# تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة تبوك

إعداد
د/ رضوى عاطف حلمي الشيمي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة – كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة تبوك من وجهة نظر الطلاب المعلمين واكتشاف الفروق طبقاً للجنس، ومعدلاتهم التراكمية، والتخصص التابعين له، وقد تم استخدام المنهج الوصفي حيث طبقت الباحثة مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة على طلاب و طالبات قسم التربية الخاصة المتوقع تخرجهم هذا العام ( ١٢٦ طالب، وطالبة بالمستوى السابع والثامن) وقد أظهرت النتائج أن أهمية مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك للعمل من وجهة نظر الطلبة الخريجين جاءت بدرجة متوسطة الأهمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات لتقييمهم البرنامج وهذه الفروق لصالح الطالبات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة ترجع لمتغير تخصص الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة، وجود علاقة دالة وموجبة بين معدل الطلاب وبين تقييمهم لبرنامج التربية الخاصة .

**الكلمات الافتتاحية :** تقييم، برنامج بكالوريوس التربية الخاصة، الطالب المعلم .

**Abstract:**

**An evaluation of the Bachelor of Special Education program from the perspective of the student teacher at Tabuk University**

The study aimed to evaluate the Bachelor of Education program at Tabuk University from the point of view of the teacher students and to discover the differences according to the sex, their cumulative rates and the specialization. The descriptive approach was applied. The researcher applied the evaluation scale of the special education program to students and students of the special education department expected to graduate This year (126 students, and the seventh and eighth level)

The results showed that the importance of the subjects of the study plan for the specialization of the Bachelor of Special Education in the University of Tabuk to work from the point of view of the graduate students came in a medium degree of importance. There were statistically significant differences at the level of significance of 0.01 among the students for their evaluation of the program and these differences for the benefit of the students, Statistics in the dimensions of the evaluation scale of the Bachelor of Special Education program due to the variable specialization of the student teacher in the Department of Special Education, the existence of a positive and positive relationship between the rate of students and their evaluation of the program of special education.

Keywords: Evaluation, Bachelor's Special Education Program, Student Teacher.

**المقدمة :**

تواجه عملية إعداد معلم التربية الخاصة العديد من التحديات، فمن هذه التحديات التعرف على سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الاجتماعية والتربوية والنفسية والعقلية والحركية، والنجاح في التعامل معهم ومواجهة المشكلات الخاصة بهم . وفي الوقت الحاضر تولت كافة النظم التعليمية اهتماماً ملحوظاً بقضية أعداد معلمين التربية الخاصة وتدريبهم، قد بادرت معظم الدول إلى تعديل برامج إعداد معلمين التربية الخاصة وتطويرها تمشياً مع الاتجاهات العلمية الحديثة

أشار توم (١٩٩٩: ١٦) إلى أن الانتقادات الموجهة للإعداد المهني للمعلمين تتضمن أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة، وغير عملية، وغير محددة الاتجاه، والمناهج التربوية مجزأة. أما شويطر (٣: ٢٠٠٦) فقد أشار إلى أن أبرز جوانب القصور في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي هي: النمطية من حيث اعتماد خطط دراسية ومساقات موحدة لجميع الطلبة الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين، والافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلم، وغياب أو عدم وضوح أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم، والتفاوت في التركيز على مستوى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلم (ثقافة عامة، وثقافة متخصصة، وثقافة مسلكية)، وعدم التوازن في التركيز على الجوانب المعرفية أو النظرية والجوانب الأدائية والتطبيقية، والفصل بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة. إن ما سبق يحمل في طياته الدعوة لكليات التربية لتقييم برامجها لتعرف نقاط القوة والضعف فيها.

إن سعي كليات التربية إلى تطوير برامجها، ورفع كفاءتها، وتحسين مخرجاتها،ومعالجة نقاط الضعف التي تواجهها في إطار تحقيق الجودة، يستدعي إجراء دراسات التقييم الذاتي لبرامجها، بحيث يركز التقييم على محكات محددة مسبقًا (البطش والطويل، ١٩٩٨: ٣٠٦). وأشار السعود (٢٠٠١) إلى أن أهم المستويات والعناصر التي تستخدم في تقييم البرامج الجامعية بأنواعها المختلفة تشمل: تكامل المؤسسة وشخصيتها الاعتبارية، والبرامج والمناهج، والمخرجات، وسياسة قبول الطلبة، والخدمات الطلابية، والهيئة التدريسية والإدارية والفنية المساعدة، والتنظيم والإدارة والتخطيط والموازنة والتدقيق، والمكتبة ومصادر التعليم، والأبنية والمرافق والتجهيزات، والمطبوعات الرسمية.

**مشكلة الدراسة:**

إن عملية إعداد المعلم الطالبStudent Teacher تمثل اهتماما كبيرا للمسؤولين في مختلف دول العالم نظرا للتغيرات والمعطيات الحديثة التي يمر بها المجتمع في الوقت الراهن. فالمعلم بلا شك له دور كبير في عملية تربية وتنشئة الأجيال القادمة بمنظور يتوافق مع احتياجات المجتمع وفي ظل ثوابته ومعطياته الحالية، لذا كان من الضروري تقويم البرامج التعليمية التربوية الحالية لتحديثها وتطويرها. فبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية يعتبر محورا أساسيا في عملية إعداد معلم التربية الخاصة الذي يعتبر من الأدوات الحقيقة لنماء المجتمع وتقدمة - خصوصا أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة يعتبروا فئة كبيرة من فئات المجتمع.

**تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية التربية والآداب – جامعة تبوك، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة على الأسئلة الآتية:**

١. ما درجة أهمية مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك للعمل من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المستجيب ( طالب – طالبة ) على أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص الطالب المعلم على أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل الدراسي على أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك ؟

**مبررات الدراسة:**

١- قلة الدراسات العربية والمحلية في رأي الباحثة والتي تناولت موضوع تقييم برامج بكالوريوس التربية الخاصة قبل الخدمة في الجامعات السعودية.

٢- الحاجة إلى أداة قياس تساعد أصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي في أقسام التربية الخاصة لتقييم برامج الإعداد التي تقدمها تلك الأقسام لتحديد فاعليتها وأدائها.

٣- تقدم إطار نظري ونتائج يستفيد منها الباحثون والمهتمون في مجال التربية الخاصة وخاصة في المؤسسات التعليمة في الجامعات والكليات.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري والعملي، أما **الجانب النظري** فهي تفيد فيما يلي:-

١- أنها تقدم معلومات دقيقة كونها ستبنى على أسس البحث العلمي، والتي ستساعد في تقييم برامج التربية الخاصة الأخرى بالمملكة العربية السعودية .

٢- أنها تفيد أصحاب القرار وخصوصا أعضاء هيئة التدريس والمشرفين في أقسام التربية الخاصة في تحديد فاعلية برامج الإعداد وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، ومن اتخاذ القرارات اللازمة بعملية التدريس.

وفي **الجانب العملي** تفيد في:

١- بناء أداة تساعد في عملية تقييم فاعلية وأداء برامج الإعداد في التربية الخاصة.

٢- تفيد الباحثين في التربية الخاصة في الدول الأخرى لإجراء أبحاث ودراسات مماثلة لتقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

**منهج الدراسة:**

استخدم المنهج الوصفي باعتباره أنسب الأساليب لهذه الدراسة حيث يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع مما يعطي مجموعة من النتائج يمكن الاعتماد عليها في الحكم على الظاهرة موضوع الدراسة.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على تناول تقييم الطلاب والطالبات لبرنامج التربية الخاصة المتوقع تخرجهم هذا العام ( ١٢٦ طالب، وطالبة بالمستوى السابع والثامن) .

