



المجلة العربية للتربية الخاصة علمية محكمة

● البحوث والدراسات

- العلاقة بين الاتجاهات الشخصية لشارقة التفكير الاستراتيجي للتلاميذ الموهوبين ومراحل النضج العمرية لدى جان بياجيه.
- دور المعلم في المملكة العربية السعودية في تنمية الموهبة العلمية.
- قياس تأثير الهبات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- تأثير معلمي ومعلمات التأسيس ذوي صعوبات التعلم في فهمهم في أهداف وتقنيات أسلوب التدريس المباشر.

● مراجعات الكتب

● ملخصات الرسائل العلمية

● المؤتمرات والمؤتمرات

تصدرها

الأكاديمية العربية للتربية الخاصة

الرياض - المملكة العربية السعودية

تقدير معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر

زيد بن محمد البتال

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

ملخص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة لتقدير مستوى هذه المهارات، تم توزيعها على جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، حيث استجاب منهم (١٩١) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في مستوى مهارات المعلمين في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ١- تراوح مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في إعداد طريقة التدريس المباشر بين المتوسط والمرتفع.
- ٢- اتسم مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في تنفيذ طريقة التدريس المباشر بالارتفاع.
- ٣- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات.

* البحث ممول من مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر بين المعلمين والمعلمات.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات بحسب سنوات الخبرة، عدد الحصص، وتلقي التدريب أثناء الخدمة.
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات بحسب توفر الوسائل التعليمية.

مقدمة

لا شك في أن حصيلة المعلومات قد ازدادت بصورة ملحوظة في غضون العقود القليلة الماضية حول التدريس الفاعل. فقد أصبحنا الآن نعرف على وجه الدقة أن تخصيص الوقت الكافي للنشاط الدراسي والمشاركة الأكاديمية يعد أمراً لازماً لا بد منه لنجاح التلاميذ في المدارس (Rosenshine & Stevens, 1984). ولعل أسلوب التدريس المباشر Direct instruction في تركيزه على المعدلات المرتفعة لمشاركة التلاميذ داخل الحصّة، يعد أنسب أسلوب يمكن من خلاله تمكين المعلمين من تحسين مستوى التعلم لدى تلاميذهم. فقد أوجز روزينشاين (Rosenshine, 1986) بعد مراجعة مكثفة للبحوث والدراسات حول فاعلية المعلم ما يفيد بأن المتغيرات المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للتلاميذ تتمثل في التدريس المباشر.

وينطلق التدريس المباشر من افتراض مفاده أن "بيئة التدريس هي المتغير الرئيسي الذي يؤثر في عملية التعلم ويفسر ماهية ما يتعلمه التلميذ. وقد جرت العادة في أساليب التدريس التقليدية أن تتجه الأنظار صوب التلاميذ أنفسهم في حالة فشلهم أو عدم تمكنهم من التعلم، حيث ينصب التركيز على حافزيتهم ودرجة دافعيتهم ومدى استعدادهم للتعلم، وكذلك على العادات الدراسية والقدرات

والإعاقات وما في حكمها. وبالمقابل يركز التدريس المباشر على عملية التدريس نفسها وعلى مفردات التعلم وأدوات توصيلها إلى التلاميذ" (Sfondilias & Siegel, 1990, P.130). فأنصار طريقة التدريس المباشر يؤكدون على أهمية إعداد وحدات تدريسية يتعلم من خلالها التلاميذ المهارات الأكاديمية المختلفة دون إهدار الوقت في محاولة فهم محركات النشاط العقلي الداخلي والانفعالات ومستويات التطور النمائية (Mercer, 1997).

ويهدف التدريس المباشر إلى الإسراع بعملية التعلم والارتقاء بها وتعزيزها من خلال تحقيق أقصى درجة من الجودة والفعالية في طريقة التدريس تخطيطاً وتنفيذاً. وتتحقق هذه الجودة والفعالية عندما يتمكن التلاميذ من الاستدلال وتعميم Generalize ما تم دراسته في الحصة على الأمثلة والحالات الفردية التي تقع خارج نطاق المادة المحددة في الدرس (The council for Exceptional Children, 1999).

إن اختيار المهام والمواضيع الأكاديمية الملائمة وتدريسها للتلاميذ في ظروف مناسبة من شأنه تحفيزهم وحثهم على التعلم. لذلك ينبغي توخي الدقة في التخطيط ورصد مدى التقدم في التعلم. ولتقديم هذا النوع من التدريس لا بد أن يكون المعلم على درجة عالية من التنظيم، وعادة ما يشار بالتدريس المباشر إلى الطريقة التي تسير وفق نظام ثابت وإجراء مخطط مسبقاً وتكون على درجة عالية من التنظيم (Mercer & Mercer, 1989)، والتي يوصي كثير من الباحثين باستخدامها في تدريس التلاميذ الذين يواجهون مشكلات في التعلم (Tarvor, 1986). وهكذا يمكن اتباع طريقة التدريس المباشر في تدريس المهارات والحقائق الأكاديمية التي يتعين على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إجادتها والتمكن منها (Klesius, Searls, & Zielonka, 1990).

في ضوء ما سبق تبلورت فكرة الدراسة بهدف التعرف على مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر.

مشكلة الدراسة

يواجه معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحديات مختلفة. ولعل إحدى هذه التحديات وأهمها يتمثل في الصعوبات الأكاديمية التي يعانيها تلاميذهم. فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with learning disabilities لديهم نقص في القدرة على الاستماع listening أو التفكير Thinking أو التحدث Speaking أو القراءة Reading أو الكتابة Writing أو إجراء العمليات الرياضية Mathematical calculation (Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1981). مما يتطلب من معلمهم استخدام أساليب تدريس فعالة. ونظراً لأن التلاميذ ذوي الأداء الدراسي المنخفض يفلحون في تحقيق معدلات عالية من التحصيل الدراسي عندما يتبع معلموهم أسلوباً متسقاً قوامه الشرح والتوضيح عن طريق الاستعانة بالأمثلة التطبيقية Demonstration، والممارسة الموجهة Guided practice، والتغذية الراجعة Feedback (Rosenshine & Stevens, 1984) والتي تعد عناصر أساسية في التدريس المباشر، فإن تقدير مستوى المهارات الضرورية لإعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر هو ما تتصدى له هذه الدراسة بالبحث والتحقيق.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، إذ تحاول التعرف على مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللازمة لإعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر في دروسهم، حيث إن التعرف على مستوى مهارات هؤلاء المعلمين يساعد في تحسين مستوى أدائهم من خلال تحديد المهارات التي يلزم التركيز عليها والعمل على رفع كفاءة المعلمين فيها.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تقدير معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمستوى مهاراتهم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر في دروسهم وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد طريقة التدريس المباشر؟
- ٢- ما مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنفيذ طريقة التدريس المباشر؟
- ٣- هل هناك علاقة بين مستوى مهارات الإعداد ومستوى مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- ٤- هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب الجنس؟
- ٥- هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة؟
- ٦- هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب عدد الحصص وتوفر الوسائل التعليمية؟
- ٧- هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب تلقي التدريب أثناء الخدمة؟

الإطار النظري

نبذة تاريخية: للتدريس المباشر جذوره في الأبحاث التي أجراها كل من جيج (Gage) وميدلي (Medley) في الستينيات من القرن المنصرم حول العمليات التعليمية

ومردوداتها (Gersten, Woodward, & Darch, 1986)، فمن واقع هذه الأبحاث وغيرها، تم إيجاد علاقة بين السلوكيات التدريسية للمعلمين والتحصيل الدراسي للتلاميذ. ويمثل التدريس المباشر محاولة لتجسيد نتائج هذه الأبحاث في طريقة للتدريس وفقاً لمنهج مرسوم وترتيب محدد. ولعل من أمثلة ذلك ما قام به كل من بيريتز وإنجلمان (Bereiter and Englemann, 1966) واللذان استنبطا طريقة تدريس ومنهجاً دراسياً في جامعة أريجون بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث اشتمل ذلك على محاولة لاستقصاء وتضمين جميع مقومات الدرس الناجح وعناصر التدريس الفعال التي أوردها الباحثون، كما جرى أيضاً تصميم نماذج أخرى للتدريس المباشر أطلقت عليها مسميات من قبيل التدريس المنتظم Systematic instruction والتدريس الفعال Effective instruction ... إلخ (Walberg, 1984).

وقد استخدم التدريس المباشر لأول مرة في مجال البحوث والدراسات التربوية من قبل روزينشاين (Rosenshine, 1978) لوصف الأنماط السلوكية للمعلمين، وتوضيح العلاقة بين تلك الأنماط وارتفاع معدلات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. ولقد ركز روزينشاين في تعريفه الأولي لمصطلح التدريس المباشر على سلوك المعلم وتصرفاته أثناء التدريس، وأيضاً على طريقة تنظيم الفصل، مع التأكيد بصفة خاصة على كيفية استغلال وقت التدريس داخل الفصل (Rosenshine, 1978).

التدريس المباشر: منذ أن أدخل بيريتز وإنجلمان (Bereiter & Englemann, 1966) مصطلح التدريس المباشر إلى حيز الاستخدام في عام ١٩٦٦م، اكتسب هذا المفهوم عدداً من المعاني المختلفة التي تتراوح بين تعريفه بأنه نظام من أنظمة الفصل الدراسي إلى وصفه بأنه أي نمط من أنماط التدريس المنهجي المنظم، أو بأنه جملة من الخطوات المحددة التي يتعين اتباعها عند تدريس أحد الدروس (Klesius, et. al., 1990).

فالتدريس المباشر من وجهة نظر غريستين (Gersten, 1985) يشير إلى طريقة

تدريس تقوم على جملة من السلوكيات التدريسية التي ينبغي على المعلم اتباعها لتحقيق أفضل مستوى تحصيلي ممكن لدى التلاميذ . وتشتمل تلك السلوكيات التدريسية على صياغة الأهداف السلوكية وتحديد الخطوات لتدريس الموضوع ، ويعقب ذلك الممارسة التطبيقية تحت إشراف وتوجيه المعلم ، ثم مرحلة الممارسة التطبيقية المستقلة بدون مساعدة المعلم ، بعد ذلك يأتي التقييم لمستويات الإتقان لدى التلاميذ (Gersten, 1985) .

أما روزينشاين فيعرف التدريس المباشر بأنه "الأنشطة التدريسية التي يتم التركيز فيها على المواد الأكاديمية ذات الأهداف المحددة والواضحة بالنسبة للتلاميذ ، بحيث يكون الوقت المخصص للتدريس كافياً ومتواصلًا ، فضلاً عن التغطية المكثفة لمحتوى المادة الدراسية ، وإخضاع أداء التلاميذ للمتابعة والرصد ، وطرح الأسئلة التي يسهل فهمها وتنطوي على إجابات صحيحة متعددة ، وتكون الملاحظات المقدمة للتلاميذ فورية " (Rosenshine, 1986, p.17) .

وعموماً فإن التدريس المباشر يعد أحد نماذج التدريس المحددة التي يشرف عليها المعلم ويتحكم من خلالها في مسار الدرس (أي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية). وتتميز هذه الطريقة عن غيرها من طرق التدريس الإلقائي الصريح Explicit Teaching ، أو طرق التدريس الأخرى في أنها تستند على التركيز على أهمية كل من التدريس وبناء المنهج على حد سواء ، حيث تعني أهمية التدريس كيفية توصيل المادة الدراسية للتلاميذ بينما تتمثل أهمية بناء المنهج في ماهية ومضامين الدروس وطريقة ترتيبها وكيفية تسلسلها (The Council for Exceptional Children, 1999).

ويستخلص الباحث مما سبق أن التدريس المباشر هو وصف يطلق على نموذج التدريس الذي يقوم على أساس الشرح الإيضاحي بالاستعانة بالأمثلة ، والتطبيق

العملي لما يتم شرحه ، والتغذية الراجعة حيال ما يتم تطبيقه ، وإشعار التلميذ بأوجه الصواب والخطأ في إجاباته بغرض مساعدته على التعلم.

خصائص التدريس المباشر : هنالك ملامح وخصائص مشتركة للتدريس المباشر على الرغم من تعدد أسمائه ونماذجه ، فهو حسب روزينشاين (Rosenshine, 1978) يمثل المشاركة المكثفة للتلاميذ في الدروس التي يتم أثناءها التركيز على العامل الفردي تحت إشراف المعلم ، وباستخدام مواد دراسية يتم فيها مراعاة الترتيب المنهجي المتسلسل ، مع الاهتمام بصفة خاصة بالجوانب الأكاديمية ، حيث يقوم المعلمون في التدريس المباشر بما يلي :

- ١- تحديد أهداف الدرس بحيث تكون مفهومة بشكل واضح من قِبَل الطلاب.
 - ٢- اتخاذ كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق معدلات عالية من تجاوب الطلاب مع الدرس.
 - ٣- تقديم أسئلة بسيطة يسهل فهمها ، وذلك للحصول من الطلاب على أكبر قدر ممكن من الإجابات الصحيحة.
 - ٤- المتابعة والرصد الدقيق للطلاب للوقوف على مدى تقدمهم في فهم الدرس واستيعابه.
 - ٥- اختيار الأنشطة الدراسية الملائمة لقدرات الطلاب.
 - ٦- ضبط خطوات التدريس بحيث تتناسب مع محتويات الدرس.
- وإلى جانب ما تقدم ، أورد غيرستين وآخرون (Gersten et. al., 1986) قائمة بالعناصر والمقومات في التدريس المباشر وذلك على النحو التالي :
- ١- التدرج الواضح في التدريس ، وعرض جزئيات الدرس خطوة بخطوة.
 - ٢- إتقان كل خطوة قبل الانتقال إلى غيرها.
 - ٣- التخلص التدريجي من مساعدة المعلم والاعتماد عليه.

- ٤ - الممارسة التطبيقية المنهجية المنظمة.
 - ٥ - تقديم الملاحظات والبيانات التصحيحية.
 - ٦ - المراجعة التعزيزية الرامية إلى ترسيخ المادة في أذهان التلاميذ.
- ويردف غيرستين وآخرون (Gersten et. al., 1986) أن حجر الزاوية في التدريس المباشر يتمثل في العرض المنهجي المنظم للاستراتيجيات الأكاديمية التي تتمثل أهم عناصرها في تقديم التصويبات والبيانات التصحيحية بصورة فورية، والمحافظة على ارتفاع معدلات النجاح والإجابات الصحيحة للتلاميذ.
- وقد لخصت ليرنر (Lerner, 1993, p.188) خصائص التدريس المباشر في الخطوات

السبع التالية :

- ١ - توضيح الأهداف المراد إنجازها والمهارات المطلوب تعلّمها.
- ٢ - تحليل المهارات المطلوب تعلمها وذلك على ضوء المهام المحددة.
- ٣ - حصر المهام المراد تعلمها وإدراجها وفق ترتيب متسلسل.
- ٤ - تحديد المهام التي يعرفها التلميذ وتلك التي لا يعرفها .
- ٥ - اتباع طريقة التدريس المباشر ، وعدم افتراض أي فرضيات حول قدرة المتعلم على اكتساب المهارات .
- ٦ - تدريس مهمة واحدة خلال الفترة الواحدة ، وعدم الانتقال إلى المهمة التالية ما لم يتم تعلم المهمة الحالية.
- ٧ - تقييم مدى فعالية التدريس وذلك في ضوء ما تعلمه التلميذ وما لم يتعلمه من المهارة.

ومن جهة أخرى أكد كل من بلانكنشيب وليلي (Blankenship & Lilly, 1981)

أن خصائص التدريس المباشر تتمثل في الآتي :

- ١ - الشرح والبيان للمادة المراد تعلمها.

- ٢- العرض والتوضيح لمستوى الأداء الدراسي الذي ينشده المعلم من الطلاب.
- ٣- التمكين للتلاميذ من أن يأتوا بأمثلة على ما تم تقريره معهم ، وذلك على ضوء التوجيهات والتلميحات التي يقدمها المعلم.
- ٤- التدريب والممارسة المنهجية لما تم تعلمه.
- ٥- المراجعة الشاملة للدرس.

ويشار أيضاً إلى أن من خصائص التدريس المباشر إدارة الوقت بطريقة فعالة من خلال التخطيط السليم لتحقيق الفائدة القصوى من الوقت وتوزيعه بحيث يتسنى إتاحة الفرصة الكافية للتدريس من قبل المعلم والمشاركة من قبل الطلاب ، سواء بسواء (Blankenship & Lilly, 1981).

