مجلة جامعة الملك سعود، م24، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (3)، ص ص873-905، الرياض (2012م/1433هـ)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة

مصطفى نوري القمش

أستاذ التربية الخاصة المشارك ، كليّة الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية
عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 941723 الرمز 11194 بريد الشميساني
E-mail: must_km1969@yahoo.com

(قدم للنشر في 1430/11/29هـ؛ وقبل للنشر في 1432/7/2هـ)

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أساليب تدريس فعالة، معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟ كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على «مدى اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المُعدّ في تنمية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين باختلاف كل من مؤهلهم العلمي، وعدد سنوات الخبرة وللتفاعل بينهما». ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تمّ تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي عيّنة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة، حيث تبيّن أن أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها المعلمون ويحتاجون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة هي: أسلوب التلقين، ثمّ تلاه أسلوب تحليل المهمّة، تلاه أسلوب النمذجة، ثمّ أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي يبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. فقد اتخذت الدراسة للبحث في هذه الفروق تصميم القياسات المتكرّرة بقياسين قبلي وبعدي، حيث خضعت عيّنة الدراسة المكوّنة من (40) معلماً ومعلمة والموزّعين على مجموعتين تجريبيّة وضابطة لقياسين أحدهما قبل التدريب والآخر بعد التدريب، وتمّ القياس باستخدام أداة قياس على شكل دليل ملاحظة تكوّنت من (35) كفاية مثلت أساليب التدريس الأربعة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوقين فكرياً للتدرّب عليها من تطوير الباحث أُعدّت لهذا الغرض، وقد جرى التأكّد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ لرفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين نتيجةً لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما.

مقدمة

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في التطوّر السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية هامة جداً وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم ...

يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنه عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة (Pre – service Training) وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة (In – service Training) (القمش،2007، 42) وقد أظهرت الممارسات العملية أن تدريب المعلمين قبل الخدمة لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الآخذة بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقّى المعلمون شكلاً من التدريب أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين في كثير من الأحيان الذين عينّوا دون رغبتهم في كثيرٍ من الأحيان (شوق وسعيد، 2001). إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً ومن ضمنها مجال تعليم الأطفال المعوقين فكرياً قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس.

ولقد أشار كل من (Eisenberger, Conti & Antonio, 2000) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات الفكرية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم.

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم – ذوو الإعاقات الفكرية – إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، (Martin, 2003).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الإستراتيجية التدريسية التي تنمّي من كفايات المعلمين وتزيد من تحصيل المتعلمين وتنمي اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، وبإجراء هذه الدارسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

لذلك لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لتحديد الأساليب التدريسيّة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة إلى التدرّب عليها أثناء الخدمة، وذلك بهدف التغلب على أوجه النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيانات والمقابلة الشخصيّة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بُذلت لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص أثناء الخدمة في الأردن بين الفينة والأخرى، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة ولافتقارها إلى الأسس العلميّة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين من جهة أخرى، كذلك فإن قضيّة تحسين أساليب تدريس الأطفال

المعوقين فكرياً وزيادة فاعليّة البرامج التربويّة الخاصّة المقدَّمة لهم لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه.

حيث – بحسب علم الباحث – لم تتوفر دراسات حاولت تصميم برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وتقييم فاعليته.

ولما كانت برامج إعداد المعلمين تعنى أساساً بتدريب المعلمين المتدرّبين قبل الخدمة أو أثناءها على مهارات إتقان شروط التعليم الفعّال وبالتالي فإن الكفايات التعليميّة ترتبط بهذه الشروط، كما ترتبط هذه الكفايات أيضاً بالأدوار المتغيّرة للمعلم، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة قائم على أساس هذه الأدوار المتغيّرة للمعلم والخصائص التي تتميّز بها برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة من أجل تحسين أدائهم في العمل.

وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟

2 – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟

3 – هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تبرز أهميّة هذه الدراسة في كونها:

1 – تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة في البيئة الأردنيّة.

2 – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل المهتمين لغايات تحسين عمليّة التعلم لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة في الأردن بشكل عام، والطلاب المعوقين فكرياً بشكل خاص.

3 – وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلم الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

وذلك من خلال تقويمه الذاتي لعمله وإتقانه لعدد أكبر من الكفايات التعليميّة اللازمة لتعليم هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز/ مدارس الإعاقة

الفكرية في مدينة عمّان. وذلك بالتعرّف على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين فكرياً من خلال ما تقدّمه أدبيات التربية الخاصة ومن خلال ما قام به الباحث من ملاحظة مباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة. ومن ثمّ تحديد أي من الكفايات التي لا يتقنها هؤلاء المعلمون ويحتاجون إلى التدريب عليها.

مصطلحات الدراسة

– أساليب التدريس الفعالة:

هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop, 1991).

– الإعاقة العقلية (Mental Retardation):

هي إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي، معبرا عنه من خلال المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD,2007).

– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية بسيطة:

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية بسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين 55 – 70 درجة.

– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية متوسطة:

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية متوسطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين 40 – 55 درجة.

– مدارس / مراكز التربية الخاصة:

هي الجهة التي تعنى بتدريب وتدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة حيث يطلق على بعضها في الأردن مسمى مدرسة وعلى بعضها الآخر مصطلح مركز.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1 – معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الحاصلين على تخصص التربية الخاصة فقط.

2 – تم التركيز على ثمانية أساليب تدريسية وهي: التدريس المباشر، تحليل المهمة، النمذجة، التشكيل، تكييف التعليم، التلقين، التدريس متعدد الحواس، تدريس الأقران، نظراً لأهميتها في تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

الإطار النظري للدراسة

أساليب التدريس الفعّالة للأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

من المعروف أن الإعاقة قد تحدّ من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرق التدريس العاديّة ممّا يستوجب تزويده ببرامج تربويّة خاصّة تتضمّن توظيف وسائل تعليميّة وأدوات وأساليب مكيّفة ومعدّلة، هذا وقد أفاد كل من كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher) أن

وجود الإعاقة لدى الفرد قد تفرض واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية: تعديل محتوى التدريس، تغيير الأهداف التعليميّة، تغيير البيئة التعليميّة. وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصّة متنوّعة إلا أنهّا عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي (Diagnostic – Prescriptive Approach)، ويتضمّن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطّة لمعالجتها. وتحديداً فإن هذا المنحى يشمل اتباع الخطوات الأربع التالية: تقييم الطالب قبل البدء بالعمليّة التدريسيّة، التخطيط للتدريس، تنفيذ الخطّة التدريسيّة، تقييم فاعليّة التدريس. وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليميّة المستندة إلى المنحى التشخيصي – العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما: – نموذج تدريب العمليّات، ونموذج تدريب المهارات، ويُشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وفي هذا الصدد تقدّم البحوث العلمية أدلة قويّة على فاعليّة هذا الأسلوب (الخطيب والحديدي، 2002).

وفيما يلي عرض لأهمّ أساليب تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة الفعّالة كما يشير الأدب النظري والدراسات السابقة:

أوّلاً: أسلوب تحليل المهمّة (Task Analysis Procedure)

ويقصد به: تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل المعاق عقليّاً إلى مهارات جزئيّة أبسط تكوّن فيما بينها المهارة الرئيسيّة، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المُراد تعلمها (Smith , 1992). ويعتبر أسلوب تحليل المهمّات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرّف بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمّة التعليميّة إلى عدد من مكوّناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمّى بالمهمّات التعليميّة الفرعيّة حيث تحدّد نقطة البداية (المهمّة الفرعيّة الأولى) ثمّ تحدّد المهمّات الفرعيّة التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، 2001). ويُطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمّات التعليميّة أن يتبع الخطوات التالية:

1 – تحديد الهدف التعليمي.
2 – تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
3 – تحديد الخطوات (المهمّات) التعليميّة التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم والهدف التعليمي (الهدف السلوكي) (القمش،2011).

ثانياً: أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure)

التشكيل هو «تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي المُراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخّى تحقيقه (السلوك النهائي)» (الخطيب، 1993). ويتكون من الخطوات التالية:

1 – تحديد السلوك النهائي.
2 – تحديد السلوك المدخل للمتعلم.
3 – تحديد المعزِّز القوي والمناسب.
4 – تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرّر.

5 – تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي.
6 – تعزيز السلوك النهائي كلما حدث.
7 – تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيّرة (الروسان، 2001).

