فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين

إبراهيم أمين القريوتي* عماد محمد الغزو**
مؤيد الحميدي***

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٢) معلماً ومعلمة منهم (٢٥) من الذكور و(١٠٧) من الإناث. وقد تم استخدام مقياس أعد من قبل الباحثين للتعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة، واستخرجت دلالات صدق وثبات للمقياس، حيث دلت المؤشرات على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، وكان معامل الثبات (٩٠ر٠)، واشتمل المقياس على (٥٧) فقرة، مثلت خمسة أبعاد وهي: البيئة التعليمية، والتشخيص، والهيئة التدريسية، والتعاون، والبرامج.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم الإماراتية بلغت ٦٦%، وذلك حسب استجابة أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠٥ر) بين البعد الأول والثالث، والثاني والثالث، والثالث والرابع، وارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠١ر) على الأبعاد الأول والخامس، والثاني والخامس، والثالث والخامس.

* قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة.
** قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة.
*** إدارة ذوي القدرات الخاصة – وزارة التربية والتعليم والشباب – دبي – الإمارات العربية المتحدة.

المقدمة والخلفية النظرية

تعتبر التربية الخاصة مهنة لها تاريخها الخاص وممارساتها الثقافية وإدارتها وبرامجها التي تركز على الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويمكن أن تكون برامج التربية الخاصة وقائية كالتدخل لمنع حدوث الإعاقة، أو علاجية كإزالة أثر الإعاقة من خلال عملية التدريس، أو تعويضية مثل تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام أدوات أو مهارات تمكنهم من إتقان المهام بنجاح بغض النظر عن المشكلة التي يعانوا منها (Heward,2000; Cultta, Richard & Tompkins, 1999; Friend & Bursuck, 2002).

وإذا نظرنا إلى ميدان التربية الخاصة من وجهة نظر اجتماعية سياسية فإن التغيير الذي طرأ في تطور هذا الميدان جاء نتيجة لحركات حقوق الإنسان. كما أن التغيرات التي حدثت في المجتمعات تجاه الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حدث نتيجة لسن القوانين والتشريعات التي لعبت دوراً فعالاً في تطوير هذا المجال، وذلك من خلال إشراك الأهل في العملية التعليمية لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن الهدف السامي من برامج التربية الخاصة هو تقديم برامج نوعية، تقود إلى مخرجات تربوية فاعلة تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة في الارتقاء والتقدم والنماء في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية. إلا أنه وبسبب صعوبة قياس المخرجات التعليمية التي تتمثل بتحصيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد اتجه بعض الباحثين إلى تقويم مدخلات وعمليات العملية التربوية كونها أحد المحكات التي من خلالها يمكن الحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية (جميل الصمادي، وآخرون، ٢٠٠١)، (Salend, 1994).

ويشير الأدب المتعلق بهذا الموضوع إلى أن مدخلات العملية التعليمية تتمثل في المعلم، المنهاج، الإدارة، خصائص الطلبة، البناء المدرسي، الأدوات والتجهيزات، وأساليب التدريس (محمد الصوفي، وآخرون، ١٩٩٣).

ومن خلال مراجعة الأدب والدراسات المتعلقة بمدخلات العملية التعليمية فقد وجد الباحثون مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية برامج التربية الخاصة منها دراسة ابتسام حسونة وموزة السويدي (١٩٩٤) التي هدفت إلى دراسة واقع فصول التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة

مجموعة من الإيجابيات والسلبيات، فمن الإيجابيات التي أظهرتها الدراسة هي أن فصول التربية الخاصة وسيلة ناجحة لمعالجة بطء التعلم والتحصيل واستخدام الأسلوب الفردي في التعليم، ومخاطبة كل تلميذ في حدود قدراته واستعداداته ومستوى وسرعة تعلمه ومعالجة النواحي السلوكية غير المرغوب فيها لدى بعض الأطفال مثل العدوانية والسرقة، وتنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الذين لديهم مشكلة ازدواجية اللغة. كما تقوم فصول التربية الخاصة على مساعدة معلم الفصول العادية في التعرف على الطرائق والأساليب الملائمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتحد هذه الفصول من تسرب الطلبة ومن الرسوب المتكرر، وتحمي الأفراد من الانحراف في المجتمع كون هذه الفصول تعالج المشكلات التي يعاني منها التلميذ.

أما عن السلبيات التي خلصت بها الدراسة فهي: تعدد مستويات الطلبة في الفصل الواحد، عدم وجود برامج أو مناهج في مدارس التعليم العام خاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وقلة عدد المختصين المؤهلين للعمل بهذه الفصول، ونقص عدد المشرفين التربويين المؤهلين للعمل في هذا المجال. ونقص البحوث والدراسات التي تتناول مشكلات الطلبة، وعدم توفر الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص وتقويم الطلبة، وضعف التعاون لدى بعض أولياء أمور التلاميذ، وعدم تفهم بعض مدرسي الفصول العادية لذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لعدم المعرفة بخصائصهم.

إلا أن الدراسة لم تشر إلى عدد أفراد العينة الذين استجابوا لأداة الدراسة، ولم تحدد تخصصاتهم وسنوات الخبرة في المجال، كما أن بناء الأداة لم يأخذ بالاعتبار لائحة فصول التربية الخاصة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في عملية تنظيم الفصول، ولم يحدد الباحثان كيفية بناء المقياس وصدقه وثباته.

أما دراسة (Davis, 1983) فقد هدفت إلى التعرف على كفايات و/أو المهارات التي يعتبرها معلمو غرف المصادر أكثر أهمية وضرورة كي يكونوا أكثر فاعلية في تنفيذ البرامج، وتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) مفحوصاً، ممن يدرسون في غرف المصادر في ولاية (Maine) الأمريكية، وكان ثلثي عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية والثلث الأخير من معلمي المرحلة الثانوية.

وقد أظهرت نتائجها أن ٨ر٨٧% من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى أهمية التواصل مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت الدراسة بأن ٤ر٨٧% من أفراد العينة قد أشاروا إلى أهمية المعرفة بإجراءات إدارة السلوك ومهارة توظيفها داخل الفصل.

ودرست عائشة أحمد وأحمد الزير، (١٩٩٥) معوقات العمل في فصول التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة وتوصلا إلى عدم توفر مقاييس ذكاء مقننة صالحة للبيئة الإماراتية، وتدني وعي أسر الطلاب المحولين لفصول التربية الخاصة، وعدم توافر الأفلام التعليمية التربوية، وعدم وعي المجتمعات المدرسية بالبرامج التربوية المقدمة بفصول التربية الخاصة، وتعدد المستويات الدراسية في الفصل الواحد، وافتقار بعض فصول التربية الخاصة للمواصفات المنصوص عليها في اللائحة.

وقامت (O'Shea, Stoddard & O'Shea,2000) بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على آراء الطلبة المعلمين في مرحلة الإعداد التربوي بمستوى البكالوريوس والماجستير ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون بالميدان التربوي، حول التغيرات التي جاءت في قانون تربية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) لعام ١٩٩٧.

وقد أشارت نتائجها إلى أن (١٣٧) مفحوصاً من أصل (١٤٧) مفحوصاً وافقوا أو وافقوا بشدة على أنهم يتمتعون بمهارة كتابة الأهداف السنوية في الخطط التربوية الفردية.

كما أشارت الدراسة إلى أن (١٣٥) مفحوصاً من أصل (١٤٧) لديهم القدرة والمهارة في تعديل أو تكييف المناهج العامة بما يتلاءم واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأظهرت الدراسة أيضاً أن (١٣٧) مفحوصاً من أصل (١٤٧) قد وافقوا أو وافقوا بشدة بأن لديهم المهارات الملائمة للعمل مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد قام جميل الصمادي ووتيسير النهار (٢٠٠١) بدراسة حول مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال على عينة مكونة من (٩٦) معلماً ومعلمة ممن يدرسون بفصول التربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لجميع الكفايات كانت أعلى من مستوى إتقان المعلمين لها. أما عن سنوات الخبرة فقد كانت فاعلية المعلمين والمعلمات التي تزيد سنوات خبراتهم عن سبع سنوات أكثر فاعلية في مجال التدريس من المعلمين والمعلمات الذين تقل سنوات خبرتهم في التدريس عن سبع سنوات. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم تعزى لسنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

نظـــراً لقلة الدراسات التي تناولت الموضوع في دولة الإمارات العربية المتحدة فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربـــية والتعلـــيم من وجهة نظر المعلمين، وذلك عن طريق استخدام مقياس موجه إلى العاملين بهذه الفصول.

مشكلة الدراسة

تناولت الدراسة الحالية تقويم عن فاعلية فصول التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المحددة التالية:

(١) ما مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين؟

(٢) هـــل هـــناك اخـــتلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف الجنس؟

(٣) هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف سنوات الخبرة؟

(٤) هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين لمدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف أبعاد المقياس؟

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) معلماً ومعلمة منهم (٢٥) من الذكور و (١٠٧) مـــن الإنـــاث. أما عن مؤهلات أفراد عينة الدراسة: فقد بلغ عدد الحاصلين على مؤهل دبلـــوم (٩) بنســـبة ٨ر٦% مـــن أفـــراد عيـــنة الدراسة، وعدد الحاصلين على مؤهل الـــبكالويوس (١١٩) بنسبة ٢ر٩٠% من أفراد عينة الدراسة، وبلغ عدد الحاصلين على درجة الماجستير (٤) بنسبة ٣% من أفراد عينة الدراسة.

وبالنسبة إلى تخصص أفـــراد عينة الدراسة فقد بلغ عدد الحاصلين على مؤهل فـــي التربية الخاصة (١١٠) معلماً ومعلمة بنسبة ٣ر٨٣%، والحاصلون على مؤهل في علـــم النفس (١٤) معلماً ومعلمة بنسبة ٦ر١٠%، والحاصلون على مؤهل في العلوم (١) معلم بنسبة ٨ر%، أما الحاصلون على مؤهل في الاجتماع فقد بلغ عـــددهم (٢) بنسبة

٥ر١%، ومعلمو الفصل (٤) معلمين بنسبة ٣%، ومعلم واحد في مجال الرياضيات بنسبة ٨ر%.

أما بالنسبة إلى توزيع أفراد عينة الدراسة على الصفوف وسنوات الخبرة فالجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف ومستوى سنوات الخبرة

الصف	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
الأول	١ – ٤	١٦	٧ر٤٥%
	٥ – ٨	١٢	٢ر٤٣%
	٩ – ١٢	٢	٧ر٥%
	> ١٢	٥	٢ر١٢%
الثاني	١ – ٤	١٣	١ر٤٨%
	٥ – ٨	١٠	٣٧%
	٩ – ١٢	صفر	صفر
	١٢ – >	٤	٨ر١٨%
الثالث	١ – ٤	٥	٢٥%
	٥ – ٨	٥	٢٥%
	٩ – ١٢	٧	٣٥%
	١٢ – >	٣	١٥%
الأول والثاني	١ – ٤	١٣	٥٢%
	٥ – ٨	٦	٢٤%
	٩ – ١٢	٢	٨%
	١٢ – >	٤	١٦%
الثاني والثالث	١ – ٤	٥	٢٠%
	٥ – ٨	٦	٢٤%
	٩ – ١٢	٩	٣٦%
	١٢ – >	٥	٢٠%

أداة الدراسة

تهـدف الدراسة الحالية إلى تقييم مدى فاعلية فصول التربية الخاصة من وجهة نظـر المعلميـن العامليـن بها، ومن أجل ذلك فقد تم الرجوع إلى لائحة فصول التربية الخاصـة والتي أقرت من قبل وزير التربية والتعليم في القرار الوزاري رقم (٢/٣٨٥) لسنة ١٩٨٨، والى ورقة العمل المقدمة من إدارة الخدمة الاجتماعية حول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة في نوفمبر ١٩٩٢، والى الكتيب المعد من قبل (عائشة أحمـد وأحمـد الزير) " التربية الخاصة بين الواقع والطموح "، والى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع (لائحة فصول التربية الخاصة، التربية الخاصة في دولة الإمارات ١٩٩٢، وعائشة أحمد وأحمد الزير ١٩٥٥).

وقـام الباحثون بدراسة المواد الواردة في جميع المراجع سابقة الذكر وتحليلها، ومـن ثـم تحويلها إلى مقياس يحتوي على فقرات يمكن الإجابة عليها من قبل عينة من المفحوصـين، وقد توصل الباحثون إلى (٥٤) فقرة تعكس كافة العوامل التي تلعب دوراً فـي نجـاح فصول التربية الخاصة. ومن أجل التأكد من محتوى الفقرات بعد إعدادها بصـورتها النهائـية، تم عرضها على لجنة من المحكمين تكونت من سبعة من موجهي التربـية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول المقياس مـن حيـث مناسبته لقياس ما وضع لقياسه. وللتحقق من صدق المحكمين كمرحلة أولى تمهيداً لاستخدامه قدمت فقرات المقياس مرفقة بنموذج خاص لأعضاء اللجنة، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة ووضوح الفقرات وإبداء أي ملاحظات حول كل فقرة من فقرات المقياس.

وأظهـرت نـتائج صـدق المحكميـن بأن هناك اتفاقاً على عدم مناسبة بعض الفقـرات، كمـا اقـترح المحكمون إضافة فقرات أخرى للمقياس. وبعد تحليل استجابات المحكمين تم حذف الفقرات التي اتفق خمسة محكمين على عدم مناسبتها، وإضافة الفقرات التـي اتفق خمسة محكمين على إضافتها لفقرات المقياس بحيث أصبح المقياس بصورته النهائية يشتمل على (٥٧) فقرة، والمرفق بالملحق رقم (١).

وقد مثلت فقرات المقياس خمسة أبعاد هي:

(١) البيئة التعليمية: ويتكون هذا البعد من الفقرات:

١، ٤، ١٧، ٤٥، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٤

(٢) التشخيص والتقييم: ويتكون هذا البعد من الفقرات:

٢، ٣، ٥، ٨، ١١، ١٥، ١٦، ٣٤

(٣) الهيئة التدريسية: ويتكون هذا البعد من الفقرات:
٢٦، ٣٥، ٣٨، ٤٠، ٤٣، ٤٧، ٤٨، ٥٦، ٥٧

(٤) التعاون: ويتكون هذا البعد من الفقرات:
٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٣٣، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥

(٥) برامج فصول التربية الخاصة: ويتكون هذا البعد من الفقرات:
٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٢٦، ٤٦، ٥٣

وقد صيغت فقرات الأداة على شكل عبارات يطلب من المستجيب أن يضع تقديره على كل فقرة من الفقرات على مقياس متدرج من (٤ – ١)، حيث تعطى (٤) درجات إذا كانت الاستجابة على الفقرة دائماً، و(٣) درجات إذا كانت الاستجابة على الفقرة غالباً و(درجتان) إذا كانت الاستجابة على الفقرة أحياناً، و(درجة واحدة) إذا كانت الاستجابة على الفقرة نادراً، إذا كانت الفقرة إيجابية، والعكس إذا كانت سلبية، حيث تكون الدرجة القصوى (٢٢٨) والدرجة الدنيا (٥٧).

وللتأكد من ثبات المقياس فقد تم استخدام معادلة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة (internal consistency)، معادلة (كرونباخ ألفا) حيث كان معامل الثبات (٠ر٩٠) ويعتبر ذلك دليلاً كافياً على ثبات المقياس.

إجراءات التطبيق

تم تطبيق أداة الدراسة وذلك بالتعاون مع إدارة الفئات الخاصة بوزارة التربية والتعليم، على عينة من معلمي ومعلمات فصول التربية الخاصة بالمدارس العادية واستغرقت عملية جمع البيانات فصلاً دراسياً خلال العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وقد فرغت النتائج بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم تحليل النتائج حسب متغيرات الدراسة.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول ما مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس

دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين؟ فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢).

ولمعرفة مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس فقد تم اعتماد المتوسط الحسابي (٣) فما فوق كنقطة قطع تحدد تحقيق الفاعلية وبالنظر إلى الجدول (٢) نلاحظ أن الفقرات التالية حققت الفاعلية وهي: (٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥).

ويتضح من خلال تفريغ الفقرات أن نسبة فاعلية فصول التربية الخاصة قد بلغت ٦٦% حسب استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس.

أما بالنسبة للفقرات التي لم تحقق الفاعلية حسب استجابة أفراد عينة الدراسة فهي: (١، ٤، ٥، ١٤، ١٧، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٥٦، ٥٧).

وإذا حاولنا معرفة انتماء الفقرات التي لم تحقق الفاعلية إلى أبعاد المقياس بشكل عام نلاحظ أن هذه الفقرات تركزت بشكل واضح في بعدي المقياس الثالث وهو الهيئة التدريسية والرابع وهو التعاون. وجاءت هذه النتيجة مطابقة لما ذكرته ابتسام حسونه، وموزة السويدي (١٩٩٤)، وعائشة أحمد وأحمد الزير (١٩٩٥)، في إشارتهم لمعوقات العمل في الفصول الخاصة.

جدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢ر٢٤٢٩	١ر١٨٢٧	١٣	٣ر٦٩٧٠	١ر٢٣٥٢	٢٥	٢ر٤٩٢٤	١ر٣١٠٥	٣٧	٢ر٨٥٦١	١ر٠٤٢١	٤٩	٣ر٨٣٣٣	١ر١٢٦٨
٢	٣ر٤٠٩١	١ر١٢٥٤	١٤	٢ر٥٥٣٠	١ر٠٧٢٣	٢٦	١ر٨٤٠٩	٩٤٧٧ر	٣٨	٣ر٨٠٣٠	١ر٠١٤٧	٥٠	٤ر٢٨٠٣	١ر٢٣٧٥
٣	٣ر٤٣٩٤	١ر٠٢٨٣	١٥	٤ر٠٢٢٧	٩٦٨٧ر	٢٧	٣ر٦٩٧٠	١ر٠٨٣٨	٣٩	٢ر٣٢٥٨	١ر١٦٢٤	٥١	٤ر٤٨٤٨	٨٧٧٩ر
٤	٢ر٨٦٤	١ر٠٩٥٨	١٦	٣ر١٤٣٩	١ر٠٧١٠	٢٨	٤ر٤٨٤٨	٨٥١٤ر	٤٠	٣ر١١٣٦	١ر٢٨٧٩	٥٢	٤ر١٥٢	٩٥٣٠ر
٥	٢ر٩٧٧٣	١ر١٦٢٢	١٧	٢ر٨٣٣٣	١ر١٧٣٣	٢٩	٢ر٤٧٧٣	١ر٢٠٧٣	٤١	١ر٨٨٦٤	١ر١١٦٥	٥٣	٤ر٦٥١٥	٨٣٧٩ر
٦	٣ر٢٧٢٧	١ر١٢٦٣	١٨	٤ر٢١٢١	٧٨١٨ر	٣٠	٤ر١٩٧٠	٨٧٧٥ ر	٤٢	٢ر٢٥٠٠	١ر٠٧٩٨	٥٤	٤ر٤١٦٧	١ر٠٣٤١
٧	٣ر٧٥٧٦	١ر٠٨٥١	١٩	٣ر٩٥٤٥	١ر١٦٤٨	٣١	٣ر٩٠١٥	١ر٠٣٢٧	٤٣	١ر٩٣٩٤	١ر١٢٤٠	٥٥	٣ر٩٦٢١	١ر٢٨٦٥
٨	٣ر١٧٤٢	٩٠٣٧ر	٢٠	٣ر٤٦٢١	١ر٠٨٠٠	٣٢	٣ر٥٢٢٧	١ر١٦٢٢	٤٤	٣ر٢٧٢٧	١ر٢٦٠٦	٥٦	٢ر٨٢٥٨	١ر٥٥٠٧
٩	٣ر٦٩٧٠	١ر٠١٠٩	٢١	٣ر٨٧٨٨	١ر١١٢٣	٣٣	٣ر٥١٥٢	١ر٠٧٣٥	٤٥	١ر٨٠٣٠	٩٢٠٠ر	٥٧	١ر٤٦٢١	٠ر٩٩٩٣
١٠	٣ر٤٧٧٣	١ر٠٣٧٢	٢٢	٢ر٤١٦٧	٨٩١٤ر	٣٤	٢ر٧٠٤٥	٩٩٤٢ر	٤٦	١ر٦٨٩٤	٩٠٠٧ر			
١١	٣ر٢١١٧	١ر١٠٠٤	٢٣	٣ر٨٣٣٣	١ر٠٤٩٧	٣٥	٢ر٧٤٢٤	١ر٣٤٥٧	٤٧	٣ر٧٧٢٧	١ر٠٥٢٧			
١٢	٣ر١٥١٥	١ر١٧٥٤	٢٤	٤ر٠٢٢٧	٩٢٠٢ر	٣٦	٣ر٧٥٠٠	٩١٩٥ر	٤٨	٤ر٠٩٨٥	٩٣١٧ر			

وللإجابـــة عن السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف الجنس؟ وللتحقق من ذلك فقد استخدم الباحثون تحليل التباين والموضح في جدول (٣).

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية وقيمة (ف) لاستجابة أفراد عينة الدراسة
على المقياس باختلاف الجنس

البعد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	١	٢٠٥ر	٢٧٢ر	٦٠٣ر
الثاني	١	١٤٨ر	٧٨ر	٣٧٨
الثالث	١	١٦٤ر	١ر٣٤٧	٢٤٨ر
الرابع	١	١٠٤ر	٢٥٦ر*	٦١٤ر
الخامس	١	١١١ر	١٤٦ر	٧٠٣ر

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق تعزى لجنس المفحوص في استجاباتهم على أبعاد المقياس الخمسة.

وللإجابـــة عن السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف سنوات الخبرة؟ وللتحقق من ذلك فقد استخدم الباحثون تحليل التباين (أنوفا) والموضح في جدول (٤).

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية وقيمة (ف) لاستجابة أفراد عينة الدراسة
على المقياس باختلاف سنوات الخبرة

البعد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	٣	٢٠٦ر	٨٤٤ر	٥٠٠ر
الثاني	٣	١٤١ر	٢ر٦٥٧	٠٣٦ر
الثالث	٣	١٦٤ر	١ر١٤٥	٣٣٨ر
الرابع	٣	١٠٥ر	٣٢٩ر	٨٥٨ر
الخامس	٣	١٠٦ر	١٦٩ر	٠٧٦ر

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠٥ر) على جميع فقرات أبعاد المقياس تعزى إلى اختلاف سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة.

السؤال الرابع: هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين لمدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف أبعاد المقياس؟

وللتحقق من ذلك فقد قام الباحثون باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس والموضح في جدول (٥).

جدول (٥)

معامل ارتباط "بيرسون" لاستجابات المفحوصين على أبعاد المقياس الخمس

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الأول	١ر٠٠٠	١٥٠ر	١٨٨ر*	٠٧٢ر	٢٣٦ر**
الثاني	١٥٠ر	١ر٠٠٠	٢١٩ر*	٣٩٢ر**	٢٨٨ر**
الثالث	١٨٨ر*	٢١٩ر*	١ر٠٠٠	١٩٧ر*	٢٢٦ر**
الرابع	٠٧٢ر	٣٩٢ر**	١٩٧ر*	١ر٠٠٠	٢٠٥ر*
الخامس	٢٣٦ر**	٢٨٨ر**	٢٢٦ر**	٢٠٥ر**	١ر٠٠٠

* ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (٠٥ر)

** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (٠١ر)

يتضح من جدول (٥) وجود ارتباط دال إحصائياً بين بعدي المقياس الأول والثالث، وبعدي المقياس الثاني والثالث، وبعدي المقياس الثالث والرابع، وبعدي المقياس الرابع والخامس، عند مستوى الدلالة أقل من (٠٥ر).

كما يوضح الجدول أيضاً وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأبعاد: الأول والخامس، والثاني والخامس، والثالث والخامس، عند مستوى الدلالة أقل من (٠١ر).

المناقشة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بالمدارس الإماراتية من وجهة نظر العاملين بهذه الفصول من المعلمين والمعلمات.

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول " ما مدى فاعلية فصول التربية الخاصة بمدراس دول الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين؟ " إلى أن (٦٦%) من فقرات الأداة أظهرت فاعلية الفصول إلا أن هذه النسبة غير مرضية تماماً ولم تلبي مستوى الطموح لهذه الفصول، علماً بأن عمر فصول التربية الخاصة بالمدارس الإماراتية تجاوز العشرين عاماً. وبالرجوع للنتائج المتعلقة باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، والتي كان متوسطها الحسابي أقل من نقطة القطع التي اعتمدها الباحثون، يتضح لنا أيضاً انخفاض واضح في المتوسطات الحسابية للفقرات التي تنتمي إلى بعدي المقياس الهيئة التدريسية، والتعاون. ففيما يتعلق ببعدي الهيئة التدريسية والتعاون فإن انخفاض مستوى الفاعلية قد يعزى إلى عدم التخصصية من ناحية وعدم تلقي التدريب الوافي في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثنائها من ناحية أخرى، وهذا بطبيعة الحال يؤثر على قدرتهم في تقديم خدمات وبرامج تربوية ملائمة لهؤلاء التلاميذ. كما أن الاتجاهات السلبية سواء نحو مدرسي التربية الخاصة أو الفصول الخاصة، وتدني مستوى التفاعل بين جميع الأطراف المعنية في إنجاح برامج التربية الخاصة، وضعف التواصل بين المدرسة والأسرة، كل ذلك ينعكس سلباً على فاعلية الفصول الخاصة. ويعتبر بعدي الهيئة التدريسة والتعاون من الأبعاد المهمة التي تحتاج إلى دراسة وتقصي أكثر، وإجراء دراسات أخرى في هذا المجال والوقوف بشكل أدق على أكثر العوامل التي تحتاج إلى تطوير في هذين البعدين من أبعاد المقياس وسبل تطوير أعضاء الهيئة التدريسية، وزيادة مستوى التعاون بين أعضاء الفريق، وهذا ما أكدته دراسة (Davis,1983 & O'shea,et al, 2002) حيث أظهرت دراستيهما أهمية التواصل مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي أجريت على هذه الفصول في عام ١٩٩٤، وعام ١٩٩٥ (ابتسام حسونة وموزة السويدي، ١٩٩٤، عائشة أحمد وأحمد الزير ١٩٩٥) حيث توصلت نتائج الدراسات التي قاموا بها إلى عدم تخصص معلمي التربية الخاصة، وعدم وعي أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بأهداف وأهمية فصول التربية الخاصة، وعدم وعي المجتمع المدرسي بجدوى هذه الفصول.

أما بالنسبة إلى السؤال الثاني " هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين في فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف الجنس؟ "، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لجنس المفحوصين حول مدى فاعلية الفصول الخاصة، وقد جاءت هذه الدراسة متعارضة مع ما توصل إليه جميل الصمادي وتيسير النهار (٢٠٠١) حول فاعلية معلمات التربية الخاصة على جميع الأبعاد.

أمـــا فيما يتعلق بالسؤال الثالث "هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف سنوات الخبرة؟ "، فلم تظهر هناك أي اخـــتلافات تعزي لعامل الخبرة، وقد تعزي هذه النتيجة لما توصلت له الدراسة من نتائج بالســـؤال الأول، إذ أثـــرت الاتجاهات السلبية وعدم التخصصية وعدم التعاون بين جميع أطـــراف العملـــية التربوية، مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط وعدم وجود الدافعية للتنمية المهنية لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة.

أمـــا بالنســـبة إلى السؤال الرابع " هل هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين بمدى فاعلية فصول التربية الخاصة يعزى لاختلاف أبعاد المقياس؟ "، فقد أظهرت النتائج وجـــود ارتـــباط دال إحصائياً على بعدي المقياس الأول والثالث، وبعدي المقياس الثاني والثالث، وبعدي المقياس الثالث والرابع، وبعدي المقياس الرابع والخامس وإذا رجعنا إلى الأبعـــاد الخمسة يمكن الاستنتاج أن هناك ارتباطاً منطقياً دال إحصائياً بين أبعاد المقياس، فمـــثلاً الارتباط الذي ظهر بين البعد الأول وهو البيئة التعليمية والبعد الثالث وهو الهيئة التدريســـية هو ارتباط منطقي وذو دلالة، فكلما كان أعضاء الهيئة التدريسية ذوي تأهيل مناســـب زاد ذلـــك من فاعلية البيئة الصفية وتنظيمها بما يخدم الأغراض التربوية، مما ينعكس إيجاباً على نتائج الطلبة الملتحقين بهذه الفصول. كما أن التشخيص الدقيق للحالات المحولـــة لفصـــول التربـــية الخاصـــة ومعرفة مناطق القوة ومناطق احتياجات التلاميذ الأكاديمـــية والنفســـية والاجتماعية والصحية، يساعد الهيئة التدريسية على رسم الخطط الـــتربوية العلاجـــية وخطط تعديل السلوك والتأهيل النفسي والاجتماعي للتلاميذ، كما أن التشـــخيص الدقـــيق يوفـــر فرص التدخل التربوي المبكر ويزود الأهل بمعلومات دقيقة وموضـــوعية حـــول قـــدرات ابنهم بوقت مبكر، مما يفسح المجال لهم للبحث عن أفضل الأماكن التربوية المناسبة لابنهم.

التوصيات

في نهاية هذه الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

(١) اعـــتماد اختـــبارات مقنـــنة للبيئة الإماراتية عند تشخيص حالات التلاميذ المتوقع استفادتهم من فصول التربية الخاصة.

(٢) اقتصار فصل التربية الخاصة على مستوى دراسي واحد.

(٣) توفير معلم مساعد في فصول التربية الخاصة من أجل إتاحة الفرص أمام المعلمين لتطبيق الخطط العلاجية بشكل أفضل، ومتابعة التلاميذ بشكل حثيث خلال التحاقهم بالفصول الخاصة.

(٤) توفير مواقع ملائمة لفصول التربية الخاصة داخل المدرسة، بحيث تكون الفصول بجانب الفصول العادية وليست بعيدة عنها.

(٥) تزويد الفصول بالأجهزة والوسائل التعليمية الضرورية المعنية، والتي تساعد على تلبية احتياجات التلاميذ الفردية سواء في مجال اللغة العربية أو الرياضيات.

(٦) زيادة وعي المجتمع المدرسي (مدراء ومعلمون وإداريون وطلبة) بفكرة فصول التربية الخاصة، وذلك عن طريق المحاضرات وورش العمل واللقاءات التعريفية والأفلام التعليمية والنشرات.

(٧) زيادة مستوى تفاعل وتواصل الأسرة مع المدرسة بخاصة أسر الأطفال الملتحقين بالفصول الخاصة، وذلك عن طريق عقد اللقاءات وتبادل الزيارات وموافاة الأهل بمستوى تطور ولدهم، وإشراكهم في رسم الخطط التربوية العلاجية.

(٨) عقد دورات على مستوى المناطق التعليمية للمدراء والمعلمين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تعريفهم بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وجدوى التربية العلاجية وأهميتها لهم.

المراجع

المراجع العربية

- عائشة أحمد، وأحمد الزير، (١٩٩٥) التربية الخاصة بين الواقع والطموح. قطاع الأنشطة التربوية والمركزية، إدارة الخدمة الإجتماعية. منشورات وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربية المتحدة.
- جميل الصمادي، وتيسير النهار (٢٠٠١) مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، عدد ١٩ ص ص ١٩٣- ٢١٦.

- جميل الصمادي، وآخرون، (٢٠٠١)، تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة بدولة الإمارات العربيةالمتحدة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ١، ص ص ١٢٩ – ١٦٥.
- محمد الصوفي، وآخرون، (١٩٩٣)، فاعلية المدرسة اليمنية في مرحلة التعليم الأساسي. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.
- ابتسام حسونه، وموزةالسويدي، (١٩٩٤) دراسة تقويمية لفصول التربية الخاصة. قسم البحوث التربوية قطاع التخطيط والتقويم، وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربية المتحدة.
- لائحة فصول التربية الخاصة (بدون تاريخ) منشورات وزارة التربية والتعليم، قطاع الأنشطة التربوية، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية

- Cultta, Richard and Tompkins, James (1999). Fundamentals of Special Education. Prentice- Hall, Inc. New Jersey, USA.
- Davis, W.E. (1983). Competencies and Skills Required to Be An Effective Resource Teacher. Journal of Learning Disabilities, 16,596- 598.
- Heward. William.(2000).Exceptional Children: An Introduction to Special education. Prentice Hall, Inc. USA.
- Friend, Marilyn & Bursuck, William (2002). Including students with Special needs. Allyn and Bacon. USA.
- O'shea, L, J., Stoddard, K., O'shea, D, J., (2000). IDEA 97 and Educator Standards; Special Educators Perceptions of Their Skills and Those of General Educators. Teacher, Education and Special Education, 23, 125-41.

تاريخ ورود البحث : ٢٠٠٣/١٢/١م
تاريخ ورود التعديلات: ٢٠٠٤/٤/٢٨م
تاريخ القبول للنشر : ٢٠٠٤/٥/١٣م

Evaluating the Effectiveness of Special Education Classes in the United Arab Emirates

Ibrahim Qaryouti* **Emad Alghazo****
Moayyad Homidi***

Abstract

This study aimed at evaluating the effectiveness of special education classrooms in the United Arab Emirates from the view point of teachers. The sample of the study consisted of 132 teachers (male = 25; female = 107). An instrument was designed by the researchers to evaluate the effectiveness of special education classes, which consisted of 57 items in five areas; environment; assessment; faculty members; collaboration, and programs.

The results indicated that the effectiveness of special education classes was 66%. The results also showed no significant differences between male and female teachers on their view-points of the effectiveness of special education classes. Also, there was no significant difference between teachers based on their years of experience. However, there were significant differences between the first and the third area; the second and the third area; the third and the fourth area; the second and the fifth area and the third and fifth area.

* **Special Education Dept.-College of Education – U.A.E. University.**
** **Special Education Dept.-College of Education – U.A.E. University.**
*** **Ministry of Education & Youth, Special Education Administrtion, U.A.E.**