كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة
في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعـــــــداد

د/ يوسف محمد العايد
أستاذ التربية الخاصة المساعد ،
قسم التربية الخاصة، جامعة المجمعة
البريد الالكتروني : dr.yalayed@yahoo.com

د/ إنشراح سالم المغاربة
أستاذ التربية الخاصة المساعد ،
قسم التربية الخاصة، جامعة المجمعة
البريد الالكتروني : ensherah85@yahoo.com

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الثاني – أبريل ٢٠١٧م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص

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 محنوى 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 والابحاث على هذا النوع من التقييم للبرامج .

Abstract

This study has aimed to evaluate the Special Education Bachelor Program in Majamah University from the viewpoint of faculty members, in order to recognize the extent of faculty members' evaluation for Special Education Bachelor Program in Majamah University, and to know areas of strength and weakness in it, and if there are statistically significant differences according to the factors of gender and experience in evaluating the Special Education Bachelor Program in Majamah University.

The sample of the study consisted of 20 faculty members of both genders. A questionnaire for the evaluation has been made by the two researchers and has been distributed among the faculty members after limiting the main components and dimensionsof the instrument.

The questionnaire consisted of 7 main dimensions that have include56 sub-indicators. The main dimensions of the instrument have been represented in efficiencies of basic knowledge in Special Education, measurement and evaluation, education planning, implementing teaching content and practice it, the use of technology, means, equipment and tools, practicing the ethics of the profession, and collaboration and communication.

The instrument validity co-efficient and the reliability co-efficient have been calculated and accepted. The results of the study indicate that the average of evaluation of the Program was (4.10) with a high degree, and the degrees of the sub-dimensions for the used measurement were all high. There are also no significant differences in the degrees of evaluation of the Special education's Faculty members that may be attributed to gender or experience.

The study has recommended the necessity of adopting the global indicators and criteria of quality while planning programs to prepare and trainteachers of special education, to assess the program and its inputs and outputs continuously, periodically to keep up withthe rapid changes in the programs of teacher' preparation and also to conduct more studies and research on such kinds of program evaluation.

المقدمة Introduction

تشهد الكثير من بلدان العالم اهتماماً متزايداً لتقويم ومراجعة مؤسساتها التربوية لبرامج إعداد المعلمين حيث استحوذت قضية الإعداد فيها للمعلم الجيد على اهتمام ملحوظ من النظم التربوية والتعليمية المعاصرة في محاولتها تطوير عملها التربوي، وزيادة فاعليته. ويؤكد التربويون في هذا الصدد ضرورة اشتمال برنامج إعداد المعلم على جوانب ثلاثة هي: الجانب الأكاديمي، والجانب الثقافي، والجانب المهني ، وضرورة تكاملها والتوازن بينها، التربوي وبخاصة بين جانبيها النظري والعملي(هندي، ٢٠٠٦).

ويشهد القرن الحادي والعشرون تحولاً نوعياً في المعارف، فلم يعد مهماً ما يعرفه الفرد من معلومات بقدر أهمية التعامل معها، وتوظيفها في تنمية المجتمع وتطويره؛ ولذلك فالثروة الحقيقية هي رأس المال في المجتمع البشرى وما يمتلكه كثيرٌ من أفراده من قدرات وإمكانات خاصة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في ممارسات التقييم المتبعة في برامج التربية الخاصة؛ ويُعد التقييم محطة هامة من المحطات التربوية لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة المسار الذي تسير فيه العملية التربوية، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، كما أن التقييم يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، والأساليب المستخدمة، وتأهيل الكوادر، إضافة إلى أنه يفيد في إعادة قراءة النتائج المتعلقة بأداء الطلبة ودرجة الرضا عن تلك البرامج المقدمة لهم. كما أصبح توفير تعليم متميز في مجمل العمليات والمهارات التعليمية هدفاً تمليه متطلبات التنمية المستدامة والتعامل الإيجابي مع متغيرات العولمة ومواجهة تحديات المنافسة في السوق العالمية ، وتستدعي هذه الأولوية التركيز على تطوير المعلمين ، كما تستدعي أيضاً تحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم ، لا سيما بعدما أظهرت الأبحاث أثر هذه العناصر الحيوية في تحديد نوعية التعليم (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، ٢٠٠٣) . أن التعليم الجامعي سيكون ميدان تنافسى بين القوى العالمية، وخصوصا في عالم يزداد فيه الاعتماد المتبادل والترابط بشكل متزايد، ومع ذلك تتعرض النظم التعليمية للنقد دوما، حيث تبدو هذه العملية النقدية ظاهرة يشترك فيها الخبراء من أصحاب الرؤى المختلفة، حيث يرى البعض انه يجب أن يتبنى المجتمع النامي مشروع إصلاحي، الهدف منه الأخذ بيد التعليم العالي فى الدول النامية بحيث يمكن تعديل انحرافاته وجعله يسير بخطى متوازية نحو التقدم العلمي للدول ذات الترتيب الأول فى العالم.

أما على المستوى الإقليمي، فقد أشار المؤتمر العالمي إلى عدة أنشطة إقليمية، ففي بيروت –على سبيل المثال– نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وهذا بدوره أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي، ولقد حث هذا المؤتمر الدول العربية على إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملون والمخرجات. إن عملية تقويم البرامج يفيد في معرفة مدى قوة التفوق على المستوى المحدد للتدريس، أو الوصول إلى المستوى المطلوب، أو المقبول، أو الفشل في تحقيقه، وكل ذلك يهدف إلى تحقيق التمكن لعضو هيئة التدريس أي جودة الأداء. لذلك لابد من إجراء عملية التقييم بشكل مستمر لجميع عناصر البرامج التربوية، سواء أكان لأهدافها أم طرائقها أم محتواها أم مخرجاتها، من أجل تحسين البرامج التربوية وتطويرها والنهوض بها؛ إذ يؤكد ستافل بيم(Stuffel Beam) أن عملية تقييم البرامج التربوية يجب أن تأخذ بنظر الاعتبار أربعة عناصر أساسية وهي البيئة، والمخرجات، والمدخلات، والعمليات، ،كذلك يجب أن تهتم عملية تقييم البرامج التربوية بالبيئة التربوية، والمتغيرات المرتبطة بها بوصفها الوعاء الذي تتم فيه العملية (مظهر عطيات،خالد عطيات،٢٠١٠)

وتسعى النظم التربوية إلى تطوير العملية التربوية، ورفع كفاءتها، وتحسين مردودها، ومعالجة العقبات التي تواجهها، وفق طرق تربوية علمية حديثة، تعتمد على استخدام أدوات القياس والتقويم . كما أن التأكد من فعالية البرامج التربوية والحصول على معلومات حول كفاءتها ا يتم من خلال إجراء تقييم لها، بحيث يركز التقييم على محكات محددة مسبقاً، تشكل أهداف البرامج وغاياتها، ومضمونها، ومدى تحقيقها للأهداف فالهدف من العملية التقييمية هو تقديم تقرير حول الوضع الراهن للعملية التربوية، بحيث يزود هذا التقرير أصحاب القرار بمعلومات حول البرنامج الذي يخضع للتقييم، حيث تستخدم المعلومات والبيانات كتغذية راجعة لإعادة النظر في كفاءة البرنامج (worth &Sander,1987)، وتشير العديد من الدراسات والبحوث ألى أن هناك قصورا في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة كونها دورات تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب ، مدة زمنية قصيرة، وأن هناك ضعفا في التنسيق بين الهيئات المشرفة على تدريب معلمي االتربية الخاصة، وعدم توافر المدربين المتخصصين ، وضعف العلاقة بين مؤسسات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وبين الواقع التعليمي.(محمد، وعبد العليم ،٢٠٠٣).

