المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

رسالــة تقدمت بها
منال جواد كاظم العامري

إلى مجلس كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
مناهج وطرائق تدريس

بإشــراف
الأستاذ الدكتور
مسارع حسن الراوي

١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م

﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَةَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَةُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ﴾

الزخرف: ٣١

الإهـداء

إلـــى . . .

من عشت في كنفه وتحت ظله. . . والدي

بلسم الروح ونبع الحنان الدافئ. . . والدتي

من أقر الله أعيننا بسلامته . . . أخي الأكبر "خالد"

أهدي جهدي المتواضع معطراً بالحب والوفاء

منال

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ ((المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم))، والمقدمة من الطالبة ((منال جواد كاظم العامري))، قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية – أبن رشد/ جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في مناهج وطرائق تدريس.

التوقع:
الاسم: الأستاذ الدكتور
مسارع حسن الراوي
المشرف
التاريخ: / / ٢٠٠٤

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقع:
الاسم: الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ: / / ٢٠٠٤

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة التقويم والمناقشة إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ ((المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم)). وقد ناقشنا الطالبة (منال جواد كاظم العامري) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية في مناهج وطرائق تدريس.

التوقيع
الأستاذ الدكتور

عضـــواً

التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور

عضـــواً

التوقيع
الأستاذ الدكتور
مسارع حسن الراوي
عضـــواً/ ومشرفاً

التوقيع
الأستاذ الدكتور

رئيس اللجنة

صدقت من مجلس كلية التربية/ ابن رشد في جامعة بغداد

الأستاذ الدكتور
عبد الأمير عبد دكسن
العميـــد
التاريخ / /٢٠٠٤

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين...

يسر الباحثة وهي تنتهي من إعداد هذه الرسالة بتوفيق من الله سبحانه وتعالى أن تتقدم بالشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور مسارع حسن الراوي، إذ كان لجهده المتواصل ولملاحظاته القيمة وتوجيهاته السديدة وأفكاره العلمية أثر في إنجاز هذا البحث، ويقتضي واجب الوفاء أن تتقدم له الباحثة بفائق الشكر والامتنان.

ورداً للجميل تتقدم الباحثة بفائق الشكر والامتنان للأستاذ الفاضل الدكتور عبد الله الموسوي ولروحه التربوية التي لا يوازيها إلا تواضعه اللطيف وخلقه الكريم.

ويسر الباحثة أن تسجل عميق شكرها وامتنانها إلى الدكتور عبد الأمير الشمسي والدكتورة منى يونس بحري والدكتورة ليلى الأعظمي لما أبدوه من توجيهات في اتباع الإجراءات اللازمة لأغراض البحث. ويسر الباحثة أن تتقدم بفائق الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور حسين الياسري الذي لم يبخل على الباحثة من وقت أو معلومات قيمة.

وتتقدم الباحثة بالشكر الجزيل للخبراء كافة الذين استعانت بهم لما قدموه من ملاحظات ومقترحات ساعدت الباحثة في تطوير الاستبانة.

وتود الباحثة أن تقدم شكرها وامتنانها للأساتذة الأفاضل في قسم التربية الخاصة – كلية المعلمين– الذين شملتهم عينة البحث لما أبدوه من مساعدة في الإدلاء بمعلوماتهم وأخص بالذكر الدكتورة ندوى محمد الشريف لما قدمته من مساعدة في توزيع وجمع الاستبيانات.

وأخيراً يسر الباحثة أن تتقدم بالشكر والثناء لموظفات المكتبة المركزية بكلية التربية (ابن رشد) لما أبدنَّه من مساعدة وتعاون.

ومن الله التوفيق

الباحثة

ثبت المحتويــات

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	**ب**
إقرار المشرف	**ج**
إقرار لجنة المناقشة	**د**
الإهـداء	**هـ**
شكر وتقدير	**و**
ملخص الرسالة باللغة العربية	**ح – ك**
ثبت المحتويات	**ل – ف**
ثبت الجداول	**ص – ق**
ثبت الملاحق	**ر**
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**١-٢١**
أولاً: مشكلة البحث	**١**
ثانياً: أهمية البحث	**٤**
ثالثاً: هدف البحث	**١٨**
رابعاً:حدود البحث	**١٩**
خامساً:تحديد المصطلحات	**١٩**

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة	٢٢-٨٦
أولاً: الخليفة النظرية	٢٢
* معنى بطئ التعلم وأنواعه	٢٢
* خصائص التلاميذ بطيئي التعلم	٢٦
* أسباب بطئ التعلم	٣٠
* الفرق بين بطئ التعلم وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي	٣٤
* تطور الاهتمام بالتلاميذ بطيئي التعلم	٣٥
* رعاية التلاميذ بطيئي التعلم في العراق	٣٩
* تشخيص بطئ التعلم وأساليبه	٤٢
* البدائل التربوية للتعامل مع التلاميذ البطيئي التعلم	٤٤
ثانياً: الدراسات السابقة	٤٧
المحور الأول: الدراسات التي تناولت موضوع المعلم	٤٨
١- دراسة جارجيلو وبييج	٤٨
٢- دراسة ستار	٤٩
٣- دراسة ستيوارت	٤٩
٤- دراسة بيج وكرين	٥٠
٥- دراسة الشيخ وفوزي	٥١
٦- دراسة هورج	٥٢
٧- دراسة جامع وآخرون	٥٢

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
٨- دراسة جيتون وداروكبي	٥٤
٩- دراسة الفتلاوي	٥٥
١٠- دراسة شحاتة	٥٧
١١- دراسة الدبعي	٥٧
١٢- دراسة عفاش	٥٨
١٣- دراسة الحديدي	٥٩
١٤- دراسة القدمي	٦٠
١٥- دراسة المخلافي	٦١
١٦- دراسة عليمان	٦٢
١٧- دراسة العزام	٦٢
١٨- دراسة محمد	٦٣
١٩- دراسة الصمادي والنهار	٦٤
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت موضوع بطيئي التعلم	٦٥
١- دراسة رينووتر وبريانت	٦٥
٢- دراسة سمين	٦٥
٣- دراسة حسين	٦٦
٤- دراسة إثناسيوس والكناني	٦٧
٥- دراسة ميريل	٦٨
٦- دراسة العلواني	٦٨

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
٧- دراسة منسي	٦٩
٨- دراسة شلتون	٦٩
٩- دراسة السفاسفة	٧٠
١٠- دراسة اللامي وشريف	٧١
١١- دراسة علي	٧١
المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تحديد البرامج والأساليب التربوية المناسبة لرعاية بطيئي التعلم	٧٢
١- مسح نيو أنجلند	٧٢
٢- دراسة الفقي	٧٤
٣- دراسة عبد الرحيم	٧٤
٤- دراسة قسم الاقتصاد بجامعة النيوى	٧٦
٥- دراسة بيلي	٧٨
٦- دراسة برش	٧٨
٧- دراسة ماري	٧٩
٨- دراسة جايلن	٧٩
*** موازنة الدراسات السابقة**	٨١
الفصل الثالث: إجراءات البحث	٨٧-١٠١
أولاً: مجتمع البحث وعينته	٨٧
أ- مجتمع البحث	٨٧
ب- عينة البحث	٩٠

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
ج- خصائص عينة التطبيق للبحث	٩٢
ثانياً: أداة البحث	٩٤
ثالثاً: صدق الأداة	٩٥
أ- الصدق الظاهري	٩٦
ب- صدق المحتوى	٩٦
رابعاً: ثبات الأداة	٩٨
خامساً:تطبيق الأداة	٩٩
سادساً: الوسائل الإحصائية	١٠٠
الفصل الرابع:عرض النتائج وتفسيرها	١٠٢-١٧٠
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول (أ) و (ب)	١٠٣
ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	١٣٠
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	١٤٢
رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	١٥٥
الفصل الخامس:الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٧١-١٧٢
أولاً: الاستنتاجات	١٧١
ثانياً: التوصيات	١٧١
ثالثاً: المقترحات	١٧٢
مصـــادر البحث	١٧٣-١٨٧
أولاً: المصادر العربية	١٧٣

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
ثانياً: المصادر الأجنبية	**١٨٦**
*** الملاحـــق**	**١٨٨-٢٠٩**
*** ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية**	**B-F**

ثبت الملاحـــق

رقم الملحق	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١-أ	أستبيانة استطلاعية موجهة لأساتذة كلية المعلمين لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم	١٨٨
١-ب	أستبيانة استطلاعية موجهة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم لتحديد المهارات التدريسية اللازمة	١٨٩
٢-	استبانة آراء الخبراء في فقرات الاستبانة ومجالاتها	١٩٠
٣-أ	استبانة نهائية موجهة لأساتذة كلية المعلمين من القائمين على عملية إعداد معلمات بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم	١٩٦
٣-ب	استبانة نهائية موجهة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم	١٩٨
٤-	يوضح أسماء السادة الخبراء حسب اللقب العلمي والتخصص ومكان العمل	٢٠٥
٥-	يوضح أسماء المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة وعناوينها التي شملها البحث في مدينة بغداد بجانبيها الرصافة والكرخ	٢٠٦

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١-	يوضح توزيع المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة حسب موقعها	٨٨
٢-	يوضح توزيع معلمات بطيئي التعلم في المدارس حسب الموقع	٨٩
٣-	يوضح توزيع التدريسيين الاختصاص والتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	٨٩
٤-	يوضح كيفية تحديد عينة البحث الاستطلاعية	٩١
٥-	يوضح نوع الإعداد لعينة معلمات بطيئي التعلم	٩٣
٦-	يوضح نوع الاختصاص لعينة التدريسيين	٩٣
٧-	يوضح توزيع فقرات الاستبانة بعد عرضها على لجنة المحكمين	٩٧
٨-	يوضح مجالات الاستبانة وفقراتها ونسبتها المئوية	٩٨
٩-	يوضح معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة	٩٩
١٠-	يوضح ترتيب مجالات المهارات التدريسية وفقاً لوجهة نظر جميع أفراد العينة	١٠٣
١١-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال مهارة التخطيط للموقف التعليمي، مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٧
١٢-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال التنفيذ والأداء مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١١

رقم الجدول	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١٣-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال إثارة التفكير مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٥
١٤-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال إثارة الدافعية مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٩
١٥-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال مهارة أستخدام الوسيلة التعليمية مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً	١٢٢
١٦-	يوضح الوسط المرجح لإجابات أفراد العينة للمهارات التدريسية ضمن مجال طرح الأسئلة مع بيان رتبتها بالنسبة لمجالها ورتبتها ضمن المهارات التدريسية للاستبانة بصورة عامة، مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٢٤
١٧-	يوضح المهارات الفرعية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها وفقاً لوجهة نظر أفراد العينة	١٢٥
١٨-	يوضح تكرارات إجابات تدريسي المواد ذات العلاقة وتدريسي الاختصاص في قسم التربية الخاصة مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي	١٣١
١٩-	يوضح تكرارات إجابات معلمات بطيئي التعلم المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات تربوياً مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي	١٤٤
٢٠-	تكرارات إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم والتدريسيين في كلية المعلمين مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي	١٦٠

ملخص البحث

إن من أهم مظاهر التقدم الحضاري في أيامنا هذه الاهتمام المتزايد بالعملية التربوية ودراسة مشاكلها وتشخيص المعوقات التي تعترض سبيلها والعمل على تجاوزها بدءاً من المراحل الأولى للتعليم وانتهاء بالدراسات العليا.

وتعد المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية لمراحل التعليم الأخرى فضلاً عن خطورة أهداف وغايات هذه المرحلة إذ ترسى فيها ركيزة البناء الأخلاقي والقيمي والمعرفي لذلك يحتل المعلم دوراً أكثر تأثيراً وخطورة فيها. فقد كان لابد، بعد أن شرعت المدارس الابتدائية بفتح صفوف التعليم الخاص لاستقبال الأطفال من بطيئي التعلم، أن توفر الكادر التعليمي المؤهل والقادر على النهوض تربوياً بمثل هذا النوع من التعليم، لكون أن المعلم المؤهل لتعليم فئات بطيئي التعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في هذه المرحلة، فضلاً عن كونه العامل الرئيس في تحصيل المعرفة فإنه سيمارس أدواراً جديدة، إذ يغدو موجهاً، ومثيراً لدافعية التعلم، ومهيئاً للنشاطات التي تنمي قدرات التلاميذ.

ولأهمية هذا الدور التربوي الذي يلعبه المعلم ولأهمية هذه الشريحة من التلاميذ لابد من إعداد معلمات متخصصات في مجال التربية الخاصة وتأهيلهن تربوياً وعلمياً. ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى قيام مثل هذه الدراسة، فضلاً عن ما تسهم به من تطوير برامج إعداد معلمات بطيئي التعلم في ضوء استخلاص المهارات اللازمة لهنَّ بعد اكتسابها التأييد والموافقة من قبل معلمات بطيئي التعلم والتدريسيين المسؤولين عن إعدادهنَّ...

وعليه تحاول هذه الدراسة تحديد تلك المهارات ودرجة أهميتها بالنسبة لمختلف أفراد العينة خدمةً لعملية التطور والتقدم في قطرنا.

وبناءً على ما تقدم هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم. وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- أ/ ما هي مجالات المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم من وجهة نظر أفراد العينة؟

ب-/ ما ترتيب المهارات التدريسية المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات التدريسيين القائمين على عملية إعداد معلمات بطيئي التعلم بتقديرهم لأهمية المهارات التدريسية التي ستنطوي عليها الاستبانة باختلاف نوع الاختصاص؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صفوف بطيئي التعلم في تقديرهم لأهمية المهارات التدريسية المختلفة باختلاف نوع الإعداد؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صفوف بطيئي التعلم من جهة والتدريسيين من جهة أخرى فيما يتصل بأهمية تلك المهارات؟

لقد اشتمل البحث على معلمات صفوف بطيئي التعلم، والتدريسيين في قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤. وبعد أن حددت الباحثة مصطلحات البحث واستعرضت الدراسات السابقة قامت باختيار وسائل البحث واعتمدت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها.

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة البحث النهائية البالغة (١٤٢) مئة واثنان وأربعون فرداً وبواقع (١٢٠) مئة وعشرون معلمة و (٢٢) اثنان وعشرون تدريسياً.

وتم معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون. ٢- اختبار كاي، مع تصحيح يتس (Yate's).

٣- الوسط المرجح؟

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

١- أ/ كان ترتيب مجالات المهارات التدريسية من حيث أهميتها وفقاً لوجهة نظر أفراد عينة البحث على النحو الآتي:

مجال التخطيط للموقف التعليمي: الترتيب الأول

مجال التنفيذ والأداء: الترتيب الثاني

مجال إثارة التفكير: الترتيب الثالث

مجال إثارة الدافعية: الترتيب الرابع

مجال استخدام الوسيلة التعليمية: الترتيب الخامس

مجال طرح الأسئلة: الترتيب السادس

ب-/ احتلت بعض المهارات الفرعية رتباً متقدمة من المهارات الأخرى، واقتصرت الباحثة على تفسير الثلث الأعلى (٣٣%) منها لأنها أكثر المهارات أهمية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات التدريسيين الذين يقومون بتدريس المواد ذات العلاقة وبين التدريسيين الذي يقومون بتدريس مواد الاختصاص فيما يتعلق بأهمية المهارات التدريسية المختلفة التي تضمنتها أداة البحث وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات تربوياً، فيما يتعلق بأهمية المهارات التدريسية المختلفة وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء المهارة (٤٧) وكانت الفروق لصالح المعلمات المؤهلات تربوياً، والمهارة (٥٩) وكانت الفروق لصالح المعلمات غير المؤهلات تربوياً.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات التدريسيين وبين إجابات معلمات بطيئي التعلم وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء المهارات الفرعية الآتية (٤،٤٦،٥٥،٥٧) وكانت الفروق لصالح التدريسيين والمهارات (٧،٣٤،٤٤،٤٥) وكانت الفرق لصالح معلمات بطيئي التعلم.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١- يمكن الإفادة من قائمة المهارات التدريسية في تقويم (الطالبات – المعلمات) في قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين أثناء فترة التطبيقات.

٢- يمكن الإفادة من قائمة المهارات التدريسية المعدة في هذه الدراسة لدى تقويم معلمات التربية الخاصة من قبل المشرفين التربويين.

٣- إصدار دليل لمعلمات التربية الخاصة (بطيئي التعلم)، يضم المهارات التدريسية اللازمة

لمعلمات صفوف بطيئي التعلم.

٤- دعوة وزارة التربية لإقامة دورات تطويرية مستمرة يضم منهاجها المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة.

كما تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية استكمالاً لموضوع البحث:

١- إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلمات التربية الخاصة.

٢- إجراء دراسة لتحديد المهارات التدريسية اللازمة للتدريسيين الذين يتولون تدريس معلمات التربية الخاصة.

٣- إجراء دراسة لبناء برنامج خاص لمعلمات التربية الخاصة.

المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

ملخص رسالـــة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير

تربية/ مناهج وطرائق تدريس

منال جواد كاظم العامري

١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م

أولاً: مشكلة البحث

تعد مشكلة البطء في التعلم من أهم المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، فهي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية لأنها تعوق نمو التلميذ العلمي والنفسي، كما تعوق المدرسة عن أداء وظيفتها.

فقد أشارت تقارير منظمة الصحة العالمية سنة (١٩٧٨) إلى أن نسبة التلاميذ بطيئي التعلم في المجتمعات الصناعية تبلغ (١٠%) تقريباً من مجموع السكان (فراج،٢٠٠١: ٢٦). وقد ترتفع في البيئة العربية بسبب تخلف البيئة العربية وخاصة في المناطق النائية من (٢٥-٣٠%) (الزهيري، ١٩٩٨: ٢٦٨).

أن مشكلة بطء التعلم تحتل مكانة مهمة في تفكير المشتغلين في مجال العلوم التربوية والنفسية مما يتطلب الأمر دراسة أبعادها وطرق علاجها لخطورتها وتأثيرها على فئة غير قليلة من التلاميذ. ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقرر وجود هذه المشكلة في كل فصل تقريباً إذ نجد مجموعة من التلاميذ لا يواكبوا أقرانهم من التلاميذ في استيعاب المنهج المقرر لأنهم يجلسون على المقاعد الدراسية بذهن شارد ونظرات حائرة وصعوبة فهم الدرس وإدراك مضامينه (البغدادي،١٩٧٩: ١٥).

إن هذا النوع من التلاميذ يأتي للمدرسة بدون طموح، مكرُه على التعامل مع المعلم والمدرسة، ويكون غالباً مرتبكاً يفتقد الثقة بنفسه ويعوزه العطف والحنان ولا يدرك أسباب الصعوبات التي تواجهه (الزيود،٢٠٠٠: ٢٠). والتلميذ بطيء التعلم تستهلك المشكلات النفسية طاقته فهو يكافح على جبهتين، جزء من طاقته يتمركز حول مقاومة توتره ومشكلاته النفسية والجزء الأخر من طاقته يتجه نحو كسب ثقة معلميه وأقرانه وهو جهد يفوق التلميذ السوي (Bell,1970:11).

ونتيجة التوسع الكبير في الاهتمام بفئات التربية الخاصة في العراق في الآونة الأخيرة لكونها وسائط تربوية ترسي أسس الفاعلية في التعليم والنمو من خلال مراحل التعليم التالية إلا أنه يلاحظ ضعف في أداء المعلمات المشرفات على التلاميذ مما يعوق في تحقيق أهداف

العملية التعليمية.

إن من أخطر الأمور التي تتعرض لها مهنة التعليم بالذات في التربية الخاصة قبول غير المؤهلين للعمل بها باعتبار أنه إجراء مؤقت أو كما اصطلح تسميتهم "مدرسو الضرورة" والذي لا يقل خطراً عن التساهل في سياسة إعداد المعلم من حيث الكم والكيف معاً (الزهيري، ١٩٩٨: ١٥١). وقد تزايدت الشكوى عن عدم كفاءة الكثير من المعلمات وتزايد عدم الثقة في قدراتهم على إدراك مفهوم التربية الخاصة والتمشي مع اتجاهاته أو تطبيق مفاهيمه، إذ أشارت الدراسات إلى أن (٨٥%) من معلمي التربية الخاصة لا يستطيعون تنويع أساليب النشاط في الفصل الدراسي وأن (١٥%) منهم فقط يستطيع إشراك التلاميذ معهم في النشاط ويرجع ذلك إلى وجود هوة كبيرة بين برامج الإعداد والممارسات الفعلية للتعليم (المصدر،١٩٩٨: ١٤٦). ثم أن المناهج الدراسية التي تم اعتمادها لإعداد معلمي التربية الخاصة في العراق قد وضعت من قبل لجنة اعتمدت على مساقات نظرية في وضع تلك المناهج وبموازنة واقع إعداد معلمي التربية الخاصة في العراق بما هو عليه في البلدان التي سبقته في هذا المضمار يتضح لنا مدى حاجة المعلمين لدينا إلى المهارات والقدرات اللازمة لتعليم التلاميذ غير الأسوياء، الأمر الذي يدعوها للاهتمام بهذه الفئة من المعلمين وذلك استناداً إلى معايير محدودة مستوحاة من واقع الميدان الذي يخوضون غماره يومياً (الياسري،١٩٩٧: ٤٧). ولعل هذه الانتقادات الموجهة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ليست دون أساس فقد شغلت ظاهرة الاستنفاذ* (Teacher Burnout) مكاناً بارزاً في أدبيات التربية الخاصة في الآونة الأخيرة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤: ٢٤٧).

ففي مجال التربية الخاصة لم تقم المشاريع المقترحة لإعداد المعلم على أساس نظري ثابت ومتين يحدد المهارات والقدرات اللازمة ولا يوجد عادة أسلوب منتظم لتحديد هذه المهارات.

والأكثر من ذلك خطراً أن الأسس السلوكية الوظيفية في هذا المجال لم تلق الاهتمام الملائم فكانت النتيجة الطبيعية لهذا الموقف أن جمع من المربين في التربية الخاصة قدموا قوائم

---

* **ظاهرة الاستنفاذ:** تُشير هذه الظاهرة إلى شعور المعلم بالإنهاك والرغبة في التوقف عن تدريس هؤلاء التلاميذ لإحساسه بالعجز إزاء إمكانية تحسين ظروف عمله ويعود هذا الإحساس إلى جملة من العوامل قد ترتبط بالمعلم ذاته أو بالوضع التعليمي (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤: ٢٤٧).

تلو أخرى من المهارات والقدرات وعلى الرغم من ذلك فما نزال لا نعرف حقيقة ما هو مطلوب حتى يصبح معلم هذه الفئة أخصائياً فعَّالاً ومؤثراً (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٣: ٣٧-٣٨).

في ضوء هذه المؤشرات وتأكيدها على مبادئ ديمقراطية التربية والتعليم للجميع وإيماناً بالدور الذي يقوم به معلم* الفئات الخاصة من التلاميذ غير الأسوياء في تنفيذ السياسة التعليمية ورغبة الباحثة في الارتقاء بالمستوى المهني والأدائي بمعلم الفئات الخاصة خصوصاً "بطيئي التعلم" فقد انبثقت مشكلة البحث في السعي لصياغة عدد من المهارات اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم ذلك أن المهارات والمتطلبات المطلوب توافرها في هذه المعلمة ينبغي أن لا تترك للمصادفة أو من خلال الخبرة غير الموجهة لأنها مهارات مكتسبة مما يتطلب استخدام آليات البحث العلمي في تحديد المهارات والقدرات التي يحتاج إليها هذا النوع الخاص من المعلمين.

* أينما وردت كلمة معلم يقصد بها (معلم ومعلمة).

ثانياً: أهمية البحث

شهد العراق نشاطاً تربوياً خصباً وجهوداً مركزة لتطوير العملية التربوية منذ عام (١٩٦٨) وتركزت هذه الجهود في إعادة النظر في جوانب النظام التربوي بمراحله المختلفة لتطويره تطويراً شاملاً يلبي احتياجات المتعلمين ومطالب التنمية الشاملة استناداً إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية، وقد تنامت الجهود خلال السبعينات وتعمقت بشأن تطوير السياسات التربوية وزيادة اتصالها مع خطط التنمية، ومع ابتداء عقد التسعينات واصلت وزارة التربية جهودها لتطوير بنية النظام التربوي وتكامل مراحله وتحسين محتواه وتوجيه عملياته (البزاز وآخرون،١٩٩٥: ٤١-٤٢)

والتربية هي أداة المجتمع ووسيلة في تكوين المواطن الصالح الذي يتمتع بالتكيف والانسجام مع نفسه ومع مجتمعه وهي التي تشعر الفرد بكرامته وحريته واستقلاله وتحميه من الشعور بالسخرة والاحتكار والضياع وبالتالي من النزوع إلى الانسحاب والانطواء (الرواجبة،٢٠٠٠: ١٦٠).

والتربية عملية استثمار لطاقات الأفراد تسعى إلى تنمية المجتمعات وتطويرها، وهذا لا يتم إلا من خلال إيلاء العملية التربوية الدور المهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمعات في المجالات كافة ولاسيما المجال الاقتصادي. وقد أكد الكثير من التربويين ذلك كما جاء في قول حكمت البزاز "ما التفات الولايات المتحدة الأمريكية إلى العملية التربوية بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي في الخمسينات إلا اعتراف جاد وصائب بدور التربية وتقدير لها، وما توجه أقطار العالم إلى التربية اليابانية بعد التقدم الهائل الذي حققته اليابان في اقتصادها دون أن تفقد أصالتها كما يبدو الأشاهد لما نقول". إن هذا الاتجاه الجديد في النظر إلى العملية التربوية يمثل نقلة نوعية يبعدها عن المنظور القديم (البزاز، ١٩٨٩: ١٧٩).

وتمثل النظرة الحديثة للتربية على أنها عملية فاعلة تهدف إلى توافر البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن، جسمياً، وعقلياً، ونفسياً وفق الإطار الأيدلوجي للمجتمع (الحيلة،١٩٩٩:

.(١٩

والتربية بصفتها مرآة المجتمع الذي تعكس توجهاته الاجتماعية والسياسية ينبغي ألا تميز بين الأفراد الأسوياء أو غير الأسوياء، فالفرد العاجز جسمياً أو الضعيف بصرياً أو سمعياً أو عقلياً أو كان أصماً أو أبكماً أو معوقاً عقلياً أو انفعالياً، له الحق في أن تشمله التربية الديمقراطية بالعناية والرعاية التي تمكنه من الاستمتاع بحياته. متوازناً بذلك مع أقرانه الأسوياء بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيلية. وإذا أغفلت التربية في سعيها هذا الحق الإنساني فإن شعار الديمقراطية يكون بذلك اسماً بلا مسمى وقولاً بلا فعل، إن الخدمات المقدمة لغير الأسوياء تحتاج لنوع خاص وأسلوب متميز يتلاءم مع نوع الإعاقة ومستواها الأمر الذي يتطلب بذل جهود كبيرة لتوفير خدمات تعليمية لتأهيلهم حتى لا يتعرضوا للعديد من المشكلات النفسية والتربوية (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٣: ١٣٠).

والمدرسة هي الوحدة الإجرائية العملية التي تترجم فلسفة التربية وأهدافها إلى تطبيقات عملية فهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق أهداف المجتمع (الفقي،١٩٩٤: ١٠). وتمارس العديد من الأساليب النفسية والاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية فهي إحدى القناطر المهمة التي يعبرها التلاميذ من المنزل إلى المجتمع الواسع وتكفل المدرسة ألواناً من النشاط الذي يساعدهم على سرعة النمو واكتمال النضج (هرمز،١٩٨٦: ٤٥).

إن المدرسة الحديثة أصبحت تستند على العديد من الأسس ولديها العديد من الوظائف والمهام وفي مقدمة هذه الوظائف فيما يتعلق بمشكلة البحث الآتي:

- تطوير ذكاء المتعلم: فالاستعداد العام والذكاء، والاستعدادات الخاصة هي قوة كامنة لا تخدم صاحبها إلا إذا تم تحويلها إلى قدرات فاعلة والمدرسة هي خير وسيط مهيأ لتهذيب الاستعدادات بعد مرور التلاميذ بخبرات مربية تكسبهم القدرة على العمل والنظر حسب ما تؤهله استعداداتهم لذلك.
- اكتشاف الموهوبين والمبدعين وتحويلهم إلى جهات متخصصة برعاية الموهبة والإبداع.

وتكشف المتخلفين وذوي القدرات العقلية الواطئة وتحويلهم إلى الجهات التي يمكنها توفير أجواء الرعاية الخاصة بهم (عريفج،٢٠٠٠: ٢٦٧).

وأهداف كهذه ليست بالأمر السهل تحقيقها إذا لم تتوافر إدارة مدرسية تربوية ذات قيادة رشيدة واسعة ومدرسون أكفاء متخصصون يستجيبون لحاجات التلاميذ المختلفة لمساعدتهم على النمو والتقدم واجتياز المراحل الصعبة بسلام (الفقي،١٩٩٤: ١٢).

إن من أهم العوامل المسؤولة عن نجاح المدرسة في أداء وظيفتها وتحقيق رسالتها كفاءة المعلم الذي يعمل بها (الناصر ومحمود، ١٩٨٤: ٦٥). بل أن نجاح الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى استجابته لهذه الأهداف ومدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدي بالتلاميذ إلى التعلم وإلى النمو الشامل المتكامل الذي يعتبر الهدف الأسمى للتربية

(عبد الموجود،١٩٧٦: ٣).

ويعد المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها بعد الطلبة، والإسلام يبين أهمية المعلم وما لهذه المهنة من مكانة سامية فقد أرسل الله سبحانه وتعالى النبيين معلمين للبشرية على مر العصور والقرآن الكريم يبين أهمية المعلم في قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمْ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**﴾ (الجمعة:٢).

وقد وصف التربويون المعلم بصفات كثيرة ودللوا على دوره المهم باعتبارات مهمة توضح مكانته في العملية التربوية بصفته كان وما زال مسؤولاً عن بناء الإنسان. فهو حجر الزاوية في العملية التعليمية يؤثر على تلاميذه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه بطريقة شعورية أو غير شعورية (أحمد، ١٩٩٩: ٣٠).

وقد وصف المعلم بأنه وسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما طورنا من مقررات دراسية وأدخلنا من جهود الإصلاح والتطوير سرعان ما تكون أقل فاعلية دون إصلاح وضع المعلم.

لقد تغيرت وظيفة المعلم ولم تعد مجرد إيصال المعلومات إلى المتعلم كما يظن بعض

الناس ولكن تعدت وظيفته إلى دائرة التربية بمفهومها الواسع، فهو أولاً وقبل كل شيء مربٍ. والتعليم بمعناه المحدود جزء من التربية التي تؤكد التفاعل الحي بين الفرد وعالم الطبيعة وعالم المجتمع (عبد المعطي وشفيق،١٩٧٩: ٧)

ويواجه المعلم اليوم مشكلات متعددة ومتباينة في عالم تتبدل فيه معالمه المادية وظواهره الاجتماعية ومكوناته الثقافية تحت تأثير مستحدثات تكنولوجية ضخمة تفوق ديناميكيتها ما كان يحلم به المفكرون مما أحدث اضطراباً خطيراً في نظم القيم وأساليب التفكير (الجعفري،٢٠٠٢: ١٤).

إن مخرجات النظام التربوي تعتمد اعتماداً كبيراً على مهارة المعلم ومدى فعاليته سواء تجسدت تلك المخرجات في عدد التلاميذ أم في مستواهم النوعي أم في التأثيرات الاجتماعية والثقافية ومستقبل الحياة الاقتصادية والاجتماعية للقطر

(حمدون وآخرون، ١٩٧٥: ٥). فالمعلم هو مدير لمشروع التعلم فهو يحدد الأهداف ويختار المحتوى، ويخطط المواقف، ويرسم الاستراتيجيات ويتعرف إلى قدرات المتعلمين وخصائص نموهم ومراحل نضجهم ليكون قادراً على توفير البيئة المناسبة التي تمكنهم من التعلم واكتساب المهارات وإنجاز الأهداف (الحيلة، ١٩٩٩: ٩٠).

ويبرز من هنا دور المعلم في العملية التعليمية التربوية ولأهمية هذه الأدوار قام الكثير من المربين والباحثين بدراستها وتحليلها وتحديد مهامها ونظراً لأهميتها نعرض بعضاً منها:

*** دراسة محمد عزت عبد الموجود عام (١٩٧٦) حددت ثلاثة أدوار رئيسية للمعلم هي:**

- يقدم نظرة علمية عن الكون إلى تلاميذه.
- ينمي قدرات تلاميذه واستعداداتهم، ويصبح مربياً ومرشداً في نفس الوقت، وينمي الجانب الانفعالي والحركي فيهم.
- يستعمل ذاته بكفاءة وفاعلية من أجل مساعدة التلاميذ ليساعدوا أنفسهم ويسهل العملية التعليمية (عبد الموجود،١٩٧٦: ٨).

*** وحددت دراسة مرشد دبور عام (١٩٨٥) أدوار المعلم بأنه:**

- يهيئ الأنشطة التربوية المهمة في تعليم الطالب ونموه المتكامل.
- ينظم التعليم الإبداعي ويوفر حداً أدنى من الجو المريح اللازم لتعلم الطالب وإرشاده ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي تعترض تعلمه.
- يبني علاقات صداقة بينه وبين الطلبة تعتمد على الثقة والاحترام (دبور،١٩٨٥: ٣٥).

*** وحددت دراسة د. محمد الحيلة عام (١٩٩٩) الأدوار الجديدة للمعلم بأنه:**

- قائد مجموعة.
- مدير لمشروع التعلم.
- باحث في الشخصية ويحل المشكلات.
- صانع قرارات ويصدر أحكاماً (الحيلة،١٩٩٩: ٩١).

*** وحددت دراسة د. صباح محمود عام (٢٠٠١) أدوار المعلم بأنه:**

- مسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمي.
- موجه لطلابه نفسياً وسلوكياً وفكرياً واجتماعياً.
- كونه أداة للتجديد والتطوير ورائد اجتماعي.
- حلقة اتصال بين المدرسة والمجتمع وشريك لأولياء الأمور في تربية الأبناء باعتباره غارساً للقيم والاتجاهات والميول الإيجابية.

– مقوماً للمنهج والوسائل التعليمية (محمد،٢٠٠١: ٣٠٢).

يضاف إلى ما تقدم فإن تطور وانتشار التقنيات التربوية أوجد من ناحيته مهمات ومسؤوليات مستجدة للمعلم ينبغي أن تراعيها برامج إعداد وتدريب المعلمين (felder,1978:41-43).

إن مختلف النظم التعليمية تولي اهتماماً فائقاً وملحوظاً لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم من منطلق أن المعلم يحتل مكان الصدارة من بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها (عطيوي،٢٠٠١: ١٣٤).

في مجال التأكيد على أهمية إعداد المعلم فإن رجال التربية يتفقون على هذا المبدأ، فيورد جون ديوي (Johon Deway) على سبيل المثال أن كافة الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم (حجاج والخضري،١٩٨٢: ٢١).

وجاء في تقرير "كوبيك" بكندا أن النظام التعليمي يحتاج إلى موظفين أكفاء جداً. والمعلمون هم الأمل الوحيد لتحقيق الإصلاحات التعليمية (قنبري،١٩٦٧: ١٣٣).

ويتفق أغلب المربين على ضرورة أن يكون إعداد المعلم مرتبطاً بما ينبغي عليه عمله بعد تخرجه، وما تتطلبه مهنته من كفايات ومهارات ومسؤوليات ومعلومات وأنماط سلوك متباينة (البزاز،١٩٨٩: ١٩٣)، إذ يشير "فينيكس" إلى أن كل من ينتمي إلى مهنة معينة لابد وأن تتوافر لديه مهارات لا تتوافر لدى شخص لا ينتمي لتلك المهنة (الشرقاوي،١٩٨٣: ١١)، إذ لابد أن ترتبط عملية إعداد المعلم بالأعمال والأدوار التي سينفذها في المستقبل.

وقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية التي ناقشت قضية إعداد المعلم وإصلاح وضعه وتحسين أدائه وحل مشكلاته على الصعيدين العالمي والعربي من قبل المنظمات الدولية والإقليمية والعربية كاليونسكو والاليكو.

فعلى الصعيد العالمي عقدت عدة مؤتمرات وحلقات وندوات منها: المؤتمر التربوي الدولي الذي نظمته اليونسكو في جنيف للفترة من (٢٧) أب – (١٤) أيلول عام (١٩٧٥)، إذ تم التأكيد

على أن إعداد المعلم يعد أحد العوامل الأساسية في تنمية التربية وشرطاً لأي تجديد فيها (حمود، ١٩٨٨: ٣). كما دعا المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والعشرين المنعقد في بلغراد بين شهري أيلول وتشرين الأول في عام (١٩٨٠) إلى دعم وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأوصى بإيجاد سياسة شاملة لإعداد المعلمين وتدريبهم وتشجيع برامج الإعداد المبتكرة التي تنمي كفاياتهم المهنية (اليونسكو،١٩٨٦: ١٠).

أما على الصعيد العربي فقد أولت الكثير من الدول العربية اهتماماً كبيراً بموضوع المعلم ولاسيما معلم المرحلة الابتدائية ويتضح ذلك من خلال التوصيات التي خرجت بها العديد من المؤتمرات والحلقات التربوية فقد أكدت حلقة إعداد المعلم العربي المنعقد في بيروت عام (١٩٥٧) الاهتمام بإعداد المعلم العربي وبخاصة الإعداد المهني العلمي (عبد الرزاق،١٩٩٤ :٢٧). كما أوصى المؤتمر الذي عقد في دمشق عام (١٩٦٦) بضرورة توحيد المناهج في دور المعلمين والمعلمات (البزاز،١٩٨٩: ١٨٤).

وأوصى المؤتمر السادس لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الإسكندرية عام (١٩٦٩)، بضرورة الاهتمام المتزايد بإعداد المعلم العربي مؤكداً ضرورة التنسيق بين الأقطار العربية في مختلف النشاطات من أجل تربية الجيل الصاعد (وزارة التربية،١٩٦٩: ٢٣).

كما أوصى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي الذي عقد في القاهرة عام (١٩٧٢)، برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على رفع مستوى إعداد معلم الابتدائية العربي إلى مستوى الجامعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٧٢: ٢٧٣).

وأوصت حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة التي عقدت في المنامة عام (١٩٧٥) بإعطاء أهمية أكبر إلى مسألة إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها مؤكدة على ترجمة الجانب النظري من الإعداد إلى مهارات تعليمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٧٥: ٤٧).

وفي عام (١٩٧٥) عقد المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب في بغداد الذي أكد على زيادة الاهتمام بالمعلم العربي (الجمعية العراقية للعلوم التربوية

والنفسية،١٩٧٥: ٧١-٧٣).

وفي عام (١٩٨٤) عقدت في الدوحة بدولة قطر ندوة حول إعداد المعلم العربي بدول الخليج العربي، وتحت إشراف مكتب التربية لدول الخليج العربي وأهم ما توصلت إليه الندوة هو تشخيص نواحي الضعف والقصور في البرامج التقليدية للمعلمين ودعت إلى العمل على تطوير وتحسين كفاءتها من خلال إعادة النظر فيها (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٥: ١٠-١١).

كما تم عقد المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب في بغداد عام (١٩٩٣) حول مستقبل التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين وقد تركز اهتمام المؤتمرين في المحور الثاني فيه على تقديم بحوث ودراسات استهدفت التأهيل التربوي للمعلم، وواقع إعداد المعلمين في بعض الأقطار العربية فضلاً عن بعض التجارب العالمية المعاصرة في تطوير أساليب إعداد المعلمين وبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة (وزارة التربية،١٩٩٣: ٢٦-٤٦).

وفي عام (٢٠٠١) عقد في بيروت مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية وأهم ما جاء في المؤتمر هو تحسين مستوى التعليم في البلدان العربية من خلال تحسين أداء المعلمين الذي هو رهن مستوى إعدادهم، وكان ضمن أهدافه دراسة مقاربات الأعداد في البلدان العربية على ضوء المهارات الضرورية لممارسة مهنة التعليم في القرن الواحد والعشرين على ضوء الاتجاهات والتوصيات والمقترحات العالمية (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠١:).

إن حديثنا عن دور المعلم بشكل عام في العملية التربوية لا ينفصل عن دور معلمة بطيئي التعلم، فبالإضافة إلى كونها عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية فهي مرشدة ومربية وموجهة في أن واحد.

تبرز أهمية دور معلمة بطيئي التعلم من أهمية الدور الذي تقوم به في السلم التعليمي والذي له بالغ الأثر في حياة التلميذ المستقبلية. تفتقر صفوف بطيئي التعلم الموجودة في العراق خاصة والوطن العربي عامة إلى المعلمة المعدة إعداداً خاصاً للتعليم في هذه الصفوف، فغالبية

القائمين بالعمل في هذه الصفوف أما من خريجي معاهد إعداد المعلمات الخاصة بتخريج معلمات المرحلة الابتدائية، أو من الحاصلات على شهادة في مجال بعيد عن التربية الخاصة.

فنتيجة للطلب المتزايد للكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة لجأ المسؤولون إلى توظيف الكثير من الراغبات في العمل حتى ولو كان المتقدمات لهذا العمل ليس لديهن التأهيل التربوي المطلوب للقيام بهذا الدور المهم. وقد أدى ذلك إلى:

- تدني الخدمة المقدمة في صفوف التربية الخاصة.

- اتباع أساليب بعيدة كل البعد عما يجب اتباعه في هذه الصفوف.

ففي مقدمة الصعوبات هو عدم توافر المعلمة المتخصصة للعمل مع التلاميذ بطيئي التعلم في حين أن التلميذ بطيء التعلم بحاجة إلى معلمة مدركة لخصائص ومطالب نموه ومشكلاته السلوكية والانفعالية والاجتماعية وقادرة على توفير الخبرات اللازمة لنمو مداركه وحواسه وجميع قدراته.

إن التلاميذ بطيئي التعلم يحتاجون إلى خدمات تعليمية وتربوية جمة ويتوقف نجاح هذه الخدمات إلى حد كبير على شخصية المعلم ونوعية إعداده وتدريبه وإيجابيته نحو أفراد هذه الفئة (الزهيري،١٩٩٨: ١٣١).

ومعلمة التربية الخاصة تختلف عن غيرها من المعلمات وينبع هذا الاختلاف من دورها ذي الطبيعة الخاصة، إذ أن من الخصائص الأولية للتلاميذ بطيئي التعلم عدم قدرتهم على التعلم بالسهولة التي يتعلم بها التلاميذ الأسوياء ممن هم في عمرهم الزمني (أحمد،١٩٩٣: ١٠٥).

فبطيئو التعلم لديهم قصور في القدرة على إتقان الأفكار المجردة وهم غير قادرين على تعلم المواد الدراسية بشكل عارض غير مقصود فهم بحاجة إلى تعليم منظم يقدم لهم بطريقة تساعدهم على التعلم بمعدل يتناسب مع نمو قدراتهم المختلفة

(السرطاوي وسيسالم،١٩٩٢: ١٣٠-١٣٣).

وكشفت بعض الدراسات أن هؤلاء الأطفال يعانون من تدن في قدراتهم الذاتية، إلا أنهم يستطيعون تخطي ذلك إذا وجدت البرامج التي تساعدهم في رفع مستواهم

(saracoglu,1989:592). وقد ذكرت ستوت (Stoot,1970) أنهم يحتاجون لتعلم كيف يتعلمون كما يحتاجون إلى تدريس نشط فعّال والمرور بخبرات ناجحة، ومناهج مثيرة للدافعية

(بدر،٢٠٠١: ٦).

ويقول برنان (Brennan,1974) "أن التلميذ بطيء التعلم يحتاج لتربية تصحيحية (Corrective Education) لتجاوز الفجوة في معارفهم وخبراتهم والتي تجعل من إمكانية تعلمهم محدودة" (Brennan,1974:45).

كما أشار كيرك (kirk,1978) أن التلميذ بطيء التعلم يحتاج إلى تعليم وتكرار أكثر مما يحتاج التلميذ السوي (Kird&other,1978:2).

وأشار بل (Bell,1982) أن على معلم التلاميذ بطيئي التعلم أن يضمن خطة الدرس استراتيجيات متعددة (Bell,1982:47).

وقد أشارت الندر (Allinder,1995) إلى أن معلمي فصول التربية الخاصة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاية الشخصية والتعليمية كانوا أكثر قدرة على مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم في نهاية العام.

هذا وقد جاء في دراسة ستيفنس وسيلفنج (Steven&Salving,1995) أن هناك

خصائص عامة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتوافر حتى يمكن اعتباره فعالاً وهذه الخصائص هي:

-أن يتم التعلم ضمن مجموعات صغيرة.

-أن يكون التعليم موجهاً من قبل المعلم.

-أن يركز التعليم على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والنمائية المختلفة

(الصمادي والنهار،٢٠٠١: ١٩٥-١٩٦).

إن العقود القليلة الماضية قد شهدت تطورات كمية ونوعية هائلة في ميدان التربية الخاصة في كافة دول العالم (الزيود، ٢٠٠٠: ١١٥). وقد سعت الدول العربية مؤخراً إلى توسيع قاعدة الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وشرعت بإنشاء برامج إعداد معلمي التربية الخاصة فمثلاً في الأردن عام (١٩٩٣) بدأت كلية التربية في الجامعة الأردنية بتقديم برنامج دبلوم ودراسات عليا في التربية الخاصة وبدأت الكلية بتقديم برنامج بكالوريوس في هذا التخصص. وفي الجمهورية العربية السورية تقوم جهتان بتدريب معلمي التربية الخاصة الجهة الأولى هي جامعة دمشق والجهة الثانية هي المركز التدريبي للعاملين في حقل الرعاية الاجتماعية، أما في دول الخليج العربي فإن ثلاث دول منها (السعودية، والبحرين، والإمارات العربية المتحدة) قد طورت برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة تقود إلى درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، أما في دول المغرب العربي، فيقوم المعهد التكنولوجي التابع لوزارة الصحة في الجزائر بتقديم برنامج متوسط في التربية الخاصة، ويقوم المركز العربي في الجمهورية التونسية بإعداد معلمي التربية الخاصة (الخطيب والحديدي،١٩٩٤: ٢٤٦).

أما على صعيد العلماء – فقد نشرت انكرام (Ingram,1935) وصفاً كاملاً لمناهج التلاميذ بطيئي التعلم، وقام كل من كرك وجونسن (kirk&jonson,1951) بوضع برنامجاً أخذين فيه بنظر الاعتبار حاجات هؤلاء الأفراد (الإمام وآخرون،١٩٩٣: ٢٤-٢٥)، وذكر نيدلر (Kneedler,1984) ضرورة الاهتمام ببرامج تعليم هؤلاء التلاميذ ذلك أن برامج التعليم في المدارس العادية لا تناسبهم

(الزيود،٢٠٠٠: ١١٦).

وقد سعت الدول العربية كل حسب إمكاناتها وظروفها إلى تطوير العملية التربوية بما فيها المعلمين إلا أنه رغم كل ما بذل من جهد في سبيل رفع مستوى أداء المعلم إلا أنه يلاحظ لم يكن بالمستوى المطلوب ولا يلبي طموحات الأمة وحاجاتها المستقبلية. وما زالت مؤسسات الإعداد تخرج معلمين يحملون عبئ التعليم التقليدي وبمستوى علمي متواضع (البزاز،١٩٨٩: ١٨٤).

وعليه فقد أجمعت آراء التربويين بمجال إعداد المعلمين على ضرورة الاهتمام بمجال المهارات والكفايات التدريسية وعلى المعلم أن يضطلع بمجموعة من المهارات والكفايات التي تساعده على تحسين مستوى أدائه وزيادة فاعلية التدريس وفي مواجهة المواقف التعليمية بثقة وأحداث التغيرات المطلوبة في سلوك التلاميذ.

وفي خضم المطلب الجماهيري المتزايد والقائل بأن المدرسين أصبحوا مخططين للمهارات المهنية والذين بإمكانهم جعل التلاميذ قادرين على التعلم بصورة ناجحة، وفي ضوء ذلك فإن المسؤولين عن إعداد المعلمين بدأوا بإعادة النظر في تقويم مهمتهم (Nash,1971:147).

إن مؤسسات إعداد المعلمين بذلت جهوداً كبيرة لتحديد المهارات التي يحتاجها المعلم في التدريس الصفي وهكذا تم إدخالها في عمليات تدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وقد اشترط عالم النفس جانييه (Gange) الشرطين التاليين لاختيار المهارة:

- أن تكون مشتقة من تصور واضح ودقيق لدور المعلم.
- أن تصاغ بأسلوب إجرائي حتى يمكن تحديدها بدقة ثم التدريب عليها (الفرا وجامل،١٩٩٩: ١٦٠).

كما دلت نتائج الدراسة التي تولاها مجلس إعداد المعلمين بولاية فلوريدا على ضرورة استخدام المهارة في التدريس وأن اختلفت الآراء حول أسبقية استخدامها كما توصلت هذه الدراسة إلى استخلاص (٢٣) مهارة سميت هذه بالمهارات والمعارف الضرورية للتدريس مصنفة في خمسة مجالات هي المعرفة الأساسية العامة، مهارة

الاتصال، المهارات الفنية للتدريس، ومهارات التفاعل مع الآخرين والمهارات الإدارية (جامع وآخرون،١٩٨٤: ٦٩).

وفي دراسة قامت بها فرانك (France) على مجموعة من معلمين المرحلة الابتدائية بهدف التعرف على آرائهم الخاصة في المهارات التي يحتاجون إليها توصلت الباحثة إلى أن المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس وضبط التلاميذ، وجذب انتباههم، والاستخدام الأمثل للوقت والمواد ومهارات التفاعل هي أهم المهارات في نظر هؤلاء المعلمين.

ومن الدراسات الشهيرة في هذا المجال دراسة هاول (Howell) لتحديد المهارات التي يحتاج إليها المعلمون الممارسون. توصل الباحث إلى أساليب ضبط الفصل، وإثارة دافعية التلاميذ، واستخدام الوسائل والمصادر التعليمية تعد من أهم المهارات في نظر هؤلاء المعلمين (جامع وآخرون،١٩٨٤ :٧٠).

إن نجاح عملية التدريس يتوقف بشكل رئيسي على عضو هيئة التدريس المعد إعداداً جيداً والقادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العلمية، ولديه القدرة على توجيه طلبته كما يفكرون، أي عضو هيئة التدريس الذي يمتلك المهارات التدريسية (المعرفية والادائية) والتي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاية واقتدار (الشعيل وخطايبة، ٢٠٠٢: ٩).

ان التدريس عمل فني (ريان،١٩٧١: ٥) يعتمد أداة أو وسيلة لنقل العلم والمعرفة، وكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التدريسي ومنسجمة مع عمر الطالب وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التدريسية المتحققة اكثر فائدة وعمقاً (ريان،١٩٩٣: ٨٧٣).

إذ ان طريقة التدريس هي الوسيلة المهمة في ترجمة ما يصبو إليه المنهج فهي حلقة الوصل بين الطالب والمنهج (رضوان،١٩٧٣: ١٣٩).

والباحثة في بحثها الحالي تسعى الى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم. ومعرفة نوع المهارات التي تستخدمها المعلمة مع فئة بطيئي التعلم.

وتنبثق أهمية البحث الحالي مما يأتي:

١- من أهمية رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. فالطفل هو قبل أن يكون سوي أو غير سوي هو مواطن وإنسان له حقوق وعليه واجبات شأنه في ذلك شأن أي مواطن عادي يعيش في مجتمع ديمقراطي يكفل الحرية الاجتماعية، ويتيح الفرص المتكافئة للجميع، ويحترم القيم الاجتماعية والإنسانية للأفراد (فراج:٢٠٠١: ١٦). كما أظهرت الأمم المتحدة في (١٩٥٩/١١/٢٠) إيضاحات حول حقوق الطفل كان من بينها التعليم المجاني، والعناية الخاصة إن كان الطفل غير سوي، وأن يتعلم ليكون عضواً نافعاً لمجتمعه ويطور قابليته الفردية (الياسري والأسدي،٢٠٠٣:) تقول هاملتون (Hamilton) رئيس قسم المصادر البشرية بالبنك الدولي "أن أطفال أية أمة هم أعظم مصادرها. ففي خلال عقود قليلة سوف يحدد أطفال اليوم وقدراتهم مستقبل الحياة في كل شعوب هذا العالم. إن التعليم يفتح هذه القدرات وأن الاستثمار في تعليم هؤلاء الأطفال هو الإسهام الأكبر لمستقبل أفضل" (عبيد،١٩٩٤: ٢٦). وعليه فيجب رعاية هذه الفئة وتوفير كل الجهود التي تبذل في تعليمهم انطلاقاً من مبادئ الشريعة الإسلامية السمحاء التي أكدت الفرص المتكافئة بين جميع البشر مصداقاً لقول الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم): ((الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه)، وقوله (صلى الله عليه وسلم): ((أبغوني في الضعفاء فإنما تنصرون وترزقون بضعفائكم))، وقوله (صلى الله عليه وسلم): ((نحن معاشر الأنبياء أمُرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم)). نستشف من هذا إن الإسلام قد سبق الأمم المتحدة في الإعلان عن حق الضعفاء في الرعاية والتعليم

(مرسي،١٩٨١: ١٦٩).

٢- من أهمية المعلمة في كونها عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها. كما تعد المعلمة محوراً مهماً في هذا الميدان ولها أعباء قد تكون أصعب من أعباء المعلمة في ميادين أخرى فدورها يتعدى عملية التدريس إلى التأثير في التلاميذ وتبصيرهم بالقيم الكريمة ومساعدتهم في تفهم الحياة والتكيف مع ظروفها (خلف،١٩٨٣: ٤). وإن هذه المهنة تتطلب توفير الكثير من الإمكانات والصفات فيها وهذا

مما يجعل عملية إعدادها مهنياً وفنياً ووظيفياً ونفسياً واجتماعياً أمراً ليس هيناً (**كفافي**،١٩٨٩: ٤٨) فإن إعداد معلمة بطيئي يعتمد أساساً في مقدرتها على قيامها بواجباتها ومستوى أدائها وشعورها بالمسؤولية. كما أولت المؤتمرات والندوات والمنظمات التربوية اهتماماً بالغاً بفئات التربية الخاصة وخاصة بطيئي التعلم وأوصت بقضية إعداد معلمات متخصصات، إذ قامت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم بعقد مؤتمر في أسبانيا (١٩٩٤) وقد أوصى المؤتمر بضرورة الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأكد على ضرورة توفير الأهلية للتدريسين والتأكيد على مستوى مهارات المعلمين لتلبي الاحتياجات التعليمية (وزارة التربية والعلوم الأسبانية،١٩٩٤: ٢٨) وأشارت الندوة التي عقدتها مديرية التخطيط التربوي في ديالى (٢٠٠٣) بضرورة معالجة النقص في الكادر التعليمي الملائم والمدرب لتدريس هذه الشريحة (وزارة التربية، ٢٠٠٣: ١).

٣- وتتجلى أهمية البحث من كونه بحثاً رائداً في القطر العراقي من حيث طبيعة موضوعه وأهدافه. فلقد تبين أن البحوث التي نشرت في العراق وأقطار الوطن العربي حول موضوع المهارات أو الكفايات ليس هناك بحث يعالج مهارات معلمات بطيئي التعلم على حد علم الباحثة.

٤- في ضوء النتائج التي يسفر عنها البحث، والمتعلقة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم والمرتبطة بأدوارهن ومهماتهن التربوية في المواقف التعليمية، يمكن الإفادة منها في تقويم الطالبات-المعلمات أثناء فترة التطبيقات الميدانية. كما يمكن استخدامها من قبل المشرفات التربويات في تقويم معلمات بطيئي التعلم، ويمكن استخدامها في تخطيط برامج الدورات التدريسية لمعلمات بطيئي التعلم أثناء الخدمة.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم. وذلك بالإجابة على الأسئلة الآتية:

١- أ/ ما هي مجالات المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم من وجهة نظر

أفراد العينة ؟

ب/ ما ترتيب المهارات التدريسية المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات التدريسيين القائمين على عملية إعداد معلمات بطيئي التعلم بتقديرهم لأهمية المهارات التدريسية التي سينطوي عليها الاستبيان باختلاف نوع الاختصاص ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صفوف بطيئي التعلم في تقديرهم لأهمية المهارات التدريسية المختلفة باختلاف نوع الإعداد ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صفوف بطيئي التعلم من جهة والتدريسيين من جهة أخرى فيما يتصل بأهمية تلك المهارات ؟

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث على:

١- معلمات بطيئي التعليم في المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤).

٢- التدريسيون في قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين –الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤).

خامساً: تحديد المصطلحات

*** المهارة:هناك الكثير من التعريفات للمهارة ولعل من أهم هذه التعريفات الآتي:**

١- عرفها (سعادة وآخرون،١٩٨٦): بأنها القدرة على إنجاز عمل ما بسرعة وإتقان (سعادة وآخرون،١٩٨٦: ١٢).

٢- عرفها (عبد الحميد،١٩٨٨): إمكانية أداء عمل معين بدقة وسرعة (عبد الحميد،١٩٨٨: ٢٩٩).

٣- عرفها (الأمين،١٩٩٢): ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء أكان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً (الأمين،١٩٩٢: ٥٩).

التعريف الإجرائي: هي قدرة المعلم على استخدام أفضل الطرق لتأدية عمله بكفاية ودقة

المهارة التدريسية عرفها:

١- عرفها (عبد الجبار، ١٩٨٤): القدرة على استعمال الأساليب التعليمية في الصف بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية عامة كانت أم خاصة (عبد الجبار،١٩٨٤: ١٦٤).

٢- عرفها (عبد الحميد،١٩٨٨): إمكانية أداء عمل معين من الأعمال التدريسية التي تقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد القيام بمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف (عبد الحميد،١٩٨٨: ٢٩٩).

٣- عرفها (موسى،١٩٩٢): الطريقة أو الأسلوب الناجح الذي يستخدمه المعلم في نقل أكبر مقدار من المعلومات والمفاهيم والقيم إلى الطالب (موسى،١٩٩٢: ٩).

التعريف الإجرائي: مجموعة الخبرات والأساليب التي تبديها المعلمة بشكل ثابت ومستمر والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

المعلم عرفه:

١- كود (Good,1973): بأنه الشخص الذي أكمل منهاجاً مهنياً في إحدى المعاهد التعليمية وحصل على شهادة رسمية بإكمال إعداده في هذا المجال (Good,1973,25).

٢- (فرحان وآخرون،١٩٨٢): بأنه الشخص الذي يقوم فعلاً بتدريس المناهج المقرر لطلبته ويشمل المعلم والمعلمة (فرحان وآخرون،١٩٨٢: ٣٥).

٣- جمينو (Gemeno,1986): شخص يكرس نفسه مهنياً لتعليم الآخرين ومساعدتهم على النمو كبشر وهو يعين طلبته على تطوير إمكانياتهم وعلى القيام بدور ناشط ومسؤول في المجتمع والمشاركة في التطور الثقافي (جمينو،١٩٨٦: ٣٠).

٤- (البزاز،١٩٨٩): إنه العامل في التعليم بمختلف مراحله، المسؤول عن تربية الطالب (البزاز،١٩٨٩: ١٨٣).

أما التعريف الإجرائي للمعلمة والذي تبنته الباحثة فهو: من تقوم بأعمال التدريس المباشر في صفوف التربية الخاصة والمؤهلة علمياً وتربوياً وثقافياً للقيام بهذه المهنة.

بطيئو التعلم يعرفه:

١- (الريحاني،١٩٨١): بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٧٥-٩٠) درجة ولا يعدون من فئة المتخلفين عقلياً بل هي فئة يمكن عدّها دون المتوسط في القدرة العقلية (الريحاني،١٩٨١: ٨٦).

٢- (الشربتي،١٩٩٠): بأنه طفل سوي من حيث قدراته العقلية والنفسية والحسية، ولكنه لا يستطيع محاكاة زملائه من نفس الفئة العمرية وفي المستوى الدراسي (الشربتي،١٩٩٠: ٤٢).

٣- أما تعريف اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق (١٩٩٢) فينص على: أنه طفل اعتيادي في إطاره العام إلا أنه يجد صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانه الأسوياء في المعدل وهو لا يصنف من بين فئة المتخلفين عقلياً (الإمام وآخرون، ١٩٩٢: ١١٣).

٤- (العلواني ١٩٩١): بأنهم أولئك التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية بسبب قصور في قدراتهم العقلية، ويحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم لغرض استثمار ما يمتلكون من قدرات عقلية وتحقيق أقصى درجة ممكنة في النمو والتطور لتلك القدرات (العلواني،١٩٩١: ٢١).

وهذا التعريف الذي تعتمده الباحثة تعريفاً إجرائياً لكونه يتفق وأهداف الدراسة الحالية.

أولاً: مشكلة البحث

تعد مشكلة البطء في التعلم من المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، فهي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية لأنها تعوق نمو التلميذ العلمي والنفسي، كما تعوق المدرسة عن أداء وظيفتها.

فقد أشارت تقارير منظمة الصحة العالمية سنة (١٩٧٨) إلى أن نسبة التلاميذ بطيئي التعلم في المجتمعات الصناعية تبلغ (١٠%) تقريباً من مجموع السكان (فراج،٢٠٠١: ٢٦). وقد ترتفع في البيئة العربية بسبب تخلف البيئة العربية وخاصة في المناطق النائية من (٢٥-٣٠%) (الزهيري، ١٩٩٨: ٢٦٨).

أن مشكلة بطء التعلم تحتل مكانة مهمة في تفكير المشتغلين في مجال العلوم التربوية والنفسية مما يتطلب الأمر دراسة أبعادها وطرائق علاجها لخطورتها وتأثيرها في فئة غير قليلة من التلاميذ. ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقرر وجود هذه المشكلة في كل صف تقريباً إذ نجد مجموعة من التلاميذ لا يواكبوا أقرانهم من التلاميذ في استيعاب المنهج المقرر لأنهم يجلسون على المقاعد الدراسية بذهن شارد ونظرات حائرة وصعوبة فهم الدرس وإدراك مضامينه (البغدادي،١٩٧٩: ١٥).

إن هذا النوع من التلاميذ يأتي للمدرسة بدون طموح، مكرُه على التعامل مع المعلم والمدرسة، ويكون غالباً مرتبكاً يفتقد الثقة بنفسه ويعوزه العطف والحنان ولا يدرك أسباب الصعوبات التي تواجهه (الزيود،٢٠٠٠: ٢٠). والتلميذ بطيء التعلم تستهلك المشكلات النفسية طاقته فهو يكافح على جبهتين، جزء من طاقته يتمركز حول مقاومة توتره ومشكلاته النفسية والجزء الأخر من طاقته يتجه نحو كسب ثقة معلميه وأقرانه وهو جهد يفوق جهد التلميذ السوي (Bell,1970:11).

ونتيجة التوسع الكبير في الاهتمام بفئات التربية الخاصة في العراق في الآونة الأخيرة لكونها وسائط تربوية ترسي أسس الفاعلية في التعليم والنمو من خلال مراحل التعليم التالية إلا أنه يلاحظ ضعف في أداء المعلمات المشرفات على التلاميذ مما

يعوق في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

إن من أخطر الأمور التي تتعرض لها مهنة التعليم بالذات في التربية الخاصة قبول غير المؤهلين للعمل بها باعتبار أنه إجراء مؤقت أو كما اصطلح تسميتهم "مدرسو الضرورة" والذي لا يقل خطراً عن التساهل في سياسة إعداد المعلم من حيث الكم والكيف معاً (الزهيري، ١٩٩٨: ١٥١). وقد تزايدت الشكوى عن عدم كفاية الكثير من المعلمات وتزايد عدم الثقة في قدراتهم على إدراك مفهوم التربية الخاصة والتمشي مع اتجاهاته أو تطبيق مفاهيمه، إذ أشارت الدراسات إلى أن (٨٥%) من معلمي التربية الخاصة لا يستطيعون تنويع أساليب النشاط في الفصل الدراسي وأن (١٥%) منهم فقط يستطيع إشراك التلاميذ معهم في النشاط ويرجع ذلك إلى وجود هوة كبيرة بين برامج الإعداد والممارسات الفعلية للتعليم (الزهيري،١٩٩٨: ١٤٦). ثم أن المناهج الدراسية التي تم اعتمادها لإعداد معلمي التربية الخاصة في العراق قد وضعت من قبل لجنة اعتمدت على مساقات نظرية في وضع تلك المناهج وبموازنة واقع إعداد معلمي التربية الخاصة في العراق بما هو عليه في البلدان التي سبقته في هذا المضمار يتضح لنا مدى حاجة المعلمين لدينا إلى المهارات والقدرات اللازمة لتعليم التلاميذ غير الأسوياء، الأمر الذي يدعوها للاهتمام بهذه الفئة من المعلمين وذلك استناداً إلى معايير محدودة مستوحاة من واقع الميدان الذي يخوضون غماره يومياً (الياسري،١٩٩٧: ٤٧). ولعل هذه الانتقادات الموجهة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ليست دون أساس فقد شغلت ظاهرة الاستنفاذ* (Teacher Burnout) مكاناً بارزاً في أدبيات التربية الخاصة في الآونة الأخيرة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤: ٢٤٧).

ففي مجال التربية الخاصة لم تقم المشاريع المقترحة لإعداد المعلم على أساس

---

* **ظاهرة الاستنفاذ:** تُشير هذه الظاهرة إلى شعور المعلم بالإنهاك والرغبة في التوقف عن تدريس هؤلاء التلاميذ لإحساسه بالعجز إزاء إمكانية تحسين ظروف عمله ويعود هذا الإحساس إلى جملة من العوامل قد ترتبط بالمعلم ذاته أو بالوضع التعليمي (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤: ٢٤٧).

نظري ثابت ومتين يحدد المهارات والقدرات اللازمة ولا يوجد عادة أسلوب منتظم لتحديد هذه المهارات.

والأكثر من ذلك خطراً أن الأسس السلوكية الوظيفية في هذا المجال لم تلق الاهتمام الملائم فكانت النتيجة الطبيعية لهذا الموقف أن جمع من المربين في التربية الخاصة قدموا قوائم تلو أخرى من المهارات والقدرات وعلى الرغم من ذلك لا يعرف حقيقة ما هو مطلوب حتى يصبح معلم هذه الفئة أخصائياً فعَّالاً ومؤثراً (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٣: ٣٧-٣٨).

في ضوء هذه المؤشرات وتأكيدها على مبادئ ديمقراطية التربية والتعليم للجميع وإيماناً بالدور الذي يقوم به معلم* الفئات الخاصة من التلاميذ غير الأسوياء في تنفيذ السياسة التعليمية ورغبة الباحثة في الارتقاء بالمستوى المهني والأدائي بمعلم الفئات الخاصة خصوصاً "بطيئي التعلم" فقد انبثقت مشكلة البحث في السعي لصياغة عدد من المهارات اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم ذلك أن المهارات والمتطلبات المطلوب توافرها في هذه المعلمة ينبغي أن لا تترك للمصادفة أو من خلال الخبرة غير الموجهة لأنها مهارات مكتسبة مما يتطلب استخدام آليات البحث العلمي في تحديد المهارات والقدرات التي يحتاج إليها هذا النوع الخاص من المعلمين.

* أينما وردت كلمة معلم يقصد بها (معلم ومعلمة).

ثانياً: أهمية البحث

شهد العراق نشاطاً تربوياً خصباً وجهوداً مركزة لتطوير العملية التربوية منذ عام (١٩٦٨) وتركزت هذه الجهود في إعادة النظر في جوانب النظام التربوي بمراحله المختلفة لتطويره تطويراً شاملاً يلبي احتياجات المتعلمين ومطالب التنمية الشاملة استناداً إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية، وقد تنامت الجهود خلال السبعينات وتعمقت بشأن تطوير السياسات التربوية وزيادة اتصالها مع خطط التنمية، ومع ابتداء عقد التسعينات واصلت وزارة التربية جهودها لتطوير بنية النظام التربوي وتكامل مراحله وتحسين محتواه وتوجيه عملياته (البزاز وآخرون،١٩٩٥: ٤١-٤٢)

والتربية هي أداة المجتمع ووسيلة في تكوين المواطن الصالح الذي يتمتع بالتكيف والانسجام مع نفسه ومع مجتمعه وهي التي تشعر الفرد بكرامته وحريته واستقلاله وتحميه من الشعور بالسخرة والاحتكار والضياع وبالتالي من النزوع إلى الانسحاب والانطواء (الرواجبة،٢٠٠٠: ١٦٠).

والتربية عملية استثمار لطاقات الأفراد تسعى إلى تنمية المجتمعات وتطويرها، وهذا لا يتم إلا من خلال إيلاء العملية التربوية الدور المهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمعات في المجالات كافة ولاسيما المجال الاقتصادي. وقد أكد الكثير من التربويين ذلك كما جاء في قول حكمت البزاز "ما التفات الولايات المتحدة الأمريكية إلى العملية التربوية بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي في الخمسينات إلا اعتراف جاد وصائب بدور التربية وتقدير لها، وما توجه أقطار العالم إلى التربية اليابانية بعد التقدم الهائل الذي حققته اليابان في اقتصادها دون أن تفقد أصالتها كما يبدو الأشاهد لما نقول". إن هذا الاتجاه الجديد في النظر إلى العملية التربوية يمثل نقلة نوعية يبعدها عن المنظور القديم (البزاز، ١٩٨٩: ١٧٩).

وتمثل النظرة الحديثة للتربية على أنها عملية فاعلة تهدف إلى توافر البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وتمكنهم من اكتساب الصفات

الاجتماعيــة مــن خــلال النمــو المتــوازن، جســمياً، وعقليــاً، ونفســياً وعلــى وفــق الإطــار الأيدلوجي للمجتمع (الحيلة،١٩٩٩: ١٩).

والتربية بصفتها مرآة المجتمع الذي تعكس توجهاته الاجتماعية والسياسية ينبغي ألا تميز بين الأفراد الأسوياء أو غير الأسوياء، فالفرد العاجز جسمياً أو الضعيف بصرياً أو سمعياً أو عقلياً أو كـان أصـماً أو أبكمـاً أو معوقـاً عقليـاً أو انفعاليـاً، لـه الحـق فـي أن تشـمله التربيـة الديمقراطية بالعناية والرعاية التي تمكنه من الاستمتاع بحياته. متوازناً بذلك مع أقرانه الأسوياء بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيلية. وإذا أغفلت التربية في سعيها هذا الحق الإنساني فإن شعار الديمقراطية يكون بذلك اسماً بلا مسمى وقولاً بلا فعل، إن الخدمات المقدمة لغير الأسوياء تحتاج لنوع خاص وأسلوب متميز يتلاءم مع نوع الإعاقة ومستواها الأمر الذي يتطلب بذل جهود كبيرة لتوفير خدمات تعليمية لتأهيلهم حتى لا يتعرضوا للعديد من المشكلات النفسية والتربوية (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٣: ١٣٠).

والمدرسة هي الوحدة الإجرائية العملية التي تترجم فلسفة التربية وأهدافها إلى تطبيقات عملية فهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق أهداف المجتمع (الفقي،١٩٩٤: ١٠). وتمارس العديد من الأساليب النفسية والاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية فهي إحدى القناطر المهمة التي يعبرها التلاميذ من المنزل إلى المجتمع الواسع وتكفل المدرسة ألواناً من النشاط الذي يساعدهم على سرعة النمو واكتمال النضج (هرمز،١٩٨٦: ٤٥).

إن المدرسة الحديثة أصبحت تستند إلى العديد من الأسس ولديها العديد من الوظائف والمهمات وفي مقدمة هذه الوظائف فيما يتعلق بمشكلة البحث الآتي:

- تطوير ذكاء المتعلم: فالاستعداد العام والذكاء، والاستعدادات الخاصة هي قوة كامنة لا تخدم صاحبها إلا إذا تم تحويلها إلى قدرات فاعلة والمدرسة هي خير وسيط مهيأ لتهذيب الاستعدادات بعد مرور التلاميذ بخبرات مربية تكسبهم القدرة على العمل والنظر حسب ما تؤهله استعداداتهم لذلك.

- اكتشاف الموهوبين والمبدعين وتحويلهم إلى جهات متخصصة برعاية الموهبة والإبداع. وتكشف المتخلفين وذوي القدرات العقلية الواطئة وتحويلهم إلى الجهات التي يمكنها توفير أجواء الرعاية الخاصة بهم (عريفج،٢٠٠٠: ٢٦٧).

وأهداف كهذه ليست بالأمر السهل تحقيقها إذا لم تتوافر إدارة مدرسية تربوية ذات قيادة رشيدة واسعة ومدرسون أكفاء متخصصون يستجيبون لحاجات التلاميذ المختلفة لمساعدتهم على النمو والتقدم واجتياز المراحل الصعبة بسلام (الفقي،١٩٩٤: ١٢).

إن من أهم العوامل المسؤولة عن نجاح المدرسة في أداء وظيفتها وتحقيق رسالتها كفاية المعلم الذي يعمل بها (الناصر ومحمود، ١٩٨٤: ٦٥). بل أن نجاح الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى استجابته لهذه الأهداف ومدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدي بالتلاميذ إلى التعلم وإلى النمو الشامل المتكامل الذي يُعد الهدف الأسمى للتربية (عبد الموجود،١٩٧٦: ٣).

ويعد المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها بعد الطلبة، والإسلام يبين أهمية المعلم وما لهذه المهنة من مكانة سامية فقد أرسل الله سبحانه وتعالى النبيين معلمين للبشرية على مر العصور والقرآن الكريم يبين أهمية المعلم في قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمْ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**﴾ (الجمعة:٢).

وقد وصف التربويون المعلم بصفات كثيرة ودللوا على دوره المهم باعتبارات مهمة توضح مكانته في العملية التربوية بصفته كان وما زال مسؤولاً عن بناء الإنسان. فهو حجر الزاوية في العملية التعليمية يؤثر على تلاميذه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه بطريقة شعورية أو غير شعورية (أحمد، ١٩٩٩: ٣٠).

وقد وصف المعلم بأنه وسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما طورت من مقررات دراسية وأدخلت من جهود الإصلاح والتطوير سرعان ما تكون أقل فاعلية دون إصلاح وضع المعلم.

لقد تغيرت وظيفة المعلم ولم تعد مجرد إيصال المعلومات إلى المتعلم كما يظن بعض الناس ولكن تعدت وظيفته إلى دائرة التربية بمفهومها الواسع، فهو أولاً وقبل كل شيء مربٍ. والتعليم بمعناه المحدود جزء من التربية التي تؤكد التفاعل الحي بين الفرد وعالم الطبيعة وعالم المجتمع (عبد المعطي وشفيق،١٩٧٩: ٧)

ويواجه المعلم اليوم مشكلات متعددة ومتباينة في عالم تتبدل فيه معالمه المادية وظواهره الاجتماعية ومكوناته الثقافية تحت تأثير مستحدثات تكنولوجية ضخمة تفوق ديناميكيتها ما كان يحلم به المفكرون مما أحدث اضطراباً خطيراً في نظم القيم وأساليب التفكير (الجعفري،٢٠٠٢: ١٤).

إن مخرجات النظام التربوي تعتمد اعتماداً كبيراً على مهارة المعلم ومدى فعاليته سواء تجسدت تلك المخرجات في عدد التلاميذ أم في مستواهم النوعي أم في التأثيرات الاجتماعية والثقافية ومستقبل الحياة الاقتصادية والاجتماعية للقطر (حمدون وآخرون، ١٩٧٥: ٥). فالمعلم هو مدير لمشروع التعلم فهو يحدد الأهداف ويختار المحتوى، ويخطط المواقف، ويرسم الاستراتيجيات ويتعرف إلى قدرات المتعلمين وخصائص نموهم ومراحل نضجهم ليكون قادراً على توفير البيئة المناسبة التي تمكنهم من التعلم واكتساب المهارات وإنجاز الأهداف (الحيلة، ١٩٩٩: ٩٠).

ويبرز من هنا دور المعلم في العملية التعليمية التربوية ولأهمية هذه الأدوار قام الكثير من المربين والباحثين بدراستها وتحليلها وتحديد مهامها ونظراً لأهميتها تعرض البحث بعضاً منها:

*** دراسة محمد عزت عبد الموجود عام (١٩٧٦) حددت ثلاثة أدوار رئيسية للمعلم هي:**

- يقدم نظرة علمية عن الكون إلى تلاميذه.
- ينمي قدرات تلاميذه واستعداداتهم، ويصبح مربياً ومرشداً في نفس الوقت، وينمي الجانب الانفعالي والحركي فيهم.
- يستعمل ذاته بكفاءة وفاعلية من أجل مساعدة التلاميذ ليساعدوا أنفسهم ويسهل العملية التعليمية (عبد الموجود،١٩٧٦: ٨).

*** وحددت دراسة مرشد دبور عام (١٩٨٥) أدوار المعلم بأنه:**

- يهيئ الأنشطة التربوية المهمة في تعليم التلميذ ونموه المتكامل.
- ينظم التعليم الإبداعي ويوفر حداً أدنى من الجو المريح اللازم لتعلم التلميذ وإرشاده ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي تعترض تعلمه.
- يبني علاقات صداقة بينه وبين التلاميذ تعتمد الثقة والاحترام (دبور،١٩٨٥: ٣٥).

*** وحددت دراسة محمد الحيلة عام (١٩٩٩) الأدوار الجديدة للمعلم بأنه:**

- قائد مجموعة.
- مدير لمشروع التعلم.
- باحث في الشخصية ويحل المشكلات.
- صانع قرارات ويصدر أحكاماً (الحيلة،١٩٩٩: ٩١).

*** وحددت دراسة صباح محمود عام (٢٠٠١) أدوار المعلم بأنه:**

- مسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمي.
- موجه لطلابه نفسياً وسلوكياً وفكرياً واجتماعياً.
- كونه أداة للتجديد والتطوير ورائد اجتماعي.
- حلقة اتصال بين المدرسة والمجتمع وشريك لأولياء الأمور في تربية الأبناء باعتباره غارساً للقيم والاتجاهات والميول الإيجابية.
- مقوماً للمنهج والوسائل التعليمية (محمد،٢٠٠١: ٣٠٢).

وفضلاً عما ما تقدم فإن تطور التقنيات التربوية وانتشارها أوجد من ناحيته مهمات ومسؤوليات مستجدة للمعلم ينبغي أن تراعيها برامج إعداد المعلمين وتدريبهم (felder,1978:41-43).

إن مختلف النظم التعليمية تولي اهتماماً فائقاً وملحوظاً لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم من منطلق أن المعلم يحتل مكان الصدارة من بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها (عطيوي،٢٠٠١: ١٣٤).

فـي مجـال التأكيـد علـى أهميـة إعـداد المعلـم فـإن رجـال التربيـة يتفقـون علـى هـذا المبـدأ، فيـورد جـون ديـوي (Johon Deway) علـى سـبيل المثـال أن كافـة الإصـلاحات التعليميـــة رهـــن بإصـــلاح نوعيـــة وشخصـــية العـــاملين بمهنـــة التعلـــيم (حجاج والخضري،١٩٨٢: ٢١).

وجاء في تقرير مدينة "كوبيك" بكندا أن النظام التعليمي يحتاج إلى موظفين أكفاء جداً. والمعلمون هم الأمل الوحيد لتحقيق الإصلاحات التعليمية (قنبري،١٩٦٧: ١٣٣).

ويتفـق غالبيـة المـربين علـى ضـرورة أن يكـون إعـداد المعلـم مرتبطـاً بمـا ينبغـي عليـه عملـه بعـد تخرجـه، ومـا تتطلبـه مهنتـه مـن كفايـات ومهـارات ومسـؤوليات ومعلومـات وأنمـاط سـلوك متباينـة (البـزاز،١٩٨٩: ١٩٣)، إذ يشـير "فينـيكس" إلـى أن كـل مـن ينتمـي إلـى مهنـة معينـة لابـد وأن تتـوافر لديـه مهـارات لا تتـوافر لـدى شـخص لا ينتمـي لتلـك المهنـة (الشـرقاوي،١٩٨٣: ١١)، إذ لابـد أن تـرتبط عمليـة إعـداد المعلـم بالأعمـال والأدوار التـي سينفذها في المستقبل.

وقـد عقـدت العديـد مـن المـؤتمرات والنـدوات والحلقـات الدراسـية التـي ناقشـت قضـية إعـداد المعلـم وإصـلاح وضـعه وتحسـين أدائـه وحـل مشـكلاته علـى الصـعيدين العـالمي والعربي من قبل المنظمات الدولية والإقليمية والعربية كاليونسكو والاليكو.

فعلى الصعيد العالمي عقدت عدة مؤتمرات وحلقات وندوات منها: المؤتمر التربوي الدولي الذي نظمته اليونسكو في جنيف للمدة من (٢٧) أب – (١٤) أيلول عام (١٩٧٥)، إذ تم التأكيد على أن إعداد المعلم يعد أحد العوامل الأساسية في تنمية التربية وشرطاً لأي تجديد فيها (حمود، ١٩٨٨: ٣). كما دعا المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والعشرين المنعقد في بلغراد بين شهري أيلول وتشرين الأول في عام (١٩٨٠) إلى دعم وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأوصى بإيجاد سياسة شاملة لإعداد المعلمين وتدريبهم وتشجيع برامج الإعداد المبتكرة التي تنمي كفاياتهم المهنية (اليونسكو،١٩٨٦: ١٠).

أمـا علـى الصـعيد العربـي فقـد أولـت الكثيـر مـن الـدول العربيـة اهتمامـاً كبيـراً بموضـوع المعلـم ولاسـيما معلـم المرحلـة الابتدائيـة ويتضـح ذلـك مـن خـلال التوصـيات التـي خرجـت بهـا العديـد مـن المـؤتمرات والحلقـات التربويـة فقـد أكـدت حلقـة إعـداد المعلـم العربـي المنعقـد فـي بيـروت عـام (١٩٥٧) الاهتمـام بإعـداد المعلـم العربـي ولاسـيما المهنـي العلمـي (عبـد الـرزاق،١٩٩٤ :٢٧). وأوصـى المـؤتمر الـذي عقـد فـي دمشـق عـام (١٩٦٦) بضـرورة توحيـد المنـاهج فـي دور المعلمـين والمعلمـات (البزاز،١٩٨٩: ١٨٤).

وأوصـى المـؤتمر السـادس لاتحـاد المعلمـين العـرب الـذي عقـد فـي الإسـكندرية عـام (١٩٦٩)، بضـرورة الاهتمـام المتزايـد بإعـداد المعلـم العربـي مؤكـداً ضـرورة التنسـيق بـين الأقطـار العربيـة فـي مختلـف النشـاطات مـن أجـل تربيـة الجيـل الصـاعد (وزارة التربية،١٩٦٩: ٢٣).

وأوصـى مـؤتمر إعـداد المعلـم العربـي وتدريبـه الـذي عقـد فـي القـاهرة عـام (١٩٧٢)، برعايـة المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم علـى رفـع مسـتوى إعـداد معلـم الابتدائيـة العربي إلى مستوى الجامعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٧٢: ٢٧٣).

وأوصـت حلقـة المسـؤولين عـن تـدريب المعلمـين فـي أثنـاء الخدمـة التـي عقـدت فـي المنامـة عـام (١٩٧٥) بإعطـاء أهميـة أكبـر إلـى مسـألة إعـداد المعلمـين قبـل الخدمـة وفـي أثنائهـا مؤكـدة علـى ترجمـة الجانـب النظـري مـن الإعـداد إلـى مهـارات تعليميـة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٧٥: ٤٧).

وفـي عـام (١٩٧٥) عقـد المـؤتمر الفكـري الأول للتربـويين العـرب فـي بغـداد الـذي أكـد علـى زيـادة الاهتمـام بـالمعلم العربـي (الجمعيـة العراقيـة للعلـوم التربويـة والنفسية،١٩٧٥: ٧١-٧٣).

وفـي عـام (١٩٨٤) عقـدت فـي الدوحـة بدولـة قطـر نـدوة حـول إعـداد المعلـم العربـي بـدول الخلـيج العربـي، وتحـت إشـراف مكتـب التربيـة لـدول الخلـيج العربـي وأهـم مـا توصـلت إليـه النـدوة تشـخيص نـواحي الضـعف والقصـور فـي البـرامج التقليديـة للمعلمـين ودعـت إلـى

العمل على تطوير وتحسين كفاءتها من خلال إعادة النظر فيها (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٥: ١٠-١١).

وتم عقد المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب في بغداد عام (١٩٩٣) حول مستقبل التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين وقد تركز اهتمام المؤتمرين في المحور الثاني فيه على تقديم بحوث ودراسات استهدفت التأهيل التربوي للمعلم، وواقع إعداد المعلمين في بعض الأقطار العربية فضلاً عن بعض التجارب العالمية المعاصرة في تطوير أساليب إعداد المعلمين وبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة (وزارة التربية،١٩٩٣: ٢٦-٤٦).

وفي عام (٢٠٠١) عقد في بيروت مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية وأهم ما جاء في المؤتمر هو تحسين مستوى التعليم في البلدان العربية من خلال تحسين أداء المعلمين الذي هو رهن مستوى إعدادهم، وكان ضمن أهدافه دراسة مقاربات الأعداد في البلدان العربية في ضوء المهارات الضرورية لممارسة مهنة التعليم في القرن الواحد والعشرين على ضوء الاتجاهات والتوصيات والمقترحات العالمية (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠١:).

إن حديثنا عن دور المعلم بشكل عام في العملية التربوية لا ينفصل عن دور معلمة بطيئي التعلم، فزيادة على كونها عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية فهي مرشدة ومربية وموجهة في أن واحد.

تبرز أهمية دور معلمة بطيئي التعلم من أهمية الدور الذي تقوم به في السلم التعليمي والذي له بالغ الأثر في حياة التلميذ المستقبلية. تفتقر صفوف بطيئي التعلم الموجودة في العراق خاصة والوطن العربي عامة إلى المعلمة المعدة إعداداً خاصاً للتعليم في هذه الصفوف، فغالبية القائمين بالعمل في هذه الصفوف أما من خريجي معاهد إعداد المعلمات الخاصة بتخريج معلمات المرحلة الابتدائية، أو من الحاصلات على شهادة في مجال بعيد عن التربية الخاصة.

فنتيجة للطلب المتزايد للكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة لجأ المسؤولون

إلـى توظيـف الكثيـر مـن الراغبـات فـي العمـل حتـى ولـو كـان المتقـدمات لهـذا العمـل لـيس لديهن التأهيل التربوي المطلوب للقيام بهذا الدور المهم. وقد أدى ذلك إلى:

- تدني الخدمة المقدمة في صفوف التربية الخاصة.
- اتباع أساليب بعيدة كل البعد عما يجب اتباعه في هذه الصفوف.

ففـي مقدمـة الصـعوبات هـو عـدم تـوافر المعلمـة المتخصصـة للعمـل مـع التلاميـذ بطيئـي الـتعلم فـي حـين أن التلميـذ بطـيء الـتعلم بحاجـة إلـى معلمـة مدركـة لخصـائص ومطالـب نمـوه ومشـكلاته السـلوكية والانفعاليـة والاجتماعيـة وقـادرة علـى تـوفير الخبـرات اللازمة لنمو مداركه وحواسه وجميع قدراته.

إن التلاميـذ بطيئـي الـتعلم يحتـاجون إلـى خـدمات تعليميـة وتربويـة جمـة ويتوقـف نجـاح هـذه الخـدمات إلـى حـد كبيـر علـى شخصـية المعلـم ونوعيـة إعـداده وتدريبـه وإيجابيتـه نحو أفراد هذه الفئة (الزهيري،١٩٩٨: ١٣١).

ومعلمـة التربيـة الخاصـة تختلـف عـن غيرهـا مـن المعلمـات وينبـع هـذا الاخـتلاف مـن دورهـا ذي الطبيعـة الخاصـة، إذ أن مـن الخصـائص الأوليـة للتلاميـذ بطيئـي الـتعلم عـدم قـدرتهم علـى الـتعلم بالسـهولة التـي يـتعلم بهـا التلاميـذ الأسـوياء ممـن هـم فـي عمـرهم الزمنـي (أحمد،١٩٩٣: ١٠٥).

فبطيئـو الـتعلم لـديهم قصـور فـي القـدرة علـى إتقـان الأفكـار المجـردة وهـم غيـر قـادرين علـى تعلـم المـواد الدراسـية بشـكل عـارض غيـر مقصـود فهـم بحاجـة إلـى تعلـيم مـنظم يقـدم لهـم بطريقـة تسـاعدهم علـى الـتعلم بمعـدل يتناسـب مـع نمـو قـدراتهم المختلفـة (السرطاوي وسيسالم،١٩٩٢: ١٣٠-١٣٣).

وكشـفت بعـض الدراسـات أن هـؤلاء الأطفـال يعـانون مـن تـدن فـي قـدراتهم الذاتيـة، إلا أنهـم يسـتطيعون تخطـي ذلـك إذا وجـدت البـرامج التـي تسـاعدهم فـي رفـع مسـتواهم (saracoglu,1989:592). وقـد ذكـرت سـتوت (Stoot,1970) أنهـم يحتـاجون لـتعلم كيـف يتعلمـون ويحتـاجون إلـى تـدريس نشـط فعّـال والمـرور بخبـرات ناجحـة، ومنـاهج مثيـرة

للدافعية (بدر،٢٠٠١: ٦).

ويقول برنان (Brennan,1974) "أن التلاميذ بطيئو التعلم يحتاجون لتربية تصحيحية (Corrective Education) لتجاوز الفجوة في معارفهم وخبراتهم والتي تجعل من إمكانية تعلمهم محدودة" (Brennan,1974:45).

وأشار كيرك (kirk,1978) أن التلميذ بطيء التعلم يحتاج إلى تعليم وتكرار أكثر مما يحتاج التلميذ السوي (Kird&other,1978:2).

وأشار بل (Bell,1982) أن على معلم التلاميذ بطيئي التعلم أن يضمن خطة الدرس استراتيجيات متعددة (Bell,1982:47).

وقد أشارت الندر (Allinder,1995) إلى أن معلمي فصول التربية الخاصة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاية الشخصية والتعليمية كانوا أكثر قدرة على مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف التعلم في نهاية العام.

هذا وقد جاء في دراسة ستيفنس وسيلفنج (Steven&Salving,1995) أن هناك خصائص عامة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتوافر حتى يمكن اعتباره فعالاً وهذه الخصائص هي:

-أن يتم التعلم ضمن مجموعات صغيرة.

-أن يكون التعليم موجهاً من قبل المعلم.

-أن يركز التعليم على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والنمائية المختلفة

(الصمادي والنهار،٢٠٠١: ١٩٥-١٩٦).

إن العقود القليلة الماضية قد شهدت تطورات كمية ونوعية هائلة في ميدان التربية الخاصة في دول العالم كافة (الزيود، ٢٠٠٠: ١١٥). وقد سعت الدول العربية مؤخراً إلى توسيع قاعدة الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وشرعت بإنشاء برامج إعداد معلمي التربية الخاصة فمثلاً في الأردن عام (١٩٩٣) بدأت كلية التربية في الجامعة الأردنية بتقديم برنامج دبلوم ودراسات عليا في التربية الخاصة

وبدأت الكلية بتقديم برنامج بكالوريوس في هذا التخصص. وفي الجمهورية العربية السورية تدرب جهتان معلمي التربية الخاصة الجهة الأولى هي جامعة دمشق والجهة الثانية هي المركز التدريبي للعاملين في حقل الرعاية الاجتماعية، أما في دول الخليج العربي فإن ثلاث دول منها (السعودية، والبحرين، والإمارات العربية المتحدة) قد طورت برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة تقود إلى درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، أما في دول المغرب العربي، فيقدم المعهد التكنولوجي التابع لوزارة الصحة في الجزائر برنامج متوسط في التربية الخاصة، ويعد المركز العربي في الجمهورية التونسية معلمي التربية الخاصة (الخطيب والحديدي،١٩٩٤: ٢٤٦).

أما على صعيد العلماء – فقد نشرت انكرام (Ingram,1935) وصفاً كاملاً لمناهج التلاميذ بطيئي التعلم، وقام كل من كرك وجونسن (kirk&jonson,1951) بوضع برنامجاً أخذين فيه بالحسبان حاجات هؤلاء الأفراد (الإمام وآخرون،١٩٩٣: ٢٤-٢٥)، وذكر نييدلر (Kneedler,1984) ضرورة الاهتمام ببرامج تعليم هؤلاء التلاميذ ذلك أن برامج التعليم في المدارس العادية لا تناسبهم (الزيود،٢٠٠٠: ١١٦).

وقد سعت الدول العربية كل حسب إمكاناتها وظروفها إلى تطوير العملية التربوية بما فيها المعلمين إلا أنه على الرغم مما كل بذل من جهد في سبيل رفع مستوى أداء المعلم فانه لم يكن بالمستوى المطلوب ولا يلبي طموحات الأمة وحاجاتها المستقبلية. وما زالت مؤسسات الإعداد تخرج معلمين يحملون عبئ التعليم التقليدي وبمستوى علمي متواضع (البزاز،١٩٨٩: ١٨٤).

وعليه فقد أجمعت آراء التربويين بمجال إعداد المعلمين على ضرورة الاهتمام بمجال المهارات والكفايات التدريسية وعلى المعلم أن يضطلع بمجموعة من المهارات والكفايات التي تساعده على تحسين مستوى أدائه وزيادة فاعلية التدريس وفي مواجهة المواقف التعليمية بثقة وأحداث التغيرات المطلوبة في سلوك التلاميذ.

وفي خضم المطلب الجماهيري المتزايد والقائل بأن المدرسين أصبحوا مخططين للمهارات المهنية والذين بإمكانهم جعل التلاميذ قادرين على التعلم بصورة ناجحة، وفي ضوء ذلك فإن المسؤولين عن إعداد المعلمين بدأوا بإعادة النظر في تقويم مهماتهم (Nash,1971:147).

إن مؤسسات إعداد المعلمين بذلت جهوداً كبيرة لتحديد المهارات التي يحتاجها المعلم في التدريس الصفي وهكذا تم إدخالها في عمليات تدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وقد اشترط عالم النفس جانييه (Gange) الشرطين الآتيين لاختيار المهارة:

- أن تكون مشتقة من تصور واضح ودقيق لدور المعلم.
- أن تصاغ بأسلوب إجرائي حتى يمكن تحديدها بدقة ثم التدريب عليها (الفرا وجامل،١٩٩٩: ١٦٠).

ودلت نتائج الدراسة التي تولاها مجلس إعداد المعلمين بولاية فلوريدا على ضرورة استخدام المهارة في التدريس وأن اختلفت الآراء في أسبقية استخدامها وتوصلت هذه الدراسة إلى استخلاص (٢٣) مهارة سميت هذه بالمهارات والمعارف الضرورية للتدريس مصنفة في خمسة مجالات هي المعرفة الأساسية العامة، مهارة الاتصال، المهارات الفنية للتدريس، ومهارات التفاعل مع الآخرين، والمهارات الإدارية (جامع وآخرون،١٩٨٤: ٦٩).

وفي دراسة أجرتها فرانك (France) على مجموعة من معلمين المرحلة الابتدائية بهدف تعرف آرائهم الخاصة في المهارات التي يحتاجون إليها توصلت إلى أن المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس وضبط التلاميذ، وجذب انتباههم، والاستخدام الأمثل للوقت والمواد ومهارات التفاعل هي أهم المهارات في نظر هؤلاء المعلمين.

ومن الدراسات الشهيرة في هذا المجال دراسة هاول (Howell) لتحديد المهارات التي يحتاج إليها المعلمون الممارسون. توصل الباحث إلى أن أساليب ضبط الفصل، وإثارة دافعية التلاميذ، واستخدام الوسائل والمصادر التعليمية تعد من أهم المهارات في

نظر هؤلاء المعلمين (جامع وآخرون،١٩٨٤ :٧٠).

إن نجاح عملية التدريس يتوقف بشكل رئيس على عضو هيئة التدريس المعد إعداداً جيداً والقادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العلمية، ولديه القدرة على توجيه طلبته كما يفكرون، أي عضو هيئة التدريس الذي يمتلك المهارات التدريسية (المعرفية والادائية) التي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاية واقتدار (الشعيل وخطايبة، ٢٠٠٢: ٩).

ان التدريس عمل فني (ريان،١٩٧١: ٥) يعتمد أداة أو وسيلة لنقل العلم والمعرفة، وكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التدريسي ومنسجمة مع عمر الطالب وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التدريسية المتحققة اكثر فائدة وعمقاً (ريان،١٩٩٣: ٨٧٣).

إذ ان طريقة التدريس هي الوسيلة المهمة في ترجمة ما يصبو إليه المنهج فهي حلقة الوصل بين الطالب والمنهج (رضوان،١٩٧٣: ١٣٩).

والباحثة في بحثها الحالي تسعى الى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم. ومعرفة نوع المهارات التي تستخدمها المعلمة مع فئة بطيئي التعلم.

وتنبثق أهمية البحث الحالي مما يأتي:

١- أهمية رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. فالطفل قبل أن يكون سوي أو غير سوي هو مواطن وإنسان له حقوق وعليه واجبات شأنه في ذلك شأن أي مواطن عادي يعيش في مجتمع ديمقراطي يكفل الحرية الاجتماعية، ويتيح الفرص المتكافئة للجميع، ويحترم القيم الاجتماعية والإنسانية للأفراد (فراج:٢٠٠١: ١٦). وأظهرت الأمم المتحدة في (١٩٥٩/١١/٢٠) إيضاحات حول حقوق الطفل كان من بينها التعليم المجاني، والعناية الخاصة إن كان الطفل غير سوي، وأن يتعلم ليكون عضواً نافعاً لمجتمعه ويطور قابليته الفردية (الياسري والأسدي،٢٠٠٣:) تقول هاملتون (Hamilton) رئيس قسم المصادر البشرية بالبنك الدولي "أن أطفال أية أمة هم أعظم مصادرها. ففي خلال عقود قليلة سوف يحدد أطفال

اليوم وقدراتهم مستقبل الحياة في كل شعوب هذا العالم. إن التعليم يفتح هذه القدرات وأن الاستثمار في تعليم هؤلاء الأطفال هو الإسهام الأكبر لمستقبل أفضل" (عبيد،١٩٩٤: ٢٦). وعليه فيجب رعاية هذه الفئة وتوفير كل الجهود التي تبذل في تعليمهم انطلاقاً من مبادئ الشريعة الإسلامية السمحاء التي أكدت الفرص المتكافئة بين جميع البشر مصداقاً لقول الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم): ((الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه)، وقوله (صلى الله عليه وسلم): ((أبغوني في الضعفاء فإنما تنصرون وترزقون بضعفائكم))، وقوله (صلى الله عليه وسلم): ((نحن معاشر الأنبياء أمُرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم)). يتبين من هذا إن الإسلام قد سبق الأمم المتحدة في الإعلان عن حق الضعفاء في الرعاية والتعليم (مرسي،١٩٨١: ١٦٩).

٢- أهمية المعلمة في كونها عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها. وتعد المعلمة محوراً مهماً في هذا الميدان ولها أعباء قد تكون أصعب من أعباء المعلمة في ميادين أخرى فدورها يتعدى عملية التدريس إلى التأثير في التلاميذ وتبصيرهم بالقيم الكريمة ومساعدتهم في تفهم الحياة والتكيف مع ظروفها (خلف،١٩٨٣: ٤). وإن هذه المهنة تتطلب توفير الكثير من الإمكانات والصفات فيها وهذا ما يجعل عملية إعدادها مهنياً وفنياً ووظيفياً ونفسياً واجتماعياً أمراً ليس هيناً (كفافي،١٩٨٩: ٤٨) فإن إعداد معلمة بطيئي التعلم يعتمد أساساً في مقدرتها على قيامها بواجباتها ومستوى أدائها وشعورها بالمسؤولية. وأولت المؤتمرات والندوات والمنظمات التربوية اهتماماً بالغاً بفئات التربية الخاصة وخاصة بطيئي التعلم وأوصت بقضية إعداد معلمات متخصصات، إذ عقدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم مؤتمراً في أسبانيا (١٩٩٤) أوصى بضرورة الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأكد ضرورة توفير الأهلية للتدريسين وتأكيد مستوى مهارات المعلمين لتلبي الاحتياجات التعليمية (وزارة التربية والعلوم الأسبانية،١٩٩٤: ٢٨) وأشارت الندوة التي عقدتها مديرية التخطيط التربوي في

ديـالى (٢٠٠٣) بضـرورة معالجـة الـنقص فـي الكـادر التعليمـي الملائـم والمـدرب لتدريس هذه الشريحة (وزارة التربية، ٢٠٠٣: ١).

٣- كونـه بحثـاً رائـداً فـي القطـر العراقـي مـن حيـث طبيعـة موضـوعه وأهدافـه. فقد تبـين أن البحـوث التـي نشـرت فـي العـراق وأقطـار الـوطن العربـي حـول موضـوع المهـارات أو الكفايـات لـيس فيهـا بحـث مـا يعـالج مهـارات معلمـات بطيئـي الـتعلم علـى حـد علـم الباحثة.

٤- فـي ضـوء النتـائج التـي يسـفر عنهـا البحـث، والمتعلقـة بالمهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات بطيئـي الـتعلم والمرتبطـة بـأدوارهن ومهمـاتهن التربويـة فـي المواقـف التعليميـة، يمكـن الإفـادة منهـا فـي تقـويم الطالبـات-المعلمـات فـي أثنـاء مـدة التطبيقـات الميدانيـة. ويمكـن اسـتخدامها مـن قبـل المشـرفات التربويـات فـي تقـويم معلمـات بطيئـي الـتعلم، ويمكـن اسـتخدامها فـي تخطـيط بـرامج الـدورات التدريسـية لمعلمـات بطيئـي الـتعلم فـي أثناء الخدمة.

ثالثاً: هدف البحث

يهـدف البحـث إلـى تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صـفوف بطيئـي التعلم. وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- أ/ مـا هـي مجـالات المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صـفوف بطيئـي الـتعلم مـن وجهة نظر أفراد العينة ؟

ب/ مـا ترتيـب المهـارات التدريسـية المختلفـة حسـب أهميتهـا مـن وجهـة نظـر أفـراد العينة ؟

٢- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين فئـات التدريسـيين القـائمين علـى عمليـة إعـداد معلمـات بطيئـي الـتعلم بتقـديرهم لأهميـة المهـارات التدريسـية التـي سـتنطوي عليها الاستبانة باختلاف نوع الاختصاص ؟

٣- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين معلمـات صـفوف بطيئـي الـتعلم فـي تقـديرهم

لأهمية المهارات التدريسية المختلفة باختلاف نوع الإعداد ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صفوف بطيئي التعلم من جهة والتدريسيين من جهة أخرى فيما يتصل بأهمية تلك المهارات ؟

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث على:

١- معلمات بطيئي التعليم في المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤).

٢- التدريسين في قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين -الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤).

خامساً: تحديد المصطلحات

*** المهارة:هناك الكثير من التعريفات للمهارة ولعل من أهم هذه التعريفات الآتي:**

١- عرفها (سعادة وآخرون،١٩٨٦): بأنها القدرة على إنجاز عمل ما بسرعة وإتقان (سعادة وآخرون،١٩٨٦: ١٢).

٢- عرفها (عبد الحميد،١٩٨٨): إمكانية أداء عمل معين بدقة وسرعة (عبد الحميد،١٩٨٨: ٢٩٩).

٣- عرفها (الأمين،١٩٩٢): ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء أكان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً (الأمين،١٩٩٢: ٢٩).

التعريف الإجرائي: هي قدرة المعلم على استخدام أفضل طرائق التدريس لتأدية عمله بكفاية ودقة

المهارة التدريسية عرفها:

١- عرفها (عبد الجبار، ١٩٨٤): القدرة على استعمال الأساليب التعليمية في الصف بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية عامة كانت أم خاصة (عبد

الجبار،١٩٨٤: ١٦٤).

٢- عرفها (عبد الحميد،١٩٨٨): إمكانية أداء عمل معين من الأعمال التدريسية التي تقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد القيام بمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف (عبد الحميد،١٩٨٨: ٢٩٩).

٣- عرفها (موسى،١٩٩٢): الطريقة أو الأسلوب الناجح الذي يستخدمه المعلم في نقل أكبر مقدار من المعلومات والمفاهيم والقيم إلى الطالب (موسى،١٩٩٢: ٩).

التعريف الإجرائي: مجموعة الخبرات والأساليب التي تبديها المعلمة بشكل ثابت ومستمر والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

المعلم عرفه:

١- كود (Good,1973): بأنه الشخص الذي أكمل منهاجاً مهنياً في إحدى المعاهد التعليمية وحصل على شهادة رسمية بإكمال إعداده في هذا المجال (Good,1973,25).

٢- (فرحان وآخرون،١٩٨٢): بأنه الشخص الذي يقوم فعلاً بتدريس المناهج المقرر لطلبته ويشمل المعلم والمعلمة (فرحان وآخرون،١٩٨٢: ٣٥).

٣- جمينو (Gemeno,1986): شخص يكرس نفسه مهنياً لتعليم الآخرين ومساعدتهم على النمو كبشر وهو يعين طلبته على تطوير إمكانياتهم وعلى القيام بدور ناشط ومسؤول في المجتمع والمشاركة في التطور الثقافي (جمينو،١٩٨٦: ٣٠).

٤- (البزاز،١٩٨٩): إنه العامل في التعليم بمختلف مراحله، المسؤول عن تربية الطالب (البزاز،١٩٨٩: ١٨٣).

أما التعريف الإجرائي للمعلمة والذي تبنته الباحثة فهو: من تقوم بأعمال التدريس المباشر في صفوف التربية الخاصة والمؤهلة علمياً وتربوياً وثقافياً للقيام بهذه المهنة.

بطيئو التعلم يعرفه:

١- (الريحاني،١٩٨١): بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٧٥-٩٠) درجة ولا يعدون من فئة المتخلفين عقلياً بل هي فئة يمكن عدّها دون المتوسط في القدرة العقلية (الريحاني،١٩٨١: ٨٦).

