تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات: دراسة مزجية

د. سيرين بنت طلال البكري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات: دراسة مزجية

د. سيرين بنت طلال البكري

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٥/ ٢/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

دفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد من وجهة نظر خريجات الدفعات الثلاث الأولى، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج المختلط– التفسيري المتتابع.

في المرحلة الكمية، تم تطوير مقياس مكون من قسمين: القسم الأول يشمل ثلاث فقرات لغرض جمع المعلومات العامة، أما القسم الثاني فهو يشمل تسعة محاور، وهي: المقررات الدراسية، التدريب الميداني، تقييم الطالبة، مهارات التدريس والتطبيقات الصفية، الإرشاد الأكاديمي، المصادر الخاصة بالدعم المنهجي واللامنهجي، خدمات التعلم الإلكتروني، خدمات المكتبة، وأخيرًا أداء المهمات والتطبيقات العملية. وقد بلغت عينة الدراسة (٧٩) من إجمالي مجتمع الدراسة (١٣٤) بنسبة تمثيل بلغت ٥٩٪. وأظهرت النتائج: أنّ تقييم الطالبات لمدى جودة برنامج صعوبات التعلم يأتي في المستوى المتوسط إجمالًا.

أما المرحلة النوعية فقد تم استخدام مقابلة جماعية شبه مُنظّمة لتفسير النتائج التي ظهرت في المرحلة الكمية الأولى، وقد أسفرت نتائج هذه المرحلة عن بعض النتائج المثيرة للاهتمام: حيث عبَّرت الطالبات عن وجود تشابُه في محتوى موضوعات بعض المقررات، وأنّ نسبة مقررات التخصص أقل من نسبة مقررات متطلبات الجامعة والكلية، وأن ساعات التطبيق العملي غير كافية، وأن الخطة اعتمدت على مراجع قديمة، أيضًا أشارت النتائج إلى وجود بعض التحفظات على طرق التدريس والتقييم كاعتماد التدريس على الحفظ والتلقين، وكذلك مطالبتهم بأساليب تقييم أكثر تنوعًا وتراعي الفروق الفردية. وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها في المرحلتين قدَّمَت الدراسة عدّة توصيات لتطوير برامج التربية الخاصة بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، البرنامج الأكاديمي، الجودة، برنامج صعوبات التعلم .

Evaluating KKU's Learning Disabilities Program from the Graduates' Perspective: A Mixed Methods Study

Dr. Sereen Talal Bakri
Department Special Education – Faculty Education
King Khalid university

Abstract:

For the quantitative phase, a two-section scale was developed: the first section comprised three questions to gather general information and the second one comprised 9 themes, namely, academic courses, field training, graduates' evaluation, teaching skills and classroom applications, academic guidance, curricular and extracurricular support resources, e-learning services, library services and the performance of tasks and practical applications. The study sample comprised 79 of the total study population (134), with a representation percentage of 59%. The results of the first phase showed that the graduates' evaluation of the learning difficulties program was, as a whole, of mid-level .

As for the qualitative stage, a semi-structured group interview was used to clarify the results that appeared in the first phase. The results of this phase illustrated some interesting results, as the graduates expressed that the content of the topics is similar in some courses Also, the percentage of specialization courses is less than the required courses provided by universities and colleges, and the hours of practical application are insufficient, as well as the plan's reliance on old references. The results also indicated that there are some reservations about teaching and assessment methods, such as teaching reliance on memorization and indoctrination, as well as their demand for more diverse assessment methods that take into account individual differences.

Based on the mentioned results, the study made several recommendations for developing special education programs in general and learning disabilities programs in particular.

key words: Evaluation, Academic programs, Quality, Learning disabilities program.

مقدمة:

قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: (إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرضين، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت، ليُصلّون على معلم الناس الخير). للمعلم منزلة خاصة واحترام كبير في جميع الأمم قديمًا وحديثًا؛ لذلك فإن إعداد معلم ذي كفاءة عالية مطلبٌ ضروريٌّ لتطوير العملية التعليمية، وغالبًا ما يُقاس رقيّ الأمم بمدى كفاءة البرامج التعليمية المقدَّمة لأبنائها. ومن ثَمّ تسابقت مؤسسات التعليم العالي في مختلف الدول لتطوير برامجها بكليات التربية من خلال تطبيق معايير الجودة والبحث العلمي ودراسة التجارب السابقة لتحسين مستوى مخرجات التعلم للحصول على الكفاءات المؤهَّلة والمدرَّبة جيدًا للخدمة في التعليم العام؛ وذلك لتحقيق حاجة المجتمع إلى مواكبة طموحاته المستقبلية. لذا كان هناك ازدياد في الاهتمام بتقويم البرامج الأكاديمية وتحويل القضية من داخلية خاصّة بكل جامعة على حِدَة إلى قضية خارجية وخاصّة بالمجتمع أكمل (العلوي، ٢٠٠١: ١٩٩).

وكما هو الحال في العديد من البلدان، كانت هناك حاجة مُلحّة في المملكة العربية السعودية لنظام تعليمي جيد، وكان المفتاح لذلك هو إعداد معلمين جيدين من خلال تحسين وتطوير البرامج التعليمية، وذلك من خلال تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحديد نواحي القصور، والعمل على وَضْع الحلول المناسبة لمعالجتها (الدعاسين، ٢٠١٦: ٩٠٩). واستشعارًا لهذا الأمر أنشأت المملكة مركزًا متخصصًا، وهو المركز الوطني للتقويم

والاعتماد الأكاديمي، في عام ٢٠٠٤؛ ليعمل على إعداد معايير جودة مُحدَّدة يمكن قياسها ومتابعة مؤشراتها للبرامج الأكاديمية المختلفة ومنها برامج التربية الخاصة، حيث إن الاستفادة من تقييم خريجي البرامج الأكاديمية وتغذيتهم الراجعة حول البرنامج الدراسي الذي التحقوا به أحد المعايير المهمة التي ينبغي الاهتمام بها في كل برنامج أكاديمي.

كما سعت المملكة العربية السعودية سعيًا حثيثًا للرقي بمستوى كليات التربية من حيث الأداء والجودة لإعداد الكوادر المؤهّلة لتطوير مستوى الطلبة في التعليم العام، كذلك تعدَّدَت النظريات والتوجهات نحو إعداد المعلم بين اتجاه تكاملي واتجاه تتابعي وبين مؤيد ومعارض لكل اتجاه؛ فإعداد المعلم التتابعي يستلزم حصول المعلم على درجة البكالوريوس ثم دبلوم تربوي متخصص، أما التكاملي فهو يجمع بين التخصص الأكاديمي والإعداد التربوي في مرحلة البكالوريوس خلال أربع سنوات. وقد انتهجت الجامعات السعودية النظام التكاملي في إعداد المعلم (أبو ليلة، ٢٠١٧: ٤٩)، غير أن التوجهات الحديثة ونظرة الوزارة الحالية هي الانطلاق إلى إعداد المعلم من خلال النظام التتابعي الذي لم يَرَ النور حتى الآن.

ولأن إعداد المعلم أمر مهمّ جدًّا لأيّ مجتمع؛ فإعداد المعلمين لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يزداد أهميةً لما يواجهونه من عقبات خفية في دراستهم التي تحتاج إلى المعلمين المختصين لتخطِّيها، لذلك فإنه من الضروري أن يتم تقييم جودة برنامج إعداد معلمي صعوبات التعلم واستخدام التغذية الراجعة من قِبل المستفيدين من البرنامج لتلافي القصور وتحقيق جودة أعلى في

السنوات القادمة؛ وذلك ليواكب التغييرات والتشريعات الحديثة التي تطرأ على المجال من وقتٍ إلى آخر.

ومع هذا التوجُّه الحديث تبرز أهمية هذه الدراسة في تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد من حيث تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي للجودة؛ للاستفادة من نتائج هذا التقييم في تصميم برنامج إعداد المعلم الذي تنوي الوزارة إطلاقه قريبًا، وكذلك فرصة حقيقية للتطوير وتحديث البرامج القائمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير نتائج بعض الدراسات السابقة ، ومنها دراسة الثابت (٢٠٠٢) والشرعي (٢٠٠٩) والصمادي (٢٠١٦) والشريدة وعزّ الدين (٢٠١٨)، إلى وجود العديد من المعوقات ومواطن الضعف في البرامج الدراسية الحالية والتي تؤثر بشكل سلبي في تحقيق جودة العملية التعليمية؛ الأمر الذي دعا هذه الدراسات إلى التوصية بضرورة تطوير هذه البرامج، أيضًا –من خلال عمل الباحثة مُنسقةً للإرشاد الأكاديمي لقسم التربية الخاصة، لاحظَتْ وجود عدد من المعوقات التي تحدّ من تَحقُّق الفائدة الكاملة للطالبة من برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة الملك خالد ، وكانت أغلب المعوقات متعلقة بالخطة الدراسية والكادر البشري في الجامعة عمومًا والقسم خصوصًا، ولَمَّا كانت الطالبات والخريجات هن العميل الرئيس والمهم للبرنامج، وأنّ مسألة تحقيق رضاهن ترتبط بجودة العملية التعليمية، فمن الطبيعي أن يكون لهن دور في تقييم البرنامج والحكم على جودته؛ وعليه

يصبح من الضروري الوقوف على مدى رضاهن عن جودة العملية التعليمية بالبرنامج، وبذلك يمكن تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في البرنامج وتقديم المقترحات المناسبة حيال تلك النتيجة. ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة وحسب علم الباحثة لم يتم إجراء دراسة لتقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة لشطر الطالبات بجامعة الملك خالد نظرًا لحداثة البرنامج؛ من هنا تأتي أهمية تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات، وتأسيسًا على ما سبق يمكن تحديد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١- ما التقييم العام لجودة برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات؟

٢- ما تأثير التقدير الأكاديمي العام للخريجات على مستوى تقييم جودة البرنامج؟

٣- ما تأثير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم على مستوى تقييم جودة البرنامج؟

٤- ما التحديات التي واجهت الخريجات أثناء دراستهن في برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١. تقييم تجارب خريجات قسم التربية الخاصة لجودة برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد.

٢. فهم تصورات الخريجات عن البرنامج الدراسي، وجودة التدريب الميداني، وتطبيقات الفصل الدراسي، ومهارات تدريس أعضاء هيئة التدريس، وتجربة التعلم الشخصية، والإرشاد الأكاديمي، ومصادر الدعم المنهجي واللامنهجي، والدعم الإلكتروني، والمكتبات، وأخيرًا أداء المهمات والتطبيقات العملية.

٣. التعرف على جوانب الضعف في البرنامج وجوانب القوة من أجل تحسينها وتعزيزها مستقبلًا.

٤. تقديم مقترحات لتحسين جودة برنامج صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية ميدانية، وعلى المستوى النظري تتمثّل أهميتها في التالي:

١. ندرة الدراسات التي تناولت تقييم مدى جودة برنامج صعوبات التعلم في مرحلة البكالوريوس على وجه الخصوص، وهذا يجعل الدراسة تفيد في التخطيط لتطوير البرنامج بشكل يجعله يواكب التطورات الحديثة في مسألة بناء البرامج الأكاديمية.

٢. تحقيق هذه الدراسة أحد مُتطلّبات معايير الجودة للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي وهو معيار جودة التعليم والتعلم.

٣. إثراء الأدب التربوي المتعلق بتقييم برنامج صعوبات التعلم بكليات التربية والوقوف على التحديات والمشكلات التي تحدّ من كفاءة مخرجاته.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثَّل في التالي:

١. الاستفادة من التغذية الراجعة لتقييم جودة البرامج التعليمية في تطوير وتحسين البرامج مستقبلًا.

٢. تقديم أداة لتقييم برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد، وهذا يُشكِّل إضافة خاصة، حيث إنه يمكن الاستفادة من هذه الأداة مع برامج أخرى في التربية الخاصة بعد تكييفها بالشكل المناسب كبرامج البكالوريوس -في حال فتح القبول فيه مستقبلا- كذلك برامج الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه.

٣. التوصيات الناتجة عن الدراسة قد تفيد عِدّة جهات بالجامعة والمجتمع؛ منها: عمادة التطوير والجودة، قسم التربية الخاصة، لجنة الخطط والمناهج بالجامعة، وكذلك أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية في تطوير البرامج الدراسية على نحو يسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤. تمهيد الطريق لاستحداث مقررات جديدة من شأنها أن ترفع من جودة برنامج صعوبات التعلم وتُحقِّق التنافسية له.

