

مهارات التعليم الفعال لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات

م.م. فتحي طه مشعل الجبوري
جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية

تاريخ تسليم البحث : 2006/6/14 ؛ تاريخ قبول النشر : 2006/10/9

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف إلى مهارات التعليم الفعال لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي (الجنس ، المؤهل العلمي) تألفت عينة البحث من (76) معلما ومعلمة وبواقع (16) معلما و (60) معلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يمارسون التعليم في صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية المشمولة بالتربية الخاصة في المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى للعام الدراسي 2005-2006 ولغرض تحقيق اهداف البحث اعد الباحث اداة البحث التي تمثلت باستبانة اشتملت على (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات احتوت على مهارات التعليم الفعال ، وجرى التأكد من صدق الاداة وثباتها وعند تحليل النتائج باستخدام الوسط المرجح ومربع كاي (كا2) تبين ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة يمارسون مهارات التخطيط المتعلقة باعداد الخطة المترابطة في عناصرها بشكل جيد ، كما كشفت النتائج عن قلة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة للوسائل التعليمية الخاصة بفئة بطيئي التعلم فيما لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها (عينة البحث) لاستخدامهم لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير الجنس ، بينما اوضحت النتائج الأخرى عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها (عينة البحث) لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين والمعلمات الحاصلين على شهادة البكالوريوس . وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لفئة بطيئي التعلم وأقترح الباحث إجراء دراسة للتعرف على مهارات التعليم الفعال لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في مواد دراسية أخرى .

Skills of Effective Teaching for Teachers of Arabic Language Subject in Special Education Classes and Its Relation With Some Variables

Fathi Taha Mishal Al-Jbore

University of Mosul - College of Basic Education

Abstract:

The current research aims at revealing the skills of effective teaching of Arabic language teacher in special education classes and its relation with some variables (sex and academic standard). The sample consisted of (76) teachers , (16) male and (60) female teachers for special education in primary schools involved in special education program in the State Directorate of Education in Nineveh for the academic year 2005-2006. To achieve the aims of the research, the researcher made questionnaire of (54) items divided into five aspects of effective teaching. Validity and reliability of the tool were verified. When analyzing the data using potential means and chi square. The results showed teachers of Arabic language in special Education using skills of preparing schedule connected well. The results all so showed lack of using teaching aids specialized for each group. The results showed no statistically significant differences in the responses of the sample in using effective teaching skills according to sex variable. The results also showed statistically signified differences in the responsible of the sample in academic standard variable with a bias toward college-educated teachers. On the basis of the research results the researcher Recommended providing the suitable visual aids for slow learners. The researcher has also suggested conducting a further study to investigate the skills of effective teaching for special education teachers in other subjects.

أهمية البحث والحاجة إليه :

اللغة هي الوسيلة الحية التي يعتمد عليها الإنسان في اتصاله بالأفراد والجماعات سواء أكان هذا الاتصال فكرياً أم اجتماعياً.

ويشير احمد أمين إلى أن (من أهم مقاييس رقي أمة من الأمم مقدار عنايتها بلغتها من حيث العناية بتعليمها ونشرها وتسهيل صعوباتها ووضع كتبها المشوقة الجذابة المفيدة للأعمار المختلفة، فضلاً عن العناية بمعلمها وذلك بالأهتمام بإعداده وتوسيع افقه وأحاطته بما يعلي شأنه) (الحلي: 1986 / ص362)

إذ أن اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق رسالة التربية فهي وسيلة الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، وهي الأساس في تربيته في مختلف النواحي وعليها يعتمد كل نشاط يؤديه، سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة.

(يعقوب : 1999 / ص41)

واللغة العربية أداة المتعلم الأولى في العملية التعليمية يعبر بها عما يجيش في صدره من أحاسيس وأفكار. وهي وسيلته لإقناع الآخرين والتأثير فيهم وعدته في مواجهة المواقف المختلفة في الحياة اليومية والتي تتطلب الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة وهي المهارات اللغوية الرئيسة التي يجب أن يحرص معلم اللغة العربية على تنميتها لدى المتعلمين في الموقف التعليمي. (الكخن : 1992 / ص9)

إذ يؤكد (السيد : 1989) على ضرورة العمل على تكوين المهارات اللغوية لدى المتعلمين والتدرج في تعليم تلك المهارات والتي تشمل مهارات الإرسال والاستقبال وكذلك الدعوة إلى التكامل بين المهارات اللغوية واستثارة الدافعية واعتماد التعلم الذاتي والعمل على إكساب مهاراته للمتعلمين من أجل التزود بتلك المهارات اللغوية. (السيد : 1989 / ص45)

ولهذا فإن القدرة على فهم واستخدام اللغة سمة إنسانية فاللغة هي الأداة التي ينظم الإنسان تفكيره من خلالها ليعبر عن حاجته الأساسية ، وهي التي تزوده بالطرائق والوسائل التي تساعده على معرفة عالمه الذي يعيش فيه ، والإنسان الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه بطريقة فعالة أو مقبولة قد يواجه صعوبات كثيرة ، إذ أن للتواصل الإنساني دور كبير في حياة الإنسان. ولذلك يشير (هيوارد و ارلانسكي) (1988) إلى أن " التواصل حقاً مهارة مركزية بالنسبة للوجود الإنساني ، فالأطفال الذين يعجزون عن التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم أو الذين لا يستطيعون اكتساب المعلومات بالاستماع أو القراءة يواجهون مشكلات عديدة في المدرسة وفي الحياة اليومية " . (الخطيب و الحديدي : 1997 / ص315)

والأطفال بطيئو التعلم يعانون من صعوبات في التعلم ولذلك فإن المعلومات التي تقدم إليهم قد يصعب عليهم استيعابها واكتسابها وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية .

(صباريني : 1987 / ص125)

وتعد الاضطرابات اللغوية من بين تلك الصعوبات وأكثرها وضوحاً واهتماماً من قبل الباحثين في ميدان التربية الخاصة ، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك نسبة عالية من تلاميذ التربية الخاصة لا يمكنهم استعمال اللغة بصورة صحيحة قياساً مع أقرانهم العاديين ويرجع ذلك إلى أسباب عدة منها الصعوبة التي يواجهها التلميذ في القراءة بسبب ضعف قدرته على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية أو صعوبة القدرة على الكتابة والتي تعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة .

(راشد : 2002 / ص47-48)

كما توجد صعوبات في تعلم اللغة العربية تواجه التلاميذ في صفوف التربية الخاصة والتي تظهر في جوانب عدة منها (التمييز الصوابي) فتشابه حروف اللغة العربية في مخارجها وتقاربها في اللفظ مثل (س ، ص) و (ق ، ك) و (ظ ، ذ) و (د ، ض) يسبب مشكلة لتلميذ التربية الخاصة مما يستدعي وضع خطة علاجية فعالة تراعي ذلك .

(عبد الهادي وآخرون : 2000 / ص65)

وكذلك يعاني التلميذ بطيئ التعلم من ضعف في قدراته اللغوية وهذا الضعف يشمل افاق أخرى منها الضعف في قدرة التلميذ على الفهم الجيد واتقانه للمهارات اللغوية والضعف في ادراكه الحسي وقدرته الالتقاطية السمعية للاصوات والصور على صفحة الذاكرة .

(الزبادي : 1991 / ص14)

كما ان هناك صعوبات تتمثل في (التمييز البصري) ويتمثل ذلك في ضعف قدرة التلميذ على التمييز بين الكلمات المتشابهة ، خاصة المفردات المتشابهة في الشكل والوزن اللفظي مثل (بنات ، نبات ، ثبات) مما يستدعي من المعلم ان يوضح ذلك للتلاميذ بشكل تام .

(عبد الهادي وآخرون : 2000 / ص66)

ولما كانت كل هذه الصعوبات تواجه التلميذ (بطيئ التعلم) الملحق في صفوف التربية الخاصة كان من البديهي ان يكون ذلك التلميذ ذا تحصيل متدنٍ لذا كان من الواجب الاهتمام بتعليمه اساسيات لغته بطريقة تكون ذات خصوصية اكثر من خلال تقديم المعلم او المعلمة في صفوف التربية الخاصة المهارات اللغوية للتلميذ بأساليب تساعد على اكتسابها واستخدام الوسائل والانشطة التي تبعث المتعة لديهم وتعزز في نفوسهم الثقة بالنفس والقدرة على تعلم لغتهم . (الزبادي : 1991 / ص17-18)

ومع ازدياد عدد صفوف التربية الخاصة الملحق بالمدارس العادية والتي تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، اصبح التساؤل يثار حول نوعية البرامج التي

تقدم لهم، مما اسهم في تشكيل تيار ينادي بتوفير نوعية مميزة من التعليم ويؤكد حقوق التلاميذ في صفوف التربية الخاصة بتلقي تعليم جيد وفعال . (الصمادي والنهار: 2001/ص194)

والتعليم الفعال هو التعليم الذي يخطط للوصول الى اهداف تربوية مشتقة من حاجات المتعلمين ، يشارك المتعلمون في تحديدها كما يشاركون في النشاطات والاساليب التي يتطلبها تحقيق هذه الاهداف . (ابو السميد : 1986 / ص55)

وإذا اراد المعلم ان يجعل من تعليمه لتلامذته تعليمًا فعالاً فلا بد ان يستعد للموقف التعليمي وينظمه من خلال التخطيط الجيد وكتابة الاجزاء التي بحاجة للكتابة من الدرس وترتيب الدرس في تسلسل منطقي وتهيئة اسئلة للتأكد من ان التلاميذ قد فهموا المعلومات التي يقدمها ، وتحديد الاهداف للنشاطات التي ينوي المعلم تنفيذها في غرفة الصف او خارجها ، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة تكون بدائل جيدة لتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة والتعامل بايجابية مع اسئلة التلاميذ . (الخالدي : 1997 / ص73)