٢- (الشربتي،١٩٩٠): بأنه طفل سوي من حيث قدراته العقلية والنفسية والحسية، ولكنه لا يستطيع محاكاة زملائه من نفس الفئة العمرية وفي المستوى الدراسي (الشربتي،١٩٩٠: ٤٢).

٣- (العلواني ١٩٩١): بأنهم أولئك التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية بسبب قصور في قدراتهم العقلية، ويحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم لغرض استثمار ما يمتلكون من قدرات عقلية وتحقيق أقصى درجة ممكنة في النمو والتطور لتلك القدرات (العلواني،١٩٩١: ٢١).

٤- أما تعريف اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق (١٩٩٢) فينص على: أنه طفل اعتيادي في إطاره العام إلا أنه يجد صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانه الأسوياء في المعدل وهو لا يصنف من بين فئة المتخلفين عقلياً (الإمام وآخرون، ١٩٩٢: ١١٣).

وهذا التعريف الذي تعتمده الباحثة تعريفاً إجرائياً لكونه يتفق وأهداف الدراسة الحالية.

جدول (٤)

كيفية تحديد عينة البحث الاستطلاعية

المديرية	ت	اسم المدرسة	معلمات العينة الاستطلاعية		تدريسوا العينة الاستطلاعية			المجموع
			موقعها	عدد المعلمات	اسم الكلية	عدد التدريسيين الاختصاص	عدد التدريسيين ذوي الاختصاصات ذات العلاقة	
الكرخ	١	الواسطي	الحرية/م٤٣٤	١	كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية	٤	٣	
	٢	عمار بن ياسر	البياع/ م٨١٧	٢				
	٣	سبتة	حي الرسالة الثانية/م٨٥٣	١				
	٤	أم أيمن	حي الجهاد/م٨٧٩	١				
	٥	توكلنا على الله	الدورة/م٨٢٨	٢				
الرصافة	١	ناظم الطبقجلي	سبع أبكار/م٣٤٠	١				
	٢	الحزام الأخضر	حي التجارة/م٣١٧	١				
	٣	التسامي	شارع فلسطين/م٥٠٤	١				
	٤	الحسن البصري	الجواد/م٥١٧	١				
	٥	الغدير	الثورة/م٥٥٦	٢				
المجموع				**١٣**		**٤**	**٣**	**٢٠**
عينة البحث الاستطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة تربية خاصة وتدريسياً								

جـدول (١٨)

تكرارات إجابات تدريسي المواد ذات العلاقة وتدريسي الاختصاص في قسم التربية الخاصة مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي

ت	المهـارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة التخطيط الموقف التعليمي													
١	تربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.	٩	٤	٠	٠	٠	٥	٤	٠	٠	٠	٤	٣	٥,١٦
٢	تجعل الأهداف والواجبات التعليمية متناسبة مع الزيادة التدريجية في الصعوبة.	٨	٥	٠	٠	٠	٦	٣	٠	٠	٠	٣,٥	٣,٦٢	١,٧٦
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.	٧	٥	١	٠	٠	٥	٣	١	٠	٠	٣,٧٧	٣,٢٦	١,٠٤
٤	تعد اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى قدراتهم.	١٠	٣	٠	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٤	٣,٦٠	١,٤٧
٥	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.	١٢	١	٠	٠	٠	٨	٠	١	٠	٠	٣,٦٨	٣,٦٢	١,٠٣

ت	المهـارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة إثارة الدافعية													
٦	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.	١٣	٠	٠	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٣,٧٧	٣,٥٥	١,٤٧
٧	تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشوقهم للتعلم.	٧	٦	٠	٠	٠	٨	١	٠	٠	٠	٣,٥	٣,٣٣	٠,٣٤
٨	تحرص على توفير بيئة مادية ونفسية مريحة للتلاميذ.	١٢	١	٠	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٥٥	١,٤٧
٩	تستخدم إجراءات تمهيدية فعالة لاستثارة دافعية التلاميذ.	١٢	١	٠	٠	٠	٤	٤	٠	١	٠	٣,٦٩	٣,٢٦	١,٣٧
١٠	تنوع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخاص	١٣	٠	٠	٠	٠	٥	٣	٠	١	٠	٣,٧٧	٣,٣٣	٣,٢٩
١١	معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ من	١١	٢	٠	٠	٠	٦	٢	٠	١	٠	٣,٥٠	٣,٦٢	٠,٥٢

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	خلال تقليل تشتت الانتباه داخل الصف.													
١٢	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.	١٢	٠	١	٠	٠	٦	١	١	١	٠	٣,٥٥	٣,٣٣	٢,٤٦
١٣	تدعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.	٩	٣	١	٠	٠	٥	٢	١	١	٠	٣,٥	٣,١٩	١,٥٩
١٤	تعرض الدرس باهتمام وحماس.	١٢	١	٠	٠	٠	٤	٣	١	١	٠	٣,٧٧	٢,٩٠	٢,٠٩
١٥	تجعل النشاط التعليمي متناسباً مع قدرات وخصائص المتعلمين	١١	١	٠	١	٠	٤	٤	١	٠	٠	٣,٢٨	٣,٤٠	٢,٠٩
١٦	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.	١٢	١	٠	٠	٠	٣	٤	٢	٠	٠	٣,٦٩	٣,٠٥	٢,٣٥
١٧	تربط الدرس بميول واهتمامات التلاميذ.	١١	٢	٠	٠	٠	٤	٢	٢	١	٠	٣,٥٠	٢,٧٦	٢,٥٤
١٨	تقسم الفعاليات وتعطي واجبات تتسم بالتسلية مثلاً "تطلب منهم كتابة خمسة	١٢	١	٠	٠	٠	٤	٤	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٢٥	١,٠٤

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	أسماء لخمسة شخصيات كارتونية".													
١٩	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.	١٢	١	٠	٠	٠	٥	٢	١	١	٠	٣,٦٩	٣,٤٠	٠,٧٦
٢٠	تزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم.	١٠	٢	٠	٠	٠	٤	٣	٢	٠	٠	٣,٥	٣,٠٦	١,٤٨
٢١	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.	٩	٣	٠	٠	٠	٣	٣	٣	٠	٠	٣,٧٧	٣,٩٠	٣,٠٣
٢٢	تستخدم مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة أثناء التعليم.	١١	١	١	٠	٠	٣	٤	١	١	٠	٣,٧٧	٣,٣٢	١,٣٨
٢٣	تدفعهم إلى الحوار وتشجع الخجولين منهم على الكلام.	١٠	٣	٠	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٢٧	٣,٣٥	١,٣٨
	مكونات مهارة التنفيذ والأداء													
٢٤	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.	١٠	٢	١	٠	٠	٥	٣	١	٠	٠	٣,٧٣	٣,٤٠	٠,٧٥

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٢٥	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.	٩	٤	٠	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٨٠	٣,٥	٠,٥٦
٢٦	تتحدث بسرعة معتدلة وكلمات واضحة.	١٣	٠	٠	٠	٠	٤	٤	١	٠	٠	٣,٧٧	٣,٢٥	٤,١٢
٢٧	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.	١١	١	١	٠	٠	٥	٣	١	٠	٠	٣,٦٢	٢,٦٩	٤,٤٣
٢٨	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات عندما يتطلب الأمر ذلك.	١٠	١	٢	٠	٠	٤	٤	٠	١	٠	٣,٢٧	٣	٠,٥٩
٢٩	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء النطق والسمع والبصر	٩	٣	١	٠	٠	٥	٢	١	٠	١	٣,٥	٣,١٩	٢,٩٧
٣٠	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.	١٢	١	٠	٠	٠	٨	١	٠	٠	٠	٣,٦٩	٣,٦٢	٠,٣٢
٣١	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.	١٣	٠	٠	٠	٠	٧	١	١	٠	٠	٣,٧٧	٣,٦٢	٠,٣٢
٣٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً إيجابياً تلقائياً.	١٠	٢	١	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٧٣	٣,٥٥	٠,٣٧

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٣٣	تنوع التشجيع والثناء.	١٢	١	٠	٠	٠	٧	١	٠	١	٠	٣,٦٩	٣,٥٥	١,٤٨
٣٤	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.	٩	٢	٢	٠	٠	٥	٢	١	١	٠	٤	٣,٢٦	١,٠٣
٣٥	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء.	١٢	١	٠	٠	٠	٧	١	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٥٥	٠,٣٦
٣٦	تتجنب جمع أنشطة تحتاج إلى مهارات عقلية بصورة متتالية.	٩	٣	١	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٣,٨٨	٣,٥٥	١,٩٥
٣٧	تكلف التلاميذ بما يتلاءم وقدراتهم من التمارين وأعمال المراجعة.	١٢	١	٠	٠	٠	٦	١	١	١	٠	٣,٦٩	٣,١٩	١,٢١
٣٨	تجيد التكرار لضمان التعلم.	١٣	٠	٠	٠	٠	٨	١	٠	٠	٠	٣,٧٧	٣,٤٠	١,٩٥
٣٩	تساعد التلاميذ على استثمار أقصى طاقاتهم.	٨	٤	١	٠	٠	٥	٣	٠	٠	١	٣,٣١	٣,٣٣	٢,٥٥
٤٠	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	١٣	٠	٠	٠	٠	٦	٢	٠	١	٠	٣,٧٧	٣,٣٣	١,١١

ت	المهـارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤١	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.	١٠	٣	٠	٠	٠	٥	٢	١	٠	١	٣,٦٠	٣,٦٢	١,٤٥
٤٢	تسعى إلى ضبط انفعالاتها عند التعامل مع التلاميذ.	١١	٠	٢	٠	٠	٦	٣	٠	٠	٠	٣,٧٧	٣,٣٣	٠,٦٢
٤٣	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.	١٢	٠	١	٠	٠	٥	٣	٠	٠	١	٣,٥	٣,٤٠	٤,٩٦
٤٤	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.	٩	٢	١	٠	٠	٤	٤	٠	٠	١	٣,٢٧	٣,١٩	٤,٢٣
	مكونات مهارة إثارة التفكير													
٤٥	تنمي قدرة التلاميذ على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء.	٩	٣	١	٠	٠	٤	٢	٢	١	٠	٣,٢٧	٣,٠٥	٠,٩٢
٤٦	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.	١٠	٢	١	٠	٠	٤	٣	١	١	٠	٣,٢٧	٣,٣٢	١,٢٣

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤٧	تتمكن من تطوير إدراك التلاميذ للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.	١١	٠	٢	٠	٠	٨	١	٠	٠	٠	٣,٥	٣,٥٥	٠,٨٠
٤٨	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.	١٢	١	٠	٠	٠	٣	٥	٠	١	٠	٣,٦٩	٣,٢٦	١,٣٨
٤٩	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).	٩	٢	٢	٠	٠	٣	٦	٠	٠	٠	٣,٢٧	٣	٢,٩٧
٥٠	تصنع أمثلة ومواقف متحدية لتفكير التلاميذ.	٨	٣	٢	٠	٠	٢	٥	٢	٠	٠	٣,٥	٣	٤,٢٣
٥١	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.	١٢	١	٠	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٣,٦٩	٣,٣٢	١,٣٧
٥٢	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.	١١	٢	٠	٠	٠	٦	٣	٠	٠	٠	٣,٧٥	٣,٦٢	٠,٠٥

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٥٣	تستخدم أساليب التقليد وتمثيل الأدوار.	١٠	٣	٠	٠	٠	٣	٤	٢	٠	٠	٣,٧٣	٣,٥٥	٤,١٩
٥٤	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.	١٠	٢	١	٠	٠	٥	٣	١	٠	٠	٣,٧٣	٣,٢٦	١,٢٤
٥٥	تشجعهم على التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم	١١	١	١	٠	٠	٤	٢	٣	٠	٠	٣	٢,٧٦	٠,٨٤
٥٦	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع كالصور والمرئيات.	١٣	٠	٠	٠	٠	٤	٢	٢	١	٠	٣,٧٧	٢,٩٠	٢,٢٣
	مكونات مهارة استخدام الوسيلة التعليمية													
٥٧	تحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.	١٣	٠	٠	٠	٠	٨	١	٠	٠	٠	٣,٧٧	٣,٦٩	٠,٦٥
٥٨	تكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.	١٠	٢	١	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٣,٦٠	٣,٥٤	١,٠٣
٥٩	تحسن استعمال السبورة.	١٢	١	٠	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٥	٢,٥٩

ت	المهارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٦٠	تحسن الكتابة بخط واضح وكبير.	١٢	١	٠	٠	٠	٧	٢	٠	٠	٠	٣,٦٩	٣,٥٤	١,٠٣
٦١	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.	١١	٢	٠	٠	٠	٥	٤	٠	٠	٠	٣,٥٠	٣,٥	١,٥٢
٦٢	تكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.	١١	٢	٠	٠	٠	٥	٣	٠	٠	٠	٣,٥٠	٣,٦٢	٠,٦٠
٦٣	تستخدم اللعب في التعليم.	١٠	١	٢	٠	٠	٦	٣	٠	٠	٠	٤	٣,٣٣	٣,٢٩
٦٤	تستخدم الأناشيد والأغاني التربوية لتطوير لغتهم.	١٢	١	٠	٠	٠	٧	١	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٢٥	١,٠٤
٦٥	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.	١١	١	١	٠	٠	٤	٣	١	١	٠	٣,٢٧	٢,٩٠	٢,٠٧
	مكونات مهارة طرح الأسئلة													
٦٦	تنوع بطريقة طرح الأسئلة عبر مستويات التفكير.	١٢	١	٠	٠	٠	٥	٢	١	١	٠	٣,٦٩	٢	٢,٥٨
٦٧	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.	٩	٣	١	٠	٠	٦	٢	١	٠	٠	٣,٦٧	٣,١٩	١,٦٢

ت	المهـارة	إجابات التدريسيين ذوي العلاقة					إجابات التدريسيين ذوي الاختصاص					الوسط المرجح للتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة	الوسط المرجح للتدريسيين الاختصاص	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٦٨	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).	١١	٢	٠	٠	٠	٧	١	١	٠	٠	٣,٥٠	٣,١٣	٢,٢١
٦٩	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.	١٢	١	٠	٠	٠	٤	٥	٠	٠	٠	٣,٦٩	٣,٢٥	١,٤٨
٧٠	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.	١٣	٠	٠	٠	٠	٤	٣	١	١	٠	٣,٧٧	٢,٩٠	٢,٣٥
٧١	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.	١٣	٠	٠	٠	٠	٢	٦	١	٠	٠	٣,٧٧	٢	٣,١٤

جـدول (١٩)

تكرارات إجابات معلمات بطيئي التعلم المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات تربوياً مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة التخطيط الموقف التعليمي													
١	تربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.	٦٠	١٠	٤	٠	٠	٢٦	١٦	٤	٠	٠	٣,٧٦	٣,٦٠	٥,٣٥
٢	تجعل الأهداف والواجبات التعليمية متناسبة مع الزيادة التدريجية في الصعوبة.	٥٩	١٤	١	٠	٠	٣٥	١٠	١	٠	٠	٣,٧٠	٣,٧٨	١,٢٦
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.	٥٨	١٥	١	٠	٠	٣٢	١٤	٠	٠	٠	٣,٧٣	٣,٧٨	١,٢١
٤	تعد اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى قدراتهم.	٤٩	١٨	٤	٣	٠	٣٠	١٢	٤	٠	٠	٣,٥٤	٣,٦٠	٤,٨١
٥	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.	٥٧	١٦	١	٠	٠	٣٦	٩	٠	١	٠	٣,٧٣	٣,٧٥	٢,٢٦

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة إثارة الدافعية													
٦	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.	٤٢	٢٠	٩	٢	١	٣٠	١٥	١	٠	٠	٣,٥٧	٣,٥٤	٦,٢٩
٧	تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشوقهم للتعلم.	٤٦	١٩	٩	٠	٠	٢٤	١٨	٤	٠	٠	٣,٥٤	٣,٤٥	٢,٢٢
٨	تحرص على توفير بيئة مادية ونفسية مريحة للتلاميذ.	٤٧	٢٥	٢	٠	٠	٢٩	١٦	١	٠	٠	٣,٤٧	٣,٧٥	٦,٩٦
٩	تستخدم إجراءات تمهيدية فعالة لاستثارة دافعية التلاميذ.	٥٠	٢٣	٠	١	٠	٢٣	٢٠	٢	١	٠	٣,٥٩	٣,٣٨	٦,٧٦
١٠	تنوع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخامس.	٥٤	١٦	٢	٢	٠	٢٩	١٥	١	١	٠	٣,٦٧	٣,٦٥	١,٢٤
١١	معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ من	٥٢	١٨	٣	١	٠	٣٢	١١	٢	١	٠	٣,٥٩	٣,٥٠	١,٤١

ت	المهارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	خلال تقليل تشتت الانتباه داخل الصف.													
١٢	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.	٤٢	٢٢	٥	٥	٠	٢٧	١٦	٢	١	٠	٣,٣٥	٣,٤١	٠,٣٢
١٣	تدعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.	٤٠	٢٣	٩	٢	٠	٢٠	١٨	٥	٢	١	٣,٣١	٣,١٢	٢,٦٠
١٤	تعرض الدرس باهتمام وحماس.	٣٠	٣٢	٧	٥	٠	٢٥	١٤	٤	٣	٠	٣,٠٧	٣,١٢	٣,٠١
١٥	تجعل النشاط التعليمي متناسباً مع قدرات وخصائص المتعلمين	٥٤	١٤	٤	٢	٠	٢٣	٢٠	٢	٠	١	٣,٥٨	٣,٥٠	٤,١٦
١٦	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.	٣٥	٢٥	١٠	٢	٢	١٩	١٨	٨	١	٠	٣,١٩	٣,١٠	٢,٤٥
١٧	تربط الدرس بميول واهتمامات التلاميذ.	٣٦	٢٤	١٢	٢	٠	٢٤	١٦	٤	١	١	٣,٢٠	٣,١٠	٣,٢٤
١٨	تقسم الفعاليات وتعطي واجبات تتسم بالتسلية مثلاً "تطلب منهم كتابة خمسة	٥٨	١٦	٠	٠	٠	٣٢	١٢	٢	٠	٠	٣,٧٨	٣,٦٩	٣,٣٧

ت	المهارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	أسماء لخمسة شخصيات كارتونية".													
١٩	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.	٤٢	٢٥	٤	٣	٠	٢٢	٢٠	٣	١	٠	٣,٣٩	٣,١٨	٢,٩١
٢٠	تزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم.	٣٦	٢٥	٨	٥	٠	٢٨	١٢	٥	١	٠	٣,٢٣	٣,٢٦	٤,٠٥
٢١	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.	٣٢	٢٧	١١	٤	٠	٢٣	١٥	٦	١	١	٣,١١	٣,٠٤	٦,٥٨
٢٢	تستخدم مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة أثناء التعليم.	٥٠	٢١	٢	١	٠	٢٩	١١	٤	١	١	٣,٦٣	٣,٤٥	٦,٢٦
٢٣	تدفعهم إلى الحوار وتشجع الخجولين منهم على الكلام.	٤٦	١٧	١٠	١	٠	٣١	١٣	٢	٠	٠	٣,٥٠	٣,٥٦	٥,١٠
	مكونات مهارة التنفيذ والأداء													
٢٤	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.	٦٠	٩	٤	١	٠	٣٠	١٤	١	٠	١	٣,٧٤	٣,٥٦	٦,٣٦

ت	المهارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٢٥	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.	٦٢	١١	١	٠	٠	٢٦	١٩	١	٠	٠	٣,٨٠	٣,٥٩	٤,٢٨
٢٦	تتحدث بسرعة معتدلة وكلمات واضحة.	٣٨	٢٧	٦	٢	١	٢٤	٢٠	٢	٠	٠	٣,٣١	٣,٢٣	٣,٥٥
٢٧	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.	٤٢	٢٠	٨	٢	٢	٢٣	١٦	٥	٢	٠	٣,٢٨	٣,٢٥	٤,٦٥
٢٨	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات عندما يتطلب الأمر ذلك.	٥٢	١٦	٣	٣	٠	٣٢	١٠	٤	٠	٠	٣,٥٥	٣,٥٧	٢,٠٥
٢٩	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء النطق والسمع والبصر	٣٢	٢٨	٩	٥	٠	٢٢	١٩	٤	١	٠	٣,١٩	٣,٠٣	٢,٥٦
٣٠	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.	٦٠	١٠	٤	٠	٠	٣٣	١٠	٣	٠	٠	٣,٥٩	٣,٦٠	١,١٥
٣١	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.	٦٢	١٢	٠	٠	٠	٤٠	٥	٠	١	٠	٣,٤٦	٣,٨٠	١,٥٠
٣٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً إيجابياً تلقائياً.	٥٠	٢١	٢	١	٠	٣٤	١٠	١	١	٠	٣,٦٦	٣,٥٩	١,١٦

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٣٣	تنوع التشجيع والثناء.	٦١	١١	١	١	٠	٣٠	١٥	١	٠	٠	٣,٧٨	٣,٨١	٠,٩٠
٣٤	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.	٥٤	١٧	٢	١	٠	٣٧	٧	٢	٠	٠	٣,٧٠	٣,٧٥	١,٠٨
٣٥	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء.	٤٨	٢٢	١	٣	٠	٣١	١٢	٣	٠	٠	٣,٥٥	٣,٦٩	٧,١١
٣٦	تتجنب جمع أنشطة تحتاج إلى مهارات عقلية بصورة متتالية.	٤٩	٢٢	٢	١	٠	٣٠	١٢	٤	٠	٠	٣,٧٣	٣,٧٥	٠,٨٩
٣٧	تكلف التلاميذ بما يتلاءم وقدراتهم من التمارين وأعمال المراجعة.	٤٦	١٧	٦	٥	٠	٢٨	١٦	٢	٠	٠	٣,٤٤	٣,٤١	٣,٤١
٣٨	تجيد التكرار لضمان التعلم.	٦٠	١٠	٤	٠	٠	٣٣	١٢	١	٠	٠	٣,٧٣	٣,٧٥	٠,٥٣
٣٩	تساعد التلاميذ على استثمار أقصى طاقاتهم.	٥٨	١٥	١	٠	٠	٢٧	١٧	٢	٠	٠	٣,٧٧	٣,٦٦	١,٤٠
٤٠	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٥٠	٢٢	١	١	٠	٢٦	١٥	٥	٠	٠	٣,٧٠	٣,٦٢	٤,٠٦

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤١	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.	٦٣	١٠	١	٠	٠	٣٦	٩	١	٠	٠	٣,٨٩	٣,٧٨	٢,٥٢
٤٢	تسعى إلى ضبط انفعالاتها عند التعامل مع التلاميذ.	٤٢	٢٩	٣	٠	٠	٢٩	١٦	١	٠	٠	٣,٥٩	٣,٤٨	١,٨٦
٤٣	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.	٤٠	٢٦	٧	١	٠	٢٤	١٩	٢	١	١	٣,٥٠	٣,٤٢	٣,٦٥
٤٤	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.	٣٦	٢٤	١٢	٢	٠	١٤	١٦	١٢	٣	١	٣,١٣	٢,٨٩	٣,٩٢
	مكونات مهارة إثارة التفكير													
٤٥	تنمي قدرة التلاميذ على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء.	٤٨	٢٣	٢	١	٠	٣٦	٩	١	٠	٠	٣,٦٣	٣,٧٤	٤,٣٥
٤٦	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.	٥٧	١٠	٥	١	١	٣٤	١١	١	٠	٠	٣,٦٩	٣,٧١	٢,٢٧

ت	المهارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤٧	تتمكن من تطوير إدراك التلاميذ للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.	٦٥	٩	٠	٠	٠	٣٢	١٢	٢	٠	٠	٣,٧٥	٣,١٩	٢١,١٢
٤٨	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.	٥٢	٢٠	٢	٠	٠	٢٧	١٤	٣	١	١	٣,٥٨	٣,٦٠	١,٥٨
٤٩	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).	٥١	٢٣	٠	٠	٠	٢٦	١٧	٣	٠	٠	٣,٩٠	٣,٦٩	٥,٨٦
٥٠	تصنع أمثلة ومواقف متصدية لتفكير التلاميذ.	٤٣	٢٤	٦	١	٠	٢٣	١٥	٧	١	٠	٢,٨٠	٣,٩	٦,١١
٥١	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.	٥٤	٢٠	٠	٠	٠	٣١	١٢	٣	٠	٠	٣,٦١	٣,٦٩	١,٣٣
٥٢	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.	٤٨	٢٦	٠	٠	٠	٣٥	١٠	١	٠	٠	٣,٦٥	٣,٦٩	٠,٤٣

ت	المهارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٥٣	تستخدم أساليب التقليد وتمثيل الأدوار.	٣٠	٣٢	١٠	٢	٠	٢٩	١٥	١	١	٠	٣,٧٤	٣,٧٠	٣,٣٧
٥٤	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.	٣٧	٢٢	١٣	٢	٠	١٦	٢٦	٤	٠	٠	٣,٦٩	٣,٦٥	١,٣٣
٥٥	تشجعهم على التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم	٣٢	٢٩	١٢	١	٠	٢٤	١٤	٨	٠	٠	٣,٢٧	٣,٢٣	١,٧٠
٥٦	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع كالصور والمرئيات.	٣٧	٣٠	٧	٠	٠	٢٢	٢٣	١	٠	٠	٣,١٩	٣,٠٦	٣,٧٢
	مكونات مهارة استخدام الوسيلة التعليمية													
٥٧	تحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.	٦٠	١٤	٠	٠	٠	٢٥	٢١	٠	٠	٠	٣,٥٠	٣,٥٩	١,١١
٥٨	تكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.	٥٦	١٥	٢	٠	١	٢٧	١٦	٣	٠	٠	٣,٧٠	٣,٥٧	٤,٠٤
٥٩	تحسن استعمال السبورة.	٤٠	٣٠	٤	٠	٠	٣٠	١٢	٣	١	٠	٣,٨٨	٣,٩٦	١٨,٦٠

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٦٠	تحسن الكتابة بخط واضح وكبير.	٤٢	٢٨	٣	١	٠	٢٤	١٩	٢	١	٠	٣,٥٤	٣,٣٩	٢,١٢
٦١	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.	٤٦	٢٣	٤	١	٠	٣٢	١٢	١	١	٠	٣,٤٧	٣,٤٥	١,٠١
٦٢	تكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.	٤٦	٢٨	٠	٠	٠	٢٨	١٥	٣	٠	٠	٣,٤٠	٣,٤٩	٠,١٤
٦٣	تستخدم اللعب في التعليم.	٣٦	٢٥	١٠	٣	٠	٢٣	١٤	٩	٠	٠	٣,٣٦	٣,٣٣	٤,٢٢
٦٤	تستخدم الأناشيد والأغاني التربوية لتطوير لغتهم.	٤٥	٢٦	٣	٠	٠	١٩	٢٠	٥	٢	٠	٣,٤٠	٣,١٥	٥,٦٤
٦٥	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.	٣٤	٢٧	٩	٤	٠	٢٣	١٤	٥	٣	١	٣,١١	٣,٢١	٢,٥٠
	مكونات مهارة طرح الأسئلة													
٦٦	تنوع بطريقة طرح الأسئلة عبر مستويات التفكير.	٤٠	٢٩	٤	١	٠	٢١	١٦	٧	٢	٠	٣,٥	٣,٢٦	٣,٧٧
٦٧	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.	٣٦	٣٢	٣	٣	٠	٢٤	١٢	٨	٢	٠	٣,٤٤	٣,٢٦	٥,٨٣

ت	المهـارة	إجابات المعلمات المؤهلات تربوياً					إجابات المعلمات غير المؤهلات تربوياً					الوسط المرجح للمعلمات المؤهلات تربوياً	الوسط المرجح للمعلمات غير المؤهلات تربوياً	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٦٨	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).	٤٠	٢٦	٧	١	٠	٢٦	١٧	٣	٠	٠	٣,٤٢	٣,٤٠	٠,٥٥
٦٩	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.	٤٣	٢٨	٣	٠	٠	٢٩	١٦	١	٠	٠	٣,٥٥	٣,٤٣	١,٠٧
٧٠	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.	٣٨	٢٧	٧	٢	٠	٢٦	١٤	٥	١	٠	٣,٤٠	٣,٢٩	١,١٠
٧١	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.	٤٣	٢٥	٤	٢	٠	٢٨	١٥	٢	١	٠	٣,٣٥	٣,٣٤	٠,٢٢

جـدول (٢٠)

تكرارات إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم والتدريسيين في كلية المعلمين مع بيان قيمة الوسط المرجح وقيمة مربع كاي

ت	المهـارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة التخطيط الموقف التعليمي													
١	تربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.	٨٩	٢٠	١٠	١	٠	١٢	٨	٢	٠	٠	٣,٦٨	٣,٤٠	٥,١٠
٢	تجعل الأهداف والواجبات التعليمية متناسبة مع الزيادة التدريجية في الصعوبة.	٨٨	٢٧	٥	٠	٠	١٥	٥	٢	٠	٠	٣,٧٣	٣,٦٣	٤,٢٣
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.	٧٦	٤٠	٣	١	٠	١٣	٧	٢	٠	٠	٣,٤٤	٣,٥	٢,٧٠
٤	تعد اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى قدراتهم.	٧٤	٣٥	٧	٤	٠	١٦	٤	٢	٠	٠	٣,٥٠	٣,٦٨	٨,٢٤
٥	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.	٩٤	٢٥	١	٠	٠	١٧	٣	٠	٢	٠	٣,٦٢	٣,٦٨	١,٠٨

ت	المهـارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	مكونات مهارة إثارة الدافعية													
٦	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.	٧٤	٣٢	١٢	٢	٠	١٦	٥	٠	١	٠	٣,٥٩	٣,٦٨	٣,٣٦
٧	تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشوقهم للتعلم.	٧٨	٣٠	١٢	٠	٠	١٢	٩	٠	١	٠	٣,٥٠	٣,٣٦	٨,٠٦
٨	تحرص على توفير بيئة مادية ونفسية مريحة للتلاميذ.	٩٠	٢٣	٣	٤	٠	١٥	٦	٠	١	٠	٣,٦٠	٣,٦٨	١,١٠
٩	تستخدم إجراءات تمهيدية فعالة لاستثارة دافعية التلاميذ.	٧٠	٤٥	٥	٠	٠	١٢	٩	٠	١	٠	٣,٤٧	٣,٤٠	٥,٢٦
١٠	تنوع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخاص.	٩١	٢٤	٣	٢	٠	١٣	٨	٠	١	٠	٣,٦٣	٣,٥	٢,٦٠
١١	معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ من	٧٨	٣٢	٦	٤	٠	١٦	٥	٠	١	٠	٣,٥٣	٣,٦٨	٣,٩١

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	خلال تقليل تشتت الانتباه داخل الصف.													
١٢	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.	٦٢	٣٩	١٢	٣	٢	١٢	٦	٣	١	٠	٣,٣٦	٣,٣٦	٠,٩٨
١٣	تدعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.	٦٥	٣٨	١٢	٥	٠	١٤	٧	١	٠	٠	٣,٢٢	٣,٣٥	١,٢٨
١٤	تعرض الدرس باهتمام وحماس.	٤٩	٤٨	١٦	٧	٠	١٢	٧	٢	١	٠	٣,٠٧	٣,١٣	٢,٦١
١٥	تجعل النشاط التعليمي متناسباً مع قدرات وخصائص المتعلمين	٨١	٢٩	٦	٤	٠	١٥	٤	١	١	١	٣,٥١	٣,٣٥	٣,٣٩
١٦	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.	٥٦	٣٦	٢٣	٥	٠	١٠	٩	٠	٣	٠	٣,١٤	٣,٢٥	١,٣٠
١٧	تربط الدرس بميول واهتمامات التلاميذ.	٥٤	٣٣	٢٤	٥	٤	١٣	٦	٢	٠	١	٣,٣٨	٣,٣٠	٤,١١
١٨	تقسم الفعاليات وتعطي واجبات تتسم بالتسلية مثلاً "تطلب منهم كتابة خمسة	٩٣	٢٤	٢	١	٠	٩	٨	٣	١	١	٣,٧١	٣,٤٠	٦,٠٨

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	أسماء لخمسة شخصيات كارتونية".													
١٩	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.	٥٨	٥٤	١٢	٣	٢	١٤	٦	٢	٠	٠	٣,٢٨	٣,٥	٢,٠٤
٢٠	تزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم.	٦٧	٤٣	٦	٤	٠	١٠	٩	٣	٠	٠	٣,٢٤	٣,١٨	٢,٠٥
٢١	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.	٥٠	٤٦	١٨	٤	٢	٨	١١	٢	١	٠	٣,٠٣	٣,١٣	٤,٥٨
٢٢	تستخدم مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة أثناء التعليم.	٨١	١٩	١١	٧	٢	١٣	٧	٢	٠	٠	٣,٥٤	٣,٤٦	٤,٦٤
٢٣	تدفعهم إلى الحوار وتشجع الخجولين منهم على الكلام.	٧٩	٢٦	١٢	٢	١	٩	١١	١	٠	١	٣,٤٩	٣,٣٥	٤,١٠
	مكونات مهارة التنفيذ والأداء													
٢٤	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.	٩٤	٢٤	٠	٢	٠	١٣	٦	٣	٠	٠	٣,٦٥	٣,٥	٤,١٨

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٢٥	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.	٩٢	٢٢	٥	٠	١	١٢	٨	٢	٠	٠	٣,٦٨	٣,٥٧	١,٤٦
٢٦	تتحدث بسرعة معتدلة وكلمات واضحة.	٥٢	٥١	١٥	١	١	١٢	٧	٣	٠	٠	٣,٢٧	٣,٤٦	٠,٨٣
٢٧	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.	٦٥	٣٠	١٧	٥	٣	٨	٩	٤	١	٠	٣,٢٥	٢,٨٩	٥,١٠
٢٨	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات عندما يتطلب الأمر ذلك.	٨١	٢٨	٩	١	١	٨	٨	٥	١	٠	٣,٥٢	٣,٠٧	٦,٨١
٢٩	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء النطق والسمع والبصر	٥٥	٤٤	١٨	٣	٠	١٤	٥	٣	٠	٠	٣,١١	٣,٢٩	٥,٠٤
٣٠	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.	٨٦	٢٧	٦	١	٠	١٥	٤	٣	٠	٠	٣,٥٨	٣,٦٨	٠,٣١
٣١	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.	١٠٠	١٩	١	٠	٠	١٦	٥	١	٠	٠	٣,٧٨	٣,٦٨	٠,٣٩
٣٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً إيجابياً تلقائياً.	٨٣	٣٤	٢	١	٠	١٥	٧	٠	٠	٠	٣,٦٣	٣,٦١	٠,٠٥

ت	المهـارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٣٣	تنوع التشجيع والثناء.	١٠٢	١٧	١	٠	٠	١٣	٧	١	١	٠	٣,٧٩	٣,٦٨	٠,٥٤
٣٤	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.	٩٩	١٨	٢	١	٠	١١	١٠	١	٠	٠	٣,٨٢	٣,٦٧	٨,٤٢
٣٥	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء.	٩٠	٢٤	٥	١	٠	١٧	٤	١	٠	٠	٣,٥٧	٣,٦٣	٠,٥٦
٣٦	تتجنب جمع أنشطة تحتاج إلى مهارات عقلية بصورة متتالية.	٩٤	٢٣	٣	٠	٠	١٥	٦	١	٠	٠	٣,٧١	٣,٦٨	٠,٦٢
٣٧	تكلف التلاميذ بما يتلاءم وقدراتهم من التمارين وأعمال المراجعة.	٧٦	٢٧	١٣	٤	٠	١٤	٥	٢	١	٠	٣,٤٠	٣,٣٥	٠,٢٥
٣٨	تجيد التكرار لضمان التعلم.	١٠٠	١٤	٦	٠	٠	١٥	٧	٠	٠	٠	٣,٧٦	٣,٥٧	١,٦٣
٣٩	تساعد التلاميذ على استثمار أقصى طاقاتهم.	٨٧	٣٠	٣	٠	٠	١١	٨	٢	٠	١	٣,٦٦	٣,٥	٢,٢٣
٤٠	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٩٢	٢٣	٣	٢	٠	١٩	٢	١	٠	٠	٣,٦٦	٣,٤٦	٤,٧٣

ت	المهـارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤١	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.	١١٠	٨	٢	٠	٠	١٦	٣	٢	١	٠	٣,٨٢	٣,٦٨	٦,٢٤
٤٢	تسعى إلى ضبط انفعالاتها عند التعامل مع التلاميذ.	٨٠	٣٥	٤	١	٠	١٤	٦	٠	٢	٠	٣,٥٤	٣,٤٦	٦,٧٦
٤٣	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.	٧١	٣٨	٩	٢	٠	١٣	٦	١	١	١	٣,٤٧	٣,٤٥	٤,٦٧
٤٤	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.	٥٤	٤٢	٢٠	٣	١	١٠	١١	١	٠	٠	٣,٨٠	٣,٥٢	٩,٦٤
	مكونات مهارة إثارة التفكير													
٤٥	تنمي قدرة التلاميذ على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء.	٩٣	٢٠	٥	٢	٠	٩	٨	٤	١	٠	٣,٦٤	٣,١٣	١٣,٢٠
٤٦	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.	٩٨	١٢	٨	١	١	١٢	٧	٢	١	٠	٣,٧٨	٤,٤٦	٢٢,٤٢

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٤٧	تتمكن من تطوير إدراك التلاميذ للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.	١٠٢	١٣	٣	٢	٠	١٥	٢	٥	٠	٠	٣,٧٧	٣,٥٧	٧,٣٤
٤٨	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.	٨٠	٣١	٨	١	٠	١١	٩	٠	١	١	٣,٥٠	٣,٤٠	٦,١٨
٤٩	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).	٧٨	٤٠	٢	٠	٠	٧	١١	٣	١	٠	٣,٥٩	٣,٦٣	١,٥٤
٥٠	تصنع أمثلة ومواقف متصدية لتفكير التلاميذ.	٤٢	٣٥	٢٦	١٠	٧	١٠	٩	٢	١	٠	٢,٨٣	٣,١٣	١,٣٧
٥١	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.	٨٦	٢٩	٤	١	٠	١٢	٩	١	٠	٠	٣,٦٢	٣,٤٦	٣,٠٥
٥٢	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.	٨٤	٣٢	٤	٠	٠	١٤	٧	١	٠	٠	٣,٥٦	٣,٦٨	١,٥٠

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٥٣	تستخدم أساليب التقليد وتمثيل الأدوار.	٩٦	٢٠	١	٣	٠	١٣	٨	٠	٠	٠	٣,٦٩	٣,٦٣	٣,٤٦
٥٤	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.	٩١	٢٦	٣	٠	٠	١٥	٥	٢	٠	٠	٣,٤٠	٣,٣٥	٠,٢٨
٥٥	تشجعهم على التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم	٥٧	٣٧	٢٢	٤	٠	٨	٦	٦	٢	٠	٣,٣٤	٣,٦٩	٧,٥٣
٥٦	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع كالصور والمرئيات.	٤٨	٤٥	٢١	٥	١	١٠	٥	٦	١	٠	٣,١٥	٢,٨٩	٥,٢٠
	مكونات مهارة استخدام الوسيلة التعليمية													
٥٧	تحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.	٩٢	١٨	٩	١	٠	١٩	٢	٠	١	٠	٣,٥٥	٣,٧٨	٩,٥٠
٥٨	تكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.	٩٥	٢٣	٢	٠	٠	١٦	٦	٠	٠	٠	٣,٦٣	٣,٦٨	٢,٣٠
٥٩	تحسن استعمال السبورة.	٧٤	٤٠	٦	٠	٠	١٣	٧	٢	٠	٠	٣,٥٤	٣,٦٣	٠,٣٩

ت	المهارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
٦٠	تحسن الكتابة بخط واضح وكبير.	٦٦	٤٣	٧	٤	٠	١٧	٥	٠	٠	٠	٣,٤٥	٣,٦٨	١,٦٧
٦١	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.	٨٠	٣٥	٥	٠	٠	١٥	٧	٠	٠	٠	٣,٤٦	٣,٦٣	١,٥٢
٦٢	تكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.	٧٧	٤٠	٣	٠	٠	١٨	٤	٠	٠	٠	٣,٤٦	٣,٧٤	٢,١٢
٦٣	تستخدم اللعب في التعليم.	٥٨	٤٦	١٠	٤	٢	١٦	٤	٢	٠	٠	٣,٣٤	٣,٥	٠,٧٨
٦٤	تستخدم الأناشيد والأغاني التربوية لتطوير لغتهم.	٦٣	٤٢	١٣	٢	٠	١٤	٦	٢	٠	٠	٣,٢٥	٣,٣٦	١,٠٣
٦٥	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.	٥٦	٤٠	١٤	٨	٢	١٢	٧	٢	١	٠	٣,١٢	٥	٤,٠٧
	مكونات مهارة طرح الأسئلة													
٦٦	تنوع بطريقة طرح الأسئلة عبر مستويات التفكير.	٦٣	٤١	١١	٥	٠	١٠	٩	١	٢	٠	٣,٣٧	٣,١٨	٢,٥١
٦٧	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.	٦٥	٤٦	٧	٢	٠	١٢	٨	٢	٠	٠	٣,٣٥	٣,٣٤	٢,١٠
٦٨	تستخدم الطرق الفنية في	٧٠	٣٥	١٤	١	٠	٩	٩	٤	٠	٠	٣,٤١	٣,٠٧	٢,١٣

ت	المهـارة	إجابات معلمات صفوف بطيئي التعلم					إجابات التدريسيين					الوسط المرجح لمعلمات بطيئي التعلم	الوسط المرجح للتدريسيين	مربع كاي (كا)٢
		موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق لحد كبير على اعتبارها مهارة تدريسية	موافق على اعتبارها مهارة تدريسية	محايد	لا أوافق على اعتبارها مهارة تدريسية	لا أوافق مطلقاً على اعتبارها مهارة تدريسية			
	تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).													
٦٩	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.	٧٤	٣٤	٩	٣	٠	١٠	٨	٤	٠	٠	٣,٤٩	٣,٤٠	١,٩١
٧٠	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.	٩٣	٢٢	٥	٠	٠	١٣	٦	٢	١	٠	٣,٦١	٣,٥١	٣,٣٧
٧١	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.	٦٦	٣٨	٠	١٢	٤	١١	٨	٣	٠	٠	٣,٣٤	٣,٢٤	٢,١٦

أولاً: خلفية نظرية

١- معنى بطء التعلم وأنواعه

إن العديد من الأسئلة قد ترد في الذهن حول معنى بطء التعلم، فهل هو التخلف العقلي أم تدني قدرة التحصيل أم خصائص نفسية اجتماعية تتمثل في الانطواء وعدم التفاعل مع الآخرين (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠: ١٩)، ولتوضيح هذا المفهوم ومحاولة الإجابة عن بعض الأسئلة المثارة يمكن القول:

أن بطء التعلم (Slow Learner) عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه عن طريق آثاره المترتبة وتحليل مكوناته.

وبطء التعلم من الناحية العملية، مثله مثل أي مصطلح في المجال السيكولوجي كالتعلم والإدراك والابتكار، وشأنه شأن أي عملية في العلوم الطبيعية كالحرارة والمغناطيسية فهذه عمليات فرضية لا تلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليها عن طريق وقائعها أو أثارها ونتائجها واستخداماتها ومكوناتها.

إن اغلب المصطلحات التي وضعت لتعريف بطء التعلم فيها اختلاف حتى بين أصحاب الاختصاص، ومازال المفهوم مربكاً ومثيراً للجدل والنقاش وقد يحدث في استعماله كثير من اللبس والغموض حتى في اللغة الإنكليزية على سبيل المثال:

- Slow Leaner Back ward — متخلف
- Dull غبي Low Normal Dullard — تأخر مدرسي
- Border Line Retarded — المتخلفين عقلياً
- Border Line under Achievers — أقل من العادي

(عبد الرحيم، ١٩٨٠: ١٩-٢٠)

يستخدم مصطلح بطء التعلم على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج التعليمية بالمدرسة، بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم (الزيادي وآخرون، ٢٠٠١: ١٠).

إن الطفل بطيء التعلم هو الطفل الذي يحتاج إلى وقت أطول من أقرانه الأسوياء لأية مهمة تعليمية معينة أو لاستيعاب درس من الدروس أو لحل مجموعة من المسائل الحسابية وكغيره من التلاميذ الذين يقومون بمشكلات صفية فإن العوامل التي تؤدي بهذا الطفل إلى عدم التحصيل كثيرة ومتنوعة. إن من أبرز مميزات بطيئي التعلم أن حماسهم لتلقي العلم واهتمامهم بالمادة الدراسية يكونان في الغالب قصيري الأمد وهم بحاجة إلى تجديد مستمر لهذه الحماسة (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠: ٣٧).

إن الطفل السوي أو الاعتيادي تبقى في ذاكرته الصور والرموز والأصوات لمدة طويلة ولكن بطيء التعلم يواجه صعوبة بالغة في ترسيخ وتثبيت وتذكر ما تعلمه من معلومات، وأظهرت دراسة كل من كولستون (Coliston,1972) ودراسة روبنس (Roubins,1976) إن منخفضي الذكاء قد أظهروا عجزاً في مجال الذاكرة قصيرة المدى عند مقارنتهم بالأشخاص الأسوياء (دبابنة،١٩٨٤: ٥٤).

وغالباً ما تمحى من ذاكرتهم وملكتهم الرموز والكلمات بعد توقف التدريس لمدة من الزمن كالعطلة الربيعية، وكثيراً ما تنقصهم الثقة بالنفس، ولذلك فهم يستسلمون بسهولة خاصة إذا كانت الأهداف غير واضحة، وهم بحاجة إلى تأكيد مستمر بأن ما سيفعلونه مرضياً وأن نشاطهم الحالي سوف يوصلهم إلى الأهداف (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٧٠).

وقد أشار كل من (أثناسيوس والكناني،١٩٨٩) أن الخصائص الفكرية العامة للأطفال بطيئي التعلم تتلخص فيما يأتي:

- صعوبة تغيير نمط الإجابة إذا تطلب الموقف التعليمي المتغير.
- يأخذ التحول من أداء مهمة إلى أخرى مدى أطول لديهم من الأسوياء.
- تصعب عملية التعميم وانتقال أثر التدريب لديهم موازنة بالأسوياء.
- بروز شرود الذهن بصورة أوضح لديهم (أثناسيوس والكناني،١٩٨٩: ٣٢٠).

ويشير (موراي وبلوم) (Mouray & Blowm) بهذا الصدد إلى أن مستوى تحصيل التلاميذ بطيئي التعلم يقل عن أقرانهم الأسوياء بحوالي عامين وبخاصة في مادتي القراءة والحساب، ويعزيان ذلك إلى عجزهم عن إدراك المجردات وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على التركيز مدة طويلة (الفقي،١٩٧٤: ١٧-١٨).

والتلاميذ بطيئو التعلم يمثلون أحد طرفي النقيض من حيث القدرات، إذ يتصفون بتدنٍ في تحصيلهم الدراسي موازنة بأقرانهم في الصف (Chapman,1988:357).

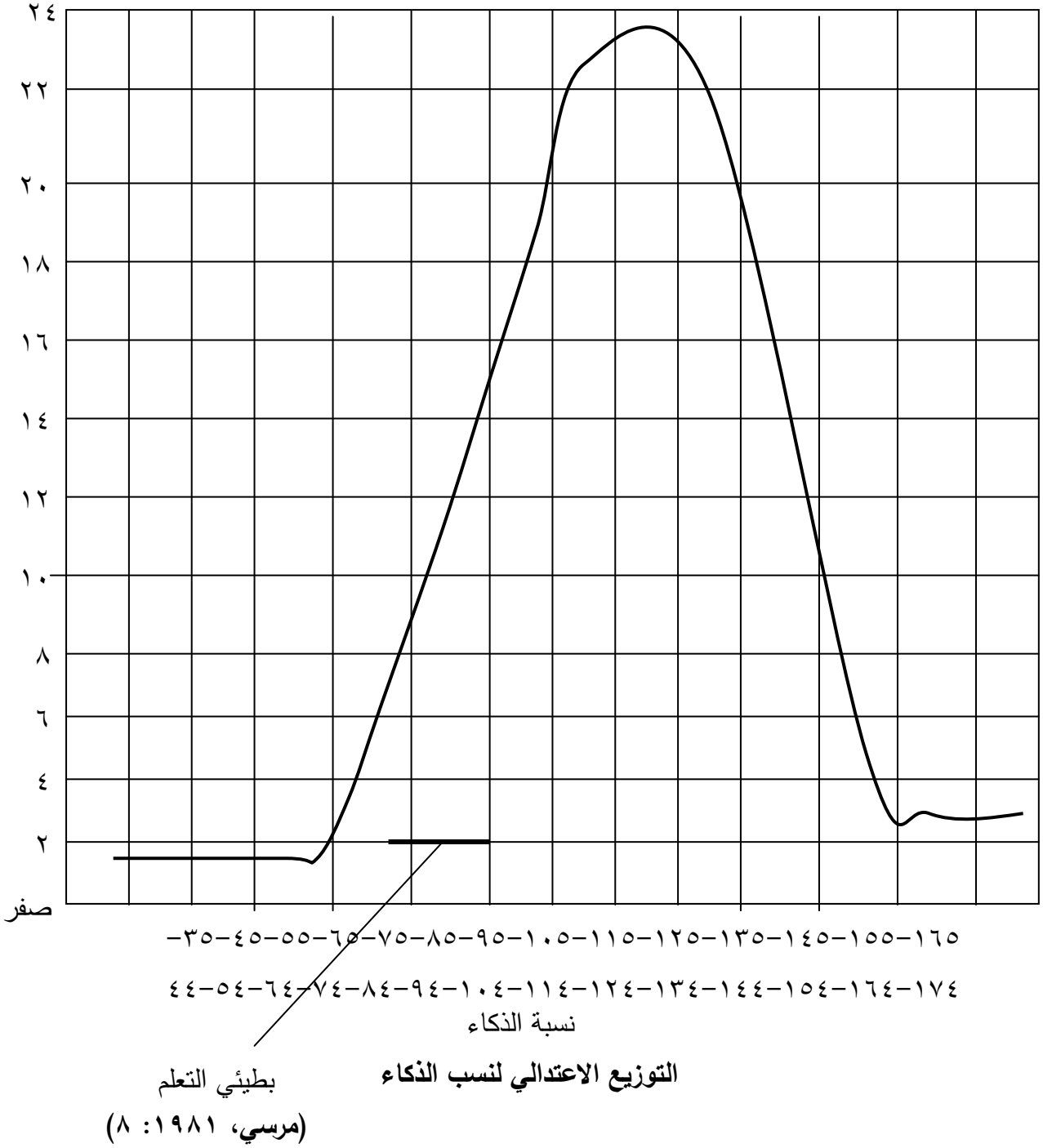
ويؤيد ذلك (فيذرستون) (Fatherston) إذ يصف التلميذ بطيئي التعلم بأنه يختلف عن التلميذ السوي في الخصائص العقلية وبخاصة ما يتصل بها بالإدراك السمعي والبصري وهذا الاختلاف يبدو جلياً عند أداء التلميذ بطيء التعلم ببعض الخصائص العقلية مثل التعريف والتمييز والتحليل والتفكير (فيذرستون،١٩٦٣: ٢٩)

وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً في كل أنواع النشاط فقد يحرز تقدماً في نواحي أخرى كالرسم والموسيقى والقدرة الميكانيكية.

ومن السهل على بطيء التعلم أن يلتحق بزملائه المتقدمين إذا كان بطء التعلم ناتجاً عن نقص طبيعي في مهارة أو عيب حسي أو أي نقص أخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه والإرشاد أما إذا كان بطئه ناتجاً عن نقص طبيعي في قدرته العقلية، فإنه غالباً لا يستطيع اللحاق بهم، وليس هناك مستوى محدد من القدرة، بحيث يمكننا عدَّ الطفل الذي لا يصل لهذا المستوى بطيء التعلم، ولكن من الناحية العملية، فإن الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من (٩٠) أو أكثر من (٧٤) يكون من بين هذه الفئة أو المجموعة (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ١٠-١١)، على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم (٩٠) فأكثر فإنهم يعدون من المجموعة المتوسطة أو العادية (انظر الشكل الآتي).

يدل الإحداثي الأفقي على نسبة الذكاء وانحرافاتها عن المتوسط ويدل الإحداثي الرأسي على عدد التكرارات في مستوى من مستويات الذكاء والمنحي الذي يشبه

الناقوس يدل على أن خاصية الذكاء موزعة توزيعاً أعتدالياً بين الأفراد (٩٥%) من الأفراد يقعون في الوسط أو قريباً منه وهم العاديون و (٢,٥) من الأفراد أقل من المتوسط و (٢,٥) أعلى من المتوسط وهم غير العاديين. وقد قامت الباحثة بتحديد نسبة ذكاء التلاميذ بطيئي التعلم على هذا الرسم والمحصورة بين (٧٤-٩٠) بالنسبة لمستوى التوزيع الطبيعي لنسب الذكاء.



