمين. حيث يُعد ضمان تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة عاملًا مُهمًا أشارت إليه العديد من التشريعات الدُّولية المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة، فهو ضروري؛ لتوفير أفضل أساليب الرعاية والاهتمام والعمل على دمج هذه الفئة تربويًا واجتماعيًا، وتخطي كافة العقبات التي تمنع تنفيذ ذلك، ومن هذا المُنطلق فإن هؤلاء الأشخاص لهم الحق في المشاركة والاندماج والمساواة كأي شخص في المجتمع (Broderick & Ferri, 2019؛ وزارة التعليم السعودية، 2020). حيث أشار مايكل وكاري (2021/2016) أن قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة يشترط إجراءات تضمن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بما في ذلك الطلبة في المؤسسات العامة أو الخاصة أو غيرها من مرافق الرعاية إلى أقصى حد ممكن.

ولقد استهدف النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية كافة شرائح المجتمع السعودي بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة؛ حيث يقوم هذا النظام على أسس ومبادئ ومرتكزات ومنطلقات إسلامية سامية نبيلة أصيلة، تستهدف الشخص كإنسان أيًا كان، ثم تخاطب صفته أو صفاته الأخرى، وهو ما يشير إلى مدى شمولية هذا النظام لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد صدر نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية عام (2000)، لمعالجة قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة (الموسى وآخرون، 2022). ثم سعت المملكة العربية السعودية برؤيتها الطموحة 2030 إلى مواصلة الاستثمار في التعليم، وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة لحصولهم على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن اندماجهم كعناصر فاعلة في المجتمع، وتقديم التسهيلات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، كما ركزت الرؤية أيضًا على تأهيل المعلمين لأداء رسالتهم التربوية السامية (رؤية 2030، 2016). وهو ما ترجمته وزارة التعليم السعودية من خلال اعتبار التربية

الخاصة نوعًا من أنواع التعليم الذي يتم تصميمه بطريقة خاصة تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة بهدف إشباع حاجاتهم والكشف عن قدراتهم وتنميتها جنبًا إلى جنب مع التعليم العام من خلال التعاون والمسؤولية المشتركة (وزارة التعليم السعودية، 2015). وهو يتلاءم –من وجهة نظر الباحث-مع رسائل أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وذلك من خلال تأهيل معلمي التربية الخاصة معرفيًا ومهاريًا، وذلك من خلال توظيف أفضل الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices (EBPs)؛ لتقديم الدعم التربوي للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة.

وتُعتبر الممارسة المبنية على الأدلة مكونًا أساسيًا في التربية الخاصة، فهي تُوفر إطارًا؛ لتعزيز استخدام البحث لتوجيه السياسات والممارسات (Buren et al., 2021). فقد أشار كوك وآخرون Cook et al. (2008) بالتركيز الدُّوَلِي المتزايد على الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، وأن هناك جهود جارية لتحديد تلك الممارسات، وأن تحديد الممارسات المبنية على الأدلة ما هي إلا بداية لعملية تنفيذ التربية الخاصة المبنية على الأدلة. ومن ثم فقد أصدر مجلس الأطفال الاستثنائيين The Council for Exceptional Children (CEC) مؤخرًا معايير مُحدّثة بشأن تحديد إمكانية اعتبار أي تدخل معين ممارسة مبنية على الأدلة، مع توفير معايير جديدة فيما يتعلق بقَبُول أي تدخل محدد مبني على الأدلة (Williamson et al., 2019). كما أشار الحسين (2017) إلى أن الممارسات المبنية على الأدلة واحدة من أهم القضايا الحالية في مجال التربية الخاصة بالدول الأجنبية المتقدمة، حيث يلتزم المعلمون بقوانين هذه الدول على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك لما لهذه الممارسات من تأثير إيجابي مُترتب على ممارستها، وهو ما يندر استخدامه في الدول العربية. إذ رأى كل من الشخيبي والإتربي (2017) أن معظم البحوث والدراسات التربوية التي تم تناولها في كليات التربية ومراكز البحوث التربوية تسير في اتجاه، والممارسات الواقعية التي يقوم بتنفيذها المعلمون داخل الصف تسير في اتجاه آخر، وهذه المشكلة تمثل أصعب المشكلات التي تواجه الدول العربية في التعليم وتعوق مواكبتها لحركة التقدم والتنمية الشاملة والمستدامة، وتؤثر بشكل سلبي على حل مشكلاتها، نتيجة عدم سد الفجوة بين الأطر النظرية في التربية وممارساتها التطبيقية في الميدان التربوي، وأنه لا بُدَّ من تَضَافر الجُهود كمحاولة جادة لسد هذه الفجوة الكبيرة بين النظرية والممارسة، وكذلك بين نتائج البحوث التربوية وتحسين الواقع التعليمي. ويُعد نوع وحجم الأدلة اللازمة للتحقق من مدى استناد الممارسة على الأدلة قضية بارزة في جَدَلِيّات البحث العلمي والممارسات التعليمية الفعّالة، وهي أمور ضرورية لصانعي السياسات والممارسين والباحثين لا سيما الباحثين في المجال التربوي (الحسين، 2017). ومن هنا يأتي دور البحث العلمي المُهم في العلوم الإنسانية في تطوير العملية التعليمية، وحل الكثير من المشكلات التي قد تواجه هذه العملية، ولسد الفجوة بين البحوث والدراسات العلمية والممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس كان يجب الاستفادة من نتائج تلك البحوث والدراسات، بهدف تقليل هذه الفجوة (أبا حسين، 2020). لذا قامت عدد من البحوث العربية أهمها دراسة الحسين (2017)، وعيد (2020) بتقديم تأصيل لظهور مفهوم الممارسات المبنية

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

على الأدلة بوجه عام، والتعريفات المختلفة لهذا المفهوم والممارسات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة بصفة خاصة، بالإضافة إلى توضيح أهمية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في بحوث التربية الخاصة، من خلال خطوات الممارسات المبنية على الأدلة ومصادر الحصول عليها، وضرورة الاعتماد على الممارسات التي ثبتت فعاليتها علميًا وتطبيقيًا في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتحديد الممارسات التي تفيد كل فئة من فئات التربية الخاصة وتصنيفها بما يفيد المجال التطبيقي، كذلك دعوة المؤسسات الحكومية والأهلية العربية المختصة بالمجال التربوي للاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة كتوجه عربي حديث، وضرورة تقديم البرامج التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة بلغة سهلة وواضحة ومفهومة، والبعد عن المصطلحات العلمية التي يصعب على المُعلم فهمها، كما يجب أن يتم الاهتمام بالجانب التطبيقي في البرامج التدريبية بضرورة تدريب المعلمين على هذه النوعية من الممارسات، وعدم التشويش عليهم بممارسات قد يكون بعضها مبنيًا على الأدلة، والبعض الآخر منها غير مبني على الأدلة، وكذلك ضرورة تدريب معلمي ما قبل الخدمة على اختيار الممارسات المبنية على الأدلة، وتطبيقها بصورة صحيحة، والجمع بين حكمة المُعلم المِهْنِيَة، وأفضل الممارسات المتاحة من أجل سد حاجات طلابهم. بل يشير Cook et al. (2013) إلى عدد من القضايا ذات الصلة بالممارسات المبنية على الأدلة ومنها الحاجة إلى تحديد الممارسات المبنية على الأدلة باستخدام معايير منهجية، وكيفية التعامل مع التصنيفات المبنية على الأدلة المتضاربة للممارسة نفسها، وكيفية تنفيذ هذه الممارسات على نطاق واسع بمجرد تحديدها.

ومن ناحية أخرى يُواجه المعلمون بعض التحديات المحددة والتي لا بُدَّ من مواجهتها لتحسين مهاراتهم وكفاياتهم، ومن ثم فإن هناك حاجة إلى مزيد من الجُهود لسد الفجوات بين البرامج والمدارس لإعداد المعلمين بشكل أفضل (Qadhi et al., 2020). حيث إن تحديد الكفايات التدريسية Teaching Competencies هي الأكثر فعّالية في تحصيل الطلبة، وقد ركّزت البحوث التي تناولت الكفايات التدريسية على ثلاثة عناصر رئيسة، هي: مهارات تواصل المعلم مع الطلاب Communication with students، واختيار استراتيجيات التدريس الفعّالة Teaching strategy، والإدارة الصفية Classroom Management (Ibrahim et al., 2019). لذا يرى الباحث أن الكفايات التدريسية أحد أهم المرتكزات الرئيسة والضرورية للأداء المِهْني لمعلم التربية الخاصة، فلا بُدَّ لمعلم التربية الخاصة أن تتوفر لديه كفايات تدريسية تؤهله للقيام بعمله بصورة فعالة مع طلابه من خلال تزويده بالتطورات الحديثة في مجال التربية الخاصة؛ لتجويد الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة. فقد ذكر كل من الفكي وعمر (2016) أن الكفايات التدريسية من الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة، وأن ممارسة العملية التعليمية مع الطلبة ذوي الإعاقة تعتبر مِهْنَة لها خصائصها ومتطلباتها، حيث تختلف هذه المِهْنَة عن إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التعليم العام، ومن ثم فإن معلم التربية الخاصة مُطالب باكتساب الكفايات التدريسية لأداء الموقف التعليمي بإجادة وفعالية. كما يرتبط تحفيز المُعلم أيضًا بجودة ممارسة التدريس والنتائج التعليمية للطلاب (Han & Yin, 2016)، وهو أمر مهم بشكل خاص في ضوء

التغييرات والتحديات المستمرة التي يواجهها المُعلمون بوجه عام في الوقت الحاضر ومعلمو التربية الخاصة بصفة خاصة (Markelz et al., 2022).

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، تظل الفجوة بين البحث والممارسة تُمثل تحديًا مستمرًا للانتشار الناجح للممارسات الفعّالة المبنية على الأدلة (Buren et al., 2021). لذا استهدفت وزارة التعليم السعودية من خلال مشروعها "الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية"، الذي انطلق بداية الفصل الأول من العام الدراسي 1444هـ، إلى تحسين فعالية المعلمين والمعلمات، وتعزيز تنميتهم في مجالات جديدة من الخبرة، ومن بين التخصصات المستهدفة في هذا البرنامج تخصص "التربية الخاصة" لرفع الكفايات التدريسية للمعلمين والمعلمات من خلال تطوير قدراتهم في مسارات جديدة واستثمار هذه القدرات لتطوير مخرجات التعليم، من خلال مجموعة من المقررات المُسْتَحْدَثَة، والتي تتناسب مع التوجهات العالمية الحالية في مجال التربية الخاصة، ومن بين هذه المقررات، مقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة" حيث تمثل الهدف الرئيس لهذا المقرر-وفقًا للتوصيف المعتمد من هيئة تقويم التعليم والتدريب-في توظيف الممارسات المبنية على الأدلة مع طلبة ذوي الإعاقة من خلال معرفتهم لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وأهميتها، ومبررات استخدامها، وكيفية اختيارها، وتطبيقها مع طلبة ذوي الإعاقات المختلفة.