ولقد أكدت الأبحاث التربوية الحديثة التي تناولت مكونات العملية التعليمية على مسألة التعليم الفعال لارتباطها بالتجديد التربوي الذي ينصب على جوانب العملية التعليمية كما وتنوعت اهداف تلك الابحاث الذي انصب بعضها على تحديد المجالات التي تصنف مهارات التعليم الفعال إلى المجالات الآتية (التخطيط الجيد ، المناخ الصفّي ، اثاره الدافعية ، تنويع اساليب التعليم) . (القاعود وابو اصبح : 1997 / ص172)

ولما كان التعليم الفعال يهتم بتجديد المهارات التي تقود الى زيادة تعلم التلاميذ بهدف تعميمها ، فقد انققت معظم الأدبيات التربوية على ان التعليم الفعال هو محصلة التفاعلات في أربعة مجالات هي (خصائص المعلم ، سمات وخصائص المتعلمين ، أنشطة التعليم ، التغيرات التي تطرأ على المتعلمين). (Medley; 1482;p / 1895)

وقد حدد (رذرفورد) خصائصاً وشروطاً للتعليم الفعال منها استخدام المرونة في طرائق التعليم ، تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم ، اتقان مهارة اثاره الاسئلة ، معرفة المادة الدراسية بشكل متقن ، اظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم ، اتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين ، في حين أضافت (كوهن) شروطاً أخرى من اجل ان يتحقق التعليم الفعال تتلخص في تنظيم النشاطات التعليمية واشتراك التلاميذ في عملية التعلم ، واتقان المعلم لمهارات ادارة الصف، الا ان استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية تنظر الى التعليم الفعال على انه يلزم الانتقال من التعليم القائم على الالقاء والتلقين والاستقبال الى التعليم القائم على النشاط والمشاركة ومن التعليم اللفظي الى الاهتمام بالمفاهيم (ابو السميد: 1986/ص52-53).

اما فيما يتعلق بميدان تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة فقد اشار ستيفنس و سلفينج (Stevens& Salving 1995) الى ان هناك خصائص عامة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

يجب ان تتوافر حتى يمكن اعتبار التعليم فعالاً وهذه الخصائص هي ان يتم التعليم ضمن مجموعات صغيرة وان يكون موجهاً من قبل المعلم وان يركز على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والنمائية المختلفة وان يكون التعليم فردياً (الصمادي والنهار : 2001 / ص197) .

فيما ذهبت دراسة الطعاني (1998) الى ان مهارات التعليم الفعال بشكل عام تكمن في ستة مجالات هي (الانشطة الصفية، ادارة الصف، التعليمات والانظمة التعليمية، التخطيط للموقف التعليمي، التحفيز وتقويم الاداء، الارشاد التربوي). (الطعاني : 1998 / ص177)

ويشير (الشبلي ، 2000) الى ان اهم عناصر التعليم الفعال هي حسن التعامل ، اختيار الطريقة التعليمية المناسبة ، مراعاة الفروق الفردية ، المرونة في التعليم ، ربط المادة الدراسية بحياة التلاميذ ، اشتراك التلاميذ في مادة الدرس ، التخطيط الجيد للدرس .

(الشبلي : 2000 / ص84)

ولان التعليم الفعال يعتمد على مهارات المعلم التعليمية وشخصيته ولان دور المعلم الفعال لا يتوقف عند حدود التعليم بل يتعداه الى ميدان التربية ، كونه ييسر لتلاميذه المبادئ التربوية الفعالة التي تمكنهم من تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها ، ولتحقيق ذلك فلا بد من توافر مهارات التعليم الفعال لدى المعلم ليتسنى له الاضطلاع بدوره والنهوض بمسؤوليته على الوجه الاكمل. (جعيني : 2000 / ص57)

ولهذا فان التعليم لكي يكون فعالاً فانه يتطلب مجموعة مهارات اساسية لابد من تحديدها وتزويد المعلم بها ، والتأكد من اتقانه في ادائها . (حسين : 2000 / ص101) من اجل ان يكون اداء المعلم متكاملأ سواء الاكاديمي أو المهني أو الثقافي ، مما يجعله قادراً على اداء ادواره ومهامه التعليمية بشكل فعال . (زيدان : 1983 / ص59)

وبناءً على ما تقدم فالبحت الحالي يلقي الضوء على مهارات التعليم الفعال لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يعلمون اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة ، ولهذا فإن البحث الحالي يستمد اهميته من اهمية اللغة العربية ، اذ على الرغم من اهميتها في ميادين الحياة المختلفة الا ان ظاهرة التعليم الفعال لمادة اللغة العربية لم تزل اهتماماً كبيراً من الباحثين على الصعيد المحلي او على الصعيد العربي بشكل عام فضلاً عن قلة الاهتمام بتعليم اللغة العربية للتلاميذ في صفوف التربية الخاصة بشكل خاص ، لذا فقد تكونت لدى الباحث فكرة الانطلاق في محاولة جادة لإلقاء الضوء على مهارات التعليم الفعال ومدى ممارستها من قبل معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة ، فكان هذا البحث الذي يسعى الى التعرف إلى مهارات التعليم الفعال التي يمارسها معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة ، وتحديد جوانب القوة والضعف في المهارات الاساسية للتعليم الفعال التي من المفترض ان يمتلكها معلم اللغة العربية عند تعليمه للتلاميذ بطيئي التعلم ، مما يساهم

في تصميم الخطط التدريبية في الجوانب التي يحتاجها ويعزز الجوانب الايجابية ويزيد من فعاليتها لتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة . ونستخلص من ذلك كله ان اهمية البحث الحالي تكمن في :

1. الاحساس بأن تعليم اللغة العربية يواجه مشكلة بارزة تتمثل بالتقليدية في الاداء . وهذا ما اكده المؤتمر التربوي الذي انعقد سنة (1994) تحت عنوان (تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين) اذ توصل المؤتمر الى ان هناك جموداً في الاساليب السائدة في تعليم اللغة العربية اضافة الى افتقار اغلب المعلمين الى اتقان المادة اللغوية التي يعلمونها .
(نصر : 2000 / ص247)
2. مساعدة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة في تحسين ادائهم وذلك من خلال الكشف عن مهارات التعليم الفعال التي نقل ممارستهم لها .
3. تعريف مشرفي التربية الخاصة بمهارات التعليم الفعال اللازمة لنجاح المعلم في تعليم اللغة العربية ومراعاتها مستقبلاً عند ادائهم لمهامهم الإشرافية .

اهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي الى التعرف إلى مهارات التعليم الفعال لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة في محافظة نينوى من خلال الاجابة على الاسئلة الاتية:
1. ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة لمهارات التعليم الفعال ؟ .
 2. هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في استخدامهم لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير الجنس ؟ .
 3. هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في استخدامهم لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دورة تربوية ، دار المعلمين والمعلمات ، بكالوريوس) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية المشمولة ببرنامج التربية الخاصة في المديرية العامة لتربية محافظة نينوى للعام الدراسي 2005/2006 م .

تحديد المصطلحات :

التعليم الفعال :

- عرفه ديك وريزر (1991) بأنه " التعليم الذي يجعل المتعلمين يمتلكون المقدرة على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات ايجابية ويضفي على الموقف التعليمي متعة واضحة " (ديك وريزر : 1991 / ص21)
- عرفه خوالدة واخرون (1997) بأنه " المبدأ الذي يستخدمه المعلم في تنظيم البيئة التعليمية لتسهيل عملية التعليم واكتساب المتعلمين المعلومات المقدمة لهم لتحقيق الاهداف التعليمية " (خوالدة واخرون : 1997 / ص33)
- عرفه العلي (2003) بأنه " ذلك النمط من التعليم الذي يؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية المرسومة للمادة سواء المعرفية او الوجدانية او المهارية ويعمل على بناء شخصية متوازنة للمتعلم " (العلي : 2003 / ص2)
- اما تعريف الاجرائي للتعليم الفعال في البحث الحالي فهو :تنظيم معلم اللغة العربية في صفوف التربية الخاصة للموقف التعليمي وما يتعلق بتحقيق افضل اداء له اثناء تعليم التلاميذ بطيئي التعلم في دروس اللغة العربية من اجل تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .

التربية الخاصة :

- يعرفها الخطيب والحديدي (1997) بأنها " جملة من الاساليب الفردية والمنظمة تتضمن وصفاً تعليمياً خاصاً ، ومواد ومعدات وطرائق خاصة واجراءات علاجية تهدف الى مساعدة الافراد ذوي الحاجات الخاصة " . (الخطيب والحديدي : 1997 / ص14)
- يعرفها الروسان (2001) بأنها " مجموعة البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئة من الافراد غير العاديين وذلك من اجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم " . (الروسان:2001/ص17)
- اما التعريف الاجرائي للتربية الخاصة في هذا البحث فهو : برنامج تربوي خاص يقدم للتلاميذ الذين يعانون من ببطء في التعلم والذين يتعلمون في صفوف خاصة ضمن المدارس الاعتيادية من الصف الاول الى الصف الرابع الابتدائي .

