درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن المُمارسات التدريسية الفعّالة

أحمد سالم الغليلات و روان بلال الشديفات*

Doi: //10.47015/20.1.4

تاريخ تسلم البحث: 2022/6/13 تاريخ قبوله: 2022/12/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن المُمارسات التدريسية الفعالة، وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتخصص المعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير أداة تتمتع بدلالات الصدق والثبات لقياس الممارسات التدريسية الفعّالة، تكونت من خمسة أبعاد، هي: استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التدريس بوساطة الأقران، واستراتيجية مشاركة الوالدين، واستراتيجية التواصل المعزز والبديل، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا. تكون أفراد الدراسة من (112) من المعلمين والمعلمات العاملين في صفوف الدمج، اختيروا بالطريقة المتيسرة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي ومعلمات صفوف الدمج الممارسات التدريسية الفعالة منخفضة على الأداة ككل، وجاءت درجة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني متوسطة، في حين كانت درجة استخدام الاستراتيجيات الأخرى منخفضة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات الدراسة.

(**الكلمات المفتاحية**: الممارسات التدريسية الفعالة، الصفوف الدامجة، معلمي الصفوف الدامجة)

مقدمة: يحرص المعلمون في جميع أنحاء العالم على تطوير ممارسات تدريسية حقيقية قائمة على الأدلة والممارسات العلمية في تعليمهم للطلبة ذوي الإعاقة؛ بهدف تأمين حصول جميع الطلبة دون استثناء على التعليم المناسب وذي جودة عالية يتناسب مع طبيعة احتياجات هؤلاء الطلبة؛ فالتعليم الدامج في أبسط صورة هو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة الصفية النظامية، وهذا يتطلب مجموعة متكاملة من الأنظمة والقوانين، ومناهج معدلة، وتكييف طرائق التدريس، وتقنيات التقييم المعدلة، وترتيبات إمكانية الوصول، ودعم المعلم على مستوى الصف الدراسي.

وللتعليم الدامج فوائد وإيجابيات تفوق سلبياته؛ إذ تعكس فكرة التعليم الدامج فوائد رئيسة، منها أن الطلبة ذوي الإعاقة سيتفيدون أكاديميًا واجتماعيًا، وسيتحسن احترامهم لذواتهم، بالإضافة إلى أن الطلبة من غير ذوي الإعاقة سيتحسن أداؤهم الأكاديمي، وتقديرهم للتنوع في مجتمعهم، واعتراف أكبر بالعدالة الاجتماعية والمساواة، وكذلك فإن التعليم الدامج أكثر قابلية للتطبيق من الناحية الاقتصادية (Algolaylat, 2016).

وإن متطلبات توفير التعليم الدامج تتطلب تضافر جهود جميع المعنيين في المجالات التربوية، والاجتماعية، والصحية، والاقتصادية للعمل معًا، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها، وذلك لتحقيق الأهداف العامة للتعليم الدامج (Al-Khatib, 2012).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2024.

The Degree of Using Effective Teaching Practices by Inclusive Classroom Teachers in Jordan

Ahmad Salem Al-Golaylat and Rawan Belal Al-Shdaifat, *Yarmouk University, Jordan*

Abstract: The current study aimed to investigate the extent to which teachers of inclusive classes in inclusive schools use effective teaching practices in Jordan. To achieve the study's goal, a questionnaire was developed with proper validity and reliability to measure effective teaching practices in inclusive classes. The Effective Teaching Practices Questionnaire consisted of five dimensions: Cooperative group teaching, Peer tutoring, Parent involvement, Augmentative and Alternative Communication, and Self-Regulated Learning. The study sample consisted of 112 male and female teachers working in inclusive classes in Jordanian schools. Gender, academic qualification, number of years of experience, and teacher specialization are all considered. Responses to the study tool were submitted electronically. The results of the study indicated that the level of teachers' use of inclusive classes for effective teaching practices was within the low level on the study tool, as it was of a medium level for Cooperative group teaching and a low level for Peer tutoring, Parent involvement, Augmentative and Alternative Communication, and Self-Regulated Learning. Finally, the results indicated that there are no significant differences in the degree of effective teaching practices used by inclusive classroom teachers due to sex, qualification, number of years of experience, and teacher specialization.

(**Keywords**: Effective Teaching Practices, Inclusion Classes Teachers)

ويبدو من الواضح أن نوعية التدريس الذي يتلقاه الطلبة ذوو الإعاقة يعد غاية في الأهمية مقارنة بالوقت الذي يُقضى في التدريس، بالإضافة إلى كم التدريس الذي يتلقاه الطلبة ذوو الإعاقة، الذي يشتمل على تقديم التغذية الراجعة، وتوجيه الطلبة، وإرشادهم، وتشجيعهم على التعلم.

ونتيجة للتحولات والتطورات الكيفية التي مرت بها مهنة التربية الخاصة؛ فقد أصبحت العوامل المؤثرة في التعلم تحظى باهتمام المعلمين، والمهنيين، والاختصاصيين الذين يشتركون في المهمات والمسؤوليات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على التعلم (Algolaylat & Smadi, 2013).

الممارسات التدريسية الفعّالة في التعليم الدامج

تتوجه الأدبيات التربوية المتخصصة في مجال تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج إلى استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية فعّالة مبنية على نتائج البحوث العلمية، ويعود هذا الاهتمام إلى الاعتقاد بأن هذه الاستراتيجيات تعمل على زيادة الفرص لهؤلاء الطلبة للحصول على تدريس ذي جودة عالية؛ فهذه الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فعّاليتها تستطيع النهوض بمستويات الطلبة في أقل وقت (Al-Hadidi, 2006). وعلى معلمي صفوف الدمج أن يمتلكوا المعرفة، ويستخدموا العديد من الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة لتلبية احتياجات الطلبة؛ لا أن يعتمدوا على أسلوب واحد في التدريس (Lerner & Johns, 2014).

وعليه، فإن الهدف الأساسي من اتباع استراتيجيات التدريس المستندة إلى البحوث هو ضمان أن يتم تدريس الطلبة من خلال تدخلات وممارسات أُثبتت فاعليتها من خلال الأبحاث، والتي بدورها تؤدي إلى تحسن في نتائج الطلبة (Russo-Campisi, 2017)؛ فالمعلمون مطالبون باستخدام هذه الاستراتيجيات بدلاً من الاعتماد على خبراتهم السابقة، وآرائهم الشخصية (Agran et al., 2017).

وعلى الرغم من أن مواكبة البحوث والمستجدات في مجال البحوث التربوية أمر صعب؛ إلا إنه من الواجب الالتزام بمعرفة الممارسات التدريسية الحديثة التي أثبتت فاعليتها من أجل توفير أنسب الخدمات وأكثرها فعّالية للطلبة ذوي الإعاقة، خاصة الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج (Almagarbah & Hemaidan, 2020).

