مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (3)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (3) 2016

تقييم برامج التكوين المهني لمعلّمي التربية الخاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن .

الدكتور عاكف عبدالله الخطيب*
الدكتور هيثم ممدوح القاضي**

(تاريخ الإيداع 10 / 4 / 2016. قبل للنشر في 8 / 5 / 2016)

□ ملخّص □

هدفت البحث إلى تقييم برامج التكوين المهني لمعلّمي التربية الخاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة من وجهة نظرهم ، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيري الخبرة ونوع المدرسة على درجة توافر برامج التكوين المهني. وتكونت عينة البحث من (60) معلماً ومعلمةً، ولتحقيق أهداف البحث تمّ بناء استبانة تكونت من (74) مؤشراً موزعة على أربعة أبعاد رئيسة.

وأظهرت النتائج أنّ هناك بُعداً واحداً ذا درجة تطابق مرتفعة، وهو: بُعد "أهداف برنامج التدريب المهني " بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، في حين وجود ثلاثة أبعاد رئيسة تطابقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي : بُعد "سمات وخصائص المدربين" بمتوسط حسابي مقداره (2.23)، وبُعد " محتوى البرامج ومضامينها" بمتوسط حسابي (2.12)، وبُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد الإستبانة، (2.25).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. في حين أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع المؤسسة.

الكلمات المفتاحية: تقييم_ برامج التكوين المهني_ معلمي التربية الخاصة_ مراكز التربية الخاصة (الأردن).

*أستاذ مساعد– قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة– كلية العلوم التربوية –جامعة ال البيت– المفرق – الأردن.
**أستاذ مشارك– قسم المناهج والتدريس– كلية العلوم التربوية –جامعة ال البيت– المفرق – الأردن.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (3)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (3) 2016

An Evaluation of Special Education Teachers' Professional Formation Programs in Jordan in the Institutions and Centers of Special Education

Dr. Akef Abdalla Al-Khateeb*
Dr. Haitham Mamdouh Alqadi**

(Received 10 / 4 / 2016. Accepted 8 / 5 / 2016)

□ ABSTRACT □

The study aimed at evaluating the professional formation programs for the teachers of special education during service in the institutions and centers of special education in Jordan. It also aimed at determining the effect of the variables of experience and school type on the degree of obtaining professional formation programs. The study sample consisted of (60) male and female teachers. To achieve the purpose of the study, a tool was designed and consisted of (74) indicators distributed into four major dimensions.

The results showed that there was one dimension with a high application degree , which is " the objectives of the professional training programs" with a mean of (2.55) whereas there were three main dimensions applied in a medium degree; they are as follows : the dimension of trainers' characteristics , with a mean of (2.23) ; the dimension of programs' content , with a mean of (2.12) ; and the dimension of organizational and administrative aspect , with a mean of (2.00) which ranked finally . The total mean of the tool dimensions was (2.25).

The result also showed statistically significant differences at (alpha = 0.05) due to experience in all dimensions and the total degree. However, there were statistically significant differences at (alpha = 0.05) due to institution type.

Key words: Evaluation, professional formation programs, teachers of special education, institutions and centers of special education.

*Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction-Faculty of Education-Al al-Bayt University
**Associate Professor, Department of Special Education - Faculty of Educationa – Al al-Bayt University

مقدمة:

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

يمكن القول إنّ موضوع تنمية مهارات وكفاءات المعلم أثناء الخدمة –خاصة في مجال التربية الخاصة– أخطر بكثير من إعداده قبل الخدمة وخاصة في القضايا والمشكلات المرتبطة بقضايا القياس والتشخيص واستراتيجيات التدريس واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتعليم وقضايا الدمج الإجتماعي والأكاديمي والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات.

تؤكد الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة كونها دورات تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية وتنفذ في فترات زمنية قصيرة، وتستخدم اساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب. (نصر، 2001).

كان لتطور العلوم التربوية والنفسية أثر في إعداد المعلم الذي يجب أن يكون مسايراً للعصر الحديث، نظراً لما له من تأثير كبير في بناء الأجيال، ومن الواضح إنّ إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحسين نوعية التعليم وتجويده سواءً كان في تحديث المناهج والوسائل وطرق التدريس وأدوات التقييم، لا يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية والمهارة تمكنه من إحداث هذا التغيير، ويبرر هذا أهمية إعداد معلّمي التربية الخاصة في ضوء معايير الممارسة المهنية، وضبط الجودة في التربية الخاصة. (الخطيب، 2014).