التوزيع الاعتدالي لنسب الذكاء

(مرسي، ١٩٨١: ٨)

وهناك نوعان من بطيئي التعلم يتطلبان إجراءات مختلفة للتعامل معهما:

النـــوع الأول: ويشـمل علـى عـدد مـن التلاميـذ يظهـرون ولأسـباب عاديـة وكـأن طاقـاتهم العقليـة منخفضـة بشـكل كبيـر، ولكـن فـي الحقيقـة لـديهم قـدرة كبيـرة غيـر مسـتعملة وضـمن هـذه الفئـة يقـع عـدد كبيـر مـن الأطفـال الـذين ينتمـون إلـى طبقـة اقتصـادية واجتماعيـة متدنيـة، وإن إنجـاز التلميـذ المتـدني قـد يكـون عائـداً إلـى اضـطرابات بصـرية أو سـمعية تمنعـه مـن تحقيـق اتصـال مباشـر وقـوي مـع البيئـة التـي يعـيش فيهـا وبالتـالي غيـر قـادر علـى تطـوير إمكاناتـه العقليـة كمـا يجـب وقـد يعـود تـدني إنجـاز التلميـذ إلـى مشـكلات فـي النطـق أو للبيئـة المدرسـية. إن الاضـطرابات الحسـية ومشـكلات النطـق تحتـاج إلـى شـخص مهنـي للكشـف عنهـا، ولـذا فـإن الإجـراءات العلاجيـة المطلوبـة هـي إظهـار القـدر المطلوب من العاطفة لنمو التلميذ بطيء التعلم والقبول والاهتمام به.

النـــوع الثـــاني: يشـتمل علـى ذلـك العـدد الكبيـر مـن الأطفـال الـذين لا توجـد لـديهم الطاقـة العقليـة الكافيـة للنمـو بالسـرعة اللازمـة وهـذه الفئـة مـن التلاميـذ، قـد لا يتمكنـون مـن القـراءة أو الكتابـة حتـى فـي الصـف الثـاني أو الثالـث الابتـدائي، إن العمـل مـع هـؤلاء الأطفـال يتطلـب وقتـاً طـويلاً، ولـذا فـإن الهـدف الإرشـادي مـع هـذا النـوع مـن التلاميـذ هـو أن يكـون موجهـاً نحـو حمايـة مفهـوم الـذات لـديهم وحمايـة حماسـهم وروحهـم الاجتماعيـة عـن طريـق جعلهـم يشـعرون أن سـلوكهم وشخصـياتهم أكثـر أهميـة مـن مجـرد ذكـائهم ومسـاعدتهم علـى أن يجـدوا النجـاح فـي مسـتواهم الخـاص (الزيـادي وآخـرون،٢٠٠١: ٣٧-٣٨).

٢- خصائص التلاميذ بطيئي التعلم

يظهـر التلاميـذ بطيئـو الـتعلم تباينـاً ملحوظـاً فـي خصائصـهم العامـة بالمقارنـة مـع التلاميذ الأسوياء ويمكن تلخيص هذه الخصائص بالآتي:

١-**الصـفات الجسـمية:** توجـد فـروق ملحوظـة بـين الأطفـال بطيئـي الـتعلم وأقـرانهم

الأسـوياء تتمثـل فـي قصـر الطـول وثقـل الـوزن وقلـة التناسـق والقـدرة الحسـية والحركيـة المخبطـة إذ يـأتون بحركـات عصـبية لا غايـة منهـا تـدل علـى عـدم التـآزر الحركـي العصـبي، وكـذلك انتشـار ضـعف حاسـة الشـم والتـذوق وضـعف السـمع والبصـر وعيـوب الكـلام مثـل اضـطرابات الـتلفظ والاضـطرابات الصـوتية منهـا العيـوب الابداليـة والتـي تتصـل بطريقـة نطـق أو تقـويم الحـروف وتشـكيلها والكـلام التشـنجي والعيـوب التـي تتصـل بطلاقـة اللسـان وانسـيابيته فـي التعبيـر مثـل التلعـثم واللجلجـة ومـا يصـاحبها مـن بعـض العـادات اللاإراديـة علـى الوجـه مثـل تعقيـدات الوجـه وطـرف العـين وبعـض حركـات الأيـدي والأقدام، كما يصاحبها تنفس غير منتظم (الزهيري،١٩٩٨: ٢٧٣).

فقـد أشـارت نتـائج دراسـة أجراهـا زهـران وآخـرون فـي المملكـة العربيـة السـعودية (١٩٨٠) إلـى أن الأمـراض التـي يشـكو منهـا هـؤلاء الأطفـال باسـتمرار هـي علـى النحـو الآتـي بحسـب درجـة شـيوعها بيـنهم: الأمـراض الباطنيـة (٦٦%) والأمـراض الصـدرية (٨%) وأمـراض العيـون (٧%) وأمـراض الأنـف والأذن والحنجـرة (٥%) وأمـراض الأطفـال (٢%) وأمـراض أخـرى (١٢%) (الإمام وآخرون،١٩٩٣: ١١٨).

٢- **الخصـائص العقليـة:** تـدل الأبحـاث التـي أجريـت لمعرفـة الخصـائص العقليـة للتلاميـذ بطيئـي الـتعلم، وجـود خصـائص معينـة قـد تميـزهم عـن العـاديين، ولـيس معنـى هـذا ارتفـاع درجـة التشـابه بيـنهم وبـين المتخلفـين، يختلـف بطيئـي الـتعلم عـن أقـرانهم مـن الأسـوياء فـي السـمات العقليـة خاصـة مـا يتصـل منهـا بـالإدراك السـمعي والبصـري وفـي التميز والتحليل ويظهر ذلك في بعض السمات العقلية منها:

- قصر الذاكرة.
- ضعف الانتباه.
- القدرة المحدودة على التفكير الابتكاري والتحصيل.
- بطء زمن الرجع.

- عدم القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز.
- الفشل في الانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى.
- مستوى منخفض في التركيز.
- مستوى منخفض في التعرف على الأسباب.
- السرعة في الوثوب إلى النتائج دون الدراسة والتمحيص.
- البعد عن المنطق.
- عدم القدرة على التفكير المنطقي.
- الصعوبة في التذكر والتعرف (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٧٠).

٣- الصفات الشخصية والتكيف: لقد أوضحت الأبحاث والدراسات المختلفة أن للملاءمة الشخصية والاجتماعية أمران لهما أهمية في التكيف الناجح في الحياة والعمل، وأن الفشل في العمل كثيراً ما يرجع إلى سوء التكيف أكثر مما يرجع إلى نقص في المهارة. ويشير (تيرمان واولدن) (Terman&Olden) إلى أهمية التكيف الاجتماعي والصحة النفسية وأثرها على التحصيل لدى الطفل في المدرسة وصيانة المستقبلية (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٧٥).

ولمقارنة درجة تكييف الأطفال الأسوياء والأطفال بطيئي التعلم فقد تبين من نتائج بعض البحوث التي أجريت مثل دراسة فيدرستون (١٩٦٣)، ان بطيئي التعلم قد انفردوا بمظاهر سلوكية تختلف عن الأطفال الأسوياء (فيذرستون،١٩٦٣: ٢٦).

فالسلوك الاجتماعي لهذه الفئة يتسم بالسلبية ويعد العدوان والانطواء من أبرز مظاهره نتيجة الإحباطات والشعور بالفشل الذي ينتاب بطيئي التعلم، بل أن الشعور بالدونية والانسحاب، والشعور بالعداء والاعتراض هي من أهم سماتهم الشخصية والاجتماعية ونتيجة لهذا أنفرد بطيئي التعلم بصفات منها:

- عدم الثقة بالنفس.

- عدم احترام الذات.
- الاعتماد على الغير لعدم الثقة بنفسه وبقدراته.
- الاحترام الزائد للغير.
- الانسحاب من المواقف الاجتماعية ومن ثم الانطواء والعزلة.
- الخجل (الجدعي،٢٠٠٢: ٥).

٤- الخصائص الانفعالية: إن لفظ "انفعال" يشير إلى مختلف حالات الغضب، الخوف، المرح، السرور، الحزن، الاشمئزاز وغير ذلك من النواحي التي ينفعل بها الفرد، وللسلوك الانفعالي صور لا حصر لها (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٧٣).

ويتصف الأفراد بطيئو التعلم بخصائص انفعالية تميزهم عن الأفراد الأسوياء بشكل عام، والأفراد المتفوقين بشكل خاص ومن خصائص التلاميذ بطيئي التعلم ضعف الثقة بالنفس وعدم الثبات الانفعالي والاكتئاب، والخوف، والقلق، وعدم الاستقرار. في حين يتمتع التلاميذ المتفوقون عقلياً بصحة جيدة، ومستوى منخفض من القلق ويتسمون بالتوافق الاجتماعي، وهم بذلك يكونون على الطرف الثاني من مقياس النمو الانفعالي بالمقارنة مع الأطفال بطيئي التعلم.

إن الخصائص الانفعالية السلبية تؤثر في التحصيل تأثيراً كبيراً يفوق تأثير الذكاء في بعض المواد الدراسية (الإمام وآخرون، ١٩٩٣: ١٢٠).

٥- الخصائص الاجتماعية: إن من أهم الخصائص التي يتميز بها بطيئو التعلم، الانانية وعدم تحمل المسؤولية وضعف الولاء للجماعة والأعراف والعلاقة مع الزملاء التي تكون غالباً وقتية ومتقلبة، كما أن التلميذ بطيء التعلم يكون قليل الاهتمام بالدراسة وغيابه المستمر من المدرسة. ويفتقر إلى خصائص القيادة ويكون أقل تكيفاً مع زملائه الأسوياء والمتفوقين دراسياً. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هؤلاء التلاميذ غالباً ما تظهر لديهم مشاعر الغيرة نحو زملائهم الأسوياء (العاديين والمتفوقين) فضلاً عن مشاعر الإحباط، وقد يلجأون إلى السلوك العدواني في محاولة

للتعويض عن عدم قدرتهم في المشاركة نتيجة لعدم قدرتهم من بلوغ أهدافهم وتحقيق حاجاتهم فإنهم يصابون بالفشل والإحباط والميل إلى الانسحاب من المجموعة .(Johnson,1963:20)

ومن دراسة عراقية أجراها زيد (١٩٨٩) على التلاميذ بطيئي التعلم في العراق مقارنة بأقرانهم الأسوياء أظهرت نتائجها أن التلاميذ بطيئي التعلم حصلوا على تقديرات أعلى في العدوانية والتمرد والسلوك اللااجتماعي والانسحاب مقابل المشاركة والعادات الصوتية والكلامية المزعجة والحركة الزائدة والنشاط غير الموجه وأعراض السلوك المرضي (الإمام وآخرون،١٩٩٣: ١٢١).

٣- أسباب بطء التعلم

إن الذكاء عامل أساسي في تعلم الفرد ولكن لا يمكن عدَّه السبب الوحيد في بطء التعلم. فالأسباب متعددة المناشئ بعضها يرجع إلى عوامل البيئة الأسرية وبعضها يرجع إلى عوامل البيئة المدرسية وبعضها إلى عوامل ذاتية تتعلق بذات الفرد وظروفه النفسية والجسمية والعقلية ويمكن تلخيص أسباب بطء التعلم بالآتي:

١- تراكم صعوبات التعلم أثناء المراحل الدراسية المختلفة:

من المعروف أن السلم الدراسي يتكون من مراحل تعليمية مختلفة، وهذه المراحل بمثابة حواجز يترتب على التلميذ اجتيازها، ليبدأ المرحلة التي تليها، وخلال هذه المراحل يتعرض التلميذ لشتى التفاعلات مع زملائه ومعلميه من جهة، ومع المجتمع والأسرة من جهة أخرى، وعليه بذل المزيد من الجهد لمنافسة زملائه ليستطيع النجاح والاستمرار في هذا السلم، ويصاب الطالب بنوبات من الرضا أو خيبة الأمل أثناء حياته الدراسية، ويكون بإمكانه متابعة المسيرة، ومنهم من تتراكم عليه مشكلات التعلم سنة بعد أخرى فيجدون أنفسهم غير قادرين على متابعة السير ومجاراة زملائهم الآخرين، فيتأخرون ويشعرون بأنهم يستوعبون بصعوبة أكبر، وهكذا يتراكم التخلف سنة بعد أخرى ويكون نتيجة لذلك، أما أن يكمل الطالب دراسته بشكل ضعيف أو أن يحاول تغيير الفصل أو المدرسة أو ينقطع عن الدراسة، وأهم المؤيدين لهذا هم العلماء موني

(Moneya) وفرنون (Verrnon) (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ١٥).

٢- القصور العقلي – مستوى الذكاء:

تختلف مستويات الذكاء من طفل لآخر، فالذكاء صفة إنسانية تتوزع وفق منحنى التوزيع الطبيعي، الذي يأتي في طرفه الأعلى الأذكياء جداً والعباقرة، ثم الأغلبية وهم المتوسطون ثم بطيئو التعلم، وأخيراً باقي المتخلفين بصورة واضحة وهم يتوزعون إلى فئات عدة

إن نسبة الذكاء لبطيئي التعلم تتراوح ما بين (٧٠-٩٠) و لا يستطيع بطيء التعلم منافسة الطالب المتوسط غالباً.

وقد يرجع بطء التعلم إلى نقص القدرة الإدراكية والمعرفية والقدرات الخاصة كالقدرة الرياضية، اللغوية (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ١٤-١٦).

٣- أسباب جسمية صحية:

مثل الصحة العامة، فالطفل الذي يعاني من فقر الدم الحاد أو ضعف في حيويته العامة لا يستطيع التركيز في دروسه كما أنه يصبح عرضة للتعب والإنهاك أكثر من غيره، وكذلك ضعف الأبصار والسمع، إذ لا يستطيع مواكبة شرح الدرس، ولا يخفي على أحد ما تسببه الأمراض الجسمية للتلميذ مثل تشتت انتباهه وعدم التركيز، وقلة الاستيعاب مما يؤدي إلى عدم فهمه لأساسيات المواد المختلفة (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ١٥).

وأشار لافيرتي (Lafferty) في دراسته أن هنالك أثنى عشر سبباً رئيساً لبطء التعلم في ستة عشر دراسة أجريت بين عام (١٩٢٥) إلى (١٩٤٥) وكانت الاثنا عشر سبباً في هذه الأسباب تنحصر بين أسباب اجتماعية وتربوية وشخصية وصحية وقد احتلت الأسباب الصحية والجسمية (٢٥%) من جملة هذه الأسباب (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٢٦).

٤- أسباب نفسية:

وهي عوامل ترتبط بالتلميذ نفسه كالاضطرابات الجسمية واضطرابات النوم والتغذية والمؤثرات الانفعالية كعدم استقرار الطفل وخوفه وقلقه وخجله وعدم قدرته على التعامل بحرية مع أقرانه ومدرسيه والقلق في أثناء الدرس، أو نتيجة لبعض المواقف السيكولوجية التي تعرض لها، وهذا بدوره يؤثر سلباً متمثل في التردد بالإجابة خوفاً من استهزاء الآخرين (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠: ٢٧). وتؤدي هذه العوامل في أغلب الأحيان إلى تأخر عقلي قد يزول إذا غيرنا في بيئة الفرد أو وفرنا له الظروف الملائمة لنمو انفعالي سليم (المنصوري والركابي،١٩٧٩: ٤٠).

٥- عوامل اجتماعية:

ومن العوامل الاجتماعية ما يرجع إلى الأسرة والمدرسة وعلى النحو الآتي:

أ- عوامل اجتماعية ترجع إلى الأسرة: وهي غالباً عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية فالظروف المحيطة بالطفل تؤثر تأثيراً مباشراً في تحصيله الدراسي، كذلك التوافق الأسري نتيجة الاضطرابات بين الوالدين، فضلاً عن أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئ وأثره السلبي في قدرة التلميذ على التحصيل وأن للعلاقة الاجتماعية للطفل بوالديه وأخوته ومدرسيه زيادة على المناخ الثقافي الذي توفره الأسرة وحالة الأسرة الاقتصادية ومدى توفيرها لاحتياجات الطفل وإشباعه لرغباته دوراً كبيراً في قدرته على التحصيل. فضلاً عما سبق فإن المستوى التعليمي للآباء والأمهات واتجاهاتهم نحو التعليم ومدى تدعيم تلك الاتجاهات في النشئ له أثره أيضاً في التحصيل الدراسي للطفل.

ب- عوامل اجتماعية ترجع إلى المدرسة: وتتضح في الظروف المدرسية وإمكانياتها البشرية والمادية ومدى توافر الجو المدرسي المناسب إذ تؤدي دوراً كبيراً في نجاح التلميذ فإذا لم تتوافر الإمكانات المدرسية اللازمة لإحداث عملية التعلم مثل الكثافة العالية في الفصل بالحد الذي يجعل من الصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كذلك عدم توافر الوسائل التعليمية والوسائل المعينة كالمكتبة والمعمل

فإن ذلك يؤثر سلباً في التحصيل المدرسي للتلميذ (الزهيري،١٩٩٨: ٢٧١-٢٧٢).

ويتبين من ذلك كله أن هذه الظاهرة التربوية والنفسية والاجتماعية إنما تحدثها وتسببها العديد من العوامل وإن اختلاف الآراء في طبيعة بطء التعلم وأسبابه أدى إلى ظهور نظريات علمية مختلفة لتفسيره وتصنف هذه النظريات إلى فئتين هما:

الأولى: النظريات التي تؤكد الجوانب والتكوينات الوراثية وأثرها في بطء التعلم ومن أشهر منظريها: شيلدر Schilder، وفرنون Vernon إذ تطرح وجهة نظرهم أدلة علمية على أن انخفاض قدرة الطفل على التعلم في المدرسة هي جانب أو جزء من ضعف عام في قدراته الذهنية وإمكاناته اللغوية، إذ إن قدرة الطفل بطيء التعلم اللغوية محدودة، وإن هذا الضعف والاعتلال يشمل أفاقاً أخرى، كالقدرة على الكلام، والفهم، والتعبير الجيد، وإتقان الحركات الدقيقة، وانسيابية الأفكار والخواطر، ونضج العواطف علاوة على الضعف في الإدراك الحسي، والذاكرة البصرية التصويرية والقدرة الالتقاطية السمعية المسجلة للأصوات والصور والأشكال على صفحة الذاكرة الحافظة.

الثانية: النظريات التي تؤكد على جوانب نمائية في مناطق معينة في دماغ الطفل، ومن أشهر منظريها بيرج Brich وكابلان Kaplan، وورنر Werne. إذ تطرح وجهة نظرهم أن سبب بطء التعلم في الطفولة، ناتج عن تأخير في نمو مراكز ومناطق معينة في دماغ الطفل، فالتأخير في مراحل النمو العقلي والحسي يؤدي إلى بطء في التعلم إذ يبدو هذا الطفل للآخرين عاجزاً عن فهم أو إدراك مفردات اللغة ورموزها المرئية والمسموعة، بسبب عدم اكتمال نمو وظائف أجزاء في الدماغ للدرجة التي تؤهلها للعمل بكامل طاقتها وكفاءتها. أن هذه النظرية تبدو أكثر تفاؤلاً عند بعض الأطفال، وهذا قد يساعد ويدعم جهود العائلة ومعلم التربية الخاصة على الأخذ بيد الطفل بطيء التعلم (السفاسفة،١٩٩٩: ٣٤-٣٥).

٤- الفرق بين بطء التعلم وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي

يستخدم البعض مفهوم بطء التعلم ليشير إلى التأخر الدراسي وقد يتحدث البعض

عـن صـعوبات الـتعلم باعتبـاره أنـه بـطء فـي التعلـيم علـى أسـاس أن هـذه الفئـات تشـترك جميعـاً فـي عامـل مشـترك واحـد وهـو مشـكلة الـتعلم. ونظـراً لوجـود خلـط فـي إطـلاق التعميمـات حتـى بـين العـاملين فـي المجـال التربـوي وصـعوبة التفريـق بـين مفـاهيم هـذه المصطلحات الثلاثة ارتأت الباحثة تقديم عرض موجز يوضح هذه الفروق:

١- بطء التعلم

إن الطفـل بطـيء الـتعلم أقـرب مـا يكـون إلـى الطفـل السـوي منـه إلـى الطفـل غيـر العـادي مـن حيـث القـدرة علـى الملائمـة. ويبـدو ضـعف التلميـذ بطـيء الـتعلم فـي العمليـات العقليـة العليـا مثـل التحليـل والتفكيـر ولاسـيما التفكيـر المجـرد. إن التلميـذ بطـيء الـتعلم تكمـن مشـكلته الأساسـية فـي اسـتيعاب الأمـور التـي تتطلـب قـدراً معينـاً مـن الـذكاء، ولـيس مـن الضـروري أن يكـون بطيئـاً فـي أنـواع أخـرى مـن النشـاط كالقـدرة الميكانيكيـة أو التـذوق الفني.

٢- صعوبات التعلم

يشـير مفهـوم صـعوبات الـتعلم إلـى الأطفـال الـذين يظهـرون اضـطراباً فـي عمليـة أو أكثـر مـن العمليـات النفسـية التـي تتعلـق بفهـم أو اسـتخدام أو كتابـة اللغـة، وهـذه قـد تظهـر فـي اضـطرابات السـمع أو التفكيـر أو الكـلام أو القـراءة أو الكتابـة أو الهجـاء أو الحسـاب، إن صـعوبات الـتعلم التـي يعـاني منهـا الأطفـال لا ترجـع إلـى تـدني فـي مسـتوى الـذكاء كمـا هـو الحـال مـع التلميـذ بطـيء الـتعلم أو المتخلـف عقليـاً وأن هـذه الصـعوبة لا ترجـع إلـى إعاقـة فـي الحـواس كالسـمع أو البصـر أو إعاقـة فـي الحركـة، ولا ترجـع هـذه الصـعوبات إلـى الاضـطراب الانفعـالي أو الحرمـان الثقـافي والاجتمـاعي كمـا هـو مـع حـالات التـأخر الدراسـي. فالطفـل العـاجز عـن الـتعلم هـو طفـل طبيعـي فـي كـل مظهـر مـن مظـاهر حياتـه فيمـا عـدا معاناتـه فـي الـتعلم فـي مجـال أو أكثـر ويطلـق علـى العجـز عـن الـتعلم أحيانـاً بالإعاقـة الخفيـة إذ أنهـا غيـر ظـاهرة كالإعاقـات الأخـرى مثـل إعاقـة البصر أو الحركة (عبد الله،١٩٨٩: ٤-١٨).

وتأكيداً لذلك أشارت دراسة كوفمان وهليلان (Koffman&Halean,1964) بأنه يوجد هناك فرق أساسي وجوهري بين حالتي بطء التعلم وصعوبات التعلم، لاسيما أن بين المصطلحين تداخل ولتحديد الفرق بينهما يقول "أن عملية البطء تحدد بالشخص نفسه، بينما المصطلح الثاني يبين أن أسبابه تعزى إلى عوامل بيئية (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠: ٥٧).

٣- التأخر الدراسي

يمكن تعريف التأخر الدراسي بأنه التحصيل الأقل من المتوقع، أو التحصيل في مستوى أقل مما تسمح به قدرات التلميذ الدراسية واستعداداته. فإذا تبين من خلال الاختبارات أن قدرات التلميذ الدراسية واستعداداته عالية وكان تحصيله متدنياً أو حتى متوسطاً فإنه يُعد متأخراً دراسياً. وهذا يعني أنه حتى الطالب الذي لا يتعثر في سيره الدراسي ولكن تحصيله أقل من قدراته يمكن عدهُ متأخراً دراسياً ولكننا في العادة نتجاهل مثل هذه الحالات إذ أنها لا تشكل لنا مشكلة ظاهرة. ولكن حالات التأخر الدراسي المتمثلة في الرسوب هي التي تخلق لنا المشكلات. ويجب الإشارة هنا أيضاً إلى أنه إذا كانت نسبة ذكاء التلميذ أقل من المتوسط وكان تحصيله أقل من المتوسط فإنه لا يمكن عدَّه متأخراً دراسياً إذ أن تحصيله يعادل استعداداته وقدراته فهو شخص بطيء التعلم أو متخلف عقلياً ولا يتوقع أن يكون تحصيله عادياً أو عالياً. وبهذا المعنى فإنه يجب استبعاد التلميذ بطيء التعلم من فئة المتأخرين دراسياً، أي أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً يكون متوسطاً أو ما فوق ذلك (عبد الله،١٩٨٩: ٢٧).

٥- تطور الاهتمام بالتلاميذ بطيئي التعلم

لم يحظ موضوع في التربية الخاصة مثلما حظي موضوع مشكلات التعلم لدى الأطفال من مناقشة وحوار عبر مراحل زمنية طويلة امتدت من الستينات وإلى الوقت الحاضر. فقد نال موضوع بطيئي التعلم اهتمام الرأي العام العالمي في الولايات المتحدة وأوربا وجميع أنحاء العالم ومنها العراق. ويظهر هذا الاهتمام بشكل مقالات بالصحف اليومية والكتب والمجلات واللقاءات والحلقات الدراسية والندوات والمؤتمرات العلمية

والتربوية.

إن فئات التربية الخاصة كالصم وفاقدي البصر والتخلف العقلي قد تم الكشف عنهم ووضعت المناهج الدراسية والبرامج التربوية الخاصة بهم منذ فئات السنين وكذلك تم بناء المعاهد والمراكز التأهيلية لهم، أما هذه الفئة فقد تم تشخيص وإطلاق التسميات على هذا المصطلح في بداية الستينات بشكل علمي وبدأ الاهتمام بعد هذا التأريخ يأخذ صفته التربوية. ففي عام (١٩٦٣) تم إنشاء أول جمعية تضم أولياء أمور التلاميذ تحت اسم "جمعية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وقد ركزت هذه الجمعية على الجانب التشخيصي والعلاج وجعلتها من أهم المواضيع المطروحة لهذه الفئة. ثم بدأت بفتح صفوف التربية الخاصة في المدارس الاعتيادية العامة وأخذت تقدم البرامج التربوية الخاصة لخدمة فئاتها أو على الأقل وفرت بعض الخدمات لفئات غير العاديين، ولكن رغم وجود مجموعة من الأطفال تعاني من صعوبات جدية في المدرسة الابتدائية تقع خارج هذه الفئات لعدم انطباق أي تعريف من تعريفات فئات التربية الخاصة عليهم ولا يظهر عليهم العوق فمظهرهم البدني اعتيادي وكذلك حركتهم ولكنهم غير قادرين على تعلم المهارات والخبرات الأساسية والمواضيع الخاصة بالقدرات (الأكاديمية) المدرسية بشكل خاص. وقد بحث أولياء أمورهم على المساعدة لأطفالهم عن طريق أشخاص يكون بمقدورهم مديد العون لكون جميع المدارس لم تكن لديها برامج خاصة لمساعدة مثل هؤلاء الأطفال إلى أن تم بداية المعرفة لهذه الفئة عام (١٩٦٣) على يد المربي المشهور (صموئيل كيرك) (Samala. Kirk) إذ أرسل أجوبة لمجموعة من أولياء أمور الأطفال الذين ارسلو له رسائل يشكون فيها أن أطفالهم غير قادرين على تعلم القراءة وأنهم يواجهون صعوبة حقيقة بحل مسائل الحساب رغم أن أطفالهم لا توجد لديهم أي إعاقة ولا يُعدون من فئة المتخلفين عقلياً، وأوضح كيرك بأنه سوف يستخدم مصطلح "الصعوبات الدراسية" لوصف مجموعة الأطفال الذين يواجهون صعوبة في قدراتهم لتطوير اللغة والقراءة وقد أبدى أولياء الأمور ارتياحاً لهذا المصطلح، وشكلت جمعيات عديدة في الولايات

المتحـدة الأمريكيـة وظهـرت جمعيتـان تهتمـان بهـؤلاء الأطفـال فـي أمريكـا إذ أصـدرت تعريفـاً خاصـاً بهـم اسـتندت عليـه الحكومـة الأمريكيـة لصـرف الإعانـات للأطفـال الـذين ينطبـق علـيهم التعريـف وبعـد مـرور عـام (١٩٦٨) انتشـرت الجمعيـات والمؤسسـات التـي تهتم بهذه الفئة (الدليمي،٢٠٠٢: ٢٨٥-٢٨٧).

وفـي الوقـت نفسـه طلبـت الحكومـة الفرنسـية مـن العـالم الفرنسـي الفريـد بينيـه (Alfred Bine) دراسـة مشـكلات تعلـيم الأطفـال المتخلفـين، وقـد توصـل مـع اللجنـة الحكومية إلى ضرورة معرفة الأطفال المعوقين عقلياً ووضعهم في مدارس خاصة.

ثـم بـدأ بينيـه ومعـاونوه فـي عمـل اختبـار يميـز الأطفـال الـذين يسـتطيعون الإفـادة مـن الـتعلم المدرسـي العـادي مـن هـؤلاء الـذين لا يسـتطيعون ذلـك، وهـي بدايـة الانطلاقـة الحقيقية لحركة اختبارات الذكاء (دافيدوف،١٩٨٣: ٥٣١).

أما في بريطانيا ففي بداية الستينات من القرن الماضي، ومنذ إنشاء المدارس الشاملة واجه كثير من مديري المدارس وضعاً جديداً هو كيفية تقديم الأفضل والأنسب للتلاميذ الأقل قدرة من غيرهم في كل فروع الدراسة الشاملة. وكان السؤال الأصعب هو ما المعايير التي يجب أن تتبع لاختيار التلاميذ الذين يجب أن يتلقوا تدريساً خاصاً وإضافياً؟ وبعد إجراء مسح على المدارس حول أسلوب تحديد التلاميذ البطيئي التعلم، لجأوا إلى وسائل متنوعة لتشخيص هذه الفئة، ومنها أسلوب الاختبارات المعيارية. إذ إنها أكثر نماذج الاختبارات التي كانت شائعة في المدارس التي يوجد فيها التلاميذ البطيئو التعلم وهي الاختبارات التي وضعها كل من دانيالز وديـاك (Danieles&Diack) لتشخيصهم من بين التلاميذ العاديين. (الرفوع،٢٠٠١: ٣١)

وأن هناك مشاريع عالمية اهتمت ببطيئي التعلم من أبرزها الآتي:

١- مشروع المحافظة على التلميذ البطيء SoSo:

في عام (١٩٧٠) أسست مجموعة من قسم الرياضيات بكلية دلتا (Delta) مشروع إنقاذ التلميذ بطيء التعلم SoSo، ويهدف المشروع إلى مساعدة مدرسي المرحلة الابتدائية على تحسين طرائق وأساليب تدريس التلاميذ منخفضي التحصيل في الرياضيات وتركز المشروع على تطوير وبناء سبع وحدات تركز على العمليات الحسابية والمفاهيم الهندسية التي تدرس عادة في الصف السادس.

وتضم الوحدات العمليات الحسابية الأربع على الأعداد، ونظرية الأعداد، والهندسة، والاحتمالات، واستند المشروع إلى فرضية أن التلاميذ سوف يفهمون المفهوم الرياضي بشكل جيد إذا قدم له المفهوم بتمثيل مرئي أو شيء ملموس، وتم تأكيد الوسائل التي تعتمد استخدام حواس متعددة (Multisensory)، ويتم تناول المفاهيم بطريقة ملموسة أو بتمثيل مرئي (Visual) واستخدام وسائل ملموسة مثل أنابيب البلاستك، وسدادات الزجاجات وقصاصات الورق والعاب مثل لعبة (Tinkertoys) التي استخدمت في توضيح بعض المفاهيم الهندسية مثل الشعاع والخط المستقيم، والنقطة، والمستقيمين المتوازيين، والمثلث، والأشكال الرباعية، وتقاطع الخطوط المستقيمة، وتم الاستعانة ببعض الوسائل التجارية مثل أحجار النرد ولوحة الشطرنج، والميكروكومبيوتر، وتم اختيار (١٠٤) تلميذ من منخفضي التحصيل بالصف السادس وهم الذين تقل نسبة درجاتهم عن (٣٠%) في الرياضيات ولوحظ ما يأتي:

- أرتبك التلاميذ في البداية عند استخدام الوسائل متعددة الحواس، وبالتدريج شعروا بالراحة عند استخدام تلك الوسائل.
- تحمس التلاميذ للدراسة بشكل كبير.
- ساعدت الوسائل المرئية على فهم بعض المفاهيم مثل الكسور.
- إن منخفضي التحصيل يمكنهم أن يعالجوا الوسائل بنجاح ويستخدموها لتعلم مفاهيم

الرياضيات. (Howell,1972:29-32)

٢- مشروع تحديد الخبرات الرياضية EMI:

أنشئ مشروع EMI تحت توجيه NCTM (المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات) بهدف إعداد مواد تعليمية مثيرة لمساعدة بطيئي التعلم، وارتكز المشروع على بعض المسلمات هي التعلم الفردي، وتقديم موضوعات يستطيع التلاميذ النجاح فيها، وتقديم خبرة دراسية ذات معنى بالنسبة للمتعلم والتعلم بالخبرة الفيزيائية، ومحاولة عرض الرياضيات في ثوب جديد، وضم المشروع (١٣) وحدة هي: الأساس، والقيمة المكانية -إعادة تسمية الأعداد في الجمع والطرح- نماذج فيزيائية للضرب -وحدات القياس - نماذج فيزيائية للأعداد العشرية - نماذج فيزيائية للكسور الاعتيادية- النسبة- الرسم- بالإضافة إلى حزمة تدريسية لكل وحدة تقدم لكل مدرس مثل شفافيات جهاز الإسقاط الرأسي لمساعدته على تقديم الخبرات والإشارات التي يتم الاحتياج إليها في مواقف الأنشطة، ونسخ من أوراق العمل لكل تلميذ (Chandler,1976:614-616).

أما عربياً فيعد القطر العراقي سباقاً في مجال رعاية بطيئي التعلم إن لم يكن الأول من بين دول المنطقة المبادر إلى تلك الجهود (الشربيني،١٩٩٠: ٦).

٦- رعاية التلاميذ بطيئي التعلم في العراق

إن من بين المشاريع التربوية التي اعتمدتها وزارة التربية تجربة صفوف التربية الخاصة التي تهدف إلى تطوير ورفع كفاءة العملية التربوية داخل المدرسة الابتدائية والعمل على تنمية قدرات التلاميذ بطيئي التعلم لمسايرتهم مع أقرانهم الأسوياء ضمن الفئة العمرية الواحدة والمستوى الدراسي الواحد من خلال تقديم الرعاية الفعالة والخدمات المتخصصة بما يكفل توجيههم وتطوير قابلياتهم نحو المستوى المطلوب وتنفيذاً لتحقيق أهداف هذا المشروع فقد تم استحداث قسم للتربية الخاصة في المديرية العامة للتعليم الابتدائي ورياض الأطفال عام (١٩٧٨) للإشراف على شؤون التربية الخاصة.

وعند تطبيق قانون التعليم الإلزامي رقم (١١٨) لسنة (١٩٧٦) المعدل في بداية العام الدراسي (١٩٧٨-١٩٧٩) كانت هناك ضرورة في تنفيذ بنوده ذات الصلة في هذا المجال.

إذ بدأت تجربة صفوف التربية الخاصة في ذلك العام في محافظة بغداد فقط، واقتصرت على فتح عشرة صفوف خمسة منها في الكرخ والخمسة الأخرى في الرصافة، وبواقع (٥-١٢) تلميذاً في الصف الواحد.

وبذلك تزامنت التجربة مع صدور قانون التعليم الإلزامي أعلاه إذ نصت المادة التاسعة منه على (التوسع في التربية الخاصة للمعوقين في مدارس خاصة على مستوى التعليم الابتدائي وتكييف التعليم لأحوالهم وحاجاتهم).

ونظراً لوجود أجهزة متخصصة في رعاية المعوقين مثل (دائرة رعاية المعوقين) التابعة إلى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية فإن وزارة التربية تولت رعاية التلاميذ بطيئي التعلم مثل (التخلف العقلي البسيط – بطء التعلم- ضعف السمع والبصر- ذوي الصعوبات التعليمية) وفي ضوء صدور اتجاهات ومؤشرات قطاع التربية والتعليم العالي للسنوات (١٩٨١-١٩٨٥) تم التأكيد على رعاية فئة التلاميذ بطيئي التعلم إذ نصت تلك الاتجاهات على ما يأتي:

"التوسع في فتح الصفوف الخاصة للعناية بالأطفال بطيئي التعلم ونشرها على نطاق محافظات القطر كافة مع توافر الأبنية والأجهزة والأدوات التي تكفل رعايتهم وتطوير قابليتهم إلى المستوى المطلوب".

وتنفيذاً لتلك المؤشرات اعتمدت الإجراءات الآتية:

١- تم التوسع في فتح صفوف التربية الخاصة على نطاق محافظات القطر كافة. فقد كان عدد الصفوف الخاصة خلال السنة الدراسية (١٩٨١/١٩٨٢) (٧٤) صفاً بينما أصبح عددها في السنة الدراسية (١٩٨٢/١٩٨٣) (٢٣٩) صفاً أي بزيادة قدرها (١٦٥) صفاً.

٢- أما في مجال التطوير النوعي للتربية الخاصة فقد تمت الاستعانة بنتائج الدراسات في تطوير تجربة التربية الخاصة وتقويمها وتشكيل لجنة مركزية لفحص الأطفال بطيئي التعلم في الصحة المدرسية ولجان محلية على غرارها.

٣- الإشراف على إدارة شؤون صفوف التربية الخاصة ورعاية التلاميذ بطيئي التعلم – ضعاف البصر ممن تتراوح حدة أبصارهم بين ٦٠/٦ إلى ٢٤/٦ بأحسن العينين بعد التصحيح بالنظارات الطبية، وضعاف السمع ممن تتراوح درجة سمعهم بين (٢٧-٤٠)dB بأحسن أذن بعد التصحيح بالسماعة.

٤- المناهج، الإبقاء على المنهج الاعتيادي المعتمد في المرحلة الابتدائية دون حذف أو تحوير في بعض برامجه واعتماد الجهد المكثف والاستخدام الأمثل المستمر للوسيلة التعليمية من قبل المعلم مستثمراً قلة عدد تلامذة الصف الخاص لمساعدة التلامذة على فهم المادة الدراسية والوصول بهم إلى مستوى الأسوياء جهد الإمكان.

٥- وضع نموذج تقرير المتابعة الشهري للطفل بطيء التعلم.

٦- تطوير الاستمارة التشخيصية للتلامذة بطيئي التعلم لاعتمادها من قبل لجنة أو لجان الفحص والتشخيص في الصحة المدرسية.

وفضلاً عن الجوانب النوعية المتحققة في مجال رعاية بطيئي التعلم التي تم ذكرها فقد وجهت الوزارة اهتمامها بإعداد وتأهيل معلمي صفوف التربية الخاصة في معهد التربية الخاصة الذي أنشأته الوزارة لهذا الغرض في عام (١٩٧٨/١٩٧٩) لتخريج كادر تعليمي لصفوف التربية الخاصة لرعاية فئة بطيئي التعلم من ضعاف السمع والبصر ويخرج المعهد سنوياً دفعات متتالية، يجري أعدادهم في مدة سنتين بعد المرحلة الإعدادية على وفق مواد تربوية ونفسية تتلائم وحاجة هذه الصفوف وسيكولوجية الطفل بطيء التعلم.

وتعمل الجهات المختصة في الوزارة بالتعاون مع اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة على تطوير هذا المعهد ورفده بالهيئات التدريسية المتخصصة من حملة الشهادات العليا (وزارة التربية، ١٩٨٧: ٢٦٢-٢٧٠).

وإيماناً بالدور الذي يلعبه المعلم في نجاح العملية التربوية الخاصة فقد ازداد الاهتمام في

العراق مؤخراً بتحسين برامج الإعداد لمعلمي التربية الخاصة، فقد استحدثت الجامعة المستنصرية ممثلة بكلية المعلمين قسماً لإعداد معلمي التربية الخاصة.

واتخذت إجراءات متنوعة عززت الارتقاء بالمستوى النوعي لمعلمي التربية الخاصة إذ أقيمت الدورات التدريسية للمعلمين، والحلقات الدراسية، وندوات ومؤتمرات وغيرها.

٧- تشخيص بطء التعلم وأساليبه

يعد تشخيص بطء التعلم من الأساسيات في الميدان التربوي والاجتماعي لأن عمليات التشخيص هي التي تحدد موقع الطفل في السلم التعليمي ومستقبله، وتحدد النظرة الاجتماعية للطفل بين أقرانه وأصدقائه من التلاميذ وبين عائلته ورفاقه في اللعب، لهذا وجب أن يكون التشخيص موضوعياً ودقيقاً وخاضعاً لمقياس صادق وثابت وغير متحيز لموازنة قدرات الطفل ضمن القدرات العقلية التي يمتلكها أقرانه بنفس عمره، ويحدد السبب الأساسي لضعف قدرات الطفل التي قد لا ترجع إلى العمليات العقلية بل إلى اضطرابات الحواس أو الضغط الاجتماعي (راشد،٢٠٠١: ٦٢)، لذا وضعت اعتبارات نفسية وتربوية في تشخيص بطء التعلم ويجب مراعاتها وهي:

١- أن تكون عملية التشخيص مبكرة حتى يتسنى للمؤسسات المعنية بهؤلاء الأطفال أن تتدخل بشكل مباشر لحل مشكلاتهم، ويجب أن تبدأ عملية التشخيص من السنة الأولى في المرحلة الأساسية (الابتدائية).

٢- أن لا يعتمد على شخص واحد في عملية التشخيص.

٣- استمرار التشخيص لمعرفة مستوى التقدم الذي وصل إليه التلميذ (دبابنة،١٩٨٤: ٢٤١).

ويمكن للمعلم أن يتبع الخطوات الآتية لغر ض الدقة في العمل والتشخيص مع الطفل البطيء التعلم:

أ- معرفة أعمار الأطفال في الصف، وموازنة هذه الأعمار بما يستطيع الطفل العادي إنجازه وتشخيص سبب الفشل إذا كان قصوراً عقلياً أو أسباباً بيئية.

ب- البطاقة المدرسية: فحص محتويات البطاقة المدرسية في كل فصل وتسجيل البيانات والملاحظات الخاصة بالطفل البطيء التعلم بكل دقة، لأن معظم الملاحظات المستخدمة هي ذاتية قابلة للخطأ، ويجب الحذر من سرعة الحكم على مستوى أداء الطفل من خلال تقديرات وملاحظات المعلمات والمعلمين السابقة، لأن أي تلميذ يمكن أن يتخلف في مادة أو أكثر في أوقات معينة قد تكون العوامل الصحية أو النفسية أو البيئية أو غيرها من العوامل التي لا تقدم دليلاً على حالة بطء التعلم لديه.

ج- تطبيق أكثر من اختبار (جمعي أو فردي) على الأطفال البطيئي التعلم يقدمه فريق عمل أو شخص مؤهل أو المعلم نفسه إذا كان يمتلك الخبرة الكافية بالاختبارات النفسية (راشد،٢٠٠١: ٨٢).

ومن أهم أساليب التشخيص التربوي لحالة بطء التعلم:

١- الأسلوب النفسي ويشمل: اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية واختبارات النهج الاجتماعي ودراسة تاريخ الحالة للأسرة وملاحظة السلوك.

٢- الأسلوب التربوي ويشمل: الامتحانات المدرسية، والاختبارات التحصيلية المقننة، وأحكام أولياء الأمور وتقديراتهم وأحكام المعلمين وتقديراتهم، والبطاقة المدرسية التراكمية.

٣- الأسلوب الطبي ويشمل: فحص الحواس، وفحص البدن، وفحص الدم، ودراسة تاريخ الحالة الصحية للطفل. وهنا يجب أن تستخدم الأساليب المشار إليها كافة لأن أسلوباً أو أثنين لا يكفيان للحكم على التلميذ ببطء التعلم، لأن عملية التشخيص التربوي لحالة بطء التعلم مسألة في غاية الصعوبة والتعقيد.

وقد أوضح (لي ولي) (Lee&Lee) في معرفة المتأخرين دراسياً بقولهما "أنه لمن الصعب على الإنسان أن معرفة المتأخرين دراسياً لأول وهلة، ولكنه من السهل معرفة التلميذ الموهوب، إذ أن (الطفل الموهوب) يجذب انتباهنا في الحال، والتلميذ

المتأخر دراسياً غالباً لديه دوافع ضحلة، وهو يتسم بالإهمال والكسل".

ويشير Jaweet&Hull إلى أربعة أساليب تستخدم في اكتشاف التلاميذ المتأخرين والمتفوقين ومن هذه الأساليب:

- درجات المدرس (تقديرات المدرس).
- اختبارات الذكاء.
- تقديرات المدرسين في التحصيل المدرسي.
- الاختبارات التحصيلية المقننة (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٦٤-٦٦).

٨- البدائل التربوية للتعامل مع التلاميذ البطيئي التعلم

تعددت البدائل التربوية للتعامل مع التلاميذ البطيئي التعلم باختلاف المجتمعات وتقدمها واهتمامها بهذه الفئة ومن هذه البدائل:

١- **الصف العادي:** وهذا يحتاج إلى معلم مؤهل تأهيلاً عالياً ومدرباً في مجال التربية الخاصة، كما يجب أن يكون عدد التلاميذ قليلاً.

٢- **المعلم المستشار:** يتعاون هذا المعلم مع المعلم الذي يعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وليس مع التلاميذ مباشرة، وينسق معهم ما يعمل وما لا يعمل؛ ويفترض أن يعمل على تحليل الأخطاء وهي ليست مهمة المرشد أو المدير ويكون هذا المعلم موجوداً في المدرسة باستمرار.

٣- **صف خاص/ لجزء من الوقت:** يتعلم الأطفال في هذا الصف مواد معينة، وفي باقي النشاطات يعودون ليشاركوا زملاءهم.

٤- **غرفة المصادر أو الموارد:** يأتي إليها التلاميذ من صفوفهم العادية في حصة معينة ومباحث معينة ويعودون إلى صفوفهم بعد انتهاء مهمتهم (الرفوع،٢٠٠١: ٤٠).

٥- **صف خاص طوال اليوم في مدرسة عادية:** هناك طرائق متعددة لتعليم التلاميذ

بطيئي التعلم داخل المدرسة، ولعل أفضل طريقة مستخدمة في العديد من المدارس في المجتمعات المتقدمة والنامية ومنها القطر العراقي وهي التي تعتمد على التعاون بين معلم التربية الخاصة والمدرسة والعائلة، إن الأسلوب العلمي لتعليم هؤلاء الأطفال هو تجربة الصف الخاص بالأطفال بطيئي التعلم في المدرسة الابتدائية العادية، إذ يندمج الطفل بطيء التعلم مع الأطفال الأسوياء في جميع النشاطات المدرسية، عدا العملية التدريسية إذ يدرس مناهج خاصة أو ممحورة أو مبسطة بإشراف معلم التربية الخاصة في الصف الخاص، إن هذا الصف لا يختلف أو يميز عن باقي الصفوف، لكن ما يجري فيه من منهج تدريسي يختلف نوعاً ما عن غيره من الصفوف حيث تلبي برامج ومناهج التدريس الحاجات التعليمية للأطفال البطيئين في التعلم، وغالباً ما يلجأ معلم التربية الخاصة إلى التكرار والإكثار من التلقين واستخدام وسائل الإيضاح لترسيخ المواد العلمية الأولية في أذهان الأطفال بطيئي التعلم، إضافة إلى أساليب متنوعة أخرى.

إن هذه التجربة لها فوائد كثيرة من الناحية النفسية والتربوية، إذ تلغي كثيراً من الصراعات والمشاعر المؤلمة التي قد يعاني منها الطفل بطيء التعلم بسبب عزله عن الأطفال الأسوياء أو وصفة مع الأطفال المتخلفين عقلياً وهو ليس منهم.

إن الصف الخاص في المدرسة الابتدائية خلية صغيرة نشيطة تضم داخلها عدداً محدوداً من الأطفال بطيئي التعلم لا يتجاوز عددهم (٨-١٠) أطفال وأعمارهم بين السابعة والعاشرة، ومعهم معلم أو معلمة التربية الخاصة التي غالباً ما تبدأ معهم التدريس في المراحل الأولية الحروف والأرقام والألوان والأشكال وغيرها.

وعادة ما يتدرج هؤلاء الأطفال بشكل بطيء مما يستوجب على معلم التربية الخاصة أن يكون على علم بالحالات التي يتعامل معها وبشكل يومي مما يجعله أكثر اقتداراً وصبراً ومثابرة.

وتعليم بطيئي التعلم يستند بالأساس الى مبادئ مراعاة الفروق الفردية المتمثلة

فـي خصـائص النمـو لكـل طفـل مـن حيـث قدراتـه وحاجاتـه وسـرعة تفكيـره ممـا يتطلـب تقـديم الخبـــرات التعليميـــة المتناســـقة والمتكاملـــة لتحقيـــق الأهـــداف التربويـــة المطلوبـــة (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٠: ٣٨-٣٩).

ثانياً: دراسات سابقة

يتناول هذا الفصل مراجعة الأدب التربوي والنفسي المتعلق بالمعلم، وبطيئي التعلم، والأساليب التربوية المناسبة لرعايتهم للإفادة منها في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف البحث من خلال ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: يضم مجموعة دراسات عنيت بموضوع المعلم وخصائصه والمؤهلات المطلوبة لمهنة التعليم.

المحور الثاني: يضم مجموعة دراسات عنيت بظاهرة بطء التعلم.

المحور الثالث: يضم مجموعة دراسات عنيت بموضوع الأساليب التربوية لرعاية بطيئي التعلم.

وتسهيلاً لعرض الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة وبمشكلتها فقد تم ترتيبها زمنياً حسب تسلسل إجراءها ولكل محور من المحاور. وفيما يأتي عرض الدراسات السابقة وفقاً للمحاور الثلاث:

المحور الأول: الدراسات حول موضوع المعلم واختارت الباحثة مجموعة من الدراسات العربيــة والأجنبيــة ذات العلاقــة بموضــوع المعلــم والمــؤهلات المطلوبــة لمهنة التعليم، وعلى النحو الآتي:

١- دراسة جارجيلو وبييج (Garguilo & Pigge,1974)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية المطلوبة لمعلمي التعليم الابتدائي والتربية الخاصة، والمقدرة على إدراكها وممارستها.

تكونـت عينـة الدراسـة مـن (١٨٠) فـرداً، كـان مـنهم (٧٩) معلمـاً مـن معلمـي التعلـيم الابتدائي، و (١٠١) معلماً من معلمي التربية الخاصة.

وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في جمع المعلومات، وقد اشتملت على (٢٦) فقرة تمثل الكفايات التعليمية.

أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فكانت: النسب المئوية، الوسيط، الرتب، معامل ارتباط سبيرمان براون لتحليل الإجابات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي على ما يأتي:

١- ظهر أن الكفايات التعليمية الآتية كانت في مقدمة اهتمام أفراد العينة وهي "كفايات إثارة الدافعية" "الاستفادة من الوسائل التعليمية" "مساعدة التلاميذ في الانضباط الذاتي" "ممارسة المهارات الاجتماعية في المدرسة والمجتمع".

٢- كشفت النتائج عن أن هنالك علاقة كبيرة وارتباط واضح بين حاجة المعلمين إلى الكفايات، ومهارتهم في أدائها.

٣- أوضح معلمو التربية الخاصة عن حاجاتهم إلى كفاية الحفاظ على النظام في داخل الصف، وكفاية تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعليم وممارسة المهارات الاجتماعية وكفاية استخدام الوسائل التعليمية في الصف.

٤- هناك اتفاق تام في ترتيب الكفايات التعليمية المطلوبة بين معلمي التعليم الابتدائي، ومعلمي التربية الخاصة.

٢- دراسة ستار (Star,1975)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد قائمة بكفايات التدريس الأساسي للمعلم في عامهُ الأول.

وقد قام الباحث بجمعها من (٢٠) أستاذاً جامعياً و (٢٠) مدير مدرسة و (٢٠) معلماً إذ طلب منهم وضع قائمة بالكفايات التي تلزم لنجاح المعلم في عامهُ الأول وبعد تحليل البيانات تم إعداد قائمة تتكون من (٢٣) فقرة تمثل الكفايات الأساسية للتدريس وزعت على مجالين:

أولاً: المعرفي

ويشمل (المواد المنهجية – التقنيات – طرائق التدريس – تقنيات إدارة الصف).

ثانياً: المهاري

ويشمل (مهارة وضع قيم سلوكية – مهارة ممارستها – مهارة تدريب الطلبة على هذه الممارسة).

٣- دراسة ستيوارت (Stewart,1976)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة، في كولومبيا وهدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في إدراك مجموعة من مربي الدراسات الاجتماعية لأهمية الكفايات التعليمية في ميدان تخصصهم.

وكانت عينة الدراسة مؤلفة من مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ومديري المدارس الثانوية، والمشرفين التربويين، وأساتذة الدراسات الاجتماعية في جامعة ميسوري. وبلغ عدد أفراد العينة (١٦٠) فرداً بواقع أربعين فرداً لكل مجموعة.

وطلب من كل مجموعة تقدير أهمية قائمة كفايات مكونة من (٧٩) كفاية على مقياس خماسي الدرجة. وقد صنفت الكفايات في سبعة مجالات هي:

استخدام أساليب الاستقصاء الجغرافي، واستخدام المفاهيم والتعميمات في تدريس

الجغرافيــة، واكتســاب الاتجاهــات والقــيم، واســتخدام أســاليب المحاكــات، واســتخدام أســلوب تأدية الدور، واستخدام التقنيات التعليمية والعلاقات الإنسانية في تدريس الجغرافية.

أما أداة الدراسة فكانت، استمارة ملاحظة. وقد توصلت إلى نتائج منها:

١- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي إدراك المـربين لأهميـة القائمـة الكاملـة للكفايـات باستثناء أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين.

٢- لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين إدراك الأصـناف الأربعـة مـن المـربين لأهميـة الكفايـات التعليميـة فـي المجـالات الآتيـة: الاستقصـاء، وتعلـم المفهـوم وتوضـح القـيم، وتأدية الأدوار، والعلاقات الإنسانية.

٤- دراسة بيج وكرين (Pigg & Green,1978)

هدفت هذه الدراسة إلى وضع خطة لتقويم الأداء التدريسي للمدرسين المتخرجين من جامعة بولنك كرين في الولايات المتحدة الأمريكية أثناء ممارستهم المهنة في المدارس.

* وعن أداة البحث فقد استخدم استبيان مكون من جزئين الأول تضمن (٢٦) عبارة تمثل الكفايات التدريسية على أهداف وأغراض المواد التربوية المطلوبة في الجامعة، والجزء الثاني تكون من (٣١) عبارة غطت مواضيع علمية معينة في إعداد المدرسين مثل علم الأحياء، الرياضيات، اللغة.

* أما عينة البحث تكونت من (٢٤٠٠) معلم من خريجي الجامعة، وطلب منهم الإجابة عن العبارات بأربع طرائق هي تحديد الحاجة لها واستعمالها والمقدرة على أدائها والمكان الذي ينمي هذه الكفايات.

* وعن الوسائل الإحصائية استخدمت الدراسة معامل ارتباط سبيرمان لإيجاد العلاقة بين مجموعتي الرتب وهما رتبة الحاجة إلى الكفاءة ورتبة المقدرة على أدائها.

٥- دراسة (الشيخ وفوزي، ١٩٨١)

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع رأي عدد من المتخصصين في مجال التربية والقائمين على إعداد المعلمين في دولة قطر للتعرف على الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في قطر، وقد تم صياغة الأهداف على شكل أسئلة هي:

١- هل توجد فروق بين آراء المعلمين بالنسبة لإدراكهم للكفايات التعليمية المختلفة؟

٢- هل توجد فروق بين آراء الأساتذة القائمين على إعداد المعلمين بالنسبة لتقديرهم للأهمية النسبية للكفايات اللازمة للمعلم؟

٣- هل توجد فروق بين آراء المعلمين من جهة وآراء الأساتذة القائمين على إعدادهم فيما يتعلق بتقديرهم للأهمية النسبية للكفايات اللازمة للمعلم؟

٤- ما ترتيب كفايات التدريس من حيث أهميتها من وجهة نظر كل من المعلمين والأساتذة؟

وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة من أفراد العينة. وقد بلغ عدد الكفايات (٤٨) كفاية تم تصنيفها في ستة مجالات رئيسية هي: الفلسفة التربوية، الكفايات العلمية والنمو المهني، تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، والنظام والعلاقات الإنسانية، التقويم.

أما عينة البحث فقد شملت على (٢٠٦) فرد موزعين بين المعلمين والأساتذة، ولمعالجة البيانات الإحصائية فقد قام الباحثان باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين: للكشف عن أثر المتغيرات المدروسة.

- النسبة الحرجة: للمقارنة بين آراء المعلمين من جهة والقائمين على أعدادهم من جهة أخرى.

٦- دراسة هورج (Hoerig,1981)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد قدرات المعلمين التي يتميز بها أداؤهم التعليمي الجيد القائم على مبدأ الكفايات التعليمية وأيضاً تحديد العلاقة بين القدرات العامة والأداء التعليمي الجيد في التعليم القائم على مبدأ الكفايات في الولايات المتحدة.

* تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) فرداً توزعت على مجموعتين، وكالآتي:

أ- المجموعة الأولى: وتتألف من (١٢٠) معلماً تستخدم التعليم المهني المبني على الكفايات.

ب- المجموعة الثانية: وتتألف من (٤٨) معلماً لا يستخدمون هذه الطريقة.

* وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

* أما الوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات فقد كان الاختبار التائي (T-Test) لإيجاد الفرق بين المجموعات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فهي:

- أظهرت المجموعتان درجات عالية في القدرة المعرفية. وفي تحليل مهارات التخطيط، وتوفير مهارات كمتغيرات ضرورية في التعليم الناجح.
- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الكفايات المهنية والكفايات الموجهة.
- ظهر أن هنالك ست كفايات كان لها دلالة إحصائية في نجاح التعليم وهي: كفايات القدرة المعرفية. وكفايات التخطيط للمهارات وكفاية توجيه المهارات، وكفاية المرونة، والكفاية المهنية.

٧- دراسة (جامع وآخرون،١٩٨٤)

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع رأي القائمين على عملية إعداد المعلمين فيما يتعلق بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت بمعهد المعلمين والمعلمات.

وقد استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات حيث تضمنت خمسة مجالات رئيسية هي:

١- مجال إعداد الدرس.

٢- مجال تنفيذ الدرس.

٣- مجال الكفايات العلمية والنمو المهني.

٤- مجال العلاقات الإنسانية والنظام.

٥- مجال التقويم.

وقد اشتمل كل مجال من هذه المجالات الخمسة على كفايات فرعية بلغ مجموعها (٣٠) كفاية.

ولتصميم أداة البحث (الاستبانة) قام الباحثون باعتماد مصادر متعددة لذلك وهي:

- الدراسات السابقة في هذا المجال.
- الإطلاع على قوائم الكفايات التدريسية العالمية.
- تحليل عملية التدريس عن طريق عملية تحليل النظم.

أما عينة البحث فكانت مجموعة من أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات والموجهين (المشرفين)، وقد بلغ عدد أفرادها (١٥٤) فرداً بواقع (١٠٣) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في المعهدين و (٥١) موجهاً (مشرفاً) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، فهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتحليل العاملي (٢ × ٢).

وعن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات وبين الموجهين في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التدريسية الواردة في الاستبانة.

٢- هناك اتفاق بين الأساتذة والموجهين في ترتيب ثلاثة مجالات رئيسية هي: مجال إعداد الدرس، مجال تنفيذ الدرس، مجال الكفايات العلمية والنمو المهني، إلا أن هنالك اختلافاً فيما بينهم في ترتيب مجالي العلاقات الإنسانية، والنظام، والتقويم.

٨- دراسة جيتون وداروكبي (Guyton & Darokbi,1987)

هدفت الدراسة إلى اختبار الافتراض القائل أن الأكاديمي الناجح يضمن التدريس الجيد، من خلال دراسة العلاقة بين المهارات التدريسية لخريجي كليات التربية وأدائهم الأكاديمي المعرفي في الكلية.

الأداة: من خلال استعمال معدلات الطلبة في مجالات الدروس في السنة الأخيرة ومعدلاتهم عند المستوى العالي للمقارنة بينهما واعتماداً على الكورسات والساعات الدراسة ومن خلال معدلات الطلبة على شهادة المدرس ثم تحديد معلومات الطلبة ومعرفتهم بالمواد الدراسية.

ومن أجل تحديد الأداء لهم استعملت أداة تقويم المدرس التي تتضمن خطة الوحدة الدراسية والأداء الصفي، وتشمل على (١٤) كفاية تدريسية يقوم بها المدرس وهي:

١- يخطط لتحقيق الأهداف التدريسية المختارة.

٢- يأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين الطلبة.

٣- يبحث عن المعلومات التي تتعلق بحاجات الطلبة والتقدم الذي يحرزونه ويستعملها لما يعزز العملية التدريسية.

٤- يحيل الطلبة الذين يتسببون بمشكلات خاصة للاختصاصيين.

٥- يحصل ويستعمل المعلومات المتعلقة بالتدريس ويعدلها عند الضرورة.

٦- يستعمل الأساليب والطرائق ذات العلاقة بالأهداف التدريسية.

٧- يقوم بالاتصال بالمدرسين.

٨- يبدي أثناء التدريس طرائق متعددة.

٩- يعزز مشاركة الطلبة في التدريس.

١٠-يبدي فهماً للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها ويظهر الصلة في تدريسه لها.

١١- ينظم المكان والوقت والمواد.

١٢- يبدي تحمسه للتدريس وتعلم المادة المدرسية.

١٣- يساعد الطلبة على تطوير مفاهيم إيجابية لذواتهم.

١٤- يدير التفاعلات الصفية وينظمها.

العينـــة: تكـون مجتمـع الدراسـة مـن خريجـي الجامعـة مـن ولايـة جورجيـا مـن الـذين أكملـوا البـرامج الأوليـة لتعلـيم المدرسـين للعـام (١٩٨١) وتألفـت العينـة مـن (٢٧٣) طالبـاً اجتازوا اختبار منح شهادة المدرس.

الوســـائل الإحصـــائية: اسـتعمل معامـل ارتبـاط سـبيرمان (فـرق الرتـب) لإيجـاد العلاقـة بـين رتـب المعـدلات وتـرتيبهم علـى اختيـار شـهادة المـدرس وتـرتيبهم فـي أداة تقـويم الأداء الصفي للمدرس. سواء كان ذلك على كل كفاية أم على جميع الكفايات مجتمعة.

٩- دراسة (الفتلاوي،١٩٨٧)

أجريـت هـذه الدراسـة فـي العـراق، وهـدفت إلـى تحديـد الكفايـات التدريسـية اللازمـة لمدرسـي التـاريخ فـي المرحلـة الثانويـة. ووضـعت الباحثـة عـدة أسـئلة فرعيـة فـي الإجابـة عليها يتحقق هدف البحث من الدراسة.

كانـت أداة البحـث الاسـتبانة التـي بلـغ مجمـوع كفاياتهـا (٥٧) كفايـة موزعـة علـى

ستة مجالات وهي: الفلسفة والأهداف التربوية، وتنفيذ الدرس، والكفاية العلمية والنمو المهني، وتخطيط الدرس، والعلاقات الإنسانية، والتقويم.

وطبقت الاستبانة على عينة نهائية مكونة من مجموعتين هما: مجموعة مدرسي التاريخ في المدارس الثانوية في محافظة بغداد، وبلغ عددهم (١٢٢) مدرساً ومدرسة والمجموعة الثانية بلغت (٢١) تدريسياً في قسم التاريخ في كلية التربية/جامعة بغداد.

واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية، النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والوسط المرجح وتحليل التباين.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات التدريسيين المتخصصين في المواد التربوية والنفسية وبين التدريسيين فيما يتعلق بأهمية الكفايات التدريسية المختلفة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً فيما يتعلق بأهمية الكفايات التدريسية المختلفة.

٣- كان ترتيب المجالات الرئيسية تبعاً لوجهة نظر أفراد العينة جمعيهم كما يأتي:

أ- كفاية الفلسفة والأهداف التربوية	الترتيب الأول
ب- كفاية تنفيذ الدرس	الترتيب الثاني
ج- الكفاية العلمية والنمو المهني	الترتيب الثالث
د- كفاية تخطيط الدرس	الترتيب الرابع
هـ-كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	الترتيب الخامس
و- كفاية التقويم	الترتيب السادس

١٠- دراسة (شحاته، ١٩٨٨)

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لعمليات التدريس عند طلاب التربية، وإعداد مقياس لها، والوقوف على مدى فاعليته في تقويم الكفايات اللازمة لعمليات التدريس.

الأداة: من خلال عينة المشرفين والدراسات السابقة رتبت الكفايات ووضعت درجة لكل كفاية تم عرض المقياس على عينة من أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية بجامعة أسيوط من المشرفين التربويين ومن طلبة كلية التربية للتأكد من دقة العناصر وترتيبها وتحديد درجة الكفاية، وتوصلت إلى ثمان كفايات هي: الكفايات الشخصية للطالب المدرس والكفايات اللازمة لتحضير الدرس، والكفايات اللازمة لصياغة واستخدام الأهداف الخاصة بالدروس والكفايات المعرفية العلمية للطالب/المدرس والكفايات الخاصة باختيار وتحضير الوسائل التعليمية والكفايات اللازمة لأدارة الفصل والكفايات الخاصة بمراعاة أسس ومبادئ التدريس الجيد والكفايات اللازمة لتقويم تحصيل الطلبة في الصف، وتم صياغة (٥٥) فقرة وزعت على الكفايات الثمان، وبعد ذلك طلب من المشرفين تقويم الطلبة بتطبيق المقياس مرتين الأولى في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي والثاني في الصف الثاني منه.

الوسائل الإحصائية: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

١١- دراسة (الدبعي،١٩٨٨)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الدنيا، من خلال تحليل المحتوى لأدلة المعلمين المقررة في مادة التربية الاجتماعية والمعتمدة على منهج الاجتماعات الإلزامية لأن الصفوف الثلاثة الأولى لا يتوفر لها كتب منهجية مقررة.

وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

- مـا هـي الكفايـات التعليميـة المهاريـة والمعرفيـة اللازمـة لمعلـم التربيـة الاجتماعيـة الابتدائية الدنيا؟

وقـد اسـتخدم الباحـث الاسـتبانة أداة لجمـع بياناتـه. وقـد تـم حصـر هـذه الكفايـات التعليمية (المهارية والمعرفية) وتحديدها في (١٨) كفاية.

أمـا عينـة الدراسـة فقـد بلـغ عـدد أفرادهـا (٣٦٨) فـرداً مـن المعلمـين والمعلمـات وبواقع (٥٠) معلماً و (٣١٨) معلمة.

واسـتخدم الباحـث النسـب المئويـة لمعالجـة بياناتـه، ومـن بـين النتـائج التـي توصـلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

١- بلـغ عـدد الكفايـات المهاريـة اللازمـة لمعلـم التربيـة الاجتماعيـة فـي المرحلـة الابتدائيـة الـدنيا (٣) كفايـات مـن مجمـوع الكفايـات التعليميـة البـالغ عـددها (١٨) وهـي تمثـل (١٦,٧%) من قائمة الكفايات التعليمية.

٢- بلـغ عـدد الكفايـات المعرفيـة اللازمـة لمعلـم التربيـة الاجتماعيـة فـي المرحلـة الابتدائيـة الأولى (١٥) كفاية وهي تشكل نسبة (٨٣,٣%) من مجموع الكفايات التعليمية.

١٢- دراسة (عفاش،١٩٩١)

أجريـت هـذه الدراسـة فـي الأردن وهـدفت إلـى معرفـة المهـارات والكفايـات التـي يحتاجهـا المشاركون والمشاركات في برنـامج التأهيل التربوي أثنـاء الخدمـة كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، ومن ثم تقديم مقترحات لتحسين وتطوير هذه البرامج لرفع أداء المعلم.

وبلغت عينة البحث (١٢١) معلماً ومعلمة إذ طبقت عليهم استبانة مكونة من (٤٦) كفاية تعليمية موزعة على خمسة مجالات هي: مجال إدارة الصف، والتقويم، وتنفيذ الدرس، والتوجيه والإرشاد، والتخطيط للدرس.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة مثل: الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

١- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية بالنسبة للكفايات التعليمية التي يحتاجها أفراد العينة.

٢- رتبت الكفايات حسب الأهمية مجال إدارة الصف والتقويم وتنفيذ إدارة الدرس والتوجيه والإرشاد والتخطيط للدرس

١٣- دراسة (الحديدي،١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن.

والتعرف على مدى توافر شروط الفاعلية الأساسية في برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة ومدى تأثر برامج التدريب بمتغيري الجنس، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي وفئة إعاقة الأطفال التي يعملون معها، والتعرف على مدى فائدة برامج التدريب أثناء الخدمة ومدى رضا المعلمين عن هذه البرامج.

أما مجتمع الدراسة فقد شملت جميع المعلمين العاملين في مدارس ومراكز التربية الخاصة الذين سبق لهم وأن التحقوا بدورات تدريبية أثناء الخدمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٣٠) معلماً ومعلمة يعملون في (٨) مدارس تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أغراض البحث.

وتم التحقق من الصدق بعرضه إلى مجموعة من الخبراء، وتم التأكد من الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩١).

وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم شروط الفاعلية لا تتوفر في برامج المتدرب أثناء الخدمة المقدمة لهذه الفئة من المعلمين في معظم الوقت.

١٤- دراسة (القدمي،١٩٩٣)

أجريت هذه الدراسة في اليمن، وقدمت إلى كلية التربية/ ابن رشد. جامعة بغداد، وهدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية في اليمن وقد حدد الباحث عدة أسئلة فرعية، في الإجابة عليها، يحقق الباحث هدف

دراسته.

بلغت عينة الدراسة (١٧٣) مدرساً ومدرسة وتدريسياً، اختيروا عشوائياً، بواقع (٥١) تدريسياً من كلية التربية جامعة صنعاء و (١٢٢) مدرساً ومدرسة في مدارس صنعاء، وكانت أداة البحث الاستبانة وعدد فقراتها (٨٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (الأهداف والفلسفة التربوية، وتخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، واستثارة الدافعية، والنمو العلمي والمهني، والعلاقات الإنسانية، والتقويم)

واستخدام الباحث لتحليل نتائج بحثه الوسائل الإحصائية الآتية: (النسبة المئوية، والوسط المرجح، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون).

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١- حصلت قائمة الكفايات التدريسية الأدائية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية على موافقة أفراد العينة كلهم.

٢- حصلت قائمة الكفايات التدريسية الأدائية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية على موافقة التدريسيين وموافقة المدرسين أنفسهم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التدريسيين المؤهلين تربوياً والمؤهلين في مواد الاختصاص حول الكفايات التدريسية الأدائية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية.

٤- اتفق أفراد العينة بالإجماع على ترتيب المجالات على النحو الآتي:

أ- مجال كفاية تخطيط الدرس	الترتيب الأول
ب- مجال كفاية الأهداف والفلسفة التربوية	الترتيب الثاني
ج- مجال كفاية التقويم	الترتيب الثالث
د- مجال كفاية العلاقات الإنسانية	الترتيب الرابع
هـ- مجال كفاية التدريس	الترتيب الخامس

و-مجال كفاية استثارة الدافعية الترتيب السادس

ز- مجال كفاية العلمية والنمو المهني الترتيب السابع

١٥- دراسة (المخلافي، ١٩٩٣)

هدفت الدراسة: إلى معرفة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

أما أهداف البحث: فهي تحديد أنواع السلوك والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي توافرها لدى معلم المرحلة الأولى من التعليم وتوضيح أهمية إعداد معلم هذه المرحلة من خلال الكفايات التعليمية المطلوبة كأحد المداخل التربوية الحديثة والأساليب المتطورة لتخطيط برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها والإسهام في عملية تقويم برامج إعداد المعلمين والمعلمات الحالية وتطويرها في ضوء الكفايات التعليمية من أجل رفع كفاءة المعلم علمياً ومهنياً وثقافياً.

وعن أداة البحث: فكانت استبانة مكونة من (٨٦) كفاية فرعية موزعة على سبعة مجالات للكفايات الرئيسية وهي:

١- كفايات إعداد الدرس وتخطيط وتشمل (١٦) كفاية.

٢- كفاية تنفيذ الدرس وتشمل (١٥) كفاية.

٣- الكفايات الأكاديمية والمهنية وتشمل (١١) كفاية.

٤- كفايات الوسائل والأنشطة وتشمل (١٢) كفاية.

٥- كفايات تنظيم الصف وضبطه وشتمل (١٥) كفاية.

٦- كفايات تنظيم العلاقات داخل الصف وخارجه وتشمل (٥) كفايات.

٧- تقويم نتائج العلمية التعليمية وتشمل (١٢) كفاية.

أما عينة البحث: فقد شملت جميع المعلمين والقائمين على إعدادهم والمشرفين من مدن يمنية هي (صنعاء، عدن، تعز).

١٦- دراسة (عليمان، ١٩٩٤)

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات اللازمة للمعلم/ الطالب خلال مدة التطبيق الميداني في أثناء الإعداد من خلال آراء المطبقين أنفسهم.

أما عن أداة البحث فقد أعد الباحث استبياناً من (٦٥) فقرة عرض على المحكمين للتأكد من صلاحيته، استبعدت بعض فقراته وبقي (٥٠) فقرة تمثل الصيغة النهائية للاستبيان.

وعن مجتمع الدراسة فقد تألف من جميع طلبة كلية التربية (السنة الرابعة) في قسم المناهج والتدريس (جامعة اليرموك) وخلال الفصل الأول للعام الدراسي (١٩٩٣/١٩٩٤) والبالغ عددهم (١٧٥) طالباً وطالبة أما عينة الدراسة فتكونت من شعبتين من شعب الكلية تخصص تعليم ابتدائي، وممن يمارسون عملية التدريس على زملائهم داخل الفصل، إذ بلغ عددهم (٣٨) طالباً وطالبة.

أما الوسائل الإحصائية فقد استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات الاستبانة فاستعمل معامل ارتباط سبيرمان لحساب لعلاقة بين نصفي الاختبار.

١٧- دراسة (العزام، ٢٠٠٠)

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن.

وعن أداة البحث فقد أعد الباحث قائمة بالكفايات التعليمية تضمنت (٧٠) كفاية موزعة على سبع مجالات وأعد للمجالات فقرات موزعة بالشكل الآتي، مجال الإعداد والتخطيط للدرس (١٥) فقرة مجال تنفيذ الدرس وإثارة الدافعية (٢٠) فقرة ومجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف (١٣) فقرة ومجال الكفاية العلمية والنمو الذهني (١٤) فقرة ومجال الوسائل التعليمية (١١) فقرة ومجال التقويم (١٥) فقرة ومجال الفلسفة والأهداف التربوية (٩) فقرات، إذ بلغ عدد الفقرات (٩٥) فقرة تمثل الكفايات التعليمية.

بلغ مجتمع البحث (٢٠٢) مدرس ومدرسة بواقع (٨٨) مدرس و (١١٤) مدرسة، واختيرت عينة من المجتمع بلغ عدد أفرادها (١٠٠) فرداً، بواقع (٤٣) مدرس و (٥٧) مدرسة فضلاً عن (١٢) مشرفاً تربوياً.

وعن الوسائل الإحصائية استخدم الباحث مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق لأداء المحكمين، واختبار (T-Test) لحساب القوة التميزية للفقرات ومعامل ارتباط بيرسون لتقدير ثبات المقاييس بطريقة الإعادة. ولاستخراج الارتباط بين المجالات واستخدام الباحث النسب المئوية لوصف المجتمع والعينة ولتحويل الاستجابات على كل فقرة إلى نسبة مئوية ولتحديد نسبة كل مجال من المجموع العام للمجالات، واستخدام الوسط المرجح لتحديد أهمية الكفايات ضمن المجال الواحد ولتحديد الأرجحية بين المجالات السبع.

١٨- دراسة (محمد، ٢٠٠٠)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال. ووضعت الباحثة عدة فرضيات لتحقيق أهداف البحث.

كانت أداة البحث الاستبانة التي بلغ مجموع كفاياتها (٥١) كفاية موزعة على أربعة مجالات هي: الكفاية العلمية والنمو المهني، كفاية التخطيط للموقف التعليمي، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم.

بلغت عينة الدراسة (١٥٢) فرداً، (٢٢) من التدريسيين و (١٣٠) معلمة رياض أطفال.

أما الوسائل الإحصائية فقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، اختبار كاي، الوسط المرجح.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين فئات التدريسيين القائمين على إعداد معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية الكفايات المهنية وفقاً لنوع الاختصاص.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين فئات معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بتقديرهن لأهمية الكفايات المهنية وفقاً لنوع الأعداد.

١٩- دراسة (الصمادي والنهار،٢٠٠١)

قام د. جميل الصمادي و د. تيسير النهار بدراسة هدفت إلى التعرف عن "مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعّال" ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب متغير الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فصول التربية الخاصة وعددهم (٢٣٤) معلماً ومعلمة، أما العينة فقد تألفت من (٩٦) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتشمل متغيرات الدراسة وتم استخدام الملاحظة كأداة للقياس، وتم التحقق من الصدق عن طريق الاستئناس برأي (١٥) محكماً من المختصين في مجال التربية الخاصة، والتحقق من الثبات بطريقتين الأولى نسبة اتفاق الملاحظين والثانية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

أظهرت النتائج أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقويم متوافرة بشكل جيد وأن مهارات التعليم المتعلقة بتنفيذ الدرس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقويم، وأشارت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لكل كفاية أعلى من مستوى اتقان المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، وأظهرت أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن سبع سنوات أفضل من نظرائهم الذين يكونون أقل خبرة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت بطيئي التعلم

لقد أجريت دراسات محدودة وقليلة استهدفت فئة التلاميذ بطيئي التعلم من حيث تشخيصهم وتحديد سماتهم ومشكلاتهم السلوكية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها. وستقدم الباحثة أهم هذه الدراسات العربية والأجنبية وعلى النحو الآتي:

١- دراسة رينو وتروبريانت (Rainwater & Bryant,1986)

هدفت إلى إجراء مقارنات في درجات السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي وتحديد الفروق بين مجموعتين من التلاميذ: مجموعة من بطيئي التعلم ومجموعة من المتأخرين عقلياً، من خلال تقديرات الأمهات والمعلمات للسلوك الاجتماعي والسلوك التكيفي، على عينة تكونت من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ بطيئي التعلم و (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المتأخرين عقلياً من تلاميذ الصفوف: الثاني الابتدائي وحتى السادس الابتدائي استخدم الباحثان في الدراسة مقياسين الأول للنضج الاجتماعي، والثاني للسلوك التكيفي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحصيلة الاجتماعية للتلاميذ بطيئي التعلم، أعلى منها لدى التلاميذ المتأخرين عقلياً، وأنه يمكن التغلب على مشكلات التكيف والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. إذا خضع هؤلاء إلى برامج متخصصة إضافة إلى أن الأمهات والمعلمات هن الأقدر على تقدير الحاجات والمشكلات التي يعاني منها الأبناء والتلاميذ.

٢- دراسة (سمين،١٩٨٧)

هدفت إلى الكشف على مشكلات السلوك التكيفي للأطفال بطيئي التعلم على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس محافظة بغداد.

وبلغت عينة البحث (١٢٦) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٣) من التلاميذ الذكور، ونفس العدد من التلاميذ العاديين، لغرض المقارنة على مقياس السلوك التكيفي للجمعية

الأمريكية للتخلف العقلي، الذي بناه لامبرت ووندملر (Lembert & Windmiller) عام (١٩٨١)، وطوره للبيئة العربية الروسان وآخرون عام (١٩٨٤).

وأهم النتائج التي توصل إليها: أن التلاميذ بطيئي التعلم، لديهم مشكلات سلوكية تتعلق بالوظائف الاستقلالية كضعف الثقة بالنفس، والاعتمادية، والتطور الجسمي والحركي، والنشاط الاقتصادي، والتطور اللغوي، كما أن مظاهر الاضطراب في الشخصية والسلوك وسوء التوافق الاجتماعي تظهر جلية لدى التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة مع أقرانهم مع التلاميذ العاديين وتشمل هذه المظاهر: العدوانية، والسلوك اللاجتماعي، والتمرد، والانسحاب، والنشاط الزائد وأعراض السلوك المرضي.

٣- دراسة (قبيل حسين،١٩٨٨)

هدفت إلى استقصاء الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ العاديين من الصف الرابع الابتدائي في متغيرات الحالة الصحية والمستوى التعليمي للأب والأم ومعدل الدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وغياب الأب عن الأسرة.

تألفت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ بطيئي التعلم، و (٤٦) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين للعام الدراسي (١٩٨٦/١٩٨٧)، اختير أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد جمعت البيانات ذات العلاقة بالمتغيرات التي اعتمدها البحث باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة (لجون رافن) واختبارات تحصيلية طورها الباحث لأغراض دراسته واستمارات خاصة بمتغيرات البيئة الأسرية، أظهرت نتائج الدراسة/ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في متغيرات الحالة الصحية والمستوى التعليمي للأب والأم والدخل الشهري للعائلة، وعدد أفراد الأسرة، بين مجموعتي أفراد العينة لصالح التلاميذ العاديين. أما فيما يتعلق بمتغيرات غياب الأب عن الأسرة فليس هناك فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المجموعتين. وبهذا فإن التلاميذ الذين يعانون من حالات بطء التعلم، ينحدرون في الغالب من بيوت يسودها

التفكك بسبب الانفصال أو الطلاق أو الموت أو العمل. كما أنهم يعانون من حالات مرضية مختلفة مثل فقر الدم، والحمى الشديدة، وعيوب خلقية أو التعرض لحوادث، وأن المستوى التعليمي للأب والأم يتراوح بين الأمية والشهادة الابتدائية، وأن انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة يشكل عاملاً مضافاً إلى العوامل الأخرى، في إعاقة قدرة التلاميذ على بلوغ المستوى المطلوب في التحصيل والتكيف والتوافق النفسي والاجتماعي.

٤- دراسة (إثناسيوس والكناني، ١٩٨٩)

هدفت إلى تشخيص حالات بطء التعلم لدى أطفال الصف الأول الابتدائي في العراق، وإعداد اختبارات تشخيصية لتوفير الوسائل المناسبة لفرز هؤلاء الأطفال على عينة تكونت من (٣٥) تلميذاً وتلميذة منهم (١٩) من الذكور من مدارس مدينة بغداد الابتدائية من الصف الأول التشخيصي، و (٢٧) تلميذاً وتلميذة منهم (١٤) من الذكور من تلاميذ الصف الأول الابتدائي العاديين وقد طور الباحثان ثلاثة اختبارات تحصيلية إضافة إلى تطبيق جانب من اختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار رسم الرجل، وبعض الملاحظات الإكلينيكية الفردية. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة: إن الحالات الموجودة في الصف التشخيصي كحالات بطء التعلم، لا يمكن اعتبارها جميعاً نفس الحالات من بطء التعلم مما يستدعي اللجوء إلى أداة قياسية أخرى، يمكنها تضيف حالات بطء التعلم هذه. فالملاحظة لا يمكن اعتبارها أداة قياسية وحيدة، بل لابد من توفر وسائل أخرى بجانبها، لذلك لابد من تطوير اختبارات في مجال التكيف والتوافق جنباً إلى جنب مع الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء.

٥- دراسة ميريل (Merrell,1990)

هدفت الدراسة إلى التمييز بين منخفضي التحصيل ومنخفضي القدرة العقلية.

وطبقت الدراسة على عينة من (٩٣) من منخفضي التحصيل و (١٥٢) من منخفضي القدرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين خصائص منخفضي التحصيل ومنخفضي القدرة، فقد وجدت فروق في مكونات بطارية وودك-جونسون (Woodk-Johnson) للقدرة المعرفية في المعرفة السابقة القصيرة والمعرفة الموجزة والقدرة اللفظية واللغة المسموعة وسرعة الإدراك البصري والتذكر بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً في التبرير لصالح مجموعة التلاميذ منخفضي القدرة، وجاءت الفروق في بطارية وودك جونسون لقياس الاستعداد الأكاديمي والتحصيل في الاستعداد للقراءة والرياضيات وكتابة اللغة، والمعرفة، والقراءة والمهارات لصالح مجموعة منخفضي القدرة.

٦-دراسة (العلواني،١٩٩١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها بطيئو التعلم مع اقتراحات للحد من هذه الضغوط، اختار الباحث عينة من التلاميذ بطيئي التعلم وتأكد من سلامة تشخيصهم باستخدام اختبار "ريفن" الملون للذكاء وبناءً عليه فقد تم اختيار (٥٠) تلميذاً من بين (٥٩) وهم الذين تقع استجاباتهم في الحدود التي تقابل درجة ذكاء التلميذ بطيء التعلم، والبالغة (٧٥-٩٠) درجة كما تم اختيار (٥٠) تلميذاً عادياً، تمت مكافأتهم مع عينة بطيئي التعلم، في العمر والجنس والمرحلة، والمستوى الاقتصادي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضغوطاً يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين. تنشأ بسب الصراع الذي يؤدي إلى توليد حالة من الغضب الذي يتم التعبير عنه، من خلال العدوان نحو الذات ونحو الآخرين وتدني مفهوم الذات، والمعاناة لديهم كما تزداد الرغبة في الانتقام أو الخوف من الآخرين. وأقترح الباحث مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للحد من الآثار السلبية الناتجة عن هذه

الضغوط، كان من أبرزها: تعميق الوعي الأسري بمفهوم التربية الخاصة وفئاتها، من خلال وسائل الإعلام المختلفة وضرورة بناء البرامج لمواجهة هذه الضغوط وتطبيقها في الواقع المدرسي.

٧- دراسة (منسي،١٩٩٢)

هدفت إلى تشخيص وتحديد الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف (٧،٨،٩) من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة غوث اللاجئين في مدينة أربد في الأردن من بين فئة الطلبة العاديين. وثم الكشف عن المشكلات التي يعانون منها. وكانت عينة البحث (٣١٦) طالباً وطالبة من الطلبة بطيئي التعلم.

واستخدم الباحث محكات هي (مستويات الأعمار، والعلامات المدرسية، وعدد سنوات الرسوب، ورأي المعلم، ورأي المرشد التربوي، وتكرار الغياب، وعدم التوافق الاجتماعي، والعزلة والانطواء، والشعور بالاكتئاب والعدوان) كمظاهر سلوكية مكونة لحالة بطء التعلم.

أظهرت النتائج أن طلاب وطالبات الصفين (٧،٨) يعانون من مشكلات في التكيف السلوكي والاجتماعي أكثر مما يعاني طلبة الصف التاسع الأساسي من أفراد العينة، أي أنه كلما ارتفع مستوى الصف للطالب بطيء التعلم تقل حدة مشكلاته التي يعاني منها في حين أنه لا تختلف النتائج باختلاف الجنس. لذلك فإن توفر البرامج المتخصصة في رعاية هؤلاء الطلبة في جوانب نفسية واجتماعية، ينعكس إيجابياً على توافقهم النفسي والاجتماعي.

٨- دراسة شلتون (Shelton,1993)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج علاجي تعليمي باستخدام الحاسوب لتنمية مستويات مهارتي القراءة والفهم والاستيعاب ومدى مساهمته في تنمية مستوى بعض الجوانب في التوافق النفسي لدى بطيئي التعلم من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على عينة تكونت من (٤) تلاميذ من الذكور تراوحت أعمارهم بين (٨-٩)

سنوات.

تـم قيـاس الخـط القاعـدي لمسـتويات القـراءة والاسـتيعاب وبعـض مهـارات التوافـق النفسـي لـدى هـؤلاء التلاميـذ، ثـم عرضـوا لبرنـامج أشـترك فـي بنـاءه الآبـاء والمعلمـون، طبـق لمـدة (١٠) أسـابيع بواقـع (٣) لقـاءات أسـبوعياً لمـدة (٤٥) دقيقـة لكـل لقـاء فـي مركـز الحاسوب التابع لجامعة فيسوتا.

أشـارت النتـائج إلـى زيـادة الفـروق بـين الاختبـارين ولصـالح الاختبـار البعـدي بمعـدل (١٠) درجـات فـي مهـارتي القـراءة والاسـتيعاب، وهـذا يشـير إلـى فعاليـة البرنـامج فـي تحقيق بعض جوانب التوافق النفسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

٩- دراسة (السفاسفة،١٩٩٩)

هدفت الدراسة للتعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمدارس الحكومية في الأردن، وذلك لأجل تحقيق الصحة النفسية وتنمية التوافق والاجتماعي للتلاميذ بطيء التعلم ومساعدتهم على العيش الآمن.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ بطيئي التعلم في غرفة المصادر الذكور والإناث في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨م.

شملت عينة الدراسة (١٩٠٩) تلميذاً وتلميذة في حين بلغت عينة البحث (٤٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس منطقة الكرك، ولأجل قياس متغيرات هذا البحث قام الباحث ببناء مقياس لتحقيق أغراض بحثه، وقام الباحث باستخدام الاختبار التائي (T-Test) وتحليل التباين كوسائل إحصائية.

وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان ذا فعالية واضحة ومستمرة ونامية في زيادة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ بطيئي التعلم الممثلين لعينة البحث.

١٠- دراسة (اللامي وشريف،٢٠٠١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الظواهر السلوكية السلبية لدى التلاميذ بطيئي التعلم وإعداد برنامج إرشادي مقترح لمعلمات بطيئي التعلم لمعالجة بعض الظواهر السلوكية السلبية لدى تلاميذهن.

ويتكون مجتمع من (١١٤) معلمة أما عينة البحث فهي (٢٠) معلمة. استعانت الباحثتان بالاستبانة كأداة للكشف عن الظواهر السلبية حيث قامت الباحثتان بتوزيع استبانة مفتوحة على عينة استطلاعية من (٨) معلمات تحمل سؤالاً يستطلع وجهة نظر المعلمات بشأن الظواهر السلوكية السلبية، وبعد الحصول على الظواهر السلوكية أصبحت الاستبانة تضم (٣٩) فقرة موزعة على (٦) مجالات.

وتم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة. والتحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاستبانة واستخراج معامل الارتباط بين التطبيقين. وقد استخدمت الباحثتان (الوسط المرجح – ومربع كاي) كوسائل إحصائية.

وعن أهم النتائج التي تم الوصول إليها تبين أن هناك (١٧) فقرة تمثل الظواهر التي أشارت إليها أفراد العينة، وبعد ترتيبها تنازلياً لتحديد درجة حدة الظواهر احتلت الفقرة "اندفاعي في سلوكه" أعلى درجة حدة (٢,٦٥) و "يستخدم ممتلكات الآخرين دون استئذانهم" أدنى درجة حدة قدرها (١,٧).

١١- دراسة (علي،٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الإدراك اللغوي بين الأطفال الاعتياديين وبطيء التعلم في ضوء متغيرات: (الجنس، العمر، التحصيل الدراسي للوالدين).

أما بالنسبة لمجتمع الدراسة فقد تم تحديد مجتمع رياض الأطفال فبلغ عددها (٧٧) روضة وقامت الباحثة بسحب (١٠) رياض كعينة.

أما مجتمع أطفال الرياض فبلغ عددهم (١٢٠٥١) طفل وطفلة قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية بسيطة من الأطفال الاعتياديين أما الأطفال بطيء التعلم فقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية وبلغ عدد أفراد العينة (١٦٦) طفل وطفلة، منهم (١٠٦) طفل وطفلة من الأطفال الاعتياديين و (٦٠) طفل وطفلة من الأطفال بطيء التعلم.

وقد قامت الباحثة ببناء أداة للإدراك اللغوي اتسمت بالصدق والثبات. وكذلك استخدمت الباحثة اختبار للذكاء (اختبار مارتن لوثر جوهان) المعد من قبل عادل عز الدين الأشول للكشف عن الأطفال بطيئي التعلم.

وقد تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام (الوسط الفرضي، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي).

أما أهم النتائج التي تم الوصول إليها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدراك اللغوي لدى أطفال عينة الدراسة، وبصورة عامة (الاعتياديين وبطيئي التعلم) تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي للوالدين ولصالح خريجي الجامعة من الآباء والأمهات.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تحديد البرامج والأساليب التربوية المناسبة لرعاية بطيئي التعلم

إن تحديد الأساليب والطرائق التربوية والنفسية المناسبة لرعاية بطيئي التعلم يُعد حجر الزاوية في رسم سياسات اجتماعية وتربوية ونفسية لرعاية هذه الفئة وسنعرض في هذا المحور أهم الدراسات التي حاولت تحديد أفضل الأساليب والبرامج لرعاية بطيئي التعلم. وكان كل هذه الدراسات دراسات أجنبية عدا دراسة واحدة في العربية، وعلى النحو الآتي:

١- (مسح ينو أنجلند، ١٩٥٦)

من أهم الدراسات التي تناولت أساليب وبرامج رعاية المتأخرين دراسياً المسح (Surrey) الذي أجرى في ولاية أنجلند بالولايات المتحدة الأمريكية سنة (١٩٥٦) عن

البـرامج والأسـاليب التـي تسـتخدم مـع المتـأخرين دراسـياً، وقـد أظهـرت الدراسـة أن سـتة مـدارس فقـط مـن خمـس وأربعـين مدرسـة لـديهم بـرامج منظمـة للمتـأخرين دراسـياً وتسـعة عشـر مدرسـة ليسـت لـديها أي بـرامج للمتـأخرين دراسـياً، (١٢) مدرسـة بهـا بـرامج لضـعاف العقـول ويصـنف المتـآخرون دراسـياً ضـمن هـذه الفئـة فـي تلـك المـدارس ويخضـعون للبـرامج التـي تشـمل رعايـة ضـعاف العقـول ولقـد أجابـت بقيـة المـدارس علـى أسـئلة المسـح (Surrey) بما يأتي:

١- ليس هناك اتفاق حول تحديد المتأخرين دراسياً.

٢- إن المتخلفين عقلياً والمتـأخرين دراسـياً يـتم وضـعهم فـي تصـنيف واحـد فـي كثيـر مـن المدارس.

٣- أن هنالـك الكثيـر مـن المـدارس لـيس لـديها إمكانـات لمواجهـة متطلبـات رعايـة المتأخرين دراسياً.

٤- هنـاك اعتمـاد كبيـر علـى نسـبة الـذكاء فـي تحديـد فئـة المتـأخرين دراسـياً بـالرغم مـن أن هنـاك تلاميـذ بنـون وبنـات نسـبة ذكـائهم عاديـة ورغـم ذلـك متـأخرين دراسـياً لكثيـر مـن الأسباب غير نسبة الذكاء (I.Q) (عبد الرحيم،١٩٨٠: ٣٤-٣٥).

ومـن أهـم الأسـاليب لرعايـة المتـأخرين دراسـياً فـي هـذه المـدارس هـي الفصـول الخاصـة (Special Classes) وهـذه الفصـول تسـتخدم الأسـلوب الـذي يطلـق عليـه فيذرسـتون (Featherstone) أسلوب العزل، ويقوم هذا الأسلوب بوضع التلاميذ المتأخرين دراسياً أياً كان السبب في ذلك (عقلي، اجتماعي، نفسي، عائلي، جسمي، الخ). في فصول خاصة بهم ويقوم أحد المدرسين الأكفاء بالتدريس في هذه الفصول ويتسم المدرسون (بالصبر، والخبرة النفسية والتربوية) ويتمتعون بالصحة النفسية الخ، ويتراوح عدد التلاميذ المتأخرين في كل صف بين (٢٠ و ٢٥) تلميذاً.

٢- دراسة (الفقي،١٩٦٩).

لقد قام الفقي بدراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على الخدمات والأساليب التي تقدم للمتأخرين دراسياً وكانت عينة الدراسة هي المرشدين النفسيين (Counselors) حيث قام الباحث بإرسال استفتاء لهؤلاء في عديد من ولايات أمريكا عن طريق البريد. وكانت هذه الدراسة ترتكز على آراء المجيبين "المرشدين النفسيين" حول أنسب الأساليب التي تستخدم في رعاية المتأخرين دراسياً، وقد ورد حوالي (١٨٩) استفتاء من (٥٣٥) أرسلوا من قبل المرشدين النفسيين في معظم ولايات أمريكا عن طريف البريد وكانت أهم نتائج هذه الدراسة:

١- أن عزل المتأخرين دراسياً في فصول خاصة، مبدأ غير مقبول من وجهة نظر المرشدين النفسيين. بل يمكن عزلهم في بعض الحصص لتعلم بعض الموضوعات الدراسية المتأخرين فيها.

٢- أن الإرشاد النفسي يفيد أفضل الأساليب الفعالة في علاج المتأخرين دراسياً وبخاصة أنه أسلوب أمثل في تغيير الاتجاهات النفسية السالبة للمتأخرين دراسياً نحو التعليم، وأن الإرشاد النفسي هو الأسلوب الأفضل في معاونة المتأخرين دراسياً على تحقيق مفهوم ذاتي واقعي وقبول للذات.

٣- إن الإرشاد النفسي وبالتعاون مع المدرسين قد تم قبوله كأسلوب من أساليب الإرشاد النفسي في علاج المشكلات التي تواجه المتأخرين دراسياً.

٣- دراسة (عبد الرحيم،١٩٧٥)

قام د. عبد الرحيم بدراسة تحليلية لشخصية التلاميذ المتأخرين دراسياً في المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية، وذلك للوقوف على أهم سمات المتأخرين دراسياً في المرحلة الابتدائية في مصر والمتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم.

وكانت عينة البحث (٥٠٠) تلميذ من الصف الخامس الابتدائي في الدقهيلة والشرقية والقاهرة.

وقد طبق الباحث الاختبار على عينة البحث مجموعة من الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ومن أهمها:

١- اختبار الذكاء اللفظي.

٢- اختبار مفهوم الذات للصغار.

٣- اختبار قياس الطفولة وعلاقتها بمشكلات التكيف.

٤- استفتاء مشكلات التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

٥- قائمة سمات المتأخرين دراسياً.

٦- أداة سوسيومترية لقياس العلاقات الاجتماعية.

٧- السجلات المدرسية الرسمية للتحصيل المدرسي.

٨- اختبار الشخصية للأطفال.

وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات المتعلقة برعاية المتأخرين دراسياً في المرحلة الابتدائية من أهمها:

بعض الاعتبارات السيكولوجية والتربوية التي ينبغي على المدرس مراعاتها في تعامله مع المتأخرين دراسياً.

١- احترام فردية التلميذ:

على المدرس أن يحترم التلميذ وأن يشعره بالحب ويتجنب الغضب إذا أساء التلميذ بل يقابل إساءة التلميذ بألفاظ رقيقة (فالصوت الرقيق يذهب الغضب).

٢- إمداد التلاميذ بحاجاتهم الأساسية:

وهذه الحاجات هي الحب والحنان والشعور بالآمن والإحساس بالقيمة الذاتية. قد يأتي التلميذ عن بيت متصدع تسوده القسوة والعنف ولا مكان فيه للعاطفة. إن تعاطفك مع هذا التلميذ قد يوقظ حبه لك فيبوح لك بمتاعبه. وقد تصبح في نظره شخصية الأب أو الأم التي يفتقدها. إن المتأخرين دراسياً يستطيعون أن يحصلوا دراسياً أكثر في مناخ

يسوده الحب والاحترام والشعور بالأمن ويسوده الهدوء الذي يفتقدونه في حياتهم.

٣- يجب أن يتصرف المدرس دائماً وفق ما تقتضي به المهنة

يتجنب الضرب وإثارة غضب التلاميذ والمحافظة على هدوء فصله بأن يشغل كل التلاميذ بالعمل الشيق الممتع تربوياً وسيكولوجياً.

٤- راعي الاعتبارات الآتية مع المتأخرين دراسياً

- تأكد من سلامة بدنه وسمعه وبصره.
- أجلسه بالقرب منك.
- أعطه من وقتك ورعايتك أكثر من الآخرين.
- كن صبوراً عليه ولا تسخر منه.
- نظم له برنامجاً لتقديم المساعدة الخاصة.
- استعرض أعماله الناجحة أمام التلاميذ.
- أعطه أعمالاً إشرافية ما أمكن.
- أتصل بالأب والأم وقدم لهم مقترحات لمساعدة التلميذ.

٤- دراسة (قسم الاقتصاد المنزلي بجامعة النبيوى بأمريكا، ١٩٧٦)

قام قسم الاقتصاد المنزلي بجامعة النبوى بمشروع يهدف إلى الكشف عن فاعلية منهج تدريبي خاص بالمتأخرين دراسياً، والوقوف على مقارنة بين المنهج العملي والمنهج التقليدي للتعرف على أكثرهما ملائمة للتلاميذ المتأخرين دراسياً.

وكانت عينة البحث عبارة عن مجموعتين متماثلتين من (١٠٠) فرد وتتراوح أعمارهم بين (١٣ و ١٩) سنة، وقد درست المجموعة التجريبية بالمنهج العملي ودُرست الأخرى (المجموعة الضابطة) بالمنهج التقليدي وكان من أهم أهداف المنهج العملي تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات الضرورية للتكيف مع الوظائف والحرف التي تلائم مستواهم العقلي وتشجيعهم على الاستمرار في المدرسة وتقلل من نسبة التسرب

(Drop-out) في المدارس، ومن نسبة المتعطلين من المتأخرين دراسياً وخاصة الطبقات المتخلفة اقتصادياً واجتماعياً.

أشترك في الإشراف على البحث وتنفيذ المشروع المرشدون النفسيون الموجهون المهنيون بقسم التأهيل المهني، وقد تلقى أفراد المجموعة التجريبية خدمات إرشادية مكثفة وإرشاد مهني وخبرات تتعلق بالعمل في المدرسة، وزودا ببعض المهارات المهنية والعملية، وقد درب التلاميذ على العمل في فريق ضمن مجموعات كبيرة من العمال والفنيين، وكانت الدراسة تشمل على تصميم مشروعات دراسية من الخشب والمعادن والصلصال والجلد ونحوها واشتملت خطة التدريب تقديم بعض أنواع التعليم العلاجي للأفراد الذين قل إنتاجهم أو انخفضت إنجازاتهم عن مستوى قدراتهم.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج أهمها:

١- حدث تحسن واضح وملموس في السلوك العام لهذه المجموعة (التجريبية).

٢- أبدى أولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً رضاهم التام عن البرامج والمهارات التي زود بها أبناؤهم.

٣- أظهر أفراد العينة (التجريبية) نوعاً من التكيف المهني للبرامج التي دربوا عليها.

٤- قلت نسبة الانحرافات والخروج عن القانون بين أفراد المجموعة التجريبية.

٥- إن مشروع جامعة النبوى قد أوضح أن عمل الفريق (Team work) يُعد من أنجح الوسائل في علاج التأخر الدراسي.

٥- دراسة بيلي (Bailey,1992)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر التعليمي (CAI) والتدريس بدون الكمبيوتر المساعد التعليمي وطبقت الدراسة على (٤٦) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع منخفضي القدرة والتلاميذ من الصف الثامن تقع درجاتهم بين (١%) إلى (٣٠%) وتم تقسيم التلاميذ لمجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر بينما دُرس للمجموعة التجريبية مدرس أخر مع الاستعانة بالكمبيوتر المساعد التعليمي وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الكمبيوترية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة بين درجات المجموعتين في الحسابات والمفاهيم وحل المشكلات.

٦- دراسة برش (Brush,1996)

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان دمج استراتيجيات التعلم التعاوني المتكاملة مع نظام تعليم (ILS) تؤدي إلى منجزات أكاديمية إيجابية أو منجزات اجتماعية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل والتلاميذ منخفضي التحصيل، وتحديد أي نوع من التعليم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكثر من الأسلوب الأخر وتم جمع بيانات عن تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الرياضيات بمدارس تم اختيارها من قبل التجربة، وشملت عينة البحث تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل ثم تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاثة مجموعات هي: مجموعة الأزواج المتغايرة ومجموعة الأزواج المتجانسة والمجموعة الضابطة، وتم توزيع التلاميذ في المجموعات الثلاث عشوائياً. وقد درس طلاب المجموعات الثلاث بالكمبيوتر مقدمة من نظام (ILS) بطريقة فردية واستمر العمل لمدة (١١) أسبوع، ودلت النتائج على أن نظام (ILS) مع استراتيجيات التدريس التعاوني يسهل عمليات التعلم، إذ أدى التلاميذ بشكل أفضل في الاختبارات

القياسية بعد تكملة أنشطة مجموعتي التعليم التعاوني مع الكمبيوتر، وكانت اتجاهات التلاميذ وسلوكهم إيجابي نحو أنشطة الرياضيات والكمبيوتر عندما يعمل التلاميذ في مجموعات تعاونية.

٧- دراسة ماري (Mary,1996)

هدفت الدراسة إلى تقويم أثار الكمبيوتر المساعد التعليمي (CAL) والتدريبات التي يديرها المدرس (TMI) كل على حدة وكليهما معاً على القراءة، وتحصيل الرياضيات لطلاب الصف الخامس والذين لديهم تخلف عقلي بسيط.

وتكونت العينة من (٤٥) تلميذ قسموا إلى أربعة مجموعات للمعالجات الثلاث ومجموعة ضابطة، ودلت النتائج على أن الكمبيوتر المساعد التعليمي قد ساعد على رفع الأداء في القراءة وفي تحصيل الرياضيات بالمقارنة مع التدريبات التي يديرها المدرس أو بالمجموعة الضابطة.

٨- دراسة جايلن (Gillen,1997)

هدفت هذه الدراسة إلى وصف الإجراءات التربوية التي قدمت لرعاية التلاميذ بطيئي التعلم منذ عام (١٩٥٩) وحتى عام (١٩٧٣)، حيث أشارت الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ يقعون على الحدود العليا للإعاقة العليا، وتبلغ نسبة الذكاء لديهم ما بين (٧٠-٨٥) درجة كما حددها كروسمان (Crossman,1973) وهذه الفئة الحدية بين الإعاقة والسواء تعاني من صعوبات تربوية (تحصيلية ونفسية واجتماعية وتكيفية) تحتاج فيها إلى رعاية خاصة علماً بأنهم أشخاص عاديون في المجتمع، لكنهم أهملوا خلال فترة العقدين الماضيين، وذلك بسبب اكتشافهم لذلك جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على التطبيقات التربوية في الصفوف المتوسطة في المجتمع الحضري في مركز كونكتكون (Connecticut) لرعاية التلاميذ بطيئي التعلم وعرضت وصفاً للبيانات المتعلقة بتجربتها في مدرسة واحدة لمواجهة حاجات هؤلاء التلاميذ كما عرضت توزيعهم وخصائصهم، وجانباً من التكيف الاجتماعي لديهم وأظهرت رضى للاتجاهات التطبيقية لرعايتهم، كما كشفت عن بعض المعوقات لتنفيذ البرامج الخاصة بهذه الفئة، لرفع مستوياتهم الشخصية

والاجتماعيـة، واسـتغلال طاقـاتهم وتوجيههـا للنفـع الخـاص لهـم والنفـع العـام للمجتمـع. اسـتخدم الباحث أسلوب المقابلات وأعتبر نتائجها مواضيع لهذه الدراسة للإفادة منها، كأسلوب دراسة حالة وصفية لعلماء نفس المدرسة وأخصائي التشخيص التربوي كمدخل لبرامج التربية الخاصة وإدارة خدماتها، كما استخدمت المقابلات للتواصل مع الإدارات المدرسية ومع ممثلين عن التلاميذ في الفرق الصفية ومع المعلمين وأخصائي التربية الخاصة، كما عززت هذه الدراسة الاعتقاد في الأدب التربوي الذي يؤكد على أهمية التشخيص المبكر في التربية الخاصة.

موازنة الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تم عرضها دارت حول ثلاثة محاور وسيتم موازنة هذه المحاور الثلاثة بالتسلسل.

المحور الأول

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ الآتي:

١- إن مكان الدراسات الأجنبية التي تطرقنا إليها في الصفحات السابقة من خلال المحور الأول كانت في الولايات المتحدة. أما الدراسات العربية فقد تم إجراء دراسة الشيخ وفوزي في (قطر) ودراسة جامع وآخرون في (الكويت) ودراسة الصمادي والنهار في (الإمارات) ودراسة شحاته في (مصر) ودراسة المخلافي والقدمي في (اليمن) ودراسة الدبعي والحديدي وعليمان والعزام وعفاش في (الأردن)، ودراسة الفتلاوي ومحمد في (العراق).

٢- إن معظم الدراسات كانت تهدف إلى تحديد الكفايات التدريسية بصفة عامة لمعلمي أو مدرسي مرحلة دراسية معينة. إلا أن دراسة جارجيلو استهدفت إلى تحديد الكفايات المطلوبة لمعلمي التعليم الابتدائي والتربية الخاصة، أما دراسة بيج وكرين استهدف وضع خطة لتقويم الأداء التدريسي للمدرسين وذهبت دراسة الحديدي إلى تقييم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة ودراسة الصمادي والنهار استهدفت التعرف على مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة لمهارات التعليم ودراسة جيتون استهدفت دراسة العلاقة بين المهارات التدريسية لخريجي كليات التربية وأدائهم الأكاديمي واستهدفت دراسة عليمان تحديد المهارات اللازمة للمعلم/ الطالب خلال فترة التطبيق وذهبت الدراسة الحالية إلى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم.

٣- إن معظم هذه الدراسات تباينت في اختيار حجم عيناتها، فمنها اعتمدت عينات صغيرة تمثل مجتمع الدراسة كدراسة الصمادي والنهار، فبلغ حجم عينتها (٩٦)

فرداً ومنها اعتمدت على عينة كبيرة كدراسة الدبعي، فبلغ حجم عينتها (٣٦٨) فرداً وهذا التباين يختلف باختلاف أهداف البحث وطبيعة المجتمع من حيث مدى التباين والتجانس. وعند مقارنة عينة البحث الحالي والبالغة (١٤٢) فرداً مع عينات الدراسات السابقة يظهر أن الباحثة قد استفادت من حجم عينة الدراسات السابقة في اعتمادها على عينة مناسبة للبحث.

٤- إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على أعضاء الهيئات التدريسية في مراحل مختلفة كمجيبين للبحث، وهذا ما ذهب إليه البحث الحالي. ويعد هذا إجراءاً أساسياً في تعيين المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي أو مدرسي تلك المراحل الدراسية. واستخدمت بعض الدراسات فئات أخرى كمجيبين للبحث كالمشرفين التربويين مثل دراسة العزام، ودراسة المخلافي ودراسة جامع أو الاستعانة بالمدراء كمجيبين للبحث كدراسة ستار وستيوارت. أو الاستعانة بالطلبة كمجيبين كدراسة شحاتة.

٥- إن معظم الدراسات السابقة لم تأخذ بالحسبان المتغيرات الموجودة بين أفراد العينة إلا دراسة (الصمادي والنهار) إذ استخدمت بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل، والخبرة في التعليم، كما استخدمت دراسة (الحديدي) بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي وفئة إعاقة الأطفال التي يعملون معها، واستخدمت دراسة الفتلاوي ومحمد بعض المتغيرات مثل نوع الإعداد ونوع الاختصاص. وهذا ما يتفق مع متغيرات البحث الحالي.

٦- إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت الاستبانة أداة للبحث لغرض جمع البيانات والمعلومات أجراءً أساسياً في تحقيق أهداف تلك الدراسات وهذا ما ذهب إليه البحث الحالي في اعتماده الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات وذهبت دراسة واحدة هي دراسة الصمادي باعتمادها بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات والبيانات.

٧- اختلفت الدراسات السابقة من حيث مصادر اشتقاق أداة البحث. فمنها من اعتمد

على تحليل مضمون (دليل المعلم) كدراسة الدبعي، ومنهم من اعتمد على تحليل مضمون، فضلاً عن نتائج البحوث ذات العلاقة. ومنها من اعتمد على الدراسات المسحية (كدراسة العزام ودراسة عليمان ودراسة الشيخ ودراسة جارجيلو وبيبج)، ومنهم من اعتمد على خبرات الباحثين بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة مثل (دراسة الحديدي) ومنهم من اعتمد على العينة الاستطلاعية والدراسات السابقة (كدراسة الصمادي ودراسة شحاتة). ومنهم من اعتمد على تحليل عملية التدريس وفق أسلوب النظم فضلاً عن الإطلاع على قوائم الكفايات التدريسية العالمية مثل دراسة (جامع وآخرون) ومنهم من اعتمد على القوائم العالمية الجاهزة والدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة (الفتلاوي ومحمد)، أما بالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الدراسة الاستطلاعية والأدبيات ذات الصلة بالموضوع، والإطلاع على بعض الدراسات السابقة.

٨- إن الدراسات عند تصميمها أداة البحث وهي الاستبانة صنفت المهارات والكفايات التدريسية في مجالات لغرض تسهيل التحليل الإحصائي.

٩- إن الكثير من الدراسات السابقة استخدمت مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة ومنها دراسة الفتلاوي ودراسة محمد وكذلك الدراسة الحالية قد استخدمت مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة.

١٠-أظهرت نتائج الدراسات السابقة على أن هناك اتفاق على ضرورة المهارات والكفايات التدريسية على الرغم من أن هناك اختلافاً في أهمية كل مهارة من وجهة نظر عينات الدراسات السابقة.

١١- اختلفت الدراسات السابقة باستخدام الوسائل الإحصائية باختلاف أهداف تلك الدراسات ويمكن إجمالها بما يأتي:

النسب المئوية، الوسط الحسابي، الاختبار التائي، مربع كاي، معامل ارتباط سبيرمان، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين، النسب الحرجة، الوسط المرجح، الانحراف المعياري.

أما البحث الحالي فقد استخدم فيه بعض الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها بعد ان تم الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

ولقد أفادت الباحثة من إطلاعها على محتوى البحوث السابقة لدى إعداد بحثها لاسيما فيما يتصل بفقرات أداة البحث وإجراءاته.

المحور الثاني

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بفئة بطيئي التعلم ستقوم الباحثة بمقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من النواحي الآتية:

١- من ناحية الهدف، أغلب الدراسات التي أجريت كانت دراسات نفسية استهدفت الكشف عن الظواهر السلوكية لدى التلاميذ بطيئي التعلم أو معالجتها إذ كان الهدف من (دراسة سمين) الكشف عن مشكلات التكيف السلوكي لبطيئي التعلم، (ودراسة العلواني) استهدفت تعرف الضغوط النفسية التي يتعرض لها بطيئو التعلم، (ودراسة رينو) هدفت إلى مقارنة درجات السلوك التكيفي بين بطيئي التعلم والمتأخرين عقلياً، و (دراسة السفاسفة) استهدفت تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، إلا ان (دراسة المنسي) و (دراسة أثناسيوس) ذهبت إلى تشخيص حالات بطء التعلم، أما دراسة (قبيل ودراسة وعلي) استهدفت إلى استقصاء الفروق بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ الأسوياء وفق بعض

المتغيرات، أما (دراسة اللامي) استهدفت بناء برنامج لمعلمات بيطئي التعلم بينما ذهبت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات معلمات بطيئي التعلم.

٢- من ناحية العينة، كانت دراسة سمين ودراسة العلواني، ودراسة وعلي، ودراسة أثناسيوس، ودراسة حسين، تضم تلاميذ بطيئي التعلم وأسوياء أما دراسة المنسي، ودراسة شلتون، ودراسة السفاسفة ضمت تلاميذ بطيئي التعلم فقط، وضمت دراسة رينو تلاميذ متأخرين عقلياً وبطيئي التعلم بينما ضمت دراسة اللامي والدراسة الحالية معلمات التلاميذ بطيئي التعلم.

٣- من ناحية الأداة، كان هنالك اختلافاً واضحاً فقد استخدم سمين مقياس للسلوك التكيفي، أما رينو استخدم إضافة إلى المقياس مقياس النضج الاجتماعي، وقام السفاسفة ببناء مقياس لتحقيق أغراض بحثه، بينما استخدم العلواني اختبار ريفن الملون للذكاء واستخدمت وسام علي اختبار مارتن لوثر للذكاء فضلاً عن بناء أداة للإدراك اللغوي، واستخدم حسين اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" بالإضافة إلى اختبارات تحصيلية طورها الباحث لأغراض بحثه، بينما استخدم ميربل بطارية (وودك-جونسون) للقدرة المعرفية واستخدم أثناسيوس بطارية اختبارات تحصيلية، أما دراسة اللامي فقد لجأت إلى استخدام الاستبانة وهذا ما استخدمته الدراسة الحالية.

٤- من ناحية المنهجية، نجد منهج الدراسة الحالية وأكثر الدراسات السابقة مسحية وصفية ميدانية فيما عدا دراسة شلتون فهي تجريبية.

٥- استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية عديدة كلاً حسب الهدف الخاص ببحثه.

المحور الثالث

١- إن الدراسات التي تناولت البرامج والأساليب التربوية لرعاية بطيئي التعلم كانت جميعاً في الولايات المتحدة الأمريكية ما عدا دراسة عبد الرحيم كانت في جمهورية مصر العربية.

٢- إن جميع الدراسات السابقة في هذا المحور كانت تهدف إلى تحديد البرامج والأساليب التي تستخدم مع التلاميذ بطيئي التعلم ووضحت المتطلبات التربوية لرعايتهم.

٣- إن معظم الدراسات تباينت في اختيار حجم عيناتها فمنها اعتمدت على عينات صغيرة تمثل مجتمع الدراسة كدراسة ماري فبلغ عينتها (٤٥) فرداً ومنها اعتمدت على عينة كبيرة كدراسة عبد الرحيم فبلغ حجم عينتها (٥٠٠) فرداً، وهذا التباين نتيجة اختلاف طبيعة المجتمع من حيث التباين والتجانس.

٤- إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على عينة التلاميذ، أما دراسة الفقي استخدمت فئة أخرى للبحث وهي عينة المرشدين النفسيين.

٥- من ناحية المنهجية، نجد عدد قليل من الدراسات هي وصفية مسحية والجزء الأكبر منها دراسات تجريبية.

٦- من ناحية الأداة استخدمت دراسة الفقي الاستبيان أما دراسة عبد الرحيم استخدمت الاختبارات.

يضم هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث، وكيفية اختيار عينة البحث، والإجراءات التي أُتبعت في تصميم أداة البحث المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات ثم التطبيق النهائي لأداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

جمعت الباحثة المعلومات والبيانات الخاصة بمجتمع البحث بالتعاون مع شعبة الإحصاء في وزارة التربية لمعرفة عدد وأسماء المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد وتحديد مواقعها فضلاً عن معرفة عدد معلمات بطيئي التعلم في مدينة بغداد.

واستعانت الباحثة بسكرتارية قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين / الجامعة المستنصرية للحصول على أعداد التدريسيين الذين يدرسون مواد الاختصاص والمواد المساعدة الأخرى.

أ- مجتمع البحث

إن مجتمع البحث يتكون من:-

١- مجتمع مدارس التربية الخاصة في مدينة بغداد.

٢- مجتمع معلمات التربية الخاصة (معلمات بطيئي التعلم).

٣- مجتمع التدريسيين.

١- مجتمع مدارس التربية الخاصة في مدينة بغداد.

بلغ عدد المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٢٢٣) مئتان وثلاث وعشرون مدرسة، منها (٩٥) خمس وتسعون مدرسة تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ وبنسبة (٤٢,٦٠%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة وبواقع (٥٦) ست وخمسون مدرسة تابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى وبنسبة (٢٥,١٢%) من مجتمع المدارس، (٣٩) تسع وثلاثون مدرسة

تابعة لمديرية التربية/الكرخ الثانية وبنسبة (١٧,٤٨%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة.

أما عدد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة (١٢٨) مئة وثمان وعشرون مدرسة شكلت نسبة (٥٧,٤٠%) من مدارس التربية الخاصة وبواقع (٩٩) تسع وتسعون مدرسة تابعة لمديرية التربية / الرصافة الأولى وبنسبة (٤٤,٤٠%) من مجتمع المدارس و (٢٩) تسع وعشرون مدرسة تابعة لمديرية التربية / الرصافة الثانية وبنسبة (١٣,٠٠٤%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة. الجدول (١)

جدول (١)

توزيع المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة حسب موقعها

الموقع	الكرخ	الرصافة	المجموع
الأولى	٥٦	٩٩	١٥٥
الثانية	٣٩	٢٩	٦٨
المجموع	**٩٥**	**١٢٨**	**٢٢٣**

٢- مجتمع معلمات التربية الخاصة (معلمات بطيؤ التعلم)

بلغ عدد معلمات التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٢٨٠) مئتان وثمانون معلمة، منهن (٩٩) تسع وتسعون معلمة في المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ وبنسبة (٣٥,٣٥%) من مجتمع معلمات التربية الخاصة وبواقع (٢٩) تسع وعشرون معلمة في مديرية تربية/ الكرخ الأولى وبنسبة (١٠,٣٥%) من مجتمع المعلمات و(٧٠) سبعون معلمة في مديرية/ الكرخ الثانية وبنسبة (٢٥%) من مجتمع المعلمات.

أما عدد معلمات التربية الخاصة التابع للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة فكان (١٨١) مئة وإحدى وثمانون معلمة وبنسبة (٦٤,٦٥%) من مجتمع معلمات

التربيــة الخاصــة وبواقــع (١٠٧) مئــة وســبع معلمــة فــي مديريــة تربيــة/ الرصــافة الأولــى وبنســبة (٣٨,٢٢%) مــن مجتمــع المعلمــات. و (٧٤) أربــع وســبعون معلمــة فــي مديريــة تربية الرصافة/ الثانية وبنسبة (٢٦,٤٣%) من مجتمع المعلمات. جدول (٢)

جدول (٢)

توزيع معلمات بطيئي التعلم في المدارس حسب الموقع

الموقع	الكرخ	الرصافة	المجموع
الأولى	٢٩	١٠٧	١٣٦
الثانية	٧٠	٧٤	١٤٤
المجمـوع	**٩٩**	**١٨١**	**٢٨٠**

٣- مجتمع التدريسيين:

بلــغ عــدد التدريســيين الــذين يقومــون بإعــداد معلمــات بطيئــي الــتعلم فــي كليــة المعلمــين/ الجامعــة المستنصــرية للعــام الدراســي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٣٣) ثلاثــة وثلاثــون تدريســياً، بينمــا بلــغ عــدد التدريســيين الاختصــاص (١٣) ثلاثــة عشــر تدريســياً وبنســبة (٣٩,٤١%) من مجتمع التدريسيين الكلي.

أمــا عــدد التدريســيين ذوي الاختصاصــات المتعــددة ذات العلاقــة فكــان (٢٠) عشرون تدريسياً وبنسبة (٦٠,٥٩%) من مجتمع التدريسيين. (جدول ٣)

جدول (٣)

توزيع التدريسيين الاختصاص والتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة

التدريسييون الاختصاص	التدريسييون ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة	المجموع
١٣	٢٠	٣٣

ب- عينة البحث

تتكون عينة البحث من:-

١- العينة الاستطلاعية.

٢- عينة التطبيق.

١- العينة الاستطلاعية.

تم اختيار العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية إذ بلغ عدد مدارس العينة الاستطلاعية (١٠) عشرة مدارس، منها (٥) خمسة مدارس تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ و (٥) خمسة مدارس الأخرى تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة وهي تشكل نسبة (٤,٤٨%) من مجتمع المدارس المشمولة بصفوف التربية الخاصة، وقد حصلت الباحثة على إجابات (١٣) ثلاث عشرة معلمة من معلمات بطيئي التعلم من اللواتي يعملن في هذه المدارس.

كما ضمت العينة الاستطلاعية (٧) سبعة من التدريسيين الاختصاص والتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة من الذين تقع عليهم مسؤولية إعداد معلمات بطيئي التعلم في كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية إذ تشكل نسبة (٢١%) من مجتمع التدريسيين، وبهذا فقد أصبح مجموع العينة الاستطلاعية (٢٠) عشرين معلمة وتدريسياً. (جدول ٤)

الجدول العرضي هنا ٤

٢- عينة التطبيق للبحث:

استبعدت الباحثة المدارس التي شملتها عينة البحث الاستطلاعية المتكونة من (١٠) عشرة مدارس في مدينة بغداد وبجانبيها الكرخ والرصافة، وكذلك المدارس التي تحتوي معلمي التربية الخاصة من عينة الذكور من مجمل المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد البالغة (٢٢٣) مئتان وثلاث وعشرون مدرسة وقد أتبعت الباحثة الأسلوب العشوائي (عودة والمكاوي،١٩٩٢: ١٦٢) في اختيارها لعينة التطبيق الأساسية ملحق (٥).

بالنسبة الى مجتمع التدريسيين، استبعدت الباحثة أفراد العينة الاستطلاعية المتكونة من (٧) سبعة تدريسيين، وطبقت أداة البحث على المجتمع المتبقي فوزعت (٢٦) ست وعشرون استبانة على (٢٦) ست وعشرين تدريسياً، حصلت على إجابات (٢٢) اثنين وعشرين تدريسياً. عندها تصبح عينة التطبيق للبحث متكونة من (١٤٢) مئة واثنين وأربعين فرداً من معلمة تربية خاصة وتدريسي.

ج- خصائص عينة التطبيق للبحث:

أظهرت البيانات والمعلومات المرتبطة بأفراد العينة الخصائص الآتية:

١- عينة معلمات بطيئي التعلم:

أظهرت البيانات أن عدد معلمات بطيئي التعلم المؤهلات تربوياً* من خريجات كلية المعلمين (٧٤) أربع وسبعون معلمة وبنسبة قدرها (٦٢%) من مجموع عينة المعلمات الأساسية البالغة (١٢٠) مئة وعشرون معلمة، وبلغ عدد المعلمات غير المؤهلات** تربوياً (٤٦) ست وأربعون معلمة وبنسبة قدرها (٣٨%) من مجموع عينة معلمات بطيئي التعلم الأساسية البالغة (١٢٠) مئة وعشرون معلمة جدول (٥).

---

* المعلمة المؤهلة تربوياً: هي المعلمة الحاصلة على شهادة في مجال التربية الخاصة.

** المعلمة غير المؤهلة تربوياً: هي المعلمة الحاصلة على شهادة بعيدة عن مجال التربية الخاصة.

جدول (٥)

نوع الإعداد لعينة معلمات بطيئي التعلم

نوع الإعداد	عدد معلمات بطيئي التعلم
المؤهلات تربوياً	٧٤
غير المؤهلات تربوياً	٤٦
المجموع	**١٢٠**

٢- عينة التدريسيين:

بلغ مجموع عينة التدريسيين (٢٢) اثنين وعشرين تدريسياً في اختصاصات متنوعة يقومون بإعداد معلمات بطيئي التعلم، بينما كان عدد التدريسيين المختصين* في مجال التربية الخاصة (٩) تسعة تدريسيين وبنسبة (٤٠%) من عينة التدريسيين، أما عدد التدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة** فكان (١٣) ثلاثة عشر تدريسياً وبنسبة قدرها (٦٠%) من عينة التدريسيين. (جدول ٦).

جدول (٦)

نوع الاختصاص لعينة التدريسيين

نوع الاختصاص	عدد التدريسيين
مجال التربية الخاصة	٩
اختصاصات متعددة ذات العلاقة	١٣
المجموع	**٢٢**

* التدريسيون المختصون في مجال التربية الخاصة هم: حملة الشهادة الجامعية في اختصاص التربية الخاصة، علم النفس النمو وعلم النفس التربوي أو الإرشاد النفسي.

** التدريسيون ذو الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة هم: القائمون بتدريس المواد المساعدة ضمن منهج قسم التربية الخاصة.

ثانياً: أداة البحث

إن أداة البحث المستخدمة هي الاستبانة وذلك لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث، وقد اعتمدت الباحثة في تصميمها الاستبانة على ما يأتي:

أ- الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف الرئيس من الدراسة الاستطلاعية الحصول على عدد من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم من خلال استطلاع آراء عينة من معلمات بطيئي التعلم في ضوء خبراتهن وتجاربهن في تدريس هذه الفئة، إذ أنه من الضروري عند وضع قائمة بالمهارات التدريسية استبانة الأشخاص الذين يعنيهم الأمر.

ووجهت الباحثة في هذه الدراسة الاستطلاعية سؤالاً مفتوحاً إلى التدريسيين في قسم التربية الخاصة الذين يشرفون على عملية إعداد وتدريب معلمات بطيئي التعلم، وكان نص السؤال المفتوح على النحو الآتي:

- ما هي برأيكم المهارات التدريسية اللازمة المهمة لمعلمات بطيئي التعلم؟ (ملحق (١ أ) و(١ ب).

وزعت الباحثة (٧) سبع استمارات استبانة على التدريسيين، ووزعت (١٥) خمس عشرة استمارة استبانة على معلمات بطيئي التعلم حصلت على إجابة (١٣) ثلاث عشرة معلمة، وبهذا تكون الباحثة قد حصلت على (٢٠) عشرين استجابة.

وبعد أن تم تفريغ المهارات حسب تكراراتها من (٢٠) عشرين استبانة بوبتها الباحثة في ستة مجالات هي: التخطيط للموقف التعليمي وإثارة الدافعية والتنفيذ والأداء وإثارة التفكير واستخدام الوسيلة التعليمية وطرح الأسئلة.

ب- الإطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الوظائف والأدوار والمهمات التي تنطوي عليها واجبات المعلم.

ج- مراجعة بعض الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها:

- المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر.

- أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة.
- أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي.
- التدريس الإبداعي للمعوقين عقلياً.
- تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً.
- تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال.
- تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية.
- تكنلوجيا الوسائل التعليمية.
- خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.
- دليل المعلم في وسائل تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين.
- مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة.
- مهارات التدريس.
- نماذج التدريس الصفي.

وقد استفادت الباحثة من دراستها المصادر الآنفة الذكر في بنائها لفقرات أداة البحث (الاستبانة) بصيغتها الأولية. (انظر الملحق ٢).

ثالثاً: صدق الأداة

يعد الصدق من الأمور المهمة الواجب توافرها في الاستبانة. فالاستبانة تعد صادقة إذا كان بمقدور فقراتها أن تقيس ما وضعت لأجله، أي أن تقيس فعلاً ما تريد أن تقيسه (داود وعبد الرحمن،١٩٩٠: ١١٨).

وقد اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق:

أ- الصدق الظاهري

عرضت الباحثة الاستبانة بصيغتها الأولية على لجنة من المحكمين الأفاضل لإبداء آرائهم السديدة في مدى صلاحية مجالات الاستبانة وفقراتها ملحق (٤)، إذ أشار (Ebel) أن أفضل طريقة للصدق الظاهري هي أن يقدر عدد من المختصين مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (Ebel,1972:555).

وفي ضوء آراء المحكمين تم تحديد مدى صلاحية مجالات الاستبانة وفقراتها وإعادة صياغة بعض الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو إضافة أو حذف.

ب- صدق المحتوى

يرتبط صدق المحتوى بالاجابة عن سؤال مراده الى أي حد يكون المقياس قادراً على قياس مجال محدد، وبذلك فإن صدق المحتوى يعد أهم من غيره من أنواع الصدق الأخرى عندما يكون المجال محدداً (عودة،١٩٩٨: ٣٧٠).

ولقد تم الوصول لهذين النوعين من الصدق، من خلال التوافق بين تقديرات الخبراء الأفاضل الذين عرضت عليهم الاستبانة بصيغتها الأولية مع مجالاتها لبيان رأيهم في مدى تغطيتها للمجالات، ومدى قياسها، فضلاً عن بيان رأيهم بشأن صلاحية فقرات الاستبانة وسلامة بناءها وصحتها من النواحي العلمية والفنية واللغوية.

وقد تم تحديد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معيار لقبول الفقرة، وقد بلغ عددها (٤٤) فقرة، أما الفقرات التي احتاجت إلى دمج أو تعديل فقد بلغ عددها (٢٤) فقرة، والفقرات المضافة كانت (٢) فقرة، فيما استبعدت الفقرات (٥،٧) من المجال الأول، والفقرات (٨،١٦) من المجال الثاني، والفقرات (٨،١٤) من المجال الثالث، والفقرة (١٠) من المجال الرابع، والفقرة (٨) من المجال الخامس لعدم حصولها على النسبة المذكورة. جدول (٧).

جدول (٧)

توزيع فقرات الاستبانة بعد عرضها على لجنة المحكمين

المجالات	الفقرات الصالحة	الفقرات المعدلة	الفقرات التي أدمجت	الفقرات غير الصالحة	الفقرات المضافة
مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٢،٣،٦	١،٤	/	٥،٧	/
مهارة إثارة الدافعية	١،٣،٤،٩،١١ ١٤،١٥،١٧	٢،٥،٦ ٧،١٠	١٢،١٣	٨،١٦	٢ فقرة
مهارة التنفيذ والأداء	٤،٦،١،٢ ٧،١٠،١١،١٣،١٧ ١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣	٣،٥،٩،١٢، ١٥،١٦،١٨	/	٨،١٤	/
مهارة إثارة التفكير	٢،٤،٥،٧ ٨،١١،١٣	١،٣،٦،٩ ١٢،	/	١٠	/
مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	١،٢،٣،٤ ٥،٦،٩	٧،١٠	/	٨	/
مهارة طرح الأسئلة	٢،٣،٤ ٥،٦	١	/	/	/

وفي ضوء ذلك وضعت الباحثة الصيغة النهائية لفقرات الاستبانة والتي تتضمن (٧١) مهارة فرعية مصنفة في ستة مجالات رئيسة. وبهذا تصبح أداة البحث صادقة، ملحق (٣-أ) و(٣-ب) وجدول (٨) على التوالي.

جدول (٨)

مجالات الاستبانة وفقراتها ونسبتها المئوية

المجالات	عدد الفقرات	النسب المئوية	تسلسل الفقرات
مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٥	%٧	١ – ٥
مهارة إثارة الدافعية	١٨	%٢٥	٦– ٢٣
مهارة التنفيذ والأداء	٢١	%٣٠	٢٤– ٤٤
مهارة إثارة التفكير	١٢	%١٧	٤٥ – ٥٦
مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	٩	%١٣	٥٧ – ٦٥
مهارة طرح الأسئلة	٦	%٨	٦٦ – ٧١
المجموع: ٦	٧١	%١٠٠	

رابعاً: ثبات الأداة

ويقصد بالثبات الاتساق أو الرسوخ والاستقرار والقابلية على التنبؤ بالمقياس (أن مايرز،١٩٩٠: ١١٢). ويقصد به أيضاً مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وآخرون،١٩٨٧: ١٠١).

ولتحقيق ثبات الأداة استعملت الباحثة طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) في قياس ثبات الأداة (الاستبانة) التي تم تطبيقها على (٣٠) ثلاثين فرداً، إذ شمل التطبيق (٢٥) خمس وعشرين معلمة ونسبة قدرها (٢٠%) من مجتمع معلمات بطيئي التعلم و (٥) خمسة تدريسيين وبنسبة قدرها (٢٢%) من مجتمع التدريسيين.

وقد تراوحت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني الأسبوعين والثلاثة أسابيع، اعتماداً على قول أدمز (Adams) في أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني للأداة يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (Adams,1960:85). واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج ثبات الأداة. فوجد أن معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة الستة تراوحت بين (٠,٧٣ و ٠,٩٠) وكان المتوسط العام للثبات هو (٠,٨٢) وهو معامل جيد لأغراض البحث الحالي. جدول (٩)

جدول (٩)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبيان

تسلسل المجال	المجال	عدد فقرات المجال	معامل الثبات لكل مجال	معامل الثبات للاستبانة
١	مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٥	٠,٧٣	٨١,٣٣
٢	مهارة إثارة الدافعية	١٨	٠,٩٠	
٣	مهارة التنفيذ والأداء	٢١	٠,٨٠	
٤	مهارة إثارة التفكير	١٢	٠,٨٦	
٥	مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	٩	٠,٨٤	
٦	مهارة طرح الأسئلة	٦	٠,٧٥	

خامساً: تطبيق الأداة

بعد أن تم تصميم الأداة (الاستبانة) المخصصة لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث الأساسية حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم والمتكونة من (٧١) مهارة فرعيةمندرجة تحت ستة مجالات، وبعد أن تم بيان صدق الأداة بإجراء الصدق الظاهري وصدق المحتوى اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (السيد،١٩٦٣: ٥٢٤) لقياس أهمية المهارات التدريسية من خلال استجابة أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة إذ يتكون هذا المقياس من خمس اختيارات تحمل أوزاناً تنحصر بين (٥-١) أي بين الموافقة لحد كبير والمعارضة المطلقة، ملحق (٣-أ) و (٣-ب).

وهذا المقياس يعطي فرصة أكبر للمجيب للتعبير عن رأيه وبشكل دقيق وبالتالي يمكن قياس قوة إجابة الفرد على كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن ثم تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

سادساً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك لحساب معاملات ثبات كل مجال من مجالات الاستبانة الستة وذلك على وفق القانون الآتي:-

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:

(ر) = معامل ارتباط بيرسون

(ن) = عدد الافراد

(س ، ص) = قيم المتغرين (البياتي ورشيد،١٩٨٤: ١٤٣)

٢- اختبار كاي ($\bar{X}_2$)

استخدمت الباحثة اختبار كاي ($\bar{X}_2$) لاختبار السؤال الثاني والثالث والرابع من هدف البحث الحالي وذلك وفق القانون التالي:

$$كا^{٢} = مجـ \frac{(ك - \bar{ك})^{٢}}{\bar{ك}}$$

إذ تمثل:

كا^{٢}: اختبار كاي (مربع كاي)

مجـ: مجموع

ك : التكرار الملاحظ

$\bar{ك}$: التكرار (المتوقع) (عودة وآخرون،١٩٨٨: ٢٨٦).

وقد استخدم تصحيح يت (Yate's) إذ أصبح القانون بالصيغة الآتية:

$$\text{كا}^{2} = \text{مجـ} \frac{[(\text{ك} - \bar{\text{ك}}) - ٠,٥]^{2}}{\bar{\text{ك}}} \quad \text{(الصوفي،١٩٨٥: ٤٦)}$$

٣- الوسط المرجح

وقد استخدم لتحديد درجة الأرجحية في إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ووفق القانون الآتي:

$$\text{و م} = \frac{\text{ت١×٥} + \text{ت٢×٤} + \text{ت٣×٣} + \text{ت٤×٢} + \text{ت٥×١}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

و م = الوسط المرجح

ت١ = تكرار الاستجابة الأول "موافق لحد كبير"

ت٢ = تكرار الاستجابة الثانية "موافق"

ت٣ = تكرار الاستجابة الثالثة "محايد"

ت٤ = تكرار الاستجابة الرابعة غير موافق"

ت٥ = تكرار الاستجابة الخامسة "غير موافق مطلقاً"

ن = عدد أفراد العينة (هيكل،١٩٧٤: ٢٣٠).

يضم هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث، وكيفية اختيار عينة البحث، والإجراءات التي أُتبعت في تصميم أداة البحث المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات ثم التطبيق النهائي لأداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً: المجتمع وعينة البحث

قامت الباحثة بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بمجتمع البحث بالتعاون مع شعبة الإحصاء في وزارة التربية لمعرفة عدد وأسماء المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد وتحديد مواقعها فضلاً عن معرفة عدد معلمات بطيئي التعلم في مدينة بغداد.

كما استعانت الباحثة بسكرتارية قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين / الجامعة المستنصرية للحصول على إعداد التدريسيين الذين يقومون بتدريس مواد الاختصاص والمواد المساعدة الأخرى.

أ- مجتمع البحث

إن مجتمع البحث يتكون من:-

١- مجتمع مدارس التربية الخاصة في مدينة بغداد.

٢- مجتمع معلمات التربية الخاصة (معلمات بطيئي التعلم).

٣- مجتمع التدريسيين.

١- مجتمع مدارس التربية الخاصة في مدينة بغداد.

بلغ عدد المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٢٢٣) مئتان وثلاث وعشرون مدرسة، منها (٩٥) خمس وتسعون مدرسة تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ وبنسبة (٤٢,٦٠%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة وبواقع (٥٦) ست وخمسون مدرسة تابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى وبنسبة (٢٥,١٢%) من مجتمع المدارس، (٣٩) تسع وثلاثون مدرسة

تابعة لمديرية التربية/الكرخ الثانية وبنسبة (١٤,٣٩%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة.

أما عدد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة (١٢٨) مئة وثمان وعشرون مدرسة شكلت نسبة (٥٧,٤٠%) من مدارس التربية الخاصة وبواقع (٩٩) تسع وتسعون مدرسة تابعة لمديرية التربية / الرصافة الأولى وبنسبة (٤٤,٤٠%) من مجتمع المدارس و (٢٩) تسع وعشرون مدرسة تابعة لمديرية التربية / الرصافة الثانية وبنسبة (١٣,٤%) من مجتمع مدارس التربية الخاصة. الجدول (١)

جدول (١)

توزيع المدارس الابتدائية المشمولة بصفوف التربية الخاصة حسب موقعها

الموقع	الكرخ	الرصافة	المجموع
الأولى	٥٦	٩٩	١٥٥
الثانية	٣٩	٢٩	٦٨
المجموع	**٩٥**	**١٢٨**	**٢٢٣**

٢- مجتمع معلمات التربية الخاصة (معلمات بطيؤ التعلم)

بلغ عدد معلمات التربية الخاصة في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٢٨٠) مئتان وثمانون معلمة، منهن (٩٩) تسع وتسعون معلمة في المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ وبنسبة (٣٥,٣٥%) من مجتمع معلمات التربية الخاصة وبواقع (٢٩) تسع وعشرون معلمة في مديرية تربية/ الكرخ الأولى وبنسبة (١٠,٣٥%) من مجتمع المعلمات (٧٠) سبعون معلمة في مديرية/ الكرخ الثانية وبنسبة (٢٥%) من مجتمع المعلمات.

أما عدد معلمات التربية الخاصة التابع للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة فكان (١٨١) مئة وإحدى وثمانون معلمة وبنسبة (٦٤,٦٥%) من مجتمع معلمات

التربيــة الخاصــة وبواقــع (١٠٧) مئــة وســبع معلمــة فــي مديريــة تربيــة/ الرصــافة الأولــى وبنســبة (٣٨,٢٢%) مــن مجتمــع المعلمــات. و (٧٤) أربــع وســبعون معلمــة فــي مديريــة تربية الرصافة/ الثانية وبنسبة (٢٦,٤٣%) من مجتمع المعلمات. جدول (٢)

جدول (٢)

توزيع معلمات بطيئي التعلم في المدارس حسب الموقع

الموقع	الكرخ	الرصافة	المجموع
الأولى	٢٩	١٠٧	١٣٦
الثانية	٧٠	٧٤	١٤٤
المجمـوع	**٩٩**	**١٨١**	**٢٨٠**

٣- مجتمع التدريسيين:

بلــغ عــدد التدريســيين الــذين يقومــون بإعــداد معلمــات بطيئــي الــتعلم فــي كليــة المعلمــين/ الجامعــة المستنصــرية للعــام الدراســي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ (٣٣) ثلاثــة وثلاثــون تدريســياً، بينمــا بلــغ عــدد التدريســيين الاختصــاص (١٣) ثلاثــة عشــر تدريســياً وبنســبة (٣٩,٤١%) من مجتمع التدريسيين الكلي.

أمــا عــدد التدريســيين ذوي الاختصاصــات المتعــددة ذات العلاقــة فكــان (٢٠) عشرون تدريسياً وبنسبة (٦٠,٥٩%) من مجتمع التدريسيين. (جدول ٣)

جدول (٣)

توزيع التدريسيين الاختصاص والتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة

التدريسييون الاختصاص	التدريسييون ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة	المجموع
١٣	٢٠	٣٣

ب- عينة البحث

تتكون عينة البحث من:-

١- العينة الاستطلاعية.

٢- عينة التطبيق.

١- العينة الاستطلاعية.

تم اختيار العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية إذ بلغ عدد مدارس العينة الاستطلاعية (١٠) عشرة مدارس، منها (٥) خمسة مدارس تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ و (٥) خمسة مدارس الأخرى تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة وهي تشكل نسبة (٤,٤٨%) من مجتمع المدارس المشمولة بصفوف التربية الخاصة، وقد حصلت الباحثة على إجابات (١٣) ثلاث عشرة معلمة من معلمات بطيئي التعلم من اللواتي يعملن في هذه المدارس.

كما ضمت العينة الاستطلاعية (٧) سبعة من التدريسيين الاختصاص والتدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة من الذين تقع عليهم مسؤولية إعداد معلمات بطيئي التعلم في كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية إذ تشكل نسبة (٢١%) من مجتمع التدريسيين، وبهذا فقد أصبح مجموع العينة الاستطلاعية (٢٠) عشرين معلمة وتدريسياً. (جدول ٤)

الجدول العرضي هنا ٤

٢- عينة التطبيق للبحث:

قامت الباحثة باستبعاد المدارس التي شملتها عينة البحث الاستطلاعية والمتكونة من (١٠) عشرة مدارس في مدينة بغداد وبجانبيها الكرخ والرصافة، وكذلك المدارس التي تحتوي على معلمي التربية الخاصة من عينة الذكور من مجمل المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد والبالغة (٢٢٣) مئتان وثلاث وعشرون مدرسة وقد تبنت الباحثة الأسلوب العشوائي (عودة والمكاوي،١٩٩٢: ١٦٢) في اختيارها لعينة التطبيق الأساسية ملحق (٥).

بالنسبة لمجتمع التدريسيين، استبعدت الباحثة أفراد العينة الاستطلاعية والمتكونة من (٧) سبعة تدريسيين، وطبقت الباحثة أداة البحث على المجتمع المتبقي فوزعت (٢٦) ست وعشرون استبانة على (٢٦) ست وعشرين تدريسياً، حصلت على إجابات (٢٢) اثنين وعشرين تدريسياً. عندها تصبح عينة التطبيق للبحث متكونة من (١٤٢) مئة واثنين وأربعين فرداً من معلمة تربية خاصة وتدريسي.

ج- خصائص عينة التطبيق للبحث:

أظهرت البيانات والمعلومات المرتبطة بأفراد العينة الخصائص الآتية:

١- عينة معلمات بطيئي التعلم:

أظهرت البيانات أن عدد معلمات بطيئي التعلم المؤهلات تربوياً* من خريجات كلية المعلمين (٧٤) أربع وسبعون معلمة وبنسبة قدرها (٦٢%) من مجموع عينة المعلمات الأساسية البالغة (١٢٠) مئة وعشرون معلمة، وبلغ عدد المعلمات غير المؤهلات** تربوياً (٤٦) ست وأربعون معلمة وبنسبة قدرها (٣٨%) من مجموع عينة معلمات بطيئي التعلم الأساسية البالغة (١٢٠) مئة وعشرون معلمة جدول (٥).

---

* المعلمة المؤهلة تربوياً: هي المعلمة الحاصلة على شهادة في مجال التربية الخاصة.

** المعلمة غير المؤهلة تربوياً: هي المعلمة الحاصلة على شهادة بعيدة عن مجال التربية الخاصة.

جدول (٥)

نوع الإعداد لعينة معلمات بطيئي التعلم

نوع الإعداد	عدد معلمات بطيئي التعلم
المؤهلات تربوياً	٧٤
غير المؤهلات تربوياً	٤٦
المجموع	**١٢٠**

٢- عينة التدريسيين:

بلغ مجموع عينة التدريسيين (٢٢) اثنين وعشرين تدريسياً في اختصاصات متنوعة يقومون بإعداد معلمات بطيئي التعلم، بينما كان عدد التدريسيين المختصين* في مجال التربية الخاصة (٩) تسعة تدريسيين وبنسبة (٤٠%) من عينة التدريسيين، أما عدد التدريسيين ذوي الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة** فكان (١٣) ثلاثة عشر تدريسياً وبنسبة قدرها (٦٠%) من عينة التدريسيين. (جدول ٦).

جدول (٦)

نوع الاختصاص لعينة التدريسيين

نوع الاختصاص	عدد التدريسيين
مجال التربية الخاصة	٩
اختصاصات متعددة ذات العلاقة	١٣
المجموع	**٢٢**

* التدريسيون المختصون في مجال التربية الخاصة هم: حملة الشهادة الجامعية في اختصاص التربية الخاصة، علم النفس النمو وعلم النفس التربوي أو الإرشاد النفسي.

** التدريسيون ذو الاختصاصات المتعددة ذات العلاقة هم: القائمون بتدريس المواد المساعدة ضمن منهج قسم التربية الخاصة.

ثانياً: أداة البحث

إن أداة البحث المستخدمة هي الاستبانة وذلك لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث، وقد اعتمدت الباحثة في تصميمها للاستبانة على ما يأتي:

أ- الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف الرئيس من الدراسة الاستطلاعية هو الحصول على عدد من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم من خلال استطلاع آراء عينة من معلمات بطيئي التعلم في ضوء خبراتهن وتجاربهن في تدريس هذه الفئة، إذ أنه من الضروري عند وضع قائمة بالمهارات التدريسية استفتاء الأشخاص الذين يعنيهم الأمر.

كما توجهت الباحثة في هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التدريسيين في قسم التربية الخاصة الذين يشرفون على عملية إعداد وتدريب معلمات بطيئي التعلم، وكان نص السؤال المفتوح على النحو الآتي:

- ما هي برأيكم أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم؟ (ملحق (١ أ) و(١ ب).

قامت الباحثة بتوزيع (٧) سبع استمارات استبانة على التدريسيين، وبتوزيع (١٥) خمس عشرة استمارة استبانة على معلمات بطيئي التعلم حصلت على إجابة (١٣) ثلاث عشرة معلمة، وبهذا تكون الباحثة قد حصلت على (٢٠) عشرين استجابة.

وبعد أن تم تفريغ المهارات حسب تكرارها من (٢٠) عشرين استبانة قامت الباحثة بتبويبها في ستة مجالات هي: التخطيط للموقف التعليمي، إثارة الدافعية، التنفيذ والأداء، إثارة التفكير، استخدام الوسيلة التعليمية، طرح الأسئلة.

ب- الإطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الوظائف والأدوار والمهام التي تنطوي عليها واجبات المعلم.

ج- مراجعة بعض الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها:

- المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر.

- أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة.
- أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي.
- التدريس الإبداعي للمعوقين عقلياً.
- تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً.
- تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال.
- تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية.
- تكنلوجيا الوسائل التعليمية.
- خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.
- دليل المعلم في وسائل تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين.
- مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة.
- مهارات التدريس.
- نماذج التدريس الصفي.

وقد استفادت الباحثة من دراستها المصادر الآنفة الذكر في بنائها لفقرات أداة البحث (الاستبانة) بصيغتها الأولية. (انظر الملحق ٢).

ثالثاً: صدق الأداة

يعد الصدق من الأمور المهمة الواجب توافرها في الاستبانة. فالاستبانة تعد صادقة إذا كان بمقدور فقراتها أن تقيس ما وضعت لأجله، أي أن تقيس فعلاً ما تريد أن تقيسه (داود وعبد الرحمن،١٩٩٠: ١١٨).

وقد اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق:

أ- الصدق الظاهري

عرضت الباحثة الاستبانة بصيغتها الأولية على لجنة من المحكمين الأفاضل

لإبداء آرائهم السديدة في مدى صلاحية مجالات وفقرات الاستبانة ملحق (٤)، إذ أشار (Ebel) أن أفضل طريقة للصدق الظاهري هي أن يقوم عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (Ebel,1972:555).

وفي ضوء آراء المحكمين تم تحديد مدى صلاحية مجالات الاستبانة وفقراتها وإعادة صياغة بعض الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو إضافة أو حذف.

ب- صدق المحتوى

يرتبط صدق المحتوى بالاجابة عن سؤال مراده الى أي حد يكون المقياس قادراً على قياس مجال محدد، وبذلك فإن صدق المحتوى يعد أهم من غيره من أنواع الصدق الأخرى عندما يكون المجال محدداً (عودة،١٩٩٨: ٣٧٠).

ولقد تم الوصول لهذين النوعين من الصدق، من خلال التوافق بين تقديرات الخبراء الأفاضل الذين عرضت عليهم الاستبانة بصيغتها الأولية مع مجالاتها لبيان رأيهم في مدى تغطيتها للمجالات، ومدى قياسها، فضلاً عن بيان رأيهم بشأن صلاحية فقرات الاستبانة وسلامة بناءها وصحتها من النواحي العلمية والفنية واللغوية.

وقد تم تحديد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معيار لقبول الفقرة، وقد بلغ عددها (٤٤) فقرة، أما الفقرات التي احتاجت إلى دمج أو تعديل فقد بلغ عددها (٢٤) فقرة، والفقرات المضافة كانت (٢) فقرة، فيما استبعدت الفقرات (٥،٧) من المجال الأول، والفقرات (٨،١٦) من المجال الثاني، والفقرات (٨،١٤) من المجال الثالث، والفقرة (١٠) من المجال الرابع، والفقرة (٨) من المجال الخامس لعدم حصولها على النسبة المذكورة. جدول (٧).

جدول (٧)

توزيع فقرات الاستبيان بعد عرضها على لجنة المحكمين

المجالات	الفقرات الصالحة	الفقرات المعدلة	الفقرات التي أدمجت	الفقرات غير الصالحة	الفقرات المضافة
مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٢،٣،٦	١،٤	/	٥،٧	/
مهارة إثارة الدافعية	١،٣،٤،٩،١١ ١٤،١٥،١٧	٢،٥،٦ ٧،١٠	١٢،١٣	٨،١٦	٢ فقرة
مهارة التنفيذ والأداء	١،٢،٤،٦ ٧،١٠،١١،١٣،١٧ ١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣	٣،٥،٩،١٢، ١٨،١٥،١٦	/	٨،١٤	/
مهارة إثارة التفكير	٢،٤،٥،٧ ٨،١١،١٣	١،٣،٦،٩ ١٢،	/	١٠	/
مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	١،٢،٣،٤ ٥،٦،٩	٧،١٠	/	٨	/
مهارة طرح الأسئلة	٢،٣،٤ ٥،٦	١	/	/	/

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بوضع الصيغة النهائية لفقرات الاستبانة والذي يتضمن (٧١) مهارة فرعية مصنفة في ستة مجالات رئيسة. وبهذا تصبح أداة البحث صادقة، ملحق (٣-أ) و(٣-ب) وجدول (٨) على التوالي.

جدول (٨)

مجالات الاستبيان وفقراته ونسبتها المئوية

المجالات	عدد الفقرات	النسب المئوية	تسلسل الفقرات
مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٥	%١٩	١ – ٥
مهارة إثارة الدافعية	١٨	%٣٠	٦– ٢٣
مهارة التنفيذ والأداء	٢١	%١٥	٢٤– ٤٤
مهارة إثارة التفكير	١٢	%١٢	٤٥ – ٥٦
مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	٩	%١١	٥٧ – ٦٥
مهارة طرح الأسئلة	٦	%١٣	٦٦ – ٧١
المجموع: ٦	٧١	%١٠٠	

رابعاً: ثبات الأداة

ويقصد بالثبات بأنه الاتساق أو الرسوخ والاستقرار والقابلية على التنبؤ بالمقياس (أن مايرز،١٩٩٠: ١١٢). كما يقصد به مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وآخرون،١٩٨٧: ١٠١).

ولتحقيق ثبات الأداة قامت الباحثة باستعمال طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) في قياس ثبات الأداة (الاستبانة) التي تم تطبيقها على (٣٠) ثلاثين فرداً، إذ شمل التطبيق (٢٥) خمس وعشرين معلمة ونسبة قدرها (٢٠%) من مجتمع معلمات بطيئي التعلم و (٥) خمسة تدريسيين وبنسبة قدرها (٢٢%) من مجتمع التدريسيين.

وقد تراوحت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني الأسبوعين والثلاثة أسابيع، اعتماداً على قول أدمز (Adams) في أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني للأداة يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (Adams,1960:85). واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج ثبات الأداة. فوجد أن معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة الستة تراوحت بين (٠,٧٣ و ٠,٩٠) وكان المتوسط العام للثبات هو (٠,٨٢) وهو معامل جيد لأغراض البحث. جدول (٩)

جدول (٩)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبيان

تسلسل المجال	المجال	عدد فقرات المجال	معامل الثبات لكل مجال	معامل الثبات للاستبانة
١	مهارة التخطيط للموقف التعليمي	٥	٠,٧٣	٠,٨٢
٢	مهارة إثارة الدافعية	١٨	٠,٩٠	
٣	مهارة التنفيذ والأداء	٢١	٠,٨٠	
٤	مهارة إثارة التفكير	١٢	٠,٨٦	
٥	مهارة استخدام الوسيلة التعليمية	٩	٠,٨٤	
٦	مهارة طرح الأسئلة	٦	٠,٧٥	

خامساً: تطبيق الأداة

بعد أن تم تصميم الأداة (الاستبانة) المخصصة لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث الأساسية حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات بطيئي التعلم والمتكونة من (٧١) مهارة فرعيةمندرجة تحت ستة مجالات، وبعد أن تم بيان صدق الأداة بإجراء الصدق الظاهري وصدق المحتوى اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (السيد،١٩٦٣: ٥٢٤) لقياس أهمية المهارات التدريسية من خلال استجابة أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة إذ يتكون هذا المقياس من خمس اختيارات تحمل أوزاناً تنحصر بين (٤-٠) أي بين الموافقة لحد كبير والمعارضة المطلقة، ملحق (٣-أ) و (٣-ب).

وهذا المقياس يعطي فرصة أكبر للمجيب للتعبير عن رأيه وبشكل دقيق وبالتالي يمكن قياس قوة إجابة الفرد على كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن ثم تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

سادساً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك لحساب معاملات ثبات كل مجال من مجالات الاستبانة الستة وذلك وفق القانون التالي:-

$$r = \frac{n\Sigma xy - (\Sigma x)(\Sigma y)}{\sqrt{\left[n\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2\right]\left[n\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2\right]}}$$

إذ تمثل:

r : معامل ارتباط بيرسون

n: عدد أفراد العينة.

x: قيمة المتغير في الاختبار الأول.

y: قيمة المتغير في الاختبار الثاني.

Σ : مجموع (البياتي ورشيد،١٩٨٤: ١٤٣)

٢- اختبار كاي ($\bar{X}_2$)

استخدمت الباحثة اختبار كاي ($\bar{X}_2$) لاختبار السؤال الثاني و الثالث والرابع من هدف البحث الحالي وذلك وفق القانون التالي:

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ك} - \bar{\text{ك}})^2}{\bar{\text{ك}}}$$

إذ تمثل:

كا^2: اختبار كاي (مربع كاي)

مج: مجموع

ك : التكرار الملاحظ

ك$^-$: التكرار (المتوقع) (عودة وآخرون،١٩٨٨: ٢٨٦).

وقد استخدم تصحيح يتس (Yate's) حيث أصبح القانون بالصيغة الآتية:

$$\text{كا}^{2} = \text{مجـ} \frac{[(\text{ك} - \bar{\text{ك}}) - ٠,٥]^{2}}{\bar{\text{ك}}}$$ (الصوفي،١٩٨٥: ٤٦)

٣- الوسط المرجح

وقد استخدم لتحديد درجة الأرجحية في إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ووفق القانون الآتي:

$$\text{و م} = \frac{\text{ت١×٤ + ت٢×٣ + ت٣×٢ + ت٤×١ + ت٥×صفر}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

و م = الوسط المرجح

ت١ = تكرار الاستجابة الأول "موافق لحد كبير"

ت٢ = تكرار الاستجابة الثانية "موافق"

ت٣ = تكرار الاستجابة الثالثة "محايد"

ت٤ = تكرار الاستجابة الرابعة غير موافق"

ت٥ = تكرار الاستجابة الخامسة "غير موافق مطلقاً"

ن = عدد أفراد العينة (هيكل،١٩٧٤: ٢٣٠).

Abstract

The increased attention with the educational process, studying its problems, diagnosing the obstacles that obstruct its course and acting tow are over step them from very beginning -the early stages of education- to higher studies is regarded the most important aspects of civilization progress now days.

The primary school stage is considered the basic stage for the other education stages because of the serious of the aims and goals of this stage in establishing the cornerstone of cognitive value, and moral construction so that the teacher occupies more dangerous and in Fluential role in this process, It was better for elementary schools after they had opened special education classes to receive slow learning children to provide efficient instructional staff that can educationally develop this kind of education because the efficient teacher who teach groups of slow learning students occupies the first rank among the factors that are depended on to achieve the educational aims and objectives for in this stage. The teacher, in addition to he is the main factor in achieving the knowledge, he is also practices new roles such as the director and as dynamo of learning motivation and as conductive to activities that develop the students' abilities.

For the importance of this educational role that the teacher plays and for the importance of this sector of pupils, It's necessary to prepare teachers specialized in the Field of special education and to be educationally and scientifically prepared. From this starting point the need to conduct this study springs

from here as well as what this study contributes in develop programmers of slow learning puipils, Female teachers in the light of abstracting the required skills for them after the approval and agreement are taken from slow learning femal teachers and responsible instructors on their preparation.

Thus the presents study tries to define these skills and the degree of their importance to various sample subjects in the service of development and progress process in our country.

According to above mentioned, the present study aimed to define the required teaching skills for slow learning classes female teachers in addition to answer the Following questions:-

1- A/ What are the fields of required teaching skills for slow learning classes femal teachers from the point of view of sample subjects ?

b/ What is the order of various teaching skills according to their importance from the point of view of sample subjects (ss).

2- Are there any statistically significant differences among the groups of instructors who prepare the slow learning pupils' Female teachers in their rate to the significance of teaching skills implicated by questionnaire in terms of specialization Varity ?

3- Are there any statistically significant differences among the slow learning classes Female teachers in their rate to the importance of various teaching skills in terms of preparation type ?

4- Are there any statistically significant differences among the slow learning classes Female teachers Form one side and the

slow learning female teachers' instructions from other side in terms of the significe of these teaching skills ?

The investigation was limited to the slow learning classes female teachers and the instructors in the special education department of AL Mustansiryah University for the school year (2003-2004). The terminology was defined and previous studies and research was reviewed by the investigator herself. Then, the investigation instruments were chosen and questionnaire format was depended as an instrument to gather in formation after the validity and reliability of the instrument established.

The questionnaire was administered on the Final investigation sample subject of (142) subjects represented (120) Female teachers and (22) instructors. The statistical techniques:-

1- Pearson's moment product correlation coefficient.

2- Chi-Sequare with Yates correction and

3- weighted mean.

The study has arrived to a number of results. The Following are the most important are:

1- A/ The order of Fields of teaching skills according to their significance from the point of view of sample subjects was as follows:-

- Field of instructional situation planning has the First rank.
- Field of instructional and performance has the second rank.
- Field of thinking stimulation has the third rank.
- Field of motivation stimulation has the Fourth rank.
- Field of using the instructional material has the fifth rank; and
- Field of questioning has the sixth rank.

b/ some sub & kills have occupied higher ranks than other skill. The investigator was limited on the higher third (33 percent) because they are the most important skills.

2- There are no statistically significant differences among instructors' responses who teach the related subject matter and instructors responses who teach specialization subject matter interns of various teaching skills included in the investigator instrument at the level of significance (0.05).

3- There are no statistically significant differences between educationally qualified female teachers' responses and non- educationally qualified female teachers' responses concerning the significance of these various instructional skills at the level of significance of (0.05) saving skill No. (47) and the differences were in favor of educationally qualified female teachers and skill No. and in favor of non - educationally qualified female teachers.

4- There are no statistically significant differences between instructors' responses and slow learning classes Female teachers' responses at the level of significance of (0.05) saving the Following sub skills:- sub skills nos. (4,46,55, and 57) and the differences were in favor of instructors; whereas the sub – skills nos. (7.34.44. and 45), and the differences were in favor of slow learning classes Female teachers.

In the light of the arrived results, the investigator recommend the Following:

1- The inventory of teaching skills can be used in evaluating (students – Female teachers) in the department of special

education in college of teacher during the period of administration.

2- The inventory of teaching skills prepared in the present study can be employed in evaluation the teachers of special education by educational interdet intendent.

3- New guide For special education female teachers (slow learning classes teachers) should be issued that includes the required skills for slow (learning classes female teachers).

4- Ministry of Education is invited to hold continuous developmental training courses that include the required teaching skills for slow learning classes & special education female teachers.

Following studies to completes the investigation topic:

1- An evaluative study should be conducted to curriculums of special education female teachers.

2- A study should be executed to define the teaching skills required for teaching those who teach the special education female teachers.

3- A further study should be implemented to construct a programme specially prepared for special education female teachers.

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج والإجراءات التي تمخضت عنها الدراسة الحالية يمكن تقديم الاستنتاجات الآتية:

١- تأكيد المعلمات والتدريسيين ضرورة استخدام هذه المهارات، يعد مؤشراً على أهمية هذه المهارات في الموقف التعليمي، وأن اختلفت الآراء في أسبقية استخدامها.

٢- إن اختلاف وجهات النظر بين المعلمات المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات تربوياً في ضرورة امتلاك بعض هذه المهارات ناتج عن قلة خبرة المعلمات غير المؤهلات تربوياً بخصائص التلاميذ بطيئي التعلم وافتقارهن بطرائق تدريس هذه الفئة من التلاميذ.

٣- إن تعليم التلاميذ بطيئي التعلم يتطلب تكيف الموقف التعليمي والاستفادة من مصادر البيئة وتسخيرها في تفعيل عملية التعلم وتعزيزها.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

١- اعتماد قائمة المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم في تقويم (الطالبات – المعلمات) في قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين في أثناء مدة التطبيقات التدريسية.

٢- اعتماد قائمة المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم في تقويم معلمات التربية الخاصة من قبل المشرفين التربويين.

٣- إصدار دليل لمعلمات التربية الخاصة (بطيئي التعلم)، يضم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم.

٤- دعوة وزارة التربية لإقامة دورات تطويرية مستمرة يضم منهاجها المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة.

ثالثاً: المتقرحات

تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية استكمالاً لموضوع الدراسة:

١- إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلمات التربية الخاصة.

٢- إجـراء دراســة لتحديـد المهـارات التدريسـية اللازمــة للتدريسـيين الـذين يتولـون تـدريس معلمات التربية الخاصة.

٣- إجراء دراسة لبناء برنامج خاص لمعلمات التربية الخاصة.

أولاً. المصادر العربية

* **القرآن الكريم**

١- أبو حطب، فؤاد وآخرون. **التقويم النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٣، ١٩٨٧م.

٢- أثناسيوس، زكريا زكي والكناني، إبراهيم. تشخيص حالات بطء التعلم لدى أطفال الصف الأول الابتدائي في العراق دراسة إكلينيكية (مفرزة بطارية اختبارات تشخيصية). **مجلة آداب المستنصرية**، العدد (١٧)، بغداد، ١٩٨٩م.

٣- أحمد، إبراهيم أحمد. **الإشراف المدرسي والعيادي**. دار الفكر العربي، مصر، ط(١)، ١٩٩٩م.

٤- أحمد، عبد الله أحمد وفهيم مصطفى. **الطفل ومشكلات القراءة**. القاهرة، ط(٣)، ١٩٩٣م.

٥- الأمين، شاكر محمود. **أصول تدريس المواد الاجتماعية**. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ط(١)، ١٩٩٢م.

٦- الإمام، مصطفى محمود وآخرون. **علم نفس الخواص**. دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٣م.

٧- أن مايرز. **علم النفس التجريبي**. ترجمة خليل إبراهيم البياتي، بغداد، ١٩٩٠م.

٨- بالدار، إبراهيم أمين. **الاستعداد للقراءة والكتابة**. بغداد، ١٩٨٣م.

٩- بدر، محمود إبراهيم. **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم**. جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢، Internet.

١٠- البزار، حكمت عبد الله. اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٢٨)، السنة (٩)، المكتب العربي لدول الخليج العربي، الرياض، ١٩٨٩م.

١١- البزار، حكمت عبد الله وآخرون. **ملامح التربية والتعليم في العراق في القرن الحادي والعشرون**. وزارة التربية، ط (١)، ١٩٩٥م.

١٢- البياتي، مظفر فاضل ورشيد عبد الرزاق. **الإحصاء التربوي**. العراق، جامعة الموصل، ١٩٨٤م.

١٣- تيري، جوزيف كيري وجوستين ريشارد. **التدريس الإبداعي للمعوقين**. ترجمة حسين نوري الياسري، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٩٥م.

١٤- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون. **مهارات التدريس**. دار النهضة العربية، القاهرة، ط (٢)، ١٩٨٥م.

١٥- جامع، حسن وآخرون. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت. **المجلة التربوية**، العدد (٢)، المجلد (١) جامعة الكويت، ١٩٨٤م.

١٦- الجدعي، صالح محمد. **إدارة التعليم بمحافظة الرس**. المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢م. Internet.

١٧- الجعفري، ماهر. فلسفة المعلم التربوية. **مجلة المعلم الجديد**، العدد (١)، وزارة التربية، ٢٠٠٢م.

١٨- الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب، المنعقد في بغداد، من (٧-١٥) حزيران، بغداد، مطبعة الإرشاد، وزارة التربية، ١٩٧٥م.

١٩- ـــــ. المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب، (حول مستقبل التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين)، المنعقد في بغداد، من (٢٤-٢٦) آب، بغداد، وزارة التربية، ١٩٩٣م.

٢٠- جمهورية العراق. وقائع وتوصيات المؤتمر السادس لاتحاد المعلمين العرب المنعقد في الإسكندرية. بغداد، لجنة التوجيه والإرشاد في نقابة المعلمين العراقية، مطبعة السعدي، ١٩٦٩م.

٢١- جوستين، جوزيف وآخرون. **التدريس الابداعي للمعوقين**. ترجمة، حسين نوري الياسري، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٩٥م.

٢٢- جيمينو، جوزي بلاط وآخرون. **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية**. ترجمة عمر حسن وسامي حصاونة، دراسة مقارنة عالمية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦م.

٢٣- حجاج، عبد الفتاح أحمد وسليمان الخضري. **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٢م.

٢٤- الحديدي، منى. فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة. **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد (٢)، المجلد (٢٠)، عمان – الأردن، ١٩٩٣م.

٢٥- حسين، قبيل كودي. بطء التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (٩)، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٨٨م.

٢٦- حمدون غانم وآخرون. **تحليل عمل المعلم في مدارس بغداد الابتدائية الدراسة الأولى**. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٧٥,

٢٧- حمود، رفيقه. **تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها** (سلسلة دراسات ووثائق)، العدد (٢٧)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٨٨م.

٢٨- الحيلة، محمد محمود. **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)**. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ط (١)، ١٩٩٩م.

٢٩- الخطيب، جمال. **المدخل إلى التربية الخاصة**. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، ط (١)، ١٩٩٧م.

٣٠- الخطيب، جمال ومنى الحديدي. **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان – الأردن، ط (١)، ١٩٩٤م.

٣١- الخليلي، خليل يوسف ونور الدين عقيل عثمان. **التوثيق في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية**. دار ومكتبة الكناني للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، ط (١)، ١٩٩٠م.

٣٢- خلف، عبد الرحمن. مشاكل بطيئي التعلم بين هموم المعلمين والواقع التربوي الجديد. **جريدة الثورة**، في ١٩٨٣/٨/١١، الصفحة الرابعة.

٣٣- دافيدوف، لندا. **مدخل علم النفس**. ترجمة محمد الطواب وآخرون، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط(٣)، ١٩٨٣م.

٣٤- الداهري، صالح حسن. التعليم والعوامل المؤثرة فيه عند جانييه. **مجلة القادسية للعلوم التربوية**، العدد (٤)، المجلد (١)، جامعة القادسية، ٢٠٠٢,

٣٥- داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**. دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠م.

٣٦- دبابنة، ميشيل ونبيل محفوظ. **سيكولوجية الطفولة**. دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٨٤م.

٣٧- الدبعي، جمال محمد. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الدنيا. الجامعة الأردنية، ١٩٨٨، رسالة ماجستير غير منشورة.

٣٨- دبور، مرشد. إعداد وتدريب معلم الصف في المدرسة الابتدائية. **مجلة التربية**، العدد (٦٩)، وزارة التربية والتعليم، عمان – الأردن، ١٩٨٥م.

٣٩- الدليمي، إسماعيل طه. الصفات السلوكية والبدنية لذوي صعوبات التعليم. **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد (١٣)، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٢م.

٤٠- راشد، عدنان غائب. **سايكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)**. العراق، بغداد، ٢٠٠١م.

٤١- الراوي، تركي عبد الغفور. **دليل المعلم في وسائل تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين**. مديرية مطبعة وزارة التربية، ط (١)، ١٩٨٩م.

٤٢- رضوان، أبو الفتوح وآخرون. **المدرس في المدرسة والمجتمع**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٤٣- الرواجبة، عايدة. **موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء**. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط(١)، ٢٠٠٠م.

٤٤- ريان، فكري حسن. **التدريس، أهدافه، أساليبه، تطبيقاته**. عالم الكتب، الكويت، ط (٣)، ١٩٧١م.

٤٥- ـــ. **التدريس، أهدافه، أساليبه، تطبيقاته**. القاهرة، ١٩٩٣م.

٤٦- الريحاني، سليمان. **التخلف العقلي**. المطبعة الأردنية، الأردن، ط (١)، ١٩٨١م.

٤٧- الزهيري، إبراهيم عباس. **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم**. كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٨م.

٤٨- الزيادي، أحمد محمد وآخرون. **تعليم الطفل بطيء التعلم**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠١م.

٤٩- زيتون، معروف. **كيف تلقي درساً**. دار الفكر، مصر، ط (٤)، ١٩٧٠م.

٥٠- الزيود، نادر فهمي. **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (٤)، ٢٠٠٠م.

٥١- الزيود، نادر فهمي. الصحة النفسية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة

الابتدائية. **مجلة الأفاق**، العدد (٤)، السنة الثانية، جامعة الزرقاء الأهلية، ٢٠٠٠م.

٥٢- السرطاوي، زيدان أحمد وكمال سالم سيسالم. **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم**. الرياض، ١٩٩٢م.

٥٣- سعادة، جودت أحمد وآخرون. مستوى الطالب التعليمي وجنسه وأثرهما على اكتساب المهارة، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، العدد (٣)، الأردن، ١٩٨٦م.

٥٤- السفاسفة، محمد إبراهيم. اثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الأردن. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٥- سلامة، عبد الحافظ. **الوسائل التعليمية والمنهج**. عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠٠م.

٥٦- سليمان، نايف وآخرون. **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط (١)، ٢٠٠١م.

٥٧- سمك، محمد صالح. **فن التدريس**. مطبعة دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦١م.

٥٨- سمين، زيد بهلول. مشكلات التكيف السلوكي للأطفال بطيئي التعلم (دارسة مقارنة). جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٧م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٩- السيد، محمد خيري. **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. دار التأليف، مصر، ط (٣)، ١٩٦٣م.

٦٠- شحاتة، محمد سيد. الكفايات اللازمة لعملية التدريس عند الطلاب المعلمين بشعبتي العلوم. **مجلة كلية التربية**، العدد (٤)، جامعة أسيوط، ١٩٨٨م.

٦١- شحاتة، حسن. **أساسيات التدريس الفعَّال في العالم العربي**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط (١)، ١٩٩٣م.

٦٢- الشربتي، مروان محمد. **بطء التعلم عند الأطفال (التقصي والتشخيص)**. مطبعة أوفست حسام، بغداد، ط (١)، ١٩٩٠م.

٦٣- الشرقاوي، مصطفى خليل. **علم الصحة النفسية**. مكتبة النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣م.

٦٤- الشعيل، بن هويشل وخطايبة، عبد الله محمد. المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد (١٨)، جامعة منتوري، قسطنطينة – الجزائر، ٢٠٠٢م.

٦٥- الشيخ، سليمان الخضري وزاهر، فوزي. الكفايات اللازمة للمعلم في قطر. **حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية**، العدد (٣)، جامعة قطر، ١٩٨١م.

٦٦- الصمادي، جميل والنهار، تيسير. مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعَّال. **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (١٩)، السنة العاشرة، جامعة قطر، ٢٠٠١م.

٦٧- الطحان، خالد. الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسياً. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (١)، المجلد (٤)، قطر، ١٩٨٤م.

٦٨- الضبع، ثناء يوسف. **تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال**. دار الفكر العربي، ط (١)، ٢٠٠١م.

٦٩- عبد الجبار، عبد الحميد عبد الله. المهارات التدريسية كما يراها طلبة الصف الرابع في كلية التربية. **مجلة دراسات الأجيال**، العدد (٤)، السنة الخامسة، جامعة الموصل، ١٩٨٤م.

٧٠- عبد الحميد، محمد جمال الدين. أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطالبات المعلمات في بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية. **حولية كلية التربية**، العدد (٦)، السنة السادسة، جامعة قطر، ١٩٨٨م.

٧١- عبد الرحيم، طلعت حسن. **سيكولوجية التأخر الدراسي**. دار الثقافة، القاهرة، ط (١)، ١٩٨٠م.

٧٢- عبد الرزاق، كيلان حميد. بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٤م، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٧٣- عبد الغفار، عبد السلام ويوسف محمود الشيخ. **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٦م.

٧٤- عبد الله، أحمد. الحلقة الدراسية حول التلاميذ بطيئي التعلم أساليب الكشف عنهم وسبل رعايتهم المنعقدة في دولة الإمارات العربية المتحدة، من (٤-٦) شباط، **مكتب التربية العربي لدول الخليج**، ١٩٨٩م.

٧٥- عبد المعطي، يوسف ومحمود عبد الرزاق شفيق. **إعداد معلم المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة)**. مطابع دار العين، الكويت، ١٩٧٩م.

٧٦- عبد الموجود، محمد عزت. **تدريس المعلمين أثناء الخدمة (دراسة في المفهوم والوظيفة)**. مديرية تدريب المعلمين، القاهرة، ١٩٧٦م.

٧٧- عبد الهادي، نبيل وآخرون. **بطء التعلم وصعوباته**. دار وائل للنشر، عمان، ط (١)، ٢٠٠٠م.

٧٨- عبيد، ماجدة السيد. **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط(١)، ٢٠٠١م.

٧٩- عبيد، وليم. **تطور مفهوم المهارات الأساسية ودور المدرسة الابتدائية**. سلسلة دراسات تربوية، العدد (٦٥)، المجلد التاسع، الكويت، ١٩٩٤م.

٨٠- عدس، محمد عبد الرحيم. **المدرسة واقع وتطلعات**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان – الأردن، ط (١)، ١٩٩٩م.

٨١- عطيوي، جودت عزت. **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**. دار الفكر، عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠١م.

٨٢- عريفج، سامي سلطي. **مدخل إلى التربية**. دار الفكر للطباعة والنشر، ط (١)، ٢٠٠٠م.

٨٣- العزام، إبراهيم أحمد حسن. الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٨٤- عفاش، يحيى. الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن. **المجلة العربية للتربية**، المجلد الأول، ١٩٩١م.

٨٥- علي، سر الختم عثمان. **تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية**. دار الفرقان، الرياض، ١٩٨٧م.

٨٦- علي، وسام. الإدراك اللغوي لدى أطفال الرياض الاعتياديين وأقرانهم من بطيئي التعلم (دراسة مقارنة). جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٨٧- عليمان، محمد مقيل. المهارات المهنية اللازمة للطالب المعلم خلال فترة الإعداد. **مجلة كلية المعلمين**، العدد (٣)، الجامعة المستنصرية، ١٩٩٤م.

٨٨- العلواني، حسين ربيع. الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩١م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٨٩- عودة، احمد. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، ط(٢)، ١٩٨٨م.

٩٠- عودة، أحمد سليمان وآخرون. **الإحصاء للباحث في التربية وعلم النفس والعلوم**

الإنسانية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٨٨م.

٩١- الفتلاوي، سهيلة محسن. الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٧م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٩٢- الفرا، عبد الله عمرو عبد الرحمن جامل. **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**. صنعاء، ١٩٩٩م.

٩٣- فراج، عثمان لبيب. استراتيجيات مستحدثة في برامج رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة الطفولة والتنمية**، العدد (٢)، المجلد (١)، مصر، ٢٠٠١م.

٩٤- فرحان، اسحق وآخرون. قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، العدد (٢)، المجلد التاسع، الجامعة الأردنية، ١٩٨٢م.

٩٥- الفقي، حامد عبد العزيز. **التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه**. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٩٦- الفقي، عبد المؤمن فرج. **الإدارة المدرسية المعاصرة**. منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، ط (١)، ١٩٩٤م.

٩٧- فيذرستون، وين. **الطفل بطيء التعلم**. ترجمة مصطفى فهمي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣م.

٩٨- القدمي، علي راجح. الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية في اليمن. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٣م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٩٩- قطامي، يوسف ونايفة قطامي. **نماذج التدريس الصفي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٩٨م.

١٠٠- قطامي، يوسف وآخرون. **تصميم التدريس**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط(١)، ٢٠٠٠م.

١٠١- قنيري، جون. **التعليم في عالمنا الحديث**. تعريب محمود الأكحل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٦٧م.

١٠٢- كفافي، علاء الدين. خصائص ومهارات متميزة للعاملين في التربية الخاصة (الحلقة الثانية). **مجلة التربية**، العدد (٨٩)، قطر، ١٩٨٩م.

١٠٣- اللامي، نشعة كريم والشريف، ندوى محمد. برنامج إرشادي مقترح لمعلمات التلاميذ بطيئي التعلم لمعالجة بعض الظواهر السلبية لديهم. **مجلة كلية التربية**، العدد (٦)، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م.

١٠٤- محمد، أحمد زكي وعبد العزيز القوصي. **علم النفس والتربية الحديثة**. الجزء الثاني، القاهرة، ط(١)، ١٩٥٤م.

١٠٥- محمد، صباح محمود. المعلم في منظور. **مجلة كلية التربية**، العدد (٢)، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م.

١٠٦- محمد، هدى حسن. الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال. جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة.

١٠٧- محمود، صباح. **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط(١)، ١٩٩٨م.

١٠٨- المخلافي، محمد حاتم وآخرون. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد، من (٢٤-٢٦) آب، ١٩٩٣م.

١٠٩- مرسي، كمال إبراهيم. **الطفل غير العادي من الناحية الذهنية**. دار النهضة العربية، القاهرة، ط (٢)، ١٩٨١م.

١١٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج. وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي. المنعقدة في الدوحة، من (٧-٩) كانون الثاني، ١٩٨٤م، الدوحة، مطابع مؤسسة الفهد، ١٩٨٥م.

١١١- ـــــ. **واقع مؤسسات رعاية المعوقين في الدول الأعضاء**، قطر، ١٩٨٣م.

١١٢- منسي، حسن عمر. مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف (٧،٨،٩) الأساسي. جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٩٩٢م، رسالة ماجستير غير منشورة.

١١٣- المنصوري، محسن مجيد والركابي، سهام عبد الوهاب. دراسة تتبعية لحالة الطفل ك. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (١)، السنة الأولى، جامعة بغداد، ١٩٧٩م.

١١٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة، من (٨-١٧) كانون الثاني، القاهرة، مطبعة التقدم، ١٩٧٢م.

١١٥- ـــــ. حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة المنعقد في المنامة، من (٢٣-٢٩) تشرين الثاني، البحرين، ١٩٧٥م.

١١٦- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. المؤتمر العالمي المعنى بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. المنعقد في سلامنكا، من (٧-١٠) حزيران، أسبانيا، ١٩٩٤م.

١١٧- موسى، سعدي لفتة. **مهارات في التدريس والتدريب**. معهد التدريب والتطوير التربوي، قسم التدريب المهني، بغداد، وزارة التربية، ١٩٩٢م.

١١٨- الناصر، إبراهيم عبد الله ومحمود، عطية عبد الله. مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (١)، المجلد الرابع، ١٩٨٤م.

١١٩- هرمز، صباح حنا. أثر شخصية المعلم ومعاملته في سلوك طلبته. **مجلة المعلم الجديد**، الجزء (٤)، المجلد (٤٣)، وزارة التربية، ١٩٨٦م.

١٢٠- هنلي، مارتن وآخرون. **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**. تعريب جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط (١)، ٢٠٠١م.

١٢١- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية المنعقدة

فـي بيـروت، مـن (٩-١٠) نـوفمبر، **مجلــة مركــز البحــوث التربويــة**، العـدد (٢١)، جامعة قطر، ٢٠٠٢م.

١٢٢- هيكل، عبد العزيز. **مبادئ الأساليب الإحصائية**. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٤م.

١٢٣- وزارة التربيــة. **رعايــة التلاميــذ بطيئــي الــتعلم**. المسـيرة التربويــة، إصــدارات وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٧م.

١٢٤- وزارة التربيــة. المديريــة العامــة للتخطـيط التربــوي. **ورقــة عمــل نــدوة معلمــي ومعلمات التربية الخاصة**، ديالى، ٢٠٠٣م.

١٢٥- الياسـري، حسـين نـوري. بنـاء معيـار إعـداد معلمـي التربيـة الخاصـة فـي العـراق. **مجلة كلية التربية للبنات**، العدد (٨) جامعة بغداد، ١٩٩٧م.

١٢٦- الياسـري، حسـين نـوري والآسـدي، آمـال محسـن. وعـي معلمـة الصـف الاعتيـادي بفلســفة التربيــة الخاصــة وتجســيد مضــامينها. **مجلــة كليــة التربيــة للبنــات**، المجلد(١٤)، جامعة بغداد، ٢٠٠٣م.

١٢٧- اليونسـكو. **إعـداد المعلمـين فـي مجـال التربيـة السـكانية (دليـل عملـي)**. بـاريس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ١٩٨٦م.

128- Adms, Geogia. ***Measurement and Evaluation in Education. Psychology and Guidance***, Holt, Rinehart and Winston, New Yourk, 1960.

129- Bailey, Thomas. ***The Effect of computer Assisted Instruction in Improving mathematics performance of low Achieving students***, D.A.I., Vol. 52, No. 11, May, 1992.

130- Bell. Peter & Kerry Trover. ***Teaching slow Learner in Mixed Ability class***. Mach millan Education Limited, 1982.

131- Bell. Peter. ***Basic Teaching for slow learners*** . first published, Great Britain, Miller Educational, 1970.

132- Brennan, W.k. ***Shaping the Education of Slow Learners***. Routledge & Keganpaul, London, 1974.

133- Brush, Thomas, Andrew. The Effectiveness of cooperative Learning for Low and High – Achieving student using an Integrated Learning System, ***D.A.I.*** Vol.56, No.7, Jan,1996.

134- Chandler, Arnold, Mathematics and Low Achiever, ***Arithmetic Teacher***, Dec. 1976.

135- Chpman, J.W. Congntive- motivational characteristics and academic achievement of Leaving disabled children a longitudinal strdy. ***Journal off Educational psychology***, 1988.

136- Ebel, Robert. ***Essontials of Educational Measurement***, Second edition, prentic - Hall Englewood cliffs, M New Jersy, 1972.

137- Felder, Dell, (Editro). ***Competency- Based Teacher Education professionalizing Social stadies Teaching***. National council for social studies. Wash ington, 1978.

138- Garguilo, Rechard and Fredl pigge. Perceivd competencies of Elementary, and special Education, ***Teachers Research***, Vol.72, No.69, July 1977.

139- Gillen, Jean. What happens slow learners Dersriptive dersriptiudy study of Educational practices ***Diss Abast***, Vol.58, No.6, 1997.

140- Good, Carter V. (Ed) **Dictionary of Education** . 3rd, ed. New York, Mc. Grow-Hill, 1973.

141- Guyton, Edith & Darokbi, Elizabeth. Relation ships a many A cadmic performance subject mather Knowledge and teaching

skills of teacher Education Graduates, ***Journal of teacher Education***, 1987.

142- "Hoerig, Buth. Identification of Generic competencies under Ling. Successful Instructional performance incompetence-Based programme of Higher. Education", ***Dissertation Abstract International***, Vol. 44, No.12, June,1981.

143- Howeell, Dasiy. Project SoSo (Save our Slow Once), ***Arithmetic Teacher***, Jan. 1972.

144- Johnson, Gor villo. ***Education For the slow Learners***. London, prentic-Hill, Inc, 1963.

145- Kirk, Samuel & others. ***Teaching Reading to slow and disabled Learners***, Houghtin Mifflin company, Boston, 1978.

146- Mary, Foly Mcienerney. A comparison of computer Assisted Instruction with Teacher – Managed Instructional practices, ***D.A.I.***, vol.55, No.7, Jan,1996. P.1907.

147- Merrell, Kenneth. Differentiating Low Achieving Students and student with Learning Disabilities: An Examination of performances on the wood cock Johnson psycho-Educational Battey, ***The Journal of special Education***. Vol. 24, No.3, 1990,pp.296-305.

148- Nash, Robert J. and Russel M. AGEN. "Competency Tm Teacher Education: A prop for the status. Quo"? ***Teacher Education***. Vol. XXII. No.20. 1971.

149- Pigge, fredler & Bowling Green. Teacher competencies need, proficiency and when proficiency was developed, ***Journal of Teacher Education***, Vol.XXIX, No.4, 1978

150- Rainwater, Brenda an Bryant Joy. Comparisons of parent obtained and Teacher. Obtained Adaptive Behavior Scores for Handicapped-children, ***Desertation Abstract International***, Vol.96, No.12, 1986.

151- Sara Coglu, B & other. The Adjustment of students with learning Disabilities to university and its relation ship to self efficiency ***Journal of learning Disabilities***, Vol.22, 1989.

152- Shelton, Deborah. ***Coputerized Reading instruction for Remediating Deficiencies of slow Learner's Educational***. D. Kracticum, NOVA University, 1993.

153- Star, Warren. A study to Determine the profile of Essential teaching competencies of A coping First-Year Teacher. ***Diss. Abst. Int***, Vol.36, No. 1-2, 1975.

154- Stewart, M. The perceived Importants of selleoted Teaching cometence for secondary social studies Teachers". Ph. D, 1976.

*** القرآن الكريم**

١- أبو حطب، فؤاد وآخرون. **التقويم النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٣، ١٩٨٧م.

٢- أثناسيوس، زكريا زكي والكناني، إبراهيم. تشخيص حالات بطء التعلم لدى أطفال الصف الأول الابتدائي في العراق دراسة إكلينيكية (مفرزة بطارية اختبارات تشخيصية). **مجلة آداب المستنصرية**، العدد (١٧)، بغداد، ١٩٨٩م.

٣- أحمد، إبراهيم أحمد. الإشراف المدرسي والعيادي. دار الفكر العربي، مصر، ط(١)، ١٩٩٩م.

٤- أحمد، عبد الله أحمد وفهيم مصطفى. **الطفل ومشكلات القراءة**. القاهرة، ط(٣)، ١٩٩٣م.

٥- الأمين، شاكر محمود. **أصول تدريس المواد الاجتماعية**. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ط(١)، ١٩٩٢م.

٦- الإمام، مصطفى محمود وآخرون. **علم نفس الخواص**. دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٣م.

٧- أن مايرز. **علم النفس التجريبي**. ترجمة خليل إبراهيم البياتي، بغداد، ١٩٩٠م.

٨- بالدار، إبراهيم أمين. **الاستعداد للقراءة والكتابة**. بغداد، ١٩٨٣م.

٩- بدر، محمود إبراهيم. **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم**. جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢، Internet.

١٠- البزار، حكمت عبد الله. اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٢٨)، السنة (٩)، المكتب العربي لدول الخليج العربي، الرياض، ١٩٨٩م.

١١- البزار، حكمت عبد الله وآخرون. **ملامح التربية والتعليم في العراق في القرن الحادي والعشرون**. وزارة التربية، ط (١)، ١٩٩٥م.

١٢- البياتي، مظفر فاضل ورشيد عبد الرزاق. **الإحصاء التربوي**. العراق، جامعة الموصل، ١٩٨٤م.

١٣- تيري، جوزيف كيري وجوستين ريشارد. **التدريس الإبداعي للمعوقين**. ترجمة حسين نوري الياسري، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٩٥م.

١٤- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون. **مهارات التدريس**. دار النهضة العربية، القاهرة، ط (٢)، ١٩٨٥م.

١٥- جامع، حسن وآخرون. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت. **المجلة التربوية**، العدد (٢)، المجلد (١) جامعة الكويت، ١٩٨٤م.

١٦- الجعفري، ماهر. فلسفة المعلم التربوية. **مجلة المعلم الجديد**، العدد (١)، وزارة التربية، ٢٠٠٢م.

١٧- الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب، المنعقد في بغداد، من (٧-١٥) حزيران، بغداد، مطبعة الإرشاد، وزارة التربية، ١٩٧٥م.

١٨ـــــ. المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب، (حول مستقبل التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين)، المنعقد في بغداد، من (٢٤-٢٦) آب، بغداد، وزارة التربية، ١٩٩٣م.

١٩- الجدعي، صالح محمد. **إدارة التعليم بمحافظة الرس**. المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢م. Internet.

٢٠- جمهورية العراق. وقائع وتوصيات المؤتمر السادس لاتحاد المعلمين العرب المنعقد في الإسكندرية. بغداد، لجنة التوجيه والإرشاد في نقابة المعلمين العراقية، مطبعة السعدي، ١٩٦٩م.

٢١- جيمينو، جوزي بلاط وآخرون. **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية**. ترجمة عمر حسن وسامي حصاونة، دراسة مقارنة عالمية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦م.

٢٢- جوستين، جوزيف وآخرون. **التدريس الابداعي للمعوقين**. ترجمة، حسين نوري الياسري، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٩٥م.

٢٣- الحديدي، منى. فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة. **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد (٢)، المجلد (٢٠)، عمان – الأردن، ١٩٩٣م.

٢٤- الحيلة، محمد محمود. **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)**. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ط (١)، ١٩٩٩م.

٢٥- حسين، قبيل كودي. بطء التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (٩)، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٨٨م.

٢٦- حجاج، عبد الفتاح أحمد وسليمان الخضري. **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٢م.

٢٧- حمود، رفيقه. **تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها** (سلسلة دراسات ووثائق)، العدد (٢٧)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٨٨م.

٢٨- حمدون غانم وآخرون. **تحليل عمل المعلم في مدارس بغداد الابتدائية الدراسة الأولى**. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٧٥

٢٩- الخطيب، جمال. **المدخل إلى التربية الخاصة**. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، ط (١)، ١٩٩٧م.

٣٠- الخطيب، جمال ومنى الحديدي. **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان – الأردن، ط (١)، ١٩٩٤م.

٣١- الخليلي، خليل يوسف ونور الدين عقيل عثمان. **التوثيق في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية**. دار ومكتبة الكناني للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، ط (١)، ١٩٩٠م.

٣٢- خلف، عبد الرحمن. مشاكل بطيئي التعلم بين هموم المعلمين والواقع التربوي الجديد. **جريدة الثورة**، في ١٩٨٣/٨/١١، الصفحة الرابعة.

٣٣- الدليمي، إسماعيل طه. الصفات السلوكية والبدنية لذوي صعوبات التعليم. **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد (١٣)، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٢م.

٣٤- الداهري، صالح حسن. التعليم والعوامل المؤثرة فيه عند جانييه. **مجلة القادسية للعلوم التربوية**، العدد (٤)، المجلد (١)، جامعة القادسية، ٢٠٠٢,

٣٥- الدبعي، جمال محمد. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الدنيا. الجامعة الأردنية، ١٩٨٨، رسالة ماجستير غير منشورة.

٣٦- دبور، مرشد. إعداد وتدريب معلم الصف في المدرسة الابتدائية. **مجلة التربية**، العدد (٦٩)، وزارة التربية والتعليم، عمان – الأردن، ١٩٨٥م.

٣٧- دبابنة، ميشيل ونبيل محفوظ. **سيكولوجية الطفولة**. دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٨٤م.

٣٨- داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**. دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠م.

٣٩- دافيدوف، لندا. **مدخل علم النفس**. ترجمة محمد الطواب وآخرون، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط(٣)، ١٩٨٣م.

٤٠- الـراوي، تركـي عبـد الغفـور. **دليـل المعلـم فـي وسـائل تعلـيم القـراءة والكتابـة للمبتدئين**. مديرية مطبعة وزارة التربية، ط (١)، ١٩٨٩م.

٤١- الرواجبـة، عايـدة. **موسـوعة العنايـة بالطفـل وتربيـة الأبنـاء**. دار أسـامة للنشـر والتوزيع، عمان – الأردن، ط(١)، ٢٠٠٠م.

٤٢- الريحاني، سليمان **التخلف العقلي**. المطبعة الأردنية، الأردن، ط (١)،١٩٨١م.

٤٣- راشد، عدنان غائب. **سـايكولوجية الأطفـال ذوي الصـعوبات التعليميـة (بطيئـي الـتعلم)**. العراق، بغداد، ٢٠٠١م.

٤٤- رضـوان، أبـو الفتـوح وآخـرون. **المـدرس فـي المدرسـة والمجتمـع**. مكتبـة الأنجلـو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٤٥- ريـان، فكـري حسـن. **التـدريس، أهدافـه، أسـاليبه، تطبيقاتـه**. عـالم الكتـب، الكويـت، ط (٣)، ١٩٧١م.

٤٦- ـــ. **التدريس، أهدافه، أساليبه، تطبيقاته**. القاهرة، ١٩٩٣م.

٤٧- الزيـود، نـادر فهمـي. **تعلـيم الأطفـال المتخلفـين عقليـاً**. دار الفكـر للطباعـة والنشـر والتوزيع، ط (٤)، ٢٠٠٠م.

٤٨- ـــ. الصـحة النفسـية للأطفـال ذوي الحاجـات الخاصـة فـي المدرسـة الابتدائيـة. **مجلـة الأفاق**، العدد (٤)، السنة الثانية، جامعة الزرقاء الأهلية، ٢٠٠٠م.

٤٩- الزيـادي، أحمـد محمـد وآخـرون. **تعلـيم الطفـل بطـيء الـتعلم**. دار الثقافـة للنشـر

والتوزيع، عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠١م.

٥٠- الزهيري، إبراهيم عباس. **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم**. كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٨م.

٥١- زيتون، معروف. **كيف تلقي درساً**. دار الفكر، مصر، ط (٤)، ١٩٧٠م.

٥٢- السفاسفة، محمد إبراهيم. اثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الأردن. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٣- السيد، محمد خيري. **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. دار التأليف، مصر، ط (٣)، ١٩٦٣م.

٥٤- السرطاوي، زيدان أحمد وكمال سالم سيسالم. **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم**. الرياض، ١٩٩٢م.

٥٥- سعادة، جودت أحمد وآخرون. مستوى الطالب التعليمي وجنسه وأثرهما على اكتساب المهارة، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، العدد (٣)، الأردن، ١٩٨٦م.

٥٦- سلامة، عبد الحافظ. **الوسائل التعليمية والمنهج**. عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠٠م.

٥٧- سليمان، نايف وآخرون. **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط (١)، ٢٠٠١م.

٥٨- سمك، محمد صالح. **فن التدريس**. مطبعة دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦١م.

٥٩- سمين، زيد بهلول. مشكلات التكيف السلوكي للأطفال بطيئي التعلم (دارسة مقارنة). جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٧م، رسالة ماجستير غير

منشورة.

٦٠- الشربتي، مروان محمد. **بطء التعلم عند الأطفال (التقصي والتشخيص)**. مطبعة أوفست حسام، بغداد، ط (١)، ١٩٩٠م.

٦١- الشرقاوي، مصطفى خليل. **علم الصحة النفسية**. مكتبة النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣م.

٦٢- الشعيل، بن هويشل وخطايبة، عبد الله محمد. المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد (١٨)، جامعة منتسوري، قسطنطينة – الجزائر، ٢٠٠٢م.

٦٣- الشيخ، سليمان الخضري وزاهر، فوزي. الكفايات اللازمة للمعلم في قطر. **حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية**، العدد (٣)، جامعة قطر، ١٩٨١م.

٦٤- شحاتة، محمد سيد. الكفايات اللازمة لعملية التدريس عند الطلاب المعلمين بشعبتي العلوم. **مجلة كلية التربية**، العدد (٤)، جامعة أسيوط، ١٩٨٨م.

٦٥- شحاتة، حسن. **أساسيات التدريس الفعَّال في العالم العربي**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط (١)، ١٩٩٣م.

٦٦- الصمادي، جميل والنهار، تيسير. مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعَّال. **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (١٩)، السنة العاشرة، جامعة قطر، ٢٠٠١م.

٦٧- الطحان، خالد. الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسياً. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (١)، المجلد (٤)، قطر، ١٩٨٤م.

٦٨- الضبع، ثناء يوسف. **تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال**. دار الفكر العربي، ط (١)، ٢٠٠١م.

٦٩- العلواني، حسين ربيع. الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩١م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧٠- العزام، إبراهيم أحمد حسن. الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧١- عبد الهادي، نبيل وآخرون. **بطء التعلم وصعوباته**. دار وائل للنشر، عمان، ط(١)، ٢٠٠٠م.

٧٢- عبد الرحيم، طلعت حسن. **سيكولوجية التأخر الدراسي**. دار الثقافة، القاهرة، ط (١)، ١٩٨٠م.

٧٣- عبد الغفار، عبد السلام ويوسف محمود الشيخ. **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**. دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٦م.

- عبد الجبار، عبد الحميد عبد الله. المهارات التدريسية كما يراها طلبة الصف الرابع في كلية التربية. **مجلة دراسات الأجيال**، العدد (٤)، السنة الخامسة، جامعة الموصل، ١٩٨٤م.

٧٤- عبد الحميد، محمد جمال الدين. أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطالبات المعلمات في بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية. **حولية كلية التربية**، العدد (٦)، السنة السادسة، جامعة قطر، ١٩٨٨م.

٧٥- عبد الموجود، محمد عزت. **تدريس المعلمين أثناء الخدمة (دراسة في المفهوم والوظيفة)**. مديرية تدريب المعلمين، القاهرة، ١٩٧٦م.

٧٦- عبد المعطي، يوسف ومحمود عبد الرزاق شفيق. **إعداد معلم المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة)**. مطابع دار العين، الكويت، ١٩٧٩م.

٧٧- عبد الرزاق، كيلان حميد. بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي

وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٤م، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٧٨- عودة، احمد. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، ط(٢)، ١٩٨٨م.

٧٩- عودة، أحمد سليمان وآخرون. **الإحصاء للباحث في التربية وعلم النفس والعلوم الإنسانية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٨٨م.

٨٠- عبيد، ماجدة السيد. **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط(١)، ٢٠٠١م.

٨١- عبيد، وليم. **تطور مفهوم المهارات الأساسية ودور المدرسة الابتدائية**. سلسلة دراسات تربوية، العدد (٦٥)، المجلد التاسع، الكويت، ١٩٩٤م.

٨٢- عبد الله، أحمد. الحلقة الدراسية حول التلاميذ بطيئي التعلم أساليب الكشف عنهم وسبل رعايتهم المنعقدة في دولة الإمارات العربية المتحدة، من (٤-٦) شباط، **مكتب التربية العربي لدول الخليج**، ١٩٨٩م.

٨٣- عدس، محمد عبد الرحيم. **المدرسة واقع وتطلعات**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان – الأردن، ط (١)، ١٩٩٩م.

٨٤- عطيوي، جودت عزت. **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**. دار الفكر، عمان – الأردن، ط (١)، ٢٠٠١م.

٨٥- عريفج، سامي سلطي. **مدخل إلى التربية**. دار الفكر للطباعة والنشر، ط (١)، ٢٠٠٠م.

٨٦- علي، سر الختم عثمان. **تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية**. دار الفرقان، الرياض، ١٩٨٧م.

٨٧- علي، وسام. الإدراك اللغوي لدى أطفال الرياض الاعتياديين وأقرانهم من بطيئي

الـتعلم (دراسـة مقارنـة). جامعـة بغـداد، كليـة التربيـة للبنـات، ٢٠٠٠م، رسـالة ماجسـتير غير منشورة.

٨٨- عليمـان، محمـد مقيـل. المهـارات المهنيـة اللازمـة للطالـب المعلـم خـلال فتـرة الإعـداد. **مجلة كلية المعلمين**، العدد (٣)، الجامعة المستنصرية، ١٩٩٤م.

٨٩- عفـاش، يحيـى. الكفايـات التعليميـة التـي يحتاجهـا المعلمـون والمعلمـات فـي بـرامج التأهيـل التربـوي أثنـاء الخدمـة كمـا يراهـا الملتحقـون بهـذه البـرامج فـي الأردن. **المجلـة العربية للتربية**، المجلد الأول، ١٩٩١م.

٩٠- الفقـي، عبـد المـؤمن فـرج. **الإدارة المدرسـية المعاصـرة**. منشـورات جامعـة قـان يونس، بنغازي، ط (١)، ١٩٩٤م.

٩١- الفقـي، حامـد عبـد العزيـز. **التـأخر الدراسـي تشخيصـه وعلاجـه**. عـالم الكتـب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٩٢- الفتلاوي، سهيلة محسن. الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٧م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٩٣- الفـرا، عبـد الله عمـرو عبـد الـرحمن جامـل. **المرشـد الحـديث فـي التربيـة العمليـة والتدريس المصغر**. صنعاء، ١٩٩٩م.

٩٤- فـراج، عثمـان لبيـب. اسـتراتيجيات مسـتحدثة فـي بـرامج رعايـة وتأهيـل الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة الطفولة والتنمية**، العدد (٢)، المجلد (١)، مصر، ٢٠٠١م.

٩٥- فرحـان، اسـحق وآخـرون. قيـاس مـدى ارتبـاط المعلمـين فـي الأردن بمهنـة التربيـة والتعلـيم وولائهـم لهـا والعوامـل المـؤثرة فـي ذلـك. **مجلـة دراسـات العلـوم الإنسـانية**، العـدد (٢)، المجلد التاسع، الجامعة الأردنية، ١٩٨٢م.

٩٦- فيذرسـتون، ويـن. **الطفـل بطـيء الـتعلم**. ترجمـة مصـطفى فهمـي، دار النهضـة العربية، القاهرة، ١٩٦٣م.

٩٧- القـدمي، علـي راجـح. الكفايـات التدريسـية اللازمـة لمدرسـي التـاريخ فـي المرحلـة

الثانوية في اليمن. جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٣م، رسالة ماجستير غير منشورة.

٩٨- قطامي، يوسف ونايفة قطامي. **نماذج التدريس الصفي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ١٩٩٨م.

٩٩- قطامي، يوسف وآخرون. **تصميم التدريس**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط(١)، ٢٠٠٠م.

١٠٠- قنيري، جون. **التعليم في عالمنا الحديث**. تعريب محمود الأكحل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٦٧م.

١٠١- كفافي، علاء الدين. خصائص ومهارات متميزة للعاملين في التربية الخاصة (الحلقة الثانية). **مجلة التربية**، العدد (٨٩)، قطر، ١٩٨٩م.

١٠٢- اللامي، نشعة كريم والشريف، ندوى محمد. برنامج إرشادي مقترح لمعلمات التلاميذ بطيئي التعلم لمعالجة بعض الظواهر السلبية لديهم. **مجلة كلية التربية**، العدد (٦)، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م.

١٠٣- المخلافي، محمد حاتم وآخرون. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد، من (٢٤-٢٦) آب، ١٩٩٣م.

١٠٤- المنصوري، محسن مجيد والركابي، سهام عبد الوهاب. دراسة تتبعية لحالة الطفلك. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (١)، السنة الأولى، جامعة بغداد، ١٩٧٩م.

١٠٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة، من (٨-١٧) كانون الثاني، القاهرة، مطبعة التقدم، ١٩٧٢م.

١٠٦- ـــــ. حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة المنعقد في المنامة، من (٢٣-٢٩) تشرين الثاني، البحرين، ١٩٧٥م.

١٠٧- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. المؤتمر العالمي المعنى بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. المنعقد في سلامنكا، من (٧-١٠) حزيران، أسبانيا،

١٩٩٤م.

١٠٨- مكتب التربية العربي لدول الخليج. وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي. المنعقدة في الدوحة، من (٧-٩) كانون الثاني، ١٩٨٤م، الدوحة، مطابع مؤسسة الفهد، ١٩٨٥م.

١٠٩- ـــــ. **واقع مؤسسات رعاية المعوقين في الدول الأعضاء**، قطر، ١٩٨٣م.

١١٠- محمد، أحمد زكي وعبد العزيز القوصي. **علم النفس والتربية الحديثة**. الجزء الثاني، القاهرة، ط(١)، ١٩٥٤م.

١١١- محمد، صباح محمود. المعلم في منظور. **مجلة كلية التربية**، العدد (٢)، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م.

١١٢- محمود، صباح. **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط(١)، ١٩٩٨م.

١١٣- محمد، هدى حسن. الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال. جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة.

١١٤- منسي، حسن عمر. مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف (٧،٨،٩) الأساسي. جامعة اليرموك، كلية التربية، ١٩٩٢م، رسالة ماجستير غير منشورة.

١١٥- مرسي، كمال إبراهيم. **الطفل غير العادي من الناحية الذهنية**. دار النهضة العربية، القاهرة، ط (٢)، ١٩٨١م.

١١٦- موسى، سعدي لفتة. **مهارات في التدريس والتدريب**. معهد التدريب والتطوير التربوي، قسم التدريب المهني، بغداد، وزارة التربية، ١٩٩٢م.

١١٧- الناصر، إبراهيم عبد الله ومحمود، عطية عبد الله. مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (١)، المجلد الرابع، ١٩٨٤م.

١١٨- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية المنعقدة في بيروت، من (٩-١٠) نوفمبر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (٢١)، جامعة قطر، ٢٠٠٢م.

١١٩- هرمز، صباح حنا. أثر شخصية المعلم ومعاملته في سلوك طلبته. **مجلة المعلم الجديد**، الجزء (٤)، المجلد (٤٣)، وزارة التربية، ١٩٨٦م.

١٢٠- هنلي، مارتن وآخرون. **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**. تعريب جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط (١)، ٢٠٠١م.

١٢١- هيكل، عبد العزيز. **مبادئ الأساليب الإحصائية**. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٤م.

١٢٢- وزارة التربية. **رعاية التلاميذ بطيئي التعلم**. المسيرة التربوية، إصدارات وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٧م.

١٢٣- وزارة التربية. المديرية العامة للتخطيط التربوي. **ورقة عمل ندوة معلمي ومعلمات التربية الخاصة**، ديالى، ٢٠٠٣م.

١٢٤- الياسري، حسين نوري. بناء معيار إعداد معلمي التربية الخاصة في العراق. **مجلة كلية التربية للبنات**، العدد (٨) جامعة بغداد، ١٩٩٧م.

١٢٥- الياسري، حسين نوري والآسدي، آمال محسن. وعي معلمة الصف الاعتيادي بفلسفة التربية الخاصة وتجسيد مضامينها. **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد(١٤)، جامعة بغداد، ٢٠٠٣م.

١٢٦- اليونسكو. **إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية (دليل عملي)**. باريس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ١٩٨٦م.

127- Adms, Geogia. ***Measurement and Evaluation in Education. Psychology and Guidance***, Holt, Rinehart and Winston, New Yourk, 1960.

128- Bailey, Thomas. ***The Effect of computer Assisted Instruction in Improving mathematics performance of low Achieving students***, D.A.I., Vol. 52, No. 11, May, 1992.

129- Bell. Peter & Kerry Trover. ***Teaching slow Learner in Mixed Ability class***. Mach millan Education Limited, 1982.

130- Bell. Peter. ***Basic Teaching for slow learners*** . first published, Great Britain, Miller Educational, 1970.

131- Brennan, W.k. ***Shaping the Education of Slow Learners***. Routledge & Keganpaul, London, 1974.

