إعداد معلم التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (تصور مقترح)

د/ محمد محمود العطار
أستاذ رياض الأطفال المساعد
كلية التربية– جامعة الباحة

الملخص

يعد المعلم عصب العملية التربوية، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي. والبحث الحالي يحاول تحليل ومناقشة نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في محاولة لوضع تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يهدف إلى محاولة تطوير إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حيث يستمد عناصره من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لتحقيق مستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من حيث الوصف والتحليل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، تمهيدًا إلى التوصل إلى التصور المقترح لتطوير نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

ويمكن إيجاز أهم نتائج البحث في أن مدة الدراسة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي لا تزيد عن عام دراسي واحد غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة، كما تعاني برامج إعداد معلم التربية الخاصة التي تتم من خلال المؤسسات الأهلية في مصر من سلبيات عديدة سواء في الشروط أو البرامج المقدمة أو المناهج المقررة أو من حيث الإدارة والتمويل.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الخاصة، جمهورية مصر العربية، خبرات بعض الدول المتقدمة، تصور مقترح.

Preparing the teacher of special education in the Arab Republic of Egypt in light of the experiences of some developed countries ((Proposed scenario))

Dr. Mohamed Mahmoud El Attar
Professor of Assistant Kindergarten
Faculty of Education - University of Baha

Study Summary:

The teacher is the mainstay of the educational process. The teacher is the main factor in the proper development in the aspects of the educational process, and no educational effort aimed at reform and development can diminish the role of the teacher because it is one of the main factors in guiding educational development. The current research attempts to analyze and discuss the system of preparing special education teachers in the Arab Republic of Egypt, the United States of America and England in an attempt to develop a proposed vision for the system of preparing the teacher of special education in the Arab Republic of Egypt to try to develop the preparation of special education teacher in the Arab Republic of Egypt USA and England to achieve a better level of preparation for special education teacher. The research was based on the analytical descriptive approach, in terms of the description and analysis of the preparation of the special education teacher in the Arab Republic of Egypt, the United States of America and England, in preparation for the proposed vision for the development of the special education teacher system in the Arab Republic of Egypt.

The most important results of the research can be summarized in that the duration of the study in the internal mission of preparing the special education teacher at the Ministry of Education, which is not more than one academic year, is insufficient to prepare the teacher of special education. The programs of preparing the teacher of special education through the civil institutions in Egypt, Whether in the conditions or programs provided or the prescribed curriculum or in terms of management and funding.

Keywords: Teacher of Special Education, Arab Republic of Egypt, Experiences of some developed countries.

مقدمة البحث:

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها بقضية برامج إعداد المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية.

ويعد المعلم عصب العملية التربوية، بل والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها، وتطوير الحياة في عصرنا الحديث، «حيث يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي» (شقير ، ٢٠٠٢ ، ص ١٧٧).

ويحتل بذلك إعداد معلمي التربية الخاصة اهتمامًا كبيرًا من جانب المسؤولين في كافة دول العالم، حيث يمثل المحور الرئيس في العملية التعليمية؛ نتيجة لما يقوم به من أدوار ومسئوليات داخل الفصل الدراسي وخارجه، لذلك تضافرت الجهود بشكل مكثف لتطوير برامج إعدادهم مهنيًا وتنفيذها حتى يستطيع المعلمون الاستفادة منها.

وفي جمهورية مصر العربية كان ولا يزال الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة من أهم القضايا التربوية التي تشغل توجيهات السياسة التعليمية، لمواكبة التغيرات الاجتماعية الجديدة والمستجدات التربوية الحديثة التي فرضت الاهتمام بذوي الإعاقة من ذوي الإعاقة كأحد المظاهر الحضارية للمجتمع الراقي، الذي ينظر إلى تأمين مستقبل حياة أفراده، من خلال الاهتمام بذوي الإعاقة لكي يعيشوا حياتهم كما ينبغي ليكونوا في المستقبل أفرادًا قادرين على العطاء والإنتاج في إطار من الالتزام والولاء والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه.

وفي مجال إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يجب الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية عن طريق وضع هذه الخبرات تحت نظر العاملين في بلدنا في هذا المجال لاختيار ما يصلح منها لمجتمعنا وما يتفق مع ظروفنا. ففي الولايات المتحدة الأمريكية عرف رجال الفكر الأمريكيون «أن المعلم الجيد هو مفتاح التفوق على العالم، إلى جانب المنهاج السليم» (الأحمد ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٣).

فالولايات المتحدة الأمريكية هي مرآة العصر من الناحية الحضارية، والتكنولوجية ومستوى الرفاهية، والولايات المتحدة من الدول المتقدمة التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية ذوي الإعاقة وفي إعداد معلمي التربية الخاصة.

وإنجلترا من الدول التي لها تاريخ طويل وممتد في رعاية ذوي الإعاقة، كما أنها تتميز باستخدامها لتكنولوجيا متقدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة، وتأهيلهم مهنيًا. وتتميز أيضًا بتوافر الخدمات الاجتماعية الكاملة لكل أفراد الشعب العاديين وذوي الإعاقة بدون أدنى تفرقة فيما بينهم.

وفي إنجلترا يمر الطالب المرشح «باختبارات قبول للوقوف على استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس، فضلاً عن توجيهه لاختيار مادة التخصص، والمرحلة العمرية التي سيتخصص للتدريس فيها» (الأحمد ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٩).

وجاء اختيار إنجلترا كدولة مقارنة لأنها دولة تحترم حرية الآخرين في جميع المجالات، وكذلك عنايتها الفائقة بمعلمي التربية الخاصة، وكذلك إحساس كل فرد بالمسئولية تجاه نفسه، وتجاه المجتمع.

والبحث الحالي يحاول تحليل ومناقشة إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في محاولة لوضع تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يهدف إلى محاولة تطوير إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حيث يستمد عناصره من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لتحقيق مستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

يعتبر معلم التربية الخاصة حجز الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للتلاميذ غير العاديين. ولهذا فأن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة، حيث أنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين.

ولقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات (جمعية الرعاية المتكاملة، ١٩٩٩ ، والمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٩٩ ، وجامعة المنصورة ،٢٠٠٠) على المستوى المحلى والإقليمى، ونوقشت فيها أوراق عمل وبحوث ودراسات متعددة حول ذوى الاحتياجات الخاصة، ولقد أشار العديد من الباحثين إلى ما يلي:

(١) لا توجد فلسفة تربوية وخطة قومية واضحة المعالم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء أهداف اجتماعية واضحة.

(٢) غياب وصول خدمات الأخصائيين إلى الأطفال ذوي الإعاقة حتى يصلوا إلى سن المدرسة (ستة سنوات) وربما أكثر من ذلك.

(٣) قلة عدد المعلمين المؤهلين وكذلك المشرفين والمدربين، حيث أن معظم المشتغلين في هذا المجال من خريجى الجامعات، ويرغبون في زيادة الجانب المهارى لديهم من خلال التدريب في هذا المجال.

وعلى الرغم من تعدد مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، فمازالت هناك العديد من المشكلات التي تواجه إعداد معلمي الفئات الخاصة في جمهورية مصر العربية ومنها ما يلي (زكرى وبيومى ،١٩٩٤):

(١) قصر فترة إعداد معلمي الفئات الخاصة عام دراسى (٨ شهور) فقط.

(٢) فترة ممارسة التدريب العملى في برامج إعداد معلمي الفئات الخاصة في جمهورية مصر العربية قصيرة جدًا.

(٣) وجود أعداد كبيرة من معلمي التربية الخاصة غير مؤهلة لطبيعة العمل.

(٤) ضعف الحوافز المقررة للمدرسين.

(٥) ندرة البعثات التدريبية بالخارج للمعلمين في هذا المجال.

وهناك العديد من المشكلات في تعليم العملية التدريسية لمعلمي ذوي الإعاقة في برامج التأهيل لكي يصبحوا ذوي خبرات تكيفية فأولى المشكلات تتمثل في التدريب على مهنة الملاحظة فمعلمي ما قبل الخبرة يطورون أفكارًا عن التدريس بناءً على خبراتهم الخاصة باعتبارهم طلابًا، مما يؤدي إلى مفاهيم خاطئة عن التدريس، فعلى سبيل المثال الاعتقادات بأن التدريس سهل أو عملية ميكانيكية وبالتالي فإن تدريسهم يتأثر بهذه الأحكام وهنا تقع المسئولية على رجال التربية بتصحيح المفاهيم. والمشكلة الثانية تمثيل الدور، وترجمة ما تم تعلمه سابقًا إلى تنفيذ فعلي على أرض الواقع، أي الاهتمام بالتدريب الميداني وتلقي التغذية الراجعة. والمشكلة الثالثة هي مشكلة التعقيد، فالتدريس بمثابة مهمة معقدة تتطلب من المعلمين أن يطوروا مفهوم ما وراء المعرفة، والذي من خلاله يمتلك المعلمون القدرة على مراقبة وتعديل أدائهم الخاص بهم (البحيري ، ٢٠١٥ ، ص١٢٣٣).

كما تشير نتائج الدراسات إلى ندرة الدورات التدريبية للمعلمين لمعرفة أخر التطورات في مجال الإعاقة الفكرية (سليمان ، ١٩٩٠)، كذلك ما أوصت به الدراسات من إعداد دورات تدريبية للمعلمات يتولى مسئوليتها متخصصون في مجال تربية الطفل المتخلف عقليًا (عبد السلام ، ١٩٩٩).

إن النظرة إلى إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية توضح إننا بحاجة إلى خطوات كثيرة لتحسين عملية إعداد هذا المعلم لزيادة كفاءته، حيث يحتاج الإعداد الحالي لمعلمي الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية إلى إعادة نظر وخاصة بالنسبة لخطة الدراسة والمقررات الدراسية، حيث أن تطوير مناهج التربية الخاصة إلى جانب إعداد البيئة التربوية الحالية يحتاجون معًا إلى إعداد متطور لمعلمي التربية الخاصة.

أهداف البحث:

(١) التعرف على مفهوم التربية الخاصة وفلسفتها وأهدافها.
(٢) التعرف على إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
(٣) التعرف على إعداد معلم التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

(٤) إعداد تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يستمد عناصره من الخبرات العالمية المعاصرة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

أهمية البحث:

(١) تكتسب الدراسة أهميتها من خلال بيان موقع معلم التربية الخاصة الهام في العملية التربوية.

(٢) إن إلقاء الضوء على الوضع الراهن لإعداد معلم التربية الخاصة له أهميته القصوي في الوقت الحالي.

(٣) السعي لوضع تصور مستقبلى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

(٤) تنوع الفئات المستفيدة من نتائج هذه الدراسة التي تسعى إلى طرح تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء الخبرات التربوية المتراكمة والتجارب العالمية المعاصرة.

منهج البحث:

يستند البحث في منهجيته إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، وكذلك من حيث الوصف والتحليل لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، تمهيدًا إلى التوصل إلى التصور المقترح لتطوير نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

حدود البحث:

أ. **الحدود الأكاديمية**: أقتصر البحث الحالي على توضيح مفهوم إعداد معلم التربية الخاصة، وكذلك تحليل ومناقشة نظام إعداد معلم التربية الخاصة لذوي الإعاقة.

ب. **الحدود البشرية**: من حيث التركيز على إعداد معلمي التربية الخاصة في مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة.

ج. **الحدود الزمنية**: من حيث التركيز على إعداد معلمي التربية الخاصة في مصر منذ أواخر الأربعينيات من القرن العشرين وحتى الآن.

مصطلحات البحث:

أ- التربية الخاصة: هي « مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف» (الروسان ، ٢٠٠١ ، ص١٧).

ب- إعداد المعلم: إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلمًا في المستقبل، وخطة درسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية/ ويضم كل منها عددًا من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم. ومن عمليات هذا النظام: التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، والتي يوظفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الغداريين في مؤسسة الإعداد. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعد له. وقد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة مثل دور المعلمين وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا، وقد يكون هذا الإعداد في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطالب من أحد الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي (الأحمد ، ٢٠٠٥ ، ص ١٩).

جـ- معلم التربية الخاصة: "هو معلم يكون على رأس العمل من خريجي الأقسام المتخصصة في مجال التربية الخاصة بكليات التربية، والحاصل على درجة البكالوريوس أو الدبلوم، أو المؤهل خصيصًا بالتدريس للفئات الخاصة من الطلاب غير العاديين في المدارس والفصول التابعة لوزارة التربية والتعليم، ولدية خبرة عامة في مجالات الكشف والتعرف والتأهيل للفئات ذوي الإعاقة".

دراسات سابقة:

١-دراسة نخلة (١٩٧٥) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظم التعليم في بعض ميادين التربية الخاصة في مصر وبعض البلاد الأجنبية" واستهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية الخاصة في مصر من خلال مشكلة القبول بمدارس التربية الخاصة، ومشكلة إدارة هذه المدارس وتنظيمها، وكذلك مشكلة إعداد

المعلمين والمقارنة بما يقابلها من مشكلات في بعض البلاد الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والنمسا وألمانيا الديمقراطية. وقد اقتصرت هذه الدراسة على بعض الفئات الخاصة مثل المكفوفين وضعاف البصر، والصم وضعاف السمع. واستخدمت تلك الدراسة منهج البحث المقارن لمعالجة المشكلات المتعلقة بالتربية الخاصة في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن نسبة ذوي الإعاقة تبلغ ١٢،٥٪ من عدد الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وأن الإشراف التربوى يقتصر على ١٪ فقط من هذه النسبة، وأن هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمناهج والكتب وهيئات التدريس . وأوصت هذه الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها: - الاهتمام بإدارة مدارس التربية الخاصة وتنظيمها والعمل على تطويرها. - الاهتمام بإعداد معلمي الفئات الخاصة في مصر.

٢-دراسة عبدالمطلب (١٩٧٩) بعنوان: "دراسة مقارنة لتربية ذوي الإعاقة بدنيًا في جمهورية مصر العربية مع الإشارة بصفة خاصة إلى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا". واستهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طرق وأساليب تربية ذوي الإعاقة بصريًا وسمعيًا في جمهورية مصر العربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تقرير الحقائق الخاصة بتربية ذوي الإعاقة بصريًا وسمعيًا في البلاد موضوع الدراسة وأيضًا استخدمت المنهج المقارن لمقارنة واقع تربية ذوي الإعاقة بصريًا وسمعيًا في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا من جهة وجمهورية مصر العربية من جهة أخرى بهدف التعرف على ما تقدمه مصر من خدمات تربوية وتأهيلية للمعوقين سمعيًا وبصريًا بالنسبة للبلاد المتقدمة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مقسمة إلى أربع قضايا موضوع الدراسة وهي: إدارة وتمويل التربية الخاصة. ونوعية المؤسسات وشروط القبول بها. وإعداد معلم ذوي الإعاقة بصريًا وسمعيًا. والمناهج الدراسية والإمكانات المادية. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي كان من أهمها: - ضرورة تعاون الإدارة العامة للتربية الخاصة والجهات المعنية بتربية وتأهيل ذوي الإعاقة في مصر مع المنظمات والهيئات الدولية التي تهتم بشئون ذوي الإعاقة مثل منظمة اليونسكو، ومكتب التربية الدولى، واليونسيف، ومنظمة الصحة العالمية. - إنشاء أقسام في كليات التربية تقوم بإعداد المعلمين المختصين في تربية ذوي الإعاقة بصريًا وسمعيًا.

٣-دراسة مرسى (١٩٨١) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية". استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية إعداد معلم التربية الفكرية في مصر مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أكثر تقدمًا في هذا المجال. واستخدم الباحث المنهج البحثى المقارن. وقد توصلت الدراسة إلى وجود قصور شديد في المستويات العلمية والمهنية لهيئة التدريس الخاصة بالبعثة الداخلية لإعدادهم للتدريس في مؤسسات التثقيف الفكرى، وأن هذه الدراسة بالبعثة الداخلية غير كافية لإعدادهم، وأن المناهج غير كافية لإعداد المعلم للتدريس لفئة ذوي الإعاقة عقليًا. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمناهج العلمية والمهنية المقدمة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الفكرية وتطويرها بحيث تفي باحتياجات المعلم كى يقوم بدوره على أكمل وجه في تربيته وتعليمه لهذه الفئة من الأطفال.