وأخيراً يمكن القول إن التدريس المباشر يمثل منظومة متضمنة لسلسلة من الخطوات الإجرائية المتتابعة والمنظمة ، والتي تشمل التوجيهات اللفظية للمعلمين (التدريس) إلى جانب المشاركة الفعلية للتلاميذ (التعلم) ، وذلك على نحو يستوجب كثرة الإجابات الصحيحة من التلاميذ والمصحوبة بملاحظات المعلم التصحيحية التي يقدمها مع ما يقوم به من رصد لمتابعة أداء التلاميذ. أما استغلال الوقت على الوجه الأكمل فهو من المتطلبات الأساسية. وأما إجراءات التدريس وخطواته فهي مترابطة وهادفة وصالحة للأغراض المتوخاة منها.

الدراسات السابقة

كان التدريس المباشر موضوعاً للعديد من الدراسات والأبحاث الرامية إلى التحقق من فعاليته ومن جدوى استخدامه وتطبيقه على أرض الواقع . فقد أشار غريستين وآخرون (Gersten et. al., 1986) إلى أن التدريس المباشر يعد أسلوباً مفيداً للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص ، وذلك لأنه

يتطلب من المعلم أولاً تنظيم نموذج تدريس فعال بغرض تدريس المهارات المطلوبة، ثم ثانياً إعداد نظام تقديم الدرس وطرق عرضه. كذلك فقد أشارت دراسات أخرى إلى فعالية التدريس المباشر وقوة تأثيره في المجالات الأكاديمية المختلفة، وبصفة خاصة عندما يكون الغرض هو تعلم مهارة يمكن تدريسها بشكل تسلسلي (Rosenshine & Stevens, 1986). إلى جانب هذا يعتبر التدريس المباشر مفيداً في تدريس التلاميذ الأصغر سناً والذين يواجهون مشكلات في التعلم كما هو الحال مع ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ، وكذلك تدريس المواد غير المألوفة لجميع التلاميذ بمختلف أعمارهم وقدراتهم (Kiesius, et. al., 1990).

كذلك فقد وجد الباحثون (Rosenshine & Stevens, 1986) أن من يتم تدريسهم من التلاميذ بطريقة التدريس المباشر يحققون بصفة عامة درجات تحصيل ومعدلات مشاركة أعلى مما يحصل عليه أقرانهم ممن لا يتم تدريسهم بهذه الطريقة. وتبين لكل من ويلسون وسيندلير (Wilson & Sindler, 1995)، أن طريقة التدريس المباشر كانت الطريقة الأفضل لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجال حل المسائل الرياضية كالجمع والطرح والصعوبات ذات الصلة بتعلم الكلمات. كذلك فقد أشار كل من كروسبرجن وجوهانس (Kroesbergen & Johannes, 2003) إلى فاعلية التدريس المباشر في تدريس المهارات الأساسية في مادة الرياضيات لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وفي دراسة حول فعالية التدريس المباشر في تدريس الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة أثبت جارديل وجيتندرا (Gardill & Jitendra, 1999) فعاليته في هذا الشأن. كذلك توصل سكارلاتو وبور (Scarlato & Burr, 2002) إلى نتيجة مفادها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول المتوسط والذين تم تدريسهم الكسور العشرية بطريقة التدريس المباشر تفوقوا على الآخرين من أقرانهم الذين لم يدرسوا بهذه

الطريقة، حيث حصل التلاميذ في المجموعة الأولى على درجات أعلى في الاختبارات المقننة والاختبارات غير الرسمية على حدٍ سواء. وكانت الطريقة ذاتها هي الأكثر كفاءة وفاعلية في تدريس مادة القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. أيضاً تفوق تلاميذ الصف الأول الذين درسوا بطريقة التدريس المباشر في أدائهم على أقرانهم ممن درسوا بأساليب التدريس التقليدية (Kaiser, Palumbo, Bialozor, & McLaughlin, 1988). وتوصل دريكتره وشينغ (Drecktrah & Chiang, 1997) من خلال استقصاء آراء معلمي ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ حول أكثر طرق التدريس فعالية وتلاؤماً مع تلاميذهم إلى أن أكثر من نصف معلمي هؤلاء التلاميذ (٥٣,٧٪) يعتبرون طريقة التدريس المباشر أكثر فعالية في تدريس تلاميذهم.

وفضلاً عن ذلك، فقد توصل وايت (White, 1988) من خلال مراجعة العديد من الدراسات التي أجريت حول التدريس المباشر، إلى نتيجة مفادها أن هذا النوع من التدريس يعد طريقة فعالة لتدريس التلاميذ بمختلف الشرائح العمرية وفئات الإعاقة ومجالات الدراسة. كذلك فقد أشارت الأبحاث التي أجريت في هذا الخصوص إلى ما يثبت أن التدريس المباشر يعزز عملية تعلم المهارات الاجتماعية، والتهجئة ورسم الحروف، والرياضيات (Kelly et. al., 1990)، بالإضافة إلى تعلم المهارات المعرفية الأعلى مستوى High order cognitive skills، كالقراءة النقدية ومساائل الرياضيات الأكثر تعقيداً (Gersten, 1985) وكذلك معالجة السلوكيات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي التباين بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل في مادة القراءة (Swanson & Sachse-Lee, 2000). بالإضافة إلى ذلك أكد مير (Meyer, 1984) على أثر التدريس المباشر طويل المدى.

وقد خلص الباحث إلى أن التدريس المباشر يمكن أن يمثل طريقة تدريس فعالة تنهض بأعباء الارتقاء بالأداء الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن

هذه الفعالية ليست مرهونة بعوامل محددة مثل المادة الدراسية أو عمر التلميذ أو طبيعة احتياجاته التربوية الخاصة. وبناءً عليه فإنه يمكن اتباع هذه الطريقة واستخدامها كخيار تدريسي قابل للتطبيق، ومن هنا فإنه يرى أهمية إجراء دراسة تكشف عن كثب مستويات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر.

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الجزء على وصف الإجراءات المستخدمة في تنفيذ الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، والأداة المستخدمة، ومراحل تطورها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي اتبعتها الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. والبالغ عددهم (٢٧١) معلماً ومعلمة. ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة اختار الباحث عن طريق الحصر الشامل جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ، حيث وزعت (٢٧١) استبانة أعيد منها (١٩١) استبانة، أي ما نسبته (٧٠,٤٨) منهم (١١١) معلماً يمثلون (٤٠,٩٦)٪ و (٨٠) معلمة يمثلن (٢٩,٥٢)٪.

أداة الدراسة: لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى تحديد مستوى المهارات اللازمة لإعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أعد الباحث أداة الدراسة في صورة استبانة تحتوي على قائمة بتلك المهارات اعتماداً على المصادر التالية:

- ١- مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتدريس المباشر.

- ٢- مراجعة بعض الكتب والدراسات المتضمنة خصائص المعلم الفاعل .
 - ٣- مراجعة الدراسات السابقة حول الكفايات التدريسية للمعلمين .
 - ٤- الاستفادة من آراء واقتراحات السادة المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات الضرورية للتدريس المباشر .
 - ٥- تمت صياغة الاستبانة في شكلها النهائي على النحو التالي :
- الجزء الأول: يتضمن المعلومات العامة الشخصية والمهنية للمعلمين .
- الجزء الثاني: ويتكون من قائمة المهارات الضرورية للتدريس المباشر موزعة على محورين هما :

أ) مهارات الإعداد ويضم (١٣) مهارة.

ب) مهارات التنفيذ ويضم (١٥) مهارة.

وقد طلب من المعلم/المعلمة الإجابة عن عبارات المحورين بوضع علامة (٧) أمام العبارة وتحت التقدير الذي يراه مناسباً لمستواه في عملية إعداد وتنفيذ التدريس المباشر، وذلك على مقياس خماسي متدرج على النحو الموضح أدناه.

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
٥	٤	٣	٢	١

صدق الاستبانة: تم عرض قائمة المهارات اللازمة لإعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر على جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود وعددهم (١٨)، للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة من حيث مناسبة العبارات وسلامة صياغتها. وقد تم إجراء التعديلات بناءً على توصياتهم، حيث تم توضيح بعض العبارات، وحذف بعضها.