وقد نبعت مشكلة البحث من خلال تدريس الباحث لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة المسجلين بمقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة"، اشتملت تخصصاتهم (الإعاقة الفكرية، اضطراب طيف التوحد، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، اضطرابات اللغة والكلام)، وقد وجد الباحث في أولى محاضرات هذا المقرر ضَعْف الوعي الكافي لدى هؤلاء المعلمين بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وتصنيفاتها، والصعوبات التي تواجهها، وآلية تنفيذها، رغم معرفة البعض منهم ببعض الأدلة التي وفرتها وزارة التعليم السعودية بالممارسات المبنية على الأدلة، لمساعدة المعلم على فهم الممارسة، ومجالات تطبيقها، وخطوات تنفيذها. كما وَجَدَ الباحث افتقار بعض من هؤلاء المعلمين إلى الكفايات التدريسية التي تؤهلهم للتعامل الأمثل مع طلابهم، وهو ما أيدته زعموش (2017) في انخفاض مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى أن الكفايات التدريسية لا ترجع إلى النوع أو التخصص، بينما كان للمؤهل العلمي دور في رفع الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، وكذلك أشارت دراسة العجمي والدوسري (2016) إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة (معلمي التربية الفكرية) للكفايات التدريسية جاءت بدرجة متوسطة. ومن ثم فإن معلمي التربية الخاصة في حاجة ماسة إلى رفع مستوى الكفايات التدريسية لديهم، فقد حاول Al-Zoubi & Rahman (2011) بناء برنامج تدريبي على أساس الكفايات التعليمية وقياس أثره في تحسين هذه الكفايات لدى معلمي غرف

المَصادر في الأردن، وقد أظهرت النتائج الدور الفعّال للبرنامج التدريبي في تحسين الكفايات الشخصية والمِهْنِية، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء هذا البحث لتدريب هؤلاء المعلمين-من خلال المقرر–على النموذج الذي وضعه Torres et al. عام (2012)؛ لضمان تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة على طلابهم والوصول إلى النتائج الإيجابية معهم. وهو ما أوصى به الحسين في دراسته (2017) بأهمية الدعم من إدارة المدرسة وزُملاء المُعلم، والتحقق من دقة تنفيذ الممارسة المبنية على الأدلة، حيث لا يكفي أن يُطبق المُعلم الممارسات المبنية على الأدلة فقط، بل يجب مراقبة تقدم الطالب؛ للتأكد من أن هذه الممارسة تؤدي إلى النتائج المستهدفة؛ لذا من المُهم اختيار عدد محدد من المعلمين، وتدريبهم بشكلٍ مكثفٍ على هذه الممارسات المبنية على الأدلة، ثم تدريب معملين آخرين، وهكذا حتى تكون هذه الممارسات في ذلك الوقت جزء من ثقافة المدرسة. وقد أشارت عدد من البحوث إلى نقص الوعي لدى معلمي التربية الخاصة ومن بين هذه الدراسات دراسة حسن وآخرين (2019)، والحسين (2021)، وعزازي (2021)، والعمري والزارع (2021)، والمالكي (2021). أو قلة معرفة معلمي التربية الخاصة بمصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، مثل دراسة Buren et al. (2021)، وأبا حسين والميزاني (2022). ومما سبق يرى الباحث إنه يمكن تطبيق كل ذلك من خلال نموذج توريس، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1-هل تختلف الممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريب (نموذج توريس، الطريقة الاعتيادية) ؟

2-هل تختلف الكفايات التدريسية في الأبعاد الثلاثة (الكفايات المعرفية والشخصية، الكفايات التواصلية والتفاعلية، كفايات إدارة الصف) لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريب (نموذج توريس، الطريقة الاعتيادية) ؟

هدف البحث

استهدف البحث الحالي التحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وقياس أثره في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة.

أهمية البحث

1-الأهمية النظرية

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع المتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة، وتدريب معلمي التربية الخاصة على نموذج توريس؛ لضمان التطبيق الناجح للممارسة المناسبة على طلابهم ذوي الإعاقة، وتحقيق النتائج المأمولة معهم. ومن ثم يتوقع أن البحث من خلال نتائجه سيمثل إضافة علمية تثري الأدبيات، ويكون مرجعًا في الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة ذوي الإعاقة، كونها أول دراسة عربية – في حدود اطلاع الباحث-تهتم بتطبيق نموذج توريس.

2-الأهمية التطبيقية

يقدم البحث أداتين مهمتين تتميزان بكفاءة سيكومترية مقبولة في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، الأداة الأولى، هي: بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة، والأداة الثانية، هي: مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. كما تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة في لفت انتباه المسؤولين على تضمين مقرر الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة ضمن مقررات برامجها في مرحلة الدراسات العليا، كما تتجلى أهمية هذا البحث أيضًا في إمكانية تطوير الأدلة الصادرة من وزارة التعليم السعودية لتطبيق الممارسات الواردة في هذه الأدلة وفق نموذج توريس، وتدريب معلمي التربية الخاصة في المدارس من خلال عقد ورش عمل ودورات تدريبية تستهدف زيادة وَعْيَهم بالممارسات المبنية على الأدلة، وآلية تطبيقها بتنفيذ وفقًا لنموذج توريس.

حدود البحث ومحدداته

عند تعميم نتائج هذا البحث يجب أخذ الأمور التالية بعين الاعتبار:

الحدود المكانية: طُبق البحث في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ومدرسة النجاشي الابتدائية، ومدرسة الأندلس الابتدائية في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444/1443هـ، ويتناول هذا البحث فعالية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس وأثره في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة؛ لذا فإن البحث يتحدد بما يلي:

- اقتصاره على مجموعة من معلمي التربية الخاصة المُسجلين في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بمقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة" ببرنامج" الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية" في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444/1443هـ، وهم يمثلون (المجموعة التجريبية الأولى)، وكذلك مجموعة أخرى من المعلمين في مدرستي النجاشي، والاندلس الابتدائيتين، وهم يمثلون (المجموعة التجريبية الثانية).
- اقتصاره على البحث في الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة.
- اقتصاره على البحث في الكفايات التدريسية.

يتوقف صدق نتائج البحث على مدى ثبات وصدق الأدوات المستخدمة فيها، وهي: بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة، ومقياس الكفايات التدريسية، وكذلك التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم، وهذه الأدوات صممت خصيصًا من قبل الباحث لأغراض هذا البحث.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

مصطلحات البحث

الممارسات المبنية على الأدلة Evidence based practices

عرفها الحسين (2017، ص. 59) بأنها: "تدخلات أو استراتيجيات تبين أنها ذات آثار إيجابية على الأداء السلوكي والأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة من خلال نتائج مجموعة من البحوث التجريبية ذات الجودة العالية". كما تعرف بأنها استراتيجيات تعليمية أو تدخلات أو برامج تعليمية أثبتت نتائج البحوث والدراسات أن لها تأثيرًا إيجابيًا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وهي تتطلب من المعلم أن يفهم كيف يتم اختيارها، وآلية تنفيذها، ومراقبة تقدم طلابهم باستمرار (Marder & deBettencourt, 2015). ويعرفها الباحث إجرائيًا: هي درجة المعلم على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة التي أعداها الباحث في هذا البحث.

نموذج توريس Torres model

يُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتكاملة؛ لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة بصورة صحيحة؛ لضمان اختيار معلم التربية الخاصة، للممارسة المناسبة وتطبيقها بشكل جيد ومراقبة أداء الطالب بصفة مستمرة.

الكفايات التدريسية Teaching Competencies

يعرفها خليفة (2021، ص. 212) بأنها: "امتلاك المُعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والمعارف التي تساعده بالقيام بأدواره المهنية في تنفيذ الموقف التعليمي على درجة عالية من الإتقان". كما يُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية، والتي يجب أن يكتسبها معلم التربية الخاصة؛ لكي تمكنه من الظهور بمستوى معين من الإتقان، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة على مقياس الكفايات التدريسية بأبعاده الثلاثة، وهي (المعرفية والشخصية، التواصلية والتفاعلية، إدارة الصف)، الذي أعده الباحث في هذا البحث.

معلمو التربية الخاصة Special education teachers

تعرفه وزارة التعليم السعودية (2015) بأنه: مُعلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، ويُسهم في بناء شخصياتهم بكافة جوانبها والارتقاء بمستواهم التربوي والتعليمي من خلال توفير بيئة تعليمية وتَعَلُّمِية مُحفزة. ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مُعلم مُتخصص في مجال (الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد أو الاضطرابات السلوكية

والانفعالية، أو اضطرابات اللغة والكلام) ومسجل ببرنامج دبلوم عام التربية الخاصة (برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية)، ويَدْرِس مُقرر (الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة الملك فيصل في محافظة الأحساء.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ذكر Singh (2016) أنه يمكن تتبع نشأة الممارسات المبنية على الأدلة إلى سلسلة من الأوراق العلمية المنشورة في عام (1981) من قبل العاملين في قسم علم الأوبئة السريرية والإحصاء الحيوي في جامعة ماكماستر McMaster University، وهي مصممة لتعليم الأطباء كيفية المراجعة النقدية لأدبيات البحوث الطبية، وكان الهدف من ذلك هو تمكين الأطباء من استخدام أدلة البحث بشكل مناسب في رعاية المَرْضَى. في حين أوضح Taxman and Belenko (2012) أنه ظهرت الممارسات المبنية على الأدلة في التسعينيات بالتحديد عام (1990) كاستراتيجية لتقليص الفجوة بين البحث والممارسة في العديد من التخصصات التي تتضمن تقديم الخدمات الطبية Medicine والتعليمية Education والاجتماعية Social وتعاطي المخدرات Substance Abuse والصحة النفسية Mental Health والعدالة الجنائية Criminal Justice، وفي السابق تباينت المعايير المتعلقة بتعريف "أفضل الممارسات" وما يمكن أن يُشكل ممارسات مبنية على الأدلة، ويركز الاهتمام الأحدث بهذه النوعية من الممارسات على تحسين النتائج من خلال تقنيات Techniques وتكنولوجيات Technologies فعّالة (محددة من خلال نتائج الدراسات العلمية) في ممارساتهم اليومية، وقد حفّز هذا الاهتمام على إنشاء العديد من المبادرات لنشر المعرفة العلمية من خلال المراجعات الشاملة للأدبيات التي تجمع النتائج، وتقديرها باستخدام التحليل التلوي (البعدي) Meta-Analysis المعترف به وإجراءات المراجعة المنهجية.

ومن أجل سد الفجوة بين البحوث العلمية والممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس، كان من الضروري استخدام نتائج البحوث في مجال التعليم؛ لتضيق تلك الفجوة، ونتيجة لذلك تم الاهتمام بنوعية البحوث العلمية وجودتها؛ لذا أُنشئت منظمات ومؤسسات علمية لتقييم الأدلة العلمية في البحوث التربوية، من خلال فحص الأدلة التي لها تأثير إيجابي ويمكن تعميمها على حالات مماثلة؛ لذا حرصت المنظمات الدُّولية تحديد الممارسات المبنية على الأدلة من أجل أن تكون مصدرًا موثوقًا به للوصول إلى هذه الممارسات، وعلى الرغم من وجود هذه المؤسسات والمنظمات، إلا أنه لا تزال هناك فجوة بين ما ورد في البحوث العلمية وما يمارسه المعلمون في المدارس(أبا حسين، 2020). وتشير الممارسات المبنية على الأدلة إلى تلك الممارسات المدعومة جيدًا بأدلة تجريبية قوية، والتي يمكن أن تُؤدي إلى نتائج متسقة وقابلة للتنبؤ بالمتعلم، كما تُشير

إلى علاقة سببية أو وظيفية؛ مما تدل على التحكم التجريبي، واستبعاد تفسيرات النتائج البديلة (Singer et al., 2017). كما عرّفها الحسين (2021، ص. 105) بأنها "الطرائق أو الاستراتيجيات التي أشارت الدراسات التجريبية ذات الجودة العالية إلى فعّاليتها في تحسين المستوى الأكاديمي والسلوكي للطلبة".

ومن الأهمية قبل استعراض معايير الممارسات المبنية على الأدلة التفريق بينها وبين المصطلحات المشابهة لها؛ لأنه في كثير من الأحيان يتم الخلط بينها؛ لذا فرّق الباحثون المتخصصون في هذا المجال بين هذه المصطلحات، حيث عُرّفت الممارسة المبنية على الأدلة: بأنها ذات تأثير إيجابي يظهر بشكل جلي في تصميم البحوث والدراسات الدقيقة (التجريبية، شبه التجريبية، الحالة الواحدة)، وأثبتت هذه النوعية من البحوث والدراسات عالية الجودة مدى فعّاليتها، من خلال إجراء عملية مراجعة منهجية باستخدام مؤشرات الجودة لتقييم مستوى الأدلة. في حين عُرّفت الممارسات المبنية على البحث Research Based Practices بأنها ذات تأثير إيجابي أظهرته بعض البحوث والدراسات الدقيقة على نتائج الطلبة ذوي الإعاقة، بينما لم يُظهر البعض الآخر من هذه البحوث والدراسات هذا التأثير الإيجابي؛ لأنها لم تخضع إلى مراجعة منهجية باستخدام مؤشرات الجودة لتقييم مستوى الأدلة، كما عُرفت الممارسة الواعدة Promising Practice بأنها ذات تأثير إيجابي على نتائج الطلبة، ولكن لم يتم إجراء بحوث كافية لإثبات إيجابية هذه النتائج، وهذه البحوث والدراسات ذات تصميم ضعيف، ويُظهر فيها المشاركون تقدمًا محدودًا. في حين تُظهر الممارسة الفعّالة Effective Practice: فعاليتها من خلال البحث، ولكنها ليست بحوثًا عالية الجودة؛ لذلك لا يمكن اعتبارها ممارسة مُثبتة بالأدلة العلمية (أبا حسين، 2020، Cook et al., 2015, National Secondary Transition Technical Assistance Center [NSTTAC], 2023).

ويتمثل أحد المبادئ الرئيسة لكل من قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) وقانون عدم ترك أي طفل (NCLB) The No Child Left Behind Act في تحديد واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، أو تلك الأساليب التعليمية التي يظهرها البحث على الأرجح؛ لتحسين نتائج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل هادف، وعلى الرغم من ذلك يوجد الكثير من الالتباس فيما يتعلق بالمعنى والتطبيقات المحتملة للممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، كما يتم تدعيم تلك الممارسات المبنية على الأدلة بشكل اعتيادي من خلال نتائج دراسات بحثية متعددة تجريبية وعالية الجودة، بدلًا من تغيير طبيعة التدريس أو اتباع المعلمين لأساليب محددة، وإن إعطاء الأولوية للممارسات المبنية على الأدلة سيسمح للمعلمين بتعظيم تأثير جهودهم التعليمية (Cook et al., 2015). وقد ذكر Cook et al. (2008) أن الحِكْمَة المِهْنِية لمعلمي التربية الخاصة ضرورية لتنفيذ الممارسات المبنية

على الأدلة بشكل فعّال يؤدي إلى تحسين النتائج للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال: (1) اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتكييفها مع حاجات وأهداف تعلم طلابهم، وتحديد نقاط القوة في طرائق التدريس الخاصة بهم، والبيئات التعليمية التي سيتم فيها تنفيذ هذه الممارسة، (2) تقييم آثار الممارسات المبنية على الأدلة، (3) دمج تقنيات التدريس الفعّالة في تقديم الممارسة المبنية على الأدلة.

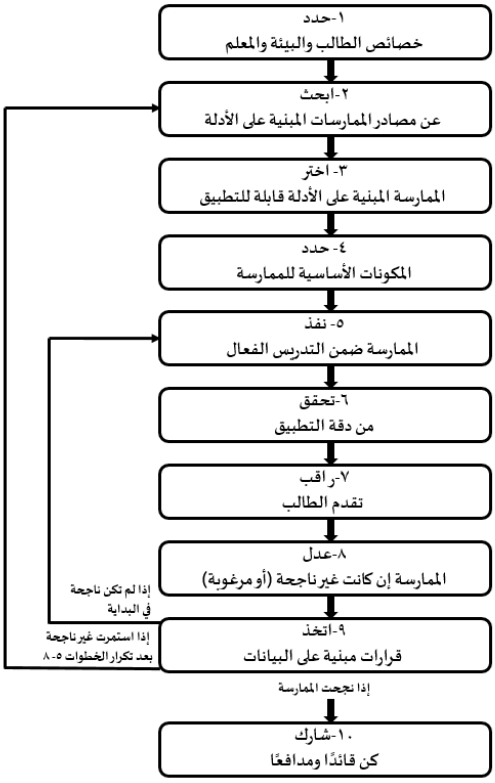
وقد أشار كوك وآخرون Cook et al. (2015) إلى أنه ليس من الممكن ولا من المرغوب فيه إلزام معلمي التربية الخاصة باستخدام مجموعة محدودة فقط من الممارسات، حتى لو كانت هذه الممارسات مبنية على الأدلة، نظرًا للحاجات الفريدة والمتنوعة للغاية للطلبة ذوي الإعاقة، وهو ما يجعل معلمي التربية الخاصة في حاجة إلى التحلي بالمرونة في مناهجهم التعليمية، والبحث عن ممارسات مبتكرة لبعض الطلبة الذين لا يستجيبون للممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى أي الممارسات المبنية على الأدلة ستكون عملًا قيد التقدم، وقد يتغير عند إجراء بحث إضافي، بدلًا من إثبات عدم نجاحها بشكل قاطع، وقد لا يتم التعرف على بعض تقنيات التدريس والأساليب التعليمية على أنها ممارسات مبنية على الأدلة؛ لأنه لم يتم إجراء عدد كافٍ من البحوث والدراسات التجريبية عالية الجودة فيما يتعلق بفعاليتها أو بسبب أنه لم يقم الباحثون بمراجعة الأدبيات التي تناولت هذه الممارسة بشكل منهجي. وفي جميع الأحوال يتم تشجيع معلمي التربية الخاصة بصورة مستمرة على استخدام الأدلة البحثية؛ لتحسين ممارساتهم التعليمية (Yell et al., 2006). ونظرًا لأن العملية التعليمية تركز على قياس نتائج الطلبة، واستخدام بيانات هذه النتائج لتحديد الكفايات التدريسية للمعلم، أصبح استخدام الممارسات المبنية على الأدلة أمرًا بالغ الأهمية بصفة خاصة لنجاح معلمي التربية الخاصة (Brownell et al., 2010).

وفي هذا الإطار قدّم توريس وآخرون Torres et al. (2012) نموذجًا يتضمن عشر خُطُوَات لتحديد الممارسة المبنية على الأدلة، وهي: (1) تحديد خصائص الطالب والبيئة والمعلم Determine Student, Environmental, and Teacher Characteristics، (2) البحث عن مصادر الممارسات المبنية على الأدلة Search Sources of EBPs، (3) تحديد الممارسة القائمة على الأدلة Select an EBPs ، (4) تحديد المكونات الأساسية للممارسة المبنية على الأدلة Identify the Essential Components of the Selected EBPs، (5) تنفيذ الممارسة ضمن التدريس الفعال Implement the Practice Within a Cycle of Effective Instruction ، (6) التحقق من دقة التطبيق Monitor Implementation Fidelity، (7) مراقبة تقدم مخرجات تعلم الطالب Progress Monitor Student Outcomes، (8) تعديل الممارسة إن كان متطلبًا ضروريًا Modify the practice if necessary ، (9) اتخاذ القرارات التعليمية على أساس بيانات مُراجعة التقدم Make Instructional Decisions Based on Progress-

Monitoring Data، (10) كن قائدًا ومدافعًا Become a Leader and an Advocate.
ويوضح الشكل (1) خطوات تحديد الممارسة المبنية على الأدلة.

شكل 1

الخطوات العشر لتحديد الممارسة المبنية على الأدلة Torres et al. (2012)



وقد تناولت العديد من البحوث والدراسات الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، حيث قام إيكر Ecker (2016) بدراسة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي التربية الخاصة، وقد أظهرت مراجعة (13) موقعًا موثوقًا عن (61) ممارسة مبنية على الأدلة ذات الصلة، على النحو الذي حدده إيكر على عينة دراسته، تم تقسيم الممارسات المبنية على الأدلة إلى ست فئات: (1) إطار عمل على مستوى المدرسة، (2) تعليم القراءة والكتابة، (3) تعليم الرياضيات، (4) التقييم، (5) تعليم السلوك والمهارات الاجتماعية، (6) الانتقال، كما تم تنظيم الممارسات المبنية على الأدلة ضمن كل فئة، حسب الطلبة والعمر والحاجة.

كما تناول حسن وآخرون (2019) الممارسات التي يستخدمها الاختصاصيون مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في شرق ليبيا، بغرض تحديد مستوى معرفتهم عن الممارسات المبنية

على الأدلة العلمية في مجال اضطراب طيف التوحد، وكذلك كيفية تطبيق هذه الممارسات من قبل الاختصاصيين بالمراكز القائمة على رعاية هؤلاء الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) مشاركًا من الاختصاصيين العاملين بهذه بالمراكز، كما تم استخدام طريقة المقابلات المتعمقة (شبه المقننة) بغرض جمع البيانات، وقد بينت النتائج أن عينة الدراسة لديهم وعي بمدى حاجات الأطفال لتعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية والرعاية الذاتية، والفروق الفردية بين الأطفال، وأن لديهم نقصًا في المعرفة حول الممارسات المبنية على الأدلة في مجال اضطراب طيف التوحد. كما استهدف Green et al. (2020) من خلال دراستهم الاستكشافية التحقق من مدى استخدام معلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة أثناء التدريس داخل الصف، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة (23) معلمًا، و(551) طالبًا من الصف الثاني وحتى الصف الخامس الابتدائي، منهم (57) طالبًا يعانون من الاضطراب الانفعالي أو السلوكي، وكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد إلى أي مدى استخدم معلمو التعليم العام الممارسات المبنية على الأدلة، وأشارت النتائج أن المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة بمعدلات أقل من المطلوب.

وقد قدم Buren et al. (2021) ورقة علمية حول تصورات معلمي التربية الخاصة للبحث، وقد أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يقدرون الممارسة القائمة على الأدلة، ولكنهم يظلون غير متأكدين من مهاراتهم للتمييز بين الدراسات ذات الأساليب الأكثر دقة والأقل دقة، كما أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يميلون إلى استخدام مصادر ذات تصنيفات أقل للجدارة بالثقة، مثل وسائل التواصل الاجتماعي ومواقع تبادل المعلمين، بسبب سرعة الوقت وإمكانية الوصول، كما قدّم المستجيبون توصيات لتحسين الفجوة بين البحث والممارسة وزيادة قابلية استخدام البحث بشكل عام. كما حاول الحسين (2021) تحديد مستوى إدراك المعلمين لاستخدام وفعالية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة لتعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقته ببعض المتغيرات على (312) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك المشاركين لاستخدام وفعالية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة جاء بدرجة (متوسطة)، ووجود فرق دال إحصائيًا يرجع إلى متغير (النوع)، حيث وُجِدَ أن لدى المعلمات مستوى أعلى من الإدراك للاستخدام والفعالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المشاركين للاستخدام والفعالية يرجع إلى متغير (التخصص) لصالح معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير عدد البرامج التدريبية، حيث أبدى المشاركون الذين لديهم عدد أكبر من البرامج التدريبية، مستويات أعلى من الإدراك للاستخدام والفعالية مقارنة بالمشاركين الذين لديهم عدد أقل من البرامج التدريبية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة ووجهة نظرهم حول فعالية استخدامها. كما راجعت دراسة الشمري وآخرون (2021) الأدبيات التي تناولت

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، على عينة مكونة من (79) طالبًا وطالبةً من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد وصل عدد الدراسات التي انطبقت عليها معايير الشمول والاستبعاد (11) دراسة من أصل (36) دراسة. وتم تقييم جودة هذه الدراسات بناءً على معايير مجلس الأطفال غير العاديين (2014)، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية مجموعة من الممارسات في تدريس هذه الفئة من الإعاقة.

وقد أجرى عزازي (2021) دراسة للكشف عن واقع الممارسات المبنية على الأدلة، والصعوبات التي تواجه تطبيقها وطرائق تفعيلها من وجهة نظر معلمي واختصاصي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على (256) معلمًا واختصاصيًا للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد بينت النتائج أن واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على هؤلاء الأطفال جاء بدرجة (متوسطة)، كما جاءت الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه الممارسات بدرجة (مرتفعة)، وأوضحت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بين واقع وصعوبات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف (النوع، الدورات التدريبية في الممارسات المبنية على الأدلة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة). كما اتجه العمري والزارع (2021) إلى التحقق من مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، وأثر متغيرات (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتدريب) في ذلك، وكذلك التحقق من مدى وعيهم بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وأثره في مدى التطبيق، وتكونت عينة الدراسة من (109) من معلمات الإعاقة الفكرية بمعاهد ومدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم، وقد بينت النتائج أن معلمات الإعاقة الفكرية يطبقن الممارسات الـ(25) المبنية على الأدلة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة (كبيرة)، كما أوضحت النتائج قلة الوعي لدى عينة الدراسة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق يمكن أن ترجع لمتغيرات (المؤهل والتدريب والوعي)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى التطبيق ترجع لمتغير (الخبرة التدريسية) لصالح المعلمات اللاتي جاءت خبراتهن أكثر من عشر سنوات.

وقد حاول المالكي (2021) تحديد مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها على (141) معلمة في ميدان التربية الخاصة والطفولة المبكرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة (متوسطة)، كما أوضحت النتائج أن مستوى تطبيق معلمات مرحلة الطفولة المبكرة الممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة

(مرتفعة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة طبقًا لمتغير (المؤهل التعليمي) لصالح مؤهل الدراسات العليا، ومتغير (التخصص) لصالح تخصص التربية الخاصة، ومتغير الدورات التدريبية لصالح (8 دورات فأكثر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات تطبيق معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة طبقًا لمتغير(الدورات التدريبية) لصالح الدورات (4-7 دورات).

كما هدف أبا حسين والميزاني (2022) إلى تقدير مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك قياس مدى معرفتهن بمصادر تلك الممارسات على (212) معلمة، وقد أوضحت النتائج أن لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما أشارت النتائج أنه ليس لديهن معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة المعلمات وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة ترجع لمتغير (حضور الدورات التدريبية) لصالح من حضر، ووجود فروق في مستوى التطبيق ترجع لمتغير (المؤهل التعليمي) لصالح حملة شهادة الماجستير، كما لم تظهر فروق في مستوى المعرفة والتطبيق ترجع لمتغير (المرحلة التعليمية).

وقد حاولت الجاسر (2022) تحديد مستوى تطبيق معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة والصعوبات التي تعوق تطبيق هذه الممارسات، كذلك الكشف عن الفروق وفقًا لبعض المتغيرات على (131) معلمًا ومعلمة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة (مرتفعة جدًا)، وأن المستوى العام للصعوبات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم ظهر بدرجة (مرتفعة)، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في محور صعوبات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة يرجع لمتغير(النوع)، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في محور تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغير(النوع) لصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لكل من محوري تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة والصعوبات التي تعوق استخدام تلك الممارسات وفقًا لمتغير(الدرجة العلمية)، ومتغير(سنوات الخبرة).

في حين تحقق جعفر (2022) من فعالية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز الرعاية النهارية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، على ثلاثة أطفال يعانون من ارتفاع في مستوى السلوك النمطي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، وقد تم تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت النتائج إلى وجود فعالية إيجابية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي لدى عينة الدراسة.

كما سعت فؤاد (2022) إلى تحسين كفاءة معلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على الممارسات المبنية على الأدلة، على عينة اشتملت على (12) معلمًا، كما تمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفاءة معلم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والبرنامج التدريبي (إعداد/ الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج التدريبي القائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تحسين كفاءة معلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الممارسات المبنية على الأدلة، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام النشاطات المختلفة في تنمية الكثير من مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جميع النواحي النمائية، لأهميتها البالغة في تحسين المهارات لدى هؤلاء الأطفال. كما هدف الرفاعي والزهراني (2023) إلى مدى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريسهم لمادة الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمحافظة جدة، والكشف عن الفروق وفقًا لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية، الخبرة التدريسية). وتم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس مادة الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر معلميهم. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي مادة الرياضيات في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغيري (النوع)، و(المرحلة التدريسية)، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا، ومتغير (الحصول على دورات تدريبية) لصالح من سبق لهم الحصول على دورات تدريبية في مادة الرياضيات، ومتغير (عدد سنوات الخبرة) لصالح من تراوحت خبرته من 6 إلى 10 سنوات.

ومن خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة التي استند إليها الباحث اهتمت العديد من البحوث الأجنبية أو العربية بحصر الممارسات المبنية على الأدلة، ومدى وعي المعلمين بها وتطبيقها على الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة، سواء كانت هذه البحوث وصفية،

مثل: Cook et al. (2008)، Cook et al. (2015)، الحسين (2017)، وحسن وآخرين (2019)، Green et al.(2020)، وعيد (2020)، والشمري وآخرين(2021)، وعزازي (2021)، العمري والزارع (2021)، والمالكي (2021)، وأبا حسين والميزاني (2022)، والجاسر (2022)، أو بحوث تجريبية، مثل: دراسة الحسين (2022)، وجعفر (2022)، وفؤاد (2022)، كما يتضح من عرض الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسة عربية تناولت تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لنموذج توريس Torres model؛ وهو ما يعطي للبحث الحالي أهمية كبيرة.

فرضيات البحث

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس) والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس) والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على مقياس الكفايات التدريسية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي باعتبار أن البحث الحالي عبارة عن تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نموج توريس (كمتغير مستقل) في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (كمتغير تابع 1)، وأثره في تحسين الكفايات التدريسية (كمتغير تابع 2) لدى معلمي التربية الخاصة.

مجتمع وعينة البحث

تَكَوّن مجتمع البحث من جميع معلمي برامج التربية الفكرية المُلحقة بمدارس التعليم العام، ومعهد التوحد في محافظة الأحساء. وقد بلغت عينة البحث الاستطلاعية الذين استجابوا على أداتي البحث (136) معلمًا ومعلمة ببرامج التربية الفكرية المُلحقة بمدارس التعليم العام، ومعلمي معهد التوحد في محافظة الأحساء، في حين اشتملت عينة البحث الأساسية على (64) معلمًا ومعلمة غير مشمولة في العينة الاستطلاعية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين،

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (32) معلمًا ومعلمة من الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام (الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية) بمقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، بواقع (25) معلمًا، و(7) معلماتٍ، تم تدريبهم على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج وتوريس، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (32) معلمًا جميعهم من الذكور، تم تدريبهم على الممارسات المبنية على الأدلة داخل فصولهم وفق الإجراءات المتبعة في الأدلة المعتمدة، ولكن دون اتباع نموذج توريس، كما تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبيتين، كما هو موضح في الجدول 1.

جدول 1

قيم ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ بين المجموعتين

المتغيرات		المجموعة التجريبية الأولى) ن(32=		المجموعة التجريبية الثانية) ن(32=		درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس		42.72	4.47	44.75	4.16	62	-1.1881	0.065
الخبرة التدريسية		9.41	3.47	10.13	3.37	62	-0.841	0.404
الكفايات التدريسية	الكفايات الشخصية والمعرفية	18.78	2.65	19.22	2.95	62	-0.624	0.535
	الكفايات التواصلية والتفاعلية	22.75	2.62	23.50	3.12	62	-1.042	0.301
	كفايات إدارة الصف	22.84	2.75	23.43	2.79	62	-0.857	0.395
	الدرجة الكلية	64.38	7.99	66.16	8.36	62	-0.871	0.387

يتضح من نتائج جدول 1 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس، والخبرة التدريسية، وأبعاد الكفايات التدريسية؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين.

أدوات البحث

1. بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة (إعداد/الباحث)

قام الباحث بتصميم ثلاثي التقدير لقياس خطوات تطبيق نموذج توريس للممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي التربية الخاصة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والرجوع إلى قائمة Torres et al. (2012) التي تناولت هذا النموذج، وقد تم عرض البطاقة على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية الخاصة ممن كُلّفوا بتدريس مقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة" في برنامج الدبلوم العام في التربية الخاصة الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي

1444/1443هـ. وذلك للتأكد من صدقها، وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم في البطاقة، من حيث: مناسبة العبارات لقياس الخطوات الرئيسة للنموذج، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات أخرى، واعتبر الباحث إجماع (90%) من المحكمين(12من13) كافيًا لقبول العبارة، وقد تم حذف (5) عبارات، وإضافة (3) فقرات جديدة، كما جرى تعديل الصياغة اللغوية لعدد (7) عبارات من البطاقة، وأصبحت البطاقة بعد إجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات المحكمين مكونًا من (30) عبارة تقيس بعدًا واحدًا. ومن ثم يُحدد المعلم استجابته على عبارات البطاقة باستخدام أسلوب ليكرت الثلاثي (تنطبق تمامًا-تنطبق إلى حد ما-لا تنطبق تمامًا). ومن ثم يحصل المعلم على درجة بين (30-90) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع قدرة نجاح المعلم في تطبيقه للممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لنموذج توريس، بينما تدل الدرجة المنخفضة على عدم قدرة المُعلم على تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة بصورة صحيحة وفقًا لنموذج توريس. وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للبطاقة قام الباحث بالخطوات التالية:

حساب ثبات البطاقة: للتحقق من ثبات البطاقة، تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha على عينة غير مشمولة في العينة الأساسية للبحث قوامها (136) معلمًا في التربية الخاصة بعدد من المدارس بمحافظة الأحساء، وقد بلغت قيمة معامل ثبات البطاقة (0.85)، وهو ما يشير إلى تمتع البطاقة بدرجة مقبولة من الثبات.

حساب الاتساق الداخليInternal Consistency: للتحقق من الاتساق الداخلي للبطاقة، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبطاقة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية على البطاقة (0.62-0.89)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للبطاقة.

حساب صدق البطاقة: للتحقق من صدق البطاقة تم استخدام الصدق التمييزي أو ما يعرف (بصدق المقارنة الطرفية)، حيث تم استخدام اختبار ت T-Test لعينتين مستقلتين؛ لحساب الفرق بين المجموعتين: الفئة العليا (بنسبة 27% من ذوي الدرجات المرتفعة)، والفئة الدنيا (بنسبة 27% من ذوي الدرجات المنخفضة)، كما هو موضح في الجدول 2.

جدول 2

نتائج ت لعينتين مستقلتين لحساب معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية (ن=136)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة
الفئة العليا (27%)	37	87.46	2.85	72	21.308	< 0.001
الفئة الدنيا (27%)	37	64.54	2.76			

يتضح من نتائج الجدول 2 وجود فرق دال إحصائي بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا، حيث بلغت قيمة (T) للبطاقة (21.308)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على الصدق التمييزي للبطاقة.

2. مقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة (إعداد/الباحث)

قام الباحث بتصميم ثلاثي التقدير لمقياس الكفاية التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والرجوع إلى عدد من المقاييس والاستبانات التي تناولت الكفايات التدريسية في دراسة العجمي والدوسري (2016)، والفكي وعمر(2016)، وزعموش (2017)، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية الخاصة وعلم النفس ومناهج وطرائق التدريس، وذلك للتأكد من صدق المقياس، وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم في المقياس من حيث مناسبة العبارات لقياس الكفاية التدريسية، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات أخرى، واعتبر الباحث إجماع (90%) من المحكمين(9من10) كافيًا لقبول العبارة، وقد تم حذف (3) عبارات، وإضافة عبارتين جديدتين، كما جرى تعديل الصياغة اللغوية لعدد (3) عبارات من المقياس، وأصبح المقياس مكونًا من (40) عبارة، بعد إجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات المحكمين، وتتوزع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد هي: الكفايات المعرفية والشخصية (12) عبارة، والكفايات التواصلية والتفاعلية (14)عبارة، وكفايات إدارة الصف (14)عبارة. ومن ثم يُحدد المعلم استجابته على عبارات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت الثلاثي (تنطبق تمامًا-تنطبق إلى حد ما-لا تنطبق تمامًا)، ومن ثم يحصل المعلم على درجة بين (40-120) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على درجة ارتفاع الكفايات التدريسية لدى المُعلم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الكفايات التدريسية لدى المُعلم. وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس قام الباحث بالخطوات التالية:

حساب ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا على عينة غير مشمولة في العينة الأساسية للبحث قوامها (136) معلمًا في التربية الخاصة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبُعد الكفايات المعرفية والشخصية (0.812)، ولبُعد الكفايات التواصلية والتفاعلية (0.838)، ولكفايات إدارة الصف (0.810)، وللمقياس ككل (0.888)، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

حساب الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبُعد الكفايات المعرفية والشخصية بين (0.780-0.901)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبُعد الكفايات التواصلية والتفاعلية بين (0.766-0.867)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبُعد كفايات إدارة الصف بين (0.772-0.878)، في حين كانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية

للمقياس على الترتيب، معامل ارتباط بُعد الكفايات المعرفية والشخصية بلغ (0.856)، وبُعد الكفايات التواصلية والتفاعلية بلغ (0.884)، وبُعد كفايات إدارة الصف بلغ (0.852)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

حساب صدق المقياس: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor لمعرفة البنية العاملية للمقياس، وقد تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component ؛ للكشف عن الصدق الداخلي للمقياس، كما تم استخدام محك كايزر-ماير-أولكين Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test؛ للتعرف على مدى كفاية حجم العينة في التحليل الحالي، واختبار بارتليت Bartlett`s Test لفحص قوة الارتباطات، كما تم تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax وتم اختيار نسبة (0.30) كحد أدنى لدلالة المتغيرات على العوامل، وذلك وفقًا لمحك التشبع الجوهري للعبارة بالعامل (0.30)، ومحك جوهرية العامل (3) تشبعات جوهرية للعبارة.

وقبل إجراء التحليل العاملي تم اختبار بعض فرضيات التحليل العاملي، وهي قيمة KMO التي بلغت (0.776)، وهي تدل على ملاءمة البيانات، وكان اختبار بارتليت = (2489.637) دال عند مستوى ثقة (0.01)، مما يدل أن المصفوفة تمثل مصفوفة الوحدة، وقد تم حذف جميع التشبعات التي انخفضت عن (0.30)، لتصبح عبارات المقياس (40) عبارة، ويشير ذلك إلى أن الإبقاء على العبارات التي حققت تشبعات أعلى من (0.30) دلت على قوة الارتباطات بين العبارات، ويعني ذلك أن التحليل العاملي أفضل وأكثر دقة وتمثيلًا لسمة الكفايات التدريسية، وبالاعتماد على مخرجات التحليل العاملي تم استخراج وتسمية العوامل الثلاثة والعبارات التي تشبعت عليها على النحو التالي:

العامل الأول: تراوحت تشبعات عبارات هذا العامل بين (0.512-0.767)، وقد فسر (18.456) من التباين الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن له (5.189)، وتعكس عبارات هذا العامل التي بلغت (12) عبارة، تركيز معلم التربية الخاصة على درجة معرفته في مجال تخصصه، وسماته الشخصية التي لها أثر فاعل في أدائه التدريسي؛ لذا يُمكن أن يُسمى هذا العامل بـ (الكفايات المعرفية والشخصية). كما تراوحت تشبعات العامل الثاني بين (0.653-0.852)، وقد فسر (14.329) من التباين الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن له (4.265)، وتعكس عبارات هذا العامل التي بلغت (14) عبارة، تركيز معلم التربية الخاصة على كيفية التواصل مع طلابه وتفاعله معهم ومع أسرهم، لذا يُمكن أن يُسمى هذا العامل بـ (الكفايات التواصلية والتفاعلية). أما العامل الثالث فقد تراوحت تشبعات عبارات هذا العامل بين (0.334-0.858)، وقد فسر (12.863) من التباين الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن له (3.576)، وتعكس عبارات هذا العامل التي بلغت (14) عبارة، تركيز معلم التربية الخاصة على قدرته على إدارة الصف وتنفيذ الدروس، لذا يُمكن أن يُسمى هذا العامل (كفايات إدارة الصف). وتوضح النتائج بشكل عام قدرة التحليل العاملي على تجميع المتغيرات المتأثرة في الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة، في أقل عدد من

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

العوامل، وهي: (الكفايات المعرفية والشخصية)، و(الكفايات التواصلية والتفاعلية)، و(إدارة الصف)؛ مما يُسهم ذلك في دراسة الكفايات بصورة أعمق وبالتالي فهمها، وتوضيح تأثير كل عامل عليها.

3. البرنامج التدريبي (إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج: يستهدف البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث والقائم على نموذج توريس إلى تدريب معلمي التربية الخاصة على التطبيق الناجح والفاعل للممارسات المبنية على الأدلة على طلابهم من ذوي الإعاقة.

الأسس التي قام عليها البرنامج: اعتمد الباحث في إعداد البرنامج التدريبي على نموذج توريس الذي أعده Torres et al. (2012) الذي تضمن عشر خطوات الموضحة في الجدول 3.

صلاحية البرنامج: تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ممن كُلفوا بتدريس مقرر "الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة" في برنامج الدبلوم العام في التربية الخاصة الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444/1443هـ. وذلك للتأكد من صلاحيته، وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم في البرنامج وأهدافه الإجرائية من حيث مناسبة هذه الأهداف لتدريب معلمي التربية الخاصة (أعضاء المجموعة التجريبية الأولى) على الخطوات العشر وفقًا لنموذج توريس، ومدى وضوح هذه الأهداف وسلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات أخرى. وقد قام الباحث بتعديل كافة الملاحظات التي أوضحها المحكمون، ليتكون البرنامج في صورته النهائية من (15) جلسة، تراوحت المدة الزمنية لهذه الجلسات بين (60-180) دقيقة، حسب كل خطوة من خطوات النموذج. ويوضح ذلك الجدول 3.

جدول 3

جلسات البرنامج التدريبي وأهدافه الإجرائية وأدواته وفنياته

مراحل البرنامج	الأهداف الإجرائية	الأدوات	الفنيات	الزمن	مُلخص الإجراءات
الجلسة الأولى	- تعريف المشاركين بهدف البرنامج وإجراءاته ومدى الاستفادة منه في تعاملهم الأمثل مع طلابهم من ذوي الإعاقة. - إجراء القياس القبلي لبطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة. - إجراء القياس القبلي لمقياس الكفايات التدريسية.	دليل البرنامج بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة مقياس الكفايات التدريسية	المحاضرة المناقشة والحوار	180 دقيقة	قام الباحث بتعريف البرنامج للمشاركين وأهدافه الإجرائية وأهميته في التطبيق الأمثل للممارسات المبنية على الأدلة ومدى الاستفادة الإيجابية منها والتي ستعود عليهم وعلى طلابهم من خلال التطبيق الناجح لهذه الممارسات. ثم قام الباحث بإجراء القياس القبلي لبطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك القياس القبلي لمقياس الكفايات التدريسية.
الجلسة الثانية	– تدريب المعلمين على تحديد خصائص	داتا شو	المحاضرة	120 دقيقة	قام الباحث بتعريف المشاركين بأهمية خطوة تحديد العمر الزمني (أو المستوى الصفي لطلابه)، وتحديد احتياجاتهم،

مراحل البرنامج	الأهداف الإجرائية	الأدوات	الفنيات	الزمن	مُلخص الإجراءات
	الطالب والبيئة والمعلم.	لوح قلاب أقلام ماركر	المناقشة والحوار التكليف منزلي		ومراجعة مُتغيرات المدرسة والفصل والمُعلم ذاته.
الجلسة الثالثة	– البحث عن مصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	قائمة مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة لاب توب	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	180 دقيقة	قام الباحث بعرض قائمة بالمصادر الموثوق بها والمعتمدة دُوليًا التي يمكن الاستناد إليها للحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، ثم نوه الباحث على ضرورة مراجعة هذه الممارسات التي وقع الاختيار عليها ومدى إمكانية تطبيقها.
الجلسة الرابعة	– تحديد الممارسة القائمة على الأدلة.	داتا شو	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	120 دقيقة	قام الباحث بلفت انتباه المشاركين إلى ضرورة أن يُوَفِّقُون بين الممارسة التي قاموا باختيارها وبين قدرتهم على التطبيق، ومناسبتها لسد حاجات طلابهم، وكذلك تحديد تكلفة تطبيق هذه الممارسة في ضوء الموارد المتاحة (الدعم المادي) من قبل إدارة المدرسة.
الجلسة الخامسة	– تحديد المكونات الأساسية للممارسة المبنية على الأدلة.	لوح قلاب أقلام ماركر	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	60 دقيقة	قام الباحث بتنويه المشاركين بأهمية تحديد موقع قائمة التطبيق الدقيق في حالة إتاحتها، وإن لم تكن متاحة يجب تحديد المكونات الأساسية للممارسة المبنية على الأدلة، ثم إعداد قائمة للتطبيق الدقيق للممارسة.
الجلسة السادسة	– تنفيذ الممارسة ضمن التدريس الفعال.	لوح قلاب أقلام ماركر	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	120 دقيقة	قام الباحث بتدريب المشاركين على إعداد الدرس بأهداف واضحة وقابلة للقياس ومتوافقة، ثم اتباع قائمة التطبيق الدقيق للتأكد أن كل المكونات المهمة تم وضعها في خطة الدرس، ثم تحديد المواد الضرورية وإعدادها، ثم تطبيق الممارسة ضمن التدريس الفعال.
الجلسة السابعة	– التحقق من دقة التطبيق.	قائمة سلامة التطبيق	المحاضرة المناقشة والحوار التغذية راجعة	90 دقيقة	قام الباحث باستعراض قائمة سلامة التطبيق على المشاركين وكيفية استخدمها في التقييم الذاتي، وضرورة طلب تغذية مرتدة من خلال استخدام هذه القائمة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

مراحل البرنامج	الأهداف الإجرائية	الأدوات	الفنيات	الزمن	مُلخص الإجراءات
			التكليف منزلي		
الجلسة الثامنة	– مراقبة تقدم مخرجات تعلم الطالب.	لوح قلاب أقلام ماركر أداة لمراقبة التقدم	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	90 دقيقة	قام الباحث بتدريب المشاركين على كيفية القدرة على اختيار أو إعداد أداة لمراقبة التقدم، ثم جمع بيانات تقدم الطلاب بصورة مستمرة، مثل تحليل وتفسير وتقييم الفعالية.
الجلسة التاسعة	– تعديل الممارسة إن كان متطلبًا ضروريًا.	لوح قلاب أقلام ماركر	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	120 دقيقة	قام الباحث بتدريب المشاركين على تقييم مخرجات التعلم لدى طلابهم باستخدام الممارسة، وهل حدث تحسن في هذه المخرجات أم لا، فإذا كانت (نعم) فلا حاجة لأي تعديل، وإذا كانت (لا) يجب مراجعة قائمة التطبيق والحصول على المزيد من الملاحظات، كذلك درب الباحث المشاركين على مراجعة سلامة التطبيق النموذجية، فإذا كانت هناك سلامة في التطبيق يجب التخطيط للتعديلات مع الاحتفاظ بسلامة واكتمال المكونات الضرورية، وإذا لم تكن كذلك يجب إعادة التطبيق مرة أخرى بصورة دقيقة.
الجلسة العاشرة	– اتخاذ القرارات التعليمية على أساس بيانات مُراجعة التقدم.	لوح قلاب أقلام ماركر	المحاضرة المناقشة والحوار التكليف منزلي	90 دقيقة	قام الباحث بتدريب المشاركين في حالة ما إذا طُبقت التعديلات، يجب جمع بيانات تقدم الطلاب على نحو مستمر، وتحليل البيانات وتفسيرها وتقييم الفعالية.
الجلسة الحادية عشرة	– كن قائدًا ومدافعًا.	لوح قلاب أقلام ماركر	المحاضرة التكليف المنزلي	90 دقيقة	وضّحَ الباحث للمشاركين ضرورة مشاركة الممارسة وتبادل نتائجها مع المُعلمين الآخرين في المدرسة، من خلال نشر النتائج الناجحة التي تم الحصول عليها والدروس المتعلمة من الممارسة، كما غرس الباحث في المشاركين روح القائد وكيف يصبح المُعلم مدافعًا عن ممارسته، بل يجب أن يمتد دوره لتدريب زملائه ومراقبة أدائهم لهذه الممارسات المبنية على الأدلة.
الجلستان الثانية عشرة والثالثة عشرة	– استعراض نتائج ما قام به المشاركون من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا للخطوات العشر	داتا شو	تغذية راجعة مصححة	180 دقيقة	استعراض نتائج ما قام به المشاركون من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا للخطوات العشر لنموذج توريس على طلابهم.

مراحل البرنامج	الأهداف الإجرائية	الأدوات	الفنيات	الزمن	مُلخص الإجراءات
	لنموذج توريس على طلابهم.		المناقشة والحوار		
الجلستان الرابعة عشرة والخامسة عشرة	– ختام البرنامج. -إجراء القياس البعدي لبطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة. -إجراء القياس البعدي لمقياس الكفايات التدريسية.	بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة مقياس الكفايات التدريسية	-	120 دقيقة	قام بإجراء القياس البعدي لقائمة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وكذلك إجراء القياس البعدي لمقياس الكفايات التدريسية، ثم قدّم الباحث الشكر للمشاركين في البرنامج.

الأساليب الإحصائية

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث في: المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التغاير المشترك (ANCOVA)، وتحليل التغاير المشترك المتعدد(MANCOVA).

نتائج البحث ومناقشتها

الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة.

للتحقق من الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي البحث على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة البعدي وعلاماتهم القبلية، كما هو موضح في الجدول 4.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي البحث على بطاقة الممارسات المبنية على الأدلة البعدي وعلاماتهم القبلية

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	32	42.72	4.47	83.16	3.92
التجريبية الثانية	32	44.75	4.16	73.47	4.95

يتبين من الجدول 4 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس كان الأعلى إذ بلغ (83.16)، في حين بلغ المتوسط

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة بالطريقة الاعتيادية (73.47)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات لمجموعتي البحث ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وقد تم تطبيق تحليل التغاير المشترك (ANCOVA)، كما هو موضح في الجدول 5.

جدول 5

نتائج تحليل التغاير المشترك للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	قيمة مربع إيتا
طريقة التدريب	1501.563	1	1501.563	75.310	<0.001	0.548
الخطأ	1236.188	62	19.939			
الكلي المعدل	2737.75	63				

يظهر من الجدول 5 أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لنموذج توريس بلغت (75.310)، بقيمة دلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي البحث على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة البعدي. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.548)، وهو ما يشير إلى أن حجم الأثر كبير، وهو الأمر الذي يدل على التأثير الكبير الذي أحدثه نموذج توريس لدى أعضاء المجموعة التجريبية الأولى في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بصورة ناجحة، وجعلها تتفوق على أعضاء المجموعة التجريبية الثانية في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى، والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لتعرف لصالح أي مجموعة كان الفرق، كما هو موضح في الجدول 6.

جدول 6

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي البحث على بطاقة تقويم الممارسات المبنية على الأدلة البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية الأولى	32	83.16	0.789
التجريبية الثانية	32	73.47	0.789

يتضح من نتائج الجدول 6 أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس بلغ (83.16)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ (73.47)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي طُبق عليها البرنامج التدريبي القائم على نموذج وتوريس، بمعنى أن نموذج توريس كان له فعالية في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لدى أعضاء المجموعة التجريبية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه Torres et al. (2012) إلى ملاءمة هذا النموذج مع مجال التربية الخاصة وفعاليته، بغرض مساعدة المعلمين في هذا المجال على الاستخدام الفعّال للممارسات المبنية على الأدلة في تدريسهم للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة، حيث يُمكن لمعلم التربية الخاصة من خلال هذا النموذج اختيار الممارسة المبنية على الأدلة بعناية، وتطبيقها بطريقة فعالة على الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة، ومراقبة تقدمهم. حيث يرجع تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية إلى النتائج التي أشار إليها حسن وآخرون (2019) وهي أن معلمي الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم نقص شديد في معرفة الممارسات المبنية على الأدلة في مجال تخصصهم، حيث تمثلت أوجه النقص في تحديد الاستراتيجيات الفعالة ووضع خطط تدريبية فردية للطلبة عينة الدراسة، وقدرتهم على تقييم ومراقبة تقدم هؤلاء الطلبة، وعدم القدرة على مواجهة المعوقات التي تحد من قدرة الاختصاصيين على أدائهم في العمل. ودراسة بورين وآخرين Buren et al. (2021) التي أظهرت عدم قدرة معلمي التربية الخاصة على التمييز بين الدراسات الأكثر دقة والأقل دقة، واستخدامهم لمصادر ذات تصنيفات أقل للجدارة بالثقة، وهذا كله تم توفره أثناء تدريب المجموعة التجريبية الأولى وفق نموذج توريس وهو ما أحدث هذا الفارق في التطبيق الناجح للممارسات المبنية على الأدلة، وتتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسة الجاسر (2022) حيث أوضح ارتفاع مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، إذا توفر تدريب عالٍ على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على طلابهم من ذوي الإعاقة، وهو ما تحقق فعله في البحث الحالي من خلال البرنامج التدريبي القائم على نموذج توريس الذي أعده الباحث، على عكس ما أشار إليه أبا حسين والميزاني (2022) إلى عدم معرفة معلمي التربية الخاصة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، وأن لديهم فقط معرفة بتسميات هذه الممارسات الموجودة في الأدلة المعتمدة المتوفرة لديهم؛ مما يعني صعوبة تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى؛ لأن نموذج توريس وفرّ أثناء تدريب المجموعة التجريبية الأولى على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة جميع الحلول الممكنة لمواجهة الصعوبات التي يواجهها معلمي التربية الخاصة الذين لم ينطبق عليهم هذا النموذج، لأن النموذج قائم على أسس علمية مدروسة بدقة ومتسلسلة لضمان التطبيق الناجح للممارسة، بما يعود بالفائدة على كل من المعلم

والطالب، ويفسر الباحث ذلك بأنه رغم توفر العديد من الأدلة الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لكل إعاقة على حدة تشتمل على شروحات وافية عن مجلات التطبيق النمائية، والعمر الزمني المناسب، وخطوات تطبيق الممارسة، إلا أنه كانت هناك حاجة ماسة إلى خطوات متسلسلة متكاملة دقيقة يمكن من خلالها تنفيذ هذه الممارسات بصورة ناجحة، وهو ما أوصى به الحسين (2017) بأهمية دعم إدارة المدرسة وزُملاء المُعلم، والتحقق من دقة تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة، حيث لا يكفي أن يُطبق المُعلم الممارسات المبنية على الأدلة فقط، بل عليه معرفة الكثير من الأمور التي ينبغي عليه معرفتها لتحقيق التطبيق الناجح للممارسات المبنية على الأدلة على طلابه.

الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس) والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على مقياس الكفايات التدريسية.

للتحقق من الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي البحث على مقياس الكفايات التدريسية بأبعاده الثلاثة (الكفايات المعرفية والشخصية، الكفايات التواصلية والتفاعلية، كفايات إدارة الصف) البعدي وعلاماتهم القبلية، كما هو موضح في الجدول 7.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي البحث على مقياس الكفايات التدريسية البعدي وعلاماتهم القبلية

مقياس الكفايات التدريسية	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية والشخصية	التجريبية الأولى	32	18.78	2.65	31.78	2.12
	التجريبية الثانية	32	19.22	2.95	29.63	1.66
	المجموع	64	19	2.80	30.70	1.89
الكفايات التواصلية والتفاعلية	التجريبية الأولى	32	22.75	2.62	37	2.17
	التجريبية الثانية	32	23.50	3.12	34.38	2.01
	المجموع	64	23.13	2.87	35.69	2.09
كفايات إدارة الصف	التجريبية الأولى	32	22.84	2.75	38.22	1.86
	التجريبية الثانية	32	23.44	2.79	35.06	2.93
	المجموع	64	23.14	2.77	36.64	2.40
الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	32	64.38	7.99	107	5.38
	التجريبية الثانية	32	66.16	8.36	99.06	5.79
	المجموع	64	65.27	8.18	103.03	5.59

يتبين من نتائج الجدول 7 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس في الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية بلغ (107)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة بالطريقة الاعتيادية (99.06). ولتحديد دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي البحث على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفايات التدريسية (الكفايات المعرفية والشخصية، الكفايات التواصلية والتفاعلية، كفايات إدارة الصف) البعدي، تم استخدام تحليل التغاير المشترك المتعدد (MANCOVA)، كما هو موضح في الجدول 8.

جدول 8

نتائج تحليل التغاير المشترك المتعدد للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث على أبعاد مقياس الكفايات التدريسية البعدي

مصدر التباين	أبعاد مقياس الكفايات التدريسية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة	قيمة مربع إيتا	Wilks` Lambda
طريقة التدريب	الكفايات المعرفية والشخصية	74.39	1	74.39	20.502	<0.001	0.248	10.504
	الكفايات التواصلية والتفاعلية	110.25	1	110.25	25.177	<0.001	0.289	
	كفايات إدارة الصف	159.39	1	159.39	26.469	<0.001	0.299	
	الدرجة الكلية	1008.06	1	1008.06	32.224	<0.001	0.342	
الخطأ	الكفايات المعرفية والشخصية	224.97	62	3.629				
	الكفايات التواصلية والتفاعلية	271.50	62	4.379				
	كفايات إدارة الصف	373.34	62	6.022				
	الدرجة الكلية	1935.88	62	31.224				
الكلي المعدل	الكفايات المعرفية والشخصية	299.36	63					
	الكفايات التواصلية والتفاعلية	381.75	63					
	كفايات إدارة الصف	532.73	63					
	الدرجة الكلية	2943.94	63					

يتضح من نتائج الجدول 8 أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لطريقة التدريب لبُعد الكفايات المعرفية والشخصية بلغت (20.502)، بقيمة دلالة (0.001>)، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذا البُعد(0.248)، وقيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لطريقة التدريب لبُعد الكفايات التواصلية والتفاعلية بلغت (25.177)، بقيمة دلالة (0.001>)، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذا البُعد(0.289)، وقيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لطريقة التدريب لبُعد كفايات إدارة الصف بلغت (26.469) ، بقيمة دلالة (0.001>)، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذا البُعد (0.299)، وقيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لطريقة التدريب للدرجة الكلية للمقياس ككل بلغت (32.224)، بقيمة دلالة (0.001>)، وبقيمة مربع إيتا (0.342)، وكانت قيمة ويلكس لامدا Wilks` Lambda (10.504)، بقيمة دلالة (0.001>)، مما سبق يتبين أن جميع قيم الدلالة قيم أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي البحث على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفايات

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

التدريسية البعدي. وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي تَدَرّبَت على نموذج توريس)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي تَدَرّبَت بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي على مقياس الكفايات التدريسية، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لتعرف لصالح أي مجموعة كان الفارق، كما هو موضح في الجدول 9.

جدول 9

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي البحث على مقياس الكفايات التدريسية وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الكفايات المعرفية والشخصية	التجريبية الأولى	32	31.78	0.34
	التجريبية الثانية	32	29.63	0.34
الكفايات التواصلية والتفاعلية	التجريبية الأولى	32	37	0.37
	التجريبية الثانية	32	34.38	0.37
كفايات إدارة الصف	التجريبية الأولى	32	38.22	0.43
	التجريبية الثانية	32	35.06	0.43
الدرجة الكلية	التجريبية الأولى	32	107	0.99
	التجريبية الثانية	32	99.06	0.99

يتبين من نتائج الجدول 9 أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس في الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية بلغ (107)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الممارسات المبنية على الأدلة بالطريقة الاعتيادية (99.06)، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي طُبق عليها نموذج توريس، بمعنى أن نموذج توريس كان له فعالية في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لدى أعضاء المجموعة التجريبية الأولى؛ مما أكسبهم قدر أكبر من المجموعة التجريبية الثانية التي طبقت الممارسات المبنية على الأدلة بالطريقة الاعتيادية في الكفايات التدريسية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه Torres et al. (2012) أنه وفق هذا النموذج يمكن إجراء تغييرات إيجابية في الممارسات التعليمية والتعلمية من قبل معلمي التربية الخاصة واستمرار هذا التغيير بهدف تقليص الكثير من الإحباطات والارتجاليات التي بدورها تعرقل تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة داخل الصف، وهو ما يعني انخفاض مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي هؤلاء الطلبة، ومن ثم فإن هذا النموذج له دور رئيس وفعّال في تحسين مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها الحسين (2021) من خلال وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة وفعالية استخدامها في إدارة الصف، والشمري وآخرون (2021) الذي أشار إلى فعالية مجموعة من الممارسات المبنية على الأدلة في تنفيذ الدروس، والعمري والزارع

(2021) حيث أشارا إلى أن معلمات التربية الخاصة لديهن القدرة على تطبيق الممارسات مبنية على الأدلة في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة (مرتفعة). والجاسر (2022) الذي أشار إلى ارتفاع مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، وجعفر (2022) الذي أشار إلى وجود فعالية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الحد من السلوك النمطي لدى عينة الدراسة، وفؤاد (2022) الذي بَيّنَ فعالية البرنامج التدريبي المستخدم والقائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تحسين كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد من تطبيقاتهم للممارسات المبنية على الأدلة، وهذا يشير إلى توفر الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة عند تطبيقه للممارسات المبنية على الأدلة، ويرجع ذلك إلى ما توفره الأدلة من إجراءات دقيقة؛ لتنفيذ الممارسات بالصورة المرجوة. كما يختلف ذلك مع نتائج دراسة عزازي (2021) الذي أظهر واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على هؤلاء الطلبة من ذوي الإعاقة جاء بدرجة (متوسطة)، وأن الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه الممارسات جاءت بدرجة (مرتفعة).

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

1. الاستفادة من نتائج هذا البحث واعتبارها نقطة بداية للبحوث المستقبلية التطبيقية للممارسات المبنية على الأدلة على فئات أخرى من معلمي التربية الخاصة وفق نموذج توريس.
2. إقامة دورات تدريبية متخصصة عن الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس؛ لتطوير مهارات معلمي التربية الخاصة ورفع كفاياتهم التدريسية.
3. العمل على توظيف معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة بعد التدريب عليها وَفْقَ نموذج توريس؛ لتحقيق الاستدامة والتطوير من خلال المتابعة المستمرة من قبل مختص في ذلك من إدارة المدرسة.
4. إضافة نموذج توريس وشرح خطواته العشر تفصيليًا إلى الأدلة العلمية المعتمدة رسميًا من قبل وزارة التعليم السعودية التي تُعنى بالممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة.
5. تشجيع معلمي التربية الخاصة للالتحاق بمرحلة الدراسات العليا لتقليل الفجوة بين البحث والممارسة.
6. تدريب معلمي التربية الخاصة على البحث عن مصادر الممارسات المبنية على الأدلة من خلال محركات البحث الرصينة المعتمدة دُوليًا التي يمكن الاعتماد عليها.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (4) أكتوبر 2024

7. حَثُّ المسؤولين على الاستفادة من الآثار الإيجابية لاستخدام نموذج توريس في إعداد خطة تدريبية إلزامية في الممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس وربطها بمستوى الكفايات التدريسية كشرط للترقي المِهْني والمادي لمعلمي التربية الخاصة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقويم مُعلم التربية الخاصة كل عام من حيث تطبيقه للممارسات المبنية على الأدلة وفق نموذج توريس، ومستوى تقدمه في الكفايات التدريسية.

تضارب المصالح

أفاد الباحث بعدم وجود تضـــارب في المصـــالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة*. المؤلف.

أبا حسين، وداد عبد الرحمن، والميزاني، تهاني خالد. (2022). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطلبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم تربوية، 2* (30)، 309-360.

الجاسر، دانية محمد. (2022). *مستوى تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجوف.

جعفر، عامر علي. (2022). فعالية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (25)، 62-94.

حسن، هشام فتحي، الدايخ، فتحي طاهر، وحسين، خليل معيوف. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 182-201.

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

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

خليفة، حسن علي. (2021). الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي التربية الخاصة ببعض مراكز تدريب وتأهيل ذوي الإعاقة بمدينة زليتن. *مجلة القلعة، 17*، 209-226.

الرفاعي، ثامر دخيل، والزهراني، سلطان سعيد. (2023). مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس مادة الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 47*(1)، 92-130.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *في رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/ar/

زعموش، نادية بو ضياف. (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 31*، 629-640.

الشخيبي، علي السيد، والإتربي، هويدا محمود. (2017). بحث العمل Action research -طريقة لتنمية الكفاءات البحثية لدى المعلمين: دراسة تحليلية. *مجلة التربية*، (174)، 525 – 565.

الشمري، ابتسام غضبان، السحيمي، بشاير، والحويطي، سمر حسن. (2021). الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: مراجعة منهجية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12*(41)، 203-223.

العجمي، ناصر سـعد، والدوسري، عبد الهادي مبارك. (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 39*، 48-85.

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

العمري، مرام فيصل، والزارع، نايف عابد. (2021). مدى تطبيق الممارسات المبنية على البراهين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة: وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم الإنسانية*، (12)، 53-77.

عيد، يوسف محمد. (2020). الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، 4*(14)، 475-486.

الفكي، إيمان عبد القادر، وعمر، مهيد محمد. (2016). *الذكاء الانفعالي وعلاقته السـببية بالكفايات التدريسية والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحليات أم درمان الكبرى* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية.

فؤاد، بسمة أسامة. (2022). برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتحسين كفاءة معلم الطفل ذي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 46*(3)، 209-280.

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

مايكل، ويمر، وكاري، شـغرين. (2021). *دليل الممارسات المبنية على الأبحاث لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية* (ناصر العجمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في 2016).

الموسى، ناصر علي، الحيدري، هشـام محمد، والشريـف، هاشـم نواف. (2022). حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة. في: عبد الله الجغيمان، وعلا أبو سكر(محرران)، *الموسوعة الشاملة في الإعاقة: قوانين وقضايا معاصرة* (13 -85). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

النـعـيـم، نـوف. (2021، أغسـطـس11). الـممـارسـات الـمـبـنـيـة عـلى الأدلـة. https://twitter.com/drnoufalnaim/status/1425529825352196105?s=12&t=MV0pVFagqDfyOSx94j-aoA

وزارة التعليم السعودية. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. البرامج الوطني للتطوير المدارس.

وزارة التعليم السعودية. (2020). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد* (ط.2). وزارة التعليم.

وزارة التـعـلـيـم السـعـوديـة. (2022). *الـرؤيـة والـرسـالـة والأهـداف*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

Aba Hussein, W. (2020). *A learning disability teacher's guide to evidence-based practices* (in Arabic). Author.

Aba Hussein, W., & Al-Mizany, T. (2022). The level of knowledge and application of evidence-based practices by teachers of students with learning disabilities

in general education schools (in Arabic). *Science Educational Journal, 2* (30), 309-360.

Al-Ajmi, N., & Al-Dossary, A. (2016). Verifying the reality of the professional competencies necessary for teachers of students with intellectual disabilities and their importance from their point of view in Riyadh (in Arabic). *International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, 39*, 48-85.

Al-Faki, I., & Omar, M. (2016). *Emotional intelligence and its causal relationship to teaching competencies and job satisfaction among special education teachers in the Greater Omdurman* Localities (unpublished master's thesis) (in Arabic). Omdurman Islamic University.

Al-Jasser, D. (2022). *The level of application of evidence-based practices by male and female teachers with learning disabilities in the northern region of the Kingdom of Saudi Arabia* (unpublished master's thesis) (in Arabic). Al-Jouf University.

Al-Maliki, N. (2021). Early childhood teachers' level of knowledge and application of evidence-based practices for children with disabilities (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 13* (2), 40-65.

Al-Mousa, N., Al-Haidari, H., & Al-Sharif, H. (2022). Rights of persons with disabilities. In: Abdullah Al-Jughiman, and Ola Abu Sukkar (Eds), *The Comprehensive Encyclopedia of Disability: Laws and Contemporary Issues* (13-85) (in Arabic). King Salman Center for Disability Research.

Al-Omari, M., & Al-Zarea, N. (2021). The extent to which evidence-based practices are applied in programs for students with intellectual disabilities in the city of Jeddah: Female teachers' point of view (in Arabic). *Journal of Humanities*, (12), 53-77.

Al-Rifai, T., & Al-Zahrani, S. (2023). The extent to which evidence-based practices are applied in teaching mathematics to students with learning disabilities from their teachers' point of view (in Arabic). *International Journal of Educational Research, 47*(1), 92-130.

Al-Shakhaibi, A., & Al-Etrebi, H. (2017). Action research - a method for developing research competencies among teachers: an analytical study (in Arabic). *Education Journal*, (174), 523-564.

Al-Shammari, I., Al-Hwaiti, S., & Al-Suhaimi, B. (2021). Evidence-based practices used to teach students with intellectual disabilities: A systematic review (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 12*(41), 203-223.

Al-Zoubi, S., & Rahman, M. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. *Educational research, 2*(3), 1021-1030.

Azazi, A. (2021). The reality of evidence-based practices, obstacles to their application, and ways to activate them as seen by teachers and specialists of children with autism (in Arabic). *Journal of Science for People with Special Needs, 3*(5), 2416-2471.

Bliss, Nouf. (2021, August 11). *Evidence-based practices* (in Arabic). https://twitter.com/drnoufalnaim/status/1425529825352196105?s=12&t=MV0pVFagqDfyOSx94j-aoA

Broderick, A., & Ferri, D. (2019). Equality and non-discrimination for persons with disabilities. In *International and European Disability Law and Policy: Text, Cases and Materials* (Law in Context, pp. 96-130). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108289450.010

Brownell, M., Sindelar, P., Kiely, M., & Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional children, 76*(3), 357-377. https://doi.org/10.1177/001440291007600307

Buren, M., Johnson, A., Maggin, D., Bains, B., Ledoux Galligan, M. & Couch, L. (2021). Research *Utilization in Special Education, Cook, B.G., Tankersley, M. and Landrum, T.J. (Ed.) The Next Big Thing in Learning and Behavioral Disabilities (Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 31), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 29-46. https://doi.org/10.1108/S0735-004X20210000031003

Cook, B., Tankersley, M. & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, *44*(2), 105-111.

Cook, B., Tankersley, M., & Landrum, T. (2013). Evidence-based practices in learning and behavioral disabilities: The search for effective instruction. *In Evidence-based practices* (Vol. 26, pp. 1-19). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2013)0000026003

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. (2015). Republication of evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, *50*(5), 310-315.

Ecker, A. (2016). Evidence-based practices for teachers: A synthesis of trustworthy online sources. *Insights into Learning Disabilities*, *13*(1), 19-37.

Eid, Y. (2020). Evidence-based practice in special education (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 4* (14), 475-486.

Fouad, B. (2022). An evidence-based practice-based program for improving teacher competency of a child with autism (in Arabic). *Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 46*(3), 209-280.

Green, A., Lewis, T., & Olsen, A. (2020). General education teachers' use of evidence-based practices: Examining the role of student race and risk status. *Behavioral Disorders, 45*(3), 183-192. https://doi.org/10.1177/0198742919883570

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*, 1217819. https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1217819

Hassan, H., Al-Dayikh, F., & Hussein, K. (2019). Professional opinions on evidence-based practices offered to children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Al-Zaytoonah University Journal*, (32), 182-201.

Hussein, A. (2017). Evidence-based practices in special education: the best way to deal with students with disabilities (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6*(21), 52-91.

Hussein, A. (2021). Teachers' perception and effectiveness of evidence-based instructional and behavioral practices when teaching students with ADHD (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 15*(1), 98-119.

Ibrahim, M., Yusof, M., Yaakob, M., & Othman, Z. (2019). Communication skills: Top priority of teaching competency. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(8), 17-30. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.2

Ivanec, T. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(12), 230-245. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.12

Jafar, A. (2022). The effectiveness of a program based on evidence-based practices in reducing stereotypical behavior of children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (25), 62-94.

Kauffman, J. (2022). *Revitalizing special education: Revolution, devolution, and evolution*. Emerald Group Publishing.

Khalifa, H. (2021). Teaching competencies required for special education teachers in some training and rehabilitation centers for people with disabilities in Zliten (in Arabic). *Castle Magazine, 17*, 209-226.

Marder, T., & deBettencourt, L. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now? *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 5-12. https://doi.org/10.1177/0888406414565838

Markelz, A., Nagro, S., Szocik, K., Monnin, K., Gerry, M., Macedonia, A., & Mason, A. (2022). The nature and extent of special education law in teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 45*(3), 185-203. https://doi.org/10.1177/08884064211046248

Michael, W., & Carey, C. (2021). *A guide to research-based practices for teaching students with intellectual disabilities* (Nasser Al-Ajmi, translated) (in Arabic). King Saud University Publishing House (original work published in 2016).

National Secondary Transition Technical Assistance Center. (2023). Evidence-based practices. www.org/content/evidence-based-practices/

Qadhi, S., Hendawi, M., Mohammad, E., Ghazi, I., Al-Dosari, N., & Du, X. (2020). The impact of a teacher preparation programs on professional teaching competencies–female novice teachers' perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(1), 118-135. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.7

Saudi Ministry of Education. (2015). *Organizational guide for special education* (in Arabic). National Schools Development Programs.

Saudi Ministry of Education. (2020). *Comprehensive Teacher's Guide to Autism Programs* (2nd ed.) (in Arabic). Ministry of education.

Saudi Ministry of Education. (2022). *Vision, mission and objectives* (in Arabic). https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

Singer, G., Agran M., & Spooner, F. (2017). Evidence-based and values-based practices for people with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43*(1), 62-72. https://doi.org/10.1177/1540796916684877

Singh, N. (2016). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. Springer.

Taxman, F., & Belenko, S. (2012). *Implementing evidence-based practices in community corrections and addiction treatment*. Springer Science & Business Media.

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. https://doi.org/10.1177/0040059914553209

Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. (2016). *In Saudi Vision 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Williamson, R., Jasper, A., Novak, J., Smith, C., Hunter, W., Casey, L., & Reeves, K. (2019). Re-examining evidence based practice in special education: A discussion. *Journal of International Special Needs Education*, *22*(2), 54-65. https://doi.org/10.9782/17-00022

Yell, M., Shriner, J., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children, 39*(1), 1-24.

Zamoush, N. (2017). The teaching competencies of special education teachers: A field study among a sample of special education teachers (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Scien*ce. *31* ،629-640.