ويشترط قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEI) لعام (2004) أن تستخدم المدارس والمؤسسات التعليمية التي تُعنى بفئات التربية الخاصة الممارسات التدريسية الفعّالة التي تستند إلى الأدلة العلمية، ويدعمها دليل كافٍ من البحوث التجريبية، وجميع هذه الممارسات والتدخلات تهدف إلى زيادة المهارات في الجوانب الأكاديمية، والتواصلية، والوظائف المعرفية، والمهارات الشخصية (Boutot, 2018).

وتتعلق بعض الاستراتيجيات بترتيب سياق التعلم، كالتعليم الشامل، والتعليم الجماعي التعاوني، ومناخ الفصل الدراسي، بينما تتعلق مجموعة أخرى بالاستراتيجيات المعرفية، كالتعلم الذاتي، واستراتيجيات الذاكرة، والعلاج السلوكي المعرفي، وتركز المجموعة الثالثة على الاستراتيجيات السلوكية، كالتقييم الوظيفي، والتعليم المباشر، بالإضافة إلى ذلك، يتم النظر في استراتيجيات، كالتقييم التكويني، وردود الفعل والتكنولوجيا المساعدة، وفرص التعلم.

وعرف متشل وسوثرلاند (Mitchell & Sutherland, 2020) الممارسات التدريسية الفعّالة بأنها استراتيجيات التدريس المحددة بوضوح التي ثبت في البحث الخاضع للرقابة أنها فعّالة في تحقيق النتائج المرجوة في مجموعة محددة من المتعلمين. ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يجب العمل بإحدى الاستراتيجيات فقط؛ أو مخطط واحد فقط مع جميع الطلبة دون الاستراتيجيات الأُخرى؛ وذلك لاختلاف احتياجات الطلبة حتى ضمن فئات معينة من الإعاقة، لدرجة أن استراتيجية واحدة لن تناسب الجميع، بدلاً من ذلك، فإن أكثر البرامج فعّالية هي تلك التي تتضمن مجموعة متنوعة من أفضل الممارسات، وعليه فإن على المعلمين العمل على تطوير ذخيرة من هذه الاستراتيجيات المتداخلة، وتم العمل في هذه الدراسة على خمس من الممارسات التدريسية التي يستخدمها المعلمون في صفوف التعليم الدامج، هي:

أولاً: استراتيجية مجموعة التعلم التعاوني (Cooperative Group Teaching)

تعد استراتيجية التعلم التعاوني نهجًا تعليميًا يؤثر فيه الطلبة على المحتوى، والأنشطة، والمواد، ووتيرة التعلم، ويضع نموذج التعلم هذا الطلبة (محور العملية التعلمية) في مركز عملية التعلم (Regan et al., 2016)، واستراتيجية التعلم التعاوني تتضمن عمل الطلبة معًا في مجموعات تعليمية صغيرة، ومساعدة كل منهم للآخر في تنفيذ المهام الفردية والجماعية، وتعد هذه الاستراتيجية فعالة بشكل خاص مع الطلبة ذوي الإعاقة Mitchell & Sutherland, 2020).

ثانيًا: استراتيجية التدريس بوساطة الأقران (Peer Tutoring)

لا تعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران حديثة العهد؛ بل ترجع إلى ستينيات القرن الماضي، وقد أدرك المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها أفضل طريقة اقتصادية من الممكن تطبيقها مع الطلبة؛ خاصة مع الطلبة الأقل تحصيلاً (Ali et al., 2019). وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها استراتيجية تعليمية تعاونية ونشطة، يساعد الطلبة بعضهم بعضًا في أزواج، بينما يتعلمون في الوقت نفسه (Abdurrahman et al., 2020) وفي هذه الاستراتيجية يَطلب المعلم إلى أحد الطلبة المتمكنين من المهارة شرح المهارة نفسها لطالب آخر غير متمكن منها تحت إشراف المعلم، وترتبط هذه الاستراتيجية ارتباطًا وثيقًا باستراتيجية مجموعة التعلم التعاوني (Mitchell & Sutherland, 2020).

ثالثًا: استراتيجية مشاركة الوالدين (Parent Involvement)

يؤدي الوالدان دورًا مهمًا في التثقيف والدعم للطلبة من ذوي الإعاقة؛ وما لهذا الدور من الحقوق والمسؤوليات، فهم أيضًا مصدر للمعلومات وشركاء في تصميم وتنفيذ البرامج لأبنائهم من

ذوي الإعاقة، ولذلك لم تترك التشريعات في الدول المتقدمة قضية مشاركة الوالدين للمعلمين في البرامج التربوية، بل جعلت منه أمرًا إلزاميًا لا مفر منه؛ إذ تعد مشاركة والدي الطلبة ذوي الإعاقة من القضايا التي تحتاج إلى دراسة بعمق لتفعيلها (Al-Khatib, 2013). وعليه، يجب أن يكون الوالدان عضوين فعّالين في عملية صنع القرار لفريق برنامج التعليم الفردي (IEP)، وأن يكون لديهما فرص للمشاركة الفعّالة (Fish, 2008)، ويجب عليهما أيضًا تقديم الموافقة قبل البدء في تقييم التربية الخاصة، للتأكد من أن الوالدين يعملون كآلية للمساءلة، وهُنا يجب على المعلمين إبلاغ الوالدين بضماناتهم الإجرائية التي توضح بالتفصيل طرق حل النزاعات التعليمية بشكل فعّال إذا اختلف الوالدان مع المعلمين فيما يتعلق بتعليم الطلبة (Yell et al., 2003).

رابعًا: استراتيجية التواصل المعزز والبديل (Augmentative and AlternativeCommunication)

منذ أكثر من 40 عامًا كان الأفراد الذين يواجهون مشكلات في التواصل يعيشون عادة في مؤسسات كبيرة معزولة عن المجتمع (Collier & Self, 2010)، وخلال هذه الفترة كانت التدخلات باستخدام استراتيجية التواصل المعزز والبديل هي استثناء وليس قاعدة، وعادة ما يتم تنفيذها فقط بعد سنوات من علاج النطق التقليدي لم ينتج عنها فائدة تذكر، وغالبًا ما تكون مخصصة للأفراد الذين تم الحكم عليهم بأن لديهم المهارات "المطلوبة مسبقًا (Light & McNaughton, 2012).