كما قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تألفت من (٢٠) معلماً ومعلمة، حيث تم حساب صدق الاستبانة بطريقة ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور. وقد جاءت جميع معاملات ارتباط عبارات الاستبانة دالة عند مستوى ٠,٠١ لكلا المحورين مما يمكن القول إن الاستبانة تتمتع بدرجة صدق جيدة.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام استجابات أفراد العينة الاستطلاعية لاستخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكلا المحورين، وكانت درجة ألفا تساوي ٠,٩٢ للمحور الأول، و ٠,٩٦ للمحور الثاني، وهذا الارتباط مرتفع ويمكن الوثوق به.

إجراءات التطبيق: تمكن الباحث من الحصول على موافقة من إدارة التعليم بمدينة الرياض لتطبيق استبانة الدراسة على مجتمع البحث. بعد ذلك تم جمع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences لتحليلها إحصائياً.

تحليل البيانات: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

- ١- التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي لوصف الخصائص الشخصية للمعلمين والمعلمات، ووصف مستويات المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر.
- ٢ - معامل الارتباط لقياس العلاقة بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات.
- ٣ - اختبارات (t-test) لحساب الفروق في مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر.
- ٤ - تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لحساب الفروق في مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر.
- ٥ - معامل الارتباط لحساب صدق وثبات الاستبانة.

تحليل النتائج ومناقشتها

المعلومات الأساسية لأفراد الدراسة

١) الخصائص الشخصية

يوضح الجدول (١) التوزيع التكراري والنسبي لأفراد الدراسة حسب الجنس والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة، ففيما يتعلق بجنس أفراد الدراسة يلاحظ من الجدول (١) أن نسبة تقارب (٥٨,١ %) منهم ذكور و (٤١,٩ %) منهم إناث. أما فيما يتعلق بالحالة الاجتماعية فيلاحظ أن غالبية المعلمين والمعلمات (٧٤,٩ %) متزوجون، أما فيما يتصل بخبرة أفراد الدراسة في مجال التدريس فيتضح من الجدول أن ما نسبته (١٤,٧ %) منهم تتراوح سنوات خبرتهم ما بين سنة إلى ثلاث سنوات، و (٥٠,٨ %) منهم تتراوح فترات خبراتهم ما بين ٤ إلى ٥ سنوات، و (٣٤,٦ %) تزيد سنوات خبراتهم عن ست سنوات؛ هذا وقد بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (٥,٠٧) سنة، وهي مدة خبرة قصيرة.

جدول (١). التوزيع التكراري والنسبي للمعلمين حسب الجنس، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١١١	٥٨,١ %
	أنثى	٨٠	٤١,٩ %
	المجموع	١٩١	١٠٠,٠ %
الحالة الاجتماعية	متزوج	١٤٣	٧٤,٩ %
	أعزب	٤٨	٢٥,١ %
	المجموع	١٩١	١٠٠ %

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	٣ سنوات فأقل	٢٨	١٤,٧%
	٤-٥ سنوات	٩٧	٥٠,٨%
	٦ سنوات فأكثر	٦٦	٣٤,٦%
	المجموع	١٩١	١٠٠%

ب) الخصائص المهنية

يتضح من الجدول (٢) أن ما نسبته (٢٩,٣%) من أفراد الدراسة تبلغ عدد الحصص الأسبوعية لديهم ثمان حصص فأقل، في حين أن من تزيد عدد الحصص الأسبوعية لديهم عن ثمان حصص يشكلون ما نسبته (٧٠,٧%). وبلغ المتوسط الحسابي لعدد الحصص الأسبوعي لدى أفراد الدراسة (١٨,٨٣) حصة، مما يوضح أن العبء التدريسي لدى المعلمين والمعلمات مرتفع. أما فيما يتعلق بمدى توفر الوسائل التعليمية فيلاحظ أن أكثر من نصف برامج صعوبات التعلم تعاني من نقص في الوسائل التعليمية، حيث أفاد ما نسبته (٥٥,٥%) من أفراد الدراسة بأن المدارس التي يعملون فيها لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية اللازمة، فيما أفاد ما نسبته (٤٤,٥%) منهم أن المدارس التي يعملون بها تتوفر فيها الوسائل التعليمية اللازمة. وعلى صعيد تلقي التدريب حول التدريس المباشر أثناء الخدمة فإنه يلاحظ أن معظم المعلمين والمعلمات (٦٦%) لم ينالوا تدريباً خاصاً حول طريقة التدريس المباشر أثناء سنوات عملهم.

جدول رقم (٢). عدد الحصص ومدى توفر وسائل التدريس وتلقي الدورات التدريبية حول التدريس المباشر أثناء الخدمة.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
عدد الحصص	٨ حصص فأقل	٥٦	%٢٩,٣
	٩ حصص فأكثر	١٣٥	%٧٠,٧
	المجموع	١٩١	%١٠٠
توفر الوسائل	نعم	٨٥	%٤٤,٥
	لا	١٠٦	%٥٥,٥
	المجموع	١٩١	%١٠٠
تلقي التدريب حول التدريس المباشر أثناء الخدمة	نعم	٦٥	%٣٤,٠
	لا	١٢٦	%٦٦,٠
	المجموع	١٩١	%١٠٠

الإجابة عن أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد طريقة التدريس المباشر؟

للإجابة عن هذا السؤال يوضح الجدول (٣) التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين والمعلمات لأنفسهم على فقرات الاستبانة (١- ١٣) التي تقيس مستوى مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر. كما تم ترتيب فقرات الإعداد تنازلياً حسب قيم متوسطات درجات التقدير لتسهيل تفسيرها. ويلاحظ من الجدول أن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات الثلاث عشرة تراوحت ما بين (٤,٢٠) و (٣,٣٩) درجة. وكما يتضح من الجدول أن جميع الفقرات تزيد قيم

متوسطاتها الحسابية عن (٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (٣,٧٢) درجة. وتدل هذه النتائج على أن هناك ارتفاعاً في معظم جوانب مهارات إعداد طريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حجم المعلومات التي تلقاها أفراد العينة أثناء إعدادهم التربوي بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تعرضوا للعديد من المقررات التي هدفت إلى تزويدهم بالمعلومات والكفايات التدريسية التي تعينهم على إعداد دروسهم وتقديمها لتلاميذهم. فعلى سبيل المثال يركز مقرر طرق تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تزويد دارسيه بمرعات مكثفة حول طرق التدريس المختلفة ومنها طريقة التدريس المباشر.

جدول (٣). التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لمهارات أفراد الدراسة المتعلقة بإعداد طريقة التدريس المباشر.

م	رقم الاستبانة العبارة	العبارة		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١	١	صياغة الأهداف السلوكية بشكل قابل للقياس والتحقيق.	ت	٧٧	٨١	٢٧	٣	٢	١	٤,٢٠
				% ٤٠,٥	% ٤٢,٦	% ١٤,٢	% ١,٦	% ١,١	٠,٥	
٢	٢	توزيع زمن الحصة على الأهداف التدريسية.	ت	٥٢	٩٣	٤٠	٥	١	١	٣,٩٩
				% ٢٧,٢	% ٤٨,٧	% ٢٠,٩	% ٢,٦	% ٠,٥	٠,٥	
٣	٧	الربط بين موقف تدريسي وآخر.	ت	٥٧	٧٩	٤٠	٧	٤	٤	٣,٩٥
				% ٣٠,٥	% ٤٢,٢	% ٢١,٤	% ٣,٧	% ٢,١	٢,١	
٤	٤	تحديد ملامح البداية والنهاية للدروس.	ت	٤٠	٩٦	٤٧	٤	١	٣	٣,٩٠
				% ٢١,٣	% ٥١,١	% ٢٥	% ٢,١	% ٠,٥	١,٦	

