تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة الجامعية من وجهة نظر الطلبة

د.هيام جميل قطناني/ الرتبة: استاذ مساعد

hkatanani@yahoo.com

Tel: 00962796938487

د. خوله عبد الرحيم غنيم/ الرتبة: استاذ مساعد

khowlagh@yahoo.com

Tel: 00962777489756

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى تقييم محتوى برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الاميرة رحمة الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية .من وجهة نظر الطلبة الملتحقين فيه. العينة كانت الطلبة الملتحقين بالبرنامج . واستخدمت الاجرآءات الكمية والنوعية لجمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلات.اشارت النتائج الى عدة نقاط قوة للبرنامج وابرزها ان البرنامج نجح في اكساب الطلبة معرفة نظرية واسعة وعميقة, وبالرغم من غنى وتنوع المساقات.الا ان الطلبة اشاروا الى ضرورة اضافة مساقات كالتوحد, واساليب تدريس المهارات الاكاديمية. ابرز نقاط الضعف كانت عدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج والذي اثر على اكتساب الطلبة لبعض المهارات الادائية وكذلك الصعوبات الخاصة بالتدريب الميداني, وعدم كفاية الاشراف الميداني ونقص الوضوح في ادراك المسئولين عن التدريب لطبيعة ادوارهم ومسؤلياتهم.

الكلمات المفتاحية: تقييم برامج اعداد المعلمين في التربية الخاصة تقييم محتوى

This study aimed to evaluating the content of the bachelor of special education program in princess Rahma college at the of Al-palqa applied university, variety of quantitative and qualitative procedures were used in collecting data through questionnaire and interviews. The subjects were students joining the program. The results of the study showed certain strengths of the program. The most obvious is that the program succeeded in gaining the students a rich and deep theoretical knowledge. In spite of the richness and variation in the courses, the students pointed to the need for include some content that deals with some aspects of special needs such as autism, methods of teaching the primary academic skills. The most obvious demerit was the imbalance between the theoretical and the practical components of the program, which influenced certain performance skills of the students, as well as certain difficulties of field practice resulting from the methods followed, the lake of the supervision, and the absence of clarity in the rolls and responsibilities of those concerned with training students.

Key words: program evaluation, teacher preparation in special education, content evaluation.

مقدمة الدراسة

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها بقضية تأهيل المعلمين، والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية، واعتبار ذلك من الأولويات الأساسية.

إذ يعتبر التقييم الموضوعي والمنتظم مهماً في المحافظة على فعالية البرامج من خلال تحديد جوانب القصور في عملية الإعداد، بغية التغلب عليها، وتصميم الاستراتيجيات اللازمة لتطويرها(شريف،١٩٩٠). ومع انبثاق التربية الخاصة التي جاءت من رفض المدارس العادية لمجموعة من الطلبة لعدم قدرتها على تلبية الاحتياجات الخاصة بهم، جاءت الحاجة إلى إعداد معلمين قادرين على تلبية الاحتياجات الخاصة لمثل هؤلاء الطلاب خارج الصف العادي (Osgood, 1999; Galluzzo, 1990).

ولا يمكن القيام بأية عملية تطوير لصيغة الإعداد وأساليبه المختلفة في تأهيل المعلمين دون أن تستمد عملية التطوير هذه مقوماتها من تشخيص مدى فاعلية الإعداد الحالي، في ضوء المعايير النابعة من طبيعة المجتمع المتغير، وفي ضوء أهدافه وحاجاته، وخططه المستقبلية، ولا يمكن تشخيص مدى فاعلية الإعداد الحالي الا من خلال عملية التقييم القائمة على أسس علمية مخطط لها بعناية. وإذا كان التقييم أمراً حتمياً في جميع مجالات الحياة، فإن أهميته تتزايد في مجال العمل التربوي بمجالاته المختلفة بصورة عامة (Bristol et al.,2002; Scriven, 1987).

وفي مجال تأهيل المعلم، يبقى هناك حاجة مستمرة ليقرر الباحثين كيف يمكن ان تتطور برامج التربية الخاصة والعادية ، لاعداد معلمين مؤهلين جيدا مسلحين وقادرين على تلبية احتياجات جميع الطلاب، وتعتبر دراسات التقييم لبرامج اعداد المعلمين والمتابعة للخريجين احد اهم الاساليب لتحقيق هذا التطور (Daniello, 2008; Karens et al; 2000).

وقد اكد Darling-Hammond(2000) وجود علاقة واضحة وقوية بين تحصيل الطلبة والتاهيل الجيد للمعلمين، واقترح ان السبيل لتاهيل معلمين على درجة عالية من الكفاءة، هو التوصل الى اتفاق حول المعرفة اللازمة لكل معلم ان يعرفه وما يحتاج ان يقوم به ومن شانه ان يزيد من نجاح الطلبة وتحصيلهم.

وقد قطعت الدول المتقدمة شوطاً بعيداً في مجال برامج معلم التربية الخاصة وتقييم هذه البرامج، حتى غدت تتبوأ مكان الصدارة في مجال تحديث هذه البرامج وتطويرها، أما في الوطن العربي، فقد اتصفت برامج التربية الخاصة فيها بالحداثة، ففي الأردن حققت هذه البرامج تقدماً سريعاً وملحوظاً، إذ جاء استحداث برنامج بكالوريس التربية الخاصة في جامعة البلقاء عام ٢٠٠٠ م تجسيداً لهذا التطور. وتحقيقاً لهذا التوجه الذي يمكن ان يعتبر عالمياً وعربياً، تأتي هذه الدراسة باعتبارها محاولة لتقييم برنامج بكالوريس التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية، الذي مضى على تأسيسه ما يزيد على عقد من الزمان، وعلى الرغم من السمعة العلمية الطيبة التي يحظى بها هذا البرنامج على الصعيدين المحلي والاقليمي من خلال رفده أسواق العمل المحلية والعربية بمتخصصين ومعلمين، إلا أن هذه السمعة لا تتعدى كونها انطباعات ذاتية ونسبية، ولا تعفي من الحاجة إلى اجراء تقييم شامل يبرز جوانب القوة والضعف إن وجدت. وحيث أنه لم تقم أي جهة داخلية أو خارجية بتقييم فاعلية البرنامج. من هنا برزت أهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة لتقييمه بهدف التعرف على محتوى البرنامج، وعملياته، وتفاعلاته والتركيز عليها في عملية التقييم، وبيان كيفية عمل هذه العناصر، والتعرف على أهم الصعوبات والقضايا ذات العلاقة بالعناصر المختلفة للمحتوى، وذلك من خلال وجهة نظر الطلبة المشاركين في البرنامج ، ومن ثم محاولة وضع اقتراحات للتغلب على مثل هذه الصعوبات في حال وجودها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

يتمثل الهدف العام لهذه الدراسة في تقييم فاعلية برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية الاميرة رحمة الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المشاركين فيه، وهو برنامج لإعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة ماقبل الخدمة، بهدف المساهمة في تطوير البرنامج، وتمكين القائمين عليه من تحديد المجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث، ولإنجاز هذا الهدف العام لا بد من الإجابة عن السؤالين التاليين والتي يتضمن كل منها مجموعة من الأسئلة الفرعية.

١- ما مدى فاعلية محتوى البرنامج، وعملياته، وتفاعلاته من وجهة نظر الطلبة المشاركين فيه؟

وتتم الإجابة عليه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما محتوى المساقات التخصصية، وذلك من ناحية أهميتها للعمل في المستقبل، ومحتواها النظري والعملي، ومدى كفاية المساقات التخصصية ودرجة صعوبتها؟

- ما أساليب التدريس المستخدمة في تدريس المساقات التخصصية؟

٢- مامدى فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة المشاركين فيه؟

وتتم الاجابة عليه من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

- ما تصورات الطلبة المتدربون لآلية التدريب الميداني.
- ما تصورات الطلبة المتدربون حول مدى فائدة المتطلبات العملية وملاءمتها.
- ماتصورات الطبة المتدربون حول دور المساقات التخصصية النظرية في إعدادهم وتهيئتهم لمرحلة التدريب الميداني.
- ما تصورات الطلبة المتدربون حول الإشراف في التدريب الميداني.

محتوى برامج تأهيل المعلم

الاساس المعرفي لمعلمي التربية الخاصة

يشير مصطلح الاساس المعرفي إلى عدد من المبادئ والمهارات التي تساعد في تعليم الطلاب المعوقين، ويشتمل الاساس المعرفي على النظريات والتطبيقات العملية، والمبادئ الأخلاقية، والقوانين والتشريعات، وتعتبر كل هذه أساس التدريس. ويفترض في تأهيل المعلم وخبرته بأن يكون الأساس المعرفي (ما يعرفه المعلم) مرتبطاً مع المعرفة الإجرائية (الإجراءات المستخدمة) ومع المعرفة الزمنية (متى تستخدم هذه الإجراءات)، كما يفترض بأن التعليم مهنة معقدة وغامضة، تتطلب معلمين مؤهلين للغاية, وهناك اعتقاد بأن الأساس المعرفي في تغير وتطور مستمرين. لذلك على المعلمين مواكبة هذه التطورات (Gable & Mclaughlin, 1993., Henderson et al., 2002, Kerns, 1996., Yacom & cossairt, 1996., Crockett, 2002., Stough & Palmmer., 2003, Mcleskey & Waldron, 200)

وأشارت مراجعة الأدب بشأن هذه القاعدة المعرفية إلى ثلاثة مجالات مميزة نسبياً لهذه المعرفة: المجال الأول يوضح ما يمكن أن يكون مهماً وذا قيمة لما يجب على معلمي التربية الخاصة أن يعرفوه دون التركيز على موضوع الدمج، والمجال الثاني يقترح المعرفة اللازمة للمعلمين العاديين لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج، أما المجال الثالث؛ فيركز على ما هو معروف عن التعليم الفعال والتدريس بغض النظر عن الدور المهني لمعلم التربية الخاصة أو المعلم العادي، وهذا المجال الأخير يشير إلى قاعدة المعرفة المشتركة وجوهرها (Core of Knowledge) لجميع المعلمين سواء كانوا معلمين عاديين أو

معلمي تربية خاصة (York & Reynolds, 1998). وأقرت الجمعية الوطنية لاعتماد تأهيل المعلميNational Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE) مؤخرا المعايير الجديدة التي طورتها جمعية الأطفال غير العاديين CEC المعتمدة على الأداء لإعداد وترخيص معلي التربية الخاصة. وتنقسم هذه المعايير الجديدة إلى ثلاثة أجزاء :

- معايير الخبرات الميدانية والممارسة الإكلينيكية Field Experiences and Clinical practice standard
- معايير أنظمة التقييم .Assessment System Standards
- معايير محتوى التربية الخاصة Special Education Content standards

وأصبحت برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة مطالبة باستخدام هذه المعايير الجديدة المعتمدة على الأداء لتقييم برامجها ابتداء من عام ٢٠٠٣(CEC, 2002) .

وتتكون معايير الـ CEC لمحتوى التربية الخاصة من عشرة معايير. وتعكس هذه المعايير محتوى المعرفة والمهارات التي ثبتت صحتها Validated، وتقدم CEC خيارات لجميع أطر ونماذج برامج تأهيل المعلمين، وقد وضعت CEC معايير واضحة العجز المحددة مثل: (صعوبات التعلم؛ والاضطرابات السلوكية؛ والانفعالية؛ والإعاقة البصرية) ومعايير غير فئوية محددة حسب الأعمار مثل (الطفولة المبكرة) وتزود هذه الخيارات البرامج بالمرونة في اختيار مجموعة المعايير الأكثر انسجاماً مع برنامجها. والمعايير هي:

١- المعيار الخاص بالمبادئ الأساسية. ٢- المعيار المتعلق بخصائص الطلاب المتعلمين وتطورهم.

٣-المعيار المتعلق بالاستراتيجيات التعليمية. ٤- المعيار المتعلق بالفروق الفردية التعليمية.

٥- المعيار المتعلق بالبيئة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية. ٦- المعيار المتعلق باللغة.

٧- المعيار المتعلق بالتخطيط للتعليم. ٨- المعيار المتعلق بالقياس والتقييم.

٩- المعيار المتعلق بالممارسة المهنية والأخلاقية. ١٠- المعيار المتعلق بالتعاون (CEC 2002, 2003).

التدريب العملي في برامج اعداد المعلمين

أن محتوى تأهيل المعلمين الصحيح يجب أن يتكون من أربعة عناصر هي: الثقافة العامة؛ والمعرفة التخصصية؛ والمعرفة المهنية؛ والمهارات الفنية. ويقصد بالثقافة العامة؛ نوع الإعداد الذي سوف يمكن المعلم الطالب من رؤية العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة، أما المعرفة المتخصصة، فلا يقصد بها مجرد مزيد من المعرفة الأكاديمية فقط وإنما هي نوع من التفكير التأملي الذي يؤهل المعلم لاختيار عدة مواد، وتكييف ما يختاره ليناسب الحاجات المختلفة للطلاب. وتعني المعرفة المهنية البحث والتطبيق المنظم للنظرية والممارسة التربوية. في حين يقصد بالمهارة الفنية القدرة والمهارة في تقرير ماذا يدرس المعلم، وبأي طريقة، ومتى ولمن، وهذه المهارة يتم اكتسابها في المدارس التجريبية والنموذجية، التي تعمل مختبراً للبحث حول أصول التدريس ومراكز الممارسة الممتازة اثناء فترة الخبرة الميدانية او مايسمى بالتربية العملية او التدريب الميداني في برامج اعداد المعلمين(Tom& Valli 1990). وتشير الدراسات الى ان برامج اعداد المعلمين التي حصلت على تقديرات عالية من منتسبيها وخريجيها تتميز بعدد من المقومات المشتركة اهمها التركيز وبشكل مكثف على الخبرة الميدانية وخصوصا الخبرات المرتبطة بالمساقات التي تمت دراستها وتعطي اهتماما خاصا لاساليب التدريس (Darling–Hammond, Chung and Frelow,2000)

ويشير Andrew and schwab(1995) في 2008 (Daniello) الى ان الطلبة الذين التحقوا ببرامج مدتها خمسة سنوات من الاعداد وتتضن سنة اضافية من التدريب العملي كانت هي الاكثر افادة لهم. وان البرامج التي حازت على درجة عالية من الرضا من الطلبة الملتحقين عن خبرات التدريب الميداني حازت على رضاهم عن البرنامج ككل.وقد اشار Blanton(2008) الى ان تزويد المعلمين باساليب التدريس الملائمة اهم بكثير لتقرير فعاليتهم المستقبلية في التدريس من اتقانهم للمحتوى والمهارات العامة.

مفهوم المدرس الكفؤ

ان تعريف من هو المدرس الكفؤ ليس بالامر اليسير ومع ذلك لابد من التوصل الى نوع من الاتفاق بين الباحثين والممارسين .وتتراوح التعريفات التي تناولت هذا المفهوم بين التركيز على مايقوم به المعلم الى المعرفة التي يحوزها الى قدرته على الابداع في عمله. وفي السنوات اللحقة ركز العديد من الباحثين امثال،

Berliner (2005) و Fenstermacher and Richardson (2005) على تعدد ابعاد هذا المفهوم، وعرفوا المدرس الكفؤ تعريفا ذو بعدين، الاول: هو قيامه بالتدريس الجيد؛ بمعنى ان يكون المدرس قادرا على

القيام بما يتوقع منه كمدرس مثل حصوله على الدرجة العلمية؛ استخدام اساليب التدريس الملائمة لاعمار الطلبة؛ تحقيق معايير حقل دراسته؛ وغيرها من الادوار والممارسات. البعد الثاني: وهو التدريس الفعال او الناجح؛ ويعني نتائج افعال المدرس على تعلم الطلاب وتحصيلهم. وبعباة اخرى فان تحقق بعد واحد وغياب البعد الاخر يخفق في تعريف المدرس الكفؤ. وقد استمرت القاعدة المعرفية حول التدريس وفهم نوعية المدرس الكفؤ بالتغير والتوسع مركزة على كل من البعدين السابقين للمدرس الكفؤ. وفي الوقت الراهن سيطرت معايير المسائلة ومعايير الاداء على جدول اعمال تطوير المعلم الكفؤ ذو الجودة العالية؛ ونتج عن هذا التركيز ايلاء الاهتمام لبرامج اعداد المعلمين والتركيز على الممارسات العملية في مرحلة الاعداد وهي مابات يعرف باسم برامج الخبرة الميداني(Blanton, 2006, 1992) .

مفهوم التقييم

يعرف جلاسر وبيكر Glaser, Backer, 1972 في (العلوي، ٢٠٠١) التقويم البرامجي على أنه "جهد منظم يشتمل على وصف نظام الخدمات وتقويم النتائج المترتبة على إجراءاته، وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرنامج وتحليل مدى تحقيقه للأهداف المتوخاة منه".

وأشار ورذن وساندرز (Worthen & Sanders, 1987) إلى أن هذه التعريفات تفتقر للحكم على الهدف، وهناك العديد من الكتاب الذين أكدوا على أهمية تقييم هذا الجانب، منهم بلوم (Bloom, 1967) وستيك (Stake, 1983; 1991)، حيث يعرف بلوم Bloom التقييم بأنه "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد... الخ، وأنه يتضمن استخدام المحكات Criteria والمقاييس Standards والمعايير Norms لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقييم إما كمياً أو كيفياً (Kronbach, 1987). أما ستيك Stake فيقول: "يعتبر كل من الوصف وإصدار الأحكام خطوتين أساسيتين في التقييم، فقد يحاول المقيم تحاشي إصدار الأحكام، وجمع أحكام الآخرين, وقد يحاول هذا المقيم توضيح قيمة البرنامج فقط، ولكن تقييمه لن يكون مكتملاً، وحتى نفهم الوضع بشكل كامل يجب أن يتم وصف البرنامج بشكل واضح مكتمل وأن نطلق عليه أحكام Judgment شاملة (Al-Smadi, 1999). وأشار باتن (Paten, 1990) في (الشريف، ١٩٩٠) للفرق بين البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية، واقترح بأن التقييم الرسمي شكل من أشكال البحوث التطبيقية، فعندما يقوم أحدهم بفحص إنجازات وفعالية أحد البرامج وإطلاق الأحكام الملائمة، فإنه يكون مشتركاً في تقييم هذا البرنامج، وعندما يجري تقييم الفعالية

بشكل منظم وعملي من خلال جمع المعطيات والتحليل الشامل، يكون الفرد مشتركاً بإجراء بحث حول التقييم" . وفسر ورذن وساندرز (Worthen & Sanders, 1987) اختلاف وجهات النظر حول التقييم التربوي بالحاجة للتجاوب مع قضايا وأهداف تربوية مختلفة، وللتجاوب مع الفروق الفلسفية والمعرفية والمنهجية.

نماذج / أساليب التقييم:

التقييم المعتمد على الأهداف: يتأثر هذا النموذج بعمل رالف تايلر Ralph Tyler الذي كان سائداً قبل الستينات، ويحكم على البرنامج بأنه ناجح عندما يتم تحقيق الأهداف طويلة المدى، والأهداف السلوكية المشتقة من الأهداف طويلة المدى (Guba & Lincoln, 1981)

التقييم التكوين، والتقييم الختامي، والتقييم غير المعتمد على الهدف: وفي التقييم التكويني يعمل المقيم على تحسين برنامج أو مشروع أومجموعة من المواد ما زالت قيد التطوير. أما في التقييم الختامي، فيعمل المقيم على تقييم مزايا مشروع أو برنامج أو مواد اكتملت.

نموذج CIPP للتقييم: ومفهوم CIPP مرادف لأربعة أنواع من التقييم: السياق Context ؛ والمدخلات Input؛ والعملية Process ؛ وتقييم النتائج Product Evaluation . وقام ستفلبيم بتطبيق هذا النموذج عام ١٩٨٢ على برامج تأهيل المعلمين، وعرّف التقييم بشكل شامل، إذ أوضح دور التقييم في مساعدة مخططي البرامج في اتخاذ القرارات.(Stufflebeam; Webster; 1983)

التقييم التنويري والتقييم الاستجابي: يميز هاوس (١٩٨٣) House بين الأسلوب النفعي Utilitarian وبين أسلوب تعددية الحدس Pluralist intuition في التقييم. ويوازي هذا التمييز بين نظريات المعرفة الموضوعانية والذاتانية Subjectivist–objectivist وعلاقتهما بأساليب التقييم. ويهدف الأسلوب النفغي في التقييم إلى تحديد قيمة البرنامج حسب فوائده الكلية لكل مستخدميه، ويختزل هذه الفوائد (التأثيرات) على شكل علاقة أو دليل واحد مشترك (على سبيل المثال المتوسط الحسابي)، وتميل هذه الأساليب مثل: أسلوب تحليل النظم؛ والأسلوب الموجه للإدارة (نموذج CIPP)، والأساليب ذات الأهداف السلوكية (الأسلوب الموجه للهدف) إلى استخدام النظرية الموضوعانية في المعرفة والمنهجية الكمية. وتعتمد أساليب التقييم التعددية مثل: الأسلوب التنويري illuminative والأسلوب الاستجابي responsive على تحديد مدى تأثير البرنامج في المشاركين بشكل فردي، وتميل لتبني النظرية الذاتانية في المعرفة، واستخدام المنهجية النوعية.

الدراسات السابقة

بالرغم من أن السنوات القليلة الماضية شهدت تزايداً في الأبحاث المنشورة في مجال تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إلا أن مراجعة الأدب في هذا الموضوع أشارت إلى أن هذا الموضوع لم يتم تناوله بشكل

شامل ومتكامل. ولعل ذلك يعود إلى حداثة هذا الحقل نسبياً بالمقارنة مع حقول التربية الأخرى. وإلى أن هذا النوع من الدراسات عادة ما تقوم به مؤسسات بحثية لأغراض منح الاعتماد والتمويل، ومن ثم لا يتم نشره فيما بعد. وقد أشار (Conderman, Katsiyannis, 2002) إلى ذلك بقوله "إن التقييم الشامل وذو النوعية العالية لبرامج إعداد المعلمين مفقود إلى درجة محزنة".

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

ففي دراسة قام بها (Diobilda, 1990) حول اختيار الاسلوب الأفضل لتقييم برامج إعداد المعلمين. بين فيها النماذج العامة والمحددة المستخدمة على نطاق واسع في برامج إعداد المعلمين ومن ثم اقترح استراتيجية مفيدة لتقييم برامج إعداد المعلمين أطلق عليها اسم النموذج المتعدد العناصر لتقييم البرامج. وفيما يلي استعراض للنماذج المحددة والنماذج العامة المستخدمة في تقييم برامج إعداد المعلمين. حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة.

– النماذج المحددة للمؤسسة: أظهرت مقارنة برامج أربع جامعات عناصر مشابهة للتقييم. العنصر الأول هو الوقت، حيث يتم التقييم قبل أن يدخل المتدربون الطلاب برنامج تأهيل المعلم، ومن ثم أثناء مرحلة الدراسة، وبعد التخرج. والعنصر الثاني هو التركيز، ويرتبط هذا العنصر مع عنصر الوقت حيث يتغير التركيز من مرحلة الاختيار والقبول إلى جوانب محددة في المناهج إلى النجاح في العمل أو التوظيف. والعنصر الثالث هو وحدات القياس والتي كانت متشابهة في البرامج الأربعة، اذ يتم جمع المعلومات حول الطلاب والهيئة التدريسية والخريجين والمنهاج والمصادر والتسهيلات، وتنوعت المقاييس الفعلية كثيراً، إلا أنها تشتمل عادة على معطيات القبول ومؤشرات عن أداء الطلبة في البرنامج ومعطيات عن متابعة الطلبة بعد التخرج. وبالإضافة لذلك، تم جمع العديد من المقاييس حول خصائص الطلاب النفسية ومعرفتهم وأدائهم وآرائهم المهنية. وأظهرت النتائج من نفس الدراسة أيضاً أن برامج التقييم قامت باستخدام مقاييس كمية ونوعية لوحدات التقييم.

– أما النماذج العامة للتقييم والتي توصلت إليها نتائج الدراسة فكانت أربعة وهي:

١- تقييم الأهداف، ففي البداية يتم تحديد الأهداف وبعد ذلك يتم تقييم البرنامج لتحديد فيما إذ كان يحقق هذه الأهداف أم لا. ولهذا الأسلوب بعض المزايا مثل الوضوح والفعالية وسهولة التطبيق والتركيز على النتائج.

٢- التقييم الموجه للمهارات، ويستخدم بشكل واسع في تقييم برامج إعداد المعلمين للحصول على اعتماد (Accreditation) من وكالات التعليم العالي. ٣- التقييم الموجه للمستهلك (الطالب)، والذي يمكن أن يكون مفيداً في مراحل التقييم التكويني (البنائي) والتقييم الختامي للبرنامج. وهذا النوع من التقييم يكشف ما يجري فعلاً في برنامج ما.٤- التقييم الموجه للإدارة. ويشار إليه بنموذج (CIPP) (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، ويستخدم في عملية صنع القرار في كل مراحل البرنامج. ويقترح الباحث في نهاية الدراسة، أسلوبا متعدد العناصر لتقييم برامج إعداد المعلمين يجمع بين المزايا الأفضل لكل النماذج السابقة حتى تلائم سياق تعليمي معين.

وفي دراسة قام بها (Maheady, Harper, 1993) لوصف وتطوير وتطبيق والتقييم الأولي لبرنامج. سمي برنامج المعلمين المستجيبين والمتأملين RARE (Reflective and Responsive Educators) وقد صمم أساساً لتطوير قدرات المدرسين العاديين للعمل بفاعلية مع مجموعات المتعلمين المختلفين. وقد جاءت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

هل برنامج RARE هو نموذج فعال لإعداد المدرسين العاديين قبل الخدمة لخدمة الطلاب ذوي حالات العجز؟ هل هذا البرنامج هو نموذج ملائم وصالح لإعداد المدرسين قبل الخدمة؟ هل الأهداف التدريسية، أساليب التدريس، المخرجات التربوية لبرنامج RARE مقبولة للمستهلكين الأساسيين (الأطفال والشباب ذوي العجز، والمدرسين، أثناء وقبل الخدمة، الآباء، مستخدمي المستقبل) للنموذج؟ وقد أشارت ابرز النتائج إلى أنه في الوقت الذي لم تظهر فيه تجريبياً أن برنامج RARE هو نموذج فعال لإعداد المدرسين، فإن معطيات النتائج والمخرجات الأولية تشير أن كلاً من المدرسين قبل الخدمة والأطفال المخدومين قد استفادوا منه. والطلاب المتدربين عبروا باستمرار عن تفضيلهم للخبرات الميدانية أكثر من التدريس المبني على المحاضرات، ومدرسي وأعضاء الكليات الذين كانوا مسئولين بشكل أساسي عن تطبيق البرنامج لاحظوا أيضاً فوائد واضحة وكبيرة وأقروا بأن طلابهم تصرفوا بمهنية أكثر وأظهروا واقعية أكبر، وأخيرا المتلقين الأساسيين لخدمات برنامج RARE وهم أطفال المدارس وآبائهم قدموا تغذية راجعة مرضية فيما تخص المساعدة التي قدمت لهم.

وفي دراسة قام بها (Fetterman, 2000) لتقييم برنامج كلية التربية لإعداد المعلمين، في جامعة ستانفورد، بالاعتماد على خطوات التقييم التربوي التقليدي وأساليبه. اذ قام دافيد فترمان David Fetterman وهو الرئيس السابق لمؤسسة التقييم الأمريكية ومدير برنامج التقييم في جامعة ستانفورد، بتولي تقييم مركب دقيق

لمدة ثلاثة سنوات للبرنامج، واختار أن يتبع عدة نماذج في محاولة لتطبيق نماذج رئيسية في التقييم. أما منهجية البحث فاستندت على أساليب وخطوات تقليدية في تقييم البرامج التربوية، بما في ذلك تقييم الحاجات، خطة العمل، جمع البيانات (المقابلات، المشاهدات، المسوح)، تحليل البيانات، تقرير النتائج والتوصيات، مراجعة المنهاج، الاعتماد، السجلات المالية، وكذلك المقابلات مع مدرسي الكلية والطلاب، وملاحظة للنشاطات الصفية، أجريت مقابلات جماعية للطلاب كل ثلاث شهور، ومع خريجي الكلية من الأعوام ٩٥، ٩٦، ٩٧. وأجريت أكثر من ٢٠ مقابلة مع مدرسي الكلية، نسبة الاستجابة للمسوح كانت عالية ٩٠% إلى ١٠٠% للمدرسين من حملة الماجستير، وطلاب البرنامج الحاليين والخريجين، تجميع البيانات اعتمد على استخدام العديد من الأدوات التقنية بما في ذلك الصور الرقمية للنشاطات الصفية، مسح الشبكات الالكترونية، فريق التقييم، مؤتمرات على الانترنت، تحليل البيانات تم أسبوعيا بواسطة اجتماعات فريق التقييم وتصنيف قواعد البيانات المتكررة، تقارير رسمية وغير رسمية قدمت لتشجيع وتعزيز التقييم التكويني، الاستجابات لنتائج التقييم التمهيدي والتوصيات استخدمت بيانات إضافية تخص عمليات البرنامج.

وفي دراسة قام بها (Thomas, Loadman, 2001) لتقييم نقاط قوة ومواطن ضعف برنامج لإعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والماجستير في جامعة كارينجي Carnegie، عدد المشاركين كان ٢٦٣ من درجة البكالوريوس و ١٧١ من حملة الماجستير جميعهم من خريجي عام ١٩٩٦. أشارت النتائج إلى أن جميع الخريجين قيموا كفاءة البرنامج بدرجة أعلى من المعدلات الوطنية في المسح الوطني الشامل على جميع المقاييس الفرعية, في حين سجلت مهارة التدريس للمواد الأساسية تحسن في أداء التدريس عن طريق التدريس التأملي أعلى درجة لكلا المستويين (بكالوريوس، ماجستير), ولم يظهر أثر لمستوى الشهادة (بكالوريوس ماجستير) أو مستوى التدريس (ابتدائي، ثانوي) على تقدير كفاءة البرنامج , إلا أن الجنس أظهر تأثير حيث كانت المدرسات أكثر رضا وظيفياً وتقديراً لفعالية البرنامج، وكان مدرسي الابتدائي أكثر إيجابية في تقييمهم للمهارة والمعرفة من زملائهم في المرحلة الثانوية، وهذه النتائج منسجمة مع المعلومات الوطنية عن خريجي برامج إعداد المعلمين، ودراسات أخرى تؤكد أن مدرسات ومدرسي المرحلة الابتدائية هم الأكثر إيجابية ورضا عن أنفسهم ومهاراتهم ومهنتهم، وأظهر التحليل بأنه لا يوجد اختلاف عند مستوى ٠.٥ على أي من المقاييس الأربعة. في مستوى البكالوريوس والماجستير وبشكل عام كان الرضا الوظيفي لطلبة الماجستير أعلى من البكالوريوس.

في دراسة مسحية قام بها (Hayes, 2002) لتقييم برنامج لإعداد المعلمين معتمد على الميدان (Field–Based teacher Education) لتقرير فيما إذا شعر المشاركين (أساتذة الجامعة، الطلاب ، المتدربين، المدرسين المتعاونين، مدراء المدارس) أن البرنامج يحقق أهدافه المقررة. وقد كان الهدف الأول للبرنامج الجديد هو تزويد الطلاب بنظرة أكثر واقعية للتدريس من أجل إحداث رابطة قوية بين النظرية والتطبيق والممارسة في التدريس. وتم وضع مجموعات تشمل (٢٥) طالب تقوم بأخذ مساقاتها معاً، ومن ثم قسموا إلى

مجموعات صغيرة في مدارس مشاركة من أجل التدريب الميداني، منهاج كل مساق مرتبط جداً بمتطلبات التدريب الميداني، الجزء المعتمد على الميدان، في البرنامج تم الإشراف عليه وإدارته من قبل الكلية كل الوقت. ولمعرفة الوضع النسبي المميز للبرامج كان من المهم تقرير كيف يقوم البرنامج بتحقيق أهدافه. وبعد سنتين من تطبيق البرنامج تم إجراء هذا المسح لكل المجموعات المشاركة في برنامج إعداد المعلمين لمرحلة الابتدائي لتقرير مدى رضاهم عن الأهداف المقررة لبرنامج التدريب المعتمد على الميدان, وعن سير البرنامج ممثلاً في تقييم دور المجموعات وتصوراتهم حول تطبيق هذه الأهداف في البرنامج.

أظهرت نتائج هذا المسح أن كل المجموعات المشاركة في دفعة البرنامج لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية متفقة حول تحقيق أهداف البرنامج المعلنة وأنه تم تطبيقها بالكامل في البرنامج، كل من المجموعات المشاركة المختلفة أشارت إلى درجة عالية من الاتفاق على أن هذا الجزء من البرنامج (المعتمد على الميدان) قد طبق تماماً وكان مفيداً جداً في تطوير الطلاب كمدرسين، وأشارت نتائج كذلك إلى مجالات محددة لم يكن هناك اتفاق بدرجة عالية عليها كما هو الحال في الأجزاء الأخرى من البرنامج، الشأن الأول يتعلق بمستوى التواصل بين أعضاء الكلية (المدرسين، المشرفين) وطلاب الجامعة، وذلك لأن التدريب المعتمد على الميدان مليء بالطواقم ويتضمن عدداً كبيراً من الأفراد المنتشرين في مساحات واسعة, لذلك يكون التواصل الكافي ضروريا لجميع عناصر البرنامج بين جميع المجموعات المشاركة.

وفي دراسة قام بها (Wilcox, et al, 2002) بعنوان ضمان التميز في إعداد معلمي التربية الخاصة من خلال تقييم البرامج، بهدف بيان كيف يمكن أن تستخدم البيانات الناجمة عن دراسات المتابعة لخريجي البرامج في المساعدة في تقرير نقاط قوة ومواطن ضعف أي برنامج لإعداد المعلمين. وتشير النتائج إلى وجود فروق ملحوظة بين إعداد مدرسي التربية الخاصة وبين مسئولياتهم الموكلة إليهم في المدارس في الصفوف من (K–12)، كان متوسط تقدير الإعداد لكل من المدراء والمدرسين ٣ فما فوق (تشير إلى أن لديه على الأقل درجة كافية من الإعداد) على كل من فئات الكفايات التي وضعتها CEC إلا في مجال استخدام التكنولوجيا حيث كان متوسط الإعداد ضمن هذا المجال اقل من ٣، تشير النتائج إلى مجالات القوة في البرنامج وكانت على كفايات (القياس، والتقييم، التدريس، التعاون المهني) وهي ثلاثة مجالات محددة وبارزة أعطيت تقدير ٣.٢٤ أو أكثر من قبل كل من المدراء والمدرسين، وأعطيت ايضا تقدير مرتفع للمسئولية، وأعطي الخريجين تقدير ٣.١٢ على الإعداد على كفايات الدمج وتقدير ٣.٤٥ للمسئولية لهذه الكفاية للمدرسين أو المدراء, ورغم أن هذه التقديرات لا تقع فنيا ضمن مجال القلق كما تم تحديده في الدراسة وهو (أقل من ٣), فإن الخريجين يشعرون أن مستوى إعدادهم على هذه الفئة من الكفايات لم يكن كافيا لتلبية متطلبات مسئولياتهم المعطاة, رغم أنهم شعروا أن مستوى إعدادهم على هذا المجال كان كافياً، إلا أن تقدير المسئولية العالية المقارنة يشير بقوة إلى ضرورة تدعيم هذا المجال في إعداد المعلمين.

وفي دراسة قام بها (العلوي، ٢٠٠١) هدفت إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين منها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية: ١- إلى أي حد يرتبط التخصص في البرنامجين (التخلف العقلي وصعوبات التعلم، التفوق العقلي والموهبة) بالعمل الحالي للخريجين؟ ٢- ما مدى الفائدة العلمية للمقررات من وجهة نظر الطلاب لكل برنامج على حدة؟ ٣- من وجهة نظر الخريجين، ما مدى كفاية عناصر وظروف الدراسة التي تتمثل في النواحي الإدارية والفنية والوسائل والأدوات المتعلقة بالبرنامج والنمو المعرفي والمهني للخريجين وطرق تعامل الأساتذة مع الخريجين أثناء الدراسة في برنامج التربية الخاصة. ٤- ما سلبيات البرامج وإيجابياتها من وجهة نظر الطلاب وما الذي يقترحه الخريجون بشأن تحسين وزيادة كفاءة برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي؟

وتبين من نتائج الدراسة أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة وتطبيق البحوث العلمية وفقاً للمنهج العلمي السليم، وتنمي حب الاطلاع والقراءة لديه ٩٢%، وتشجع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الخليجي بصورة عامة ومجتمعاتهم المحلية بصورة خاصة ٧٤%، وفي الوقت ذاته أظهرت الدراسة بعض القصور والسلبيات في البرامج، منها سوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها ١٠٠%، وقلة عدد أعضاء الهيئة التعليمية ٨٤%، وعدم متابعة الطلاب الخريجين ٨١%. وفيما يتعلق بالفوائد العملية لغالبية المقررات التي درسها الخريجون كانت ذات فائدة عالية إلى عالية جداً في كلا البرنامجين حسب وجهة نظر الطلاب الخريجين. كما أبدت عينة الدراسة رأيا إيجابياً نحو ملاءمة بعض عناصر وظروف الدراسة – مثل النمو المعرفي والمهني – وطرق تعامل الأساتذة. وأشارت العينة إلى مجموعة كبيرة من الاقتراحات العملية المفيدة بهدف تطوير برامج التربية الخاصة مثل التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من النظري البحت، توظيف الدراسات والبحوث التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا في خدمة المراكز والمؤسسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وإعادة النظر في بعض المقررات.

في دراسة قام بها (Reitz, Kerr, 1999) تعرض وجهات نظر مدراء المدارس الذين يتعاملون مع المعلمين الخريجين من برامج تأهيل المعلمين الحالية, وتبين الاتجاهات الحديثة العديدة في برامج التعليم العادي وبرامج التربية الخاصة, وتركز على التغييرات التي يجب القيام بها في برامج تأهيل المعلمين حتى تصبح قادرة على تلبية هذه المتطلبات بنجاح، وتبين المجالات التي يجب أن تحصل على تركيز أكبر في برامج تدريب المعلمين ومنها:- تطوير مهارات التعليم الأكاديمي، - تطوير التعليم السلوكي ومهارات إدارة السلوك، - تطوير مهارات حل الصراعات والتدخل في الأزمات. تشير الدراسة أن أكثر من (٢٥٠.٠٠٠) طالب و(٥.٠٠٠) معلم يتعرضون لهجوم جسدي شهريا. وأن مثل هذه القضايا نادراً ما يتم مناقشتها في برامج إعداد المعلمين.- تطوير مهارات التعاون مع الآباء، - التدريب على المفاهيم وليس التقنيات.

وفي دراسة قام بها (Crockett, 2002) بمتابعة الخريجين الجدد من معلمي التربية الخاصة، وتوصل منها إلى المهارات التي يجب على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن يكتسبوها بغض النظر عن الوضع التربوي الذي يعملون فيه وهي: التعليم الأكاديمي للطلاب الذين يواجهون مشكلات تعليمية. إدارة وتعديل المشكلات السلوكية الشديدة. استخدام التكنولوجيا المتطورة. المعرفة بقوانين التربية الخاصة.

وفي دراسة قام بها (Kernes, 1996) عن إعداد المعلمين لدور متغير في التربية الخاصة والتربية العادية، وتبين الحاجة إلى تغيير كلا من دور المدرس العادي والمدرس الخاص؛ لتلبية مدى أوسع من الحاجات المتنوعة والمختلفة للطلبة، اذ أُجرى مسح لخريجي أحد برامج إعداد المعلمين. وأظهرت النتائج فعالية برامج التدريب قبل الخدمة بشكل عام. وبينت الدراسة مجالات الضعف والقوة في أداء المعلمين كما يلي، أولاً: مجالات القوة التي أظهرها الطلبة الخريجين. القدرة على تخطيط الأنشطة الصفية وتنظيمها. القدرة على التواصل مع المهنيين الآخرين والعمل التعاوني معهم. القدرة على تصميم دروس ذات معنى مفيدة لمجموعة غير متجانسة من الطلاب. القدرة على تصميم وتعديل وتكييف المواد والمواضيع المختلفة. القدرة على تحديد النمط التعليمي للطالب وتدريسه وفقاً لذلك. أما مجالات الضعف التي أظهرها الطلبة الخريجين فكانت كما يلي: القدرة على العمل بفاعلية وكفاءة مع مدى واسع من الراشدين. القدرة على استخدام مهارات تقديم الاستشارة للوالدين والمهنيين. القدرة على تقديم مهمات ملائمة ومفيدة للمتطوعين. القدرة على إدارة الآباء المتطوعين. القدرة على القيادة. القدرة على التخطيط وإدارة الجهود وتنظيمها لإحداث تغييرات واضحة وحديثة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة الخاصة بتقييم برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة بشكل خاص وبرامج تأهيل المعلمين بشكل عام؛ يتضح أن عملية تقييم البرامج كانت تركز على واحد أو أكثر من العناصر الأساسية التالية، وهي: تقييم السياق، ويتضمن تحديد فلسفة البرنامج وأهدافه، وتقييم المنهاج (المحتوى) ويتضمن المساقات الدراسية، وأهدافها، ومحتواها، وعددها؛ وتقييم المدخلات؛ ويتضمن الطلبة، والمدرسين؛ والتسهيلات؛ والمصادر المختلفة، وتقييم الطلبة باعتبارهم مخرجات للبرنامج، وتقييم العمليات التي تحدث في البرنامج، وتتضمن التفاعلات الإنسانية بين الأساذة، والطلبة، وأساليب التدريس، والتقييم، والتدريب الميداني وغيره. (Diobilda, 1990; Thomas & Loadman, 2001; Conderman, Katsiyannis 2002; CEC, 1992; AL–Smadi, 1999). وإن تحديد مدى فاعلية تأهيل المعلمين يكون من خلال فحص العناصر الأساسية للبرنامج التي تؤثر في تطور المعلمين، وإن التقييم المنظم يقدم فرصاً لجمع المعلومات حول نقاط القوة والضعف لبرنامج ما. وبالرغم من أن الهدف الأساسي وراء البرنامج هو الحكم على نوعية البرامج، إلا أن عملية التقييم ذاتها تساعد في تحفيز المشاركين في البرنامج لمتابعة مدى تطورهم بشكل ذاتي ومتابعة تطور البرنامج.

ولا تعتمد عملية التقييم على نتائجها فقط؛ بل على الأسلوب المستخدم لجمع المعلومات وتقييمها، فبرامج التقييم قامت باستخدام مقاييس وأساليب كمية ونوعية؛ كما تستدعي مرحلة التقييم جمع قاعدة واسعة من البيانات.

ولبرامج التقييم مراحل متشابهه، فأولاً يتم جمع بيانات مفصلة وشاملة حول عناصر البرنامج المختلفة، ومن ثم تستخدم هذه البيانات للتوصل إلى تفسيرات وأحكام مفيدة، وأخيراً تستخدم هذه البيانات لتعديل البرنامج أو تطويره.

الاجراءات

مجتمع الدراسة: يتضمن جميع الطلبة الملتحقين حاليا في برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة في كلية الاميرة رحمة في جامعة البلقاء التطبيقية.

عينة الدراسة: عينات نظرية من الطلبة الملتحقين في البرنامج من مستوى السنة الثالثة والرابعة وعددهم (١٨٠) 110 اناث و٧٠ ذكور .

العينات النظرية: تعني أن يتم تمثيل المتغيرات الأكثر أهمية بالنسبة للظاهرة المدروسة بغض النظر عن القواعد والشروط الصارمة التي تفرضها مناهج البحث العلمي الكمي (Guba&Lincolin, 1981)

أدوات الدراسة:

١- استبانات موجهة للطلبة الملتحقين في البرنامج.

٢- مقابلات مع الطلبة الملتحقين في البرنامج من مستوى السنة الثالثة والرابعة (الملتحقين بالتدريب الميداني)

الاستبانة استبانة الطلبة الملتحقين في البرنامج وتكونت من جزئين، الاول: خصص لتقييم محتوى البرنامج وخبراته (مساقات التخصص الاجبارية والاختيارية) من حيث أهميتها للعمل المستقبلي (مهم، متوسط الاهمية، وقليل الاهمية)، ومحتواها النظري والعملي (نظري غير قابل للتطبيق، نظري قابل للتطبيق ، نظري مع نشاطات تطبيقية) ، ودرجة صعوبتها (صعب ، متوسط الصعوبة، سهل) ، وأي اقتراحات للطلبة فيما يتعلق بذلك. وتراحت العلامات التي ستعطى على وحدات التدريج بين (١-٣) ،وحددت نقاط القطع بين وحدات التدريج الثلاثي من خلال طرح ادنى فئة من اعلى فئة، وقسمة الناتج على عدد وحدات التدريج (٣-١=٣/٢ =٦٦,٠) واضافة ناتج القسمة الى وحدات التدريج، واعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسط التقديرات لوحدات التدريج الثلاثة للاسئلة السابقة كما يلي: اقل من ١,٦٦ تعني ان المساق قليل الاهمية، او انه نظري غير قابل للتطبيق، او انه سهل.١,٦٦-٢,٣٢ تعني ان المساق متوسط الاهمية ،او انه نظري

لكنه قابل للتطبيق، او انه صعب. ٢,٣٣ فما فوق تعني ان المساق مهم ، او انه نظري مع نشاطات تطبيقية، او انه متوسط الصعوبة.

واشتمل القسم الثاني على أساليب التدريس المستخدمة في تدريس هذه المساقات ومدى تنوعها، وملاءمتها للمحتوى. الاستبانة تم تطويرها بالرجوع إلى (AL-Smadi, 1999; Fitterman, 2002; Guba & Lincoln, 1981; Hayes, 2002)

الصدق والثبات: لاستخراج دلالات صدق للاستبانة من خلال اتفاق المحكمين تم عرضها على (١١) محكم من كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، وتم التوصل إلى دلالات صدق بلغت

(٨٥%). أما ثبات الأداة فتم التوصل إليه من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من طلبة السنتين الثالثة والرابعة الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم بلغ عددهم ٢٥ طالبا وطالبة وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار -اعادة الاختبار-٨٨ % عند مستوى دلالة (٥٠,٠) .

المقابلات: النوع الثاني من أدوات الدراسة هو المقابلات المحددة البناء.

تم اجراء ١٠ مقابلات مع مجموعات عشوائية من الطلبة كل مجموعة تتراوح بين ٤-٥ طلاب من السنة الثالثة والرابعة، وتم تسجيلها على أشرطة مع أخذ ملاحظات مكتوبة أثناء المقابلة، أسئلة المقابلة واسعة وعامة في عباراتها وغير محددة النهاية، تضمنت المقابلات تصورات الطلاب لممارسات التدريب الميداني، وكذلك تصوراتهم عن المساقات التي درسوها،من حيث اهميتها وصعوبتها ومدى فائدتها للممارسة العملية وأهم الصعوبات التي واجهتهم. ولم يتم وضع أي قيود على ما يريد الطلبة قوله أو مناقشته المهم هو أن يتم تغطية جميع بنود المقابلة وتراوحت مدتها بين ساعة إلى ساعة ونصف.

صدق المقابلات: بعد الانتهاء من اجراء جميع المقابلات المسجلة تم نسخها جميعا، ومن ثم اخذت منسوخة Transcript لاحدى المقابلات قبل ان يتم ترميزها وتحليلها، وطلب من احد الباحثين ذوي الخبرة في البحث النوعي ترميز هذه المنسوخة وتحليلها مبدئيا عن طريق تحليل القضايا والمواضيع الاساسية التي تتناولها وتصنيفها. وحسبت نسبة التطابق بين تحليل الباحثة وبين تحليل الباحث المختص لكل مقابلة على حدة ، ومن ثم حسب متوسط نسبة التطابق لجميع المقابلات وكانت ٩٠% .

التطبيق: تم تطبيق الاستبانة على الطلبة الملتحقين ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الاميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للعام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠ اواخرالفصل الدراسي الاول من طلبة السنة الثالثة والرابعة الذين التحقوا بمساقي التدريب الميداني المستوى الاول والمستوى الثاني وبلغ وعددهم ١٨٠ طالب وطالبة. اما المقابلات المسجلة فتم اجرائها مع عينات عشوائية من العينة السابقة على امتداد الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠ وكان عددها ١٠ مقابلات. كل مقابلة مع ٤-٥ طلاب.

تحليل البيانات: اولا البيانات الكمية: وتضمن تحليل استجابات الطلبة على استباناتهم اذ تم بداية إدخال البيانات عبر الحاسب الآلي لتحليلها، التحليل الإحصائي تضمن بشكل رئيسي حساب الإحصاء الوصفي مثل التكرار، النسبة المئوية والمتوسط للاستجابات على بنود الاستبانات، ومن ثم تنظيم البيانات في جداول وتقارير. هذه النتائج استخدمت أيضاً لتلقي الضوء على تحديد جداول المقابلات فيما بعد، مثلاً قضايا كانت الاستجابات عليها متسقة بشكل كبير يمكن اعتبارها قضية متفق عليها والعكس صحيح اذا اشارت النتائج إلى شيء من التعارض الذي يحتاج إلى ايضاح فيما بعد. هذا النوع من القضايا هو ماتم إخضاعه في جدول المقابلات للمزيد من البحث والاستقصاء. أما البيانات الكمية: (المقابلات المسجلة) فتم معالجتها من خلال نوعين من التحليل.

التحليل الاولي ، في هذا التحليل تمت كتابة كل نموذج للمقابلة وتحريره. بعد ذلك كل مقابلة تم تحليلها مبدئياً كحالة واحدة من خلال البحث عن وتسليط الضوء على القضايا والأفكار الرئيسية.

التحليل الرسمي: بعد تحليل القضايا والأفكار الأساسية في المقابلات تم ترميز هذه القضايا والاهتمامات ومع استمرارية العمل تطور نظام الترميز عن طريق إضافة رموز جديدة أو تعديل رموز موجودة كقضية أو فكرة رئيسية بارزة أو منبثقة.

النتائج والمناقشة:

نتائج ومناقشة الإجابة عن السؤال الاول:

ما مدى فاعلية محتوى البرنامج، وعملياته، من وجهة نظر الطلبة المشاركين فيه؟

وتتم الاجابة عليه من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

أ- ما محتوى المساقات التخصصية، وذلك من ناحية أهميتها للعمل في المستقبل، محتواها النظري والعملي، مدى كفايتها ودرجة صعوبتها؟

ب- ما أساليب التدريس المستخدمة في تدريس المساقات التخصصية؟

ويبين الجدول رقم (١) استجابات الطلبة عن هذه الاسئلة

الجدول (١): المتوسطات الحسابية لاستجابات لاطلبة لأهمية المساقات التخصصية ومحتواها النظري والعملي ودرجة صعوبتها

المساقات	المتوسطات الحسابية لتقدير أهمية المساقات التخصصية للعمل المستقبلي		المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة لتقدير المحتوى النظري والعملي		المتوسطت الحسابية لتقدير درجة صعوبة المساقات التخصصية	
المساقات الإجبارية	م	ع	م	ع	م	ع
الاضطرابات السلوكية والانفعالية	2.75	0.51	1.85	0.68	1.97	0.54
تعديل السلوك	2.91	0.34	2.29	0.64	2.18	0.63
الإعاقة العقلية	2.81	0.41	2.05	0.75	2.32	0.60
الإعاقة البصرية	2.56	0.64	1.83	0.72	2.02	0,62
صعوبات التعلم	2.73	0.50	1.95	0.70	1.80	0.62
الموهوبة والتفوق	2.03	0.84	١.٦٦	٠.٨٣	2.25	0.70
الارشاد المدرسي لذوي الحاجات الخاصة	2.73	0.56	2.13	0.68	2.13	0,73
القياس والتشخيص في التربية الخاصة	٢.٨١	0.58	2.10	0.69	2.28	0.67
المناهج والاساليب في التربية الخاصة	2.88	0.35	2.18	0.68	2.10	0.62
الإعاقة السمعية	2.54	0,64	1.66	0.85	٢.١٧	0.67
تاهيل ذوي الحاجات الخاصة	2.34	0.74	1.77	0.83	٢.١٤	0.65

الإعاقة الجسمية والصحية	2.75	0.49	1,90	0.89	1.95	0.63
التدريب الميداني ١+٢	2.81	0.54	٢.٨٣	0.95	2.42	0.62
مبادئ الإرشاد والتوجيه	2.15	0.78	1.97	0.72	2.16	0.72
مدخل إلى التربية الخاصة	2.80	0.54	1.84	0.90	1.68	0.60
الصحة النفسية	1.95	0.81	1.62	0.59	2.16	0.60
تصميم وانتاج الوسائل التعليمية .	2.87	0.40	2.47	0.63	1.72	0.63
نصوص ومصطلحات انجليزية في التربية الخاصة	1.73	0.78	1.46	0.64	2.20	0.58
علم النفس العام	1.91	0.85	1.64	0.64	2.23	0.61
متطلبات التخصص الاختيارية						
الخدمات المساندة للتربية الخاصة	2.44	0.68	1.94	0.71	2.06	0.57
التدخل المبكر	2.59	0.61	1.84	0.68	2.08	0.60
اضطرابات النطق واللغة	2.42	0.80	1.86	0.66	٢.٤٠	0.50
قضايا وتوجهات في التربية الخاصة	1.53	0.77	1.17	0.51	٢.٣٢	0,57

آراء المشاركين وتصوراتهم لمحتوى المساقات التخصصية:

أهمية المساقات للعمل في المستقبل: أظهر تحليل استجابات الطلبة حول مدى أهمية المساقات التخصصية الإجبارية للعمل المستقبلي كما هو موضح في جدول (١) انها مهمة باستثناء مساقا الموهبة والتفوق ومبادئ الارشاد والتوجيه يليه علم النفس العام اذ اعتبرا متوسطا الاهمية، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقدير أهمية المساقات الإجبارية بين (١.٩١– 2.91)، إذ كان أعلى متوسط لمساق تعديل السلوك يليه مساقا المناهج والاساليب في التربية الخاصة(٢.٨٨) وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية (٢.٨٧) ومن ثم التدريب الميداني والقياس والتشخيص في التربية الخاصة (٢.٨١). وكان أدنى متوسط لمساق قضايا وتوجهات في التربية الخاصة (١.٥٣) اذ اعتبرت قليلة الاهمية، يليه نصوص ومصطلحات انجليزية في التربية الخاصة واعتبرت متوسطة الاهمية وهما من المتطلبات الاختيارية ولم يعتبر اي مساق قليل الاهمية.

وجاءت آراء الطلبة وتصوراتهم في المقابلات حول أهمية المساقات الإجبارية والاختيارية متسقة بدرجة كبيرة مع استجاباتهم على الاستبانة حول الموضوع نفسه ومفسرة لها. فعندما سئل الطلبة عن أهم المساقات التي درسوها، ويعتقدون أنها مهمة للعمل المستقبلي، واستفادوا منها، اجابوا انها مساقات تعديل السلوك، والمناهج والأساليب، والقياس والتشخيص في التربية الخاصة، بالإضافة إلى مساق التدريب الميداني، وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية، والسبب هو انها اساسية للعمل في غرفة الصف وانه رغم انها نظرية باستثناء التدريب الميداني الا انها تتضمن بعض النشاطات العملية القابلة للتطبيق– مثل اعداد خطط لتعديل السلوك وخطط تربوية وتعليمية فردية وعرض لبعض المقاييس الاساسية. ويلاحظ من خلال الجدول (١) ان هذه المساقات حصلت على متوسطات عالية من حيث محتواها النظري والعملي اذ اعتبرت هذه المساقات نظرية مع نشاطات تطبيقية (التدريب الميداني وانتاج وتصميم الوسائل التعليمية). اما القياس والتشخيص ومناهج واساليب التدريس وتعديل السلوك فاعتبرت مهمة ونظرية قابلة للتطبيق. وهذا يعني انهم لايرون المساقات الاخرى بنفس الاهمية بسبب غياب النشاطات القابلة للتطبيق . وتتفق هذة النتائج مع ماتوصل اليه , Delaney (1995), Miller and Losardo (2002),Whitaker (2000), Stevens,(2001) من اهمية هذه المساقات بشكل خاص وضرورة التركيز عليها في برامج اعداد معلمي التربية الخاصة. اما المساقات التي تتناول فئات التربية الخاصة المختلفة مثل (الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية.....) فلم تكن بنفس الأهمية، بسبب طغيان الجانب النظري عليها، وتركيزها على جوانب محددة وثابته في جميع المساقات تنحصر بمعرفة التعريفات المختلفة، والأساليب والتصنيفات، ونسبة الانتشار، وخصائص كل فئة

من الفئات، ولم يكن يتم التركيز فيها على أساليب التدريس، والمناهج، والتعامل مع الطلبة. وهذا هو الجزء الذي يرى الطلبة أنه الأكثر افادة لهم وهو الذي سيتم توظيفه في العمل المستقبلي.

المحتوى النظري والعملي للمساقات: ويتعلق بطبيعة المحتوى النظري والعملي الذي تغطيه المساقات بمعنى هل محتوى المساقات نظري بحت، أم نظري ولكنه قابل للتطبيق، أم أنه نظري ولكن مع نشاطات تطبيقية.

وقد أشارت استجابات أفراد العينة، كما هو موضح في الجدول (١) إلأى أن المتوسطات الحسابية لتقييم محتوى المساقات الإجبارية كانت ادنى من متوسطات اهميتها بشكل عام وتراوحت بين (١.٤٠- ٨٣ .2) إذ كان أعلى متوسط لمساق التدريب الميداني وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية اذ اعتبر هذين المساقين فقط انهما نظريين مع نشاطات تطبيقية، وبشكل عام فإن متوسطات معظم المساقات كانت بين (1.66- ٢.٢٩) وهذا يعني أنها نظرية لكنها قابلة للتطبيق ،اما المساقات التي اعتبرت نظرية غير قابل للتطبيق فهي، نصوص ومصطلحات انجليزية في التربية الخاصة وعلم النفس العام وحصلت قضايا وتوجهات في التربية الخاصة على المتوسط الادنى (١.١٧) . واشارت نتائج المقابلات إلى أن الطلبة يشعرون بغلبة الطابع النظري على المساقات وبأن هناك عدم كفاية في الجانب العملي للمساقات؛ وأن تأجيل هذه المتطلبات العملية إلى مرحلة التدريب العملي، يفقدها جزءاً من معناها، واهميتها وجدواها، وأن الجانب التطبيقي يجب أن يُدعم، وبصورة أكبر، من خلال جميع المساقات.

وهذه النتائج تتسق مع ماتوصلت اليه نتائج العديد من الدراسات العربية والتي تتلخص بعدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي لبرامج اعداد المعلمين (العلوي ،٢٠٠١؛ عبدالله،١٩٧٣؛ حجاج والشيخ (١٩٨٢)؛ شريف، ١٩٩٠؛ ابو جابر، ٢٠٠٢) والدراسات الاجنبية (Wilcox, *et al*, 2002; Crockett, 2002; Reitz and Kerr, 1999; Hayes, 2002; Thomas and Loadman, 2001; Mastropeiri, 2001; Al-Smadi, 1999; Katanani, 2005; kennedy, 1996, and 1999).

ان القضية الاساسية هنا هي الفجوة بين النظرية والممارسة الحقيقية، وهي قضية قديمة حديثة ليس فقط في التربية الخاصة فقط وانما في برامج اعداد المعلمين بشكل عام وكما اشار Al-Smadi (1999) الى ان هناك ثلاثة اسباب لبروز هذه القضية .اولها التركيز الزائد على الجوانب النظرية وهذا يندرج على جميع التخصصات الانسانية، الثاني هو سوء فهم العلاقة بين النظرية والتطبيق والذي تسببت في تدني تقدير الطلبة لقيمة المعرفة النظرية التربوية في الممارسة العملية. ومن الجدير ذكره انه من النادر ان يكون

للنظريات التربوية تطبيقات مباشرة في الممارسة ، في الوقت الذي يكون تاثيرها بشكل غير مباشر من خلال التفاعل والتداخل مع الخبرة التي تتاتى من الممارسة العملية. بعبارة اخرى تصنف المعرفة النظرية التي يكتسبها الطلبة من المساقات الى نوعين: الاول المعرفة النظرية البحتة غير القابلة للتطبيق، الثاني: المعرفة النظرية القابلة للتطبيق، وفي الواقع ان التركيز على كلا النوعين مهم. فالمعرفة النظرية البحتة مهمة واساسية لاكتساب المفاهيم والحقائق والنظريات التربوية التي تجعل الطلبة يطبقون الاساليب والاستراتيجيات وهم على فهم تام الاسس النظرية التي تنطوي عليها. وهنا تكمن الاهمية الحقيقية للمعرفة النظرية، والتي يستفيد منها الطلبة بشكل غير مباشر وبطريقة لاشعورية وهذا مايجعلهم لايقدرون قيمتها الحقيقية واهميتها. امانوع الثاني وهو المعرفة النظرية القابلة للتطبيق والتي يمكن تطبقها بشكل مباشر الى استراتيجيات واساليب ومهارات ادائية في مختلف السياقات التربوية. السبب الثالث هو مايدعى باختلاف السياق والظروف بين المدارس والجامعات وكيف يخلق هذا الاختلاف الفجوة المتصورة بين النظرية والتطبيق. فالطلبة يقضون معظم اوقاتهم يحضرون المحاضرات ويقراون الكتب ويقدمون الاختبارات ودراسة النظريات والتي هي معلومات قابلة للتطبيق، وكن بسبب عدم كفاية الممارسات العملية لها فان الطلبة يعتبرونها بلا جدوى وعديمة الفائدة وغير قابلة للتطبيق.

كفاية المساقات من ناحيتي العدد ومدى تغطيتها للمواضيع المختلفة: أشارت النتائج أن 81% من الطلبة قد قيموا عدد المساقات الإجبارية بأنها ملائمة لدراستهم، وأن 66.5% منهم قد قيموا عدد المساقات الاختيارية بأنها ملائمة. وهذا يعني أن معظم الطلبة يرون أن المتطلبات الإجبارية أكثر ملائمة من ناحية العدد من المساقات الاختيارية رغم أن كليهما ملائم بشكل عام. وعندما سئل الطلبة في المقابلات حول مدى تغطية البرنامج لموضوعات التربية الخاصة بالشمولية اللازمة، أشاروا إلى بعض النواقص مثل: الحاجة إلى دراسة مساق خاص عن التوحد، واساليب تدريس المهارات الاكاديمية. وإلى تحويل بعض المساقات الاختيارية إلى مساقات إجبارية مثل: اضطرابات النطق واللغة، الخدمات المساندة للتربية الخاصة نظراً لأهمية كل من هذين المساقين بشكل خاص. وبربط هذه النتائج مع النتائج السابقة يلاحظ ان الملائمة ترتبط بالأهمية والمحتوى.

تصورات المشاركين وآرائهم حول اساليب التدريس والتقييم المستخدمة: أشارت استجابات الطلبة إلى شيوع طريقة المحاضرة باعتبارها أسلوباً أساسياً في التدريس، يليها أسلوب المحاضرة مع المناقشة. وقد عبر الطلبة في المقابلات عن استيائهم حول استخدام أسلوب المحاضرة في الغالبية العظمى من الأوقات؛ ان الاسلوب

الذي يكون الطالب فيه متلقياً سلبياً وليس مشاركاً إيجابياً يبعث على الملل وهذا ماشار اليه (Hayes,2002). بالإضافة إلى أن معرفة الطالب المسبقة بأنه لن يشارك في النقاش الذي لايتوقع حصوله تجعله يحجم عن التحضير المسبق لهذه المحاضرة، وهذا يشعره باللامبالاه، وعدم الاهتمام، بالمقابل يشعر عضو هيئة التدريس بالإرهاق؛ لأن طبيعة المحاضرة تقتضي منه جهداً مركزاً، وهذا يشكل عبئاً إضافياً لأعبائه التدريسة. أن غلبة الطابع النظري على البرنامج،وتزايد اعداد الطلبة ونقص خبرتهم بالجوانب العملية، كلها عوامل تجعل المحاضرة هي الطريقة الأنسب لتوصيل المعلومات للطالب؛ ذلك ان المناقشة تقتضي أن يكون الطالب ملماً بالمعلومة النظرية، والواقع العملي، وأن تتاح له الفرصة للإدلاء برأيه، وفي الواقع أن الشروط الثلاثة غير متحققة لحدوث المناقشة دائماً، فكيف باساليب التدريس الاخرى.

نتائج ومناقشة الإجابة عن السؤال الثاني:

مامدى فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة المشاركين فيه؟

وتتم الاجابة عليه من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

أ- ما تصورات الطلبة المتدربون لآلية التدريب الميداني؟

ب- ما تصورات الطلبة المتدربون حول مدى فائدة المتطلبات العملية وملاءمتها؟

ج- ماتصورات الطبة المتدربون حول دور المساقات التخصصية النظرية في إعدادهم وتهيئتهم لمرحلة التدريب الميداني.

د- ما تصورات الطلبة المتدربون حول الإشراف في التدريب الميداني.

النتائج التي تخص هذا الجزء تم التوصل اليها من خلال المقابلات العشرة التي تم اجرائها مع طلبة البرنامج الملتحقين بمساقي التدريب الميداني .

تصورات الطلبة لآلية التدريب الميداني: عندما سئل الطلبة المتدربون عن مدى ملائمة الآلية الحالية للتدريب الميداني ، أفاد غالبيتهم ٨٠% بعدم ملائمة الآلية الحالية التي تقتضي بأن يتدرب الطالب مع فئة واحدة (إعاقة عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو صعوبات التعلم) ومع طالبين فقط وعلى مدى فصل دراسي واحد، وذكروا أيضاً أن هذه الآلية غير كافيه لإكساب الطلبة خبرة مع جميع الفئات الأساسية على الأقل، وأن هذا الأمر يؤثر مستقبلاً في قدرتهم على العمل مع بقية الفئات التي لم يتدربوا معها. اما الطلبة الذين عبروا

عن ملائمة الالية الحالية فذكروا ان السبب يعود الى انهم ينوون العمل مستقبلا مع فئات معينة كالاعاقة السمعية او العقلية وان هذه الالية تتيح لهم التدرب معها على مدى فصليين دراسيين.

ان السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو، اذا كانت سياسة البرنامج تنحى المنحى اللافئوي في اعداد معلم التربية الخاصة والذي يهدف الى تخريج الطلبة بكفايات او مهارات عامة للعمل مع جميع الفئات وفي جميع الأوضاع التربوية، فلماذا لا يتم تحديد هذه الكفايات بشكل واضح ومحدد، ويتم تقييم الطلبة على أساس امتلاكهم لهذه الكفايات، وإذا كان البرنامج يتماشى مع التوجهات العالمية في هذا المجال، فإن هذه التوجهات ممثلة بجمعية الأطفال غير العاديين CEC حددت مجموعة من الكفايات العامة اللازمة لمعلمي التربية الخاصة للعمل في الأوضاع المدموجة، وحددت كفايات خاصة للعمل مع فئات خاصة مثل الإعاقة الجسمية والصحية (CEC, 2002). ولكن مايحدث هو أن الطالب يؤهل تأهيلاً عاماً دون تحديد لهذه الكفايات العامة، ولا يتم التقييم بناءً على مدى امتلاكه لها. وهنا تكمن المشكلة؛ فالطلبة يتوجهون للعمل في مدارس للدمج للعمل مع فئة صعوبات التعلم، وهم لا يمتلكون المهارات اللازمة للعمل في هذه الأوضاع مثل: القدرة على التعامل مع المناهج العادية، وتكييفها، وتدريسها، كما أشار الطلبة إلى ذلك، ويذهبون للعمل في مراكز الإعاقات الحسية وهم لا يمتكلون الكفايات الخاصة للتعامل مع أصحاب هذه الإعاقات: مثل لغة الإشارة، أو طريقة بريل، أو مهارات التعرف والتنقل،او تطبيق المقاييس التشخيصية وما إلى ذلك (Hallahan and Kauffman, 2003).

إن ما سبق يعطي مؤشرات عن عدم ملاءمة الآلية الحالية، ويدعو لتبني وجهة نظر واضحة فيما يتعلق باعداد الطلبة وتدريبهم للعمل، إذ أنه لا يمكن إعداد الطلبة للعمل مع جميع فئات التربية الخاصة في جميع الأوضاع التربوية في آن واحد، وهذا مادفع بجمعية الاطفال غير العاديينCEC لوضع خيارات عديدة للاعداد كما سبق ذكره. وهذا يدعو القائمين على البرنامج لضرورة التفكير في وضع كفايات محددة للبرنامج تنسجم مع إمكانياته ومع حاجة السوق والأوضاع التربوية التي يتدرب فيها الطلبة ومن ثم يتوجهون للعمل فيها بعد التخرج، والتركيز في التدريب الميادني على اكتساب الطلبة لهذه الكفايات، وتقييمهم بناء عليها، وعدم إعطاء الأولوية للمتطلبات الكتابية التي تستغرق وقت الطلبة وترهقهم أكثر مما تفيدهم.

وفي الواقع يجب ألاّ يقتصر هذا الأمر على مرحلة التدريب الميداني فحسب، وإنما يجب أن يعاد النظر في محتوى المساقات، وتوزيعها بوصفه خطوة سابقة على ذلك، لأن التدريب الميداني جزء لا يتجزأ من البرنامج، ولا يمكن إصلاح الجزء وتجاهل الكل.

تصورات الطلبة حول مدى فائدة المتطلبات العملية وملاءمتها: بالنسبة للمتطلبات العملية التي يجب على الطلبة إنجازها على مدى فصلي التدريب الميداني مثل: إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها؛ وخطط تعديل السلوك، وتصميم النشرات التوعوية للأسر؛ وإعداد الوسائل التعليمية؛ وإجراء التقييم الرسمي وغير الرسمي؛ وإعداد الاختبارات غير الرسمية... وغيرها، فقد أشار الطلبة المتدربون إلى فائدة هذه المتطلبات مع كثرتها وصعوبتها، وخصوصاً في بداية الجزء الاول من التدريب، إذ يكون الطلبة في حالة ارتباك وقلق بسبب حداثة وجودهم في مواقع التدريب الميداني ومحاولة التكيف والتأقلم معها، وبسبب كثرة هذه المتطلبات من ناحية وضيق الوقت المخصص لها وعدم وضوح الرؤية لديهم حول طريقة إعداد هذه المتطلبات من ناحية أخرى،يشعر الطلبة بالارتباك. وفي ذات الوقت يكون الطالب المتدرب مطالباً بتدريس جزء من المنهاج مع طلبته مع صعوبة القيام بذلك؛ نظراً لاعتماد عملية التدريس على تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب، وبناء برنامج تربوي خاص به. في حين أن الطالب لا يزال يقوم بهذه العملية، ولم يكملها بعد.

واشار الطلبة المتدربين أيضاً عدم وضوح متطلبات التدريب الميداني للطلبة، وخصوصاً في بداية الفصل الدراسي، وبعدم كفاية الاجتماعات التي يعقدها مشرفوا التدريب الميداني؛ بهدف إرشاد الطلبة بشكل جماعي حول ما هو مطلوب ومتوقع منهم خلال الفصل.

آراء الطلبة وتصوراتهم حول مدى إعدادهم، وتهيئتهم للجانب العملي: فيما يتعلق بهذا الأمر أشار الطلبة إلى أن أكبر صعوبة واجهتهم في التدريب الميداني كانت اختلاف الجانب النظري عن الجانب العملي، ربما ويعود السبب في شعور الطلبة بعدم الاستفادة من دراستهم للمساقات المختلفة في مرحلة التدريب الميداني إلى أن التركيز في المساقات التي تتناول الفئات المختلفة، كما أشار الطلبة، هو على الخصائص، والتعريفات، والأسباب، ونسبة الانتشار، وما إلى ذلك مما وصفها الطلبة بأنها معلومات غير قابلة للتطبيق، أما المعلومات التي تتناول أساليب تدريسهم ومناهجهم فعادة ما تكون هي الوحدات الأخيرة من أي مساق، وغالباً ما ينتهي الفصل قبل أن يتم الوصول إليها، أو أنه يتم تناولها على عجل، ومن ثم لا تأخذ حقها في الفهم على الاقل. ان هذا الأمر غالباً ما يكون صحيحاً، الا انه لا يعني أن الطلبة لا يستفيدون من الجانب النظري؛ ذلك ان الخلفية النظرية أو القاعدة المعرفية النظرية جزا أساسيا من إعداد معلم التربية الخاصة، ورغم أنها غير قابلة للترجمة العملية بطريقة مباشرة إلاّ أنها تشكل قاعدة أو مخزوناً معرفياً يستفيد منه الطالب بشكل غير مباشر، وأحياناً دون أن يعي أو يدرك الطالب كيفية حدوث هذا الأمر(Smadi,1999

Loving Foss ;et al, 2001;Al-). وهناك نقطة اخرى مرتبطة بهذا الموضوع، وهي توقيت التدريب الميداني في أواخر مراحل البرنامج وبعد أن يكون الطالب قد درس معظم المساقات التخصصية على مدى ثلاث سنوات ونسي معظمها في آن واحد، مما يضعف من أثرها ودروها عندما يصل إلى مرحلة التدريب الميداني. وهذا يطرح سؤالاً لا بد منه وهو، هل من المناسب أن يبقى التدريب الميادني في هذه المراحل من البرنامج؟ أم أنه من الأفضل توزيعه على أكثر من فصل وفق مستويات عدة أكثر ملائمة، بحيث يكون هناك نوع من التدريب الموزع في كل مساق، أو في نهاية كل فصل من أجل تطبيق المعلومات النظرية وربطها بالممارسات العملية وإعطائها معنى من جانب وإدخال الطالب وإعداده تدريجياً لمرحلة من التدريب المكثف في نهاية البرنامج من جانب آخر ، وبعد أن يكون هذا الطالب قد مر بعدة خبرات ومع جميع الفئات، مما يؤهله لاختيار الفئة التي يرغب في العمل معها مستقبلاً، وبعد ذلك التدرب معها بشكل متخصص ومتعمق ومنظم. وقد جرت محاولات من هذا النوع في برامج التدريب المعتمد على الميدان Program-Field-Based إذ تم ادخال الطلبة تدريجياً إلى الميدان خلال المساقات المختلفة (Hayes, 2002).

أراء المشاركين وتصوراتهم حول الإشراف الميداني: اشارت النتائج بشكل عام الى عدم كفاية وملائمة الاشراف في التدريب الميداني والى ارتباكهم ازاء المتطلبات العملية وصعوبة القيام بها وتمركز دور المشرف حول التقييم لا التدريب. – تركيز دور المشرف على الجانب التقييمي والمفاجئ للطلبة دون الأخذ بالاعتبار الأدوار والمسؤوليات الأخرى الأساسية له وهي: متابعة الطبة وتدريبهم. إن هذه الآراء تشير إلى النقص في قنوات التواصل بين الطلبة والمشرفين لتوضيح أهداف التدريب الميداني ومتطلباته المختلفة من جهة، وإلى نقص في الإشراف المباشر والتركيز على الجانب التقييمي من جهة أخرى، مما يخلق نوعاً من القلق والضغط لدى الطلبة المتدربين الذي يبقى ملازماً لهم على مدى فترة التدريب الميداني ويقلل إلى حد ما، من استفادتهم الحقيقية من جراء وجودهم في الميدان، ويتعين على المشرف القيام بجميع الأدوار المنوطة به وأهمها تدريب الطلبة، وتوجيههم، وإرشادهم؛ وتقديم تغذية راجعة لهم على أدائهم؛ وتنمية ثقتهم بأنفسهم. ومن ثم يكون تقييمهم هو المرحلة النهائية في عملية الإشراف وليس منذ البداية (Hayes, 2002). أن المشرفين الميدانيين يعنيون بلقب مدرب تربية خاصة وليس مشرفاً؛ ويجب ان ياخذ بالاعتبار أن الطالب لا يزال في مرحلة التدريب ويجب أن لا يوضع في مواقف تقييمية دون إعداد وإشعار مسبقين. فالطالب المتدرب هو إنسان مبتدئ وقليل الخبرة. وهو بحاجة إلى تعزيز مستمر، وإلى معرفة نتائج عمله من خلال التغذية الراجعة التي تسهم في بناء خبراته، وبما أن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية الإشراف. لذا لا بد من أن يكون هذا التقويم بناءً، بحيث يؤدي إلى تحسين عملية التعلم، والتقويم البناء يعني ذكر النقاط القوة

والضعف(Katanani, 2005). وفي الواقع أن التعليم مهنة شاقة، وتحتاج إلى مهارات وقدرات معينة، وخصوصاً مع الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجدر بمن يشرف على الطلبة المعلمين أن يسأل نفسه هذا السؤال: هل وصل هذا الطالب المتدرب إلى مستوى يؤهله لأن يصبح معلماً؟ ومن الجدير ذكره ان الطالب في مساق التدريب الميداني يقيم بناجح او راسب فقط. ومن الخطا الفادح ان ينجح الطالب الذي لايستحق النجاح اعتقادا ان هذا في صالح الطالب.

الاستنتاجات:

من خلال مناقشة النتائج المختلفة التي تم التوصل إليها في الدراسة، يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

أنه بالرغم من ثراء منهاج البرنامج، وتنوعه واحتوائه على الكثير من المساقات الثقافية العامة ومتطلبات الكلية ومتطلبات التخصص إلا أن التطور المستمر في مجال التربية الخاصة يقتضي زيادة عدد المساقات التخصصية لتشتمل على الموضوعات الحديثة والمهمة في المجال مثل: التوحد؛ واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعليم ذوي الاحتاجات، وأساليب تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية.

ثراء وعمق المحتوى النظري للمساقات مما يكسب الطالب حصيلة معرفية جيدة في التربية الخاصة وفي فهم الأفراد ذوي الاحتاجات وخصائصهم المختلفة.

عدم وضوح الفلسفة والتوجهات التي ينطلق منها محتوى البرنامج، والاهداف التي يسعى لتحقيقها البرنامج، وما يؤديه غياب هذه البيانات من نقص في الفهم المشترك بين القائمين على البرامج.

عدم وضوح أو فهم قضية العلاقة بين النظرية والتطبيق، فالطلبة يعتبرون أن النظريات ستزودهم بوصفات وحلول جاهزة للاستخدام في الصفوف، في الوقت الذي تؤدي فيه النظرية تؤدي دوراً غير مباشر، ومن المفترض أن تزيد الوعي المهني للقضايا ذات العلاقة، وتشجع التفكير والتأمل فيها.

نقص وضوح أدوار ومسؤوليات مشرفي التدريب الميداني الاكاديميين والميدانيين المعنيين بتدريب الطلبة، وعدم كفاية التنسيق بين الجامعة والمراكز والمدارس وبين المشرفين، وبين المشرفين والطلبة أنفسهم.

التوصيات:

– تخصيص جانب عملي للمساقات التخصصية خصوصا التي اشار الطلبة الى اهميتها. التركيز على النواحي العملية في تقييم الطلبة في المساقات وعدم الاقتصار على النواحي النظرية

– توزيع التدريب على عدة فصول وعدم تركيزه على الفصول الاخيرة من البرنامج.

– ان يكون تركيز تقييم الطلبة في التدريب الميداني على اكتسابهم للمهارات وليس القيام بالمتطلبات الكتابية.

– الاعتماد على أساليب التدريس التي تثير التفكير وتشجع البحث والمناقشة، وعدم التركيز على الاساليب التلقينية فقط.

– اضافة مساقات جديدة للبرنامج ، كمساق التوحد، وأساليب تدريس المهارات الأكاديمية، وجعل بعض المساقات الاختيارية إجبارية كاضطرابات النطق واللغة.

– اتاحة الفرصة للطلبة للتدرب مع جميع الفئات في المرحلة الاولى ممن التدريب (ميداني ١)، ومن ثم التدرب مع الفئة التي يفضلون العمل معها مستقبلا في المرحلة الثانية من التدريب (ميداني ٢).

– التركيز بشكل خاص على بعض المساقات المهمة للحياة العملية، مثل القياس والتشخيص، وتعديل السلوك، والمناهج والاساليب، من خلال تفعيل الجانب العملي فيها، وتدريسها من قبل اساتذة متخصصين وذوي خبرة ليتسنى للطلبة الاستفادة منها في مرحلة التدريب الميداني.

– التفريغ الكامل لاحد اعضاء التدريس لفصل دراسي كامل وبشكل دوري ليقوم بمهمة التدريب والاشراف والتواصل والتوجيه اللازم لهذه المرحلة.

– تاسيس مركز تابع للكلية يشتمل على جميع فئات التربية الخاصة وادوات التشخيص اللازمة، ليعمل كمختبر لتدريب الطلبة وربط الناحية النظرية بالعملية بشكل مباشر من خلال التعرف على كل فئة اثناء تدريس المساق المختص بها.

المراجع العربية:

- أبو جابر، ماجد ،(٢٠٠١). التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الأردنية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين في الأردن، المنعقدة في الجامعة الهاشمية.
- حجاج، عبد الفتاح والشيخ، سليمان الخضري، (١٩٨٢)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- شريف، نادية محمود،(١٩٩٠). تقويم أداء كلية التربية من وجهة نظر الميدان" دراسة تقويمية" مطبوعات جامعة الكويت.
- عبد الله، عبد الرحمن،(١٩٧٣). دور التربية العملية في إعداد المعلمين، دار الفكر.
- العلوي، خالد إسماعيل،(٢٠٠١). تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، المجلة التربوية، العدد ٦١، المجلد السادس عشر.

1 - Al-Smadi, Y.M. (1999). Evaluation of the 'class- Teacher' pre- service Teacher Education Program at the University of Jordan. Unpublished doctoral dissertation, University of Sussex, Brighton,UK.

2 - Guba, E.g, Lincoln, Y.S.(1981) . Effective Evaluation, Jossey- Bass Publishers San Francisco.

3 - Hayes, M.T.(2002). Assessment of Field - Based- Teacher Education Program: Implication for Practice, Education, Vol. 122 Issue 3.

4 - Henderson, S.J., Paredes , L.N., and Gonzales, D.(2002) . Student Teacher Preparation: A Collaborative Model to Assist at – Risk Student, Preventing school failure, Vol.46, Issue2.

5 - House, E. (1983) "Assumptions Underlying Evaluation Models ". In G.F.Madus, M. Scriven and D.L. stufflebeam (Eds.), Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human service Evaluation, Kluwer- Nijhoff, and Boston.

6 - Karnes, F.A, Stephens, K.R.; and Whorton, J,E.(2000). Certification and Specialized Competencies for Teacher in Gifted Education. Roeper Review, Vol.22 Issue3.

7 - Berliner, D.C. (2005).The near impossibility of testing for teacher quality. Journal of Teacher Education, 56,205-213.

8 - Blanton, L.P (1992) pre-service Education: Essential Knowledge for the effective special education Teacher. Teacher Education and special Education, vol. 15. Issue

9 - McLeskey.J., Waldron, N.L.(2002), School Change and Inclusive Schools Lessons from Practice, Phi Delta Kappan, Vol.84,Issue1.

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

11 -Conderman, G; Katsiyannis, A. (2002) . Instructional Issue and Practice in Secondary Special Education. Vol .3 Issue 3.

12 -Cronbach, L.J. (1987). Course Improvement Through Evaluation. In Herman, J. Evaluators Hand book . Sage publication.

13 - Gable, R.A., and Mclaughlin, V.L. (1993) Unifying General and Special Education Teacher Preparation, Preventing School failure, Vol.37.Issue2.

14 -Galluzzo, G.R. (1990). " Evaluation of preservice Teacher Education Program " In Houston, W., Habeman, M.and Sikula, J.(Eds), Hand book of Research on Teacher Education, Macmillan Publishing Company, London.

15 -Osgood, R.L.(1999). Becoming a Special Educator: Specialized Professional Training for Teachers of Children with Disabilities in Boston, 1870-1930. Teachers College Record Vol.101, Issue 1.

16 - Reitz, A.L., Kerr, M.M.(1999). Training Effective Teachers for Tomorrow's Students: Recommendations, Education & Treatment of children , Vol.1 Issue 2.

17 - Scriven, M. (1987). How the curriculum should be evaluated. in Herman, J. Evaluators Hand book. Sage publication .

18 - Stake, R.(1983), " Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation " In G.F Madus, M. Scriven, and D.L. Stuffibeam (Eds,) , Evaluation Models; Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation . Boston: Kluwer-Nijhoff.

19 - Stake, R. (1991). "Responsive Evaluation. In H.J.Walbert & G.D. Heartel (eds), The Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford, Pergamon Press.

20 - Stough, L.M, Palmer, D.J.(2003). Special Thinking In Special Setting: A Qualitative Study Of Expert Special Educators. Journal of Special Education. Vol, 36 Issue4.

21 - Stufflebeam, D.L.&Webster, w.J.(1983) An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. In G.F Madus, M. Scriven, and D.L. Stufflbeam (Eds.), Evaluation Models; Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation . Boston: Kluwer- Nijhoff.

22 - Thomas, A.M., Loadman, W.E.(2001). Evaluating Teacher Education Programs Using A National survey, Journal of Educational Research, Vol.94, Issue 4.

23 - Tom, a; Valli, L. (1990) " Professional Knowledge for Teachers " In Houston, W., Habeman, M.and Sikula, j.(Eds), Hand Book of Research of Teacher Education, Macmillan Publishing company, London.

24 - Truedell, L.A.(1985). Assessing the quality of inservice training for Special education, Teacher education and special education, 8 , 25-32.

25 - Wilcox, D.J., Putnam, j., Wigle, S.E.(2002) Ensuring Excellence in the Preparation of the Special Educators Through Program Evaluation, Education, Vol. 123, issue 2.

26 - Yacom, D.J, Cossairt, T. (1996). Consultation Courses Offered in Special Education Teacher Training Program; A national Survey, Journal of Education and Psychology Consultation, vol.7 Issue 3.

27 - York, J.L: Reynolds, M.C.(1998). " Special Education and Inclusion" In Sikula, J, Hand Book of Research on teacher Education, Macmillan Publishing Company. New York.

28 - Blanton, L.P; Sindelar, P.T; Correa, V.I. (2006). Models and Measures of Beginning Teacher Quality. The Journal of Special Education, 40, 115-127

29 - CEC. (2002) Guidelines for the Preparation of the Special Education Program, CEC Professional standards and Practice Unit. Cecprof@cec.sped.org 703-264-9484.

30 - Council for Exceptional Children. (2003). what every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators (5th Ed.) Reston, VA. Author.

31- Crockett, J. B. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools. Remedial & Special Education, Vol. 23, Issue 3.

32- D'aniello, S. (2008). Beginning Teacher follow – up studies. A critical component of teacher Education program Evaluation and policy Decisions. Intervention in School and Clinic, 43,309-312.

33 - Darling – Hammond, L. (2000). Studies of excellence in teacher education. Washington, DD: AACTE Publications.

34 - Darling _ Hammond, L; Chung, R; and Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways preparation teachers to teach? Journal of Teacher Education, 54, 286-302.

35 - Delaney, A.M. (1995). Promoting responsive teacher education through effective follow- up studies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

35 - DiObilda, N., Boly, B. (1990), Selecting a Process for Evaluating Teacher Education Programs, Education, Vol. 111, Issue 1.

36 - Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record, 107, 186-213.

37 - Hallahan, D. P; Kauffman, J. M. (2003). Exceptional Learner, Introduction to special Education, U. S. A: Allyn and bacon.

38 - Katanani, H.J. (2005).Evaluation of the Bachelor of Special Education Program at University of Jordan, Unpublished doctoral dissertation, University of Jordan, Jordan.

39 - Kennedy, M.M. (1999). Approximations to indicators of student outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21, 345-363

40-Kennedy, M.M. (1996). Research genres in teacher education. In F.B.Murray (Ed), the teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers (pp. 120-152). San Francisco: Jossey – Bass.

41 - Kerns, G. M. (1996). Preparation for Role Changes in General and Special Education: Dual Certification Graduate perspectives. Education, Vol. 117, Issue2.

42-Lovingfoss, D; Molly,D.E; Hares,K.R; Graham,S. (2001) Preparation, Practice, and Program Reform: Crafting the University of Maryland's Five-Year, Multi categorical Undergraduate Program in Special Education. Journal of Special Education, Vol. 35, Issue 2.

43-Maheady, L.; Harper, G. F. (1993). The Reflective and Responsive Educators (RARE): A pre-service Training Program to Prepare General Education Teacher to Instruct Children and Youth with Disability, Education and Treatment of Children, Vol. 16, Issue 4.

44-Mastropieri, M. A. (2001). Is The Glass Half-Full or Half-Empty? Challenges Encountered by First Year Special Education Teacher. Journal of Special Education. Vol. 35, Issue. 2.

45-Milter, P.S., & Losardo, A. (2002). Graduates perceptions of strengths and needs in interdisciplinary teacher preparation for early child hood education: A state study. Teacher Education and special education, 25, 309-319

46-Stevens, C. (2001). Formulating New Criteria for Teacher Candidate Selection, Education, Vol. 122, Issue, 2.

47-Whitaker, S. D. (2000) Monitoring Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition, Exceptional Children, Vol. 66, Issue 4.

48-Worthen, B.R.,Sanders,J.R.,& Fizpatrick,J.L(1987). Program evaluation.

49-Fetterman, D. (2000) Summary of the STED Evaluation, American Journal of Evaluation, Vol. 21 Issue 2.