خلفية نظرية : التربية الخاصة :

تهدف التربية الخاصة إلى التعرف إلى الاطفال غير العاديين وذلك من خلال ادوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من الفئات ، واعداد البرامج التعليمية الخاصة لكل فئة والتي تتضمن طرائق التعليم المناسبة والوسائل التعليمية التي تلائم كل فئة من فئات التربية الخاصة من اجل تنفيذ وتحقيق اهداف البرامج التربوية المنشودة . (عبيد : 2000 / ص22)

ولهذا يعد برنامج التربية الخاصة احد البرامج التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام المؤسسات التعليمية والمختصين والعاملين في الميدان التربوي . (العلوي : 2001 / ص201) . كونه يتناول الافراد غير العاديين والذين ينحرفون بشكل واضح عن اقرانهم العاديين في مجالات النمو المختلفة (العقلي ، الانفعالي ، الحركي ، الحسي ، اللغوي) مما يتطلب اهتماماً خاصاً بهم ويستدعي شمولهم ببرنامج التربية الخاصة لاحتوائه على برامج تربوية خاصة تعمل على رعايتهم بشكل اكثر خصوصية . (الروسان : 2001 / ص17)

وقد واجه ميدان التربية الخاصة العديد من التحديات حتى نما وتطور واصبح يمثل مكاناً بارزاً بين الميادين العلمية والتربوية في بلدان العالم المختلفة . (عبيد : 2000 / ص15) ، اذ تمثلت مظاهر التطور في ميدان التربية الخاصة بالتقدم في اساليب التشخيص والتعرف إلى الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما تمثل في ازدياد عدد المختصين والعاملين في هذا الميدان . (العلوي : 2001 / ص201)

ورغم ان جذور التربية الخاصة تمتد تاريخياً الى اوائل القرن التاسع عشر ، اذ يمكن ارجاع الطرائق التربوية المعاصرة والمستمدة حالياً مع التلاميذ غير العاديين في صفوف التربية الخاصة الى اصولها من الاستراتيجيات الرائدة التي بدأت في ذلك العصر (عبيد : 2000 / ص24) الا ان ميدان التربية الخاصة في العراق يعد حديث عهد اذ بدأت تجربة فتح صفوف التربية الخاصة في العراق عام 1976 عندما اصدرت اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة تعليمات عن بطء التعلم وتبنت وزارة التربية تطبيق التجربة وتوفير المستلزمات والملاكات التعليمية المتاحة منذ ذلك الوقت . (حساني : 2000 / ص4)

ولبرنامج التربية الخاصة اثر كبير في تفعيل العملية التعليمية وانجاحها فلو أمعنا النظر في المشكلة التي يمكن ان تواجه معلم في صف للتلاميذ العاديين في ظل النظم المدرسية العادية اذ قد يجد المعلم نفسه امام صف يضم ما يقرب من ثلاثين تلميذاً ، قد يكون احدهم موهوباً والآخر بطيئاً التعلم ، والآخر يعاني صعوبة في النطق ، وهنا تتضح المشكلة امام المعلم ليكيف المنهج بما يتلائم مع حاجات التلاميذ ، وحتى لا يوضع المعلم في مثل هذا الموقف ظهرت الحاجة الى برامج التربية الخاصة في عدد من النظم المدرسية وقد صممت هذه البرامج

ليس فقط بهدف مساعدة التلميذ غير العادي (بطيئ التعلم) ولكن أيضاً لمساعدة المعلم العادي على القيام بواجباته بحيث يتمكن من تخصيص القدر الأكبر من وقت الصف الدراسي للمجموعة الأكثر تجانساً من التلاميذ . (عبيد : 2000 / ص20)

ولهذا فإن التربية الخاصة مهنة لها أدواتها واساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين اساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، ومن البعد العملي فالتربية الخاصة هي جملة من الاساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً ، ومواد ومعدات خاصة وطرائق تربوية خاصة ومكيفة وإجراءات علاجية محددة تهدف الى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي . (الخطيب والحديدي : 1997 / ص14)

وتتباين برامج التربية الخاصة المقدمة لفئات بطيئ التعلم بتباين الفلسفات السياسية والاجتماعية والتربوية التي تتواجد فيها ، ففي النظم الديمقراطية ، حيث يسود الاعتقاد بأن الدولة وجدت لتحقيق سعادة الفرد ورفاهيته ، تتاح الفرصة امام جميع الاطفال للتعلم على مختلف مستوياتهم وبما تسمح به طاقاتهم وإمكانياتهم، كبرت هذه الطاقات ام صغرت . (عبيد: 2000 / ص50) ، والمتتبع لبرامج التربية الخاصة يلاحظ انها تطورت من خلال مراحل خمس هي :

1. مراكز الإقامة الكاملة :

وتعد من اقدم برامج التربية الخاصة اذ ظهرت منذ بدايات الحرب العالمية الاولى وغالباً ما تكون معزولة عن التجمعات السكانية ، وتقدم هذه المراكز خدمات ايوائية وصحية واجتماعية وتربوية ، ويسمح فيها لأهالي الاطفال بزياراتهم في المناسبات المختلفة ، وقد واجهت هذه البرامج العديد من الانتقادات اهمها عزل الاطفال عن المجتمع وعن الحياة الطبيعية، ووصف الاطفال الملحقين بهذه المراكز على انهم منبوذين . (الروسان:2001/ص45)

2. مراكز (مدارس) التربية الخاصة :

ظهرت هذه المراكز نتيجة للانتقادات التي وجهت الى مراكز الإقامة الكاملة ، وفي هذه المراكز يتلقى الاطفال خدمات تربوية واجتماعية منذ الصباح وحتى ما بعد الظهر ثم يقضي الاطفال بقية يومهم في منازلهم مع ذويهم الا ان هذه المراكز قد تعرضت لبعض الانتقادات من اهمها عدم توافر المكان المناسب لاقامتها ، وقلة عدد الاخصائيين في ميادين التربية الخاصة المختلفة . (راشد : 2002 / ص123)

3. الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية :

ظهر هذا النوع من الصفوف نتيجة للانتقادات التي وجهت الى مراكز (مدارس) التربية الخاصة ونتيجة لتغيير الاتجاهات العامة ايجابياً نحو المعاقين ، اذ يهدف هذا النوع من البرامج الى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الاطفال من الفئات الخاصة وأقرانهم العاديين ، كما ان من مميزات هذا البرنامج قربته من الجو الاكاديمي والاجتماعي العام في المدرسة العادية (عبيد : 2000 / ص54) ، اذ يتضمن هذا النمط من البرامج إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصف خاص بهم في المدرسة العادية ، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم البعض في ذلك الصف ، مع العمل على اتاحة الفرصة لهم للاندماج مع اقرانهم العاديين في بعض النشاطات اللاصفية في المدرسة .

(الموسى : 2004 / ص31)

الا ان هذه الصفوف لم تسلم من الانتقادات الموجهة اليها والتي تمثلت في صعوبة انتقال التلاميذ من الصفوف الخاصة الى الصفوف العادية وتحديد النشاطات المشتركة بين تلاميذ صفوف التربية الخاصة وأقرانهم العاديين . (عبيد : 2000 / ص54)

4. برامج الدمج الأكاديمي :

تتركز هذه البرامج على امكانية وضع التلميذ غير العادي في الصف العادي مع التلاميذ العاديين ، ولكن على المعلم في هذه الحالة تخصيص وقت اضافي للتلميذ بطيئ التعلم على شكل حصص اضافية ضمن دوام المدرسة ، بمعنى تعليمه مسبقاً ، حتى يتسنى له مجارات اقرانه من التلاميذ العاديين ، مع مراعاة الفروق الفردية عند عملية التقويم بحيث تتناسب مع قدرات وامكانية كل فئة من الفئات . (عبد الهادي واخرون : 2000 / ص31)

5. برنامج المدرسة الشاملة :

ظهر هذا الاتجاه الذي ينادي بفكرة المدرسة الشاملة والتي تضم الاطفال العاديين وغير العاديين ولا تستثني احداً منهم ، مما يضع تبايناً كبيراً بين النظام التربوي الثنائي (تربية خاصة وتربية عادية) والنظام المدرسي الموحد (المدرسة الشاملة) من حيث خصائص التلاميذ وفردية التعلم وأساليب التدريس والبرامج التربوية ، والخدمات التشخيصية والعلاقة بين المهنيين والمنهاج والتركيز على المتعلم ، وعلى ذلك تقدم المدرسة الشاملة حلاً للمشكلات التربوية القائمة على نظام دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية وللمشكلات التربوية القائمة على عزل الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التربية الخاصة ، ولكي تنجح فكرة المدرسة الشاملة لا بد من اتخاذ عدد من الإجراءات منها :

أ. التركيز على مهارات المعلم في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة اثناء مدة دراسته وإعداده .

ب. التركيز على برامج اعداد المعلمين اثناء الخدمة على تطوير المواقف الايجابية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

ج. التركيز على برامج التدريب اثناء الخدمة لجميع العاملين .

(الروسان : 2001 / ص 50-51)

ويقدم النظام التعليمي في العراق الخدمات التربوية والتعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برنامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية وقد يعود السبب في ذلك الى ملائمة هذا البرنامج لظروف البلد التعليمية والاجتماعية .

الدراسات السابقة

1. دراسة (Ocepeck 1994):

(مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعناصر التعليم الفعال)

اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعناصر التعليم الفعال ، تكونت عينة الدراسة من (384) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد تألفت أداة البحث من (42) فقرة وزعت على ستة مجالات هي (المناخ الصفي ، توجيه الاسئلة ، تهيئة غرفة الصف ، تنويع المتغيرات ، التعزيز ، انتهاء الدرس) وأشارت النتائج الى ان المعلمين (عينة البحث) يمارسون التعليم الفعال في مستويات تتباين حسب المجالات التي اوردها اداة البحث اذ حصل مجال المناخ الصفي على المرتبة الاولى يليه مجال (استخدام التعزيز) و (تهيئة الصف) و (توجيه الاسئلة) تم (انهاء الدرس) فيما جاء مجال (تنويع المثيرات) في المرتبة الاخيرة كما أوضحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لممارسة المعلمين (عينة البحث) لعناصر التعليم الفعال تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات ، فيما لم تشر النتائج الى وجود ذات دلالة احصائية بين افراد العينة تعزى للمؤهل او الخبرة. (Ocepeck : 1994/p : 3394)

2- دراسة القاعود و ابو إصبع (1997) :

(مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال)

" دراسة تقييمية "

هدف البحث إلى معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال ، من خلال الإجابة على الاسئلة الاتية :

1. ما مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي الادبي لمبادئ التعليم الفعال من وجهة نظر مشرفيهم ومن وجهة نظرهم انفسهم ؟ .
 2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى المؤهل المسلكي للمشرفين ؟ .
 3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى المؤهل المسلكي للمعلمين ؟ .
- تكونت عينة الدراسة من (23) مشرفاً و (140) معلماً ومعلمة ، اشتملت اداة البحث على (67) فقرة وزعت على (9) مجالات تضمنت مبادئ التعليم الفعال وقد تم التأكد من صدقها وثباتها ، وعند تحليل البيانات احصائياً اظهرت النتائج ان ممارسة المعلمين لمبادئ التعليم الفعال كانت متوسطة وفقاً لتقديرات المعلمين انفسهم ومشرفيهم وكانت هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين تقديرات المعلمين والمشرفين لصالح المعلمين ، الا ان النتائج لم تظهر فروقاً دالة احصائياً تعزى الى المؤهل للمشرفين والمعلمين باستثناء مجال واحد يتعلق بالمهارات والقيم والاتجاهات كانت الفروق لصالح المعلمين من حملة (بكالوريوس فأقل)
- (القاعود وابو إصبع : 1997 / ص171)

3. دراسة طولية (2000) :

(قياس مدى ممارسة معلمي الحاسوب بمحافظة اربد لمبادئ التدريس الفعال)

- هدف البحث الى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الحاسوب في محافظة اربد لمبادئ التدريس الفعال من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية :
1. ما مدى ممارسة معلمي الحاسوب لمبادئ التدريس من وجهة نظرهم .
 2. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات معلمي الحاسوب لمدى ممارساتهم لمبادئ التعليم الفعال تعزى الى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؟
- تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية لمديريات التربية والتعليم في محافظة اربد
- وقد اشتملت اداة البحث على (75) فقرة وبتدرج رباعي (1-4) موزعة على تسعة مجالات تضمنت مبادئ التدريس الفعال ، تم التأكد من صدق الاداة وثباتها واظهرت النتائج ان ممارسة معلمي الحاسوب لمبادئ التدريس الفعال كانت بدرجة كبيرة تبعاً لتقديراتهم كما اوضحت النتائج ان اكثر المبادئ ممارسة كانت مبادئ المجالين (ادارة الصف والتفاعل الصفي) و (اثارة الدافعية) بينما كانت مبادئ المجالين (توضيح الاهداف) ، (التقويم الصفي) اقل المبادئ ممارسة من المعلمين .
- فيما لم تظهر النتائج فروقاً بين تقديرات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة . (طوالبة : 2000 / ص187-188)

4. دراسة الصمادي والنهار (2001) :

(مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال)

هدف البحث الى تقييم مدى اتقان معلمي صفوف التربية الخاصة لمهارات التعليم الفعال ومدى تباين مستوى اتقان هذه المهارات تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. تألفت عينة البحث من (96) معلماً ومعلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، اعد الباحثان استمارة ملاحظة احتوت على (43) فقرة ، تم التأكد من صدقها وثباتها وظهرت النتائج ان المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم (مجالات الاداة) متوافرة بشكل جيد مع اتقانهم لمهارات تنفيذ التدريس بشكل افضل من المهارات في المجالات الاخرى. فيما اظهرت النتائج تفوق المعلمات على المعلمين في اتقان المهارات في المجالات الثلاثة لاداة البحث . واشرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح افراد العينة الحاصلين على درجة البكالوريوس ، اما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد اشارت النتائج الى تفوق المعلمين والمعلمات الذين تزيد خدمتهم عن سبع سنوات في مجال مهارات تنفيذ التدريس ولم تظهر النتائج فرقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مجال التخطيط والتقييم تعزى لمتغير الخبرة . (الصمادي والنهار : 2001/ص193)

5. دراسة مناور (2001):

(مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية)

هدف البحث الى استقصاء آراء معلمي التربية الرياضية حول مبادئ التدريس الفعال في التربية الرياضية ومدى تأثيرها على العملية التدريسية ، تكونت عينة البحث من (105) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، اعد الباحث استبانة اشتملت على (62) فقرة موزعة على ستة مجالات ، تم التأكد من صدقها وثباتها ، وعند تطبيقها على عينة البحث اظهرت النتائج ان ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها كانت متوسطة في اغلب فقرات الاداة ، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات لممارسة مبادئ التدريس الفعال تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة . اما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المعلمين الحاصلين على درجة دبلوم كلية مجتمع(مناور: 2001 / ص337).

6. دراسة ادم (2002)

(التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود)
 حددت اهدف البحث في التعرف إلى المجالات التي تدرك على انها اكثر اسهاماً في
 فعالية التدريس والاهمية النسبية للموضوعات الضمنية في تلك المجالات باستخدام طريقتي
 الاحداث الهامة واستجلاء الاطر المرجعية للمفحوصين جمعت البيانات من عينة طلبة التطبيق
 الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود بالرياض / الفصل الدراسي الثاني والتي بلغت
 (25) طالباً اختيروا بالطريقة العشوائية ، وقد اشارت النتائج الى ان افراد العينة يدركون (تقويم
 المادة الدراسية) و (التنظيم والادارة) و (التخطيط) وهي المجالات التي تتضمن اهم الموضوعات
 التي تسهم في فعالية التدريس ، كما اظهرت النتائج ان ادراك الطلبة (عينة البحث) لتقويم
 التحصيل على انه اقل اهمية من المجالات الاخرى (ادم: 2002/ ص99)

7- دراسة الكراسنة (2005)

(تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعلم الفعال للدراسات الاجتماعية)

سعى البحث الى كشف عن تصورات المعلمين والمعلمين / الطلبة لخصائص وسمات
 التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية ، تكونت عينة البحث من (54) طالباً (وهم الطلبة الذين
 انهو للتو تدريبهم العملي) و (172) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية ، اعد الباحث
 استبانة اشتملت عل (55) فقرة قسمت على اربعة مجالات وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها
 طبقت على عينة البحث (المعلمين والمعلمين الطلبة) حول غالبية الصفات التي تسهم في تفعيل
 الاداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية التي من اهمها العلاقات الشخصية بين المعلمين
 والتلاميذ والانشطة التعليمية . (الكراسنة : 2005 / ص31)

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة سجل الباحث الملاحظات الاتية :

1. جاءت الدراسات السابقة منسجمة في أهدافها من حيث انها حاولت استقصاء تصورات ادراك وممارسة المعلمين للتعليم الفعال في مراحل دراسية مختلفة ، وهو ما يتفق مع البحث الحالي .
2. اختلف حجم العينة من دراسة الى اخرى وذلك بحسب اهدف الدراسة اذ تراوحت من (25) والتي مثلت اقل عينة الى (384) والتي مثلت اكبر عينة ويرى الباحث انه كلما كان حجم العينة كبير كلما كانت النتائج اكثر صدقاً وامكانيا في التعميم ، اما العينة الصغيرة فان

نتائجها تكون اقل دقة ويصعب تعميمها على المجتمع لاسيما في البحوث الوصفية التي تتخذ من الاستبانة اداة لها .

3. أشارت معظم الدراسات السابقة في عناوينها الى مصطلح (مبادئ التعليم الفعال) (القاعدو وابو اصبع :1997) (طوالبة ، 2000) (مناور ، 2001) فيما اشارت دراسات اخرى الى مصطلح (مهارات التعليم الفعال) (الصمادي والنهار ، 2001) ويتفق الباحث مع الدراسات التي اشارت الى مصطلح (مهارات التعليم الفعال) كون المهارات تتطلب مواقف لتنفيذها اذ ان الادبيات التربوية تعرف المهارة على انها (نوع من الاداء يقوم به الفرد سواء أكان هذا الاداء عقلياً ام اجتماعياً ام حركياً) (الفتلاوي : 2004 / ص23) .

4. خلطت بعض الدراسات بين الكفايات والمهارات دراسة (الصمادي والنهار ، 2001) اذ انها تعاملت مع مهارات التعليم الفعال لكنه ورد في ملخص البحث مصطلح الكفايات للدلالة على المهارات ، والباحث يرى ان مصطلح الكفايات لا يمثل مصطلح المهارات لان الكفاية شئ والمهارة شئ اخر .

اذ ان الكفاية اعم واشمل من المهارة فالمهارة تعد احد عناصر الكفاية ، فاذا تحققت المهارة في الاداء فهذا يعني تحقق الكفاية له والعكس غير صحيح أي اذا تحققت الكفاية فهذا لايعني بالضرورة تحقق المهارة لان المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الاداء .
(الفتلاوي :2004 /ص23)

منهجية البحث وإجراءاته:

تألف مجتمع البحث الحالي من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة نينوى ، اذ بلغ العدد الكلي لافراد المجتمع (96) معلماً ومعلمة ونظراً لقلة اعداد معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة فقد ضمت عينة البحث الحالي افراد مجتمع البحث جميعهم باستثناء الذين تم اختيارهم لتطبيق اداة البحث عليهم من اجل استخراج ثبات الاداة والذين بلغ عددهم (20) معلماً ومعلمة ولذلك فان عينة البحث الحالي تكونت من (76) معلماً ومعلمة ممن يعلمون اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة وبواقع (16) معلماً و (60) معلمة ولتحقيق اهداف البحث تم تصنيف العينة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وكما في الجدول (1)

الجدول (1)

توزيع عينة البحث الأساسية تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي

الجنس	دورة تربوية	دار المعلمين والمعلمات	معهد المعلمين والمعلمات	بكالوريوس	المجموع
ذكور	1	4	6	5	16
إناث	11	17	19	13	60
المجموع	12	21	25	18	76

أداة البحث :

اعتمد الباحث على الإستبانة أداة لبحثه ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية في ميدان التعليم الفعال وتعليم اللغة العربية لذوي الحاجات الخاصة في صفوف التربية الخاصة تم اعداد إستبانة ضمت (67) فقرة موزعة على (5) مجالات تغطي معظم المهارات التي تجعل من معلم اللغة العربية ومعلماتها ينفذون تعلماً فعالاً عند استخدامهم لهذه المهارات .

صدق الاداة :

اعتمد الباحث على الصدق الظاهري لإستخراج صدق الاداة اذ يشير ايبيل (Ebel,1972) الى ان الوسيلة المفضلة للتعرف على الصدق الظاهري هي ان يلاحظ الاداة عدد من الخبراء المتخصصين لتقويم صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من اجله . (Ebel : 1972/P555) لذا تم عرض الاداة على مجموعة من الخبراء في ميدان التربية وعلم النفس وطرائق التدريس اذ يؤكد بيست (Best , 1981) ان معيار صدق المحتوى غالباً ما يقيم من خلال جماعة الخبراء في الميدان . (Best : 1981/P: 197) وفي ضوء ملاحظات الخبراء ورائهم على فقرات الاداة تم استبعاد (13) فقرات من فقرات الاداة والتي لم تحصل على نسبة اتفاق (85%) ، فيما تم تعديل مجالات بعض الفقرات بناءً على رأي الخبراء وملاحظاتهم .

ثبات الاداة :

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الاساسية في القياس ويتطلب توافره في المقياس لكي يكون صالحاً للاستخدام . (الامام : 1990 / ص 143) وقد تم استخراج معامل ثبات اداة البحث الحالي بطريقة اعادة الاختبار ، اذ حسب معامل ثبات الاداة من خلال تطبيقها على (20) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في

صفوف التربية الخاصة (والذين تم استبعادهم من عينة البحث الأساسية) ثم اعيد تطبيق الاداة عليهم بعد (19) يوماً ، اذ يشير (الظاهر وآخرون ، 1999) الى ان المدة المناسبة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني للاداة يجب ان تتراوح بين (10- 20) يوماً .

(الظاهر وآخرون : 1999 / ص 141)

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ظهر ان معامل الثبات يبلغ (0.81) وهو معامل ثبات جيد وبذلك تم التحقق من صدق الاداة وثباتها وأصبحت جاهزة للتطبيق ، اذ تألفت الاداة بصيغتها النهائية من (54) فقرة موزعة على مجالات خمس احتوى المجال الأول (التخطيط) على (8) فقرات بينما ضم المجال الثاني (الوسائل والأنشطة والأساليب) (15) فقرة في حين اشتمل المجال الثالث (المجال المهني والأكاديمي) على (14) فقرة وتألف المجال الرابع (إدارة الصف) من (8) فقرة فيما ضم المجال الخامس (التقويم) (9) فقرات ، وتتم الإجابة على هذه الفقرات من خلال أربعة بدائل هي (أمارسها بدرجة كبيرة) ، (أمارسها بدرجة متوسطة)، (أمارسها بدرجة قليلة) ، (لا أمارسها) .

الوسائل الإحصائية :

لمعالجة البيانات التي حصل عليها الباحث إحصائياً فقد تم استخدام الوسائل الإحصائية

الاتية :

- 1 . معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة ثبات الاداة (عودة والخليلي : 1998 / ص 346)
 2. الوسط المرجح : لاستخدام الرتبة لكل فقرة من فقرات الاداة (البياتي : 1977 / ص 183)
 3. مربع كاي (كا2) : لاستخرج الفروق بين افراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث .
- (العاني وسليم : 1982 / ص 139)

كيفية تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً:

بعد الانتهاء من تطبيق الاداة على عينة البحث ، تم تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً بحسب الخطوات الاتية :

1. تم اعطاء (اربعة درجات) للبدل الاول (امارسها بدرجة كبيرة) و(ثلاثة درجات) للبدل الثاني (امارسها بدرجة متوسطة) و (درجتان) للبدل الثالث (امارسها بدرجة قليلة) و (درجة واحدة) للبدل الرابع (لا امارسها)
2. رتبت فقرات الاداة تنازلياً وذلك بحساب الوسط المرجح واستخراج رتبة كل فقرة من الفقرات وبحسب المجالات التي تضمنتها اداة البحث .

عرض النتائج ومناقشتها :

سيتم عرض النتائج ومناقشتها من خلال الاجابة على الاسئلة الواردة في اهداف البحث

:

1. السؤال الاول : "ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة لمهارات التعليم الفعال الواردة في اداة البحث ؟"

ولغرض تحقيق ذلك يعرض الباحث جدول النتائج المتضمن للرتبة التي حصلت عليها كل فقرة في المجالات الخمس التي تضمنتها اداة البحث وكما موضح في الجدول (2) وقد ارتأى الباحث مناقشة الفقرات الاولى والثانية والاخيرة وما قبل الاخيرة من فقرات كل مجال من المجالات الخمس وبحسب ما حصلت عليه تلك الفقرات من اوساط مرجحة وذلك لان الفقرتين الاولى والثانية في المجالات الخمس توضح اعلى استجابة لعينة البحث فيما تشير الفقرتان الاخيرة وما قبل الاخيرة الى ادنى استجابة لعينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث .

الجدول (2)

فقرات المجال الاول (التخطيط) في الاداة مرتبة بحسب الرتبة والوسط المرجح

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	الرتبة	الوسط المرجح
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
6	يعد خطط يومية لكل موضوع دراسي في موضوعات اللغة العربية	45	19	11	1	1	3.42
7	يعمل على ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة	43	17	12	4	2	3.30
3	يصوغ الأغراض السلوكية لدروس اللغة العربية بشكل واضح ومفهوم	37	25	9	5	3	3.23
8	يعد الخطط العلاجية لحل مشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ بطيئي التعلم	41	14	16	5	4	3.19
2	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد في دروس اللغة العربية	29	24	17	6	5	3
4	يصوغ الأغراض السلوكية لموضوعات اللغة العربية وفقا لحاجات التلاميذ	29	21	21	5	6	2.97
1	يعد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى موضوعات اللغة العربية	27	13	20	16	7	2.67
5	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد في دروس اللغة العربية	19	20	25	12	8	2.60

يتضح من الجدول (2) ان الفقرة (يعد خطط يومية لكل موضوع دراسي في موضوعات اللغة العربية) قد حصلت على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (3.42) مما يوضح ان اغلبية معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة (عينة البحث) يعدون خطط يومية لكل موضوع من موضوعات اللغة العربية وهذه نقطة ايجابية تحسب لهم. وجاءت الفقرة (يعمل على ترابط عناصر الخطة من حيث الاهداف والوسائل والاساليب والانشطة) بالمرتبة الثانية بوسط مرجح بلغ (3.30) مما يعني ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة يهتمون باعداد الخطط اليومية فضلا عن ترابط عناصر تلك الخطط من حيث اهدافها ووسائلها واساليبها والانشطة التي تحتويها .

بينما جاءت الفقرة (يعدل الاهداف التعليمية وفق نتائج التقويم) بالمرتبة الثامنة وهي المرتبة الاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.60) وهذا ما يشير الى حالة سلبية هي عدم ربط معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة بين مراحل عملية التعليم (خاصة بين مرحلتي (التخطيط والتقويم) .

وجاءت الفقرة (يعد خطط فصلية لتنظيم محتوى موضوعات اللغة العربية) بالمرتبة السابعة وهي المرتبة ما قبل الاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.67) وقد يعود السبب في ذلك الى اقتصار معلمي اللغة العربية ومعلماتها على اعداد الخطط اليومية لموضوعات اللغة العربية واكتفائهم بتلك الخطط .

الجدول (3)

فقرات المجال الثاني (الوسائل والاساليب) في الاداة مرتبة بحسب الرتبة والوسط المرجح

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	الرتبة	الوسط المرجح
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
8	يوظف السبورة بشكل منظم وجيد	44	18	13	1	1	3.38
1	ينتقي الوسيلة التعليمية الجيدة	44	17	12	3	2	3.34
12	يستخدم أساليب تعليمية تنمي لدى التلميذ بطيئي التعلم المهارات اللغوية	43	18	12	3	3	3.32
2	يحدد الهدف من الوسيلة قبل استخدامها	41	16	16	3	4	3.25
9	ينظم أنشطة تعليمية بشكل فردي وجماعي مثيرة لاهتمام التلاميذ	41	16	14	5	5	3.22
11	يستخدم الأنشطة الصفية التي تنمي الذخيرة اللغوية لدى التلاميذ	40	14	14	8	6	3.13
10	ينوع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها	40	13	14	9	7	3.10
4	يوظف إستراتيجية التمثيل في المواقف	37	14	20	5	8	3.09

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	الرتبة	الوسط المرجح
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
	التعليمية						
5	ينوع أساليب التدريس بما يتناسب وقدرات التلاميذ بطيئي التعلم	36	13	18	9	9	3
6	يوظف اللعب في المواقف التعليمية	41	16	14	5	10	2.98
3	يستخدم الوسيلة التعليمية مصدراً من مصادر التعلم	31	15	20	10	11	2.88
7	ينفذ موقف تعليمي متكامل (التكامل بين الموضوعات)	30	14	20	12	12	2.81
15	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من ضعف البصر	19	21	25	11	13	2.63
14	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من ضعف السمع	19	20	25	12	14	2.60
13	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة النطق	19	19	25	13	15	2.57

يتضح من الجدول (3) ان الفقرة (يوظف السبورة بشكل منظم وجيد) قد حصلت على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (3.38) مما يشير الى اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة باستخدام السبورة وتوظيفها في الموقف التعليمي .

فيما جاءت الفقرة (ينتهي الوسيلة التعليمية الجيدة) بالمرتبة الثانية بوسط مرجح بلغ (3.34) مما يوضح ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة يهتمون بانتقاء الوسيلة التعليمية الجيدة اثناء تعليمهم موضوعات اللغة العربية .

في حين جاءت الفقرتان (يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة النطق) بالمرتبة الاخيرة وهي المرتبة الخامسة عشرة وبوسط مرجح بلغ (2.60) فيما جاءت الفقرة (يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من ضعف السمع) بالمرتبة ما قبل الاخيرة وهي المرتبة الرابعة عشرة وبوسط مرجح بلغ (2.57) وقد يعود السبب في ذلك الى قلة الوسائل والاجهزة التعليمية في المدارس والمناسبة لكل فئة من الفئات الذين يعانون من صعوبة النطق وضعف السمع .

الجدول (4)

فقرات المجال الثالث (المجال المهني والاكاديمي) في الاداة مرتبة بحسب الرتبة
والوسط المرجح

الوسط المرجح	الرتبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			الفقرات المجال الثالث : المجال المهني والاكاديمي	ت
			قليلة	متوسطة	كبيرة		
3.60	1	1	3	21	51	يميز بين الحروف المتشابهة قراءة وكتابة	9
3.55	2	1	5	21	49	يستخدم قواعد الكتابة الصحيحة عند تعليم التلاميذ مبادئ الكتابة	8
3.23	3	4	16	14	42	يوظف الجوانب النظرية على شكل مهارات عملية يستفيد منها التلميذ في حياته اليومية	7
3.13	4	8	14	14	40	يجري مراجعة يومية لأداء التلميذ اللغوي وإعادة تعليمه عند الحاجة	6
3.10	5	5	19	15	37	يراعي الخصائص الإنمائية لتلاميذ صفوف التربية الخاصة	4
3	6	9	18	13	36	يطلع على النشاطات والتدريبات التي تنمي مهارة القراءة	10
2.97	7	8	19	16	33	ينظم النشاطات اللاصفية للتلاميذ بطيئ التعلم ويشرف عليها	14
2.97	8	8	19	16	33	يرشد التلميذ الذي يعاني من صعوبات لغوية	3
2.90	9	9	20	16	31	يطلع على النشاطات والتدريبات التي تنمي مهارة الكتابة	11
2.84	10	12	19	14	31	يطلع على النشاطات والتدريبات التي تنمي مهارة الاستماع	12
2.82	11	13	18	14	31	يطلع على النشاطات والتدريبات التي تنمي مهارة المحادثة	13
2.81	12	12	20	14	30	يطلع على التشريعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة	2
2.77	13	13	20	14	29	يطلع على التوجهات الحديثة في تربية وتدريب التلاميذ بطيئ التعلم على المهارات اللغوية	1
2.64	14	10	26	21	19	يبني العلاقات المهنية مع ذوي التخصصات المختلفة المرتبطة بالفئات الخاصة	5

يتضح من الجدول (4) ان الفقرة (يميز بين الحروف المتشابهة قراءة وكتابة) قد حصلت على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (3.60) فيما حصلت الفقرة (يستخدم قواعد الكتابة الصحيحة عند التلاميذ مبادئ الكتابة) على المرتبة الثانية بوسط مرجح بلغ (3.55) وهذا ما يشير الى ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة يهتمون باستخدام قواعد الكتابة الصحيحة والتمييز بين الحروف المتشابهة قراءة وكتابة .

فيما جاءت الفقرة (يبنى العلاقات المهنية مع ذوي التخصصات المختلفة المرتبطة بالفئات الخاصة) بالمرتبة الاخيرة وهي المرتبة الثالثة عشرة وبوسط مرجح بلغ (2.64) وحصلت الفقرة (يطلع على التوجهات الحديثة في تربية وتدريب التلاميذ بطيئي التعلم على المهارات اللغوية) على المرتبة الثانية عشرة وهي المرتبة ما قبل الاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.77) ويتضح من ذلك قلة اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة الى بناء علاقات مهنية مع التخصصات المتعلقة بالفئات الخاصة ويعود السبب في ذلك الى الاكتفاء باللجنة التشخيصية التي تشخص حالات بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية ، اما فيما يتعلق بقلة الاطلاع على التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة فقد يعود السبب في ذلك الى قلة المصادر المتوفرة في المدارس في ميدان التربية الخاصة بشكل عام فضلا عن انعدامها في ميدان تدريب التلاميذ بطيئي التعلم على المهارات اللغوية .

الجدول (5)

فقرات المجال الرابع (ادارة الصف والمناخ الصفي) في الاداة مرتبة بحسب الرتبة

والوسط المرجح

ت	الفقرات			امارسها بدرجة			لا امارسها	الرتبة	الوسط المرجح
	المجال الرابع : ادارة الصف والمناخ الصفي			كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	يدير الصف بفعالية وبشكل يسهل التعلم			45	17	12	2	1	3.38
8	يبنى علاقة آلفة مع التلاميذ بطيئي التعلم			43	17	12	4	2	3.30
6	يحترم إجابات التلاميذ دون استهزاء بهم			39	19	14	4	3	3.22
4	يشجع التلاميذ على المشاركة الايجابية في دروس اللغة العربية			41	14	16	5	4	3.19
7	ينمي المهارات اللغوية المختلفة التي تسهم في تكييف التلاميذ في الحياة المدرسية			40	14	14	8	5	3.13
5	يوفر المناخ الصفّي المساعد لعملية التعليم			37	14	20	5	6	3.09
3	ينتقي الالفاظ والتعبيرات الملائمة لقدرات التلاميذ اللغوية في المواقف التعليمية في دروس اللغة العربية			31	15	20	10	7	2.88
2	يصنف ويقسم التلاميذ بحسب قدراتهم ومستوياتهم			19	22	25	10	8	2.65

يتضح من الجدول (5) ان الفقرة (يدير الصف بفعالية وبشكل يسهل التعلم) قد حصلت على المرتبة الاولى وبوسط مرجح (3.38) فيما حصلت الفقرة (يبنى علاقة آفة مع التلاميذ بطيئي التعلم) على المرتبة الثانية وبوسط مرجح بلغ (3.30) مما يشير الى فاعلية معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة في ادارة الصف بشكل يسهل التعلم فضلا عن بناء علاقات آفة مع التلاميذ بطيئي التعلم وقد يعود السبب في ذلك حالة التلاميذ ووضعهم الخاص الذي يتطلب رعاية خاصة وتعامل اجتماعي يختلف عن التعامل مع التلاميذ العاديين .

في حين حصلت الفقرة (يصنف ويقسم التلاميذ بحسب قدراتهم ومستوياتهم) على المرتبة الثامنة والاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.65) فيما جاءت الفقرة (ينتقي الالفاظ والتعبيرات الملائمة لقدرات التلاميذ اللغوية في المواقف التعليمية في دروس اللغة العربية) بالمرتبة السابعة وهي المرتبة ما قبل الاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.88) وقد يعود السبب في ذلك الى قلة اعداد التلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة فضلا عن دمج التلاميذ جميعهم في صف واحد على اختلاف حالاتهم التي يعانون منها (صعوبة النطق ، ضعف السمع ، ضعف البصر) .

الجدول (6)

فقرات المجال الخامس (التقويم) في الاداة مرتبة بحسب الرتبة والوسط المرجح

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	الرتبة	الوسط المرجح
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
1	يعد اختبارات لتشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطيئي التعلم في دروس اللغة العربية	46	19	10	1	1	3.44
6	يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة الى المعلم	44	17	13	2	2	3.35
4	يعد اختبارات لتشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف القرائي والكتابي عند كل تلميذ	43	17	12	4	3	3.30
2	يقيم المهارات اللغوية للتلميذ بطيئي التعلم	39	20	13	4	4	3.23
3	ينوع اساليب التقويم وفقاً لتنوع الأغراض السلوكية	36	14	19	7	5	3.03
5	يستخدم الملاحظة الصفية اسلوباً تقويمياً	31	15	20	10	6	2.88
7	يستخدم أسئلة صفية بشكل تعليمي	30	14	19	13	7	2.80
9	يقيم مهارات التواصل اللفظي لدى التلميذ بطيئي التعلم	29	15	19	13	8	2.78
8	يستخدم اختبارات لغوية توضح الاداء اللغوي لكل تلميذ	27	13	21	15	9	2.68

يتضح من الجدول (6) ان الفقرة (يعد اختبارات التشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطيئي التعلم في دروس اللغة العربية) قد حصلت على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (3.44) فيما جاءت الفقرة (يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة الى المعلم) بالمرتبة الثانية وبوسط مرجح بلغ (3.35) مما يوضح اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة بتشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ في دروس اللغة العربية اضافة الى اهتمامهم بمشاركة التلاميذ في الموقف التعليمي من خلال تشجيعهم على توجيه الاسئلة .