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	لم يحدد	الترسطة الحسابي
٥	١٢	توضيح أهمية أداء الواجب المدرسي على الوجه المطلوب.	ت	٤٥	٩٣	٣٧	١٠	٥	١	٣.٨٦
			%	٪٢٣.٧	٪٤٨.٩	٪١٩.٥	٪٥.٣	٪٢.٦	٠.٥	
٦	١١	إعداد نماذج للتقييم وتسجيل أداء التلاميذ على الواجبات الصفية.	ت	٥٩	٦٥	٤٦	١١	٧	٣	٣.٨٤
			%	٪٣١.٤	٪٣٤.٦	٪٢٤.٥	٪٥.٩	٪٣.٧	١.٦	
٧	٨	تنظيم زمن الحصة بحيث يتسنى للمعلم مراجعة الواجبات الصفية وتصحيح الأخطاء داخل الفصل.	ت	٤٥	٨٤	٤٢	٩	٨	٣	٣.٧٩
			%	٪٢٣.٩	٪٤٤.٧	٪٢٢.٣	٪٤.٨	٪٤.٣	١.٦	
٨	١٠	وضع إجراءات للتعامل مع من ينجزون واجباتهم مبكراً ومن يتأخرون في إنجازها.	ت	٣٧	٨١	٥٢	١٢	٦	٣	٣.٧٠
			%	٪١٩.٧	٪٤٣.١	٪٢٧.٧	٪٦.٤	٪٣.٢	١.٦	
٩	١٣	وضع إجراءات للتعامل مع السلوكيات الصفية غير المرغوبة.	ت	٤١	٧٠	٥٩	١٦	٣	٢	٣.٦٩
			%	٪٢١.٧	٪٣٧	٪٣١.٢	٪٨.٥	٪١.٦	١	
١٠	٥	التقليل من الأنشطة غير المرتبطة بشكل مباشر بأنشطة التدريس.	ت	٢٧	٧٥	٧١	١١	-	٧	٣.٦٤
			%	٪١٤.٧	٪٤٠.٨	٪٣٨.٦	٪٦	-	٣.٧	
١١	٩	وضع معايير لأداء الواجبات الصفية مثل حسن الترتيب والالتزام بالوقت.	ت	٣٠	٧٥	٦٦	١٤	٣	٣	٣.٦١
			%	٪١٦	٪٣٩.٩	٪٣٥.١	٪٧.٤	٪١.٦	١.٦	
١٢	٦	توزيع وقت الحصة بدقة على التلاميذ وذلك بإشراك أكبر عدد منهم في أنشطة التدريس.	ت	٣٧	٦٠	٦٠	١٨	٥	١١	٣.٥٩
			%	٪٢٠.٦	٪٣٣.٣	٪٣٣.٣	٪١٠	٪٢.٨	٥.٨	
١٣	٣	توفير الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	ت	٣٠	٥٩	٦٥	٢٧	٩	١	٣.٣٩
			%	٪١٥.٨	٪٣١.١	٪٣٤.٢	٪١٤.٢	٪٤.٧	١.٦	

السؤال الثاني : ما مستوى مهارات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنفيذ طريقة التدريس المباشر؟

للإجابة عن هذا السؤال يستعرض الجدول (٤) التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين والمعلمات لأنفسهم على فقرات الاستبانة (٢٨-١٤) التي تقيس مستوى مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر. كما يوضح ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات التقدير لتسهيل تفسيرها. وكما يتبين من هذا الجدول فإن قيم المتوسطات الحسابية لمعظم الفقرات الخمس عشرة كانت ضمن التقديرات العالية. حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات ما بين (٤,٣٢) و (٣,٧٠) درجة. ويتضح من الجدول أن إحدى عشرة فقرة تزيد قيم متوسطاتها عن (٤)، وأربع عبارات تقل قيم متوسطاتها عن أربعة. والفقرات التي تزيد متوسطاتها عن (٤) هي بالترتيب : الفقرة (٢) ، (١٠) ، (١٣) ، (١) ، (١٢) ، (٤) ، (٩) ، (٣) ، (١٥) ، (١٤) ، (١١). أما الفقرات التي تقل متوسطاتها عن (٤) فهي على الترتيب : (٧) ، (٥) ، (٨) ، (٦). وتدل هذه النتائج على أن تقديرات أفراد الدراسة لمهارات الإعداد تتسم بالارتفاع ؛ كما يعكس ذلك المتوسط الحسابي لجميع الفقرات والبالغ (٤,٠٤) درجة ، والنسبة العالية للتقديرات (ممتاز وجيد جداً). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى نوعية التدريب الذي تلقاه أفراد عينة الدراسة أثناء إعدادهم التربوي بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ، حيث يتم تعريض طلاب القسم لمقرر التدريب الميداني ، والذي تبلغ وحداته الدراسية (١٢) وحدة يقضيها المتدرب في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستخدماً طرق تدريس متعددة من بينها طريقة التدريس المباشر.

جدول (٤). التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لمهارات أفراد الدراسة المتعلقة بتنفيذ طريقة التدريس المباشر.

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	لم يجادل	المتوسط الحسابي
١	٢	مراجعة الدرس السابق والتأكد من تمكن التلاميذ من استيعاب معلوماته.	٩٠	٧٤	٢٥	٢	٠	٠	٤٣٢
			%٤٧,١	%٣٨,٧	%١٣,١	%١	%٠	%٠	
٢	١٠	اختبار مدى الفهم من خلال طرح أسئلة متكررة.	٨٠	٨٥	٢٤	٠	٠	٢	٤٣٠
			%٤٢,٣	%٤٥	%١٢,٧	%٠	%٠	%١	
٣	١٣	تصحيح الأخطاء من خلال إصدار توجيهات وضرب أمثلة للتلاميذ.	٨١	٨٠	٢٥	١	٢	٢	٤٢٥
			%٤٢,٩	%٤٢,٣	%١٣,٢	%٠,٥	%١,١	%١	
٤	١	جذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه طوال الحصة بأكبر قدر ممكن.	٨٠	٧٩	٢٧	٥	٠	٠	٤٢٣
			%٤١,٩	%٤١,٤	%١٤,١	%٢,٦	%٠	%٠	
٥	١٢	مراقبة التلاميذ وتوجيههم الصفية بشكل مستمر أثناء أداء التمارين (التغذية الراجعة).	٧٧	٨٠	٢٦	٢	٢	٤	٤٢٢
			%٤١,٢	%٤٢,٨	%١٣,٣	%١,١	%١,١	%٢,١	
٦	٤	تقديم نبذة عامة عن الدرس الجديد مع إبداء المبررات وراءه.	٧٦	٧٣	٣٥	٦	٠	١	٤١٥
			%٤٠	%٣٨,٤	%١٨,٤	%٣,٢	%٠	%٠,٥	
٧	٩	تحري الدقة في إجابة التلاميذ من خلال إعطاء تلميحات قبل شروعه في الإجابة.	٦٠	٩٥	٢٩	٤	٠	٣	٤١٢
			%٣١,٩	%٥٠,٥	%١٥,٤	%٢,١	%٠	%١,٦	
٨	٣	بيان أهداف الدرس الجديد وإخبار التلاميذ بما هو متوقع منهم لإتقان مهاراته.	٦٩	٧٨	٣٩	٢	١	٢	٤١٢
			%٣٦,٥	%٤١,٣	%٢٠,٦	%١,١	%٠,٥	%١	

م	رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	قبول	ضعيف	لم يحدد	المتوسط الحسابي
٩	١٥	تطبيق اختبارات من حين إلى آخر لتحديد مدى إتقان التلاميذ للأهداف التدريسية (الصيانة).	٦٩	٨٢	٣٠	٧	٢	١	٤,١٠
		%	٣٦,٣	٤٣,٢	١٥,٨	٣,٧	١,١	٠,٥	
١٠	١٤	إتاحة الفرصة للتطبيق العملي إلى أن يتخلص التلاميذ من الأخطاء.	٦٢	٨٤	٣٩	٥	١	٠	٤,٠٥
		%	٣٢,٥	٤٤	٢٠,٤	٢,٦	٠,٥	٠	
١١	١١	مساعدة التلاميذ وتسجيل مدى تقدمهم أثناء أدائهم التمارين الصفية.	٥٨	٩٠	٣٦	٢	٤	١	٤,٠٣
		%	٣٠,٥	٤٧,٤	١٨,٩	١,١	٢,١	٠,٥	
١٢	٧	مطالبة التلاميذ بمحاكاة النماذج التي ينتهجها المعلم (استخدام النمذجة).	٥٤	٨٣	٤٢	٨	١	٣	٣,٩٦
		%	٢٨,٧	٤٤,١	٢٢,٣	٤,٣	٠,٥	١,٦	
١٣	٥	تحديد الخطوات النموذجية للتعلم (التعلم بإتباع خطوات محددة ومنظمة).	٤٣	٨٥	٥٣	٨	١	١	٣,٨٥
		%	٢٢,٦	٤٤,٧	٢٧,٩	٤,٢	٠,٥	٠,٥	
١٤	٨	تقديم أمثلة تطبيقية لكيفية أداء الواجبات المدرسية.	٤٥	٨٠	٥١	١٢	١	٢	٣,٨٣
		%	٢٣,٨	٤٢,٣	٢٧	٦,٣	٠,٥	١	
١٥	٦	تقديم أمثلة مختلفة توضح التطبيق والتضاد في المفاهيم الجديدة.	٤١	٦٧	٥٩	١٤	٣	٧	٣,٧٠
		%	٢٢,٣	٣٦,٤	٣٢,١	٧,٦	١,٦	٣,٧	

السؤال الثالث : هل هناك علاقة بين مستوى مهارات الإعداد ومستوى مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل بيرسون لقياس الارتباط (Person correlation) بين متوسط درجات التقدير على الفقرات التي تقيس مهارات أفراد الدراسة في إعداد الطريقة، ومتوسط درجات التقدير على الفقرات التي تقيس مهاراتهم في تنفيذها. ويتبين من الجدول (٥) أن هناك علاقة إيجابية فوق المتوسط ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الإعداد ومستوى مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٤) ومستوى الدلالة (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات ذوي المهارات المرتفعة في إعداد طريقة التدريس المباشر غالباً ما تكون مهارات تنفيذهم لهذه الطريقة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الإعداد الجيد للدرس يتطلب من المعلم قراءة موضوع الدرس قراءة جيدة وفهمه واستيعابه والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد المعلم على توصيل محتوى الدرس للتلاميذ، كما أن الإعداد الجيد يتطلب أيضاً من المعلم أن يستعين بالوسائل التعليمية المتاحة سواء أكانت صوراً أو مجسمات أو أشرطة فيديو ... الخ، وهذا كله من شأنه جعل المعلم قوياً في أدائه وطريقة عرضه لموضوع الدرس مما يسهل على التلاميذ الفهم والاستيعاب، على العكس من ذلك نجد أن المعلمين الذين لا يهتمون بهذه الأمور لا يستطيعون تغطية موضوع الدرس من كافة جوانبه فضلاً عن ضعف أدائهم نتيجة لعدم تمكنهم من معلومات الدرس. ويتفق ذلك مع ما أوضحتته دراسة جيوستن وزملائه (Gersten et al., 1986) من أن الإعداد الجيد للدرس وتحديد طرق عرض المعلومات يفيد المعلمين في أدائهم التدريسي وفقاً لطريقة التدريس المباشر.

جدول (٥). معاملات الارتباط بين متغيري إعداد وتنفيذ المعلمين والمعلمات لطريقة التدريس

المباشر.	
المتغيرات	معامل الارتباط
مهارات الإعداد	٠,٧٤٪
مهارات التنفيذ	٠,٠١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

السؤال الرابع : هل هناك فروق بين معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مستوى كل من مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الفرق بين متوسطين (اختبارات) لمتغيري مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب الجنس (ذكر/أنثى).

ويتبين من النتائج الواردة في الجدول (٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات (عند مستوى ٠,٠٥) في مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر. وتوضح المتوسطات الحسابية أن مهارات المعلمات في الإعداد تفوق مهارات المعلمين كما تعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات التقدير المرتفعة على فقرات الإعداد لفئتي المعلمين والمعلمات، حيث بلغت (٤٩,٩٣) للمعلمات و(٤٧,٢) للمعلمين. كما يتبين من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٠١) بين المعلمين والمعلمات في مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر ولصالح المعلمات، حيث توضح المتوسطات الحسابية أن مهارات المعلمات في التنفيذ تفوق مهارات المعلمين كما تعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات التقدير المرتفعة على فقرات التنفيذ للفئتين والتي بلغت (٦٤,١١) للمعلمات و(٥٨,١٠) للمعلمين.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن الحياة الأسرية تفرض على الأنثى القيام

ببعض الأعمال المنزلية التي تتطلب الدقة والتنظيم والترتيب، مما انعكس أثره على سلوكيات الإناث في شتى المجالات، ولذلك نجد أن معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يغلب على أدائهن التنظيم والدقة سواء من حيث الإعداد أو التنفيذ لطريقة التدريس المباشر، حيث تهتم المعلمة بالعرض المنظم لعناصر الدرس وشرحه خطوة خطوة، وحيث نجدها كذلك لا تنتقل من عنصر إلى آخر من عناصر الدرس قبل إتقان العنصر السابق. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه غيرستين وآخرون (Gersten, et al., 1986) من أن عرض جزئيات الدرس خطوة خطوة مع إتقان كل خطوة قبل الانتقال للخطوة التالية بالإضافة إلى العرض المنظم لعناصر الدرس تعتبر من أهم عناصر التدريس المباشر.

جدول (٦). نتائج اختبارات للفرق بين مستوى مهارات أفراد الدراسة حول إعداد طريقة التدريس المباشر ومستوى مهاراتهم حول تنفيذ طريق التدريس المباشر حسب الجنس.

مهارات التنفيذ			مهارات الإعداد			الإجابة	المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن		
٨,٧٥	٥٨,١٠	١١١	٧,٦٤	٤٧,٢٠	١١١	ذكر	الجنس
٧,٩٢	٦٤,١١	٨٠	٨,٢٦	٤٩,٩٣	٨٠	أنثى	
	٤,٨٧-			٢,٣٥-			قيمة ت
	*** ٠,٠٠٠			* ٠,٠٢٠			مستوى الدلالة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

السؤال الخامس: هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى كل من مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين في اتجاه واحد. ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا التحليل، حيث يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مستوى مهارات الإعداد لدى المعلمين والمعلمات. كما تشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مهارات التنفيذ لدى المعلمين والمعلمات ناتجة عن سنوات الخبرة. وتوضح هذه النتائج أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في مهارات كل من الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى المعلمين والمعلمات. ولعل ذلك يرجع إلى حداثة برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من جهة، وكذلك إلى انخفاض سنوات الخبرة لدى المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، حيث يبلغ المتوسط الحسابي لتلك السنوات (٥,٠٧).

جدول (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى كل من مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر عند المعلمين والمعلمات حسب سنوات الخبرة.

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإعداد	بين المجموعات	٥٣,٣٩	٢	٢٦,٦٩	٠,٤٢	٠,٦٦
	داخل المجموعات	١٢١,٥٠	١٨٨	٦٤,٣٣		
	المجموع	١٧٤,٨٩	١٩٠			
التنفيذ	بين المجموعات	٤٠,٧٢	٢	٢٠,٨١	٢,٥٢	٠,٠٨
	داخل المجموعات	١٥,١٤	١٨٨	٧٧,٩١		
	المجموع	٥٥,٨٦	١٩٠			

السؤال السادس: هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ ناتجة عن عدد الحصص وتوفر الوسائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الفرق بين متوسطين (اختبار ت) لتغيري مهارات الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب عدد الحصص (٨ فأقل / ٩ فأكثر) وتوفر الوسائل (نعم/لا) .

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر بين المعلمين والمعلمات الذين يبلغ عدد الحصص لديهم (٨ فأقل) أو الذين يبلغ عدد الحصص لديهم (٩ فأكثر). كما يتضح من النتائج الواردة في هذا الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات (عند مستوى ٠,٠٠١) في مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر حسب توفر الوسائل التعليمية (نعم/لا)، حيث توضح المتوسطات الحسابية أن المعلمين والمعلمات الذين تتوفر لديهم الوسائل التعليمية تفوق مهاراتهم في الإعداد مهارات المعلمين والمعلمات الذين لا تتوفر لديهم تلك الوسائل ، كما تعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات التقدير المرتفعة على فقرات الإعداد للفتتين (نعم/لا) والتي بلغت (٥١,١٥) لتوفر الوسائل و (٤٦,٠٨) لعدم توفرها.