وقد زاد الاهتمام باستراتيجية التواصل المعزز والبديل، ونمت وأصبحت أكثر انتشارا؛ لأنها أصبحت تستخدم وسيلة لمساعدة الطلبة الذين لا يستطيعون التحدث، أو لديهم كفاءة محدودة في الكلام، والتفاعل مع الآخرين، حيث إن هدف هذه الاستراتيجية تزويد الطلبة بالفرصة والقدرة على التفاعل في المحادثات، والمشاركة بشكل كامل في الأنشطة بالمنزل، والمدرسة، والترفيه، وتحديد أدوارهم الاجتماعية والحفاظ عليها (على سبيل المثال، كأحد أفراد الأسرة، أو الأصدقاء وطالب)، بالإضافة الى دورها في تحسين مشاعر الاكتفاء الذاتي، واحترام الذات (Mitchell & Sutherland, 2020).

وتعد هذه الاستراتيجية ممارسة تعليمية تستخدم مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات شديدة في إنتاج الكلام واللغة، أو الفهم بما في ذلك طرق الاتصال المنطوقة والمكتوبة، حيث يتم استخدام استراتيجيات تدخل وتقنيات لاستعادة الكفاءة، وتشمل هذه الاستراتيجية العديد من التدخلات لتلبية احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة، حيث يمكن تقديمها دون أي معدات أو تقنية خارجية، كالإيماءات والرموز، وكذلك يمكن تقديمها بمساعدة المعدات أو التكنولوجيا، كلوحات الاتصالات أو أنظمة تبادل الصور، كتقنيات توليد الكلام المستندة إلى الكمبيوتر، بما في ذلك تقنيات الهاتف المحمول والأجهزة اللوحية (Griffiths et al., 2022).

خامسًا: استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning-SRL)

يهدف التعلم المنظم ذاتيًا إلى مساعدة الطلبة في تحديد الأهداف لأنفسهم، ومراقبة سلوكهم، واتخاذ القرارات والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في مجموعة.

ويعرف أحمد (Ahmad, 2007) هذه الاستراتيجية بأنها العملية التي من خلالها يضع الطلبة أهدافًا، ويستخدمون استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، ويوجهون خبرات تعلمهم، وتعديل سلوكاتهم لاكتساب المعلومات. وإن استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا هي مفهوم واسع، يتضمن في نطاقه مجموعة من الاستراتيجيات، مثل: المراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي، والوعي الذاتي، والفعالية الذاتية، والتعلم الذاتي، والإدارة الذاتية، والتقييم الذاتي (Mitchell & Sutherland, 2020). وإن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يكونون مدفوعين نحو التعلم من أجل التعلم (Kamel, 2003)، وتعد استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا نهجًا تحفيزيًا معرفيًا للتعلم (El-Adl & Alkharusi, 2020).

وبمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ فقد هدفت دراسة الملاحة (Elmallaha, 2020) إلى الكشف عن فعّالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض العبء المعرفي بمستوياته، وتحسين الدافعية الداخلية لدى عينة من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتكونت عينة الدراسة من(56) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ضمت كل منهما (28) طالباً، واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومقياس العبء المعرفي، ومقياس الدافعية الداخلية، والبرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في العبء المعرفي لصالح القياس القبلي، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدافعية الداخلية لصالح القياس البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية الداخلية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى زيتون ومحسين (Zytun & AL-Mehsin, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الأداء الكتابي، والتحصيل الأكاديمي

لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة إغريب (Igraib, 2016) التعرف إلى اتجاهات معلمات غرفة المصادر نحو فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (124) معلمة، اختزن بالطريقة القصدية، وكشفت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إيجابية.

وهدفت دراسة بادورمان ورفاقه (Boardman et al., 2016) إلى تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في الصفين الرابع والخامس الأساسيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلمً، اختيروا عشوائيًا. توصلت الدراسة إلى أن نتائج الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم والذين تلقوا دروسهم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في صفوف التعليم العام بواقع حصتين تقريبًا من كل أسبوع على مدار (14) أسبوعًا كانت أكبر بكثير في نتائج الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم في الصفوف الدراسية التي لم تستخدم استراتيجية التعلم التعاوني في الفهم القرائي، وقد كان المعلمون في الصفوف التي تم من خلالها تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني أكثر من غيرهم في تقديم التغذية الراجعة للطلبة.

وأجرى جرفن وجالاسي (Griffin & Galassi, 2010) دراسة هدفت إلى استطلاع معوقات مشاركة الوالدين في العملية التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (29) من الوالدين في ولاية كارولاينا بالولايات المتحدة الأمريكية، (16) منهم لا توجد لدى أطفالهم أية مشكلات أكاديمية أو سلوكية، بينما لدى (13) من عينة الدراسة أطفال معرضون لمشكلات أكاديمية وسلوكية، أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم معوقات الوالدين في المشاركة في العملية التدريسية: عدم وضوح مسؤوليات الوالدين المتعلقة بتعليم أطفالهم، ونوع احتياج الطفل الذي يمكن أن يعمل الوالدان على تلبيته، والتوجهات السلبية التي يحملها بعض المعلمين تجاه بعض الطلبة، وعدم قدرة بعض المعلمين على إجراء التعديلات اللازمة على التدريس تبعًا لاختلاف احتياجات الطلبة، إضافة إلى ضعف التواصل بين المعلمين والوالدين، وتخوف بعض الطلبة من طلب المساعدة في حالة عدم فهمهم للمادة التدريسية، وقلة متابعة الطلبة من المدرسة.

وهدفت دراسة هارتمان (Hartman, 2003) التعرف إلى مدى معرفة وتطبيق معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في أثناء الخدمة، والمعلمين المتدربين ما قبل الخدمة لأفضل الممارسات التدريسية والتربوية عند التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، واستخدام الاستبانات والمقابلة مع 13 معلمًا أثناء الخدمة، و13 معلمًا متدرب ما قبل الخدمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية، وركزوا على أهمية التعلم التعاوني، والتعاون بين المعلمين، وتعديل السلوك كأكثر الممارسات فعّالية، وأن الإعداد التربوي الجامعي قبل الخدمة ذو تأثير إيجابي في فعّالية التدريس.

أما دراسة كنت ولاش ولايت (Kent-Walsh & Light, 2003) فقد هدفت إلى وصف خبرات معلمي التعليم العام الذين قاموا بدمج طلبة ذوي إعاقة في صفوفهم حول استخدام استراتيجية التواصل المعزز والبديل، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلة النوعية مع (11) معلمًا، وتم جمع المعلومات من المشاركين حول فوائد دمج الطلبة الذي يستخدمون استراتيجية التواصل المعزز والبديل في صفوف التعليم العام، والجوانب السلبية لدمج هؤلاء الطلبة في صفوف التعليم العام، والعوائق أمام نتائج الدمج الناجحة، والدعم المطلوب للدمج ناجح للطلبة. أظهرت النتائج أن فوائد دمج الطلبة الذي يستخدمون استراتيجية التواصل المعزز والبديل: زيادة التفاعلات داخل الصف مع الأقران، وزيادة قبول الطلبة ذوي الإعاقة، إضافة إلى الفائدة على المعلمين في التطور الشخصي والتعلم، وأشارت النتائج إلى العوائق التي واجهت المعلمين بالمدارس ومساعدي المعلمين والطلبة والمناهج، وقدم المعلمون توصيات لفرق الدمج تخدم احتياجات الطلبة الذين يستخدمون استراتيجية التواصل المعزز والبديل، منها: الحفاظ على تعاون الفريق الفعال، وتوفير التدريب المناسب لجميع أعضاء الفريق، وتنفيذ التخطيط الانتقالي الفعال.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أهمية استخدام الإستراتيجيات في صفوف الدامجة وتنوع هذه الاستراتيجيات، مثل: استراتيجية مجموعة التعلم التعاوني، واستراتيجية التدريس بوساطة الأقران، واستراتيجية مشاركة الوالدين، واستراتيجية التواصل المعزز والبديل، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري بما يتناسب مع هدف الدراسة، وطريقة عرضها، وبناء أداتها، وتفسير نتائجها. وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في كونها تهدف التعرف إلى استخدام الممارسات التدريسية الفعّالة للمعلمين العاملين في صفوف الدمج في الأردن تبعا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المعلم، وقد تم اختيار هذه المتغيرات انطلاقا من وجهة نظر الباحثين التي تفترض أن لهذه المتغيرات علاقة في استخدام الممارسات التدريسية الفعّالة في صفوف الدمج في المدارس الدامجة في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشهد ميدان تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن بشكل عام، وميدان تعليم الطلبة في صفوف الدمج بشكل خاص تطورا واهتماما متناميا على الصعيدين الرسمي والخاص، حيث تعد وزارة التربية والتعليم حسب قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017) الجهة التي أوكلت إليها مهمات توفير خدمات التشخيص التربوي الطلبة ذوي الإعاقة، وكذلك توفير الكوادر والبرامج التي تلبي احتياجات هؤلاء الطلبة، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المجلس الأعلى لشؤون ذوي الإعاقة بإطلاق الاستراتيجية الوطنية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030)، حيث تتضمن خطة وطنية شاملة يتم تنفيذها على مدار عشر سنوات تعالج مشكلة الحق في التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال تأهيل معلمي التربية الخاصة العاملين في صفوف الدمج، والعمل على تكييف المناهج بما يتناسب مع مستويات الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في صفوف الدمج، وتهيئة مباني ومرافق المدارس بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء الطلبة، وذلك وصولاً لمنظومة تعليمية تستوعب التنوع والاختلاف، وتلبي متطلبات وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى هذه الخدمات والبرامج التعليمية على أساس المساواة مع الآخرين من غير ذوي الإعاقة.

وبما أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يعدون من الأعمدة التي تبنى عليها أعمدة التعليم في الأردن، فإن معرفة درجة استخدامهم الممارسات التدريسية الفعالة تعد من أهم الأمور المساعدة على نجاح العملية التعليمية في صفوف الدمج، وقد أظهرت الدراسات والأبحاث أنّ استخدام الممارسات التدريسية الفعّالة في صفوف الدمج تعمل على زيادة فرص تلقي الطلبة ذوي الإعاقة تعليما ذا نوعية جيدة؛ فالممارسات التدريسية الفعّالة التي قدمت الدراسات أدلة على فاعليتها تستطيع مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين العملية التدريسية وتحقق الأفضل للطلبة من غير ذوي الإعاقة (Mitchell & Sutherland, 2020; Mesibov & Shea, 2011; Kilanowski-Press et al., 2010). وتظهر أهمية هذه الممارسات التدريسية الفعالة لدى المعلمين من خلال توفيرها رضا ذاتيا يسهم في علاج مشكلة الطلبة ذوي الإعاقة، ويساعد في تطورهم، وتقدمهم، والارتقاء بمستوياتهم الأكاديمية مقارنة بالطلبة من غير ذوي الإعاقة.

وعلى الصعيد المحلي، وبعد الاطلاع الموسع على الدراسات والأبحاث التي بحثت في الممارسات التدريسية الفعّالة مع فئات التربية الخاصة، كدراسة (Al-Afifif, 2009)، ودراسة (Alsarayra, 2015)، ودراسة (Al-Hadid, 2009) وجدَ أن هذه الدراسات اتبعت المنحى التجريبي أو شبه التجريبي في البحث، ولم يتم البحث في هذه الممارسات في صفوف الدمج في المدارس، وتتميز الدراسة الحالية في أنها تناولت هذا الممارسات التدريسية في ظل حداثة التعليم الدامج بالأردن بشكل عام، وضمن الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2030/2020؛ حيث لم تغفل استراتيجية التعليم الدامج عن المعلمين بوصفهم العنصر الأكثر أهمية في تنفيذ التعليم الدامج الفعال، تؤكد على ضرورة صَقل القدرات المهنية والمهارات النوعية للكوادر العاملة مع كافة الطلبة بمن فيهم ذوي الإعاقة؛ مما يضمن تحقيق متطلبات التعليم الدامج، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية حاولت تسليط الضوء على أهمية الممارسات التدريسية الفعّالة لدى المعلمين العاملين في صفوف الدمج في الأردن، ودرجة استخدامهم، وللكشف عما إذا كان استخدام هذه الممارسات التدريسية الفعالة يختلف باختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المعلم. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ***"ما درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن لممارسات التدريسية الفعّالة؟"***

2. ***"هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن الممارسات التدريسية الفعّالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المعلم؟"***

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

الأهمية النظرية: وتتمثل بما يلي :

- تتناول الدراسة موضوعا مهما من موضوعات التربية الخاصة وهو الممارسات التدريسية الفعّالة للمعلمين العاملين في صفوف الدمج من ناحية التعرض لقضايا التعريف، والمكونات، والمظاهر والخصائص والمشكلات المرتبطة بالممارسات التدريسية الفعّالة.
- تسليط الضوء على الممارسات التدريسية الفعّالة في صفوف الدمج لدى الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج.
- رفد الأدب النظري بميدان التعليم الدامج والعاملين بهذا المجال بالمعرفة بالممارسات التدريسية الفعّالة.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل بما يلي :

- تساعد نتائج الدراسة في تطوير الكفايات المعرفية لدى العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج.
- توفير أداة خاصة بقياس الممارسات التدريسية الفعّالة في صفوف الدمج.
- تقديم المعلومات اللازمة للعاملين مع ذوي الإعاقة في صفوف الدمج؛ لتصميم البرامج والخطط العلاجية والتربوية والأهلية التي تعود بالفائدة على ذوي الإعاقة في صفوف الدمج.

حدود الدراسة ومحدداتها

1- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على المعلمين العاملين في صفوف الدمج في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية سواء أكانوا المعلمين العاملين في المدارس الحكومية، أم العاملين في المدارس الخاصة.

2- الحدود الزمنية: اقتصرت عينة الدراسة على فترة تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

3- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الدامجة في الأردن.

وتتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن فقراتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الممارسات التدريسية الفعّالة: استراتيجيات تعليمية، أو تدخل، أو برنامج تعليمي أدى إلى نتائج إيجابية متفق عليها عند اختبارها تجريبيا في البحوث (Mesibov & Shea, 2011). وإجرائيًا: جميع الممارسات التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة في صفوف الدمج بالأردن، وتشمل الممارسات المتمثلة في أداة الدراسة: استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التدريس بوساطة الأقران، واستراتيجية مشاركة الوالدين، واستراتيجية تعليم الاستراتيجية المعرفية، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.

معلمو الصفوف الدامجة: الفرد الحاصل على شهادة جامعية في أي فرع من فروع التعليم، ويقوم المعلم بتطوير وتقديم برامج تعليمية متخصصة للطلبة من ذوي الإعاقة داخل الغرفة الصفية (Reddy et al., 2021). وإجرائيًا: المعلمون العاملون في صفوف الدمج في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، ويشمل معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام.

صفوف الدمج: المكان التربوي الذي يتم تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة مع غيرهم من الطلبة من غير ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية (Boon & Spencer,2021) وإجرائيًا: الصفوف التي يلتحق بها الطلبة ذوو الإعاقة بالأردن، مثل: غرف المصادر، والصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، والصف النظامي).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته أغراض الدراسة الحالية.

أفراد الدراسة

شارك في الدراسة الحالية 112 معلمًا من معلمي المدارس النظامية يعملون في المدارس الدامجة، اختيروا بالطريقة المتيسرة؛ بسبب عدم توافر إحصائيات دقيقة عن عدد المدارس الدامجة للطلبة من ذوي الاعاقة، وكذلك بسبب ظروف الإغلاق الشامل للمدارس بسبب جائحة كورونا، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

	الجنس		المؤهل العلمي			عدد سنوات الخبرة			تخصص المعلم		الكلي
	ذكر	انثى	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا	أقل من (3) سنوات	(3-5) سنوات	أكثر من (5) سنوات	تربية خاصة	تربية عامة	
التكرارات	48	64	9	62	14	27	27	27	58	60	52	112
النسبة	42.9	57.1	8.0	55.4	12.5	24.1	24.1	24.1	51.8	53.6	46.4	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة "الممارسات التدريسية الفعالة"، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالممارسات التدريسية الفعالة (Mitchell & Sutherland, 2020; Smith et al., 2003; Kent- Walsh & Light, 2003)، وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (44) فقرة، موزعة إلى خمسة أبعاد، هي: استراتيجية التعلم التعاوني (14) فقرة، واستراتيجية التدريس بوساطة الأقران (9) فقرات، واستراتيجية مشاركة الوالدين (5) فقرات، واستراتيجية التواصل المعزز والبديل (8) فقرات، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (8) فقرات.

صدق أداة الدراسة

أولاً: صدق المحكمين

للتحقق من صدق أداة الدراسة، عرضت فقراتها بصورتها الأولية (44) فقرة على (10) محكمين في تخصص التربية الخاصة من الجامعات الأردنية، وقد عمل المحكمون على إبداء رأيهم بفقرات أداة الدراسة من حيث سلامتها اللغوية، ووضوحها، ومن

حيث ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه الفقرات، واعتمد معيار اتفاق (80%) على الفقرة لاعتمادها، وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي اقتصرت على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ومن الأمثلة على ذلك: تعديل الفقرة "2" التي تنص على "يقوم المعلم على تقسيم الطلبة إلى أزواج"؛ لتصبح "يقوم المعلم بتقسيم أفراد المجموعة إلى أزواج"، والفقرة "4" التي تنص على "يقوم المعلم بتكريم الوالدين المتواصلين البارزين والمتعاونين مع المدرسة في المناسبات المختلفة"؛ لتصبح "يقوم المعلم بتكريم الوالدين المتعاونين مع المدرسة والمشاركين في المناسبات المختلفة"، والفقرة "8" التي تنص على "يقوم المعلم بتوصيف مهام كل أفراد المجموعات"؛ لتصبح "يقوم المعلم بتوصيف مهام كل فرد في المجموعة". وبذلك، بقي المقياس بصورته النهائية مكونًا من (44) فقرة، موزعة على الأبعاد السابقة.

أولاً: صدق البناء

للتحقق من دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، تم العمل على استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة من العاملين في صفوف الدمج في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.57-0.87)، ومع المجال (0.70-0.94). والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.79(**)	0.70(**)	16	0.76(**)	0.69(**)	31	0.84(**)	0.68(**)
2	0.78(**)	0.57(**)	17	0.81(**)	0.72(**)	32	0.85(**)	0.72(**)
3	0.84(**)	0.71(**)	18	0.75(**)	0.67(**)	33	0.88(**)	0.73(**)
4	0.74(**)	0.62(**)	19	0.88(**)	0.87(**)	34	0.85(**)	0.74(**)
5	0.83(**)	0.67(**)	20	0.87(**)	0.82(**)	35	0.83(**)	0.82(**)
6	0.87(**)	0.71(**)	21	0.84(**)	0.78(**)	36	0.82(**)	0.81(**)
7	0.86(**)	0.70(**)	22	0.72(**)	0.72(**)	37	0.86(**)	0.77(**)
8	0.77(**)	0.64(**)	23	0.86(**)	0.83(**)	38	0.83(**)	0.73(**)
9	0.84(**)	0.63(**)	24	0.91(**)	0.69(**)	39	0.85(**)	0.73(**)
10	0.83(**)	0.69(**)	25	0.92(**)	0.80(**)	40	0.84(**)	0.75(**)
11	0.78(**)	0.76(**)	26	0.92(**)	0.79(**)	41	0.88(**)	0.66(**)
12	0.77(**)	0.75(**)	27	0.94(**)	0.76(**)	42	0.90(**)	0.73(**)
13	0.84(**)	0.71(**)	28	0.90(**)	0.83(**)	43	0.94(**)	0.75(**)
14	0.88(**)	0.70(**)	29	0.70(**)	0.59(**)	44	0.88(**)	0.64(**)
15	0.74(**)	0.67(**)	30	0.78(**)	0.65(**)			

كما تم حساب معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية.

الأبعاد	بعد مجموعة استراتيجية التعلم التعاوني	بعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	بعد استراتيجية مشاركة الوالدين	بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل	بعد مجموعة استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	الدرجة الكلية
استراتيجية التعلم التعاوني	1					
استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.832(**)	1				
استراتيجية مشاركة الوالدين	0.568(**)	0.743(**)	1			
استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.560(**)	0.760(**)	0.799(**)	1		

الأبعاد	بعد مجموعة استراتيجية التعلم التعاوني	بعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	بعد استراتيجية مشاركة الوالدين	بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل	بعد مجموعة استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	الدرجة الكلية
استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا	0.470(**)	0.667(**)	0.671(**)	0.758(**)	1	
الدرجة الكلية	0.834(**)	0.934(**)	0.842(**)	0.874(**)	0.820(**)	1

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء لأداة الدراسة.

دلالات ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's alpha)، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأعاد والدرجة الكلية.

البعد	معامل الاتساق الداخلي
استراتيجية التعلم التعاوني	0.86
استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.82
استراتيجية مشاركة الوالدين	0.85
استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.82
استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا	0.85
الدرجة الكلية	0.91

يظهر من الجدول (2) أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد تراوحت بين (0.82-0.86)، و(0.91) للأداة ككل؛ مما يشير إلى درجة عالية من ثبات الأداة.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي المستخدم

تم الإجابة على فقرات الأداة وفق تدريج خماسي يأخذ الأوزان الآتية: موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، ومعارض درجتان، ومعارض بشدة وتأخذ درجة واحدة، وللحكم على الأوساط الحسابية أُعتمد المعيار الآتي: من (2.33 فأقل بدرجة منخفضة)، ومن (2.34-3.66 بدرجة متوسطة)، ومن (3.67 فأكثر بدرجة مرتفعة).

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة الحالية وفقًا للخطوات الآتية:

- تطوير أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية.
- تحديد أفراد الدراسة بما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية.
- الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات المختصة لتطبيق أداة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة إلكترونيًا عبر تطبيق (Google Forms)، في الفترة الواقعة بين 1-2021/3/25.
- تحليل البيانات التي تم الحصول عليها، والخروج بنتائج الدراسة وتفسيرها، وتقديم التوصيات المناسبة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: *"ما درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن الممارسات التدريسية الفعالة؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعّالة في الأردن، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً حسب الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة.

الرقم	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	بعد استراتيجية التعلم التعاوني	2.66	0.410	متوسطة
2	بعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	2.24	0.461	منخفضة
3	بعد استراتيجية مشاركة الوالدين	1.57	0.546	منخفضة
4	بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل	1.56	0.510	منخفضة
5	بعد مجموعة استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا	2.18	0.588	منخفضة
	الكلي	2.16	0.409	منخفضة

يبين الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعّالة في الأردن تراوحت بين (1.56-2.66)، وجاء بعد استراتيجية التعلم التعاوني في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي (2.66)، وبدرجة متوسطة، بينما جاء بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (1.56)، وبدرجة منخفضة، وبلغ الوسط الحسابي للأداة ككل (2.16)، وبدرجة منخفضة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: *"هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المعلم؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعّالة تبعًا لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية والتخصص، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

المتغير	مستويات المتغير		بعد مجموعة استراتيجية التعلم التعاوني	بعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	بعد استراتيجية مشاركة الوالدين	بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل	بعد مجموعة استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	2.61	2.22	1.44	1.47	2.07	2.09
		ع	0.479	0.514	0.569	0.553	0.595	0.457
	انثى	س	2.70	2.26	1.66	1.63	2.26	2.22
		ع	0.350	0.420	0.514	0.469	0.574	0.362
المؤهل العلمي	دبلوم	س	2.60	2.20	1.61	1.50	2.27	2.14
		ع	0.242	0.253	0.424	0.399	0.530	0.255
	بكالوريوس	س	2.70	2.29	1.60	1.63	2.25	2.21
		ع	0.375	0.430	0.493	0.507	0.572	0.375
	دبلوم عالي	س	2.67	2.20	1.63	1.49	1.91	2.10
		ع	0.363	0.409	0.488	0.386	0.478	0.324
	دراسات عليا	س	2.60	2.19	1.44	1.47	2.11	2.09
		ع	0.544	0.600	0.711	0.603	0.671	0.545
عدد سنوات الخبرة	اقل من 3 سنوات	س	2.68	2.36	1.63	1.66	2.27	2.24
		ع	0.354	0.365	0.518	0.491	0.566	0.369
	3-5 سنوات	س	2.76	2.26	1.64	1.58	2.08	2.19
		ع	0.316	0.409	0.431	0.390	0.540	0.312
	أكثر من 5 سنوات	س	2.60	2.18	1.50	1.51	2.17	2.12
		ع	0.465	0.516	0.605	0.566	0.621	0.462
تخصص المعلم	تربية خاصة	س	2.68	2.22	1.52	1.52	2.04	2.12
		ع	0.429	0.475	0.571	0.509	0.620	0.427
	تربية عامة	س	2.64	2.28	1.62	1.61	2.33	2.21
		ع	0.391	0.447	0.517	0.512	0.514	0.386

س= الوسط الحسابي. ع=الانحراف المعياري.

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهريًا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات للممارسات التدريسية الفعّالة بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتخصص المعلم. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، استخدم تحليل التباين المتعدد على أبعاد الدراسة، كما في الجدول (7)، وتحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة للأداة ككل، كما في الجدول (8).

الجدول (7)

تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الدراسة على أبعاد الأداة.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	استراتيجية التعلم التعاوني	0.097	1	0.097	0.559	0.456
الجنس	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.002	1	0.002	0.009	0.924
هوتلنج = 0.073	استراتيجية مشاركة الوالدين	0.978	1	0.978	3.304	0.072
ح = 0.209	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.473	1	0.473	1.812	0.181
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	0.989	1	0.989	3.084	0.082
	استراتيجية التعلم التعاوني	0.134	3	0.045	0.258	0.856
المؤهل العلمي	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.147	3	0.049	0.226	0.878
ويلكس = 0.924	استراتيجية مشاركة الوالدين	0.245	3	0.082	0.276	0.843
ح = 0.920	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.448	3	0.149	0.572	0.634
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	1.125	3	0.375	1.170	0.325
	استراتيجية التعلم التعاوني	0.303	2	0.152	0.878	0.419
عدد سنوات الخبرة	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.622	2	0.311	1.434	0.243
ويلكس = 0.921	استراتيجية مشاركة الوالدين	0.239	2	0.120	0.405	0.668
ح = 0.593	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.229	2	0.115	0.439	0.646
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	0.117	2	0.059	0.183	0.833
	استراتيجية التعلم التعاوني	0.00001	1	0.00001	0.000	0.995
تخصص المعلم	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	0.268	1	0.268	1.237	0.269
هوتلنج = 0.105	استراتيجية مشاركة الوالدين	0.494	1	0.494	1.671	0.199
ح = 0.072	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	0.475	1	0.475	1.819	0.180
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	2.591	1	2.591	8.084	0.005
	استراتيجية التعلم التعاوني	17.973	104	0.173		
	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	22.548	104	0.217		
الخطأ	استراتيجية مشاركة الوالدين	30.771	104	0.296		
	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	27.128	104	0.261		
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	33.334	104	0.321		
	استراتيجية التعلم التعاوني	18.679	111			
	استراتيجية التدريس بوساطة الأقران	23.594	111			
الكلي	استراتيجية مشاركة الوالدين	33.130	111			
	استراتيجية التواصل المعزز والبديل	28.901	111			
	استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً	38.414	111			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعّالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتخصص المعلم.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول، والذي ينص على: *"ما درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة في الأردن الممارسات التدريسية الفعالة؟"*

أظهرت نتائج هذا السؤال أن الوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعّالة في الأردن بلغ (2.16)، وبدرجة منخفضة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن

إعداد معلمي التربية الخاصة ليس أكاديميًا صرفًا لتدريس ذوي الإعاقة في الأساس، إضافة إلى أن معلمي التعليم العام تم تأهيلهم لتدريس الطلبة العاديين في المدارس، وندرة البرامج التدريبية للمعلمين العاملين في الصفوف الدامجة على هذه الممارسات التدريسية الفعالة بالرغم من أن الأدب المتعلق بهذه الدراسات يشيد بفعاليتها داخل هذه الصفوف، أو لربما عدم اطلاع المعلمين والمعلمات العاملين في هذه الصفوف على هذه الاستراتيجيات التدريسية الفعالة، والعمل على تطوير ذاتهم، إضافة إلى ضيق وقت الحصة الذي لا تسمح للمعلمين بتطبيق هذه الاستراتيجيات داخل الحصص الصفية، والاكتفاء بالطريقة التقليدية في إيصال المعلومات للطلبة، وعدد الطلبة الكبير داخل الصف الدراسي الذي لا يمكن المعلمين من العمل على تطبيق هذه الاستراتيجيات، وهذا ما أكدته نتائج دلراسة(Kant-Walsh&light, 2003) من وجود عوائق واجهت المعلمين في عملهم بالمدارس.

وتم تفسير ومناقشة أبعاد الأداة كل على حدة على النحو الآتي:

أولاً: بعد استراتيجية التعلم التعاوني

أظهرت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي لبعد استراتيجية التعلم التعاوني بلغ (2.66)، والانحراف المعياري (0.410)، وبدرجة متوسطة، وتتقارب نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسات كل من (Boardman et al., 2016; Hartman, 2003) التي أشارت إلى ارتياح المعلمين والمعلمات في صفوف الدمج لاستخدام هذه الاستراتيجية؛ بالرغم من الإشارة إلى فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية ونجاعتها على مستويات الطلبة الأكاديمية، أو في زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة المدمجين (Gillies & Ashman, 2000)، أو كمساعد في عملية دمج الطلبة (Biro, 2000).

ثانيًا: بعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الوسط الحسابي لبعد استراتيجية التدريس بوساطة الأقران بلغ (2.24)، والانحراف المعياري(0.461)، وبدرجة منخفضة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Avramidis et al., 2019) التي أشارت إلى أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج الذين اعتبروا أن استراتيجية التدريس بوساطة الأقران ما هي إلا وسيلة فعالة لإدراج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف التدريس العام؛ مما يشير إلى فعالية استخدامها في صفوف الدمج لرفع تحصيل الطلبة الأكاديمي.

ثالثًا: بعد استراتيجية مشاركة الوالدين

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الوسط الحسابي لبعد استراتيجية مشاركة الوالدين بلغ (1.57)، والانحراف المعياري (0.546)، وبدرجة منخفضة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وضوح مسؤوليات الوالدين المتعلقة بتعليم أطفالهم، ونوع احتياج الطفل التي يمكن أن يعمل الوالدان على تلبيته، إضافة إلى ذلك، تُشير النتائج إلى ضعف التواصل بين المعلمين والوالدين، وقلة متابعة الطلبة من قبل الوالدين. وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Griffin & Galassi, 2010)، في حين تختلف مع دراسة (Al-Shammari & Yawkey, 2008) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك نسبة مقبولة من المعلمين الذين يعملون على مشاركة الوالدين في العملية التدريسية؛ لما له من أثر كبير في تطور التحصيل الأكاديمي للطلبة.

رابعًا: بعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الوسط الحسابي لبعد استراتيجية التواصل المعزز والبديل (1.56)، والانحراف المعياري (0.510) وبدرجة منخفضة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Kent-Walsh, & Light, 2003) التي أشارت إلى أن استخدام معلمي صفوف الدمج لاستراتيجية التواصل المعزز والبديل في صفوف الدمج، وفاعلية استخدام الاستراتيجية في صفوف الدمج وفوائد تعود على الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم وعلى أقرانهم من غير ذوي الإعاقة؛ مما يؤدي إلى زيادة قبول الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية، وزيادة التفاعلات الاجتماعية، وكذلك على المعلمين من حيث زيادة تطورهم الشخصي، والتعرف إلى كيفية التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة ودمجهم في صفوف التدريس العام.

خامسًا: بعد استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا

أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن الوسط الحسابي لبعد استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا (2.18)، والانحراف المعياري (0.588)، وبدرجة منخفضة. وبالرغم من ضعف امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ إلا أن الطلبة المدمجين يظهرون امتلاكًا للتعلم المنظم ذاتيًا بدرجة أكبر من غير المدمجين، وقد أشارت نتائج دراسة (Elmallaha, 2020) إلى فعالية التدريب على استخدام هذه الاستراتيجية مع الطلبة ذوي اضطراب عجز الانتباه، والنشاط الزائد، وكذلك فعالية استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Zytun & Al-Mehsin,2019).