**الحدود البشرية:**

طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة المتوقع تخرجهم هذا العام ( ١٢٦ طالب، وطالبة بالمستوى السابع والثامن) وينقسمون إلى ٥٢ طالب و ٧٤ طالبة بالخمس مسارات المختلفة لقسم

التربية الخاصة ( مسار التوحد – مسار الإعاقة العقلية – مسار الإعاقة السمعية – مسار الإعاقة البصرية – مسار صعوبات التعلم )

**الحدود الزمانية:**

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٨/ ١٤٣٩ ) ه.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

تضمنت الدراسة المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

**التقييم** :إصدار حكم شامل واضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة مستندة إلى أداة خاصة في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها (Royse, et al, 2001) ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على فقرات أداة الدراسة ضمن المجالات الآتية: مجال درجة أهمية المواد للعمل، ومجال طبيعة المواد (نظري غير قابل للتطبيق، ونظري ولكنه قابل للتطبيق، ونظري مع نشاطات تطبيقية)، ومجال عمق واتساع المواد (واسع، قليل وعميق، متوازن من حيث العمق والاتساع)، ومجال سهولة وصعوبة المواد (سهل، ومتوسط الصعوبة، وصعب)، ومجال طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المواد، ومجال أساليب التقويم المستخدمة في المواد، ومجال تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة.

لقد حاز موضوع التطوير التربوي الاهتمام الأكبر لدى الباحثين والتربويين بحيث أصبح أحد أولوياتهم، كما أن عملية الإصلاح التربوي تتطلب اعادة هيكلة في الواقع التعليمي في كافة جوانبه، اذ أن المعلم يعتبر أحد المداخل الأساسية للعملية التعليمية (كنعان، ٢٠٠٧). حيث أن تدريب المعلمين من أجل التنمية المستدامة هو نموذج تعليمي يعتبر التطوير المهني والتعلم مدى الحياة للمعلمين كمحور رئيسي لممارسة التدريس، وفي الآونة الأخيرة اجتذب تدريب المعلمين النظام الأوسع للتعليم العالي وبيئة اعداد المعلمين الاهتمام من صانعي السياسات والتربويين والباحثين الذين هم على استعداد لجعل هؤلاء الناس يهتمون بالقضايا والمفاهيم المتعلقة بالتغييرات ذات الصلة (Markelz,Riden&Scheeler,2017).

بالإضافة الى أنه من واجب النظم التربوية والمؤسسات ذات العلاقة إعداد المعلم وتطويره وتدريبه بما يتناسب مع التحديثات والتغيرات الحاصلة في الميادين التربوية، وسواء في التربية العادية أو التربية الخاصة فهناك الكثير من الأدلة المتزايدة على أن المعلم أهم المتغيرات ضمن البيئة التربوية التي تؤثر بتعليم الطالب، فالأدلة تشير الى أن اعداد المعلم يؤثر بشكل مباشر إيجابا أو سلبا على تطور الطلبة ونموهم، وقد ربطت الدراسات العلاقة بين برامج تأهيل معلم التربية الخاصة وتحصيل الطلبة ذوي الإعاقة، حيث أن تأهيل المعلم وإعداده يقودنا نحو الوصول لمخرجات مرغوبة مع هؤلاء الطلبة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٠)، وتلتزم الجامعات بموارد هائلة لإعداد معلمي التربية الخاصة للتأثير على نتائج الطلاب الأكثر ضعفا والأكثر حاجة(Markelz,Riden&Scheeler,2017).

**برامج بكالوريوس التربية الخاصة:**

لكي يعمل المعلمون وفقا لمتطلبات العالم سريع التغيير، يعتبر تحسين كفاياتهم المهنية أمرا ضروريا( Rodrigvez & Abocejo,2018 )، وفي الآونة لقد أصبحت مسألة تأهيل و تدريب معلمي التربية الخاصة أحد أفضل الممارسات التي توفر الكوادر المؤهلة للعمل مع الأطفال والأفراد من ذوي الإعاقة، كما أنها تعد أحد أكثر المواضيع التربوية اهمية في القرن الواحد

والعشرين، وقد أصبحت من القضايا المحورية والمواضيع الهامة التي كان لها أثرا واسعا وكبيرا لدى التربويين والباحثين بسبب التحديثات والتطورات الحاصلة في ميدان تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي فإن التوجهات الحديثة تأخذ بالاستجابة لهذا التغير (الزبون، ٢٠١٣).

ومن البديهي إن برامج الإعداد بمرحلة ما قبل الخدمة التي تقدمها الكليات والجامعات يقع عليها الدور الأساسي في تطوير الكفايات والمعرفة للطلبة المعلمين في التربية الخاصة للتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة، إلا أنه من الواضح بأن ثمة عدد من التحديات التي تواجهها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٧).

وتؤكد دراسة(Rodrigvez & Abocejo,2018) أن معلمي ما قبل الخدمة ليسوا مجهزين بالكفاءة المطلوبة وفقا لمجال معرفتهم بالمحتوى، حيث كشفت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة في التعليم الخاص لم يلبوا الحد الأدنى من الكفاءة، وأوصت بضرورة أن يتعرضوا بشكل كاف لأبعاد النظرية والممارسة الخاصة بالتعليم الخاص لجعلهم مدرسين أكفاء. اذ تعتبر الخبرة العملية جزءا لا يتجزأ من أي برنامج تعليمي، ومع ذلك بينما تتطلب مؤسسات أخرى عددا محددا من الأسابيع بتدريبات مختلفة داخل الحرم الجامعي وخارجه، الا أن مؤسسات أخرى التدريب العملي لديها خارج الحرم الجامعي فقط، وبالتالي يتم اعتبار التدريب خارج الحرم الجامعي تجربة التدريب العملية بأكملها.

ونظرا لعدم وجود برامج لإعداد المعلمين وتدريبهم بشكل كافي في مرحلة ما قبل الخدمة مما يتطلب ضرورة توفر معايير تتضمن مجموعة كاملة من المهارات الرئيسية في تدريب وتعيين الموظفين لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة، وقد عرضت الدراسة جملة من التحديات فيما بضعف الكوادر المدربة، وفيما يتعلق بالاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة،ضعف توفر البنية التحتية للدمج على المستوى الاقليمي، غياب التخطيط المنهجي المنظم وعدم امكانية الوصل للمناهج الدراسية العامة(الخطيب ومكبرايد،٢٠١٠).

كما كشفت بعض الدراسات التي تناولت تدريب المعلمين قبل الخدمة عن بعض نواحي القصور في التدريب، فقد أظهرت دراسة سوكوجلو وأخرون ( Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, & Akalin. 2014) أن مسار التربية الخاصة كالتدريب قبل الخدمة لم يقدم بشكل صحيح للمعلمين، ولم يقدم معلومات متعلقة بموضوع الدمج الشامل بما يكفي، وأنه حان الوقت لتنقيح وإعادة صياغة برامج تدريب المعلمين بالمعارف الضرورية والمهارات والخبرات التي يحتاجونها للعمل مع الأطفال بقدرات متنوعة.

وفي سياق الوطن العربي، فقد أظهرت مراجعة الأدب بشكل مبدئي إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثناءها إلى عدد من التحديات ومنها: محدودية برامج إعداد معلمي التربية الخاصة إلى المتخصصين في مجال الإعداد والتأهيل، ونقص تلك البرامج في تحديد الاحتياجات التدريبية في التربية الخاصة، وتباين التخصصات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة الأمر الذي يتطلب إعادة تأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة، واقتصار التدريب في بيئات ومواقع غير مواقع العمل، كذلك نقص التخصصية في التدريب (بخش، ٢٠٠٩).

وعند النظر في سياق المملكة العربية السعودية، فانه تتوفر العديد من أقسام التربية الخاصة في العديد من الجامعات التي تقدم درجة البكالوريس والدبلوم في الاحتياجات التعليمية الخاصة، الا أن الدراسات التحليلية المتاحة في الأدب للواقع قليلة جدا (Abed & siyam,2016).

