



دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم

د. أحمد خالد خزاعلة*

د. فيصل شريف الحايك**

ملخص:

تستهدف الدراسة الحالية تعرف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم ومعرفة مدى تأثير دور البرامج التدريبية ببعض المتغيرات الديموغرافية؛ كالمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص. بلغ عدد أفراد الدراسة (٥٠) معلماً من الذكور. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe). أوضحت نتائج الدراسة وجود دور للبرامج التدريبية لدى أفراد العينة بدرجة مرتفعة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور هذه البرامج تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة (٥ سنوات فأقل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور هذه البرامج تعزى لمتغير التخصص.

مقدمة:

إن التقدم العلمي والمعرفي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون يتطلب منا مواكبة هذه الطفرة في مجال العلم؛ فنحن جزء لا يتجزأ من هذا العالم، وإن وجودنا في هذا العالم يفرض علينا متابعة التغيرات العلمية والثقافية في كل

* أستاذ مشارك، قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية.

** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

المجالات التعليمية، وأن نستثمر طاقتنا البشرية والمادية المتاحة في هذا المجال؛ فالتعليم أصبح أكبر وأفضل مجال للاستثمار المادي والبشري على المدى البعيد.

فالمعلم الذي يمتلك الكفاءات المهنية، والمؤهل أكاديمياً وتربوياً يعد من أهم عناصر العملية التعليمية، لذا تولي الدول المتقدمة - علمياً وتربوياً - اهتماماً كبيراً بتحسين أداء المعلم وتطويره وتنميته مهنيّاً.

ويعتبر تدريب المعلمين في أثناء الخدمة تربية مستمرة للمعلم، وهذا يعني أن تربية المعلم لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد في أثناء الدراسة الجامعية، بل تستمر طيلة حياته المهنية؛ وذلك من أجل الإلمام بكل المستجدات على الساحة التربوية من أجل النهوض بالعملية التعليمية (الخطيب، ١٩٩٤).

لذا فإن التدريب يهدف إلى رفع المستوى المهني للمعلمين وتحسينه، وتجديد خبراتهم ومعلوماتهم في جميع المجالات، كما يعمل التدريب على تنمية الميل الإيجابية لدى العاملين في مجال التعليم، وتنمية شعورهم بالانتماء، واستخدام أحدث الطرق والأساليب التي تنمي مهارات أدائهم (القبلان، ١٤٠٦).

ولما كان المعلم يحتل مكان الصدارة في العملية التعليمية، فقد أدرك القائمون على النظام التربوي أهمية دوره، فحرصوا على توفير جميع الإمكانيات لإعداده وتأهيله تربوياً ومهنياً، من خلال التدريب والتأهيل قبل الخدمة وفي أثناءها (زقوت، ١٩٩٧).

ويمكن القول إن المعلم يحتاج إلى التدريب في أثناء الخدمة أكثر بكثير مما يحتاج إليه من إعداد قبلها (أبو الروس، ٢٠٠١)، وحتى ينجح أي برنامج تدريبي لا بد للمعلم من الإيمان بأهميته وفائدته بالنسبة إليه؛ إذ مهما استخدمت أساليب وتقنيات جديدة، ومهما تحددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب وبرامج إعداد وتدريب، فإن هذا كله لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوقعة، إذا لم يوجد المعلم المؤمن بهذه الفلسفات، وهذه البرامج التدريبية، والذي يشعر بحاجته الملحة والضرورية للتدريب (حجازي، ٢٠٠٢)، وإذا ما توافر ذلك فإن

برامج التدريب تؤدي إلى رفع كفاءة المعلم وممارسته للمهارات التي يمتلكها بفعالية ومسؤولية.

لذلك كان هناك اهتمام تربوي وقانوني يركز على تدريب جميع المعلمين الجدد، بمن في ذلك معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة، ولفترة تمتد لعام واحد كنوع من التأهيل الذي يسبق الخدمة، وبما يشكل مزيداً من التنمية المهنية بعد التخرج. أما بالنسبة إلى محتوى الدورة والعناوين التي يجري تغطيتها، فهي تختلف وفقاً لفئة الإعاقة ونوعها. سواء أكانت تلك الدورات تقدم بدوام كلي أم جزئي. كما أن التدريب في أثناء الخدمة متوافر ومتاح أيضاً من خلال الدورات التي تقدمها العديد من السلطات المحلية للمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الميدان (Stanley, 2013).

وبما أنه لا يمكن فصل تطور وتأهيل المعلمين في التربية الخاصة عن تطور التربية الخاصة نفسها، بوصفها حقلاً مميزاً ومختلفاً عن التعليم الفردي، وعدم قدرة المدارس العادية على تلبية احتياجات ذوي الحاجات الخاصة، فإن هناك حاجة إلى معلمين خاصين قادرين على تلبية الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلاب خارج الصف العادي. ونتيجة لذلك بذلت الجهود في التطوير والتدريب المهني لمعلمي التربية الخاصة (Crockett, 2002).

وفي ظل تزايد الاهتمام العالمي بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم، وظهور الحركات الفكرية النشطة، والاهتمامات التربوية بذوي الحاجات الخاصة؛ ظهرت المؤسسات والمراكز التي تعنى بهم، إضافة إلى الجامعات التي قامت بدور رئيسي من خلال استحداث برامج أكاديمية للتربية الخاصة؛ بغرض إعداد الكوادر البشرية المدربة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة (الموسى، ١٩٩٩). ذلك أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم لن يتأتى إلا بإعداد كوادر يتم إعدادهم وفق أسس علمية صحيحة، سواء في مؤسسات التعليم العالي أم من خلال الورش والدورات التي تعقد لهم (الكيومي، ٢٠١٠). وقد كانت عملية التدريب لمعلمي التربية الخاصة في بداية الأمر تتم من

خلال اختيار أفضل المدرسين في المدارس العادية، ومن ثم يقوم مدير المدرسة، أو المدرسون السابقون من ذوي الخبرة، بتدريبهم لفترة وجيزة في أثناء خدمتهم، ليصبحوا بعد سنوات خبراء في مجال التربية الخاصة. وقد كان هناك شرطان ينبغي توافرهما، هما: الخصائص الشخصية العالية، والقدرة الفائقة على التدريس، ولم يكن هؤلاء المعلمون قد حصلوا على أي نوع من التدريب المتخصص في مجال التربية الخاصة قبل الخدمة (Osgood, 1999).

وفي عام (١٩٠٤) ظهرت حركة منح الشهادات للعمل في صفوف التربية الخاصة، وبذلك تطلب الأمر من المدرسين الالتحاق ببرامج تدريبية أوسع وأشمل من تلك التي يحتاج إليها المدرسون العاديون، وتمكن المعلمون الذين تأهلوا للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة من خلال التحاقهم ببرامج التدريب من تعرف معلومات وخبرات ومعارف جديدة متخصصة في مجال التربية الخاصة لم تكن متوافرة لهم في السابق، وقد كانت تلك البرامج في تلك الفترة تركز على الإعداد والتأهيل الفئوي الموجه نحو فئة معينة من فئات التربية الخاصة (Osgood, 1999).

وبناء على ذلك تطلب الأمر أن يكون معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل، واكتساب كفاءات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل في أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات، هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي، وتقديم المعلومة بأساليب متغيرة تستثير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة (الموسى، ٢٠٠٨).

فمعلم التربية الخاصة يحتاج إلى مهارات خاصة غير تلك المهارات اللازمة للمعلم العادي؛ فهو يحتاج إلى أن يستخدم طرق تدريس خاصة، وأن يعد برامج فردية تتناسب مع الفروق الفردية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، لذا ينبغي على كل الجهات المهتمة بمعلم التربية الخاصة تطوير وتدريب معلمي التربية

الخاصة وتزويدهم بالمهارات اللازمة، سواء كانت أكاديمية أم شخصية تسهم في تنمية مهارتهم في سبيل تعليم ذوي الحاجات الخاصة (العبد الجبار، ١٩٩٨).

ويرى أصحاب التوجه العملي البرجماتي أن معلم التربية الخاصة يتعامل مع أوضاع فريدة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصة التي لا يمكن التنبؤ بها جميعاً، وأن التدريب والممارسة العملية الطويلة هما المصدر الأساسي للمعرفة حول تدريس ذوي الحاجات الخاصة، وتتمثل الركيزة المهمة لهذا البرنامج في اتخاذ الواقع المحور الأساسي لعملية تأهيل معلم التربية الخاصة، ومن ثم جعل (التربية العملية والتدريب) المنطلق الأساسي لبرنامج تأهيل معلم التربية الخاصة، من ناحية قيامها على ملاحظة واقعيات سلوك التلاميذ، ومناهج الدراسة، وأساليب التعليم والتقويم، بإشراف المختصين على تعليم وتدريب معلمي التربية الخاصة؛ مما يؤدي إلى إعداد معلم كفؤ واسع الخبرة (Feiman, 1990).

بينما يشير أصحاب الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات إلى تحديد المهارات والمعارف والقدرات المتصلة بالمحاور الرئيسية في العملية التعليمية الخاصة التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الخاصة، ليستطيع تدريب الطفل المعوق بشكل فاعل وتعليمه. وفي الغالب يتم صياغة هذه المهارات والقدرات على شكل أهداف سلوكية يتم تحقيقها من خلال المعلومات النظرية، والخبرات والنشاطات العملية التي توفرها برامج التدريب (Stephens & Whorton, 2002).

ولما كانت أدوار معلم التربية الخاصة متغيرة ومتطورة في ظل التطور والتغير في مجال التربية الخاصة؛ فقد كان من الضروري تجديد مجالات تدريبهم (Hunter & O' Murchu, 2001). إذ تتعدد البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بحسب الهدف المرجو منها، فهناك البرامج التأهيلية التي تؤهل معلمي التربية الخاصة للتدريب، ومنها تأهيل المعلمين الذين يعملون في التدريس دون تأهيل تربوي سابق، ومنها البرامج التجديدية التي تسعى إلى تجديد مهارات المعلمين وتطويرها وتنميتها ورفع مستوياتهم (الموسى، ١٩٩٩).

وتشير كثير من الدراسات إلى أن مجمل البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تهدف إلى تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع الأطفال المعاقين وأسرهـم، وكيفية التدريب على الطرق العلاجية، وكيفية مشاركة المجتمع المحلي في تربية ذوي الحاجات الخاصة وتعليمهم. وإذا ما أمعنا النظر في هذه البرامج نجد أن أغلبها يركز - بشكل كبير - على الناحية الفنية في العملية التعليمية، وعلى اكتساب المعارف بنسبة أكبر بكثير من التركيز على الناحية المهارية والوجدانية (بخش، ٢٠٠٩).

ولتعرف أهمية البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، لابد من إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة لكي تؤدي البرامج أدوارها بفاعلية، وتتمثل غالبية احتياجات معلمي التربية الخاصة في التدريب على التعاون بمجالات تمس حياة الطفل؛ إذ يتضمن تدريبهم على مهارات التعامل مع الوالدين والأسر، والقيام بالعديد من أعمال التقويم في تخصصات التربية الخاصة المختلفة، إضافة إلى التدريب على كيفية التنسيق والعمل بروح الفريق بين الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة، لتنمية الخطط والبرامج التربوية، كما تتضمن احتياجات التدريب على كيفية مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على الانتقال من الحياة المدرسية إلى حياة العمل بشكل جيد، إضافة إلى حاجاتهم المختلفة في التدريب على الأجهزة والأدوات والاختبارات الحديثة المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة (Smith & Luckasson, 1995).

هذا بالإضافة إلى المتطلبات الإلزامية للمعلمين الذين يتخصصون في تدريس الطلبة ذوي (الإعاقات الحسية) السمعية والبصرية أو متعددة الحواس. ومن هذه المتطلبات - على سبيل المثال -: القدرة على استخدام لغة الإشارة أمر ضروري إذا كنت ترغب في العمل مع التلاميذ ضعاف السمع، كذلك هو الحال للمعلمين الذين سيقومون بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، من حيث قدرتهم على استخدام طريقة برايل للقراءة (Stanley, 2013).

ويتم تعرف هذه الاحتياجات التدريبية من خلال تقارير الرؤساء ومديري

المدارس وآراء المعلمين، وأداء المعلمين في أثناء الدورات التدريبية السابقة التي حصلوا عليها، والمقابلات الشخصية للمعلمين المتدربين وأولياء الأمور، وتقارير التقييم بمراكز التربية الخاصة (الزهار، ٢٠٠٢).

وعلى الرغم من أهمية البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في تأهيلهم وتطويرهم، فإن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة؛ كونها دورات تقليدية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية، وتنفذ في مدة زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير مناسبة لتقويم عناصر التدريب (الكنيسي، ٢٠٠٠). كما أن هذه الدورات تفتقر إلى استخدام التقنيات المناسبة والتدريب عليها (جلال والبيجاوي، ١٩٩٧)، إضافة إلى افتقارها إلى الجانب التطبيقي العملي الذي لم يأخذ مكانه في تطوير المعلم وتنميته، (نصر، ٢٠٠١)، وإن كثيراً من الدورات والبرامج التدريبية لمعلم التربية الخاصة توفر الإمكانيات المادية، ولا تستثمر بصورة جيدة في تحقيق أهدافها؛ مما يجعل الإنفاق عليها هدراً مادياً وتعليمياً (محمد، عبدالعليم، ٢٠٠٣)، كما أن تلك البرامج لم تزود المعلم بقدرات كافية على فهم طبيعة هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم (المصري، ٢٠٠١) وقد ركزت برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في معظمها على التدريب على الإعاقة الواحدة، وهو ما يفقد هذه البرامج جدواها في تنويع التدريب، الذي من شأنه النهوض بمهارات معلمي التربية الخاصة (العبد الجبار، ٢٠٠٢).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد التدريب مطلباً ضرورياً مع التطور والتقدم في مختلف مجالات العملية التعليمية، وهذا ما أكدته أغلب الدراسات التي أشارت إلى أن البرامج التدريبية للمعلمين التي تركز على إعداد المعلم للمطالب الحالية الآنية فقط يعد عائقاً أمام التطوير المستقبلي للتعليم؛ فقد يصبحون بعد فترة من الزمن غير قادرين على تحقيق مطالب الواقع التربوي المتجدد، ومن ثم سوف يتخلف التعليم عن الإعداد للحاضر والمستقبل.

كما أن التدريب يعد حلقة الوصل بين خبرات المتدرب السابقة والمستجدات على الساحة التعليمية والتربوية، ويعتبر التدريب في الوقت الحالي من الضرورات الملحة في المجتمعات المتحضرة في جميع القطاعات؛ بما فيها قطاع التعليم، ولما كان معلمو التربية الخاصة أحد المنتمين حديثاً - مقارنة بالقطاعات الأخرى - لهذا القطاع، فإن تدريبهم يشغل حيزاً من اهتمام المسؤولين، كما يمثل تدريبهم استثماراً طويلاً الأجل.

ونظراً للتوسع الهائل في افتتاح البرامج الملحقة بالمدارس العادية في جميع المدن، وأهمية البرامج التدريبية للمعلمين على رأس العمل، جاءت هذه الدراسة في محاولة لتحديد أهم أدوار البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات التي تحاول إلقاء الضوء على دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة، في سبيل رفع كفاءات المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولذلك فإن عملية إعداد معلم التربية الخاصة أصبحت قضية ملحة تتطلب تخطيطاً جيداً لإعداد البرامج التي تسهم في الرعاية الأمثل لفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يضمن لهم التعليم الملائم لقدراتهم وإمكاناتهم.

ويشير (قنديل، ٢٠٠١) إلى افتقار معظم برامج التدريب قبل الخدمة إلى المعارف التطبيقية العملية واعتمادها على الجانب النظري؛ الأمر الذي أسهم بدوره في إفراز أعدادٍ من المعلمين الذين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس مع ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلى وجود نقص كبير في البرامج التدريبية الفعالة المؤهلة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن ذلك لا يتحقق إلا عن طريق الاهتمام بتطوير البرامج التدريبية المتخصصة وإعدادها، وإكساب المعلمين المهارات والكفاءات اللازمة لتعليم هذه الفئة من الطلبة.

وبهذا ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم؟
- ٢ - هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي؟
- ٣ - هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف عدد سنوات الخبرة؟
- ٤ - هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وهو دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة. وبما أن التدريب في أثناء الخدمة أكثر أهمية، نتيجة للتفجر العلمي والتطورات السريعة في مختلف الاتجاهات التربوية، وبما أن معلمي التربية الخاصة يؤدون دوراً فاعلاً وكبيراً في تعليم ذوي الحاجات الخاصة، فإن أهمية هذه الدراسة تنبثق مما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية - العملية المتمثلة في إعداد وتطوير أداة يمكن من خلالها تحديد دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة. ثانياً: الأهمية التطبيقية المتمثلة بالخدمة العلمية التي تقدمها هذه الدراسة للمسؤولين عن العملية التربوية المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة، في تعرف أهمية البرامج التدريبية في أثناء الخدمة، وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات العصر المتطورة.

ومن جهة أخرى، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من تناولها قضية تهم المعلمين في جميع التخصصات، والتربية الخاصة بشكل خاص، وهي قضية التدريب في أثناء الخدمة، كما أن أهمية الدراسة تتجلى في معرفة جدوى وفائدة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة، ومن ثم إيجاد أفضل الطرق لتطوير مهاراتهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- ١ - تعرف أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.
- ٢ - تحديد مدى استفادة معلمي التربية الخاصة من الدورات التدريبية في تطوير مهاراتهم.
- ٣ - تعرف أثر اختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص) على استجابة عينة الدراسة.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة الذكور في المدارس والمعاهد الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، وبذلك لا يمكن تعميم نتائجها؛ إلا على عينات لها الخصائص نفسها لعينة هذه الدراسة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

الحدود المكانية: مدارس ومعاهد التربية الخاصة الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود المتمثلة في معرفة دور البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، ومدى استفادة معلمي التربية الخاصة من الدورات التدريبية في تطوير مهاراتهم.

التطبيق:

تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

البرامج التدريبية: هي ورش العمل والندوات والدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة، من خلال وزارة التربية والتعليم أو مؤسسات تربوية أخرى، في مختلف مجالات التربية الخاصة، بهدف إكساب معلمي التربية

الخاصة في أثناء الخدمة الخبرات والمعارف الجديدة التي يحتاجون إليها في تعليم ذوي الحاجات الخاصة.

معلمو التربية الخاصة: هم المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي في أحد فروع التربية الخاصة، ويقومون على رعاية ذوي الحاجات الخاصة وتعليمهم في المدارس والمعاهد التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة بريدة.

الدراسات السابقة:

هناك ندرة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع دور البرامج التدريبية؛ فقد تركزت الدراسات حول معوقات التدريب والحاجات التدريبية، والكفاءات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.

فقد قامت جيونر (Guner, 2012) بدراسة تأثير برنامج تدريب المعلمين على إدارة الفصل الدراسي الوقائي Preventive Classroom Management Training Program (PCMTTP) داخل فصول ومدارس الدمج (ذوي حاجات خاصة وعاديين)، وتألفت مجموعة الدراسة من (٤٥) معلماً. وقد تم جمع البيانات باستخدام استمارة ملاحظة سلوك المعلم، الذي طوّره الباحث، ومن خلال تطبيق ذلك على درس واحد تم تصويره بالفيديو في الفصول الدراسية حيث (المجموعة التجريبية: ن = ٢١ تلقت التدريب على البرنامج)، و(المجموعة الضابطة: ن = ٢٤ من دون تدريب). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التوافق / عدم التوافق لدى المعلمين في نتائج الاختبار البعدي، في حين أن النتائج المتعلقة بعدم التوافق لدى المعلمين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي كانت أقل من ذلك بكثير لدى المعلمين الآخرين في عينة الدراسة.

وأجرت الزعبي وعبدالرحمن (Al-Zoubi & Abdel Rahman, 2011) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يعتمد على الكفاءات التعليمية (الشخصية والمهنية)، وقياس آثاره في تحسين هذه الكفاءات لدى معلمي غرف المصادر في الأردن. طبق البرنامج على عينة مكونة من ٥٠ معلماً، وزعوا إلى مجموعتين

متساويتين (تجريبية وضابطة)؛ بواقع ٢٥ معلماً في كل مجموعة. وقد طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، في حين تعرضت المجموعة الضابطة من المعلمين لبرامج التدريب التقليدية فقط. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على مقياس الملاحظة البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت أن الأساليب المستخدمة مع المجموعة التجريبية أفضل بكثير من المجموعة الضابطة في تحسين الكفاءات الشخصية والمهنية.

وأجرى برانكا وميديا (Branka & Majda, 2011) دراسة بعنوان: اتجاهات المعلمين في سلوفينا نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الابتدائية. تكونت العينة من ٣٦٠ معلماً ومعلمة. وقد طبق مقياس لقياس الاتجاهات بالإضافة إلى إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية تعريفية بالمعاقين، وقد أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن خبرة المعلمين تؤدي دوراً حاسماً في دمج المعاقين فإن المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية تعريفية بالمعاقين كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية في دمج المعاقين في الصفوف العادية.

وقام لينا و فرناندز (Lenia & Fernandes, 2010) بدراسة استمجزا من خلالها وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بإخضاعهم للتدريب لزيادة معرفتهم بذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مواقف معلمي المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بتدريبهم وتزويدهم بالمعارف حتى يتمكنوا من العمل مع ذوي عسر القراءة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة كبيرة فيما يتعلق بمعرفة المعلمين بالتعامل مع ذوي عسر القراءة، وأن المعلمين العاديين بحاجة إلى تدريب للتعامل مع هؤلاء الطلبة لتعزيز نجاحهم في المدرسة.

وأجرى رافائل (Rafael, 2010) دراسة بعنوان إدارة الصفوف للطلاب من ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تلبية الاحتياجات الأكاديمية للطلاب من ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من خلال تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدعمهم في تعليم هؤلاء الطلاب. وقد

تمت الدراسة من خلال مقابلة المعلمين الذين يتعاملون مع هؤلاء الطلبة. ودلت النتائج على أن هؤلاء المعلمين بحاجة إلى إستراتيجيات خاصة للتعرف والتعامل مع هذه الفئة من الطلاب الذين يتعلمون بشكل مختلف عن الطلبة العاديين.

وأجرت الكيومي (٢٠١٠) دراسة بعنوان: إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف بعض النظم المقترحة لإعداد معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومصر، والسويد. توصلت الدراسة إلى ضرورة تكامل الإعداد لمعلم التربية الخاصة قبل الخدمة وبعد الخدمة، من خلال اشتغال برامج التدريب على فئات مختلفة من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.

وقام دوكيس، وروزينبيرغ، وبرادي (Dukes, Rosenberg & Brady, 2008) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر التدريب الذي يتلقاه المعلمون في أثناء الخدمة في تقييم السلوك الوظيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عبر تعرف فعالية تدريب معلمي التربية الخاصة في عملية التقييم السلوكي، الوظيفية Functional behavioral assessment (FBA). وقد تم تطوير أداة خاصة لتقييم مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في السلوك الوظيفي، وسلوك المشكلة والقدرة على توليد توصيات لتعزيز تغيير السلوك. شملت العينة المعلمين من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ومقارنة نتائج المعلمين الذين تم تدريبهم من قبل المنطقة التعليمية بغيرهم من المعلمين غير المدربين، وذلك بتحليل نتائج القياس البعدي للتدريب. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تم تدريبهم في البرنامج كانوا أكثر قدرة ودقة على تحليل سلوك المشكلة من أولئك المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب على البرنامج. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق كبيرة بين المعلمين المدربين وغير المدربين في مدى قدرتهم على تقديم توصيات لتعزيز تغيير

السلوك. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات التي تدعم أهمية تطوير جهود التدريب الأولي والمستمر للمعلمين.

وللوقوف على فاعلية برامج التدريب قام الصمادي (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الصم وضعاف السمع في أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. تكونت العينة من ٤٧ معلمة من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية الخاصة، وقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم في تطوير مهارات التدريس للطلبة الصم وتنميتها، والتعامل مع المشكلات السلوكية، وإستراتيجيات التقويم. توصلت النتائج إلى وجود فروق على كل متغيرات الدراسة لصالح حملة البكالوريوس.

كما هدفت دراسة جمال الدين (٢٠٠٢) إلى تعرف الخطط المعدة لإعداد المعلم ذوي الحاجات الخاصة، وقد تضمنت الدراسة التركيز على خصائص الدارسين ومهارات وطرق التدريس والتقويم، واستخدام التكنولوجيا والممارسة العملية والميدانية كإستراتيجية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم وتنفيذ وتقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة.

وركزت دراسة أندرسون (Andersson, 2000) على معرفة تأثير مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية في أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي. تكونت عينة الدراسة من ٨٥ معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وقد أسفرت النتائج عن أن (٩٠٪) من المعلمين المشاركين في الدراسة أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي، كما أصبحوا أكثر اهتماماً واستخداماً لطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي دربوا عليها.

ولتعرف أثر التدريب قام بونزي (Ponzi, 1998) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة، تجاه قضية الدمج واحتياجاتهم التدريبية والصفية لها، وقد توصلت النتائج إلى أن المعلمين نالوا قسطاً غير كاف من التدريب في أثناء الخدمة، وأن مقدار هذا التدريب لم يسهم

إلى حد ما في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الدمج، وتعزو الدراسة هذه النتائج إلى قلة الساعات التدريبية.

من الملاحظ أن غالبية الدراسات السابقة قد ركزت على أهمية التدريب والبرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة، من خلال إخضاعهم للبرامج التدريبية التي تعمل على مساعدتهم في التعرف والتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة، وكان من نتائج الدراسات أن لبرامج التدريب أثراً في تطوير مهارات وكفاءات معلمي التربية الخاصة على المستوى الشخصي والمهني، كدراسة جيونر (Guner, 2012) التي أشارت إلى وجود أثر لبرامج التدريب في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة، ودراسة الزعبي وعبدالرحمن (Al-Zoubi & Abdel Rahman, 2011) التي أظهرت وجود أثر لبرامج التدريب في تحسين كفاءات المعلمين الشخصية الأكاديمية، في حين أكدت برانكا وميديا (Branka & Majda, 2011) أن لبرامج التدريب أثراً في تغيير اتجاهات المعلمين نحو ذوي الحاجات الخاصة، بينما خلصت دراسة لينا وفرناندز (Lenia & Fernandes, 2010)، ودراسة رافائل (Rafael, 2010) في نتائجهما إلى أن المعلمين بحاجة إلى برامج ودورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التدريسية مع ذوي الحاجات الخاصة، في حين أكدت بعض الدراسات أهمية تطوير كفاءات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة، كدراسة الكيومي (٢٠١٠)، ودراسة الصمادي (٢٠٠٧)، ودراسة جمال الدين (٢٠٠٢). ويلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة قد طبقت على المعلمين، واستخدمت الاستبانات والمقاييس المسحية والبرامج التدريبية في الحصول على نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التربية الخاصة الذكور الذين يعملون في معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم، في مدينة بريدة خلال العام الدراسي ١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ، وقد بلغ عددهم

(٢٧٠) معلماً. تكونت العينة النهائية للدراسة من ٥٠ معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، عن طريق القرعة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

الجدول (١)
توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢١	٥٠
	ما فوق البكالوريوس	٢٩	
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٢٢	٥٠
	٦ إلى ١٠ سنوات	١٦	
	١١ سنة فأكثر	١٢	
التخصص	عقلي	١٨	٥٠
	سمعي	١٣	
	بصري	٩	
	صعوبات تعلم	١٠	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ولتعرف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة، قام الباحثان بإعداد مقياس خاص للكشف عن دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة، من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، والاستعانة ببعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، كدراسة بركات (٢٠٠٥)، ودراسة الكيومي (٢٠١٠)، ودراسة بخش (٢٠٠٩)، ودراسة العبد الجبار (٢٠٠٢)، وكذلك من خلال خبرة الباحثين في التربية الخاصة؛ إذ قاما بعقد العديد من الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة. وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة، تقيس دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق المحتوى للأداة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، بلغ عددها عشرة من المتخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم؛ للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تمثله، والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرة، ومدى تمثيلها لدور البرامج التدريبية. وقد حذفت الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على حذفها، كما تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (٨٠٪) من المحكمين على إبقائها، إضافة إلى تعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغتها، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، أصبح عدد الفقرات (٤٤)، بعد أن كانت (٥٦) فقرة؛ إذ استبعدت الفقرات غير المناسبة وعددها (١٢)، وبذلك اعتبرت الأداة صادقة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة، عددها (٥٠) معلماً، على فترتين زمنيتين، يفصل بين الاختبار الأول وإعادة الاختبار (test re- test) أسبوعين، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي كشف عن معامل ثبات مقداره (٠,٨٧). وتم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الذي بلغ (٠,٨٠)، ويعد هذا الثبات مقبولاً لأغراض الدراسة.

استخراج الدرجات:

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة، وذلك بترجمة سلم إجابة للفقرات إلى سلم رقمي، بإعطاء فئة الإجابة (كبيرة جداً) خمس درجات، وفئة إجابة (كبيرة) أربع درجات، وفئة (متوسطة) ثلاث درجات، وفئة (قليلة) درجتين، وفئة (قليلة جداً) درجة واحدة، واعتبرت الدرجة (ثلاث) نقطة قطع في دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة.

ثم استخرجت درجة كلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمفحوص على جميع فقرات المقياس، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على المقياس هي (٢٢٠) درجة، تعكس الدور الكبير للبرامج التدريبية، وأدنى درجة هي (٤٤) درجة تعكس دور البرامج التدريبية بصورتها الدنيا.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي الذي يعنى بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها. وقد استخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف، والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة إلى المشكلة المطروحة للدراسة، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها، ومحاولة الإسهام في حلها.

متغيرات الدراسة:

- المؤهل العلمي، وله مستويان:
 - (بكالوريوس).
 - (دراسات عليا) "وهم يمثلون فئة المعلمين الحاصلين على الدبلوم العالي في التربية الخاصة بعد البكالوريوس والحاصلين على الماجستير في أحد فروع التربية الخاصة".
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات:
 - (٥ سنوات فأقل).
 - (٦ إلى ١٠ سنوات).
 - (١١ سنة - فأكثر).
- التخصص: وله أربعة مستويات (عقلي) (سمعي) (بصري) (صعوبات تعلم).
وقد تم التعامل مع متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة بوصفهما متغيرين مستقلين، في حين استخدم دور البرامج التدريبية بوصفه متغيراً تابعاً.

المعالجة الإحصائية:

لإجراءات التحليل الإحصائي أدخلت البيانات التي تم الحصول عليها في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، وحللت البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وللإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم الاختبار التائي (t-test). وللإجابة عن السؤالين: الثالث والرابع اللذين يبحثان عن الفروق في أدوار البرامج التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل، استخدم تحليل التباين الأحادي (One - Way Analysis of Variance).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ونصه: ما دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الإلمام باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة	٤,١٢	١,١١
٢	التواصل مع ذوي الخبرة والتجربة ممن لهم مساهمات ومشاركة فعالة في مجالات التربية الخاصة	٤,٠٦	١,٠٣
٣	الحصول على المعلومات الأولية والأساسية عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة	٤,٠٠	١,١٧

تابع / الجدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس
مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	تشجيع البرامج على تنمية روح التعاون بين معلمي التربية الخاصة	٤,٠٠	١,١٠
٥	بناء القدرة على التكيف مع ذوي الحاجات الخاصة	٤,٠٠	١,٠٤
٦	التغير الإيجابي للاتجاه نحو العمل مع التربية الخاصة	٣,٩٦	١,٢٧
٧	التطور في مستوى التحصيل المعرفي والمهاري وفي الممارسة التدريسية داخل الصف	٣,٨٨	١,١٠
٨	تعرف المبادئ الأساسية للتربية الخاصة	٣,٨٦	١,٢١
٩	توزيع الأهداف التدريسية لتشمل المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية	٣,٨٦	١,٠٨
١٠	تنظيم الوقت وتوزيعه بما يتلاءم وتحقيق الأهداف	٣,٨٠	١,٤٢
١١	ترتيب الأهداف بشكل متسلسل يتناسب مع محتوى الدرس	٣,٧٨	١,١٤
١٢	اختيار الاختبارات الرسمية وتطبيقها	٣,٧٦	١,١٣
١٣	تحديد الأنشطة والفعاليات الملائمة للدرس	٣,٧٤	١,٠٢
١٤	تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الرسمية	٣,٧٢	١,٠٠
١٥	صياغة الأهداف بشكل سلوكي يمكن قياسه	٣,٧٢	١,٠١
١٦	الحصول على العديد من الأفكار والخبرات في مجال التدريس لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,٧٢	١,٠٦
١٧	تصميم وتنفيذ الخطة العلاجية والخطة التربوية الفردية	٣,٧٠	٠,٧٢٠
١٨	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية لاستخدامها في تحسين التدريس	٣,٧٠	٠,٨٦٣
١٩	تحديد التقويم المرحلي والتقويم الختامي	٣,٦٨	٠,٩٣١
٢٠	مساعدة الطلبة الذين يعانون مشكلات مثل (الخوف، الخجل، العدوانية، النسيان)	٣,٦٨	١,٠٧
٢١	الاستخدام الفعال للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي	٣,٦٦	١,٠٣
٢٢	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	٣,٦٦	٠,٩٦٠

تابع / الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٣	تحديد الحاجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلاب	٣,٦٦	٠,٩٨٠
٢٤	التخطيط الجيد للدرس	٣,٦٦	١,٠٦
٢٥	تحديد التعلم القبلي للتعلم الجيد	٣,٦٤	١,١٣
٢٦	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة	٣,٦٤	١,١٢
٢٧	تقديم النماذج الإيجابية للسلوك المرغوب في الصف	٣,٦٢	٠,٩٨٧
٢٨	تقبل سلوك الطلبة وفق خصائصهم النمائية	٣,٦٢	١,٠٢
٢٩	تحديد السلوك الذي يدل على جذب انتباه الطلبة لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,٦٢	٠,٨٣٠
٣٠	بناء قاعدة معلوماتية في التربية الخاصة	٣,٦٢	١,٢٤
٣١	بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها وفق جدول المواصفات	٣,٦٢	١,٠٥
٣٢	إعداد اختبارات تشخيصية غير رسمية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف لذوي الحاجات الخاصة	٣,٦٠	١,٠٥
٣٣	استخدام تقنيات التعليم الحديثة في مجال التربية الخاصة	٣,٥٨	٠,٩٠٧
٣٤	إعداد أدوات التقويم الملائمة للأهداف التدريسية	٣,٥٨	٠,٩٩٣
٣٥	استخدام إستراتيجيات جديدة في تدريس ذوي الحاجات الخاصة	٣,٥٦	٠,٩٠٨
٣٦	تقويم مدى صدق وثبات أي اختبار للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة	٣,٥٦	١,٠٦
٣٧	استخدام التغذية الراجعة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	٣,٥٤	١,٠٥
٣٨	توظيف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء الطلبة	٣,٥٢	١,٠٦
٣٩	تحديد السلوكيات المخلة بالنظام لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,٥٢	١,٠٣
٤٠	تعرف الأساليب والوسائل الفعالة التي تعين على الأداء والتدريس بشكل مؤثر لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,٤٢	١,٠٣
٤١	استخدام التعزيز بأنواعه لإثارة دافعية الطلبة لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,٤٠	١,٠١

تابع / الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري
٤٢	التزود بالمعلومات والمستجدات التربوية والتعليمية الحديثة حول التربية الخاصة	٣,٣٠ ١,٠٧
٤٣	استخدام أسلوب التعاقد السلوكي لاستثارة دافعية الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	٣,١٤ ١,٠٥
٤٤	استخدام إستراتيجيات تعديل السلوك لدى ذوي الحاجات الخاصة	٣,١٤ ٠,٩٤٧
	الأداة ككل	٣,٦٦ ٠,٦١٧

يتضح من الجدول (٢) أن الفقرة التي تضمنت "الإلمام باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي من درجات المقياس بلغ (٤,١٢)، تليها الفقرة التي تضمنت "التواصل مع ذوي الخبرة والتجربة ممن لهم مساهمات ومشاركة فعالة في مجالات التربية الخاصة"، وحصلت على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت "الحصول على المعلومات الأولية والأساسية عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة"، على متوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وجاءت الفقرة التي تضمنت "تشجيع البرامج على تنمية روح التعاون بين معلمي التربية الخاصة"، بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، كما حصلت الفقرة التي تضمنت "بناء القدرة على التكيف مع ذوي الحاجات الخاصة"، على متوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وحصلت فقرات المقياس ككل على متوسط حسابي بلغ (٣,٦٦).

ويلاحظ من الجدول (٢) أيضاً أن متوسط الدرجات التي حصلت عليها الفقرات السابقة كانت مرتفعة، كما يلاحظ أن متوسط الدرجات الكلي الذي

حصلت عليه فقرات المقياس كان مرتفعاً نوعاً ما؛ مما يعكس مستوى مرتفعاً لأدوار البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة.

وهذا يعني أن البرامج والدورات التدريبية تقدم المعلومات والخبرات فيما يتعلق بالمستجدات التشريعية المتعلقة بنوعي الحاجات الخاصة، التي تعتبر من الأمور المهمة لمعلمي التربية الخاصة لتساعدتهم على كيفية التعامل مع هذه الفئة، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن هذه البرامج يقدمها الخبراء والمتخصصون في مجال التربية الخاصة، سواء من أساتذة الجامعات أو المشرفين والمدرسين من وزارة التربية من ذوي الباع الطويل في مجال التربية الخاصة؛ مما ينعكس إيجابياً على المتدربين من المعلمين الذين يتواصلون مع المدرسين والخبراء في هذا المجال، وتنعكس البرامج أثراً إيجابياً في تطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة.

ويبدو أيضاً أن انعقاد مثل هذه الدورات والبرامج يعمل على تنمية التواصل بين معلمي التربية الخاصة من مختلف التخصصات والمناطق؛ مما يعني التعاون بين هؤلاء المعلمين، وتبادل الخبرات بينهم في مجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة، وهو ما يؤكد أن للبرامج التدريبية دوراً مهماً في مساعدة معلمي التربية الخاصة في تطوير مهاراتهم على التكيف والانسجام، والقدرة على العمل مع ذوي الحاجات الخاصة الذين يحتاجون إلى نوع خاص من التعامل، والتواصل معهم في سبيل تحقيق الفائدة لهم.

ومن ثم يمكن القول: إن للبرامج التدريبية دوراً مهماً في تطوير وتنمية قدرات معلمي التربية الخاصة في المجالات كافة التي يحتاج إليها معلم التربية الخاصة، مما يعزز فكرة تنمية وتطوير هذه البرامج من أجل تطوير قدرات ومهارات معلمي التربية الخاصة

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أندرسون (Andersson, 2000) التي توصلت إلى أن المعلمين المشاركين في الدورات التدريبية أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي كما أصبحوا أكثر اهتماماً لاستخدام طرق التدريس.

ودراسة زنز وبونتي (Zins & Ponti, 1998) التي أشارت إلى أن التدريب المباشر للمعلمين يعزز مهاراتهم في تشخيص مشكلات التلاميذ. وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة برانكا وميديا (Branka & Majda, 2011) ودراسة لينا وفرناندنز (Lenia & Fernandes, 2010)؛ إذ أشارتا إلى دور البرامج والدورات التدريبية في تطوير معرفة المعلمين وخبراتهم بذوي صعوبات التعلم.

ولمعرفة دور البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في أبعاد المقياس، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة مرتبة تنازلياً، على نحو ما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة مرتبة تنازلياً

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
٠,٧٣٩	٣,٨٢	أهمية البرامج التدريبية
٠,٨١٣	٣,٦٨	تخطيط الدروس وتنفيذها
٠,٧٤١	٣,٦٤	التقويم
٠,٧٦٢	٣,٤٧	ضبط الصف وإدارته

يلاحظ من الجدول (٣) أن مجال (أهمية البرامج التدريبية) قد حصل على أعلى متوسط حسابي من بين مجالات الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، كما أن باقي المجالات قد عكست نوعاً في الارتفاع في دور البرامج التدريبية؛ مما يعكس تصوراً إيجابياً عن أهمية هذه البرامج وتأثيرها على معلمي التربية الخاصة، في تنمية خبراتهم ومهاراتهم المختلفة، ومن ثم التطوير في تعليم ذوي الحاجات الخاصة.

وقد تعزى أهمية البرامج التدريبية إلى أن إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة دون المستوى المطلوب؛ فهو يعتمد بشكل كبير على الإعداد النظري. ناهيك عن اختلاف برامج الإعداد والتطوير للمعلمين قبل الخدمة بحسب

المؤسسة التعليمية (جامعة، كلية مجتمع، أو غيرها)؛ مما يؤدي إلى اختلاف في كفاءات الخريجين من معلمي التربية الخاصة.

وذلك يؤكد أن للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة دوراً مهماً، خاصة أن التربية الخاصة في تطور وتقدم مستمر، إضافة إلى تنوع فئات ذوي الحاجات الخاصة؛ مما يعني أن معلمي التربية الخاصة بحاجة ملحة لتطوير الخبرات من فترة إلى أخرى.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة برانكا وميديا (Branka & Majda, 2011) ودراسة لينا و فرناندز (Lenia & Fernandes, 2010)؛ إذ أشارتا إلى دور البرامج والدورات التدريبية في تطوير معرفة وخبرات المعلمين بذوي صعوبات التعلم؛ مما ينعكس إيجابياً على عملية دمجه في المدارس العادية.

ثانياً – النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصه: هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، واستخدم اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات دور البرامج التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، على نحو ما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار (t-test) حول دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة

المجال	متغير مستوى التعليم	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
أهمية البرامج	بكالوريوس	٤,٠٠	١,٤٢	,١٦١
	دراسات عليا	٣,٧٠		
تخطيط الدرس وتنفيذه	بكالوريوس	٤,٠٥	٢,٩٦	,٠٠٥
	دراسات عليا	٣,٤٠		

تابع / الجدول (٤)

نتائج اختبار (t-test) حول دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة

المجال	متغير مستوى التعليم	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
ضبط الصف وإدارته	بكالوريوس	٣,٧٥	٢,٣٣	,٠٢٤
	دراسات عليا	٣,٢٦		
التقويم	بكالوريوس	٣,٩٣	٢,٤٤	,٠١٨
	دراسات عليا	٣,٤٣		
الأداة ككل	بكالوريوس	٣,٩٤	١,٩١	,٠٠٥
	دراسات عليا	٣,٤٦		

تشير نتائج الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، على مجال تخطيط الدرس وتنفيذه، ومجال ضبط الصف وإدارته، ومجال التقويم، وعلى الأداة ككل لصالح معلمي التربية الخاصة من مستوى تعليمي بكالوريوس؛ مما يعني أن هناك دوراً وتأثيراً للبرامج التربوية على تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من ذوي المستوى التعليمي بكالوريوس، وأنهم بحاجة لمثل هذه البرامج لتطوير أدائهم. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين من مستوى تعليمي بكالوريوس قد اكتسبوا المهارات التعليمية الأساسية للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة، وهم بذلك بحاجة إلى المزيد من الخبرات والمهارات الإضافية للعمل مع هذه الفئة، وقد وجدوا ضالتهم في البرامج والدورات التدريبية التي تعوض ما فاتهم في أثناء الدراسة، على عكس المعلمين من ذوي المؤهل التعليمي العالي الذين اكتسبوا الكثير من المهارات التعليمية للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة، من خلال التحاقهم ببرامج الدبلوم العالي أو الماجستير في التربية الخاصة، التي تعمل على إثراء معارفهم في التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصمادي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق في كل متغيرات الدراسة لصالح مؤهل البكالوريوس.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مجال أهمية البرامج التدريبية بين معلمي التربية الخاصة وفقاً للمستوى التعليمي، وهذا يعني أن مستويي التعليم متساويان في درجة تأثير البرامج التدريبية في تطوير أدائهم، وقد يعزى ذلك إلى أن الدورات والبرامج التدريبية غالباً ما تعقد من أجل تزويد المعلمين بأحدث المستجدات في مجال التربية الخاصة، ومن ثم تكون مهمة لكل معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن مستواهم التعليمي.

ثالثاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونصه: هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف الخبرة؟ للإجابة عن السؤال الثالث استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في دور البرامج التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة، الذي يتكون من ثلاثة مستويات هي (٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة - فأكثر)، ويبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في دور البرامج التدريبية تبعاً للخبرة.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
٠,٦٩٤	٤,٠١	٢٢	٥ سنوات فأقل	أهمية البرامج التدريبية
٠,٧٨٨	٣,٧٧	١٦	من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٠,٧٣٢	٣,٥٨	١٢	١١ سنة - فأكثر	
٠,٦١٩	٣,٩٣	٢٢	٥ سنوات فأقل	تخطيط الدرس وتنفيذه
١,١٩٩	٣,٦٠	١٦	من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٠,٥٤٧	٣,٣٧	١٢	١١ سنة - فأكثر	
٠,٨٦٧	٣,٦٤	٢٢	٥ سنوات فأقل	ضبط الصف وإدارته
٠,٦٩٦	٣,٧٢	١٦	من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٠,٣٨٩	٣,٠٠	١٢	١١ سنة - فأكثر	

تابع / الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
٠,٧٤٧	٣,٩٤	٢٢	٥ سنوات فأقل	التقويم
٠,٦٨٤	٣,٥٧	١٦	من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٠,٦٢٩	٣,٢٧	١٢	١١ سنة - فأكثر	
٠,٥٣٨	٣,٨٩	٢٢	٥ سنوات فأقل	الأداة ككل
٠,٧٢٥	٣,٦٧	١٦	من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٠,٤٩٢	٣,٣٢	١٢	١١ سنة - فأكثر	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للفروق في دور البرامج التدريبية، كانت عالية نوعاً ما في مستويات الخبرة ٥ سنوات فأقل، والجدول (٦) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الفروق تبعاً لمستوى الخبرة.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات الطلاب تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
أهمية البرامج التدريبية	بين المجموعات	٢	١,٦٩	٠,٨٤٨	١,٥٨٧	٠,٢١٥
	داخل المجموعات	٤٧	٢٥,١٠	٠,٥٣٤		
	الكلي	٤٩	٢٦,٨٠			
تخطيط الدرس وتنفيذه	بين المجموعات	٢	٢,٩٢	١,٤٦٤	٢,٣٣٠	٠,١٠٨
	داخل المجموعات	٤٧	٢٩,٥٣	٠,٦٢٨		
	الكلي	٤٩	٣٢,٤٥			
ضبط الصف وإدارته	بين المجموعات	٢	٤,٧٢٩	٢,٣٦٥	٤,٦٧٦	٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٤٧	٢٣,٧٦٧	٠,٥٠٦		
	الكلي	٤٩	٢٨,٤٦٩			

تابع / الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات الطلاب تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
التقويم	بين المجموعات	٢	٤,٠٥٩	٢,٠٢٩	٤,١٤٦	٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	٤٧	٢٢,٦٠٩	٠,٤٨٧		
	الكل	٤٩	٢٦,٩٦٤			
الأداة ككل	بين المجموعات	٢	٢,٨٧١	١,٤٣٦	٤,٢٧١	٠,٠٢٠
	داخل المجموعات	٤٧	١٥,٧٩٩	٠,٣٣٦		
	الكل	٤٩	١٨,٦٧٠			

يظهر من الجدول السابق أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور البرامج التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة، في مجال ضبط الصف وإدارته، ومجال التقويم، وعلى الأداة ككل، بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق في مجال أهمية البرامج التدريبية، ومجال تخطيط الصف وإدارته. وللكشف عن مصادر الفروق تبعاً لمتغير الخبرة استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بحسب متغير المؤهل العلمي

المجال	عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فما دون	من ٦ إلى ١٠ سنوات	من ١١ - فأكثر
أهمية البرامج التدريبية	٥ سنوات فما دون		٠,٢٤٣٣٠	٠,٤٣٠٠٥
	من ٦ إلى ١٠ سنوات			٠,١٨٦٧٥
	من ١١ - فأكثر			
تخطيط الدرس وتنفيذه	٥ سنوات فما دون		٠,٣٣٦٨٣	٠,٥٦١٦٢
	من ٦ إلى ١٠ سنوات			٠,٢٢٤٧٩
	من ١١ - فأكثر			

تابع / الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بحسب متغير المؤهل العلمي

المجال	عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فما دون	من ٦ إلى ١٠ سنوات	من ١١ - فأكثر
ضبط الصف وإدارته	٥ سنوات فما دون من ٦ إلى ١٠ سنوات من ١١ - فأكثر	٠,٠٧٧٦٢	٠,٦٣٨٧٩*	٠,٧١٦٤١*
التقويم	٥ سنوات فما دون من ٦ إلى ١٠ سنوات من ١١ سنة - فأكثر	٠,٣٦٣٩٩	٠,٦٦٧٥٨*	٠,٣٠٣٥٩
الأداة ككل	٥ سنوات فما دون من ٦ إلى ١٠ سنوات من ١١ سنة - فأكثر	٠,٢٢٣٣٠	٠,٥٦٧٣٦*	٠,٣٤٤٠٦

تشير نتائج اختبار شيفيه الموضحة في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في دور البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، ويتبين أن هناك فروقاً بين الخبرة (١١ سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، والخبرة (٥ سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (٤,٠١)، لصالح الخبرة (٥ سنوات فأقل). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الخبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، والخبرة (١١ سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (٣,٥٨) لصالح الخبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) في مجال ضبط الصف وإدارته.

وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق في مجال التقويم بين الخبرة (٥ سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (٣,٩٤) والخبرة (١١ سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (٣,٢٧) لصالح الخبرة (٥ سنوات فأقل). ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق على مستوى الأداة ككل بين الخبرة (٥ سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) والخبرة (١١ سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (٣,٣٢) لصالح الخبرة (٥ سنوات فأقل).

وهذا يدل على أن للبرامج التدريبية تأثيراً أكبر على المعلمين من ذوي الخبرة المنخفضة، وأن هؤلاء المعلمين يستفيدون من هذه البرامج بدرجة كبيرة، وأنهم بحاجة لمثل هذه البرامج وخاصة في كيفية الضبط والسيطرة على الصف، وعملية التقويم، ومهارة تخطيط الدرس وتنفيذه التي تحتاج إلى معرفة وكفاءة عالية، تتطلب حضور العديد من الدورات في هذا المجال، بعكس المعلمين من ذوي الخبرة المرتفعة (١١ سنة فأكثر) الذين يمتلكون الخبرة الكافية نتيجة سنوات العمل الطويلة مع ذوي الحاجات الخاصة، ومن ثم يكون تأثير هذه البرامج في بعض الأحيان أقل منه لدى المعلمين من ذوي الخبرة القليلة (٥ سنوات فأقل). وقد يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة قد امتلكوا المعرفة الكافية بذوي الحاجات الخاصة، نتيجة التجارب والمعارف التي اكتسبوها من ممارستهم التدريس لفترة طويلة، إضافة إلى الدورات التربوية المتعددة التي التحقوا بها؛ لخبرتهم الطويلة في ميدان التعليم، والأهم من ذلك هو الاحتكاك المباشر مع الطلاب داخل الفصل وللسنوات طويلة شكلت لديهم معرفة واسعة بذوي الحاجات الخاصة، ومن ثم فإن المزيد من هذه الدورات والبرامج لن يترك أثراً على مهاراتهم، على عكس المعلمين من ذوي الخبرة المنخفضة الذين يفترضون أن مزيداً من التعليم والتأهيل والتدريب يحضهم على الاهتمام لبلوغ أعلى مستويات الأداء المهني مع ذوي الحاجات الخاصة. وقد يفسر الباحثان هذه النتيجة أيضاً بأن برامج التدريب تأتي بعد أن يكون المعلم قد عاش وواجه المشكلات الميدانية الواقعية بشكل مباشر وهذه المواجهة تأتي خلال سنوات العمل الأولى، ومن ثم فإن الحاجة إلى برامج التدريب تأتي بعد تعرف هذه المشكلات من أجل اكتساب الخبرات المختلفة لحلها، وهذا الحال ينطبق بشكل أكبر على معلمي التربية الخاصة قليلي الخبرة. رابعاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ونصه: هل يختلف دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص؟ للإجابة عن السؤال الرابع استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات الحسابية للفروق في دور البرامج

التدريبية تبعاً لمتغير التخصص الذي يتكون من أربعة مستويات هي (عقلي، سمعي، بصري، صعوبات تعلم)، ويبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في دور البرامج التدريبية تبعاً للتخصص.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	المجال
٠,٦١٧	٣,٨٥	١٨	عقلي	أهمية البرامج التدريبية
٠,٩٤٣	٤,٠٦	١٣	سمعي	
٠,٧٤٢	٣,٧٦	٩	بصري	
٠,٩٥٥	٣,٨٦	١٠	صعوبات تعلم	
١,١٠٦	٣,٣٧	١٨	عقلي	تخطيط الدرس وتنفيذه
٠,٦٢١	٣,٩٦	١٣	سمعي	
٠,٥٥١	٣,٨١	٩	بصري	
٠,٨٤٣	٣,٨٧	١٠	صعوبات تعلم	
٠,٧٧٢	٣,٣٠	١٨	عقلي	ضبط الصف وإدارته
٠,٧٩٨	٣,٧١	١٣	سمعي	
٠,٧٦٧	٣,٣٥	٩	بصري	
٠,٨٣٩	٣,٧٣	١٠	صعوبات تعلم	
٠,٦٥٩	٣,٢٢	١٨	عقلي	التقويم
٠,٤٧٩	٣,٨٨	١٣	سمعي	
٠,٨١١	٣,٨٦	٩	بصري	
٠,٧٤٧	٣,٨٧	١٠	صعوبات تعلم	
٠,٦٥٥	٣,٤٥	١٨	عقلي	الأداة ككل
٠,٥٦٨	٣,٩١	١٣	سمعي	
٠,٤٩٤	٣,٧٠	٩	بصري	
٠,٧٧١	٣,٨٤	١٠	صعوبات تعلم	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية للفروق في دور البرامج التدريبية، كانت متقاربة نوعاً ما في مجملها في المجالات كافة، وعلى أداة الدراسة ككل، والجدول (٩) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الفروق تبعاً لمتغير التخصص.

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات الطلاب تبعاً لمتغير التخصص

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
أهمية البرامج التدريبية	بين المجموعات	٤	١,٠٠٥	٠,٢٥١	٠,٤٣٨	٠,٧٨٠
	داخل المجموعات	٥٤	٢٥,٧٩٨	٠,٥٧٣		
	الكلي	٤٩	٢٦,٨٠٣			
تخطيط الدرس وتنفيذه	بين المجموعات	٤	٢,٧١٦	٠,٦٧٩	١,٠٢٧	٠,٤٠٤
	داخل المجموعات	٥٤	٢٩,٧٤٢	٠,٦٦١		
	الكلي	٤٩	٣٢,٤٥٨			
ضبط الصف وإدارته	بين المجموعات	٤	١,٦٨٦	٠,٤٢١	٠,٧٠٧	٠,٥٩١
	داخل المجموعات	٥٤	٢٦,٨١٠	٠,٥٩٦		
	الكلي	٤٩	٢٦,٤٦٩			
التقويم	بين المجموعات	٤	٤,١٩٣	١,٠٤٨	٢,٧٢	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	٥٤	٢٢,٧٧١	٠,٥٠٦		
	الكلي	٤٩	٢٦,٩٦٤			
الأداة ككل	بين المجموعات	٤	١,٥٨١	٠,٣٩٥	١,٠٤١	٠,٣٩٧
	داخل المجموعات	٥٤	١٧,٠٨٩	٠,٣٨٠		
	الكلي	٤٩	١٨,٦٧٠			

يظهر من الجدول السابق (٩) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في دور البرامج التدريبية تبعاً لمتغير التخصص في مجالات الأداة كافة، وعلى الأداة ككل؛ ما يعني أن تأثير البرامج التدريبية

على معلمي التربية الخاصة وفقاً لتخصصهم كان متساوي التأثير، ومن ثم يدل هذا على أن البرامج التدريبية المختلفة التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة قد قدمت المعرفة والفائدة والخبرات التي تساعد على النهوض بمهارات معلمي التربية الخاصة، بصرف النظر عن التخصص، وعن الفئة التي يتعاملون معها، وأن هؤلاء المعلمين قد استفادوا واكتسبوا المهارات والمعارف من البرامج المقدمة ، وقد يعزى ذلك إلى أن العديد من هذه البرامج والدورات هي برامج مشتركة لكل هؤلاء المعلمين، وهي تزودهم بالمهارات الأساسية في التربية الخاصة (إعداد الخطة التربوية الفردية، القياس والتشخيص، بعض الأدوات والوسائل المساعدة.....إلخ) التي يحتاج إليها كل معلمي التربية الخاصة بصرف النظر عن تخصصهم، ومن ثم تكون الفائدة من هذه البرامج مشتركة لدى المعلمين كافة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دوكيس، روزينبيرغ وبرادي (Dukes, Rosenberg & Brady, 2008) التي هدفت إلى تعرف أثر التدريب الذي يتلقاه المعلمون في أثناء الخدمة على تقييم السلوك الوظيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عبر تعرف فعالية تدريب معلمي التربية الخاصة في عملية التقييم السلوكي الوظيفية Functional behavioral assessment (FBA). وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تم تدريبهم في البرنامج كانوا أكثر قدرة ودقة على تحليل سلوك المشكلة بشكل أكبر من أولئك المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب على البرنامج. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق كبيرة بين المعلمين المدربين وغير المدربين في مدى قدرتهم على تقديم توصيات لتعزيز تغيير السلوك.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذه الدراسة، فإنهما يوصيان بالآتي:

١ - إجراء المزيد من البرامج والدورات التدريبية سواء من وزارة التربية

- والتعليم أو من قبل كليات التربية في الجامعات؛ من أجل تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة وتنميتها في ضوء التطور والتقدم العلمي والتعليمي في مجال العناية بذوي الحاجات الخاصة.
- ٢ - إقبال المعلمين الجدد على هذه البرامج التدريبية ومتابعتها بشعور من المسؤولية والاهتمام، حتى تحقق هذه البرامج الأهداف المنشودة والمتوقعة منها.
- ٣ - مراعاة البرامج والورش التدريبية لاحتياجات معلمي التربية الخاصة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والتركيز على الجانب العملي التطبيقي - قدر الإمكان - والابتعاد عن الجوانب النظرية.
- ٤ - تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين بما يتوافق وسياسة وأهداف التعليم وحاجات المتدربين.
- ٥ - العمل على مسح الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بما يتوافق وإمكاناتهم والمرحلة والتخصص.
- ٦ - استخدام الأساليب الحديثة والمشوقة في التدريب وتوظيف التكنولوجيا الحديثة.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو الروس، فضل. (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصفوف الأربعة الأساسية الأولى في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح.
- بخش، أمير طه. (٢٠٠٩). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطورها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. المجلة التربوية. جامعة الكويت. م (٢٣). ع ٩٠.
- بركات، زياد. (٢٠٠٥). الدورات التدريبية في أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة.
- جلال، عبدالفتاح؛ البيجاوي، فتحية علي. (١٩٩٧). إعداد وتدريب المعلمين. المركز العربي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
- جمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠٠٢). التخطيط لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني. مجلة كلية التربية والتنمية. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة. السنة العاشرة. ع (٢٥).
- حجازي، وجيه. (٢٠٠٢). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح.
- الخطيب، عامر. (١٩٩٤). التربية وأصولها الثنائية والاجتماعية. جامعة الأزهر. غزة.
- زقوت، محمد شحادة. (١٩٩٧). تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى اكتسابهم مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. مجلة كلية التربية الحكومية. غزة. م (١). ع (٢).

- الزهار، نبيل عيد رجب. (٢٠٠٢). التطوير في مجال الرعاية الفكرية. مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين- تحديات الواقع وآفاق المستقبل. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة. جامعة المنيا. المنيا. المؤتمر العلمي السادس (٢٠٠٢).
- الصمادي، أسامة يوسف. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- العبدالجبار، عبدالعزيز. (٢٠٠٢). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- العبدالجبار، عبدالعزيز. (١٩٩٨). دراسة الكفاءات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً. أهمية مدى توافرها. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. م(٣).
- القبلان، يوسف محمد. (١٤٠٦). دور التدريب الإداري في التنمية الإدارية. مجلة الإدارة العامة. معهد الإدارة العامة. الرياض. ع(٥٠).
- قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠١). التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي: الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الكنيسي، أمينة إسماعيل علي. (٢٠٠٠). التربية: تقويمية للسياسة التعليمية الخاصة في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق. بنها.
- الكيومي، عائشة بنت خليفة. (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط. عمان.
- محمد، صالح عطية؛ وعبدالعليم، عبدالعليم محمد. (٢٠٠٣). فاعلية التقويم الذاتي لمهارات التدريس اللازمة لمعلمي التربية الفكرية من

وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة التربية. الأزهر. ع(١١٥).

- المصري، عفاف محمد علي محمود. (٢٠٠١). دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الموسى، ناصر علي. (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دار القلم : دبي.
- الموسى، ناصر علي. (١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف. وزارة المعارف: المملكة العربية السعودية.
- نصر، نوال. (٢٠٠١). ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة تحليلية. مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة. م(٧). ع (٢١).

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Al-Zoubi, S & Bani Abdel Rahman, M. (2011). The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan. **International Research Journals**, Vol. 2(3), pp. 1021-1030.
- Andersson, N. (2000). "Participatory approaches to teacher training". **Jour.Of Res. In Science Teaching**, V.11, N.2, pp144-166.
- Branka, & Majda, C. (2011). Attitudes of Slovene Teacher towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School, **Journal Educational Studies**, v37 n2, p171-195 May.
- Crockett, J.B. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive School. **Remedial & Special Education**, Vol.23, Issue 3.

- Dukes, Charles; Rosenberg, Howard; Brady, Michael. (2008). Effects of Training in Functional Behavior Assessment. **International Journal of Special Education**, v23 n1, p163-173.
- Feiman, N.S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives, In Houston, W.; Habebman, M. Sikula, J. (eds.): **Hand book of research on Teacher Education**. London: Macmillan Publishing Company.
- Guner, Nevin. (2012). The Effect of Preventive Classroom Management Training Program on Approval and Disapproval Behaviors of Teachers. **International Journal of Instruction**, v5 n1, p153-166.
- Hunter, J. & O'Murchu, B. (2001). **A Case Study of Joint Work between Ireland and Republic of Ireland**, Education and Training Inspectorate, Northern Ireland.
- Karnes, F.A.; Stephens, K.R. & Whorton, J.E. (2002). Certification and Specialized Competencies for Teacher in Gifted Education. **Roeper Review**, Vol 22, Issue 3.
- Lenia, C & Fernandes, C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal: and Learning Disabilities A **Contemporary Journal**, v8 n2, p1-8.
- Osgood, R.L. (1999). "Becoming a Special Education: Specialized Professional Training for Teachers of Children with Disabilities in Boston 1870-1930." **Teachers College Record**, Vol. 101, Issue 1.
- Ponzi, Michele. (1998). **A Study of the Influence of In - service Training on Elementary Education Teacher's Attitudes toward Inclusion**. Dyouville-college (0940). Williams- Stephen.
- Rafael, CA. (2010). Classroom Management and the ADHD Student, **Journal of Learning Disabilities**, 47, 217-312.
- Smith, D., & Luckasson, R. (1995). **Introduction to Special Education Teaching in an Age of Challenge**. 2nd. Allyn & Bacon, P.89.
- Stanley, Laura. (2013). **Special Educational Needs Teacher Training**, The UK's Official Graduate Teacher Careers Website, <http://www.prospects.ac.uk/special-educational-needs-teacher-training.ht>

