مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات العدد التاسع عشر لسنة 2018

فاعلية نموذج بنتريش لتنمية كفايات تدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا

إعداد

إيمان خالد عبد العزيز الفرماوي

المعيدة بالقسم

للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

إشراف

أ.م.د. مروة حسين إسماعيل طه
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية البنات – جامعة عين شمس

أ.م.د. إيمان محمد عبد الوارث إمام
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية البنات – جامعة عين شمس

د . أميرة محمد القناوي
مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

مستخلص :

تحددت مشكلة االبحث في " تدنى مستوى الطالبات المعلمات في كفايات تدريس الجغرافيا اللازمة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة " ، وتهدف الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية نموذج بنتريش لتنمية كفايات تدريس الجغرافيا اللازمة لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا

ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالجانب المعرفي والجانب المهاري للكفايات التدريسية ثم إعداد دليل المحاضر ، ودليل الطالبة المعلمة ،كما تم إعداد اختبار الجانب المعرفي واختبار الجانب المهارى للكفايات التدريسية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا للتدريس لذوي صعوبات التعلم ،وقد تم اختيار مجموعتى الدراسة وتطبيق أدواتها قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام نموذج بنتريش ،والتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة ، وتم تطبيق أدوات الدراسة بعديًّا على الطالبات المعلمات مجموعتى الدراسة .

وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى في كل من " اختبار الجانب المعرفي واختبار الجانب المهارى للكفايات التدريسية لدى الطالبة المعلمة شعبة الجغرافيا".

الكلمات المفتاحية للبحث (نموذج بنتريش ، الكفايات التدريسية)

Effectiveness of Bentrich’s Model to Development Teaching Capacities of With the Learning Difficulties for the Female Student Teacher of the Geography .

Abstract

The problem of the research was specified in the "Low level of female student teacher of the teaching geography capacities of with the learning difficulties ".And, the current study aims to measure the effectiveness of Bentrich’s model in development teaching geography capacities of With the learning difficulties for the female student teacher of the geography.

To achieve this goal, a list of the cognitive and skillful aspects of the teaching capacities, the teacher's guide, and the student’s book was prepared. The

Cognitive side test and The skillful side test of capacities was also prepared of with the Learning Difficulties for the Female Student Teacher of the Geography, The study groups were selected, and their tools were applied onthe experimental and control groups a pre- study, then the experimental group was taught using the Bentrich model, and the control group was taught using the usual method,and The

study tools were applied the post study for the two groups of female student . The results showed that there statistically significant differences between the mean scores of students of the experimentel group,and degrees of control group in both the "cognitive side test and the skillful side test of the teaching capacities of the female student tagged geography department.

Key words: (Teaching Capacities& Bentrich's Model)

مقدمة:

إذا كانت التربية عملية تعلم وتغيير نتيجة الالتحاق بالمدرسة schooling والمرور بخبرات أخرى فإن التربية الخاصة Speacial Education تمثل التعليم أو التدريس الذي يصمم للطلاب ذوي الصعوبات أو الموهوبين الذين يحتاجون إلى احتياجات تعلم خاصة. وبعض هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة في تعلمهم داخل الفصول النظامية، إذ يحتاجون إلى تربية خاصة وظيفية في المدرسة، إلا أن البعض الآخر يُحصّل بصورة أفضل في الفصول النظامية ولكنهم يحتاجون إلى تربية خاصة تساعدهم على تحقيق مهارات معينة، لنصل بهم إلى أقصى الإمكانات في المدرسة.

ويمكن تعريف التربية الخاصة على أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تخدم فئات غير العاديين، وذلك بهدف تنمية قدراتهم وتحقيق ذواتهم إلى أقصى حد ممكن، وذلك من شأنه مساعدتهم على التكيّف مع إعاقاتهم وتفعيل دورهم في المجتمع.(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 17)*

هذا وتؤكد التربية الخاصةعلى ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة, وتكييف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم مما يتواءم واحتياجاتهم , وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في فصول التعليم العام, بما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم سواء للطلاب الموهوبين أو ذوي الإعاقات المختلفة.**(عادل محمد العدل , 18,2013)**

ويعد مجال صعوبات التعلم من أحدث المجالات والميادين التي تضمنتها التربية الخاصة، ولذا فقد حظي مفهوم صعوبات التعلم بأكبر قدر من الاهتمام، فنجد أن هناك مسميات عديدة أطلقت في بداية الأمر علي فئة الأطفال الذين صنفوا بعد ذلك بأنهم "ذوو صعوبات تعلم"، ومنها أطفال ذوو

تلف مخي، وأطفال ذوو خلل دماغي بسيط، وأطفال ذوو مشكلات إدراكية، وأطفال ذوو إصابة دماغية، وأيضاً أطفال منخفضو التحصيل.

إلي أن جاء كيرك Kirk (1963) ووضع أول تعريف لصعوبات التعلم والذي يشير فيه إلي أن صعوبات التعلم هي: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي وأن هذه الصعوبات تحدث نتيجة احتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية"(Kavale,et al , 2000,241)

كما عرفتها اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم 1981(National Join Committee For Learning Disabilities (NJCLD بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة علي الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العملية الحسابية، وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى مثل قصور في الحواس أو

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

التخلف العقلي أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية أو طرائق التدريس غير المناسبة أو عوامل نفسية فإن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الإعاقات.(راضى أحمد الوقفي ، 2003 ، 25)

باستعراض التعريفات السابقة توصلت الباحثة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم تلك

***اتبعت الباحثة التوثيق التالى : اسم الكاتبة ،السنة ، رقم الصفحة**

الفئة من الأفراد التي تتمتع بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وعلى الرغم من ذلك فهناك تفاوت بين الذكاء ومستوى التحصيل في المواد الدراسية وتظهر لديهم صعوبات تعلم نمائية كما في الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفهية، وأيضا صعوبات أكاديمية تظهر في القراءة والكتابة والحساب.

وتُقدر نسبة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات القراءة بحوالى 90% ويقترح البرهان البحثى الناشئ خلال العقد الماضى (السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، أن صعوبات التعلم لدى الطفل في القراءة تبدأ مبكراً جداً لديه قبل تعلمه القراءة رسمياً في المدرسة، ولقد أصدرت الرابطة القومية للتعليم علي نطاق الولايات في عام 1992 تقريراً دعت فيه إلي وضع جميع الطلاب ذوي الصعوبات في فصول التعلم العام في المدارس القريبة لمنازلهم. وقد رأت هذه الرابطة أن ذلك التقرير السياسي يدعم ويساند تعليم جميع الطلاب ذوي الصعوبات في فصل التعليم العام، وقد أدى ذلك إلي ولادة حركة الدمج الشامل.(عبد الرحمن السيد سليمان وآخرون، 2011، 251)

ولقد نادى الدستور المصري (2014) في المادة (214) بأهمية الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال إتاحة فرص التعلم المناسبة لهم في المدارس العادية وقد أقرت وزارة التربية والتعليم دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

، لذا ظهرت العديد من المؤسسات التي تعنى بإعداد وتأسيس المعلمين ليكونوا قادرين علي آداء عملهم في ظل الدمج بمهنية عالية، ومن أهمها اللجنة المشتركة الوطنية لصعوبات التعلم ،والتى أشارت إلى(NJCID) (National Joint Committee in learning Disabilities)

أهمية العناية بالبرامج الإعدادية والتحضيرية (برامج ما قبل الخدمة) لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك لمعلمي التعليم العام، وذلك لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأساسية، وركزت علي أهمية التأهيل المهني في الجوانب التالية لصعوبات التعلم: التعريفات والخصائص، الحقوق والإجراءات، القياس والتعتيم، التدريس و النمو الاجتماعي والعاطفي، إدارة الصف والعلاقة بين الأسر والزملاء. (عبدالعزيز إبراهيم البدر، 2010، 40)

و تعتبر مادة الجغرافيا من أكثرالمواد الدراسية فائدة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من حيث إنها تساعد على توسيع خبراتهم بالبيئة المحيطة بهم ، وتنمى لديهم مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات ، كما أنها تساعدهم على ملاحظة الظواهر الطبيعية باستخدام الحواس المتاحة لديهم (مروة حسين إسماعيل ، 2017، 100) إلا أن تدريسها لهؤلاء التلاميذ يعد تحديا كبيرا أمام معلمى الجغرافيا ، حيث تعد مادة الجغرافيا كمادة أكاديمية من أكثر المواد صعوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة حيث إنها من المواد النظرية التي تعتمد كل الاعتماد على القراءة والكتابة ، فهى كعلم تهتم بدراسة الموضوعات التى تتناول توزيع مختلف الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الأرض ، وأي شيء يسهم في تكوين البيئة التى يعيش فيها الإنسان . والدراسات الجغرافية تشمل دراسة الأرض والمجموعة الشمسية وخطوط الطول ودوائر العرض ووصف وتحليل الظواهر الطبيعية والبشرية للأقاليم المختلفة على سطح الأرض ، وكمادة دراسية تهتم بتدريس

العلاقات بين الإنسان وبيئته الطبيعية ، كما أنها تهتم بتحليل المشكلات والقضايا التى تواجه المجتمع والتصدي لها والاستفادة منها في الحياة اليومية ، لذا إذا كان الاهتمام بإعداد معلمى المواد الدراسية المختلفة لتدريس ذوى صعوبات التعلم يعد ضروة ملحة ، فإن إعداد معلم الجغرافيا لتدريس هذه الفئة أكثر ضرورة وإلحاحا حيث يواجه مدرسوها تحدٍّ كبير لتكييف المحتوى والإجراءات والأنشطة لتتناسب مع ذوي صعوبات التعلم .

ومن الدراسات التي أكدت على ضرورة إعداد المعلم للتدريس لذوي صعوبات التعلم وتنمية كفاياته التدريسية بصفة عامة ، وإعداد معلم الجغرافيا للتدريس لهذه الفئة بصفة خاصة دراسة كل من : خديجة أحمد السياعى (2004) ، دراسة أحمد عفت قرشم (2004) ، دراسة زيد محمد البتال (2005م) ،دراسة آيات حسن صالح (2006) ، دراسة تهاني علي حسن بوارحمة (2008) ، دراسة هناء حسنى (2009) ، دراسة (مروة حسين اسماعيل طه (2010)) . وقد أوصت هذه الدراسات بما يلى :

- ضرورة إعداد برامج علاجية للتغلب على صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المدارس العادية.
- التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- التأكيد علي أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
- **تنمية الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين بكليات التربية اللازمة للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفصل الدراسي العادى .**

وتعرّف الكفايات التدريسية بأنها:"مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين أو التي توجه سلوكه للتدريس وترتقي بآدائه إلي مستوى معين من التمكن يمكن قياسه بمقاييس خاصة تعد لهذا الغرض".(صلاح الدين خالد، 2004، 36)

كما عرّفت اللجنة المشكلة من برلمان الاتحاد الأوربي وجلساته المقدمة إلى اللجنة البرلمانية الأوربية المهتمة بالتعليم المستمر في بروكسل عام (2005) الكفاية بأنها: مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات المتلائمة مع موقف محدد، أو الإطار العام المحيط، والكفايات الأساسية هى تلك المجموعة من الكفايات التي يحتاجها كل الأفراد لتحقيق ذاتهم وتنيمتها ليكونوا مواطنين فعّالين يتفاعلون مع مجتمعهم على مستوى يمكّنهم من تنمية هذه الكفايات التي تعدهم لحياة الكبار، ومن ثم لابد من العمل على تحقيق المزيد من رفع مستواهم التعليمي لتمكينهم منها ومن تحديثها باستمرار وبحيث تصبح جزءًا من التعلم المستمر.

والكفاية هي مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الآدائية بعد المرور ببرنامج تعلم محدد يعكس أثره على الآداء والتحصيل المعرفي ويقاس من خلال أدوات القياس المتمثلة في الاختبارات التحصيلية، وبطاقات الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

وتتمثل جوانب الكفايات التدريسية فيما يلي:- (الجانب المعرفي،الجانب الآدائي ،الجانب الوجداني ، الجانب الإنتاجي، كفايات استكشافية أو تعبيرية).(رشدى أحمد طعيمة، 2006، 36)

ومن مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية القوائم الجاهزة، ترجمة المقررات والنظر في البرنامج الموجود، ما نستقيه من خبراء المهنة والمتخصصين، الخريجين، الطلاب، البرامج الأخري والدراسات والبحوث، رصد الآداء النموذجي وتحليله، حاجات الميدان، تحليل المهام التعليمية، النماذج النظرية.(سالي أحمد صلاح الدين ، 2010، 65 – 67)

وهناك أبعاد للكفايات التي ينبغى توافرها في المعلم الفعّال منها البعد الأخلاقي، البعد الأكاديمي، البعد التربوي، بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسان(سهيلة محسن الفتلاوى، 2009، 37)

وكما تحتاج الطالبة المعلمة إلى تنمية الكفايات المعرفية والمهارية اللازمة التى تؤهلها للتعامل بفاعلية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهي أيضا في حاجة ملحة إلى التدرّب على استراتيجيات التنظم التى تساعدها على الاحتفاظ بما تعلمته من مهارات ومعارف للاستفادة منه بصفة مستمرة مدى الحياة .

ولقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية علي أهمية التعلم المنظم ذاتياً وضرورة الاستفادة منه مع الطلاب بصفة عامة ومع الطالبة المعلمة بصفة خاصة ومن هذه الدراسات:-

- دراسة علاء الدين سعد، عماد أحمد (2004) ، دراسة وليد أحمد، وعبد الرحيم عبد الهادي (2009) ، دراسة Chill,w,H (2009) ، دراسة (Rosario, 2010) ،دراسة سليم محمد سليم نوفل (2011) ، دراسة نجوى حسن (2012)، دراسة Yendol,D & Tricarico)(2012)

حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية التعلم المنظم ذاتيا والتى تتمثل فيما يلي :

- التعلم المنظم ذاتيا يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد علي دافعيته للتعلم.
- يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في عملية التعلم .
- يمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- يعد المتعلم للمستقبل لتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه .
- يدرب المتعلم علي حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع .
- يمكّن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج الجامعة ومدى الحياة.

ويعرّف التعلم المنظم ذاتياً (SRL) بأنه: "عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف" (Wolter, et al,2003,2)

ويعرّفه (عايش محمود زيتون، 2010، 143) بأنه "النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد علي نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم، وفيه نعلم المتعلم كيف يتحكم ومن أين يحصل علي مصادر التعلم (وهو المعلومات والمعارف التي يكتسبها الدارس)؟ وذلك نتيجة الجهد الذي يبذله للوصول لهذه الغاية.

ويذكر(جابر عبد الحميد جابر، **2008، 308**) أن مصطلح "متعلم ينظم ذاته" يشير إلي المتعلمين الذين يستطيعون القيام بتشخيص الموقف التعليمي تشخيصاً دقيقاً ،اختيار استراتيجية التعلم المناسبة لآدائه المهمة المطروحة ، مراقبة فعالية استخدام الاستراتيجية ،الاندماج في موقف التعليم حتى نهايته عن طريق توليد الدافعية اللازمة.

وهناك عدة نماذج لوصف هذا النوع من التعلم (SRL) مثل : نموذج "زيمرمان" (Zimmerman) ، نموذج "بينتريش" (Pintrich) ، نموذج "وين" (Winne) ، نموذج بوركوفسكيو وآخرون" (Borkouwskiat at al) ، نموذج بوكارتس" (Boekarsts) ، نموذج "بتلر" (Butler) ، وقد تبنى البحث الحالي نموذج بينتريش (Pintrich، **2000)**

الذي يعرّف بأنه : " نموذج معرفي اجتماعى يوضح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا في شكل إطار عام يتضمن أربع مراحل

عامـة تتمثـل فـي (وضـع الأهـداف والتخطـيط والتنشـيط ، المراقبةالذاتيـة، الضـبط والتنظـيم، ردود الأفعـال والتأملات) ويطبقها المتعلم في تنظيم (المعرفة، والدافعية، السلوك، السياق المحيط).

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية نموذج Pintrich في تنمية (الفاعليـة الذاتيـة، التحصـيل الدراسـي، الدافعية، الآداء الأكاديمي). **واعتمدت عليه** دراسة بينتريش وديجرت (1990) Pintrich & De-Coroot ، دراسة شين (Chen, 2002) ، دراسة والتر وآخرون (Wolters, et al, 2003)

مشكلة البحث:

أولا : الإحساس بالمشكلة: نبع الشعور بالمشكلة من خلال:-

1 - الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد معلم لذوي صعوبات التعلم مثل : **دراسة منال عمر باكرمان(2002)، دراسة جمال الخطيب (2006))، دراسة هناء حسني علي (2009) والتى أكدت على :-**

- **ضرورة إعداد المعلم للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم .**
- **التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**
- **تنمية مهارات التدريس اللازمة لإعداد معلم ذوي صعوبات التعلم.**
- **التأكيد علي أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.**
- **الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.**

2 - نتائج البحوث والدراسات السابقة التى تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتى في ضوء نموذج بنتريش مثل : **دراسة جارنر(2009) Garner ، دراسة بلت (2003) Pelt ، دراسة شنج Chung (2000) ، دراسة والترز وآخرونWolters،(2003)etal ، دراسة شين Chen (2002) .**

والتى أكدت على :

- أهمية جعل الطلاب محورًا للعملية التعليمية .

- استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مثل " تنظيم الاستيعاب، تحديد الهدف وتخطيط العمل المدرسى، والمراقبة الذاتية من خلال تقييم الذات والنماذج المختلفة وملاحظة الآخرين أثناء قيامهم بأداء معين " كلها عناصر أساسية فى الإنجازالأكاديمى والتقييم الإيجابى مما يحسّن من اكتساب المهارات اللازمة لدى الأفراد.

ـــ إجراء المزيد من الدراسات على هذه الاستراتيجيات خصوصاً فى بيئات مختلفة وتوصيف أهم استراتيجيات التنظيم المعرفى، والدافعى والسلوكى والتى لم تحصل بالاهتمام الكافى من قبل الباحثيين، فى حين تركّز عليها الدراسة الحالية.

3– الدراسة الاستطلاعية :

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية علي عينة مكونة من (36) طالبة بالفرقة الثالثة شعبة جغرافيا تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس، وذلك لتطبيق اختبار لقياس كفايات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، وقد أوضحت نتائج الدراسة تدني مستوى الطالبات المعلمات في كفايات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة فيما يخص الجانب المعرفي والمهاري حيث بلغت نسبتها 34%.

ثانيا : تحديد المشكلة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية تم تحديد مشكلة البحث في " **تدنّي مستوى الطالبات المعلمات في كفايات تدريس الجغرافيا اللازمة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة".**

وللتصدى لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

ما فاعلية نموذج بنتريش في تنمية كفايات تدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟
2- ما فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المعرفي من الكفايات التدريسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟
3- ما فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المهارى من الكفايات التدريسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

فروض البحث:

1- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (01و0) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفي للكفايات التدريسية ككل ومستوياته المختلفة.**
2- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (01و0) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدى) لاختبار الجانب المعرفي للكفايات التدريسية ككل ومستوياته المختلفة.**
3- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (01و0) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبارالجانب المهارى للكفايات التدريسية.**
4- **يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (01و0) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدى) لاختبار الجانب المهارى للكفايات التدريسية.**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتحقيق الأهداف الآتية:

1 - تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

2 – الكشف عن فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المعرفي من الكفايات التدريسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

3 – الكشف عن فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المهارى من الكفايات التدريسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

حدود البحث:

سوف يقتصر البحث الحالي علي الحدود الآتية:

- يقتصر البحث الحالى على طالبات الفرقة الثالثة شعبة جغرافيا تربوي بكلية البنات – جامعة عين شمس ، وقد اختيرت هذه المرحلة لأنه يطبق عليهن مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة .

- كما يقتصر البحث على بعض الكفايات المعرفية والمهارية اللازمة لتدريس مادة الجغرافيا للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، والتى تم تحديدها في ضوء عدة معايير .