منذ عدة سنوات بادر المجلس الأمريكي للأطفال لذوي الإحتياجات الخاصة (CEC,2003 Council for Exceptional Children,)، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني مجموعة من معايير الممارسة المهنية للمعلمين في ميدان التربية الخاصة. 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).

ذكر العبد الجبار(2006) أن معلّمي التربية الخاصة يتعاملون مع فئات التربية الخاصة ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل تعلمية وتقنية خاصة، ويُعدّ لهم برامج تربوية، تتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم، لذا ينبغي الاهتمام بتطوير برامج تدريبية وتأهيلية لإعدادهم مهنياً ووظيفياً وتزويدهم بالكفايات اللازمة. ويمثل القصور المهني للمعلمين أثناء الخدمة أحد أهم المشاكل التي تحدّ من نجاح تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

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).

نتيجة للاهتمام العالمي بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، مما تطلب إعادة

النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في الأردن، وعليه فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون هناك برامج تدريبية أثناء الخدمة تتناسب مع معايير الاعتماد وضبط الجودة. وأصبح النمو المهني والتكوين المستمر أثناء الخدمة أمرين ضروريين لتطوير مهاراتهم وخبراتهم ومعارفهم. وهذا ما أكد عليه الشكر وآخرون (2007). وهناك الكثير من الأبحاث والدرسات التي تؤكد على أنّ هناك قصوراً واضحاً في برامج التكوين المهني لمعلمي التربية الخاصة من حيث أنها 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 التكوين المهني لمعلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة مؤسسات ومراكز التربية الخاصة، وافتقارها إلى الاهتمام بالعنصر التكنولوجي في التدريب، وفي العلاقة بين مؤسسات التكوين المهني للمعلمين وبين الواقع التعليمي وبين حاجات المعلّم للتدريب، وأن الجانب التطبيقي في البرامج التدريبية لا يتناسب مع متغيرات العصر، لقلة الخبرة التخصصية للمدربين (نصر، 2001).

كما تطرقت كل من دراسة الشيباني (2004 والرفاعي (2005)، إلى أهمية التدريب والكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة 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..

من هذا كله يتضح أنّ الغرض الأساسي من برامج النمو والتكوين المهني هو تمكين معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة 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 الاحتياجات الخاصة. بما ينعكس ايجابياً على أدائهم التعليمي داخل الفصل الدراسي. وبالتالي تكمن أهمية هذا البحث في تقييم واقع برامج التكوين المهني للمعلمين والتعرّف على القصور والمعوقات التي تواجه التكوين المهني لمعلمي الطلبة ذو الإعاقة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.

الدراسات السابقة:

هدفت دارسة الطيطي وأبو الحاج (2014). في فلسطين إلى التعرّف إلى واقع الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم وأثرها على أدائهم المهني، وتكونت عينة البحث من (406) معلم ومعلمة، وقد اختيروا بالطريق العشوائية، وتمثلت أداة البحث التي استخدمتها البحث بإستبانة أعدت لهذا الغرض وتكونت من (44) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات. واظهرت نتائج البحث أن المتوسط العام لاستجابات المبحوثين قد بلغ (3.37). وهي بدرجة متوسطة. كما أظهرت عدم وجود فروق في المتغيرات (المديرية وعدد الدورات وسنوات الخبرة). وأظهرت أيضا عدم وجود فروق في المتغيرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي).

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

في دراسة الشمايلة (2005) في الأردن التي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و معلمّي صعوبات التعلّم في الأردن في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة، (CEC)، بلغت عينة البحث (311) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة. ومن أهم نتائج البحث: لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة تبعاً للمتغير (الخبرة العامة والخاصة)، على مقياس الأهمية، وفيما يتعلق بمقياس إمتلاك 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 المؤسسة. كما أشارت النتائج حاجة معلمي غرف المصادر إلى التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم بالإضافة إلى القصور في الجانب التنظيمي لبرامج الإعداد المهني لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة فيما يتعلق بتقدير الحاجات المهنية للمعلمين، وإشراك المعلمين في وضع محتوى البرنامج التدريبي.

أما الناطور (2005)، في الأردن فقد قامت بدراسة للتعرف على ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن، تكونت عينة البحث من (123) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر التابعة لمديريات التربية والتعليم بما فيها مديرية التعليم الخاص. وأظهرت البحث 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.

أجرى البتال (2005) في المملكة العربية السعودية 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 البحث وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين مهارات الإعداد ومهارات التنفيذ لطرق التدريس لدى المعلمين والمعلمات حسب توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية.

أجرى العبد الجبار (2003) في المملكة العربية السعودية دراسة للتعرّف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم صعوبات التعلّم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلّمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالمملكة العربية السعودية (ن= 110)، وقد جاءت مهارات البحث مرتبة من قبل مجتمع البحث حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الإستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وقد بينت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع البحث 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.

في دراسة العايد (2003) في الأردن إلى التعرّف على المشكلات التي تواجه معلّمي غرف المصادر في الأردن، قام الباحثان بتطوير استبانة تتألف من (88)، فقرة موزعة على ثمانية مجالات تمثل الصعوبات التي تواجه معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وقد بلغ أفراد عينة البحث (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.

في دراسة قام بها العلوي (2002) في الكويت والتي 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.

في دارسة فرانك (Frank,2009).في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين والقائمين على تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية. وبلغ عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج (50) مدرسةً يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وقد أظهرت نتائج هذه البحث 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.

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

في دراسة بندر (Bender, 2006) التي هدفت إلى تقييم برامج صعوبات التعلّم، تكون فريق التقييم من المعلّمين والمدراء والآباء وأعضاء من المجتمع المحلي. وأشارت النتائج إلى: أنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم مؤهلون بشكل جيد، ومعظم المعلمين يستخدمون 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 الدعم التالي: التطوير المهني للمعلمين من خلال برامج تأهيلية.

تناولت دراسة فرانك (Franks,2003) في الولايات المتحدة الأمريكية الممارسات التقويمية لبرامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة. وأُجريت البحث على (58) برنامجاُ لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة للتعرف على أنشطة التقويم والطرق المستخدمة في تقويم أداء هيئة التدريس القائمين على البرامج التدريبية، وتوصلت البحث 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.

تطرقت دراسة أطلي (Utley,2000) في أمريكا إلى التعرف على مدركات معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية من حيث الخلفيات الثقافية واللغوية المتباينة والاجتماعية والمعرفة بالتشريعات. وتكونت عينة البحث من (430) معلماً. وتوصلت البحث 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 والإجتماعية والتشريعية تساعدهم في فهم تأثير ذلك على أساليب التعلم وأنماط السلوك لدى الطلبة، وأنّ التدريب على هذه الجوانب الثقافية والاجتماعية يسهل مهمتهم التدريسية، ويعتبر من الاحتياجات التدريبة الهامة.

مشكلة البحث:

يُعدّ التكوين المهني من أكثر المواضيع التي ما زالت تلاقي اهتماماً كبيراً بسبب الدور الفعّال الذي يلعبه التكوين المهني في تنمية وتطوير الأداء لكافة الكوادر المهنية. ويُعدّ تقييم البرامج التدريبية المهنية جزءاً أساسياً من النشاط التدريبي. فهو يهدف إلى مراجعة عامة للخطط وبرامج التدريب المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة للوقوف على مدى فاعليتها. حيث يُعدُّ القصور في البيانات والحاجات التدريبية التي يستند إليها التكوين المهني للمعلّمين في المؤسسات المختلفة مشكلة تعوق تحديد حاجات المعلمين التدريبية وتمت ملاحظة جوانب القصور لدى معلّمي التربية الخاصة من خلال متابعة الطلبة المتدربين في مساق التدريب الميداني في جامعة آل البيت في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة. ومن هذا المنطلق هدفت هذه البحث إلى تقييم واقع برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، من وجهة نظرهم والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه برامج التدريب المهني أثناء الخدمة وتحديد المجالات الأكثر أهمية، والتي لها الأولوية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، واللازمة لتحديد الحاجات التدريبية لتطوير وتحسين مهارتهم ومعارفهم في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متغيري الخبرة ونوع المؤسسة التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا جاءت البحث لتحديد مشكلتها بالإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

1 - ما مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة من وجهة نظرهم في الأردن ؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤسسة التعليمية (خاصة أو حكومية)؟

أهداف البحث وأهدافه:

هدفت هذه البحث إلى ما يلي:

1 - تقييم واقع برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة والمتوفرة حالياً والمعوقات التي تواجه هذه البرامج.

2 -التعرف إلى أثر متغيري الخبرة ونوع المؤسسة على برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.

3 -التعرف إلى البرامج التدريبية من حيث الالتزام بالأهداف المحددة، المحتوى التدريبي، التمكن من إدارة الوقت، تحفيز المشاركات، البيئة التدريبية، تقييم التدريب، استخدام التقنية الحديثة.

أهمية البحث:

تحاول البحث تقديم صورة واقعية عن برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المتوافرة حالياً من وجهة نظر معلّمي التربية الخاصة، ويمكن لنتائج هذه البحث أن تفيد الجهات التالية:

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

2 -المسؤولين والقائمين على برامج التكوين المهني لمعلّميّ التربية الخاصة في الجهات الرسمية ذات العلاقة قد تفيدهم في المجالات التالية:

-الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتلافي الجوانب السلبية.

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

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

مصطلحات البحث:

- **تقييم برامج التكوين المهني:** 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 من خلال إستبانة البحث.
- **برامج التكوين المهني:** وتُعرّف إجرائياً بأنها: كل البرامج المخططة والخبرات والأنشطة التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهدفت إلى رفع كفايات المعلمين وتأهيلهم لمسايرة ما يستجد من تطورات تربوية وعلمية وتقنية في مجالات تخصصاتهم، من خلال التخطيط العلّمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.
- **معلم التربية الخاصة** : يُعرّف إجرائياً بأنه: المعلّم المؤهل والحاصل على درجة علمية في مجال التربية الخاصة والذي يقوم على تعلّيم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.
- **مؤسسات ومراكز التربية الخاصة** :تعرّف مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في ضوء البحث الحالية: بأنها مؤسسات ومراكز التربية الخاصة المتخصصة (في تقديم البرامج والخدمات التربوية المتخصصة والمساندة للأطفال ذوي الإعاقة) في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات البحث:

اقتصرت البحث الحالية على المحددات الموضوعية والمكانية والزمانية مرتبةً كما يلي:

1 - تقييم برامج التكوين المهني لمعلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

2 - مؤسسات ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التي يتوافر فيها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المفرق في الأردن.

3 -تتحدد نتائج البحث الحالية بالفترة الزمنية التي تم تطبيق أداة الدرسة الحالية خلالها، وهي العام الدراسي 2016/2015.

منهجية البحث وإجراءاتها:

تصنف هذه البحث من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث وصفي تحليلي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، وهذه البحث هدفت إلى وصف تقييم برامج التكوين المهني، لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

مجتمع البحث وعينتها:

إشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي التربية الخاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في محافظة المفرق التي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الاعاقة، وتكونت عينة البحث من

جميع معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعددهم(60) معلماً ومعلمةً في مراكز التربية الخاصة في محافظة المفرق في الأردن. وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (60) استبانةً وعدد الاستبانات المسترجعة (55) استبانةً تمثل ما نسبته 87,5%. والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة البحث حسب متغيرات البحث.

الجدول رقم (1) توزيع عينة البحث حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
مراكز التربية الخاصة	حكومية	35	57.1
	خاصة	20	42.9
الخبرة	7 سنوات فأقل	25	45.7
	أكثر من (8) سنوات	30	54.3
	المجموع	55	100.0

أداة البحث:

مقياس تقييم برامج التكوين المهني

تم الاستعانة ببناء مقياس البحث بالرجوع إلى المعايير المهنية للمجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC). والرجوع إلى معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين، والتي تشكل قاعدة لإعداد معلّمي الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها معلّمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم (NCATE)، ومراجعة الدرسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مثل دراسة (Utley,2000; Frank,2009). وتكونت الإستبانة 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 وحول وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وقد كانت نتيجة التحكيم كالتالي: حيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (7) من المحكمين بنسبة اتفاق قدرها (87%) بين المحكمين (سبعة من ثمانية) وتم حذف مؤشرات، كما تمت إعادة صياغة بعض المؤشرات، ونقل بعضها إلى أبعاد أُخرى. وقد وصل عدد الأبعاد الرئيسة إلى (4) أبعاد وعدد المؤشرات الرئيسة إلى (74) مؤشراً. والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (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 التكوين المهني.	25 مؤشراً
المجموع:		74 مؤشراً

ثبات أداة البحث:

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

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

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الجانب الإداري والتنظيمي.	0.89	0.87
محتوى البرامج ومضامينها.	0.91	0.79
سمات المدربين وخصائصهم.	0.90	0.81
أهداف برنامج 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 رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (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 البحث:

تضمنت البحث المتغيرات الآتية:

الخبرة : ولها مستويان (أقل من (7) سنوات، أكثر من (8) سنوات، ونوع المدرسة: وله مستويان (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، وتتمثل في الاستجابة على أداة الدارسة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بعد تفريغ إجابات أفراد عينة البحث بترميزها وإدخال البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (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.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن سؤال البحث الأول: " **ما مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة من وجهة نظرهم في الأردن؟**"

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

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر برامج التكوين المهني لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أهداف برنامج التدريب المهني	2.55	.196	مرتفعة
2	3	سمات المدربين وخصائصهم	2.23	.368	متوسطة
3	2	محتوى البرنامج ومضامينه	2.11	.249	متوسطة
4	1	الجانب الإداري والتنظيمي	2.00	.451	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.25	.229	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.00-2.53)، حيث جاء "أهداف برنامج 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 البحث على فقرات كل بُعد على حده، حيث كانت على النحو التالي:

البُعد الأول: الجانب الإداري والتنظيمي

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الجانب الإداري والتنظيمي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يقوم على برامج التدريب الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة كادر تدريبي متخصص ذو خبرة.	2.63	.490	مرتفعة
2	9	يوفر البرنامج التدريبي للمعلمين مناخاً مرناً	2.46	.741	مرتفعة

الرتبة	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		للمشاركة بما عندهم في البرنامج التدريبي.			
3	7	يعمل برنامج التطوير الوظيفي على تحقيق الاستقرار الوظيفي في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة للمعلمين 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 في توجيه وتطوير البرامج المماثلة المقبلة لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	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 التربية الخاصة، لمهارات ومعارف وخبرات التطوير الوظيفي في 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

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

الجدول رقم (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 و الاستراحات.	2.83	.453	مرتفعة
2	22	تُساعد البيئة التدريبية على تحقيق الراحة للمُتدربين من حيث التهوية و الإضاءة 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 فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.54	.505	مرتفعة
5	21	تسمح برامج التدريب الوظيفي للمعلمين باستخدام أنماطٍ مُتعددة من نماذجِ التدريبْ.	2.54	.505	مرتفعة
5	35	ترى بأنكَ تستطيع أن تُصبح مُدرباً بعدَ التحاقكَ بأكثر من دورة تدريبية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.54	.611	مرتفعة
8	34	يُؤثر البرنامج التدريبي على نتائج عَملك بصورة إيجابية في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	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 و تزودهم 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

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13	18	تغطي برامج التدريب الوظيفي كافة الموضوعات الخاصة ببرامج فئات التربية الخاصة.	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

يبين الجدول رقم(7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.31–2.83)، حيث جاءت الفقر ة رقم (23) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.83)، بينما جاءت الفقر تان رقم (13 و 36) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.31). وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.12).

البُعد الثالث: سمات المدربين وخصائصهم

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات
بُعد "سمات وخصائص المدربين" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	45	يلتزم المدرّب بمواعيد التدريبْ حُضوراً و انصرافاً.	2.60	.604	مرتفعة
2	44	يحمل المدرّب درجة عِلمية "مُؤهَّل دراسي" عال في مجال التربية الخاصة: 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 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 و الفترة الزمنية للتدريبْ	2.31	.631	متوسطة
10	40	يُوازن المدرّب بين الجَوانب النظرية و التطبيقية أثناء التدريبْ	1.77	.598	متوسطة
11	42	يستثمر مهارات المعلمين ذوي الكفاءة العالية في التدريبْ.	1.57	.778	منخفضة
12	47	يُتابعِ المدرّب أثر التدريبْ في مواقعِ عملِ المعلمين.	1.54	.817	منخفضة
		سمات وخصائص المدربين ككل	2.23	.368	متوسطة

يبين الجدول رقم (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 (2.23).

البُعد الرابع: أهداف برامج التدريب المهني

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات

بُعد "أهداف برامج التكوين المهني" مرتبة تنازلياً حسب 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 الاحتياجات الخاصة.	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 بذوي الاحتياجات الخاصة.	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، والتي 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 الاحتياجات الخاصة.	2.57	.502	مرتفعة
12	58	الإلمام بطرق بناء شخصية الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بطريق سوية.	2.57	.502	مرتفعة
14	72	معرفة تأثير النمو اللغوي والفهم السمعي على التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	2.51	.507	مرتفعة
15	53	إكساب معلم صعوبات التعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، والفكرية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.49	.562	مرتفعة
16	50	تنمية إحساس المعلم بالمواطنة والانتماء إلى مهنة التعليم.	2.46	.505	مرتفعة
16	57	معرفة النظريات والقضايا المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة.	2.46	.611	مرتفعة
18	73	معرفة المصطلحات والإجراءات والأدوات وآلية تنفيذ الاختبارات في تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.43	.502	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
19	54	تنمية مهارات التعلم الذاتي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.37	.598	مرتفعة
20	52	تنمية معارف ومدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، وأهمية دور النظام الإجتماعي وتطويره.	2.31	.530	متوسطة
20	61	التمكن من إجراءات التدخل والخدمات التي تقدم للاطفال المتوقع وجود صعوبات تعلم لديهم.	2.31	.631	متوسطة
22	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 الاحتياجات الخاصة	2.20	.833	متوسطة
25	56	معرفة التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الاحتياجات	1.71	.667	متوسطة
		اهداف برنامج التدريب الوظيفي ككل	2.55	.196	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (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 (2.55).

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

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

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة على درجة توافر برامج التكوين المهني لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة

البُعد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجانب الإداري والتنظيمي	7 سنوات فأقل	25	2.09	.554	1.010	33	.320
	أكثر من 8 سنوات	30	1.93	.341			
محتوى ومضامين البرنامج	7سنوات فأقل	25	2.17	.265	1.381	33	.176
	أكثر من 8سنوات	30	2.05	.229			
سمات وخصائص	7سنوات فأقل	25	2.29	.287	.744	33	.462

المدربين	أكثر من 8 سنوات	30	2.19	.428			
أهداف برنامج التدريب الوظيفي	7 سنوات فأقل	25	2.57	.211	1.233	33	.226
	أكثر من 8 سنوات	30	2.49	.181			
الدرجة الكلية	7 سنوات فأقل	25	2.31	.263	1.392	33	.173
	أكثر من 8 سنوات	30	2.20	.189			

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

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤسسة؟

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

الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع المدرسة على درجة توافر برامج التكوين المهني لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة

البُعد	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجانب الإداري والتنظيمي	حكومية	35	2.15	.424	2.265	33	.030
	خاصة	20	1.82	.427			
محتوى البرنامج ومضامينها	حكومية	35	2.20	.215	2.703	33	.011
	خاصة	20	1.99	.246			
سمات المدربين وخصائصهم	حكومية	35	2.40	.355	3.650	33	.001
	خاصة	20	2.01	.252			
اهداف برنامج التدريب الوظيفي	حكومية	35	2.59	.165	2.561	33	.015
	خاصة	20	2.43	.203			
الدرجة الكلية	حكومية	35	2.36	.211	3.605	33	.001
	خاصة	20	2.11	.176			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع المدرسة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المدرسة الحكومية.

مناقشة النتائج:

سعت هذه الدارسة إلى تقييم واقع برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف إلى أثر متغيري (الخبرة، ونوع المؤسسة). وتالياً مناقشة النتائج المنعلقة بأسئلة الدارسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه:" ما مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاختياجات الخاصة أثناء الخدمة من وجهة نظرهم في الأردن؟"

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 التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، 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 الاحتياجات الحاصة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة 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 التكوين المهني لمعلمي التربية الخاصة، وعدم متابعتها للتأكد من جودتها وفاعليتها من خلال تقييم هذه البرامج بشكل مستمر، والاستفادة من نتائج التقييم في تطوير مثل هذه البرامج، ويرى الباحثان بضرورة بناء معايير ثابتة ومتفق عليها لجودة برامج التكوين المهني للمعلمين من حيث وضوح الرؤية والتخطيط والتنظيم، ووضوح الأهداف ومحتوى برامج التدريب المهني للمعلمين والتعاون ما بين القائمين على برامج التكوين المهني في وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية وبيوت الخبرة والجامعات، وبإشراك المعلمين وإداراة المدارس الحكومية والخاصة ومؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة.

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

البُعد الأول: الجانب الإداري والتنظيمي

أشارات النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد" الجانب الإداري والتنظيمي" حصوله على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير هذة الدرجة بأن عملية الإعداد والتنمية المهنية تفتقر إلى إطار مفهومي واضح يتسم بالتخطيط والتنظيم والإعداد الجيد للبرامج وتحديد فلسفة وأهداف التطوير المهني، والحاجات التدريبية للمعلمين، كما أن برامج التدريب شكلية وتقليدية إلى حد كبير، ولاتحقق عائداً في تنمية الكفايات المختلفة لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات

الخاصة 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 التكوين المهني. ويرى الباحثان أن ربط برامج التكوين المهني للمعلّمين بالحصول على الحوافز المادية والمعنوية وربطه بالسلم الوظيفي للمعلم يحفز المعلمين على الالتحاق بمثل هذه البرامج. وأنّ اعتماد مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين مبدأ اللامركزية في الإدارة يتيح المجال للمبادارت الفردية والجماعية للإبداع، والتجديد المستمر لبرامج التطوير المهني للمعلمين من خلال التشارك والتعاون مع الجامعات الحكومية والخاصة و بيوت الخبرة المعتمدة في برامج 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 التكوين المهني، وافتقار معلّمي التربية الخاصة إلى برامج التنمية المهنية، أثناء الخدمة، وأن برامج التكوين المهني مجزأة، وقصر الفترة الزمنية لبرامج التكوين المهني. وتختلف مع دراسة (Bender,2006) التي أشارت إلى أن معلّمي التربية الخاصة مؤهلون بدرجة جيدة.

البُعد الثاني: محتوى البرنامج التدريبي المهني

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "محتوى البرنامج التدريبي" أنه حصل على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم البرامج التدريبية للمعلمين تتم أثناء العام الدراسي، وفي أيام العمل المدرسية الأمر الذي يشكل عبئاً إضافياً وتعارضاً مع عمل المعلمين في المدارس وأنّ الدورات التدريبية تستغرق وقتاً طويلاً في يومها التدريبي، والمدة الزمنية للبرنامج التدريبي لا تكفي لتحقيق الأهداف التدربية للمعلمين، وهذا عائد إلى أنّ تصميم البرامج التدريبية للمعلمين لا تتم بمشاركة المعلمين وإدارة المدارس في تحديد أهداف محتوى البرامج وأوقات 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 الاحتياجات الخاصة. ويرى الباحثانان أن مثل هذا القصور راجع إلى أنّ أساليب التقييم المتبعة في تقييم البرامج التدريبة المقدمة لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لاتشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي وأنشطته المختلفة، ولايتم تنفيذها بطريقة علمية وموضوعية. وتتفق نتائج هذه البحث مع دراسة كل من دراسة من كل فرانك (Frank,2003) ودراسة العبد الجبار (2003) والعلوي (2002) ودراسة الإبراهيم(2002) والتي أشارت إلى أنّ الأنشطة التدريبية ما زالت تعتمد أساليب التقويم التقليدية للبرامج التدريبية المهنية للمعلمين، والقصور في محتوى البرامج التدريبية، والتركيز على الجانب النظري بدلاً من الجانب التطبيقي والابتعاد عن الشكلية والتكرار والتداخل والتقليدية في محتوى البرامج التدريبية وتوفير المختصين، وقصور فترة التدريب، ووعدم تزويدهم بالدعم المالي والإداري والتكنولوجي. وتختلف مع دراسة كل من بندر (Bender,2006) ودراسة البتال (2005) التي أشارت بعض نتائجهما إلى أن معلّمي التربية الخاصة مؤهلون بدرجة عالية، وأنّ مستوى التنفيذ لديهم كان مرتفعاً.

البُعد الثالث: سمات وخصائص المدربين

أشارت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ككل لبُعد "سمات المدربين وخصائصهم" أنه حصل على درجة انطباق متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تعاني الكثير من القصور

والمعوقات التي تعوق التدريب، ومنها: قلة المدربين الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة، 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) ودارسة الطيطي و أبو الحاج التي كان من بين نتائجها: وجود الكثير من القصور والمعوقات التي تعوق برامج التكوين المهني للمعلمين أثناء الخدمة، ومراجعة برامج الإعداد المهني للمعلمين من خلال تقييم هذه البرامج بشكل دوري ومستمر، لتواكب التطورات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة.

البُعد الرابع: أهداف برامج التدريب المهني لمعلمّي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

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 الاحتياجات الخاصة يجب تعزيزها ودعمها، إلا أنّ هناك بعض جوانب القصور والضعف والمعوقات التي تعوق تحقيق أهداف تلك البرامج. كما أنّ معرفة المعلّمين بالأهداف العامة، المتعلقة بالتخطيط للتدريس والتنفيذ والإدارة الصفية، قد يكون عائداً للإعداد الأكاديمي أثناء البحث الجامعية والتدريب الميداني، وتوفير بعض البرامج التدريبية في الميدان والممارسة اليومية وتبادل الزيارات بين المعلمين. ويرى الباحثان أنّ يكون هناك اتساق بين البرامج التدريبية وحاجات المعلمين في هذا المجال، وتنبثق من احتياجاتهم، بإجراء استطلاعات ومسوحات لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، ووضع أهداف ومحتوى البرامج التدريبية للمعلمين بناءً على احتياجاتهم التدريبية، ومن الأهمية بمكان أن يعرض البرنامج التدريبي على المعلمين، ويطرح للنقاش معهم، ويكون واضحاً ومحدداً مسبقاً، وذلك بأخذ آرائهم واطلاعهم عليه. وتتفق هذه البحث مع دراسة البتال (2005) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الكفايات المتعلقة بأهداف التخطيط للتدريس والتنفيذ اتسم مستواهم بالارتفاع. كما تتفق مع دراسة الشمايلة (2005) التي أشارت نتائجها إلى درجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول فئات التربية الخاصة. وتختلف هذه البحث مع دراسة أطلي (Utley,2000) التي أكدت أن معظم أفراد العينة لم يقدم لهم أي تدريب في مجال الإعداد الثقافي والإجتماعي والحقوقي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها

للإجابة عن سؤال البحث الثاني والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. مما يشير إلى أنّ متغير عدد سنوات الخبرة لا يؤثر على تقدير المعلمين لأهمية التدريب المهني، أي أنهم يعتبرون برامج التكوين المهني أثناء الخدمة مهمة بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى لتقارب سنوات الخبرة لمعلّمي التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبد الجبار(2003) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية عتد مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل بين متوسطات درجات مجتمع الدرسة. كما وتتفق مع دراسة

الشمايلة (2005) والتي لم تظهر نتائجها أثراً ذا دلالة تبعاً لمتغير الخبرة العامة والخاصة على مقياس الأهمية. وتختلف مع دراسة الطيطي و أبو الحاج (2014) والتي أظهرت وجود فروق في المتغيرات تعزى لسنوات الخبرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها

للإجابة عن سؤال البحث الثاني والذي نص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى فاعلية برامج التكوين المهني لمعلّمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصةأثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤسسة خاصة أو حكومية؟**".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.0 5) تعزى لأثر نوع المؤسسة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المؤسسات الحكومية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ مؤسسات ومراكز التربية الخاصة الحكومية تعتبر برامج التكوين المهني للمعلمين معياراً هاماً ومرتبطاً بالتقدم في السلم الوظيفي، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية. ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المؤسسات الحكومية، أن الوزارة قد تمكنت من خلال مفهوم مدارس المستقبل من مجارة التوسع باستخدام المعلوماتية والعمل على إيجاد مصفوفات للكفايات التي ينبغي أن يتحلى جميع العاملين في المدرسة واعتمادها في التأهيل والتدريب وفقاً لكادر المعلمين. وإتاحة الفرصة للمعلمين المبدعين للتدرج والترقي في السلم الوظيفي وتنمية التمهن في المؤسسة التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي. وتختلف نتائج هذه البحث مع نتائج دراسة الشمايلة (2005) ودراسة العايد(2003)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الامتلاك لتلك المشكلات تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المؤسسة.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

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

المراجع العربية والأجنبية:

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

2 -– الخطيب، جمال (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية، دار وائل للنشر، عمان. الأردن.

3 -– 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.

4 -– 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.

5 -– 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.

6 -– الطيطي، محمد وأبو الحاج، عزمي (2014). "الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، فلسطين. المجلد (2) –ع (6). 72–99.

7 -– نوال، نصر (2001). "ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة تحليلية". مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

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

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

10 -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

11 -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.

12 -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.

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

14 -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.

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

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

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

18 -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.

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

20-Cheryl, Utley, A. (2000). "General and Special Educators of Teaching for Culturally and Linguistically Diverse Students" Teacher Education Special Education. V.23 No. 1,P 34-50. Journal of Distance Educators,V.8,no.11,pp.37-43.

21-Council for Exceptional Children. (2003). What every special educator must know :(ethics, standards and guidelines for special educators).Fifth Edition VA; CEC.

22-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.

23-Crowe., & Venuto, L.,(2001). Teacher "Recruitment and Training in After-School Programs", Paper available on line at http.://www.ed.gov/pubs/ after school programs/ Teacher programs. Htm. Accessed on9 oct.2003.

24-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.

25-Franks, D. (2003). "Program Assessment Practices in Special Education Teacher Preparation Programs". Preventing School Failure, V. 45 no. 4,p.182-86 sum 2003.

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

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