Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 4 Article 13

10-1-2025

The Reality of Continuing Professional Development for Teachers of Learning Disabilities from their Perspectives in Madinah Region

Saleh Alalyani
Assistant Professor at the Department of Special Education, College of Education, Taibah University, salyani@taibahu.edu.s

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation
Alalyani, Saleh (2025) "The Reality of Continuing Professional Development for Teachers of Learning Disabilities from their Perspectives in Madinah Region," *Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 4, Article 13.
DOI: https://doi.org/10.64064/1658-8924.1154

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٤٩ – ٣٨٠ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1154

واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة

The Reality of Continuing Professional Development for Teachers of Learning Disabilities from their Perspectives in Madinah Region

د. صالح عبد الرحمن العليانى

Dr. Saleh Alalyani

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

Assistant Professor at the Department of Special Education, College of Education, Taibah University

Email: salyani@taibahu.edu.

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال الاستبانة حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٢١) من معلمي صعوبات التعلم في المدينة المنورة، بواقع (٦١) معلم، و(٦٠) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم حصل على متوسط حسابي (٣,٦٤٧) وهو مرتفع، مما يدل على أن برامج التطوير المهني المستمر تحظى بتقييم إيجابي من قبل المعلمين وتحسين مهاراتهم، وأن تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم حصلت على متوسط حسابي (٣. ٣٧٠) وهو مرتفع، مما يدل على أن هناك تحديات تواجه برامج التطوير المهني المستمر من وجهة نظر المعلمين، في حين حصلت المتوسطات الحسابية للحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم على (٤,٢٨١) وهو مرتفع، مما يدل على أن الحلول المقترحة تحظى بتقييم إيجابي من قبل المعلمين وذات فعالية في تعزيز برامج التطوير المهني المستمر. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في واقع برامج التطوير المهني المستمر بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات وحلول برامج التطوير المهني المستمر بين الجنسين، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع برامج التطوير المهني المستمر تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المتوسطة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات وحلول برامج التطوير المهني المستمر، وأيضًا لا يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) في التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ومجموع الساعات التدريبية. وتوصي الدراسة بزيادة التركيز على برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، وتعزيز التعاون بين المدارس والادارات التعليمية لتشجيع المعلمين على المشاركة في برامج التطوير المهني المستمر.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني المستمر، معلمي صعوبات التعلم

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٤٩ – ٣٨٠ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1154

المقدمة

يلعب التعليم دوراً محورياً في ازدهار المجتمعات على كافة الأصعدة، فهو المعيار الحقيقي في تقدم الأمم ونهضتها. وقد حرصت المملكة العربية السعودية منذ نشأتها على أن يكون التعليم في قمة سُلم أولوياتها فظهرت مؤشرات الاهتمام من خلال انتشار التعليم في كافة المناطق، وتقديم التعليم مجاناً للجميع دون استثناء، والحرص على تطوير القدرات البشرية المؤهلة التي تساعد في تعليم النشء (اليامي، 2018؛ البلالي، 2022).

ولقد سنت المملكة العربية السعودية العديد من التشريعات والقوانين التي تضمن حقوق الأطفال ذوي الاعاقة في التعليم. ومؤخراً، صدر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مواد متعددة، مؤكداً حقهم في الحصول على جميع الخدمات اللازمة ومنها الخدمات التعليمية التي يحققون من خلالها أقصى قدر ممكن من التقدم الأكاديمي (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023). كما أكدت رؤية المملكة 2030 على حيوية المجتمع من خلال تحسين جودة الحياة لجميع الأفراد بلا استثناء ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتذليل كافة العقبات حتى يستطيعوا مواصلة العملية التعليمية (القحطاني والصالح، 2023؛ وزارة التعليم، 2021). علاوة على ذلك، نصّت الأهداف الاستراتيجية التعليمية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 على ضرورة تحسين استقطاب المعلمين ومن ثم إعدادهم وتأهيلهم وتطوير قدراتهم لإحداث التغيير الإيجابي ومواكبة التوجهات العالمية الحديثة وموائمة الاحتياجات المستقبلية (برنامج التحول الوطني، 2020).

وقد أولت الأنظمة التربوية اهتماماً كبيراً بعملية التطوير المهني للمعلمين في مجالي التربية العامة والخاصة؛ فتميز المعلم وفاعليته في الميدان يقودان الى النجاح والتقدم (شويطر، 2009). ومؤخراً أصبح هناك تركيز متنامي ليس فقط على مستوى تقدم وإنجاز الطلاب ذوي الإعاقة، بل وأيضا على مدى تقدّم وكفاءة المعلمين. ولأن قضية إعداد المعلمين وتطويهم المهني من القضايا التعليمية الحساسة، نادت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1998) بضرورة إحداث تغيير في برامج إعداد وتدريب المعلمين لما لُوحظ من قبل الخبراء في مجال التعليم من عدم أهلية شريحة كبيرة من المعلمين (الخطيب، 2015؛ Almuhaya,2002). ولقد أشار قانون No Child Left Behind Act of 2001 في الولايات المتحدة الأمريكية إلي ضرورة استمرار حصول المعلمين بشكل دائم على تطوير مهني عالي ومستمر في مجالهم (Wright & Wright, 2020). والأمر سيان في المملكة العربية السعودية حيث نصت القوانين والأدلة التنظيمية على أهمية التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بما فيهم معلمي صعوبات التعلم في كافة النواحي، والحرص على مشاركتهم في الدراسات والأبحاث العلمية والقراءات الهادفة والمؤتمرات والدورات والندوات في مجال التخصص لتعزيز المستويات التعليمية والتربوية لديهم (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2015).

ويتواجد بالمدارس الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة الذين تتباين حاجاتهم، مما يمثّل تحديات لمعلمي التربية الخاصة (الجوالدة والقمش، 2015؛ جوهري وعطاء الله، 2023). وعليه، فإن معلم التربية الخاصة يلعب دوراً هاماً في تحسين مخرجات الطلاب ذوي الإعاقة (Browder et al, 2012). ولكي ينجح المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، فإنهم يحتاجون الى تطوير مهني مستمر وتدريب مكّثف، لما في ذلك من أثر إيجابي في تحسين ممارساتهم المهنية، وتعديل معتقداتهم ونظرتهم للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية، بل وبناء قدرات متكاملة لديهم من حيث التفكير في تجاربهم وتحليلها وتوثيقها من خلال حلقات ورش العمل، والمناقشات والاجتماعات الرسمية وغير الرسمية، والدورات التدريبية، والملاحظات الصفية (جوهري وعطاء الله، 2023؛ Browder et al., 2012; Mangope & Mukhopadhyay, 2015; Ng'andu, 2023).

ويعتمد التطوير المهني المستمر على الجهد الذي يبذله المعلم بهدف تطوير المهارات التخصصية وزيادة الفهم والحصيلة المعرفية التي بدورها تلعب دوراً مؤثراً في تحسن مستوى إنجاز الطلاب ومخرجات تعلمهم (Ng'andu, 2023). وبالتالي فإن التطوير المهني المستمر يعمل على اكتساب المعلمين معارف جديدة، تطوير مهاراتهم وممارساتهم، وتعزيز القيم المهنية لديهم، والمساعدة في توفير التربية المناسبة لطلابهم (Bolam et al., 2005).

مما سبق يتضح أن التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم يعد أحد العوامل المؤثرة في تحقيق نتائج إيجابية في مستويات الطلاب؛ فامتلاك معلمي صعوبات التعلم للكفايات المهنية اللازمة، يقود الى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية. لذلك، فإن برامج التطوير المهني تهدف إلى تنمية معارف ومهارات

وقدرات وخبرات معلمي صعوبات التعلم في كل ما هو مرتبط بالمجالات الرئيسية في العملية التربوية الخاصة كمجال الإدارة الصفية، مجال التشخيص والقياس، مجال الاستراتيجيات التدريسية والممارسات المبنية على الأدلة، مجال الخطط التربوية، مجال العلاقات مع الكادر التعليمي في المدرسة وأسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إلخ. وبناءً على ما سبق يتضح ضرورة التطوير المهني المستمر للمعلمين. ولذلك، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

تشكّل إحساس الباحث بمشكلة الدراسة نتيجة الارتباط المباشر بالميدان من خلال الإشراف التربوي وكذلك التدريس لمقررات تُعنى بمجال الإعاقة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص. والملاحظ في الميدان عند شريحة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، عدم السعي الكافي لتوظيف الممارسات الحديثة في أغلب محاور العملية التربوية من ناحية الاستراتيجيات والأنشطة وطرق القياس والتشخيص الحديثة. وعلى صعيد المنتسبين لبرامج الدراسات العليا، لامس الباحث الرغبة من الطلاب الذين يعملون في ذات الوقت في ميدان صعوبات التعلم، حاجتهم الى برامج مهنية مستمرة تتسق مع التوجهات العالمية الحديثة لتنمية مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم في مجال صعوبات التعلم بجانب ما يتعلموه.

ومما لا شك فيه، أن معلم صعوبات التعلم يتعامل مع حالات متباينة لا تتشابه في احتياجاتها، فكل حالة تختلف عن الأخرى. وهنا تظهر الحاجة الى تطوير مهني مستمر يمكّن المعلمين من امتلاك المهارات والخبرات الكافية لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة. لذلك أشار البتال (2005) أن التباين بين حالات الطلاب ذوي صعوبات التعلم يولّد لدى معلمي هؤلاء الطلاب الشعور بالعجز داخل غرفة الصف والذي بدوره يقود الى الشعور بالاحتراق النفسي لديهم. ويرجع ذلك الى عدم تعرّض معلمي صعوبات التعلم الى التطوير المهني الكافي قبل وأثناء الخدمة. وفي هذا الصدد يشير (الفريح والسحيباني، 2021؛ Lin et al., 2012) إلى أن التطوير المهني للمعلم من العوامل التي تحسن من مستواه، وتجعله يوظف أفضل الممارسات التي اكتسبها لخدمة طلابه، كما أن تحقيق الأهداف التربوية يتوقف على مدى قدر الكفايات المهنية لدى المعلم.

وفي حدود علم الباحث، فإنه لا يوجد دراسات تناولت واقع التطوير المهني المستمر عند معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في بيئة منطقة المدينة المنورة بشكل محدد. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بهدف الوقوف على واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة حيث إنه هناك قصور واضح في البيانات التي تدرس هذا الواقع وتحدياته وحاجات المعلمين وآرائهم وما يتطلعون إليه في ذات المنطقة. وهذا يقود إلى أن نتائج هذه الدراسة سوف تكون رافداً مساعداً في رسم الاحتياجات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

أسئلة الدراسة

١. ما هو واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟
٢. ما تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟
٣. ما الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، مجموع الساعات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
- الكشف عن تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
- إلقاء الضوء على الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

- التعرف على أثر متغيرات الجنس والمستوى العلمي وعدد سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية ومجموع الساعات التدريبية على برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

- تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، اذ يمثل التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم مطلباً أساسيًا وفقاً لتطورات المجتمع واحتياجات العملية التربوية.
- كما تتضح أهمية الدراسة من طبيعة العينة التي تتناولها وهم معلمي صعوبات التعلم.
- تقديم إطار نظري عن واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، والتعرف على التحديات، واقتراح الحلول المناسبة، وبالتالي اثراء ميدان البحث العلمي بمعلومات حول هذا الموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. قد تفيد هذه الدراسة في تحسين كفاءة معلمي صعوبات التعلم وبالتالي جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٢. قد تساعد نتائج وتوصيات هذه الدراسة أصحاب القرار في منطقة المدينة المنورة في الجهات ذات العلاقة على وضع آليات وسياسات لتعزيز برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، وإجراء مسح شامل لمعرفة احتياجات معلمي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم:

يعرف كيرك صعوبات التعلم بأنها "تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي"(سالم، ٢٠٠٦، ١٧).

ويُعّرف الباحث إجرائياً صعوبات التعلم والتي تُعرف أيضا باضطرابات التعلم بأنها تلك الاضطرابات التي تظهر في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية (العقلية) الشاملة لكل من الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي بدورها تؤثر بشكل مباشر على المهارات الاكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ويُظهر أصحابها اختلافاً بين مستوى أدائهم الفعلي وقدراتهم الكامنة.

معلم صعوبات التعلم:

معلم صعوبات التعلم "هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى –في مسار صعوبات التعلم– الذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، ويقدم كذلك الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص١٣).

يُعّرف الباحث إجرائياً معلم صعوبات التعلم بأنه المعلم الحاصل على مؤهِل معتمد ومعترف به –درجة بكالوريوس فأعلى– في تخصص صعوبات التعلم، والمؤهَّل لمزاولة مهنة تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البرامج المخصصة سواء في المرحلة الابتدائية او المتوسطة أو الثانوية.

التطوير المهني المستمر:

عرفه طه (٢٠١٩، ص٣٣٧) التطوير المهني المستمر بأنه "عمليات مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك المعلمين لتكون أكثر فعالية وكفاءة لمقابلة احتياجات المؤسسة التعليمية والمجتمع وحاجات المعلمين أنفسهم".

يُعّرف الباحث إجرائياً برامج التطوير المهني المستمر على أنها تلك البرامج والدورات وورش العمل التي تُقدم باستمرار والتي تستهدف معلمي صعوبات التعلم وترتبط ارتباطاً مباشراً بالاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحاور العملية التعليمية بهدف تطوير مهارات ومعارف وممارسات وقدرات وخبرات المعلمين وخلق فرص جديدة لهم لمواكبة التوجهات العالمية الحديثة في الميدان.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على برامج صعوبات التعلم في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة المدينة المنورة والمحافظات التابعة لها.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٦هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم:

يعرف الدهيري (٢٠١٦، ص٣٢) صعوبات التعلم بأنها "مشكلة ناشئة داخل الأفراد أنفسهم، وقد يكون سببها الخلل في الجهاز العصبي المركزي أو ضعف قدرة الفرد على معالجة المعلومات". ويعرف جاد (٢٠١٨، ص٧٩٨) صعوبات التعلم بأنها "خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في مراحل النمو الأولي نتيجة خلل أو اضطراب في معدلات النمو مما يؤدي إلى قصور في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة، أو القراءة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية".

وتُصّنف صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية حيث يعتبر هذا التصنيف هو الأشهر لنوعي الصعوبات عند الباحثين والمهتمين. فصعوبات التعلم النمائية تتعلق مباشرة بالعمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الفرد كالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة. أما صعوبات التعلم الأكاديمية فتتعلق بالمهارات الاكاديمية المتمثلة في القراءة والكتابة والرياضيات وغيرها من المهارات الأخرى (الخطيب، 2013؛ Alalyani, 2021).

وهناك العديد من الأسباب الرئيسية التي تقع وراء الاصابة بصعوبات التعلم، مثل **الأسباب** الجينية التي يعتقد أن لها دور كبير في حدوث صعوبات التعلم. كذلك من ضمن الأسباب إصابات المخ المكتسبة التي قد يتعرض لها الطفل فينتج عنها خلل في وظائف المخ. والمشكلات أثناء الحمل والولادة قد تؤدي إلى مضاعفات تؤدي إلى اختلال في الجهاز العصبي. ويعزو بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى المتغيرات البيئية التي تشمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمدرسية التي تقود إلى تراجع الأداء التعليمي عند بعض الطلاب (الخطيب، ٢٠١٣؛ علي وإبراهيم، ٢٠١٦).

معلمي صعوبات التعلم:

يعرف معلم صعوبات التعلم بأنه "متعلم متخصص، يحمل درجة علمية في التربية، أو تم تدريبه في مجال التربية الخاصة، ويتمتع بقدرات عالية، ومهارات تمكنه من التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتواصل معهم، ومعالجة نقاط الضعف الموجودة لديهم (كميت، ٢٠١٩، ص ٨).

ولقد ذكر دليل معلم صعوبات التعلم الصادر من وزارة التعليم (٢٠٢٠)، عدة خصائص لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومنها، الانتماء الحقيقي لمهنة التدريس وإظهار ذلك من خلال إبداعه وتكريس كل وقته لها، والحرص على معرفة كل جديد في مجال صعوبات التعلم، وسعة الاطلاع، وأن يتمتع بقدر من الفطنة التي تمكنه من معرفة الفروق الفردية بين الطلاب والتعامل معهم بناء على تلك الفروق (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ولقد أشار المنقاش (٢٠٢٢) إلى عدد من المعايير والمؤشرات الواجب توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، منها: إلمام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالأسس والمفاهيم التي تركز عليها تخصصات التربية الخاصة، والإلمام بأساليب القياس والتقويم المستخدمة في مجال التربية الخاصة، والقدرة على تطبيق استراتيجيات التدريس الفعّالة والمناسبة، كما يجب أن يكون لدى المعلم معرفة جيدة بمراحل النمو وخصائص كل مرحلة وأسباب الإعاقة حتى يستطيع التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ. وكذلك، لابد من أن يكون لديه معرفة بالبرامج التأهيلية والخدمات المساندة المستخدمة في تدريس فئات التربية الخاصة والقدرة على تنفيذها بكفاءة وفعالية.

التطوير المهني المستمر:

عرف عطياني (٢٠١٦، ١٥) التطوير المهني المستمر للمعلمين بأنه "كل الاجراءات والوسائل والطرق التي تعمل على تحسين أداء المعلمين والارتقاء به نحو الأفضل". وعرفه المغربي (٢٠١٦، ٣٣٣) بأنه "عملية شاملة ومستمرة تستهدف تطوير أداء المعلم وتحسين كفاءته المهنية والمعرفية وذلك من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية".

وأشار الخريبي والحوالي (٢٠١٧) أن التطوير المهني المستمر هو "مجموعة من الأنشطة الرسمية مثل الدورات التدريبية وورش العمل والاجتماعات، وأنشطة غير رسمية مثل الاطلاع على الكتب والمجلات والنشرات التي يخضع لها المعلم أثناء الخدمة اختيارياً أو إلزامياً، والتي تهدف إلى تطوير مهاراته ومعارفه ومواقفه تجاه عملية التدريس، لكي يتمكن من أداء مهامه التدريسية بشكل أفضل. وبالتالي، فهو عملية شاملة تتضمن التدريب وينتج عنها النمو المهني".

خصائص التطوير المهني المستمر:

يشير الطاهر (٢٠١٠) إلى أن التطوير المهني للمعلمين يتسم بعدة خصائص رئيسية، من أبرزها أنه عملية منظمة ومقصودة يتم التخطيط لها من قبل المؤسسات والهيئات التربوية بهدف دعم النمو المهني المستمر للمعلم. وتُعد هذه العملية طويلة الأمد؛ حيث تبدأ منذ لحظة تخرج المعلم وانخراطه في مهنة التعليم وتستمر طوال مسيرته المهنية وحتى نهاية خدمته. وبذلك، يُنظر إلى التطوير المهني المستمر على أنه تجسيد عملي لمفهوم التعلم مدى الحياة دون أن يُقيد بفترة زمنية محددة. كما يهدف هذا التطوير إلى تحسين أداء المعلم في مختلف الجوانب المعرفية، والمهارية، والسلوكية، وتزويده بأحدث المستجدات في مجال تخصصه. علاوة على ذلك، فإن التطوير المهني المستمر يساعد على تنمية كفاءة المعلم التدريسية، مما ينعكس إيجابًا على مخرجات العملية التعليمية والمتمثلة في تحصيل الطلاب وتطورهم.

وأشار Darling et al. (2017) إلى أن للتطوير المهنى المستمر مجموعة أخرى من الخصائص تتمثل في:

١. **الاستمرارية والتكرار:** حيث يتميز بكونه مستمرًا ومنتظمًا، مما يسمح للمعلمين بتعميق معرفتهم طوال الوقت.

٢. **التعلم النشط:** حيث يتضمن فرصًا للتعلم النشط من خلال مشاركة المعلمين في أنشطة مثل التخطيط المشترك والمناقشات الجماعية.

٣. **التركيز على المحتوى:** مما يساعد في تحسين فهمهم للمادة وتطبيقها بفاعلية في الفصول الدراسية.

٤. **التعاون:** حيث يشجع التطوير المهني على التعاون بين المعلمين مما يتيح تبادل الخبرات وتعزيز بيئة التعلم الجماعي.

٥. **التغذية الراجعة والتأمل:** يجب أن يتضمن التطوير المهني فرصًا للتأمل في الممارسات التعليمية وتلقّي التغذية الراجعة البناءة، مما يساعد المعلمين على تحسين أدائهم وتطوير استراتيجيات تدريسية فعّالة.

كما ويهدف التطوير المهني المستمر إلى تحسين أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية، والارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وتلبية احتياجات المعلمين المهنية والشخصية، والمساهمة في تطوير المجتمع والارتقاء به وتحسسين جودة الحياة (حمدي، ٢٠٢٤). وأشار عمار (٢٠١٦) إلى عدد من أهداف التنمية المهنية ومنها تنمية وعي المعلم محلياً وعالمياً بمتغيرات السياق التربوي، وتنمية مهارات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في البيئة التعليمية، وتحسين وتحديث معارفهم الأكاديمية ومهاراتهم التدريسية، وإعادة تأهيلهم اثناء الخدمة كي يضلوا مواكبين للاتجاهات التربوية، ورفع كفاءة المعلم بما يتفق مع متطلبات المهنة، وزيادة ثقة المعلم في أدائة وقدراته من خلال رفع كفاياته الأدائية.

التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم:

يُعدّ التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم أحد الأسس التي تُسهم في رفع جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجات التعليم بصورة عامة وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصورة خاصة. وأشار كلا من (النصيرات، ٢٠١٧؛ الصيدلاني، ٢٠٢١؛ العتيبي والمنقاش، ٢٠٢٢) إلى أنه في ظل التغيرات السريعة التي تحدث، أصبح من الضرورة الاهتمام بالتطوير المهني المستمر للمعلمين لكي يصبحوا مواكبين للأساليب والاستراتيجيات والتكنولوجيا الحديثة، ويمكن ذلك من خلال ما يلي:

- تزويد معلمي صعوبات التعلم بالمهارات والأدوات اللازمة التي تزيد كفاءتهم.
- متابعة أحدث المستجدات وطرق التدريس الحديثة في مجال التربية الخاصة.
- زيادة كفاءة المعلمين وتحفيزهم لتقديم أفضل ما لديهم.
- تنمية مهارات المعلمين في تقديم البرامج والخطط التربوية الفردية للتلاميذ بفعالية ونجاح.
- تمكين المعلمين من استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة في خفض الصعوبات التعليمية.
- تزويد المعلمين بالأدوات التشخيصية والاختبارات التقويمية المناسبة.
- ضمان تطبيق أفضل الاستراتيجيات والأساليب والممارسات التعليمية المحلية والدولية.
- تبادل الخبرات بين المعلمين في بيئة تعليمية محفزة.

معوقات التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم:

لقد أشار كلا من (أبو شاويش، ٢٠١٦؛ اليامي، ٢٠١٨؛ Inês et al., 2022; Pasique & Maguate, 2023) إلى عدد من معوقات التي تعيق تطوير المعلمين مهنياً ومن هذه المعوقات ما يلي:

- تعذر استيعاب الأعداد المطلوب تدريبها من المعلمين.
- ندرة الكفاءات المتخصصة في مجال تدريب المعلمين.
- افتقار البرامج التدريبية للمستوى المأمول.
- افتقار برامج التطوير المهني إلى الشمولية والتركيز.
- عدم اشراك المعلمين في اعداد البرامج، وبالتالي فرض برامج قد لا تتماشى مع الاحتياجات الحقيقية.

- التكلفة العالية لبرامج التطوير المهني المستمر.
- ضعف الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Tate (2013) إلى التعرف على حاجات التطوير المهني المتعلقة ببيئة العمل عند المعلمين المبتدئين في ميدان الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من معلمين اثنين. وأشارت نتائج الدراسة الى أن المشاركين أعربوا عن عدم جاهزيتهم لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة وحاجتهم لتطوير مهني يركز على جانب الواجبات التي ينبغي على المعلم الحرص عليها في بيئة التدريس، وأيضاً عدم توافر برامج تطوير مهني تشمل قوانين الإعاقة، الإجراءات، البرامج الفردية، وأوراق العمل التي تحسّن من كفاءة المعلمين.

وهدفت دراسة Wiggs et al. (2021) إلى التعرف على الأدوار والحاجات التدريبية والتطوير المهني المتاح الذي يحصل عليه المعلمين المساعدين الذين يشاركون في تقديم الخدمات للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وغيرهم من الطلاب ذوي الاعاقات الاخرى في المرحلة الابتدائية. وتكوّنت عينة الدراسة من (215) معلم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المساعدين يشاركون في أدوار مهمة كتنفيذ التدخلات والدعم للطلاب بشكل فردي وجماعي. كما توصلت الدراسة الى أن قلة ساعات التطوير المهني التي حصل عليها المعلمين المساعدين خلال سنة كاملة. وفي المجمل العام، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب المعلمين أشاروا إلى حاجتهم إلى مزيد من التطوير المهني في محور وأكثر خصوصا فيما يتعلق بإستراتيجيات إدارة السلوك للطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من فئات الإعاقة الأخرى.

وهدفت دراسة الصيدلاني (2021) إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة في المدينة المنورة، وقد تكّونت عينة الدراسة من (37) قائداً و (123) معلماً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستجابات متوسطة بشكل عام، ومرتفعة في محوري مقترحات التطوير المهني ومعوقات التطوير المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة. وأشارت إلى عدم وجود فروق في المؤهل العلمي والخبرة وطبيعة العمل. بينما وجدت فروق تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية لصالح الذكور والمرحلة الابتدائية. ووجود فروق في المرحلة التعليمية التي يدّرس بها المعلم لصالح المرحلة الابتدائية، ووجود فروق في مستوى معوقات برامج التطوير المهني لصالح المرحلة الثانوية، ووجود فروق في مستوى المقترحات اللازمة لتطوير البرامج المهنية لصالح العاملين في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة Finlay et al. (2022) إلى معرفة الاحتياجات المهنية لدى معلمي الأطفال ذوي التوحد الذين يدرسون في فصول خاصة في المدارس العادية في إيرلندا، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلم، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين يواجهون صعوبات في إدارة سلوك الطلاب وتنفيذ المناهج، والتفاعل والتعاون مع الوالدين. وأن ما نسبته (62٪) من المعلمين يشعرون بالعزلة والتوتر والاحتراق النفسي، كما أشار ثلث المعلمين عن عدم رضاهم عن جودة برامج التطوير المهني المتاحة لهم، وأفاد الباقي إلى أن البرامج لها أثر كبير في تحسين ممارساتهم داخل الصفوف. كما أظهرت النتائج وجود عدد من العوائق مثل ضيق الوقت في لحصول على برامج التطوير المهني.

وكشفت دراسة Ng’andu (2023) عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة والعامة حول التطوير المهني المستمر وأثره في تحسين الممارسات التربوية في مدارس الدمج، وتكونت عينة الدراسة من (78) معلماً؛ وتوصلّت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية حول برامج التطوير المهني المستمر وأثرها في تحسين ممارساتهم التربوية. كما أشاروا إلى حاجتهم الى المزيد من برامج التطوير المهني المستمر التي تساعد في تنمية مهاراتهم التدريسية. كما وأكد المعلمين إلى أن الخبراء المقدمين لبرامج التطوير المهني يلعبون دوراً في تلبية احتياجاتهم بفاعلية مما يؤكد على ضرورة مراعاة ذلك من قبل مخططي برامج التطوير المهني.

وهدفت دراسة الربيعان والعمر (2024) إلى التعرف على واقع الكفايات المهنية عند معلمي صعوبات التعلم وفقاً لمعايير وطنية معتمدة من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم متخصص في صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم استجابات المعلمين متوسطة على المعايير المهنية الوطنية في كافة الابعاد الأربعة والتي تشمل خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطرق تدريسهم وتصميم البرامج المناسبة لهم والأساليب المناسبة للقياس والتشخيص والتقويم.

وهدفت دراسة الجاسر وأبا عود (2024) إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات طلابهم في جانب الفهم القرائي وكذلك التعرف على معوقات تطبيق الاستراتيجية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (92) معلم ومعلمة صعوبات تعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم لهذه الاستراتيجية جاء متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى أن (27.2٪) يرون أن برامج التطوير المهني المقدمة لا تراعي توفير برامج تركز على التوجهات الحديثة في مجال الاستراتيجيات التدريسية، كما أشار ما يقرب من (25٪) من عينة الدراسة أن برامج التطوير المهني المقدمة تعطي تركيز أكبر على الجوانب النظرية بدلاً عن الجوانب التطبيقية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة في مجملها أهمية التطوير المهني للمعلمين، كما أشارت بعض الدراسات إلى عدد من التحديات التي تواجه تطبيق برامج التطوير المهني للمعلمين وأن برامج التطوير المهني ليست ذات كفاءة مثل دراسة (الجاسر وأبا عود، ٢٠٢٤؛ Ng'andu, 2023). في حين أشارت بعض الدراسات كدراسة Wiggs et al. (2021) إلى احتياج المعلمين إلى مزيد من التطوير المهني. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التطوير المهني المستمر للمعلمين، كما اتفقت عينة الدراسة الحالية مع عينة دراسة (الجاسر وأبا عود، ٢٠٢٤؛ Wiggs et al., 2021) التي تناولت معلمي صعوبات التعلم. في حين تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها حيث تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجه نظر المعلمين في المدينة المنورة، وذا ما لم تتناوله أي دراسة سابقة، وأيضاً مكان اجراء الدراسة حيث تطبق الدراسة الحالية في المدينة المنورة.

الطريقة واجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي لدراسة واقع وتحديات ومقترحات التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة.

ثانياً: مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة هو مصطلح علمي يستخدم للدلالة على من تنطبق عليهم نتائج الدراسة، وفقًا لما ذكره العساف (٢٠١٧، ص٩٠). وفي هذه الدراسة، تكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي بها برامج صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة. ووفقاً للبيانات، فإن عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في موقع تطبيق البحث بلغ (١٤١) معلماً ومعلمة منهم (٧٤) معلماً و (٦٧) معلمة للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ

ثالثًا: عينة الدراسة

تم استخدام أسلوب الحصر الشامل في اختيار عينة الدراسة نظرا لصغر عدد مجتمع الدراسة. وبناءً عليه، تكونت العينة من (١٢١) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي بها برامج صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ. وفيما يلي وصف خصائص العينة.

جدول(١)

الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	٦١	%٥٠,٤
	إناث	٦٠	%٤٩,٦
	الإجمالي	١٢١	%١٠٠,٠٠
المؤهل	البكالوريوس	٩١	%٧٥,٢
	الماجستير	٣٠	%٢٤,٨
	الإجمالي	١٢١	%١٠٠,٠٠
الخبرة	١ سنة إلى ٥ سنين	١٩	%١٥,٧٠
	٦ سنين إلى ١٠ سنين	٣٧	%٣٠,٦٠
	١١ سنة إلى ١٥ سنة	٥١	%٤٢,١٠
	١٦ سنة فما فوق	١٤	%١١,٦٠
	الإجمالي	١٢١	%١٠٠,٠٠
المرحلة	المرحلة الابتدائية	٩٣	%٧٦,٩٠
	المرحلة المتوسطة	١٠	%٨,٣٠
	المرحلة الثانوية	١٨	%١٤,٩٠
	الإجمالي	١٢١	%١٠٠,٠٠
الدورات	٠ ساعة	١٤	%١١,٦٠
	٣ ساعات إلى ٥ ساعات	١٦	%١٣,٢٠
	٦ ساعات إلى ١٠ ساعات	٢١	%١٧,٤٠
	١١ ساعة إلى ١٥ ساعة	٢١	%١٧,٤٠
	١٦ ساعة وأكثر	٤٩	%٤٠,٥٠
	الإجمالي	١٢١	%١٠٠,٠٠

يتضح من جدول (١) أن العينة تتكون من معلمي ومعلمات في المدارس الحكومية في منطقة الدراسة. معظم المعلمين والمعلمات يحملون مؤهل البكالوريوس بنسبة (٧٥,٢%)، ولديهم خبرة تتراوح بين ١١ إلى ١٥ سنة بنسبة (٤٢,١%). نسبة المعلمين والمعلمات الذين حضروا دورات تدريبية تتراوح بين ١٦ ساعة وأكثر بلغت (٤٠,٥%). هذه البيانات تعكس تنوعًا في المؤهلات والخبرات والدورات التدريبية بين المعلمين والمعلمات، مما يشير إلى وجود قاعدة تعليمية متنوعة ومؤهلة للتعامل مع الطلبة.

رابعاً: أداة الدراسة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بواقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، مثل دراسات الربيعان والعمر (٢٠٢٤)، الصيدلاني (2023)، وNg'andu (2023)، صمم الباحث أداة الدراسة التي تكونّت من (٢٩) عبارة في صورتها النهائية الموزعة على ثلاثة محاور. تناول المحور الأول التعرف على واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في (12) عبارة. كما تناول المحور الثاني تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في (9) عبارات. وتناول المحور الثالث جانب الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة في (8) عبارات.كما وتم تحديد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة باستخدام خمس استجابات وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة؛ حيث تم تخصيص الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وتضمنت المتغيرات المستقلة لموضوع الدراسة الجنس، المستوى العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التي يعمل بها معلمي صعوبات التعلم، وعدد الساعات التدريبية التي تم الحصول عليها من قبل المعلمين خلال سنة دراسية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولا: صدق الاستبانة

أ- **الصدق الظاهري**

تم تقييم الصدق الظاهري للاستبانة المتعلقة بواقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة، من خلال عرضها على (١٠) محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية الخاصة. كما وتم اعتماد معيار ألا تقل نسبة الاتفاق عن (٨٠%) لتحديد الصدق الظاهري. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين (٨٠% و١٠٠%) مما يؤكد صلاحية الاستبانة كأداة مناسبة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

ب- الاتساق الداخلي

لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة، استخدم الباحث معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له الذي تنتمي له (ن=٣٠)

واقع برامج التطوير المهني المستمر		تحديات برامج التطوير المهني المستمر		الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦١٩**	١	٠,٧٢٨**	١	٠,٨١٢**
٢	٠,٦١٠**	٢	٠,٥٧٧**	٢	٠,٨٩٥**
٣	٠,٥١٠**	٣	٠,٦٧١**	٣	٠,٨٦٤**
٤	٠,٦٠٦**	٤	٠,٥٢٦**	٤	٠,٩٠٣**
٥	٠,٧٧٨**	٥	٠,٦٨٠**	٥	٠,٩٣١**
٦	٠,٧٨٥**	٦	٠,٦٨٩**	٦	٠,٩٣٣**
٧	٠,٨٧٥**	٧	٠,٦٢٦**	٧	٠,٨٨٥**
٨	٠,٧١٧**	٨	٠,٤٧٧**	٨	٠,٨٦٩**
٩	٠,٧٧٠**	٩	٠,٥٤٣**		
١٠	٠,٧٢٢**				

DOI: 10.64064/1658-8924.1154

١١	٠,٧١٧**				
١٢	٠,٦٤١**				

يظهر من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط عالية ومعنوية عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٧٧**) و(٠,٩٣٣**). هذه القيم تعكس وجود علاقة قوية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، مما يدل على صدق فقرات الاستبانة وملاءمتها لقياس واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

ثانيا: ثبـــات الاستبانة:

تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لاستبيان واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في منطقة المدينة المنورة، ويظهر جدول (٣) ذلك.

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

المحاور	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
واقع برامج التطوير المهني المستمر	٠,٩٠٠	٠,٩١١
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	٠,٧٨٦	٠,٦٧٣
الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	٠,٩٦٥	٠,٩٦٠

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات لأبعاد استبيان واقع التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد بين العبارات. تراوحت معاملات ألفاكرونباخ بين (٠,٧٨٦) و(٠,٩٦٥)، ومعاملات التجزئة النصفية بين (٠,٦٧٣) و(٠,٩٦٠). تؤكد هذه القيم ثبات الأداة وموثوقيتها في جمع البيانات.

الأساليب الاحصائية

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية لحساب الخصائص السيكومترية بواسطة معامل الارتباط والفاكرونباخ والتجزئة النصفية، والإحصاء الوصفي بواسطة المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، واختبار كولموجوروف–سميرنوف للتأكد من اعتدالية التوزيع، واختبار اختبار كروسكال–واليس (Kruskal-Wallis)لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي ينص على "**ما هو واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟**"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتحليل استجابات معلمي صعوبات التعلم على محور واقع برامج التطوير المهني المستمر، والجدول (4) يوضح النتائج.

جدول(٤)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات محور واقع برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم (مرتبة تنازليًا).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
٨	تساعد برامج التطوير المهني المستمر في إكسابي مهارات بناء واعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	٤,٠٧٤	٠,٨٠٨	%٨١,٥	مرتفعة	١
٥	تساهم برامج التطوير المهني المستمر في تطوير منظومة استراتيجيات التدريس لدي.	٣,٩٦٧	٠,٩٥٧	%٧٩,٣	مرتفعة	٢
٧	تساهم برامج التطوير المهني المستمر في تحفيزي على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تتسق مع الحالة، الفئة العمرية، المحتوى، الموقف التعليمي	٣,٩٠٩	٠,٨٠٦	%٧٨,٢	مرتفعة	٣
٩	تساعد برامج التطوير المهني المستمر في إكسابي مهارات تصميم خطط التدريس المتنوعة والشاملة	٣,٨٧٦	٠,٧٨١	%٧٧,٥	مرتفعة	٤
١٠	تقدم برامج التطوير المهني المستمر محتوىً يركز على المصادر والأنشطة والخدمات الداعمة للطلاب	٣,٧٣٦	٠,٨١٤	%٧٤,٧	مرتفعة	٥
٦	تركز برامج التطوير المهني المستمر على الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٣,٦٧٨	٠,٨١٩	%٧٣,٦	مرتفعة	٦
٤	تتناول برامج التطوير المهني المستمر التمييز الدقيق بين خصائص فئة صعوبات التعلم وغيرها من فئات اضطرابات التعلم	٣,٤٦٣	٠,٩٤٠	%٦٩,٣	مرتفعة	٧
١١	تراعي برامج التطوير المهني المستمر التركيز على الممارسات الحديثة في قياس وتشخيص وتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٦٣	٠,٩٤٩	%٦٩,٣	مرتفعة	٧
١٢	تعزز برامج التطوير المهني المستمر من اختيار الاختبارات التشخيصية المناسبة وكيفية تطبيقها وكيفية تفسير نتائجها	٣,٤٣٨	٠,٩٨٢	%٦٨,٨	مرتفعة	٩
٢	تركز برامج التطوير المهني المستمر على الجوانب النظرية والتطبيقية لصعوبات التعلم	٣,٤٢١	٠,٩٩٨	%٦٨,٤	مرتفعة	١٠
١	توجد برامج تطوير مهني مستمر متنوعة على مدار العام الدراسي	٣,٤٠٥	١,١٠٧	%٦٨,١	مرتفعة	١١
٣	تُضَّمِن برامج التطوير المهني المستمر خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمختلف الفئات العمرية	٣,٣٣١	٠,٨٤١	%٦٦,٦	متوسطة	١٢
	المتوسط الحسابي العام	٣,٦٤٧	٠,٦٣٩	%٧٢,٩	مرتفعة	

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة على فقرات محور واقع برامج التطوير المهني المستمر تراوحت بين درجة متوسطة (٣,٣٣١) إلى درجة مرتفعة (٤,٠٧٤)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٦٤٧)، وبوزن نسبي (٧٢,٩%). هذا يدل على أن برامج التطوير المهني المستمر تحظى بتقييم إيجابي من قبل المعلمين، مما يشير إلى فعالية هذه البرامج في تحسين مهاراتهم. **اتفقت** هذه النتيجة مع دراسة Ng'andu (2023) التي أظهرت أن المعلمين في مدارس الدمج لديهم اتجاهات إيجابية تجاه برامج التطوير المهني المستمر وأثرها في تحسين ممارساتهم التربوية، حيث أفاد المعلمون بحاجتهم لمزيد من هذه البرامج لتحسين مهاراتهم التدريسية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Finlay et al. (2022) التي أشارت إلى أن بعض المعلمين أعربوا عن رضاهم عن برامج التطوير المهني التي أسهمت بشكل إيجابي في تحسين ممارساتهم في الصفوف الخاصة بالطلاب ذوي التوحد. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجاسر وأبا عود (٢٠٢٤) التي أظهرت أن برامج التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم لاقت تقييمًا إيجابيًا من قبل المعلمين، حيث أكدت الدراسة على أهمية تحسين تطبيق هذه البرامج بشكل أكبر والتركيز على الجوانب العملية والحديثة لتطوير مهارات المعلمين.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (٨) حققت أعلى متوسط تأثير والتي تنص على "تساعد برامج التطوير المهني المستمر في إكسابي مهارات بناء واعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية"، حيث بلغ متوسطها (٤,٠٧٤)، وانحرافها المعياري (٠,٨٠٨)، وبوزن نسبي (٨١,٥%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (٥) التي تنص على "تساهم برامج التطوير المهني المستمر في تطوير منظومة استراتيجيات التدريس لدي"، حيث بلغ متوسطها (٣,٩٦٧)، وانحرافها المعياري (٠,٩٥٧)، وبوزن نسبي (٧٩,٣%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Ng'andu (2023) التي أظهرت أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو برامج التطوير المهني المستمر وأثرها في تحسين ممارساتهم التربوية، مما يعكس تأثيرًا إيجابيًا في تطوير المهارات التدريسية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Finlay et al. (2022) التي أشارت إلى ضرورة توفير برامج تطوير مهني للمعلمين والتي من شأنها تحسين ممارساتهم في الصفوف الخاصة بالطلاب ذوي التوحد.

كما يكشف الجدول أن العبارة رقم (١) حققت المرتبة قبل الأخيرة، والتي تنص على "توجد برامج تطوير مهني مستمر متنوعة على مدار العام الدراسي"، حيث بلغ متوسطها (٣,٤٠٥)، وانحرافها المعياري (١,١٠٧)، وبوزن نسبي (٦٨,١%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (٣) التي حققت المرتبة الأخيرة، والتي تنص على "تُضَمِن برامج التطوير المهني المستمر خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمختلف الفئات العمرية"، حيث بلغ متوسطها (٣,٣٣١)، وانحرافها المعياري (٠,٨٤١)، وبوزن نسبي (٦٦,٦%)؛ مما يعني درجة تأثير متوسطة من وجهة نظر المعلمين. اتفقت النتيجة مع دراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٤) التي أظهرت أن معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى المزيد من التدريب لتحسين الكفايات المهنية لديهم وفقًا للمعايير الوطنية المعتمدة. كما أظهرت دراسة الجاسر وأبا عود (٢٠٢٤) أن برامج التطوير المهني المستمر لا تراعي التوجهات الحديثة في استراتيجيات التدريس، مما يظهر الحاجة إلى تحسين التنوع الزمني للبرامج وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة.

وتفسر هذه النتيجة أن برامج التطوير المهني المستمر تحظى بتقدير عام إيجابي من معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، وهو ما يعكس فعالية هذه البرامج في تعزيز قدراتهم المهنية خصوصًا في الجوانب التطبيقية ذات العلاقة المباشرة بالممارسة الصفية. وقد يُعزى هذا التقدير الإيجابي إلى توافق محتوى البرامج مع احتياجات المعلمين الفعلية، واعتمادها على طرائق تدريب عملية وواقعية تعزز من مهاراتهم في بناء الخطط الفردية وتطوير استراتيجيات التدريس. ومن ناحية أخرى، فإن انخفاض تقييم بعض الفقرات قد يرتبط بعدم كفاية البرامج من حيث تنوعها الزمني أو شمولها لفئات طلابية مختلفة، ما قد يحدّ من استفادة المعلمين منها بشكل متكامل. ويعكس ذلك تحديًا في تصميم البرامج بما يضمن استمراريتها على مدار العام وتضمينها خصائص الفروق العمرية بين الطلاب، مما يشير إلى حاجة لمراجعة بعض أبعاد هذه البرامج دون إنكار أثرها الإيجابي العام.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي ينص على "**ما تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟**"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتحليل استجابات معلمي صعوبات التعلم على محور تحديات برامج التطوير المهني المستمر، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات محور تحديات برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم (مرتبة تنازليًا).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
٧	قلة الخبراء المتخصصين المقدمين لبرامج التطوير المهني المستمر	٣,٧٢٧	١,١١١	%٧٤,٥	مرتفعة	١
٩	افتقار برامج التطوير المهني المستمر للشمولية والتركيز على محتوى محدد	٣,٦٦١	١,١٠٧	%٧٣,٢	مرتفعة	٢
٤	ندرة المشاركة كمعلم صعوبات التعلم في تحديد الاحتياجات التدريبية	٣,٦٢٠	١,١٩٢	%٧٢,٤	مرتفعة	٣
٨	الأعباء الإدارية الدائمة التي أُكلّف بها	٣,٦٢٠	١,٢٥٣	%٧٢,٤	مرتفعة	٣
٣	تُنَّفذ برامج التطوير المهني المستمر بأساليب محدودة	٣,٤٣٠	١,٠٢٣	%٦٨,٦	مرتفعة	٥
١	الأوقات التي تقدم فيها برامج التطوير المهني المستمر	٣,٢٢٣	١,٢٠٨	%٦٤,٥	متوسطة	٦
٢	التكلفة العالية لبرامج التطوير المهني المستمر	٣,١٢٤	١,١٥٩	%٦٢,٥	متوسطة	٧
٥	عدم حرص المدرسة التي أعمل بها من الاستفادة من الخبرات التي اكتسبتها من برامج التطوير المهني المستمر	٢,٩٨٣	١,١٨٣	%٥٩,٧	متوسطة	٨
٦	عدم دعم وتحفيز المدرسة التي أعمل بها المشاركة في برامج التطوير المهني المستمر	٢,٩٤٢	١,٣٢٥	%٥٨,٨	متوسطة	٩
	المتوسط الحسابي العام	٣,٣٧٠	٠,٨٢٠	%٦٧,٤	متوسطة	

يتضح من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة على فقرات محور تحديات برامج التطوير المهني المستمر تراوحت بين درجة متوسطة (٢,٩٤٢) إلى درجة مرتفعة (٣,٧٢٧)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣٧٠)، وبوزن نسبي (٦٧,٤%). وهذا يدل على أن هناك تحديات تواجه برامج التطوير المهني المستمر من وجهة نظر المعلمين.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (٧) حققت أعلى متوسط تأثير والتي تنص على "قلة الخبراء المتخصصين المقدمين لبرامج التطوير المهني المستمر"، حيث بلغ متوسطها (٣,٧٢٧)، وانحرافها المعياري (١,١١١)، وبوزن نسبي (٧٤,٥%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (٩) التي تنص على "افتقار برامج التطوير المهني المستمر للشمولية والتركيز على محتوى محدد"، حيث بلغ متوسطها (٣,٦٦١)، وانحرافها المعياري (١,١٠٧)، وبوزن نسبي (٧٣,٢%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة.

كما يكشف الجدول أن العبارة رقم (٦) حققت المرتبة قبل الأخيرة، والتي تنص على "عدم دعم وتحفيز المدرسة التي أعمل بها المشاركة في برامج التطوير المهني المستمر"، حيث بلغ متوسطها (٢,٩٤٢)، وانحرافها المعياري (١,٣٢٥)، وبوزن نسبي (٥٨,٨%)؛ مما يعني درجة تأثير متوسطة من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (٥) التي حققت المرتبة الأخيرة، والتي تنص على "عدم حرص المدرسة التي أعمل بها من الاستفادة من الخبرات التي اكتسبتها من برامج التطوير المهني المستمر"، حيث بلغ متوسطها (٢,٩٨٣)، وانحرافها المعياري (١,١٨٣)، وبوزن نسبي (٥٩,٧%)؛ مما يعني درجة تأثير متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

يمكن تفسير المستوى المتوسط لتحديات برامج التطوير المهني المستمر بأنه يعكس إدراكًا متباينًا لدى معلمي صعوبات التعلم حول طبيعة هذه التحديات؛ حيث تشير بعض العبارات إلى وجود معوقات مرتفعة تؤثر بشكل كبير على فاعلية البرامج، في حين تشير عبارات أخرى إلى أن بعض الجوانب لا تمثل تحديًا جوهريًا. ويظهر هذا التفاوت من خلال تصدر فقرة "قلة الخبراء المتخصصين" كأعلى التحديات، مما يدل على أن ضعف الكفاءات المقدمة يؤثر بشكل مباشر في جودة المحتوى والممارسة التدريبية. أما انخفاض تأثير فقرات مثل "عدم دعم المدرسة للمشاركة" و"عدم استفادة المدرسة من الخبرات المكتسبة"، فيوحي بأن

بعض البيئات المدرسية توفر حدًا مقبولًا من التمكين والدعم، ما يقلل من حدة بعض التحديات. وعليه، فإن المتوسط العام يعكس وجود تحديات حقيقية لكنها غير شاملة أو موحدة، بل تختلف حسب عناصر البرنامج ومستوى تفاعل الجهات المعنية به، مما يتطلب تحسينات نوعية تركز على رفع كفاءة مقدمي البرامج وتكامل أدوار المدارس لضمان تحقق أهداف التطوير المهني بفعالية أكبر.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٤) التي أظهرت أن استجابات المعلمين على المعايير المهنية الوطنية كانت متوسطة في معظم الأبعاد، مما يعكس الحاجة لتوفير التدريب الكافي لمعلمي صعوبات التعلم. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجاسر وأبا عود (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن برامج التطوير المهني المقدمة لم تدرب المعلمين بما يكفي حول استراتيجيات التدريس الحديثة واحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) التي أظهرت أن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة في المدينة المنورة يواجهون تحديات متعددة في برامج التطوير المهني، بما في ذلك معوقات ترتبط بالأساليب المتاحة والتدريب غير الكافي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Finlay et al. (2022) التي بينت أن المعلمين في إيرلندا يعانون من تحديات تتعلق بعدم توافر برامج تطوير مهني فعّالة وتحسين الممارسات التعليمية في الفصول الخاصة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي ينص على "**ما الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة؟**"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتحليل استجابات معلمي صعوبات التعلم على محور الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات محور الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم (مرتبة تنازليًا).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
٦	تحديث سياسات وإجراءات برامج التطوير المهني المستمر في إدارات التعليم وغيرها بما يضمن تحقيق نواتج مرضية	٤,٢٨١	٠,٧٦٦	%٨٥,٦	مرتفعة جدا	١
٧	تفعيل برامج استشارية لتقديم حلول ومقترحات وتوصيات لمعلمي صعوبات التعلم	٤,٢٨١	٠,٨٠٩	%٨٥,٦	مرتفعة جدا	٢
٤	توفير برامج التطوير المهني في أوقات مرنة ومتنوعة	٤,٢٨١	٠,٨٩٧	%٨٥,٦	مرتفعة جدا	٣
٣	استشراف آراء معلمي صعوبات التعلم حول احتياجاتهم التدريبية	٤,٢٧٣	٠,٨٥٦	%٨٥,٥	مرتفعة جدا	٤
٥	التركيز على تنمية مهارات معلمي صعوبات التعلم بما يتواكب مع الاتجاهات الحديثة	٤,٢٣١	٠,٨١٤	%٨٤,٦	مرتفعة جدا	٥
٨	تفعيل شراكات مجتمعية مع الجهات الغير ربحية للمساهمة في برامج التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم	٤,٢١٥	٠,٨٥٨	%٨٤,٣	مرتفعة جدا	٦
٢	استحداث أساليب متنوعة ومبتكرة في تقديم برامج التطوير المهني المستمر	٤,١٥٧	٠,٨١٧	%٨٣,١	مرتفعة	٧
١	إشراك أصحاب الخبرة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني المستمر	٤,٠٠٠	١,٠٤١	%٨٠,٠	مرتفعة	٨
	المتوسط الحسابي العام	٤,٠٧٥	٠,٦٣٧	%٨١,٥	مرتفعة	

يتضح من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة على فقرات محور الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر تراوحت بين درجة مرتفعة (٤,٠٠٠) إلى درجة مرتفعة جدًا (٤,٢٨١)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٠٧٥)، وبوزن نسبي (٨١,٥%). هذا يدل على أن الحلول المقترحة لتحسين برامج التطوير المهني المستمر تحظى بتقييم إيجابي من قبل المعلمين، مما يشير إلى أهمية هذه الحلول في تعزيز فعالية البرامج.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارات رقم (٦)، (٧)، و(٤) حققت أعلى متوسط تأثير والتي تنص على "تحديث سياسات وإجراءات برامج التطوير المهني المستمر في إدارات التعليم وغيرها بما يضمن تحقيق نواتج مرضية"، "تفعيل برامج استشارية لتقديم حلول ومقترحات وتوصيات لمعلمي صعوبات التعلم"، و"توفير برامج التطوير المهني في أوقات مرنة ومتنوعة"، حيث بلغ متوسطها (٤,٢٨١)، وانحرافها المعياري تراوح بين (٠,٧٦٦) و(٠,٨٩٧)، وبوزن نسبي (٨٥,٦%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة جدًا من وجهة نظر المعلمين.

كما يكشف الجدول أن العبارة رقم (١) حققت المرتبة قبل الأخيرة، والتي تنص على "إشراك أصحاب الخبرة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني المستمر"، حيث بلغ متوسطها (٤,٠٠٠)، وانحرافها المعياري (١,٠٤١)، وبوزن نسبي (٨٠,٠%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. تليها العبارة رقم (٢) التي حققت المرتبة الأخيرة، والتي تنص على "استحداث أساليب متنوعة ومبتكرة في تقديم برامج التطوير المهني المستمر"، حيث بلغ متوسطها (٤,١٥٧)، وانحرافها المعياري (٠,٨١٧)، وبوزن نسبي (٨٣,١%)؛ مما يعني درجة تأثير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة إلى أن ارتفاع المتوسطات يشير إلى إدراك المعلمين لأهمية الحلول المقترحة وواقعيتها، ما يدل على أن كثيرًا من التحديات التي تواجه برامج التطوير المهني قابلة للمعالجة من خلال تحسين التنظيم، وتوسيع المشاركة، وتوفير ظروف أكثر مرونة واحترافية. ويُحتمل أن يكون تفضيل المعلمين لتحديث السياسات وتفعيل الاستشارات المهنية وتوفير المرونة الزمنية نابعًا من خبرات سابقة أثبتت قصورًا في هذه الجوانب، ما جعلهم ينظرون إليها كعناصر حاسمة لتحسين البرامج. أما الحلول التي جاءت بترتيب أقل، مثل إشراك الخبراء الأكاديميين أو تنويع أساليب التقديم، فربما تُعدّ من وجهة نظر المعلمين أقل إلحاحًا أو تأثيرًا مقارنة بالحلول التنظيمية والإدارية، أو أنهم يرون أنها غير مفعّلة حاليًا بما يكفي لتكوين تصور واقعي عن أهميتها، مما يستدعي مزيدًا من التوعية بأثرها أو إدماجها بفاعلية ضمن منظومة التطوير المهني المستمر. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Ng'andu (2023) التي أظهرت أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه برامج التطوير المهني المستمر وأثرها في تحسين ممارساتهم التربوية، حيث أكد المعلمون على ضرورة توفر مزيد من هذه البرامج لتطوير مهاراتهم. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Finlay et al. (2022) التي أشارت إلى أهمية تطوير برامج التدريب المهني لتحسين ممارسات المعلمين في فصول الأطفال ذوي التوحد، وكذلك تفعيل الاستشارات المتخصصة لتحسين نتائج التعلم ، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والعمر (٢٠٢٤) التي أظهرت الحاجة لتوفير التدريب الكافي لمعلمي صعوبات التعلم بهدف تحقيق الكفايات المهنية المتسقة مع المعايير الوطنية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجاسر وأبا عود (٢٠٢٤) التي أكدت ضرورة تفعيل البرامج الاستشارية وتوفير برامج التطوير المهني التي تركز على التوجهات الحديثة في استراتيجيات التدريس.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الذي ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، مجموع الساعات التدريبية)؟**"

أولاً: الجنس

لمعرفة الفروق في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير الجنس، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov.) واتضح أن أغلب المحاور دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع، وبناء علية تم استخدام اختبار مان–وتني كأحد الأساليب اللابارامترية. ويوضح جدول (٧) النتيجة.

جدول(٧)

نتائج اختبار مان–وتني للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير الجنس

المحور	المجموعة	العدد (N)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig.)
واقع برامج التطوير المهني المستمر	ذكور	٦١	٥٤,٨	٣٣٤٣	١٤٥٢	١,٩٦٧-	٠,٠٤٩
	إناث	٦٠	٦٧,٣	٤٠٣٨			
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	ذكور	٦١	٦٥,٣٧	٣٩٨٨	١٥٦٤	١,٣٨٧-	٠,١٦٥
	إناث	٦٠	٥٦,٥٦	٣٣٩٤			

الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	ذكور	٦١	٥٩,٥٨	٣٦٣٥	١٧٤٤	٠,٤٤٩-	٠,٦٥٤
	إناث	٦٠	٦٢,٤٤	٣٧٤٧			

يتضح من جدول (٧) أنه يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في واقع برامج التطوير المهني المستمر بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات وحلول برامج التطوير المهني المستمر بين الجنسين، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المجموعتين حول التحديات والحلول المقترحة لتحسين هذه البرامج.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث قد يكنّ أكثر تفاعلاً أو انخراطًا في برامج التطوير المهني المستمر، ما ينعكس في تقييمهن الإيجابي الأعلى مقارنة بالذكور، ويُحتمل أن يعود ذلك إلى عوامل ثقافية أو مؤسسية مثل مستوى الالتزام، أو فرص الوصول، أو الدعم المتاح داخل المؤسسة. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف في مستوى الدافعية الذاتية أو الإدراك المهني بين الجنسين، حيث قد ترى المعلمات في هذه البرامج فرصة أكبر لتطوير مهاراتهن ومواكبة التغيرات التربوية، ما يجعلهن أكثر تقديرًا لما يُقدَّم من محتوى. أما عدم وجود فروق ذات دلالة في التحديات والحلول المقترحة، فقد يُعزى إلى أن العوامل المؤثرة في هذين المحورين مشتركة بين الجنسين، كضعف المحتوى، أو قلة المرونة الزمنية، أو غياب الخبرات، وهي تحديات تنظيمية ومؤسسية لا تتغير كثيرًا باختلاف النوع الاجتماعي، مما أدى إلى تقارب وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات بشأنها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور في تقييم احتياجات التطوير المهني.

ثانياً: المستوى العلمي

لمعرفة الفروق في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير المستوى العلمي، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف .(Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع، وبناء علية تم استخدام اختبار مان–وتني كأحد الأساليب اللابارامترية ويوضح جدول (٨) النتيجة.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان–وتني للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
واقع برامج التطوير المهني المستمر	بكالوريوس	٩١	٦٠,٨٥	٥٥٣٧	١٣٥١	٠,٠٨-	٠,٩٣
	ماجستير	٣٠	٦١,٤٧	١٨٤٤			
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	بكالوريوس	٩١	٥٩,٩٨	٥٤٥٩	١٢٧٣	٠,٥٦-	٠,٥٨
	ماجستير	٣٠	٦٤,٠٨	١٩٢٣			
الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	بكالوريوس	٩١	٦١,٤١	٥٥٨٩	١٣٢٨	٠,٢٣-	٠,٨٢
	ماجستير	٣٠	٥٩,٧٥	١٧٩٣			

يتضح من جدول (٨) انه لا يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمين من مختلف المؤهلات العلمية حول هذه المحاور.

ويُفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج التطوير المهني المستمر المقدمة لمعلمي صعوبات التعلم تُعرض غالبًا بطريقة موحدة دون تمييز واضح بين مستويات المؤهل العلمي، مما يؤدي إلى تقارب تقييمات المعلمين بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية، إذ يتلقّى الجميع المحتوى ذاته وبنفس الأساليب. كما قد

تُعزى هذه النتيجة إلى أن التحديات المرتبطة بهذه البرامج – مثل ضعف المحتوى، أو قلة المرونة، أو غياب الخبرات المتخصصة – تُعد مشكلات تنظيمية عامة يتفق عليها المعلمون مهما اختلفت مؤهلاتهم، وهو ما يعكس طابعًا مؤسسياً في تصميم وتطبيق تلك البرامج لا يأخذ في الحسبان الفروق الفردية في المؤهلات. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين في الدراسة فيما يتعلق بالاحتياجات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: سنوات الخبرة

لمعرفة الفروق في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف .(Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع، وبناء علية تم استخدام كورسكال كأحد الأساليب اللابارامترية ويوضح جدول (٩) النتيجة

جدول (٩)

نتائج اختبار كروسكال–واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المجموعة	العدد (N)	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع برامج التطوير المهني المستمر	١ سنة إلى ٥ سنين	١٩	٤٨,٥٥	٩,٩٣٥	٠,٠١٩
	٦ سنين إلى ١٠ سنين	٣٧	٦٩,٩٥		
	١١ سنة إلى ١٥ سنة	٥١	٦٤,٦٢		
	١٦ سنة فما فوق	١٤	٤١,٠٧		
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	١ سنة إلى ٥ سنين	١٩	٧٧,٦١	٧,٤٣	٠,٠٥٩
	٦ سنين إلى ١٠ سنين	٣٧	٥١,٠٨		
	١١ سنة إلى ١٥ سنة	٥١	٦٢,٥٩		
	١٦ سنة فما فوق	١٤	٥٨,٨٩		
الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	١ سنة إلى ٥ سنين	١٩	٧٨,٦٣	٧,٥٢٧	٠,٠٥٧
	٦ سنين إلى ١٠ سنين	٣٧	٥٦,٨٨		
	١١ سنة إلى ١٥ سنة	٥١	٦١,٢٥		
	١٦ سنة فما فوق	١٤	٤٧,٠٧		

يبين جدول (٩) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع برامج التطوير المهني المستمر تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المتوسطة بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات وحلول برامج التطوير المهني المستمر مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمين من مختلف سنوات الخبرة حول التحديات والحلول المقترحة لتحسين هذه البرامج.

تُفسر هذه النتائج بأن برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم تُقدَّم غالبًا بطريقة موحدة لا تراعي اختلاف سنوات الخبرة بين المعلمين، مما يجعل المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة أكثر قدرة على التفاعل والاستفادة من محتوى البرامج، في حين قد يجد المعلمون المبتدئون أو أصحاب الخبرة الطويلة أن هذه البرامج لا تلبي احتياجاتهم الفعلية. كما يُعزى عدم وجود فروق دالة في التحديات والحلول المقترحة إلى أن المشكلات المرتبطة بهذه البرامج – مثل ضعف

المحتوى، محدودية المرونة، وغياب الدعم – تُعد تحديات عامة ذات طابع مؤسسي يواجهها جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة، مما يؤدي إلى تقارب وجهات نظرهم حول ما يجب تحسينه.. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير المشاركين في الدراسة للاحتياجات المهنية تعزى لمتغير والخبرة

رابعاً: المرحلة التعليمية

لمعرفة الفروق في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف .(Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع، وبناء علية تم استخدام اختبار كورسكال كأحد الأساليب اللابارامترية ويوضح جدول (١٠) النتيجة.

جدول (١٠)

نتائج اختبار كروسكال–واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المحور	المجموعة	العدد (N)	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
واقع برامج التطوير المهني المستمر	المرحلة الابتدائية	٩٣	٥٨,٩٤	١,٣٩٨	٠,٤٩٧
	المرحلة المتوسطة	١٠	٦٧,٣٥		
	المرحلة الثانوية	١٨	٦٨,١١		
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	المرحلة الابتدائية	٩٣	٦٣,١٦	١,٥٣٨	٠,٤٦٤
	المرحلة المتوسطة	١٠	٥٤,٦		
	المرحلة الثانوية	١٨	٥٣,٤٢		
الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	المرحلة الابتدائية	٩٣	٦١,٥٨	٣,٧٧٩	٠,١٥١
	المرحلة المتوسطة	١٠	٧٦,١		
	المرحلة الثانوية	١٨	٤٩,٦١		

يتضح من جدول (١٤) أنه لا يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمين من مختلف المراحل التعليمية حول هذه المحاور.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية إلى أن الواقع الميداني لبرامج التطوير المهني يتم تقديمه بشكل موحد لجميع المعلمين، بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعملون بها. هذا التوحيد في البرامج قد يؤدي إلى تقارب تقييمات المعلمين لواقع هذه البرامج، حيث يتلقون نفس المحتوى التدريبي والتوجيهات بنفس الأساليب. كما أن التحديات المرتبطة بهذه البرامج، مثل نقص الموارد أو قلة التدريب المتخصص، تمثل مشكلات تنظيمية عامة يتفق عليها المعلمون من مختلف المراحل التعليمية. هذه التحديات لا تختلف كثيرًا بين المعلمين في المراحل المختلفة، مما يعكس تقاربًا في وجهات نظرهم حول الحلول المقترحة لتحسين البرامج. حيث يعتقد الجميع أنه من الضروري تحسين مستوى التدريب وتعزيز الدعم الفني لتلبية احتياجاتهم المهنية بشكل أفضل. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير المشاركين للاحتياجات المهنية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كانت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية مقارنة بالمراحل الأخرى.

خامساً: مجموع الساعات التدريبية

لمعرفة الفروق في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير مجموع الساعات التدريبية، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف .(Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع، وقد تم استخدام اختبار كورسكال كأحد الأساليب اللابارامترية ويوضح جدول (١١) النتيجة.

جدول (١١)

نتائج اختبار كروسكال–واليس للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة التي تُعزى لمتغير مجموع الساعات التدريبية

المحور	المجموعة	العدد (N)	متوسط الرتب	قيمة كروسكال (H)	مستوى الدلالة (.Sig)
واقع برامج التطوير المهني المستمر	٠ ساعة	١٤	٤٩	٣,١٣	٠,٥٣٦
	٣ ساعات إلى ٥ ساعات	١٦	٦٧,٦٩		
	٦ ساعات إلى ١٠ ساعات	٢١	٥٥,٥٢		
	١١ ساعة إلى ١٥ ساعة	٢١	٦٤,٣١		
	١٦ ساعة وأكثر	٤٩	٦٣,١٧		
تحديات برامج التطوير المهني المستمر	٠ ساعة	١٤	٦٧,٦٤	٣,١٢٦	٠,٥٣٧
	٣ ساعات إلى ٥ ساعات	١٦	٥٤,١٣		
	٦ ساعات إلى ١٠ ساعات	٢١	٥٧,٨٣		
	١١ ساعة إلى ١٥ ساعة	٢١	٥٣,٧٦		
	١٦ ساعة وأكثر	٤٩	٦٥,٨١		
الحلول الممكنة لتحسين برامج التطوير المهني	٠ ساعة	١٤	٥٥,٥	٥,٠٢٩	٠,٢٨٤
	٣ ساعات إلى ٥ ساعات	١٦	٦٩,٣٨		
	٦ ساعات إلى ١٠ ساعات	٢١	٤٨,٠٢		
	١١ ساعة إلى ١٥ ساعة	٢١	٦٠,٢٦		
	١٦ ساعة وأكثر	٤٩	٦٥,٧١		

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (واقع، وتحديات، والحلول المقترحة) التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير مجموع الساعات التدريبية، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) ، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمين من مختلف مجموع الساعات التدريبية حول هذه المحاور.

ويُفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين، بغض النظر عن عدد الساعات التدريبية التي تلقوها، قد يواجهون تحديات مماثلة في تطبيق برامج التطوير

المهني، مما يؤدي إلى توافق آرائهم حول الواقع الذي يعكسه محتوى التدريب وطريقة تقديمه. كما أن الحلول المقترحة للتحسين قد تكون متشابهة بين المعلمين، سواء كانوا قد تلقوا تدريبًا مكثفًا أو محدودًا، إذ إن التحديات الأساسية المرتبطة بنقص الموارد أو قلة الدعم المستمر هي مشكلات تتجاوز عدد الساعات التدريبية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصيدلاني (٢٠٢١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة بناءً على متغير الساعات التدريبية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Wiggs et al. (2021) التي أظهرت أن ساعات التطوير المهني لم تكن محددة بشكل ثابت بين المعلمين المساعدين، مما يدل على الحاجة المستمرة للتطوير المهني بغض النظر عن عدد الساعات التدريبية.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

- يُوصى بزيادة التركيز علي برامج التطوير المهني المستمر لمعلمي صعوبات التعلم، من خلال التركيز على المهارات العملية مثل تصميم وتنفيذ الخطط التربوية الفردية.
- ضرورة تعزيز تنوع البرامج التدريبية على مدار العام الدراسي بحيث تشمل مواضيع متجددة وشاملة، مع التركيز على تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مختلف الفئات العمرية.
- تعزيز التعاون بين المدارس وإدارات التعليم لتوفير بيئة دعم قوية تشجع المعلمين على المشاركة في برامج التطوير المهني المستمر، مع توفير حوافز تساعد على دمج الخبرات المكتسبة في بيئة العمل المدرسي.
- توفير برامج تدريبية متخصصة لتأهيل المعلمين في استراتيجيات التدريس الحديثة، بما في ذلك استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والوسائل التكنولوجية المتقدمة.
- توفير الوقت والمرونة في تنفيذ البرامج التدريبية، بحيث تتناسب مع جداول المعلمين، مما يعزز من استيعابهم وتحقيق أقصى استفادة من هذه البرامج.
- توجيه الاهتمام نحو استقطاب الخبراء والمختصين في مجال صعوبات التعلم لتقديم البرامج التدريبية، بما يسهم في رفع جودة التدريب وتقليل الفجوة المعرفية لدى المعلمين.

البحوث المقترحة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح البحوث المستقبلية التالية:

- دراسة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية مثل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم.
- دراسة العلاقة بين تنوع وتعدد برامج التطوير المهني المستمر وأثرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة مدى تأثير بيئة العمل المدرسي على فعالية البرامج التدريبية وتطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة في تحسين أداء الطلاب.
- دراسة ميدانية لقياس فاعلية استخدام تقنيات التعليم الحديثة، مثل الواقع المعزز أو التطبيقات التعليمية، في تحسين تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة تتعلق بتأثير الشراكة بين المؤسسات التعليمية والأكاديمية على تطوير برامج التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم، مع التركيز على تأثير

ذلك في الأداء الأكاديمي للطلاب.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو شاويش، فاطمة. (٢٠١٦). *معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وسبل التغلب عليها*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية بغزة.

البتال، زيد. (٢٠٠٥). تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر. *المجلة العربية للتربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة*، (٦)، ١٥٣- ١٩٠.

برنامج التحول الوطني https://www.br-dhobeah.sa/rafed/uploads/website_regulations/6761581156459.pdf

البلالي، هدى. (٢٠٢٢). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والإمارات (دراسة مقارنة). *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢ (٢٥٣)، ٤٢٩-٤٦١.

جاد، مني. (٢٠١٨). تفعيل الأركان التعليمية لاكتساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة. *مجلة الطفولة*، (٢٨)، ٧٩٤-٨٢٠.

الجاسر، أشواق، أباعود، عبد الرحمن. (٢٠٢٤). مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارة الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٨ (٢)، ١٥-٤٨.

الجوالدة، فؤاد. القمش، مصطفي. (٢٠١٥). *التربية الخاصة للموهوبين*. دار الإعصار العلمي.

الخطيب، جمال. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الطبعة الأولى. مكتبة المتنبي، الدمام.

جوهري، ابتسام، عطاء الله، أمينة. (٢٠٢٣). أهمية التربية الخاصة ودور الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٥(٣)، ١٥٣-١٧١.

حمدي، يحي. (٢٠٢٤). تأثير التطوير المهني المستمر علي تحسين ممارسات التقويم لدي معلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان. *المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، عدد خاص بالمؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*، ٢١٩-٢٣٣.

الخريبي، محمد، الحولي، عليان. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD1) وعلاقته بمهارة إدارة الوقت لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

الخطيب، عاكف. (٢٠١٥). فاعلية برامج التأهيل المهني لمعلّمي صعوبات التعلّم في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الانسانية، ٢٩(١٢)، ٢٣٠٧-٢٣٢٨.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (٢٠١٥). https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%٢٠التنظيمي%٢٠للتربية%٢٠الخاصة%٢٠.pdf

الدهيري، صالح. (٢٠١٦). *سيكولوجية صعوبات التعلم: الأسس والنظريات*. دار الاعصار العلمي.

الذروي، عبد الرحمن. (٢٠١٨). *إعداد المعلم في كل من سنغافورة وفنلندا والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة*(رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الربيعان، عبد الله، العمر، أحمد. (٢٠٢٣). واقع الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم وفق المعايير الوطنية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٦(٥٨)، ٣٤-٦٢.

شويطر، عيسى. (٢٠٠٩). *إعداد وتدريب المعلمين*. دار ابن الجوزي.

الصيدلاني، حماد. (٢٠٢١). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١ (٧٠)، ١١-٧٥.

الطاهر، رشيدة. (٢٠١٠). *التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية: تحديات وطموح*. دار الجامعة الجديدة.

طه، نهي. (٢٠١٩). واقع التنمية المهنية الالكترونية وأثرها علي عمليتي التدريس والتعلم في ضوء أراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩ (٣)، ٣١٢-٣٤٢.

العتيبي، عواطف، المنقاش، سارة. (٢٠٢٢). تطوير ادارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٨ (٢)، ٢٨٨-٣٣٢.

العساف، صالح (٢٠١٧). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدي محمد، عاشور، أحمد حسن. (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*(ط.٢). دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطياني، فاطمة. (٢٠١٦). *دور المبادرات التربوية للمعلمين في تحسين نموهم المهني من وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية*(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية.

علي، عمر وإبراهيم، مها. (2016). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. الطبعة الأولى. دار النشر الدولي، الرياض.

عمار، ناصر.(٢٠١٦). تطوير التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات الحديثية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣ (١٧٠)، ٧٥٧-٧٩٥.

الفريح، نايف، السحيباني، معاذ. (٢٠٢١). الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (١٢)، ٥٩-١١١.

القحطاني، سارة، الصالح، نهي. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير واقع تعليم ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ٨٩(١)، ١٤٦٣- ١٤٩٥.

كميت، سامي. (٢٠١٩). واقع الخدمات في غرفة المصادر للتلاميذ ذوبي الاعاقة من وجهة نظر مديري ومعلمي وأخصائي مدارس التربية الشاملة بمحافظة حجة–اليمن. *مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين*، ١٣ (٥٠)، ١٦٠-١٩٧.

المغربي، ريم. (٢٠١٦). أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم علي دافعيته الأكاديمية المهنية دافعية الانجاز في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(١٠)، ٣٢٩-٣٤٢.

المنقاش، عبدالله. (٢٠٢٢). مدي استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً من وجهة نظر مشرفيهم. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٨ (٥)، ١٦٣- ١٩٦.

النصيرات، صالح. (٢٠١٧). *التطوير المهني للمعلم: نظرة حديثة للتدريب علي أساس معايير المناهج وكفايات التعلم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٣). https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية، ادارة التربية الخاصة.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. المملكة العربية السعودية.

اليامي، هادية. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢ (٢٦).٣٢-٤٩.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in Einlish

Abū Shāwīsh, F. (2016). *Mu‘awwiqāt taṭbīq Barnāmaj al-taṭwīr al-mihnī al-Mustamirr lil-mu‘allim al-qā’im ‘alá al-Madrasah (SBTD) fī Madāris Wakālat al-Ghawth bmḥāfẓāt Ghazzah, wa-subul al-taghallub ‘alayhā* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Al-‘Assāf, Ṣ. (2017*). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-sulūkīyah.* Dār al-Zahrā’.

Al-Bilālī, H. (2022). Niẓām al-Ta‘līm fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah wa-al-Imārāt (dirāsah muqāranah). *Majallat al-qirā’ah wa-al-ma‘rifah, 22* (253), 429-461.

Albtāl, Z. (2005). taqdīr Mu‘allimī wm‘lmāt al-ṭullāb dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum lmhārthm fī i‘dād wa-tanfīdh uslūb al-tadrīs al-mubāshir. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah, al-Akādīmīyah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*, (6), 153-190.

Al-Dalīl al-tanẓīmī lil-Tarbiyah al-khāṣṣah. (2015). https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary

Al-Dharawī, A. (2018). *i‘dād al-Mu‘allim fī kull min Sanghāfūrah wfnlndā wa-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah : dirāsah muqāranah* (Risālat muqaddimah li-nayl al-duktūrāh). Kullīyat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah.

Aldhyry, A. (2016). *Saykūlūjīyat ṣu‘ūbāt al-ta‘allum : al-Usus wa-al-naẓarīyāt.* Dār alā‘ṣār al-‘Ilmī.

Al-Furayḥ, N & Al-Suḥaybānī, M. (2021). al-kifāyāt al-tadrīsīyah wa-‘alāqatuhā bāldāf‘yh al-mihnīyah ladá Mu‘allimī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. *Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah,* (12), 59-111.

Al-Jāsir, A & Abawd, A. (2024). mustawá taṭbīq Mu‘allimī al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum li-istirātījīyat mā warā’ al-Ma‘rifah fī Taḥsīn mhārh al-fahm alqrā’y. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-‘Ulūm al-nafsīyah, 48* (2), 15-48.

Aljwāldh, F & Al-Qamsh, M. (2015). *al-Tarbiyah al-khāṣṣah lil-Mawhūbīn*. Dār al-i‘ṣār al-‘Ilmī.

Al-Khaṭīb, ‘A. (2015). fā‘ilīyat Barāmij al-ta’hīl al-mihnī lm‘llmy ṣu‘ūbāt alt‘llm fī Mamlakat al-

Baḥrayn min wijhat naẓarihim. *Majallat Jāmi‘at al-Najāḥ ll’bḥāth-al-‘Ulūm al-Insānīyah, 29* (12), 2307-2328.

Al-Khuraybī, M & Alḥwly, A. (2017). *fā‘ilīyat Barnāmaj al-taṭwīr al-mihnī al-Mustamirr lil-mu‘allim al-qā’im ‘alá al-Madrasah (SBTD1) wa-‘alāqatuhu bmhārh Idārat al-waqt ladá Mu‘allimī al-marḥalah al-ibtidā’īyah fī Madāris Wakālat al-Ghawth bmḥāfẓāt Ghazzah* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Al-Maghribī, R. (2016). Athar al-tanmiyah al-mihnīyah (al-Tadrīb) athnā’ al-khidmah lil-mu‘allim ‘Alī dāf‘yth al-Akādīmīyah al-mihnīyah dāf‘yh al-injāz fī al-Urdun. *al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 5* (10), 329-342.

Almnqāsh, A. (2022). Madá istikhdām Mu‘allimī al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum llāstrātyjyāt al-tadrīsīyah al-muthbatah ‘lmyan min wijhat naẓar mshrfyhm. *al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Asyūṭ, 38* (5), 163-196.

Alnṣyrāt, Ṣ. (2017). *al-taṭwīr al-mihnī lil-mu‘allim : naẓrah ḥadīthah lil-Tadrīb ‘Alī Asās ma‘āyīr al-Manāhij wkfāyāt al-ta‘allum*. Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Al-Qaḥṭānī, S & Al-Ṣāliḥ, N. (2023). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr wāqi‘ Ta‘līm dhawī al-i‘āqah bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ ba‘ḍ al-Ittijāhāt al-ḥadīthah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Ṭanṭā, 89* (1), 1463-1495.

Alrby‘ān, B. & Al-umr, A. (2023). wāq‘ alkfāyāt almhnyh ldá m‘lmy ṣ‘wbāt alt‘lm wfq alm‘āyyr alwṭnyh. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta’hīl, 16* (58), 34-62.

Alṣydlāny, H. (2021). taḥdīd iḥtiyājāt al-taṭwīr al-mihnī li-mu‘allimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 1* (70), 11-75.

Al-Ṭāhir, R. (2010). *al-tanmiyah al-mihnīyah lil-Mu‘allimīn fī ḍaw’ al-Ittijāhāt al-‘Ālamīyah : taḥaddiyāt wa-ṭumūḥ*. Dār al-Jāmi‘ah al-Jadīdah.

Al-‘Utaybī, A & Almnqāsh, S. (2022). taṭwīr Idārat Barāmij al-tanmiyah al-mihnīyah lil-Mu‘allimīn fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ al-tajribah alkwryh. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Asyūṭ, 38* (2), 288-332.

Al-Yāmī, H. (2018). ru’yah mustaqbalīyah li-taṭwīr al-Ta‘līm fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ ru’yah al-Mamlakah 2030. Majallat al-‘Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-nashr al-Abḥāth, 2 (26). 32-49.

Ammār, N. (2016). taṭwīr al-tanmiyah al-mihnīyah li-mu‘allimī al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-Dawlat al-Kuwayt fī ḍaw’ al-Ittijāhāt al-Ḥadīthīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Azhar, 3* (170), 757-795.

Aṭyānī, F. (2016). *Dawr al-Mubādarāt al-Tarbawīyah lil-Mu'allimīn fī Taḥsīn nmwhm al-mihnī min wijhāt naẓar mudīrī al-Madāris wa-al-mushrifīn al-Tarbawīyīn fī Muḥāfaẓāt Shamāl al-Ḍiffah al-Gharbīyah* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) Jāmi'at al-Najāḥ al-Waṭanīyah.

Barnāmaj al-taḥawwul al-Waṭanīhttps://www.br-dhobeah.sa/rafed/uploads/website_regulations/6761581156459.pdf

Darwīsh, M. (2018). *Manāhij al-Baḥth fī al-'Ulūm al-Insānīyah.* Mu'assasat al-ummah al-'Arabīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Ḥamdī, Y. (2024). Ta'thīr al-taṭwīr al-mihnī al-Mustamirr 'Alī Taḥsīn mumārasāt al-Taqwīm ladá Mu'allimī al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-madīnat Jāzān. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Baḥth wa-al-Taṭwīr al-tarbawī, 'adad khāṣṣ bālm'tmr al-dawlī al-rābi' lil-ta'līm fī al-waṭan al-'Arabī : Mushkilāt wa-ḥulūl,* 219-233.

Hay'at al-khubarā' bi-Majlis al-Wuzarā'. (2023). https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

Jād, M. (2018). Taf'īl al-arkān al-ta'līmīyah lāktsāb al-aṭfāl dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum mahārāt al-isti'dād lil-qirā'ah wa-al-kitābah. *Majallat al-ṭufūlah,* (28), 794-820.

Jawharī, I & 'Aṭā' Allāh, A. (2023). Ahammīyat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-dawr al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī i'dād Mu'allimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah. *al-Majallah al-'Ilmīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah, 5* (3), 153-171.

Kumayt, S. (2019). wāqi' al-Khidmāt fī Ghurfat al-maṣādir lltlāmydh dhwyy al-i'āqah min wijhat naẓar mudīrī wm'lmy w'khṣā'y Madāris al-Tarbiyah al-shāmilah bi-Muḥāfaẓat ḥjt-ālymn. *Majallat al-Dirāsāt al-'Ulyā bi-Jāmi'at al-Nīlayn, 13* (50), 160-197.

Shuwayṭir, A. (2009). *i'dād wa-tadrīb al-Mu'allimīn*. Dār Ibn al-Jawzī.

Ṭāhā, N. (2019). wāqi' al-tanmiyah al-mihnīyah al-iliktrūnīyah wa-atharuhā 'Alī 'Amalīyatay al-tadrīs wa-al-ta'allum fī ḍaw' Ārā' mu'allimāt Madāris al-Ṭā'if bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. *Majallat Jāmi'at Filasṭīn ll'bḥtāth wa-al-Dirāsāt, 9* (3), 312-342.

Wizārat, A. (2020). *Dalīl Mu'allim ṣu'ūbāt al-ta'allum fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah.* al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, Idārat al-Tarbiyah al-khāṣṣah.

Wizārat, A. (2021). Ḥuqūq al-ashkhāṣ dhawī al-i'āqah. al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah.

References :المراجع الأجنبية

Alalyani, S. (2021). *Faculty members' attitudes toward college students with learning disabilities and their willingness to provide reasonable accommodations in a saudi public four-year postsecondary institution* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).

Almuhaya, A. (2002). *Availability of Efficiencies Computer Technology and the Internet among Students of Teachers College in Abha.* (Unpublished MA Thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.

Browder, D. M., Jimenez, B. A., Mims, P. J., Knight, V. F., Spooner, F., Lee, A., & Flowers, C. (2012). The effects of a "tell-show-try-apply" professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *35*(3), 212-227.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.

Finlay, C., Kinsella, W., and Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. *Prof. Dev. Educ.* 48, 233–253. doi: 10.1080/19415257. 2019.1696872

Inês, H., Pacheco, J. A., Abelha, M., & Seabra, F. (2022). Teaching students with learning difficulties or disabilities: regular education teachers' professional development and practices. *Education Sciences*, *12*(10), 652.

Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *40*(3), 227-248.

Mangope, B., & Mukhopadhyay, S. (2015). Preparing teachers for inclusive education in Botswana: The role of professional development. *Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 60–72. https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.60

Ng'andu, N. (2023). Exploring teachers' perceptions of Continuing Professional Development for inclusive education: General and special education teachers in Mkushi District, Zambia. *International Journal of Special Education*, *38*(1), 145-160.

Pasique, D. A., & Maguate, G. (2023). Challenges and opportunities among educators in the implementation of continuing professional development. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, *5*(4).

Tate, M. E. (2013). *Supporting novice special education teachers through quality professional development*. Walden University.

Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Bronstein, B., Glover, T. A., Dudek, C. M., & Alperin, A. (2021). A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools. *Psychology in the Schools*, *58*(11), 2238-2254.

Wright, P. W., & Wright, P. D. (2007). *Special education law*. Hartfield, VA: Harbor House Law Press.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٤٩ – ٣٨٠ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1154

The Reality of Continuing Professional Development for Teachers of Learning Disabilities from their Perspectives in Madinah Region

Assistant Professor at the Department of Special Education, College of Education, Taibah University

Email: salyani@taibahu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of continuing professional development (CPD) for learning disabilities teachers from their perspective in Madinah region. The descriptive approach was used through a questionnaire, which was applied to a sample of (121) learning difficulties teachers in Medina, comprising (61) male and (60) female teachers. The study reached a number of results, including: The reality of CDP for learning disabilities teachers obtained an arithmetic mean of (3.647), which is high, indicating that CPD programs are positively evaluated by teachers and improve their skills. The challenges of CPD programs for learning disabilities teachers obtained an arithmetic mean of (3.370), which is high, indicating that there are challenges facing CPD programs from the teachers' perspective. Meanwhile, the arithmetic means of the proposed solutions to improve CPD programs for learning disabilities teachers obtained (4.281), which is high, indicating that the proposed solutions are positively evaluated by teachers and are effective in enhancing CPD programs. The results also showed that there are statistically significant differences in the reality of CPD programs between males and females, in favor of females. However, no statistically significant differences were found in the challenges and solutions of CPD programs between the sexes. However, there are statistically significant differences in the reality of CPD programs attributed to the variable of years of experience, in favor of intermediate experience. However, no statistically significant differences were found in the challenges and solutions of CPD programs. Furthermore, there are no statistically significant differences in (the reality, challenges, and proposed solutions) in CPD for learning disabilities teachers attributed to the variables of academic qualification, educational stage, and total training hours. The study recommends increasing focus on CPD programs for learning disability teachers and enhancing cooperation between schools and educational administrations to encourage teachers to participate in CPD programs.

Keywords: Continuing Professional Development, Learning Disabi