أهمية البحث:

يرجى أن يفيد البحث كلاً من:

1- **مخططي ومطوري برامج إعداد المعلم:**

- يلفت هذا البحث أنظار القائمين على برامج إعداد المعلم إلى ضرورة الاهتمام بـ (الجانب المعرفي والمهاري للكفايات التدريسية)

- يفيد في إعداد معلمة الجغرافيا بكليات التربية بشكل جيد يواكب حركة الدمج التي تم تنفيذها بالمدارس المصرية.
- سيقدم البحث الحالي قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة يمكن الاسترشاد بها في تطوير برامج إعداد المعلم بشكل جيد.
- يمكن أن تشكل نتائج الدراسة فرصة لإفادة القائمين على استراتيجية تأهيل المعلمين وتدريبهم لتضمينها برامج ومداخل، لتعديل معتقدات المعلمين حول فاعليتهم وتعديلها بما يؤدي إلى تطوير العملية التربوية.

2- **الطالبة المعلمة:**

- تزويد الطالبة المعلمة شعبة الجغرافيا بالمعارف والحقائق والمفاهيم المرتبطة بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- - ستسهم الدراسة في توفير الخلفية المعرفية اللازمة من خلال البيانات التي ستوفرها لبناء استراتيجيات، وبرامج لتحسين الكفايات التدريسية وتنميتها لدى الطالبة المعلمة.

3- **الباحثين:**

- يتيح هذا البحث بمجاله ونتائجه آفاقا للباحثين فيما يتعلق بمتغيرات البحث (نموذج بنتريش ، الكفايات التدريسية) للقيام بأبحاث علمية أخرى في تخصصات مختلفة.

منهج البحث:

سوف يتم إجراء البحث الحالي وخطواته وفقاً لمنهجين:-

1- **المنهج الوصفي التحليلي**: وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي وهي (نموذج بنتريش ،كفايات تدريس ذوي صعوبات التعلم).

2- **المنهج شبه التجريبي**: وذلك فيما يتعلق بتجربة البحث وضبط متغيراته وسوف يتم الاستعانة بتصميم المجموعتين (التجريبية – الضابطة).

أدوات البحث:- أدوات تجريب وتشمل:

أ - قائمة بالكفايات التدريسية المعرفية والمهارية. (إعداد الباحثة)
ب - دليل المحاضر . (إعداد الباحثة)
ج - كتاب الطالبة المعلمة. (إعداد الباحثة)

- أدوات قياس وتشمل:

أ - اختبار الجانب المعرفي للكفايات التدريسية (إعداد الباحثة)
ب- اختبار الجانب المهاري للكفايات التدريسية (إعداد الباحثة)

إجراءات البحث:-

سوف يتم القيام بعمل دراسة نظرية لمتغيرات البحث (نموذج بنتريش، الكفايات التدريسية لذوي صعوبات التعلم)

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث سيتم القيام بعمل الإجراءات التالية:

- مسح للدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية الكفايات التدريسية لذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) بصفة عامة والدراسات التي تناولت إعداد معلم الجغرافيا للتدريس لذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.
- إعداد قائمة بالكفايات التدريسية لذوي صعوبات التعلم للطالبة معلمة الجغرافيا وعرض القائمة في صورتها المبدئية علي المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وأيضاً المحكمين في مجال التربية الخاصة لإبداء الرأي فيها وإعادة تعديلها في ضوء آرائهم وصولاً للصورة النهائية للقائمة.

وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث سيتم القيام بعمل الإجراءات التالية:

- إعداد دليل المحاضر وفقا لنموذج بينتريش.
- إعداد كتاب الطالبة المعلمة وفقا لنموذج بينتريش.
- إعداد اختبار الجانب المعرفي للكفايات التدريسية لذوي صعوبات التعلم وعرضه علي المحكمين.
- إعداد اختبار الجانب المهاري للكفايات التدريسية لذوي صعوبات التعلم وعرضه علي المحكمين.
- تحديد عينة البحث والتصميم التجريبي المستخدم.
- تطبيق أدوات القياس تطبيقا قبلياً علي المجموعتين (التجريبية والضابطة).
- تطبيق نموذج بنتريش علي المجموعة التجريبية.
- تطبيق أدوات القياس تطبيقا بعدياً علي المجموعتين (التجريبية والضابطة)
- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها ومعالجتها في ضوء فروض البحث وأسئلته.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

1) الفاعلية: Effectiveness

تعرّف إجرائياً بأنها: مدى أثر نموذج بينتريش في تنمية الكفايات التدريسية اللازمة لذوي صعوبات التعلم والفاعلية الذاتية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

2) التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning

يعرّف إجرائياً بأنه: العمليات التي ستقوم بها الطالبة معلمة الجغرافيا والمتمثلة في (وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط، المراقبة والتوجيه، الضبط والتنظيم ، ردود الأفعال والتأملات) لتعليم نفسها وفق قدراتها واستعداداتها بقصد اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم لديها.

3) نموذج بنتريش: Pintrich

يعرّف إجرائيا بأنه نموذج معرفي اجتماعى يوضح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا في شكل إطار عام يتضمن أربع مراحل عامة تتمثل في (وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط، المراقبة والتوجيه، الضبط والتنظيم ، ردود الأفعال والتأملات) وتطبقها الطالبة معلمة الجغرافيا في تنظيم (المعرفة، والدافعية، السلوك، السياق المحيط) لتنمية كفايات تدريس ذوي صعوبات التعلم لديها.

4) الكفايات التدريسية: Teaching Competencies

تعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطالبة معلمة الجغرافيا حتي تتمكن من التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) بمستوى معين من المهارة والإتقان من خلال تدريبها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش.

إعداد أدوات التجريب :

لإعداد أدوات التجريب تم اتباع الخطوات التالية :

1 - إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

يعد تحديد الكفايات التدريسية خطوة أولية لابد من القيام بها قبل تصميم دليل المحاضر والذى صُمّمت به الدروس وفق نموذج بنتريش لتنمية كفايات تدريس ذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا (عينة البحث).

أ - المصادر التى اعتمدت عليها الباحثة عند اشتقاق الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم.

المصدر الأول: **عمل قائمة بالاحتياجات التعليمية للطالبة المعلمة تشتمل على المعارف والمهارات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات الخاصة بتدريب واعداد المعلمين للتدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة.**

المصدر الثانى: **الدراسات السابقة التى تناولت صعوبات التعلم وإعداد معلم صعوبات التعلم.**

المصدر الثالث: **استطلاع رأى المحكمين من الأساتذة فى مجال التربية الخاصة.**

حول مدى شمولية تلك القائمة للكفايات لتدريس الطالبة المعلمة لذوى صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) ومدى حاجة المعلمين لها.

ب - المبادئ والمعايير التى روعيت عند تحديد قائمة كفايات تدريس ذوى صعوبات التعلم.

لقد روعيت المبادئ والمعايير التالية عند وضع وتحديد قائمة كفايات تدريس ذوى صعوبات التعلم وهى:

- **أن تتفق قائمة الكفايات التدريسية مع المبادئ التى قامت عليها الدراسات الخاصة بتدريب وإعداد المعلمين للتدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة.**
- **روعيت البساطة والوضوح بقدر الإمكان فى صياغة الكفايات.**
- **روعيت صياغة الكفايات فى شكل إجرائى " سلوكى" يمكن قياسه وعلى شكل نتاجات تعليمية.**
- **تمت مراعاة واقعية هذه الكفايات من حيث إمكانية تطبيقها والاستفادة منها، والإمكانات المتاحة بالكليات.**

ج - ضبط قائمة الكفايات:

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

قامت الباحثة بعرض قائمة الكفايات على مجموعة من السادة المحكمين فى "المجال التربوى" وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق والتعرف على آرائهم .

2 - اختيار الموضوعات الدراسية :

تم اختيار الموضوعات الدراسية وفقا لعدة معايير هي :

- **توصيف مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة للفرقة الثالثة شعبة جغرافيا والمتضمن فئة ذوي صعوبات التعلم .**
- **الكفايات المعرفية والمهارية التى تمت الاستفادة منها من خلال الدراسات السابقة .**
- **استطلاع رأى السادة الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس ذوي الاحتياجات وأساتذة علم النفس عن أهم الموضوعات التى يجب أن تدرّس لطالبات الفرقة الثالثة عن ذوى صعوبات التعلم بالدراسة .**

3 - إعداد دليل المحاضر في ضوء نموذج بنتريش

يعتبر دليل المحاضرمرشدا وموجهاً للمحاضر ليعينه على موضوعات المقرر ولذا قامت الباحثة بإعداد دليل يوضح للمحاضر كيفية تدريس موضوعات مقرر طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة باستخدام "نموذج بنتريش" وقد اشتمل دليل المحاضر على:

أ- مقدمة: **تُعد المقدمة ذات أهمية، حيث توضح المقصود بدليل المحاضر، وتقدم تلخيصاً للبنود الرئيسة التى يقوم عليها الدليل وأهمية دليل المحاضر للاستعانة به فى تدريس المقرر.**

ب- فلسفة تدريس المقرر باستخدام " نموذج بنتريش": **تضمنت شرطاً للفلسفة التى يقوم عليها التعلم وفقاً لاستخدام " نموذج بنتريش" فى تنمية كفايات تدريس ذوى صعوبات التعلم والفاعلية الذاتية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، وتقديم التوجهات والاعتبارات التى ينبغى على المحاضر مراعاتها عند استخدام النموذج المتبع.**

ج- الأهداف الإجرائية (لمقرر ذوى صعوبات التعلم): **الأهداف هى نقطة البداية فى تخطيط الدرس وتنفيذه، وعلى ضوئها تتخذ الطالبة المعلمة القرارات اللازمة لتخطيط وتنفيذ الدروس مسبقا مستعينة بالوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم المناسبة، لذلك قامت الباحثة بصياغة الأهداف التعليمية لكل محاضرة فى صورة إجرائية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وفقا للمراحل الأربعة التى يتكون منها نموذج بنتريش وهى (وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط، المراقبة الذاتية، الضبط والتنظيم، ردود الأفعال والتأملات الذاتية).**

د- تخطيط المحاضرات وفقا لنموذج بنتريش

تتضمن كل محاضرة بدليل المحاضر على ما يلى:

- **عنوان المحاضرة**
- **أهداف كل محاضرة.**

قامت الباحثة بتحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بكل محاضرة لتوضيحها للمحاضر ليقوم بمحاولة تحقيقها أثناء تدريسه باستخدام نموذج بنتريش ولكى يتمكن فى نهاية كل محاضرة من قياس مدى تحققها.

- **الزمن (ساعتان)**
- **الوسائل والمعينات.**

قامت الباحثة بتزويد دليل المحاضر بالأدوات والوسائل البسيطة من أوراق عمل ومقاطع صغيرة من الفيديوهات والتى تستخدمها الطالبة المعلمة حتى تصل فى النهاية إلى تحقيق الأهداف المطلوبة بالمقرر.

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

هـ- خطة السير فى المحاضرة

مر تنفيذ كل محاضرة من المحاضرات بأربع مراحل التى يتكون منها نموذج بنتريش تُطبقها الطالبة المعلمة فى ضوء تنظيم (المعرفة، الدافعية، السلوك، السياق المحيط)

ويندرج تحت كل مرحلة عدد من الاستراتيجيات التى تستخدمها الطالبة المعلمة

مرحلة وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط:

وفيها يقوم المحاضر (بتخطيط وتنشيط المعرفة، من خلال:

- **تنشيط للمعرفة السابقة المرتبطة بالمهمة بسؤالهم عن خبرتهم السابقة عن المهمة أو تقديم الفيديوهات التعليمية.**
- **تنشيط معرفة ما وراء المعرفة من خلال تدريبهم على (المعارف التقريرية، المعارف الإجرائية، المعارف الشرطية) وبعد ذلك يطلب منهم المحاضر تحديد الأهداف المراد تحقيقها من المهمة ثم يساعدهن فى زيادة دافعيتهن الخارجية والداخلية (تخطيط وتنشيط الدافعية) وأيضا التخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم (تخطيط وتنشيط السلوك) وأخيراً يوجههن المحاضر إلى تنظيم السياق البيئى والمادى والمعنوى، ونظم التفاعل مع الآخرين لإنهاء مهام التعلم (تخطيط وتنشيط السياق) ويتخلل تنفيذ الطالبات المعلمات الأنشطة التعليمية التى يوجههن إليها المحاضر.**

مرحلة المراقبة الذاتية وتنفيذ التخطيط:

ومنها يوضح المحاضر للطالبات المعلمات المقصود بالمراقبة الذاتية وأن دورها فى هذه المرحلة أن تقوم بالانتباه الذاتى المتعمد لجوانب سلوكها الشخصى أثناء تنفيذها للأساليب والاستراتيجيات التى تم تحديد ملامحها فى مرحلة وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط (المراقبة المعرفية) كذلك نلاحظ الطالبة المعلمة التقدم فى آدائها ومدى اكتساب الخبرة فى المهمة، من خلال سؤال النفس عن عدة أسئلة لتحقيق كل من: (المراقبة الدافعية، السلوكية، السياقية). وقد تم عرضها بطريقة مفسرة فى دليل المحاضر.

مرحلة الضبط والتنظيم: وفيها يناقش المحاضر الطالبات المعلومات التى توصلن اليها، ويكون دور الطالبة المعلمة أن تختار الأسلوب الأمثل للتعلم والعمل على تحويل وإعادة ترتيب المعلومات المتضمنة فى العمل بما يجعل تعلمها أسهل وأيسر، كما تختار المناسب من الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة والتعليم وحل المشكلات والتفكير وتطبيقها بفاعلية (الضبط المعرفى والتنظيم) ثم تعمل على تحسين وضبط وتنظيم كل من (الدافعية، السياق، والسلوك) ثم توضيحها بالتفصيل فى دليل المحاضر.

مرحلة ردود الأفعال والتأملات الذاتية:يطلب المحاضر فى هذه المرحلة من الطالبات المعلمات استخدام استراتيجية (تقييم الذات) ويوضح لهن ما المقصود بها ويوضح لهن أن هذه المرحلة تتطلب منهن الآتى:

ردود أفعالهن والتى تتضمن أحكامهن وتقييمهن لآدائهن فى المهمة موضوع البحث والمعالجة وكذلك عرضهن لنتائج آدائهن.

ثم يطلب المحاضر من الطالبات المعلمات استخدام استراتيجية (مكأفاة الذات) حيث تحدد بعض المكأفات والحافز الإيجابية لذاتها كنتيجة لإكمال المهمة بنجاح أو بعض أنواع العقبات فى حالة الفشل (استراتيجية مكأفاة الذات) ،وبذلك يكون قد استخدم المحاضر المراحل الأربعة لنموذج بنتريش فى تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

و – الخطة الزمنية لتنفيذ المحاضرات

جدول (1)الخطة الزمنية لتنفيذ المحاضرات

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	الكفايات التى تتضمنها المحاضرة	عدد المحاضرات
المحاضرة الأولى	- نبذة عن نموذج بنتريش.		محاضرة واحدة
المحاضرة الثانية	- مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم.	1- تعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 2 - تحدد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 3- ترسم خريطة مفاهمية لتوضيح أسباب صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة
المحاضرة الثالثة	- محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم .	4- تحدد الاختلافات الاصطلاحية بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والتأخر الدراسي. 5ـ تحدد المحكات الرئيسة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم. 6 - تذكر أنواع صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة
المحاضرة الرابعة	ـ أنواع صعوبات التعلم.	6 – تميز بين أنواع صعوبات التعلم. 7 - تقارن بين ذوي صعوبات التعلم "القراءة ,الكتابة "	محاضرة واحدة
المحاضرة الخامسة	صياغة الأهداف التعليمية لذوي صعوبات التعلم.	8- تحلل مكونات الهدف التعليمي. (1 مهاري) صياغة الأهداف التعليمية لتتناسب مع ذوي صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة
المحاضرة السادسة	استراتيجات تدريس ذوي صعوبات التعلم.	9ـ تعدد الاستراتيجيات اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعلم. (3 مهاري) اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة

المحاضرة السابعة	- أساليب التهيئة والأنشطة والوسائل التعليمية لذوي صعوبات التعلم.	(2مهارى) ــاختيار أساليب التهيئة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 10- تعدد الأنشطة التعليمية المناسبة لذوي صعوبات التعلم. (4 مهارى) تختار الأنشطة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 11- تعدد الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (5 مهارى) تختار الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة
المحاضرة الثامنة	7 ـــ تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	12- تعدد أساليب التقويم المناسبة لذوى صعوبات التعلم. (6 مهارى) تحدد أساليب التقويم المناسبة لذوي صعوبات التعلم. 13- تعدد الأبعاد التربوية اللازمة لإعداد معلم الجغرافيا للتدريس لذوي صعوبات التعلم.	محاضرة واحدة
	الإجمالى	**13كفايات معرفية** **6 كفايات مهارية**	**8محاضرات**

4 - إعداد كتاب الطالبة المعلمة فى ضوء نموذج بنتريش

لقد تم إعداد الطالبة المعلمة وفق نموذج بنتريش بهدف تنمية الكفايات التدريسية (المعرفية، المهارية) اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم والفاعلية الذاتية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، حيث اشتمل هذا الكتيب على أوراق النشاط والتى بلغ عدد الأنشطة (56 نشاطا) بما يتفق مع نموذج بنتريش، وتدريبات على دروس المقرر، حيث تم الاستعانة بها أثناء التدريس.

وقد اشتمل كتاب الطالبة المعلمة على ما يلى:عنوان الدرس.

- **عنوان المرحلة وترتيبها.**
- **رقم النشاط وبيان الغرض منه (الهدف من النشاط).**
- **تقديم أسئلة بالنشاط خاصة لكل مرحلة من المراحل الأربعة التى يتكون منها نموذج بنتريش.**
- **تتفرع الأسئلة فى كل مرحلة فى ضوء كل من (المعرفة، الدافعية، السلوك، السياق).**

ثانياً: إعداد أدوات القياس.

أولا :اختبار الكفايات المعرفية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا:
مرت عملية إعداد هذا الاختبار بعدة خطوات وهى كالتالى:

1- تحديد الهدف من الاختبار
يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطالبة معلمة الجغرافيا على اكتساب الكفايات المعرفية بمقرر طرق تدريس ذوى صعوبات التعلم اللازمة للتدريس لهذه الفئة باستخدام نموذج بنتريش وبالتالى الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذى ينص على " ما فاعلية نموذج بنتريش فى تنمية الكفايات المعرفية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

2- إعداد مفردات الاختبار
بعد تحليل محتوى مقرر طرق تدريس ذوى صعوبات التعلم وتحديد الكفايات المعرفية به تم وضع مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد Multiple choice test لما تتصف به تلك الأسئلة من مرونة وقدرة على قياس النواتج التعليمية، وتساهم فى ارتفاع مستوى ثبات الاختبار، كما أنها تتطلب القدرة على الكتابة.

وتتكون أسئلة هذا النوع من الاختبار من جزأين هما:

- **مقدمة الفقرة: ويصاغ فى صورة مشكلة وتتحدد المشكلة فى صورة سؤال مباشر أو جملة ناقصة**
- **مجموعة الحلول المقترحة : وتتكون من كلمات أو رموز أو جمل وتسمى بالبدائل.**

3- الصورة الأولية للاختبار:
شمل هذا الاختبار فى صورته الأولية على (50) مفردة، بحيث تشمل كل مفردة جزئية على أربعة بدائل لكى تختار الطالبة المعلمة من بينها.

وقد اقتصر الاختبار على مستوى التذكر والفهم ، وقد راعت الباحثة ما يلى عند صياغة المفردات :

- أن تكون مقدمة المفردة واضحة، ومحددة، وصحيحة علمياً ولغوياً.

- أن تكون البدائل متجانسة من الناحية العلمية واللغوية، وخالية من التلميحات اللفظية التى قد تساعد الطالبة المعلمة على الإجابة.

- أن يكون للمفردة إجابة صحيحة واحدة.

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

- **أخذت مفردات الاختبار التسلسل (1، 2، 3،.....، 47) بينما أخذت البدائل التسلسل (أ – ب – ج – د) بحيث توزع الاستجابات الصحيحة لمفردات الاختبار توزيعاً عشوائياً.**
- **عدم استخدام حروف النفى فى مقدمة السؤال لتأكيد الجانب الإيجابى من المعرفة بدلاً من جانبها السلبى.**

جدول مواصفات اختبار الجانب المعرفي للكفايات جدول (2)

م	الكفايات المعرفية	مستويات التعلم المعرفي		عـــــدد المفردات	الـــوزن النسبي
		تذكر	فهم		
1	تعرّف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	33-1	3-2	4	%9
2	تحدد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	4	5	2	%4,2
3	تحدد الأسباب التى أدت إلى صعوبات التعلم.		32-8-7-6	4	%9
4	تحدد محكات ومعايير تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	11	10-9	3	%6,3
5	تحدد الاختلافات الإصطلاحية بين صعوبات التعلم و"بط ء التعلم، التأخر الدراسي "	14-13-12		3	%6,3
6	تميّز بين أنواع صعوبات التعلم.	33-19-18-31-29	17-16	7	%15
7	تقارن بين صعوبات " القراءة ، الكتابة ، الحساب	23-22	24-21-15	5	%11
8	تحلل مكونات الهدف التعليمي .	35	47-34	3	%6,3
9	تحدد الاستراتيجيات اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعلم.	28-25	39-27-26-40	6	%13
10	تعدد الأنشطة التعليمية المناسبة لذوي صعوبات التعلم.	41	42	2	%4,2
11	تعدد الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	43-20		2	%4,2

12	تشرح أساليب التقويم المختلفة والمناسبة لذوي صعوبات التعلم.		46-45-44	3	%6,3
13	تعدد الأبعاد التربوية اللازمة لإعداد معلم الجغرافيا للتدريس لذوي صعوبات التعلم .		37-37-36	3	%6,3
	المجموع	20	27	47	%100

4- تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار فى صورة سهلة وواضحة، ليسهل فهمها وتهتدى بها الطالبات المعلمات أثناء الإجابة، وقد روعى عند صياغة التعليمات أن توضح ما يلى:

- **قراءة الأسئلة بدقة وعناية.**
- **عدم ترك أى سؤال بدون إجابة.**
- **زمن آداء الاختبار.**

5- تقنين الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد اختبار الكفايات المعرفية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم ووضع تعليماته كان لابد من التأكد من، صلاحية الصورة الأولية للاختبار، ولذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته من حيث:

- **مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار.**
- **مدى مناسبة الاختبار لقياس ما وضع من أجله.**
- **مدى ملائمة الصياغة اللفظية للاختبار.**
- **مدى الصحة العلمية لأسئلة الاختبار.**
- **مدى ملاءمة البدائل لكل سؤال.**
- **مدى ملاءمته لمستوى الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة.**

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمين مثل استبعاد بعض الأسئلة غير المناسبة بسبب غموضها أو بساطتها أو عدم وجود علاقة بينها وبين ما يقيسه الاختبار، كما تم تعديل بعض الأسئلة بحيث تراعى أن يكون لكل سؤال بديل واحد فقط هو الصحيح.

6- التجربة الاستطلاعية

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار فى ضوء آراء السادة المحكمين، ثم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الثالثة (بكلية البنات جامعة عين شمس)

وهى من غير عينة البحث وكان الهدف من التجربة ما يلى:

أ- **التأكد من وضوح ومناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطالبات المعلمات.**

ب- تحديد زمن الاختبار.

ج - حساب ثبات الاختبار.

د - حساب صدق الاختبار.

أ- التأكد من وضوح ومناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطالبات المعلمات.

لقد تأكدت الباحثة من خلال التجريب الاستطلاعى للإختبار أن مفرداته واضحة ومناسبة لمستوى الطالبات المعلمات حيث لم ترد أية أسئلة من الطالبات المعلمات تعبر عن أن هناك شيئاً غير مفهوم.

ب - تحديد زمن الاختبار.

تم حساب زمن الاختبار من خلال تسجيل الزمن الذى استغرقته كل طالبة معلمة من طالبات التجربة الاستطلاعية فى الإجابة على الاختبار وبحساب المتوسط كان الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (55) دقيقة، ولقد أضافت الباحثة إليه (5) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار ليصبح زمن الاختبار هو (60) دقيقة.

ج - حساب ثبات الاختيار

ويقصد به أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس مجموعة الطالبات وفي نفس الظروف، ولقد تم حساب ثبات الاختيار إحصائيا باستخدام طريقة " إعادة تطبيق الاختبار" وفيها يتم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس الطالبات المعلمات بفاصل زمنى معين لا يزيد عن ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات المعلمات فى المرة الأولى والمرة الثانية فإذا كان معامل الارتباط عالياً بين درجات التلاميذ فى المرتين دل ذلك على ثبات الاختبار والعكس.

وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمنى (14يوما).

وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطالبات فى التطبيق الأول والثانى للاختبار ووجد أن معامل ثبات الاختبار هو (78 , 0) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات الاختبار.

د- حساب صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار بطريقيتين هما كالتالى:

الصدق المنطقى: عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين الذين أكدوا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه ومناسبته لمستوى الطالبات المعلمات.

الصدق الذاتى: وذلك بحساب الجزر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وكان معامل الصدق الذاتى (883 , 0) وهو معامل صدق مرتفع .

7- الصورة النهائية للاختبار.

بعد إعداد الاختبار وعرضه على السادة المحكمين وتعديله فى ضوء آرائهم وبتجربة استطلاعية على عينة من الطالبات المعلمات، وحساب معامل الصدق والثبات تم التوصل إلى صورته النهائية والذى

يشمل على (47) سؤالا وقد تم تحديد الدرجة الكلية للاختبار بـ (47) درجة، وكذلك تم تحديد زمن الاختبار ب (60) دقيقة.

ثانيا - اختبار الكفايات المهارية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

مرت عملية إعداد هذا الاختبار بعدة خطوات وهى كالتالى:

1- تحديد الهدف من الاختبار.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطالبة معلمة الجغرافيا على اكتساب وإتقان الكفايات المهارية بمقرر طرق تدريس ذوى صعوبات التعلم اللازمة للتدريس لهذه الفئة باستخدام نموذج بنتريش وبالتالى الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذى نص على " ما فاعلية نموذج بنتريش فى تنمية الكفايات المهارية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

2- إعداد مفردات الاختبار.

لصياغة مفردات الاختبار تم اتباع الخطوات التالية:

- **تحديد المهارات الرئيسة والفرعية بمقرر طرق تدريس ذوى صعوبات التعلم والتى سبق تحديدها من خلال ما أسفرت عنه عملية تحليل المحتوى وأيضا تم تحديدها بقائمة الكفايات.**
- **تم اختيار أربعة دروس من مادة الجغرافيا تمثل مراحل تعليمية مختلفة حتى تخطط الطالبة المعلمة للطالب ذى صعوبات التعلم وفقاً لهذه الدروس.**
- **تم إعداد مجموعة من الأسئلة للطالبة المعلمة والتى سيتم الإجابة عليها من خلال هذه الدروس الأربعة.**

وقد تم بناء أسئلة الاختبار بناء على ما تم التوصل إليه من الخطوات السابقة.

3- الصورة الأولية للاختبار.

شمل هذا الاختبار فى صورته الأولية على (28) مفردة، مقسمة على الأربعة دروس بحيث تشمل كل مفردة أو جزئية على عدد من الأسطر الخالية لكى تكتب الطالبة المعلمة إجابتها حول الأسئلة المطلوبة والسبب العلمى لهذه الإجابة إذا طلب السبب وقد اقتصر هذا الاختيار على مستوى التطبيق.

جدول (3) مواصفات اختبار الجانب المهاري للكفايات

الكفاية المهارية (تخطيط الدرس)	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
تصيغ أهداف تعليمية تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم .	22,15,8,1	4	%14,2

تختار أساليب التهيئة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .	23,16,9,2	4	%14,2
تختار استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .	26,20,19,13,12,6,5 27	8	%29
تختار وسائل تعليمية مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .	25,18,11,4	4	%14,2
تختار الأنشطةالتعليمية المناسبة للتلاميذ صعوبات التعلم .	24,17,10,3	4	%14,2
تحدد أساليب التقويم المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .	28,21,14,7	4	%14,2
المجموع	28	28	%100

4 - تعليمات الاختبار.

تمت صياغة تعليمات الاختبار فى صورة سهلة وواضحة موضح سابقا.

5 - تقنين الاختبار

بعد الانتهاء من إعداد اختبار الكفايات المهارية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم ووضع تعليماته كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار، ولذلك قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته من حيث:

- **مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار.**
- **مدى مناسبة الاختبار لقياس ما وضع من أجله.**
- **مدى ملاءمة الصياغة اللفظية للاختبار.**
- **مدى ملاءمة الأسئلة لكل كفاية.**
- **مدى ملاءمته لمستوى الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة.**

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمين مثل استبعاد بعض الأسئلة غير المناسبة بسبب غموضها أو بساطتها أو عدم وجود علاقة بينها وبين ما يقيسه الاختبار، كما تم تعديل بعض الأسئلة بحيث تراعى أن يكون كل سؤال مناسبا للكفاية المهارية التى تقيسها.

7 - التجربة الاستطلاعية

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار فى ضوء آراء السادة المحكمين ثم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الثالثة (بكلية البنات جامعة عين شمس) وهى من غير عينة البحث وكان الهدف من التجربة ما يلى:

أ- التأكد من وضوح ومناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطالبات المعلمات
لقد تأكدت الباحثة من خلال التجريب الاستطلاعى فى الاختبار حيث لم ترد أية أسئلة من الطالبات المعلمات تعبر عن أن هناك شئ غير مفهوم.

ب- تحديد زمن الاختبار.
تم حساب زمن الاختبار من خلال تسجيل الزمن الذى استغرقته كل طالبة معلمة من طالبات التجربة الاستطلاعية فى الإجابة على الاختبار وبحساب المتوسط كان الزمن اللازم للإجابة على الاختبار (55) دقيقة، ولقد أضافت الباحثة إليه (5) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار ليصبح زمن الاختبار هو (60) دقيقة.

ج - حساب ثبات الاختبار.

تم حساب ثبات الاختبار إحصائياً باستخدام طريقة (إعادة تطبيق الاختبار)، وفيها يتم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس الطالبات المعلمات بفاصل زمنى معين لا تزيد عن ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات المعلمات فى المرة الأولى والمرة الثانية فإذا كان معامل الارتباط عالياً بين درجات التلاميذ فى المرتين دل ذلك على ثبات الاختبار والعكس.

وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمنى (يوما14)

وقد تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات الطالبات فى التطبيق الأول والثانى للاختباروجد أن معامل ثبات الاختبار هو (81 , 0) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات الاختبار.

د- حساب صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار بطريقيتين هما كالتالى:

الصدق المنطقى: عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين الذين أكدوا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه ومناسبته لمستوى الطالبات المعلمات.

الصدق الذاتى: وذلك بحساب الجزر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وكان معامل الصدق الذاتى (9 , 0) وهو معامل صدق الارتفاع.

7 - الصورة النهائية للاختبار.

بعد إعداد الاختبار وعرضه على السادة المحكمين وتعديله فى ضوء آرائهم وبتجربة استطلاعية على عينة من الطالبات المعلمات، وحساب معامل الصدق والثبات تم التوصل الى صورته النهائية والذى يشمل على (28) سؤالا وقد تم تحديد الدرجة الكلية للاختبار ب (100) درجة، وكذلك تم تحديد زمن الاختبار ب (60) دقيقة.

- نتائج تطبيق الأدوات على عينة الدراسة :

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وقبول الفرض القائل " بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم، واختبار الجانب المهارى للكفايات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة المعلمة شعبة الجغرافيا للتدريس لذوى صعوبات التعلم ونقول بأن هناك تجانسا بين الطالبات المعلمات بالمجموعتين.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذى نصه.

س3: ما فاعلية نموذج بنتريش فى تنمية الجانب المعرفى من الكفايات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

1- الفرض الأول

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل ومستوياته المختلفة .

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات
العدد التاسع عشر لسنة 2018

جدول (4)

قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل ومستوياته المختلفة (البعدى).

اختبار الكفايات المعرفية	البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التذكر	تجريبية	45	18,177	1,511	88	18,933	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	11,000	2,044				
الفهم	تجريبية	45	25,622	1,230	88	23,612	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	14,333	2,961				
الانتباه ككل	تجريبية	45	43,800	2,312	88	27,808	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	25,333	3,807				

يتضح من الجدول (4) الخاص بنتائج التطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أن قيمة (ت) المحسوبة (27,808) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01)، وهذا يعنى أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل، وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية) حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (43,80)، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (25,33).ومن نتائج جدول تحقق الفرض الثانى

أما بالنسبة لمستويات الجانب المعرفى للكفايات (تذكر – فهم) فقد جاءت نتائجها على النحو التالى:

بالنسبة لمستوى (التذكر) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (18,933)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التذكروذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)،

حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (18,177)، أما متوسط المجموعة الضابطة (11,000).

بالنسبة لمستوى (الفهم) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (23,612)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (25,622)، أما متوسط المجموعة الضابطة (14,333) ومن نتائج جدول (4) تحقق الفرض الأول.

2- الفرض الثانى:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى، لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل ومستوياته المختلفة.

جدول (5)

قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى اختيار الجانب المعرفى للكفايات ككل ومستوياته المختلفة(القبلى والبعدى)

اختبار الكفايات المعرفية	البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التذكر	قبلي	45	4,733	1,947	44	34,249	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	18,177	1,511				
الفهم	قبلي	45	9,733	1,710	44	53,530	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	25,622	1,230				
الاختبار ككل	قبلي	45	14,470	2,450	44	57,130	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	43,800	2,310				

يتضح من الجدول (4) الخاص بنتائج التطبيق القبلي والبعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل على المجموعة التجريبية أن قيمة (ت) المحسوبة (57,13) وأن مستوى الدلالة المحسوب

(0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (**0,01**)، وهذا يعنى أن (ت) دالة احصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل، وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى) حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدى(43,800)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي فقد بلغ (14,470).

أما بالنسبة لمستويات الجانب المعرفى للكفايات فى كل مستوى على حده فقد جاءت نتائج طالبات المجموعة التجريبية على النحو التالى.

بالنسبة لمستوى (التذكر) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (34,249)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في مستوى التذكروذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدى فى هذا المستوى (18,177)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (4,733).

بالنسبة لمستوى (الفهم) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (53,530)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في مستوى الفهم وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدى فى هذا المستوى (25,622)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (9,733).

حساب حجم التأثير في الجانب المعرفي للكفايات:

لمعرفة مدى فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المعرفي للكفايات ومستوياته المختلفة قامت الباحثة بحساب حجم التأثير، حيث يدل على مدى تأثير المتغير المستقل (نموذج بنتريش) على المتغير التابع (الجانب المعرفي للكفايات) وهو الدلالة العملية للنتائج وذلك باستخدام مربع (إيتا) وتم استخدام مربع (إيتا) تحديدا لمعرفة النسبة المئوية من تباين النمو للمتغير التابع الذي يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل (نموذج بنتريش) والجدول التالى يوضح نتائج تحليل البيانات لهذا الاختبار

جدول (6)

قمية مربع إيتا (قيمة حجم التأثير)، مقدار حجم التأثير لاختبار الجانب المعرفي للكفايات ككل ومستوياته المختلفة

المتغير المستقل	المتغير الثابت	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة حجم التأثير "مربع إيتا "	مقدار حجم التأثير

نموذج بنتريش	تذكر	34,249	44	0,930	كبير
	فهم	53,530	44	0,970	كبير
	الاختبار ككل	57,130	44	0,987	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لمستوى التذكر هو (0,930) وهذا يعنى أن (93%) من تباين النمو في مستوى التذكر (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لمستوى الفهم هو (0,970) وهذا يعنى أن (7 9%) من تباين النمو في مستوى الفهم (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة للاختبار ككل هو (0,987) وهذا يعنى أن (8,7 9%) من تباين النمو في مستوى الاختبار ككل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل) ومن نتائج جدول (5) تحقق الفرض الثانى .**

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نص على:

س4 - ما فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجانب المهاى للكفايات اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

3- الفرض الثالث:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفى كل كفاية على حده.

جدول (7)

قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفي كل كفاية على حده (البعدى).

اختبار الكفايات المهارية	البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأهداف	تجريبية	45	21,466	1,765	88	25,407	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	11,977	1,777				

التهيئة	تجريبية	45	10,844	1,065	88	18,240	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	6,266	1,303				
الاستراتيجيات	تجريبية	45	18,555	1,323	88	26,320	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	10,244	1,653				
الوسائل	تجريبية	45	10,511	1,236	88	18,370	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	6,133	1,013				
الأنشطة	تجريبية	45	10,444	1,423	88	17,346	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	5,933	1,009				
التقويم	تجريبية	45	18,511	1,324	88	27,049	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	10,400	1,513				
الاختبار ككل	تجريبية	45	90,333	3,082	88	54,866	0,000	دالة عند 0,01
	ضابطة	45	50,955	3,698				

يتضح من الجدول (7) الخاص بنتائج التطبيق البعدى لإختبار الجانب المهارى للكفايات ككل على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أن قيمة (ت) المحسوبة (54,866) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01)، وهذا يعنى أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل، وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية) حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (90,333)، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (50,955).

أما بالنسبة لأبعاد الجانب المهارى للكفايات في كل كفاية على حده فقد جاءت نتائجها على النحو التالى:

بالنسبة لكفاية (الأهداف) " تصيغ أهدافاً تعليمية تتناسب مع ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (25,407)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائياً

بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (21,466)، أما متوسط المجموعة الضابطة (11,977).

بالنسبة لكفاية (التهيئة) " تختار أساليب التهيئة المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (18,240)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (10,844)، أما متوسط المجموعة الضابطة (6,266).

بالنسبة لكفاية (الاستراتيجيات) " تختار استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (26,320)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (18,555)، أما متوسط المجموعة الضابطة (10,244).

بالنسبة لكفاية (الوسائل) " تختار الوسائل التعليميةالمناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (18,370)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (10,511)، أما متوسط المجموعة الضابطة (6,133).

بالنسبة لكفاية (الأنشطة) " تختار الأنشطة التعليميةالمناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (17,346)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (10,444)، أما متوسط المجموعة الضابطة (5,933).

بالنسبة لكفاية (التقويم) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (27,049)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية فى هذه الكفاية (18,511)، أما متوسط المجموعة الضابطة (10,400). ومن نتائج جدول (7) ثبتت صحة الفرض الثالث .

4- الفرض الرابع :

- **يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفى كل كفاية على حده.**

جدول (8)

قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى اختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفي كل كفاية على حده (القبلى والبعدى).

اختبار الكفايات المهارية	البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأهداف	قبلي	45	8,977	2,189	44	30,626	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	21,466	1,765				
التهيئة	قبلي	45	2,600	1,355	44	33,727	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	10,844	1,065				
الاستراتيجيات	قبلي	45	3 ,866	2,180	44	38,405	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	18,555	1,323				
الوسائل	قبلي	45	2,555	1,589	44	25,688	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	10,511	1,236				
الأنشطة	قبلي	45	2,133	1,341	44	30,232	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	10,444	1,423				

اختبار الكفايات المهارية	البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التقويم	قبلي	45	4,666	2,033	44	38,660	0,000	دالة عند 0,01
	بعدي	45	18,511	1,324				
الاختبار ككل	قبلي	45	24,800	4,659	44	77,736	0,000	دالة عند 0,01
	بعدى	45	90,333	3,082				

يتضح من الجدول (8) الخاص بنتائج التطبيق البعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل على المجموعة التجريبية أن قيمة (ت) المحسوبة (77,736) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01)، وهذا يعنى أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل، وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي) حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي (90,333)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي فقد بلغ (24,800).

أما بالنسبة لأبعاد الجانب المهارى للكفايات في كل كفاية على حده فقد جاءت نتائجها على النحو التالى:

بالنسبة لكفاية (الأهداف) " تصيغ أهدافا تعليمية تتناسب مع ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (30,626)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدى فى هذه الكفاية (21,466)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (8,977).

بالنسبة لكفاية (التهيئة) " تختار أساليب التهيئة المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (33,727)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي فى هذه الكفاية (10,844)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (2,600).

بالنسبة لكفاية (الاستراتيجيات) " تختار استراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (38,405)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهو أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي فى هذه الكفاية (18,555)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (3,866).

بالنسبة لكفاية (الوسائل) " تختار الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (25,688)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي فى هذه الكفاية (10,511)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (2,555).

بالنسبة لكفاية (الأنشطة) " تختار الأنشطة التعليميةالمناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم " فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (30,232)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي فى هذه الكفاية (10,444)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (2,133).

بالنسبة لكفاية (التقويم) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (38,600)، وأن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) وهى أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0,01) وهذا يعنى أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى وبذلك يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية القبلي والبعدى في هذه الكفاية وذلك لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية البعدي فى هذه الكفاية (18,511)، أما متوسط المجموعة التجريبية القبلي (4,666).

حساب حجم التأثير في الجانب المهاري للكفايات:

جدول (9)

قمية مربع إيتا (قيمة حجم التأثير)، مقدار حجم التأثير لاختبار الجانب المهاري للكفايات ككل ومستوياته المختلفة

المتغير المستقل	المتغير الثابت	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة حجم التأثير "مربع إيتا "	مقدار حجم التأثير

نموذج بنتريش	الأهداف	30,626	44	0,914	كبير
	التهيئة	33,727	44	0,928	كبير
	الاستراتيجيات	38,405	44	0,943	كبير
	الوسائل	25,688	44	0,882	كبير
	الأنشطة	30,232	44	0,912	كبير
	التقويم	38,660	44	0,944	كبير
	الاختبار ككل	77,736	44	0,992	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية الأهداف هو (0,914) وهذا يعنى أن (91,4%) من تباين النمو في كفاية الأهداف (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية التهيئة هو (0,928) وهذا يعنى أن (92,8%) من تباين النمو في كفاية التهيئة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية الاستراتيجيات هو (0,943) وهذا يعنى أن (94,3%) من تباين النمو في كفاية الاستراتيجيات (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية الوسائل هو (0,882) وهذا يعنى أن (2, 88%) من تباين النمو في كفاية الوسائل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية الأنشطة هو (0,912) وهذا يعنى أن (91,2%) من تباين النمو في كفاية الأنشطة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة لكفاية التقويم هو (0,944) وهذا يعنى أن (94,4%) من تباين النمو في كفاية التقويم (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل)**
- **قيمة مربع إيتا بالنسبة للاختبار ككل هو (0,992) وهذا يعنى أن (99,2%) من تباين النمو في مستوى الاختبار ككل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام نموذج بنتريش (المتغير المستقل) ومن نتائج الجدول (8) تحقق الفرض الرابع .**

حساب الفاعلية:

تم حساب قيمة الفاعلية لنموذج بنتريش فى تنمية الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا للمجموعة التجريبية باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك ودلالتها كما يلى:

جدول (10)

حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار الجانب المعرفى و الجانب المهاري للكفايات التدريسية.

أداة القياس	المتوسط الحسابي في التطبيق البعدى	المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الفاعلية
اختبار الكفايات المعرفية	177,47	56,422	47	1,52	ذو فاعلية
اختبار الكفايات المهارية	90,333	24,800	100	1,56	ذو فاعلية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية بلغت (1,52) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك (1-2) للفاعلية، وهذا يدل على فاعلية نموذج بنتريش فى تنمية الجانب المعرفى للكفايات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.**
- **أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية بلغت (1,56) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك (1-2) للفاعلية، وهذا يدل على فاعلية نموذج بنتريش فى تنمية الجانب المهاري للكفايات اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.**

ويمكن القول:

يتصف نموذج بنتريش في تدريس مقرر ذوي صعوبات التعلم بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية كل من الجانب المعرفي والجانب المهاري للكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة.

- مناقشة وتفسير النتائج.

1- النتائج الخاصة بنموذج بنتريش وتنمية الجانب المعرفى للكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم.

توصل البحث الحالي للنتائج التالية:

أ- **وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفى للكفايات ككل ومستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.**

ب- **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختيار الجانب المعرفي للكفايات ككل وفي مستوياته المختلفة لصالح التطبيق البعدي.**

ج- **حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات بالمجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي للكفايات التدرسية لصالح التطبيق البعدي من النوع الكبير , علي جميع المستويات , وكذلك الاختبار ككل.**

د- **جاءت نسبة الكسب المعدل لـ "بلاك" تساوي (1,52) مما يؤكد فاعلية استخدام نموذج بنتريش فى تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوي صعوبات التعليم**

2- النتائج الخاصة بنموذج " بنتريش " وتنمية الجانب المهارى للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس لذوى صعوبات التعلم.

وتوصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:

أ- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفى كل كفاية على حده لصالح المجموعة التجريبية.

ب- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الجانب المهارى للكفايات ككل وفى كل كفاية على حده لصالح التطبيق البعدى.

ج- حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات بالمجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الجانب المهارى للكفايات التدريسية لصالح التطبيق البعدي من النوع الكبير.

د- جاءت نسبة الكسب المعدل لـ " بلاك" تساوي (1,56) مما يؤكد فاعلية استخدام نموذج "بنتريش" لتنمية الجانب المهارى للكفايات التدريسية اللازمة للتدريس لذوى صعوبات التعلم.

ويمكن إرجاع تحقق تلك النتائج الخاصة بكل من الجانب المعرفي والجانب المهارى للكفايات التدريسية إلي الأسباب التالية:ما قدمه نموذج بنتريش من تنوع في استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم القائمة على التنظيم الذاتى مثل :

- استراتيجيات المعرفة الأكاديمية ، وتتمثل في " استراتيجية التسميع ، التفصيل ، التنظيم ، التنظيم الذاتي الما وراء معرفي العام ".

ب – استراتيجية التنظيم الذاتى للدافعية الأكاديمية وتتمثل في استراتيجيات " حوار الذات عن الآداء ، حوار الذات عن الإتقان ، حوار الذات الموجه للقدرة النسبية ، تنشيط الاهتمام ، الضبط البيئي ، مكافأة الذات "

ج – استراتيجيات التنظيم السلوكى والسياقي وتتمثل في استراتيجيات " تنظيم الجهد ، إدارة الوقت ، طلب العون الأكاديمي ، تعلم الأقران ، البحث عن المعلومات ، التقويم الذاتى "

مكّن النموذج الطالبات المعلمات من تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لذوي صعوبات التعلم وفقا لمقررات الجغرافيا في المراحل الدراسية المختلفة مثل استراتيجية " الرسوم البيانية كمنظمات ، استثارة الفهم القرائي ، التدريس التكاملى التبادلى ، التعلم التعاونى ، التذكر ، الحواس المتعددة ، طريقة الكلمة المفتاحية ، طريقة الكلمة السجعية ، طريقة الحروف .

كما مكّن النموذج الطالبات المعلمات من استخدام أنماط الرسوم البيانية المختلفة للتدريس لذوي صعوبات التعلم فعلى سبيل المثال إذا كانت الموضوعات الجغرافية تشتمل على :

أ- تنظيم للحقائق أو الخصائص فإن الطالبة تستخدم النمط الوصفي .

ب – تنظيم الأحداث في ترتيب زمنى محدد فإن الطالبة تستخدم النمط التتابعي .

ج – تنظيم المعلومات في تحديد مشكلة والحلول الممكنة تستخدم الطالبة نمط المشكلة .

د – تنظيم المعلومات في شبكة تؤدي إلى تتابع الخطوات فإن الطالبة تستخدم نمط العملية ، السبب .

ساعدت الأنشطة التى تدربت عليها الطالبات المعلمات وفقا لنموذج بنتريش من تنمية قدرتها على إعداد وتخطيط دروس الجغرافيا بما يتناسب مع فئة ذوي صعوبات التعلم وذلك في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية والإعدادية .

- مكّن النموذج الطالبات المعلمات على كيفية تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بالموضوعات الجغرافية بما يتناسب مع ذوي صعوبات التعلم حيث كانت أول مرحلة من مراحل النموذج تدريب الطالبات على وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط .
- مكّن النموذج الطالبات المعلمات من تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لذوي صعوبات التعلم والتى تحتوى على" رسوم ،ألوان ، الخرائط البارزة ، الخامات البيئية ، الأفلام ، الوسائل السمعية ، الرسوم البيانية ، الخرائط الذهنية " حيث يستخدم فيها الطالب ذو الصعوبات الحواس المتعددة في التعلم لتسهيل تعلمه .
- ساعد النموذج الطالبات المعلمات على اختيار أنشطة تعليمية تتناسب مع الطلاب ذوي الصعوبات حيث يستخدم الطلاب فيها حواسهم المتعددة من" شم ، لمس ، بصر ، سمع ، تذوق " أثناء الدرس .
- مكّن النموذج الطالبات المعلمات من اختيار وصياغة أساليب التقويم المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء تدريسهن للموضوعات الجغرافية حيث تكون الاختبارات مختصرة وذات تعليمات واضحة وبوقت محدد مناسب لهؤلاء التلاميذ .
- كما مكّن النموذج الطالبات المعلمات من مراعاة كثير من الاعتبارات أثناء تكليفهن للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالواجبات المنزلية .
- إن نموذج "بنتريش" أتاح فرصة أمام الطالبات المعلمات لبناء معرفتهن بفاعلية من خلال البحث حول الكفايات المعرفية للوصول إلى الاتزان المعرفي حول فئة ذوي صعوبات التعلم .
- إن نموذج "بنتريش" يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية ومشاركا إيجابيا فى بناء المعرفة بنفسه مما يجعل تعليمه مستمرا مدى الحياة.
- يساعد النموذج علي العمل التعاوني وتبادل الأفكار بين أفراد المجموعة الواحدة , وبين المجموعات بعضها البعض حيث تنظم الطالبات المعلمات بنيتهن المعرفية فيما لديهن من معلومات مخزونة وما تعلمنه.

- توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من أن التدريس باستخدام نموذج بنتريش أكثر فاعلية وكفاءة من التدريس بالطريقة المعتادة السائدة في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- في مجال إعداد المعلم

1. تشجيع المعلمين على تبني طرائق تدريس حديثة وبرامج شهيرة تمكنهم من اكتساب الكفايات التدريسية والفاعلية الذاتية لديهم.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة في إدارة التدريب بمديريات التربية والتعليم، لتدريبهم على على التدريس باستخدام طرائق التدريس التى يكون للمتعلم دور إيجابي فيها ويكون محورا للعملية التعليمية منها نموذج بنتريش.
3. تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام نموذج بنتريش في التدريس من خلال مقرر طرق التدريس، وفي معمل التدريس المصغر، وأثناء فترة التربية العملى بالمدارس.
4. تزويد الطالبة المعلمة بكل ما هو جديد في مجال نماذج ومخططات التدريس في مجال التربية الخاصة التى تحث على التعاون بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتزيد من تحصيلهم وتكيفهم وذلك عن طريق شبكة الانترنت بمديرية التربية والتعليم.
5. الاستفادة من دليل المحاضر المعد وفقا لنموذج بنتريش في إعداد دليل محاضر لباقي مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
6. إمداد المعلمين باختبار الجانب المعرفي والمهاري للكفايات التدريسية ومقياس الفاعلية الذاتية لمساعدتهم في قياس وتقويم الكفايات التدريسية والفاعلية الذاتية لديهم لمساعدتهم على كيفية التعامل مع فصول الدمج.

- في مجال المناهج:

1. اهتمام واضعى ومطورى مناهج الجغرافيا بتصميم الوحدات الدراسية وتكييف المناهج بما يتلاءم مع فصول الدمج.
2. اهتمام المحاضرين بكليات التربية بتدريس المقررات بما تتضمنه من دروس متنوعة وفقا للنموذج لما حققه من نتائج إيجابية أثبتت فاعليته في التدريس.
3. الاستفادة من دليل الطالبة المعلمة المعد وفقا لنموذج بنتريش في إعداد دليل محاضر لباقى موضوعات مقرر طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة.
4. استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تدريس المواد الدراسية المختلفة في جميع المراحل التعليمية.
5. ضرورة قيام الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا بتوعية القائمين على العملية التعليمية من (واضعى المناهج، الموجهين، المعلمين) بضرورة الاهتمام بتنمية الفاعلية الذاتية وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط.

في مجال طرق التدريس:

1. الاهتمام باستخدام طرائق تدريس ونماذج تدريس قائمة على التنظيم الذاتى للتعلم، لما توفره من مواقف تعليمية تنمى دافعية الطلاب وتساعدهم على حل المشكلات التى تواجههم والوصول للأهداف المنشودة، مما يؤدى إلى تنمية الكفايات التدريسية.
2. تحسين ممارسات وأساليب تدريس مقرر طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الجامعية، وذلك بالبعد عن الأساليب التقليدية التى تركز على سرد المعلومات، وتخلو من إيجابية الطالب.
3. توفير بيئة تعلم ثرية للطلاب تسودها الحرية والتعاون والبحث مثل بيئة التعلم التى ينتجها التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش.

- الطالبات المعلمات:

1. تشجيع الطالبات المعلمات على المناقشة والحوار والتعاون والبحث وتعليم أنفسهن ذاتيا مما يساعد المحاضر على التعرف على ما يوجد في بنيتهن المعرفية من كفايات للفئات الخاصة.
2. ضرورة تدريب الطالبات المعلمات على العمل الجماعى في مجموعة تعاونية، لكى تتحمل مسئولية تعلمها ويكون لها دور إيجابي وفعّال في عملية التعلم، ويصبح المحاضر مرشدا وموجها فقط، أي تنتقل المسئولية من المعلم إلى المتعلم، وهذا يعد من أهم أهداف نموذج بنتريش بمراحله الأربعة.

مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج البحث الحالى يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية التى تعد استكمالا لما سبق , ومن الدراسات والبحوث المقترحة ما يلي:

1 دراسة مماثلة لمعرفة مدى فاعلية نموذج بنتريش في المواد الدراسية الأخرى.
2 دراسة مماثلة لمعرفة مدى فاعلية نموذج بنتريش على مراحل تعليمية مختلفة.
3 دراسة فاعلية نموذج بنتريش مع التلاميذ العاديين في مادة الجغرافيا.
4 دراسة فاعلية نموذج بنتريش في تنمية متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة مثل (مهارات قراءة الخريطة، الجوانب الوجدانية المختلفة)

5 - دراسة فاعلية نموذج بنتريش في تنمية الجوانب الوجدانية والاتجاه نحو فئات أخرى من التربية الخاصة.

6 - دراسة فاعلية نموذج بنتريش في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات في مادة الجغرافيا لدى التلاميذ.

7 - تقويم برامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مدى إسهامها في تدريبهم على استخدام طرق التدريس الحديثة، التى تعمل على تنمية الكفايات التدريسية ومنها (نموذج بنتريش، نموذج وين، نموذج زيمرمان،..... وغيرهم)

8-إجراء دراسة مقارنة بين فاعلية التدريس باستخدام نموذج بنتريش واستخدام طريقة أخرى في تنمية الكفايات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطالبة المعلمة واللازمة لتدريس لذوى صعوبات التعلم.

المراجع العربية :

1. **أحمد عفت قرشم، (2004):** مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة**: النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر.**
2. آيات حسن صالح (2006) فعالية برنامج مقترح لمعلمي العلوم لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
3. تهاني علي حسن بوارحمه (2008) أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية علي تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

4. **تيسير مفلح كوافحة، (2004):** علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، **الطبعة الأولى ، عمان، الأردن ، دار المسيرة.**
جابر عبدالحميد جابر (1999) ، استراتيجيات التدريس **والتعلم ، مدينة نصر ، القاهرة ، دار الفكر العربى.**
5. جمال الخطيب (2006) مستوي معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القاعات التدريسية لهؤلاء المعلمين، كلية التربية، جامعة الأردن، **المكتبة الإلكترونية، اطفال الخليج، ذوي الاحتياجات الخاصة.**
6. **خديجة أحمد السياغي، (2004): الكفايات اللازمة للمعلم في ظل رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين،** المؤتمر العلمي السادس عشر: **تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 21-22 من يوليو، 234: 274.**
7. **راضي أحمد الوقفي، (2004):** أساسيات التربية الخاصة، **عمان، الأردن، جهينة للنشر والتوزيع.**
8. **رشدي أحمد طعيمة، (2006):** المعلم وكفاياته، **ط2، القاهرة دار النهضة العربية،.**
9. **زيد محمد التبال، (2005): تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر،** المجلة العربية للتربية الخاصة، **ع (6)، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.**
10. سالي أحمد علي صلاح الدين أحمد (2010) أثر برنامج تدريبي متعدد الوسائط علي تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام حافظة تقويم الكترونية مقترحة في التقويم الشامل، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
11. **سليم محمد سليم نوفل (2011) ، فاعلية استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتى الموجه فى تنمية التحصيل لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.**
12. **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2003):** الكفايات التدريسية، المفهوم – التدريب – **الآداء، الطبعة الأولى ، عمان، الأردن ،دار الشروق.**
13. صلاح الدين خالد محمد محمد سليم (2004) تصميم برنامج تدريبي قائم علي الموديولات التعليمية لتنمية كفايات المعلمين في استخدامهم لمعامل الوسائط المتعددة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
14. **عادل محمد العدل (2013)** ، مدخل إلى التربية الخاصة ، **القاهرة ، دار الكتاب الحديث.**
15. عايش محمود زيتون (2001)، **أساليب تدريس العلوم،** الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
16. **عبد الرحمن سيد سليمان، (2011):** صعوبات التعلم "الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس"، **تأليف: ويليام بيندر، ترجمة: عبد الرحمن سيد سليمان، السيد يس التهامي، محمود محمد الطنطاوي ، الطبعة الأولى، القاهرة ، عالم الكتب.**
17. **عماد أحمد حسن على (2003) ، التنبؤ بالآداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية ،** مجلة كلية التربية ، **جامعة أسيوط ، 19 (1) ، الجزء (2) 581 – 619.**
18. **مروة حسين إسماعيل (2017):** تدريس الجغرافيا للموهوبين وذوي صعوبات التعلم، **الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.**
19. **منال عمر باكرمان، (2002): الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل، ورقة عمل، كلية التربية، جامعة الملك سعود22-23 أكتوبر** ، المكتبة الالكترونية ، أطفال الخليج ، ذوى الاحتياجات الخاصة . **www.gulfkids.com**
20. نجوى حسن علي (2012) مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم، **مجلة العلوم التربوية،** معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، المجلد العشرون، العدد الثاني، ط1، إبريل، ص151- 184.

21. **هناء حسني علي، (2009): فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية**، مجلة الدراسات الاجتماعية 26-27 يوليو 2009، المؤتمر العلمي الثاني **"حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية"، المجلد الثالث.**

22. وليد أحمد الكندري وعبد الرحيم عبد الهادي (2009) أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علي التحصيل الدراسي في مقرر طرق التدريس العام لدى عينة من طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، المجلد (21) العدد الثالث)، يناير، ص212- 238.

المراجع الأجنبية

1. **Chen. C.(2002). Self – regulated learning strategies and Achievement an Introductions to information technology,** learning and performance Journal**, 20(1).11-23.**
2. **Kavale, K. A. Fomess, S. R. (2000): What definitions of Learning Disability Say and don't Say**: A Critical analysis. Journal & Learning Disabilities**. 33, 239-256.**
3. **Pintrich, P. & De Groot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components of class room academic performance tour of educational psychology.**
4. **Rosario, P; Nunez, C.; Gonzalez-Pienda. J; Valle, A; Irigo, L & Guimaraes, C (2010): Enhancing self-regulation and approached to learning in first-year college student: A Narrative Based programme Assessed in the Iberian peninsula. Retrived May 25, 2011, From http://www.erie.ed.gov/EJ902639.**
5. **W0lters. C. .pint rich .P.R.& Karabenick. S.A.(2003) . Assessing Academic self – regulated learning paper prepared for the conference on Indicators of positive Development Definitions. Measures. And prospective validity.** Sponsored by child trends. National Institutes of Health.
6. **Yendol, D& Tricarico ,k(2012): teacher learning through self – Regulation: An Exploratory study of Alternatively prepared teachers Ability to plan Differentiated instruction in an urban Elementary school. Retrieved. May 25,2012,from**
7. **Wolters, C: pint rich. P,8 karabenick, S.(2003,March): Assessing Academic self – Regulated learning. Paper Presented at the conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And prospective validity. Sponsored by child trends. National Institutes of Health**