# الاحتياجات التدريبية وأولوياتها
# لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر

**دكتور شكري سيد أحمد**

جامعة قطر

**دكتورة وضحى علي السويدي**

جامعة قطر

## ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر كما يشعر بها هؤلاء المعلمون ، وترتيب أولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم ، وتحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسيين يتعلق أولهما بتحديد الاحتياجات التدريبية ويتعلق الآخر بأولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظر المعلمين . وتتكون عينة الدراسة من ٦٤ معلماً ومعلمة (٣٦ معلما و٢٨ معلمة) ، وقد استخدم الباحثان خلال الدراسة استبانة من إعدادهما لقياس الحاجات التدريبية وتحديد أولوياتها ضمت عشرة مجالات رئيسية من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة ، وضم كل مجال رئيسي منها ثلاثة مجالات فرعية بحيث ضمت الاستبانة في مجموعها ٣٠ حاجة تدريبية ، وقد اطمأن الباحثان إلى توافر درجات صدق وثبات مناسبة لهذه الاستبانة قبل تطبيقها . وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها ما يأتي :

١ - يشعر أفراد العينة ككل بحاجة تدريبية عالية ، والفرق الوحيد الدال إحصائياً بشأن درجات الحاجات التدريبية وجد بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

٢ - بينما نالت بعض مجالات التدريب اهتماما أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ككل (كمجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ، ومجال الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم) ، فقد نالت بعض المجالات الأخرى اهتماما أقل من حيث أولويات هذه الحاجات (مجال الإدارة والسيطرة الصفية ، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين) . .

٣ - وجود اتفاق بدرجة كبيرة بين فئات العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية ، وكان عدم الاتفاق الوحيد بشأن هذه الأولويات هو بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التربية السمعية حيث كان معامل ارتباط الرتب بينهما غير دال إحصائياً .

وكانت أهم توصيات هذه الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج تتمثل فيما يأتي :
- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي التلاميذ غير العاديين وتأهيلهم .

- اتباع ما يعرف بمدخل الإعداد والتدريب القائم على الكفاءات (CBTE) للتعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم حتى يتسنى تصميم برامج التدريب في ضوء هذه الكفاءات .
- اعتبار المعلم أهم مصادر رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية وأن تتم هذه العملية بصورة تعاونية مشتركة بين وزارة التربية ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه ، والمعلم نفسه .
- الاهتمام بتقديم برامج لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة ضمن البرامج التي تقدمها كلية التربية بجامعة قطر وخصوصا المكفوفين ، لإعداد كوادر وطنية مؤهلة في مجال التربية الخاصة .

## مقـــدمـة

يعتبر المعلم هو جوهر العملية التعليمية ومحورها أو عمودها الفقري ، ولقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحك الأساسي في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسئولياته الجديدة ، وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصر ، ومن هذا المنطلق غدت عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر في أثناء الخدمة تحتل مكاناً بارزاً في أولويات تطور الفكر التربوي في معـظم دول العالم ، بحيث أصبحت غالبية هذه الدول تبذل جهودا مكثفة لتطوير برامج الإعداد الحالية لمعلمي المستقبل ، وتصميم برامج التدريب المناسبة للمعلمين الحاليين لعلاج قصور إعدادهم السابق[٣] .

وإذا كانت قضية إعداد وتدريب معلم العاديين تلقى هذا الاهتمام ، فإن قضية إعداد وتدريب معلم غير العاديين تعتبر من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتماماً أكبر نظراً للتحديات التي تواجه رجال التربية بشأن إعداد وتدريب هذا المعلم والتي من أهمها كبر حجم مشكلة الإعاقة في العالم حيث بلغ إجمالي عدد المعوقين في العالم حسب إحصاء أصدرته منظمة العمل الدولية عام ١٩٨٠ حوالي ٤٥٠ مليون معوق (بما يعادل حوالي ١٠٪ من جملة سكان العالم) ، ونظراً لازدياد حجم مشكلة الإعاقة في العالم حيث تبين أن ما يعادل ٧٥٪ من مجموع هؤلاء المعوقين لا ينالون أية خدمات تعليمية أو رعاية مهنية أو اجتماعية ، كما يشير هذا الإحصاء أيضاً إلى أن حوالي ٢٥٪ من جملة المعوقين في العـالم هم من الأطفـال الصغـار ، وأن حوالي ٢٠٪ منهم هم من سكان الدول النامية ، وحوالي ١٣٦ مليوناً من المعوقين في العالم هم من الأطفال دون سن الخامسة عشرة أي في سن التعليم والشباب[٦] .

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن النسبة الكبيرة من التلاميذ الذين يتعرضون للتعوق لأسباب نفسية أو اجتماعية أو عقلية أو جسمية أو نتيجة لتشابك هذه العوامل جميعها أو بعضها تعتبر فاقداً تعليميا وخسارة مادية تهدد الاقتصاد القومي إذا لم يتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم كالتلاميذ العاديين تماماً ، فضلاً عن أن إهمالهم يؤدي إلى انضـمامهم إلى جيش الأميين بما يزيد من صعـوبـة علاج مشكلة الأمية ، مما يجعل الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ ورعايتهم رعاية خاصة من الأمور الضرورية الهامة[١٦]

ورغم هذه الأهمية المتزايدة لقضية إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة على المستوى العالمي فإن الدول العربية بصفة عامة - والخليجية بصفة خاصة - لا تزال تعاني من ندرة المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة ، فعلى الرغم من أن غالبية هذه الدول قد اهتمت بإيجاد معاهد ومؤسسات للتعليم العالي والجامعي تتولى مسئولية إعداد كوادر من المعلمين المؤهلين ، إلا أنها في الغالب تعد ذلك المعلم المؤهل للعمل فقط مع التلاميذ العاديين أو الأسوياء دون أن تقدم ضمن برامجها لإعداد المعلمين وتدريبهم أي برامج خاصة بتدريب أو إعداد معلم التربية الخاصة ، ودون أن تراعى حتى في برامج الإعداد الحالية ظروف هذه الفئة من التلاميذ غير العاديين واحتمال وجود أعداد كبيرة منهم في التعليم ، وقد نتج عن ذلك أن قلة قليلة جدا من هؤلاء المعلمين الحاليين هي التي تكون قد أعدت أو نالت تدريبا بصورة كافية للقيام بدور معلم التربية الخاصة لأن الغالبية العظمى من هؤلاء المعلمين العاديين لم يدرسوا ضمن برامج إعدادهم مقررات كافية في مجال التربية الخاصة ، كما لم يتلقوا في أثناء الخدمة أي تدريب في هذا المجال[٦] .

أما على صعيد البرامج والمشروعات التي تعكسها الندوات الدولية العالمية والمؤتمرات العلمية التي تقوم بها الجامعات ومراكز البحث العلمي وغيرها من المنظمات الأخرى المهتمة بإعداد المعلم وتدريبه ، فعلى الرغم من أن قضية إعداد المعلم وتدريبه أصبحت تحتل مكاناً بارزاً على قمة هذه البرامج والمشروعات ، وتشغل حيزا كبيرا في خريطة هذه الندوات والمؤتمرات ، فإنه يندر التعرض خلال هذه الندوات والمؤتمرات العربية على وجه الخصوص لقضية إعداد معلم التربية الخاصة أو تدريبه في أثناء الخدمة سواء بتقديم البحوث أو حتى على الأقل مجرد الإشارة إلى هذا المجال ضمن التوصيات ، فعلى سبيل المثال عندما قام الباحثان بمراجعة البحوث والدراسات المقدمة إلى العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية التي عقدتها كثير من المنظمات المهتمة بإعداد المعلم وتدريبه على مستوى الوطن العربي وجداها جاءت - إلا فيما ندر - خلوا من مجرد الإشارة إلى معلم التربية الخاصة ، سواء من حيث إعداده أو تدريبه ، وربما اعتبر المسئولون عن هذه المؤسسات المنظمة لهذه الندوات والمؤتمرات أن ما ينطبق على المعلم العادي - في مجال إعداده أو تدريبه - ينطبق على معلم التربية الخاصة ، وهو ما ليس صحيحاً بالضرورة في رأي الباحثين ، ولقد كان من أهم ما تمت مراجعته من هذه الندوات والمؤتمرات على سبيل المثال ، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين التي عقدت في البحرين عام ١٩٧٥ ، والورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين

التي عقدت في القاهرة عام ١٩٧٧ ، ودراسة جدوى أساليب تدريب المعلمين التي عقدت أيضاً في القاهرة في نفس العام (١٩٧٧) ، والمؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية الذي عقد في بيروت عام ١٩٧٨ ، والحلقة الإقليمية للمديرين الوطنيين وكبار مستشاري مشروعات تدريب العاملين في التربية التي عقدت في البحرين عام ١٩٧٨ ، وحلقة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي التي عقدت في سلطنة عمان عام ١٩٧٩ ، وندوة إعداد المعلم في دول الخليج العربية التي عقدت بجامعة قطر (الدوحة) عام ١٩٨٤ ، والمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين حول تطوير إعداد المعلمين الذي عقد في البحرين عام ١٩٨٩[١٥] .

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الوحيدة - من بين عشرات الدارسات التي قدمت إلى المؤتمر الأخير - التي تعرضت لقضية إعداد معلم التربية الخاصة ، جاءت رغم عنوانها الذي يوحي بالتعرض لهذه القضية ، لتعالج أساساً مشكلة التأخر الدراسي ، وتركز عليها ، بدلا من معالجتها لإعداد معلم التربية الخاصة كما يشير العنوان ، حيث لم يجد الباحثان فيها ما يمكن اعتباره يختص بهذا المجال[١٦] .

ولا يختلف الحال كثيرا بالنسبة لندرة البحوث المنشورة بالدوريات العربية التي تعالج قضية إعداد معلم التربية الخاصة أو تدريبه في أثناء الخدمة ، على الرغم من غزارة البحوث المنشورة في الدوريات الأجنبية مما يختص بهذا المجال ، ولعل الدراسة الحالية تكون باعثاً على إثارة الدوافع نحو تسريع عجلة البحث التربوي من أجل المزيد من الحركة نحو معالجة هذه القضية لأهميتها السالف الإشارة إليها .