لقد أدرك القائمون على النظام التربوي أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الإمكانات اللازمة لإعداده وتأهيله تربويا ومسلكيا ومهنيا وذلك أن مهنة التعليم لا تقوم على الفطرة والموهبة ، والممارسة فقط بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد الفنية المستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية المرتبطة بحياة الطلبة في بيئة التعلم والتعليم كالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والتجهيزات والبناء المدرسي ومرافقه وبالرغم من أهمية هذه العناصر جميعها، فإنها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوفر المعلم الكفوء (حوامده ،٢٠١٣).

يعرّف البستان، (١٩٩٩) التقييم بأنه الوسيلة التي يمكن الحكم بها على مدى نجاح البرنامج التعليمي أو فشله، ويؤدي التقييم التربوي وظائف ثلاثاً هي التشخيص والعلاج والوقاية، ولكل منها غايتها التي تسعى إليها وأدواتها ووسائلها التي تساعد على تحقيق أهدافها. وبما أن المعلم هو روح العملية التعليمية ولبها ، وأساسها الأول ، وركنها الركين ، رغم أهمية المقرر الجيد ، والموارد المتاحة ، والمبنى النموذجي ،،،،، لكن هذه الأشياء كلها وسواها تأتي في الأهمية بعد المعلم المقتدر المتميز (الرشيد ، 2000). كما يعرف جلاسر وبيكر Glaser & Backer التقييم البرامجي على أنه جهد منظم يشتمل على وصف نظام الخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرنامج وتحليل مدى تحقيقه للأهداف المتوخاة منه (الظاهر، ٢٠٠٩).

وتجدر الإشارة إلى أنه تم استحداث قسم التربية الخاصة وما يتضمنه من برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية العلوم الإدارية والإنسانية بالمجمعة في العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ حسب التّوجيه السامي رقم (٢٩٠١٠٠٢٤٨٧) بتاريخ ١٤٢٩/٣/٩ هـ والمتعلّق بإنشاء كلية العلوم الإدارية والإنسانية بمحافظة المجمعة. وبدأت الدراسة الفعلية في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٣٠/١٤٢٩ هـ ، وتم انتقال القسم إلى كلية التربية بالمجمعة في بداية الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ ، ومدة الدراسة في القسم أربع سنوات يحصل بعدها الطالب أو الطالبة على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أحد المسارات التخصصية التالية: الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والتوحد. وللتأكد من تحقيق برنامج التربية الخاصة لرسالته وأهدافه لابد من مراجعة وتقييم هذا البرنامج من حيث محتواه، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم المتبعة فيه، والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة للتأكد من فعالية هذا البرنامج.

مشكلة الدراسة :

بما أن هدف تقييم البرامج التربوية هو مساعدة المؤسسات التربوية على تطوير برامجها من خلال مراجعة هذه البرامج بشكل مستمر، واستخدام تلك النتائج لتطوير البرامج المختلفة، ولم يتعرض برنامج التربية الخاصة بجامعة المجمعة للدراسة من قبل المختصين والباحثين في المملكة العربية السعودية للوقوف على مدى فاعليته ، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيه ولم يجر تقييم هذا البرنامج منذ أن خرج إلى النور .

وبالتالي فإن الدراسة الحالية حاولت استقصاء تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف على مستوى البرنامج ومخرجاته ،ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاول الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

١– ما درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة ؟

اسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

١–ما درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة ؟

وينبثق عن هذا السؤال الاسئلة الفرعي الآتية :

أ–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجات تقييم البرنامج بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس.

ب– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجات تقييم البرنامج بين أعضاء هيئة التدريس تعزى الخبرة .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

١- معرفة درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة .

٢- معرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات تقييم البرنامج بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس، والخبرة.

٣- تقييم برنامج التربية الخاصة يؤدي إلى تقصي مدى صلاحية البرنامج وفعاليته.

٤- تقييم برنامج التربية الخاصة يؤدي إلى تقصي سلبيات البرنامج ونقاط ضعفه.

٥- تقييم كفاءة برامج التربية الخاصة، يؤدي إلى تحسين العملية التربوية والنهوض بها .

٦- تقييم برنامج التربية الخاصة، يعد تمهيداً لإجراء دراسات أخرى تتناول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البرنامج، ودوره في رفد المجتمع بالكفاءات التربوية. كما يأمل الباحثان أن تُفضي هذه الدراسة إلى نتائج يستفيد منها القائمون على البرنامج في جامعة المجمعة في تطوير البرنامج بما يتناسب مع احتياجات المجتمع.

أهمية الدراسة :

للدراسة الحالية أهمية نظرية وعملية:

أ-**الأهمية النظرية** : توفير إطار نظري للباحثين المهتمين بهذا المجال عن مفهوم التقييم وأساليبه والنماذج التي تستخدم فيه، حيث تقوم الدراسة الحالية بتقييم برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة الذي تعتمد عليه وزارة التربية والتعليم في تأهيل المعلمين والمعلمات للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والذي تم تأسيسه أصلاً لهذه الغاية .

ب-**الأهمية العملية** : للتعرف على تقييم البرنامج من خلال الدراسة النظرية والعملية وتأثير ذلك في الجانب التطبيقي للمعلمين خريجي البكالوريوس في التربية الخاصة .كما توفر الدراسة مقياسا للتقييم يمكن أن يستخدم في عملية التقييم ، ويمكن الاستفادة منه أو تعميمه في مجالات أخرى. وتكتسب تقويم فاعلية المؤسسات أهمية عظمى في كونها تعطي متخـــذي القرار معلومات دقيقة لتعديل أو تغيير البـــرامج أو الأهـــداف أو الأســـاليب المتبعة في إدارة المؤسسات، بما يتناسب واحتياجـــات الأفـــراد والمجتمـــع

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية :

- **تقييم البرنامج (اصطلاحياً):** ويعرف التقييم على أنه تقديراً تفسيرياً للأداء يزود المعلمين وغيرهم من المهنيين بمعلومات تمكن من اتخاذ قرارات بشأن تخطيط البرامج التعليمية، ويزود الطلاب بالمعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ قرارات حول كيفية تحقيق أهدافهم. ويجب أن ينظر إلى التقييم كعملية وليس كمهمة نهائية (الوقفي، ١٩٩٦).

وعرفه كل من جارجيلو وكيلجو (٢٠٠٠):على أنها عملية موضوعية منظمة لجمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج وأنشطته المختلفة للأغراض للتأكد من قدرة البرامج على تحقيق الغايات والأهداف التي أُقيم من أجلها واقتراح التعديلات التي قد تؤدي الى تحسين نوعية وفاعلية الخدمات في البرنامج .

أما في هذه الدراسة فإن التقييم هو : تقييم الأهداف، والمدخلات، والعمليات ، والمخرجات الخاصة ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

- **برنامج بكالوريوس في التربية الخاصة(إصطلاحياً):**هو برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة والذي يهدف إلى أعداد معلمين متخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، مؤهلين للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في المراحل الدراسية المختلفة وفي المسارات التالية:

*مسار صعوبات التعلم

*مسار الإعاقة العقلية/الفكرية

*مسار الإعاقة السمعية

*مسار الاعاقة البصرية

*مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد

*مسار الموهبة والتفوق

*مسار اضطرابات اللغة والنطق

*مسار الإعاقة الشديدة والمتعددة .(https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx)

أما في هذه الدراسة فإن برنامج بكالوريوس التربية الخاصة هو : برنامج يمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة لمنتسبيه من كلا الجنسين، حيث تم استحداث برنامج التربية الخاصة وما يتضمنه من برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية العلوم الإدارية والإنسانية بالمجمعة في العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ حسب التّوجيه السامي رقم (٢٩٠١٠٠٢٤٨٧) بتاريخ ١٤٢٩/٣/٩ هـ والمتعلّق بإنشاء كلية العلوم الإدارية والإنسانية بمحافظة المجمعة. وبدأت الدراسة الفعلية في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، وتم انتقال القسم إلى كلية التربية بالمجمعة في بداية الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ ، ومدة الدراسة في القسم أربع سنوات يحصل بعدها الطالب أو الطالبة على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أحد المسارات التخصصية التالية: الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والتوحد.

