مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية

د. مصطفى نوري مصطفى القمش
أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى مقارنة فعالية كل من أسلوب تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في إكساب هؤلاء المعلمين لكفايات التدريس الفعّال، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتصميم دليل ملاحظة مكون من (32) سلوكاً تدريسياً موزّعاً على (4) كفايات تدريسية رئيسية، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها وتكوّنت عينة الدراسة من (40) معلماً من معلمي تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (20) معلماً، وبعد إجراء التكافؤ بين المجموعتين، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب تدريس الأقران، بينما استمر أفراد المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض و التقديم، والتغذية الراجعة. كما توصّلت النتائج إلى أن أسلوب تدريس الأقران أكثر فاعليّة في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من المرحلة الابتدائية عن الأسلوب التقليدي، وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدريب معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة وفي أثنائها نظراً لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة في إكسابهم الكفايات التدريسية الفعّالة.

The Effectiveness of Using The Peer-Tutoring in Developing Some Teaching Competencies of Teacher's of the Primary Grade Students With Learning Disabilities.

Mustafa N. Al - Qamash
Department of Educational Sciences - Princess Alia University
College Al-Balqa'a Applied University

Abstract

The study aims at investigating the effect of using Peer - Tutoring technique in developing some teaching competencies of teachers of the primary Grade students with learning disabilities, and to compare the effectiveness of peer - tutoring and traditional techniques in the acquisition of some teaching competencies. To achieve the objectives of the study, the researcher constructed an observation form consisting of (32) teaching behaviors covering (4) major teaching competencies . The participants consiated of(40) teachers of primary grade students with learning disabilities in the city of Amman. They were divided into two groups: experimental group (n=20) and control group(n=20).The experimental group was trained by peer -Tutoring while control group was trained by traditional technique.

The result revealed significant differences between experimental and control groups in class organization, class managements, presentation and providing feedback competencies.The differences were in favor of the experimental group. The results also showed that the peer - tutoring technique was significantly more effective in improving teaching competencies than the traditional technique.

The study concluded that the peer-tutoring should be used in preparing teachers of the students with learning disabilities in pre - service and In - service due to its effectiveness in improving teaching competencies.

مقدمة:

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في ظل التطوّر السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية مهمة جداً، وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، ونقصد هنا معلم التربية الخاصة، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة Preservice Training، وآخر يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة Inservice Training (القمش، 2006) كذلك أظهرت الممارسات العملية أن تدريب المعلمين قبل الخدمة لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الآخذة بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقّى المعلمون شكلاً من التدريب، أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين كثيراً من الأحيان الذين عينّوا اضطراراً في كثيرٍ من الأحيان (شوق وسعيد 2001).

إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً، ومن ضمنها مجال صعوبات التعلم، قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس، ولقد أشار كل من Eisenberger, Conti & Antonio إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فعليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية، وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم (Eisenberger,Conti, & Antonio,2000).

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنهم ـ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ـ إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، بالإضافة إلى ستراتيجيات تدريسية مبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات وذوي الاحتياجات الخاصّة (Reynolds &Walberg ,1991).

ومن الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة استراتيجية تدريس الأقران، حيث بدأت هذه الاستراتيجية تأخذ مكانة مهمة في بيئة التعلم، حيث يعمل المتعلمون فيها سوياً في مجموعات صغيرة بهدف إنجاز مهام أكاديمية محددة، وإذا ما طبق تدريس الأقران بصورة مناسبة فإنه يسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات بصورة إيجابية.

ويعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية والتدريس المصغَّر حيث يستخدمه المعلمون والطلبة لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة والاحترام والمحبة، وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بالتدريس فيما يقوم الزميل الآخر بملاحظته في أثناء قيامه بالتدريس وتدوين ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهه الذي يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدّم الفرصة للطلاب لكي يعملوا معاً متعاونين بصورةٍ إيجابية لتحسين مهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية (سعد، 2000).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الاستراتيجية التدريسية التي تنمّي من كفايات المعلمين، وتزيد من تحصيل المتعلمين، وتنمي اتجاهات موجبه نحو مادة الدراسة، وبإجراء هذه الدارسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. كما أن استراتيجية تدريس الأقران من الأساليب الفعّالة في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ومن المفترض بالمعلمين استخدامها خاصة في المراحل الابتدائية.

الإطار النظري للدراسة:

استراتيجية تدريس الأقران (Peer Tutoring):

يشير كل من Martella; Yong & Macfarlane (1995) إلى أن استراتيجية تدريس الأقران فعالة جداً في تعليم التلاميذ لكل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات التواصل، ويضيفان أن هذا الأسلوب يزوّد التلاميذ بالتدريس الفردي، مما يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف، ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بعدم وجود وقت كاف في اليوم الدراسي لتدريس التلاميذ بالطريقة الفردية ويجد هؤلاء المعلمون في استراتيجية تدريس الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعملية التدريب والتعليم.

وترى Mercer (1997) أن استراتيجية تدريس الأقران هي تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية، وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية المحددة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الاستعانة باثنين من التلاميذ أحدهما يسمى (القرين ـ المعلم)، والآخر (القرين ـ المتعلّم)، ويعمل تدريس الأقران على تطوير المهارات الأكاديمية وتطوير مفهوم الذات، وكذلك تطوير سلوكات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعية والتعاون، ولإنجاح تدريس الأقران لابد من التخطيط الجيد، واعتبار العوامل الآتية عند تطبيقه: تحديد أهداف تدريس الأقران، تصميم إجراءات للقرين المعلم والقرين المتعلم تعين القرين المعلم والقرين المتعلم وتدريبهما، مراجعة القواعد المقدمة، تدريس المهارات الاجتماعية التي يحتاجها التلاميذ في أثناء تدريس الأقران، جدولة برامج لتدريس الأقران، وأخيراً تقويم البرنامج (Mercer,1997). ويذكر ميرل هارمن أن أسلوب تدريس الأقران يعتمد على قيام المعلم بالشرح المختصر للموقف التعليمي، ثم اشتراك التلاميذ في ثنائيات للتطبيق والتدريب على المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي (الدريني، 1995: مترجم).

ويعني أسلوب تدريس الأقران قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب التلاميذ على المهارات في ثنائيات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة كلاً منهم الآخر (سليم، 2000).

وهذا يعني قيام المعلم بتقديم شرح مختصر للموقف التعليمي، بحيث يتمكن نصف الفصل على الأقل من إتقان المهارات في ثنائيات بحيث يساعد بعضهم بعضاً على التعلم بهدف اشتراك التلاميذ بفاعلية في الدرس ، وأن ينغمسوا في التعلم النشط ، وأن يتدربوا على استخدام أفكارهم وتشجيع التلاميذ على مساعدة كُلّ منهم للآخر داخل الفصل الدراسي،

ويرى Peterson (2002) أنها طريقة تتيح للمعلمين تدريب بعضهم البعض على التعلم عن طريق قيامهم بالتدريس وفق أهداف محددة مع توفير أنواع مختلفة من أساليب التغذية الراجعة، كل ذلك في قالب مبسط بعيد عن تعقيدات التعليم في الصفوف العادية.

ويختلف دور المعلم في هذه الاستراتيجية عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين للمتعلم وقت الحاجة، كما أن التعلم بالأقران يوفر وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى المتعلمين من خلال مشاركتهم معاً في إنجاز المهام المحددة والمطلوبة منهم، وقد تترك هذه الطريقة أثرها في المتعلمين سواء على البعد المعرفي أو الوجداني وفي طبيعة علاقاتهم مع زملائهم.

ويذكر "Rubin" أن أسلوب تدريس الأقران يقضي على الملل، ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم (Thomas ,1989) ويرى «توماس» أن هذه الطريقة تشجع تقدير الذات، وتولد الإحساس بالجماعة، وتعلم المتعلمين التعاون والمشاركة في صنع القرار مما يسهم في النمو الاجتماعي لديهم.

كما تحسن طريقة تدريس الأقران من السعة العقلية للقرين المعلم، بمعنى أنها تساعد القرين المعلّم على تنظيم أفكاره واستخدام استراتيجيات تفكير أكثر مرونة وسلاسة، حيث إنه لكي يقوم بالشرح والتفسير، فإنه يكون مضطراً إلى أن يجيب بينه وبين نفسه عن الكثير من الأسئلة التي يتوقع مواجهتها؛ لذا يجب أن يتقن تماماً، ويتأكد من منطقية المادة العلمية وعرضها في شكل بسيط، فهي وسيلة جيدة لتذكر المعلومات وبقائها، إضافة إلى مساعدته على تحمل المسؤولية والاستقلالية والإحساس بالفاعلية (Seifeddin ,1990).

ويمكن للطالب أن يقبل التوجيه والإرشاد من زميل له يتبادل معه الثقة والاحترام أكثر من تقبله من المعلم، وبذلك يأتي التوجيه بصورة تعاونية ومشاركة إيجابية تبادلية، حيث يقوم أحدهما بالتنفيذ، بينما يقوم الآخر بالتوجيه والملاحظة (سعد ، 2000).

كذلك يشير كل من Presley & Hughes (2000) إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكد من أن التلميذ:

- يفهم المهمة التعليمية بطريقة بسيطة.
- يتعلم المهمة التعليمية في وقت مناسب.
- يسأل أسئلة حول المهمة التعليمية بحرية دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف.
- لديه شخص واحد فقط يوضح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا.
- لديه شخص واحد فقط يشجعه ويساعده لإنها المهمة المكلف بها.

ويرى الباحث أن استراتيجية تدريس الأقران هي عملية تعليمية تبادلية، يقوم فيها التلاميذ بتعليم بعضهم البعض على المهارات المختلفة، حيث يمكن قياسها، ويقوم كل تلميذ بدور المعلم والمتعلم والملاحظ، وذلك وفقاً لنظام تدوير المجموعات، ويكون التلاميذ على اتصال مستمر بالمعلم للتعرف على أي استفسارات أو إرشادات أو نصائح.

خطوات تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران:

يتضمن التخطيط لتنفيذ هذه الاستراتيجية في تدريب المعلمين على مجموعة من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

1 ـ تهيئة البيئة التعليمية، حيث تتطلب هذه الاستراتيجية توافر قدر عال من الدافعية واستعداد المعلم للقيام بالتدريس للأقران، وتقبل الأقران لقرينهم المعلم.

2 ـ تقسيم المعلمين إلى مجموعات، تضم كل مجموعة قريناً معلماً وأقراناً متعلمين، وطلاباً ملاحظين من خلال نظام تدوير المجموعات.

3 ـ تحديد مواعيد لقاءات المعلم مع الأقران المعلمين، والأقران المتعلمين، والملاحظين لشرح المطلوب منهم وأدوار كل منهم ومسؤولياته.

4 ـ تحليل المهارات موضع التدريب تحليلاً دقيقاً إلى مكوناتها السلوكية، وتقديمها للمعلمين لدراستها بالتفصيل.

5 ـ تحديد نوعية المشاركة: بمعنى هل يقوم القرين المعلم بالتدريس لدرس كامل متضمناً عدداً من المهارات أم جزءاً منها ؟ هل سيقوم أكثر من قرين معلم بالتدريس في الموقف التعليمي ذاته؟

6 ـ تحديد المدة الزمنية التي سيتم فيها التدريس : هل سيكون خلال حصة كاملة أم خلال جزء منها؟ ويقدم البعض تصوراً للزمن الأمثل لحصة التدريس للأقران في حالة إذا كان عدد الأقران (4 ـ 5) تلاميذ، فيقترح (15 ـ 20) دقيقة للتدريس، وخمس دقائق للنقد، ثم (15) دقيقة أخرى لمعاودة التدريس.

7 ـ ينفذ القرين المعلم الدرس المعد على مجموعة الأقران المتعلمين في الوقت المحدد لعرض الدرس.

8 ـ يقوم المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين بتسجيل ملاحظاتهم على أداء القرين المعلم في أثناء تنفيذه للدرس.

9 ـ يناقش المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين القرين المعلم في الأداء الخاص به من حيث جوانب القوة وجوانب الضعف.

10 ـ يأخذ القرين المعلم استراحة يستطيع فيها عمل تصور جديد للدرس في ضوء آراء أقرانه وتوجيهات وإرشادات مشرفه، ويستعد لتدريسه مرة أخرى.

ومن هذا المنطلق تمارس التغذية الراجعة دورها باستمرار، سواء أكانت ذاتية من القرين المعلم لنفسه أم خارجية من المعلم والأقران المتعلمين والمراقبين، وذلك بنقد التجربة مرة أخرى، وإعطاء توجيهات يستطيع القرين المعلم في ضوئها تحسين أدائه بعد ذلك، ومعاودة تدريس الدرس (حمادة، 2002)

مشكلة الدراسة:

نتيجةً لما تشهده المجالات التربوية من تطور ومن ضمنها مجال التربية الخاصة، فإن برامج إعداد معلمي غرف المصادر وتدريبهم على التدريس بحاجة إلى إعادة النظر فيها بهدف تحديثها لكي تواكب هذه التطورات، وتعتبر استراتيجية تدريس الأقران إحدى

الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها، التي يمكن الاستفادة منها في مجال تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتحديد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ولما كان الباحث قد مارس عملية الإشراف على معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظ تدني مستوى إتقانهم لمهارات التدريس المختلفة . ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في مدينة عمان بهدف الوقوف على مدى فعالية هذه الاستراتيجية في تطوير عملية تدريب المعلمين على التدريس، وزيادة فعاليتهم في تنمية الكفايات التدريسية.

أهداف الدراسة :

إن الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية هو التعرف على مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في مدينة عمان، وبصورة أكثر تحديداً فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 ـ مقارنة فعالية كل من استراتيجية تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في إكساب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية لكفايات التدريس الفعال.

2 ـ تحديد الأسلوب الأمثل في إعداد وتدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية على تنمية بعض كفايات تدريس التربية الخاصة.

3 ـ طرح مسار معتمد في تطوير برامج تدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية على التدريس، وزيادة فاعليتهم في تنمية كفايات العملية التدريسية.

فروض الدراسة:

تحاول هذه الدراسة التحقق من صحة الفروض الآتية:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات تنظيم الصف.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف.

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات العرض والتقديم.

4 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات التغذية الراجعة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1 ـ تعتبر الدراسة الحالية استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة استخدام أساليب متنوعة في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة لكي يصبحوا قادرين على القيام بدورهم الفعال في عملية التدريس.

2 ـ تعطي مؤشرات تحدد مستوى أداء معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في بعض كفايات التدريس بما يفيد القائمين والمسؤولين في تطوير أساليب إعداد المعلم.

3 ـ توجه نظر الجهات المسؤولة عن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وواضعي المقررات الدراسية في الجامعات ـ خاصة أساليب التدريس ـ إلى أهمية إدخال هذا النوع من أساليب التدريب على التدريس لتنمية الكفايات الدراسية لدى المعلمين.

4 ـ تفتح هذه الدراسة المجال أمام العديد من الدراسات الأخرى المشابهة في مجال تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مما يسهم بالارتقاء في هذه الفئة.

مصطلحات الدراسة:

ـ كفايات التدريس: هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المتعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop,1991).

ـ تدريس الأقران: هو تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية المحددة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الاستعانة باثنين من الطلبة أحدهما يسمى (القرين ـ المعلم)، والآخر (القرين ـ المتعلِّم) ويعمل تدريس الأقران على تطوير المهارات الأكاديمية، تطوير مفهوم الذات ، تطوير سلوكات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعية والتعاون (Mercer,1997

ـ صعوبات التعلم : مصطلح عام يشمل عدداً من المظاهر غير المتجانسة لحالات صعوبات التعلم، والتي تبدو في صعوبات تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة والقراءة والكتابة والحساب ، وترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي ، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية، أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية (Lerner,2000).

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1 ـ معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي والمشخصين تشخيصاً رسمياً في مدارس مدينة عمان للفصل الأول من العام الدراسي 2005 / 2006.

2 ـ تم التركيز على أربع كفايات تدريسية وهي: كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض والتقديم، والتغذية الراجعة، نظراً لأهميتها لنجاح استراتيجية تدريس الأقران.

الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس في التربية العامة باهتمام كبير؛ إذ تعددت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، ولم يحظ موضوع دراستنا الحالية المتعلق بفعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لمعلمي فئة مهمة من فئات التربية الخاصة، ألا وهي صعوبات التعلم بالاهتمام الكافي، وذلك ـ في حدود علم الباحث ـ وفيما يلي عرض للدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها.

أولاً ـ الدراسات العربية:

فقد أجرى أبو رحاب (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التدريس المصغر، ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في تنمية مهارة عرض الدرس والمهارات الفرعية المتعلقة بها عند طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة تخصص لغة عربية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرقتين، حيث جاء التدريب باستخدام أسلوب التدريس المصغر ، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران أفضل من الأسلوب التقليدي في تنمية المهارة قيد الدراسة.

كما أجرى عبد الملك طه (1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية في كلية التربية ـ جامعة طنطا بالفرقة الثالثة ، حيث بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (50) وضابطة (50)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث تبين فعالية أسلوب تدريس الأقران في خفض قلق التدريس عند الطالب المعلم، وكذلك اكتساب مهارات التدريس من خلال التفاعل بين الأقران .

وفي دراسة أخرى أجراها درويش (1999) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالب المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة تخصص تربية فنية، قسمت إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية استخدمت استراتيجية تدريس الأقران، والأخرى ضابطة استخدمت الطريقة التقليدية ، وبينت نتائج الدراسة أن استراتيجية تدريس الأقران، قد حققت أثراً واضحاً في رفع روح التعاون والحماس والتفاعل بين الطالبات، وأيضاً على تقدم مستوى الأداء .

كذلك فقد أجرت سكر(2000) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم بتدريس الأقران في تنمية مهارات الطالبة / المعلمة على التدريس ، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية رياضية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس المقيدات للعام الجامعي 98 / 1999 م : تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت طريقة توجيه الأقران، وضابطة استخدمت الطريقة التقليدية واستخدمت الباحثة بطاقة تقويم من إعدادها. وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة دالة إحصائياً في المهارات قيد البحث .

كما أجرى حمادة (2002) دراسة هدفت إلى بحث مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس الرياضيات، وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات الذين يدرسون مقرر طرق تدريس الرياضيات بالفصل الدراسي الأول 2001/2002، حيث بلغ عددهم (59) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة، وبلغ عدد أفرادها (29) طالباً وطالبة ، واستخدم الباحث اختبار (ت)، وحجم التأثير في معالجة بيانات الدراسة التي بينت نتائجها فعالية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقديم التغذية الراجعة لدروس الرياضيات، وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين.

أما الدراسة التي أجرتها سيف (2004)، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (35) تلميذاً درست باستخدام استراتيجية تدريس الأقران، وأخرى ضابطة وعدد أفرادها (35) تلميذاً أيضا درست بالطريقة التقليدية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً ـ الدراسات الأجنبية :

فقد أجرى لاندن وآخرون (Landin ,et al.,1986) دراسة هدفت التعرف على مدى فعالية استخدام أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض المهارات التدريسية من بينها مهارات التنظيم وإدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ والزمن الفعلي للتعلم لدى الطلبة المعلمين في مجال التربية الرياضية، وأشارت النتائج إلى فعالية أسلوب التدريس المصغر، وتدريس الأقران في تنمية مهارات التدريس الرئيسية خاصة كفايات التنظيم وإدارة الصف.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من جونسون وبوجاش(Johnson & Pugach, 1991) هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في التدرب على مهارة إدارة الصف عند معلمي التلاميذ من ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية البسيطة ، وذلك من أجل تلبية احتياجات تلاميذهم ، حيث تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً في الصفوف الابتدائية وهي مجموعة تجريبية، و (43) معلماً وهي مجموعة ضابطة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في المجموعة التجريبية عملوا على زيادة قدرة تلاميذهم، في الجوانب المعرفية العقلية، كما زادت قدرة هؤلاء المعلمين على فهم مشكلات تلاميذهم، بل أصبحوا قادرين على حل (86 %) من المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف.

وأجرى إفرهارت وآخرون (Everhart,et al.,1996) دراسة بهدف التعرف على أثر كل من أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في تحسن بعض كفايات تدريس التربية الرياضية لدى الطلبة المعلمين ومن بينها نوع التغذية الراجعة ، زمن التنظيم .

واشتملت عينة الدراسة على (14) طالباً / معلماً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران.

وفي دارسة أخرى أجراها كيراز (Kiraz ,1997) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على أداء المعلمين . بيّنت نتائج هذه الدراسة أن تدريب المعلمين باستخدام استراتيجية تدريس الأقران يساعد في تحليل المهارات التدريسية المركبة إلى مهارات بسيطة يمكن التدريب عليها في مواقف تدريسية مصغرة ، ومن ثَمَّ يقوّم فعالية الأداء على كل مهارة من خلال التغذية الراجعة الفورية والمستمرة ، كذلك إتاحة الفرصة للأقران المعلمين في تعرف نماذج تدريسية متنوعة تسهم في إتقان المهارات التدريسية هذا بالإضافة إلى اكتسابهم المهارات الاجتماعية مثل احترام الرأي والرأي الآخر، وتشجيع الآخرين والتعاون والتساند ومهارات الاتصال والتفاعل بين المعلم وتلاميذه .

كما أجرى مورتويت وآخرون (Mortweet,1999) دراسة حول فاعلية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تعليم الطلبة المعوقين ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار الأكاديمية وآثار تحسن الهجاء لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً والناجمة عن استخدام أسلوب تدريس الأقران في صفوف الدمج التي يتواجد فيها أطفال معوقون إعاقة عقلية بسيطة مقارنة بالصفوف التي لا يستخدم فيها مثل هذا الأسلوب. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة بمعدل طالبين لكل مجموعة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في الهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يدلل على فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران لتحسين أداء كل من المعلمين والأطفال المعوقين إعاقة عقلية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات قد أكدت على مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب المعلمين بشكلٍ عام ومعلمي التربية الخاصة بشكلٍ خاص كفايات التدريس الفعّال.

مكانة الدراسة من الدراسات السابقة :

جاءت الدراسة الحالية استجابة لمقترحات الدراسات السابقة التي بحثت في فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران ، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية التي اتبعها الباحثون في هذه الدراسات، والتعرف على الأدوات التي استخدمت فيها . وتأتي مكانة الدراسة من أهمية موضوعها ، والأسئلة التي تجيب عنها والفرضيات التي تقوم عليها .

إجراءات الدراسة:

المنهج المستخدم :

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام تصميم القياسين: القبلي والبعدي لمجموعتين متساويتين: إحداهما ضابطة تم تدريبها باستخدام الأسلوب التقليدي، والأخرى تجريبية تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

عيّنة الدراسة :

تكوّنت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمةً من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية من سبع مدارس (حكومية / خاصة) تابعة لمديريات التربية والتعليم لمدينة عمان الكبرى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، قوام كل منها (20) معلماً ومعلمة ، حيث تكوّنت المجموعة الضابطة من (9) معلمين ذكور و(11) معلمة من الإناث، بينما تكوّنت المجموعة التجريبية من (7) معلمين ذكور و(13) معلمة من الإناث ، وتم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب تدريس الأقران بينما تم تدريب المجموعة الضابطة من خلال الأسلوب التقليدي ، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين، حيث تم تطبيق أداة الدراسة الخاصة بأسلوب تدريس الأقران على أفراد عينة الدراسة قبل البدء بتطبيقها، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أداءات معلمي مجموعتي الدراسة على هذه الأداة، وذلك حسب متغير أسلوب التدريس، وتم إجراء اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي التحصيل للمجموعتين على الاختبار القبلي ويبين الجدول رقم (1) هذه الإحصائيات.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي وقيمة «ت» بين المتوسطات للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الضابطة	10.43	3.2022	0.956	0.343
التجريبية	9.59	3.4384		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي التحصيل القبلي ولمجموعتي المعلمين التجريبية والضابطة، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين على أداة الدراسة المعدة قبل البدء بالتجربة.

أداة الدراسة (دليل الملاحظة):

اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالكفايات الرئيسية الواجب إتقانها من قبل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية عند استخدامهم لاستراتيجية تدريس الأقران على ما تمت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، والتي تمت الاستعانة بها في تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية أهمها دراسة طه (1998)، ودراسة درويش (1999)، ودراسة سليم (2000)، ودراسة حمادة (2002)، والتي تكونت فقراتها في صورتها النهائية من (32) مفردة سلوكية موزعة على أربع كفايات رئيسية هي: كفايات التنظيم ، كفايات إدارة الصف، كفايات العرض والتقديم ، كفايات التغذية الراجعة، حيث اشتملت كل كفاية من الكفايات الأربع على (8) مفردات سلوكية.

وقد اتبع في إعداد الدليل مقياس التقدير وفق المقياس الخماسي ، حيث وضع أمام كل كفاءة مقياساً متدرجا يتكون من خمس درجات، وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي:

(5) بدرجة ممتاز، (4) بدرجة جيد جداً ، (3) بدرجة جيد، (2) بدرجة مقبول، (1) بدرجة ضعيف... انظر الملحق رقم (1).

صدق الأداة:

تم عرض الدليل بصورته المبدئية على عشرة محكمين مختصين بالتربية الخاصة وعلم النفس وبمناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى عشرة معلمين ممن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف التأكد من مدى صدق المفردات السلوكية لدليل الملاحظة في قياس الأهداف التي وضع من أجلها، ومدى ارتباط المفردة بالكفايات التدريسية الرئيسية التي تندرج تحتها ومدى دقة المفردة لغوياً، ومدى صلاحيتها للتطبيق، وما إذا كان هناك اقتراحات لتعديل صياغة أي من المفردات، حيث تم قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاءمتها، (90%) فأكثر ، وقد تم تعديل الفقرات التي أشير إلى ضرورة تعديلها، وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاءمتها أقل من (90%)، فبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف (12) فقرة من فقرات الأداة بصورتها المبدئية، والتي تكونت من (44) فقرة، ومن ثَمَّ تكونت الأداة بصورتها النهائية، من (32) فقرة حيث تم استخدامها كاختبارين قبلي وبعدي للحكم على فاعلية البرنامج حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (32)، والدرجة القصوى للأداة هي (160) والإجراءات السابقة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الأداة :

ولحساب ثبات الدليل الذي سوف يُستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين، والتي ترجع أساساً إلى ميدلي(Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم في أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم يحسب بعد ذلك عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق.

وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات، فقد قام الباحث وبمساعدة ملاحظ آخر بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف ، وبعد أن قام الباحث بحساب مرات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالآتي:

- إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من(70%) فهذا يعبّر عن انخفاض ثبات الدليل.
- أما إذا كانت نسبة الاتفاق (85%) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة.
- بينما إذا كانت نسبة الاتفاق ما بين (70% - 85%)فهذا يدل على أن ثبات دليل الملاحظة غير موثوق به.

ويوضح الجدول (2) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمت ملاحظتهم.

جدول (2) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل

رقم المعلم	النسبة المئوية للاتفاق
(1)	88.5
(2)	91.5
(3)	85.5
(4)	87.5

ويتضح من الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (91.5%)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (85.5%)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئوية كان: 4/353 = 88.5% وهي نسبة تشير إلى ثبات الدليل ، وبذلك أصبح الدليل صالح للاستخدام.

خطوات تنفيذ الدراسة :

1 ـ فترة تنفيذ التجربة: تم تنفيذ التجربة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 2005 / 2006 حيث استغرق تنفيذ التجربة (8) أسابيع بواقع خمسة أيام في الأسبوع بمعدل أسبوعين لكل كفاية تدريسية سواء المجموعة التجريبية أو الضابطة، كما تم أخذ موافقة إدارات المدارس التي نفذّت فيها هذه التجربة بخصوص إجراء التعديلات المقترحة لتطبيق أسلوب تدريس الأقران.

2 ـ تطبيق دليل الملاحظة القبلي: قام الباحث وبمعونة زميل له يعمل مشرفاً تربوياً على معلمي صعوبات التعلم في وزارة التربية بتطبيق دليل الملاحظة القبلي لمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة لكفايات التدريس الرئيسية وتسجيل النتائج في استمارة الأداة المعدة لذلك .

3 ـ إجراءات تدريب المجموعة الضابطة: لم يتلق معلمو المجموعة الضابطة في أثناء فترة التجربة أي تدريب ذي علاقة باستراتيجية تدريس الأقران، بل كانوا يتلقون تدريبهم المعتاد والمعد لهم مسبقاً من قبل مديريات التربية والتعليم التابعين لها. فبما أن هؤلاء المعلمون لم يتلقوا تدريباً ذا علاقة بأسلوب تدريس الأقران كذاك الذي تلقّاه المعلمون في المجموعة التجريبية، فقد استمروا في استخدام الأساليب التي كانوا يستخدمونها تقليدياً في الماضي . مع الأخذ بعين الاعتبار تثبيت جزء الدرس المطلوب تدريسه من قبل كل معلّم من المجموعتين: التجريبية والضابط ، وذلك من حيث إعطاء نفس الكم من المعلومات والأمثلة والتدريبات والمسائل، وهذا يجعلنا نقرر أن المجموعتين: التجريبية والضابطة متكافئتان في كل المتغيّرات ما عدا متغيّر استراتيجية التدريس التي يتّبعها المعلّم.

4 ـ إجراءات تدريب المجموعة التجريبية : يمكن تلخيص الإجراءات التي اتبعت في تدريب معلمي المجموعة التجريبية بأسلوب تدريس الأقران فيما يلي:

ـ تم تعريف معلمي المجموعة التجريبية بفلسفة أسلوب تدريس الأقران وخطوات استخدامه وتنفيذه في التدريب على الكفايات التدريسية ، حيث تم تزويد المعلمين بواجب مطالعة مكّون من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيمة عن كل كفاية من الكفايات الأربع الرئيسية موضوع الدراسة ، كذلك فإن هذا الواجب متبوع

بأسئلة يجب الإجابة عنها من قبل المعلمين قبل البدء بعملية التدريب، وتبدأ المرحلة الأولى من عملية التدريب بمناقشة واجب المطالعة والأسئلة مع الباحث، حيث إن هذه المناقشة تمنح المعلم من المجموعة التجريبية فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في واجب المطالعة ذي العلاقة باستراتيجية تدريس الأقران.

- تم عرض شريط فيديو (فيلم تعليمي) يحتوي على جلسة تعليمية (درس نموذجي) حول الطريقة المثلى لتطبيق استراتيجية تدريس الأقران مع مراعاة الفيلم التعليمي لتوضيح كل كفاية من الكفايات الأربع موضوع الدراسة .
- قام الباحث بتحديد جزء الدرس المطلوب تدريسه من قبل كل معلم من المجموعة التجريبية، كما قام أيضاً بتحديد الكفاية التدريسية المطلوب التدريب عليها .
- قام أحد المعلمين من المجموعة التجريبية بالتدريس للمرة الأولى للجزء الذي تم تحديده له ونوع الكفاية التي تم اختيارها باستخدام أسلوب التدريس بالأقران، وذلك أمام جميع معلمي المجموعة التجريبية، بحيث تكون مدة الدرس من (15 ـ 20) دقيقة، ولحوالي (10) تلاميذ .
- قام الباحث مع باقي المعلمين من المجموعة التجريبية بتدوين بعض الملاحظات عن أداء وسلوك المعلم الذي يقوم بالتدريس .
- تم تزويد المعلم الذي قام بالتدريس ببعض الملاحظات الإيجابية والسلبية عن الموقف التدريسي سواء من قبل الباحث أو المعلمين من المجموعة التجريبية، وذلك للتعرف على مواطن القوة والضعف .
- إعادة المعلم من المجموعة التجريبية الذي قام بالتدريس لأداء تدريس الأقران مرة أخرى في ضوء الاستفادة من التغذية الراجعة للتعرف على مدى اكتساب المعلم للكفاية التدريسية التي تدرب عليها .
- اتباع نفس الخطوات والإجراءات السابقة مع بقية المعلمين في المجموعة التجريبية ومع بقية الكفايات التدريسية الأخرى .

5 ـ تطبيق دليل الملاحظة البعدية: بعد الانتهاء من تدريب المعلمين (عينة الدراسة) على الكفايات التدريسية التي تناولتها الدراسة، قام الباحث وزميله المشرف التربوي بتطبيق دليل الملاحظة البعدية على المجموعتين: التجريبية والضابطة في أثناء قيامهم بالتدريس، وهكذا تم تطبيق دليل الملاحظة على كل معلم مرتين، وتم تسجيل القيم التي تم الحصول عليها لكل كفاية تدريسية على حدة لكل معلم ، ثم ترجمة هذه القيم إلى درجات تم تسجيلها في جداول خاصة.

الأساليب الإحصائية :

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والأساليب الإحصائية الوصفية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة قبلياً وبعدياً لدليل الملاحظة المستخدم لغايات هذه الدراسة.
- اختبار «ت» لاختبار فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

سوف يتم استعراض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الفروض الآتية :

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات تنظيم الصف.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وتم إجراء اختبار «ت» ويشير الجدول رقم (3) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات تنظيم الصف

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.10	2.90	*6.90
التجريبية	20	7.10	1.70	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.10)، وبانحراف معياري قدره (2.90)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (7.10)، وبفارق (3.00)، وهذا يدل على وجود فرق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05)، تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت»، ويشير الجدول رقم (4) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات إدارة الصف

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.99	2.95	*7.98
التجريبية	20	7.02	1.03	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.99)، وبانحراف معياري مقداره (2.95)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (7.02) وبفارق (2.03)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية

والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات العرض والتقديم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار « ت »، ويشير الجدول رقم (5) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات العرض والتقديم

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.69	2.85	*9.19
التجريبية	20	8.95	1.90	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.69)، وبانحراف معياري مقداره (3.85)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية والذي بلغ (8.95)، وبفارق (4.26)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات التغذية الراجعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار، «ت» ويشير الجدول رقم (6) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات التغذية الراجعة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.12	3.56	*7.29
التجريبية	20	6.23	2.06	

* مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.12)، وبانحراف معياري مقداره (3.56)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (6.23) وبفارق (2.11)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية

والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الكفايات التدريسية الأربع موضوع الدراسة (تنظيم الصف، إدارة الصف، العرض والتقديم ، التغذية الراجعة) لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وقد اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة (دليل الملاحظة) الخاص بالكفايات التدريسية الأربع الواجب إتقانها من قبل المعلمين عند استخدامها لاستراتيجية تدريس الأقران. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الكفايات التدريسية بشكل عام لدى المعلمين سواء في أثناء تدريبهم على هذه الاستراتيجية قبل الخدمة، أو في أثنائها، وهذا ما أكدته دراسة أبو رحاب (1990) ودراسة طه (1998) ودراسة مورتويت وآخرون (Mortweet,et al.,1999)، ودراسة درويش (1999)، ودراسة سكر (2000)، ودراسة حمادة (2002)، ودراسة سيف (2004)، ويرجح الباحث ذلك إلى طبيعة استراتيجية تدريس الأقران التي تتيح للتلاميذ التفاعل فيما بينهم، كما أكدت ذلك دراسة طه (1998)، و دراسة درويش (1999)، حيث أشارت الدراستين إلى أن استراتيجية تدريس الأقران حققت أثراً واضحاً في رفع روح التعاون والحماس والتفاعل بين التلاميذ مما أدى إلى زيادة في اكتساب مهارات تدريس جديدة، وأيضاً تقدم في مستوى الأداء، كما يؤدي تدريس الأقران إلى التعلم النشط ، كما أن هذه الاستراتيجية بمثابة توفير مدرس لكل متعلم، وذلك عن طريق ما يقدمه القرين من تغذية راجعة فورية لزميله ، وكذلك توفر استراتيجية تدريس الأقران بيئة آمنة للتجريب والمحاولة والاستكشاف والفشل دون عقاب، ودون إيذاء الآخرين، وهذا ما توصلت إليه دراسة سيف (2004).

أما فيما يتعلق بفروض الدراسة الأربعة بالتحديد فقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الأول كما يتضح من الجدول رقم (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات تنظيم الصف، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات التنظيم مقارنة بالأسلوب التقليدي، وبهذا يتحقق الفرض الأول ، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى أن التدريب باستخدام أسلوب تدريس الأقران يساعد المعلم في تنمية وتطوير مظاهر السلوك التنظيمي الفعال ، نظرًا إلى أن مشاهدة المعلم في المجموعة التجريبية لدرس تطبيقي نموذجي على شريط فيديو، ثم قيامه بتطبيق درس فعلي تجريبي أمام جميع معلمي المجموعة التجريبية أتاح للمعلم الحصول على تغذية راجعة حول أدائه سواء من قبل الباحث أو من قبل باقي معلمي المجموعة التجريبية ، مما يساعده على تلافي الأخطاء التنظيمية التي وقع فيها في الدرس التجريبي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، حيث توصلت دراسة كل من لاندن وآخرين (Landin, et al., 1996)، وإفرهات وآخرين (Everhart,et al.,1996) إلى فعالية أسلوب التدريس المصغر ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في اكتساب وتنمية مهارات تنظيم الصف.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الثاني، كما يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات إدارة الصف، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات إدارة الصف .

وبهذا يتحقق الفرض الثاني. ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريبها بأسلوب تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف إلى طبيعة الموقف التعليمي الذي قدمه أسلوب تدريس الأقران من قلة عدد التلاميذ، وتحديد جزء الدرس المطلوب تدريسه، والفترة الزمنية القصيرة، والجو التعليمي الآمن الذي يشعر به المعلم. كل ذلك أتاح الفرصة لمعلمي المجموعة التجريبية ليحرزوا تقدماً ملحوظاً في كفايات إدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من جونسون وبوجاش (Johnson & Pugach , 1991) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في مستوى كفايات إدارة الصف، مما يدل على فعالية أسلوب تدريس الأقران في اكتساب وتنمية كفايات إدارة الصف .

أما بالنسبة إلى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية كفايات العرض والتقديم، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة كما يتضح من الجدول رقم (5) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات العرض والتقديم ، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات العرض والتقديم ، وبهذا يتحقق الفرض الثالث ، ويعزو الباحث سبب فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية كفايات العرض والتقديم ، وربما كان لأن التغذية الراجعة التي تمثلت في النقد الذي قام به المعلمون بعد مشاهدتهم لدروس تجريبية لبعضهم البعض، وكذلك عملية التوجيه التي قام بها الباحث لهم في أثناء عرضهم للدرس مباشرة كان لها أثر واضح في تنمية هذه الكفاية. بالإضافة لمشاهدة معلمي المجموعة التجريبية لفيلم تعليمي يحتوي على درس نموذجي للكفايات الأربع موضوع الدراسة، ومن ضمنها كفايات العرض والتقديم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو رحاب (1990) التي توصلت إلى فعالية التدريب بأسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في اكتساب وتنمية كفاية العرض والتقديم .

وأخيراً، وفيما يتعلق بالفروق بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في تنمية كفايات التغذية الراجعة، فقد أظهرت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب كفايات التغذية الراجعة . وبهذا يتحقق الفرض الرابع ، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين في المجموعة التجريبية كانوا في أثناء تدريبهم يذكر بعضهم البعض بضرورة تقديم التغذية الراجعة باستمرار، وبعد الأداء مباشرة،

ومناقشة ذلك مع الباحث، مما أدى إلى جعل هذه الكفاية مترسخة في أذهانهم، وأصبحت جزءاً رئيسياً في أدائهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من كيراز (Kiraz, 1997) ودراسة حمادة (2002) التي توصلت إلى فعالية التدريب بأسلوب تدريس الأقران في تقويم فعالية الأداء على كل مهارة من خلال التغذية الراجعة الفورية والمستمرة مما يسهم في تنمية كفاية التعزيز والتغذية الراجعة لدى المعلمين.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يتقدّم الباحث بالمقترحات الآتية:

1 ـ استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة من أجل تنمية كفايات تنظيم الصف، وإدارة الصف ، والعرض والتقديم ، والتغذية الراجعة، نظراً لما لهذا الأسلوب من تأثير إيجابي على اكتساب وتنمية هذه الكفايات الضرورية لعملية التدريس.

2 ـ أن تبدأ عملية تدريب معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على أسلوب تدريس الأقران قبل الخدمة، وتحديداً في أثناء فترة التربية العملية لما لذلك من مزايا عديدة في إعداد الطلبة / المعلمين وتدريبهم على التدريس.

3 ـ إعداد وتنظيم البيئة الصفية لاستخدام أسلوب تدريس الأقران مع تزويدها بمصادر التعلم المناسبة لذلك.

4 ـ تضمين الكتب الدراسية النشاطات والتدريبات التي تشجّع على استخدام أسلوب تدريب الأقران إلى جانب طرائق التدريس الأخرى.

5 ـ إجراء دراسة لأهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عند استخدام هذه الاستراتيجية، ومحاولة التوصل لحلول لهذه الصعوبات.

6 ـ إجراء دراسات أخرى للتعرف على أثر أسلوب تدريس الأقران على تنمية كفايات تدريسية أخرى.

المـراجـــع

المراجع العربية:

أبو رحاب ،عبدالشافي (1990). فعالية استخدام أنماط متعددة من التدريس المصغر على تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية بأسوان، 11، 80 ـ 106.

حمادة، محمد محمود (2002). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات وفي إتقان وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية ، جامعة حلوان ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 83 ، 174 ـ 189 .

درويش، إبراهيم السيد (1999) أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالب المعلم تخصص تربية فنية بكلية التربية ،جامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، 3، 127 ـ 140 .

سعد، محمود حسان (2000) التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 25، 60.

سكر، منى محمد (2000) تأثير استخدام استراتيجية تدريس الأقران على مستوى الأداء المهاري والتدريس لطالبات التربية الرياضية في التدريس المصغر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1، 217 ـ 237.

سليم، هاشم عبدالعزيز (2000). فعالية أسلوب تدريس الأقران في التحصيل وتنمية مهارات القسمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، 3، 71 ـ 85 .

سيف، خيرية رمضان (2004) فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت، المجلة التربوية ، جامعة الكويت، 18، 11 ـ 40 .

شوق، محمود وسعيد، محمد (2001). معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته) الطبعة الأولى، القاهرة : دار الفكر العربي.

طه، عبدالملك (1998). فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، 13، 75ـ97.

القمش، مصطفى، والإمام، محمّد (2006) الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (أساسيات التربية الخاصة)، عمّان: دار الطريق للنشر والتوزيع، 316.

هارمن ميرل، مترجم :حسين الدريني (1995). دليل ميسّرات مدارس المجتمع للتعلّم النشط ، القاهرة :هيئة اليونيسيف.

المراجع الأجنبية:

Eisenberger, J., Conti, D., & Antonio, R. (2000). Self efficacy: Raising the Bar for Students with Learning needs, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education.

Everhart, B., Johnson, R. & Brantley, B. (1996). Preservice teaching in control (microteaching) and natural setting prior to student teaching in physical education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Re-production Service No. 395918).

Johnson, J., & Pugach, C. (1991). Peer Collaboration Accommodating students with Mild Learning and Behavior Problems, *Exceptional Children*, 57, 454 - 464 .

Kiraz, E. (1997). In what ways Do student teachers contribute to the professional Development of the their supervising Teachers? (Professional Development peer Coaching). Ph.D. University of Southern California, DAI.

Landin D., Hawkins, A. & Wiegand, R. (1986). Validating the collective wisdom of teacher education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 5, 252-271 .

Lerner, J., (2000) Learning Disabilities, Theories, diagnosis, and teaching strategies, (8th. ed) Boston ,USA: Houghton Mifflin Company.

Martella, N.E., Young, R., K., & Macfarlane, C., (1995). Determining the Collateral Effects of peer Tutor Training on student with server Disabilities. *Behavior Modification* , 19, 170 - 191.

Mercer, D. (1997). Students with Learning Disabilities, (5th .ed) USA: Prentice hall, Inc.

Mortweet, L. (1999). Class wide peer tutoring teaching students with mild mental retardation in inclusive classroom . *Exceptional Children*, 65 (4), 524 - 536 .

Petreson, K. (2000). Teacher Evaluation. USA: corwin press Inc, 210.

Pressley, A.J., & Hughes, C. (2000) Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders, *Behavioral Disorders*, 25 (2), 114 -130.

Reynolds, A., & Walberg, H. (1991). Astructural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills In physical Education ,Mounting view. CA: Mayfield.

Seifeddin, A. (1990). The Effectiveness of Guided peer teaching In EFL. *Teacher Preparation In faculties of Education*, 17, 11- 39 .

Thomas, L., (1989). Character Development . *Elementary Schools*, 16, 400-432.

ملحق (1)
دليل ملاحظة الكفايات التدريسية الخاصة باستراتيجية تدريس الأقران لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المعلم:..... المدرسة:.....الصف:.....

اليوم والتاريخ: ..... موضوع الدرس:.....

* التعليمات: الرجاء وضع إشارة (ـ) أمام الخانة المناسبة التي تصف تقويمك لكل كفاية.

الكفايات		السلوكيات التدريسية	بدرجة ضعيفة (1)	بدرجة مقبولة (2)	بدرجة جيدة (٣)	بدرجة جيد جداً (4)	بدرجة ممتازة (5)
كفاية التنظيم	1	يجهّز البيئة التعليمية المناسبة لتدريس الأقران مسبقاً.					
	2	يقسّم التلاميذ إلى مجموعات تضم قرين معلم وقرين متعلم وتلاميذ ملاحظين.					
	3	يستثمر الوقت المخصص لحصة تدريس الأقران بفاعلية.					
	4	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع تطبيق أسلوب تدريس الأقران.					
	5	ينظم جلسة التلاميذ (القرين المعلم والقرين المتعلم) بطريقة تمكنهم من رؤية بعضهما البعض.					
	6	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء التلاميذ.					
	7	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.					
	8	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية الخاصة بأسلوب تدريس الأقران.					
كفاية إدارة الصف	9	يدير الصف ويضبط سلوك التلاميذ بفاعلية.					
	10	يوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة تساعد على التعلم باستخدام أسلوب تدريس الأقران.					
	11	يوظف إستراتيجيات تعديل السلوك بفاعلية.					
	12	يعزز سلوك المتعلمين ويحثهم على التعلم.					
	13	يوفر روح المرح في المواقف التعليمية المتعلقة بأسلوب تدريس الأقران.					
	14	يحافظ على اتزانه الانفعالي في مواجهة المشكلات الانضباطية التي تظهر في أثناء استخدامه لأسلوب تدريس الأقران.					
	15	يعمل على إثارة دافعية التلاميذ على التعلم باستخدام أسلوب تدريس الأقران.					
	16	يشجع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وطرح تساؤلاتهم.					

الكفايات		السلوكيات التدريسية	بدرجة ضعيفة (1)	بدرجة مقبولة (2)	بدرجة جيدة (٣)	بدرجة جيد جداً (4)	بدرجة ممتازة (5)
كفايات العرض والتدريس	17	يعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.					
	18	يوظف الأجهزة و الوسائل التعليمية بفاعلية في أثناء عرض المادة العلمية.					
	19	يحلل المهارات التي تدرس باستخدام أسلوب تدريس الأقران إلى مكوناتها السلوكية تحليلاً دقيقاً ويقدمها للتلاميذ.					
	20	يستخدم أنشطة متعددة لتدريس المحتوى التعليمي للتلاميذ.					
	21	يوظف الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المختلفة الخاصة بأسلوب تدريس الأقران بفاعلية.					
	22	يتأكد من فهم التلاميذ للمادة التعليمية (الكفاية).					
	23	يراعي الخطوات التعليمية الصحيحة الخاصة بأسلوب					
		تدريس الأقران لتعليم التلاميذ الأنشطة المختلفة.					
	24	يختار النقاط التعليمية المهمة بدقة ويقدمها بشكل منظّم.					
كفاية التغذية الراجعة	25	يحرص على استخدام التغذية الراجعة وتعزيز الأداء الجيد.					
	26	يهتم بتقديم التغذية الراجعة والتعزيز بعد الأداء مباشرة.					
	27	يوظف الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة والتعزيز.					
	28	يحرص أن تكون التغذية الراجعة متزامنة مع الأداء					
	29	يهتم أن تكون التغذية الراجعة تصحيحية في معظم الأوقات.					
	30	يحرص أن تكون التغذية الراجعة إيجابية أكثر منها سلبية.					
	31	يستخدم التغذية الراجعة العامة أكثر من الخاصة مع التلاميذ.					
	32	يقوّم برنامج تدريس الأقران باستمرار.					