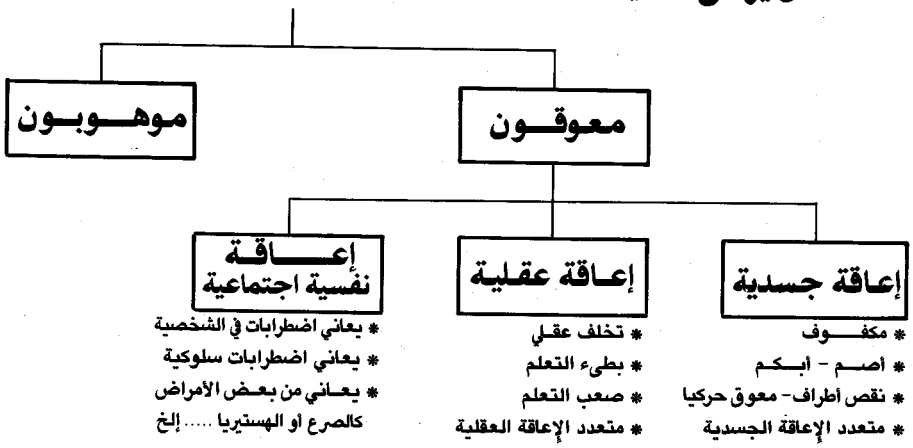
# الاطار النظري للدراسة

## التربية الخاصة وإعداد المعلم المتخصص

كان المعوقون يطلق عليهم فيما مضى لفظ (المقعدون) المقابل للفظ الانجليزي (crippled) ونظراً لأن لفظ (المقعد) يوحي باقتصار ذلك على مبتور الأطراف أو المصاب بالشلل بينما العاهة أكثر شمولا من ذلك ، فقد تطور اللفظ إلى اصطلاح آخر هو (العاجزين) المقابل للفظ الإنجليزي (handicapped) ، وبذلك أصبح اللفظ يضم كل من به صفة تجعله عاجزا عن جانب من جوانب الحياة سواء كان هذا العجز عن العمل ، أو الكسب ، أو ممارسة الحياة اليومية ، كالمشي والاستحمام أو النوم وتناول الطعام وارتداء الملابس أو العجز عن التعامل مع الغير أو حتى العجز عن التعلم ، ثم تطورت النظرة بعد ذلك إلى المعاقين باعتبارهم ليسوا عاجزين ولكم المجتمع هو الذي عجز عن استيعابهم أو تقبّلهم أو الاستفادة مما قد يكون لديهم من قدرات أو صفات يمكن تنميتها بحث يتكيفون مع المجتمع رغم عاهاتهم بل ولربما فاقوا غيرهم ممن يطلق عليهم أسوياء أو عاديين ، ومن ثم أصبح يطلق الآن على المعاقين لفظ «غير القادرين» أو «العاجزين» المقابل للفظ الإنجليزي (disabled) ويعني ذلك وجود عائق يعوقهم عن التكيف . وبذلك أصبح لفظ «المعاق» لا ينصب الآن فقط على غير القادرين عن العمل أو الكسب وإنما أيضاً ينصب على غير القادر على التكيف نفسيا واجتماعيا مع البيئة ، إما بسبب الإصابة بعاهة أو انحراف سلوكي أو لأسباب أخرى تفرضها البيئة[٢] . ووفقاً لما سبق يمكن تعريف المعاق وفق هذه النظرة الواسعة بأنه «كل فرد ذي عاهة جسمية أو عقلية تكون عقبة في اتصاله بالآخرين وتعامله معهم ، وفي اضطلاعه بأعباء عمله وإسهامه في النشاط الاقتصادي ، وفي عنايته بنفسه وتدبير شئونه الخاصة بالوسائل العادية مما يستوجب رعاية خاصة له ليزداد قدرة على تحمل مسئوليات مجتمعه»[٢٠] وعلى الرغم من أن هناك تصنيفات عديدة للتلاميذ غير العاديين ، إلا أنه يمكن تصنيفهم إلى عشرفئات هي : فئة المعوقين جسدياً (crippled children) ، وفئة المعوقين سمعياً (hearing impairement) ، وفئة المعوقين بصرياً (visually impaired) ، وفئة المعوقين عقلياً وقابلين للتعلم (educable mentally retarded) وفئة المضطربين عقليا وقابلين للتدريب (educable mentally retarded) ، وفئة المضطربين انفعالياً (emotionally disturbed) ، وفئة المعوقين كلامياً أو لغوياً (speech and language impaired) ، وفئة متعددي الإعاقات (multi-handicapped) ، وفئة

العاجزين عن التعلم (learning disabled) ، وأخيراً فئة الموهوبين والمتفوقين (gifted and talented) ، ويمكن عرض هذا التصنيف بالشكل التالي الذي يوضح هذه الفئات[٩] :

**شكل يوضح تصنيف التلاميذ غير العاديين (غير الأسوياء)**




وطبقا لما تقدم ، يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها تلك التربية التي تقدم لهذه الفئات الخاصة من الأطفال والكبار بحيث يكون مجال اهتمامها بالدرجة الأولى منصباً على التلاميذ غير العاديين على اختلاف فئاتهم وظروف إعاقاتهم . وهنا تجدر الإشارة إلى أنه من الضروري إعداد المعلم المتخصص في تعليم هذه الفئات من التلاميذ غير العاديين سواء اتبع في ذلك ما يعرف **بالمدخل الشامل أو غير التخصصي** ويسمى (non-categorical approach) ، أو اتبع ما **يعرف بالمدخل التخصصي** ويسمى (categorical approach) حيث يقصد بإعداد معلم التربية الخاصة وفق المدخل الأول إعداد ذلك المعلم الذي يتعامل مع التلاميذ غير العاديين بصفة عامة ، أياً كانت فئاتهم أو نوعيات إعاقاتهم ، أما إعداد معلم التربية الخاصة وفق المدخل الثاني فيقصد به إعداد المعلم المتخصص في تعليم فئة واحدة فقط من هذه الفئات المذكورة ، ومن ثم يمكن القول بأن برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قد تتميز بخصوصية تميزها عن برامج إعداد وتدريب المعلمين للتلاميذ العاديين ، ومما يجدر ذكره كذلك في شأن إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في أثناء الخدمة أن إعداد هذا المعلم قد يقوم على ما يعرف **بالمدخل التكاملي** الذي يستند إلى إعداد معلم العاديين ليكون معلما لغير العاديين فيما بعد حيث يتم انخراط المعلم في مزيد من الدراسة أو التدريب المتتابع بعد تخرجه

كمعلم للعاديين وممارسته بالفعل التدريس لهم لفترة زمنية معينة ، كما قد يقوم إعداد معلم التربية الخاصة على ما يعرف **بالمدخل التتابعي** الذي يستند إلى انخراط الطالب المعلم خلال السنتين الأوليين من دراسته بكلية التربية في الدراسة ببرنامج معلم العاديين ، ثم يتخصص بعد ذلك خلال السنتين الأخيرتين من دراسته ليكون معلما لغير العاديين[٦] ، وأياً كان المدخل المتبع في إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة فإن هناك من المعايير ما ينبغي أخذها في الاعتبار باعتبارها مؤشرات قبول تتخذ كأساس للقبول ببرامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة ، وفيما يلي هذه المعايير[٦] :

- أن يكون المتقدم للدراسة بالبرنامج قد تقدم طواعية باختياره دون ضغط عليه .
- أن يكون له مدة خدمة سابقة لمدة سنتين على الأقل في مجال العمل كمعلم للعاديين .
- أن يكون من المشهود لهم بالكفاءة خلال عمله السابق كمعلم للعاديين .
- أن تتوافر له بعض سمات الشخصية مثل التمتع بالصبر وطول البال وضبط النفس .
- أن يكون ممن يتميزون بقدرة عالية في مجال إقامة العلاقات والاتصالات الشخصية .
- أن يكون متحمساً في مجال تنويع التدريس وتفريده للمتعلمين .
- أن يكون لديه القدرة على تكييف المنهج الدراسي والمواد التعليمية لظروف الموقف التعليمي .

وبعد التعرف على المقصود بالتربية الخاصة وفئات التلاميذ غير العاديين ممن هم محور اهتمامها بما تقدمه لهم من رعاية وتعليم ، يهم الباحثان أن يلقيا - قبل الاستطراد في البحث - الضوء على التربية الخاصة في دولة قطر بصورة موجزة .

## التربية الخاصة في دولة قطر

إيماناً من دولة قطر بأن الإنسان المعوق هو طاقة ينبغي الحرص عليها وتأهيلها ودمجها في المجتمع ، لأن هذا الفرد يمثل استثمارا بشريا له مردود اجتماعي واقتصادي على المجتمع ، لذلك كانت رعاية المعوقين في دولة قطر قبل عام ١٩٧٨ تتمثل في خدمات تقدمها وزارة الصحة العامة ، وكان لوزارة العمل والشئون الاجتماعية دور في رعاية هؤلاء المعوقين يتمثل فيما تقدمه لهم من مساعدات مالية على شكل معاشات (رواتب) شهرية ، كما كانت جمعية الهلال الأحمر القطري تقوم بتدريبهم لإكسابهم مهارات

معينـة ، وقامت بإنشاء نادي للمعوقين ، واعتباراً من عام ١٩٧٨ نيط بإدارة التربية الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم في دولة قطر مسئولية التربية الخاصة فيها باعتبار هذه الإدارة هي المختصة برعاية المعوقين ونيل حقهم في التعليم وتقديم التعليم المناسب لهم ، وبدأت بالفعل هذه الإدارة أولى خطواتها في مجال التربية الخاصة بافتتاح عدة فصول دراسية خاصة بالمعوقين البنين ألحقت بإحدى مدارس التعليم العام الابتدائية ، وفي عام ١٩٨٢ تم افتتاح معهد الأمل للبنين ، وتلى ذلك عام ١٩٨٣ افتتاح معهد الأمل للبنات الذي تطور فيما بعد ليضم مرحلة إعدادية تدرس فيها الفتيات بالإضافة إلى المواد الدراسية التقليدية مواداً أخرى مهنية كالطباعة والسكرتارية والتدبير المنزلي والخياطة ، وفي عام ١٩٨٥ تحول معهد الأمل بنوعيه (للبنين والبنات) إلى مدرستين إحداهما تسمى مدرسة الأمل للبنين والأخرى مدرسة الأمل للبنات ، وذلك مراعاة للعامل النفسي والاجتماعي للتلاميذ والتلميذات وأسرهم ونظرة المجتمع إليهم لتشعر الجميع بأنهم متساوون مع زملائهم من العاديين دون تفرقة في إطلاق اسم «معهد» على مدارسهم .

وقد شهدت التربية الخاصة في دولة قطر منذ عام ١٩٨٢ تطوراً كميا ملحوظا حيث بلغت جملة عدد المـدارس ثلاث مدارس منهـا واحدة للبنين وتضم التربية السمعية والفكرية معاً ، واثنتين للبنات احداهما للتربية الفكرية والأخرى للتربية السمعية ، كما بلغت جملة عدد المعلمين خلال عام ١٩٨٨/١٩٨٩ (٧١) معلماً ومعلمة وبلغت جملة عدد التلاميذ (٣٠١) تلميذاً وتلميذة ، وبلغت جملة عدد العاملين الآخرين بخلاف المعلمـين (٤٢) فرداً ما بين مهني وأخصـائي (اجتـماعي ونفسي) وإداري وعـامـل خدمات ، وفيما يلي بيان تفصيلي بأعداد التلاميذ والهيئة التدريسية والعاملين في مجال التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩[١٩] :

**جـــدول رقـم (١)**

**يوضح بيان أعداد الهيئة التدريسية والاداريين والفنيين والعاملين بمدارس التربية الخاصة في دولة قطر عن العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩م**

| الأعداد / المدرسة | المعلمون | | | | أخصائي اجتماعي | أخصائي نفسي | إداري | عامل | الجملة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سمعي | فكري | مهني | مجموع | | | | | |
| الأمل للبنين | ١٤ | ٢٢ | ٣ | ٣٩ | ٣ | ١ | ٥ | ٩ | ٥٧ |
| الأمل للبنات | ١٣ | -- | - | ١٣ | ١ | - | ٥ | ٦ | ٢٥ |
| التربية الفكرية بنات | -- | ١٦ | ٣ | ١٩ | ١ | ١ | ٤ | ٦ | ٣١ |
| المجمـوع | ٢٧ | ٣٨ | ٦ | ٧١ | ٥ | ٢ | ١٤ | ٢١ | ١١٣ |

**جـــدول رقـم ( ٢ )**

**يوضح بيان أعداد التلاميذ غير العاديين بمدارس التربية الخاصة في دولة قطر موزعين حسب المدرسة والجنسية (قطري/غيرقطري) والتخصص للعام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩**

| الأعداد / المدرسة | قطريون | | غير قطريين | | الجملة |
|---|---|---|---|---|---|
| | سمعي | فكري | مهني | مجموع | |
| الأمل للبنين | ٢٢ | ٩٤ | ٢٣ | ٣١ | ١٧٠ |
| الأمل للبنات | ٢٦ | -- | ٢٣ | -- | ٤٩ |
| التربية الفكرية بنات | -- | ٦٣ | -- | ١٩ | ٨٢ |
| المجمـوع | ٤٨ | ١٥٧ | ٤٦ | ٥٠ | ٣٠١ |

## تدريب المعلمين وتقدير الاحتياجات التدريبية

يعرّف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه «كل نشاط مخطط ومنظم يمكّن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وازدياد طاقة المعلمين الإنتاجية»[١٢] ، كما يعرّف أيضاً بأنه «العملية التي تهيىء وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلة ، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته»[١٣] . ويعرّفه (Ingersoll, 1975)[٢٨] كذلك بأنه «النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته» . وتتفق كل هذه التعاريف على أن هدف تدريب المعلمين في أثناء الخدمة هو التحسين المستمر في مستوى أداء هؤلاء المعلمين وتمكينهم من مسايرة التجديدات والتطورات التي تحدث في المجال التربوي بصفة مستمرة . وأياً كان التعريف الذي يتبناه الباحثان لمفهوم التدريب في أثناء الخدمة فإن هناك الكثير من المبررات التي تجعل من هذا التدريب ضرورة لازمة للمعلم ، حيث أن الإعداد السابق للخدمة مهما توافرت له من جودة ودقة ، فإنه لا يمكن أن يظل مسايراً للتطور السريع الذي يلحق كل جوانب الميدان التربوي ، ومن هنا كانت الصلة قوية بين مؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين والجهات الأخرى المسئولة عن تدريبهم في أثناء الخدمة فيما بعد[٤٠،١] ، كما تنبثق أهمية التدريب والحاجة إليه نتيجة للتطور المستمر سواء في المفاهيم التربوية أو في أساليب واستراتيجيات التدريس ، والوسائل والأجهزة والتقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم بحيث يكون على المعلمين أن يتابعوا هذه التطورات بصورة

مستمرة حيث أن رفع مستوى أداء المعلمين يؤدي بلا شك إلى رفع إنتاجية التعليم ككل[١٤] . وتزداد أهمية تدريب المعلمين الآن أكثر من أي وقت مضى نتيجة الانفجار المعرفي الذي يتمثل في المنجزات التكنولوجية ، والانفجار السكاني المتزايد الذي صاحبه طلب اجتماعي متزايد على التعليم مما أدى إلى محاولة تقديم التعليم الأفضل دائما لتلبية هذا الطلب المتزايد على التعليم بالإضافة إلى سهولة تدفق المعلومات مما أدى إلى التغير والنمو السريع في مجال التربية والتعليم والذي يكون على المعلم متابعته باستمرار وملاحقته حتى يظل محتفظاً له بمكانته ومستوى أدائه [١١] . وإذا كان تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة للمعلمين القدامى نتيجة للتطور ، فإنه أيضاً على درجة أهمية كبيرة حتى بالنسبة للمعلمين الجدد المتخرجين حديثاً حيث أن المعلم خلال سنى عمله الأولى يتعرض لمشكلات ويجابه من المواقف ما لم يسبق له أن تعرّض لها أو جابهها خلال فترة إعداده كمعلم ، وحتى لا نجعله يتصرف عشوائياً بالمحاولة والخطأ خلال هذه المواقف لمواجهة هذه المشكلات ينبغي أن ينال المعلم تدريباً يساعده على حسن التصرف في مثل هذه المواقف ومعالجة هذه المشكلات بصورة صحيحة مما يرفع من مستوى أدائه ويحقق له قدراً أكبر من الفاعلية ، بدلا من أن يترك ليمارس أداءً خاطئاً يصعب تصحيحه لطول تعوّده عليه فيما بعد ، خصوصاً وأن المعلم في بدء حياته العملية قد يكلّف ببعض الأعباء كالمعلم القديم ، بل وأحياناً تلقى عليه مسئولية أكبر كأن تعطى له الصفوف ذات الكثافات الطلابية الكبيرة ، أو مما تمتلىء بالتلاميذ المشكلين ، أو قد يناط به بعض النشاطات الصفية أو اللاصفية الأخرى كالحصص الإضافية باعتباره أحدث المعلمين في المدرسة ، مما يلقى على المعلم الجديد أعباء قد تفوق أعباء المعلم القديم بما يجعله في حاجة أكبر إلى التدريب حتى نضمن أن يسير مسلكه المهني بشكل صيح[٥،١٣،١٤] .

وتعرّف الحاجة عموما بأنها «حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة ، وتستخدم (الحاجة) على أنها إصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات»[١٠] . ويعرّف (Schipper, 1975)[٣٣] الحاجة بأنها الفجوة التي تؤدي إلى تعارض بين الأداء الفعلي (ما هو كائن) ، والأداء النموذجي (ما ينبغي أن يكون) ، حيث يقول في تعريفه للحاجة :

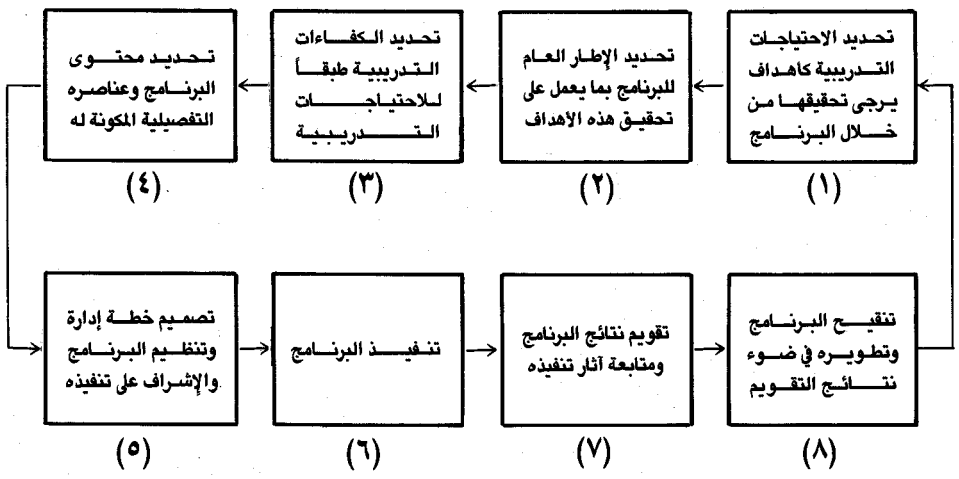
"Need was defined as the discrepancy between 'What is' (Real) and 'What should be' (Ideal)"

ومما سبق يمكن تعريف الحاجات التدريبية للمعلمين بأنها بمثابة جوانب النقص

التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب ، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين بما يعمل على تحسين هذا الأداء .

وبناء على ما تقدم ، فإنه من الضروري تحديد أو تقدير هذه الاحتياجات التدريبية حتى يتسنى تصميم برامج التدريب الفعالة للمعلمين بحيث يكون على من يقوم بتقصي هذه الاحتياجات وحصرها أن يأخذ في الاعتبار أن تعكس هذه الاحتياجات الحاجات الحقيقية الفعلية ، بحيث تكون بمثابة أولويات أو أسبقيات يهتدي بها في تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، والذي غالباً ما يمر بالعديد من المراحل والخطوات التي يكون نقطة البدء فيها تقدير هذه الاحتياجات كما يتضح من الشكل التالي لخطوات ومراحل تصميم برامج التدريب :

**شكل يوضح مراحل وخطوات تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة**




ويعتمد تقدير الاحتياجات التدريبية على تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم مما قد يكون بحاجة إلى إتقانها أو التدريب عليها لتكون بمثابة أولويات يتم الربط بينها وبين عناصر البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه وفقاً لهذه الأولويات .

وعملية تقدير الاحتياجات التدريبية يثار بشأنها الجدل من حيث المسئول الذي يناط به عملية تقصي هذه الاحتياجات وتقديرها ، فهناك من يرى أن الموجهين التربويين هم أقدر الناس على القيام بهذا العمل بحكم احتكاكهم بالمعلمين ومعرفة أوجه القصور التي قد يتسم بها أداؤهم المهني من خلال زياراتهم لهم أثناء قيامهم بهذا الأداء ، وهناك

من يرى أن الاحتياجات التدريبية يشارك في تقديرها مؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين لأنها الجهات التي تكون على دراية بكل مستحدث جديد في هذا المجال مما ينبغي تدريب المعلم عليه بعد إعداده وتخرجه وممارسته للمهنة ، بل وغالباً ما تكون هذه المؤسسات هي المسئولة عن تصميم المناهج المطورة ، ومن ثم فهي بالتالي الأقدر على تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي قد يثيرها أساساً مثل هذا التطوير في المناهج الدراسية ، إلا أن البعض الآخر يرون أن المعلمين أنفسهم هم حجر الزاوية في تقدير هذه الاحتياجات ، بل يعتبرونهم أهم المصادر لهذا التقدير معللين ذلك بالعديد من الأسباب التي أهمها ما يأتي [٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٤] :

- حصر الاحتياجات التدريبية ، كما يراها المعلم نفسه لنفسه ، يجعل هذه الاحتياجات تأتي مناسبة للواقع الفعلي الحقيقي وليس للاتجاهات السارية ، حتى ولو كانت مخالفة للواقع .
- تزداد دوافع المعلمين نحو التدريب إذا ما كانوا هم مصدر تقدير الاحتياجات التدريبية بما يعمل على إنجاح برامج التدريب وتحقيقها لأهدافها .
- الإحساس أو الشعور بالأهمية والرضى النفسي من جانب المعلمين إذا ما تم إعطاؤهم الفرصة للاشتراك في تخطيط برامج التدريب الخاصة بهم .
- اختلاف طبيعة الحاجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة عن طبيعة الحاجات الخاصة بالإعداد قبل الخدمة لاختلاف طبيعة المشكلات ، مما يقلل من أهمية دور مؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين كمصدر لتقدير هذه الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة .
- مادام التدريب يهدف أساساً إلى تحسين أداء المعلمين ، لذلك فإنهم أقدر الناس على تحديد وتقدير ما يحتاجون إليه هم أنفسهم لتحسين هذا الأداء .
- يفترض أن المعلمين لن يغيروا من أدائهم ما لم يكن لديهم القناعة الكافية بأن هناك تناقضا بين الأداء الفعلي أو الواقعي والأداء الذي يطلب منهم القيام به ، ومن ثم فهم يعتبرون المصدر الدقيق الفعال لتقدير الاحتياجات التدريبية .

وفي الحقيقة فإن الموجهين التربويين قد يكونون أقدر من المعلمين على تحديد ما قد يعانيه المعلمون من أوجه نقص فعلي أو حقيقي في الأداء ، بعكس المعلم الذي قد ينكر هذا النقص لأسباب كثيرة ، مما يجعله لا يقر بهذه الحاجات التدريبية بشكل دقيق كما يقررها الموجه في ضوء ملاحظته للمعلم ، كما أن التقدير الدقيق للاحتياجات التدريبية - من ناحية أخرى - يستند إلى نتائج ملاحظة أداء المعلمين الذي هو مسئولية الموجه التربوي وليس المعلم نفسه .

وإذا كان ليس من أهـداف الـدراسة الحالية تقرير أي الأطراف أقدر على تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة ، إلا أن الباحثيْن يؤكدان على أن هذه العملية هي بمثـابة جهد تعاوني ينبغي أن تشارك فيه كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية بما فيهـا المعلم نفسـه ، فالمسئولية مشتركة بين كل من المعلمين والموجهين ومؤسسات الإعداد وغيرها من الأجهزة الأخرى في النظام التربوي التعليمي ، لمعاينة تلك الفجوة بين ما هو قائم أو كائن ، وما ينبغي أن يكون في هذا الشأن ، حتى يتسنى رصد هذه الاحتياجات وتقديرها بقدر أكبر من الدقة إذا ما ترك هذا العمل لطرف واحد دون اشتراك الأطراف الأخرى وخصوصاً أن هناك شبه إجماع من جانب غالبية الذين كتبوا حول تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على أن يكون التدريب مسئولية مشتركة بين مؤسسـات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين ووزارات التربية والتعليم[١٧] . وعلى كل حال فإن الاستعانة بالمعلمين في رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لهم في أثناء الخدمة يعد بمثابة بداية الطريق الصحيح لرسم خطة التدريب وتصميم برامجه طبقاً لأولويات أو أسبقيات تأخـذ في اعتبـارها آراء المعلمين أنفسهم باعتبارهم أهم طرف في هذه العملية ، وإن لم يكن الطرف الوحيد فيها ، وإذا ما كنا نعتبر البرنامج التدريبي يصمم أساساً من أجل صالح هؤلاء المعلمين فلا مانع إذن من الاستعانة بهم وإشراكهم في تصميمه وتحديد محتواه أو عناصره الأساسية .

وانطلاقاً مما تقدم ، تعد الدراسة الحالية بمثابة إحدى المحاولات العربية لاستقصاء ورصد الحاجات التدريبية من المعلمين أنفسهم ، فهي تسعى إلى التعرف على هذه الاحتياجات التدريبية وأولوياتها كما يشعر بها قطاع هام من قطاعات المعلمين في دولة قطر وهم معلمو معلمات التربية الخاصة بها .

## الدراســات الســابقـة

على الرغم من غزارة الدراسات العربية التي أجريت في مجال إعداد وتدريب معلم العاديين ، فإنه يلاحظ ندرة الدراسات التي تختص بإعداد وتدريب معلم غير العاديين (التربية الخاصة) كما سلفت الإشارة إلى ذلك من قبل ، وذلك على عكس الحال بالنسبة للدراسات غير العربية فهي وفيرة في هذا المجال ، ونعرض فيما يلي أهم ما اطلع عليه الباحثان من دراسات تختص بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة مع التركيز بصفة خاصة على ما يدور منها حول الاحتياجات التدريبية باعتبار المعلم مصدر هام لتقدير هذه الاحتياجات .

أوضحت دراسة (شكري ، ١٩٨٩)[٦] نموذجاً مقترحاً لبرنامج خاص بإعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه موضحة الأسس التي يستند إليها تخطيط هذا النوع من البرامج ، وكذلك الاتجاهات السائدة المعمول بها في هذا المجال ، والمعايير التي يستند إليها في تقويمها ، مع عرض نموذج كامل يمكن اتباعه لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي .

كذلك أوضحت دراسة (Soars, 1986) [٣٥] نموذجاً مقترحاً لتدريب المعلم في أثناء الخدمة مع تقويم فاعلية هذا النموذج بمقارنة مجموعة من المعلمين الذين تم تدريبهم وفقاً له بمجموعة أخرى لم تتلق مثل هذا التدريب ، وقد أوضحت هذه الدراسة ما يحويه النموذج من ورش عمل وندوات علمية وجوانب وأنشطة أخرى علمية وعملية ، وقد أشرف على تطبيقه في جامعة بريدج بورت الأمريكية (University of Bridgeport) عينة من أساتذة هذه الجامعة .

كما استهدفت دراسة (Hosseiny, 1986) [٢٥] التعرف على الاحتياجات التدريبية لعينة من معلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية ، حيث عرض عليهم عدد من الكفاءات اللازمة للمعلمين من خلال أداة الدراسة ، وطلب منهم أن يقيّموا هذه الكفاءات من حيث حاجاتهم بشأن التدريب على كل منها ، مع توضيح درجة الاستفادة الممكنة من كل منها ، أي أنه كانت هناك بالنسبة لكل كفاءة درجة حاجة تدريبية ودرجة استفادة من وجهة نظر المعلم ، وقد أشارت الدراسة إلى بعض النتائج المتعلقة بالكفاءات التدريسية التي نالت اهتماماً عالياً سواء من حيث الحاجة التدريبية أو الاستفادة منها من جانب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (E S L) .

أما دراسة (Maksym, 1986) [٣٠] فقد هدفت إلى التعرف على وجهات نظر عينة من المعلمين في ولايتي انديانا وميتشجان الأمريكيتين بشأن الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي رياض الأطفال من خلال قائمة قدمت إليهم ضمت ٤٣ كفاءة تدريسية ، وطلب منهم إبداء رأيهم في كل منها بشأن ما إذا كان يمكنهم أداء كل كفاءة من هذه الكفاءات ، وما إذا كان قد سبق لهم أن تلّقوا تدريبا عليها خلال إعدادهم (قبل تخرجهم) ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تتعلق بدرجات أولويات هذه الكفاءات والفروق بين آراء فئات العينة المختلفة بشأن أهميتها .

أما دراسة (Change, 1985) [٢٢] فقد ركزت خلال البرنامج الذي اقترحته على تدريب معلمي التربية الخاصة على المهارات التدريسية المختلفة ، سواء من خلال

مواقف التدريس المصّغر ، أو من خلال مواقف حقيقية داخل الصفوف الدراسية ، وقد أوصت الدراسة بعدم حشو البرنامج بمقررات نظرية كثيرة لثبوت عدم جدوى أو عدم فاعلية مثل هذه المقررات الدراسية فيما بعد تخرّج المعلم بالنسبة لمستوى أدائه .

وقد استعرضت دراسة (عبدالقادر يوسف ، ١٩٨٤)[١٠] دور القيادات التربوية المختلفة (مثل مدير المدرسة والموجه التربوي ورئيس التوجيه وغيرهم) في تدريب المعلمين ، وقد خلص إلى القول بأن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة مسئولية ضخمة ينبغي أن تتولاها وزارات التربية والجامعات (كليات التربية) ومراكز البحوث وجمعيات المعلمين ، كما يجب أن يتم تنفيذها في مراكز خاصة ذات طبيعة استحداثية ابتكارية وذلك في ظل المفهوم المتطور للتدريب أثناء الخدمة على حد قول الباحث .

أما الدراسة التي أجراها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض وقدمها إلى ندوة إعداد المعلم بجامعة قطر عام ١٩٨٤[١٨] فقد هدفت إلى الكشف عن واقع حركة تدريب المعلمين في دول الخليج العربية وتقويم هذا الواقع بالنقد والمقارنة والتحليل ، وقد حاولت الدراسة التعرف على هذا الواقع من خلال بعض القضايا مثل أنواع الأجهزة التي تتولى مسئولية التدريب ، وكيفية تخطيط البرامج وأنماطها ، والأساليب المتبعة في تنفيذها ، وكذا الوسائل والتقنيات المستخدمة في التدريب ، والمشكلات التي تواجه أجهزة التدريب في هذه الدول ومقترحاتهم للتغلب عليها .

ومن الدراسات التي أجريت في مجال إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أيضاً تلك الدراسة التي أجرتها وكالة التربية والتعليم في تكساس بأوستن في الولايات المتحدة (Texas Education Agency, Austin, 1984)[٣٧] . وقد هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب دلفاي (Delphi technique) في تحليل عدد من الكفاءات التدريسية التي تم عرضها على (٢٠٦) معلم ومتخصص وإخصائي يعملون في مجال التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ولاية تكساس ، وقد أسفر هذا التحليل في النهاية عن صورة نهائية متفق عليها لقائمة الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة ، وذلك طبقاً للكفاءات التي نالت أعلى نسب اتفاق من حيث درجات الاهتمام والأهمية .

وقد قدم (Brady, 1983)[٢١] في دراسته وصفاً للطرق المختلفة التي يمكن أن تتبع في تنفيذ برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة ببعض المناطق التعليمية الأمريكية (Pasific Basim Territories) .

وقد عقد (Myers, 1981) [٣١] في دراسته مقارنة بين آراء مجموعتين من معلمي التربية الخاصة خلال سنى عملهم حيث أعد معلمو المجموعة الأولى باتباع المدخل التخصصي (categorical) ، وأعدّ معلمو المجموعة الأخرى باتباع المدخل الشامل غير التخصصي (noncategorical) ، وذلك من حيث رتب الأهمية للكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ، وما إذا كان قد سبق إعدادهم وتدريبهم على هذه الكفاءات خلال فترة إعدادهم ، والحاجة التي يشعرون بها من حيث التدريب على ما لم يسبق لهم التدريب عليها ، ووجهة نظرهم بشأن أهمية كل منها ، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج تتعلق بأهم الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة والحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين من وجهة نظرهم .

وفي الدراسة التي أجراها (Linder, 1980) [٢٩] قام باستطلاع آراء عينة من معلمي التربية الخاصة بشأن الكفاءات التدريسية اللازمة لهؤلاء المعلمين حيث طلب إليهم ترتيب (٤١) كفاءة تدريسية من حيث أولويات الحاجة التدريبية إليها من وجهة نظرهم ، وقد غطّت هذه الكفاءات التدريسية عدداً من المجالات الرئيسية لعمل معلم التربية الخاصة .

كذلك قارن (Howey, 1978) [٢٧] في دراسته بين عينات من كل من المعلمين وأساتذة الجامعة وأولياء أمور التلاميذ في ثلاث ولايات أمريكية (ميتشجان ، وجورجيا وكاليفورنيا) بشأن بعض القضايا المتعلقة بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، مثل نمط برامج التدريب الأفضل ومدى كفاية برامجه الحالية ، والجهة التي ينبغي أن يناط بها تنفيذ هذه البرامج والإشراف عليها ، وقد تباينت آراء فئات العينة بشأن هذه الأمور .

ويناقش (Hehir, 1977) [٢٤] في دراسته بعض الإجراءات الخاصة برصد الاحتياجات التدريبية اللازمة لإعداد وتدريب معلمي الصم والبكم باتباع ما يعرف باسم «إعداد المعلم القائم على الكفاءات (CBTE)» .

وقد حاولت (Stainback, 1976) [٣٦] في دراستها تحديد المهارات والكفاءات التدريسية المختلفة التي ينبغي تدريب معلمي التربية الخاصة عليها ممن يقدمون خدماتهم للمعوقين بدرجات إعاقة شديدة ، وقد أمكن تصنيف هذه المهارات والكفاءات التدريسية في عدة مجالات رئيسية من مجالات عمل معلم التربية الخاصة .

ويصف (Schifani, et. al., 1976) [٣٢] في دراستهم عدة نماذج من برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة سواء باتباع ما يعرف بالمدخل التخصصي (categori-

(cal أو المدخل غير التخصصي (noncategorical) ، وقد أوضحت الدراسة عناصر ومكونات كل برنامج تدريبي وما يضمه من كفاءات ومهارات ومقررات دراسية .

وقد اعتمدت (Edgar, 1976) [٢٣] في دراستها على أسلوب التقويم الذاتي لمعلمي التربية الخاصة في رصد الاحتياجات التدريبية التي ينبغي أن يتضمنها برنامج التدريب الفعال لمعلمي المعوقين عقليا ، وقد غطّت مجالات التقويم عدة جوانب يضم كل منها عدداً من المهارات التي يؤدى إتقانها من جانب المعلم إلى تحسين أدائه ورفع إنتاجيته .

ولم يكتف كل من (Schipper, et. al., 1975) [٣٣] في دراستهم برصد درجات الحاجات التدريبية لبعض المهارات والكفاءات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة ، وإنما طلب من هؤلاء المعلمين كذلك تحديد ما إذا كانوا يمارسون المهارة ، ودرجة الممارسة إذا كانت تمارس ، وأما إذا كانت لا تمارس فعليهم توضيح درجة أهميتها من وجهة نظرهم .

كذلك اعتمد كل من (Ingersoll, et. al., 1975) [٢٨] على المعلمين (٧٤٥ معلماً ومعلمة من مراحل التعليم العام ببعض المناطق التعليمية بإحدى الولايات الأمريكية) في رصد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم التربية الخاصة ، حيث تم استخدام أسلوب التحليل العاملي للتعرف على أولويات هذه الاحتياجات كما يشعر بها المعلمون أنفسهم .

وقد استخدم (Shearron, 1974) [٣٤] مدخل الإعداد والتدريب القائم على الكفاءات المعروف باسم (CBTE) في التعرف على الكفاءات التدريسية للمعلم ، مؤكداً على أن المعلم هو المصدر الرئيسي لتقدير هذه الاحتياجات ، وهو - أي المعلم - يعتبر صاحب القرار النهائي في تحديد الكفاءات التدريسية التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج تدريبي فعّال باعتبار هذه الاحتياجات تمثل نقطة البدء في تصميم البرنامج التدريبي .

وقد حاولت دراسة (Howell, 1973) [٢٦] استقصاء الحاجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة من المعلمين موضحة أولويات هذه الاحتياجات وأسبقياتها كما يشعر بها المعلمون ، وقد أسفرت الدراسة عن بعض النتائج الهامة في مجال تحديد الكفاءات التدريسية التي يشعر المعلمون بالحاجة إلى التدريب عليها ، وإن كانت بعض الكفاءات التدريسية قد نالت درجات عالية من الاهتمام ، فإن بعضها الآخر كان على

العكس من ذلك ، حيث لم ينل إلا درجات منخفضة من الاهتمام لدى هؤلاء المعلمين .

باستقراء الدراسات السابقة يلاحظ أنها تتفق في أغلب نتائجها حول ما يلي :

١ - ضرورة الاهتمام بتأهيل وتدريب معلم التربية الخاصة ، شأنه في ذلك شأن معلم العاديين .

٢ - للمعلم دوره الذي ينبغي عدم إنكاره في تقدير الاحتياجات التدريبية ، باعتباره مصدرا هاما من مصادر تقدير هذه الاحتياجات ، وان كان هو ليس المصدر الوحيد ، إلا أنه أهمها .

٣ - التوصل إلى قوائم نهائية تحدد الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة بما يفيد في تصميم برامج التدريب والإعداد ، ويشيع استخدام مدخل الكفاءات (CBTE) في هذا المجال .

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة ما يلي بالإضافة إلى ما سبق ذكره ضمن الإطار النظري للدراسة الحالية :

- التعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة بما يفيد في تصميم استبانة قياس الاحتياجات التدريبية وأولوياتها .

- التعرف على المنهج البحثي المستخدم في كل دراسة من هذه الدراسات بما يفيد الدراسة الحالية .

- التعرف على كيفية معالجة البيانات التي كان يتم جمعها ، والتكنيكات الإحصائية المستخدمة في ذلك .

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات السابقة فيتمثل في الآتي :

- لا تسعى الدراسة الحالية كما هو في غالبية الدراسات السابقة إلى تصميم برنامج تدريب ، ولا إلى التوصل إلى الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة ، وإنما هدفت إلى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية وأولوياتها كما يراها معلمو التربية الخاصة .

- اختلاف عينة الدراسة الحالية التي طبقت على معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر ، وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة .

- اختلاف الأسلوب الإحصائي المستخدم خلال الدراسة الحالية ، والذي اعتمد بالإضافة إلى الأوزان النسبية ، على كل من قيم النسبة الحرجة ومعاملات ارتباط الرتب .

## هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر كما يشعر بها هؤلاء المعلمون والمعلمات وترتيب أولويات هذه الحاجات التدريبية من وجهة نظرهم .

## مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن سؤالين رئسيين هما :

- **السؤال الأول** - ما درجة الحاجة التدريبية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر هؤلاء المعلمين والمعلمات ؟
  ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتعلق بما إذا كانت تختلف درجات الحاجة التدريبية لدى أفراد العينة باختلاف فئاتهم مثل :
  * هل تختلف لدى المعلمين عنها لدى المعلمات ؟
  * هل تختلف لدى معلمي التربية الفكرية عنها لدى معلمي التربية السمعية ؟
  * هل تختلف لدى المعلمين الجامعيين عن نظائرهم من غير الجامعيين ؟
  * هل تختلف لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة عن نظائرهم من ذوي الخبرة التدريسية القصيرة ؟

- **السؤال الثاني** - ما أولويات الحاجات التدريبية كما يراها معلمو ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر ؟
  ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتعلق أيضاً بما إذا كانت تختلف أولويات الحاجات التدريبية لدى أفراد العينة باختلاف فئاتهم مثل :

* هل يختلف المعلمون عن المعلمات بشأن هذه الأولويات ؟
* هل يختلف معلمو التربية الفكرية عن معلمي التربية السمعية بشأن هذه الأولويات ؟
* هل يختلف المعلمون الجامعيون عن نظائرهم من غير الجامعيين بشأن هذه الأولويات ؟
* هل يختلف المعلمون ذوو الخبرة التدريسية الطويلة عن نظائرهم من ذوي الخبرة التدريسية القصيرة بشأن هذه الألويات ؟

## أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في أنها تعد إحدى المحاولات العربية القليلة لتقدير ورصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ، باعتبار المعلم أهم مصادر تقدير هذه الاحتياجات ، حيث أن فاعلية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، ونجاح برامجه ، تتوقف على مدى رضا المعلمين عنها وقناعاتهم بها ، ومن ثم تعتبر مثل هذه الاحتياجات وما تؤدي إليه من أسبقيات أو أولويات بمثابة بيانات هامة يعتمد عليها المخطط التربوي لدى تصميمه للبرامج المستقبلية لتدريب هذه الفئة من المعلمين بمختلف نوعياتها ، وخصوصا أنه قد اتضح أن بعضا من معلمي التربية الخاصة بدولة قطر غير متخصصين في هذا المجال ، وبعضهم الآخر لم ينل أي تدريب منذ تخرجه رغم مرور عشرات السنوات على هذا التخرج ، كما أن كثيرا منهم من الذين أعدوا اعدادا جامعيا كمعلمين للعاديين ، ولم تقدم لهم أية برامج تدريبية خاصة لتأهيلهم للعمل كمعلمين لغير العاديين ، مما يضفي على تدريب هذه الفئة من المعلمين على اختلاف نوعياتهم - في ظل الظروف السابقة - أهمية خاصة قد تفوق أهمية تدريب معلمي العاديين . ويمكن - من ناحية أخرى - أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المسئولين عن الإدارة التربوية بدولة قطر في مجال تدريب هؤلاء المعلمين بفئاتهم المختلفة من حيث تصميم برامج التدريب المناسبة لهم ، حيث أن أخذ مثل هذه الاحتياجات التدريبية وأولوياتها في الاعتبار - كما يقر بها هؤلاء المعلمون أنفسهم ، ويشعرون بأهميتها وحاجاتهم إليها - يعد بمثابة أولى الخطوات في بناء هذه البرامج وتصميمها ، باعتبارها إحدى الركائز الهامة لنجاح برامج التدريب المستقبلية وضمان فاعليتها .

## فـــروض الـدراســـة

للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الدراسة تقترح الفروض التالية التي تعمل الدراسة على اختبار مدى صحتها :

١ - توجد فروق دالة إحصائيا من حيث درجة الحاجة التدريبية بين المعلمين والمعلمات .

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا من حيث درجة الحاجة التدريبية بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التربية السمعية .

٣ - توجد فروق دالة إحصائيا من حيث درجة الحاجة التدريبية بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة ، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية القصيرة .

٤ - توجد فروق دالة إحصائيا من حيث درجة الحاجة التدريبية بين المعلمين الحاصلين على مؤهلات جامعية ، والمعلمين الحاصلين على مؤهلات أقل من الجامعية .

٥ - يختلف ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين ، عنها لدى المعلمات .

٦ - يختلف ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التربية الفكرية ، عنها لدى معلمي التربية السمعية .

٧ - يختلف ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة ، عنها لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية القصيرة .

٨ - يختلف ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين الحاصلين على مؤهلات جامعية عنها لدى المعلمين الحاصلين على مؤهلات أقل من الجامعية .

## المعـالجـة الاحصـائية

للحكم على دلالة ما قد يوجد من فروق بين فئات العينة بالنسبة لدرجة الحاجة التدريبية تم حساب النسبة الحرجة[٧] التي تعتمد على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الحاجة التدريبية ، والتي تم الحصول عليها من خلال

تطبيق أداة الـدراسـة ، ولتحديد مدى الاتفاق أو الاختلاف بين فئات العينة بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية تم حساب معامل ارتباط الرتب[٧] الذي يعتمد على حساب الرتب المختلفة (التي تعكس أولويات مجالات التدريب العشرة الرئيسية) والتي استندت في حسابها إلى الوزن النسبي الكلي الذي حاز عليه كل مجال من هذه المجالات الرئيسية العشرة على النحو الذي سيتم ذكره تفصيلا خلال عرض أداة الدراسة .

# الاطـار الاجـــرائي للدراســـة

## عينـة الدراســة

أجريت الدراسة على غالبية معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر العاملين بمدارس التربية الفكرية والسمعية بها (٩٠٪ من المجتمع الأصل) ، وفيما يلي توزيعهم حسب متغيرات الدراسة .

**جـــدول رقـم ( ٣ )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي ومستوى المؤهل الدراسي**

| المؤهل | التربية السمعية | | | التربية الفكرية | | | الجملة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع |
| جامعي | ٧ | ٦ | ١٣ | ٣ | ٤ | ٧ | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| أقل من الجامعة | ٧ | ١١ | ١٨ | ١٩ | ٧ | ٢٦ | ٢٦ | ١٨ | ٤٤ |
| الجملة | ١٤ | ١٧ | ٣١ | ٢٢ | ١١ | ٣٣ | ٣٦ | ٢٨ | ٦٤ |

**جـــدول رقـم ( ٤ )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي ومدة الخبرة التدريسية**

| مدة الخبرة | التربية السمعية | | | التربية الفكرية | | | الجملة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع |
| خبرة طويلة | ٤ | ١٠ | ١٤ | ١٥ | ٧ | ٢٢ | ١٩ | ١٧ | ٣٦ |
| خبرة قصيرة | ١٠ | ٧ | ١٧ | ٧ | ٤ | ١١ | ١٧ | ١١ | ٢٨ |
| الجملة | ١٤ | ١٧ | ٣١ | ٢٢ | ١١ | ٣٣ | ٣٦ | ٢٨ | ٦٤ |

**جـــدول رقـم ( ٥ )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي والجنسية**

| الجنسية | التربية السمعية | | | التربية الفكرية | | | الجملة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع | ذكور | إناث | مجموع |
| قطري | - | ٤ | ٤ | - | - | - | - | ٤ | ٤ |
| مصري | ١٤ | ١٣ | ٢٧ | ٢١ | ١٠ | ٣١ | ٣٥ | ٢٣ | ٥٨ |
| فلسطيني | - | - | - | - | ١ | ١ | - | ١ | ١ |
| تونسي | - | - | - | ١ | - | ١ | ١ | - | ١ |
| الجملة | ١٤ | ١٧ | ٣١ | ٢٢ | ١١ | ٣٣ | ٣٦ | ٢٨ | ٦٤ |

**جـــدول رقـم ( ٦ )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوعية التلاميذ المعوقين الذين للمعلمين خبرة تدريسية في تعليمهم**

| م | نوعية التلاميذ المعوقين للمعلمين خبر في تعليمهم | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | إعاقة سمعية (ضعف سمع أو صم) ..... | ٣٣ | ٥١,٥٦ ٪ |
| ٢ | إعاقة عقلية بدرجة بسيطة (مع قابلية للتعلم) ..... | ٢٨ | ٤٣,٧٥ ٪ |
| ٣ | اضطرابات في النطق أو الكلام ..... | ٢٧ | ٤٢,١٩ ٪ |
| ٤ | إعاقة عقلية بدرجة متوسطة (مع قابلية للتدريب) ..... | ٢١ | ٣٢,٨١ ٪ |
| ٥ | إعاقة انفعالية أو اضطراب نفسي (مع قابلية للتعلم أو التدريب) | ١٨ | ٢٨,١٣ ٪ |
| ٦ | متنوع الإعاقة (أكثر من إعاقة واحدة) ..... | ١٨ | ٢٨,١٣ ٪ |
| ٧ | عجز أو قصور في التعلم (بطيء التعلم وخلافه) ..... | ١٤ | ٢١,٨٨ ٪ |
| ٨ | إعاقة حركية أو جسدية (شلل أو نقص أطراف أو لين عظام) ..... | ١٣ | ٢٠,٣١ ٪ |
| ٩ | إعاقة بصرية (ضعف أو كف بصر) ..... | ٥ | ٧,٨١ ٪ |

## أداة الـدراســة

قام الباحثان بوضع استبانة لقياس درجة الحاجات التدريبية ، وترتيب أولوياتها ، كما يشعر بها المعلم ، معتمدين في ذلك على ما تم الإطلاع عليه من دراسات سابقة تتعلق بإعداد وتدريب معلم التربية الخاصة ، وما تضمه هذه الدراسات من برامج تتضمن الكفاءات التدريسية اللازمة لهذا المعلم ، وذلك ببعض البلدان كالولايات المتحـدة وغيرها . وقد تم استخلاص عشرة مجالات رئيسية يمثل كل منها مجالاً من مجالات التدريب ويندرج تحت كل منها ثلاثة مجالات فرعية يمثل كل منها حاجة تدريبية مختلفة ، وقد تم ترتيب هذه المجالات - سواء الرئيسية أو الفرعية - بطريقة عشوائية في الاستبانة ، ويطلب من المعلم خـلالها أن يجيب على كل فقـرة منها بوضـع عـلامة ( ✓ ) في مربع واحد من بين ثلاثة مربعات تعكس كل منها درجة حاجة تدريبية (كبيرة - متوسطة - قليلة) ، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجة (٣) للحاجة الكبيرة ، والدرجة (٢) للمتوسطة ، والدرجة (١) للقليلة ، وتعكس الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المعلم في كل مجال رئيسي من المجالات العشرة درجة الحاجة التدريبية الفرعية

بالنسبة لهذا المجال ، كما تعكس الدرجة الكلية التي يحصل عليها في الاستبانة ككل درجة الحاجة التدريبية الكلية . ويتم ترتيب المجالات الرئيسية العشرة ترتيباً تنازليا طبقاً للوزن النسبي الكلي الذي حصل عليه المعلم في كل مجال ، بما يعكس ترتيب أولويات هذه الاحتياجات التدريبية ، كما يشعر بها المعلم . ويتراوح مدى الدرجة الفرعية لكل مجال من المجالات التدريبية الرئيسية ما بين ٣ إلى ٩ درجات (وتعكس الدرجة هنا الحاجة التدريبية في المجال) ، كما يتراوح مدى الدرجة الكلية للاستبانة ككل ما بين ٣٠ - ٩٠ درجة ، وتعكس الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم درجة الحاجة التدريبية الكلية . وتعكس الدرجة الكلية العالية حاجة تدريبية كبيرة وبالعكس تعكس الدرجة الكلية المنخفضة حاجة تدريبية قليلة . وكانت مجالات التدريب الرئيسية العشرة التي ضمتها الاستبانة هي :

( ١ ) المعرفة العامة النظرية .
( ٢ ) الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم .
( ٣ ) تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم .
( ٤ ) الإدارة والسيطرة الصفية .
( ٥ ) استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة .
( ٦ ) توطيد العلاقات مع الآخرين .
( ٧ ) تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي .
( ٨ ) الإدارة المدرسية .
( ٩ ) الأنشطة اللاصفية .
(١٠) مجالات عامة أخرى .

وقد اعتمد الباحثان في تحديد صدق الاستبانة على ما يعرف بالصدق الظاهري أو المنطقي الذي يعتمد على مدى تمثيل الاستبانة للمجال الذي تدّعي قياسه ، حيث قاما - بعد تحليل بعض قوائم الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة والحاجات التدريبية لتحسين مستوى أدائه في ضوء هذه الكفاءات - بإعداد فقرات الاستبانة في صورة أولية وتم عرضها على مجموعة من المحكمين(*) ثم عدّلت فقرات الاستبانة لتكون في صورة نهائية بعد أخذ ملاحظات المحكمين في الاعتبار وكذلك ما

( * ) أ. د. جابر عبد الحميد جابر (أستاذ علم النفس ووكيل جامعة قطر) ، وأ. د. سليمان الخضري الشيخ (أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي) ، وأ. د. محمود مصطفى قمبر (أستاذ ورئيس قسم أصول التربية) ، أ . د . محمد جمال الدين عبدالحميد (أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس) بكلية التربية جامعة قطر .

أسفـر عنـه التـطبيق الاستـطلاعي للاستبـانـة من نتـائـج اقتضت إجـراء بعض التعديلات(**) . أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة (التـطبيق/ إعـادة التـطبيق) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاستطلاعي لعينة من المعلمين ودرجات نفس العينة في التطبيق النهائي ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٨٩١ , ٠ وهو ما يعتبره الباحثان معامل ثبات مقبول بالنسبة لهذا النوع من الأدوات .

---

( ** ) تطالب الصورة النهائية للاستبانة من الباحثين (ص . ب ٢٧١٣ الدوحة) .

# نتـــائج الدراســـة

## ● أولاً - فيما يتعلق بالسؤال الرئيسي الأول

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تعكس الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ، موزعين حسب متغيرات الدراسة وقيم النسب الحرجة ودلالاتها للفروق بين فئات العينة :

**جـــدول رقـم ( ٧ )**

**يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الحاجة التدريبية لدى أفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة وقيم النسب الحرجة ودلالاتها للفروق بينهم**

| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|
| العينة ككل ..... | ٥٩,٧٧ | ١٠,٠٧٧ | |
| ● **الجنـــس** : | | | |
| ذكور ..... | ٦٤,٤٤ | ١٢,٥٨٠ | *٣,٢٢ |
| إناث ..... | ٥٣,٧٥ | ١٣,٥٩٩ | |
| ● **التخصص المهـني** : | | | |
| تربية سمعية ..... | ٥٨,٩٤ | ١٣,٥٩٩ | ٠,٤٥٩ |
| تربية فكرية ..... | ٦٠,٥٥ | ١٤,٤٣٨ | |
| ● **مستوى التأهيل العلمي** : | | | |
| جامعي ..... | ٦٤,٦٥ | ١٢,٩٨٠ | ١,٧٧٢ |
| أقل من الجامعة ..... | ٥٨,٠٠ | ١٣,٩٩٧ | |
| ● **مدة الخبرة التدريسيـة** : | | | |
| طويلة ..... | ٥٩,٣٩ | ١٢,٩٢٥ | ٠,٢٣٨ |
| قصيرة ..... | ٦٠,٢٥ | ١٥,٣٩٨ | |

* دالة إحصائيا على مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن درجات الحاجة التدريبية لدى فئات العينة تعتبر عالية في غالبيتها إذا تراوحت متوسطات هذه الدرجات ما بين ٥٣,٧٥ إلى ٦٤,٦٥ بما يعكس حاجة تدريبية عالية يشعر بها معلمو ومعلمات التربية الخاصة ، وهذا يجيب عن السؤال الرئيسي الأول للدراسة ، أما فيما يتعلق بالفروق بين فئات العينة بشأن درجات الحاجة التدريبية ، فعلى الرغم من وجود بعض الفروق إلا أنها طفيفة في غالبيتها كما يتضح من الجدول ، والفرق الوحيد الدال إحصائياً كان بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين ، وربما يرجع ذلك إلى صدق المعلمين في التعبير عن حاجاتهم التدريبية الفعلية بصورة أكبر من المعلمات في نظر الباحثين ، وليس لأي من نوع التخصص (سمعي - فكري) ، أو مستوى التأهيل العلمي (جامعي - أقل) ، أو مدة الخبرة التدريسية (طويلة - قصيرة) ، تأثير على اختلاف درجة الحاجة التدريبية ، مما يؤكد صحة الفرض الأول فقط بعكس الحال بالنسبة للفروض أرقام ٢ ، ٣ ، ٤ حيث تأكد عدم صحتها .

## ● ثانياً - فيما يتعلق بالسؤال الرئيسي الثاني

يوضح الجدول رقم (٨) ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ككل كما عكستها الأوزان النسبية :

**جـــدول رقـم ( ٨ )**

**يوضح ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ككل (كما تعكسها الأوزان النسبية)**

| م | مجالات التدريب الرئيسية | الوزن النسبي الكلي | ترتيب الأولويات |
|---|---|---|---|
| ١ | المعرفة العامة النظرية ..... | ٣٣٧ | الثامن |
| ٢ | الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ..... | ٤٠٢ | الثالث |
| ٣ | تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ..... | ٤١٩ | الثاني |
| ٤ | الإدارة والسيطرة الصفية ..... | ٣٣٤ | التاسع/م |
| ٥ | استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ..... | ٤٦٧ | الأول |
| ٦ | توطيد العلاقات مع الآخرين ..... | ٣٣٤ | التاسع/م |
| ٧ | تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي ..... | ٣٩١ | الخامس |
| ٨ | الإدارة المدرسية ..... | ٣٦٢ | السابع |
| ٩ | الأنشطة الأخرى اللاصفية ..... | ٣٨٥ | السادس |
| ١٠ | مجالات عامة أخرى ..... | ٣٩٦ | الرابع |

ويتضح من هذا الجدول أن مجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة قد نال الأولوية من حيث ترتيب الحاجات التدريبية ، يليه في ذلك مجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ، ثم مجال الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ، أما مجالي الإدارة والسيطرة الصفية ، وتوطيد العلاقات مع الآخرين فقد نالا رتب المؤخرة في ترتيب هذه الأولويات على الرغم من أهمية مجال توطيد العلاقات بين المعلم والآخرين (كأولياء أمور التلاميذ المعوقين) في مجال التربية الخاصة التي يعتمد نجاحها بدرجة كبيرة على التعاون بين المعلم وأولياء أمور التلاميذ غير العاديين ، وربما يحس المعلمون أن هذا المجال لا يحتاج إلى مزيد من التدريب على إتقان ما يضمه من مهارات ، وهذا يجيب عن السؤال الرئيسي الثاني للدراسة . أما فيما يتعلق بالفروق بين فئات العينة بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية فتوضحها الجداول أرقام (٩) ، (١٠) ، (١١) ، (١٢) :

**جـــدول رقـم ( ٩ )**

**يوضح مقارنة بين المعلمين والمعلمات بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية**

| م | مجالات التدريب الرئيسية | أولويات الاحتياجات | |
|---|---|---|---|
| | | المعلمون | المعلمات |
| ١ | المعرفة العامة النظرية ..... | العاشر | الثامن |
| ٢ | الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ..... | السادس | الرابع |
| ٣ | تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ... | الثاني | الثاني |
| ٤ | الإدارة والسيطرة الصفية ..... | الثامن | العاشر |
| ٥ | استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ..... | الأول | الأول |
| ٦ | توطيد العلاقات مع الآخرين ..... | التاسع | التاسع |
| ٧ | تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي ..... | الرابع | الخامس |
| ٨ | الإدارة المدرسية ..... | السابع | السابع |
| ٩ | الأنشطة الأخرى اللاصفية ..... | الثالث | السادس |
| ١٠ | مجالات عامة أخرى ..... | الخامس | الثالث |
| معامل ارتباط الرتب = ٠,٧٨٢ | | دال على مستوى ٠,٠١ | |

## جـــدول رقـم ( ١٠ )

**يوضح مقارنة بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التربية السمعية بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية**

| م | مجالات التدريب الرئيسية | أولويات الاحتياجات | |
|---|---|---|---|
| | | التربية الفكرية | التربية السمعية |
| ١ | المعرفة العامة النظرية ..... | العاشر | الثامن |
| ٢ | الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ..... | الثاني | السابع |
| ٣ | تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ... | الرابع | الثاني |
| ٤ | الإدارة والسيطرة الصفية ..... | السابع/م | العاشر |
| ٥ | استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ..... | الأول | الأول |
| ٦ | توطيد العلاقات مع الآخرين ..... | التاسع | التاسع |
| ٧ | تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي ..... | السادس | الثالث |
| ٨ | الإدارة المدرسية ..... | السابع/م | الرابع |
| ٩ | الأنشطة الأخرى اللاصفية ..... | الخامس | السادس |
| ١٠ | مجالات عامة أخرى ..... | الثالث | الخامس |
| معامل ارتباط الرتب = ٠,٦٠٣ | | غير دال إحصائيا | |

## جـــدول رقـــم ( ١١ )

**يوضح مقارنة بين المعلمين الحاصلين على مؤهلات جامعية ونظائرهم من الحاصلين على مؤهلات أقل بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية**

| م | مجالات التدريب الرئيسية | أولويات الاحتياجات | |
|---|---|---|---|
| | | مؤهل جامعي | مؤهل أقـل |
| ١ | المعرفة العامة النظرية ..... | الثامن | العاشر |
| ٢ | الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ..... | الخامس | الثالث |
| ٣ | تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ... | الأول/م | الثاني |
| ٤ | الإدارة والسيطرة الصفية ..... | العاشر | الثامن |
| ٥ | استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ..... | الثالث | الأول |
| ٦ | توطيد العلاقات مع الآخرين ..... | التاسع | التاسع |
| ٧ | تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي ..... | الأول/م | السادس |
| ٨ | الإدارة المدرسية ..... | السابع | السابع |
| ٩ | الأنشطة الأخرى اللاصفية ..... | السادس | الخامس |
| ١٠ | مجالات عامة أخرى ..... | الرابع | الرابع |
| معامل ارتباط الرتب = ٠,٧٧٢ | | دال على مستوى ٠,٠١ | |

**جـــدول رقـــم ( ١٢ )**

**يوضح مقارنة بين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة التدريسية الطويلة ، ونظائرهم من ذوي الخبرة التدريسية القصيرة بشأن ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية**

| م | مجالات التدريب الرئيسية | أولويات الاحتياجات | |
|---|---|---|---|
| | | خبرة طويلة | خبرة قصيرة |
| ١ | المعرفة العامة النظرية ..... | العاشر | الثامن |
| ٢ | الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم ..... | الثالث | الخامس |
| ٣ | تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ... | الثاني | الثالث |
| ٤ | الإدارة والسيطرة الصفية ..... | الثامن | العاشر |
| ٥ | استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ..... | الأول | الثاني |
| ٦ | توطيد العلاقات مع الآخرين ..... | التاسع | التاسع |
| ٧ | تقويم التلاميذ والبرنامج الدراسي ..... | الخامس | الرابع |
| ٨ | الإدارة المدرسية ..... | السابع | السادس |
| ٩ | الأنشطة الأخرى اللاصفية ..... | الرابع | السابع |
| ١٠ | مجالات عامة أخرى ..... | السادس | الأول |
| معامل ارتباط الرتب = ٠,٧٠ | | دال على مستوى ٠,٠٥ | |

ويتضح من الجداول السابقة أن الاتفاق بين فئات العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية كان عاليا حيث كان كل من معامل الارتباط بين المعلمين والمعلمات ، ومعامل الارتباط بين الحاصلين على مؤهل جامعي والحاصلين على مؤهل أقل ، دال إحصائياً على مستوى ٠,٠١ وكان معامل الارتباط بين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وذوى الخبرة القصيرة دالا إحصائيا على مستوى ٠,٠٥ **وهذا يؤكد عدم صحة الفروض أرقام (٥) ، (٧) ، (٨)** بشأن الفروق في ترتيب أولويات الاحتياجات التدريبية بين فئات العينة . أما عدم الاتفاق الوحيد فكان بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التربية السمعية حيث كان معامل الارتباط بينهما غير دال إحصائياً **مما يؤكد صحة الفرض رقم (٦)** .

ومما يلاحظ بوجه عام بشأن ترتيب الأولويات سواء على مستوى العينة ككل ، أو بالنسبة للفروق بين فئاتها ، وجود اتفاق عام على رتب أهمية بعض المجالات حيث احتل بعضها رتب المقدمة لدى العينة ككل وكذلك لدى كل فئات العينة «مثل المجالين

رقم (٣) ، ورقم (٥)» ، واحتل بعضها أيضاً رتب المؤخرة بنفس الطريقة «مثل المجالين رقم (٤) ، ورقم (٦)» . ومما يجدر ذكره أنه عندما سئل أفراد العينة بشأن المجالات الأخرى - بخلاف ما ذكر لهم من مجالات خلال الاستبانة - التي يقترحون إضافتها كمجالات حاجة تدريبية ، أضاف الكثيرون مجالات ، وإن كانت متضمنة أصلا في الاستبانة بصورة أخرى ، إلا أن أهمها بإيجاز كان كما يلي :

- تدريب المعلمين على بعض الحرف المهنية كالنجارة والكهرباء والسباكة وأعمال الطباعة وأشغال السجاد وغيرها حتى يمكنهم مساعدة تلاميذهم .
- تدريب المعلمين على لغة الصم والبكم الحديثة حتى يتسنى التعامل معهم .
- تدريب المعلمين على إقامة المشروعات كتدريب عملي يتعلم التلاميذ من خلالها كحظائر تربية الطيور والحيوانات والجمعيات التعاونية للتعامل بالشراء والبيع فيها .
- تدريب المعلمين على ما يعرف بمنهج الخبرات الفعلية المستخدم كثيراً في تعليم المعوقين .
- تدريب المعلمين على طرق العلاج الطبيعي والإسعافات الأولية ومبادىء التمريض لإمكان علاج بعض الحالات التي تصاحب بعض التلاميذ بسبب إعاقاتهم .

## توصيات الدراسة

فيما يلي أهم التوصيات التي يمكن أن تصدر عن الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج :

- زيادة الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة في دولة قطر شأنهم في ذلك شأن معلمي العاديين ، بل إن الحاجة إلى تدريب معلمي التلاميذ غير العاديين تعتبر أشد .
- اتباع ما يعرف بمدخل الإعداد والتدريب القائم على الكفاءات : (CBTE) (Competency-Based Teacher Education) في التعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ، لدى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لهم .
- اعتبار المعلم هو المصدر الأساسي لتقدير الاحتياجات التدريبية ، حيث يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في تقدير هذه الاحتياجات ، واعتبار عملية تحديد هذه الاحتياجات عملية تعاونية مشتركة بين معاهد ومؤسسات كليات إعداد المعلم ، ووزارات التربية ، بالإضافة إلى المعلم نفسه .

- الاهتمام بتقديم برامج لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة ضمن برامج كلية التربية بجامعة قطر لإعداد وتأهيل كوادر وطنية متخصصة في مجال التربية الخاصة ، وخصوصاً في مجال معلم المكفوفين ، حتى يتسنى تقديم خدمات الرعاية والتعليم لهذه الفئة من المعاقين لتنال حقها من الرعاية والتعليم داخل دولة قطر بدلا من إرسالهم للتعلم خارج البلاد .

# مـراجـع الـدراســة

## أولاً : المـراجــع باللغة العـربيــة


١ - أحمد الخطيب ورداح الخطيب ، **اتجاهات حديثة في التدريب** ، ط ١ ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض ، ١٩٨٦ .

٢ - إسماعيل شرف ، **تأهيل المعوقين** ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

٣ - حسن جامع وآخرون ، «الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولـة الكـويت» ، **المجلة الـتربـوية** ، جامعة الكويت/ كلية التربية ، السنة الأولى ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ٥٩ - ٩٠ .

٤ - حكمت البزاز ، «**إتجاهات حديثة في إعداد المعلمين**» ، رسالة الخليج العربية ، مكتب الـتربية العـربي لدول الخليج بالـرياض ، العـدد (٢٨) ، السنة ٩ ، ١٩٨٩ ، ص ص ١٧٧ - ٢١٣ .

٥ - رفيقـة حمود ، **تكـامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها** مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، العدد (٢٧) ، عمان ، ١٩٨٨ .

٦ - شكري سيد أحمد ، «إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي» ، **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، العدد الأول ، المجلد التاسع ، مارس ١٩٨٩ ، ص ص ٨ - ٣٤ .

٧ - - - - - - ، **تطبيقـات أسس ومبـادىء الإحصـاء في المجـال النفسي والتربوي : الجزء الأول** ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٨ - - - - - - ، «بعض الإرشـادات التدريسية في مجال تعليم الرياضيات للمكفوفين الكبار» ، **رسالة التربية** ، دائرة البحوث التربوية ، سلطنة عمان ، أكتوبر ١٩٨٨ ، ص ص ٩٩ - ١١٦ .

٩ - - - - - - ، «الموهوبون في الرياضيات : خصائصهم وأساليب رعايتهم وبـرامـج تربيتهم» ، **المجلة العـربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦ .

١٠ - عبد القادر يوسف ، «دور القيادات التربوية ذات الآثار المتضاعفة في تدريب المعلمين» **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، المجلد (٤) ، العدد (٢) ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٦٦ - ١٧٥ .

١١ - - - - - - ، «نحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين في التربية» ، **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، المجلد (٤) ، العدد (٢) ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ٢٨ - ٤٣ .

١٢ - - - - - - - ، **تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، دار الكاتب العربي ، ١٩٨٥ ، ص ١٣ .

١٣ - عبد الواحد عبد الله يوسف ، «إعداد وتدريب المعلم المجدّد» ، **التربية الجديدة** ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، العدد ٣٦ ، ١٩٨٥ ، ص ص٢١ - ٣٤ .

١٤ - محمد عبد القادر أحمد ، «**إتجاهات حديثة في إعداد المعلمين**» ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين حول تطوير إعداد المعلمين ، البحرين ، ١٩٨٩ .

١٥ - - - - - - - ، «**دراسة توصيات بعض مؤتمرات وحلقات وندوات إعداد المعلمين في الدول العربية**» ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين حول تطوير إعداد المعلمين ، البحرين ، ١٩٨٩ .

١٦ - محمد عبد المؤمن حسين ، «**معلم التربية الخاصة : إعداده ودوره في علاج مشكلة التأخر الدراسي**» ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين حول تطوير إعداد المعلمين ، البحرين ، ١٩٨٩ .

١٧ - مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض ، «**دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم**» ، ورقة مقدمة إلى «ندوة إعداد المعلم قيمة وأثر» المنعقدة في الكويت عام ١٩٨٦ .

١٨ - - - - - - - ، «**تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدول الخليج العربي : دراسة تحليلية مقارنة**» ، ورقة مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم المنعقدة في جامعة قطر عام ١٩٨٤ .

١٩ - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر - الشئون الفنية (إدارة التربية الاجتماعية) ، **التقرير السنوي للإدارة عن العام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩** ، ص ص ٦٦ - ٦٩.

٢٠ - ناجي أبو خليل ، «العام الدولي للمعاقين : بيانات واتجاهات وتطلعات» ، التربية الجديدة ، العدد (٢) ، النسة (٨) ، يناير/ إبريل ١٩٨١ .

## ثانياً : المراجع باللغة الأجنبية

21. Brady, Michael. P., Rural Special Education Training: Issues in the Pacific Besin Territories, Teacher Education and Special Education, Vol.6, (1), PP. 71-67, Win. 1983.

22. Chang, Moon K., Effective Programming for Student Teachers in Special Education, Paper Presented at the National Conference of the Society of Educators and Scholars (October 4-5, 1985), N.J.

23. Edgar, Eugene B., An Individualized Inservice Training Program for Teachers of the Mentally Retarded, Education and Training of the Mentally Retarded, VII,No., 1, PP. 70-80, Feb. 1976.

24. Hehir, Richard G., Competency-Based Teacher Education for Teachers of the Deaf: The Issues from the State Level, Volta Review, 77, 2, PP. 105-116, Feb. 1975.

25. Hosseiny, Habib, ESL Teachers' Perceptions of their Pre-service and Inservice Needs, D A I, Vol. 47, No. 2, August 1986.

26. Howell, John F., Methodological and Instructional Needs of Inservice Teachers. Springfield Public Schools, Massachusetts, 1973.

27. Howey, Kenneth R., In-Service Teacher Education: A Study of the Perceptions of Teachers, professors and Parents About Current and Projected Practice. Paper Presented for the American Education Research Association, Toronto, Canada, March 1978.

28. Ingersoll, G.M; Jackson, J.H. & Walden, J.D.,Teaching Training Needs, Conditions and Materials: A Preliminary Survey of In-Service Education, (National Center For Improvement of Educational Systems), Feb. 1975.

29. Linder, Toni W.; and Others, Developing In-Service Training Program in Early Childhood Special Education, Journal For Special Educators, Vol. 17, (7), PP. 25-31, Fall 1980.

30. Maksym, Jeanne H., Selected Indiana and Michigan Kindergarten Teachers Perceptions of Their Needs Professional Preparations and Desired Competencies, D A I, Vol. 47, No. 2, August 1986.

31. Myers, Richard K., Employer and Graduate Ratings of Competencies of First Year Special Education Teachers. Dec. 1981.

32. Schifani, J.W. & Others, A Quasi-Generic Undergraduate Teacher Training Program for the Educationally Handicapped. A Paper Presented at the Annual International Convention, The Council of Exceptional Children (54th, Chicago, Illinois, April 4-9, 1986).

33. Schifani, J.W. & Others, A Survey of Opinions on the Training of Teachers of Exceptional Children. The National Association of State Directors of Special Education, Sept. 1975.

34. Shearron, Gilbert F., In-Service/Needs Assessment/Competency - Based Teacher Education. A paper Presented at Research Conference on C B T E, Houston, Texas, March 14, 1974.

35. Soares Louise M., A New Model in Teacher Training, A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of College For Teacher Education, (Chicago IL, Feb. 24-25, 1986).

36. Stainback, Susan, Training Teachers for the Severely and Profoundly Handicapped: A New Frontier, Exceptional Children, Vol. 42, (4), PP. 203 - 210, Jan. 1976.

37. Texas Education Agency, Identified Competencies For Special Education Educational Aides (Teacher Aids), Austin, San Antonio College, Tex., April 1984

# Teacher Training Needs and their Priority Ranks As Perceived by Teachers of Special Education in Qatar.

By
Shokri Sayed Ahmed, Ph.D.
University of Qatar
Wadha Ali Al-Sewidi, Ph. D.
University of Qatar

**Abstract**

The Purpose of this study was to assess training needs of special education teachers in Qatar and their priority ranks as perceived by these teachers. the study was designed to provide data for answering two main questions: (1) What are the training needs which the subjects perceive?, (2) What is the priority rank of these needs?. The subjects consisted of 64 special education teachers (36 male and 28 female). A questionnaire was developed by the researchers to assess the training needs and to decide their priorities, This questionnaire included ten major areas of training the special education teachers. Each major area consisted of three sub-areas so as to include thirty training-needs. Before administering the questionnaire the researchers proved that it is of high degree of validity and reliability.

The following results were derived from this study:

(1) All subject see that there are great needs for training, but femals perceived these needs differently than did males as the difference between them was statistically significant.

(2) While some training areas have gained a high priority rank (eg. using new media and technology, diagnosis of pupils' problems and difficulties, and teaching activities and individualization), other areas have gained a low priority rank (eg. classroom management and relationships between teacher and parents and others).

(3) There was a high degree of agreement among individuals relating the priority rank of training needs, but the only disagreement was between teachers of hearing impaired and teachers of mentally retarded (rank order correlation coefficient was not statistically significant).

The suggestions of the study were as follws:

- Regular in-service training which be offered for teachers of exceptional children should be given more attention