-أعضاء الهيئة التدريسية(اصطلاحياً): هم من يقومون بتدريس الطلبة في الكليات والجامعات ويكونون متخصصين في تخصصات ومجالات مختلفة ويحملون درجات علمية عُليا وخبرات معرفية وعملية ويقومون بإمداد الطلبة بالعلم والمعرفة ليتم إعدادهم ليكونوا افراداً منتجين فاعلين في مجتمعاتهم .(موسوعة ويكيبيديا الحرة ،٢٠١٢).

اما في هذه الدراسة فإن أعضاء هيئة التدريس :هم الذين يدرسون الخطة الدراسية للبرنامج من طلاب وطالبات بكالوريوس التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة المجمعة من كلا الجنسين سواء في مسار صعوبات التعلم أو مسار الاعاقة العقلية، أو مسار التوحد.

حدود ومحددات الدراسة :

الحدود الزمانية :العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ه

الحدود المكانية والموضوعية: أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة .

تقتصر هذه الدراسة التي تم اختيارها بطريقة قصدية على أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية للعام الجامعي ١٤٣٦ هـ/١٤٣٧هـ، وتتحدد الدراسة على مدى إستجابة أفراد الدراسة للأداة ، وعلى الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وصدقها وثباتها .

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

تطور برامج التربية الخاصة :

يعتبر العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال التي تتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات. ففي الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة لأنه يتعامل مع تلاميذ غير عاديين وأصبح له دور هام في تعليم تلك الفئة لكي يساعدهم على التغلب على الآثار النفسية والاجتماعية والدراسية لتلك الفئة، ويساعدهم أيضاً على التكيف مع نوع الإعاقة، وإكسابهم طرقاً جديدة للتعامل مع الآخرين، وبالتالي فإن نجاح معلم التربية الخاصة في مهنته يعتمد إلى حد كبير على مقومات شخصية، حيث إن معرفته لسماته الشخصية تؤهله لهذا الدور القيادي، وتساعده في التعامل مع تلك الفئات الخاصة (عبد العزيز، واليوسفي، ٢٠٠٠).

مع ظهور مصطلح التربية الخاصة الذي بدئ باستخدامه في منتصف القرن التاسع عشر والذي كان محتواه الأساسي هو الناحية العلاجية حتى أنه كان يسمى أيضاً التربية العلاجية، وحتى الآن ما زال موضع جدل يتمحور بشكل أساسي حول الوظائف والأهداف والوسائل التي تسعى إليها هذه التربية من جهة ومكانتها بين العلوم الأخرى من جهة أخرى، ويشكل ذوو الاحتياجات الخاصة نسبة تتراوح ما بين ٧-١٠% ضمن أي قطاع سكاني، وربما تزيد هذه النسبة إلى ما هو أعلى من ذلك في البلدان النامية والفقيرة أو البلدان التي تكثر فيها الحروب والنزاعات المسلحة.

أما في الوطن العربي فتعتبر الستينيات من القرن العشرين هي بداية تقديم خدمات التربية الخاصة ، لكنها تطورت نوعياً وكمياً في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات حيث بدأت برامج لإعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس في التربية الخاصة في الأردن، والإمارات العربية، والبحرين، والسعودية (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، ١٩٩٥).

ويُعد ميدان التربية الخاصة حقلاً مميزاً ومختلفاً عن ميدان التعليم العادي، لأن التربية الخاصة انبثقت من عدم قدرة المدارس العادية على تلبية الاحتياجات الخاصة لمجموعة من الطلبة، ورفضها لهم في المدارس العادية. وهذا ما أشار إليه كروكيت (Crockett,2002)عندما قال أنه لا يمكن فصل تطور تأهيل المعلمين في التربية الخاصة عن تطور التربية الخاصة نفسها. ولا يمكن القيام بأية عملية تطوير لبرامج التربية الخاصة دون أن تستمد عملية التطوير هذه مقوماتها من تشخيص مدى فاعلية البرنامج الحالي، في ضوء المعايير النابعة من طبيعة المجتمع المتغير، وفي ضوء أهدافه وحاجاته، وخططه المستقبلية، ولا يمكن تشخيص مدى فاعلية البرنامج الحالي إلا من خلال عملية التقييم القائمة على أسس علمية مخطط لها بعناية. وإذا كان التقييم أمراً حتميا في جميع مجالات الحياة، فإن أهميته تتزايد في مجال العمل التربوي بمجالاته المختلفة بصورة عامة (Bristol et al., 2002).

وتعني الفاعلية " ذلك المستوى الذي تتمكن فيه المؤسسة من تحقيق أهدافها المحددة" (Daft.2000). كما يقصد بتقويم البرامج جمع بيانات ومعلومات عن برنامج معين لاتخاذ قرارات متعلقة به، كما أنه أسلوب منظم لتقدير جودة البرنامج وقيمته وفائدته. كما يستخدم تقويم البرامج لعدة أغراض أو أهداف منها تقدير الاحتياجات، الاعتماد والمحاسبية وتقدير الفعالية وتقدير جودة البرنامج وتحديد إمكانية تعميم نتائج البرنامج. (الدريني، ٢٠٠٦) .

مفهوم التقييم التربوي: Educational Evaluation

مفهوم التقييم Evaluation :

يعرف التقييم على أنه تقديراً تفسيرياً للأداء يزود المعلمين وغيرهم من المهنيين بمعلومات تمكن من اتخاذ قرارات بشأن تخطيط البرامج التعليمية، ويزود الطلاب بالمعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ قرارات حول كيفية تحقيق أهدافهم. ويجب أن ينظر إلى التقييم كعملية وليس كمهمة نهائية (الوقفي، ١٩٩٦).

ويقتصر استخدام التقييم على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يمكن أن تستند إليها عملية إصدار الأحكام. ويعتمد التقييم على قياس متغيرات مهمة متعددة بأساليب قياس متنوعة، مثل الاستبانات، وقوائم الملاحظة، والمقابلات، وسلالم التقدير وغيرها من مصادر مختلفة مثل المعلمين، والمشرفين التربويين، والإداريين وغيرهم من الأطراف المعنية، لذلك نلاحظ أن هذا المفهوم يستخدم بكثرة في البرامج القومية لتقييم التقدم التربوي National Assessment of Educational Progress ، وبرامج التقييم الدولي International Assessment وذلك بغرض جمع معلومات عن التحصيل الأكاديمي للطلبة على المستويين القومي والدولي يستند إليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التعليمية (Levine, 1985).

وعلى الرغم من افتقار مجال التقييم إلى نظريات راسخة استند إليها في تعريف مفهوم التقييم بطرق متسقة، إلاَ أن التعريفات الإجرائية المختلفة التي اقترحها العلماء انبثقت عن النماذج الإمبيريقية التي قاموا بتصميمها في هذا الشأن استناداً إلى أطر مرجعية مفاهيمية أو Conceptual Frameworks ، على سبيل المثال تعريف ألكين (Alkin , 1979) بأن التقييم هو عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرارات في الاختيار بين البدائل (الظاهر،٢٠٠٦).

وبالرغم من أن السنوات القليلة الماضية شهدت تزايدا في الأبحاث المنشورة في مجال تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إلا أن مراجعة الأدب في هذا الموضوع أشارت إلى أن هذا الموضوع لم يتم تناوله بشكل شامل ومتكامل. ولعل ذلك يعود إلى حداثة هذا الحقل نسبيا بالمقارنة مع حقول التربية الأخرى. وإلى أن هذا النوع من الدراسات عادة ما تقوم به مؤسسات بحثية لأغراض منح الاعتماد والتمويل، ومن ثم لا يتم نشره فيما بعد. وقد أشار (Conderman, Katsiyannis, 2002) إلى ذلك بقوله "إن التقييم الشامل وذو النوعية العالية لبرامج إعداد المعلمين مفقود إلى درجة محزنة".

إن ما سبق يوضح صعوبة تعميم نتائج الدراسات المختلفة على البرامج المختلفة. حتى لو بدت هذه الدراسات بأنها متشابهة. ولكن من الممكن أن تفهم نتائج هذه الدراسات ضمن سياقها الخاص بها ومحدداتها. وذلك لأن تطور الفهم لهذا الموضوع بالرغم من معرفة صعوبته لن يكون ممكنا بدون هذه المهمة لذا سيتم في الجزء التالي استعراض عدد من الدراسات المتصلة بتقييم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بشكل عام ،وتقييم برامج أعداد المعلمين في التربية الخاصة بشكل أساسي والتي تتصل بموضوع البحث.

الدراسات السابقة :

تم التوصل إلى الدراسات السابقة والمتعلقة بالدراسة الحالية من خلال مراجعة الأدبيات في التربية الخاصة ومراجعة الدوريات ومخلصات رسائل الماجستير والدكتوراة والابحاث العلمية وفي المكتبات وغيرها .

ففي دراسة قامت بها قطناني (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقييم جدوى وجدارة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين فيه، بهدف المساهمة في تطوير البرنامج، وتمكين القائمين عليه من تحديد المجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث، وقد استخدم في الدراسة نموذج روبرت ستيك الملامح الأساسية Stake Countenance Model بوصفه مرشداً وموجهاً أساسياً لعملية التقييم. تم في الدراسة استخدام الأساليب النوعية والكمية من خلال الاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق. وتكونت عينة الدراسة من المشاركين في البرنامج، وهم الطلبة الملتحقون بالبرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، ومدراء مراكز التدريب الميداني، ومشرفي التدريب الميداني، وخريجي البرنامج العاملين والمشغلين لهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من مواطن قوة البرنامج حيث كان أبرزها رضا الخريجين بشكل عام عن مستوى إعدادهم، وثراء المحتوى النظري للمساقات وعمقه ونجاح البرنامج في إكساب الطلبة والخريجين العاملين اتجاهات وخصائص إيجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما نقاط ضعف البرنامج التي أشارت إليها الدراسة فكانت : عدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج، وصعوبات في التدريب الميداني ناتجة عن الآلية المتبعة، ونقص الإشراف، وقلة الوضوح في أدوار ومسؤوليات الأطراف المتعددة المعنية بتدريب الطلبة، وعدم كفاية التنسيق بينها، وزيادة أعداد الطلبة في البرنامج، الأمر الذي أثر سلباً في الكثير من عملياته وتفاعلاته مثل أساليب التدريس والتقييم.

وفي دراسة العلوي (٢٠٠١) والتي هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين، وتكونت عينة الدراسة من خريجي الدراسات العليا الذين تخرجوا في الفترة ما بين عامي ١٩٩٦/١٩٩٧ ــ ١٩٩٨/١٩٩٩ . استخدمت استبانة تم توزيعها على ٩٣ خريجاً من عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ٣٦,٥% يواصلون دراساتهم العليا حالياً، و٦٢.٤% اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج ويعملون جميعاً في مجال التخصص باستثناء ١،١% منهم يعملون في وظائف أخرى، ،أظهرت النتائج أيضاً أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة البحوث العلمية وتطبيقها وفقاً للمنهج العلمي السليم، وتشجع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الخليجي بصورة عامة ومجتمعاتهم المحلية بصورة خاصة بنسبة ٧٤%، كما أظهرت الدراسة بعض القصور والسلبيات في البرامج منها عدم متابعة الطلاب الخريجين بنسبة ٨١%، وقلة عدد أعضاء الهيئة التدريسية بنسبة ٨٤%، وسوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها بنسبة ١٠٠%. أما بالنسبة للمقررات التي درسها هؤلاء الخريجون من ناحية الفائدة العملية فقد أشار الطلاب أنها كانت ذات فائدة كبيرة إلى كبيرة جداً . كما كان لعينة الدراسة رأياً إيجابياً حول ملاءمة بعض عناصر الدراسة وظروف الدراسة مثل: النمو المعرفي والمهني، وطرق تعامل الأساتذة. وقدمت العينة عدداً من الاقتراحات العملية المفيدة لتطوير برامج التربية الخاصة من مثل التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من الجانب النظري، وتوظيف الدراسات والبحوث التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا لخدمة المراكز والمؤسسات التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وإعادة النظر ببعض المقررات.

أما في دراسة قادي (٢٠٠٧) والتى هدفت إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة ام القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ،اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي .وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة القصدية . ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على سبع مجالات هي : أهداف البرنامج وغاياته ،متطلبات ومقررات الدراسة ،والتدريبات والأنشطة ،والتقييم والقياس ،والتقنية والمعلومات ،وإدارة البرنامج ومصادره ، وتحسين البرنامج ومراجعته .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت متوسطة.

واجرى الشرعي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الإعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم .اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة .ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على ستة مجالات هي : محتوي المقررات الدراسية ،وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ،والتربية العملية ،وخدمات القسم والكلية ،والمعاملات المالية والإدارية .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس جاء متوسطا .

وهدفت دراسة الرمحي (٢٠١٣) إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية (Quality Assurance Agency (QAA. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي .وقد أختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٥٠) طالب وطالبة السنة الثانية والثالثة .ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على أربعة مجالات هي :مخرجات التعلم المقصودة ،ومحتوى الخطة الأكاديمية ،والتقييم المتبع ،ووجود فرص التعلم .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

وفي دراسة قام بها ديوبيلدا وبولي (Diobilda&Boly ،1990)حول اختيار الأسلوب الأفضل لتقييم برامج تأهيل المعلمين ،بين فيها النماذج العامة والمحددة المستخدمة على نطاق واسع في برامج تأهيل المعلمين ،ومن ثم اقترح استراتيجية مفيدة لتقييم تلك البرامج أطلق عليها اسم النموذج المتعدد العناصر لتقييم البرامج .وفيما يتعلق بالنماذج المحددة للمؤسسة ؛أظهرت مقارنة برامج أربع جامعات عناصر مشابهة للتقييم :العنصر الأول هو الوقت ،إذ يتم التقييم قبل أن يدخل المتدربون الطلاب برنامج تأهيل المعلم ،ومن ثم في أثناء مرحلة الدراسة ، وبعد التخرج .والعنصر الثاني هو التركيز ،ويرتبط هذ العنصر مع عنصر الوقت ،إذ يتغير التركيز من مرحلة الاختيار والقبول الى جوانب محددة في المناهج إلى النجاح في العمل أو التوظيف .والعنصر الثالث هو وحدات التقييم التي كانت متشابهة في البرامج الأربعة ، إذ يتم جمع المعلومات حول الطلاب ،والهيئة التدريسية ،والخريجين ،والمنهاج ،والمصادر والتسهيلات .وتنوعت المقاييس الفعلية كثيرا ؛إلا أنها تشتمل عادة على معطيات القبول ،ومؤشرات عن أداء الطلبة في البرنامج ،ومعطيات عن متابعة الطلبة بعد التخرج .و أظهرت نتائج الدراسة نفسها أن برامج التقييم قد استخدمت مقاييس كمية ونوعية لوحدات التقييم ،أما النماذج العامة التى توصلت إليها نتائج الدراسة ،فكانت أربعة هي :

- **تقييم الأهداف** ،ففي البداية يتم تحديد الأهداف ،وبعد ذلك يكون هنك تقييم للبرنامج لتحديد ما إذا كان يحقق هذه الأهداف ام لا .ولهذا الأسلوب بعض المزايا مثل :الوضوح ؛ والفعالية ؛وسهولة التطبيق ؛والتركيز على النتائج .
- **التقييم الموجه للمهارات** ، ويستخدم بشكل واسع في تقييم برامج تأهيل المعلمين للحصول على اعتماد من وكالات التعليم العالي .
- **التقييم الموجه للمستهلك (الطالب)** ،والذي يمكن أن يكون مفيداً في مراحل التقييم التكويني ، والتقييم الختامي للبرنامج ،وهذا النوع من التقييم يكشف ما يجري فعلاً في برنامج ما.
- **التقييم الموجه للإدارة** ،ويشار اليه بنموذج (CIPP) (السياق ؛والمدخلات ؛والعمليات ؛ والمخرجات)، ويستخدم في عملية صنع القرار في كل مراحل البرنامج .

وقاما ثوماس ولودمان (Thomas,Loadman 2001) بدراسة لتقييم نقاط قوة ومواطن ضعف برنامج لإعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والماجستير في جامعة كارينجي ،استخدم فيها الباحثان أداة للمسح الوطني الشامل لخريجي برامج تأهيل المدرسين ؛من عدة جامعات في الولايات المتحدة ، وقد استخدمت الدراسة طريقة وأداة واحدة لتقييم البرنامج تحتوي على أربعة مقايس فرعية لمعرفة فاعلية برنامج الإعداد وهي : الرضا الوظيفي ؛ ونوعية البرامج مثل :الخبرة الميدانية ؛والمهارة مثل : تخطيط الدروس وتحفيز الطلاب ؛ والمعرفة مثل : تقييم أصول التدريس وأساليب إدارة الصف . وبلغ عدد المشاركين 263من درجة البكالوريوس ، و١٧١ من حملة الماجستير .وأشارت النتائج إلا أن جميع الخريجين قيموا كفاءة البرنامج بدرجة أعلى من المعدلات الوطنية في المسح الوطني الشامل على جميع المقاييس الفرعية .

وأجريت دراسة مسحية قام بها هانز (2002، Hayes) لتقييم برنامج لإعداد المعلمين معتمد على الميدان لمعرفة رأي المشتركين (أساتذة الجامعة ؛والطلاب ؛والمتدربين ؛والمدرسين المتعاونين ؛ومديري المدارس) في تحقيق البرنامج لأهدافه المقررة .وقد جاء تبني مثل هذا النوع من برامج تأهيل المدرسين التي تركز على التدريب المكثف في الميدان ليكون استجابة للضغوط من أجل إصلاح عملية تأهيل المعلمين قبل الخدمة . وأعد برنامج استطلاعي صغير في الجامعة ١٩٩٣، ومن ثم الإنتقال إلى التدريب في الميدان عام ١٩٩٥ ،والاعتماد الكامل على ذلك ،ووضع الطلبة في مجموعات تشمل كل واحدة (٢٥) طالباً تقوم بأخذ مساقاتها معاً وتوزيعهم على مدارس مشاركة من أجل التدريب الميداني .واظهرت النتائج اتفاق كل المجموعات المشاركة في دفعة البرنامج على تحقيق البرنامج لأهدافه المعلنة، وتطبيقها كاملة، وأشارت كل من المجموعات المشاركة المختلفة إلى درجة عالية من الإتفاق على أن هذا الجزء من البرنامج (المعتمد على الميدان) قد طبق تماماً ، وكان مفيداً جداً في تطوير الطلاب ليكونوا مدرسين ، ورغم الدرجة العالية التى ظهرت من المشاركين الإأن القلق الذي عبر عنه المشاركون حول عدم كفاية بعض أشكال التواصل ،يعد امراً هاماً للغاية. ومن النتائج الرئيسية للدراسة ضرورة وأهمية أن يقيم أساتذة المعلمين بانتظام فعالية برامجهم، ويعرفوا نقاط ضعفها ومواطن قوتها بسبب التحرك نحو تطوير نوعية برامج تأهيل المعلمين .

وهناك دراسة قام بها ريتز وكر (Reitz & Kerr ،1999) تعرض وجهات نظر مديري المدارس الذين يتعاملون مع المعلمين الخريجين من برنامج تأهيل المعلمين الحالية، وتبين الاتجهات الحيثة العديدة في برامج التعليم العادي وبرامج التربية الخاصة، وتركز على التغييرات التي يجب القيام بها في برامج تأهيل المعلمين حتى تصبح قادرة على تلبية هذه المتطلبات بنجاح، وتحدد المجالات التي يجب أن تحصل على تركيز أكبر في برامج تدريب المعلمين ومنها:

-**تطوير مهارات التعليم الأكاديمي**، وتشمل تطوير كل من الأساس المعرفي ومهارات التوصيل الفعلي لخدمات التعليم. ويبين تحليل الوقت الذي يمضيه الطلاب في الجزء العملي أن التركيز ينصب على الأساس المعرفي النظري في حين لا تحصل المهارات على الوقت الكافي.

-**تطوير التعليم السلوكي ومهارات إدارة السلوك**، والتركيز على التدخلات السلوكية التي يمكن تطبيقها بشكل واقعي في الصفوف العادية، وعدم التركيز على التدخلات المستخدمة في صفوف التربية الخاصة.

-**تطوير مهارات حل الصراعات والتدخل في الازمات**، إذ تشير الدراسة الى أن أكثر من (٢٥٠.٠٠٠) طالب و (٥.٠٠٠) معلم يتعرضون لهجوم جسدي شهريا، وأن مثل هذه القضايا نادراً ما تتم مناقشتها في برامج تأهيل المعلمين.

-**تطوير مهارات التعاون مع الآباء ومع المجتمع**، وهذا يعني أن على المدرسين أن يطوروا مهارات ومعرفة خارج نطاق المجال الأكاديمي.

-**التدريب على المفاهيم وليس التقنيات**، إذ يقوم المعلمون بتطبيق العديد من التقنيات والإجراءات، ولكن دون أستيعاب للمفاهيم التي تعتمد عليها هذه التقنيات، وهذا يعني عدم فهم المعلم كيف يتم التعليم، وما هي المتغيرات التي تؤثر فيه، ومن ثم، فإنه لن يكون قادراً على إيجاد حلول لمشاكل الطلاب، فهم تعلموا فقط كيف يستخدمون سلسلة من التقنيات، ولكنهم لم يفهموا طبيعة عملية التعلم، ولن يكونوا قادرين على تحليل حاجات المتعلمين الفردية وعلى تصميم برامج لهم بالاعتماد على هذه الحاجات.

وقامت (Mastropeirei,2001) باجراء دراسة لمعرفة أهم المشكلات التي يواجهها الخريجون الجدد ،والعوامل المرتبطة بنجاحهم في العمل ببرامج التربية الخاصة ؛بينت الدراسة أن المشكلات التي يواجهها هؤلاء الخريجون هي المشكلات نفسها التي كانت تواجه الخريجين في بداية الثمانينات ،وأن نجاح المعلم في عمله لا يتوقف على طبيعة الإعداد قبل الخدمة أو أي ظروف أخرى ،وإنما يرتبط مع عدة عوامل أخرى مثل : اتجاهاته الإيجابية ؛ ودافعيته الداخلية ؛ورغبته في النجاح وفي تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؛والقدرة على التكيف ،وخصوصاً المرونة .وتوصلت الدراسة أيضاً الى أنه بالرغم من أن برامج تأهيل المدرسين تعد الطلاب لأوضاع ممكنة التي هي محدودة بعدة طرق ،وتشجعهم على البدء بإيجاد الدعم والبحث عن إجابات ،إلا أن هناك أشياء كثيرة لا يمكن أن تعد المدرسين لها مثل : عدم كفاية الوقت ؛والمصادر ؛والدعم من المديرين ؛وعدم التطابق بين الإعداد قبل الخدمة والواجبات الموكولة إليهم بعدها.

وفي دراسة قام بها كروكيت (Crockett,2002) بمتابعة الخريجين الجدد من معلمي التربية الخاصة نتوصل فيها إلى المهارات التي يفترض ان يكتسبها معلمو التربية الخاصة من برامج التأهيل بغض النظر عن الوضع التربوي الذي يعملون فيه .وهي :التعليم الاكاديمي للطلاب الذين يواجهون مشكلات تعليمية ؛ وإدارة وتعديل المشكلات السلوكية الشديدة ،واستخدام التكنولوجيا المتطورة ؛ والمعرفة بقوانين التربية الخاصة .

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة نجد انها تناولت تقييم برامج إعداد المعلمين بشكل عام ،ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص في كليات وجامعات وتخصصات مختلفة، كما ركزت عدة دراسات لتقييم البرامج على أنه من الأفضل لعملية التقييم حتى تكون دقيقة ألا تكون مستندة إلى نموذج واحد للتقييم بل من الأفضل الاعتماد على عدة نماذج للتقييم للاسترشاد بإيجابياتها والاستفادة منها.إن دراسات المتابعة هي الأكثر شيوعاً في تقييم برامج التربية الخاصة ، وهنالك قلة في الدراسات العربية والمحلية في مجال تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ،وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أفراد عينة الدراسة وأداة الدراسة ومتغيرات الدراسة من حيث الخبرة والجنس وانها تناولت مفاهيم مختلفة قليلاً عن مفاهيم وموضوعات الدراسات السابقة ، ونظراً لقلة الأدب النظري والدراسات العربية في هذا المجال جاءت الحاجة الى الدراسة الحالية التي سيتم فيها تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

تدرس البحوث الوصفية العلاقة بين المتغيرات، أو تتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية مختلفة. وحيث إن هدف البحث الحالي تقييم برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة؛ فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس قسم التربية الخاصة العاملين في جامعة المجمعة الذين يدرسون مساقات خطة بكالوريوس التربية الخاصة، والذين بلغ عددهم ٢٥عضواً من كلا الجنسين وقت إجراء هذه الدراسة للعام الجامعي١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ.

افراد عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة الذين يدرسون مساقات خطة بكالوريوس التربية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية مما أمكن الوصول إليهم داخل الجامعة وعددهم (٢٥) عضواً يشكلون مجتمع الدراسة، أجابوا على الاستبانة الموجهة لهم(٢٠)عضواً من اعضاء هيئة التدريس والاستبانات المسترجعة وعددها (٥)، حيث مثلت الإناث ٤٠% من أفراد العينة، ومثل الذكور٦٠% منها.

وفيما يلي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. وستوضح الجداول الآتية ذلك:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة حسب الجنس

أعضاء هيئة التدريس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	١٢	%٦٠
إناث	٨	%٤٠
المجموع	٢٠	%١٠٠

جدول (٢)

يبين توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة حسب حسب عدد سنوات الخبرة في التعليم الجامعي بعد الحصول على درجة الدكتوراه.

عدد سنوات الخبرة بعد الحصول على درجة الدكتوراه	التكرار
١-٣	٨
٤-٦	٩
اكثر من ٦ سنوات	٣
المجموع	٢٠

أداة الدراسة :

قام الباحثان بتطوير استبانة، وفق الخطوات التالية :

١- الاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية من أجل اشتقاق الفقرات المعبرة عن موضوع الدراسة، وذلك من خلال :

أ- مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة بشكل عام .

ب- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة .

ج- تحليل ما جمع من أراء ومعلومات ذات صله بموضوع الدراسة.

د- الوثائق المتوافرة في الجامعة حول البرنامج موضوع الدراسة .

ه- بناءاً على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، تمكن الباحثان من تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في قسم التربية الخاصة .

وبناءً على ماتم في السابق توصل الباحثان الى مكونات وابعاد أداة الدراسة وقد تكونت هذه الابعاد من (٧)أبعاد اساسية و(٥٦) مؤشراً فرعياً تضمنتها كفايات المعرفة الأساسية في التربية الخاصة ؛ وكفايات التخطيط للتعلم ؛ وكفايات تنفيذ التعلم ؛ وكفايات القياس والتقييم ؛وكفايات التعاون والتواصل ؛وكفايات استخدام التكنولوجيا والوسائل والمعدات والأدوات التعليمية ؛ وكفايات الممارسات المهنية والأخلاقية.

الاستبانة :

قام الباحثان بتطوير قائمة من الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة على شكل استبانة والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب التربوي الخاص بالقاعدة المعرفية لمعلمي التربية الخاصة وسوف يضم قائمة من الكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، وأبرزها الكفايات ،التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC,2002) ،والتي تهدف برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة لتطويرها لدى الطلبة المتعلمين ،وقد صنفت هذه الكفايات حسب ما ورد في الادب التربوي في عدد من المجالات على النحو التالي. وتضمنت سبعة مجالات :كفايات المعرفة الأساسية في التربية الخاصة ؛ وكفايات التخطيط للتعلم ؛ وكفايات تنفيذ التعلم ؛ وكفايات القياس والتقييم ؛وكفايات التعاون والتواصل ؛وكفايات استخدام التكنولوجيا والوسائل والمعدات والأدوات التعليمية ؛ وكفايات الممارسات المهنية والأخلاقية.

وتم إعطاء العلامات لكل وحدة من وحدات التدريج،و تتراوح بين (١-٤) إذ تعني العلامة(٤) أن قدرة البرنامج على تحقيق الكفاية ممتازة، والدرجة(٣) أن قدرة البرنامج على تحقيق الكفاية جيدة، والدرجة (٢) أن قدرة البرنامج على تطوير الكفاية متوسطة، والدرجة (١) على أن قدرة البرنامج على تطوير الكفاية ضعيفة .

الخصائص السيكومترية للإستبانة

أ – صدق اداة الدراسة :

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للقائمة على عدد من المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، وأعضاء هيئة التدريس في جامعات مختلفة ؛ للتعرف على آرائهم حول صدق الاستبانة من حيث: وضوح وسلامة صياغة عباراتها، ومدى ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك إضافة أو حذف أو إعادة صياغة ما يرونه مناسبًا من عبارات كل بعد، وعلى ضوء الملاحظات والمقترحات التي أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات وإضافة بعض العبارات ، ومن ثم أعيد النظر في الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون ،حيث تم استبعاد بعض الفقرات، وكذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وقد بقيت الفقرات التي اتفق عليها٩٠%" من المحكمين والتي تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة. حتى أصبحت الاداة بصورتها النهائية من (٧) أبعاد و(٥٦) مؤشراً فرعياً.

ثبات الأداة :

تم التوصل إلى دلالات ثبات الأداة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا للإتساق الداخلي.

بقصد بالثبات الدقة والإتساق في أداء الأفراد، والإستقرار في النتائج عبر الزمن، فالإختبار الثابت يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى.

لقد تم التأكد من درجة ثبات أداة الدراسة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للإتساق الداخلي، إذ تكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته من (0.60) واكبر ،وكلمّا اقتربت القيمة من (1) واحد أي (100%)، دلّ هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة

الأبعاد	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
مفاهيم المعرفة الأساسية	٠.٨٣	٠.٧١
أساليب القياس والتقييم	٠.٦٠	٠.٨٥
التخطيط للتعليم	٠.٨٧	٠.٨١
استراتيجيات التدريس	٠.٨٣	٠.٨٥
تكنولوجيا التعليم	٠.٨٤	٠.٨٥
الممارسات المهنية والأخلاقية	٠.٩٢	٠.٨٥
مهارات التواصل	٠.٩١	٠.٨٥
الدرجة الكلية	٠.٨٧	٠.٨٥

حسب معامل الاتساق الداخلي لاستبانة أعضاء هيئة التدريس بطريقتي كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٧ ، والتجزئة النصفية ٠.٨٥. وكانت درجات الثبات بالطريقتين لأبعاد الاستبانة مرتفعة، حيث زادت عن ٠.٧٠ باستثناء معامل الاتساق الداخلي لبعد أساليب القياس والتقييم الذي بلغ ٠.٦٠، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان للإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام برنامج SPSS عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، و تحليل البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، وللإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم لأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لإيجاد الفروق في درجات أبعاد استبانة أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة بعد الحصول على الدكتوراه، وللإجابة على السؤال الثالث تم حساب تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات تقييم اعضاء هيئة التدريس .

نتائج الدراسة

السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الرئيس :

ما درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة؟

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجات تقييم أعضاء هيئة التدريس، حيث تم تقسيم هذه الدرجات ثلاث فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) بناءً على المتوسطات. ويبين الجدول (٤) هذه الدرجات:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لدرجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة مقسمة حسب المتوسطات

المتوسط	الدرجة	التكرار	النسبة االمئوية
من ١٢٨-١٧٢	منخفضة	١	%٥
من١٧٣- ٢١٧	متوسطة	٧	%٣٥
من٢١٨-٢٧٠	مرتفعة	١٢	%٦٠

يبين جدول (٤) أن درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة بشكل عام مرتفعة، حيث بلغت نسبتها (٦٠%)، وتلاها الدرجة المتوسطة حيث بلغت نسبتها (٣٥%)، ثم الدرجة المنخفضة التي بلغت (٥%).

ولمعرفة درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية للمقياس المستخدم، ويبين الجدول (٥) هذه الدرجات

جدول (٥) درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة

الرقم	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١	كفايات استخدام التكنولوجيا	٣.٨٥	٤.٥٤	مرتفعة
٢	كفايات التخطيط للتعليم	٣.٩٠	٥.١١	مرتفعة
٣	كفايات الممارسات المهنية والأخلاقية	٩٧.٣	١٢.٤٠	مرتفعة
٤	كفايات تنفيذ محتوى التدريس	٤.١٠	٥.٨٦	مرتفعة
٥	كفايات التعاون و التواصل	٤.١٨	٦.٥٤	مرتفعة
٦	كفايات القياس و التقييم	٤.٣٢	١٣.٤٢	مرتفعة
٧	كفايات المعرفة الأساسية	٤.٣٧	٣.٤٧	مرتفعة
	الكلي	٤.١٠	٣٨.٥٠	مرتفعة

يبين الجدول (٥) أن متوسط درجات برنامج تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة بلغ (٤.١٠) و بدرجة مرتفعة، و كذلك على الأبعاد الفرعية للمقياس المستخدم جاءت جميع الدرجات مرتفعة.

السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة عند مستوى (**a≤ 0.05**) تعزى لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين حسب متغير الجنس (ذكور/ إناث)، وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (T– Test) للمقارنة بين المجموعات المستقلة، والجدول (٦) يبن هذه النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار (T-Test) للعينات المستقلة للمقياس المستخدم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الكلي	ذكور	١٣	٢٣٥.٤٦	٣٠.٨٨	٠.٢٨٦	١٨	٠.٢١٠
	إناث	٧	٢٢١.١٤	٥١.٢٤			

*دال إحصائيا عند مستوى a≤ 0.05

يبين الجدول (٦) أن قيمة (ت) للدلالة على الفروق في متغير الجنس بلغت (٠.٢٨٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياًعند مستوى (a≤ 0.05)؛ أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الثالث :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة عند مستوى (**a≤ 0.05**) تعزى لمتغير الخبرة بعد الحصول على درجة الدكتوراه ؟

وللإجابة عن السؤال المتعلق بسنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة، وهي موضحة في الجدول (٧) كما يلي:

جدول(٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١-٣ سنوات	8	229.87	31.19
٤-٦ سنوات	9	224.77	47.48
أكثر من ٦	3	249.00	31.32
الكلي	20	230.45	38.48

يُلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية متقاربة في المتوسطات، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول(٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٣٢٤.٥١	٢	٦٦٢.٢٦	٠.٤٢	٠.٦٦٤
داخل المجموعات	٢٦٨١٤.٤٣	١٧	١٥٧٧.٣١	٠	
المجموع	٢٨١٣٨.٩٥	١٩			

*دال إحصائيا عند مستوى $a \leq 0.05$

يبين الجدول (٨) أن قيمة (ف) للدلالة على الفروق بلغت (٠.٤٢٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياًعند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بالأبعاد الأساسية والمؤشرات الفرعية في تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة . تبين من نتائج الدراسة أن تقويم أعضاء هيئة التدريس لمجالات الدراسة كان إيجابياً، حيث أشارات النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لتقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بشكل عام مرتفعة حيث بلغت (٦٠%)، وتلاها الدرجة المتوسطة حيث بلغت نسبتها (٣٥%)، ثم الدرجة المنخفضة حيث بلغت (٥%)، وكذلك جاءت الدرجات على الأبعاد والمؤشرات الفرعية للمقياس المستخدم بدرجة مرتفعة فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغيري العمر الجنس وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة

- **السؤال الأول:**

- **مناقشة النتائج المتعلقة** ما درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة؟

أشارات النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لتقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بشكل عام مرتفعة حيث بلغت (٦٠%) ،وتلاها الدرجة المتوسطة حيث بلغت نسبتها (٣٥%) ،ثم الدرجة المنخفضة حيث بلغت (٥%) وكذلك جاءت الدرجات على الأبعاد والمؤشرات الفرعية للمقياس المستخدم بدرجة مرتفعة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة قطناني (٢٠٠٥) والتي أشارت فيها الى ثراء المحتوي العلمي للمساقات وعمقه واكساب خريجيه المعارف والكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة كما اتفقت نتائجها أيضاً مع دراسة العلوي (٢٠٠١) والتى أشار فيها الى ان برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة البحوث العلمية وتطبيقها وبالنسبة للمقررات التي درسوها الطلبة فقد أشاروا الى انها كانت ذات فائدة كبيرة الى كبيرة جداً ، وتتعارض الدراسة الحالية مع دراسة قادي (٢٠٠٧) ودراسة الشرعي (٢٠٠٩) والتى اظهرت كلاً منهما ان درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى وجامعة السلطان قابوس جاءت بدرجة متوسطة .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن السنوات القليلة الماضية شهدت تزايدا في الأبحاث المنشورة في مجال تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إلا أن مراجعة الأدب في هذا الموضوع أشارت إلى أن هذا الموضوع لم يتم تناوله بشكل شامل ومتكامل. ولعل ذلك يعود إلى حداثة هذا الحقل نسبيا بالمقارنة مع حقول التربية الأخرى. وهنالك صعوبة في تعميم نتائج الدراسات المختلفة على البرامج المختلفة. حتى لو بدت هذه الدراسات بأنها متشابهة. ولكن من الممكن أن تفهم نتائج هذه الدراسات ضمن سياقها الخاص بها ومحدداتها وحدودها .

السؤال الثاني :

- **مناقشة النتائج المتعلقة** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة عند مستوى تعزى لمتغير الجنس

أشارت النتائج فيما يتعلق بهذا السؤال أنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنه جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة يحملون درجات علمية في نفس التخصص التربية الخاصة وكذلك جميعهم يدرسون المساقات والمقررات حسب الخطة الدراسية الموحدة لهذا البرنامج، ولا يوجد هنالك دراسة سابقة تتفق أو تتعارض مع نتائج هذا السؤال كونه لم يتم الإشارة الى هذا المتغير "الجنس" في الدراسات السابقة

السؤال الثالث :

- **مناقشة النتائج المتعلقة** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في جامعة المجمعة عند مستوى تعزى لمتغير الخبرة .

أشارت النتائج فيما يتعلق بهذا السؤال أنه لا يوجد فروق ذات دلالة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنه جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة يحملون درجات علمية في نفس التخصص التربية الخاصة من مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة وجميعهم لديهم خبرات سابقة في التدريس من مراحل أكاديمية سابقة وكذلك جميعهم يدرسون المساقات والمقررات حسب الخطة الدراسية الموحدة لهذا البرنامج، ولا يوجد هنالك دراسة سابقة تتفق أو تتعارض مع نتائج هذا السؤال كونه لم يتم الإشارة الى هذا المتغير "الخبرة" في الدراسات السابقة.

التوصيات

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يقترح الباحثان التوصيات الاتية:

١- المراجعة الدورية لخطة برنامج التربية الخاصة في الجامعة تتكون من فريق متخصص ذوي خبرة يتولى مسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة وحل المشكلات التي تطرأ سواء داخل الجامعة او خارجها.

٢- اجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول تقييم برنامج التربية الخاصة التي قد تسفر نتائجها عن اليات جديدة تساهم في تطوير برنامج التربية الخاصة وتحسينه نحو الأفضل.

٣- المراجعة الدورية لبرنامج التربية الخاصة للوقوف على نقاط الضعف والقوة ومحاولة حل المشكلات المتعلقة والتي قد يبديها الطلبة من خلال عملية تقييم ختامي للبرنامج في نهاية فترته.

٤- توظيف استراتيجيات حديثة في عمليات التدريس سواء داخل الجامعة كالتدريس المباشر او خارجها كالتدريسعن بعد من خلال D2L.

٥- ضرورة تحفيز أعضاء هيئة التدريس ليقوموا بالادوار والمهام المطلوبة منهم على الوجهة الاكمل .

٦- إجراء دراسة استقصائية مقارنة لبرامج التربية الخاصة في الجامعات الحكومية والخاصة لتطوير برامج التربية الخاصة.

المراجع العربية

- البستان، أحمد. (١٩٩٩). التقييم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق . دولة الكويت : **مجلة البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد السادس (٩٩ ــ ١٣٢).

- قطناني، هيام جميل كمال. (٢٠٠٥). تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا- الجامعة الأردنية.

- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل. (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة ، دولة الإمارات العربية المتحدة :دار القلم.

-العلوي، خالد إسماعيل. (٢٠٠١). تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، والمجلة التربوية العدد٦١، المجلد السادس.

-الوقفي، راضي. (١٩٩٦). تقييم الصعوبات التعلمية ــ مختارات معربة ــ كلية الأميرة ثروت- عمان .

- صالح ذياب ،هندي .(٢٠٠٦) مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية .دراسات : العلوم التربوية (٢)٣٣ ، ،٥١٧-٥٣٣.

-موقع ويكبيديا الموسوعة الحرة (٢٠١٢).موقع على الانتر نت..

-عطيات خالد وعطيات مظهر(٢٠١٠).تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد٦،العدد٣، الاردن .عمان.

-حوامدة، باسم.(٢٠١٣). تقييم برنامج بكالوريوس معلم صف في جامعة جرش، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربيوية ، العدد الرابع ، الاردن ، عمان.<<

-عبد العزيز، أمل واليوسفي، مشيرة، (٢٠٠٠)، سمات الشخصية كمنبئ بالأسلوب المعرفي المعلم التربية الخاصة مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٤(١)، ٤٦-٦٨.

-الدريني. حسين، محمد. محمد. (٢٠٠٦). " معايير تقويم جودة تصميم بـــرامج التدخل السيكولوجي". دراسة قدمت في المؤتمر الدولي الثاني لقسم علم الـــنفس.كلية التربية، جامعة طنطا.

- الرمحي، رفاء (٢٠١٣). تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية"، اتحاد الجامعات العربية، الأردن.

-الشرعي ، بلقيس غالب ،(٢٠٠٩)، دراسة تقويمية لبرنامج اعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الاكاديمي، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

-قادي،منال بنت عمار. مدى توافق برنامج الاعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في

كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة. السعودية.

-الظاهر، قحطان والبسيومي، سوسن(٢٠٠٩) تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت

من وجهة نظر المعلمين الخريجين . مجلة جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية. (١) .

-الرشيد محمد أحمد. (١٩٨٨). تقويم مراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي. دراسات تربوية، ٥،٢٦– ٢٩٢ .

-تقرير التنمية الانسانية العربية للعام. (٢٠٠٣): نحو اقامة مجتمع المعرفة. اليونسيف.

-محمد عبدالعليم.(٢٠٠٣)،قياس اتجاهات الدارسين نحو برنامج التعليم المفتوح بجامعة القاهرة (دراسة ميدانية).جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية

- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools**. Remedial & Special Education**, Vol. 23, Issue 3.

-DiObilda,n., and Boly, B. (1990). Selecting a process for evaluating teacher education programs, **Educations**, VoI. 111, Issue 1.

- Hallahan,D. P., Kauffman, J. M. (2003). **Exceptional Learners, Introduction to Special Education**, U.S.A. : Allyn and Bacon.

Levine, H. (1985). "Principles of data storage and retrieval for use in qualitative evaluation**". Educational Evaluation and Policy Analysis**. Vol. 7, Issue 2, P. 169-176.

Osgood, R. L. (1999). Becoming a special educator: specialized professional training
for teachers of children with disabilities in Boston,1870-1930. **Teachers College Record** VoI, 101, Issue 1

-Thomas, A.M, Loadman, W.E .(2001). Evaluating teach education programs using A national survey, **Journal of Educational Research,** Vol.94, Issue 4.

.

-Gargiulo, R., & Kilgo, J. (2000). young children with special needs: an introduction to early childhood special education. africa: delmar publishers.

- Conderman and Katsiyannis (2002) examined instructional issues in secondary ... special education teachers in the state of Wisconsin participated in the *study*. *Hayes 2002* The goal of this *study* was to explore the varied phenomenology or .... Journal of Social and Personal Relationships October *2002* vol. 19 no.

Reitz & *Kerr* (*1999*) This *study* examined the concurrent and across-time relations between In line with previous *studies* (Holden and.

Mastropieri,M.A,Swedes.&Scruggs,T.E (2001).putting mnemonics strategies to work in an inclusive classroom. Learning disabilities' research and practice,15,69-74.

Conderman and Katsiyannis (2002) examined instructional issues in secondary ... special education teachers in the state of Wisconsin participated in the study.

Hayes 2002 The goal of this study was to explore the varied phenomenology or .... Journal of Social and Personal Relationships October 2002 vol. 19 no.

Reitz & Kerr (1999) This study examined the concurrent and across-time relations between In line with previous studies (Holden and.

Mastropieri,M.A,Swedes.&Scruggs,T.E (2001).putting mnemonics strategies to work in an inclusive classroom. Learning disabilities' research and practice,15,69-74.

Worth, B. and J.Sanders.(1987).Educational Evaluation :Alternative Approaches and Practice Guidelines Longman. Daft, Richard (2000). Management. The Dryden Press: New York. USA .

Bristol, V.J; Kinzer, S.L;Lapp, S;ridener, 8.(2002). The Teacher Education Alliance (TEA): A model teacher Preparation for the Twenty- First Centery. Education, Vol. 122 Issue4.

-https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx