تقييم برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم

عاكف عبدالله الخطيب *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة في درجة توافر برامج التدريب المهني. وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمةً، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة تكونت من (74) مؤشراً موزعة على أربعة أبعاد رئيسة.

وأظهرت النتائج أنّ هناك بُعداً واحداً ذا درجة انطباق مرتفعة، وهو: بُعد "أهداف برنامج التدريب المهني" بمتوسط حسابي بلغ (2.53)، في حين وجود ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: بُعد "سمات وخصائص المدربين" 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).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α =0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) تعزى لأثر نوع المدرسة.

الكلمات الدالة: تقييم برامج التدريب، معلم صعوبات التعلّم، برامج التدريب المهني.

المقدمة

شهد مجال التربية الخاصة تطوراً متنامياً خلال السنوات القليلة الماضية على مستوى العالم والوطن العربي، وأصبحت رعاية فئات التربية الخاصة، ومنها فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم ضرورة واستراتيجية مهمة في الوقت الحالي، باعتبار أنّ لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية عادلة تتوافق مع قدراتهم وامكانياتهم. وعلى خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في مجالات التربية الخاصة كافة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله، وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر في أثناء الخدمة أمرين ضروريين لتجديد خبراتهم وزيادة فعاليتهم.

ويمكن القول إنّ موضوع تنمية مهارات وكفاءات المعلم في أثناء الخدمة خاصة في مجال التربية الخاصة أخطر بكثير من إعداده قبل الخدمة.(الفرا، 1995)؛ وخاصة في القضايا والمشكلات المرتبطة بقضايا القياس والتشخيص واستراتيجيات التدريس واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتعليم وقضايا الدمج الاجتماعي والأكاديمي والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات. (الروسان، 1998).

وتؤكد الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم كونها دورات تقليدية نظرية تفتقر إلى الإهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في فترات زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب. (نصر، 2001).

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 أنّ إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحسين نوعية التعليم وتجويده سواءً كان في تحديث المناهج والوسائل وطرق التدريس وأدوات التقييم، لا يتم بدون معلم 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. (الخطيب، 2014).

ففي عام (1998) نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية

* قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/7/6، وتاريخ قبوله 2014/9/25.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات المهنية (CBTE) (Competency Based Teacher Education)، التي 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. (آل محيا، 2002).

ومنذ عدة سنوات بادر المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (CEC,2003 Council for Exceptional Children,)– وهو المجلس ذو التأثير الكبير في 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) (الخطيب، 2010).

وذكر البتال (2005) أن معلّمي الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، ومنهم معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتعاملون مع طلبة تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الثقافية. وفي هذه الحالة، ينتاب المعلم شعورًا بالعجز داخل الفصل الدراسي. وأنّ التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وفي أثناء الخدمة) أدى بمعلمي التربية الخاصة إلى لشعور بالندم وعدم الرضا الوظيفي، مما يشكل أحد أهم مصادر الاحتراق النفسي لديهم.

وذكر العبد الجبار (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 في أثناء الخدمة أحد أهم المشكلات 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 التدريب 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 and(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 مجالات التربية الخاصة كافة فرضت تحدياتها على إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة في 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 في أثناء الخدمة تتناسب مع معايير الاعتماد وضبط الجودة. وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر في أثناء الخدمة أمرين ضروريين لتطوير مهاراتهم وخبراتهم ومعارفهم. وهذا ما أكد عليه الشكر وآخرون (2007)، 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 عن نموه المهني والذاتي (الشكر، 2007).

وهناك الكثير من الأبحاث والدرسات التي تؤكد على أنّ هناك قصوراً واضحاً في برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من حيث إنها برامج ودورات تدريبية نظرية تقليدية ينقصها الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي، وتنفذ في فترات زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب في مجالاته وأبعاده (علي، 2000)، كما أنّ هناك قصوراً في التنسيق بين المشرفين على برامج التدريب المهني للمعلمين ومعلمي صعوبات التعلم، وإدارة المدارس، وافتقارها إلى الاهتمام بالعنصر التكنولوجي في التدريب، وفي العلاقة بين مؤسسات التدريب 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، 2001).