**تطور حركة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة**

لقد كانت للجهود التي بذلها المتخصصون في مجال التربية الخاصة، دورا حاسما في تطور ميدان التربية الخاصة وبرامج إعداد المعلمين، حيث قام أولئك بتطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين الذين يعملون في المؤسسات التي تخدم أولئك الأفراد (Osgood, 1999).

وعموما، فقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى ثلاث مراحل مرت بها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وهي:-

- **البرامج الفئوية**: وتركز هذه المرحلة على إعداد المعلمين وتأهيلهم في التعامل مع فئة محددة من الإعاقة.
- **البرامج غير الفئوية:** يركز هذا التصنيف على طبيعة الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الاعاقة وليس على الفئات التي ينتمون إليها
- **البرامج التكاملية:** وتركز هذه البرامج مبدئيا على إعداد معلمين تنطبق عليهم شروط المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، ويجب أن يتعاونا معا لإتمام عملية نجاح الدمج، وقد جاء هذا التوجه من الفلسفة الحديثة التي تتبنى سياسة الدمج (يحيى،٢٠١٢ ;الزبون، ٢٠١٣; خصاونة وآخرون، ٢٠١٠).

وفي دراسة الخطيب ومكبرايد (٢٠١٠) والتي هدفت الى تطوير اطار للسياسة العامة لبرامج وخدمات التربية الخاصة وتنقيح المعايير الوطنية لخدمات التنمية المهنية للمعلمين، واشتملت النتائج على وجود فجوة واسعة جدا بين النظرية والتطبيق حيث أن برامج ما قبل الخدمة للمعلمين غير فعالة ولا توفر فرص كافية للممارسة، ولذلك على برامج أثناء الخدمة أن تربط بين النظرية والممارسة، وأن تكون متسقة ومتتابعة وليس بشكل عشوائي كما الوقت الراهن، بالإضافة الى أن تكون منظمة وتوفر التفاعل بين معلمي التربية الخاصة والعامة من خلال التعليم التعاوني في حل المشكلات.

**تقييم برامج بكالوريوس التربية الخاصة** :

تعتبر عملية التقييم احد العناصر الجوهرية لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين، حيث أنها بمثابة العملية التي يمكن من خلالها الحكم على فاعلية البرنامج وإجراءاته، ويتم تقييم معلمي ما قبل الخدمة وتميزهم من حيث الكفاية المكتسبة والأداء، ويتم قياس مستوى كفاية ما قبل الخدمة بناء على معرفتهم بالمحتوى والتعليم الخاص ومعرفتهم بالمناهج الدراسية، ومن ناحية أخرى يتم قياس أداء المدرسين قبل الخدمة في تخطيط الدروس واستراتيجيات التدريس وادارة الفصل الدراسي ومهارات الاتصال(Rodrigvez & Abocejo,2018 ). اذ يهدف كل برنامج تعليمي الى انتاج معلمين ما قبل الخدمة يتمتعون بمعرفة كافية ومواقف وكفايات أساسية لمهنة التدريس.

ولذلك تقوم العديد من مؤسسات تعليم المعلمين بتقييم برامجها لتتوافق مع معايير المسائلة للمصادقة عليها، وبمجرد اعتماد برامجهم لا يتم تقييم هذه البرامج، كما أنه في الواقع هنالك القليل من تقارير التقييم المتاحة بالأدب (Abed & Siyam,2016).

وتهدف عملية التقييم في برامج إعداد المعلمين سواء في التربية الخاصة أو غيرها إلى: ١. تحقيق مبدأ المحاسبة والمساءلة، ٢. التحسين والتطور، بناء على تحديد نقاط الضعف والقوة لجميع محتويات البرنامج وعناصره، ٣. تحديد فاعلية وأداء عمل البرنامج (قطناني، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من وجود أدبيات واسعة حول تقييم أداء المعلمين ما قبل الخدمة داخل الفصول الدراسية، لم يركز أي منها على معلمي ما قبل الخدمة في التربية الخاصة (Rodrigvez & Abocejo,2018).

كما أن الهدف من وراء هذه الدراسة هو تقييم برامج اعداد معلمي التربية الخاصة في تبوك، وتحديد مقترحات التحسين بناء على النتائج، كما يمكن تقديم اقتراحات لمساعدة مخططي التعلم.

**الدراسات السابقة:**

في البيئة الأردنية قامت ***قطناني*** (٢٠٠٥)، بدراسة هدفت إلى تقييم جدوى وجودة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج، حيث تكونت عينة دراستها على (٢١٣) مشارك من الطلبة المرشحين، وأعضاء الهيئة التدريسية، والمشرفون الميدانيون، ومدراء المدارس العادية ومراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة والتي يجرى فيها التدريب الميداني للطلاب قبل التخرج، وقد استخدمت الباحثة الاستبانات والمقابلات، إذ أظهرت نتائج الدراسة إلى بعض نقاط القوة للبرنامج كان أبرزها، رضا المشاركين من الخريجين بشكل عام عن مستوى إعدادهم وثراء المحتوى النظري للمساقات وعمق ونجاح البرنامج في تزويد الطلبة اتجاهات وخصائص ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقات، إلا أن المشاركين أشاروا إلى ضرورة تناول موضوعات هامة كالتوحد واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها، وأساليب التدريس، وقضايا متطورة في التربية الخاصة، أما أبرز نقاط الضعف وجود فجوة بين الجانب النظري والعملي للبرنامج.

وفي دراسة عبد وصيام(٢٠١٦) حول اعداد الجامعة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة السعودية، وهدفت الدراسة الى تحليل برنامج دبلوم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم، وتم جمع بيانات البحث بطريقة استقصائية تتكون من ٣ أبعاد: المعرفة،والاتجاهات، والمهارة. وتم استخدام الأرقام الوصفية أيضا لتحديد السمات الفردية للأعضاء. وأظهرت النتائج أن برنامج اعداد المعلمين يتسم بالكفاءة، والكفاءة التعليمية للأساتذة فعالة، بالإضافة الى أن المعلمين طرحوا العديد من المقترحات الخاصة لتعزيز برنامج الاعداد.

وفي دراسة الصمادي(٢٠١٦) بعنوان تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الامام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، وقد هدفت الدراسة الى تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلم ما قبل الخدمة في برنامج الدبلوم، وتم اعداد استبانة تكونت من (٩٠) فقرة على ٩ أبعاد تقيس تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم الملتحقين فيه. وأشارت النتائج الى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الدبلوم وبغض النظر عن نوع البرنامج(صعوبات أو اعاقة عقلية) كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقييمات الطلبة لبرنامج الدبلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

وفي دراسة العايد والمغاربة (٢٠١٧)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك للتعرف على مدى تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة والوقوف على مجالات القوة ونقاط الضعف فيه، وهل يوجد فروق وفق متغيرات الجنس، الخبرة في تقييم برنامج التربية الخاصة . وتكونت أفراد عينة الدراسة من (٢٠) عضو هيئة تدريس من كلا الجنسين، وقد تم بناء استبانة تقييم من إعداد الباحثان وزعت على اعضاء هيئة التدريس

بعد التوصل إلى المكونات والأبعاد الأساسية لهذه الأداة .وقد تكون الاستبانة من (٧)أبعاد رئيسة تحتوي على (٥٦) مؤشراً فرعياً،وقد تمثلت الأبعاد الرئيسة للأداة كفايات المعرفة الأساسية في التربية الخاصة،كفايات القياس والتقييم،كفايات التخطيط للتعليم، كفايات تنفيذ محتوى التدريس وممارساته،كفايات استخدام التكنولوجيا والوسائل والمعدات والادوات،كفايات الممارسات المهنية والاخلاقية،كفايات التعاون والتواصل . تم التوصل إلى دلالات صدق الأداة،بالإضافة إلى استخراج ثبات الأداة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة بلغ (٤,١٠) و بدرجة مرتفعة، و كذلك على الأبعاد الفرعية للمقياس المستخدم جاءت جميع الدرجات مرتفعة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني والأخذ بمؤشرات ومعايير الجودة العالمية والمتعارف عليها عند التخطيط لوضع برامج إعداد وتأهيل المعلمين في التربية الخاصة، والقيام بعملية التقييم للبرنامج ومدخلاته ومخرجاته بشكل مستمر ودوري لمواكبة التغييرات المتسارعة في برامج إعداد المعلمين وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث على هذا النوع من التقييم للبرامج .

و هدفت دراسة العايد ٢٠١٧ إلى تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك للتعرف على مدى تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة والوقوف على مجالات القوة ونقاط الضعف فيه، وهل يوجد فروق وفق متغيرات الجنس، الخبرة في تقييم برنامج التربية الخاصة. وتكونت أفراد عينة الدراسة من (٢٠) عضو هيئة تدريس من كلا الجنسين، وقد تم بناء استبانة تقييم من إعداد الباحثان وزعت على أعضاء هيئة التدريس بعد التوصل إلى المكونات والأبعاد الأساسية لهذه الأداة. وقد تكون الاستبانة من (٧) أبعاد رئيسة تحتوي على (٥٦) مؤشرا فرعيا، وقد تمثلت الأبعاد الرئيسة للأداة كفايات المعرفة الأساسية في التربية الخاصة، كفايات القياس والتقييم، كفايات التخطيط للتعليم، كفايات تنفيذ محتوى التدريس وممارساته، كفايات استخدام التكنولوجيا والوسائل والمعدات والأدوات، كفايات الممارسات المهنية والأخلاقية، كفايات التعاون والتواصل. تم التوصل إلى دلالات صدق الأداة، بالإضافة إلى استخراج ثبات الأداة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ان متوسط درجات تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة بلغ (٤,١٠) وبدرجة مرتفعة، وكذلك على الأبعاد الفرعية لمقياس المستخدم جاءت جميع الدرجات مرتفعة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني والأخذ بمؤشرات ومعايير الجودة العالمية والمتعارف عليها عند التخطيط لوضع برامج إعداد وتأهيل المعلمين في التربية الخاصة، والقيام بعملية التقييم للبرنامج ومدخلاته ومخرجاته بشكل مستمر ودوري لمواكبة التغييرات المتسارعة في برامج إعداد المعلمين وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث على هذا النوع من التقييم للبرامج.

**الدراسات الأجنبية:**

أجرى ***كيرنز*** (Kernes, 1996)، دراسة حول تأهيل المعلمين للأدوار الجديدة في التربية العادية والتربية الخاصة بهدف تحديد مستواها، حيث قام الباحث بإجراء مسح لعينة من خريجي أحد برامج تأهيل المعلمين من خلال تطوير استبانة لجمع المعلومات حول فاعلية برامج الإعداد قبل الخدمة. وقد أشارت النتائج أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة كانت فعالة بشكل عام، حيث

أن نقاط القوة التي أشار لها المشاركون تمثلت في القدرة على تخطيط وتنظيم الأنشطة الصفية، ومهارات التعاون مع الفريق، وتصميم الدروس والوسائل ذات المعنى لفئات غير متجانسة من الطلبة، وإمكانية تكيفها وتعديلها، وتحديد النمط التعليمي، أما نقاط الضعف التي أشار لها المشاركون فقد تمثلت بمهارات العمل مع مدى واسع من الراشدين، ومهارات تقديم الاستشارة للآباء وفريق العمل، ومهارات القيادة، ومهارات التخطيط.

كما قام ***تلمان وريتشاردس وفرانك*** (Tillman, Richards & Frank, 2011)، بدراسة بعنوان استخدام الطرق (الكمية- النوعية) في تقييم برامج الإعداد في التربية الخاصة للمرشحين فيها في السنة الأولى من تدريبهم. إذ اشتملت عينة دراستهم على (٢٠) طالب متدرب من المتخصصين في التدخل في التربية الخاصة في برنامج جامعة ***وايتون،*** و(٢٠) من المعلمين المتعاونين في المدارس والمشرفين على الطلبة المتدربين، بالإضافة إلى (٤) أعضاء من هيئة التدريس في التربية الخاصة في الجامعة، واستخدم الباحثون الطرق الكمية والنوعية في جمع وتحليل البيانات، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن برامج الإعداد كانت جيدة، كما أبدى المشاركون عن إعدادهم ووصفوه بأنه كان جيد في كتابة البرامج التربوية الفردية وإدارة وتكييف المناهج التدريسية وتوثيق تقدم الطلبة، إلا كان هناك مجالات محددة أثارت قلقهم حول مستوى إعدادهم بها وهي مجال التعاون مع المعلمين المساعدين والمعلمين والمهنيين الآخرين، والتعاون مع الأسر.

أشارت دراسة **شارما وسيمي وفلورين** (Sharma,Simi &Florin, 2015) لتحضير المعلمين في Solomon Island إلى ضرورة زيادة استعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال إعادة النظر في مسار الجامعة في التركيز على الدمج . وأن أهمية إصلاح المعلم تربوياً وتدريب المعلمين على المستوى العالمي لتنفيذ الدمج بنجاح كان اعتراف لسنوات عديدة ... ومع ذلك لم يتم الاستجابة لحد الآن على هذه الدعوى. وذكرت اليونسكو أن موفري التعليم قبل الخدمة للمعلمين في جميع أنحاء العالم ما زال يعمل بشكل كبير بطرق التدريس التي تركز على المعلم وبشكل قليل. والتجارب الحديثة وذات الصلة وجدت أنهم لم يتعلموا مبادئ الدمج الشامل ويتم تغطية موضوع ذوي الاعاقة من خلال دورات منفصلة على أساس العجز بنهج النموذج الطبي. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن المعلمين يمتلكون خبرات ممارسة قليلة في أوضاع الدمج مع القليل من التدقيق على ماذا يفعلون وكيف يكونوا فعالين، وهناك تحفظ بين أكثر الأكاديميين حول تزايد الاتجاهات التصنيفية للعجز والخوف من الرجوع إلى العزل في النهج الطبي. وأشارت هذه الدراسة في نتائجها عن درجة عالية من المخاوف عند المعلمين قبل الخدمة في كل مراحل البرامج وكان ذلك مدعاة للقلق، وهذه نتيجة متوافقة مع الأدب السابق.

كما اشارت **دراسة فلورين وشامبر** (Forlin & Chambers, 2011) والتي شارك فيها (٦٧) معلم قبل الخدمة في استراليا بأن التدريب الأولي (يجب أن يشمل أعداد المعلمين للتنوع وزيادة فرص الاتصال بين المعلمين والاشخاص ذوي الاعاقة قبل الخدمة لتعزيز التأهب للدمج الشامل، وأوصت الدراسة بضرورة وجود وحدة متخصصة لدراسة التنوع جنباً إلى جنب مع مزيد من التركيز على تعديل المناهج في جميع التخصصات، والحاجة لمزيد من الابحاث لتحسين اتجاهات المعلمين تجاه الدمج والحد من المخاوف والضغط من أجل المساعدة في استبقاء المعلمين الجدد، حيث أن نتائج الدراسة أشارت إلى أنه ما بين ٢٥% - ٤٠% من المعلمين الجدد في المجتمعات الغربية يستقيل أو يصاب بالاحتراق النفسي خلال ٣-٥ سنوات من التعليم، ووفقاً للتقرير الوطني للتحقيق مع المعلمين في استراليا وبشأن معدل الاستنزاف لمعلمين الدراسات العليا أوحى بأنه هناك أوجه قصور بنوعية إعداد المعلمين قبل الخدمة، أو في مستوى الدعم المقدم للمعلمين.

**من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن:**

- معظمها ركز على حاجة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة للمراجعة والتنقيح،حيث أكدت العديد منها على وجود قصور وضعف في عدد من الجوانب المختلفة التي تقدمها برامج اعداد المعلمين وخاصة بما يتناسب مع التوجهات الحديثة نحو التعليم الدامج وحاجة معلمي التربية الخاصة الى معرفة محتوى المناهج العامة والتدريب على الاستجابة للتنوع داخل الفصول الدراسية.
- وجود ندرة في الدراسات التي أجريت حول تقييم برامج بكالوريوس التربية الخاصة بشكل شامل وعلى مستوى الجامعات وخاصة بالمنطقة العربية.

**الطريقة والإجراءات:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره أنسب الأساليب لهذه الدراسة حيث يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع مما يعطي مجموعة من النتائج يمكن الاعتماد عليها في الحكم على الظاهرة موضوع الدراسة، فالهدف من الدراسة تقييم درجة مناسبة محتوى برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك من وجهة نظر الطلبة الخريجين باختلاف الجنس، والتخصص الدراسي والمعدل الدراسي .

**مجتمع الدراسة:**

يتكون من جميع الطلاب والطالبات لبرنامج التربية الخاصة المتوقع تخرجهم للعام الجامعي ١٤٣٨ – ١٤٣٩ هـ بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك وعددهم ١٨٧ تم الحصول على عددهم من عمادة القبول والتسجيل وكذلك أسمائهم .

**عينة الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على تناول تقييم الطلاب والطالبات لبرنامج التربية الخاصة المتوقع تخرجهم هذا العام ( ١٢٦ طالب، وطالبة بالمستوى الدراسي السابع والثامن ) . وينقسمون إلى ٥٢ طالب و ٧٤ طالبة بالخمس مسارات المختلفة لقسم التربية الخاصة ( مسار التوحد – مسار الإعاقة العقلية – مسار الإعاقة السمعية – مسار الإعاقة البصرية – مسار صعوبات التعلم )

جدول (١)

توزيع أفراد العينة على مستويات المتغيرات المختلفة

| المتغير | العدد الكلي | مستويات المتغير | عدد أفراد الدراسة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ١٢٦ | ذكر | ٥٢ | %٤١,٣ |
| | | أنثى | ٧٤ | %٥٨,٧ |
| التخصص الدراسي | ١٢٦ | صعوبات تعلم | ١٨ | %١٤,٣ |
| | | توحد | ٢٤ | %١٩ |
| | | إعاقة بصرية | ١٢ | %٩,٥ |
| | | إعاقة سمعية | ٣٢ | %٢٥,٤ |

| المتغير | العدد الكلي | مستويات المتغير | عدد أفراد الدراسة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| | | إعاقة عقلية | ٤٠ | %٣١,٨ |
| المعدل الدراسي | ١٢٦ | ٤,٥ ≤ | ١٤ | %١١,١ |
| | | ٤,٥> ٤,٠≤ | ١٩ | %١٥,١ |
| | | ٤,٠> ٣,٥≤ | ٢٦ | %٢٠,٦ |
| | | ٣,٥> ٣,٠≤ | ٣٢ | %٢٥,٤ |
| | | ٣,٠> | ٣٥ | %٢٧,٨ |

**أداة الدراسة:**

**مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك** :

**بناء الأداة :**

قامت الباحثة ببناء المقياس وهو يهدف إلى تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك من وجهة نظر الطلاب والطالبات المتوقع تخرجهم بالعام الدراسي ١٤٣٨ – ١٤٣٩ هـ باختلاف الجنس، والتخصص الدراسي، المعدل الدراسي .وقد قامت الباحثة ببناء المقياس من خلال مراجعة الأدب المتعلق بإجراءات التقييم وطرائقه وأدواته التي تستخدمها أبحاث بناء وتطوير الأدوات والمقاييس التي تقيس تقييم برامج التربية الخاصة عموما وبرامج بكالوريوس التربية الخاصة بشكل خاص، والإطلاع على معايير الممارسة المهنية والمعايير المفترضة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إذ أستندت إلى المصادر التالية: المعايير التي طورها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة، ومعايير الإتحاد المشترك لدعم وتقييم المعلمين الجدد، ومعايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم، ومعايير هيئة كاليفورنيا لاعتماد المعلم، ومعايير ولاية أليونوي للتخصص في التربية الخاصة، كما تم مراجعة الأدب السابق من دراسات والكتب العلمية والمقالات العلمية ذات العلاقة، وكذلك مراجعة خطط أقسام التربية الخاصة ببعض جامعات المملكة العربية السعودية ومن ضمنهم جامعة تبوك .

وقد قامت الباحثة بتحديد بنود المقياس من خلال ستة أبعاد للمقياس وهم : أهداف البرنامج، المقررات الدراسية، أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس، أساليب التقويم والاختبارات، التدريب الميداني، مخرجات البرنامج .

وتكون المقياس في صورته النهائية بعد الحذف والاضافة من ٦ أبعاد تتضمن ٥٨ فقرة حيث تم حذف ٨ فقرات بعد عرضه على المحكمين، وكل فقرة من فقرات المقياس يمكن الإجابة عليها متدرجة من خمس مستويات ( ليكرت الخماسي )

**ثبات المقياس:**

أشارات نتائج الثبات إلى أن الأداة تتمتع بدلالات ثبات عالية جداً باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا ) كانت ٠,٨٣ للدرجة الكلية .

جدول (٢)

ثبات أبعاد مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك

| الأبعاد | الثبات بطريقة ألفا |
|---|---|
| أهداف البرنامج | .81 |
| المقررات الدراسية | .80 |
| أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس | .80 |
| أساليب التقويم والاختبارات | .83 |
| التدريب الميداني | .84 |
| مخرجات البرنامج | .82 |

**صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك، فقد عُرض المقياس على (١٢) محكما ومقيما من ذوي الخبرة الأكاديمية في عدد من الجامعات السعودية و العربية والممارسين الميدانين في عدد من المؤسسات والمراكز ذات العلاقة بالتربية الخاصة، للوصول إلى دلالات صدق المحتوى للمقياس، حيث أعتمدت المؤشرات التي اتفق عليها نسبة ٨٠% من المحكمين بحسب تقدير الباحثة، كذلك اعتمدت الإضافات والتعديلات اللغوية والقابلة للقياس التي أجريت من قبلهم على الأبعاد الرئيسية للمقياس والمؤشرات الفرعية التي تتضمنها.

جدول (٣)

صدق ابعاد مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك

| الأبعاد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| أهداف البرنامج | .67 |
| المقررات الدراسية | .69 |
| أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس | .70 |
| أساليب التقويم والاختبارات | .71 |
| التدريب الميداني | .69 |
| مخرجات البرنامج | .65 |

**تصحيح المقياس:**

تم تصحيح المقياس الذي يشتمل (١٠٢) وموزعة على (٩) أبعاد رئيسية، حيث حدد لكل فقرة سلم يشتمل على (٤) درجات حسب طريقة لكرت وهي (ينطبق دائما، ينطبق بدرجة متوسطة، ينطبق نادرا، لا ينطبق)، ولتحديد تقييم مستوى برامج إعداد المعلمين، فقد اعتمد الباحث على نقاط القطع الآتية: (٢,٢١-٣) وتشير إلى مستوى مرتفع، و(١,٣١-٢,٢٠) وتشير إلى مستوى متوسط، و(٠-١,٣٠) وتشير إلى مستوى منخفض.

**نتائج الدراسة:**

١. **للتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة** والذي ينص على: أهمية مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك للعمل من وجهة نظر الطلبة الخريجين متوسطة. تم استخدام المتوسطات والنسب المئوية ويبين الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك

| الأبعاد | الدرجة الكلية للبعد | المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية للمتوسط% |
|---|---|---|---|---|
| أهداف البرنامج | 50 | 26.71 | 8.938 | %53.42 |
| المقررات الدراسية | 50 | 26.69 | 8.532 | %53.38 |
| أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس | 50 | 26.40 | 7.838 | %52.80 |
| أساليب التقويم والاختبارات | 50 | 25.51 | 10.510 | %51.02 |
| التدريب الميداني | 50 | 27.19 | 7.819 | %54.38 |
| مخرجات البرنامج | 40 | 18.25 | 7.165 | %45.62 |
| الدرجة الكلية | 290 | 150.75 | 46.487 | %51.98 |

يتضح من الجدول السابق ان أهمية مواد الخطة الدراسية لتخصص بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة تبوك للعمل من وجهة نظر الطلبة الخريجين جاءت بدرجة متوسطة الاهمية كما يتبين من قيم النسب المئوية للمتوسطات (وهي خارج قسمة متوسط البعد على النهاية العظمى للبعد) وقد تراوحت بين ٥١,٠٢% إلى ٥٤,٣٨، فيما عدا المخرجات التي انخفضت نسبتها المئوية الى ٤٥,٦٢%.

ويتضح أن أهداف البرنامج جاءت فوق المتوسط مما يدل إلى أن البرنامج يحقق الأهداف التي وضعت لأجله بنسبه فوق المتوسطة . وكانت أعلى الفقرات وضوح أهداف البرنامج وتركيز البرنامج على التطوير المهني لمعلم التربية الخاصة وتوازن أهداف البرنامج بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية . وكذلك درجة مناسبة المقررات الدراسية وقد تبين عند مراجعة التخصصات لدرجة الاستجابة الرضاء التام لطلاب وطالبات مساري التوحد وصعوبات التعلم على المقررات

الدراسية التي يقومون بدراستها في تخصصهم أكثر من باقي المسارات وفسرت الباحثة ذلك بأن طلاب وطالبات مساري التوحد وصعوبات التعلم هم الأعلى معدل دراسي . وطبقاً لاستجابة الطلاب والطالبات على فقرات المقياس قد حصل البعد الثالث ( أعضاء هيئة التدريس وطرق التديس )، البعد الرابع ( أساليب التقويم والاختبارات )، والبعد السادس ( مخرجات التعلم ) على أقل درجة، وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام بطرق التدريس المستخدمة وإعادة النظر في مخرجات البرنامج ومراجعة الأهداف مع المخرجات كذلك مراجعة أساليب التقويم والاختبارات والتنوع بين أساليب التقويم المختلفة .بينما نال بعد ( التدريب الميداني على أعلى درجة وهذا يدل على التعاون الذي يقدم للطلاب والطالبات من قبل المشرفين على التدريب الميداني كذلك إدارات المدارس، ويدل أيضاً على رضاء الطلاب والطالبات على دراسة التربية الخاصة ونجاحهم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢. **للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة** والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المستجيب ( طالب – طالبة ) على أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك . تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة ويبين الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك والدرجة الكلية

| أبعاد | العينة | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة " ت " |
|---|---|---|---|---|---|
| أهداف البرنامج | طالب | 53 | 24.00 | 7.704 | **2.996 |
| | طالبة | 73 | 28.68 | 9.299 | |
| المقررات الدراسية | طالب | 53 | 24.51 | 7.602 | *2.496 |
| | طالبة | 73 | 28.27 | 8.865 | |
| أعضاء هيئة التدريس | طالب | 53 | 23.77 | 6.863 | **3.339 |
| | طالبة | 73 | 28.32 | 7.989 | |
| أساليب التقويم والاختبارات | طالب | 53 | 22.02 | 10.421 | **3.298 |
| | طالبة | 73 | 28.04 | 9.893 | |
| التدريب الميداني | طالب | 53 | 24.51 | 7.002 | **3.417 |
| | طالبة | 73 | 29.14 | 7.848 | |
| مخرجات البرنامج | طالب | 53 | 15.55 | 6.075 | **3.790 |
| | طالبة | 73 | 20.21 | 7.295 | |
| الدرجة الكلية | طالب | 53 | 134.36 | 40.847 | **3.524 |
| | طالبة | 73 | 162.66 | 46.960 | |

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم لأهداف البرنامج وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم للمقررات الدراسية وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم لأعضاء هيئة التدريس وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم لأساليب التقويم والاختبارات وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم للتدريب الميداني وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في تقييمهم لمخرجات البرنامج وهذه الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية لتقييمهم البرنامج وهذه الفروق لصالح الطالبات.

اتفقت نتيجة الفرض الثاني لهذه الدراسة مع كل من دراسة ( عبدالله، ٢٠١٤ ) ودراسة ( thomas & loadman , 2011 ) والتي تبين أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المستجيب لصالح الطالبات

٣. **للتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة** والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة ترجع لمتغير تخصص الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك . تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ويبين الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق وفقا لمتغير التخصص على أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك

| أبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| أهداف البرنامج | بين المجموعات | 673.813 | 4 | 168.453 | 2.189 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 9311.902 | 121 | 76.958 | |
| | المجموع الكلي | 9985.714 | 125 | | |
| المقررات الدراسية | بين المجموعات | 663.300 | 4 | 165.825 | 2.388 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 8402.315 | 121 | 69.441 | |
| | المجموع الكلي | 9065.615 | 125 | | |
| أعضاء هيئة | بين المجموعات | 313.024 | 4 | 78.256 | 1.286 |

| أبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| التدريس | داخل المجموعات | 7365.333 | 121 | 60.871 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 7678.357 | 125 | | |
| أساليب التقويم والاختبارات | بين المجموعات | 1042.628 | 4 | 260.657 | 2.479 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 12722.641 | 121 | 105.146 | |
| | المجموع الكلي | 13775.269 | 125 | | |
| التدريب الميداني | بين المجموعات | 535.218 | 4 | 133.804 | 2.316 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 6990.652 | 121 | 57.774 | |
| | المجموع الكلي | 7525.870 | 125 | | |
| مخرجات البرنامج | بين المجموعات | 421.625 | 4 | 105.406 | 2.127 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 5995.748 | 121 | 49.552 | |
| | المجموع الكلي | 6417.373 | 125 | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 19706.038 | 4 | 4926.509 | 2.380 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 250425.335 | 121 | 2069.631 | |
| | المجموع الكلي | 270131.373 | 125 | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة ترجع لمتغير تخصص الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك . وهذا يؤكد سلامة الخطة الدراسية ومحتوى البرنامج لكل التخصصات .

٥. للتحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة والذي ينص على: توجد علاقة دالة وموجبة بين المعدل الدراسي وأبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك. تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان ويبين الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين المعدل الدراسي وأبعاد مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة

| الأبعاد | المعدل |
|---|---|
| أهداف البرنامج | .646** |
| المقررات الدراسية | .659** |
| أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس | .631** |
| أساليب التقويم والاختبارات | .652** |
| التدريب الميداني | .631** |
| مخرجات البرنامج | .677** |
| الدرجة الكلية | .709** |

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين معدل الطلاب وبين تقييمهم لبرنامج التربية الخاصة بجامعة تبوك وهذه العلاقة قوية وموجبة وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فقد تراوحت قيم الارتباط بين ٠,٦٣١ الى ٠,٧٠٩.

**التوصيات:**

١. الاهتمام بطرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس من حيث التنوع والشمول وكذلك مد أعضاء هيئة التدريس بالدورات وورش العمل الخاصة بأساليب التقوينم وبناء الاختبارات .
٢. ضرورة التركيز عند وضع أهداف برامج التربية الخاصة على المعايير المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال لذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) .
٣. إجراء دراسات بشكل مستمر تهدف لتقييم البرامج المقدمة لمرحلة البكالوريوس من قبل الطالب المعلم وكذلك من قبل عضو هيئة التدريس .
٤. دراسة أثر عوامل أخرى عند التقييم كالمعدل الدراسي بالمرحلة الثانوية، ورغبة الطالب بالالتحاق بقسم التربية الخاصة .

**المراجع:**

١. البطش، محمد والطويل، هاني (١٩٩٨): تقييم خريجي الجامعة الأردنية لإعدادهم الأكاديمي والعملي والشخصي والاجتماعي والإعداد الجامعي ككل، مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٢٥. (٢)

٢. الخطيب، جمال .مكبراید، شيرلي (٢٠١٠)،وضع اطار لسياسات برامج التربية الخاصة وخدماتها وتنقيح المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا للتطور المهني أثناء الخدمة، التقرير النهائي للمرحلة الثانية من مشروع ايرفكي (المكون٣ و٤)، وزارة التربية والتعليم.

٣. العايد، يوسف، المغاربة، انشراح .تقييم جودة برامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط،٣٣(٢).٣٩٥-٤٣٠.

٦. أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (٢٠٠٥): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٥، العدد الأول.

٧. الجهراني، ايمان (٢٠٠٦): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

٨. الرمحي، رفاء (٢٠١٣): تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، من ٢- ٤ ابريل ٢٠١٣.

٩. السعود، محمد فتحي (٢٠٠١): ضمان النوعية في مؤسسات التعليم العالي بين التقويم الذاتي والاعتراف وتقدير الرتب، ورقة مقدمة للندوة العالمية عن المؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية، جامعة قطر، ديسمبر ٥ – ٧.

١٠. الشرعي، بلقيس، (٢٠٠٩): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (٢)، العدد (٤).

١١. الشريف، محمد (٢٠٠٤): تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة الخليج العربي، الرياض، السعودية، العدد (٩٢).

١٢. العتيبي، منصور والربيع، علي (٢٠١٢): تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معاييرNCATE ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩).

**١٣.** العلوي، إسماعيل، (٢٠٠١)، تقييم برنامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، **المجلة التربوية**، العدد ٦١، المجلد ١٦.

**١٤.** القريوتي، يوسف.، السرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. (الطبعة الأولى)، دار القلم للنشر، الإمارات العربية المتحدة.

١٥. بركات، زياد (٢٠٠٥): الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الخامس والأربعون.

١٦. توم، ألان آر (١٩٩٩): إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين، ترجمة بشير العيسوي، السلسلة العالمية للتربية والتعليم، السعودية، دار النشر الدولي.

١٧. جامعة جرش، (٢٠١٢): دليل كلية العلوم التربوية، تم الاسترجاع في ٢٠١٢/٨/١٨، متوفر على:

=1flg&1=lang&0701=id?aspx1.romaj/oj.edu.www.jpu//http:

١٨. خصاونة، محمد، أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (٢٠١٠)، **التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية**. (الطبعة الأولى)، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

١٩. شويطر، عيسى (٢٠٠٦): تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية التعلمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وأثره في ممارساتهم لتلك الكفايات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

٢٠. صالح، نجوى وصبيح، لينا (٢٠٠٨): تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٦، العدد ١.

٢١. صمادي،أسامة (٢٠١٦)، تقييم الجودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الأمام في ضوء المعايير المهنية لاعداد المعلم، مجلة دراسات العلوم التربوية،٤٣(٣).

٢٢. صوالحة، محمد والزعبي، محمد (٢٠١٢): اتجاهات طلبة معلم الصف في جامعة جرش نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (٣)

٢٣. كاظم، علي مهدي وجبر، صبيح (٢٠٠٥): تقويم برنامج التربية الفنية وفقًا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين، بحث مقدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية – جامعة اليرموك بعنوان: العلوم التربوية والنفسية: تجديدات وتطبيقات مستقبلية" ٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥ في المملكة الأردنية الهاشمية.

٢٤. كنعان، أحمد (٢٠٠٩): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٥)، العدد (٣+٤)

٢٥. منيزل، عبد الله وعلوان، احمد (١٩٩٧): أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، (١) ٢٤.

٢٦. هارون، صالح (١٩٩٣)، استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة. بحث منشور من قبل مركز البحوث التربوي جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٧. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (٢٠١٣): معايير الاعتماد الخاص لتخصص معلم صف، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٢/٨/١٨، متوفر على: www.heac.org.jo

٢٨. يحيى، خولة (٢٠١٢)، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.** (الطبعة الثالثة)، عمان: دار المسيرة للنشر.

29. Adams, R. Jane (2004), **The perspectives of beginning special education teachers regarding their preparation and induction experiences**. A Doctoral Dissertation of education, the graduate faculty of the university of Georgia.

30. Abed, M., & Siyam, I. (2016). UNIVERSITY PREPARATION FOR TEACHERS IN SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE KSA. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432*, *5*(2).

31. Bouck, E. (2005), Secondary Special education: Perspectives of pre service preparation and satisfaction. **Teacher education and Special education**, 28(2), 125-139.

32. Brownell, M., Ross, D., Colo'n, E. & McCallum, C. (2003), Critical features of special education teacher preparation: A comparison with exemplary practices in general teacher education. Gainesville, FL: Center on Personnel Studies in Special Education. Retrieved from: http://www.ufdcimages.uflib.ufl.ed.pdf.

33. Billingsley, B. & Cross, L. (1992), Prediction of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching. **Journal of special education**, 25,453-471.

34. Condermano, Greg (2003), Using portfolios in undergraduate special education teacher programs**. preventing school failure,** 47, (3), 106-111.

35. Costantino, M & Lorenzo, M (2004): Developing professional teaching portfolios: A guide for success. University of Maryland and College Park.

36. Florin, C., Chambers. (2011).Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns.Asia-pacific journal of teacher education, 39(1),17-32.

37. Hopkins, A. (2007): Elementary preserve teachers 'science self-efficacy: Impact of an earth and atmospheric science content course on students teachers' practice. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3278675)

38. Kerns, G. (1996), Preparation for Role Changes in General and Special Education, Dual Certification Graduate Perspective. **Education**,117, (2).

39. Mazin, L. Amanda (2011**), Preparing teachers in Autism Spectrum disorders: Reflection on teach Quality**. Doctoral Dissertation, executive committee of the graduate School of art and sciences, Columbia.

40. Markelz, A., Riden, B., & Scheeler, M. C. (2017). Generalization training in special education teacher preparation: Does it exist?. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 179-193.

41. Mastropieri, M. (2001), Is The Glass Half-Full or Half-Empty?, Challenges, Encountered by First Years Special Education Teachers. **Journal of Special Education**, 35, 2, 66-74.

42. Noll, James. (2006): Educational Issues. McGraw-Hill Companies, Inc, Dubuque.

43. Osgood, R. (1999), Becoming a Special Educator: Specialized Professional Training, for Teachers of Children with Disabilities In Boston, 1870-1930. **Teachers College Record**, 101, (1), 82-105.

44. Rodriguez, K. F. R., & Abocejo, F. T. (2018). Competence vis-à-vis performance of special education pre-service teachers. European Academic Research, 6(7), 3474-3498.

45. Royse, D.; Thyer, B, Padgett, D, and Logan, T. (2001): Program evaluation: an introduction. (3rd ed.). Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning.

46. Sapona, R., Lee, M., Bauer, A., Forden, A., Johnson, L. & Vincent, N. (2006), Teacher education reform within university, special education programs. **Focus in exceptional children**,38,(5), 1-12.

47. Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. Australian Journal of Teacher Education, 40(5).

48. Stephen, W. (2006): The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. International Journal of Science Education, Vol. 28, No. 8, 15, pp. 919–944

49. Sucuoglu,B.,Bakkaloglu,H.,Karasu,F.,Demir,S.,& Akalin,S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2), 107-128.

50. Tillman, A., Richards, B. & Frank, C. (2011), A Mixed Methods Study Assessing Special Education Pre-service Candidates' Preparedness for Their First Year of Teaching. **Journal of Educational Research and Practice**.1, (1), 50–66.

51. Wilcox, D., Putname, J., Wigle, S. (2002), Ensuring Excellence in the Preparation of the Special Educators Through Program Evaluation. **Education**, 123,(2).

52. Tomas, A. And Lodman, W. (2001): Evaluating Education Programs Using A national Survey. Journal of Educational Research, 9 (4), P 4.

53. Young, K. A. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. Issues in educational research.

## مقياس تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة من وجهة نظر الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك

**البيانات الشخصية**

- الجنس :
- العمر :
- مستوى الدراسة :
- المعدل التراكمي الأخير :
- مسار التخصص:
- تاريخ الالتحاق بالجامعة :
- معدل التوجيهي :
- هل تم الالتحاق بأي برنامج دراسي قبل هذا البرنامج ؟

في حال الإجابة بعم أرجو ذكر البرنامج السابق .....

**عبارات المقياس**

**البعد الأول : أهداف البرنامج**

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أهداف البرنامج محددة وواضحة | | | | | |
| ٢ | أهداف البرنامج ورؤيته ورسالته يتسمون بالواقعية | | | | | |
| ٣ | الأهداف مناسبة لتنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة | | | | | |
| ٤ | تركز أهداف البرنامج على التطوير المهني لمعلم التربية الخاصة | | | | | |
| ٥ | تركز أهداف البرنامج على اكتساب مهارات التعلم الذاتي | | | | | |
| ٦ | تمكين الطالب المعلم من تطوير المهارات اللازمة لضبط الموقف الصفي | | | | | |
| ٧ | أهداف البرنامج متناسبة مع إمكانيات الكلية | | | | | |
| ٨ | تلبي أهداف البرنامج احتياجات سوق العمل من معلمين متخصصين في التربية الخاصة | | | | | |
| ٩ | أهداف البرنامج تواكب الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة | | | | | |
| ١٠ | توازن أهداف البرنامج بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية | | | | | |

## البعد الثاني : المقررات الدراسية

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عدد المقررات الدراسية المقدمة لمساري كان كافياً | | | | | |
| ٢ | محتوى المقررات الدراسية يحقق أهداف البرنامج | | | | | |
| ٣ | محتوى المقررات الدراسية يشمل جميع جوانب إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً وثقافياً | | | | | |
| ٤ | تربط مقررات البرنامج بين الدراسة النظرية والعملية | | | | | |
| ٥ | المقررات المطروحة في البرنامج متوافقة مع المقررات المطروحة لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعات الأخرى | | | | | |
| ٦ | يوجد تكرار في محتوى مقررات مساري | | | | | |
| ٧ | المراجع المقررة في مجال مساري حديثة ومفيدة | | | | | |
| ٨ | تتيح محتوى المقررات الدراسية للطالب فرصة البحث والدراسة | | | | | |
| ٩ | المقررات المطروحة في مساري تؤهلني للقيام بعمل خطة تربوية فردية وبرنامج تربوي فردي في مجال تخصصي | | | | | |
| ١٠ | المقررات المطروحة في مساري تساعدني في تقييم وتشخيص الأطفال المعاقين في تخصصي | | | | | |

## البعد الثالث : أعضاء هيئة التدريس وطرق التدريس

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات حديثة ومتعددة للتدريس | | | | | |
| ٢ | يوظف أعضاء هيئة التدريس أنظمة التعلم الإلكتروني في التدريس | | | | | |
| ٣ | يستطيع عضو هيئة التدريس إدارة القاعة الدراسية بكفاءة عالية | | | | | |
| ٤ | يتواجد أعضاء هيئة التدريس أثناء الساعات المكتبية بمكاتبهم | | | | | |

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | يشجع عضو هيئة التدريس طلابه على التعاون والتشارك فيما بينهم خلال عملية التعلم | | | | | |
| ٦ | يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلاب بالصف الدراسي | | | | | |
| ٧ | أساليب التدريس المستخدمة تنمي لدى الطالب العديد من المهارات ( مهارة حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرارات، .....) | | | | | |
| ٨ | يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب تدريس تمكن من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي | | | | | |
| ٩ | أساليب التدريس المستخدمة تنمي مهارة التعلم الذاتي | | | | | |
| ١٠ | يساعد أعضاء هيئة التدريس الطالب المعلم على تنمية كفاياته المهنية | | | | | |

## البعد الرابع : أساليب التقويم والاختبارات

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يستخدم عضو هيئة التدريس أكثر من طريقة لتقييم الطالب في المقرر الدراسي | | | | | |
| ٢ | وقت أداء الاختبارات الفصلية والنهائية كافياً | | | | | |
| ٣ | الاختبارات موضوعية بعيدة عن الذاتية ومتدرجة الصعوبة | | | | | |
| ٤ | تراعي وسائل التقويم المستخدمة الفروق الفردية بين الطلبة | | | | | |
| ٥ | يوجد توزيع واضح للدرجات بورقة الأسئلة | | | | | |
| ٦ | يزود الأساتذة الطلاب بالتغذية الراجعة التصحيحية للاختبارات أثناء الدراسة | | | | | |
| ٧ | تتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية | | | | | |
| ٨ | تقيس الأسئلة مخرجات التعلم التابعة لكل مقرر | | | | | |
| ٩ | تقيس أسئلة الاختبارات مستويات متنوعة من الفهم | | | | | |
| ١٠ | الاختبارات تكون شاملة لكل المنهج الدراسي | | | | | |

## البعد الخامس التدريب الميداني

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ساعات التدريب الميداني كافية للتربية العملية للإعدادي المهني | | | | | |
| ٢ | توظيف النظريات العلمية في المواقف التعليمية أثناء التدريب الميداني | | | | | |
| ٣ | الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتنوعة للمقررات التي سيقومون بتدريسها | | | | | |
| ٤ | يقوم المشرف بالمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية والتأكيد على مدى تطبيق محتواها | | | | | |
| ٥ | تتعاون إدارة المدرسة ومعلميها مع الطلاب المعلمين المتدربين لتحقيق الهدف من التدريب الميداني | | | | | |
| ٦ | يقدم المشرف كل العون والتوجيه للطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني خلال زيارات توجيهية وإرشادية | | | | | |
| ٧ | يعمل التدريب الميداني على تعزيز الجوانب الإنسانية لدى الطلبة نحو التربية الخاصة | | | | | |
| ٨ | ينمي التدريب الميداني الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة | | | | | |
| ٩ | يوفر قسم التربية الخاصة الدورات التدريبية واللقاءات الكافية للتعريف بطبيعة التدريب الميداني | | | | | |
| ١٠ | يلتزم المشرف الأكاديمي بالتعليمات الجامعية المتعلقة لعملية تقويم الطالب المعلم | | | | | |

**البعد السادس : مخرجات البرنامج**

| م | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | صحيح | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مخرجات تعلم المقررات تهدف لتحقيق مخرجات البرنامج | | | | | |
| ٢ | يتزود الطالب المعلم بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة الطف ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائص نموه | | | | | |
| ٣ | من مخرجات البرنامج إكساب الطالب المعلم مهارات ومعارف في مجال تخصصه | | | | | |
| ٤ | من مخرجات البرنامج مد الطالب المعلم القدرة على التحكم في متطلبات العملية التعليمية | | | | | |
| ٥ | من مخرجات البرنامج اكتساب الطالب المعلم القدرة على إنتاج الوسائل التعليمية لكل موضوع يراد تدريسه بما يتناسب مع خصائص الأطفال التابعين لمجال تخصصهم | | | | | |
| ٦ | من مخرجات البرنامج تزويد الطلبة بفهم كيفية حدوث التعلم | | | | | |
| ٧ | من مخرجات البرنامج مد الطالب المعلم بالمهارات الفنية للتدريس | | | | | |
| ٨ | ينتج طلبة معلمين مبدعين لمواجهة المتطلبات المتغيرة الخاصة بالمدارس والأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة | | | | | |