تطوير مدارس التربية الخاصة في مصر

على ضوء خبرة فنلندا

وفاء عبد القادر عطا الكريم *

إشراف

أ.د / سوزان محمد المهدي ** د. حنان عبد العزيز عبد القوى***

المستخلص :

هدفت الدراسة معرفة الوضع الراهن لمدارس التربية الخاصة في مصر وتطويرها على ضوء خبرة فنلندا, وقد تناولت الدراسة واقع مدارس التربية الخاصة في مصر وفنلندا, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع تشريعات وقوانين تنظم عمل مدارس التربية الخاصة بشكل مرن ودقيق, وتنظم تمويل تلك المدارس, وجعل النظام المدرسي عام, دون تقسيم الطلاب إلى مدارس عادية ومدارس تربية خاصة, بالإضافة إلى وضع مناهج دراسية تتناسب مع الطبيعة الفردية للطلاب, بحيث تكون مرنة يمكن تطويعها لتتناسب مع كل طالب بناءً على احتياجاته الخاصة, ويتم ذلك من خلال تقديم منهج فردي جزئي متسع المجالات, بالإضافة إلى ذلك يجب الاستعانة بالاختبارات التشخيصية والتي ليس لها علاقة بالنجاح أو الرسوب, ولكنها تحدد المشكلة بشكل دقيق, ومن ثم العمل على تقديم الدعم المناسب للتغلب عليها, كما يجب أيضاً الاهتمام بإعداد وتدريب معلم التربية الخاصة؛ ليصبح ملماً بالإستراتيجيات الحديثة, وضرورة إنشاء هيئة أو مجلس للإشراف على الجوانب المهمة لمدارس التربية الخاصة, وهذه الهيئة تكون جزءً رسمياً من وزارة التربية والتعليم ولكنها تتمتع باستقلالية كبيرة في القيام بمهامها, مع ضرورة منح إدارة مدارس التربية الخاصة مزيد من الاستقلالية.

الكلمات المفتاحية: تطوير المدارس, مدارس التربية الخاصة, خبرة فنلندا.

*باحثة دكتوراه- قسم أصول التربية - كلية البنات – جامعة عين شمس
jana.elfishawy.99@gmail.com
**استاذ أصول التربية –كلية البنات – جامعة عين شمس
*** مدرس أصول التربية – كلية البنات – جامعة عين شمس

مقدمة

في ضوء التحديات والتطورات المحلية والعالمية المتسارعة التي تشهدها بدايات القرن الحادي والعشرين, والتي تشكل واقعاً جديداً يَفرض على المجتمع ضرورة الاهتمام بتطوير التعليم – خاصة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة- وتحديثه, حيث يعد التعليم عملية أساسية لتقدم الأمم وازدهارها, وشرط وجودها وتقدمها, وهو نوع من التنشئة المستمرة ما دامت الحياة, كما أنه وسيلة لكي يحقق الإنسان طموحه نحو مستقبل أفضل في كافة سبل الحياة, ووسيلة لإقامة المجتمع الذي يتماشي مع روح العصر, كما أنه يكفل حياة كريمة لأبنائه.

وقد اختلف المعنيون بمجال التعليم فيما بينهم حول نوع التعليم الذي يجب توفيره للأطفال خاصة في سياق قدرات الطلاب المختلفة والمتفاوتة. تقليدياً, تم تقسيم التعليم إلى نوعين, وهما: التعليم العام والتربية الخاصة, إلا أن هناك اختلاف وتعارض في وجهات النظر حول طريقة التدريس التي تُقدم في حالة وجود أطفال ذوي قدرات مختلفة, حيث كان الاعتقاد السائد في السنوات الماضية أن الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتلقوا التعليم بشكل منفصل, وبالفعل بسبب نقص المعرفة تم فصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين, وقد أدى ذلك إلى ظهور المدارس العامة من جهة, ومن جهة أخرى تم إنشاء مدارس التربية الخاصة (Bateman and Yell, 2019, pp 29-30)[١].

وتمثل الإعلانات العالمية والنصوص التشريعية الصادرة عن دول العالم اهتماماً واضحاً بذوي الاحتياجات الخاصة وبحقوقهم في الحياة وخاصة حقهم في التعليم, وتُعد مصر إحدى تلك الدول التي أخذت بذاك النهج, ويتضح ذلك جلياً من خلال الحقوق التعليمية التي كفلها الدستور لذوي الإعاقة في مادته رقم (٨٠), والتي نصت على أن "تكفل الدولة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع ... ولكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتى السادسة من عمره", وفي مادته رقم (٨١) والتي نصت على أن "تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً ورياضياً وتعليمياً ودمجهم مع غيرهم من المواطنين إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص" (جمهورية مصر العربية, ٢٠١٥), كما يُعد توقيع مصر على الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق الأطفال المعاقين في ديسمبر لعام (٢٠٠٦م), اعترافاً رسمياً بضرورة كفالة وحماية المعاقين على قدم المساواة مع العاديين (سيدة سلامة محمد محمود, ٢٠١٨, ص٦٦).

إضافة إلى ذلك, فإن العالم المعاصر يحمل بين طياته عديد من التغيرات والتحديات الحضارية المتسارعة التي ظهرت خلال العقدين الأخيرين من نهاية القرن العشرين, وفي ضوء هذه التحديات تواجه التربية الخاصة بعض المشكلات التي تتطلب البحث عن أليات تعمل على تطوير هذه المنظومة بأكملها في ظل مجموعة من المتغيرات خاصة تلك التي لحقت بمصر خلال الأعوام القليلة الماضية, وما أسفرت عنه من

[١] تلتزم الباحثة بنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية "American Psychology Association Style "APA" الإدار السادس, وسوف يتم كتابة اسم المؤلف, وسنة النشر, ورقم الصفحة في المتن, على ان يكتب توثيق المرجع بالكامل في قائمة المراجع.

مشكلات بالاقتصاد المصري بصفة عامة, وتمويل تلك المؤسسات المهمة, الأمر الذي تَطلب معه ضرورة النظر والتخطيط لتطوير هذه المدارس في كافة مكوناتها وعناصرها.

من أجل ذلك تسعى وزارة التربية والتعليم جاهدة إلى تطوير مدارس التربية الخاصة؛ إيماناً منها بأهمية تقديم تعليم متميز لكافة الطلاب على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم, وظهر ذلك بشكل واضح في برنامج التربية الخاصة الذي تم وضعه ضمن الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي لعام (٢٠١٤-٢٠٣٠), وقد هدف هذا البرنامج إلى تحقيق عديد من الأهداف منها تحسين جودة التعليم بمدارس التربية الخاصة, وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والكوادر الفنية والإدارية العاملة فيها, وتوفير مراكز للمصادر والدعم الفني والتقويم, وإثراء المناهج وطرق التدريس والتقويم والأنشطة لتتناسب مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية والتعليم, الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي, ٢٠١٤-٢٠٣٠, ص ص ١٠٧-١٠٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من المكانة المهمة لمدارس التربية الخاصة في هذا العصر نتيجة اهتمام الباحثين وعلماء التربية وغيرهم, إلا أن هناك عديد من جوانب القصور في مدارس التربية الخاصة التي أشار إليها التقرير الصادر عن المركز القومي للبحوث التربوية عام (٢٠١٠م), منها: ضعف مساهمة المؤسسات الأهلية لمدارس التربية الخاصة, وضعف دور القطاع التطوعي المجتمعي تجاه خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة, فالقطاع التطوعي ليس له وجود على الساحة ولم يؤد دوراً مهماً, ولعل إسناد برامج الخدمة الخاصة لوزارة التربية والتعليم هو السبب الرئيس في محدودية تمكن القطاع التطوعي من المشاركة في برامج هذه الفئة, والنقص في المعلمين والمديرين بمدارس التربية الخاصة, حيث تعاني التربية الخاصة من النقص الكبير في عدد المؤهلين في برامجها, وكذا المهنيين سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ.

بالإضافة إلى ذلك, فقد عرضت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤م-٢٠٣٠م) أهم المشكلات التي تواجه التعليم عامة, وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة في مصر, والمتمثلة في: نقص الإتاحة والاستيعاب في مرحلة التعليم الأساسي, مشكلات تدني جودة نوعية التعليم في المرحلة الإبتدائية, غياب المكون التكنولوجي, غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة, والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها, وغياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم, وجود قصور في نظم التقويم والامتحانات, وغياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم, ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقراً, ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية, غياب الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب, ضعف الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة, غياب المحاسبة والشفافية في النظام التعليمي, عدم كفاءة البنى التنظيمية لأجهزة التعلم, عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية.

كما أكدت دراسة كيرلس سليمان جاد الله عام (٢٠١٦م) وجود مشكلات عديدة وهي: غياب وجود فلسفة وأهداف استراتيجية ورؤية ورسالة واضحة لمدارس التربية الخاصة, وضعف قدرة المديرين والمعلمين على صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية لمدارسهم, وعدم الفهم الواضح لمديري ومعلمي مدارس التربية الخاصة للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي, كما أن اختيار القيادات التربوية في مدارس التربية الخاصة يتم تبعاً لنظام الأقدمية, وضعف قدرة مدارس التربية الخاصة على إعداد الطلاب للمرحلة الجامعية. وارتفاع كثافة الفصول, وقلة احتواء الامتحانات على أنماط التفكير والفهم وتحليل المعلومات, وقلة استجابة المناهج للفروق الفردية بين الطلاب, والاعتماد على الحفظ والتلقين وعدم استخدام طرق تدريس حديثة في العملية التعليمية, وندرة مسايرة برامج إعداد معلم التربية الخاصة للتغيرات العالمية, بالإضافة إلى عدم ملائمة بعض المباني المدرسية, وكذلك سيطرة أساليب التدريس والتقويم التقليدية, وعدم توفر الإعداد والتأهيل والتدريب إلا في جهات محدودة نسبياً, وضعف الميزانية وانخفاض مؤشرات الإنفاق على التعليم بوجه عام وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص, وضعف برامج تأهيل وتدريب الكوادر البشرية, ونقص أعداد المؤسسات الخاصة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

لذلك يتضح وجود عديد من الصعوبات والمشكلات والتي تحول دون تحقيق تطوير وتنمية حقيقية لمدارس التربية الخاصة في مصر, لذلك فهناك حاجة ماسة إلى تطوير مدارس التربية الخاصة من أجل التغلب على عديد من مشكلاتها, مما يؤثر إيجابياً في مخرجات العملية التعليمية, ومن أجل نجاح هذا التطوير فهناك حاجة إلى الإفادة من تجارب بعض الدول التي حققت تقدماً بارزاً في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة, ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإفادة من خبرة فنلندا في مجال التربية الخاصة.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الأتية:

- ما الأطر النظرية لذوي الاحتياجات الخاصة والتربية الخاصة؟
- ما واقع مدارس التربية الخاصة بمصر في ضوء الجهود المبذولة؟
- ما خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة؟
- ما أوجه الإفادة من خبرة فنلندا لتطوير مدارس التربية الخاصة في مصر؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

١- تعرف الأطر النظرية بذوي الاحتياجات الخاصة والتربية الخاصة.
٢- الكشف عن واقع مدارس التربية الخاصة بمصر في ضوء الجهود المبذولة.
٣- الوقوف على خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة.
٤- إيضاح أوجه الافادة من خبرة فنلندا لتطوير مدارس التربية الخاصة في مصر.

أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها في الاعتبارات النظرية والتطبيقية الأتية:

- أهمية الموضوع الذي تتصدى له الدراسة الحالية؛ ألا وهو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة, والعمل على تطوير تعليمهم وتأهيلهم للالتحاق بسوق العمل.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة وعي المسئولين من واضعي السياسات ومتخذي القرارات بأهمية تطوير البرامج التربوية والتدريسية لتلك المؤسسات بمصر.
- من المأمول أن تساعد الدراسة مديري ومعلمي مدارس التربية الخاصة في تطوير مدارسهم من خلال خبرة فنلندا في تطوير مدارسها الخاصة.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لعديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره, فمن خلاله يتم دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع, ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً, ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو تعبيراً كيفياً (ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق, ٢٠٢٠, ص ٩٨).

مصطلحات الدراسة:

تحددت الدراسة بالمصطلحات التالية:

١- تطوير "Development"

التطوير من الفعل طور, بمعنى حول الشئ من طور إلى أخر, أو من حالة إلى أخرى (جمال الدين محمد بن منظور, د.ت, ص٦٢٣).

والتطوير هو التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع, أو العلاقات, أو النظم, أو القيم السائدة (وزارة التربية والتعليم, المعجم الوجيز, ٢٠٠٣).

ويعرف التطوير بأنه استراتيجية تتضمن استخدام محدود للقوى الداخلية والخارجية لتحقيق التغيير, ويتيح إمكانيات كبيرة لتطوير الأفراد والجماعات, وترسيخ العمل الجماعي وتماسكه, وإحداث تغييرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري (ثروت مشهور, ٢٠١٠, ص٤٧).

كما يُعرف التطوير على أنه: "عملية تفيد الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو من وضع إلى وضع, ويمكن التفرقة بين شكلين من أشكال التطوير, أحدهما جزئي محدد بحيث يشمل جانباً من النظام أو جزئية معينة فيه ويسمى "تجديداً" والأخر قد يكون جذرياً يشمل أهداف النظام وبنيته وخططه ومناهجه ويسمى "إصلاحاً" (ولاء محمود عبد الله وسحر محمد أبو راضي, ٢٠١٤, ص ٣٣٥).

أما التعريف الإجرائي للتطوير فهو التغيير المخطط له لإحداث تغيير إيجابي مقصود في تطوير مدارس التربية الخاصة في مصر لإعداد طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, والعمل على تطوير تعليمهم وتأهيلهم للالتحاق بسوق العمل.

٢- مدارس التربية الخاصة (Special Education Schools)

هي تلك المدارس التي حددتها المادة (١٦٢, ١٦٣) من القرار الوزاري رقم (٣٤٥٢) لسنة (١٩٩٧م) الهدف منه إنشاء مدارس وفصول غير العاديين, حيث نصت على أنه يهدف إنشاء مدارس وفصول التربية الخاصة إلى تقديم نوع من التربية والتعليم يتناسب مع التلاميذ المعاقين وفقاً لما تحدده تقارير الأطباء والأخصائيين والمعلمين, فضلاً عن تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية المناسبة لهم لإتاحة فرص الاتصال بينهم وبين المجتمع, وتوفير ما تتطلبه حالتهم من أجهزة تعويضية بالتعاون مع الجهات المعنية الآخرى, وتتولى المديريات والإدارات التعليمية الإعلان بكافة الطرق الممكنة عن مدارس وفصول التربية الخاصة الموجودة في دائرتها وشروط القبول بها (جمهورية مصر العربية, ١٩٩٧).

الدراسات السابقة

تعرض الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية, ويتم عرضها من الأقدم غلى الأحدث على النحو التالي:

١- دراسة وضينة أبو سعدة (٢٠١٧) بعنوان تطوير مدارس التربية الخاصة في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة تقديم نموذج مقترح لتطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتناولت الدراسة خبرة الولايات المتحدة الأمريكية, وبريطانيا, والسويد, ومصر, وتوصلت الدراسة إلى نموذج مقترح لتطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء خبرة هذه الدول, وعرضت أسسه ومحاوره, ومراحل تطبيقه.

٢- دراسة شيتيو وميوانا "Chitiyo & Muwana"(٢٠١٨), بعنوان" التطورات الإيجابية في التعليم الخاص في زامبيا وزيمبابوي"

هدفت الدراسة تسليط الضوء على الإنجازات التي حققتها زامبيا وزمبابوي وتشجيع البلدان الأفريقية على مواصلة البناء على تلك الإنجازات, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السبب الرئيس في إحراز كلاً من زامبيا وزيمبابوي تقدماً إيجابياً في بعض مجالات التربية الخاصة أنه:وضعت قوانين وسياسات تعزز تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة, وهذه القوانين ساعدت على حماية الحقوق التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة, كما تؤكد الدراسة على أهمية تناول تلك القوانين الخاصة بالتعليم الخاص قضايا مثل: أنواع التعليم الخاص والخدمات ذات الصله, ومن يقدم الخدمات, ومكان تقديم الخدمات, وتمويل تلك الخدمات, وإمكانية الوصول إلى الخدمات, كما توصلت الدراسة إلى أن دمج الدولتين

للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام كان له أثر كبير في نجاح الدولتين في مجال التربية الخاصة. كما أن كلاً من الدولتين قد استخدما التعليم الخاص لفئات متنوعة ليس فقط لذوي الإعاقة, حيث إنهما ادخلا الطلاب الذين توفى أحد أبائهم نتيجة لفيروس نقص المناعة الأيدز في التعليم الخاص, وتم إجراء تعديلات على المناهج لتلائم تلك الفئة من الطلاب.

٣- دراسة الدوايس و دينج "Alduais & Deng" (٢٠١٩) بعنوان " تأثير الخطة الوطنية (٢٠١٠م-٢٠٢٠م) على تطوير التربية الخاصة في الصين: دليل من قبل وبعد التصميم في فترة ٧ سنوات"

هدفت الدراسة فحص التاثير المحتمل للخطة الوطنية على تطوير التعليم الخاص, لذلك تم دراسة التصميم قبل وبعد طوال فترة سبع سنوات, بما في ذلك ستة متغيرات للتربية الخاصة: عدد المدارس, وإجمال الالتحاق, والالتحاق الجديد, والخرجين, والموظفين التربويين, والمعلمين المتفرغين, وتم الحصول على البيانات من المكتب الوطني للإحصاء في الصين, وأشارت النتائج إلى نمطين من تطوير التعليم الخاص في الصين, أولاً: أثرت الخطة الوطنية من الناحية الكمية على بعض خدمات التربية الخاصة (المدارس, والتسجيلات الجديدة, والموظفون التربويون, والمعلمون), ثانياً: من المحتمل أن تكون الخطة الوطنية قد أدت إلى تحكم أفضل في جودة التعليم الخاص.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح وجود اهتمام كبير وعناية واضحة بمدارس التربية الخاصة, وقد تناولت تلك الدراسات محاور وقضايا مختلفة للتربية الخاصة, وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لتطوير مدارس التربية الخاصة, وتميزت الدراسة الحالية في معالجتها لمدارس التربية الخاصة من عدة جوانب حيث نشأتها وتطورها وتمويلها ونظامها المدرسي وطلابها وواقع التخطيط لتطويرها ومنهجها وطرق التقييم والمعلم والإدارة المدرسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الإطار المفاهيمي للتربية الخاصة, وذلك من خلال مفهوم التربية الخاصة, وفئاتها, وفلسفتها, وأهدافها, وخصائصها, والأسس التي تقوم عليها, كما تناولت واقع مدارس التربية الخاصة في مصر, بالإضافة إلى ذلك فقد تناولت خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لكونها أفضل دول العالم في مجال التربية الخاصة, حيث أكد ذلك الدكتور أشرف مرعي الأمين العام للمجلس القومي لشؤون الإعاقة, وذلك خلال ندوة "التعليم الدامج: التجربة الفنلندية", والذي أكد فيه على ضرورة دراسة إمكانية الاستفادة من خبرة فنلندا لتطوير التعليم الخاص في مصر وذلك في حضورة سفيرة فنلندا في القاهرة السيدة "لاورا كانسيكاس", بالإضافة إلى ذلك, فقد عرضت الدراسة أوجه الاستفادة من خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة في مصر

خطوات الدراسة: تمت معالجة الدراسة في محورين أساسيين, هما:

المحور الأول: تحديد الإطار العام للدراسة من مقدمة, ومشكلة الدراسة وأسئلتها, وأهدافها, وأهميتها, ومصطلحاتها والدراسات السابقة والتعليق عليها ثم خطوات الدراسة.

المحور الثاني ويتضمن: الإطار المفاهيمى للتربية الخاصة, وواقع مدارس التربية الخاصة في مصر, وخبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة, ثم أوجه الإفادة من خبرة فنلندا لتطوير مدارس التربية الخاصة في مصر. وفيما ياتي تفصيل ذلك:

أولاً: **الإطار المفاهيمى للتربية الخاصة**

تُوَلي مدارس التربية الخاصة اهتماماً متزايداً لفئات غير العاديين, باعتبارهم جزء من المجتمع لهم ما لأفراده من حقوق وواجبات ومن الضروري أن يكون لهم دور يناط بهم لتحقيق التقدم والرقي كلٌ حسب قدراته وفي الوقت نفسه فمن الواجب رعايتهم والعناية بهم وتأهيلهم للاستقلال الاجتماعي والاقتصادي وحمايتهم من المخاطر, وإعدادهم للحياة وتكوين الأسرة, وتوضح الدراسة الإطار المفاهيمي للتربية الخاصة من خلال الآتى:

١- مفهوم التربية الخاصة

التربية الخاصة هى: "جملة البرامج التعليمية والتربوية الوقائية والعلاجية المتخصصة التى تُقدم لفئات من الأفراد غير العاديين؛ بهدف رعايتهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم، وتحقيق أهدافهم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الذات، بما يحقق لهم أكبر قدر من التوافق الشخصى والتربوى والمهنى والإجتماعى" (عبد الفتاح الشريف, ٢٠١١, ص ١٩).

ويمكن تعريف التربية الخاصة بأنها: أحد أنواع الاستثمار البشري، بحيث يقدم خدمات متنوعة ذات طبيعة خاصة لفئة معينة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء (الإيجابية أو السلبية) بطريقة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم. ومن هنا نجد أن تلك الاحتياجات الخاصة قد تكون دائمة طوال الحياة، وقد تكون مؤقتة، وربما طبيعة الإعاقة لدى هؤلاء الأفراد هي المغزى في تحديد نوع الاحتياج، بالإضافة إلى اتجاهات مجتمعاتهم وأسرهم وبيئتهم نحو إعاقتهم.

٢- فئات التربية الخاصة

إن فئات التربية الخاصة هي: الموهبة والتفوق, والإعاقة العقلية, والإعاقة السمعية, والإعاقة البصرية, وصعوبات التعلم, والإعاقة الجسمية والصحية, والاضطرابات السلوكية والانفعالية, والتوحد, واضطرابات التواصل (تيسير كوافحة وعمر عبد العزيز, ٢٠١٠, ص١٦).

٣- فلسفة التربية الخاصة

تشتق التربية الخاصة فلسفتها لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر من المجتمع, فتحمل ثقافته وأعرافه فى تصميم نظامها التعليمى الذى يعد أداة تعبر عن توجهاته السياسية والاقتصادية والدينية (رشا جمال الدين, ٢٠٠٩, ص ٤٢), وقد أشارت سيدة سلامة محمد (٢٠١٨, ص٦٧) إلى أن فلسفة التربية الخاصة تعتمد على مجموعة من المبادئ، وهى: تحقيق التكيف الاجتماعى للطفل المعاق، واستثمار الطاقة البشرية من المعاقين على قدر امكاناتهم وقدراتهم, والاعتراف بالطفل المعاق وطبيعته, والتعامل معه كفرد له طبيعته المستقلة.

٤- أهداف التربية الخاصة

التربية في جوهرها عملية إنسانية تهدف الاهتمام بالإنسان وتحقق سعادته وإزاحة المعوقات التي يتعرض لها، فلا تختلف أهداف تربية الفئات الخاصة عن أهداف تربية العاديين، فكل منهما تهدف إعداد الفرد الصالح، لذلك تتحدد أهدافها من خلال مجموعة من النقاط حددتها وزارة التربية والتعليم، وهى: زيادة المهارات المهنية فى مدارس التربية الخاصة لمساعدتهم على التعامل مع البيئة الاجتماعية المحيطة والاندماج فى الحياة, وإتاحة الفرصة لذوى الاحتياجات الخاصة ليتابعوا دراستهم طبقاً لقدراتهم واستعدادتهم, وتقديم الخدمات للطلاب من فئة ذوى الاحتياجات الخاصة لتشمل كل الطلاب سواء كانوا فى المدارس الخاصة بهم أو فى فصول الدمج بالمدارس العادية, والتخطيط لتربية ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين فى جميع المراحل التعليمية (وزارة التربية والتعليم, ٢٠٠٧).

٥- خصائص التربية الخاصة

تتصف التربية الخاصة بعديد من الخصائص التي تجعلها مختلفة عن التربية العادية، حيث إنها نوع من التعليم يُعَد بطريقة خاصة حتى يؤدي لإشباع حاجات الفرد غير العادي من ذوي الإعاقات أو المواهب، كما أنها تختص بالكشف عن جوانب القوة لدى الأطفال ذوى الإعاقات والتركيز عليها، والتعرف على قدرات الأطفال وتحديدها والاهتمام بها, كما أنها تضع الفرصة أمام الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تتطلب إعاقتهم تجهيزات معينة أو أجهزة معينة وأساليب معينة، وذلك بتوفيرها لهم في الفصول العادية، أما إذا كان الطفل غير قادر على الانتظام في الفصول العادية فإن هناك ما يعرف بالتعليم المنزلي أو التعليم في المستشفى, بالإضافة إلى ذلك فإنها تعمل على توفير خدمات تربوية معينة محددة، وإدارة البيئة اليومية للأطفال ذوي الإعاقات, كما أنها تقوم بتحويل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المتخصصين لإجراء مزيد من التقييم لهم.

وتشترك مدارس التربية الخاصة في المؤتمرات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التربية الخاصة والتسكين في برامج معجلة, كما أنها تختص بكتابة البرامج التربوية الفردية وإعدادها، والاتصال بوالدي الطفل والتواصل معهم، وتعمل على الاهتمام بالحاجات الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتركيز عليها (أحمد جابر وبهاء الدين جلال, ٢٠١٠, ص ١٩).

٦- الأسس التى تقوم عليها التربية الخاصة

يرى مصطفى القمش (٢٠٠٧, ص٢١) أن التربية الخاصة تقوم على مجموعة من الأسس, وهي:

أ- **الأساس الدينى:** من خلال المساواة فى الحقوق والواجبات، ورعاية المجتمع لأبنائه الضعفاء.

ب- **الأساس القانونى:** ويتضمن التشريعات والنصوص القانونية والإعلانات العالمية التى صدرت عن مختلف المؤتمرات وهيئات الأمم المتحدة، والدساتير والمواثيق المتعلق بحقوق الإنسان والإعلانات العالمية لحقوق المعاقين وما تضمنه من توجهات خلقية وأبعاد إنسانية، والتزام جميع دول العالم بتبنى تلك الإعلانات والسياسات وتنفيذها، وسَن القوانين التي تكمل تلك الحقوق.

جـ- **الأساس الاقتصادى:** والذي يعنى بتقديم الخدمات التعليمية العامة والمهنية للمعاقين وتدريبهم وفق قدراتهم حتى لا يشكل هؤلاء الأشخاص عبئاً على مجتمعهم، حيث إن هذه التدابير التربوية توفر لهم فرص التعليم وتعالج بطالتهم عن الإنتاج، وتحول قطاعاً كبيراً منهم إلى الإسهام فى الأنشطة الإنتاجية المجتمعة.

د- **الأساس الاجتماعى/ التربوى:** يعني اهتمام الفرد ضمن المجموعة التي ينتمى إليها وتعليمه متطلبات العيش الكريم بها، وهذا ما ساعد على ظهور الاتجاه التربوى المسمى التأهيل المعتمد على المجتمع المحلى، فالشخص المعاق يتعلم الأشياء من حوله، وطريقة العيش ضمن الجماعة التي يعيش فيها لكى يُرضى رغباته ويُشبعها.

لذلك فإن لكل أساس من الأسس السابقة دور مهم فى التربية الخاصة، وتأثير واضح على حقوقهم وقدرتهم على التعايش داخل المجتمع دون نبذهم أو الشعور بالخجل منهم.

ثانياً: واقع مدارس التربية الخاصة في مصر

أُسندت مهمة التعليم الخاص في جمهورية مصر العربية إلى وزارة التربية والتعليم، حيث أولت اهتماماً ملحوظاً بهذه الفئة الخاصة، متعاونة في ذلك مع المجلس القومي للأمومة والطفولة، وبعض مؤسسات المجتمع المدني، ويوضح الجدول التالى واقع التربية الخاصة بمصر من خلال بيان بأعداد بعض المدارس والطلبة والمعلمين والمديرين لكل من الإعاقة السمعية والذهنية من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، طبقا للإحصاء العام (٢٠١٩/٢٠١٨).

جدول (١)

بيان بأعداد المدارس والطلاب والمعلمين والمديرين لكل من الإعاقة السمعية والذهنية في بعض محافظات مصر عام ٢٠١٨م/٢٠١٩م

المديرية	صم وضعاف سمع				إعاقة ذهنية			
	مدارس	طلبة	معلمين	مديرين	مدارس	طلبة	معلمين	مديرين
القاهرة	٣٢	١٢٩٨	٤٩١	١٨	٧١	٣٢٨٨	٥٦٨	٢٠
الإسكندرية	١٢	٥٠٣	١٣٠	٠	١٨	١١٢٧	٢٢٤	١
البحيرة	١٠	٥٥٥	١٨٢	٥	٢٨	١٤٢٥	١٨٢	٦
الغربية	١٣	٤٤٤	٢٠٠	٧	٢١	١٥٧٤	٢٠١	١٦
كفر الشيخ	١٨	٤٩٢	٢٢٠	١٦	١٧	٦٥٤	١٦٨	٩
المنوفية	١٢	٥٢٧	١٨٣	١٥	٣٧	١٦٥٣	٢٥٥	١١
القليوبية	١٦	٥٥٨	١٩٥	٤	٣٠	١٦٣٤	٢٦١	٨
الدقهلية	١٦	٦٩١	١٨٩	٤	٥٢	١٨٦٠	٣٣٩	١
دمياط	٦	١٦٩	٨٣	١	١٨	٥٨٨	١٠٤	٨
الشرقية	١٩	٨١٧	٢٩٧	٤	٢٩	١٣٢٢	٢٦٠	٢
بورسعيد	٤	٥٦	٤٣	٢	٧	٢١٩	٥٩	١
الإسماعيلية	٣	١٩٣	٥٥	٣	١٤	٤٧٣	٨٢	٤
السويس	٤	١١٢	٤٨	١	٦	٢١٣	٦٠	١
الإجمالي	١٦٥	٦٤١٥	٢٣١٦	٨٠	٣٤٨	١٦٠٤٠	٢٧٦٣	٨٨

مصدر الجدول: مركز معلومات وزارة التربية والتعليم, ٢٠١٨-٢٠١٩م)

ومن خلال استقراء الجدول السابق, يتضح أنه في عام (٢٠١٨م-٢٠١٩م) بلغ عدد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من ضعاف سمع ومن ذوي الإعاقة الذهنية (٢٢.٤٥٥) فرداً وعدد المدارس (٥١٣) مدرسة على مستوى جمهورية مصر العربية. وبالتالي يتضح أنه قد ترتب على الزيادة السكانية زيادة في أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن خلال ما سبق يمكن تفسير الواقع للتربية الخاصة، من خلال مجموعة من النقاط، كالتالى:

أ- واقع مدارس التربية الخاصة الفيزيقى:

من خلال الاطلاع على دراسات: كيرلس سليمان جاد الله (٢٠١٦, ص ص ١١٤- ١١٦), وعماد صموئيل (٢٠٠٨, ص ص ٣٨٣- ٣٨٤), ودرية السيد (٢٠٠٥, ص ص ٢٥٨- ٢٥٩)، و(تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي, ٢٠٠٦, ٦١), فإنه يمكن عرض واقع مدارس التربية الخاصة بمصر كما يأتي:

تعد الفترة من (١٩٧٧م) إلى عام (١٩٩٠م) بداية حدوث طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة وانتشارها، وذلك على مستوى جميع المحافظات بمراحلها المختلفة، ويجرى العمل بالوزارة في الوقت الحالي بموجب القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠) بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، وفيما يتعلق بعدد الطلاب ومدارس التربية الخاصة, فإنه وفقاً لتقرير وزارة التربية والتعليم في عام (٢٠١٨م-٢٠١٩م) فقد بلغ عدد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من ضعاف سمع ومن ذوي الإعاقة الذهنية (٢٢.٤٨١) فرداً, وعدد المدارس (٥١٣) مدرسة على مستوى جمهورية مصر العربية, إذن ترتب على الزيادة السكانية زيادة في أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة, إلا أنه يتضح كذلك قلة المدارس, وفيما يتعلق بالمعلمين فهناك نقص كبير في أعداد المعلمين, حيث إن نسبتهم لا تزيد عن خمس عدد معلمي التعليم العام, ويتم تدريبهم داخل كليات التربية في أقسام مخصصة للتربية الخاصة, وقد قامت عديد من الجامعات المصرية بوضع هذا التخصص لمحاولة توفير معلم قادر على التعامل مع هذه الفئة من الطلاب, إلا أنه لا توجد برامج تأهيلية وتدريبية لمعلمى التربية الخاصة بعد تخرجهم، ومن المعروف تربوياً ان التدريب بعد التخرج أفضل من التدريب قبل التخرج.

وفيما يتعلق بالتمويل, فإن وزارة التربية والتعليم هي المسئولة عن تمويل وإنشاء مدارس التربية الخاصة, بالإضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني، إلا أنه هناك ضعف في الميزانية وانخفاض في مؤشرات الانفاق, حيث جعلت وزارة التربية والتعليم الالتحاق بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجان، وذلك حتى نهاية المرحلة الثانوية, وقامت الوزارة بمحاولات جادة لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين, فقد أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ -٢٠٣٠, ٣١-٣٢) أن وزارة التربية والتعليم تسعى من خلال خططها إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج, حيث بلغ عدد المدارس التي تم استهدافها للدمج (٧٩٦) مدرسة, وبلغ عدد الطلاب في تلك المدارس (٣٦٩٧) طالباً, وبلغ عدد الأخصائيين (٢٩) أخصائياً مدرب على تطبيق مقاييس الذكاء, وتم تجهيز هذه المدارس بغرف مصادر عددها (٧٠)

غرفة, كما أكدت الخطة محدودية الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة كماً وكيفاً وتوزيعاً جغرافيا, كما أكدت عدم كفاية التغذية المدرسية لتغطية جميع المراحل التعليمية وعدد ايام السنة الدراسية.

وبالنظر إلى المنهج المقدمة لهؤلاء الطلاب فهي مناهج لا تراعي الفروق الفردية للطلاب, وتعتمد على الحفظ والتلقين, وتفتقر إلى المعلومات والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على الالتحاق بسوق العمل, وفيما يتعلق بالإمتحانات, فإنها تقليدية لا تحتوي على أنماط التفكير والفهم وتحليل المعلومات, حيث إنها تعتمد على مبدأ النجاح والرسوب, وفيما يتعلق بالإدارة المدرسية فإنها إدارة نمطية تقليدية يتم تعيين إدارة المدارس وفقاً للأقدمية دون مراعاة الكفاءة والتميز, مما ترتب عليه تدني في مستويات الإدارة بمعظم مدارس التربية الخاصة في مصر.

ثالثاً: خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة. وتوضحه الباحثة كما يلي:

١- نبذة عن نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في فنلندا

يمكن إرجاع أصول النظام الحالي للمدارس الفنلندية والتعليم الخاص بها إلى حركة الإصلاح المدرسي الشامل في الستينيات من القرن العشرين, حيث كشف التغيير الصناعي في فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية عن أوجه القصور في نظامها المدرسي, لذلك بدأت التجارب المبكرة في إصلاح التعليم على مستوى البلديات في عام (١٩٦٨م), وقد أقر البرلمان الفنلندي قانون النظام المدرسي الذي دعا إلى استبدال النظام الحالي ذي المسارين, إلى نظام أوسع ومتنوع, بحيث يكون التعليم في المدارس الأساسية لمدة تسع سنوات, وتم تحقيق الإصلاح الشامل بين عامي (١٩٧٢م-١٩٧٦م), ومارست الحكومة الوطنية سيطرة مشددة على هذا التوسع, وتم إنشاء لجان للتعليم من أجل اقتراح نموذج لإعادة تنظيم المدارس, وبالفعل قدمت الإدارات (١١) خطة تحت إشراف المجلس الوطني للتعليم العام (NBGE)[٢], وقد تم تحديد الجدول الزمني لتطبيق التغييرات الفعلية على كل مقاطعة في فنلندا من قِبل البرلمان (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen, and Hautamäki, 2010, pp 1-3).

وفي عام (١٩٨٥م) تمت معالجة غياب التجانس لدى الطلاب في المدارس الأساسية, عن طريق تطبيق علم أصول التدريس المتخصص الذي يلبي احتياجات الطلاب الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة, وتم اختيار فئة جديدة من معلمي التربية الخاصة بدقة من مجموعة المدربين المؤهلين وذوي الخبرة الكاملة, وتم تزويدهم بتدريب إضافي موجه نحو مساعدة الطلاب, أو مجموعات صغيرة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم واحتياجات خاصة آخرى, ويقسم التدريس لهذه الفئة إلى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (الذين يعانون من معوقات تعليمية شديدة) بدوام كامل, وتعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بدوام جزئي, للذين لديهم صعوبات تعلم أقل, واضطرابات تعلم محددة مثل (وجود أشكال مختلفة من مشكلات القراءة, ومشكلات التكييف مع الفصل المدرسي) (Sabel & Others, 2010, P 4)

[2] National Board of General Education

وتم تقديم الكتاب الأبيض"The White Book" المتعلق بالأفكار الأولية لتعديلات قانون التعليم الأساسي (٦٤٢/٢٠١٠م) إلى وزارة التربية والتعليم في عام (٢٠٠٧م) ,(Pihkala, 2009, pp 20-21), وكان الهدف الرئيس منه هو تحسين تعليم جميع الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية القريبة من منازلهم, ولكن في الواقع استخدمت هذه المميزات للطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية خفيفة أو معتدلة, لذلك بدأت عديد من البلديات في وضع خطط لكيفية تنفيذ إستراتيجية التعليم الخاص بالشكل المناسب, وتوفير التدخلات المبكرة لمنع موضوعات التعليم الخاص غير الضرورية, وتوفير التدريب أثناء الخدمة للمعلمين طوال ثلاث سنوات من (٢٠٠٧م إلى ٢٠١٠م), وأُطلق عليه مشروع تطوير التعليم, وقامت وزارة التربية والتعليم بتمويل هذا المشروع, وتم تبادل الاستراتيجيات والبيانات بين البلديات ووزارة التربية والتعليم قبل عرضها على البرلمان لوضع التعديلات والتنقيحات النهائية لقانون التعليم الأساسي (٦٤٢/٢٠١٠م) في عام (٢٠١٠م), وفي يناير عام (٢٠١١م) صدر هذا القانون (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori, 2014, p 15)

وبمجرد خروج هذا القانون, كان على كل إدارة أن تقوم بإعداد مناهج تتناسب مع الأهداف والاحتياجات التعليمية للمنطقة المحلية ولكل مدرسة, ويجب كذلك أن تتماشي تلك المناهج مع القانون, ومع ذلك فإن البلديات والمدارس تتمتع بالاستقلالية في تنظيم التعليم الخاص بطرق مختلفة, فعلى سبيل المثال تختلف المدارس في فلسفتها المتمثلة في وضع الطلاب في فصول التعليم الخاص مقابل الاكتفاء الذاتي ويمكن أن تصمم نموذجاً للتنفيذ وفقاً لتقيمهم (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg & Österlund, 2012)

وقد تم إجراء تعديلات على قانون التعليم الأساسي لعام (٢٠١٠م), بحيث يحصل الطلاب على ثلاثة مستويات من الدعم: فيتم توفير (المستوى الأول) في الفصل الدراسي للتعليم العام مع مناهجه العامة, ويتكون (المستوى الثاني) من تدخلات موجهة للمهارات التي يُظهر الطالب صعوبة في إتقانها, و(المستوى الثالث) وهو ما يسمى تقليدياً بالتعليم الخاص مع مزيد من التعليم الفردي, وكان الهدف من هذه التعديلات هو أن خدمات الدعم يجب أن يتم تحديدها تعليمياً ولا تستند إلى الاحتياجات النفسية أو الطبية (Ahtiainen & others, 2012), فيقوم المعلمون بالبحث عن الخدمات والدعم المناسب للطلاب الذين يعانون من الصعوبات بناءً على الملاحظات التعليمية وبذلك لم تعد هناك حاجة للتشخيص الرسمي لتلقي خدمات التعليم الخاص (Thuneberg & Others, 2014, P 45).

٢- تمويل مدارس التعليم الخاص الفنلندي

تأتي ميزانية البلدية من الضرائب المحلية والتحويلات من السلطات المركزية, وتقوم البلديات باستخدام هذا التمويل لأغراض تعليمية, وتمثل التحويلات نسبة (٧٠%) من ميزانية التعليم الشامل في دولة فنلندا (Local Government, 2012), وتشمل تلك الميزانية جميع النفقات المتعلقة بالتعليم مثل: رواتب الموظفين, والمعلمين, والواجبات الدراسية, والمواصلات, والبنية التحتية للمدارس, ويجب أن تتم الموافقة على الميزانية من قبل المجلس المحلي, وتقرر السلطات المحلية أيضاً ما إذا كانت سوف تشارك في أنشطة ما

قبل المدرسة وما بعدها, وإلى أي مدى سوف تمتد تلك المشاركة, ويتم ذلك وفقاً للوائح الأساسية التي وضعها المجلس الوطني للتعليم(NBE)[3], ويتم أيضاً وفق قانون التعليم الأساسي. وتعاون السلطات المحلية إدارة المدرسة, فتقوم بتوفير المعلمين, وتقوم بتنظيم ندوات ومؤتمرات علمية, وتساعد المدرسة في تصميم المناهج الدراسية بما يناسب كل مدرسة (Jahnukainen, 2015, PP 79-82).

وفي منتصف عام (٢٠١٠م) تم إطلاق نظام جديد للتمويل, فقد كان التمويل في السابق يعتمد على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة, بينما هذا النظام الجديد يحتسب تحويل الحكومة للتعليم الأساسي بناء على عدد السكان أي على أساس التعداد (Pulkkinen, Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen, 2016, PP 33-35).

وبعد إعادة تطبيق نظام التحويلات الحكومية, تم حساب تمويل التعليم الأساسي على أساس عدد السكان الإلزاميين في سن المدرسة (٦ إلى ١٥) سنة في البلديات (قانون ٢٠٠٩/١٧٠٤م), وأوقف تطبيق تمويل التعليم الخاص التحويل الحكومي المعزز للتلاميذ في التعليم الخاص في تسع سنوات للتعليم الإلزامي, وفي نفس الوقت تم فصل تمويل التلاميذ في التعليم الإلزامي الموسع عن التمويل الآخر للتعليم الأساسي, واستمر تلقي تحويلات إضافية لهؤلاء التلاميذ (قانون, ٢٠٠٩/١٧٠٥م) (Graham and Jahnukainen, 2011, PP 263-265).

٣- النظام المدرسي وأليات تطوير واصلاح التعليم الخاص في فنلندا

إن النظام المدرسي في فنلندا نظام عام, ولا توجد مدارس خاصة بالشكل المعروف في مصر, ويدخل الأطفال نظام التعليم الإلزامي في عامهم السابع, ويستمر التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات حتى يبلغ الطفل سن (١٥) أو (١٦) عاماً, وتدير وزارة التربية والتعليم المعايير التعليمية العامة وذلك وفقاً للنموذج الفنلندي, ولكن يمكن للإدارات التعليمية والمدارس تنفيذها بحرية في مناهجها التعليمية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

خصائص النموذج الفنلندي للتعليم الخاص

م	خصائص النموذج الفنلندي	النتائج
١	سنة القبول الرسمي للنموذج	عام (٢٠١١م) وكان إلزامي لجميع المدارس
٢	الغرض الرئيس منه	الوقاية, ودعم التعلم المبكر.

[3] National Board of Education

النسبة المئوية المتوقعة للطلاب داخل مستويات النموذج الفنلندي		
٣	المستوى (١) الدعم العام	%٨٠
٤	المستوى (٢) الدعم المكثف	%١٥
٥	امستوى (٣) الدعم الخاص	%٥

المصدر:(Björn, Aro, Koponen, Fuchs, and Fuchs, 2015, P 3)

وقبل أن يدخل قانون التعليم الأساسي المعدل الملقب بقانون (٢٠١٠/٦٤٢م) حيز التنفيذ في عام (٢٠١١م), كان التعليم الخاص يتألف من قسمين: تعليم خاص بدوام جزئي, وتعليم التلاميذ المقبولين والمحولين إلى تعلم خاص, فكان يمكن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم خفيفة أن يتلقوا تعليماً خاصاً بدوام جزئي (Halinen and Järvinen, 2008, P 77), وهو عبارة عن دعم مرن مبكر لا يتطلب توثيقاً لتقييم الاحتياجات (Graham and Jahnukainen, 2011, P 263)., وإذا كان التلميذ بحاجة إلى مزيد من الدعم, فإن الامتثال إلى التعليم الخاص يتطلب قراراً رسمياً للتربية الخاصة, ويجب بناء على هذا القرار صياغة خطة تعليم فردية (IEP) "Individual Education Plan" للتلميذ (Law, 628/1998), والشكل التالي يوضح الاتجاهات التاريخية في عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في فنلند

شكل (١)

الاتجاهات التاريخية في عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في فنلندا

(Statistics Finland (2019)

يتضح من الشكل السابق, أن ما يقرب من واحد كل خمسة تلاميذ في المدرسة الأساسية تلقوا دعماً مكثفاً (المستوى ٢), أو دعماً خاصاً (المستوى ٣), حيث تلقى دعم مكثف أو خاص نسبة (١٨.٨%) من تلاميذ

المدارس الأساسية في خريف عام (٢٠١٨م), وقد تلقى (٤٩.٧٠٠) طالباً بنسبة (١٠.٦%) من تلاميذ المدرسة الشاملة دعم مكثف (المستوى٢), وتلقى (٤٥.٤٠٠) طالباً بنسبة (٨.١%) من تلاميذ المدرسة الشاملة دعماً خاصاً (المستوى ٣), كما يتضح كذلك من خلال الشكل السابق, أن حصة تلاميذ الدعم المكثف نمت عن العام السابق بنسبة (٠.٩%), ونمت أيضاً في الدعم الخاص بنسبة (٠.٤%) (Statistics Finland, 2019).

ويحق للتلاميذ الحصول على دعم عام (المستوى ١) في تعلمهم, والذي يمكن أن يشمل التعليم المتميز, والتعليم العلاجي والتعليم الخاص بدوام جزئي. ويتم توفير الدعم المكثف (المستوى ٢) للتلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم منتظم أو عدة أشكال من الدعم في وقت واحد, ويتطلب الدعم المكثف من المعلم صياغة تقييم تربوي وذلك نظراً لحاجة التلاميذ إلى الدعم بناءً على التقييم التربوي, فيتخذ فريق رعاية التلاميذ متعدد الاختصاصات قراراً بتقديم دعم مكثف للتلميذ ويتبع هذا الدعم المكثف خطة تعلم تمت صياغتها للتلميذ.

ويتم توفير دعم خاص (المستوى ٣) للتلاميذ الذين لا يكفي الدعم المكثف لهم, ويتم تقييم الحاجة إلى دعم خاص في بيان تربوي, بالإضافة إلى أشكال الدعم المقدمة بشكل عام والمكثف, يشمل الدعم الخاص أيضاً التعليم الخاص, حيث يحدد برنامج التعليم الفردي "IEP" توفير التعليم الخاص مثل: الأهداف والأساليب وبيئة التعلم, وأشكال الدعم الآخرى للتلاميذ, بالإضافة إلى ذلك, يمكن تخصيص المناهج الدراسية التي درسها التلاميذ الذين يتلقون دعماً خاصاً. ويتطلب نقل التلميذ إلى دعم خاص أن تتخذ الهيئة الرسمية أو الموظف قراراً إدارياً بناءً على تصريحات المدرسين وفريق رعاية التلاميذ, وإذ لزم الأمر البيانات النفسية أو الطبية أو الاجتماعية (Finnish National Board of Education, 2010)

٤- الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام التعليم الفنلندي

توضح آخر إحصائية لوزارة التعليم الفنلندية أن عدد الطلاب في التعليم قبل الأساسي والأساسي بلغ (٥٦٠.٥٠٠) طالباً, منهم (٥١%) من الذكور, و(٤٩%) من الإناث, وقد تلقى (٤٩.٧٠٠) طالباً بنسبة (١٠.٦%) من تلاميذ المدرسة الشاملة دعم مكثف (المستوى٢), كان نسبتهم (٦٤%) من الذكور, و(٣٦%) من الإناث, وتلقى (٤٥.٤٠٠) طالباً بنسبة (٨.١%) من تلاميذ المدرسة الشاملة دعماً خاصاً (المستوى ٣), كان (٧١%) من الذكور, و(٢٩%) من الإناث في خريف عام (٢٠١٨م) (Statistics Finland, 2019) , وتقوم وزارة التعليم بفنلندا بتقديم إحصائيات سنوية في شهر يونيو من كل عام, والجدول (٣) يوضح تلاميذ المدارس الشاملة الذين حصلوا على دعم خاص حسب مكان التدريس خلال الفترة من (٢٠١١م- ٢٠١٨م).

جدول(٣)

نسبة تلاميذ المدارس الشاملة الذين حصلوا على دعم خاص حسب مكان التدريس ، (٢٠١١-٢٠١٨).

م	مكان التدريس	عام ٢٠١١	عام ٢٠١٢	عام ٢٠١٣	عام ٢٠١٤	عام ٢٠١٥	عام ٢٠١٦	عام ٢٠١٧	عام ٢٠١٨
١	التدريس بشكل كامل في مجموعات التعلم العام	٢١.١	١٩.٤	١٨.٧	١٩.١	١٨.٩	١٩.٧	٢٠.٧	٢١.٣
٢	(٥١%-٩٩%) من التدريس في مجموعة التعليم العام	١٨.٠	١٨.٩	١٨.٧	١٨.٣	١٩.٤	١٩.١	١٨.٤	٢٠.٢
٣	(٢١%-٥٠%) من التدريس في مجموعة التعليم العام	٨.٧	٩.٢	٩.٠	١٠.٤	٩.٤	١٠.٢	١٠.٣	٩.٨
٤	(١%-٢٠%) من التدريس في مجموعة التعليم العام	١٠.٧	١١.٧	١١.٨	١٢.١	١٢.٥	١٣.١	١٣.٢	١٣.٣
٥	التدريس بشكل كامل في مجموعة خاصة بخلاف المدرسة الخاصة	٢٨.٢	٢٨.١	٢٨.٢	٢٧.٨	٢٨.٧	٢٨.٣	٢٧.٩	٢٦.٩
٦	التدريس بشكل كامل في مجموعة خاصة (داخل مدرسة خاصة)	١٣.٣	١٢.٦	١٢.٨	١٢.٢	١١.٠	٩.٦	٩.٥	٨.٦
	المجموع	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠

المصدر(Statistics Finland, 2019)

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الذين يتلقون كل التعليم في مجموعات التعليم الخاص الذين يتراجعون أكثر من بين المستفيدين من الدعم الخاص، حيث تلقّى (٨.٦%) جميع التعليم في مجموعات التعليم الخاص في المدارس الخاصة في خريف عام (٢٠١٨م). وتنخفض حصة أولئك الذين يتلقون جميع التعليم في مجموعة تعليم خاص في مدرسة خاصة سنويًا؛ حيث كان نصيبها أقل بنسبة (٤.٧ %) في عام (٢٠١٨م) مقارنة بعام (٢٠١١م). وكانت حصة أولئك الذين تلقوا جميع التعليم في مجموعة أخرى غير مجموعة التعليم الخاص في مدرسة خاصة (٢٧%) في عام (٢٠١٨م)، وهو أقل بنسبة نقطة مئوية واحدة مقارنة بعام (٢٠١٧م).

ومن بين المستفيدين من الدعم الخاص، حصل (٣٥%) على جميع التعليم في مجموعة تعليم خاص و(٢١%) تلقوا جميع التعليم في مجموعة تعليم عام في سنة (٢٠١٨م). وتلقى (٤٣%) المتبقون جزءً من التعليم في مجموعة تعليم عام وجزء في مجموعة تعليم خاص.

٥- واقع التخطيط الاستراتيجي لمدارس التربية الخاصة في فنلندا

اتبعت فنلندا النموذج الاجتماعي الديمقراطي الاسكندنافي "Nordic Social Democratic Model", واعتمدت سياسة التخطيط الاستراتيجي في التعليم, والذي يقوم على فكرة أن كل شخص يحتاج الحصول على أعلى مستوى ممكن من التعليم, وبأقل تكلفة ممكنه, وتم تعزيز هذا المبدأ عندما تم استبدال النظام المدرسي السابق الذي اعتمد على صفين دراسيين بعد الصف الرابع, بالتعليم الشامل الموحد والذي اعتمد على الصفوف من (١-٩), بما في ذلك ست سنوات من المدرسة الإبتدائية, وثلاث سنوات من المدرسة الإعدادية, وذلك وفقاً لقانون المدرسة الشاملة لعام (١٩٧٠م) (Jahnukainen, 2014, PP 1064- 1066)

٦- المنهج الدراسي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فنلندا

المنهج العام للمدارس في فنلندا, هو منهج فردي جزئي مقسم إلى مجالات وظيفية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, ونظراً لأن التعليم الخاص يغطي عديد من المجالات, فإن إطاره ومحتواه غير واضحين, ويختلف المنهج الدراسي من مدرسة لأخرى (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009, P 164) , فنجد أن (٥٥%) من التلاميذ الذين حصلوا على دعم خاص في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في المدرسة الأساسية درسوا مناهج التعليم العام في جميع المواد في خريف عام (٢٠١٨م), وزادت حصة أولئك الذين يدرسون وفقًاً للمناهج العامة سنويًا؛ حيث بلغت الحصة (٤٤%) عام (٢٠١١م)، و(٤٧%) عام (٢٠١٤م)، و(٥٣%) عام (٢٠١٧م), وحصل (١٢%) من التلاميذ الذين تلقوا دعماً خاصاً في عام (٢٠١٨م) على مناهج فردية لموضوع واحد، و(١٢%) لموضوعين إلى ثلاثة موضوعات، و(١٦%) لأربع مواد أو أكثر. ودرس (٥%) من التلاميذ دعمًا خاصًا وفقاً لمجالات المهارات الوظيفية. ويأتي ترتيب التدريس وفقًا لمجالات المهارات الوظيفية إذا لم يكن من الممكن ترتيبه من خلال مناهج المواد بسبب إعاقة شديدة أو مرض التلميذ (Statistics Finland, 2019).

٧- التقييم في مدارس التربية الخاصة في فنلندا

لا يعتمد النظام الفنلندي على الاختبارات كوسيلة رئيسة للنجاح, إلا أنه من الخطأ الاستنتاج من هذا أن المعلمين يعتمدون على تقييماتهم الخاصة لأداء الطلاب, فيعتمد التقييم في النظام الفنلندي على عدد من الاختبارات التشخيصية قبل بدء التعليم الإلزامي, فيتم اختبار الأطفال الفنلنديين في عمر السنتين والنصف لمعرفة المشكلات الإدراكية الناشئة, وعندما يصل الأطفال إلى مرحلة ما قبل المدرسة (ست سنوات) يكون المعلمون قادرين على توقع صعوبات التعلم على أساس مجموعة متخصصة من الاختبارات, وهذه الاختبارات ليس لها علاقة بالنجاح أو الرسوب, ولكنها تشير إلى مكان حدوث المشكلة, وبالتالي المساعدة في اقتراح ما يمكن القيام به للتغلب عليها, ويتم تصميم هذه الاختبارات التشخيصية من خلال مجموعة من المعاهد المتخصصة في التطوير المعرفي, وتقوم تلك المعاهد بالتشاور مع معلمي الفصول الدراسية, حيث إنهم المسئولون عن تطبيق تلك الاختبارات, وبذلك يؤدي المعلمون الفنلنديون دوراً حاسماً في تقييم الطلاب, ويتم ذلك بمساعدة الاختبارات, وبالتعاون مع صانعي تلك الاختبارات التشخيصية (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki, 2010, P 5).

٨- معلمو التربية الخاصة في فنلندا

في أواخر السبعينيات من القرن العشرين, مُنحت وزارة التعليم سلطة الإشراف على تدريب المعلمين, وأصبحت درجة الماجستير (يتطلب أربع أو خمس سنوات من التعليم الجامعي) شرطاً أساسياً للتدريس في المدارس, ويتم تدريب المعلمين على إجراء أبحاثهم الخاصة من أجل الوصول إلى الوسائل والإستراتيجيات الفعالة, وتم تدريب معلمي التربية الخاصة وفقاً لذلك, وعادة ما يتطلب معلم التربية الخاصة عاماً إضافياً بعد حصوله على الماجستير, وقد أدت هذه الإصلاحات إلى تحسين جودة ووضع المعلمين والبحث التربوي في فنلندا, ويَنظر المعلمون الفنلنديون إلى أنفسهم اليوم أنهم جزءً من مجتمع أوسع من المعلمين والباحثين المحترفين, وضمن هذا المجتمع يُنظر إلى معلمي التربية الخاصة على أنهم حلقة وصل مهمة بشكل خاص بين علم التربية في المدارس والأنشطة البحثية خارجها.

ويعمل معلم التربية الخاصة في المدارس العادية بشكل ثابت, وتكون وظيفته هو التدخل المبكر والدعم, حيث تسعى سياسة التعليم في فنلندا إلى تقديم التدخل والدعم على الفور عند ملاحظة الصعوبات, فيقوم أولاً معلم الفصل بمحاولة تقديم الدعم, وإذا لم يكن ذلك كافياً, فيتم الاستعانة بخدمات معلم التربية الخاصة الموجود في المدرسة, ويعد الطريقة الأكثر شيوعياً لتقديم هذا الدعم هو نموذج الانسحاب "Pull-Out Model", حيث يزور التلاميذ الذين يحتاجون دعم تعليمي خاص غرفة مدرسة التربية الخاصة خلال دروس معينة, ويبدأ هذا الدعم من قبل معلم الصف أو أولياء الأمور في بعض الأحيان, ويظل الطالب في التعليم العادي إلا أنه يتم دعمه من قبل معلم التربية الخاصة أسبوعياً, ولكن إذا كان الطالب يعاني من صعوبات شديدة في التعلم, فيمكن اقتراح تعليم خاص بدوام كامل, وفي هذا النوع من التعليم يقع على عاتق معلم التربية الخاصة الوظيفة الأكبر في التعامل مع هذا الطالب (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009, P 163)

٩- الإدارة المدرسية لمدارس التربية الخاصة في فنلندا

حدد البرلمان هيكل ووتيرة عملية إصلاح الوزارء, وكان على رأسهم وزير التربية والتعليم, وتحديد سعة الفصول ومؤهلات المعلمين, وأشرف المجلس الوطني للتعليم (NBE) على الجوانب المهمة للتنظيم المدرسي فهو يتحكم في المناهج الدراسية, واختيار الكتب, وإنشاء مدارس جديدة, وتخصيصات الميزانية للمدارس, وقد أعطى المنهج الجديد في عام (١٩٨٥م) المعلمين ومديري المدارس حرية اختيار طرق التدريس وتقييم نتائج التعلم.

وتتم مراقبة توفير خدمات التعليم الخاص بجميع أنواعه في كل مدرسة من خلال مجموعة رعاية الطلاب (SWG)[4], وتتكون تلك المجموعة من مدير المدرسة, وأخصائي علم النفس (والذي يعمل أحياناً في أكثر من مدرسة, ويعمل ضمن أكثر من فريق رعاية الطلاب), وممرضة المدرسة, ومعلم التربية الخاصة, وفي بعض الأحيان تتطلب الحاجة وجود ممثل لإدارة مجموعة رعاية الطلاب من البلدية, تقوم مجموعة رعاية الطلاب (SWG) بمراجعة أداء كل فصل (وأحياناً كل طالب) في المدرسة مرة واحدة على الأقل في العام الدراسي (Sabel & Others, 2010, pp 6-7)

ويقوم المجلس الوطني للتعليم (NBE)[5] -وهو جزءاً رسمياً من وزارة التربية والتعليم, ولكنه يتمتع باستقلالية كبيرة- بتصميم النظام المدرسي, ويقوم بوضع المنهج الأساسي للمدارس, ويمول التدريب المشترك بين معلمي التربية الخاصة ومدير المدرسة ومجموعة رعاية الطلاب (SWG) أثناء الخدمة, وبناءً على هذه التفاعلات المستمرة والمثمرة مع جميع أجزاء النظام المدرسي, يحدد المجلس الوطني للتعليم (NBE) أوجه القصور في الإدارة المدرسية ونظامها, ويقترح طرقاً لمعالجتها, ويتم تقديم تلك المعالجات التي يقترحها المجلس عن طريق وزارة التربية والتعليم إلى البرلمان كمسودة مراجعات قانون التعليم (Sabel & Others, 2010, p 7), وبالتالي فإن المجلس الوطني للتعليم مسئول عن توجيه الإصلاحات ولكن ضمن الحدود التي توفرها المدرسة.

من خلال ما سبق يتضح أن نظام التعليم الخاص في فنلندا يتمتع بالعديد من المميزات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير مدارس التربية الخاصة في مصر, كما أنه يتعرض لبعض التحديات, ولعل أهم تلك التحديات هي زيادة نسبة التعليم الخاص, حيث زاد عدد الطلاب الملتحقين أو الذين تم نقلهم إلى التعليم الخاص, كما أنه من أهم التحديات التي يتعرض لها التعليم الخاص في فنلندا هو اختلاف برامج إدارة التعليم الخاص من بلدية إلى أخرى, كما أن التعليم الخاص يعتمد على قرارات من لجان وبلديات مما يتدخل فيها أغراض سياسية سواء من جانب تيار اليسار أو اليمين في فنلندا.

[4] Student Welfare Group

[5] National Board of Education

رابعاً: أوجه الاستفادة من خبرة فنلندا لتطوير مدارس التربية الخاصة في مصر

من خلال عرض خبرة فنلندا في تطوير مدارس التربية الخاصة, يمكن تقديم المقترحات الإجرائية الآتية لتطوير مدارس التربية الخاصة في مصر:

١- مقترحات لتطوير تمويل مدارس التربية الخاصة في مصر

من أجل تطوير تمويل مدارس التربية الخاصة في مصر ينبغي وضع تشريعات وقوانين تنظم عمل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مرن ودقيق, وتنظم كذلك تمويل تلك المدارس, كما يمكن تطوير تمويل مدارس التربية الخاصة في مصر من خلال تولي كل إدارة تعليمية الميزانية الخاصة بمدارسها, بحيث تقوم السلطات المركزية بتمويل تلك الإدارات بناءً على عدد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في كل إدارة, وترك الحرية التامة للإدارات والمدارس لاستخدام تلك الأموال في عملية الإصلاح والتطوير, مع ضرورة تقديم الدعم الكافي في الوقت المناسب, وتعزيز التمويل الإضافي.

٢- مقترحات لتطوير النظام المدرسي لمدارس التربية الخاصة في مصر

يمكن تطوير النظام المدرسي لمدارس التربية الخاصة في مصر من خلال جعل النظام المدرسي عام, دون تقسيم الطلاب إلى مدارس عادية ومدارس تربية خاصة, وذلك من خلال دمج جميع الطلاب باختلاف قدراتهم في التعليم الإلزامي من سن سبع سنوات, ويتم ذلك من خلال وضع وزارة التربية والتعليم للمعايير التعليمية العامة, وترك تنفيذ تلك المعايير للإدارات التعليمية والمدارس بكل حرية ومرونة, مع إمكانية تلقي ثلاثة مستويات من الدعم بناءً على حاجة المتعلم, فإذا كان المتعلم بحاجة إلى دعم بسيط فيقدم له دعم من (المستوى الأول), والذي يقدم فى الحالات البسيطة مثل صعوبات القراءة, وإذا كان الطالب بحاجة إلى دعم مكثف فيقدم له دعم من (المستوى الثاني) بناء على خطة تعلم يتم صياغتها لهذا المتعلم, وفي حالة عدم إمكانية الدعم المكثف للتعامل مع الطالب يتم تقديم دعم خاص من (المستوى الثالث), حيث يتم نقل الطالب إلى دعم خاص وذلك من خلال اتخاذ الهيئة الرسمية أو الموظف المسئول إقراراً إدارياً بناءً على تصريحات المدرسين وفريق رعاية الطلاب والبيانات النفسية أو الطبية أو الاجتماعية للطالب.

٣- مقترحات لتطوير واقع الطلاب بمدارس التربية الخاصة في مصر

يمكن إدراج جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع مراعاة وضع كل طالب في المستوى التعليمي الذي يتناسب مع احتياجاته ومتطلباته, مع مراعاة التأكد من أن جميع الطلاب الذين يتم إدراجهم تحت المستوى الثالث (الخاص) هم بحاجة فعلية إلى ذلك؛ حتى لا تزيد أعداد الطلاب في هذا المستوى بشكل يترتب عليه صعوبة في تقديم الخدمات بالشكل الأمثل.

٤- مقترحات لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بمدارس التربية الخاصة في مصر

يجب اتباع مبدأ "أن كل شخص يحتاج الحصول على أعلى مستوى ممكن من التعليم", ولكن مع مراعاة أن يتم ذلك بأقل تكلفة ممكنه, بحيث تقوم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع إدارة التربية الخاصة بوضع

خطط استراتيجية طويلة الأمد, بالإضافة إلى خطط قصيرة لمدة عام, يتم متابعتها بصفة دورية؛ وذلك لمتابعة نتائج الاستراتيجيات المتبعة والتحقق من نتائجها, والوقوف على الصعوبات التي تعترضها من أجل حلها أو تطبيق خطط بديلة.

٥- مقترحات لتطوير المنهج الدراسي بمدارس التربية الخاصة في مصر

من أجل تطبيق الشمولية في التعليم, وجعل المدرسة مناسبة لجميع الطلاب, فإن ذلك يتطلب مناهج دراسية تتناسب مع الطبيعة الفردية للطلاب, حيث يجب وضع مناهج مرنة يمكن تطويعها لتتناسب مع كل طالب بناءً على احتياجاته الخاصة, لذلك يجب تقديم منهج فردي جزئي متسع المجالات, وترك الحرية التامة لإدارة المدرسة لاختيار المناهج التي تتناسب مع طبيعة طلابها ومستوى الدعم الذي يتلقوه, كما يجب التركيز على المنهج الوظيفي؛ أي أن يتلقى الطالب نفس المنهج الذي يدرسه أقرانه العاديين ولكن بعد إجراء عمليات التعديل والمواءمة اللازمتين.

٦- مقترحات لتطوير التقييم بمدارس التربية الخاصة في مصر

يمكن تطوير نظام تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية والتي ليس لها علاقة بالنجاح أو الرسوب, ولكنها تحدد المشكلة بشكل دقيق, ومن ثم العمل على تقديم الدعم المناسب للتغلب عليها, كما يجب وضع تلك الاختبارت من خلال المعاهد والجامعات المتخصصة, ومن ثم تقوم هذه المعاهد والجامعات بالتعاون مع معلمي الفصول من أجل وضع اختبارات تتناسب مع واقع وحاجات الطلاب الفعلية, وتدريب المعلمون على التعامل مع تلك الاختبارات وتطبيقها بالشكل الأمثل, وبعد انتهاء المعلم من تطبيق الاختبارات على طلابه, فإنه يقوم بتحديد ومعالجة المشكلة وتقديم الدعم المناسب لها, دون إخبار الطلاب بنتائجهم في الاختبارات.

٧- مقترحات لتطوير أداء معلم التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة في مصر

نظراً للدور المهم لمعلم التربية الخاصة في التعامل مع هذه الفئات الخاصة من الطلاب, فإنه لابد من تحسين جودة ووضع معلمي التربية الخاصة, إذ يتطلب الأمر معلماً ملماً بالإ ستراتيجيات الفعالة والبحث التربوي؛ من أجل البحث عن أنسب الطرق للتعامل مع طلابه على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم, مما يتطلب معلم حاصل على تدريب عال كدرجة الماجستير, وذلك من أجل تدريبه على هذه المهارات وتنمية قدراته, وبذلك يصبح المعلم قادراً على القيام بالعمل الموكل له, بالإضافة إلى ذلك فإن وظيفة معلم التربية الخاصة تقوم على التدخل المبكر والدعم عند ملاحظة صعوبات لدى الطلاب, فيقوم بتحديد طبيعة الصعوبة فإذا كانت صعوبة بسيطة أو متوسطة فإنه يقوم بتقديم الدعم للطلاب في غرفة التربية الخاصة الموجودة في المدرسة العادية, وفي حالة وجود صعوبات شديدة يتم تقديم دعماً خاصاً من المستوى الثالث, ويصبح المعلم أثناء تقديمه الدعم من المستوى الثالث مسئول عن تعليم الطالب بشكل شبه تام, بالإضافة إلى ذلك فمن الوظائف المهمة لمعلم التربية الخاصة هي وضع خطط فردية مع معلم الصف للتعامل مع الطلاب.

لذلك وبناء على هذه الوظائف المقترحة لتطوير أداء معلم التربية الخاصة فإنه لابد من وضع معايير مهنية ووصف دقيق لوظائف معلم التربية الخاصة, كما يجب تقديم برامج لإعداد معلم التربية الخاصة سواء على المستوى الجامعي أو على مستوى الدراسات العليا لإعداد معلم قادر على القيام بهذه الوظائف الدقيقة, كما ينبغي أيضاً أن تكون هذه البرامج متجانسة ومتشابهة في جميع كليات إعداد المعلم. بالإضافة إلى ذلك فإن تطبيق المنهج الوظيفي في مدارس التربية الخاصة يتطلب التركيز في برامج إعداد معلم التربية الخاصة على إستراتيجيات تكييف المنهج, وتكييف طرق التدريس, وتكييف طرق التقويم, والتدريب على إدارة حجرة الفصل.

٨- مقترحات لتطوير إدارة مدارس التربية الخاصة في مصر

من أجل تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة ينبغي القيام بعديد من الإجراءات ومنها: إنشاء هيئة أو مجلس للإشراف على الجوانب المهمة لمدارس التربية الخاصة مثل المناهج الدراسية, والكتب, وإنشاء المدارس الجديدة, والميزانية, وهذه الهيئة تكون جزءً رسمياً من وزارة التربية والتعليم ولكنها تتمتع باستقلالية كبيرة في القيام بمهامها, كما ينبغي أيضاً وضع فريق أو مجموعة أفراد لمراقبة توفير خدمات التعليم الخاص في كل مدرسة, وهذا الفريق يراجع أداء كل فصل وأحياناً يراجع أداء كل طالب, ويحدد هذا الفريق الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم جزئي أو خاص, كما تقوم هذه المجموعة من التحقق من أن خطط الدراسة الفردية التي توجه لتطوير التعليم يتم إتباعها لتحقق الهدف المرجو منها, بالإضافة إلى ذلك ينبغي وضع أسس موضوعية لاختيار القيادات المدرسية والهيئة الإدارية في كل مدرسة.

خامساً: التوصيات

من أهم التوصيات ما يلي:

١- ضرورة وضع معايير مهنية ووصف دقيق لوظائف معلم التربية الخاصة من قبل وزارة التربية والتعليم.
٢- يجب أن يكون هناك لجنة لمراقبة توفير خدمات التعليم الخاص بجميع أنواعه في كل مدرسة, وتتكون من: مدير المدرسة, وأخصائي علم النفس, وممرضة المدرسة, ومعلم التربية الخاصة
٣- عمل دورات تدريبية لغير المتخصصين في رعاية وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج.
٤- توطيد التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعليم العام؛ لتطوير برامج التربية الخاصة في المدارس العادية, والإفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة.
٥- سن قوانين خاصة بالتعليم الخاص بدلاً من السياسات؛ وذلك نظراً لأن السياسات لا تتمتع بنفس السلطة القانونية التي تتمتع بها القوانين الخاصة بالتعليم.
٦- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتتوافق والكفايات والمهارات العالمية, بما في ذلك مهارات البحث العلمي.

٧- عمل ندوات لتوعية الطلاب العاديين, ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو أقرانهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
٨- تصميم مناهج مرنة من قبل المختصين يمكن تطويعها لتتناسب مع كل طالب بناءً على احتياجاته الخاصة.
٩- إنشاء هيئة تابعة لوزارة التربية والتعليم للإشراف على الجوانب المهمة لمدارس التربية الخاصة مثل المناهج الدراسية, والكتب, وإنشاء المدارس الجديدة, والميزانية.
١٠- اتباع منهجية محددة في تقييم أداء الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال اختبارات تشخيصية لا تقوم على مبدأ النجاح والرسوب, ولكنها تحدد بشكل دقيق مواطن الضعف؛ من أجل تقديم الدعم المناسب للتغلب عليها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أحمد جابر, وبهاء الدين جلال (٢٠١٠). دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنياً، دار العلوم للنشر, القاهرة.
٢- تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي (٢٠٠٦): **"الرعاية التربوية للفئات الخاصة"**، الدورة (٢٣) .
٣- تيسير كوافحة، وعمر عبد العزيز (٢٠١٠). **مقدمة في التربية الخاصة**, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
٤- ثروت مشهور (٢٠١٠). **استراتيجيات التطوير الإداري**, دار أسامة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
٥- جمال الدين محمد بن منظور (د.ت). **لسان العرب**, المجلد الثاني, دار صادر, بيروت, لبنان.
٦- جمهورية مصر العربية (٢٠١٥). **دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤**, مواد ذوي الإعاقة (٨٠-٨١), الأمانة العامة, مجلس النواب.
٧- جمهورية مصر العربية: **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٢ لسنة ١٩٩٧ باصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بقانون رقم (١٣) لسنة ١٩٩٩**, الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية, القاهرة.
٨- درية السيد (٢٠٠٥). الإشراف التربوى فى مدارس التربية الخاصة فى مصر: الواقع والمأمول, **مجلة كلية التربية**, العدد ٥٨، الجزء٢, المنصورة.
٩- ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق (٢٠٢٠). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**, دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
١٠-رشا جمال الدين (٢٠٠٩). **الجودة الشاملة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة**, دار الفكر الجامعى, القاهرة.
١١-سميحة محمد أبو النصر (٢٠٠٣). تطوير مدارس التربية الفكرية في ضوء الخبرة العالمية: دراسة تحليلية ميدانية, **مستقبل التربية العربية**, مجلد ٦, عدد٢٨, المركز العربي للتعليم والتنمية, القاهرة.
١٢-سيدة سلامة محمد محمود (٢٠١٨). أدوار مقترحة للمعلم بالمدارس الإبتدائية في ضوء متطلبات نظام الدمج, **مجلة العلوم التربوية**, عدد ٢, كلية التربية بالغردقة, جامعة جنوب الوادي.
١٣-عبد الفتاح الشريف (٢٠١١). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.

١٤- عماد صمويل وهبه (٢٠٠٨): تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعاقين عقلياً: دراسة تحليلية ميدانية, **المجلة التربوية**, مجلد ٢٤, مصر.
١٥-كيرلس سليمان جاد الله (٢٠١٦): استراتيجية مقترحة لتطوير مدارس التربية الخاصة بصعيد مصر: دراسة تحليلية, **مجلة الثقافة من أجل التنمية**, س ١٧, العدد ١١٠, سوهاج, مصر.
١٦-المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠١٠). **النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية**, ع ٤, القاهرة.
١٧-مصطفى القمش (٢٠٠٧). **سيكولوجية الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان.
١٨-مركز معلومات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). **كتاب الإحصاء السنوي (٢٠١٨م-٢٠١٩م)**, وزارة التربية والتعليم, الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
١٩-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **معجم اللغة العربية**, المعجم الوجيز, مكتبة الوزارة, القاهرة.
٢٠-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **التوجيهات الفنية والتعليمات الادارية لمدارس وفصول التربية الخاصة, قطاع التعليم العام**، الإدارة المركزية للتعليم الأساسى، الإدارة العامة للتربية الخاصة.
٢١-وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤). **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠)**, التعليم المشروع القومي لمصر.
٢٢-ولاء محمود عبد الله (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة (دراسة حالة), **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**, ع ٥٦, السعودية.
٢٣-وضينة أبو سعدة وسعاد أحمد فناهي وأحمد غنيم مهناوي (٢٠١٧). تطوير مدارس التربية الخاصة في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة, **مجلة المعرفة التربوية**, مج٥, ع١٠, القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., .Österlund, I. (2012). Tehostettu ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti [Development of special educational needs education between 2007 and 2011] (**Final report**). Helsinki, Finland: Finnish Ministry of Education.
2- Alduais., A & Deng., M (2019). The Effect of the National Plan (2010–2020) on the Development of Special Education in China: Evidence from Before–After Design at a 7-Year Interval, Educ. **Sci**. Vol. (95), No. (9), PP 20-25.
3- Bateman, D and Yell, M (2019). **Current Trends and Legal Issues in Special Education,** Corwin A Sage Publishing Company.
4- Björn, P, Aro, M, Koponen, T , Fuchs, L and Fuchs, D (2015). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland, Learning Disability Quarterly, Hammill Institute on Disabilities, P: 3, From: https://www.researchgate.net/publication/280035168
5- Chitiyo, M., & Muwana, F. C. (2018). Positive Developments in Special Education in Zambia and Zimbabwe, **International Journal of Whole Schooling**, Vol. 14, No. 1.

6- Finnish National Board of Education (2010). **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset** [Amendments and Additions to the National Core Curriculum for Basic Education 2010], From: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf..
7- Graham, L. J., and Jahnukainen, M (2011). Wherefore Art Thou, Inclusion? Analyzing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland, **Journal of Education Policy**, Vol. 26, No. 2.
8- Halinen, I., and Järvinen, R (2008). Towards Inclusive Education: The Case of Finland, **Prospects**, Vol. 38, No. 1.
9- Jahnukainen, M. (2014). **Special Education in Finland**. In C. R. Reynolds, K. J. Vannest, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), Encyclopedia of special education: A reference for the Education of children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals, Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
10- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, **Disability & Society**, Vol. 30, Canada.
11- Law (628/1998). **Perusopetuslaki** [Basic Education Act], From: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628.
12- Local Government (2012**). Comprehensive school pupils receiving part–time special education in the academic year 2009–2010 by primary reason for special education**. In Official Statistics of Finland (OSF): Special education. Helsinki: Author. Retrieved from: www.stat.fi/til/vaerak/2012.
13- Pihkala, J. (2009). **Oppilaan Oikeus Saada Varhaista Ja Ennalta Ehkäisevää Tukea Ja Erityisopetusta Vahvistuu** [The student's right to receive early support and special education services]. In O. Ikonen (Ed.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen , Juva, Finland: Bookwell Oy.
14- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M.(2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland, **Learning and Individual Differences**, Vol. 45.
15- Sabel, CH., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. and Hautamäki, J. (2010). Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland, **Report Prepared for SITRA**, Helsinki.
16- Statistics Finland (2019). From: http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_en.html

17- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. **British Journal of Special Education,** Vol. 3.

18- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. **Journal of Educational Change**, Vol. 15.

school development, special education schools, the experience of Finland

Prepared by

Wafaa Abdelkader Atta Al-karim Abdelkader

Supervised by

Dr .Suzan El Mahdy

professor of the foundations of education

Ain Shams University

Dr. Hanan AbdulAziz

Doctor of foundation of education

Foundation of Education Department

Ain Shams University

Abstract

The study aimed to know the current situation of special education schools in Egypt and to develop them in through the experience of Finland. The study dealt with the reality of special education schools in Egypt and Finland, The study used the descriptive approach. The study emphasized The importance of developing legislation and laws that organize the work of special education schools in a flexible and accurate manner, organize the financing of those schools, and make the school system public, without dividing students into public schools and special education schools. Developing curricula that Suitable for individual nature of students, to be flexible and adapted to suit each student based on his own needs, this is done by providing an individual curriculum Partial wide areas, in addition to that, It necessary to use Diagnostic tests, which have no relationship to success or failure, But it identifies the problem precisely, then work to provide appropriate support to overcome them, also attention must be given to preparing and training the special education teacher. To become familiar with modern strategies, and establish council to oversee the important aspects of private education schools, and this council will be an official part of the Ministry of Education, but it enjoys great independence in carrying out its tasks, with the need to grant the administration of special education schools more independence.

***Keywords**: School Development, Special Education Schools, The Experience of Finland.*