وتطرقت كل من دراسة الشيباني (2004) ودراسة الغزو والسواعي (2004) ودراسة الرفاعي (2005)، إلى أهمية التدريب والكفايات التعليمية لمعلمي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة،

وتأهيلهم في تخطيط وتنفيذ الدروس. كما أكدت دراسة الإبراهيم (2002) وجود العديد من المعوقات التي تعوق التدريب المهني ومنها: الإعداد الثقافي وقلة المدربين المختصين وقصر فترة التدريب والقصور في الجانب الإداري والتنظيمي والتقني لبرامج التدريب. وبينت دراسة مطر(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 والتدريب المهني هو تمكين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من اكتساب المهارات والخبرات والمعارف في مجال التشخيص والتقييم واستخدام الإستراتيجيات 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 هذه الدراسة في تقييم واقع برامج التدريب المهني للمعلمين والتعرّف على القصور والمعوقات التي تواجه التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

الدراسات السابقة

في دارسة فرانك (Frank,2009) التي 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 التدريب المهني في إدارة التعليم في ولاية تكساس.

وهدفت دراسة مروة والفار (2008) إلى وضع تصور معياري لجودة التدريب في القطاع التربوي من وجهة نظر القادة التربويين والعاملين في مجال التدريب. وتكونت عينة الدراسة من (57) تربوياً في الضفة الغربية. ونتائجها جاءت بضرورة بناء معايير ثابتة متفق عليها لجودة التدريب 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 التدريب في أثناء الخدمة مجزأة، إضافة إلى محدودية مستوى القدرات في بعض مجالات التربية الخاصة، وهذا يتطلب الاهتمام برفع كفاءة المدربين والتدريب في أثناء الخدمة، والحاجة إلى بناء أسلوب تكاملي بين مديريات الميدان، والقائمين على التدريب نظراً لأن برامج التربية الخاصة تتأثر القرارات 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 والمديرين والآباء وأعضاء من المجتمع المحلي. وأشارت النتائج إلى: أنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مؤهلون بشكل جيد، ومعظم المعلمين يستخدمون إستراتيجيات 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 دعم التطوير المهني للمعلمين من خلال برامج تأهيلية.

وفي دراسة الشمايلة (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 إلى حاجة معلمي غرف المصادر إلى التدريب 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 (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 (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 أحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطرق التدريس لدى المعلمين والمعلمات في ضوء توافر الوسائل التعليمية والتكنولوجية.

وأجرى العبد الجبار(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 وفق أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الإستراتيجيات 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 (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 (2002) هدفت إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخرجين، أشارات 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 في أساليب التعلم وأنماط السلوك لدى الطلبة، وأنّ التدريب على هذه الجوانب الثقافية والاجتماعية يسهل مهمتهم التدريسية، ومن الاحتياجات التدريبية المهمة.

مشكلة الدراسة

يُعدّ التدريب المهني من أكثر الموضوعات التي ما زالت تلاقي اهتماماً كبيراً بسبب الدور الفعّال الذي يلعبه التدريب المهني في تنمية وتطوير الأداء للكوادر المهنية كافة. ويُعدّ تقييم البرامج التدريبية المهنية جزءًا أساسياً من النشاط التدريبي. فهو يهدف إلى مراجعة عامة للخطط وبرامج التدريب المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة للوقوف على مدى فاعليتها. حيث يُعدُّ القصور في البيانات والحاجات التدريبية التي يستند إليها التدريب المهني للمعلّمين في المؤسسات المختلفة مشكلة تعوق تحديد حاجات المعلمين التدريبية. ومن هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، من وجهة نظرهم والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه برامج التدريب المهني في أثناء الخدمة وتحديد المجالات الأكثر أهمية، التي 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 الآتية:

أسئلة الدراسة

1- ما مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم في مملكة البحرين ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المدرسة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى مايلي:

1- تقييم واقع برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة والمتوفرة حالياً والمعوقات التي تواجه هذه البرامج.

2- التعرف إلى أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة في برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

3- التعرف إلى البرامج التدريبية من حيث الالتزام بالأهداف المحددة، المحتوى التدريبي، والتمكن من إدارة الوقت، وتحفيز المشاركات، والبيئة التدريبية، وتقييم التدريب، واستخدام التقنية الحديثة.

أهمية الدراسة

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

1- المعلمون في رفع كفاءاتهم وتحسين أدائهم في العملية التعليمية التربوية.

2- المسؤلون والقائمون على برامج التدريب المهني لمعلمّي صعوبات التعلّم في الجهات الرسمية ذات العلاقة قد تفيدهم في المجالات الآتية:

– الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتلافي الجوانب السلبية.

– وضع تصورات لبرامج تدريبية بصورة أفضل، وتحديد أهم المجالات التدريبية الأكثر أهمية في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين.

– رسم السياسات العامة المتعلقة ببرامج التدريب المهني للمعلمين، وتنفيذ البرامج بكفاءة وفاعلية أكبر.

مصطلحات الدراسة

- **تقييم البرامج:** ويُعرّف إجرائياً: بأنه جهد منظم لجمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج وأنشطته المختلفة، ويشتمل تقييم النتائج المترتبة على إجراءاتها وتقديم المعلومات المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة بجدوى البرامج التدريبية التي كشفت عنها الممارسات الميدانية.
- **برامج التدريب المهني:** وتُعرّف إجرائياً بأنها: كل البرامج المخططة والخبرات والأنشطة التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهدفت إلى رفع كفايات المعلمين وتأهيلهم لمواجهة ما يستجد من تطورات تربوية وعلمية وتقنية في مجالات تخصصاتهم، من خلال التخطيط العلّمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.
- **معلم صعوبات التعلّم:** يُعرّف معلّم صعوبات التعلّم إجرائياً بأنه: المعلّم المؤهل الحاصل على درجة علمية في مجال التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلّم الذي يقوم على تعلّيم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرفة المصادر.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1- تقييم برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة 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

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث وصفي تحليلي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، وهذه الدراسة هدفت إلى وصف تقييم برامج التدريب المهني، لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في 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، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (40) استبانةً وعدد الاستبانات المسترجعة (35) استبانةً تمثل ما نسبته 87,5%. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات متغيرات الدراسة

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

أداة الدراسة

مقياس تقييم برامج التدريب المهني

تم الاستعانة ببناء مقياس الدراسة بالرجوع إلى المعايير المهنية للمجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC). وإلى معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين، التي تشكل قاعدة لإعداد معلّمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم معلّمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم (NCATE)، ومراجعة الدرسات 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 نخبة من المحكمين 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 ووضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (7) من المحكمين بنسبة اتفاق قدرها (87%) بين المحكمين (سبعة من ثمانية) وحذف مؤشرات، وأُعيد صياغة بعضها، ونقل بعضها إلى أبعاد أُخرى. وقد وصل عدد الأبعاد الرئيسة إلى (4) أبعاد وعدد المؤشرات الرئيسة إلى (74) مؤشراً. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

الأبعاد وعدد المؤشرات في كل بعد

الرقم	البُعد	عدد المؤشرات
1	الجانب الإداري والتنظيمي.	12 مؤشراً
2	محتوى البرامج ومضامينها.	25 مؤشراً
3	سمات المدربين وخصائصهم.	12 مؤشراً
4	أهداف برنامج التدريب المهني.	25 مؤشراً
المجموع:		74 مؤشراً

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمةً، ومن ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، وكانت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. والجدول قم (3) يوضح ذلك.

الجدول (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 التدريب المهني.	0.90	0.72
الدرجة الكلية:		0.91

طريقة استجابة العينة:

تم تحديد طريقة استجابة العينة وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي على درجة الأهمية. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)
تصنيف درجة الأهمية

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

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

الخبرة : ولها مستويان (أقل من (7) سنوات، أكثر من (8) سنوات)، نوع المدرسة: وله مستويان (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، وتتمثل في الاستجابة عن 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- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية. 2- اختبار "ت" (t-test). 3- معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لحساب معامل الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم في مملكة البحرين؟"

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

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر برامج التدريب المهني لدى معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة وفقاً المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أهداف برنامج التدريب 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 (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.00-2.53)، حيث جاء "أهداف برنامج التدريب الوظيفي" 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).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حده، حيث كانت على النحو الآتي:

البُعد الأول: الجانب الإداري والتنظيمي

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يقوم على برامج التدريب الوظيفي لمعلمي صعوبات التعلم كادر تدريبي متخصص ذو خبرة.	2.63	.490	مرتفعة
2	9	يوفر البرنامج التدريبي للمعلمين مناخاً مرناً للمشاركة بما عندهم في البرنامج التدريبي.	2.46	.741	مرتفعة
3	7	يعمل برنامج التطوير الوظيفي على تحقيق الاستقرار الوظيفي مدارس المعلمين المتدربين	2.43	.739	مرتفعة
4	8	يحفِّز برنامج التطوير الوظيفي المعلمين على الالتحاق ببرامج التدريب مُستقبلاً	2.20	.759	متوسطة
5	4	تسعى برامج التطوير الوظيفي مع المعلمين بتدريبهم على المعارف والخبرات والمهارات الملائمة لحاجاتهم الوظيفية	2.17	.618	متوسطة
6	1	يتسم البرنامج التدريبي بالتخطيط والتنظيم والإعداد الجيد لعمليات التطوير الوظيفي	2.14	.494	متوسطة
7	6	يتم الاستفادة من عمليات ونتائج التطوير الوظيفي توجيه وتطوير البرامج المماثلة المقبلة لمعلمي صعوبات التعلم	2.03	.785	متوسطة
8	2	يحدد البرنامج التدريبي فلسفة وأهداف التطوير الوظيفي، والحاجات الميدانية للمعلّم.	2.00	.642	متوسطة
9	10	تفتح برامج التدريب الوظيفي القائمين على التدريب قنوات ونوافذ مُتواصلة مع المعلمين المُتدربين.	1.91	.919	متوسطة
10	5	يتابع فريق التدريب تطبيق معلمي صعوبات التعلم، لمهارات ومعارف وخبرات التطوير الوظيفي البيئة التعليمية.	1.51	.742	منخفضة
11	11	يُشرك برنامج التدريب الوظيفي بيوت الخبرة والجامعات ومؤسسات التدريب المختصة في تنفيذ أجزاء من التدريبْ.	1.40	.736	منخفضة
12	12	تقدير الحاجات الوظيفية للمعلمين، من قبل فريق العمل، قبل اتخاذ قرار بنوع البرامج المطلوبة وأهدافها ومحتوياتها وأنشطتها، من خلال إجراء استطلاعات لأراء المعلمين في الميدان، لتحديد احتياجاتهم التدريبية.	1.17	.568	منخفضة
		الجانب الإداري والتنظيمي ككل	2.00	.451	متوسطة

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات" بُعد محتوى ومضامين البرنامج التدريبي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	البيئة التدريبية تتوفر فيها الخدمات والمرافق اللازمة للمتدربين كأماكنِ الصلاة والاستراحات.	2.83	.453	مرتفعة
2	22	تُساعد البيئة التدريبية على تحقيق الراحة للمُتدربين من حيث التهوية والإضاءة الجيدة.	2.71	.458	مرتفعة
2	30	يتخلل فترات التدريب الوظيفي للمعلمين استراحات مناسبة	2.71	.572	مرتفعة
4	24	لا يقل عدد المُتدربين في برامج التدريب الوظيفي للمعلمين عن (10) متدربين ولا يزيد عن الحد المَطلوبْ (20) متدرباً.	2.66	.482	مرتفعة
5	15	تُثري ثقافة المُتدربين بموضوعات عَامة حولَ فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.54	.505	مرتفعة
5	21	تسمح برامج التدريب الوظيفي للمعلمين باستخدام أنماطٍ مُتعددة من نماذج التدريبْ.	2.54	.505	مرتفعة
5	35	ترى بأنكَ تستطيع أن تُصبح مُدرباً بعدَ التحاقكَ بأكثر من دورة تدريبية في مجال صعوبات التعلم.	2.54	.611	مرتفعة
8	34	يُؤثر البرنامج التدريبي على نتائج عَملك بصورة إيجابية في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.51	.612	مرتفعة
9	20	تتوفر في برامج التدريب الوظيفي للمعلمين مُتطلبات التدريب ومُستلزماته المختلفة.	2.49	.507	مرتفعة
10	19	تتضمن برامج التدريب الوظفي للمعلمين أنشطةً تُراعي مُستويات المُتدربين والفروق الفردية بينهم.	2.43	.608	مرتفعة
11	16	تُعمِّق خبرات المتدربين وتزودهم بأفكارٍ جديدة لتجويدِ عملية التعلم والتعليم وتحسينها.	2.37	.490	مرتفعة
11	33	تشعر بأنكَ قد تعلمتَ شيئاً بعد انتهاء فترة البرنامج التدريبي.	2.37	.646	مرتفعة
13	18	تغطي برامج التدريب الوظيفي كافة الموضوعات الخاصة ببرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	2.29	.622	متوسطة
14	17	تُواكب برامج التدريب الوظيفي للمعلمين موضوعات التربية الحديثة ومستجداتها حولَ برامج الطلبة.	2.09	.702	متوسطة
15	14	يتضمن برنامج التدريب الوظيفي، للمعلمين البناء على ما لديهم من معارف وصولاً إلى رفع كفايتهم الوظيفة.	2.03	.664	متوسطة
16	29	تُكفي المدة الزمنية للبرنامج التدريبي لتحقيق الأهداف التدريبية للمعلمين والمُخطط لها مُسبقاً.	1.91	.612	متوسطة
17	31	يُناسب مكان التدريب جميع المُعلّمين من جميع المناطق.	1.86	.733	متوسطة
18	28	يُراعى في البرنامج التدريبي للمعلمين عدم التأثيرِ سلباً على سير العَمل في المؤسسة التعليمية.	1.83	.747	متوسطة
19	26	يعلم المُتدربون بموعد البرنامج التدريبي قبل وقتٍ كافٍ من البدء البرنامج.	1.63	.598	منخفضة
20	37	يستخدم المدربون أدوات علمية مُحكَّمة لقياس أثر البرنامج التدريبي للمعلمين.	1.51	.742	منخفضة
21	32	يُؤخذ برأيك في البرنامج التدريبي من حيث رغبتك أو عدمها في الالتحاق بالبرنامجْ.	1.43	.778	منخفضة
22	27	تتوافق برامج التدريب الوظيفي مع تنفيذ خُطة المُعلمين الشهرية المتعلقة بالمادة التعليمية في المؤسسة التعليمية.	1.40	.651	منخفضة
23	25	يُؤخذ في البرامج التدريبية للمعلمين برأي الإدارة المَدرسية في تحديد أوقات التدريب والفترة الزمنية للبرنامج التدريبي.	1.37	.547	منخفضة
24	13	تُصمم برامج التدريب الوظيفي للمعلمين بإشراكِ عددٍ من المُتدربين في إعدادِ أهدافها ومُحتوياتها.	1.31	.583	منخفضة
24	36	يقوم المُدربون بمتابعتكم في مواقع العَمل بعد انتهاء فترة التدريب.	1.31	.631	منخفضة
		محتوى ومضامين البرنامج ككل	2.11	.249	متوسطة

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "سمات وخصائص المدربين" مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	45	يلتزم المدرّب بمواعيد التدريبْ حُضوراً وانصرافاً.	2.60	.604	مرتفعة
2	44	يحمل المدرّب درجة عِلمية "مُؤهَّل دراسي" عال في مجال صعوبات التعلم: ماجستير أو دُكتوراه.	2.54	.505	مرتفعة
3	38	يطّلع المعلمين المتدربين على أهداف برنامج التدريبْ بأسلوب واضح ومبسط.	2.46	.561	مرتفعة
3	39	يتمكّن المدرّب من المادة العلمية لموضوعات التدريبْ.	2.46	.561	مرتفعة
3	46	يمتلك المدرّب القُدرة على الاتصال المَرن مع المعلمين.	2.46	.657	مرتفعة
6	48	يُسهم المدرّب فعلياً في تحفيز المعلمين المُتدربينْ نحوَ الالتحاق ببرامج التدريبْ لأهميتها لهم	2.43	.608	مرتفعة
7	43	يُوضّح للمعلمين الأدوار المنوطة بهم في أثناء فترة التدريبْ.	2.34	.725	مرتفعة
7	49	يتميز ببعضِ المهارات الخاصة بهِ دونَ غيرهِ من المُدربين.	2.34	.591	مرتفعة
9	41	يُعد المدرّب خُطته سلفاُ بما يتناسب والفترة الزمنية للتدريبْ	2.31	.631	متوسطة
10	40	يُوازن المدرّب بين الجَوانب النظرية والتطبيقية في أثناء التدريبْ	1.77	.598	متوسطة
11	42	يستثمر مهارات المعلمين ذوي الكفاءة العالية في التدريبْ.	1.57	.778	منخفضة
12	47	يُتابع المدرّب أثر التدريبْ في مواقع عملِ المعلمين.	1.54	.817	منخفضة
		سمات وخصائص المدربين ككل	2.24	.368	متوسطة

يبين الجدول رقم(6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.17–2.63)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.63)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.17). وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.00).

البُعد الثاني: محتوى البرنامج التدريبي ومضامينه

يبين الجدول رقم(7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.31–2.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.83)، بينما جاءت الفقرتان رقم (13 و36) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.31). وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.11).

البُعد الثالث: سمات المدربين وخصائصهم

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.54–2.60)، حيث جاءت الفقرة رقم (45) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.60)، بينما جاءت الفقرة رقم (47) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.54). وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.24).

البُعد الرابع: أهداف برامج التدريب المهني

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "أهداف برامج التدريب المهني" مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	66	استخدام الطرق والأساليب الخاصة في تعليم المهارات الأكاديمية الأساسية للطلبة.	2.89	.323	مرتفعة
1	69	امتلاك قدراً كاف من الصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرات والمهارات والمعارف للطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.89	.323	مرتفعة
3	68	التمكن من مهارات إعداد البرامج التربوية العلاجية للطلبة.	2.86	.355	مرتفعة
4	60	معرفة الإجراءات النظامية لإحالة الطلاب لفرقة المصادر	2.83	.382	مرتفعة
5	65	معرفة الطرق والأساليب التدريسية التي تضمن النجاح الأكاديمي للطالب سواءً كان التعليم فردياً أو ضمن مجموعة	2.77	.426	مرتفعة
6	59	معرفة المفاهيم والقضايا الخاصة لذوي صعوبات التعلم.	2.74	.443	مرتفعة
7	67	القدرة على تنفيذ التدريس المنظم في تعليم إستراتيجيات الفهم القرائي ومراقبة الذات.	2.69	.471	مرتفعة
7	70	معرفة متطلبات البيئة التعليمية الصفية وتصميمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، التي تشجع على المشاركة الفاعلة.	2.69	.530	مرتفعة
9	64	القدرة على إجراء التعديلات المناسبة على البرامج التربوية.	2.66	.482	مرتفعة
10	55	الإلمام بأهداف التربية الخاصة ومبادئها التعليمية.	2.63	.598	مرتفعة
10	71	معرفة الخصائص النفسية، والاجتماعية والمعرفية للطلبة.	2.63	.547	مرتفعة
12	51	تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلفة حول فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.57	.502	مرتفعة
12	58	الإلمام بطرق بناء شخصية الطالب ذوي صعوبات التعلم بطريق سوية.	2.57	.502	مرتفعة
14	72	معرفة تأثير النمو اللغوي والفهم السمعي على التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.51	.507	مرتفعة
15	53	إكساب معلم صعوبات التعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، والفكرية في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم.	2.49	.562	مرتفعة
16	50	تنمية إحساس المعلم بالمواطنة والانتماء إلى مهنة التعليم.	2.46	.505	مرتفعة
16	57	معرفة النظريات والقضايا المرتبطة بصعوبات التعلم	2.46	.611	مرتفعة
18	73	معرفة المصطلحات والإجراءات والأدوات وآلية تنفيذ الاختبارات في تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	2.43	.502	مرتفعة
19	54	تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.37	.598	مرتفعة
20	52	تنمية معارف ومدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، وأهمية دور النظام الاجتماعي وتطويره.	2.31	.530	متوسطة
20	61	التمكن من إجراءات التدخل والخدمات التي تقدم للاطفال المتوقع وحود صعوبات تعلم لديهم.	2.31	.631	متوسطة
20	62	معرفة استخدام التكنولوجيا في التخطيط وإدارة الحصة الصفية والبيئة التعليمية.	2.29	.622	متوسطة
23	63	القدرة على إشراك الطالب والأسرة في بناء البرامج التربوية.	2.20	.759	متوسطة
23	74	معرفة أدوار الطلاب وأسرهم والمجتمع في التخطيط للبرنامج الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.20	.833	متوسطة
25	56	معرفة التشريعات والقوانين الخاصة لذوي صعوبات التعلم	1.71	.667	متوسطة
		اهداف برنامج التدريب الوظيفي ككل	2.53	.196	متوسطة

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة في درجة توافر برامج التدريب المهني لدى معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة

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 التدريب الوظيفي	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			

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع المدرسة على درجة توافر برامج التدريب المهني لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة

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 التدريب الوظيفي	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 (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.71–2.89)، حيث جاءت الفقرتان رقم (66 و 69) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.89)، بينما جاءت الفقرة رقم (56) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.71). وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.53).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر برامج التدريب المهني لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة وفق متغير الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (10) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

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

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

يتبين من الجدول (11) 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 تقييم واقع برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة 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 التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة من وجهة نظرهم في مملكة البحرين؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداة ككل تراوحت ما بين (2.00–2.53)، حيث جاء بُعد "أهداف برنامج التدريب الوظيفي" 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). أشارت النتائج

فيما يتعلق بالدرجة الكلية لانطباق المؤشرات على برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، أظهرت النتائج 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 التدريب 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 التدريب المهني للمعلمين من حيث وضوح الرؤية والتخطيط والتنظيم، ووضوح الأهداف ومحتوى برامج التدريب المهني للمعلمين والتعاون ما بين القائمين على برامج التدريب المهني في وزارة التربية والتعليم وبيوت الخبرة والجامعات، وبإشراك المعلمين وإدارة 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 هذه 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 التدريب 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 التدريب للمعلمين في البيئة التعليمية، وتستخدم أساليب تقويمية تقليدية

لعناصر التدريب ومجالاته. مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن برامج التدريب المهني. ويرى الباحث أن ربط برامج التدريب 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 وبيوت الخبرة المعتمدة في برامج التدريب الوظيفي 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 التدريب المهني، وافتقار معلّمي غرف مصادر صعوبات التعلّم إلى برامج التنمية المهنية، في أثناء الخدمة، وأن برامج التدريب المهني مجزأة، وقصر الفترة الزمنية لبرامج التدريب 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 في 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 التدريبة للمعلمين، وهذا عائد إلى أنّ تصميم البرامج التدريبية للمعلمين لا تتم بمشاركة المعلمين وإدارة المدارس في تحديد أهداف محتوى البرامج وأوقات التدريب 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) التي 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 في 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 التدريب في مواقع عمل المعلمين، وتقويم البرامج التدريبية لجميع أنشطة التدريب 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 التدريبي المهني للمعلمين في 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 التدريب المهني لمعلمّي صعوبات التعلم

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "أهداف برامج التدريب 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 في 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 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) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الكفايات المتعلقة بأهداف التخطيط للتدريس والتنفيذ اتسم بالارتفاع. كما تتفق مع دراسة الشمايلة (2005) التي أشارت نتائجها إلى درجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلّم. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أطلي (Utley,2000) التي أكدت على أن معظم أفراد العينة لم يقدم لهم أي تدريب في مجال الإعداد الثقافي والاجتماعي والحقوقي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05 α) في مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟**"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. مما يشير إلى أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لا يؤثر في تقدير المعلمين لأهمية التدريب المهني، أي أنهم يرون أن برامج التدريب المهني في 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) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية عتد مستوى (α=0.05) فأقل بين متوسطات درجات مجتمع الدرسة. كما وتتفق مع دراسة الشمايلة (2005) التي لم تظهر نتائجها أثراً ذا دلالة تبعاً لمتغير الخبرة العامة والخاصة على مقياس الأهمية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المدرسة؟**".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=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 تعدُّ برامج التدريب المهني للمعلمين معياراً مهماً 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 مجاراة التوسع باستخدام المعلوماتية، والعمل على إيجاد مصفوفات للكفايات التي ينبغي أن يتحلى جميع العاملين في المدرسة واعتمادها في التأهيل والتدريب 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)، اللتين أشارتا 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 الدراسةالحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي العملي في أثناء تطبيق برامج التدريب المهني للمعلمين.
- مراعاة القائمين على التدريب المهني لتنوع البرامج وشمولها وتكاملها بحيث تتناسب والحاجات المختلفة للمعلمين من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة.
- التعرف إلى أفضل نماذج الممارسات العالمية في مجال التدريب المهني لمعلمي صعوبات التعلم ونشرها وتضمينها في التشريعات وبرامج التدريب.
- دراسة عن أثر الحوافز المادية والمعنوية في أداء المعلمين المهني في المدارس الحكومية والخاصة.

المصادر والمراجع

الابراهيم، خديجة، 2002، استخدام أسلوب النظم في دراسة وتطوير الكفاية الخارجية بمدارس التربية الخاصة بمصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، مصر.

آل محيا، عبدالله يحيى، 2002، مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

البتال، زيد، 2005، "تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر". المجلة العربية للتربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.(6). 153-190.

الخطيب، عاكف، 2014، ضبط الجودة والاعتماد في التربية الخاصة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد. الأردن.

الخطيب، جمال، 2010، مقدمة في الإعاقة العقلية، دار وائل للنشر، عمان. الأردن.

الرفاعي، طاهرة، 2005، تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

الروسان، فاروق، 1998، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

الشكر، غازي، وآخرون، 2007، التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية: معلّم الضوء نموذجاً، ورقة عمل، المؤتمر التربوي الحادي والعشرون " التعليم الإعدادي تطور وطموح من أجل المستقبل"، وزارة التربية والتعليم، البحرين.

الشمايلة، سمية، 2005، تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشيباني، ثامر، 2004، تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلّم في تقنيات التعليم. كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي معلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم.رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سعود، الرياض.

العايد، واصف، 2003، مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان. الأردن.

العبد الجبار، عبد العزيز، 2003، "البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة"، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (21)، 139-179.

العبد الجبار، عبد العزيز، 2006، "الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام"، المجلة العربية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.(5). 65-95.

العلوي، خالد، 2002، "تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي". المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت. (61). 197-230.

علي، أمينة، 2000، دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق، مصر.

الغزو، عماد وعثمان السواعي، 2004، "مدى تحقق معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في برامج التربية الخاصة بكلية التربية من وجهة نظر الطالبات". المجلة العربية للتربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.(5). 145-174.

مروة والفار، 2008، تصور مقترح لمعايير جودة التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة غير منشورة، غزة، فلسطين.

مطر، عبد الحكيم، 2004، "الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومدى توافرها لديهم". مجلة أكاديمية التربية الخاصة الرياض. (6).159- 199.

الناطور، ميادة، 2005، ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نوال، نصر، 2001، "ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة تحليلية". مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

Bender,V. 2006. Program Evaluation for Students with Specific Learning Disabilities.www.ssd.k12,mo.us about SSD program eval –assest learning Disabilities.

Cheryl, Utley, A. 2000. "General and Special Educators of Teaching for Culturally and Linguistically Diverse Students" *Teacher Education Special Education*. 23 (1): 34-50. *Journal of Distance Educators,* 8 (11): 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., and 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.

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*, 45(4): 182-86.

National Council for Accreditation of Teacher Education, (NCATE). CEC, Program, 2008. Standers for Accreditation. Email: napsec@aol.com.

McBride, S. 2007. Review of Special Education – Grade 1 to 12.Summary Report Submitted to Ministry of Education, Amman, Jordan.

Evaluation of Professional Development Programs for Teachers of Students with Learning Disabilities during the Service in the Kingdom of Bahrain from their Point of View.

Akef A. Al-Khateeb *

ABSTRACT

The study aimed to evaluate the professional development programs for teachers of students with learning disabilities during the service in the public and private schools from their point of view, also aimed to know the impact of the variables of experience and type of school on the degree of availability of professional development programs. The study sample consisted of 40 male and female teachers, and a tool have been built to achieve the objectives of the study, a tool consisted of (74) indicator divided into four main dimensions.

The results showed that there is only one dimension of a degree of applicability is high: "the goals of the professional development program" dimension with a total mean (2.53), while there are three main dimensions applied moderately respectively: "the attributes and characteristics of the trainers" with a mean of (2.24), "the content and implications of the programs" with a mean (2.11), and at the last rank "administrative and organizational side " dimension with a mean (2.00), and average of the total score for the dimensions of the tool, (2.25).

The results also showed a low of statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of experience in all dimensions and in the total score. While study results indicated to the presence of statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) due to the impact of the type of school.

Keywords: evaluation of training programs, teacher learning disabilities, professional development programs.

* Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Mafraq. Received on 6/7/2014 and Accepted for Publication on 25/9/2014.