فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم في مملكة البحرين من وجهة نظرهم

The Effectiveness of Professional Development Programs for Learning Disabilities Teachers in the Kingdom Of Bahrain from their Perspectives

عاكف الخطيب

Akef Al-Khateeb

قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن

بريد الكتروني: alkhateeb1512@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2014/6/17)، تاريخ القبول: (2015/3/25)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة على درجة فاعلية برامج التأهيل المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمةً، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء مقياس تكون من (74) مؤشراً موزعة على أربعة أبعاد رئيسة. وقد أظهرت النتائج أنّ هناك بُعداً واحداً ذا درجة انطباق مرتفعة، وهو: بُعد "أهداف برنامج التأهيل المهني"، ووجود ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: بُعد "سمات وخصائص المدربين"، وبُعد "محتوى البرامج ومضامينها"، وبُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" في المرتبة الأخيرة، والدرجة الكلية لأبعاد المقياس ككل ذا درجة متوسطة.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الخبرة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية. في حين أشارت نتائج الدراسة إلىوجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: تقييم برامج التدريب، معلم صعوبات التعلّم، برامج التأهيل المهني.

Abstract

The study aimed to examine the effectiveness of professional development programs for learning disabilities teachers at both public and private schools in the Kingdom of Bahrain from their perspectives.

The study also aimed to know the impact of teachers' experience and type of school on the effectiveness of professional development programs. The study sample consisted of (40) male and female teachers. To achieve the aims of the study, a (74) item-instrument was constructed and distributed into four main dimensions. The results showed that there is only one dimension of high applicability level: "the goals of the professional development program" dimension, while there were three main dimensions with moderate applicability level respectively: "the attributes and characteristics of the trainers", "the content and implications of the programs", and at the last rank "administrative and organizational side" dimension. The evaluation total score for all instrument dimensions was moderate. The results also showed statistically insignificant differences (α = 0.05) due to the effect of teacher's experience on all dimensions and in the instrument total score. On the other hand, study results indicated statistically significant differences at (α = 0.05) due to the impact of the type of school, in favoir of public schools.

Keywords: Evaluation of training programs, Learning disabilitiesteacher, Professional development programs.

المقدمة

يشهد العصر الحالي الكثير من التغيرات والتطورات في كافة المجالات، وعليه كان لزاماً على الفرد مواجهة هذه التطورات والتفاعل معها إيجابياً؛ فالمؤهلات العلمية التي حصل عليها الفرد ليست كافية للاستمرار في مواجهة التجديدات والتغيرات المتلاحقة، إذ عليه أن يزيد من تنمية معارفه ومهاراته من خلال الفرص المتاحة للتطور المهني والوظيفي، ومنها التأهيل الذي يعمل على زيادة ما يحمله الفرد من معارف ومعلومات ومهارات في مواجهة التطورات المتلاحقة والذي يؤثر في اتجاهاتهم وأفكارهم وسلوكياتهم، وينعكس على العمل بشكل إيجابي. (Alkhateeb, 2014).

وكان لتطور العلوم التربوية والنفسية أثر في إعداد المعلم الذي يجب أن يكون مسايراً للعصر الحديث، نظراً لما له من تأثير كبير في بناء الأجيال، ومن الواضح إنّ إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحسين نوعية التعليم وتجويده سواءً كان في تحديث المناهج والوسائل وطرق التدريس وأدوات التقييم، لا يتم بدون معلّم يكون على قدر من الكفاية والمهارة تمكنه من إحداث هذا التغيير، ويبرر هذا أهمية إعداد معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في ضوء معايير الممارسة المهنية، وضبط الجودة في التربية الخاصة (Alkhatib, 2010).

ففي عام (1998) نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات المهنية (Competency Based Teacher Education) (CBTE)، والتي نادت بإحداث تغييرات في تربية المعلّم وبرامج إعداده وتدريبه، ويعود السبب في ذلك إلى تحذير عدد من المربين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية الكثير من المعلمين وتدني مستواهم. (Almuhaya, 2002).

ومنذ عدة سنوات بادر المجلس الأمريكي للأطفال لذوي الإحتياجات الخاصة (CEC, Council for Exceptional Children, 2003)، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني مجموعة من معايير الممارسة المهنية للمعلمين في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان صعوبات التعلم. وقد أصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية تراعي تلك المعايير والأسس. وتستهل خطط المواد الدراسية بالأهداف التي تتوخى المادة تحقيقها وأن تكون الأهداف مشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education,NCATE) (Alkhatib, 2010).

ويذكر البتال (Albatal, 2005) أن معلّمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، ومنهم معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعاملون مع طلاب تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الثقافية. وفي هذه الحالة، ينتاب المعلم شعور بالعجز داخل الفصل الدراسي. وأنّ التأهيل غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء الخدمة) أدى بمعلمي التربية الخاصة إلى عدم الرضا الوظيفي، مما يشكل أحد أهم مصادر الاحتراق النفسي لديهم.

ويذكر العبد الجبار (Alabdaljabbar, 2006) أن معلّم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعامل مع فئة صعوبات التعلّم ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل تعلمية وتقنية خاصة، ويُعدّ لهم برامج تربوية، تتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم، لذا ينبغي الاهتمام بتطوير برامج تدريبية وتأهيلية لإعدادهم مهنياً ووظيفياً وتزويدهم بالكفايات اللازمة. ويمثل القصور المهني للمعلمين أثناء الخدمة أحد أهم المشاكل التي تحدّ من نجاح تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم التأهيل المهني لمعلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حدّ سواء؛ استدراكاً للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والمعرفية والاجتماعية والثقافية، ليكونوا قادرين على تناول الخبرات والمهارات العالمية في هذا المجال كمصدر مهم في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياساتها (Crowe & Vento, 2001)، ومن جانب آخر هناك تزايد متسارع في العالم لتحقيق أقصى رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليمهم وتدريب معلّميهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد (CEC, 2003).

ونتيجة للاهتمام العالمي بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية

الخاصة أثناء الخدمة، مما تطلب إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في مملكة البحرين، وعليه فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون هناك برامج تدريبية أثناء الخدمة تتناسب مع معايير الاعتماد وضبط الجودة. وأصبح النمو المهني والتأهيل المستمر أثناء الخدمة أمرين ضروريين لتطوير مهاراتهم وخبراتهم ومعارفهم. وهذا ما أكد عليه الشكر وآخرون في أنّ تدريب كادر المعلمين يُبني على أسس مواكبة التوجهات العالمية في تدريب المعلمين، مؤكدة على التنمية المهنية المستدامة، بغرض تحديث معارفهم وتطوير مهاراتهم وتنميتها، وربط التنمية المهنية مباشرة بالتقدم في السلم الوظيفي، وبحصول المعلم على ترخيص مهني وفق معايير واختبارات مقننة يجدد للمعلم كل أربع سنوات تقريباً، فيحقق معه مفهوم التعلّم مدى الحياة، ويتمكن من القيام بالمهام المهنية التي يجب أن يمارسها في عمله، فيكون مسؤولاً مسئولية مباشرة على نموه المهني والذاتي (Alshaker, 2007).

وهناك الكثير من الأبحاث والدراسات التي تؤكد على أنّ هناك قصوراً واضحاً في برامج التأهيل المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من حيث أنها برامج ودورات تدريبية نظرية تقليدية ينقصها الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي، وتنفذ في فترات زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التأهيل في مجالاته وأبعاده (Ali, 2000)، كما أنّ هناك قصوراً في التنسيق بين المشرفين على برامج التأهيل المهني للمعلمين ومعلمي صعوبات التعلم، وإدارة المدارس، وافتقارها إلى الاهتمام بالعنصر التكنولوجي في التدريب، وفي العلاقة بين مؤسسات التأهيل المهني للمعلمين وبين الواقع التعليمي وبين حاجات المعلّم للتدريب، وأن الجانب التطبيقي في البرامج التدريبة لا يتناسب مع متغيرات العصر، لقلة الخبرة التخصصية للمدربين نصر(Nasser, 2001).

وتطرقت دراسة الشيباني (Alshaibani, 2004) والغزو (Alkezo, 2004) ورفاعي (Rifai, 2005)، إلى أهمية التأهيل والكفايات التعليمية لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة، وتأهيلهم في تخطيط وتنفيذ الدروس. كما أكدت دراسة الإبراهيم (Alibrahim, 2002) وجود العديد من المعوقات التي تعوق التأهيل المهني ومنها: الإعداد الثقافي وقلة المدربين المختصين وقصر فترة التأهيل والقصور في الجانب الإداري والتنظيمي والتقني لبرامج التدريب. وبينت دراسة مطر (Matour, 2004) أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين إلا أن درجة توافرها كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أنّ تأثير متغيرات الدراسة كانت محدودة وغير دالة إحصائياً في غالبية المجالات.

من هذا كله يتضح أنّ الغرض الأساسي من برامج النمو والتأهيل المهني هو تمكين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من اكتساب المهارات والخبرات والمعارف في مجال التشخيص والتقييم واستخدام الاستراتيجيات التدريسية، وبناء البرامج التربوية للطلبة والدمج والخدمات الانتقالية ودعم وتمكين مشاركة الأسرة في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. بما ينعكس ايجابياً على أدائهم التعليمي داخل الفصل الدراسي. وبالتالي تكمن أهمية هذا الدراسة في تقييم واقع برامج التأهيل المهني للمعلمين والتعرّف على القصور والمعوقات التي تواجه التأهيل المهني لمعلمي صعوبات التعلّم.

الدراسات السابقة

في قام بها دارسة فرانك (Frank, 2009). والتي هدفت إلى تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين والقائمين على تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية. وبلغ عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج (50) مدرسةً يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط وثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين، وارتفاع المستوى التنظيمي والإداري لبرامج التأهيل المهني في إدارة التعليم في ولاية تكساس.

وهدفت دراسة مروة والفار (Marwa & Alfar, 2008) إلى وضع تصور معياري لجودة التأهيل في القطاع التربوي من وجهة نظر القادة التربويين والعاملين في مجال التدريب. وتكونت عينة الدراسة من (57) تربوياً في الضفة الغربية في فلسطين. ونتائجها جاءت بضرورة بناء معايير ثابتة متفق عليها لجودة التأهيل المهني للمعلمين من حيث التخطيط والتنظيم والأهداف والمحتوى.

وأجرت مكبرايد (Mcbride,2007) دراسة قام من خلالها بمراجعة لبرامج التربية الخاصة التي تقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن. وأظهرت النتائج أن برامج التأهيل أثناء فترة الخدمة مجزأة، إضافة إلى محدودية مستوى القدرات في بعض مجالات التربية الخاصة، وهذا يتطلب الاهتمام برفع كفاءة المدربين والتأهيل أثناء الخدمة، والحاجة إلى بناء أسلوب تكاملي بين مديريات الميدان، والقائمين على التأهيل نظراً لأن برامج التربية الخاصة تتأثر بالقرارات التي يتم اتخاذها في الوزارة، وعدم كفاية التمويل لتوفير البرامج التدريبية والأجهزة والأدوات التقنية اللازمة للتدريب.

وفي دراسة بندر (Bender, 2006) التي هدفت إلى تقييم برامج صعوبات التعلّم، تكون فريق التقييم من المعلّمين والمدراء والآباء وأعضاء من المجتمع المحلي. وأشارت النتائج إلى: أنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مؤهلون بشكل جيد، ومعظم المعلمين يستخدمون استراتيجيات التعليم المباشر، لكن ليس في تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الانتقالية ومهارات الدفاع الذاتي، وأشار المعلمون إلى أنهم يوظفون التكنولوجيا في العملية التعليمية، وأشار الإداريون إلى استخدام الدعم التالي: التطوير المهني للمعلمين من خلال برامج تأهيلية.

وفي دراسة الشمايلة (Shmayleh, 2005) التي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC)، بلغت عينة الدراسة (311) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة. ومن أهم نتائج الدراسة: لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة تبعاً للمتغير (الخبرة العامة والخاصة)، على مقياس الأهمية، وفيما يتعلق بمقياس امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الامتلاك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة ونوع المدرسة. كما أشارت النتائج حاجة معلمي غرف المصادر إلى التأهيل المستمر لتحسين مستوى أدائهم

بالإضافة إلى القصور في الجانب التنظيمي لبرامج الإعداد المهني لمعلمي صعوبات التعلم، وخاصة فيما يتعلق بتقدير الحاجات المهنية للمعلمين، وإشراك المعلمين في وضع محتوى البرنامج التدريبي.

أما الناطور (Alnatour, 2005)، فقد قامت بدراسة للتعرف على ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر التابعة لمديريات التربية والتعليم بما فيها مديرية التعليم الخاص. وأظهرت الدراسة أن من أكثر المشكلات التي تواجه معلمو غرف المصادر افتقار معلمي غرف المصادر للتدريب المهني المناسب على تطبيق الاختبارات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلّم، والمشكلات المتعلقة بالإحالة والتقييم، ومشكلات عدم وضوح دور المعلم، وقصور في الجانب الإداري والتنظيمي للبرامج التدريبية.

وأجرى البتال (Albatall, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات معلّمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طرق التدريس، وأجريت الدارسة على (191) معلماً ومعلمةً في مدينة الرياض، وتوصلت الدارسة إلى أن مستوى مهارات المعلمين تتراوح بين المتوسط والمرتفع، واتّسم مستواهم بالتنفيذ المرتفع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطرق التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية.

وأجرى العبد الجبار (Alabedaljabbar, 2003) دراسة للتعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بالمملكة العربية السعودية (ن= 110)، وقد جاءت مهارات الدراسة مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى إلى متغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدارسة قصور في محتوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

وفي دراسة العايد (Ayed, 2003) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلّمي غرف المصادر في الأردن، قام الباحث بتطوير استبانة تتألف من (88)، فقرة موزعة على ثمانية مجالات تمثل الصعوبات التي تواجه معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (150) معلماً ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود مشكلات تواجه معلّمي غرف المصادر في جميع المجالات المدروسة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة أو التخصص الأكاديمي أو نوع المدرسة في تلك المشكلات.

وتناولت دراسة فرانك (Franks, 2003) الممارسات التقويمية لبرامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة. وأُجريت الدراسة على (58) برنامجاً لإعداد وتدريب معلمي التربية

الخاصة للتعرف على أنشطة التقويم والطرق المستخدمة في تقويم أداء هيئة التدريس القائمين على البرامج التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الأنشطة التدريبية لا زالت تعتمد على أساليب القياس والتقويم التقليدية، وأوصت باتباع أساليب تقويمية معاصرة تتناسب مع طبيعة البرامج التدريبية لهذه الفئات الخاصة.

وفي دراسة قام بها العلوي (Alawi, 2002) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخرجين، اشارات بعض نتائجها إلى أهمية التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من الجانب النظري البحت، وكذلك إعادة النظر في بعض المواد الدراسية عند إعداد المعلمين الخريجين، والابتعاد عن التكرار والتداخل والشكلية في محتوى البرامج التدريبة للمعلمين.

وتطرقت دراسة أطلي (Utley, 2000) إلى التعرف على مدركات معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية من حيث الخلفيات الثقافية واللغوية المتباينة والاجتماعية والمعرفة بالتشريعات. وتكونت عينة الدراسة من (430) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أنّ معظم العينة الدراسية لم يقدم لها أيّ تدريب في الإعداد الثقافي والاجتماعي لمعلّمي التربية الخاصة وكذلك في معرفة القوانين والتشريعات الخاصة بهذه الفئة، على الرغم من إحساسهم بأنّ المعلومات الثقافية والاجتماعية والتشريعية تساعدهم في فهم تأثير ذلك على أساليب التعلم وأنماط السلوك لدى الطلبة، وأنّ التأهيل على هذه الجوانب الثقافية والاجتماعية يسهل مهمتهم التدريسية، ويعتبر من الاحتياجات التدريبة الهامة.

مشكلة الدراسة

يُعدّ التأهيل المهني من أكثر المواضيع التي ما زالت تلاقي اهتماماً كبيراً بسبب الدور الفعّال الذي يلعبه التأهيل المهني في تنمية وتطوير الأداء لكافة الكوادر الوظيفية؛ فهو نشاط رئيسي مستمر يتكرر حدوثه مدى الحياة المهنية للفرد. والتأهيل وسيلة لتحقيق أهداف محددة يحتاج إلى تخطيط علمي مدروس وبراعة إدارية وفنية وعلمية، من حيث القدرة على اختيار استراتيجيات التأهيل الأفضل، وجهود العديد من القائمين عليه والمنفذين له. ويُعدّ تقييم البرامج التدريبية المهنية جزءاً أساسياً من النشاط التدريبي. فهو يهدف إلى مراجعة عامة للخطط وبرامج التأهيل المقدمة للمعلمين للوقوف على مدى فاعليتها. وتزداد الحاجة إلى التقييم للوقوف على واقع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين. حيث يُعدُّ القصور في البيانات والحاجات التدريبية التي يستند إليها التأهيل المهني للمعلّمين في المؤسسات المختلفة مشكلة تعوق تحديد حاجات المعلمين التدريبية. وبما أنّ معلّم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتحمل الكثير من المسؤوليات والأدوار كالتشخيص والتقييم وبناء البرامج والخطط التربوية الفردية والتعليمية لطلبتهم، فإنّ ذلك يتطلب منه أن يكون على قدر كاف من الإعداد والتأهيل الجيد للقيام بواجباته ومهامه الوظيفية. ومن هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، من وجهة نظرهم والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه برامج التأهيل المهني أثناء الخدمة وتحديد المجالات الأكثر أهمية، والتي لها الأولوية في تحقيق التنمية المهنية

المستدامة، واللازمة لتحديد الحاجات التدريبية لتطوير وتحسين مهارتهم ومعارفهم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في ضوء متغيري الخبرة ونوع المدرسة. ومن هنا جاءت الدراسة لتحديد مشكلتها بالإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

1. ما درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير الخبرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف إلى واقع برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمتوفرة حالياً والمعوقات التي تواجه هذه البرامج.
2. التعرف إلى أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة على برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
3. التعرف إلى البرامج التدريبية من حيث الالتزام بالأهداف المحددة، المحتوى التدريبي، التمكن من إدارة الوقت، تحفيز المشاركات، البيئة التدريبية، تقييم التدريب، استخدام التقنية الحديثة.

أهمية الدراسة

تحاول الدراسة تقديم صورة واقعية عن برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم المتوافرة حالياً من وجهة نظرهم، ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الجهات التالية:

1. المعلمين في رفع كفاءاتهم وتحسين أدائهم في العملية التعليمية التربوية.
2. المسؤولين والقائمين على برامج التأهيل المهني لمعلمّي صعوبات التعلّم في الجهات الرسمية ذات العلاقة قد تفيدهم في الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتلافي الجوانب السلبية، ووضع تصورات لبرامج تدريبية بصورة أفضل، وتحديد أهم المجالات التدريبية الأكثر أهمية في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين، ورسم السياسات العامة المتعلقة ببرامج التأهيل المهني للمعلمين وتنفيذ البرامج بكفاءة وفاعلية أكبر.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على

1. التعرف إلى مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من وجهة نظرهم.
2. المدارس الحكومية والخاصة التي يتوافر فيها غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المحافظة الشمالية والوسطى في البحرين.
3. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالفترة الزمنية التي تم تطبيق أداة الدرسة الحالية خلالها، وهي العام الدراسي 2014/2013.

مصطلحات الدراسة

تقييم البرامج: ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة**:** بأنه جهد منظم لجمع المعلومات المتعلقة بالبرامج وأنشطتها المختلفة، وتشتمل تقييم النتائج المترتبة على إجراءاتها وتقديم المعلومات المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة بجدوى البرامج التدريبية التي كشفت عنها الممارسات الميدانية.

برامج التأهيل المهني: وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الإحتياجات التدريبية المختلفة التي تقدم لمعلمي صعوبات التعلّم على شكل برامج تدريبية متنوعة حسب الحاجة من دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في مجالات إعداد وتطوير المعلمين، وتهدف إلى رفع كفايات المعلمين وتأهيلهم لمواجهة ما يستجد من تطورات تربوية وعلمية وتقنية في مجالات تخصصاتهم.

معلم صعوبات التعلّم: يُعرّف معلّم صعوبات التعلّم إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: المعلم الذي يحمل درجة علمية في مجال التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلّم والذي يقوم على تعلّيم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرفة المصادر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث مسحي وصفي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، وهذه الدراسة تهدف إلى وصف تقييم برامج التأهيل المهني، لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والإعدادية في المدارس الحكومية والخاصة في المحافظة الوسطى والشمالية في مملكة البحرين. وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية لمحدودية أعداد الدراسة وللحصول على خصائص ومواصفات محددة، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (40) استبانةً وعدد الاستبانات

المسترجعة (35) استبانةً تمثل ما نسبته 87.5% والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المدرسة	حكومية	20	57.1
	خاصة	15	42.9
الخبرة	(7) سنوات فأقل	16	45.7
	أكثر من (8) سنوات	19	54.3
المجموع		**35**	**100.0**

أداة الدراسة

تم الاستعانة ببناء أداة الدراسة بالرجوع إلى المعايير المهنية للمجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC). والرجوع إلى معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين، والتي تشكل قاعدة لإعداد معلّمي الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها معلّمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم (NCATE)، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة (Utley, 2000; Frank, 2009). وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (4) أبعاد رئيسة و(82) مؤشراً، وبناءً على رأي السادة المحكمين، بلغ عدد المؤشرات النهائية (74) مؤشراً موزعة على (4) أبعاد رئيسة.

صدق الأداة

تم التوصل إلى صدق الأداة لقياس الغرض الذي أُعدت من أجله، بعد عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الإختصاص لإبداء الرأي حول صدق المحتوى. وتم عرض الأداة على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والإرشاد، لإبداء الرأي حول ملاءمة المؤشرات للبُعد الخاص بها، وحول وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وقد كانت نتيجة التحكيم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (7) من المحكمين من أصل (8) أي بنسبة اتفاق قدرها (87%). وقد تم حذف فقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها إلى أبعاد أُخرى. وقد وصل عدد الأبعاد الرئيسة إلى (4) أبعاد وعدد الفقرات إلى (74) مؤشراً. والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2): الأبعاد وعدد الفقرات في كل بعد.

الرقم	البُعد	عدد الفقرات
1	الجانب الإداري والتنظيمي	12 فقرة
2	محتوى البرامج ومضامينها	25 فقرة
3	سمات المدربين وخصائصهم	12 فقرة
4	أهداف برنامج التأهيل المهني	25 فقرة
	المجموع	**74 فقرة**

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) حيث تم تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمةً، ومن ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق على أداة الدراسة ككل. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، وقد اعتبرت قيم الثبات الواردة ملائمة لغايات هذه الدراسة. والجدول قم (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الجانب الإداري والتنظيمي	0.89	0.87
محتوى البرامج ومضامينها	0.91	0.79
سمات المدربين وخصائصهم	0.90	0.81
أهداف برنامج التأهيل المهني	0.90	0.72
الدرجة الكلية	**0.90**	**0.91**

تصحيح المقياس

تم تحديد طريقة استجابة العينة على مقياس فاعلية برامج التأهيل المهني وفقاً لتدرج (ليكرت) الثلاثي. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4): تصنيف استجابات أفراد العينة على مقياس فاعلية برامج التأهيل المهني.

المقياس	الوزن	قيمة المتوسط الحسابي
مهم بدرجة كبيرة	3	2.34 إلى 3.00
مهم بدرجة متوسطة	2	من 1.67 إلى 2.33
مهم بدرجة منخفضة	1	من 1 إلى 1.66

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية

1. **المتغيرات المستقلة:** الخبرة: ولها مستويان (أقل من (7) سنوات، أكثر من (8) سنوات. نوع المدرسة: وله مستويان (مدارس حكومية, مدارس خاصة).
2. **المتغير التابع:** تتمثل في الاستجابة على أداة الدارسة.

المعالجة الإحصائية

قام الباحث بعد تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة بترميزها وإدخال البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية والدرجات، للتعرف على درجة فاعلية برامج التأهيل المهني.
2. اختبار "ت" (Samples T-test) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في برامج التأهيل المهني وفقاً لمتغيري الخبرة ونوع المدرسة.
3. معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لحساب معامل الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم في مملكة البحرين من وجهة نظرهم ؟"

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية لدرجة توافر برامج التأهيل المهني لدى معلّمي طلبة ذوي صعوبات التعلّم أثناء الخدمة، مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة ككل والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية برامج التأهيل المهني لدى معلمي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أهداف برنامج التأهيل المهني	2.53	.196	مرتفعة
2	3	سمات المدربين وخصائصهم	2.24	.368	متوسطة
3	2	محتوى البرنامج ومضامينه	2.11	.249	متوسطة
4	1	الجانب الإداري والتنظيمي	2.00	.451	متوسطة
الدرجة الكلية			**2.25**	**.229**	**متوسطة**

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.00-2.53)، حيث جاء "أهداف برنامج التأهيل المهني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.53)، بينما جاء مجال "الجانب الإداري والتنظيمي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (2.25).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر برامج التأهيل المهني لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة حسب متغير الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة على درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لدى معلّمي صعوبات التعلم.

البُعد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجانب الإداري والتنظيمي	7 سنوات فأقل	16	2.09	.554	1.010	33	.320
	أكثر من 8 سنوات	19	1.93	.341			
محتوى ومضامين البرنامج	7سنوات فأقل	16	2.17	.265	1.381	33	.176
	أكثر من 8سنوات	19	2.05	.229			
سمات وخصائص المدربين	7سنوات فأقل	16	2.29	.287	.744	33	.462
	أكثر من 8 سنوات	19	2.19	.428			
أهداف برنامج التأهيل المهني	7 سنوات فأقل	16	2.57	.211	1.233	33	.226
	أكثر من 8 سنوات	19	2.49	.181			
الدرجة الكلية	7 سنوات فأقل	16	2.31	.263	1.392	33	.173
	أكثر من 8 سنوات	19	2.20	.189			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الخبرة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لمقياس فاعلية برامج التأهيل المهني.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر برامج التأهيل المهني لدى معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة حسب متغير نوع المدرسة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع المدرسة على درجة فاعلية برامج التأهيل المهني لدى معلمي صعوبات التعلم.

البُعد	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجانب الإداري والتنظيمي	حكومية	20	2.15	.424	2.265	33	.030
	خاصة	15	1.82	.427			
محتوى البرنامج ومضامينها	حكومية	20	2.20	.215	2.703	33	.011
	خاصة	15	1.99	.246			
سمات المدربين وخصائصهم	حكومية	20	2.40	.355	3.650	33	.001
	خاصة	15	2.01	.252			
اهداف برنامج التأهيل المهني	حكومية	20	2.59	.165	2.561	33	.015
	خاصة	15	2.43	.203			
الدرجة الكلية	حكومية	20	2.36	.211	3.605	33	.001
	خاصة	15	2.11	.176			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر نوع المدرسة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المدرسة الحكومية.

مناقشة النتائج

سعت هذه الدارسة إلى التعرف على مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم بالمدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف إلى أثر متغيري (الخبرة، ونوع المدرسة). وتالياً مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدارسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه

"ما مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم في مملكة البحرين من وجهة نظرهم ؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداة ككل تراوحت ما بين (2.00-2.53)، حيث جاء بُعد "أهداف برنامج التأهيل المهني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.53)، في حين وُجدت ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: بُعد "سمات المدربين وخصائصهم" بمتوسط حسابي مقداره (2.24)، وبُعد "محتوى البرامج ومضامينها" بمتوسط حسابي (2.11)، وبُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد الأداة (2.25).

وأشارت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لانطباق المؤشرات على برامج التأهيل المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، أن متوسط الانطباق على جميع أبعاد الأداة ككل كان ذا درجة متوسطة. ومن المفيد هنا، التنويه بأن الدرجة المتوسطة لا تعطي الانطباع بأن الوضع القائم حالياً للبرامج المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة سيّىء، ويقود إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعاً بأن هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة، ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بعدم وجود معايير مهنية لبرامج التأهيل القائمة حالياً تعتمد على معايير الاعتماد وضبط الجودة في التربية الخاصة، أو بعدم فاعليتها إن وجدت؛ مما يجعل القائمين على البرامج التربوية من كوادر إدارية وفنية وتعليمية لا تعطي اهتماماً كبيراً لقضية ضبط الجودة والنوعية لهذه البرامج. والذي يمكن تفسيره بعدم تفعيل الإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه البرامج من قبل الجهات المعنية لعدم وضوح الرؤية فيما يخص معايير الممارسة المهنية لبرامج التدريب، ولقلة الكوادر الإدارية والفنية المؤهلة والمدربة القائمة على برامج الإعداد المهني لمعلمي غرف مصادر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدم متابعتها للتأكد من جودتها وفاعليتها من خلال تقييم هذه البرامج بشكل مستمر، والاستفادة من نتائج التقييم في تطوير مثل هذه البرامج، ويرى الباحث بضرورة بناء معايير ثابتة ومتفق عليها لجودة برامج التأهيل المهني للمعلمين من حيث وضوح الرؤية والتخطيط والتنظيم، ووضوح الأهداف ومحتوى برامج التأهيل المهني للمعلمين والتعاون ما بين القائمين على برامج التأهيل المهني في وزارة التربية والتعليم وبيوت الخبرة والجامعات، وبإشراك المعلمين وإداراة المدارس الحكومية والخاصة في المملكة.

أما فيما يخص مناقشة النتائج المتعلقة بكل بُعد من أبعاد الأداة على حدة، فهي كما يلي:

البُعد الأول: الجانب الإداري والتنظيمي

أشارات النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" حصوله على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير هذة الدرجة بأن عملية الإعداد والتنمية المهنية تفتقر إلى إطار مفهومي واضح يتسم بالتخطيط والتنظيم والإعداد الجيد للبرامج وتحديد فلسفة وأهداف التطوير المهني، والحاجات التدريبية للمعلمين، كما أن برامج التأهيل شكلية وتقليدية إلى حد كبير، ولاتحقق عائداً في تنمية الكفايات المختلفة لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، لقلة الخبرة لدى المدربين ولقلة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات، وتعتمد الجانب النظري بعيداً عن

الجانب العملي التطبيقي البحت، وتنفيذ هذه البرامج في فترات زمنية قصيرة، وعدم متابعة فريق التأهيل للمعلمين في البيئة التعليمية، وتستخدم أساليب تقويمية تقليدية لعناصر التأهيل ومجالاته. مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن برامج التأهيل المهني. ويرى الباحث أن ربط برامج التأهيل المهني للمعلّمين بالحصول على الحوافز المادية والمعنوية وربطه بالسلم الوظيفي للمعلم يحفز المعلمين على الالتحاق بمثل هذه البرامج. وأنّ اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين مبدأ اللامركزية في الإدارة يتيح المجال للمبادارت الفردية والجماعية للإبداع، والتجديد المستمر لبرامج التطوير المهني للمعلمين من خلال التشارك والتعاون مع الجامعات الحكومية والخاصة و بيوت الخبرة المعتمدة في برامج التأهيل المهني للمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة (Franks, 2009؛ Mcbrid, 2006 والشمايلة, 2005؛ والناطور، 2005) التي أشارت إلى الإرتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى التدريبي للمُدربين، وارتفاع المستوى التنظيمي والإداري لبرامج التأهيل المهني، وافتقار معلّمي غرف مصادر صعوبات التعلّم إلى برامج التنمية المهنية، أثناء الخدمة، وأن برامج التأهيل المهني مجزأة، وقصر الفترة الزمنية لبرامج التأهيل المهني. وتختلف مع دراسة (Bender, 2006) التي أشارت إلى أن معلّمي التربية الخاصة مؤهلون بدرجة جيدة.

البُعد الثاني: محتوى البرنامج التدريبي المهني

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "محتوى البرنامج التدريبي" أنه حصل على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم البرامج التدريبية للمعلمين تتم أثناء العام الدراسي، وفي أيام العمل المدرسية الأمر الذي يشكل عبئاً إضافياً وتعارضاً مع عمل المعلمين في المدارس وأنّ الدورات التدريبية تستغرق وقتاً طويلاً في يومها التدريبي، والمدة الزمنية للبرنامج التدريبي لا تكفي لتحقيق الأهداف التدربية للمعلمين، وهذا عائد إلى أنّ تصميم البرامج التدريبية للمعلمين لا تتم بمشاركة المعلمين وإدارة المدارس في تحديد أهداف محتوى البرامج وأوقات التأهيل والفترة الزمنية اللازمة للتدريب وعدم متابعة المدربين للمعلمين في أماكن عملهم، كما أنّ الكثير من الدوارت التدريبية متشابه إلى حدّ كبير ولا تواكب التغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة ولا تتناسب مع الواقع التعليمي، ولعل غياب خطة تدريبية شاملة يؤدي إلى التكرار والتداخل في محتوى البرامج التدريبية الخاصة بمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. ويرى الباحث أن مثل هذا القصور راجع إلى أنّ أساليب التقييم المتبعة في تقييم البرامج التدريبة المقدمة لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لاتشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي وأنشطته المختلفة، ولايتم تنفيذها بطريقة علمية وموضوعية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة من كل فرانك (Frank, 2003) ودراسة العبد الجبار (2003) والعلوي (2002) ودراسة الإبراهيم (2002) والتي أشارت إلى أنّ الأنشطة التدريبية ما زالت تعتمد أساليب التقويم التقليدية للبرامج التدريبية المهنية للمعلمين، والقصور في محتوى البرامج التدريبية، والتركيز على الجانب النظري بدلاً من الجانب التطبيقي والابتعاد عن الشكلية والتكرار والتداخل والتقليدية في محتوى البرامج التدريبية وتوفير المختصين، وقصور فترة التدريب، ووعدم تزويدهم بالدعم المالي والإداري والتكنولوجي. وتختلف مع دراسة كل من بندر (Bender,

2006) ودراسة البتال (2005) التي أشارت بعض نتائجهما إلى أن معلّمي التربية الخاصة ومنهم معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مؤهلون بدرجة عالية، وأنّ مستوى التنفيذ لديهم كان مرتفعاً.

البُعد الثالث: سمات وخصائص المدربين

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "سمات المدربين وخصائصهم" أنه حصل على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تعاني الكثير من القصور والمعوقات التي تعوق التدريب، ومنها: قلة المدربين الخبراء والمختصين في مجال صعوبات التعلّم، وقصر فترة التدريب، وتجزئة برامج التدريب، وعدم الموازنة بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وعدم استثمار المدربين لمهارات وكفايات المعلمين ذوي الخبرة، وإشراك الإدارة والمعلمين في وضع البرامج التدريبية، ومتابعة المدربين لأثر التأهيل في مواقع عمل المعلمين، وتقويم البرامج التدريبية لجميع أنشطة التأهيل بأسلوب علمي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من مكبرايد (Mcbride, 2007) ودراسة الإبراهيم (2002) ودارسة مروة والفار (2008) التي كان من بين نتائجها: وجود الكثير من القصور والمعوقات التي تعوق برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة، ومراجعة برامج الإعداد المهني للمعلمين من خلال تقييم هذه البرامج بشكل دوري ومستمر، لتواكب التطورات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة.

البُعد الرابع: أهداف برامج التأهيل المهني لمعلمّي صعوبات التعلم

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "أهداف برامج التأهيل المهني" أنه حصل على درجة انطباق مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يجب تعزيزها ودعمها، إلا أنّ هناك بعض جوانب القصور والضعف والمعوقات التي تعوق تحقيق أهداف تلك البرامج. كما أنّ معرفة المعلّمين بالأهداف العامة، المتعلقة بالتخطيط للتدريس والتنفيذ والإدارة الصفية، قد يكون عائداً للإعداد الأكاديمي أثناء الدراسة الجامعية والتدريب الميداني، وتوفير بعض البرامج التدريبية في الميدان والممارسة اليومية وتبادل الزيارات بين المعلمين. ويرى الباحث أنّ يكون هناك اتساق بين البرامج التدريبية وحاجات المعلمين في هذا المجال، وتنبثق من احتياجاتهم، بإجراء استطلاعات ومسوحات لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ووضع أهداف ومحتوى البرامج التدريبية للمعلمين بناءً على احتياجاتهم التدريبية، ومن الأهمية بمكان أن يعرض البرنامج التدريبي على المعلمين، ويطرح للنقاش معهم، ويكون واضحاً ومحدداً مسبقاً، وذلك بأخذ آرائهم واطلاعهم عليه. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة البتال (2005) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الكفايات المتعلقة بأهداف التخطيط للتدريس والتنفيذ اتسم مستواهم بالارتفاع. كما تتفق مع دراسة الشمايلة (2005) التي أشارت نتائجها إلى درجة امتلاك درجة مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلّم. وتختلف هذه الدراسة مع

دراسة أطلي (Utley, 2000) التي أكدت أن معظم أفراد العينة لم يقدم لهم أي تدريب في مجال الإعداد الثقافي والإجتماعي والحقوقي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير الخبرة ؟"**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. مما يشير إلى أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لا يؤثر على تقدير المعلمين لأهمية التأهيل المهني، أي أنهم يعتبرون برامج التأهيل المهني أثناء الخدمة مهمة بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى لتقارب سنوات الخبرة لمعلّمي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبد الجبار (2003) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية عتد مستوى ($\alpha=0.05$) فأقل بين متوسطات درجات مجتمع الدرسة. كما وتتفق مع دراسة الشمايلة (2005) والتي لم تظهر نتائجها أثراً ذا دلالة تبعاً لمتغير الخبرة العامة والخاصة على مقياس الأهمية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم تعزى لمتغير نوع المدرسة؟".**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر نوع المدرسة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المدرسة الحكومية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ المدارس الحكومية تعتبر برامج التأهيل المهني للمعلمين معياراً هاماً ومرتبطاً بالتقدم في السلم الوظيفي، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية. ويرى الباحث أنه يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الحكومية، أن الوزارة قد تمكنت من خلال مفهوم مدارس المستقبل من مجارة التوسع باستخدام المعلوماتية والعمل على إيجاد مصفوفات للكفايات التي ينبغي أن يتحلى جميع العاملين في المدرسة واعتمادها في التأهيل وفقاً لكادر المعلمين. وإتاحة الفرصة للمعلمين المبدعين للتدرج والترقي في السلم الوظيفي وتنمية التمهن في المؤسسة التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشمايلة (2005) ودراسة العايد (2003)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الامتلاك لتلك المشكلات تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلمين وتشجيعه وزيادة تمويله، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلمين نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها التدريبية، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب معلّمي صعوبات التعلّم.
- مراعاة القائمين على التأهيل المهني لتنوع البرامج وشمولها وتكاملها بحيث تتناسب والحاجات التدريبية المختلفة للمعلمين من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة.
- دراسة أفضل نماذج الممارسات العالمية في مجال التأهيل المهني لمعلمي صعوبات التعلم ونشرها وتضمينها في التشريعات وبرامج التدريب.
- دراسة أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء المعلمين المهني في المدارس الحكومية والخاصة.

References (Arabic & English)

- Alabdaljabbar, A. (2003). *Necessary Training Programs for Teachers of Special Education, a Message of Education and Psychology, King Saud University*, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences. (21), 139-179.
- ALabdaljabbar, A. (2006). *Job Satisfaction among Special Education Teachers and General Education Teachers,* Arab Journal of Special Education, King Saud University, Riyadh. (5). 65-95.
- ALawi, K. (2002). *Evaluation of Special Education Programs at the University of the Arabian Gulf*. Journal of Education, Kuwait University, Kuwait. (61). 197-230.
- ALbatall, Z. (2005). *Estimating the Teachers of Students with Learning Difficulties to Their Skills in the Preparation and Implementation of The Direct Method of Teaching*. Arab Journal of Special Education, the Arab Academy for Special Education, Riyadh. (6). 153-190

- Ali, A. (2000). *Evaluation study of Educational Policy for Special Education in Egypt*. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Banha, Zagazig University, Egypt.
- Alkezo, I. & Alsoai, O. (2004). *Extent to which the Standards of the National Council of Teachers of Mathematics in Special Education Programs at the Faculty of Education from the Perspective of the Students*. Arab Journal of Special Education, the Arab Academy for Special Education, Riyadh. (5). 145-174.
- ALkhateeb, A. (2014). *Quality Assurance and Certification in Special Education*. Modern World of Books for Publication and Distribution, Irbid. Jordan.
- ALkhatib, J. (2010). *Introduction to Mental Retardation*, Dar Wael for Publication, Amman. Jordan.
- ALmuhaya, A. (2002). *Availability of Efficiencies Computer Technology and the Internet among Students of Teachers College in Abha*. Unpublished MA Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- ALshaker, Ghazi, et al. (2007*). Professional Development for Teachers Preparatory Stage: light Teacher Model, Working Paper, Educational Conference Atheist Twenty* "Preparatory Education Evolution and Ambition for the Future, "the Ministry of Education, Bahrain.
- Ayed, W. (2003*). The Problems of Rooms Sources Teachers in Primary School*, Unpublished Master Thesis. Amman Arab University for Graduate Studies, Amman. Jordan.
- Ebrahim, K. (2002*). Using a Systems Approach in the Study and Development the External Competence at Schools of Special Education in Egypt*. Unpublished Ph.D. Thesis. Sohag Faculty of Education, South Valley University, Egypt.

- Marwa, A. & Alfar, S. (2008). *Imagine a Proposal for the Training of Educational Quality Standards in the Light of Contemporary Trends,* Unpublished, Gaza, Palestine.
- Mattar, A. (2004). *Professional Competence of the Special Education Teachers and Availability they have*. Journal of the Academy of Special Education, Riyadh. (6) .159-199.
- Natour, M. (2005). *Practices and Problems Diagnosis of Students with Learning Disabilities in Jordan,* working paper submitted to the Conference of the Arab Special Education, Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Nawal, N.(2001). *Features Strategy for Professional Development for Special Education Teachers Analytical Study*. Future of Arab Education Journal. Arab Center for Education and Development, Cairo
- Rifai, T. (2005).*Evaluation the Competencies Required for Teachers with Hearing Disabilities in the Province of Aden, Working Paper Submitted to the Conference of Special Education*. Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman.
- Shaibani, T. (2004). *Identify training Needs for Teachers of Learning Disabilities in Teaching Techniques as seen by the faculty members in the Department of Technology Education and Special Education* at King Saud University Teachers and learning disabilities supervisors at the Ministry of Education. Unpublished Ph.D. Thesis, King Saud University, Riyadh.
- Shamayleh, S. (2005).*Evaluation efficiencies for teachers of students with learning disabilities in the light of the standards of professional practice approved by the Board of children with special needs*, unpublished Ph.D. thesis, University of Jordan, Amman,
- Bender,V. (2006). *Program Evaluation for Students with Specific Learning Disabilities.*www.ssd.k12, mo.us about SSD Program Eval –Assest Learning Disabilities.

- Chery, I. & Utley, A. (2000). *General and Special Educators of Teaching for Culturally and Linguistically Diverse Students Teacher Education Special Education*. V.23 No. 1,P 34-50. Journal of Distance Educators,V.8,no.11,pp.37-43.
- Council for Exceptional Children. (2003). What every Special Educator Must know*: (ethics, standards and guidelines for special educators).* Fifth Edition VA; CEC.
- Council of Exceptional Children National Commission for the Accreditation of Special Education Services, (NCASES) *Standards for Accreditation*. (2007). 1522 k, nw, suite 1032. washington, DC 20005. Email: napsec@aol.com.
- Crowe, A. & Venuto, L. (2001). *Teacher Recruitment and Training in After-School Programs*, Paper available on line at http.: //www.ed.gov/pubs/ after school programs/ Teacher programs.Htm. Accessed on9 oct.2003.
- Frank, R. (2009). *An Investigation Into the Effectiveness of the Trainers Model for in Service Professional Development Pogroms or Elementary*, the University of Taxas AAT 992791 N,Umi pro quest desertion full citation.
- Franks, D. (2003). *Program Assessment Practices in Special Education Teacher Preparation Programs.* Preventing School Failure, V. 45 no. 4,p.182-86 Sum 2003.
- McBride, S. (2007). *Review of Special Education – Grade 1 to 12*. Summary Report Submitted to Ministry of Education, Amman, Jordan.
- National Council for Accreditation of Teacher Education, (NCATE). CEC, Program, (2008). *Standers for Accreditation*. Email: napsec@aol.com.