كما يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات (عند مستوى ٠,٠٠١) في مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب توفر الوسائل التعليمية (نعم/لا). إذ توضح المتوسطات الحسابية أن المعلمين والمعلمات الذين تتوفر لديهم الوسائل التعليمية تفوق مهاراتهم في التنفيذ مهارات المعلمين والمعلمات الذين لا تتوفر لديهم تلك الوسائل ، كما تعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات التقدير المرتفعة على فقرات التنفيذ للفتتين (نعم/لا) والتي بلغت (٦٣,٧١) لتوفر الوسائل و (٥٨,١٥) لعدم توفر الوسائل.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أهمية الوسائل التعليمية، حيث تساعد تلك الوسائل معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عرض المادة العلمية عرضاً مبسطاً، وجعل الموقف التعليمي محسوساً من خلال عرض نماذج للأشياء التي تدرس، ثم قيام التلاميذ بالممارسة التطبيقية مما يؤدي بدوره إلى سرعة تعلم التلاميذ للمعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة مدة طويلة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن عرض المادة العلمية المراد تعليمها من خلال الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى الممارسة والتطبيق تعد من أهم العوامل التي تعتمد عليها طريقة التدريس المباشر (Blankenship & Lilly, 1981; Gersten, et. al., 1986).

جدول (٨). نتائج اختبار "ت" للفرق بين مستوى مهارات أفراد الدراسة في كل من إعداد طريقة التدريس المباشر وتنفيذها حسب عدد الحصص وتوفر الوسائل.

المتغيرات	الإجابة	مهارات الإعداد			مهارات التنفيذ		
		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد الحصص	٨ فأقل	١٣٥	٤٧,٧٥	٧,٨٦	١٣٥	٥٩,٨٣	٨,٩٩
	٩ فأكثر	٥٦	٤٩,٧٧	٨,٢٢	٥٦	٦٢,٥٥	٨,٤٤
			١,٦٠ -			١,٩٣ -	
قيمة ت			٠,١١			٠,٠٦	
مستوى الدلالة							
توفر الوسائل	نعم	٨٥	٥١,١٥	٧,٩٢	٨٥	٦٣,٧١	٨,٥٩
	لا	١٠٦	٤٦,٠٨	٧,٣٥	١٠٦	٥٨,١٥	٨,٤
			٤,٥٨			٤,٥٠	
قيمة ت			*** ٠,٠٠٠			*** ٠,٠٠٠	
مستوى الدلالة							

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

السؤال السابع: هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في مهارات كل من الإعداد والتنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب تلقي التدريب أثناء الخدمة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الفرق بين متوسطين (اختبارات) لمتغيري مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر حسب تلقي التدريب أثناء الخدمة (نعم/لا). ويتبين من النتائج الواردة في الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر بين المعلمين والمعلمات الذين تلقوا التدريب أو الذين لم يتلقوه أثناء الخدمة. وكما يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر بين المعلمين والمعلمات الذين تلقوا التدريب والذين لم يتلقوه أثناء الخدمة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى تركيز الدورات التدريبية التي تعرض لها أفراد الدراسة على الجوانب النظرية أكثر من التطبيق العملي.

جدول (٩). نتائج اختبار "ت" للفرق بين مستوى مهارات أفراد الدراسة في كل من إعداد طريقة التدريس المباشر وتنفيذها حسب تلقي التدريب أثناء الخدمة

مهارات التنفيذ			مهارات الإعداد			الإجابة	المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن		
٨,٢٩	٥٩,٨٣	٦٥	٨,١٥	٤٧,٩١	٦٥	نعم	تلقي التدريب
٩,٢١	٦١,٠٣	١٢٦	٧,٩٤	٤٨,٥٦	١٢٦	لا	قيمة
٠,٨٨ -			٠,٥٤ -				مستوى الدلالة
٠,٣٩			٠,٥٩				

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

الخلاصة والتوصيات

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مستوى مهارات الإعداد لطريقة التدريس المباشر لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوح بين المتوسط والمرتفع، بينما اتسم مستوى مهارات التنفيذ لطريقة التدريس المباشر لدى هؤلاء المعلمين والمعلمات بالارتفاع. ونظراً لأن الدور التدريسي لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعد من أهم العوامل المؤدية إلى الارتقاء بعملية التعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ، ونظراً أيضاً إلى أن طريقة التدريس المباشر تعتبر من طرق التدريس الفعالة مع هؤلاء التلاميذ فإنه يجب أن يتمتع هؤلاء المعلمون والمعلمات بأقصى درجة من المهارة في التخطيط والتنفيذ لهذه الطريقة. لذلك فإنه لكي يقوم هؤلاء المعلمون والمعلمات بدورهم التدريسي على الوجه الأكمل فإنه ينبغي لهم الارتقاء بمستوى مهاراتهم التدريسية والمحافظة عليها.

وتأسيساً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يرى الباحث طرح التوصيات التالية :

- ١ - رفع مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في إعداد طريقة التدريس المباشر من خلال عقد دورات تدريبية لهم حول ذلك.
- ٢ - المحافظة على مستوى مهارات المعلمين والمعلمات في تنفيذ طريقة التدريس المباشر من خلال التدريب المستمر.

كما يقترح الباحث :

- ١ - إجراء دراسات لمعرفة أهم الاحتياجات التدريبية والتربوية لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢ - إجراء دراسات لمعرفة المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأفضل السبل لعلاجها.

بسم الله الرحمن الرحيم

(ملحق)

الاستبانة في شكلها النهائي

إخواني وأخواتي معلمي ذوي صعوبات التعلم المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد :

أقوم حالياً بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى تمتع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمهارات اللازمة لإعداد وتنفيذ الدروس باستخدام طريقة التدريس المباشر. ولأن نتائج هذه الدراسة قد تكون مرجعاً علمياً هاماً للجهات المختصة برعاية هؤلاء التلاميذ، فإن الإجابة الصادقة هي المرجوة خاصة وأن إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أنه ليس مطلوباً منكم أن تكتبوا أسماءكم على هذه الاستبانة.

فيما يلي من صفحات ... استبانته مكونة من جزأين، بحيث يتضمن الجزء الأول (١٣) عبارة للحصول على بعض المعلومات العامة. أما الجزء الثاني فيتكون من (١٥) عبارة مرتبطة بموضوع الدراسة.

شكراً لكم على تعاونكم، وتقبلوا تحياتي ، ، ،

الباحث

د. زيد بن محمد البتال

قسم التربية الخاصة

كلية التربية — جامعة الملك سعود

الجزء الأول : البيانات الأولية

من فضلك أجب عن الأسئلة التالية بوضع الإشارة [✓] أو بكتابة الإجابة في المكان المناسب :

(١) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

(٢) العمر : سنة

(٣) المؤهل العلمي :

(٤) التخصص :

(٥) عدد سنوات الخدمة :

(٦) المادة أو المواد التي تقوم بتدريسها :

(٧) عدد الحالات التي تقوم بتدريسها :

(٨) عدد الحصص التي تدرسها أسبوعياً :

(٩) هل الوسائل التي تحتاجها في التدريس متوفرة : نعم ☐ لا ☐

(١٠) هل تلقيت أثناء الخدمة دورات تدريبية حول التدريس المباشر :

نعم ☐ لا ☐

الجزء الثاني : استبيان المعلمين والمعلمات

من فضلك ضع الإشارة [✓] أمام كل عبارة وفي المربع المناسب.

- ١- الإعداد: ويقصد به تهيئة كل الشروط التي من شأنها التمهيد لعملية التدريس كي يمارسها المعلم على أكمل وجه، مثل: قابلية الأهداف للتطبيق، ووضع تصور للممارسات داخل الصف، ووضع أطر للتعامل مع التلاميذ.

الرقم	المهارة	درجة الاتفاق				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
١	صياغة الأهداف السلوكية بشكل قابل للقياس والتحقيق .					
٢	توزيع زمن الحصة على الأهداف التدريسية.					
٣	توفير الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
٤	تحديد ملامح البداية والنهاية للدروس .					
٥	التقليل من الأنشطة غير المرتبطة بشكل مباشر بأنشطة التدريس .					
٦	توزيع وقت الحصة بدقة على التلاميذ وذلك بإشراك أكبر عدد منهم في أنشطة التدريس .					
٧	الربط بين موقف تدريسي وآخر.					
٨	تنظيم زمن الحصة بحيث يتسنى للمعلم مراجعة الواجبات الصفية وتصحيح الأخطاء داخل الفصل .					
٩	وضع معايير لأداء الواجبات الصفية مثل حسن الترتيب والالتزام بالوقت .					