في حين جاءت الفقرة (يستخدم اختبارات لغوية توضح الاداء اللغوي لكل تلميذ) بالمرتبة التاسعة والاخيرة وبوسط مرجح بلغ (2.68) وحصلت الفقرة (يقيم مهارات التواصل اللفظي لدى التلاميذ بطيئي التعلم) على المرتبة ما قبل الاخيرة وهي المرتبة الثامنة وبوسط مرجح (2.78) وقد يعود السبب في ذلك الى قلة الاختبارات اللغوية التي تقيم الاداء اللغوي والتواصل اللفظي لدى التلاميذ بطيئي التعلم . فضلا عن اكتفائهم بالاختبارات التي تشخص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطيئي التعلم في دروس اللغة العربية .

- السؤال الثاني : هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في استخدامهم لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير الجنس ؟ .

الجدول (7)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات المجال الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير الجنس

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	قيمة (كا2) المحسوبة
		كبيرة	متوسطة	قليلة		
المجال الاول (التخطيط)						
1	ذكور	7	4	3	2	2.24
	اناث	20	9	17	14	
2	ذكور	8	5	2	1	1.67
	اناث	21	19	15	5	
3	ذكور	7	4	3	2	2.36
	اناث	30	21	6	3	
4	ذكور	8	3	3	2	2.56
	اناث	21	18	18	3	
5	ذكور	4	3	5	3	0.86
	اناث	15	17	20	9	
6	ذكور	8	5	3	صفر	0.95
	اناث	37	14	8	1	

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	قيمة (كا) المحسوبة
		كبيرة	متوسطة	قليلة		
7	ذكور	8	4	2	2	2.51
	اناث	35	13	10	2	
8	ذكور	10	2	2	2	1.58
	اناث	31	12	14	3	
المجال الثاني (الوسائل والاساليب)						
1	ذكور	8	4	3	1	1.35
	اناث	36	13	9	2	
2	ذكور	10	2	3	1	1.29
	اناث	31	14	13	2	
3	ذكور	7	5	3	1	2.54
	اناث	24	10	17	9	
4	ذكور	8	3	3	2	1.12
	اناث	29	11	17	3	
5	ذكور	5	4	4	3	2.67
	اناث	31	9	14	6	
6	ذكور	10	2	2	2	1.58
	اناث	31	14	12	3	
7	ذكور	9	2	3	2	2.0
	اناث	21	1	17	10	
8	ذكور	8	4	4	صفر	1.0
	اناث	36	14	9	1	
9	ذكور	10	2	2	2	1.58
	اناث	31	14	12	3	
10	ذكور	6	4	3	3	2.43
	اناث	34	9	11	6	
11	ذكور	7	3	3	3	1.59
	اناث	33	11	11	5	
12	ذكور	8	4	3	1	1.24
	اناث	35	14	9	2	
13	ذكور	5	5	4	2	1.24
	اناث	14	14	21	11	
14	ذكور	5	3	5	3	0.86
	اناث	14	17	20	9	

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	قيمة (كا) المحسوبة
		كبيرة	متوسطة	قليلة		
15	ذكور	5	3	4	4	2.71
	اناث	14	18	21	7	
المجال الثالث (المجال المهني والاكاديمي)						
1	ذكور	7	2	3	4	1.44
	اناث	22	12	17	9	
2	ذكور	9	2	3	2	2.0
	اناث	21	14	17	10	
3	ذكور	6	2	5	3	2.46
	اناث	27	14	14	5	
4	ذكور	8	5	2	1	2.62
	اناث	29	10	17	4	
5	ذكور	5	3	5	3	1.41
	اناث	14	18	21	7	
6	ذكور	7	3	3	3	1.59
	اناث	33	11	11	5	
7	ذكور	10	2	2	2	2.99
	اناث	32	12	14	2	
8	ذكور	11	3	2	صفر	1.35
	اناث	38	18	3	1	
9	ذكور	12	3	1	صفر	1.05
	اناث	39	18	2	1	
10	ذكور	5	4	4	3	2.67
	اناث	31	9	14	6	
11	ذكور	8	2	3	3	2.35
	اناث	23	14	17	6	
12	ذكور	8	2	4	2	0.64
	اناث	23	12	15	10	
13	ذكور	8	2	4	2	0.77
	اناث	23	12	14	11	
14	ذكور	6	2	5	3	2.46
	اناث	27	14	14	5	

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	قيمة (كا) المحسوبة
		كبيرة	متوسطة	قليلة		
المجال الرابع (ادارة الصف والمناخ الصفي)						
1	ذكور	8	4	3	1	2.27
	اناث	37	13	9	1	
2	ذكور	5	6	4	3	1.67
	اناث	14	16	21	7	
3	ذكور	7	5	3	1	2.54
	اناث	24	10	17	9	
4	ذكور	10	2	2	2	1.58
	اناث	31	12	14	3	
5	ذكور	8	3	3	2	1.12
	اناث	29	11	17	3	
6	ذكور	6	5	3	2	3.07
	اناث	33	14	11	2	
7	ذكور	7	3	3	3	1.59
	اناث	33	11	11	5	
8	ذكور	8	4	2	2	2.51
	اناث	35	13	10	2	
المجال الخامس (التقويم)						
1	ذكور	10	5	1	صفر	1.08
	اناث	36	14	9	1	
2	ذكور	6	4	4	2	3.51
	اناث	33	16	9	2	
3	ذكور	5	3	5	3	3.41
	اناث	31	11	14	4	
4	ذكور	8	4	2	2	2.51
	اناث	35	13	10	2	
5	ذكور	7	5	3	1	2.54
	اناث	24	10	17	9	
6	ذكور	8	4	4	صفر	1.12
	اناث	36	13	9	2	
7	ذكور	7	2	5	2	0.74

ت	الفقرات	امارسها بدرجة			لا امارسها	قيمة (كا) المحسوبة
		كبيرة	متوسطة	قليلة		
	اناث	23	12	14	11	
8	ذكور	7	4	3	2	2.21
	اناث	20	9	18	13	
9	ذكور	7	2	5	2	1.23
	اناث	22	13	14	11	

* قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (3) = 8.71

يوضح الجدول (7) عدم توافر فرق ذو دلالة احصائية في استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير الجنس مما يشير الى ان المعلمين والمعلمات يستخدمون مهارات التعليم الفعال الواردة في اداة البحث وبنسب متماثلة وقد يعود السبب في ذلك الى خضوعهم الى مناخ تعليمي وتنظيمي متماثل ، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة طوالبه (2000) ومناور (2001) فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والنهار (2001) التي اوضحت عن وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات .

- السؤال الثالث : "هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في استخدامهم لمهارات التعليم الفعال تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دورة تربوية ، دار المعلمين والمعلمات ، معهد المعلمين والمعلمات ، بكالوريوس) ؟" .

وسيتم عرض النتائج التي حصل عليها الباحث فيما يتعلق بهذا الهدف من خلال عرض استجابات (عينة البحث) في كل فئة من فئات المؤهل العلمي ومقارنتها باستجابات الفئات الاخرى وكما مبين في الجداول (8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13)

الجدول (8)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، دورة تربوية)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
*24.30	88	175	291	418	18	بكالوريوس
	98	149	168	233	12	دورة تربوية

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

الجدول (9)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، معهد المعلمين والمعلمات)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
*8.06	88	175	291	418	18	بكالوريوس
	162	270	391	527	25	معهد المعلمين والمعلمات

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

الجدول (10)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، دار المعلمين والمعلمات)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
*12.45	88	175	291	418	18	بكالوريوس
	137	249	317	431	21	دار المعلمين والمعلمات

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

يتضح من الجداول (8 ، 9 ، 10) ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة من الحاصلين على شهادة البكالوريوس يستخدمون مهارات التعليم الفعال الواردة في اداة البحث اكثر من بقية افراد العينة من الفئات الاخرى ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى ان معلمي اللغة العربية ومعلماتها من الذين اكملوا دراستهم في الكلية لديهم المعرفة في طرائق واساليب

التدريس اضافة الى امتلاكهم المهارة في ضبط خطوات الدرس والسيطرة عليها وتقديم المعلومات بشكل متسلسل ومنطقي ويعود ذلك الى مرحلة اعدادهم في الكلية واثار المواد التربوية والنفسية وطرائق التدريس التي تقدم لهم اثناء دراستهم في الكلية اضافة الى مواد التخصص في ميدان التربية الخاصة .

الجدول (11)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (معهد المعلمين والمعلمات ، دار المعلمين والمعلمات)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
1.49	162	270	391	527	25	معهد المعلمين والمعلمات
	137	249	317	431	21	دار المعلمين والمعلمات

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

يتضح من الجدول (11) عدم توافر فرق ذو دلالة احصائية بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة من الحاصلين على شهادة (معهد المعلمين والمعلمات ودار المعلمين والمعلمات) وقد يعود السبب في ذلك الى التقارب والتشابه في مرحلة الاعداد بين هؤلاء المعلمين والمعلمات ، فضلا عن عدم التركيز على المواد العلمية وطرائق واساليب التدريس في ميدان التربية الخاصة اثناء مدة اعدادهم في معاهد ودار المعلمين والمعلمات .

الجدول (12)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (معهد المعلمين والمعلمات ، دورة تربوية)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
7.64	162	270	391	527	25	معهد المعلمين والمعلمات
	98	149	168	233	12	دورة تربوية

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

الجدول (13)

قيمة (كا2) المحسوبة والجدولية لتكرارات استجابات عينة البحث على الفقرات الواردة في اداة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دار المعلمين والمعلمات ، دورة تربوية)

قيمة (كا2) المحسوبة	لا امارسها	امارسها بدرجة			العدد	المؤهل العلمي
		قليلة	متوسطة	كبيرة		
4.14	137	249	317	431	21	دار المعلمين والمعلمات
	98	149	168	233	12	دورة تربوية

* قيمة كا2 الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 3 = 7.81

يظهر من الجدولين (12 ، 13) عدم توافر فرق ذو دلالة احصائية بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة من الذين اجتازوا الدورة التربوية لاعدادهم معلمين ومعلمات وبين الحاصلين على شهادة معهد المعلمين والمعلمات ودار المعلمين والمعلمين والمعلمات وقد يعود السبب في ذلك الى اطلاع المعلمين والمعلمات من الذين اكملوا الدورة التربوية وقراءتهم لبعض المصادر في طرائق واساليب التدريس .

الاستنتاجات :

1. اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة بالاعداد الجيد والمتربط لعناصر الخطة اليومية .
2. قلة اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالوسائل التعليمية واستخدامها بحسب حالات التلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة .
3. قلة اطلاع معلمي اللغة العربية ومعلماتها على التوجهات التربوية الحديثة في تعليم تلاميذ التربية الخاصة .
4. ضعف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في بناء العلاقات المهنية مع ذوي التخصصات المرتبطة بالتربية الخاصة .
5. قلة اهتمام معلمي اللغة العربية ومعلماتها باستخدام الاختبارات اللغوية التي تقيس التواصل اللفظي ومدى تقدم التلميذ في صفوف التربية الخاصة في ادائه اللغوية .

التوصيات :

1. اقامة الدورات والندوات التربوية في المؤسسات التعليمية التي تعنى بالتربية الخاصة ودعوة ذوي التخصصات المختلفة التي تهتم بالتربية الخاصة من اجل اطلاع معلمي التربية الخاصة ومعلماتها على التوجهات الحديثة اضافة الى فصح المجال لبناء العلاقات المهنية التي تعمل على تنمية قدراتهم في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة .
2. اعداد وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لكل فئة من فئات بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة .
3. بناء اختبارات لقياس الاداء اللغوي والتواصل اللفظي للتلاميذ بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة .
4. اعداد دليل المعلم لتعريف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في صفوف التربية الخاصة بالمهارات اللغوية الواجب تنميتها لدى التلاميذ بطيئي التعلم .

المقترحات :

1. اجراء دراسة للتعرف على مهارات التعليم الفعال لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في مواد دراسية اخرى .
2. اجراء دراسة لتقويم معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في استخدام مهارات التعليم الفعال من وجهة نظر مشرفي التخصص .

المصادر :

1. ابو السميد ، سهيلة (1986) " التعليم الفعال والادوار المتغيرة للمعلم " ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد (27) ، العدد (1) ، وزارة التربية والتعليم ، الاردن ، ص51-55 .
2. ادم ، مبارك محمد (2002) " التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود " مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة الحادية عشر العدد (21) ، ص99-127 .
3. الامام ، مصطفى واخرون (1990) " التقويم والقياس " وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، بغداد .
4. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا انتاسيوس (1977) " الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس " مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، العراق .
5. جعيني ، نعيم حبيب (2000) الكفايات الاساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الاردن من وجهة نظرهم . مجلة دراسات / العلوم التربوية المجلد (27) العدد (1) ص57-74 .
6. حساني ، عاصمة مجيد (2000) : مفهوم بطء التعلم وفق منظور التجربة العراقية لصفوف التربية الخاصة ، وزارة التربية ، مديرية التعليم العام ، قسم التربية الخاصة .
7. حسين ، طالب صليبي (2001) : اركان التدريس الفعال . المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع ، المجلد (1) ، العدد (2) ، ص96-109 .
8. الحلي ، احمد حقي (1986) : اللغة العربية وطرائق تدريسها ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية تحت عنوان (اللغة العربية والوعي القومي) ، بيروت ، لبنان .
9. الخالدي ، نسيم مصطفى (1997) " كيف ندرس بوضوح وفاعلية " مجلة رسالة المعلم المجلد (38) ، العدد (3) ، وزارة التربية والتعليم ، الاردن ، ص72-78 .
10. الخطيب ، جمال ومنى الحديدي (1997) مدخل الى التربية الخاصة ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، العين ، الامارات العربية المتحدة .
11. خوالدة واخرون (1997) طرائق التدريس العامة ، ط3 ، وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية .
12. ديك، ولتر وريزر وريبرت (1991) التخطيط للتعليم الفعال ، ترجمة محمد ذبيان غزاوي، مكتبة حنين ، عمان ، الاردن .
13. راشد ، عدنان غائب (2002) سيكولوجية الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم) ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

14. الروسان ، فاروق (2001) سيكولوجية الاطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة) ، ط5 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .
15. الزبادي ، احمد محمد وآخرون (1991) تعليم الطفل بطيئ التعلم ، ط1 ، الدار الاهلية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
16. زيدان ، همام بدرأوي (1983) " كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنة التعليم " مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم العدد (87) ، ص59-66 .
17. السيد ، محمود احمد (1989) : تعليم اللغة بين الواقع والطموح ، دار الفكر ، دمشق.
18. الشبلي ، ابراهيم مهدي (2000) : " التعليم الفعال والتعلم الفعال " ، دار الامل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
19. صباريني ، محمد سعيد ، محمد ذبيان غزاوي (1987) : " الالعب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم " ، مجلة رسالة الخليج العربي ، السنة السابعة ، ع (21) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ص121-145 .
20. الصمادي ، جميل وتيسير النهار (2001) " مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال " مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة العاشرة ، العدد (19) ، جامعة قطر ، ص193-216 .
21. الطعاني ، حسن (1998) : " ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الاساسية لإدارة الموقف بكفاءة " ، مجلة ابحاث اليرموك ، مجلد (14) ، العدد (4) ، ص169-188 .
22. طوالة ، محمد عبد الرحمن (1997) : " قياس مدى ممارسة معلمي الحاسوب بمحافظة اربد لمبادئ التدريس الفعال " مجلة جامعة دمشق للعلوم الانسانية ، مجلد (16) عدد (3) ص187-237 .
23. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (1999) " مبادئ القياس والتقويم في التربية " دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .
24. العاني وسليم اسماعيل (1982) " الطرق الاحصائية " جامعة الموصل ، مديرية در الكتب للطباعة والنشر الموصل ، العراق .
25. عبد الهادي، نبيل وآخرون (2000) : ببطء التعلم وصعوباته ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .
26. عبيد ، ماجدة السيد (2000) تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل الى التربية الخاصة) ، ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
27. العلوي ، خالد اسماعيل (2001) " تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي " المجلة التربوية ، المجلد (16) ، العدد (61) ، الكويت ص197-230 .

28. العلي ، ابراهيم عنبر (2003) **التدريس الفعال** ، شبكة المعلومات الانترنيت .
29. عودة ، احمد سليمان و خليل يوسف الخليلي (1998) " **الاحصاء الباحث في التربية والعلوم الانسانية** " دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
30. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2004) **تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)** . سلسلة طرائق التدريس ، الكتاب الثالث ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
31. القاعد ، ابراهيم وعمر ابو اصبع (1997) " **مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال (دراسة تقويمية)** ، مجلة ابحاث اليرموك، مجلد (13)، العدد (2) ب ، ص 171-196 .
32. الكخن ، امين (1992) **دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، تونس .
33. الكراسنة ، سميح (2005) " **تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية** " **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ، المجلد (1) ، العدد (2) ، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا ، جامعة اليرموك ، اربد ص 21-50 .
34. مناور ، سمير محمد (2001) " **مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية** " **مجلة دراسات / العلوم التربوية** ، المجلد (28) ، العدد (2) ، ص 337-354 .
35. موسى ، ناصر بن علي (2004) **دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام (رؤية تربوية)** مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
36. نصر ، حمدان علي (2000) **الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الاردن، مجلة دراسات / العلوم التربوية** ، المجلد (27) العدد (2) ص 245-260.
37. يعقوب ، حسين (1999) " **ملخص دراسة مستوى اتقان طلبة الصف السادس الاساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدولة المضيفة** " **مجلة المعلم / الطالب** ، العدد (2) ، معهد التربية التابع للانروا اليونسكو ، دائرة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، ص 41-48 .

38. Medley, D (1982) : **Teacher Effectiveness** . In . Harold E MeTZil,
39. **Encyclopedia of Educational Research** , 5th ed , Vol . 4, N . Y The free press , pp : 1894-1903
40. Ocepck , L . J . (1994) : **Selected Elements of Effective** . Teaching : Astudy of perceptions of High school Teachers in Illinois , Indiana , and ohio , ph . D . Dissertation , univ. Of Akorn . PAI , 54 , 3394 –A
41. Ebel, k , (1972) : **professors as teachers** , Jassey – Bass , Inc , publishers , L and on .
42. Best , John . (1981) : **Researchin Education** , 4th edition Englewood cliffs , new-jersey .