تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم

*أسامة يوسف الصمادي**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام من وجهة نظر الطلاب في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، تكونت عينة الدراسة من 80 دارساً في برنامج دبلوم التربية الخاصة، تم إعداد استبانة مكونة من 90 فقرة موزعة على 9 أبعاد تقيس تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم الملتحقين فيه. وللتأكد من صدق وثبات الاستبانة فقد تم تنفيذ جملة من الإجراءات الإحصائية، التي دللت على صدق الاستبانة وثباتها وملائمتها للهدف من الدراسة.

أشارت النتائج إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الدبلوم وفقا لما أشارت إليه تقييمات الطلبة الملتحقين في البرنامج وبعض النظر عن نوع البرنامج (صعوبات تعلم أو إعاقة عقلية). كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيية في تقييمات الطلية لبرنامج الدبلوم تعزى لمتغير الالتحاق في التدريب الميداني ولصالح الطلبة الذين التحقوا في التدريب الميداني. وأخيرا، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقييمات الطلبة لبرنامج الدبلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية. وقد تضمنت الدراسة مزيدا من النقاش حول تقييمات الملعمين لبرنامج الدبلوم وعددا من التوصيات.

الكلمات الدالة: دبلوم تربية خاصة، الطالب، تقييم، جودة، المعايير المهنية لإعداد المعلمين، جامعة الإمام.

المقدمة

تعتبر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من أهم الموارد التي يعتمد عليها أي مجتمع في عملية التنمية والتطوير والتحديث. فمن مخرجات القطاع التعليمي تنتقل الكفاءات المؤهلة والمدربة إلى حقل الميدان وبقدر ما يكون التعليم العالي ومخرجاته مواكباً لحاجات المجتمع الفعلية وطموحاته المستقبلية بقدر ما تكون القدرة على تحقيق التنمية أسهل وأسرع.

وتعتبر المملكة العربية السعودية واحدة من دول العالم التي تسعى دوما للتقدم والرقي بجامعاتها ومؤسساتها العلمية والتعليمية إلى مستويات متميزة من الأداء والجودة لتخريج الكوادر المؤهلة واللازمة لتطوير المجتمع، بالإضافة إلى زيادة القدرة التنافسية خاصة في ضوء التنافس الحاد الناتج عن تزايد الاتجاه نحو العولمة والاقتصاد المعرفي.

يعتمد تقويم الجودة عموماً على الأداء المتعلق بالمعايير المقبولة من الممارسات الجيدة، ولكن أيضاً "ملاءمة الهدف للرسالة" الذي يأخذ بعين الاعتبار أن هناك متطلبات مختلفة لأنواع مختلفة من المؤسسات أو البرامج. كما أن هناك اختلافات مهمة في الرسالة التي لها صلة بدراسة جودة المؤسسات. ويتم أيضاً دراسة "ملائمة الهدف للرسالة" حتى يؤخذ في الاعتبار مدى مناسبة رسالة المؤسسة للبيئة التي تعمل فيها (ملحق المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في المملكة العربية السعودية، 2009).

يقصد في الجودة التعليمية الحصول على منتج جيد في المؤسسات التربوية والتعليمية يتمثل في خريجي تلك المؤسسات، ودورها في تنمية وخدمة المجتمع من خلال تحسين مدخلات تلك المؤسسات التعليمية، والتي تتضمن الطالب والمعلم والإدارة والمناخ التعليمي والاجتماعي الجيد، والموارد المالية ومرافق المدارس، وتحسين العملية التربوية التي تتضمن غرف المصادر، ومصادر المعرفة والمكتبة، وطرق التدريس، والمواد التعليمية، وتكنولوجيا التعليم الحديثة، والتعليم الإلكتروني، وتحسين أداء الطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية مع مراعاة تطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ منظومة التعليم في ضوء أهداف تربوية إجرائية يمكن إخضاعها لمواقف تربوية وتعليمية مع الاهتمام بتقييم الأداء من خلال معايير، وبالتالي يؤدي ذلك إلى مخرجات نهائية جيدة تتمثل في جودة خريج كل مؤسسة وخدمة المجتمع وتنمية البيئة (الدهشان، 2007).

* قسم التربية الخاصة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. تاريخ استلام البحث 2014/8/12، وتاريخ قبوله 2014/10/12.

© 2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

تهدف عملية إدارة الجودة الشاملة لتحقيق أهداف عديدة في المجال التعليمي بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، وهي: الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم احد مخرجات التعليم، والعمل على توفير جو من التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي، ورفع مستوى الوعي لدى الطلبة تجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعليم الذاتي بصورة أكثر فاعلية، وكذلك زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية (الطائي وآخرون، 2009).

كما يسعى التعليم العالي أيضا إلى، تنمية قدرات الطلبة المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها، ومساعدة الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات المفيدة في حياتهم المهنية، ونشر المعرفة العلمية والعمل على تقدمها، وأيضاً المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع (الحمالي، 2004).

مبررات وأهمية الجودة في التعليم العالي

تمثل إدارة الجودة في التعليم أمرا بالغ الأهمية لما لها من دور كبير في التأثير على مخرجات التعليم العالي. ففي هذا السياق يشير بريه والحجام (2008) إلى أن إدارة الجودة تضبط وتطور النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية لتحدد مسؤولياتها، كما أنها تساعد على ضمان الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع جوانبهم الجسمية. ويضيف المؤلفان أيضا أن إدارة الجودة تزيد من الوعي والانتماء نحو المؤسسة، وتوفر جوا من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة وبذلك فهي تزيد من الترابط والتكامل بيم جميع موظفي المؤسسة لتذكي بينهم روح العمل الفريقي.

وتواجه مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن ضغوطاً وتحديات كبيرة تتمثل في النمو السريع في مجال المعرفة والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها والثورة المعلوماتية والتكنولوجية والتغييرات المفاجئة والسريعة في طبيعة المهن في سوق العمل بسبب اعتمادها على التكنولوجيا الحديثة والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة. فقد أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على إدخال تلك النظم الحديثة والمعايير النمطية في كل مستوى إداري في تلك المؤسسة حتى تضمن البقاء والاستقرار والوقوف أمام المنافسة مع الجامعات المحلية والإقليمية العالمية الأمر الذي يدعو جامعاتنا العربية إلى الأخذ بمبدأ التجويد والتحسين والتطوير في هذه المؤسسات واعتماد مبدأ الجودة الشاملة فيها. ولعل الأخذ بهذا المبدأ له ما يبرره لتفادي التدني في مستوى جودة التعليم العالي في جامعاتنا العربية. وفي هذا السياق، فلابد من الإشارة إلى أن ظهور ظاهرة انحلال الإدارة الجامعية، وتفشي ظاهرة سوء الإستعمال، وعدم جدية وسائل التقييم الجامعي، وانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات بين الطلبة، وانعدام المعايير التربوية في تعيين أعضاء هيئة التدريس، وعدم توفر التجهيزات التعليمية المناسبة، وتدني مخرجات التعليم أمثلة تشكل عوامل تستوجب الالتفات إلى أهمية تبني مبدأ التجويد في التعليم العالي (عبد الحي، 2010).

بناء على ما سبق، تبرز أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي أثبتت نتائجها الإيجابية في مساعدة المؤسسات التعليمية على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي، وإيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات، الذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها، والمساعدة في تركيز جهود الجامعات على إتباع الاحتياجات الحقيقية للسوق الذي تخدمه، وإيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي وزيادة الضبط والنظام فيها، وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي، وتطوير معايير قياس الأداء فيها، وتقديم أفضل الخدمات للطلبة وهو ما تدور حوله الجودة في جوهرها (الترتوري وجويحان، 2006).

إن الجامعة التي تتصدى لتحديات واقعها ومحيطها ولا تنعزل عن الناس بآمالهم وآلامهم، تشكل مركز إشعاع فكري ومنارة ثقافية ورائدة مجتمعها وناقلة للوعي الإنمائي وتحقيق حياة إنسانية كريمة (الأسعد، 2000).

وفي ضوء ما سبق فقد أصبح الأمر يقتضي من كافة المؤسسات والمنظمات الراغبة بالبقاء والاستمرار بتبني الاستراتيجيات والأساليب المعتمدة على ضمان الجودة. وعليه فان حجم ونوعية التعليم العالي ومستوياته تعتبر من أهم العوامل المؤثرة والمحددة لمعدلات التنمية والتطور، من هنا فان هذه الدراسة تسعى لتقييم برنامج دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الإعتماد المهنية العالمية.

مشكلة الدراسة

لقد شهد ميدان التعليم العالي في الآونة الأخيرة اهتمام واسعا فيما يرتبط بجودة التعليم ومواكبته لأحدث الموجهات والمعايير العالمية في إعداد برامج أعداد المعلمين. ولعل هذا التوجه قد امتد ليصل إلى جميع الجامعات في العالم العربي والجامعات السعودية على مستوى جامعات العالم بشكل عام

والجامعات السعودية وجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بشكل خاص. يكمن الهدف من وراء ذالك الاهتمام هو العمل على تحسين وتطوير جودة التعليم وفق أفضل المعايير العالمية، لأن لذلك دوراً مهماً في مجريات العملية التعليمية داخل المؤسسة الجامعية ومساهمة في تحقيق أهدافها وتطلعاتها، مما ينعكس على مخرجاتها من كوادر مؤهلة ومتميزة، مثلاً صعوبة تناولها جميع الجوانب وفي جميع البرامج في دراسة واحدة، لذلك يتم العمل على تقييم العمل على تقييم هذا البرنامج باعتباره مثالاً على برامج أخرى مماثلة، وتحاول الدراسة الحالية: تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة والذي تقدمه جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة الملتحقين فيه في ضوء جملة من المتغيرات. وبصورة أكثر دقة، جاءت الدراسة الحالية **لتجيب عن الأسئلة التالية:**

1. ما درجة تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية من وجهة نظر الطلبة الملتحقين فيه؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في درجة تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الإلتحاق بالتدريب الميداني ومتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة في ظل متغيرات التخصص (صعوبات التعلم والاعاقة العقلية)، والالتحاق ببرنامج التربية العملية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. ولتحقيق ذلك فإن الدراسة الحالية سعت إلى بناء أداة ذات معايير بنائية وسيكومترية يمكن الوثوق بها في تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة.

كما أن الدراسة الحالية تقدم الدراسة الحالية تغذية راجعة للمهتمين والمشرفين وصانعي القرارات فيما يختص ببرنامج الدبلوم في التربية الخاصة ليصار إلى اتخاذ الإجراءات الضرورية لرفع سوية هذا البرنامج وقدرته في إعداد معلمين مؤهلين للعمل في الميدان.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تكمن تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها ترفد ميدان إعداد الكوادر في التربية الخاصة بدراسة توضح أهمية العمل على مراعاة معايير الجودة العالمية في إعداد البرامج المؤهلة للمعلمين تأهيلا نظريا ومسلكيا. كما أنها تلفت النظر إلى ضرورة مراعاة المعايير العاليمة في إعداد المعلمين ليكونوا على قدر عال التخصصية والمهنية.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تكمن فيما يلي:

1. تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة وذلك بالاستعانة بوجهة نظر الطلبة المستفيدين منه وبذلك فهي تتحقق من مدى صدق البرنامج العملي (Social Validity).

2. تزود الميدان والمهتمين والباحثين بأداة علمية موثوقة تمكنهم من تقييم جودة برامج الدبلوم في التربية الخاصة.

3. ترفد ميدان إعداد المعلمين في التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية بنتائج عملية يمكن الاستفادة منها في تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

وتكمن مبررات الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التأكد من انطباق معايير جودة التعليم في إعداد معلمي التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي.

2. التأكد من فاعلية برنامج الدبلوم في التربية الخاصة المطبق في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك بهدف استمرار دعمه وتحسين بينته ومخرجاته.

3. تطوير أداة علمية موثوقة يمكن من خلالها تقييم جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في تخصصي صعوبات التعلم والاعاقة العقلية بشكل خاص والتربية الخاصة بشكل عام.

مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية

برنامج دبلوم التربية الخاصة:

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه برنامج أكاديمي يحتوي على مجموعة من مواد الإعداد العام ومواد التخصص لمساري (الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم) والمتضمن 45 ساعة أكاديمية وفصل نهائي للتدريب الميداني الذي تنفذه جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ولمدة ثلاثة فصول دراسية متتابعة.

معايير الجودة:

ويقصد بها في هذه الدراسة جملة المعايير التي تم اختيارها بالرجوع إلى معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وكذلك معايير دعم وتطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وكذلك معايير مجلس الأطفال غير العاديين لمعلمي التربية الخاصة (CEC).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها عبر اجابات الطلبة كدرجة لتقييم جودة البرنامج وفقا لأداة الدراسة المطورة من قبل الباحث.

طلبة برنامج الدبلوم:

ويعرفون إجرائيا بأنهم الطلبة الذكور المتحقين ببرنامج دبلوم التربية الخاصة في تخصصي صعوبات التعلم والاعاقة العقلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في العام الدراسي 2013م.

حدود ومحددات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة تقييم برنامج الدبلوم التربية الخاصة بمساري الاعاقة العقلية وصعوبات التعلم في جامعة الإمام من خلال دراسة اعتمدت على أسلوب الإستبانة، وتحليل الوثائق، وعليه فإن الدراسة الحالية تتحدد بالحدود والمحددات التالية:

أولا: حدود الدراسة

1. الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية على عينة من طلبة برنامج دبلوم التربية الخاصة مسار الاعاقة العقلية ومسار صعوبات التعلم في عمادة التعليم المستمر وخدمة المجتمع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

2. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثانيم2013م 1434 هـ.

3. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على الطلبة الذكور الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمساري صعوبات التعلم والاعاقة العقلية.

ثانيا: محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأداة الدراسة المطورة ودلالات صدقها وثباتها، وآلية جمع البيانات من خلالها، وآلية تحليلها احصائيا، ومنهجية الدراسة العلمية المتبعة.

الإطار النظري

تعتبر خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي حديثة العهد، فعلى الرغم من أنه تم البدء بتقديم هذه الخدمات في معظم الدول العربية منذ الستينات من القرن الماضي، الا أن تطورها النوعي والكمي حدث في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. وبدأت بعض الدول العربية بإنشاء برامج لاعداد كوادر في صعوبات التعلم منها: السعودية والأردن؛ والإمارات العربية المتحدة؛ والبحرين (القريوتي وآخرون، 1995).

اما على صعيد الدراسات العليا فقد بدأت الجامعة الأردنية في تأسيس برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم عام 1980، وقد بدأ العمل في تأسيس برنامج الماجستير عام 1985. اما برنامج الدكتوراة فقد بدأ في الجامعة الأردنية عام 2000م، وبرنامج الدكتوراة للدراسات العليا عام 1999/ 2000م. أما برنامج الدبلوم العالي لصعوبات التعلم في كلية الاميرة ثروت فقد بدأ عام 1995م. هذا وقد بدأت جامعة الإمام العمل في برنامج دبلوم التربية الخاصة للعام الجامعي 1423/ 1424.

أشارت الدراسات التي أجريت حول واقع التعليم في الجامعات العربية، إلى أن هذا الواقع يعاني من العديد من السلبيات، منها، المركزية الزائدة، والبيروقراطية، وضعف التخطيط، وتضارب التشريعات والقوانين والأنظمة، وتدني مستوى تأهيل الموارد البشرية، كما أنه بقي عاجزاً عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الالتحاق به، نتيجة التزايد الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، كما أن التعليم العالي لم يرافقه تحسن في نوعية هذا التعليم وجودته (الخطيب ومعايعة، 2006).

يعتبر إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة، والتربية الخاصة بصفة خاصة، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية (الليثي، 2009).

وللمعلم دور رئيس في مدخلات التطوير التربوي، فبالرغم من توفر مباني مدرسية ومناهج ووسائل وأدوات وتقنيات حديثة، لا تستطيع إحداث التطوير المطلوب، دون معلم يتمتع بشخصية مهنية، تمكنه من إحداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمة ذلك إلى مواقف تعليمية ناجحة، فيعتبر إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة ضرورياً لمساعدة ورفع أداء ذوي الإعاقة، وبناء على ذلك فإن التنمية المهنية بجانب التأهيل والإعداد هم حجر الزاوية التي تدعم أساليب التطوير (شقير، 2002، wany, 2005)

يتم إعداد معلم ذوي الإعاقة في مؤسسة علمية أكاديمية تتبنى خطة أكاديمية مناسبة، يحصل من خلالها على شهادة جامعية يمكنه أن يعمل بموجبها في إحدى المدارس التي تتبع نسق التربية الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف تقوم عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بطرح برنامج الدبلوم في التربية الخاصة (مساري صعوبات تعلم والاعاقة العقلية) وتعمل العمادة على تهيئة البرامج التعليمية والتدريبية التي تساعد أفراد المجتمع في الحصول على مهارات وخبرات معترف بها لتزيد من كفاءتهم العلمية والعملية. ويغطي برنامج دبلوم التربية الخاصة الاحتياجات الأساسية لإكساب حملة الشهادات الجامعية المهارات العلمية والمهنية المطلوبة في مجالي صعوبات التعلم والاعاقة العقلية، وتأهيلهم للعمل في

مدارس التربية الخاصة مع الإلمام الكافي بالتغيرات والتطورات الحديثة في هذا التخصص.

يهدف برنامج دبلوم التربية الخاصة إلى تأهيل الطالب للعمل في مجالات التربية الخاصة، توفير الفرص التعليمية والتدريبية للدارسين من حملة الشهادات الجامعية، إعداد الكوادر الوطنية المؤهلة في مجال التربية الخاصة (التطوير الوظيفي والذاتي من خلال تلبية رغبات العاملين في مجال التربية الخاصة ورفع كفاءتهم من خلال تزويدهم بالمعارف والخبرات المتطورة وتدريبهم على كيفية التعامل مع الفئات الخاصة، ويشترط في قبول الطالب في البرنامج، حصوله على شهادة جامعية، واجتياز المقابلة الشخصية، والالتزام بشروط ولوائح الجامعة (منشورات المركز الجامعي والتعليم المستمر، 2009).

وصف دبلوم التربية الخاصة لمساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم:

يطرح البرنامج مواد الاعداد العام وهي مشتركة لمساري الاعاقة العقلية وصعوبات التعلم هي: مدخل إلى التربية الخاصة، مقدمة في تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، دمج غير العاديين في المدارس العادية، تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة، مناهج البحث وأساليبه الإحصائية، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة بواقع 19 ساعة.

أما في المستوى الثاني تطرح مواد هي: مدخل إلى الإعاقة العقلية، القياس والتشخيص لذوي الإعاقة العقلية، المهارات السلوكية للمعاقين عقليا، مناهج وأساليب تدريس المعاقين عقليا، برامج تأهيل ذوي الإعاقة العقلية، برامج التدخل لذوي الإعاقة العقلية، علم نفس نمو ذوي الاحتياجات الخاصة. أما في المستوى الثالث يدرس مواد بواقع 7 ساعات هي: مشروع التخرج، والتدريب الميداني في مجال التخصص بواقع 19 ساعة.

أما في مسار صعوبات التعلم تطرح مواد الاعداد العام وفي المستوى الثاني يدرس مواد هي: مدخل إلى صعوبات التعلم، القياس والتشخيص، صعوبات التعلم الأكاديمية، مناهج وأساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم النمائية، برامج التدخل المبكر، علم نفس نمو بواقع 19 ساعة. أما في المستوى الثالث يدرس مواد بواقع 7 ساعات هي: مشروع التخرج، والتدريب الميداني في مجال التخصص (منشورات المركز الجامعي والتعليم المستمر، 2009).

يتكون إطار الجودة في التعليم من عملية التخطيط لرسالة الجامعة والمشاركة الفاعلة لعناصرها البشرية بما يحقق الإفادة من جميع تلك العناصر، وتركز المعايير الاساسية لتقييم الجودة النوعية في التعليم الجامعي على الرسالة والغايات والأهداف، وإدارة البرنامج، وضمان جودة البرنامج، والتعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والتخطيط والإدارة، وعمليات التوظيف، والبحث العلمي، وأخيراً العلاقات مع المجتمع (الهيئة الوطنية للاعتماد الكاديمي، 2007).

ومن المعروف أن الطالب من أهم مدخلات العملية التعليمية والتعلمية في مسار التعليم العالي، ومن هنا لا بد من إعطاءه الأهمية اللازمة والكافية، والعناية به والاهتمام برأيه، فهو الخريج الذي نتدارس جوانب تحقيق الجودة فيه (حسن، وأخرون، 2011).

ومن مجالات التحقق من مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي معيار التعلم والتعليم والذي يخص الطلبة، حيث أنهم بؤرة الاهتمام في التعليم الجامعي، وذلك لأنهم أساس العملية التعليمية والعمل على توجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم، وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية. إن الاهتمام بإعداد المعلم الكفء لا تقتصر فقط على تأهيله علمياً في تخصصه وتعريفه بالأصول التربوية وأساليب التدريس وطبيعة التعليم وأهدافه، وخصائص المتعلم ومشكلاته، بل أيضاً في تنمية قدراته على التفكير وعلى التخيل والتصور والتركيب والتحليل والنقد والمقارنة والتطبيق والاستيعاب واستخلاص النتائج وتكوين الآراء الخاصة والقدرة على التأمل (غالب، ردمان محمد، 2000). ومشاركة الطلبة في اختيار المواد الدراسية بطريقة منفتحة، والتدرب على كيفية الوصول إلى المعلومات ذاتياً من أهم الأسس الحديثة لجعلهم محور ارتكاز التعليم الجامعي، كما أن التخفيف من أعدادهم في القاعات التدريسية؛ بحيث تصبح بيئة للإفادة العلمية والعملية؛ ويؤدي إلى جعل العملية التعليمية أكثر إيجابية وفاعلية (غالب، ردمان محمد، 2000).

أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير مجموعات من المعايير والمواصفات منها مجموعة ISO-9000 لعام 1987 ومجموعة ISO-9000 لعام 1994 ومجموعة ISO-9000 للعام 2000 ويؤدي تطبيق هذه المجموعات إلى مزايا متعددة لمؤسسات التعليم العالي، أهمها: تحسن الأداء الجامعي، توحد إجراءات العمل، وتوزيع المهام بفاعلية، وتحقق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي.

ومن المعايير الأساسية عند تطبيق نظام الجودة الخبرة

الميدانية والممارسات العملية حيث تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس والمراكز والمؤسسات بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة. ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي: تعاون الكلية مع المدرسة، تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية، نمو الطلاب الخريجين وتمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية لمساعدة أقرانهم (رسلان، 2007).

معايير إعداد معلم التربية الخاصة:

يوجد مجموعة من الكفايات الواجب أن يتمتع بها معلم طلبة التربية الخاصة، هذا ويعتبر مجلس الأطفال غير العاديين (The Council for Exceptional Children,2010) من الجهات المهنية المتخصصة في مجالات التربية الخاصة وقد أعدت دليلاً يشمل على المعايير الخاصة بتقديم الخدمات لجميع فئات التربية الخاصة وهي: الأسس الفلسفية، والنظريات الأساسية في تعليم طلبة ذوي الاعاقة، خصائص النمو للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدراك المعلم للفروق الفردية في التعلم، والاستخدام الجيد لاستراتيجيات التدريس الفعال، وإعداد بيئة التعلم والعلاقات الاجتماعية، والقدرة على التواصل، والتخطيط للتعليم متضمناً تفريد التعليم، وإجادة استخدام أساليب التقييم، ومدى الالتزام بمعايير مهنية وأخلاقية تحكم الممارسات التربوية المختلفة والتعاون والمشاركة (CEC,2010). ويقاس ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة بمدى فاعلية البرامج في تقييم مدى تحقيق تلك البرامج للأهداف الموضوعة، وفق مقاييس مخصصة لتقييم البرامج.

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم وهى أحد الفروع الهامة بعلوم الإدارة الحديثة ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي ثم دخلت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم وتعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحدونا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفق عليها:

فالجودة: هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، أو تلك المتفق عليها معه. وأما ضبط الجودة: فهو جزء من إدارة الجودة يركز على استيفاء متطلبات الجودة (الدهشان، 2007).

كما وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي أيضاً إلى مجموعة من المعايير والإجراءات والتي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفير أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (كنعان، 2003). إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تتمثل في تحقيق أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة (مجيد والزيادات، 2008).

الدراسات السابقة

إن هذا النوع من الدراسات يستخدم أسلوب البحث النوعي، لذلك فان الباحث سوف يعرض مراجعة أولية لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وذلك بسبب عدم توفر دراسات سابقة مشابهة تماماً لهذه الدراسة ومن هذه الدراسات:

دراسة كرنز (Kernes,1996) والتي هدفت إلى دراسة مدى الحاجة لتغيير دور كل من معلم طلبة التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة والمختلفة، وتم مسح خريجي أحد برامج تأهيل المعلمين، حيث أظهرت النتائج فاعلية برامج التدريب قبل الخدمة، وكذلك أظهرت مجالات القوة لدى الطلبة الخريجون في التخطيط للأنشطة الصفية وتنظيمها، والعمل التعاوني والتواصل مع المهنيين، وعلى تصميم الدروس والمواد والمواضيع المختلفة، وتعديلها وتكييفها، وتحديد اسلوب التدريس المناسب، أما جوانب الضعف لدى الطلبة الخريجون كانت في القدرة على العمل مع الراشدين، واستخدام مهارة الارشاد للأهل والمهنيين، وتقديم مهمات مفيدة للمتطوعين، والقيادة.

أجرى فترمان (Fetterman,2000) دراسة لتقييم برنامج كلية التربية لاعداد المعلمين، في جامعة ستانفورد، أمريكا، اعتماداً على خطوات التقييم التربوي التقليدي وأساليبه، لمدة ثلاث سنوات للبرنامج، حيث كانت المرحلة الاولى من التقييم تكوينية، صممت لتقديم معلومات يمكن استخدامها في تنقيح البرنامج وتطويره، والمرحلة التالية من التقييم كانت مرحلة ختامية، وقدمت تقييماً كاملا للبرنامج؛ اذ اهتم التقرير النهائي بنتائج تقييم البرنامج والتوصيات، بالتركيز على المواضيع والقضايا التالية:

انسجام الأهداف والمهام؛ والمنهاج؛ والبحث؛ والتواصل بين خريجي الكليات؛ والتطوير المهني للمدارس/ الجامعات؛ والشراكة بين الجامعات والمدارس؛ ومشاركة الكليات؛ والتميز في التدريس؛ وطول البرنامج؛ ومكوناته المحددة؛ وركز أيضاً على تقرير تقييم البرنامج على مدى العام، بما في ذلك القبول،

وتوزيع الطلاب، والاشراف.

قام العلوي (2001) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين، ووزعت استبانة على 93 من طلاب الدراسات العليا الذين تخرجوا في الفترة من عام 96/ 97 – 98/99م. ولقد أشارت النتائج إلى ان 36.6% يواصلون دراساتهم العليا حالياً، و63.4% اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج ويعملون جميعاً في مجال التخصص باستثناء 1.1% منهم يعملون في وظائف أخرى.

وبينت الدراسة أيضا أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة البحوث العلمية وتطبيقها وفقاً للمنهج العلمي السليم، وتشجع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الخليجي بصورة عامة ومجتمعاتهم المحلية بصورة خاصة.

وقام ولكوكس وأخرون (Wilcox, et al, 2002) بإجراء دراسة بهدف بيان كيف يمكن ان تستخدم البيانات الناجمة عن دراسات المتابعة لخريجي البرامج في المساعدة في تقرير نقاط قوة ومواطن ضعف أي برنامج لاعداد المعلمين. وقامت كلية تأهيل المعلمين في صعوبات التعلم بإجراء دراسة تتبعية لخريجيها من برنامج البكالوريوس الذي تم تطبيقه عام 1993م، وتم تحديد 53 خريجاً مع مدرائهم البالغ عددهم 7. وصممت الاستمارة المسحية اعتماداً على المعلومات والمهارات المشتركة الأساسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة المبتدئين التي وضعتها جمعية الاطفال غير العاديين CEC عام 1998. وتكونت الاستبانة من جزئين: الأول، سؤال موجه للمدرسين والمديرين ليقدروا درجة المسؤولية التي تحملها المدرسون في موقعهم الحالي لكل معيار من معايير CEC على مقياس متدرج من أربعة نقاط.

اما الجزء الثاني من الاستبانة يطلب من المستجيبين تقدير مستوى الاعداد الذي يعتقدون أنهم تلقوه في الكلية، على مقياس متدرج من أربع نقاط. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية من خريجي التربية الخاصة في هذه الدراسة تم اعدادهم بشكل جيد، وهم مهنيون متمرسون، و46% منهم يحملون درجة الدبلوم العالي 85% لديهم الخبرة تراوحت بين (6–10) سنوات، بينما 15% كان لديهم سنوات خبرة تراوحت بين (1 – 5) سنوات. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين تأهيل مدرسي التربية الخاصة وبين مسؤولياتهم الموكولة إليهم في المدارس. وكان متوسط تقدير الإعداد لكل من المديرين والمدرسين 3 فما فوق (حسب معايير ال CEC، باستثناء مجال استخدام التكنولوجيا، الذي كان متوسط الإعداد عليه أقل من 3. ومجالات القوة كانت على كفايات: (القياس والتقييم؛ والتدريس؛ والتعاون المهني) أعطيت تقدير 3.24 أو أكثر من قبل المديرين والمدرسين، وأعطيت أيضا تقديراً مرتفعاً للمسؤولية، وتقدير الخريجين 3.12 على الاعداد على كفايات الدمج، وتقدير 3.45 للمسؤولية لهذه الكفاية للمدرسين أو المديرين، على الرغم من عدم وقوع هذه التقديرات فنياً ضمن مجال القلق، كما تم تحديده في الدراسة وهو (أقل من 3)، إلا أن الخريجين رأوا أن مستوى اعدادهم على هذه الفئة من الكفايات لم يكن كافياً لتلبية متطلبات المسؤوليات الممنوحة لهم. ومع أنهم أفادوا أيضا أن مستوى اعدادهم على هذا المجال كان كافياً، الا ان تقدير المسؤولية العالية المقارنة يشير بقوة إلى ضرورة تدعيم هذا المجال في تأهيل المعلمين. وتؤكد نقاط القوة ومجالات الضعف التي أظهرتها الدراسة أهمية دراسات المتابعة في تقديم تغذية راجعة ونوعية من البيانات اللازمة للقائمين على برامج تأهيل المعلمين لإجراء تعديلات وتغييرات ضرورية، ولكن بعد أن يتم فحص هذه البيانات بدقة وحذر قبل تبني تغييرات تؤثر في طبيعة البرنامج وخريجيه.

قامت قطناني (2005) بدراسة هدفت إلى تقييم جدوى وجدارة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين فيه، بهدف المساهمة في تطوير البرامج وتمكين القائمين عليه من تحديد المجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث.

وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من مواطن قوة البرنامج كان من أبرزها رضا الخريجين بشكل عام عن مستوى اعدادهم، ثراء المحتوى النظري للمساقات وعمقه، ونجاح البرنامج في اكساب الطلبة والخريجين العاملين اتجاهات وخصائص ايجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالرغم من ثراء المساقات التخصصية وتنوعها الا ان الطلبة والخريجين أشاروا إلى ضرورة تناول تغطية موضوعات مهمة مثل التوحد، واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأساليب تدريس المهارات الأكاديمية الاساسية. اما ابرز نقاط الضعف فكانت عدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج مما اثر سلباً في بعض المهارات الأدائية للطلبة والخرجين، كذلك أشار المشاركون إلى صعوبات التدريب الميداني الناتجة عن الآلية المتبعة ونقص الاشراف وقلة الوضوح في ادوار ومسؤوليات الأطراف المتعددة المعنية بتدريب الطلبة وعدم كفاية التنسيق بينها وزيادة اعداد الطلبة في البرنامج الأمر الذي اثر سلباً في الكثير من عملياته وتفاعلاته مثل أساليب التدريس والتقييم.

وقامت بسومي (2007) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية

برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت من وجهة نظر المشاركين فيه (أعضاء هيئة التدريس، المعلمين، والخريجين). وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من نقاط القوة في البرنامج منها "عمق المحتوى النظري للبرنامج وثراؤه وملائمة المساقات المطروحة فيه للأهداف المحددة له، ونجاح البرنامج في تحسين مهارات المعلمين المتدربين والخريجين التدريسية بشكل ملحوظ أشاد به المعلمون المتدربون والخريجون العاملون في الميدان. كما أشارت النتائج إلى بعض الجوانب التي تستدعي التعديل أو الإضافة، حيث أظهرت النتائج عدم كفاية التدريب العملي للبرنامج، أي لا يوجد توازن بين الجانب النظري والجانب العملي في البرنامج، وكذلك الحاجة إلى إيلاء مزيد من العناية في متابعة خريجي البرنامج من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت الدراسة التي قام بها زوين وهاشم (2009) إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداتين لتقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وأشارت النتائج أن مستوى برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة كان متوسط في كثير من مجالاته، وضعيف في مجالات أخرى، ويحتاج إلى تطوير وتحسين، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مجالات التسهيلات التعليمية والبحثية لصالح الطلبة الذكور من ذوي التخصص العلمي وفي مجالي معرفتهم بأهداف برنامج الدراسات العليا والمرحلة التحضيرية لصالح طلبة الدكتوراه، وفي مجال ما قبل القبول لصالح الطلبة الذكور من الماجستير.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أنها تناولت عدة جوانب وقضايا ومواضيع لتقييم برامج التربية الخاصة، مثل استخدام الأهداف والمهام كما في دراسة (فترمان Fetterman, 2000)، ومستوى الاعداد (كفايات القياس والتقييم والتدريس والتعاون المهني، والدمج ولكوكس وآخرون Wilcox, et al, 2002) وتقييم الجانب النظري والعملي للبرنامج (قطناني (2005)، والتهيئة في كتابة البحوث، وتطوير خدمات ذوي الاعاقة، والتنظيم وتوزيع المقررات على الفصول الدراسية، ونسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة وطريقة تعاملهم، والنمو المهني والمعرفي كما في دراسة (العلوي، 2001)، ودراسة بسومي التي ركزت على جوانب توازن المحتوى النظري والعملي للمقررات وكذلك التدريب الميداني، ودراسات تناولت أهداف برنامج الدراسات العليا والتسهيلات التعليمية والبحثية وشروط القبول في البرنامج كما في دراسة (زوين وهاشم، 2009) سواء كانت للبكالوريوس أو الدراسات العليا، وكانت العينات للدراسات السابقة منها ما يخص الخريجين أو الطلبة أو المعلمين أو المدراء أو طلبة الدراسات العليا، وفي هذه الدراسة تم تقييم جودة البرنامج من وجهة نظر الطلاب نظراً لأهمية رأي الطلبة في تقييم البرامج واستخدمت أدوات مختلفة للدراسة كالدراسات التتبعية، وتحليل الوثائق، والمقابلات والملاحظة، والمسح، والاستبانات أي أن تقييم البرامج يمكن استخدام الدراسات النوعية والكمية في تحقيق أهداف الدراسة.

والدراسة الحالية تقوم على تقييم البرنامج من قبل الطلبة حول المساعدة والدعم للبرنامج التعليمي، وأهمية المقررات الدراسية، والمعارف والمبادئ والنظريات للبرنامج، واستراتيجيات التدريس، والتقييم، والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، والتسهيلات والمصادر التعليمية، عن طريق الاستبانة.

منهجية البحث

لتحقيق هدف الدراسة الحالية وهو تقييم برنامج دبلوم التربية الخاصة الذي يدرس في جامعة الإمام. استخدم المنهج الوصفي وذلك بدراسة الظاهرة ووصفها عن طريق جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبرنامج ومكوناته وهي بشكل أساسي عبارة عن تقديرات طلبة البرنامج على الفقرات التي تمثل مضامينها خصائص كل مكون من مكونات البرنامج مثل أهمية المكون ودرجة ملاءمته لأهداف المتعلمين وفائدته للممارسة المهنية ومستوى الدعم والخدمات التي يقدمها البرنامج للطلبة وغيرها من محكات جودة البرامج التعليمية كما يعكسها الأدب التربوي والدراسات السابقة. ثم تحليلها وتفسيرها والربط بين مدلولاتها من أجل التوصل إلى نتائج بحثية تحقق أغراض الدراسة. وهذه الدراسة محاولة لاستكشاف الجوانب التي تستدعي التعديل والإضافة، ونقاط القوة في البرنامج في جامعة الإمام بما يتعلق بالجودة من وجهة نظر الطلاب.

مجتمع وعينة الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلبة المستوى ما قبل الأخير البالغ عددهم 80 طالبا من الطلبة الذكور الملتحقين ببرنامج الدبلوم في التربية الخاصة في مساري صعوبات التعلم والاعاقة العقلية في الفصل الثاني للعام الجامعي 2013. أما عينة الدراسة الحالية فهي عينة قصدية تضمنت جميع مجتمع الدراسة الملتحقين بالبرنامج، الذي يوضح الجدول (1) خصائصها.

الجدول (1)
التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
البرنامج	عقلي	29	36.3
	صعوبات تعلم	51	63.8
تدريب ميداني	غير متدرب	60	75.0
	متدرب	20	25.0
خبرة التدريس	10سنوات فما دون	48	60.0
	اكثر من 10 سنوات	32	40.0
المجموع		**80**	**100.0**

أدوات الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة، قام قام الباحث بتطوير استبانة تهدف إلى تقييم جودة برنامج الدبلوم في التربية الخاصة وذلك بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بتقييم جودة البرامج، وتم الاطلاع على الضوابط والمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي– معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للبرامج، وكذلك معايير دعم وتطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وأيضا معايير مجلس الأطفال غير العاديين لمعلمي التربية الخاصة (The (CEC Council of Exceptional Children. وكذلك National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) عند وضع أداة تقييم برنامج دبلوم التربية الخاصة الحالية.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين: يتضمن الجزء الأول منها معلومات عامة تتعلق بأفراد عينة الدراسة، ويتضمن الجزء الثاني منها 90 فقرة موزعة على 9 أبعاد هي: (1) بعد المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي (الفقرات 1–7)، (2) بعد أهمية مقررات دبلوم التربية الخاصة لمقررات الإعداد العام والمستوى الثاني والثالث (الفقرات 8–23)، (3) بعد المحتوى (الفقرات 24–31)، (4) بعد المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج (الفقرات30–42)، (5) بعد معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة (الفقرات 43–52)، (6) بعد الأساليب المستخدمة عادةً في التدريس (الفقرات 53–65)، (7) الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم (الفقرات 66–74)، (8) بعد العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس (الفقرات 75–81)، وأخيرا (9) بعد التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج (الفقرات 82–90).

صدق أداة الدراسة

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض الأداة بصورتها الأولية مرفقاً التعاريف الإجرائية لأبعاده، على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق الأداة، تضم عشرة من المحكمين في مجال الاختصاص في الجامعات الأردنية، وجامعة الملك سعود وجامعة الإمام، وعلى أربع من معلمي التربية الخاصة، بهدف الوقوف على آرائهم حول الأداة ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، ومدى دقة الفقرات، ووضوح صياغتها، ودرجة تمثيلها للأداة. وفي ضوء الملاحظات المجتمعة مما أبداه المحكمون قام الباحث بإعادة النظر في الأداة، مع استبعاد البنود التي لم تحصل على نسبة إتفاق 100%. تم حذف ستة فقرات من الأداة لعدم ملائمتها تتعلق بشروط القبول في الدبلوم، وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من 90 فقرة موزعة على تسعة أبعاد.

ثانياً: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً، حيث تم تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبعد الذي ينتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.35–0.81)، ومع البعد (0.37–0.84)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيا، كما أنها جميعاً تعتبر مقبولة للدلالة على صدق البناء لمحتوى الاستبانة، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الدرجات على أداة الدراسة، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلماً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث بلغت قيمة هذا المعامل 0,81 والجدول (2) يبين قيمة هذا المعامل لبقية الأبعاد.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للإبعاد، والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2)
معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي	0.87	0.79
تقييم مقررات الإعداد العام	0.86	0.76
تقييم مقررات المستوى الثاني	0.79	0.70
تقييم مقررات المستوى الثالث	0.72	0.71
تقييم درجة محتوى المسار بتخصصك	0.76	0.72
تقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك	0.74	0.91
تقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة	0.81	0.91
إستخدام أساليب التدريس خلال دراسة الدبلوم	0.83	0.87
الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم	0.79	0.80
العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس خلال دراسة الدبلوم	0.86	0.93
تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج	0.84	0.88
الدرجة الكلية	**0.81**	**0.95**

تصحيح أداة الدراسة

تطلبت الإجابة عن الفقرات وفق تدريج سداسي على النحو التالي: (أوافق بشدة 6، أوافق 5، أميل إلى الموافقة 4، أميل إلى المعارضة 3، معارض 2، معارض بشدة 1). بحيث تراوح مدى الدرجات على الفقرة الواحدة من 1- 6، أما مدى الدرجات للمفحوص الواحد ككل يتراوح بين 90-540 ويتطلب تطبيق الأداة 60 دقيقة. ووضع مستوى المتوسط حسب الاستجابات وفق التصنيف التالي إذ كانت الاستجابة من 1 – 6 كما يلي: 1- أقل من2 متدنية جداً، 2- أقل من 3 متدنية، 3- أقل من 4 متوسط، 4- أقل من5 كبيرة، 5- فأكثر كبيرة جداً.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق ترتيبها:

السؤال الأول: ما درجة تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في تخصصي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية من وجهة نظر الطلبة المتحقين فيه؟". للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم، والجدول (3) يوضح ذلك.

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4,13-5,36)، وبمستوى تقدير يتروح ما بين المتوسطة والكبيرة جداً. وبصورة أدق، فقد كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الإستبانة (4.67) وبمستوى كبير من التقدير. وجاء مجال تقييم مقررات المستوى الثاني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (5,36) وبمستوى تقدير كبيرة جدا، بينما جاء مجال المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4,13)، وبمستوى تقدير متوسطة. ويوضح الجدول باقي مستويات التقدير لباقي الفقرات كما تمت الإجابة عليها من قبل طلبة مسار صعوبات التعلم.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لمجالات التقييم الأحد عشر

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تقييم مقررات المستوى الثاني	5,36	0,41	كبيرة جداً
2	2	تقييم مقررات الإعداد العام	5,09	0,51	كبيرة
3	6	تقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك	4,97	0,61	كبيرة
4	10	العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس خلال دراسة الدبلوم	4,92	0,75	كبيرة
5	5	تقييم درجة محتوى المسار بتخصصك	4,89	0,59	كبيرة
6	7	تقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة	4,77	0,63	كبيرة
7	8	استخدام أساليب التدريس خلال دراسة الدبلوم	4,37	0,81	كبيرة
8	9	الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم	4,33	0,78	كبيرة
9	4	تقييم مقررات المستوى الثالث	4,28	1,02	متوسطة
10	11	تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج	4,23	0,98	متوسطة
11	1	المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي	4,13	0,84	متوسطة
الدرجة الكلية			4,67	0,47	كبيرة

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة الملتحقين ببرنامج الإعاقة العقلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	تقييم مقررات المستوى الثالث	5,29	0,75	كبيرة جداً
2	3	تقييم مقررات المستوى الثاني	5,25	0,64	كبيرة جداً
3	2	تقييم مقررات الإعداد العام	5,24	0,63	كبيرة جداً
4	6	تقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك	4,91	0,64	كبيرة
5	7	تقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة	4,84	0,66	كبيرة
6	5	تقييم درجة محتوى المسار بتخصصك	4,80	0,68	كبيرة
7	10	العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس خلال دراسة الدبلوم	4,69	1,01	كبيرة
8	1	المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي	4,38	0,77	كبيرة
8	8	إستخدام أساليب التدريس خلال دراسة الدبلوم	4,38	0,78	كبيرة
10	9	الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم	4,35	0,81	كبيرة
11	11	تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج	4,29	1,00	متوسطة
الدرجة الكلية			**4,70**	**0,48**	**كبيرة**

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4,29–5,29)، وبمستوى تقدير تراوح ما بين المتوسطة والكبيرة جدا. وبصورة ادق، فقد جاء مجال تقييم مقررات المستوى الثالث في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (5,29)، وبمستوى تقدير كبيرة جدا، بينما جاء مجال تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4,29)، وبمستوى تقدير متوسطة. أما باقي التقديرات فيوضحها الجدول (4).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في درجة تقييم برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الالتحاق بالتدريب الميداني ومتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني عن تقييم زملاءهم الذين لم يلتحقوا بالتدريب الميداني بعد، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقييم الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني عن تقييم زملائهم الذين لم يلتحقوا بالتدريب الميداني بعد

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي	لم يلتحق	60	4,24	0,762	0,98-	78	0,33
	التحق	20	4,44	0,908			
تقييم مقررات الإعداد العام	لم يلتحق	60	5,1	0,583	2,221-	78	0,029
	التحق	20	5,43	0,541			
تقييم مقررات المستوى الثاني	لم يلتحق	60	5,25	0,613	1,26-	78	0,212
	التحق	20	5,43	0,371			
تقييم مقررات المستوى الثالث	لم يلتحق	60	4,67	0,977	4,543-	78	0,000
	التحق	20	5,7	0,47			
تقييم درجة محتوى المسار بتخصصك	لم يلتحق	60	4,82	0,666	0,347-	78	0,729
	التحق	20	4,88	0,602			
تقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك	لم يلتحق	60	4,84	0,642	2,227-	78	0,029
	التحق	20	5,2	0,511			
تقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة	لم يلتحق	60	4,71	0,646	2,599-	78	0,011
	التحق	20	5,13	0,56			
إستخدام أساليب التدريس خلال دراسة الدبلوم	لم يلتحق	60	4,3	0,712	1,615-	78	0,11
	التحق	20	4,62	0,942			
الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم	لم يلتحق	60	4,3	0,765	0,82-	78	0,415
	التحق	20	4,47	0,885			
العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس خلال دراسة الدبلوم	لم يلتحق	60	4,81	0,826	0,576	78	0,566
	التحق	20	4,67	1,192			
تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج	لم يلتحق	60	4,3	0,975	0,522	78	0,603
	التحق	20	4,17	1,032			
الدرجة الكلية	لم يلتحق	60	4,64	0,471	1,816-	78	0,073
	التحق	20	4,86	0,458			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند (α= 0.05) في تقييم مقررات الإعداد العام، وتقييم مقررات المستوى الثالث، وتقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك، وتقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح الذين التحقوا بالتدريب الميداني. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند نفس مستوى الدلالة في باقي المجالات وفي الدرجة الكلية أيضا.

للإجابة عن مدى وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة الذين لديهم خبرة طويلة في التدريس عن تقييم زملاءهم ممن ليست لهم خبرة تدريسية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقييم الطلبة الذين لديهم خبرة طويلة في التدريس عن تقييم زملائهم ممن ليست لديهم خبرة تدريسية

	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي	10 فما دون	48	4,29	0,825	0,049	78	0,961
	اكثر من 10	32	4,29	0,773			
تقييم مقررات الإعداد العام	10 فما دون	48	5,11	0,616	1,351-	78	0,181
	اكثر من 10	32	5,29	0,531			
تقييم مقررات المستوى الثاني	10 فما دون	48	5,24	0,649	0,91-	78	0,366
	اكثر من 10	32	5,36	0,411			
تقييم مقررات المستوى الثالث	10 فما دون	48	5	0,887	0,833	78	0,407
	اكثر من 10	32	4,81	1,12			
تقييم درجة محتوى المسار بتخصصك	10 فما دون	48	4,85	0,658	0,269	78	0,789
	اكثر من 10	32	4,81	0,639			
تقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات	10 فما دون	48	4,92	0,66	0,15-	78	0,881
	اكثر من 10	32	4,94	0,588			
تقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ	10 فما دون	48	4,82	0,696	0,098	78	0,922
	اكثر من 10	32	4,81	0,581			
إستخدام أساليب التدريس خلال دراسة الدبلوم	10 فما دون	48	4,26	0,69	1,59-	78	0,116
	اكثر من 10	32	4,55	0,889			
الأساليب المستخدمة عادةً في التقييم	10 فما دون	48	4,29	0,809	0,745-	78	0,458
	اكثر من 10	32	4,43	0,777			
العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس خلال دراسة الدبلوم	10 فما دون	48	4,75	0,943	0,294-	78	0,769
	اكثر من 10	32	4,81	0,91			
تقييم التسهيلات والمصادر التعليمية التي يوفرها البرنامج	10 فما دون	48	4,32	0,982	0,585	78	0,56
	اكثر من 10	32	4,19	0,998			
الدرجة الكلية	10 فما دون	48	4,67	0,475	0,579-	78	0,565
	اكثر من 10	32	4,73	0,479			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية بين الطلبة الذين لديهم خبرة ونظرائهم من الذين ليست لديهم خبرة في التدريس مما يشير إلى تساوي التقديرات بين الفئتين.

مناقشة النتائج

تمثل السؤال الاول عن تقييم الطلبة الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم ومسار الإعاقة العقلية) للبرنامج ومكوناته. وقد أظهرت النتائج إلى أن هناك رضا عام لدى طلبة دبلوم التربية الخاصة (مسار صوبات التعلم، ومسار

الاعاقة العقلية) الا أن هناك فقرات مثلت مستوى أدنى من الرضا مقارنة مع بقية الفقرات في المجالات المختلفة مثل فقرة "أتيح لي الإرشاد الأكاديمي المناسب خلال فترة دراستي بالبرنامج" التابعة لتقييم طلبة مسار صعوبات التعلم في بعد المساعدة والدعم اللذان يقدمها البرنامج التعليمي، وفقرة "البحث في موضوع معين دون عرضه" لطلبة مسار الإعاقة العقلية في بعد الأساليب المستخدمة في التقييم (كما هو موضح مسبقا في الجداول 3 و4) وهي بذلك تستوجب ضرورة الالتفات لها وإعادة بنائها أو تنظيمها لتزيد من كفاءة البرنامج وقدرته في إعداد معلمين ذوي كفاءة عالية. أو ربما أن مزيدا من التواصل المباشر بين القائمين على إعداد البرنامج والطلبة تستوجب مزيدا من تبادل الآراء والأفكار. ومثل هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من ولكوكس وزملائه (Wilcox et al, 2002) و(العلوي، 2001) و(قطناني، 2005) والبسومي (2007) وزوين وهاشم (2009).

وعند النظر إلى النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني والمتمثل في مدى اختلاف تقييم الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني عن تقييم نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالتدريب الميداني بعد، فقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الملتحقين بالتدريب الميداني عن غير الملتحقين ولصالح الذين التحقوا في التدريب الميداني لمجالات تقييم مقررات الإعداد العام، وتقييم مقررات المستوى الثالث، وتقييم المعارف العامة والمبادئ والنظريات الأساسية في البرنامج حسب مسار تخصصك، وتقييم معرفة الدارسين بإستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ولم تظهر فروق دالة احصائياً في باقي المجالات وفي الدرجة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ولكوكس وزملائه (Wilcox, et al,2002)، ودراسة (البسومي، 2007).

وربما يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن طلبة الميداني قد لاحظوا مدى العلاقة بين الدراسة النظرية والميدانية، وقاموا بتوظيف ما اكتسبوه خلال الدراسة النظرية في التدريب الميداني.

وعند النظر في النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في التدريس، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية بين الطلبة الذين لديهم خبرة ونظرائهم من الذين ليست لديهم خبرة ومثل هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ولكوكس وزملائه (Wilcox, et al, 2002).

وبشكل عام تظهر النتائج أن هناك رضا عام عن البرنامج الدبلوم في التربية الخاصة لمساري الاعاقة العقلية وصعوبات التعلم وأن هناك فرق دال لصالح الملتحقين بالتدريب الميداني. بينما لم تظهر النتائج وجود فرق دال يعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

التوصيات

بناءً على ما ترتب، فان الباحث يوصي بما يلي:

1- تقييم البرنامج من وجهات نظر أخرى مثل أعضاء هيئة التدريس والخريجين وتحليل الوثائق لتعرّف على العوامل المختلفة المؤثرة في فاعليته.

2- تأسيس اجراءات منظمة لجمع البيانات عن الطلبة الملتحقين في البرنامج والخريجين، تمهيداً لمتابعتهم بعد التخرج، وتقييم مخرجات البرنامج من خلالهم.

3- إجراء دراسة عن مصادر البرنامج وتسهيلاته.

المراجع

الأسعد، محمد مصطفى، 2000، التنمية ورسالة الجامعة الألفية الثالثة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

البيلاوي، حسن وطعيمة، رشدي وسليمان، سعيد والنقيب، عبدالرحمن وسعيد، محسن والبندري، محمد وعبدالباقي، مصطفى، 2010، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان. الأردن.

الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات، 2006، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان.

الحمالي، راشد محمد، 2004، إدارة الجودة الشاملة، مترجم، مطابع جامعة الملك سعود النشر العلمي، الرياض.

الخطيب، أحمد ومعايعة، عادل، 2006، الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة، عمان، جدارا للكتاب الجامعي.

الدهشان، جمال علي، 2007، الاعتماد الأكاديمي والخبرة الأجنبية والتجربة المحلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني" معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي" كلية التربية، جامعة المنصورة. ...www. zu. edu. eg newpmu

الطائي، يوسف، حجيم والعبادي، محمد والعبادي، هاشم، 2009، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، دار الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العلوي، خالد اسماعيل، 2001، تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة

الخليج العربي، المجلة التربوية، العدد، 61، المجلد السادس عشر.
القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل، 1995، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
الليثي، رشا جمال، 2009، الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
بريه، قاسم محمد والحجام، ناجي، 2008، إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، المؤتمر الثاني للتعليم العالي" مخرجات التعليم وسوق العمل" 12-13/مارس/2008، صنعاء، اليمن.
بسومي، سوسن، 2007، تقييم برنامج صعوبات التعلم في كلية الأميرة ثروت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2009، عمادة التعليم المستمر وخدمة المجتمع، منشورات عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الإمام. www.imamu.edu.sa/support_deanery/quality/about_us/ Pages/declaration. aspx
حسن، محمد الحاج، ومطر، محمد ونور، عبدالناصر، 2011، نوعية العنصر البشري ودورة في جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي
رسلان، يسرى عبدالحميد، 2007، المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب المينا نموذجاً، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جمهورية مصر العربية.
زوين، محمد محمود وهاشم، أميرة جابر، 2009، تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، مجلة علوم انسانية WWW.ULUM.NL السنة السادسة: العدد 40.
شقير، زينب، 2002، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل- التدخل المبكر- التأهيل المتكامل)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
عبدالحي، رمزي أحمد، 2010، تقييم أداء كليات التربية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية جامعة الفاتح.
قطناني، هيام، 2005، تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراة غير منشورة.
كنعان، أحمد علي، 2003، آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي، كلية التربية، جامعة دمشق.
مجيد، سوسن شاكر ومحمد عواد الزيادات، 2008، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
غالب، ردمان محمد، 2000، أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة، http:www.ust.edu/ssm/sup_1.htm (Accessed12jan2004.2000
وزارة التعليم العالي، 2009، هيئة الاعتماد الأكاديمي، ملحق المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في المملكة العربية السعودية. www.ncaaa. org. sa/siteimages/StandardFiles/19_Standard. pdf
Guidelines for the Preparation of the Special Education Program,CEC. 2010. Professional Standards and Practice Unit 703 – 264- 9484.
Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. The quality Assurance Agency for higher education.
Fetterman, D. 2000. Summary of the STED Evaluation,American Journal of Evaluation, 21 (2).
Kerns,G. M. 1996. Preparation for role changes in general and special education; Dual Certification Graduate Perspective. Education, 117(2).
Wany, Hsinyi. 2005. A Qualitative Research Study of How Extended Field Experience prepares Special Education Teachers of Students With Emotional and Behavioral Disorders, University North Texas, Wilcox, D. J.
Putnam, J. , Wigle, S. E. 2002. Ensuring Excellence in the Preparation of the Special Educators through Program Evaluation. Education, 123(2).

Evaluation of the Special Education Diploma Program at the University of Imam in Light of the Quality Standards

Osama Yousef Al Smadi *

ABSTRACT

This Study Aimed at evaluating the Special Education Diploma program at the University of Imam from the viewpoint of the students enrolled the program on the light of the quality standards. The sample of the study consisted of 80 students. To pursue the study purposes, a 90-item questionnaire was developed and consisted of nine domains to measure students' perceptions about the program. Several statistical procedures were applied to compute and assure the instruments validity and reliability indexes. Results of the study showed a high level of satisfaction among participated students about the program regardless of the program type (learning disability or mental retardation). results of the study showed also that evaluations of the Students who participated in the practicum, was higher than those who did not participate so far, and the difference was statically significant. Finally, results showed no significant statistical differences among students' evaluation according to their level of teaching experiences. Further discussion of the topic and related recommendations are included in the study.

Keywords: Diploma in Special Education, Student, Assessment, Quality, Professional Standards for Teacher Preparation, Imam University.

* Department of Special Education, Faculty of Social Science, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia . Received on 12/8/2014 and Accepted for Publication on 12/10/2014.