مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة العاشرة العدد التاسع عشر يناير ٢٠٠١ ص ص:١٩٣-٢١٦

مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال

د. جميل الصمادي * د. تيسير النهار **

ملخـــص : هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات المتحدة (ن=٩٦) لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. أظهرت النتائج إن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد وان ظهر ان 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 إحصائية من مستوى إتقان المعلمين لها كما ان الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى افضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيرا فقد ظهر ان المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى افضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

مقدمة : يعد تقديم الخدمات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، من أهم حقوق هؤلاء الأفراد ،والمبرر الذي تقوم عليه التربية الخاصة في الأساس. وكان من نتيجة حركات حقوق الإنسان وصدور القوانين والتشريعات المختلفة حول

* أستاذ بكلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية
** أستاذ مشارك بكلية العلوم التربوية - جامعة البلقاء التطبيقية

حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم يناسب قدراتهم وإمكاناتهم ويلبي احتياجاتهم أن ازداد عدد المستفيدين الذين تقدم لهم خدمات تربوية خاصة تشمل تعديلا في المناهج أو أساليب التعليم أو البيئة التعليمية.

ومع تزايد أعداد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة ، أصبح التساؤل يثار حول نوعية البرامج التي تقدم لهم ، وليس فقط مجرد تقديم مثل هذه البرامج لهم مما أسهم في تشكيل تيار ينادي بتوفير نوعية مميزة من التعليم ويؤكد على حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بتلقي تعليم جيد وفعال . ومن الواضح أن نوعية التعليم تعتبر في غاية الأهمية مقارنة بكمية التعليم والوقت الذي يصرف بالتعليم . ولا تشمل نوعية التعليم الوقت الذي يصرف في التدريس الفعلي فحسب ، ولكنها تشمل أيضا كيفية توظيف هذا الوقت والمساعدة التي تقدم للطالب ، والتغذية الراجعة وتوجيه الطلبة وإرشادهم وتشجيعهم على التعلم، كما وتشمل نوعية التعليم التدريس ضمن مجموعات صغيرة ، والتدريس الفردي ، ومدى انخراط الطلبة في عملية التعلم (Sirstnik & Kimball,1994).

يشير وكرستنون وهول وديكسون (Christenson et al, (Hall & Dixon, 1995) (1992 إلى أن التدريس الفعال يشمل أكثر من عرض المادة التعليمية إذ إنه يشمل توفير مساعدة إضافية لأولئك الطلبة المعاقين وتشخيص مصادر الإعاقة والصعوبات التي يعانون منها وذلك بهدف العمل على توفير المساعدة والتدخل العلاجي اللازم . ويعني أيضا العمل على التقييم بغرض تحديد المشكلة التي يعاني منها الطالب وتصحيحها وتتبع مدى تحسن الطالب وذلك من أجل تعليمه بفاعلية في المستقبل.

إن التعليم الفعال يجب أن لا يقتصر على النقل المنظم للمعلومات، بل التأكيد على تعلم الطلبة للمهارات الرئيسة مثل القدرة على التكيف، والمرونة،

والقدرة على التعامل مع التغير السريع، والقدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر، والنظر في المسائل المترابطة والمتشابكة، والقدرة أيضا على استشراف التغير والاستعداد له والتهيئة للتأثير فيه (سالم، ١٩٨٣).

أما بالنسبة للمعلم ، فإن التدريس الفعال أو الجيد يوفر له رضى ذاتيا، إذ أن بإمكانه الإسهام في معالجة مشكلة الطالب والمساعدة في نموه كغيره من الطلبة الآخرين . وتشمل إجراءات التدريس الفعال في حدودها الدنيا : تخطيط التدريس لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة ، وتقديم التدريس بمستوى متميز ، والإشراف والمتابعة لمعرفة مدى فعالية هذا التدريس للتأكد من أن الأهداف المتوخاة من هذه العملية قد تم تحقيقها. وقد أشارت الندر (Allinder,1995) إلى أن معلمي فصول التربية الخاصة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاية الشخصية والتعليمية كانوا أكثر قدرة على مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعليم في نهاية العام.

وحتى يكون التعليم فعالا، فإن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يتعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة، فالمعلم المستقبلي لا بد وأن يكون قادرا على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، منها دور الخبير أو المستشار التعليمي والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغير والتطوير الاجتماعي، ودور المختص التكنولوجي، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث. (يوسف، ١٩٨٥).

وبمراجعة عدد كبير من الدراسات ،أشار رينولدز وولبرغ (Reynolds & Walberg, 1991) وولبرغ (Walberg, 1992) إلى تأثير التدريس الفعال على الطلبة من الناحية الانفعالية والسلوكية والمعرفية ، إذ تبين أن قدرات الأطفال المعرفية والنمائية والدافعية ، وكذلك حجم عملية التعليم وفاعليتها والبيئة المحيطة سواء

الأسرية أو الصفية المدرسية أو الأقران تعتبر مجالات تؤثر على مدى تعلم الطفل. ووفقاً لهما فإن التعليم الصفي في النهاية نتيجة للعوامل الأساسية التالية :

- قدرات الطفل ودافعيته .
- فاعلية التدريس الذي يتلقاه من قبل المعلم .
- البيئة الصفية الملائمة لتلبية احتياجات الطالب .
- المثيرات التي يوظفها المعلم التي لها أثر بالغ في نمو الطالب من جوانبه المختلفة .

هذا وقد أورد النهار (١٩٩٦) تلخيصاً مفيداً لنتائج الدراسات المتعلقة بالتعليم الفعّال، حيث أشارت هذه النتائج إلى ارتباط التعليم الفعّال إيجابياً مع كل من:

- نظام للمساءلة ومراقبة تحصيل الطلبة بحيث يكون المعلم مسؤولاً عن تحصيل طلبته.
- شعور عال من الكفاية التعليمية وتوقعات عالية للطلبة.
- حرية معقولة في تكييف أساليب التدريس وتنويعها.
- إدارة صفية تحافظ على انخراط الطلبة في المهمات التعليمية.
- نظام فعال للتغذية الراجعة عن مستوى تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف.
- مناخ نفسي إيجابي داخل الصف.
- تركيز على اكتساب المهارات الأساسية.
- استغلال فعال للوقت المخصص للتدريس.

هذا ، وقد أشار ستيفنس وسللفينح (Stevens & Salving,1995) إلى أن هناك خصائص عامة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتوافر حتى يمكن اعتباره فعالا وهذه الخصائص هي :

- أن يتم التعليم ضمن مجموعات صغيرة .
- أن يكون التعليم موجها من قبل المعلم .
- أن يركز التعليم على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والنمائية المختلفة .
- أن يكون التعليم فرديا .

وفي مراجعة لعدد من الدراسات الارتباطية والتجريبية ، حدد روزنشـــايين (Rosenshine,1986,1987) ستة وظائف للعملية التعليمية التي تسهم فـــي تحســين التعلم لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

- مراجعة يومية لأداء الطفل والعمل على إعادة تعليمه عند الحاجة .
- توفير مهارات ومضامين جديدة .
- البدء بتوظيف الجوانب النظرية على شكل مهارات عملية يستفيد منها الطفـــل في حياته.
- التغذية الراجعة وتصحيح أداء الطالب عند الحاجة .
- التركيز على أن يعمل الطالب باستقلالية ويعتمد على نفسه .
- إجراء مراجعة أسبوعية وشهرية وإعادة تدريسه عند الحاجة .

ويعد التعليم الفعال للطلبة الذين يعانون من مشكلات أكاديميـــة وســلوكية والطلبة المحرومين اقتصاديا ، في غاية الأهمية ، وبالتالي فـــإن تدريســهم ضمـــن مجموعات صغيرة والعمل على توفير المهارات المتسلسلة وعلى شـــكل خطـــوات وتوفير الأمثلة المحسوسة وإعطائهم الفرص اللازمة للتعلم وتوفير الفرص للطلبـــة لأداء المهارات بشكل عملي وتوفير التغذية الراجعة ، كل ذلك له نتيجـــة إيجابيـــة ومباشرة على تعلمهم (Christine & Ralph, 1995).

إن الكثير من الدراسات حول فاعلية التدريس ، أشـــارت إلـــى أن فاعليـــة التدريس هي حصيلة تفاعل عناصر ثلاثة هي الخصـــائص والســمات الشـــخصية

للمعلم، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية ، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي (Mandrell & Shank, 1987).

ففي مجال الممارسات التنظيمية ، أشارت الدراسات (Nuray & Ken,1995) إلى أهمية الكفايات التعليمية والتي يتم قياسها من خلال الملاحظة المباشرة وذلك باستخدام نظام ملاحظة التعليم المباشر ، والتطوير وعمليات التواصل التي تشمل الأهداف على مستوى الحصة الواحدة ، ومهارات التواصل التي يقوم بها المعلم مع طلبته.

أما في مجال المهارات التعليمية ، فإن استخدام المعلم لأساليب تعليمية متنوعة ، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في الجوانب الأكاديمية وتقلل من سلوكاتهم غير المرغوبة . فمعلم التربية الخاصة الفعال هو الذي يستخدم وسائل تعليمية تعزز السلوك المرغوب من قبل طلبته بشكل فعال ، بالإضافة إلى قدرته على التواصل مع زملائه من المعلمين والإداريين الآخرين في المدرسة.

وفي مجال الممارسات التقييمية، فإن خصائص التعليم الفعال في التربية الخاصة تشمل:

- مراقبة تقدم ونمو قدرات الطفل بشكل مباشر .
- توفير تغذية راجعة فورية .
- أن تركز الخطة التربوية الفردية على الاحتياجات الحقيقية للطفل .
- تصنيف وتقسيم الطلبة حسب قدراتهم ومستوياتهم وبناء على ذلك يتم تدريسهم في مجموعات صغيرة أو بطريقة فردية .
- إجراء تقييم مستمر وواقعي وعادل .

أما في مجال الإدارة الصفية ، فإن هناك ممارسات يجب على المعلم في مجال التربية الخاصة أن يقوم بها حتى يكون فعالا. ومن أهم تلك الممارسات وضع مستويات ادائية (سلوكية) للطلبة والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقعات، وتعزيز السلوك المرغوب فيه ، ومراقبة سلوك الطلبة ، وخفض السلوك غير المرغوب فيه وإزالة أية عوائق تحد من تعلم الطلبة . وبصورة عامة فقد أشارت سكورسكي وآخرون (Sikorski et al ,1996) إلى أن مهارات التدريس الفعالة لدى معلمي التربية الخاصة هي تلك التي تتعلق بنمط تقديم المادة الدراسية، وتشجيع مشاركة الطلبة وتقديم إجراءات تغذية راجعة تصحيحية.

هذا ، وقد أشار روبرت وسميث (Roberts & Smith, 1982) إلى أن طبيعة المادة التعليمية المقدمة ، ومدى ملاءمتها لحاجات الطفل ، وفهم خصائص الطفل وحاجاته ، ونوعية وأسلوب التعليم المستخدمة تعد جميعها خصائص أساسية في التدريس الصفي . وقد أشارا إلى أن التشخيص الوصفي لتحديد حاجات الطلبة ونقاط قوتهم وضعفهم وإتقان التعلم والتدريس المباشر تعد بحد ذاتها مداخل أساسية للتدريس الفعال.

لقد ركز التدريس في العقود الماضية على دور المعلم بشكل أساسي دون إعطاء الطالب أي دور يذكر في هذه العملية ، إلاّ أنه وكما بيّن تيرني وبيرسون (Tierney & Pearson,1981) فإن استخدام المبادئ التالية يؤدي إلى عملية التدريس الفعال وهي : التدريس على نحو وظيفي ، التقليل من أخطاء الطلبة عن طريق مواءمة التدريس لمستوى القدرة ، وتدريس المهارات الضرورية لحياة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة مثل التركيز على مهارات العناية بالذات والمهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية ، والعمل على توفير تدريب ملائم لتطبيق الجوانب النظرية بما يتناسب مع مستويات الطلبة.

وما ينسجم مع ذلك ما أشار إليه مارلو (Marlow,1996) من أن تعليم الطلبة يكون في أفضل حالاته حين يختار المعلم أهداف المادة بعناية ويركز على أفضل فرص التعلم مستخدماً أساليب تدريس متنوعة تدفع الطلبة وتشجعهم على النمو والإنجاز. وفي دراسة (Werst et al,1996) حول تصورات المعلمين لجوانب المساعدة اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن معلمي طلبة الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى تدريب إضافي للتعامل مع الطلبة إضافة إلى إدراكهم لحاجتهم إلى مساعدة الآخرين خارج الصف وداخله. وفي دراسة أخرى (Lowenthal, 1995) حول كفايات معلم التربية الخاصة تبين أن أهم هذه الكفايات هي: معرفة بخصائص مرحلة الطفولة المبكرة، التعامل مع العائلة، العمل التعاوني والتنسيقي، واستراتيجيات تدخل تستند إلى المرحلة النمائية.

لقد ازداد عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تقدم لهم خدمات تربوية خاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وتنوعت أساليب تقديم تلك الخدمات في قطاعين أولهما في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية المسؤولة عن البرامج التربوية والتأهيلية التي تقدمها مراكز رعاية وتأهيل المعوقين في الدولة ، وثانيهما في وزارة التربية والتعليم التي تقدم خدمات تربوية للطلبة الذين يعانون من مشكلات في التحصيل بأسلوبي الفصول الخاصة ، وغرف المصادر.

ولما كان الاهتمام الحالي لا ينصب فقط على توسيع الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإنما أيضا على نوعية البرامج التي يجب أن تقدم لهم ، فإن ما يقوم به المعلم من تنظيم مواقف التعليم والتعلم وما يستخدمه من طرائق وأساليب محددة يسهم بالتالي بتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها المراكز والفصول الخاصة وغرف المصادر.

وحيث أن عدد فصول التربية الخاصة قد ازداد بشكل ملحوظ خلال السنوات القليلة الماضية وأن هذه الفصول تركز في الأساس على تقديم مهارات أكاديمية محددة يلعب التدريس فيها دورا فعالا ، وحيث أنه لم تجر أية دراسة تقييمية لأداء معلمي هذه الفصول فقد جاءت هذه الدراسة لتقييم أداء المعلمين للمهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكونها ، خاصة إذا ما علمنا أن الكثير من هؤلاء المعلمين غير مؤهلين أكاديميا لمثل هذا العمل.

من هنا ، تكمن أهمية هذه الدراسة في السعي نحو تحديد جوانب القوة والضعف في المهارات التدريسية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم التربية الخاصة مما يسهم في تصميم الخطط التدريبية في الجوانب التي يحتاجها المعلم وتعزيز الجوانب الإيجابية وزيادة فاعلية تلك الفصول لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إتقان مهارات التعليم من قبل معلمي الفصول الخاصة في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مستوى إتقان مهارات التعليم عند معلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة ؟.
٢. هل هناك فروق في مستوى إتقان هذه المهارات لدى معلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ؟.

٣. هل هناك فروق في مستوى إتقان هذه مهارات لدى معلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة يعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم فما دون ، بكالوريوس) ؟.

٤. هل هناك فروق في مستوى إتقان هذه المهارات لدى معلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة يعزى لمتغير الخبرة (أقل من ٣ سنوات ، ٣ – ٧ سنوات ، أكثر من ٧ سنوات) ؟.

مجتمع الدراسة والعينة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فصول التربية الخاصة وعددهم ٢٣٤ معلما ومعلمة (منهم ١١٤ معلماً و ١٢٠معلمة) وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم . أما العينة فقد تألفت من (٩٦) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتشمل متغيرات الدراسة .

وتبين الجداول ذوات الأرقام ١ و ٢ و٣ توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

جدول (١) : توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد
ذكور	٢٤
إناث	٧٢
المجموع	٩٦

جدول (٢) : توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	العدد
دبلوم فما دون	١٦
بكالوريوس	٨٠
المجموع	٩٦

جدول (٣) : توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	العدد
أقل من ٣ سنوات	٢٠
٣ ــ ٧ سنوات	٥٧
أكثر من ٧ سنوات	١٩
المجموع	٩٦

أداة الدراسة :

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٤٣) فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد رئيسية هي التخطيط (يشتمل هذا البعد على جميع إجراءات التخطيط للتعليم مثل الخطة السنوية، والأهداف العامة ، والأهداف الخاصة)، والتدريس ويشتمل على جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم كممارسة فعلية داخل الصف وتتضمن الوسائل والأساليب المختلفة ، الأنشطة التدريسية وكذلك إجراءات تعديل السلوك والضبط الصفي، والتقييم (يتضمن إجراءات القيام بتحديد نواحي القوة والضعف لدى الطلبة والاستفادة من التقويم في عملية التدريس).

وقد استند الباحثان في تطويرهما للأداة على مسح للدراسات والأدوات المتعلقة بجوانب التعليم الفعال الذي يفترض أن يكون لدى معلم التربية الخاصة . وبعد تحديد جوانب التعليم الفعال، تم صياغة عبارات على كل جانب من هذه الجوانب ثم وضعت هذه الفقرات على شكل عبارات تتطلب تقييم أداء المعلم وذلك بتحديد مدى انطباقها عليه من خلال الملاحظة المباشرة وهو ما سمي بدرجة إتقان المعلم لتلك المهارة.

وللتحقق من صدق الأداة، فقد تم الاستئناس برأي خمسة عشر محكما من المختصين في مجال التربية الخاصة ومن الموجهين التربويين حول الصورة الأولية للأداة من حيث أبعادها وسلامة صياغتها وارتباط الفقرات بالأبعاد

وشموليتها للكفايات التعليمية. وبناء على ملاحظات المحكمين تم حذف ١٨ فقـــرة من فقرات الأداة الأصلية (٦١ فقرة) وهي تلك التي اجتازت الحد الأدنى من اتفـاق المحكمين (٩٠%) وبالتالي تكونت الأداة بصورتها النهائية من ٤٣ فقـــرة. ويقيـم المعلم على كل عبارة بالملاحظة المباشرة على سلم متدرج من الدرجـــات بحيـث يعطى درجة واحدة إذا كانت درجة الإتقان متدنية ، ودرجتان إذا كانت مقبولـــة ، وثلاث درجات إذا كانت جيدة وأربع درجات إذا كانت عاليـــة ، وأخـيرا خمـس درجات إذا كانت درجة الإتقان عالية جدا وبالتالي فإن الدرجة الدنيا للأداة هـي ٤٣ والدرجة القصوى للأداء هي ٢١٥.

وللتحقق من ثبات الأداة ، فقد حسب الثبات بطريقتين ، الأولى نسبة اتفـــاق الملاحظين، والثانية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا . وقد تضمنـت طريقـة اتفـاق المحكمين الطلب من مشرفين تربويين ملاحظة وتقدير عشرة معلمين ثـم حسـبت نسبة الاتفاق فيما بينهما إذ وجد أن نسبة الاتفاق كانت ٩٣% . وبالإضافة إلى ذلـك فقد حسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا لتقديرات العينـــة النهائيـة ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات للأداة ككل وللأبعاد الفرعية.

جدول (٤) : معاملات الثبات (كرونباخ-ألفا) للأداة ككل وعلى الأبعاد المختلفة

البعد	قيمة معامل الثبات	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الكلي	٠,٩٨		٤٣
التخطيط	٠,٩٧	١،٢،٣،٧،١٠،١٤،١٦،٢٠،٢١،٢٢،٢٨،٣١،٣٢،٣٦،٣٧،٣٨	١٦
التعليم	٠,٩٧	٥،١١،١٢،١٥،١٨،٢٣،٢٤،٢٥،٢٩،٣٠،٣٣،٣٤،٣٥،٣٩،٤٠،٤٢	١٦
التقييم	٠,٩٦	٤،٦،٨،٩،١٣،١٧،١٩،٢٦،٢٧،٤١،٤٣	١١

إجراءات الدراسة:

شارك في عملية تطبيق أداة الدراسة ثلاثة من الموجهين التربويين في وزارة التربية والتعليم المعنيين عادة بالإشراف على معلمي التربية الخاصة إضافة إلى الباحثين نفسيهما. ولضمان ملاحظة سليمة لمعلمي التربية الخاصة المشمولين في العينة، فقد قام الباحثان بإعداد دليل تفصيلي يوضح إجراءات الملاحظة والمفاهيم والسلوكات التي تنصب عليها عملية الملاحظة (تعريف للمفاهيم الأساسية إضافة للمؤشرات الدالة عليها من مثل خطة التدريس، الأهداف العامة، الأهداف التعليمية، التقويم، تغذية راجعة، التدريس الفردي، التعزيز،...الخ) وقد تمت مناقشة الدليل والاتفاق على موضوعات الملاحظة من قبل المشاركين في عملية الملاحظة قبل المباشرة فعليا بإجراءات ملاحظة أفراد العينة. وقد استغرقت إجراءات تطبيق الدراسة مدة شهرين ونصف قام خلالها الملاحظون بتعبئة أداة الدراسة لتقييم أفواد العينة من حيث درجة إتقانهم لمهارات التعليم حيث قام كل مشارك بملاحظة جزء من أفراد العينة بصورة فردية في حصة دراسية واحدة لكل فرد من أفراد العينة كما لو كان الملاحظ في حصة توجيهية للمعلم. أما الفقرات التي لا تحتاج إلى ملاحظة صفية مباشرة فقد قام المشاركون في عملية تطبيق الأدوات بالإجابة عنها بالإطلاع على سجلات المعلم ودفتر تحضيره.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمستوى إتقان مهارات التعليم لدى معلمي التربية الخاصة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة وكذلك على الدرجة الكلية. وحيث أن عدد فقرات الأبعاد غير متساو ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة للأبعاد الفرعية

وللدرجة الكلية. ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الموزونة لأبعـــاد أداة الدراســة والدرجة الكلية.

جدول (٥) : المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية

البعد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
التخطيط	٣,٢٤	١,٢٢
التدريس	٤,٠٥	١,٧٤
التقييم	٣,٢٥	١,٢٦
الدرجة الكلية	٣,٢٦	١,٣٤

يلاحظ من الجدول (٥) أن مستوى إتقان مهارات التدريس بشكل عام يفـوق وسيط قائمة التقدير (٣) مما يعني أن هذه المهارات متوافرة بشـــكل جيـد. ولقـد أظهرت هذه النتائج درجات متقاربة فيما يتعلق ببعدي التخطيـط والتقييـم ، فيمـا ظهر أن إتقان المعلمين لمهارات التدريس داخل الصـــف يفـوق إتقانـهم لبعـدي التخطيط والتقييم، إذ كان المتوسط الموزون ٤,٠٥.

وللتعرف على الفقرات ذات المتوسطات المرتفعة (أي تلـك التـي أظـهر المعلمون تمكنا عاليا منها) ، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقـرات الأداة ، والجدول (٦) يوضح الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات .

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية للفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات

العبارة	المتوسط الحسابي
يقدم المهمة بأسلوب محسوس يتناسب مع الطلبة	٣,٤٢
يطور أهدافا عامة تنسجم مع الأسس النفسية والفلسفية للمنهاج	٣.٤٠
يوزع الخطة زمنيا بشكل مناسب	٣,٣٩
يطور وسائل تعليمية يستفيد منها عدد كبير من الطلبة	٣,٣٨
يطور أهدافا تعليمية قابلة للتحقق والإنجاز	٣,٣٨
يستخدم أسلوب التدريس الفردي	٣,٣٦
يستخدم التقويم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية	٣,٣٥
يطور أهدافا سلوكية مشتقة من الأهداف التربوية طويلة المدى	٣,٣٤
يطور خطة درس تتناسب مع حاجات الطلبة ومستوياتهم	٣,٣٢
يعدل في الأهداف وفق نتائج التقويم	٣,٣١

يلاحظ من الجدول (٦) أن الفقرات العشرة التي حصلت على أعلى متوسطات توزعت على جميع أبعاد الأداة وهي التخطيط والتدريس والتقييم وأن أعلى متوسط كان للفقرة التي تمثلت بالتدريس المحسوس بما يتناسب وقدرات الطلبة ، إذ كان المتوسط ٣,٤٢ .

كما يلاحظ من الجدول السابق أيضا أن فقرات البعد الأول وهو التخطيط التي حصلت على أعلى متوسط كانت الفقرات التي تضمنت تطوير أهداف عامة تنسجم مع الأسس النفسية والفلسفية للمنهاج وتوزيع الخطة زمنيا بشكل مناسب ، وتطوير أهداف تعليمية قابلة للتحقق والإنجاز وكذلك تطوير أهداف سلوكية مشتقة من الأهداف التربوية طويلة المدى وتطوير خطة درس تتناسب مع حاجات الطلبة ومستوياتهم .

أما الفقرات التي تنتمي إلى بعد التدريس والتي حصلت على أعلى متوسطات فقد كانت بالإضافة إلى تقديم المهمة بأسلوب محسوس ، تطوير الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة واستخدام أسلوب التدريس الفردي .

وأخيرا فإن الفقرات التي تنتمي إلى بعد التقييم والتي حصلت علـــى أعلـــى متوسطات كانت تتمثل باستخدام التقويم لقياس تحقق الأهداف التعليمية ، وتعديـــل تلك الأهداف على ضوء نتائج التقويم .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والمتعلق بالفروق فـــي مســـتوى إتقـــان مهارات التدريس بين كل من المعلمين الذكور والإناث فقد تم اختيار الفروق علـــى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. ومما تجـــدر الإشارة إليه هنا ان قلة عدد الحالات في بعض الخلايا عندما تم توزيع أفراد العينـــة إلى متغيرات الدراسة بمستوياتها (٢جنس×٢مؤهل×٣ خبرة) لم يســـعف اســـتخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات أو تقصي اثر التفـــاعل بيـــن المتغـــيرات. ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا التحليل لابعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية .

جدول (٧) : نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المعلمين والمعلمات على أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية

الجنس / المتغير التابع	ذكور		إناث		قيمة ت
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التخطيط	٢٨ر٨٧	٤ر٣١	٥٩ر٦١	٤ر٢٥	٨ر٥٧*
التدريس	٢٧ر٥٤	٣ر٨٣	٦١ر٠٧	٤ر٣١	٧ر٨٠*
التقييم	١٩ر٧٥	٣ر٤٢	٤١ر٠١	٣ر٤٨	٣ر٣٨*
الدرجة الكلية	٧٦ر١٧	١٤ر٥١	١٦٢ر١٠	١٥ر٢	٨ر١٨*

* ∝ = ٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان مهارات التدريس بين المعلمين والمعلمات على جميع أبعاد الأداة وهـــي التخطيـــط والتعليم والتقييم وكذلك على الدرجة الكلية لـــلأداة . وبـــالنظر إلـــى المتوســـطات الحسابية (الجدول ٧) يتضح بأن مستوى إتقان المعلمات للمهارات فـــي التخطيـــط والتدريس والتقييم وعلى العلامة الكلية يفوق بدلالة إحصائية مستوى إتقان المعليـــن

الذكور لهذه المهارات. وتشير هذه الفروق إلـــى أن معلمـــات ذوي الاحتياجـــات الخاصة يتقن مهارات التخطيط والتدريس والتقييم بدرجة تفـــوق نظرائـــهن مـــن المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بتقصي الفروق فـــي مســـتوى إتقـــان مهارات التعليم التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد اجري اختبـــارات، للعينـــات المستقلة ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول (٨) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين مستويات المؤهل العلمي على أبعاد الأداة وعلى الدرجة الكلية

المؤهل / المتغير التابع	دبلوم فما دون		بكالوريوس		قيمة ت
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التخطيط	٢٣ر٢٥	٥ر٦٩	٥٧ر٦٣	٤ر٣	٧ر٣٥*
التدريس	٢٣ر٥٠	٦ر٠٥	٥٨ر٤٩	٤ر٤٢	٧ر٠٤*
التقييم	١٦ر٤٤	٤ر١٩	٣٩ر٥٥	٣ر٥٥	٧ر٢٣*
الدرجة الكلية	٦٣ر١٩	١٥ر٦٠	١٥٥ر٩٥	١٣ر٣٠	٧ر٢٦*

* ∝ = ٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول (٨) أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فـــي مســـتوى إتقان مهارات التعليم على أبعاد الأداة التخطيط والتدريس والتقييم والعلامـــة الكليـــة لاختلاف لمستويات، المؤهل العلمي لدى أفراد العينة، ويتضح من خلال المتوسـطات الحسابية للأداة على أبعاد الفرعية والعلامة الكلية أن مستوى إتقان هذه المـــهارات للمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس كان أفضل مـــن مســـتوى إتقان أولئك الحاصلين على درجة الدبلوم المتوسط.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأخير حول الفروق في مستوى إتقان مـــهارات التدريس التي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، فقد تم إجـــراء سلســـلة مـــن

تحليلات التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة لمتغيرات أبعـــاد الدراســة ، التخطيط ، والتعليم ، والتقييم ، وعلى الدرجة الكلية .

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية بحسب مســتوى الخــبرة كمــا يوضح الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخــبرة على بعد التخطيط.

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعادالمقياس والدرجة الكلية بحسب مستوى الخبرة

	أقل من ٣ سنوات		٣-٧ سنوات		أكثر من ٧ سنوات	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	٣ر٤٠	٥ر٤٩	١ر٤٤	٦ر٠١	٤ر٤٦	٢ر٤
التدريس	٢ر٣٨	٣ر٤	٧ر٤٦	٥ر٠٢	٧ر٥٢	٤ر٥
التقييم	٧ر٢٤	٣ر٦	٢ر٢٨	٤ر٨	٦ر٣١	٩ر٤
العلامة الكلية	٢ر١٠٣	٦ر١٢	١١٩	٤ر١٤	٧ر١٣٠	٨ر١٣

جدول رقم(١٠) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على بعد التخطيط

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١٩٠,٢٨	٢	١,٩٥,١٤	٢,٤٨	٠,٠٩
داخل المجموعات	٤٠٦٥٠,٣٥	٩٢	٤٤١,٨٥		
الكلي	٤٢٨٤٠,٦٣	٩٤			

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعــد التخطيط تعزى لمتغير سنوات الخبرة . ويبين الجدول رقم (١١) نتـــائج تحليــل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على بعد التدريس .

جدول رقم (١١) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على بعد التدريس

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٨٤٣,٧٤	٢	١٩٢١,٨٧	٤,١١	٠,٠٢
داخل المجموعات	٤٢٩٩٧,٠٦	٩٢	٤٦٧,٣٦		
الكلي	٤٦٨٤٠,٨٠	٩٤			

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان مهارات التعليم في بعد التدريس تعزى لمستويات الخبرة إذ كانت قيمة ف = ٤,١١ بدرجات حرية ٢ر٩٢ وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ .

ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق ، فقد أجرى اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين مستويات الخبرة على بعد التدريس ووجد أن هناك فروقا في مستوى التمكن من هذه المهارات لصالح المعلمين والمعلمات الذين تزيد سنوات خبرتهم عن سبع سنوات مقارنة بالفئات الأخرى لمستويات الخبرة من المعلمين والمعلمات، كما تبين أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان مهارات التدريس بين المعلمين والمعلمات ممن خبراتهم بين ٣-٧ سنوات وأولئك الذين خبراتهم أقل من ٣ سنوات وباتجاه يشير إلى أن مستويات الإتقان كانت أعلى عند المعلمين والمعلمات ممن خبراتهم بين ٣-٧ سنوات. ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الإتقان على بعد التقييم بين المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة المختلفة.

جدول رقم (١٢) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على بعد التقييم

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٠٠,٧٠	٢	٥٥٠,٣٥	٢,٧٢	٠,٠٧
داخل المجموعات	١٨٨٢٣,٥٤	٩٣	٢٠٢,٤٠		
الكلي	١٩٩٢٤,٢٤	٩٥			

ويتضح من الجدول رقم (١٢) أن الفروق في مستوى إتقان مهارات التقييم باختلاف مستوى الخبرة لدى أفراد العينة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

ويوضح الجدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على الدرجة الكلية .

جدول رقم (١٣) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين مستويات الخبرة على الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٨٤٠,٦٦	٢	٩٩٢٠,٣٣	٣,٠٧	٠,٠٥١
داخل المجموعات	٩٢٣٧١١,٩٤	٩١	٣٢٢٧,٦٠		
الكلي	٣١٣٥٥٢,٦١	٩٣			

ويلاحظ من الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان مهارات التعليم على الدرجة الكلية للأداة باختلاف مستوى الخبرة لدى المعلمين والمعلمات.

وبصورة عامة، فقد أشارت النتائج إلى أن مهارات التعليم لدى معلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة جيدة بشكل عام ، كما أن أفضل المهارات إتقانا من قبل المعلمين والمعلمات هي مهارات التدريس، إذ كانت المتوسطات الموزونة لها (٤,٠٥) في حين أن متوسطات مهارات التخطيط والتقييم كانت متقاربة. وتدل هذه النتائج على حاجة المعلمين والمعلمات بشكل عام إلى التدرب على إتقان مهارات التخطيط ومهارات التقييم ، وذلك للارتقاء بها.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن المعلمات أكثر إتقانا لمهارات التدريس من المعلمين في جميع أبعاد التخطيط والتعليم والتقييم وكذلك في الدرجة الكلية ، إذ أن

الفروق بين المتوسطات جميعها كانت لصالح الإناث مما يدل على تفـــوق الإنـــاث على الذكور في مهارات التعليم الفعال. وقد تفسر هذه النتيجة بدرجة الاهتمام فـــي التدريس الذي توليه المعلمات مقارنة بالمعلمين وذلك لأسباب اجتماعيـــة ومهنيـــة . وربما تعزى النتيجة أيضا إلى أن المعلمات إجمالا أفضل تأهيلا من المعلمين.

كذلك دلت النتائج على أن المعلمين الذين يحملون مؤهلات أكاديمية أعلـــى يتقنون هذه المهارات بشكل أفضل مقارنة بزملائهم من الذين يحملـــون مؤهـــلات أقل. وهذا يدل على أهمية الإعداد والتأهيل قبل الخدمة في إتقان مهارات التدريس ، وهذه النتيجة تتفق مع المنطق العام من أن الدرجات العلمية الأعلى تحســـن مـــن مستوى وفاعلية التدريس وإتقانه خاصة إذا كان المؤهـــل الأكـــاديمي فـــي مجـــال تخصص التربية الخاصة .

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة ، فقد أشارت النتائج إلى أن سنوات الخبرة لـم يكن لها أثر في مهارات التخطيط والتقييم ، ولكن كان لها أثر في بعد التدريـــس ، إذ دلت النتائج على أنه كلما زادت سنوات الخبرة كلما أتقن معلمو ومعلمات التربيـة الخاصة مهارات التدريس بصورة أفضل مما يظهر أهمية الخبرة والاستفادة منـــها في التدريس الصفي. وبالمقابل لم يظهر ان لسنوات الخبرة أثر في اختـــلاف إتقـــان مهارات التخطيط والتقييـــم . وربما يعزى ذلك إلى أن التخطيط والتقييـــم لتدريـــس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب مهارات نوعية لا يتـــم اكتســـابها بـــالخبرة لوحدها وانما تحتاج إلى إعداد وتدريب ومتابعة.

وتدفع النتائج إلى استنتاج عام فحواه أن المعلمين والمعلمات يتقنون مهارات تنفيذ التدريس أفضل من إتقانهم لمهارات التخطيط للتدريس وتقويمه ربمـــا بســـبب تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مهارات تنفيذ التدريس أكـــثر مـــن

اهتمامها بمهارات التخطيط والتقويم. ويبدو ان تطوير المهارات المتعلقة بـــالتخطيط والتقويم لا يتم من خلال الخبرة لوحدها مما يبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة علـــى هذه المهارات.

المراجع :

١- تيسير النهار، (١٩٩٦). واقع الممارسات التعليمية في المدارس الأردنية وعلاقتها بمستويات تحصيلهم. **منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٥٨)**، عمان:الأردن.

٢-عبد الواحد يوسف، (١٩٨٥). إعداد وتدريب المعلم المجدد، **التربية الجديدة**. العدد السادس والثلاثون، (السنة الثانية عشر)، ص ص ٢١-٢٨.

٣- نادية سالم، (١٩٨٣). التنشئة السياسية للطفل العربي. دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية، **المستقبل العربي**، مايو، ص ص ٥٤-٦٨.

4- Alliader, Rose (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum – based measurement and student achievement. **Remedial and Special education**, 16 (4), 247-54.

5- Christenson, S. et al (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students success. **School Psychology Journal**, 7(3), 178-206.

6- Christine, S. & Ralph, C. (1995). The impact of student characteristics on class performance: A Structural assessment. **Educational Research Quarterly**, 18(3), 5-20.

7- Hall, W. & Dixon, M. (1995). Effective teachers: Views and actions of Caribbean special education teachers in training. **British Journal of Special Education**, 22 (4), 165-168.

8- Lowenthal, B. (1995). Competencies of the early childhood special educator in the United States. **Early Child Development and Care**, 113, 59-64.

9- Mandrell, C. & Shank, K. (1987). Teacher effectiveness in special education. **ERIC** Document Reproduction Service NO **ED 283323.**

10- Marlow, Edigar (1996). Science achievement and the pupil. **ERIC** Document Reproduction Service No **ED 398059**.

11- Nuray, S. & Ken, F. (1995). Effects of enhancing behavior of students and use of feedback- corrective procedures. **Journal of Educational Research**, 89 (1), 59-63. A Structural assessment. Educational Research Quarterly, 18(3), 5-20.

12- Roberts, J. & Smith. S. (1982). Instructional improvements: A system-wide approach. **ERIC** Document Reproduction Service NO **ED 217532**.

13- Rosenshine, Barack. (1987). Explicit teaching and teacher education. **Journal of Teacher Education**, 38(3), 34-36.

14- Rosenshine, Barak. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. **Educational Leadership**, 43(7), 60-69.

15- Reynolds, A. & Walberg, H. (1991). A structural model of Science achievement. **Journal of Educational Psychology**, 83(1), 97-107.

16- Sikorski, M. et al (1996). A classroom checkup: Best teaching practice in special education. **Teaching Exceptional Children**, 29(1), 27-29.

17- Sirotnik,K. & Kimball, K. (1994). The unspecial place of special education in programs that prepare school administrators. **Journal of School Leadership**, 4(6), 598-630.

18- Stevens, R. & Slavin, R (1995). Effects of cooperative approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. **Elementary School Journal**, 95(3), 241-262.

19- Tierney, R. & Pearson, D. (1981). Learning to learn from text: A Framework for improving classroom practice. **ERIC** Document Production Service NO **ED 205917**.

20- Walberg, H. (1992). The knowledge base for educational productivity. **International Journal of Educational Reform**, 1(1), 5-15.

21- Werts, M., et al (1996). Teachers' Perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 21(1), 9-12.

22- Wilson, Charles (1996). The effect of cooperative learning and teaching strategies on student achievement with implications for faculty in-Service education. **ERIC** Document NO **ED 395622**.

The E.R.C Journal Tenth Year Issue No. 19 January 2001

Mastery Level of Effective Teaching Skills among Special Education Teachers in United Arab Emirates

Dr. Jameel Smadi * **Dr. Tayseer Al-nhar ****

Abstract: The primary objective of this study is to assess the degree to which special education teachers (n=96) in United Arab Emirates master effective teaching skills. The study is also concerned with examining differences in levels of mastery of these skills that could be attributed to gender, qualification and experience of teachers. Sampled teachers were observed while teaching special education classes by trained observers utilizing an observation instrument. Results indicated that teachers possess to a satisfactory level overall competencies in planning, instruction delivery and evaluation. Ratings of female teachers on these competencies were more favorable than male teachers. Moreover, teachers holding university education degree were rated higher on all competencies than community college graduates. Finally teachers with long experience in teaching were better only on instructional competencies than teachers with few years of experiences. Teachers with various experience levels were not different in planning and evaluation competencies.

* Professor -Faculty of Educational Sciences , University of Jordan.
** Associate Professor -Faculty of Educational Sciences , Balqa Applied University.