



بحث بعنوان:

تقييم الخطة الدراسية وبرنامج التربية الميدانية
بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة
الملك فيصل في ضوء معايير الجودة

إعداد

د/ مجدي محمد الشحات

قسم التربية الخاصة

د/ محمود أحمد محمد خيال

قسم التربية الخاصة

أ.د/ أمير إبراهيم القرشي

قسم المناهج وطرق التدريس

د/ سميجان ناصر الرشيدى

قسم التربية الخاصة

1431هـ - 2010م

تقييم الخطة الدراسية وبرنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة

مقدمة:

يواجه إعداد المعلم في الوطن العربي الكثير من التحديات والمشكلات التي تقف حائلاً من دون تحقيق معايير الجودة المطلوبة لكل من المعلم والخريج، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام برامج الإعداد بالكم على حساب الكيف، وعدم مراعاة معايير الجودة والاعتماد العالمية في مجال إعداد المعلم.

ففي الوقت الحالي لم يعد كافياً أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يتولى تدريسها، ولم يعد المعلم مجرد ناقل أو ملقن للمعرفة فقط، بل أصبح له دور آخر هو توجيه وتحفيز الطلاب للتعلم، الأمر الذي يفرض على المعلم أن يكون معداً إعداداً جيداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً؛ بحيث يكون قادراً على متابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصه.

من هنا أصبحت كليات التربية مطالبة بإعداد نوعية جديدة من المعلمين - بما فيهم معلمي التربية الخاصة- تمتلك القدرة على التعلم مدى الحياة، فلم يعد يكفي للعمل في مهنة التدريس الحصول على الدرجة الجامعية والتدريب العملي؛ بل لا بد من الاطمئنان إلى جودة الخريج، وأهليته للقيام بمسؤوليات وظيفته، ثم الترخيص له بمزاولة المهنة في إطار ما يسمى بالاعتماد المهني للمعلم. (1: 165-167) (*)

ويبدو أن هناك شعوراً بعدم الرضا عن مستوى أداء المعلم في كافة دول العالم مما أوجد الحاجة إلى إعادة النظر في نظم إعداده، وهو ما دفع الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال إلى إصدار قانون عام 2002م يطلق عليه No Child Left Behind الذي يؤكد على عدم ترك أي طفل خاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من دون تعليم جيد. (10: 12)

(*) الرقم الأول يشير إلى المرجع، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة المقتبس منها.

كما قامت الولايات المتحدة بإنشاء (المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين) **The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)** الذي قام بإصدار أول معايير موحدة يقاس عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى التي تقدم برامج إعداد المعلمين وفقا لمدى مطابقتها ببرامج الجامعات والكليات لتلك المعايير. (13: 256، 257)

كما تم تأسيس المجلس الوطني للمستويات التعليمية المهنية **National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)** وذلك بهدف تحديد مستويات من المعارف والمهارات التي ينبغي على المعلمين الوصول إليها لنيل شهادة المجلس الوطني، التي تُعد رمزاً وعلامة على التميز في المهنة، كما وضع المجلس الوطني خطة تتضمن تحديد المعارف والمهارات التي يجب على المعلمين اكتسابها وإتقانها، لتستخدم كدليل تسترشد به كليات التربية في برامجها لإعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة بما ييسر لهم الحصول على الترخيص وتجديده كل فترة. (1: 167)

وفي عام (1987) أطلق الكونجرس الأمريكي برنامج جائزة (مالكوم بالدريدج) الوطنية لتقدير التميز والجودة، بهدف رفع مستوى الوعي بأهمية التميز في النوعية والأداء كأفضلية تنافسية، ومنذ عام (1999) قام البرنامج بتحديد معايير خاصة بالمؤسسات التعليمية. (9: 122)

وعلى مستوى إعداد معلم التربية الخاصة فقد تم إنشاء مجلس خاص يتولى مهمة إعداد معايير معلم الأطفال غير العاديين **(Council For Exceptional Children) (CEC)** على أن يتم التعاون والتنسيق بينه وبين المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين بهدف رفع مستوى كفاءة معلمي التربية الخاصة (61: 5-12)

وفي هذا الصدد فقد أوضح تقرير المجلس القومي لذوي الاحتياجات الخاصة بأن هناك العديد من التحديات التي تواجه إعداد معلم التربية الخاصة، باعتباره يتعامل مع فئات ذات طبيعة خاصة تحتم عليه إتقان مهارات إدارة التفاعلات داخل حجرة الدراسة، وكيفية التغلب على

المشكلات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية التي تواجه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. (44 :11)

ومن ناحية أخرى فقد أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم في الوقت الحالي مطلبًا ملحقًا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتقني، وتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة على كافة المستويات، فالأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم بكافة أنواعه، الذي هو أداة التنمية والتقدم، وهو ما يتطلب إعداد الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة العالمية. (10 :14)

كما أصبح مفهوم كل من الجودة وضمان الجودة من القضايا الرئيسية في التعليم على المستوى العالمي؛ حيث اهتمت العديد من دول العالم بتقديم برامج أكاديمية تعتمد على مجموعة من المعايير، مما أدى إلى سعي القيادات التعليمية إلى بذل مزيد من الجهد لتحسين جودة المخرج التعليمي، وبالتالي فإن المحاسبية والاعتماد أصبحا من العناصر الرئيسية في جهود العديد من الدول للحاق بركب الدول المتقدمة في التعليم. (13 : 133)

وقد ارتبطت المعايير بمفهومين آخرين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، وشكلت هذه المفاهيم فكرًا تربويًا مترابطًا ثلاثي الأبعاد خلال فترة التسعينات؛ حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة . (10 : 24)

وتجدر الإشارة إلى أن الدول العربية عملت على مواكبة حركة المعايير والجودة الشاملة الموجودة على المستوى العالمي، وقد كانت المملكة العربية السعودية من أولى الدول العربية التي استشعرت أهمية وجود هيئات وطنية تتولى وضع المواصفات والمعايير المناسبة التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الأداء الجامعي والتربوي داخل مؤسسات التعليم العالي؛ حيث قامت بإنشاء (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي) (NCAAA) وذلك عام 1424هـ، وهي مؤسسة تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي، لتخدم المجتمع والمؤسسات التعليمية من خلال وضع وتطبيق قواعد ومعايير التقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي للإسهام في ضبط جودة التعليم العالي لضمان

كفاءة مخرجاته بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل. (11) وقد نظمت الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي عدة مؤتمرات لنشر ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية المختلفة؛ حيث قامت بتنظيم مؤتمرها الدولي الأول بعنوان " الجودة في التعليم العالي. الأسس. المعايير وأساليب التطبيق" خلال الفترة من 12 إلى 2/14 - 1428هـ بالتعاون مع كلية اليمامة بالرياض. (6) والمؤتمر الثاني تم تنظيمه بالتعاون مع عمادة الجودة بجامعة الملك سعود، تحت عنوان " أنظمة الجودة الداخلية بمؤسسات التعليم فوق الثانوي. الواقع والتطلعات" والذي عقد من 4 إلى 5 - 7 / 1428 هـ/2009م بمدينة الرياض . (7)

كما قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بإعداد وثيقة تتضمن مقاييس التقويم الذاتي الخاصة بمعايير الجودة الإحدى عشر لاستخدامها في التقويم المؤسسي والتقويم البرنامجي بهدف تحقيق الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وتؤكد الهيئة على أهمية استخدام جميع المقاييس الخاصة بالتقويم الذاتي كمقاييس إرشادية للجوانب التي يجب مراعاتها أو التركيز عليها على اعتبار أنها ستكون الأساس في عملية التقويم الحقيقي للجودة فيما بعد. (5)

وفيما يتعلق بالبرامج الدراسية الموجودة بالجامعات والكليات الموجودة بالوطن العربي باعتبارها أحد المحاور الرئيسية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، فقد أوضح التقرير الصادر عن اجتماع الخبراء العرب حول وضع ضوابط ومعايير للتخصيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة بالوطن العربي، والذي عقد في مدينة عمان بالأردن، والذي دعا إليه اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ أنه فيما يتعلق بالبرامج الدراسية والمناهج؛ فإنه يتطلب من كل برنامج تقدمه المؤسسة مراعاة ما يلي: (10: 114، 115)

- 1- تحديد الأهداف العامة علميا ومهنيا واجتماعيا.
- 2- تحديد الشهادة التي يؤدي إليها كل برنامج.
- 3- تحديد الحد الأدنى من السنوات والساعات التدريسية.
- 4- تحديد الكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة.

5- بيان المقررات المقترحة بمواصفاتها التفصيلية، مع التأكد من أن المقررات مواهمة للأهداف والكفايات المتوخاة، ومع التقدم العلمي، ووجود توازن بين المقررات العامة ومقررات الاختصاص، والتدرج في المقررات.

وغني عن البيان أن برامج إعداد معلم التربية الخاصة أصبحت الآن تحظى باهتمام كبير على مستوى الجامعات العربية، نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه البرامج تُعد حديثة نسبياً مقارنة ببرامج إعداد معلم التعليم العام، ولكن هذا لا يمنع بالطبع أن تخضع إلى معايير الجودة الخاصة بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في ظل انتشار أقسام التربية الخاصة في العديد من كليات التربية على مستوى دول الوطن العربي، والتحاق عدد كبير من الطلاب بهذه الأقسام.

وفيما يتعلق ببرامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل؛ فإن الهدف منه هو إعداد المعلم المتخصص في مجال التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية، ويقتصر الإعداد في الوقت الحالي على ثلاثة تخصصات هي (إعاقة عقلية، وإعاقة سمعية، وصعوبات تعلم) على أن يُمنح الخريج عند التخرج درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أي من التخصصات السابقة، وهذا البرنامج حديث نسبياً؛ حيث تخرجت أول دفعه فيه العام الدراسي 1427/1428هـ.

وعلى الرغم من حداثة هذا البرنامج إلا أنه لا بد أن يخضع للتقييم في ضوء معايير الجودة؛ حيث إنه من المعروف- ووفقا لمعايير الجودة الحديثة- ضرورة القيام بتقييم البرامج التعليمية كل خمس سنوات تقريبا لإجراء التعديلات اللازمة في ضوء المتغيرات الاجتماعية والعلمية والتربوية الحديثة.

كما تتبع أهمية إخضاع برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، من قيام قسم التربية الخاصة بالتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي وفقا لمعايير الجودة العام الماضي 1428/1429 هـ ، ويقوم الآن باستكمال المراحل المختلفة للحصول على هذا الاعتماد، ومن هنا تتبع أهمية الدراسة الحالية.

ومن ناحية أخرى وعلى الصعيد العالمي؛ فإن قيام معلمي التربية الخاصة بالتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، يتم إخضاعه الآن للعديد من المعايير التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلمين؛ بحيث يحصلون على رخصة بمزاولة المهنة، في حالة استيفائهم للمعايير الموضوعية، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Glaser,2003) (53 : 12) وتقرير المجلس القومي لاعتماد المعلمين (NCATE,2008) (58 : 12) الذي أوضح قيامه مؤخرًا بالموافقة على وضع معايير لتقييم أداء المعلمين في مجال التربية الخاصة كشرط للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أكد الدليل الخاص بإعادة تصميم برامج التربية الخاصة (2008) (54) على أن برامج التربية الخاصة في الجامعات تتطلب الحصول على موافقة (الورد الأمريكي) (Board of Regents) للتأكد من أن البرنامج يتفق مع معايير الجودة؛ لذلك تحرص الجامعات التي يوجد بها برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة على زيادة فعالية إعداد معلميها في مرحلة البكالوريوس، من خلال التركيز على دراسة الجوانب التالية:

- برامج التدخل المبكر
 - التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة
 - التدريس للإعاقات البسيطة والمتوسطة
 - استخدام التعلم الإلكتروني
- وهناك دراسة (Kmens,2007) (55 : 155-166) التي أشارت إلى ضرورة تدريب الطلاب المعلمين في أقسام التربية الخاصة على بعض مهارات التدريس التي تتناسب مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: مهارات التدريس بالفريق، والتدريس التعاوني، وعلى فنيات التنسيق بين معلم التربية الخاصة الأساسي، وبين المعلم المساعد له داخل حجرة الدراسة.

والدراسة التي قامت بها مؤسسة (Council of Chief State officer School.2001) (50) التي استهدفت تقديم دليل للمنظمات المهنية، ولمعلمي التربية الخاصة بهدف تحقيق التدريس الفعال للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك وفقا لمعايير الجودة، والتي تضمنت عدة عناصر رئيسة هي:

- طبيعة محتوى المناهج واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.
- أساليب تكيف المنهج.
- تعرف طبيعة المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث قدراته واستعداداته، وجوانب القوة والضعف لديه.
- تعرف طبيعة النظم الاجتماعية التي تؤثر في طبيعة المناهج التي تُدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما سبق عرضه في الدراسات السابقة، لا بد من التأكيد على تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي، وضرورة إنشاء هيئات متخصصة مستقلة تتولى ضمان جودة برامج التربية الخاصة بالتعليم العالي، على أن يقوم الأكاديميون والمتخصصون بوضع المعايير المطلوبة، ويشرفون على الأنشطة التي تضمن جودة كل برنامج (23 : 46- 48)

وعلى مستوى برامج التربية الميدانية فقد تم تضمينها في البنود التي يتم إخضاعها للتقييم في قائمة المعايير، ومؤشراتها المختلفة كشرط لحصول كليات التربية على الاعتماد الأكاديمي.

وتبدأ عملية إعداد الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة لعملية التدريس العملي أولى خطواتها التطبيقية من خلال مرحلة المشاهدة والمشاركة التي تقتصر على قيام الطالب المعلم بحضور يوم دراسي كامل في إحدى مدارس أو فصول التربية الخاصة الملحقة كل أسبوع لمدة فصل دراسي كامل، ثم يعقب مرحلة المشاهدة والمشاركة مرحلة التطبيق الميداني التي تتيح للطالب المعلم فرصة الاحتكاك والتدريب في مدارس التطبيق لتنفيذ ما درسوه من مبادئ ونظريات وطرق تدريس التي تتناول كيفية التعامل والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

لذلك لا بد من إجراء عملية تقييم مستمرة في ضوء المعايير لبرنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة باعتباره خطوة أساسية لإعداد معلم التربية الخاصة، للتأكد من توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية، وهو ما يسعى البحث الحالي للقيام به.

مشكلة البحث:

تشير التقارير إلى أن معظم مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تعاني من مشكلات عديدة نتجت عن المتغيرات التي شهدتها العالم، وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد على العلم والتطوير التقني المتسارع، مما يتطلب البدء بتنفيذ برامج شاملة للتطوير تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على المنافسة العالمية. (24 : 10)

ويواجه نظام التعليم في المملكة - كما هو الحال في كثير من النظم التعليمية- تحديات كمية ونوعية، وتتمثل التحديات الكمية في تزايد معدلات الإنفاق على التعليم عاماً بعد عام، وتتمثل التحديات النوعية في أن الأهداف التعليمية لم تتحقق بالطريقة المرجوة، وأن هناك انخفاض في أداء المعلمين والمعلمات.

ولكي تتواكب مؤسسات التعليم العالي مع التطور العالمي، فلا بد من ضمان جودة الخدمة التعليمية التي تقدم للطلاب، وهو الأمر الذي يتطلب أن تقوم المؤسسة في البداية بالتقييم الذاتي من خلال القيام باعتماد البرامج الدراسية التي يدرسها الطالب، ولكن الأمر الذي يثير الدهشة كما يقول (حسن البيلاوي، وآخرون 2006) هو عدم وجود معايير أو محكات للمعلومات التي يجب أن تتضمنها هذه البرامج الخاصة بعملية التقييم عند تقديمها من قبل مؤسسات التعليم العالي؛ لذا قد يتساءل البعض حول محتوى عملية التقييم ذاتها، وإجراءاتها ومدى ملائمة التقارير الخاصة بها التي تقدمها لجنة الاعتماد، وكذلك حول المؤشرات التي يتم قياسها بمعايير كمية بدلا من المعايير النوعية. (10 : 154)

وفي هذا الصدد فقد أشارت (عليان الخولي، وسناء أبو دقة، 2007) إلى أن هناك بعض الملاحظات على إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، منها: أن أغلب المعايير وضعت بصورة متسرعة، وتفنقر إلى المرونة، ومواكبة التطورات العلمية وعدم وجود عدد كاف من المتخصصين بشؤون الاعتماد في التخصصات المختلفة، مما يشير إلى ضعف أهلية الكثير من اللجان الفنية التي تقوم بالزيارات الميدانية. (25 : 109، 110)

ولكي يواكب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل المستجدات العالمية في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، والوصول بالمتعلم إلى مستوى الجودة المطلوبة كمتطلب ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي؛ فلا بد من إجراء تقييم للخطة

الدراسية - باعتبارها بند من بنود قائمة معايير الاعتماد الأكاديمي - التي يتم تدريسها لطلاب قسم التربية الخاصة بمسارته الثلاث (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم) في ضوء معايير الجودة الخاصة بالبرامج الدراسية لمعرفة مدى مناسبتها لتخريج معلم تربية خاصة متمكن من الكفايات اللازمة للحصول على رخصة لمزاولة المهنة. كما أن هناك ضرورة لإخضاع برنامج التربية الميدانية المطبق على طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية، لعملية التقييم في ضوء معايير الجودة الخاصة ببرامج التربية الميدانية؛ لأن هناك مبدأ أساسياً لا بد من وضعه في الاعتبار، وهو "لا جودة في ظل عدم وجود معايير" وبالتالي فإن المعايير هي الأداة التي سيتم التقييم في ضوءها لمعرفة مدى توافر شروط معايير الجودة في كل من البرنامج الدراسي، وبرنامج التربية الميدانية للاسترشاد بهذه النتائج في مرحلة التقييم الذاتي باعتبارها مرحلة أولى من مراحل تحقيق الجودة.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- ما هي معايير الجودة التي ينبغي أن تتوفر في خطة الدراسة، وبرنامج التربية

الميدانية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل؟

2- إلي أي مدى تتوافق الخطة الدراسة التي تدرس لطلاب قسم التربية الخاصة بكلية

التربية جامعة الملك فيصل مع معايير الجودة؟

3- إلي أي مدى يتوافق برنامج التربية الميدانية المطبق على طلاب قسم التربية

الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل مع معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس، والطلاب بقسم التربية الخاصة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم الخطة الدراسية التي يتم تدريسها لطلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وتقويم برنامج التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة، وذلك للعمل تطوير الخطة الدراسية، وبرنامج التربية الميدانية للمساهمة في تأهيل قسم التربية الخاصة للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

حدود البحث:

سيقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية:

- 1- تقييم توصيف الخطط الدراسية المقررة علي طلاب قسم التربية الخاصة بمساراته الثلاثة (إعاقة عقلية ، إعاقة سمعية ، صعوبات تعلم) من المستوي الأول وحتى المستوي السابع، للمقررات الدراسية المشار إليها بالرموز (خاص، عقل، سمع، صعب) فقط.
- 2- تقييم برنامج التربية الميدانية لقسم التربية الخاصة بمساراته الثلاثة (عقلي ، سمعي، صعوبات تعلم).

أهمية البحث :

يمكن للبحث المساهمة فيما يلي :

- 1- عمل معيار لقياس جودة الخطة الدراسية، وتوصيف مقررات قسم التربية الخاصة، ومعيار لقياس جودة برنامج التربية الميدانية، يمكن لمؤسسات التربية التي تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي الاستفادة منهما.

2- تطوير الخطة الدراسية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة.

3- تطوير برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة.

4- مساندة جهود وحدة توكيد الجودة بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

أدوات البحث:

1- معيار لتقييم جودة الخطة الدراسية، وتوصيف المقررات بقسم التربية الخاصة.

2- معيار لتقييم جودة برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة .

3- استبانة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، في برنامج التربية الميدانية المُطبق حالياً.

4- استبانة لاستطلاع آراء الطلاب بقسم التربية الخاصة في برنامج التربية الميدانية المُطبق عليهم حالياً.

مصطلحات البحث:

1- الخطة الدراسية:

هي مجموعة المواد الدراسية التي يتم تدريسها ضمن خطة الدراسة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل من المستوي الأول، وحتى المستوي الثامن.

2- برنامج التربية الميدانية :

عرفه (محمود سعد، 2000) بأنه ذلك الجانب من برامج إعداد المعلمين وتدريبهم الذي يتناول الجانب التطبيقي الميداني الذي يتيح للطلبة المعلمين فرصة الاحتكاك، والتدريب في مدارس التطبيق، ليطبقوا ما درسوه من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية تطبيقياً أدائياً وعلى نحو سلوكي. (34 : 24)

وهناك من عرفه بأنه مجموعة الإجراءات التي ترتبط بالجانب التطبيقي من برنامج إعداد الطالب المعلم؛ حيث يتحول فيها الطالب من متعلم إلي معلم خلال فترة زمنية محددة في إحدى المدارس المتعاونة تحت إشراف الكلية . (21 : 81)

3- معايير الجودة :

هي مجموعة المحكات والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلي تحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للمواصفات العالمية بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين . (10 : 12)

كما تُعرف الجودة بصفة عامة على أنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. ويُعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (38 : 14)

وتعني الجودة في مجال التعليم الحكم على مستوى تحقيق الأهداف، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير والأهداف المتفق عليها. (13 : 14) وسوف يتبنى البحث هذا التعريف.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: برامج التعليم العالي ومعايير الجودة:

لقد ظهر مفهوم الجودة في البداية في مجال الصناعة والاقتصاد، ومنها انتقل إلى مجال التعليم الذي أصبح مطالباً بتطوير برامج على كافة المستويات بما يتناسب مع معايير الجودة التي تم وضعها لتقييم البرامج التعليمية المختلفة، باعتبار أنها السبيل الوحيد لحصول المؤسسة على الاعتماد التربوي الذي يعد بمنزلة شهادة بأن المؤسسة قد استوفت الشروط والمعايير المعتمدة لدى مؤسسات التقييم التربوي.

مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي (14: 189، 190) (30: 480)

تتلخص تلك المبررات فيما يلي:

1. وجود زيادة كبيرة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، وقد أثار ذلك المخاوف من حدوث تدهور في المستويات التعليمية.
2. تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن التقدم الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لن يتحقق إلا من خلال توفير برامج تعليمية وتدريبية جيدة.
3. تزايد الأصوات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية، بضرورة تحسين الخدمات التعليمية المقدمة في مختلف المستويات.
4. ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية على جذب الطلاب، وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومات.

5. ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية، ومنظمات التعليم العالي الدولية، مما زاد حرص الدول على زيادة جودة الخريج لضمان حصوله على فرص العمل.

6. ضعف مستوى خريجي التعليم العالي بصفة عامة.

الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي

بداية إن تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي سوف يساعد على توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، وتحسين نوعية وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة، وتوفير المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية، والعمل على تبني استراتيجيات، وطرق جديدة، وتصميم البرامج التعليمية في ضوء احتياجات ومتطلبات سوق العمل والعملاء، من حيث الأعداد المطلوبة والكفايات المتوقعة اكسابها للمتعلمين بما يتناسب مع المهمة المتوقعة ممارستها في سوق العمل. (14 : 191)

ويمثل الاعتماد آلية لصبغ الشرعية على الجهة طالبة الاعتماد من قبل الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد، والذي يوضح أن الجهة طالبة الاعتماد قادرة على تحقيق هدفها من خلال برامجها الأكاديمية، وهذا الاعتماد يستند إلى عدد من المعايير.

وفيما يتعلق بالاتجاهات العالمية لتطبيق الجودة في التعليم العالي، فقد أوضحت الدراسات المقارنة أن هناك تباين في أنظمة ضمان الجودة على مستوى دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن الأولوية تعطى لتقييم الأداء، وكفاءة وقدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق أهدافها، ولكن في بريطانيا نجد أن أنظمة التقييم تعطي الأولوية لتقييم جودة عمليات التدريس والبحث، وفي اليابان يهتمون بحساب المؤشرات الرقمية الخاصة بمعدل الطلاب والمعلم. (10 : 37)

وتتركز عملية الاعتماد في النظام الأمريكي حول ثلاثة أسئلة: السؤال الأول: ما هي رسالتنا، وما هي الأهداف التي نحاول أن نحققها؟ السؤال الثاني: ما هي الوسائل التي نعتمد عليها لتحقيق هذه الأهداف؟ والسؤال الثالث: كيف نقيم النتائج ونحدد مقدار النجاح؟ (39 : 183)

وعلى ذلك فإن هناك صياغات متعددة ومختلفة للاعتماد، وفق الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية لكل بلد من بلدان العالم، وبالتالي فإن عملية استيراد أنظمة التعليم العالي نقلا عن أنظمة أجنبية وتطبيقها في البلاد العربية من دون مراعاة لطبيعة المجتمع العربي؛ إنما يؤدي إلى تشويه تلك الأنظمة الثقافية وتحويلها إلى تجارب ممسوخة. (25 : 109)

لذا فقد أوضح التقرير الصادر عن اجتماع الخبراء العرب، حول وضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة بالوطن العربي، ضرورة قيام هيئات وطنية خاصة بإجراء عملية التقييم في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، تقوم بإجراءات التقييم والاعتماد على ثلاثة مستويات هي:

- تقييم ذاتي داخل المؤسسة من خلال وحدة التقييم الذاتي، ويهدف هذا التقييم جمع وتحليل البيانات من أجل تحديد نقاط القوة أو الضعف.
- تقييم على مستوى الدولة، وتنشأ له هيئة مستقلة، ويكون إلزاميا ومستمرًا، ويهدف هذا التقييم إلى التحقق من النقاط الواردة في التقييم الذاتي والكشف عن أية نقاط قوة أو ضعف إضافية، ويتطلب ذلك إجراء مقابلات وعمل زيارات ميدانية لتقييم عناصر البرنامج.

- تقويم على مستوى الوطن العربي، ويكون التقويم اختياريًا. مع العمل على تشجيع

الاستعانة بالمؤسسات والهيئات الدولية في عمليات التقويم (10 : 115)

ومن ناحية أخرى هناك اتجاه قوي لإشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم العالي؛

لأن هناك أهدافًا متعددة يمكن تحقيقها من خلال تقييم التعليم والتعلم من وجهة نظر

الطلاب، ومن هذه الأهداف:

1. تشجيع الطلاب على إبداء آرائهم في عمليات التعليم في الجامعة.

2. إعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن مستوى رضاهم عن العملية التعليمية.

3. توفير دليل بأن الجامعة تعطي الطلبة الفرصة للإدلاء بآرائهم بخصوص ما

يدرسونه من مقررات.

4. حصول الكليات المعنية على التغذية المرتدة التي تساعد على تطوير جودة

التعليم.

5. توفير البيانات والمعلومات التي تساعد في تحديد واختيار وتطوير المقررات

الدراسية.

ولكن ينبغي توفير الحماية والخصوصية للبيانات التي يقدمها الطلبة في استمارة

التقييم وتوزيع استمارات التقييم بعد إكمال المقررات الدراسية؛ حتى تكون عملية التقييم

دقيقة.

وفي هذا السياق فقد أشارت دراسة (يوسف أبو فاره، 2007) نقلا عن

(Ching,2006) إلى أن إشراك الطلبة في تقييم مستوى الجودة على أبعاد جودة التعليم

له انعكاسات إيجابية على أبعاد جودة التعليم العالي. (40 : 55)

ونتيجة لأهمية أخذ رأى الطلاب في تقييم مستوى جودة التعليم المقدم لهم، فقد أهتم البحث الحالي بأخذ رأى طلاب قسم التربية الخاصة في مدى جودة برنامج التربية الميدانية، على اعتبار أن رأى الطلاب المستفيدين من الخدمة يُعد أحد المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على مدى جودة البرنامج التعليمي .

ثانيًا: برامج التربية الخاصة ومعايير الجودة:

إن الهدف من وضع المعايير الخاصة بالتربية الخاصة هو وضع مؤشرات واضحة ومحددة لكي يتم في ضوءها تطوير وتعديل برامج التربية الخاصة، لحصولها على الاعتماد البرنامجي **Program Accreditation** والترخيص للمعلمين بمزاولة المهنة، والعمل على النمو المهني المستمر، وإذا قمنا باستعراض التجارب العالمية الخاصة بوضع معايير خاصة بمعلمي التربية الخاصة؛ لكي نتمكن من الاسترشاد بها، نجد في الولايات المتحدة الأمريكية يتولى المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، اعتماد المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين والموظفين والمهنيين الذين يعملون في كافة مراحل التعليم، لضمان توافر المعلمين والموظفين والمهنيين المؤهلين الذين يتسمون بالكفاءة والمهارة، وهذا المجلس عبارة عن منظمة غير حكومية لا تهدف الربح، مكون من أكثر من (30) جمعية وطنية تمثل مهنة التعليم بوجه عام، وتتحدد مهمته الرئيسية في تطوير إعداد المعلمين والارتقاء بهم؛ حيث يتولى مسئولية ضمان وتأمين اكتساب خريجي المؤسسات التعليمية المعتمدة، للمعارف والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب كافة على التعلم. (57 : 1-7)

وقد نتجت عن تلك السياسة وضع قائمة من المعايير بمعرفة مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) وهذه المعايير يتم تطويرها كل بضعة سنوات بما يتناسب مع التطورات

الحديثة في مجال التربية الخاصة، والتي تعتمد اعتمادا أساسيا على الأداء العملي، وهذه المعايير ينبغي تطبيقها في برامج إعداد المعلمين التي تسعى للاعتراف بها، واعتمادها على مستوى الدولة.

وقد تم تقسيم المعايير الجديدة للاعتماد إلى ثلاثة عناصر هي:

1- معايير محتوى التربية الخاصة.

2- معايير الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية.

3- معايير نظام التقييم.

وتشتمل القائمة التي تم وضعها بمعرفة مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) على

المعارف والمهارات التالية: (51 : 1 - 22)

1- معرفة المعلم بال نماذج والنظريات والفلسفات والسياسات التي تعتمد عليها التربية الخاصة.

2- معرفة طبيعة نمو ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثير ذلك في النمو الاجتماعي والانفعالي والمعرفي لديهم.

3- معرفة طبيعة الفروق الفردية في التعلم وتأثير ذلك في طرق تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- معرفة الاستراتيجيات التعليمية مثل استراتيجيات الدمج وحل المشكلات.

5- معرفة أفضل الظروف لتوفير بيئة تعلم مناسبة لإحداث التفاعلات الاجتماعية المثمرة التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على الحياة بانسجام وتوافق.

6- معرفة استراتيجيات التواصل الفعال مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- إتقان مهارات التخطيط التعليمي لإدارة بيئة التعليم والتعلم، وإجراء التعديلات اللازمة

في المنهج بما يتناسب مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.

8- إتقان مهارات القياس والتقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء التقييم

الرسمي أو غير الرسمي.

9- الالتزام بالممارسات المهنية والأخلاقية التي تتمشى مع طبيعة العمل مع ذوي

الاحتياجات الخاصة، مثل العمل على النمو المهني المستمر مدى الحياة، والتعامل

الإنساني مع ذوي الاحتياجات الخاصة والدفاع عن حقوقهم.

10- التعاون مع بقية أفراد فريق العمل في تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي،

والعمل على التواصل بفاعلية مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه المعايير كما هو واضح تشتمل على معظم الجوانب التي ينبغي أن يتقنها معلم

التربية الخاصة، لإعداده للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على اعتبار أن التعامل

مع ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج على معلم من طراز خاص متمكن من الكفايات

اللازمة التي تؤهله للتعامل بكفاءة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه الجوانب ينبغي أن

يتم مراعاتها في محتوى مقررات الخطة الدراسية بقسم التربية الخاصة، وقد تم الاستفادة

من هذه المعايير عند وضع معيار الخطة الدراسية.

▪ دراسات وبحوث سابقة في مجال الاعتماد والجودة في مجال التربية الخاصة:

- نستعرض فيما يلي بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة معايير الاعتماد والجودة في التربية الخاصة، وأهمية تطبيق تلك المعايير، وذلك بهدف الاستعانة بها في بناء المعايير الخاصة بالبحث الحالي:
- دراسة (رائد الحجار، 2007) (19) استهدفت وضع عدة معايير مقترحة للارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج الأمريكي (NCATE) وقد تضمنت الدراسة عدة معايير منها معيار خاص بجودة محتوى البرنامج وقد تضمن المعيار بعض المؤشرات مثل:
 - توفر الكم والنوع المناسبين من خبرات التخصص الأكاديمي والمتطلبات الأكاديمية والإعداد الثقافي.
 - التوازن بين الخبرات النظرية والعملية.
 - تنظيم خبرات البرنامج من حيث التكامل والتتابع والاستمرارية.
 - دراسة (ناجي سكر، 2007) (35) استهدفت تحديد مستوى أداء جامعة الأقصى في ضوء بعض معايير الجودة المقترحة، وقد قام الباحث بتصميم استبيان ضم بعض المعايير، ومنها نوعية البرامج ومدى ملاءمتها، وتم تطبيق الاستبيان على عينة بلغ عددها (100) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
 - دراسة (محمد سلام، 2007) (28) استهدفت إلقاء الضوء على أهمية قيام الدولة بإصدار تشريعات لضمان جودة التعليم والاعتماد، كما أكدت الدراسة على أهمية وضع خطط مستقبلية لنشر ثقافة جودة التعليم والاعتماد لدى المعلمين.
 - دراسة (زينب غريب، محمد عبد المنعم، 2008) (20) استهدفت الدراسة الكشف عن معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل، كما يعبر

عنها عضو هيئة التدريس ومقترحاتهم للتغلب عليها تمهيداً لوضع تصور علمي لمتطلبات تحقيق الجودة بها، وقد ركزت الدراسة على الكشف عن مؤشرات الجودة في الأداء الجامعي خاصة في المجالات التالية: الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، المناهج الدراسية، الإمكانيات المادية، النظام الإداري، البحث العلمي، التقويم، خدمة المجتمع.

- دراسة (محمد الترتوري ، 2008) (31) التي ذكرت أن هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة كان له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمة التي تُطبقها، وعلى ارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم.

- دراسة (محمد الحداد، حاتم طاهر، 2009) (33) التي أكدت على صعوبة قياس الجودة في التعليم الجامعي نظراً لعدم وجود مؤشرات دقيقة متفق عليها لقياس الجودة، وذلك لصعوبة إعطاء أوزان كمية لمواصفات مخرجات الجامعة؛ لأنها مواصفات غير ملموسة، كما تتصف مخرجات النظام الجامعي بالتنوع والتعدد.

- دراسة (Geiger, William, 2002) (52) التي أوضحت طبيعة المعايير والمتطلبات اللازمة للموافقة على منح رخص بمزاولة مهنة التدريس لمعلمي التربية الخاصة، وقد أشارت الدراسة إلى أن هذه المعايير تتغير من فترة لأخرى وفقاً للتطورات التي تحدث في مجال تربية المعاقين، وهو ما يؤكد على أهمية الحرص على عدم السماح لغير المتخصصين بالعمل في مجال التربية الخاصة.

- دراسة (Admon, Nancy, 2003) (41) استهدفت توصيف مبادئ برامج إعداد القيادات التربوية في مجال التربية الخاصة، وذلك بهدف الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وقد تم تطبيق الدراسة على (94) قسماً من أقسام الإدارة التعليمية

- دراسة للمجلس الخاص بالأطفال غير العاديين (CEC) (2003) (47) استهدفت إلقاء الضوء على المعايير الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة التي قام بوضعها المجلس الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) ومن أهمها:
- اهتمام المعلمين بقضية رفع مستوى الدافعية للتعلم وتحقيق جودة الحياة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- اهتمام المعلمين برفع مستوى كفاءتهم التدريسية من خلال التعاون مع أقرانهم المتخصصين.
- اهتمام المعلمين بتنفيذ أنشطة علمية تفيد الطلاب وأسرهم.
- اهتمام المعلمين بتنمية معارفهم ومهاراتهم التدريسية.
- اهتمام المعلمين بالعمل في إطار المعايير والتشريعات والسياسات الحاكمة في مجال تخصصهم.
- على المعلمين عدم ممارسة أية أعمال غير أخلاقية ذات طابع عنيف تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة (Nagata, Noriko, 2005) (56) وهي دراسة مسحية وصفية تهدف إلى دراسة طبيعة برامج إعداد معلمي الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أوضحت الدراسة أن برامج إعداد المعلمين الصم وضعاف السمع قد حققت مستويات عالية، وتم حصولها على الاعتماد على المستوى المحلي والقومي، حيث حصل (80%) من البرامج على الاعتماد من الهيئات المتخصصة.
- دراسة (Cooner, Donna & Others, 2005) (49) التي أوضحت بأن المدارس التي يوجد بها خدمات للتربية الخاصة تحتاج إلى قيادات تربوية مدربة لا بد أن يتوافر

لديها معايير الجودة التي تضمن اكتمال منظومة الجودة الشاملة، خاصة فيما يتعلق بالبند الخاص بالقيادات التربوية، لأن أي تطوير لن يكتب له النجاح في ظل عدم وجود قيادة تربوية فعالة توفر كافة التسهيلات لمعلم التربية الخاصة، كما أن الإدارة تشكل عنصر أساسي في فريق العمل الذي يتولى وضع الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

- دراسة (Zions,Laura & Others,2006) (61) التي أوضحت بأن اعتماد البرامج التربوية التي تؤهل معلمي التربية الخاصة مسئولية كل من المجلس القومي للاعتماد (National Council for the Accreditation of Teacher Education) (NCATE) والمجلس الخاص بالأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) وهو ما يؤكد على أهمية وجود جهات مسئولة عن وضع معايير خاصة ببرامج التربية الخاصة نظرا لأنها ذات طبيعة تختلف عن التعليم العام.

- دراسة قام بها المجلس الخاص بالأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children , 2003) (48) لوضع معايير لتقييم أداء المعلمين في مجال التربية الخاصة بهدف إعدادهم ومنحهم رخصة بمزاولة العمل، وتم تقسيم تلك المعايير إلى ثلاثة أقسام هي:

1- معايير الخبرات الميدانية.

2- معايير أنظمة القياس والتقويم.

3- معايير محتوى برامج التربية الخاصة.

وقد أكدت الدراسة على ضرورة إجراء تعديلات على المعايير التي تم وضعها بما يتناسب مع تغييرات العصر.

- دراسة للمجلس الخاص بالأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (2008, Children) (44) استهدفت إلقاء الضوء على كيفية تحقيق الجودة في أداء معلمي التربية الخاصة على كافة المستويات، وقد سلطت الدراسة على بعض أوجه القصور التي تعترض تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية وضع برنامج تدريبي للمعلمين للتدريب على استراتيجيات التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة، بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل تلميذ بجميع الصفوف الدراسية وفقا للخطة التربوية الفردية.

- دراسة للمجلس الوطني لغير العاديين (Children Council for Exceptional) (2008,) (60) أوضحت أن المجلس يقوم بمهمة تطوير المعايير الخاصة بالمعارف والمهارات لمعلمي التربية الخاصة، ويتم ذلك تحت إشراف المجلس الوطني للاعتماد التربوي للمعلمين الذي يتولى مراجعة برامج الجامعات والكليات التي تقدم برامج للتربية الخاصة، وأوضحت الدراسة أن هذه المعايير التي تم وضعها بمعرفة المجلس الوطني للأطفال غير العاديين (CEC) سوف تساعد معلمي التربية الخاصة على النمو المهني.

- دراسة للمجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (2008) (50) أوضحت ان المجلس يتولى اعتماد المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين والموظفين والمهنيين الذين يعملون في كافة مراحل التعليم، لضمان تحقيق معايير الجودة في جميع العاملين داخل المؤسسات التربوية.

- وفي دراسة قام بها (Sarromaa, Takala,2008) (59) أوضحت أهمية تضمين برنامج إعداد معلم التربية الخاصة لأساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية أن تعكس برامج إعداد معلم التربية الخاصة متطلبات المجتمع المحلي وفلسفته وأهدافه من وراء تربية المعاقين.

ثانياً: الخطة الدراسية بقسم التربية الخاصة. مراحل إعدادها. خصائصها.

معايير تقييمها

منذ أن تم إصدار قرار بإنشاء قسم للتربية الخاصة، تم البدء في إعداد الخطة

الدراسية لبرنامج البكالوريوس وفقاً للخطوات التالية: (26: 4-6)

- الإطلاع على بعض البرامج المماثلة على مستوى جامعات وكليات المملكة، والوطن العربي والولايات المتحدة الأمريكية.

- عرض البرنامج على بعض المتخصصين في جامعة الخليج العربي، وجامعة الملك سعود، والأمانة العامة للتربية الخاصة بالمملكة لمناقشة البرنامج وتثقيحه.

وبعد ذلك تم وضع الخطة الدراسية في صورتها الأخيرة، ولكن تجدر الإشارة إلى

أن تلك الخطة قد تم تعديلها وتثقيحها خلال العام الدراسي 1429 - 1430هـ بمعرفة

قسم التربية الخاصة؛ بحيث يتم تطبيقها على الطلاب الملتحقين بقسم التربية الخاصة

للعام الدراسي 1430 - 1431هـ، وهذه الخطة المعدلة هي التي سيتولى البحث الحالي

تقييمها في ضوء معايير الجودة.

الخصائص العامة للخطة الدراسية لقسم التربية الخاصة (26: 7، 8)

1. المستوى من 1-4 إعداد عام للطلاب في مجال التربية الخاصة.

2. المستوى من 5-8 إعداد تخصصي في أي من مجالات الإعاقة العقلية

والسمعية وصعوبات التعلم.

3. إجمالي عدد الوحدات (126) وحدة كمتطلب للتخرج.

4. لا يسمح للطلاب بدراسة المقررات التخصصية للمستويات من 5 - 8 إلا بعد

اجتياز المقررات التخصصية للمستويات من 1 - 4

5. يحق للطالب أن يختار مجال التخصص الدقيق من بين التخصصات التي

يفتحها القسم، وذلك بعد اجتياز المستوى الرابع.

6. لا يسمح للطالب بالتدريب الميداني في المستوى السابع إلا بعد اجتياز جميع

المقررات الدراسية التخصصية المطلوبة.

7. تقع الخطة الدراسية لبرنامج التربية الخاصة، في ثمانية فصول دراسية تستغرق

مدة الدراسة في كل فصل (15) أسبوعاً.

معايير تقييم جودة الخطط الدراسية:

تحتاج الكليات بأقسامها العلمية المختلفة مراجعة وتقييم مستمر لمخرجاتها التعليمية

لضمان توافق تلك المخرجات مع متطلبات سوق العمل، وذلك من خلال استحداث

برامج جديدة، أو إعادة النظر في البرامج المعمول بها لتطويرها في ضوء متطلبات

الجودة واحتياجات المجتمع، ورسالة ورؤية وأهداف الكلية.

ولضمان جودة الخطة الدراسية للأقسام العلمية المختلفة، لابد من تحديد بعض

المرجعيات الأكاديمية والتي تتمثل فيما يلي: (12 : 2)

1. الاسترشاد بما تصدره الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة.

2. الهيئات العلمية التي تهتم بالاعتماد الأكاديمي في التخصصات المراد تطوير خططها،

على أن تختار الكليات والبرامج التي حصلت على اعتماد أكاديمي.

3. تحديد احتياجات المجتمع وسوق العمل، لتحديد المهارات اللازم توافرها لدى الخريج.

4. العمل على تحكيم الخطة الدراسية من عدة جهات داخلية وخارجية.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام الكليات بمراجعة خططها الدراسية كل بضعة

سنوات حسب المدة الزمنية لنظام الاعتماد الأكاديمي الذي تتبعه.

طرق اختيار المقررات بالخطط الدراسية: (12 : 8)

بصفة عامة هناك طريقتان لاختيار مقررات الخطة الدراسية:

الطريقة الأولى: تعتمد على تحديد عناوين المقررات أولاً ثم القيام بتصنيف هذه المقررات، ولكن يؤخذ على هذه الطريقة إمكانية وجود تشابه كبير أو تكرار في محتوى بعض المقررات.

الطريقة الثانية: وتعتمد على تحديد الموضوعات التي يجب أن يدرسها الطالب، ثم القيام بتصنيف هذه الموضوعات وفقاً لتقاربها وانتمائها، ومن ثم التوصل إلى العنوان المناسب للمقرر، وبذلك نضمن عدم وجود تشابه أو تكرار في محتوى المقررات.

عناصر توصيف المقررات الدراسية:

هناك عدة عناصر لا بد أن تتوافر عند توصيف المقررات الدراسية، وهذه العناصر تم الاعتماد عليها في البحث الحالي عند القيام بإعداد معيار الخطة الدراسية وتصنيف المقررات لقسم التربية الخاصة، وتشتمل هذه العناصر على ما يلي: (12: 9)

1. اسم المقرر، شريطة أن يدل على محتواه العلمي.
2. تحديد المستوى الدراسي الذي يمكن أن يُدرس فيه المقرر.
3. تحديد عدد الساعات المعتمدة، وعدد الساعات العملي التي تتناسب وحجم المقرر علمياً وأكاديمياً.
4. تحديد المتطلب السابق.
5. تحديد أهداف المقرر.

6. وصف المقرر. ويراعى فيه أن يكون شاملا ومختصرا لتوضيح الموضوعات

والمهارات المطلوب تغطيتها في المقرر، ويكون الوصف في حدود 150 -

200 كلمة.

7. تحديد مخرجات ومهارات التعلم للمقرر.

8. تحديد آلية قياس وتقويم أداء الطالب في المقرر.

9. تحديد كتاب دراسي للطالب، ويشترط أن يكون حديثاً، وله وزن علمي.

10. تحديد الكتب المرجعية التي يمكن أن يستعين بها أستاذ المقرر

والطالب.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن بناء الخطط الدراسية عمل علمي يخضع لأسس وقواعد

ومعايير مختلفة لا بد أن يتم العمل بها لضمان جودة فعالية تلك الخطط التي تُعد ترجمة

للأهداف التعليمية التي تسعى الأقسام العلمية إلى تحقيقها، والتطوير كل بضعة سنوات

في ضوء معايير جديدة، نظراً للتغيرات التي تطرأ على طبيعة المجتمع وأهدافه، وعلى

طبيعة المواد التعليمية التخصصية، وعلى طبيعة المتعلم وطبيعة احتياجات سوق العمل،

وبالتالي فإن هناك حاجة دائماً إلى إخضاع الخطط الدراسية للتقييم والتطوير المستمر.

ثالثاً: برنامج التربية الميدانية ومعايير الجودة:

تمثل التربية الميدانية اللبنة الأولى في الحياة العملية للطالب المعلم ، باعتبارها

خبرة تربوية يمر بها الطالب المعلم بكليات التربية بهدف تعرفه على واقع العملية

التعليمية على الطبيعة، وبصورة مباشرة بعيداً عن الجانب النظري الذي غالباً ما يرسم

صورة مثالية تختلف عما هو موجود في الواقع، كما أنها اختبار عملي يوضح مدى قدرة الطلاب على التدريس وإدارة المواقف التعليمية المختلفة داخل المدرسة.

وتعتمد فلسفة التربية الميدانية على التدرج مع الطالب شيئاً فشيئاً إلى أن تتبلور شخصيته كمعلم له أسلوبه في التدريس، وعندما يبدأ الطالب المعلم في التربية الميدانية قد ينتابه الخوف والرهبة - خاصة عند التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة- إلا أنه سرعان ما يتكيف مع الوضع الجديد بشكل تدريجي.(34: 59)

أهداف التربية الميدانية:

تهدف التربية الميدانية التي تطبق على طلاب قسم التربية الخاصة، إلى تحقيق

ما يلي: (21: 98 - 102)(8 : 27 - 32)

1. تعرف طبيعة الأدوار التي يقوم بها معلم التربية الخاصة عن طريق الخبرة العملية المباشرة.

2. تعرف طبيعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة خلال المواقف التعليمية على الطبيعة.

3. تطبيق الطالب للمبادئ والمعارف والنظريات التي اكتسبها على المستوى النظري بصورة عملية.

4. إتقان مهارات التواصل والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

5. إتقان مهارات التدريس والتي تشتمل على التخطيط والتنفيذ والتقويم.

6. التدريب على كيفية وضع الخطة التربوية الفردية التي تتناسب مع طبيعة قدرات واستعدادات كل تلميذ وفقاً لطبيعة إعاقته.

7. الاستفادة من الخبرات التربوية والتعليمية والإدارية لكل من العاملين بالمدرسة بدءاً من إدارة المدرسة، والمعلمين، والمعلمين المتعاونين، وانتهاءً بالمشرفين من قبل الكلية.

8. اكتساب الطالب المعلم القدرة على التعامل مع الطلاب، ومع معلمي المدرسة، وجهازها الإداري، ومع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة.

9. تنمية قدرة الطلاب على النقد الذاتي، وتقبل نقد الآخرين برحابة صدر.

10. اكتساب خبرات إدارية مختلفة داخل المدرسة.

11. تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

من خلال الأهداف السابقة يتضح لنا مدى أهمية فترة التربية الميدانية في إعداد الطالب المعلم، والتي تساعده على اكتساب مهارات التعامل والتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يمكننا من تحقيق الجودة في مجال التربية الخاصة على اعتبار أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية.

كما إن تحقيق الجودة في برنامج التربية الميدانية مرهون بمدى تمكن الطالب المعلم من الكفايات اللازمة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى وعيه بحقوقه وواجباته خلال فترة التربية الميدانية، وذلك بهدف توفير المناخ المناسب للطالب لكي يتمكن من التطبيق الميداني بسهولة ويسر ومن دون أي ضغوط نفسية قد يتعرض لها مما قد يؤثر بالتالي في جودة أدائه في التعامل، والتدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يلي حقوق وواجبات الطالب المعلم التي ينبغي أن يُلم بها قبل قيامه بالتطبيق الميداني، والتي ينبغي تبصيره بها من خلال مكتب التربية الميدانية بقسم

التربية الخاصة: (21: 111- 115) (32: 170 - 176)

حقوق الطالب المعلم:

وتتمثل فيما يلي:

1. أن يؤخذ رأيه في الحساب عند توزيع المدارس وتوزيع الحصص.
 2. أن يعامل باحترام من إدارة المدرسة ومن معلميه، مثله مثل أي معلم في تلك المدرسة.
 3. أن يزوده المعلم المتعاون بمعلومات كافية عن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ونظام العمل بالمدرسة.
 4. أن يوجه إليه النصح والإرشاد من قبل المشرفين عليه بطريقة مقبولة تخلو من التجريح، وفي مكان لا يسمح للآخرين سماع النقد الموجه إليه.
 5. أن يحصل على تقويم موضوعي من قبل المعلم المشرف، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة.
 6. أن يطلع على الملاحظات التي يسجلها المشرف أولاً بأول، ويكون له الحق في مناقشتها لمعرفة وجهة نظره.
 7. أن يُطلعه مكتب التربية الميدانية أو المشرف على التربية الميدانية على طبيعة حقوقه وواجباته من خلال إعطائه دليل مطبوع عن التربية الميدانية.
- واجبات الطالب المعلم:

1. الاطلاع على الأنظمة والتعليمات المعمول بها بالمدرسة والالتزام بها.

2. التعرف على البيئة المدرسية بكل جوانبها.
 3. إعداد الدروس التي يقوم بتدريسها وفقا لما تم تدريبه عليه.
 4. أداء عمله بأمانة واقتدار.
 5. تقبل آراء المشرف والمعلم المعاون برحابة صدر.
 6. التعاون مع إدارة المدرسة ومع زملائه المعلمين.
 7. إبلاغ المشرف أو مكتب التربية الميدانية بالمشكلات التي تعترضه.
 8. تنفيذ طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
 9. المشاركة في جميع الأنشطة التربوية والتعليمية التي تنفذها المدرسة.
 10. التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحب وإخلاص واحترام
 11. استغلال وقت الحصة بما يفيد التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مسئوليات كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون: (21 : 120-122) (34 :
- (51) (29 : 40 - 43)

لا يتوقف نجاح التربية العملية على قيام كل من الطالب والمشرف بأدوارهم بكفاءة، ولكن هناك أدوارا مكملة لابد أن يقوم بها كل من مدير المدرسة التي يتم التطبيق بها، والمعلم المتعاون؛ لأن عليهم تسهيل مهمة الطالب المعلم داخل المدرسة، وتشجيع الطالب على المشاركة في الأنشطة داخل وخارج المدرسة وتحمل بعض المسؤوليات الإدارية المكملة لدوره داخل الفصل، كما أن لمدير المدرسة والمعلم المتعاون دورا مهما في تقييم الطالب المعلم، وهو ما يتطلب وجود تنسيق بين كل من المعلم المشرف والمدير والمعلم المتعاون؛ لكي لا يحدث تناقض بين

توجيهات المعلم المشرف والمعلم المتعاون، فالمعلم المشرف يمتلك خبرات نظرية، والمعلم المتعاون يمتلك خبرات عملية؛ لذا فلا غنى عن دور كل منهما في توجيه الطالب المعلم، وفي تحقيق الأهداف المرجوة من فترة التربية الميدانية.

أدوار مكتب التربية الميدانية:

لابد من وجود مكتب للتربية الميدانية يتولى العديد من المهام التنظيمية التي تضمن فاعلية تنفيذ خطة التربية الميدانية على النحو المطلوب تحقيقه في الواقع؛ حيث يتولى القائمون على مكتب التربية العملية مهمة جمع بيانات وافية عن الطلاب من حيث تخصصاتهم ورغباتهم، وقائمة بالمدارس المتعاونة، كما يتولى مكتب التربية العملية عقد سلسلة من اللقاءات مع الطلاب المطبقين قبل وأثناء وعقب انتهاء التربية الميدانية، وكذلك عقد لقاءات مع مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين للتنسيق فيما بينهم، وحل المشكلات التي يمكن أن تعترض الطلاب، كما يتولى مهمة إعداد دليل للتربية الميدانية يشتمل على كل المعلومات الأساسية عن التربية الميدانية ليتم توزيعه على الطلاب قبل التطبيق الميداني، كما يتولى مهمة إعداد أدوات التقويم من بطاقات الملاحظة، التي سوف يستخدمها كل من المعلم المشرف والمعلم المتعاون ومدير المدرسة لتقييم الطالب بصورة متكاملة وشاملة وموضوعية، وفي نهاية التطبيق الميداني يتولى مكتب التربية الميدانية إعداد تقريراً شاملاً عن التربية الميدانية يستعرض فيه كل الإيجابيات والسلبيات التي كشفت عنها عملية التطبيق العملي للتربية الميدانية لتطوير برنامج التربية الميدانية في السنوات التالية.

وإذا استعرضنا الاتجاهات العالمية في مجال تنظيم برامج التربية الميدانية، نجد على سبيل المثال: أن كلية التربية بجامعة أكسفورد، تُخصص للتربية الميدانية بشقيها المشاهدة والتطبيق في الإعداد التكاملي عدد لا يقل عن خمسة وعشرين أسبوعاً توزع على سنوات الإعداد الأربعة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تنفيذ التربية الميدانية على ثلاث مراحل متتابعة هي:

1- مرحلة المشاهدة. حيث يتعرف الطالب المعلم على البيئة المدرسية، ويكتفي الطلبة بمشاهدة ما يقوم به المعلمون المتعاونون.

2- مرحلة التطبيق الجزئي، وتستمر في المتوسط مدة فصل دراسي كامل، يقضي الطالب من (3- 4) أيام أسبوعياً في المدرسة المتعاونة، يقوم فيها بتحليل المناهج، والتدريب على إعداد الخطط الدراسية.

3- مرحلة الإقامة، وتكون عادة في فصل تخرج الطالب المعلم وتستمر لمدة فصل دراسي كامل بواقع خمسة أيام في الأسبوع؛ حيث يتفرغ الطلاب لعملية التدريس، ويتم تزويد الطالب بدليل للتربية العملية يتضمن مهامه وواجباته وطريقة التنسيق بين الأطراف المشاركة في التربية الميدانية، ويقوم المشرف التربوي عادة بزيارة الطالب عدد لا يقل عن (12) زيارة، ويتولى الإشراف على عدد لا يزيد عن ستة طلاب فقط، لضمان عدم زيادة العبء عليه، ويسمح له بتصوير الطلاب بالفيديو أثناء قيامه بالتدريس بهدف مناقشتهم وتقييمهم فيما بعد (22: 13)

من خلال ما سبق عرضه من اتجاهات عالمية في مجال التربية الميدانية نلاحظ مدى الحرص على تقييم الطالب في ضوء عدد مناسب من الزيارات التي يقوم بها المشرف، وكذلك الالتزام بتخصيص عدد قليل من الطلاب لكل مشرف

تربوي؛ حتى تتحقق الأهداف المرجوة من الإشراف على طلبة الميدانية، ومعايير الجودة الخاصة ببرامج التربية الميدانية.

كما نلاحظ مدى الحرص على التدرج المنطقي في تنفيذ برنامج التربية الميدانية؛ حيث يبدأ الطالب بالملاحظة، ثم التطبيق الجزئي، ثم الإقامة الكاملة في المدرسة، ولكننا نلاحظ أن الخطة الدراسية الجديدة لقسم التربية الخاصة قد خلت من مرحلة المشاهدة والمشاركة التي كانت متضمنة في الخطة السابقة للقسم، والتي كانت تتم خلال يوم واحد فقط في الأسبوع؛ حيث يتواجد الطالب فيها بالمدرسة لمشاهدة كيف تتم عملية التدريس، وطرق التواصل مع التلاميذ المعاقين، وقد تم هذا التعديل من دون وجود مبرر منطقي لحذف المشاهدة والمشاركة.

■ دراسات وبحوث سابقة في مجال التربية الميدانية:

نستعرض فيما يلي بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة برامج التربية الميدانية من حيث مواصفاتها، وأوجه القصور بها والمعايير الواجب توافرها بها، وذلك بهدف الاستعانة بها في بناء أدوات البحث الحالي:

- دراسة (أحمد الشيخ، 1986) (2) التي استهدفت دراسة واقع التقويم في التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود، وقد أكدت الدراسة على ضرورة تحديد مدى مناسبة طالب التربية الميدانية لمهنة التدريس في فترة التربية الميدانية من خلال بطاقة تقويمية محددة.

- دراسة (راشد الكثيري، 1997) (17) استهدفت بناء قائمة بالأدوار، والأنشطة والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الطالب المتدرب، وتحديد أهمية هذه الأدوار من وجهة نظر الطلاب المتدربين ومشرفي الكلية، بكلية التربية جامعة الملك سعود.

- دراسة (الحسن المغيدي، 1998) (3) استهدفت تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، وقد تمت عملية التقويم من خلال أربعة

أبعاد رئيسة هي: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة، ودور ورش التربية الميدانية.

- دراسة (هاله بخش، 2000) (37) التي استهدفت تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك بعض المشكلات التي تواجه التربية الميدانية مثل: اختيار المعلم المتعاون بصورة عشوائية، وضعف تأهيله، وزيادة عدد الطلاب المعلمين على نصاب المشرف الجامعي مما يؤثر في قلة اللقاءات التي تتم بين المشرفين والطلاب، وأن هناك بعض المدارس التي تتعامل مع الطالب المعلم على أنه زائر وليس معلم.
- دراسة (مبارك حمدان، 2002) (27) استهدفت دراسة واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، وقد استعان الباحث باستبانة لجمع البيانات، وزعت على عدة محاور هي: دور المشرف الأكاديمي، ودور الطالب المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة.
- دراسة (سوسن كوله، وفاء باسودان، 2003) (15) استهدفت التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة المتدربة في كلية إعداد المعلمات بمكة أثناء ممارسة التربية الميدانية، وأسباب تلك المشكلات وقد أوضحت الدراسة أن المشكلة الرئيسة تتمثل في قلة عدد زيارات المشرفات على طالبات التربية الميدانية، وقلة الاستفادة من توجيهاتها.
- دراسة (نرمين محمدي، 2004) (36) التي أوضحت نتائجها ضعف قدرة المشرفين التربويين على القيام بوظائف الإشراف التربوي بكفاءة نتيجة لضعف وعيهم بطبيعة مسؤولياتهم، وقلة اهتمامهم بالتخطيط لعملية الإشراف، وقلة التنسيق بين المشرفين التربويين ومدراء المدارس.

- دراسة (إيمان المريعي، 2007) (8) التي استهدفت وضع معايير علمية لتقويم أداء طالبات التدريب الميداني، وقد تضمنت هذه المعايير (معايير الشخصية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، استخدام الوسائل التعليمية، تقويم الدروس)
- دراسة (محمد شاهين، 2007) (32) التي استهدفت تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية الميدانية بما يتماشى ومتطلبات العصر، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من المشرف والطالب ومدير المدرسة والمعلم المتعاون.

بناء أدوات الدراسة:

1- بناء معيار الجودة لتقييم الخطة الدراسية

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة في مجال بناء معايير الجودة لتقييم الخطط الدراسية؛ فقد تم بناء معيار الجودة الخاص بالخطة الدراسية ككل، من حيث عدد الوحدات الدراسية المعتمدة، ومقررات متطلبات الجامعة الإلزامية، والاختيارية، ومتطلبات تخصص كل إعاقة على حده، وغيرها من البنود، وتم وضع الاستجابة بموافق، وغير موافق فقط، مع وجود خانة لإبداء الملاحظات، وذلك للحصول على استجابة محددة من القائم بعملية إبداء الرأي في الخطة الدراسية، قد تلي ذلك عرض المعيار على مجموعة من السادة المحكمين، لضبطه وإبداء الرأي حول بنوده، وقد تم وضع المعيار في صورته النهائية في ضوء تلك الملاحظات، وقد اشتمل المعيار على (30) بندا، وأصبح جاهزاً للتطبيق. (ملحق 1)

2- بناء معيار الجودة الخاص بتوصيف المقررات

كما تم بناء معيار آخر للجودة مرتبط بتوصيف المقررات الدراسية المتضمنة في خطة الدراسة في قسم التربية الخاصة التي تحمل رمز (خاص، عقل، سمع، صعب) من المستوى الأول حتى المستوى السابع، وذلك بهدف تقييم تلك التوصيفات بكافة عناصرها في ضوء معيار علمي يوضح مدى مراعاة توصيف المقررات لمعيار الجودة التي ينبغي أن تتوفر فيها، وذلك من حيث وضوح وصحة مسمى المقرر، ومناسبة المستوى الدراسي الذي يدرس فيه، وعدد الساعات المعتمدة، ومتطلباته السابقة، ومدى جودة صياغة الأهداف ومدى شمولها ومناسبتها لطبيعة المقرر، وطبيعة موضوعات المقرر ومدى ارتباطها بالأهداف، وطرق واستراتيجيات التدريس المتبعة، والمصادر التي يمكن للطلاب الرجوع إليها، وغيرها من البنود، وقد تم وضع الاستجابة بموافق أو غير موافق، مع إضافة جزء في نهاية المعيار لكي يتمكن المحكم من إضافة أية ملاحظات يود إضافتها على توصيف المقرر، والجدير بالذكر أن هذا المعيار تم تطبيقه على جميع توصيف المقررات التي تحمل رمز (خاص، عقل، سمع، صعب) من المستوى الأول حتى المستوى السابع، وقد بلغ عدد تلك المقررات (41) مقرر، وتلي ذلك عرض المعيار على مجموعة من السادة المحكمين، لضبطه وإبداء الرأي حول بنوده، وقد تم وضع المعيار في صورته النهائية في ضوء تلك الملاحظات، وقد اشتمل المعيار على (22) بندا، وأصبح جاهزاً للتطبيق. (ملحق 2)

3- بناء معيار لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة

تم بناء معيار لتقييم برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر السادة أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون الإشراف على طلاب وطالبات التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة، وقد تضمن المعيار بعض المؤشرات، وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي أمام تلك المؤشرات بحيث تكون استجاباتهم مفتوحة غير مقيدة، وقد تم عرض المعيار على

مجموعة من السادة المحكمين لضبطه، وتلي ذلك وضعه في صورته النهائية حيث اشتمل

المعيار على (25) مؤشراً وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق. (ملحق 3)

4- إعداد استبانة للتعرف على آراء الطلاب لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم

التربية الخاصة

وتُعرف الاستبانة على أنها أداة تتضمن مجموعة من العبارات أو الأسئلة تدور حول

موضوع واحد، وتعد الاستبانة مصدراً هاماً لجمع المعلومات عن موضوع معين. (16: 300)

خطوات إعداد الاستبانة:

- تحديد الهدف من الاستبانة، وهو التعرف على آراء الطلاب في مدى جودة برنامج التربية الميدانية.

- صياغة عبارات الاستبانة، وقد تم مراعاة صياغة عبارات الاستبانة بوضوح ودقة، وقد بلغت عدد العبارات التي تم صياغتها (30) عبارة؛ بحيث يقوم الطالب بالاستجابة من خلال درجة موافقة خماسية تضم (موافق بشدة، موافق، محايد غير موافق، غير موافق بشدة) وذلك لزيادة درجة حساسية الاستبانة، وقيمها كالتالي: (1 - 2 - 3 - 4 - 5)

- إخراج الاستبانة، وقد اعتمدت عملية الإخراج على ما يلي: (كتابة عنوان الاستبانة بشكل واضح ومختصر - كتابة التعليمات التي توضح طريقة الإجابة)

- تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين لضبطها، وقد أبدوا بعض الملاحظات، وتم تعديل الاستبانة في ضوءها، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق. (ملحق 4)

نتائج الدراسة وتفسيرها

1 - تطبيق معيار تقييم الخطة الدراسية لقسم التربية الخاصة ككل

تم توزيع المعيار على عدد (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية

الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، كما تم تزويدهم بنسخ من هيكل الخطة

الدراسية العامة لقسم التربية الخاصة بمساراتها الثلاثة (عقلي، سمعي، صعوبات) كل

عضو وفقا لتخصصه الدقيق، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج الموضحة في

جدول (1)

جدول (1) نتائج تطبيق معيار تقييم الخطة الدراسية ككل

بنود المعيار	موافق	النسبة %	غير موافق	النسبة %	بنود المعيار	موافق	النسبة %	غير موافق	النسبة %
1	14	93,0	1	7,0	16	9	60,0	6	40,0
2	5	-	10	100	17	9	60,0	6	40,0
3	13	86,6	2	13,4	18	14	93,0	1	7,0
4	6	40,0	9	60,0	19	-	-	15	100
5	15	100	-	-	20	12	80,0	3	20,0
6	13	86,6	2	13,4	21	12	80,0	3	20,0
7	5	25,0	10	75,0	22	9	60,0	6	40,0
8	4	26,7	11	73,3	23	14	93,0	1	7,0
9	15	100	-	-	24	13	86,6	2	13,4
10	8	53,3	7	46,7	25	13	86,0	2	13,4
11	9	60,0	6	40,0	26	15	100	-	-
12	9	60,0	6	40,0	27	6	40,0	9	60,0
13	13	86,6	2	13,4	28	14	93,0	1	7,0
14	12	80,0	3	20,0	29	13	86,6	2	13,3
15	12	80,0	3	20,0	30	15	100	-	-

من خلال الجدول السابق يمكن استخلاص النتائج التالية:

حصلت أربعة بنود من جملة ثلاثين بنود على موافقة تامة بلغت نسبتها (100%)

وهي على التوالي:

- عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات القسم أو التخصص ككل كافية
 - مقررات متطلبات الكلية الإجبارية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة
 - مقررات الإعداد العام من المستوى الأول حتى المستوى الرابع تتيح الفرصة أمام الطلاب الإمام بكل فئات التربية الخاصة
 - الخطة الدراسية تتناسب مع رؤية ورسالة قسم التربية الخاصة
- حصل بند واحد فقط على عدم موافقة بلغت نسبته (100%) وهو:

- عدد الساعات المخصصة لدراسة اللغة الإنجليزية كافية.

وهذا يعني أن هناك حاجة ماسة إلى تخصيص عدد ساعات أكثر في الخطة الدراسية لدراسة اللغة الإنجليزية نظرا لأهميتها في إعداد طالب التربية الخاصة في الاطلاع على أحدث الاتجاهات في مجال التربية الخاصة.

حصل (14) بندا من جملة (30) بندا على موافقة تراوحت نسبتها بين (80%) إلى (93,3%) وهي على التوالي:

- عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الجامعة الإلجبارية ككل كافية (93,3%)

- عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الكلية الإلجبارية ككل كافية (86,6%)

- عدد الوحدات المعتمدة للساعات الحرة كافية (86,6%)

- هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار الإعاقة العقلية (86,6%)

- هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار الإعاقة السمعية (80%)

- هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار صعوبات التعلم (80%)

- نسبة المقررات التربوية إلى المقررات النفسية مقبولة (93,3%)

- عدد الساعات العملية في الخطة ككل كافية لاكتساب الطلاب للمهارات العملية (80%)

- توجد بعض المقررات في حاجة إلى ساعات عملية بجانب الساعات النظرية (80%)

- المتطلبات السابقة للمقررات واضحة (93,3%)

- هناك تكامل رأسي بين المقررات الدراسية الموجودة في الخطة ككل (86,6%)

- هناك تكامل أفقي بين المقررات الدراسية الموجودة في كل مستوى دراسي (86,6%)

- المقررات التخصصية تتناسب مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة (93,3%)

- المقررات الدراسية تتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التربية الخاصة (86,6%)

وهذا يعني أن الخطة الدراسية ككل مقبولة بصفة عامة، ولكن هناك بعض أوجه القصور؛ حيث أشار معظم أفراد العينة أن هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار الإعاقة العقلية وتتمثل فيما يلي:

- إضافة مقرر عن الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة العقلية.
- إضافة مقرر عن إعاقة الشلل الدماغي
- إضافة مقرر عن متلازمة داون

وهناك مقررات جديدة ينبغي إضافتها لطلاب مسار صعوبات التعلم وهي:

- بطئ التعلم
- التأخر الدراسي

وهناك مقرر يمكن إضافته لطلاب مسار الإعاقة السمعية وهو:

- تطبيقات تربوية باستخدام لغة الإشارة

حصل أربعة بنود على نسبة كبيرة من عدم الموافقة، وهي على التوالي:

- عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الجامعة الاختيارية ككل كافية (75%) وهذا يعني أن هناك حاجة لتوسيع فرص الاختيار أمام الطلاب من بين أكثر من مقرر.

- مقررات متطلبات الجامعة الإلزامية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة (75%)

- مقررات متطلبات الجامعة الاختيارية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة (73,3%)

وهذا يعني أن هناك متطلبات أخرى إجبارية واختيارية، يمكن أن تضاف إلى الخطة الدراسية بدلا من اقتصارها على اللغة العربية والتاريخ الإسلامي فقط، وهو ما ينبغي مراعاته مستقبلا.

- مسمى المقررات الدراسية واضحة ودقيقة من الناحية العلمية. حصل على نسبة (60%) من الموافقة، وهذا يعني أن هناك حاجة لإعادة النظر في مسميات بعض المقررات الدراسية؛ حيث أشار معظم أفراد العينة إلى عدد من المقترحات الهامة التي تتلخص فيما يلي:

- يتم تعديل مسمى مقرر (الاضطرابات السلوكية وتعديل السلوك) الموجود بالمستوى الرابع؛ بحيث يتم الفصل بينهما، على أن يتم وضع الاضطرابات السلوكية في مقرر مستقل، وتعديل السلوك في مقرر آخر.
- يتم تعديل مسمى مقرر (استراتيجيات التدخل المبكر والدمج) الموجود بالمستوى الخامس؛ بحيث يتم الفصل بين استراتيجيات التدخل المبكر في مقرر مستقل، واستراتيجيات الدمج في مقرر آخر، وذلك على اعتبار أن التدخل المبكر يتم في مرحلة مبكرة قبل الالتحاق بالمدرسة في حين أن استراتيجيات الدمج تتم عقب دخول المدرسة، وهذه الاستراتيجيات تختلف عن استراتيجيات التدخل المبكر.
- يتم تعديل مسمى مقرر (التخلف العقلي في ضوء النظريات) المقرر على المستوى الخامس؛ لأن مصطلح (التخلف العقلي) غير مقبول من الناحية التربوية والنفسية، لذا ينبغي تعديله ليصبح (الإعاقة العقلية) كما أن هناك غموض فيما يتعلق بدراسة الإعاقة العقلية في ضوء نظريات علم النفس وغيرها من النظريات، ويرى بعض أفراد العينة أن هناك نوع من افتعال مسمى لهذا المقرر غير دقيق علميا، وهي نفس الملاحظات التي تنطبق على مسمى مقرر (صعوبات التعلم في ضوء النظريات)

- يتم تعديل مسمى مقرر (طرق التواصل الشفوي واليدوي والكلي) (1) المقرر على المستوى الخامس، وتعديل مسمى مقرر (طرق التواصل الشفوي واليدوي والكلي) (2) المقرر على المستوى السابع، لأن بينهما تكرار غير مُبرر، كما أن هناك عدم دقة في التسمية؛ لأن طرق التواصل الشفوي واليدوي تتدرج تلقائياً ضمن مهارات التواصل الكلي، ولذلك يقترح أفراد العينة تسمية المقرر الأول (طرق التواصل الشفهي) والتي تضم (قراءة الكلام، وتدريب النطق، ومخارج الحروف، وتدريب السمع) ويتم تسمية المقرر الثاني (طرق التواصل اليدوي) والتي تضم (لغة الإشارة وهجاء الأصابع، والطرق التي تجمع بين الهجاء والإشارة)
- مقرر (التقويم والتشخيص في التربية الخاصة) الموجود في المستوى السادس لكافة المسارات يتم تغيير تسميته بحيث يتم تخصيص الاسم وفقاً لتشخيص وتقويم كل إعاقة على حدة، وبالتالي تتغير المسميات إلى: (التقويم والتشخيص لذوي الإعاقة العقلية) (التقويم والتشخيص لذوي الإعاقة السمعية) (التقويم والتشخيص لذوي صعوبات التعلم)

- فيما يتعلق بالساعات العملي المخصصة لبعض المقررات؛ فقد أوضحت النتائج أن هناك حاجة لإعادة النظر في تلك الساعات؛ حيث أشار (80%) من أفراد العينة أنه توجد بعض المقررات في حاجة إلى ساعات عملية بجانب الساعات النظرية، مثل: مقرر (الإحصاء التربوي) الموجود في المستوى الأول، ومقرر (تطبيقات الحاسب في التعليم) الموجود في المستوى الثالث ومقرر (إعاقة التوحد) الموجود في المستوى السابع لمسار الإعاقة العقلية، ومقرر (تصميم وتطوير الدروس) الموجود في المستوى السابع لكل المسارات.

- فيما يتعلق بتوزيع مقررات متطلبات التخصص على سنوات ومستويات الدراسة فقد كانت هناك بعض الملاحظات من حوالي (40%) من أفراد العينة حيث أشاروا إلى ضرورة مراعاة الملاحظات التالية:

- مقرر (التربية الفنية لذوي الاحتياجات) الموجود في المستوى السابع لمسار الإعاقة العقلية، يتم وضعه في المستوى الخامس ليتمكن الطالب من إتقان المهارات الفنية قبل التطبيق الميداني بفترة كافية.
- مقرر (دراسة الحالة) يتم وضعه في المستوى السابع في كل المسارات بدلا من المستوى السادس ليتمكن الطالب من توظيف جميع المقررات في دراسة حالات ذوي الاحتياجات الخاصة على الطبيعة.
- مقرر (صعوبات التعلم الأكاديمية) ينقل من المستوى السابع إلى المستوى الخامس، أو السادس؛ بحيث يستطيع الطالب التفرقة بينه وبين موضوعات مقرر (صعوبات التعلم النمائية) الموجود بالمستوى الخامس.

2- تطبيق معيار تقييم توصيف مقررات خطة الدراسة لقسم التربية الخاصة

بعد تطبيق معيار الخطة الدراسية ككل، تم تطبيق معيار لتقييم توصيف جميع مقررات خطة الدراسة بقسم التربية الخاصة والتي تحمل رمز (خاص، عقل، سمع صعب) من المستوى الأول حتى المستوى السابع، وقد بلغت عدد المقررات التي تم تقييمها في ضوء معيار جودة الخطط الدراسية (41) مقررًا، وقد أسفرت عملية تحليل توصيف جميع تلك المقررات، عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (2) نتائج تطبيق معيار تقييم توصيف مقررات خطة الدراسة

م	بنود التقييم	موافق	النسبة %	غير موافق	النسبة %
1	مسمى المقرر واضح ومفهوم	471	76,6	144	23,4
2	مسمى المقرر صحيح من الناحية العلمية	464	75,4	151	24,5
3	مسمى المقرر يدل على محتواه العلمي	524	85,2	91	14,8
4	مسمى المقرر يوجد بينه وبين مسميات مقررات أخرى في نفس الخطة تداخل أو تشابه	104	16,7	511	83,1
5	المستوى الذي يُدرس فيه المقرر مناسب للطالب من الناحية العلمية	565	91,9	50	8,1
6	عدد الساعات المعتمدة مناسب مع طبيعة أهمية ومحتوى المقرر	603	98,0	12	1,9
7	يحتاج إلى ساعات عملي بجانب النظري	140	22,8	475	77,2

8	18,2	112	81,8	503	تم تحديد المتطلب السابق لدراسة المقرر
9	80,3	494	19,7	121	تم تحديد وصياغة أهداف المقرر بطريقة إجرائية مناسبة
10	43,7	269	56,3	346	أهداف المقرر شاملة للجوانب التي تعبر عن طبيعة المقرر
11	45,7	281	54,3	334	تم وصف أبرز موضوعات المقرر بطريقة وافية ومختصرة في حدود 150: 200 كلمة
12	17,7	109	82,3	506	موضوعات المقرر لا تتشابه مع موضوعات مقرر آخر موجود بالخطة الدراسية
13	24,5	149	59,5	466	موضوعات المقرر ترتبط بأهداف المقرر بشكل واضح
14	15,6	96	84,4	519	موضوعات المقرر تتماشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة والمعاصرة في مجال التخصص
15	0,1	6	89,0	609	موضوعات المقرر تتناسب مع الزمن المخصص للتدريس ومع عدد اللقاءات التدريسية
16	3,9	24	96,0	591	تم تحديد مخرجات ومهارات التعلم المتوقع تحقيقها من وراء تدريس المقرر
17	8,1	50	91,9	565	تم تحديد طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع أهداف وموضوعات المقرر
18	4,1	25	95,9	590	تم تحديد أساليب قياس وتقويم أداء الطلاب في المقرر بطريقة متوازنة وشاملة
19	26,5	163	73,5	452	تم تحديد كتاب دراسي للطلاب حديث الإصدار ومناسب لمخرجات المقرر
20	31,4	193	68,6	422	تم تحديد الكتب المرجعية ومصادر المعلومات التي يمكن أن يستعين بها أستاذ المقرر
21	15,9	98	84,0	517	تم توصيف المقرر بمعرفة الشخص المتخصص الذي يقوم بتدريس هذا المقرر
22	27,3	168	72,7	447	توصيف المقرر يتم مراجعته وتطويره بصفة مستمرة

من خلال النسب الموضحة في الجدول السابق يمكن استعراض النتائج التالية:

1- حصل ستة بنود من جملة (22) بنود من بنود التقويم على نسبة موافقة بلغت

أكثر من (90%) وهم على التوالي:

- المستوى الذي يُدرس فيه المقرر مناسب للطلاب من الناحية العلمية (92%)
- عدد الساعات المعتمدة مناسب مع طبيعة أهمية ومحتوى المقرر (98%)
- موضوعات المقرر تتناسب مع الزمن المخصص للتدريس ومع عدد اللقاءات التدريسية (98%)

- تم تحديد مخرجات ومهارات التعلم التي من المتوقع تحقيقها من وراء تدريس المقرر (96%)
- تم تحديد طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع أهداف وموضوعات المقرر (92%)
- تم تحديد أساليب قياس وتقييم أداء الطلاب في المقرر بطريقة متوازنة وشاملة (96%)
- 2- حصل ستة بنود من جملة (22) بندا من بنود التقييم على نسبة موافقة من (75%) إلى (90%) وهم على التوالي:
 - مسمى المقرر واضح ومفهوم (76,6%)
 - مسمى المقرر صحيح من الناحية العلمية (75,4%)
 - مسمى المقرر يدل على محتواه العلمي (85,2%)
 - تم تحديد المتطلب السابق لدراسة المقرر (81,8%)
 - موضوعات المقرر لا تتشابه مع موضوعات مقرر آخر موجود بالخطة الدراسية (82,3%)
 - موضوعات المقرر تتماشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة والمعاصرة في مجال التخصص (84,4%)
- وهذه النتائج تظهر بأن إجمالي عدد البنود التي حصلت على نسبة موافقة أكثر من (75%) بلغت (12) بندا من جملة (22) بندا بنسبة (54,5%) فقط وهي نسبة ليست كبيرة، مما يؤكد على أهمية إعادة النظر في توصيف المقررات مرة أخرى.
- 1- حصلت ثلاثة بنود من جملة (22) بندا على نسبة من غير الموافقين بلغت أكثر من (75%) وهي على التوالي:
 - مسمى المقرر يوجد بينه وبين مسميات مقررات أخرى في نفس الخطة تداخل أو تشابه (83,1%)
 - يحتاج إلى ساعات عملي بجانب النظري (77,2%)
 - تم تحديد وصياغة أهداف المقرر بطريقة إجرائية مناسبة (80,3%)
- وقد حصل البند رقم (11) " تم وصف ابرز موضوعات المقرر بطريقة وافية ومختصرة في حدود 150: 200 كلمة " على نسبة (43,7)

وهذه النسب توضح ضرورة إعادة النظر في مسميات بعض المقررات، وهي ذات النتيجة التي أظهرها معيار الخطة الدراسية ككل، وضرورة إعادة النظر في عدد الساعات العملي لبعض المقررات.

- كما أظهرت النتائج ضرورة إعادة النظر في صياغة أهداف المقررات بحيث تصاغ بطريقة إجرائية؛ حيث لوحظ أنها تمت صياغتها على هيئة فقرات متتابعة وبالتالي افتقرت إلى الإجرائية والوضوح.

وفي ضوء نتائج تطبيق معيار الخطة الدراسية ككل، ومعيار تقييم توصيف مقررات خطة الدراسة التفصيلية، يتضح لنا وجود بعض أوجه القصور التي ينبغي مراعاتها وعلاجها في المستقبل في الخطة الدراسية لقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل حتى يتحقق لها معايير الجودة الشاملة.

3- تطبيق معيار لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة

تم توزيع المعيار على عدد (15) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وقد أسفرت عملية التطبيق عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (3) معيار لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة الملك فيصل

م	المؤشرات	استجابات حوالي 80% من أفراد العينة
1	هل يوجد بالكلية/ القسم، مكتب يتولى الإشراف على التربية الميدانية ؟	لا يوجد على مستوى الكلية، وبالنسبة للقسم لا يوجد تحت هذا المسمى، ولكن يوجد مسئول عن كل مسار من المسارات الثلاثة
2	ما مكونات برنامج التربية الميدانية ؟ (مشاهدة ومشاركة / تدريس مصغر / تربية منفصلة/ متصلة) ؟	كان هناك مشاهدة ومشاركة ولكن تم إلغائها في الخطة الجديدة، وهناك تربية متصلة بواقع أربعة أيام كل أسبوع

3	ما طبيعة التخصص الدقيق لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية الميدانية (مناهج وطرق تدريس - علم نفس) ؟	تخصص علم نفس، ويتم الاستعانة ببعض أعضاء من قسم المناهج وطرق التدريس المتخصصين عند الحاجة
4	هل ترى أن فترة المشاهدة والمشاركة تُعد الطالب بشكل جيد لممارسة أدواره خلال فترة التطبيق الميداني ؟	نعم مهمة لتهيئة الطلاب وإعدادهم
5	ما دور الأقسام المختلفة التربوية الموجودة بالكلية في المساهمة في التربية الميدانية ؟	القيام بالإعداد التربوي للطلاب
6	ما الأدوات التي يتم بواسطتها تقويم طالب التربية الميدانية ؟ (بطاقات ملاحظة / استمارة مجمعة واحدة نهائية) ؟	بطاقة ملاحظة، واستمارة مجمعة واحدة نهائية
7	هل تتنوع أدوات التقويم بتنوع نوع الإعاقة التي يتم الإشراف على طلابها (عقلي / سمعي / صعوبات تعلم) ؟	تتنوع أدوات التقويم (لكن الواقع الفعلي يشير إلى عدم وجود أدوات تقويم خاصة بكل إعاقاة على حده بحيث تتناسب مع طبيعة كل إعاقاة
8	هل يتم التنسيق بين المشرفين على التربية الميدانية وبين المعلمين المتعاونين ؟	نعم يتم التنسيق بشكل جيد
9	هل توجد معايير من قبل المشرفين على التربية الميدانية يتم في ضوءها اختيار المعلم المتعاون ؟	لا يوجد معايير، ولكن يتم قبول ما تفرضه المدرسة من معلمين متعاونين
10	هل توجد حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتعاونين مقابل جهودهم في المساعدة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية ؟	لا توجد
11	هل يتم عقد لقاءات عامة قبل بداية التربية الميدانية مع مدراء المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين للتنسيق معهم ؟	لا يوجد
12	هل يتم عقد لقاءات دورية مع طلاب التربية الميدانية بكافة تخصصاتهم لمناقشتهم في الصعوبات التي تواجههم أثناء فترة التطبيق الميداني ؟	لا يوجد لقاءات مجمعة، ولكن اللقاءات تتم بطريقة فردية مع الطلاب
13	هل يتم تزويد طلاب التربية الميدانية بدليل للتربية الميدانية، يشتمل على تبصير الطالب بأهداف التربية الميدانية ومسئوليته وواجباته أثناء فترة التطبيق الميداني ؟	لا يوجد دليل، ولكن يتم تزويد الطلاب بالمعلومات شفويا بطريقة فردية

14	كم عدد الطلاب الذين قمت بالإشراف عليهم في هذا الفصل الدراسي ؟	تراوح العدد ما بين (12 إلى 16) طالبا
15	كم عدد ساعاتك النظرية التي تقوم بتدريسها؟	تراوحت عدد الساعات ما بين (12 إلى 18) ساعة
16	هل تخصصك الدقيق هو نفس تخصص الطلاب الذين تشرف عليهم ؟	نعم
17	هل تم مراعاة التجاور المكاني في المدارس التي تقوم بالإشراف عليها ؟	نعم بقدر الإمكان
18	كم متوسط عدد الزيارات الصفية التي قمت بها لكل طالب من الطلاب الذين أشرفت عليهم هذا الفصل الدراسي ؟	متوسط خمس زيارات
19	ما هو الأسلوب الذي تتبعه في ملاحظة طلابك أثناء قيامهم بالتدريس ؟ (بطاقة ملاحظة / تسجيل ملاحظات عامة / غيرها) ؟	تسجيل ملاحظات، ثم يلي ذلك استخدام البطاقة النهائية المجمة الخاصة بالدرجات
20	هل يطلب منك كتابة تقرير عام عما شاهدته خلال فترة التربية الميدانية ؟	لا
21	هل تراعي في تقييمك للطلاب الصعوبات التي تواجههم في التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ؟	نعم يتم مراعاة ذلك
22	هل تراعي في تقييمك للطلاب ندرة توافر أعضاء الفريق اللازم لوضع البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في معظم مدارس وفصول التربية الخاصة ؟	نعم يتم مراعاة ذلك
23	هل تجد الوقت الكافي لعقد لقاءات بالمدرسة مع طلابك عقب القيام بالزيارة الصفية مباشرة لمناقشة الإيجابيات والسلبيات معهم ؟	نعم هناك وقت للمناقشة
24	هل ترى أن المقررات الدراسية التربوية التخصصية التي اجتازها الطالب قبل فترة التربية الميدانية كافية لتأهيله للتطبيق الميداني مع ذوى الاحتياجات الخاصة ؟	نعم ولكنها في حاجة إلى تطبيقات عملية أكثر لاكتساب مهارات التدريس

كما أضاف بعض أفراد العينة الملاحظات التالية:

- ضرورة مراعاة تناسب أعداد الطلاب والطالبات لكل مشرف؛ حتى تتحقق الفائدة المرجوة من التربية الميدانية؛ لأن كثرة أعداد الطلاب يؤثر في فعالية عملية الإشراف بالسلب.
- ضرورة العمل على إيجاد نوع من التنسيق بين إدارة التعليم؛ لأن هناك بعض المشكلات الميدانية التي تعترض عملية التطبيق الميداني خاصة لمسار صعوبات التعلم بقسم الطالبات، وأهم هذه المشكلات قلة غرف المصادر المتاحة في مدارس التطبيق العملي بما لا يتناسب مع أعداد طالبات التطبيق الميداني، وذلك نظرا لقلّة عدد المعلمات المتخصصات في مجال صعوبات التعلم.
- ضرورة إجراء تقييم سنوي لبرنامج التربية الميدانية لرصد الإيجابيات والسلبيات للاستفادة منه مستقبلا.
- ضرورة وضع دليل للتربية الميدانية أسوة ببعض الجامعات الأخرى داخل وخارج المملكة.

من خلال استجابات أفراد العينة يمكننا تلخيص أهم النتائج في النقاط التالية:

- 1- لا يوجد مكتب للتربية الميدانية على مستوى الكلية والقسم يتولى الإشراف على التربية الميدانية.
- 2- تولى تخصص علم النفس الإشراف التام على التربية الميدانية مع تهميش دور المتخصصين في مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة
- 3- أهمية فترة المشاهدة والمشاركة في تهيئة الطلاب لفترة التربية الميدانية
- 4- لا يوجد دليل للتربية الميدانية ليتم توزيعه على طلاب التربية الميدانية، وعلى المعلمين المتعاونين.
- 5- زيادة نسبة أعداد الطلاب التربية الميدانية الذين يشرف عليهم لكل عضو هيئة تدريس.

4- تطبيق استبانته تقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة

تم توزيع الاستبانة على عدد (40) طالبا من طلاب قسم التربية الخاصة بمسارته الثلاث (عقلي، سمعي، صعوبات) وذلك في نهاية فترة التطبيق الميداني، وقد أسفرت عملية التطبيق عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (3) نتائج استجابات الطلاب لتقييم برنامج التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة

المؤشرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	المجموع	النسبة %	المؤشرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	المجموع	النسبة %
1	5	4	9	20	25	31,5	16	40	21	16	7	124	62,0
2	-	8	18	24	20	35,0	17	155	6	6	1	180	90,0
3	10	12	18	34	12	43,0	18	90	15	8	9	134	67,0
4	60	20	24	20	5	64,5	19	110	9	8	7	146	73,0
5	5	16	30	12	19	41,0	20	20	6	4	15	81	40,5
6	25	80	12	12	5	67,0	21	145	6	24	4	180	90,0
7	80	48	18	6	3	77,5	22	75	24	28	10	147	73,5
8	155	20	9	2	-	93,0	23	45	30	28	4	127	63,5
9	30	62	39	12	2	72,5	24	20	6	12	10	64	32,0
10	10	4	21	22	19	38,0	25	115	3	52	2	174	87,0
11	20	24	24	20	12	50,0	26	30	48	32	14	127	63,5
12	150	16	9	4	1	90,0	27	30	24	32	28	123	61,5
13	70	80	9	6	-	82,5	28	90	15	36	14	156	78,0
14	75	12	33	12	5	64,0	29	85	6	44	12	151	75,5
15	25	40	21	24	6	58,0	30	145	3	24	4	178	89,0

من خلال قراءة الجدول السابق يمكن استخلاص النتائج التالية:

1- حصل (12) مؤشرا يمثلون نسبة (40%) من جملة (30) مؤشرا على نسبة

مئوية تبلغ قيمتها من (70%) فأكثر وهذه المؤشرات على التوالي هي:

- يتم توزيع الطلاب وفقا للاحتياجات الفعلية لكل مدرسة (77,5%)
- يتم توزيع الطلاب على مدارس وفصول التربية الخاصة، وفقا لطبيعة التخصص الدقيق لكل طالب (93,0%)
- يطبق قسم التربية الخاصة القواعد والشروط التي تسمح للطلاب بالتطبيق الميداني، من حيث التفرغ، وعدد الساعات المطلوبة، والمواد التي اجتازها الطالب .. وغيرها، بدقة وعدالة (72,5%)

- يتم الالتزام ببدء وانتهاء مواعيد التطبيق الميداني بدقة وفقا لما هو مخطط له بمعرفة لجنة التربية الميدانية (90,0%)
- التخصص الدقيق للمعلم المشرف هو نفس تخصص الإعاقة التي يشرف على طلابها (عقلي - سمعي - صعوبات تعلم) (82,5%)
- يحرص المعلم المشرف على الاطلاع على الخطط التعليمية الفردية لكل طالب من ذوى الاحتياجات الخاصة كجزء من التقييم (90,0%)
- مرحلة المشاهدة والمشاركة كانت تمهيدا جيدا للتطبيق الميداني (90,0%)
- يحرص المعلم المتعاون على الحضور مع الطالب المتدرب أثناء قيامه بالشرح ليساعده في تهيئة الظروف التي تمكنه من التدريس الفعال (73,5%)
- تتعامل إدارة المدرسة مع الطلاب المتدربين باعتبارهم معلمين أساسيين (87,0%)
- تقدم المقررات الدراسية التي تم دراستها بالكلية إطارا للطلاب المتدرب للتطبيق الميداني بكفاءة (78,0%)
- مشاركتك في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية والقيام ببعض الأعمال الإدارية تدخل ضمن بنود التقييم (75,5%)
- يتم تقييمك من قبل إدارة المدرسة والمعلم المتعاون والمعلم المشرف بطريقة موضوعية وشاملة، وبتنسيق مسبق فيما بينهم (89,0%)

ومن خلال هذه النتائج يتضح لنا أن هناك نوعا من الدقة فيما يتعلق بتوزيع الطلاب على مدارس التطبيق الميداني وفقا لطبيعة تخصص كل طالب، وأن هناك التزام ببداية ونهاية التطبيق الميداني، كما يراعى التخصص الدقيق للمشرف على الطلاب بحيث يكون نفس تخصص الإعاقة، وأن هناك حرص من قبل المشرف التربوي على تقييم الطالب المتدرب في ضوء ما قام به من خطط تربوية فردية، كما أشارت نسبة كبيرة من الطلاب أن مرحلة المشاهدة والمشاركة كانت تمهيدا جيدا لمرحلة التطبيق الميداني، وهو ما يؤكد على أهمية المشاهدة والمشاركة التي توفر تهيئة نفسية وتربوية

للطالب المتدرب لكي يلتحق بمرحلة التطبيق الميداني بعد اكتسابه للعديد من الخبرات التربوية الميدانية التي تؤهله للتعامل بكفاءة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن ينبغي التذكير أن الخطة الدراسية الجديدة لقسم التربية الخاصة قد خلت من ساعات المشاهدة والمشاركة على الرغم من أهميتها كما أوضحت نتائج الاستبيان، وهو ما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في إعدادها للخطة الدراسية مرة أخرى.

2- حصل (سبع) مؤشرات يمثلون نسبة (23,3%) من جملة (30) مؤشرا على

نسبة مئوية تبلغ قيمتها أقل من (50%) وهذه المؤشرات على التوالي هي:

- يوجد بالقسم مكتب للتربية الميدانية يتولى مهمة الإشراف على شئون التربية الميدانية. (31,5%)

- يتم التنسيق بين مكتب التربية الميدانية وبين إدارة المدرسة، قبل وأثناء فترة التطبيق الميداني (35,0%)

- يتم التنسيق بين المعلم المشرف وبين إدارة المدرسة، للاتفاق على اختيار معلم متعاون ذو كفاءة ليوجه الطالب (43,0%)

- يقوم مكتب التربية الميدانية بعقد لقاءات دورية مع الطلاب المتدربين قبل بدء التربية الميدانية وفي أثنائها (41,0%)

- يزود الطالب المتدرب بدليل للتربية الميدانية، يتضمن أهداف التربية الميدانية، وواجباته وحقوقه، وطريقة تقييمه، أثناء فترة التطبيق (38,0%)

- يحرص المعلم المتعاون على أخذ رأى الطالب المتدرب عند القيام بتوزيع الحصص الدراسية بما يتناسب مع ميوله وقدراته (40,5%)

- يتم تزويد المعلم المتعاون ببطاقة ملاحظة لتقييم الطالب المتدرب بطريقة دقيقة وموضوعية (32,0%)

من خلال هذه النتائج يتضح لنا ما يلي:

- عدم وجود مكتب للتربية الميدانية يتولى مهمة الإشراف على شئون التربية الميدانية مثل: توزيع الطلاب والتنسيق مع إدارة التعليم، ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين، والقيام بعقد لقاءات مجمعة دورية مع الطلاب لمناقشة مشكلاتهم والعمل على حلها.
 - عدم وجود دليل مطبوع للتربية الميدانية يتم توزيعه على الطلاب المتدربين قبل قيامهم بالتطبيق الميداني؛ حتى يتعرفوا على أهداف التربية الميدانية وحقوقهم وواجباتهم داخل المدرسة، وكيفية تعاملهم مع إدارة المدرسة ومع بقية المعلمين، ومعايير تقييم أدائهم خلال فترة التربية العملية .. وغيرها من الموضوعات التي تهم الطالب المتدرب.
 - نسبة كبيرة من المعلمين المتعاونين لا يهتمون بأخذ رأى الطالب المتدرب عند توزيع الحصص الدراسية، حيث تتم عملية التوزيع وفقا لظروف المدرسة مما قد ينعكس بالسلب على أداء الطالب المتدرب الذي يقوم بتدريس مقررات قد لا تتناسب مع ميوله وقدراته.
 - لا توجد بطاقة ملاحظة يتم توزيعها على المعلم المتعاون ليتمكن من تقييم الطالب المتدرب بطريقة موضوعية، إنما يتم الاكتفاء ببطاقة مجمعة نهائية لرصد الدرجة في نهاية الفصل الدراسي.
 - هناك حاجة إلى استخدام المشرف التربوي لبطاقة الملاحظة في كل زيارة يقوم بها للطالب المتدرب بدلا من الاكتفاء بتسجيل ملاحظات عامة على أداء الطالب.
- وفي ضوء نتائج تطبيق معيار تقييم التربية الميدانية على أعضاء هيئة التدريس، واستبانة الطلاب، يتضح وجود بعض أوجه القصور التي ينبغي مراعاتها وعلاجها في المستقبل في برنامج التربية الميدانية لقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل حتى يتوافق البرنامج مع معايير الجودة الشاملة.

توصيات البحث:

في ضوء طبيعة العينة، ونتائج البحث؛ فإنه يوصي بما يلي:

1. ضرورة تخصيص عدد ساعات أكثر لدراسة اللغة الإنجليزية في الخطة الدراسية، نظرا لأهميتها بالنسبة للطلاب لتساعدهم على الإطلاع على الاتجاهات العالمية في مجال التربية الخاصة.
2. العمل على إضافة مقررات تخصصية جديدة ضمن مقررات مسار الإعاقة العقلية والسمعية وصعوبات التعلم.
3. إعادة النظر في عدد الساعات العملية في بعض المقررات؛ حيث أشارت النتائج حاجة بعض المقررات إلى ساعات عملية بالإضافة إلى الساعات النظرية.
4. ضرورة العمل على إعطاء فرص أكثر للطلاب للاختيار من بين أكثر من مقرر ضمن مقررات الجامعة الاختيارية.
5. العمل على مراجعة مسمى بعض المقررات الدراسية؛ حتى تصبح أكثر وضوحا ودقة من الناحية العلمية، وحتى لا يحدث تداخل أو تشابه بين بعض المقررات.
6. إعادة النظر في توزيع مقررات متطلبات التخصص على المستويات الدراسية بما يحقق التابع المنطقي والعلمي لدراسة تلك المقررات.
7. ضرورة صياغة أهداف المقررات الدراسية عند توصيف المقررات بطريقة إجرائية.
8. مراعاة توصيف موضوعات المقرر بطريقة وافية في حدود 150 إلى 200 كلمة؛ لكي تتضح طبيعة الموضوعات وتفصيلاتها.
9. ضرورة العمل على تشكيل مكتب للتربية الميدانية يتولى الإشراف رسميا على جميع شئون التربية الميدانية.
10. توسيع قاعدة المشاركة أمام أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة للإشراف على التربية الميدانية.

11. ضرورة إعادة النظر في إلغاء المشاهدة والمشاركة؛ حيث ثبت أنها فترة مهمة لتهيئة الطلاب لمرحلة التدريب الميداني، والتعامل مع المعاقين.
12. العمل على وضع دليل للتربية الميدانية يتم توزيعه على طلاب التربية الميدانية، وعلى المعلمين المتعاونين.
13. العمل على علاج مشكلة زيادة أعداد الطلاب الذين يشرف عليهم المشرف التربوي، لتفعيل دوره بالقيام بعملية الإشراف على النحو المطلوب.
14. الاهتمام بتزويد كل من المشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة ببطاقات ملاحظة لتقييم الطالب المتدرب بطريقة موضوعية ومستمرة بدلا من الاقتصار على استخدام بطاقة واحدة مجمعة نهائية.
15. العمل على التنسيق بين مكتب التربية الميدانية، وكل من المعلم المتعاون ومدراء المدارس؛ من خلال تنظيم لقاءات دورية بمعرفة مكتب التربية الميدانية؛ حتى لا يحدث تعارض بين كل منهم.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما تم من إجراءات في هذا البحث، وفي ضوء النتائج والتوصيات، ظهرت الحاجة إلى إجراء بحوث أخرى متعلقة بموضوع هذا البحث أهمها ما يلي:
1. تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة.
 2. تقييم نظام قبول الطلاب للالتحاق بقسم التربية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.
 3. تقييم مستوى الخريجين من قسم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة "دراسة تتبعية"
 4. تقييم الجهود التي يقدمها قسم التربية الخاصة لخدمة المجتمع كشرط من شروط الاعتماد الأكاديمي.

5. تقييم مدى توافر التجهيزات ومركز مصادر التعلم والمكتبة كشرط للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

(مراجع البحث)

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد حسين عبد المعطي (2008) الجودة والاعتماد بالتعليم، القاهرة، دار السحاب.
2. أحمد محمد الشيخ (1986) واقع التقويم في التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود، دراسة ميدانية للخصائص والأساليب والمعايير والمشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
3. الحسن المغيدي (1998) تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 33.

4. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007) مقترحات حول عملية التقويم الذاتي الأولي، مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
5. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007) مقاييس التقويم الذاتي الخاصة بالتقويم المؤسسي في التعليم العالي، مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
6. الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي (2009) المؤتمر الأول، الجودة في التعليم العالي. الأسس، المعايير وأساليب التطبيق، الرياض، كلية الإمامة.
7. الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي (2009) المؤتمر الثاني، أنظمة الجودة الداخلية بمؤسسات التعليم فوق الثانوي. الواقع والتطلعات، جامعة الملك سعود.
8. إيمان على المريعي (2007) تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب دلفاي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
9. تشالز دبلو وآخرون (2006) التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي، ترجمة، سمة عبد ربه، الرياض، العبيكان.
10. حسن حسين البيلوي وآخرون (2006) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. الأسس والتطبيقات، عمان، دار المسيرة.
11. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (2009) إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، الجودة الشاملة في التعليم العالي متاحة على موقع www.imamu.edu.sa/aqa
12. جامعة الملك فيصل (2007) اللجنة الدائمة للخطط والنظم الدراسية بالأحساء متطلبات وإجراءات بناء الخطط الدراسية وتعديلها للمرحلة الجامعية، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.
13. سلامة عبد العظيم حسين (2005) ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الرياض، الدار الصوتية.
14. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (2007) إدارة الجودة الشاملة. تطبيقات في الصناعة والتعليم، عمان، دار صفاء.
15. سوسن كولة، وفاء باسودان (2003) دراسة مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة، الجمعية المصرية للمناهج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (87) ، القاهرة.
16. صلاح مراد ، أمين على سليمان (2002) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
17. راشد الكثيري (1997) دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة الطالب المتدرب، المجلة التربوية، مجلد 4، العدد 13.

18. رافع إبراهيم حقي (2007) على طريق الاعتماد. التوجه والمشاكل، المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة.
19. رائد حسين الحجار (2007) معايير مقترحة لارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج الأمريكي (NCATE) المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة الشارقة
20. زينب عبد الرازق غريب، محمد عبد المنعم (2008) معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل، ومقترحات للتغلب عليها "دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها" مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثالث.
21. عبد الرحمن صالح عبد الله (2004) التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، الأردن، عمان، دار وائل للنشر.
22. عبد الله حسن الموسوي (2005) الدليل إلى التربية العملية، أريد، الأردن، عالم الكتب الحديث.
23. عدنان الأمين (2005) ضمان الجودة في الجامعات العربية، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية 0
24. على أحمد مدكور (2000) التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي.
25. عليان عبد الله الحولي، سناء أبو دقة (2007) نحو أنموذج عربي لتقييم برنامج أكاديمي، المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة الشارقة
26. كلية التربية، جامعة الملك فيصل (2007) الخطة الدراسية لقسم التربية الخاصة، بالاستئسل.
27. مبارك سعيد حمدان (2002) واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المشرفين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 80، القاهرة.
28. محمد توفيق سلام (2007) التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر (دراسة تحليلية كيفية) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
29. محمد زياد حمدان (1998) التربية العملية للطلاب المعلمين. مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، دمشق، دار التربية الحديثة.
30. محمد عيسى العبادي (2007) التعليم العالي ما بين التطور ومتطلبات الاعتماد والجودة، التجربة الأردنية، المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة.
31. محمد عوض الترتوري (2008) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، الأردن، دار المسيرة

32. محمد شاهين (2007) تقييم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، يناير.
33. محمد محجوب الحداد، حاتم عبد الله بن طاهر (2009) قياس جودة أداء التعليم الجامعي في ليبيا: نموذج قياس حالة، جامعة السابع من أكتوبر ، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد 42.
34. محمود حسان سعد (2000) التربية العملية بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة.
35. ناجي رجب سكر (2007) تقييم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة الشارقة.
36. نرمين نايل محمدي (2004) الإشراف التربوي في رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (دراسة تقييمية) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
37. هاله بخش (2000) تقييم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، مكة المكرمة، مطابع جامعة أم القرى.
38. هند غسان أبو الشعر (2007) معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة آل البيت في الأردن نمودجا، متاحة على موقع www.jinan.edu.16
39. وضاح نصر (2005) نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة الجامعة الأمريكية في بيروت، ضمان الجودة في الجامعات، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
40. يوسف أبو فاره (2007) إشراك الطلاب في تقييم جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الأول، جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الشارقة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

41. Admon, Nancy(2003) An Examinatoin of How Educational Administration Programs Prepare Principals in Special Education Issues, Educational Leadership.
42. CEC (2007) Knowledge and Skill Base for All Beginning Special Education Teachers of Students with Mental Retardation/ Developmental Disabilities , Available at www.cec.sped.org
43. CEC (2007) Knowledge and Skill Base for All Beginning Special Education Teachers of Students who are Deaf and Hard of hearing, Available at www.cec.sped.org
44. CEC (2008) Aouality Teacher in Every Classroom: Training for Teacher Serving Students With Disabilities, Available at www.whitehouse.gov.
45. CEC (2008) Performance – Based Standards,May, Available at www.cec.sped.org

46. CEC (2008) The Voice and Vision of Special Education, Teacher Preparation, Available at www.cec.sped.org
47. CEC (2003) Policy Manual , Section Three , Part 2 , CEC Code of Ethics for Educators of Persons with Exceptionalities , Available at www.cec.sped.org
48. CEC (2003) Assessment System Standards , Available at www.cec.sped.org
49. Cooner, Donna & Others (2005) Preparing Principals for Leadership in Special Education : Applying-19 ISLLC Standards, Connections: Journal of Principals Preparation and Development, V6.
50. Council of Chief State School Officers (2001) Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students With Disabilities: A Resource for State Dialogue Available at www.cec.sped.org
51. Council for Exceptional Children (2003) What Every Special Educator Must Know, Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators Fifth Edition Library of Congress.
52. Geiger, William (2002) Requirements for Conventional Licensure of Special Education Teachers, ED460563
53. Glaser, Barbara & Aloia, Stephen (2003) The National Board Certification of Professional Teaching: A Missed Match for Special Education ? Issues in Teacher Education. V12, N1.
54. Guidelines for the Redesign of Special Education Program (2008) , Louisiana.
55. Kamens, Michele Wilson (2007) Learning about Co-teaching: a Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teacher.
56. Nagata, Noriko (2005) Characteristics of Teacher Preparation Programs and the Issue Perceptions of Teacher Educators in Deaf Education , Ohio State University.
57. National Council for Accreditation of the Teacher Education (2008) Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions.
58. NCATE/CEC Program Standards (2008) Programs for the Preparation of Special Education Teachers, Available at www.cec.sped.org
59. Sarromaa, Takala (2008) The Care of Special Education: A Comparison of Finland and Norway.
60. The Council for Exceptional Children (2008) CEC Releases New Standards for Advanced Roles in Special Education , Available at www.cec.sped.org
61. Zionts, Laura & Others (2006) Teachers Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation, Preventing School Failure, V50, N3.

ملاحق البحث

ملحق (1)

معيار تقييم الخطة الدراسية العامة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل

م	بنود المعيار	موافق	غير موافق	ملاحظات
1	عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الجامعة الإلبارية ككل كافية			
2	عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الجامعة الاختيارية ككل كافية			
3	عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الكلية الإلبارية ككل كافية			
4	عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات الكلية الاختيارية ككل كافية			
5	عدد الوحدات المعتمدة لمتطلبات القسم أو التخصص ككل كافية			
6	عدد الوحدات المعتمدة للساعات الحرة كافية			
7	مقررات متطلبات الجامعة الإلبارية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة			
8	مقررات متطلبات الجامعة الاختيارية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة			
9	مقررات متطلبات الكلية الإلبارية مناسبة لإعداد طلاب التربية الخاصة			
10	مقررات متطلبات تخصص الإعاقة العقلية مناسبة لإعداد الطلاب في مسار الإعاقة العقلية			
11	مقررات متطلبات تخصص الإعاقة السمعية مناسبة لإعداد الطلاب في مسار الإعاقة السمعية			
12	مقررات متطلبات تخصص صعوبات التعلم مناسبة لإعداد الطلاب في مسار صعوبات التعلم			
13	هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار الإعاقة العقلية			
14	هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار الإعاقة السمعية			
15	هناك مقررات تخصصية جديدة يمكن تدريسها لطلاب مسار صعوبات التعلم			
16	توزيع مقررات الكلية الإلبارية على سنوات ومستويات الدراسة تم وفق تسلسل منطقي			

م	بنود المعيار	موافق	غير موافق	ملاحظات
17	توزيع مقررات متطلبات التخصص على سنوات ومستويات الدراسة تم وفق تسلسل منطقي			
18	نسبة المقررات التربوية إلى المقررات النفسية مقبولة			
19	عدد الساعات المخصصة لدراسة اللغة الإنجليزية كافية			
20	عدد الساعات العملية في الخطة ككل كافية لاكتساب الطلاب للمهارات العملية			
21	توجد بعض المقررات في حاجة إلى ساعات عملية بجانب الساعات النظرية			
22	توجد بعض المقررات مخصص لها ساعات عملي، وهي ليست في حاجة إلى تلك الساعات			
23	المتطلبات السابقة للمقررات واضحة			
24	هناك تكامل رأسي بين المقررات الدراسية الموجودة في الخطة ككل			
25	هناك تكامل أفقي بين المقررات الدراسية الموجودة في كل مستوى دراسي			
26	مقررات الإعداد العام من المستوى الأول حتى المستوى الرابع تتيح الفرصة أمام الطلاب الإمام بكل فئات التربية الخاصة			
27	مسمى المقررات الدراسية واضحة ودقيقة من الناحية العلمية			
28	المقررات التخصصية تتناسب مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة			
29	المقررات الدراسية تتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التربية الخاصة			
30	الخطة الدراسية تتناسب مع رؤية ورسالة قسم التربية الخاصة			

بنود أخرى تود إضافتها:



ملحق (2)

معيار تقييم توصيف المقررات في خطة الدراسة لقسم التربية الخاصة التي تحمل رمز
(خاص، عقل، سمع، صعب) من المستوى الأول حتى المستوى السابع

بيانات المقرر	م	بنود التقييم	موافق	غير موافق
مقرر: المستوى: عدد الوحدات:	1	مسمى المقرر واضح ومفهوم		
	2	مسمى المقرر صحيح من الناحية العلمية		
	3	مسمى المقرر يدل على محتواه العلمي		
	4	مسمى المقرر يوجد بينه وبين مسميات مقررات أخرى في نفس الخطة تداخل أو تشابه		
	5	المستوى الذي يُدرس فيه المقرر مناسب للطالب من الناحية العلمية		
	6	عدد الساعات المعتمدة مناسب مع طبيعة أهمية ومحتوى المقرر		
	7	يحتاج إلى ساعات عملية بجانب النظرية		
	8	تم تحديد المتطلب السابق لدراسة المقرر		
	9	تم تحديد وصياغة أهداف المقرر بطريقة إجرائية مناسبة		
	10	أهداف المقرر شاملة للجوانب التي تعبر عن طبيعة المقرر		
	11	تم وصف أبرز موضوعات المقرر بطريقة وافية ومختصرة في حدود 150: 200 كلمة		
	12	موضوعات المقرر لا تتشابه مع موضوعات مقرر آخر موجود بالخطة الدراسية		
	13	موضوعات المقرر ترتبط بأهداف المقرر بشكل واضح		
	14	موضوعات المقرر تتماشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة والمعاصرة في مجال التخصص		
	15	موضوعات المقرر تتناسب مع الزمن المخصص للتدريس ومع عدد اللقاءات التدريسية		

		16	تم تحديد مخرجات ومهارات التعلم التي من المتوقع تحقيقها من وراء تدريس المقرر
		17	تم تحديد طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع أهداف وموضوعات المقرر
		18	تم تحديد أساليب قياس وتقويم أداء الطلاب في المقرر بطريقة متوازنة وشاملة
		19	تم تحديد كتاب دراسي للطالب حديث الإصدار ومناسب لمخرجات المقرر
		20	تم تحديد الكتب المرجعية ومصادر المعلومات التي يمكن أن يستعين بها أستاذ المقرر
		21	تم توصيف المقرر بمعرفة الشخص المتخصص الذي يقوم بتدريس هذا المقرر
		22	توصيف المقرر يتم مراجعته وتطويره بصفة مستمرة

ملاحظات تود إضافتها:

- ❖
- ❖
- ❖
- ❖
- ❖
- ❖

ملحق (3)

معيار لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة

بكلية التربية جامعة الملك فيصل

م	المؤشرات	الاستجابات
1	هل يوجد بالكلية/ القسم، مكتب يتولى الإشراف على التربية الميدانية ؟	
2	ما مكونات برنامج التربية الميدانية ؟ (مشاهدة ومشاركة / تدريس مصغر / تربية منفصلة/ متصلة) ؟	
3	هل يقتصر الإشراف على طلاب التربية الميدانية على المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة فقط ؟	
4	هل ترى أن فترة المشاهدة والمشاركة تهيء الطالب بشكل جيد لممارسة أدواره خلال فترة التطبيق الميداني ؟	
5	ما دور الأقسام المختلفة التربوية الموجودة بالكلية في المساهمة في التربية الميدانية ؟	
6	ما دور الأقسام المختلفة التربوية الموجودة بالكلية في المساهمة في التربية الميدانية ؟	
7	ما الأدوات التي يتم بواسطتها تقويم طالب التربية الميدانية ؟ (بطاقات ملاحظة / استمارة مجمعة واحدة نهائية) ؟	
8	هل تتنوع أدوات التقويم بتنوع نوع الإعاقة التي يتم الإشراف على طلابها (عقلي / سمعي / صعوبات تعلم) ؟	
9	هل يتم التنسيق بين المشرفين على التربية الميدانية وبين المعلمين المتعاونين ؟	
10	هل توجد معايير من قبل المشرفين على التربية الميدانية يتم في ضوءها اختيار المعلم المتعاون ؟	
11	هل توجد حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتعاونين مقابل جهودهم في المساعدة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية ؟	
12	هل يتم عقد لقاءات مع مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين للتنسيق بين سياسية قسم التربية الخاصة للتطبيق الميداني، وبين الواقع الحالي لمدارس وفصول التربية الخاصة ؟	
13	هل يتم عقد لقاءات دورية مع طلاب التربية الميدانية بكافة تخصصاتهم لمناقشتهم في الصعوبات التي تواجههم أثناء فترة التطبيق الميداني ؟	
14	هل يتم تزويد طلاب التربية الميدانية بدليل للتربية الميدانية، يشتمل على تبصير الطالب بأهداف التربية	

	الميدانية ومسئولياته وواجباته أثناء فترة التطبيق الميداني ؟	
15	كم عدد الطلاب الذين قمت بالإشراف عليهم في هذا الفصل الدراسي ؟	
16	كم عدد ساعاتك النظرية التي تقوم بتدريسها؟	
17	هل تخصصك الدقيق هو نفس تخصص الطلاب الذين تشرف عليهم ؟	
18	هل تم مراعاة التجاور المكاني في المدارس التي تقوم بالإشراف عليها ؟	
19	كم متوسط عدد الزيارات الصفية التي قمت بها لكل طالب من الطلاب الذين أشرفت عليهم هذا الفصل الدراسي ؟	
20	ما هو الأسلوب الذي تتبعه في ملاحظة طلابك أثناء قيامهم بالتدريس ؟ (بطاقة ملاحظة / تسجيل ملاحظات عامة / غيرها) ؟	
21	هل يطلب منك كتابة تقرير عام عما شاهدته خلال فترة التربية الميدانية ؟	
22	هل تراعي في تقييمك للطلاب الصعوبات التي تواجههم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ؟	
23	هل تراعي في تقييمك للطلاب ندرة توافر أعضاء الفريق اللازم لوضع البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في معظم مدارس وفصول التربية الخاصة ؟	
24	هل تجد الوقت الكافي لعقد لقاءات بالمدرسة مع طلابك عقب القيام بالزيارة الصفية مباشرة لمناقشة الإيجابيات والسلبيات معهم ؟	
25	هل ترى أن المقررات الدراسية التربوية التخصصية التي اجتازها الطالب قبل فترة التربية الميدانية كافية لتأهيله للتطبيق الميداني مع ذوي الاحتياجات الخاصة ؟	

ملاحظات أخرى تود إضافتها :

ملحق (4)

استبانته للتعرف على آراء الطلاب لتقييم برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة

م	المؤشرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
1	يوجد بالقسم مكتب للتربية الميدانية يتولى الإشراف على شئون التربية الميدانية					
2	يتم التنسيق بين مكتب التربية الميدانية وبين إدارة المدرسة، قبل وأثناء فترة التطبيق الميداني					
3	يتم التنسيق بين المعلم المشرف وبين إدارة المدرسة، للاتفاق على اختيار معلم متعاون ذي كفاءة ليوجه الطالب					
4	يتم التنسيق بين المعلم المشرف وبين المعلم المتعاون، بحيث لا يحدث تعارض في التوجيهات التي يقدمها كل منهما للطالب					
5	يقوم مكتب التربية الميدانية بعقد لقاءات دورية مع الطلاب المتدربين قبل بدء التربية الميدانية وفي أثنائها					
6	يتم مراعاة رغبات الطلاب عند القيام بعملية التوزيع على المدارس					
7	يتم توزيع الطلاب وفقاً للاحتياجات الفعلية لكل مدرسة					
8	يتم توزيع الطلاب على مدارس وفصول التربية الخاصة، وفقاً لطبيعة التخصص الدقيق لكل طالب					
9	يطبق قسم التربية الخاصة القواعد والشروط التي تسمح للطلاب بالتطبيق الميداني، من حيث التفرغ، وعدد الساعات المطلوبة، والمواد التي اجتازها الطالب .. وغيرها، بدقة وعدالة					
10	يزود الطالب المتدرب بدليل للتربية الميدانية، يتضمن أهداف التربية الميدانية، وواجباته وحقوقه، وطريقة تقييمه، أثناء فترة التطبيق					
11	عدد الطلاب المتدربين في المدرسة مناسب بما يتيح للمشرف من متابعتهم بطريقة منظمة ومقبولة ووافية					

م	المؤشرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
12	يتم الالتزام ببدء وانتهاء مواعيد التطبيق الميداني بدقة وفقا لما هو مخطط له بمعرفة لجنة التربية الميدانية					
13	التخصص الدقيق للمعلم المشرف هو نفس تخصص الإعاقاة التي يشرف على طلابها (عقلي - سمعي - صعوبات تعلم)					
14	يحرص المعلم المشرف على حضور الحصص مع الطالب المتدرب من بدايتها إلى نهايتها					
15	يحرص المعلم المشرف على حضور الحصص وتقييم الطالب المتدرب باستخدام بطاقة الملاحظة					
16	يحرص المعلم المشرف على مناقشة الطالب المتدرب في الإيجابيات والسلبيات عقب انتهاء الحصة مباشرة					
17	يحرص المعلم المشرف على الإطلاع على الخطط التعليمية الفردية لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة كجزء من التقييم					
18	الزيارات الميدانية للمعلم المشرف زودتك بمعلومات ومهارات جديدة في التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
19	عدد الزيارات الصفية التي قام بها المعلم المشرف كانت كافية لتقييمك بطريقة موضوعية وعادلة ودقيقة					
20	يحرص المعلم المتعاون على أخذ رأي الطالب المتدرب عند القيام بتوزيع الحصص الدراسية بما يتناسب مع ميوله وقدراته					
21	مرحلة المشاهدة والمشاركة كانت تمهيدا جيدا للتطبيق الميداني					
22	يحرص المعلم المتعاون على الحضور مع الطالب المتدرب أثناء قيامه بالشرح ليساعده في تهيئة الظروف التي تمكنه من التدريس الفعال					
23	يحرص المعلم المتعاون على تدريس حصص نموذجية أمامي قبل قيامي بتولي مسنولية التدريس					
24	يتم تزويد المعلم المتعاون ببطاقة ملاحظة لتقييم الطالب المتدرب بطريقة دقيقة					

م	المؤشرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
25	تتعامل إدارة المدرسة مع الطلاب المتدربين باعتبارهم معلمين أساسيين					
26	تقوم إدارة المدرسة بتوفير مكان مناسب لعقد اجتماعات الطلاب المتدربين مع المعلم المشرف					
27	تتعاون إدارة المدرسة في توفير الوسائل والمواد التعليمية اللازمة في عملية التدريس للطلاب المتدرب					
28	تقدم المقررات الدراسية التي تم دراستها بالكلية، إطارا نظريا مناسباً يساعد الطالب المتدرب على التطبيق الميداني بكفاءة					
29	مشاركتك في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية، والقيام ببعض الأعمال الإدارية تدخل ضمن بنود التقييم					
30	يتم تقييمك من قبل إدارة المدرسة والمعلم المتعاون والمعلم المشرف بطريقة موضوعية وشاملة، ويتنسيق مسبقاً فيما بينهم					

ملاحظات أخرى تود إضافتها :