ثالثاً: أسلوب التلقين (Prompting Procedure)

يُعرّف أسلوب التلقين على أنه «ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع التلقين بالمعزِّز المناسب في بداية عمليّة التعليم» (الروسان، 2001). فالتلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزيّة إضافيّة بهدف زيادة احتماليّة تأدية الفرد للسلوك المستهدف وذلك من أجل تمييزها عن المثيرات التمييزيّة المتوفرة أصلاً في البيئة، فالتلقين في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معيّن والتلميح له بأنه سيعزّز على ذلك السلوك (الخطيب، 2003) أما أنواع التلقين فهي:

1 – التلقين اللفظي.
2 – التلقين الإيمائي.
3 – التلقين الجسمي (الروسان، 2001).

رابعاً: أسلوب التدريس المباشر «التعليم الموجَّه» (Direct Instruction)

«يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي وذلك عندما يكون المربي بصدد تدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة، أو ارتداء القميص أو التقاط الكرة أو متابعة مهمة ما لمدة خمس دقائق أو تسمية الألوان... الخ». ويتضمّن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسيّة هي:

1 – وضع الأهداف بطريقة سلوكيّة.
2 – تحليل المهمّة المُراد تعليمها.
3 – تحديد الإجراءات التعليميّة.
4 – تحديد أساليب التقييم.
5 – تحديد إجراءات التقييم (القمش، 2011).

خامساً: النمذجة (Modeling)

يوضّح كازدين (Kazdin) أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك على أنه: «إجراء يتضمّن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم بدون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فوريّة، وقد تحدث لاحقاً». لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفراد وذلك من خلال مراقبة نماذج مرغوب فيها، إذ يعزّز سلوك الأفراد لاحقاً بعد تقليدهم لتلك النماذج السلوكيّة. ويتضمّن أسلوب النمذجة عدداً من الإجراءات وهي:

– السلوك الأنموذج: ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قِبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصّة النماذج الحيّة أو المصوَّرة.
– مكانة الأنموذج: ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعيّة لدى المتعلم، كالآباء والمعلمين.
– تحديد جنس الأنموذج: ويقصد بذلك جنس النموذج (ذكر أو أنثى).
– مكافأة الأنموذج: فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن الأنموذج يجب أن يعزَّز إذ يعدّ التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقيّاً إلى تقليد ذلك السلوك.
– الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قِبل المتعلم (Martin & Pear, 1998).

سادساً: تعليم الأقران (Peer Tutoring)

يُشير مارتيلا Martella , et. al (1995) إلى أن أسلوب تعليم الأقران هو فعّال جداً في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة لكل من المهارات الأكاديميّة والاجتماعيّة ومهارات التواصل، ويضيف أن هذا الأسلوب يزوِّد الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة بالتدريس الفردي، ممّا يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي في تدريس الطلاب بالطريقة الفرديّة، ويجد هؤلاء المعلمون في أسلوب تعليم الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعمليّة التدريب والتعليم. كذلك يُشير كل من بريسلي وهوجهس Presley and Hughes (2000) إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكّد من أن الطالب: يفهم المهمّة التعليميّة بطريقة بسيطة، يتعلم المهمّة التعليميّة بوقت مناسب (أي ليس بطيئاً وليس سريعاً جداً)، يسأل أسئلة حول المهمّة بحريّة دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف، لديه شخص واحد فقط يوضّح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا، لديه شخص واحد فقط يساعده ويشجّعه لإنهاء المهمّة المكلف القيام بها (كوجل، 2003).

سابعاً: إستراتيجية تدريب الحواس المتعدّدة (V.A.K.T)

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرّب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليميّة المرتكزة على الحواس السمعيّة أو البصريّة أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابليّة للتعلم عندما تستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمّى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الإستراتيجية حيث (V) تمثل البصر (Visual) و(A) تمثل السمع (Auditory) و(K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthetic) و(T) تمثل السمع اللمس (Tactual). في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرّس ثمّ يقوم المدرّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثمّ يستمع إلى المدرّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (القمش،2011).

ثامناً: تكييف التعليم (Learning Adaptaion)

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة أو تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة. ويُشير (الخطيب والحديدي،2002) إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسيّة التالية: تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال، تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي، توفير التعليم الإضافي، مراجعة المعلومات. ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج

بعض الأطفال إلى أدوات معدّلة لتأدية مهارات العناية بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

الدراسات السابقة

يمكن تحديد الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليّة ضمن الخطوط العريضة التالية:

أولاً: الدراسات التي أُجريت حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

اهتمّت الدراسة التي أجراها أحمد (1990) والتي اعتمدت على منهج التحليل النظري «والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب برنامج إعداد معلم التربية الخاصّة ومكوّناته في الوطن العربي وذلك من خلال مناقشة العديد من القضايا الأساسيّة منها الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذا الجانب إلى ضرورة احتواء البرامج التدريبية على الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة، وكذلك ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة بما فيهم معلم الأطفال المعوقين فكرياً إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها.

كما قام ستيواريت Stewart (1991) بدراسة هدفت من خلال استخدام نموذج تقييم الحاجات التدريبيّة أثناء الخدمة إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة للأفراد الذين يقدّمون خدمات تربويّة مباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً اعتماداً على توافر كفاياتهم كمتخصّصين.حيث طلب منهم أن يقدّموا كتابيّاً كفايات الأداء المتوفرة لديهم بحسب المستوى الوطني المحدّد في ولاية جورجيا الأمريكيّة، كما طُلب من مشرفيهم أن يقيّموا مستوى المهارة لدى هؤلاء المختصّين في تقديم الخدمات التربويّة المباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن تتضمن خطة التدريب كفايات في جوانب نمو وتطوّر الطفل، والمشاركة الأسريّة، والتقييم، ومهارات البرامج الفرعية، والخبرات المتصلة بتطوير مهنيّة المختصّين في مجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة قام بها كل من ردلي وبويهلر Ridely and Buehler (1992) والتي هدفت إلى التعرّف على الكفايات الضروريّة واللازم توفرها لتقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة، كان من نتائج الدراسة أن أكّدت على (11) بُعداً سلوكياً ككفايات مهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة،حيث كانت كفاية الأساليب التعليميّة المستخدمة من أهم الكفايات الواجب تدريب معلمي التربية الخاصة عليها، ومن ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة أخرى قامت بها روبرتس Roberts (1995) على (121) معلماً للتربية الخاصّة في ولاية تينسي الأمريكيّة، بهدف استقصاء وتحديد الكفايات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصّة للوصول إلى نوعيّة جيّدة من البرامج التربويّة الخاصّة بمعلمي متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، أكّدت النتائج على أن معلمي متعدّدي الإعاقة قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة التي تركّز على مجالات من الكفاية وهي كفايات أساليب

التدريس، وكفايات التخطيط، وكفايات التقييم، وكفايات الخبرة أو التدريب العملي. وقد تمّ التوصل إلى برنامج أكاديمي مقترح لإعداد معلمين جديرين للتعامل مع متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، يركّز على تفصيل الجوانب السابقة.

أما الدراسة التحليليّة التي قام بها كل من هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill, Jatzen and Bargerhuff (1999) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليميّة الشاملة والتي تحوي طلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كما يُظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. فقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهميّة لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة، كما تمثلت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

وأخيراً فقد أجرى كل من الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة (ن = 96) لمهارات التدريس الفعّال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العيّنة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصّة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسيّة وفق أداة أُعدّت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيّد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائيّة من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليميّة عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

ثانياً: الدراسات التي بحثت الحاجة إلى الأساليب التدريسية التي احتوى عليها البرنامج التدريبي ومدى فاعليتها:

في دراسة أجراها بيلينجسلي Billingsley (1992) هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة للأطفال المعوّقين إعاقة فكرية والأطفال المضطربين انفعاليّاً والأطفال ذوي صعوبات التعلم لتفعيل تدريسهم، كما هدفت إلى إقرار فروق التدريب الذي يحتاجونه.

ولقياس ذلك تمّ تطوير قائمة تضمّنت (80) فقرة توزّعت على سبعة مجالات هي: (استراتيجيّات التدريس، واستراتيجيّات علاج سلوكيّة، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والدمج والتعاون، والمنهاج، والتقييم والتشخيص، وقضايا التعديل والملاءمة) وتلخّصت النتائج فيما يلي: أكّد جميع المعلمين على أهميّة فقرات القائمة واتصالها بكفاياتهم في العمل، وقدّر معلمو الأطفال المعوقين

فكرياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصّة بطلابهم من حث وتشكيل وتحليل مهمة أكثر ممّا قدّرها معلمو الأطفال ذوو صعوبات التعلم.

كما حاول عبد الكريم (1994) في دراسته التجريبيّة تقييم فعاليّة برنامج تدريبي خاص في استخدام بعض أساليب تعديل السلوك في تدريس الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (12) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (6 – 9) سنوات، وقد تضمّن البرنامج الذي استغرق تطبيقه أربعة شهور استخدام أسلوب التلقين لإكساب الطلاب المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي استطاعوا اكتساب المهارات الاجتماعيّة المطلوبة وتعميمها.

كذلك أجرت جريسات (1994) دراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق في تحمّل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات والمعلمات غير الفعّالات وإلى تعرّف استراتيجيّات تعاملهن مع هذه السلوكات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (132) معلمة من معلمات التربية الخاصّة تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة، وتمّ تقسيم المعلمات إلى ثلاث فئات حسب مقياس الفاعليّة كما يلي: المعلمات الفعّالات، المعلمات المتوسطات الفاعليّة، المعلمات غير الفعّالات. ولقياس مستوى تحمّل السلوكات غير التكيفيّة تمّ تطوير أداة تضمّنت (47) فقرة لثمانية أنماط سلوكيّة غير تكيفيّة وهي: العدوان، النشاط الزائد، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، عدم الطاعة والسلبيّة، الإزعاج والفوضى، السلوك النمطي والمشكلات الخلقيّة. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئويّة إلى أن معلمات التربية الخاصّة الفعّالات قد استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيّات التعامل مع هذه السلوكات، حيث استخدمن استراتيجيّات زيادة السلوك بشكل كبير كالتعزيز بأشكاله المختلفة وكذلك استراتيجيّات تشكيل السلوك كالنمذجة والتلقين، أمّا المعلمات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل.

كذلك فقد أجرى كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozzine (1995) دراسة هدفت إلى معرفة ما هو متوقع معرفته من معلمي التربية الخاصّة من ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين عقلياً وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين (TCT) حيث طبّق هذا الاختبار على عيّنة كبيرة جداً من معلمي التربية الخاصّة في (48) ولاية أمريكيّة، وكانت فقراته تغطي مواضيع محدّدة من ضمنها الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصّة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجةً لذلك تمّ تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبيّة لرفع كفاءة معلميها في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب التدريس وتعديل السلوك من تشكيل وحث وتسلسل... الخ، بالإضافة إلى تدريبات خاصّة بكيفيّة تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها.

وفي دراسة أخرى أجراها مورثويت

وآخرون Mortweet et. al (1999) حول فاعليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران في تعليم الطلبة المعوقين فكرياً حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (4) أطفال تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بمعدّل طالبين لكل مجموعة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في الهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبيّة الذين درسوا باستخدام أسلوب تعليم الأقران ممّا يدلل على فعاليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

كما أجرى كل من مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2005) حول فاعليّة استخدام أسلوب تحليل المهمات في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً بدرجة متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (5 – 12) سنة.

وتم وضع برنامج تربوي فردي لكل طالب بعد تحديد مستوى الأداء الحالي له. وقدتم تحليل المهام إلى (28) مهمة فرعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعاليّة استخدام أسلوب تحليل المهمة كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

تعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من خلال الدراسات السابقة والتي تمّ عرضها أنها أكدت على أهميّة وفاعلية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة بشكل خاص، وكذلك التأكيد على أهميّة تدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة، كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة توفر خصائص محدّدة يجب أن يمتلكها معلم الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص حتى يمكن وصفه بالمعلم الفعّال. وبذا تبدو الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة لتسهم في توضيح أهميّة الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة التي يجب أن يمتلكها المعلم قبل الخدمة، وإذا تعذر ذلك فيجب تصميم برامج تدريبيّة فعّالة أثناء الخدمة لتحقيق تلك الغاية، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة والعيّنة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحاليّة من جميع معلمي ومعلمات الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية الحكوميّة والخاصّة والتطوعيّة في مدينة عمّان الكبرى، إذ بلغ عدد هذه المراكز (30) مركزاً. وبلغ عدد المعلمين (المتخصّصين) في هذه المدارس/ المراكز (196) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصائيّات وزارة التنمية الاجتماعية. أمّا العيّنة فقد تألفت من (40) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائيّة لتشمل متغيّرات الدراسة، وتمّ تقسيمهم بالتساوي وبشكل عشوائي إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبيّة تمّ تعريضها للبرنامج التدريبي والثانية ضابطة. ويوضّح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة على متغيري الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (1). توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي / الخبرة	المجموعة التجريبيّة		المجموعة الضابطة		المجموع
	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	
أقل من 5 سنوات	4	7	3	6	20
5 سنوات فأكثر	6	3	7	4	20
المجموع	10	10	10	10	40

أدوات الدراسة

أوّلاً: دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الفعالة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة

لقد تمّ تطوير دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة والذي اشتمل على عدد من الأساليب التدريسيّة. وقد اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالبرنامج المقترح على ما تمّت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت موضوع الأساليب التدريسيّة الفعّالة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل مستفيض والتي تمّت الاستعانة بها في تصميم أداة الدراسة. وبعد الانتهاء من إعداد دليل الملاحظة في صورته النهائيّة والذي أصبح على شكل أداة تتضمّن (56) فقرة موزّعة على ثمانية من الأساليب التدريسيّة الأساسيّة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً تمّ استخدام هذه الأداة (دليل الملاحظة) كأداة استطلاعيّة للتعرّف على الأساليب التدريسيّة التي يتقنها المعلمون وعلى الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنونها وبحاجة إلى تدريب عليها من أجل رفع كفاءتهم بها. بناءً على الخطوة السابقة، تمّ تحديد أربعة أساليب تدريسيّة لا يتقنها المعلمون وبحاجة إلى تدريب عليها لرفع كفاءتهم بها، حيث كان يمثل هذه الأساليب الأربعة (35) فقرة من دليل الملاحظة تمّ اعتبارها كاختبار قبلي واختبار بعدي، حيث تمّ تطبيق الأداة على العيّنة العشوائيّة التي تم اختيارها من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في مدينة عمّان بعد أن تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة) وبطريقة عشوائيّة أيضاً.

خطوات بناء دليل الملاحظة الخاص بالدراسة الحاليّة

الهدف من الدليل: الهدف الأساسي من إعداد هذا الدليل، استخدامه لتحديد مستوى أداء المعلمين القبلي والبعدي للكفايات التي يتضمّنها البرنامج المقترح أثناء تجربته، وذلك لمعرفة فعاليّته في تنمية هذه الكفايات، ومعرفة جدوى مثل هذا النوع من البرنامج لاستخدامه في تطوير برامج تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

تحديد الكفايات التي يشتمل عليها الدليل: يضمّ هذا الدليل ثمانية مجالات رئيسيّة يندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف. وقد تمّ اختيار هذه

المجالات وكفاياتها الفرعيّة للاعتبارات التالية:

أوّلاً: إن كفايات هذه المجالات تحدث داخل الصف أثناء التدريس ممّا يسهّل بالتالي عمليّة الملاحظة ويضمن موضوعيّتها.

ثانياً: إن هذه الكفايات لم تحظ بالاهتمام اللازم لتنميتها لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في الأردن، كما أشارت إلى ذلك الدراسات التي أُجريت على المستوى المحلي ومنها دراسة صندوق الملكة علياء (1984) ودراسة الحديدي (1990).

ثالثاً: هذه المجالات وكفاياتها الفرعيّة هي من أكثر الأساليب التدريسيّة فاعليّة في تدريس الأطفال المعوقين فكرياً، كما أشار إليها أدب الموضوع والدراسات السابقة.

وفيما يلي بيان بالكفايات التي احتواها دليل الملاحظة والتي تمثل المجالات الثمانية موضوع الدراسة، أولاً: مجال كفايات التدريس المباشر، ويضمّ هذا المجال (7) كفايات فرعيّة،ثانياً: مجال كفايات تحليل المهمّات، ويضمّ هذا المجال (9) كفايات فرعيّة،ثالثاً: مجال كفايات النمذجة، ويضمّ هذا المجال (8) كفايات فرعيّة،رابعاً: مجال كفايات تشكيل السلوك، ويضمّ هذا المجال (10) كفايات فرعيّة،خامساً: مجال كفايات تكييف التعليم، ويضمّ هذا المجال (4) كفايات فرعيّة، سادساً: مجال كفايات التلقين، ويضمّ هذا المجال (8) كفايات فرعيّة،سابعاً: مجال كفايات استراتيجيّة التدريس متعدّدة الحواس، ويضمّ هذا المجال كفايتين فرعيتين،ثامناً: مجال كفايات تدريس الأقران، ويضمّ هذا المجال (8) كفايات فرعيّة.

نظام الملاحظة المستخدم في هذه الدراسة: نظراً لأن الدراسة الحاليّة تهدف في هذه الخطوة من إجراءاتها إلى تحديد المستوى المبدئي لأداء المعلمين للكفايات المختارة التي شملها البرنامج المقترح والتي تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تنميتها لدى عيّنة من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً لذلك فإن (نظام العلامات) هو نظام الملاحظة المباشرة الذي يصلح استخدامه في مثل هذه الدراسة.

أسلوب تسجيل الملاحظات الذي اتبع في الدليل: لمّا كانت المكوّنات الرئيسيّة لكل كفاية من الكفايات التي شملها دليل الملاحظة قد صنفت بصورة إجرائيّة؛ أي بصورة أفعال، من أجل ذلك فقد وُضع أمام كل كفاية خمس خانات لتقدير مدى انطباق هذه الكفاية أو تلك على المعلم، وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5) تنطبق بدرجة كبيرة (4) تنطبق بدرجة متوسطة (3) تنطبق بدرجة قليلة (2) لا تنطبق (1).

ضبط دليل الملاحظة: بعد أن أصبح دليل الملاحظة في شكله المبدئي كان لا بدّ من التأكّد من صدقه وثباته، وقد اتبع في ذلك الخطوات التالية:

صدق دليل الملاحظة: للتحقق من صدق دليل الملاحظة: تمّ عرض الدليل على (10) محكِّمين مختصّين بالتربية الخاصّة وعلم النفس وبمناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى (10) معلمين ممَن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس الأطفال المعوقين فكرياً، حيث طُلب من كل منهم إبداء رأيه فيما يختص بالآتي: شكل دليل الملاحظة، نظام التسجيل المدوّن أمام كل بند، مدى ملاءمة المجالات الرئيسيّة للدليل لموضوع الدراسة، وكذلك الكفايات الفرعيّة المندرجة تحت كل مجال

ومدى اتصالها المباشر به، ومدى وضوح الأداء وقابليّته للملاحظة، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من بنود الدليل. وبعد أن تمّت عمليّة عرض الدليل على المحكِّمين والاستفادة من آرائهم فيما يختصّ بالدليل، فقد تمّ قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكِّمين حول ملاءمتها (90%) فأكثر، وقد تمّ تعديل الفقرات التي أُشير إلى ضرورة تعديلها وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكِّمين حول ملاءمتها أقل من (90%)، فبناءً على ملاحظات المحكِّمين تم حذف (22) فقرة من فقرات الأداة بصورتها المبدئيّة والتي تكوّنت من (78) فقرة وهي تلك التي اجتازت الحد الأدنى من اتفاق المحكِّمين (90%)، وبالتالي تكوّنت الأداة الاستطلاعيّة بصورتها النهائيّة من (56) فقرة . وبعد تطبيق الأداة الاستطلاعيّة على عيّنة الدراسة اتضح حاجة المعلمين للتدرّب فقط على أربعة أساليب تدريسيّة من الأساليب الثمانية التي احتوت عليها الأداة الاستطلاعيّة، وهذه الأساليب تتكوّن من (35) فقرة من فقرات الأداة الاستطلاعيّة، وبالتالي تكوّنت الأداة التي استخدمت كاختبارين قبلي وبعدي للحكم على فاعليّة البرنامج من (35) فقرة، حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (35)، والدرجة القصوى للأداة هي (175).

ثبات دليل الملاحظة: ولحساب ثبات الدليل الذي سوف يستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساساً إلى ميدلي (Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنيّة متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم تحسب بعد ذلك عدد مرّات الاتفاق وعدد مرّات عدم الاتفاق.

وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات فقد قام الباحث وبمساعدة ملاحِظ آخر بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف.

وبعد أن قام الباحث بحساب مرّات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحِظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالتالي: إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من (70%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الدليل، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (85%) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة. ويوضّح الجدول رقم (2) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمّت ملاحظتهم.

الجدول رقم (2). نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل.

رقم المعلم	النسبة المئويّة للاتفاق

(1)	89.5
(2)	90.5
(3)	86.5
(4)	91.5

ويتضح من الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (91.5%)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (86.5%)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئويّة كان:

$$\%89.5 = \frac{358}{4}$$

ومن ثمّ فإنه وعند انتهاء الباحث من إيجاد صدق الدليل والأخذ بما أبداه السادة المحكِّمون، وكذلك بعد أن انتهى من ثبات الدليل فإنه يمكن القول بأن دليل الملاحظة قد أصبح في صورته النهائيّة ويعتبر صالحاً للاستخدام في قياس أداء معلمي الأطفال المعوقين فكرياً على الكفايات التي يسعى البرنامج المقترح لتنميتها لديهم، وذلك قبل وبعد تطبيقه.

التطبيق القبلي لدليل الملاحظة: تمّ تطبيق دليل الملاحظة للمرّة الأولى على عيّنة الدراسة وقد سار التطبيق بحيث تمّت ملاحظة كل معلم خلال أربع حصص مدّة كل منها (20) دقيقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لحصص الملاحظة القبليّة لأفراد العيّنة (160) حصّة، وقد تمّ العمل على توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير العمل ودقة الملاحظة قدر الإمكان، وذلك عن طريق قيام الباحث نفسه بالملاحظة مع وجود زميلين آخرين له يقومان بالملاحظة أيضاً.

ثانياً: البرنامج التدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات التي اهتمت بالتعرّف على الأساليب التدريسيّة اللازمة لمعلمي هذه الفئة من الطلبة، وباعتماد الباحث على استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة مستنداً في ذلك على دليل الملاحظة الذي تمّ إعداده في الجزء الأوّل من الدراسة، حيث اتضح أنهم بحاجة إلى التدرّب على أربعة أساليب تدريسيّة من أصل ثمانية أساليب تدريسيّة احتوى عليها دليل الملاحظة، وهذه الأساليب الأربعة هي: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة. وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين للاستفادة من آرائهم في بنود محتوى البرنامج التدريبي المقترح والاجتماع بمشرفي التربية الخاصّة ومناقشتهم بخطة البرنامج، وبالتحديد الكفايات اللازمة وموضوعات التدريب لإبداء ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة عليه، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:

الهدف العام من البرنامج:

لقد كان الهدف الرئيسي للبرنامج هو رفع كفايات معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مجال أساليب التدريس وذلك من خلال تدريبهم على استعمال الطرق السلوكيّة عند تعليم طلابهم مهارات جديدة، وتحديداً فقد تمّ تدريب

المعلمين على استخدام كل من أساليب التدريس التالية: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة، وهي الأساليب التي تبيّن من خلال تطبيق دليل الملاحظة أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً (عيّنة الدراسة) بحاجة للتدرّب عليها.

أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

اعتمد الباحث على الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمين المتدربين على البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد مستوى معرفتهم بالمهارات المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي يتضمّنها البرنامج المقترح، بحيث تمّ الجمع بين الاستراتيجيّات التعليميّة التقليديّة القائمة على القراءة والمناقشة والتدريب العملي العام، وبين الأساليب المتطوّرة القائمة على الحلقات الدراسية والعروض التوضيحيّة والمسجّلة والتعليم المصغّر والتقويم الذاتي.

محتوى البرنامج:

يتأثر محتوى أي برنامج تعليمي بنوعيّة الأهداف التي يسعى إلى تنميتها، ويقصد بالمحتوى نوعيّة المعارف والخبرات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها بشكل معيّن لمواجهة الأهداف المرسومة. ويُعتبر اختيار المحتوى الذي يجب أن يتضمّنه البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج نظراً لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي يجب الأخذ بها لاختيار المحتوى المناسب لمقابلة هدف أو أهداف معيّنة. ونظراً لكون هذا البرنامج كما سبق واتضح من تحديد الأهداف يسعى إلى تنمية الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء التدريس، فقد تمّ اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، كما تجدر الإشارة إلى أنه تمّ الاستفادة من الطبعة الثانية من مساق (EDY)، وهو المساق الخاص (بتعليم ذوي التطوّر البطيء) والذي قام بإعداده كل من مكبرين، فاريل، وفوكسن (Mcbrien, Farrell and Foxen, 1992). ومن ثمّ فقد تضمّن البرنامج مجموعة من الوحدات التعليميّة، وكانت موزّعة على النحو التالي: الوحدة الأولى، وقد تمّ تنظيم محتواها ليغطي مجال أسلوب «التشكيل» والذي يحوي (10) كفايات فرعيّة، الوحدة الثانية وتغطي مجال أسلوب «التلقين» والذي يحوي (8) كفايات فرعيّة، الوحدة الثالثة وتغطي مجال أسلوب «النمذجة» والذي يحوي (8) كفايات فرعيّة، وأخيراً الوحدة الرابعة وتغطي مجال أسلوب «تحليل المهمّة» والذي يحوي (9) كفايات فرعيّة.

مراحل تطبيق البرنامج:

لقد تمّ تقسيم البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وفيها يتلقى المعلم/ المتدرّب تدريباً عمليّاً عن كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة «الأساليب التدريسيّة» بإشراف المدرّب وذلك لغايات تحسين أساليب التدريس الفرديّة التي يستعملها المعلم/ المتدرّب عند العمل مع الأطفال المعوقين فكرياً. أمّا أساليب التدريب التي تمّ اتباعها في تطبيق المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي فكانت على النحو الآتي:

1 – إعطاء المعلم/ المتدرّب واجب مطالعة مكوّن من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيّمة عن كل وحدة من وحدات البرنامج الأربع، كذلك فإن هذا الواجب متبوع بأسئلة يجب الإجابة عليها قبل البدء بكل قسم

تـدريبي. وتبـدأ المرحلـة الأولـى مـن عمليّـة التدريب بمناقشة واجب المطالعة والأسئلة، حيث إن هذه المناقشة تمنح المعلم/ المتدرّب فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في «واجب المطالعة» وتساعده في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وممّا يجدر ذكره أن هذه الأسئلة تعتبر كمساعد للتعلم، ولذلك زوّد المعلم المتدرّب بالإجابات في آخر كل وحدة تدريبيّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (5 دقائق) لمناقشة واجب المطالعة والأسئلة.

2 – عرض شريط فيديو (فيلم تعليمي) يحتوي على جلسة تعليميّة (درس نموذجي) تعرض حالة يتم التعامل معها من قِبل أحد المعلمين بحيث تمثل كل حالة الأسلوب التدريسي/ الطريقة السلوكيّة التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة حيث يقوم المعلم/ المتدرّب بمشاهدة هذه الجلسة التعليميّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (20 دقيقة) لمشاهدة الفيلم التعليمي.

3 – أداء الدور عن طريق اللعب: إن أداء الدور عن طريق اللعب يعطي المعلم/ المتدرّب فرصة لكي يأخذ دور الطالب في الوضع التعليمي، بينما يوضّح المدرّب كيفيّة استعمال الأسلوب التدريسي «الطريقة السلوكيّة» التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة، بعد ذلك سوف يحصل المعلم/ المتدرّب على الفرصة حتى يأخذ دور المعلم بينما يأخذ المدرّب أو أحد المتدرّبين الآخرين دور الطالب المعاق. إن هدف أداء الدور عن طريق اللعب هو مساعدة المعلم المتدرّب للتحضير بشكل واقعي وبقدر الإمكان للجلسة التعليميّة التالية، ولهذا يجب على المعلم المتدرّب أن لا ينتقل إلى الخطوة التالية والتدرّب عليها إلا إذا كان واثقاً بأنه تدرّب بشكل جيّد على كل ناحية من نواحي التعليم الذي ينوي عمله، كما أن نجاح الجلسات ذات التطبيق العملي يعتمد بشكل كبير على التحضير المناسب من خلال أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (15 دقيقة) لتنفيذ هذا النشاط التدريبي.

4 – الممارسة العمليّة مع الطالب: في هذا الجزء من البرنامج يمارس المعلم المتدرّب العمل مع الطالب المعاق بتوجيه من المدرّب باستعمال الإجراء الذي تدرّب عليه في أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (15 دقيقة) للقيام بهذا النشاط التدريبي.

5 – التغذية الراجعة والتخطيط للوحدة القادمة: في نهاية كل وحدة يتم مناقشة كيفيّة انتهاء الجلسة التدريبيّة والتخطيط للوحدة التي تليها. هذا وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (10 دقائق) لهذا الجزء من البرنامج التدريبي.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب المعلم/ المتدرّب على كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة/ الأساليب التدريسيّة التي تدرّب عليها في المرحلة الأولى من البرنامج في غرفة صفه (مكان عمله)؛ أي أنه في هذه المرحلة من البرنامج يتم إتاحة الفرصة للمعلم/ المتدرّب لدمج نظريّة التعليم السلوكي في عمله اليومي ومن أجل إكمال المرحلة الثانية من البرنامج على المتدرّب القيام بما يلي:

1 – اختيار طالب من طلاب صفه للعمل معه بانتظام والتخطيط لوضع برنامج فردي خاص به على أن يكون البرنامج

مرتبطاً بحاجات الطالب الكليّة، على أن يقوم المدرّب بتوجيه المعلم/ المتدرّب خلال العمل وبملاحظة أدائه خلال تطبيقه للبرنامج لكي يقوم بإعطائه التغذية الراجعة على الفور.

2 – مناقشة البرنامج مع المدرّب ومع أي من المتدرّبين الآخرين الذين يعملون أيضاً في المرحلة الثانية من البرنامج.

3 – تعليم البرنامج في محيط العمل العادي خمس مرّات في الأسبوع على مدى أربعة أسابيع.

4 – الأخذ بعين الاعتبار كيفيّة تنظيم الموقف التعليمي بحيث يزيد المعلم/ المتدرّب من مشاركة الطالب ويحثه على التعلم.

5 – استخدام أوراق (نماذج) تساعد في تخطيط البرنامج وهي على النحو التالي: ورقة التخطيط الخاص بالبرنامج المتعلق بالطالب المعوّق المُراد تدريبه، حيث تساعد هذه الورقة المعلم/ المتدرّب في التخطيط لبرنامجه، ورقة تسجيل خطوات تحليل المهمّة والخط القاعدي والمتعلقة بالطالب المعوّق المُراد تدريبه.

أساليب التقويم المتبعة، لغايات تقويم البرنامج فقد تم استخدام الأساليب الآتية:

1 – تقويم ذاتي من قِبل المعلم لتقويم مدى تقدمه في الدراسة الذاتية عن طريق إجابته عن الأسئلة الموجودة في نهاية الوحدات التعليمية.

2 – تقويم أداء المعلم، باستخدام دليل ملاحظة معد لهذا الغرض لمقارنة أداء المعلم قبل البرنامج وبعده ومعرفة مدى التقدم في أدائه.

3 – تقويم عام للبرنامج، يتم تقويم البرنامج المقترح عن طريق التعرّف على مدى تحقق الأهداف المنوط بها وذلك للوقوف على مدى تقدم الأداء البعدي لأفراد العيّنة مقارنة بأدائهم القبلي في هذه الكفايات وباستخدام دليل الملاحظة المعدّ لهذا الغرض.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات

بعد أن تمّ اعتماد كل من أداة الدراسة (دليل الملاحظة) والبرنامج التدريبي الخاصين بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة من حيث صدقهما وثباتهما، قام الباحث بالإجراءات التالية:

– أخذ موافقة الجهات ذات العلاقة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

– تم تدريب الملاحِظين قبل البدء بعمليّة الملاحظة الرسميّة حيث استمرّ التدريب إلى أن تمّ التأكّد من أن الملاحِظين أصبحوا قادرين على جمع بيانات دقيقة وموضوعيّة عن السلوك المستهدف.

– تمّ توزيع دليل الملاحظة للملاحِظين وتمّ توضيح التعليمات بشكل عام، كما تمّ الإجابة عن أي استفسارات لدى الملاحِظين على الدليل.

– تمّ تدريب الملاحِظين على استخدام نظام الملاحظة في أوضاع شبيهة بالوضع الحقيقي إلى أن وصلت نسبة الاتفاق بينهم درجة عالية.

– تمّ تزويد الملاحِظين بالتغذية الراجعة لإيضاح أية أخطاء ارتكبوها أثناء التدريب ومناقشة ذلك معهم.

– تمّ الحد من اتصال الملاحِظين بعضهم ببعض، وذلك بهدف تقليل أو منع إمكانية تحيّزهم في تعريف وقياس السلوك.

– تمّ التوضيح للملاحِظين طبيعة التفاعل المسموح به مع الأفراد قيد الدراسة.

– تـمّ اختيـار المجمـوعتين التجريبيّـة والضابطة عشوائيّاً من عيّنة الدراسة، كما تمّ الاتفاق مع المجموعة التجريبيّة على الجدول الزمني للتطبيق.

– بعد ذلك تمّ إخضاع المجموعة التجريبيّة لفعاليّات البرنامج التدريبي بمرحلتيه وفق جدول زمني محدّد استمرّ قرابة الشهرين، وقام الباحث بإعطاء كافة المعلومات النظريّة والعمليّة الواردة في البرنامج التدريبي واستخدام وسائل الإيضاح والأجهزة اللازمة. كما قام أفراد المجموعة التجريبيّة بالتطبيق العملي للأساليب التدريسيّة التي تدرّبوا عليها في البرنامج التدريبي.

– في نهاية تطبيق البرنامج، قام الملاحِظ بملاحظة مجموعتي الدراسة (التجريبيّة والضابطة) مرّة أخرى (التطبيق البعدي لدليل الملاحظة) والذي استمر قرابة الثلاثة أسابيع. وأخيراً تمّ تفريغ النتائج على أوراق الحاسوب وتمّت معالجتها إحصائيّاً.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدراسة

للإجابة على السؤال الأوّل والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس، استخدم الباحث كلاً من المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لبيان أكثر الأساليب التعليميّة حاجة للتدرّب عليها من قِبل المعلمين. وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (One Way ANCOVA) للكشف عن أثر البرنامج على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك للكشف عن أثر كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس.

نتائج الدراسة

أوّلاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل، والذي ينصّ على: «ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تطبيق أداة القياس (دليل الملاحظة) على عيّنة الدراسة، ثمّ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة لعيّنة الدراسة على مجالات الدراسة الثمانية، وحيث إن عدد فقرات المجالات غير متساوٍ، فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة الموزونة للمجالات الفرعيّة لبيان أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها معلمو عيّنة الدراسة، ويحتاج هؤلاء إلى التدريب عليها.

ويوضّح الجدول رقم (3) الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها.

الجدول رقم (3). الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها.

الرقم	الأسلوب التدريسي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
1	التلقين.	2.05	0.209
2	تحليل المهمّة.	2.08	0.250
3	النمذجة.	2.18	0.259
4	التشكيل.	2.24	0.290
5	تكييف التعليم.	3.68	0.392
6	إستراتيجية التدريس متعدّدة الحواس.	3.74	0.320
7	تدريس الأقران.	3.77	0.305
8	التدريس المباشر.	3.77	0.297

وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحث في التعبير عن حاجة معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً للتدرّب على الكفايات التعليميّة الخاصّة بكل أسلوب من أساليب التدريس الخاصّة بهم. وانطلاقاً من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعيار التالي للتعبير عن درجة حاجة المعلمين للتدرّب على الأسلوب التدريسي: «يحتاج معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملون في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان للتدرّب على أسلوب تدريسي إذا كان متوسط درجات أداء المعلمين عليه يساوي (3) فأقل، وتزداد درجة حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً للتدرّب على الأسلوب التدريسي مع نقصان قيمة متوسّطه الحسابي». وعليه يتضح من الجدول رقم (3) أن المعلمين العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان بحاجة ملحّة للتدرّب على الأساليب التدريسيّة التي كان معدّل الاستجابة عليها أقل من (3) وهذه الأساليب مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها كما يلي: جاء أسلوب التلقين بالمرتبة الأولى من حيث الأهميّة، تلاه أسلوب تحليل المهمّة حيث جاء بالمرتبة الثانية، ثمّ أسلوب النمذجة والذي جاء بالمرتبة الثالثة، وأخيراً أسلوب التشكيل، والذي جاء بالمرتبة الأخيرة من حيث أهميّته لأفراد الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليه. أمّا الأساليب التدريسيّة الأخرى فكانت جميعها ليست ذات أهميّة، حيث إن معدل الاستجابة عليها كان أكثر من (3).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني (السؤال الرئيس)، والذي ينصّ على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعتين

التجريبيّة والضابطة. ويوضّح الجدول رقم (4) المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما يوضّح الجدول رقم (5) تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.

الجدول رقم (4). المتوسّطات المعدّلة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

المجموع	المتوسّط	الانحراف المعياري
الضابطة	2.394	0.040
التجريبيّة	3.874	0.040

الجدول رقم (5). تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحريّة	متوسّط مجموع المربّعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	0.126	1	0.126	4.286	0.045
المجموعات	19.447	1	19.447	659.339	0.000
الخطأ	1.091	37	2.949	–	–
المجموع	**21.962**	**39**	**–**	**–**	**–**

ويظهر من خلال الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة والتي كان متوسّطها (3.874)، كما يظهر في الجدول رقم (4) أن قيمة (ف = 659.339) وهي قيمة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة (ف) أقل من (0.05). ممّا يدل على أن البرنامج التدريبي قد كان له الأثر الفعّال والإيجابي في رفع الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي احتوى عليها البرنامج التدريبي لصالح معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً في المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (α = 0.05). كما يوضّح كل من الجدول رقم (6) والجدول رقم (7) الفروق في متوسّطات أداءات كل من أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة قبل وبعد التدريب والتي تشير إلى تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة بعد التدريب، حيث كانت متوسّطاتها بعد التدريب على الأساليب التدريسيّة الأربعة: التشكيل، التلقين، النمذجة، تحليل المهمة على التوالي (10.9500، 11.4500، 11.8250، 12.0389) في حين كانت متوسّطات أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الأساليب التدريسيّة الأربعة ذاتها على التوالي (7.9100، 6.3625، 7.2375، 7.1278). بينما يظهر من الجداول ذاتها أن متوسّطات الأداء لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة قبل التدريب كانت متقاربة، ممّا يؤكّد على فاعليّة البرنامج التدريبي المستخدم في رفع كفاءة معلمي

الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة في مجال أساليب التدريس الفعالة.

الجدول رقم (6). متوسّطات أداء أفراد المجموعة الضابطة وانحرافاتها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التشكيل	6.6400	0.7863	7.9100	0.9014
التلقين	6.4562	0.7877	6.3625	0.6613
النمذجة	7.8188	1.0223	7.2375	1.0987
تحليل المهمّة	7.5278	0.6095	7.1278	0.8015

الجدول رقم (7). متوسّطات أداء أفراد المجموعة التجريبيّة وانحرافاتها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التشكيل	6.0100	1.2161	10.9500	0.9633
التلقين	6.2250	0.7216	11.4500	0.6724
النمذجة	7.2375	1.0987	11.8250	0.9126
تحليل المهمّة	7.2333	1.1535	12.0389	0.7293

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينصّ على: «هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك لبيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لكل متغيّر من متغيّرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما. وتوضّح الجداول أرقام (8)، (9)، (10) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب متغيّرات الدراسة: المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (8). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	414.652	8.254
بكالوريوس	393.589	8.363

الجدول رقم (9). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب عدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	404.852	5.545
5 سنوات فأكثر	403.389	6.204

الجدول رقم (10). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب التفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي × الخبرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم أقل من 5 سنوات	415.863	11.527
دبلوم 5 سنوات فأكثر	413.441	8.438
بكالوريوس أقل من 5 سنوات	393.842	8.667
بكالوريوس 5 سنوات فأكثر	393.337	11.711

كما يوضّح الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (11). تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل والخبرة والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحريّة	متوسّط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	113.550	1	113.550	0.374	0.550
المؤهل العلمي	646.916	1	646.916	2.130	0.165
عدد سنوات الخبرة	9.212	1	9.212	0.030	0.864
المؤهل × الخبرة	4.016	1	4.016	0.013	0.910
الخطأ	4555.962	15	303.731		
المجموع	**6508.950**	**19**			

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء

المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى لمستويات المؤهل العلمي إذ كانت قيمة (ف = 2.130) وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = 0.05)، كما يُلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى لمستويات الخبرة إذ كانت قيمة (ف = 0.030)، وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = 0.05)، كما يظهر في نفس الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى للتفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة إذ كانت قيمة (ف = 0.013) وهي ليست ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05).

مناقشة النتائج

تفسير نتائج سؤال الدراسة الأوّل ومناقشتها،

والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة، وتبيّن من النتائج أن أكثر أساليب التدريس التي يحتاجها المعلمون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازليّاً هي: أسلوب التلقين، يليها أسلوب تحليل المهمّة، ثمّ أسلوب النمذجة، وأخيراً أسلوب التشكيل والذي كان أقل الأساليب حاجةً لدى المعلمين للتدرّب عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبيّة والعربيّة التي أكّدت على مبدأ حاجة معلمي التربية الخاصّة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص إلى التدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، فمن حيث مبدأ حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً إلى التدرّب على الأساليب التدريسيّة التي أشارت إليها الدراسة في سؤالها الأوّل، فإن نتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع دراسة هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill , Jatzen , and Bargerhuff (1999) والتي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات الأكثر أهميّة لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة روبرتس Roberts (1995) التي أكّدت نتائجها أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة والبرامج التدريبيّة التي تركّز على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس بالدرجة الأولى، ثمّ كفايات التخطيط للتعليم، ثمّ كفايات التقييم، وأخيراً الكفايات ذات العلاقة بالتدريب العملي. وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozine (1995) التي أشارت نتائجها إلى حاجة معلمي التربية الخاصّة إلى رفع كفاءتهم في جوانب عديدة كان أهمّها حاجتهم للتدرّب على أساليب التدريس ذات العلاقة بتعديل سلوك الأطفال المعوّقين من حث وتشكيل وتسلسل ونمذجة، بالإضافة إلى حاجة المعلمين للتدرّب على تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة بيلينجسلي Billingsley (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بحاجة للتدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس أكثر من حاجتهم للتدرّب

على الكفايات ذات العلاقة بالمجالات الأخرى كالتقييم والتشخيص وتكييف التعليم وبناء البرنامج التربوي الفردي. وأيضاً تتفق نتيجة الدراسة الحاليّة مع دراسة ردلي وبويهلر Ridley and Buehler (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس هي من الكفايات المهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة ستيواريت Stewart (1991) والتي أشارت نتائجها إلى أن أهمّ الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي تلك المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بمجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في بعض الدول العربيّة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة أحمد (1990) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها، كما أشارت إلى ضرورة التركيز على الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة عند التخطيط لإعداد برنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصّة العربي. بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (2001) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصّة ليسوا بحاجة إلى التدرّب على مهارات التدريس وذلك بسبب إتقانهم لها، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجتهم للتدرّب على مهارات التخطيط والتقييم وذلك للارتقاء بها.

تفسير نتائج سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها،

والذي نصّ على «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟». وقد أشارت النتائج إلى «وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي». ويُشير ذلك إلى فاعليّة البرنامج التدريبي في تنمية معظم الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي تضمّنها البرنامج التدريبي، وقد يرجع ظهور هذا الأثر هنا بهذا المستوى إلى إتاحة الفرصة الكافية للمعلمين/ المتدرّبين في المجموعة التجريبيّة لممارسة مهارات أساليب التدريس التي احتوى عليها البرنامج التدريبي أثناء فترة التدريب المتصلة الطويلة نسبيّاً. فالمعلم/ المتدرّب إذا توفرت له المعرفة والتدريب في هذا الجانب فلا بدّ أن ينعكس ذلك على أدائه بشكل عام، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الحاليّة حيث كان هناك تحسّن ملموس في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (α = 0.05). ولعل الوصول إلى هذه النتائج، يؤكّد على أهميّة تدريب معلمي الأطفال المعوقين فكرياً أثناء الخدمة، حيث تعمل مثل هذه البرامج التدريبيّة على مساعدة المعلمين وتنميتهم للقيام بأدوارهم في العمليّة التعليميّة التعلميّة بكفاءة. كما يمكن تفسير ذلك أيضاً

بـتمكّن المعلمـين المتـدرّبين المشـاركين فـي البرنـامج التدريبي من المـادّة المعطـاة لهم فـي البرنـامج، واحتـواء البرنـامج التـدريبي علـى فعاليّـات تطبيقيّـة عمليّـة وعـدم الاقتصـار علـى المجـالات النظريّـة والمعرفيّـة. وتتفـق النتـائج المتعلقـة بنجـاح البرنـامج التـدريبي الـذي تـمّ إعـداده فـي هـذه الدراسـة مـع نتـائج الدراسـات السابقة التي أُجريت في بعض الدول الأجنبيّة والعربيّة حول فاعليّة الأساليب التدريسيّة التي احتـوى عليهـا البرنـامج التـدريبي فـي تـدريس الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصّـة بشـكل عـام والأطفال المعوقين فكرياً بشكل خـاص. فنتـائج الدراسة الحاليّة تتفق مع الدراسة التي أجراها لانسـيوني (1982) Lancioni والتـي أشـارت نتائجها إلى فاعليّة استخدام برنامج تدريبي قائم علـى اسـتخدام أسـلوبي التلقـين والنمذجـة فـي تطـوير سـلوكيّات تكيفيّـة جيّـدة لـدى عيّنـة مـن الأطفـال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسطة وشديدة. وأخيراً تتفق نتـائج الدراسة الحاليّـة مـع الدراسـة التجريبيّـة العربيّـة التـي أجراهـا عبـد الكـريم (1994) والتـي أشـارت نتائجها إلـى فاعليّـة برنـامج تـدريبي خـاص فـي اسـتخدام أسـلوب التلقـين لتـدريس الأطفـال المعوّقين إعاقة فكرية متوسّطة علـى المهـارات الاجتماعيّـة التـي هـدفت إليهـا الدراسـة. كمـا اتفقـت مـع الدراسـة التـي أجرتهـا جريسـات (1994) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمات التربيـة الخاصّـة الفعّـالات اسـتخدمن أسـاليب زيادة السلوك كالتشكيل والتلقين والنمذجة في تعلـيم الأطفـال ذوي الحاجـات الخاصّـة للعديـد مـن السـلوكيّات المرغوبـة، أمّـا المعلمـات غيـر الفعّـالات فقـد اسـتخدمن بدرجـة أكبـر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمـان والعقـاب الجسدي والعزل. ولعل نتيجة الدراسة الأخيرة هذه تؤكّد حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً غيـر الفعّـالين للتـدرّب علـى اسـتخدام أسـاليب تعليميّـة تهدف إلـى زيـادة السلوكيّات المرغوبـة لدى طلابهم، ويمكن استخدام البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده لغايات هذه الدراسة لتحقيق ذلك الهدف. ولعل ما يؤكّد ذلك بالإضـافة إلـى مـا تـمّ ذكره من دراسات سابقة ما تجمع عليه الأدبيّات ذات العلاقـة بخصـوص فاعليّـة ونجـاح أسـاليب التدريس التـي استخدمها البرنـامج التدريبي فـي تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

تفسير نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها،

والـذي بحـث فـي «اخـتلاف فاعليّـة البرنـامج التدريبي المعدّ فـي رفـع الكفايـات ذات العلاقـة بأسـاليب التـدريس الفعالـة لمعلمـي الأطفـال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسـطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟» وقد أشارت النتائج إلى عدم اخـتلاف فاعليّـة البرنـامج التـدريبي المعدّ فـي رفـع الكفايـات ذات العلاقـة بأسـاليب التـدريس للمعلمـين نتيجـةً لاخـتلاف كـل مـن مـؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$). ففيمـا يتعلـق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لمتغيّر المؤهل العلمـي، فربمـا يُعزى ذلك إلـى أن ممارسـة الكفايـات التـي تضـمّنتها أسـاليب التـدريس التـي تكـوّن منهـا البرنـامج التـدريبي تتطلـب مهـارات نوعيّـة لا يـتم اكتسـابها مـن خلال الدرجة العلميّة لوحدها، وإنما تحتاج إلى إعـداد وتـدريب ومتابعـة. وهـذه النتيجـة تتفـق أيضـاً مـع مـا يُعـرف بوجـود فجـوة مـا بـين النظريّة والتطبيق؛ بمعنى أن تنفيذ التدريس لا علاقة له بالجانب النظري وعدد المساقات التي

درسها المعلم قبل الخدمة وبالمؤهل الذي حصل عليه. أمّا فيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لمتغيّر سنوات الخبرة، فربما يرجع ذلك إلى أن الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة القصيرة بالتدريب هي نفس الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة خصوصاً أنه قد تمّ الاستئناس برأي المشاركين برغبتهم بالاشتراك بالبرنامج التدريبي دون إجبار، ممّا يعني تكافؤ المجموعتين من المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة والخبرة الطويلة في الدافعيّة للمشاركة في البرنامج التدريبي، كذلك فإن تشابه الظروف والفعاليّات التدريبيّة التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة القصيرة هي نفس الظروف والفعاليّات التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة الطويلة ممّا ربما عمل على تحييد متغيّر الخبرة في التأثير على فاعليّة البرنامج التدريبي. وفيما يتعلق بالنتيجة الثالثة التي جاءت للإجابة عن وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، فقد بيّنت أن تحليل التباين لم يكشف عن وجود هذا الأثر؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي لم يختلف باختلاف التفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وأخيراً، تدفع النتائج إلى استنتاج عام فحواه أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً يتقنون فهم المساقات ذات العلاقة بأساليب التدريس نظريّاً أفضل من إتقانهم لمهارات تنفيذ التدريس بطريقة فعّالة ربما بسبب تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصّة في الجامعات والكليّات على الجانب النظري أكثر من اهتمامها بالجانب العملي، ويبدو أن تطوير المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس لا يتم من خلال الجانب النظري فقط لوحده ممّا يبرز أهميّة التدريب أثناء الخدمة على هذه المهارات، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

– ضرورة تكييف الأساليب التدريسية لتتلاءم مع الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً.

– إجراء دراسات حول الأساليب التدريسية التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

– إجراء دراسات حول إعداد برامج تدريبيّة لرفع كفاءة المعلمين في مجال أساليب التدريس الفعالة لفئات أخرى من فئات التربية الخاصّة غير فئة معلّمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً.

– زيادة الاهتمام بتقديم برامج تدريبيّة لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصّة قبل الخدمة ضمن برامج كليّات التربية في الجامعات الأردنيّة.

المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

أحمد، شكري سيّد. «برنامج إعداد المعلم التربية الخاصّة ومتطلباته في الوطن العربي». *المجلة العربيّة للتربية*، المجلد 1، العدد (9)، (1990م)، ص 8 – 34.

جريسات، رائدة. *الفروق في تحمّل السلوكات*

غير التكيفيّة بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات وغير الفعّالات واستراتيجيّات تعاملهن مع هذه السلوكات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن، 1994م.

الحديدي، منى. «حاجة معلمي التربية الخاصّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة: دراسة استطلاعيّة». *دراسات*، المجلد 17، العدد (14)، (1990م)، ص 145 – 172.

الخطيب، جمال. *تعديل السلوك: القوانين والإجراءات*. الإمارات العربيّة المتحدة: دار الفلاح، 2003م.

_____، *تعديل سلوك الأطفال المعوّقين: دليل الآباء والمعلمين*. ط1. عمّان: دار إشراق للنشر والتوزيع، 1993م.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع بعمان، 2005م.

_____، *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصّة*. ط1. الإصدار الثاني، عمّان: دار حنين للنشر والتوزيع، 2002م.

الخطيب، فريد. *الوجيز في تعليم الأطفال المعوّقين عقليّاً*. ط1. عمّان: مؤسسة دار شيرين، 1992م.

الروسان، فاروق. *مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصّة (المهارات الحركيّة)*. ط1. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، 2001م.

الروسان، فاروق وهارون، صالح. *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليوميّة لذوي الفئات الخاصّة*. ط1. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبيّة، 2001م.

شوق، محمود وسعيد، محمد. *معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته)*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي، 2001م.

الصمادي، جميل والنهار، تيسير. «مستوى إتقان معلمي التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة لمهارات التعليم الفعّال». *مجلة مركز البحوث التربويّة*، المجلد 10، العدد (19)، (2001م)، ص 193 – 216.

عبد الكريم، أموال. *تقييم برنامج تدريب خاص في تعديل السلوك في رفع مستوى أداء الأطفال المتخلفين عقليّاً في بعض المهارات الاجتماعيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين، 1994م.

القمش، مصطفى. *الإعاقة العقلية (النظرية والممارسة)*. ط1. عمان: دار المسيرة، 2011م.

_____، «مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية». *مجلة الطفولة*

العربيـــة، المجلـــد 9، العـــدد (33)، (2007م)، ص 41 – 63.

كوجـل، روبـرت وكوجـل، لـن. *تـدريس الأطفـال المصابين بالتوحّد: استراتيجيّات التفاعل الإيجابيّة وتحسين فرص التعلم*. ترجمة: السرطاوي، عبد العزيز؛ وأبو جودة، وائـل؛ وخشّـان، أيمـن. ط1. دبـي: دار القلم، 2003م.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: *Defintion of Mental Retardation* (on – line). (2007). Available: www.aaidd.org/policies/faq_mental_retardation.shtml

Billingsley, B. A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experienced Special Education Teachers of the Mild Disabled (Beginning Teachers), *DAI – A53/05*, 1481, Nov. (1992).

Eisenberger, J., Conti, D., and Antoni, R. *Self Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs*, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education. (2000).

Himill, L., Jantzen, A. and Bargerhuff, M. Analysis of Effective Educator Competencies in Inclusive Environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), (1999). 21 – 37.

Martella, N. E., Young, R., K., and Macfarlane, C., A. Determining the Collateral Effects of Peer Tutor Training on a Student with Severe Disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), (1995). 170 – 191.

Martin , Paula. *galecontent/mental – retardation – 4.* (2003). Retrieved May 3, 2007, from www.healthline.com Web site: healthline

Morse,T.E;Schuster ,J.W. Teaching Elementery – Students with Moderate Intellectual Disabilities, *Exceptional Children* ,Reston ,Winter , Vol.66, Issue2. (2005).

Mortweet, L. Classwide Peer Turtoring Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classroom. *Exceptional Children*, 65(4), (1999).524 – 536.

Pressley, A. J., and Hughes, C. Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), (2000). 114 – 130.

Ramsey, R., and Algozine, B. Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know?. *Exceptional Children*, 57(4), (1995). 339 – 351.

Reynolds, A., and Walberg, H. A Structural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), (1991). 97 – 107.

Ridley, L., and Bueher, R. *Effective Teacher Behaviors: A Survey of In – Service Special Education*, Department of Special Education, Mill – Ersville University. (1992).

Roberts, D. The Preparation of Teachers the Education of Multihandicapped (Hearing Impairment/Mental Retardation) Children (Mental Retardation), *DAI – A 51/03*, 824, Sep. (1995).

Siedentop, D. *Developing Teaching Skills In physical Education* , (3rd.ed) Mounting view. CA: Mayfield. (1991**).**

Smith, D. *An Introduction to Special Education*, London: Allyn and Bacon, Inc. (1992).

Stewart, T. Competencies for Teachers in Intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications for in Service Training, *DAI – A 51/08*, 2707, Feb. (1991).

The Effect of AProposed Training Program in Developing Some Effective Teaching Methods of Mild and Moderate Mentally Retarded Children Teacher's

Mustafa. N. Al – Qamash
Associated Professor , Princess Alia University College
Al – Balqa'a Applied University – Jordan
Amman , K Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 941723, Postal Code:11194
E-mail: must_km1969@yahoo.com
(Received 29/11/1430H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Key Words: Training Program , Effective Teaching Methods, Mentally Retarded Children Teacher's.
Abstract. The goal of this study was to Identify the effect of a proposed training program in developing some effective teaching methods of mild and moderate mentally retarded children teacher's in the schools and centers of mental retardation in Amman . More specifically, the study attempted to answer the question : Are there any statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group (who had training according to the designed program) and those of the control group (who had traditional training)? The variables of qualification and experience were taken into consideration in the study. The sample consisted of (40) teachers, distributed in two groups, experimental and control. The training needs necessary for the teachers of mentally retarded children regarding teaching methods were defined for the preparation of the intended program. It was found out the teaching : prompting , task analysis, modeling, and shaping . To answer the question of the study, the two groups had two tests : a pretest and a post test . The instrument used in the study was an observation checklist , comprising (35) competencies, representing the four-mentioned techniques of teaching mentally retarded children. The instrument was developed by the researcher and was tested for both validity and reliability. The analysis of covariance (ANCOVA) was computed and revealed statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group and those of the control group in favor of the experimental group. However, no significant differences were found with regard to the teachers' qualifications and experience, or to the interaction between them and the study ended in a few recommendations.