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على: *"هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة للممارسات التدريسية الفعالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المعلم؟"*

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة استخدام معلمي الصفوف الدامجة الممارسات التدريسية الفعّالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتخصص المعلم. ويمكن عزو النتيجة إلى تشابه ظروف وتعليمات العمل لكلا الجنسين؛ فهم يخضعون لنفس الأنظمة

والتعليمات المدرسية، إضافة إلى طبيعة نظام الإشراف المطبق على المعلمين الذي يركز في جوهره على جودة الأداء بغض النظر عن جنس المعلم. أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة؛ فيمكن عزو هذه النتيجة إلى ظروف العمل الخاصة بمعملي صفوف الدمج تكاد تكون متشابهة، أو أن التواصل المباشر والمستمر بين المعلمين أسهم في نقل الخبرات المتشابهة فيما بينهم. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العملي؛ فربما تعود هذه النتيجة إلى عدم تضمين برامج إعداد المعلمين في جميع المستويات بالمعارف، والمهارات المتعلقة بالممارسات التدريسية في صفوف الدمج، أما فيما يتعلق بمتغير تخصص المعلم؛ فيمكن عزو ذلك إلى أن برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل وبعد الخدمة نظريًا وعمليًا متشابهة إلى درجة كبيرة في شكلها ومضمونها، إضافة إلى كونها برامج الاعداد تكون عامة، وهذا يدعونا إلى الأخذ بما ورد سابقاً وفقا لـ (Lerner & Johns, 2014) بأن على معلمي الدمج أن يمتلكوا ويستخدموا الإستراتيجيات التدريسية الفعالة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. لتعمل تلك الأساليب والإستراتيجيات من خلال زيادة الفرص لأولئك الطلبة على الحصول على تدريس ذو جودة عالية في أقل وقت تبعاً لما بينته دراسة (Al-Hadidi, 2006) بذات السياق.

التوصيات

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات، أهمها:

- إجراء دراسات للتحقق من فعالية الممارسات التدريسية في صفوف الدمج في ضوء متغيرات جديدة، وكذلك التحقق من فعالية الممارسات باستخدام منهجية البحث النوعي.
- العمل على تدريب المعلمين والمعلمات العاملين في صفوف الدمج على استخدام الممارسات التدريسية الفعالة في صفوف الدمج.

References

Abdurrahman, M. S., Abdullah ،A. H. & Osman, S. (2020). Design and Development of Linear Algebra Peer Tutoring Strategy to Develop Students Mathematical Thinking Processes Based on Experts' Evaluation. *Universal Journal of Educational Research*. 8(8), 3592-3607.

Agran, M., Spooner, F. & Singer, G. H. S. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 3–7. https://doi.org/10.1177/1540796916685050.

Ahmed, I. (2007). Self-regulation of learning and internal motivation in relation to academic achievement among students of the College of Education (a predictive study). *Journal of the College of Education, Ain Shams University*. 31(3).70-104.

Al-Afifif, Maysa. (2009). *The Effectiveness of Peer Tutoring in Improving the Reading Achievement and Social Skills of Students with Learning Disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Jordan.

Ali, Abdel Hamid, Ashmawy, Anas & Adel. Rabab. (2019). Improving the desire to learn using a programme-based education outside classroom with assistance of peer tutoring in children with learning disabilities in inclusive primary education classes. *Journal of Faculty of Education*, Al-Arish University. 1(18), 18-27.

Al Magarbah, E. & Hemaidan, O. (2020). The Competencies of Teachers of Children with Autism in Effective Teaching Practices from their Point of View in the Hashemite Kingdom of Jordan in Light of some Variables, *Special Education and Rehabilitation Journal*. (10)35.113-147.

Algolaylat, A. (2016). The Evaluation of Educational Inclusion Programs for Students with Intellectual Disabilities in Jordan. Doctoral Dissertations, *Wayne State University*

Algolaylat, A. & Smadi, J. (2015). Developing Quality Standards for Inclusive Education and Inspecting its Degree of Applicability on the Programs Offered in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*.(3)42 , .982-963

Al-Hadidi, M. (2006). Problems faced by teachers of resource rooms in Jordan. *Journal of Special Education Academy*, 2, 1-40.

Al-Khatib, J. (2012). *Teaching students with special needs in the regular school*. Dar Wael for Publishing, Amman, Jordan.

Al-Khatib, J. (2013). *Foundations of special education*. Mutanabbi Bookshop. Riyadh. Saudi.

Al-Shammari, Z. & Yawkey, T. D. (2008). Extent of Parental Involvement in Improving the Students' Levels in Special Education Programs in Kuwait. *Journal of instructional psychology*, 35(2).

Al-Srayrah, Salam. (2015). *Effectives of Using the Cooperative Learning Strategy the Academic Skills of Students with Learning Disabilities in The Third Basic Grade in Southern Mazar District Schools*. Doctoral Dissertation, University oF Jordan.

Avramidis, E., Toulia ،A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*، 19 ، 49-59.

Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G. & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.

Boon, R. T. & Spencer, V. G. (2021). *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success*. Routledge.

Boutot, A. (2018) *Autism Spectrum Disorders: Foundations, Characteristics, and Effective Strategies* (Al-Hiary, G). (Original work published 1943).

Collier, B. & Self, H. (2010). *Transition strategies for adolescents and young adults who use AAC*. Brookes Publishing.

El-Adl, A. & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 15(1), 104-111.

Elmallaha, H. (2020). The Effectiveness of the Training on some self-Regulated Learning Strategies on Reducing Cognitive Load in its Levels and Improving Intrinsic Motivation among a Sample of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Education*, 74(1), 1377-1438.

Fish, W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14.

Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.

Griffin, D. & Galassi, J. P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 4(1).

Griffiths, T., Clarke, M., & Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Pediatrics and Child Health*, 32(8), 277-281.

Hartman, J. M. (2003). *Pre-service and classroom teachers' perceptions of best practices within a special education professional development school*. Unpublished PhD Thesis. Immaculate College).

Igraib, S. (2016). Teachers Attitudes Towards the Resources Rooms Direction Efficiency Using Cooperative Learning Strategy to Improve Carrying Out Students Difficulties at Math's. Master's Thesis Al-Quds University.

Kent-Walsh, J. & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 19(2), 104-124.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.

Lerner, j. & Johns, b. (2014). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success*. ((Al-hassan, s). (Original work published 2014)

Light, J. & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197-204.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114–133. https://doi.org/10.1177/1362361309348070.

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Reddy, L. A., Lekwa, A. & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of learning disabilities*, 54(1), 36-53.

Regan, K. S., Evmenova, A. S., Kurz, L. A., Hughes, M. D., Sacco, D., Ahn, S. Y. & Chirinos, D. S. (2016). Researchers apply lesson study: A cycle of lesson planning, implementation, and revision. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 113-122.

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. *Child & Youth Care Forum,* 46, 193-205.

Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A. & K. De Pedro. (2011). Parent Involvement in Urban Charter Schools: New Strategies for Increasing Participation. *School Community Journal*, 21(1), 71-94.

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Drasgow, E. & Herbst, M. (2003). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate Programs for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 182–191.

Zytun, Z. & AL-Mehsin, S. (2019). The Effect of Using Self-Organized Learning Strategy on Developing Written Performance and Cognitive Achievement among Students with Learning Difficulties. *Journal of the College of Education Kafrelsheikh University*, 19(4),41-74.