٥. تزويد المسؤولين بالجامعة بمعلومات حقيقية حول واقع البرنامج والمعوقات التي تَحُول دون تحقيق الجودة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة تقييم برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد في منطقة عسير.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفترة ما بين الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠ والفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقييم: عملية قياس جودة الأداء في كل الأنشطة؛ بهدف التحسين المستمر للأداء المستقبلي (عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، ٢٠١٠). وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس تقييم برنامج صعوبات التعلم.

الجودة: تعني التحسين المستمر في عملية تقديم الخدمة للطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، بما يؤدي إلى تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم وصولًا إلى تحقيق أهدافها التعليمية في تزويد المجتمع بخريجين ذوي جودة عالية. (علوان, ٢٠٠٧: ١٣٣)

البرنامج الأكاديمي: تُعرِّف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة البرنامج بأنه: "برنامج مُنظَّم للدراسة يتبعه الطلبة في مجال أكاديمي، أو يؤدي إلى التأهيل المهني؛ إذ إن النجاح في إتمامه يؤهلهم للحصول على درجة أكاديمية، ويضم مجموعة متكاملة من المقررات الدراسية والأنشطة التي

تؤدي إلى مؤهل. (دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩: ٤٠). ويُعرِّفه الزيادات (٢٠٠٧: ٥١٦) بأنه مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية يتم ترتيبها في مستويات محددة خلال الفترة الزمنية لعمر البرنامج، والتي تُشكِّل من مجموع ساعاتها المعتمدة مُتطلَّبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية (انتظامًا أو انتسابًا) في التخصص المحدد.

برنامج صعوبات التعلم: هو أحد المسارات الأكاديمية التخصصية التي يُقدِّمها قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد، مُدّته أربع سنوات دراسية، يُجري الطلاب في أثناء الفصل الدراسي الأخير (الثامن) تدريبًا ميدانيًّا ثالثًا في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، هذا بالإضافة إلى تدريب ميداني ١ في المستوى السادس، وميداني ٢ في المستوى السابع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تلعب مؤسسات التعليم العالي مكانة هامة في المجتمع نظرًا للدور الذي تؤديه في تأهيل القوى البشرية في عالم يتصف بالتغيير السريع في ظل احتياجات سوق متطورة ومتسارعة، ولا يقتصر دورها على التأهيل فقط بل يتعدى ذلك ليسهم على نحو مؤثر في مسيرة التنمية الشاملة ونشر المعرفة وإجراء البحوث العلمية التي تحقق التقدم وتلبى احتياجات المجتمع، لذلك سعت الجامعات السعودية على تحديث برامجها الأكاديمية واستحداث برامج تسهم في الوفاء باحتياجات سوق العمل.

وتعد برامج صعوبات التعلم بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية من البرامج الحديثة فلم يمضي على استحداثها فترة زمنية طويلة، وفى كلية التربية جامعة الملك خالد تم استحداث برنامج صعوبات التعلم للبنات في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦، ويستهدف هذا البرنامج إعداد معلمة تربية خاصة تخصص صعوبات التعلم، والذي يعني بالتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ونظرًا لخصوصية هذه الفئة من الطلاب فقد وجدت اهتمامًا عالميًا بوضع معايير لبرامجها، وقد أشار عبد الجبار (ALabdaljabbar, 2006) إلى أن معلم صعوبات التعلم يستخدم معهم طرق تدريس ووسائل تعليمية وتقنية خاصة ويعد لهم برامج تربوية فردية تتناسب واحتياجاتهم المختلفة لذا ينبغي الاهتمام بتطوير برامج تدريبية وتأهيلية لإعدادهم مهنيًا ووظيفيًا وتزويدهم بالكفايات اللازمة.

في ضوء ذلك يصبح من الضروري الاهتمام بتقييم جودة برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم للوقوف على مدى جودة الخدمات المقدمة للطلاب وجودة العملية التعليمية، كما يأتي الاهتمام بعملية التقييم من منطلق أن جودة البرنامج هي ترجمة لتلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وهم خريجو البرنامج، وقد عرف الطاهر وبن عامر (٢٠٠٨: ١٤٦) جودة البرنامج التعليمي على أنها "جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطالب، وعضو هيئة التدريس، وجودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب جامعية وطرائق أو مناهج التدريس، وجودة مكان التعليم في الجامعات والمخابر، ومراكز الحاسوب والورشات والقاعات التعليمية"، كما عرفها الخطيب والخطيب (٢٠١٠: ٤٥) على أنها "عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقًا".

وتعدّ عملية تقييم البرنامج من وجهة نظر الخريجين أحد متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي نصت عليها معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في أدلة الجودة المحدثة والمعتمدة بعام ٢٠١٨ وذلك ضمن المعيار الرئيس الثاني "إدارة البرنامج وضمان جودته"؛ حيث نصَّ المعيار الفرعي ٢-٤ "يقوم البرنامج بتحليل التقويم سنويًّا كآراء الخريجين"، حيث يمكن قياس الجودة التعليمية من خلال رضا الطالب وبالتالي الاستفادة منه في عمليات التخطيط والتطوير واتخاذ القرارات. لذلك يمكن القول بأن ضمان الجودة في التعليم العالي هي الإضافة الإيجابية التي يحصل عليها الطالب عند تخرجه من

المؤسسة التعليمية، فرضا الطالب يدل على مدى جودة ما يقدم للطالب من الجامعات، فكلما زادت الجودة زاد رضا الطلاب لذلك وجب على الجامعات معرفة مدى رضا طلابها من خلال جمع آرائهم بآليات مختلفة لتتمكن من خلالها معرفة أبعاد الجودة التي يحتاج إليها الطلاب والطالبات (Annamdevula, Bellamkonda (2016), AL Dulaimi (2017), Onditi, Wechuli (2017)).

وقد تكلم العولقي (٢٠١٨: ١٣٢) عن أنواع رضا الطالب والنتائج المتعلقة بذلك في دراسته التي اهتمت بجودة الخدمات التعلمية وأثرها على رضا الطالب، حيث وضح أنه إذا كان مستوى رضا الطالب على الخدمات التعليمية المقدمة له مرتفع فإن الجامعة قد حققت هدفَ إكسابِ الطالب المعارف والمهارات بتفوق. أما إذا كانت مستوى رضاه متوسطًا فيمكن القول بأن الجامعة في حالة مستقرة. أما إذا كان مستوى رضا الطالب دون المأمول فإن ذلك قد يخلق مشاكل للجامعة؛ لأنها لم تحقق الهدف المطلوب منها.

وقد أشار عقيل (٢٠١٧: ٨١) إلى أنّ تحديث وتحسين البرامج الدراسية القائمة، وكذا تصميم برامج دراسية جديدة؛ يأتي لمواكبة التغييرات المستمرة لسوق العمل ومتطلباته، خاصةً مع النمو التقني الدائم في المجتمع وتغيير التوجهات المجتمعية نحو الدراسة الجامعية، فأصبحت الدراسة الجامعية ضرورة مُلحّة يتطلَّع إليها جميع أفراد المجتمع سواء على مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا. وكذلك فإن استجابة المؤسسات التعليمية للتغذية الراجعة من خريجي البرامج الأكاديمية أمر ضروري لمعرفة مدى جودة هذه البرامج من خلال استجابات الخريجين على نماذج محددة للاستفادة منها للتقييم وبالتالي

تعزيز جوانب القوة ومعالجة النقاط التي تحتاج إلى تحسين في البرامج الأكاديمية.

وبما أن المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من هذا العالم، فإنه يمكن القول: إن البرامج الجامعية بشكل عام شهدت مؤخرًا تطورًا ملحوظًا في ضوء تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، كما لُحِظ أن هناك تنافسًا كبيرًا للارتقاء بنفسها حتى تتمكَّن من تخريج متخصصين مؤهلين بشكل لائق لاستيفاء متطلبات سوق العمل ولتحقيق رؤية ٢٠٣٠.

الدراسات السابقة:

تُعَدّ الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة من الأهمية بمكان، حيث تتيح للباحث أن يتعرَّف على الأدوات التي تم استخدامها، والمناهج العلمية، وطرق المعالجة الإحصائية التي تم تطبيقها في الدراسات السابقة؛ وفيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت تقييم برامج كليات التربية والكليات الأخرى، يليها الدراسات المتعلقة بتقييم برامج التربية الخاصة.

أ- الدراسات المتعلقة بتقييم برامج كلية التربية بشكل عام:

في سلطنة عُمان، قامت الشرعي (٢٠٠٩) بدراسة تقويمية وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لغرض تحديد جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، حيث اشتملت العينة على (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب السنة الأخيرة، وخلصت النتائج إلى أن الانطباع العام لدى أفراد العينة اتّسم بالرضا بشكل عام، ولكن توجد عِدّة جوانب يرى الطلاب أهميتها وأنها تحتاج إلى تحديث وتطوير خاصةً من حيث محتوى البرنامج الدراسي، كما وأوصت الدراسة بأهمية توفير مصادر تعلُّم متنوعة لتحفيز العملية التعليمية، والاستفادة من تقويم المتخرجين للبرنامج، والعمل على تنوُّع البرنامج من حيث الجانب العملي التدريبي بالإضافة إلى الجانب النظري.

ومن الدراسات الوصفية التي بحثت في تقويم برامج كلية التربية دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) التي هدفت إلى تقويم البرامج التربوية من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education)، وخلصت توصيات الدراسة إلى عِدّة متطلبات تصبّ في مصلحة الطلاب، مثل: ضرورة توفير معامل مُجهّزة بالإنترنت تستوعب أعداد الطلاب في الجامعة، بالإضافة إلى تجهيز مكتبة مركزية لتُوفِّر المراجع الحديثة، وأخيرًا توفير التقنيات التعليمية الحديثة.

وجاءت دراسة اتَّبَعت المنهج الوصفي التحليلي لآل سفران (٢٠١٥) لغرض تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث كانت عينة الدراسة مؤلفة من (٥٠) عضوَ هيئةِ تدريس و(٢٧٩) من طلاب وطالبات الماجستير. وقد توصلت النتائج إلى: أن "مواصفات البرنامج التعليمي" المقدَّم في مرحلة الماجستير بحاجة إلى تطوير من حيث التوازن بين الجانب النظري والعملي، وأنه يجب العمل على جَعْل المقررات أكثر مناسبةً لطبيعة المرحلة الدراسية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير عملية "التعليم والتعلم" بتطوير طرق التدريس واستراتيجيات التعليم لتشجيع التعليم الذاتي والحوار والنقاش، ووجوب تطوير عملية تقييم الطلبة وعدم التركيز على نوع واحد من التقييم، وأن يكون هناك توازن بين عملية التقييم في أعمال السنة والاختبارات النهائية.

وقام أبو حسان (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقويم خطط وبرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، ومعرفة مواطن الضعف والإجراءات اللازمة لتعديل أيّ مشكلات تتعلق بها وتطويرها. وقد خلصت هذه الدراسة

إلى: تسليط الضوء على بعض مواطن الضعف التي أثبتت أن هناك حاجة مُلحّة لتطوير الخطط الدراسية الحالية وتكوين لجان لتغيير الخطط بما يتناسب مع التوجهات الحديثة، وأن توصيفات بعض المقررات لا تتلاءم مع طبيعة الخطة الدراسية، كما تمت الإشارة إلى تكرار محتوى مواد الخطط وإمكانية الاستغناء عن بعضها.

وهدفت دراسة الشريدة وعزّ الدين (٢٠١٨) إلى التعرف على معوقات تطبيق التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الأمير سطام بمحافظة وادي الدواسر، وذلك لقسمي الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة، واستخلصت النتائج: أن الطلاب يواجهون عِدّة معوقات، أهمها: معوقات الإعداد والتدريب، ثم المعوقات الإدارية والتنظيمية بالمدرسة، ويلي ذلك المعوقات الإدارية والتنظيمية بالكلية؛ مما يؤثر بطبيعة الحال في جودة الخطة الدراسية.

ب- الدراسات المتعلقة بتقييم برامج التربية الخاصة:

من أوائل الدراسات السعودية الوصفية التي بحثت في تقييم إعداد معلمي التربية الخاصة-برنامج الإعاقة العقلية بجامعة الملك سعود دراسة الثابت (Althabet, ٢٠٠٢)، حيث تكونت أداة الدراسة من (٣٦) فقرة مقسمة على أربعة محاور أساسية: (١) البرامج الدراسية، (٢) التدريب، (٣) التقييم، (٤) مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس. وقد كانت عينة الدراسة (٣٩٠) معلمًا ومعلمة. وخلصت النتائج في مجملها إلى: النظرة الإيجابية من أفراد العينة حول تقييمهم للبرنامج، كما وُجد أنّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين

الذكور والإناث تجاه برنامجهم الدراسي. وبالرغم من ذلك فقد بيَّنَ أفراد العينة حاجتهم إلى المزيد من التدريب العملي لسدّ الفجوة بين ما تعلّموه نظريًّا وما هو حاصل في الميدان، كذلك أكد أفراد العينة حاجة أعضاء التدريس إلى التنوع في طرق التدريس.

وقام حسين (Hussain, ٢٠١٠) بدراسة لغرض تقييم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم في مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية، استخدم فيها المنهج الوصفي مُعتمِدًا الاستبانةَ أداةً لجمع معلومات العينة، والتي تمثلت في (١٦٠) معلم ومعلمة صعوبات تعلم. تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانة تتكوّن من خمسة فروع: البرامج الدراسية، جودة التدريب، التطبيقات الفصلية، مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس، تجربة التعلم الشخصية. وأشارت النتائج إلى: أن معظم معلمي صعوبات التعلم اتفقوا على أن برنامجهم الدراسي بشكل عام كان فعالًا. ومع ذلك فقد كان لديهم تحفُّظ على البرامج الدراسية حيث لا يوجد مقررات خاصة بطرق تدريس الرياضيات واللغة والإملاء التي تفيد في تدريس الطلاب مستقبلًا، وكذلك كان هناك تحفُّظ على الإرشاد الأكاديمي فلم يكن ذا فائدة إذ لم يُفعّل بالطريقة الصحيحة من وجهة نظر أفراد العينة.

كما قامت قعدان (٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات المتوقّع تَخَرُّجهن، إضافةً إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة، وذلك على عينة قوامها

(٧٠). وقد أظهرت النتائج: أن تقدير الطالبات على أبعاد المقياس تُعد مرتفعة ما عدَا بُعد المرافق والتجهيزات الذي تم تقديره في المستوى المتوسط، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تُعزى إلى متغير المعدل التراكمي.

وسعى عقيل (٢٠١٧) إلى التحقُّق من متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥) عضو هيئة تدريس بأقسام التربية الخاصة بثلاث جامعات سعودية (جامعة الملك خالد، جامعة جازان، جامعة نجران). وخلصت الدراسة إلى: أن وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات الجودة اللازمة لتطوير برامج التربية الخاصة كان متدنيًا، وهو ما يؤثر قَطْعًا في جودة البرنامج، وقد كان أحد أهم اقتراحات الدراسة العمل على ترسيخ ثقافة الجودة لديهم وتوفير الدعم اللازم لتطوير برامج التربية الخاصة، كما أن العينة أكدت على أن محدودية الدعم المادي والمعنوي أثّرت بشكل كبير في ندرة الكوادر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس، كذلك عدم توفُّر معامل مُجهَّزة أدّى إلى اتساع الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وهدفت دراسة الصمادي (٢٠١٦) إلى تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا، وكان من أهمّ النتائج: أن هناك نسبة كبيرة من الرضا العام من الطلاب عن برنامج الدبلوم، إلا أنّ

إحدى فقرات الاستبانة مثَّلت مستوًى أدنى من الرضا وهي " أتيح لي الإرشاد الأكاديمي المناسب خلال فترة دراستي بالبرنامج" وهو ما يعكس أهمية وحاجة الطلاب إلى الإرشاد الأكاديمي الذي يُعد ركيزة لمحور التعليم والتعلم في التعليم الجامعي.

وفي دراسة للقعدان (٢٠١٨) كان الهدف منها مقارنة وجهة نظر الطالبات في العام ٢٠١٧ ومقارنتها بالعام ٢٠١٤ حول معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت العينة من (١٠٨) من طالبات المستوى الثامن من العام ٢٠١٧ ومقارنتها بعينة مكونة من (٦٣) طالبة من العام ٢٠١٤. وخلصت النتائج إلى: أنّ تقدير الطالبات لبرنامجهن كان في المستوى المرتفع إجمالًا.

كذلك كانت دراسة عبد الله (٢٠١٨) التي بحثت في تقييم درجة مناسبة محتوى برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة إربد الأهلية من وجهة (٦٥) طالبًا يدرسون في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٦\٢٠١٧ حيث كان هناك رضًا عامٌّ من الطلاب عن أهداف البرنامج، ومحتوى الخطة الدراسية الذي وصفوه بأنه يتميز بالشمولية والموضوعية.

وجاءت دراسة وصفية أخرى لتقييم مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة بجامعة المجمعة في ستة معايير (أهداف البرنامج، طرق التدريس، الخطة الدراسية، تقويم الطلبة، المرافق والخدمات، التدريب الميداني) من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس القسم وطلبة المستوى الأخير الملتحقين به. وقد

أشارت نتائج الدراسة إلى رضًا كبيرٍ بين أعضاء هيئة التدريس من ناحية توافر معايير الجودة بشكل عام؛ فقد كان معيار أهداف البرنامج في المركز الأول بينما كان معيار المرافق والخدمات في المركز الأخير؛ وذلك لعدم توافر المختبرات والمعامل التربوية الخاصة بالبرنامج التي تتيح ممارسة ما تم تَعلُّمه في المقررات المختلفة، أما بالنسبة للخريجين فقد اتفقوا مع أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة فيما يتعلق بمعيار أهداف البرنامج، وبالنسبة للمعايير المتبقية فقد كانت من وجهة نظر الخريجين بدرجة متوسطة. (آل عثمان وعطيات وحسونة، ٢٠١٧)

أما دراسة العايد والدخيل (٢٠١٩) فهدفت إلى معرفة مدى اتّساق مؤشرات الجودة للأداء مع مخرجات التعلم لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة أيضًا بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ بغرض الوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج لوضع خطة تطويرية. وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود اتّساق بين مؤشرات الجودة ومخرجات التعلم في برنامج التربية الخاصة بجامعة المجمعة تبعًا للمهارات المعرفية، ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات، ومهارات العلاقات الشخصية وتحمُّل المسؤولية، والمهارات النفس حركية.

ج- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة نجد أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في كونها تدور حول تقويم البرامج الأكاديمية في كليات التربية لإعداد المعلمين (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، فمنها التي تعتمد على وجهات

نظر أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة العايد والدخيل (٢٠١٩) ودراسة آل عثمان وآخرين (٢٠١٧) وآل سفران (٢٠١٥) ، ومنها التي أخذت الطالبات عينةً للدراسة مثل دراسة القعدان (٢٠١٨) ودراسة عبد الله (٢٠١٨) والصمادي (٢٠١٦) وقعدان (٢٠١٥)، ومنها التي جعلت المعلمين المتخرجين الفئة المستهدفة للإجابة عن أسئلة الدراسة، كدراسة حسين (Hussain, ٢٠١٠) والثابت (Althabet, ٢٠٠٢). وفى حدود علم الباحثة تُوجَد ندرة في الدراسات التي تُعنَى بإعداد معلمي صعوبات التعلم في المملكة، حيث لم تجِدْ سوى دراستين تناولتَا برنامج إعداد معلمي صعوبات التعلم في جامعة الملك سعود، ولم تركز أيّ دراسة على برنامج إعداد معلمي صعوبات التعلم في جامعة الملك خالد حتى تاريخه؛ وهو ما يُضيف إلى الدراسة تميزًا وأهمية أخرى، حيث تختلف الدراسة الحالية عن سابقتها في محاولة تقييم برنامج إعداد معلمات صعوبات التعلم في جامعة الملك خالد. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وإعداد أدواتها، وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المختلط بالتصميم التفسيري التتابعي sequential explanatory للإجابة عن الأسئلة المطروحة، حيث يُعَدّ التصميم التفسيري التتابعي أحد الأنواع الأكثر شيوعًا من المناهج المزجية (Creswell, Hanson, Clark, and Morales, 2007)، وهو يقوم على مرحلة جَمْع البيانات النوعية وتحليلها بعد الانتهاء من مرحلة جمع البيانات الكمية وتحليلها بغرض الحصول على تفسيرات أعمق وأكثر تفصيلًا للنتائج الكمية، حيث يتم اختيار أفراد من نفس العينة التي تم إجراء الجزء الكمي عليها لإجراء الجزء النوعي (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006). وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس/استبانة لجمع البيانات الكمية، ثم تم إجراء مقابلة جماعية لمجموعة من الخريجات اللاتي أجبن عن الاستبانة. وفيما يلي سيتم شرح المرحلتين على التوالي، من حيث وصف الإجراءات المستخدَمة في كلّ مرحلة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة والعينة، والأداة المستخدَمة وخطوات تطويرها، وطرق التحليل التي استخدمَتْها الباحثة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، كذلك نتائج كل قسم.

المرحلة الأولى: جمع البيانات الكمية

اعتمدت المرحلة الأولى على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمعرفة تقييم خريجات مسار صعوبات التعلم نحو برنامجهن الدراسي الذي تخرَّجن منه من جامعة الملك خالد بناءً على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من خريجات قسم التربية الخاصة – برنامج صعوبات التعلم، الدفعة الأولى من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠هـ والدفعة الثانية خريجات الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ، والدفعة الثالثة خريجات الفصل الدراسي الثاني ١٤٤١هـ، حيث يبلغ عدد خريجات الدفعة الأولى (٣٢) وخريجات الدفعة الثانية (٤٤) وخريجات الدفعة الثالثة (٥٨)، بمجموع (١٣٤) خريجة من برنامج صعوبات التعلم.

عينة الدراسة:

وتمثلت عينة الدراسة في خريجات قسم التربية الخاصة –برنامج صعوبات التعلم، وعددهن (٧٩) خريجة من أصل (١٣٤)، بنسبة ٥٩٪ من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يوضِّح عينة الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الوصف	العدد	النسبة المئوية	المجموع الكلي لأفراد العينة
التقدير	ممتاز	٧٤	٩٣,٧٠	٧٩
	جيد جدًّا	٥	٦,٣٠	
	جيد	٠	٠,٠٠	
	مقبول	٠	٠,٠٠	
الاختيار لتخصص صعوبات التعلم	الخيار الوحيد	١٤	١٧,٧٠	
	اهتمامي الشخصي بصعوبات التعلم	٢١	٢٦,٦٠	
	سهولة التخصص	١	١,٣٠	
	الدفعات الأولى وبالتالي ضمان الوظيفة	٣٤	٤٣,٠٠	
	راتب أعلى لإضافة بدل التربية الخاصة	٠	٠,٠٠	
	وجود أحد في العائلة لديه صعوبات تعلُّم	١	١,٣٠	
	أخرى	٨	١٠,١٠	
أفضلية التدريس	أساتذة (بواسطة الشبكة)	٤٢	٥٣,٢٠	
	أستاذات (وجهًا لوجه)	٣٧	٤٦,٨٠	

من الجدول (١) يتبيَّن أنّ نسبة أفراد العينة من الحاصلات على تقدير ممتاز ٩٣,٧٠٪، والحاصلات على تقدير جيد جدًّا ٦,٣٠٪، وهو ما يُعَدّ مؤشرًا لتميُّز أفراد العينة في التحصيل الدراسي. وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول سبب اختيار التخصص على النحو التالي: "الدفعات الأولى

وبالتالي ضمان الوظيفة" بنسبة ٤٣٪، "اهتمامي الشخصي بصعوبات التعلم" ٢٦,٦٠٪، "الخيار الوحيد" ١٧,٧٠، أمّا "سهولة التخصص" و"وجود أحد في العائلة لديه صعوبات تعلم" فتساوت نسبتَيْهما إذ جاءتَا ١,٣٠٪، وجاءت نسبة ١٠,١٠٪ لأمورٍ أخرى تسبَّبَت في التحاقهن بالبرنامج. أما عن أفضلية التدريس فكانت نسبة ٥٣,٢٠٪ تُفضِّل الأساتذة، بينما ٤٦,٨٠٪ تُفضِّل التدريس عن طريق الأستاذات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم مقياس لتقييم برنامج صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة من وجهة نظر الخريجات، استنادًا إلى مقياسين ودمجهما في مقياس واحد، وهو تقييم برنامج إعداد معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (Hussain, 2010)، وقد تمتّع المقياس في هذه النسخة بثبات وصدق عاليين، كما تم الاستفادة كذلك من مقياس "تقويم برنامج" الصادر من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٠). والمقياس في صورته النهائية اشتمل على قسمَيْن أساسيَّيْن:

القسم الأول: مكون من ثلاث فقرات لغرض جمع معلومات عامة عن الخريجات، وهي كما يلي:

١- التقدير العام عند التخرج (ممتاز، جيد جدًّا، جيد، مقبول).

٢- دافعك الأهمّ للانضمام إلى قسم التربية الخاصة (الخيار الوحيد أمامي، اهتمامي الشخصي بميدان صعوبات التعلم، سهولة التخصص، الدفعات

الأولى وبالتالي ضمان الوظيفة، راتب أكبر، وجود أحد من عائلتي لديه صعوبات تعلم، أخرى).

٣- من خلال دراستِكِ: هل كنتِ تُفضِّلين التعلم عن طريق (التدريس المباشر عن طريق العضوات النساء، المقررات الإلكترونية الكاملة عن طريق الأعضاء الرجال).

القسم الثاني: وهو مكوّن من خمس وخمسين فقرة موزعة على تسعة محاور، وهي:

١- عشر فقرات مُخصَّصة لمحور (المقررات الدراسية).

٢- خمس فقرات مُخصَّصة لمحور (التدريب الميداني).

٣- أربع فقرات مُخصَّصة لمحور (طرق التقييم).

٤- سبع فقرات مُخصَّصة لمحور (مهارات التدريس للعضو والتطبيقات الصفية).

٥- أربع فقرات مُخصَّصة لمحور (الإرشاد الأكاديمي).

٦- خمس فقرات مُخصَّصة لمحور (المصادر الخاصة بالدعم المنهجي واللامنهجي).

٧- ست فقرات مُخصَّصة لمحور (خدمات التعلم الإلكتروني).

٨- ست فقرات مُخصَّصة لمحور (خدمات المكتبة).

٩- ست فقرات مُخصَّصة لمحور (أداء المهمات والتطبيقات العملية من خلال دراستي في قسم التربية الخاصة).

ويعتمد المقياس على أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي five-point Likert scale، وذلك لجميع فقرات المقياس البالغ عددها (٥٣) فقرة، حيث تتم الإجابة عنها من خلال تقدير الخريجات لبرنامج صعوبات التعلم الذي درسن به في جامعة الملك خالد، وذلك باختيار (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بالقيم التالية مُرتّبةً (٥،٤،٣،٢،١)؛ وبحساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الخيارات (٥) يمكن تقسيم الاستجابات إلى ثلاثة مستويات من التقييم: مرتفع: أكثر من (٤,٢٠)، ومتوسط: (١.٨٠ — ٤,٢٠)، ومنخفض: أقل من (١,٨٠). وتندرج الدرجة الكلية للمقياس من (٥٣-٢٦٥) بحيث يُمثِّل (٥٣) مستوى تقييم "متدنٍّ جدًّا" ويُمثِّل (٢٦٥) مستوى تقييم "عالٍ أو مرتفعٍ جدًّا".

إعداد المقياس للتطبيق:

قبل اختيار المقياس الحالي، استعرضت الباحثة عِدّة دراسات متعلقة بمفهوم تقييم برامج إعداد المعلمين؛ للتأكد من أن المحاور الرئيسة تم تغطيتها في المقياس بصورته النهائية. ولمزيدٍ من التأكد تم التحقق من الصدق والثبات:

صدق المقياس الظاهري:

تم من خلال عرض المقياس على أربعة من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة ولديهم اهتمامات بحثية وعملية بجامعة الملك خالد، كما تمت المراجعة من قِبل خبير جودة لديه إسهامات في تقويم البرامج الدراسية للاستفادة من مرئياته حيال جوانب الجودة في المقياس وتعزيزها، وتم إطْلاع المحكّمين على الهدف من الدراسة والعينة التي سيتم استخدامها وطبيعتها

وخصائصها. وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة اتفاق المحكمين بنسبة ٩٥٪ على ملاءمة عبارات المقياس ومناسبة استخدامه مع عينة الدراسة، كما تم إجراء عدد من التعديلات اللغوية للعبارات حسب الاقتراحات والتوصيات من قِبل المحكّمين.

ثبات المقياس:

كما تحقَّقَت الباحثة من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) كمؤشر على درجة ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٣)، وهي درجة ثبات عالية ومُطمئِنة، وذلك كما في الجدول رقم (٢).

جدول (٢): معامل ألفا كرونباخ حسب الأبعاد والمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقررات الدراسية	١٠	٠,٧٧
التدريب الميداني	٥	٠,٧٢
طرق التقييم	٤	٠,٦٠
مهارات التدريس للعضو والتطبيقات الصفية	٧	٠,٨٠
الإرشاد الأكاديمي	٤	٠,٨٢
المصادر الخاصة بالدعم المنهجي واللامنهجي	٥	٠,٧٢
خدمات التعلم الإلكتروني	٦	٠,٨٤
خدمات المكتبة	٦	٠,٧٣
أداء المهمات والتطبيقات العملية	٦	٠,٩٠
المقياس ككل	٥٣	٠,٩٣

يتبيَّن من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مقبولة لكل بعد وتتراوح بين (٠,٦٠) و(٠,٩٠) لكل بعد

من أبعاد المقياس، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات المقياس (٠,٩٣)؛ وهذا يعنى أن معاملات الثبات مرتفعة، ومن ثم يمكن التأكد من ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

إجراءات التطبيق:

تم إرسال المقياس إلى رئيسات الدفعات من الطالبات؛ وذلك للتواصل مع الطالبات وتوضيح الهدف من الدراسة وأهمية المشاركة للتطوير وتحسين البرنامج مستقبلًا، وقامت رئيسات الدفعات بالتواصل مع الطالبات لغرض طلب المشاركة التطوعية في المقياس بواسطة مجموعات تطبيق الواتس أب (WhatsApp) من خلال الرابط الإلكتروني للمقياس. بعد ذلك تم جَمْع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)؛ لمعالجتها إحصائيًّا.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

المرحلة الثانية: جمع البيانات النوعية

اعتمدت المرحلة الثانية على المقابلة شبه المنظَّمة، وهي أحد الأنواع الشائعة جدًّا في البحث النوعي. وقد تم اختيار المقابلة الجماعية غير المنظّمة؛ لرغبة الباحثة في زيادة التفاعل بين المشاركات لإثراء المقابلة بمعلومات أكثر

تفصيلًا، وتذكير الخريجات بعضهن بعضًا بالمعلومات المهمة التي تحتاج إليها هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها المختلفة. (العبد الكريم، ٢٠١٩)

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع خريجات قسم التربية الخاصة – مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد، وهن طالبات الدفعات الثلاث الأولى اللاتي أنهَيْن دراستهن بقسم صعوبات التعلم من جامعة الملك خالد خلال الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠هـ والفصل الدراسي الأول والثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ. ومما يجدر به الذكر أنه بالرغم من وجود بعض الاختلافات في أقسام التربية الخاصة في جامعات المملكة المختلفة كالكوادر التي تعمل فيها، والخطط المتبعة، وآليات تنفيذها، وتجهيزات الأقسام المتفاوتة، إلا أن تطبيق الدراسة على عينة من جامعة الملك خالد لن يحدّ من استفادة الجامعات السعودية الأخرى من نتائج هذه الدراسة، وذلك لمركزية التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث تُطبَّق اللوائح والأنظمة التي تُصدرها وزارة التعليم على جميع الجامعات السعودية، فالذي يسري على جامعة الملك خالد يسري على بقية الجامعات.

عينة الدراسة:

من أفراد العينة اللاتي شاركن في الاستجابة للاستبانة، تم اختيار مجموعة متجانسة مكوَّنة من (7) خريجات لتُمثِّل عينة الجزء النوعي من هذه الدراسة، وهن الطالبات الخريجات من قسم صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد، واللاتي يدرسن حاليًّا في مرحلة الماجستير في نفس التخصص ونفس

الجامعة، وهن من خريجات الدفعات الثلاث الأولى، وقد تم اختيارهن قصديًّا أولًا لسهولة التواصل معهن، وثانيًا وهو الأهم، لتميُّزهن واعتقاد الباحثة بأن آراءهن ستُثري الدراسة وتُفسِّر النتائج غير ذات الدلالة في الجزء الكمي. ومما يجدر به الذكر بأن الغالبية العظمى من الخريجات حصلن على تقدير ممتاز عند التخرج، ونسبة قليلة جدا تخرجن بتقدير جيد جدًّا، كما أنه لا توجد طالبات تخرجن بتقدير جيد أو مقبول في كامل الدفعات الثلاث –وهو ما تم مناقشته لاحقا في الإجابة على السؤال الرابع– لذلك كانت جميع الخريجات اللاتي أُجريت معهن المقابلة حاصلات على تقدير ممتاز ولم تستطع الباحثة الوصول للخريجات الحاصلات على تقدير جيد جدًا.

ولأهمية الحفاظ على خصوصية معلومات الخريجات فلن يتم ذِكْر أسمائهن الحقيقية؛ لذلك تم الترميز لأفراد العينة كما هو مُوضَّح في الجدول (٣):

جدول (٣): وصف لأفراد العينة في المقابلة

رمز الطالبة	١ل	٢ف	٣م	٤س	٥أ	٦ش	٧ر
التقدير عند التخرج	ممتاز	ممتاز	ممتاز	ممتاز	ممتاز	ممتاز	ممتاز
الدفعة	الأولى	الثانية	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى

أداة جمع البيانات:

لجمع بيانات الجزء النوعي تم استخدام المقابلة الجماعية شبه المنظَّمة، حيث تم إجراء المقابلة باستخدام عدد من الأسئلة المفتوحة مع دليل واضح حول الموضوعات التي سيتم تغطيتها من الخريجات، وقد تم اختيار هذا النوع من المقابلات لمرونته وتحفيزه المبحوثات لإعطاء إجابات ذات عمق أكبر في

موضوع الدراسة، وبالتالي يُجِبْن بطريقة أفضل عن أسئلة الدراسة (Doody & Noonan,2013). أيضًا تم التركيز على أن تُشجِّع الأسئلةُ الخريجاتِ على الاسترسال في إعطاء تفاصيل أكثر، وذلك بجعل الأسئلة مفتوحة ولا تقود إلى الإجابات بـ(نعم) و(لا). وقد تضمَّنَت أسئلة المقابلة (٥) محاور رئيسة، وهي: الخطة الدراسية، أعضاء هيئة التدريس، التضخم في التقديرات، التدريب الميداني، وأخيرًا التقييم.

إجراءات المقابلة:

- في يوم ١٤ ديسمبر ٢٠٢٠ تم إرسال رسائل إلى جميع الخريجات اللاتي يكملن دراستهن الحالية في نفس القسم بجامعة الملك خالد، تتضمَّن خطابًا يشرح لهن الهدف من الدراسة، كذلك رغبة الباحثة في إجراء مقابلة جماعية عن بُعد عن طريق برنامج زووم نظرًا للظروف المرتبطة بجائحة كورونا، مع التأكيد على خصوصية معلوماتهن، وكامل حريتهن في عدم المشاركة، أو عدم الرغبة في الإجابة عن الأسئلة، كما تم التأكيد على أنّ لهن الحق المطلق في الانسحاب من المقابلة متى ما أرَدْن ذلك دون تقديم تبرير.
- تم الحصول على موافقة (٨) خريجات، وانسحبت خريجة في بداية المقابلة، فتبقَّى (٧) خريجات.
- تم عمل المقابلة في يوم ٢٤ ديسمبر ٢٠٢٠، وقد استمرّت لمدة ساعة وبضع دقائق، تم الاستئذان منهن لتسجيلها إلكترونيًّا حتى يتم الرجوع إليها مستقبلًا، وتم الحصول على موافقة الجميع.

- في بداية المقابلة تم حثّ الخريجات على أن يكنّ صريحات في الإجابات عن أسئلة المقابلة، كما تم قراءة الخطاب الذي تم إرساله إليهن مسبقًا بذِكْر حقوقهن في هذه المقابلة، مع التأكيد على أنه لن يتم ذِكْر أسمائهن في الدراسة بالرغم من أن بعضهن لم يكنّ ممانعاتٍ من ذِكْر أسمائهن الصريحة، ولكن رأت الباحثة إعطاء الجميع رموزًا مستعارة تجنبًا لأيّ مشكلة قد تحصل مستقبلًا، بالإضافة إلى الحفاظ على مصداقية الدراسة.
- كذلك تم إبلاغهن بأنه سيتم الاحتفاظ بالتسجيلات والمقابلات المكتوبة في مكان آمن لحين نَشْر هذه الدراسة، ثم يتمّ إتلافها.
- تم تفريغ المقابلة الجماعية كتابيًّا بعد الانتهاء منها مباشرة.
- أخيرًا تم تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

تحليل البيانات:

تختلف طرق تحليل البيانات النوعية، ويعتمد اختيار طريقة التحليل على هدف ونوع البيانات (Strauss & Corbin, 2014)، ومن أجل ذلك فقد تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي Thematic analysis من خلال ست مراحل كما وضَّحَها براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006): (١) حيث يتم في المرحلة الأولى ما يُسمَّى "التآلف مع البيانات" وهي قراءة النصوص والاستماع للتسجيلات مرات عديدة حتى تصبح مألوفة جدًّا للباحث، مع التركيز على النقاط المهمة وكتابة ملاحظات موجزة. (٢) هذه المرحلة تقوم على الترميز الأوّلي حيث يتم تطوير الملاحظات التي تم عملها في الخطوة الأولى وترميزها وعمل موضوعات Themes واسعة للبيانات المهمة. (٣) أما

في الخطوة الثالثة فإنه يتم جمع العبارات المتشابهة في الترميز الأوّلي ووَضْعها تحت الموضوعات الرئيسة. (٤) في المرحلة الرابعة تتم مراجعة الموضوعات الرئيسة والعبارات التي تحتها؛ وذلك للمزيد من التأكد. (٥) أما تسمية الموضوعات فتتم في المرحلة الخامسة، كما يتم التأكد من أن جميع العبارات تعكس مُسمَّى الموضوع. (٦) وفي المرحلة السادسة والأخيرة يتم كتابة التقرير الذي يستعرض نتائج تحليل البيانات النوعية، وذلك باستخدام العبارات المختلفة التي قِيلَت في المقابلة؛ وذلك لإقناع القارئ بصحّة التحليل المطروح.

المصداقية Trustworthiness الاعتمادية Dependability

المصداقية:

هي مستوى الثقة في البيانات والنتائج؛ وذلك لضمان جودة البحث النوعي (Lincoln & Guba, 1985)، كذلك عرَّفَها العبد الكريم (٢٠١٩) بأنها: مصطلح يقابل مصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، وهو ما يعني أن الاختبار يقيس ما وُضع لقياسه. ومن أجل ذلك اعتمدت الباحثة أكثر من طريقة لإثبات المصداقية؛ فقد كانت الطريقة الأولى تشجيع الخريجات على الصدق والصراحة في الإجابة عن أسئلة المقابلة، كما تم التأكيد على خصوصية معلوماتهن وسريّتها، مع إمكانية الانسحاب من المقابلة في أيّ وقت دون تقديم أيّ مبرر (العبد الكريم، ٢٠١٩). كذلك اعتمدت الباحثة طريقة أخرى وهي الوصف التفصيلي المكثف Thick Detailed Description في إظهار نتائج تحليل البيانات، وهو الاستشهاد بشكل مكثف بأقوال المبحوثات (الحسيني، ٢٠٢٠). أيضًا تم تسجيل

المقابلة الجماعية إلكترونيًّا؛ وذلك لضمان صحة المعلومات التي سيتم استخدامها في التحليل، وللتمكُّن من العودة إلى التسجيلات في أيّ وقت خلال تحليل البيانات.

الاعتمادية:

هي مصطلح مقابل لما يُسمَّى "الثبات" في الدراسات الكمية، وتعني أنه لو تم إعادة تطبيق الاختبار في نفس الظروف ستظهر نتائج متشابهة (العبد الكريم، ٢٠١٩)؛ لذلك حرصت الباحثة على كتابة جميع التفصيلات التي تصف تصميم الدراسة، وإجراءات تطبيقها، وكذلك الطريقة التي تم اتباعها في تحليل المقابلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول، ونصّه: "ما التقييم العام لجودة برنامج بكالوريوس صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الخريجات؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقييم برنامج صعوبات التعلم، كما في الجدول رقم (٤).

جدول (٤): الانحراف المعياري والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس التسعة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	المقررات الدراسية	٢,٤٣	٠,٦٦
٢	٧	التدريب الميداني	٣,٨٦	٠,٨٢
٣	٨	طرق التقييم	٤,٤٨	٠,٨٧
٤	٣	مهارات التدريس للعضو والتطبيقات الصفية	٢,٣٦	٠,٧٨
٥	١	الإرشاد الأكاديمي	١,٩١	٠,٧٩
٦	٤	المصادر الخاصة بالدعم المنهجي واللامنهجي	٢,٤٣	٠,٨٥
٧	٥	خدمات التعلم الإلكتروني	٣,٠٥	١,٠٢
٨	٢	خدمات المكتبة	١,٩٧	٠٧١
٩	٦	أداء المهمات والتطبيقات العملية	٣,٣٣	١,١١
المتوسط الكلي			2.80	0.57

من الجدول السابق يتبيَّن أن المتوسط الحسابي للطالبات على مقياس تقييم برنامج صعوبات التعلم (٢,٨٠)، بانحراف معياري (٠,٥٧)، وبمقارنة

هذا المتوسط مع مستويات التقييم التي تم توضيحها في أداة الدراسة يمكن القول: إن تقييم جودة البرنامج كان في المستوى المتوسط.

كما بيَّن الجدول أن أعلى متوسط كان لمحور طرق التقييم، وذلك بمتوسط (٤,٤٨) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهو ما يتفق مع الواقع عمومًا في برامج البكالوريوس في الجامعات السعودية من حيث اعتمادها بشكل تام على الاختبارات الفصلية والنهائية كطريقة للتقويم، ومن خلال ملاحظات الباحثة فإن الطالبات عند المحاولة لتقديم طرق مختلفة للتقييم، مثل: (العروض، العمل الجماعي للمشاريع، التلخيص... إلخ) يشعرن بعدم قدرتهن على مواكبة هذه التغييرات، وقد يعود ذلك إلى اعتمادهن على مهارة الحفظ والتذكُّر، ولا يملكن بصورة جيدة مهارات التفكير العليا والتحليل والمقارنة وغيرها، ويجِدْن أن الاختبارات هي الأسلوب الآمن والأسهل. كما تؤكد الباحثة ذلك من خلال ملاحظتها في أثناء تدريسها لمقررات الدراسات العليا خاصةً في الفصول الأولية حيث إن الطالبات يبذلن جهدًا كبيرًا للتعلم من خلال مهارات معرفية عليا، مثل: المقارنة، والتحليل، والاستنباط. ومما يؤكد هذه النتيجة هو حصول خدمات المكتبة على مستوى متدنٍّ في التقييم أيضًا من الطالبات، حيث إن الطالبات عادةً يلجأن إلى خدمات المكتبة في حال وجود طرق تقييم مختلفة غير الاختبارات الفصلية والنهائية، إذ إن الحاجة إلى خدمات المكتبة تبرز عند الحاجة إلى البحث عن كتب ومراجع ذات علاقة بعمل خطة بحث أو مشروع بحثي محدد. كما أن نتيجة الإرشاد الأكاديمي جاءت ضعيفة، وذلك بمتوسط (١,٩١) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وقد

يرجع ذلك إلى حداثة مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة، حيث تم تأسيسه حديثًا، كما أن الطالبات يفتقرن إلى الإلمام بأهمية مركز الإرشاد الطلابي ويتجنَّبْن اللجوء إليه عند وجود مشكلة؛ وذلك لعدم الثقة، والخوف من انتشار مشكلاتهن أمام الأخريات. وتُفسِّر الباحثة ذلك بقلّة البرامج التوعوية والإرشادية التي تُعزِّز من دور علاقة الطالبة بمركز الإرشاد الطلابي والفائدة المرجوّة من كل زيارة والعمل على بناء ثقة تبادلية بين العاملات بالمركز والطالبات اللاتي يتّسمن -في هذه المرحلة- بالحياء والخجل وضعف التواصل الاجتماعي بشكل عام. ومما يثير الدهشة هو حصول بعض المقررات الدراسية على متوسط يقع في المستوى المتوسط (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وتأتى هذه النتيجة رغم حداثة الخطة الدراسية ومقرراتها حيث لم تتجاوز سبع سنوات منذ تدشينها لشطر الطلاب أولًا، ثم بعدما تم توفير عدد بسيط من أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي تم قبول الطالبات، كما أن الخطة الدراسية تم عمَلْها وفق معايير محددة من الجامعة وبالاطّلاع على التجارب المحلية والإقليمية والدولية في الخطط الدراسية والمقررات في مجال صعوبات التعلم؛ ولعل هذه النتيجة استدعت من الباحثة البحث عن تفسير من خلال المقابلات مع بعض الطالبات أفراد عينة الدراسة.

كما أن هذه النتيجة تختلف عن نتائج دراستَيِ القعدان (٢٠١٥) و(٢٠١٨) اللتين أوضحتَا تقديرًا مرتفعًا تجاه تقييم الطالبات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو برنامجهن الدراسي في التربية الخاصة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى البنية التحتية الرائعة والإمكانات المتوفرة ومصادر التعلم

المتنوعة التي تتميز بها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن مقارنةً ببقية الجامعات السعودية، من حيث حداثة المباني وجمالها والارتياح النفسي للطالبات في هذه البيئة الجذابة والاستثنائية. كذلك يمكن أن يكون للاختلاف في مقررات الخطة الدراسية أو الكوادر العاملة في القسم أثر إيجابي على تصورات الطالبة نحو برنامجها الدراسي.

عرض نتائج السؤال الثاني، ونصّه: "ما تأثير التقدير الأكاديمي للخريجات على مستوى تقييم البرنامج؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير التقدير الأكاديمي (ممتاز، جيد جدًّا، جيد، مقبول)؛ ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير خريجات برنامج صعوبات التعلم للبرنامج الدراسي حسب متغير التقدير الأكاديمي

م	التقدير الأكاديمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ممتاز	٧٤	٢,٧٨	٠,٥٨
٢	جيد جدًّا	٥	٢,٩٥	٠,٣٧
٣	جيد	–	–	–
٤	مقبول	–	–	–

ويلاحَظ من الجدول (٥) أن جميع أفراد العينة كانت تقديراتهن الأكاديمية ضِمْن مجموعتين فقط (ممتاز، جيد جدًّا)، وعليه قامت الباحثة بمقارنة متوسطات الخريجات على المقياس نحو تقييم صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار –ت (t-test) حسب متغير التقدير الأكاديمي العام للخريجات.

جدول (٦): نتائج الاختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب التقدير الأكاديمي (ممتاز، جيد جدًّا).

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
ممتاز	٧٤	٢,٧٨	٠,٥٨	٧٧	٠,٢٢
جيد جدًّا	٥	٢,٩٥	٠,٣٧	٥,٤٣	

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي لا تُوجَد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات أفراد العينة (ممتاز، جيد جدًّا). وكان متوسط درجات مجموعة الـ "ممتاز" على المقياس (٢,٧٨) ومتوسط تقدير مجموعة الـ "جيد جدًّا" (٢,٩٥) من الدرجة القصوى (٥). وتعني هذه النتيجة أنه حسب تقدير الخريجات لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين ترجع إلى التقدير الأكاديمي للخريجات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد الدفعات الثلاث حصلن على تقدير ممتاز ولم يؤثر ذلك في وجود فرق دال إحصائيًّا بينها وبين المجموعة الأخرى. كما تدعو هذه النتيجة إلى مزيد من البحث والتقصِّي، حيث إن تضخُّم المعدلات والتقديرات بهذا الشكل لا يتناسب مع منحنى التوزيع الطبيعي لعينة قوامها (٧٩) خريجة من برنامج صعوبات التعلم، وهو ما تم تفسيره لاحقًا في نقطة تضخُّم الدرجات في مناقشة الجزء النوعي. كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه القعدان (٢٠١٥) حيال تأثير المعدل التراكمي على وجهة نظر الطالبات نحو برنامجهن الدراسي في التربية الخاصة لصالح (جيد جدًّا فأعلى)، ويمكن تفسير ذلك بتنوُّع أفراد العينة وتقديراتها في دراسة

القعدان مقارنةً بالدراسة الحالية والتي كانت العينة تتوزّع تقديراتها بين (ممتاز) و(جيد جدًّا).

عرض نتائج السؤال الثالث، ونصّه: "ما تأثير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم على مستوى تقييم البرنامج؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم؛ ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير خريجات برنامج صعوبات التعلم للبرنامج الدراسي حسب متغير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم

م	الدافع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختيار الوحيد	١٤	٢,٥٦	٠,٦١
٢	الاهتمام الشخصي	٢١	٢,٩٠	٠,٤٩
٣	سهولة التخصص	١	٣	–
٤	الدفعات الأولى	٣٤	٢,٧٨	٠,٦١
٥	العائلة	١	٢,٤٧	–
٦	أخرى (لم تُحدَّد)	٨	٢,٧٩	٠,٥٧

وتم استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA)؛ للتعرف على الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من خريجات برنامج صعوبات التعلم على المقياس لتقييم البرنامج الدراسي الذي درَسْن به بجامعة الملك خالد حسب متغير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم؛ ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعًا الدافع نحو الالتحاق بتخصص صعوبات التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٤٥	٥	٠,٢٩٠	٠,٨٧	٠,٥٠٠
داخل المجموعات	٢٤,٢٣	٧٣	٠,٣٣		
المجموع	٢٥,٦٨	٧٨			

*** دالة عند (٠,٠٥)**

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي لا تُوجَد فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات تبعًا لمتغير الدافع نحو الالتحاق بتخصُّص صعوبات التعلم، وهو ما يتضح أيضًا من خلال تقارُب قيمة المتوسطات كما في جدول (٧). ورغم أن النتيجة مخالِفة لتوقعات الباحثة من حيث إن المفترض أن الطالبات اللاتي يلتحقن بتخصُّص صعوبات التعلم بدافع شخصي أو الدفعات الأولى –وهو ما يعادل ٥٥ من أفراد العينة أي ما نسبته نحو ٧٠٪ من أفراد العينة– يكون لديهن تقدير إيجابي نحو البرنامج مقارنةً بالطالبات اللاتي اخترن صعوبات تعلُّم بسبب أنه الخيار المتاح أمامهن والذي سمحت لهن إجراءات القبول والتسجيل بالدراسة به، حيث إن خيار الدافع الشخصي وخيار الدفعات الأولى يُعزِّز من الدافعية نحو التعلم، وكذلك يُهيِّئ الطالبة أن تكون أكثر إيجابية نحو الدراسة من الطالبة التي لم تجِدْ أمامها سوى هذا التخصص لتلتحق به. ولعل من المناسب أن يتم تهيئة الطالبات وتعريفهن بالتخصصات الجامعية قبل الالتحاق بالجامعة خاصةً في المرحلة الثانوية، حيث ما تم ملاحظته أثناء ممارستي للعمل الأكاديمي أن الطالبات يجذب انتباههن بعض مسميات التخصصات دون

معرفة حقيقية بطبيعة الدراسة ومجالات العمل المتاحة وما متطلبات هذه التخصصات، وبالتالي قد يُصدمن من أن اختيارهن لهذا التخصص لم يكن مبنيًّا على واقع ومعرفة مسبقة وإنما تم من خلال تبادُل المعلومات بين الصديقات وما يسمعهن دون أساس علمي لذلك.

عرض نتائج السؤال الرابع، ونصُّه: "ما التحديات التي واجهت الخريجات أثناء دراستهن في برنامج صعوبات التعلم؟".

التغذية الراجعة إجراء مهم لتحسين عملية التعليم والتعلم؛ لذلك رأت الباحثة عمل مقابلة جماعية لتفسير نتائج الجزء الكمي التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانات الإلكترونية التي أُرسِلت إلى خريجات قسم التربية الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم، وقد أظهرت المقابلة بعد تحليلها ثلاث موضوعات مثيرة للانتباه تتفرَّع منها عِدّة مواضيع فرعية، كما هو موضح في الشكل رقم (١) التالي:

شكل ١: المواضيع الرئيسة والفرعية لتحليل المقابلة الجماعية.

الموضوع الأول: الخطة الدراسية

الخطة الدراسية كانت من المواضيع التي تناولَتْها الطالبات في المقابلة باستفاضة؛ وذلك لأهميتها في تحقيق مخرجات جيدة، ومن خلال ردود الطالبات تبيَّن عدم رضاهن عن أربع موضوعات فرعية سيتم مناقشتها فيما يلي:

١- المقررات المتشابهة: مما أثار انتباه الباحثة في استجابة الخريجات على الاستبانة هو أن نسبة ١٪ فقط كنّ موافقات بشده و٦٢٪ غير موافقات بشدة على جملة (محتوى كل مقرر دراسي متميز ومختلف عن المقررات الأخرى)؛ لذلك تم مناقشة هذه الجملة مع الخريجات اللاتي تم اختيارهن في المقابلة، وكان هنا إجماع فيما يتعلق بتكرار المعلومات في المقررات المختلفة خصوصًا مقررات التخصص (صعوبات التعلم)، فقد قالت (٥أ): "المقررات معلوماتها مُكرَّرة خصوصًا بعض مقررات التخصُّص، فمثلًا درَسْنا تاريخ صعوبات التعلم والمفاهيم الأساسية في أكثر من مقرر" ثم استطردَتْ: "أحيانًا تكون المعلومات مكررة في مقررين في نفس الفصل الدراسي". أكّدَت كلامها (٢ف): "فعلًا المقررات متشابهة جدًّا" ووافقتهما الرأي زميلتهما (٧ر) قائلةً: "المعلومات مكررة في المقررات التخصصية". تعتقد الباحثة أن هذه الإشكالية قد تكون بسبب تشابُه أو اشتراك المراجع في بعض المقررات المختلفة المتخصصة، أو رغبة عضو هيئة التدريس في التوسع في الشرح، مثل ذِكْر تاريخ صعوبات التعلم، دون عِلْمه بأن عضو هيئة التدريس قد قام بشرحه

للطالبات في مقرر آخر، مثل هذه الإشكالية يمكن تجاوُزها بتفعيل المجالس الطلابية بالشكل المطلوب، حيث يتم الاجتماع مع ممثلات للطالبات في أوقات مختلفة في الفصل الدراسي مع رئيسة القسم والأعضاء للتحدث حول التشابه في محتويات المقررات والتحديات التي تواجه الطالبات خلال دراستهن؛ مما يُمكِّن القسم من تعديل توصيفات المقررات المختلفة إذا كانت الإشكاليات بسيطة، كما أن السلاسة والمرونة مطلوبة في الإدارات العليا في الجامعة لتغيُّر الخطط في حال وقوع بعض الأخطاء البشرية في الخطة الدراسية إذا كانت المشكلات ذات تأثير كبير على مخرجات التعلم، وهو ما توافَق مع دراسة أبو حسان (٢٠١٥) التي أكدت على أهمية تطوير الخطط الدراسية للجامعات لتكرار بعض محتويات المقررات لتتلاءم مع سوق العمل، مع العلم بأنه بعد الاطّلاع على مفردات توصيف مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد تبيَّن أصالة كل مقرر، حيث لم يكن هناك تشابُه بين المقررات التخصصية إلا أنه تم العثور على مفردات مكررة في مقررين، وهما: (صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية)، و(صعوبات التعلم في القراءة والكتابة)، حيث كان يجب الاكتفاء بصعوبات التعلم النمائية في المقرر الأول، كما أن مقرر (مقدمة في صعوبات التعلم) قد يكون فيه معلومات مختصرة تخصّ جميع مقررات صعوبات التعلم التي تليه؛ مما يوحي إلى الطالبات بأن المعلومات قد عُرضت عليهن مسبقًا.

٢- التدريب العملي: بالرغم من أن هناك ٣ مقررات ميداني تُقدَّم للطالبات في الفصول الثلاثة الأخيرة قبل التخرج؛ وهو ما يُعتبر ميزة لقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد مقارنةً بالجامعات السعودية الأخرى، إلا أنها لم تكن كافية من وجهة نظر الطالبات؛ فقد تكلّمَت الخريجات عن أهمية أن يكون هناك جانب عملي في كل مقرر تخصُّصي نظري، وأن يكون من متطلبات التقييم النزول إلى الميدان؛ لتطبيق ما تعلّمْنَه، ولترسيخ المعلومات أكثر، بدلًا من حفظ المعلومات فقط للإجابة عن أسئلة الاختبارات، فقد قالت (١ل): "نحن ندرس دراسة نظرية في برنامجنا، فلم يكن هناك نزول للميدان وللمدارس، كنا نقرأ المعلومة لننقلها على الورقة في الاختبار"، وهو متوافق تمامًا مع نتائج الاستبانة، حيث كانت الإجابة "غير موافق بشدة" بنسبة ٠٪ على جملة (يغلب الجانب العملي على مواد البرنامج)، وهو ما تم التأكيد عليه من قِبل الطالبة (٢ف) التي لم يتسنَّ لها النزول لمقرر ميداني ٣ سوى فترة بسيطة؛ وذلك لإغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، حيث تطرقت إلى مشكلة خطيرة وهي تحويل الخطة التربوية الفردية إلى دروس فعلية على أرض الواقع؛ وذلك لعدم تهيئتها خلال مرحلة البكالوريوس حسب قولها: "نحن نُجيد تعبئة الخطة التربوية الفردية ورقيًّا، ولكن لا نعرف كيف نُحوّلها إلى درس". أيضًا وافقَتْها في الرأي (٦ش) التي طبّقَت الميداني ٣ في جامعة أخرى، فقد رأت أن هناك فرقًا في الخطة الدراسية وطريقة إعداد الطالبة للنزول إلى الميدان، حيث قالت: "كنتُ واثقة من نفسي جدًّا،

وأني سأكون أفضل الجميع في الميداني، ولكن اكتشفت أن ذهني ممتلئ بالكتب والأوراق التي حفظتها فقط، فقد كنت أفضل منهم نظريًّا وكانوا أفضل مني عمليًّا". وأكملَتْ حديثها قائلة: "لقد آلمني ذلك، حيث إن زميلاتي في الجامعة الأخرى كان لديهن تطبيق دروس نموذجية وشَرْحها في القاعة الدراسية، كان لديهن تَصوُّر مسبق لغرفة المصادر قبل النزول إليها في مقرر الميداني". قد يكون السبب في ذلك الشح في الكادر النسائي من أعضاء هيئة التدريس في القسم؛ مما أثّر سلبًا في عملية التدريب العملي لعمل دروس عن طريق المحاكاة في القاعة الدراسية قبل النزول الفعلي إلى الميدان، كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن القسم لا يملك معملًا خاصًّا بالوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو متوافق مع ما أكدت عليه دراسات آل عثمان وآخرين (٢٠١٧)، الشرعي (٢٠٠٩)، العتيبي والربيع (٢٠١٢)، عقيل (٢٠١٧)، من أهمية توافر المختبرات والمعامل التربوية الخاصة ببرامج التربية الخاصة. وممّا لاحظَتْه الباحثة أثناء المقابلة عدم ثقة الخريجات في تهيئتهن لمواجهة الميدان، حيث يتضح ذلك بشكل جليّ من خلال الخريجة (٥أ) التي تساءلت قائلةً: "الآن حين يكون لديّ طفل صعوبات تعلم كيف أعرف الاستراتيجية أو الوسيلة التعليمية.. كيف أتعامل مع الأمر وأنا لم أدرس ذلك؟ أرى أنه يجب أن يكون هناك مقررات إضافية تُعزِّز الجانب الميداني". حديث (٥أ) أثار استغراب الباحثة لوجود مقرر يتم تقديمه للطالبات في المستوى السابع بمُسمَّى "استراتيجيات التدريس لذوي

صعوبات التعلم" يعادل ٣ وحدات منها وحدة تدريب عملي، ربما تعود عدم ثقتهن إلى عدم وجود معمل، أو لتدريسهن من قِبل الكادر الرجالي من أعضاء هيئة التدريس كما تم الإشارة إلى ذلك سابقًا، أو اعتماد الطالبات على عضو هيئة التدريس في تلقِّي المعلومات وعدم ثقتهن بالتعليم الذاتي والبحث عن المعلومة من معلمات صعوبات التعلم خلال نزولهن في مقرر ميداني ١ وميداني ٢ قبل البدء بتدريس الطالبات في ميداني ٣، وما يؤكد هذا ما قالته الخريجة (٤س): "لدينا مشكلة، فخلال دراستنا ٤ سنوات لم يشرح لنا أيّ أحد كيفية ترتيب غرفة المصادر بالطريقة الصحيحة، إلى الآن لا نعرفها ونواجهها في اختبارات الرخصة المهنية والكفايات، وهناك اختلاف حين نبحث في محركات البحث، ولكن لا يوجد دكتور أو دكتورة علمتنا كيف نقوم بترتيب غرفة المصادر والأركان".

واختلفت آراء الطالبات مع توقُّعات الباحثة، حيث إن المفترض أن يكون هناك اتفاق بين الطالبات في رضاهن عن التدريب الميداني بسبب أنه أعطى فرصة جيدة للطالبات للوقوف ميدانيًّا على طبيعة غرف المصادر في المدارس العامة، وهذا التدريب الميداني المتعدد هو استثناء بين الجامعات السعودية من حيث مستوياته. كما اختلفت هذه النتائج مع نتيجة بُعد "التدريب الميداني" في الاستبانة، حيث حصل على متوسط (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٨٢) وهو ما يُعتبر مستوى متوسطًا من

الرضا، وهذا يضاف إلى تميُّز المنهج المزجي حيث تعطي النتائج النوعية وصفًا دقيقًا للمشكلة من وجهة نظر أفراد العينة.

٣- مقررات ذات فائدة محدودة في التخصص: من خلال الاستبانة التي تم توزيعها مسبقًا على الخريجات كانت نسبة الخريجات الموافقات بشدة على جملة (محتوى المقررات المقدَّمة ضِمْن مسارات صعوبات التعلم كان كافيًا) ٧٪ فقط؛ لذلك تم التركيز على هذه النقطة في المقابلات، فقد تحدثت الخريجات عن الفائدة المحدودة لمواد الإعداد العام الإلزامية في تخصُّصهن، بالإضافة إلى كثرتها، والمتمثلة في (متطلبات الجامعة، متطلبات الكلية، متطلبات الإعداد الأكاديمي)، حيث تُشكِّل (٧٩) وحدة من أصل (١٣٣) وحدة بنسبة ٥٩٪ من الخطة الدراسية؛ مما أدّى إلى تأخير دراستهن لمقررات صعوبات التعلم للمستويات المتقدمة، ومن خلال اطّلاع الباحثة على الخطة الدراسية فقد تبيَّن أن أول مادة في صعوبات التعلم تُقدَّم في المستوى الخامس وهو ما يعتبر متأخرًا نوعا ما، بالرغم من أن مواد التربية الخاصة ابتدأت في المستوى الأول وهو أمر جيد. في هذه النقطة تكلمت الخريجات عن رغبتهن في تقليل مواد الإعداد العام -وهو أمر ليس من صلاحيات القسم- وتكثيف المقررات المتعلقة بصعوبات التعلم حيث إنها في الخطة الحالية تبلغ (١٨) وحدة، أي ما نسبته ١٣,٥٪ فقط، مع العلم بأن هناك (٣٦) وحدة في متطلبات الإعداد العام في التربية الخاصة، فإذا ما تم جمع وحدات مقررات التربية الخاصة ووحدات مقررات صعوبات التعلم فإن النسبة ستكون ما يقارب ٤١٪

وهو أقل من نصف الوحدات المقررة في الخطة الدراسية، فعلى سبيل المثال ألقت الخريجات الضوء على مواد الرياضيات والعربي واللغة الإنجليزية التي أخذت من جهدهن ووقتهن الكثير رغم أن فائدتها محدودة عند نزولهن للميدان مستقبلًا من وجهة نظرهن، حيث قالت (٢ف): "من بين كل مقررات العربي والرياضيات أتذكّر مقررًا واحدًا فقط قدَّم لنا لمحة بسيطة عن طريقة تدريس طفل صعوبات التعلم لهاتين المادتين" واستطردت قائلة: "لدينا مشكلة جسيمة في الجانب العملي من الأساس، فمثلًا درسنا مقرر (وسائل وتقنيات التعلم)، وهو مقرر عام، لماذا لا يكون هناك مقرر مخصّص في وسائل وتقنيات التعلم لصعوبات التعلم؟". وأردفت الخريجة (٥أ) قائلة: "لا ننسى مقرر (برنامج مكثف في اللغة الإنجليزية)، حيث كان ٦ وحدات، كان الأَوْلى أن يكون لدينا مقرر لتعليم الطفل ذي صعوبات التعلم هذه اللغة"، وهو ما توافق مع دراسة حسين (Hussain,٢٠١٠) التي قيّمَت برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود، وبالرغم من رضا العينة عن برنامجهم إلا أنهم كانوا متحفظين على نقطة عدم وجود مقررات خاصة بطرق تدريس الرياضيات واللغة والإملاء التي تفيد في تدريس طلاب صعوبات التعلم، كذلك هو الحال مع دراستي أبو حسان (٢٠١٥)، آل سفران (٢٠١٥) اللتين أكدتا على ضرورة إعطاء الصلاحية في الاستغناء عن المقررات غير المناسبة، فمثلًا الخريجة (٤س) كان لها نفس وجهة النظر فيما يتعلق بمقرر (الحاسوب في التعلم)، بالرغم من وجود مقرر في المستوى الذي يليه

بمسمَّى (الحاسب الآلي وتطبيقاته في التربية الخاصة)، وعند العودة إلى توصيف هذا المقرر وجدت الباحثة في إحدى مفردات المقرر ما يلي: "تمكين الطلاب من فهم القواعد العامة لإنتاج المواد التعليمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات المختلفة"، وترى الباحثة أن هذا المقرر ذو أهمية كبرى خصوصًا في الفترة الحالية، حيث فرض التعلم عن بُعد، فضلًا عن حب الأطفال للأجهزة الإلكترونية، وكان الأَوْلى أن يكون خاصًّا بفئة صعوبات التعلم عوضًا عن جَعْله يشمل جميع الفئات المختلفة من ذوي الإعاقة.

٤- المراجع: حداثة المراجع أمر مهم في أيّ برنامج تدريسي حتى يكون الطالب متواكبًا مع آخر ما توصَّل إليه العلماء والمتخصصون في شتى المجالات، وهو ما أكدت عليه دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢)، ومن هذا المنطلق تم طرح هذا الموضوع من قِبل الخريجات في المقابلة بأنه أحد الأسباب في عدم رضاهن عن تهيئتهن لسوق العمل، فقد قالت (ر٧): " المراجع القديمة شكَّلَت مشكلة، وكذلك المكتبة المركزية لم توفر لنا مراجع حديثة"، وافقتها في الرأي (ف٢) حيث استفاضت في الحديث مُعبِّرة عن عدم رضاها عن المراجع: "هناك مشكلة لاحظتُها حتى في الدراسات العليا ولا زالت قائمة، وهي أن مراجع المقررات قديمة جدًّا، الآن نحن في تخصُّص متجدد، وكل يوم توجد دراسات جديدة، أحيانًا أسمع معلومات جديدة متناقضة عمَّا تعلَّمناه، وهذا بسبب عدم حداثة المراجع". كما قد

يرجع ذلك إلى عدم وجود مراجع حديثة في المكتبة العامة بالجامعة، وهو ما تم إلقاء الضوء عليه في مناقشة الجزء الكمي.

الموضوع الثاني: أعضاء هيئة التدريس

موضوع أعضاء هيئة التدريس تم تقسيمه إلى موضوعين فرعيين كما يلي:

١- **مراعاة الفروق الفردية:** خُلق الناس مختلفين، ولكل شخص طريقة تعامُل خاصة به تختلف عن الآخرين، كذلك الحال فيما يتعلق بالتعليم؛ فمثلًا البعض يُفضِّل الطريقة البصرية، والآخر الطريقة السمعية، وهناك من يفضل تسليم المتطلبات كتابيًّا، وهناك مَن يفضل عرضها شفهيًّا، وهناك مَن يُفضّل أن يتلقَّى المعلومات نظريًّا، ومَن يُفضِّل تَلقِّيها عمليًّا؛ لذلك تم مناقشة مراعاة الفروق الفردية مؤخرًا في كثير من الدراسات التربوية مثل Bakri (2019)، آل سفران (٢٠١٥)، Tomlinson (2021)؛ ففي المقابلة قالت (٢ف): "يُدرّسون لنا في المحاضرات عن الفروق الفردية، لكن لم يُطبّقوها علينا طوال أربع سنوات". إن عدم إعطاء الحرية لعضو هيئة التدريس في توزيع الدرجات قد يكون عائقًا في تقديم متطلبات متنوعة تراعي الفروق الفردية، فقد يُلزَم عضو هيئة التدريس باختبار أو اختبارين فصليّيْن يكونان ضِمْن أعمال الفصل بنسبة ٥٠٪ من مجموع الدرجات، واختبار نهائي عليه النصف الآخر من الدرجات، مما لا يُعطي العضو المساحة الكافية للتنويع في المتطلبات المختلفة؛ لذلك إذا تم معالجة هذه المشكلة فإنه من الجيد أن يقوم العضو في بداية الفصل الدراسي بعرض ٧ متطلبات بمستويات مختلفة من

الصعوبة وبدرجات مختلفة الصعوبة، ويقوم الطالب باختيار ثلاثة أو أربعة منها حسب ما يُناسِب ميوله. كذلك الحال في شرح العضو، حيث إن التنوع في استراتيجيات التدريس مهم لمراعاة الفروق الفردية، وهو ما لم تتفق عليه الطالبات، فقد قالت (٣م): "معظم الأعضاء كان يشرح بالتلقين والسرد"، وأكدت على ذلك زميلتها (٢ف): "معظم المقررات كانت بالتلقين؛ كونها تعليمًا إلكترونيًّا" بالرغم من أن الخريجة التمست العذر للأعضاء لكون المواد بالتعلم الإلكتروني، إلا أن هذا لا يمنع أن تتنوَّع الاستراتيجيات حتى لو كان التعلم إلكترونيًّا، وختمت الطالبة (٣م) هذه النقطة حيث قالت: "نحن نرى أن التربية الخاصة مرتبطة بالتدريب وليس التلقين، مثل: كتابة تقرير لنزولنا لمدرسة، أو تطبيق ما تعلّمْناه مع أحد الأطفال مثلًا.. لرسخت المعلومة بأذهاننا أكثر".

٢- **جنس عضو هيئة التدريس**: نقطة مثيرة للاهتمام، حيث أجمعت الخريجات على رأي واحد، وهو أنهن يُفضّلن أعضاء هيئة التدريس من الرجال حيث كانوا أكثر مرونة فيما يتعلق بالتقييم والتدريس، بالرغم من أن ذلك خالف توقعات الباحثة، حيث ظنّت أن التدريس وجهًا لوجه أفضل من التدريس إلكترونيًّا، فقد قالت الخريجة (٤س): "تدريس عضوات هيئة التدريس يُعتبر تحديًا، فلا تُوجَد لديهن مرونة، واختباراتهن صعبة لأنهن يُرِدْن التنوع في درجاتنا"، وأكدت على كلامها كلٌّ من (١ل) و(٧ر)، ولكن من نتيجة الاستبانة وجدت الباحثة أن هناك ارتفاعًا مثيرًا للانتباه في المعدلات بالرغم من تحدُّث الخريجات عن صعوبة

تدريس الأعضاء من الإناث، إلا أنهن حصلن على درجات مرتفعة –وقد تم تفسير ذلك في فقرة تضخم الدرجات– وهو ما يُبرر رغبة العضوات في أن يكون منحنى الدرجات سليمًا، أيضًا يمكن القول: إن جميع الخريجات درسن على يد معيدات ومحاضِرات فقط إذ لم يكن في القسم إناث من حملة الدكتوراه، وقد تنقصهن الخبرة في التدريس والتقييم مقارنةً بالأعضاء الرجال من حملة الدكتوراه. ومما لفت انتباه الباحثة ما قالته (٢ف) حيث التمست العذر للعضوات من هيئة التدريس بالرغم من أنها تُفضِّل الأعضاء الرجال، فقد قالت: "الأعضاء الرجال كان تدريسهم إلكترونيًّا؛ لذلك تكون التكاليف إلكترونية ولا توجد أوراق، وهذا ترك انطباعًا جيدًا، وأذكر بعض المقررات كان التعامل فيها مع الأعضاء الرجال أصعب بكثير من التعامل مع الأعضاء النساء ولكن التعلم الإلكتروني سهّل علينا الكثير". وهذا ما قد يُفسِّر أيضًا تفضيل الخريجات للأعضاء الرجال أكثر من النساء؛ حيث إنهن يُفضّلن التعليم الإلكتروني عن الحضوري.

الموضوع الثالث: التقييم

تحت موضوع التقييم يمكن إدراج موضوعين فرعيين، وهما: التضخم في التقديرات، وتوزيع الدرجات.

١- **التضخم في التقديرات:** من النقاط التي كانت مثيرة للانتباه في نتائج الاستبانة أن ما مجموعه (٧٤) خريجة من أصل (٧٩) كُنّ متخرجاتٍ بتقدير "ممتاز"، وهذا ما أثار تساؤلات الباحثة عن سبب هذا التضخم، وقد تمت مناقشته في المقابلة مع الخريجات، واتضّح السبب وراء ذلك، حيث إن الجامعة قبِلَت انضمام خريجات المرحلة الثانوية ذوات الدرجات العالية جدًّا مقارنةً بالأقسام التربوية الأخرى؛ كون القسم حديث الافتتاح، وجميعهن من تخصص العلوم الطبيعية، فقد قالت (٢ف): "لم يُقبَل إلّا خريجات العلوم الطبيعية، وكان القبول في حدود (٨٥) للدرجات الموزونة مقارنةً بالأقسام التربوية الأخرى" وأكدت على كلامها (١ل): "الطالبات اللاتي تم قبولهن في الأصل مجتهدات ومعدلاتهن مرتفعة". ووافقتهن الرأي (٧ر) حيث قالت: "الجامعة طلبت معدلات عالية للقبول في التخصص، والقبول في التخصص كان صعبًا؛ لأننا أول دفعة". وهذا ما يُفسِّر ارتفاع معدلات الخريجات بصورة كبيرة؛ كون الدارِسات في هذا القسم هن من النخبة.

٢- **توزيع الدرجات:** إعطاء الحرية لعضو هيئة التدريس في توزيع الدرجات وتحديد المتطلبات الملائمة للمقرر مهم لتلبية التنوع مراعاةً للفروق الفردية لكل طالب (Bakri, 2019)، وعدم إلزامه بـ (٥٠) درجة للأعمال

الفصلية و(٥٠) درجة للاختبار النهائي؛ حيث ترى الباحثة وجوب أن تكون درجات الأعمال الفصلية أعلى من النهائية، فلا يُعقَل أن تكون درجة الاختبار النهائي المخصَّص له ساعتان فقط تعادل ما يقارب ١٢ أسبوعًا تعليميًّا؛ وذلك لاعتقادها بأن ذلك سيُحسِّن مخرجات التعلم بشكل كبير، حيث ستتعلم الطالبات المهارات الأكاديمية المختلفة التي تؤهلهن لسوق العمل مستقبلًا. وقد أكد على هذا الكلام الخريجة (٦ش): "كان توزيع درجاتنا غير منطقي أبدًا، فقد كانت هناك (٤٠) درجة اختبارات فصلية، و(١٠) درجات تُوزَّع على الحضور والمشاركة وواجبات قصيرة، و(٥٠) درجة للاختبار النهائي، بصراحة لم نستفد الفائدة المرجوّة، كنت أحفظ الكتاب لأحصلَ على الدرجة التي ترضيني"، وأكدت على رأيها زميلتها (٢ف) قائلةً: "هذه المشكلة أيضًا مستمرة معنا في الدراسات العليا حين نقارن التدريس في القسم هنا، مع أنه في بعض الجامعات الأخرى يكون هناك ٧٠ أو ٨٠ درجة على بحوث وتكاليف متنوعة، وهو بالتأكيد أفضل"، وأكدت على كلامها (٤س): "يجب تقليص درجات الاختبارات، وجَعْل التكاليف أكثر من الاختبارات". لا شك أن إعطاء مساحة للعضو في توزيع الدرجات واختيار المتطلبات التي يرى أنها مناسبة وعدم إلزامه باختبارات معينة ستساعده على الإبداع في إيصال المعلومات وتعليم الطلاب مهارات متنوعة ومختلفة وعدم الاكتفاء بالمستوى الأدنى من تصنيف بلوم، ألا وهو التذكُّر، وهو ما تم ملاحظته من المقابلة، أن أغلب الأعضاء يُركّزون على

المستوى الأدنى من المعرفة، ألا وهو التذكر، فقد قالت (١ل): "الأعضاء يركزون على حِفْظ المعلومات من الكتاب؛ لأكتبها في ورقة الاختبار".

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بما يلي:

١- إعادة النظر في الخطط الدراسية والمناهج والمقررات لإعداد معلمي التربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم على وجه الخصوص بحيث تُحقِّق التالي:

أ- أن تُلبِّي احتياجات سوق العمل، وتُلبِّي مراحل التنمية ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

ب- أن تكون نسبة مقررات التخصص أعلى من نسبة المقررات الخاصة بمتطلبات الجامعة أو متطلبات الكلية أو القسم.

ج- الحدّ من التكرار بطرح بعض الموضوعات في بعض المقررات، بحيث يتم التركيز على تحقيق العمق والاتساع في تقديم المعرفة المرتبطة بالتخصص بما يُناسب مرحلة البكالوريوس.

د- إعادة صياغة مخرجات تعلُّم البرنامج في ضوء المقارنات المرجعية المحلية والإقليمية والعالمية مما يضمن تحقيق التميز للبرنامج.

هـ- تضمين محتويات الخطة الدراسية للبرنامج مقرراتٍ اختياريةً ومقررًا في مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات البحثية والتقنية.

و- تعزيز ساعات التطبيق العملي لتتمكّن الطالبات من المهارات المهنية والأكاديمية، وإتاحة الفرصة أمامهن للتدريب بدءًا من المستويات الدراسية الأولى؛ ليكون هناك مجال للمشاهدة، ثم الانتقال إلى التدريب الميداني العملي في المستويات العليا.

٢-عمل الشراكات الدولية مع جامعات عالمية في مجال برامج صعوبات التعلم للاستفادة منها في مجال تطوير البرنامج وفق التوجهات الحديثة.

٣-تطوير منظومة التقويم للمقررات الدراسية بحيث تتوافق مع معايير جودة التقويم، ويتم ربطها بمخرجات تعلم البرنامج، وتشتمل على أدوات متنوعة ولا تقتصر على الأساليب التقليدية مثل الاختبارات بأنواعها.

٤-الاهتمام بتطبيق ممارسات الجودة والاعتماد الأكاديمي الخاصة بالحصول على التغذية الراجعة من الطلاب، حيث يُفضَّل أن تكون أسلوبًا متبعًا بشكل مستمرّ لتقييم البرنامج والمقررات بشكل دوري.

٥-استطلاع آراء ذوي العلاقة بالبرنامج من خلال أدوات متعددة: (استبانات، ومقابلات، وملاحظة، وتحليل محتوى الوثائق، واستطلاعات الرأي للطلبة الدارسين - الخريجين - الطلبة العاملين في سوق العمل وأعضاء هيئة التدريس والخبراء في المجال).

٦-تطوير استبانة تقييم الطلاب لجودة المقررات، بحيث يتاح للطالب من خلال الأسئلة المفتوحة التعبير عن نقاط القوة والضعف الموجودة في المقرر، وكذلك المعوقات التي تحدّ من فعالية المقرر بالنسبة لهم.

٧-عقد جلسات عصف ذهني وورش عمل داخل القسم لمناقشة أبرز القضايا المتعلقة بجودة البرنامج وردود فعل المستفيدين على استطلاعات الرأي الموجّهة لهم بشأن جودة البرنامج والعملية التعليمية ومخرجاتها.

٨-حثّ الأعضاء على استيفاء تقارير المقررات بشكل موضوعي، ورَصْد الإيجابيات والسلبيات التي تمرّ بهم أثناء تدريس المقرر، وتفعيل دور منسق

المقرر في مناقشة هذه الأمور مع أعضاء هيئة التدريس، وتخصيص جلسة لمجلس القسم لمناقشة هذه الأمور، ومن ثم وَضْع خطة تحسينية لمعالجة السلبيات ومتابعة تنفيذها ورَصْد ما تحقَّقَ منها.

٩- عقد ورش العمل لنشر ثقافة الجودة والاستفادة من نتائج التقييم في تحسين البرامج الدراسية وتجويد مخرجات التعلم.

١٠- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول تقييم برامج التربية الخاصة في مختلف المستويات، الدراسات العليا أو الجامعية، والعمل على استحداث أساليب تقييم متعددة المصدر من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو الخريجين.

١١- توفير عدد كافٍ من الكادر الأكاديمي المتميز من الحاصلات على درجة الدكتوراه وما فوقها لضمان جودة العملية التعليمية.

١٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس على التقييم الجيد وكيفية إعداد الاختيارات التحصيلية وفق جدول المواصفات ومعايير الجودة؛ كونها إحدى وسائل الكشف عن مدى تحقُّق مخرجات تعلُّم البرنامج.

مقترحات بدراسات علمية جديدة:

١- دراسة تقويمية لجودة الخدمات التعليمية المقدَّمة ببرامج التربية الخاصة لجامعة الملك خالد.

٢- دراسة تقويمية لجودة مخرجات التعلم ببرامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر الجهات المستفيدة.

٣- دراسة استشرافية لمستقبل برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية في ضوء المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو حسان، جمال (٢٠١٥). الخطط الدراسية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن في الجامعات الأردنية: عرض وتحليل ونقد. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، ٢، ٤٣-١٤٦.

أبو ليلة، حسين (٢٠١٧). واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE وسبل تحسينها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٠(٣١)، ٤٥-٧٥.

آل سفران، محمد (٢٠١٥). تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٢(٣)، ٨٤٧-٨٧١.

آل عثمان، عبد العزيز؛ عطيات، عمر؛ حسونة، مأمون (٢٠١٧). مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي*، ١٠(٣٢)، ١٧٣-١٩٣.

الحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٠). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. https://kscdr.org.sa/ar/node/3098

الدعاسين، خالد. (٢٠١٦). تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين. *العلوم التربوية*، ٤٣(٢)، ٩٠٩-٩٢٧.

الزيادات، ممدوح (٢٠٠٧، ٩-١٣ ديسمبر). *تطوير الخطط والمساقات الدراسية لقسم التسويق وعلاقتها بسوق العمل*. (عرض ورقة) المؤتمر العربي الأول بعنوان- الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المغرب.

الشرعي، بلقيس (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ٢ (٤)، ١-٥٠.

الشريدة، ماجد؛ عز الدين، سحر (٢٠١٨). معوقات تطبيق التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٣٩(١٥٠)، ١٥-٣٨.

الصمادي، أسامة يوسف. (٢٠١٦). تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٣(٣)، ١١٥١-١١٦٦.

العايد، يوسف؛ الدخيل، عليّ (٢٠١٩). مدى اتساق مؤشرات الجودة مع مخرجات التعلم في برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٣(٧)، ١١٥-١٤٤.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

العتيبي، منصور؛ الربيع، عليّ (٢٠١٢). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١(٩)، ٥٥٩-٥٨٦.

العلوي، خالد (٢٠٠١). تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي. *المجلة التربوية*، ١٦(٦١)، ١٩٧-٢٣٠.

العوقلي، عبد الله (٢٠١٨). قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة: دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١(٣٧)، ١٢٥-١٤٨.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). *الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، NCAAA.

عبد الله، أيمن (٢٠١٨). تقييم درجة مناسبة محتوى برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة إربد الأهلية من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٢٣(٣)، ١٢٧-١٥١.

عقيل، عمر (٢٠١٧). متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٠(٣١)، ٧٧-١٠٢.

علوان، قاسم (٢٠٠٧). إدارة الجامعات في ظل معايير الجودة الشاملة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤، ١٣٣-١٧٦.

عمادة التطوير الأكاديمي والجودة (٢٠١٠). *مصطلحات ومفاهيم الجودة*. جامعة الملك خالد. https://quality.kku.edu.sa/ar/publications

قعدان، هنادي (٢٠١٥). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤(٥)، ١٦٧-١٨٢.

قعدان، هنادي (٢٠١٨). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين ٢٠١٤م -٢٠١٧م. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١(٣٣)، ١٢٧-١٤٥.

المراجع الأجنبية:

ALabdaljabbar, A. (2006). Job Satisfaction among Special Education Teachers and General Education Teachers, *Arab Journal of Special Education*, 5, 65-95.

Al-Dulaimi, Z. (2017 July). *Education, educational services and students' satisfaction - comparative study between Romanian and Iraqi universities (paper).* The International Conference on Business Excellence, 11(1), 482-492. De Gruyter Open.

Althabet, I. (2002). *Perceptions of teachers of mental retardation regarding their preparation program at King Saud University in Saudi Arabia*. (Doctoral Dissertation). University of South Florida Tampa, USA.

Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities: development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 488-517.

Bakri, S. (2019). *Reasonable accommodation for students with disabilities/learning disabilities: Perspectives of university faculty, staff, and students* (Doctoral dissertation). Trinity College Dublin, Ireland.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counselling Psychologist*, 35(2), 236–264.

Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, 20(5), 28-32.

Hussain, O. (2010). *Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning disabilities in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, USA.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Onditi, E. O., & Wechuli, T. W. (2017). Service quality and student satisfaction in higher education institutions: A review of literature. *International journal of scientific and research publications*, 7(7), 328-335.

Strauss, A., & Corbin, J. (2014). Basics of qualitative research (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Tomlinson, C. (2021). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (W. Albahusain, Trans.). King Saud University PRESS. (Original work published in 2017).