تقييم واقع التربية الخاصة كما يدركه التربويون والعاملون في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت: منظور تربوي تعليمي

دكتور وسيمة العبّاد

عضو هيئة تدريس في قسم علم النفس

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

الملخص:

تكشف هذه الدراسة عن واقع التربية الخاصة بدولة الكويت وذلك من خلال تقييم عدد من المتغيرات التي تتعلق بمعلم التربية الخاصة، الإدارة المدرسية، والمنهج الدراسي، مجتمع التلاميذ، وأسر التلاميذ المعاقين، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الوضع الحقيقي المتعلق بالتربية الخاصة بدولة الكويت من أجل وضع توصيات لرفع كفاءة مدارس التربية الخاصة التي تقدم خدمة التعليم والرعاية لأبنائنا المعاقين: ولتحقيق هذا الهدف تم سحب عينة عشوائية بلغ عددها 186 فرد من معلمي المدارس الخاصة في دولة الكويت والعاملين فيها من اختصاصيين معنيين بذوي الإعاقة، وشمل الدراسة المدارس: التربية الفكرية بنات . بنين، النور والأمل بنين . بنات مدرسة السلوك التوحدي- مدارس الورش التعليمية، الرجاء بنين – بنات، الأمل بنين، مدرسة التأهيل المهني بنات، وقام الباحث بإعداد وتطبيق مقياس يهدف إلى تقييم كل العناصر المهتمة بالتربية الخاصة وهي (المعلم، والإدارة المدرسية، والمنهج الدراسي، وأسرة المعاق، ومجتمع التلاميذ)،

وقد روعي التحقيق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، والذي جاءت مرتفعة إلى حد يبعث على الثقة في النتائج، وقد بلغ معامل ثبات المقياس 81,، وتراوح الصدق بين 51,- 72,، ولتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال مقياس الدراسة ! فقد استخدم العديد من التحليلات الإحصائية للوصول إلى هذا الهدف، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذكور قد قيموا واقع التربية الخاصة بأنه في وضع جيد واختلفوا في ذلك مع باقي أفراد العينة من المعلمات الإناث، وذلك لمختلف المتغيرات المتعلقة بمجال التربية الخاصة والتي تتمثل في كفاءة المعلم، والإدارة المدرسية والأنشطة التربوية، والمنهج الدراسي، ووجود حالة من الرضا لدى أولياء الأمور، كما أشارت النتائج إلى رؤية المعلمين لكفاءة المعلم أفضل واختلفوا في ذلك مع الإداريين، ولم تظهر النتائج وجود أي فروق أخرى على باقي المقاييس الفرعية، وأخيراً جاءت النتائج لتوضح اختلاف الرؤى بين المعلمين بعضهم البعض تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية، فقد جاءت رؤية معلمي مدارس الروضة للمنهج الدراسي فقط بأنه أفضل واختلفوا بذلك عن رؤية معلمي المراحل الأخرى (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، كما أوضحت النتائج أن تقييم معلمي مدارس البنين لواقع معلم التربية الخاصة ولواقع أسرة المعاق جيدة واختلفوا بذلك مع معلمي مدارس البنات وأيضاً المدارس المشتركة (بنين/بنات).

Abstract:

This study reveals the reality of Education in the State of Kuwait, through the evaluation of a number of aspects that are related to special education, including teachers' perception to their work competences, school management, and special education curriculum. In addition to the variables related to teachers' perception to family satisfaction of disabled students. This study aims at identifying the real situation concerning the education of the State of Kuwait in order to raise the importance of the issue of the quality of special education school services that offer education and care for children with disabilities. To achieve this goal, it has been withdrawn random sample of 186 individuals from administrators, teachers, social workers and psychologists working at schools of education of the State of Kuwait to view their reaction related to the study variables. The researcher's preparation and application of a measure intended to assess

variables of concern in special education, namely, perception of teachers to their competences, the school administration management, special education curriculum, and the family satisfaction. Account has been taken to verify the efficiency of psychometric of the measure , which was elevated to a certain extent a matter of confidence in the results, the scale reliability coefficient scale .81 , and validity ranged between .51 - .72. The analysis of data collected through the scale of the study has used statistical analyzes to reach this goal. The study results showed that male teachers evaluated positively all variables including school management, special education curriculum, and the family of disabled students towards the special education services, and differed in so with the rest of the sample of female teachers. The results also indicated the positive view of the teachers' evaluation to teachers competences, compared to the administrators; no other results show the presence of any other differences in the rest of the subscales. Finally, the results showed the differences among teachers based on the level of education (primary, middle, and secondary); only kindergarten teachers among others view the curriculum as the best. Furthermore, results showed that teachers in boys schools view positive of special education services, teachers 'competences, and family satisfaction, and they differed so with teachers in girls' schools and teachers in mixed schools (boys / girls).

المقدمة والإطار النظري للدراسة:

تعتبر الإعاقة في حد ذاتها سبباً في معاناة العديد من الأفراد الذين يحيطون بالطفل المعوق وذلك نظرا للأعباء التي يلقيها وجود هذا الطفل على الأسرة والمجتمع، والإعاقة تستدعى تطوير كل الفرص الممكنة كي يستطيع الطفل المعاق أن يتعلم وينمو وفق قدراته وإمكاناته، ويصعب تحقيق ذلك كله إلا إذا تلقى المعاق تدريباً وتأهيلاً مناسباً من قبل المؤسسات المختصة بذوي الإعاقة، مع توافر العناصر التربوية الضرورية التي تساهم في إبراز وتنمية مهارات هذه الفئة ودمجها ضمن المنظومة التعليمية والتدريبية والتأهيلية، إلى جانب دور الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة الإرشادي في سياق عملهم الأكاديمي، وحتى يتم ذلك فإنه يجب أن يكون من يعمل مع المعاق قبل كل شيء مؤهلاً للعمل مع المعاقين، يؤمن بقضية أن المعوق وأسرته في اشد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد.

وإذا أردنا الرقي بمجال التربية الخاصة فإنه يجب الرقي أولاً ببرامج ومناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ويسليكولوجية تعلمهم، وفي دور الإدارة المدرسية والمؤسسات المجتمعية في تربيتهم، بالإضافة إلى الاهتمام بمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيله بشكل جيد وإعطاء ذلك أولوية قصوى (Wasburn-Moses & Rosenberg, 2008).

وطبقاً لما ذكره العديد من الباحثين فإن أكبر تهديد للعملية التعليمية في مجال التربية الخاصة يكمن في إبلاء تدريس الأفراد المعاقين إلى معلمين غير مؤهلين، فإن العمل في هذا المجال يتطلب مدى واسعاً من الكفاءات والمهارات مثل المرونة وتوفر المعلومات وفعالية في استخدام مهارات التواصل (Robb, Smith& Montrosse,2012;Spooner & Hicks, 2010; Judge & Oreshkina, 2004; Zabel & Zabel, 2001)

ومجال التربية الخاصة من المجالات التي تقع ضمن قطاعات العمل التربوي، الذي يهتم بتدريب وتأهيل العديد من فئات الأفراد من ذوي الإعاقة، ومنذ سنوات معدودة فقط بدأ يزداد تدريجياً اهتمام العديد من الدول بتأهيل العاملين في ميدان التربية الخاصة، هذا الاهتمام كان نتيجة لتراكم الأدلة حول ضرورة الاهتمام بالمعوقين وتأهيلهم، وكذلك نتيجة لتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، ويبدو أنه من الواضح أن تعليم وتدريب الأفراد المعاقين يتضمن قرارات وإجراءات معقدة، فهم بحاجة إلى متابعة وتشجيع فردي ومستمر يتلاءم مع حاجاتهم وقدراتهم الخاصة.

وتعتبر دولة الكويت من الدول الأولى التي أولت اهتماماً كبيراً منذ عام 1956 بتقديم الخدمات الخاصة بذوي الإعاقات المختلفة والذي بدأ بإصدار قانون رقم 1956/11 مادة (4) بشأن التعليم الإلزامي لذوي الإعاقات البدنية والحسية والبرية والسمعية، والفكرية والحركية، ليصل مجموع مدارس إدارة

التربية الخاصة إلى إحدى عشر مدرسة في العام الدراسي 1996/1995. ونتج عن ذلك أن دخلت فئة الأفراد من ذوي الإعاقة الذين يواجهون صعوبات في التوافق التحصيلي العقلي والنفسي والاجتماعي والجسمي إلى مدارس صممت لتحقيق فرصاً تعليمية مناسبة وإعداداً سليماً للحياة في حدود طاقاتهم وقدراتهم. ويبين جدول رقم (1) مدارس التربية الخاصة في الكويت التي تتبع النظام التعليمي العام والتي تتضمن المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الثانوية لفئات البنين والبنات وتشمل الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية، وجدول (2) يوضح مدارس التربية الخاصة التي تتبع النظام التعليمي العام ولها سلم تعليمي خاص وتتضمن المراحل التعليمية الابتدائية والمرحلة المتوسطة بالإضافة إلى التأهيل المهني للطلبة بنين وبنات ممن لديهم إعاقة سمعية وجدول (3) يتضمن مدارس التربية الخاصة التي لا تتبع النظام التعليمي العام، وهذه المدارس تتضمن البنين والبنات من ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم والتدريب لتأهيلهم للعمل (وزارة التربية 2004).

جدول (1)

مدارس التربية الخاصة التي تتبع النظام التعليمي العام – الكويت 2004– 2005

اسم المدرسة	فئة الطلبة	نوع الإعاقة	المراحل التعليمية
روضة العطاء	بنين وبنات	حركي، سمعي، بصري	روضة
مدرسة النور	بنين	بصري	تمهيدي، ابتدائي، متوسط
مدرسة النور والأمل	بنات	بصري	تمهيدي، ابتدائي، متوسط
مدرسة الرجاء	بنات	حركي	ابتدائي، متوسط، ثانوي
		بصري	ثانوي
مدرسة الرجاء	بنين	حركي	ابتدائي، متوسط، ثانوي
		بصري	ثانوي

جدول (2)

مدارس التربية الخاصة التي تتبع النظام التعليمي العام ولها سلم تعليمي

خاص – الكويت 2004–2005

اسم المدرسة	فئة الطلبة	نوع الإعاقة	المرحلة التعليمية
مدرسة الأمل وتأهيل الأمل	بنين	سمعي	ابتدائي، متوسط، تأهيل مهني
مدرسة النوع والأمل	بنات	سمعي	ابتدائي
مدرسة التأهيل المهني	بنات	سمعي	متوسط، تأهيل مهني
مدرسة الورش التعليمية	بنين	سمعي	تأهيل مهني
مدرسة الورش التعليمية	بنات	سمعي	تأهيل مهني

جدول (3)

مدارس التربية الخاصة التي لا تتبع النظام التعليمي العام – الكويت 2004– 2005

اسم المدرسة	فئة الطلبة	نوع الإعاقة	المرحلة التعليمية
مدرسة الوفاء	بنين	ذهني	القابلين للتدريب
مدرسة الوفاء	بنات	ذهني	القابلين للتدريب
مدرسة التربية الفكرية	بنين	ذهني	القابلين للتعليم
مدرسة التربية الفكرية	بنات	ذهني	القابلين للتعليم
مدرسة تأهيل التربية الفكرية	بنين	ذهني	تأهيل مهني
مدرسة التأهيل المهني	بنات	ذهني	تأهيل مهني
مدرسة الورش التعليمية	بنين	ذهني	تأهيل مهني
مدرسة الورش التعليمية	بنات	ذهني	تأهيل مهني
مدرسة السلوك التوحيدي	مشترك (بنين وبنات)	توحد	تعليم فردي

وتأتي خدمات التعليم والتأهيل في مدارس التربية الخاصة هذه لتحقق هدفاً في إتاحة الفرص لمساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل روحياً وفكرياً وجسدياً إلى أقصى ما تسمح به استعداداته وإمكاناته.

وقد وفرت الدولة كثير من الخدمات لهذه الفئة (جدول 4) وتشمل هذه الخدمات على سبيل المثال في مدرسة النور والأمل برامج تربوية – نفسية – اجتماعية، وبرنامج التوجه والحركة للإعاقة البصرية الذي يتضمن توفير معينات بصرية كالأجهزة الخاصة بكتابة النقط البارزة – برايل – تيلر للرياضيات وتوفير جهاز فيزبوبرايل والآلة الناطقة وجهاز البركنز والمكتبة. بالإضافة إلى علاج اضطرابات النطق والسمع لحالات الإعاقة السمعية وتوفير معينات سمعية. وتمنح شهادة المرحلة الابتدائية وشهادة المرحلة المتوسطة (نظام التعليم العام) للإعاقة البصرية، تسبقها سنة تمهيدية لتعليم طريقة برايل وطريقة تيلر للقراءة والكتابة والحساب قبل البدء بتعليم النظام العام، وتمنح شهادة المرحلة الابتدائية (6سنوات) تعليم عام بعد المواءمة والتطويع إلى 6 سنوات بدلاً من 4 سنوات للإعاقة السمعية. أما الخدمات التي تقدم للمعوق في مدرسة التأهيل المهني بنات تشمل البرامج تربوية – تأهيلية- نفسية – اجتماعية – طبية، وتتضمن علاج النطق والكلام (تخاطب – للإعاقتين – الفكرية والسمعية، وتوفير معينات سمعية (سماعات – مصنع قوالب الأذن)، مع الحرص على توفر مشرفة صحية لمتابعة حالات الطالبات والإشراف عليهم وعيادة أسنان تقدم خدمات للطالبات. وتمنح الخريجات شهادة دبلوم التأهيل المهني في التخصصات المهنية من مدرسة الورش التعليمية بنات.

جدول (4)

الخدمات التي تقدمها إدارة التربية الخاصة في دولة الكويت لذوي الإعاقة

المؤسسة	نوع الخدمات	الخدمات العلاجية	الأجهزة والمعينات	نوع الإعاقة	الفئة العمرية	عدد الحالات
إدارة مدارس التربية الخاصة	تربوية، تأهيلية اجتماعية، نفسية	علاج اضطرابات النطق والكلام – علاج طبيعي – علاج طبي ووقائي	أطراف صناعية – سماعات – أجهزة خاصة بالكتابة والقراءة بطريقة برايل، تيلر للرياضيات	حركية، سمعية،بصرية ،ذهنية(حالات التخلف عقلي القابلين للتعليم وللتدريب)، توحد	3 سنوات ونصف إلى 22 سنة	2096
مدرسة الرجاء بنين	تربوية، نفسية، اجتماعية،طبية وقائية	علاج طبيعي- علاج اضطرابات- النطق- برامج لبطيئي التعليم	- معينات بصرية للمرحلة الثانوية- أطراف صناعية – كراسي متحركة	حركية، حركية بصرية	6- 20 سنة	212
تمنح شهادة المرحلة الابتدائية والمتوسطة (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية، شهادة المرحلة الثانوية (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية البصرية						
مدرسة الرجاء بنات	تربوية،نفسية، اجتماعية،طبية وقائية	علاج طبيعي- علاج اضطرابات النطق- برامج لبطيئي التعلم	معينات بصرية للمرحلة الثانوية- أطراف صناعية- كراسي متحركة	حركية - بصرية	6-20 سنة	158
تمنح شهادة المرحلة الابتدائية والمتوسطة (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية، شهادة المرحلة الثانوية (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية البصرية.						
مدرسة النور بنين	تربوية،نفسية، اجتماعية	برنامج-التوجه والحركة	أجهزة خاصة بالكتابة والقراءة بطريقة برايل، تيلر للرياضيات	بصرية	6-16 سنة	60

تمنح شهادة المتوسطة والثانوية (نظام التعليم العام) بالإضافة إلى سنة تمهيدية لتعلم طريقة برايل وتيلر للقراءة والكتابة والحساب قبل البدء بتعليم النظام العام.						
مدرسة النور والأمل-بنات	تربوية،نفسية، اجتماعية	برنامج التوجه والحركة للإعاقة البصرية،علاج اضطرابات النطق والسمع للإعاقة السمعية	أجهزة خاصة بالكتابة والقراءة بطريقة برايل،تيلر للرياضيات- معينات سمعية	بصرية-سمعية	16-6 سنة	86
تمنح شهادة الابتدائية والمتوسطة (نظام التعليم العام) للإعاقة البصرية، بالإضافة إلى سنة تمهيدية لتعلم طريقة برايل وتيلر للقراءة والكتابة والحساب قبل البدء بتعليم النظام العام. وتمنح شهادة الابتدائية (نظام التعليم العام) لعمر 6 سنوات تعليم عام بعد المواءمة والتطويع إلى 6 سنوات بدلاً من 4 سنوات للإعاقة السمعية.						
روضة العطاء	تربوية،نفسية، اجتماعية	برنامج-التوجه والحركة للإعاقة البصرية،علاج اضطرابات النطق والسمع للإعاقة السمعية		بصرية،سمعية، حركية	6-3 سننوات	44
تمنح شهادة تخرج رياض أطفال (سنتان نظام تعليم عام)						
مدرسة الأمل وتأهيل الأمل بنين	تربوية، تأهيلية، نفسية،اجتماعية	علاج اضطرابات النطق والسمع والكلام	معينات سمعية	سمعية	20-6 سنة	169

تمنح شهادة المرحلة الابتدائية لعمر 6سنوات (نظام تعليم عام) بعد المواءمة والتطويع إلى 6 سنوات بدلاً من 4سنوات، شهادة دبلوم التأهيل المهني في التخصصات المهنية من مدرسة الورش التعليمية بنين.						
مدرسة التأهيل المهني- بنات	تربوية، تأهيلية، نفسية،اجتماعية، طبية	علاج النطق والكلام للإعاقات الفكرية والسمعية	معينات سمعية	ذهنية،سمعية	22-13 سنة	432
تمنح شهادة دبلوم التأهيل المهني في التخصصات المهنية من مدرسة الورش التعليمية بنات 6 سنوات مرحلة التأهيل مناهج خاصة مقاربة لمناهج التعليم العام للإعاقة الذهنية، و6سنوات مرحلة التأهيل (مناهج التعليم العام) المرحلة المتوسطة بعد المواءمة والتطويع إلى 6سنوات بدلاً من4سنوات للإعاقة السمعية.						
مدرسة تأهيل التربية الفكرية بنين	تربوية، تأهيلية، نفسية،اجتماعية، صحية،ترفيهية، غذائية	علاج التخاطب		ذهنية، سمعية	22-13 سنة	408
تمنح شهادة دبلوم التأهيل المهني في التخصصات المهنية من مدرسة الورش التعليمية بنين.عمر6سنوات مرحلة التأهيل مناهج خاصة مقاربة لمناهج التعليم العام للإعاقة الذهنية.						
مدرسة الورش التعليمية (بنات)(بنين)	خدمات تربوية، تأهيلية، فنية، تعليمية	ورش تعليمية مجهزة لتدريب وتعليم الطالبات فردياً		ذهنية، سمعية	22-13 سنة	طالبات التأهيل المهني(بنات) طلاب تأهيل

						التربية الفكرية وتأهيل الأمل (بنين)
يمنح شهادة دبلوم التأهيل المهني في التخصصات المهنية للإعاقتين، الإعاقة السمعية (بنات) تخصص أعمال السكرتارية والحاسب الآلي، وتخصص الدعاية والإعلان. والإعاقة السمعية (بنين) تخصص طباعة الأوفست وتخصص نجارة الأثاث وتخصص الآلة كاتبة وحاسب آلي. الإعاقة الذهنية (بنات) تخصص التجليد الفني وتخصص التطريز وتخصص تفصيل وخياطة وتخصص صياغة وطباعة. والإعاقة الذهنية (بنين) تخصص التجليد الفني وتخصص التنجيد وتخصص طباعة المنسوجات. وتخصص الزراعة والدواجن.						
مدرسة التربية الفكرية(بنات) (بنين)	تربوية،نفسية، اجتماعية	النطق، والسمع والكلام – برنامج الرعاية الذاتية والتعلم الفردي		ذهنية	6-14 سنة	111(بنات) 240(بنين)
شهادة نقل من المرحلة الابتدائية إلى مدرسة التأهيل المهني (بنات)(بنين)						
مدرسة الوفاء (بنات)	تربوية،نفسية، اجتماعية	النطق، والسمع والكلام		متلازمة داون	4-18 سنة	91
منح شهادة أحقية القبول في مركز التأهيل المهني التابع لوزارة الشئون الاجتماعية والعمل.						
مدرسة الوفاء (بنين)	نفسية،اجتماعية صحية	النطق، والكلام		متلازمة داون	4-18 سنة	65
منح شهادة أحقية القبول في مركز التأهيل المهني التابع لوزارة الشئون الاجتماعية والعمل.						

مدرسة السلوك التوحدي	تربوية،نفسية، اجتماعية، علاجية	خطة فردية في التعليم		سلوك توحدي	6-18 سنة	20
مركز الرجاء لتعليم الكبار ومحو أمية	تربوية،نفسية، اجتماعية		معينات بصرية	حركية، سمعية، بصرية	12(كويتي)، 14 (غير كويتي)	94
تمنح شهادة مرحلة محو الأمية تعادل المرحلة الابتدائية أو شهادة المرحلة المتوسطة (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية، شهادة المرحلة الثانوية (نظام التعليم العام) للإعاقة الحركية والبصرية.						
المركز الثقافي في الكويت للصم			التدريب على لغة الإشارة الكويتية		عدد الدارسين (1750)	

ويأتي قانون التربية الخاصة بدولة الكويت متضامناً مع قانون التعليم الأمريكية الخاص بالأطفال المعوقين (القانون العام 94- 142) في عام 1975 والذي كان له تأثير كبيراً على كل من التعليم الخاص وعلى تقديم الخدمات للفئة التي تخدمها هذه المدارس، هذا القانون، الذي اعتبر الأكثر شمولاً للتشريع في مجال المعاقين (Noel، 1982)، والذي نص على أن جميع فئة ذوي الإعاقة، بما في ذلك"المضطربين سلوكياً" لهم الحق في تلقي التعليم العام المناسب مع التأكيد على توفير وتصميم الخدمات ذات الصلة لتلبية احتياجاتهم الخاصة. وينص القانون بأن يتم تعليم الطفل المعاق في بيئة تعليمية أقل تقييداً، على أن يتم فصل فقط الأطفال المعوقين الذين لا يمكن أن يتحقق تعليمهم في الفصول الدراسية العادية. هذا القانون يضمن للطلاب دمجهم في المدارس العامة وعدم استبعادهم أو حرمانهم من التعليم المناسب ومنحهم الحق

في التمتع بالخدمات المتوفرة لذوي الإعاقة. علاوة على ذلك، يشترط القانون على نظام التعليم الحرص على تحديد مشاكل واحتياجات الأطفال من ذوي الإعاقة بدقة وذلك بهدف تحديد البرامج المناسبة للتدخل المبكر الأكثر فعالية لكل حالة، بالإضافة إلى تحديد وتنفيذ البرنامج الخاصة بتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لهذه الفئة من ذوي الإعاقة (Braaten،1982).

وبما أن الاهتمام في التربية الخاصة هو بتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة والذي يرتكز على علاج الحالات حسب احتياجاتها الفردية، فذلك يتطلب ترتيبات خاصة للتخطيط لتوفير الكوادر المؤهلة ودراسة كل حالة بشكل فردي ومتابعة إجراءات التعليم والتأهيل بصورة منهجية، وتكييف المعدات والمواد التعليمية والتأهيلية حسب الحالة، وإعداد البيئة للمعوق بحيث تكون متاحة يمكن الوصول إليها، والحرص على توفير التدخل المبكر لمساعدة الحالات من ذوي الإعاقة لتحقيق مستوى أعلى من الاكتفاء الذاتي والنجاح في المدرسة وفي المجتمع.

وعليه فقد حرصت دولة الكويت في هذا الخصوص على توفير الكوادر البشرية (جدول 5) في المؤسسات التابعة لإدارة التربية الخاصة لتقديم الخدمات المناسبة للأفراد من ذوي الإعاقة وأسرهم وتوفير سبل الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية لهم، وتتركز الخطط الإستراتيجية لإدارة التربية الخاصة في خمس محاور أهمها الطالب، وقد تم تفعيل دور الاختصاصي الاجتماعي والنفسي وزيادة إعدادهم ليتم تغطية كافة التلاميذ بشكل فعال. إلى جانب تدريب الطلاب على استخدام التكنولوجيا في المدارس، وتوفير كافة الأجهزة التعويضية والأدوات الترفيهية التي تعمل على تسهيل العمل وتطوير أداءهم. وعملت إدارة التربية الخاصة في الكويت بتزويد المدارس التابعة لها بكافة الأجهزة والأدوات الضرورية للعملية التربوية والتي تخدم الإعاقة ومناهجها. أما بخصوص معلم التربية الخاصة، فقد اهتمت إدارة التربية الخاصة بتنمية مهارات معلمي التربية الخاصة والنهوض بهم فنياً، وإشراكهم في اتخاذ القرار بخصوص تطوير البرامج ووضع

الخطط التعليمية المناسبة. كذلك عملت إدارة التربية الخاصة على استحداث وظائف إضافية مثل المعلم المساعد ووظيفة المعلم المكمل للتدريب الفردي لذوي الإعاقة بهدف لتغطية احتياجات الطالب والمعلم ورفع كفاءة الخدمات المقدمة.

وكرست إدارة التربية الخاصة جهودها على تطوير المناهج والاهتمام بالجانب العملي لتزويد سوق العمل بما يتطلبه من مخرجات المؤسسات التابعة لها، إلى جانب المشاركة في كافة البرامج الترفيهية والثقافية والرياضية على جميع المستويات، وعودة جهات الدولة للمشاركة في كافة الأنشطة ودعمها (إدارة التربية الخاصة 2007/2006).

جدول (5)

عدد المعلمين في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت حسب نوع المدرسة (إدارة التربية الخاصة 2007/2006)

اسم المؤسسة	عدد الكوادر البشرية	عدد الحالات المسجلة
معلم مدرسة تأهيل التربية الفكرية	بما يعادل 92 معلم	408
مدرسة التأهيل المهني (بنات)	بما يعادل 103 معلمة	432
مدرسة الأمل وتأهيل الأمل	بما يعادل 90 معلم	169
مدرسة الورش التعليمية (بنين)	بما يعادل 80 معلم	طالبات التأهيل المهني (423)،تأهيل التربية الفكرية (408)، الأمل وتأهيل الأمل (169).مجموع 1009.
مدرسة الرجاء الابتدائي	بما يعادل 55 معلم	94
مدرسة الرجاء متوسط وثانوي (بنين)	بما يعادل 58 معلم	212
مدرسة الرجاء متوسط وثانوي	بما يعادل 115 معلم	158

(بنات)		
مدرسة النور والأمل (بنات)	بما يعادل 79 معلم	86
مدرسة النور (بنين)	بما يعادل 66 معلم	60
مدرسة السلوك التوحدي (بنين)	25 معلم	20
روضة العطاء (بنين/بنات)	بما يعادل 27 معلم	44
مدرسة الوفاء (بنات)	بما يعادل 37 معلم	91
مدرسة الوفاء (بنين)	بما يعادل 42 معلم	65
مدرسة التربية الفكرية (بنات)	بما يعادل 46 معلم	111
مدرسة التربية الفكرية (بنين)	بما يعادل 43 معلم	240
معلم تخاطب وعلاج نطق وسمع	30 معلم	مدرسة الوفاء التربية الفكرية (بنين وبنات)، تأهيل التربية الفكرية (بنين)، التأهيل المهني (بنات)، الأمل وتأهيل الأمل (بنين)، روضة العطاء، مدرسة النور والأمل (بنات)، مدرسة الرجاء (بنين وبنات) المجموع:1591
كوادر بشرية في التخصصات المساندة: اختصاصي تخاطب وعلاج نطق وسمع اختصاصي نفسي واجتماعي، مشرف تقنيات، أمين مكتبة اختصاصي علاج طبيعي	30 91 52	تقدم هذه الخدمات لذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت

أما في المملكة العربية السعودية ينص قانون التربية الخاصة هناك على مدارس تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة بضرورة توفير الكوادر المتخصصة من معلمين وأخصائي الخدمات المساندة، على أن تطبق مؤهلاتهم وتخصصاتهم مع فئات الإعاقة التي تقدم المدارس الخدمات التربوية والتعليمية لها، وذلك حسب المنصوص عليه في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة (وزارة التربية والتعليم، 2013) علي أن تتولي إدارة التربية الخاصة متابعة أداء المعلمين وتقييمهم بشكل دوري تحقيقاً للكفاءة في الأداء.

وحول مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، أشارت نتائج دراسة المعمري (2000) أن جميع مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد ماعدا بُعد المعلمين والعاملين، فقد كان أعلى المتوسطات بُعد البيئة التربوية، ومن ثم جاء بُعد الإدارة، وبُعد المناهج، وبُعدي خصائص المركز والتدريس والتدريب. كما أشارت النتائج حول المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والتي تتعلق بالإعداد منها النقص في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين، وعدم وجود منهاج خاص لفئات الإعاقة العقلية، وعدم وجود دليل للمعلم. ومن أهم المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية هي نقص اللوازم التعليمية، وعدم توفر مختبرات، وعدم توفر أجهزة وقصور في الجانب المادي. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عمان والبالغ عددها أربعة مراكز، وتضم أربع مدراء و(136) معلماً ومعلمة.

وفي دراسة أخرى أجراها الشلول (2005) هدفت إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للمعوقين عقلياً بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، اشتملت الدراسة على أربعة أبعاد هي بعد المنهاج والوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية، والخدمات الداعمة للبرنامج،وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين/ المديرات، والمعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة وهي الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

فمن خلال الطرح السابق تتبلور مشكلة الدراسة في عدم وجود دراسات علمية في الكويت تولى اهتماماً بتقييم مجال التربية الخاصة وتسليط الضوء على احتياجات فئة ذوي الإعاقة من الناحية التربوية والتعليمية، والتزامات إدارة التربية الخاصة تجاه هذه الفئة بدءاً بالمناهج وبإعداد المعلم والاهتمام بإدارة العملية التربوية والتعليمية داخل مؤسسات التربية الخاصة.

هذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة وذلك لتقييم عدد من العناصر المكونة لتلك القطاع الهام من العمل التربوي والتعرف إلى جوانب القوة والضعف وبالتالي اتخاذ القرارات اللازمة لوضع التوصيات الخاصة بالإستراتيجيات المناسبة للتعامل معها على تصحيحها. وهناك عوامل متعددة في السياق التعليمي قد تؤثر على مستوى تقييم القائمين على العملية التربوية للعملية التربوية والتعليمية في المؤسسة وتقييمهم للأداء ودورهم في تطوير مهاراتهم.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الأساسي:

ما هو واقع التربية الخاصة طبقاً لأراء المعلمين في مجال التربية الخاصة ؟

بالإضافة إلى الإجابة على التساؤلات المتعلقة بعناصر قطاع العمل في التربية الخاصة:

ما واقع التربية الخاصة المتعلق بمعلم التلاميذ المعاقين ؟

ما واقع التربية الخاصة المتعلق بمحتوى المنهج الدراسي؟

ما واقع التربية الخاصة المتعلق بأسرة التلاميذ المعاقين؟

ما واقع التربية الخاصة المتعلق بمجتمع التلاميذ؟

أهمية الدراسة:

بما أن التربية الحديثة تولي اهتماماً كبيراً بعملية التقييم بشكل عام وتقييم البرامج بشكل خاص وتعتبرها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية وذلك لأن التقييم وسيلة هذه العملية في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، فضلاً عن أن التقييم يعد تغذية راجعة للعملية التعليمية مما يسهم في تطويرها من خلال تشخيص جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور الحاصل في مجالات الحياة كافة (العايد، 2010)

وبما أن طبيعة الأفراد من ذوي الإعاقة الذين تقدم لهم الخدمات التربوية يفتقد فيها هؤلاء الأفراد حسب طبيعة إعاقتهم إلى القدرة على التعبير عن المشكلات التي يواجهونها خلال هذه العملية التربوية، وكذلك افتقاد الأسرة للمعرفة الجيدة بالطرق والمحكات التي تقيّم من خلالها مدى تقدم أبناءهم وإلى أي مستوى تنمو قدراتهم بشكل صحيح، وانطلاقاً من هذه النقطة تأتي أهمية إجراء هذا البحث لتقييم عناصر المنظمة التعليمية التي تقوم برعاية وتأهيل وتدريب هؤلاء الأفراد لإيضاح الجوانب الإيجابية أو السلبية داخل هذه المؤسسات، وكذلك إيضاح حجم التباين بين ما هو قائم داخل هذه المؤسسات، وكذلك إيضاح حجم التباين بين ما هو قائم داخل هذه المؤسسات التعليمية وما اتفق عليه العلماء والباحثين حول الإمكانات والأهداف التربوية التي يجب توافرها لتحقيق خدمة تربوية أفضل لهؤلاء الأفراد.

حيث ترتكز أهداف التربية الخاصة إلى التعرف على الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة، إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية، إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق البرامج الوقائية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداتهم وميولهم، تهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدرات الموهوبين وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم، تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى:-

1- الوقوف على واقع التربية الخاصة في دولة الكويت وتقييمه لإيضاح الرؤية أمام المهتمين بهذا المجال.

2- تقييم عناصر التربية الخاصة من خلال القائمين على العمل في هذا المجال من أجل التعرف على مدى توافر الظروف والإمكانات التي تحقق أعلى مستوى من الخدمات المقدمة للطفل المعاق.

3- وضع رؤية تقييمه لمستوى الخدمات المقدمة للأطفال المعاقين، ومدى اختلاف هذه الرؤية باختلاف نوع القائمين على تقديم هذه الخدمات (ذكور-إناث) وذلك في ظل غياب الرؤية والعلم الكافيان لما يجب أن تكون عليه مثل هذا النوع من الخدمات.

4- إيضاح الصورة الكاملة لوضع التربية الخاصة بدولة الكويت أمام متخذ القرار والقائم على العملية التعليمية للطفل المعاق لزيادة الاهتمام بعناصر هذا القطاع التربوي والتعليمي الهام.

مصطلحات الدراسة:

يهتم البحث الراهن بمتغيرات أساسية:

التربية الخاصة

وهي عبارة عن المنظومة التربوية التي تهتم باكتشاف وتأهيل وتنمية مهارات الأفراد من ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم. وتعرف التربية الخاصة بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية.

وعليه، فإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم، وتشمل حالات صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية والسلوكية الإعاقات الجسدية، واضطرابات النمو، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة (جدول6).

ولا تختلف هذه الخدمات في التربية الخاصة كلياً عن التربية العادية ولكنها تتمتع بخصوصية تتمثل في الأبعاد الإضافية أو الفريدة. حيث يعتمد مدى حاجة الطالب إلى التربية الخاصة على عدة عوامل من أهمها مدى اختلاف نموه عن النمو الطبيعي (مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب،2001).

جدول (6)

فئات التربية الخاصة حسب أنتشارها (باستثناء الموهوبين)،النمر، 2006

	الفئة	نسبة الانتشار (%)
1	اضطرابات النطق والكلام/التواصل	3,5
2	صعوبات التعلم	3
3	الإعاقة الذهنية	2,3
4	الاضطرابات السلوكية	2
5	الإعاقة السمعية	,6
6	الإعاقة البصرية	,1
7	الإعاقة الحركية	,5
8	الموهوبين	2

التعريف الإجرائي لمعلمي التربية الخاصة: هم المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ المعاقين في مدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والأهلية في دولة الكويت.

التربية الخاصة من منظور تربوي

وتعني بتدريس مصمم خصيصاً لتلبية حاجات الطلاب المعاقين ذوي الحاجات التعلمية الخاصة، تراعي الفروق الفردية للمعاق. والتربية الخاصة تؤكد على ضرورة الاهتمام بذوي الإعاقة والعمل على تعديل وتكييف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم، بما يتواءم واحتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في فصول التعليم العام، مع تقديم الدعم العلمي المكثف والتدريب المناسب لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، بما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم سواء للطلاب من ذو الإعاقات المختلفة أو الموهوبين (مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب، 2001).

التربية الخاصة من منظور تعليمي

حيث أن التخطيط التعليمي في التربية الخاصة يهدف إلى وضع خطط تدريبية تتلاءم وحاجات الطفل، إلى جانب تحليل الموقف التعليمي لتحديد عناصره التي تم إتقانها، وتحديد العناصر الأخرى التي لم يتم إتقانها وترتيبها بشكل يتواءم وحاجات الطفل لغايات التدريس والتدخل العلاجي تقييم النمط التعليمي للطالب وسرعة تعلمه من خلال حصص تدريسية تجريبية. وتأتي أهمية عملية التشخيص في تحقيق أهدافها إذا ما تم تطبيق اختبارات مقننة للفئة والبيئة على أن يتم تطبيق هذه الاختبارات من قبل الأخصائي النفسي المدرب والمعد أكاديمياً بشكل مناسب، مراعين أيضاً استخدام التشخيص التكاملي والذي يشمل القدرة العقلية، الجانب الطبي، والجانب الاجتماعي والجانب التربوي (النمر،2006)

عملية الإدراك بشكل عام:

عملية الإدراك تحدث نتيجة إدراك الفرد لموضوع ما، أما العوامل الذاتية فهي تلك العوامل الداخلية التي تتعلق بالفرد وتؤثر في إدراكه مثل عامل الألفة والتوقع والحالة الجسمية والنفسية للشخص، وعقائده واتجاهاته ونزعته الشخصية، أو ميوله.

التعريف الإجرائي لإدراك معملي التربية الخاصة.

هو درجة إدراك معلمي التربية الخاصة لواقع التربية الخاصة في دولة الكويت، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس واقع التربية الخاصة كما يدركه المعلمون في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.

وقد عرف القانون الاتحادي لتعليم ذوي الإعاقة IDEA (2004) الخدمات الخاصة بالأطفال المعوقين من وقت ولادتهم حتى تخرجهم من المدرسة الثانوية وأقر القانون من قبل الكونغرس الأمريكي والذي أدى بعد ذلك إلى سلسلة من التغييرات على الطريقة التي يتم بها تنفيذ خدمات التعليم الخاص وأكد القانون على أن الهدف الأساسي للتربية الخاصة الاهتمام بتنظيم التغيرات التعليمية التي تؤدي إلى الوقاية من أو خفض أو تجنب الظروف التي ينتج عنها قصور واضح في الأداء الوظيفي للأطفال في المجالات الأكاديمية والتواصلية والحركية،

Stainback,Bay;Stainback,1996;Swan&Morgan,1993;National Council on Disability, 1994; Beverly Rainforth, & York-Barr, 1997; Gaylord-Ross, 1989; Gartner, & Lipsky, (1997;)

كما تعرفها مني الحديدي (2009) بأنها جملة من الأساليب التعليمية والفردية المنظمة التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً ومواد ومعدات خاصة وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة

الأفراد ذوي الإعاقة في تحقيق الحد الأدنى الممكن من الكفاءة الذاتية والشخصية والنجاح الأكاديمي على أن الهدف الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه لا يقتصر على توفير منهج خاص أو طرق تربوية خاصة أو حتى معلم خاص ولكن الهدف يتضمن إيضاح حقيقة أن كل شخص يستطيع المشاركة بفعالية في مجتمعه الكبير، وأن كل إنسان له الحق في أن تتوافر له فرص النمو والتعلم

.Alur,2002; No Child Left Behind (act,2001)

كما تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي التربية الخاصة على أنها"مجموعة من البرامج التربوية لمواجهة حاجات الأفراد المعاقين والتي لا يستطيع معلم الصف العادي تقديمها، وتتضمن الأساليب والوسائل الخاصة تعلم المعاقين وتنمية قدراتهم إلى أقص حد ممكن" (American association on Intellectual and Developmental Disabilities ,2010)

ومن أهم أهداف التربية الخاصة التي تسعى الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لتحقيقها هي:

* التعرف على الأفراد غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة

* إعداد البرامج التعليمية المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة.

* إعداد طرق التدريب المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس من الخطة التربوية الفردية.

* إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة كالوسائل التعليمية الخاصة بالمعوقين عقلياً أو المكفوفين أو المعوقين سمعياً الخ.

* إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق البرامج الوقائية ونشر الوعي.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

1. اقتصرت عينة الدراسة الحالية على المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة (ذكور، إناث) في دولة الكويت.

2. كما تتحدد نتائج الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لجميع البيانات.

الدراسات السابقة.

تتعدد الدراسات التي تناولت موضوع التربية وتعددت الاهتمامات لهذه الدراسات فمنها من ركز على برامج التدريب الملائمة والتي تتيح أكبر قدر من الاستفادة للطالب متلقي الخدمات التعليمية ومنها من ركز على المعلمين وكفاءتهم في تنفيذ البرامج التدريبية للطلاب من ذوي الإعاقة.

في دراسة عبيدات (2012) لتقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلماً من معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في مدينة جدة السعودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ عقلياً لأهمية الكفايات كان مرتفعاً جميع الأبعاد والدرجة الكلية (الإستراتيجيات، بيئة التعلم،التخطيط التعليمي،التقييم، والدرجة الكلية).

وفي دراسة أخرى قام المفتي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهدة التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبيان مكون من ست محاور (خصائص الإعاقة العقلية طرق التعامل الطالب المعوق، التخطيط، وصياغة الأهداف، طرق التدريس، إدارة الصف، والتقويم) ويعد التوصل إلى درجات صدق وثبات مناسبين للأداة قام بتطبيقها على جميع معملي التربية الفنية في معاهد التربية الخاصة وصفوف الدمج وعددهم (31)، وكانت نتائج الدراسة هي: كان ترتيب الكفايات

التدريسية لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية حسب أهميتها النسبية على النحو الآتي(إدارة الصف، طرق التدريس، معرفة خصائص الإعاقة العقلية، طرق التعامل مع المعاق، التقويم، صياغة الأهداف والتخطيط)، عدم وجود فرق بين المعلمين في تقديراتهم للكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزي لمتغير المؤهل العلمي كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين معلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية تعزي لمتغير سنوات الخبرة في المحاور التالية وهي: (الخصائص وطرق التعامل مع الطالب المعوق، التخطيط، طرق التدريس، وإدارة الصف) بينما لم تجد الدراسة فروقاً بين المعلمين في محورين هما صياغة الأهداف، والتقويم.

وأجرى البطاينة (2002) دراسة هدفت إلى تقييم مدى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية من أجل التعامل مع هؤلاء الأطفال في مدارس ومراكز التربية الخاصة في شمال الأردن كما سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى تحصيل معلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للكفايات التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي تكونت عينة الدراسة من (114) معلماً، ولجمع البيانات قام الباحث باستخدام أداة الكفايات التدريسية المعدة من قبل (weavers,1991&Landers) والمطورة من قبل هارون (1995) وتضم هذه الأداة (32) كفاية تدريسية توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات كانت عالية أو متوسطة كما أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا في الكفايات التدريسية تعزي لمتغير التخصص والخبرة والمؤهل بينما لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً تعود لمتغير الجنس

وفي دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي وسعت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات حسب الجنس والمؤهل العملي والخبرة في التعليم، واستخدمت أداة الملاحظة لأفراد العينة المكونة

من (96) فرداً أثناء تدريسهم في فصول التربية الخاصة إ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس متوافرة بشكل جيد وإن ظهر أنهم يتقنون مهارات التدريس بشكل يفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقويم كما أظهرت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، التدريس، التقويم) كان أعلى من الذكور بشكل دال إحصائياً وذوي المؤهل العلمي بكالوريوس أفضل من الدبلوم المتوسط في حين أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات الذين يملكون سنوات خبرة سبع سنوات فما فوق أفضل بشكل دال إحصائياً في بعد التدريس من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، كما لم تظهر الدراسة فروق في بعدي التخطيط والتقويم.

وأجرى هارون (1995) دراسة هدفت إلى استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة حول الكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الكفايات المطور من قبل

(weavers,1991&Landers) وتضمن المقياس (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط والتقويم، الاستراتيجيات التدريسية، أصول التربية الخاصة، المعالجات داخل غرفة الصف، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية، لم تصل درجة تقويم الطلاب لجميع الكفايات إلى المعيار المناسب للاكتساب وهو 80% لم تصل درجة تقويم الطلاب لأي من المجالات الوظيفية الأربعة للكفايات إلى المعيار المناسب للاكتساب وهو 80%، لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة اكتساب الطلاب لجميع الكفايات تعود إلى عاملي الجنس والتخصص.

وحاول الغرير (1991) من خلال دراسته التعرف على الكفايات التربوية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في الأردن وقد اشتملت عينة الدراسة على معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في مراكز التربية الخاصة في الأردن للعام الدراسي (1990- 1991) والذين بلغ عددهم (212) معلماً، ولجمع بيانات الدراسة قام

الباحث بإعداد استبانة تتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الكفايات الشخصية للمعلم، كفايات التقيين والتشخيص، كفايات المحتوى البرنامج التعليمي، كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي، كفايات الاتصال بالأهل) وبعد استخراج دلالات صدق وثبات مقبولتين للأداة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجد الباحث أن جميع الكفايات ضرورية لدى أفراد عينة الدراسة باستثناء كفاية استخدام التقنيات الحديثة، كذلك لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين في تقدير أهمية الكفايات وضرورتها، كما لم يجد الباحث فروقاً بين ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة في تقدير أهمية الكفايات وضرورتها، كما لم تظهر الدراسة فروقاً دالة في تقدير أهمية وضرورتها تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

وفي دراسة الثابت (Althabet,2002) التي هدفت إلى معرفة تصور معلمي المعاقين نحو برنامج إعدادهم في جامعة الملك الملك سعود، حيث اشتملت عينة الدراسة على (380) معلماً ومعلمة ممن يدرسون التلاميذ المعاقين عقلياً، حيث صمم الباحث استبانه مكون من (36) فقرة حول المقررات الدراسية والتدريب الميداني أساليب تقييم الطلاب مهارات أعضاء هيئة التدريس، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية، أن لدى المعلمين تصور إيجابي نحو برنامج إعدادهم بشكل عام وبالمقارنة بين الذكور والإناث أظهر الذكور تصورا إيجابية أكثر نحو البرنامج من الإناث أما فيما يتعلق بالخبرة لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة المختلفة في تصورها نحو برنامج إعدادهم وكذلك أظهرت الدراسة أن المعلمين الذين يعلمون في المدارس العادية يتصورون برنامج أعدادهم بشكل أفضل من المعلمين الذين يدرسون في المعاهد الفكرية وأظهرت الدراسة كذلك أن أكثر إيجابات المعلمين تركزت حول أهمية الربط تطوير المقررات الدراسية وربطها قدر الإمكان بالواقع الميداني.

وفي دراسة Wog 2010 أشار إلى أن هناك ما هو أكثر من أستخدام منهج أو طريقة جديدة للتدريب بل أشار إلي أن هناك تأثير لاستراتيجيات تفهم القراءة (تعتمد على تعلم الطالب القراءة من خلال تفهم الفكرة التي يدور حولها الموضوع قبل بدء في القراءة) وتأثيرها في تعلم عينة من طلاب بالصف الرابع من ذوي الإعاقة حيث تؤكد الدراسة على أن استراتيجيات تفهم القراءة تؤثر على مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب وكذلك الدافعية للقراءة، إلى جانب زيادة تفهم الطلاب للقراءة، وقد استخدام الباحث للتحقق من هذا الهدف أسلوب القياس القبلي . البعدي لتقييم أثر هذه الإستراتيجية على هؤلاء الطلاب، وجاءت النتائج إيجابية بصور ملحوظة (Wog,2010)

أما دراسة Canges فقد اهتمت بمحور هام وهو دور المعلم في المدارس المتوسطة العامة في دعم التوافق الاجتماعي لطلاب التربية الخاصة، تهدف الدراسة إلى التركيز على عملية دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام ومدى تأثير ذلك في مهارات الطلاب الاجتماعية والأكاديمية، وقد نجد الصعوبة في إيجاد معلمين مشابهين لطبيعة المعلمين الذين يعملون في مجال التربية الخاصة، ولهذا جاء سؤال الدراسة الرئيسي "هل معلمي التعليم العام يستطيعون زيادة المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة؟ وق استخدم الباحث أساليب عدة لجمع البيانات لاختبار هذا السؤال حيث قام بمقابلات مع المعلمين، وكذلك مقابلات مع الطلاب ذوي الإعاقة، وإجراء ملاحظة للطلاب داخل الصفوف، وقد جاءت ملاحظات المعلمين المشاركين في الدراسة إيجابية حيث أشاروا إلى أن هؤلاء الطلاب يحتاجون لبعض الاستراتيجيات لزيادة مهاراتهم الاجتماعية وهي (1) تنظيم البيئة المحيطة (2) استخدام نعمة مستقرة ومهذبة داخل الفصل (3) أن يكون الدرس داعم (4) يجب أن يكون هناك دعم مباشر للمهارات الاجتماعية بينما لم تؤكد الملاحظات المباشرة والمقابلات مع الطلاب على وجود تطبيق لتلك الاستراتيجيات التي يشير إليها المعلمين (Canges,2010)

وفي دراسة أخرى قام بها الباحث Sims أكد على ضرورة التأهيل في مهارة المعلمين العاملين بهذا المجال التعليمي العام هذه الدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريب بعض طلاب من طلاب المدارس العليا على الطرق المثلى لتحقيق متطلبات واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك أهمية التعاون بين أفراد الفريق الواحد داخل المؤسسات التدريبية أو مدارس التربية الخاصة في تدريب الطلاب من حيث تقبل هؤلاء المتدربين للطلاب من ذوي الإعاقة وكفائتهم في التعامل معهم، فقد قامت هذه الدراسة بتدريب عدد من طلاب المدارس العليا علي عدد من المهارات التي تساعد في تحقيق متطلبات واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وقام الباحث بعد إنهاء تدريب طلاب المدارس العليا بتقسيم عدد من الطلاب ذوي الإعاقة إلى مجموعتين، الأولى تم التعامل معهم من قبل مجموعة الطلاب المدربين، الثانية تم التعامل معهم من قبل مجموعة من المعلمين المختصين بدون أن يتلقوا أي تدريب، وأظهرت النتائج تفوّق المجموعة الأولى (الطلاب المتدربين) في تدريب الطلاب ذوي الإعاقة وكذلك في فهم احتياجاتهم ونمو مهاراتهم الاجتماعية من خلال شكل التعاون بين أفراد الفريق المدرب (sims Kimberly, 2010)

بذاك ركزت الدراسات السابقة على عدد من النقاط وهي

1. أن هناك عديد من البرامج التدريبية التي تساعد على تنمية مختلف مهارات الطالب.

2. ركزت أغلب هذه الدراسات على الجوانب التحصيلية والاجتماعية معاً ولم تغفل المهارات الاجتماعية.

3. أن نتائج هذه الدراسات تُأخذ بعين الاعتبار لأنها اعتمدت على عينات ذو علاقة وثيقة بمجال التربية الخاصة وكذلك استخدام أكثر من طريقة لجمع المعلومات.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة نرى أن هناك إجابة على تساؤلات الدراسة وهي تتمثل في عدد من الفروض وهي

فروض الدراسة:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجال التربية الخاصة (الذكور- الإناث) في تقييم واقع التربية الخاصة (بمعلم التلاميذ المعاقين، بمحتوى المنهج الدراسي بأسرة التلاميذ المعاقين، ومجتمع التلاميذ).

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم والإداري في تقييم عناصر التربية الخاصة.

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المعلمين لواقع التربية الخاصة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات (طبيعة المرحلة الدراسية"رياض أطفال، ابتدائي، متوسط"، نوع المدرسة"بنين، بنات، مشتركة).

منهج الدراسة والإجراءات: عينة الدراسة

تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، وتمثلت العينة في (الهيئة الإدارية للمدارس "مديرين،وكلاء"، والهيئة التعليمية" معلمين،ورؤساء الأقسام التعليمية"، والباحثين النفسين والاجتماعين)، وقد تم سحب العينة من بعض المدارس التابعة لإدارة التربية الخاصة بدولة الكويت وهم (التربية الفكرية بنات/ بنين- النور والأمل بنين/ بنات – مدرسة السلوك التوحدي/ مدارس الورش التعليمية – الرجا بنين/ بنات – الأمل بنين – مدرسة التأهيل المهني بنات) وذلك في العام الدراسي 2011/2010.

وقد بلغ عدد أفراد العينة 186 بعد استبعاد عدد من الاستمارات غير الكاملة، وهم من الإناث والذكور، وقد تراوحت أعمار العينة ما بين 28 سنة و55سنة، وقد تنوع أفراد العينة ما بين رياض الأطفال والتعليم الثانوي لمدارس البنين والبنات والمدارس المشتركة، كما هو مبين في التحليل الإحصائي رقم(7).

جدول (7)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة في مدارس التربية الخاصة – الكويت

م	المتغير		التكرارات	النسبة
1	الجنس	ذكور	85	%457
		إناث	101	%543
2	المراحل الدراسية	رياض الأطفال	45	%242
		ابتدائي	53	%285
		متوسط	80	%43
		ثانوي	8	%43
3	نوع المدرسة	بنين	83	%446
		بنات	86	%462
		مشتركة	17	%92
4	الوظيفة	مدير	3	%16
		وكيل	10	%54
		رئيس قسم	27	%145
		معلم	133	%715
		باحث نفسي	3	%16
		باحث اجتماعي	5	%27
		مشرف فني	3	%16
		باحث إداري	1	%,5

أدوات الدراسة

تم تصميم مقياس للإجابة عن أسئلة الدراسة وانقسم المقياس إلى قسمين:

– **القسم الأول:** استمارة بيانات أساسية تتضمن جميع المتغيرات الديمجرافية الخاصة بالعينة من (العمر، الوظيفة، المدرسة التابع لها، المستوى التعليمي، الخبرة في مجال العمل)، وهذا القسم الذي يحدد الخصائص الديمجرافية للعينة كما هو موضح في التحليل الإحصائي رقم (1) الذي يصف خصائص العينة.

– **القسم الثاني:** استبيان تقييم جوانب العملية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة اتبعت عدة إجراءات استطلاعية قبل الوصول للتكوين المبدئي لهذا الاستبيان يمكن تلخيصها في ثلاثة إجراءات كالتالي:

1- تم الإطلاع على الإنتاج الفكري الخاص بالإطار النظري للمفهوم محل الإهتمام، وقد اعتبرت هذه الخطوة مهمة لتكوين البنود.

2- تم الإطلاع على الأطر النظرية الخاصة بمفهوم الدراسة، وعلى هذا تم اقتراح عدد من الأبعاد التي تهتم بها الدراسة لتحديد طريقة صياغة بنود الاستبيان.

3- تم الإطلاع على الأدوات المطروحة والتي استخدمت في إطار الدراسات السابقة ومراجعتها وانتقاء الملائم منها مع طبيعة المتغيرات محل الاهتمام للاستعانة بها في إعداد أدوات الدراسة.

وقد تم الاستقرار على الصياغات النهائية للبنود، وتم إعداد مقياس في صورته الأولى وقد تكون من 41 بند تهدف جميعها إلى تقييم لمختلف جوانب العملية التعليمية من وجهة نظر العاملين في هذا القطاع من العمل التعليمي وقد ركز الاستبيان على خمسة أبعاد وهم:

البعد الأول: تقييم المعلم ومن أمثلة هذه البنود

. أرى أن مدرستي مجهزة لاستقبال المعاقين بها.

. يوجد برامج دبلوم دراسات عليا في التربية خاصة بدولة الكويت.

البعد الثاني: تقييم الإدارة المدرسية ومن أمثلة هذه البنود

- أشجع تلاميذي على الاعتماد على أنفسهم.

- ينظر المجتمع نظرة قاصرة نحو مهنة التدريس بالتربية الخاصة.

البعد الثالث: تقييم دور الأسرة ومن أمثلة هذه البنود

- توجد برامج تهتم بالإرشاد الأسري لآباء التلاميذ المعاقين.

- أرى عدم اهتمام أولياء الأمور لتدريب أبنائهم على الاعتماد على أنفسهم.

البعد الرابع: تقييم دور مجتمع التلاميذ ومن أمثلة هذه البنود

- يشجع المجتمع تلاميذي ممن لديهم أفكاراً جديدة

- يهتم المجتمع بالمعاقين.

البعد الخامس: تقييم دور وسائل الإعلام ومن أمثلة هذه البنود

- تقدم وسائل الإعلام ما يساعد على تطوير أفكار تلاميذي

- تنمي وسائل الإعلام حب الاختراع والاكتشاف

وبعد الانتهاء من إعداد الاستبيان تم عرضه على محكمين من المشتغلين والمهتمين بهذا المجال وقد تم حذف 9 بنود وذلك لوجود ارتباط ضعيف بين درجات هذه البنود وبين الدرجة الكلية للاستبيان وهم على النحو التالي:

البندان (4،5) من محور وضع التربية الخاصة المتعلق بمعلم التلاميذ المعاقين

البند (5) من محور وضع التربية الخاصة المتعلق بالإدارة المدرسية والأنشطة التربوية

البند (4،2) من محور وضع التربية الخاصة المتعلق بأسرة التلاميذ المعاقين

البندان (2،5) من محور وضع التربية الخاصة المتعلق بمجتمع التلاميذ المعاقين

البندان (5،6) من محور وضع التربية الخاصة المتعلق بوسائل الإعلام

حيث أن هذه البنود كلها جاءت بدلالات ضعيفة وجب إلغائها، كما كان لها تأثير سلبي على المقياس، كما أن بملاحظة الصياغة كان لها الدور في وضع بنود الاستبانة.

وقد تم وضع الاستبيان في صورته النهائية في 32 بنداً لتقييم مستوى التربية الخاصة في دولة الكويت وذلك بعد استبعاد البنود التسعة وإعادة ترتيب البنود وحذف رؤوس مجالات الفرعية أو الأبعاد المقصودة بالدراسة لتجنب توجيه المشاركين ووضع الـ 32 بند كما بالمقياس دون التمييز بين المجالات في حال وضع نموذج للإستبانة في كتيب نتائج الدراسة.

الخصائص السيكومترية للاستبيان

إجراءات حساب الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس الدراسة بطريقتين هم:

حسب ثبات المقياس في الدراسة بطريقتي

1- القسمة النصفية Split-half وقد بلغ ثبات المقياس للعينة ككل 081 بينما كان الثبات لدى عينة الذكور فقط أعلى من الثبات لدى عينة الإناث فقد كان ثبات الذكور 086 بينما كان ثبات الإناث 072.

2- ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة 074 للعينة الكلية بينما نجد نفس التوجه السابق وهو ارتفاع معامل ثبات عينة الذكور 079 عن معامل ثبات عينة الإناث 070 كما يتضح في التحليل الإحصائي رقم (8).

جدول (8)

معاملات ثبات المقياس حيث (ن=184)

	ألفا كرونباخ			القسمة النصفية		
	ذكور	إناث	ذكور وإناث	ذكور	إناث	ذكور وإناث
واقع مدارس التربية	086	072	081	079	070	074

* تم تصحيح الطول بمعادلة (سيبرمان – براون)

إجراءات حساب الصدق: تم التحقق من الصدق من خلال حساب صدق التكوين وذلك بطريقين:

1- الاتساق الداخلي Internal Consistency ويتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة المقاييس الفرعية بعضها البعض وبين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وقد كان معامل الصدق يتراوح بين 6,- 7, ويتضح إجراءات حساب الصدق في التحليل الإحصائي في (9،10،11).

جدول (9)

معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على مقياس وضع التربية الخاصة بالكويت

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0534	12	0352	23	0513
2	0308	13	0499	24	0314
3	0322	14	0473	25	0591
4	0202	15	0364	26	0504
5	0105	16	0380	27	0596
6	0284	17	0577	28	0635
7	0477	18	0536	29	0587

8	0354	19	0574	30	0436
9	0538	20	0542	31	0418
10	0483	21	0540	32	0453
11	0146	22	0199		

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 001 وما بعده

يتضح من التحليل الإحصائي رقم (9) أن جميع بنود المقياس ذات معاملات ارتباط مرتفعة بينهما وبين الدرجة الكلية للمقياس وهو ارتفاع دال إحصائياً عن مستوى دلالة 001.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية لمقياس وضع التربية الخاصة

المقياس	معاملات الارتباط
1- وضع التربية الخاصة المتعلق بمعلم التلاميذ المعاقين	0586
2- وضع التربية الخاصة المتعلق بالإدارة المدرسية	0685
3- وضع التربية الخاصة المتعلق بمحتوى المنهج الدراسي	0710
4- وضع التربية الخاصة المتعلق بأسرة التلاميذ المعاقين	0615
5- وضع التربية الخاصة المتعلق بمجتمع التلاميذ	0730
6- وضع التربية الخاصة المتعلق بوسائل الإعلام	0706

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 001 وما بعده

جدول (11)

مصفوفة الارتباطات بين مقاييس الدراسة داخل العينة الكلية

	1	2	3	4	5	6
1- التلاميذ المعاقين	-					
2- الإدارة المدرسية	0262	-				
3- المنهج الدراسي	0341	0249	-			
4- أسرة التلاميذ	0229	0423	0235	-		
5- مجتمع التلاميذ	0336	0522	0316	0453	-	
6- وسائل الإعلام	0297	0386	0270	0482	0566	
7- الدرجة الكلية	0586	0685	0710	0615	0730	0706

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 001 وما بعده

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الحاسب الآلي في إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج – SPSSWIN (SPSS) وتم اختيار الاختبارات الإحصائية التي تتناسب مع أدوات القياس المستخدمة ومتغيرات الدراسة وفروضها وهي:

1- مقاييس النزعة المركزية من متوسطات (MEANS) وانحرافات معيارية (STANDARD AIVIATIONS SV)

2- اختبار (ت) T-TEST للمقارنة بين متغيرات الدراسة

3- معاملات الارتباط Correlations

4- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

نتائج الدراسة

سوف تناقش الدراسة نتائجها من خلال طرح نتائج فروض الدراسة كل على حده:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على "وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث من بين القائمين بالعمل في مجال التربية الخاصة في تقييم واقع التربية الخاصة، وقد جاءت نتائج التحليلات الإحصائية لتحقق الفرض فتشير إلى وجود اختلاف في رؤية الذكور والإناث في اتجاه الذكور حول مدى توافر مختلف المتغيرات المتعلقة بمجال التربية الخاصة والتي تتمثل في كفاءة المعلم والإدارة المدرسية والأنشطة التربوية، والمنهج الدراسي، ووجود حالة من الرضا لدى أولياء الأمور، وكذلك جودة المجتمع المحيط بالمعاق، ورؤية الإعلام لواقع التربية الخاصة، وذلك كما يتضح من التحليل الإحصائي رقم (12).

جدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين الذكور والإناث على مقياس واقع مدارس التربية الخاصة

	ذكور (ن=85)	إناث (ن=101)		قيم (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
1- وضع التربية الخاصة المتعلق بمعلم التلاميذ المعاقين	907	136	830	116	418	00001
2- وضع التربية الخاصة المتعلق بالإدارة المدرسية والأنشطة	1234	190	1194	175	150	0136
3- وضع التربية الخاصة المتعلق بمحتوى المنهج الدراسي	1161	284	1053	252	274	0007
4- وضع التربية الخاصة المتعلق بأسرة التلاميذ المعاقين	431	097	444	105	087	0388

5- وضع التربية الخاصة المتعلق بمجتمع التلاميذ	504	105	491	109	088	0431
6- وضع التربية الخاصة المتعلق بوسائل الإعلام	695	197	690	165	021	0837
الدرجة الكلية للمقياس	4932	700	4702	600	241	0017

يتضح من التحليل الإحصائي السابق (6) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث عن مستوى دلالة 001 و 005 لصالح الذكور هي على النحو التالي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بالدرجة الكلية عند مستوى 005 لصالح الذكور مما يعني أن درجات الموافقة على بنود الدراسة جاءت متطابقة بمعظم المقاييس بدرجات مرتفعة.

- نجد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 001 على مقياسين فرعيين دون باقي المقاييس وهما المقياس المتعلق بمعلم التلاميذ ومحتوى المنهج الدراسي وقد جاءت متوسطات الذكور أعلى عن متوسط الإناث.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على " وجود فروق جوهرية بين المعلم والإداري في تقييم عناصر التربية الخاصة" جاءت نتائج الفرض الإحصائية لتؤكد الفرض حيث هناك فروق جوهرية بين المعلمين والإداريين في اتجاه المعلمين، وذلك علي مقياس فرعي واحد من مقياس الدراسة الرئيسي وهو وضع وكفاءة المعلم، ولم تظهر النتائج أي فروق أخرى على باقي المقاييس الفرعية كما هو موضح بالتحليل الإحصائي رقم (13).

جدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين إداري/معلم على مقياس

واقع مدارس التربية الخاصة

	إداري (ن=53)		معلم (ن=133)		قيم (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
1- وضع التربية الخاصة المتعلق بمعلم التلاميذ المعاقين	828	131	880	129	244	0015
2- وضع التربية الخاصة المتعلق بالإدارة المدرسية والأنشطة التربوية	1219	187	1210	181	031	0760
3- وضع التربية الخاصة المتعلق بمحتوى المنهج الدراسي	1066	275	1117	270	161	0246
4- وضع التربية الخاصة المتعلق بأسرة التلاميذ المعاقين	421	101	444	102	143	0154
5- وضع التربية الخاصة المتعلق بمجتمع التلاميذ	496	111	497	106	005	965
6- وضع التربية الخاصة المتعلق بوسائل الإعلام	660	156	705	176	162	0106
الدرجة الكلية للمقياس	4691	689	4853	639	153	0127

يتضح من التحليل الإحصائي السابق (13) استخدام اختبار (ت) لتقييم الفروق بين متوسطات درجات العينة من الهيئة الإدارية والمعلمين على مقاييس الدراسة وكشفت النتائج الواردة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 005.

على المقياس المتعلق بوضع معلم التلاميذ المعاقين لصالح المعلمين، حيث جاءت متوسط درجات المعلمين أعلى عن متوسط درجات الإداريين ولم تكشف النتائج الأخرى الواردة بالجدول عن عدم وجود فروق دالة بالمقاييس الفرعية الأخرى أي أن هناك تطابق بين متوسط درجات الإداريين والمعلمين.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على "وجود فروق جوهرية بين تقييم المعلمين لواقع التربية الخاصة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات (طبيعة المرحلة الدراسية" رياض أطفال، ابتدائي، متوسط" نوع المدرسة " بنين، بنات، مشتركة") " سوف يتم عرض نتائج هذا الفرض على عدد من الأجزاء نظراً لوجود عدد من المتغيرات النوعية داخل الفرض وذلك بهدف سهولة ووضوح عرض النتائج.

الجزء الأول من الفرض الثالث: ينص هذا الجزء على "وجود فروق جوهرية بين تقييم المعلمين لواقع التربية الخاصة تبعاً لاختلاف طبيعة المرحلة الدراسية (رياض أطفال، ابتدائي، متوسط)" جاءت النتائج الإحصائية لتؤكد الفرض بصورة جزئية وضعيفة إلى حد ما حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقييم المعلمين للمنهج الدراسي في اتجاه معلمي مرحلة رياض الأطفال حيث كانوا أكثر رضاء من معلمي المراحل الأخرى (الابتدائي،المتوسط،الثانوي) عن منهج التربية الخاصة كما يتضح من التحليل الإحصائي (15،14).

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المعلمين طبقاً للمراحل الدراسية للمقياس (ن=186)

المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
1- معلم التلاميذ	بين المجموعات	2	193	096	055	0577
	داخل المجموعات	182	31611	175		
2- المتعلق بالإدارة المدرسية والأنشطة التربوية	بين المجموعات	2	865	433	129	0278
	داخل المجموعات	181	60672	335		
3- المنهج الدراسي	بين المجموعات	2	4864	2432	335	0037
	داخل المجموعات	181	131517	727		
4- أسر التلاميذ	بين المجموعات	2	029	015	014	0871
	داخل المجموعات	181	19084	105		
5- المجتمع المحيط بالتلاميذ	بين المجموعات	2	032	016	014	0872
	داخل المجموعات	181	21073	116		
6- دور وسائل الإعلام	بين المجموعات	2	294	147	050	0610
	داخل المجموعات	181	53600	296		
الدرجة الكلية لواقع المدارس	بين المجموعات	2	5047	2523		
				7371		

	داخل المجموعات	181	791187		058	0562

بالنظر إلى التحليل الإحصائي السابق رقم (8) نجد أن أحد قيم "ف" كانت دالة مما يعني أن هناك تأثيراً رئيساً لمرحلة دراسية ما في تقييم واقع مدارس التربية الخاصة، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق سوف نستخدم اختبار شيفية Scheffe للبحث عن دلالات إحصائية أعمق لهذه الفروق ولاتجاهاتها كما سيتضح في التحليل الإحصائي (15).

جدول (15)

الفروق بين المراحل الدراسية لواقع المنهج الدراسي

	ابتدائي	متوسط وثانوي
رياض أطفال	0040	–
ابتدائي	–	–
متوسط وثانوي	–	–

أوضح التحليل الإحصائي (9) وجود فروق ذو دلالة إحصائية في مقياس واقع المنهج الدراسي الفرعي بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة المتوسطة والثانوي لصالح مرحلة رياض الأطفال فقد جاءت متوسط درجات معلمي رياض الأطفال (1191) أعلى من متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوي (1064).

الجزء الثاني من الفرض الثالث: ينص الجزء الثاني على" وجود فروق جوهرية بين تقييم المعلمين لواقع التربية الخاصة تبعاً لاختلاف نوع المدرسة (بنين،بنات، مشتركة)" جاءت نتائج التحليلات الإحصائية لتشير إلى وجود اختلاف في تقييم المعلمين لكل من واقع المعلم في اتجاه معلمي مدارس البنين، وأيضاً تقييم

المنهج الدراسي في اتجاه معلمي مدارس البنين، وكذلك تقييم واقع أسرة المعاق في اتجاه معلمي المدارس المشتركة (بنين/بنات)، هذا كما يتضح من التحليل الإحصائي التالي (16،17،18،19).

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المعلمين طبقاً لنوع المدرسة (ن=186)

المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
1- معلم التلاميذ	بين المجموعات	2	2755	1277	858	00001
	داخل المجموعات	181	29049	161		
2- المتعلق بالإدارة المدرسية والأنشطة التربوية	بين المجموعات	2	723	362	108	0343
	داخل المجموعات	181	60814	336		
3- المنهج الدراسي	بين المجموعات	2	5559	2780	385	0023
	داخل المجموعات	181	130880	723		
4- أسر التلاميذ	بين المجموعات	2	784	392	387	0023
	داخل المجموعات	181	18329	101		
5- المجتمع المحيط بالتلاميذ	بين المجموعات	2	146	073	063	0534
	داخل المجموعات	181	20928	116		
6- دور وسائل الإعلام	بين المجموعات	2	014	007	002	0977
	داخل المجموعات	181	53880	298		
الدرجة الكلية لواقع المدارس	بين المجموعات	2	25480	12740	299	0055
	داخل المجموعات	181	770754	4558		

بالنظر إلى التحليل الإحصائي رقم (16) نجد أن أحد قيم "ف" كانت دالة مما يعني أن دليل على وجود تأثير لتغير نوع المدرسة على أراء المعلمين في تقييم واقع مدارس التربية الخاصة ولمعرفة اتجاه هذه الفروق سوف نستخدم اختبار شيفية Scheffe للبحث عن دلالات إحصائية أعمق لهذه الفروق ولاتجاهاتها كما سيتضح في التحليل الإحصائي في (17،18،19).

جدول (17)

الفروق بين نوع المدرسة لمقياس واقع معلم التلاميذ

	بنات	مشترك
بنين	0001	–
بنات	–	–
مشترك	–	–

يتضح من التحليل الإحصائي (16) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أراء المعلمين على مقياس واقع معلم التلاميذ عند مستوى 001, لصالح معلمي مدارس البنين، فقد جاءت متوسطات درجات مقياس لمعلمي البنين على المقياس الفرعي واقع المعلم فكان (907) أعلى من متوسط درجات معلمي مدارس البنات على نفس المقياس الفرعي فكان (831).

جدول (18)

الفروق بين نوع المدرسة لواقع المنهج الدراسي

	بنات	مشترك
بنين	0028	
بنات		
مشترك		

يتضح من التحليل الإحصائي في (18) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أراء المعلمين على مقياس واقع المنهج الدراسي عند مستوى 005, لصالح معلمي مدارس البنين، فعندما تمت المقارنة بين متوسطات درجات معلمي مدارس البنين ومدارس البنات، جاءت متوسط درجات مقياس واقع المنهج الدراسي لمعلمي مدارس البنين (1164) أعلى من متوسط درجات معلمي مدارس البنات (052).

جدول (19)

الفروق بين نوع المدرسة لواقع أسر التلاميذ

	بنات	مشترك
بنين		0033
بنات		
مشترك	0,27	

يتضح من الجدول رقم (19) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أراء المعلمين على مقياس واقع أسر تلاميذ مدارس التربية الخاصة عند مستوى 005 لصالح معلمي مدارس المشتركة، فعندما تمت المقارنة بين

متوسطات درجات معلمي المدارس المشتركة (بنين /بنات) ومعلمي مدارس البنين، جاءت متوسط درجات مقياس واقع أسر التلاميذ لمعلمي المدارس المشتركة (507) أعلى من متوسط درجات مدارس البنين (430).

مناقشة النتائج

بالنسبة للفرض الأول تشير النتائج إلى أن أفراد العينة من الذكور كانوا يرون أن هناك معلمين كفأ، وأن الإدارة المدرسية والأنشطة التربوية يعملان بصورة جيدة وأن المنهج الدراسي المستخدم يفي باحتياجات الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، كما يرون أن وجود حالة من الرضا لدى أولياء أمور هؤلاء الطلاب عن الخدمات المقدمة لأبنائهم، وكذلك يرون جودة المجتمع المحيط بالمعاق، وأن الإعلام لديه رؤية مستنيرة لواقع التربية الخاصة وهم في ذلك كله يختلفون عن رأي المعلمات الإناث من أفراد العينة، وقد يكون سبب ذلك الاختلاف هو ميل المعلمين الذكور إلى المجارات الاجتماعية أكثر من الإناث، أو أنهم ليس لديهم خبرة في تقييم المناهج الدراسية المناسبة التي يمكن أن ترتقي بمهارات ذوي الإعاقة، أما بالنسبة للمعلمات يمكن أن الاختلاف جاء لاهتمام المعلمات أكثر بجودة المخرجات التعليمية أكثر من المعلمين مما أدى إلى انخفاض الرؤية الايجابية للمعلمات لمتغيرات الدراسة ومن ضمنها المنهج الدراسي الخاص بذوي الإعاقة. في دراسة أجرتها الحديدي (1991) هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل تصميم التعليم وتنظيمه وأساليب التدريس والإرشاد والتوجيه جاءت النتائج بوجود دلالة إحصائية فيما يتصل بتقدير المعلمين لمجال الخبرة التدريسية.

أما نتائج الفرض الثاني فأشارت إلى اختلاف الرؤى ليس فقط بين المعلمين الذكور والإناث كما في الفرض الأول، بل أن أراء المعلمين كانت مختلفة عن أراء الإداريين حول متغير واحد فقط وهو كفاءة المعلم، فكانت استجابات المعلمين تشير إلى أن معلم التربية الخاصة على درجة جيدة من الكفاءة وهذا ما

لم يقرره الإداريين في نفس المجال العملي، هذا الاختلاف في الرأي يمكن أن يكون نتيجة لاحتكاك الإداريين بأولياء الأمور بصورة أكبر وسماع شكاواهم عن واقع نتائج التدريس والتدريب في مدارس التربية الخاصة.

الفرض الثالث أن معلمي رياض الأطفال كانوا أكثر رضا من معلمي المراحل الأخرى (الابتدائي، المتوسط،الثانوي) عن منهج التربية الخاصة كما أن معلمي البنين أظهروا رضاهم عن واقع المعلم، وكذلك في المنهج، وأخيراً وضع أسرة المعاق.

نلاحظ أن نتائج فروض الدراسة تسير في اتجاه القبول للواقع الموجود في مجال التربية الخاصة وأن لم يكن قبولاً مطلقاً، وقد يرجع ذلك إلى أحد سببين أولهما: أن المناهج الدراسية، والهيئة التعليمية ذو فعالية في تدريب وتأهيل هؤلاء الطلاب بالشكل الذي يجعلهم في تقدم وارتقاء دائمين وثانيهم: أو أن هناك عدم وضوح في الرؤية لدى عينة الدراسة أما لعدم اطلاعهم على ما هو جديد في مجال التربية الخاصة، أو ليأسهم من إمكانية تقدم هؤلاء الطلاب أكثر من ذلك.

وبعيداً عن هذا التصور النظري فإن ما يجب الإشارة إليه هنا هو ما اتفق عليه جموع الباحثين من أهمية توافر الإمكانات العلمية والمهارات الشخصية للقيام بمهمة رعاية هذا النوع من الأفراد، وهذا ما أكد عليه واليسكا على ضرورة توافر المهارات الشخصية والعلمية لدى المعلمين القائمين على تدريب وتأهيل هؤلاء الطلاب (Waleska,2011)

تؤكد هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة على حقيقة هامة وهي أن التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة يتطلب مهارات وتدريب منظم ومستمر حتى يستطيع المعلم تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب وكذلك تنمية مهاراتهم الاجتماعية والتعليمية. وأن هناك كفايات يجب أن تتوافر لدى المعلم حتى يتمكن من تقييم الواقع التربوي والمجتمعي لذوي الإعاقة وبالتالي أداء مهمته بشكل فعال.

قد نرى مما سبق أنه حتى المعلمين المختصين بخبرتهم فقط لا يكونون فعالين بالدرجة المتوقعة في التفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة وتدريبهم، مما قد يؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا عن كفاءتهم أو عن المؤسسات التي يعملون فيها وذلك لعدم قدرتهم على تحقيق الأهداف التدريبية والتعليمية المتوقعة منهم، بالرغم من أن عينة الدراسة من المعلمين الذكور لهم رأي مؤيد ومغاير لرأي المعلمات الإناث تجاه واقع التربية الخاصة في الكويت

حدود الدراسة:

* أن نتائج الدراسة مبنية على تقييم مجموعة من العاملين داخل المنظومة التعليمية في مجال التربية الخاصة – أن الدراسة هي تقييم فعلي وحقيقي لواقع التربية الخاصة في الكويت وبذلك تؤخذ هذه النتائج بعين الاعتبار

نتائج الدراسة

* نتائج الدراسة تعبر فقط عن رأي أفراد العينة بما قد يكون لديهم من انتماءات وتحيزات لمجال عملهم مما قد يجعلنا نؤخذ نتائج الدراسة من منظور النقد والتفنيد.

* الحاجة إلى عناصر محايدة من خارج المؤسسات التربوية القائمة على العمل في مجال التربية الخاصة، وذلك للحصول على نتائج أكثر موضوعية وقائمة على أسس علمية لتفاصيل التربية الخاصة في المجتمع الكويتي.

التوصيات

ومن كل ما سبق نخلص لعدد من التوصيات التي قد تعين الباحثين في تناول هذا الموضوع:-

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكننا طرح مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في الاهتمام بتقييم تلك الخدمات التعليمية التي تقدم لهذه الفئة من أبنائنا، تحسين النواحي التعليمية في تلك المرحلة الحرجة من حياة أطفالنا، وكذلك تزيد من فهم طبيعة الخدمات المقدمة في هذه المرحلة ومدى جدواها:

1- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تقييم تلك العملية التعليمية (التربية الخاصة) من خلال عينات أخرى من أولياء الأمور وأفراد مستقلين عن مجال العمل، وهيئات مستقلة لديه خلفية عملية متقدمة.

2- إجراء دراسة تتبعيه على الأفراد الملتحقين بالمراحل الأولى لبرامج التربية الخاصة لرصد كم التغيرات الإيجابية أو السلبية التي قد تحدث لهؤلاء الأفراد.

3- تحث نتائج هذه الدراسة على إجراء دراسات أخرى أكثر عمقاً لفحص نتائج هذه الدراسة.

4- إجراء دراسات مقارنة بين وضع التربية الخاصة في دولة الكويت ودول أخرى لها نفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع

مراجع عربية

1. إدارة التربية الخاصة (2007/2006)، دليل مدارس التربية الخاصة، وزارة التربية: دولة الكويت

2. البطاينة، أسامه (2002) تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجله اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول.

3. الحديدي، منى (1991)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث اليرموك، مجلد 7، عدد 1.

4. الخطيب جمال والحديدي، منى (2009).مدخل إلى التربية الخاصة، دار حنين للنشر والتوزيع.

5. الشلول، على. (2005). تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقلياً بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الاردن.

6. الصمادي: جميل، النهار، تيسير (2001) مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 10 (19) 193-216.

7. العايد، واصف محمد سلامة (2010) تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين، مجلة كلية التربية، كفر الشيخ، مصر

8. الغرير، أحمد (1991) الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

9. الفلسفة التربوية لمدارس إدارة التربية الخاصة (2004- 2005)، مدارس التربية الخاصة: وزارة التربية.

10. المعمري، خولة بنت هلال (2000) مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

11. المفتي، هشام (2008) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن: الجمهورية اليمنية، عدن.

12. النمر عصام (2006)، محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة العربية، دار اليازودي العملية للنشر والتوزيع: الأردن.

13. عبيدات، يحيي فوزي (2012) تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. مؤتمرات إعداد معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، جامعة الكويت: الكويت.

14. مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب – المكتب التنفيذي (2001)، الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، الطبعة الأولى.

15. وزارة التربية والتعليم (2013)، القواعد المنظمة لمدارس وبرامج ومناهج التربية الخاصة والأهلية، المملكة العربية السعودية.

http://portal.moe.gov.sa/privateeducation/Pages/pri_sch.aspx

16. هارون، صالح عبد الله (1995) استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

1. Althabet, I. (2002).Perceptions of Teachers of Mental Retardation Regarding Their Preparation Program at King Saud University in Saudi Arabia. PhD., University of South Florida P.142.

2. Alur, M. (2002). "Special Needs Policy in India". In S. Hegarty and M. Alue (eds.), Education and Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion. New Delhi: Sage.

3. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Definition of Special education. SA: Washington.

4. Beverly, R., & York-Barr, J. (1997). Collaborative Team., **for** Students with Severe Disabilities: Integrating Therapy and Educational Services. Brookes **publishing** Co.

5. Braaten, S. (1982). A model for the differential assessment and placement of emotionally disturbed students in special education programs. In M. Noel & N. Haring Eds.), Progress or change: Issues in educating the emotionally disturbed (Vol. l) (pp. 61-82). Seattle: University of Washington.

6. Burgner, D. M., (2010) A case study: How middle school administrators, teachers, and special education support staff collaborate to address the academic and social needs of slow- learning students, Pro-Quest Dissertations and Theses.Vol.0777

7. Canges, R. L. (2010). Investigating how general education middle school teachers support the social inclusion of students with special needs, Pro-Quest Dissertations and Theses. Vol 0529.

8. Gartner, A. & Lipsky, D. K. (1997). Inclusion and School Reform: Transforming American's Classrooms. Brookes Publishing Company.

9. Gaylord-Ross, R. (1989). Integration Strategies for Students with Handicaps. Baltimore: P.H. Brooks.

10. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). Exceptional learners: Introduction to special education (11th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

11. Hallahan, D., & Sayeski, K. (2010). Special Education, Updated on Sep 2, 2010, http://www.education.com/reference/article/special-educationl/

12. Israel, M. (2009). Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies. PhD. University of Kansas, 178 p.

13. Judge, S., & Oreshkina, M. (2004). Special Education Teachers Preparation in Belgium, Russia, and United States: A Comparative Study. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Vol. 27 (3), P. 240-250.

14. Kempe, A. (2011). Drama and the Education of Young People with Special Needs. Key Concepts in Theatre/Drama Education. Springer Link Contemporary.

15. Ministry of Health Care. (2010). Care of people with disabilities. Retrieved from Ministry of Health Care website: http://mosa.gov.sa/portal/modules/smartsection/item.php?itemid -11

16. National Council on Disability. (1994). Inclusionarv Education for students with special needs: keeping the promise. Washington, DC: Author..

17. Noel, M. M. (1982). Public school programs for the emotionally disturbed: An overview. In M. Noel N. Haring (Eds.), Progress or change: Issues in educating the emotionally disturbed . Vol.2, pp. 1-28, Seattle: University of Washington.

18. Robb, S.M., & Smith, D., & Montrosse, B. (2012). The Context of the Demand for Special Education Faculty: A study of Special Education Teacher Preparation Programs. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. Vol 35 (2), P. 128-139.

19. Shaw, R., & McCombs, M. (1977). The Emergence of American Political Issues: The Agenda-Setting Function of the Press, St. Paul. : West Publisher Co., P. 5.

20. Sims, K. (2010).The impact of professional development on high school teachers' attitudes about students with special education needs, collaboration, and instructional efficacy, Pro- Quest Dissertations and Theses.Vol.0529.

21. Spooner, F, Algozzine, B., Woods, C.L., & Hicks, C. (2010) What We Know and Need to Know About Teachers Education and Special Education.The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children Vol 33 (1), p 44-54.

22. Stainback, S. Stainback, W. C. (1996). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education, Paul H Brookes Pub Co.

23. Swam, W., & Morgan, J. (1993). The Local Interanrcy Coordinating Council: Collaborating for Comprehensive Services for Young Children and Their Families, Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

24. U.S. Department of Education. (2001). legislation law No Child Left behind Act," 2001.

25. U.S. Department of Education. (2004). IDEA: Individuals with Disabilies Education Act.

26. Waleska, B. (2011). An Assessment of the Professional Development Needs of Foreign Language Teachers Who Teach Special Education Students, Pro-Quest Dissertations and Theses. Vol.0444.

27. Wasbum-Moses, L., & Rosenberg, M.S. (2008). Alternative Route Special Education Teacher Preparation Programs Guidelines. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Excptional Children. Vol. 31 (4), p. 257-267.

28. Wog, Karlene A.(2010) More full text options: Effects of reading comprehension strategy instruction for fourth grade students with special education needs, Pro-Quest Dissertations and Theses. Vol.0529,

29. Zabel, R.H., & Zabel, M.K. (2001). Revisiting Burnout among Special Education Teachers: Do Age, Experience, and Preparation Still Matter? The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Excptional Children. Vol 24 (2) P 128-139.