مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٩-١٦٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة*

جميل محمود الصمادي*، وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي**، وياسر عبدالله الحيلواني***، وإبراهيم امين القريوتي****

* أستاذ، نائب عميد كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،
و ** أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة، و *** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة،
و**** مدرس خارج الهيئة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها ٨ مراكز ومن جميع مدراء تلك المراكز وعينة من معلميها وعددهم ٨٢ معلما ومعلمة. ولقياس مدى الفاعلية، تم تطوير أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون. أجاب عن فقرات هذه الأداة المعلمون والمدراء والمشرفون. كما أجاب المعلمون عن أسئلة مفتوحة عن المشكلات التي تحد من فاعلية تدريسهم في المركز.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (٣) بشكل دال إحصائيا على مستوى ألفا ٠,٠٥ مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة، إذ أن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز

الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما مركز خورفكان فكان فعالا في أبعاد المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائيا. كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المركز تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية جميعا. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أن أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية ضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

المقدمة والخلفية النظرية

تستند التربية الخاصة على مبدأ أساسي يتمثل في توفير خدمات تربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. ومنذ نشوء التربية الخاصة، كأحد الميادين التربوية الهامة قبل السبعينات من هذا القرن، كان الاهتمام منصبا على توفير خدمات التربية الخاصة لأكبر عدد ممكن من الذين يحتاجون لمثل هذه الخدمات، وضمان حقهم في تعليم وتدريب يتناسب وحاجاتهم الخاصة. ونتيجة لذلك، صدرت القوانين والتشريعات في الدول المتقدمة، وشكلت الجمعيات الخيرية التطوعية وجمعيات الدفاع عن حقوق المعاقين من الأهالي والمهنيين، كما نشطت وسائل الإعلام في إبراز قضية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم [١].

وفي أواسط الثمانينات بدأت التساؤلات تثار حول مدى استفادة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج التي تقدم لهم، وذلك بعد أن أشارت دراسات عديدة إلى قصور واضح في تحقق أهداف التربية الخاصة عبر الممارسات القائمة، هذا مما أدى إلى أن يتجه الاهتمام نحو نوعية البرامج المقدمة في مجال التربية الخاصة وأن لا يقتصر على زيادة عدد المستفيدين من تلك البرامج [٢].

وأشارت الدراسات التتبعية التي أجريت على عينات من الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين التحقوا ببرامج التربية الخاصة، إلى أنهم لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة لهم. وظهر ذلك على شكل نسبة تسرب عالية لديهم، وانخفاض في فرص

العمل، بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية، مما يؤكد على حقيقة أنه، بالرغم من التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج تربوية، إلا أنهم لا يستفيدون من تلك البرامج كما هو متوقع، وقد أيدت دراسات لاحقة هذه النتائج [٣؛ ٤].

إن الاهتمام بمخرجات التربية الخاصة وبنوعية البرامج المقدمة فيها، جعل متخذي القرار ومديري البرامج والمختصين يدرسون الطرق والأساليب التي من شأنها تحسين نوعية الخدمات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بغية الوصول إلى مخرجات أفضل سوية مما هي عليه، وهذا ما يعرف بالفاعلية effectiveness. يشير مفهوم الفاعلية بشكل عام إلى درجة تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية. ويتضمن الارتقاء والتقدم والنماء في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية للفرد. وبهذا المعنى، فإنه لا يوجد اختلاف بين مفهوم الفاعلية في التربية الخاصة والتربية العادية إلا بقدر اختلاف الأهداف بينها.

تتضمن المخرجات التعليمية في مجال التربية الخاصة، والتي تعبر عن مفهوم الفاعلية، المهارات، والمعارف، والاتجاهات، والقيم التي يكتسبها الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة الذين يلتحقون بمراكز أو مدارس التربية الخاصة. ولما كان هناك صعوبة في قياس القيم والاتجاهات والسلوك التي ترتبط بالهدف العام الأسمى لكل بلد وهو المواطنة الصالحة، وذلك لصعوبة قياس مثل هذه السلوكات، فإن التركيز قد انصب على المهارات والمعارف المكتسبة نتيجة للتعليم والتدريب من حيث كونها مخرجات تعليمية يجب قياس مدى تحققها.

يعتبر قياس المخرجات التعليمية إحدى الطرق التي يمكن التوصل من خلالها إلى دلالات على فاعلية المؤسسة التربوية، إلا أنه، وبسبب صعوبة قياس التحصيل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدقة، يتجه البعض إلى الاهتمام بتقويم مدخلات وعمليات العملية التربوية باعتبار ذلك أحد المحكات التي يمكن أن تعطي دلالة عن فاعلية المؤسسة التربوية. ولعل هذا ينسجم مع اتجاه منحى التوجه نحو الإدارة في التقويم management - oriented approach وهذا المنحى هو الذي اعتمده الباحثون في الدراسة الحالية.

طور هذا المنحى من قبل كل من ستفلبيم والكن Stufflebeam and Alkin إذ يعتمد هذا المنحى على النظم حيث تتخذ القرارات حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية. ويعمل هذا النموذج على تصنيف الأشخاص الذين سيتعاملون مع نواتج عملية التقويم تبعا للكيفية التي سيستفيدون منها من نتائج عملية التقويم، حيث يساعد هذا النموذج على التنبؤ بالعمليات التي تتبع بالنظام التربوي ونواحي القصور في تصميمها وتطبيقها، الأمر الذي يزود المهتمين بالمعلومات اللازمة للحكم على تصميم العمليات التربوية والحكم على فاعلية الإجراءات التي تتبع من أجل الوصول إلى نواتج العملية التربوية [٥].

لقد أشارت الدراسات حول مدخلات العملية التعليمية إلى أن هناك الكثير من تلك المدخلات بمثابة عوامل يمكن أن تكون مسؤولة عن المدرسة. إن المعلم، والمنهاج، والإدارة، وخصائص الطلبة، والبناء المدرسي، والأدوات والتجهيزات، وأساليب التدريس، والمجتمع المحلي كلها عوامل يمكن أن يكون لها دور في فاعلية المدرسة أو البرنامج التربوي [٦].

إن الاهتمام بالعوامل التي تشكل المدخلات للعملية التعليمية في التربية الخاصة يفترض أن يزيد من فرص المدرسة لكي تصبح فعالة، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار المآخذ التي أشار إليها كثير من الباحثين حول مخرجات تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا أشار بعض الباحثين إلى أن عقد التسعينات من هذا القرن يجب أن يتركز حول نوعية الخدمات التي تقدم في مجال التربية الخاصة وكيف يمكن أن نحسن مثل هذه الخدمات [٧].

ومع أنه لا يوجد نموذج واحد لبرامج التربية الخاصة الفعالة أو المدرسة الفعالة، أو المركز الفعال، إلا أنه يوجد عدد من الدلائل أو المؤشرات أو العوامل المقبولة التي تجعل المدرسة أو المركز فعالا. فقد أشار كل من المركز الوطني الإقليمي للموارد، ومركز سياسات التربية الخاصة في الولايات المتحدة، إلى عدد من العناصر المهمة فيما يتعلق بفاعلية مراكز وبرامج التربية الخاصة كان أهمها: أهداف البرنامج وفلسفته، والإدارات الحكومية، والمخرجات المتوقعة من الطلبة، والموثوقية، والتدريس،

والمناهج، والمعلمين والعاملين في المدرسة أو المركز، وتقويم البرنامج [٨]، كما أشارت عدد من الدراسات إلى الخصائص الأساسية التالية التي تسهم في فاعلية المدرسة:

- قيادة تربوية فاعلة من قبل المدير
- تركيز واضح على التدريس
- توقعات عالية لنجاح الطلبة
- مراقبة منتظمة لتحصيل الطلبة [٩ - ١١].

وأشار فولان وسميث وبيركي [١٢] إلى أن المدرسة الفعالة لها خصائص تنظيمية وخصائص عمليات. ومن الخصائص التنظيمية ما يلي :

- قيادة تعليمية
- إتقان المناهج
- دعم من الإدارات التعليمية
- أهداف واضحة
- مراقبة مستمرة ومنتظمة لأعمال الطلبة
- دعم من قبل الأهالي
- نمو مهني مستمر للعاملين واستراتيجيات تعليمية فعالة
- بنية تربوية آمنة

أما خصائص العمليات فتتمثل بما يلي:

- الإحساس بعملية التغير وتحسين عمليات التدريس
- نظام للقيم يوجه المدرسة باتجاه الأهداف المنشودة
- علاقات مثمرة وتواصل بين جميع العاملين في المدرسة
- تعاون يوظف لتحسين أداء المدرسة

أما خصائص المدرسة الفعالة التي اقترحها كل من كيل ورجينا [١٣] فهي:

- البيئة الآمنة المنظمة

- الأهداف المدرسية الواضحة
- القيادة التعليمية الواضحة
- الاستخدام الأمثل للوقت
- العلاقة الإيجابية للمدرسة بالمجتمع المحلي
- المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة
- التوقعات العالية لنجاح الطلبة

أما جودمان [١٤] فقد أشار إلى أن العناصر التالية هي التي تشكل الأساس لفاعلية المدرسة :

- الإدارة التربوية
- إدارة الوقت وحسن استغلاله
- التوقعات العالية لتحصيل الطلبة
- مراقبة تحصيل الطلبة
- المناخ المدرسي
- إدارة الصف
- التدريس المباشر
- مشاركة الأهالي
- نسبة عدد المعلمين إلى الطلبة
- ثبات واتساق أهداف المنهاج ومحتوى الاختبار

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص العامة التي تتميز بها المدرسة الفعالة، وما يمكن استنتاجه من تلك الدراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يتعلق بالتربية الخاصة، فإنه يمكن إجمال العناصر التالية التي يمكن أن يكون لها دور في الفاعلية: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون، والتدريس والتدريب، وخصائص المدرسة أو المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. وسنعرض لكل عنصر من هذه العناصر.

يعتبر المنهاج من الدلائل الأساسية على فاعلية البرنامج التربوي في المدرسة أو

المركز، فما الذي يجب أن يدرس مهم كأهمية كيف يدرس.

إن هناك الكثير من المناهج التي طورت لتلبية حاجات الطلبة في مجال التربية الخاصة. وحتى تكون تلك المناهج فعالة، يجب أن لا تطور بمعزل عن المناهج السابقة لمستواهم أو اللاحقة بحيث تكمل بعضها بعضا، بالإضافة إلى أن محتوى ما يدرس يجب أن يتقرر بناء على الأداء الحالي للطالب، بعد تحديد الأداء الحالي للطالب، والذي يعتمد على الفحص والتشخيص التربوي الذي يقوم به المعلم لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب وما يحتاجه من مهارات. وفي كل الحالات، يجب التساؤل فيما إذا كان الطالب يدرس محتوى يجعله في مستوى أعلى من مستواه الحالي من حيث اكتسابه لمهارات ومعارف أو هل يدرس الطالب خبرات في مجالات متعددة وهل يستفيد مما يتعلمه. وهل يمكن توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية [٨].

أما الإدارة التربوية، فهي مجموع عمليات تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط وتنفيذ وتقويم الأعمال التي تتعلق بشؤون المؤسسة التعليمية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام أفضل الطرق في استثمار القوى والموارد البشرية والمادية بأقل جهد ووقت ومال. إن هناك العديد من خصائص وصفات الإدارة المدرسية الواعية لمسؤولياتها والتي ان وجدت بالمدير تؤدي إلى فاعلية الإدارة وبالتالي فاعلية المدرسة أو المركز بشكل عام. ومن خصائص المدير الفعال ما يلي:

- يلتزم بتحقيق الأهداف التربوية
- يتابع البرامج التربوية والتعليمية في المدرسة أو المركز
- يتشاور مع المعلمين والعاملين في المدرسة
- يقوم بالإشراف الكامل على سير العمل
- يخلق جوا من التوقعات العالية عند المعلمين والطلبة
- يحسن استخدام المصادر التعليمية المتوافرة في المدرسة
- يوثق العلاقة بين المدرسة أو المركز والمجتمع المحلي
- قادر يستطيع اتخاذ القرار
- يتواصل مع الآخرين

- ينجح في إدارة الوقت [١٥]

أما فيما يتعلق بالمعلمين والعاملين في المدرسة فلهم دور كبير في تحديد الفاعلية. إن المعلمين الجيدين يدرسون بطريقة جيدة وبالتالي يحققون الأهداف التربوية. وفي مجال التربية الخاصة تحديدا، فإن المعلمين الفعالين هم الذين لديهم توقعات عالية من الطلبة، ولديهم معرفة واستبصار بالأهداف التعليمية، وبالمناهج، ولديهم القدرة على العمل ضمن فريق، والتعاون مع العاملين الآخرين في المدرسة. وبالإضافة إلى المعلمين، هناك العديد من المهنيين والاختصاصيين الذين يشاركون المعلمين العمل على تحقيق الأهداف المنشودة كالمعالجين الفيزيائيين والمعالجين المهنيين والباحثين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهن المساندة. إن مهارة هؤلاء العاملين وقدرتهم على مساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة، دليل على فاعليتهم وبالتالي فاعلية البرنامج أو المدرسة.

وفيما يتعلق بالتدريس كدليل على فاعلية المدرسة فيشير إلى الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، ماذا يدرس المعلم وكيف يقوم بعملية التدريس، بالإضافة إلى الخدمات المساندة الأخرى التي يحتاجها الطالب الملتحق ببرنامج التربية الخاصة. إن الأسلوب الذي يستخدمه المعلم وتكنيكات التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المكتوبه في البرنامج التربوي الفردي يعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي. إن استخدام التدريس المباشر، وتحليل المهمات، وتوظيف الحواس المتعددة في التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتدريس المهارات الوظيفية، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي كما أشارت إليه الدراسات [٨].

أما عامل خصائص المدرسة أو المركز فيشير إلى الجوانب الفيزيائية للمدرسة أو المركز وتأثير ذلك على العملية التعليمية ويتضمن البناء والمرافق والملاعب والأثاث والتجهيزات، إضافة إلى شروط السلامة والصحة المتوافرة في المدرسة أو المركز.

أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن الخصائص التالية تعتبر دليلا على فاعلية البناء وما يتضمنه:

- الوظيفية بمعنى أن البناء المدرسي والتجهيزات تسهم في العملية التعليمية وتخدمها وتفيدها.
- توافر التجهيزات والأثاث والأدوات المناسبة لحاجات الطلبة وتحقق أهداف المنهاج.
- توافر شروط الصحة والسلامة والأمان من حيث التهوية والتكييف، والإضاءة.
- مسايرة التطورات التربوية الحديثة.
- توافر مساحات كافية للطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة.
- مناسبة موقع البناء المدرسي وسهولة الوصول إليه.
- أن يحقق البناء الجدوى الاقتصادية.
- أن يتصف بالجمالية والجاذبية من الداخل والخارج.
- أن يسهم في تطوير حاجات المجتمع المحلي [١٦].

أما عن الجو التربوي في المدرسة أو المركز كدليل على الفاعلية فيشير إلى ما يحدث بين جميع العاملين من الإدارة والمعلمين والعاملين كفريق وقواعد السلوك والفلسفة التي تحكم العمل في المدرسة أو المركز. كما أن المناخ المنظمي يعتبر من متطلبات الفاعلية، إذ أنه يعكس التناغم والتنسيق في علاقات العمل والولاء لأهداف المدرسة أو المركز والالتزام بها، بالإضافة إلى ما يبعث على روح التعاون ويؤدي إلى إثارة دافعية العاملين والرضا الوظيفي، وبالتالي الفاعلية [١٧] أن الجو الذي يتعلم فيه الطلبة ويكونون على ثقة من قدراتهم هو الجو الذي يدرك فيه الطلبة أن المعلمين يهتمون بهم وبحاجاتهم وبآرائهم أن الجو التربوي الفعال أيضا هو الذي يتسم بالنظام والترتيب والتأكيد على التوقعات والمعايير العالية.

وعن عامل المجتمع المحلي فيتضمن التفاعل بين المدرسة أو المركز وأولياء الأمور أو الوالدين ومؤسسات المجتمع المحلي الأخرى، فقد أشار العديد من الدراسات إلى أهمية هذا العامل كأحد مؤشرات الفاعلية. وإذا كان هذا العامل هاما في المدارس العادية فإنه يصبح اكثر أهمية في حالة التربية الخاصة، ولا يكاد كتاب أو بحث عن برامج التربيةالخاصة يخلو من الحديث عن أهمية مشاركة الوالدين في العملية التربوية

وتعاونهم من أجل انجاح أهداف التربية الخاصة. لقد أثبتت الدراسات أن التعاون المثمر بين المعلمين والوالدين مفيد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إذ أن التواصل فيما بينهم يوفر تغذية راجعة عن مدى استفادة الطالب من البرنامج التعليمي وقدرته على توظيف ما تعلمه خارج الموقف التعليمي. إضافة إلى ذلك فإنه يمكن للمعلمين الاستعانة بالوالدين في المواقف التعليمية أو الأنشطة اللاصفية، كما أن إشراك الأهل والحصول على ثقتهم ومساندتهم يساعد في الحصول على الدعم العام للبرنامج التعليمي. يمكن تنفيذ التعاون والتفاعل بين المعلمين والوالدين بدرجات وأشكال مختلفة أبسطها تبادل المعلومات معهم حول تقدم الطالب وأكثرها تقدما هو إشراك الوالدين كمعلمين مؤقتين أو مساعدين في غرفة الصف. هذا، ويمكن تنفيذ هذا التفاعل والمشاركة بطرق مختلفة كالاجتماعات الفردية واللقاءات ولقاءات اليوم المفتوح والاتصالات الهاتفية والنشرات والملاحظات الكتابية والعمل المشترك من خلال مجلس أولياء الأمور [١؛ ١٨].

وأخيرا فإن أهداف برنامج التربية الخاصة وفلسفته يجب أن تعكسها الممارسات التربوية في المدرسة أو المركز. إضافة إلى أن أهمية هذه الأهداف والفلسفة يجب أن تكون مشتقة من الأهداف العامة والفلسفة التي يحرص المجتمع على تحقيقها من خلال المناطق التعليمية والوزارة التي تتبع إليها المدرسة [١٩]. إن الإدارات والسياسات الحكومية المسؤولة عن برامج التربية الخاصة عناصر هامة في فاعلية تلك البرامج كونها تضمن تلقي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للبرامج التربوية والالتحاق بالبدائل التربوية المناسبة لهم وتطبيق الإجراءات والقوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم في هذا الجانب وخاصة فيما يتعلق بالإشراف على تنفيذ البرامج والخطط التربوية الفردية.

تقدم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة على شكلين، الأول مدرسي عن طريق مدارس وزارة التربية والتعليم والشباب للطلبة الذين يعانون من ضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية على شكل صفوف خاصة أو غرف مصادر، والثاني مؤسسي عن طريق مراكز رعاية وتأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والمراكز الخيرية التطوعية ومراكز القطاع الخاص.

لقد شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة تقدما ملحوظا في مجال التربية الخاصة خلال العقدين السابقين تمثل هذا التقدم بزيادة عدد الأفراد الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة وإنشاء مراكز المعاقين في مختلف إمارات الدولة وإنشاء صفوف التربية الخاصة وغرف المصادر، بالإضافة إلى إعداد وتأهيل العاملين في مجال التربية الخاصة، وعقد المؤتمرات والندوات وورشات العمل حول أفضل الطرق والأساليب لتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد بدأ تقديم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات بشكل منظم من خلال مراكز المعاقين منذ سنة ١٩٧٩م عندما تأسست مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. وبعد ذلك وفي العام الدولي للمعوقين سنة ١٩٨١م تم إنشاء مركزين للمعوقين أحدهما في أبو ظبي والآخر في دبي. وقد استمر إنشاء المراكز إذ تم إنشاء مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خور فكان سنة ١٩٨٥م، ثم مركز التدخل المبكر في الشارقة ومركز العين سنة ١٩٩٢م، وأخيرا فقد تم إنشاء مركزي الفجيرة ورأس الخيمة سنة ١٩٩٦م، هذا بالإضافة إلى عدد لا بأس به من المراكز والنوادي والجمعيات التابعة للقطاع الخاص [٢٠].

إن التوسع في إنشاء مراكز المعاقين وزيادة عدد الأفراد المستفيدين من خدمات هذه المراكز خلال مدة قصيرة يعطي مبررا للتساؤل عن فاعلية تلك المراكز ومدى تحقيقها لأهدافها خاصة وأنه لم تجر أية دراسة تقويمية لنوعية الخدمات المقدمة في تلك المراكز. لذا تأتي هذه الدراسة لمحاولة التعرف على فاعلية مراكز التربيةالخاصة الحكومية والتطوعية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتقويم أدائها، وذلك من أجل تصميم الخطط والبرامج التي من شأنها زيادة فاعلية تلك المراكز وتلافي جوانب الضعف فيها.

مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تقويم مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية:

١- ما مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

٢- هل هناك فروق في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز؟

٣- ما المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية والمراكز التطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعددها [٨] مراكز منتشرة في معظم إمارات الدولة ومدنها الرئيسية، وهي:

- مركز أبو ظبي
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية
- مركز التدخل المبكر
- مركز دبي
- مركز الفجيرة
- مركز رأس الخيمة
- مركز العين
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خورفكان

يعمل في هذه المراكز ٢٠٧ معلمين ومعلمة (١٥٦ معلما و ٥١ معلمة) بالإضافة إلى ٢٩ من العاملين في المهن المساندة مثل المعالجين الفيزيائيين ومعالجي النطق.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية ومديريها والتي تشكل مجتمع الدراسة. هذا وقد تم التعامل مع مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية في الشارقة ومركز التدخل المبكر على أنها مركز وأحد لأسباب

تتعلق بطبيعة مركز التدخل المبكر وارتباطه الوثيق من حيث الموقع والإدارة والإشراف بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. كما تألفت عينة الدراسة للمعلمين والمعلمات من ١٨٢ فردا (٧٠ معلما و١٢ معلمة) شكلوا ٤٠٪ من مجتمع الدراسة للمعلمين والمعلمات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواقع ١٠ أفراد لكل مركز تقريبا.

أدوات الدراسة

لقياس فاعلية مراكز التربية الخاصة، صمم الباحثون أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت ٧ أبعاد هي: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون في المراكز، والتدريس والتدريب، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. كما تضمنت الأداة خمسة أسئلة مفتوحة وذلك لإعطاء المستجيبين درجة من المرونة للتعبير عن الجوانب التي لم تشملها أداة الدراسة (ملحق رقم ١).

لقد صيغت فقرات الأداء على شكل عبارات يطلب إلى المستجيب أن يضع تقديره على كل فقرة من الفقرات على مقياس متدرج من ٤ - ١ بحيث تعطى ٤ درجات إذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة كبيرة و٣ درجات إذا كانت تنطبق بدرجة متوسطة ودرجتان إذا كانت تنطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة إذا كانت لا تنطبق بحيث تكون الدرجة القصوى ٤٧٦ والدرجة الدنيا ١١٩.

ولبناء أداة الدراسة فقد قام الباحثون بعدد من الإجراءات تمثلت بالاطلاع على المقاييس والأدوات التي استخدمت في مجال فاعلية مراكز ومدارس التربية الخاصة وفاعلية المدارس العادية [٥؛ ٢١-٢٤]. بالإضافة إلى الاطلاع على مواصفات وشروط ترخيص مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

كذلك قام الباحثون بمراجعة أدب الموضوع والدراسات التي تناولت فاعلية مدارس ومراكز التربية الخاصة والمدارس العادية، ثم تم حصر الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تتكون منها الأداة بناء على جميع ما سبق إذ تم التوصل إلى ٧ أبعاد رئيسية عرفت هذه الأبعاد ثم وضعت الفقرات التي يفترض أن تقيس هذه الأبعاد. وفيما يلي عرض للأبعاد ومحتوى ما يقيسه كل بعد:

١- المنهاج: يتكون هذا البعد من ١٩ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن وضوح الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وانسجام المنهاج والأنشطة مع حاجات الطلبة ومحتوى المنهاج والتركيز على المهارات الوظيفية، ودرجة التوافق بين المنهاج والمدة الزمنية التي يحتاجها الطلبة.

٢- الإدارة: يتكون هذا البعد من ١٣ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها ويتضمن ممارسات الإدارة من حيث الإشراف على أداء المعلمين، ومدى تطبيق الإدارة للمبادئ التربوية الحديثة، ومتابعة سير العملية التعليمية، والإجراءات التي تقوم بها الإدارة لمساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم.

٣- خصائص المركز: يتكون هذا البعد من ٢١ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن بناء المركز وموقعه، وسهولة الوصول إليه، مساحة البناء والصفوف وشروط السلامة والأمن، والإضاءة والتهوية، والأثاث والتجهيزات، والمرافق والملاعب.

٤- الجو التربوي: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن التعاون بين المعلمين والعاملين، وضوح قواعد السلوك المقبول وغير المقبول، الجو الاجتماعي، الانضباط، دور الإدارة في تنمية روح الجماعة بين المعلمين.

٥- المجتمع المحلي: يتكون هذا البعد من ١٤ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن دور الإدارة والمعلمين في إشراك الأهالي في العملية التربوية، تشجيع المركز لأولياء الأمور للتعاون مع المركز، والإفادة من توصيات ومقترحات أولياء الأمور، دور المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز.

٦- التدريس والتدريب: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المشرفون تقديرهم عليها ويتضمن الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف كأساليب التدريس والتدريب، الالتزام بوقت الحصة، والإدارة الصفية، واستخدام التعزيز والتغذية الراجعة، التهيئة، استخدام الوسائل التعليمية.

٧- المعلمون والعاملون في المركز: يتكون هذا البعد من ٢٠ فقرة يضع المدراء

والمشرفين تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن مستوى إعداد وتأهيل المعلمين وخبراتهم، وكتابة الخطط وصياغة الأهداف التعليمية، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، والمحافظة على علاقات إيجابية مع الإدارة والأهالي.

وللتحقق من صدق أداة المدرسة، فقد تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين، وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات للبعد الذي يفترض أن تقيسه وكذلك من حيث الصياغة. هذا وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، وذلك بناء على آراء المحكمين بحيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ٩٠٪ أو أكثر من المحكمين، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق مضمون الفقرات.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة كرونباخ الفا Alpha Cronbach وذلك باستخدام جميع البيانات المتحققة من أفراد عينة الدراسة (٨٢ معلما ومعلمة) إذ كانت كما يلي :

المنهاج	٠,٩٤
الإدارة	٠,٩٦
خصائص المركز	٠,٩٣
الجو التربوي	٠,٩٦
المجتمع المحلي	٠,٩٥
التدريس والتدريب	٠,٩٦
المعلمون والعاملون	٠,٩٢

من هذه النتائج تبين بأن أداة الدراسة تتمتع بدلالة ثبات مقبولة تبرر استخدامه لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداة الدراسة، قام الباحثون بزيارة جميع مراكز التربية الخاصة التي شملتها الدراسة، وتم شرح أهداف الدراسة وإجراءاتها لمديري تلك المراكز ومعلميها

بحيث طلب إلى المعلمين الإجابة عن فقرات أبعاد: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي للمجتمع المحلي، كما طلب من المدراء الإجابة عن فقرات بعد المعلمين والعاملين في المركز. بالإضافة إلى ذلك، طلب من خمسة من المشرفين التربويين الإجابة عن جميع الأبعاد التي تضمنتها الأداة، وبشكل خاص بعد التدريس والتدريب، إذ طلب منهم تعبئة هذا الجزء بناء على زيارات ميدانية وملاحظات صفية لكل معلم في عينة الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، طلب من المعلمين الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي تضمنها الجزء الثاني من الأداة، وفي كل الحالات كأن يطلب ممن يجيب عن فقرات الأداه عدم ذكر الاسم حتى يعطى المستجيب حرية الرأي والتعبير. استغرق تطبيق أداة الدراسة حوالي ثلاثة أشهر بعدها تم تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة، وكذلك على الدرجة الكلية. وحيث إن عدد فقرات الأبعاد غير متساو، فقد تم تحويل المتوسطات الحسابية إلى متوسطات بلغة سلم الإجابة وذلك بقسمة المتوسطات الحسابية على عدد فقرات كل بعد للأبعاد الفرعية؛ أما المتوسط بلغة سلم الإجابة للدرجة الكلية، فقد استخرج عن طريق قسمة مجموع المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة، وجدول رقم ١ يوضح المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة.

ولتحديد مدى الفاعلية، فقد تم اعتماد نقطة القطع (٣) لكل بعد من أبعاد الأداة، وكذلك للدرجة الكلية، كمؤشر على فاعلية المراكز بحيث اعتبر المركز فعالا إذا كان تقويمه على البعد ٣ أو اكثر، وغير فعال إذا كان يقل على ٣ درجات. وبناء على ذلك فإنه يتضح من جدول رقم ١ أن هناك ثلاثة مراكز زادت متوسطاتها على الدرجة الكلية

عن ٣ وهي مركز الشارقة ومركز أبو ظبي ومركز خورفكان، في حين أن باقي المراكز لم تصل إلى درجة الفاعلية.

جدول رقم ١. المتوسطات بلغة سلم الإجابة لمراكز التربية الخاصة على أبعاد أداة الفاعلية والدرجة الكلية.

البعد	المراكز						
	أبو ظبي	الشارقة	دبي	الفجيرة	رأس الخيمة	العين	خورفكان	المجموع
المنهاج	٢,٩٣	٣,١٢	٢,١٢	٢,٨٧	٢,١٩	٣,٣٧	٣,٣٦	٢,٧١
الإدارة	٢,٩٥	٣,٤٩	٢,٧١	٢,٦٨	٢,٢١	٢,٥٨	٣,٦٦	٢,٩٠
خصائص المركز	٣,٢٣	٣,٤٦	٢,٤٦	٣,٢٣	٢,٦٧	٣,٢٩	٣,٣٥	٣,١٠
الجو التربوي	٣,٤١	٣,٥٢	٢,٦٣	٣,١٩	٢,٤٧	٢,٧٩	٣,٦١	٣,٠٩
المجتمع المحلي	٣,٣١	٣,٦٨	٢,٦٣	٢,٨٥	٢,٤٨	٣,٠٧	٣,٧٠	٣,١٠
التدريس والتدريب	٣,٠٥	٣,٦٧	٣,٣٩	٢,٧٧	٣,٣٣	٢,٤١	٢,٩٦	٣,٠٨
المعلمون والعاملون	٢,٩٣	٢,٩٥	٢,١٤	٢,٨٣	٢,٢١	٢,٥١	٢,٨١	٢,٦٣
الدرجة الكلية	٣,١٢	٣,٤١	٢,٥٨	٢,٩٢	٢,٥١	٢,٧٢	٣,٣٥	

وللوقوف على دلالة الفروق لمتوسطات درجات المراكز عن المتوسط الذي تم اعتماده كدلالة على فاعلية المراكز (٣) تم استخراج نتائج اختبار (ت)، إذ أشارت نتائجه إلى أنها كانت على التوالي ٩٤٨٥,٠ لمركز أبو ظبي و ٣,٢٤١ لمركز الشارقة و ٢,٧٧ لمركز خورفكان. وبالرجوع إلى القيم الحرجة (ت) يلاحظ أن القيمة لمركزي الشارقة وخورفكان فقط هي التي لها دلالة إحصائية مما يدل على زيادتها عن الحد (٣) بفارق ذي دلالة إحصائية.

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١ أن هناك تباينا في فاعلية المراكز من حيث الأبعاد التي تضمنتها أداة الدراسة إذ يلاحظ أن بعض هذه الأبعاد بهذه المراكز قد زادت عن ٣. وللوقوف على الدلالة الإحصائية لهذه التباينات عن الحد المعتمد تم استخراج

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة اختلاف هذه القيم للأبعاد المتحققة لكل مركز عن الحد المعتمد للفاعلية، حيث أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد الجو التربوي في مركز أبو ظبي كان دالا إحصائيا فقط قيمة ت (٢,٥٦٥). أما بالنسبة لمركز الشارقة فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب كانت دالة إحصائيا إذ كانت قيم ت لها على التوالي ٢,٧٢٤ ، ٣,٤٨٧ ، ٤,٥٤٥ . أما بالنسبة لمركز رأس الخيمة، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد التدريس والتدريب كان دالا إحصائيا إذ كانت قيمة ت ٢,٢٣٩ . وبالنسبة لمركز العين، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد خصائص المركز كان دالا إحصائيا، إذ كانت قيمة ت ٢,١٩ . وأخيرا، بالنسبة لمركز خورفكان أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن قيم أبعاد المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي دالة إحصائيا، إذ كانت قيم (ت) على التوالي ٢,١٣ ، ٣,٦٧ ، ٢,٦٥٤ ، ٣,٨٢ ، ٤,١٣ . في حين أشارت النتائج إلى عدم فاعلية هذه المراكز من حيث الأبعاد الأخرى، إذ كانت قيم فاعليتها أقل من ٣ أو أنها لا تزيد على ٣ بفارق ذي دلالة إحصائية على مستوى دلالة ٠,٠٥ .

هذا، ويلاحظ من جدول رقم ١ أيضا عدم فاعلية جميع المراكز من حيث بعد المعلمين والعاملين.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بالفروق في مدى الفاعلية الذي يعزى لمتغير المركز، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٢ يوضح ذلك.

جدول رقم ٢. نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المركز على أبعاد أداة الفاعلية وعلى الدرجة الكلية.

مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنهاج	بين المجموعات	٦	٩,٨٦	١,٦٤	٥,٦٢	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٢١,٨٩	٠,٢٩٢		

تابع جدول رقم ٢.

مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة	بين المجموعات	٦	١٤,٧٥	٢,٤٦	٤,٦٠	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٧٥	٤٠,١١	٠,٥٣٥		
خصائص المركز	بين المجموعات	٦	٦,٠٥	١,٠١	٣,٤٥	٠,٠٠٦*
	داخل المجموعات	٧٥	٢١,٩٦	٠,٢٩٣		
الجو التربوي	بين المجموعات	٦	١٠,٥٣	١,٧٦	٤,٦٩	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٧٥	٢٨,١٥	٠,٣٧٦		
المجتمع المحلي	بين المجموعات	٦	١٢,٩٦	٢,١٦١	٦,٣٦	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٢٥,٤٧	٠,٣٣٩		
التدريس والتدريب	بين المجموعات	٦	٨,٣٢	١,٣٩	٧,٦٩	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	١٣,٥٩	٠,١٨١		
المعلمون والعاملون	بين المجموعات	٦	٧,٤٩	١,٢٥	٦,٤١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٧٥	٠,١٩	١,٢٢٨		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦	١٤٤,٥٣	٣٤,٠٩	٢,٩٠	٠,٠٣١*
	داخل المجموعات	٧٥	٦٢٣,٠٢	٨,٣١		

* (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة يعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية. إذ كانت قيمة ف للدرجة الكلية ٢,٩٠ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

كذلك يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز على جميع أبعاد الأداة: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب

والمعلمون والعاملون، إذ كانت قيم ف لتلك الأبعاد ٥,٦٢ ، و٤,٦٠ ، و ٣,٤٥ ، و ٤,٦٩ ، و ٦,٣٦ ، و ٧,٦٩ ، و ٦,٤١ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيم ذوات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ .

ولتحديد اتجاهات الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأداة الدراسة، فقد استخدم اختبار شيفيه Scheffe حيث أظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد المنهاج لمركز خورفكان ٣,٣٦ ولمركز الشارقة ٣,١٢ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,١٩ .

كذلك وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة من جهة وبين مركز رأس الخيمة من جهة أخرى على بعد الجو التربوي لصالح مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد الجو التربوي لمركزي خورفكان والشارقة ٣,٦١ و ٣,٥٢ على التوالي، بينما كان لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨ .

وتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مركز الشارقة من جهة وبين مركزي الفجيرة ورأس الخيمة على بعد المجتمع المحلي لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٨٥ ولمركز رأس الخيمة ٢,٤٧ . ووجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين مركزي خور فكان ورأس الخيمة، إذ كان المتوسط لمركز خورفكان على بعد المجتمع المحلي ٣,٧٠ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨ .

كذلك تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركز الشارقة من جهة ومركزي الفجيرة والعين من جهة أخرى على بعد التدريس والتدريب لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لبعد التدريس والتدريب لمركز الشارقة ٣,٦٧ بينما كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٧٧ ولمركز العين ٢,٤١ .

هذا، وقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المراكز في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية الأخرى للأداة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بالمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين، فقد تم تفريغ استجابات المعلمين وحسبت التكرارات والنسب المئوية. جدول رقم ٣ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات

التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس مرتبة تنازليا.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
التباين في قدرات الطلبة	٦٦	٪٩٤
كثرة عدد الطلبة في الصف	٥٨	٪٨٣
الغياب المتكرر للطلبة	٤٣	٪٦١
المشكلات السلوكية للطلبة	٤٠	٪٥٧
كبر سن الطلبة	٣٨	٪٥٤

يتضح من جدول رقم ٣ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين هو التباين في قدرات الطلبة، يليها كثرة عدد الطلبة في الصف، ثم الغياب المتكرر للطلبة. هذا، وجدول رقم ٤ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلمين والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٤. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
نقص الدورات التدريبية	٦٧	٪٩٦
عدم التخصص في التربية الخاصة	٥٥	٪٧٩
نقص الخبرات في مجال المعاقين	٥٣	٪٧٦
نقص المراجع العلمية	٤١	٪٥٩
الدورات التدريبية نظرية	٣٨	٪٥٤

يتضح من جدول رقم ٤ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس هي نقص الدورات التدريبية، ثم عدم التخصص في التربية الخاصة، يليها نقص الخبرات في مجال المعاقين، ثم نقص المراجع العلمية، وأخيرا الدورات

التدريبية يغلب عليها الطابع النـظـري. وجدول رقم ٥ يوضح التكرارات والنـسـب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
الإدارة غير مؤهلة علميا	٦١	٨٧٪
الإدارة غير متعاونة	٥٨	٨٣٪
عدم وجود إشراف فني	٥٦	٨٠٪
تحيز الإدارة	٥٥	٧٩٪
نقص التشجيع والدعم	٥٣	٧٦٪

يتضح من جدول رقم ٥ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس هي أن الإدارة غير مؤهلة علميا، ثم أن الإدارة غير متعاونة مع المعلمات، يليها عدم وجود الإشراف الفني من قبل الإدارة على عمل المعلمات، ثم تحيز الإدارة وأخيرا نقص التشجيع والدعم. هذا وجدول رقم ٦ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمركز وتوافر اللوازم التي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
الغرف الصفية ضيقة	٥٦	٨٠٪
الكراسي غير مناسبة للطلبة	٥٥	٧٩٪
عدم وجود ملاعب ومرافق	٤٠	٥٧٪
عدم توافر لوازم للتعليم	٣٥	٥٠٪
استخدام روتين التزويد	٣٣	٤٧٪

يتضح من جدول رقم ٦ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس هي ان الغرف الصفية ضيقة وأن الكراسي غير مناسبة لحجم الطلبة. ثم عدم وجود ملاعب ومرافق، ثـم عدم توافر لوازم للتعليم، وأخيرا لاستخدام روتين في التزويد. هذا وجدول رقم ٧ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.

جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.

المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
عدم اهتمام أولياء الأمور	٦٨	٪٩٧
تدخل أولياء الأمور	٥٢	٪٧٤
عدم رضا أولياء الأمور	٤٣	٪٦١
توقعات غير واقعية	٣٧	٪٥٣
تدليل الطلبة	٣٤	٪٤٩

يتضح من الجدول رقم ٧ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور، والتي تحد من فاعلية التدريس، هي عدم اهتمام أولياء الأمور، ثم تدخل أولياء الأمور في التعليم، ثم عدم رضا أولياء الأمور عما يتعلمه الطلبة في المركز، يليه توقعات غير واقعية من قبل أولياء الأمور لأبنائهم وأخيرا تدليل الطلبة.

المناقشة

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى فاعلية مركزين هما مركز الشارقة ومركز خورفكان فقط في حين أن مركز أبو ظبي قد زاد على حد القطع الذي اعتمد للفاعلية، إلا أنه لم يكن له دلالة إحصائية؛ أما باقي المراكز فلم تكن فعالة. هذا ويمكن تفسـير هـذه

النتيجة بأن مركز الشارقة ومركز خورفكان هما من أقدم مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة نسبيا، بالإضافة إلى أن مركز التدخل المبكر التابع لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتميز بالحداثة والتطور في بنائه وبرامجه، قد تم التعامل معه على أنه جزء من مركز مدينة الشارقة، وربما كان هذا عاملا في فاعلية هذا المركز. كذلك فإن مركز خورفكان والذي يعتبر رديفا لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتبع لها إداريا يفسر أيضا فاعلية هذا المركز.

ولدى الاطلاع على دلالة متوسطات الأبعاد لجميع المراكز فقد تبين أن الجو التربوي فقط في مركز أبو ظبي هو الفعال في حين أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب لمركز الشارقة كانت فعالة. أما مركزا دبي ورأس الخيمة فلم يكن فعالا إلا في بعد التدريس والتدريب ومركز العين في بعد خصائص المركز فقط؛ هذا ويعتبر مركز خورفكان فعالا في خمسة أبعاد هي المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما مركز الفجيرة، فلم يكن فعالا في أي بعد من أبعاد الأداة. من هنا فإن أقل الأبعاد فاعلية نسبيا هي أبعاد المعلمين والعاملين، والمنهاج، والإدارة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المراكز بشكل عام تعاني من مشكلة عدم وجود منهاج أو دليل تستند إليه تلك المراكز في التدريس والتدريب، خاصة في حالة الإعاقة العقلية. أما عدم فاعلية الإدارة، فيعود إلى أن غالبية مدراء المراكز غير مؤهلين ولا يحملون درجات علمية في مجال التربية الخاصة وتأهيل المعاقين وليس لديهم خبرة إدارة برامج ومؤسسات التربية الخاصة، خاصة في المراكز التي أنشئت حديثا. كذلك فإن المعلمات بشكل عام غير مؤهلات أكاديميا للعمل مع المعاقين، وبحصر تخصصات تلك المعلمات وجد أن ١٢٪ فقط منهن يحملن درجة علمية في تخصص التربية الخاصة، والباقي لديهن فقط خبرة عملية في هذا المجال، يزيد المشكلة أن تكون بعض المعلمات غير مؤهلات أكاديميا وتنقصهن الخبرة في مجال تدريس وتدريب المعاقين أيضا.

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مدى الفاعلية يعزى لمتغير المركز، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التباين الواضح في خبرات المراكز القديمة مقارنة بخبرات المراكز الحديثة. فالفرق الزمني يصل أحيانا إلى ١٥ سنة. فعلى سبيل المثال، فإن مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية تأسس سنة ١٩٧٩م ومركز أبو ظبي تأسس سنة ١٩٨١م. في حين أن مركزي رأس الخيمة والفجيرة تأسسا سنة ١٩٩٦م.

أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا فيما يتعلق بالمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلم إلى أن التباين في قدرات الطلبة حصل على أعلى تكرار ونسبة مئوية. فبالإضافة إلى الاستنتاج بأن تجميع الطلبة في الصفوف نتيجة لعمليات التشخيص والتقويم التي قد يشوبها عدم الدقة، فإنه يمكن الاستنتاج أيضا بأن عدم كفاءة المعلم في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يفترض أن تتباين قدراتهم ربما يكون هو سبب شكوى المعلم أو المعلمة. وهذا التفسير يمكن أن ينسحب على المشكلات السلوكية كسبب يحد من فاعلية التدريس، إذ أن نقص الخبرة في التعامل مع المشكلات ربما يكون هو السبب.

أما كثرة العدد والغياب المتكرر وكبر سن الطلبة فقد تكون أسبابا موضوعية حيث تؤيد الملاحظات الميدانية مثل هذه النتيجة.

أما النتائج التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس بأن الإدارة غير مؤهلة علميا وغير معاونة، وهذا يتفق أيضا مع نتائج الفاعلية في بعد الإدارة، ويؤكد بأن معظم المدراء غير مؤهلين للعمل كمدراء وتنقصهم الخبرة في مجال العمل مع العاملين مع المعاقين.

أما النتائج التي تتعلق بمشكلات بناء المركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس، فقد أشارت إلى أن أكثر المشكلات تكرارا كانت ضيق الغرف الصفية في المراكز بالإضافة إلى عدم مناسبة الكراسي للطلبة وعدم توافر مرافق للمراكز كالملاعب والمسارح والساحات وكذلك عدم توافر اللوازم. ومع أن معظم المراكز حديثة البناء، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن هناك أمورا فنية وهندسية لم يتم مراعاتها في البناء مثل ضيق الغرف الصفية وعدم توافر المرافق الهامة للمركز.

وأخيرا، فقد أشارت النتائج المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من

فاعلية التدريس إلى عدم اهتمام أولياء الأمور وتدخلهم بشكل سلبي في أعمال المركز بالإضافة إلى عدم رضاهم لما يقدم لأبنائهم من خدمات تعليمية وتدريبية. وهذه النتائج متوقعة، إذ أن ظاهرة عزوف أولياء الأمور عن المشاركة والتعاون مع مراكز التربية الخاصة مألوفة، وذلك لأسباب متعددة أهمها عدم وعي أولياء الأمور بأهمية تعليم أبنائهم، وكذلك ترددهم بسبب شعورهم بالخجل والإحراج لإعاقة أبنائهم، بالإضافة إلى انشغالهم في أمور حياتهم والتي تأخذ معظم وقتهم.

ملحق رقم ١

حضرة. . . . . .

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحثون بدراسة حول تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. ومن أجل ذلك تم تصميم الاستبانة المرفقة على شكل عبارات تمثل العناصر الأساسية في فاعلية المراكز.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (✓) في المكان المناسب الذي يعبر عن مدى المطابقة لكل عبارة.

يرجى التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل صراحة وصدق. علما بأن المعلومات هي لأهداف البحث العلمي فقط وليس لها علاقة بأية أهداف أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه الخير.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثون

المنهاج*

م	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١ الأهداف العامة واضحة ومحددة.				
٢ الأهداف التعليمية واضحة ومحددة.				
٣ تتلاءم الأهداف التدريسية مع الأهداف العامة.				
٤ تتلاءم محتوى المنهاج في تسلسل منطقي.				
٥ يسير محتوى المنهاج في تسلسل منطقي.				
٦ يتلاءم محتوى المنهاج مع خصائص الطلبة.				
٧ تنسجم الأنشطة الصفية واللاصفية مع حاجات الطلبة.				
٨ ملاءمة وسائل التقويم وأدواته.				
٩ الوسائل التعليمية مناسبة ومحددة.				
١٠ يتلاءم المنهاج مع حاجات الطلبة وقدراتهم.				
١١ يتوافق محتوى المنهاج مع الزمن الذي يحتاجه الطلبة.				
١٢ يراعي المنهاج حاجات الطلبة النمائية.				
١٣ محتوى المنهاج وظيفي يفيد الطلبة في حياتهم العملية.				
١٤ يوجد دليل معلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة.				
١٥ يثير المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم.				
١٦ يراعي المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم.				
١٧ ينمي المنهاج في الطلبة القدرات المطلوبة.				
١٨ يزيد المنهاج من فاعلية التدريس.				
١٩ توفر إدارة المركز ما يلزم لتنفيذ المنهاج بفاعلية.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

الإدارة*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تتمتع إدارة المركز بتأهيل أكاديمي وخبرات مناسبة.				
٢	تعمل الإدارة على تحسين الأداء التعليمي للمعلمات.				
٣	تؤمن الإدارة بأهمية تطبيق المبادئ التربوية الحديثة.				
٤	توقعات إدارة المركز من الطلبة عالية.				
٥	تساعد الإدارة في رفع مستوى قدرات ومهارات الطلبة في المركز.				
٦	تتابع الإدارة مستوى إتقان الطلبة في المركز للمهارات الأساسية.				
٧	تقوم الإدارة بزيارات صفية بقصد تحسين التعليم.				
٨	تعزز الإدارة المعلمات المتميزات.				
٩	توفر الإدارة الدورات التدريبية للمعلمات أثناء الخدمة.				
١٠	تشجع الإدارة المعلمات على تطوير انفسهن مهنيا.				
١١	تستجيب الإدارة المشكلات التي تعترض المعلمات وتحاول حلها.				
١٢	تقوم الإدارة أداء المعلمات بانتظام.				
١٣	تحرص الإدارة على أن تكون علاقات المعلمات مع بعضهن جيدة.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

خصائص المركز*

م	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١ يقع المركز في مكان يسهل الوصول إليه.				
٢ مساحة المركز مناسبة لعدد الطلبة.				
٣ غرف المركز واسعة ومناسبة للطلبة.				
٤ النظافة في المركز جيدة.				
٥ شروط السلامة العامة متوافرة في الغرف والممرات.				
٦ الإضاءة والتهوية مناسبة في غرف المركز.				
٧ تتوافر في المركز وسائل الإسعافات الأولية.				
٨ أثاث المركز مناسب لأعمار وحالات الطلبة.				
٩ يوجد في المركز ملاعب مناسبة للطلبة.				
١٠ يوجد في المركز ساحة مناسبة للطلبة.				
١١ للمركز مداخل تسهل دخول الطلبة إليه.				
١٢ يتوافر في المركز مرافق صحية كافية ومناسبة للطلبة.				
١٣ توافر للمركز وسائل مواصلات كافية ومناسبة.				
١٤ التكييف في المركز مناسب.				
١٥ يتوافر في المركز غرف وأماكن خاصة بالإدارة والأخصائيين.				
١٦ مستوى صيانة مرافق المركز والبناء جيدة.				
١٧ لا تسمع الأصوات أو الضوضاء في الغرف الصفية.				
١٨ تصميم بناء المركز وظيفي يخدم أهداف المركز.				
١٩ يتوافر في المركز الأدوات التي تيسر العمل (كمبيوتر، آلة، تصوير... إلخ).				
٢٠ يتوافر في المركز ألعاب في الساحات الخارجية والداخلية.				
٢١ يتوافر في المركز وسائل تعليمية وأدوات ومستلزمات للتعلم.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

الجو التربوي*

م	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١ تعمل المعلمات في المركز في جو تعاوني.				
٢ قواعد الانضباط داخل المركز محددة وتطبق بفاعلية.				
٣ قواعد السلوك المقبول وغير المقبول واضحة لدى المعلمات والطلبة.				
٤ الجدول الدراسي منظم ويأخذ بعين الاعتبار حاجات الجميع.				
٥ يستغل الوقت الذي يقضيه الطلبة في المركز بفاعلية.				
٦ يتساوى الطلبة في الاهتمام الذي تبديه المعلمات.				
٧ الجو الاجتماعي السائد في المدرسة يشجع على التعلم.				
٨ تتعاون المعلمات فيما بينهن لمصلحة الطلبة.				
٩ تعمل الإدارة على تسهيل أداء المعلمات.				
١٠ مستوى الانضباط الصفي في المركز جيد.				
١١ الجو التربوي في المركز آمن ومنظم بطريقة جيدة.				
١٢ تحرص الإدارة على تحسين مستوى فاعلية المركز.				
١٣ تعمل الإدارة على طلب المساعدة من أولياء الأمور بشأن تنفيذ الخطط والبرامج الفردية.				
١٤ تعمل الإدارة على حفز وتشجيع المعلمة المتميزة.				
١٥ تنمي الإدارة روح الجماعة بين المعلمات.				
١٦ مستوى انتماء المعلمات للمركز جيد.				

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

المجتمع المحلي*

م	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تعمل الإدارة على بناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور.			
٢	تطلع الإدارة أولياء الأمور على مشكلات الطلبة.			
٣	تشجع المعلمة أولياء الأمور على متابعة تقدم الطلبة.			
٤	تدعو الإدارة أولياء الأمور إلى اجتماعات دورية.			
٥	يشجع المركز أولياء الأمور على المشاركة في تعليم أبنائهم.			
٦	يقدم المركز للأهل تقارير منظمة حول تقدم وتطور مهارات الطالب ذي الحاجات الخاصة.			
٧	يوضح المركز للأهل خطة العمل مع الطالب ويشركهم في وضعها.			
٨	يبين المركز للأهل كيفية تعاملهم مع مشكلة طفلهم.			
٩	يناقش المركز الأهل في التغيرات الفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية للطفل ذي الحاجات الخاصة.			
١٠	يعمل المركز على كسب دعم الأهل وتعاونهم.			
١١	يشجع المركز الأهل على المشاركة في العملية التربوية.			
١٢	يتابع المجتمع المحلي أداء المركز بشكل عام.			
١٣	يساعد المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز.			
١٤	تأخذ الإدارة اقتراحات وتوصيات أولياء الأمور بعين الجدية.			

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

التدريس والتدريب*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
١	تدرس المعلمة الطلبة بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة اعتمادا على الأهداف التعليمية.				
٢	تحافظ المعلمة على ابتداء الحصة وانتهائها في الوقت المحدد.				
٣	تقضي المعلمة وقت الحصة في التعليم والتدريب.				
٤	تطبق المعلمة إجراءات الضبط الصفي بفاعلية.				
٥	تنتبه المعلمة إلى جميع الطلبة داخل الصف.				
٦	تعزز المعلمة السلوك الجيد أو المناسب للطالب.				
٧	تتعامل المعلمة بشكل جيد مع الفوضى التي يمكن أن تحدث بالصف.				
٨	تستخدم المعلمة أساليب تدريسية متنوعة ومناسبة.				
٩	تعطي المعلمة تغذية راجعة فورية للطلبة.				
١٠	تقلل المعلمة إلى أدنى حد ممكن من الوقت الذي يقضي في غير التدريس.				
١١	تحافظ المعلمة على ضبط باقي الطلبة أثناء مساعدتها للطالب أو مجموعة من الطلبة أثناء التدريس.				
١٢	تبدأ المعلمة في التدريس حال دخولها الصف.				
١٣	تهيىء المعلمة الطلبة للتعلم في بداية كل حصة.				
١٤	تثير المعلمة اهتمام الطلبة بمحتوى الدرس وذلك بربطه بأشياء متعلقة بهم شخصيا.				
١٥	تشير المعلمة باستمرار إلى إجابات الطالب الصحيحة.				
١٦	تختار المعلمة المكافآت التي تتلاءم مع مستوى الطلبة.				

* يجيب عنها المشرفون.

المعلمون والعاملون في المركز*

م		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
	(أ) المعلمات				
١	مستوى تأهيل المعلمات مناسب.				
٢	خبرة المعلمة مناسبة.				
٣	تتمتع المعلمة بسمات شخصية مناسبة للعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.				
٤	تستخدم المعلمة أساليب تعليمية متنوعة.				
٥	تستخدم المعلمة خططا فردية للطلبة بشكل مناسب.				
٦	تضع المعلمة أهدافا تعليمية واضحة وسهلة التحقيق.				
٧	توقعات المعلمة من الطلبة تنسجم مع قدراتهم.				
٨	تبدي المعلمة رغبة للعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.				
٩	تستخدم المعلمة التغذية الراجعة بانتظام.				
١٠	تستخدم المعلمة أساليب تقويم مناسبة.				
١١	تستخدم المعلمة وسائل تعليمية مناسبة.				
١٢	تستطيع المعلمة تحديد مستوى أداء الطالب الحالي.				
١٣	تستطيع المعلمة استخدام أساليب تعديل السلوك.				
١٤	عدد المعلمات مناسب لعدد الطلبة في المركز.				
١٥	تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الطلبة.				
١٦	تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الأهالي.				
	(ب) العاملون الآخرون				
١٧	يتوافر في المركز عدد من الإداريين مناسب لحجم المركز.				
١٨	يتوافر في المركز أخصائيون ممن يحتاجهم المركز.				
١٩	يوفر المركز خدمات طبية وصحية بشكل دوري.				
٢٠	يوفر المركز خدمات أخصائيون (مثل: النطق، العلاج الطبيعي... إلخ) عند الحاجة.				

* يجيب عنها المدراء والمشرفون.

ما هي أهم المشكلات التي تحد من فاعليتك في التدريس :

١- مشكلات تتعلق بالطلبة :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

٢- مشكلات تتعلق بك كمعلمة (الإعداد والتأهيل) :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

٣- مشكلات تتعلق بالإدارة في المركز :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

٤- مشكلات تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

٥- مشكلات تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي :

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

المراجع

[١] Turnbull, A., and H. Turnbull. *Families, Professionals and Exceptionality: A Special Partnership*. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill, 1990.

[٢] Hasazi, B., A. Gordon, and F. Rose. "Factors Associated with Employment Status of Handicapped Young Existing High School Students from 1979 - 1983." *Exceptional Children*, 51, No. 6 (1985), 455-69.

[٣] Edgar, E., L. Levine, and M. Maddox. "Statewide Follow-up Studies of Secondary Education Students in Transition." Working paper. Expermental Education Unit of the Child Development and Mental Retardation Center. Washington, D. C.: University of Washington, 1986.

[٤] Wagner, A. *The Transition Experience of Youths with Disabilities*. A report from the National Longitudinal Transition Study. Boston: Houghton Miffin, 1991.

[٥] Worthen, B., and J. *Sanders. Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, 1987.

[٦] الصوفي، محمد، وخليل عليان، ومحمد مظهر، وعبدالرحيم، عدس. *فاعلية المدرسة اليمنية في مرحلة التعليم الأساسي*. صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م.

[٧] Schrag, S. "Special Education in the Reform Movement: Progress and Challenges." Unpublished paper presented at the Anual State Directors of Special Education Leadership Conference, 1997.

[٨] McLaughlin, C. "Promising Practices and Future Directions for Special Education." *Interstate Research Associated NICHY News Digest*, 2, No. 2 (1993), 316-66.

[٩] Lezotte, A. "School Improvement Based on Effective School Research." In Lipsky and Gartner, eds., *Beyond Separate Education: Quality Education for All*. Baltimore, MD: Brooks, 1989.

[١٠] Purkey, B., and M. Smith. "School Reform: The District Policy Implications of the Effective School Literature." *Elementary School Journal*, 85, No. 3 (1985), 13-23.

[١١] Robinson, R. *Effective Schools: A Summary Research*. Arlington, VA: Educational Research Services, 1983.

[١٢] Fullan, A., S. Smith, and R. Purkey. *Effective School Leadership Policy and Process*. New York: McGraw Hill, 1985.

[١٣] Kyle, L., and R. V. Regina. *Reaching for Excellence: An Effective School Source Book*. New York: E. H. White, 1985.

[١٤] Goodman, C. "The Effective Schools Movement and Special Education." *Exceptional Children*. 2, No. 3 (1985), 314-67.

[١٥] Finn, L. "How to Spot an Effective Principal." *Principal*, 3, No. 2 (1987), 14-23.

[١٦] مصلح، أحمد. «تقويم الكفاية التربوية للأبنية المدرسية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٨٩م.

[١٧] Mullins, M. *Management and Organizational Behavior.* New York: Pitman Publishing, 1985.

[١٨] Sandler, T., and C. Thurman. "A Training Program for Parents of Handicapped School Children: Effects upon Mother, Father, and Child." *Exceptional Children*, 49, No. 4 (1983), 32-34.

[١٩] McLaughlin, C., and T. Warren. *Issues and Options in Restructuring Schools and Special Education Programs*. College Park, 1992.

[٢٠] وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. *دليل المؤسسات والجمعيات والمراكز العامله في مجال المعاقين بدولة الإمارات العربية المتحدة*. أبو ظبي: وزارة العمل، ١٩٩٧م.

[٢١] دردريان، آني. «مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

[٢٢] حداد، كوثر. «درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٢٣] الرز، محمد. «فاعلية المدرسة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

[٢٤] صبحا، خولة. «تقويم فاعلية المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز المدارس الفعالة وغير الفعالة في مدارس عمان الحكومية.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

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

Jamil M. Smadi*, Abdelaziz M. Sartawi, Yasser A. Hollawani***, and Ibrahim A. Qaryouti******

* Vice-Dean, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan, **Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, ***Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, and ****Outside Lecturer, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates Universiry, Al-Ain, UAE

Abstract. This study aimed at evaluating the effectiveness of special education centers in the United Arab Emirates. All of the special education centers (8) and a total of 82 teachers served as a sample for the study. An instrument for evaluation of the effectiveness was constructed; it consisted of 119 items in 7 categories: curriculum, administration, center characteristics, educational climate, community, teaching and training, and teachers. The instrument was administered to the teachers, administrators, and supervisors of the centers.

The result of the test for the total score showed there are only two centers considered to be effective; they are Sharja Center & Khorfakkan Center. The results showed, with regard to the sub-scales, that Abu Dhabi Center was effective in educational climate, Sharja Center in administration, center characteristics, and teaching, Al Ain Center in center characteristics and community, and Khorfakkan in curriculum, administration, center characteristics, educational climate, and community. All of the other sub-scales were not effective.

The results of the analysis of variance showed that there are significant differences in the effectiveness of the centers for the total score and for all of the sub-scales. The results also showed that the problems which lessen teaching effectiveness are as follows: variation in students' abilities, lack of teacher training, unqualified administration, classroom space, and lack of parentel involvement.