132- Brush, Thomas, Andrew. The Effectiveness of cooperative Learning for Low and High – Achieving student using an Integrated Learning System, ***D.A.I.*** Vol.56, No.7, Jan,1996.

133- Chandler, Arnold, Mathematics and Low Achiever, ***Arithmetic Teacher***, Dec. 1976.

134- Chpman, J.W. Congntive- motivational characteristics and academic achievement of Leaving disabled children a longitudinal strdy. ***Journal off Educational psychology***, 1988.

135- Ebel, Robert. ***Essontials of Educational Measurement***, Second edition, prentic - Hall Englewood cliffs, M New Jersy, 1972.

135- Felder, Dell, (Editro). ***Competency- Based Teacher Education professionalizing Social stadies Teaching***. National council for social studies. Wash ington, 1978.

136- Garguilo, Rechard and Fredl pigge. Perceivd competencies of Elementary, and special Education **,Teachers Research**, Vol.72, ,N 69, July 1977.

137- Gillen, Jean. What happens slow learners Dersriptive dersriptiudy study of Educational practices ***Diss Abast***, Vol.58, No.6, 1997.

138- Good, Carter V. (Ed) **Dictionary of Education** . 3rd, ed. New York, Mc. Grow-Hill, 1973.

139- Guyton, Edith & Darokbi, Elizabeth. Relation ships a many A cadmic performance subject mather Knowledge and teaching skills of teacher Education Graduates, **Journal of teacher Education,** 1987.

140- "Hoerig, Buth. Identification of Generic competencies under Ling. Successful Instructional performance incompetence-Based programme of Higher. Education", **Dissertation Abstract International,** Vol. 44, No.12, June,1981.

141- Howeell, Dasiy. Project SoSo (Save our Slow Once), ***Arithmetic Teacher***, Jan. 1972.

142- Johnson, Gor villo**. Education For the slow Learners**. London, prentic-Hill, Inc, 1963.

143- Kirk, Samuel & others. ***Teaching Reading to slow and disabled Learners***, Houghtin Mifflin company, Boston, 1978.

144- Mary, Foly Mcienerney. A comparison of computer Assisted Instruction with Teacher – Managed Instructional practices, ***D.A.I.***, vol.55, No.7, Jan,1996. P.1907.

145- Merrell, Kenneth. Differentiating Low Achieving Students and student with Learning Disabilities: An Examination of performances on the wood cock Johnson psycho-Educational Battey, ***The Journal of special Education***. Vol. 24, No.3, 1990,pp.296-305.

146- Nash, Robert J. and Russel M. AGEN. "Competency Tm Teacher Education: A prop for the status. Quo"? ***Teacher Education***. Vol. XXII. No.20. 1971.

147- Pigge, fredler & Bowling Green. Teacher competencies need, proficiency and when proficiency was developed, ***Journal of Teacher Education***, Vol.XXIX, No.4, 1978

148- Rainwater, Brenda an Bryant Joy. Comparisons of parent obtained and Teacher. Obtained Adaptive Behavior Scores for Handicapped-children, **Desertation Abstract International**, Vol.96, No.12, 1986.

146- Sara Coglu, B & other. The Adjustment of students with learning Disabilities to university and its relation ship to self efficiency ***Journal of learning Disabilities***, Vol.22, 1989.

150- Shelton, Deborah. ***Coputerized Reading instruction for Remediating Deficiencies of slow Learner's Educational***. D. Kracticum, NOVA University, 1993.

151- Star, Warren. A study to Determine the profile of Essential teaching competencies of A coping First-Year Teacher. ***Diss. Abst. Int***, Vol.36, No. 1-2, 1975.

151- Stewart, M. The perceived Importance of selleoted Teaching cometence for secondary social studies Teachers". Ph. D, 1976.

ملحــق (١ أ)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

إستبانة استطلاعية لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

حضرة الأستاذ الفاضل .....

تحية طيبة

تــروم الباحثــة القيــام بدراســة علميــة حــول "تحديــد المهــارات التدريســية اللازمــة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم".

وهــي جــزء مــن متطلبــات الحصــول علــى درجــة ماجســتير آداب فــي المنــاهج وطرائــق التــدريس. ونظــراً لمــا تعهــده الباحثــة فيكم مــن خبــرة ودرايــة فــي هــذا المجــال تــود أن تســتعين بآرائكم القيمة وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

- ما هي برأيكم أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم؟

هــذا مــع العلــم أن المقصــود بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبــديها المعلمــة بشــكل ثابــت ومســتمر والتــي تظهــر فــي أنمــاط وتصــرفات مهنيــة خــلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منــال جــواد كاظــم

ملحــق (١ ب)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

إستبانة استطلاعية لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

المربية الفاضلة .....

تحية طيبة

تــروم الباحثــة القيــام بدراســة علميــة حــول "تحديــد المهــارات التدريســية اللازمــة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم".

وهــي جـزء مـن متطلبـات الحصـول علـى درجـة ماجسـتير آداب فـي المنـاهج وطرائـق التـدريس. ونظـراً لمـا تعهـده الباحثـة فـيكم مـن خبـرة ودرايـة فـي هـذا المجـال تـود أن تسـتعين بآرائكم القيمة وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

- ما هي برأيكم أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم؟

هـذا مــع العلــم أن المقصــود بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبـديها المعلمـة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منــال جــواد كاظــم

ملحـق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة آراء الخبراء في فقرات الاستبانة ومجالاتها

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة علميـة حـول "تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صـفوف بطيئـي الـتعلم". ونعنـي بالمهـارة التدريسـية: هـي مجموعـة الخبـرات والأسـاليب التـي تبـديها المعلمـة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنية خلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

ونظـراً لمـا تتمتعـون بـه مـن خبـرة ودرايـة، ومكانـة علميـة وسـعة إطـلاع، ومـا لآرائكـم مـن دور فعّـال فـي مسـاعدة الباحثـة لإخـراج البحـث بشـكل علمـي يخـدم العمليـة التعليميـة والتربويـة، وبغيـة التأكـد مـن صـلاحية المجـالات وصـياغة ووضـوح مكوناتهـا بكونهـا صالحة للتعبير وبشكل دقيق يرجى الإجابة على ما يلي:

١- ضع علامة (✓) أمام الفقرة الصالحة التي تقع ضمن المجال.

٢- ضع علامة (✓) أمام الفقرة غير الصالحة إذا كانت غير صحيحة.

٣- ضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تحتاج إلى تعديل.

٤- التعديل المقترح إن أمكن.

مع خالص شكري وتقديري لتوجيهاتكم

الباحثـــــة
طالبـة ماجستير
منـال جـواد كاظـم

أولاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال التخطيط للموقف التعليمي

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	ترتبط بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.				
٢	تجعل الأهداف والواجبات التعليمية متناسبة مع الزيادة التدريجية في الصعوبة.				
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.				
٤	تُعد اختبارات لتحديد مستوى قدراتهم.				
٥	ترتب وتنظم المادة التعليمية بشكل يساعد على تركيز الانتباه.				
٦	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.				
٧	توظف المناشط لصالح عملية التعلم.				

ثانياً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال إثارة الدافعية

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.				
٢	تحرص على توفير بيئة مريحة للتلاميذ.				
٣	تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشوقهم للتعلم				
٤	تستخدم إجراءات تمهيدية فعّالة لاستثارة دافعية التلاميذ.				
٥	تلم بأنواع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخامس.				
٦	تُحسن معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ.				
٧	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.				
٨	تجعل المادة ملائمة لخبرة التلاميذ ومستوى نضجهم.				
٩	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.				
١٠	دعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.				
١١	تعرض الدرس باهتمام وحماس وتربطه بخبرتهم السابقة				
١٢	تقسم الفعاليات بين التلاميذ.				
١٣	تعطي واجبات تتسم بالتسلية.				
١٤	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.				
١٥	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.				
١٦	تشجع التلاميذ على تبادل الآراء فيما بينهم.				
١٧	تدفعهم إلى الحوار، وتشجع الخجولين منهم على الكلام.				

ثالثاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال التنفيذ والأداء

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.				
٢	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.				
٣	تتحدث بسرعة مقبولة وكلمات واضحة.				
٤	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.				
٥	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات.				
٦	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء (النطق والسمع والبصر).				
٧	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.				
٨	تستخدم التعزيز في تفعيل المشاركة.				
٩	تلون التشجيع والثناء.				
١٠	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.				
١١	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.				
١٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً ذاتياً تلقائياً.				
١٣	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء				
١٤	تنوع من الفعاليات التعليمية وتقلل من الفعاليات المتشابهة.				
١٥	تتجنب جمع أنشطة مرغوبة بصورة متتالية في بداية اليوم الدراسي.				
١٦	تقدم الواجبات التعليمية في نوع من التبادل الملائم.				
١٧	تجيد التكرار لضمان التعلم.				
١٨	تساعد التلاميذ على استغلال أقصى طاقاتهم.				
١٩	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.				
٢٠	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.				
٢١	تسعى إلى ضبط انفعالاتهم عند التعامل مع التلاميذ.				
٢٢	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.				
٢٣	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.				

رابعاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال إثارة التفكير

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تنمي قدرة التلاميذ على الربط واكتشاف العلاقات بين الأشياء.				
٢	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.				
٣	تتمكن من تنمية إدراكهم للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.				
٤	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.				
٥	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).				
٦	تتمكن من إثارة المواقف المتحدية لتفكير التلاميذ.				
٧	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.				
٨	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.				
٩	تستخدم أساليب التقمص وتمثيل الأدوار.				
١٠	تتمكن من مواجهتهم بتمارين تربوية تبعث فيهم التفكير الخلاق.				
١١	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.				
١٢	تشجعهم على إيجاد الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم مباشرة.				
١٣	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع (كالصور والمرئيات).				

خامساً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال استخدام الوسيلة التعليمية

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تُحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.				
٢	تُكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.				
٣	تُحسن استعمال السبورة.				
٤	تُحسن الكتابة بخط واضح وكبير.				
٥	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.				
٦	تُكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.				
٧	تُكثر من استخدام قاعدة اللعب في التعليم.				
٨	تُجيد صنع وسائل دمى وأدوات أخرى من البيئة.				
٩	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.				
١٠	تشجعهم على إنشاء ما حفظوا من الأغاني وأناشيد الأطفال.				

سادساً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال طرح الأسئلة

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تنوع الأسئلة المطروحة عبر مستويات التفكير.				
٢	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.				
٣	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).				
٤	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.				
٥	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.				
٦	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.				

ملحــق (٣ أ)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة نهائية موجهة لأساتذة كلية المعلمين من القائمين على عملية إعداد معلمات بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

الأستاذ الفاضل .....

تحية طيبة

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة تهـدف إلـى تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صفوف بطيئي التعلم".

ونعنــي بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبــديها المعلمــة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الـدور الـذي تمارسـه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وبــالنظر لأهميــة الآراء القيمــة التــي ســتبدونها فــي تحديــد كــل مهــارة مــن هــذه المهـارات والتـي ينبغـي أن تتـوافر فـي معلمـة بطيئـي الـتعلم لـذا أرجـو التفضـل بالإجابـة علــى فقــرات الاســتبيان المرفقــة طيــاً معبــرين بصــراحة عــن وجهــة نظــركم حــول فقــرات الاستبيان وفي ضوء تعليمات الإجابة المدونة أدناه:

تعليمات الإجابة:

١- إذا كنـت (موافقـاً لحـد كبيـر) لمحتـوى الفقـرة فضـع علامـة (✓) فـي حقـل (موافـق لحـد كبير).

٢- إذا كنت (موافق) فقط على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (موافق).

٣- إذا كنـت متـرددا فـي موقفـك مـن محتـوى الفقـرة ولا تسـتطيع اتخـاذ قـرار إزاءهـا فضـع علامة (✓) في حقل (محايد).

٤- إذا كنت (غير موافق) على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (لا موافق).

٥- إذا كنت (لا توافق مطلقاً) على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (لا أوافق مطلقاً).

٦- كما يرجى ملئ المعلومات الآتية حسب متطلبات كل حقل بوضع أي عبارة مناسبة.

المعلومات العامة:

أ- أخر شهادة علمية حصلت عليها.

ب- الكلية التي تخرجت منها.

ج- الاختصاص.

د- عنوان وظيفتك الحالية.

مع فائق الشكر والتقدير

ملاحظة:

لا حاجة لذكر الاسم لأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منـال جـواد كاظـم

ملحــق (٣ ب)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة نهائية موجهة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

المربية الفاضلة .....

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بدراسة تهدف إلى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم".

ونعني بالمهارة التدريسية: هي مجموعة الخبرات والأساليب التي تبديها المعلمة بشكل ثابت ومستمر والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وبالنظر لأهمية الآراء القيمة التي ستبدينها في تحديد كل مهارة من هذه المهارات والتي ينبغي أن تتوافر في معلمة بطيئي التعلم، لذا أرجو التفضل بالإجابة على فقرات الاستبيان المرفقة طياً معبرة بصراحة عن وجهة نظرك حول فقرات الاستبيان وفي ضوء تعليمات الإجابة المدونة أدناه:

تعليمات الإجابة:

١- إذا كنت (موافقة لحد كبير) لمحتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (موافق لحد كبير).

٢- إذا كنت (موافقة) فقط على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (موافق).

٣- إذا كنت مترددة في موقفك من محتوى الفقرة ولا تستطيعين اتخاذ قرار إزاءها فضع

علامة (✓) في حقل (محايد).

٤- إذا كنت (غير موافقة) على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (لا موافق).

٥- إذا كنت (لا توافقين مطلقاً) على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (لا أوافق مطلقاً).

٦- كما يرجى ملئ المعلومات الآتية حسب متطلبات كل حقل بوضع أي عبارة مناسبة.

المعلومات العامة:

أ- أخر شهادة علمية حصلت عليها.

ب- الكلية التي تخرجت منها.

ج- الاختصاص.

مع فائق الشكر والتقدير

ملاحظة:

لا حاجة لذكر الاسم لأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منـال جـواد كاظـم

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	مكونات مهارة التخطيط الموقف التعليمي					
١	تـربط أهـداف الـدرس بالحاجـات النفسـية والعقليـة والاجتماعية للمتعلم.					
٢	تجعـل الأهـداف والواجبـات التعليميـة متناسـبة مـع الزيادة التدريجية في الصعوبة.					
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.					
٤	تعد اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى قدراتهم.					
٥	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.					
	مكونات مهارة إثارة الدافعية					
٦	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.					
٧	تـزيين صـورة الجـو المدرسـي فـي أذهـانهم وتشـوقهم للتعلم.					
٨	تحـرص علـى تـوفير بيئـة ماديـة ونفسـية مريحـة للتلاميذ.					
٩	تسـتخدم إجـراءات تمهيديـة فعالـة لاسـتثارة دافعيـة التلاميذ.					
١٠	تنـوع الأنشـطة الترويحيـة المحببـة لتلاميـذ الصـف الخامس.					
١١	معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ من خلال تقليل تشتت الانتباه داخل الصف.					
١٢	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١٣	تدعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.					
١٤	تعرض الدرس باهتمام وحماس.					
١٥	تجعل النشاط التعليمي متناسباً مع قدرات وخصائص المتعلمين					
١٦	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.					
١٧	تربط الدرس بميول واهتمامات التلاميذ.					
١٨	تقسم الفعاليات وتعطي واجبات تتسم بالتسلية مثلاً "تطلب منهم كتابة خمسة أسماء لخمسة شخصيات كارتونية".					
١٩	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.					
٢٠	تزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم.					
٢١	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.					
٢٢	تستخدم مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة أثناء التعليم.					
٢٣	تدفعهم إلى الحوار وتشجع الخجولين منهم على الكلام.					
	مكونات مهارة التنفيذ والأداء					
٢٤	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.					
٢٥	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.					
٢٦	تتحدث بسرعة معتدلة وكلمات واضحة.					
٢٧	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.					
٢٨	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات عندما					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	يتطلب الأمر ذلك.					
٢٩	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء النطق والسمع والبصر					
٣٠	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.					
٣١	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.					
٣٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً إيجابياً تلقائياً.					
٣٣	تنوع التشجيع والثناء.					
٣٤	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.					
٣٥	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء.					
٣٦	تتجنب جمع أنشطة تحتاج إلى مهارات عقلية بصورة متتالية.					
٣٧	تكلف التلاميذ بما يتلاءم وقدراتهم من التمارين وأعمال المراجعة.					
٣٨	تجيد التكرار لضمان التعلم.					
٣٩	تساعد التلاميذ على استثمار أقصى طاقاتهم.					
٤٠	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
٤١	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.					
٤٢	تسعى إلى ضبط انفعالاتها عند التعامل مع التلاميذ.					
٤٣	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.					
٤٤	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.					
	مكونات مهارة إثارة التفكير					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٤٥	تنمي قدرة التلاميذ على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء.					
٤٦	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.					
٤٧	تتمكن من تطوير إدراك التلاميذ للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.					
٤٨	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.					
٤٩	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).					
٥٠	تصنع أمثلة ومواقف متحدية لتفكير التلاميذ.					
٥١	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.					
٥٢	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.					
٥٣	تستخدم أساليب التقليد وتمثيل الأدوار.					
٥٤	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.					
٥٥	تشجعهم على التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم					
٥٦	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع كالصور والمرئيات.					
	مكونات مهارة استخدام الوسيلة التعليمية					
٥٧	تحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.					
٥٨	تكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.					
٥٩	تحسن استعمال السبورة.					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٦٠	تحسن الكتابة بخط واضح وكبير.					
٦١	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.					
٦٢	تكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.					
٦٣	تستخدم اللعب في التعليم.					
٦٤	تستخدم الأناشيد والأغاني التربوية لتطوير لغتهم.					
٦٥	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.					
	مكونات مهارة طرح الأسئلة					
٦٦	تنوع بطريقة طرح الأسئلة عبر مستويات التفكير.					
٦٧	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.					
٦٨	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).					
٦٩	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.					
٧٠	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.					
٧١	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.					

ملحــق (٤)

يوضح أسماء السادة لجنة الخبراء حسب اللقب العلمي والتخصص ومكان العمل

ت	أسماء السادة الخبراء	التخصص	مكان عملهم
١	أ.د. حسين نوري الياسري	تربية خاصة	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٢	أ.د. شاكر مبدر جاسم	إرشاد تربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٣	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٤	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٥	أ.د. عبد الأمير الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٦	أ.د. فاضل محسن الأزيرجاوي	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٧	أ.د. ليلى عبد الرزاق الأعظمي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٨	أ.د. منى يونس بحري	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٩	أ.د. نعيمة عبداللطيف السامرائي	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٠	أ.م.د. إسماعيل طه الدليمي	تربية خاصة	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١١	أ.م.د. سميرة موسى البدري	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٢	أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٣	أ.م.د. فوزية علي صالح	تربية	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٤	أ.م.د. قصي محمد لطيف السامرائي	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٥	أ.م.د. ليلى أحمد عزت النعيمي	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٦	أ.م.د. مقداد إسماعيل الدباغ	فلسفة التربية	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٧	أ.م.د. نبأ عبد الحسين حسن	تربية	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٨	أ.م.د. نشعة كريم عذاب	إرشاد تربوي	رئيسة وحدة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية
١٩	م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٢٠	عاصمة مجيد حساني	تربية خاصة	مديرة التربية الخاصة – وزارة التربية

ملحق (٥)
يوضح أسماء المدارس الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة وعناوينها التي شملها البحث في مدينة بغداد بجانبيها الرصافة والكرخ

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
الرصافة	١	الشهيد حمدي	حي الجزائر/ محلة ٣٥١/ ز١١
	٢	الخليل	حي عدن/ محلة ٣٣٧/ ز٢٩
	٣	رفيدة الإسلامية	حي عدن/ محلة ٣٣٥/ ز٢٢
	٤	الإخاء	حي عدن/ محلة ٣٣٩/ ز١٩
	٥	الهبة	حي عدن/ محلة ٣٣٩/ ز١٩
	٦	حماة	حي عدن/ محلة ٣٣٧/ ز٢٦
	٧	أشور	حي أور/ محلة ٣٣١/ ز٢٧
	٨	أبو بكر الصديق	حي الجزائر/ محلة ٣٤٣/ ز٢٩
	٩	الناصر	صليخ/ محلة ٣٢٨ /شارع ١٤
	١٠	ابن رشد	حي أور/ محلة ٣٢٧/ ز٤٧
	١١	رفح	حي أور/ محلة ٣٢٥/ ز٧٩
	١٢	الأمومة	حي أور/ محلة ٣٢٥/ ز٢٧
	١٣	المقدام	حي البنوك/ محلة ٣١٥/ ز٤
	١٤	الفرات	حي البيضاء/ محلة ٣١٩/ ز٤٤
	١٥	الاستقرار	حي البيضاء/ محلة ٣٥١/ ز٤٩
	١٦	الرسالة الخالدة	حي البيضاء/ محلة ٣٥١/ ز٥
	١٧	بغداد	حي البيضاء/ محلة ٣١٩/ ز٢٢
	١٨	دمشق	حي البنوك/ محلة ٣٢٥/ ز٥٢
	١٩	الأردن	حي البيضاء/ محلة ٣٢٣/ ز١٧
	٢٠	أم المؤمنين	حي البيضاء/ محلة ٣٢٣/ ز١٧
	٢١	الفردوس	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز٢٠
	٢٢	المعري	صليخ/ محلة٣٢٦/ ز٣٦
	٢٣	حلب	حي البيضاء/ محلة ٣٢١/ ز٥٠

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٢٤	المختار الثقفي	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز ١١
	٢٥	فهمي سعيد	حي تونس/ محلة ٣٣٠
	٢٦	حاتم الطائي	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز٢٧
	٢٧	النسور	جميلة/ محلة ٣٠٧/ ز ٢٠
	٢٨	هيلة	حي القاهرة/ قرب جامع الكبيسي
	٢٩	صنعاء	الأعظمية/ محلة٣١٤/ ز ١٦
	٣٠	المصطفى	الأعظمية/ محلة٣٠٨/ ز ٢١
	٣١	السفينة	الأعظمية/ محلة٣١٠
	٣٢	المثنى	الأعظمية/ محلة٣١٢/ ز ٦٠
	٣٣	النصير	الأعظمية/ محلة٣١٦/ ز ١٠
	٣٤	التجدد	الأعظمية شارع الضباط/ محلة٣١٦/ ز٢٧
	٣٥	المستنصرية	حي المستنصرية/ محلة٥٠٢/ز٤٥
	٣٦	دهوك	حي القدس/ محلة ٥١٨ قرب بدالة الطالبية
	٣٧	السويداء	الكيارة/ محلة ٥٣٠/ قطاع٦٨
	٣٨	ثورة الحجارة	الحبيبية/ محلة٥٥٩/ز ٥١
	٣٩	أسيا	الحبيبية/ محلة٥٥٩/ز ٤٠
	٤٠	الجحافل	الكيارة/ محلة ٥٣٨/ قطاع٢٦
	٤١	الأشبال	الثورة/ محلة٥٤٧ /ز ٦١
	٤٢	الهدف	الثورة/ محلة٥٣٢
	٤٣	العقبة	الثورة/ محلة٥٣٧ /ز ١٨
	٤٤	طارق بن زياد	الثورة/ محلة٥٢٦ /ز ٦
	٤٥	العروبة	جوادر/ محلة ٥٥٨
	٤٦	المجاهد العربي	كيارة/ محلة ٥٤٢/ ز٢٧

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٤٧	الساقية	كيارة/ محلة ٥٣٤/ ز٨٦
	٤٨	الفراتين	كيارة/ محلة ٥٣٦/ ز٢٣
	٤٩	الأنسام	علاوي جميلة/ محلة ٥٢٢/ ز٧
	٥٠	الشهيد عبد الهادي	الثورة/ محلة ٥٤٩/ ز٨
	٥١	السناء	الثورة/ محلة ٥٤٧/ قطاع ٢٤
	٥٢	المأمون	الثورة/ محلة ٥٤٦/ قطاع ٧٠
	٥٣	الشهيد كامل شبيب	الشعب / محلة ٣٣١
	٥٤	عدم الانحياز	حي الجزائر/ محلة ٣٥٣/ ز١٥
الكرخ	٥٥	النهروان	حي العامل/ محلة ٨٠٥
	٥٦	القاهرة	حـــي العامـــل/ محلـــة ٨١٧/ مقابـــل العمارات السكنية
	٥٧	طول كرم	حـي العامـل/ محلـة ٨٠٣/ مقابـل جـامع أبي بكر
	٥٨	العقيدة	حي أجنادين/ محلة٨٣٧/ شارع البدالة
	٥٩	أم قصر	البياع/ محلة ٨١٧
	٦٠	تعز	حي العامل/ محلة ٨٠٥
	٦١	الحديبية	البيـــاع/ محلـــة ٨١٧/ مجـــاور مديريـــة التربية
	٦٢	الشهيد ممتاز قصيرة	حي المهدي الثانية/ محلة ٨٢٠
	٦٣	ابن الفقيه	حـــي الجهـــاد- الضـــباط/ محلـــة ٨٨٣ مجاور جامع المدينة المنورة
	٦٤	عبد الرحمن الداخل	حـــي العامـــل/ محلـــة ٨١٣- قـــرب المصرف
	٦٥	الثناء	الدورة- شارع المصافي
	٦٦	عمر بن عبد العزيز	الدورة- مدخل شارع المعلمين

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٦٧	الأبطال	السيدية – الضباط/ محلة ٨٢٣
	٦٨	الوطن	السيدية– العمارات السكنية/ محلة ٨٢١
	٦٩	سكينة	الشرطة الرابعة– قرب جامع الكبيسي/ محلة٨٦٥
	٧٠	البيارق	المهدي الثانية/ محلة ٨٢٠
	٧١	الشهباء	حي العامل/ محلة ٨١٣
	٧٢	الجامعة الابتدائية	الكرخ/ محلة ٦٣٥/ ز٥٧
	٧٣	بدر الكبرى	الغزالية
	٧٤	زين القوس	الكاظمية/ محلة ٤٢٧
	٧٥	الخلفاء الراشدين	الحرية / محلة ٤٣٤
	٧٦	أسماء	حي الجوادين
	٧٧	الأمين	نفق الشرطة
	٧٨	حمورابي	الإسكان

ملحــق (١ أ)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

إستبانة استطلاعية لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

حضرة الأستاذ الفاضل .....

تحية طيبة

تــروم الباحثــة القيــام بدراســة علميــة حــول "تحديــد المهــارات التدريســية اللازمــة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم".

وهــي جـزء مـن متطلبـات الحصـول علـى درجـة ماجسـتير آداب فـي المنـاهج وطرائـق التـدريس. ونظـراً لمـا تعهـده الباحثـة فـيكم مـن خبـرة ودرايـة فـي هـذا المجـال تـود أن تسـتعين بآرائكم القيمة وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

- ما هي برأيكم أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم؟

هـذا مــع العلــم أن المقصــود بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبـديها المعلمـة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منــال جــواد كاظــم

ملحــق (١ ب)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

إستبانة استطلاعية لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

المربية الفاضلة .....

تحية طيبة

تــروم الباحثــة القيــام بدراســة علميــة حــول "تحديــد المهــارات التدريســية اللازمــة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم".

وهــي جـزء مـن متطلبـات الحصـول علـى درجـة ماجسـتير آداب فـي المنـاهج وطرائـق التـدريس. ونظـراً لمـا تعهـده الباحثـة فـيكم مـن خبـرة ودرايـة فـي هـذا المجـال تـود أن تسـتعين بآرائكم القيمة وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

- ما هي برأيكم أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم؟

هـذا مــع العلــم أن المقصــود بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبـديها المعلمـة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منــال جــواد كاظــم

ملحـق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة آراء الخبراء في فقرات الاستبانة ومجالاتها

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة علميـة حـول "تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صـفوف بطيئـي الـتعلم". ونعنـي بالمهـارة التدريسـية: هـي مجموعـة الخبـرات والأسـاليب التـي تبـديها المعلمـة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنية خلال الدور الذي تمارسه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

ونظـراً لمـا تتمتعـون بـه مـن خبـرة ودرايـة، ومكانـة علميـة وسـعة إطـلاع، ومـا لآرائكـم مـن دور فعّـال فـي مسـاعدة الباحثـة لإخـراج البحـث بشـكل علمـي يخـدم العمليـة التعليميـة والتربويـة، وبغيـة التأكـد مـن صـلاحية المجـالات وصـياغة ووضـوح مكوناتهـا بكونهـا صالحة للتعبير وبشكل دقيق يرجى الإجابة على ما يلي:

١- ضع علامة (✓) أمام الفقرة الصالحة التي تقع ضمن المجال.

٢- ضع علامة (✓) أمام الفقرة غير الصالحة إذا كانت غير صحيحة.

٣- ضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تحتاج إلى تعديل.

٤- التعديل المقترح إن أمكن.

مع خالص شكري وتقديري لتوجيهاتكم

الباحثـــــة
طالبـة ماجستير
منـال جـواد كاظـم

أولاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال التخطيط للموقف التعليمي

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	ترتبط بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.				
٢	تجعل الأهداف والواجبات التعليمية متناسبة مع الزيادة التدريجية في الصعوبة.				
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.				
٤	تُعد اختبارات لتحديد مستوى قدراتهم.				
٥	ترتب وتنظم المادة التعليمية بشكل يساعد على تركيز الانتباه.				
٦	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.				
٧	توظف المناشط لصالح عملية التعلم.				

ثانياً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال إثارة الدافعية

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.				
٢	تحرص على توفير بيئة مريحة للتلاميذ.				
٣	تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشوقهم للتعلم				
٤	تستخدم إجراءات تمهيدية فعّالة لاستثارة دافعية التلاميذ.				
٥	تلم بأنواع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخامس.				
٦	تُحسن معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ.				
٧	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.				
٨	تجعل المادة ملائمة لخبرة التلاميذ ومستوى نضجهم.				
٩	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.				
١٠	دعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.				
١١	تعرض الدرس باهتمام وحماس وتربطه بخبرتهم السابقة				
١٢	تقسم الفعاليات بين التلاميذ.				
١٣	تعطي واجبات تتسم بالتسلية.				
١٤	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.				
١٥	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.				
١٦	تشجع التلاميذ على تبادل الآراء فيما بينهم.				
١٧	تدفعهم إلى الحوار، وتشجع الخجولين منهم على الكلام.				

ثالثاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال التنفيذ والأداء

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.				
٢	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.				
٣	تتحدث بسرعة مقبولة وكلمات واضحة.				
٤	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.				
٥	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات.				
٦	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء (النطق والسمع والبصر).				
٧	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.				
٨	تستخدم التعزيز في تفعيل المشاركة.				
٩	تلون التشجيع والثناء.				
١٠	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.				
١١	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.				
١٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً ذاتياً تلقائياً.				
١٣	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء				
١٤	تنوع من الفعاليات التعليمية وتقلل من الفعاليات المتشابهة.				
١٥	تتجنب جمع أنشطة مرغوبة بصورة متتالية في بداية اليوم الدراسي.				
١٦	تقدم الواجبات التعليمية في نوع من التبادل الملائم.				
١٧	تجيد التكرار لضمان التعلم.				
١٨	تساعد التلاميذ على استغلال أقصى طاقاتهم.				
١٩	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.				
٢٠	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.				
٢١	تسعى إلى ضبط انفعالاتهم عند التعامل مع التلاميذ.				
٢٢	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.				
٢٣	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.				

رابعاً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال إثارة التفكير

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تنمي قدرة التلاميذ على الربط واكتشاف العلاقات بين الأشياء.				
٢	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.				
٣	تتمكن من تنمية إدراكهم للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.				
٤	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.				
٥	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).				
٦	تتمكن من إثارة المواقف المتحدية لتفكير التلاميذ.				
٧	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.				
٨	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.				
٩	تستخدم أساليب التقمص وتمثيل الأدوار.				
١٠	تتمكن من مواجهتهم بتمارين تربوية تبعث فيهم التفكير الخلاق.				
١١	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.				
١٢	تشجعهم على إيجاد الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم مباشرة.				
١٣	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع (كالصور والمرئيات).				

خامساً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال استخدام الوسيلة التعليمية

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تُحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.				
٢	تُكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.				
٣	تُحسن استعمال السبورة.				
٤	تُحسن الكتابة بخط واضح وكبير.				
٥	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.				
٦	تُكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.				
٧	تُكثر من استخدام قاعدة اللعب في التعليم.				
٨	تُجيد صنع وسائل دمى وأدوات أخرى من البيئة.				
٩	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.				
١٠	تشجعهم على إنشاء ما حفظوا من الأغاني وأناشيد الأطفال.				

سادساً: الفقرات التي تصف مهارات معلمة بطيئي التعلم في مجال طرح الأسئلة

ت	الفقـــرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	التعديل المقترح
١	تنوع الأسئلة المطروحة عبر مستويات التفكير.				
٢	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.				
٣	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).				
٤	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.				
٥	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.				
٦	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.				

ملحــق (٣ أ)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة نهائية موجهة لأساتذة كلية المعلمين من القائمين على عملية إعداد معلمات بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

الأستاذ الفاضل .....

تحية طيبة

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة تهـدف إلـى تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صفوف بطيئي التعلم".

ونعنــي بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبــديها المعلمــة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الـدور الـذي تمارسـه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وبــالنظر لأهميــة الآراء القيمــة التــي ســتبدونها فــي تحديــد كــل مهــارة مــن هــذه المهـارات والتـي ينبغـي أن تتـوافر فـي معلمـة بطيئـي الـتعلم لـذا أرجـو التفضـل بالإجابـة علــى فقــرات الاســتبيان المرفقــة طيــاً معبــرين بصــراحة عــن وجهــة نظــركم حــول فقــرات الاستبيان وفي ضوء تعليمات الإجابة المدونة أدناه:

تعليمات الإجابة:

١- إذا كنـت (موافقـاً لحـد كبيـر) لمحتـوى الفقـرة فضـع علامـة (✓) فـي حقـل (موافـق لحـد كبير).

٢- إذا كنت (موافق) فقط على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (موافق).

٣- إذا كنـت متـرددا فـي موقفـك مـن محتـوى الفقـرة ولا تسـتطيع اتخـاذ قـرار إزاءهـا فضـع علامة (✓) في حقل (محايد).

٤- إذا كنت (غير موافق) على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (لا موافق).

٥- إذا كنت (لا توافق مطلقاً) على محتوى الفقرة فضع علامة (✓) في حقل (لا أوافق مطلقاً).

٦- كما يرجى ملئ المعلومات الآتية حسب متطلبات كل حقل بوضع أي عبارة مناسبة.

المعلومات العامة:

أ- أخر شهادة علمية حصلت عليها.

ب- الكلية التي تخرجت منها.

ج- الاختصاص.

د- عنوان وظيفتك الحالية.

مع فائق الشكر والتقدير

ملاحظة:

لا حاجة لذكر الاسم لأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثـــــة
طالبة ماجستير
منال جواد كاظم

ملحــق (٣ ب)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة نهائية موجهة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم حول المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات صفوف بطيئي التعلم

المربية الفاضلة .....

تحية طيبة

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة تهـدف إلـى تحديـد المهـارات التدريسـية اللازمـة لمعلمـات صفوف بطيئي التعلم".

ونعنــي بالمهــارة التدريســية: هــي مجموعــة الخبــرات والأســاليب التــي تبــديها المعلمــة بشـكل ثابـت ومسـتمر والتـي تظهـر فـي أنمـاط وتصـرفات مهنيـة خـلال الـدور الـذي تمارسـه عند تفاعلها مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وبــالنظر لأهميــة الآراء القيمــة التــي ســتبدينها فــي تحديــد كــل مهــارة مــن هــذه المهـارات والتـي ينبغـي أن تتـوافر فـي معلمـة بطيئـي الـتعلم، لـذا أرجـو التفضـل بالإجابـة علــى فقــرات الاســتبيان المرفقــة طيــاً معبــرة بصــراحة عــن وجهــة نظــرك حــول فقــرات الاستبيان وفي ضوء تعليمات الإجابة المدونة أدناه:

تعليمات الإجابة:

١- إذا كنـت (موافقـة لحـد كبيـر) لمحتـوى الفقـرة فضـعي علامـة (✓) فـي حقـل (موافـق لحد كبير).

٢- إذا كنت (موافقة) فقط على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (موافق).

٣- إذا كنـت متـرددة فـي موقفـك مـن محتـوى الفقـرة ولا تسـتطيعين اتخـاذ قـرار إزاءهـا فضـع

علامة (✓) في حقل (محايد).

٤- إذا كنت (غير موافقة) على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (لا موافق).

٥- إذا كنت (لا توافقين مطلقاً) على محتوى الفقرة فضعي علامة (✓) في حقل (لا أوافق مطلقاً).

٦- كما يرجى ملئ المعلومات الآتية حسب متطلبات كل حقل بوضع أي عبارة مناسبة.

المعلومات العامة:

أ- أخر شهادة علمية حصلت عليها.

ب- الكلية التي تخرجت منها.

ج- الاختصاص.

مع فائق الشكر والتقدير

ملاحظة:

لا حاجة لذكر الاسم لأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثـــــة
طالبـة ماجستيـر
منـال جـواد كاظـم

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	مكونات مهارة التخطيط الموقف التعليمي					
١	تـربط أهـداف الـدرس بالحاجـات النفسـية والعقليـة والاجتماعية للمتعلم.					
٢	تجعـل الأهـداف والواجبـات التعليميـة متناسـبة مـع الزيادة التدريجية في الصعوبة.					
٣	تغيير مسافات المادة على نحو ينسجم مع أهداف الدرس وقابلية التلميذ.					
٤	تعد اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى قدراتهم.					
٥	تعد برنامج لمعالجة جوانب القصور في تعلم التلاميذ لموضوع الخبرة.					
	مكونات مهارة إثارة الدافعية					
٦	ترحب بالتلاميذ وتستقبلهم ببشاشة وتتجنب كل من شأنه توليد النفور من المدرسة.					
٧	تـزيين صـورة الجـو المدرسـي فـي أذهـانهم وتشـوقهم للتعلم.					
٨	تحـرص علـى تـوفير بيئـة ماديـة ونفسـية مريحـة للتلاميذ.					
٩	تستخدم إجراءات تمهيدية فعالة لاستثارة دافعية التلاميذ.					
١٠	تنوع الأنشطة الترويحية المحببة لتلاميذ الصف الخامس.					
١١	معالجة حالات الملل والشرود الذهني عند التلاميذ من خلال تقليل تشتت الانتباه داخل الصف.					
١٢	تهيئ مواقف للتعلم يستطيع التلاميذ مواجهتها.					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١٣	تدعم أي علاقة على التقدم مهما كانت ضئيلة.					
١٤	تعرض الدرس باهتمام وحماس.					
١٥	تجعل النشاط التعليمي متناسباً مع قدرات وخصائص المتعلمين					
١٦	تستنبط الموقف التعليمي من الخبرات الحياتية للتلاميذ.					
١٧	تربط الدرس بميول واهتمامات التلاميذ.					
١٨	تقسم الفعاليات وتعطي واجبات تتسم بالتسلية مثلاً "تطلب منهم كتابة خمسة أسماء لخمسة شخصيات كارتونية".					
١٩	تتقبل إسهامات التلاميذ وتدعمها.					
٢٠	تزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم.					
٢١	تركز على الإنجازات الإيجابية التي يقوم بها التلاميذ.					
٢٢	تستخدم مثيرات تعليمية متنوعة ومتغيرة أثناء التعليم.					
٢٣	تدفعهم إلى الحوار وتشجع الخجولين منهم على الكلام.					
	مكونات مهارة التنفيذ والأداء					
٢٤	تهيئ التلاميذ للدرس من خلال قصة أو حادثة أو معلومة مرتبطة بالدرس.					
٢٥	تتمكن من شرح وتفسير المحتوى بأكثر من طريقة.					
٢٦	تتحدث بسرعة معتدلة وكلمات واضحة.					
٢٧	تستخدم طريقة القراءة الجهرية طوال الوقت.					
٢٨	تستخدم الحركات والمنبهات والإيماءات عندما					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	يتطلب الأمر ذلك.					
٢٩	تدرب الحواس التي تشترك في عملية التعلم كأعضاء النطق والسمع والبصر					
٣٠	تدرب التلاميذ على الممارسات اللغوية السلمية.					
٣١	تبسط الأشياء بقصد تقريبها لأذهان التلاميذ.					
٣٢	تجعل تعلم التلاميذ تعلماً إيجابياً تلقائياً.					
٣٣	تنوع التشجيع والثناء.					
٣٤	تستخدم الحكايات والتشبيهات والأمثلة بكثرة.					
٣٥	تطبق الأمثلة العملية وتقلل من استخدام الفعاليات الصماء.					
٣٦	تتجنب جمع أنشطة تحتاج إلى مهارات عقلية بصورة متتالية.					
٣٧	تكلف التلاميذ بما يتلاءم وقدراتهم من التمارين وأعمال المراجعة.					
٣٨	تجيد التكرار لضمان التعلم.					
٣٩	تساعد التلاميذ على استثمار أقصى طاقاتهم.					
٤٠	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
٤١	تخلق جو من النشاط في الفصل ومتابعة حركة التلاميذ أثناء الشرح.					
٤٢	تسعى إلى ضبط انفعالاتها عند التعامل مع التلاميذ.					
٤٣	تحسن استعمال مبدأ الثواب والعقاب وتبتعد عن العقوبات البدنية.					
٤٤	تتمكن من إيصال الخبرات بأسلوب جذاب وشيق.					
	مكونات مهارة إثارة التفكير					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٤٥	تنمي قدرة التلاميذ على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء.					
٤٦	تعمم الخبرة في مواقف وعلاقات متشابهة.					
٤٧	تتمكن من تطوير إدراك التلاميذ للمفاهيم وتعويدهم على التفكير الواسع.					
٤٨	تزود التلاميذ بفكرة كاملة عن الظاهرات والأشياء المراد دراستها.					
٤٩	تبعث فيهم حب الابتكار والاستطلاع (مثلاً تطلب منهم عمل ثلاثة أشكال مختلفة من مجموع المكعبات).					
٥٠	تصنع أمثلة ومواقف متحدية لتفكير التلاميذ.					
٥١	تستخدم استراتيجية التخيل والتصور.					
٥٢	تستخدم استراتيجية التحدث مع الذات والتصورات الإيجابية.					
٥٣	تستخدم أساليب التقليد وتمثيل الأدوار.					
٥٤	تحاورهم فيما شاهدوا، أو سمعوا من برامج إذاعية وتلفازية للأطفال.					
٥٥	تشجعهم على التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة دون إعطائها لهم					
٥٦	توظف المحسوسات عند عرض عناصر الموضوع كالصور والمرئيات.					
	مكونات مهارة استخدام الوسيلة التعليمية					
٥٧	تحسن اختيار الوسيلة التعليمية القريبة من بيئة الطفل.					
٥٨	تكثر من الصور المشوقة للتلاميذ.					
٥٩	تحسن استعمال السبورة.					

ت	المهـارة	موافق لحد كبير	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٦٠	تحسن الكتابة بخط واضح وكبير.					
٦١	تستخدم الألوان لتلوين الأمور المهمة.					
٦٢	تكثر من استخدام الكارتات ذات الألوان الجميلة الزاهية.					
٦٣	تستخدم اللعب في التعليم.					
٦٤	تستخدم الأناشيد والأغاني التربوية لتطوير لغتهم.					
٦٥	تسرد القصص والحكايات وبخاصة ما جاء على السنة الحيوانات.					
	مكونات مهارة طرح الأسئلة					
٦٦	تنوع بطريقة طرح الأسئلة عبر مستويات التفكير.					
٦٧	تجعل الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية للموضوع إذ لا تجعل التلميذ يتخبط عشوائياً.					
٦٨	تستخدم الطرق الفنية في تنظيم الأسئلة وطرحها مثلاً (تغير نبرة الصوت، والتأكيد على مخارج الحروف).					
٦٩	تظهر قدراً من الثقة عند إلقاء السؤال يدل على قدرة التلاميذ على الإجابة.					
٧٠	تصغي باهتمام لإجابة التلاميذ.					
٧١	لا تسخر من إجابات التلاميذ مهما كانت ناقصة أو مشوهة.					

ملحـق (٤)

يوضح أسماء السادة لجنة الخبراء حسب اللقب العلمي والتخصص ومكان العمل

ت	أسماء السادة الخبراء	التخصص	مكان عملهم
١	أ.د. حسين نوري الياسري	تربية خاصة	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٢	أ.د. شاكر مبدر جاسم	إرشاد تربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٣	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٤	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٥	أ..د. عبد الأمير الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٦	أ.د. فاضل محسن الأزيرجاوي	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
٧	أ.د. ليلى عبد الرزاق الأعظمي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٨	أ.د. منى يونس بحري	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٩	أ.د. نعيمة عبداللطيف السامرائي	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٠	أ.م.د. إسماعيل طه الدليمي	تربية خاصة	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١١	أ.م.د. سميرة موسى البدري	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٢	ا .م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٣	أ.م.د. فوزية علي صالح	تربية	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٤	أ.م.د. قصي محمد لطيف السامرائي	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٥	أ.م.د. ليلى أحمد عزت النعيمي	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٦	أ.م.د. مقداد إسماعيل الدباغ	فلسفة التربية	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
١٧	أ.م.د. نبأ عبد الحسين حسن	تربية	كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
١٨	أ.م.د. نشعة كريم عذاب	إرشاد تربوي	رئيسة وحدة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية
١٩	م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس	كلية التربية/ابن رشد– جامعة بغداد
٢٠	عاصمة مجيد حساني	تربية خاصة	مديرة التربية الخاصة – وزارة التربية

ملحق (٥)
يوضح أسماء المدار الابتدائية المشمولة بفتح صفوف التربية الخاصة وعناوينها التي شملها البحث في مدينة بغداد بجانبيها الرصافة والكرخ

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
الرصافة	١	الشهيد حمدي	حي الجزائر/ محلة ٣٥١/ ز١١
	٢	الخليل	حي عدن/ محلة ٣٣٧/ ز٢٩
	٣	رفيدة الإسلامية	حي عدن/ محلة ٣٣٥/ ز٢٢
	٤	الإخاء	حي عدن/ محلة ٣٣٩/ ز١٩
	٥	الهبة	حي عدن/ محلة ٣٣٩/ ز١٩
	٦	حماة	حي عدن/ محلة ٣٣٧/ ز٢٦
	٧	أشور	حي أور/ محلة ٣٣١/ ز٢٧
	٨	أبو بكر الصديق	حي الجزائر/ محلة ٣٤٣/ ز٢٩
	٩	الناصر	صليخ/ محلة ٣٢٨ /شارع ١٤
	١٠	ابن رشد	حي أور/ محلة ٣٢٧/ ز٤٧
	١١	رفح	حي أور/ محلة ٣٢٥/ ز٧٩
	١٢	الأمومة	حي أور/ محلة ٣٢٥/ ز٢٧
	١٣	المقدام	حي البنوك/ محلة ٣١٥/ ز٤
	١٤	الفرات	حي البيضاء/ محلة ٣١٩/ ز٤٤
	١٥	الاستقرار	حي البيضاء/ محلة ٣٥١/ ز٤٩
	١٦	الرسالة الخالدة	حي البيضاء/ محلة ٣٥١/ ز٥
	١٧	بغداد	حي البيضاء/ محلة ٣١٩/ ز٢٢
	١٨	دمشق	حي البنوك/ محلة ٣٢٥/ ز٥٢
	١٩	الأردن	حي البيضاء/ محلة ٣٢٣/ ز١٧
	٢٠	أم المؤمنين	حي البيضاء/ محلة ٣٢٣/ ز١٧
	٢١	الفردوس	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز٢٠
	٢٢	المعري	صليخ/ محلة٣٢٦/ ز٣٦
	٢٣	حلب	حي البيضاء/ محلة ٣٢١/ ز٥٠

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٢٤	المختار الثقفي	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز ١١
	٢٥	فهمي سعيد	حي تونس/ محلة ٣٣٠
	٢٦	حاتم الطائي	حي القاهرة/ محلة ٣١١/ ز٢٧
	٢٧	النسور	جميلة/ محلة ٣٠٧/ ز ٢٠
	٢٨	هيلة	حي القاهرة/ قرب جامع الكبيسي
	٢٩	صنعاء	الأعظمية/ محلة٣١٤/ ز ١٦
	٣٠	المصطفى	الأعظمية/ محلة٣٠٨/ ز ٢١
	٣١	السفينة	الأعظمية/ محلة٣١٠
	٣٢	المثنى	الأعظمية/ محلة٣١٢/ ز ٦٠
	٣٣	النصير	الأعظمية/ محلة٣١٦/ ز ١٠
	٣٤	التجدد	الأعظمية شارع الضباط/ محلة٣١٦/ ز٢٧
	٣٥	المستنصرية	حي المستنصرية/ محلة٥٠٢/ز٤٥
	٣٦	دهوك	حي القدس/ محلة ٥١٨ قرب بدالة الطالبية
	٣٧	السويداء	الكيارة/ محلة ٥٣٠/ قطاع٦٨
	٣٨	ثورة الحجارة	الحبيبية/ محلة٥٥٩/ز ٥١
	٣٩	أسيا	الحبيبية/ محلة٥٥٩/ز ٤٠
	٤٠	الجحافل	الكيارة/ محلة ٥٣٨/ قطاع٢٦
	٤١	الأشبال	الثورة/ محلة٥٤٧ /ز ٦١
	٤٢	الهدف	الثورة/ محلة٥٣٢
	٤٣	العقبة	الثورة/ محلة٥٣٧ /ز ١٨
	٤٤	طارق بن زياد	الثورة/ محلة٥٢٦ /ز ٦
	٤٥	العروبة	جوادر/ محلة ٥٥٨
	٤٦	المجاهد العربي	كيارة/ محلة ٥٤٢/ ز٢٧

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٤٧	الساقية	كيارة/ محلة ٥٣٤/ ز٨٦
	٤٨	الفراتين	كيارة/ محلة ٥٣٦/ ز٢٣
	٤٩	الأنسام	علاوي جميلة/ محلة ٥٢٢/ ز٧
	٥٠	الشهيد عبد الهادي	الثورة/ محلة ٥٤٩/ ز٨
	٥١	السناء	الثورة/ محلة ٥٤٧/ قطاع ٢٤
	٥٢	المأمون	الثورة/ محلة ٥٤٦/ قطاع ٧٠
	٥٣	الشهيد كامل شبيب	الشعب / محلة ٣٣١
	٥٤	عدم الانحياز	حي الجزائر/ محلة ٣٥٣/ ز١٥
الكرخ	٥٥	النهروان	حي العامل/ محلة ٨٠٥
	٥٦	القاهرة	حـــي العامـــل/ محلـــة ٨١٧/ مقابـــل العمارات السكنية
	٥٧	طول كرم	حـي العامـل/ محلـة ٨٠٣/ مقابـل جـامع أبي بكر
	٥٨	العقيدة	حي أجنادين/ محلة٨٣٧/ شارع البدالة
	٥٩	أم قصر	البياع/ محلة ٨١٧
	٦٠	تعز	حي العامل/ محلة ٨٠٥
	٦١	الحديبية	البيـــاع/ محلـــة ٨١٧/ مجـــاور مديريـــة التربية
	٦٢	الشهيد ممتاز قصيرة	حي المهدي الثانية/ محلة ٨٢٠
	٦٣	ابن الفقيه	حـــي الجهـــاد- الضـــباط/ محلـــة ٨٨٣ مجاور جامع المدينة المنورة
	٦٤	عبد الرحمن الداخل	حـــي العامـــل/ محلـــة ٨١٣- قـــرب المصرف
	٦٥	الثناء	الدورة- شارع المصافي
	٦٦	عمر بن عبد العزيز	الدورة- مدخل شارع المعلمين

جانب مدينة بغداد	ت	اسم المدرسة	العنــوان
	٦٧	الأبطال	السيدية – الضباط/ محلة ٨٢٣
	٦٨	الوطن	السيدية– العمارات السكنية/ محلة ٨٢١
	٦٩	سكينة	الشرطة الرابعة– قرب جامع الكبيسي/ محلة٨٦٥
	٧٠	البيارق	المهدي الثانية/ محلة ٨٢٠
	٧١	الشهباء	حي العامل/ محلة ٨١٣
	٧٢	الجامعة الابتدائية	الكرخ/ محلة ٦٣٥/ ز٥٧
	٧٣	بدر الكبرى	الغزالية
	٧٤	زين القوس	الكاظمية/ محلة ٤٢٧
	٧٥	الخلفاء الراشدين	الحرية / محلة ٤٣٤
	٧٦	أسماء	حي الجوادين
	٧٧	الأمين	نفق الشرطة
	٧٨	حمورابي	الإسكان

The Required Teaching Skills for Slow Learning Classes Female Teachers

A Thesis
Submitted to the Council of the College of Education (Ibn – Rushid) in University of Baghdad in partial fulfillment of Requirements for Master Degree in Education (Curriculums and Teaching Methods)

By
Manal Jawad Kadhem Al'Amiri

Under Supervision of
Professor Dr.
EM ssarea Hassen Al Rawi

1452 A.H. **2004 A.D**