الرقم	المهارة	درجة الإتقان				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
١٠	وضع إجراءات للتعامل مع من ينجزون واجباتهم مبكراً ومن يتأخرون في إنجازها.					
١١	إعداد نماذج للتقييم وتسجيل أداء التلاميذ على الواجبات الصفية.					
١٢	توضيح أهمية أداء الواجب المدرسي على الوجه المطلوب.					
١٣	وضع إجراءات للتعامل مع السلوكيات الصفية غير المرغوبة.					

٢- التنفيذ: وهو المرحلة التالية للإعداد، وفيها تتم الممارسات الفعلية لما تم التمهيد له، مثل: الحفاظ على انتباه التلاميذ، واستخدام الوسائل والأمثلة التطبيقية العملية، والتغذية الراجعة.

الرقم	المهارة	درجة الإتقان				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
١	جذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه طوال الحصة بأكبر قدر ممكن.					
٢	مراجعة الدرس السابق والتأكد من تمكن التلاميذ من استيعاب معلوماته.					
٣	بيان أهداف الدرس الجديد وإخبار التلاميذ بما هو متوقع منهم لإتقان مهاراته.					
٤	تقديم نبذة عامة عن الدرس الجديد مع إبداء المبررات وراءه.					

الرقم	المهارة	درجة الاتقان			
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول ضعيف
٥	تحديد الخطوات النموذجية للتعلم (التعلم بإتباع خطوات محددة ومنظمة).				
٦	تقديم أمثلة مختلفة توضح التطابق والتضاد في المفاهيم الجديدة.				
٧	مطالبة التلاميذ بمحاكاة النماذج التي ينتهجها المعلم (استخدام النمذجة).				
٨	تقديم أمثلة تطبيقية لكيفية أداء الواجبات المدرسية.				
٩	تحري الدقة في إجابة التلاميذ من خلال إعطاء تلميحات قبل شروعهم في الإجابة.				
١٠	اختبار مدى الفهم من خلال طرح أسئلة متكررة.				
١١	مساعدة التلاميذ وتسجيل مدى تقدمهم أثناء أدائهم التمارين الصفية.				
١٢	مراقبة التلاميذ وتوجيههم بشكل مستمر أثناء أداء التمارين الصفية (التغذية الراجعة).				
١٣	تصحيح الأخطاء من خلال إصدار توجيهات وضرب أمثلة للتلاميذ.				
١٤	إتاحة الفرصة للتطبيق العملي إلى أن يتخلص التلاميذ من الأخطاء.				
١٥	تطبيق اختبارات من حين إلى آخر لتحديد مدى إتقان التلاميذ للأهداف التدريسية (الصيانة).				

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

وزارة التربية والتعليم، الوكالة المساعدة للتعليم الموازي، الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٤/١٤٢٥هـ)، دليل برامج صعوبات التعلم للبنات، إدارة صعوبات التعلم.

وزارة التربية والتعليم، الوكالة المساعدة للتعليم الموازي، الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٤/١٤٢٥هـ)، دليل برامج صعوبات التعلم للبنين، إدارة صعوبات التعلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bereiter, C. & Engelmann, S. (1966). Teaching disadvantaged children in preschool. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Blankenship, C. & Lilly, M. (1981). Mainstreaming students with learning disabilities and behavior problems. NY : Holt Rinehart, & winston.
- Carnine, D., Silbert, J., & Kameenui, E. (1990). Direct instruction reading (2nd ed.). Columbus, Oh: Merrill Publishing Company.
- Drecktrah, M, & Chiang, B. (1997). Instructional strategies used by general educators & teachers of students with learning disabilities. Remedial & Special Education, 18 (3) P. 174-186.
- Englert, C.S. (1984). Examining effective direct instruction in special education settings. Remedial and Special Education, 5, 38-74.
- Gardill, M. C. & Jitendra, A. K (1999). Advanced story map instruction. Jornal of Special Education, 33 (1), P. .
- Gersten, R. (1985). Direct instruction with special education students: A review of evaluation research. Journal of Special Education, 19, 41-58.
- Gersten, R., Woodward, J., Darch, C. (1986). Direct instruction : A research based approach to curriculum design and teaching. Exceptional Children, 53 (1), 17-31.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners : Introduction to special education* (8 th edition. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4, 336-342.
- Kaiser, S., Palumbo, K., Bialozor, R., & Mcloaughlin, T. (1988). The effects of direct instruction with rural remedial education students: A brief report. *Reading improvement*, 18, 88-93.
- Kelly, B., Gersten, R., & Carnine, D. (1990). Student error patterns as a function of curriculum design : Teaching fractions to remedial high school students & high school student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 23-29.
- Klesius, J. D, Searls, E.F. & Zielonka, P. (1990). A comparison of two methods of direct instruction of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 34-44.
- Kroespergen, E. H., & Johnnes, V. L. (2003). *Mathematics Interventions for Children with Special Educational Needs*. Remedial & Special Education, 24 (2), P. 97.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6th ed). Bostons : Houghton Mifflin.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities*, (5th ed). Uper Saddle River, NJ : Macmillan Publishing Company.
- Mercer, C. D., and Mercer, A. R. (1989). *Teaching students with learning problems* (3rd ed) Columbus, Oh: A Bell & Howell information company.
- Meyer, L.A. (1984). Long-term effects of the direct instruction project follow through. *Elementary School Journal*, 84, 480-394.
- Rosenshine. B. (1978). The third cycle of research on teacher effects : content covered academic engaged time, and quality of instruction. In 78th yearbook of the national society for the study of education. Chicago : University of Chicago Press.
- Roşenshine. B., & Berliner, D. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4, 3-17.
- Rosenshine. B., & Stevens, R. (1984). Classroom instruction. In reading in P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (PP. 745-798). NY. Longman.

- Rosenshine. B., V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43, 60-69.
- Scarlato, M., Burr, W. (2002). Teaching Fractions to Middle School Students. *Journal of Direct Instruction*, 2 (1), P. 23-38.
- Sfondilias, J. S. & Siegel, M. A. (1990). Combining discovery and direct instruction strategies in computer based teaching of mathematical problem solving. *Journal of Computer - Based Instruction*, 17 (4), 130-134.
- Swanson, H., Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2) P.
- Tarver, S. (1986). Cognitive behavior modification, direct instructional and holistic approaches to the education of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 368-375.
- The Council for Exceptional Children. (Summer, 1999). Current Practice Alerts, Focusing on Direct Instruction, 2, Division for learning disabilities and division for research.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of American's schools. *Educational Leadership*, 41 (8), 19-30.
- White, W.A . (1988). A meta-analysis of the effects of direct instruction in special education. *Education and treatment of children*, 11 (4), 364-374.

Learning Disabilities Teachers Rating of their Skills in Planning and Implementing Direct Instruction Method

Zaid M. Al-Battal

*Associate Professor, Department of Special Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The aim of this study was to determine the skills level of teachers of students with learning disabilities regarding their planning and implementing direct instruction method. To achieve this purpose, a questionnaire was completed by (191) teachers in Riyadh city.

Results of the study revealed :

1. Teachers' level regarding the planning of direct instruction method was average to above average .
2. Teachers' level regarding the implementation of direct instruction method was high .
3. Teachers' planning and implementing regarding direct instruction method were significantly correlated.
4. Teachers' gender had significant impact on teachers' skills level of planning and implementing direct instruction method.
5. Training programs, teachers' experience, and load did not significantly affect teachers' skills level of planning and implementing direct instruction method.



Arabian Journal of Special Education "Refereed"

- **Research and Studies**

- The Relationship Between Developmental Directions of Saudi Pupils' Creative Thinking Abilities and Blagov's Stages of Cognitive Development.
- The Role of Teachers in Special Education Institutions and Programs in Saudi Arabia.
- Rating the Social Skills Necessary for the Mainstreamed Learning Disabled Students.
- Learning Disabilities Teachers Rating of their Skills in Planning and Implementing Direct Instruction Method.

- **Book Review**

- Abstracts of Thesis and Dissertations
- Conferences and Symposium

Published by
Arabian Academy for Special Education
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia