Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 49, No. 1, 2022

Deanship of Scientific Research

Assessment of Mastery Level of Effective Teaching Skills among Teachers in Inclusive Schools in Jordan

Lama Ghunaim

School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan.

Received: 27/1/2021
Revised: 22/2/2021
Accepted: 7/3/2021
Published: 1/3/2022

Citation: Ghunaim, L. (2022). Assessment of Mastery Level of Effective Teaching Skills among Teachers in Inclusive Schools in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *49*(1), 367–375.
https://doi.org/10.35516/edu.v49i1.729

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims at evaluating the mastery level of effective teaching for teachers in inclusive schools in Jordan, and to investigate the differences in this level of mastery according to the variables of teacher qualification and experience.

The study followed the descriptive survey approach, where the study sample consisted of (50) male and female teachers from the inclusive schools in Amman, and their teaching performance was observed using an observation card consisting of 38 phrases, distributed over three dimensions: planning, teaching and classroom management, and evaluation.

The results indicated that the mean score of the teaching and classroom management dimension only was more than the assumed cutoff degree, and the difference between them is statistically significant at the level ($\alpha = 0.05$), while there is no statistical significance for the rest of the dimensions means as well as for the total score. The findings also showed that there were statistically significant differences in the mastery of teaching with respect to specialization in favor of teachers majoring in education. Further, the findings showed that there were no statistically significant differences in the mastery of teaching due to experience.

The study sheds light on the necessity of activating the role of educational supervision and training courses for in-service teachers, especially in the areas of planning and evaluation of the teaching-learning proces.

Keywords: Teaching competence, evaluation, inclusive schools, Jordan.

تقييم مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال في الأردن

لمى غنيم

الجامعة الأردنية ، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال، واستقصاء الفروق في هذا المستوى من الإتقان تبعاً لمتغيري مؤهل المعلم وخبرته.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الدامجة في عمان، وتمت ملاحظة أدائهم التدريسي باستخدام بطاقة ملاحظة مكونة من 38 عبارة، وتتوزع على ثلاثة أبعاد هي التخطيط، والتدريس والإدارة الصفية، والتقييم بعد استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن متوسط درجة بعد التدريس والإدارة الصفية فقط كان يزيد عن درجة القطع المفترضة، والفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في حين لم توجد دلالة احصائية لباقي متوسطات الأبعاد وكذلك للدرجة الكلية. وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التخصصات التربوية على أبعاد المقياس الثلاثة بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسيّة.

الخلاصة: وجهت الدراسة إلى ضرورة تفعيل دور الإشراف التربوي والدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وخاصة في مجالات التخطيط والتقييم للعملية التعليمية التعلمية.

الكلمات الدالة : مهارات التعليم الفعال، المدارس الدامجة، الإتقان.

المقدمة

لقد تطورت خدمات التربية الخاصة فيما يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة من تعليمهم في مراكز معزولة بعيدة عن النظام المدرسي الطبيعي، إلى خدمات تعليميّة وصلت في أقصاها تعليم هؤلاء الطلبة في المدرسة النظامية العادية، في الصف الذين يتعلم فيه أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. إن التعليم الدامج يعنى بتلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية المتنوعة لجميع الطلبة، والاستجابة لها من خلال تغيير المضامين التربوية والأساليب والبنى والاستراتيجيات وإجراء التعديلات اللازمة التي يتطلبها تنوع تلك الاحتياجات.

تؤكد فلسفة التربية الخاصة على مبدأ "التعليم للجميع" وتلبية احتياجات المتعلمين المعرضين للاستبعاد، وعلى وجه التحديد الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك من خلال توفير فرص تعليميّة تتناسب مع أوضاعهم وبما يحقق النمو الشخصي لهم ويوطد الصلات والروابط بين الأفراد والجماعات (الخطيب، والحديدي 2011).

وإن تطبيق عمليه الدمج التعليمي، ولابد أن تنفذ في اطار من الشراكة بين الجهات ذات العلاقة والمتمثلة على سبيل المثال في المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية، والجامعات الأردنية، والمبادرات الوطنية، ومؤسسات المجتمع المدني، والمؤسسات والمدارس التابعة للقطاع الخاص، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية الدمج. وعليه، وإن الاستناد إلى سياسات وتشريعات في وزارة التربية من شأنه أن يدعم ويساند تنفيذ التعليم الدامج، كما ان اتخاذ التدابير والاجراءات اللازمة لضمان دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في مرحلة الحضانة وما قبل المدرسة، وذلك بهدف تأسيس ثقافة التنوع والتقبل لدى أقران الطلبة ذوي الإعاقة (الزبون، 2013).

ولضمان نجاح التعليم الدامج في المدارس، لابد من ضرورة الاهتمام بإعداد وتأهيل الكوادر التعليميّة والإدارية وأن يعمل المعلمون العاديون مع معلمي التربية الخاصة جنباً إلى جنب، إضافة إلى توفير الشروط والظروف البيئية التي تضمن تنفيذ برامج التعليم الدامج. وإن التأكيد على مشاركة الأسرة وتمكينها وتدريبها للقيام بدورها المحوري في تحسين الممارسات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة يعد أمراً ضرورياً، كما أن دعم وتنفيذ حملات التوعية في مجال التعليم الدامج من العناصر التي يمكن أن تسهم في التوعية بأهمية التعليم الدامج (Hallahan & Kauffman, 2012).

وجميع الأطفال لديهم حاجات يتفردون فيها سواء كانوا من ذوي الإعاقة أم لم يكونوا، ولكن بسبب النظرة النمطية، لا يعتقد الناس أن الأطفال ذوي الإعاقة من الممكن أن يكونوا مختلفين فيما بينهم تماماكالأطفال الآخرين من غير ذوي الإعاقة، وإن دمج جميع الأطفال في المواقف التعليميّة يعزز تقبل الفروقات الفردية والتنوع في قدرات الأطفال وإمكانياتهم ويثري الخبرات التعليميّة، كما أن البيئة الملائمة تزود الأطفال بفرص الاكتشاف وتطوير قدراتهم ومواهبهم. والدمج لا يفيد الأطفال ذوي الإعاقة فحسب، بل يفيد الأطفال من غير ذوي الإعاقة وأسرهم والمجتمع، إذ يتعلم كل شخص من خلال الدمج احترام وتقدير وتقبل التنوع والاختلاف بين الأفراد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة من حيث أسلوب تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة قد انعكس بشكل واضح في الأردن، وهناك العديد من التغيرات الإيجابية التي حصلت أهمها صدور الإستراتيجيّة الوطنية للتعليم الدامج الذي صدرت بالتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة، إذ تضمنت الإستراتيجية محوراً كاملاً عن المناهج وأساليب التدريس وإعداد المعلمين وتدريبهم (الإستراتيجية الوطنية للتعليم الدامج، 2019) إضافة إلى إلغاء المؤسسية والتوجه إلى إلغاء المراكز التي تقدم خدماتها بطريقة معزولة كل هذا تتويجاً لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 31 الذي صدر عام 2017 (حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 31 لسنة 2017).

ومن الملاحظ أن المدارس الخاصة كانت رائدة في مجال تقديم خدمات التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة إذ أن هناك الكثير من الطلبة ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم داخل المدرسة مع أقرانهم الطلبة الآخرين، وهناك ازدياد في عدد الطلبة من ذوي الإعاقة مدمجين في المدارس الحكومية وهذا يترتب عليه أن يكون المعلم النظامي مع معلم التربية الخاصة على مستوى مرتفع من مهارات التدريس الفعّال الذي يلبي حاجة جميع الطلبة في الصف بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة وأن يكون المعلم قادراً على القيام بتعليم تمايزي بحيث يستطيع الاستجابة إلى التباين في القدرات والإمكانات بين الطلبة وأن يلبي احتياجات جميع الطلبة، وهذا يعتمد على مهاراتهم في التعليم.

ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية لتقييم مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي وهو: " ما تقييم مدى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال في الأردن؟" ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال في الأردن؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية (α=0.05) في مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير الخبرة التدريسيّة؟

أهمية الدراسة:

1. الوقوف على مستوى إتقان المعلمين لمهارات التعليم الفعّال في المدارس الدامجة في القطاعين الحكومي والخاص.
2. التأكيد على دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم النظامي والاستفادة من هذا الدمج.

3. توفير معلومات وبيانات ميدانية تفيد الإدارات التربوية حول التعليم الفعّال في مواقف الدمج التعليمي.
4. توفير أداة تقييم لمهارات التعليم الفعال مفيدة في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق مايلي:

1. تقييم مدى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعال.
2. التعرف على الفروق في إتقان التعليم الفعّال وفق المؤهل العلمي.
3. التعرف إلى الفروق في إتقان التعليم الفعال وفق الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التعليم الفعّال:

تلك المهارات التي يجب أن تتوافر لدى معلمي المدارس الدامجة مثل التخطيط وتنفيذ التدريس، والإدارة الصفية وتعديل السلوك، والتقييم (الخزاعي، 2011). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على قائمة رصد المهارات التعليميّة التي أعدتها الباحثة.

المدارس الدامجة :

هي تلك المدارس التي يلتحق بها الطلبة ذوي الإعاقة من مختلف الإعاقات ويتعلمون مع أقرانهم الطلبة الآخرين في الصف أو في المدرسة وتلك التي تطبق التعليم الدامج.

التعليم الدامج:

منظومة من العمليات التي تسعى إلى إيجاد الحلول الملائمة لتلبية احتياجات جميع المتعلمين ضمن اطار النظام التعليمي الموحد وهو نهج يسعى إلى تحويل النظام التعليمي إلى نظام قادر على الاستجابة لتنوع احتياجات المتعلمين وتحقيق متطلبات ذلك من خلال تطوير قدرات وكفايات المتعلمين بما يضممن عدم استبعاد أو تهميش المتعلمين من التعليم العام. (Tzivinikous & Papoutasti, 2017)

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- حدود مكانية إذ تم إجراء الدراسة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.
- حدود زمانية إذ تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2019/2018.
- تعمم نتائج الدراسة فقط على المدارس التي تشبه التي تم تطبيق الدراسة عليها.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

مقدمة:

التعليم الفعال هو توظيف المهارات والحقائق ضمن مادة تعليميّة مما يتطلب الترتيب والتنظيم من بداية الدرس إلى نهايته. إنه التعليم الذي يقوم على نحو وظيفي ويقلل من أخطاء الطلبة عن طريق مواءمة التدريس كمستوى القدرة ويشمل كذلك تدريس المهارات الضروية للطالب مثل التركيز على مهارات العناية بالذات والمهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية، مع العمل على توفير تدريب ملائم لتطبيق الجوانب النظرية بما يتناسب مع مستويات الطلبة. إضافة لاختيار المعلم لأهداف التدريس بعناية والتركيز على أفضل فرص التعلم باستخدام أساليب تدريسيّة متنوعة تشجعهم على النمو والإنجاز. وإن استخدام مهارات التعليم الفعال يؤدي إلى إتقان الطلبة للمهارات المقدمة لهم مما يؤدي إلى بناء المهارات الأساسية لدى الطلبة. مما يسمح بتقديم مهارات جديدة ويعطي الفرصة للمعلم لتقديم نشاطات اثرائية لطلبته.

أبعاد التعليم الفعّال:

يمكن تحديد مهارات التدريس في ثلاثة أبعاد رئيسية هي:-

- تخطيط التدريس.
- التدريس والإدارة الصفية
- التقييم.

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

<u>البعد الأول: التخطيط للتدريس</u>: وهو الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليمية المراد تحقيقها ويمثل الإطار التنظيمي للعملية التدريسية إذ يبني على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة وتحديد حاجاتهم ومن ثم التخطيط لتلبية هذه الحاجات. ويتضمن التخطيط الفعّال: تحديد الأهداف بشكل واضح، وتحديد أدوار المعلم والمتعلم وترتيب الأهداف حسب الأولويات وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتحضير المتطلبات السابقة للدروس.

ويوجه التخطيط بصورة فردية للطلبة ذوي الإعاقة إذ يتم وضع الخطة التربوية الفردية بناء على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة والذي يتم التعرف فيه على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة. والتخطيط يمكن أن يكون طويل المدى كأهداف طويلة المدى والتخطيط قصير المدى والتخطيط اليومي.

البعد الثاني: التدريس والإدارة الصفية

تتركز معظم مهارات التدريس الفعّال في بعد التدريس والإدارة الصفية لأن هذا البعد يمثل الجانب التنفيذي لأبعاد العملية التدريسيّة الأخرى وفيما يلي عرض لهذا البعد

التدريس: وهو مصطلح تربوي يدل على المرحلة العملية التي يتم بواسطتها ترجمة المنهج وما يشمله من أهداف ومعارف وأنشطة إلى سلوك واقعي لدى الطلبة كما يقصد بالتدريس كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة طلبته على تحقيق أهداف محددة.

ويتكون التدريس من مهارات التدريس، والمحتوى والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والمواد التعليمية والبيئات التعليميّة هذا، ويشتمل التدريس على عدد من المهارات هي:

- المهارات التحضيرية: وتشمل على مراجعة الدروس السابقة من خلال ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، والحصول على انتباه الطلبة.
- مهارات تدريسية أثناء تقديم الدرس: تشمل على تحليل المهمات التعليميّة، التزويد بالتغذية الراجعة وتدريس المحتوى الدراسي لدرجة الإتقان.
- مهارات تدريسية ختامية: وهي تلخيص الدرس في نهاية الحصة وتعميم المهارات المطلوبة والحكم على أسلوب تنفيذ الدرس والتعزيز.

الإدارة الصفية

يقصد بالإدارة الصفية حفظ النظام الصفي وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي المشجع على التعلم وتنظيم البيئة التعليمية من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعية وأساليب العمل معهم وملاحظة الطلبة ومتابعتهم. ومن الممكن التميز بين أنظمة مختلفة مثل النظام الذي يفرضه المعلم من خلال قواعد صفية أو نظام يفرضه المعلم من خلال استخدام أساليب التعزيز وتشجيع الدافعية لدى الطلبة والنظام الذي تفرضه الأعمال المشتركة التي يقوم بها المعلم مع طلابه والنظام الذي يفرضه المعلم من خلال وضع قواعد سلوكية محددة.

التقييم: يقصد بالتقييم جمع المعلومات التربوية على الطلبة بقصد اتخاذ القرارات الملائمة وتتمثل أهداف التقييم بما يلي:

- إحالة الطلبة إلى البرنامج التربوي المناسب وتحديد البديل.
- تحديد مدى استعداد الطلبة لتلقي الخدمات التربوية.
- تصميم البرامج التربوية الفردية واختيار الأهداف المناسبة.
- إجراء التغييرات والتعديلات المناسبة.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول إتقان التعليم ومهاراته في مواقف مختلفة. فقد أجرى (البلوي، 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته. تكونت عينة الدراسة من 109 معلماً ومعلمة طبق عليهم مقياس مهارات التدريس وقد أشارت النتائج إلى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة إلى متوسطة.

وأجرى (البدر، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية المعايير اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق لدرجة أهمية المعايير المهنية باختلاف العمر وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجراها (البتال، 2005) إلى التعرف على مستوى مهارات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر حيث تكونت العينة من 191 معلماً ومعلمة في مدينة الرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات المعلمين في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر تراوحت بين المتوسط والمرتفع.

وأجرى روس (Roos, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مشاعر المعلمين حول مدى كفاءاتهم في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة ومعرفة ما إذا كانت مشاعر القدرة والكفاءة تعود لكمية التدريب المقدم لهم. وتكونت عينة الدراسة من 30 معلماً من معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس العامة ومراكز التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المشاركين في الدراسة يشعرون بالقدرة والكفاءة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة على اختلاف درجات الإعاقة.

وأجرى (الصمادي والنهار، 2001) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التدريس الفعال. وتكونت العينة من 96 معلماً ومعلمة تم ملاحظة تدريسهم، وأظهرت النتائج أن المهارات المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم كانت متوافرة بدرجة جيدة.

وهدفت دراسة (الخزاعي، 2001) إلى معرفة مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعّال، تكونت العينة من 50 معلماً ومعلمة تم ملاحظة

تدريسهم وأشارت النتائج إلى أن مستوى الإتقان كان لبعد التدريس والإدارة الصفية في حين لم يكن للأبعاد الأخرى دلالة إحصائية.

وهدفت الدراسة التي أجراها لاندرز وويفر(Landers & Weaver, 1991) إلى تحديد مهارات معلمي ذوي الإعاقة حيث أشارت النتائج إلى وجود خمسة أبعاد تجتمع حولها المهارات وهي أساسيات التربية الخاصة، والتخطيط والتقييم في مجال التربية الخاصة، وطرق واستراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية والتعليم الفردي.

وأجرى دافيس (Davis, 1982) دراسة هدفت إلى التعرف على أكثر مهارات التدريس الفعّال أهمية بالنسبة لمعلمي غرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من 420 معلماً ومعلمة في جميع المراحلة الدراسية. وقد أشارت النتائج إلى أنه من بين 32 كفاءة ومهارة الأكثر أهمية هي مهارة توظيف مجموعات طرق تدريس، والقدرة على التعامل بفاعلية مع الضغوط الشخصية والمهنية والقدرة على التواصل مع الأسر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالإطلاع على الدراسات السابقة، يلاحظ أن بعضها قد ركز على وصف مهارات التدريس بطريقة وصفية، والبعض الآخر ركز على إجراء دراسات شبه تجريبيّة للتعرف على أكثرها فاعلية. كما اختلفت الدراسات أيضاً في المجتمع الذي أجريت فيه، إذ تم التركيز أكثر على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ما يميز هذه الدراسة أنها درست مهارات التدريس في مدارس دامجة أي تجمع الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم من الطلبة غير المعوقين وهو توجه حديث في مجال التعليم العام والتربية الخاصة.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي يلتحق بها طلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الثالث والرابع والخامس في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان، وقد تم اختيار عينة مكونة من (50) معلماً ومعلمة بطريقة قصدية ممن تعاونت مدارسهم لإجراء هذه الدراسة، إذ كان عدد المدارس هي 16 مدرسة منها 10 مدارس خاصة و6 مدارس حكومية والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة على متغيرات التخصص والخبرة.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة على متغيرات التخصص والخبرة

التخصص	العدد	الخبرة التدريسية	العدد
تخصصات تربوية	27	سنة – سنتين	30
دبلوم عال	10	3-6 سنوات	16
تخصصات أخرى	13	أكثر من 7 سنوات	4

أداة الدراسة:

لقياس مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال، وقد تم بناء أداة تكونت في صورتها النهائية من (38) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية:

- التخطيط وعدد فقراته 8 فقرات
- التدريس والإدارة الصفية وعدد فقراته 25 فقرة
- التقييم وعدد فقراته 5 فقرات.

وتشمل الأداة على عبارات تمثل ما يمكن ملاحظته من سلوك المعلم داخل غرف الصف من قبل الملاحظ أو المقدر وما يمكن التحقق منه من الخطط التربوية الفردية وتقارير المتابعة والتقدم بحيث يعطي الملاحظ تقديراته على كل فقرة من فقرات الأداة بمقياس متدرج من 4-1 بحيث تعطي درجة 4 إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة كبيرة و3 درجات إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة متوسطة ودرجتين إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة إذا كانت العبارة لا تنطبق، بحيث تكون الدرجة القصوى (152) درجة والدرجة الصغرى (38) درجة. هذا وقد تم بناء المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي فيما يتعلق بالتعليم الفعال.
- الإطلاع على قوائم تقييم المدرسين في عدد من المدارس في القطاع الحكومي والخاص.
- التوصل إلى أبعاد المقياس.
- وضع فقرات على كل بعد.

روجعت القائمة الأولية من (5) من المشرفين التربويين.

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على (10) من المحكمين من أهل الاختصاص الأكاديميين والمشرفين التربويين بحيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها 90% من المحكمين وأكثر.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخدام طريقتين الأولى هي ثبات التقدير من خلال استخراج نسبة اتفاق الملاحظين بملاحظة (10) من المعلمين في الصف من مجتمع الدراسة كلاً على حدة وبشكل مستقل وتعبئة أداة الدراسة ثم قسم المتوسط الأقل على المتوسط الأكبر وضرب الناتج في 100 بحيث توصل الباحث إلى نسبة اتفاق الملاحظين، كما تم التحقق من الثبات أيضاً باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتوصل إلى معامل الاتساق الداخلي. والجدول رقم (2) يوضح نتائج نسبة الاتفاق وكذلك معامل الاتساق.

الجدول رقم (2) نسبة الاتفاق بين الملاحظين والاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدراجة الكلية

البعد	نسبة الاتفاق	الاتساق الداخلي
التخطيط	%89.3	0.96
التدريس والإدارة الصفية	%89.1	0.94
التقييم	%94	0.82
الكلي	%87	0.95

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم القيام بالإجراءات الآتية:

- زيارة المدارس التي تم اختيارها والتواصل مع إدارات هذه المدارس والمعلمين الذين سيتم تقديرهم.
- الاستعانة بمشرفين الأول من القطاع الخاص والثاني من مديرية تربية لواء الجامعة.
- تطوير دليل ملاحظة لتطبيق المقياس مشتق من أداة الدراسة ويجيب على فقراتها بطريقة الملاحظة.
- ملاحظة وتقدير كل معلم في عينة الدراسة لمدة حصة كاملة من قبل المشرف التربوي.
- ملاحظة أبعاد التخطيط والتقييم قبل بدء الحصة وملاحظة بعد التدريس والإدارة الصفية أثناء الحصة.
- في بعد التخطيط تم الإطلاع على ملف الطالب والوثائق لدى المعلم.
- في بعد التدريس والإدارة الصفية تم تعبئة فقرات الأداة عن طريق ملاحظة المعلم أثناء التدريس.
- في بعد التقييم تم الإطلاع على تقارير التقييم والسجلات التراكمية والاختبارات المستخدمة.
- إدخال البيانات وإجراء التحليل الإحصائي.

منهجيّة الدراسة والتحليل الاحصائي:

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية هدفت إلى التعرف إلى مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال. ومتغيراتها هي :

- معلمو المدارس الدامجة.
- مهارات التعليم الفعّال

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الدامج؟، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى المهارات وقد تم اعتماد المتوسط (1.5) والذي يمثل نقطة القطع على الاختبار والجدول رقم (3) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد المكونة له وقيمة (ت) لقياس قيمة الدلالة.

الجدول رقم (3) المتوسطات والانحر افات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعال

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	1.48	0.35	0.28	0.78
التدريس والإدارة الصفية	1.67	0.23	3.1	0.003
التقييم	1.41	0.26	1.48	0.146
الدرجة الكلية	1.60	0.24	1.69	0.098

ويلاحظ من الجدول رقم (3) أنه توجد دلالة إحصائية لمتوسط بعد التدريس والإدارة الصفية إذ كان المتوسط 1.67 وقيمة ت 3.1 وهي ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) في حين أنه لاتوجد دلالة إحصائية على الدرجة الكلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة تعزى لمتغير التخصص؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما تم استخدام تحليل التباين، والجدول رقم (4) يوضح المتوسطات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على متغير التخصص.

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إتقان معلمي المدارس الدامجة للتعليم الفعّال

البعد	التخصص	المتوسط
التخطيط	تربوية	1.87
	دبلوم عالي	1.81
	أخرى	0.94
التدريس والإدارة الصفية	تربوية	1.89
	دبلوم عالي	1.39
	أخرى	1.48
التقييم	تربوية	1.7
	دبلوم عالي	1.1
	أخرى	1.13
الدرجة الكلية	تربوية	1.83
	دبلوم عالي	1.32
	أخرى	1.34

ويلاحظ من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5) تحليل التباين الأحادي للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إتقان معلمي المدارس الدامجة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	2.91	2	1.45	23.39	0.000
	الخطأ	2.95	47	0.062		
التدريس والإدارة الصفية	بين المجموعات	0.89	2	0.45	12.38	0.000
	الخطأ	1.70	47	0.036		
التقييم	بين المجموعات	1.55	2	0.78	21.58	0.000
	الخطأ	1.72	47	0.036		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1	2	0.507	13.31	0.000
	الخطأ	1.79	47	0.36		

يلاحظ من الجدول رقم (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التخصصات التربوية ومعلمي الدبلوم العالي ومعلمي التخصصات الأخرى على جميع الأبعاد وللتعرف على اتجاه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) إذ أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين معلمي التخصصات التربوية وكل من معلمي الدبلوم والتخصصات الأخرى لصالح معلمي التخصصات التربوية هذا في بعد التخطيط وكذلك توجد فروق ذات دلالة في بعد التدريس والإدارة الصفية أيضاً لصالح معلمي التخصصات التربوية مقارنة بالتخصصات الأخرى وكذلك توجد فروق ذات دلالة في بعد التقييم أيضاً ولصالح معلمي التخصصات التربوية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وهو " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة فقد تم استخراج المتوسطات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لمتغير سنوات الخبرة؟" والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لمتغير سنوات الخبرة

البعد	الخبرة بالسنوات	المتوسط
التخطيط	سنة – سنتين	1.43
	6-3 سنوات	1.55
	أكثر من 7 سنوات	1.53
التدريس والإدارة الصفية	سنة – سنتين	1.59
	6-3 سنوات	1.80
	أكثر من 7 سنوات	1.75
التقييم	سنة – سنتين	1.32
	6-3 سنوات	1.54
	أكثر من 7 سنوات	1.50
الدرجة الكلية	سنة – سنتين	1.53
	6-3 سنوات	1.71
	أكثر من 7 سنوات	1.60

ويلاحظ من الجدول رقم (6) وجود فروق ظاهرية، وللتعرف على دلالة الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول رقم (7) يوضح ذلك

الجدول رقم (7) تحليل التباين الأحادي للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إتقان مهارات التدريس على متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.49	2	0.024	0.196	0.823
	الخطأ	5.8	474	0.0123		
التدريس والإدارة الصفية	بين المجموعات	0.16	2	0.80	1.548	0.223
	الخطأ	2.4	47	0.052		
التقييم	بين المجموعات	0.17	2	0.0516	1.335	0.273
	الخطأ	3.09	47	0.088		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.13	2	0.0645	1.136	0.330
	الخطأ	2.67	47	0.0567		

ويلاحظ من الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التعليم الفعّال تعزى لمتغير الخبرة على جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف إتقان معلمي المدارس الدامجة لمهارات التدريس الفعّال في بعد التخطيط، وهذا لم يتفق مع الدراسات التي أشارت إلى أهمية التخطيط المناسب، ويمكن تفسير ذلك بتركيز المعلمين على التدريس والإدارة الصفية على حساب التخطيط المناسب؛ لأن المعلمين يعتقدون أن الطلبة في المدارس النظامية يتطلب توفير الدعم لهم في الجوانب الأكاديمية دون الاعتبار للجوانب الأخرى إضافة إلى عامل ربما يكون هاماً وهو العبء الكبير الملقى على عاتق المعلمين فيما يتعلق بالجوانب الإدارية الأخرى في المدرسة، والنتائج في هذا البعد لا تتفق مع دراسات كل من (Benner, 1997) و(Gurne, 2007) و(Harris, 1990).

وأما في مجال التدريس والإدارة الصفية فقد أشارت النتائج إلى تفوق المعلمين في هذا البعد، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من (Roos, 2002) و(Davis, 1982) وتفسر هذه النتيجة بتوفر قاعدة معرفية جيدة لدى المعلمين بشكل عام ومهارات جيدة في التدريس وهذا البعد هو ما يتم تقييمهم عليه بشكل أساسي.

وأما بعد التقييم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف هذا المستوى وهذه النتائج لم تتفق مع الممارسات التقييمية التي أشارت إليها عدد من الدراسات مثل (Delandsher, 2002) و(Cook, 2007) وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام الاختبارات وطريقة اعدادها لم يكن متناسباً مع ما يحتاجه الطلبة، كما أن أداء المعلمين في تحليل المحتوى الدراسي ليس بالشكل المطلوب.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني والذي أظهر تفوق معلمو التخصصات التربوية يعود إلى أن هؤلاء المعلمين قد تلقوا معلومات وتدريب في جانب أساليب التدريس لم تتوافر لزملائهم من التخصصات الأخرى.

وأخيراً فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث وبأنه لا توجد فروق في إتقان مهارات التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة فإن هذا يمكن تفسيره بغياب التدريب أثناء الخدمة وضعف الإشراف ربما على المعلمين من قبل المشرفين والإداريين في المدارس الدامجة الأمر الذي يحتاج إلى تركيز أكثر.

وبناءً على ما سبق، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الفعال مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة بمتغيرات لها علاقة بشدة الإعاقة.
- اجراء دراسات حول القضايا المهمة في التعليم الفعال مثل استخدام الاختبارات في توجيه التدريس.
- تفعيل دور الإشراف التربوي والدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

المصادروالمراجع

البتال، ز. (2005). تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس الفعّال. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 6، 153-192.

البدر، ع. (2010). *المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. الرياض، المملكة العربية السعودية.

البلوي، ف. (2014). *مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعدية وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الخزاعي، أ. (2001). *مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعّال*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

الخطيب، ج.، والحديدي، م. (2011). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الزبون، إ. (2013). *التوجهات الحديثة في التربية الخاصة: قضايا ومشكلات*. عمان: دار الفكر.

الصمادي، ج.، والنهار، ت. (2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعّال. *مجلة مركز البحوث التربوية*، 106-142.

References

Benner, S. (1997). Effective Teaching Practices in Special Education Classroom. ERIC Document ED No 3220214.

Cook, L. (2007). When In Room: Influences on Special Education teacher. *International Journal of Special Education*, 22.

Davis, W. (1982). Competences and skills required to be an effective resource teacher. *Journal of Learning Disabilities* 16.

Gurne, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2012). *Exceptional Learners Introduction to special education*. Boston: Person Education.

Harris, B. (1990). *Improving Staff Performance Through In-service Education*. London: Allyn.

Tzivinikon, S., & Papoutaski, K. (2017). *Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs.* London: Taylor Rrancis.