٤-دراسة Bond, Lori, & Elizabeth ,(1993, p.2325) بعنوان: "فلسفات ومعتقدات المدرسين التربوية عن طبيعة الإعاقة الفكرية" واستهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فلسفات ومعتقدات المدرسين التربوية عن طبيعة الإعاقة الفكرية. وقد دارت المناقشات عن التربية الخاصة حول سؤالين عن طبيعة الإعاقة الفكرية، والأهداف التربوية التي ينتج عنها نتائج تعليمية عند الصغار. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة في محيط ثلاث نظريات وفلسفات تربوية وهي التغير الثقافي، والتقدم المعرفي، والرومانسية أو الخيالية. بالإضافة إلى وجهة نظر المدرسين في طبيعة نمو الطفل المعوق عقليًا. وقد دافع المدرسون عن التعليم المباشر والمهارات المركزة في مواقف جماعية، وظهر أيضًا أن سلوك اللعب عند الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا مختلف عن غير ذوي الإعاقة عقليًا، وتناقش النتائج حسب النظرية التنموية بخصوص طبيعة المعرفة واكتساب المعرفة عند الأطفال الصغار.

٥- دراسة بعنوان: "الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تربوية لإعداد معلمات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء التربية الإسلامية" (البرعي ، ١٤٢٨). استهدفت هذه الدراسة إلى إبراز الحاجة إلى إنشاء مؤسسات لإعداد ذوي الإعاقة، وذلك من خلال التعرف على واقع إعداد معلمات ذوي الإعاقة في المملكة العربية

السعودية، ووضع تصور لبرنامج إعداد معلمات ذوي الإعاقة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع، وصفًا دقيقًا، وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: تعاني مؤسسات التربية الخاصة من ندرة الكوادر السعودية المتخصصة في مجال التربية الخاصة. وهناك تطور يشهده ميدان التربية الخاصة من ناحية طرق التدريس والوسائل التعليمية وإعداد معلمات ذوي الإعاقة. وتتفق الاتجاهات العالمية السائدة مع المملكة العربية السعودية في أهمية إعداد معلمات ذوي الإعاقة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد معلمات ذوي الإعاقة وعدم الاكتفاء بالإعداد العام في كليات التربية، وكذلك بزيادة فترة التربية العملية لمعلمات ذوي الإعاقة، مع تطوير برامج إعداد معلمات التعليم العام في كلية التربية.

٦- دراسة فولي (٢٠٠٩) بعنوان: "تطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في بعض محافظات شمال الصعيد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". استهدفت هذه الدراسة إلى رصد الواقع الحالي لإعداد معلم التربية الخاصة من حيث شروط القبول، والاختيار، وأهداف الإعداد، ومؤسساته، وبرامج الإعداد في مصر، كما تهدف إلى التعرف على واقع تدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في مصر، مع عرض أوجه الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة ومن أبرزها (الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا والسويد)، كذلك بعض الخبرات العالمية في تدريب معلم التربية الخاصة، لتطوير إعداد معلم التربية الخاصة، وتدريبه في مصر في صورة مقارنة، وكذلك لوضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه أثناء الخدمة. وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، من خلال نموذج بيريداي "Bereday" ويحدد بيريداي معالجته المنهجية للدراسات التربوية المقارنة في أربع خطوات هي الوصف، والتفسير، والمقابلة، المقارنة. وتوصلت الدراسة إلى توضيح أوجه الشبة والاتفاق بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبة أثناء الخدمة في تلك البلدان موضع الدراسة، كما قدمت تصور مقترح لتطوير إعداده وتدريبه أثناء الخدمة.

٧- دراسة الكيومي (٢٠١٠) بعنوان: "إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية". استهدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالسياق المجتمعي في سلطنة عمان وانعكاسه على تربية وتعليم ذوي الإعاقة، وكذلك إلى تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول (المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، ومملكة السويد) بالإضافة إلى سلطنة عمان. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن لكونه المنهج الملائم لدراسة النظم التعليمية في البلدان المختلفة ومشكلاته في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تحديد الكفايات والمهارات اللازمة يسبق إعداد معلم التربية الخاصة. ويوجد تكامل لبرامج إعداد ما قبل الخدمة وأثنائها. وتشمل برامج الإعداد معلمو الفئات الخاصة والمعلمون العاديون ومعلمو المواد الدراسية والمهنية.

٨- دراسة الشخيبي و أحمد ومطاوع (٢٠١٢ ، ص ص ٦١٩-٧١٠) بعنوان: "إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنيًا في جمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية)". استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم التربوية في الفكر التربوي المعاصر، بالإضافة إلى التعرف على جوانب إعداد معلم التربية الخاصة وكيفية تنميته مهنيًا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن يتم تدريب معلمي التربية الخاصة في موقع عمله بالفصل داخل المدرسة باستخدام أسلوب المحاكاة ونمذجة السلوك وتمثيل الأدوار. والتحديد الدائم والمستمر للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خلال استيفاء استبيانات واستطلاع للرأي في المدارس. والتوسع في استخدام أسلوب ورش العمل والتدريب الجماعي، وعقد الحلقات والندوات بالاشتراك مع المتخصصين من الجامعات ومراكز البحوث العلمية والتربوية والوزارة وأولياء الأمور.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة إطارًا عامًا في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وتتفق البحث الحالي مع الدراسة السابقة في اهتمامها بمجال إعداد معلم التربية الخاصة حيث تلقى الدراسات السابقة الضوء على كثير من المعلومات التي تفيد البحث الحالى في مجال لإعداد معلم التربية الخاصة. ولكنها تختلف عنها في أنها تتعرض لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وذلك بهدف وضع نظام مقترح لتربية لإعداد معلم التربية الخاصة من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة مقل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وصولًا لمستوى أفضل لإعداد معلم التربية الخاصة، والبحث الحالي يُعد امتداد للدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية إعداد معلم التربية الخاصة، وسوف تستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة بنتائج الدراسات السابقة وكذلك بالإطار النظرى للدراسات السابقة.

ومن الملاحظ كثرة الدراسات التي تناولت إعداد معلم التربية الخاصة مما يوضح أن هناك مشكلة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة، الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من العناية والبحث من قبل المتخصصين في الدول العربية وخاصة مصر، وهذا ما يحاول البحث الحالى أن يقوم به وهو وضع تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في محاولة لتطوير المؤسسات الخاصة بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات العالمية.

خطوات البحث:

الخطوة الأولى: التربية الخاصة المفهوم والفلسفة والأهداف.

الخطوة الثانية: إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

الخطوة الثالثة: إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

الخطوة الرابعة: تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

الخطوة الأولى: التربية الخاصة: المفهوم والفلسفة والأهداف

تمهيد:

النمو حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، فمنذ الإخصاب وبدء الحمل حتى تتم ولادة الإنسان ويجتاز مراحل الطفولة، والمراهقة، والرشد، والشيخوخة، وهو ينمو مكونًا شخصية مستقلة لها طابعها الخاص، وهذا النمو يشمل كافة جوانب هذه الشخصية (الجسمية – والعقلية المعرفية – والانفعالية – والاجتماعية والجنسية) وهو نمو يستهدف توافقه مع نفسه، وتوافقه مع الآخرين الذين يعيش معهم باستمرار.

ولما كان "لكل فرد طابعة الخاص الذي يميز شخصيته فإننا نجد فروقًا فردية كثيرة بين هؤلاء الأفراد الذين نتولى تربيتهم، ومن ثم يتعين علينا مراعاتهم حين نقوم بتربيتهم حتى يمكننا أن نجعل كل فرد يقدم أقصى طاقاته في عمل يفيده ويفيد المجتمع" (عبد المجيد ، ١٩٩٧ ، ص ٣).

ولكن مسيرة النمو قد تعوقها أحداث معينة بعضها يرجع للوراثة أو الصفات التي استمدها الفرد من والديه وأقاربه، وبعضها يرجع إلى ما ولد به ولا نستطيع رده إلى الوراثة مباشرة، وبعضها يرجع إلى ما صادفه أثناء نموه في رحم الأم أو معيشته في رحاب الأسرة.

ويعتبر وجود الفئات الخاصة من ذوي الإعاقة في أى مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة اجتماعية لذلك فإن "الاهتمام بذوي الإعاقة وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد لقدراتهم، هو في المرتبة الأولى، واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع" (الزهيرى ، ١٩٩٧ ، ص ٣٢).

المفاهيم الأساسية للتربية الخاصة:

مرت النظرة إلى ذوي الإعاقة والاهتمام بهم بعدة مراحل حيث كانوا يعرفون بالمقعدين وهم "كل من لديهم عيب ينتج عنه عاهة، أو يتسبب في عدم قيام العضلات أو العظام أو المفاصل بوظيفتها العادية مما يؤثر في قدرة الإنسان على التعليم وعلى إعالة نفسه" (بشير ومخلوف ، د . ت ، ص ٤٢) .

ثم تطورت " النظرة بعد ذلك إلى ذوي الإعاقة وأصبح يطلق الآن على ذوي الإعاقة لفظ (غير القادرين) ويعنى ذلك وجود عائق يعوقهم عن التكيف أو التأقلم مع الآخرين. وبذلك أصبح لفظ (المعاق) لا ينصب الآن فقط على غير القادرين على العمل أو الكسب وإنما أيضًا ينصب على غير القادرين على التعلم أو غير القادرين على التكيف نفسيًا واجتماعيًا مع البيئة" (شرف ، ١٩٨٣ ، ص ٩).

ولقد تضمنت هذه النظرة أن إعاقة الإنسان ظاهرة طبيعية تفرض وجودها دائمًا ونتيجة لتعقد الحياة الاجتماعية زادت نواحى هذه الإعاقة وتعددت مظاهرها وبالتالى زادت أعداد ذوي الإعاقة زيادة هائلة.أى أن العجز "ظاهرة استمرارية موجودة وتتواجد بصفة دائمة وأسبابه كثيرة، ولعل المعوق في المجتمع شأنه شأن الإنسان العادى له الحق في أن يعيش آمنًا سالمًا قادرًا على العطاء بقدر ما يكون عليه حاله ليحقق ما يتمناه" (أبو العلا وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص ٢٨).

أ- تعريف الإعاقة وتصنيفاتها:

هناك تعاريف مختلفة لمصطلح الإعاقة: فيمكن تناولها على أنها» ضرر أو خسارة تصيب الفرد نتيجة الضعف أو العجز تحد أو تمنع الفرد من أدائه لدوره» (عبده وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٢٨).

ويتناول آخرون الإعاقة على أنها «ذلك النقص أو القصور أو العلة المزمنة التي تؤثر على قدرات الشخص فيصبح معوقًا سواء كانت الإعاقة جسمية أو حسية أو عقلية أو اجتماعية الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية أو المهنية التي يستطيع الفرد العادى الاستفادة منها. كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع» (حسين ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٣ ، ١٣) .

وعرف ميثاق الثمانينات (١٩٨٠م – ١٩٩٠) لرعاية ذوي الإعاقة الصادر عن المؤتمر العالمى الرابع عشر للتأهيل الدولى بكندا (١٩٨٠/٦/٢٦) حيث عرف الإعاقة بأنها "حالة تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية، وبينها العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية، وذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعية، وقد تنشأ الإعاقة بسبب خلل جسدى أو عصبى أو عقلى ذى طبيعة فسيولوجية أو سيكولوجية أو تتعلق بالتركيب البنائى للجسم" (أبو فخر ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٠).

ويتميز هذا التعريف عن غيره من التعريفات الأخرى بأنه لم يقرن الإعاقة مباشرة بفقدان الحواس أو الأعضاء، بل بتحديد لمقدرة الفرد على القيام بواحدة أو أكثر من الوظائف الحياتية، ولم يقتصر على فقدان القدرة على العمل فقط، فهو تعريف يعتمد على إعاقة الوظائف المتعددة، وليس مجرد فقدان الحواس أو الأعضاء فقط.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك تصنيف دولى لمفاهيم الإعاقة يقول أن (برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (UNDP) ، ١٩٩٧ ، ص ص ٥٦ ، ٥٧):

١ـ الخلل Impairment:

- هو اضطرابات في التركيب أو الوظيفة الفسيولوجية – التشريحية أو النفسية.
- يحدث على مستوى الخلايا والأعضاء في الجسم.

٢ـ الإعاقة Disability:

- أى حد من (أو عدم قدرة على) أداء أنشطة معينة بدرجة الكفاءة المتوقعة من الشخص.

مثل: الصعوبة في السير أو السمع أو الكلام.

- وتحدث على مستوى العضو أو الجهاز.

٣ـ العجز Handicapped:

- هو الإعاقة التي تمثل صعوبة معينة للشخص بحيث تمنعه من قدرته على القيام بالدور المتوقع منه بالنسبة لسنه وجنسه والأوضاع الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها.

مثل : عدم القدرة على اللعب مع أقرانه أو عدم القدرة على التعلم.

عدم القدرة على العمل أو الحصول على وظيفة بسبب الإعاقة.

ولقد اختلفت تصنيفات الإعاقة باختلاف العلماء والهيئات التي تصدت لهذه القضية، ولكن أكثر التصنيفات حداثة وشيوعًا هي تلك التي يمكن اشتقاقها من الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال، ويمكن تقسيم الإعاقة إلى خمسة فئات رئيسية، وذلك على النحو التالي:

١ـ الإعاقة الجسمية Physically Handicapped :

وهي التي تنشأ عن عدم وجود أحد أطراف الجسم أو عدم وجود أجزاء منها، أو أن تفقد أحد أجزاء الحركة مثل حالات الشلل، التشوهات الخلقية في القلب والعمود الفقرى، القدمين. ويضاف إلى هذا أيضًا حالات بعض الأمراض المزمنة مثل مرض السكر، الربو، التهاب الكلى، الصرع، الأنيميا الحادة (أنيميا البحر المتوسط).

٢ـ الإعاقة الحسية Sensory Handicapped :

وهي التي تصيب أى من الأجهزة الحسية مثل إعاقة النظر، والسمع (متولى ، ١٩٩٠ ، ص ص ١٩ ، ٢٠) .

٣ـ الإعاقة الفكرية Mental Handicapped:

وهي التي تتمثل في حالات الإعاقة الفكرية بدرجاتها المختلفة، وصعوبات التعلم... الخ.

٤ـ الإعاقة الانفعالية Emotional Handicapped:

وهي التي تتمثل في الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية المختلفة كالأعصبة والأذهنة والاضطرابات السيكوسوماتية... الخ.

٥ـ الإعاقة الاجتماعية Social Handicapped:

وهي التي تتمثل في الحالات المعتادة للمجتمع أو سيئة التوافق الاجتماعى وذلك من قبيل حالات الجنوح، والإجرام وأنواع الإدمان على المخدرات والكحوليات والانحرافات الجنسية... الخ (عزب والبجيرمي ، ١٩٩٦ ، ص ١٧).

التربية الخاصة: معناها وفلسفتها وأهدافها:

لم تعد التربية في عصرنا الحاضر مقتصرة على العاديين من بنى البشر، ولم يعد التعليم موجهًا لذوى القدرات العقلية المتوسطة والعالية منهم كما كان الحال في الماضى «وإنما أصبحت الجهود التربوية والتعليمية تستهدف جميع الناشئة بغض النظر عن مستوياتهم العقلية وقدراتهم الاستيعابية، وذلك انطلاقًا من الإيمان بجملة من المبادئ الإنسانية السامية التي أقرتها حقوق الإنسان كالمساواة وتكافؤ الفرص وحق كل إنسان في أن ينال نصيبه من التربية والتعليم في الحدود التي تسمح بها قدراته وطاقاته» (الزيود ، ١٩٩٥ ، ص ١١).

ويستخدم مصطلح التربية الخاصة للدلالة على تلك المظاهر في العملية التعليمية التي تستخدم مع الأطفال ذوي الإعاقة أو الأطفال الموهوبين ولا تستخدم عادة مع الغالبية العظمى من الأطفال المتوسطين.

وتعرف الموسوعة البريطانية التربية الخاصة، «بأنها تربية الأطفال الذين ينحرفون اجتماعيًا، وعقليًا، وجسميًا عن المعدل، ويتطلبون تعديلات رئيسية في المتطلبات التربوية والمدرسية، وهذا يشمل المتفوقين عقليًا، وذوي الإعاقة عقليًا، والمضطربين انفعاليًا، وذوي الإعاقة سمعيًا وبصريًا وكلاميًا، وفسيولوجيًا»(عبدالمجيد ، ١٩٩٧ ، ص ٦).

أما سميث (Smith) فيشير إلى التربية الخاصة بأنها "تلك المهنة التي تهتم بترتيب وتنظيم المتغيرات من الخبرات التربوية، بحيث تقود إلى الوقاية من شروط الإعاقة والتقليل من فرص ظهورها وتطور عيوب ذات دلالة عند الطفل والقضاء عليها سواء كانت هذه العيوب تتعلق بالجانب الأكاديمى أو جانب الاتصال، أو الجانب الحركى أو الجانب التكيفي"(عبدالمجيد ، ١٩٩٧ ، ص ٦).

كما تعرف التربية الخاصة بأنها "مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع" (بخش ، ١٤٢١هـ ، ص٩).

ومما سبق، يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها تلك التربية التي تقدم للفئات الخاصة من الأطفال والكبار بحيث يكون مجال اهتمامها بالدرجة الأولى منصبا على التلاميذ غير العاديين على اختلاف فئاتهم وظروف إعاقتهم.

فلسفة التربية الخاصة:

لقد تزايدت الرؤية الإيجابية للأطفال ذوي الإعاقة عبر العصور في جميع أنحاء العالم مما دفع التربية إلى البحث عن وظيفة جديدة مخالفة لما تقدمه للأطفال الأسوياء، حتى تقدمها لهؤلاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ولقد تطورت وظيفة التربية من مجرد تخصيص فصول منفصلة في المدارس العامة لمن تجده في حاجة إلى رعاية تربوية خاصة إلى تخصيص مدارس بأكملها لرعاية الفئات المختلفة من التلاميذ الذين تواجههم صعوبات متشابهة في التكيف المدرسى، فأصبحت هناك مدارس لكل فئة على حدة تبعًا لنوع الإعاقة لديها، وهكذا وجدت التربية نفسها مطالبة بأن يستقل جانب من فلسفتها ليخدم هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة وأن توجه عددًا من أهدافها نحو تحقيق آمالهم وتطلعاتهم مما جعلها تضع مولودًا جديدًا يسمى التربية الخاصة (الزهيرى ، ١٩٩٧ ، ص ٣٣).

فالتربية الخاصة مطالبة إذن ببذل قصارى جهدها لمساعدة هؤلاء الفئات على التكيف السوى مع البيئة التي يعيشون فيها، ومن ثم تتضمن التربية الخاصة «منهجًا خاصًا بها مشتملًا على طرق وأساليب تعليمية معينة ومتباينة كل حسب نوع الإعاقة التي يتعامل معها معلمون متخصصون كل فيما أعد لمزاولته» (الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ص ٢٦).

وتقوم فلسفة المنهج للتربية الخاصة على تعيين الخطوات التي يمكن عن طريقها تحقيق رسالة التربية الخاصة في الأفراد ذوي الإعاقة، وهي تمكنهم من الحياة العملية بقدر ما يمكن تنميته من قدراتهم للحصول على مكانة طبيعية في المجتمع وذلك بالنظر إلى ما يلي(عبدالرحي ، ١٩٩٧ ، ص ١٧):

أ. وقاية المواليد من أسباب الإعاقة، وذلك بتوعية الأسرة قبل الإنجاب، وسرعة اكتشاف الإعاقة في الطفل فور ولادته.

ب. معالجة الإعاقة في وقت مبكر تخفف من ثباتها واستمرارها وتسرع بالتعامل معها، ومساعدة الطفل على تقبل ذاته، وتقبل الأسرة لحالته ، وعدم اليأس من الإصلاح، وتهيئة أذهان الوالدين إلى حسن التصرف في معالجة الموقف بما يتطلب من حكمة واتزان عاطفي.

ج. تقوية الشعور بالتضامن الاجتماعى ومسئولية الوطن عن كل أفراده، وذلك بحذف عبارات التعبير والانتقاص من ألفاظ اللغة وخاصة من الصغار، ومعاقبة الذين يتعمدون الإساءة إلى إخوانهم ذوي الإعاقة.

أهداف التربية الخاصة:

تتميز التربية الخاصة عن التربية العامة من حيث ما يمكن تحقيقه من أهداف حسب طبيعة الخصوصية وفي أنواع الممارسات التربوية وطريقة تقديم الخدمات التربوية وفي من يقوم بتقديمها (صالح ،١٩٩١ ، ص٤٦٦).

ويمكن توضيح آليات ووسائل التربية الخاصة فيما يلي (الروسان، ٢٠٠١ ، ص ص١٨،١٩):

١- التعرف على الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٢- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٣- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية.

٤- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو ذوي الإعاقة عقليًا أو ذوي الإعاقة سمعيًا..الخ.

٥- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

ويمكن إجمال أهداف التربية الخاصة بصفة عامة إلى:

١- **هدف وظيفي:** مساعدة الطفل المعوق على التكيف الاجتماعي.

٢- **هدف اجتماعي:** مساعدة الطفل على تحسين قدراته وإنجازاته وتحصيله في المجالات الجسيمة والعقلية والتي يعانى من قصور وظيفي.

٣- **هدف إنسانى ديمقراطي:** إعطاء الفرص المتكافئة للمعوقين في التربية والتعليم والتأهيل حتى يمكنهم حسب ما تؤهله لهم قدراتهم وإمكاناتهم القيام بواجبات الحياة اليومية والاعتماد على النفس في كسب مقومات الحياة(الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ص ٣٠).

لقد قطعت التربية الخاصة للمعوقين شوطًا كبيرًا في الاهتمام بهم ورعايتهم حيث أخذت تؤكد على حاجات ذوي الإعاقة التعليمية والتكيفية وتركز على قدرات المعوق وحاجاته وتنمية هذه القدرات إلى أقصى درجة ممكنة.

الخطوة الثانية: إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية

تمهيد:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسى في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأى جهد تربوى يستهدف الاصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوى، وهذا يعنى أنه حتى وإن توافرت مبانى مدرسية ومناهج ووسائل وتقنيات حديثة، فإنها لن تستطيع أن تحدث التطوير المطلوب دون معلم له من الصفات الشخصية والمهنية التي تمكنه من إحداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمته إلى مواقف تعليمية على درجة كبيرة من الفعالية، ولهذا فإن القائمين على العملية التربوية في غالبية الدول ينادون بالاهتمام بالمعلم من الناحية الشخصية والأكاديمية، ويطالبون بضرورة إعداد المعلم المرشد الذي يستطيع أن يحقق احتياجات الطلاب الأكاديمية والنفسية (شقير ، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٧٧ ، ١٧٨).

إن إعداد الإنسان وتكوينه التربوي والنفسي والاجتماعي لتولى المهن(professions) والوظائف المختلفة، هي عملية تربوية وصناعة إنسانية بالدرجة الأولى لها غاياتها ومضامينها وفنونها التي تميزها عن غيرها من الصناعات المادية والحياتية الأخرى، ورغم ذلك فإن أهم صناعة للإنسان في الحياة المعاصرة هي صناعة المعلم وتكوينه ليعلم نفسه ويقود غيره من المتعلمين نحو التنمية البشرية والمجتمعية ،الأمر الذي يجعل من عملية تكوين وتوفير المعلم العصري الكفء القادر على خدمة مجتمعة وتطوير بيئته - باعتباره معلم الجميع - قضية تربوية ذات أولوية متقدمة في معظم النظم التعليمية لدول العالم المعاصر (طلبة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣٧).

والمعلم هو الركيزة الأساسية لتنفيذ السياسة التعليمية، وفي مصر يمثل المعلمون قوة بشرية هائلة ، يمكن الإفادة منها في إعداد الأجيال المتعاقبة، ومواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، إذ يعمل في مصر ٧٢٠٤٤٦ معلمًا، في جميع مراحل التعليم قبل الجامعى(عبود وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣٧).

وفي عام ١٩٩١م كان عدد معلمين التربية الخاصة ٣٣٠٤ معلمًا ومعلمة، وفي عام ١٩٩٧م ارتفع هذا العدد إلى ٥٠٢٨ معلمًا ومعلمة، بزيادة قدرها ١٧٢٤ معلمًا ومعلمة، وبنسبة ٥٢،١٨ ٪.

وفي عام (٢٠٠١م/٢٠٠٢) ارتفع عدد معلمي التربية الخاصة إلى (٧٦٥٠) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعلي ،٢٠٠٢) بزيادة قدرها (٢٦٢٢) معلمًا ومعلمة، وبنسبة (٣٤،٢٧٪) عن عام ١٩٩٧م، وبزيادة قدرها (٣٤٤٦) معلمًا ومعلمة وبنسبة (٤٥٪) عن عام ١٩٩١م، أى أن هناك تطورًا في أعداد معلمي التربية الخاصة.

وحسب دراسة لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء " فإن المعلمين والكوادر الأخرى المطلوب إعدادهم حسب احتياجات البرامج وحتى عام ٢٠١٧م حوالى (٦٧٠٠٠)، وتعطى هذه التقديرات تصورًا لحجم المعلمين والكوادر الأخرى اللازم إعدادها في الحاضر والمستقبل وخاصة إذا علمنا أن عدد الخريجين الجامعيين المتخصصين لا يبلغ العشرات في كل قسم جامعى من الأقسام التخصصية" (المجالس القومية المتخصصة ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥) .

ولقد تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بتقديم الرعاية والخدمات المستمرة لذوى الحاجات الخاصة ومما لاشك فيه أن الرعاية التربوية لها دورًا أساسيًا في إعداد تلاميذ هذه الفئات للحياة في المجتمع واستغلال إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن وتحويلهم إلى طاقة منتجة بدلًا من أن تكون طاقة معطلة.

ويعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لغير العاديين حيث تنعكس كفاءة المعلم على أداء التلاميذ في الفصل، فيتوقف نجاح أى برنامج تربوى إلى حد كبير على كفاءة المعلم واتجاهاته نحو التلاميذ ونحو العملية ككل وعلى قدرته على مساعدة تلاميذه على الاستيعاب حتى يستطيع البرنامج تحقيق الأهداف التي بنى من أجلها (الحسينى ، ١٩٩٦).

مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية:

١ـ المؤسسات الحكومية:

لقد ازدادت في السنوات الأخيرة المؤسسات العاملة في مجال رعاية ذوي الإعاقة في جمهورية مصر العربية، فلم تعد تقتصر على وزارة التربية والتعليم فقط، بل أصبحت تشمل الكثير من الهيئات الحكومية والأهلية والأجنبية التي تهتم برعاية ذوي الإعاقة وبإعداد المعلمين اللازمين للعمل في مجال التربية الخاصة.

وتوجد مؤسسات حكومية قديمة نسبيًا تقوم بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية منها وزارة التربية والتعليم وكلية التربية جامعة عين شمس، ومن المؤسسات الحديثة العاملة في هذا المجال معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، ومركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، وكلية رياض الأطفال وكلية التربية النوعية بالقاهرة.

أـ وزارة التربية والتعليم:

بدأ إعداد معلم التربية الخاصة في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات في قسم الشواذ التابع لمدير عام التعليم الأولى بوزارة التربية والتعليم، وفي عام ١٩٥٥م أضافت الوزارة تخصصين آخرين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة هما: شعبة التربية الفكرية لإعداد معلم التلاميذ المتخلفين عقليًا وشعبة التربية السمعية لإعداد معلم التلاميذ الصم وضعاف السمع، وقد كانت الدراسة بهذه الشعب الثلاثة لمدة عامين، العام الأول لجميع الدارسين بالشعب الثلاث، وفي العام الدراسى الثانى يبدأ التخصص في إحدى الشعب.

وقد استمر هذا الوضع في إعداد معلم التربية الخاصة بشعبة الثلاث حتى عام ١٩٦٥م، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بالعمل على تغيير هذا النظام، فأنشأت البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، ثم صدر القرار الوزارى رقم ١٥٦ لسنة ١٩٦٩م في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة متضمنًا تنظيم بعثة إعداد معلم التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بشعبها الثلاث (الفكرية – السمعية – البصرية) ووضعت وزارة التربية والتعليم مناهج دراسية خاصة بكل شعبة واستمر العمل بهذه المناهج حتى تم إلغاؤها عام ١٩٧٩م، واستبدالها بمناهج جديدة مطورة تخدم خصائص الإعاقات وتغلب الجانب العملى على الجانب النظري.

وبدأ الاهتمام بإعداد معلمي الفئات الخاصة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بعد صدور القرار الوزارى رقم ١٨٩ لسنة ١٩٧٢م بشأن اللائحة التنظيمية للدراسات التخصصية لتربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر، وذلك بالاشتراك مع المركز النموذجى لرعاية المكفوفين. وقد نظم هذا القرار البعثة الداخلية للدراسات التخصصية لإعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية للمكفوفين وضعاف البصر ويطلق عليها الآن (البعثة الكبيرة) (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٥٣ ، ١٥٤).

وفي إطار الاهتمام بذوي الإعاقة ودعوة مصر لجعل عام ١٩٩٠م عامًا للطفل المعوق أعيد تنظيم مدارس وفصول التربية الخاصة بموجب القرار الوزارى رقم ٣٧ لسنة ١٩٩٠م بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، حيث نصت المادة ٢٥ على أن " تنظيم الوزارة للتخصص في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة البعثات الداخلية الآتية (وزارة التربية والتعلي ، ١٩٩٠ ، ص٤٠):

١. البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بالتعليم الأساسى ومدتها عام دراسى للحصول على شهادة دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات شعبة (التربية البصرية – والتربية السمعية – والتربية الفكرية).
٢. البعثة الداخلية لإعداد معلم الإعدادى والثانوى بمدارس وفصول ذوي الإعاقة بصريًا ومدتها عام دراسى للحصول على شهادة الدراسات التخصصية في تربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر وذلك وفقًا لأحكام القرار الوزارى رقم ١٨٩ في ١٦/١٠/١٩٧٢م.

ب- كلية التربية جامعة عين شمس:

تتضمن لائحة كلية التربية جامعة عين شمس نظامين لإعداد معلم التربية الخاصة هما:

١-بكالوريوس العلوم والتربية (شعبة التربية الخاصة) (وزارة التعليم العالي١، ١٩٩٥):

وافق مجلس كلية التربية جامعة عين شمس بتاريخ ٢/٣/١٩٩٢م على اقتراح قسم الصحة النفسية بإنشاء شعبة طلابية للتخصص في التربية الخاصة، وتهدف الشعبة إلى إعداد المعلمين المتخصصين أكاديميًا ومهنيًا في العمل التربوى مع فئات التلاميذ غير العاديين ذوى الاحتياجات الخاصة سواء ذوي الإعاقة أو الموهوبين.

ويقبل في هذه الشعبة الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى ممن تتوفر فيهم الشروط العامة للقبول في كلية التربية جامعة عين شمس، ومدة الدراسة بالشعبة أربع سنوات يحصل بعدها الطالب على درجة بكالوريوس في التربية (تخصص تربية خاصة).

٢ـ الدبلوم المهنية في التربية تخصص (تربية خاصة) (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٤):

تضمنت المادة (١٥) بمشروع اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٦/٩٥م على التخصصات التي تمنح فيها درجة الدبلوم المهنية في التربية ومن بينها مجال "التربية الخاصة"، وقد افتتحت الدراسة بهذه الدبلوم، في العام الجامعى ١٩٩١/٩٠م والتحق بها ٢٠٠ طالبًا ثم صدر القرار الوزارى رقم ١٢٩٥ بتاريخ ١٩٩٢/٩/٢٤م بشأن إجراء بعض التعديلات باللائحة الداخلية بكلية التربية جامعة عين شمس حيث عدلت بعض المقررات التي تم تدريسها بالدبلوم المهنية.

وتشترط المادة (١٢) في قيد الطالب لنيل الدبلوم المهنية في التربية تخصص تربية خاصة أن يكون حاصلًا على الدبلوم العامة في التربية وعلى درجة الليسانس في الآداب والتربية أو درجة البكالوريوس في العلوم من إحدى الجامعات بجمهورية مصر العربية أو درجة معادلة من معهد علمى آخر معترف به من الجامعة.

كما نصت المادة (١٣) من مشروع اللائحة الداخلية على أن تكون مدة الدراسة لنيل الدبلوم المهنية سنة جامعية واحدة ويتشرط أن ينجح الطالب فيما تجريه الكلية من اختبارات للقبول.

جـ معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة:

تسير الدراسة في المعهد وفقًا للائحته الداخلية (وزارة التعليم العالي٢، ١٩٩٥)، وفي ضوء التطورات العلمية في العلوم التربوية والنفسية والاحتياجات المتطورة للنوعيات المختلفة من المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، رأى مجلس المعهد تعديل اللائحة بما يسمح والاستجابة لهذه التطورات والاحتياجات، فتضمن التعديل استحداث شعبة لإعداد معلم التربية الخاصة تمنح فيها درجة الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة ودرجتى الماجستير والدكتوراه في فلسفة التربية الخاصة، وقد تم التعاون لتنفيذ الدراسة بهذه الشعبة بين كل من معهد الدراسات والبحوث التربوية ومدرسة التربية بجامعة نورث كارولاينا.

١ـ الدبلوم العامة في التربية (شعبة التربية الخاصة):

الهدف من الدراسة في هذه الدبلوم إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال تزويدهم بالقدر الضرورى والأساسى من المعلومات والمهارات التي تمكنهم من ذلك.

٢ـ درجة الدبلوم الخاص في التربية (شعبة التربية الخاصة):

تهدف الدراسة في الدبلوم الخاصة إلى تزويد المعلمين بمستوى متقدم من المعلومات والمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وفقًا لنوع الحاجة.

٣ـ الماجستير في التربية (تخصص التربية الخاصة):

يتم التسجيل والإشراف لدرجة الماجستير وفقًا لنفس القواعد الواردة في اللائحة التنفيذية للجامعات المصرية ولائحة المعهد وتحت الإشراف المشترك من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد ومدرسة التربية بجامعة نورث كارولينا وذلك طوال سريان مفعول هذه الاتفاقية، ويلزم الطلاب بحضور السيمنار الخاص بهذا التخصص طوال العام.

٤ـ درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة):

تهدف الدراسة في هذه الدرجة العلمية إلى إعداد القيادات في مجالات التربية الخاصة والبحث والتدريس على المستوى الجامعي والعالي.

ويشترط للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة) إعداد الرسالة وأن يدرس الطلاب أربعة مقررات على الأقل، لساعات دراسية تبلغ ثمان ساعات من بين المقررات التالية: (المداخل متعددة النظم للأطفال غير العاديين – حلقة بحث في التربية الخاصة (سيمنار) – طرق تقديم الخدمات الاستشارية – طرق التحليل الإحصائى – تخطيط البرامج وتحليل السياسات والتقويم مقررات اختيارية أخرى يختارها الطالب).

ويحدد المعهد في ضوء أى الأقسام المختصة المقررات اللازمة لكل طالب. وفي جميع الحالات يراعى أن يتم التسجيل تحت إشراف عضوى هيئة تدريس من جامعة القاهرة ونورث كارولاينا وقيام أعضاء التدريس من جامعة نورث كارولينا بالتعاون مع هيئة التدريس بالمعهد بتدريس المقررات السابقة وذلك طوال سريان الاتفاقية.

د- مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر:

تحددت أهداف المركز في المادة الأولى من لائحته الداخلية (جامعة الأزهر ،١٩٩٠) وهي: أن المركز يهدف إلى تنظيم الدراسة والتدريب والبحث، والاستشارة في مجالات إعاقات الطفولة، والقيام ببرامج استعراضية وقائية علاجية للمعوقين وأسرهم(بالتعاون مع الوزارات المعنية)، ومن المتوقع أن يمتد نشاط المركز من مصر إلى الدول العربية والإسلامية حسب الحاجة.

ولقد تضمنت المادة الثانية من اللائحة الداخلية للمركز « أن يتواجد بالمركز قسم أكاديمى واحد » هو « قسم التربية الخاصة والتأهيل». وتسير الدراسة في هذا القسم وفقًا لنظام الفصول الدراسية ويمنح القسم الدبلومتين الآتيتين تمهيدًا لدرجتى الماجستير والدكتوراه، وهما:

- الدبلوم العامة في التربية الخاصة والتأهيل:

ويقبل بها خريجو جامعة الأزهر والجامعات المصرية أو ما يعادلها في التخصصات المناسبة، والدراسة بالدبلوم لمدة عام دراسى كامل على فصلين دراسيين، كل فصل منها ١٦ أسبوعًا على أن ينجح المتقدم في الاختبارات التحريرية والشفهية في اللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية والمقابلات الشخصية للتحقق من لياقته للدراسة.

- الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل:

يقبل للدراسة بهذه الدبلوم الخاصة في «التربية الخاصة والتأهيل» الحاصلون على تقدير جيد على الأقل في الدبلوم العامة في التربية الخاصة والتأهيل من المركز أو ما يعادلها من أى معهد علمى آخر معترف به من جامعة الأزهر، والدراسة في الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل لمدة عام دراسى كامل على فصلين دراسيين كل فصل ١٦ أسبوعًا.

وتسير المقررات الأكاديمية في الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل من خمس مسارات تخصصية هي:

١- مسار الخدمات الطبية: للحاصلين على بكالوريوس الطب والجراحة والتمريض العالى والعلاج الطبيعى ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.

٢- مسار الخدمات النفسية: للحاصلين على ليسانس علم النفس، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.

٣- مسار الخدمات الاجتماعية والتأهيلية: للحاصلين على ليسانس الاجتماع أو الخدمات الاجتماعية، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.

٤- مسار الخدمات التربوية: للحاصلين على بكالوريوس أو ليسانس تربوى أو المؤهلات الجامعية المتبوعة بدبلوم تربوى عال، ومقررات هذا المسار ٣٦ ساعة فصلية.

٥- مسار الثقافة والإعلام والطلائع: للحاصلين على مؤهلات مناسبة للعمل في هذه المجالات مع ذوي الإعاقة كمؤهلات الإعلام، والمكتبات والتربية الرياضية.

ـ درجة التخصص (الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل:

نصت المادة (١٥) من اللائحة الداخلية لمركز معوقات الطفولة على أنه يشترط لتسجيل الطالب لدرجة التخصص (الماجستير) أن يكون حاصلاً على الدبلوم الخاصة في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر أو ما يعادلها من إحدى الجامعات بتقدير عام جيد على الأقل ويتحدد مسار التخصص في الماجستير بنفس مسار التخصص في الدبلوم الخاصة الحاصل عليها الطالب .

ـ درجة دكتور الفلسفة في التربية الخاصة والتأهيل:

نصت المادة (٢٢) من اللائحة الداخلية المنظمة لمركز معوقات الطفولة على أنه يشترط في قيد الطالب لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والتأهيل أن يكون حاصلاً على تقدير جيد على الأقل في درجة التخصص (الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر أو على درجة معادلة من معهد علمى أخر معترف به من جامعة الأزهر.

٥ـ كلية رياض الأطفال بالدقى:

أنشئت كلية رياض الأطفال بالقاهرة بالقرار الوزارى رقم ٧٨٧ لسنة ١٩٨٨م وتحددت أهدافها (وزارة التعليم العالي ، ١٩٨٩) في تحقيق ما يلى:

- إعداد متخصصات لرياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.
- إعداد مشرفات مراكز الرعاية النهارية (الحضانة).
- إعداد جليسات الأطفال الأسوياء وذوي الإعاقة.

وتمنح الكلية درجة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة شعبة رياض الأطفال وشعبة الأطفال المتفوقين، وشعبة الأطفال ذوي الإعاقة. وتسير الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة.

ويتكون منهج السنة الرابعة شعبة ذوي الإعاقة من المواد التالية: (الطفل المعاق إعاقات عقلية / جسمية / اجتماعية / نفسية) – التوافق النفسى لدى الطفل المعاق – الطفل المعاق ومهارات الاتصال – مشكلات الأطفال ذوي الإعاقة وعلاجها – القياس والتقويم – مؤسسات رعاية الأطفال ذوي الإعاقة – إعداد المواد التعليمية للطفل المعاق – حلقة بحث حول (الطفل المعاق). ويبلغ إجمالى عدد الساعات المعتمدة ٢٠ ساعة أسبوعيًا.

ولكن لم يتم العمل بهذه اللائحة الداخلية حيث أنه وفقًا للقرار الوزارى رقم ٨٥٩ بتاريخ ١٩٩٤/٨/٢٥م بشأن اللائحة الداخلية التنظيمية لكلية رياض الأطفال بالدقى، قد تم إلغاء التخصص من مقررات الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس "الفرقة الرابعة" وأصبحت الدارسة عامة بحيث أن الطالبة تقوم بدراسة مادة علم نفس الفئات الخاصة وصعوبات التعلم كمواد تأهيلية للعمل في حالة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتضمنت المادة (٢٠) من اللائحة الداخلية لكلية رياض الأطفال لعام ١٩٩٥/٩٤م الدبلوم الخاص في التربية (رياض الأطفال) تخصص طفل غير عادي.

ويشترط للقبول بهذه الدبلوم أن يكون الطالب حاصلاً على بكالوريوس التربية ورياض الأطفال أو إحدى شعب رياض الأطفال بكليات التربية النوعية بتقدير جيد على الأقل. ومدة الدراسة بهذه الدبلوم عامان دراسيان.

و- إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في كلية التربية النوعية بالقاهرة:

حرصت كلية التربية النوعية بالقاهرة أن تستحدث تخصصًا جديدًا يضاف إلى تخصصاتها القائمة فعلاً في المجالات الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلي والإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم، باعتبار أن هذه التخصصات تقدم خدماتها لطلاب مدارس التعليم العام قبل الجامعي. وقد استهدف الاستحداث ذوى الحاجات الخاصة من الموهوبين والفائقين وذوي الإعاقة على اختلاف نوعهم

ومستوياتهم، بحيث تعد الكوادر التي تقدم خدماتها لهم في نفس المجالات التي تقدمها الكلية. ولهذا صارت الخطة الدراسية معتمدة على ما تقدمه أقسام الكلية من معلومات ومعارف وتطبيقات كل في مجال تخصصه بالإضافة إلى خطة التربية الخاصة التي تعتمد على محتواها على تنمية المهارات الدراسية في التعامل مع ذوى الحاجات الخاصة وفقًا لتخصص كل دارس.

وخطة التربية الخاصة التي تقدمها كلية التربية النوعية بالقاهرة تهتم بالتخصصات التالية (العطار، ٢٠٠٣، ص١٦٥):

١- معلم التربية الخاصة في التربية الموسيقية.
٢- معلم التربية الخاصة في التربية الفنية.
٣- معلمة التربية الخاصة في الاقتصاد المنزلي.
٤- أخصائى التربية الخاصة في تكنولوجيا التعليم.
٥- أخصائى التربية الخاصة في الإعلام التربوي.

ز- إعداد معلم التربية الخاصة في كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق:

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل هي إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في مجال ذوي الإعاقات التي ترتكز على الدراسات البينية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على بناء التصورات، واتخاذ الإجراءات لتكوين الكوادر التربوية في مجال الإعاقة والتأهيل.

وهناك العديد من الأهداف المناط بتلك الكلية تحقيقها، إلا أن الهدف الأساسي من إنشائها يتمثل فيما يلي (http://www. Dsr1.edu.eg/About.aspx):

- إعداد كوادر مؤهلة علميًا، وفنيًا للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والعمل معهم في مجال التعليم والتأهيل والرعاية حيث تؤهل من يلتحق بها ليكون معلمًا أو أخصائيًا فئويًا (أي متخصصًا في فئة معينة) لهؤلاء الأطفال، ومشاركًا في تأهيلهم (النظام التكاملي).
- إعداد وتأهيل أخصائي التربية الخاصة من الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس من أي كلية أو معهد علمي معترف به وذلك

بعد دراسة مدتها عام واحد تتضمن تدريبًا عمليًا يحصل بعدها على درجة الدبلوم العام في علوم الإعاقة والتأهيل التي تؤهله للعمل كأخصائي تربية خاصة (النظام التتابعي) أما خريج كلية التربية الذي يدرس ذات النظام فيعمل معلمًا بالمرحلة الثانوية للطلاب ذوي الإعاقات.

- إعداد الطلاب الراغبين في استكمال دراساتهم العليا لذلك من خلال حصولهم على الدبلوم الخاص في علوم الإعاقة والتأهيل وذلك في إحدى الشعب التي تضمها الكلية.
- إعداد كوادر بشرية حاصلة على درجة الماجستير والدكتوراه في أحد مجالات الإعاقة.

وتقدم الكلية برنامجين اكاديميين عام وتربوي، وتقبل الطلاب خريجي الثانوية العامة بقسميها العلمي (علو) والأدبي، كما تقبل خريجي شعبة الرياضيات إلى جانبهما في البرنامج التربوي لكي يتم إعدادهم معلمين للرياضيات للطلاب ذوي الإعاقات أو في مدارس الدمج.

وتمنح جامعة الزقازيق بناءً على طلب كلية علوم الإعاقة والتأهيل الدرجات العلمية التالية (محمد ، ن.ت ، ص١٧-٢٨):

١. درجة البكالوريوس في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين الأكاديميين المقدمين فيها وذلك في أحد التخصصات التي تقدمها وفقاص لأقسامها:
   أ. بكالوريوس علوم الإعاقة والتأهيل (أخصائي) في التخصصات التالية:
   - الإعاقة الفكرية.
   - اضطراب التوحد.
   - الإعاقة السمعية.
   - الإعاقة البصرية.
   - الإعاقة الجسمية والحركية.
   - اضطرابات اللغة والتخاطب.
   - صعوبات التعلم.
   ب. بكالوريوس تخصص معلم ابتدائي وإعدادي لتخصص أكاديمي معين.
٣. درجة دبلوم الدراسات العليا (عام-خاص) في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين المقدمين.
٤. درجة الماجستير في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد تخصصات الدبلوم التي يتخصص فيها وفقًا للأقسام المتضمنة.

٥. درجة دكتوراه الفلسفة في علوم الإعاقة والتأهيل في نفس تخصص درجة الماجستير التي يحصل الطالب عليها.

ويشترط للقيد في الماجستير او الدكتوراه فق المادة (٣٠) أن يحصل الطالب على الدبلوم الخاص بتقدير لا يقل عن جيد على الأقل حتى يسجل للماجستير، وألا يقل تقديره عن جيد في الماجستير حتى يسجل الدكتوراه، كذلك أن يكون موضوع الماجستير والدكتوراه في تخصص الطالب بالدبلوم الخاص، يدرس الطالب في الماجستير ١٧ساعة معتمدة بمعدل ٧ مقررات، بينما يدرس للدكتوراه عدد ١٣ساعة معتمدة بمعدل ٥ مقررات.

٢-مؤسسات أهلية (غير حكومية):

تتنوع هذه المؤسسات على النحو التالي(سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٧٦ – ١٨٠):

أ-جمعية الحق في الحياة:

هي جمعية تأسست عام ١٩٨١م بواسطة مجموعة من أهالى ذوي الإعاقة عقليًا وقد جمعهم هدف واحد وهو» أن يحافظوا لهؤلاء ذوي الإعاقة على أبسط ما في الحياة وهو الحق في الحياة ، أى حق التعليم وحق العمل وحق التمتع بالحياة».

وتتضمن الجمعية فصولًا لتدريب الأطفال من سن ٤ – ١٦ سنة، وفصولًا للتدريب من سن ١٦-٢٠ سنة، وورشًا إنتاجية مزودة بالإمكانيات المناسبة.

وقد قامت الجمعية بإنشاء مركز دراسات التربية الخاصة ، وبدأت الدراسة به في أكتوبر ١٩٩٠م ويهدف المركز إلى إعداد المعلم الخاص المدرب على أسس عملية حتى يكون مؤهلاً لتحمل المسئولية في تدريس وتدريب التلميذ المعوق فكريًا في جميع مراحل عمره ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة الإعداد المهني.

ويشترط للالتحاق بهذا المركز حصول الدارس على شهادة جامعية واجتياز المقابلة الشخصية، ومعرفة لغة أجنبية، ويستثنى من شرط الشهادة الجامعية من له خبرة بمجال الإعاقة الفكرية.

وهناك ثلاث نظم للدراسة بمركز دراسات التربية الخاصة التابع للجمعية وهي:

١- نظام التفرغ الكامل: حيث يدرس الطالب جميع المواد.
٢- نظام التفرغ الجزئى: حيث يختار الدارس عددًا من المواد في كل فترة دراسية.
٣- نظام الاستماع: حيث يتاح للطالب حضور المحاضرات في المواد التي يختارها كمستمع بدون امتحان شهادة.

وتقوم الدراسة على نظام الفترات وتمتد كل فترة ١٢ أسبوعًا، وتقسم السنة الدراسية إلى ٤ فترات.

ب- مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية:

هذا المركز هو أحد مشروعات جمعية كاريتاس في مصر، وهي جمعية للتنمية الاجتماعية تعمل وتشارك في العديد من المجالات التي تهدف إلى تنمية الإنسان والمجتمع المصري، وبوصفه أحد هيئات الخدمة العامة. ويعمل المركز في إطار المبادئ العامة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحقوق الطفل والإعلان العالمى لحقوق الطفل المتخلف عقليًا.

ومن أهم الخدمات التي يقدمها المركز برامج التدريب، وعمل دورات متعددة في مجال الإعاقة الفكرية على وجه خاص، وقد قام المركز لتنظيم العديد من الدورات لهذا الغرض منها ما يلي:

١- دورة تدريبية لمعلم التربية الخاصة بالقاهرة:

ومدة هذه الدورة خمسة أسابيع، وتعقد ثلاث مرات في العام ويقتصر الالتحاق بها على الذين ترشحهم هيئات أو جمعيات تعتزم إمداد مركز الإعاقة الفكرية بهم. وقد نظمت هذه الدورة منذ عام ١٩٨٧م والتحق بها ما بين ٢٥ إلى ٤٠ دارس في كل دورة.

٢- برنامج الدورة التدريبية المتقدمة لمعلم التربية الخاصة (مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية، ١٩٩٣) «خريجو البعثة الداخلية»:

تم الاتفاق بين الوزارة وبين مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة الفكرية لتنظيم هذه الدورة لخريجى البعثة الداخلية باعتبارها دورة لرفع مستوى الخريجين ومدتها أسبوعان، وقد نظمت أربع دورات حتى عام ١٩٩٣م التحق بها من ٢٠ : ٣٠ طالبًا في كل دورة.

ويقوم المركز بتدريب العاملين والمتطوعين العاملين في مجال التربية الخاصة حيث تنقسم برامج التدريب إلى ما يلي (خزا ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٨٩ ، ٩٠):

١ـ البرامج العامة: وتنقسم إلى أربع مستويات:

مستوى (أ): يهدف هذا المستوى إلى تكوين دور إيجابى في مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال إكساب الدارس الحد الأدنى من المعلومات والخبرات (٢٠ ساعة تدريبية).

مستوى (ب): يهدف هذا المستوى إلى تأهيل الدارس للقيام بمهام مدرب مساعد لذوى الاحتياجات الخاصة (٢٠٠ ساعة تدريبية).

مستوى (ج): يهدف هذا المستوى إلى تمكين الدارس للقيام بمهام مدرب تأهيل للشخص ذوى الاحتياجات الخاصة (٣٥٠ ساعة تدريبية).

مستوى (د): يهدف إلى تأهيل الدارس أخصائى في إحدى مجالات العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة (٤٥٠ ساعة تدريبية).

٢ـ البرامج الخاصة: وتضم هذه النوعية عدة برامج تدريبية:

- تدريب العاملين بالهيئات.
- تدريب أولياء الأمور.
- تدريب المتطوعين.
- التدريب الفردى الموجه.

أمثلة للدورات الخاصة: (اللغة والتواصل، منتسورى، التواصل غير اللفظى، التأهيل المهني، التربية الفنية، التربية الجنسية، إعداد الأخصائي النفسي).

جـ ـ مركز عين شمس للتأهيل:

يتبع هذا المركز جمعية الهلال الأحمر الفلسطينى ويعمل على توفير الخدمات المختلفة للأفراد متعددى الإعاقات وتنحصر أهدافه في الآتي:

- توفير برامج داخل المركز تشمل سلسلة من خدمات التأهيل تقدم للأطفال والكبار ذوي الإعاقة كى تتيح لهم الفرصة لتحقيق إمكانياتهم بشكل أقرب ما يكون للطبيعي.
- توفير التدريب الملائم للعاملين في برامج المركز.

ولتحقيق هذه الأهداف بدأ المركز برنامجًا دراسيًا عام ١٩٨٥/٨٤م التحق به حوالى ٢٥ شابًا وفتاة فلسطينيين، وانتظموا في محاضرات نظرية وعملية لمدة يومين أسبوعيًا، واشتركوا في برامج الخدمة المقدمة للمترددين على بقية أيام الأسبوع، وحصل الذين اجتازوا هذا البرنامج على وظيفة مساعد مدرب تأهيل بالمركز، وبعد تطوير البرنامج أطلق عليه» دراسات في تنمية القدرات والتأهيل»، واصبح يتكون من مستويين مدة كل مستوى منهما عامين كاملين، أى أن الدراسة بالمركز تستمر لمدة أربعة سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية.

والمتتبع لواقع مؤسسات تكوين المعلم على المستوى الجامعي والعالي في جمهورية مصر العربية، يجد تعددًا في هذه المؤسسات من حيث الشكل والتكوين، قلما نجد مثله في مصادر أو مؤسسات أخرى مثل كليات الطب والصيدلة التي تخرج فيها الطبيب والصيدلى التي تحمل أسماء موحدة في جميع أنحاء مصر والعالم العربى، فاختلاف مسميات المصادر وتعددها قد يؤدى إلى اختلاف الفكر التربوي والعلمي الحاكم لتكوين خريجى هذه المصادر المتعددة، ومن ثم اختلاف نوعية وكفاية هؤلاء الخريجين، التي قد تتعدد أهداف برامجها، محتوياتها، أساليب عملها واستراتيجيتها دون وجود وحدة فكر تجمعها وتوحد أساليب العمل بها بما يجعلها تسير في نفس الاتجاه (طلبة ، ١٩٩٦م، ص٢٥٧).

ويمكن القول إن مدارس ذوي الإعاقة في جمهورية مصر العربية لا تستفيد بهذه القوة التي تم إعدادها. ويجب أن يكون معلمي الأطفال ذوي الإعاقة محبين لمهنتهم مؤمنين بها ، شديدي التحمس والإخلاص لها، مسايرين للاتجاهات الحديثة في التربية، مبتكرين في عملهم باتباع الأساليب المختلفة في الوصول إلى أغراضهم، مملؤين بروح الأبوة للرجال، والأمومة للنساء مقتنعين بأنهم يعملون على إعداد أطفال لمجتمع الأسوياء.

الخطوة الثالثة : إعداد معلم التربية الخاصة في بعض الدول المتقدمة

تمهيد :

تولي الأنظمة التربوية في البلدان المتقدمة اهتمامًا خاصًا بإعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف في الدرجة والفاعلية وتسعى إلى رفع مستوى أدائهم وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية.

وتهتم الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد الكوادر المتخصصة من الأخصائيين والمرشدين النفسين الذين يكون لديهم القدرة على العمل في هذا المجال. بل تم إنشاء «العديد من المراكز المتخصصة لهذا الغرض مثل مركز نبراسكا الطبى ومركز جامعة نيويورك وغيرهم حيث تقوم هذه المراكز بإعداد من يتم اختياره لشغل منصب معلم متخصص لمرحلة الطفولة والمراهقة للأطفال غير العاديين حيث تختلف هذه البرامج في الإعداد باختلاف نوع الإعاقة، ودرجة شدتها» (كاشف ، ١٩٩٣ ، ص ١٤٣).

ومن الناحية التاريخية كان إعداد معلمي التربية الخاصة ومنحهم رخصة مزاولة المهنة وتعيينهم يتم في إطار تصنيف الأطفال الجارى تطبيقه وفق فئات الإعاقة. وتقتصر تلك الرخص حاليًا على خمسة مجالات فقط للتربية الخاصة هي: الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطرابات النطق والتحدث، والإعاقة الحادة، والإعاقة المتوسطة.

ومن أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلم التربية الخاصة (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٢٣٩ ، ٢٤٠):

١- أن يفهم الطريقة الخاصة بالتدريس لهؤلاء التلاميذ.
٢- أن يعرف كيف يوصل المعلومات المتاحة والمناسبة لهم.
٣- أن يعرف متوسط ذكائهم وأفضل القدرات الفعلية لديهم.
٤- أن يهيئهم للمستويات المناسبة للإنجازات المتوقعة داخل المجموعة.
٥- أن يكون مراعيًا للفروق الفردية بين التلاميذ وواعيًا لأهم النتائج في هذا المجال.
٦- أن يكون لديه القدرة على تقويم التلاميذ والقدرة على إدارة الفصل.

وقد اتجهت أهداف إعداد معلمي التعليم الخاص نحو تمكين المعلم من:

- تهيئة الفرص المناسبة لكل طفل معوق لكى يستطيع الاعتماد على نفسه والقيام بدوره في المجتمع في حدود إمكاناته وقدراته.
- إعطاء الفرصة للأطفال غير العاديين للحصول على القدرات والمهارات المعلومات والمسئوليات التي يكون قادرًا على القيام بها لكى يشعر أنه فرد له قيمة.

- إكساب الأطفال غير العاديين المهارات التي تمكنهم من الاستقلال والاعتماد على أنفسهم في الكسب.
- التقييم لكل حالة وتوفير العلاج الخاص بكل طفل.
- مساعدة بعض الفئات في تعليم بعض المواد الدراسية.
- إشباع حاجات ورغبات وميول الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ولقد بدأ إعداد معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ مطلع القرن العشرين تقريبًا. وكانت الأنماط الأولى للإعداد والتدريب تنصب أساسًا على إعداد المعلمين للعمل في المؤسسات الداخلية Residential Schools التي يلتحق بها الطلاب المتخلفين عقليًا ، وكان البرنامج الأول لإعداد المعلمين على شكل تدريب مهنى خاص للعمل في ميدان الإعاقة الفكرية، وكان هذا التدريب يستغرق سنة تقريبًا.

وفي البداية كانت غالبية برامج إعداد المعلمين بالكليات والجامعات المختلفة عبارة عن برامج صيفية للمعلمين الذين لديهم خبرات خاصة في مجال التدريس، وكان يشترط أن يكون للمعلم تدريب في مجال التعليم قبل العمل بمدارس المتخلفين عقليًا، واشترط أن يكون هذه الخبرة ما بين (٣ – ٥) سنوات في مدارس التعليم العام(مرسى ، ١٩٩٠ ، ص ١٣٨).

والاتجاه الحديث الآن في الولايات المتحدة، هو تكوين فريق العمل من المعلمين داخل مدرسة المتخلفين عقليًا، وهو يقوم بتخطيط البرامج وتعليم وتدريب الطلاب المتخلفين ورعايتهم والتقليل من أثر الإعاقة الفكرية عليهم.

ويغطى برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة المجالات التالية (مرسى ، ١٩٩٠ ، ص ص ١٤١ – ١٤٥):

المجال الأول:

يدخل الطلاب الجامعة ويلتحقون بقسم التربية الخاصة بعد انتهاء دراستهم للمرحلة الثانوية، فيدرس الطلاب مواد ثقافية عامة ضمن برنامج إعدادهم مثل دراسة العلوم الحرة، والعلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضيات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

المجال الثاني:

وهو يشمل إعداد معلم المدرسة الأولية أو الثانوية: ويجب على كل معلم متخصص في التربية الخاصة أن يكون لديه خلفية في التربية، ويشتمل الإعداد لهذا المجال المواد الدراسية التي تخدم هاتين المرحلتين مثل: مبادئ المدرسة الأولية والثانوية، وطرق تدريس المدرسة الأولية، والفنون، والموسيقى والتدريب العملي، ويمكن لمعلمي التربية الخاصة العمل بالمدارس العادية بعد حصولهم على بكالوريوس التربية الخاصة.

المجال الثالث:

يتلقى جميع معلمي التربية الخاصة، مناهج تعريفية إضافية عن التربية الخاصة وهذه المناهج تشتمل على: سيكولوجية وتربية الأطفال ذوي الإعاقة، ومشكلات في السلوك والاختبارات والمقاييس.

المجال الرابع:

عندما يعد المعلم لتدريس الأطفال غير العاديين سواء كانوا متخلفين عقليًا أو صم أو أى إعاقة أخرى، فلابد من التخصص في إحدى هذه المجالات، وذلك لأن كل مجال له برامجه الخاصة به.

وينقسم نظام إعداد المعلمين وتدريبهم للعمل في ميدان ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة إلى ثلاث برامج للإعداد هي:

١- دراسة أكاديمية لمدة خمس سنوات يتلقى فيها المعلم دراسته فينتهي فيها بالحصول على درجة الماجستير في التربية، كما يتلقى المعلم في أثناء دراسته تدريبًا عمليًا في مدارس التربية الخاصة، لدراسة الحالات المختلفة دراسة ميدانية وكذلك التدريب على ممارسة العمل في مجال تربية الأطفال المتخلفين عقليًا.

٢- برنامج مدته أربع سنوات بعد التخرج في تربية وتعليم ذوي الإعاقة، يكتسب الدارس في هذا البرنامج خبرة وكفاءة في تربية وتعليم ورعاية الأطفال المتخلفين عقليًا.

٣- برنامج مدته عامين بعد التخرج من الجامعة، ويبدأ البرنامج بعد برنامج الدراسة العادى ويشمل جميع فئات ذوي الإعاقة.

وتقدم الحكومة الفيدرالية للجامعات والكليات التي تقوم بإعداد معلمي التربية الخاصة مساعدات مالية، ويمكن توضيح شروط الالتحاق للدارسين ببرامج إعداد معلمي المتخلفين عقليًا فيما يلي:

١- أن يكون للطالب درجة علمية جامعية سابقة.
٢- ويفضل من لديه الخبرة بالعمل في ميدان ذوي الإعاقة.
٣- النظر إلى خبرته من خلال سجله الأكاديمي لتوضيح دوره في العمل في مجال التعليم العام.
٤- الميل والرغبة في العمل في ميدان ذوي الإعاقة.
٥- سلامة الجسم والحواس.

وأى برنامج خاص بإعداد معلمي التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية تكون من ٢٥٪ دراسة ذات أساس تربوى (مواد تربوية)، و٧٥٪ مواد رئيسية متخصصة (جلال والبجاوى ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٠٣ – ٢٠٥).

ويتم منح المعلمون العاملون في مجال الإعاقة الفكرية باعتباره فرعًا من فروع التربية الخاصة حافزًا ماليًا يضاف إلى مرتباتهم لأن هؤلاء المدرسين يبذلون جهودًا كبيرة في تربية وتعليم وتأهيل المتخلفين عقليًا وغيرهم من ذوي الإعاقة.

والدراسة تكون ميدانية قائمة على الملاحظة والاستنتاج، لهذا يلزم للدارس أن يعيش مع ذوي الإعاقة داخل مدارسهم، ويلاحظهم عن قرب داخل فصولهم وخلال حياتهم العامة. وقد أتاح اتساع مجالات إعداد المعلم العديد من الفرص لإعداد معلم التربية الخاصة. وتتمثل السمات الاجتماعية والشخصية المطلوبة في معلمي ذوي الإعاقة في السجل الأكاديمي والقدرة العقلية، والتكيف الشخصى والاجتماعى، والالتزام بتشخيص ذوي الإعاقة، والخصائص الجسمية. كما تتطلب النظر إلى ماضيه الشخصى وتوصيات الأشخاص القريبين منه والمطلعين على حياته الشخصية والاجتماعية للاطمئنان على قيامه بمهامه في التدريس على الوجه الأكمل (نخلة ، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٠٦ – ٢٠٨).

ويشترط في الدارس أن يكون قد أتم دراسته الجامعية بتفوق مع معرفته بأسس سيكولوجية التعلم والنمو وتطور الطفل في مجالات التعلم غير العادية، ودرايته بتربية الطفل الكفيف والأصم.

وتساعد المقابلة الشخصية للمرشحين للالتحاق ببرامج إعداد المعلم على معرفة الخصائص الجسمية، إذ يشترط في معلم ذوي الإعاقة، وخاصة الصم، أن يكون لديه القدرة على نطق الحروف من مخارجها سليمة، حتى يتمكن من التفاهم مع هؤلاء الأطفال وتعليمهم اللغة الشفهية، ثم القراءة والكتابة على أسس سليمة بما يتفق مع إعاقتهم، وهناك التزام بعدم التراخي في تطبيق شروط ومعايير القبول لهؤلاء الدارسين الذين سيقع على عاتقهم تعليم ذوي الإعاقة (نخلة، ١٩٧٥، ص ٢١٠).

ويتم الإعداد العلمى لمعلمي المتخلفين عقليًا في الولايات المتحدة الأمريكية في رحاب الكليات والجامعات المختلفة، وتختلف البرامج الخاصة بإعداد معلمي المتخلفين عقليًا، من ولاية لأخرى، حتى داخل الولاية الواحدة تختلف البرامج، فلكل كلية أو جامعة برامجها الخاصة بها التي من خلالها يتم إعداد المعلمين، ويدرس الطلاب في الكليات والجامعات الأمريكية نوعين من المناهج (مرسى، ١٩٩٠، ص ص ١٤٨-١٥٠).

كما يتم إعداد معلمي المتخلفين عقليًا في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إعداد لمدة خمس سنوات يتلقى فيها المعلم دراسة أكاديمية ينتهي فيها بالحصول على درجة الماجستير في التربية، كما يتلقى المعلم في أثناء الدراسة تدريبًا عمليًا في مدارس ذوي الإعاقة، وهناك تدريب مدته عامين بعد التخرج، ويبدأ هذا البرنامج بعد برنامج الدراسة العادى ويشمل جميع الفئات الخاصة من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى برنامج مدته أربع سنوات بعد التخرج في تربية ذوي الإعاقة.

ويشتمل أى برنامج خاص بإعداد معلمي المتخلفين عقليًا على ما يلي:

- ٢٥٪ من المناهج الدراسية الخاصة بإعداد معلمي المتخلفين عقليًا ذات أساس تربوي.
- ٧٥٪ من المناهج مواد رئيسية متخصصة تشتمل على (مرسى، ١٩٩٠، ص١٤٧).
  - سيكولوجية الإعاقة الفكرية.
  - التوجيه والإرشاد النفسى.
  - الصحة النفسية.
  - طرق ووسائل توجيه المتخلفين عقليًا.
  - إضافة أى مناهج تفيد الدارس.

ولا تتدخل السلطة الفيدرالية في فرض برامج تعليمية محددة وهذا يرجع إلى الحرية التي تمنحها السلطة السياسية في الولايات المتحدة لجميع الولايات، فاللامركزية والديمقراطية، واقتصاد الوفرة جعل الولايات المتحدة الأمريكية تأخذ خطوات متقدمة ومتطورة في مجال التربية الخاصة بصفة مستمرة.

وفي مجال إعداد معلمي ذوي الإعاقة سمعيًا يدرس تعليم وإرشاد الصم، ويلم بمصادر المواد التي تدرس للأصم، والأبحاث المتصلة بنفسيته وتكيفه الاجتماعى وتقبله لإعاقته والمشاركة في الحياة بصفة عامة. ويتلقى معلمي ذوي الإعاقة سميعًا بتوسع مواد مستقلة في هذا المجال مثل: تدريس اللغة للصم، وطرق تدريس مواد المدرسة الأولية للصم والوسائل المرئية المساعدة في تفهم المنهج، وطرق تدريس بعض المواد كالرياضة والدراسات الاجتماعية والعلوم وتدريس الكلام للصم التي تحتوى على مشكلات الكلام، وعلم نفس الشواذ (نخلة، ١٩٧٥م، ص ص ٢١٥-٢١٩).

ومن الشروط اللازم توافرها في معلم ذوي الإعاقة بصريًا أن يكون لديه بعض المعارف من عملية الإبصار والمشكلات الصحية المتعلقة بها، مع الإلمام بالتخصصات الأخرى المتعلقة بمجال ذوي الإعاقة بصريًا على أن يكون محبًا للقراءة والانتفاع من المصادر المتصلة بعمله، وأن تتوافر فيه بدرجة كبيرة نفس القدرات المتوفرة في معلمي جميع الأطفال مثل المعرفة والمهارات العلمية والفهم الذي يعينه على اكتساب قدرات معينة أساسية في تعليم الأطفال المكفوفين.

وبالنسبة لإعداد معلم ذوي الإعاقة بصريًا، يتلقى الدارسون مادة سيكولوجية وصحة العين، وفيها يلم المعلم بوظائف الأعضاء وتركيب العين وصحتها وإمكانيات الرؤية والعوامل التي تؤثر فيها، والأمراض التي تصيب العين، والاستفادة من المناقشات الطبية التي تقام أثناء البرنامج بين الدارسين وأطباء العيون، ودارسة العلاقة بين عيوب البصر والتعليم من ناحية والخبرات المدرسية من ناحية أخرى، ومادة الرؤية لمعرفة محتويات فقد البصر، من حيث الأسباب التي أدت إليه والنسبة التي يتأثر بها البصر، ومقدار الرؤية التي يستطيع بها المعوق بصريًا تمييز ما أمامه وتمييز سماته بوضوح (نخلة، ١٩٧٥م، ص ٢١٢).

ولقد أصدرت الحكومة الفيدرالية عدة قوانين لإعداد معلمي ذوي الإعاقة وتشجيعهم وإعطائهم المنح، كذلك قامت الحكومة الفيدرالية عن طريق مكتب

التعليم بتقديم الدعم المالى، الذي ساند برامج إعداد المعلمين في شكل منح دراسية للدارسين ومكافآت للتدريس بالكليات والجامعات، وكثرة المراكز التي تقدم خدماتها لهؤلاء ذوي الإعاقة مع التحسن المستمر في تربيتهم وسمو منزلة معلميهم والتحسن المستمر في مرتباتهم وفتح فرص الترقى أمام الدارسين، مما ساعد على جذب أكبر عدد ممكن واختيار أفضلهم للعمل في هذا المجال (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤٢).

وتختلف شهادات التدريس للطلبة من ذوى الإعاقات بين الولايات على الرغم من تبنى القوانين الفيدرالية الكثير من ممارسات التربية الخاصة فإنه لا يوجد شهادة فيدرالية للمعلمين. إن الشهادات تتوفر بصفة عامة وفقًا للتصنيفات ولكن هناك بعض البرامج الدراسية التي تعطى الشهادة للمعلم في التخصص أدق على أساس الإعاقة الحقيقية أو البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة أو الحادة (مازوك وونزر ، ١٩٩٧ ، ص ٤٢٣).

إعداد معلم التربية الخاصة في إنجلترا :

لقد أصبح من المسلم به أن توفير برامج الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية للمعوقين يعد واجبًا من واجبات المجتمع نحو مجموعة من أبنائه، وإن نجاح البرامج التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية بصفة عامة والبرامج التربوية بصفة خاصة يعتمد إلى حد كبير على شخصية المعلم ونوعية إعداده وتدريبه وإيجابية اتجاهاته نحو أفراد هذه الفئة من أبناء المجتمع.

ويحظى المعلم في إنجلترا باهتمام بالغ، إعدادًا وتدريبًا وتقويمًا وخدمة، باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التعليم، ولذلك لابد على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال، وتشير اللوائح الخاصة بالتعيين إلى ثلاثة طرق للحصول على مؤهل لازم يفتح الطريق أمام هواة التدريس (مجلة المعرفة ، ٢٠٠١ ، ص ص ٢٣ ، ٢٤).

أولها : دراسة مقررات لمدة ثلاث سنوات تكون محصلتها شهادة في التربية.
وثانيها : دراسة مقررات لمدة ثلاث أو أربع سنوات يحمل بعدها الطالب ليسانس التربية.
ثالثها : دراسة مقرر واحد لمدة عام لطلاب الدراسات العليا الحاصلين على درجة جامعية.

وتمنح هذه الدرجات (الدبلوم في التربية والبكالوريوس في التربية بنوعيها) أقسام التربية أو مدارس التربية بالجامعات، كما تمنحها أيضًا كليات التربية، وأقسام التربية في البوليتكنك، وكليات التعليم العالى، ويصدق على مقرراتها إما إحدى الجامعات وإما مجلس المنح الوطنى الأكاديمى.

ولقد أصبح إعداد المعلمين في إنجلترا منذ سنة ١٩٤٧م مسئولية الجامعات بناء على توصية «ماكنير» عام ١٩٤٤م. ويعتبر تقرير» ماكنير «من أهم خطوات تطور إعداد المعلمين في إنجلترا. فقد استهدف هذا التقرير تطوير وتحسين نوعية إعداد المعلمين وترتب عليه زيادة مدة الدراسة بكليات إعداد المعلمين من سنتين إلى ثلاث. كما ترتب عليه إنشاء معاهد للتربية في الجامعات. وقد قبلت الجامعات هذه المسئولية باستثناء جامعة كمبريدج. وقبل ذلك لم يكن للجامعات دور في إعداد المعلم. ويوجد حاليًا في كل جامعة معهد للتربية وظيفته الرئيسية العمل على تطوير إعداد المعلمين وتشجيع الدراسة والبحوث التربوية. ويتم إعداد المعلمين في إنجلترا في نوعين من المعاهد: معاهد أو أقسام التربية بالجامعات وكليات المعلمين. ويمثل النوع الأول من المعاهد إعداد المعلم على النظام التتابعى، أما النوع الثانى فيمثل النظام التكاملي(مرسى ، ١٩٩٨ ، ص ١٨٦).

ويهدف إعداد معلم المتخلفين عقليًا في إنجلترا إلى الآتي (سليمان، ١٩٩٠ ، ص ١٨٥).

١- تدريبهم وإعدادهم إعدادًا تربويًا مناسبًا حتى يستطيعوا التعامل مع التلاميذ المتخلفين عقليًا وفهم احتياجاتهم الخاصة.

٢- القيام بدور أساسى وفعال في تعليم وتوجيه التلاميذ المتخلفين عقليًا.

٣- محاولة إكساب وتعليم التلاميذ القدرة على تحمل المسئولية.

٤- تدريب التلاميذ على المهن المناسبة لقدراتهم مع التأكد من أن قدرات كل تلميذ تختلف عن قدرات غيره من التلاميذ.

وبرامج إعداد المعلمين قد تختلف في مقرراتها ومستوياتها ولكنها جميعًا تتفق في أنها تتم في أثناء الخدمة ويشترط أن يكون المعلم مؤهلًا وأمضى فترة معينة في العمل بالمدارس العادية.

ويركز إعداد معلم التلاميذ المتخلفين عقليًا في إنجلترا على أساسيين (سليمان ، ١٩٩٠ ، ص ١٨٧).

الأول: أن يكون المعلم حاصلا على شهادة جامعية.
والثاني: أن يتم تدريبه وإعداده في أثناء الخدمة وحسب ظروفه وظروف البيئة التي يوجد فيها.

أما معلمي المكفوفين فلابد أن يكونوا حاصلين على دبلوم من كلية المعلمين الخاصة لإعداد معلمي المكفوفين أو يكونوا قد أتموا بنجاح الدراسة والتدريب في جامعة برمنجهام Birmingham University لمدة عام وذلك في تخصص تربية وتعليم ذوي الإعاقة بصريًا، أما معلمي الصم أو ضعاف السمع فيدرسون لمدة عام تدريبًا خاصًا لتعليم هذه الفئة من الصغار في الجامعات البريطانية بعد أن يكونوا قد أتموا دراستهم الجامعية (جمعة ،١٩٧٩ ، ص ص ٢٤٦ ، ٢٤٧).

ويجب أن يكون المعلمون مؤهلين للتعليم العادى عمومًا وذلك بأن يمضوا ثلاث سنوات في معاهد إعداد المعلمين أو يتدربوا في الجامعة على مهنة التدريس عن طريق حصولهم على دبلوم مهنى مدة الدراسة للحصول عليه عام واحد. على أن تنظم دراسات مداها من ستة شهور لسنة واحدة لإعداد المعلمين المؤهلين وذلك لتدريبهم على تعليم ذوي الإعاقة.

ولعل الترتيبات الخاصة بفريق العمل قد تحسنت حيث كان عدد فريق العمل المؤهل صغيرًا وكانت فرص التدريب للمعلمين محدودة بشكل ثابت، ولقد وجهت رعاية كبيرة للتدريب من خلال معاهد تدريب المعلمين لدرجة أنه أصبح غالبية فريق العمل معلمين مجهزين ومؤهلين تقريبًا، ولعل الكثير منهم كانت لديه مؤهلات خاصة إضافية أيضًا.

وفي العديد من المعاهد نجد أن هناك طلب على أماكن جديدة حيث أنها لم تعد تحتمل وكذلك فأن المؤهلات المدونة هي أعلى بكثير من أي صورة أخرى من التدريس (Heddell, 1988. 170 – 172).

ولقد شهد منتصف الثمانينات توقف البرامج المنفصلة لإعداد معلمي الأطفال ذوى الصعوبات الشديدة في التعليم على أن التخصص في المستقبل سوف ينتج عنه التدريب أثناء الخدمة للمدرسين ذوى الخبرة من العاملين في نظام التعليم المدمج. وفي الوقت نفسه فإن نظام تمويل برامج التعليم المعتمد على آليات السوق، قد ينتج عنه الانخفاض الملحوظ في فرص الدراسة التنظيمية لكل الوقت Full Time Study والتي تؤدى إلى التخصص في هذا المجال (مازوك وونزر ، ١٩٩٧ ، ص ص ٤٥٧ ، ٤٥٨).

ولعل مسالة تدريب المعلم قد تم دراستها وكذلك قد تم تحديد الحاجة إلى تحسين متميز. ويضاف إلى ذلك بأنه يجب أن يشتمل التدريب الأولى للمعلم على عنصر التربية الخاصة الفرعى ولقد تمت التوصية أيضًا بوجوب أن تؤخذ المقررات القصيرة من ذوات الأسبوع الواحد من قبل جميع المعلمين الخدميين خلال وقت فراغ قصير بشكل ثابت ولعل هذه الاقتراحات لم تعوض الحاجة إلى المؤهلات المتخصصة وكذلك قد تم الدفاع بشدة عن مسألة الامتداد لعام واحد أو الكورسات المتطابقة (Heddell, 1988. 173).

ويعتمد إعداد معلمي التربية الخاصة في إنجلترا على التدريب أثناء الخدمة In-Service Courses للمدرسين الممتازين، وأصحاب الخبرة التدريسية الطويلة، ومدة الدراسة لهذه المقررات الخاصة حوالى عام كامل، وقد يتخصص الفرد في موضوع معين، أو مقررات تغطى عدة تخصصات، أو مجالات واسعة في مجال التربية الخاصة، كما أن مدرسى فصول المكفوفين والصم والبكم، يجب أن يكونوا أصحاب مؤهلات خاصة (ضحاوى ، ١٩٩٨ ، ص ص ٣٤٠ – ٣٤١).

وتوجد أنواع مختلفة من التدريب لمعلمي التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة هي: التدريب التمهيدى للمعلم، والتدريب أثناء الخدمة، والدورات للمتفرغين تمتد إلى سنة أو دورات أطول لغير المتفرغين والتدريب المستمر، والتدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على الإعداد للمسئوليات الجديدة، وعلى التطورات الحديثة في تخصصاتهم، وفنيات التدريس والتنظيمات المدرسية.

ويتم تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات التعليمية المحلية، ومن خلال مراكز المعلمين، والمراكز الاستشارية الخاصة، بهم وبواسطة نقاباتهم وجمعياتهم، إضافة إلى الجمعيات الخاصة بالتخصصات الفرعية، وإلى ما تقدمه الجامعة المفتوحة التي تقدم المقررات الدراسية المختلفة في مجال إعداد المعلمين (عبود وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٦١).

ويمر البرنامج التدريبي في أثناء الخدمة بثلاث مستويات على النحو الآتي(سليمان ، ١٩٩٠ ، ص ١٨٥).

المستوى الأول: يشمل مجموعة من المقررات القصيرة تدور حول طرق التدريس المناسبة للأطفال ذوى الإعاقات المختلفة وتجديد معلومات المعلمين.

المستوى الثاني: ويشمل برامج تدريبية لمدة عام مع التفرغ أو برامج معادلة بدون تفرغ للحصول على مؤهلات إضافية.

المستوى الثالث: ويشمل برامج قصيرة لكل المدرسين المهتمين بالحاجات التربوية الخاصة، وهي برامج ضرورية لكل المدرسين لتبصيرهم بحاجات التلاميذ المتخلفين عقليًا(ويسمى هذا البرنامج ببرنامج الطوارئ).

وهناك تدريب مستمر لمعلمي المتخلفين عقليًا في أثناء الخدمة، وتوفر معظم السلطات التعليمية المحلية حاليًا خدمة معونة للمدارس العادية لفريق من معلمي التعليم الخاص، ويطلق على تلك النوعية من الخدمات العديد من المسميات مثل معونة التعلم أو معونة التربية أو خدمة معونة الاحتياجات الخاصة.

ومن بين المسئوليات والمهام التي يقوم بها فريق معاونى المعلم ما يلي: تقديم المشورة، القيام بالتدريس أو التنسيق، والتدريس الفردى وتدريس المجموعات خارج أو داخل الفصل الدراسي، وتنسيق الخدمات، وتنمية كفاءة المعلمين وتدريبهم، والتدريس لفترات قصيرة من اليوم الدراسى بدلًا من معلم الفصل، وتوفر بعض السلطات التعليمية معلمين متجولين لزيارة المدارس وتقديم المساعدة للتلاميذ، وبعض هؤلاء المعلمين يكون من الحاصلين على تدريب متخصص في تعليم الأطفال المتأخرين، والبعض الآخر يعمل مع أخصائيين نفسيين تربويين، وفي بعض الأحيان يعمل هؤلاء المعلمون في وحدات مستقلة أو يقومون بزيارة الأطفال والمعلمين في المدارس العامة (Stow, and Lorna, 1989, p. 232).

ويعتبر دور المعلم من الأدوار الرئيسية في مساعدة الأطفال الصغار ذوي الإعاقة في الانتقال للحضانة حيث يعتبر المعلم مدعم للأسرة ومن المهتمين بتطوير الأنظمة التعليمية ومن الواضعين للمناهج والإرشادات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة.

وكون المعلم هو المدعم للأسرة والمتطور للأنظمة التي تدعم خدمات الانتقال من الأسرة إلى دور الحضانة، حيث تقوم المراكز المهتمة بالأطفال بعمل تهيئة للبيئة وذلك من أجل مساعدة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، كذلك كون المعلم كواضع للمناهج والإرشادات بالرغم من هذا كله فالعلاقة بين المعلمين والعاملين في المهن الأخرى لم تنشأ حتى الآن (Janewett, and Others, 1998, pp. 329 – 338).

وفي إنجلترا نجد أن مدرسى التعليم الخاص والمدرسين العاديين يعملون معًا كفريق عمل متعاون من أجل معرفة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة والعمل على توفير الاحتياجات الخاصة بهم في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى مساعدتهم للانتقال الطبيعى للمراحل التالية.

الخطوة الرابعة: التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة

أولًا: نتائج الدراسة:

من خلال تناولنا لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا يمكن أن نصل إلى مجموعة من النتائج والمتعلقة بإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية حتى نصل في ضوء هذه النتائج إلى تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، ويمكن إيجاز أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

- مدة الدراسة بالبعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي لا تزيد عن عام دراسي واحد غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة.

- الاقتصار في عملية التقويم الخاصة بمعلم التربية الخاصة على الامتحان التحريري آخر العام الدراسي وعدم الاستفادة من نتائجه في تصحيح مسار التعليم بالبعثة الداخلية، وعدم استمرارية التقويم وغلبة الجانب الذاتي على الجانب الموضوعي في عملية التقويم.
- تعتبر الدبلوم المهنية في التربية تخصص(تربية خاصة)غير كافية لإعداد معلم التربية الخاصة ويمكن اعتبارها مقدمة عن التربية الخاصة، وذلك لأن مدتها غير كافية للتخصص في مجال التربية الخاصة، ولا يوجد إلا تدريب عملي لمدة أربع ساعات أسبوعية وأسبوعان كتربية عملية متصلة، وهذا غير كافٍ على الإطلاق لإعداد المعلم الكفء.
- تعاني برامج إعداد معلم التربية الخاصة التي تتم من خلال المؤسسات الأهلية في جمهورية مصر العربية من سلبيات عديدة سواء في الشروط أو البرامج المقدمة أو المناهج المقررة أو من حيث الإدارة والتمويل.
- حداثة برامج إعداد معلم التربية الخاصة داخل الجامعات المختلفة كجامعة القاهرة وكلية رياض الأطفال بالدقي، وكليات التربية النوعية بالقاهرة.. حيث لا يمكن تقييمها في الوقت الحالي.
- ضعف التنسيق بين مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية من حيث البرامج والمقررات الدراسية مما يؤدى إلى اختلاف أساليب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- لا توجد رؤية مستقبلية لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تستشرف المستقبل وتتوافق مع متغيرات العصر.
- لاتوجد سياسة موحدة بين جميع مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في وضع المعايير العلمية، والاختبارات المقننة للمفاضلة بين المتقدمين لمؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.
- يعتبر النقص في الكوادر المختصة المدربة في مجال التربية الخاصة واحدًا من أهم المشكلات التي تواجه التوسع في الخدمات التعليمية المختلفة للمعوقين.
- لا توجد دورات تدريبية متخصصة أخرى تالية للحصول على البعثة، لصقل وتجديد ما اكتسابه من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات أثناء الدراسة بالبعثة.

ثانيًا: التصور المقترح:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج قام الباحث بوضع تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه إعداد معلم التربية الخاصة، حيث ينطلق هذا التصور من خلال تحليل ومناقشة إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، يستمد عناصره من خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة إلى تحقيق ما يلي:

١- مساعدة معلمي التربية الخاصة للقيام بمسؤلياتهم وبأدوارهم الوظيفية تجاه تربية التلاميذ ذوي الإعاقة.

٢- عرض أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة لمواجهة التحديات الآنية والمستقبلية التي تعوق إعداد معلم التربية الخاصة.

٣- عرض أهم المبادئ التي يقوم عليها التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة.

٤- تقديم تصور لإعداد معلم التربية الخاصة في المستقبل في جمهورية مصر العربية، يمكن أن يعمل كمنظومة تربوية جديدة في إعداد المعلم.

متطلبات التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة:

من أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية:

١- أن تكون المهارات الدافعية لدى معلمي التربية الخاصة، فعالة في تأهيل الطفل المعاق وجعله قادرًا على التطور النمو الاجتماعى، والأكاديمى، بما يتناسب مع مرحلة العمر التي يمر بها الطفل المعاق.

٢- أن يكون التقويم الذاتى للمعلمين وكذا عمليات القياس والتقويم على مستوى علمي ومهني متخصص، بعيدًا عن بعض أساليب الفهم العام غير المتخصص واعتبارات الخبرة الشخصية فقط.

٣- أن تتوافر برامج متكاملة في إعداد معلم التربية الخاصة تتصف بالشمول والتوازن في علاقاتها بحاجات ومطالب نمو التلاميذ.

٤- أن يسعى معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو التثقيف والتعليم الذاتى في مجال رعاية الأطفال ذوي الإعاقة عبر الأنشطة الرسمية والشعبية من ندوات، محاضرات، مكتبات، إذاعة، تليفزيون ..الخ، وصولًا إلى تكوين الوعى التربوى المساند لرعاية وتنمية الأطفال ذوي الإعاقة.

مبادئ التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية على عدد من المبادئ الأساسية أهمها ما يلي:

١ـ مبدأ التعميم التدريجي:

يشير هذا المبدأ إلى أن نظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية سيكون متاح تدريجيًا، وهذه الإتاحة تعنى انتشار برامج إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في إطار متوازى لانتشار مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

٢ـ مبدأ الامتداد الوظيفي:

يشير هذا المبدأ إلى توسيع نطاق وظائف مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية وامتداد أهدافها لتشمل وظائف وأهداف جديدة، حيث يشير هذا المبدأ إلى ضرورة تحويل وجهة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية إلى أوضاع تجديدية يمكنها من تفعيل إمكاناتها المتوافرة وإعادة تنظيم مصادرها الحالية بطريقة جديدة.كذلك امتداد وظائف مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية لتخدم الطفل والأسرة والمجتمع وهذا يعنى اتساع نطاق عملها.

٣ـ مبدأ الاعتماد المتبادل:

ويشير هذا المبدأ إلى عمل مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية كمنظومة فرعية ضمن الإطار المجتمعى العام، فمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تعتمد على سياسة تربوية مستقرة

وتمويل كاف يتناسب مع أهميتها وضرورتها للمجتمع، فهي تساعد في تكوين أساس التنمية البشرية.

٤ـ مبدأ الكلية:

يشير هذا المبدأ إلى أن مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية تعمل كمنظومة كلية ضمن إطارها التربوى الخاص من خلال مبدأ الكلية والشمول.

٥ـ مبدأ تكافؤ الفرص:

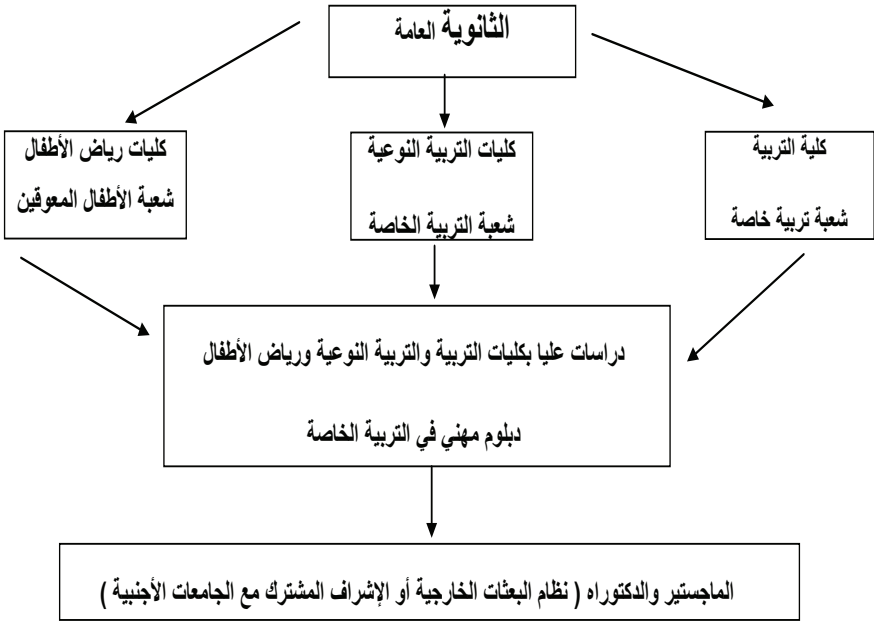
إن توفير بيئة تربوية لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية يتفق تمامًا مع مبدأ تكافؤ الفرص التربوية، الذي يقوم على إعطاء كل شخص من الفرص بما يتناسب مع قدراته واستعداداته حتى يحقق أقصى طاقة ممكنة له.

٦ـ مبدأ الإدارة بروح الفريق:

يشير مبدأ الإدارة بروح الفريق في مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية إلى إنسانية العملية التعليمية والإدارية في نظام هذه المؤسسات، بداية من تحديد الأهداف والسياسات، جودة التنظيم وتقسيم العمل، تخطيط ووضع البرامج، تنظيم العلاقات الوظيفية، تحقيق الرقابة، تحديد المسئوليات والسلطات، تحديد طرق وإجراءات العمل، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية والفنية.

التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة:

إن النقطة الرئيسية للتصور المقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية هي تطوير إعداد المعلمين، والعناية بوضع نظام فعال لقبول الطلاب في كليات ومؤسسات إعداد المعلمين، بحيث يختار لها من تؤهله استعداداته وقدراته، ومن لديه القدرة على التعبير عن نفسه بثقة ووضوح، ومن تتوفر لديه القدرة على العطاء والعمل بكفاءة، ويوصى الباحث بأن يتم إعداد معلمي التربية الخاصة وفقا لما هو موجود بالشكل التالي:



شكل رقم (١)

تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة

ويدور التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في التالي:

أ- بالنسبة لسياسة القبول والاختيار:

- اجتياز الطالب المعلم للاختبارات الشفوية والتحريرية .
- رغبة الطالب المعلم في مهنة التدريس للأطفال ذوي الإعاقة.

ب- بالنسبة لبرامج الإعداد:

- توفير الإمكانات من أجهزة ووسائل تكنولوجية حديثة بعدد كافٍ بحيث يمكن إجراء التدريب بكفاءة عالية.
- تدريب الطالب المعلم على مهارات البحث العلمي.
- تدريب الطالب المعلم على بعض مجالات الإعاقة داخل الكلية وخارجها.
- يمنح المعلم إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية لذوي الإعاقة إذا كان قد انهي برنامجًا دراسيًا في مستوى الماجستير أو أكثر على أن يتضمن المقررات التالية:

- دراسة ١٢ ساعة فصلية معتمدة كحد أدنى في المجالات التالية:
  - سيكولوجية وتربية الأطفال ذوي الإعاقة.
  - الاختبارات والمقاييس العقلية.
  - التعامل مع المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة داخل حجرة الدراسة.
  - التعلم والتطبيقات التربوية للطفل المعاق.
  - التشخيص ومعالجة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتعبير.
  - النمو اللغوى للطفل المعاق (التطبيق داخل الفصل).
  - النمو الاجتماعى والمهنى للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- دراسة ٩ ساعات فصلية معتمدة في موضوع دراسى مصمم لرفع كفاءة المعلم في مجال تخصصة ليلائم المستوى المتوقع أن يعلمه.
- تدريب عملي في مجال تعليم ذوي الإعاقة تحت إشراف أستاذ جامعي مختص، على أن يكون منسجمًا مع الدور الذي يتوقع أن يقوم به المعلم.
- دراسة مقرر واحد على الأقل في أساليب البحث.

جـ- بالنسبة لبرامج التأهيل:

- استخدام كافة الوسائل المستحدثة في مجال تأهيل معلم التربية الخاصة.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين على تدريب معلم التربية الخاصة بتوعيتهم على
- عملية الإشراف.
- متابعة المعلمين وبرامج تدريبهم أساتذة كليات التربية.

ثالثًا: التوصيات والمقترحات:

(١) أن يكون هناك كلية خاصة تحت مسمى «كلية التربية الخاصة» تختص بإعداد معلمي التربية الخاصة في جميع التخصصات أو إنشاء عدد من أقسام التربية الخاصة في جميع كليات التربية.

(٢) العمل على إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية كمعلم فصل أو معلم مادة ومتخصص تربية خاصة، والعمل على إعداد مساعد المعلم حيث أنه يقوم بدور هام داخل الصف وخارجه وفي أماكن الأنشطة المتعددة.

(٣) إعداد معلم الفئات الخاصة في إطار الإعداد العام له مع تنظيم برامج خاصة له توفر له الخبرة اللازمة للعمل مع هذه الفئات.

(٤) إعداد منظومة متكاملة ومتطورة لسياسة القبول بمؤسسات إعداد التربية الخاصة تتضمن الكفاءة العلمية، واجتياز الاختبارات المقننة الشفهية والتحريرية، وفقًا للمعايير والمواصفات الدولية.

(٥) تشجيع معلمي التربية الخاصة على الالتحاق بالدراسات العليا في نفس التخصص.

(٦) إعداد دورات تدريبية للمعلمين يتولى مسئوليتها متخصصين في مجال تربية الطفل المعوق.

(٧) وضع برامج بالدراسات التكميلية والتأهيلية لاستكمال إعداد معلمي الأطفال ذوي الإعاقة.

(٨) توفير المواد التربوية اللازمة (كتيبات – أشرطة) لإطلاع المعلمين على كل ما هو جديد في ميدان الإعاقة.

(٩) العمل على إشراك المراكز البحثية في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة.

(١٠) وضع مقررات خاصة بالتربية الخاصة في السنة النهائية لطلاب كلية التربية حتى يكون لديهم خبرة عن ذوى الاحتياجات الخاصة.

(١١) الاهتمام بتطوير برامج البعثات الداخلية وطريقة اختيار المعلم المرشح لها.

(١٢) تطوير مناهج وبرامج إعداد المعلمين بحيث تلائم هذه المناهج والبرامج كل فئة من فئات الإعاقة وسماتها وخصائصها وقدراتها ودرجة إعاقتها وكيفية التعامل معها.

(١٣) عدم اقتصار الجامعات والمعاهد العليا على إعداد معلمي التربية الخاصة فقط، ولكن تبنى هذه الجامعات والمعاهد العليا إعداد الكوادر الفنية المتخصصة للعمل في مجال التربية الخاصة لتعليم وتأهيل وتدريب ذوي الإعاقة.

(١٤) العمل على أن تضم كليات التربية مراكز ذات طابع خاص (إرشاد نفسى – توجيه ذوي الإعاقة)، تقدم خدمات للطفل المعوق، وأن تكون معملاً لتدريب معلمين أو أطباء وأخصائيين نفسيون وأخصائيين اجتماعيون وأخصائى علاج طبيعى، وأخصائى إعداد برامج، وهذا تحدده الكلية وفقًا لنوع التخصصات المتوفرة فيها وطبيعة الخريج.

(١٥) حث كليات التربية على إجراء الدراسات العلمية الجادة في مجال الفئات الخاصة مما يوفر لنا فئة معلمي الفئات الخاصة.

(١٦) إنشاء مركز لبحوث التربية الخاصة على أن يضم هذا المعهد الأقسام الآتية:

- قسم بحوث التربية الفكرية.
- قسم بحوث التربية السمعية.
- قسم بحوث فاقدى البصر.
- قسم بحوث متعددى الإعاقة.
- قسم بحوث الموهوبين والفائقين.
- قسم بحوث الطفولة والمراهقة.

على أن يكون مقر هذا المركز داخل كليات التربية وتحت إشراف السادة رؤساء أقسام كلية التربية وهي (قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – قسم الصحة النفسية – قسم علم النفس التربوى قسم المناهج وطرق التدريس – قسم أصول التربية).

(١٧) متابعة الخريجين للتعرف على المشكلات التي تعون نموهم المهني والتخصص.

(١٨) تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتتلائم مع الواقع والعمل على تذليل المشكلات التي تواجههم سواء من الناحية الاجتماعية أو المهنية، حتى يستمروا في المهنة.

(١٩) الاهتمام بتدريب المعلمين العاملين في مؤسسات تربية الأطفال ذوي الإعاقة أثناء الخدمة حول كيفية تعليم الطفل المعوق وكيفية مواجهة مشكلاته السلوكية.

(٢٠) تشجيع أولياء الأمور على الانضمام للدورات التدريبية الأولية التي تعقد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث يتدربون جميعًا على نفس المعلومات.

(٢١) التنسيق بين الوزارات المعنية بشئون ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم – وزارة الشئون الاجتماعية – وزارة الصحة – وزارة القوى العاملة ..) لمتابعة تنفيذ التوصيات التي تقرها المؤتمرات الدولية والمحلية لصالح ذوي الإعاقة.

(٢٢) الاهتمام بتزويد برامج إعداد طلاب كليات التربية، والتربية النوعية، بالمهارات وطرق التعليم اللازمة لتربية وتعليم الموهوبين.

(٢٣) وضع دليل لمعلم التربية الخاصة يتناول حاجاتهم وطرق إرشادية لتلبيتها وأفضل الطرق لتعليمهم.

(٢٤) إدخال مقررات التربية الخاصة لطلاب كليات التربية وتكون ضمن مقررات الإعداد التربوى وتزويدهم بالمهارات اللازمة للكشف ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة.

(٢٥) إعداد طلاب كليات التربية ببرامج تؤهلهم للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

(٢٦) ضرورة الاهتمام بالإعداد التربوى والأكاديمى والإرشادى والترويحى والرياضى لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة في المراحل العمرية المبكرة، والاهتمام بالبرامج والأنشطة يكون على أسس علمية موضوعية سليمة.

(٢٧) ضرورة التكامل والترابط بين جوانب الإعداد التخصصى والتربوى والثقافي في برنامج إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة.

(٢٨) إدخال مقرر دراسى أو أكثر في مناهج التعليم الجامعي، اختياري أو إلزامي، بحسب قرارات مجالس الأقسام العلمية، تتناول تربية وتعليم ذوي الإعاقة.

(٢٩) العمل على وضع مقررات دراسية عن صعوبات التعلم والدمج بين ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة كمقررات أساسية ببرامج إعداد معلمات رياض الأطفال حتى تستطيع المعلمة تنمية قدرات هؤلاء الأطفال ومسايرة زملائهم العاديين.

(٣٠) تنظيم دورات علمية وتدريبية مناسبة للمعلمين خاصة معلمي التربية الخاصة لإثراء خبراتهم وتنمية قدراتهم وزيادة كفاية مهاراتهم.

(٣١) إعادة النظر وبشكل موضوعى في المستوى المادي والاجتماعي للمعلم، إشباعًا لحاجاته الأساسية وارتقاءًا بمكانته الاجتماعية ليشعر بالرضا عن العمل ويتفانى في أداءه لأدواره المختلفة.

(٣٢) وضع معايير لاختيار معلم للتربية الخاصة يتميز بخصائص شخصية تؤدى للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر وسعة الصدر وحب المساعدة والعطاء ... وغيرها من خصائص الشخصية التي تساعد على النجاح في هذا المجال.

(٣٣) وضع برامج تدريبية خاصة بكل مجال (فكرية – صم – مكفوفين) وعدم جعل التدريب عاما في مجال التربية الخاصة نظر للفروق بين هذه المجالات.

(٣٤) يجب الاستفادة بمعلمي التربية الموسيقية والتربية الرياضية لتنفيذ الجانب الأكبر من الأنشطة الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة بعد إعدادها في صورة ألعاب وأناشيد وأنشطة حركية هادفة حتى يتمكن الطفل المعاق الاستفادة منها.

المراجع

أبو العلا، زينب وآخرون(١٩٨٦). الخدمة الاجتماعية في محيط الفئات الخاصة. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

أبو فخر، غسان(١٩٩٨). « وللإعاقة حوافزها». مجلة العربى. العدد ٤٧٧. وزارة الإعلام. الكويت.

البحيري، عبدالرقيب أحمد (٢٠١٥). إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء أدواره الوظيفية لسياسة الدمج الشامل بين الواقع والمأمول. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة بعنوان « التربية آفاق مستقبلية». ج٣ .كلية التربية. جامعة الباحة.

البرعي، غيداء بنت إبراهيم محمد(١٤٢٨ه). الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تربوية لإعداد معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الحسيني، نادية الحسي(١٩٩٦). «الضغوط المهنية والاحتراق النفسى وبعض سمات الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة». بحث مقدم لمؤتمر جامعة عين شمس بعنوان: آفاق جديدة لطفولة سعيدة. فندق ميرديان القاهرة. جاردن سيتى. القاهرة.

الزهيرى، إبراهيم عباس(١٩٩٨). فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

الزهيرى، إبراهيم عباس(١٩٩٧) .» رؤية مستقبلية لإعداد معلم الفئات الخاصة «. النشرة الدورية. العدد ٤٩. السنة الرابعة عشر. اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة. القاهرة.

الزيود، نادر فهمى(١٩٩٥). تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا. ط ٣. دار الفكر. عمان.

الروسان، فاروق(٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. ط ٥. دار الفكر. عمان.

الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ط١. دار الكتاب الجامعي. العين.

الشخيبي، ريهام علي السيد وأحمد، حنان إسماعيل ومطاوع، وسامة مصطفى (٢٠١٢). إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنيًا في جمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية). مجلة البحث العلمي في التربية. المجلد الثاني. العدد ١٣.

العطار، محمد محمود(٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة عقليًا في مصر والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

الكيومي، عائشة بنت خليفة بن علي (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

المجالس القومية المتخصصة(٢٠٠٢). شعبة التعليم العام. نظرة مستقبلية لتربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين. القاهرة.

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٩٩). ندوة حول واقع ذوي الإعاقة في مصر.. خدمات ذوي الإعاقة بين الواقع والمستقبل. القاهرة.

بخش، أميرة طه(٥١٤٢١). مقدمة في التربية الخاصة. ط١. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (UNDP) (1997). " مفاهيم الإعاقة: التصنيف الدولى ". ورقة عمل مقدمة فى ورشة عمل بعنوان: الطفل والإعاقة المفاهيم والاستراتيجيات. مكتب المنسق المقيم للأمم المتحدة. القاهرة.

بشير، إقبال محمد ومخلوف، إقبال إبراهيم(د. ت). الخدمة الاجتماعية ورعاية ذوي الإعاقة. المكتب الجامعى الحديث. الإسكندرية.

جامعة المنصورة.كلية التربية. مؤتمر نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة. المنصورة. في الفترة من ٤- ٥ إبريل ٢٠٠٠م.

جامعة الأزهر (١٩٩٠). قرار شيخ الأزهر رقم (١٨٣) لسنة ١٩٩٠ بشأن اللائحة الداخلية التنظيمية لمركز معوقات الطفولة. القاهرة.

جلال، عبدالفتاح والبجاوى، فتحية علي(١٩٩٣). إعداد معلم التربية للجميع. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

جمعية الرعاية المتكاملة. مؤتمر آفاق التطوير في التربية الفكرية. القاهرة .١٣ يونيو ١٩٩٩م.

جمعة، ناريمان محمود محمد (١٩٧٩). دراسة تطور تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة بمصر مع مقارنته بما هو متبع حاليًا في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية البنات. جامعة عين شمس.

حسين، محمد عبدالمؤمن(١٩٨٦). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية.

خزام، نجيب(٢٠٠٥). «دور مركز سيتى (كاريتاس مصر) في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة» - ج١ – المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر بعنوان: التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (ذوو الإعاقة والموهوبون) في الوطن العربى. كلية التربية. جامعة حلوان.

زكرى، لورانس بسطا زكرى وبيومى، كمال حسنى (١٩٩٤). «إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة لتطوير نظام إعداد معلمي الفئات الخاصة في مصر». بحث مقدم للمؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة بعنوان: نحو مستقبل أفضل للمعوقين. القاهرة.

سليمان، محمد جودة التهامى(١٩٩٠). دراسة مقارنة للإعداد المهنى لتلاميذ التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

سليمان، نجدة إبراهيم علي(٢٠٠٠). نظم التعليم في التربية الخاصة. الشمس للطباعة. القاهرة.

شرف، إسماعيل (١٩٨٣). تأهيل ذوي الإعاقة . المكتب الجامعى الحديث. الإسكندرية.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل – التدخل المبكر – التأهيل المتكامل). ط ١. ج ٣ من سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة وذوي الإعاقة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

صالح، عادل منصور(١٩٩١).«التربية الخاصة فكرًا وتطبيقًا». مجلة كلية التربية. المجلد الثاني. العدد الخامس عشر.كلية التربية. جامعة المنصورة.

ضحاوى، بيومى محمد(١٩٩٨). التربية المقارنة ونظم التعليم. ط ١. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

طلبة، جابر محمود (١٩٩٦). « مستقبل تكوين معلم رياض الأطفال بكليات التربية في ضوء تحديات مهنة تربية الطفل». المؤتمر السنوى الثالث عشر بعنوان: دور التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.كلية التربية. جامعة المنصورة.

عبدالسلام، هالة محمد أحمد(١٩٩٩). المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقليًا بين الواقع والمأمول. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

عبدالمطلب، أحمد محمود محمد(١٩٧٩). دراسة مقارنة لتربية ذوي الإعاقة بدنيًا في جمهورية مصر العربية مع الإشارة بصفة خاصة إلى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة أسيوط.

عبده، بدرالدين كمال وآخرون(١٩٩٦). قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة. ج١. المكتب العلمي للكمبيوتر. الإسكندرية.

عبدالمجيد، عبدالفتاح صابر (١٩٩٧). التربية الخاصة لمن ؟ لماذا ؟ كيف ؟. ط١. ميديا برنت للطباعة. القاهرة.

عزب، حسام الدين محمود والبجيرمي، سامى(١٩٩٦). جعلونى معوقًا ولكن. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبدالرحيم، عبدالمجيد (١٩٩٧). تنمية الأطفال ذوي الإعاقة. ط ١. دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبود، عبدالغنى وآخرون (٢٠٠٠). التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد.ط ١. دار الفكر العربي. القاهرة.

فولي، إبراهيم جمال عبدالعاطي(٢٠٠٩). تطوير إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه في بعض محافظات شمال الصعيد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة المنيا.

كاشف، إيمان فؤاد(١٩٩٣).» تعديل اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو العمل في مجال التخلف العقلى (دراسة إرشادية) «. مجلة معوقات الطفولة.العدد الأول. المجلد الثاني. مركز معوقات الطفولة. جامعة الأزهر. القاهرة.

محمد، عادل عبدالله (ن.ت).جامعة الزقازيق كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل اللائحة والنظام الداخلي. جامعة الزقازيق.

مرسى، عبدالعظيم شحاتة (١٩٩٠). التأهيل المهني للمتخلفين عقليًا. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

مرسى، عبدالعظيم شحاته (١٩٨١). دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

متولى، فؤاد بسيونى (١٩٩٠). التربية ومشكلة الأمومة والطفولة. رؤية عصرية لبعض مشكلات المجتمع وعلاقتها بالتربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

مازوك،كاس وونزر، مارجريت أ. (١٩٩٧). دراسات مقارنة في التربية الخاصة. ترجمة: محمد سعد الألفي وعاطف عبدالحافظ العطيفي. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

مجلة المعرفة (٢٠٠١). «التعليم في بريطانيا». العدد (٧١). وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

مرسى، محمد منير (١٩٩٨). التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. القاهرة: عالم الكتب.

مركز سيتى للتدريب ودراسات الإعاقة العقلية. برنامج الدورة التدريبية لمدرسى التربية الخاصة بالقاهرة. من ٤ – ٥ يونيو ١٩٩٣م.

نخلة، صموئيل أديب (١٩٧٥). دراسة مقارنة لنظم التعليم في بعض ميادين التربية الخاصة في مصر وبعض البلاد الأجنبية .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). قرار وزارى رقم ٣٧ بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). «إسهامات وزارة التربية والتعليم في النقلة النوعية لتربية الطفولة المبكرة». ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوى الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة بعنوان: تربية الطفل من أجل مصر المستقبل. الواقع والطموح. جامعة المنصورة.

وزارة التعليم العالى ١ (١٩٩٥). قرار وزارى رقم ٨٣ بتاريخ ١٩٩٥/١/٢١ بشأن اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس. القاهرة.

وزارة التعليم العالى٢ (١٩٩٥). قرار وزارى رقم ٣١٥ بتاريخ ١٩٩٥/٢/٢٦ بشأن إصدار اللائحة الداخلية لمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة. القاهرة.

وزارة التعليم العالى (١٩٨٩). قرار وزارى رقم (٦٧٢) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٥م بشأن إنشاء كلية رياض الأطفال. القاهرة.

Bond, Lori, Elizabeth : " Teacher's Educational Philosophies and Believes About The Nature of Mental Retardation ", International Dissertation Abstract, Vol. 53, No. 7, January 1993.

Heddell, Fred : Children with Mental Handicaps, A Guide for Parents and Carers, The Growood Press, Britain, 1988.

Janewett, and Others : "Four Early Children Hood Teachers Reflect on Helping Children with Special Needs Make The Transition to Kindergarten", The Elementary School Journal, Vol. 98, No. 4, 1998 .

Stow, Lynn and Selfe, Lorna : Understanding children with Special Needs, Uniwin Hyman, London, 1989.

http// www.dsr1.edu.eg: About.aspx