أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

The Impact of Teaching Strategy Based on Formative Assessment on Improving the Teaching Practices for Special Education Teachers

إعداد

نادر ماجد محمد حمادنه

إشراف

الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

حزيران/ 2017

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا — نموذج (9)

تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيسي	الطالب
أ.د. سامي محمد ملحم	نادر ماجد محمد حمادنه
التوقيع:	التوقيع:
التاريخ: ٢٠١٨/٧/٢٠	التاريخ: ٢٠١٨/٧/٢٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت هذه الرسالة والمقدمة من الطالب: نادر ماجد محمد حمادنه

وعنوانها: " أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة"

وأجيزت بتاريخ: 2017/6/14

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم		التوقيع
أ.د. سامي ملحم	مشرفا / رئيساً	
د. أحمد الخزاعلة	عضواً / داخلياً	
أ.د. ابراهيم الزريقات	عضواً / خارجياً	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم

الشكر موصول إلى معلمي ووالدي الأب الحاني الأستاذ الدكتور سامي ملحم

الذي تفضل بقبول الإشراف على رسالتي فوجدت فيه العطاء الوافر والعلم الزاخر والنصح السديد والتوجيه الرشيد ورحابة صدر وحسن معاملة.

وأتوجه بالشكر لكل من الأستاذ الدكتور إبراهيم زريقات

والدكتور احمد الخزاعلة

لتفضلهما بقبول مناقشتي

الباحث

نادر ماجد حمادنه

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهـــــداء

إلى روح والدي الطاهرة

إلى من غمرتني بحنانها وفضلها ودعواتها إلى أمي أطال الله عمرها وشفاها وأعطاها الصحة والعافية

إلى إخواني وأخواتي وشيختهم نبيله

إلى زوجتي وأولادي

إلى ميناء السلام إلى صديقي الذي رافقني خطوه بخطوه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
شكر وتقدير ..... د
الإهـــداء ..... هـ
قائمة المحتويات ..... و
الموضوعات ..... ز
قائمة الجداول ..... ط
قائمة الملاحـق ..... ك
الملخص ..... ل
Abstract ..... ن
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها 1
الفصل الثاني الإطار النظري 9
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 39
الفصل الرابع نتائج الدراسة 72
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 83
قائمة المراجع 89
قائمة الملاحق 102

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوعات

الموضوع
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
المقدمة
مشكلة الدراسة
عناصر مشكلة الدراسة (أسئلة الدراسة)
أهمية الدراسة
التعريفات الإجرائية
محددات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
أولاً: الإطار النظري
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات
منهج الدراسة
عينة الدراسة
أدوات الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة
متغيرات الدراسة
المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
قائمة المراجع
أولاً: المراجع العربية
ثانياً: المراجع الأجنبية
قائمة الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى
1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات المجموعة (تجريبية وضابطة)، الجنس (ذكور وإناث) المؤهل العلمي (الشهادة الجامعية الأولى، دراسات عليا) وسنوات الخبرة الوظيفية (أقل من 5 سنوات، 5 – 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)
2	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمجالات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة والدرجة الكلية للمقياس
3	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة
4	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمجال الأنظمة والتعليمات وأبعاده الفرعية
5	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الشخصي وأبعاده الفرعية
6	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال العلمي وأبعاده الفرعية
7	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال التربوي/ المهني وأبعاده الفرعية
8	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية وأبعاده الفرعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	معامل ثبات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته وأبعادها الفرعية بطريقتي الاتساق الداخلي والطريقة النصفية
10	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي
11	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين
12	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين
13	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين طريقتي التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي) في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين
14	نتائج تحليل التغاير لمتوسطات علامات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مقياس الممارسات التربوية
15	نتائج تحليل التغاير لدلالة الفروق في الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)
16	نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحـق

ملحق	المحتوى
1	الصورة الأولية لمقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة
2	الصورة النهائية لمقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة
3	البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التقويم التكويني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

إعداد

نادر ماجد محمد حمادنه

إشراف

الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي يستند إلى التقويم التكويني وقياس أثره في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: " ما أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟ وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير برنامج تدريبي وتم التأكد من إجراءات صدق المحتوى له من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين. واستخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكون أفراد الدراسة من (40) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في محافظة الطفيلة الملتحقين في عملهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/ 2017. وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين عدد كل منها (20) وهما: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط لمدة فصل دراسي كامل. وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير على كل من مجالات الممارسات التربوية الكلية (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى الممارسات التربوية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وهذه النتيجة تعكس وجود أثر إيجابي لصالح البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الممارسات التربوية لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث باعتماد هذا البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين مستوى الممارسات التربوية لدى معلمي التربية الخاصة وإجراء دراسات أخرى تأخذ أبعادا متعددة ومتغيرات ديمغرافية جديدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Impact of Teaching Strategy Based on Formative Assessment on Improving the Teaching Practices for Special Education Teachers

Prepared by

Nader Majid Hamadneh

Supervised by

Prof. Sami Mohammed Milhem

Abstract

This study aims develop construct a training program that based on the formative assessment and to measure its effects on improving the educational practices among special education teachers. To achieve this goal, the study tried to answer the following question

What is the effect of practicing the strategies of formative assessment on developing the educational practices for special education teachers؟

And from this question we came across other questions:

Is there any effect for the training program that based on the strategies of formative assessment on improving the education practices for special education teachers?

Do the educational practices among the special education teachers differ in method of teaching based on the strategy of formative education and traditional teaching؟

Do the educational practices differ in accordance with gender, qualifications, and years of work experience؟

In order to answer the, a training program has been developed the procedures, of the validity of the content has been examined by a number of specialists.

The semi experimental method has been adopted in this study.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The population of the study includes (40) male and female teachers of special education at Tafila Governorate who joined their job in the first academic semester 2016-2017. The sample of the study has been randomly divided into two groups. the experimental group and the control group, each group consisted at (20) participants. The training program has been applied on the experimental group just for one entire educational semester.

The finding of variance analysis on all the domains of the whole educational practices (ANCOVA) showed that there are some differences with statistical significance in improving the level of educational practices at the level of significance (0.05). This finding reflects the existence of a positive effect of the training program in improving the level of educational practice for the sample of the study.

In the light of these findings، the researcher recommends to adopt this training program which is based on the formative assessment to improving the level of educational practices for the special education، and to carry other studies that take other dimensions and new demographic variables.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

يعد ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية الحديثة نسبيا حيث تعرف بانها تدريس صفي مصمم خصيصا للطلبة الذين يتعذر تلبية احتياجاتهم التعليمية عن طريق المنهج المدرسي التقليدي.

وتتفق التربية الخاصة مع التربية العادية في مجالات كثيرة: من حيث المناهج، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم بعد أن كانت الفروق بينهما كبيرة في الماضي.

وتأتي هذه الدراسة لبناء برنامج قائم على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص في بيان أهمية استخدام التقويم التكويني لفئات التربية الخاصة من حيث أن هناك فروق بين المنهاج العادي ومنهج التربية الخاصة ناتج عن تكييف المنهاج العادي لذوي الحاجات الخاصة، وفروق بين طيعة هذه الفئات وفئة العاديين، وتباين استخدام استراتيجيات التدريس للفئة الواحدة حتى بين الأشخاص انفسهم كون فئات التربية الخاصة وأفرادها تتباين وتتسم بعدم الانسجام بين فئة وأخرى حتى بين الأشخاص انفسهم من وقت لأخر، وبالتالي كان استخدام التقويم التكويني لهذه الفئات ضرورة ملحة حرصا على الوقت المبذول لتعليم هؤلاء الطلبة وتقليل الفجوة بينهم وبين الأطفال العاديين و التأكد من إتقان المهارات لديهم.

يعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات معينة. وفي المجال التربوي، فقد عرف الباحثون التقويم على أنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهاج الدراسي، كما يتحقق من نقاط الضعف والقوة في المنهاج الدراسي، وصولا إلى تحقيق الأهداف المأمولة في أحسن صورة ممكنة. وهو العملية التي تواكب جميع خطوات العملية التعليمية التعلمية ومقوما أساسياً من مقوماتها، ويواكبها في جميع خطواتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمثل التقويم أحد أهم العمليات والأنشطة التي يتشكل منها النظام التعليمي في المؤسسات التربوية، كما يمثل أحد أهم أساليب التقويم المتعددة التي توظف من أجل جمع البيانات الكمية المتعلقة بالمعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في النظام المدرسي (Joshua, Joshua, & Kritsonis, 2006)، بالإضافة إلى تمثيله للعملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يرتبط بالتحصيل الدراسي للطلبة،

ويشير أبو علام وشريف (1983) إلى التقويم باعتباره جزءا من العملية التعليمية التعلمية التي تتيح للمعلم التحقق من نجاح أو فشل تعلم الطلبة. والتي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات غير الكمية (النوعية) التي تستخدم في القياس بحيث تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الصف الدراسي. مبينا في الوقت نفسه بإمكانية أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو كيفية بحسب طبيعة العملية التعليمية / التعلمية والأهداف المأمولة منها.

إلا أن استخدام وسائل قياس كمية يقدم أساساً سليماً يمكن أن تبنى عليه أحكام التقويم. وبمعنى آخر فإنه يمكن استخدام وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات تبقى غير ذات قيمة إذا لم يتم توظيفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

وقد بين مجلس رؤساء المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية أن التقويم التكويني يمثل العملية التي يستخدمها المعلّمون والطلبة خلال العملية التعليمية التعلمية، وتقوم بتزويدهم بالتغذية الراجعة التي تمكنهم من تطوير أساليب التعلم والتعليم وتحسن من أداء الطلبة وإتقانهم للنتاجات التعليمية المستهدفة" (Popham, 2008). والتي تستند على أساس تزويد المعلّم والمتعلّم بالتغذية الراجعة التي تقوم على المعلومات والإسهام في تحسين العملية التعليمية التعلّمية باتجاه تحقيق الغايات أو النواتج التعلّمية المستهدفة. وقد عرف بوفام (Popham, 2008) التقويم التكويني بأنه: "عملية مخططة يقوم فيها كل من المعلّم والمتعلّم باستخدام الأدلة المتوفرة من معلومات التقويم، من أجل تعديل ما يقومون بعمله في اللحظة الراهنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد وضح بروكهارت (Brookhart, 2008) الفروق الأساسية بين التقويم التكويني وغيره من أنواع التقويم الأخرى في أنه ليس اختبارًا فقط، بل هو طيف واسع من الأدوات والأساليب، التي يمكن استخدامها للتعرف على مدى تعلّم الطلبة. وليس درجة فقط، بل يرتبط بالبحث عن مدى تعلّم الطالب من جهة، وبالتغذية الراجعة المقدمة إليه من جهةٍ أخرى. وليس تقويمًا رسميًا فقط، بل هو تقويم يومي، ولحظي، يحدث في أية لحظة من لحظات التعليم والتعلّم. وهو لا ينفصل عن المنهاج، بل هو جزء مدمج فيه. ولا يتم بعد التعلّم، بل أثناء عملية التعليم والتعلّم. كما ان المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم التكويني ليست نهاية بحد ذاتها، بل بداية لتحسين التعليم والتعلّم. وغير منفصل عنها. يستخدمه كل المتعلّمين والمعلمين بغض النظر عن الفروق بينهم، أو عن مدى استعدادهم.

وبيّن الباحثون السمات المميِّزة لكل من التقويم التكويني والتقييم الختامي في أن التقويم الختامي يوثق تعلم الطلبة ويقيس التعلم بإعطائه درجة. بينما يقدم التقويم التكويني تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم من خلال التعليم (Macmillan, 2007)، (Natalie Regier, 2012).

إن التقويم التكويني عملية تفاعلية بين المعلّم والطالب؛ فهو عملية ينشط فيها الطالب من خلال التفكير في تعلّمه وفي تحمل مسؤولية ذلك، لذا فإنه يجب أن يساعد الطالب في الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية، كما أوردها ستجنز (Stiggins, 2004)، وهي:

إلى أَين أَتّجه؟

أين أقف الآن؟

كيف أقلل من الفجوة التحصيلية؟

وتحدث ليهي ووليام (Leahy & Wiliam, 2007) عن الاستراتيجيات الأساسية لعملية التقويم التكويني موضحا أنها تشتمل على النقاط الرئيسة التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توضيح الأهداف التعلّمية، أو ما يتوقع من المتعلّم أن يعرفه، ويكون قادرًا على عمله، بالإضافة إلى توضيح محكات الأداء الناجح

تصميم مهمات، وأسئلة صفية نشطة، تظهر أو تُقَدَّم أدلة واضحة حول مدى التعلّم

تقديم تغذية راجعة وصفية بنائية، تساعد المتعلّم على التقدم باتجاه تحقيق التوقعات التعلّمية المستهدفة

إعداد المتعلّم لأن يتحمل "مسؤولية" وأن يكون قادرًا على إدارة تعلُّمه وتوجيهه. (التقويم الذاتي)

إعداد المتعلّمين (الرفاق) لأن يكونوا مصادر تعلّم لبعضهم البعض

وأوضح ستيجنز (Stiggins, 2005) أن تطوير أداء المعلمين وتحسين نواتج التعلم لدى الطلبة يعد من أكثر الاستثمارات فاعلية في العملية التعليمية التعلمية. وأن استخدام استراتيجيات التقويم التكويني من أجل تحسين تعلم الطلبة يعد الأكثر فاعلية في التعليم، وأكد ستيجنز أن حجم الأثر الذي يحققه التقويم التكويني في تحصيل الطلبة، يفوق بأربعة أضعاف الأثر الذي يحققه تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث لاحظ قصور في استخدام استراتيجيات التقويم التكويني وممارسته على ارض الواقع، وبالتالي فإن الغرض من هذه الدراسة هو بيان اثر التدريب على استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة.

عناصر مشكلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

السؤال الثاني:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

السؤال الثالث:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في جانبين هما:

أ - الأهمية النظرية:

في بيان مدى أهمية استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في التحصيل، ومستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة، وبيان مدى أهمية الموازنة في استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلّم والتقييم الختامي، بما يسهم في تعزيز تعلم الطلبة وتلبية احتياجاتهم التعليمية والتعلمية أولاً بأول، وفي اللحظة المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب - الأهمية التطبيقية:

في بناء برنامج تدريبي في استراتيجيات التقويم من أجل التعلم يسهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين بما يعزز الممارسات التعليمية القائمة. وكذلك الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تحسين عملية التعليم من قبل معلمي التربية الخاصة، وذلك باستخدام هذه الاستراتيجيات في تحسين تعلم الطلبة. وتزويد المكتبة العربية بدراسة جديدة حول فاعلية استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم، مما يوفر مصدراً جديداً للمهتمين.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

مجموعة الأنشطة المخصصة المتتالية المتكاملة والمترابطة التي تقدم خلال فترة زمنيه محددة وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج. (السيد علي السيد، فائقه بدر، 2001)

عرف بوفام (Popham, 2008) البرنامج التدريبي بأنه برنامج يقوم على توظيف استراتيجية التقويم التكويني (التقويم من اجل التعلم) يقوم فيها كل من المعلم والمتعلم باستخدام الأدلة المتوفرة من معلومات التقويم، لتعديل ما يقومون بعمله في اللحظة الراهنة من خلال تحليل المهمات التعليمية وتجزئتها وصولا إلى الهدف العام لكل درس من الدروس وتقديمها في صورة دليل للمعلم ودليل للطالب الذي تحدد بعدد الحصص وزمن كل حصة.

التعريف الإجرائي: عملية مخططه ومنظمه تتضمن مجموعه من المهارات والممارسات خلال فترة زمنية محددة تهدف إلى تنمية استخدام استراتيجيات التقويم التكويني وبالتالي تحسين استخدام الممارسات التربوية لدى معلمي التربية الخاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم التكويني (التقويم من أجل التعلم):

عرف بوفام (Popham, 2008) التقويم التكويني (التقويم من أجل التعلم) بأنه عملية مخططة يقوم فيها كل من المعلم والمتعلم، باستخدام الأدلة المتوفرة من معلومات التقويم، لتعديل ما يقومون بعمله في اللحظة الراهنة"

استراتيجيات التقويم من أجل التعلم:

تتضمن استراتيجيات التقويم من أجل التعلم الاستراتيجيات الأساسية الآتية:

التوقعات التعلمية، ومحكات الأداء الناجح.

تصميم الأسئلة والنقاشات الصفية التي تظهر الأدلة على تعلّم الطلبة.

التغذية الراجعة التي تمكّن المتعلم من التقدم باتجاه تحقيق الأهداف.

التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

وتحدد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم إجرائيا بمتوسط أداء المفحوصين على أداة الدراسة التي تم استخدامها لتحقيق أهداف هذه الدراسة

محددات الدراسة:

عينة من معلمي التربية الخاصة في محافظة الطفيلة الملتحقين في عملهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2016/ 2017

أدوات الدراسة المتمثلة في كل من الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة، والبرنامج التدريبي المستند إلى استخدام استراتيجيات التقويم التكويني لدى معلمي التربية الخاصة بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة وفقا لمدى صدق استجابات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة بعد التحقق من خصائصها السيكومترية (صدق المحكمين، ومؤشرات صدق البناء، والثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي).

4.المنهجية حيث تم تدريب المعلمين من خلال لقاءات جماعية مرتبة مسبقا وبالترتيب مع مدارسهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة:

تتبوأ مهنة التعليم مكانة رفيعة من بين العديد من المهن، ويعد التعليم هدفا رئيسا وحاجة ملحة عبر العصور، ولا يكاد يخلوا النشاط الإنساني منه منذ بدء التاريخ حتى يومنا هذا، ومن خلاله يتلقى الإنسان المعرفة، ويتحدى الصعاب. وتتشكل أنماطه السلوكية المختلفة. كما يمثل نقطة انطلاق المجتمع نحو التطور؛ فإذا نهض المجتمع، نهضت جميع المجالات فيه، ويحكم إحكاماً وثيقاً بالمعلم الكفء (نجم، 2010).

ويمثل التقويم تسليط الضوء على العملية التعليمية/ التعلمية المرهونة بالمعلم الذي يخلق العقول، ويزكي النفوس، ويشكل الملكات العقلية (العجمي، 2003). ويؤكد التل (2008) في هذا المجال على حرص المؤسسات التعليمية على التقييم المستمر لأداء المعلم وخضوعه لمعايير جودة التعليم. والحرص على إعداد المعلم بعناية وتخطيط دقيق (نجم، 2010)، نظراً لكونه الدعامة الرئيسية والمحقق للأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها. ويرى مطر (2010) تضاؤل القدرات المادية والمنهجية في غياب المعلم المتمكن. ومن وجهة نظر العجمي (2003) فإن سمات المعلم الشخصية والتربوية من شأنها خلق دروس ذات فاعلية على الطلبة، حتى تحدث التغيير الفعال في سلوكياتهم.

وتعد الممارسات التربوية عملية تفاعلية تحدث من خلال المناقشات وتسليط الضوء على عدد الأسئلة، واستثارة دافعية الطلبة داخل غرفة الصف أو خارجها، بحيث يحدث التفاعل بين المعلم والتلميذ من أجل تحقيق الغاية المنشودة للعملية التعليمية/ التعلمية الناجحة (شاهين، 2011).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويفسر الباحثون اهتمام علماء النفس في دراسة السلوك الإنساني وصياغة المبادئ والقوانين والنظريات المرتبطة بعملية التعلم والتي أحدثت أثرا فاعلا أثرت في تفسير السلوك الإنساني، وأسباب حدوث انتقال للتعلم أو عدم حدوثه، وكذلك العمليات العقلية المعرفية التي يحدث فيها التعلم، وتحدث تغيرات متباينة في السلوك (Sternberg, 2006).

ويوضح توق وعدس وقطامي (2003) التداخل المترابط والمتكامل بين التعلم والتعليم، فالتعلم يعبر عن حدوث تغيرات منشأها التعرض للخبرات التعلمية. بينما ترى التل (2008) شمول عملية التعليم لعملية التعلم، فهي توجه تعلم الفرد ضمن معايير، وتحدد شروط السلوك المتعلم والطرق المؤثرة فيه بغية تعديله. ويؤكد العيسوي (2010) اختلاف مفهوم التعلم عن التعليم ، فقيام شخص بتلقين معلومة يعد تعليماً، بينما تغير سلوك الشخص نتيجة ممارسة نشاطات متكررة يعد تعلماً.

إن دور المعلمين في المجتمعات التي يدرسون فيها عظيم وخطير. فهم يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصماتهم على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم مستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما امتد بهم العمر. إنهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد من باب المعلمة. ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين، ومفكرين، وعاملين في مجالات الحياة المختلفة ورجالاً ونساءً على حد سواء (مرسي، 2014).

الممارسات التربوية للمعلمين:

يقع على عاتق المعلم العبء الأكبر في تربية الطلبة وتنشئتهم للحياة في المجتمع، فهو أكثر الناس التصاقاً بالتلاميذ، وربما أكثرهم معرفة به. كما أنه ينوب عن الوالدين وهو موضع ثقتهما ومحل احترامهما، لذا وكل إليه أمر تربية الأبناء (Slavin, 2009) . والمعلم الفعال هو المعلم الذي لا يقتصر دوره ووظيفته على التلقين اللفظي لمعلومات أولية مجردة بهدف التدريس أو التحصيل أو الحفظ والاستظهار، بل هو المعلم الفعال الذي يقوم بعدة أدوار تربوية وإنسانية في المجتمع، فإذا كان المعلم الفعال بمثابة حجر الزاوية في العملية التعليمية/ التعلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإن ذلك يفرض عليه أن يعد إعداداً دينياً وثقافياً ونفسياً واجتماعياً جيداً للقيام بدوره في العملية التعليمية/ التعلمية على أكمل وجه. وإن إجادة المعلم لمادة تخصصه، وإعداده الإعداد العلمي والتربوي المناسب، وإمداده بما يستجد في مجال تخصصه وعمله العلمي والأكاديمي والمهني يجعله جديراً بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه، ومثالاً يحتذي به (المطرفي، 2003).

وحتى يمارس المعلم عمله بنجاح فإنه لا بد أن يكون سليم البدن معافى من الأمراض الظاهرة والمعدية. وأن يكون نشيطاً، حيوياً، متفاعلاً، غير كسول أو متراخ عن أداء عمله وواجباته، خالياً من العيوب والعاهات الخلقية. ويظهر بالمظهر الحسن اللائق به، والذي لا يضعه موضع السخرية أمام تلميذ (McCown, 2006). فالصحة الجيدة الخالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقاً أمام المعلم لقيامه بأدواره وتؤثر سلباً على أدائه داخل غرفة الصف. (الحراحشة والنوباني، 2008)، (قمبر والصاوي والبيلاوي، 2003). بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه قدرة عالية في التفكير العلمي والإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، ومهارات التواصل وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين. بالإضافة إلى كونه ذكياً، وسريع الفهم والبديهة، وواسع الأفق، وغزير المعارف (الحراحشة والنوباني، 2008) و (قمبر وآخرون، 2003). (الحراحشة والنوباني، 2008).

وتحدث ناجي (2000) عن الخصائص التي يتميز بها المعلم الناجح والداعم للتحصيل الدراسي لتلاميذه، بالفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها، وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها وكيفية تطورها. بالإضافة إلى فهم للتعلم الجيد الفعّال، وللطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم. وفهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطلبة واستعدادهم لتعلم موضوع ما. وقياس ما حققوه من تعلم فيه، والتركيز على حث الطلبة على الاستقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعليم الذاتي. ذلك أن أهمية معرفة المعلم للجوانب التربوية والنفسية في عملية التعليم والتعلم. توازي في أهميتها معرفته بالمادة العلمية التي يدرسها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن إعداد المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها. (المطرفي، 2003)

وينطوي الإعداد التربوي في بعض جوانبه على تنمية الميول المهنية التي تستند إلى عدد من المعايير التي تحكم ممارساته التربوية وتحقق له النجاح في العمل. والتي اشتملت على تحصيل المعلم للمعرفة، وقدرته على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه، والسمعة الطيبة. والمعلم الناجح هو المعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه. وتفاعله في المواقف التعليمية معهم. بالإضافة إلى توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم في المرشحين للمهنة. وأن نجاح المعلم التعليمي يرتبط بالإعداد والتأهيل التربوي، فكلما ارتفع مستوى الإعداد وزادت مستوياته وتحسنت برامجه زادت الثقة في خريجيه، وفي التنبؤ بمدى نجاحهم في مهنة التدريس. (الرشيد، 2005).

استراتيجيات التدريس في التعلم الصفي:

أشار شاهين (2011) إلى استراتيجيات التدريس في التعلم الصفي بأنها عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها وبأقصى فاعلية ممكنة.

وبين الربيعي (2006) استراتيجية التدريس على أنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

وقد أشار مصطفى (2007) إلى عدد من مواصفات الاستراتيجية الجديدة للممارسات التربوية الجيدة تمثلت في الشمول، والمرونة والقابلية للتطوير، وارتباط ذلك بأهداف تدريس الموضوع الأساسية. بالإضافة إلى معالجة الفروق الفردية بين الطلبة. ومراعاة نمط التدريس ونوعه والإمكانات المتاحة بالمعلمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار زيتون المشار إليه في (قورة، 2009) مكونات استراتيجيات التدريس بالأهداف التدريسية، والتحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه. وكذلك الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف. والجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة. واستجابات الطلبة الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها Brown, (2000) وأن متطلبات الاستراتيجيات الجيدة من المعلم تيسير عمليتي التعليم والتعلم، وإتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه. وبناء الشخصية المتكاملة لهم. مع مراعاته للفروق الفردية فيما بينهم. (شاهين، 2011)

وحدد شاهين (2011) معايير اختيار استراتيجية الممارسات التربوية الملائمة للمعلمين بتدبير الزمن، واختيار ما تسهم به. بالإضافة إلى معرفة أين تستخدم لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟ وتحديد الأولويات الصحيحة، مع الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة. وحين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس، فأنه ينبغي أن تؤخذ جميع هذه النقاط ككل في الاعتبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصنيف استراتيجيات التدريس:

بين قورة (2003) ثلاث استراتيجيات للتدريس التي يمكن من خلالها تقويم الممارسات التربوية للمعلمين اشتملت على الآتي:

استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية): وتشير إلى السيطرة التامة لدور المعلم في مواقف العملية التعليمية / التعلمية من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، ويكون التلميذ فيها المتلقي للعملية التعليمية/ التعلمية بحيث يتركز الاهتمام في هذه الاستراتيجية على النواتج المعرفية للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات.

استراتيجيات التدريس الموجة: وتشير إلى الدور النشطً للمعلم في تيسير تعلم التلميذ، ومشاركته في العملية التعليمية/ التعلمية، والاهتمام بها. (Kagan & Segal, 1995).

استراتيجيات التدريس غير المباشر: وفي هذه الاستراتيجية يلعب المعلم دوراً نشطاً في تيسير تعلم التلميذ، ويكون التلميذ مشاركاً في العملية التعليمية/ التعلمية، ويتركز الاهتمام على عمليات التعلم (مصطفى، 2007).

التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلم:

يشكل التقويم أحد العناصر الأساسية في عملية التعلم فهو ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي تقييم التعلم والتقييم من اجل التعلم والتقييم كتعلم. حيث يهدف تقييم التعلم إلى إعطاء تقييم ختامي أو درجة في نهاية كل وحدة دراسية، كما يهدف التقييم من اجل التعلم (التكويني) إلى جمع المعلومات والبيانات عن تعلم الطلبة أثناء عملية التعلم بغرض تعديل المعلم لاستراتيجياته التعليمية وتقديم الدعم اللازم لطلبته، بينما يركز التقييم كتعلم على دور الطلبة باعتبارهم قادرين على تقييم تعلمهم وإجراء التعديلات المناسبة (lorna, 2003)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبين ستيجنز(stiggins, 2005) التقييم التكويني بقوله: "أننا قد بالغنا كثيرا في التركيز على الاختبارات القياسية على حساب التقويم الموجه لتحقيق التعلم". وأشار بلاك ووليام (Black & William, 1998) إلى ان التقويم التكويني يحدث فرقا واضحا في عملية التعلم يصل إلى 2-3 سنوات زيادة في التحصيل، خاصة لدى الطلبة الضعاف تحصيليا. ومن وجهة نظر مارزانو (marzano, 2003) فإن التقويم التكويني يعد أكبر التدخلات التربوية تحسينا للتعلم على الإطلاق.

وتؤكد هارلين (Harleen, 2006) على قلة الخبرة لدى المعلمين حول احتياجات الطلبة التعليمية وبكيفية التعلم، إضافة إلى الفقر الشديد للبرامج التدريبية أثناء الخدمة حول كيفية استخدام التقويم التكويني لأغراض التعلم. ومن هنا برزت أهمية التقويم التكويني في تقديم برامج تدريبية متكاملة لاستراتيجياته. وكيفية دمجه في الخطط التدريسية للمعلمين واستخدامها كأحد مصادر التطوير المهني للمعلمين، وإلقاء الضوء على مكونات التقويم التكويني وأثره في تحصيل الطلبة وتحسين اعتقاداتهم حول كفاءتهم الذاتية، وجعل المعلمين أكثر وعيا بأهمية تطبيق ذلك في تدريسهم اليومي.

وللتقويم دوران رئيسيان هما: التقويم البنائي التشخيصي، والدور الختامي التجميعي. ويهدف التقويم التشخيصي إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج تعليمي محدد. ففي أثناء إعداده وتنفيذه في مرحلة التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى اقصى حد ممكن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويظهر التقويم البنائي انه يقوم بتغذية راجعه فيما يتعلق بتخطيط المعلم المستقبلي للأنشطة التعليمية ،فمعدل سرعة المعلم في عرض المادة التعليمية يجب أن يقل أو يزداد ،كما ويكشف عن حاجة المتعلمين إلى تعلم بعض المهارات اللازمة للمتابعة، تاريخيا لم يكن استخدام التقييم التكويني كأداة مفيدة داخل الغرفة الصفية، وكان التقويم الختامي هو ما يقيس مستوى إتقان المهارة والتحصيل في نهاية الوحدة.

في عام 1960 بدأت أسئلة تطرح حول فجوة التحصيل بين الطلبة الأغنياء والطلبة الفقراء والمجموعات العرقية والثقافي مما استدعى الرئيس لندن لإيعاز بدراسة هذه الفروق (GUSKY, 2005)

يؤكد استخدام استراتيجيات التقويم التكويني على فهم الطلبة خلال الدرس ويساعد المعلمين على فك هذا اللغز وإعادة النظر في جزئيات الدرس

أمضى بنجامين بلوم سنوات في ملاحظة الغرف الصفية ولاحظ أن المعلمون يدرسون الموضوع الواحد بطريقه واحدة وأدرك بان فجوة التحصيل العلمي تحتمل أن تكون هو السبب واقترح بان يغير المعلمون من تقنياتهم ليسهل تعلم الطلبة ذوو الخلفيات المختلفة وأنماط تعلم مختلفة بيئات مختلفة، كما واعترف بان على المعلمين أن يستخدموا أساليب مختلفة ليصل بالطلبة وفي تقييمهم إلى تغذية راجعه مباشرة ودائمة (GUSKY, 2005)

يتعلم الطلبة بطرق مختلفة ومتنوعة وهذا يستدعي استخدام استراتيجيات تقويم تكويني متنوعة لضمان تحسن الطلبة وفق معايير محدده. وقد أعد المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية (National council of teachers of English, 2013) مجموعة من العناصر المرتبطة بالتقويم التكويني من أبرزها:

يتطلب من الطلبة تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي.

آليات تواصل واضحة وأهداف تعليمية محدده.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التركيز على أهداف تعليمية واضحة ومخرجات ذات قيمه قابله للتطبيق خارج سياق التعليم.

يحدد مهارة ومعرفة الطالب الحالية والخطوات اللازمة للوصول إلى الهدف النهائي.

يتطلب خطط تطويرية لتحقيق الهداف.

يشجع الطلبة على الرصد الذاتي في تقدمهم لتحقيق الهداف.

يقدم امثله على أهداف تعليمية تتضمن ماذا يحتاج الطالب ودرجات محدده وتمارين محدده يمكن استخدامها لتعليم الطالب.

يقدم تقييم متكرر يتضمن تقييم الطالب بذاته أو مع زملائه.

يقدم تغذية راجعه لا هداف محدده غير مقيمه في الوقت المناسب وتسهم في تحسين العمل وفهم أعمق ومخرجات أفضل.

يشجع على ما وراء المعرفة والتفكير من قبل الطلاب في واجباتهم (NCTE, 2013).

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم التكويني يمكن أن يحدث في أي وقت من الحصة وتكمن صعوبة التقويم التكويني أن كل طالب يتعلم بطريقه مختلفة ولا يمكن التنبؤ باستجابة الطالب، مما يستدعي المعلم لاستخدام استراتيجيات متنوعة للتقويم التكويني. ويرى بلاك ووليم (Black & William,1998) أن صعوبة استخدام التقويم التكويني تعود إلى ما يلي:

التعلم الفعال: فالمعلمون يستخدمون اختبارات سطحية وروتينية، حتى عندما يرغبون في التطوير فهم غير مدركين ومتضاربين لما يرغبون، فهم لا يتشاركون الخبرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إدارة ودور التقويم: ذلك أن المعلمين يستطيعون التنبؤ بتحصيل الطالب لكنهم في الوقت نفسه لا يعرفون إلا القليل عن حاجات المتعلم

التأثير السلبي: حيث يقارن أداء الطالب بزميله فالمعلم يرى ان هدف التحصيل هو المنافسة بين الطلبة أكثر من التحسن عند الطالب

التغذية الراجعة: والتي تزود المعلم بالمعلومات التي يحتاجها لتأكيد التعلم الحالي والانتقال للتعلم اللاحق وكسر الفجوة بينهما

واقترح ماديسون – هاريس (Madison – Harris, 2013) عددا من الخطوات من أجل خبرة تعليمية لتحقيق تعلم فعال وخبره تعليمية تمثلت في الآتي:

صياغة أهداف يومية واضحة

شرح هذه الأهداف

تعليمات مباشره ومفصله

يجب ملاحظه التقدم خلال الدرس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبديل التغذية الراجعة دوريا

تعديل الدرس

ومن وجهة نظر سيري (Ceri, 2008) فان التقويم التكويني يعد رصاصه فضية يمكن ان تحل كل التحديات التعليمية ، ومعاني قوية لأهداف مجتمعة وأداء مرتفع.

وللتقويم التكويني أغراض متعددة تتمثل في:

تمكين المعلم من الحكم على مدى صلاحية الطريقة والأسلوب الذي يدرس فيه

تمكين المعلم من معرفة مدى مناسبة هذه المادة للطلبة، وقدراتهم العقلية والجسمية

مراقبة تقدم الطلبة من خلال الاستراتيجيات المحددة

تمكن المعلم من معرفة الطلبة الذين يحتاجون إلى وسائل جديدة

زيادة ثقة المعلم والمتعلم بنفسه، وازدياد دافعتيهما نحو الإنجاز

تثبيت التعلم عند معرفة الخطأ من الصواب

يساعد في انتقال اثر التعلم والتدريب والانتقال من هدف لآخر (كوافحه، 2003)

يهدف التقويم المستمر إلى قيادة تعلم الطالب في الاتجاه الصحيح، وتحديد مواطن الخلل سواء ارتبطت بالعلم أو المتعلم أو المنهاج. ويرحب الطلبة بالتقويم التكويني ويتحمسون له. لأنه يثري معلوماتهم، ويحسن مهاراتهم دون خوف أو ملل أو قلق، ويساعد على تقوية شخصياتهم، وتنشيط دافعيتهم. وأكثر الفوائد التي يحققها التقويم المستمر هو في تجزئة التعليم تحليل المهمات. والمقصود به تقديم المادة العلمية أو المهارة من خلال وحدات صغيره ليتعلمها الطالب ويختبره بها، وبالتالي فأن المعلم يضغط التلميذ بطريق غير مباشر ليقدم أداء أفضل. كما أن الطالب يبقى في حال استنفار دائم وشعلة تتوقد نحو التعلم ويتوقع التقويم في أي وقت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستعد له. بينما يشير عدد من الباحثين إلى أن كثرة التقويم تثير قلق ومخاوف الطلبة فالمعلم لا يسجل علامة ودرجة للطالب كي ينجحه أو يرسبه فيها، والهدف هو معرفة متقنة الطالب ومالم يتقنه، وفي حال أن استخدم المعلم العلامة فالهدف هو بيان أن الجهد المبذول من قبل المتعلم كان كاف أم لا ،وبالتالي فهو يبعث رسائل اطمئنان إلى الطلبة في انهم تعلموا شيئا أو ان شيئا لم يتعلموه. وأن بيان الأخطاء في وقت مبكر تمكن الطلبة من معرفة مصادر الخطأ وتداركه على عكس الختامي.

وحتى يستفيد معلم التربية الخاصة من أساليب التقويم التكويني في تعديل تدريسه فانه يحتاج إلى ما يلي:

معرفة أهداف الوحدة أو الفصل أو الخطة التعليمية الفردية المصاغة

بيانات عن أثر التدريس والتدريب على الطالب

بيانات عن تحليل عملية التدريس والتدريب

ربط البيانات والمعلومات عن أداء الطلبة ليبدل طريقة تدريسه وتدريبه

ومن مميزات التقويم التكويني انه محكي المرجع. فبواسطته يمكن معرفة أداء الفرد إلى مستوى معين ولا يقارن أداءه إلى أداء الأخرين للقيام بالتعلم العلاجي بحيث يعيد الطالب تعلم ما فشله كي يصل إلى المستوى المطلوب (أبو لبدة، 1996). ويقلص التقويم التكويني الهوة بين عمليات التعلم. وأنواع التقويم المختلفة. وبالتالي فهو محرك وعجلة للتقدم. ويمكن القول بان التقويم التكويني يصب في مصلحة الفئة الأكبر من المتعثرين للتعلم.

التربية الخاصة:

يعد ميدان التربية الخاصة من الميادين الحديثة في مجال التربية، وعلم النفس مقارنة بالميادين المطروحة وبالتالي تعرضت إلى تعريفات متعددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد عرفت الحديدي (1994) التربية الخاصة بأنها جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة و التي تتضمن وضعا تعليميا خاصا، و مواد و معدات خاصة، و طرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأدنى الممكن من الكفاية الذاتية و الشخصية و النجاح الاكاديمي.

وعرفها الروسان (1996) بأنها ذلك الجزء من الحركة التربوية السائدة في المجتمع والموجهة إلى الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تمكنهم من تحقيق نموهم، وتأكيد ذواتهم وتؤدي في النهاية إلى تعاملهم مع العاديين في المجتمع لكي تحقق لهم أكبر قدر من استثمار إمكانياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع.

ونظرا لتعدد التعريفات فأنه يمكن استخلاص تعريف خاص بالتربية الخاصة بحيث تشير إلى سائر الخدمات غير العادية التي تستخدم في إطار العملية التعليمية وتتضمن التعديلات التي يتم إدخالها على المنهج التعليمي العادي وتكييفه كليا أو جزئيا بينما يتلاءم وطبيعة كل فئة من فئات التربية الخاصة للوصول إلى اقصى درجة من الاستقلالية يمكنهم الوصول اليه.

فئات التربية الخاصة (غير العاديين) :

يشير مصطلح فئات التربية الخاصة إلى أولئك الأفراد الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن الأفراد العاديين في خاصية جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حركية أو لغوية مما يستدعي اهتماما خاصا بهم من قبل المعلمين والمهتمين بهم وتشمل هذه الفئات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإعاقة العقلية.

التوحد

الصمم وضعاف السمع.

الإعاقة البصرية.

الإعاقة الجسمية والصحية.

صعوبات التعلم.

اضطرابات التواصل/الكلام واللغة.

اضطرابات سلوكية وانفعالية

المتفوقين والموهوبين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف التربية الخاصة:

تسعى التربية الخاصة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية التالية:

تحقيق الكفاءة الشخصية والمهارات الاستقلالية لديه إلى اقصى درجة يستطيعها.

تحقيق الكفاءة الاجتماعية حتى يتمكن من التواصل والتكيف مع مجتمعه واتفاقها مع العادات والتقاليد وثقافة المجتمع المحيط.

تحقيق الكفاءة المهنية في إكساب أفراد وفئات التربية الخاصة بعض المهارات المهنية والحصول على مهنة إذا أمكن في ضوء قدراتهم

كفاية معلمي التربية الخاصة:

1 – الكفايات الأكاديمية: وتشمل:

القدرة على تحديث معلوماته التربوية والنفسية والاطلاع على كل ما هو جديد.

اتساع الخبرات وتنوعها: القدرة على التفاعل مع العاديين وأطفال ذوي الحاجات الخاصة بصفة خاصة.

القدرة على تعليم الأخرين وتدليل الصعوبات وحل المشكلات.

القدرة على تفسير خبرات الطفل ونتائج التحاليل واختبارات القياس والتشخيص.

2 – كفايات تربوية وتتمثل في:

كفايات شخصية: خبرات وقدرات عقلية وجسمية وانفعالية تمكنه من تقبل الأطفال واحتمال تصرفاتهم والتعامل معهم.

كفايات القياس والتشخيص والتقويم: تمكنه من تطبيق الاختبارات المتنوعة وتفسير النتائج والحكم عليه.

كفايات إعداد الخطة التربوية والتعليمية الفردية وبناءها وتنفيذها واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كفايات التواصل مع الأهل والمجتمع.

ونظرا لان الغالبية الموجودة في المدارس ان لم يكن جميعهم من فئة صعوبات التعلم فقد اخترت الإشارة إلى مفهوم صعوبات التعلم

صعوبات التعلم:

تعرض مفهوم صعوبات التعلم عبر الزمن إلى تعريفات كثيرة من قبل الباحثين من بينها:

تعريف كيرك (Kirk, 1963) الذي يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو اكثر من عمليات الكلام، و اللغة، و و القراءة، و الكتابة، و الهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية. نتيجة لخلل وظيفة في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلة سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.

تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم: الذي يشير إلى اضطراب في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ،والتي يمكن ان يعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD):

اصطلاح عام يشير إلى مجموعه غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو المهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم ويفترض ان سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن ان تظهر عبر مدى الحياة. وقد يترافق مع صعوبات التعلم مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لكن تلك المشكلات لا تشكل بحد ذاتها صعوبة تعلم. كما يمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل مصاحب لحالات الإعاقة أو المؤثرات الخارجية إلا انها ليست ناتجه عن تلك الإعاقات أو تلك المؤثرات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معلمو التربية الخاصة:

هم الأشخاص الذين يعملون مع ذوي الحاجات الخاصة ويقدمون لهم الخدمات التعليمية والتربوية والخدمات المساندة.

البرامج التربوية للأفراد من ذوي الحاجات الخاصة:

تختلف البرامج التربوية باختلاف الأفراد من ذوي الحاجات واختلاف العمر والفئة التي ينتمون اليها. ويمكن تقديم برامج تربوية من خلال: ما يلي:

المنهاج العادي: وهو نفس المنهاج الذي يقدم للتلميذ مع إدخال بعض التعديلات عليه ليتناسب مع الفئة التي ينتمي اليها التلميذ

المنهاج الخاص: والذي يتم من خلاله تدريب الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة على بعض المهارات والقدرات التي تفرضها الفئة التي ينتمي اليها الفرد.

وعليه، فانه يمكن تقويم استراتيجيات التدريب الخاصة بمعلمي التربية الخاصة من خلال فئتي المنهاج التي يقدمونها لتلاميذهم ويحسنون بها ممارساتهم التربوية. والوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة. والتي من أبرزها:

الوسائل التعليمية التقليدية: وهي تلك التي تستخدم للأطفال العاديين.

الوسائل التعليمية المعدلة: لتتناسب وطبيعة الفئة المستهدفة في العملية التعليمية التعلمية

الوسائل التعليمية الخاصة التي غالبا ما يتم تصميمها للتناسب وحاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة كل حسب الفئة التي ينتمي اليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة ذات الصلة

أتيح للباحث الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية: وقد تم تصنيف تلك الدراسات إلى مجموعتين هما:

ا- المجموعة الأولى: وتتعلق بالممارسات التربوية للمعلم

ب – المجموعة الثانية: وتتعلق باستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني

ج-المجموعة الثالثة: الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة.

أولا: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالممارسات التربوية للمعلم:

أظهرت الدراسة التي أجراها كروس (Cross، 2009) حول الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، إلى عدم توفر الاستعدادات اللازمة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة، وعدم استخدام المعلمين لأساليب مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات، والخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة عن الرياضيات ومعلمي الرياضيات، وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد .

وهدفت الدراسة التي أجريت في تركيا من قبل كانير، سوباسي وكارا (Caner, Subasi & Kara 2010) إلى التعرف على أثر معتقدات المعلمين على ممارساتهم التدريسية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المراحل الأساسية الدنيا. وقد استخدمت الدراسة المنهجية النوعية، حيث تم ملاحظة اثنتين من معلمات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أثناء التدريس، وأجابت المعلمتان أيضاً على استبانة هدفت إلى التعرف على المعتقدات المرتبطة بالممارسات التدريسية الصفية، وأثر تلك المعتقدات على تلك الممارسات، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن ممارسات المعلمات أثناء التدريس كانت مبنية على أساليب التعلم الأكثر فاعلية لدى الطلبة، وأن تفضيلات التعلم لدى الطلبة هي المحدّد الأساسي لممارسات المعلمات التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة الوشاح وتوموك (Weshah & Tomok, 2010) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مبني على المعارف التربوية في تحسين مهارات ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تدريس مهارة التحدث والكتابة. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الأردن منهن (10) يمثلن المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج التدريبي المبني على المعرفة التربوية و(20) معلمة يمثلن المجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة من أجل ملاحظة أثر البرنامج التدريبي على ممارسات المعلمات في تدريس مهارة التحدث ومهارة الكتابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي المبني على المعرفة التربوية في تحسين ممارسات المعلمات التدريسية أثناء تدريس مهارات التحدث والكتابة. كما أظهرت النتائج ضرورة امتلاك المعلمات لنظريات تعلم وتعليم اللغة من أجل استخدامها في بناء ممارسات تدريسية فاعلة.

وفي الدراسة التي أجراها يونغ وساشديف (Young & Sachdev, 2011) في مدينة نيوكاسل الإنجليزية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية حول استخدام نظرية التواصل في اللغة كإحدى نظريات تعلم اللغة، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس المتوسطة والثانوية، واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية والكمية حيث أجاب أفراد عينة الدراسة على استبانة ومقابلة مفتوحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية مبنية بشكل أساسي على معتقداتهم الشخصية حول طرق تدريس اللغة الفاعلة. وإلى وجود فروق تعزى إلى الجنس وخبرة التدريس في مستوى معتقداتهم.

وقام موزنه وأودالي (Mooznah & Owodally, 2012) بإجراء دراسة في جزيرة موريشيوس الفرنسية هدفت إلى التعرف على ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية واختياراتهم التدريسية، واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة المبنية على الملاحظة. حيث تم ملاحظة ثلاثة معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يدرسون في إحدى دور رياض الأطفال في جزيرة موريشيوس الفرنسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة على أن ممارسات المعلمين أثناء تدريس اللغة تعتمد على استخدام اللغة الأولى كوسيلة للتواصل مع الطلبة، وأن هناك نزعة نحو استخدام اللغة العامية أثناء تقديم الحصة الصفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام أوزتورك ويلدريم (Ozturk & Yildrim, 2012) بإجراء دراسة في تركيا هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية والكليات بالممارسات التدريسية الفاعلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) من المعلمين والمعلمين الجدد الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في عدد من المدارس والكليات في مدينة أنقرة التركية، واستخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج بأن المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة الحالية لا يستخدمون ممارسات تدريسية مبنية على نظريات التعلم خلال تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. كما أظهرت الدراسة كذلك إلى أنهم يركزون على استخدام طرق التدريس التقليدية.

وقامت ريشاردز، كونوي، روسكفيست وهارفي

(Richards, Conway, Roskvist & Harvey, 2013) بإجراء دراسة في نيوزلندا هدفت إلى التعرف على ممارسات التدريس الفاعلة ومدى معرفة المعلمين والمعلمات لمحتوى المنهاج، وقد تكونت عينة الدراسة من (94) معلماً ومعلمة مشاركين في أحد برامج التطوير المهني الذين تم اختيارهم عشوائياً. وقد أجاب أفراد عينة الدراسة على استبانة تقيس مستوى معرفتهم لمحتوى المنهاج وممارساتهم التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات المعلمين التدريسية في تدريس اللغة الأجنبية كالصينية والفرنسية والألمانية والإسبانية واليابانية تعتمد بشكل أساسي على مستوى امتلاك المعلم أو المعلمة لمحتوى المنهاج وإلى أن المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة الحالية يمارسون أساليب التدريس بناءً على معتقداتهم الذاتية حول الطرق الأكثر فاعلية في تدريس اللغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت الدراسة التي أجرتها ستيل، بريو، ريس وابراهيم-خان (Steele, Brew, Rees & Ibrahim-Khan, 2013) في الباكستان إلى التعرف على ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم خلال عملية التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (132) معلماً ومعلمة من المعلمين الذين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى مساقات التدريس في كلية التربية في جامعة إسلام أباد الباكستانية. واستخدمت الدراسة مقياس الممارسات التدريسية، ومقياس القلق حول ممارسات التدريس في عملية جمع البيانات من أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات المعلمين والمعلمات في مباحث العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية تتأثر بشكل كبير بالبيئة الصفية، ومدى معرفة المعلم أو المعلمة بالمحتوى ونظريات التدريس المختلفة.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني:

فقد هدفت الدراسة التي أجراها عطا الله (1984) إلى التعرف على اثر استراتيجية اختبارات التقويم التشخيصية (الاختبارات التكوينية) في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة في منطقة عمان الأولى، تكونت عينة الدراسة من (724) طالبا وطالبة، تم توزيعها على مجموعتين: تجريبية : درست باستخدام الاختبارات التكوينية، والأخرى ضابطة : درست باستخدام أسلوب التقويم التقليدي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، و لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاختبارات التكوينية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة ذياب (1989) إلى التعرف على اثر استخدام التقويم التكويني و إعطاء الأهداف التعليمية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في قواعد اللغة العربية. وقد تكونت عينة الدراسة من (143) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الاكاديمي في مدرسة البقعة الثانوية للبنين في العام الدراسي 88/87 وزعوا في اربع مجموعات، واحدة ضابطة، و ثلاث تجريبية : المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام استراتيجية الأهداف و التقويم التكويني. المجموعة التجريبية الثانية درست باستراتيجية إعطاء الأهداف التعليمية قبل الشرح. المجموعة التجريبية الثالثة درست باستخدام التقويم التكويني. المجموعة الضابطة بالطريقة الاستقرائية. توصلت الدراسة إلى وجود فرق طفيف بين تحصيل طلبة المجموعات التجريبية الثلاث وبين المجموعة الضابطة ولكن هذا الفرق غير دال إحصائيا على مستوى الدلالة (α = 0.05).

وفي دراسة لرجب (1989) بهدف التعرف إلى أثر استخدام الاختبارات التكوينية في التعليم العلاجي على إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعليم. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا وطالبة من مستوى الدبلوم العالي، بكلية التربية بجامعة البحرين. أظهرت نتائج الدراسة ان أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للتقويم التكويني، وتوافرت لها تغذية راجعة فورية أثناء العمل، أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم يتوافر لها تقويم تكويني وتعليم علاجي.

أما دراسة مهيدات (Muheidat , 1990) فقد هدفت للتعرف إلى اثر استراتيجيات الاختبارات التكوينية و التعلم العلاجي في تحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب وبالطريقة العشوائية تم تحديد شعبتين تجريبيتين وشعبة ضابطة. أظهرت النتائج ان متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين أفضل من متوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج فرقا طفيفا غير دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التي تعلمت بإضافة التعلم العلاجي إلى الاختبارات التكوينية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة أجراها أبو الشعر (1991) من أجل بيان أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (149) طالبا من الصف العاشر في مدرسة كلية الحسين الثانوية في عمان للعام الدراسي 1990/1989 موزعين على ثلاث شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد وزع أبو الشعر مستويات المعالجة على الشعب الثلاثة عشوائيا (تجريبية، ومقارنة، وضابطة). قام معلم المادة بتدريس المجموعات الثلاثة بالطريقة نفسها، وبعد الانتهاء من تدريس كل وحدة أعطي طلاب مجموعة التدريس وطلاب مجموعة المقارنة اختبارا تكوينيا، بينما لم يعط طلاب مجموعة الضبط هذا الاختبار. تم تصحيح أوراق الاختبار فورا واعيدت إلى الطلاب مباشرة في اليوم نفسه الذي تقدموا فيه للاختبار، حيث اطلع طلاب مجموعة المقارنة على علاماتهم ثم أعادوا الأوراق. بينما تم الطلب من طلاب مجموعة التجريب غير المتقنين حضور الحصص العلاجية في اليوم التالي للاختبار التكويني قبل بدء الدوام الرسمي. استخدم أبو الشعر اختبار تحليل التباين و اختبار شيفيه للمقارنة بين تحصيل الطلاب في المجموعات الثلاث على الاختبار النهائي حيث دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية على مجموعة المقارنة بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0001). كما أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0001). كذلك، تفوقت مجموعة المقارنة على المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.0001).

وهدفت دراسة دمياطي (1992) التعرف إلى اثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي أدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، تم توزيعهن على المجموعتين : الضابطة و التجريبية بالتساوي، درست المجموعة لمدة ستة أسابيع ولم يقدم لها أي اختبار سوى القبلي والبعدي، أما المجموعة التجريبية فيقدم لها اختبار في بداية كل محاضرة لتغطية موضوعات المحاضرة السابقة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، و لصالح المجموعة التجريبية. وقد عزت دمياطي ذلك للأثر الفعال الذي يؤديه أسلوب التقويم المستمر، باستخدام الاختبارات المتكررة على تحصيل الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت السويدي (1993) دراسة بهدف التعرف إلى أساليب التقويم شائعة الاستعمال في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم بدولة قطر. تكونت عينة الدراسة من (228) معلما و معلمة موزعين على (20) مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة أساليب تقليدية، وأن هناك عزوفا من قبل معلمي التربية الإسلامية عن استخدام أساليب التقويم الحديثة الملائمة لطبيعة نتاجات التعلم في مبحث التربية الإسلامية.

وهدفت الدراسة التي أجراها حسن (1997) إلى قياس أثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات القصيرة على دروس وحدة الأعداد النسبية، واختبارا تحصيليا نهائيا في موضوع الأعداد النسبية. أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية، وتحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي النهائي لصالح المجموعة التجريبية، سواء على مستوى التحصيل العام، أو على مستوى التحصيل في المستويات المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق) وبناء على ذلك فقد أشار حسن إلى أن استخدام الاختبارات البنائية يودي إلى تحسين تحصيل الطلبة بصورة جوهرية. وفي ضوء نتائج البحث فقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بإعداد وتطبيق الاختبارات البنائية على الطلبة أثناء التدريس. ووجوب اهتمام المعلم بالتقويم في بداية الحصة ونهايتها، وان يناقش الواجبات المنزلية ويتابع التلميذ ويسجل ملاحظاته عليه. وضرورة اطلاع التلميذ على أوراق إجابته بعد التصحيح ليتعرف على أخطائه ويناقش المعلم فيها.

كما هدفت دراسة عويضه (1998) إلى تحديد أثر التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا. تكونت عينة الدراسة من 6 شعب في مدرسة الجوفة الأساسية في عمان ،3 شعب من الصف الثاني ،3 شعب من الصف الثالث وتم توزيع العينة بصوره عشوائية على 3 مجموعات واحده ضابطه واثنتين تجريبيتان: الأولى من شعبتين واحده من الصف الثاني والأخرى من الصف الثالث ودرسوا بطريقة الاختبارات التكوينية المتبوعة بالحصص العلاجية، أما المجموعة التجريبية الثانية فتتكون من شعبة من الصف الثاني الأساسي وتعالج بالتقويم التكويني فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة التعليمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاه إحصائية بين المجموعة التجريبية (تقويم تكويني وحصص علاجية) والمجموعة التجريبية (تقويم تكويني) كما أظهرت فروقا ذات دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. توصل الباحث إلى أن استخدام التقويم التكويني يمكن ان يسهم بدرجه كبيره في تحسين التحصيل، كذلك يمكن الوصول إلى درجة عالية من الإتقان في حال استخدام التقويم التكويني المتبوع بحصص علاجيه.

وأظهرت دراسة أمان (2001) حول معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقويم الواقعي، وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين. على عينة من 20 صفا من صفوف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة البحرين، حيث بلغ عدد أفراد العينة (537) طالبا وطالبه و (20) معلما ومعلمه. طبقت امأن اختبارا تحصيليا في مادة الرياضيات على جميع أفراد العينة، كما قامت بجمع وثائق المعلمين عن التعليم والتعليم الصفي وتقييم تحصيل الطالب وهي عبارة عن عينات من أعمال طلبة العينة وسجلات تحصيلهم الدراسي وعينة من أدوات التقويم الواقعي التي تستخدم في تقييم تحصيل طلبتهم ودرجة الطلبة فيها وخلصت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى كل من الذكور والإناث في نهاية الحلقة الأولى في التعليم الأساسي بعد تطبيق أدوات التقييم الواقعي في مادة الرياضيات.

وبينت دراسة خان (khan, 2001) حول أثر التقويم التكويني والتغذية الراجعة على تحصيل طلبة الطب بجامعة برمنجهام في بريطانيا من خلال إنشاء موقع تعليمي على الأنترنت، ويعتمد الموقع على نظام التقويم التكويني، واستخدام اختبارات موضوعية من نوع (صح، خطأ) وتظهر التغذية الراجعة على شكل تقرير مفصل ومطبوع يبين أن كانت إجابة الطالب صحيحة أم خاطئة مع بيان السبب. أظهرت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعات التي تعرضت لاختبارات بنائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى اليونس (2004) دراسة هدفت إلى البحث في أثر طريقة التقويم المستخدمة في أثناء الفصل الدراسي والمستوى التحصيلي على طلبة الدبلوم المهني، حيث تكونت الدراسة من 164 طالبا وطالبه مسجلين في مساق القياس والتقويم في كلية التربية في الجامعة الأردنية. واستخدم الباحث تحليل التباين المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة وأظهرت نتائجه وجود اثر لطريقة التقويم في أداء الطلبة في اختباري الخصائص السيكو مترية، وتحليل نتائج الاختبار، وأشارت نتائج الاختبار إلى أن أداء الطلبة الذين تعرضوا لاختبار منتصف الفصل، وإلى تعيينات متكررة كانت افضل من أداء أقرانهم الذين تعرضوا لاختبارات قصيرة متكررة.

أما دراسة الذنيبات (2008) فقد هدفت إلى معرفة اثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تكونت عينة الدراسة من 136 طالبا تكونت المجموعة الضابطة من 68 طالبا وطالبه والمجموعة التجريبية من 68 ة طالبا وطالبه وخلصت الدراسة إلى عدم وجود اثر للتفاعل بين استراتيجية التقويم التكويني والجنس ،كما خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تم تدريسه باستخدام استراتيجية التقويم التكويني ومتوسط الطلبة الذين تم تدريسهم بالطرق الاعتيادية.

وأجرى الشطناوي والعبيدي (2006) دراسة بعنوان " أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات على عينة مكونة من (105) طالبا موزعين على ثلاث شعب متكافئة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين درستا وفق النموذجين البنائيين، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة التقليدية. وتم تدريس المحتوى على المجموعات الثلاث لمدة (33) يوما. واستخدم الباحثان اختبارا تحصيليا بناء على أبعاد المحتوى الرياضي: مفاهيم، تعميمات، حواريات، وحل المسائل. حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات عموما وفي المفاهيم والتعميمات وحل المسائل وفقا لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت الدراسة التي أجراها ملحم (2010) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلم. تكونت عينة الدراسة من طلبة صفين أول ثانوي متوسط في مدارس الظهران الأهلية وكل صف يتكون من ثلاث شعب وكلا شعبة من 24 طالب وتم تقسيمهما إلى مجموعه تجريبية وأخرى ضابطه. وتم تقديم للمعلمين وعددهم أربعة معلمين برنامج تدريبي في استراتيجيات التقويم التكويني المطلوب استخدامها أثناء تدريسهم للوحدات الدراسية. وخلصت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين.

وفي دراسة أجراها ملحم وزهران (2012) هدفت إلى تطوير برنامج تدريبي يستند إلى التقويم التكويني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. استخدم فيها المنهج شبه التجريبي. وتكون أفراد الدراسة من صفين دراسيين من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الحجاز الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاصة في عمان في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010/ 2011. وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين عدد كل منها (28) وهما: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط لمدة فصل دراسي كامل. وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذه النتيجة تعكس وجود أثر إيجابي لصالح البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وفي دراسة أجراها شاهين (2014) حول التعرف على أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية، مستخدما في دراسته المنهج التجريبي على عينتين من الذكور والتي بلغ عددها (56) طالبا. وأخرى من الإناث وقد بلغ عددها (89) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأحرى ضابطة. واستخدم في دراسته أربعة اختبارات تكوينية واختبارا تحصيليا نهائيا، بالإضافة إلى استبانة خاصة بأغراض دراسته. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفقا لمتغيري المجموعة لصالح المجموعة التجريبية والجنس لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز بالإضافة إلى وجود فروق في الممارسات التأملية وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وبينت دراسة (Dana, 2016) التي هدفت إلى معرفة فيما إذا كان لاستراتيجيات التقويم التكويني دورا في تحسين أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض في الرياضيات من ذوي الصعوبات التعليمية الأكاديمية، تم اختيار طلبة ممن يمتلكون مهارات أساسية وتحصيل دراسي منخفض من قبل المعلمين من طلبة الصف الثامن وتم عمل اختبار قبلي لهم، بلغ مجموع الطلبة 914 طالب ،462 ذكور و 452 إناث وقسمت إلى مجموعتين الأولى تم تدريسها بالصورة الاعتيادية ولم يعطوا أي من استراتيجيات التقويم التكويني وأعطوا مهارات رياضيه ولغوية منوعه. المجموعة الثانية تم تدريسها مع استخدام نوعين من استراتيجيات التقويم التكويني وهما الواح وايت بورد مصغره ومنظمات رسوم بيانية، وتم عمل اختبار بعدي حيث خلصت النتائج إلى ان مخرجات ونتائج الاختبار للمجموعة الثانية كانت اقوى وبدرجه عالية من المجموعة الأولى وتحسن واضح في عملية التعلم والإتقان.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة:

بينت دراسة الشعلة (2001) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر تفاعل الدافعية للإنجاز و التغذية المرتدة على مستوى الأداء لدى طالبات كلية التربية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من طالبات كلية التربية بشقراء – الرياض، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التغذية المرتدة (معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعة بتعليق عليها) تعمل على تحسين و رفع مستوى الأداء، لما تتميز به من تأثير إيجابي على التعلم و تزويد المتعلم بمعلومات تسهم في تصحيح استجابته و تحسين أداءه، خاصة التغذية المرتدة المتمثلة في معرفة نتائج الأداء السابق متبوعة بتعليق عليها. وأن هذا النمط من التغذية المرتدة افضل من النمط الأخر (معرفة نتيجة الأداء السابق فقط). كما أظهرت النتائج ان هناك تأثيرا لتفاعل الدافعية، للإنجاز مع التغذية المرتدة على مستوى الأداء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبينت دراسة الشعراوي (2000) التي استهدفت تنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية و ذلك من خلال تقديم المعلمين للتغذية الراجعة بصورة فعالة سواء بصورة شفوية أو بصورة مكتوبة. تكونت عينة الدراسة من (144) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس طه حسين الثانوية، و المنصورة الثانوية، و الملك الكامل الثانوية بمدينة المنصورة. قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى : تتكون من (48) طالبا و تتلقى تغذية راجعة بصورة شفوية من المعلمين.

المجموعة التجريبية الثانية: تتكون من (48) و تتلقى تغذية راجعة بصورة مكتوبة من المعلمين. المجموعة الضابطة: تتكون من (48) طالبا و يتعامل معها المعلمون بالطرق المعتادة. انتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدافع للإنجاز لصالح المجموعات التجريبية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تلقت تغذية راجعة بصورة شفوية والمجموعة التجريبية التي تلقت التغذية الراجعة بصورة مكتوبة.

وقام بلاك و وليام (1998، Black And Wiliam) بدراسة مكثفة لـــ (250) مرجع يحتوي على العديد من الدراسات والكتب والمقالات لبحث واستكشاف مدى تأثير التغذية الراجعة في عمليات التعلم ودراسة إمكانية استخدام التقويم التكويني لرفع مستويات الأداء في الصفوف الدراسية. أوضحت نتائج هذه الدراسة النظرية على انه لا بد للتغذية الراجعة من تزويد المتعلمين بالمعلومات عن الاستراتيجيات، ومدى تقدمهم في الأداء والطريقة لتجنب الأخطاء التي وقعوا بها بحيث ان هذه الأشياء تعتبر الوقود لعمليات التعلم. بالإضافة إلى ذلك كان الاستنتاج بان التقويم يعتبر تكوينيا فقط إذا تم استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها لرفع التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح للباحث ان اتجاه الدراسات يسير إلى ما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجود إجماع بين الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تحسن أداء الطلبة الأكاديمي.

الأثر الإيجابي لتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة مما يثبت أثر التعلم ونقله

غياب الدراسات السابقة عن التركيز على المعلم وممارساته التربوية تجاه الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة. وتركيزها على المتعلم باستثناء دراسة ملحم وزهران (2012)

لم ينل مجال التربية الخاصة حظه الوافر من الدراسات السابقة لغيابها وعدم توفرها وخصوصا قطاع التربية الخاصة العربي.

ان استخدام الاستراتيجيات الحديثة يساعد في تحسن أداء الطلبة ومهاراتهم الحياتية

وقد أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في كتابته للإطار النظري وصياغة أسئلته وفرضياته وتصميم برنامجه التدريبي، والإجابة عن أسئلة دراسته. كما تعتبر هذه الدراسة رائدة في مجال تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة في منطقة الطفيلة بالأردن. والتي هي بحاجة إلى مزيد من الخدمات التربوية وبرامج التدريب الخاصة بها، وصولا إلى مستوى أعلى من الأداء التربوي الناجح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف هذه الدراسة وذلك لمناسبته أغراض الدراسة الحالية التي تقيس أثر البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (40) معلما ومعلمة المتوفرة من معلمي التربية الخاصة في محافظة الطفيلة الملتحقين في عملهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2016/ 2017 حيث تم توزيعهم على مجموعتين. المجموعة التجريبية وعددها (20) معلما ومعلمة، والمجموعة الضابطة وعددها (20) معلما ومعلمة. والجدول (1) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات المجموعة (تجريبية وضابطة)، الجنس (ذكور وإناث) المؤهل العلمي (الشهادة الجامعية الأولى، دراسات عليا) وسنوات الخبرة الوظيفية (أقل من 5 سنوات، 5 – 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

البيان		المجموعة				المجموع	
المتغير	الفئة/ المستوى	التجريبية		الضابطة			
الجنس	الذكور	11	27.5%	9	22.5%	20	50.0%
	الإناث	9	22.5%	11	27.5%	20	50.0%
	المجموع	20	50.0%	20	50.0%	40	100.0%
المؤهل العلمي	الشهادة الجامعية	11	27.5%	5	12.5%	16	40.0%
	الدراسات العليا	9	22.5%	15	37.5%	24	60.0%
	المجموع	20	50.0%	20	50.0%	40	100.0%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	17.5%	5	12.5%	12	30.0%
	من 5 – 9 سنوات	8	20.0%	7	17.5%	15	37.5%
	10 سنوات فأكثر	5	12.5%	8	20.0%	13	32.5%
	المجموع	20	50.0%	20	50.0%	40	100.0%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة:

قام الباحث ببناء أداتي الدراسة الخاصة بكل من الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة والبرنامجي التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلم واستند في إعداده لأداتي الدراسة على معايير الممارسات التربوية للمعلمين الذي أعده الغامدي (2009) واطلاعه على عدد من المقاييس والبرامج التدريبية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالإضافة إلى الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة الحالية. مثل دراسات الغامدي، والصرايرة والعساف (2011)، وفرج والفقهي (2012)، وعبد العزيز(2012)، وجوهان (Johann, 1996)، وكينيمر (Kennemer, 2002)، وإبراهيم،(2004)، وسلفيا وآخرون (Silva, Sanson, et al., 2004)، و آل سعود (2005)، ودريسيل (Dressel, 2005)، وجابر(2011)، والطواها(2011). وأخذ آراء المختصين في هذا المجال.

أولا: مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة:

تكون المقياس في صورته الأولية من (100) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: الأنظمة والتعليمات:

يشتمل هذا المجال على (15) فقرة تشير إلى تعريف المعلمين بمصادر التعلم المتاحة وتمكينهم من استخدام التكنولوجيا في التعلم والتعليم ومواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم وتنمية مهارات التدريس مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين. والتركيز على دور الأسرة تجاه تعلم أبنائهم وتحديد المعايير الأخلاقية والمهنية ومواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم.

المجال الثاني: المجال الشخصي:

يشتمل هذا المجال على (14) فقرة تشير إلى الصفات الدينية والخلقية والجسمية والصحية للمعلمين مثل: السعي للعدل والأنصاف في التعامل وتطبيق تعاليم الدين والتسامح في المواقف المحتاجة لذلك، والتميز بالنطق السليم والمظهر الحسن وتأدية المهام الموكولة بنشاط وحيوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: المجال العلمي:

يشتمل هذا المجال على (14) تشير إلى الكفاءة العلمية في تخصص المعلمين وتنميتهم المهنية، وتوظيفهم للتقنيات التعليمية. مثل التمكن من المادة العلمية وبلوغ الأهداف التي يتم تدريسها، والتزود بالعلوم والمعارف العامة. والاهتمام بالتقنيات التعليمية المتطورة المستندة إلى نظريات التعلم الحديثة بما يتناسب والطلبة من ذوي الحاجات الخاصة.

المجال الرابع: المجال التربوي/ المهني:

يشتمل هذا المجال على (32) تشير إلى اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مهنة التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة وتمكنهم من مهارات التدريس في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتنظيم بيئة تعلم تتناسب وذوي الحاجات الخاصة من الطلبة، بالإضافة إلى اهتماماتهم بالنشاطات التعليمية. بالإضافة إلى التزام المعلم بتنفيذ التعليمات والأنظمة المدرسية، وتحديد النشاطات التعليمية المناسبة للطلبة. وتوظيفها باستخدام طرائق التدريس والحوافز المناسبة للمناخ المدرسي التي تعزز استجابات الطلبة ومعالجة مواطن الضعف لديهم.

المجال الخامس: المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية:

يشتمل هذا المجال على (25) تشير إلى المشاركة والتعاون مع المجتمع المدرسي بالحرص على اكتساب القيم الاجتماعية واحترام قرارات الإدارة والالتزام بها بالإضافة إلى تبادل وجهات النظر المختلفة والاستفادة منها. وتوفير خدمات الإرشاد والدعم النفسي لأسر الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن أداء أبنائهم

والملحق (1) يوضح الصورة الأولية للمقياس.

صدق مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ – صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات الأردنية لبيان مدى ملاءمة فقرات المقياس وصياغتها اللغوية وانتمائها للبعد أو المجال الذي وضعت فيه. وقد تم الأخذ بالملاحظات التي تم التوافق عليها بنسبة (80%)، بحيث تم الإبقاء على فقرات المقياس البالغ عددها (100) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: الأنظمة والتعليمات: وعدد فقراته (15) فقرة

المجال الثاني: المجال الشخصي: وعدد فقراته (14) فقرة

المجال الثالث: المجال العلمي: وعدد فقراته (14) فقرة

المجال الرابع: المجال التربوي/ المهني: وعدد فقراته (32) فقرة

المجال الخامس: المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية: وعدد فقراته (25) فقرة 2

- مؤشرات صدق البناء:

وتحقيقا لأغراض هذه الدراسة. فقد تم التحقق من ملاءمة فقرات هذا المقياس وأبعاده ومجالاته لتحقيق أهدف الدراسة الحالية. حيث تم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمجال، بالإضافة إلى درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمجالات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة والدرجة الكلية للمقياس

الممارسات التربوية ومجالاتها الفرعية	الأنظمة والتعليمات	المجال الشخصي	المجال العلمي	المجال التربوي	المجال الاجتماعي	الممارسات التربوية
الأنظمة والتعليمات	1					
المجال الشخصي	.445**	1				
المجال العلمي	.416**	.575**	1			
المجال التربوي	.422**	.372*	.656**	1		
المجال الاجتماعي	.385**	.405**	.700**	.605**	1	
الممارسات التربوية	.604**	.795**	.831**	.737**	.754**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته الفرعية قد تراوحت ما بين (.831 -.372*) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α)**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمجال

جدول (3): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

الرقم	المجال	البعد	معامل الارتباط
1	الأنظمة والتعليمات	الأهداف العامة	.686**
		التطوير والتدريب	.849**
2	المجال الشخصي	الصفات الدينية والخلقية	.903**
		الصفات الجسمية	.898**
3	المجال العلمي	الكفاءة العلمية	.848**
		التنمية المهنية والبحث العلمي	.868**
		التقنيات التعليمية وتوظيفها	.899**
4	المجال التربوي / المهني	الاتجاه الإيجابي نحو العمل	.923**
		الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل	.940**
5	المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية	المشاركة والتعاون مع المجال المدرسي	.747**
		العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي	.797**
		مشاركة الأسرة	.716**

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة قد تراوحت ما بين (0.940 – 0.686) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

ثالثا: معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمجال الأنظمة والتعليمات وأبعاده الفرعية

بعد الأهداف العامة		بعد التطوير والتدريب	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.532**	1	.818**
2	.551**	2	.857**
3	.534**	3	.770**
4	.504**	4	.779**
5	.499**	5	.776**
6	.516**		
7	.591**		
8	.440**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	.582**		
10	.646**		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-taile

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمجال الأنظمة والتعليمات وأبعاده الفرعية قد تراوحت ما بين (0.440 – 0.857) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الشخصي وأبعاده الفرعية

الصفات الدينية		الصفات الجسمية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.600**	1	.839**
2	.674**	2	.632**
3	.789**	3	.565**
4	.767**	4	.571**
5	.700**	5	.727**
6	.640**	6	.827**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	.651**		
8	.689**		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الشخصي وأبعاده الفرعية قد تراوحت ما بين (0.640 – 0.839) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال العلمي وأبعاده الفرعية

الكفاءة العلمية		التنمية المهنية والبحث العلمي		التقنيات التعليمية وتوظيفها	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.748*	1	.717**	1	.583**
2	.723**	2	.615**	2	.751**
3	.693**	3	.612**	3	.564**
4	.423**	4	.650**	4	.632**
		5	.628**	5	.462**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlation is significant at the 0.05 level (2- tailed

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال العلمي وأبعاده الفرعية قد تراوحت ما بين (0.423 – 0.751) وهي قيم ذات مستوى دلالة عند مستوى (α = 0.05 و 0.01)

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال التربوي/ المهني وأبعاده الفرعية

الاتجاه الإيجابي نحو العمل				الإدارة الصفية وتنظيم العمل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.484**	12	.649**	1	.593**
2	.530**	13	.708**	2	.596**
3	.438**	14	.510**	3	.605**
4	.364*	15	.570**	4	.681**
5	.499**	16	.402*	5	.684**
6	.647**	17	.630**	6	.514**
7	.583**	18	.378*	7	.462**
8	.478**	19	.502**	8	.644**
9	.401*	20	.529**	9	.642**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.442**	10	.448**	21	.508**	10
		.535**	22	.437**	11

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tail

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tail

www.manaraa.com

بالاطلاع على الجدول (7) فانه يلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال التربوي/ المهني وأبعاده الفرعية قد تراوحت ما بين (0.363 – 0.703) وهي قيم ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05 و 0.01) وهي قيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

جدول (8): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية وأبعاده الفرعية

المشاركة والتعاون مع المجتمع المدرسي		العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة		مشاركة الأسرة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.633**	1	.599**	1	.648**
2	.513**	2	.403*	2	.503**
3	.363*	3	.687**	3	.532**
4	.324*	4	.673**	4	.387*
5	.645**	5	.668**	5	.574**
6	.450**			6	.435**
7	.555**			7	.440**
8	.455**			8	.380*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	.524**			9	.411**
10	.396*			10	.367*

Correlation is significant at the 0.01 level (2-talied)

***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)**

وبملاحظة الجدول (8) فإن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية وأبعاده الفرعية. قد تراوحت ما بين (0.363 – 0.687) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05 و 0.01) وأن هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

معامل ثبات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة بطريقتي الاتساق الداخلي والطريقة النصفية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9): معامل ثبات مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته وأبعادها الفرعية بطريقتي الاتساق الداخلي والطريقة النصفية

الرقم	المجال	البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالطريقة النصفية
1	الأنظمة والتعليمات	الأهداف العامة	10	.722	.740
		التطوير والتدريب	5	.858	.864
		مجال الأنظمة والتعليمات	15	.766	.724
2	المجال الشخصي	الصفات الدينية والخلقية	8	.840	.828
		الصفات الجسمية	6	.777	.807
		المجال الشخصي	14	.877	.770
3	المجال العلمي	الكفاءة العلمية	4	.753	.734
		التنمية المهنية والبحث العلمي	5	.750	.728
		التقنيات التعليمية وتوظيفها	5	.737	.706

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		المجال العلمي	14	.822	.834
4	المجال التربوي / المهني	الاتجاه الإيجابي نحو العمل	22	.861	.886
		الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل	10	.786	.774
		المجال التربوي/ المهني	32	.902	.824
5	المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية	المشاركة والتعاون مع المجامع المدرسي	10	.721	.718
		العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي	5	.746	.718
		مشاركة الأسرة	10	.776	.777
		المجال الاجتماعي	25	.821	.852
	مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة		100	.940	.794

يلاحظ من الجدول (9) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة قد بلغت (0.940) وأن معامل الثبات بالطريقة النصفية للمقياس (0.794) بينما بلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمجال الأنظمة والتعليمات (0.766) والمجال الشخصي (0.877)، والمجال العلمي (0.822)، وللمجال التربوي/ المهني (0.902) وللمجال الاجتماعي (0.821) وجميع هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح مقياس الممارسات التربوية للمعلمين:

استخدم الباحث التدرج الخماسي "ليكرت" في هذه الدراسة والمتمثلة ب: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). بحيث تعبر كلمات: أوافق بشدة عن الرقم (5)، وأوافق عن الرقم (4)، ومحايد عن الرقم (3)، ولا أوافق عن الرقم (2)، ولا أوافق بشدة عن الرقم (1). في حال الفقرات الموجبة، وتم عكس الأوزان في حال الفقرات السالبة.

وللحكم على مستوى الممارسات التربوية للمعلمين. فقد تم استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

1.33+1= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- و 2.33)، تعني أن مستوى الممارسات التربوية للمعلمين منخفضاً.

2.34+ 1.33 =3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34- وأقل من 3.68)، تعني أن مستوى الممارسات التربوية للمعلمين متوسطاً.

3.68+ 1.33 =5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5)، تعني أن مستوى الممارسات التربوية للمعلمين مرتفعاً.

البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين:

قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين. والذي اشتمل على الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد الأهداف العامة للبرنامج.

تحديد النتاجات التعليمية لجلسات تنفيذ البرنامج

اختيار المحتوى التعليمي (المادة التعليمية) الذي يتمثل بالأنشطة والخبرات المستندة إلى نموذج التقويم التكويني.

اختيار استراتيجيات التدريس التي تم استخدامها في تنفيذ الأنشطة والخبرات التعليمية.

اختيار استراتيجيات التقويم المناسبة.

تحديد عدد جلسات البرنامج وهي (14) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا.

تحديد زمن كل جلسة (35-60) دقيقة.

تحديد البيئة التعليمية لكل جلسة.

تصميم وتخطيط جلسات تنفيذ الأنشطة والخبرات

إعداد دليل للمعلم.

أ – التخطيط للتدريس والإعداد له: بحيث تتناول الجوانب التالية:

الأهداف التعليمية

المادة الدراسية

الوسائل والأنشطة

أساليب التقويم

ب – الاستراتيجيات التعليمية: وتنال الجوانب التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات عرض الدرس

صياغة الأسئلة وتوجيهها

إثارة الدافعية

التعزيز

مهارات الانتقال

إدارة العملية التعليمية / التعلمية

الوسائل التعليمية

ج – مهارات التواصل والتفاعل مع الطلبة: وتتناول الجوانب التالية:

التفاعل مع الطلبة

التفاعل مع أولياء الأمور

د – تقويم التعلم: ويتناول ما يلي:

مهارات عرض الدرس

صياغة الأسئلة وتوجيهها

إثارة الدافعية

التعزيز

مهارات الانتقال

إدارة العملية التعليمية/ التعلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوسائل التعليمية

التفاعل مع الطالبات

هـ - الممارسات التربوية للمعلم التربية الخاصة:

اشتملت الممارسات التربوية التي يتدرب عليها معلم التربية الخاصة من أجل تحقيق الاستراتيجيات التعليمية المشار إليها أعلاه. والتي تم اختيارها وفق البنود الرئيسية التي تضمنه مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة والتي اشتملت على الجلسات التالية:

الجلسة الأولى: الترحيب بالمشاركين في البرنامج التدريبي والتعارف فيما بينهم

1 -تاريخ الجلسة: 4/ 12/ 2016

2 -الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 -محتوى المادة التدريبية:

الترحيب بالمشاركين في البرنامج التدريبي الخاص باستراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة.

تطبيق مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة.

الجلسة الثانية: استعراض الأهداف العامة للبرنامج التدريبي

1 - تاريخ الجلسة: 11/ 12/ 2016

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 45 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

بيان دور الأسرة تجاه تعلم أبنائهم

تحديد المعايير الأخلاقية والمهنية للتعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين

استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم التلاميذ

تطبيق الأسس التربوية اللازمة للتعلم

العمل على توفير مصادر التعلم بأنواعها المختلفة

تنمية قدرات التعلم الذاتي للمتعلمين

التأكيد على اختيار مصادر التعلم بعناية في ضوء خصائص المتعلمين

التأكيد على تكافؤ فرص التعلم للجميع

التأكيد على مبدأ التربية المستدامة

الجلسة الثالثة: التطوير والتدريب

1 – تاريخ الجلسة: 18/ 12/ 2016

2 – الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

إجراء لقاءات دورية لمناقشة أوضاع الطلبة

تدريب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.

استخدام أدوات التقييم المناسبة للطلبة

تعديل المناهج الدراسية وفقا لحاجات الطلبة

الالتزام بمعايير وأخلاقيات العمل المهني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة: الصفات الدينة والخلقية للمعلم

1 - تاريخ الجلسة: 25/ 12/ 2016

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

تطبيق تعاليم الدين إخلاصا لله وابتغاء مرضاته

إتقان العمل الموكول للمعلم بمهارة

القدوة الحسنة للمعلم تجاه تلاميذه

التحلي بالصبر في تعامل مع التلاميذ

تحري الصدق والأمانة في العمل

التواضع والوقار داخل غرفة الصف

العدل والإنصاف في التعامل مع التلاميذ

التسامح في المواقف المحتاجة لذلك

الجلسة الخامسة: الصفات الجسمية والصحية للمعلم

1 - تاريخ الجلسة: 3/ 1/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

المظهر الحسن داخل غرفة الصف وخارجه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجسم السليم من العاهات المعيقة

النطق السليم خلال الحديث مع الآخرين

تأدية المهام الموكولة للمعلم بنشاط وحيوية

القيام بتنفيذ المهام باتزان نفسي وانفعالي سليم

الثقة بالذات أثناء أداء المهمات المولة للمعلم.

الجلسة السادسة: الكفايات العلمية للمعلم

1 - تاريخ الجلسة: 10/ 1/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 55 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

القدرة على بلوغ الأهداف التي يتم تدريسها

التمكن من المادة العلمية التي يتم تدريسها

القدرة على ربط المواد العلمية بعضها ببعض

الاستفادة من مصادر المعرفة في مجال التخصص

الجلسة السابعة: التنمية المهنية والبحث العلمي للمعلم

1 - تاريخ الجلسة: 17/ 1/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 55 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

السعي للإفادة من الاتجاهات التعليمية المتطورة

المشاركة بفعالية في الدورات التدريبية المتعلقة بالمهنة

إعداد البحوث العلمية المتخصصة

لاطلاع المستمر لكل ما يستجد من معرفة في المجال العلمي

ألتزود بالعلوم والمعارف العامة في المجالات المختلفة

الجلسة الثامنة: توظيف التقنيات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية

1 - تاريخ الجلسة: 24/ 1/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

إدراك القضايا التنظيمية المتعلقة بتطبيق تقنيات التعليم أثناء التدريس

استخدام التقنيات التعلمية المتطورة في التدريس

الإسهام في إعداد مراكز مصادر التعلم في المدرسة

تطبيق نظريات التعلم في التعامل مع التلاميذ

الاهتمام بالتقنيات التعلمية المتطورة في مجال التدريس

الجلسة التاسعة: الاتجاهات الإيجابية نحو العمل

1 - تاريخ الجلسة: 31/ 1/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3 – محتوى المادة التدريبية:

تحديد أساليب التقويم المستخدمة في الدرس

تحديد الخطوات التنفيذية للدرس

تحديد النشاطات التعليمية التي سيمارسها التلاميذ أثناء الدرس

تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لعرض الدرس

مراعاة التسلسل المنطقي في عرض مادة الدرس

ربط الأسئلة التقويمية بالأهداف التدريسية المتعلقة بالدرس

تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة للدرس الذي أقدمه

استخدام أساليب تقويم متنوعة أثناء الدرس

استخدام الحوافز التي تعزز استجابات التلاميذ للدرس

استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرض الدرس

استخدام مهارات طرح الأسئلة بصورة جيدة

استخدام نتائج التقويم في معالجة مواطن الضعف عند التلاميذ

تشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية في الدرس

صياغة أهداف الدرس بطريقة سلوكية واضحة

امتلاك القدرة على الإبداع في تدريس المادة العلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنظيم معلومات الدرس بدقة

الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في عملية التدريس

الاهتمام بمتابعة الواجبات المنزلية باستمرار

تهيئة بيئة مناسبة في الصف لعملية التدريس

تهيئة الدرس لجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم له

توزيع محتوى الدرس على زمن الحصة المخصص لتحقيق الأهداف

الالتزام بتنفيذ التعاليم المتعلقة بالأنظمة المدرسية

الجلسة العاشرة: الإدارة الصفية وتنظيم بيئة التعلم

1 - تاريخ الجلسة: 7/ 2/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

متابعة ما يدور داخل غرفة الصف

التصرف بحكمة مع المواقف الطارئة وقت حدوثها

استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم

استخدام أنماط التعزيز التي تعين على حفظ النظام

تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشجيع على استغلال البيئة المحلية في تحسين مصادر التعلم

ضبط السلوكيات غير المرغوبة

العمل على توافر الوصول لمصادر المعرفة

تقديم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الأكاديمية للطلبة

تنمية مهارات البحث العلمي

الجلسة الحادية عشرة: التعاون مع المجتمع المدرسي

1 - تاريخ الجلسة: 14/ 2/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

الحرص على اكتساب القيم الاجتماعية للتلاميذ

التفاعل بإيجابية مع التلاميذ داخل المدرسة وخارجها

الإسهام في حل مشكلات التلاميذ

تعزيز العلاقات الاجتماعية المدرسية

العمل بروح الفريق الواحد مع الإدارة والمعلمين

احترام قرارات الإدارة والالتزام بها

إتقان القيام بالأعمال المدرسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبادل وجهات النظر المختلفة والاستفادة منها

التواصل مع أولياء أمور التلاميذ

التعاون مع المرشد الطلابي وأقدر جهوده

الجلسة الثانية عشرة: العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة

1 - تاريخ الجلسة: 21/ 2/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

التعاون مع الجمعيات الخيرية وأسهم في أنشطتها

تشجيع التلاميذ على زيارة مؤسسات المجتمع المختلفة

الإسهام في حل مشكلات المجتمع

مشاركة التلاميذ في خدمة المجتمع المحلي

مشاركة وسائل الإعلام والاتصال المختلفة في مجال التخصص

الجلسة الثالثة عشر: مشاركة أسر الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة

1 - تاريخ الجلسة: 28/ 2/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

تزويد الأسرة بالتغذية الراجعة عن أداء أبنائهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تزويد الأسرة ببرامج تدريبية حول طرق التواصل بينهما.

تزويد الأسرة بنشرات توعوية حول الإعاقة وطرق التعامل معها

مشاركة الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة

تعريف أسر الطلبة بالتشريعات القانونية الخاصة بالبرامج التربوية لأبنائهم

عقد ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر للأبناء

تنفيذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والأسرية.

تنفيذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والأسرية.

توفير برامج تدريب الأسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.

توفير خدمات الإرشاد والدعم النفسي لأسر الطلبة

الجلسة الرابعة عشر: تقويم البرنامج التدريبي

1 - تاريخ الجلسة: 7/ 3/ 2017

2 - الفترة الزمنية للجلسة: 35 دقيقة

3 – محتوى المادة التدريبية:

تطبيق مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة واستخراج النتائج

حفل انتهاء البرنامج التدريبي

صدق البرنامج التدريبي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قام الباحث بعرض محتوى المادة التدريبية على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات الأردنية للتحقق من مدى ملاءمة محتوى المادة التدريبية في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي الخاص باستراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة. وقد اتفق ما تزيد نسبته عن (80%) من السادة المحكمين على أن محتوى المادة التدريبية مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة. (ملحق 2)

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بتنفيذ الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة من حيث الإطار النظري لموضوع الدراسة والدراسات ذات الصلة والمقاييس ذات العلاقة.

الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بحيث يتم توجيهه إلى مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من أجل تطبيق أدوات القياس على أفراد عينة الدراسة والعينة الاستطلاعية.

تقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

4-تطبيق البرنامج التدريبي المستند على استراتيجيات التقويم التكويني على أفراد العينة التجريبية وجمع البيانات ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) واستخراج النتائج وكتابة التوصيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1 - المتغيرات المستقلة:

الجنس: وهو فئتان:

المعلمون

المعلمات

المؤهل العلمي : وله مستويان:

الشهادة الجامعية الأولى

الدراسات العليا

سنوات الخبرة الوظيفية: ولها ثلاث مستويات هي:

أقل من خمس سنوات

من 5 – 9 سنوات

10 سنوات فأكثر

برنامج التدريب وله مستويان:

التقويم التكويني

التقويم وفق الطريقة التقليدية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المتغير التابع:

الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

أ -تصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة تصميما مكونا من مجموعتين: تجريبية ومجموعة ضابطة وقياس قبلي وقياس بعدي على النحو التالي .

نوع القياس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الممارسات التربوية	RmO1XO2	Rm O1 --- O2

حيث تشير الرموز:

Rm = العشوائية للذكور

O1 = الممارسات التربوية القبلية

O2 = الممارسات التربوية البعدي

= البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج التقويم التكويني

_= البرنامج التعليمي المستند إلى الطريقة التقليدية

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ثانيا-المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحديد اثر البرنامج التدريبي في تحسين الممارسات التربوية للمعلمي التربية الخاصة، استخدم الباحث حزمة البرنامج الإحصائي (spss) لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التربوية للمعلمين وأبعاده الفرعية باستخدام تحليل التغاير (ANCOVA).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني، ومستوى الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

وللإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام معامل بيرسون للارتباط لإيجاد العلاقة بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني وتحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

وللإجابة عن السؤال الرابع فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق بين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

" ما أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟ "

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

السؤال الثاني:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

السؤال الثالث:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي (SPSS, V. 23) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني، ومستوى الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة في الإجابة عن السؤال الأول. واستخدام معامل بيرسون للارتباط لإيجاد العلاقة بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني وتحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة في الإجابة عن السؤال الثاني. واستخدام تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق بين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

وحتى يتحقق الباحث من توزيع أفراد العينتين التجريبية والضابطة فقد استخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي (10)

جدول (10): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الشخصي	التجريبية	20	2.6470	.41190	1.352	38	.184
	الضابطة	20	2.8799	.65069			
المجال العلمي	التجريبية	20	3.8714	.37981	1.090	38	.282
	الضابطة	20	3.6821	.67703			
المجال التربوي/ المهني	التجريبية	20	3.9432	.28154	1.388	38	.173
	الضابطة	20	3.7906	.40326			
المجال الاجتماعي	التجريبية	20	4.0400	.38046	1.858	38	.071
	الضابطة	20	3.8133	.39089			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الممارسات التربوية	التجريبية	20	3.6254	.25631	.983	38	.332
	الضابطة	20	3.5415	.28296			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) حيث بلغت قيم (ت) لمقياس الممارسات التربوية وأبعادها الفرعية على التوالي (1.352, 1.090, 1.388, 1.858, .983) وهي قيم ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =.05)

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأنظمة والتعليمات	التجريبية	20	3.5025	.34659	.779	38	.441
	الضابطة	20	3.4200	.32257			
المجال الشخصي	التجريبية	20	3.4998	.33364	.197	38	.845
	الضابطة	20	3.5207	.33847			
المجال العلمي	التجريبية	20	3.5262	.28198	.515	38	.610
	الضابطة	20	3.4807	.27717			
المجال التربوي	التجريبية	20	3.5513	.30730	1.031	38	.309
	الضابطة	20	3.4473	.32979			
المجال الاجتماعي	التجريبية	20	3.5200	.27407	1.269	38	.212
	الضابطة	20	3.4020	.31285			
الممارسات التربوية	التجريبية	20	3.5200	.13642	1.414	38	.166
	الضابطة	20	3.4541	.15725			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (11) أن قيم (ت) لمقياس الممارسات التربوية ومجالاتها الفرعية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

وتم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

جدول (12): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأنظمة والتعليمات	التجريبية	20	3.8025	.52578	2.496	38	.017
	الضابطة	20	3.4505	.34839			
المجال الشخصي	التجريبية	20	3.7978	.35855	2.381	38	.022
	الضابطة	20	3.5407	.32337			
المجال العلمي	التجريبية	20	3.8248	.41367	2.792	38	.008
	الضابطة	20	3.5127	.28089			
المجال التربوي	التجريبية	20	3.8011	.36900	3.197	38	.003
	الضابطة	20	3.4473	.32979			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الاجتماعي	التجريبية	20	3.7300	.31473	3.305	38	.002
	الضابطة	20	3.4020	.31285			
الممارسات التربوية	التجريبية	20	3.7913	.25625	4.869	38	.000
	الضابطة	20	3.4706	.14510			

يلاحظ من نتائج اختبار (ت) في الجدول (12) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الاختبار البعدي للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل من مقياس الممارسات التربوية ومجالاته الفرعية على التوالي (3.7913, 3.8025, 3.7978, 3.8248, 3.8011, 3.7300) بينما كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي هي على التوالي (3.4706، 3.4505، 3.5407، 3.5127، 3.4473، 3.4020)

كما تم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين طريقتي التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي) في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (13): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين طريقتي التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي) في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين

المجال	استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأنظمة والتعليمات	التقويم التكويني	20	3.8025	.52578	2.383	38	.022
	التدريس التقليدي	20	3.4850	.28055			
المجال الشخصي	التقويم التكويني	20	3.7998	.35838	2.605	38	.013
	التدريس التقليدي	20	3.5142	.33446			
المجال العلمي	التقويم التكويني	20	3.7765	.32763	3.258	38	.002
	التدريس التقليدي	20	3.4842	.23170			
المجال التربوي	التقويم التكويني	20	3.8011	.36900	2.782	38	.008
	التدريس التقليدي	20	3.5065	.29700			
المجال الاجتماعي	التقويم التكويني	20	3.7300	.31473	3.307	38	.002
	التدريس التقليدي	20	3.4015	.31346			
الممارسات التربوية	التقويم التكويني	20	3.7820	.24887	4.789	38	.000
	التدريس التقليدي	20	3.4783	.13607			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من نتائج اختبار (ت) في الجدول (13) أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الاختبار البعدي للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته الفرعية لصالح استراتيجية التقويم التكويني حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل من مقياس الممارسات التربوية ومجالاته الفرعية على التوالي (3.7820, 3.8025, 3.7998, 3.7765, 3.8011 3.7300) بينما كانت المتوسطات الحسابية لاستراتيجية التدريس التقليدية في الاختبار البعدي هي على التوالي (3.4783, 3.4850, 3.5142, 3.4842, 3.5065 3.4015).

وتم كذلك استخراج نتائج تحليل التغاير لمتوسطات علامات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مقياس الممارسات التربوية

جدول (14): نتائج تحليل التغاير لمتوسطات علامات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مقياس الممارسات التربوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	1.028	1	1.028	23.706	.000
الخطأ	1.648	38	.043		
الكلي	2.676	39			

يلاحظ من الجدول (14) ان هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حيث بلغت قيم (ف) (23.706) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α = 0.01)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالرجوع إلى الجدول (13) يلاحظ ان الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.7913) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.4706).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ونصه:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

جدول (15): نتائج تحليل التغاير لدلالة الفروق في الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استراتيجية التدريس	.922	1	.922	22.931	.000
الخطأ	1.529	38	.040		
الكلي	2.451	39			

يلاحظ من الجدول (15) ان هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي). حيث بلغت قيم (ف) (22.931) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α = 0.01).

وبالرجوع إلى الجدول (13) يلاحظ ان الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.7820) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.4783)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس

جدول (16): نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد لدلالة الفروق في الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استراتيجية التدريس	.442	1	.442	9.017	.006
الجنس	.065	1	.065	1.335	.258
المؤهل العلمي	.070	1	.070	1.428	.242
سنوات الخبرة الوظيفية	.049	2	.025	.501	.611
الجنس + المؤهل العلمي	.028	1	.028	.566	.458
الجنس + سنوات الخبرة الوظيفية	.007	2	.004	.076	.927
المؤهل العلمي + سنوات الخبرة الوظيفية	.001	2	.001	.013	.987

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنس + المؤهل العلمي + سنوات الخبرة الوظيفية	.042	2	.021	.428	.656
الخطأ	1.324	27	.049		
الكلي	2.451	39			

يتبين من الجدول (16) وجود فروق في استراتيجيات التدريس لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة واستخلاص ما تنطوي عليه من توصيات واقتراحات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي (SPSS, V. 23) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني، ومستوى الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة في الإجابة عن السؤال الأول. واستخدام معامل بيرسون للارتباط لإيجاد العلاقة بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني وتحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة في الإجابة عن السؤال الثاني. واستخدام تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق بين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند على استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة؟

وقد أفرزت النتائج أن تطبيق مقياس الممارسات التربوية ومجالاتها الفرعية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين. والذي أظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الاختبار البعدي للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل من مقياس الممارسات التربوية ومجالاته الفرعية على التوالي (3.7913, 3.8025, 3.7978, 3.8248, 3.8011, 3.7300) بينما كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي هي على التوالي (3.4706، 3.4505، 3.5407، 3.5127، 3.4473، 3.4020)

وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الاختبار البعدي للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة ومجالاته الفرعية لصالح استراتيجية التقويم التكويني حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل من مقياس الممارسات التربوية ومجالاته الفرعية على التوالي (3.7820, 3.8025, 3.7998, 3.7765, 3.8011, 3.7300) بينما كانت المتوسطات الحسابية لاستراتيجية التدريس التقليدية في الاختبار البعدي هي على التوالي (3.4783, 3.4850, 3.5142, 3.4842, 3.5065, 3.4015).

وتم كذلك استخراج نتائج تحليل التغاير لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مقياس الممارسات التربوية حيث بين أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حيث بلغت قيم (ف) (23.706) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α = 0.01) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.7913) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.4706).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتفق نتائج الإجابة عن السؤال مع ما أفرزته دراسة كانير، سوباسي وكارا (Caner, , & Kara 2010 Subasi) بأن ممارسات المعلمات أثناء التدريس كانت مبنية على أساليب التعلم الأكثر فاعلية لدى الطلبة، وأن تفضيلات التعلم لدى الطلبة هي المحدّد الأساسي لممارسات المعلمات التدريسية. وما أظهرته نتائج الدراسة التي أجراها الوشاح وتوموك (Weshah & Tomok, 2010) ويونغ وساشديف (Young & Sachdev, 2011)، ودراسة موزنه وأودالي (Mooznah & Owodally, 2012) من وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي المبني على المعرفة التربوية في تحسين ممارسات المعلمات التدريسية أثناء تدريس مهارات التحدث والكتابة. كما أظهرت النتائج ضرورة امتلاك المعلمات لنظريات تعلم وتعليم اللغة من أجل استخدامها في بناء ممارسات تدريسية فاعلة.

ويرى الباحث أن استراتيجيات التقويم التكويني في العملية التعليمية التعلمية لكافة فئات المتعلمين سواء كانوا من ذوي الحاجات الخاصة أو من الأطفال العاديين تحسن من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتراعي الحالات الخاصة للأطفال من ذوي الحاجات الخاصة.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي)

وقد أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في طريقة التدريس (التدريس القائم على استراتيجية التقويم التكويني، والتدريس التقليدي). حيث بلغت قيم (ف) (22.931) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α = 0.01). وان هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.7820) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.4783)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أظهرت الدراسة التي أجراها كروس (2009،) أن عدم استخدام المعلمين لأساليب مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات، والخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة عن الرياضيات ومعلمي الرياضيات، وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد.تؤدي بالضرورة إلى ضعف في مستوى التحصيل لديهم. وكذلك المعلمين الذين لا يستخدمون ممارسات تدريسية مبنية على نظريات التعلم. وتركيزهم على استخدام طرق التدريس التقليدية. (Ozturk & Yildrim, 2012).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ستيل، بريو، ريس وإبراهيم-خان (Steele, Brew, Rees & Ibrahim-Khan, 2013) في أن ممارسات المعلمين تتأثر بشكل كبير بالبيئة الصفية، ومدى معرفة المعلم أو المعلمة بالمحتوى ونظريات التدريس المختلفة. ولا شك في تأثير استراتيجية اختبارات التقويم التشخيصية (الاختبارات التكوينية) على تحصيل الطلبة وتؤدي إلى ارتفاع في مستوى الإنجاز لديهم (عطا الله، 1984)، و (ذياب، 1989)، (Muheidat , 1990)

ثالثا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

هل تختلف الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية، واستراتيجية التدريس؟

وقد بينت النتائج وجود فروق في استراتيجيات التدريس لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

وقد بينت دراسات ريشاردز، كونوي، روسكفيست وهارفي (Richards, Conway, Roskvist & Harvey, 2013) و ستيل، بريو، ريس وابراهيم-خان (Steele, Brew, Rees & Ibrahim-Khan, 2013) من أن ممارسات المعلمين التدريسية في تدريس اللغة الأجنبية كالصينية والفرنسية والألمانية والإسبانية واليابانية تعتمد بشكل أساسي على مستوى امتلاك المعلم أو المعلمة لمحتوى المنهاج وإلى أن المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة الحالية يمارسون أساليب التدريس بناءً على معتقداتهم الذاتية حول الطرق الأكثر فاعلية في تدريس اللغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أفرزته دراسة ملحم وزهران (2012) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لدى أفراد عينة الدراسة نتيجة استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التبوية للمعلمين. وأن هذه النتيجة تعكس وجود أثر إيجابي لصالح البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

كما تختلف مع دراسة شاهين (2014) من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل الطلبة وفقا لمتغيري المجموعة لصالح المجموعة التجريبية والجنس لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز بالإضافة إلى وجود فروق في الممارسات التأملية وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات:

وفي ضوء ما أفرزته نتائج هذه الدراسة، فان الباحث يوصي بما يلي:

تعميم استخدام استراتيجيات التقويم التكويني للمعلمين والطلبة على حد سواء.

إجراء مزيد من الدراسات حول أهمية استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية للمعلمين ممن يدرسون الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

التحق من تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية للمعلمين في تحسين الممارسات التربوية وبالتالي تحسين العملية التعليمية التعلمية لفئات ذوي الحاجات الخاصة.

إجراء دراسات مستقبلية لتطوير الممارسات التربوية لمعلمي الفئات الخاصة من الأطفال خاصة وأن كل فئة من ذوي الحاجات الخاصة تحتاج إلى استراتيجية تعليمية خاصة بها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا: قائمة المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، محمد (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الدولية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

أبو الشعر، نجيب (1991). أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء، وشريف، نادية (1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الكويت: دار القلم 1983 م .

ابو لبده، سبع (1996). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: الأردن ط 4

آل سعود، مشاعل (2005). دور المعلمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

أمان، منال (2001). ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة البحرين.

البادي، نواف (2010). الجودة الدولية في التعليم وتطبيقات الأيزو، دار اليازوري، عمان.

بلعيد، صالح. (2008). علم اللغة النفسي. الجزائر: دار قومه لطباعة.

التل، أمل (2008). التعلم والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة.

التميمي، مهدي (2007). مهارات التعليم. عمان: دار كنوز المعرفة.

توق(محي الدين) وآخرون (2003). أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

جابر، جودة (2011). علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجامع، حسن (2010). تصميم التعليم. عمان: دار الفكر.

جلجل، نصره (2000). علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة: دار النهضة.

الحراحشة، محمد، ومصطفى، طه (2008). المعلم ومتطلبات دوره في ظل التغيرات المعاصرة"، المؤتمر العلمي الأول: مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية. كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية الخاصة، 1-3 نيسان 2008م.

حسن، محمود (1997). اثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية. مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد 13، ص ص: 393-412.

حلس، سالم (2004). تحليل الاتجاهات للمناهج، الطبعة الأولى.

الخطيب، جمال، الناطور، ميادة وأخرون (2016). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.

دمياطي، فوزية (1992). أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للتربية، المجلة 12، العدد 1، ص ص:-197 178.

الذنيبات، محمد (2008). أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

ذياب، بكر (1989). أثر استخدام التقويم التكويني وإعطاء الأهداف التعليمية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الربيعي، محمود (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، الأردن، عالم الكتب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رجب مصطفى (1989). أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم. المؤتمر التربوي السنوي الخامس المنامة (4-6) أبريل 1989

الرشيد، محمد (2005). التربية ومستقبل الأمة العربية، مجلة عالم الفكر، جـ 19، ع 2.

الزغول، عماد، وشاكر عقله (2007). سيكولوجية التدريس الصفي، دار الميسرة، عمان.

زهران حامد (2003). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.

زهران، جمال (2000). علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.

سلطان، محمود (2006). المعلم ودوره التربوي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

السويدي وضحه (1993). أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمنهاج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر. مجلة التربية. العدد 105، ص ص: 67-85.

السيد، فائقة (2001). الإدراك الحسي البصري والسمعي. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشافعي، إبراهيم (2004). علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحم الخلقي وبعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 18(71)، ص ص:115-157.

شاهين، عبد الحميد (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم.

شاهين، محمد (2014). أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية. مجلة جامعة الأقصى. المجلد الثامن عشر، العدد الأول، يناير 2014

الشطناوي، عصام، والعبيدي، هاني (2006). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (2)، عدد (4)، 2006.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشعراوي، علاء (2000). أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول ثانوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد43، ص ص: 201-249.

الشعلة، الجميل (2001). أثر تفاعلية واقعية الإنجاز والتغذية المرتدة على مستوى الأداء لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية. جامعة الأزهر العدد 99، ص ص: 219-255.

الصرايرة، خالد، والعساف، ليلى (2011). إدارة الجودة الدولية في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. جامعة مؤتة.

الصيداوي، احمد (2004). التقويم التربوي المستقبلي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

الطواها، ملك (2011). مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عاشور، محمد (2004). المدارس المطورة مهامها وأهدافها. ورقة عمل. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبد العزيز، حمدي (2012). الحضانات البيد جيولوجية والتكنولوجية: تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA2012

عبد الهادي، جودت (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم. عمان: دار المسيرة.

العجمي، مها (2003). اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(27)، الجزء(2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عطاالله، مشيل (1984). أثر استراتيجية اختبارات التقويم التشخيصية (الاختبارات التكوينية) في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة في منطقة عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته ووجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

العناني، وليد (2010). نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية. دار جرير.

عويضة، جمال (1998). اثر كل من التقويم التكويني و الحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ الصفوف الأولى الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت: الأردن.

العيسوي، عبد الرحمن (2010). سيكولوجيه التعلم والتعليم. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.

الغامدى، عادل (2010). أهمية معايير الجودة الدولية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرىز المملكة العربية السعودية.

فحجان، سامي (2010). التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم نفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

فلبس، دنس (2010). البنائية في التربية. ترجمه عمر الشيخ، الجزء الأول. عمان: دار وائل للنشر.

القضاة، محمد، والترتوري، محمد (2006). أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق). عمان: دار الحامد.

قمبر، محمود، ومحمد، وجيه، وحسن، حسين (2003). دراسات في أصول التربية. دار الثقافة، ط5، الدوحة-قطر.

القمش، مصطفى، البواليز، محمد والمعايطه، خليل (2000). القياس والتقويم في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر. ط 1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قورة، علي (2009). استراتيجيات التدريس للمجموعات الكبيرة والصغيرة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

كمال، سفيان (2011). المسؤولية الاجتماعية لنجاح ودوها في نجاح المنشآت، جامعة القدس المفتوحة.

كوافحه، تيسير (2003). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة. ط 1

كويران، عبد الوهاب، والنوبان، سعيد (2001). مدخل إلى طرائق التدريس. ط3. العين: دار الكتاب الجامعي.

الكيلاني، عبد الله (2015). استراتيجيات التقويم التكويني لكل صف دراسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكيلاني، عبد الله، والروسان، فاروق (2006). التقويم في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة. ط 1.

مجاهد، محمد (2002). الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تحقيق الجودة في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد، 48.

مرسي، أحمد (2014). المعلم الناجح وصفاته، عالم الكتب، القاهرة.

مصطفى، أحمد (2007). استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة المنوفية.

-مطر، ماجد (2010). مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات التدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، العدد 104.

المطرفي، علي (2003). المعلم وتنميه المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كليه التربية جامعة أم القرى.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحم، سامي (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

ملحم، سامي وزهران، أمل (2012). أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة كلية التربية. جامعة الخليل.

ناجي، محمد (2000). الإدارة المعلمية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المعلمية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية.

نجاتي، محمد (2002). الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، بيروت.

نجم، منال (2010). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة الأزهر.

نشوان، جميل (2007). تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الدولية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة.

النوايسة، أديب، والقطاونة، إيمان (2009). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. عمان: مكتبه المجتمع العربي للنشر.

نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (2011). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة. الأقصى، 4 (14): 129-249.

الهذلي، نائف (2009). الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الورثان، عدنان (2010). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الدولية في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا – كلية التربية، جامعة الملك سعود.

اليونس، يونس (2004). أثر طريقة التقويم المستخدمة في أثناء الفصل الدراسي في مساق القياس والتقويم التربوي على تحصيل طلبة الدبلوم المهني في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، المجلة 13، العدد 2، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الإنجليزية:

Anderson, J. (2005). Cognitive psychology and its implications. New York: W. H. Freeman and company.

Baron, R. (2002). Essentials of psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Beery, K. (2000). Teaching effectiveness: A Public perspective. Thrust for educational leadership. V9 n4 p5-7 Mar.

Best, J. (2007). Cognitive psychology. Belmont: ITP: An international Thomson publishing company.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment And Classroom Learning Assessment in Education, 5(1)p7.

Bos, S., & Vaughn, Sh. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Boston: Allyn and Bacon.

Brookhart, S. (2004). Research on formative assessment: State-of-the-art. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Associations, Montreal.

Brookhart, S. (2008). The Power of Formative Assessment. VA. ASCD

Brown, M. et al. (2000). Effects of an At-Home Video Course on Maternal Learning, Infant Care and Infant Health. Early Child Development and Care; v160 p47-65 Feb 2000.

Caner, M., & Subasi, G., & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early phases of primary education: a case study. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 1(1), 62-77.

Cross, D. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing. International Journal of Science and Mathematics Education, 7(5), PP: 905-930

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Da Silva, L., Sanson, A., Smart, P., & Toumbourou, J. (2004). Civic Responsibility among Australian Adolescents: Testing Two Competing Models, Journal of Community Psychology, 32(3), PP:229-255.

Dressel, J. (2005). Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature, The Reading Teacher, 58(8), 750–764.

Farrell, T., (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners.

Gagne, R. (2001). The conditions of learning and theory of instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gusky, (2005). The teacher as assessment leader. Library of congress cataloging in publication data.

Harleen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes in J. Gardener, ed, assessment and learning. los angles, ca: sage publications

Joshua, A., & muskin, (2015). Student learning assessment and the curriculum: issue and implications for policy, design and implementation. The Brookings institution IBE unesco consultant.

Kagan, J., & Segal, J. (1995). Psychology: An Introduction. Philadelphia: The Harcourt press,

Kennemer, K. (2002). Factors Predicting Social Responsibility in College Students, in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Psychology in Clinical Psychology, George Fox University.

Khan, K. (2001). Formative Self-Assessment Using Multiple True False Questions on the Internet: Feedback according to confidence about Correct Knowledge. Medical Teacher,23(2), pp187-163.

King, D. (2016). Do formative assessment strategies help learners with academic difficulties? Unpublished master thesis. rowan university.

www.manaraa.com

Korth, L. (1976). The Effect of formative evaluation methods on achievement in individualized 7th grade mathematics. Doctors Dissertation University of southern California, dissertation international, 37, 5568

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational Leadership. 63,3, pp.19-25

Leahy, S., & Wiliam, D. (2007). Theoretical Foundation for Formative Assessment. In J. McMillan, Classroom Formative Assessment: Theory into Practice (pp.27-42). NY. Teachers College Press

Marzano, R. & et al (2003). Class room Management that Works Alexandria: ASCD.

McCown, R., & et al. (2006). Educational psychology: A Learning - Centered approach to classroom practice. Boston: Allyn and Bacon.

McMillan, J. (2007). Formative Classroom Assessment: Theory into Practice. Columbia University: Teachers College Press

Mevaretch, R. (1987). Effects of computer assisted instruction (cai) with fixed and adaptive feedback on children's mathematics anxiety and achievement. Journal of experimental education.

Mooznah, A., & Owodally, A. (2012). Juggling languages: A case study of preschool teachers' language choices and practices in Mauritius. International Journal of Multilingualism, 9(3), PP;235- 256.

Muheidat, A. (1990). The effect of formative testing stargy, upon student's achievements. un published master's thesis, Yarmouk university, Irbid, Jordan.

Natalie, R. (2012). 60 Formative Assessment Strategies. Educational Resources.

Ozturk, M., & Yildrim, A. (2012). English as a foreign language instructors' induction: early practices of language teachers teaching at tertiary level. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 3(2), 1-17.

Popham, J. (2008). Transformative Assessment. VA. ASCD

www.manaraa.com

Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. Language Learning Journal, 41(2), 231-246.

Scherer, M. (2001). How and Why Standards Can Valli, Linda; Rennert, Peter. Journal of Curriculum Studies, 34 (2): pp:201 – 225.

Slavin, R. (2009). Educational psychology: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, C. (2004). Teacher Education in dangerous Time. New York: John Wiley & Son.

Steele, A., Brew, C., Rees, C., & Ibrahim-Khan, S. (2013). Our Practice, their readiness: teacher educators collaborate to explore and improve preservice teacher readiness for science and math instruction. Journal Science Teacher Education, 24, pp:111–131.

Sternberg, R. (2006). Cognitive Psychology. Australia: Thomson – Wadsworth.

Stiggins, J., Chappius, S., & Arter, (2004). Assessment for learning: An Action Guide for School Leaders. Portland.

Stiggins, J. (2005). Student – involved assessment for learning. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

The Council of Chief State School Officers, (2006).

Vranek, J.، Gandal, M., & Vranek, J. (2001). Standards: Here Today, Here Tomorrow. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development. pp. 7-13.

Weshah, H., & Tomok, T. (2010). The Impact of a Training Program Based on pedagogical Knowledge on Improving the Speaking and Writing skills teaching practices of Female English Language Teachers. The University of Jordan, Amman, Jordan.

www.manaraa.com

Young, T., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teacher's belief and practices. Language Awareness, 20, 81-98.

www.manaraa.com

قائمة الملاحق

ملحق (1)

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

الصورة الأولية للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ: 4/ 12/ 2016

الأستاذ الدكتور: ---------- المحترم

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " اثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في تحسين الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصه " ولأغراض هذه الدراسة تم بناء أداة القياس الخاصة بتحقيق أهداف الدراسة والتي اشتملت على (100) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الأول: الأنظمة والتعليمات: (15)

الأهداف العامة (10)

التطوير والتدريب (5)

المجال الثاني: المجال الشخصي: وعدد فقراته (14)

الصفات الدينية والخلقية (8)

الصفات الجسمية (6)

المجال الثالث: المجال العلمي: وعدد فقراته (14)

الكفاءة العلمية (4)

التنمية المهنية والبحث العلمي: (5)

التقنيات التعليمية وتوظيفها (5)

المجال الرابع: المجال التربوي/ المهني: وعدد فقراته (32)

الاتجاه الايجابي نحو العمل (22)

الإدارة الصفية وتنظيم بيئة التعلم(10)

المجال الخامس: المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية: وعدد فقراته (25)

المشاركة والتعأون مع المجتمع المدرسي (10)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة(5)

مشاركة الأسرة (10)

ونظراً لتمتعكم بخبرة ودراية واسعة في المجال التربوي، فإنني أرجو التكرم بتحكيم فقرات أدوات القياس سالفة الذكر من حيث:

درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة وأبعادها الفرعية.

درجة وضوح الفقرات.

سلامة الصياغة اللغوية.

أية تعديلات أو اقتراحات ترونها مناسبة.

شاكر لكم حسن التعاون،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: المعلومات الأولية:

1: الجنس	(1) الذكور	(2) الإناث	
2: المؤهل العلمي	(1) دبلوم كلية مجتمع فما دون	(2) الشهادة الجامعية الأولى	(3) دراسات عليا
3: التخصص	(1) علوم تربوية ونفسية	(2) آداب	(3) علوم تطبيقية
4: الخبرة الوظيفية	(1) أقل من (5) سنوات	(2) 5 - 9 سنوات	10 سنوات فأكثر

المجال الأول: الأنظمة والتعليمات

أ – الأهداف العامة:

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أبين دور الأسرة تجاه تعلم أبنائهم						
2	أحدد المعايير الاخلاقية والمهنية للتعلم						
3	أراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين						
4	استخدم التكنولوجيا الحديثة في تعليم التلاميذ						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5	أطبق الأسس التربوية اللازمة للتعلم						
6	أعمل على توفير مصادر التعلم بأنواعها المختلفة						
7	أنمي قدرات التعلم الذاتي للمتعلمين						
8	أؤكد على اختيار مصادر التعلم بعناية في ضوء خصائص المتعلمين						
9	أؤكد على تكافؤ فرص التعلم للجميع						
10	أؤكد على مبدأ التربية المستدامة						

ب - التطوير والتدريب:

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أجري لقاءات دورية لمناقشة أوضاع الطلبة						
2	أدرب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.						
3	أستخدم ادوات التقييم المناسبة للطلبة						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4	أعدل المناهج الدراسية وفقا لحاجات الطلبة						
5	ألتزم بمعايير واخلاقيات العمل المهني						

المجال الثاني: المجال الشخصي:

أ -الصفات الدينية والخلقية:

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أطبق تعاليم الدين إخلاصا لله وابتغاء مرضاته						
2	أتقن عملي الموكول الي بمهارة						
3	القدوة الحسنة للمعلم تجاه تلاميذه						
4	اتحلي بالصبر في تعامل مع التلاميذ						
5	أتحري الصدق والأمانة في العمل						
6	اتمتع بالتواضع والوقار داخل غرفة الصف						
7	اسعى للعدل والإنصاف في التعامل مع التلاميذ						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8	اتسامح في المواقف المحتاجه لذلك						

ب -الصفات الجسمية والصحية

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	مظهري حسن داخل غرفة الصف وخارجه						
2	جسمي سليم من العاهات المعيقة						
3	اتميز بالنطق السليم خلال الحديث مع الآخرين						
4	أؤدي المهام الموكولة بنشاط وحيوية						
5	أقوم بتنفيذ المهام باتزان نفسي وانفعالي سليم						
6	واثق من نفسي أثناء أدائي لمهنتي						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: الجانب العلمي:

أ -الكفاءة العلمية في التخصص

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	قادر على بلوغ الأهداف التي يتم تدريسها						
2	متمكن من المادة العلمية التي يتم تدريسها						
3	لدي القدرة على ربط المواد العلمية بعضها ببعض						
4	استفيد من مصادر المعرفة في مجال التخصص						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -التنمية المهنية والبحث العلمي:

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أسعى للافادة من الاتجاهات التعليمية المتطورة						
2	اشارك بفعالية في الدورات التدريبية المتعلقة بالمهنة						
3	أقوم باعداد البحوث العلمية المتخصصه						
4	اقوم بالاطلاع المستمر لكل ما يستجد من معرفة في المجال العلمي						
5	أتزود بالعلوم والمعارف العامه في المجالات المختلفة						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج -التقنيات التعليمية وتوظيفها في التدريس

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أدرك القضايا التنظيمية المتعلقة بتطبيق تقنيات التعليم أثناء التدريس						
2	استخدم التقنيات التعلمية المتطورة في التدريس						
3	أسهم في اعداد مراكز مصادر التعلم في المدرسة						
4	أطبق نظريات التعلم في تعاملي مع التلاميذ						
5	أهتم بالتقنيات التعلمية المتطورة في مجال التدريس						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الرابع: الجانب التربوي / المهني:

أ -الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أحدد أساليب التقويم المستخدمة في الدرس						
2	احدد الخطوات التنفيذية للدرس						
3	احدد النشاطات التعليمية التي سيمارسها التلاميذ اثناء الدرس						
4	احدد الوسائل التعليمية اللازمة لعرض الدرس						
5	اراعي التسلسل المنطقي في عرض مادة الدرس						
6	اربط الاسئلة التقويمية بالأهداف التدريسية المتعلقة بالدرس						
7	ازود التلاميذ بالتغذية الراجعة للدرس الذي أقدمه						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8	استخدم اساليب تقويم متنوعة اثناء الدرس						
9	استخدم الحوافز التي تعزز استجابات التلاميذ للدرس						
10	استخدم الوسائل التعليمية المناسبة لعرض الدرس						
11	استخدم مهارات طرح الأسئلة بصورة جيدة						
12	استخدم نتائج التقويم في معالجة مواطن الضعف عند التلاميذ						
13	أشجع التلاميذ على المشاركة الايجابية في الدرس						
14	أصيغ اهداف الدرس بطريقة سلوكية واضحة						
15	امتلك القدرة على الابداع في تدريس المادة العلمية						
16	أنظم معلومات الدرس بدقة						
17	اهتم بالجانب العملي التطبيقي في عملية التدريس						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18	اهتم بمتابعة الواجبات المنزلية باستمرار						
19	أهيء بيئة الصف لعملية التدريس						
20	أهيء للدرس لجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم له						
21	أوزع محتوى الدرس على زمن الحصة المخصص لتحقيق الأهداف						
22	التزم بتنفيذ التعاليم المتعلقة بالأنظمة المدرسية						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -الإدارة الصفية وتنظيم بيئة التعلم

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	اتابع باهتمام لما يدور داخل غرفة الصف						
2	اتصرف بحكمة مع المواقف الطارئة وقت حدوثها						
3	استخدم التكنولوجيا الحديثة في التعلم						
4	استخدم انماط التعزيز التي تعين على حفظ النظام						
5	أشجع التلاميذ على العمل الجماعي						
6	أشجع على استغلال البيئة المحلية في تحسين مصادر التعلم						
7	أضبط السلوكيات غير المرغوبة						
8	أعمل على توافر الوصول لمصادر المعرفة						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	أقدم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الاكاديمية للطلبة						
10	أنمي مهارات البحث العلمي						
	يسود الاحترام المتبادل بيني وبين التلاميذ						

المجال الخامس: المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية:

أ -المشاركة والتعاون مع المجتمع المحلي (10)

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	احرص على إكتساب القيم الاجتماعية للتلاميذ						
2	اتفاعل بايجابية مع التلاميذ داخل المدرسة وخارجها						
3	أسهم في حل مشكلات التلاميذ						
4	اعزز العلاقات الاجتماعية المدرسية						
5	اعمل بروح الفريق الواحدمع الادارة والمعلمين						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6	احترم قرارات الادارة والالتزام بها						
7	اتقن القيام بالأعمال المدرسية						
8	أتبادل وجهات النظر المختلفة والإستفادة منها						
9	اتواصل مع أولياء أمور التلاميذ						
10	أتعاون مع المرشد الطلابي وأقدر جهوده						

ب -العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة (5)

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أتعاون مع الجمعيات الخيرية وأسهم في أنشطتها						
2	أشجع التلاميذ على زيارة مؤسسات المجتمع المختلفة						
3	أسهم في حل مشكلات المجتمع						
4	أشاركة التلاميذ في خدمة المجتمع المحلي						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5	أشارك وسائل الاعلام والاتصال المختلفة في مجال التخصص						

ج – مشاركة الأسرة (10)

الرقم	الفقرات	الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة
1	أزود الأسرة بالتغذية الراجعة عن اداء أبنائهم						
2	أزود الأسرة ببرامج تدريبية حول طرق التواصل بينهما.						
3	أزود الأسرة بمصادر تقديم الخدمات						
4	أزود الأسرة بنشرات توعوية حول الإعاقة وطرق التعامل معها						
5	أشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة						
6	أعرف أسر الطلبة بالتشريعات القانونية الخاصة بالبرامج التربوية لأبنائهم						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	أعقد ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر للأبناء						
8	أنفذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.						
9	أوفر برامج تدريب الاسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.						
10	أوفر خدمات الارشاد والدعم النفسي لأسر الطلبة						

شاكرا لكم حسن التعأون،،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

الصورة النهائية لأداة الدراسة

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

الصورة الأولية للممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ: 4/ 12/ 2016

أخي الفاضل/أختي الفاضلة:

بين يديك قائمة بالممارسات التربوية للمعلين في ضوء معاير الجودة. أرجو منك الإجابة عنها بموضوعية وإهتمام، والتأكد من الإجابة عن جميع العبارات دون استثناء علماً أن المعلومات التي يمكن الحصول عليها من قبلك مخصصة لأغراض البحث العلمي وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة.

ولك مني خالص الشكر والتقدير

الباحث: نادر حمادنه

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

أولا: المعلومات الأولية:

1: الجنس	(1) الذكور	(2) الإناث	
2: المؤهل العلمي	(1) دبلوم كلية مجتمع فما دون	(2) الشهادة الجامعية الأولى	(3) دراسات عليا
3: التخصص	(1) علوم تربوية ونفسية	(2) آداب	(3) علوم تطبيقية
4: الخبرة الوظيفية	(1) أقل من (5) سنوات	(2) 5 -9 سنوات	10 سنوات فأكثر

المجال الأول: الأنظمة والتعليمات

أ – الأهداف العامة:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أبين دور الأسرة تجاه تعلم أبنائهم					
2	أحدد المعايير الاخلاقية والمهنية للتعلم					
3	أراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين					
4	استخدم التكنولوجيا الحديثة في تعليم التلاميذ					
5	أطبق الأسس التربوية اللازمة للتعلم					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6	أعمل على توفير مصادر التعلم بأنواعها المختلفة					
7	أنمي قدرات التعلم الذاتي للمتعلمين					
8	أؤكد على اختيار مصادر التعلم بعناية في ضوء خصائص المتعلمين					
9	أؤكد على تكافؤ فرص التعلم للجميع					
10	أؤكد على مبدأ التربية المستدامة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب - التطوير والتدريب:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أجري لقاءات دورية لمناقشة أوضاع الطلبة					
2	أدرب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.					
3	أستخدم ادوات التقييم المناسبة للطلبة					
4	أعدل المناهج الدراسية وفقا لحاجات الطلبة					
5	ألتزم بمعايير واخلاقيات العمل المهني					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني: المجال الشخصي:

أ -الصفات الدينية والخلقية:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أطبق تعاليم الدين إخلاصا لله وابتغاء مرضاته					
2	أتقن عملي الموكول الي بمهارة					
3	القدوة الحسنة للمعلم تجاه تلاميذه					
4	اتحلي بالصبر في تعامل مع التلاميذ					
5	أتحري الصدق والأمانة في العمل					
6	اتمتع بالتواضع والوقار داخل غرفة الصف					
7	اسعى للعدل والإنصاف في التعامل مع التلاميذ					
8	اتسامح في المواقف المحتاجه لذلك					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -الصفات الجسمية والصحية

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	مظهري حسن داخل غرفة الصف وخارجه					
2	جسمي سليم من العاهات المعيقة					
3	اتميز بالنطق السليم خلال الحديث مع الآخرين					
4	أؤدي المهام الموكولة بنشاط وحيوية					
5	أقوم بتنفيذ المهام باتزان نفسي وانفعالي سليم					
6	واثق من نفسي أثناء أدائي لمهنتي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: الجانب العلمي:

أ -الكفاءة العلمية في التخصص

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	قادر على بلوغ الأهداف التي يتم تدريسها					
2	متمكن من المادة العلمية التي يتم تدريسها					
3	لدي القدرة على ربط المواد العلمية بعضها ببعض					
4	استفيد من مصادر المعرفة في مجال التخصص					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -التنمية المهنية والبحث العلمي:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أسعى للافادة من الاتجاهات التعليمية المتطورة					
2	اشارك بفعالية في الدورات التدريبية المتعلقة بالمهنة					
3	أقوم باعداد البحوث العلمية المتخصصه					
4	اقوم بالاطلاع المستمر لكل ما يستجد من معرفة في المجال العلمي					
5	أتزود بالعلوم والمعارف العامه في المجالات المختلفة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج -التقنيات التعليمية وتوظيفها في التدريس

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أدرك القضايا التنظيمية المتعلقة بتطبيق تقنيات التعليم أثناء التدريس					
2	استخدم التقنيات التعلمية المتطورة في التدريس					
3	أسهم في اعداد مراكز مصادر التعلم في المدرسة					
4	أطبق نظريات التعلم في تعاملي مع التلاميذ					
5	أهتم بالتقنيات التعلمية المتطورة في مجال التدريس					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الرابع: الجانب التربوي / المهني:

أ -الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أحدد أساليب التقويم المستخدمة في الدرس					
2	احدد الخطوات التنفيذية للدرس					
3	احدد النشاطات التعليمية التي سيمارسها التلاميذ اثناء الدرس					
4	احدد الوسائل التعليمية اللازمة لعرض الدرس					
5	اراعي التسلسل المنطقي في عرض مادة الدرس					
6	اربط الاسئلة التقويمية بالأهداف التدريسية المتعلقة بالدرس					
7	ازود التلاميذ بالتغذية الراجعة للدرس الذي أقدمه					
8	استخدم اساليب تقويم متنوعة اثناء الدرس					
9	استخدم الحوافز التي تعزز استجابات التلاميذ للدرس					
10	استخدم الوسائل التعليمية المناسبة لعرض الدرس					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11	استخدم مهارات طرح الأسئلة بصورة جيدة					
12	استخدم نتائج التقويم في معالجة مواطن الضعف عند التلاميذ					
13	أشجع التلاميذ على المشاركة الايجابية في الدرس					
14	أصيغ اهداف الدرس بطريقة سلوكية واضحة					
15	امتلك القدرة على الابداع في تدريس المادة العلمية					
16	أنظم معلومات الدرس بدقة					
17	اهتم بالجانب العملي التطبيقي في عملية التدريس					
18	اهتم بمتابعة الواجبات المنزلية باستمرار					
19	أهيء بيئة الصف لعملية التدريس					
20	أهيء للدرس لجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم له					
21	أوزع محتوى الدرس على زمن الحصة المخصص لتحقيق الأهداف					
22	التزم بتنفيذ التعاليم المتعلقة بالأنظمة المدرسية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -الإدارة الصفية وتنظيم بيئة التعلم

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	اتابع باهتمام لما يدور داخل غرفة الصف					
2	اتصرف بحكمة مع المواقف الطارئة وقت حدوثها					
3	استخدم التكنولوجيا الحديثة في التعلم					
4	استخدم انماط التعزيز التي تعين على حفظ النظام					
5	أشجع التلاميذ على العمل الجماعي					
6	أشجع على استغلال البيئة المحلية في تحسين مصادر التعلم					
7	أضبط السلوكيات غير المرغوبة					
8	أعمل على توافر الوصول لمصادر المعرفة					
9	أقدم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الاكاديمية للطلبة					
10	أنمي مهارات البحث العلمي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الخامس: المجال الاجتماعي والمشاركة المجتمعية:

أ -المشاركة والتعاون مع المجتمع المحلي

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	احرص على إكتساب القيم الاجتماعية للتلاميذ					
2	اتفاعل بايجابية مع التلاميذ داخل المدرسة وخارجها					
3	أسهم في حل مشكلات التلاميذ					
4	اعزز العلاقات الاجتماعية المدرسية					
5	اعمل بروح الفريق الواحدمع الادارة والمعلمين					
6	احترم قرارات الادارة والالتزام بها					
7	اتقن القيام بالأعمال المدرسية					
8	أتبادل وجهات النظر المختلفة والإستفادة منها					
9	اتواصل مع أولياء أمور التلاميذ					
10	أتعأون مع المرشد الطلابي وأقدر جهوده					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب -العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أتعأون مع الجمعيات الخيرية وأسهم في انشطتها					
2	أشجع التلاميذ على زيارة مؤسسات المجتمع المختلفة					
3	أسهم في حل مشكلات المجتمع					
4	أشاركة التلاميذ في خدمة المجتمع المحلي					
5	أشارك وسائل الاعلام والاتصال المختلفة في مجال التخصص					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج – مشاركة الأسرة

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
1	أزود الأسرة بالتغذية الراجعة عن اداء أبنائهم					
2	أزود الأسرة ببرامج تدريبية حول طرق التواصل بينهما.					
3	أزود الأسرة بمصادر تقديم الخدمات					
4	أزود الأسرة بنشرات توعوية حول الاعاقة وطرق التعامل معها					
5	أشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة					
6	أعرف أسر الطلبة بالتشريعات القانونية الخاصة بالبرامج التربوية لأبنائهم					
7	أعقد ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر للأبناء					
8	أنفذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	أوفر برامج تدريب الاسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.					
10	أوفر خدمات الارشاد والدعم النفسي لأسر الطلبة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

البرنامج التدريبي

أولا: عدد جلسات التدريب: 14 جلسة تدريبية

ثانيا: الفترة الزمنية للجلسات التدريبية:

تراوحت الجلسات التدريبية ما بين 35 دقيقة – 60 دقيقة بحسب تحقيق الأهداف التي سعت اليها كل جلسة وتنفيذ إجراءات تطبيق المحتوى التدريبي لكل جلسة.

ثالثا: المادة التعليمية للبرنامج التدريبي:

تم اختيار المادة التعليمية وفق البنود الرئيسية التي تضمنه مقياس الممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة والتي اشتملت على الآتي:

1: الأنظمة والتعليمات:

1 – الأهداف العامة:

بيان دور الأسرة تجاه تعلم أبنائهم

تحديد المعايير الاخلاقية والمهنية للتعلم

مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين

استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم التلاميذ

تطبيق الأسس التربوية اللازمة للتعلم

العمل على توفير مصادر التعلم بأنواعها المختلفة

تنمية قدرات التعلم الذاتي للمتعلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التأكيد على اختيار مصادر التعلم بعناية في ضوء خصائص المتعلمين

التأكيد على تكافؤ فرص التعلم للجميع

التأكيد على مبدأ التربية المستدامة

ب - التطوير والتدريب:

إجراء لقاءات دورية لمناقشة أوضاع الطلبة

تدريب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.

استخدام أدوات التقييم المناسبة للطلبة

تعديل المناهج الدراسية وفقا لحاجات الطلبة

الالتزام بمعايير وأخلاقيات العمل المهني

2: الصفات المتعلقة بالمعلم:

أ -الصفات الدينية والخلقية:

تطبيق تعاليم الدين إخلاصا لله وابتغاء مرضاته

إتقان العمل الموكول للمعلم بمهارة

القدوة الحسنة للمعلم تجاه تلاميذه

التحلي بالصبر في تعامل مع التلاميذ

تحري الصدق والأمانة في العمل

التواضع والوقار داخل غرفة الصف

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

العدل والإنصاف في التعامل مع التلاميذ

التسامح في المواقف المحتاجه لذلك

ب -الصفات الجسمية والصحية:

المظهر الحسن داخل غرفة الصف وخارجه

الجسم السليم من العاهات المعيقة

النطق السليم خلال الحديث مع الآخرين

تأدية المهام الموكولة للمعلم بنشاط وحيوية

القيام بتنفيذ المهام باتزان نفسي وانفعالي سليم

الثقة بالذات أثناء أداء المهمات المولة للمعلم.

3: الكفايات العلمية:

أ -الكفاءة العلمية في التخصص:

القدرة على بلوغ الأهداف التي يتم تدريسها

التمكن من المادة العلمية التي يتم تدريسها

القدرة على ربط المواد العلمية بعضها ببعض

الاستفادة من مصادر المعرفة في مجال التخصص

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ب -التنمية المهنية والبحث العلمي:

السعي للافادة من الاتجاهات التعليمية المتطورة

المشاركة بفعالية في الدورات التدريبية المتعلقة بالمهنة

اعداد البحوث العلمية المتخصصه

لاطلاع المستمر لكل ما يستجد من معرفة في المجال العلمي

ألتزود بالعلوم والمعارف العامه في المجالات المختلفة

ج -التقنيات التعليمية وتوظيفها في التدريس

إدراك القضايا التنظيمية المتعلقة بتطبيق تقنيات التعليم أثناء التدريس

استخدام التقنيات التعلمية المتطورة في التدريس

الأسهام في اعداد مراكز مصادر التعلم في المدرسة

تطبيق نظريات التعلم في التعامل مع التلاميذ

الأهتمام بالتقنيات التعلمية المتطورة في مجال التدريس

4: الكفايات التربوية والمهنية:

أ -الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس:

تحديد أساليب التقويم المستخدمة في الدرس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد الخطوات التنفيذية للدرس

تحديد النشاطات التعليمية التي سيمارسها التلاميذ اثناء الدرس

تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لعرض الدرس

مراعاة التسلسل المنطقي في عرض مادة الدرس

ربط الاسئلة التقويمية بالأهداف التدريسية المتعلقة بالدرس

تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة للدرس الذي أقدمه

استخدام اساليب تقويم متنوعة اثناء الدرس

استخدام الحوافز التي تعزز استجابات التلاميذ للدرس

استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرض الدرس

استخدام مهارات طرح الأسئلة بصورة جيدة

استخدام نتائج التقويم في معالجة مواطن الضعف عند التلاميذ

تشجيع التلاميذ على المشاركة الايجابية في الدرس

صياغة اهداف الدرس بطريقة سلوكية واضحة

امتلاك القدرة على الابداع في تدريس المادة العلمية

تنظيم معلومات الدرس بدقة

الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في عملية التدريس

الاهتمام بمتابعة الواجبات المنزلية باستمرار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهيئة بيئة مناسبة في الصف لعملية التدريس

تهيئة الدرس لجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم له

توزيع محتوى الدرس على زمن الحصة المخصص لتحقيق الأهداف

الالتزام بتنفيذ التعاليم المتعلقة بالأنظمة المدرسية

ب -الإدارة الصفية وتنظيم بيئة التعلم

متابعة ما يدور داخل غرفة الصف

التصرف بحكمة مع المواقف الطارئة وقت حدوثها

استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم

استخدام انماط التعزيز التي تعين على حفظ النظام

تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي

تشجيع على استغلال البيئة المحلية في تحسين مصادر التعلم

ضبط السلوكيات غير المرغوبة

العمل على توافر الوصول لمصادر المعرفة

تقديم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الاكاديمية للطلبة

تنمية مهارات البحث العلمي

5: الكفايات الاجتماعية والمشاركة المجتمعية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ -المشاركة والتعاون مع المجتمع المحلي

الحرص على إكتساب القيم الاجتماعية للتلاميذ

التفاعل بايجابية مع التلاميذ داخل المدرسة وخارجها

ألاسهام في حل مشكلات التلاميذ

تعزيز العلاقات الاجتماعية المدرسية

العمل بروح الفريق الواحد مع الادارة والمعلمين

احترام قرارات الادارة والالتزام بها

اتقان القيام بالأعمال المدرسية

تبادل وجهات النظر المختلفة والإستفادة منها

التواصل مع أولياء أمور التلاميذ

التعاون مع المرشد الطلابي وأقدر جهوده

ب -العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة

التعاون مع الجمعيات الخيرية وأسهم في أنشطتها

تشجيع التلاميذ على زيارة مؤسسات المجتمع المختلفة

الإسهام في حل مشكلات المجتمع

مشاركة التلاميذ في خدمة المجتمع المحلي

مشاركة وسائل الإعلام والاتصال المختلفة في مجال التخصص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج - مشاركة الأسرة

تزويد الأسرة بالتغذية الراجعة عن اداء أبنائهم

تزويد الأسرة ببرامج تدريبية حول طرق التواصل بينهما.

تزويد الأسرة بنشرات توعوية حول الإعاقة وطرق التعامل معها

مشاركة الاسرة في برامج وانشطة الطلبة

تعريف أسر الطلبة بالتشريعات القانونية الخاصة بالبرامج التربوية لأبنائهم

عقد ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر للأبناء

تنفيذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.

تنفيذ برامج التدريب الأسري في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.

توفير برامج تدريب الأسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.

توفير خدمات الإرشاد والدعم النفسي لأسر الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com