

تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي

د. خالد إسماعيل العلوي

أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المساعد - مجال الدراسات التربوية

كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي

دولة البحرين

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين منها. ولتحقيق ذلك وزعت استبانة على ٩٣ من طلاب الدراسات العليا الذين تخرجوا في الفترة ٨٦/١٩٨٧م - ٩٨/١٩٩٩م. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٣٦,٦٪ يواصلون دراساتهم العليا حالياً، ٦٣,٤٪ اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج ويعملون جميعاً في مجال التخصص باستثناء ١,١٪ منهم يعملون في وظائف أخرى. وتبين من نتائج الدراسة أيضاً أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة وتطبيق البحوث العلمية وفقاً للمنهج العلمي السليم، وتنمي حب الإطلاع 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 العلمية لغالبية المقررات التي درسها الخريجون كانت ذات فائدة عالية إلى عالية جداً في كلا البرنامجين حسب وجهة نظر الطلاب الخريجين. كما أبدت عينة الدراسة رأياً 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.

مقدمة :

ليست المطالبة بتقويم فاعلية البرامج الجامعية أمراً جديداً من نتاج العقود القليلة الماضية، إنما ترجع جذوره إلى أكثر من مائتي سنة. ولكن النصف الثاني من القرن العشرين شهد تحولاً في النظرة إلى عملية التقويم، فحيث كانت القضية داخلية وخاصة لكل جامعة، أصبحت قضية عامة، حين بدأت الحكومات بتمويل الجامعات بصورة متزايدة، وأصبح من حق المجتمع (أي من حق دافعي الضرائب) المطالبة بأداء أفضل من قبل المؤسسة الجامعية. وفي نفس الوقت، ازداد الجدل حول الأسلوب الأفضل لتقويم البرامج الجامعية، (رضا ١٩٨٤، سارة ١٩٩٢).

وتتفق الآراء حالياً في أوساط التعليم العالي - في غالبية بلدان العالم - حول تأييد مبدأ تقويم البرامج الجامعية. ومع وجود بعض الاختلاف في الرأي حول الطريقة الأفضل فإن الاتفاق يشمل أيضاً أن تتوجه عملية التقويم إلى قياس جودة البرامج والأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس الجامعي. ويعد تقويم البرنامج الجامعي عن طريق استفتاء آراء الخريجين من إحدى الطرق الجيدة المتبعة في بعض الدول المتقدمة، إلا أن الكثيرين من أساتذة التعليم العالي يعارضون ذلك، ويدعمون موقفهم بأسباب لا نشك بصدق بعضها، حين يقول المعارضون أن الطلاب غير مؤهلين لإصدار أحكام تقويمية حول جودة المقرر أو فعالية التعليم وذلك بسبب عدم نضجهم أو انخفاض مستوى موضوعيتهم، (سارة، ١٩٩٢). في حين يقول دعاة التقويم عن طريق الطلاب بأن الأدوات المستعملة في تقويم البرنامج الجامعي، رغم كونها غير شاملة وغير مثالية، تبنى عادة على قاعدة واضحة من نتائج البحوث (وعدها بالمئات) التي بينت صدق نتائجها وإن أشارت إلى وجود بعض المشكلات (Nisbet, 1987).

واقع الأمر أننا لا نملك وسائل أفضل من المتاحة حالياً لتقويم البرامج الجامعية. وهذا الخصوص نذكر أن أكثر من ٧٠٪ من الجامعات الأمريكية توظف أسلوب التقويم الطلابي بصورة روتينية وأن غالبية تلك الجامعات تقوم - بناء على نتائج ذلك التقويم - بتطوير برامجها، كما أنها تسمح لأعضاء هيئاتها التعليمية بتعزيز طلب ترقيتهم بنتائج هذا النوع من التقويم؛ (Browne & Keeley, 1990).

وفي منطقة الخليج العربي، كما هو الحال في بقية الدول العربية ومعظم الدول النامية، على حد علم الباحث، لم تطرح قضية التقييم لبرامج الدراسات العليا في مجال التربية الخاصة نفسها - وخاصة من خلال وجهة نظر الخريجين - كمشكلة ذات أولوية على بساط البحث. ويرى الباحث أن العوامل المسؤولة عن ذلك قد تكون بصورة عامة على النحو التالي:

أولاً: عدم توافر المعلومات الصحيحة عن حجم الخريجين في مجال التربية الخاصة بمنطقة الخليج العربي، وعن طبيعة البرامج المتناولة ومجالاتها المختلفة والدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات والنواحي الإدارية والفنية واتجاهات الخريجين نحو البرامج وخصال الأساتذة وخصائص المساقات والمقررات التي تدرّس وفوائد الخبرات التي يجنيها الخريجون وسليبات وإيجابيات البرامج من واقع آراء الطلبة الخريجين واقتراحاتهم.

ثانياً: عدم وجود قنوات التواصل بين الجامعات المتخصصة في مجال التربية الخاصة في منطقة الخليج وذلك بسبب غياب التنسيق والافتقار إلى فريق عمل اختصاصي في عملية التقييم.

ثالثاً: عدم مشاركة وزارات التربية والمعارف والتعليم العالي في منطقة الخليج بصورة إيجابية في عملية تقييم برامج الكليات في مجال التربية الخاصة وذلك بسبب الفردية والظروف الخاصة بكل دولة على حدة.

رابعاً: حداثة مجال التربية الخاصة، وعدم استيعابه بشكل ملائم من قبل القائمين عليه والطلاب الخريجين في بعض دول المنطقة حتى الآن.

خامساً: عدم تهيئة الفرص الملائمة لمشاركة الطلاب الخريجين في عملية التقييم وإبداء وجهات نظرهم عن مدى استفادتهم لهذه البرامج عبر الدراسات الجامعية، فلا يزال الكثيرون من الدراسين والخريجين ينظرون إلى برامج التربية الخاصة من زاوية ضيقة لقلة المعلومات والخبرة. . وأخيراً، فمن العوامل الهامة

التي تعيق تطور برامج التربية الخاصة التي تقدمها بعض جامعات المنطقة، هي تلك المتعلقة بالتحديات السياسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجهها معظم الدول النامية.

برامج التربية الخاصة: فلسفتها وأهدافها:

تعرف التربية الخاصة بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية؛ (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥).

وتقوم برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي تحت مظلة مجال الدراسات التربوية التابع لكلية الدراسات العليا تهدف إلى تخريج طلاب الدراسات العليا على مستوى الدبلوم والماجستير من خلال برنامجين (برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم/ وبرنامج التفوق العقلي والموهبة)، أي تشمل برامج التربية الخاصة ثلاث فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن التعريف السابق.

إن القضية الأساسية التي تتناولها بعض الجامعات العالمية بوجه عام وتحضنها جامعة الخليج العربي بوجه خاص من خلال عرض وتحليل العناصر المهمة التي تتضمنها برامج التربية الخاصة وإيضاح المبادئ الرئيسية التي ينبغي أن تستند إليها. ويؤمل أن يؤدي هذا إلى إلقاء الضوء على بعض العوامل الحاسمة التي من شأنها دفع برامج التربية الخاصة إلى الأمام سواء كان ذلك على صعيد العالم العربي بصورة عامة أو على الصعيد الإقليمي لمنطقة دول مجلس التعاون الخليجية بصورة خاصة؛ (العلوي، ١٩٩٦).

لقد شرعت بعض الدول العربية في العقدین الأخيرين بإنشاء برامج التربية الخاصة مثل الأردن وسوريا وبعض الدول في المغرب العربي مثل الجزائر وتونس وبعض البرامج في مصر. أما في دول الخليج العربي فإن ثلاث دول (السعودية، الإمارات، وجامعة الخليج العربي في البحرين) قد طورت برامج التربية الخاصة

وتهدف إلى الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة بالنسبة للسعودية (جامعة الملك سعود)، والإمارات (جامعة الإمارات العربية المتحدة)، أما الدراسات العليا فهي مقتصرة على جامعة الخليج العربي في منطقة الخليج العربي في الوقت الراهن.

لهذا يعتبر برنامج التربية الخاصة عموماً أحد البرامج الحديثة التي لاقت اهتماماً متزايداً من قبل المؤسسات التعليمية والمختصين والعاملين في مختلف المجالات المهنية الأخرى. وقد تمثلت مظاهر التطور في برامج التربية الخاصة بالتقدم في أساليب التعرف والتشخيص للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تمثل في ازدياد عدد المختصين والعاملين في مجال تربية وتأهيل هؤلاء الأطفال؛ (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥).

ونتيجة لهذا كله، كان لا بد من إنشاء وتأسيس البرامج الأكاديمية في كثير من الجامعات والمعاهد في الدول العربية. وعلى الرغم من هذا التطور، إلا أنه يلحظ وجود نقص في الكتب والمؤلفات اللازمة لتأهيل وإعداد وتدريب العاملين والطلبة في ميدان تربية ذوي الاحتياجات الخاصة. إضافة إلى ذلك، لا زالت الدول العربية تعاني من نقص كبير في عدد المهنيين المؤهلين في مجال التربية الخاصة، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ. وحيث يتوافر في الوطن العربي ما يزيد على (٦٠) جامعة ومئات من الكليات المتوسطة، يلاحظ أن عدد برامج إعداد العاملين في مجال التربية الخاصة يعتبر محدوداً.

وعلى اعتبار أن جامعة الخليج العربي في دولة البحرين كإحدى الجامعات الخليجية في الوطن العربي لها اهتمام خاص في مجال التربية الخاصة، فقد اختارت تلك البرامج بمجال الدراسات التربوية للمستوى العلمي في الدراسات العليا كدبلوم وماجستير لإعداد المعلمين والأخصائيين والباحثين في مجال العمل مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (التخلف العقلي/ صعوبات التعلم/ التفوق العقلي والموهبة).

يعد برنامج التربية الخاصة باكورة برامج كلية الدراسات العليا (كلية التربية سابقاً) بجامعة الخليج العربي حيث بدأ في العام الجامعي ١٩٨٧/٨٦ م. ويعتبر هذا البرنامج من البرامج النادرة في المنطقة العربية (على مستوى دبلوم الدراسات العليا في تخصص التخلف العقلي وصعوبات التعلم) القائم حالياً. وفي عام ١٩٩١ بدأت الجامعة بتنفيذ برنامج التفوق العقلي والموهبة لإعداد معلمين وأخصائيين للتلاميذ المتفوقين عقلياً والموهوبين بدول المنطقة وذلك تنفيذاً لخطّة الجامعة التدريجية وتماشياً مع سياساتها في إلحاق برامج التربية الخاصة الأخرى.

ويهدف برنامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي إلى تحقيق ما يلي:

- ١ - إعداد المعلمين والمعلمات المؤهلين للتدريس في مجالات التربية الخاصة.
- ٢ - تأهيل المعلمين والمعلمات حالياً والاختصاصيين في مختلف التخصصات الذين يرغبون في التخصص في مجالات التربية الخاصة.
- ٣ - توفير الخبرات الجديدة في مجالات الإعاقة وصعوبات التعلم والتفوق العقلي والموهبة في هذا الميدان من خلال الدراسة والتدريب، وإجراء البحوث والمساهمة في التقديم العلمي المعاصر بالتعاون والتنسيق والتفاعل مع الجهات المختصة القائمة في هذه المجالات في الدول الأعضاء بالجامعة (الإمارات العربية المتحدة، البحرين، المملكة العربية السعودية، سلطنة عمان، قطر، الكويت) (جامعة الخليج العربي، ١٩٨٨).

تقويم البرامج

يعرف جلاسر وبيكر (Glaser & Backer, 1972) 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، والتقويم البرامجي نوعان هما: (١) التقويم التكويني (Formative Evaluation)، (٢) التقويم النهائي (Summative Evaluation).

يستخدم التقييم التكويني لتحديد أفضل البرامج الممكنة. ويشمل هذا النوع من التقييم تخطيط سياسة البرنامج وتقييم الحاجات، وتحديد إجراءات متابعة عمليات البرنامج. أما التقييم النهائي فيشمل التأكد من صحة القرارات التي اتخذت في مرحلة التقييم، أي أنه يهدف إلى التأكد من فاعلية البرنامج المقدم ونوعيته (Bolton, 1979). ويشير صالح (١٩٩٢) إلى أنه على الرغم من أن هناك تعريفات متعددة للتقييم إلى أنها تتفق بصفة عامة في أن التقييم يتضمن نظاماً محدداً يمكن الأفراد والمؤسسات من جمع المعلومات وتحليلها بغية تحديد مدى النجاح في تحقيق أهداف معينة واتخاذ قرارات بشأنها. وقد تتلخص هذه القرارات في أن قدراً مقبولاً من النجاح قد تحقق بما يمكن من الانتقال إلى مرحلة جديدة أو قد تتلخص في أن هناك حاجة إلى إدخال تعديلات على الطرق والوسائل والموارد حتى يتسنى تحقيق الأهداف بقدر مقبول من الكفاية. ذلك أن الفهم الشائع للتقييم هو أنه الفصل الختامي لنشاط ما يتم فيه وصف ذلك النشاط أما بالنجاح أو الفشل مما يستتبع الإثابة أو العقاب. وإذا كان لهذا التقييم أن يكون قوة فاعلة في تطوير الجامعة وتحقيقها لأهدافها فإنه لا بد وأن يرتبط بصورة وثيقة بأنشطة التقييم الأخرى التي تتناول أداء الطلبة وسياسات الجامعة وخططها الدراسية وبرامجها وتجهيزاتها وخدماتها. فضعف الإنتاجية البحثية، على سبيل المثال، قد يكون راجعاً إلى ضعف في خدمات المكتبة أو صعوبات تتعلق بالتمويل أو قلة في أوعية النشر. ويشتمل التقييم بالضرورة على التقييم الذي يمثل صناعة لها أسسها العلمية وأدبياتها وفنياتها، كما أن لها مبادئها ومعاييرها العلمية والأخلاقية.

وقد ميز كوك وكوبر (Cook & Cooper, 1978) بين نوعين من التقييم البراجمي وهما:

- ١ - نموذج تقييم مدى تحقيق الأهداف (Goal Attainment Model) ويتضمن هذا النموذج دراسة جدوى البرنامج من خلال تقييم مدى تحقيقه للأهداف التي أنشئ من أجلها؛ بعبارة أخرى يهتم هذا النوع بتقييم مدى فاعلية البرنامج ونتائجه؛ (Bolton, 1979: 113).

٢ - نموذج تحليل النظم (System Analysis) ويهدف إلى تقييم جدوى البرنامج من خلال تحليل البنية التنظيمية للبرامج والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات.

على الرغم من تنوع أساليب تقييم البرامج في ميدان التربية الخاصة، إلا أن تقييم مستوى رضا المتفاعلين (الطلاب الخريجين Consumer Satisfaction) من خدمات برامج التربية الخاصة قد حظي بالاهتمام الأكبر مقارنة بأساليب التقييم الأخرى. فقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً متزايداً بقضية مشاركة المتفاعلين الفاعلة (Consumer Involvement) في تخطيط البرامج العلمية في الجامعات وتنفيذها وتقييمها؛ (Howe et al., 1980). ولا غرابة في ذلك، فبرامج التربية الخاصة قد أعدت لتحقيق غرض محدد وهو إعداد الاختصاصيين والمعلمين في مجال التربية الخاصة، ولذلك فمن الطبيعي أن ينصب الاهتمام في جميع مراحل الإعداد والتأهيل على الطلاب الدارسين، وأن يتعرف القائمون على هذه البرامج آراء المتفاعلين من الخدمات وأن يحاولوا الحصول على التغذية الراجعة (الخطيب، ١٩٩١؛ صالح، ١٩٩٢؛ Piskurich, 1997).

ولهذا يؤكد الباحثون والإداريون في مجال التربية الخاصة على أن أفضل الوسائل لتقييم فاعلية البرامج المقدمة للطلاب على تحقيق الأهداف الدراسية المتوخاة هي الدراسات المعروفة باسم دراسات المتابعة؛ (Bolton, 1982). وتشتمل هذه الدراسات على الاتصال بمن قدمت لهم خدمات التدريس في هذه البرامج وذلك بهدف التعرف على ظروفهم العلمية والمهنية والشخصية والاجتماعية. وتعود هذه الدراسات بفوائد عديدة على برامج التربية الخاصة ومنها: التحقق العلمي من فائدة وفاعلية هذه البرامج المقدمة وتزويد القائمين على هذه البرامج بالمعلومات المفيدة التي يمكن توظيفها في توسيع قاعدة البرامج وتطويرها؛ (الخطيب، ١٩٩١؛ Keily & Dietrich, 1995).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن مراعاة هذا الأمر كان له أبلغ الأثر في تحسين واقع برامج التربية الخاصة (Morell & Souviney 1990; McEneaney & Sheridan, 1993; LeBaw, 1982).

الدراسات السابقة :

يتبين من مراجعة تراث البحث ذي العلاقة أن معظم دراسات المتابعة المتوافرة قد اهتمت بتحديد مستوى التكيف الدراسي والمهني لدى الطلاب الخريجين وإرجاعه إلى التحاقهم ببرامج التربية الخاصة. وتشير الدراسات عموماً إلى فاعلية برامج التربية الخاصة في كثير من جامعات العالم كما يعبر عن ذلك النسب العالية من الطلاب الخريجين الذين يعملون بعد تخرجهم. ومن الدراسات التي بينت ذلك دراسات بانتا (Banta, 1993)، وواكر وبرونو (Walker & Bruno, 1993)، فعلى سبيل المثال، قام بانتا (Banta, 1993) بالعمل على تحليل نتائج (١٠) من دراسات المتابعة ما بين عامي ١٩٨٣ و ١٩٩١ على الطلاب الخريجين من جامعة تينيسي في الولايات المتحدة الأمريكية فوجد أن ما يزيد على ٦٠٪ من الخريجين كانوا متكيفين دراسياً ومهنياً. وقام أليس وآخرون (Eliss et al., 1993) بمراجعة (٤) دراسات متابعة فوجدوا أيضاً أن نسبة الذين توظفوا من المعلمين والأخصائيين الخريجين بعد مرور سنتين من التخرج كانت عالية. وفي ١٩٩٣ قام ماك إينيني وشيريدن (McEneaney & Sheridan, 1993) بمراجعة (٢٠) دراسة متابعة أجريت على خريجي برامج التربية الخاصة فوجدوا أن ما يقرب من ٩٥٪ منهم يحصلون على عمل مناسب كأخصائيين أو معلمين في مجال التربية الخاصة. ولقد توصلت الدراسات الأحداث نسبياً أيضاً إلى نتائج مشابهة ومن هذه الدراسات دراسة بسكوريش (Piskurich, 1997) ودراسة سبستيان وآخرون (Sebastian et al., 1997) ودراسة رازور (Rasor, 1998).

أما فيما يتصل بالعلاقة بين نوعية برامج التربية الخاصة المقدمة للطلاب الخريجين ومستوى رضاهم عنها فنتائج الدراسات متناقضة وغير واضحة (Fairchild, 1994). ففي حين أشارت دراسات كثيرة إلى وجود علاقة مثل الدراسات التي أجراها جروسمان (Grossman, 1992)، وجيلي (Jellie, 1993)، وهيلم (Gelm, 1994)، وكولينز وآخرون (Collins et al., 1996)، فشلت دراسات أخرى في التوصل إلى علاقة بين مستوى رضا الخريجين وفاعلية وفائدة البرامج التي قدمت لهم (Bleich, 1992).

أما في الوطن العربي، فعلى الرغم من أن بعض الدراسات قد حاولت إلقاء الضوء على برامج التربية الخاصة، إلا أن أياً من هذه الدراسات لم يأخذ وجهة نظر الخريجين من هذه البرامج بعين الاهتمام. فقد قامت الحديدي (١٩٩٠) بإجراء دراسة على (١٣٠) معلماً ومعلمة يعملون في ميدان التربية الخاصة في الأردن بهدف التعرف على حاجاتهم إلى التدريب أثناء الخدمة وعلاقة هذه الحاجات ببعض العوامل المتصلة بالمعلمين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد بينت هذه الدراسة بعض العناصر المهمة الأخرى المتصلة بطبيعة التدريب أثناء الخدمة. وأوضحت الدراسة أن لدى المعلمين حاجة إلى التدريب فيما يتصل بالعديد من المحاور الرئيسية لعملية التربية الخاصة وإن الحاجة إلى التدريب تختلف باختلاف فئة الإعاقة لدى الأطفال وباختلاف المؤهل العلمي للمعلم، أما الجنس والخبرة التدريسية فتبين أن ليس لهما دور لهم في تحديد طبيعة حاجات المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة.

أما فيما يتعلق بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أجريت عدة دراسات في الوطن العربي لتحديد هذه الكفايات ففي الأردن على سبيل المثال، قامت الحديدي (١٩٨١) بدراسة لتحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ المعوقين بصرياً، وبدراسة أخرى استهدفت التعرف على الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي المعوقين سمعياً. كذلك حاولت التل (١٩٨٨) تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام.

أما على صعيد الخليج العربي، فقد قام العبدالجبار (١٩٩٨) بدراسة حديثة في المملكة العربية السعودية بهدف التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً وأهميتها ومدى توافرها لديهم.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

لما كان الهدف العام المتوخى من برامج التربية الخاصة بفرعيها (برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم وبرنامج التفوق العقلي والموهبة) - بمجال

الدراسات التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي - هو الوصول بالطلاب الخريجين منها إلى أقصى مستوى ممكن من الحصيلة العلمية كمعلمين وأخصائيين وباحثين في مجال التربية الخاصة فالسؤال الذي يطرح نفسه بالضرورة هو: هل يحقق برنامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي ذلك الهدف؟ وللأسف فعلى الرغم من مرور ما يقارب من أربعة عشر عاماً على تقديم برنامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي بدولة البحرين كخدمات أكاديمية لأبناء منطقة الخليج العربي لم تجر أية بحوث علمية للتعرف على أوضاع خريجي هذا البرنامج والمشكلات التي تواجههم. فالقرارات عادة تؤخذ في ضوء الآراء والقناعات الذاتية للقائمين على تقديم هذا البرنامج سواء من الإداريين أو الأساتذة أو الفنيين. ولهذا جاءت الدراسة الحالية بمثابة محاولة لتقديم نموذج تجريبي لإجراء دراسات متابعة في الميدان الأكاديمي في مستوى الدراسات الخاصة من وجهة نظر الطلاب الخريجين من هذا البرنامج، وحاولت الدراسة أيضاً إلقاء الضوء على المشكلات التي يواجهها الخريجون سواء أثناء الدراسة أو بعد التخرج بهدف مراعاتها والعمل على تفاديها مستقبلاً ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها قدر الإمكان.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: إلى أي حد يرتبط التخصص في البرنامجين بالعمل الحالي للخريجين؟

السؤال الثاني: ما مدى الفائدة العلمية للمقررات من وجهة نظر الطلاب لكل برنامج على حدة؟

السؤال الثالث: من وجهة نظر الخريجين، ما مدى كفاية عناصر وظروف الدراسة التي تتمثل في النواحي الإدارية والفنية والوسائل والأدوات المتعلقة بالبرامج والنمو المعرفي والمهني للخريجين وطرق تعامل الأساتذة مع الخريجين أثناء الدراسة في برامج التربية الخاصة؟

السؤال الرابع: ما سلبيات البرامج وإيجابياتها من وجهة نظر الطلاب؟ وما الذي يقترحه الخريجون بشأن تحسين وزيادة كفاءة برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي؟

تمت صياغة الأسئلة في ضوء ما ورد في الاستبانة من تساؤلات حول الأجزاء الستة بأبعادها المختلفة. هذا وبالرغم من أن الدراسة تهدف إلى إجراء مقارنات بين فئات أفراد العينة ونوع البرنامج، إلا أن الهدف الأساسي للدراسة تمثل في بناء نموذج متابعة يمكن استخدامه في المستقبل لتقويم فاعلية برنامج التربية الخاصة للخريجين وإمكانية الاستفادة منه في البرامج الأخرى لجامعة الخليج العربي.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة متابعة استند في وضعها إلى تحليل الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وتحليل الدراسات المتعلقة بتقييم برامج التربية الخاصة بشكل عام (Bolton, 1979)، ودراسات المتابعة بشكل خاص (الخطيب، ١٩٩١)، (صالح، ١٩٩٢) واشتملت الاستبانة على ستة أجزاء هي: (انظر الملحق رقم ١)

أ - الجزء الأول: يشتمل على بيانات أولية عن الخريج مثل جنسه وجنسيته، وتاريخ ومدة التحاقه بجامعة الخليج والتخصص الذي درسه في الجامعة والدرجة التي حصل عليها ومدى ارتباط العمل الحالي للخريج بتخصصه الأكاديمي؛ على أن يحدد ما إذا كان غير مرتبط إطلاقاً إلى الارتباط القوي جداً.

ب - الجزء الثاني: ويشتمل على الفائدة العلمية من المقررات التي درسها الخريج بدرجة الدبلوم فقط. وذلك لتداخل بعض المقررات الخاصة بالماجستير التي لم يدرسها جميع طلاب الدبلوم بصورة متكافئة حيث تم إدخالها فيما بعد كمقررات إضافية. فبعد هذا التعديل تم اعتماد مقررات الدبلوم فقط للبرنامجين وعددها ١٤ مقررراً في كل برنامج على حدة. وقد تضمن هذا الجزء ١٤ عبارة تبين كل منها ما استفاده الطالب من مقرر معين. ويختار الطالب بين خمس استجابات تتراوح من كبيرة جداً إلى قليلة جداً. وعليه فإن الدرجة الكلية لهذا البعد تتراوح بين ١٤ وبين ٧٠. استخراج معامل الثبات عن طريق معامل ألفا، فأتضح أن قيمة هذا المعامل تساوي ٠,٨٠.

بالنسبة للتفوق العقلي و٠,٧٨، بالنسبة للتخلف العقلي ومن ثم فإن هذا البعد يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

ج - الجزء الثالث: ويشتمل على جزئين يتعلق الأول منهما بملاءمة النواحي الإدارية والفنية، ويتعلق الثاني بمدى توافر الوسائل والأدوات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة أثناء الدراسة. ويشتمل على جزئين فرعيين حيث يتعلق الأول بكفاية النواحي الإدارية والفنية بالبرنامج، وهو يشتمل على ١٣ عبارة، ويستجيب لها الخريج بإحدى خمس استجابات تدرج من الملاءمة إلى الضعف، ومن ثم فإن الدرجة الكلية لهذا البعد تقع في المدى ١٣-٦٥. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لهذا البعد ٠,٨٦، ومن ثم فإن هذا البعد يتمتع بقدر عال من الثبات. أما الجزء الثاني فيتعلق برضا الخريج عن الوسائل والأدوات بالبرنامج، وهو يشتمل على ١٢ عبارة لكل منها ثلاث استجابات (متوافرة وكافية، متوافرة ولكن غير كافية، غير متوافرة)، ومن ثم فإن الدرجة الكلية لهذا البعد تقع في المدى ١٢-٣٦. وقد بلغ قيمة معامل ألفا لهذا البعد ٠,٩٢، ومن ثم فإن هذا البعد يتمتع بقدر عال من الثبات.

د - الجزء الرابع: يتضمن مدى النمو المعرفي والمهني للخريجين من برامج التربية الخاصة ويشتمل على خمسة وعشرين بنداً. وهو يتعلق بمدى ما حققه الخريج من نمو معرفي ومهني من خلال مروره بخبرات البرنامج. ويشتمل هذا الجزء على ٢٥ عبارة، ولكل عبارة خمس استجابات تدرج من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة، ومن ثم فإن الدرجة الممكنة على هذا البعد تقع في المدى ٢٥-١٢٥. وقد بلغ قيمة معامل ألفا لهذا البعد ٠,٩١، ومن ثم فإن هذا البعد يتمتع بقدر عال من الثبات.

هـ - الجزء الخامس: يتضمن طرق تعامل الأساتذة في برامج التربية الخاصة مع الخريجين أثناء الدراسة. ويشتمل هذا الجزء على واحد وثلاثين بنداً.

ويتعلق بمدى ملائمة طرق تعامل الأساتذة مع الخريج من الناحية الإنسانية والعلمية والعملية. ويشتمل هذا الجزء على ٣١ بنداً لكل منها خمس استجابات ومن ثم فإن الدرجة الكلية تقع في المدى ٣١-١٥٥. وبلغ قيمة معامل ألفا لهذا البعد ٠,٩٧، ومن ثم فإن هذا البعد يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

و - الجزء السادس: يتعلق باقتراحات الخريجين حول سبل تحسين الخدمات وتطويرها وزيادة كفاءة برامج التربية الخاصة في الجامعة ومواقفهم من برامج التربية الخاصة من حيث سلبياتها وإيجابياتها. واستخدم الباحث في هذا الجزء أسئلة مفتوحة تتيح للخريج فرصة لتوضيح رأيه في البرنامج وتمكن الباحثين في المستقبل من تعديل الاستبانة كي تعكس الجوانب التي كان على الباحث إعادة تضمينها.

وبعد ذلك، عرضت الاستبانة على لجنة من أحد عشر شخصاً من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وذلك بهدف التحقق من صدق المحتوى. وتألّفت لجنة المحكمين من ثمانية من أعضاء الهيئة التدريسية في برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي يحملون درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس، وثلاثة آخرين من أساتذة التربية وأصول التربية والإعلام من الهيئة التدريسية في الجامعة. واستناداً إلى التغذية الراجعة والاقتراحات المقدمة اقتصرَت التعديلات التي أجريت على الاستبانة على إعادة صياغة بعض الفقرات.

عينة الدراسة:

تألّف مجتمع الدراسة من الطلاب الخريجين من برامج التربية الخاصة بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي بدولة البحرين وذلك في الفترة الواقعة بين عام ١٩٨٧/٨٦م وعام ١٩٩٩/٩٨م. وأشارت سجلات البرامج إلى أن عدد الذين تخرجوا منذ إنشائها (١٩٨٧/٨٦ - ١٩٩٩/٩٨م) بلغ (١٦٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٨) من برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم و(٥٢) من برنامج التفوق العقلي والموهبة، أما عينة الدراسة فتألّفت من (٩٣) خريجاً

وخريجة أي ما يعادل ٥٨٪ من مجتمع الدراسة موزعين حسب متغير الجنس والجنسية ونوع البرنامج والدرجة العلمية كما في الجدول رقم (١). وقد تراوحت أعمار أفراد العينة عند التحاقهم بالبرنامج بين ٢٢,٤ وبين ٣٩,٧ بمتوسط ٣٠,٢ وانحراف معياري ٥,١. أما فيما يتعلق بالأوضاع الدراسية والمهنية لخريجي البرامج حسب البيانات الأولية فهي موضحة في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والجنسية ونوع البرنامج والدرجة العلمية

المتغيرات	العدد	النسبة
الجنس	٤٦	٤٩,٥٪
	٤٧	٥٠,٥٪
الجنسية	٣٣	٣٥,٥٪
	١١	١١,٨٪
	٤	٤,٣٪
	٤٤	٤٧,٣٪
	١	١١,١٪
نوع البرنامج	٥٣	٥٧٪
	٢٢	٤١,٥٪
	٣١	٥٨,٥٪
	٤٠	٤٣٪
	٢٤	٦٠٪
	١٦	٤٠٪
الدرجة العلمية	٥٤	٥٨,١٪
	٣٩	٤١,٩٪

جدول رقم (٢)

الأوضاع الدراسية والمهنية لخريجي برامج التربية الخاصة

النسبة	العدد	الأوضاع الدراسية والمهنية
٦٣,٤٪	٥٩	الخريجون الذين اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج من جامعة الخليج العربي
٣٦,٦٪	٣٤	الخريجون الذين يدرسون حالياً للحصول على مؤهلات أعلى بعد التخرج
١٠٠٪	٩٣	المجموع
٧٥,٣٪	٧٠	الخريجون الذين يعملون حالياً في مجال سلك التدريس
١٠,٨٪	١٠	الخريجون الذين يعملون حالياً في مجال الخدمات النفسية
٧,٥٪	٧	الخريجون الذين يعملون حالياً في مجال الخدمات الاجتماعية
٣,٢٪	٣	الخريجون الذين يعملون حالياً في الوظائف الإدارية
٢,١٪	٢	الخريجون الذين يعملون حالياً في الوظائف الإشرافية
١,١٪	١	الخريجون الذين يعملون حالياً في وظائف أخرى
١٠٠٪	٩٣	المجموع

إجراءات جمع البيانات :

بعد إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدق محتواها، قام الباحث بعرض الفكرة على عميد كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي وتوضيح أهداف الدراسة وأسلوبها وأخذت الموافقة على البدء بجمع البيانات. وتم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة من الخريجين منذ العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ وحتى النصف الأول من عام ١٩٩٩ لإمكانية الحصول على أكبر قدر ممكن من الخريجين من برامج التربية الخاصة. وتم الاتصال بهم عن طريق الهاتف والمراسلة لبعض الحالات، أو في أماكن عملهم في حالة تحديدها أو بواسطة أصدقائهم وزملائهم

وطلب منهم إعادة الاستبانة إلى الباحث بعد الإجابة عليها سواء بالحضور الشخصي أو بالمراسلة وذلك بعد أن أوضحت لهم أهمية الدراسة وأهمية مشاركتهم فيها. وأكد الباحث لهم على أن الهدف من جمع البيانات منهم هو تفهم المشكلات التي تواجههم لتؤخذ في الحسبان في التخطيط المستقبلي للبرامج. واستغرقت هذه العملية قرابة العامين نتيجة لبعض الظروف الخاصة بالخرجين وصعوبة الاتصال ببعضهم الذين كانوا في أماكن متفرقة فمنهم من كان خارج بلده بسبب ظروف العمل أو مواصلة الدراسة أو في دورات خارجية أثناء تطبيق الدراسة.

نتائج الدراسة:

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

(١) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: إلى أي حد يرتبط التخصص في البرنامج بالعمل الحالي للخرجين؟

يوضح الجدول رقم (٣) مدى ارتباط العمل الحالي بالتخصص الأكاديمي باختلاف نوع البرنامج. ويتبين من هذا الجدول بأنه لا توجد فروق بين البرنامجين من حيث ارتباط العمل الحالي بالتخصص الذي درسه الطلاب في الجامعة (كاي^٢ = ١,٩٧١، درجات الحرية = ٤، قيمة ت = ٠,٧٤١). بالنظر إلى الجدول يتضح أن النسب المئوية للبرنامجين متقاربة إلى حد كبير من حيث ارتباط العمل الحالي بالتخصص الأكاديمي مما يدل على أن الطلاب يعملون في مجال تخصصهم بعد التخرج. إلا أنه يتضح من النتائج المبينة في الجدول أن الارتباط يزداد تدريجياً بالنسبة لبرنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم من البسيط إلى القوي جداً بينما يختلف الوضع لدى برنامج التفوق العقلي والموهبة حيث يبدأ بعدم الارتباط إطلاقاً مع ازدياد نسبة الارتباط تدريجياً من البسيط إلى القوي جداً باستثناء انخفاض النسبة في الارتباط القوي جداً.

جدول رقم (٣)

مدى ارتباط العمل الحالي بالتخصص الأكاديمي باختلاف متغير نوع البرنامج

مدى الارتباط البرنامج	ارتباط قوي جداً	ارتباط قوي	ارتباط متوسط	ارتباط بسيط	لا يرتبط إطلاقاً
	٣٦٪	٣٢,١٪	٢٤,٥٪	٧,٥٪	-
برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم	٣٥٪	٢٧,٥٪	٣٠٪	٥٪	٢,٥٪
برنامج التفوق العقلي والموهبة	٣٥,٥٪	٣٠,١٪	٢٧٪	٦,٥٪	١,١٪
المجموع					

(٢) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى الفائدة العلمية للمقررات من وجهة نظر الطلاب لكل برنامج على حدة؟

لإصدار حكم على الفائدة العلمية لكل مقرر من وجهة نظر الخريجين تم تحديد محك للفائدة العلمية بناء على درجات المقياس على النحو التالي:

فئة المحك	١,٥-٠,٥	٢,٥-١,٥	٣,٥-٢,٥	٤,٥-٣,٥	٥,٥-٤,٥
وصف الفائدة العلمية	ضعيفة	دون المتوسط	متوسطة	عالية	عالية جداً

كما يتضح من المقياس فإن الدرجة (١) على العبارة تدل على الفائدة العلمية للمقرر كانت قليلة جداً، وأن الدرجة (٢) تدل على أن الفائدة كانت قليلة، وهكذا إلى الدرجة (٥) التي تدل على أن الفائدة كانت كبيرة جداً. وباعتبار أن الدرجات على العبارة تمثل متغيراً متصلًا فإنه يمكن القول أن المدى ٠,٥ إلى ١,٥ يعني أن الفائدة العلمية كانت ضعيفة، وأن المدى ١,٥ إلى ٢,٥ يعني أن الفائدة العلمية كانت دون المتوسط، وهكذا. ويبين الجدول التالي فئات المحك المستخدم ووصف الفائدة العلمية لكل فئة.

إلى جانب هذا المحك قام الباحث بحساب فترة الثقة لمتوسط درجات الخريجين على كل عبارة (مقرر) بمعامل ثقة ٩٥٪ باعتبار أن هذا الأسلوب هو أسلوب الاستدلال المناسب عندما يكون غرض الباحث هو تقدير النزعة المركزية لمتغير واحد، ثم قارن الباحث فترة الثقة مع فئات المحك المبينة أعلاه.

يبين الجدول رقم (٤) الحد الأدنى والحد الأعلى لفترات الثقة لمختلف مقررات برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم، كما يبين وصف الفائدة العلمية وفقاً للمحك وفترة الثقة. ويبين الجدول رقم (٥) النتائج المناظرة لبرنامج التفوق العقلي والموهبة.

جدول رقم (٤)

الفائدة العلمية للمقررات من وجهة نظر الطلاب الخريجين
لبرنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم

مدى الفائدة	فترة الثقة		الانحراف المعياري	المتوسط	المقررات
	الحد الأعلى	الحد الأدنى			
ع/ع ج *	٤,٥٤	٤,٠٧	,٨٥	٤,٣٠	علم النفس الفسيولوجي
ع	٤,٤٨	٤,٠٩	,٦٩	٤,٢٨	نظريات التخلف العقلي
ع	٤,٢٢	٣,٦٥	١,٠١	٣,٩٤	الاختبارات والمقاييس واستخدامها في التربية الخاصة
ع/ع ج	٤,٦٩	٤,٢٢	,٨٥	٤,٤٦	صعوبات التعلم
ع/ع ج	٤,٥٥	٤,١٣	,٧٦	٤,٣٤	التربية الخاصة: تاريخها ونظمها
ع/م	٣,٦٢	٢,٩١	١,٢٦	٣,٢٦	الثقافة الإسلامية (١)
ع/ع ج	٤,٧٠	٤,٢١	,٨٧	٤,٤٦	مشروع الدبلوم
ع/م	٣,٨١	٢,٨٨	١,٦٦	٣,٣٤	اللغة الإنجليزية
ع/ع ج	٤,٥٣	٤,٠٤	,٨٧	٤,٢٨	أساليب التشخيص في التخلف العقلي وصعوبات التعلم
ع ج	٤,٩٢	٤,٦١	,٥٤	٤,٧٦	تعديل السلوك
ع	٤,٣٩	٣,٨٧	,٩٥	٤,١٣	المناهج وطرق التدريس الخاصة
ع	٤,٣٩	٣,٧٥	١,١٥	٤,٠٧	حلقات دراسية (قضايا معاصرة في التربية الخاصة)
ع	٤,٤٦	٣,٨٠	١,١٨	٤,١٣	تدريب ميداني
ع/م	٣,٦٧	٢,٩٤	١,٣٠	٣,٣٠	الثقافة الإسلامية (٢)

(*) ع ج = عالية جداً، ع = عالية، م = متوسطة.

جدول رقم (٥)
الفائدة العلمية للمقررات من وجهة نظر الطلاب الخريجين
لبرنامج التفوق العقلي والموهبة

مدى الفائدة	فترة الثقة		الانحراف المعياري	المتوسط	المقررات
	الحد الأعلى	الحد الأدنى			
ع/ع ج *	٤,٦٧	٤,٠٦	,٩٦	٤,٣٦	المدخل إلى التربية الخاصة في التفوق العقلي
ع/ع ج	٤,٦٥	٤,٢٢	,٦٧	٤,٤٣	سيكولوجية المتفوقين والموهوبين
ع	٤,٣٦	٣,٧٧	,٩٣	٤,٠٧	الإبداع والعملية الإبداعية
ع/ع ج	٤,٥٥	٣,٩٨	,٨٩	٤,٢٦	طرق الكشف عن المتفوقين والموهوبين
ع/ع ج	٤,٧١	٤,٠٦	١,٠٢	٤,٣٩	إرشاد وتوجيه المتفوقين
ع/م	٣,٨٣	٢,٥٥	٢,٠٣	٣,١٩	دراسة ميدانية (مشروع الدبلوم في التفوق العقلي)
ع	٤,١٨	٣,٥٦	,٩٧	٣,٨٧	الثقافة الإسلامية (١)
ع/ع ج	٣,٥٩	٣,٢٦	١,٠٩	٣,٦٠	اللغة الإنجليزية
ع/م	٤,١٤	٣,٣١	١,٣٢	٣,٧٣	تنمية أساليب التفكير
ع/ع ج	٤,٥٩	٣,٨٩	١,١١	٤,٢٤	مناهج المتفوقين والموهوبين وسبل تطويرها
ع/ع ج	٤,٦٠	٤,٠٣	,٩٠	٤,٣١	طرق تدريس المتفوقين
ع	٤,٤٦	٣,٧٢	١,١٧	٤,٠٩	قضايا معاصرة في التفوق العقلي والموهبة
ع	٤,٣٠	٣,٦٤	١,٠٣	٣,٩٧	الثقافة الإسلامية (٢)

(*) ع ج = عالية جدا، ع = عالية، م = متوسطة.

يبين الجدول رقم (٦) وجهة نظر الطلاب الخريجين في مدى كفاية عناصر وظروف الدراسة في برامج التربية الخاصة كمجموعة واحدة حيث تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة الفروق بين البرنامجين، فتبين أنه لا توجد فروق بين البرنامجين في مدى كفاية عناصر وظروف الدراسة من وجهة

نظر الخريجين (درجات الحرية للبسط = ٤,٠٠٠، درجات الحرية للمقام = ٨٨,٠٠٠، قيمة ت = ٠,٣٦٣). لذا تم ضم البرنامجين في مجموعة واحدة وتم حساب فترة الثقة بنفس الطريقة المتبعة سلفاً في السؤال الثاني وذلك للتعرف على مدى الكفاية عن تلك النواحي المختلفة لعناصر وظروف الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها كما هي مبينة في الجدول. ويبدو واضحاً أن أكثر جوانب البرامج مناسبة لحاجات وتطلعات الخريجين هي النمو المعرفي والمهني للخريجين من برامج التربية الخاصة، حيث كانت فترة الثقة لدى الكفاية ما بين عالية إلى عالية جداً. كذلك يقيم الخريجون إيجابياً معظم الجوانب الأخرى للبرامج وخاصة النواحي الإدارية والفنية لبرامج التربية الخاصة لما تتماز به من فترة ثقة عالية وتأتي بعدها في الترتيب طرق تعامل الأساتذة في برامج التربية الخاصة مع الخريجين أثناء الدراسة، حيث كانت فترة الثقة فيها ما بين متوسطة وعالية. أما بالنسبة للوسائل والأدوات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة فكان نصيبها متوسط الكفاية لفترة الثقة.

جدول رقم (٦)

مدى رضا الطلاب الخريجين في البرنامجين عن عناصر وظروف الدراسة

مدى الفائدة*	فترة الثقة		الانحراف المعياري	المتوسط	المقررات
	الحد الأعلى	الحد الأدنى			
ع	٥١,٤٦	٤٦,٤٠	١٢,٢٩	٤٨,٩٣	النواحي الإدارية والفنية لبرامج التربية الخاصة
م	٢٦,٢٢	٢٣,٢٤	٧,٢٢	٢٤,٧٣	الوسائل والأدوات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة
ع/ع ج	١١٤,٥٦	١١٠,٧٢	٩,٣١	١١٢,٦٤	النمو المعرفي والمهني للخريجين من برامج التربية الخاصة
ع/م	١١٦,٣٦	١٠٥,٦٨	٢٥,٩٣	١١١,٠٢	طرق تعامل الأساتذة في برامج التربية الخاصة مع الخريجين أثناء الدراسة

(*) ع ج = عالي جداً، ع = عالي، م = متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما سلبيات البرامج وإيجابياتها من وجهة نظر الطلاب؟ وما الذي يقترحه الخريجون بشأن تحسين وكفاءة برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي؟

أجاب معظم الطلاب الخريجون على هذه الأسئلة - التي صيغت بطريقة مفتوحة. وقام الباحث بجمع تلك السلبيات والإيجابيات في جدولين منفصلين ضمن تصنيف عام ومختصر بحيث يتفق مع تلك الآراء التي أجمع عليها الغالبية العظمى من الخريجين حيث كان عدد الإيجابيات (١٢) فقرة وعدد السلبيات (١٤) فقرة. وقد استبعد الباحث بعض الآراء لكونها شخصية بحتة وبعيدة عن واقع البرامج من حيث المحتوى الأكاديمي والإداري والفني. ويبين الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية للإيجابيات والسلبيات التي أجمع عليها معظم أفراد الدراسة بطريقة الترتيب التنازلي.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية للإيجابيات التي أجمع عليها معظم أفراد الدراسة

م	الإيجابيات	التكرار	النسبة المئوية
١	تهيئة الطالب نظريا وعمليا في كتابة وتطبيق البحوث العلمية وفقاً للمنهج العلمي السليم وتنمية حب الاطلاع والقراءة لديه.	٥٧	٩٢٪
٢	تشجيع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الخليجي بصورة عامة ومجتمعاتهم المحلية بصورة خاصة.	٤٦	٧٤٪
٣	تناسب البرامج العلمية والمناهج مع التخصص وتنوع البرامج بمقرراتها المختلفة.	٤٢	٦٨٪

تابع/ جدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية للإيجابيات التي أجمع عليها معظم أفراد الدراسة

م	الإيجابيات	التكرار	النسبة المئوية
٤	حسن معاملة بعض الأساتذة للطلاب .	٤٢	٪٦٨
٥	إتاحة بعض الأساتذة فرصة التعلم الذاتي للطلاب وتشجيعهم نحو تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي .	٤١	٪٦٦
٦	إتاحة البرامج فرص إمكانية مواصلة الدراسة والالتحاق بالدراسات العليا مثل الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأخرى .	٣٦	٪٥٨
٧	طرق تدريس بعض الأساتذة تمتاز بنوع من التشويق والانتباه والتركيز مما ساهم في فهم المادة العلمية بسهولة .	٣٥	٪٥٦
٨	النظام والانضباط من جانب الهيئة الإدارية والتعليمية أضاف المزيد من الدافعية والرغبة للتعلم لدى الطلاب .	٣٥	٪٥٦
٩	ثقة الطالب بنفسه بعد التخرج نتيجة للبناء الأكاديمي له وإثرائه بالمعلومات المرتبطة بطبيعة التخصص .	٣٤	٪٥٥
١٠	إتباع أساليب متنوعة في الامتحانات وتقييم الطلاب .	٢٦	٪٤٢
١١	الاستفادة من بعض الأساتذة الذين يمتازون بالخبرة العلمية الواسعة والذين يعتبرون أعلاماً في الوطن العربي .	٢٢	٪٣٥
١٢	الاستفادة من التدريب والزيارات الميدانية في التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة والخدمات المقدمة لهم وتزويد الطلاب بخلفية علمية وعملية عن المجال .	٢٢	٪٣٥

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية للسلبيات التي أجمع عليها معظم أفراد الدراسة

م	الإيجابيات	التكرار	النسبة المئوية
١	سوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها (مثل عدم وجود مقرري الإحصاء السيكولوجي ومناهج البحث في الفصل الأول).	٦٢	٪١٠٠
٢	قلة عدد أعضاء الهيئة التعليمية واستمرار الضغط على المشرفين نتيجة لوجود العدد الكبير من الطلاب مما يقلل من فرص استفادتهم في البحث العلمي.	٥٢	٪٨٤
٣	عدم متابعة الطلاب الخريجين.	٥٠	٪٨١
٤	كثرة عدد الساعات المعتمدة تشكل ضغطاً مكثفاً وعبئاً على الطالب في تحمل المادة العلمية لبعض المقررات الدراسية.	٤٧	٪٧٦
٥	التركيز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي والذي لا يتناسب بدوره مع حجم التخصص في مجال التربية الخاصة.	٤٥	٪٧٣
٦	اعتماد جميع البرامج في مجال الدراسات التربوية على أستاذ واحد متخصص في الإحصاء السيكولوجي مما يعيق سير بحثهم العلمي ويسبب لهم الكثير من الإرباك والتشتت.	٤٣	٪٦٩
٧	ضياع وقت الطالب في اختيار موضوع البحث أثناء مناقشة حلقة البحث، حتى نهاية الفصل الدراسي والتي تكاد تكون عشوائية وغير منظمة وتركز على استماع آراء الأساتذة غالباً.	٣٩	٪٦٣
٨	عدم احترام حق الطالب في منحه الوقت الكافي لمراجعة الأساتذة المشرفين.	٣٠	٪٤٨

تابع/ جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية للسليبيات التي أجمع عليها معظم أفراد الدراسة

م	الإيجابيات	التكرار	النسبة المئوية
٩	إعتماد بعض الأساتذة في امتحاناتهم على أساليب الحفظ التقليدي التي لا تسمح للطالب بإبداء الرأي والنقد والتحليل.	٢٩	٤٧٪
١٠	عدم توافر بعض الكتب الدراسية لبعض المقررات، وافتقار المكتبة إلى المراجع الحديثة بالذات.	٢٥	٤٠,٣٪
١١	عدم ارتباط بعض الموضوعات والمواد الدراسية ببعض المقررات.	٢١	٣٤٪
١٢	قصر مقرر التربية العملية بعدم كفاية التدريب الميداني للطلاب نتيجة لمحدودية وقت البرنامج.	٢٠	٣٢٪
١٤	عدم الاتفاق والتنسيق بين وجهات نظر الأساتذة المشرفين على البحث مما يسبب عدم استقرار الطالب ويضعفه في متاهات متفرقة.	١٧	٢٧٪

المناقشة:

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ذات أبعاد تطبيقية بالغة الأهمية فيما يتعلق بتصميم وتنفيذ برامج التربية الخاصة للطلاب الخريجين في منطقة الخليج العربي. فقد أوضحت الدراسة مدى ارتباط العمل الحالي بالتخصص الأكاديمي لكلا البرنامجين حيث نستنتج من ذلك أن الطلاب الملتحقين ببرنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم أكثر اقتناعاً من طلاب التفوق العقلي والموهبة بارتباط التخصص بالعمل الحالي وقد يكون ذلك نتيجة لأقدمية هذا التخصص في الميدان العملي في ظل وجود المؤسسات والخدمات المتوافرة حالياً للأفراد ذوي التخلف العقلي في منطقة الخليج العربي مع وجود

بوادر الاهتمام بفئات صعوبات التعلم أيضاً في المدارس العادية في مقابل الاهتمام والرعاية الأقل لأفراد ذوي التفوق العقلي والموهبة ولحدثة هذا التخصص، وقد تكون الخدمات غير متوافرة للمتفوقين في المجال العملي في حقل التربية والتعليم بمنطقة الخليج العربي حتى الآن مما يستدعي الإسراع في تقديم الخدمات والاهتمام بهذه الفئة، ولا سيما أن نتائج الدراسة تشير إلى أن جميع الطلاب الخريجين يعملون في ميدان التربية الخاصة باستثناء ١٪ منهم يعملون في وظائف أخرى.

ويتبين أن الطلاب الخريجين يشيدون بمستوى أغلب المقررات من حيث الفائدة العلمية وأنها أكسبتهم معرفة علمية عالية وأنهم راضون إلى حد كبير عن هذه المقررات الدراسية بصورة عامة، ويدل ذلك على حسن اختيار الجامعة لهذه المقررات المفيدة وقيمتها العلمية لطلاب الدراسات العليا في توسعة مداركهم النظرية والاستفادة منها في مجال الحياة العملية بعد التخرج. إلا أن بعض المقررات أقل حظاً من غيرها من حيث الفائدة العلمية كما أجمع عليها طلاب البرنامج لاشتراكهما معاً مثل اللغة الإنجليزية، وقد يكون ذلك نتيجة لقلة اهتمام الطلاب وجديتهم في هذا المقرر حيث لا تؤخذ درجاته في الاعتبار عند تقييم الطلاب في نهاية الفصل الدراسي - أي تكون بدون درجات تقديرية فيه وتأخذ شكل النجاح أو الرسوب فحسب - مما يؤدي إلى قلة الاهتمام وعدم المبالاة في هذا المقرر. أما مقرر الثقافة الإسلامية الأول والثاني بالنسبة لبرنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم، فينظر إليهما على اعتبار أنهما من ضمن المقررات التي درست في السابق أثناء الدراسة الجامعية في مرحلة البكالوريوس أو حتى أحياناً قبل ذلك مما أدى هذا إلى نوع من التشبع في المعلومات وخاصة عبر المرحلة الدراسية العليا كمستوى الدبلوم أو الماجستير. ومن جانب آخر أشار طلاب برنامج التفوق العقلي والموهبة إلى مقرر تنمية أساليب التفكير العلمي ومشروع الدبلوم إلى أنهما ما بين المتوسط إلى العالي من حيث الفائدة العلمية، فقد يكون ذلك ناتجاً عن عدم تمكن الطلاب من الاستفادة العملية من هذين المقررين اللذين يمتازان بطبيعة عملية والحاجة إلى الممارسة الميدانية مع التلاميذ

في المدارس ولا سيما أن البرنامج يفتقر إلى التدريب الميداني مما قد يسبب نوعاً من التباعد بين الجانب النظري والتطبيقي لطلاب البرنامج، لهذا أجمع طلاب برنامج التفوق العقلي والموهبة على أن الفائدة العلمية لهذين المقررين كانت أقل من المقررات الأخرى. لذا قد يقودنا هذا المؤشر إلى إعادة النظر في آلية تخصص مقرر التدريب الميداني في البرنامج.

يتضح أن الغالبية العظمى من طلاب البرنامجين متفقدون على أن أثر البرنامج على النمو المعرفي والمهني لهم كان إيجابياً، لما اكتسبوه من الفائدة العامة نتيجة لمرورهم ببرامج التربية الخاصة بفرعها، حيث أنها غيرت لديهم بعض الأفكار والمشاعر والاتجاهات الشخصية نحو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وطورت لديهم الجوانب الشخصية والخبرات المهنية وإيمانهم بالرغبة في العمل مع هذه الفئة ومساعدتها وتوجيهها لاستغلال الطاقات الكامنة لديها نحو الأفضل لتحقيق النجاح الباهر والإنتاج إذا توافرت لها البيئة التعليمية المناسبة، كما يرون أنه واجب اجتماعي وديني وإنساني في بذل الجهد لمساعدة هذه الشريحة من المجتمع، ومساهمتهم في تنمية وتطوير المجتمع من خلال توفير الرعاية المناسبة لهؤلاء الأفراد. وكذلك يرى الخريجون أنهم وجدوا أنفسهم من خلال العمل في هذا المجال حيث أكسبهم وضعاً اجتماعياً متميزاً، وحصولهم على مميزات أفضل من ذي قبل كمشاركتهم في الدورات التدريبية وزيادة الحصيلة العلمية والاعتماد على النفس في عمل البحوث والدراسات في هذا المجال والرغبة في الاستزادة في المجالات التي درسوها والقدرة على توصيل المعلومات للآخرين في مجال التخصص والشعور بالمتعة وزيادة الثقة بالنفس، ونتيجة لهذا النمو المعرفي والمهني يمكن للخريجين أن يخدموا مجتمعهم بصورة أفضل الآن.

أما فيما يتعلق بالنواحي الإدارية والفنية لبرامج التربية الخاصة (مثل الشروط العامة للقبول والمتطلبات الأكاديمية، ووضوح أهداف البرامج الملحق بها ومهامها، والخطط والمناهج الدراسية، ومحتويات المقررات الدراسية، والإمكانات العلمية والبحثية المتاحة، ومجالات البحوث لمشروعات الدبلوم

ورسائل الماجستير، ونظم الامتحانات وضوابطها وغيرها) وأنهم راضون عنها، إلا أنهم أشاروا إلى أن بعض هذه الجوانب تحتاج إلى تعديلات طفيفة تكاد لا تذكر مقارنة بمدى رضاهم العام عن النواحي الإدارية والفنية في برامج التربية الخاصة وقد تكون هذه إشادة واضحة من الطلاب الخريجين في تقييمهم الموضوعي لهذه النواحي التي تمتاز بها جامعة الخليج العربي من حيث التنظيم والتنسيق.

أما طرق تعامل الأساتذة في برامج التربية الخاصة مع الخريجين أثناء الدراسة فقد تراوح ما بين المتوسط والعالي من حيث الرضا حيث أشار الخريجون إلى أن هذه الطرق مثل الاهتمام التشجيع وتزويد الطالب بالمعلومات المفيدة وتوضيحها وتقدير العمل الجيد وسهولة التعامل والأمانة العلمية والمساواة بين الطلاب والتقييم الدقيق العادل والالتزام بالمواعيد والتمكن من المادة الدراسية وغيرها تنطبق في غالبيتها العظمى على بعض الأساتذة وجزء منها على معظم الأساتذة. وهذا ما يؤكد موضوعية الطلاب في تقييمهم لطرق تعامل الأساتذة معهم من وجهة نظرهم الشخصية، على اعتبار الفروق الفردية في التعامل من قبل الأساتذة تكون نتيجة لاختلاف خبراتهم وسماتهم الشخصية واتجاهاتهم الفكرية وخلفياتهم العلمية واستعداداتهم النفسية والاجتماعية وميولهم ورغباتهم الذاتية وغير ذلك من تلك النواحي المتعلقة بالفروق الفردية للأساتذة. وقد يكون حكم الطلاب في تقييمهم مبني على الذاتية فضلاً عن الموضوعية.

أما الوسائل والأدوات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة فقد كانت أقل حظاً من العناصر والظروف الأخرى، إذ كان مستواها متوسطاً من حيث الرضا لدى الطلاب، فقد أشاروا إلى أن هذه الوسائل والأدوات مثل الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية والكتب والمراجع والمختبرات العلمية وأدواتها والنشرات العلمية في مجال التخصص، والوسائل والتقنيات العلمية الحديثة متوافرة ولكن غير كافية، وهذا يبين مدى اهتمام الطلاب لبعض الوسائل التي قد تكون

متوافرة ولكن غير كافية في الوقت الراهن مما يتطلب الأمر على أن تقوم الجامعة بإعادة النظر في توفيرها بشكل أفضل لكي يستفيد منها الملحقون الجدد في البرامج مستقبلاً.

إن التغذية الراجعة التي قدمها الخريجون مثيرة للاهتمام حقاً ليس فقط لأنها تأتي من طلاب تخرجوا من هذه البرامج، ولكن لأن اقتراحاتهم جاءت بمثابة مرآة تعكس فلسفة وممارسات برامج التربية الخاصة الفعالة في الجامعة. كذلك فإن التحليل الواعي لاستجابات أفراد الدراسة يؤكد على ضرورة أن تعمل الجامعة على تقييم فاعلية برامجها التي تقدمها بأسلوب علمي وأن تصبح المتابعة جزءاً لا يتجزأ من عملية تأهيل الكوادر العلمية في هذا المجال التخصصي الفريد من نوعه في منطقة الخليج العربي ولا سيما أنه يمكن الاستفادة من النموذج التجريبي المقترح لمتابعة الطلاب الخريجين في المستقبل مع وضع التعديلات اللازمة حسب برامج الجامعة.

وفي ضوء ما سبق، تشير النتائج إلى اتجاهات التطوير من حيث وجهة نظر الخريجين مثل تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية ومراعاة أهميتها للطلاب كطرح مقرري الإحصاء السيكولوجي ومناهج البحث في الفصل الأول، وزيادة أعضاء الهيئة التعليمية، ومتابعة الخريجين، وتقليل عدد الساعات المعتمدة والتركيز على الجانب النظري والعملية بصورة متكافئة ليتناسب مع حجم التخصص في مجال التربية الخاصة، والعمل على توفير الوسائل والأدوات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة بصورة كافية.

إن الأهداف الأساسية التي تحاول الجامعة تحقيقها من خلال برامج التربية الخاصة هي إعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات للتدريس في مجالات التربية الخاصة وتأهيل الاختصاصيين في مختلف التخصصات الذين يرغبون في التخصص في مجالات التربية الخاصة. والأبعد من ذلك هو تسهيل هذه المهمات عبر توفير الخبرات الجديدة في مجالات الإعاقة وصعوبات التعلم والتفوق العقلي والموهبة في هذا الميدان من خلال الدراسة والتدريب وإجراء البحوث والمساهمة في التقدم

العلمي المعاصر بالتعاون والتنسيق والتفاعل مع الجهات المختصة في هذه المجالات في الدول الأعضاء بالجامعة. ولذلك لا بد من أن ينصب الاهتمام على تقييم الأوضاع التي يجد الخريجون أنفسهم فيها بعد التخرج وعند الوقوف بباب عالم العمل. وهذا يمكن تحقيقه بتصميم الدراسات التي يؤمل أن تؤدي إلى تطوير الممارسات الفعالة من جهة والتي يرضى عنها الخريجون من جهة أخرى. فالتعرف على المشكلات التي يواجهها الطلاب بعد التخرج من برامج التربية الخاصة يزيد من وعي المسؤولين في الجامعة لحاجات الطلاب الخريجين والجدد الأمر الذي سيؤدي إلى تحسين نوعية البرامج المقدمة وكفاءتها. وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تحقيقه، فهي لم تهدف إلى إلقاء اللوم على المسؤولين في الجامعة وهيئة التدريس في برامج التربية الخاصة وإنما إبراز المشكلات ذات الأهمية من أجل وضع الحلول المناسبة لها. واستناداً إلى هذه الحقيقة، فلا بد من أن تتجه البحوث المستقبلية نحو تحليل وتقييم مدى نجاح هذه ابرامج بعد تخرج الطلاب منها والتعرف على الأوضاع الحالية للخريجين من حيث الجوانب المختلفة مثل الرضا الوظيفي في مجال التخصص، المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلاب في أماكن عملهم، تطوراتهم العلمية وخبراتهم المهنية، ودورهم الحالي في تطوير خدمة المجتمع.

المراجع

أولاً - المراجع العربية :

- ١ - التل ، أمل (١٩٨٨). «الكفايات الأساسية لمعلمي المعاقين». (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية/ الجامعة الأردنية.
- ٢ - الحديدي ، منى (١٩٩٠). «حاجة معلمي التربية الخاصة في الأردن إلى التدريب أثناء الخدمة». دراسات ، ١٩ ، ١٤٥-١٧٢ .
- ٣ - الحديدي ، منى (١٩٩١). «الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً». مجلة أبحاث اليرموك ، ٧ ، ٥٧-٧٧.
- ٤ - الخطيب ، جمال (١٩٩١). «تقويم برنامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر المتفاعلين منها: نموذج تجريبي مقترح». مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٧ (١) ، ٢٧-٤٦ .
- ٥ - العبد الجبار ، عبدالعزيز (١٩٩٨). «دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً: أهميتها ومدى توافرها لديهم». مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ، ٣ (٢٢) ، ٤٧-٨٦ .
- ٦ - العلوي ، خالد إسماعيل (١٩٩٦). «واقع برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة (تخصص التخلف العقلي وصعوبات التعلم) في جامعة الخليج العربي: بين التشريع والتنفيذ». ورقة عمل مقدمة ضمن ندوة إعداد معلمي التربية الخاصة في دول مجلس التعاون والتي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج في رحاب جامعة الخليج العربي، دولة البحرين.
- ٧ - القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). «المدخل إلى التربية الخاصة». الإمارات العربية المتحدة - دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٨ - جامعة الخليج العربي (١٩٩٨). «جامعة الخليج العربي: تاريخ..

ومسيرة.. وإنجاز، دليل جامعة شامل. دولة البحرين: المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

٩ - رضا، محمد جواد (١٩٨٤). «الإصلاح الجامعي في الخليج العربي». الكويت: شركة الربيعان.

١٠ - سارة، ناثر (١٩٩٢). «تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين». ورقة عمل مقدمة لندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي التي عقدها مكتب التربية العربي لدول الخليج، في جامعة البحرين من ١٨-٢٠ أكتوبر، دولة البحرين.

١١ - صالح، فتحي عبدالقادر (١٩٩٢). «تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعة الإمارات العربية المتحدة». ورقة عمل مقدمة لندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي التي عقدها مكتب التربية العربي لدول الخليج في رحاب جامعة البحرين من الفترة من ١٨-٢٠ أكتوبر ١٩٩٢، دولة البحرين.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1 - Banta, T. W. (1993). "Toward a plan for using national assessment to ensure continuous improvement of higher education". **The Journal of General Education**, 42(1), 33-58.
- 2 - Bleich, D. (1992). Self-evaluation, and individualism. **Ade Bulletin**, 101, 9-14.
- 3 - Bolton, B. (1979). "**Rehabilitation counseling research**". Baltimore, Maryland: University Park Press.
- 4 - Bolton, B.(Ed) (1982). "**Vocational adjustment of disabled persons**". Baltimore, Maryland: University Park Press.
- 5 - Browne, M. & Keeley, S. (1990). "**Achieving excellence: Advice to new teachers**. In M. Weimer & R. A. Neff (Eds.), Teaching College: Collected Reading. Madison, Wis: Mango Publishers.
- 6 - Collins, B. C., Hemmeter, J. W. S. & Stevens, K. B. (1996). "**Using team teaching to deliver coursework via distance learning**

- technology**". Evaluative descriptive report implemented through the training rural special educators in Kentucky. Kentucky - USA - University of Kentucky.
- 7 - Cook, D. & Cooper, P. G. (1978). "**Fundamentals of evaluation research in vocational rehabilitation**". Fayetteville, Arkansas Rehabilitation Services.
 - 8 - Eliss, E. S., Rountree, B. & Larkin, M. (1993). "**Evaluation of multiple ability (K-6) beginning teacher competencies**". For class B certification in elementary education, early childhood education, and mild disabilities. Evaluative Report. Alabama - USA - University of Alabama.
 - 9 - Fairchild, T. N. (1994). "Evaluation of counselling services: accountability in a rural elementary school". **Elementary School Guidance & Counseling**, 29, 28-37.
 - 10 - Glaser, E. M. & Backer, T. E. (1972). "A clinical approach to program evaluation". **Evaluation**, Fall, 54-59.
 - 11 - Grosman, H. (1992). "The San Jose State University bilingual / multicultural special education personnel preparation program: A report on thirteen years of experience". San Jose, CA, USA, San Jose State University.
 - 12 - Guo, F. & Nitko, A. J. (1996). "Graduate programs that prepare educational measurement specialist. Educational Measurement. **Issues and Practice**. Winter, 28-31.
 - 13 - Helm, V. M. (1994). "Multi-facted data collection: The key to evaluating school counselors and other support professionals. Paper presented at the annual meeting of the Americal Educational Research Association". LA, New Orliens.
 - 14 - Howe, S. S., Minch, J. E., & Fay, F. A. (1980). "Consumer involvement in rehabilitation: A national perspective. **Journal of Rehabilitation**, 46, 52-66.
 - 15 - Jellie, C.R. (1993). "Implementing a collaborative consultation model to improve success in mainstream courses for secondary

- learning disabled students". Unpublished PhD thesis, Florida, Nova University.
- 16 - Keily, S. M. & Dietrich, A. P. (1995). "The influence of program structure and learner characteristics on teacher training outcomes". Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi.
 - 17 - LeBaw, J. (1982). "Consumer satisfaction with mental health treatment". **Psychological Bulletin**, 91, 244-259.
 - 18 - McEneaney, J. E. & Sheridan, E. M. (1993). "Evaluating the effectiveness of an undergraduate teacher education program". Evaluation report. Evaluating Teacher Education, South Bent - USA, Indiana University.
 - 19 - Morell, D. & Sourviney, R. (1990). "Student evaluation of instructional quality: How does UCSD rate test/evaluation instruments?". San Diego,, University of California.
 - 20 - Nisbet, J. (1987). **"Staff and standards in evaluating faculty for promotion and tenure"**. London: Jossey - Boss Publishers.
 - 21 - Piskurich, G. M. (1997). "Re-evaluating evaluation. **Performance Improvement**, 36, 8, 16-17.
 - 22 - Rasor, R. A. (1998). "Evaluating a college success course. Evaluative report funded by Statewide Student Success Course Initiative, prepared in cooperation with the Research and Planning Group for California Community Colleges". Sacramento City College.
 - 23 - Sebastian, J. P., Calmes, L. J. & Mayhew, J. C. (1997). "Distance learners talk back: rural special educators evaluate their teachers preparation program". A paper presented in the 1997 Conference Proceedings - Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way, Utah, American Council on Rural Special Education.
 - 24 - Walker, S. C. & Bruno, R. M. (1993). "Defining assessment and diagnostic competencies for master level special education teachers". Paper presented at the annual convention of council for exceptional children - TX, San Antonio.

EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS AT ARABIAN GULF UNIVERSITY

Dr. Khalid I. Al-Alawi

*College of Graduate Studies
Arabian Gulf University, Bahrain*

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of special education programs offered at the Arabian Gulf University from graduated students' points of view. A questionnaire is administered to 93 students graduated (with a higher diploma and a Master degree) between the academic years 1986/87 - 1998/99. The major findings indicate that 36.6% of the respondents are pursuing their higher studies (i.e. Masters and Ph. D.), whereas 63.4% of the respondents are working in their field of specialization, 1.1% of the later are working in other fields at the time of the survey. Findings also show that the programs have prepared the students to conduct research according to the proper methodology. Moreover, the programs have encouraged students to develop the services provided for children with special needs in Arabian Gulf communities in general and in their local communities in particular. On the other hand, the study points out some shortages about the programs, such as, the misorganization of semester course schedule; shortage of staff; and lack of follow - up program graduates. As of the scientific advantages of most courses, the students rate their response between high and very high upon both programs. Also the students state their high level of satisfaction about some elements of the programs; i.e. the career and cognitive development and staff-student relationship. Finally, the students suggest some useful recommendations in order to improve the special education programs, such as, concentration on the practical side rather than the theoretical one; the centers and institutions for children with special needs in the community making use of the student's research findings; and the possibility of revising the contents of some courses in the programs.