تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: استراتيجية مقترحة

سامية بنت مطر بن عبد الله القمشوعية

رسالة مقدمة؛ لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

يوليو ٢٠٢١م

تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: استراتيجية مقترحة

سامية بنت مطر بن عبد الله القمشوعية

رسالة مقدمة؛ لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

يوليو ٢٠٢١م

©

اسم الطالبة: سامية بنت مطر بن عبد الله القمشوعية الرقم الجامعي: ٨٨٠١٥

عنوان الرسالة: " تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: استراتيجية مقترحة"

لجنة الرسالة:

١ ـ المشرف الرئيسي: د. محمد عبد الحميد لاشين

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٢ ـ عضو لجنة الإشراف: د. أمل بنت راشد الكيومية

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيـــع: التـــاريخ: AmalAlKiyumi ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٣ ـ عضو لجنة الإشراف: د. نسرين صالح محمد صلاح الدين

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيـــــــــــــع: التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

لجنة مناقشة الرسالة:

١ ـ رئيس الجلسة: د. عبدالرحمن محمد أحمد الحاج

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

القسم: تكنولوجيا التعليم والتعلم

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٢ ـ المشرف الرئيسي: د. محمد عبد الحميد لاشين

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٣ ـ الممتحن الخارجي: أ. د. محمود محمد إمام

الدرجة العلمية: أستاذ

القسم: علم النفس

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٤ ـ الممتحن الخارجي: د. مزنة سعد خالد العازمي

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الإدارة والتخطيط التربوي

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة الكويت

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

٥ ـ الممتحن الداخلي: د. خلف بن مرهون العبري

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠٢١/٠٧/٠٤م

"وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا"

سورة طه: آية ١١٤

الإهداء

إلى أطهر قلبين في الوجود، حفظهما الله وأمد في عمرهما . . . والديَّ العزيزين

إلى رفيق الكفاح، الذي لم يبخل بوقته أو جهده لمساندتي . . . زوجي الحبيب

إلى النور الوضاء في حياتي، أبنائي . . . عبد الرحمن، عبد العزيز، أمل، ضحى، محمد

إلى من كان دعاؤهم وتشجيعهم عظيم الأثر في نجاحي . . . أساتذتي، زملائي، إخوتي، صديقاتي

إلى كل باحث وطالب علم . . .

أهدي لكم جميعًا ثمرة جهدي البحثي

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الكريم الجواد، خلق الإنسان من نطفة وجعل له السمع والبصر والفؤاد، نحمده تبارك وتعالى ونستعينه فهو الرحيم الودود، ونعوذ بنور وجهه الكريم من فكر محدود، وذهن مكدود، وقلب مسدود، وأشهد أن سيدنا محمدًا عبده ورسوله، ذو الخلق الحميد، والرأي الرشيد، والقول السديد ... وبعد،

يطيب لي أن أسطر كلمات الشكر والامتنان لأساتذتي الأفاضل: **الدكتور محمد عبدالحميد لاشين،** المشرف الرئيس لرسالتي، لصادق دعمه وتوجيهاته التي كان لها بالغ الأثر في إكساب الباحثة مزيدًا من مهارات وأخلاقيات البحث العلمي، وشكري وامتناني موصول للدكتورة الفاضلة: **أمل بنت راشد الكيومية،** والدكتورة الفاضلة: **نسرين صالح محمد صلاح الدين،** لطيب مقترحاتهن وآرائهن التي أسهمت في تطوير شخصية الباحثة، وإخراج الرسالة بالصورة التي عليها، ولا يفوتني أن أشكر الأفاضل الأساتذة الكرام بقسم علم النفس، وعلى رأسهم الدكتور: **محمود محمد إمام،** والدكتور: **سُهيل محمود الزعبي،** لما قدموه لي من إثراء ساهم في تطوير الجانب النظري والتطبيقي للرسالة، فلهم مني جميعا كل التقدير والاحترام.

وأوجه شكري وتقديري إلى جميع **الأساتذة بقسم الأصول والإدارة التربوية** على توجيهاتهم البناءة سواء في تحكيم الأدوات، أو خلال جلستي مناقشة المخطط، ومناقشة النتائج، والشكر أُجزله لجميع الأيادي التي أسهمت في إتمام الرسالة من **وزارة التنمية الاجتماعية، وديوان عام وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة،** والشكر العميق أبعثه للأخت العزيزة **يسرى المغيرية،** على ما جادت به من مراجعة وتدقيق لغوي لهذه الرسالة، ساهم في إخراجها بهذه الصورة الطيبة.

وشكري أوصله للأفاضل الأساتذة أعضاء لجنة مناقشة الرسالة، الأستاذ الدكتور الفاضل ***محمود محمد إمام،*** والدكتورة الفاضلة ***مزنة سعد خالد العازمي،*** والدكتور الفاضل **خلف العبري،** ورئيس الجلسة الفاضل الدكتور ***عبد الرحمن محمد أحمد الحاج،*** على ما أفادوا به الباحثة من توجيهات تطويرية للرسالة، وإخراجها بصورة أفضل.

وأسأل الله العلي القدير أن يكون علمًا نافعًا، خالصاً لوجهه الكريم

الباحثة

تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: استراتيجية مقترحة

الباحثة: سامية بنت مطر بن عبد الله القمشوعية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية والفلسفية لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (اتجاه الدمج الشامل، واتجاه تفعيل التكنولوجيا، واتجاه التأهيل المجتمعي)، وإمكانية الاستفادة منها في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ومن ثم الوقوف على الوضع الراهن لإدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة من خلال دراسة وتحليل الواقع بعملياته الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم)، والاستفادة من النتائج بعد تفسيرها في تطوير إدارة برامج التربية الخاصة، وسعت الدراسة إلى تحليل أهم عناصر البيئة الداخلية (نقاط القوة ونقاط الضعف)، وعناصر البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة، وأخيرًا قدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج المزجي (الكمي والنوعي) بالأسلوب التفسيري التتابعي، من خلال تصميم استبانة ومقابلات لدراسة واقع إدارة برامج التربية الخاصة موجهة إلى عينة قوامها (٣٨٦) من العاملين في إدارة برامج التربية الخاصة من فئة مديري الدوائر ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، ومديري المدارس، وأخصائي التشخيص، وأخصائي النطق والتخاطب، ومعلمي الصعوبات، والمشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها بالمحافظات التعليمية، وتم الاستعانة بأسلوب التحليل البيئي الرباعي؛ حيث طَبقت الدراسة استمارة تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة على عينة بلغت (١٧٠) مختصًا وخبيرًا في مجال إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

وبشكل عام أظهرت نتائج دراسة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان مستوًا متوسطًا؛ حيث جاءت المجالات مرتبة من الأعلى إلى الأقل مستوى كالتالي (التنظيم، ثم التخطيط، ثم التقويم، ثم التمويل). وقد أسفرت نتائج تحليل البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة عن وجود نقاط قوة مؤثرة مثل: وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته، ووجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى

الوزارة والمحافظات لمتابعة سـير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصـة. وظهرت مجموعة من نقاط الضـعف المؤثرة منها ندرة مشـاركة مديري مدارس التربية الخاصـة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقًا لتحليل احتياجاتهم، ونقص الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصـة. أما الفرص التي تتيحها البيئة الخارجية للوزارة فأهمها، وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل، والمسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصـة. بينما تمثلت أبرز التهديدات في انعكاسات الأزمة الاقتصادية للسلطنة على تمويل برامج التربية الخاصـة، وندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصة.

وخرجت الدراسة بتقديم استراتيجية مقترحة؛ لتطوير إدارة برامج التربية الخاصـة، من خلال بعض المنطلقات النظرية والمحلية، والتي تمثلت أبعادها في الرؤية، والرسالة، والقيم، والهيكل التنظيمي، والأهداف الاستراتيجية، في ضوء المتطلبات التشريعية والإدارية، والمادية، والتربوية، والبشرية، والتكنولوجية.

Developing the management of special education programs in the Sultanate of Oman in light of some contemporary global trends: A proposed strategy

Researcher: Samiya Mattar Abdullah Al Qamshoia

Abstract

The study aimed to identify the theoretical and philosophical foundations of managing special education programs in light of contemporary global trends: (the trend of comprehensive integration, the trend of technology activation, and the trend of community rehabilitation). It also aimed to detect the possibility of using those trends in the management of special education programs in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman, to consequently, carrying out assessment of the current situation of the Ministry's Special Education programs management by studying and analyzing the reality through its administrative processes (planning, organization, financing and evaluation), Hence, making use of the results; after being interpreted in developing the management of Special Education programs. The study also analyzed the most important elements of the internal environment (strengths and weaknesses), and the elements of the external environment (opportunities and threats) that affect the management of Special Education programs. Finally, the study presented a proposed strategy to develop the management of Special Education programs in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman.

To achieve the objectives of the study, a mixed studies (quantitative and qualitative) approach was adopted in a sequential explanatory approach by designing a questionnaire and Interviews to search the reality of managing Special Education programs, and it was administered to a sample of (386) employees in the department of management of Special Education programs after being categorized according to their job titles as department directors and their assistants, heads of departments, school principals, diagnosing specialists, speech therapists, learning difficulties teachers, and educational supervisors in the Ministry of Education and its directorates in the educational governorates. The quadruple environmental analysis method was used where the study applied a form to evaluate the elements of the internal and external environments affecting the management of Special Education programs on a sample of (170) specialists and experts in the field.

In general, the results of the study showed an average level, as the fields were ranked from the highest level to the lowest level as follows: organization, planning, evaluation, and financing. The results of the analysis of the internal and external environments affecting the management of special education programs revealed existence of influential strengths, such as the existence of an organizational structure for the Ministry of Education, of which the Department of Special Education is one of its components, and the existence of plans for supervisory visits at the level of the Ministry and the governorates to follow up the performance of Special Education schools and programs.

On the other side, a set of affecting weakness elements emerged, including the scarcity of the participation of principals of Special Education schools in planning training programs for teachers based on their need's analysis, and the lack of qualified administrative and technical staff in some schools in which Special Education programs were applied. The opportunities provided by the external environment in the Ministry of Education included the existence of Islamic principles influencing the philosophy of dealing with Special Education groups according to their capabilities for comprehensive education and inclusion, the social responsibility of private sector institutions in terms of care and services they provided for Special Education programs, while the most prominent threats were the consequences of the country’s economic crisis on financing Special Education programs and scarcity of rehabilitation and empowerment centers for entrepreneurship for special education students.

The study came out with a proposed strategy to develop the management of Special Education programs through some theoretical and local perspectives, which included the dimensions of vision, mission, values, organizational structure and strategic goals in light of legislative, administrative, material, educational, human and technological requirements.

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
الملخص	د
Abstract	و
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ل
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
المُقدمة	٢
مشكلة الدراسة وأسئلتها	٦
أهداف الدراسة	٨
أهمية الدراسة	٩
حدود الدراسة	١١
مصطلحات الدراسة	١١
خطوات اجراء الدراسة	١٢
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة	
المقدمة	١٥
المبحث الأول: إدارة التربية الخاصة Management of Special Education	١٦
أولا: مدخلات التربية الخاصة	١٧
ثانيا: مفهوم وفلسفة إدارة التربية الخاصة	٢٦

ثالثا: العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة ٢٩
رابعا: العمليات الإدارية لإدارة التربية الخاصة..... ٣١
خامسا: تحديات إدارة التربية الخاصة على الصعيد العالمي..... ٣٨
سادسا: كفايات ومهارات القيادات في التربية الخاصة ٤٠
خلاصة وتعقيب ٤٣
المبحث الثاني: الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة ٤٤
أولا: الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التربية الخاصة ٤٥
١- إدارة الجودة الشاملة ٤٥
٢- إدارة الدمج الشامل ٤٦
٣- إدارة توظيف التكنولوجيا ٤٩
٤- إدارة التأهيل المهني ٥٠
ثانيا: بعض الخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة ٥٢
١- الولايات المتحدة الأمريكية..... ٥٢
٢- أستراليا ٥٩
٣- اليابان ٦٣
٤- المملكة الأردنية الهاشمية ٦٥
٥ - جمهورية مصر العربية ٦٧
٦- المملكة العربية السعودية ٧٢
٧- الكويت ٧٦
ثالثًا: أوجه الاستفادة من الخبرات في إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان.....٨٥
خلاصة وتعقيب.....٨٨
المبحث الثالث: جهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة.....٩٠
أولا: تطور نظام التربية الخاصة في سلطنة عمان.....٩٠
ثانيا: مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها ٩٣

ثالثا: الإطار التشريعي لإدارة مؤسسات التربية الخاصة بسلطنة عُمان.....١٠١
رابعا: مهام وعمليات إدارة التربية الخاصة بسلطنة عُمان ١٠٣
١- التخطيط ١٠٣
٢- التنظيم ١٠٤
٣- التمويل ١٠٦
٤- التقويم ١٠٨
خامسا: تقييم جهود سلطنة عمان في إدارة برامج التربية الخاصة ١٠٩
خلاصة وتعقيب ١١٤
الدراسات السابقة ١١٥
الفصل الثالث: الدراسة ميدانية (المنهجية والإجراءات والتفسير)
أولا: أهداف الدراسة الميدانية ١٣٢
ثانيًا: أهداف الدراسة الميدانية ١٣٢
ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة الميداني ١٣٣
رابعا: أداة الدراسة الميدانية ١٣٦
خامسا: صدق أداة الدراسة الميدانية وثباتها ١٣٧
سادسا: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية ١٤٠
سابعا: المعالجة الإحصائية ١٤٠
ثامنا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها ١٤١
خلاصة وتعقيب ١٥٦
الفصل الرابع: الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان
أولًا: تحليل البيئة المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.....١٦١
١- إجراءات إعداد وتطبيق استمارة تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة

برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.....١٦١
٢ – تحليل نتائج تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.....١٦٦
٣– تحليل التوازن بين عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.....١٨١
٤– بناء مصفوفه التحليل الرباعي.....١٨٤
٥– الاستراتيجيات البديلة لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.....١٩٠
ثانيًا: بناء الاستراتيجية المقترحة.....١٩٥
١– منطلقات بناء الاستراتيجية المقترحة.....١٩٧
٢– أبعاد الاستراتيجية المقترحة:(الرؤية – الرسالة – القيم – الأهداف – الهيكل التنظيمي).....٢٠١
٣– الخطة الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.....٢٠٣
٤– متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.....٢١٨
٥– معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وسُبل التعامل معها.....٢٢١
ثالثًا: البحوث والدراسات المقترحة ٢٢٣
قائمة المصادر والمراجع
أولا: المراجع العربية ٢٢٤
ثانيا: المراجع الأجنبية ٢٤١
الملاحق ٢٤٧

قائمة الجداول

جدول١ مجتمع الدراسة موزعًا حسب المسمى الوظيفي ومركز العمل للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م ١٣٣

جـدول٢ عينـة الـدراسـة موزعـة حسـب المسـمى الوظيفي ومركز العمـل للعـام ٢٠١٨/٢٠١٩م ١٣٥

الجدول٣ توزيع فقرات الاستبانة على محاور أداة الدراسة ١٣٦

جدول ٤ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات اسـتبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصـة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان مع المجال الذي تنتمي له (ن= ٣٠) ١٣٨

جدول ٥ معامل ارتباط بيرسـون بين درجة كل مجال من مجالات اسـتبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصـة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (ن= ٣٠) ١٣٨

جدول ٦ قيم معاملات ألفا لكرونباخ لمجالات اسـتبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصـة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (ن= ٣٠) ١٣٩

جدول٧ معيار الحكم على نتائج السؤال الثاني ١٤١

جدول٨ المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسـة حول مجالات واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ١٤١

جدول٩ المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تخطيط برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ١٤٤

جدول١٠ المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.....١٤٦

جدول١١ المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمويل برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.....١٥٠

جدول١٢ المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ١٥٣

الجدول١٣معيار الحكم على العبارات في استمارة التحليل البيئي ١٦٦

جدول١٤ الأوزان النسبية لعناصر القوة ١٦٧

جدول١٥الأوزان النسبية لعناصر الضعف ١٧١

جدول١٦الأوزان النسبية للفرص المتاحة ١٧٥

جدول ١٧ الأوزان النسبية للتهديدات ١٧٨

جدول١٨ التحليل الرباعي المزدوج لعناصر البيئة الداخلية والخارجية ١٨٥

جدول١٩ الخطة الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة ٢٠٤

قائمة الأشكال

شكل١ مواقع عناصر القوة والضعف وفقًا لمتوسطات الأوزان النسبية ١٨٢

شكل٢ مواقع الفرص والتهديدات وفقًا لمتوسط الوزن النسبي ١٨٤

شكل٣ مصفوفة التحليل الرباعي SWOT.....١٨٥

شكل٤ القيم التي تدعم التوجه الاستراتيجي للدراسة.....٢٠٢

شكل٥ الهيكل التنظيمي المقترح للمديرية العامة للتربية الخاصة ٢٠٣

قائمة الملاحق

ملحق ١ تسهيل مهمة البحث للحصول على بيانات وإحصائيات من وزارة التنمية الاجتماعية.....٢٤٧

ملحق٢ استبانة دراسة واقع إدارة التربية الخاصة في صورتها النهائية ٢٤٨

ملحق٣ استمارة التحليل للبيئة الداخلية (القوة، الضعف)، والبيئة الخارجية (الفرص، التهديدات) المؤثرة في إدارة التربية الخاصة في صورتها النهائية.....٢٥٢

ملحق٤ محكمي أدوات الدراسة ٢٥٨

ملحق٥ إفادات تسهيل مهمة الباحثة بين الجامعة والمكتب الفني للدراسات والتطوير لتطبيق أدوات الدراسة.....٢٦٠

ملحق٦ المرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٠/٧٩ بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي.....٢٦٣

ملحق٧ القرار الوزاري رقم (٢٠٢١/٩٨) باعتماد التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وتحديد اختصاصاتها.....٢٦٥

ملحق٨ استمارة المقابلات للمتخصصين من وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية.....٢٦٨

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة

أولا: مشكلة الدراسة وأسئلتها

ثانيا: أهداف الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: حدود الدراسة

خامسا: مصطلحات الدراسة

سادسا: خطوات إجراء الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة

إن قضـية التربية الخاصـة (Special Education) من القضـايا التربوية التي تصـدرت اهتمام المتخصـصـين في مجال التربية وعلم النفس؛ حيث كانت النظرة لهذا النوع من التربية محدودة وتقليدية تميل إلى العزلة، وتقديم الخدمات التربوية لفئات قليلة في مؤسسات خاصة. ونتيجة للتطورات الثقافية والمعرفية التي شهدها العالم من النصف الثاني للقرن العشرين وحتى يومنا هذا، أصـبحت النظرة للتربية الخاصـة أكثر شـمولية وتسـعى لتحقيق الدمج الشـامل على كافة الأصـعدة لجميع فئـات المجتمع المختلفـة، وبـالتـالي حـازت على اهتمـام عـالمي أكثر من ذي قبـل، ممـا دفع الباحثين والعاملين في المؤسسات التربوية المتنوعة، ومؤسسات البحث العلمي إلى إجراء دراساتهم وأبحاثهم في شتى المجالات المرتبطة بالتربية الخاصة.

وقد استخدم مفهوم التربية الخاصة منذ مدة طويلة، وكان يُقصد به مجموعة البرامج التربوية المتخصـصـة، والأسـاليب المنظمة التي تُقدَّم للأفراد الذين لا يسـتطيعون مسـايرة متطلبات التربية العادية. أما الآن فإن هذا المفهوم تغير في ضـوء الثورة المعرفية التي يشـهدها العصـر الحالي لتؤكد على حق أي إنسان في الحصول على الرعاية في كافة جوانب الحياة المختلفة، بما يتناسب وقدراته واسـتعداداته وإمكاناته الخاصـة (محمد،٢٠١٥). ويمكن القول: بأن التربية الخاصـة في مضـمونها تركز على تقديم خدمة تربوية متخصـصـة لفئات لها خصـوصـيتها من حيث الصـفات والقدرات والإمكانات والمرحلة العمرية؛ وبناءً على ذلك يحدد نوع الاحتياج وكيفية تقديمه بأنسـب الطرق والاسـتراتيجيات والتي من شـأنها أن تعزز ثقة هذه الفئات بأهميتها في المجتمع، ودورها في التنمية المسـتدامة له؛ وبالتالي ظهرت الحاجة الماسـة إلى وجود إدارة خاصـة تقوم على أسـس علمية دقيقة تتناسب وطبيعة الخدمات التي تقدمها لفئات التربية الخاصة.

وتُعد إدارة التربية الخاصـة (Special Education Administration) جزءًا من الإدارة التربوية بشـكل عام، وقد حققت مكانة متقدمة مقارنة بالنظم التربوية التقليدية الأخرى نتيجة لعملية الإصـلاح التربوي الشـامل التي سـادت كافة قطاعات الإدارة التربوية على مسـتوى العالم، مما حتم على المخططين وواضـعي السـياسـات توسـيع النظرة المسـتقبلية فيها باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من منظومة التربية والتعليم، وبالتالي فإن التربية الخاصـة بحاجة إلى إدارة منظمة تقوم على أسـس

وضـوابط علمية شـأنها شـأن أي منظومة تربوية أخرى، فهي بحاجة إلى تخطيط اسـتراتيجي دقيق وتنظيم وتنسـيق جهود كل العاملين فيها نحو تحقيق الأهداف المنشـودة منها، كما وأنها بحاجة إلى دعم وتمويل شـامل لكل احتياجاتها المادية والبشـرية، وصـولًا إلى مرحلة التقويم المسـتمرة لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير واتخاذ الإجراءات والبدائل اللازمة لاسـتمرارية عملياتها؛ حيث تعتبر إدارة التربية الخاصـة حلقة الوصـل بين إدارة التربية والتعليم وبين قطاعات ومؤسـسـات أخرى حكومية وغير حكومية تدعم تقديم الخدمات المتنوعة لهذه الفئات مثل الخدمات الصـحية، والاجتماعية، والترفيهية، والنفسية....وغيرها (الجلامدة، ٢٠١٥).

ومما لا شك فيه أن إدارة التربية الخاصـة تقوم على أربعة أسس ومبادئ يمكن إيجازها في: الأسـاس الديني وذلك من منطلق أن جميع الديانات السماوية جاءت لتحقيق المسـاواة بين كافة أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات، والأسـاس القانوني والذي يمثل الاعتراف العالمي بحقوق هذه الفئة المتمثل في الإعلانات العالمية والمؤتمرات وهيئات الأمم المتحدة والدسـاتير المتعلقة بحقوق الإنسـان، والأسـاس الاقتصـادي ويتمثل في تقديم كافة الخدمات التعليمية العامة لفئات التربية الخاصـة، وتدريبهم وفق إمكاناتهم وقدراتهم بما يضـمن مشـاركتهم الإنتاجية في المجتمع، والأساس الاجتماعي- التربوي ويعني الاهتمام بهم ضـمن المجموعة التي ينتمون إليها بما يحقق لهم متطلبات العيش الكريم (القمش؛ المعايطة، ٢٠١٤).

وثمة اتجاهات عالمية في التربية الخاصـة، وفقا لمتغيرات متعددة منها السـياسـية، والاقتصـادية، والاجتماعية، والصـحية، والجغرافية، .... وغيرها؛ منها اتجاه الدمج الشـامل، واتجاه تفعيل التكنولوجيا، واتجاه التأهيل المجتمعي (الخطيب والحديدي، ٢٠١٠؛ السـعايدة والقمش، ٢٠٠٨؛ السيد، ٢٠١٢؛ James et al., 2011؛ Harry, 2007).

ومما لا شك فيه أن هذه الاتجاهات لم تأت من فراغ بل نتيجة لسلسة من التغيرات والدراسات والمؤثرات، التي جعلت الدول تسـعى جاهدة من أجل تطوير إدارة التربية الخاصـة والخدمات التي تقدمها لكافة فئاتها؛ إيمانًا منها بأهمية ودور أفراد هذه الفئة في دعم التنمية المستدامة في المجتمع.

وتُعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق كافة هذه الاتجاهات؛ حيث ظهر اهتمامها بالحقوق والتشريعات المتعلقة بفئات التربية الخاصة منذ الخمسينات والستينات، ثم صدر قانون التعليم (١٤٢/٩٤) عام ١٩٧٥؛ ليضمن حق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام أسوة بالأسوياء منهم، تحقيقا لمبدأ تكافؤ فرص التعليم، والذي أعيد تسميته بـــ" تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act"IDEA عام ١٩٩٠م، ومن هنا

كانت انطلاقة تطبيق الدمج بأشـــكاله المختلفة ليوفر فرصـــة تعليم لما يقارب (ثلاثة ملايين) طفل أمريكي، وجاء بعده مباشـرة الاهتمام بموضـوع التشـخيص والتدخل المبكر (السـيد، ٢٠٠٠). وقد اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الأربعة الماضـية بتغيير النظام التعليمي بشـكل عام بما فيه قطاع التربية الخاصـــة؛ بحيث كفل قانون تعليم الأطفال المعاقين بغض النظر عن طبيعة إعاقتهم أو شـــدتها، مما أدى إلى تطوير القيادات العاملة في قيادة البرامج التعليمية بمن فيهم برامج التربية الخاصة كأساس مهم في التحسين المدرسي (المهدي، ٢٠١٠؛ Mackey, 2014).

أما في أســـتراليا، وعلى الرغم من أن الجهود الرائدة للتربية الخاصـــة فيها بدأت على يد المنظمات التطوعية غير الحكومية منذ العام ١٩٥٧م، إلا أنها ســـعت جاهدة في الســـتينات لإجراء المسـوحات والدراسـات الخاصـة بحصـر وتشـخيص فئات التربية الخاصـة، وبدأت بسـن القوانين والتشـريعات التي تضـمن حقوق هذه الفئة، ثم انطلقت لتطبيق الدمج بأشـكاله المختلفة في ابريل من العام ١٩٧٨م (عيداروس، ٢٠١٦). هذا وقد أعدت هيئة إنتاجية الحكومة الأسترالية Australian Government Productivity Commission (٢٠١٥) استراتيجيات لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، كما تسعى أستراليا إلى تطوير مركز إقليمي للتربية الخاصـة (Australian Ministry of Education, 2018).

وتُعد المملكة الأردنية الهاشمية في طليعة البلدان العربية التي أظهرت اهتمامًا برعاية الطلبة من فئات التربية الخاصـة؛ حيث نشـرت جريدة الرأي خبرًا لوضـع حجر الأسـاس لإنشـاء المركز الإقليمي للتربية الخاصـــة في جامعة اليرموك مجهزا بأحدث التقنيات ووفق المواصـــفات العالمية، يهدف إلى توفير فرص التدريب والتأهيل للطلبة والمعلمين والمدربين ممن يعملون في التربية الخاصـة (الغزاوي، ٢٠١٨). وذكر القطناني (٢٠١٥) مجموعة من الاسـتراتيجيات التي انتهجتها الأردن في حرصها على تقديم أفضل الخدمات لهذه الفئات منها: فتح وإعداد المدارس والمؤسسات التي تعنى بهؤلاء الأفراد في المجتمع، وكفاءة طرق وأســـاليب تدريب الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصـــة، واهتمام المؤســـســـات التعليمية في إعداد برامج ودراســـات جامعية عليا لإعداد الكوادر المتخصـصـة في مختلف فئات التربية الخاصـة. ومن حيث الدمج فقد أشـار السيد (٢٠١٢) بأن الأردن من الدول التي تبنت الدمج الجزئي ساعية إلى بذل الجهود من أجل تحقيق الدمج الشامل.

وتُعنى التربيـة الخاصـة فـي دولة الكويت بالأفراد الذين يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية أو جســمية أو عقلية أو ســلوكية أو لغوية أو تعليمية، حيث تميزت الكويت في مجال إدارة التربية الخاصـة على صـعيد دول مجلس التعاون؛ والتزمت بمعاهدات عربية ودولية لضـمان حقوق الطفل

التعليمية، وتحقيق العدالة والمساواة فيما يتعلق بالعملية التربوية التعليمية، من حيث توفير البرامج والخدمات المناسبة لاحتياجات طلبة التربية الخاصة، وتضمن دمجهم في المجتمع على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم (مجلس الأمة الكويتي، ٢٠١٠)، فمنذ أن بدأ اهتمامها الرسمي بذوي الاحتياجات الخاصة وإنشاء معهد النور للإعاقة البصرية مع بداية العام الدراسي ١٩٥٥-١٩٥٦ أي قبل استقلال الكويت بست سنوات، توالى افتتاح معاهد متنوعة لفئات أخرى حتى عام ١٩٦٥م، بعدها طبقت وزارة التربية القانون رقم (١١) لعام ١٩٦٥م، في شأن التعليم الإلزامي على فئة الأطفال المعاقين والذي يُعد من أهم الإنجازات في تلك الفترة، حيث تنص المادة الرابعة منه على إلزام ذوي العاهات البدنية أو الحسية (سمعية– بصرية – عقلية) بالانتظام في مدارس التربية الخاصة ما داموا قادرين على متابعة الدراسة بها، مما كان له الأثر الكبير في ازدياد عدد مدارس التربية الخاصة، وتطور الوسائل والتقنيات المستخدمة في تدريب وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين في هذا القطاع وتأهيلهم، وكذلك تطوير الفلسفة التعليمية والتربوية لهم بما يتماشى والتوجه العالمي المتجدد في التربية الخاصة (إدارة مدارس التربية الخاصة، ٢٠١٧).

أما في سلطنة عمان فقد كانت توجهات صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – طيب الله ثراه - منذ بزوغ عهد النهضة ١٩٧٠ للاهتمام بفئة كانت غائبة عن الأنظار خلال حقبة من الزمن لأسباب اجتماعية واقتصادية وبيئية، ألا وهي فئة التربية الخاصة والذين يحتاجون إلى رعاية استثنائية من حيث تأمين المراكز، والمؤسسات التربوية التي تقدم لهم الخدمات المناسبة وفقا لحالاتهم وتصنيفاتهم المختلفة من خلال إصدار اللائحة التنظيمية لمدارس التربية الخاصة بالقرار الوزاري رقم ١٩٨٧/٤٢م، والتي شملت التشريعات والقوانين الخاصة بهذه الفئة بالتعاون مع اللجنة الوطنية لرعاية المعاقين. وقد تنوعت الخدمات المقدمة لهذه الفئة باعتبارهم جزء من الثروة البشرية، وإيمانًا من الوزارة بأن لهم الحق في التعليم والرعاية والتأهيل مثل أقرانهم في المدارس الحكومية العادية تم إنشاء المدارس الخاصة لبعض الفئات مثل مدرسة الأمل للصم والتي تم افتتاحها عام ١٩٨١م بمحافظة مسقط؛ لتستهدف الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية، ومدرسة التربية الفكرية التي افتتحت عام ١٩٨٥م لرعاية الطلبة القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية، ومعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والذي تم افتتاحه عام ٢٠٠٠/٩٩م بمحافظة مسقط، وعلى صعيد برامج التربية الخاصة فقد سعت الوزارة جاهدة لتقديم الخدمات التربوية المطورة لهذه الفئة في المدارس الحكومية وذلك تسهيلًا لهم لتلقي التعليم في أماكن سكنهم بدلًا من تكبد عناء الوصول إلى محافظة مسقط، ومن هذه البرامج: برنامج معالجة صعوبات التعلم الذي بدأ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وبرنامج دمج ذوي الإعاقات (السمعية والعقلية) في فصول ملحقة بالمدارس

العادية والذي طُبق في العام ٢٠٠٦/٢٠٠٥م، وبرنامج معالجة اضطرابات النطق والتخاطب الذي تم تنفيذه في مدرسة الأمل للصم بمحافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤م بدعم من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(الايسيسكو)، هذا بالإضافة إلى إنشاء قسم رعاية المجيدين والموهوبين عام ٢٠٠٧م والذي أخذ على عاتقه وضع الخطط، وبناء الاستراتيجيات المناسبة لرعايتهم بفئاتهم المختلفة، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة لهم تلبية لاحتياجاتهم وإمكاناتهم وتوظيفها التوظيف الأمثل، علمًا بأنَّ هذه الجهود كلها كانت تحت إشراف دائرة التربية الخاصة التابعة للمديرية العامة للبرامج التعليمية بوزارة التربية والتعليم، (المعمري، ٢٠١٠؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن حكومة السلطنة تسعى بشكل حثيث إلى تطوير الخدمات المقدمة في مجال التربية الخاصة من خلال الخطط والبرامج والمشاريع التي أُعدت خصيصًا لصالح فئات التربية الخاصة؛ حيث ضمنت الخطة الخمسية التاسعة (٢٠١٦-٢٠٢٠) مجموعة من الأهداف المُراد تنفيذها في هذا الجانب مثل البدء بمشروع تكييف المناهج الدراسية للإعاقة العقلية والسمعية، وتنفيذ برامج تدريبية تخصصية يستهدف (٢٠٠) معلم ومعلمة من غير الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة على الأقل حتى عام ٢٠٢٠م، ورفع جودة الخدمات والبرامج المقدمة لطلبة التربية الخاصة، وتجويد خدمات التشخيص لبرامج التربية الخاصة، وتحسين أدوات تقويم طلبة التربية الخاصة، وضمان إتاحة التعليم بنسبة ١٠٠% لجميع فئات التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦م). ولعل أهم إنجاز في هذه الفترة كما أوضحه الفارسي (٢٠١٨) هو وضع حجر الأساس لإنشاء المركز الوطني للتوحد بسلطنة عمان بتمويل من القطاع الخاص ثمارًا لتوصيات دراسة من قبل فريق بجامعة السلطان قابوس حول معدل انتشار التوحد في السلطنة.

أولا: مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود التي بذلتها السلطنة في الاهتمام بالتربية الخاصة ممثلة في التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية، والتي أحرزت بعض التقدم في توفير التعليم والخدمات الأخرى لهذه الفئة، وفي ظل التطورات المتسارعة والمتغيرات الاجتماعية وازدياد معدلات النمو في أعداد طلبة التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)، إلا أن الدراسات العمانية تؤكد أن الدعم الذي تقدمه الحكومة لبرامج التربية الخاصة غير كاف، ولا يزال هناك مجال لتطوير عملية تعليمهم وتعلمهم (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤). فقد أكدت دراسة المعمرية (٢٠٠٠) بأن هناك بعض المشكلات التي تحد من فاعلية إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان

منها ضـــعف تفهم الإدارة لطبيعة العمل بمجال إدارة التربية الخاصـــة، وقلة الموارد والإمكانات المادية اللازمة لتقديم خدمات أفضل لفئات التربية الخاصة، كما جاءت دراسة الجامودي (٢٠٠٥) داعمة لذلك من خلال ما توصـــلت إليه من نتائج في وجود مشـــكلات متعلقة بعمليات إدارة التربية الخاصـــة (التخطيط، والتنظيم، والإشـــراف والتوجيه، والتقويم، والتمويل)؛ حيث كان مســـتوى هذه المشـــكلات وفق اســـتجابة العينة يتراوح بين المرتفعة والمتوســـطة، وهذا مؤشـــر يحتاج إلى إعادة النظر في عمليات إدارة التربية الخاصة بالسلطنة.

ورصـــــدت وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢) مجموعة من المشـــكلات التي تخص التربية الخاصـــة من خلال الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي والتي من أهمها أنه لا توجد اســـتراتيجية وطنية متناســـقة لتقديم خدمات فئات التربية الخاصـــة؛ بحيث تبنى هذه الاستراتيجية على جهود جميع الوزارات المعنية (وزارة الصحة، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية)، ولا توجد آليات دقيقة كافية لتحديد وتقويم فئات التربية الخاصـــة، كما أن هناك نقصـــا في البيانات والإحصـــاءات حول الحاجة إلى تجهيزات ومرافق تعليمية لخدمة فئات التربية الخاصـــة؛ حيث إن هذا النقص يؤثر على وضـــع اســـتراتيجية مناسبة لتطوير الخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصـــة، كذلك ندرة البرامج التدريبية المتخصـــصـــة لمعلمي المدارس الحكومية المسؤولين عن دمج بعض فئات التربية الخاصـــــة مع غيرهم من الطلبة؛ حيث إن المعلمين في الوقت الحالي يتلقون تدريبًا محدودًا لتكييف طرق التدريس؛ لتلائم فئات التربية الخاصة الذين يدرسون مع غيرهم في صـــفوف الدمج. وعلى الرغم من الدور الريادي للمراكز المعنية برعاية هذه الفئة إلا أنها أدت إلى تعدد الجهات المشـــرفة على التعليم بأنواعه، وطبقاً للتشـــريعات الدولية يجب أن تضـــطلع وزارة التربية والتعليم بمهمة تقديم خدمات التعليم للأطفال ذوي الإعاقة على أن تقدم الجهات الأخرى الخدمات التأهيلية، والصـــحية والاجتماعية وغيرها من الخدمات لهؤلاء الأطفال وأســـرهم (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

وبالنظر إلى أهداف الخطتين الخمسيتين التاسعة والعاشرة المتعلقة بالتربية الخاصـــة، وما تم إنجـــازه على أرض الواقع، نجد أنـــه قليل مقـــارنـــة بـــالتغيرات الثقـــافيـــة والمعرفيـــة المتلاحقـــة في هذا الجانب، فهناك حاجة ماســـة إلى وجود برامج للتربية الخاصـــة بدرجة بكالوريوس في مؤســـســـات التعليم العـــالي، وتـــأهيل منـــاســـب للمديرين والمعلمين في مـــدارس الـــدمج الجزئي، ووثـــائق تقويم متخصـــصـــة ودقيقة لفئات التربية الخاصـــة، ومراكز ومتخصـــصـــين للكشـــف المبكر بوجود حالات التربية الخاصة، وبدائل عملية لتمويل كافة برامج التربية الخاصة.

وعززت أهداف رؤية عمان٢٠٤٠ ما ذكر أعلاه من خلال تأكيدها على ضرورة تمكين فئات التربية الخاصة ليكون لها اسهاما في الاقتصاد الوطني، ووجود شراكة فاعلة بين القطاعين العام والخاص لخدمة هذه الفئات، وتوفير حماية اجتماعية متكاملة، وبالتالي تظهر الحاجة إلى توفير خدمات (تربوية، وتعليمية، ونفسية، واجتماعية، وصحية) أكثر من ذي قبل، ويتحتم على المخططين وواضعي السياسات التعليمية بالسلطنة إيجاد بديل مناسب يعالج أغلب قضايا التربية الخاصة وتحت مظلة واحدة أسوة بالعديد من الدول الأخرى والتي تبنت فكرة إعداد الخطط الاستراتيجية المستقبلية بعيدة المدى تُعنى بكافة الخدمات المتعددة والمتطلبات الأساسية لهذه الفئة وأسرهم، ومتابعة تقدمهم منذ الولادة مرورًا بمراحل التعليم المختلفة ووصولا بهم إلى سوق العمل لتوفير العيش الكريم، وهذا يتطلب توحيد الجهود بإدارة علمية دقيقة ومنظمة للتربية الخاصة من خلال استراتيجية شاملة لتطوير هذه الإدارة، وبالتالي تتبلور مشكلة الدراسة في **الأسئلة البحثية** التالية:

١- ما الأسس النظرية لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

٢- ما واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان؟

٣- ما نتائج التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤثرة على إدارة التربية الخاصة بوازرة التربية والتعليم؟

٤- ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان؟

ثانيا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على الأسس النظرية لإدارة التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، من خلال البحث وتحليل الأدبيات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة، وسُبل إدارتها على الصعيد المحلي والعالمي، والاستفادة من الاتجاهات العالمية في هذا المجال مثل: اتجاه الدمج الشامل، واتجاه تفعيل التكنولوجيا، واتجاه التأهيل المجتمعي في إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة.

٢- الوقوف على الوضع الراهن لإدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان، من خلال دراسة وتحليل الواقع بعملياته الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم) والاستفادة من النتائج بعد تفسيرها في تطوير إدارة برامج التربية الخاصة.

٣- تحليل أهم عناصر البيئة الداخلية (نقاط القوة ونقاط الضعف)، والخارجية (الفرص، والتهديدات) المؤثرة على إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان، وذلك من خلال تصميم استمارة التحليل الرباعي SWOT، والتي تساعد على تحليل عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، والوصول إلى البدائل الاستراتيجية الأربعة عبر مصفوفة التحليل الرباعي، والاستفادة منها في اختيار البديل الاستراتيجي المناسب للوزارة.

٤- التوصل إلى استراتيجية مقترحة لإدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان، وصياغتها من خلال المنطلقات والأبعاد والأهداف والإجراءات التي تتناسب والبيئة العمانية وتسهم في تطوير إدارة برامج التربية الخاصة.

ثالثا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

١. الأهمية النظرية

- تفتح الدراسة آفاقًا جديدة للباحثين على الصعيد المحلي والعالمي من خلال تحليل البيئتين الداخلية (نقاط القوة، ونقاط الضعف) والبيئة الخارجية (الفرص، والتهديدات) وما نتج عنهما من بدائل استراتيجية تساعد في إيجاد الحلول للمشكلات المرتبطة بإدارة التربية الخاصة.
- تعتبر الدراسة من الدراسات القليلة التي تبحث في إدارة التربية الخاصة في السياق العماني، وبالتالي تمثل مرجعًا نظريا وعلميا للباحثين على الصعيد المحلي والعالمي.
- إن وجود إستراتيجية لإدارة التربية الخاصة موائمة للبيئة العمانية، يُسهم في تغيير توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تطوير الخدمات المقدمة في التربية الخاصة بما يتفق والمستجدات التربوية الحديثة في ضوء التطورات والثورات التكنولوجية المختلفة.

- تضـيف الدراسـة مجموعة من الاتجاهات الحديثة (الجودة الشـاملة، الدمج الشـامل، التأهيل المهني، توظيف التكنولوجيا) في مجال إدارة التربية الخاصـة يمكن الإسـتفادة منها في ضوء السياق الثقافي للمجتمع العماني.

- مواكبة للتطورات والمسـتجدات الحديثة التي تسـعى السـلطنة إلى تحقيقها كمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ونشر ثقافة ريادة الأعمال في كافة مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.

٢- الأهمية التطبيقية

- تضـيف الدراسـة مجموعة من الخبرات الدولية (الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة الأردنية الهاشمية وأستراليا واليابان والمملكة العربية السعودية، والكويت) في مجال إدارة التربية الخاصة يمكن الإستفادة منها في السلطنة بما يتناسب والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

- تعتبر تلبية لتوصيات عدد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة حل المشكلات المتعلقة بإدارة التربية الخاصـة سـواء على مسـتوى مدارس التربية الخاصـة أو البرامج التربوية المطبقة والمدمجة في المدارس العادية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وبالتالي فإن وجود استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصـة بسلطنة عمان سيكون له أثر في إيجاد البدائل والحلول لهذ المشكلات.

- تقدم إضـافة لصـانعي ومخططي سياسـة التعليم، ومتخذي القرارات، والقائمين على إدارة التربية الخاصة من أجل تطوير الخدمات المقدمة لهذه الفئة عبر اختيار البديل الاستراتيجي المناسب، والذي سيسهم في تطوير إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان.

- مرجعًا تحليليًا لواقع إدارة برامج التربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من خلال ما تقدمه من تحليل للبيئة الداخلية (نقاط القوة ونقاط الضـعف)، والبيئة الخارجية (الفرص، والتهديدات)، مما يسـهل عمليات المتابعة والتقويم للأداء المؤسـسـي لهذا القطاع والسعي نحو تطوير وتحسين وتجويد خدماته.

رابعا: حدود الدراسة

١- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة في تناولها لإدارة التربية الخاصة على العمليات الإدارية التالية: (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم)؛ وذلك لأهمية هذه العمليات في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية الخاصة وفق أسس علمية ودقيقة.

٢- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على الخبراء المتخصصين في مجال إدارة التربية الخاصة في المؤسسات الحكومية والخاصة بسلطنة عمان، والعاملين بإدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم (مديري المديريات ومساعديهم، ورؤساء أقسام التربية الخاصة، ومديري المدارس ومساعديهم، والمشرفين التربويين والإداريين، وأخصائي النطق والتخاطب، وأخصائي التشخيص، ومعلمي صعوبات التعلم).

٣- الحد المكاني: طُبقت أدوات الدراسة الحالية بديوان عام وزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط، ممثلة في المديرية العامة للبرامج التعليمية؛ كون دائرة التربية الخاصة ضمن تقسيمات هذه المديرية، والمديرية العامة للتقويم التربوي؛ لارتباطها بوثائق تقويم طلبة برامج التربية الخاصة وذوي الإعاقة، والمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية؛ لارتباطها ببعض الكوادر البشرية العاملة في التربية الخاصة وتدريبهم، وما يناظرها من تقسيمات في كافة المحافظات التعليمية، بالإضافة إلى كافة المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة بسلطنة عمان.

٤- الحد الزمني: طُبقت الدراسة في الفترة من ٢٠١٨م إلى ٢٠٢٠م

خامسا: مصطلحات الدراسة

١- إدارة التربية الخاصة Special Education Management

عُرفت التربية الخاصة Special Education من حيث الأهداف بأنها: "مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف" (قطناني، ٢٠١٥، ص٢٢).

أما من حيث العمليات فتعرف إدارة التربية الخاصة بأنها: "تلك الجهود الهادفة والمنظمة والتي تتضمن التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والرقابة، والتقويم؛ من أجل الإعداد والتنفيذ الجيد

لبرامج التربية الخاصة، بما يحقق أكبر استفادة ممكنة لذوي الحاجات الخاصة من تلك البرامج " (الجلامدة، ٢٠١٥، ص٦٨).

وتُعرَّف إدارة التربية الخاصة إجرائيا بأنها: عمليات إدارية منظمة تشمل التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم لخدمات وبرامج التربية الخاصة بفئاتها المتعددة (الإعاقات العقلية، والإعاقات الجسدية، وصعوبات التعلم، والموهوبين)، بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة وفقًا لسياسات وتشريعات التربية والتعليم بسلطنة عمان.

٢- الاستراتيجية Strategy

تُعرف الاستراتيجية في قاموس أكسفورد بأنها "خطة عمل مصممة لتحقيق هدف طويل الأجل أو شامل"، أما العجمي (٢٠١٣، ص٣٨٨) فقد عرفها بأنها " تصور للرؤى المستقبلية الخاصة بالمؤسسة لرسم رسالتها وتحديد غاياتها على المدى البعيد، وتحديد أبعاد العلاقات بينها وبين بيئتها بما يسهم في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها ونقاط القوة المميزة لها ومراجعتها وتقويمها بهدف اتخاذ القرارات الاستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد".

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: رؤية مستقبلية لإدارة التربية الخاصة كمنظومة متكاملة ومتسقة تهدف إلى تطوير عملياتها الإدارية من التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم، من خلال التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤثرة الداخلية (نقاط القوة، ونقاط الضعف)، والخارجية (الفرص، والتهديدات) المؤثرة على المؤسسة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تضمن التطوير المستمر لإدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

سادسًا: خطوات إجراء الدراسة

تسير هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الإطار العام للدراسة، ويشمل: المقدمة، والمشكلة، وحدود الدراسة، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، ومصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة، ومنهج الدراسة وخطواتها.

٢- تحديد الإطار النظري للدراسة، والذي يتمحور حول الأسس النظرية لإدارة التربية الخاصة، والاتجاهات العالمية المعاصرة.

٣- الدراسة الميدانية وتشمل:

أ- دراسة وتحليل واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان من الجانب النظري والميداني، والنظر بتفحص في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة في عمليات التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم.

ب- إجراء التحليل الاستراتيجي لواقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان.

٤- تقديم استراتيجية مقترحًة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وستقدم الدراسة خلال الفصل الثاني القادم إطارها النظري، والذي يتكون من ثلاث مباحث رئيسة متمثلة في إدارة التربية الخاصة (مدخلات التربية الخاصة، مفهوم وفلسفة إدارة التربية الخاصة، العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة، العمليات الإدارية لإدارة التربية الخاصة، تحديات إدارة التربية الخاصة على الصعيد العالمي، وكفايات ومهارات القيادات في التربية الخاصة)، وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة (إدارة الجودة الشاملة، إدارة الدمج الشامل، إدارة توظيف التكنولوجيا، وإدارة التأهيل المهني)، والخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة (الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، اليابان، المملكة الأردنية الهاشمية، جمهورية مصر العربية، المملكة العربية السعودية، والكويت)، وجهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة، من حيث (تطور نظام التربية الخاصة في سلطنة عمان، مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها، الإطار التشريعي لإدارة مؤسسات التربية الخاصة بسلطنة عُمان، مهام وعمليات إدارة التربية الخاصة بسلطنة عُمان، تقييم جهود سلطنة عمان في إدارة برامج التربية الخاصة).

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

المقدمة

المبحث الأول: إدارة التربية الخاصة Management of Special Education

أولا: مدخلات التربية الخاصة

ثانيا: مفهوم وفلسفة إدارة التربية الخاصة

ثالثا: العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة

رابعا: العمليات الإدارية لإدارة التربية الخاصة

خامسا: تحديات إدارة التربية الخاصة على الصعيد العالمي

سادسا: كفايات ومهارات القيادات في التربية الخاصة

خلاصة وتعقيب

المبحث الثاني: الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة

أولا: الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التربية الخاصة

١- إدارة الجودة الشاملة ٢- إدارة الدمج الشامل

٣- إدارة توظيف التكنولوجيا ٤- إدارة التأهيل المهني

ثانيا: بعض الخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة

١- الولايات المتحدة الأمريكية ٢- أستراليا ٣- اليابان

٤- المملكة الأردنية الهاشمية ٥- جمهورية مصر العربية

٦- المملكة العربية السعودية ٧- الكويت

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الخبرات في إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان

خلاصة وتعقيب

المبحث الثالث: جهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة

أولا: تطور نظام التربية الخاصة في سلطنة عمان

ثانيا: مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها

ثالثا: الإطار التشريعي لإدارة مؤسسات التربية الخاصة بسلطنة عُمان

رابعا: مهام وعمليات إدارة التربية الخاصة بسلطنة عُمان

١- التخطيط ٢- التنظيم ٣- التمويل ٤- التقويم

خامسا: تقييم جهود سلطنة عمان في إدارة برامج التربية الخاصة.

خلاصة وتعقيب

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ذات العلاقة بإدارة برامج التربية الخاصة؛ وذلك من خلال ثلاثة مباحث رئيسة متمثلة في إدارة التربية الخاصة، والاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة، وجهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة، حيث سيتم عرض مواضيع كل مبحث من خلال التحليل، والربط بين الدراسات السابقة والأدب النظري، ومن ثم تقديم خلاصة وتعقيب لكل مبحث حول الاستفادة منه في تطوير إدارة التربية الخاصة بالبيئة العمانية. كما ويحتوي هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأوجه الاستفادة منها في تعزيز نتائج الدراسة الحالية.

المبحث الأول: إدارة التربية الخاصة Management of Special Education

تمهيد

إن الاهتمام بحق التربية بشكل عام، والتربية الخاصة بشكل خاص يرتبط ارتباطا وثيقاً بدرجة الوعي والتحضر لأي بلد من البلدان، وكلما تطورت الحياة بشكل عام كلما تنامى الاهتمام بحقل التربية بكل أشكالها، فخلال جميع العصور البشرية ظهر الكثير من الأطفال غير العاديين، ولكن اختلفت نظرة المجتمعات إليهم عبر تلك العصور، تبعاً لمجموعة من المتغيرات والعوامل والمعايير، فبدءا من التخلص من الطفل المعاق، إلى وضعه في الملاجئ كي لا يؤذي غيره، إلى معاملتهم بشكل إنساني وفقاً لما حثت عليه الأديان، ثم إلى المراكز والمدارس الخاصة بهم.

ومع تطور حقل التربية الخاصة في القرن العشرين ساهم العلماء والباحثون في تقدم طرائق القياس والتشخيص لمظاهر الإعاقة من الناحيتين الطبية والنفسية، وإعداد البرامج التربوية والنفسية والمهنية (متولي ، ٢٠١٥، ص٥)؛ حيث تشهد التربية الخاصة اليوم اهتماماً بالغاً يشير إلى درجة الوعي تجاه مشاكل ذوي الإعاقة وحاجاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية، وهوما حذا بكثير من الدول لتصميم برامج خاصة من شأنها تطوير مداخل التربية لهذه الفئات ودمجهم في المجتمع استعداداً لقيامهم بالأدوار المنوطة بهم كعناصر فاعلة ومنتجة وفقاً للمنظور الجديد الذي يرى ذوي الإعاقة على أنهم أشخاص فاعلون ضمن المنظومة الاجتماعية والتربوية الطبيعية (الجابري، ٢٠١٧، ص٢).

وستتناول الباحثة فيما يلي: مدخلات التربية الخاصة، من خلال عرض تطور المفهوم - الفئات - الأهداف - الأسس والمبادئ، ثم يليه عرض التطور التاريخي لمفهوم إدارة التربية الخاصة، فإلقاء الضوء على الفلسفة المعاصرة لإدارة التربية الخاصة، يليه عرض تفصيلي للعوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة، والعمليات / الوظائف الإدارية لإدارة التربية الخاصة، والتحديات التي تواجه إدارة التربية الخاصة على الصعيد العالمي، وفي الختام سيستعرض الفصل كفايات ومهارات القيادات في التربية الخاصة.

أولا: مدخلات التربية الخاصة

١ـ مفهوم التربية الخاصة

تعد التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية، وتعود البدايات المنظمة لهذا الموضوع إلى النصف الثاني من القرن الماضي، ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم من ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع. ويتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير العاديين الذين يختلفون اختلافا ملحوظا عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي مما يستدعي اهتماما خاصا من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية الخاصة بهم.

ولقد كان للتيارات والاتجاهات التربوية ولجهود التربويين والعاملين في مجال علم النفس والطب والمهتمين في المجتمعات البشرية في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأمريكية أكبر الأثر في نمو وتطور ميادين التربية الخاصة الذي يهتم بحاجات الجماعات والأفراد المختلفة وخاصة من الناس غير العاديين، ومن المهتمين في ذلك المجال فروبل (Frubil) وبياجيه (Biadgel) وستراس (Stras) كان لهم أبلغ الأثر في تقدم ذلك الميدان حتى وصل إلى ما وصل إليه في الوقت الحاضر وكذلك كيرك (Kirk) الذي يعد من أكثر المهتمين في هذا المجال (سلام، ٢٠١٥؛ كوافحة، ٢٠١١).

وبذلك احتل حقل التربية الخاصة مكانة مرموقة؛ نتيجة اهتمام الباحثين وعلماء التربية وعلم النفس والأطباء وغيرهم بتلاميذ التربية الخاصة حتى أصبح الاهتمام بهذه الفئات الخاصة يمثل موقعا متقدما في سلم الأولويات.

وأشار الظاهر (٢٠٠٨) بوجود اختلاف بين المفهوم الإنجليزي والمفهوم الأمريكي فيمن يقدم لهم الرعاية والعناية الخاصة التي تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم، فالإنجليز يطلقون مصطلح التربية الخاصة على الأطفال المعاقين أياً كانت هذه الإعاقة سواء جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية، بينما يستخدم الأمريكيون مصطلح الطفل غير العادي Exceptional Childوالذي يضم كل الأطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن العوام ليشمل المعاقين على اختلاف إعاقتهم والمتفوقين كذلك.

ويؤكد الخطاب السائد في التعليم الخاص على البادئة "dis" في الإعاقة، على الأقل بالمعنى المقصود في تعريفات القاموس، على أنها دلالة سلبية، كما هو الحال في كلمة

dislalifyوالتي تعني الحرمان، وكلمة disbar والتي تعني الإقصـــاء، ولذا فإن التركيز على "dis" يؤدي إلى الانتباه حول ما لا يسـتطيع الطلبة فعله بشـكل جيد، على الأقل مقارنة بنظرائهم، حيث يتم تعريف الطلبة في التربية الخاصـة - أي الطلبة ذوي الاسـتثناءات- من الناحية العملية إذا كان حاصـل ذكائهم المُختبر يضـعهم على الروافد السـفلى من المنحنى الطبيعي، ولكن كون هذا التعريف غير محدد بدقة، فأنه في عام ١٩٧٣، على سبيل المثال تم تغيير معدل الذكاء لذوي الإعاقة من انحراف معياري (IQ = 85) إلى (IQ = 70)، مما أدى إلى تحويل عدد كبير من الطلبة فجأة من "ذوي الإعاقة " إلى "طبيعي" (Smith & Marilyn, 2012,).

وأورد العتيبي (٢٠١٨) تعريفًا للتربية الخاصة نص بأنها: "جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضـمن وضـعاً تعليمياً خاصـاً، ومواد ومعدات خاصـة أو مكيفة، وطرائق تربوية خاصـة، وإجراءات علاجية خاصـة تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة في تحقيق الحد الأقصـى الممكن من الكفاية الذاتية الشـخصـية والنجاح الأكاديمي والمشـاركة في فعاليات مجتمعه" (ص.١١). وعرفها عسـل (٢٠١٢) بأنها " قسـم خاص من التربية يقدم للطفل غير العادي في أساليب تعليمه وتدريبه ورعايته بطريقة مقصودة وهادفة، ويوفر لهم ظروف مناسبة كي ينمو نموا سليماً يؤدي إلى تحقيق الذات " (ص.١١). كما عرفها الروسان (٢٠١٣) بأنها "ذلك العلم الذي يهتم بفئات الأفراد غير العاديين، وذلك من حيث قياسـها وتشـخيصـها وإعداد البرامج التربوية وأسـاليب التدريس المناسبة لها"(ص١٦).

٢- فئات التربية الخاصة

زاد الاهتمام بذوي الإعاقة (الفئات الخاصـة) اهتماماً كبيراً في العقدين الأخيرين عنه في الماضـي في شـتى دول العالم سـواء كانت الغنية أو الفقيرة على حد سـواء، وزاد هذا الاهتمام في مجال التشخيص لتشمل فئات كثيرة، وقد صنفها عسل (٢٠١٢، ص٥) فيما يلي:

- فئة الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية.
- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية.
- فئة الأطفال المتفوقين دراسياً والموهوبين.

وحددها قانون تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي(IDEA) (Individuals with Disabilities Education Act)بالفئات التالية:

- الإعاقات الحركية الجسمية.
- الإعاقات الكلامية أو اللغوية.
- الإعاقة السمعية.
- الإعاقة البصرية.
- الإعاقة العقلية.
- صعوبات التعلم المحدودة.
- اضطراب طيف التوحد.
- الأصم – المكفوف.
- الإعاقات الصحية الأخرى.
- الاضطراب الانفعالي.
- الصمم.
- إصابات الدماغ.
- الإعاقات المتعددة (الزريقات، ٢٠١٩، ص٣٩).

بينما أشـار البريقي (٢٠١٨، ص٦٤٦) إلى أن الفئات المسـتفيدة من خدمات التربية الخاصـة يمكن عرضها كما يلي:

- المتفوقون والموهوبون.
- القابلون للتعلم من ذوي الإعاقات العقلية.
- المعوقون بصرياً (المكفوفين وضعاف البصر)
- المعوقون سمعياً (الصم وضعاف السمع)

- المعوقون جسمياً وحركياً.
- ذوي صعوبات التعلم
- ذوي اضطرابات التواصل (اضطرابات الكلام واللغة)
- ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية
- ذوي اضطرابات التوحد.
- متعددو الإعاقة.

وفيما يلي استعراض لبعض تلك الفئات:

أ- الإعاقة العقلية

تعتبر ظاهرة الإعاقة العقلية من الظواهر المألوفة، ولا يكاد يخلو مجتمع منها، وتلقى الاهتمام من جانب المجتمعات والمؤسسات والمنظمات الدولية، حيث ظهر في الآونة الأخيرة من هذا القرن اتفاقا دولياً على محو أي مصطلحات عن التخلف العقلي "Mental Retardation"أو النقص العقلي " Mental "Deficiency، أو الضعف العقلي "Mental Subnormal"، واستبدالها بمصطلح الإعاقة العقلية "Mental Handicap" (متولي، ٢٠١٥، ص٩).

وتعرفه الرابطة الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية بأنه " عجز يتسم بأوجه القصور في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن الثامنة عشر"(قطناني، ٢٠١٥، ص٣٥).

وقد تعددت تعريفات الإعاقة العقلية من حيث أسباب حدوثها، فعُرفت بأنها: الإعاقة الناتجة عن أمراض نفسية ووراثية أو شلل دماغي لنقص الأكسجين أو لأمراض جينية أوكل ما يعيق العقل عن القيام بوظائفه الأساسية المعروفة (طاهر، ٢٠١٧، ص)، أما كوافحة (٢٠١٠، ص١٥٣) فعرفتها بأنها " مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي ينحرف عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي الاجتماعي ".

ويتميز ذوو الإعاقة العقلية بنمو عقلي أقل من العاديين ممن هم بأعمارهم، وهناك مؤشرات توضح الفروقات لخصائص المعاقين عقلياً مقارنة بأقرانهم العاديين، (العزاوي، ٢٠١٠، ص٣٦):

- سرعة النسيان وضعف الذاكرة.
- قصور في القدرة على التركيز.
- ضعف القدرة على الانتباه.
- ضعف القدرة على حل المشكلات.
- ضعف القدرة على التفكير المجرد.
- ضعف القدرة على التصميم.
- ضعف القدرة على التحليل والتركيب والتقويم حتى في أعمال متقدمة.
- تشتت الأفكار وصعوبة التمييز بين المتشابهات وأوجه الاختلاف بين الأشياء.
- صعوبة تعلم القراءة والكتابة والخط.

ب- الإعاقة البصرية

تُعد العين أعظم أسرار قدرة الله سبحانه وتعالى لكل مخلوقاته، فهي بصغر حجمها تتيح للإنسان رؤية هذا الكون الضخم، وبالتالي يحصل على كل ما يحتاجه من معارف، ويكتسب الخبرات المناسبة من العالم المحيط به.

وتعد الإعاقة البصرية إحدى فئات الإعاقة التي تستفيد من برامج التربية الخاصة، حيث تكون متفاوتة في الشدة والتأثير على النمو الإنساني بين الأفراد، وبالتالي يلزم الاهتمام بتعليم الطفل الكفيف مهارات الحياة الأساسية؛ حتى يستطيع ممارسة حياته بشكل طبيعي، وهنا يبرز دور برامج التربية الخاصة المعنية بهذه الفئة في وضع أهداف لتعديل اتجاهاتهم وإعادة هيكلة شخصياتهم بصورة متكافئة لاستخدام كافة إمكانياتهم وقدراتهم بصورة إيجابية في المجتمع (قطناني، ٢٠١٥).

وعرف العدل (٢٠١٣) الإعاقة البصرية بأنها: "فقدان البصر بشكل كلي أو جزئي أو ضعف بصر شديد، قد يضطر الشخص إلى استعمال معينات مثل العصا البيضاء أو نظارات خاصة أو أجهزة مساعدة مثل برامج الكمبيوتر الناطقة، أو الأحرف النافرة (برايل) (ص. ٧١)، وبالتالي تحدث الإعاقة البصرية عندما تعجز العين عن القيام بمهامها المرتبطة بحاسة البصر - من خلال نقل المثيرات البصرية التي يشاهدها الشخص للدماغ، وهو بدوره يترجمها إلى رسائل يمكن فهمها-

مما يجعل الفرد غير قادر على القيام بعمل ما، وعليه صنف محمد (٢٠١٥) الإعاقة البصرية إلى نوعين هما:

- ضعف البصر: ويعني أن الفرد يستطيع استخدام الإبصار لأغراض التعلم إلا أن أعاقته تتداخل مع قدراته الوظيفية اليومية.
- كف البصر: ويعني أن الفرد يستخدم اللمس والسمع للتعلم ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار.

ج-الإعاقة السمعية

يشير مصطلح الإعاقة السمعية إلى المشكلات السمعية التي تتراوح في شدتها من البسيطة إلى المتوسطة، وهوما يسمى بالضعف السمعي، وإلى الشديدة وهوما يسمى بالصمم والذي يعرف بأنه: درجة من الفقدان السمعي والتي تزيد عن (٧٠) ديسبل للفرد تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام السماعات أو بدونها، وتعد الإعاقة السمعية مقارنة بفئات الإعاقة الأخرى قليلة الحدوث نسبياً، حيث يشير الجوالدة (٢٠١٢، ص٣٤) أن نسبة انتشار حالات الإعاقات(السمعية والبصرية والحركية) مقارنة مع حالات التربية الخاصة الأخرى تبلغ (٨,٨%).

وتختلف الآراء فيما يتعلق بالطبيعة المميزة الخاصة بفئة الأطفال الصم أو ضعاف السمع، حيث وجد لويس، ونورويتش (٢٠٠٨) أن تلك الآراء تتراوح بين من يقللون وجود فروق إلى أدنى حد ويشيرون إلى وجود أوجه تشابه كبيرة بين الأطفال الصم وغيرهم من الأصحاء سمعياً، وبين أولئك الذين يرون أن الأطفال الصم مختلفون تماماً ويحتاجون إلى تدابير تربوية مختلفة. وهذا أمر حتمي ومؤكد في أحد المستويات، فالأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية بسيطة يمكن مساعدتهم عن طريق استخدام سماعات بحيث يتكيفون مع الفصول العادية على الرغم من أنهم قد يعانون من الحرمان السمعي بسبب سوء الأجهزة السمعية أو الضوضاء المحيطة، وتعرف كوافحة (٢٠١٠) الإعاقة السمعية بأنها: "عدم قدرة الأنسان على إدراك وفهم اللغة التي يتحدث بها أهل البيئة المحلية واللغة بشكل عام، فهو الأنسان غير القادر على التواصل اللفظي مع من يحيط به " (ص.١٧٣).

ويركز الفيسيولوجيون في تصنيفهم للإعاقة السمعية على درجة الفقدان السمعي لدى الفرد والتي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية، أو المقاييس السمعية لتحديد عتبة السمع التي يستقبل المفحوص عندها الصوت ونوعية ودرجة الإعاقة السمعية، ويستخدمون ما يسمى

بالوحدات الصـوتية التي تقاس بجهاز قياس السـمع الكهربائي الأوديوميتر والهيرتز أو ترددات الصـوت لقياس مدى حسـاسـية الأذن للصـوت، ومن أمثلة ذلك تصـنيف القريطي (٢٠١٤)، حيث صنف الإعاقة السمعية إلى:

- **فقدان سمعي خفيف Slight**: تتراوح درجته بين ٢٧ و٤٠ ديسبل، ويواجه أفراد هذه الفئة صعوبة في تمييز بعض الأصوات وسماع الكلام الخافت، والصادر من بُعد إلا أنه يمكنهم تعلم اللغة والكلام بالطريقة العادية مع استخدام المعينات السمعية.

- **فقدان سـمعي بسيط Mild**: يتراوح شـدته بين ٤١ و٥٥ ديسـبل، ويمكن لأفراد هذه الفئة فهم كلام المحادثة من بُعد3 - 5 أمتار وجها لوجه. ومع أنهم يعانون بعض الصعوبات في سـماع الكلام ومتابعة ما يدور حولهم من أحاديث عادية، إلا أنه يمكنهم الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة مع اسـتخدام المعينات السـمعية، والاسـتفادة من البرامج العلاجية لتصحيح بعض عيوب النطق والكلام.

- **فقدان سـمعي متوسط Moderate**: تتراوح درجته بين ٥٦ و٧٠ ديسـبل، ويعاني أفراد هذه الفئة من صـعوبات أكبر في الاعتماد على آذانهم في تعلم اللغة بدون معينات سـمعية، وهم يحتاجون إلى الالتحاق بفصـل خاص لمسـاعدتهم على اكتسـاب المهارات الكلامية واللغوية، وعادة ما يجدون صعوبة في المناقشة الجماعية وقد يعانون من اضطراب اللغة والكلام، وحدودية الحصيلة اللفظية.

- **فقدان سـمعي شـديد** Severe: تتراوح درجته بين ٧١ و٩٠ ديسـبل، ولا يمكن لأفراد هذه الفئة سماع الأصوات العالية، والعادية وتمييزها ولومن مسافة قريبة، كما أنهم يعانون من اضـطرابات شـديدة في اللغة والكلام، ويُعدون صُـماً من وجهة النظر التعليمية، ومن ثم يحتاجون إلى الالتحاق ببرنامج خاص بذوي الإعاقة السمعية لتلقى تدريبات نطقية وسمعية، وتعلم قراءة الشفاه، كما يحتاجون إلى سماعات طبية.

- **فقدان سـمعي حاد أو عميق Profound**: وتزيد شـدته عن 90 ديسـبل، ويعتمد أفراد هذه الفئة على حاسـة الإبصـار أكثر من حاسـة السـمع في فهم الكلام، وهم يعانون من ضـعف شـديد في الكلام واللغة. ولا يمكنهم فهم الكلام وتعلم اللغة بالاعتماد على آذانهم حتى مع اسـتخدام المعينات السـمعية، ويحتاجون إلى فصـول أو مدارس خاصـة بالصـم، وتوظيف طرق التواصل اليدوي وقراءة الشفاه والتدريب السمعي المستمر والمكثف.

د- صعوبات التعلم

لقد كان اهتمام التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبياً منصباً على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إلى الإعاقات بأنواعها، حيث تم وضع برامج تدريسية وتعليمية لتلك الفئات بعد وضوح تصنيفهم وفقاً للتعليمات والقواعد والقوانين، أما الأطفال الذين ليسوا بمكفوفين أوصماً، فقد حرموا من تلك البرامج لعدم وضوح مشكلتهم (القاسم، ٢٠١٥، ص١٦).

إن معظم تعريفات صعوبات التعلم تتمركز حول نقاط خمس، يمكن إبراز ها كالتالي: الطفل ذي صعوبة في التعلم لديه تأخر أكاديمي، وليس له نمط مميز في النمو، وربما قد يكون أولا يكون لديه خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما لا ترجع صعوبة التعلم لديه إلى عوامل سوء البيئة، وربما يكون معاق عقلياً أو مضطرب انفعاليا (عيسى وآخرون، ٢٠٠٦، ص١٢).

وتصف صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: (التفكير - الفهم - الإدراك - الانتباه - القراءة - النطق والتهجي - العمليات الحسابية)، فهي كما عرفتها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) : مجموعه غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب، واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية (سلام، ٢٠١٥، ص١٦٥).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل رعاية هذه الفئات، إلا أن هناك مشاكل تعليمية مختلفة ظهرت بسبب تنوع فئات ذوي الإعاقة وتباين تعريفاتها وسماتها، بالإضافة إلى أنهم يحتاجون رعاية وبرامج تربوية وإرشادية خاصة؛ حتى تمكنهم من أداء دورهم التنموي في المجتمع.

٣- أهداف التربية الخاصة

تتمثل أهداف التربية الخاصة فيما يذكره عربيات (٢٠١١، ص٤١) من خلال تصنيفه لنوع الهدف في النقاط التالية:

- هدف وقائي: ويشمل نشر الوعي بأشكاله المختلفة للحد من أسباب الإعاقة.

- هدف وظيفي: ويشمل مساعدة ذوي الإعاقة على التكيف النفسي والاجتماعي.
- هدف اجتماعي: ويشمل مساعدة ذوي الإعاقة على تحسين قدراتهم وإنجازاتهم، وتحصيلهم في المجالات الجسمية والعقلية التي يعاني من قصور وظيفي فيها.
- هدف تعليمي: ويتمثل ذلك بإعداد البرامج الخاصة وطرائق التدريس المناسبة لكل فئة وإعداد الوسائل المعينة المناسبة لهم.
- هدف إنساني ديمقراطي: ينبع من تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع، وأن للمعاق الحق الكامل في تقديم الخدمات المناسبة له، وتأهيله ليكون عنصرًا فاعلًا في مجتمعه.

وأما العزاوي (٢٠١٠) وكوافحة (٢٠١٠) فقد ذكرا أهدافًا أخرى للتربية الخاصة والتي يمكن إجمالها في:

- تقديم الخدمات الخاصة لفئات ذوي الإعاقة من الأطفال المصنفين وفق المقاييس والاختبارات المقننة لتحقيق فرص مناسبة لتربيتهم وتعليميهم وتدريبهم وتشمل الأطفال المعاقين والمتفوقين.
- إبداء المساعدة للأطفال من ذوي الإعاقة؛ لتمكينهم من استثمار قابلياتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم في التعليم والتأهيل للمشاركة الاجتماعية في حياة الجماعة.
- مساعدة فئات التربية الخاصة على بناء شخصياتهم المتميزة من خلال تنمية وتعزيز سمات الثقة بالنفس، والجرأة، وحسن تقدير الذات، والرغبة بالدخول في المجتمع وأخذ الدور المناسب فيه.
- التأكيد على بعض الإجراءات كالفحص الطبي الصحي – وتشخيص العاهات وكشف مواقع الاعتلال والضعف أو النقص الكلي أو الجزئي عند المعاقين والتي تسهل من عمليات تربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم حرفياً، كما تساعد ذويهم على تربيتهم وتلبية رغباتهم.
- التعرف على الفروق الفردية من قبل المتخصصين في التربية الخاصة مما يساعد صياغة البرامج، ويسهل تقديم الخدمات المناسبة والمفيدة، وهذا يشكل ذلك هدفاً مركزياً للتربية.

- توفير خدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة من خلال نظام خاص أو مؤسسة، أو مركز متخصص لتقديم الخدمات اللازمة والمتكاملة والضرورية مركزياً، مثل: النمو والتطور لدى المعاق إضافة لتقويم حالة العوق وفق برنامج زمني مقنن قابل للمراقبة والتحديث.

- يُعد اكتساب المعاق لمهارات مهنية حرفية مناسبة بفعل الطرائق والأساليب والأدوات والمعدات والمتخصصين والتي توفرها التربية الخاصة هدفاً إنسانياً ومركزياً.

- تعمل التربية الخاصة على وضع برامج الوقاية من الإعاقة وبرامج علاجية مقننة لتعديل السلوك، إطفاء وتقليل المشاكل السلوكية الناتجة عن الإعاقة أو ظروف بيئة وجود الطفل المعاق.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وذلك بحسن توجيهم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

١٠. تهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدرات الموهوبين وتوجيهها، وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم.

١١. تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته؛ حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

١٢.احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع في حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والنسل والعرق والمال.

ثانيا: مفهوم وفلسفة إدارة التربية الخاصة

تجري إصلاحات التربية الخاصة في العديد من البلدان نتيجة لأسباب أيديولوجية وتربوية عامة، مثل الهدف من تشجيع التعليم الشامل، وإتباع النهج الفردي بصورة كبيرة لتعليم العدد المتزايد من التلاميذ ذوي الإعاقات التعليمية الخاصة، ومع ذلك تتأثر تلك الإصلاحات الخاصة بالسياسة التعليمية بالاعتبارات المالية، فكما هو الحال في الإدارة في القطاعات الأخرى، فإن الإدارة في التربية الخاصة بقطاع التعليم يسعى أيضًا لتحقيق الكفاءة والإنتاجية (Pulkkinen, 2016).

وتتطلب طبيعة مدارس ذوي الإعاقة مزيداً من الجهود المبذولة من قبل الإدارة المدرسية، حيث إنها ضرورية لجميع أولئك الأفراد الذين يتعرضون لخطر معاناة صعوبات مستمرة في

التعليم، والتكيف في ظل الفرص التعليمية العادية المتاحة لأقرأنهم العاديين، فتوفير المناخ القادر على تفعيل تأهيل أولئك الأفراد من ذوي الإعاقة يقع على عاتق الإدارة التي لابد لها وأن تكون واعية وفاعلة ومتطورة (الرشيدي، ٢٠١٦).

وتتحمل الإدارة المدرسية في مدارس ذوي الإعاقة العبء الأكبر في قيادة العمل المدرسي، وتوجيهه نحو النجاح وتحقيق الأهداف المرسومة، ويقع على عاتقها توفير كل الفرص الممكنة واستغلال كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة بما يحقق تطوير الأداء وجودته والحصول على أفضل النتائج المنشودة، وذلك من خلال القدرة على التخطيط الجيد وتحفيز المعلمين والإداريين وتسهيل عمليات التواصل بين مختلف الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعمل الدراسي (الكثيري، ٢٠١٧).

وقد عرفت الجرايدة (٢٠١٢) إدارة التربية الخاصة بأنها " تلك الإدارة الموكل إليها برامج التربية الخاصة في مختلف مستوياتها ومراحلها، ومختلف فئاتها من أجل تحسين النواتج التعليمية لدى فئات ذوي الإعاقة إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة والمنبثقة من الأهداف العامة للدولة " (ص٢٧)، وعرفها البريقي (٢٠١٨) بأنها " إدارة مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات التي صممت لتلبي احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة " (ص. ٦٤٤).

وقد زادت النظرة الإيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة عبر السنين في جميع أنحاء العالم، وتبنت العديد من المجتمعات فلسفات تعتمد على أسس نظرية فكرية وعوامل قد تكون مرتبطة بالفكر التربوي السائد في المجتمع، أو بالسياق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، أو الاتجاه نحو الدمج والتشريعات القانونية لصالح هذه الفئة في المجتمع.

وتنطلق فلسفة إدارة التربية الخاصة من مدرسة العلاقات الإنسانية لمؤسسها التون مايو(١٨٨٠-١٩٤٠)،والتي أكدت على أن الإنتاج (المخرجات) من العملية الإدارية مرتبط بالحالة الإنسانية والاجتماعية والنفسية لكافة العاملين بالمؤسسة، وعلى الرغم من المأخذ على هذه المدرسة أنها أولت الجانب الإنساني اهتماما أكثر من غيره من الجوانب الأخرى، إلا أنها تعد الأكثر ارتباطا بفئات التربية الخاصة، وخصوصية التعامل معهم في شتى المجالات، ووجدت التربية نفسها مع تطورها التاريخي وزيادة عدد الأطفال ذوي الإعاقة، بأنها مطالبة بتخصيص جانب من فلسفتها لخدمة هؤلاء الأطفال من خلال توجيه عدد من أهدافها نحو تحقيق آمالهم وتطلعاتهم، ومن هنا ظهر ما يسمى بالتربية الخاصة، والذي كان يظن سابقا أنه يُعنى فقط بنوعية المقررات الدراسية، لكن

الواقع أثبت غير ذلك، حيث إن هذه التربية اهتمت بكافة الأمور المرتبطة بالتربية الخاصـــة، مثل الإدارة ، وتصـنيف الفئات لتوفير الرعاية المناسبة لكل فئة وفقا للإمكانات والقدرات، والتشـخيص، والتدخل البكر، والوسائل التعليمية المناسبة، ووسائل التقويم التربوية، وغيرها.

اعتمدت فلســفة إدارة التربية الخاصـــة على التكامل والنظرة الشــمولية في شــتى الجوانب والعناصـــر المتعلقة بذوي الإعاقة، حيث يعتمد تحقيق أهدافها على تكامل كافة العناصـــر المكونة لعملية الإدارة، والبعد عن التخصـص الضـيق، ويكمن في تكاملها ضـمان نجاح العمليات الإدارية (التخطيط ، التنظيم، والتمويل، والتقويم)، وبالتالي النجاح في إعداد مدير تربية خاصـــة يتفهم أبعاد التربية الخاصـــة ويســتطيع أداء أدواره بكفاءة، ويكون قادرًا على المشـــاركة الفعالة في الأنشـطة الاجتماعية المتنوعة داخل وخارج مؤســـســـته، ومدركًا لمدخلات نظام تعليم ذوي الإعاقة، ومخرجاته، ومتفهما لفلسفة هذا التعليم، وأهدافه، وأبعاده الاجتماعية (أبومربغي، ٢٠١٢؛ الاسحاق، ٢٠١٦؛ قطناني؛ عثمان؛ والبنا، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من أن إدارة التربية الخاصة أسلوب من أساليب الإدارة كغيره من الإدارات التعليمية الأخرى، حيث تتفق معها في الأهداف التي تســعى إلى تحقيقها، إلا أنها تختلف من حيث الأســاليب المســتخدمة في التنفيذ الإداري، حيث يظهر الاختلاف في مهام كل من المدير والوكيل/ المساعد والمعلم، ومناهج وطرق التدريس، ووسائل التعليم، وقد حدد مخلوف (٢٠١٧) الاختلافات فيما يلي:

- **اختلاف البيئة المدرسية**: حيث ينبغي أن يكون المبنى المدرسي المصمم لذوي الإعاقة خالي من جميع العقبات التي تحول دون استفادة التلاميذ المعاقين من مرافقه.

- **اختلاف المرحلة العمرية:** حيث يجوز- في حالات خاصة- التجاوز عن سن القبول بما لا يزيد عن ثلاث سنوات، كما يجوز تمديد بقاء التلميذ في البرنامج بالنسبة للفئات التي حدد لها سقف أعلى بما لا يزيد على أربع سنوات، وذلك وفقاً لضوابط ومعايير، كما يزيد عدد الطلبة في المدرسة العادية كثيراً على عدد الطلبة مدرسة / معهد التربية الخاصة.

- **كثافة الفصل الدراسي**: حيث تزيد كثافة فصل التعليم العام عن كثافة فصل التربية الخاصة ففي حين تكون كثافة الفصـــل في التعليم العام حوالي (٤٥-٥٠) تلميذاً، لا يجوز بأي حال من الأحوال أن تتجاوز كثافة (١٥) تلميذاً في فصل التربية الخاصة.

ومما سبق يتضح أن إدارة التربية الخاصة تختلف عن الإدارة التربوية في طريقة تنفيذ المهام والإجراءات الإدارية والمهنية لمدير أو قائد المؤسسة، واختلاف طرق التدريس والتعامل مع الطلبة، وكذلك مهام كلا من الأخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي.

ثالثًا: العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة

تُعد إدارة التربية الخاصة كمنظومة تربوية مؤثرة ومتأثرة بالعوامل الداخلية والعوامل الخارجية المحيطة، لاسيما وأنها تتعامل مع فئات ذات خصوصية تختلف عن باقي فئات المجتمع الأخرى، وخلال الطرح الآتي سيتم التطرق إلى أهم العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة.

١- البعد الاجتماعي

كنظام موازٍ للتعليم الذي يتم توفيره لمعظم الأفراد، فإن وضع التربية الخاصة في الدول التي لا يوجد فيها نظام محدد لتعليم ذوي الإعاقة مشتتا، ويعاني الكثير من المشكلات منها على سبيل المثال: في كثير من أنحاء العالم، يُرجح أن يتم التعرف على الطلبة من مجموعات الأقليات على أنهم يحتاجون إلى احتياجات تعليمية خاصة أكثر من غيرهم، وهذا يؤدي إلى وضع يتيح فيه الالتحاق بالتربية الخاصة بغرض الوصول إلى التعليم بالنسبة لهم، ولكنه يديم التمييز بالنسبة للآخرين. فإطار سياسات التربية الخاصة والذي يهدف إلى ضمان الحق في التعليم لأولئك الذين كانوا مستبعدين من التعليم، قد أوجد مشاكل عدم المساواة داخل التعليم (Florian, 2013).

ووفقًا لمنظري "النموذج الاجتماعي" للإعاقة، فإن الإعاقة ليست نتاجاً لأمراض جسدية، بل هي نتاج هياكل اجتماعية واقتصادية محددة تستبعد الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الكاملة في الأنشطة الاجتماعية السائدة، وبالتالي ينظرون للأشخاص ذوي الإعاقة كمجموعة اجتماعية مضطهدة، ويعزى اضطهادهم إلى النمط الرأسمالي للإنتاج أو هياكل الرأسمالية الصناعية ومطالبها بزيادة الإنتاجية، ففي مثل هذه النظرية تم تحويل الإعاقة كشكل من أشكال الاضطهاد الاجتماعي، بحيث يُنظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة كضحايا جماعيين لمجتمع رأسمالي غير متكافئ ومعادي، وبالتالي يشير النموذج أو النظرية الاجتماعية إلى أنه ينبغي لسياسة الإعاقة الابتعاد عن التعويض عن الاختلافات وتصحيح الإعاقات، والاتجاه نحو تمكين الهوية الإيجابية للأشخاص ذوي الإعاقة (Dimitris Anastasiou, 2012).

وبناء على ما سبق نجد أن أصحاب النموذج الاجتماعي يؤكدون بأن استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الكاملة في الأنشطة السائدة بالمجتمع، يجعلهم ينظرون لأنفسهم على أنهم

مجموعة اجتماعية مضطهدة، ولا مكانة لهم بين أفراد المجتمع فيما يتعلق بممارسة حياتهم بشكل طبيعي في شتى المجالات.

٢- البعد القانوني (التشريعي)

أثارت قضية حقوق وتشريعات ذوي الإعاقة اهتماماً كبيراً لدى المعنيين؛ لما تكفله هذه التشريعات من حياة كريمة لذوي الإعاقة، واعترافاً بكرامتهم وإنسانيتهم، ولما تعكسه من مدى الوعي بحقوقهم ومصالحهم، وكيفية صيانة هذه الحقوق، وتنظيم تلك المصالح، كما تعكس أيضاً الاتجاهات الإيجابية نحوهم.

وأكدت كل الشرائع السماوية معنى وجوب احترام الإنسان أيا كان جنسه أولونه أو عمره، وكذلك كان لميثاق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الأمم المتحدة في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ م أثره الكبير في إصدار القانون رقم ١١٦ لسنة ١٩٥٠ م الخاص بالضمان الاجتماعي، حيث نص على اتخاذ التدابير الضرورية لإنشاء وتنظيم المعاهد والمدارس اللازمة؛ لتوفير الخدمات لذوي الإعاقة وتدريبهم وإعدادهم للعمل.

وفي عام ١٩٨٩ نصت المادة (٢٣) من اتفاقية حقوق الطفل التي أصدرتها الأمم المتحدة على ضرورة أن تعترف الدول بوجوب تمتع الطفل المعاق بحياة كريمة كاملة في ظروف تكفل له كرامته، وتعزز اعتماده على النفس، وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع. وتماشيًا مع هذه الحقوق صدرت العديد من التشريعات التي تؤكد حق المعاق في الرعاية المتكاملة، حيث صدر الإعلان العالمي حول التربية للجميع عام ١٩٩٠ واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال عام ١٩٩٠ أيضاً، وإعلان برنامج ڤيينّا عام ١٩٩٣، بالإضافة إلى إعلان النوايا المنبثق عن الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الإعاقة، وقد تضمن المؤتمر العالمي لحقوق المعاقين (٨- ٩ مارس ٢٠٠٣) مجموعة من المحاور المهمة التي تتعلق بحقوق ذوي الإعاقة والتي منها:

أ- القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المعاقين، بالاعتماد على مبدأ المساواة وتعزيز اعتماد المعاقين على أنفسهم ومشاركتهم الكاملة في جميع مجالات الحياة.

ب- الاعتراف بحق المعاق في اختيار بيئة عمل مناسبة لقدراته وإمكانياته بحرية في ظروف لائقة مع إيجاد التدريب المهني الملائم وبرامج التشغيل، وتضمنت المادة ٢٨ حق التعليم بما في ذلك الحق في التعليم العالي وجعله متاحاً للجميع على أساس القدرات، وتأكيداً لأهمية رعاية الفئات الخاصة فقد أعلنت الأمم المتحدة عام ١٩٨١ م عامًا دوليا للمعاقين (أبو النور، ٢٠١٥).

٣- البعد الثقافي

ويتمثل في السياق الثقافي والمعرفي للبيئة أو المجتمع الذي يعيشه أفراد التربية الخاصة من اتجاهات نحو القدرات والإمكانيات التي يمتلكها هؤلاء الأفراد تسهم في تنميتهم معرفيا وتساعدهم للمساهمة في التنمية المستدامة لمجتمعهم، فمنذ أن نشر دان **(Dunn) عام ١٩٦٨**مقاله الذي كثيراً ما يتم الاستشهاد به في البعد الثقافي كأحد العوامل المؤثرة في إدارة التربية الخاصة، والمعنون بـ "التعليم الخاص للمتخلفين بشكل معتدل: هل الكثير منه مبرر؟" كانت القضايا المتعلقة بالسياق الثقافي بارزة في التعليم الخاص في الولايات المتحدة، وقد استند هذا المقال جزئياً إلى ملاحظته القائلة بأن الفصول الخاصة بالإعاقات الذهنية الخفيفة (المعروفة في الستينيات كصفوف خاصة للمتخلفين بشكل معتدل) كانت معظمها من الطلبة الأميركيين ذوي الأصول الإفريقية. وقد أدى ذلك إلى فحص دقيق للأسباب التي يتم تعريف الطلبة بها في التعليم الخاص ونوع التعليم الذي يتلقونه كنتيجة لتحديد الهوية، وفي أعقاب نشر ذلك المقال، تم إيلاء اهتمام كبير لأصول الأطفال الذين يتلقون تعليماً خاصاً (Kauffman & Anastasiou, 2019).

وأشار الباش (٢٠١٧) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية والعقلية كانوا هدفاً للتمييز بين الثقافات في الولايات المتحدة الأمريكية، من عزلهم لإقصائهم وتدميرهم، حيث بدأت ثقافة المجتمع الأمريكي في العناية بذوي الإعاقة بوضعهم في مؤسسات، ثم تم التركيز على النظام التعليمي وأماكن العمل الخاصة بهم، فقد كانت الخدمات المقدمة في البداية متدنية جداً، ثم تم قبولهم في المدارس الحكومية ولكن مع وضعهم في التعليم العادي بدون أي خدمات خاصة.

رابعا: العمليات الإدارية في إدارة التربية الخاصة

تعد مدارس التربية الخاصة متميزة عن غيرها من المدارس لما تحويه من تنظيم في مصادرها، والتي تخدم فئات مختلفة وهي الطلبة ذوي الإعاقة، بما يتناسب مع تعلمهم، ويتضمن ذلك ترتيب لحاجات الطلبة التعليمية والسلوكية، من حيث مراعاة حجم الفصل العادي وتوفير مساحات لتمكين المعلم من تدريس الطلبة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة، وتوفير بيئة جاذبة مساعدة على التعلم، ولما جاءت به هذه النوعية من المؤسسات والمدارس من ميزة خاصة، كان لابد من وجود إدارة ناجحة مسؤولة عن إعداد برامج الخدمة التربوية الخاصة والتي تختلف في مضامينها عن التربية الاعتيادية، من حيث التخطيط لها وتهيئة المناهج التعليمية الخاصة والتي تساعد غير العاديين من الأفراد في تحقيق ما يصبو تعليمهم إليه (أبو مربغي، ٢٠١٢)، وأشار العاجز (٢٠١٤) بأن القضية الأساسية تكمن في توفير الوضع التربوي المناسب من خلال ملائمة

هذا الوضع لقدراتهم وحاجاتهم الخاصة مع تكامله قدر الإمكان مع نظام التعليم العادي، والذي يقوم على مجموعة من المبادئ والمعايير، تتمثل في:

- من حق كل طفل من ذوي الإعاقة الحصول على رعاية خاصة.
- إن التسهيلات المقدمة لكل طفل لابد أن تلبي احتياجات النمو لديه.
- يجب أن يعتمد برنامج الرعاية التربوية على تدعيم مهارات الطفل الوظيفية وتحديد احتياجاته.
- يجب تجنب تصنيف الطفل كلما أمكن.

وأكد الرشيدي (٢٠١٦) بأن الأمر المهم دائمًا في مجال التربية الخاصة هو نوع الرعاية، ونوع المناخ، ونوع الإمكانات المتاحة لرعاية هؤلاء الأطفال وتعليمهم وتربيتهم إلى أقصي درجة تؤهلهم لها إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة، والتي ستظل كذلك إلى أن تجد القوة الفاعلة القادرة على إطلاقها؛ لتعمل وتعيش وتعطي عطاءً لا يقل عن عطاء العاديين، وتتمثل هذه القوة في القادة الإداريين، والذي تكمن أهمية عملية اختيارهم وخطورتها في مدى قدرتهم على تحقيق أهداف وطموحات المدرسة؛ حيث توضح الاستقصاءات أن (٥٠ %) من ضعف المنظمات في تحقيق أهدافها يرجع في الأساس إلى ضعف مستوى أداء القادة. فالإصلاح المدرسي، كأي إصلاح مؤسسي يتطلب أولاً وقبل كل شيء اختيار القيادات التنفيذية على أساس الجدارة والاستحقاق.

ولقد كشفت الأبحاث التربوية في مجال التربية الخاصة كما عرضها الرشيدي (٢٠١٧) أن هناك العديد من وظائف إدارة التربية الخاصة، يمكن إجمالها في:

- الارتقاء بمستوى المؤسسة، ومستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج من أجل تحقيق الأهداف التربوية المقررة، من خلال تنمية قدراتهم ومهارتهم في مجال عملهم تنمية تكاملية علمياً ومهنياً.
- الحرص على تزويد الطالب ذوي الإعاقة بخبرات يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشاكل، وتزوده بالقدرة على التطور والتغير والتأقلم.
- تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.

- دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه، والعمل على التقارب والتواصل بين مؤسسات التربية الخاصة والمجتمع.

- متابعة تنفيذ الخطط التشغيلية والبرامج اللازمة لتطوير تعليم ذوي الإعاقة وتقويمها، وتفعيل دمجها، وإجراء المسوحات للتعرف على احتياجاتهم، ومتابعة تطبيق أساليب القياس والتشخيص المناسبة لهم، والمشاركة في إعداد وتنفيذ الخطط الفردية لهم.

- متابعة شؤون الطلبة ذوي الإعاقة، وإعداد مشروع الميزانية السنوية لرعايتهم، وتنظيم المعاملات والمعلومات الإدارية، وحفظها بشكل يساعد على استخراجها بيسر وسهولة، وإعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات المؤسسة ومعوقات الأداء فيها.

وقد صنفت وظائف / عمليات الإدارة بشكل عام في أغلب الأدبيات إلى خمس وظائف أساسية هي التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتنفيذ، التوجيه/الإشراف، والرقابة/التقويم، وتتناولها الدراسة الحالية من خلال أربع عمليات أساسية هي (التخطيط، التنظيم، التمويل، التقويم)؛ وذلك لكون هذه العمليات شاملة للعمليات الخمس التي سبق ذكرها، ولكون عملية التمويل ذات أهمية بالغة في الإدارة أيا كان نوعها.

وفيما يلي عرض موجز لهذه العمليات:

١- التخطيط

التخطيط لغةً: كلمة مشتقة من الفعل خَطَّ، وخَطَطَ كَالْخَطِ، وخَطَّ الشيء يَخُطُّهُ خَطًّا أي كتبه بقلم أو بغيره، والتخطيط التسطير، والخطة ما يختطه الإنسان لنفسه وهي كالطريقة، يقال جاء وفي رأسه خطة، أي جاء وفي نفسه حاجة قد عزم عليها، والتخطيط هو وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية والإنتاجية وغيرها للدولة (مصطفى وآخرون، ١٩٧٢).

و تُعد فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين اتجاهًا عالميًا وعصرًا ذهبيا للتخطيط الشامل؛ حيث اعتمدته الكثير من الدول النامية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية (مرسي، ١٩٩٨)، وذكر فهمي (٢٠٠٨) أن لفظ التخطيط بدأ استخدامه في العام ١٩١٠م بواسطة النمساوي " كريستيان شويندر" في مقال نشره عن النشاط الاقتصادي، وبعد الحرب العالمية الأولى ظهر المفهوم الحديث للتخطيط، عندما قام الاتحاد السوفيتي بإعداد التخطيط الخماسي الأول عام ١٩٢٣م، وعلى الرغم من القصور في الطرق المستخدمة لهذا التخطيط عما هو في عصرنا الحالي

من تنوع الاستراتيجيات ، إلا أنه كان نقطة تحول كبيرة في تقدم كثير من الدول في مجالات مختلفة (سباغ، ٢٠١٨).

ويُعرف التخطيط بشكل عام على أنه " عملية عقلية منظمة تجعل مسارات العمل المستقبلي أمرًا ممكنا ضمن نقطة مثلى، أي تحقيق الأهداف بعد تبصّر الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بأقل وقت وجهد وكلفة ممكنة" (أبو العلا، ٢٠١٣، ص٤٦)، أما التخطيط التربوي فيُعرف بأنه " التخطيط الذي ينبثق من تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمنظمة، ووضع رؤية، ورسالة، وأهداف استراتيجية، وبناء خطط عمل تفصيلية، ثم تجنيد كافة المصادر والموارد المتاحة لتحقيق ذلك" (عبابنة، ٢٠١٥، ص٣٧)، وعرفه داغر(٢٠١٦، ص٢٩) بأنه: " مجموعة التدابير المعتمدة، والموجهة بالقرارات، والإجراءات العملية، لاستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الاختيار بين البدائل، والنماذج الاقتصادية، والاجتماعية؛ لاستغلال الموارد البشرية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المأمول".

ويُعد التخطيط العنصر الإداريّ الذي يسعى إلى تحقيق الرؤى والمهام والأهداف، ويتميز بمجموعة من الخصائص وهي: أنه العنصر والوظيفة الأساسيّة للإدارة، ويهتمّ بتحقيق الأهداف الإداريّة، وهو وظيفةً عقليّةً تهتمّ بشكلٍ أساسيّ في التفكير قبل البدء بتنفيذ أيّ عمل، ويُعتبر عمليةً مستمرةً، وهو وظيفة ديناميكيّة؛ إذ يعتمد على وجود تغييرات مستمرة في العمل المُخطط له؛ نتيجةً لظهور تغيرات في بيئة العمل، ويعتمد على توقع الأعمال عَن طريق الاعتماد على استخدام تقنيات علميّة لتوقع توجّه العمل في المستقبل(Ramanujam& Venkatraman, 1987).

ويؤكد العامري والبعداني (٢٠١٩) أنه ومع التطورات المتلاحقة في علم الإدارة أصبحت الإدارة إنماء وتطور بعد أن كانت مجرد إدارة تيسير، ويعود إليها نجاح المؤسسة في رسم أهدافها الاستراتيجية، وتوفير الخدمات التربوية ذات الجودة العالية، ويبرز دور التخطيط الجيد على المدى البعيد والذي يستند إلى أهداف واضحة ومحددة وواقعية وموضوعية في نجاح الإدارة وتحقيق أهدافها، وخاصة تلك التي تراعي احتياجات ومتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعد درجة الاهتمام بهم في أي مجتمع أحد أهم معايير الحكم على مدى تقدم المجتمع ورقي نظرته الإنسانية، كما أن العناية بهم تعد استثمارا لطاقاتهم وإشراكهم في دفع الاقتصاد القومي، وبالتالي إسهامهم في زيادة حجم الإنتاج وطاقة المجتمع، كما وأن تعليمهم وتأهليهم تجنب المجتمع أعباء كبيرة متزايدة مستقبلا.

٢- التنظيم

تُعد عملية التنظيم من العمليات المرتبطة بالعمل الجماعي في المؤســـســـة، حيث أنه لا يستطيع أي إداري تحريك العمل بمؤسسته، وتحقيق أهدافه دون تنظيم متناسق بين الموارد البشرية والموارد المادية وفقا للإمكانيات المتاحة.

ويعرفه غريب (٢٠١٤، ص٥٢) نقلا عن جورج تيري (George Terry) بأنه: " إقامة علاقات فعالة للســلطة بين العمل والأشــخاص وأماكن العمل؛ بغرض تمكن الجماعة من العمل مع بعضها البعض بكفاءة".

ويأتي التنظيم في المرتبة الثانية بعد التخطيط، حيث أصبح سر نجاح المُنظمات والمؤسسات المتنوعة في العصـــر الحالي، بغض النظر عن الأعمال التي تقوم بها تلك المنظمات، فكلما كانت مُتطلبات الأعمال الأساسية المخطط لها منظّمة؛ حققت الأهداف المرجوّة منها، وتكاملت مع غيرها من الوظائف الإدارية الأخرى، ويكتســب التنظيم أهمية خاصـــة في جميع المنظمات؛ من حيث اختلاف البيئة، مما يؤكد بأنه لا يمكن وضع تنظيم عام يصلُح لكل المنظمات، لأن كل منظمة تمتلك خصـــوصـــيتها الفريدة، والتي تفرض عليها مُتابعة تحقيق أهدافها المرجوة (يوســـف، وعريقات، ٢٠١١).

ويؤكد الشـــاويش (٢٠١٣) بأن التنظيم هو العملية التي يتم من خلالها المزج بين الموارد البشـــرية والموارد المادية، من خلال بناء هيكل للمهام والصـــلاحيات، وهذه العملية مرتبطة بما قبلها حيث إنها تمثل الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة، وقد عرفه فريجات (٢٠١٦) بأنه توزيع النشاطات المختلفة على العاملين مع تفويضهم السلطة لإنجاز المهام المسندة إليهم بدقة عالية وأقل جهد وبفترة زمنية محددة.

٣- التمويل

تعد هذه العملية المحرك الأســـاســـي في الإدارة؛ لما يرتبط بها تنفيذ الأهداف والأنشـــطة والبرامج التي خطط لها، ويكون التمويل إما عن طريق الدعم الداخلي وتمثله الحكومة أو المؤسسة المشرفة، أو عن طريق الدعم الخارجي وتمثله المؤسسات الاستثمارية في القطاع الخاص بالدولة، وبالتالي يجب على المؤسسة توفير التدابير المناسبة، والبدائل للحصول على التمويل بناء على أوجه الإنفاق التي تم تحديدها في التخطيط.

يرتبط مصطلح التمويل في الإدارة بمفهوم الإدارة المالية، والتي تعبر عن التخطيط، والتنظيم، والتوجيه إضافة إلى مراقبة جميع الأمور المالية في المؤسسة، والتي تتمحور حول الإيرادات والنفقات والمقارنة بينهما، كما تهتم بكيفية الاستخدام الأمثل للموارد المالي (Kadam, 2012). وبالتالي فالتمويل هو أيضا عملية مرتبطة بغيرها من العمليات الإدارية التي تحتاج إلى امتلاك مهارات متخصصة ودقيقة في هذا الجانب، ففي غياب التخطيط المالي الجيد يتأثر نجاح المؤسسات؛ لأنه عنصر جوهري لتأمين مستقبل الأفراد والمنظمات (هربان، ٢٠١٥).

وقد حددت الدمخ وآخرون (٢٠٢٠)، أربعة عشر مسارًا لرفع الموارد المالية المخصصة لقطاع التعليم وتحسينها بما فيها قطاع التربية الخاصة، يمكن تنظيمها كالتالي:

١- وضع خطة استراتيجية للبحث عن بدائل تمويلية متنوعة.

٢- هندرة الوظائف الإدارية والتوسع في اللامركزية.

٣- استحداث تنظيمات إدارية جديدة ذات علاقة بتنمية الموارد الذاتية، وإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية.

٤- اتباع بعض السياسات مثل (تحليل التكلفة والعائد، أسلوب تكاليف الأنشطة، التخطيط الكفء للموارد البشرية، المواءمة بين سياسة القبول في التعليم العالي وسوق العمل.

٥- وضع آليات فعالة للاستفادة من الكفاءات العلمية والإمكانات المادية.

٦- اعتماد إعادة هندسة القيمة في خفض تكلفة التعليم (خفض كلفة النظام التعليمي وترشيدها وصولا إلى الحدود المقبولة والمثلى، مع محاولة الاستغناء عن التكاليف غير الضرورية، والحفاظ على مستوى مطلوب من جودة التعليم).

٧- زيادة اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم.

٨- السعي لنقل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات منتجة (الجامعة المنتجة، والمدرسة المنتجة).

٩- مشاركة أولياء الأمور والطلبة كمصدر للتمويل.

١٠- تعزيز الاستفادة من الوقف التعليمي كمصدر للتعليم.

١١- التعليم الإلكتروني والتعليم مدى الحياة كخدمات تعليمية.

١٢- تعزيز دور الجامعات كبيوت خبرة.

١٣- الاستثمار في العقول المبدعة والسواعد المنتجة (حاضنات الأعمال).

١٤- تسويق مؤسسات التعليم العالي كعلامة تجارية.

٤- التقويم

يُعد التقويم أحد العناصر الأساسية والفعالة في العملية الإدارية، حيث إنه يسمح بالتغذية الراجعة لكل مكوناتها في ضوء وظائفه المتمثلة في التشخيص، والمتابعة، والتطوير (خنيش، ٢٠١٧)، ويتضمن التقويم التوصل إلى أحكام بالجدارة أو الفاعلية عن الأنشطة أو الأشخاص أو البرامج أو المؤسسات؛ حيث تتمثل هذه العملية في متابعة أداء المؤسسة من حيث تحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها، وباستخدام أدوات تقويم محددة ودقيقة بحيث تتم هذه العملية بشكل مستمر لرصد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف للعمل على تطويرها واتخاذ الحلول المناسبة لها (الطراونة، ٢٠١٢).

ويتضح مما سبق أن عمليات إدارة التربية الخاصة هي انعكاس للعمليات السابق ذكرها في الإدارة بشكل عام، إلا أن لها خصوصيتها من حيث الفئات التي تتعامل معها على مستوى الطلبة والموارد البشرية المختلفة، وكذلك من حيث طبيعة المبنى بما يتناسب وتنوع فئات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الموارد المادية التي تحتاجها هذه المؤسسات لخصوصية الفئات التي تخدمها، كما وأن القائد المدرسي في مؤسسات التربية الخاصة ذو أهمية واضحة داخل مؤسسته التعليمية ولا يمكن وضع أي مدير لها إلا بعد تأهيله أكاديميا ومهنيا لقيادة هذه المؤسسة؛ فبدونه لا يمكن أن تستقيم العملية التعليمية، حيث يقع على عاتقه العديد من المسؤوليات المهمة والضرورية التي من شأنها الإسهام في تحسين ممارسات أعمال جميع العاملين داخل المؤسسة التعليمية، كما وأنه يساهم في تلبية احتياجات المجتمع والوفاء بمتطلباته من خلال الحفاظ على العلاقة القائمة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، كما أكد ذلك ديريك(Derek, 2013) أنه ينبغي أن يمتلك قيادات التربية الخاصة العديد من المهارات المعقدة ومتعددة الأوجه حتى يكونوا ناجحين، ومن هذه المهارات: المعرفة الإجرائية بأساسيات القيادة التربوية، والمعرفة المتعمقة بخصائص المتعلم ذوي الإعاقة، ومعرفة معايير وتصنيفات الإعاقة، وكذلك الجاهزية لإجراء التعديلات وخطط التدخل، ومهارات التفاوض، والمرونة والقدرة على بناء علاقات مع الآخرين.

وأوصى عصر وهلالي (٢٠٢٠) بضرورة وجود برنامج فعال للتقويم والمتابعة بشكل دوري ومستمر لتقييم عمليات التدريب، والأداء الوظيفي للعاملين بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أكد القاضي (٢٠١٦ب) بأن نتائج تقييم أي برنامج في التربية الخاصة وما يتحصل منه من بيانات ومعلومات تزود متخذي القرار والعاملين في البرنامج بحاجاته وواقع تطبيقه، وملائمة وسائله، ويحدد نقاط القوة ونقاط الضعف، ويسهم في تحسين الخدمات لتحقيق نسب نجاح أعلى، كما يوضح للمعنيين مدى ملائمة الخدمات المتوفرة للطلبة ولأسرهم وللعاملين، ويقدم توصياته في ضوء نماذج ومعايير نظام التقويم المتبع كالمعايير العالمية لبعض المنظمات المتخصصة في التربية الخاصة.

خامسا: تحديات إدارة التربية الخاصة على الصعيد العالمي

لقد أدى التطور الواضح في جوانب إدارة التربية الخاصة المختلفة، والمتعلقة بظهور التعريفات المحددة لفئات التربية الخاصة، وأسباب ظهورها، وأدوات القياس والتشخيص، والبرامج التربوية، والقوانين والتشريعات، إلى ظهور العديد من القضايا والتحديات المتعلقة بتلك الجوانب، ومن بين هذه القضايا والتحديات (الروسان، ٢٠١٣، ص٢٤):

- قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي.
- قضية التسمية والتصنيف.
- قضية الحقوق والتشريعات.
- قضية الاتجاهات.
- قضية إعداد الكوادر والقيادات.
- قضية القياس والتشخيص.
- قضية البرامج والمواد التعليمية.
- قضية الوقاية والتدخل المبكر.

كذلك يواجه المخططون للتربية الخاصة في أغلب دول العالم، وخاصة الدول النامية الكثير من المشكلات في أثناء إعدادهم للخطط أو تنفيذهم لها، ويمكن إيجازها فيما يلي (الجرايدة، ٢٠١٢، ص٤٢):

- لا توجد بيانات دقيقة عن إعداد ذوي الإعاقة، سـواء لأسـباب مرتبطة بدقة الأدوات المستخدمة في التشخيص، أو الاعتراف بوجود طفل معاق في الأسرة.

- ضعف القدرة على استيعاب جميع الملزمين (من في سن الإلزام من ذوي الإعاقة).

- قلة توافر الإمكانات المادية لتنفيذ ما يتعلق بالخطط التربوية من مباني وملحقاتها، وأجهزة ووسائل وأدوات تعليمية لازمة وضرورية لتعليم ذوي الإعاقة.

- قلة توافر الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة والكافية لسد احتياجات تعليم ذوي الإعاقة.

بالإضـافة إلى ذلك، أكد ميشـيل (Michael, 2015) بأن الإعداد المحدود الذي يتلقاه مدير والمدارس في التربية الخاصـة يُعد مصـدر قلق خاصـةً بالنظر إلى زيادة مشـاركة الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم العام ، وتعقيد تنفيذ التشـريعات والقوانين الخاصـة بذوي الإعاقة، والتربية الخاصة في السنوات الأخيرة كانت منطقة خصبة للتقاضي؛ نظرًا لتزايد مساءلة مديري المدارس عن تحسين النتائج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وضمان حماية حقوقهم، ولهذا ينبغي على واضعي السياسات وبرامج إعداد المديرين إلى الاستجابة السريعة وبتركيز أكبر على قانون التربية الخاصة وتنفيذه.

ومن أهم المشـكلات التي تواجه مديري مدارس وفصـول التربية الخاصـة ما يلي (الرشيدي، ٢٠١٦، ص٩٩):

- قلة وجود نظام فعال لتدعم المديرين في الحصـول على ملكية كاملة وحرية تصـرف فيما يتعلق بتعليم التلاميذ المعاقين بمدارسهم.

- غموض أدوار مدير التعليم المحلي، والمدير الإقليمي للتربية الخاصـة فيما يتعلق بتقديم الدعم لمديري مدارس وفصول التربية الخاصة.

- انخفاض المرونة المرتبطة بعملية إعداد الميزانية، حيث أنه لا يسـمح بمشـاركة المدير في عملية إعداد الميزانية إلا بقدر ضـئيل، مما يدفع المديرون إلى الشـعور بالإحباط من عملية وضـع الميزانية فالمدارس تتلقي كل عام مخصـصـات الميزانية اسـتناداً إلى معدلات الالتحاق، وأعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات خاصـة، في حين أنه يمكن للمدير التوصـل إلى طرق مبتكره لاستخدام التمويل.

وقد أكدت العديد من الدراســـات الحديثة على بعض المعوقات التي تواجه إدارة التربية الخاصــة، والتي تتمثل في قلة التمويل والدعم من المدرســة لبرامج التربية الخاصــة، ووجود أعداد كبيرة من الطلبة ذوي الإعاقة مع ضــعف قدرة المدرســة على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وقلة مناســبة الأماكن التي يتواجد بها الطلبة ذوي الإعاقة، ونقص الأجهزة والإمكانات، ولا يمكن توفير حجرة ذات تقنية عالية للصفوف الأولية (العايد، ٢٠١١).

سادسا: كفايات ومهارات القيادات في التربية الخاصة

يسهم تحديد الكفايات للعاملين بأي مؤسسة في تسهيل عملية تقويم الأداء، وإجراءاتها بدقة وحيادية وموضــوعية من قبل المعنيين، وتســاعد على التطوير الذاتي وجودة الأداء، وتحدد نواحي النقص، ليتم العمل على تلافيها، ونواحي القوة ليتم تعزيزها.

وهناك مجموعة من الأسس المعتمدة على تحديد الكفايات، يمكن عرضـها كالتالي (لبابنه، ٢٠١٣، ص١٢):

- **الأســـاس الواقعي**: عن طريق العودة إلى البرامج المحلية والمقررات الموجودة وإشـــراك العاملين في المؤسسة.
- **الأساس الفلسفي**: ويتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته.
- **أســـاس الممارســـة**: والذي يقوم على مفهوم الكفاية والتي يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله العاملون في أثناء ممارستهم لوظائفهم.

وقد بينت أبومربغي (٢٠١٢، ص١٣٧) أن الكفايات الواجب توافرها لدى قيادات مؤسسات التربية الخاصة هي:

١- **كفايات تربوية**: وهي مجموعه من المهارات والأنماط السلوكية والصفات والمعارف التي تظهر في سلوك المتعلم (ذوي الإعاقة).

٢- **كفايات شـــخصـــية**: وهي مجموعة الخبرات والقدرات العقلية والجســـمية والانفعالية التي يمتلكها القائمون على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والتفاعل معهم بمرونة والقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع المعلمين والمختصين والإداريين الآخرين.

٣- **كفايات تشخيصية**: وهي مجموعة الخبرات التعليمية والمهارات التي تمكن القائد من الحكم على المشـــكلة التي تواجه ذوي الإعاقة اعتماداً على توفر المعلومات والبيانات الناتجة عن عملية القياس.

وللقيادات في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة العديد من المسؤوليات والمهام، والتي تسهم بشكل مباشر في توفير مناخ إيجابي يساعد الأفراد على أداء مهامهم بالصورة المرجوة، وقد حددت مخلوف (٢٠١٧) مهام وأدوار مديري مدارس ذوي الإعاقة على النحو الآتي:

- لديهم المعرفة التامة بالأســـس النظرية لتعليم ذوي الإعاقة، والعمل على تطبيقها في توجيه المعلمين في عمليتي التدريس والتعليم.
- لديهم المعرفة بالجوانب القانونية الحاكمة لخدمات التربية الخاصـــة، ومتابعة ما يحدث فيها من تغير، والعمل على تطبيقها في تنظيم العمل بالمدرسة.
- يوظفون معلوماتهم عن طبيعة الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم، وفي تقديم الدعم المناسب.
- يوفرون مناخاً تنظيمياً لتيسير التواصل الإنساني الفعال بين أفراد المدرسة.
- يتواصلون بفعالية مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة وأفراد المجتمع المحلي.
- يدعمون التنمية المهنية للعاملين مع ذوي الإعاقة.

وقد أضاف شارون (Sharon, 2015) أنه على القيادات في هيئات ومؤسسات التربية الخاصة تحمل مسؤولية مزدوجة، وتتسم هذه المسؤولية بالحتمية والصعوبة أيضاً:

- تصـــميم التدخلات التي تلبي معايير الجودة لفصـــول التعليم العام، والتي تهدف إلى تعزيز النتائج لمجموعة من المتعلمين ذوي الإعاقة.

- تطوير التدخلات (الموجودة بالفعل) والتي يمارسها معلمو التربية الخاصة لتلبية احتياجات التعلم الخاص والسلوك الفردية للطلاب ذوي الإعاقة.

ويظهر دور القيادات في مؤسسات التربية الخاصة ومدارسها في تهيئة البيئة التي تمثل الإطار الذي يتم فيه تنظيم البيئة الصـفية الفعالة، الأمر الذي يتطلب وجود معلمين لديهم القدرة على إدارتها من خلال إعداد رؤية وتخطيط لما يتوقع القيام به، عن طريق فهم طبيعة المتعلمين

واحتياجاتهم، بحيث يمكن الاستفادة من كل جزء من أجزاء غرفة الصف دون ازدحام، وتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة التي يمارسها المعلم على تلاميذه، وبما يسهل حركة المعلم والتلاميذ فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية فعالة (أبوليل، ٢٠١٨).

وأشار الرشيدي (٢٠١٦، ص٩١) إلى أن من أبرز ما يمارسه مدير مؤسسة التربية الخاصة من مهام ومسؤوليات تتعلق بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة تتمثل في:

- المشاركة في عملية تشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة، وإعداد البرامج اللازمة لهم، كأحد الأدوار التي توجهها القوانين الحكومية على القيادات في مدارس وفصول التربية الخاصة.
- توفير بيئة آمنة لتعلم الطلبة ذوي الإعاقة.
- تهيئة مناخ تعليمي مناسب لهم؛ لتسهيل المهام الخاصة التي تلبي احتياجاتهم داخل حجرة الدراسة بشكل دقيق، وتمكنهم من الاندماج مع أقرأنهم العاديين.
- التأكد من تلقي كل تلميذ لجميع الخدمات الواردة في الخطة التربوية الفردية (IEP) Individual educational plan، وتوفير التسهيلات المطلوبة لتقديم هذه الخطة وغيرها من الخدمات الإضافية.
- مساعدة الطلبة على إدارة سلوكياتهم ومساعدتهم في تنمية وتطوير قدرتهم على التحكم الذاتي وضبط النفس قدر الإمكان.
- رصد تقدم الطلبة، بعد التأكد من إتمام عمليات التقييم والمراجعات السنوية.

بينما ذكر ديريك (Derek, 2013) أنه ينبغي أن يمتلك قيادات التربية الخاصة العديد من المهارات المعقدة والمتعددة الأوجه حتى يكونوا ناجحين، ومن هذه المهارات: المعرفة الإجرائية بأساسيات القيادة التربوية، والمعرفة المتعمقة بخصائص المتعلم ذوي الإعاقة، ومعرفة معايير وتصنيفات الإعاقة، وكذلك الجاهزية لإجراء التعديلات وخطط التدخل، ومهارات الوساطة والتفاوض، والتعاطف والمرونة وحساسية الاختلافات والقدرة على بناء علاقات مع الآخرين.

مما سبق نجد أن هناك صعوبات وتعقيدات تواجه مدير أو قائد مؤسسة التربية الخاصة؛ وذلك لأن رعاية فئات التربية الخاصة المتنوعة معقدة ومتمايزة، من حيث إعداد الخطط التربوية

الفردية التي تتناسب مع ذوي الإعاقة كلٌ حسب تصنيفه، واستقطاب الكوادر المؤهلة للعمل في هذه المؤسسات وتأهيلها مثل المعلمين والأخصائيين والمرشدين.

خلاصة وتعقيب

ناقش المبحث العديد من القضـــايا المرتبطة بإدارة التربية الخاصـــة منها مدخلات التربية الخاصة، من حيث مفهومها والذي يعبر عن مجموعة البرامج التربوية والمتخصصة لرعاية الفئات غير العادية بالمجتمع، من حيث أساليب وأدوات التشخيص والتعليم والتدريب والتأهيل، وأستعرض تصنيف فئات التربية الخاصة وفقا لنوع الإعاقة ودرجتها، والتطرق لأهداف التربية الخاصة والتي صنفها البعض بناء على نوع الهدف والآخر بناء لنوع الخدمة المقدمة.

وتتبع المبحث مفهوم وفلســـفة إدارة التربية الخاصـــة والذي ارتبط بتطور الفكر النظري والتربوي نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع أنحاء العالم، والتي استندت على السياقات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات، وكذلك الأطر التشريعية القانونية، وخلص المبحث إلى الفرق بين إدارة التربية الخاصة والإدارات التربوية الأخرى من حيث اختلاف البيئة المدرسية، والمرحلة العمرية ، وكثافة الفصول الدراسية، والمتطلبات المادية والبشرية ونوعها، وناقش المبحث العوامل المؤثرة على إدارة التربيـة الخـاصـــة من حيث البعد الثقافي والبعد الاجتمـاعي والبعد القـانوني (التشـريعي)، والعمليات الإدارية في إدارة التربية الخاصـة المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتمويل والتقويم، وأظهر التحديات التي تواجه إدارة التربية الخاصـة على الصـعيد العالمي والتي من أهمها تحديات الدمج الأكاديمي والاجتماعي، و التمويل، والحقوق والتشـــريعات والتشـــخيص والقياس، كذلك تحدي البرامج والمواد التعليمية، وأخيرا طرح المبحث كفايات القادة للتربية الخاصـــة والتي اعتمدت على أسس منها: الفلسفية و الواقعية و أسس الممارسة، حيث يمكن إجمال الكفايات الواجب توافرها لدى قيادات مؤسـســـات التربية الخاصـــة في الكفايات التربوية، والكفايات الشـــخصـــية، والكفايات التشخيصية.

ومن خلال المبحث التالي والذي سيتناول الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التربية الخاصـــة، وبعض الخبرات الدولية فيها، ســـتتضـــح بعض معالم الرؤية المســـتقبلة لإدارة برامج ومؤسـســـات التربية الخاصـــة، وسـيتم الوقوف على جوانب وعمليات هذه الإدارة في بعض الدول للاستفادة منها كخبرات في جوانب متنوعة بما يتناسب والسياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للسلطنة.

المبحث الثاني: الاتجاهات العالمية المعاصرة والخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة

Contemporary Global Trends and International Experiences in the Management of Special Education

تمهيد

ثمة دعوات متزايدة لإصـلاح التربية الخاصـة من خلال إعادة النظر في الأطر الإدارية والتنظيمية المعتمدة بغية توفير برامج وخدمات لتحقيق أفضـل النتائج لذوي الإعاقة. وبوجه عام، يطالب أنصـار حركة الإصـلاح من الباحثين والممارسـين في التربية الخاصـة بعدم التوقف عند الإنجازات التي تحققت في العقود الماضـية والسـعي بجدية لتوسـيع قاعدة الخبرات الإدارية والتربوية، ويتطلب إصـلاح التربية الخاصـة التعامل مع التجديد بوصـفه رحلة ذات نهاية مفتوحة، ولكي يتحقق ذلك، ينبغي على هؤلاء الباحثين والممارسين وصانعي السياسات تقييم فعالية الخدمات والبرامج وتحسينها باستمرار استنادا إلى البحث والتطوير (المغاربة، ٢٠١٤).

وقد أشار (العاجز، ٢٠١٤) إلى مجموعة من التدابير وفقاً للاتجاهات الحديثة العالمية في مجال رعاية الأطفال ذوي الإعاقة، والتي من شأنها تطوير عملية الرعاية لتلك الفئات، نوجزها فيما يلي:

- تعديل النظرة للإعاقة أو الاحتياج الخاص بوصـفه مرض عضـال لا شـفاء منه، واعتباره حالة مؤقتة يمر بها الفرد خلال مرحلة من مراحل حياته، وقد يتغلب عليها تماماً.
- التأكيد على ضرورة الاكتشاف المبكر، وتقديم كافة أشكال الرعاية مبكراً كلما أمكن ذلك.
- الاهتمام الكبير برعاية الحالات الطفيفة من الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
- ضرورة التنسيق بين الجهات ا لمختلفة التي تقدم الرعاية والتأهيل والتدريب.
- ضرورة إشراك الوالدين في برامج الرعاية كعنصر أساسي لنجاحها.
- زيادة الاعتماد على الجهود التطوعية من هيئات ومؤسسات المجتمع المحلي.

أولا: الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التربية الخاصة

يمكن استعراض بعض التوجهات العالمية المعاصرة في إدارة التربية الخاصة، والمتمثلة في:

١- إدارة الجودة الشاملة

تعد معايير الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة عند تطبيقها في مجال التربية، وخصوصاً في التربية الخاصة، ووفقاً لما ذكره البريقي (٢٠١٨)، تتضح أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية الخاصة من خلال:

- وضع مستويات معيارية متفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
- الاتفاق على تحقيق هدف محدد وهو تنمية تحصيل الطلبة.
- مساعدة الطلبة على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
- استخدام أنسب الاستراتيجيات والوسائل عند تقديم البرامج التدريسية.
- مساعدة المعلمين في تحديد مستويات الطلبة الحالية، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.
- مساعدة المعلمين على تقييم طلابهم بشكل صحيح، والمقارنة بين مستويات الطلبة.
- تدعيم النواحي الإيجابية لإنجازات الطلبة.
- توفير التواصل بين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي بكافة العاملين بالمؤسسة التعليمية.

وتعرف الجودة الشاملة في التربية الخاصة بأنها "التجاوب المستمر مع حاجات ومتطلبات المستفيدين (ذوي الإعاقة وأسرهم)، والعمل على تحقيقها بكفاءة وفعالية وبأقل تكلفة، ومن خلال قيام المعلمين والمديرين بأدوارهم بشكل فعال وفق المواصفات والمعايير المهنية والتربوية (منصور، ٢٠١١، ص٧٠٦).

ويعد تطبيق معايير الجودة متطلبا سابقا لمنح شهادة الاعتماد الأكاديمي في أي برنامج تربوي، وفي مجال التربية الخاصة وضعت عدد من المنظمات والهيئات التربوية معايير معتمدة

للتربية الخاصـــة، ومن أشـــهر هذه المعايير والتي ذكرتها الرميح (٢٠١٣) هي معايير جودة التعليم الشـــامل لأنهاء العزل **elusive quality education to end exclusion**، والتي أقرتها منظمة اليونسكو، وتتضمن تسعة معايير، ويتبع كل معيار عدد من المؤشرات على النحو التالي: المعلمون، المناهج الدراسية، رعاية الطفولة المبكرة، اللغة، بيئة تعليمية شاملة، مدارس صحية، المواد التعليمية، تقييم الطلبة، أنماط التعلم.

٢- إدارة الدمج الشامل

وفقًا لاتفاقية الأمم المتحدة، يعد التعليم الشامل حقًا إنسانيًا أساسيًا لكل طفل، ويشمل ذلك تقليل الحواجز (مثل الطريقة التي يتم بها تقييم الأطفال على أنهم ذوي احتياجات خاصـــة)، والتي تحول دون التعلم وزيادة المشاركة لجميع الطلبة، وليس فقط ذوي الإعاقات أو أولئك الذين يصنفون على أنهم "لديهم احتياجات تعليمية خاصة" (Jo Lebeer, 2012)

إن فلسفة الدمج الشامل تتمثل في أن يتلقى الطالب تعليمه في غرفة الدراسة العادية مع أقرأنه بالصف الدراسي بغض النظر عن نوع إعاقته، ومع اعتبار الاختلافات بين الطلبة كعامل قوة لتطوير المدرســـة، كما يحاول المعلمون تعديل طرق التدريس لمواجهة احتياجاتهم الفردية مع مشـــاركة كل الطلبة، ومن ثم فالدمج الشـــامل له هدف كبير ومتســـع، وهناك رفض طبي في بعض الأوساط الطبية والنفسية حسب درجة إعاقة الفرد، بينما يرى البعض أهمية تقبل الفروق الفردية في الدمج الشامل، وما هو جدير بالذكر أن هناك مجموعة من التغيرات ساهمت في ظهور فلسفة الدمج الشامل، يمكن إيجازها في التالي: (حنفي، ٢٠١٥، ص٦٨)

- جهود المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية، والجمعيات والمؤســـسات الخاصـــة بذوي الإعاقة، ومطالب ذوي الاحتياجات أنفسهم وآبائهم.
- جهود علمية من حيث اكتشاف مسببات حدوث الإعاقة وكيفية الوقاية منها والتدخل المبكر والإرشاد البيئي والأسري.
- جهود أفرزت تنوع البرامج التعليمية القائمة على التعليم الفردي.
- ارتفاع تكاليف نظام العزل بما يتطلبه من إنشاءات وتجهيزات إقامة داخلية.

وبالنظر إلى عدد الأطفال ذوي الإعاقة الذين تلقوا التعليم العام، أوفي بيئات الدمج الشاملة، على مدى الثلاثين عامًا الماضية في العالم أجمع، نجد أنهم في تضاعف عددي واضح،

وفى خلال هذا الوقت دعمت الأبحاث باستمرار ممارسة الدمج الشامل، ولكن على الرغم من أن الأدلة البحثية تدعم ممارسات الدمج الشامل، إلا أن تطبيق الإدماج لا يزال صعباً بالنسبة للعديد من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة، فغالبًا ما يكون معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة غير متأكدين من كيفية إدارة احتياجات ودعم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم العام (Jennifer, 2014؛ Shemanov & Samsonova, 2019).

يُقسم الدمج من حيث النوع إلى تصنيفين هما:

أ- **التصنيف بحسب فترة الدمج:** إن تصنيف الدمج في ضوء فترة الدمج يتمثل فيما يلي:

- **الدمج الجزئي**: ويتم فيه تنظيم فصول خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة من بعض الفئات، وذلك في إطار النظم المدرسية العادية، حيث يقضي الطالب في الفصل الخاص معظم الوقت الدراسي، ويتلقى تعليمه على يد معلمين مدربين تدريباً خاصاً على بعض طرق وأساليب التدريس في مجال من مجالات التربية الخاصة، كما يكون مزوداً بالمهارات في استخدام أدوات وتجهيزات لا تتوفر عادة في الفصل العادي.

- **الدمج الكلي**: ويقصد به دمج ذوي الإعاقة بالمدارس العادية دمجاً كاملاً، حيث يتم انتظام الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول العادية بجانب الطلبة العاديين، وفي نفس الفصل الدراسي بالمدارس العادية، على أن تبذل الجهود لضمان حصول الطفل والمعلم على مساندة مهنية من قِبل معلمين متخصصين، وقد يتم عن طريق تعليم الطفل في المدرسة المتخصصة، وكذلك تلقيه بعض البرامج في المدرسة العادية (العباس، ٢٠١٩).

ب- التصنيف حسب الأنشطة والممارسات: حيث أشار (العدل (٢٠١٣، ص٣٥٣) إلى أن أنواع الدمج حسب الأنشطة، والممارسات تتمثل في الآتي:

- **الدمج المكاني**: وهو اشتراك مؤسسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة بالبناء المدرسي فقط بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة وأساليب تدريب، وهيئة تعليمية خاصة بها مع وجود إدارة موحدة.

- **الدمج التعليمي**: ويعني إشراك الطلبة المعاقين مع الطلبة غير المعاقين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية، وضمن البرنامج المدرسي مع وجود اختلاف في المناهج المعتمدة في بعض الأحيان، ويتضمن البرنامج التعليمي صفا عاديا وصفا خاصا وغرفة مصادر.

- **الدمج الاجتماعي**: ويتمثل في التحاق الأطفال المعاقين بالصفوف العامة بالأنشطة المدرسية المختلفة كالرحلات والرياضة وحصص الفن والموسيقى والأنشطة الاجتماعية الأخرى.

- **الدمج المجتمعي**: ويعني إعطاء الفرص للمعاقين للاندماج في مختلف أنشـــطة وفعاليات المجتمع وتسـهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضـاء فاعلين ويضـمن لهم حق العمل باسـتقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات.

ويشـير (البريقي، ٢٠١٨، ص٦٤٧) إلى أن هناك مجموعة من الخصـائص والصـفات التي ينبغي توافرها في قادة المدارس لنجاح عملية الدمج، تتضح فيما يلي:

- أن يمتلك قائد المدرســة رؤية تربوية واضــحة، ووجهة نظر إيجابية ومتفائلة نحو برامج الدمج.
- أن يمارس التشـــاور والتعاون مع المعلمين مما يؤدي إلى تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
- استخدام معايير أكثر واقعية لتقييم مدارس الدمج.
- إتاحة الفرصة بمشاركة الأسر في التخطيط لبرنامج الدمج.
- الدعم المادي للبرنامج من الجهات والمخصصات المعتمدة، واقتراح جهات لتمويل البرنامج (كالأسر والمؤسسات ذات العلاقة).
- التحقق من مدى استفادة الطلبة ذوي الإعاقة من برنامج الدمج.

ويمكن عرض بعض المميزات والفوائد الناتجة عن الدمج الشامل فيما يلي:(الاصقة، ٢٠١٩، ص١٤٠)

- زيادة شـعور الطالب ذو الاحتياجات الخاصــة بالثقة في النفس، والقيمة في الحياة، وتقبل الإعاقة، وإدراك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر.
- اكتساب الطالب ذو الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج مهارات جديدة لمواجهة صـــعوبات الحياة، والكثير من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يســـاعد على حدوث نمو اجتماعي له.

- تمكن الطالب ذو الاحتياجات الخاصـــة من تحقيق إنجاز أكاديمي مقبول بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة أكثر مما يحققه في مدارس التربية الخاصة (العزل).
- القيمة الاقتصـــادية الناتجة عن دمج الطالب والاحتياجات الخاصـــة، حيث توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فعالية.

هكذا، نلاحظ أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضـــع الطالب والاحتياجات الخاصـــة في المدرسة العادية، وإجراء بعض التعديلات الشكلية فحسب، بل هو تعبير حقيقي عن الاستعداد التام لتوفير فرص المشـــاركة المثمرة لهذا الطالب في مختلف النشـــاطات الصـــفية واللاصـــفية، وعن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة له.

٣- إدارة توظيف التكنولوجيا في التربية الخاصة

كان هناك تركيز متزايد على تعليم جميع الأطفال في الآونة الأخيرة، ، وضـــمان احتياجات التعلم لجميع الشـــباب والكبار، بحيث يجب أن يخلق التعليم الظروف اللازمة لتحســـين التعلم وضـــمان نقل المعرفة والمهارات، هذه الحقيقة عززت اســـتخدام التكنولوجيا كوســـيلة للتغلب على العوائق التي تحول دون التعلم، حيث يوجد الآن اتفاق عام بين مختلف المتخصـــصـــين على أن اســـتخدام التكنولوجيا يمكن أن تعزز الخبرات التعليمية والاجتماعية والثقافية للتلميذ، فالدمج الناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات في بيئات التعلم لديه القدرة على إفادة جميع الطلبة وفي مقدمتهم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Athanasios & Rodi, 2013).

وعلى الرغم من أن المبدأ العام في التربية الخاصـــة هو اســـتخدام الأدوات الطبيعية في تدريب الأشـــخاص ذوي الإعاقة وتعليمهم قدر المســـتطاع، إلا أن المعلمين والمعالجين كثيراً ما يحتاجون إلى توظيف أدوات مســـاعدة لتحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية، مما يعني إجراء تعديل على الأدوات التي يســـتخدمها الأشـــخاص العاديون أو تصـــميم أدوات تكنولوجية أو غير تكنولوجية لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على استخدامها بشكل وظيفي ومفيد (العتيبي، ٢٠١٤).

وتعرف التقنيات المســـاندة لذوي الإعاقة في التعليم بأنها وفقاً لقانون تعليم الأفراد (٢٠٠٤) بأنها " أي مادة، أو قطعة من جهاز، أو نظام منتج، ســـواءً تم الحصـــول عليه من الســـوق مباشـــرة، أوتم تعديله، أو تصـــميمه حسب الطلب، والذي يســـتخدم لزيادة أو الحفاظ على أو تحسين القدرات الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة " (بلعوص، ٢٠١٨، ص٥٤).

فهي كل أداة أو وسيلة معقدة أم غير معقدة يستخدمها معلمو التربية الخاصة بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، كأجهزة الكمبيوتر الشخصية والبرامج الخاصة، والوسائل المعززة للتواصل، والوسائل المعينة على التحكم في البيئة المحيطة، والآلات الحاسبة، وأجهزة التسجيل، والنظارات المكبرة، والكتب المسجلة على شرائط كاسيت، وغيرها من الوسائل المخصصة لهم.

إن أهمية استخدام الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في مجال تعليم ذوي الإعاقة تتمثل في أنها: (الزهراني، ٢٠١٤، ص٢٣)

- تلعب دوراً هاماً في معالجة الفروق الفردية التي تظهر بوضوح بين ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم، حيث تمكن من تنويع طرق وأساليب التعليم بما يناسب كل المتعلمين.
- تفيد في تعليمهم الأنماط السلوكية المرغوب فيها، وإكسابهم المفاهيم المعقدة.
- تساعد في التغلب على انخفاض القدرة على التفكير المجرد بالمعاقين، وذلك بتوفير خبرات حسية ملائمة لهم.
- تلعب دوراً هاما في تشويقهم، وزيادة دافعيتهم وإقبالهم على التعلم.
- تساعد على تكرار الخبرات، وتجعل التفاعل بينهم وبين ما يتعلموه تفاعلاً مباشراُ فعالاً والذي يعد مطلباً تربوياً تفرضه طبيعة الإعاقة.

ويعود استخدام التكنولوجيا المساعدة على الأفراد ذوي الإعاقة بالعديد من الفوائد، منها:(السوالمة، ٢٠١٣، ص٣٠)

- تقليل أثر الإعاقات أو إزالتها.
- تقديم المساعدة في عملية تعليمهم.
- تعزيز فرصهم المهنية والإبداعية.
- تزيد من الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين، وتدعم تقدير الذات والثقة بالنفس.

- تزيد من اندماج الأفراد ذوي الإعاقة من خلال زيادة فرص تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين.
- استثمار القدرات العقلية والجسمية لدى الأفراد ذوي الإعاقة.

٤- إدارة التأهيل المهني لفئات التربية الخاصة

تعتبر عملية التأهيل المهني عملية استباقية هدفها النشاط الموجه لاستعادة وظيفة أو تعظيم وظيفة، ولتحقيق أعلى مستوى ممكن من الاستقلالية جسدياً ونفسياً واجتماعيا، فالتأهيل المهني من شأنه توفير خدمات لذوي الإعاقة والتي من شأنها أن تؤدى إلى تحسين جودة الحياة، ويشير التأهيل إلى مجموعة من الخدمات والوسائل والأساليب والتسهيلات المتخصصة والتي تهدف إلى تصحيح العجز الجسمي أو العقلي، ومساعدة الشخص والاحتياجات الخاصة على التكيف عن طريق الإرشاد النفسي والتوجيه المهني بالإضافة إلى التدريب على العمل والتشغيل (بشاتوه، ٢٠١٤، ص١٦١).

ويقوم التأهيل المهني على أساس توفير فرص العمل للأفراد ذوي الإعاقة، وتطبيق ذلك على مختلف فئاتهم؛ من أجل تعزيز الحياة العملية لهم، وينبغي على حكومات الدول دعم تلك البرامج والمشروعات بتوفير التدريب المهني المناسب والعمل الآمن، وتسهيل الانتقال إلى سوق العمل وذلك في جميع أشكال التدريب المهني، حيث يشمل ذلك وحدات التدريب والإعداد المهني وبرامجه، والعمل على المشاركة المجتمعية في خدمات التأهيل المهني في المناطق الحضرية والريفية (الصمادي، ٢٠١٢، ص٩).

وقد قدم بشاتوه (٢٠١٤، ص١٦٠). تعريفاً لتأهيل ذوي الإعاقة بأنه "عملية إعادة تنظيم وبناء لطاقات الفرد ذوي الإعاقة، لكي يستطيع أن يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويسهم بأنشطته خلالها ويتصل بغيره من أفراد المجتمع، وأن يتضمن ذلك تنمية قدراته على القيام بالجهد البدني اللازم لأنشطة الحياة اليومية، وتحقيق أفضل استفادة من طاقاته الذهنية والاجتماعية"، ويختلف مفهوم التأهيل عن إعادة التأهيل، فيشير التأهيل إلى الخدمات المطلوبة لتطوير قدرات الشخص والاحتياجات الخاصة عندما لا تكون تلك القدرات موجودة في الأصل، أما إعادة التأهيل فهو تدريب الشخص الذي كان بالفعل قد تعلم أو تدرب على مهنة ما وأصبح من ذوي الإعاقة بعد تعرضه لمرض أو حادث.

ثانيًا: بعض الخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة

١- الولايات المتحدة الأمريكية United States of America

إن لأمريكا خبرات طويلة في مجال إدارة برامج التربية الخاصة، والتي تستند في صنع قراراتها إلى البحث العلمي والشراكة المجتمعية، مما ميز أمريكا عن غيرها من الدول في شمولية قوانينها ومنظوماتها القضائية، فلم تقتصر قوانين التربية الخاصة فيها على حق ذوي الإعاقة في التعليم، بل امتدت لتشمل الإجراءات الخاصة بتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وتحديد كفايات ومسؤوليات وأدوار المعلمين ومقدمي الخدمات المساندة، كما أكدت القوانين على حقوق أولياء أمور ذوي الإعاقة في المطالبة بحقوق خدمة أبنائهم، والمشاركة في صنع القرارات الخاصة بتعليمهم ومنحهم حق الاعتراض على ما يرونه غير مناسب، كما أكدت على حق ذوي الإعاقة في المشاركة في صنع القرارات الخاصة بتعليمهم (أبو نيان، ٢٠١٤).

الخلفية التاريخية لقوانين التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية:

نتيجة لحركة الحقوق المدنية صدر قانون الحقوق المدنية عام ١٩٦٤م ، وقد شمل القانون الأشخاص الذين يمتلكون إعاقات قانونية، كما يُعتبر قانون "تعليم جميع الأطفال المعاقين العمود الفقري لكل ما تلاه من إصدارات جديدة هدفت لتطوير وتحسين خدمات التربية الخاصة وخدماتها المساندة (Rothstein, 2000)، حيث سن مجلس الشيوخ الأمريكي قانون تعليم الافراد المعاقين (DEA 2004) لحفظ حقوق الأطفال ذوى الإعاقة، فمنذ أن صادق المجلس عام ١٩٧٥ م على قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين، أصبح هذا القانون فعالاً في عام ١٩٧٧ م (بعد إجراء الكثير من التعديلات)، وربما كان قانون (DEA 2004) الأكثر تأثيراً في وقتها، فقد تم تصميم ذلك القانون لمعالجة مظالم الماضي، وتقديم حقوق واضحة المعالم للطلاب ذوى الإعاقة، ويمكن حصر أهداف قانون الأفراد ذوي الإعاقة فيما يلي:(على والبستنجي، ٢٠١٥)

- ضمان أن كل الأطفال ذوي الإعاقة يتوافر لديهم تعليماً حكومياً مجانياً مناسباً، وتقديم الخدمات المساندة المصممة لمواجهة احتياجاتهم الفريدة، وإعدادهم لمزيد من التعليم والتوظيف والحياة المستقلة.
- ضمان حماية الأطفال ذوي الإعاقة وآباء هؤلاء الأطفال.

- مســـاعدة الولايات والمناطق المحلية ووكالات الخدمات التربوية والوكالات الفيدرالية لتوفير التعليم لكل الأطفال ذوي الإعاقة.

ولا يتطلب قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٤م (IDEA)، تعليما للأطفال ذوي الإعاقة فحســـب، بل يوفر أيضًـــا للمعلمين والمدربين تدريباً خاصـــاً وبرنامجًا تعليميًا فرديًا مصممًا خصيصاً وفقًا للاحتياجات الفردية للطالب في البيئة الأقل تقييدًا(LRE)، فعندما يشتبه في إصـــابة طالب بإعاقة تعليمية، تبدأ عملية تقييم متعددة التخصـــصـــات ونفســية تعليمية، وتتوج بعقد اجتماع للاســـتحقاق الطالب رعاية خاصـــة، وفى أثناء اجتماع الاســـتحقاق يقوم فريق متعدد التخصـصـــات في المدرســة، بما في ذلك القائد والمدير المدرســي بمراجعة نتائج التقييم والبيانات الأخرى ذات الصـلة (على سـبيل المثال : درجات الطلبة، والاختبارات القياسـية، وتقارير الأطباء) لتحديد ما إذا كان الطالب يســـتوفي المعايير المحددة كطالب لديه إعاقة تعليمية وبالتالي فهو مؤهل لتلقي خدمات التربية الخاصة(Erin, 2016).

وهناك ستة مبادئ أساسية تعد الهيكل التنظيمي لقانون التربية الخاصـة، والخدمات المسـاندة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتلخص فيما يلي:

أ- التعليم المجاني المناسب (FAPE): والذي يؤكد على ضـرورة تحمل الدولة لكافة تكاليف تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة وإعفاء الوالدين من تلك التكاليف، كما نص هذا المبدأ على ضـــرورة أن يكون التعليم مناسـب لكل تلميذ بناءً على خصـائصـه واحتياجاته الخاصـة الناجمة عن الإعاقة، وذلك بغض النظر عن نوعها أو شـدتها، وتقدم هذه الخدمات في منظومة التعليم العام ما لم تمنع شدة أو نوع الإعاقة من ذلك، كما أوضـح القانون أن التعليم مصـمم خصـيصـاً لتلبية الاحتياجات الفردية لكل تلميذ (Katsiyannis, Yell, & Bradley, 2001).

ب- عدم الرفض: منع أي مدرســـة من رفض أي تلميذ بغض النظر عن نوع أو شـــدة الإعاقة التي لديه، وتوفير فرص التعليم له بالمســـاواة مع غيره من التلاميذ العاديين، وعدم قطع الخدمات أو توقفها (Turnbull, 2005).

ج- توفير بيئة أقل تقييداً: تلزم قوانين التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بتعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم من التلاميذ العاديين إلى أقصـــى حد ملائهم، مع نفي إمكانية إبعادهم أو وضـــعهم في أماكن منفصـــلة إلا لو حالت طبيعة الإعاقة أو شـــدتها دون ذلك مع الحرص على تقديم كافة الخدمات الأخرى، ففي هذه الحالة يجب التأكد من أن التلاميذ الذين

لـديهم إعـاقـات يتعلمون في بيئـات غير مقيـدة، عن طريق توفير بـدائـل مكـانيـة أخرى (Katsiyannis، Yell، و Bradley، ٢٠٠١).

د- خلو عملية التشـــخيص والتقييم من التمييز: مما يعني تعدد مصـــادر تشـــخيص التلاميذ ذوي الإعاقة، وتنوع المقاييس الخاصـة بهم ومصـادر جمع المعلومات، وأن يقوم بالتشـخيص فريق من المتخصـــصـــين في مجال التربية الخاصـــة، كما يجب أن تكون عملية التقييم بلغة التلميذ الأصلية مع تجنب الأسئلة التي تعتمد على مفاهيم ثقافية (Rothstein, 2000).

ه- حماية حقوق الوالدين وأبنائهم: يجب على المؤســسـة التربوية إبلاغ أولياء الأمر قبل البدء في عملية التشـخيص الأولي وما يترتب عليه أو يتبعه، وكذلك تبليغهم بوضـع ابنهم في مؤسـسـة تربوية خاصـــة، ولأولياء الأمر كامل الحق في الاعتراض على النتائج والقرارات أو المطالبة بإعادة التشخيص الأولي على نفقة الدولة (Wright، ٢٠٠٦).

و- المساهمة في صنع واتخاذ القرارات: إعطاء أولياء أمور ذوي الحاجات الخاصة وأبنائهم الذين لديهم إعاقات الحق في المشـاركة في صـنع القرارات المتعلقة بالخدمات المقدمة للتلميذ، كما أن القانون يُلزم الوالدين بالمسـاهمة في جميع مراحل العملية التربوية بدءاً بالتشـخيص انتهاءً بتقييم البرامج (Wright, 2006).

إن التقديرات الحكومية في الولايات المتحدة الامريكية تُظهر أن(١٠) طلاب من بين كل (١٠٠) طالب قد تلقوا خدمات التربية الخاصـــة في القرن الحادي والعشـــرين، ففي منتصـــف الســـبعينيات كان عدد الطلبة المســـتفيدين من خدمات التربية الخاصـــة ما يقارب (٣,٧٥) مليون شـــخص، وقد أخذ هذا الرقم بالازدياد تدريجياً حتى وصـــل إلى (٦) مليون طالب في بدايات القرن الحادي والعشـرين، وكانت النسـبة العظمى من هؤلاء الطلبة قد تراوحت أعمارهم ما بين (٦ -١٧) عاماً، على الرغم من أن الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين(١٨-٢١) عاماً قد تم التعرف عليهم على أنهم ذوي الإعاقة (جروان وآخرون، ٢٠١٣، ص٣٩).

وتأكيدا للإحصـــائية الســـابقة، ووفقًا للمركز الوطني لإحصـــاءات التعليم (NCES) في الولايات المتحدة الأمريكية، في عام ١٩٧٦-١٩٧٧، كان هناك حوالي (٣,٦) مليون طفل يتلقون الخدمات التربوية الخاصـــة، وفي الفترة ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وصـــل عدد المســـتفيدين إلى ما يقرب من ٦,٦ مليون طفل في التعليم الخاص، ومما زاد الأمر سوءًا، أنه على ضوء الضغوط المالية الرهيبة في العديد من الولايات، تمول الحكومة الفيدرالية فقط (١٦ ٪) من تكلفة مؤسـسـات ومدارس التعليم

الخاص، على الرغم من الوعد بتمويل ما يصـــل إلى ٤٠ ٪ من التكلفة. بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، بحيث يُطلب من المدارس تقديم تعليم عام مجاني ومناســـب للطلاب ذوي الإعاقة، مع توفير أماكن إقامة والتغذية الضـــرورية بغض النظر عن التكلفة، ومثل هذا المشـــروع يتطلب التزاماً هائلاً، ففي الواقع قد تكون قضايا التربية الخاصة أكثر قضايا القانون التربوي تقاضيًا والتي يواجهها قادة المدارس أمام المحاكم، حيث توجد مسؤولية كبيرة للقادة التربويين والعاملين في مجال التدريس الذين يفشلون في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، ويمكن للآبـاء والمـدافعين عن حقوق ذوي الإعـاقـة والمحـامين وحتى الوكـالات الحكوميـة البحـث عن المسؤولين والمقاطعات التي يمثلونها ومحاكمتهم عن إخفاقاتهم (Barbara& Heather, 2013).

وتتعدد مصـــادر التمويل لبرامج التربية الخاصـــة في أمريكا، فبالإضـــافة إلى الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات والحكومات المحلية، يوجد عدد من الضـــرائب المختلفة التي تُجمع لتنفق على تعليم ذوي الإعاقة مثل: الضراب المحلية، والضرائب على مستوى الولاية، والضرائب على المستوى الفيدرالي.

وتعمل الولايات المتحدة الأمريكية على ضـــرورة توفير الدعم المالي للولايات وذلك لتمكنهم من تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعاقين من سـن ثلاث سـنوات فأكثر، والاهتمام بتعليمهم تعليماً مجانياً ملائماً، وتقييمهم باستخدام أنماط متعددة من التقييم بغض النظر عن التصـنيف العرقي أو الثقافي (Broyles, 2004).

ويمكن تحديد المصـادر الرئيسـية التي يعتمد عليها تمويل تعليم ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية كما يلي: (المهدي، ٢٠١٦؛ Pearce, 2008)

- الحكومة الفيدرالية تشارك بتمويل تعليم ذوي الإعاقة بنسبة (٤%).
- حكومة الولايات تشارك بتمويل تعليم ذوي الإعاقة بنسبة (٣٩%).
- الحكومة المحلية والتي تتحمل الجانب الأكبر من التمويل (٥٧%).

ويعمل حاليا أكثر من (٤٠٠٠٠٠) من المتخصـصـين المكافئين بدوام كامل مع الأطفال في ســـن الدراســـة والذين يتلقون خدمات التعليم الخاص في الولايات المتحدة، وفي العديد من الولايات، تســـتخدم المدارس مســـاعدين متخصـــصـــين في التعليم الخاص أكثر من المعلمين المتخصصين المعتمدين، بحيث يقضي هؤلاء الموظفون في المدرسة وقتًا كبيرًا في العمل عن كثب

مع الطلبة ذوي الإعاقة، فعلى سبيل المثال(بلغ ٩٧٪ من أخصائي التعليم الخاص عن تقديمهم العناية والتعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقة إما يوميًا أو أسبوعيا، و٨٧٪ يقدمون بانتظام الدعم السلوكي والاجتماعي) (Matthew, 2015).

ومنذ أن سن قانون " عدم ترك أي طفل في الخلف " No Child Left Behind) (NCLB:في عام ٢٠٠١، وإعادة تعديله بقانون أو حركة "كل طالب ينجح" Every Student) Succeeds Act :ESSA) في عام ٢٠١٥، أصبحت لأنظمة المساءلة الحكومية التي تخضع لمراقبة وزارة التعليم الأمريكية (Education Department :ED) مهمة وطنية تمثلت في سياسات إصلاح المدارس، حيث تبنت كل ولاية المعايير والاختبارات وسياسات المساءلة ك إلى ة لتحسين المدارس ومعالجة مشاكل التمييز والتهميش ، من خلال توفير المرونة لعمليات التقييم الاستراتيجي للبيئة المدرسية الخاصة بذوي الإعاقة للحفاظ على أولوياتهم وحوافزهم لتنفيذ البرامج الفيدرالية المطلوبة، وقد أدت المرونة الممنوحة إلى تطبيق العقوبات على المقاطعات والمدارس للأداء المنخفض، الأمر الذي أدى في بعض الحالات الخوف وعدم اليقين بموظفي المقاطعة ومعلمي ومديري المدارس. ولكن في النهاية نجحت في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة David, (2019, p4).

ويهدف تقويم أداء معلمي ذوي الإعاقة في برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ما يلي (المهدي، ٢٠١٦):

- مساعدة المعلمين على تحسين أدائهم في التدريس والتقييم الفعلي لمستوى المعلم من كافة الجوانب.
- قياس قدرة المعلم على (المشاركة المجتمعية – المشاركة في وضع المناهج – التواصل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه).
- مساعدة المعلم في التنمية المهنية والتركيز على معالجة الخلل وتدعيم نقاط القوة.
- الاستبقاء على المعلمين المجدين، وفصل المعلمين غير المجدين.
- توفير دليل لمنح ترخيص أو شهادة رسمية تعليمية أخرى للعمل بها كمستند رسمي في مدارس التربية الخاصة.
- إرشاد معلم التربية الخاصة وتوجيهه إلى أفضل الطرق للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

– إرساء أسس عادلة وسليمة في ترقية معلمي التربية الخاصة وترفيعهم.

ومن الأساليب التي تستخدمها الولايات المتحدة الأمريكية لتقويم أداء معلمي ذوي الإعاقة ما يلي:

- أسلوب التقويم الذاتي Self-Evaluation: وأسلوب التقويم الذاتي يتميز بآلية قوية للتطوير الشخصي؛ لأن المعلم الذي يشترك فيه غالباً ما يكون لديه دافع قوي لتحسين الذات، وأعظم قيمة للتقويم الذاتي هي زيادة التحسين التوجيهي الذي ينتج عنه زيادة التبصير بنقاط القوة ومواطن الضعف في المعلم ذاته (Barber, 2005) .

- أسلوب تقويم كفاءات المعلم Teacher Competency بنوعية (تقويم الكفاءة بناءً على مخرجات التعلم – تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المعلم)، وأسلوب تقويم كفاءات المعلم والغرض الأساسي من تقويم كفاءة هذه الفئة من المعلمين هو حماية التلاميذ ذوي الإعاقة من المعلمين غير الأكفاء، وذلك من خلال تحديد المرشحين (المتقدمين) للحصول على ترخيص مزاولة مهنة التدريس وليس لديهم القدرة الكافية للتدريس قبل أن يدخلوا الفصل (David, 2006).

- أسلوب الأنظمة المهجنة Hybrid Systems: ويُقصد بها الجمع بين أسلوب أو أكثر من أساليب تقويم أداء معلمي التربية الخاصة وذلك من أجل تحقيق الدقة والموضوعية في عملية تقويم أداء المعلمين (Barber، ٢٠٠٥).

- الزيارة الصفية الهادفة وتسعى لتحقيق الاطلاع على الممارسات الصفية بشكل عام، وتحديد المشاكل التي تحتاج لمعالجة، وتقويم أداء المعلم وتصنيفه من حيث المستوى (المهدي، ٢٠١٦).

- أداة التفاعل بالمحاكاة (المهدي، ٢٠١٦).

- الملاحظة الصفية Classroom Observation وهي ملاحظة أداء المعلم داخل الفصل من قبل المتخصصين والمسئولين عن تقويم أدائه (Soars, Magaret, Bag, & Michael, 2000).

- الصحيفة الوثائقية الخاصة بالمعلم Protofolio وهي عبارة عن وثيقة مكتوبة ينظم فيها المعلم بدقة جهوده وإنجازاته في التدريس، ويعرض في هذه الوثيقة معلومات مختارة عن مسؤوليات

المعلم المحددة، وفلسفته وطرقه وخبراته الصفية ومشاركته في ورش العمل ومجهودات النمو المهني الأخرى، وتتسم الوسائل والأساليب التقويمية الحديثة بالولايات المتحدة الأمريكية بالصدق والشفافية والموضوعية.

وقد بادر المجلس الأمريكي ذوي الإعاقة (Council Exceptional Children) المعروف بالرمز (CEC)، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة، وتندرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (الخطيب، ٢٠١٦؛ Fan et al., 2019)

- معايير الممارسة المهنية للمعلمين.
- المعايير المتصلة في تعليم ذوي الإعاقة.
- المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل.
- الإدارة والمعلمون والمرشدون وأولياء الأمور.
- البيئة التعليمية.
- استراتيجيات التدريس.
- الدمج والخدمات الانتقالية
- البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة.

ومن ثم فقد شهد التعليم الأمريكي تطورات عديدة وراء ترسيخ قواعد الحرية والديمقراطية والدفاع عنها، وإيماناً منهم بدور التعليم في إرساء تلك القواعد.

٢- أستراليا Australia

تم وضع التشريعات الأسترالية لمناهضة التمييز في سياق التصديق على معاهدات الحقوق الدولية بما في ذلك اتفاقية الأمم المتحدة لعام ٢٠٠٧ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تعترف تلك الاتفاقية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التمتع الكامل بفرص الحياة دون تمييز ، كما يعترف بحقهم في التعليم دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، وذلك لضمان وجود نظام

تعليمي جامع على جميع المستويات، حيث حدد المكونات الهامة للتعليم المناسب لذوي الإعاقة من خلال تمكين المشاركة الفعالة لهم ؛ وتهيئة الترتيبات اللازمة لتلبية المتطلبات الفردية ؛ والمشاركة الكاملة والمتساوية في التعليم وكأعضاء في المجتمع (Cumming, 2013).

وقد صيغت معايير الإعاقة للتعليم DSE عن طريق الكومنولث الأسترالية، والتي تم سنها في عام ٢٠٠٥، بموجب قانون التمييز ضد المعاقين (١٩٩٢) من أجل التوضيح والتأكيد على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة فيما يتعلق بالتعليم والتدريب، والمسؤوليات القانونية لمقدمي الخدمات التعليمية لمنع التمييز على أساس الإعاقة (Ralston, 2019).

إن المرتكزات الأساسية لتطوير وتنمية برامج إدارة التربية الخاصة في أستراليا على المستوى الوطني ومستوى الولايات الأسترالية هي إرساء دعائم اللامركزية الإدارية، والمساءلة التنظيمية لجميع المستويات التعليمية الإدارية في كافة أنحاء الولايات الأسترالية، بالإضافة إلى المزواجة بين ما يتطلبه سوق العمل والسياسات التعليمية، واتضحت الآثار الإيجابية لهذه المرتكزات من خلال المناشدات الحكومية وحكومات الولايات المستمرة؛ لتعزيز مشاركات أولياء أمور ذوي الإعاقة في الإدارة المدرسية وذلك حسب الرؤية التعليمية للولاية والمنطقة التعليمية والمناخ التنظيمي في المدارس، مع التأكيد على وضع كيان المدرسة في مقارنة مرجعية مع نظرائه، لتحقيق أجواء من المنافسة والابتكار في البيئات المدرسية(Australian Government, 2013).

من أهم الهيئات الوطنية التي تقوم بإدارة برامج التربية الخاصة في أُستراليا ما يلي:

١. الاتحاد الأسترالي لمنظمات الإعاقة Australian Federation of Disability Organizations (AFDO)، ومن بين مهامه (Victorian Department of Education and Training، ٢٠١٥):

- إعطاء كافة المشورات اللازمة للوزارة بخصوص السياسات والقوانين المرتبطة بقضايا ذوي الإعاقة.
- نشر الوعي والثقافة اللازمة لكل من المجتمع المنطقي والمحلي حول القضايا المتعلقة بذوي الإعاقة.

- تقديم الدعم بكافة أشـــكاله لذوي الإعاقة والمنظمات التي تهتم بشـــؤونهم في جميع الولايات الأسترالية.

٢. المجلس الوطني للتربية الخاصـــة National Council for Special Education (NCSE): تم تأســـيس هذا المجلس الوطني لتقديم الرعاية والدعم للأطفال والبالغين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة؛ لتنمية إمكاناتهم، كما يختص المجلس بتقديم المشـــورات لوزير التعليم ذات العلاقة بإدارة برامج التربية الخاصـــة، ويختص المجلس الوطني للتربية الخاصـــة تحديداً بتحقيق المبادئ التالية:

- إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس بغض النظر عن حاجتهم التعليمية الخاصة.
- تقديم الدعم في المجال التربوي للمدارس والمؤسسات وذلك بما يتناسب وطبيعة الإعاقات للطلبة.
- القيام بعملية التقييم بشكل دوري ومستمر للطلبة من ذوي الإعاقة.
- استخدام كافة الموارد المتاحة لدعم تقدم طلبة ذوي الإعاقة في كافة المجالات.
- التأكيد على مساهمة أولياء الأمور في وضع سياسات التربية الخاصة التي تتعلق بأبنائهم.

٣. الجمعية الأسترالية للتربية الخاصة Australian Association of Special Education (AASE) حيث تُعتبر الهيئة الوطنية الأعلى على المسـتويين الوطني والقومي الأسـترالي لكلٍ من المهنيين وشـــبه المهنيين وأي فرد يمتلك خبرة أو لديه مصـــلحة في تعليم الأطفال والطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة، وتعمل هذه الجمعية على ثلاثة مســـتويات مختلفة هي: المجلس الوطني National Council، والولاية /الفصـــول المنطقية State / Territory Chapters، والفروع المنطقية Regional Branches (AASE, 2010)، ومن أهم أهداف هذه الجمعية:

- تطوير وتنمية المهارات والقدرات التي يمتلكها ذوي الإعاقة من خلال برامج تعليمية تتصف بالجودة والكفاءة والفعالية.
- تقديم التعزيزات اللازمة لدعم الموارد الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة.
- تقديم الدعم لقيادات المؤسسات التربوية الخاصة وذوي الإعاقة.

- توطيد العلاقات مع الجامعات ومقدمي خدمات ذوي الإعاقة على المستوى المنطقي وبناء شراكات معهم.

ومن أهم المهام المنوطة بالجمعية الأسترالية للتربية الخاصة ما يلي:

- تقديم الدعم المادي واملاي لتعليم ذوي الإعاقة في المناطق النائية والمنطقية.
- التحقق من جودة الخدمات التعليمية وخدمات الرعاية المقدمة لذوي الإعاقة.
- تشجيع التنمية المهنية لكل من معلمي ذوي الإعاقة وقيادات المؤسسات التربوية الخاصة من خلال برامج تدريبية متميزة.
- بناء الشراكات المختلفة مع مقدمي الخدمة لذوي الإعاقة والجامعات على المستوى المنطقي.

يُناط بإدارة مدارس التربية الخاصة في أستراليا المهام التالية

(Victorian Department of Education and Training, 2016):

- التحديد الدقيق لاحتياجات كل أعضاء المؤسسة التربوية الخاصة (الطلبة من ذوي الإعاقة، والمعلمين، والإداريين، وأي أعضاء آخرين).
- دعم قدرات الطلبة وتشجيع انجازاتهم التربوية التعليمية، وتصميم برامج تعليمية خاصة تلائم الحاجات التعليمية الخاصة للطلبة.
- تشجيع أولياء الأمور على التعرف على الإعاقة والفردية لأبنائهم، وإشراكهم في العملية التعليمية، والتأكيد على حقهم في اختيار البيئة التربوية الملائمة لأبنائهم.
- تنفيذ الآليات المناسبة لتحسين مستويات الطلبة من ذوي الإعاقة وإنجازاتهم الفردية.
- المباشرة في تنفيذ القرارات التي تحقق الأهداف التعليمية الخاصة وتلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
- إدارة المصادر التمويلية بما يتناسب مع الأولويات التعليمية، ووضع مقترحات وآليات لتحسين الإنجازات المدرسية.

ويوجد بأستراليا اللجنة التوجيهية لمديري مدارس التربية الخاصة، وهي عبارة عن جمعية تضم مديري مدارس التربية الخاصة، وتختص بتقديم الخدمات التي من شأنها تنمية المهارات الإدارية والقيادية والمعرفية لكل من معلمي وقادة ومدراء المؤسسات التربوية الخاصة، وتتلخص أهم مهامها فيما يلي (Victorian Department of Education and Training, 2015):

- تصميم استراتيجيات متخصصة بقضايا وخدمات برامج التربية الخاصة، ومناقشتها بحيث يتم اعتماد أفضل هذه الاستراتيجيات.
- متابعة الممارسات الجيدة في إدارة برامج التربية الخاصة في بعض المؤسسات، وتعميم هذه الممارسات لنظرائها.
- التطوير المهني لمعلمي وقادة البرامج التربوية الخاصة، لبناء قدراتهم المعرفية والمهارية، وتمكينهم من الأداء المهني بجودة عالية.
- اعتماد نهج جماعي وموحد لخدمة ورعاية الطلبة ذوي الإعاقة من خلال إنشاء اتصالات مشتركة بين مدارس التربية الخاصة عبر شبكة جمعية مديري مدارس التربية الخاصة PASS.
- التحديد الدقيق للاحتياجات المهنية لمعلمي وقادة البرامج التربوية الخاصة، وتلبيتها من خلال عقد الورش التدريبية المناسبة، لصقل مهاراتهم وتعزيز احتياجاتهم المهنية.
- تعزيز سبل مشاركة أولياء أمور ذوي الإعاقة، وأصحاب المصالح في البرامج التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة.
- إنشاء جسور التواصل والشراكة مع معهد باستو Bastow بغرض تأهيل وإعداد مديري وقادة البرامج التربوية الخاصة، وإخضاعهم للدورات التدريبية المتخصصة بهذا المجال.
- الفحص الدوري للوثائق المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، ومتابعة ملاحظاتهم ومعلميهم في الفصول والمناطق التعليمية عبر الولايات، وتعميم البيانات المتاحة والخاصة بالزيارات الميدانية للمدارس ومؤسسات التربية الخاصة.

ووفقا لذلك، يحاول العديد من المعلمين وقادة المدارس في اســـتراليا تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة قدر الإمكان من خلال التمييز والتعديل والتكييف في تعليمهم، فقد يستخدم البعض خططًا فردية من أجل إشراك هؤلاء الطلبة في المنهج، بينما يهتم آخرون بأهمية تنمية المهارات الحياتية المستقلة لهذه المجموعة المنفصلة من المتعلمين (Tania, 2012).

وفيما يتعلق بالجانب التمويلي لبرامج التربية الخاصــة في أسـتراليا، فإن السـلطات الحكومية بالولايات الأسترالية تتحمل ما نسبته ٩٠% من تمويل هذه البرامج، بينما يشـارك أولياء الأمور بما نسـبته ٨% من التمويل، في حين أن المنظمات التطوعية Voluntary Organizations تمول ما نسبته ٣%، وتجدر الإشارة إلى أنه في عام ٢٠١١م قامت وزارة التعليم وتنمية الطفولة بتخصيص مبلغ ٥٣٣ مليون دولار أمريكي لـدعم طلبــة ذوي الإعــاقــة(Victorian Department of Education and Training، ٢٠١٥)

وما يدل على اهتمام استراليا بإدارة التربية الخاصة، هو رصد ازدياد كبير لعدد الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأسترالية على مدار الــ ٢٥ عامًا الماضية، حيث ارتفع ما نسبته ١,٩٤٪ من إجمالي الطلبة في اســـتراليا (١١٦٥٦ طالباً) في عام ١٩٩٦ إلى ٥,١٥٪ (٥٠٠٧٩ طالباً) في عام ٢٠١١م وهذا يتماشـــى مع الاتجاهات العالمية وهو نتيجة للتشـريع الذي يحظر التمييز ضـد الطلبة ذوي الإعاقة وتحسـين الفرص التعليمية لهم في المدارس الابتدائية والثانوية، وكذلك تغيير المواقف المجتمعية (Matthew, 2016, p1).

٣- اليابان Japan

كان يتم تعليم الأطفال اليابانيين ذوي الإعاقة في الماضي تقليديًا في مدارس خاصة، مصممة بشـــكل خاص لنوع واحد من الإعاقة ، وغالبًا ما يتم عزلهم عن بقية المجتمع، وفي عام ٢٠٠٦ وفي سياق الإصلاح العام للتعليم، تم إصلاح إدارة التربية الخاصة بتعزيز مبدأ "التعليم الشامل" - أي التعليم في المدارس العادية إلى جانب أقرأنهم العاديين - وبمعنى أوســـع، التعليم الذي يلبي احتياجات جميع المتعلمين، بغض النظر عن خصـــائصـــهم من حيث القدرات، وتمكنهم من اللغة اليابانية، والخلفية العرقية / الاجتماعية / العائلية (Anne-Lise, 2016).

وقد صـــادقت الحكومة اليابانية على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق ذوي الإعاقة في عام ٢٠١٤م، وهي خطوة اعتبرها المؤيدون متأخرة جدا. وتحظر الاتفاقية التي تبنتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٠٠٦ م ودخلت حيز التنفيذ في ٢٠١٠ م جميع أشكال التمييز على أساس الإعاقة

وتطالب الأطراف المصادقة عليها بتوفير الترتيبات التيسيرية الضرورية لذوي الإعاقة، وعلى الرغم من أن اليابان وقعت على الاتفاقية في عام ٢٠٠٧ م، إلا أنها استغرقت أكثر من ست سنوات في الفترة اللاحقة في وضع الأساس القانوني للمصادقة عليها، حتى مع انضمام كل من كوريا الجنوبية والصين وعشرات الدول الأخرى في آسيا وأفريقيا رسميا للاتفاقية، وقد أصبحت اليابان الدولة رقم ١٤٠ التي تصادق على هذه الاتفاقية فقط بعد أن عدلت القانون الأساسي لذوي الإعاقة ومررت قانونا يتعلق بإلغاء التمييز ضدهم، وفي تصديقها أخيرا على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بعد سبع سنوات من التوقيع الأول، تعهدت اليابان بالتزام وطني ودولي ملزم قانونًا بدعم الحق في التعليم الجامع للطلاب ذوي الإعاقة، وكجزء من هذا الالتزام، توافق اليابان الآن على اتخاذ خطوات إيجابية ليس فقط للقضاء على مختلف أشكال التمييز والاستبعاد ولتحديد وإزالة الحواجز والعقبات التي تحول دون المشاركة الكاملة وتكافؤ الفرص التعليمية ولكن أيضًا لخلق تمكين للظروف التعليمية لذوي الإعاقة (Scott, 2015).

قد يقودنا الدستور والقوانين اليابانية المتعلقة بالتعليم والإعاقة إلى استنتاج مفاده أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم يجب أن يكون حقًا لجميع الطلبة، ففي الدستور الياباني، تنص المادة ٢٦، المادة الوحيدة التي تذكر التعليم، على ما يلي: " يكون لجميع الناس الحق في تلقي تعليم متساو مع قدرتهم على النحو المنصوص عليه في القانون ، كما يجب أن يحصل جميع الأولاد والبنات الخاضعين للحماية (آبائهم وذويهم) على التعليم الالزامي على النحو المنصوص عليه في القانون، هذا التعليم الإلزامي مجاني (مكتب رئيس الوزراء). كما تنص المادة ١٤ على: " جميع الناس متساوون بموجب القانون ولا يجوز التمييز في العلاقات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية بسبب العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الأصل العائلي (مكتب رئيس الوزراء)"، ومن خلال العبارة "تكافؤ الفرص في التعليم في قانون التعليم الأساسي"، تحمي المادة ٤ من التمييز في التعليم، وتوفر فرصًا متساوية للحصول على التعليم، وتقدم الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة والمساعدة المالية لأولئك الذين يواجهون صعوبات في تلقي التعليم لأسباب اقتصادية (Scott, 2015).

٤- المملكة الأردنية الهاشمية Hashemite Kingdom of Jordan

تُعد الأردن من أولى البلدان العربية التي أظهرت اهتماما واسعاً بذوي الإعاقة، فمنذ عام ١٩٧١م، تم افتتاح أول مركز تأهيل ورعاية المعاقين حركياً في المفرق، والذي كان يخدم هذه الفئة

من جميع أنحاء المملكة الأردنية، وتوالى بعد ذلك افتتاح العديد من المراكز، مثل جمعية الحسين الاجتماعية لتأهيل ورعاية المعاقين حركياً والمدارس التابعة لها، ولقد جاء تأسيس المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين استنادا لقانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧، ليشكل بذلك نقلة مؤسسية ونوعية في إطار استراتيجية المملكة الأردنية للاهتمام بشؤون الأشخاص ذوى الإعاقة والدفاع عن مصالحهم وقضاياهم، والعمل على دمجهم في الحياة العامة من خلال توفير كافة السبل والتسهيلات البيئية والقانونية والاجتماعية؛ للمساهمة في استثمار طاقتهم وقدراتهم على مختلف الأصعدة (الجرايدة، ٢٠١٢).

وتعتبر وزارة التنمية الاجتماعية الجهة الرسمية الفاعلة المسؤولة عن توجيه سياسات التربية الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، وتمتلك قاعدة بيانات بالمؤسسات المستجدة في مجال التربية الخاصة وذلك من خلال التعاون والتنسيق مع بعض الجهات الأخرى مثل: صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي، والاتحاد العام للجمعيات الخيرية، ووزارة التربية والتعليم، ومختلف المنظمات والهيئات الدولية، والقطاعات الأهلية والخاصة، والجمعيات الخيرية، والأندية والاتحادات الرياضية الخاصة بذوي الإعاقة، وفي الفترة الأخيرة أصبح المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة الذي تم إنشاؤه في عام ٢٠٠٧م مسؤولاً بشكل مباشرة عن السياسات المتعلقة بذوي الإعاقة ، وتم إحداث مديريات مختلفة فيه لشؤون العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة (الغرير، ٢٠١٠).

ويقدم المجلس الأعلى لشؤون الأفراد ذوي الإعاقة (٢٠١٢) في المملكة الأردنية الهاشمية عدداً من المهام حددتها المادة السابعة من حقوق الأشخاص رقم (٣١) لسنة (٢٠٠٧)، وكان من أهمها :(بعيرات، ٢٠١٤).

- رسم السياسات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة ومراجعتها ومتابعة تنفيذها بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بقصد توحيد الجهود؛ لتحسين مستوى وظروف معيشة الافراد وتسهيل دمجهم في المجتمع.
- متابعة الاستراتيجية الوطنية للأفراد ذوي الإعاقة، وما ينبثق عنها من خطط وبرامج وأنشطة.
- اقتراح تعديل التشريعات ذات العلاقة بالأفراد ذوي الإعاقة والانظمة والتعليمات اللازمة لتنفيذ احكام هذا القانون.

- وضـــع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.
- المشـــاركة في الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف المواثيق والاتفاقيات الدولية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة التي صادقت عليها المملكة.
- المشاركة في تمثيل المملكة لدى المؤسسات والهيئات العربية والإقليمية والدولية المعنية بشؤون الأفراد ذوي الإعاقة.

وتهتم إدارة التربية الخاصـــة بوزارة التربية اهتماما خاصـــاً بمتابعة تطبيق برامج التربية الخاصة، حيث أشار تقرير الوزارة عام (٢٠١٠) إلى أنها أنفقت (٣٣٣١٠٠٠)، أي أكثر من ثلاثة ملايين ديناراً أردنياً على برامج التربية الخاصة في المدارس الأردنية بنسبة (٦٠,٠%) من إجمالي ميزانية وزارة التربية والتعليم، حيث يهدف برنامج وزارة التربية والتعليم للتربية الخاصـــة إلى تمكين طلبة ذوي الإعاقة من الحصول على الفرص التربوية التي يتوفر فيها الإنصاف والعدالة في تقديم الخدمات والبرامج العلاجية والإثرائية (حجازي، ٢٠١٥).

ويمكن القول: بأن خدمات التربية الخاصة المُقدمة لذوي الإعاقة في الأردن خدمات مؤسسية وليست خدمات مجتمعية، حيث يتم تقديم تلك الخدمات من خلال المؤسسات والمدارس والمراكز التي سببت نقلة نوعية وشاملة في مستوى خدمات التربية الخاصة مقارنة بالعقود السابقة في فترة الستينات والسبعينات والتي كانت تفتقد لبرامج التربية الخاصـــة الموجودة حالياً، وتشمل البرامج الحالية الخدمات التربوية والإرشـــادية والتعليمية والصـــحية وخدمات التدريب المهني والتشـــغيل، بالإضـافة إلى الرعاية المؤسـسية الداخلية، وكافة الإعفاءات والتسـهيلات الضـريبية الممكنة، مما عكس صـــورة حضـــارية من الوعي والثقافة التي تميز المجتمع الأردني عن غيره من المجتمعات الأخرى.

٥- جمهورية مصر العربية Arab Republic of Egypt

لا تختلف أهداف التربية الخاصة في مصر عن أهداف التربية العامة كونها مشتقة من فلســـفة المجتمع، ومدعمة للنظرية التربوية التي تدعم هذه الفلســـفة الاجتماعية، فكلاً من التربية الخاصـــة والتربية العامة تسـعيان إلى تهيئة الأجيال الناشـئة في المجتمع لاسـتيعاب معارفه وقيمه

وعاداته وتقاليده، والوصـــول إلى أقصـــى درجة ممكنة من النمو الشـــخصـــي والاجتماعي لكل فرد وإعداده مهنياً وعملياً بما يكفل مشـــاركته الفعالة في النهوض بمجتمعه كاســـتجابة للتحديات التي يواجهها مجتمع اليوم في ضوء مقتضيات جديدة يفرضها عليه عصر جديد، إلا أن التربية الخاصة تتميز عن التربية العامة في تحديد منا يمكن تحقيقه من أهداف، وذلك حســـب طبيعة الاختلاف والخصـــوصـــية، وفي أنواع الممارســـات التربوية، و طريقة تقديم الخدمات التربوية، وفيمن يقوم بتقديم تلك الخدمات (عبد البر، ٢٠١٦).

ويُمكن إجمال الأهداف الرئيســة للتربية الخاصــة في ثلاث نقاط أســاســية وهي (الســعيد و آخرون، ٢٠٠٦):

- تحقيق الكفاءة الشـــخصـــية: وتعني مســـاعدة الأفراد ذوي الإعاقة على الحياة والاســـتقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس، وتمكنهم من تصريف أمورهم الشخصية، والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة، بحث لا يكون عالة على الآخرين، وذلك بتنمية إمكاناتهم الشخصية واستعداداتهم العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.

- تحقيق الكفاءة الاجتماعية: وتعني غرس وتنمية الخصـــائص والأنماط الســـلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الإعاقة، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع والتي تمنحهم الشـــعور بالاحترام والتقدير الاجتماعي، وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى جانب مشاعر الأمن والحب والثقة بالنفس.

- تحقيق الكفاءة المهنية: وتعني إكساب ذوي الإعاقة -لا سيما المعاقين منهم- بعضاً من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم والتي تمكنهم بعد ذلك من ممارســـة بعض الحرف المهنية كأعمال البياض والنجارة والتريكو والزخرفة والتطريز وغيرها من المهن الأخرى.

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصـــر العربية بشـــؤون تعليم ذوي الإعاقة والإعفاء من مصروفاتهم الدراسية، فقد أصدرت القرار الوزاري رقم (٣١٢) بتاريخ ٨ / ٥ / ٢٠١٤م، والذي نص على أن "لا تحصـــل الاشـــتراكات ومقابل الخدمات الاضـــافية من طلاب

مدارس التربية الخاصة". ورغم بدء تجارب ومحاولات الدمج بصورة غير رسمية، إلا أنها أخذت الطابع الرسمي منذ صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨م، بشأن لجنة دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٢٦٤) لسنة ٢٠١١م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام، وأخيراً صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥ م، الخاص بقبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام(١١٦)، وقد نتج عن تحديث تلك القرارات العديد من المزايا حيث أصبح القرار الأخير يتسم بالوضوح والشمول، حيث يتيح الفرصة لولى الأمر لاختيار نوعية التعليم المناسب لطفله ذي الإعاقة، ويحدد هذا القرار الإعاقات التي يتم دمجها وكذلك شروط القبول لكل إعاقة، وكذلك آلياته، مع الإشارة إلى المقررات الدراسية المخصصة بمدارس الدمج، والتأكيد على ضرورة توفير الخدمات المساندة، والتزام المدارس المطبقة لنظام الدمج بإتاحة الفرصة لاستخدام ذوي الإعاقة لجميع الأنشطة والخدمات الملاءمة لطبيعة الإعاقة، مع الإشارة إلى التعديلات بالبيئة المدرسية من ناحية الوسائل التعليمية وطرق التدريس ووسائل التقييم، فضلاً عن الإشارة إلى حافز الإثابة لمديري المدارس الدامجة والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالفصول الدامجة، مع التأكيد على ضرورة نشر ثقافة الدمج، كذلك تدريب العاملين على متطلبات الدمج، كما تحدد جهة الإشراف على المدارس الدامجة بالمراحل التعليمية المختلفة بمعرفة إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بالاشتراك مع الإدارات المختصة بالوزارة، ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ولجان الدمج الفرعية بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية التابعة لها. وخص الدستور الجديد الأطفال ذوي الإعاقة حيث ينص على أن "تكفل الدولة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع"، كذلك ينص على أن " تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام، صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً وتعليمياً، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة، والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع الحقوق السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين؛ إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص (عبد العليم، ٢٠١٧).

ويمكن القول: بأن هناك محاولات لا يمكن إغفالها للارتقاء بمستوى الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لذوي الإعاقة في مصر، ورغم ذلك مازال هناك العديد من الثغرات التي ينبغي التغلب عليها، وعلاجها لضمان حصول هؤلاء الفئات على كافة حقوقهم، حيث برزت بعض

المشـــكلات التي تواجه إدارة برامج التربية الخاصـــة في مصـــر، يمكن ايجازها في (عبد البر، ٢٠١٦):

- لا يوجد نظام فعال لتدعيم إدارة المدرسـة في الحصـول على ملكية كاملة وحرية تصـرف فيما يتعلق بتعليم التلاميذ المعاقين بمدارسهم.

- غموض أدوار مدير التعليم المحلي، والمدير الإقليمي للتربية الخاصـــة فيما يتعلق بتقديم الدعم لإدارة مدارس وفصول التربية الخاصة.

- انخفاض المرونة المرتبطة بعملية إعداد الميزانية إلا بقدر ضـئيل، مما يدفع إدارة المدرسـة إلى الشـعور بالإحباط من عملية وضـع الميزانية، فالمدارس تتلقى كل عام مخصـصـات الميزانية استناداً إلى معدلات الالتحاق وأعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات خاصة.

- قلة التمتع بالمسؤولية الكاملة عن جميع موظفي التربية الخاصـة في مدارسـهم، فعلى الرغم من أن المدير يُعتبر هو "مسؤول التقييم" للموظفين العاملين بمدرسته، إلا أن العديد من العاملين في مجال التربية الخاصة (مثل الأطباء النفسيين بالمدرسة، وبعض مقدمي خدمات التربية الخاصة) لديهم أيضاً مشرفين منفصلين على المستوى الإقليمي، فيُمكن على سبيل المثال أن يتم استبعاد أي من الأطباء النفسيين عن العمل في المدرسة دون الرجوع بشكل أساسي إلى إدارة المدرسة، فيرى المديرون أنه من الصعب تحمل مسؤولية التربية الخاصة بشكل كامل دون أن يكون لديهم السيطرة الكاملة على جميع الجوانب المتعلقة بالإشراف على العاملين في مجال التربية الخاصة بمدراسهم.

- الدقة غير الكافية والتعقيدات غير الضـــرورية بنظام البيانات مما يؤدي إلى صـــعوبة الاعتماد عليها بشـــكل كاف؛ فنظم البيانات المتوفرة تتســـم بأنها معقدة ولا يســـهل اســـتخدامها، كما أن البيانات التي يتم إدخالها في النظام تكن غير دقيقة -في كثير من الأحيان- ولا يُمكن الاعتماد عليها.

- الحصـول على مواد قليلة الدعم، وكذلك المراقبة العامة المتزايدة مما يجبر إدارة المدرسـة على القيام بفرز أكاديمي فيتخلى عن التلميذ المعاق لصـــالح التلميذ الذي يمتلك إمكانات أعلى وقدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي.

- قلة امتلاك الوقت الكافي لقيام المدير بمهامه كقائد تعليمي؛ فالالتزام الإجرائي ووضـــع المهام الإدارية يفرض على المدير بأن يولي المهام الإدارية الروتينية الأولية، مما يؤدي إلى إهمال القيادة التعليمية، هذا بالإضـــافة إلى التعقيدات التي يواجهها المدير من قبل العديد من الناقدين - مثل صانعي السياسات، والأسر، وأعضاء المجتمع، والمجالس المدرسية، والجمعيات المهنية- عند تحمله المسؤوليات المختلفة.

- القواعد والقوانين والتشريعات المعقدة، ومحدودية الخبرة في مجال التربية الخاصة، مما يشعر العديد من القائمين بمدارس وفصول التربية الخاصة بأنه تم إعدادهم بشكل سيء؛ وكذلك عدم توافر المعارف والمهارات التي تســـاعدهم في تطوير وتطبيق برامج ملائمة ونظم مدعمة لتلاميذ ذوي الإعاقة.

- نقص التمويل والافتقار إلى الموارد والخدمات مما يؤثر على جودة الخدمات التعليمية وعدم وجود تمويل كافي لتوظيف المزيد من المعلمين ومساعدي المعلمين مما يؤثر بشكل كبير على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة.

- لا يوجد في مصر توصيف إداري يوضح اختصاصات ومسؤوليات مديري مدارس وفصول التربية الخاصـــة، إنما يتم إتباع القرارات والقوانين الوزارية العامة التي توضـــح أدوار ومســـؤوليات مديري مدارس التعليم العام مع إغفال طبيعة مجال التربية الخاصـــة، وما له من خصوصية على الرغم من أن درجة جهاز التوصيف الوظيفي في التعليم يقابله ازدياد القواعد المنظمة والمحركة للعمل داخل الجهاز التنظيمي الإداري للمدرســـة ومدى جديتها في حركة العمل في إطار المسؤوليات والسلطات المعطاة والمخولة لكل عضو من أعضاء هذا الجهاز وعلى رأسهم مدير المدرسة، ذلك أن التوصيف الوظيفي يمثل الحيثية التي تستند إليها القرارات الرسمية سواء على المستوى المركزي أو اللامركزي أو الإجرائي في تحديد مسؤوليات أفراد الجهاز الإداري وفي تجديد واجبات السلوك الوظيفي.

- برامج التدريب قصـــيرة المدى؛ نظراً لتواضـــع الإمكانات المادية ولا تحقق الغرض منها، كما أنها لا تأخذ صفة الاستمرارية فالبرامج قصيرة المدى لا تتيح انتقال أثر التدريب إلى المدرسة.

- لا يوجد اتساق بين أهداف تدريب مديري التربية الخاصة مع الأهداف العامة لإنشاء مدارس التربية الخاصـــة، وافتقار الجهات التي تتولى التدريب للســـياســـات الواضـــحة مما يفقد وحدة التدريب القدرة على إعداد خطة تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية وتعتمد على مؤشرات محددة.

ويعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة في مصر على تقديم المقترحات والأنشطة المدرسية التي تتسم بالتكامل، والبعد عن التخصص الضيق؛ حيث يكمن في تكاملها ضمان نجاح المدير في تنفيذها بالدرجة المنشودة، وكذلك يعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة على إعداد مدير تربية خاصة يتفهم أبعاد التربية الخاصة ويستطيع أداء أدواره بكفاءة، ويشكل محوراً رئيسياً يستند على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية، ويتفهم جيداً مدخلات نظام تعليم ذوي الإعاقة ومخرجاته، وذلك بأن يكون متفهماً لفلسفة هذا التعليم، وأهدافه وأبعاده الاجتماعية من أجل تهيئته لما سيقوم به من أدوار تضمن تحقيق أهداف التربية الخاصة (أبو مريغي، ٢٠١٢)، ويتم تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يلي:

- الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أماكن تواجدهم ليسهل توفير خدمات التربية الخاصة لهم.
- استخدام الوسائل والمعينات التي تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.
- تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.
- توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه هذا المجتمع.
- تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة وإيجاد مناخ ملائم للتعاون الدائم بين المنزل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مع قواعد السلوك الاجتماعي والمواقف المختلفة على أساس الإيجابية والثقة بالنفس.
- إعداد الخطط الفردية التي تتلاءم مع إمكانات وقدرات كل طفل.
- الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.
- نشر الوعي بين أبناء المجتمع عن الإعاقة، وأنواعها، ومجالاتها، ومسبباتها، وطرق التغلب عليها والحد من آثارها السلبية.

- الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل وتوجيهها واستثمارها بقدر الإمكان.
- تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلب ذلك من إجراء التعديلات البيئية الضرورية.

٦- المملكة العربية السعودية

كانت بداية تعليم الفئات الخاصة في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٦٠م في شكله النظامي، حيث أقر أول معهد للمكفوفين، وكان يدرس به (٤٠) طالباً وكان يسمى بمعهد النور، أما معهد الأمل للصم فقد تم إنشاؤه في عام ١٩٦٤ م، ثم افتتح عام ١٩٧٢ م معهدان للتربية الفكرية أحدهما للبنين والآخر للبنات، أما الآن، فنجد أن عدد المدارس والمؤسسات على مستوى المملكة العربية السعودية قد زاد بدرجة ملحوظة ، فبحسب احصائيات ٢٠١٨م بلغ اجمالي عدد المؤسسات والمدارس للفئتين الذكور والإناث ممن تخدم ذوي الاعاقة البصرية (٣١٠) مؤسسة، وتخدم (١٧٢٦) طالبا وطالبة، أما مؤسسات ذوي الإعاقة السمعية، فبلغت (٦٦٤) مؤسسة بإجمالي (٦٣١١) طالب وطالبة، وبلغ اجمالي مؤسسات ذوي الإعاقة الفكرية (١٣٩٣)، بواقع (٢٠١٦٧) طالب وطالبة، أما التوحد فقد بلغت المدارس والمؤسسات التي تقدم خدماتها لهذه الفئة (١٩٧)، وذلك بإجمالي (١٩٠٩) طالب وطالبة، ولفئة الأطفال المتعددي الإعاقة تم انشاء (٧٠) مؤسسة، بحيث تخدم (٥٦٩) طالبا وطالبة (البريقي، ٢٠١٨، ص٦٣٥).

وتسعى المعاهد والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى تربية وتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم ووفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع، وتحقق برامج التربية الخاصة هذه الأهداف من خلال ما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦):

- الكشف عن الطلبة ذوي الإعاقة وتصميم برامج تربوية خاصة تتسم بالفردية والشمولية بحسب احتياج كل طالب شاملة لجميع جوانب التصور لديهم.
- توفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة ذوي الإعاقة من خلال أقل البيئات تقييداً.
- توفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب قدرات كل طالب بما يضمن تحقيق انتقالهم بشكل سهل وميسر إلى الحياة العامة والعيش باستقلالية.

- استخدام وسائل المساعدة وطرق التواصل البديلة لمساعدة الطلبة على التعلم بشكل ميسر.
- مشاركة أولياء الأمور في تصميم البرامج التعليمية الفردية، ومتابعة تنفيذها في المنزل.

وتهدف الخطط التعليمية في برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق ما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦):

- حماية وضمان حق الطالب ذي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والتعليمية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجاته.
- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والتعليمية المساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.
- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية والخدمات المساندة لكل طالب على حدة.
- تحديد الأنشطة التدريبية والطرق التعليمية والوسائل المتنوعة التي سيتم استخدامها.
- تحقيق التواصل والتعاون المشترك بين الجهات المعنية لخدمة الطالب والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجاته وتفعيلها.
- قياس مدى تقدم الطالب في البرنامج.
- تقديم تعلم مخطط ومنظم لتحقيق التدريس الجيد والفاعل.
- تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات وخاصة بين المعلم وأولياء الأمور.

ويتم تمويل برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال لجنة الصندوق المدرسي والتي تقوم بتنظيم الموارد المالية للمعهد، وعمليات صرفها بما يساهم في تحسين بيئة المعهد/المدرسة ودعم وتشجيع منسوبيه، وتقوم اللجنة بالمهام التالية:

- القيام بعمليات التنسيق مع الإدارة المالية في المنطقة أو المحافظة في إجراءات صرف المبالغ المالية المخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.

- إعداد البرامج الزمنية للصرف من الميزانية التقديرية لبرامج التربية الخاصة.

- تقييد الإيرادات والمصروفات الخاصة بالصندوق وتدوينها في السجلات المخصصة حسب التعليمات المنظمة لذلك.

- اعتماد وصرف أموال الصندوق الواردة من الميزانية التشغيلية وإيراد المقصف في المعهد/المدرسة وفقاً للأوعية المحددة لذلك.

- حصر التبرعات المالية وقيدها، وصرفها حسب البنود المحددة لذلك.

- إعداد القرير السنوي المالي الختامي الخاص بأعمال الصندوق المدرسي، وتقديمه للجهات المختصة في إدارة التعليم.

- البحث عن موارد مالية إضافية تساعد المعهد/المدرسة في تحقيق أهدافها حسب الأنظمة والتعليمات.

- دعم وتشجيع المتميزين من منسوبي المعهد/المدرسة (هيئة تعليمة، هيئة إدارية، الطلبة).

- مراقبة عمليات الصرف وإعداد وحفظ جميع المستندات والوثائق المالية الخاصة بكل من الميزانية التشغيلية وأية موارد مالية إضافية.

يُمكن الحديث عن قانون التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من منطلقين أولهما "نظام رعاية المعاقين بالمملكة العربية السعودية" وهو نظام صدر بمرسوم ملكي في ١٤٢١/٩/٢٣هـ، جاء في نص المادة الثانية منه "تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل"، وذكر النظام من ضمن الحقوق حق الشخص الذي لديه إعاقة في التربية والتعليم في جميع مراحله، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم الجامعي (نظام رعاية المعاقين بالمملكة العربية السعودية، ١٤٢١ هـ)، وما زالت هذه الوثيقة بانتظار التوجيه بتنفيذها، وجاء هذا النظام استجابة لإحدى توصيات المؤتمر السعودي الأول لجمعية الأطفال المعاقين الذي عقد في الفترة ١٣-١٤١٣/٥/١٦ هـ، حيث تبين أنه لا يوجد نظام يحمي حقوق المعاقين بالمملكة، أما المنطلق الثاني فهو "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة"، وهي وثيقة تنظيمية جاءت

استجابة للحاجة الملحة لوضع نظام سير عمل وليس نظام حقوق، وقد جاءت القواعد التنظيمية هذه لما شهدته خدمات التربية الخاصة في المملكة من توسع كبير من حيث النوع والكم، وقد استند هذا التوسع إلى خطة وضعت عام ١٩٩٦م عرفت بـــ"استراتيجية التربية الخاصة" هي خطة فلسفية منهجية تتكون من عشرة محاور تمثل المبادئ والأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة في المملكة العربية الســـعودية، وتهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصـــة لجميع التلاميذ الذين لديهم إعاقات وكذلك الموهوبين (الموســـى، ٢٠٠٨)، وقد أفادت هذه الاســـتراتيجية كثيراً في إعداد القواعد التنظيمية حيث مثلت المنطلق الفلسفي والتنظيمي الذي بنيت عليه تلك القواعد.

وبالرغم مما وصـــلت إليه خدمات التربية الخاصـــة في المملكة العربية الســـعودية من تطور حيث شملت جميع الفئات المحتاجة في معظم القرى والمدن، إلا أن هذا لم يدع عجلة التقدم والتطور في مجال تربية وتعليم وتأهيل هذه الفئة تتوقف، ويتضـــح ذلك جلياً بالنظر إلى ما أعلنته الإدارة العامة للتربية الخاصة في مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، والذي تم عقده في عام ٢٠٠٦ م، في الجلسة الختامية للمؤتمر تمثلت فيما يلي: (القرني، ٢٠١٥، ص٢٧٨)

- إنشـاء مراكز التربية الخاصـة، والتي تضـم جميع التخصـصـات التشـخيصـية والعلاجية.
- إنشـاء مراكز الوسـائل التعليمية، بهدف إعداد الوسـائل التعليمية وتكييفها لتتناسـب مع احتياجات فئات التربية الخاصة.
- التوسع في إنشاء مراكز السمع والنطق.
- تقنين المقاييس العالمية والتي تساعد في تشخيص وتصنيف فئات التربية الخاصة.
- التوسع في إقامة غرف المصادر، وتزويدها بالتقنيات الحديثة.
- الســـعي لتجهيز المعامل العلمية والحاســـوبية المتطورة بما يناســـب حالات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وقد أقر مجلس الوزراء في المملكة العربية الســعودية عام ٢٠١١ م تطبيق نظم إدارة الجودة في القطاع الحكومي وإنشـاء وحدات مختصـة بذلك، وتضـمنت الرؤية المسـتقبلية للتعليم في المملكة بناء أنظمة الجودة، وتطوير معاييرها لمختلف جوانب العملية التربوية لقياس مسـتوى جودة التعليم، ومن هنا جاءت مبادرة المملكة العربية الســـعودية بإنشـــاء مركز إقليمي للجودة والتميز في التعليم

العام بالشـــراكة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونســـكو) لدعم عمليات تقويم الجودة الشاملة في التعليم، ومنها تعليم ذوي الإعاقة (الرميح، ٢٠١٣).

وقد خلصـــت الدراســـة الوطنية لتقييم تجربة الدمج في المملكة إلى أن المملكة العربية السعودية قد حققت مكاسب تربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من خلال دمجهم في مدارس التعليم العام، ولا تزال هناك فرص كثيرة لتطوير هذه البرامج والارتقاء بمســتواها كي تحقق الأهداف المرجوة منها، مع وجوب تطوير الضوابط والمعايير المعمول بها في عملية الدمج بالمملكة وتفعيلها، حيث يبلغ عدد طلبة التربية الخاصة وطالباتها في المملكة العربية السعودية ما يقارب من (٣٢٠٠٩) طالباً وطالبة يدرسون في (٤٠٢٢) مدرسة في التعليم العام، إلا أنه لا توجد آليات أو معايير للحكم على جودة البرامج المقدمة ومدى مناسبتها لذوي الإعاقة، حيث بينت العديد من الدراسات وجود مشكلات إدارية، وفنية، واجتماعية، ومشكلات تتعلق بالبيئة والتجهيزات في برامج التربية الخاصة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية (الرميح ، ٢٠١٣، ص٣٥٧).

٧- دولة الكويت

اهتمت دولة الكويت بالأشخاص ذوي الإعاقة اهتماما كبيرا، فحرصت على تلبية متطلباتهم؛ لضمان تمتعهم بكافة الحقوق التي تُؤمن لهم حياة كريمة، ومشاركة فاعلة لبناء المجتمع الكويتي في مختلف الأنشطة السياسية والمهنية والاجتماعية.

وتُعد دولة الكويت من الدول الأولى في الاهتمام بتقديم الخدمات الخاصـــة لذوي الإعاقة، انطلاقا من إنشـاء معهد النور للإعاقة البصـرية عام ١٩٥٥م، وإصـدار القانون رقم (١٩٥٦/١١) والذي جاءت مادته الرابعة لتؤكد التعليم الإلزامي لذوي الإعاقات البدنية والحســية والبصـــرية والســمعية والفكرية والحركية في عهد المغفور له الشـيخ عبدا لله الســالم الصــباح، وافتتاح مجمع المعاهد الخاصـة في ١٩٧٠\١٢\٢٥ رسـميا، وبذلك تكون الكويت قد أضـافت صـرحا حضـاريا على مستوى الشرق الأوسط في يوم احتفالها بذكرى استقلالها التاسعة (إدارة التربية الخاصة، ٢٠١٧)، بحيث وصـــل مجموع مدارس التربية الخاصـــة إلى (١١) مدرســـة خلال العام الدراســـي ١٩٩٥/١٩٩٦م، وبالتالي حصـلت فئات ذوي الإعاقة الذين يواجهون صـعوبات في التوافق العقلي والنفســي والاجتماعي والجســمي على رعاية متكاملة في مدارس صُـممت لتحقيق فرصًـا تعليمية مناسـبة، وإعدادًا للحياة في ضـوء إمكانياتهم وقدراتهم (العباد، ٢٠١٤). وتشـير إحصـائيات وزارة التربية الكويتية ٢٠١٩/٢٠٢٠م بأن إجمالي عدد مدارس التربية الخاصـة بلغ (١٦) مدرسـة، تضـم

(١٦٨٦) طالبا وطالبة، بالإضـــافة إلى باقي المدارس الحكومية العامة المطبق فيها برامج الدمج (وزارة التربية بالكويت، ٢٠٢٠).

وفي العام ٢٠٠٩م عُدل قانون رعاية ذوي الاحتياجات الخاصـــة ليكون أكثر شـــمولية وتفصـــيلا، بحيث تلتزم الحكومة بتقديم خدمات تربوية وتعليمية واجتماعية وطبية ونفســـية، وتوفر تجهيزات وتدابير لازمة لضـمان حقوقهم، وتعيين الكوادر التربوية والمهنية المتخصـصـة، كما وتم بناء مدارس جديدة خاصة مهيئة ببيئة مدرسية تناسب إمكانات ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تحســين المباني المدرســية العادية بمرافق تتناســب واحتياجاتهم (العنزي، ٢٠١٢)، ثم صــدر القانون رقم(٨) لعام٢٠١٠م بشـــأن حقوق الأشـــخاص ذوي الإعاقة والذي أكد بضـــرورة مراعاة الاحتياجات الخاصــة للأشـخاص ذوي الإعاقة واتخاذ الترتيبات التيسـيرية اللازمة، وتقديم الخدمات المنتظمة المتكاملة والمســتمرة للأشـــخاص ذوي الإعاقة من قبل الحكومة على قدم المســـاواة مع الآخرين في الجوانب التربوية والتعليمية والثقافية في جميع المراحل التعليمية بما فيها الحضـــانة ورياض الأطفال وبما يتناســـب مع قدرات ذوي الإعاقة البدنية والحســـية والعقلية(جريدة الأنباء، ٢٠١٠).

وأكد منيب (٢٠١٠) بأن دولة الكويت من ضـمن أفضـل الدول التي اهتمت بإنشـاء سـلطات ودوائر للتربية الخاصـــة، فمنذ عام ١٩٧٠م قامت وزارة التربية الكويتية باسـتحداث وحدة تنظيمية في إدارة التعليم العام سُميت مجموعة رعاية المعاقين، والتي أُسـند إليها مهام تحديد حالات الإعاقة بالمدارس، والطلبة الدارسين بالمعاهد الخاصة خارج الكويت (الرشيدي، ٢٠١٧)، أما الآن فأصبح هناك وحدة تنظيمية معتمدة بمســـمى إدارة مدارس التربية الخاصـــة، التابعة لقطاع التعليم الخاص والنوعي التابع لوكيل الوزارة، حيث يختص هذا القطاع باقتراح السـياسـات الكفيلة بتحقيق التوازن وإعداد المعايير ووضـع النظم المدرسـية والتأهيلية بالتعليم النوعي والخاص، ومتابعة سـير العملية التربوية والتعليمية والتأهيلية بمدارس التربية الخاصـــة و الإدارة العامة للتعليم الخاص، ودراســـة وتحليل التقارير والتعرف على المؤشـرات الإيجابية، والعمل على تدعيمها والمؤشـرات السـلبية أو المعوقات والعمل على تذليلها، والتنســـيق مع قطاعات الوزارة المختصـــة في تنفيذ كل ما يتعلق بشـــؤون المناهج الدراســـية والعمل على تطويرها، وإتاحة الفرص لتدريب الكوادر الحالية، وتهيئة كوادر أخرى مستقبلية بهدف تعظيم العائد من العملية التعليمية، أما اختصاصات وحدة إدارة مدارس التربية الخاصـــة فتتمثل في تقدير الاحتياجات الســـنوية للإدارة والمدارس التابعة لها من القوى البشـــرية والتجهيزات وغيرها وإبلاغ الجهات المعنية بذلك، واقتراح المناهج والخطط الدراســـية الخاصــة لكل فئة من فئات المعاقين، وتحديد مواصـفات المعينات التربوية (الكتب وغيرها) لكل فئة

والعمل على توفيرها بالتنسيق مع الجهات المعنية، كذلك اقتراح نظم وقواعد تقييم طلبة المدارس بما يتناسب وخصوصية كل فئة ورفع المقترحات إلى الجهات المختصة، وإعداد ونشر التوجيهات الفنية اللازمة لتعليم كل فئة، وأيضا القيام بعمليات التوجيه الفني وتقييم العملية التعليمية بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس في ضوء القواعد والنظم المقررة، كما وتقوم بإجراء الدراسات والأبحاث المرتبطة بمجالات عمل الإدارة والخصائص النفسية لفئات التربية الخاصة واستخلاص النتائج والعمل بمقتضاها، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية للطلبة في مدارس التربية الخاصة كافة ، كما وتختص هذه الوحدة باقتراح فتح أقسام دراسية جديدة بالمدارس وتقدير متطلبات تلك الأقسام وعرضها على جهات الاختصاص، واقتراح البعثات والدورات بالتخصصات المختلفة في مجال التربية الخاصة (وزارة التربية، ٢٠٢١).

إن إدارة مدارس التربية الخاصة بالكويت تعمل على تحقيق أهداف تربوية في مجال تعليم التربية الخاصة والتي من أهمها (إدارة مدارس التربية الخاصة، ٢٠١٧):

- العمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق والتي تحول دون الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة وفقا لنوع الإعاقة (مناهج- تقنيات تربوية – معينات سمعيه وبصريه وحركيه) .
- إكساب المعاق جميع المهارات التي تهيئه وتمكنه من الحياة المستقلة ، سواء في مجالات الحركة أو العلاقات الاجتماعية أو بناء الآسرة أو الأنشطة الترويحية أو غير ذلك من المجالات.
- تزويد المعاق بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعلم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرته في ظل الظروف الخاصة للإصابة التي أصيب بها .
- اكتساب المعاق – بشكل مدروس ومنظم – جميع المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق ذاته والثقة بها من جهة ، وبناء العلاقات الاجتماعية السوية مع غيره من أفراد مجتمعه من جهة أخرى ، بما يسمح له بأقصى قدر ممكن من الاندماج في هذا المجتمع .
- تنمية الإمكانات العقلية والجسمية والاجتماعية للمعاق إلى أقصى ما تسمح به قدراته الفعلية دون فرض قيود من أي نوع تؤدي إلى الحد من هذا النمو .

- تزويد المعاق بالمهارات المهنية التي تمكنه من ممارســـة عمل يتقنه ويتفق مع الخصـــائص التي تفرضـــها الإعاقة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مظاهر التقدم التكنولوجي في المجالات المهنية المختلفة .
- العمل على تحقيق تحسن في حالة الطالب المعاق باستخدام جميع الوسائل الممكنة خاصــة في حالات الإصــابة الشــديدة أو المتعددة ، بغض النظر عن أي شــكل من أشكال المقارنة بين هذا الطالب وغيره من الطلبة .

وتُعد أهم إنجازات إدارة مدارس التربية الخاصـــة خلال العام ١٩٧٢م، هو إجراء امتحانات لطلبة وطالبات الصـــف الرابع بمعهدي التأهيل المهني ومنح الناجحين منهم شـــهادة (دبلوم معهد التأهيل المهني)، بالإضــافة إلى تشــغيل خريجي معهد التأهيل المهني (شــعبة الصــم) في مطبعة المعاهد، و(شعبة التربية تخصص نجارة) في وزارة الإعلام و(قسم الجلود) في وزارة الداخلية، (وشــعبة الخيزران) في وزارة التربية، وأنشــأت المؤســســة الإنتاجية لخريجي وخريجات إدارة مدارس التربية الخاصة، والتي بوشر العمل في هذه المؤسسة مع أولى دفعات التخرج لمعهد التأهيل المهني للبنين (أمل وتربية) مع بداية العام الدراسـي ١٩٧١- ١٩٧٢ لتأهيلهم وتدريبهم على بعض الصـــناعات التي تتفق وقدراتهم وتتلاءم مع احتياجات البيئة المحلية؛ وذلك بقصـــد تمكينهم من الاعتماد على أنفســهم في كســب الرزق مما يزيد من ثقتهم بأنفســهم كأعضــاء منتخبين ونافعين في المجتمع، وأيضــاً لضــمان ســرعة تشــغيلهم، وفي يوم ١٩٧٥/٩/٦م تم افتتاح المؤســســة الإنتاجية لخريجات معهد التأهيل المهني للبنات. وتهدف هذه المؤسسة إلى (الرشيد، ٢٠١٧؛ ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ٢٠١٥):

- ســرعة تشــغيل خريجي المعاهد، وضــمان تحقيق مورد رزق لهم إلى أن يتيســر إلحاقهم بالعمل المناسب سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص.
- استكمال تزويد الخريجين بالمهارات الصناعية والخبرات الفنية من خلال الأسلوب الاقتصادي في الإنتاج مما يدعم قدرتهم على مواجهة الحياة العملية.
- المســـاهمة في زيادة الإنتاج المحلي، وتطوير الحرف والصـــناعات التطبيقية عن طريق مكتب للرسم والتصميم يلحق بالمؤسسة ويضم بعض الفنيين المتخصصين، ويشرف عليهم مشرفون لمتابعتهم من الناحية الفنية والإدارية.

ويمكن تقسيم جهود دولة الكويت في إدارة التربية الخاصة إلى ثلاث مراحل، هي:

- مرحلة التأسيس: امتدت بين عام ١٩٥٥م إلى عام ١٩٧١م؛ حيث تم استكمالها وفق نظم التعليم العام وتطبيق الخطط والمناهج الدراسية والكتب المدرسية، ونظم التقويم والامتحانات مع إجراء بعض التعديلات لتتناسب وخصوصية فئات التربية الخاصة وقدراتهم وامكانياتهم.
- مرحلة دراسة التطبيق: امتدت بين عام ١٩٧٢م إلى عام ١٩٨١م؛ حيث تم فيها دراسة نتائج تطبيق الخطط والمناهج الدراسية والكتب المدرسية ، ونظم التقويم والامتحانات المستخدمة في المرحلة السابقة وإدخال بعض التعديلات الجزئية عليها، وقد تم فيها وضع مذكرات في بعض المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم والأمومة ورعاية الطفل.
- مرحلة التطوير وفق المستجدات العالمية: امتدت من ١٩٨٢ إلى يومنا هذا، وبدأ فيها تقديم خدمات التربية الخاصة للمعاقين بشكل أفضل مما كان عليه على صعيد كافة الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة (وزارة التربية، ٢٠٢١؛ وإدارة مدارس التربية الخاصة، ٢٠١٧).

وحرص القائمون على تصميم مباني مدارس التربية الخاصة، بأن تكون الفصول الدراسية والهيئة الإدارية والفنية لكل مدرسة في الطابق الأرضي، بينما سكن الطلبة والمشرفين في الطابق الأول والثاني من مبنى المدرسة، واستمر شغل المدارس والعمل بها وفقاً لذلك التنظيم إلى أن تم الانتهاء من بناء المرحلة الثانية من مشروع المساكن الداخلية للطلبة عام ١٩٨١م، واستكمال انتقال جميع الطلبة إلى هذا السكن ممن تنطبق عليهم شروط الإقامة السكنية فيه؛ علماً بأن الطلبة كانوا يسكنون في مباني مدرسية أو مؤجرة لحساب وزارة التربية، وتحولت بعد ذلك الغرف التي كانت تمثل سكن الطلبة والمشرفين في الطابق الأول والثاني من المدارس إلى فصول دراسية ومختبرات وغرف تربوية يطبق فيها الطلبة بعض المهارات التربوية التي تخدم المناهج الدراسية. ونال مبنى (المعاهد الخاصة) إعجاب وتقدير كثير من المهتمين في المجال التربوي، وكذلك المتابعين للأعمال التنموية للبلاد، ومما أثار إعجاب الكثيرين البراعة الهندسية التي صمم عليها مجمع المعاهد الخاصة والتي مكنتهم من تحديد أوضاع الشمس في فترات النهار المختلفة، وفي فصول السنة المختلفة بحيث يمكن الإبقاء على الظل في الساحات الداخلية وحجب شمس الصيف عنها لأطول مده ممكنة، وقد تزامن ذلك مع التطورات العالمية في مجال التربية الخاصة التي كان من أبرزها المطالبة بأن يكون الاهتمام لذوي الاحتياجات الخاصة (خصوصا فئة الإعاقة الذهنية) من قبل وزاره التربية الخاصة والتعليم أكثر من أي وزاره أخرى كما كان متبعا من قبل، حيث كانت

مسـؤولية الاهتمام بهم تقع على وزارتي الصـحة والشـؤون، والمؤسـسـات الدينية كما هو متبع في العديد من دول العالم في ذلك الوقت (إدارة مدارس التربية الخاصة، ٢٠١٧).

وفي عام ١٩٩٥م تبنت الوزارة تجربة الدمج الجزئي للطلبة بطي التعلم وصـــعوبات التعلم والتأخر الدراسـي ضـمن إطار المدرسـة العادية مع أقرانهم من الطلبة بإنشـاء فصـول خاصـة بهم بالتعاون مع اليونسـكو، والدمج الكلي عن طريق دمجهم بواقع (٥) طلاب في كل فصـل إلى جانب (١٥) طالبا عاديا، وتم تدريب المعلمين لهذه الفئة؛ لتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل بكفاءة مع هؤلاء الطلبة (الرشـيدي، ٢٠١٧)، وفي عام ١٩٩٦ تم افتتاح فصـــول خاصـــة لبطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية المتوسطة، كذلك صدر عام ١٩٩٧ قرار وزاري ينص على افتتاح فصول خاصة بـأطفال متلازمـة داون في مرحلـة ريـاض الأطفال، كمـا وبدأت الكويت بمتـابعـة تطوير المنـاهج التعليمية للتربية الخاصـــة مبكرًا مع كل توجه عالمي جديد يتم اعتماده علميا، وتأكيدا على أهمية متـابعـة طلبـة ذوي الإعـاقـة في المـدارس، وأصـــدرت وزارة التربيـة القرار الوزاري رقم (٢٠٠٨/٢٣٩) بشـــأن إنشـــاء مراقبات للتربية الخاصـــة بالمناطق التعليمية، والتي تقوم بالآتي (الأحمد، ٢٠١٥؛ ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ، ٢٠١٥):

- متابعة الخطط والبرامج المقررة للفئات الخاصة.
- تحديد المشكلات والصعوبات التي تتعلق بتنفيذ برامج رعاية الفئات الخاصة ورفع تقارير عنها لجهات الاختصاص.
- تحديد متطلبات تنفيذ مشروعات الفئات الخاصة من النواحي المادية والبشرية.
- الإشـراف على تشـخيص الطلبة متكرري الرسـوب مع الجهات المختصـة لتحديد مسـتوى الذكاء والقدارت لبرامج رعاية بطيئي التعلم.
- متـابعـة تنفيذ برامج رعـايـة التلاميذ بطيئي التعلم والتوحديين بـالتعـاون مع المختصـــين والخبراء في هذا المجال.
- تصميم وإعداد الوسائل المناسبة لبرامج رعاية تلاميذ الفئات الخاصة.
- متابعة فصـول بطيئي التعلم في المدارس والإشـراف على تنفيذ البرامج ومتابعتها وتقييمها بالتعاون مع المعلمين والمختصين في إعداد المناهج.
- اقتراح الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لتنمية كفاءة العاملين في البرنامج.

- تنفيذ برامج التوعية للآباء والأمهات وفق برنامج توعية هادفة.

وأكد التقرير الوطني الأولي لاتفاقية حقوق الأشـــخاص ذوي الإعاقة بالكويت (٢٠١٥) بأن دولة الكويت أتاحت لذوي الإعاقة الدراســة في مؤسـســات التعليم العالي (الجامعة والهيئة العامة للتعليم التطبيقي) وفقا لخصـــوصـــية كل حالة وإمكاناتها، وفي إطار اهتمام جامعة الكويت بالطلبة ذوي الإعاقة، تم اعتماد مشروع خاص في خطتها الخمسية (٢٠٠٨/٢٠٠٩-٢٠١١ / ٢٠١٢) تحت اسـم (رعاية ذوي الاحتياجات الخاصـة والارتقاء بهم علميا وفكريا واجتماعيا)، ويهدف المشـروع إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي وإلغاء صور التمييز ضدهم في الجامعة من خلال:

- مواءمة تصميمات المنشآت والمعامل والورش وقاعات المحاضرات مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير الجامعة لوسائل المواصلات اللازمة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تيسير الطرق والمصاعد لهم مع توفير مواقف خاصة لهم.
- توفير أجهزة حاسـب آلي للطلبة المكفوفين بمواصـفات خاصـة بالتعاون مع معهد الأبحاث العلمية.
- توفير كُتَّاب للطلبة غير القادرين على الكتابة.
- طباعة كتب الطلبة المكفوفين على طريقة برايل.
- عمل برامج وأنشطة بهدف زيادة توعية المجتمع بهذه الفئة.

ومن جانب آخر تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بعملية دمج المعاقين وتأهيلهم، والتي من شـأنها تنمية المدركات العقلية والمعرفية والحركية لإكسـاب الأشـخاص ذوي الإعاقة المهارات والخبرات من خلال الخدمات الآتية: (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ٢٠١٥):

- الخدمة التربوية والتعليمية: خدمة تقدمها الدور التابعة للإدارة للمعاق القابل للتعلم بهدف تنمية المدركات العقلية والمعرفية لديه واســتثمارها بدرجة تجعله مدركا لمعطيات البيئة من حوله عن طريق إلحاقه بالفصول التربوية والتعليمية المتخصصة.

- البرنامج التعليمي: برنامج يوجه للمعاقين بالمستوى البسيط والمتوسط من الفئة العليا بدور الرعاية الاجتماعية بهدف إكسابهم الخبرات والمهارات العلمية المتنوعة كالخبرات العددية واللغوية وأعمال التربية الفنية بما يتفق ومناهج وزارة التربية لمرحلة رياض الأطفال ومدارس التربية الخاصة مع مراعاة الفروق الفردية للمعاق ويقوم بتنفيذه جهاز وظيفي متخصص مهنيا.

- البرنامج التربوي: برنامج يوجه للمعاقين بدور الرعاية الاجتماعية التابعة للإدارة بهدف تحقيق التآزر والتوافق الحركي والحسي لديهم من خلال الألعاب والوسائل التربوية المناسبة لقدراتهم ويقوم بتنفيذه جهاز وظيفي متخصص مهنيا

كذلك قامت الهيئة العامة لذوي الإعاقة بتشكيل لجنة فنية تعليمية مختصة لمتابعة هذه الفئة عبر إجراء اختبارات تشخيصية تحدد نسبة الذكاء للأفراد بطيئي التعلم وصعوبات التعلم بالإضافة للخدمات الآتية:

- تقديم دعم تعليمي من الهيئة للطلبة من ذوي الإعاقة من سن ٣ ـــــ ٢١ سنة في المدارس الخاصة التابعة للهيئة، والتي يتم عمل رقابة عليها لضمان أداء الخدمة التعليمية بصورة جيدة بما يتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة بهدف دمج هذه الفئة في المجتمع، وقد بلغ عدد الطلبة (٧,١٠٢) حيث تم صرف (٢٧,٩٥٤,٣٣٦ د.ك) للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤.

- توظيف المدرسين لذوي الإعاقة ممن يتوافر لديهم المؤهلات والقدرات والمهارات التي تمكنهم من تعليم هذه الفئة، من خلال اجتيازهم للمقابلة التي يجريها المختصون بالقطاع التعليمي بالهيئة، بالتنسيق مع وزارة التربية لعمل دورات للمدرسين بصورة دورية.

- التنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية، والعمل على توفير مراكز للتدريب والتأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة لإعدادهم وتأهيليهم لشغل الوظائف في ذات مجال التأهيل.

- التنسيق مع وزارة التعليم العالي لتوفير بعثات ومنح دراسية للأشخاص ذوي الإعاقة من الخريجين الراغبين في استكمال دراساتهم الجامعية والأكاديمية داخل وخارج دولة الكويت.

ومما يميز دولة الكويت في إدارة التربية الخاصة، اهتمامها بالخبرات الدولية في هذا القطاع؛ حيث قامت باستقدام الخبرات المؤهلة لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة من بعض الدول العربية خاصة من جمهورية مصر العربية التي عرفت بأسبقيتها في هذا

المجال على مستوى الدول العربية، وكذلك من بريطانيا، ومن الولايات المتحدة الأمريكية. وحرصت الكويت على إرسال أبنائها الراغبين في الانخراط في مجال وتدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة إلي تلك الدول لاكتساب الخبرات اللازمة في هذا المجال، كما حرصت الكويت على متابعة حضور المؤتمرات العربية العالمية التي تناقش آخر الدراسات في مجال التربية الخاصة، وحرصت على تقديم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة وتطويرها وتحسينها وفق أحدث الأسس العلمية العالمية، فشملت الخدمات الطبية، والخدمات العلاجية، والخدمات النفسية والاجتماعية، والخدمات التغذية، وخدمة المواصلات، وخدمة السكن تقدم لكل فئات المعاقين حسب احتياج كل إعاقة وحالتها الاجتماعية (وزارة التربية، ٢٠٢١).

ويبرز اهتمام إدارة التربية الخاصة بتقديم الخدمات المتنوعة لفئات التربية الخاصة من خلال القوانين والتشريعات والاستراتيجيات والرؤى التي تم التخطيط لها بشكل دقيق بالاستفادة من الكوادر والخبرات المحلية والدولية، فتجسد هذا الاهتمام في جميع أُطر استراتيجية التعليم العام والتي تتمثل في دستور الدولة، وطبيعة المجتمع وظروفه وتاريخه ومشكلاته، وطبيعة العصر وظروفه ومتطلباته، وكذلك ديناميكية تطور النظام التعليمي ووضعه الراهن، التشريعات المنظمة والمؤثرة في النظام، والمستجدات في علم التربية وخبرات الدول في التعليم (الأحمد، ٢٠١٥)، فعلى سبيل المثال قامت بوضع أهداف وسياسات لرعاية الطلبة ذوي الإعاقة في خطتها الإنمائية الثانية (٢٠١٥/٢٠١٦-٢٠١٩/٢٠٢٠) والتي من أهمها (وزارة العدل، ٢٠١١؛ ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ٢٠١٥):

- رعاية ودمج الفئات الحساسة اجتماعيا في المجتمع، ومنهم ذوي الإعاقة والمسنين.
- زيادة وعي ذوي الإعاقة بحقوقهم والفرص المتاحة لهم، وتطوير مشاركتهم في مجال أنشطة رفع الوعي المجتمعي لتحدي الانطباعات السلبية التي تحاصر ذوي الإعاقة من أجل فهم أفضل لظروف الإعاقة خاصة الإعاقة الذهنية.
- وضع نظام شامل للدمج المجتمعي لذوي الإعاقة يقوم على مبدأ عدم التمييز ضد المعاق، من خلال تمهيد وتهيئة البيئة بهدف إلغاء كافة أشكال التمييز في كافة مرافق وخدمات الدولة التعليمية والعملية، وأماكن الترفيه والتثقيف والاهتمام بنظم التأهيل النفسي والمهني والعلاجي لذوي الإعاقة.

- تشـــجيع القطاع الخاص على إقامة شـــراكة مع القطاع الحكومي والمجتمع المدني المعني بالأشخاص ذوي الإعاقة.

وأما رؤية الكويت ٢٠٣٥فقد ركزت على سبع ركائز أساسية، كان لفئات التربية الخاصة نصيبا وافرا منها، حيث تمثلت هذه الركائز في (رأس مال بشري وإبداعي، وإدارة حكومية فاعلة، ومكانة دولية متميزة، ورعاية صحية عالية الجودة، وبنية تحتية متطورة، واقتصاد متنوع مستدام، وبيئة معيشية مستدامة)، فقد جاء إصلاح نظام التعليم لإعداد الشباب بصورة أفضل ليصبحوا أعضاء يتمتعون بقدرات تنافسية وإنتاجية لقوة العمل الوطنية، ضمن ركيزة إعداد رأس مال بشري وإبداعي، حيث أكدت على إعداد وتنفيذ السياسة الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بما يتوافق مع المحاور الأســاســية للاتفاقية الدولية لحقوق الأشــخاص ذوي الإعاقة وهي: الدمج في :التعليم، والعمل، والترفيه والمشاركة المجتمعية، والرعاية الصحية.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الخبرات الدولية في إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان

من خلال عرض الخبرات الدولية أعلاه، توصلت الباحثة إلى بعض النقاط التي يمكن الإفادة منها في إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان، يمكن تنظيمها وفقا لكل خبرة كالتالي:

١- الإفادة من الولايات المتحدة الأمريكية من خلال:

- المبادئ الأساسية لقانون التربية الخاصة المتمثلة في التعليم المجاني المناسب، وعدم الرفض، وبيئة أقل تقييدا، خلو عمليات التشـــخيص والتعليم من التمييز، وحماية حقوق الوالدين وأبنائهم، والمساهمة في صنع واتخاذ القرارات.
- خدمات التدخل المبكر والتشخيص.
- تنويع مصادر التمويل.
- برامج اعداد وتأهيل العاملين في التربية الخاصة.
- مجالات معايير الممارسة المهنية في التربية الخاصة.

٢- الإفادة من أستراليا من خلال:

- إرساء دعائم اللامركزية الادارية والمساءلة لجميع المستويات التعليمية والادارية.
- إنشاء الهيئات الوطنية المساهمة في إدارة التربية الخاصة بإشراف وزارة التربية والتعليم، مثل الإتحاد العماني لمنظمات الاعاقة، المجلس العماني للتربية الخاصة.

- تنمية المهارات القيادية والمعرفية والإدارية للعاملين بإدارة التربية الخاصـــة في إطار لجنة مركزية توجيهية لمديري وقادة مؤسسات التربية الخاصة.
- حُســـن الاهتمام بالشـــراكة المجتمعية مع القطاع المدني والحكومي والخاص فيما يتعلق بخدمات التشخيص، والتمويل، والتدريب، والتأهيل.
- أولوية ومرونة التشريعات لصالح فئات التربية الخاصة.

٣- الإفادة من اليابان من خلال:

- مزايا وحقوق ذوي الأعاقة في الدستور الياباني والتي من ضمنها أن الدمج والتعليم حق لجميع الطلبة ذوي الأحتياجات الخاصة دون استثناء.
- الحراك الســريع في القضــايا المرتبطة بتعليم ودمج ذوي الأحتياجات الخاصــة، حيث طبقت الدمج الشامل خلال فترة زمنية قصيرة.
- الاهتمام بتدريب وتأهيل الكوادر العاملة بالتربية الخاصة.

٤- الإفادة من المملكة الأردنية الهاشمية من خلال:

- الأهتمام بالجانب التشـــريعي والقانوني لفئات التربية الخاصـــة، والدفاع عن مصـــالحهم وقضـــاياهم، ودمجهم في الحياة العامة من خلال توفير كافة الســـبل والتسـهيلات البيئية والقانونية والاجتماعية، واسـتثمار طاقتهم وقدراتهم للمسـاهمة في بناء المجتمع.
- الأعتماد على الخدمات المؤسسية في المقام الأول لفئات التربية الخاصة، ثم تعزيز جوانب الخدمات المجتمعية.
- الأهتمام بالمعايير الدولية ذات العلاقة بالعاملين بفاطاع التربية الخاصـــة، مثل معايير الممارسة المهنية للمعلمين والقادة، ومعايير تقييم برامج التربية الخاصة.
- اهتمام التعليم العالي بالتخصصات المرتبطة باعداد العاملين في التربية الخاصة.

٥- الإفادة من جمهورية مصر العربية من خلال:

- التركيز على موضــوع الكفاءات ضــمن أهداف التربية الخاصــة، والتي تشــمل (الكفاءة المهنية، الكفاءة الشخصية، الكفاءة الأجتماعية).
- مشاركة أولياء الأمور في اختيار نوعية التعليم المناسب لإبنائهم.

- الاهتمام بتهيئة الكوادر العاملة في إدارة برامج التربية الخاصـــة واختيارهم بدقة ومعايير خاصة.
- التركيز على الجانب التوعوي، وتعديل اتجاهات المجتمع نحو ذوي الإعاقة.
- وجود تخصصات للتربية الخاصة بالتعليم العالي.

٦- الإفادة من المملكة العربية السعودية من خلال:

- الحقوق والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة.
- تأسيس المعاهد والمراكز المتخصصة للطلبة خلال فترة دراستهم وحتى التحاقهم بسوق العمل.
- تصميم البرامج التربوية التعليمية الفردية والعلاجية المناسبة لكل طالب على حدة وتحديد نوعيتها وكميتها وفقا لقدراته وامكانياته.
- الاستفادة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
- التنوع في مصادر التمويل لبرامج التربية الخاصة.
- الدمج الشامل ومعايير تطبيقه.
- الإطلاع على تجربة المركز الأقليمي للجودة والتميز في التعليم العام، بالشراكة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).

٧- الإفادة من الكويت من خلال:

- البنية التحتية، وتصميم المدارس الخاصة بطرق مبتكرة تناسب طبيعة فئات التربية الخاصة، وتسهم في بيئة جاذبة للتعليم واكتساب مهارات أخرى.
- تطوير المناهج التعليمية للتربية الخاصة في ضوء التحولات العالمية .
- الأســـتفادة من خبرات الدول مثل جمهورية مصـــر العربية، بريطانيا ، الولايات المتحدة الأمريكية. وارســـال الطلبة إلى هذه الدول للتدريب والتأهيل وأكتســـاب الخبرة منها.
- الحرص على حضور المؤتمرات العربية العالمية التي تناقش المستجدات التربوية في مجال التربية الخاصة.
- وجود معاهد ومؤسسات لخريجي مدارس التربية الخاصة ، مثل مؤسسه الأنتاجية لتأهيل وتدريب الخريجين على بعض الصناعات التي ننفق وامكاناتهم واحتياجات

البيئة المحلية؛ بهدف تنمكينهم من الأعتماد على أنفسهم في كسب الرزق ولضمان سرعة تشغيلهم.

- الاهتمام بابتعاث الطلبة خارج الكويت لإكمال دراساتهم.
- اهتمام التعليم العالي بالتربية الخاصة وتنويع برامجه وتهيئة مؤسساته للطلبة.

خلاصة وتعقيب

أظهر هذا المبحث أن أهم الاتجاهات العالمية المعاصـــرة في التربية الخاصـــة هي الجودة الشاملة، والدمج الشامل، وتوظيف التكنولوجيا، والتأهيل المهني، وخلصت الدراسة إلى أهمية هذه الاتجاهات دون غيرها على إدارة التربية الخاصـة لما لها من تأثير جودة الخدمات بكافة مستوياتها المقدمة لفئات التربية الخاصـــة؛ حيث أنها تلتقي في نفس الهدف وهو الوصـــول بهذه المنظومة إلى مستوى أداء ذو جودة قادر على مواكبة التكنولوجيا و الثورة الصناعية الرابعة في ظل المستجدات التربوية الحديثة وما يتطلبه من الســـعي نحو تحقيق الدمج الشـــامل وتأهيل و تمكين فئات التربية الخاصـــة؛ للحصـــول على مســـتوى معيشـــي مناســـب يكفل لهم تحقيق أهدافهم في هذه الحياة وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم .

كما وسـعى المبحث إلى المرور على بعض الخبرات الرائدة في مجال إدارة التربية الخاصـة وسبل الإفادة منها في سلطنة عمان، وتمثلت هذه الخبرات في الولايات المتحدة الأمريكية و أستراليا واليابان والمملكة الأردنية الهامشـية وجمهورية مصـر العربية والمملكة العربية السـعودية ودولة الكويت، وتوصـلت الدراسـة بان سـلطنة عمان بحاجة حراك أسـرع في مجال تطوير إدارة التربية الخاصـــة خلال المرحلة القادمة؛ حتى تســـتطيع مواكبة التطورات والمســـتجدات في هذا المجال ولاسيما في قضية التشريعات والقوانين، الدمج الشامل، وتطبيق الجودة في برامج التربية الخاصة، والبدء مبكرا في التشـــخيص والكشـــف، والعمل على تمكين وتأهيل الكوادر العاملة بهذا القطاع أكاديميا ومهنيا من خلال فتح البرامج والتخصـصـات للتربية الخاصـة في مؤسـسـات التعليم العالي، والعمل من أجل تأســـيس حاضـــنات لريادة الأعمال للطلبة من فئات التربية الخاصـــة في هذه المؤسـسـات، والحرص على إجراء التقييم الدوري لفاعلية تطبيق برامج التربية الخاصـة، واعتماد معايير دولية في تقييم أداء العاملين والطلبة.

وخلال المبحث الثالث ستلقي الدراسة الضوء على جهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة، من حيث تطور نظام التربية الخاصة في سلطنة عمان منذ عهد النهضة المباركة وحتى يومنا هذا، ومؤسسات التربية الخاصة وبرامجها التابعة لوزارة التربية والتعليم، وكذلك التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وبعض مؤسسات القطاع الخاص، والإطار التشريعي لإدارة مؤسسات التربية الخاصة بسلطنة عُمان، كما سيتم تقييم جهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة من خلال استقراء الدراسات العمانية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن خلال المقابلات التي طُبقت على عينة من المتخصصين بالتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية.

المبحث الثالث: جهود سلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة

Efforts of the Sultanate of Oman in the Management of Special Education

تمهيد

تشــهد الأمم على مر العصــور تطورا متســارعا في طرق واســتراتيجيات إدارة التربية بشكل عام وإدارة التربية الخاصة بشكل خاص، إذ أن التربية الخاصة لا تعني العاملين بها فحسب، بل هي محط اهتمام جميع الفئات ســواء المجتمع أو الأفراد، وتُعد ســلطنة عمان من الدول المهتمة بالتجديد التربوي في شتى مجالات التربية الخاصة.

أولا: تطور نظام التربية الخاصة في سلطنة عمان

منذ بزوغ عهد النهضــة عام ١٩٧٠م، والســلطنة في ســعي مســتمر لبذل كل الطاقات والجهود التي من شــأنها الرقي بالخدمات المقدمة لكافة أبناء الوطن في شــتى المجالات، ويُعد الاهتمام بالتربية الخاصــة، وتطوير خدماتها من الأولويات التي تأتي في مقدمة الأهداف الاستراتيجية التي تسعى السلطنة لتحقيقها.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم ضمن أولوياتها تطوير الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة، فأنشــأت دائرة التربية الخاصــة التابعة للمديرية العامة للبرامج التعليمية ضــمن هيكلها التنظيمي بالوزارة، والتي كانت تضــم أربعة أقســام وهي: قسم برامج التربية الخاصــة، وقسم التشــخيص ورعاية المجيدين، وقسم مدارس التربية الخاصة، وقسم الأنشطة والتوجيه المهني، بحيث يمتد من هذه الدائرة أقسام التربية الخاصــة في كافة المحافظات التعليمية بالسلطنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ)، وقد صدر مرسوم سلطاني رقم (٢٠٢٠/٧٩) – ملحق٦ - بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي، ثم تلاه القرار الوزاري رقم (٢٠٢١/٩٨) – ملحق٧ - باعتماد التقســيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وتحديد اختصــاصــاتها، حيث تم ترقية دائرة التربية الخاصــة إلى المديرية العامة للتربية الخاصــة والتعليم المســتمر، وقســمت إلى ثلاث دوائر وهي دائرة التربية الخاصــة، وتضــم الأقســام: (قســم البرامج والمناهج، قســم الإرشــاد والنطق والتخاطب، قسم التقويم التربوي، قسم الإشراف التربوي، قسم الأنشطة التربوية والتوجيه المهني، قسم الخدمات المساندة)، ودائرة التشخيص ورعاية الموهوبين، والتي تضم الأقسام (قسم التشخيص،

قسم رعاية الموهوبين) وتُعنى دائرة التربية الخاصة في المديريات التعليمية بمحافظات السلطنة بـــ: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)

- إعداد وتفيذ الخطط الســنوية اللازمة لتســيير أعمال الدائرة ومتابعة تنفيذها، ورفع تقارير الانجاز، ومعوقات التنفيذ.
- حصر حالات الأطفال في سن المدرسة من ذوي فئات التربية الخاصة بالمحافظة بالتنسيق مع دائرة التربية بالوزارة .
- تحديد حاجة المديرية من معلمي ومشرفي التربية الخاصة.
- متابعة شـوؤون الطلبة في برامج التربية الخاصــة بمدارس المحافضــة في ضــوء لائحة شوؤن الطلبة.
- متابعة سير العمل في برامج التربية الخاصة في مدارس المحافظة والإشراف على معلمي التربية الخاصة.
- تحديد الأحتياجات التدريبية للموظفين العاملين بالدائرة.

وأما أقســام التربية الخاصــة بالمحافظات التعليمية فأنها تختص بالمهام التي تم تحديدها بالملحق (٢) من القرار الوزاري (٢٠٢١/٨٩)، وهي كالتالي:

- إعداد خطة العمل السنوية للقسم.
- تشـخيص وحصـر حالات الأطفال في سـن المدرسـة من ذوي فئات التربية الخاصـة في المحافظة بالتنسيق مع تقسيمات وجهات الاختصاص المختلفة.
- التنسيق مع المدارس حول ذوي فئات التربية الخاصة وكيفية التعامل معهم.
- تحديد حاجة المديرية من معلمي ومشرفي التربية الخاصة.
- التنســيق مع التقســيمات المختصــة لتوفير المتطلبات اللازمة لذوي فئات التربية الخاصة في المدارس.
- المشاركة في تدريب معلمي التربية الخاصة.
- متابعة سـير العمل في برامج التربية الخاصــة بمدارس المحافظة، والإشـراف على معلمي التربية الخاصة.

- الإشراف على عمليات تقويم الطلبة ببرامج التربية الخاصة، ومراجعة نتائجها.
- الإشراف على سلامة تنفيذ المناهج وتقديم التغذية الراجعة حولها.
- متابعة شؤون الطلبة في برامج التربية الخاصة بمدارس المحافظة في ضوء لائحة شؤون الطلبة.
- إعداد بيانات إحصائية سنوية شاملة لكافة مدخلات ومخرجات التربية الخاصة.
- تحويل الطلبة من وإلى برامج التربية الخاصة وذلك بالتنسيق مع التقسيمات المختصة.
- متابعة مشاركة طلبة برامج التربية الخاصة في الأنشطة التربوية والمسابقات الطلابية.
- حصر الطلبة الموهوبين بالمدارس وفق أساليب وأدوات محددة، ووضع قاعدة بيانات محسوبة متكاملة بهم على مستوى المدارس والمحافظة بالتنسيق مع دائرة التشخيص ورعاية الموهوبين.
- تنفيذ ومتابعة البرامج الموجهة للطلبة الموهوبين بالمدارس بالتنسيق مع دارة التشخيص ورعاية الموهوبين.
- إعداد برامج توعية لأولياء أمور الطلبة ذوي فئات التربية الخاصة وتوجيه المدارس لتبصيرهم بأحوال أبنائهم.
- إنشاء قاعدة بيانات لكافة أعمال القسم.

ومن مظاهر اهتمام السلطنة بتطوير قطاع التربية الخاصة، إدراج هذا القطاع ضمن الأهداف الاستراتيجية للخطة الخمسية التاسعة (٢٠١٦-٢٠٢٠) لوزارة التربية والتعليم؛ حيث جاء الهدف العام "تحسين تعليم ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وإتاحته"، ضمن أهداف محور الكفاءة والفعالية، لمجال المتعلم في الخطة، وذلك لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- تحسين آليات وأدوات تقويم طلبة التربية الخاصة.
- تجويد خدمات التشخيص لبرامج التربية الخاصة: دمج (عقلي- سمعي)، صعوبات التعلم، بطيء التعلم، التوحد، اضطرابات النطق والكلام، الموهوبين.

- ضمان إتاحة التعليم بنسبة ١٠٠% لجميع فئات التربية الخاصة قابلي التعلم.
- رفع مستوى جودة البرامج والخدمات المقدمة لطلبة التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

ثانيا: مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها

١- المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم وبرامجها

تشرف وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على مجموعة من مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، فقد بلغ عدد مدارس التربية الخاصة بسلطنة عمان والتابعة لوزارة التربية والتعليم (٣) مدارس: مدرسة الأمل للصم والبكم، وبها (١٧٧) طالبًا وطالبة، ومدرسة التربية الفكرية، وتضم (١٧٣) طالبًا وطالبة، ومعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين، ويخدم(١٧٥) طالبًا وطالبة، بحيث بلغ إجمالي عدد الطلبة في هذه المدارس (٥٢٥)، بالإضافة إلى ذلك يوجد طلبة مبتعثين لدولة الكويت للدراسة في (٣) مدارس، مدرسة الأمل للصم والبكم، وبلغ عدد الطلبة العمانيين فيها (١٦) طالبًا وطالبة، وتضم مدرسة التربية الفكرية للتخلف العقلي بالكويت (٢) من الطلبة العمانيين، ومدرسة الرجاء للصم والبكم، والتي بلغ عدد الطلبة العمانيون فيها (١٢) طالبًا وطالبة، بحيث بلغ إجمالي عدد الطلبة في هذه المدارس (٣٠) طالبا وطالبة خلال العام ٢٠١٨/٢٠١٩م، كما وتطبق بعض المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم مجموعة من برامج التربية الخاصة منها برنامج صعوبات التعلم، وبرنامج الدمج، وبرنامج النطق والتخاطب، ويبلغ عدد المدارس المطبقة لبرنامج الدمج (٢٢١) مدرسة، موزعة على مختلف محافظات السلطنة، بحيث بلغ عدد الطلبة الملتحقين بهذا البرنامج في هذه المدارس (١٦٨٥) طالب وطالبة، وكان عدد المدارس المطبقة لبرنامج صعوبات التعلم (٦٢٩) مدرسة، موزعة بين مدارس الحلقة الأولى ومدارس الحلقة الثانية سواء الذكور أو الإناث في مختلف محافظات السلطنة، حيث بلغ إجمالي عدد الطلبة الملتحقين بالبرنامج (١٣٤٥٧) طالبا وطالبة، أما برنامج النطق والتخاطب فهو مطبق في بعض الولايات بمحافظات السلطنة ومدارس التربية الخاصة، حيث بلغ إجمالي المدارس المطبقة للبرنامج (٧٨) مدرسة بواقع (٦٧٨) طالبا وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب).

وفيما يلي نبذة بسيطة عن مؤسسات وبرامج التربية الخاصة والتابعة لوزارة التربية والتعليم (مجلس التعليم، ٢٠١٩؛ ووزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب):

أ- مدرسة الأمل للصم: تم افتتاحها في العام الدراسي ٨١ / ١٩٨٢ م وتشرف عليها دائرة التربية الخاصة بالمديرية العامة للبرامج التعليمية بوزارة التربية والتعليم وتستقبل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الصم وضعاف السمع.

ب- مدرسة التربية الفكرية: تم افتتاحها في العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤م وتشرف عليها دائرة التربية الخاصة بالمديرية العامة للبرامج التعليمية بوزارة التربية والتعليم وستقبل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة.

ج- معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين: هو المعهد الوحيد بالسلطنة الذي يعنى بتأهيل وتعليم المكفوفين وتشرف عليه دائرة التربية الخاصة بالمديرية العامة للبرامج التعليمية بوزارة التربية والتعليم، وقد تم افتتاح المعهد في العام الدراسي ٢٠٠٠/١٩٩٩م ويستقبل المعهد الطلبة كفيفي وضعاف البصر من أجل تهيئتهم علميا ونفسيا واجتماعيا ورياضيا.

د- برنامج دمج ذوي الإعاقة (الإعاقة العقلية والسمعية) في المدارس العادية: قامت الوزارة بتطبيق برنامج دمج ذوي الإعاقة بفصول ملحقة في مدارس التعليم الأساسي/ العام في ٢٠٠٦/٢٠٠٥م، ووصلت عدد المدارس في ٢٠١٩/٢٠١٨م لبرنامج الدمج للإعاقة العقلية إلى (١٦٢) مدرسة، أما عدد المدارس المطبقة لبرنامج الدمج للإعاقة السمعية إلى (٥٩) مدرسة.

ه- برنامج النطق والتخاطب: نفذت وزارة التربية والتعليم برنامج النطق والتخاطب بمدارس التعليم الأساسي/العام اعتباراً من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤م.حيث بدأ تنفيذ برنامج النطق والتخاطب بمدرسة الأمل للصم بمسقط في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤م، وتم التوسع في تنفيذ البرنامج بجميع المحافظات التعليمية خلال العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠م.

٢- المؤسسات التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وبرامجها

تشرف وزارة التنمية الاجتماعية على مجموعة من المؤسسات والمراكز المعنية برعاية فئات من التربية الخاصة على اختلاف نوع الإعاقة والفئة العمرية، وهي تعمل بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بنقل بعض الحالات من وإلى مراكز ومؤسسات كلا الوزارتين وفقا لنتائج وتقارير التشخيص للحالات المراد نقلها، ومن أهم المؤسسات والمراكز التي تتبع هذه الوزارة (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٨أ؛ مجلس التعليم، ٢٠١٩):

أ- **مركز الأمان للتأهيل:**

يقدم المركز خدماته للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية والذهنية والمزدوجة البسيطة والمتوسطة التي تقسم إلى ثلاث وحدات:

- وحدة الوفاء: وتشمل الأشخاص ذوي الإعاقة منذ الولادة إلى سن (١٥) سنة خلال الفترة النهارية.
- وحدة الأمان: وتشمل الأشخاص ذوي الإعاقة من ١٥ سنة فما فوق من ذوي الإعاقة المزدوجة أو المتعددة المتوسطة أو الشديدة وتقدم لهم الخدمات والبرامج خلال الفترة النهارية بالإضافة للإقامة الداخلية للحالات القاطنين خارج محافظة مسقط.
- وحدة التشخيص: وتقدم خدمات تشخيص الحالات لتلقي خدمات التأهيل لمراكز التأهيل الحكومية والخاصة من قبل فريق مشترك من وزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة، حيث يقوم الفريق بعد عملية التشخيص بوضع الخطط والبرامج التي تحتاجها كل حالة.

ومن أهم خدمات المركز :

- خدمات التأهيل وتتضمن العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، علاج النطق، التربية الخاصة، وتعديل السلوك، والمهارات الحياتية، كما وتقدم التوصية بصرف بالأجهزة التعويضية والمعينات الحركية للأطفال الملتحقين ورفعها للجهات المختصة ، وأيضا تهيئة الحالات للالتحاق والدمج وفقا لقدراتها ومهاراتها بالمؤسسات التعليمية والتدريبية والتأهيلية.
- الخدمات الاجتماعية والنفسية وتشمل برامج الإرشاد الاجتماعي والنفسي للملتحقين وأسرهم، وتنمية المهارات الاجتماعية للطفل وبناء السلوكيات المناسبة، وتنفيذ البرامج والأنشطة التثقيفية والترويحية، وتنفيذ البرامج التنشيطية (الرياضية-الموسيقية-الفنية، برامج تعديل السلوك.
- الخدمات الصحية، وتتضمن تقديم خدمات الرعاية الصحية (التمريض)، ومتابعة الحالات المرضية بالتنسيق مع المؤسسات الصحية والحكومية، وتحسين الصحة العامة والعناية بالنظافة الشخصية.

- خدمات النقل اليومي للأطفال القاطنين في محافظة مسقط وحتى حدود ولاية بركاء مع توفير مرافقات في الحافلات.

وجدير بالذكر أن هذه الخدمات والبرامج المتنوعة للملتحقين بالمركز تقدم من خلال كادر فني متخصص من الأخصائيين المعالجين، ومعلمي التربية الخاصة والأخصائيين الاجتماعيين، والنفسيين بالإضافة إلى كادر مساعد من الممرضات والعاملات الفنيات، وذلك من ضمن أوجه التعاون والشراكة مع وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة.

ب- مركز التقييم والتأهيل المهني:

تم إنشائه بتاريخ ١٩٨٧/١١/٢٢م، ويستقبل المركز الأشخاص ذوي الإعاقة من سن (١٤-٢٤) سنة، حيث يقدم لهم الرعاية الاجتماعية الشاملة من مسكن وتغذية وعلاج وترفيه إضافة إلى إعانة شهرية بواقع (١٥) ريال لكل طالب بالإضافة إلى البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية في مختلف المهن والتخصصات مثل الخياطة والحدادة والنجارة والدهان والحاسب الآلي والتربية الأسرية والزخرفة والديكور، ويهدف المركز (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٨ب؛ مجلس التعليم، ٢٠١٩) إلى:

- إجراء عمليات التقييم والإرشاد المهني للشخص ذوي الإعاقة.
- تأهيل المتدربين على المهن المناسبة لقدراتهم وميولهم ووفقا لحاجات سوق العمل.
- تقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية والصحية وخدمات التأهيل الطبي التي تساعد المتدربين على التكيف والاندماج في المجتمع.
- تقديم خدمات التوجيه المهن ، والإرشاد الاجتماعي والنفسي للمتدرب وأسرته.
- توفير المعينات المختلفة والوسائل التأهيلية المساعدة التي يحتاجها المتدرب أثناء عملية التأهيل بالتنسيق مع الجهات ذوات الاختصاص.
- تقديم الأنشطة والبرامج التي تعمل على تنمية وصقل مهارات المتدربين والترفيه عنهم، وبناء السلوكيات المناسبة.

- العمل على توعية المجتمع بصفة عامة والأسر وأصحاب الأعمال بصفة خاصة؛ لتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة في الفرص، وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الاندماج في المجتمع.

- التنسيق مع الجهات المعنية بالتشغيل لمحاولة توفير فرص عمل لمخرجات المركز، ومتابعتهم لحين استقرارهم في العمل.

- تقديم خدمة النقل اليومي في حدود محافظة مسقط والتغذية والعلاوة الشهرية للملتحقين.

ج- مراكز الوفاء لتأهيل الأطفال المعاقين:

استنادا إلى المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠٣/٢٣) بتحديد اختصاصات وزارة التنمية الاجتماعية واعتماد هيكلها التنظيمي، أُصدر القرار الوزاري رقم (٢٠١٢/٦٠م) بتاريخ ١٥ فبراير ٢٠١٢م لتحويل جميع مراكز الوفاء الاجتماعية التطوعية إلى مراكز حكومية بمسمى" مراكز الوفاء لتأهيل الأطفال المعاقين". ويأتي هذا القرار تماشيا مع تزايد الاهتمام من قبل الحكومة على رعاية كافة أفراد المجتمع، والتركيز على الفئات التي تحتاج إلى رعاية واهتمام بما فيهم فئة الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك ضمن خطة الوزارة الرامية إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة المهمة من المجتمع. كما تم تعزيز هذه المراكز بالكوادر الفنية المتخصصة في العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والتربية الخاصة وعلاج النطق وأخصائي التوحد، وحسب إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية لعام ٢٠١٨م، يبلغ عدد مراكز الوفاء لتأهيل الأطفال المعاقين (٢٧) مركزا موزعة على مختلف محافظات السلطنة، بحيث تقدم هذه المراكز برامج التأهيل النهارية من عمر (٢-١٤) سنة، وفي بعض الأحيان يتجاوز هذا العمر إلى سن (٣٠) عاما؛ بسبب استحداث برامج التأهيل المهني، وتقبل هذه المراكز جميع أنواع الإعاقات ومنها: (السمعية، والحركية، والذهنية، والبصرية، والمصابين باضطراب طيف التوحد)، وبلغ إجمالي الحالات المنتظمة في هذه المراكز (٢١١٠) حالة حتى عام ٢٠١٨م (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٨ج).

وتهدف هذه المراكز إلى تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال القيام بالآتي (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٤؛ مجلس التعليم، ٢٠١٩):

- تقديم خدمات التأهيل الاجتماعي والنفسي وبرامج التأهيل لتحسين القدرات الحركية والوظيفية وقدرات النطق والكلام منذ مرحلة عمرية مبكرة.

- تقديم برامج تنمية المهارات الأكاديمية والإدراكية والمعرفية والحياتية وغيرها من المهارات المختلفة.

- تهيئة ذوي الإعاقة للالتحاق بالمؤسسات التعليمية والتدريبية والتأهيلية وفقا لقابليتهم وقدراتهم ومهاراتهم.

- تقديم برامج التهيئة المهنية والتأهيل المهني لمن تسمح قابليتهم وقدراتهم بذلك سواء كان ذلك داخل المركز أو بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى الحكومية أو الأهلية أو الخاصة.

- توجيه وإرشاد أسر الأشخاص ذوي الإعاقة إلى كل ما يتعلق بواقع ومتطلبات الإعاقة وكيفية التكيف معها وتعزيز دور الأسرة في القيام بواجباتها.

- تنفيذ برامج التوعية لإذكاء روح العمل الاجتماعي لدى الأفراد وتفعيل دور المجتمع لتقديم أفضل الخدمات لذوي الإعاقة في إطار المشاركة والتكامل الاجتماعي.

- تعميق العلاقة بين الأسر والمركز من خلال زيارة الحالة في بيئته ومنزله والتعرف على الصعوبات التي تواجهه ومحاولة حلها.

- تنفيذ برنامج الزيارات المنزلية لتقديم بعض الخدمات التأهيلية للحالات التي يتعذر وصولها إلى المركز أو لمتابعة الحالات التي أنهت برنامجها التأهيلي إذا تطلب الأمر، وذلك وفقا لظروف كل حالة على حده.

- إعداد وتنفيذ البرامج والأنشطة التي تعمل على تنمية وصقل المهارات المختلفة لدى ذوي الإعاقة والترفيه عنهم.

ومن أهم الخدمات والأنشطة التي تقدمها هذه المراكز:

- خدمات شبه طبية (العلاج الوظيفي، والعلاج الطبيعي، وعلاج اضطرابات النطق.

- خدمات التربية الخاصة والإرشاد النفسي والإرشاد الأسري وبرنامج التهيئة المهنية.

- تدريب الأطفال على مهارات الحياة اليومية والاعتماد على النفس.

- تنمية وعي الطفل وتعديل السلوك الاجتماعي.

- تهيئة الطفل للالتحاق بالمؤسسات التعليمية والتدريبية.
- تهيئة الحالات مهنيًا من خلال برنامج التهيئة المهنية.
- العمل على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.
- توجيه وإرشاد الأسر.
- التدخل المبكر في الإعاقة.
- نشر الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقة.
- تقديم خدمات تأهيلية من خلال برنامج الزيارات المنزلية.
- تقديم برامج ترفيهية وأنشطة رياضية للحالات الملتحقة بالمراكز.

٣- بعض المؤسسات الأهلية (الخيرية)

سعت حكومة السلطنة على غرس قيم العمل التطوعي، وتعزيز المواطنة لدى أبنائها، فعمدت إلى إشهار بعض الجمعيات الأهلية لخدمة ذوي الإعاقة، بحيث تكون غير تابعة رسميا إلى وزارة التنمية الاجتماعية من حيث الإدارة ولكن تساهم فيها الوزارة بالإشراف على بعض الجوانب والمساعدة إن دعت الحاجة لذلك، ومن أبرز هذه الجمعيات (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٨د) ما يلي:

أ- جمعية رعاية الأطفال المعاقين، والتي تأسست عام ١٩٩١م بموجب القرار الوزاري رقم (٩١/١٩)؛ بهدف خدمة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة، والإعاقة السمعية، والإعاقات المزدوجة، بحيث تخدم الأطفال من الجنسين والتي تتراوح أعمارهم بين ٥-١٣ سنة.

ب- الجمعية العمانية للمعاقين والتي تم إشهارها في العام ١٩٩٥م بمحافظة مسقط، ويوجد لها فرع في ولاية صحار، وتهتم هذه الجمعية بتقديم خدماتها لفئة ذوي الإعاقة الحركية بشكل أساسي، أما الخدمات التي تقدمها هذه الجمعية فهي متنوعة، منها توعية المجتمع وتعريفه بمتطلبات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، والمساهمة في خدمات الرعاية والتأهيل والتدريب والتشغيل لهذه الفئة، السعي لتوفير الأجهزة التعويضية اللازمة، وإزالة الحواجز

البيئية والعمرانية؛ بهدف تسهيل الحركة والتنقل لهذه الفئة، وتفعيل دورها وإدماجها بالمجتمع.

ج- جمعية النور للمكفوفين والتي تأسست عام ١٩٩٧م، مقرها الرئيسي في مسقط، ولها ثلاثة فروع أخرى في محافظات الداخلية، وظفار، والباطنة شمال، وتهدف إلى توعية المجتمع وتعريفه بمتطلبات وقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، مما يسهم في دمجهم مع المجتمع.

د- جمعية التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والتي تأسست في عام ٢٠٠٠م بمحافظة مسقط، وهي تستهدف جميع الأطفال ذوي الإعاقة عدا الإعاقة البصرية، تقدم خدمات التشخيص والتدريب والتعليم للأطفال ذوي الإعاقة منذ الولادة وحتى السادسة؛ بهدف مساعدتهم على النمو الطبيعي (الحركي، اللغوي، التطوري، الاجتماعي)، وبالتالي تحقيق الدمج مع أقرانهم العاديين.

٤- بعض مؤسسات القطاع الخاص

سعت وزارة التنمية الاجتماعية إلى الترخيص لبعض مراكز التأهيل الخاصة بموجب اللائحة التنظيمية لإنشاء مراكز تأهيل المعاقين، بالقرار الوزاري ٢٠٠٨/١٢٤م، تمثلت هذه المراكز في (مركز مسقط للتوحد، مركز الابتكار للتأهيل، مركز رواء للتأهيل)؛ حيث يبلغ عددها (٣٢) مركزا خاصا، بحيث يتم قبول الأشخاص ذوي الإعاقة بناء على الأنشطة المُقدمة من هذه المراكز، سواء للمصابين باضطراب طيف التوحد أو أنشطة أخرى لذوي الإعاقة، وتقوم الوزارة بشراء الخدمة لنحو (١٠٥٢) حسب إحصائية الوزارة لعام ٢٠١٩/٢٠١٨م. كما وتوجد (٢٥٠) حالة يتكفل أولياء الأمور بدفع تكاليف الخدمة لهم بمبلغ لا يزيد على (٤٠٠) ريال عماني لكل حالة، حيث تتفاوت التكلفة وفق نوع برنامج الرعاية المقدمة، مثل: برامج تعديل السلوك، وبرنامج التربية الخاصة، وبرنامج النطق والتخاطب، وبرنامج العلاج الوظيفي، وبرنامج العلاج الطبيعي، وفيما يلي نبذة مختصرة عن هذه المراكز(مجلس التعليم، ٢٠١٩؛ ووزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٨هـ):

أ- مركز مسقط للتوحد: هو أول مركز متخصص في التوحد بالسلطنة، أنشئ عام ٢٠٠٧م في محافظة مسقط، وهو يُعنى بفئة الأطفال المصابين باضطرابات التوحد، ويسعى إلى منحهم حياة طبيعية واندماجا اجتماعيا متكاملا، ويستقبل المركز الأطفال من عمر (٣ - ١٤) عام، كما يتم إعداد برنامج تأهيلي تدريبي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٨) عاما. ويقدم المركز خدمات

تشخيصية واجتماعية وتعليمية إضافة إلى خدمات التوجيه والإرشاد للمصابين باضطراب التوحد وأسرهم، كما يقدم المركز خدمات صحية وعلاجية وخدمات ترفيهية للمنتسبين.

ب- مركز الابتكار للتأهيل: تم إنشاؤه في عام ٢٠٠٧م، ويهدف إلى تقديم خدماته للأفراد ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها مثل الشلل الدماغي، ومتلازمة داون، والتوحد، وصعوبات بالغة في التعلم، والتخلف العقلي، ويستقبل المركز الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٣٠) عاما، ويحتوي المركز على أربعة أقسام:

- **قسم المنتسوري:** يشمل الأطفال ذوي الإعاقة من عمر (٤-١٣) عاما ممن يعانون من التخلف العقلي، أو متلازمة داون، أو التوحد.
- **قسم المتأخرين دراسيا:** يشمل الأطفال من عمر(٥-١٨) عاما الذين يعانون من صعوبات بالغة في التعلم ولا يمكنهم متابعة الدراسة في المدارس النظامية.
- **قسم الشباب (ذكور):** للمنتسبين الذكور من عمر (١٦-٣٠) عاما ممن يعانون من إعاقات مختلفة مثل متلازمة داون، أو التوحد، أو التخلف العقلي وغيرها.
- **قسم الشباب (إناث):** للمنتسبات الإناث من عمر (١٦-٣٠) عاما ممن يعانين من إعاقات مختلفة مثل متلازمة داون، أو التوحد، أو التخلف العقلي وغيرها.

ج- مركز رواء للتأهيل: وهو مركز أنشئ في مسقط في فبراير ٢٠١١م، ويعنى بتقديم خدمات التأهيل لذوي الإعاقات وللذين يعانون من اضطرابات سلوكية؛ إذ يقوم المركز بتأهيل الطلبة الذين يعانون من النشاط الزائد أو تشتت الانتباه وأولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم ومحاولة علاجهم لمساعدتهم لتحقيق الاندماج الكامل مع أقرأنهم في المدارس النظامية، كما يقدم المركز التأهيل ما بعد عملية زراعة القوقعة وتأهيل ضعيفي السمع، وإضافة إلى ذلك يعقد المركز دورات تدريبية متخصصة في مجال تأهيل المعاقين.

ثالثا: الإطار التشريعي لإدارة مؤسسات التربية الخاصة بسلطنة عُمان

يمثل النظام الأساسي للدولة الذي أصدره حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس- طيب الله ثراه- في عام ١٩٩٦ دستورًا لسلطنة عمان، حيث يشكل الأساس لكافة القوانين والتشريعات والسياسات الحكومية، كما يحدد النظام الأساسي للدولة حقوق وواجبات المواطنين العمانيين التي تتضمن عدم التمييز بأي شكل من الأشكال، وحرية التعبير، وحق الملكية الخاصة والحق في

الخصوصية الشخصية وحرية الدين والمساواة بين الجنسين، ويستمد النظام الأساسي للدولة كافة تلك الحقوق من التقاليد الإسلامية والعمانية المتأصلة (وزارة الخارجية، ٢٠٢٠).

وتمكنت سلطنة عمان خلال فترة زمنية قصيرة أن تحقق البنية الأساسية القانونية في مؤسساتها وتشريعاتها الوطنية؛ بهدف غرس مبادئ حقوق الإنسان بصفة عامة وحقوق ذوي الإعاقة بصفة خاصة، من خلال التشريعات التي اعتمدتها داخليا، وانضمامها للمنظمات الدولية، وتوقيعها للعديد من المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المختصة بهذا الجانب.

وتولي السلطنة اهتماما بالغًا بذوي الإعاقة وتسعى إلى توفير الرعاية والدعم والتأهيل لهم بشتى الوسائل المتاحة ووفق إمكانياتهم وقدراتهم، ومما يدل على ذلك إنشاء العديد من المراكز والجمعيات المتخصصة في تعليمهم وتأهيلهم ووضع قوانين وتشريعات وتوقيع اتفاقيات تهدف إلى المشاركة الفاعلة لهم في المجتمع والاندماج مع بقية أفراده والتمتع بكافة التسهيلات الرامية إلى تحقيق أسلوب حياة كريمة لهم، من خلال عدد من المؤسسات بموجب عدد من اللوائح والتشريعات (مجلس الشورى، ٢٠١٣؛ والأحمد، ٢٠١٥؛ ومجلس التعليم، ٢٠١٩) وهي:

- قانون رعاية وتأهيل المعاقين الصادر بالمرسوم السلطاني رقم ٢٠٠٨/٦٣.
- لائحة تنظيم إصدار بطاقة معاق الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٢٠٠٨/٩٤.
- الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المصادق عليها بموجب المرسوم السلطاني رقم ٢٠٠٨/١٢١.
- اللائحة التنظيمية لإنشاء مراكز تأهيل المعاقين الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٢٠٠٨/١٢٤.
- اللجنة الوطنية لرعاية المعاقين الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٢٠٠٩/١ برئاسة الوزير وعضوية عدد من أصحاب السعادة وكلاء الوزارات المعنية وممثل عن القطاع الخاص وممثل عن مراكز تأهيل المعاقين وممثل عن الأشخاص المعاقين، وتباشر اللجنة اختصاصاتها المنصوص عليها في المادة رقم (١٤) من قانون رعاية وتأهيل المعاقين.
- اللجان الفرعية التخصصية المنبثقة من اللجنة الوطنية لرعاية المعاقين وعددها (٨) لجان تشكلت بموجب قرارات وزارية، ويرأسها أصحاب السعادة وكلاء الوزارة المختصة عدا لجنتي الخدمات الصحية والأمور المالية، وهذه اللجان هي: (لجنة التعليم - لجنة التأهيل

والتدريب والتشـــغيل - لجنة النقل والاتصـــالات - لجنة الخدمات الصـــحية - لجنة البيئة الملائمة - لجنة الرياضة - اللجنة الإعلامية - لجنة الأمور المالية.

- تشـكيل لجنة الرصـد على المسـتوى الوطني لتعزيز وتفعيل تنفيذ الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بموجب القرار الوزاري رقم ٢٠١٠/١٢٤.
- مرسوم سلطاني رقم (١٨ / ٢٠١٤) بإنشاء مديرية عامة في وزارة التنمية الاجتماعية باسم " المديرية العامة لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة".

مما سبق نجد أن كل الأنظمة التشريعية قد أعطت ذوي الإعاقة نصيبًا وافرًا من الحقوق أسوة بأقرانهم في المجتمع، مثل الحق في الحياة، والحق في التعليم، والحق في الرعاية الصـحية، والحق في اتخاذ القرارات، والحق في إبداء الرأي.

رابعا: مهام وعمليات إدارة التربية الخاصة بسلطنة عُمان

تبحث الدراسـة الحالية في إدارة التربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم، من حيث العمليات الإداريـة: (التخطيط، والتنظيم، والتمويـل، والتقويم)، لكون هـذه العمليـات هي المـدخـل لبنـاء استراتيجية مقترحة تهدف لتطوير إدارة التربية الخاصـة بسلطنة عمان، وخلال الطرح التالي سيتم التعرف على عمليات إدارة التربية الخاصة بالاستفادة من الأدب النظري للتربية الخاصة في سلطنة عمان.

١- التخطيط

يتم التخطيط لإدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم وفق تسلسل رأسي، بحيث تبدأ هذه العملية بتحديد الاحتياجات لجميع مدارس التربية الخاصـــة التابعة للوزارة وفق اســـتمارة مخصـصـــة لذلك، ثم ترفع هذه الاسـتمارة لدائرة البرامج التعليمية متمثلة في قسـم التربية الخاصـة والذي بدوره يقوم بمراجعتها ثم رفعها للمديرية العامة للبرامج التعليمية بالوزارة دائرة التربية الخاصة، وبناء على ذلك يتم بناء الخطة الاستراتيجية السنوية للوزارة مضمنة أهداف دائرة التربية الخاصـة، والتي تندرج تحت الأهداف الخاصـة بالمديرية العامة للبرامج التعليمية بالوزارة، وينبثق منها الخطط الفرعية لأقسـام التربية الخاصـة بالمحافظات، ويقوم مدير كل مدرسـة من المدارس التابعة لدائرة التربية الخاصـة بالوزارة بإعداد خطة مدرسـية تنفيذية تشـمل: الأهداف والمناشـط والبرامج التي تسعى المدرسة إلى تنفيذها خلال العام الدراسي ومصنفة حسب فترات زمنية محددة،

ومبنية على نتيجة تحليل الخطة للعام المنصرم وحصر الأهداف التي لم تتحقق، حيث يقوم المشرف الإداري على المدرسة بمراجعتها وتقديم التغذية الراجعة لإدارة المدرسة حولها، كما يقوم بمتابعة تنفيذ أهدافها خلال العام الدراسي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

والتخطيط بوزارة التنمية الاجتماعية يبدأ برصد الاحتياجات والمتطلبات المادية والبشرية لكل مركز من المراكز التي تشرف عليها الوزارة، بحيث يتم رفعها للدائرة المختصة بالوزارة لتقوم بدورها بدراستها، والسعي لتوفيرها وفق الميزانية المخصصة لذلك، كما ويتم تشكيل اللجان المختصة في كل مركز بحيث يتم إدراج بعض الأعضاء المختصين من وزارة التربية والتعليم كأخصائي النطق والتخاطب (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في عملية التخطيط من قبل مؤسسات التربية الخاصة سواء على صعيد وزارة التربية والتعليم، أو على صعيد وزارة التنمية الاجتماعية، إلا أن عددا من الدراسات مثل دراسة الرواس (٢٠١٤)، ودراسة الجامودي (٢٠٠٥)، ودراسة المعمرية (٢٠٠٠)، ودراسة جوهر وآخرون (٢٠١٨) أشار إلى وجود قصور في هذا الجانب تمثل في ضعف تدريب القيادات والعاملين على إدارة التربية الخاصة ببرامج التخطيط الاستراتيجية مما أثر ذلك على ظهور مجموعة من المشكلات منها؛ أن أهداف التخطيط لا تعكس الواقع الفعلي، وصعوبة تعامل مديري هذه المؤسسات مع العاملين والطلبة، وأكد تقرير مجلس التعليم (٢٠١٩) في تقريره عن الوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة بأن هناك تحديا يؤثر على رسم السياسات والخطط الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة وتنفيذها ومتابعتها ألا وهو تعدد الجهات المشرفة على تعليم ذوي الإعاقة.

٢- التنظيم

يُعد التنظيم أحد العمليات الإدارية الهامة، والتي من خلالها يتم متابعة تنفيذ العمليات الأخرى مثل التخطيط والتقويم والتمويل. فبعد مضي خمسة أعوام من عهد النهضة المباركة، صدر قرارٌ وزاريٌ بإنشاء قسمٍ مستقلٍ للتربية الخاصة، يُعنى بالإشراف على تعليم ذوي الإعاقة. وفي العام ١٩٨٠م رُفع مستوى القسم إلى دائرة لمحو الأمية والتربية الخاصة تابعة لمكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج؛ وذلك لضمان فاعلية تعليم ذوي الإعاقة بفئاتهم المتنوعة؛الصم، المكفوفين، المتخلفين عقليا، وبناء عليه تأسست ثلاث مدارس مستقلة للتربية الخاصة وهي مدرسة الأمل للصم، ومدرسة التربية الفكرية، ومعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

وفي عام ١٩٨٢م تم فصل دائرة محو الأمية والتربية الخاصة بحيث أصبحت دائرة التربية

الخاصـــة دائرة مســـتقلة بوزارة التربية والتعليم، وتتبع المديرية العامة للبرامج التعليمية، ويناظرها بالمحافظات التعليمية أقســـام التربية الخاصـــة، وتتمثل عملية التنظيم في دائرة التربية الخاصــة في ترجمة الأهداف المدرجة بالخطط السـنوية إلى واقع ملموس من خلا ل تنفيذ الأنشـطة الإجرائية للأهداف، وتحديد المتطلبات المادية والبشـرية، ووضـع الخطط البديلة، كما وتقوم الدائرة بدراسـة فئات التربية الخاصـة وتصـنيفهم حسـب نوع الإعاقة؛ ليتسـنى لهم وضـعهم في المؤسـسـة المناسبة لتعليمهم وتأهليهم بالتنسيق مع جهات الاختصاص بالوزارة، كذلك يندرج تحت هذه العملية تنظيم إيفاد بعض حالات الإعاقة من الطلبة إلى دولة الكويت، كذلك التنسيق لتدريب وتأهيل الكوادر العاملة في مدارس وبرامج التربية الخاصـــة؛ لتنمية مهاراتهم وكفاءاتهم في التعامل وتعليم فئات ذوي الإعاقة، كذلك تساهم الدائرة في بناء الخطط الدراسية، وتطوير المناهج لفئات التربية الخاصة. وعلى صـعيد مدارس التربية الخاصـة (مدرسـة الأمل، ومدرسـة التربية الفكرية، ومدرسـة التربية الفكرية)، والمدارس المطبق بها برامج التربية الخاصـة (صـعوبات التعلم، برنامج الدمج، برنامج النطق والتخاطب)، فإن عملية التنظيم تشـمل مدير المدرسـة، ومسـاعده والتي تقع عليهم مسـؤولية التفويض، وتوزيع الأعمال الإدارية والفنية والمالية على العاملين بالمدرســـة وفق الاختصـــاص والمؤهلات، كما يقومون بتطبيق التعليمات واللوائح التنظيمية والتشـــريعات والقرارات الوزارية ونقلها للعاملين بالمدرسـة ومتابعة تنفيذها، وكذلك متابعة الخطط اليومية وتنظيم السـجلات ومتابعة دوام العاملين بالمدرســة والإشــراف على تنظيم وتفعيل المناشــط والبرامج المتنوعة بالمدرســة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

وأما المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية فإن عملية التنظيم تطورت بالقرار الوزاري رقم ١٩٨٠/٧٠م بإنشاء دائرة الرعاية الخاصة، والتي تختص بتقديم الرعاية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع، ومســـاعدتهم في طريقة تقديم طلب الأجهزة التعويضـــية التي تناسب إعاقاتهم؛ حتى يتسنى لهم التعايش وممارسة الحياة الطبيعية مع أقرأنهم العاديين في المجتمع، كما وتقوم الدائرة بالتنسيق مع الجهات ذات الاختصـاص بتوفير بعض الخدمات التي تسـهل الحركة لذوي الإعاقة مثل تخصيص مواقف في مختلف الأماكن العامة، والحصول على تخفيضات لوسائل النقل، وتجســـد ذلك بإصـــدار بطاقة خاصـــة لهم، وأما المراكز التابعة لإشـــراف وزارة التنمية الاجتماعية، فقد تطور التنظيم بها حيث كان سـابقا كل العبء يقع على عاتق مدير المركز من حيث الأمور الإدارية والفنية والمالية ؛ بســـبب قلة الكادر الإداري بالمركز، أما الآن وبفضـــل المتابعة المســـتمرة وزيادة الاهتمام بهذه الفئة ودورها في التنمية المســـتدامة للدولة، فقد تم تعيين الكوادر

الإدارية والتي أســـهمت بدور كبير في عملية التنظيم من حيث متابعة الخطط التنفيذية الخاصـــة بالمركز، كذلك متابعة تسجيل الطلبة وإحالتهم للتشخيص، ومتابعة سير عمل وسائل النقل، ومتابعة العاملين بهذه المراكز(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

يلاحظ أن هناك اتفاقا في بعض المهام الخاصة بعملية التنظيم بين إدارات المدارس الحكومية وإدارات مراكز التنمية الاجتماعية، تمثلت في التســلســل الإداري واختصـــاصـــات بعض الدوائر ومسـؤولية التنسـيق مع جهات الاختصـاص لمتابعة تقديم الخدمات لذوي الإعاقة وفق ما خطط له، وعلى الرغم من هذه الجهود التي ذكرت أعلاه إلا أنه توجد بعض المشـــكلات في جانب التنظيم أهمها: الهيكل التنظيمي والحاجة إلى أقســـام ومراكز معنية بالتشـــخيص والكشـــف المبكر، وكذلك ضرورة النظر في موضوع بدء تطبيق البرامج في مدارس ما قبل الصف الأول الأساسي، وهناك قصـــور في جانب تدريب القيادات والعاملين بالتربية الخاصـــة في كيفية تنظيم المهام وتوزيعها بين العاملين ببرامج التربية الخاصـة ، وكيفية الربط بين خطة البرنامج وخطة المدرسـة، وهذا ما أكدته دراسة البلوشية (٢٠١٥)، ودراسة جوهر وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة الخروصية (٢٠١٥).

٣- التمويل

إن عملية التمويل تمثل ركيزة أساسية في إدارة التربية الخاصـة، إذ يعتمد عليها تنفيذ الخطط والبرامج والأنشطة المتنوعة التي من خلالها يتم تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ونجد أن مشكلة التمويل في قطاع التربية الخاصـــة هي مشـكلة عامة على مسـتوى العالم؛ كون هذه الفئة بحاجة إلى ميزانية مضاعفة مقارنة بغيرها من فئات المجتمع.

وبلغ متوسـط تكلفة طالب التربية الخاصـــة في سـلطنة عمان (٦,٤٣٩) ريالًا لطلبة مدارس الحلقة الأولى (١-٤)، و(٢,٣٠٨) ريالًا لطلبة مدارس الصـــفوف (٥-١٠)، بينما هذه التكلفة أقل بكثير في المدارس الحكومية العادية التي لا تطبق برامج التربية الخاصـــة، حيث تبلغ تكلفة الطالب في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأســاســي (١-٤) مقدار (١,٦٠٨) ريالًا، وفي مدارس الحلقة الثانية (٥-١٠) بلغت (٢,١٦٦) ريالًا، وذلك من إجمالي موازنة وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب).

وكلما كانت نسبة التمويل كبيرة لخدمة إدارة التربية الخاصة، كلما ساهم ذلك في القدرة على فتح مدارس ومراكز متخصـــصـــة، وتوفير الخدمات والأجهزة التعويضـــية للفئات المتنوعة، والمساهمة في توظيف الكوادر المتخصصة والمؤهلة للعمل في مؤسسات التربية الخاصة. وتعتمد

المدارس الحكومية للتربية الخاصة أو المطبق بها أحد برامجها بوزارة التربية والتعليم في السلطنة على المخصصات المالية المعتمدة سنويا من الوزارة، مع التزام الوزارة بتوفير بعض المستلزمات الخاصة بتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، كما وتتكفل الوزارة بإقامة بعض الطلبة في المدارس التي يتوفر بها الإقامة للطلبة من خارج محافظة مسقط، وتوفير وسائل النقل لطلبة التربية الخاصة، بالإضافة إلى ذلك يساهم القطاع الخاص في تقديم بعض التمويل لهذه المدارس، وفي رعاية بعض المناشط والفعاليات، وكذلك يتم عمل الأسواق الخيرية الدورية لمنتجات هؤلاء الطلبة والتي تسهم ولو بجزء بسيط في رفع نسبة ميزانية التربية الخاصة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب).

ويتمثل التمويل في المراكز التي تشرف عليها وزارة التنمية الاجتماعية على المخصصات المالية من قبل الوزارة، بالإضافة إلى ما تتكفل به الوزارة من تقديم الأجهزة التعويضية المساندة واللوازم التي تعين على تقديم الرعاية المناسبة لذوي الإعاقة بفئاتها المختلفة، وكذلك تقديم الدورات التأهيلية للكوادر العاملة بهذه المراكز، إلا أن هذا التمويل يعد غير كاف لتغطية كل المشاريع والبرامج وبالتالي تلجأ هذه المراكز إلى مؤسسات القطاع الخاص لتلقي الدعم الذي يساهم في تنفيذ بعض المشاريع بهذه المراكز خدمة لطلبة التربية الخاصة، وفيما يتعلق بمركز الخوض لتأهيل المعاقين والذي يُعد مركز إقامة دائمة للطلبة، فتتكفل الوزارة بجميع مستلزمات المعيشة والإقامة للطلبة ومتطلبات التشغيل من الكوادر الإدارية والتدريسية، والمواد الخام والأجهزة المستخدمة في برامج التأهيل كالنجارة للذكور والخياطة للإناث، كذلك تسهم الوزارة في توفير وسائل النقل للطلبة على نطاق محافظة مسقط والذين لا يقيمون بالمركز(مجلس التعليم، ٢٠١٩).

بالرغم من المحاولات الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في تحسين الوضع المادي وتمويل برامج التربية الخاصة لتوفير كافة الاحتياجات المتنوعة والخدمات الممكنة للطلبة والعاملين والمؤسسات، إلا أن المشكلات المرتبطة بجانب التمويل لازالت موجودة؛ وقد يكون ذلك بسبب التطورات المتسارعة في كافة جوانب الحياة مما يتطلب احتياجات تربوية واحتياجات خاصة متنوعة بشكل أكبر، أضف إلى ذلك الزيادة الملحوظة في أعداد الطلبة الملتحقين بهذه المؤسسات والبرامج حسب الإحصائيات الحديثة؛ حيث بلغ أعداد طلبة التربية الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة بنهاية عام ٢٠١٩م (١٥٩١٤) طالبا وطالبة حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩)، بينما تشير إحصاءات المركز الوطني للإحصاء والمعلومات(٢٠٢٠) بلغ عدد الملتحقين بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية (٢٩٧٦١) طالبا وطالبة، كما وأكدت نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات

التربوية النيوزلندية لتقييم النظام التعليمي بسلطنة عمان (٢٠١٧) بأن أكبر تحدي يواجه السلطنة في تحقيق هدف "التعليم للجميع" الخاص بضم جميع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس الحكومية هو التمويل وفي جوانب متعددة مثل التدريب، وتوفر المباني المجهزة، والمستلزمات التعليمية، والكوادر البشرية، والمناهج ، والتقويم، وقدمت هذه الدراسة بدائل متنوعة للوزارة في علاج هذه المشكلة منها الاهتمام بامتلاك الطلبة لمهارات ريادة الأعمال، التوسع في اللامركزية الإدارية والمالية بشكل أكبر بوزارة التربية والتعليم، وهذا أيضا أكده التقرير الوطني الأولي لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بسلطنة عمان (٢٠١١).

٤- التقويم

يُعد التقويم أحد أهم العمليات الإدارية؛ حيث يتم من خلاله التحليل والفحص الدقيق لسير العملية الإدارية من حيث تحقق الأهداف المرسومة وفق معايير ومحكات محددة مسبقًا، وبناء عليه يتم إصدار الأحكام واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير العملية الإدارية، والتقويم حلقة متصلة تسير جنبًا إلى جنب مع باقي العمليات الإدارية.

ويهدف التقويم في مؤسسات التربية الخاصة بالسلطنة إلى تشخيص الواقع من خلال المدخلات والعمليات والمخرجات بهدف تحديد نقاط القوة وتطويرها وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف (أولويات التطوير) والبحث عن الحلول المناسبة لتفاديها وفق الإمكانات المتاحة.

يتم التقويم عن طريق مجموعة من الأساليب منها الزيارات الإشرافية، الخطط اليومية، والفصلية، والسنوية، تقارير الأداء المتنوعة، الاجتماعات، فعلى صعيد الوزارة يتم التقويم من خلال الزيارات الميدانية الدورية من قبل المسؤولين، وذلك للوقوف على سير العملية التعليمية التعلمية، كذلك التقارير الدورية الفصلية والسنوية التي ترفع من المحافظات التعليمية المختلفة، أما على صعيد دائرة التربية الخاصة فيتم عن طريق الزيارات الإشرافية المخطط لها مسبقا للمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة على مختلف المحافظات التعليمية، ويتم تقويم أداء الموظفين من خلال تقرير الأداء السنوي التابع للخدمة المدنية والذي يوضح إنجاز الموظف وتفاعله مع بيئة العمل والتزامه بتنفيذ الخطط الإشرافية، بحيث يقوم مدير الدائرة بإعداد هذا التقرير ويعتمده المدير العام للمديرية العامة للبرامج التعليمية، أما على صعيد المحافظات التعليمية فإن أقسام التربية الخاصة ومشرفي برامجها، يقومون بتقويم أداء سير العملية التربوية في المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة ومدارس (الأمل، التربية الفكرية، ومعهد عمر بن الخطاب)عن طريق الزيارات الإشرافية الدورية للعاملين على تطبيق هذه البرامج ومتابعة خططهم ومدى التزامهم بتحقيق

الأهداف وفق الفترات الزمنية المحددة، ويقدمون لهم التغذية الراجعة، ويتعرفون على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشـــودة، ومن ثم تقويم أداء الموظفين عن طريق تقرير الأداء السنوي للمعلمين بالتعاون مع مدير المدرسة، وأما الكادر الإداري بهذه المدارس فإن عملية التقويم تكون عن طريق المشـــرف الإداري من قســـم تطوير الأداء التابع لدائرة تنمية الموارد البشـــرية بالمحافظة ووفق استمارة إلكترونية مخصصة لذلك؛ حيث يقوم بمتابعة خطة المدرسة الفصلية ومدى الالتزام بتنفيذها حسب المدد الزمنية المحددة، وكذلك متابعة كل السجلات الأساسية للمدرسة من خلال الموقع الإلكتروني للبوابة التعليمية، بالإضافة إلى متابعة نتيجة المدرسة للعام المنصرم والوقوف على أسباب تدني المستوى التحصيلي إن وجد، وكذلك يقوم المشرف الإداري بتقويم الأداء الســـنوي الكادر الإداري بالمدرســـة بالتعاون مع مدير المدرســـة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

ويتم التقويم في المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية عن طريق مشـــرف المركز، الذي بدوره يُعد التقارير بناء على الإشراف على سير العمل بالمركز، وتقويم أداء العاملين به، ومتابعة الخطط بشـــكل دوري والتأكد من تحقق الأهداف وفق الفترات الزمنية المحددة، ومتابعة التقارير الدورية عن الحالات الموجودة بالمركز، بحيث ترسل هذه التقارير إلى الجهة المشرفة سواء دائرة التنمية الاجتماعية بالمحافظة، أو دائرة رعاية المعاقين بديوان عام الوزارة؛ من أجل الوقوف على سير العمل بهذه المراكز واتخاذ القرارات اللازمة تجاه أولويات التطوير(نقاط الضعف) الناتجة من التقارير بما يحقق التطوير المستمر للعمل (وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠٠٢).

خامسا: تقييم جهود السلطنة في إدارة التربية الخاصة

قدمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان جهودًا تعكس اهتمامها بالتربية الخاصة منذ بزوغ فجر النهضة المباركة، وقد سبق ذِكر تلك الجهود خلال الفقرات السابقة من هذا المبحث، وسيتم تقييم جهود الســـلطنة في إدارة التربية الخاصـــة في هذه الجزئية، وذلك من خلال اســـتقراء نتائج الدراسات السابقة العمانية، ونتائج المقابلات التي طُبقت على عينة من المتخصصين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية، وفقا للعمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم).

تعكس بعض نتائج الدراسات العمانية الوثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وإن كان بعضها يتصف بالقدم، إلا أن الباحثة لم تغفل ذلك بل سعت من أجل استقراء التطور الحاصل منذ تلك الفترة وحتى يومنا هذا، وعززت بعض النتائج بالمقابلات لعينة من المختصـــين بإدارة التربية

الخاصـــة في وزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة التربية والتعليم، - ملحق٨-، والتي أظهرت وجود بعض المعوقات في إدارة التربية الخاصـــة، واتفقت مع نتائج بعض الدراســـات على الرغم من المسافة الزمنية بينهما، وستتبع الدراسة طريقة عرض النتائج المرتبطة بكل عملية وفقا لنتائج عدد من الدراسات ونتائج المقابلات في ذات الفقرة.

١- عملية التخطيط:

أكدت دراســة المعمرية (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية مؤسـسـات ومراكز التربية الخاصـــة بســلطنة عمان، بأن هناك مجموعة من المشــكلات المؤثرة على إدارة مراكز ومدارس التربية الخاصـة، بحيث يمكن تصـنيف هذه المشكلات حسب عمليات الإدارة التي تتبناها الدراسة الحالية، ففي عملية التخطيط ظهرت مشكلات مثل تباين مستوى الطلبة في الصف الواحد وتنوع إعاقاتهم، واختلاف العمر الزمني بين الطلبة، كذلك كثرة الطلبة في الصـــف الواحد، وضعف إعداد مديري هذه المؤسسات والمعلمين وتدريبهم وتأهيلهم أكاديميا وفنيا للتعامل مع فئات التربية الخاصة.

وجاءت نتائج دراســة الجامودي (٢٠٠٥) لتأكد وجود مشــكلات في إدارة التربية الخاصــة مرتبطة بعملية التخطيط كمحدودية الفرص المتاحة للمعلمين للمساهمة في تطوير المناهج الدراسية لذوي الإعاقة، وأن المناهج الدراســية لا تواكب الاتجاهات العالمية لتأهيل ذوي الإعاقة، وقلة الاســتعانة بالمختصــين من خارج نطاق الجهة المشــرفة في تخطيط برامج ذوي الإعاقة، ووجود نقص في عدد المشـرفين المختصـين بالإشـراف على مدارس وبرامج ذوي الإعاقة، وقلة الدورات والبرامج التدريبية المنفذة للكادر الإداري والتدريسي للمؤسسة المعنية بذوي الإعاقة.

وهدفت دراســة العمرية (٢٠١٣)، إلى تطوير أداء العاملين في أقســام التربية الخاصــة بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سـلطنة عمان في ضـوء مدخل التخطيط الاسـتراتيجي، حيث ركزت هذه الدراسـة على عملية التخطيط، وأظهرت النتائج ترتيب عناصـر التخطيط حسـب واقع تطبيقها من قبل العاملين بدرجات من الأقل تطبيقا كالت إلى : (تنفيذ الخطة الاســتراتيجية، تحديد التوجهات الاســتراتيجية، المتابعة والتقويم، توفير متطلبات تنفيذ الخطة، الإعداد للتخطيط)، وهنا نجد أن العمليات الإدارية من التخطيط والتنظيم والتمويل والتقويم قد ظهرت في عناصــر التخطيط نفسـه؛ نظرا لأهميتها في أي عمل إداري، كما وأوصـت هذه الدراسـة بضـرورة تدريب العاملين في أقسام التربية الخاصة على مهارات التخطيط الاستراتيجي، وتأهيلهم أكاديميا.

وأما دراسة الخروصية (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعديهم في تطبيق برنامج دمج ذوي الإعاقة بسلطنة عمان، فقد أفردت مجالا لإدارة برنامج الدمج وكانت درجة الاحتياج فيه كبيرة، ففي مجال التخطيط ظهرت الحاجة إلى معرفة أساليب التخطيط للبرنامج في المدرسة، وكيفية إعداد خطة مدرسية للبرنامج.

وأما نتائج المقابلات في هذه العملية فقد أظهرت بأنه لا يوجد برامج تدريبية كافية للكوادر الإدارية في مجال التخطيط الاستراتيجي، وقلة البرامج التدريبية المطبقة للكادر التدريسي في برامج التربية الخاصة داخل المؤسسة، وضعف التخطيط في تهيئة بعض المدارس لاستقبال طلبة التربية الخاصة، وهناك حاجة إلى تحويل استمارات التشخيص وكل ما يتعلق بطلبة التربية الخاصة إلى نظام الاستمارات الإلكترونية، ولا يوجد دليل عمل خاص لإدارة برامج التربية الخاصة من حيث طريقة التخطيط وآلية متابعة تنفيذ الأهداف والإشراف عليها، وقلة مشاركة مديري مدارس التربية الخاصة والعاملين بها في إعداد الخطط الاستراتيجية الخاصة ببرامج التربية الخاصة، ولا توجد برامج وورش تدريبية للعاملين في مدارس التربية الخاصة، تُعنى بالقوانين والتشريعات الخاصة بطلبة التربية الخاصة، وضعف تنفيذ الملتقيات لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة، بهدف التعرف على احتياجاتهم في التعامل مع حالات أبنائهم المتنوعة، ولا يوجد تنسيق مع الجمعيات والمؤسسات الأهلية الخيرية التي تقدم خدمات لطلبة التربية الخاصة، وضعف إشراك مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور ضمن اللجان المنبثقة من هذه الجمعيات.

٢- عملية التنظيم:

أظهرت دراسة المعمرية (٢٠٠٠) مشكلات ضعف القدرة على إنهاء الخطط التربوية الفردية في وقتها المحدد، وضعف فهم الإدارة لطبيعة العمل واحتياجاته الأساسية، ومركزية الإدارة، وروتينية العمل، وقلة تفعيل الإعلام التربوي الهادف للمجتمع عامة وأولياء أمور الطلبة بشكل خاص، حول طبيعة فئات التربية الخاصة وأهمية دمجهم في المجتمع وإعطائهم المكانة الاجتماعية حالهم حال باقي أبناء هذا الوطن.

وجاءت أهم المشكلات التي ظهرت في دراسة الجامودي (٢٠٠٥) بعملية التنظيم لإدارة التربية الخاصة في العشوائية في توزيع الأعمال دون مراعاة لاستعدادات وقدرات كل فرد من العاملين، افتقار الهيكل التنظيمي لاكتمال كوادره، زيادة العبء الدراسي على المعلمين بالمؤسسة، الجدير بالذكر أنه في عملية التنظيم جاء تقدير استجابة أفراد العينة في كل عباراتها بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود مشكلات بدرجة متوسطة في عملية التنظيم لإدارة التربية الخاصة.

وأوصت دراسة العمرية (٢٠١٣) بمشاركة مستويات الإدارة المختلفة في وضع الخطة الاستراتيجية، بحيث تشترك كل من الإدارة التنفيذية (المدرسة)، والإدارة التعليمية (المديرية العامة)، والإدارة العليا (الوزارة).

وأما دراسة الخروصية (٢٠١٥) فقد ظهرت الحاجة في مجال التنظيم إلى التعرف على أساليب تنظيم المسؤوليات بين المعنيين بالبرنامج وكيفية توزيع المهام، وآليات الربط بين خطة البرنامج وخطة المدرسة، بالإضافة إلى كيفية نشر ثقافة المساواة بين الطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم من الطلبة داخل البيئة المدرسية، وآليات التواصل مع الجهات الحكومية والخاصة المعنية بفئات ذوي الإعاقة لتفعيل تطبيق البرنامج.

وأظهرت نتائج المقابلات في هذه العملية أنه لا يوجد تأهيل وتدريب كاف لمديري المدارس التي بها طلبة التربية الخاصة، ولا يتم توزيع الأعمال وتنفيذها وفقا للمهام الوظيفية أو المؤهلات للعاملين، وقلة عدد زيارات المتابعة من قبل المختصين بالتربية الخاصة للطلبة بسبب قلة عددهم، وضعف الدورات التدريبية في مجال الاتصال والتواصل مع أولياء أمور طلبة التربية الخاصة، والحاجة إلى ورش تدريبية لمديري المدارس، بهدف تعريفهم بالأجهزة والتقانة المستخدمة في تعليم طلبة التربية الخاصة وكيفية توظيفها بالشكل الصحيح في العملية التعليمية، وقلة تبادل الزيارات الميدانية بين مديري المدارس سواء على المستوى المحلي أو المستوى الخارجي للاستفادة من الخبرات المختلفة في مجال إدارة التربية الخاصة، ولا توجد كتيبات إرشادية لمديري المدارس والعاملين بها حول الخطط التعليمية الفردية ومحتوياتها، وأليات متابعة الطلبة من خلالها.

٣- عملية التمويل:

أكدت دراسة المعمرية (٢٠٠٠) وجود مشكلة قلة توفير المختبرات، والأجهزة التعويضية والمستلزمات المادية من مناهج وكتب خاصة لهذه المؤسسات وبرامجها، نظرًا لضعف الميزانية المخصصة لها من قبل الجهة المشرفة، وكذلك قلة مشاركة القطاع الخاص فيها.

وحازت عملية التمويل لإدارة التربية الخاصة في دراسة الجامودي (٢٠٠٥) على أعلى مستوى من حيث وجود المشكلات فيه، مثل قلة دعم المنظمات الدولية لميزانية مؤسسات التربية الخاصة، ولا تمتلك مؤسسات التربية الخاصة عقارات تجارية تعزز من ميزانيتها، والتبرعات المقدمة من أولياء الأمور الطلبة لا تسهم في دعم ميزانية المؤسسة، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة، للمجالات المهنية والتعليمية لذوي الإعاقة، وصعوبة نقل بنود الصرف المالي حسب

احتياجات المؤسسة، كما أن الميزانية المخصصة لاستئجار وسائل نقل الطلبة محدودة، وضعف مصادر الدخل بالمؤسسة والممولة للمتطلبات التعليمية، إضافة إلى أن الأسواق الخيرية التي تنظمها المؤسسة، لا تشكل عوائدها دعما كافيا للمؤسسة، وقلة دعم القطاع الخاص لمؤسسات التربية الخاصة، كما أن الجهة المشرفة لا توفر الخامات الأولية التي تتطلبها برامج تأهيل ذوي الإعاقة.

وأوصت دراسة العمرية (٢٠١٣) بتخصيص ميزانية مستقلة لأقسام التربية الخاصة بحيث يتم توظيفها لتنمية مهارات العاملين وتقديم الحوافز المتنوعة لهم.

أما عملية التمويل في دراسة الخروصية (٢٠١٥) فتمثلت الحاجة إلى تحديد الاحتياجات اللازمة لفصول الدمج، وكذلك طرق استثمار موارد المدرسة لتفعيل الدمج، وآليات التواصل مع القطاع الخاص لدعم تفعيل البرنامج.

وجاءت نتائج المقابلات في هذه العملية وجود ضعف في التمويل المقدم كمخصصات مالية من الوزارة، وصعوبة الحصول على التمويل من القطاع الخاص، ولا يوجد بند مخصص لدعم هذه الفئة في مؤسسات القطاع الخاص، وتأخر تنفيذ المشاريع الإنشائية في المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة، وأيضا تأخر صيانة بعض الأجهزة التعويضية للطلبة، وقلة البرامج التدريبية لمديري المدارس والعاملين بها حول آليات الاستثمار في البيئة المدرسية، لتكون وحدة دعم ذاتي.

٤- عملية التقويم:

لم تظهر دراسة المعمرية (٢٠٠٠) في نتائجها مشكلات بشكل مباشر، إلا أن الدراسة الحالية تعزي ارتباط العمليات السابقة بعملية التقويم، وبما أن عملية التقويم هي متابعة مستمرة وفحص لمدى تحقق الأهداف وبناء عليه اتخاذ قرارات، فإن عملية التقويم تتأثر بالمشكلات الموجودة في العمليات الأخرى (التخطيط، والتنظيم، والتمويل).

بينما أظهرت دراسة الجامودي (٢٠٠٥) بعض المشكلات في إدارة التربية الخاصة بدرجة متوسطة يمكن إيجازها في ضعف التنسيق بين المشرف والمدير في تقويم أداء العاملين بمؤسسات التربية الخاصة، وافتقار المؤسسات لأسلوب محدد في تقويم أداء العاملين بها، وتُعطى الأولوية للجوانب الإدارية في تقويم أداء العاملين بمؤسسات التربية الخاصة، وأن مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين لا يوضع بعين الاعتبار عند تقويم أداء العاملين، وأيضا البرامج التدريبية التي تعقد للعاملين لا تعكس نتائج تقويمهم، ويقتصر تقويم العاملين بالمؤسسة على الزيارات الصفية، وقلة استخدام استمارات تقويم أداء العاملين في المؤسسة.

ويأتي جانب التقويم في دراسة الخروصية (٢٠١٥) بظهور الحاجة إلى معرفة سُبل الإشراف والمتابعة لتطبيق البرنامج، ومعرفة القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة، وأيضا أساليب وطرق تقويم تطبيق البرنامج. وأما نتائج المقابلات في هذه العملية فقد أظهرت إنه لا توجد مناهج خاصة لطلبة التربية الخاصة في بعض البرامج، وقلة البرامج التدريبية المختصة لمديري المدارس بأساليب تقويم طلبة التربية الخاصة، ولا توجد استمارات ذات خصوصية لتقويم أداء معلمي التربية الخاصة، إذ تستخدم نفس الاستمارة التابعة لوزارة الخدمة المدنية، وكذلك قلة مشاركة مديري المدارس ومعلميهم في لجان إعداد ومتابعة المناهج والاختبارات لطلبة التربية الخاصة.

خلاصة وتعقيب

عرض هذا المبحث ما يرتبط بسلطنة عمان في إدارة التربية الخاصة من حيث تطور هذا القطاع منذ فجر النهضة المباركة وحتى يومنا هذا، ومؤسساته والبرامج المطبقة فيه، ولعل أبرز الإنجازات التي حدثت في هذه الفترة تطبيق برامج التربية الخاصة مثل برنامج صعوبات التعلم، وبرنامج الدمج، وبرنامج النطق والتخاطب، وعلى الرغم من تأخر السلطنة في بدء التطبيق لهذه البرامج إلا أنها استطاعت تقديم خدمات مناسبة لهذه الفئة معتمدة على التشريعات والقوانين، ووجود العاملين سواء العمانيين أو من الدول الأخرى لخدمة هذه الفئة بما يتوافق وإمكانياتهم وقدراتهم، كما وتطرق المبحث إلى الحديث عن الأطر التشريعية لإدارة مؤسسات التربية الخاصة والتي استندت على تعاليم الدين الإسلامي، والحقوق العالمية لحقوق ذوي الإعاقة، والمنظمات والهيئات الدولية المعنية بالتربية الخاصة وحقوقهم في شتى الجوانب التعليمية والصحية والاجتماعية، ثم انتقل الحديث في هذا المبحث إلى أهمية العمليات الإدارية في التربية الخاصة والتي تمثلت في (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم)، إذ أنها تسير ضمن حلقة واحدة متكاملة كل عملية هي بداية لعملية أخرى فإذا ما أعطيت كل عملية حقها من حيث الإعداد والموارد المادية والبشرية فإن ذلك يؤثر طرديا على أداء المؤسسة بشكل عام، وقد تم تقييم جهود السلطنة في عمليات إدارة التربية الخاصة من خلال استقراء نتائج الدراسات العمانية المرتبطة بموضوع الدراسة، وكذلك من خلال مجموعة من المقابلات التي طبقتها الباحثة لعينة من المتخصصين في التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية، وقد وجدت الباحثة أن أهم الأمور التي يجب التركيز عليها لتطوير إدارة التربية الخاصة والتي ظهرت في هذا المبحث هي عمليات التمويل لدعم خدمات التربية الخاصة غير المخصصات المالية الحكومية، وهذا مرتبط بتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع المدني والحكومي، كذلك مرتبط بتمكين وتدريب فئات التربية الخاصة لريادة الأعمال ومساعدتهم في إدارة مشاريع تساعدهم على تأمين احتياجاتهم المعيشية وتكون لهم حافزا للعطاء

أكثر، كذلك من الأمور التي يجب التركيز عليها هو فتح البرامج لتخصصات التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، والإسراع في بناء مناهج عمانية لفئات التربية الخاصة، واعتماد المعايير العالمية والوطنية في تقييم العاملين ومؤسسات التربية الخاصة.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التربوية في مجال التربية الخاصة، حيث اتخذت عدة اتجاهات: منها ما ركز على الجوانب الفنية وفقًا لخصائص الفئة المستهدفة، ومنها ما اهتم بالجوانب الأكاديمية المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم لأفراد هذه الفئة، وظهرت بعض الدراسات التي ركزت على الجوانب الإدارية سواء للموارد البشرية أو للبيئة المادية التي تُعنى برعاية هذه الفئة. وبالرغم من ندرة الدراسات العمانية في جانب إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان، إلا أن الباحثة استندت إلى دراسات أخرى لتعزيز جوانب التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية، وخلال الطرح التالي سنتعرف على نتائج بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة عباس (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع برامج تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، وتحديد الصعوبات التي تواجه تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم، وسُبل التغلب عليها، ومن ثم تقديم رؤية لتطوير هذه البرامج بما يضمن الحد المناسب من الفرص التعليمية وتلبية الاحتياجات الخاصة، حيث استخدم المنهج الوصفي بتطبيق المقابلات غير المقننة على عينة الدراسة من القائمين على تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بكل من محافظات مصر (القاهرة، والإسكندرية، وسوهاج)، وقد خلصت الدراسة إلى تبني مشروع شامل لتطوير برامج التربية الخاصة من خلال الرؤية المقترحة، كما وقدمت حلولا علمية للمشكلات التي مثلت عوائق تمنع ذوي الاحتياجات الخاصة من ممارسة حياتهم المنتجة في مجتمعاتهم.

قدم القلاف وآخرون (Alqallaf et al., 2020) دراسة تهدف إلى التعرف على مدى وعي معلمي برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ تفريد التعليم، أو ما يعرف بـ "البيداغوجيا الفارقية"، وتم اتباع المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة وتوزيعها إلكترونيا على (١٨) مدرسة تقدم برامج التربية الخاصة بواقع (١٥٨) معلما ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى حصول

عموم الأداة على تقدير وعي "عال جدا" بمفهوم تفريد التعليم ومكوناته، أما على مستوى الأبعاد حصل بُعد البيئة التعليمية على أعلى متوسط يليه بُعد الاستراتيجيات التعليمية، ثم بُعد اختلافات الفروق الفردية، وجميعها بتقدير "عال جدا" لمستوى الوعي، وأخيرا جاء بُعد التخطيط والإعداد بمستوى عال في الوعي، كما وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية مثل سنوات الخبرة، والمؤهلات الأكاديمية، والمقرر الدراسي، ونوع الإعاقة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا وفقًا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وأجرى صن وشن (Sun & Xin, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة أراء مديري المدارس حول معارفهم ومهاراتهم وأدوارهم القيادية في تقديم الخدمات والدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدم المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة ذات أربعة عوامل(القيادة في التربية الخاصة، والمعرفة القيادية، ودعم القيادة، واتخاذ القرارات) على عينة قدرها (١٣٤)، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس لديهم معرفة محدودة بالتربية الخاصة، ولم يشاركوا بشكل كامل في التربية الخاصة في ممارستهم القيادية، وظهرت علاقة وارتباط بين فهمهم للتربية الخاصة وخبراتهم بممارستهم القيادية في التربية الخاصة، لكن لم تظهر علاقة بين الجنس ومستويات المدارس التي يديرونها بممارستهم لأعمالهم القيادية فيها، وأوصت الدراسة بضرورة وجود برامج إعداد قادة لمدارس التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي، لدعم المعلمين والطلبة بشكل أفضل في التربية الخاصة.

أعد العباس (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى صياغة رؤية مقترحة لتطوير دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول (أمريكيا، بريطانيا، إيطاليا)، استخدمت الدراسة المنهج المقارن (أسلوب جورج بيريدي)؛ لتحديد أوجه التشابه والاختلاف والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بدول المقارنة، حيث جاءت أهم نتائج الدراسة أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام يحتاج إلى شروط ومواصفات ومتطلبات تتمثل في تعديل سلوكهم وإكسابهم العديد من المهارات والإمكانات، والتفاعل والتواصل مع الآخرين، اختلفت دول المقارنة في الاتجاهات الحديثة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتميز دول المقارنة بقدم بدايات الدمج مما كان له الأثر الكبير في نضج هذه التجربة مقارنة بالمملكة العربية السعودية.

قدم ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات وتوصيات المديرين الناجحين من حيث إعدادهم الجامعي لقيادة التربية الخاصة والمدارس

الشاملة، والتعرف على الممارسات والمهارات القيادية التي يحددها المديرون والتي تعتبر أساسية لقيادة التربية الخاصة والإصلاحات الشاملة وكيف تم تعلمها، اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بتطبيق مقابلات لعينة من مديري التربية الخاصة، لعرض تجاربهم في إدارة التربية الخاصة منذ دراستهم في الجامعة قبل الخدمة، وأظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير للمعتقدات والقيم الرئيسية والمعرفة والخبرة وممارسات القيادة التعليمية على برامج إعداد القادة في التربية الخاصة.

وهدفت دراسة حجي وآخرون (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، حيث استخدم المنهج الوصفي وتطبيق استبانة على عينة قدرها (١٢٠) مديرا ومديرا مساعدا ورؤساء أقسام، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مستوى توافر الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت جاء متوسطًا وبناء عليه وضعت الدراسة تصورا مقترحا لتطوير هذه الكفايات من منطلقات عدة أهمها السياسات والتشريعات، الاتجاهات والخبرات العالمية، التغيرات المستمرة في أدوار مديري مدارس التربية الخاصة نتيجة للثورة المعرفية والتكنولوجية، والاتجاه العالمي نحو الارتقاء بجودة تطوير برامج تأهيل وتدريب مديري مدارس التربية الخاصة.

قدم الحموز (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية الخاصة في فلسطين من حيث الواقع والمأمول، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، عن طريق تطبيق استبانة على عينة من (١١٢) مشاركا من العاملين بمؤسسات التربية الخاصة بمحافظة الخليل، أظهرت النتائج أن واقع كفاءة الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفعاليتها جاءت بدرجة مرتفعة، وقد تصدرت الخدمات التأهيلية المرتبة الأولى ضمن أكثر الخدمات المُقدمة من حيث الكفاءة، بينما حصلت الخدمات الإيوائية والإعانات المادية الشهرية على المرتبة الأخيرة، وأما من حيث البرامج فقد حصل برنامج صعوبات التعلم المرتبة الأولى بينما حصل برنامج ذوي الموهبة والتفوق على المرتبة الأخيرة من حيث الكفاءة، وأن الدور المأمول لتعزيز التربية الخاصة على صعيد المؤسسة جاء بدرجة مرتفعة جدا، وجاء أبرز دور في إعادة النظر للتدريب المهني ليلبي احتياجات سوق العمل.

وأجرى سعيدان والصقر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، حيث استخدم المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة ذات ثمانية أبعاد (الرؤية والرسالة و الأهداف، الإدارة والعاملون، البيئة التعليمية، تقييم الطلاب، شمولية الخدمات والبرامج،

مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية)، على عينة من قائدي المدارس (بمراحلها الثلاث المطبق بها برامج التربية الخاصة) ووكلائها ومرشدي الطلاب فيها، ومعلمي التربية الخاصة، والبالغ عددهم (٢٩٧) شخصًا، وأظهرت أهم نتائج الدراسة وجود قصور في الإدارة الطلابية المساندة المقدمة لطلبة التربية الخاصة بمدارس التعليم العام كقلة مشاركة أولياء الأمور في الخطة التشغيلية للمؤسسات التعليمية، وتشخيص وتقييم أبنائهم، ولا يوجد اهتمام بتوفير فرق متعددة التخصص ملمة بإدارة الخدمات المساندة لطلبة التربية الخاصة، وقلة تنفيذ الأنشطة البحثية لتطوير الممارسات الفنية والإدارية في المؤسسات التعليمية الخاصة بالتربية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية، والحرص على تدريب القيادات المدرسية وجميع العاملين المسؤولين عن إدارة وتقديم تلك الخدمات.

أعد القباري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تقبل مديري الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الأيزو)، ومعرفة المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، مستخدمًا في ذلك المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (٤٥) موظفًا، وجاءت أبرز النتائج بتقبل عينة الدراسة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إداراتهم بدرجة عالية؛ بحيث يضمن لهم ذلك أداء المهام الإدارية بشكل افضل، و تفهم المسؤوليات بشكل أدق، و يكسب الإدارة عائدا معنويا وثقة واحترام المسؤولين، ويعطي الإدارة اعترافا دوليا، كما وأظهرت النتائج وجود معوقات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، مثل: لا يوجد قسم متخصص للجودة الشاملة، وندرة تدريب الموظفين بالإدارة لتطبيقات الجودة في العمل، وضعف الدعم المالي الذي تتلقاه الإدارة من وزارة التربية والتعليم، وإهمال الإدارة توضيح أهدافها لجميع منتسبيها.

قدم جوهر وآخرون (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن المتطلبات التي يجب توافرها لتحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة بسلطنة عمان، تقديم إجراءات مقترحة لصانعي القرار للتغلب على التحديات التي تواجه تحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة، من خلال تطبيق استبانة على عينة من معلمي ومديري مدارس التربية الخاصة (مدرسة الأمل للصم، مدرسة التربية الفكرية، معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين)، باستخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة عن مجموعة من متطلبات تحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة في سلطنة عمان، منها وجود

خطة استراتيجية ومنظومة متكاملة من السياسات التي تنظم العمل بمدارس التربية الخاصة، ووجود قيادة فاعلة ومدربة للتميز، وجود وحدة بالمدرسة تختص بالجودة الشاملة والتميز.

قدم الرشـيدي (٢٠١٧) دراســة هدفت التعرف على الصــعوبات التي تواجه مديري مراكز التربية الخاصة في دولة الكويت والحلول المقترحة لها من وجهة نظرهم، مستخدما في ذلك استبانة مكونة من خمســة مجالات للصــعوبة هي: الإداري والفني، المعلم، الطالب، المنهاج، والأهالي، وتكونت العينة من (٦٤) مديرًا، وتوصــلت الدراســة إلى مجموعة من النتائج منها أن درجة تقدير عينة الدراســة للصــعوبات التي تواجههم في كافة المجالات جاءت مرتفعة، وأن درجة تقدير عينة الدراسة للحلول المقترحة لمواجهة هذه الصعوبات جاءت أيضا مرتفعة.

وأجرت الكثيري (٢٠١٧) دراســة هدفت إلى معرفة مدى إلمام مديرات برامج التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية بالرياض بالأنظمة واللوائح التنظيمية للتربية الخاصة من وجهة نظر معلماتها، ومعرفة مدى توفير المصـادر للممارسـات التعليمية الفاعلة، والتعرف على مدى تواصـل مديرة المدرسة بأولياء أمور طلبة التربية الخاصة، ومن خلال الاستبانة الموجهة لعينة من معلمات التربية الخاصــة باسـتخدام المنهج الوصـفي، أظهرت نتائج الدراسـة وجود إلمام بالأنظمة واللوائح التنظيمية للتربية الخاصــة لدى مديرات برامج التربية الخاصــة متحقق إلى حد ما، ولا يوجد إلمام لدى مديرات برامج التربية الخاصة بالاتجاهات الحديثة في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكشـفت النتائج عن أهمية توفير المصـادر للممارسـات التعليمية الفاعلة، وضـرورة تأهيل مديرات برامج التربية الخاصة.

أجرى الموســى (٢٠١٦) دراســة هدفت إلى إعطاء تصــور مقترح لإنشــاء المجلس العربي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك لتكون مهمة هذا المجلس المرجعية لرسم السياسة العامة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـة على مستوى العالم العربي، يقوم بالتنسيق والتكامل بين كافة المراكز والهيئات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصــة في كافة دول العالم العربي، ووضــع المعايير والأنظمة التي بموجبها يتم منح شــهادات وتراخيص لهذه المراكز، كذلك تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتميز منها، وخلصت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح أوضح فيه الباحث الإطار المفاهيمي للمجلس، والهدف من إنشــائه، والهيكل المنظمي، والتبعية الإدارية، والتمويل، والنظام الأساسي للمجلس، وآليات عمل المجلس، وطريقة تشكيل أعضائه.

أعد القاضــي (٢٠١٦أ) دراســة هدفت إلى تصــميم نموذج الإثراء الوطني لرعاية الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين والذي أطلق عليه اسم "نخلة"، هدفت إلى معرفة العوامل الكلية والتي

لها تأثير على مستوى خدمات الرعاية المقدمة للطلبة الموهوبين في مملكة البحرين، واقتراح عملية متكاملة للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والجهات المسؤولة عن ذلك. واستندت الدراسة على مصادر أساسية لجمع المعلومات منها نماذج للبرامج من خلال تحليل الأدب النظري، والاستراتيجيات العربية والعالمية المرتبطة بالموضوع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق الدراسة المسحية المرتبطة بتحليل العمل (الوظائف)، وكانت نتائج الدراسة الخروج بنموذج مقترح للإثراء الوطني لرعاية الطلبة الموهوبين، وتطبيقه على مدارس محافظة واحدة بجميع مراحلها ومن ثم يتم تقييمه بعد سنة أو سنتين وتحليل نتائجه لتطويره حتى يتسنى تعميمه لجميع محافظات مملكة البحرين وفق خطة استراتيجية محددة.

وأعد الزارع (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في جدة، وتم تطبيق استبانة أعدت فقراتها بناء على معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) Council for Exceptional Children الخاصة بعملية التشخيص في التربية الخاصة؛ حيث تكونت الأداة من (٦) أبعاد هي: القيادة والسياسات، وتطوير البرنامج وتنظيمه، والبحوث والتقصي، وتقويم الفرد والبرنامج، والتنمية المهنية، والممارسات الأخلاقية، والتعاون، طبقت الدراسة على عينة عشوائية من (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصة بمراكز ومعاهد التربية الخاصة الحكومية والخاصة. وقد أظهرت النتائج بأن بُعد تقويم الفرد والبرنامج جاء في المرتبة الأولى، بينما حصل بعد القيادة والسياسات على المرتبة الأخيرة في تقييم جودة التشخيص لهذه المراكز، وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة التقيد بالمعايير العالمية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين، وتفعيل القوانين الخاصة لآلية عمل المراكز الحكومية والخاصة في مجال التشخيص.

وهدفت دراسة الغيثية، والوائلية (٢٠١٦) إلى التعرف على أبرز المشكلات الإدارية في مراكز التوحد الخاصة بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ودراسة وتحليل أثر هذه المشكلات في تحقيق المراكز لأهدافها التربوية، وطبقت الدراسة استبانة على عينة عشوائية من (٧) مديرين ومشرفين و(٢٠) معلما، حيث جاءت نتائج الدراسة لتؤكد وجود موافقة بدرجة متوسطة فيما يتعلق بالمشكلات المرتبطة بالإدارة العليا، وتلك المرتبطة بالهيئة التربوية / التعليمية، ووجود موافقة بدرجة عالية على المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور وخدمة المجتمع، كما أكدت الدراسة ضرورة استخدام أسلوب الإدارة الديمقراطية في الإدارة والتخطيط، وكذلك التوزيع الجيد للموارد والأدوات على المركز بما يتناسب وحجم المركز وعدد طلبته.

وأجرت السبيعي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد نقاط القوة والضعف، ورصد الفرص والتهديدات للإدارة العامة للتربية الخاصة من وجهة نظر مشرفيها، ومن ثم بناء استراتيجية مقترحة لتطوير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في ضوء مدخل التعلم التنظيمي، وتم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبانة على عينة من مشرفي الإدارة العامة للتربية الخاصة، حيث خلُصت الدراسة إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في ضوء مدخل التعلم التنظيمي، في ضوء أربعة أهداف استراتيجية هي: الارتقاء بمستوى الأداء التنظيمي للإدارة العامة للتربية الخاصة، وتطوير نظم التربية الخاصة لتتوافق مع الاتجاهات والتصنيفات العالمية المعاصرة، وتطوير الإمكانات البشرية للإدارة العامة للتربية الخاصة لتحقيق متطلبات التعلم التنظيمي، وتطوير إمكانات الإدارة العامة للتربية الخاصة لتتوافق مع متطلبات التعلم التنظيمي.

وجاءت دراسة البحرية (٢٠١٦) بهدف التعرف على المشكلات الاجتماعية التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدارس الدمج الفكري (الحلقة الأولى) بمحافظتي مسقط وجنوب الباطنة، وبيان مدى اندماج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وتحديد المشكلات الاجتماعية التي تواجه اندماجهم في مدارس الدمج الفكري من وجهة نظر المعلمات والأخصائيات الاجتماعيات العاملات بها، مستخدمة في ذلك المنهج الوصفي بتطبيق استمارة ملاحظة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، واستمارة مقابلة للمعلمات، واستبيان للإخصائيات الاجتماعيات، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الإعاقة مندمجين في المدرسة بشكل جيد، وأن أكثر المشكلات الاجتماعية التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في المدارس هي المشكلات الأسرية ومشكلات نظرة المجتمع والمشكلات الترويحية، بينما مشكلات الأصدقاء والمشكلات التعليمية هي أقل المشكلات ظهورًا.

وقدم عيداروس (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الارتقاء بالأداء المؤسسي لإدارة التربية الخاصة، وتحقيق المرونة التنظيمية لمؤسساتها ووحداتها، وبيان أهم الآليات الفعالة في إدارة التربية الخاصة في كل من ولاية أونتاريو الكندية وولاية فيكتوريا الأسترالية وإمكان الإفادة منها عند تطوير إدارة التربية الخاصة في مصر، مستخدما في ذلك المنهج المقارن، حيث جاءت أهم مقترحات الدراسة إلى ضرورة تشكيل مجلس استشاري للتربية الخاصة بكل محافظة في مصر، وتنويع فرق الدعم القيادي واستدامة التقييم التنظيمي عبر العام الدراسي، وإرساء ثقافة الاستقلال الإداري في إدارة التربية الخاصة، وتعديل الشروط الحاكمة لتعيين قيادات ومعلمي التربية الخاصة، وتنويع مصادر التأهيل الحكومي من المحافظات والوزارة لقطاع التربية الخاصة.

وأجرى نابنلوان وأريراشايكل (Ninlawan,& Areerachakul, 2015) دراسة لصياغة استراتيجية إدارية لتميز المدارس في إطار دوائر التربية الخاصة، ومكتب لجنة التعليم الأساسي بتايلند تهدف إلى تطوير فرص حصول ذوي الإعاقة و الأطفال المحرومين الخدمات التعليمية المتنوعة ذات الخصوصية التي تتناسب وقدرات هذه الفئات، والتطوير الأكاديمي والمهني، كذلك تطوير المناهج وعملية التعلم لهم، وباستخدام المنهج الوصفي تم تطبيق استمارة التحليل البيئي swot واستخدام استبيان على عينة قوامها (٤٠٠) من المعلمين العاملين في (١٧١) مدرسة تابعة لمكتب التربية الخاصة بمكتب لجنة التعليم الأساسي، حيث أظهرت النتائج أن أهم العوامل التي تؤثر على نجاح إدارة مدرسة التعليم الأساسي التابعة لمكتب التربية الخاصة هي سلوك القيادة، و الرؤية التنفيذية، والجو المدرسي، والمعلم، والجودة، ومستوى رضا المعلم، ومستوى الدعم الاجتماعي للمعلم، وسلوك المشاركة في المدرسة و توفير المواد والأجهزة اللازمة لعملية التعليم.

وأعدت البلوشية (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقديم استراتيجية مقترحة لإدارة برامج رعاية الطلبة الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، من خلال تحليل الوثائق والتقارير الرسمية والقرارات الوزارية وتشخيص واقع إدارة برامج رعاية الطلبة الموهوبين، وتطبيق استمارة تقييم عناصر البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة، جاءت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالبيئة الداخلية بوجود نقاط قوة تمثلت في توافر القناعة لدى القيادات الإدارية بالوزارة بأهمية رعاية الموهوبين، ووجود قسم تشخيص ورعاية الطلبة الموهوبين بوزارة التربية والتعليم، أما جوانب الضعف فقد اتضحت في قصور الإمكانات المادية والبشرية، واتباع المركزية في الإدارة التعليمية، وأما ما يتعلق بالبيئة الخارجية فظهرت مجموعة من الفرص منها تزايد الجهود المجتمعية الداعمة للموهبة والموهوبين، وأنها في مقدمة اهتمامات مجال البحث العلمي، وتمثلت التهديدات في الافتقار إلى تخصصات أكاديمية في مجال الموهبة بمؤسسات التعليم العالي، والأزمات الاقتصادية وانعكاساتها على التعليم وتمويله.

وأعدت الكاف (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء مشرفي ومعلمي برنامج صعوبات التعلم نحو إمكانية تطبيق ممارسات صعوبات التعلم بسلطنة عمان في ضوء التجربة الفنلندية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٥٥) مشرفا ومشرفة و(٣٦٠) معلما ومعلمة من برنامج صعوبات التعلم باستخدام استبانة إلكترونية تكونت من (٥٩) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: الكشف والتدخل المبكر، والاستراتيجيات السابقة للإحالة، والتشخيص، والخطة التربوية الفردية. أظهرت النتائج أن درجة الموافقة للعينة على إمكانية تطبيق ممارسات صعوبات التعلم في فنلندا بسلطنة عمان كانت مرتفعة في محاورها الأربعة.

أجرى القطان (٢٠١٥أ) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى البرامج والخدمات التربوية المقدمة للمعاقين عقليا في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، وباستخدام المنهج الوصفي، طُبقت استبانة مكونة من ثمانية محاور (البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والوسائل والأساليب المستخدمة، والتقنيات المساندة، وبرامج تنمية المهارات الاجتماعية، وخدمات تعديل السلوك، والخدمات الترفيهية، وبرامج التفاعل مع الأسرة) على عينة من المعلمين ورؤساء الأقسام المرتبطين بالعمل في مدارس التربية الخاصة، وكشفت نتائج الدراسة أن البرامج والخدمات التربوية المقدمة للمعاقين عقليا في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت تُقدم بمستوى متوسط، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع في جميع المحاور لصالح الذكور، ولمتغير الوظيفة في محوري المناهج الدراسية والوسائل التعليمية لصالح المعلمين، ولمتغير المؤهل العلمي في محور المناهج الدراسية وبرامج تنمية المهارات الاجتماعية وخدمات تعديل السلوك لصالح الحاصلين على مؤهل جامعي فقط.

قدمت الخروصية (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعديهم في تطبيق برنامج دمج ذوي الإعاقة بسلطنة عمان، من خلال استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة مكونة من خمسة مجالات هي إدارة برنامج الدمج، التعامل مع معلمي التربية الخاصة، التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، المناهج الدراسية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، التعامل مع أولياء الأمور، على عينة من مديري المدارس ومساعديهم والمشرفين الإداريين للمدارس الملحق بها فصول الدمج، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياج للتدريب كانت كبيرة لجميع المجالات وفقا للترتيب التالي (التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، المناهج الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، التعامل مع معلمي التربية الخاصة، إدارة البرنامج، التعامل مع أولياء الأمور).

وهدفت دراسة القطان (٢٠١٥ب) إلى معرفة درجة امتلاك طلبة التربية العملية تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة مكونة من ستة أبعاد (الكفايات الأكاديمية، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة، كفايات إدارة الصف، كفايات التقويم)، أظهرت النتائج أن طلبة التربية العملية يقدرون امتلاكهم لتلك الكفايات بدرجة متوسطة، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في (كفايات إدارة الصف فقط) تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ولمتغير البرنامج الدراسي لصالح الطلبة الدارسين في برنامجي التفوق العقلي والإعاقة السمعية، وتبعا لمتغير تقدير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز.

وجاءت دراسة صوالحة (٢٠١٤) بهدف التعرف على مستوى اتجاهات مديري المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر في المدارس الأردنية، وقامت الدراسة بتطبيق مقياس الاتجاهات المكون من (٤٢) فقرة على عينة من مديري المدارس الحكومية والخاصة المطبق بها صعوبات التعلم ، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن المستوى العام لاتجاهات مديري المدارس نحو برنامج صعوبات التعلم جاء مرتفعًا؛ حيث حصل الاتجاه نحو أهمية غرفة مصادر التعلم الخاصة بطلبة صعوبات التعلم على أعلى مستوى، مما يؤكد سعي المركز الوطني لصعوبات التعلم في كلية الأميرة ثروت على تقديم خدماته للمدارس من خلال إعداد معلمي غرف المصادر وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ ليتمكنوا من تقديم خدمات تشخيصية وتعليمية بالإضافة إلى المساهمة في تصميم الخطط التربوية بما يتناسب مع احتياجات طلبة صعوبات التعلم.

هدفت دراسة العباد (٢٠١٤) تقييم واقع التربية الخاصة بدولة الكويت، ووضع توصيات لرفع كفاءة مدارس التربية الخاصة التي تقدم خدمة التعليم والرعاية لفئات التربية الخاصة، وبتطبيق المنهج الوصفي، صممت الباحثة استبانة لتقييم أبعاد التربية الخاصة المتمثلة في (المعلم، والإدارة المدرسية، والمنهج الدراسي، ودور الأسرة، ودور المجتمع، دور وسائل الإعلام)، وتم تطبيقه على عينة قدرها (١٨٦) من معلمي مدارس التربية الخاصة بالكويت والعاملين فيها، وأظهرت النتائج أن تقييم واقع التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين الذكور كان بمستوى جيد، واختلفوا في ذلك مع المعلمات الإناث لجميع أبعاد التربية الخاصة، وجاءت رؤية معلمي مدارس الروضة نحو المنهج الدراسي أفضل من رؤية معلمي مدارس الابتدائي والمتوسط والثانوي، واختلفت نتائج تقييم عينة الدراسة لواقع التربية الخاصة في بعدي دور الأسرة والمعلم.

وقدمت الرواس (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار لأدوارهن المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلمة صعوبات تعلم بمدارس المحافظة، وقد صممت الدراسة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة في ثلاثة محاور هي: اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتوعية ببرنامج صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت درجة ممارسة مديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار لأدوارهن المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم متوسطة في محوري اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتوعية ببرنامج صعوبات التعلم، بينما كانت درجة الممارسة كبيرة في محور الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، هذا وتطرقت الدراسة إلى تجارب بعض الدول

العربية والأجنبية ومن ضمنها الولايات المتحدة الأمريكية وأوصت بالاستفادة منها بما يتواءم مع البيئة العمانية.

وجاءت دراسة مارهليم (Marhalim, 2013) بهدف اقتراح مركز وطني لصعوبات التعلم في منطقة وانغزا ماجو بماليزيا؛ وذلك لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وإجراء مقابلة مع الآباء والمعلمين لأطفال صعوبات التعلم في (٣) مدارس مختلفة في منطقة وانغزا ماجو في ماليزيا، بالإضافة إلى الملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشاكل رئيسية متعلقة بمخططات تصميم المراكز وهي: الترتيب العشوائي لها، وفصلها وفقًا للوظيفة التي تقدمها، وبيئة المركز غير التعليمية، واستنادًا إلى هذه المشاكل وضعت الدراسة أسسًا عمليةً تهدف إلى تحسين تصميم المخطط والتي يمكن أن تعزز تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقسم مبدأ التصميم إلى فئتين؛ أولًا التطبيق في التخطيط الكلي ويشير إلى اختيار الموقع، وتخطيط الموقع وترتيب الفناء الخارجي، ثانيا التخطيط الجزئي الذي يشير إلى تصميم الفصول الدراسية والخدمات والموارد المادية الخاصة اللازمة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهذه الفئة.

وهدفت دراسة الجرايدة وآخرون (٢٠١٢) للتعرف على واقع إدارة مراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها وبحث المشكلات والحلول التي تسهم في إدارتها، وطبقت أداتين الاستبانة وبعض المقابلات المقننة على عينة من (٢٠٥) معلما وإداريًا و(٥٣) مديرًا، وجاءت نتائج الدراسة أن درجة أداء مديري مراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها بدرجة كبيرة في جميع مجالات الدراسة، وأن أهم المشكلات التي تعيق أداء مراكز التربية الخاصة هي : ضعف المخصصات المالية للمراكز، وندرة الدورات التدريبية لرفع كفاءة العاملين بالمراكز، وقلة خبرة مديري المراكز بالتربية الخاصة، وغياب تطوير المنهاج التعليمي، وغياب البنية التحتية المناسبة، وضعف الصلاحيات الممنوحة للإدارة، وضعف عدد المستفيدين من المراكز بسبب نظرة المجتمع.

وجاءت دراسة الكيومية (٢٠١١) بعنوان: إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، التي هدفت للتعرف على السياق المجتمعي في سلطنة عمان وانعكاساته على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتوصل إلى خطة لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية(مصر، السعودية، السويد)، وطبقت الدراسة على عينة من أصحاب القرار والمسؤولين في الوزارة والجامعات عن تربية وتعليم فئات التربية الخاصة بسلطنة عمان، وكذلك بالخبرات الدول المحددة من خلال إجراء مقابلات مباشرة وغير مباشرة

معهم. اتبعت الدراسة المنهج المقارن، وخلصت إلى مجموعة من النتائج منها التأكيد على ضرورة تعدد وتباين إعداد معلم التربية الخاصة تبعًا لنوع الإعاقة والمرحلة التعليمية، وضرورة تكامل برامج الإعداد قبل الخدمة وأثنائها، واقتراح خطة لإعداد معلم التربية الخاصة في جامعة السلطان قابوس وكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان في ضوء الخبرات المحددة.

وأعد شيروود (Sherwood, 2010) دراسة هدفت للتعرف على الأساليب التي استخدمتها جامايكا بأمريكا الشمالية في تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة بتلاميذ المدارس الابتدائية التي أنشأتها لذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة على عينة من (٢٦) موظف إداري و(٢٠٦) معلم، وجاءت نتائج الدراسة أنه توجد كفاية للموارد المادية والبشرية بشكل عام في هذه المدرسة، وزيادة اهتمام هذه المدرسة بنوعية الطعام المقدم لهذه الفئة، ومع ذلك أظهرت الدراسة أيضا انخفاضًا في فعالية وكفاءة المعلمين في هذه المدرسة، كما أن الدعم الأبوي لهذه الفئة من التلاميذ كان منخفضًا.

وأجرى كيلي وزملاؤه (Kelly, et al., 2007) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب الضغوط لدى مديري مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في إيرلندا، والتي تضم فئات الطلبة ذوي (صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، الاضطرابات الانفعالية، الإعاقة الحسية والجسمية)؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (١١١) مديرًا تم مقابلة بعضهم والبعض الآخر تم إرسال استبانة لهم، وجاءت نتائج الدراسة بأن أكثر ما يسبب الضغوط لهؤلاء المديرين هو السلوك العنادي لدى الطلبة وقلق المديرين على المعلمين من قلة تكيفهم وتوافقهم مع الطلبة.

دراسة الجامودي (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه مدارس ومراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، ومدى اختلاف هذه المشكلات لدى المستجيبين باختلاف الوظيفة ومستوى المؤهل العلمي ونوعه، والخبرة العملية والدورات التدريبية؛ حيث صممت الدراسة استبانة تكونت من (٥٣) فقرة لمجالات الإدارة الخمسة (التخطيط، والتنظيم، والإشراف والتوجيه، والتقويم، والتمويل) وتم تطبيقها على عينة تكونت من (٣٣) إداريًا وإدارية و(٢٦١) معلمًا ومعلمة، وجاءت تقديرات أفراد العينة للمشكلات التي تواجه مدارس ومراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان على المجالات الخمسة بين المرتفعة والمتوسطة حيث جاءت مرتفعة في مجال التمويل في حين جاءت متوسطة في باقي المجالات.

وأجرى بورتون (Burton, 2004) دراسة هدفت إلى تحليل المهارات والكفايات الإدارية لمديري المدارس الخاصة في ولاية ألينوى الأمريكية، مطبقًا استبانة حول الكفايات الإدارية

والقيادية للمديرين على عينة من جميع مديري مدارس ولاية ألينوى البالغ عددهم (٤٥٤) مديرًا، وأظهرت النتائج أن المديرين يتلقون دورات تدريبية خاصـــة في الكفايات الإدارية والقيادية، وأنهم يمارسـون جوانب متعددة في الإدارة مثل: إدارة ضـغوطات العمل، والتخطيط بعيد المدى، وتقويم البرامج، والاتصالات الإدارية الداخلية، وتكوين علاقات فعالة مع المجتمع المحلي، وأكدت الدراسة على ضرورة تأهيل المديرين لإدارة وقيادة هذه المراكز كونها تختلف عن المدارس العادية.

وجاءت دراسة اليونيسيف UNISEF (٢٠٠٢) بهدف التعرف على مستوى وضع الخدمات المقدمة من مراكز رعاية الأطفال ذوي الإعاقة في الأردن. واعتمدت الدراســـة على المقابلات المباشـرة ضـمن المنهج الوصـفي المتبع على عينة من (٤٠) أسـرة من أسـر الطلبة المنتسـبين لهذه المراكز، وأظهرت النتـائج أن للمراكز أثر كبير على الجوانـب التعليميـة والعـاطفيـة والمـاليـة على الأطفال المنتسـبين لها، وأن هناك رضـًا بدرجة قليلة لدى أفراد العينة عن الجانب الوظيفي وعلاج النطق وتعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقة.

أما دراســـة المعمرية (٢٠٠٠)، فهدفت إلى التعرف على مســـتوى فاعلية مراكز التربية الخاصـة في سلطنة عمان؛ حيث تكونت عينة الدراسـة من جميع مراكز التربية الخاصـة والحكومية بسـلطنة عمان والبالغ عددها (٤) مراكز تضـم (٤) من المديرين و(١٣٦) معلمًا ومعلمة، وطبقت الدراســة اسـتبانة مكونة من خمســة أبعاد وهي: الإدارة، والمنهاج، وخصــائص المركز والتدريس والتدريب، والجو التربوي، والمعلمين والعاملين، وأظهرت نتائج الدراســـة أن جميع مراكز التربية الخاصـــة في ســـلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد عدا بُعد المعلمين والعاملين فيها، وجاء ترتيب الأبعاد حســـب المتوســـط الأعلى كالتالي: بُعد الجو التربوي، وبُعد الإدارة، وبُعد المنهاج، وبُعد خصــائص المركز والتدريس والتدريب، وبُعد المعلمين والعاملين. وأكدت الدراســة على ضــرورة إنشاء مراكز للكشف والتدخل المبكر ذات مواصفات خاصة في جميع المراكز الإدارية بالسلطنة.

التعليق على الدراسات السابقة

على الرغم من وجود دراســات ســابقة في مجالات متعددة للتربية الخاصــة، إلا أنه من الملاحظ ندرة الدراســات العمانية التي ركزت على عمليات إدارة التربية الخاصــة وأوصــت بتقديم استراتيجيات لتطوير إدارتها، وأن أغلب الدراسات تركز على الجوانب الفنية المتعلقة بفئات محددة في التربية الخاصـة. ومن خلال اسـتقراء الدراسـات السـابقة يمكن اسـتخلاص بعض **النتائج العامة والتي تعتبر نقطة انطلاق للدراسة الحالية** وهي:

- وجود الحاجة الماسة إلى إدارة فعالة في عمليات: التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم لمراكز التربية الخاصة باختلاف فئاتها على الصعيد المحلي في السلطنة وهذا ما أكدته دراسة الرواس (٢٠١٤)، ودراسة الجامودي (٢٠٠٥)، ودراسة المعمرية (٢٠٠٢)، كذلك على الصعيد الخارجي والذي اتضح من خلال دراسة الرشيدي (٢٠١٧)، ودراسة الغيثي (٢٠١٦)، ودراسة الزراع (٢٠١٦)، ودراسة البلوشية (٢٠١٥)، ودراسة مارهليم (٢٠١٣)، ودراسة الجرايدة (٢٠١٢)، ودراسة بورتون (٢٠٠٤)، ودراسة اليونيسيف (٢٠٠٢)، ودراسة صن وشن (Sun & Xin, 2020)، وكذلك دراسة حجي (٢٠١٩).

- الحاجة إلى الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، والخبرات الدولية بما يتناسب وسياق وخصائص المجتمع العماني في تعزيز الجوانب المتعلقة بإدارة التربية الخاصة، وتطوير الخدمات المقدمة لرعاية فئاتها، وهذا ما أكدت عليه دراسة الكيومية (٢٠١١)، ودراسة الكاف (٢٠١٥)، كذلك إمكانية النظر في تجارب الدول المجاورة في هذا الجانب مثل نموذج الإثراء الوطني البحريني "نخلة" والذي جسدته دراسة القاضي (٢٠١٦).

- الاهتمام بفئات التربية الخاصة ينبغي أن يكون اهتمامًا شاملًا، وليس مقصورًا على مرحلة عمرية معينة فقط، أو تلبية احتياج تعليمي فقط دون الحاجة إلى تلبية باقي الجوانب، وهذا لن يتأتى إلا بوجود استراتيجية مصاغة بطريقة علمية دقيقة ومتناسقة مع اتجاهات السلطنة في تطوير خدماتها المقدمة للتربية الخاصة، وتحت إشراف متخصصين من وزارات حكومية؛ حتى يتسنى متابعتها وتقويمها بشكل مستمر، وقد اتضح هذا جليا على الصعيد المحلي من خلال توصيات دراسة البلوشية (٢٠١٥)، ودراسة الكيومية (٢٠١١)، ودراسة المعمرية (٢٠٠٠)، أما على الصعيد الخارجي فقد أكدت ذلك دراسة القلاف وآخرون (Alqallaf et al., 2020)، ودراسة عباس (٢٠٢٠)، وأيضا دراسة الحموز (٢٠١٨)

- إن وجود إدارة متميزة في التربية الخاصة مواكبة للمستجدات والتطورات العالمية يتطلب كوادر مُدربة ومؤهلة أكاديميًا وتربويًا، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات مثل دراسة القلاف وآخرون (Alqallaf et al., 2020)، ودراسة صن وشن (Sun & Xin, 2020)، وكذلك دراسة ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020)، ودراسة حجي (٢٠١٩)، ودراسة سعيدان والصقر (٢٠١٨).

أما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية فتتمثل في:

- اتفقت بعض الدراسات مع بعض متغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة الجامودي(٢٠٠٥) والتي ركز فيها على المشكلات في إدارة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة كأحد متغيراتها بمجالات (التخطيط، والتنظيم، والتقويم، والتمويل)، ودراسة المعمرية(٢٠٠٢) التي اعتبرت الإدارة بعدًا من أبعاد فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، وركزت دراسة الرشيدي(٢٠١٧) على جانب الإدارة ضمن الصعوبات التي تواجه مديري مراكز التربية الخاصة بالكويت، واتخذت دراسة الجرايدة(٢٠١٢) مجال الإدارة ضمن مجالات دراسة واقع إدارة مراكز التربية الخاصة في الأردن، وظهر جانب الإدارة في دراسة الغيثي والوائلي(٢٠١٦) للتعرف على أبرز المشكلات الإدارية في مراكز التوحد بالرياض، ودراسة عباس (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحليل اقع برامج تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، حيث كانت الإدارة أحد جوانبها، واتخذت دراسة صن وشن (Sun & Xin, 2020) عامل القيادة في التربية الخاصة كأحد العوامل التي هدفت إلى دراستها ضمن أداة الدراسة، أما دراسة حجي وآخرون (٢٠١٩) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في أنها ضمنت منطلق الخبرات والاتجاهات ضمن الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت.

- اختلفت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية عدا دراسة البلوشية (٢٠١٥) والتي استخدمت أسلوب التحليل الرباعي SWOT، والذي تبنته الدراسة الحالية، من خلال تحليل وتشخيص البيئة الداخلية لرصد نقاط القوة والضعف، وكذلك استقصاء البيئة الخارجية المؤثرة لتحديد واكتشاف الفرص والتهديدات المؤثرة على إدارة التربية الخاصة.

- تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة بأنها ستقدم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصة وفقا لأسس وضوابط علمية متخصصة.

- تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات باختيار بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة للاستفادة منها في إدارة التربية الخاصة بالسلطنة بما يتواءم والسياق الثقافي للمجتمع العماني، وتمثلت في اتجاه الدمج الشامل، واتجاه تطبيق التكنولوجيا، واتجاه التأهيل المجتمعي، واتجاه الجودة الشاملة؛ حيث لم يتم الاستفادة منها بشكل عملي سابقًا في هذا

المجال بالسلطنة، إلا في دراسة جوهر وآخرون (٢٠١٨) التي سعت إلى معرفة المتطلبات التي يجب توافرها لتحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة بسلطنة عمان والتي أوصت بضرورة وجود وحدة بالمدرسة تختص بالجودة الشاملة والتميز، أما على صعيد بعض الدول الأخرى، فقد وضعت دراسة حجي وآخرون (٢٠١٩) تصورا مقترحا لتطوير هذه الكفايات الإدارية لمديري مؤسسات التربية الخاصة، حيث كانت الاتجاهات والخبرات العالمية أحد منطلقاته كالثورة المعرفية والتكنولوجية، والاتجاه العالمي نحو الارتقاء بجودة تطوير برامج التأهيل والتدريب، ودراسة القباري (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة مدى تقبل مديري الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الأيزو).

- وعلى الرغم من وجود دراسات عمانية قد يُعدها البعض قديمة نوعا ما استخدمت في هذه الدراسة، إلا أن الباحثة لم تغفل التطورات التي حدثت خلال هذه الفترة والإنجازات التي تحققت في سبيل تطوير إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ومع ذلك ما زالت هناك بعض النقاط التي تحتاج إلى مزيد من الحراك الإصلاحي والتحسين مثل: إنشاء مراكز للكشف والتدخل المبكر ذات مواصفات خاصة بجميع الوحدات الإدارية بمحافظات السلطنة، وكذلك موضوع وجود الكوادر المؤهلة أكاديميا وتربويا من المعلمين والعاملين بقطاع التربية الخاصة كما أكدت عليه نتائج دراسة المعمرية (٢٠٠٠) وأيدته نتائج الدراسة الحالية. أيضا أكدت نتائج دراسة الجامودي (٢٠٠٥) وجود مشكلة في عملية التمويل بشكل مرتفع، وأن الوضع في عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم ليس على المستوى المطلوب، وهذا أيضا ما زال موجودا وأكدت عليه نتائج الدراسة الحالية، وقد يُعزى ذلك إلى المركزية المتبعة في نظام التعليم بالسلطنة، وأيضا قد يكون بسبب إيديولوجية إدارة مؤسسات التربية الخاصة المتبعة بالسلطنة، والتي تتصف بالبطء في التطوير والتحسين.

وبناءً عليه من المؤمل أن يكون لهذه الدراسة إضافة جديدة في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وفي جانب إدارتها على وجه الخصوص من خلال ما ستنتجه من استراتيجية مقترحة ذات أبعاد وطنية متسقة والبيئة العمانية وتطلعات التطوير في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.

الفصل الثالث: الدراسة ميدانية (المنهجية والإجراءات والتفسير)

أولا: أهداف الدراسة الميدانية

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثًا: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية

رابعا: أداة الدراسة الميدانية

خامسا: صدق أداة الدراسة الميدانية وثباتها

سادسا: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

سابعا: المعالجة الإحصائية

ثامنا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها

خلاصة وتعقيب

هدفت الفصول السابقة إلى بيان المنطلقات والأسس الفكرية، والخبرات العالمية، والاتجاهات العالمية في إدارة التربية الخاصة، والدراسات السابقة في إدارة برامج التربية الخاصة، كما وسعت إلى بيان وتقييم واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان من خلال تحليل الدراسات السابقة والمقابلات على عينة من المتخصصين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية.

ويسعى هذا الفصل للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، من خلال الدراسة الميدانية لواقع إدارة برامج التربية الخاصة، ويتضمن إجراءات الدراسة الميدانية من حيث وصف المنهجية، ومجتمع وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة فيها من حيث تصميمها وصدقها وثباتها، وكيفية جمع المعلومات، ووصف لمتغيرات الدراسة، وكذلك تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

أولًا: أهداف الدراسية الميدانية

تهدف الدراسة الميدانية إلى الوقوف على الوضع الراهن لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، من وجهة نظر المتخصصين والعاملين ببرامج التربية والتعليم ، وقد سعى الفصل الثالث إلى الكشف عن واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان من خلال تحليل الوثائق والقرارات الوزارية، ونتائج الدراسات العمانية السابقة في ذات الموضوع، والتي أظهرت بأن السلطنة وعلى الرغم من الجهود المبذولة إلا وأنها كانت غير كافية لتحليل الواقع مما تطلب إجراء هذه الدراسة الميدانية؛ لتعزيز رصد واقع إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ثانيا: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المزجي(Method Mixed) والذي يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي؛ لكون استخدامه يعد أدق وأصدق من استخدام منهجية واحدة، حيث أكد (Creswell, & Clark Plano, 2011) بأن استخدام هذا المنهج يهدف إلى الوصول لعمق أكبر للبيانات التي يتم الحصول عليها من خلال مرحلتين مختلفتين أو متتابعتين.

وفي هذه الدراسة سيتم رصد واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر المتخصصين بإدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم من خلال أداة الاستبانة والتي

وجهت عينة قوامها (٣٨٦) من العاملين في إدارة برامج التربية الخاصـــة من فئة مديري الدوائر ومســاعديهم، ورؤســاء الأقســام، ومديري المدارس، وأخصــائي التشــخيص، وأخصــائي النطق والتخاطب، ومعلمي الصــعوبات، والمشــرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها بالمحافظات التعليمية، والمقابلة التي وجهت إلى عينة من (٢٦) من المتخصصين بإدارة التربية الخاصة بوزارتي التنمية الاجتماعية والتربية والتعليم.

وتستخدم الدراسة الحالية أسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis، لبناء الاستراتيجية المقترحة من حيث التحليل الاســتراتيجي للعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة التربية الخاصــة في سلطنة عمان مع رصـد نقاط القوة ونقاط الضـعف والفرص والتهديدات، وصـولا إلى البدائل والحلول المناسبة وفقا للإمكانات المتاحة للمؤسسة، والتي تسهم في تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان.

ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة

١- مجتمع الدراسة الميدانية

يشـمل مجتمع الدراســة عددًا من المتخصــصــين ممن لهم صــلة بإدارة التربية الخاصــة والتخطيط الاستراتيجي بدائرة التربية الخاصــة بالوزارة ونظائرها بالمحافظات التعليمية، والعاملين بالمدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة في سلطنة عمان، وفق التصنيف التالي:

جدول١

مجتمع الدراسة موزعًا حسب المسمى الوظيفي ومركز العمل للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م

المسمى الوظيفي	مدير دائرة ونوابهم	رئيس قسم	مشرف	أخصائي نطق وتخاطب /أخصائي تربية خاصة/ أخصائي تشخيص	مدير مدرسة ومساعديه	معلم صعوبات/نطق وتخاطب/تربية خاصة	الإجمالي
الوزارة	٢	٣	١٨	٣	–	–	٢٦
محافظة الداخلية	٢	١	٩	٣	٢٤٤	١٧٩	٣١٦
محافظة مسقط	٢	١	٩	٤	٢١٢	٤٣٢	٥٥٤

محافظة الباطنة جنوب	٢	١	١٠	٤	٢٢٦	١٣٣	٢٦٣
محافظة الباطنة شمال	٢	١	١٧	٥	٢٩٦	٢٥٥	٤٢٨
محافظة الشرقية جنوب	٢	١	٨	١	١٤٦	١٤٠	٢٢٥
محافظة الشرقية شمال	٢	١	٩	٢	١٥٤	١٣٠	٢٢١
محافظة الوسطى	٢	١	١	١	٤٦	١٦	٤٤
محافظة مسندم	٢	١	٤	٢	٥٤	٤٢	٨٠
محافظة الظاهرة	٢	١	٦	٢	١٣٦	٨٥	١٦٤
محافظة ظفار	٢	١	١٢	٥	٢٠٨	١١٣	٢٣٧
محافظة البريمي	٢	١	٦	١	٦٨	٦٩	١١٣
المجموع	٢٢	١٤	١٠٩	٣٣	١٧٩٠	١٥٩٥	٣٥٦٣

المصدر: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩)

٢- عينة الدراسة الميدانية

جدول٢

عينة الدراسة موزعة حسب المسمى الوظيفي ومركز العمل للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م

المسمى الوظيفي	مدير دائرة ونوابهم	رئيس قسم	مشرف	أخصائي نطق وتخاطب /أخصائي تربية خاصة/ أخصائي تشخيص	مدير مدرسة ومساعديه	معلم صعوبات/نطق وتخاطب/تربية خاصة	الإجمالي
الوزارة	١	١	١	١	–	–	٤
محافظة الداخلية	١	–	١	–	٢٧	٢٠	٤٩
محافظة مسقط	–	–	١	١	٢٣	٤٧	٧٢
محافظة الباطنة جنوب	–	–	١	–	٢٥	١٥	٤١
محافظة الباطنة شمال	١	–	١	–	٣٢	٢٨	٦٢
محافظة الشرقية جنوب	–	–	١	–	١٦	١٥	٣٢
محافظة الشرقية شمال	–	–	١	١	١٧	١٤	٣٣
محافظة الوسطى	–	–	١	–	٥	٢	٨
محافظة مسندم	–	–	١	–	٦	٥	١٢
محافظة الظاهرة	–	–	١	–	١٥	٩	٢٥
محافظة ظفار	–	–	١	١	٢٣	١٢	٣٧
محافظة البريمي	–	١	١	–	٧	٨	١٧
المجموع	٣	٢	١٢	٤	١٩٦	١٧٥	٣٩٢ (%١١)

رابعا: أداة الدراسة الميدانية

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والمتمثل في الكشف عن واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان، تم بناء استبانة استنادًا على تحليل الأدب النظري والأسس النظرية والخبرات العالمية المتعلقة بإدارة برامج التربية الخاصة، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية كدراسة المعمرية (٢٠٠٠)، ودراسة الجامودي (٢٠٠٥)، ودراسة الجرايدة (٢٠١٢)، ودراسة البلوشية (٢٠١٥)، ودراسة عيداروس (٢٠١٦)، والدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، حيث تم الاستفادة من أدوات هذه الدراسات بما يحقق أهداف الدراسة الحالية، حيث تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية من:

- البيانات الأساسية لأفراد العينة وتشمل (الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة في إدارة برامج التربية الخاصة، والدرجة العلمية).
- مصطلحات الدراسة، حيث تم إدراج مصطلح إدارة برامج التربية الخاصة لأفراد العينة للاسترشاد به في أثناء الاستجابة.
- محاور وفقرات الاستبانة، وتكونت من أربع محاور تمثل العمليات الإدارية الأساسية في إدارة برامج التربية الخاصة (التخطيط، التنظيم، التمويل، التقويم)، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للتعبير عن درجة الموافقة (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) وتقابله الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب، حيث يوضح الجدول ٣ توزيع فقرات الاستبانة على المحاور الأربعة:

الجدول ٣

توزيع فقرات الاستبانة على محاور أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
تخطيط برامج التربية الخاصة	١٣	١-١٣
تنظيم برامج التربية الخاصة	٩	١٤-٢٢
تمويل برامج التربية الخاصة	١١	٢٣-٣٣
تقويم برامج التربية الخاصة	١١	٣٤-٤٤

خامساً: صدق أداة الدراسة الميدانية وثباتها

يُعد الصدق والثبات دلالات على صلاحية استخدام الأداة للتطبيق، وهنا سيتم حساب دلالات الصـــدق، وكذلك مؤشـــرات الثبات لاســـتبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصـــة في وزارة التربية والتعليم بســـلطنة عمان، من خلال عمليات الإدارة (التخطيط، التنظيم، التمويل، التقويم) من وجهة نظر عينة الدراسة بديوان عام الوزارة والمحافظات التعليمية.

١) صدق الأداة

تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصـــاص في الإدارة بشـكل عام وإدارة التربية الخاصـــة؛ حيث بلغ عـددهم (١١) محكمًـا، من جـامعـة السـلطـان قـابوس، ووزارة التربيـة والتعليم (ملحق٤)، وتم الاســترشــاد بآرائهم ومقترحاتهم في ســلامة الصــياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضــوحها وانتمائها لمحاور الأداة، ومناسبتها للعينة؛ حيث تمثلت أبرز التعديلات في:

- تغيير عبارة " تعليمات الإجابة" إلى " مصطلحات الدراسة".
- إعادة الصـــياغة اللغوية للعبارات رقم (١)، (٣)، (٤)، (٧)، (١١)، (١٣)، (٢٧)، (٢٩)، (٣٠).
- حذف العبارة (٣٧)، ودمج العبارتان (٣٦) و(٣٩).
- التبديل في تسلسل العبارات بين العبارة رقم (١)، و(٢).
- كان عدد العبارات (٤٦) في الاستبانة الأولية، أصبح (٤٤) في صورتها النهائية (ملحق٢)

وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٣٠) شخصًا واستخدامها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي وثبات الأداة، حيث تم التعرف على صـــدق فقرات المقياس عن طريق حســـاب معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاســـتبانة مع المجال الذي تنتمي له، وكانت النتائج كالآتي كما هو موضح في جدول٤.

جدول ٤

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان مع المجال الذي تنتمي له (ن= ٣٠)

المجال (١): تخطيط برامج التربية الخاصة		المجال (٢): تنظيم برامج التربية الخاصة		المجال (٣): تمويل برامج التربية الخاصة		المجال (٤): تقويم برامج التربية الخاصة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٢٠	١٤	٠,٧٣٧	٢٣	٠,٥١٢	٣٤	٠,٦٢٧
٢	٠,٧٢٠	١٥	٠,٦٦٢	٢٤	٠,٦٥٦	٣٥	٠,٥٥٥
٣	٠,٧٠٣	١٦	٠,٧٣٢	٢٥	٠,٨١٠	٣٦	٠,٦٩٩
٤	٠,٧٥١	١٧	٠,٧٠٠	٢٦	٠,٦٦٣	٣٧	٠,٦٨٩
٥	٠,٨٢٥	١٨	٠,٦٨٨	٢٧	٠,٨٢٤	٣٨	٠,٧٥٠
٦	٠,٩١٨	١٩	٠,٧٢١	٢٨	٠,٦٧٤	٣٩	٠,٨٨٥
٧	٠,٧٩٥	٢٠	٠,٦٠١	٢٩	٠,٥٨٢	٤٠	٠,٦٧١
٨	٠,٧١٧	٢١	٠,٧٣٧	٣٠	٠,٥١٦	٤١	٠,٦٧١
٩	٠,٨٨٥	٢٢	٠,٨٠٦	٣١	٠,٧٧٦	٤٢	٠,٨٠٥
١٠	٠,٦٠٦			٣٢	٠,٧٢٤	٤٣	٠,٨٤٤
١١	٠,٧٤٨			٣٣	٠,٥٥٩	٤٤	٠,٨٢٨
١٢	٠,٧٢٥						
١٣	٠,٧٦١						

ويتضح من جدول٤ أن جميع فقرات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان مع المجال الذي تنتمي له تتصف بمعامل ارتباط مرتفع، إذ تراوح معاملات الارتباط بين الفقرات (٠,٥١٢ – ٠,٩١٨)، هي قيم متفاوتة ومرتفعة، وبناء على نتائج التحليل، فإن الصورة النهاية لاستبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تتكون من (٤٤)، وهو ما اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة.

جدول ٥

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (ن= ٣٠)

م	مجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تخطيط برامج التربية الخاصة	**٠,٨٧٨	٠,٠١

٢	تنظيم برامج التربية الخاصة	**٠,٨٢١	٠,٠١
٣	تمويل برامج التربية الخاصة	**٠,٨٥٦	٠,٠١
٤	تقويم برامج التربية الخاصة	**٠,٨١٨	٠,٠١

ويتضح من جدول٥ أن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصـــة في وزارة التربية والتعليم بســـلطنة عمان والدرجة الكلية، تتراوح ما بين (0.818 - 0.878) وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أن مجالات الاستبانة ككل تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا، ومناسب لأهداف الدراسة (الزعبي والطلافحة، ٢٠١٢).

٢) ثبات الأداة:

تم حساب معامل ثبات مجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بســـلطنة عُمان ككل باســـتخدام معامل (Alpha Cronbach) لفاعلية فقرات المقياس، وجدول٦ يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل.

جدول ٦

قيم معاملات ألفا لكرونباخ لمجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (ن= ٣٠)

المقياس	عدد الفقرات المقياس	معامل ألفا- لكرونباخ
تخطيط برامج التربية الخاصة	١٣ فقرة	٠,٩٥٠
تنظيم برامج التربية الخاصة	٩ فقرات	٠,٩١٣
تمويل برامج التربية الخاصة	١١ فقرات	٠,٩١١
تقويم برامج التربية الخاصة	١١ فقرات	٠,٩٣٢
قيمة ألفا للمقياس ككل	٤٤ فقرات	٠,٩٦٨

يتضح من جدول٦ أن معامل الثبات مجال من مجالات استبانة واقع إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان قد تتراوح بين (٠,٩١١ – ٠,٩٥٠)، أما معامل الفا لكرونباخ

ككل قد بلغ (٠,٩٦٨)، وهذا يدل على ثبات مرتفع للمقياس ومناسبته لأغراض الدراسة (الزعبي والطلافحة، ٢٠١٢).

سادسًا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة الميدانية

بعد تحكيم أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وإخراجها في صورتها النهائية، واعتمادها من لجنة الإشراف على الرسالة، قامت الباحثة بالخطوات الآتية لتطبيقها:

١- تم مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم بواسطة جامعة السلطان قابوس بتاريخ ٢٠٢٠/٠٣/٠٩م، والذي قام بدوره بمخاطبة المديريات العامة للتربية والتعليم بالوزارة والمحافظات التعليمية المستهدفة من الدراسة؛ لتسهيل مهمة الباحثة، وذلك بخطاب رقم ٢٨٢٠٨٤١٩٠، وخطاب رقم ٢٨٢٠٨٤١٨٣ بتاريخ ٢٠٢٠/٣/١٧م (ملحق ٥).

٢- تم توزيع أداة الدراسة ورقيًا، وإلكترونيًا عبر وسائل التواصل (الواتساب، والبريد الإلكتروني)،على العينة من مديري ومساعدي دائرة التربية الخاصة بالوزارة، ومديري ومساعدي دوائر البرامج التعليمية بالمحافظات، ورؤساء أقسام التربية الخاصة، ومشرفي التربية الخاصة، وأخصائي نطق وتخاطب وأخصائي تربية خاصة، وأخصائي تشخيص، بالوزارة والمحافظات التعليمية، ومديري ومساعدي المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة، ومعلمي برامج التربية الخاصة، وقد استغرقت عملية توزيع الأداة واسترجاعها بعد مدة (١٠) أسابيع؛ حيث تمت عملية التطبيق على عينة الدراسة في الفترة من ٢٠٢٠/٣/٢٢م إلى ٢٠٢٠/٥/٢٨م.

٣- تم استرجاع (٣٨٥) من الاستبانات سواء عبر الرابط الإلكتروني أو التي تم توزيعها ورقيًا، وكان الفاقد (٧) استبانات فقط.

سابعًا: المعالجة الإحصائية

تم معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)، للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ثامنًا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: ما واقع إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان حسب فقرات الاستبانة. ولأغراض تحليل نتائج الدراسة، فقد تم تصنيف واقع إدارة التربية الخاصة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وفق متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة دراسة الواقع، على النحو الآتي: طول الفئة= (الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل) /عدد المستويات = (٥-١=٤) /٣ = ١,٣٣، وبالتالي يمثل الجدول ٧ معيار الحكم على مستوى واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان.

جدول٧

معيار الحكم على نتائج السؤال الثاني

المدى	واقع إدارة التربية الخاصة
من ١ إلى ٢,٣٣	منخفض
من ٢,٣٤ إلى ٣,٦٧	متوسط
من ٣,٦٨ إلى ٥	مرتفع

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية تم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية كالتالي:

جدول٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مجالات واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	مجالات واقع إدارة التربية الخاصة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	تنظيم برامج التربية الخاصة	٣,٦٣	٠,٧١٨	متوسط
٢	١	تخطيط برامج التربية الخاصة	٣,٤٩	٠,٧٧٥	متوسط
٣	٤	تقويم برامج التربية الخاصة	٣,٤٥	٠,٧٢٥	متوسط
٤	٣	تمويل برامج التربية الخاصة	٣,٣٥	٠,٧٢٤	متوسط
		الاستبانة ككل	٣,٤٧	٠,٦٦١	متوسط

يبين جدول٨ المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري العام لتقديرات عينة الدراسة حول واقع إدارة التربية الخاصة في سلطنة عمان وفقًا لمجالات الاستبانة، إذ بلغ المتوسط العام للمجالات (٣,٤٧) بانحراف معياري عام (٠,٦٦١)، وبمستوى متوسط. وجاء مستوى كل مجالات الدراسة متوسطًا، حيث جاءت المجالات مرتبة من الأعلى مستوى إلى الأقل مستوى كالتالي (تنظيم برامج التربية الخاصة، تخطيط برامج التربية الخاصة، تقويم برامج التربية الخاصة، تمويل برامج التربية الخاصة)؛ ويُعزى حصول مجال التنظيم على أعلى متوسط كونها العملية التي تكون مُضمنة داخل كل العمليات الإدارية الأخرى، حيث أكد ذلك الشاويش(٢٠١٣) بقوله أنها تمثل الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة، وهذا ما أكدته دراسة جوهر وآخرين (٢٠١٨) في أن أحد متطلبات تحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة هو وجود منظومة متكاملة من السياسات التي تنظم العمل بمدارس التربية الخاصة بسلطنة عمان، واعتمدت دراسة السبيعي (٢٠١٦) على الهدف الاستراتيجي " الارتقاء بالأداء التنظيمي" ضمن استراتيجيتها المقترحة لتطوير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم السعودية في ضوء مدخل التعلم التنظيمي، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع نتائج دراسة البلوشية (٢٠١٦)، والتي حصل فيها مجال التنظيم في إدارة برامج رعاية الموهوبين على درجة قليلة.

وجاء محور التخطيط في المرتبة الثانية بعد التنظيم؛ كونه العملية التي يُؤسس عليها باقي العمليات الإدارية الأخرى، إذ بدون تخطيط لا يوجد أهداف وبالتالي لا يمكن لأي مؤسسة أن تحقق تقدم ونجاح في كافة أنظمتها، وأغلب الدراسات والأبحاث في الإدارة تركز حاليا على التخطيط الاستراتيجي بكافة نماذجه وأساليبه، وأكد عباس وآخرون (٢٠٢٠) ضرورة حث المخططين والمتخصصين ببرامج تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر إلى وضع خطط ذات أهداف قصيرة وطويلة المدى ضمن رؤيته المقترحة لتطوير برامج تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، كما وذكر حجي وآخرون (٢٠١٨) ضمن عناصر رؤيته المقترحة لتطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصة بأنه من الضروري وضع خطة استراتيجية على مستوى مدارس التربية الخاصة وكليات التربية محددة الأهداف ومنطقية من الواقع التعليمي والتربوي، وأكد جوهر وآخرون (٢٠١٨) أن من ضمن متطلبات تحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة بسلطنة عمان وجود خطة استراتيجية تنظم العمل بمدارس التربية الخاصة، كما وجاءت توصية دراسة عيداروس (٢٠١٦) لوضع إطار معياري حاكم للخطط الاستراتيجية لإدارة التربية الخاصة بهدف تجويد برامج التربية الخاصة، وتكليف هيئات دولية مستقلة مثل اليونسكو والبنك الدولي بمراجعة خطط تطوير قطاع التربية الخاصة من منظور الرؤى الدولية.

وجاء محور التقويم في المرتبة الثالثة، بمستوى متوسط وفقًا لاستجابة أفراد عينة الدراسة؛ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجامودي بحصول مجال التقويم على نفس المستوى، ولا يعني ذلك أن ما يتعلق بالتقويم في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان هي على النحو المأمول بل إنه ما يزال يحتاج إلى مزيد من التطوير في عدد من النقاط، حيث أكد التقرير العربي للتنمية المستدامة ٢٠٢٠ (الإسكوا) على انخفاض معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع الدول الأعضاء، وفي السلطنة يجيد (٨٧%) من الأشخاص العاديين القراءة مقابل (٣١,٢%) فقط من الأشخاص ذوي الإعاقة، كما وأكدت نتائج دراسة سعيدان والصقر (٢٠١٨) بأن أحد جوانب القصور في إدارة الخدمات الطلابية المساندة لطلبة التربية الخاصة هو قلة مشاركة أولياء الأمور في تشخيص وتقييم أبنائهم، إذ يُسهم ذلك بشكل كبير في نجاح الخطط التربوية الفردية للطلبة، وأضاف حجي (٢٠١٩) بضرورة وجود تدريب لمديري مدارس التربية الخاصة في تقويم البرامج المطبقة بمدارسهم، وجاءت توصيات دراسة العباس (٢٠٢٠) بضرورة تعديل المناهج الدراسية وما بها من أنشطة صفية وغير صفية لتتناسب مع فئات التربية الخاصة وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، وتكثيف الجهود العلمية والبحثية الخاصة بتقييم برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التجارب العالمية.

أما محور التمويل والذي حصل على أقل متوسط وبمستوى يقترب من المنخفض، فهذه المشكلة عالمية وليست فقط على المستوى المحلي نتيجة للأوضاع الاقتصادية غير المستقرة التي تمر بها كافة الدول، بالإضافة إلى ما أكده تقرير البنك الدولي (٢٠٢٠) حول الأضرار الناجمة عن جائحة كوفيد-١٩ والتي وضعت العالم أمام تحدي غير مسبق في مجال الرعاية الصحية والنشاط الاقتصادي والتعليمي، مما يستدعي ضرورة الأخذ بعين الاعتبار لأهمية التدريب والتمكين من أجل ريادة الأعمال، وكذلك تفعيل الشراكة المجتمعية بكافة جوانبها من أجل إيجاد بدائل مناسبة وعملية تدعم عملية تمويل برامج التربية الخاصة، أيضا التركيز على التعلم التقني الذي يسهم في دفع عجلة التنمية وبالتالي زيادة الدخل ومصادر التمويل، وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ألتيناي (Altinay, 2018)، ودراسة الجامودي (٢٠٠٥)، ونتائج دراسة المعمرية (٢٠٠٠) التي أكدت جميعها على وجود مشكلة في تمويل برامج التربية الخاصة، كذلك دعمت نتائج دراسة القباري (٢٠١٨) ذلك من خلال ما توصلت إليه من ضعف الدعم المالي الذي تتلقاه الإدارة العامة للتربية الخاصة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما وأوصت دراسة عيداروس (٢٠١٦) بضرورة تنويع مصادر التمويل الحكومي من المحافظات والوزارة لقطاع التربية الخاصة.

حسب فقرات مجالات الأداة

أولاً: مجال تخطيط برامج التربية الخاصة

جدول٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تخطيط برامج التربية الخاصة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	توجد أهداف إجرائية محددة لخطط برامج التربية الخاصة.	٣,٦٤	٠,٨٨٢	متوسط
٢	١	تتبنى الوزارة فلسفة واضحة في تخطيط برامج التربية الخاصة.	٣,٦٢	٠,٩٦١	متوسط
٣	٣	تُعد الوزارة خططًا سنوية لبرامج التربية الخاصة.	٣,٥٩	١,٠٥	متوسط
٤	٢	توجد للوزارة رؤية محددة لتخطيط برامج التربية الخاصة	٣,٥٦	٠,٩٠٨	متوسط
٥	٦	تُبنى خطط الوزارة وفقاً لدراسة الاحتياجات المختلفة لبرامج التربية الخاصة والعاملين بها.	٣,٥٣	٠,٩٦٠	متوسط
٦	١٢	توجد خطط إنماء مهني لجميع الكوادر العاملة ببرامج التربية الخاصة.	٣,٥٠	١,٠٥	متوسط
٧	٤	تُشرك الوزارة الجهات ذات الاختصاص ببرامج التربية الخاصة في إعداد خططها السنوية.	٣,٤٨	٠,٩٧٦	متوسط
٨	١٠	تتوافر قاعدة بيانات إلكترونية شاملة تساعد في تخطيط برامج التربية الخاصة.	٣,٤٦	٠,٩٨٤	متوسط
٩	٧	يُستند لبناء خطط برامج التربية الخاصة على نتائج التقرير السنوي لهذه البرامج.	٣,٤٤	٠,٩٤٢	متوسط
١٠	٨	تستفيد الوزارة بالخبرات الدولية في التخطيط لبرامج التربية الخاصة.	٣,٤٤	٠,٩٨٠	متوسط
١١	٩	يُراعى في التخطيط لبرامج التربية الخاصة حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية.	٣,٤٢	١,٠٢	متوسط
١٢	١٣	تشارك الوزارة المؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في تخطيط برامج التربية الخاصة.	٣,٣٨	٠,٩٣٩	متوسط
١٣	١١	يستند التخطيط لبرامج التربية الخاصة على نتائج الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة.	٣,٣٤	٠,٩٠٨	متوسط
		المستوى العام	٣,٤٩	٠,٧٧٥	متوسط

يبين جدول٩ المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال تخطيط برامج التربية الخاصة، إذ بلغ المتوسط العام (٣,٤٩)، بانحراف معياري عام (٠,٧٧٥)، بمستوى متوسط، وجاء مستوى فقرات هذا المجال متوسطا، حيث جاءت الفقرة (٥) ونصها "توجد أهداف إجرائية محددة لخطط برامج التربية الخاصة" في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي بلغ

(٣,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٨٨٢)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١) ونصها "تتبنى الوزارة فلسفة واضحة في تخطيط برامج التربية الخاصة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٩٦١)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٣)، والتي تنص على "تُعد الوزارة خططًا سنوية لبرامج التربية الخاصة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وانحراف معياري (١,٠٥)؛ ومما يلاحظ أن هذه العبارات الثلاث التي حصلت على المراتب الأولى كلها ترتكز حول وجود خطط لبرامج التربية الخاصة، ووجود أهداف وفلسفة ورؤية واضحة، وقد يُعزى ذلك نتيجة لحرص الوزارة على مواكبة موظفيها للتطورات والمهارات في جانب التخطيط الاستراتيجي، حيث يوجد برامج للقيادات والموظفين في مجال التخطيط الاستراتيجي يقدمها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بالسلطنة، كما وأن أغلب البرامج التدريبية التي يقدمها قسم تطوير الأداء المدرسي ترتكز على التخطيط الاستراتيجي ويتم متابعتها من قبل المشرفين الإداريين المتابعين للمدرسة، وبالتالي ينعكس هذا على الخطط التنفيذية والشاملة والخطط التشغيلية التي تعدها الوزارة وفق فلسفة واضحة تتناسب وفلسفة التربية والتعليم في السلطنة، كما وأن وجود خطة استراتيجية ومنظومة متكاملة من السياسات التي تنظم العمل بمدارس التربية الخاصة هو أحد متطلبات تحقيق التميز بهذه المدارس وفقًا لما أكدته دراسة جوهر وآخرون (٢٠١٨).

أما المراتب الثلاثة الأخيرة فقد جاءت كالتالي: الفقرة (١١) حصلت على المرتبة الأخيرة ونصها "يستند التخطيط لبرامج التربية الخاصة على نتائج الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة" بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٩٠٨)، والمرتبة قبل الأخيرة كانت للفقرة (١٣) والتي تنص على " تشارك الوزارة المؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في تخطيط برامج التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٩٣٩)، ومن ثم كانت الفقرة (٩) في المرتبة التي قبلهما، حيث كانت تنص على " يُراعى في التخطيط لبرامج التربية الخاصة حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية" بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٠٢)؛ "، ولعل ذلك يعود إلى تعذر تطبيق نتائج الدراسات والأبحاث إما بسبب قلة الاطلاع عليها، أو بسبب أن نتائجها التي لا تتناسب وخصوصية التخطيط في إدارة برامج التربية الخاصة، فعلى الرغم من أن الخطة الخمسية التاسعة لوزارة التربية والتعليم استندت إلى التقارير العالمية والمحلية والدراسات من المنظمات الدولية ونتائج الدراسات والأبحاث العلمية المتخصصة، وبالتالي نجد أنفسنا بحاجة إلى الأخذ بمقترح دراسة عيداروس (٢٠١٦) والذي يرى وضع إطار معياري حاكم للخطط الاستراتيجية لإدارة التربية الخاصة بهدف تجويد برامجها، وتكليف هيئات دولية مستقلة مثل اليونسكو والبنك الدولي بمراجعة خطط تطوير قطاع التربية الخاصة من منظور

الرؤى الدولية، كما وأن هذه النتيجة تربطنا بموضـــوع تعدد الجهات المشـــرفة على الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التربية الخاصــة والذي بدوره يؤثر على رسـم السـياسـات والخطط المتعلقة بهذا الجانب، وعليه يؤكد مجلس التعليم ضـــرورة تنســـيق جهود أدوار كافة الجهات المعنية وتحديد المتطلبات الأســاســية للدعم والإشــراف لكل جهة (مجلس التعليم، ٢٠١٩)، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعيدان والصقر (٢٠١٨) والتي أكدت قلة مشاركة أولياء الأمور في الخطة التشغيلية للمؤسسة التي يدرس فيها ابنه، وأكد حجي (٢٠١٩) في تصوره المقترح لتطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصـــة بالكويت بضـــرورة أن تكون نتائج الأبحاث والدراســـات إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب مديري مدارس التربية الخاصة.

ثانياً: مجال تنظيم برامج التربية الخاصة

جدول١٠

المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٧	تتوافر لوائح وقوانين خاصة تنظم العمل في برامج التربية الخاصة.	٣,٨٧	٠,٨٥٣	مرتفع
٢	١٦	يشرف على برامج التربية الخاصة كوادر إشرافيه متخصصة.	٣,٨٤	٠,٩٢٢	مرتفع
٣	١٨	تتوافق المهام الوظيفية للعاملين ببرامج التربية الخاصة مع طبيعة العمل المناط بهم.	٣,٧٢	٠,٩٣١	مرتفع
٤	١٤	يوجد هيكل تنظيمي مناسب لبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.	٣,٧٠	٠,٩١٤	مرتفع
٥	١٩	تتوافر قنوات اتصال فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٥٩	٠,٩٠٥	متوسط
٦	١٥	تقوم الوزارة بتوعية المجتمع بأهمية فئات التربية الخاصة المساهمة في دعم التنمية بالمجتمع.	٣,٥٨	٠,٩٤٣	متوسط
٧	٢٢	يتوفر "دليل العمل ببرامج التربية الخاصة" لكافة العاملين بهذه البرامج	٣,٥٥	١,٠١	متوسط
٨	٢١	تتبادل الوزارة الخبرات مع المؤسسات المجتمعية المعنية ببرامج التربية الخاصة.	٣,٤٢	٠,٨٩٥	متوسط
٩	٢٠	تُنظم الوزارة ندوات ومؤتمرات علمية متخصصة لخدمة برامج التربية الخاصة.	٣,٣٦	١,٠٠	متوسط
		المستوى العام	٣,٦٢	٠,٧١٨	متوسط

يبين جدول١٠ المتوســط الحســابي والانحراف المعياري العام لفقرات مجال تنظيم برامج التربية الخاصـــة، إذ بلغ المتوســـط العام (٣,٦٢)، بانحراف معياري عام (٠,٧١٨)، بمســـتوى متوســط، حيث حققت أربع فقرات مســتوى مرتفع من حيث واقع التنظيم ببرامج التربية الخاصــة،

فجاءت الفقرة (١٧) التي تنص على "تتوافر لوائح وقوانين خاصة تنظم العمل في برامج التربية الخاصة" في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٨٥٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١٦) ونصها "يشرف على برامج التربية الخاصة كوادر إشرافيه متخصصة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٢)، ثم تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (١٨)، والتي تنص على "تتوافق المهام الوظيفية للعاملين ببرامج التربية الخاصة مع طبيعة العمل المناط بهم" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٩٣١)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة (١٤) " يوجد هيكل تنظيمي مناسب لبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم" بمتوسط حسابي(٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٩١٤)؛ وفي ما يتعلق بالفقرة (١٧) فقد حرصت السلطنة على الاهتمام بتطبيق القوانين والتشريعات الدولية والمحلية في كافة مؤسسات التربية الخاصة بالوزارة وبالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، فعلى صعيد الاتفاقيات الدولية تمت المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل بموجب المرسوم السلطاني (٩٦/٥٤)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تم المصادقة عليها بموجب المرسوم السلطاني السامي (٢٠٠٨/١٢١)، أما على الصعيد المحلي فقد صدر قانون رعاية وتأهيل المعاقين بموجب المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠٨/٦٣)، كما وصدر قانون الطفل بموجب المرسوم السلطاني (٢٠١٤/٢٢)، كذلك اهتمت الوزارة بسن اللوائح التنظيمية والقرارات التي تضمن حصول فئات التربية الخاصة على كافة حقوقهم المتنوعة مثل باقي أفراد المجتمع الآخرين، على الرغم من وجود فجوات في هذا الجانب حيث أن هناك بعض التخصصات التي لا تتناسب والمسمى الوظيفي أو طبيعة العمل على الواقع، وأما ما يخص الفقرة (١٦) فقد يعزى ذلك نتيجة للدورات والبرامج التدريبية القصيرة المدى المقدمة للكوادر الإشرافية سواء من خلال المعهد التخصصي للتدريب المهني، أو عن طريق التدريب المركزي من قبل الوزارة، ولعل هذه النتيجة لا تتفق ونتائج دراسة الجامودي (٢٠٠٥) والذي أكد في دراسته بندرة وجود المشرفين التربويين المتخصصين الذين يقدمون الدعم والمساندة الفنية للمعلمين، وإن وُجد المشرفون في المدارس الحكومية بالوزارة فإنهم لا يشملون كافة أنواع الإعاقة، بالإضافة إلى غياب مستويات الإشراف التربوي الأولي المتمثلة بوجود معلمين أوائل مقيمين بتلك المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. وبالنسبة للهيكل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم فقد حدثت له تطورات خلال السنوات السابقة فقد كان قسما في دائرة ثم أصبح دائرة في مديرية البرامج التعليمية، وآخرها في الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة فقد تم ترقية الدائرة إلى مديرية عامة للتربية الخاصة بالوزارة، وبالتالي فهناك رضى من قبل العينة على الهيكل التنظيمي للتربية الخاصة على الرغم من تأخر صدور التقسيمات التفصيلية

للهيكل التنظيمي للمديرية العامة للتربية الخاصة إلى الآن، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عليمات وعاشور (٢٠١٢)، ودراسة الجرايدة (٢٠١٢) فيما يتعلق بجانب الكوادر الإشرافية في التربية الخاصة والتي أكدت بالحاجة إلى مزيد من التدريب لهذه الفئة ببرامج متخصصة مرتبطة بالتربية الخاصة.

أما الفقرات (٢٢)، (٢١)، (٢٠) على التوالي فجاءت مرتبة تنازليا في المراتب الثلاث الأخيرة حيث نصت الفقرة (٢٢) على " يتوفر دليل العمل ببرامج التربية الخاصة لكافة العاملين بهذه البرامج"، والتي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (١,٠١)، ثم تلتها الفقرة (٢١) ونصها" تتبادل الوزارة الخبرات مع المؤسسات المجتمعية المعنية ببرامج التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٩٥)، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٠) ونصها " تُنظم الوزارة ندوات ومؤتمرات علمية متخصصة لخدمة برامج التربية الخاصة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٦) يقترب من المنخفض وانحراف معياري (١,٠٠)؛ فبالنسبة لما يتعلق بالفقرة (٢٠) على الرغم من جهود الوزارة في هذا الجانب إلا أنها فعلا قليلة، وقد تعزى لأسباب متعددة منها الجوانب المالية والآثار الناتجة عن الأزمة الاقتصادية في العالم وتأثير جائحة كوفيد-١٩، كذلك قد تنفذ المؤتمرات والندوات من قبل الوزارة ولكنها قليلة ونسبة الحضور من كل مؤسسة قليل، وبالتالي قد يكون بعض أفراد العينة ليسوا على دراية بهذه المناشط ولم يُنقل لهم أحداثها بالفعل، وهذا مرتبط بالجانب الإعلامي وتأثير دوره في نشر الفعاليات والمناشط المنفذة لخدمة برامج التربية الخاصة سواء على الصعيد المحلي أو الدولي، وهنا لابد من التأكيد على متطلب الثورة الصناعية الرابعة في تفعيل وسائل التواصل السريعة، والاستفادة من خدماتها في هذا الجانب، إضافة إلى وجود مؤسسات أخرى داعمة للوزارة تقدم ندوات ومؤتمرات لصالح برامج التربية الخاصة وذوي الإعاقة، فقد نظّمت جامعة السلطان قابوس ممثلة في قسم التربية المبكرة بكلية التربية، الندوة العلمية الافتراضية الأولى بعنوان "تعليم الأطفال ذوي الإعاقة أثناء جائحة كورونا: تجارب وخبرات عربية " بمشاركة متحدثين من السلطنة والسعودية ولبنان والإمارات والكويت ومصر خلال شهر مارس من العام الحالي (٢٠٢١)، وأقامت جامعة ظفار خلال شهر فبراير ٢٠٢١م الندوة الوطنية لبحث "دور مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان في دعم وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة" عبر منصة الكترونية بمشاركة عدد من الخبراء والمهتمين من الجامعات العمانية. أما ما يتعلق بالفقرة (٢١) فحسب تقرير مجلس التعليم فإن هناك تبادل وتشارك بين الوزارة فيما يتعلق بجانب تشخيص الطلبة مع وزارة التنمية الاجتماعية ممثل في وحدة التشخيص،

كذلك مع وزارة الصحة ممثلا في مستشفى المسرة ومستشفى جامعة السلطان قابوس، وقد جاءت التوصية رقم (٩) في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ والتي تؤكد على أهمية وجود خطة وطنية لوزارة التربية والتعليم في تعليم ذوي الإعاقة بالتعاون مع وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية، وأكدت التوصية رقم (١٣) بضرورة توفير التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة والكوادر البشرية لتوفير البيئة التعليمية المناسبة في مؤسسات التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، ومع ذلك لا تزال هذه الجهود من وجهة نظر العينة غير كافية، وقد يعزى ذلك إلى أن المجتمع بحاجة إلى تبادل خبرات في أمور أخرى مرتبطة بالجوانب التربوية التي تسهم في تحسين الخدمات المقدمة للتربية الخاصة، كالتعليم والدمج الشامل وكذلك التوسع في تطبيق كافة البرامج في كل المدارس بالمحافظات التعليمية، وتوفير التدريب المناسب للطلبة والكوادر في التربية الخاصة، كما وأن الوزارة بحاجة إلى تبادل الخبرات مع مؤسسات معنية بتوظيف تكنولوجيا التعليم لطلبة التربية الخاصة تماشيًا مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ومواكبة للأوضاع العالمية الحالية وما يتطلبه التعليم عن بُعد خلال التأثر بجائحة كوفيد-١٩. وقد أكد عباس (٢٠٢٠) ذلك في رؤيته المقترحة بضرورة تفعيل دور المنظمات المجتمعية وتبادل الخبرات معها في برامج التربية الخاصة، والاستفادة من الخبرات العلمية بالمجتمع في المجال التربوي لصياغة منظومة تعليمية للتربية الخاصة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية للمجتمع، وبالمثل فإن هذه النتيجة تؤيد وتتماشى مع ما توصل إليه سعيدان والصقر (٢٠١٨) بأنه لا يوجد اهتمام بتوفير فرق متعددة التخصص ملمة بإدارة الخدمات المساندة لطلبة التربية الخاصة؛ حيث أن هذا لن يتأتى إلى بالتخطيط وتعظيم الاستفادة من الخبرات والكوادر المجتمعية ممن لها علاقة بالتربية الخاصة. وأما بالنسبة للفقرة (٢٢) وما يرتبط بها من توفر دليل للعمل ببرامج التربية الخاصة لكافة العاملين بهذه البرامج، فمع ازدواجية المهام لدى العاملين ببرامج التربية الخاصة ظهرت الحاجة إلى اعتماد دليل عمل استرشادي موثق لكل مسمى وظيفي حتى يسهل تحقيق الأهداف وفقًا لتوزيع الأدوار والمسؤوليات المنوطة بكل فرد في التربية الخاصة، وقد يتبادر إلى ذهن القارئ وجود تناقض مع ما جاء في الفقرة (١٧) والتي حصلت على المرتبة الأولى بمستوى مرتفع حيث أكدت على رضا العينة عن وجود لوائح وقوانين خاصة تنظم العمل في برامج التربية الخاصة، وفي حقيقة الأمر أن الفقرة (١٧) معنية باللوائح والقوانين العامة في تنظيم العمل ببرامج ومؤسسات التربية الخاصة بشكل عام، بينما الفقرة (٢٢) تركز على العاملين ببرامج التربية الخاصة ومهامهم الوظيفية، وهي حاجة لابد وأن تنظر الوزارة إلى تحقيقها حتى يسهل تحقيق الخطط والأهداف المرجوة من كل

موظف وكذلك تعتبر عامل نفســـي يعزز المرونة ويشـــجع على الابتكار والإبداع والإخلاص في العمل.

ثالثاً: مجال تمويل برامج التربية الخاصة

جدول١١

المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمويل برامج التربية الخاصـة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحساب	الانحراف المعيارى	المستوى
١	٢٣	تخصص الوزارة ميزانية سنوية مناسبة لبرامج التربية الخاصة.	٣,٩٨	٠,٩٤٢	مرتفع
٢	٢٨	تتحمل الوزارة تكلفة تجهيز المباني المدرسية؛ لتتناسب مع الحاجات المتنوعة لفئات التربية الخاصة.	٣,٧٠	٠,٩٩٨	مرتفع
٣	٢٩	توفر الوزارة المستلزمات التعليمية لطلبة التربية الخاصة.	٣,٦٨	١,٠١	مرتفع
٤	٣٠	توفر الوزارة متخصصين لصيانة أجهزة برامج التربية الخاصة.	٣,٤٥	١,٠٢	متوسط
٥	٢٤	تسعى الوزارة لتقديم بدائل عملية لإدارات المدارس في تمويل برامج التربية الخاصة.	٣,٢٩	٠,٩٧٢	متوسط
٦	٣٢	تنظم الوزارة برامج توعوية لحث فئات المجتمع والقطاع الخاص على دعم برامج التربية الخاصة.	٣,١٩	٠,٩٩٣	متوسط
٧	٢٥	توجد شراكة بين الوزارة والقطاع الخاص في تمويل برامج التربية الخاصة.	٣,١٨	١,٠٢	متوسط
٨	٢٦	تُستعين الوزارة بالخبراء المتخصصين في مجال الاستثمار لتقديم الورش التدريبية للعاملين ببرامج التربية الخاصة.	٣,١٨	٠,٩٨٤	متوسط
٩	٣٣	توجد صلاحيات لمديري برامج التربية الخاصة بنقل بنود الصرف المالي بناء على احتياجات مدارسهم.	٣,١٧	٠,٩٤٧	متوسط
١٠	٢٧	تتبنى الوزارة مشاريع ريادية تساهم في تمويل برامج التربية الخاصة.	٣,١١	١,٠١	متوسط
١١	٣١	تتوافر تشريعات مُلزمة للقطاع الخاص بتخصيص نسبة من أرباحها لدعم برامج التربية الخاصة.	٢,٨٨	١,٠٧	متوسط
		المستوى العام	٣,٣٥	٠,٧٢٤	متوسط

يبين جدول١١ المتوســـط الحســـابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال تمويل برامج التربية الخاصة، إذ بلغ المتوسط العام (٣,٣٥)، بانحراف معياري عام (٠,٧٢٤)، بمستوى متوســـط، ويُعد التمويل أكثر المشـــاكل تأثيرا على إدارة برامج التربية الخاصـــة، حيث تصـــدرت الفقرات على التوالي (٢٣)، (٢٨)، (٢٩) المراتب الثلاث الأعلى بمســتوى مرتفع يدل على رضــا أفراد العينة عن جهود الوزارة فيها، ونصـت الفقرة (٢٣) على "تخصـص الوزارة ميزانية سـنوية

مناسبة لبرامج التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٩٤٢)، وجاءت الفقرة (٢٨) بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٩٩٨) ونصت هذه الفقرة على " تتحمل الوزارة تكلفة تجهيز المباني المدرسية؛ لتتناسب مع الحاجات المتنوعة لفئات التربية الخاصة"، وأما الفقرة (٢٩)، والتي تنص على " توفر الوزارة المستلزمات التعليمية لطلبة التربية الخاصة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، وانحراف معياري (١,٠١)؛ وهذا هو فعلا القائم في الواقع؛ حيث أن الوزارة تسعى جاهدة في سبيل تلبية احتياجات برامج التربية الخاصة من المستلزمات الأساسية كالتعليمية، وتجهيز المباني، ووجود ميزانية مناسبة، حيث أنه منذ افتتاح برامج التربية الخاصة في سلطنة عُمان في عام ٢٠٠٢ وحتى وقتنا الحالي، ما زالت مسائل تمويل هذه البرامج تقع على عاتق الوزارة بشكل كامل؛ حيث تم تخصيص مبلغ محدد لكل برنامج ضمن البرنامج الشامل للتربية الخاصة، وحسب ميزانية الوزارة للعام ٢٠١٧-٢٠١٨ فقد تم اعتماد مبلغ مالي يُقدر بـــ (١١) ألف ريال عُماني لكل برنامج من البرامج المخصصة لفئات ذوي الإعاقة، وتم تقسيم هذا المبلغ على كل مدرسة مطبقة لبرنامج الصعوبات التعليمية، وبرنامج الإعاقات السمعية، وبرنامج الإعاقات العقلية، وبلغ عدد هذه المدارس (٦٢) مدرسة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العُمانية للعام ٢٠١٨م، أما إحصائيات العام ٢٠٢٠م فقد أوضحت التكلفة المعتمدة من قبل الوزارة لكل طالب من طلبة التربية الخاصة والتي بلغت بإجمالي (١٨٤٧٠٠٠٠) ريالًا عمانيًا، لإجمالي عدد (٣٤٤٢) طالبا وطالبة، أي بمعدل (٥٣٦٦,٠٦٦٢٤١) ريالًا عمانيًا لكل طالب، إلا أن هذا التمويل وفي ظل الظروف الاقتصادية الحالية غير كاف ولا يحقق الأهداف والتطلعات المأمولة سواء من المجتمع أو العاملين ببرامج التربية الخاصة والطلبة وأولياء أمورهم ، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العباس (٢٠٢٠) والتي أوصت بإعادة النظر في المدارس العادية الملحقة بها برامج الدمج والعمل على توفير الاحتياجات المكانية والتجهيزية كافة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجرايدة وآخرين(٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أهم المشكلات التي تعيق أداء مراكز التربية الخاصة هي ضعف المخصصات المالية التي تقدمها الوزارة لهذه المراكز، ومع نتيجة دراسة شن وهو (Chen & ho, 2010) التي أكدت بأن تكاليف التعليم لطلبة التربية الخاصة تختلف اختلافا كبيرا تبعا لشدة ونوع الإعاقة وأن هناك ضرورة لتعديل الصيغة الحالية لتمويل التعليم في برامج التربية الخاصة بتايوان، بحيث تراعي فروق التكلفة وفقا للفروق المرتبطة بفئات طلبة التربية الخاصة.

وجاءت الفقرات (٣٣)، (٢٧)، (٣١) في المراتب الثلاثة الأخيرة بأقل المستويات في المتوسط الحسابي على التوالي، وهي: " توجد صلاحيات لمديري برامج التربية الخاصة بنقل بنود

الصرف المالي بناء على احتياجات مدارسهم "، و" تتبنى الوزارة مشاريع ريادية تساهم في تمويل برامج التربية الخاصة"، و" تتوافر تشريعات مُلزمة للقطاع الخاص بتخصيص نسبة من أرباحها لدعم برامج التربية الخاصة"، فإذا ما نظرنا لموضوع التشريعات نجد أن هناك قصورًا في هذا الجانب حيث أكد مجلس التعليم في تقريره للوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٩) بأنه وفي إطار برنامج المسؤولية الاجتماعية الذي تطبقه الشركات الكبرى يجب التأكيد على تفعيل دور مؤسسات القطاع الخاص في دعم المشاريع المرتبطة بتعليم ذوي الإعاقة وتأهيلهم، كما وأن المتتبع للتشريعات والقوانين المرتبطة بذوي الإعاقة سواء المحلية أو الدولية التي تشترك فيها السلطنة، لا يوجد بها أي بند مرتبط بمساهمة القطاع الخاص في دعم برامج التربية الخاصة بشكل مباشر، إلا أننا نجد ذلك في رؤية عمان ٢٠٤٠ قد جاء ضمن الشراكة والمسؤولية الاجتماعية، كما وأن مجلد البرامج الاستراتيجية للخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥) قد تضمن برنامجًا يستهدف الإطار التشريعي والمؤسسي المرجعي المنظم لملف التمكين الاقتصادي الخاص بالفئات الأكثر احتياجا مع مراعاة تكامله مع منظومة الحماية الاجتماعية ومنظومة سوق العمل لضمان مساهمته في الاقتصاد الوطني، وأكد عباس (٢٠٢٠) بضرورة تفعيل دور المنظمات والمؤسسات المجتمعية للمشاركة في برامج تربية ذوي الإعاقة، وقد أكدت بعض الدراسات وجود مشكلة في تمويل القطاع الخاص ومساهمته في دعم مؤسسات وبرامج التربية الخاصة أما ما يتعلق بالفقرة (٢٧) وتبني الوزارة لمشاريع ريادية تساهم في تمويل برامج التربية الخاصة كما أشارت دراسة الكلبانية (٢٠١٩) ودراسة كرستوفر (Christopher, 2015)، فقد يُعزى ذلك بسبب قلة وجود حاضنات تُعنى بالاهتمام بالمواهب والابتكارات واستغلالها كموارد مالية ودخل داعم للدولة في كافة القطاعات، وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها السلطنة في مجال تشجيع ريادة الأعمال إلا أنها بحاجة إلى مزيد من الحراك من بداية التحاق الطفل بالمدرسة وصولًا به إلى الدراسة الجامعية، فعلى مؤسسات التعليم العالي أن يكون لها دور ريادي في هذا الجانب، وهذا ما أكدته أوراق العمل المقدمة ضمن مؤتمر التعليم وريادة الأعمال: الفرص والتحديات والذي نظمته كلية التربية بجامعة السلطان قابوس خلال الفترة ٢-٤ مارس ٢٠٢٠م (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٠)، حيث كان ضمن توصيات المؤتمر ضرورة تظافر الجهود في المؤسسات التعليمية، والمراكز البحثية والابتكارية، والشركات الحكومية والخاصة؛ لتحقيق المواءمة بين المخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل، بما يساعد على تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠، والتركيز على ريادة الأعمال من خلال الخدمات الإلكترونية وتطبيقاتها المتنوعة، وأكدت برامج الخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥) ذلك من خلال التأكيد على تنفيذ برامج تدريبية لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة اقتصاديًا من الدخول

لسوق العمل وإكسابهم المهارات اللازمة، بالتزامن مع وجود دليل للمهارات المستقبلية في سوق العمل المحلي والعالمي، لذلك يجب على الوزارة أن تخطو الخطوات الجادة حيال موضوع ريادة الأعمال لطلبة برامج التربية الخاصة، وقد أشارت العاني وآخرون (٢٠٢٠) من خلال دراستهم لمركز التقييم والتأهيل المهني بالخوض بأن هناك فرص متاحة لذوي الإعاقة في ريادة الأعمال منها الموارد البشرية المتاحة بالمركز، الإرادة الفعلية للمعاقين أنفسهم، الاستعداد الكبير للمجتمع لتقبل الفكرة، وأما ما يتعلق بالفقرة (٣٣) والمتعلقة بوجود صلاحيات لمديري برامج التربية الخاصة بنقل بنود الصرف المالي بناء على احتياجات مدارسهم، فإن نظام المركزية الذي تتبعه الوزارة لا يتيح بالفعل المرونة في نقل بنود الصرف المالي في ضوء الاحتياجات المختلفة لكل برنامج أو لكل مدرسة، ومع وجود نظام الرقابة المالي يتعذر ذلك، حيث أكد عيداروس (٢٠١٦) في مقترحات بحثه بضرورة إرساء ثقافة الاستقلال الإداري في إدارة التربية الخاصة، وهذا يقودنا إلى البحث عن البدائل الأخرى لتمويل برامج التربية الخاصة والحصول على موارد ودخل مادي مُستدام من خلال تطبيق المشاريع الريادية والاستثمارية في المدارس والمؤسسات المعنية بالتربية الخاصة، ومن حيث الاتفاق فقد أكدت مجموعة من الدراسات وجود مشكلة عامة في تمويل برامج التربية الخاصة مثل دراسة عباس (٢٠٢٠)، والعباس (٢٠٢٠)، والقباري (٢٠١٨)، وعيداروس (٢٠١٦)، والجامودي (٢٠٠٥).

رابعاً: مجال تقويم برامج التربية الخاصة

جدول١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقويم برامج التربية الخاصة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف	المستوى
١	٤٠	يقدم مشرفو برامج التربية الخاصة تقارير تقويم دورية للوزارة.	٣,٧٦	٠,٨٠٦	مرتفع
٢	٤٢	تتابع الوزارة تطبيق الخطط التربوية الفردية وفقًا لقدرات واحتياجات فئات التربية الخاصة.	٣,٦٦	٠,٨٧٢	متوسط
٣	٣٤	تُوجد آليات تقويم تكويني مستمر لطلبة التربية الخاصة.	٣,٦١	٠,٩٦٥	متوسط
٤	٤٣	تتخذ إجراءات التطوير والتحسين المستمر بناء على نتائج التقويم لبرامج التربية الخاصة.	٣,٥٦	٠,٨٨٥	متوسط
٥	٤٤	توجد مؤشرات لقياس جودة أداء برامج التربية الخاصة.	٣,٥٤	٠,٩٠٧	متوسط
٦	٣٥	تُعد الوزارة اختبارات تشخيصية مقننة مناسبة لبرامج التربية الخاصة.	٣,٤٩	١,٠٥	متوسط
٧	٣٦	تنفذ الوزارة دورات تدريبية لمديري ومشرفي ومعلمي برامج التربية الخاصة في تطبيق أدوات التقويم للطلبة.	٣,٤٠	١,٠٢	متوسط

٨	٣٥	تسترشد الوزارة بخبرات الدول الأخرى في تقويم برامج التربية الخاصة.	٣,٣٥	٠,٩٤٨	متوسط
٩	٣٨	توعي الوزارة أولياء الأمور بآليات تقويم تعلم طلبة التربية الخاصة.	٣,٢٥	٠,٩٨٤	متوسط
١٠	٣٩	تطبق الوزارة معايير عالمية لتقويم برامج التربية الخاصة بشكل دوري.	٣,٢٠	٠,٩٧٨	متوسط
١١	٣٧	تشرك الوزارة مديري ومعلمي ومشرفي برامج التربية الخاصة في لجان إعداد المناهج وأدوات تقويم الطلبة.	٣,١٥	١,٠٦	متوسط
		المستوى العام	٣,٤٥	٠,٧٢٥	متوسط

يبين جدول١٢ المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مجال تقويم برامج التربية الخاصة، إذ بلغ المتوسط العام (٣,٤٥)، بانحراف معياري عام (٠,٧٢٤) بمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة (٤٠) ونصها "يقدم مشرفو برامج التربية الخاصة تقارير تقويم دورية للوزارة" في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٣,٧٦)، وانحراف معياري (٠,٨٠٦)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٤٢) ونصها "تتابع الوزارة تطبيق الخطط التربوية الفردية وفقًا لقدرات واحتياجات فئات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (متوسط) بلغ (٣,٦٦)، وانحراف معياري (٠,٨٧٢)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٣٤)، والتي تنص على "تُوجد آليات تقويم تكويني مستمر لطلبة التربية الخاصة" متوسط حسابي بلغ (٣,٦١)، وانحراف معياري (٠,٩٦٥)، فبالنسبة للفقرة (٤٠) يُعزى ذلك لتطبيق مشرفي البرامج لمهامهم وأدوارهم المنوطة بهم في الإشراف على برامج التربية الخاصة والتي تتطلب منهم المشاركة في إعداد التقارير التقييمية لسير العمل في البرنامج من خلال الزيارات الإشرافية التي يقومون بها لمتابعة العاملين، وكذلك متابعة الخطط الفردية للطلبة، والخدمات المقدمة في كل برنامج، كما وأن هناك متطلبًا ضمن تطبيق نظام إدارة الجودة الأيزو ٢٠١٥ في أغلب تقسيمات الوزارة يقضي بضرورة وجود هذه التقارير الدورية، وأما ما يتعلق بالفقرة (٤٢) فهي مرتبطة بالفقرة السابقة (٤٠) حيث إن الوزارة تتابع تطبيق الخطط الفردية من خلال التقارير الدورية التي يقدمها المشرفون على هذه البرامج، ولعل للمعلم الدور الأكبر في ذلك فهو الأقرب إلى تحديد مدى مناسبة الخطة الفردية لقدرات واحتياجات طالب التربية الخاصة، من خلال الإجراءات والاستراتيجيات التي يطبقها مع الطالب من أجل تنفيذ الخطة الفردية، ولا يغفل في هذا الجانب أدوار أولياء الأمور في متابعة وتنفيذ الخطط الفردية لأبنائهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الكاف (٢٠١٥)، ودراسة صوالحة (٢٠١٤)، وفيما يخص الفقرة (٣٤) بوجود آليات تقويم تكويني مستمر لطلبة التربية الخاصة، ومما لا شك فيه أن هناك جهود واضحة لوزارة التربية والتعليم في الرقي بمستوى طلبة برامج التربية الخاصة في

الجانب التحصـــيلي، حيث توجد آليات لتطبيق التقويم التكويني المســتمر على مســتوى كل برنامج وبالتعاون مع دائرة التقويم التربوي بما يتناسب وقدرات الطلبة في تلك البرامج، إلا أنه وبالرغم من ذلك فهنالك مطالبات بأن تكون هناك وثائق تقويم وآليات لتطبيقها وفقًا لخصـــوصـــية طلبة برامج التربية الخاصة سواء من حيث النوع، أو الفترة الزمنية، أو المواصفات للورقة التقييمية، وقد أكدت نتائج بعض الدراســات هذه المطالبات كدراســة روكر(Rocker, 2016) التي أشــارت بوجود تحديات معاصــرة تواجه معلم التربية الخاصــة منها تقييم الطلبة، ودراســة جونجيرا (Gongira, 2013) والتي أكدت نتائجها بأن من ضــمن تحديات الدمج في المدارس العامة هو إجراءات التقويم التي ستطبق لطلبة التربية الخاصة، وعلى الرغم مما ذكر أعلاه إلا إن الوزارة تظهر اهتماما مناسبا بإجراءات آليات تطبيق التقويم في برامج التربية الخاصـــة، كذلك هناك متابعة مســـتمرة لتحقق الأهداف في الخطط العامة والخطط التشـــغيلية بناء على نتائج التقويم في مراحله المختلفة، وهذا ما أكدته رؤية عمان ٢٠٤٠ ضـــمن أهدافها بوجود قطاع حكومي فعال في مجال التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم.

وجاءت الفقرات (٣٨)، (٣٩)، (٣٧) في المراتب الثلاثة الأخيرة، حيث نصـــت الفقرة (٣٨) على "توعي الوزارة أولياء الأمور بآليات تقويم تعلم طلبة التربية الخاصــة " بمتوسـط حسـابي (٣,٢٥) وانحراف معياري(٠,٩٨٤)، تلتها الفقرة (٣٩) ونصها" تطبق الوزارة معايير عالمية لتقويم برامج التربية الخاصــة بشكل دوري "، بمتوسـط حسـابي (٣,٢٠) وانحراف معياري(٠,٩٧٨)، ثم أخيرا الفقرة (٣٧) والتي نصت على" تشرك الوزارة مديري ومعلمي ومشرفي برامج التربية الخاصة في لجان إعداد المناهج وأدوات تقويم الطلبة" بمتوســط حســابي (٣,١٥) وانحراف معياري(١,٠٦)؛ وفيمـا يتعلق بـالفقرة (٣٧) فهنـاك قلـة لمشـــاركـة بعض الفئـات في هذه اللجـان لاعتبـارات مثل خصوصية فئات التربية الخاصة، ولا يوجد متخصصين من مديري ومعلمي ومشرفي هذه البرامج في إعداد المناهج وأدوات التقويم مؤهلين أكاديميا لذلك، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة بورتون (Burton, 2004)، ودراســة ألتينا (**Altinay, 2018**)، ودراســة الجامودي (٢٠٠٥)، وجهود الوزارة مستمرة في تكييف مناهج التربية الخاصـة وفق المعايير المتعارف عليها دوليا وفقا لرؤية عمان ٢٠٤٠، وهذا ســيتطلب بالتأكيد إشــراك الكوادر المرتبطة بالتربية الخاصــة، وجهود الوزارة مســـتمرة في تحقيق الفقرة (٣٩)، إلا أن هذه المعايير يجب اختبارها من حيث مناســـبتها للطلبة كل حسب تصنيفه، كذلك لابد من مؤامتها لتناسب البيئة العمانية وفلسفة التعليم في السلطنة. وقد أشــار حجي (٢٠١٩) إلى ضــرورة وجود مركز متخصــص للتربية الخاصــة معني بتدريب العاملين وتقويم أداء برامج التربية الخاصــة. وأوصــت دراســة العباس (٢٠٢٠) بتكثيف الجهود

العلمية والبحثية الخاصـــة بتقييم برامج الدمج في المدارس العامة في ضـــوء التجارب العالمية، كما وأكد مجلس التعليم (٢٠١٩) في تقريره للوضـــع التعليمي لذوي الإعاقة بضـــرورة إعداد الكوادر الوطنية المتخصـــصـــة في مجال الخدمات المســـاندة كالعلاج الوظيفي ومتخصـــصـــين في النطق والتخاطب والتشخيص والتقويم وغيرها من التخصصات الدقيقة، ومما أوضحه التقرير من تحديات هو ندرة وجود أخصـــائي تشـــخيص وتقويم في برامج التربية الخاصـــة. وأكدت رؤية عمان ٢٠٤٠ ضـــمن أهدافها وجود نظام متكامل، ومســـتقل لحوكمة المنظومة التعليمية وتقييمها وفقا للمعايير الوطنية والعالمية. وفيما يتعلق بالفقرة (٣٧) فإن هناك قصـورا في هذا الجانب ولا سيما وأننا نعيش عصـر الثورة الصـناعية الرابعة، والتطور التكنولوجي ووسـائل التواصـل والإعلام متنوعة، ويمكن الاستفادة منها في دعم الجانب التوعوي التربوي للمجتمع وأولياء أمور طلبة برامج التربية الخاصة فيما يتعلق بالجوانب التربوية والسـلوكية والاجتماعية والصـحية لأبنائهم، فقد أكدت دراسـة عباس (٢٠٢٠) ضـرورة توعية مؤسـسـات المجتمع بأهمية تربية ذوي الاحتياجات الخاصـة وفق آليات علمية حديثة، والحاجة إلى تغطية وسـائل الإعلام بشـكل جيد لقضـية التربية الخاصـة أمام المجتمع عامة وعرض وســائل الدعم المناســبة لهم، وحث مجلس التعليم (٢٠١٩) بإصـــدار كتيب تعريفي بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصـــحة، ووزارة التنمية الاجتماعية لتوعية المجتمع وبالأخص أولياء أمور طلبة برامج التربية الخاصة بشأن البرامج والخدمات المتوفرة لكل برنامج.

خلاصة وتعقيب

بعد تحليل نتائج الدراسـة الميدانية للتعرف على واقع إدارة برامج التربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، يمكن تلخيص أهم النتائج كالتالي:

١- جاء المسـتوى العام لتقديرات عينة الدراسـة حول واقع إدارة برامج التربية الخاصـة في سـلطنة عمـان متوســـطًـا، وهذا يدل على أنـه ورغم الجهود التي تبذلهـا الوزارة في إدارة برامج التربيـة الخاصـة إلا أنها لا زالت دون الطموح والمأمول من قبل الفئات العاملة والمستفيدة من هذه البرامجٍ. حيث جاءت المجالات مرتبة من الأعلى مســـتوى إلى الأقل مســـتوى كالتالي (التنظيم، التخطيط، التقويم، التمويل).

٣- جاء محور التنظيم لبرامج التربية الخاصـــة بوزارة التربية والتعليم في ســـلطنة عمان في المرتبة الأولى للعمليات الإدارية وبمسـتوى متوسـط يقترب من المرتفع بمتوسـط حسـابي (٣,٦٣)، حيث أشـارت اسـتجابات عينة الدراسـة إلى أن هناك نقاط قوة تتسـم بها الوزارة في هذا الجانـب تتمثل في توافر لوائح وقوانين خـاصـــــة تنظم العمل في برامج التربيـة

الخاصـــة، ووجود كوادر إشـــرافيه متخصـــصـــة، ووجود هيكل تنظيمي مناســـب للتربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم، كما وأن المهام الوظيفية للعاملين ببرامج التربية الخاصـة تتوافق مع طبيعة العمل المناط بهم. أما الجوانب التي تحتاج إلى النظر فيها وتطويرها لدى الوزارة في هذا المحور فتمثلت في قلة توافر قنوات اتصـــال فعالة مع أولياء الأمور، ومؤسـسـات المجتمع المحلي، وضـعف توعية المجتمع بأهمية فئات التربية الخاصـة، ولا تتوفر أدلة إرشـادية لبرامج التربية الخاصـة يستفيد منها العاملون والطلبة وأولياء الأمور، أيضًـا ندرة تبادل الوزارة الخبرات مع الأفراد والمؤسـسـات المجتمعية المختصـة ببرامج التربية الخاصـــة داخل وخارج الســـلطنة، وقلة تُنظيم الوزارة لندوات ومؤتمرات علمية متخصصة لخدمة برامج التربية الخاصة.

٣- إن تخطيط برامج التربية الخاصـــة بوزارة التربية والتعليم في ســـلطنة عمان جاء في المرتبة الثانية وبمســـتوى متوســـط بلغ (٣,٤٩)؛ حيث أشـــارت اســـتجابات عينة الدراســـة على أن أبرز الإسهامات التي قدمتها الوزارة في هذا المحور هي وجود رؤية وفلسفة واضحة وأهداف إجرائية محددة للخطط السنوية لبرامج التربية الخاصة، أما أهم الجوانب التي تحتاج الوزارة فيها إلى تحسين فتمثلت في أنه لا يســتند التخطيط لبرامج التربية الخاصـــة على نتائج الدراســـات والبحوث العلمية المتخصـــصـــة في التربية الخاصـــة، وعلى نتائج التقارير الســـنوية لهذه البرامج، وضـــعف اســـتفادة الوزارة من الخبرات الدولية في التخطيط لبرامج التربية الخاصـة، كما وأن التخطيط لبرامج التربية الخاصة لا يراعي حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، وقلة مشاركة الوزارة للمؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في تخطيط برامج التربية الخاصة.

٤- جاء محور التقويم لبرامج التربية الخاصـــة بوزارة التربية والتعليم في ســـلطنة عمان في المرتبة الثالثة للعمليات الإدارية وبمستوى متوسط بلغ (٣,٤٥)؛ حيث أشارت نتائج هذا المحور إلى وجود تقارير تقويم دورية يقدمها مشـــرفو برامج التربية الخاصـــة للوزارة، وتتوفر آليات تقويم تكويني مســـتمر لطلبـة التربيـة الخـاصـــة، وتتـابع الوزارة تطبيق الخطط التربويـة الفرديـة وفقًا لقدرات واحتياجات فئات التربية الخاصـــة. أما أبرز نقاط التطوير التي تحتاج الوزارة متابعتها وأخذها بعين الاعتبار فهي إشـــراك مديري ومعلمي ومشـــرفي برامج التربية الخاصـــة في لجان إعداد المناهج وأدوات تقويم الطلبة ، وتطبيق معايير عالمية لتقويم برامج التربية الخاصـة بشكل دوري، والحاجة إلى الاســـترشـــاد بخبرات الدول الأخرى في تقويم برامج التربية الخاصـــة، والتركيز على البرامج التوعوية لأولياء الأمور بآليات تقويم تعلم طلبة التربية الخاصـــة، و زيادة عدد البرامج التدريبية

المنفذة لمديري ومشـــرفي ومعلمي برامج التربية الخاصـــة في تطبيق أدوات التقويم للطلبة وفقًا للمستجدات التربوية.

٥- أما محور التمويل في إدارة برامج التربية الخاصة فقد جاء في الترتيب الأخير بمستوى متوسط ويقترب كثيرا من المنخفض حيـث بلغ (٣,٣٥)، حيـث أكـد أفراد العينـة على توفير الوزارة للمسـتلزمات التعليمية لطلبة التربية الخاصـة، كما وتتحمل الوزارة تكلفة تجهيز المباني المدرسـية؛ لتتناسـب مع الحاجات المتنوعة لفئات التربية الخاصـة، وتخصـص الوزارة ميزانية سـنوية مناسـبة لبرامج التربية الخاصـة. وتمثلت نقاط الضـعف التي أكد عليها أفراد العينة في قلة توافر تشـريعات مُلزمة للقطاع الخاص بتخصـيص نسـبة من أرباحها لدعم برامج التربية الخاصـة، وضـعف تبنى الوزارة مشاريع ريادية تساهم في تمويل برامج التربية الخاصة، ولا توجد صلاحيات كافية لمديري برامج التربية الخاصة بنقل بنود الصرف المالي بناء على احتياجات مدارسهم، وأن هناك حاجة إلى الاسـتفادة من الخبراء المتخصـصـين في مجال الاسـتثمار لتقديم الورش التدريبية للعاملين ببرامج التربية الخاصـــة، وضـــعف وجود شـــراكة بين الوزارة والقطاع الخاص في تمويل برامج التربية الخاصة، وندرة البرامج التوعوية التي تحث فئات المجتمع والقطاع الخاص على دعم برامج التربية الخاصة، ولا تقدم الوزارة بدائل عملية لإدارات المدارس في تمويل برامج التربية الخاصة.

الفصل الرابع: الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان

أولًا: تحليل البيئة المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

١-إجراءات إعداد وتطبيق استمارة تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

٢ - تحليل نتائج تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

٣- تحليل التوازن بين عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

٤- بناء مصفوفه التحليل الرباعي

٥- اختيار البديل الاستراتيجي لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

ثانيًا: بناء الاستراتيجية المقترحة

١- منطلقات بناء الاستراتيجية المقترحة.
٢- أبعاد الاستراتيجية المقترحة: (الرؤية – الرسالة – القيم – الأهداف – الهيكل التنظيمي)
٣- متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة
٤- معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وسُبل التعامل معها

ثالثًا: البحوث والدراسات المقترحة

الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان

تمهيد

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة التحليلية والميدانية في الفصلين السابقين، واللتان تناولتا واقع إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وتشخيص عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، للوقوف على نقاط القوة وعناصر الضعف في البيئة الداخلية، وتحديد الفرص المتاحة والتهديدات المحيطة بها من البيئة الخارجية.

واستنادًا على منهجية الدراسة، فإن هذا الفصل يقدم تحليلًا للبيئة المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ووفقا للدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة والتي هدفت لمعرفة وتحديد الوضع الاستراتيجي لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم من خلال تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية؛ من أجل التوصل إلى البدائل الاستراتيجية لإدارة تلك البرامج ثم اقتراح استراتيجية لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة، وبناءً عليه فإن هذا الفصل أجاب عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة، ونصهما :

- ما نتائج التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤثرة على إدارة التربية الخاصة بوازرة التربية والتعليم؟
- ما الاستراتيجية المقترحة لإدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان؟

وذلك وفقًا للمحاور التالية:

أولًا: التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ثانيًا: بناء الاستراتيجية المقترحة.

ثالثًا: البحوث والدراسات المقترحة.

وفيما يلي عرض للمحاور السابقة:

أولاً: التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة في سلطنة عمان، ويسير هذا المحور وفقا للعناصر التالية:

١- إجراءات إعداد وتطبيق استمارة تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

٢- تحليل نتائج تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

٣- تحليل التوازن بين عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

٤- بناء مصفوفة التحليل الرباعي.

٥- اختيار البدائل الاستراتيجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

وفيما يلي عرض للإجراءات السابقة:

١- إجراءات إعداد وتطبيق استمارة تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة، وتمثلت هذه الإجراءات في:

أ- **تحديد الهدف الأساسي من الاستمارة:** يتمثل الهدف الأساسي للاستمارة في التعرف على أراء الخبراء والمتخصصين بإدارة برامج التربية الخاصة من الحقل التربوي، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان حول مدى تأثير عناصر البيئتين الداخلية والخارجية على إدارة برامج التربية الخاصة المطبقة بالوزارة، ومدى إمكانية حدوث وبقاء تلك العناصر واستمراريتها آنيًا أو مستقبلًا بالوزارة، وحساب الأوزان النسبية لها وترتيبها حسب درجه أهميتها واستبعاد العناصر الأقل أهمية، والتركيز على العناصر الأكثر أهمية؛ للوصول إلى جدول التحليل الرباعي بما يتضمنه من عناصر القوة والضعف في البيئة الداخلية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية المحيطة بالوزارة، بما يساعد في استخلاص ورسم البدائل الاستراتيجية التي ترتكز عليها الاستراتيجية المقترحة لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ب- **إعداد الصورة الأولية للاستمارة وتحكيمها:** في ضوء الإطار النظري واتساقًا مع منهجية الدراسة ونتائج الدراسة التحليلية والميدانية لواقع إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنه عمان، والتي تم التوصل في نهايتها إلى العناصر البيئية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة، وتم بناء الاستمارة في صورتها الأولية، حيث تضمنت الصفحة الأولى من الاستمارة عنوان الدراسة و هدفها الرئيس بالإضافة إلى التعريف ببعض المصطلحات الواردة في الاستمارة، وإرشادات التطبيق، والبيانات الأولية للمحكمين، وتحديد المطلوب منهم لاستطلاع آرائهم في معرفه مدى انتماء العبارات لكل محور وملائمة صياغتها، والتعديلات المقترحة، وقد تم تصميم الاستمارة من قسمين، حيث تضمن القسم الأول البيانات الأساسية للمستجيبين (الاسم (اختياري)، والمسمى الوظيفي، وجهة العمل، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة، والدورات التدريبية التي تلقاها في آخر خمس سنوات والمرتبطة بإدارة برامج التربية الخاصة). أما القسم الثاني فتمثل في فقرات الاستمارة التي تشمل عناصر البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة، وتكون هذا القسم من محورين، الأول يمثل عناصر البيئة الداخلية المكونة من عناصر القوة (١٧ عبارة)، وعناصر الضعف (٢٢ عبارة)، أما المحور الثاني فيمثل عناصر البيئة الخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة، وتشمل الفرص (١٢ عبارة)، والتهديدات (١١ عبارة)، ويقع أمام كل عبارة من عبارات الاستمارة درجتين بحيث تعبر الدرجة الأولى عن مدى تأثير عوامل البيئة الداخلية، والبيئة الخارجية في إدارة برامج التربية الخاصة، تراوحت قيمتها على مقياس متدرج (من ١ إلى ٥)؛ بحيث تمثل الدرجة(٥) الأثر الأعلى، بينما تبين الدرجة (١) مستوى التأثير الأضعف لهذا العامل ويختار المستجيب الدرجة التي تعبر عن رأيه من الدرجات الخمس، في حين تعبر الدرجة الثانية عن احتمال البقاء والاستمرارية (درجة التواجد)، وهي تشير إلى إمكانية ظهور كل عنصر ومعرفة مدى بقائه واستمراريته فكلما ارتفعت هذه الدرجة زادت أهمية هذا العنصر في نجاح الوزارة في إدارة برامج التربية الخاصة مستقبلًا، وتتراوح قيمتها على مقياس متدرج (من ١ إلى١٠)؛ حيث تمثل الدرجة (١٠) أعلى درجة في احتمالية البقاء والاستمرارية، أما الدرجة (١) فتعبر عن أقل درجة من الاحتمال، ويختار المستجيب الدرجة التي تعبر عن رأيه من الدرجات العشر، كما ويوجد للمستجيب تحت كل من عناصر القوة و عناصر الضعف ، والفرص،

والتهديدات مكانًا يمكنه من إضـافة عبارات مناسـبة من شـأنها الإسـهام في تطوير إدارة برامج التربية الخاصة.

ج- **صدق الاستمارة**: بعد أن تم بناء الاستمارة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من صدقها، وذلك من حيث قياسها للهدف الذي وضعت لأجل قياسه، وتحديد مدى اتساق بنودها وعباراتها مع محور الدراسة وأهدافها، حيث تم عرضها على (١٢) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة السلطان قابوس، وخبراء من الحقل التربوي للعاملين بوزارة التربية والتعليم في سـلطنة عمان، ومن ثم تمثلت أهم ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم في التالي:

- بقاء الصفحة الأولى والثانية للاستمارة دون تغيير، والتي تتضمن عنوان الدراسة وهدفها الرئيس وتعريفات للمصطلحات الواردة فيها، وإرشادات التطبيق التي يتم في ضوئها إعطاء درجات التأثير ودرجات التواجد لبنود الاستمارة، بالإضافة إلى البيانات الأساسية لعينة الاستمارة.

- في عناصر القوة: إعادة صياغة العبارات (٤)، و(٥)، و(٧)، وإضافة العبارات: "تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع وزارة الصحة في جوانب تخص التربية الخاصة"، و"يشارك بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج التربية الخاصة، وتأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف المناسب لبرامج التربية الخاصة".

- في عناصر الضعف: إعادة صياغة العبارات (٣)، و(٥)، و(١٣)، وحذف العبارات (٦)، و(١٤)، وترحيل العبارة (٢) إلى عناصر القوة.

- في عناصر الفرص: إعادة صياغة العبارة (١)، وحذف العبارة (٧)، ودمج العبارتين (١١) و(٣) في عبارة واحدة، وإضافة العبارة: "وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل".

- في عناصر التهديدات: إعادة صياغة العبارات (٣)، و(٤)، وإضافة العبارات: " ضعف مشاركة أولياء الأمور في الجوانب المرتبطة بأبنائهم ضمن برامج التربية الخاصة"، و"ثقافة المجتمع نحو طلبة التربية الخاصة من حيث إمكانياتهم

وقدراتهم"، و" ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة"، و" ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصصة بما يسمى المسار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص أكاديمي)".

د- **تصميم الاستمارة في صورتها النهائية:** بعد مناقشة لجنة الإشراف، تم إجراء التعديلات على الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية في ضوء توجيهات المحكمين ومقترحاتهم (الملحق ٣).

ه- **عينة الاستمارة:** في ضوء متطلبات منهجية الدراسة وأهدافها، حرصت الباحثة على اختيار مجموعة من ذوي الخبرة والتخصص في مجال إدارة برامج التربية الخاصة من ديوان عام الوزارة والحقل التربوي، وتعددت المسميات الوظيفية للعينة؛ نظرا لتباين المهام الوظيفية لهم في مجال إدارة برامج التربية الخاصة، حيث تمثلت هذه المسميات في (مدير عام لمديرية عامة، ومدير عام مساعد، ومدير دائرة، ومدير دائرة مساعد، ومدير مدرسة، ورئيس قسم، وخبير تربوي/إداري، ومشرف إداري، ومشرف تربية خاصة).

و- **إجراءات تطبيق الاستمارة**: تمت إجراءات تطبيق الاستمارة من خلال النقاط التالية:

- بعد تحكيم الاستمارة، تم مخاطبة الوزارة بخطاب من الجامعة وفقا لعينة الاستمارة المحددة، وقد كان ذلك بتاريخ ٢٠٢٠/٦/٨م، ونتيجة للظروف الاستثنائية التي تمر بها السلطنة مع دول العالم (انتشار فيروس كوفيد-١٩) استمرت المخاطبات مع المكتب الفني للدراسات حتى تاريخ ٢٠٢٠/٦/٢٩م، وجاء خطاب الموافقة بتاريخ ٢٠٢٠/٧/٢٩م.

- تراوحت فترة تطبيق الاستمارة ما يقارب ثلاثة أشهر بدءً من تاريخ ٢٠٢٠/٨/٢م واستمرت حتى تاريخ ٢٠٢٠/١١/٢م، حيث تم تطبيق الاستمارة على مرحلتين، المرحلة الأولى كانت للعينة بديوان عام الوزارة (المديرية العامة للبرامج التعليمية، ودائرة التربية الخاصة)، وما يناظرها بالمحافظات التعليمية من أقسام التربية الخاصة، والمرحلة الثانية كانت لمديري المدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة بالمحافظات التعليمية، ومدارس التربية الخاصة بمسقط (مدرسة الأمل، مدرسة التربية الفكرية، معهد عمر بن الخطاب).

- تم التواصل مع المتخصصين بالوزارة للحصول على بيانات عينة الدراسة؛ بهدف التواصل معهم هاتفيا أو عن طريق البريد الإلكتروني؛ لتوضيح أهداف ومحاور الاستمارة وشرح طريقة تعبئتها قبل إرسالها لهم، وتم تسليمها للبعض منهم ورقيا.

- تم توزيع عدد (١٧٠) استمارة على المتخصصين بإدارة برامج التربية الخاصة، وبلغ عدد الاستمارات الفاقدة (١٣) استمارة، وعدد الاستمارات المسترجعة (١٥٧) استمارة، كما وتم استبعاد (٧) استمارات لوجود بيانات غير مكتملة بها، وعليه يكون مجموع ما تم استرجاعه من الاستمارات (١٥٠) استمارة فقط، أي بنسبة (٨٨%) من مجموع الاستمارات التي تم توزيعها، وهي نسبة مناسبة لتحقيق الهدف من الاستمارة.

ز- **المعالجة الإحصائية**: تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب التالية:

- حساب المتوسط الحسابي (مدى التأثير أو درجة الوجود)، وذلك لجميع عيارات الاستمارة وفقا للمعادلة التالية: (المتوسط الحسابي = مجموع درجات الاستجابات ÷ عدد أفراد العينة). حساب متوسط الوزن النسبي للعنصر (درجة أهمية العنصر): = (متوسط درجة التأثير للعنصر × متوسط درجة الوجود للعنصر ذاته).

- الترتيب التنازلي للعبارات وفقا لمتوسطات الأوزان النسبية و التي تمثل الأهمية النسبية، من خلال الاعتماد على درجة (٢,٥٠) لتمثل مدى التأثير المتوسط للعنصر، والدرجة (٥,٠٠) لتعبر عن درجة البقاء والاستمرار(الوجود) المتوسطة للعنصر، واعتبار الدرجة (٢٥) لتمثل الوزن النسبي المرجح لتلك العناصر؛ أي أن العناصر التي تحصل على متوسط وزن نسبي (أكبر من ">" ٢٥) هي التي يجب التركيز عليها، أما العناصر التي تحصل على متوسط وزن نسبي (أقل من أو يساوي "≤ " ٢٥) فهي تلك العناصر غير المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة، ويمكن استبعادها أو عدم التركيز عليها، ويمثل الجدول التالي معايير الحكم.

الجدول١٣

معيار الحكم على العبارات في استمارة التحليل البيئي (سوات SWOT Analysis)

المدى / الوصف	مدى التأثير	درجة الوجود	الوزن النسبي
غير مؤثر/ تواجد ضعيف	من ١إلى ٢,٥ (غير مؤثر)	من ١ إلى ٥ (درجة ضعيفة)	أقل من أو يساوي٢٥
مؤثر/ درجة تواجد عالية	من ٢,٦ إلى ٥ (تأثير عالي)	من ٥,١ إلى ١٠ (درجة عالية)	أكبر من ٢٥

٢- تحليل نتائج تقييم عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

تُعد طريقة " النقط المرجحة" أحد أهم الطرق المستخدمة في تحليل وتحديد مدى أهمية عناصر البيئتين الداخلية والخارجية والمعتمدة على آراء المتخصصين والخبراء، وتعتمد هذه الطريقة على رصد عناصر البيئتين الداخلية والخارجية في صورة جداول مع تحديد وبيان أثر كل عنصر، واحتمال بقاءه واستمراره وأهميته النسبية (المهدي وسويلم، ٢٠١٤)، ووفقاً لذلك تم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية يمكن عرضها كالتالي:

أ- النتائج الخاصة بتقييم تأثير عناصر البيئة الداخلية على إدارة برامج التربية الخاصة:

وتهدف هذه الخطوة إلى تفسير النتائج المرتبطة بتأثير عناصر القوة، وما تمتلكه وزارة التربية والتعليم من مزايا وقدرات وموارد يمكن أن تساعدها على إدارة برامج التربية الخاصة، كذلك عناصر الضعف وأوجه القصور التي تعاني منها والتي قد تعوق إدارة برامج التربية الخاصة على الوجه المنشود. وفيما يلي تحليل النتائج المرتبطة بهذه العناصر:

- **النتائج المتعلقة بعناصر القوة** Strengths: يوضح الجدول (١٤) عناصر القوة التي تدعم إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من حيث درجة التأثير الإيجابي، ودرجة التواجد والبقاء والاستمرار في الواقع، بالإضافة إلى الأهمية النسبية لتلك العناصر وترتيبها تنازليًا.

جدول ١٤

الأوزان النسبية لعناصر القوة

رقم العبارة	العبارة	درجة التأثير	المتوس ط (٥)	درجة التواجد	المتوس ط (١٠)	متوسط الوزن النسبي	الترتيب
2	وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته.	666	4.44	1345	8.97	39.83	1
16	وجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات لمتابعة سير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصة.	643	4.29	1230	8.2	35.18	2
17	تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة.	661	4.41	1145	7.63	33.65	3
21	تأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف التربوي المناسب لبرامج التربية الخاصة.	643	4.29	1126	7.51	32.22	4
10	وجود تدريب مركزي مناسب للهيئات التدريسية العاملة في برامج التربية الخاصة.	631	4.21	1051	7.01	29.51	5
3	ارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة.	607	4.05	1066	7.11	28.80	6
12	تُطبق أدوات كشف وتشخيص خاصة لطلبة برامج التربية الخاصة.	618	4.12	1022	6.81	28.06	7
7	تخصص الوزارة ميزانية مناسبة لبرامج التربية الخاصة.	595	3.97	1059	7.06	28.03	8
4	توفر الوثائق والأدلة الاسترشادية لجميع برامج التربية الخاصة.	596	3.97	1052	7.01	27.83	9
13	توفر تأهيل أكاديمي وتربوي لجميع معلمي التربية الخاصة.	585	3.9	1045	6.97	27.18	10
1	وضوح السياسات والتشريعات التي تنظم العمل في إدارة التربية الخاصة.	590	3.93	1037	6.91	27.16	11
11	تستخدم آليات تقويم مناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة.	578	3.85	1055	7.03	27.07	12
6	وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية	602	4.01	986	6.57	26.35	13

	الاجتماعية في جوانب تخص التربية الخاصة.						
19	تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع وزارة الصحة في جوانب تخص التربية الخاصة.	577	3.85	989	6.59	25.37	14
9	وجود برامج توعوية لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.	566	3.77	1003	6.69	25.22	15
20	يشارك بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.	589	3.93	962	6.41	25.19	16
5	يشارك بعض المشرفون التربويون في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.	588	3.92	952	6.35	24.89	17
18	إيفاد بعض طلبة التربية الخاصة للدراسة في المعاهد والمدارس المتخصصة خارج السلطنة.	578	3.85	961	6.41	24.68	18
8	وجود تدريب مركزي للهيئات الإدارية العاملة في برامج التربية الخاصة.	538	3.59	889	5.93	21.29	19
15	تبني الإعلام التربوي لبرامج متخصصة ومتنوعة في التربية الخاصة.	530	3.53	708	4.72	16.66	20
14	وجود حوافز مادية تقدمها الوزارة للبحث العلمي في القضايا المرتبطة بالتربية الخاصة.	462	3.08	586	3.91	12.04	21
	مجموع متوسطات الأوزان النسبية					566.19	

ويوضح الجدول ١٤ أعلاه أن معظم عناصر القوة ذات تأثير كبير وإيجابي في إدارة برامج التربية الخاصة؛ حيث حصلت (١٦) عبارة من أصل (٢١) عبارة على متوسطات نسبية أكبر من درجة الوزن النسبي المرجح وهي (٢٥)، كما وحصلت (٥) عناصر على درجة أقل من درجة الوزن النسبي المرجح وبالتالي تقع هذه العناصر خارج نطاق العناصر المؤثرة، ولن يتم التركيز عليها في بناء مصفوفة التحليل الرباعي.

وبالنسبة للعناصر المؤثرة فيمكن التركيز عليها في أثناء بناء مصفوفة التحليل الرباعي، وقد تصدرت عناصر القوة العبارة رقم (٢) ونصها " وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته" ويُعزى ذلك إلى اهتمام الوزارة ببرامج التربية الخاصة، فقد تطور الهيكل التنظيمي تباعًا منذ العام ١٩٧٥م وحتى يومنا هذا، بدءًا بإنشاء قسمٍ للتربية الخاصة،

ثم رُفع مستوى القسم إلى دائرة لمحو الأمية والتربية الخاصة تابعة لمكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج، بعدها تم فصل دائرة محو الأمية والتربية الخاصة بحيث أصبحت دائرة التربية الخاصة مستقلة بالوزارة تابعة للمديرية العامة للبرامج التعليمية، ويناظرها بالمحافظات التعليمية أقسام التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)، ووفقا للمرسوم السلطاني ٢٠٢٠/٧٩م بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي؛ فقد اعتمدت المديرية العامة للتربية الخاصة والتعليم المستمر(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

- وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته.
- وجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات لمتابعة سير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصة.
- تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة.
- تأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف التربوي المناسب لبرامج التربية الخاصة.
- وجود تدريب مركزي للهيئات التدريسية العاملة في برامج التربية الخاصة.
- ارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة.
- تُطبق أدوات كشف وتشخيص خاصة لطلبة برامج التربية الخاصة.
- تخصص الوزارة ميزانية مناسبة لبرامج التربية الخاصة.
- توفر الوثائق والأدلة الاسترشادية لجميع برامج التربية الخاصة.
- توفر تأهيل أكاديمي وتربوي لجميع معلمي التربية الخاصة.
- وضوح السياسات والتشريعات التي تنظم العمل في إدارة التربية الخاصة.
- تستخدم آليات تقويم مناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة.
- وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في جوانب تخص التربية الخاصة.

- تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع وزارة الصحة في جوانب تخص التربية الخاصة.
- وجود برامج توعوية لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.
- يشارك بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.
- تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة.
- إيفاد بعض طلبة التربية الخاصة للدراسة في المعاهد والمدارس المتخصصة خارج السلطنة.
- وجود تدريب مركزي للهيئات الإدارية العاملة في برامج التربية الخاصة.
- تبني الإعلام التربوي لبرامج متخصصة ومتنوعة في التربية الخاصة.
- وأضافت عينة الدراسة مجموعة من عناصر القوة تمثلت في:

- توفير قاعات دراسية في المدارس الحكومية؛ لتدريس برامج التربية الخاصة.
- تعريف إدارات المدارس ببرامج التربية الخاصة.

وبتحليل عناصر القوة السابقة يتضح أن الوزارة لديها بعض المرتكزات التي تستفيد منها، وتعتمد عليها في إدارة برامج التربية الخاصة، مثل وجود هيكل تنظيمي مناسب لتحقيق أهداف برامج التربية الخاصة، وتنظيم الزيارات الإشرافية على مستوياتها المختلفة وفقًا لخطط مُعدة مسبقا؛ للتأكد من سير العمل وتحقق الأهداف المنشودة، ويُعد التأهيل الأكاديمي والتربوي أحد أهم المرتكزات التي طبقتها الوزارة لمشرفي ومعلمي برامج التربية الخاصة كافة، كذلك اهتمت الوزارة بسن التشريعات والقوانين التي تنظم العمل في إدارة برامج التربية الخاصة، ويبرز دور الوزارة أيضا في السعي بالتعاون مع المؤسسات الحكومية التي لها ارتباط بفئات التربية الخاصة مثل وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، ويظهر الاهتمام بالتدريب المركزي للهيئات الإدارية العاملة في برامج التربية الخاصة. وعلى الرغم من ذلك؛ فإن العناصر السابقة قد يكون لها تأثير إيجابي في إدارة برامج التربية الخاصة إلا أنها لا تمثل جميع أبعاد البيئة الداخلية لإدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة، بل يجب الوقوف أيضا عند عناصر الضعف وأوجه القصور والتي قد تؤثر على إدارة برامج التربية الخاصة.

- **النتائج المتعلقة بعناصر الضعف Weaknesses:**

يوضح الجدول١٥ عناصر الضعف بوزارة التربية والتعليم، من حيث درجة تأثيرها السلبي في إدارة برامج التربية الخاصة، واحتمال بقائها واستمرارها في الواقع العملي، والأهمية النسبية لتلك العناصر وترتيبها تنازليا من حيث درجة متوسطات أوزانها النسبية.

جدول ١٥

الأوزان النسبية لعناصر الضعف

رقم العبارة	العبارة	درجة التأثير	المتوسط (٥)	درجة التواجد	المتوسط (١٠)	متوسط الوزن النسبي	الترتيب
14	ندرة مشاركة مديري مدارس التربية الخاصة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.	684	4.56	1322	8.81	40.17	1
13	نقص في الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة.	664	4.43	1302	8.68	38.45	2
4	ندرة البرامج التدريبية في تأهيل مديري المدارس لقيادة برامج التربية الخاصة.	670	4.47	1282	8.55	38.22	3
8	ضعف توعية المجتمع بأسس وضوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية.	664	4.43	1243	8.29	36.72	4
2	ندرة مقاييس الكشف والتشخيص المبكرة العمانية لحالات التربية الخاصة المتنوعة.	646	4.31	1256	8.37	36.07	5
3	ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة.	614	4.09	1296	8.64	35.34	6
11	قلة تأهيل مديري المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة في مجال تقويم أداء العاملين لديهم.	638	4.25	1237	8.25	35.06	7
15	قلة صلاحيات مدير المدرسة للمشاركة في تخطيط مناهج برامج التربية الخاصة.	650	4.33	1174	7.83	33.90	8
5	محدودية الفرص المتاحة لمعلمي التربية الخاصة للمشاركة في تطوير مناهج التربية الخاصة.	628	4.19	1188	7.92	33.18	9

19	غياب الأدوات المقننة لتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.	628	4.19	1162	7.75	32.47	10
18	ضعف في وضوح المعايير الخاصة بتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.	590	3.93	1070	7.13	28.02	11
12	ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة وفقا لاحتياجهم التدريبي.	560	3.73	1124	7.49	27.94	12
1	مركزية الإدارة بوزارة التربية والتعليم.	560	3.73	1115	7.43	27.71	13
17	ضعف تطبيق معايير معتمدة لتقويم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة.	576	3.84	1072	7.15	27.46	14
10	ازدواجية المهام الإدارية والفنية لإدارات برامج التربية الخاصة.	652	4.35	945	6.3	27.41	15
16	تعدد مسؤوليات الكادر الإداري والتدريسي في مؤسسات التربية الخاصة.	582	3.88	980	6.53	25.34	16
7	تأخر تطبيق مرحلة التشخيص ونتائج الاختبارات التي تكشف حالات التربية الخاصة في المدارس الحكومية.	562	3.75	977	6.51	24.41	17
6	ضعف تهيئة بعض المباني المدرسية لتكون بيئة مناسبة لاحتياجات طلبة التربية الخاصة.	538	3.59	930	6.2	22.26	18
9	قلة الكوادر الفنية والإشرافية بالمدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة.	570	3.8	870	5.8	22.04	19
	مجموع متوسطات الأوزان النسبية					592.19	

يبين الجدول أعلاه أن (١٦) عنصرا من عناصر الضعف ذات تأثير كبير، حيث حصلت متوسطات أوزانها النسبية على درجة أكبر من درجة الوزن النسبي المرجح (٢٥)، ومن الضروري التركيز عليها لمعالجتها والحد من تأثيرها السلبي على إدارة برامج التربية الخاصة، بينما حصلت (٣) عناصر على وزن نسبي أقل من الوزن النسبي المرجح، وبالتالي لن يتم النظر لها بأهمية في مصفوفة التحليل الرباعي، ووفقا لترتيب عناصر الضعف من الأكثر تأثيرًا كما وضحها الجدول أعلاه، فقد تصدر العنصر رقم (١٤) المرتبة الأولى من حيث التأثير على إدارة برامج التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد العينة، والذي ينص على " ندرة مشاركة مديري مدارس التربية الخاصة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية "، وقد يُعزى ذلك إلى الأهمية الكبيرة للتدريب في التربية المهنية للمعلمين، والذي يلاحظه مديري المدارس من خلال زياراتهم الإشرافية وتقاريرهم المتنوعة حول أداء المعلمين في برامج التربية الخاصة، وقد أكد البرنامج (١-١١) من برامج الخطة الاستراتيجية الخمسية العاشرة المعنون بـ" موارد بشرية أكثر كفاءة في وزارة التربية والتعليم والتوسع في تنمية قدراتها" ذلك من خلال مراجعة برامج إعداد المعلمين بغرض تحديثها ورفع كفاءتها وفق المعايير الدولية المعتمدة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على توجه الوزارة نحو تعزيز جانب التدريب للمعلمين وتطويره بشكل عام، وتأهيل معلمي التربية الخاصة بشكل خاص (سلطنة عمان، ٢٠٢٠).

وجاء العنصر رقم (١٣) والعنصر رقم (٤) في الترتيب الثاني والثالث بتفاوت بسيط في التأثير بينهما، حيث حصلتا على متوسط وزن نسبي (٣٨,٤٥) و (٣٨,٢٢) ونصهما "نقص في الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة"، و "ندرة البرامج التدريبية في تأهيل مديري المدارس لقيادة برامج التربية الخاصة"، وهما مرتبطتان ببعضهما البعض ويستهدفان موضوع التأهيل للكادر الإداري والفني والقيادات في برامج التربية الخاصة، وهذان العنصران لهما تأثير كبير على إدارة برامج التربية الخاصة، حيث أوصت نتائج دراسة صن وشن (Sun & Xin, 2020) بوجود برامج إعداد قادة مدارس التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي، واتفقت كذلك معه نتائج دراسة حجي (٢٠١٩)، أما أقل العناصر تأثيرًا ضمن عناصر الضعف فهو العنصر رقم (٩) "قلة الكوادر الفنية والإشرافية بالمدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة"، وقد يُعزى ذلك لأن هذه البرامج أضيفت للمدارس بدون إضافة كادر مناسب من حيث العدد سواءً أكان فنيًا أو إداريًا وإشرافيا، وهذا ما أكده الجامودي (٢٠٠٥)، حيث أشار في تفسير نتائج دراسته إلى أهمية دور الكوادر الإشرافية في تقديم الدعم والمساندة للمعلمين في المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة وإن وجد المشرفون فإنهم ليسوا بمتخصصين في

مجال التربية الخاصة، كما وأشار إلى غياب مستويات الإشراف الأولي في هذه المدارس والمتمثلة في المعلمين الأوائل الذين يُعدون بمثابة مشرف تربوي مقيم.

كما وتم حصر عناصر الضعف الأكثر تكرارًا والتي أضافتها العينة في استمارة التحليل البيئي محور عناصر الضعف، تمثلت في:

- لا توجد فرق متخصصة للتشخيص في المحافظات.
- ضعف استيعاب برامج التربية الخاصة لأعداد الحالات المتزايدة كل سنة.
- ضعف الاختبارات التشخيصية لبرامج التربية الخاصة.
- لا يوجد مشرف/ مشرفة حافلة ترافق الطلبة من وإلى المدرسة.
- لا يوجد مناهج أساسا في التربية الخاصة، وحاليا يوجد توجه ومشروع لبناء مناهج لفئات التربية الخاصة.
- معاملة طلبة برامج التربية الخاصة مثل معاملة الطلبة العاديين في ضوابط الانتظام وإعادة القيد وتأجيل الدراسة لعام دراسي و...الخ.
- الاعتماد على الوافدين وقلة تأهيل الكوادر العمانية (خصوصا في مدارس الحلقة٢).
- قلة وضوح المستجدات في برامج التربية الخاصة لدى إدارات المدارس.

ومن خلال العناصر السابقة نجد أنه يتحتم على الوزارة التركيز على هذه العناصر؛ لكونها قد تؤثر آنيا ومستقبلا في إدارة برامج التربية الخاصة.

ب: النتائج الخاصة بتقييم تأثير عناصر البيئة الخارجية على إدارة برامج التربية الخاصة:

تهدف هذه الخطوة إلى تفسير وتحليل النتائج المرتبطة بتأثير عناصر البيئة الخارجية على إدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة من حيث الفرص المتاحة، والتي يمكن استثمارها في دعم جهود الوزارة في إدارة برامج التربية الخاصة، بالإضافة إلى التهديدات المحتملة والتي يمكن أن تؤثر على تلك الجهود، إذ ينبغي الاستعداد للتعامل معها عمليا، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

- **النتائج المتعلقة بالفرص المتاحة Opportunities:** يوضح الجدول (١٦) الفرص المتاحة بالبيئة الخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة، من حيث درجة تأثيرها

الإيجابي وما يترتب عليه من ضرورة استثمار هذه الفرص، واحتمالية بقائها واستمرارها في الواقع، بالإضافة إلى أهمية تلك الفرص (متوسطات الأوزان النسبية)، وترتيبها من حيث درجة الأهمية:

جدول١٦

الأوزان النسبية للفرص المتاحة

رقم العبارة	العبارة	درجة التأثير	المتوسط (٥)	درجة التواجد	المتوسط (١٠)	متوسط الوزن النسبي	الترتيب
4	وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل.	643	4.29	1230	8.20	35.15	1
6	المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصة.	661	4.41	1145	7.63	33.64	2
10	مشاركة المجتمع المدني في تمويل مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.	643	4.29	1126	7.51	32.18	3
1	اهتمام القيادات العليا في الدولة بفئات التربية الخاصة.	607	4.05	990	6.60	26.71	4
8	وجود كفاءات محلية تقدم استشارات في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.	577	3.85	989	6.59	25.36	5
9	وجود مراكز ومؤسسات خاصة لرعاية طلبة التربية الخاصة.	589	3.93	962	6.41	25.18	6
7	توفر خبرات رائدة عربية وعالمية وإمكانية الإفادة منها في مجال إدارة التربية الخاصة.	578	3.85	961	6.41	24.69	7
2	وجود علاقات تعاون تبادلية داعمة لبرامج التربية الخاصة من قبل المؤسسات المختلفة بالمجتمع.	578	3.85	894	5.96	22.97	8
5	تعاون مؤسسات المجتمع المختلفة في إعداد البحوث المرتبطة بالتربية الخاصة.	530	3.53	708	4.72	16.68	9
3	وجود فرص لطلبة التربية الخاصة لإكمال الدراسات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي داخل وخارج السلطنة.	462	3.08	586	3.91	12.03	10
	مجموع متوسطات الأوزان النسبية					254.58	

يتضح من الجدول (١٦) أعلاه أن (٦) من الفرص المتاحة والتي تم رصدها في البيئة الخارجية حصلت على متوسطات أوزان نسبية أعلى من المتوسط المرجح (٢٥)، فهي ذات تأثير عال على إدارة برامج التربية الخاصة، ويمكن الاستفادة منها في مصفوفة التحليل الرباعي، أما باقي الفرص وعددها (٤) ليست ذات تأثير كبير على إدارة برامج التربية الخاصة؛ لأن متوسطات أوزانها النسبية أقل من المتوسط المرجح (٢٥) وبالتالي فهي لا تقع ضمن نطاق العناصر المؤثرة، حيث أوضح الجدول أعلاه أن أكثر الفرص تأثيرا كان للعنصر رقم (٤) والمتمثل في "وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل"؛ وحيث إن المجتمع العماني مجتمعا إسلاميا يستمد تشريعاته وقيمه ومبادئه وفلسفة حياته من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وبالتالي فهذه الفرصة ستكون ذات تأثير كبير في تعزيز وتطوير إدارة برامج التربية الخاصة، وقد تجسد ذلك في رؤية عمان٢٠٤٠ من خلال التوجه الاستراتيجي الذي ينص على " حياة كريمة مستدامة للجميع" إذ أكد على أهمية تمكين فئات التربية الخاصة يعزز مشاركتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية في صنع المستقبل، وتوسيع الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم في تعزيز الحماية الاجتماعية لهم (المجلس الأعلى للتخطيط التربوي، ٢٠١٩)، تلتها العبارة رقم (٦) ونصها "المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصة"، ويجب الوقوف عند هذه النقطة لما لها من أهمية كبيرة في مواصلة مسيرة التقدم والعطاء في تقديم خدمات التربية الخاصة على الشكل المطلوب، وذلك بسبب العبء الكبير على ميزانية وزارة التربية والتعليم والتي لا يمكنها تغطية كل التكاليف المرتبطة بخدمات برامج التربية الخاصة، وهذا ما أشارت إليه أولويات رؤية عمان ٢٠٤٠حيث أكدت في صفحتها (٢٦) بأن الوصول إلى مستويات المعيشة الكريمة يتطلب البيئة المحفزة لبرامج المسؤولية الاجتماعية، كما وأكد برنامج حوكمة برامج المسؤولية الاجتماعية وتنمية المجتمعات المحلية في الخطة الخمسية العاشرة؛ حيث يستهدف وضع الإطار التشريعي والمؤسسي الحاكم لبرامج المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص وغيرها من المؤسسات (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢٠). ثم جاءت العبارة رقم (١٠) والتي تنص على " مشاركة المجتمع المدني في تمويل مؤسسات وبرامج التربية الخاصة"؛ حيث تعكس هذه الفرصة الدور الفعَّال للمجتمع المدني في دعم وتطوير خدمات التربية الخاصة والتي يجب على الدولة أخذها بعين الاعتبار واستغلالها كفرصة داعمة في هذا المجال. حيث يُعد أحد أهم المؤشرات التي أدرجتها السلطنة ضمن رؤيتها المستقبلية٢٠٤٠ "مشاركة المجتمع المدني في الرفاه والحياة الاجتماعية" (المجلس الأعلى للتخطيط التربوي، ٢٠١٩)، وبالتأكيد فإنه من المؤمل أن يكون لبرامج التربية

الخاصة نصيب وافر من أهداف تأطير العلاقة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني بما يضمن تحقيق الأداء المؤسسي المستدام في السلطنة.

أما الفرص التي لا تمثل تأثيرًا على إدارة برامج التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت أقلها تأثيرًا العبارة رقم (٣) والتي تنص على " وجود فرص لطلبة التربية الخاصة لإكمال الدراسات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي داخل وخارج السلطنة"، فقد حرصت وزارة التعليم العالي على تخصيص برنامج ابتعاث داخلي وخارجي خاص بالطلبة من فئات التربية الخاصة وذوي الإعاقة، بحيث يتيح لهم التنافس قياسًا على من هم في نفس أعمارهم من الطلبة العاديين، ومنذ العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م التزمت الوزارة بتخصيص (٥٠) بعثة دراسية داخلية للحصول على درجة البكالوريوس، إذ بلغ عدد الطلبة المقبولين في مؤسسات التعليم العالي داخل وخارج السلطنة (١٣٤) طالبًا وطالبة، موزعين على (٦٩) مقعد داخل السلطنة و(٦٥) مقاعد خارج السلطنة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٩؛ مجلس التعليم، ٢٠١٩)، بالإضافة إلى الفرص التي توفرها الدولة بالتعاون مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني لفئات التربية الخاصة في مجال الدراسات الجامعية سواء داخل السلطنة أو خارجها، وعلى أمل أن تزيد هذه الفرص والمقاعد ضمن الخطط الاستراتيجية القادمة والرؤى المستقبلية، تلتها في ذلك العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تعاون مؤسسات المجتمع المختلفة في إعداد البحوث المرتبطة بالتربية الخاصة"، وقد يُعزى ذلك إلى قلة الوعي بأهمية الأبحاث والدراسات والاستفادة منها في تطوير وتحسين الخدمات المقدمة لرعاية طلبة التربية الخاصة، وهذا ما أكدته برامج وأهداف الخطة الخمسية العاشرة٢٠٢١-٢٠٢٥، من خلال التأكيد على أهمية وجود برنامج نشر الوعي وتعزيز ثقافة البحث العلمي والابتكار كأحد أهم برامجها، كما اقترح مجلس التعليم (٢٠١٩) خطة تنفيذية للتوصية رقم (٩) والتوصية (١٣) من توصيات الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠، حيث جاء ضمن منطلقاتها وتوجهاتها إنشاء مركز وطني تخصصي للتربية الخاصة وذوي الإعاقة ومن ضمن مهامه إعداد الدراسات والأبحاث المرتبطة بهذه الفئة؛ لكون هذا الجانب يشكل تحديًا كبيرا لهم. وقد يُعزى كذلك لوجود العديد من المؤسسات الحكومية والخاصة التي تُعنى بإعداد البحوث والدراسات المرتبطة بالتربية الخاصة، مثل وزارة التنمية الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، جامعة نزوى، جامعة صحار، جامعة ظفار، الجامعات التطبيقية بمختلف المحافظات، والمدارس الحكومية والخاصة، .... إلخ.

- **النتائج المتعلقة بالتهديدات Threats:**

يوضـح الجدول ١٧ التهديدات المحتملة بالبيئة الخارجية لإدارة التربية الخاصـة بالوزارة من حيث درجة تأثيرها السلبي على الجهود التي تبذلها الوزارة في إدارة برامج التربية الخاصة، مع ضرورة اتخاذ ما يلزم للتعامل معها، كذلك احتمال بقائها واسـتمرارها في الواقع، وأهمية تلك التهديدات وترتيبها من حيث درجة الأهمية:

جدول (١٧)

الأوزان النسبية للتهديدات

رقم العبارة	العبارة	درجة التأثير	المتوس ط (٥)	درجة التواجد	المتوس ط (١٠)	متوسط الوزن النسبي	الترتيب
10	انعكاسات الأزمة الاقتصادية للدولة على تمويل برامج التربية الخاصة.	647	4.31	1285	8.57	36.94	1
9	ندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصة.	633	4.22	1306	8.71	36.76	2
15	ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصصة بما يسمى المسار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص أكاديمي).	642	4.28	1253	8.35	35.74	3
13	ندرة وجود بيوت خبرة متخصصة في برامج التربية الخاصة.	599	3.99	1269	8.46	33.76	4
7	قلة الدعم المادي المقدم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة.	608	4.05	1232	8.21	33.25	5
4	ضعف مشاركة أولياء الأمور في الجوانب المرتبطة بأبنائهم ضمن برامج التربية الخاصة.	610	4.07	1203	8.02	32.64	6
14	ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة.	606	4.04	1202	8.01	32.36	7
3	ندرة وجود مراكز وطنية عمانية متخصصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.	619	4.13	1174	7.83	32.34	8
8	تدني درجة رضى المجتمع وتطلعاته المستقبلية من الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة.	579	3.86	1237	8.25	31.85	9

1	التسارع التكنولوجي وانعكاسه على إدارة برامج التربية الخاصة.	615	4.1	1136	7.57	31.04	10
5	قلة الإمكانيات لمواكبة التغيرات الناتجة من الثورة المعرفية في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.	583	3.89	1138	7.59	29.53	11
6	عدم وجود تخصص "معلم تربية خاصة" في التعليم العالي بسلطنة عمان.	614	4.09	1073	7.15	29.24	12
2	تزايد عدد الملتحقين ببرامج التربية الخاصة.	600	4	1083	7.22	28.88	13
12	ثقافة المجتمع نحو طلبة التربية الخاصة من حيث إمكانياتهم وقدراتهم.	579	3.86	1096	7.31	28.22	14
11	التغيير المستمر في الهيكل الإداري والتدريسي لمؤسسات التربية الخاصة.	559	3.73	1005	6.7	24.99	15
	مجموع متوسطات الأوزان النسبية					477.51	

يتضـــح من الجدول١٧ أن جميع التهديدات التي تم رصـــدها بالبيئة الخارجية المحيطة بإدارة برامج التربية الخاصـة بالوزارة لها تأثير عميق عدا عنصـر واحد فقط؛ إذ بلغت (١٤)عنصـرا من عناصـرها متوسـط وزن نسـبي أعلى من المتوسـط المرجح (٢٥)، وعليه فهي تقع جميعها ضـمن نطاق العناصـر المؤثرة، بينما العنصـر رقم (١١) والذي ينص على " التغيير المسـتمر في الهيكل الإداري والتدريسي لمؤسسات التربية الخاصة" فقد حصل على متوسط وزن نسبي (٢٤,٩٩) ويُعد إحصـائيًا أقل من المتوسـط المرجح ، وبالرغم من ذلك فإنه من الممكن تجاوز اسـتبعاده لأن قيمة متوسطه النسبي قريبة جدا من المتوسط المرجح عند تقريبها رياضيًا، وبالتالي لن يتم استبعاده من مصـفوفة التحليل الرباعي نظرًا لأهميته، وجاءت أكثر التهديدات تأثيرا من وجهة نظر أفراد العينة كالتالي:

حصـلت العبارة رقم (١٠) على أعلى متوسـط وزن نسـبي، حيث تنص على" انعكاسـات الأزمة الاقتصـادية للدولة على تمويل برامج التربية الخاصـة"، وهذا فعلا يعكس الواقع الحالي لدول العالم بشكل عام. وقد تصدر هذا المجال رؤية عمان ٢٠٤٠، والخطة الخمسية العاشرة ٢٠٢١-٢٠٢٥، فقد جاء برنامج "ورقة سياسات اقتصادية واضحة وسياسات مالية ونقدية وقطاعية متسقة وفعالة" كأحد برامج الخطة الخمسية العاشرة بهدف إعداد ورقة سياسات اقتصادية متكاملة تتماشى مع رؤية

عمان ٢٠٤٠، وتركز على الأهداف الاستراتيجية والتصدي لتداعيات الأزمة الحالية خلال الأعوام القليلة القادمة وتحديد السياسات والإجراءات الواجب اتباعها، لاستعادة النشاط الاقتصادي للدولة (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢٠، ص٢١٤). أما الترتيب الثاني لعناصر التهديدات من حيث متوسط الوزن النسبي فقد كان للعبارة (٩) "ندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصة"؛ حيث يُعد التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لفئات التربية الخاصة من أهم مقومات التنمية المستدامة، وعلى الرغم من وجود مركز التقييم والتأهيل المهني بالخوض التابع لوزارة التنمية الاجتماعية؛ إلا أنه يواجه بعض التحديات المتعلقة بتأهيل فئات التربية الخاصة وتمكينهم لريادة الأعمال منها التشخيص المتأخر وما يترتب عليه من تأخر عملية التدريب والتأهيل للتمكين (العاني وآخرون، ٢٠٢٠)، بالإضافة إلى وجود عدد من مراكز التأهيل الخاصة والتي أُنشئت وفقًا للّائحة التنظيمية لإقامة مراكز التأهيل الخاصة الصادرة من وزارة التنمية الاجتماعية، مثل مركز الخليج للتأهيل، ومركز الابتكار للتأهيل، ومركز الأيادي البيضاء لتقنيات المساعدة والتأهيل، ومركز همس الأثير للتأهيل، وغيرها(وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠٢٠) وعلى الرغم من تعدد مراكز التأهيل حسب مسمياتها إلا أنها بحاجة إلى الاهتمام بجانب التأهيل الفعلي والتدريب للتمكين لريادة الأعمال لفئات التربية الخاصة كلًا حسب إمكانياته وقدراته. وأشارت نتائج دراسة (العتيبي وآخرين (٢٠١٥) إلى ضعف مساهمة مركز التأهيل الشامل في برامج التمكين التربوي والمهني والاجتماعي والاقتصادي للأفراد ذوي الإعاقة في نجران بالمملكة العربية السعودية، ثم تلتها العبارة (١٥) والتي نصت على " ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصصة بما يسمى المسار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص اكاديمي)، ومما لا شك فيه فإن السلطنة بحاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب من خلال طرح برامج أكاديمية متخصصة في التربية الخاصة في الجامعات الحكومية والخاصة بالسلطنة.

هذا وأضافت عينة الدراسة مهددات أخرى، تم ترتيبها وفقًا لأكثرها تكرارًا، تمثلت في:

- لا يوجد تأهيل وتدريب لطلبة الدمج العقلي للانخراط في سوق العمل.
- تزايد أعداد الأفراد الذين هم بحاجة لبرامج التربية الخاصة.
- قلة الشواغر المتاحة لمخرجات طلبة الدمج السمعي للإلحاق في مؤسسات التعليم العالي داخل السلطنة بصورة أفضل.

- مصير طلبة برامج التربية الخاصة (الدمج العقلي) بعد استكمال الصف التاسع فكري.
- مسؤولية تدريب وتأهيل الطلبة (بعد الصف التاسع فكري) للالتحاق بسوق العمل العام / الخاص..
- منهج الدمج الفكري والصعوبات ما هو إلا اجتهاد من المعلمين من خلال عمل أنشطة يومية لأهداف المنهج العادي حسب مستوى الطالب.
- مسؤولية الحفاظ على المكاسب التربوية والتعليمية لطلبة الدمج العقلي بعد إنهاء الصف التاسع.
- الدمج السمعي مجرد يعتمد فقط على تدريس لغة إشارة فقط وكتب مكبرة.
- لا توجد مناهج خاصة متعلقة بطلبة التربية الخاصة.

٣- تحليل التوازن بين عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لإدارة برامج التربية الخاصة:

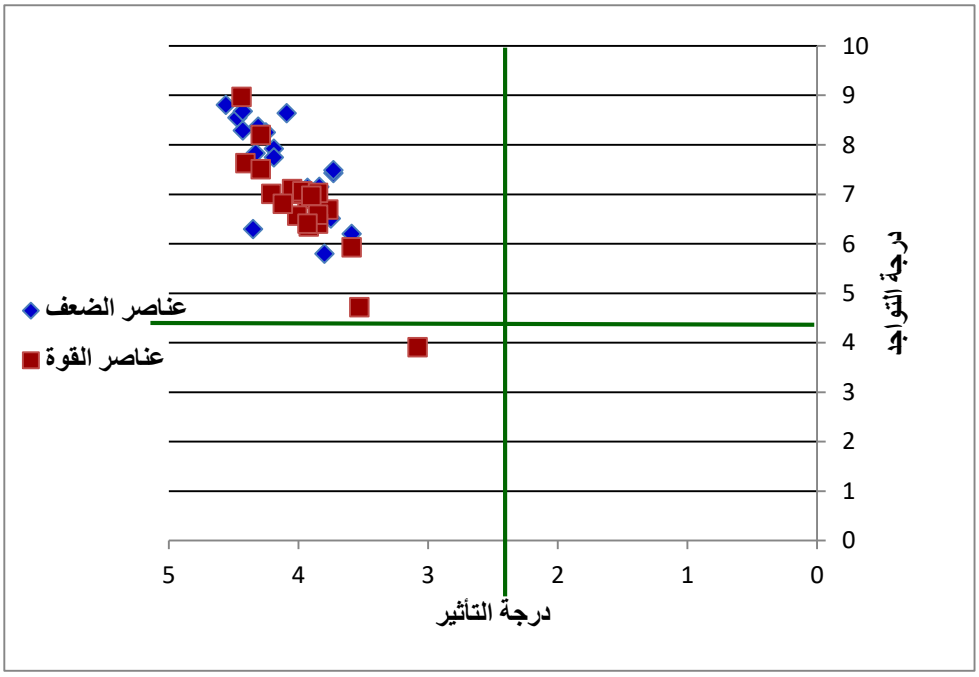
يبرز هذا الجزء عناصر القوة ذات التأثير الأعلى، والأهمية النسبية الأكبر التي يمكن التركيز عليها لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، في مقابل نواحي الضعف الأكثر تأثيرًا وأهمية والتي قد تعيق إدارة برامج التربية الخاصة، ومن ثم معالجتها، بالإضافة إلى الوقوف على أهم الفرص التي تتيحها البيئة الخارجية، وتوظيفها واغتنامها في دعم إدارة برامج التربية الخاصة، وكذلك التهديدات التي تصاحب التغيرات والتحديات العالمية المحيطة بالوزارة والمؤثرة سلبًا على قدرتها في إدارة برامج التربية الخاصة، مما يحتم الاستعداد لها أو الحد منها، وفقًا لخطط مدروسة وبدائل مناسبة، وسيتم تناول هذا التحليل من خلال:

أ- تحليل التوازن بين جوانب القوة والضعف (البيئة الداخلية):

أظهرت نتائج تحليل عناصر البيئة الداخلية أن مجموع متوسطات الأوزان النسبية لعناصر الضعف (٥٩٢,١٩) يزيد عن مجموع متوسطات الأوزان النسبية لعناصر القوة (٥٦٦,١٩)؛ ولكن هذه الزيادة ليست بالكبيرة بلغت (٢٦) درجة فقط، وهذا يدلل على أن هناك استقرارا وتكيفا مع الوضع الراهن في إدارة برامج التربية الخاصة، وعلى الرغم من ذلك ترى الدراسة بعدم إغفال وجود العديد من جوانب الضعف التي بحاجة إلى تطوير وإيجاد بدائل مناسبة ، وقد يعزى ذلك إلى حداثة تطبيق بعض برامج التربية الخاصة مثل برنامج النطق والتخاطب وكذلك الدمج بنوعيه الفكري

والسمعي، كذلك التغيير المستمر في الهيكل التنظيمي للوزارة وأثره على دائرة التربية الخاصة. وقد رصدت الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ أيضا تحديات في إدارة التعليم منها الحاجة إلى التوجه نحو التخطيط الاستراتيجي في قطاع التعليم بشكل عام، وبالتالي فإن الوزارة بحاجة إلى رسم السياسات التربوية والتشريعات وفق استراتيجيات وخطط تواكب التغيرات المتتالية التي يشدها العالم من حولنا بما يتناسب والأطر الفكرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية بالمجتمع العماني (مجلس التعليم، ٢٠١٨). وفي ذات الوقت لا يعني ذلك خلو البيئة الداخلية للوزارة من جوانب القوة والتي جاءت بمدى تأثير كبير بالإضافة إلى نسب تواجد عالية.

وتوضح جداول الأوزان النسبية لعناصر القوة وعناصر الضعف، بأن هناك (١٦) عنصرًا من مجموع (٢١) عنصرًا، من عناصر القوة المهمة ذات تأثير كبير على إدارة برامج التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد العينة، والتي يمكن التأكيد عليها، كما وأنه يوجد (١٦) عنصرا من عناصر الضعف ذات تأثير سلبي على إدارة برامج التربية الخاصة، مما يستدعي ضرورة معالجتها لتحقيق الإدارة المنشودة والفعالة لهذه البرامج، ويمكن تمثيل عناصر القوة والضعف المؤثرة وفق مقياس تقييم عناصر البيئة الداخلية، كما في الشكل (١)؛ حيث يمثل المحور الأفقي درجة التأثير من (١-٥)، في حين يمثل المحور الرأسي درجة التواجد (١-١٠).



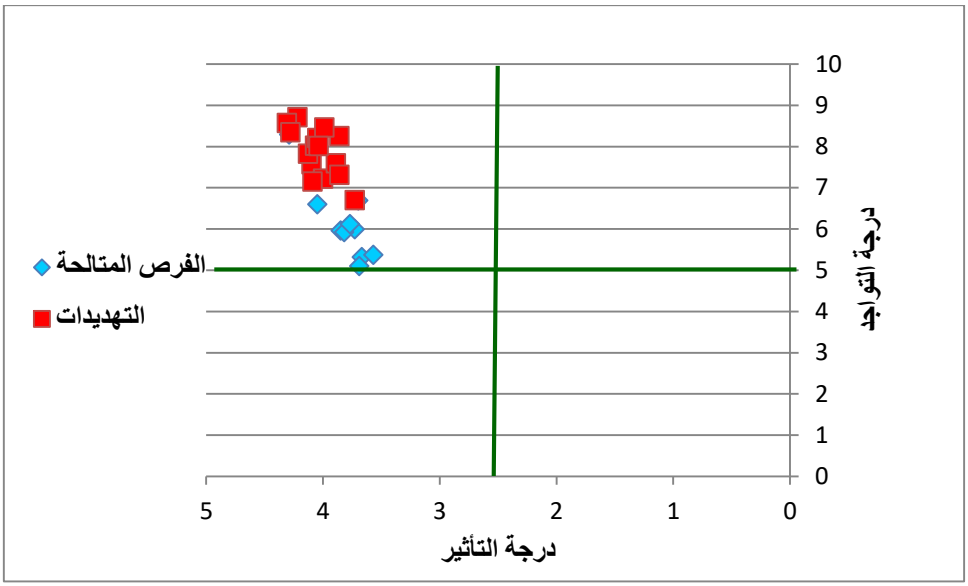
الشكل (١) مواقع عناصر القوة والضعف وفقًا لمتوسطات الأوزان النسبية

حيث يتضح من الشكل (١) أعلاه أن جميع عناصر القوة (والتي يرمز لها بالمربع الأحمر) تقع أعلى متوسط الوزن النسبي المرجح (٢٥) ما عدا عنصر واحد فقط، أما عناصر الضعف (التي يرمز لها بالمعين الأزرق) فجميعها تقع أعلى متوسط الوزن النسبي المرجح (٢٥)، وبالتالي يتم التركيز على العناصر التي تقع فوق أو ضمن الوزن النسبي المرجح سواء بتأكيد وتعظيم جوانب القوة أو لمعالجة جوانب الضعف.

ب- تحليل التوازن بين الفرص والتهديدات (عناصر البيئة الخارجية):

من خلال نتائج تحليل عناصر البيئة الخارجية لتحديد الأوزان النسبية للفرص والتهديدات وترتيبها، يُلاحظ أن مجموع متوسطات الأوزان النسبية للتهديدات (٤٧٧,٥١) يزيد بالضعف عن مجموع متوسطات الأوزان النسبية للفرص (٢٣٥,٥٤)، وعلى الرغم من وجود فرص عديدة للوزارة في بيئتها الخارجية والتي بحاجة إلى استثمار مناسب لتوجيهها لصالح إدارة برامج التربية الخاصة، إلا أن النتائج تشير إلى وجود العديد من التهديدات في واقع البيئة الخارجية المحيطة بالوزارة والتي بدورها تهدد مستوى إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان، ويُلاحظ أن أغلب التهديدات مرتبطة بالوضع الراهن للأزمة الاقتصادية للدولة وما يترتب عليه من سن تشريعات وقوانين قد تكون سببًا في فقد الكوادر والقوى البشرية القائمة على إدارة التربية والتعليم بالدولة.كذلك ضرورة أخذ التدابير اللازمة لمواجهة التهديدات المحيطة والتي تعيق تحقيق الأهداف المنشودة في إدارة برامج التربية الخاصة.

ويمكن تمثيل عناصر البيئة الخارجية الأكثر تأثيرا وفقًا لمتوسطات الأوزان النسبية من خلال الشكل (٢)؛ حيث يمكن تمثيل الفرص والتهديدات وفق مقياس تقييم عناصر البيئة الخارجية، بحيث يمثل المحور الأفقي درجة التأثير من (١-٥)، في حين يمثل المحور الرأسي درجة التواجد (١-١٠).



الشكل (٢) مواقع الفرص والتهديدات وفقًا لمتوسط الوزن النسبي

ويوضح الشكل (٢) وجود فرصتين من الفرص المتاحة بالبيئة الخارجية (التي يرمز لها بالمعين الأزرق) تقع فوق متوسط الوزن النسبي المرجح (٢٥) مما يدل على أنها ذات تأثير في إدارة برامج التربية الخاصة ويمكن استثمارها بشكل جيد في ذلك، كما ويظهر الشكل أن عدد (١٤) عنصرًا من واقع (١٥) عنصرًا (التي يرمز لها بالمربع الأحمر) هي ذات تأثير عميق على إدارة برامج التربية الخاصة؛ حيث إنها تقع فوق متوسط الوزن النسبي المرجح.

٤- بناء مصفوفة التحليل الرباعي:

يقدم هذا الجزء مصفوفة التحليل الرباعي والتي تتضمن جدول تحليل البيئة الداخلية (جوانب القوة والضعف) وتحليل البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) حسب نموذج التحليل الذي يطلق عليه SWOT Analysis وهو اختصار للكلمات الأربع الأساسية: جوانب القوةStrengths، وجوانب الضعف Weaknesses، والفرص Opportunities، والتهديدات Threats. كما في الشكل التالي (نور الهدى ومنال، ٢٠١٥):

البيئة / البيئة	عناصر القوة Strengths (S)	عناصر الضعف (W) Weaknesses
الفرص(O) Opportunities	استراتيجية القوة والفرص (الريادية)(S/O) استخدام نقاط القوة الداخلية لاستغلال الفرص المتاحة خارجيا (الوضع المثالي الجيد)	استراتيجية الضعف والفرص (العلاجية أو الإصلاحية) (W/O) التغلب على مواقع الضعف الداخلية من خلال استغلال الفرص المتاحة خارجيا (تعديل)
التهديدات(T)Threats	استراتيجية القوة والتهديدات (الدفاعية) (S/T) استخدام نقاط القوة الداخلية لتجنب التهديدات الخارجية أو الحد من آثارها (البحث عن فرص في ظل التهديدات)	استراتيجية الضعف والتهديدات (المحافظة والبقاء) (W/T) تقليل مواطن الضعف الداخلية لتفادي المخاطر الخارجية (المحافظة على البقاء).

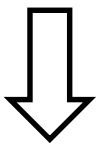
شكل (٣) مصفوفة التحليل الرباعي SWOT

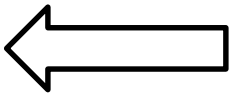
وفي ضوء النتائج السابقة، تم بناء مصفوفة التحليل الرباعي لعناصر البيئة الداخلية (القوة والضعف) والبيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) للوقوف على أكثر العناصر تأثيرا في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، لاستخلاص الاستراتيجيات البديلة والمناسبة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة، والجدول التالي يبين التفاعل بين هذه العناصر:

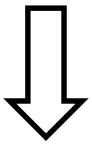
جدول١٨

التحليل الرباعي المزدوج لعناصر البيئة الداخلية والخارجية

البيئة الداخلية **(نقاط القوة وجوانب الضعف)**	**أبرز عناصر القوة (S) Strengths** (١) وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته. (٢) وجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات لمتابعة سير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصة. (٣) تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة. (٤) تأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف التربوي المناسب لبرامج التربية الخاصة. (٥) وجود تدريب مركزي مناسب للهيئات التدريسية العاملة في برامج التربية الخاصة.	**أبرز عناصر الضعف (W) Weaknesses** (١) ندرة مشاركة مديري مدارس التربية الخاصة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. (٢) نقص في الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة. (٣) ندرة البرامج التدريبية في تأهيل مديري المدارس لقيادة برامج التربية الخاصة. (٤) ضعف توعية المجتمع بأسس وضوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية. (٥) ندرة مقاييس الكشف والتشخيص المبكرة العمانية لحالات التربية الخاصة المتنوعة.

البيئة الخارجية **(الفرص والتهديدات)** 	(٦) ارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة. (٧) تُطبق أدوات كشف وتشخيص خاصة لطلبة برامج التربية الخاصة. (٨) تخصص الوزارة ميزانية مناسبة لبرامج التربية الخاصة. (٩) توفر الوثائق والأدلة الاسترشادية لجميع برامج التربية الخاصة. (١٠) توفر تأهيل أكاديمي وتربوي لجميع معلمي التربية الخاصة. (١١) وضوح السياسات والتشريعات التي تنظم العمل في إدارة التربية الخاصة. (١٢) تستخدم آليات تقويم مناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة. (١٣) وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في جوانب تخص التربية الخاصة. (١٤) تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع وزارة الصحة في جوانب تخص التربية الخاصة. (١٥) وجود برامج توعوية لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة. (١٦) يشارك بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.	(٦) ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة. (٧) قلة تأهيل مديري المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة في مجال تقويم أداء العاملين لديهم. (٨) قلة صلاحيات مدير المدرسة للمشاركة في تخطيط مناهج برامج التربية الخاصة. (٩) محدودية الفرص المتاحة لمعلمي التربية الخاصة للمشاركة في تطوير مناهج التربية الخاصة. (١٠) غياب الأدوات المقننة لتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. (١١) ضعف في وضوح المعايير الخاصة بتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. (١٢) ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة وفقا لاحتياجهم التدريبي. (١٣) مركزية الإدارة بوزارة التربية والتعليم. (١٤) ضعف تطبيق معايير معتمدة لتقويم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة. (١٥) ازدواجية المهام الإدارية والفنية لإدارات برامج التربية الخاصة. (١٦) تعدد مسؤوليات الكادر الإداري والتدريسي في مؤسسات التربية الخاصة.
أبرز الفرص(O) Opportunities (١) وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل. (٢) المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصة. (٣) مشاركة المجتمع المدني في تمويل مؤسسات وبرامج التربية الخاصة. (٤) اهتمام القيادات العليا في الدولة بفئات التربية الخاصة. (٥) وجود كفاءات محلية تقدم استشارات في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.	**استراتيجية القوة والفرص(S/O)** (١) تعظيم المبادئ الإسلامية المؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة من خلال التشريعات المناسبة لبرامج التربية الخاصة S11S15O1 (٢) تفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمجتمع المدني لتحقيق الأهداف المنشودة في برامج التربية الخاصة والحصول على الدعم المادي.S13S14O2O3O6 (٣) الاستفادة من دعم القيادات العليا في الدولة في تبني قرارات وقوانين وأدلة استرشاديه تربوية خاصة لخدمة برامج التربية الخاصة.S9S11O4	**استراتيجية الضعف والفرص (W/O)** (١) الاستفادة من التوجه نحو الشراكة المجتمعية في علاج ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة.W6O2O3 (٢) إلحاق إدارات المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة ببرنامج القيادة المدرسية في المعهد التخصصي لصقل مهاراتهم في مجال إدارة برامج التربية الخاصة، وتقديم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية وبما يتناسب مع فلسفة الإدماج الشامل وسُبل التعامل مع فئات التربية الخاصة. W3W12O1 (٣) تعظيم الاستفادة من مشاركة المجتمع المدني في علاج ضعف

(٦) وجود مراكز ومؤسسات خاصة لرعاية طلبة التربية الخاصة.	(٤) الاستفادة من المعهد التخصصي للتدريب المهني في رفع مستوى التنمية المهنية للفئات المرتبطة بالعمل في إدارة برامج التربية الخاصة.S3S4S5O2 (٥) تعظيم الاستفادة من الكفاءات المحلية المعنية بتقديم استشارات في مجال التربية الخاصة للتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة بالتعاون مع قسم تشخيص ورعاية الموهوبين.S7O5 (٦) الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في مجال التقويم بالتعاون مع المديرية العامة للتقويم التربوي والمديرية العامة للتربية الخاصة بالسلطنة في تطبيق آليات تقويم مناسبة لفئات التربية الخاصة بما يناسب إمكانياتهم وبوائم البيئة العمانية.S12O5 (٧) تعظيم الاستفادة من مؤسسات التعليم العالي في تقديم التأهيل الأكاديمي والتربوي لكافة العاملين بإدارة برامج التربية الخاصة. S10O2O3 (٨) التوسع في هيكلة دائرة التربية الخاصة ورفعها إلى مديرية عامة مستقلة في الجوانب الإدارية والمالية؛ بحيث تتضمن دوائر وأقسام لكافة برامجها بالإضافة إلى أقسام التشخيص، والتقويم، والمناهج، والوثائق. S8S12S9S7S1O4 (٩) تعظيم الاستفادة من الخطط الاستراتيجية بالوزارة وربطها بخطط دائرة التربية الخاصة وأقسامها، وما يرتبط بها من خطط الزيارات الإشرافية والتقييمية. S2S6O4	توعية المجتمع بأسس وضوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالتعاون مع وسائل ومؤسسات الإعلام المتنوعة بالسلطنة.W4O3 (٤) تعظيم الاستفادة من الكفاءات المحلية في مجال التربية الخاصة في المؤسسات الحكومية المتنوعة مثل جامعة السلطان قابوس؛ لعلاج ندرة المقاييس العمانية للتشخيص والكشف المبكر لحالات التربية الخاصة. W5O5 (٥) تعظيم اهتمام القيادات العليا بفئات التربية الخاصة في إيجاد البدائل واللوائح المنظمة للعمل في إدارة برامج التربية الخاصة بما يضمن توصيف المهام الوظيفية لكل العاملين في هذا المجال، والتخلص من ازدواجية المهام الإدارية والفنية لدى العاملين في التربية الخاصة. W1W2W8W9W13 W15W16O4 (٦) تعظيم التوجه نحو الشراكة المجتمعية في علاج مشكلة التأهيل التربوي والفني للعاملين ببرامج التربية الخاصة بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي. W2W7O2O3O4O5 (٧) الاستفادة من الكفاءات والخبرات في مؤسسات التعليم العالي في إجراء البحوث والدراسات؛ لإيجاد البدائل المناسبة لأدوات تقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة من خلال الاستفادة بمعايير دقيقة طُبقت في دول أخرى مرتبطة بالتقويم المؤسسي والعاملين ببرامج التربية الخاصة. W10W11W14O5
البيئة الداخلية **(نقاط القوة وجوانب الضعف)** 	**أبرز عناصر القوة (S) Strengths** (١) وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته. (٢) وجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات لمتابعة سير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصة. (٣) تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة.	**أبرز عناصر الضعف (W) Weaknesses** (١) ندرة مشاركة مديري مدارس التربية الخاصة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. (٢) نقص في الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة.

البيئة الخارجية **(الفرص والتهديدات)** 	(٤) تأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف التربوي المناسب لبرامج التربية الخاصة. (٥) وجود تدريب مركزي مناسب للهيئات التدريسية العاملة في برامج التربية الخاصة. (٦) ارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة. (٧) تُطبق أدوات كشف وتشخيص خاصة لطلبة برامج التربية الخاصة. (٨) تخصص الوزارة ميزانية مناسبة لبرامج التربية الخاصة. (٩) توفر الوثائق والأدلة الاسترشادية لجميع برامج التربية الخاصة. (١٠) توفر تأهيل أكاديمي وتربوي لجميع معلمي التربية الخاصة. (١١) وضوح السياسات والتشريعات التي تنظم العمل في إدارة التربية الخاصة. (١٢) تستخدم آليات تقويم مناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة. (١٣) وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في جوانب تخص التربية الخاصة. (١٤) تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع وزارة الصحة في جوانب تخص التربية الخاصة. (١٥) وجود برامج توعوية لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة. (١٦) يشارك بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.	(٣) ندرة البرامج التدريبية في تأهيل مديري المدارس لقيادة برامج التربية الخاصة. (٤) ضعف توعية المجتمع بأسس وضوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية. (٥) ندرة مقاييس الكشف والتشخيص المبكرة العمانية لحالات التربية الخاصة المتنوعة. (٦) ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة. (٧) قلة تأهيل مديري المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة في مجال تقويم أداء العاملين لديهم. (٨) قلة صلاحيات مدير المدرسة للمشاركة في تخطيط مناهج برامج التربية الخاصة. (٩) محدودية الفرص المتاحة لمعلمي التربية الخاصة للمشاركة في تطوير مناهج التربية الخاصة. (١٠) غياب الأدوات المقننة لتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. (١١) ضعف في وضوح المعايير الخاصة بتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. (١٢) ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة وفقا لاحتياجهم التدريبي. (١٣) مركزية الإدارة بوزارة التربية والتعليم. (١٤) ضعف تطبيق معايير معتمدة لتقويم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة. (١٥) ازدواجية المهام الإدارية والفنية لإدارات برامج التربية الخاصة. (١٦) تعدد مسؤوليات الكادر الإداري والتدريسي في مؤسسات التربية الخاصة.
أبرز التهديدات(Threats(T (١) انعكاسات الأزمة الاقتصادية للدولة على تمويل برامج التربية الخاصة. (٢) ندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصة. (٣) ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصصة بما يسمى	**استراتيجية القوة والتهديدات (S/T)** (١) إيجاد بدائل عملية لتعزيز الجوانب المادية التي تدعم تمويل برامج التربية الخاصة من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص والمجتمع المدني وذلك لتقليل آثار انعكاسات الأزمة الاقتصادية الحالية للدولة. S8T1T5T11	**استراتيجية الضعف والتهديدات (W/T)** (١) إعادة النظر في التشريعات والإجراءات المقيدة والرسمية والإدارة المركزية، من خلال إعطاء مزيد من الصلاحيات في الجوانب المالية والإدارية والفنية، لإيجاد البدائل المناسبة التي تحد من آثار الأزمة الاقتصادية على برامج التربية

المسار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص أكاديمي). (٤) ندرة وجود بيوت خبرة متخصصة في برامج التربية الخاصة. (٥) قلة الدعم المادي المقدم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة. (٦) ضعف مشاركة أولياء الأمور في الجوانب المرتبطة بأبنائهم ضمن برامج التربية الخاصة. (٧) ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة. (٨) ندرة وجود مراكز وطنية عمانية متخصصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة. (٩) تدني درجة رضى المجتمع وتطلعاته المستقبلية من الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة. (١٠) التسارع التكنولوجي وانعكاسه على إدارة برامج التربية الخاصة. (١١) قلة الإمكانيات لمواكبة التغيرات الناتجة من الثورة المعرفية في مجال إدارة برامج التربية الخاصة. (١٢) عدم وجود تخصص "معلم تربية خاصة" في التعليم العالي بسلطنة عمان. (١٣) تزايد عدد الملتحقين ببرامج التربية الخاصة. (١٤) ثقافة المجتمع نحو طلبة التربية الخاصة من حيث إمكانياتهم وقدراتهم. (١٥) التغيير المستمر في الهيكل الإداري والتدريسي لمؤسسات التربية الخاصة.	(٢) الاستفادة من سياسات وتشريعات الدولة، والخطة الاستراتيجية للوزارة في تأهيل وتمكين طلبة التربية الخاصة لريادة الأعمال من خلال تأسيس مراكز وحاضنات خاصة في هذا المجال، وبالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة. S6S11S13S14T2T8 (٣) تعظيم الاستفادة من مؤسسات التعليم العالي ومعهد التدريب التخصصي في إعداد وتأهيل الكوادر العمانية المتخصصة أكاديميا وفنيا وتربويا من كافة العاملين في قطاع التربية الخاصة. S3S4S5S10T3T12 (٤) تعزيز أوجه الدعم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة في ضوء السياسات والتشريعات المنظمة للعمل في إدارة برامج التربية الخاصة. S11T5 (٥) تعظيم الاستفادة من الوثائق والأدلة الاسترشادية لبرامج التربية الخاصة في زيادة تفعيل البرامج التوعية التي تحث أولياء أمور الطلبة على المشاركة الفاعلة في كافة البرامج المتنوعة التي تخدم أبنائهم، وتعزز ثقافة المجتمع نحو إمكانات وقدرات طلبة التربية الخاصة في المساهمة الإيجابية للتنمية المستدامة في المجتمع. S9S15T6T14 (٦) الاستفادة من الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة والذي تُمثل المديرية العامة للتربية الخاصة أحد أركانه الأساسية، في الحفاظ على استقرار الكوادر الإدارية والتدريسية العاملة في قطاع التربية الخاصة. S1T15 (٧) تعزيز الحاجة إلى تطوير أدوات الكشف والتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة ومعايير وآليات تقويم الطلبة بالاستفادة من بيوت خبرة متخصصة في مجال التربية الخاصة داخل وخارج السلطنة. S7S12T4 (٨) توظيف مشاركة بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج	الخاصة، وتكييف البيئة المدرسية لتتناسب والزيادة المستمرة لعدد الملتحقين بهذه البرامج. W6W8W13T1T5T7T11T13 (٢) تفعيل الشراكة مع المؤسسات والمنظمات العربية والأجنبية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، لتبادل التعاون والخبرات في المجالات المرتبطة بإدارة التربية الخاصة كالتسارع التكنولوجي وأثره على برامج التربية الخاصة، وبرامج تأهيل وتمكين الطلبة لريادة الأعمال، وبرامج إعداد العاملين بالتربية الخاصة والتنمية المهنية لهم وسُبل التخطيط لها، مما يُنتج خبرات وكوادر عمانية وطنية مؤهلة ومتخصصة قادرة على قيادة برامج التربية الخاصة، ولديها الإمكانات لتصميم المناهج وأدوات التشخيص والتقويم(المؤسسي/ الموارد البشرية) المناسبة لكافة فئات برامج التربية الخاصة، وفقًا لمعايير دقيقة معتمدة تتماشى وسياق البيئة العمانية الأصيلة. W1W2W3W5W7W9W10W11W12W14T2T3T4T10T12 (٣) الاستفادة من وسائل الإعلام المتنوعة بالسلطنة بما فيها قسم الإعلام التربوي بالوزارة في توعية المحيط الاجتماعي بأسس وضوابط القبول في برامج التربية الخاصة، والخدمات المقدمة لكل برنامج والخطط التطويرية المستقبلية لهذه البرامج، مما يعزز مشاركتهم في متابعة أبنائهم، وبالتالي يؤثر إيجابا في ثقافة المجتمع تجاه فئات التربية الخاصة وإمكاناتهم المتنوعة في خدمة المجتمع. W4T6T9T14 (٤) الاستفادة من التغيير في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، بوضع أدلة تشريعية واضحة ومحددة للمهام الإدارية والفنية بشكل دقيق وفقًا للمسميات الوظيفية، وتجنبًا لتعدد المسؤوليات وازدواجية المهام للموارد البشرية العاملة ببرامج التربية الخاصة. W15W16T15

	برامج التربية الخاصة، وارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة، وتقارير الزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات في إيجاد الحلول والبدائل للتحديات التي تواجه تطبيق برامج التربية الخاصة مثل: ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة، وتدني درجة رضى المجتمع وتطلعاته المستقبلية من الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة، وقلة الإمكانيات لمواكبة التغيرات من الثورة المعرفية الصناعية الرابعة، وانعكاساتها على إدارة برامج التربية الخاصة. S2S6S16T7T9T10T11	

٥- الاستراتيجيات البديلة لإدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة:

تستمد مدخلات الإدارة الاستراتيجية من نقطة التوازن بين قدرة المؤسسة على اقتناص الفرص، وتحييد المخاطر في بيئتها الخارجية، وبين عناصر القوة والضعف في بيئتها الداخلية، ويعتمد نجاح أي مؤسسة في إدارتها الفاعلة إلى حد كبير على قدرتها على تعظيم نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف في بنائها التنظيمي وثقافتها التنظيمية السائدة، وفي الإمكانات المتاحة في بيئتها الداخلية (القطامين، ٢٠٠٢).

وحتى يكون للخطوات السابقة قيمة يتعين على الوزارة أخذ التدابير اللازمة والإجراءات المنظمة التي يتعين عليها العمل بمقتضاها، هذه التدابير تسمى "بالاستراتيجيات البديلة"، وتُعد أشهر البدائل الاستراتيجية: الاستراتيجية الريادية (القوة والفرص (S/O)، الاستراتيجية العلاجية أو الإصلاحية (الضعف والفرص W/O)، الاستراتيجية الدفاعية (القوة والتهديدات S/T)، استراتيجية المحافظة على البقاء أو الاستقرار (الضعف والتهديدات W/T) (جوبي، ٢٠١٥، وهيبة والسيد، ٢٠١٦)، وفيما يلي عرض لملامح كل استراتيجية بديلة:

أ. الاستراتيجية الريادية (القوة والفرص (S/O):

يستند هذا البديل على إحداث تحول ونقلة نوعية، من خلال استثمار عناصر القوة بالوزارة في إدارة برامج التربية الخاصة وتوظيف الإيجابيات المتوفرة بأقصى استفادة ممكنة مما يساعد على اقتناص الفرص الخارجية المتاحة لديها، وبالتالي تصبح الوزارة ذات موقع ريادي لما لديها من

إمكانيات وموارد داخلية قوية يمكن تسخيرها وتوظيفها في استثمار الفرص، لما يحقق المبادأة للتطوير المستمر، وهذا سينعكس إيجابًا على إدارة برامج التربية الخاصة، وتتضح ملامح هذه الاستراتيجية استنادً إلى الجدول السابق على ما يلي:

(١) تعظيم المبادئ الإسلامية المؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة من خلال التشريعات المناسبة لبرامج التربية الخاصة S11S15O1

(٢) تفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمجتمع المدني لتحقيق الأهداف المنشودة في برامج التربية الخاصة والحصول على الدعم المادي. S13S14O2O3O6

(٣) الاستفادة من دعم القيادات العليا في الدولة في تبني قرارات وقوانين وأدلة استرشاديه تربوية خاصة لخدمة برامج التربية الخاصة.S9S11O4

(٤) الاستفادة من المعهد التخصصي للتدريب المهني في رفع مستوى التنمية المهنية للفئات المرتبطة بالعمل في إدارة برامج التربية الخاصة.S3S4S5O2

(٥) تعظيم الاستفادة من الكفاءات المحلية المعنية بتقديم استشارات في مجال التربية الخاصة للتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة بالتعاون مع قسم تشخيص ورعاية الموهوبين.S7O5

(٦) الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في مجال التقويم بالتعاون مع المديرية العامة للتقويم التربوي والمديرية العامة للتربية الخاصة بالسلطنة في تطبيق آليات تقويم مناسبة لفئات التربية الخاصة بما يناسب إمكانياتهم ويوائم البيئة العمانية.S12O5

(٧) تعظيم الاستفادة من مؤسسات التعليم العالي في تقديم التأهيل الأكاديمي والتربوي لكافة العاملين بإدارة برامج التربية الخاصة.S10O2O3

(٨) التوسع في هيكلة دائرة التربية الخاصة ورفعها إلى مديرية عامة مستقلة في الجوانب الإدارية والمالية؛ بحيث تتضمن دوائر وأقسام لكافة برامجها بالإضافة إلى أقسام التشخيص، والتقويم، والمناهج، والوثائق. S8S12S9S7S1O4

(٩) تعظيم الاستفادة من الخطط الاستراتيجية بالوزارة وربطها بخطط دائرة التربية الخاصة وأقسامها، وما يرتبط بها من خطط الزيارات الإشرافية والتقييمية.S2S6O4

ب. الاستراتيجية العلاجية أو الإصلاحية (الضعف والفرص W/O)

ومن خلال هذه الاستراتيجية تتجه الوزارة إلى معالجة عناصر الضعف والقصور فيما يتعلق بإدارة برامج التربية الخاصة، والحرص على تخفيفها إلى أقل قدر ممكن بالاستفادة من الفرص الخارجية المتاحة، وكنتيجة لذلك نجد أن الوزارة ستتجه لإصلاح ومعالجة الفجوات وأوجه القصور لديها وفقا لهذه الاستراتيجية، حيث تتضح ملامحها في التالي:

(١) الاستفادة من التوجه نحو الشراكة المجتمعية في علاج ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة.W6O2O3

(٢) إلحاق إدارات المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة ببرنامج القيادة المدرسية في المعهد التخصصي لصقل مهاراتهم في مجال إدارة برامج التربية الخاصة، وتقديم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية وبما يتناسب مع فلسفة الإدماج الشامل وسُبل التعامل مع فئات التربية الخاصة. W3W12O1

(٣) تعظيم الاستفادة من مشاركة المجتمع المدني في علاج ضعف توعية المجتمع بأسس وضوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالتعاون مع وسائل ومؤسسات الإعلام المتنوعة بالسلطنة. W4O3

(٤) تعظيم الاستفادة من الكفاءات المحلية في مجال التربية الخاصة في المؤسسات الحكومية المتنوعة مثل جامعة السلطان قابوس؛ لعلاج ندرة المقاييس العمانية للتشخيص والكشف المبكر لحالات التربية الخاصة.W5O5

(٥) تعظيم اهتمام القيادات العليا بفئات التربية الخاصة في إيجاد البدائل واللوائح المنظمة للعمل في إدارة برامج التربية الخاصة بما يضمن توصيف المهام الوظيفية لكل العاملين في هذا المجال، والتخلص من ازدواجية المهام الإدارية والفنية لدى العاملين في التربية الخاصة.

W1W2W8W9W13W15W16O4

(٦) تعظيم التوجه نحو الشراكة المجتمعية في علاج مشكلة التأهيل التربوي والفني للعاملين ببرامج التربية الخاصة بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي. W2W7O2O3O4O5

(٧) الاستفادة من الكفاءات والخبرات في مؤسسات التعليم العالي في إجراء البحوث والدراسات؛ لإيجاد البدائل المناسبة لأدوات تقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة من خلال

الاستفادة من معايير دقيقة طُبقت في دول أخرى مرتبطة بالتقويم المؤسسي والعاملين ببرامج التربية الخاصة.W10W11W14O5

ج. الاستراتيجية الدفاعية (القوة والتهديدات S/T)

في هذا البديل تسعى الوزارة إلى استغلال كافة عناصر القوة لديها واستثمارها في الدفاع عن برامجها أمام التهديدات المحيطة بها، والمؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة، حيث تتمثل ملامح هذه الاستراتيجية في:

(١) إيجاد بدائل عملية لتعزيز الجوانب المادية التي تدعم تمويل برامج التربية الخاصة من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص والمجتمع المدني وذلك لتقليل آثار انعكاسات الأزمة الاقتصادية الحالية للدولة. S8T1T5T11

(٢) الاستفادة من سياسات وتشريعات الدولة، والخطة الاستراتيجية للوزارة في تأهيل وتمكين طلبة التربية الخاصة لريادة الأعمال من خلال تأسيس مراكز وحاضنات خاصة في هذا المجال، وبالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة. S6S11S13S14T2T8

(٣) تعظيم الاستفادة من مؤسسات التعليم العالي ومعهد التدريب التخصصي في إعداد وتأهيل الكوادر العمانية المتخصصة أكاديميا وفنيا وتربويا من كافة العاملين في قطاع التربية الخاصة. S3S4S5S10T3T12

(٤) تعزيز أوجه الدعم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة في ضوء السياسات والتشريعات المنظمة للعمل في إدارة برامج التربية الخاصة. S11T5

(٥) تعظيم الاستفادة من الوثائق والأدلة الاسترشادية لبرامج التربية الخاصة في زيادة تفعيل البرامج التوعية التي تحث أولياء أمور الطلبة على المشاركة الفاعلة في كافة البرامج المتنوعة التي تخدم أبنائهم، وتعزز ثقافة المجتمع نحو إمكانات وقدرات طلبة التربية الخاصة في المساهمة الإيجابية للتنمية المستدامة في المجتمع. S9S15T6T14

(٦) الاستفادة من الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة والذي تُمثل المديرية العامة للتربية الخاصة أحد أركانه الأساسية، في الحفاظ على استقرار الكوادر الإدارية والتدريسية العاملة في قطاع التربية الخاصة. S1T15

(٧) تعزيز الحاجة إلى تطوير أدوات الكشف والتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة ومعايير وآليات تقويم الطلبة بالاستفادة من بيوت خبرة متخصصة في مجال التربية الخاصة داخل وخارج السلطنة. S7S12T4

(٨) توظيف وتفعيل مشاركة بعض معلمي التربية الخاصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة، وارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة، وتقارير الزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات في إيجاد الحلول والبدائل للتحديات التي تواجه تطبيق برامج التربية الخاصة مثل: ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة، وتدني درجة رضى المجتمع وتطلعاته المستقبلية من الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة، وقلة الإمكانيات لمواكبة التغيرات من الثورة المعرفية الصناعية الرابعة، وانعكاساتها على إدارة برامج التربية الخاصة. S2S6S16T7T9T10T11

د. استراتيجية المحافظة على البقاء أو الاستقرار (الضعف والتهديدات W/T)

في هذه الاستراتيجية يكون توجه الوزارة للمحافظة على البقاء من خلال التغلب على جوانب الضعف الداخلية والحد قدر الإمكان من تأثير التهديدات التي تتعرض لها من البيئة الخارجية حتى تمنع تدهور الوضع القائم وتحافظ على بقائها واستقرارها، ويتضح ذلك من خلال الملامح التالية:

(١) إعادة النظر في التشريعات والإجراءات المقيدة والرسمية والإدارة المركزية، من خلال إعطاء مزيد من الصلاحيات في الجوانب المالية والإدارية والفنية، لإيجاد البدائل المناسبة التي تحد من آثار الأزمة الاقتصادية على برامج التربية الخاصة، وتكييف البيئة المدرسية لتتناسب والزيادة المستمرة لعدد الملتحقين بهذه البرامج. W6W8W13T1T5T7T11T13

(٢) تفعيل الشراكة مع المؤسسات والمنظمات العربية والأجنبية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، لتبادل التعاون والخبرات في المجالات المرتبطة بإدارة التربية الخاصة كالتسارع التكنولوجي وأثره على برامج التربية الخاصة، وبرامج تأهيل وتمكين الطلبة لريادة الأعمال، وبرامج إعداد العاملين بالتربية الخاصة والتنمية المهنية لهم وسُبل التخطيط لها، مما يُنتج خبرات وكوادر عمانية وطنية مؤهلة ومتخصصة قادرة على قيادة برامج التربية الخاصة، ولديها الإمكانات لتصميم المناهج وأدوات التشخيص والتقويم(المؤسسي/ الموارد البشرية) المناسبة لكافة فئات برامج التربية الخاصة، وفقًا لمعايير دقيقة معتمدة تتماشى وسياق البيئة العمانية الأصيلة.W1W2W3W5W7W9W10W11W12W14T2T3T4T10T12

(٣) الاستفادة من وسائل الإعلام المتنوعة بالسلطنة بما فيها قسم الإعلام التربوي بالوزارة في توعية المحيط الاجتماعي بأسس وضوابط القبول في برامج التربية الخاصة، والخدمات المقدمة لكل برنامج والخطط التطويرية المستقبلية لهذه البرامج، مما يعزز مشاركتهم في متابعة أبنائهم، وبالتالي يؤثر إيجابا في ثقافة المجتمع تجاه فئات التربية الخاصة وإمكاناتهم المتنوعة في خدمة المجتمع. W4T6T9T14

(٤) الاستفادة من التغيير في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، بوضع أدلة تشريعية واضحة ومحددة للمهام الإدارية والفنية بشكل دقيق وفقًا للمسميات الوظيفية، وتجنبًا لتعدد المسؤوليات وازدواجية المهام للموارد البشرية العاملة ببرامج التربية الخاصة. W15W16T15

ثانيا: بناء الاستراتيجية المقترحة

تم اعتماد معايير للموازنة بين البدائل الاستراتيجية المناسبة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، وفقًا لما جاء في (العاني وآخرون، ٢٠١٦، ص٣٢١)؛ حيث تم إسقاطها على البديل الاستراتيجي الحالي كالتالي:

١. التوافق (consistency): أن يكون البديل الاستراتيجي متوافقا مع عناصر أو عوامل البيئة الخارجية الكلية وقوى التنافس من جهة، ومع عناصر البيئة الداخلية كأهداف المنظمة وفلسفة الإدارة ونمطها القيادي وهيكلها التنظيمي، والأنشطة الرئيسية في المنظمة. وبالنظر إلى البديل الاستراتيجي ذي التوجه الريادي نجد أن هناك توافقًا بين بين عناصر البيئتين الداخلية والخارجية لوزارة التربية التعليم فيما يتعلق بإدارة التربية الخاصة تمثل في اقتناص الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لتعزيز نقاط القوة في البيئة الداخلية، من خلال تعظيم المبادئ الإسلامية المؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة ورسم السياسات والتشريعات المناسبة لبرامج التربية الخاصة.

٢. المنفعة) Benefit): ينبغي أن يحقق البديل الاستراتيجي منفعة للمنظمة سواء مادية أو مالية أو بشرية. وتمثل هذا المعيار من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمجتمع المدني لتحقيق الأهداف المنشودة في برامج التربية الخاصة والحصول على الدعم المادي، والاستفادة من المعهد التخصصي للتدريب المهني في رفع مستوى التنمية المهنية للفئات المرتبطة بالعمل في إدارة برامج التربية الخاصة

٣. القبول (Acceptance): يجب أن يحظى البديل الاستراتيجي بقبول الأطراف المتعاملة مع المنظمة. وهذا لن يتأتى على المدى القصير بل يحتاج إلى خطط استراتيجية قصيرة/وطويلة المدى

لتطوير وتحسين الخدمات التي تقدمها المديرية العامة للتربية الخاصة للمستفيدين منها سواء من البيئة الداخلية والخارجية على السواء، وذلك من خلال أساليب متنوعة كالمتابعة والتقويم المستمر، وقياس رضا المستفيد من خدمات برامج التربية الخاصة.

٤. التطابق (Conformity): بمعنى أن يحقق البديل الاستراتيجي تطابقا مع رسالة المنظمة وأهدافها الاستراتيجية، وتناسبا واضحا مع الفرص والتحديات البيئية، ونقاط القوة والضعف الداخلية. ويُعد البديل الريادي بديلا متناسبًا ورسالة وأهداف وزارة التربية والتعليم التي تسعى من خلال رؤيتها " تعليمٌ عالِي الجَوْدَةِ مُدمجٌ بالتقانة، مُتعدِّد المسارات، يُعزِّز الابتكار وريادة الأعمال، ويَبني المهارات" إلى تطوير مخرجاتها بغايات وإجراءات تحقق التنمية المستدامة بما يتناسب ورؤية عمان ٢٠٤٠.

وفي ضوء التحليل السابق وعرض الاستراتيجيات البديلة، فإن الدراسة ترجح اختيار البديل الأول وهو (الاستراتيجية الريادية) للمبررات التالية:

أ- نتائج السؤال الأول والتي كشفت وجود خبرات لدى بعض الدول يمكن الاستفادة منها في السلطنة لإدارة برامج التربية الخاصة، كخبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، واليابان، وجمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية، والمملكة العربية السعودية، والكويت، وخاصة في مجالات مثل الحقوق والتشريعات، والدمج الشامل، وتطبيق نظام الجودة الشاملة في إدارة التربية الخاصة، وكذلك استخدام المعايير الوطنية والدولية في تقييم المؤسسات والعاملين بهذا القطاع، وإدراج برامج لتخصصات مرتبطة بالتربية الخاصة في التعليم العالي، سواء للمعلمين أو القادة التربويين.

ب- نتائج السؤال الثاني والتي كشفت عن الوضع الراهن في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي جاءت بمستوى متوسط في كافة مجالاتها (التخطيط، والتنظيم، والتمويل، والتقويم)؛ حيث كانت أكثر المشكلات تتركز في جانب التمويل الذي تعتبره الدراسة المحرك الأساسي في تنفيذ العمليات الإدارية الأخرى.

ج- إمكانية الاستفادة من عناصر القوة المتوفرة في البيئة الداخلية لوزارة التربية والتعليم، واقتناص الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لتعزيزها.

د- الظروف الاقتصادية الراهنة وانعكاساتها على التعليم.

هـ- تتميز هذه الاستراتيجية بقلة التكاليف والجهد والوقت.

وعليه يمكن صـياغة الاسـتراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ضمن المحاور التالية:

١- منطلقات بناء الاستراتيجية المقترحة.

٢- أبعاد الاستراتيجية المقترحة (الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف، الهيكل التنظيمي).

٣- متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

٤- معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وسُبل التعامل معها.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه المحاور:

١: منطلقات بناء الاستراتيجية المقترحة

تعتمد الاسـتراتيجية المقترحة على اسـتثمار الوزارة لعناصـر القوة المتوفرة في بيئتها الداخلية وتوظيفها بشـكل إيجابي واقتناص الفرص الخارجية المتاحة لديها بما يخدم تطوير إدارة برامج التربية الخاصة، وعليه يقوم بناء الاستراتيجية المقترحة على المنطلقات التالية:

- **منطلقات نظرية:**

انبثقت المنطلقات النظرية للاسـتراتيجية من خلال نتائج الدراسـة التحليلية للأدب النظري والدراسـات السـابقة ذات العلاقة بموضـوع الدراسـة الحالية، ونتائج الدراسـة الميدانية؛ حيث تبين تزايد الاهتمام ببرامج التربية الخاصـة وسـبل تطويرها من حيث مدخلاتها وعملياتها المتنوعة ومخرجاتها، وتُعد إدارة هذه البرامج أحد أهم محركات التقدم والتنمية في المجتمع، ومن أبرز ما أشارت إليه نتائج تحليل الأدبيات ما يلي:

- تُعد برامج التربية الخاصـة جزءًا رئيسيًا من المنظومة التربوية في أي مجتمع، مع تباين في آليات تطبيق وإدارة هذه البرامج من دولة لأخرى.
- تبني اللامركزية في إدارة برامج التربية الخاصـة؛ للحاجة إلى اتخاذ بعض القرارات الدقيقة والمعتمدة على البيانات والخبرات وتحليل الوضـع الراهن

والخصـوصـية المتوفرة لكل مؤسـسـة مطبق بها أحد البرامج، مما يؤدي إلى المرونة والكفاءة في العمل وتحقيق التنمية المستدامة.

- أهمية التخطيط الاسـتراتيجي في إدارة برامج التربية الخاصـة والذي يتسـم بالواقعية والنظرة الاستشرافية للمستقبل باستخدام استراتيجيات علمية محددة تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة بدقة وتكلفة أقل في الجهد والمال.

- تفعيل الشـراكة المجتمعية في بناء اسـتراتيجيات تربوية وتعليمية تخدم قطاع التربية الخاصـة؛ ويقلل العبء المادي المتمركز على وزارة التربية والتعليم، ويسهم في إنجاز الأهداف بشكل أسرع.

- الحاجة إلى تحقيق نمو متوازن للطلبة الملتحقين ببرامج التربية الخاصـة من خلال تقديم الرعاية المتكاملة التي تتضـمن الجانب التربوي والاجتماعي والنفسي والصحي، وهذا لن يتأتى إلا بتحقيق الشراكة المجتمعية الفاعلة.

- ضرورة الاكتشاف المبكر لحالات التربية الخاصة ورعايتها بالخطط المناسبة منذ المهد، من خلال زيادة وحدات التشـخيص في الهيكل التنظيمي ورفدها بالمتخصصين في ذلك لتشمل كافة ولايات ومحافظات السلطنة.

- تعزيز الجانب الإشـرافي لبرامج التربية الخاصـة، سـواء الإشـراف الفني أو الإداري، لما لهذه الفئة من دور قيادي في عمليات التطوير والتحسين المستمر لكل ما يتعلق بهذه البرامج، بالإضـافة لتقديم الإرشـادات التي توجه العاملين لتطوير مهامهم الوظيفية في هذه البرامج.

- تُعد التنمية المهنية لكافة العاملين بقطاع التربية الخاصـة أحد أهم عوامل النجاح وتحقيق الأهداف المنشودة من هذه البرامج.

- الحاجة إلى تبني معايير واضحة ومعتمدة لتقويم برامج التربية الخاصة، وتحديد مؤشرات أداء عملية قابلة للقياس لكافة الطلبة والعاملين بهذه البرامج.

- ضرورة الاهتمام بالجانب الإعلامي التربوي؛ لخدمة برامج التربية الخاصة لما لها من دور في توعية المجتمع بأهمية فئات التربية الخاصـة في التنمية المستدامة للمجتمع.

- الاهتمام بتطلعات المجتمع وثقافته وحاجاته من خلال تبني اســـتراتيجيات تُعنى برعاية طلبة التربية الخاصة وتقديم خدمات متنوعة لهم.

- أكدت جميع الخبرات بضـرورة الاهتمام بتأهيل الكوادر البشـرية المتخصـصـة ببرامج التربية الخاصـــة، وتوفير القيادات الإدارية التربوية القادرة على فهم فلسفة إدارة برامج التربية الخاصة ورعاية طلبتها.

- **منطلقات محلية:**

تم اســـتقراء المنطلقات المحلية من خلال تحليل واقع إدارة برامج التربية الخاصـــة بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة، وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة، والتي أظهرت نتائجها بوجود جهود لا بأس بها على المستوى المحلي بالسلطنة، ويمكن تلخيص المنطلقات المحلية في الآتي:

- مستوى واقع إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم متحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.

- تمتلك وزارة التربية والتعليم نقاط قوة في إدارة برامج التربية الخاصـــة أهمها: وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصـــة أحد مكوناته، ووجود خطط للزيارات الإشـرافية على مسـتوى الوزارة والمحافظات لمتابعة ســير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصـــة، وحرص الوزارة على تأهيل المعلمين الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصـــة، وكذلك تأهيل مشـرفي التربية الخاصـة بمهارات الإشـراف التربوي المناسـب لبرامج التربية الخاصة.

- هناك عدد من نقاط الضعف في إدارة برامج التربية الخاصة داخل الوزارة تمثل أهمها في: ندرة مشـــاركة مديري مدارس التربية الخاصـــة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، ونقص في الكادر الإداري والفني المؤهل في بعض المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصـــة، وكذلك ندرة البرامج التدريبية في تأهيل مديري المدارس لقيادة برامج التربية الخاصـــة، بالإضـافة إلى ضـعف توعية المجتمع بأسـس وضـوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية، وندرة مقاييس الكشف والتشخيص المبكرة

العمانية لحالات التربية الخاصـــة المتنوعة، كما وأن هناك ضـــعف مصـــادر التمويل البديلة لدعم مدارس و برامج التربية الخاصة.

- ثمة عدد من الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لوزارة التربية والتعليم يمكن الاستفادة منها في إدارة برامج التربية الخاصة، أبرزها: وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلســـفة التعامل مع فئات التربية الخاصـــة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل، وكذلك المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصـــة، وأيضـــا مشـــاركة المجتمع المدني في تمويل مؤســـســـات وبرامج التربية الخاصـــة، بالإضـــافة إلى اهتمام القيادات العليا في الدولة بفئات التربية الخاصـــة، ووجود كفاءات محلية تقدم استشارات في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.

- يوجد عدد من التهديدات الخارجية والتي قد تشكل عائقاً للوزارة في إدارة برامج التربية الخاصة، أهمها: انعكاسات الأزمة الاقتصادية للدولة على تمويل برامج التربية الخاصـــة، وندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصـــة، وأيضًـــا ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصـــصـــة بما يسمى المسار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص أكاديمي)، بالإضافة إلى ندرة وجود بيوت خبرة متخصصة في برامج التربية الخاصـــة، وقلة الدعم المادي المقدم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة.

- توجهات خطة التنمية الخمســية العاشــرة (٢٠٢١-٢٠٢٥)، من خلال الأهداف الاستراتيجية المرتبطة بقطاع التربية الخاصة ضمن محاورها الأربعة (الإنسان والمجتمع، الاقتصاد والتنمية، البيئة المستدامة، الحوكمة والأداء المؤسسي).

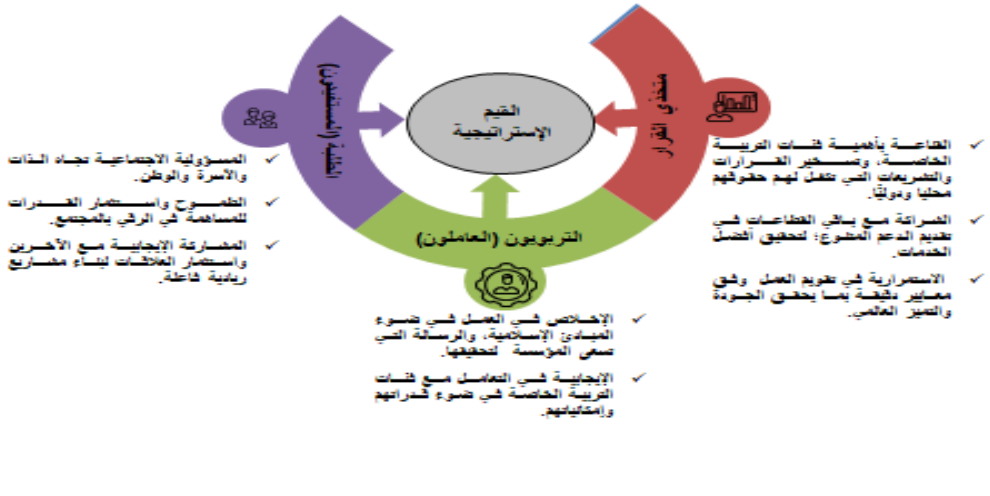
- توجهات رؤية عمان ٢٠٤٠، والمرتبطة بالتربية الخاصـــة من خلال بعض التوجهات الاستراتيجية في الأولويات (التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية، التشريع والقضاء والرقابة، الرفاه والحياة الاجتماعية، القيادة والإدارة الاقتصـــادية، القطاع الخاص والاســتثمار والتعاون الدولي، التنويع الاقتصـــادي والاستدامة المالية).

٢: أبعاد الاستراتيجية المقترحة

- **الرؤية**: وهي "الوضع المثالي الذي تسعى المنظمة إلى تحقيقه في المدى البعيد في ظل متغيرات بيئتها الداخلية والخارجية"(صالح، ٢٠١٧، ص.١٢٤)، وعليه تنطلق الاستراتيجية الحالية من الرؤية التالية: **"بناء منظومة تربوية، تتسم بالعدالة والشراكة المجتمعية، مستمدة من المبادئ والحقوق والتشريعات الإسلامية، محققة لخدمات عالية الجودة، في بيئة داعمة ومتجددة مدمجة بالتقانة وتعزز الابتكار والريادة، والتنمية المستدامة".**

- **الرسالة**: وتهدف إلى توضيح الغرض من وجود المؤسسة، وغالبا يتم اشتقاقها من البيئة التي تعمل فيها المؤسسة، وهي ترجمة لرؤيتها وما تتوقعه لمستقبلها، وبالتالي يمكن تحديد رسالة الاستراتيجية في **" تحقيق الشراكة المجتمعية بين وزارة التربية والتعليم وكافة القطاعات الحكومية والخاصة لدعم قطاع التربية الخاصة بالسلطنة في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، بما يحقق المبادئ والحقوق والتشريعات الخاصة لهذه الفئة، ويكفل الرعاية الكاملة والعدالة في الخدمات المقدمة، من خلال كوادر فنية وإدارية مؤهلة أكاديميا وتربويا، قادرة على المشاركة الفاعلة في تجديد البرامج التربوية وتقييمها وفقًا لمعايير دقيقة ومعتمدة تلبي احتياجات وتطلعات المجتمع، وتسهم في تمكين فئات التربية الخاصة وتأهيلهم لريادة الأعمال بما يتناسب وإمكانياتهم وقدراتهم، ليكون لهم بصمة في بناء ورقي مجتمعهم".**

- **القيم**: وتُعبر عن الفلسفة والثقافة التنظيمية السائدة داخل المؤسسة، وعليه فإن وجود الرؤية والرسالة لأي مؤسسة يسهم في إيجاد قيم إدارية إيجابية داعمة للتوجهات المستقبلية التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، وتتمثل أهم القيم التي تدعم التوجه الاستراتيجي للدراسة في الشكل٤ أدناه:



المصدر: إعداد الباحثة

الشكل (٤) القيم الاستراتيجية

حيث يوضح الشكل (٤) القيم الاستراتيجية والتي تُعبر عن الثقافة السائدة للأفراد في المؤسسة، تتمثل في ثلاث مستويات هي:

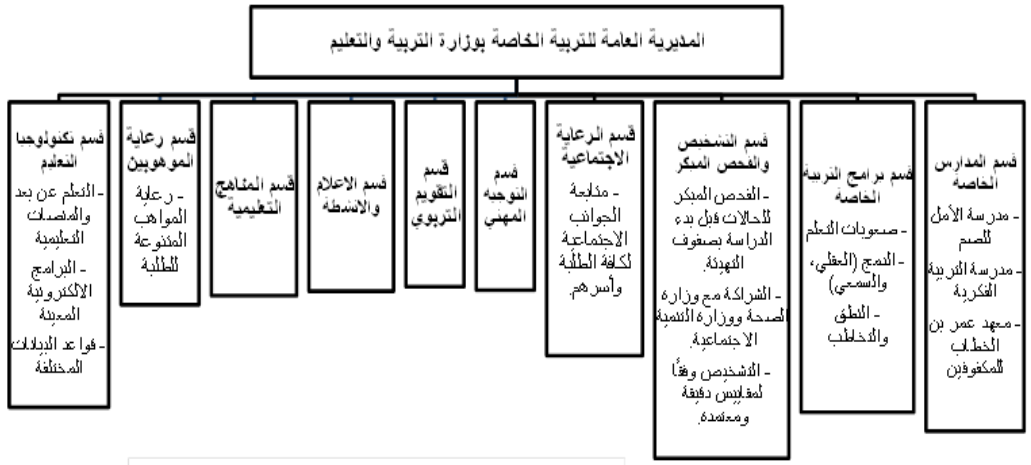
- **صانعي القرار**: القناعة بأهمية فئات التربية الخاصة، وتسخير القرارات والتشريعات التي تكفل لهم حقوقهم محليا ودوليًا، من خلال الشراكة مع باقي القطاعات في تقديم الدعم المتنوع؛ لتحقيق أفضل الخدمات، مع الاستمرارية في تقويم العمل وفق معايير دقيقة بما يحقق الجودة والتميز العالمي.

- **التربويين (العاملين):** الإخلاص في العمل في ضوء المبادئ الإسلامية، والرسالة التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، والإيجابية في التعامل مع فئات التربية الخاصة في ضوء قدراتهم وإمكانياتهم.

- **الطلبة (المستفيدين):** المسؤولية الاجتماعية تجاه الذات وتقديرها إيجابًا، وتجاه الأسرة من خلال الوعي بالواجبات والحقوق المرتبطة بها، وتجاه الوطن بالشعور للانتماء له، والطموح العالي باستثمار القدرات والإمكانيات للمساهمة في رقيه وتقدمه، والمشاركة الإيجابية مع الآخرين واستثمار العلاقات لبناء مشاريع ريادية فاعلة تحقق النمو الاقتصادي للفرد والمجتمع.

- **الهيكل التنظيمي:** وفقًا للمرسوم السلطاني (٢٠٢٠/٧٩) بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي- ملحق٦- ، فقد أُعتمدت المديرية

العامة للتربية الخاصة والتعليم المستمر بوزارة التربية والتعليم وهي تتبع مباشرة وكيل الوزارة للتعليم، بعد أن كانت دائرة تابعة للمديرية العامة للبرامج التعليمية، إلا أنه ومع هذه الجهود لم تظهر تقسيمات هذه المديرية سواء على مستوى الوزارة أو المحافظات التعليمية إلى يومنا هذا، ولا زالت الأدوار والمسؤوليات بالهيكل السابق هي المعمول بها، ومما لا شك فيه فإن وجود هيكل تنظيمي مستقر ووجود أدوار ومهام محددة وفقا للوظيفة، يُعد من مؤشرات نجاح إدارة برامج التربية الخاصة، وبالتالي تأمل الدراسة ضمن استراتيجيتها وجود تقسيمات إدارية جديدة في الوزارة والمحافظات التعليمية ضمن الهيكل الجديد للمديرية العامة للتربية الخاصة بالوزارة، يمكن اختصارها بالشكل (٥) التالي:



شكل (٥) الهيكل التنظيمي المقترح للمديرية العامة للتربية الخاصة

المصدر: إعداد الباحثة

٣- الخطة الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة

تُعد الخطة التنفيذية للاستراتيجية بمثابة ترجمة لتحقيق الأهداف وفق الغايات المحددة في (الاستراتيجية الريادية) وذلك من خلال تحديد الأهداف الإجرائية، ومتطلبات التنفيذ، ومؤشرات الأداء، ومسؤولية التنفيذ، وأساليب المتابعة والتقويم، والمدى الزمني المناسب للتنفيذ، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول١٩

الخطة الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة

الهدف الاستراتيجي (١): **تطوير التشريعات والقوانين واستدامتها للعمل التربوي بما يخدم برامج التربية الخاصة**					
الأهداف الاجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- اعداد خطة دورية لمراجعة التشريعات والقوانين المرتبطة ببرامج التربية الخاصة. - مواكبة التغيرات المحلية والعالمية المحيطة المؤثرة على برامج التربية الخاصة، وعلى ضوئها يتم النظر في القوانين والتشريعات البديلة. - الاستفادة من خبرات الدول المتنوعة في مجال تشريعات وقوانين التربية الخاصة بما يتناسب والبيئة العمانية.	- وجود خبراء متخصصين في مجال التربية الخاصة. - وجود مخططين استراتيجيين من متخذي القرار. - وجود نماذج لخطط مراجعة مرتبطة بذات الموضوع يمكن الاستفادة منها بما يتناسب والبيئة العمانية. - بدائل وحلول عملية ضمن الخطة للمشكلات الناجمة عن التغيرات المحيطة والمؤثرة على برامج التربية الخاصة. - توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لمواكبة هذه التغيرات. نماذج تشريعات وقوانين المنظمات الدولية المرتبطة بالتربية الخاصة مثل اليونيسيف، وهيئة حقوق الطفل بالأمم المتحدة، المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان..... إلخ	- متخذي القرار بالدولة. - القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. -المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - إدارات برامج التربية الخاصة. -- المديرية العامة للتخطيط والتطوير الاستراتيجي.	- وجود خطة متكاملة لمراجعة التشريعات والقوانين لكل برنامج من برامج التربية الخاصة. -وجود خطط بديلة وعملية موثقة، فيما يتعلق بالتشريعات والقرارات المرتبطة بالتربية الخاصة. - وجود نماذج لقوانين وتشريعات مرتبطة بالتربية الخاصة لخبرات دولية يمكن الاستفادة منها بما يتناسب والبيئة العمانية.	- دراسة تقويمية لمدى ملائمة التشريعات والقوانين المرتبطة بالتربية الخاصة بسلطنة عمان. - دراسة مقارنة لتشريعات وقوانين التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء التشريعات الدولية.	عام واحد

الهدف الاستراتيجي (٢): **تطوير الكفايات المرتبطة بالتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة**					
الأهداف الإجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- اعتماد دائرة للتشخيص المبكر المركزية بالوزارة - استحداث أقسام التشخيص المبكر في كافة المحافظات التعليمية. - تعيين المتخصصين في التشخيص، وتأهيلهم أكاديميا وتربويا ومهنيا. - توفير أدوات التشخيص المتنوعة مثل اختبار ستانفورد بينيه، والاختبارات السلوكية، واختبار ويكسلر، وتكييفها لتناسب البيئة العمانية. - تكييف الأدوات التشخيصية الأخرى حسب الحاجة لتناسب صعوبات التعلم، ومشاكل النطق والتخاطب، والتوحد، وفئة الدمج السمعي والدمج العقلي.	- مناقصة وموازنة مالية. - عقود مع مؤسسات التعليم العالي ومراكز التدريب. - مراكز تدريب متخصصة، ومدربين متخصصين في التشخيص. - برامج تدريبية مكثفة لإعداد وتأهيل الكوادر العمانية العاملة ببرامج التربية الخاصة. - ورش تدريبية عملية متخصصة في تطبيق أدوات واختبارات التشخيص المتنوعة. - برامج توعوية لأولياء الأمور والطلبة تدعم أهمية التشخيص المبكر. - تفويض مزيد من الصلاحيات والسلطة لمديري برامج التربية الخاصة فيما يتعلق بإيجاد البدائل المادية لدعم تحقيق بعض الأهداف الإجرائية.	- القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. -المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - مديري برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - المديرية العامة للشؤون الإدارية. - المديرية العامة للشؤون المالية. - المديرية العامة للتخطيط والتطوير الاستراتيجي. - المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. - خبراء من مؤسسات التعليم العالي. - خبراء ومدربين من الدول العربية والأجنبية الرائدة في مجال التشخيص المبكر. - المديرية العامة للإشراف التربوي.	- وجود خطط تدريب قصيرة المدى أو طويلة المدى مكتوبة وواضحة لتأهيل الكوادر العاملة في مجال التشخيص لبرامج التربية الخاصة المتنوعة. - وجود أدوات تشخيص مبكر مقننة مناسبة للتطبيق بما يتواءم والبيئة العمانية. - وجود مدربين متخصصين في مجال التشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة. - وجود أدلة إرشادية لتطبيق أدوات التشخيص المبكر. - تطبيق مالا يقل عن (٢) من الورش والبرامج التدريبية في الاتجاهات العالمية الحديثة للكشف والتشخيص المبكر لحالات التربية الخاصة.	- إجراء البحوث حول فاعلية أدوات التشخيص الحالية، وأدوات التشخيص المطورة. - دراسة تقييمية لمدى مناسبة وكفاية البرامج التدريبية المقدمة للعاملين بقطاع التربية الخاصة، وفقًا لتخصصاتهم ومسمياتهم الوظيفية.	٣أعوام

الهدف الاستراتيجي (٣): رفع **مستوى الأداء المؤسسي لوزارة التربية والتعليم في قطاع التربية الخاصة**					
الأهداف الاجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- ترسيخ ثقافة التميز والإبداع على جميع المستويات الوظيفية واستثمار الخبرات المميزة. - تبسيط وتحسن الخدمات التي تقدمها الوزارة من حيث الإجراءات والخطوات (بما في ذلك الخطوات المطلوبة والوقت والتكلفة اللازمين، وتوفير أدلة الخدمات والوثائق المرتبطة بهذه الإجراءات) . - إعداد خطة لتجديد المدارس الحكومية المطبق بها برامج التربية الخاصة المتنوعة وإعادة تأهيلها لاستيعاب تزايد الطلبة المستمر بما يتناسب مع نوع وطبيعة الفئة المستهدفة من البرنامج. - تأسيس بيوت خبرة داخل السلطنة متخصصة في إدارة برامج التربية الخاصة. - تحقيق المؤشرات والمعايير العالمية للارتقاء بجودة البرامج والخدمات المقدمة في التربية الخاصة، بالاستفادة من	- أدلة ومخططات إرشادية وخرائط تفصيلية توضح إجراءات تقديم الخدمات لفئات برامج التربية الخاصة. - موازنة مالية وموارد مادية أخرى وبشرية. - برامج تدريبية وورش عمل متخصصة لنشر ثقافة الإبداع بين موظفي التربية الخاصة. - مسابقات تربوية هادفة لتشجيع العاملين على الإبداع والابتكار في مجالات مرتبطة بخدمات التربية الخاصة. - بيانات إحصائية وقواعد بيانات ورسومات توضح التزايد في أعداد الملتحقين ببرامج التربية الخاصة. - خطة تنفيذية واضحة المعالم لتطوير وتجديد المدارس التي يثبت حاجتها للترميم والتوسعة والتي يُطبق بها أحد برامج التربية الخاصة. - مؤشرات ومعايير ذات طابع عماني لجميع التقسيمات	- القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. -المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - مديري برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - المديرية العامة للشؤون الإدارية. - المديرية العامة للشؤون المالية. - المديرية العامة للتخطيط والتطوير الاستراتيجي. - المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. - خبراء من مؤسسات التعليم العالي. - خبراء ومدربين من الدول العربية والأجنبية الرائدة في مجال إدارة برامج التربية الخاصة، وفي التميز المؤسسي.	- وجود خرائط تدفق (خرائط عمليات) معتمدة، لكل خدمة تقدمها الوزارة خاصة بقطاع التربية الخاصة. - وجود أدلة إرشادية تم إعدادها من قبل متخصصين لكل برنامج من برامج التربية الخاصة. - تخصيص ميزانية معتمدة لتطوير وتوسعة المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. - توظيف الإعلام المحلي لتعزيز وتكريم المشاركين في الأنشطة والمسابقات الابداعية في مجال التربية الخاصة. - اعتماد معايير عمانية للأداء المؤسسي بقطاع التربية الخاصة. - وجود على الأقل (٢) بيت خبرة بالسلطنة لخدمة قطاع التربية الخاصة. - توفر استمارات توصيف وظيفي لجميع العاملين	- تبني أدوات لتقويم للأداء المؤسسي وفقًا لمعايير وطنية وعالمية معتمدة. - وجود خطط لكافة برامج التربية الخاصة، واضحة الرؤية والفلسفة والأهداف والإجراءات. - دراسة مدى رضا أولياء أمور طلبة برامج التربية الخاصة عن الخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم. - دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والإبداع في العمل لموظفي التربية الخاصة.	عام واحد

بعض المؤسسات مثل: هيئة التقييس لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، معايير مجلس الأطفال غير العاديين، المعايير العالمية للمؤسسات الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة، وثيقة المجلس الوطني للمعايير النموذجية، المعايير التربوية للإعاقة بأستراليا، معايير جودة التعليم الشامل – لإنهاء العزل- لمنظمة اليونسكو، إلخ.	الإدارية بقطاع التربية الخاصة؛ بهدف الارتقاء بجودة الأداء المؤسسي إلى مصاف الدول المتميزة في هذا القطاع. - تنظيم زيارات للمعنيين بإدارة برامج التربية الخاصة إلى خبرات وطنية ودولية رائدة في الأداء المؤسسي. - توصيف المهام للوظائف الفنية والتخصصية والإشرافية لقطاع التربية الخاصة.	- المديرية العامة للإشراف التربوي. - المديرية العامة للمشاريع والخدمات. - المديرية العامة لتقييم المدارس. - مكتب المندوب الدائم لدى اليونسكو.	ببرامج التربية الخاصة.		

الهدف الاستراتيجي (٤): بناء **مناهج تعليمية للتربية الخاصة ذات هوية عمانية**					
الأهداف الاجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- تأليف الكتب المدرسية لرياض الأطفال، وكافة المراحل الدراسية اللاحقة لجميع برامج التربية الخاصة. - إعداد وتأليف أدلة المعلمين لجميع المراحل الدراسية بما في ذلك استراتيجيات التدريس والتقويم. - تطوير مجموعة متنوعة من مصادر التعلم الداعمة والمحفزة بحيث تكون متسقة مع المناهج المطورة. - تنفيذ البرامج المتخصصة لرفع كفاءة الكوادر البشرية في إعداد المناهج والكتب المدرسية. - ابتعاث كوادر عمانية لدول عربية وأجنبية ذات خبرة في مجال إعداد مناهج التربية الخاصة. - الاستفادة من الخبراء المتخصصين في المؤسسات المختلفة داخل وخارج السلطنة للمساعدة على بناء مناهج نوعية للتربية الخاصة وموائمتها للبيئة العمانية.	- عقد ورش عمل مع الخبراء لمناقشة مقترحات تطوير المناهج على مستوى الوزارة والمديريات. - تنفيذ برامج تدريبية للكوادر العمانية المتخصصة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة الورقية والإلكترونية. - التنسيق مع مؤسسات التعليم العالي للتعاون في تطوير مناهج التربية الخاصة في ضوء الثورات الصناعية المتلاحقة، وريادة الأعمال. - اعتماد موازنة مالية لتنفيذ متطلبات بناء المناهج العمانية لبرامج التربية الخاصة. - إيجاد فرص للكوادر العمانية المعنية بإعداد مناهج التربية الخاصة لحضور المؤتمرات والندوات داخل وخارج السلطنة. - مواقع لبرامج تعليمية إلكترونية لطلبة برامج التربية الخاصة. - تعيين متخصصون في المحتوى التعليمي الإلكترونية.	- القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. -المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - المديرية العامة للشؤون المالية. - المديرية العامة للتخطيط والتطوير الاستراتيجي. - المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. - خبراء من مؤسسات التعليم العالي. - خبراء ومدربين من الدول العربية والأجنبية الرائدة في مجال إعداد مناهج برامج التربية الخاصة - المديرية العامة للإشراف التربوي. - المديرية العامة لتقنية المعلومات. - مركز القياس والتقويم التربوي. - المديرية العامة لتطوير المناهج.	- وجود مناهج عمانية نوعية لبرامج التربية الخاصة. - وجود أدلة مطورة للمعلمين لكافة المراحل الدراسية في كل برنامج. - وجود منصات تعليمية لبرامج التربية الخاصة. - وجود مناهج إلكترونية تفاعلية لبرامج التربية الخاصة. - تنفيذ عدد لا يقل عن (٢) من البرامج التدريبية للكوادر العاملة في التربية الخاصة لتطوير مناهج التربية الخاصة في ضوء المستجدات الحديثة. - توفر تقارير دورية عن فاعلية تطبيق المناهج المطورة والجديدة. - توفر محتوى تعليمي رقمي لإثراء مناهج التربية الخاصة. - وجود مصادر تعلم داعمة ومحفزة متسقة مع المناهج المطورة.	- متابعة تطبيق المناهج المطورة والجديدة من خلال: *استبانات للمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة. *مقابلات مع المشرفين التربويين، والمعلمين، وأولياء الأمور. - تقارير دورية عن فاعلية تطبيق المناهج المطورة والجديدة من قبل المشرفيين التربويين. - استمارات لقياس أثر التدريب للكوادر التي تلقت تدريبًا سواء داخل السلطنة أو خارجها في مجال تطوير وإعداد مناهج التربية الخاصة. - دراسات مسحية حول موائمة مناهج التربية الخاصة للبيئة العمانية.	٣أعوام

- ربط المناهج العمانية لبرامج التربية الخاصة بمداخل الثورة الصناعية وريادة الأعمال. - تطوير محتوى تعليمي رقمي لإثراء مناهج التربية الخاصة.	- خطط متابعة وإشراف تربوي لتطبيق المناهج المطورة والجديدة.				

الهدف الاستراتيجي (٥): تطوير **أدوات التقويم المتفردة لبرامج التربية الخاصة**					
الأهداف الاجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- اعتماد مؤشرات أداء للطلبة في كل مرحلة. - تطوير أدوات المتابعة والتقييم للعاملين بالتربية الخاصة، بما يتناسب وطبيعة العمل المناط بهم في هذا القطاع. - الاستفادة من الخبراء الفنيين للمساعدة على مراجعة سياسات المتابعة والتقويم في برامج التربية الخاصة. - اعتماد أدوات تقويم ومتابعة نوعية لطلبة برامج التربية الخاصة وفقًا لخصوصية كل برنامج. -استحداث أدوات متابعة وتقويم إلكترونية تتناسب وطبيعة طلبة برامج التربية الخاصة. - إعداد وثائق تقويم وأدلة إرشادية لمعلمي برامج التربية الخاصة. - تدريب الكوادر العاملة ببرامج التربية الخاصة على تطبيق أدوات المتابعة والتقويم لطلبة برامج التربية الخاصة. - توعية أولياء الأمور بأسس وضوابط تطبيق أدوات التقويم الخاصة بأبنائهم	- مؤشرات أداء واضحة لتقويم طلبة برامج التربية الخاصة. - برامج تدريبية وورش عمل لتدريب العاملين في برامج التربية الخاصة كيفية تطبيق هذه المؤشرات في تقويم أداء الطلبة. - برامج تدريبية للهيئات الإدارية والإشرافية المعنيين بتقييم أداء العاملين في قطاع التربية الخاصة للاستفادة في استحداث أدوات ومعايير تقييم العاملين بالتربية الخاصة في ضوء مهامهم النوعية في التربية الخاصة. - معايير تقويم معتمدة واضحة للعاملين ببرامج التربية الخاصة. - خبراء متخصصون في تقويم برامج التربية الخاصة من داخل السلطنة وخارجها. - وجود تخصصات أكاديمية في مجال تقويم طلبة برامج التربية الخاصة. - نماذج معتمدة عالميا لتقويم برامج التربية الخاصة، مثل نموذج تايلر، نموذج هاموند، ستافليبم،	-المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - المديرية العامة للإشراف التربوي. - المديرية العامة لتقنية المعلومات. - مركز القياس والتقويم التربوي. - المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. - المديرية العامة للشؤون المالية. - المديرية العامة لتقييم المدارس.	- وجود مؤشرات أداء واضحة لتقويم طلبة برامج التربية الخاصة. - اعتماد استمارات نوعية مختصة لتقييم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة. - تطبيق أدوات تقويم مناسبة لحالات التربية الخاصة وفقا لنوع البرنامج وإمكانات الطلبة وقدراتهم. - تنفيذ مالا يقل عن (٢) برنامج تدريبي لمعلمي برامج التربية الخاصة حول آليات تطبيق أدوات التقويم المستحدثة. - طباعة أدلة ووثائق التقويم ورقيا وإتاحتها الكترونيًا خلال مواقع التواصل الإلكتروني الخاصة بقطاع التربية الخاصة. - تنفيذ برامج تربوية توعوية موثقة لأولياء الأمور، وفق خطة إعلامية مدروسة بأسس وضوابط تطبيق أدوات التقويم.	- استمارات خاصة لمتابعة وتقويم أداء الطلبة في برامج التربية الخاصة وفقًا للمؤشرات التي تم اعتمادها. - استمارات نوعية لتقييم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة تتفق ومهامهم الوظيفية. - تقارير قياس أثر التدريب للبرامج التدريبية وورش العمل في تطبيق وثائق وأدوات التقويم المرتبطة بكافة تقسيمات قطاع التربية الخاصة. - تقارير عن زيارات الخبرات الدولية ومدى الاستفادة منها في تطوير وبناء أدوات تقويم ومتابعة لقطاع التربية الخاصة.	٣ أعوام

ببرامج التربية الخاصة. - توفير الأدوات اللازمة لتطبيق أدوات التقويم لبعض حالات التربية الخاصة. - إتاحة الفرصة للعاملين على أدوات تقويم برامج التربية الخاصة لزيارة دول رائدة في هذا المجال، للتعرف على كيفية تطبيق التقويم بكافة جوانبه في برامج التربية الخاصة.	دونالدكيركباتريك، ستيك، إلخ. - برامج توعوية مكتوبة ومرئية لأولياء أمور طلبة برامج التربية الخاصة توضح أسس وضوابط تقويم أبنائهم. - خطة تنفيذية لبرنامج زيارات لخبرات رائدة دولية على مستوى الوطن العربي والعالمي لعينة من العاملين على التقييم والمتابعة في برامج التربية الخاصة.				

الهدف الاستراتيجي (٦): التدريب **والتطوير المهني للكوادر التربوية العاملة بالتربية الخاصة**					
الأهداف الاجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- تطوير المعايير والكفايات المهنية والبرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات واعتمادها. - اعتماد البرامج التالية بمؤسسات التعليم العالي بالسلطنة: معلم تربية خاصة، أخصائي تشخيص، أخصائي نطق وتخاطب، مشرف تربية خاصة، مدير تربية خاصة. - تطوير برنامج شامل لتدريب القادة التربويين على أسس وضوابط إدارة مؤسسات التربية الخاصة. - تعيين المشرفين المتخصصين في الإشراف على برامج التربية الخاصة. - تطوير قدرات موظفي التربية الخاصة الجدد والحاليين بالمستجدات والمهارات المرتبطة بالجوانب المهنية والأكاديمية. - تفعيل تقنيات التدريب الإلكتروني الحديثة.	- التخطيط الجيد للبرامج التدريبية والورش العملية للعاملين بالتربية الخاصة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. - التنسيق مع المعهد التخصصي للتدريب المهني في تنظيم برامج تدريبية نوعية لفئات التربية الخاصة. - معايير ورُخَص مهنية خاصة للعاملين بقطاع التربية الخاصة سواء الإداريين أو المعلمون، أو المشرفون، في ضوء الخبرات الدولية، مثل معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (نكاتي) (National Council for Accreditation of Teacher Education، NCATE) ومعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. - برامج تدريبية تحث العاملين في التربية الخاصة لمواكبة المستجدات التربوية التي ترتقي بالخدمات المقدمة للطلبة. - تعاون بين وزارة التربية والتعليم ومنظمات عالمية معنية بالتأهيل الأكاديمي والمهني	-المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - مراكز التدريب الرئيسة بالمحافظات التعليمية. - المديرية العامة للإشراف التربوي. - المديرية العامة لتقنية المعلومات. - المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. - المديرية العامة للشؤون المالية.	- تنفيذ برامج تدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالتربية الخاصة، بحيث تكون مستمرة وفقا للمستجدات التربوية والاحتياج الفعلي للبرنامج. - اعتماد مشاريع تربوية للارتقاء بجودة أداء العاملين بالتربية الخاصة، والبدء في تشكيل اللجان لوضع تصورات وخطط تنفيذ هذه المشاريع، مثل: الرخصة المهنية لمعلمي التربية الخاصة، ورخصة القيادة لمديري برامج التربية الخاصة. - وجود خطة تنفيذية لتطبيق التدريب الإلكتروني المهني للعاملين بقطاع التربية الخاصة. - تنفيذ اجتماعات موثقة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي المعنية بإعداد المعلمين حول البرامج والمساقات التي يجب اضافتها لتجويد العمل بقطاع التربية الخاصة.	- دراسة وصفية لقياس مدى الحاجة إلى برامج أكاديمية لإعداد معلمي التربية الخاصة. - أدوات لتقييم أثر التدريب على العاملين بالتربية الخاصة. - استمارات زيارات إشرافية لبرامج التربية الخاصة وتقديم التغذية الراجعة للعاملين بها. - دراسة فاعلية البرامج التدريبية المهنية المقدمة للعاملين بالتربية الخاصة، وعلاقتها بمهامهم الوظيفية. - استمارات مشاركة في تفعيل برامج التدريبي المهني الإلكتروني.	عامان (مستمر)

- اعتماد برنامج الرخصة المهنية لمعلم التربية الخاصة.	والتربوي للعاملين بقطاع التربية الخاصة. - إدراج مساقات تربوية في التعامل مع طلبة التربية الخاصة بكل جوانبها ضمن برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي. - الاستفادة من الخبرات والكوادر العمانية في مؤسسات القطاع الحكومي والخاص، والرائدة في مجال التدريب وتنمية الموارد البشرية. - خطة برامج تدريبية وتوعوية لتشجيع العاملين على استخدام تقنيات التدريب الإلكتروني الحديثة، وتطبيقها في برامج التربية الخاصة.		- وجود اتفاقيات بين وزارة التربية والتعليم ومنظمات أو هيئات دولية معنية بالتنمية المهنية والإعداد الأكاديمي للعاملين بقطاع التربية الخاصة.		

الهدف الاستراتيجي (٧): الاستفادة **من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة**					
الأهداف الإجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات لدعم العمليات الإدارية والتربوية بقطاع التربية الخاصة. - تفعيل أنظمة إدارة التعلم والامتحانات الإلكترونية لطلبة التربية الخاصة. - تنمية قدرات الموارد البشرية في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات. - تنمية مهارات وقدرات مخرجات برامج التربية الخاصة في مجال توظيف التقنيات الحديثة والاستفادة منها في الحياة العلمية والعملية. - توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة (الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، وتكنولوجيا النانو، وأنترنت الأشياء، ...الخ) في العمل التربوي للتربية الخاصة. - تبني إنشاء مراكز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في كافة	- توفير شبكة إنترنت لكافة تقسيمات ومدارس برامج التربية الخاصة؛ تُسهل العمل الإلكتروني. - وجود الأجهزة والوسائط المتعددة المعينة، مثل: (السبورات التفاعلية، أجهزة الحواسيب، الشاشات الإلكترونية، والبيئات الافتراضية). - توفير البرمجيات وقواعد البيانات التي تسهل العمل الإداري والإشرافي لبرامج التربية الخاصة. - خطة توعوية وإعلامية مرئية ومكتوبة؛ لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني الداعم للتطوير والتغير. - وجود مصادر المعرفة الإلكترونية بكافة تقسيمات المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. - برامج تدريبية وورش عملية لطلبة برامج التربية الخاصة في أسس وضوابط استخدام الشبكة المعلوماتية وكيفية الاستفادة منها في التعلم الذاتي.	-المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - مراكز التدريب الرئيسة بالمحافظات التعليمية. - المديرية العامة للإشراف التربوي. - المديرية العامة لتقنية المعلومات. - المديرية العامة للشؤون المالية.	- عقود اتفاقيات مع شركات الاتصال لدعم خدمات الإنترنت بالمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة. - توفر الأجهزة والوسائط اللازمة لتوظيف التقنيات الحديثة في برامج التربية الخاصة. -إصدار النشرات التوجيهية المرئية والورقية لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني الداعم للتطوير والتغير. - توثيق لقاءات مع أولياء الأمور حول أهمية الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة وأهميتها في تنمية قدرات أبنائهم. - تبني المشاريع والابتكارات من قبل الطلبة والعاملين ببرامج التربية الخاصة في المجال التقني، وعرضها من خلال تنظيم المعارض الوطنية أو المشاركة بها في مسابقات محلية وخارجية. -إصدار أدلة استرشاديه لتطبيق التقنيات	-استمارات متابعة أثر التدريب للبرامج التي تم تنفيذها في مجال التقنيات الحديثة. - دراسة عن أراء أولياء الأمور والطلبة والعاملين حول أهمية استخدام التقنيات الحديثة في العمل التربوي ودوره في تنمية القدرات والإمكانيات لدى الطلبة والعالمين بالتربية الخاصة. - استمارات موثقة لزيارات إشرافيه ومتابعة احتياجات المدارس من الأدوات اللازمة لتفعيل التقنيات الحديثة. - تقارير دورية عن مدى فاعلية مصادر المعرفة الإلكترونية للطلبة	عامان

المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.	- أدوات للكشف عن الطلبة والعاملين فائقي القدرة في استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة، وتعزيزهم والاستفادة من قدراتهم في تطوير العمل التربوي.		الحديثة في العملية التربوية للطلبة والعاملين بالتربية الخاصة. - نماذج لأدوات الكشف عن المبدعين في المجال التقني من الطلبة والعاملين، من خبرات دولية في هذا المجال. - وجود قرارات لتفعيل الخدمات الإلكترونية في الإجراءات والمعاملات اللازمة لتنظيم العمل في برامج التربية الخاصة. - وجود علاقات تعاون مع شركات متخصصة لتوفير البرمجيات وقواعد البيانات التي تسهل العمل الإداري والإشرافي لبرامج التربية الخاصة.	والعاملين بالتربية الخاصة.	

الهدف الاستراتيجي (٨): الشراكة **المجتمعية لخدمة التربية الخاصة**					
الأهداف الإجرائية	**متطلبات التنفيذ**	**مسؤولية التنفيذ**	**مؤشرات الأداء**	**المتابعة والتقويم**	**المدى الزمني**
- تعزيز مفهوم الشراكة المجتمعية ودورها في خدمة برامج التربية الخاصة. - مراجعة الأطر القانونية والتشريعات المتعلقة بالمشاركة المجتمعية. - تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني والحكومي في تقديم الدعم اللازم للمشاريع والخدمات التربوية والتعليمية في التربية الخاصة. - نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع المحلي وتوجيهه نحو خدمات التربية الخاصة. - التعاون مع مؤسسات التعليم العالي والجهات المعنية لإجراء مسح لسوق العمل؛ بغية تحديد المجالات الجديدة المناسبة لمخرجات مؤسسات التربية الخاصة بالسلطنة. - إجراء دراسات لمعدلات التوظيف السنوي لخريجي التربية الخاصة في مختلف القطاعات	- توظيف وسائل التواصل المتنوعة بين تقسيمات قطاع التربية الخاصة، ومؤسسات المجتمع المدني والحكومي؛ لمشاركتهم في الأنشطة والفعاليات المنفذة والمشاريع التربوية لبرامج التربية الخاصة. - تسهيل إجراءات الشراكة المجتمعية (الأطر القانونية والتشريعات) في تقديم الخدمات لدعم برامج التربية الخاصة. - أدلة إرشادية توضح نوع الخدمات وطبيعة الشراكة المجتمعية التي يتطلبها الرقي ببرامج التربية الخاصة. - الاستفادة من خدمات القطاع الحكومي والمدني في دعم تدريب الطلبة والعاملين ببرامج التربية الخاصة. - برامج توعوية إعلامية تحث على أهمية العمل التطوعي ودوره في وحدة المجتمع ورقيه. - تعزيز العلاقات مع مؤسسات المجتمع المدني والحكومي في إجراء الدراسات والأبحاث المرتبطة بجودة الخدمات	-المدير العام للمديرية العامة للتربية الخاصة. - أقسام التربية الخاصة بالمحافظات. - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. - مراكز التدريب الرئيسة بالمحافظات التعليمية. - المديرية العامة للإشراف التربوي. - مديري المدارس المطبق بها برامج التربية الخاصة. المديرية العامة للشؤون المالية. - المديرية العامة للتخطيط والتطوير الاستراتيجي. المديرية العامة للمشاريع والخدمات. - أمانة اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.	- وجود قنوات تواصل معتمدة لتفعيل الشراكة المجتمعية في التربية الخاصة. - قرارات وتشريعات مرنة تحدد الإجراءات المرتبطة بتفعيل الشراكة المجتمعية. - لقاءات واجتماعات مع ممثلين من مؤسسات المجتمع المدني والحكومي؛ بهدف تفعيل الشراكة المجتمعية لخدمة برامج التربية الخاصة. - استمارات تقييم معتمدة بتفعيل الشراكة المجتمعية لتقسيمات التربية الخاصة. - وجود خطة لبرامج توعوية مطبوعة ومرئية من خلال وسائل التواصل المختلفة، تعزز ثقافة الشراكة المجتمعية والعمل التطوعي. - وجود نتائج وتوصيات الدراسات المسحية	- زيارات إشرافيه للمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة وبحث احتياجاتها من المشاركة المجتمعية. - تقارير الاجتماعات واللقاءات مع مؤسسات المجتمع المدني والحكومي موثقة بالقرارات المتخذة تجاه الشراكة المجتمعية. - متابعة تنفيذ توصيات الدراسات المسحية التي تهتم بتحقيق الشراكة المجتمعية في التربية الخاصة. - دراسة اتجاهات مديري برامج التربية الخاصة نحو تفعيل الشراكة المجتمعية (الواقع والمأمول).	عام واحد

الحكومية والخاصة.	المقدمة في برامج التربية الخاصة. - تعيين ممثلين مؤهلين من كل تقسيم في التربية الخاصة لتحقيق أهداف الشراكة المجتمعية المنشودة. - استحداث مساق الشراكة المجتمعية ضمن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي. - استغلال فرص الدعم والمنح التعليمية المقدمة من مؤسسات المجتمع المدني والحكومي لصالح مخرجات برامج التربية الخاصة. - الاستفادة من خبرات الدول الرائدة في مجال الشراكة المجتمعية، من خلال إيفاد عدد من المتخصصين ببرامج التربية الخاصة لزيارات مخطط لها، وبدعم من مؤسسات المجتمع المدني والحكومي.		المخطط تنفيذها ضمن الأهداف (سوق العمل، معدلات التوظيف)، والعمل على تنفيذها في أرض الواقع خدمة لطلبة التربية الخاصة وتحقيقا للشراكة المجتمعية.		

٤: متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة

يمكن تحديد عدد من المتطلبات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة والتي يجب على الإدارة العليا بوزارة التربية والتعليم الوقوف عليها، وتتنوع بين (التشريعية والإدارية، المادية، البشرية، التكنولوجية، التربوية) وتتمثل في التالي:

٤-١: المتطلبات التشريعية والإدارية

أ- إعادة النظر في السياسات والتشريعات الخاصة بقطاع التربية الخاصة على صعيد ما يتعلق بالعاملين، أو الطلبة، في الجوانب الإدارية والمادية، والاجتماعية، والنفسية، والصحية، والتربوية، والتعليم...إلخ.

ب- الاهتمام بالكوادر العمانية العاملة بهذا القطاع من خلال منح وزارة التربية والتعليم بعضًا من الامتيازات الوظيفية في هذا المجال مثل (نقابة موظفي التربية الخاصة، تأمين صحي، رعاية اجتماعية.. الخ) لزيادة نسبة التعمين، وتشجيع الكوادر المتخصصة الأخرى للانخراط في العمل بقطاع التربية الخاصة والحد من هجرة الخبرات العمانية خارج السلطنة.

ت- تحديث جميع أدلة أنظمة العمل ببرامج التربية الخاصة لتتواكب مع المستجدات التربوية الحديثة.

ث- توفير أدوات التشخيص والكشف المبكر لطلبة التربية الخاصة، واعتماد معايير واضحة لقبولهم في برامج التربية الخاصة.

ج- تخفيف أعباء المهام الإدارية الوظيفية على معلمي التربية الخاصة، وذلك بإيجاد بدائل مثل تعيين المعلم المساعد أو المعلم المتطوع.

ح- تفعيل الشراكة المجتمعية وفق خطط تنفيذية طويلة المدى، تساهم في تحسين خدمات التربية الخاصة وتسهم في رقي المجتمع وتقدمه.

خ- بناء أطر فكرية وفلسفية واضحة في إدارة برامج التربية الخاصة تستند على سياسات تربوية تنظم العمل في البرامج المطبقة.

٤-٢: المتطلبات المادية

أ- مراجعة الأطر التشـريعية والقوانين المرتبطة بالمشـاركة المجتمعية فيما يتعلق بعنصـر الدعم المادي لقطاع التربية الخاصة.

ب- رفع نسـبة الدعم المادي ضـمن ميزانية المخصـصـات للمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.

ت- تلبية احتياجات ومتطلبات تطبيق برامج التربية الخاصـة من الأجهزة والمعينات التعليمية والتربوية.

ث- إعادة ترميم بعض المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصـة لتتناسـب واحتياجات وخصوصية طلبة التربية الخاصة.

ج- إيجاد بدائل لدعم الجوانب المادية في التربية الخاصة، مثل وجود حاضنات لريادة الأعمال للطلبة، تشجيع المشاريع الطلابية الاستثمارية في بعض مؤسسات التربية الخاصة وتبنيها من قِبل بعض مؤسسات القطاع الخاص.

٤-٣: المتطلبات البشرية

أ- إكمال الهياكل التنظيمية في المديرية العامة للتربية الخاصة بديوان عام الوزارة وتقسيماتها المتنوعة، وما يناضـرها في المحافظات التعليمية، والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة، حسب التوزيعات المعتمدة، وسد الشواغر أولاً بأول.

ب- اعتماد برنامج إعداد معلم تربية خاصة بمؤسسات التعليم العالي مثل جامعة السلطان قابوس.

ت- اعتماد برامج تأهيل أكاديمي ومهني للقيادات العاملة في قطاع التربية الخاصة.

ث- تعيين الخبراء وأخصائي التشخيص في تقسيمات المديرية العامة للتربية الخاصة والمدارس المطبقة للبرامج؛ ليكون لهم إسهام في عمليات الإشراف والتدريب والاستشارة والتشخيص المرتبطة ببرامج التربية الخاصة.

٤-٤: المتطلبات التكنولوجية

أ- تحسين وتقوية شبكات الأنترنت بالمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.

ب- تصميم برامج تربوية إلكترونية لرعاية طلبة التربية الخاصة، وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم واكتشاف إبداعاتهم.

ت- تصميم المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية لبرامج التربية الخاصة، تستخدم لأغراض التدريس والتدريب والإشراف والمتابعة والتقويم.

ث- إنشاء مراكز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في كافة المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة، تحتوي مختبرات، وغرف مجهزة بوسائط معينة، وملاعب، وأجهزة حاسوب.

ج- اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحويل كافة العمليات والاستمارات والخدمات في قطاع التربية الخاصة إلى معاملات إلكترونية يسهل تعبئتها.

ح- إدخال تقنيات الثورة الصناعية الرابعة ضمن التطبيقات العملية في برامج التربية الخاصة.

خ- إعداد مناهج إثرائية الكترونية، وأنشطة علمية تخدم التعلم عن بُعد.

٤-٥: المتطلبات التربوية

١- توفير مناهج عمانية إثرائية مناسبة وفقًا للاتجاهات المعاصرة والحديثة في تدريس طلبة برامج التربية الخاصة.

٢- اعتماد معايير متابعة وتقويم أداء لمؤسسات برامج التربية الخاصة والطلبة والعاملين بها.

٣- توفير الاستقرار النفسي للعاملين بالتربية الخاصة من خلال تبني فكرة الحضانات الاجتماعية في مراكز العمل لموظفات التربية الخاصة.

٤- وجود خطط وزيارات إشرافيه مسبقة الإعداد من خلال التنسيق بين المعلم والمشرف التربوي أو إدارة المدرسة.

٥- تطوير استمارات تقييم العاملين ببرامج التربية الخاصة لتتناسب وطبيعة العمل المُناط بهم.

٦- تنفيذ البرامج التدريبية والورش التطبيقية العملية للعاملين بقطاع التربية الخاصـــة؛ لمواكبة المستجدات التربوية.

٧- اســتحداث امتيازات خاصــة لتعزيز العاملين المتميزين والمبدعين في مجال تطوير العمل والخدمات المقدمة لطلبة التربية الخاصة، مثل إتاحة الفرصة لزيارة بعض الدول الرائدة في ذات المجال، أو حضور ندوات ومؤتمرات داخل وخارج السلطنة.

٥: معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وسُبل التعامل معها

قد يواجه تنفيذ الاســتراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصـــة بعض المعيقات والتحديات والتي يمكن التعرف عليها مُسبقًا قبل التطبيق، نذكر منها:

١- ضعف التمويل المادي اللازم لخدمات التربية الخاصة بكافة جوانبها، حيث أن الاستراتيجية المقترحة تتطلب إعادة ترميم بعض المدارس لتتناسب مع حالات التربية الخاصة المتنوعة، كذلك استحداث كيانات جديدة في هيكل الوزارة- كما سبق توضيحه في شكل (٥) - وبالتالي هذا ســيتطلب موارد مادية وبشــرية مُكلفة، وبرامج تأهيلية وتدريبية وورش عمل، ومراكز لتفعيل تقنيات الثورة الصــناعية الرابعة، وحاضــنات لريادة الأعمال،...إلخ. ويمكن للوزارة التغلب على هذه المعوقات من خلال تعظيم اســتفادتها من الفرص الخارجية المتاحة عبر الشــراكة المجتمعية، وتوطيد علاقاتها وتقويتها مع هذه القطاعات للحصــول على مزيد من الدعم والتمويل الذي يسهم في تقديم خدمات التربية الخاصة بشكل أكثر جودة وفاعلية، كما ويمكن استغلال مواهب وإبداعات ومشاريع الطلبة في ريادة الأعمال، ومخاطبة مؤسسات المجتمع المدني والخاص لتبنيها ودعمها لتكون لها بنية تحتية قوية على أرض الواقع، كذلك يمكن تبني مشاريع المدارس المنتجة من خلال الاستفادة من نتاجات الطلبة في المجال التقني والزراعي والخياطة والطبخ.

٢- ضعف الوعي المجتمعي بأهمية فئات التربية الخاصة ودورهم البارز في التنمية المستدامة لهذا الوطن المعطاء، وهذا التحدي يمكن التغلب عليه من خلال عقد اتفاقيات مع وســائل الإعلام المتنوعة بالمجتمع؛ لإبراز كل ما يرتبط بالتربية الخاصة مثل التشريعات والحقوق والإنجازات والمواهب والمشــاريع، مثل الصــحف المحلية (تخصــيص نافذة نقدية بدورية يومية أو أسبوعية أو شهرية)، التلفاز والإذاعة (تخصيص برامج وحلقات أسبوعية)، إلى جانب النشرات والملصقات التربوية الدورية المكتوبة والمرئية في أماكن بارزة من المجتمع

والشوارع العامة، كما، ويمكن تفعيل الندوات والملتقيات العامة لبحث المشكلات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية التي تواجه طلبة التربية الخاصة وأولياء أمورهم، وهذا يتطلب من الوزارة الحراك الجاد في تفعيل الشراكة المجتمعية بطرق احترافية.

٣- ندرة بيوت الخبرة في مجال التربية الخاصة بسلطنة عمان، ويمكن التغلب على ذلك باستقطاب خبراء من خارج السلطنة أو من مؤسسات خارج نطاق وزارة التربية والتعليم للاستفادة منهم في الأمور المرتبطة بتطوير برامج التربية الخاصة، وكذلك تطوير مهارات القيادات والعاملين بهذه البرامج في ضوء المستجدات التربوية الحديثة في قطاع التربية الخاصة، كما ويمكن تأهيل الكوادر العمانية بإيفادهم إلى دول خارج السلطنة رائدة في هذا المجال، وأيضا الإسراع في توفير تخصصات أكاديمية للتربية الخاصة في مؤسسات التعليم العالي.

٤- لا توجد مناهج عمانية مواكبة للمستجدات التربوية لبرامج التربية الخاصة، وكذلك أدوات تقويم للطلبة والعاملين وفق معايير عالمية معتمدة تتناسب والبيئة العمانية، ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاستفادة من خبرات الدول الرائدة في المجال والتعاقد معها في تطبيق أدوات التقويم والمتابعة وكذلك المناهج وموائمتها للبيئة العمانية، مع العمل على إعداد الخطط وتشكيل اللجان من الخبراء والمتخصصين في إعداد المناهج وبناء أدوات التقويم والمتابعة وفقًا للمستجدات التربوية الحديثة في قطاع التربية الخاصة وبما يتواءم مع البيئة العمانية.

٥- ضعف وجود بنية تحتية لتوظيف وتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في قطاع التربية الخاصة؛ وذلك لما يشكله هذا المجال من أهمية كبيرة لا سيما والأوضاع التي تشهدها دول العالم من تأثير جائحة كوفيد-١٩ على كافة القطاعات في جميع الدول بلا استثناء، ولما يتطلب العمل على مواكبة هذه التغيرات وإيجاد بدائل للتعلم المباشر لطلبة التربية الخاصة، فإن هناك حاجة ماسة إلى وجود منصات تعليمية وبرامج تفاعلية وبرمجيات خاصة لتحسين جودة الخدمات المقدمة في التربية الخاصة، ويمكن التغلب على هذه الإشكالية من خلال البدء في تطبيق البرامج التربوية الهادفة التي تخدم طلبة التربية الخاصة والعاملين بها والمواقع المجانية والمنصات التعليمية التربوية، والاستفادة من خبرات الدول الرائدة في هذا المجال، وكذلك تفعيل الشراكة المجتمعية مع الجهات المعنية كشركات الاتصالات والبرمجة بالسلطنة وأخذ الدعم المناسب لتأسيس بنية تحتية فاعلة في

هذا الجانب بالاســـتفادة من الكوادر العمانية المتميزة في هذا المجال وبما يواكب تقنيات الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها في المجال التربوي.

ثالثا: البحوث والدراسات المقترحة

في ضــوء نتائج الدراســة الميدانية والاســتراتيجية المقترحة والأدب النظري والدراســات التربوية في مجال إدارة برامج التربية الخاصــة، توصــلت الدراســة إلى عدد من المواضــيع البحثية المقترحة ذات العلاقة بالبحث الحالي، نذكرها كالتالي:

- دراســـة فاعلية البرامج التدريبية في تمكين القيادات الإدارية العاملة بالتربية الخاصـــة في ضوء مهارات التخطيط الاستراتيجي.
- دراســـة لتطوير أدوات المتابعة والتقويم في برامج التربية الخاصـــة في ضـــوء المعايير العالمية.
- دراسة للمشكلات النفسية والصحية لطلبة برامج التربية الخاصة وسبل علاجها.
- تطوير تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات الحديثة في التربية الخاصـــة في ضـــوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
- آليات تفعيل الشـــراكة المجتمعية لخدمة برامج التربية الخاصـــة في ضـــوء مدخل ريادة الأعمال.
- دراسات وصفية حول الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ومشرفي برامج التربية الخاصة في ضوء المعايير المهنية العالمية.
- دراسات تقويم برامج التربية الخاصة في ضوء النماذج العالمية لتقويم المؤسسات التربوية.
- دراسـة مقارنة حول أدوات التشـخيص والفحص المبكر لحالات التربية الخاصـة، وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان.
- دراســـات مســـتقبلية لإمكانية تحقيق الدمج الشـــامل لبرامج التربية الخاصـــة في المدارس الحكومية ومتطلبات تحقيق ذلك.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

الأحمد، حسام الدين عبدالرحمن. (٢٠١٥). *حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية*. مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض.

إبراهيم بن سعد أبو نيان. (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجاً، وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١-٣٥.

أبو ساكور، ت. (٢٠١٤). دور الإدارات المدرسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٥٩، ج٢، ٥٩١ - ٦٣٠.

أبو العلا، ليلى. (٢٠١٣). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ودار الجنادرية للنشر والتوزيع. عَمّان.

أبوليل، ليالي بدران بدرانة (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦، ع٦، ٤٨٢ – ٥٠٩.

أبومربغي، رجاء (٢٠١٢). تقدير الحاجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الاردن. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج ٣٩، ع ١، ١٣٥ - ١٥٤.

أبو النور، محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠١٥). تطوير برامج التأهيل المهني للمعاقين سمعيا بمصر على ضوء خبرات بعض الدول: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، ع١٧، ١٢٩ - ١٧١.

إدارة مدارس التربية الخاصة. (٢٠١٧). مدارس التربية الخاصة في الكويت. موقع إدارة مدارس التربية الخاصة. استرجعت بتاريخ مايو ٢٨، ٢٠٢١، من https://icare-kw.com/schools

الإســـحاق، حســـن جامع (٢٠١٦). الإدارة: وظائف ومهارات. ســـلطنة عمان: المدى العربية للدراسات والتدريب.

الاصـــقة، عبير ســـليمان. (٢٠١٩). الصـــعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفســـية: المؤســـســـة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٦* ، ١٠٥ ـ ١٤٤.

الأمانة العامة لمجلس التعليم. (٢٠١٩). *الوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة في سلطنة عمان.*

الأمم المتحـدة (الإســـكوا). (٢٠٢٠). التقرير العربي للتنميـة المســـتـدامـة ٢٠٢٠. https://n9.cl/9y15

جريدة الأنباء (٢٠١٠، مارس٢). القانون ٨ المتعلق بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *جريدة الأنباء الكويتية*. https://2u.pw/fNzqg

آن لويس، برام نوريتش (٢٠٠٨). تعليم مميز للأطفـال ذوي الإعـاقـة (طرق تـدريس من أجـل الإدماج). ت: بهاء شاهين، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر

الباش، نورة إبراهيم. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة على تطور أصـــول التربية الخاصـــة في بعض الدول المتقدمة: دراســة تحليلية. مجلة التربية الخاصــة والتأهيل: مؤســســة التربية الخاصــة والتأهيل، مج٥، ع١٧، ٧٤ ـ ١٠٦.

البحرية، أمل خلفان أيوب، وعثمان، عبد الرحمن صـــوفي، وعبد ربه، مجدي محمد. (٢٠١٦). *المشـــكلات الاجتماعية التي تواجه دمج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية ودور الأخصـــائي الاجتماعي المدرســـي في مواجهتها: دراســـة تطبيقية على مدارس الدمج الفكري ـ الحلقة الأولى ـ بمحافظتي مسـقط وجنوب الباطنة*.] رسـالة ماجسـتير، جامعة السـلطان قابوس] . قاعدة دار المنظومة.http://search.mandumah.com/Record/973624

البريقي، فيصـــل (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصـــة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضـوء معايير إدارة الجودة الشـاملة. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط ـ كلية التربية، مج٣٤، ع٥، ٦٣٢ ـ ٦٧٦.

بشـاتوه، محمد (٢٠١٤). التأهيل المهني والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسـي للمعاقين من وجهة نظر معلميهم وأسـرهم في محافظة الطائف. مجلة التربية الخاصـة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، ع٦، ١٥٢ - ٢٠١.

بعيرات، محمد (٢٠١٤). بناء نموذج مقترح للمعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصـة في الأردن وتحديد درجة انطباقها على معلمي التربية الخاصـة في ضـوء المعايير الاخلاقية العالمية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

بلعوص، رنيم (٢٠١٨). واقع التقنيات المسـاندة لذوي صـعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٣، ٤٦ - ٧٧.

البلوشـية، شـمسـة هلال رمضـان (٢٠١٥). *اسـتراتيجية مقترحة لتطوير إدارة برامج رعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

البنك الدولي. (٢٠٢٠). *دعم البلدان في أوقات لم يسـبق لها مثيل: التقرير السـنوي (٢٠٢٠)*. https://n9.cl/pkxy9

الجابري، سلطان (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول ذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمنطقة مكة المكرمة. عالم التربية: المؤسـسـة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٨، ع ٥٨، ١ – ٣٧.

الجامودي، سـليمان عبد الله يعقوب (٢٠٠٥). *المشـكلات الإدارية التي تواجه مدارس ومراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الجرايدة، دلال (٢٠١٢). إدارة مراكز التربية الخاصـة في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها: المشكلات والحلول المقترحة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

جروان، فتحي وآخرون. (٢٠١٣). الطلبة ذوي الإعاقة (مقدمة في التربية الخاصـة). دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جغوبي، فادية. (٢٠١٥). *دور التحليل الاستراتيجي (SWOT) في تحليل أداء المنظمة (دراسة حالة مؤسسة مطاحن الزيبان القنطرة- بسكرة-*. جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.

الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٥). *الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة*. الأردن: دار المسيرة.

جمال القاسم (٢٠١٥). أساسيات صعوبات التعلم. ط ٣. دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

الجوالدة، فؤاد (٢٠١٢). الإعاقة السمعية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

جوزيف. ر. بويل (٢٠١٥). إستراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الاعاقات في صفوف الدمج - منحى طريقة الحالة. ت (عماد على، مراد البستنجي). دار الفكر، عمان. الاردن.

جوهر، على (٢٠١٨). متطلبات تحقيق التميز بمدارس التربية الخاصة في سلطنة عمان. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س١٩، ع١٣٢، ٦٣ - ٩٤.

حجازي، دانية محمود (٢٠١٥). دور مديري الأساسية في مديرية الربية والتعليم للواء بني عبيد في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمديرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة إلى رموك، إربد.

حجي، أحمد إسماعيل، والرامزي، محمد خلف عبد العاطي، ومحمود، أشرف محمود أحمد، وأحمد، محمد جاد حسين. (٢٠١٩). تطوير الكفايات الإدارية لمديري مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، ع (٤)، ١٥١-١٩٢* ، جامعة جنوب الوادي. http://search.mandumah.com/Record/1018498

الحموز، عيد محمد عثمان. (٢٠١٨). واقع التربية الخاصة في فلسطين والدور المأمول لها من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظة الخليل. *مجلة العلوم التربوية، ٤٥(٣)*، ٢٣٩-٢٥٩.

حنفي، على (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج٦، ع٢٣، ٨١ - ١٢٨.

الخروصية، عزة أحمد عبد الله (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعديهم في تطبيق برنامج دمج ذوي الإعاقة بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الخطيب، جمال محمد؛ الحديدي، منى صبحي (٢٠١٠). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الأردن: دار وائل.

الخطيب، عاكف (٢٠١٦). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٦٧، ج١، ٤٨٧ - ٥٢٥.

خنيش، يوسف. (٢٠١٧). التقويم التربوي. جامعة محمد لمين دباغين.

داغر، أزهار خضر. ٢٠١٦. التخطيط التربوي: النظرية والتطبيق. دار النشر: المؤلفة. عَمّان.

الدمخ، أمينة حمد؛ والبارقي، مصلحة حسين؛ المهيدلي، سامية تراحيب. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع(١٥)*، ١٧٧-١٩٨. المملكة العربية السعودية.http://search.mandumah.com/Record/1083315

الرشيدي، شافي (٢٠١٦). التمكين الإداري لمديري مدارس وفصول التربية الخاصة: مفاهيم، كفاياتهم، اختيارهم، المشكلات التي تواجههم. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٧، ع٥٤، ٨٣ - ١٠٤.

الرشيدي، نادر (٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه مديري مراكز التربية الخاصة في دولة الكويت والحلول المقترحة لها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

الرميح، ندى (٢٠١٣). الاعتماد التربوي لبرامج التربية الخاصة. اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض: جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٣٥٣ - ٣٦٧.

الرواس، وفاء صالح عمرو (٢٠١٤). *درجة ممارسة مديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار لأدوارهن المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ظفار، سلطنة عمان.

الروسان، فاروق (٢٠١٣). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٣، عمان، الأردن.

الزارع، نايف عابد (٢٠١٦). جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٢)، ٣١-٦٣.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٦). الإعاقة البصرية (المفاهيم الاساسية والاعتبارات التربوية). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٩). مهارات الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (الاعتبارات الأساسية وإجراءات التدخل). دار الفكر. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.

الزعبي، محمد بلال، الطلافحة عباس. (٢٠١٢). *النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية (ط.٣)*. دار وائل للنشر.

الزهراني، نايف (٢٠١٤). استخدام معلمي التربية الخاصة للتكنولوجيا في تدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس المدمجة في منطقة الجوف المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

سباغ، حازم أحمد جمال. (٢٠١٨). *التخطيط التربوي في دولة الإمارات العربية وأثره على التنمية البشرية: إمارة دبي أنموذجا*] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم درمان الإسلامية.

السبيعي، نهلة إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتطوير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في ضوء مدخل التعلم التنظيمي. مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، ٢٨(٨)، ١٧٩-٢١٥. http://search.mandumah.com/Record/761588

سعيدان عبد الرحمن سعد عبد الرحمن، والصقر عبد العزيز محمد. (٢٠١٨). واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية. *مجلة كلية التربية، أسيوط، ٣٤(١)*، ١٥٩-١٩٥.

سلام، هدى عبد الواحد (٢٠١٥). *صعوبات التعلم الشائعة برياض الاطفال*. دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السوالمه، محمد (٢٠١٣). تقييم فاعلية الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والمديرين، وأولياء الأمور، وتقديم نموذج مقترح لتطويرها (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

السيد، رضا عبد البديع (٢٠١٢). *الجودة في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التجارب العربية والدولية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الشاويش، مصطفى نجيب (٢٠١٣). *وظائف الإدارة الحديثة*. الأردن: دار الفرقان.

صالح، عاطف عوض على. (٢٠١٧). أثر التوجه الاستراتيجي على الأداء المؤسسي دراسة حالة كلية العلوم الإدارية جامعة العلوم والتقانة. *كلية العلوم الإدارية جامعة العلوم والتقانة، ٢(٢)*، ١١٤-١٥٢. https://n9.cl/9lmuh

الصمادي، جميل (٢٠١٢). تقييم خدمات التأهيل المهني والتشغيل للنساء ذوات الإعاقة في الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.

صوالحة، عونية عطا (٢٠١٤). اتجاهات مديري المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة عمان نحو برنامج صعوبات التعلم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٢ (٣)، ١٥٥-١٧٩.

طاهر، ايمان (٢٠١٧). *الإعاقة: أنواعها وطرق التغلب عليها*. وكالة الصحافة العربية، الجيزة.

الطراونة، هاني خلف (٢٠١٢). *نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها*. الأردن: دار أسامة.

الظاهر، قحطان (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة. دار وائل للنشر والتوزيع، ط ٢، عمان، الأردن.

العاجز، فؤاد على مصطفى (٢٠١٤). جهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الإعاقة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٢، ع٤، ٧٣ - ١٠٦.

العامري، نورا عبد الجليل نعمان؛ والبعداني، فؤاد محمد قايد. (٢٠١٩). تصـــور مقترح لتطبيق التخطيط الاســتراتيجي في مدارس التربية الخاصــة بالجمهورية اليمنية. رســالة ماجســتير، جامعة إب، اليمن. http://search.mandumah.com/Record/1119615

العاني، وجيهة ثابت، ولاشـــين، محمد عبد الحميد، والفهدي، راشـــد ســـليمان. (٢٠١٦). العمل التطوعي والتنمية البشـــرية المســـتدامة "آليات التفعيل وقياس القيمة المضـــافة" (رؤية استراتيجية). دار عمار، المملكة الأردنية الهاشمية.

العاني، وجيهة ثابت، والزدجالية، ميمونة درويش، والقرينية، لهية حمد. (٢٠٢٠). اســـتراتيجية مقترحة لتطوير مهارات ريادة الأعمال لدى ذوي الإعاقة في ســـلطنة عمان: دراســـة حالة. *مركز تطوير التعليم الجامعي، ع (٤٨)*، ٣٧٩-٤١٥. جامعة عين شمس.

العايد، واصـــف (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصـــة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع ١٤٦، ج ١، ٥٠١ - ٥٤٦.

عبابنة، صالح أحمد. (٢٠١٥). التخطيط التربوي المعاصر: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عَمَّان.

العباد، وســـمية عبد الله. (٢٠١٤). تقييم واقع التربية الخاصـــة كما يدركه التربويون والعاملون في مدارس التربية الخاصـــة في دولة الكويت: منظور تربوي تعليمي. *دراسات تربوية ونفسية*، *ع٨٤*، ١٠٣-١٥٨، جـــامـــعـــة الـــزقـــازيـــق. http://search.mandumah.com/Record/665849

العباس، عبد العزيز حمد عبد الله. (٢٠٢٠). *تطوير دمج ذوي الاحتياجات الخاصـــة بالتعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية في ضـــوء خبرة كل من أمريكا وإيطاليا وبريطانيا " دراســـة مقارنة"*] رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عباس، محمود الســـيد، وأبو جبل، حامد حمادة أحمد، وعبدالعال، حامد أبو عقرب. (٢٠٢٠). واقع برامج تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصـــة في مصـــر. *مجلة شـــباب الباحثين في العلوم الـــتـــربـــويـــة، ع (٣)*، ٤٧-٧٣، جـــامـــعـــة ســـوهـــاج. http://search.mandumah.com/Record/1055151

عبد العليم، فاطمة. (٢٠١٧). تشـــريعات التربية الخاصـــة بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنيا، ٢٢٩ - ٢٧٢

العتيبي، بطي (٢٠١٤). درجة توافر التكنولوجيا المســـاندة في مدارس التربية الخاصـــة وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

العتيبي، مســـفر (٢٠١٨). إســـتراتيجيات التعامل مع طلاب التربية الخاصـــة. دار شـــعلة الإبداع للطباعة والنشر، بنها، مصر

العتيبي، منصور بن نايف، الزعبي، سهيل محمود وبني عبد الرحمن، مجدولين سلطان. (٢٠١٥). دور مركز التأهيل الشـامل في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة في منطقة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(١٠)، ١١٩-١٤٧.*

العجمي، محمد حسـنين (٢٠٠٧). *فلسـفة التربية الخاصـة لذوي الاحتياجات الخاصـة من المعاقين*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العجمي، محمد حســـنين (٢٠١٣). *الإدارة والتخطيط التربوي (النظرية والتطبيق)*. عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدل، عادل. (٢٠١٣). صـــعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الإعاقة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عربيات، أحمد عبد الحليم (٢٠١١). إرشـاد ذوي الحاجات الخاصـة وأسـرهم. دار الشـروق للنشـر والتوزيع، عمان، الاردن

العزاوي، أكرم محمد صـبحي. (٢٠١٠). التربية الخاصـة لغير الاختصـاص. عمان: مكتبة الجنان للنشر والتوزيع.

عســـل، خالد (٢٠١٢). ذوو الاحتياجات الخاصـــة - رؤى نظرية وتدخلات إرشـــادية. دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

عصـــر، محمود عصـــام جبر؛ وهلالي، عمرو محمد. (٢٠٢٠).تقويم الإمكانات المادية والبشـرية بمؤســـســـات ذوي الاحتياجات الخاصـــة. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضـــية، ع(٨٨)*، ١-٢٢، جامعة حلوان. http://search.mandumah.com/Record/1089701

العمري، بســمة عامر حمد (٢٠١٣). تطوير أداء العاملين في أقســام التربية الخاصــة بالمديريات العامة للتربية والتعليم في ســلطنة عمان في ضــوء مدخل التخطيط الإســتراتيجي (رســالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

العنزي، مطلق عشــوي. (٢٠١٢). جهود مجلس الأمة الكويتي في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تحليلية. *مجلة الطفولة والتربية، ٤(١١)*، ٢٢٧-٢٨٧.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد (٢٠١٦). إدارة التربية الخاصة في كل من ولاية أونتاريو الكندية وولاية فكتوريا الأسترالية وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية (جامعة بنها)*، مصر، مج٢٧، ع١٠٧، ٤٧-١٩٢.

عيسى، أحمد محمد (٢٠١٠، نوفمبر). التعليم في عمان مسيرة تطويرية متواصلة. رسالة التربية، ع (٣٠)، ٧٧-٨٩.

الغزاوي، أشرف (٨ يناير، ٢٠١٨). *خمسة ملايين دولار لإنشاء مركز إقليمي للتربية الخاصة في " اليرموك*. جريدة الرأي. تاريخ الاســترجاع: ٢٨ ســبتمبر ٢٠١٨ من موقع http://alrai.com/article/10420286

الفارسي، يحيى (مايو ٢٠١٨). دراسة من ضمنها إنشاء مركز متخصص هو الأول من نوعه. *جريدة عمان بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس*(تواصل)، ١٢-١٥.

فكري متولي (٢٠١٥). *الإعاقة العقلية (المدخل - النظريات المفسرة - طرق الرعاية)*، دار الرشد. الرياض. المملكة العربية السعودية.

فهمي، محمد سيف الدين. (٢٠٠٨). *التخطيط التعليمي: أسسه، وأساليبه، ومشكلاته*. مكتبة الأنجلو.

القاضي، عدنان محمد (٢٠١٦أ). تصميم نموذج الإثراء الوطني لرعاية الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٣)، ١٣٢-١٧٦.

القاضـــي، عدنان محمد. (٢٠١٦ب). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين وتحليل السجلات استنادا إلى معايير الرابطة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفسـية، ١٧(٣)*، ١٣-٤٤، جامعة البحرين. http://search.mandumah.com/Record/806425

القبارى، جود بن على بن جود الله. (٢٠١٨). تطبيق إدارة الجودة الشـاملة بالإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. مجلة العلوم *التربوية: جامعة القـاهـرة - كـلـيـة الـدراسـات الـعـلـيـا لـلـتـربـيـة، ٢٦(١)*، ٤٨٢-٥١٣. http://search.mandumah.com/Record/928629

القرني، سـالم (٢٠١٥). درجة ممارسـة مدير المدرسـة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صـعوبات التعلم: دراسـة تطبيقية في منطقة مكة المكرمة. عالم التربية: المؤسـسـة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س٤٩، ع١، ٢٧٠ - ٣٠٠.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١٤). ذوو الإعاقة السـمعية " تعريفهم وخصـائصـهم وتعليمهم. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

القطامين، أحمد. (٢٠١٠). التخطيط الاسـتراتيجي في مؤسـسـات التعليم العام: دراسـة تحليلية تطبيقية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٨(٢)، جامعة مؤتة، ٣٧-٧٥.

القطان، هاني علي. (٢٠١٥أ). البرامج والخدمات التربوية المقدمة للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت: دراسة تقييمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفولة والتعليم، ٩٣(٤٢٧٢)*، ١-٥٧.

القطان، هاني علي. (٢٠١٥ب). درجة امتلاك طلبة التربية العملية تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم. *مجلة الطفولة والتعليم، ٩٣(٢٧٧٢)*، ١-٣٦.

قطناني، محمد حسين (٢٠١٥). كيف نفهم التربية الخاصة (الإعاقات والاضطرابات). دار جرير، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.

قطناني، محمد حسـين؛ عثمان، ميسـون محمد؛ البنا، آلاء سـليم. (٢٠١٢). التربية الخاصـة (رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك). أمواج للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

القمش، مصـــطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠١٤). *ســـيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. الأردن: دار الإعصار العلمي.

الكاف، إيمان محمد سالم حفيظ (٢٠١٥). *إمكانية تطبيق ممارسات صعوبات التعلم من وجهة نظر المشـــرفين والمعلمين بســـلطنة عمان في ضـــوء التجربة الفنلندية* (رســـالة ماجســـتير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الكثيري، نورة بنت على (٢٠١٧). أداء مديرات برامج التربية الخاصـــة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض من وجهة نظر معلماتها. المجلة الســـعودية للتربية الخاصـــة: جامعة الملك سعود، مج٣، ع١، ٤٣ - ٦٤.

كمال، إيهاب محمد (٢٠١١). فن ومهارات الإدارة. القاهرة: دار الحرم للتراث.

كوافحة، تيســير (٢٠١٠). القياس والتقييم وأســاليب القياس والتشــخيص في التربية الخاصــة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٣، عمان، الأردن

كوافحة، تيسير (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٤، عمان، الأردن.

رؤية الكويت٢٠٣٥. (د. ت). خطة التنمية توجه موحد نحو مســتقبل مزدهر ومســتدام. اســترجع بتـــاريـــخ ٢٩مـــايـــو، ٢٠٢١م مـــن مـــوقـــع كـــويـــت جـــديـــدة : https://www.newkuwait.gov.kw/plan.aspx

الكيومية، عائشة خليفة علي (٢٠١١). *إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء الخبرات الأجنبية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الدول العربية، القاهرة.

لبابنه، عمر (٢٠١٣). تحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية الكفايات لدى الإداريين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

متولي، فكري (٢٠١٥). أساليب التدريس للمعاقين عقلياً. دار الشروق للنشر، القاهرة. مصر.

المجلس الأعلى للتخطيط التربوي. (٢٠١٩). الوثيقة الأولية لرؤية عمان ٢٠٤٠. مســـقط: مكتب الرؤية.

مجلس التعليم. (٢٠١٨). *الملخص التنفيذي: الاســـتراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.

مجلس الأمة الكويتي. (٢٠١٠). القانون رقم٨ لسـنة ٢٠١٠ بشـأن حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة. دولة الكويت.

مجلس الشورى. (٢٠١٣). دراسة مجلس الشورى حول واقع ذوي الإعاقة بالسلطنة وتطوير أوجه الرعاية والخدمات المقدمة لهم. ســـلطنة عمان. اســـترجع بتاريخ ٢٥ أبريل، ٢٠١٩م من: https://n9.cl/mqru1

محمد، ميرفت محمود. (٢٠١٥). ذوو الاحتياجات التربوية الخاصـــة (رؤية شـــمولية للباحثين والمعلمين وأولياء الأمور). دار جامعة نايف للنشـــر والتوزيع. الرياض. المملكة العربية السعودية.

مخلوف، ســـميحة (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحســـين الأداء الإداري لدى مديري مدارس التربية الخاصـــة. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٧٢، ج٢، ٤٣٦ - ٤٨٥.

مراد، عيســـى وآخرون (٢٠٠٦). الكمبيوتر وصـــعوبات التعلم (النظرية والتطبيق). دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

مرسي، محمد منير. (١٩٩٨). تخطيط التعليم واقتصادياته. عالم الكتاب.

المركز الوطني للإحصـاء والمعلومات. (٢٠٢٠). *الأشـخاص ذوو الإعاقة، سـلسـلة الإحصـاءات المجتمعية*. سلطنة عمان.

مصـــطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد حســـن، وعبدالقادر، حامد، والنجار، محمد علي. (١٩٧٢). المعجم الوسيط (ط.٢). المكتبة الإسلامية.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله (٢٠١١). *اتجاهات حديثة في البحث العلمي*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المعمرية، خولة هلال علي (٢٠٠٠). *مسـتوى فاعلية مراكز التربية الخاصـة في سـلطنة عمان*، (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن، عمّان.

المعمري، سيف علي ناصر (٢٠١٠). *التحولات التربوية في سلطنة عمان في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين*. سلطنة عمان: مطبعة عمان.

المغاربة، انشراح (٢٠١٤). تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة لطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير العالمية وتقديم نموذج مقترح لتطويرها (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

منصور، عبد الصبور (٢٠١١). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تدرك من وجهة نظر الآباء. مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٧٠٣ – ٧٤٠.

الموسى، ناصر علي (٢٠١٦). المجلس العربي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٣)، ١-١٨.

منيب، تهاني محمد عثمان. (٢٠١٠). أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل إرشادهم. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

المهدي، سوزان (٢٠١٦). إعداد وتقويم أداء معلمي ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين: التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وجامعة عين شمس - كلية التربية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وجامعة عين شمس - كلية التربية، ٢٢٣ – ٢٤٠.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (٢٠١٠). قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مستقبل التربية العربية، ١٧(٦٣)، ١٣٣-٢٤٤* ، مصر.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي، وسويلم، محمد محمد غنيم. (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتجسير الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل بمصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢١(٨٩)، ١١-١٤٦.

نور الهدى، أومدور، وبابوري، منال. (٢٠١٥). دور التحليل الرباعي في تحديد المخاطر في المؤسسة الاقتصادية. جامعة ٨ مايو ١٩٤٥.

الوايلية، هيا عبد الله، والغيثية، العنود محمد (٢٠١٦). المشكلات الإدارية في مراكز التوحد الخاصة بمدينة الرياض من وجهة نظر المراء والمعلمين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٢)، ١٩٦-٢٢٤.

وزارة التربية بدولة الكويت. (٢٠٢٠). *النشرة السنوية لإحصاءات التعليم ٢٠١٩/٢٠٢٠*. موقع الإدارة المركزية للإحصاء https://www.csb.gov.kw/Pages/Statistics?ID=58&ParentCatID=70

وزارة التربية بدولة الكويت. (٢٠١٥). *اختصاصات قطاع التعليم الخاص والنوعي*. استرجع بتاريخ ٢٨ مايو، ٢٠٢١م من: https://www.moe.edu.kw/about/Pages/Ministry%20Hierarchy/qeps.aspx

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). *التعليم في سلطنة عمان -المضي قدمًا في تحقيق الجودة* (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي). مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة الاقتصاد. (٢٠٢٠). *مجلد البرامج الاستراتيجية للخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥)*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠١٣). *إدارة التربية الخاصة في سطور*. استرجع بتاريخ ٢٠ أبريل، ٢٠١٨م من: http://www.moe.gov.jo/ar/node/16695

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *التقرير الوطني للتعليم للجميع سلطنة عمان ٢٠١٤*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). *المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام (١٩٧٠-٢٠١٥)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦). *الخطة الخمسية التاسعة (٢٠١٦-٢٠٢٠)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧أ). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية (الإصدار السابع والأربعون)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧ب). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان الصفوف (١-١٢) دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية*، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩أ). المخطط التنظيمي للمديريات بديوان عام الوزارة، https://home.moe.gov.om/updates/3/show/1170

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩ب). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية ٢٠١٨/٢٠١٩، الإصدار ٢٠١٩/٣م، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١). ملحق (٢) *اختصاصات التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم المرفقة بالقرار الوزاري(٢٠٢١/٩٨)*، سلطنة عمان.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٩). *التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد ٢٠١٩/٢٠٢٠* . مركز القبول الموحد.

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١١). *التقرير الوطني الأولي لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بسلطنة عمان*. سلطنة عمان.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (٢٠١٥). *التقرير الوطني الأولي لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالكويت. دولة الكويت*. https://n9.cl/f2odu

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٤). *ورقة عمل: حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ظل الاتفاقيات العربية والدولية في سلطنة عمان*. سلطنة عمان.

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٨أ). خدمات الأشخاص ذوي الإعاقة: مراكز التأهيل (مركز الأمان). تاريخ الاسترجاع: ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع httpshttps://n9.cl/6x55n

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٨ب). خدمات الأشخاص ذوي الإعاقة: مراكز التأهيل (مركز التقييم والتأهيل المهني). تاريخ الاسترجاع: ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع https://n9.cl/bik2s

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٨ج). خدمات الأشـــخاص ذوي الإعاقة: مراكز التأهيل (مراكز الوفـاء لتـأهيـل الأطفـال المعـاقين). تـاريخ الاســترجـاع: ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع https://n9.cl/dxmf

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٨د). الجمعيات والمؤســسـات الخيرية. تاريخ الاســترجاع: ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع https://n9.cl/7scy

وزارة التنمية الاجتماعية. (٢٠١٨هـــ). مراكز التأهيل، المراكز الخاصة. تاريخ الاسترجاع: ٢٩ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع https://n9.cl/5pn3m https://

وزارة الخارجية. (٢٠٢٠). النظام الأساسي للدولة. استرجع بتاريخ ١٤ ديسمبر، ٢٠١٨م من موقع عُماننا: https://n9.cl/wg8e

وزارة العدل. (٢٠١١). *الدستور الكويتي ومذكرته التفسيرية: مجموعة التشريعات الكويتية، الجزء الأول*. دولة الكويت.

يوسف، أحمد، وعريقات، عبد الهادي. 2011)). المفاهيم الإدارية الأساسية النظرية والتطبيق. دار الحامد للنشر والتوزيع.

هالهان، د؛ كوفمان، ج؛ بولن، ب. (٢٠١٣). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصـــة: مقدمة في التربية الخاصة* (ترجمة فتحي جروان وآخرون). الأردن: دار الفكر.

هربان، سـمير. (٢٠١٥). صـيغ وأسـاليب التمويل بالمشـاركة للمؤسـسـات الصـغيرة والمتوسـطة لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة: مجموعة البنك الإسلامي للتنمية) [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة فرحات عباس، الجزائر.

هيبة، زكريا محمد زكريا، السـيد، محمود علي أحمد. (٢٠١٦). التحليل البيئي باسـتخدام نموذج سوات (SWOT) في التعليم: مفهومه وآليات تطبيقه. *مجلة العلوم التربوية، ٤ج١* ، ١١٩-

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alqallaf, B. J., Alsahou, H. J., & Almusawi, H. M. (2020). Teachers' awareness of differentiated learning dimensions for students with special educational needs in Kuwait. *Journal of Educational psychological sciences, 17(4), 26-53.*

Altinay, F, Altinay, Z, Dagli, G, & Cifci, M. (2018). Evaluation of administrative and supervisory performance of the directors of Special Education Institutions according to the teachers. *Quality & Quantity*, *52*(2), 1275-1286.

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2012). *Disability as cultural difference: Implications for special education*. Remedial and Special Education, 33(3), 139-149.

Aspland, T., Datta, P., & Talukdar, J. (2012). Curriculum Policies for Students with Special Needs in Australia. International Journal of Special Education, 27(3), 36-44.

Australian Ministry of Education. (2016). Retrieved April 19, 2018 from https://www.education.gov.au/

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. The Journal of Special Education, 49(1), 39-51.

Burton, E (2004). *An Exploratory Analysis of Illinois Principal Perceptions, Experience and Roles in the Leader Ship of Special Education Programs.* Ph. D thesis, Illinois State University.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). Designing and conducting Mixed Methods Research. SAGE Publications, Inc.

Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. Journal of Teacher Education, 63(4), 237-244.

Cooley, D., & Whitten, E. (2017). Special education leadership and the implementation of response to intervention. In Handbook of Research on Individualism and Identity in the Globalized Digital Age. 265-286. IGI Global.

Cumming, J. J., & Dickson, E. (2013). Educational accountability tests, social and legal inclusion approaches to discrimination for students with disability: A national case study from Australia. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20(2), 221-239.

DeMatthews, D. E., & Knight, D. S. (2019). The Texas special education cap: Exploration into the statewide delay and denial of support to students with disabilities. education policy analysis archives, 27, 2.

DeMatthews, D. E., Kotok, S., & Serafini, A. (2020). Leadership preparation for special education and inclusive schools: Beliefs and recommendations from successful principals. *Journal of Research on Leadership Education*, *15*(4), 303-329.

Drigas, A., & Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs. International Journal of Emerging Technologies in Learning (I JET), 8(2), 41-47.

Enoch Gongira Wangiru, J. (2013). *Journal of Education and Practice*,4 (4).

Fan, C. H., Zhang, Y., & Wu, I. C. (2019). Using the CEC Advanced Preparation Standards for Special Education Administration to Examine Competencies for Special Education Directors. *Journal of Special Education Leadership*, *32*(1).

Florian, L. (2013). Reimagining special education: Why new approaches are needed. Sage handbook of special education, 9-22.

Harry Daniels (2007). The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University.

James M. Kauffman, Daniel P. Hallahan Taylor & Francis (2011). *Handbook of Special Education*.

Kadam, R. N. (2012). Financial Management for the Organizational success: Challenge before finance managers. International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 1(1), 128-134.

Kauffman, J. M., & Anastasiou, D. (2019). On cultural politics in special education: Is much of it justifiable? Journal of Disability Policy Studies, 1044207318822262.

Kelly, A; Carey, S; Mckarthy, s& Coyle, C (2007). Challenging Behavior' Principals' Experience of Stress and Perceptions of the Effects of Challenging Behavior on Staff in Special School in Ireland. European *Journal of Special Needs Education*, 22(2) ; 161-181

Kirkland, E. K., & Bauer, S. C. (2016). Are Leaders Influenced by Advocates in Decisions on Special Education Eligibility? International Journal of Education Policy and Leadership, 11(2), n2.

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. The Journal of Special Education, 48(3), 191-203.

Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., & Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. School Psychology International, 33(1), 69-92.

Mackey, M. (2014). Inclusive Education in the United States: Middle Schools General Education Teachers' Approaches to Inclusion. *International Journal of Instruction, 7(2), 5-20.*

Marhalim, M (2013). *Proposed National Center for Learning Disabilities (NCLD)*. Master thesis, Malaysia: International Islamic University.

Mithout, A. L. (2016). Children with disabilities in the Japanese school system: a path toward social integration? Contemporary Japan, 28(2), 165-184.

Ninlawan, G., & Areerachakul, S. (2015). The management strategies for excellence of the schools under the bureau of special education, Office of the Basic Education Commission. *Procedia-Social and behavioral sciences*, *207*, 290-295.

Oxford living Dictionary. University Oxford press. Retrieved December 13, 2018fromhttps://en.oxforddictionaries.com/thesaurus/strategy

Pazey, B. L., & Cole, H. A. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in educational leadership programs. Educational Administration Quarterly, 49(2), 243-271.

Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. Educational review, 68(2), 171-188.

Ralston, M. M., Dally, K. A., & Dempsey, I. (2019). Content Analysis of Australian Special Education Research 2005-2015. International Journal of Whole Schooling, 15(1), 82-131.

Ramanujam, V., & Venkatraman, N. (1987). Planning system characteristics and planning effectiveness. Strategic Management Journal, 8(5), 453-468.

Ree, S. (2015). Inclusive Education in Japan and Australia: A Comparative Legislative and Policy Analysis. Bulletin of Den-en Chofu University, 10, 51-68.

Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., & Jones, J. L. (2016). 21st century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education, 39(2), 98-120.*

Schaaf, M., Williamson, R., & Novak, J. (2015). Are Midwestern School Administrators Prepared to Provide Leadership in Special Education? Mid-Western Educational Researcher, 27(2).

Shemanov, A. Y., & Samsonova, E. V. (2019). Special education as a resource for the inclusive educational process. *ÏÑÈÕÎËÎÃÈ× ÅÑÊÀß ÍÀÓÊÀ È ÎÁÐÀÇÎÂÀÍÈÅ PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION*, 45.

Sherwood, Donna M (2010). *An inestigation in to the experience of meeting the special education needs of pupils in shift primary schools in Tamaica*. Doctoral Thesis UK. Brunel University.

Sun, A. Q., & Xin, J. F. (2020). School principals' opinions about special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *64*(2), 106-115.

UNICEF, (2002). Care Centers for Children with Disabilities in Jorden, Management Consultants Group International.

U.S. Department of Education (2017, 5th September). IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Retrieved April 19, 2018 from https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33.pdf

Vaughn, S., & Swanson, E. A. (2015). Special education research advances knowledge in education. Exceptional Children, 82(1), 11-24.

الملاحق

ملحق١

تسهيل مهمة البحث للحصول على بيانات وإحصائيات من وزارة التنمية الاجتماعية

Sultan Qaboos University
College of Education
Dean's Office

جامعة السلطان قابوس
كلية التربية
مكتب العميد

التاريخ: ٢٠١٩/٤/٢٨ م

المحترم

الفاضل مدير عام المديرية العامة لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة
وزارة التنمية الإجتماعية

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة/ سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية (٩٢٨٢٠٢٢٩)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،،

تود *الطالبة/* سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية - طالبة دراسات عليا دكتوراه في التربية تخصص إدارة تربوية بجمع بيانات لدراستها المعنونة بـ:

"تطوير إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة: استراتيجية وطنية مقترحة"

وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية. نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في الحصول على البيانات وتقارير ولوائح تنظيمية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

أ.د. عدنان سليم العابد
مساعد العميد للدراسات العليا والبحث العلمي

ملحق٢

استبانة دراسة واقع إدارة التربية الخاصة في صورتها النهائية.

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية / قسم الأصول والإدارة التربوية

الفاضلـ / ـة ..... المحترمـ/ ـة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراســة عنوانها: تطوير **إدارة برامج التربية الخاصــة بســلطنة عمان في ضــوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصــرة: اســتراتيجية مقترحة؛** لنيل درجة الدكتوراه في فلســفة الإدارة التربوية بجامعة السلطان قابوس.

وتهدف هذه الدراســة إلى التعرف على واقع إدارة برامج التربية الخاصــة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، من خلال عمليات الإدارة (التخطيط، التنظيم، التمويل، التقويم) من وجهة نظر المتخصصين في إدارة برامج التربية الخاصة بالوزارة والمحافظات التعليمية المختلفة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تتكون من أربع مجالات تمثل عمليات الإدارة التي اعتمدتها الدراسة؛ لتقيس واقع إدارة برامج التربية الخاصة، ونظرا لخبراتكم العلمية والتخصصية في مجال إدارة برامج التربية الخاصــة يسـرني تعاونكم بالمشــاركة في تعبئة البيانات الأســاســية للأداة، ثم قراءة عبارات الاستبانة بدقة واختيار درجة الموافقة وفقًا للمقياس الخماسي الموضح بها.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام على صادق تعاونكم.

الباحثة: سامية بنت مطر القمشوعية
هاتف: ٩٢٨٢٥٢٢٩
إيميل: s88015@student.squ.edu.om

أولا: البيانات الأساسية

١. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
٢. المسمى الوظيفي: مدير ☐ مدير مساعد ☐ أخرى: .....
٣. عدد سنوات الخبرة في إدارة برامج التربية الخاصة:
☐ أقل من (٥) سنوات ☐ من (٥-١٠) سنوات ☐ أكثر من (١٠) سنوات
٤. الدرجة العلمية: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐ أخرى

ثانيا: مصطلحات الدراسة

يرجى التكرم بالتعرف على المصطلحات التالية قبل الشروع في الإجابة عن عبارات الاستبانة.

برامج التربية الخاصة: هي البرامج التربوية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم بالتطبيق في مجموعة من المدارس الحكومية؛ لتقديم الخدمات التعليمية المتنوعة لفئات التربية الخاصة، والمتمثلة في (برنامج صعوبات التعلم، برنامج الدمج، برنامج النطق والتخاطب)، بالإضافة إلى المدارس الحكومية المتخصصة التي تخدم هذه الفئة كمدرسة الأمل، ومدرسة التربية الفكرية، ومعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين.

ثالثا: واقع إدارة برامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولا: تخطيط برامج التربية الخاصة						
١	تتبنى الوزارة فلسفة واضحة في تخطيط برامج التربية الخاصة.					
٢	توجد للوزارة رؤية محددة لتخطيط برامج التربية الخاصة					
٣	تُعد الوزارة خططًا سنوية لبرامج التربية الخاصة.					
٤	تُشرك الوزارة الجهات ذات الاختصاص ببرامج التربية الخاصة في إعداد خططها السنوية.					
٥	توجد أهداف إجرائية محددة لخطط برامج التربية الخاصة.					
٦	تُبنى خطط الوزارة وفقاً لدراسة الاحتياجات المختلفة لبرامج التربية الخاصة والعاملين بها.					
٧	يُستند لبناء خطط برامج التربية الخاصة على نتائج التقرير السنوي لهذه البرامج.					
٨	تستفيد الوزارة بالخبرات الدولية في التخطيط لبرامج التربية الخاصة.					
٩	يُراعى في التخطيط لبرامج التربية الخاصة حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية.					
١٠	تتوافر قاعدة بيانات إلكترونية شاملة تساعد في تخطيط برامج التربية الخاصة.					

١١	يستند التخطيط لبرامج التربية الخاصة على نتائج الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة.					
١٢	توجد خطط إنماء مهني لجميع الكوادر العاملة ببرامج التربية الخاصة.					
١٣	تشارك الوزارة المؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في تخطيط برامج التربية الخاصة.					
ثانيا: تنظيم برامج التربية الخاصة						
١٤	يوجد هيكل تنظيمي مناسب لبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.					
١٥	تقوم الوزارة بتوعية المجتمع بأهمية فئات التربية الخاصة المساهمة في دعم التنمية بالمجتمع.					
١٦	يشرف على برامج التربية الخاصة كوادر إشرافيه متخصصة.					
١٧	تتوافر لوائح وقوانين خاصة تنظم العمل في برامج التربية الخاصة.					
١٨	تتوافق المهام الوظيفية للعاملين ببرامج التربية الخاصة مع طبيعة العمل المناط بهم.					
١٩	تتوافر قنوات اتصال فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.					
٢٠	تُنظم الوزارة ندوات ومؤتمرات علمية متخصصة لخدمة برامج التربية الخاصة.					
٢١	تتبادل الوزارة الخبرات مع المؤسسات المجتمعية المعنية ببرامج التربية الخاصة.					
٢٢	يتوفر "دليل العمل ببرامج التربية الخاصة" لكافة العاملين بهذه البرامج*.					
***دليل العمل ببرامج التربية الخاصة:** هو دليل استرشادي لكافة العاملين بالتربية الخاصة، يشمل توصيف المهام والمسؤوليات الوظيفية، والتعريف ببرامج التربية الخاصة وأهدافها، وإرشادات لإعداد الخطط الزمنية لتحقيق أهداف كل برنامج، والقوانين والتشريعات المرتبطة به.						
ثالثًا: تمويل برامج التربية الخاصة						
٢٣	تخصص الوزارة ميزانية سنوية مناسبة لبرامج التربية الخاصة.					
٢٤	تسعى الوزارة لتقديم بدائل عملية لإدارات المدارس في تمويل برامج التربية الخاصة.					
٢٥	توجد شراكة بين الوزارة والقطاع الخاص في تمويل برامج التربية الخاصة.					
٢٦	تُستعين الوزارة بالخبراء المتخصصين في مجال الاستثمار لتقديم الورش التدريبية للعاملين ببرامج التربية الخاصة.					
٢٧	تتبنى الوزارة مشاريع ريادية تساهم في تمويل برامج التربية الخاصة.					
٢٨	تتحمل الوزارة تكلفة تجهيز المباني المدرسية؛ لتتناسب مع الحاجات المتنوعة لفئات التربية الخاصة.					
٢٩	توفر الوزارة المستلزمات التعليمية لطلبة التربية الخاصة.					

٣٠	توفر الوزارة متخصصين لصيانة أجهزة برامج التربية الخاصة.					
٣١	تتوافر تشريعات مُلزمة للقطاع الخاص بتخصيص نسبة من أرباحها لدعم برامج التربية الخاصة.					
٣٢	تنظم الوزارة برامج توعوية لحث فئات المجتمع والقطاع الخاص على دعم برامج التربية الخاصة.					
٣٣	توجد صلاحيات لمديري برامج التربية الخاصة بنقل بنود الصرف المالي بناء على احتياجات مدارسهم.					
رابعًا: تقويم برامج التربية الخاصة						
٣٤	تُوجد آليات تقويم تكويني مستمر لطلبة التربية الخاصة.					
٣٥	تُعد الوزارة اختبارات تشخيصية مقننة مناسبة لبرامج التربية الخاصة.					
٣٦	تنفذ الوزارة دورات تدريبية لمديري ومشرفي ومعلمي برامج التربية الخاصة في تطبيق أدوات التقويم للطلبة.					
٣٧	تشرك الوزارة مديري ومعلمي ومشرفي برامج التربية الخاصة في لجان إعداد المناهج وأدوات تقويم الطلبة.					
٣٨	توعي الوزارة أولياء الأمور بآليات تقويم تعلم طلبة التربية الخاصة.					
٣٩	تطبق الوزارة معايير عالمية لتقويم برامج التربية الخاصة بشكل دوري.					
٤٠	يقدم مشرفو برامج التربية الخاصة تقارير تقويم دورية للوزارة.					
٤١	تسترشد الوزارة بخبرات الدول الأخرى في تقويم برامج التربية الخاصة.					
٤٢	تتابع الوزارة تطبيق الخطط التربوية الفردية وفقًا قدرات واحتياجات فئات التربية الخاصة.					
٤٣	تتخذ إجراءات التطوير والتحسين المستمر بناء على نتائج التقويم لبرامج التربية الخاصة.					
٤٤	توجد مؤشرات لقياس جودة أداء برامج التربية الخاصة.					
انتهت الاستبانة، مع وافر الشكر على طيب تعاونكم						

ملحق٣

استمارة التحليل للبيئة الداخلية (القوة، الضعف)، والبيئة الخارجية (الفرص، التهديدات) المؤثرة في إدارة التربية الخاصة في صورتها النهائية.

سلطنة عمان

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية/ قسم الأصول والإدارة التربوية

استمارة التحليل الرباعي (عناصر البيئتين الداخلية/ الخارجية) لإدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها: **تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عُمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: إستراتيجية مقترحة**؛ استكمالًا للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص "إدارة تربوية" من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ووفقًا لمنهج الوصفي الذي تتبعه الدراسة، بالاستعانة بأسلوب التحليل البيئي SWOT، تهدف هذه الاستمارة إلى معرفة آراء الخبراء حول أهم عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات والتي تتسم بها البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان؛ للوصول للاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة مهنية وأكاديمية في مجال إدارة برامج التربية الخاصة؛ فإن الباحثة تأمل تكرمكم بمشاركتها رأيكم ومقترحاتكم في صياغة الإستراتيجية المقترحة وذلك بقراءة كل عبارة بدقة وتحديد درجة تواجدها ومدى تأثيرها، علما بأن الاستمارة تتكون من قسمين؛ القسم الأول: ويتضمن البيانات الأساسية للمستجيب، القسم الثاني: ويتضمن المحاور الأربعة للاستمارة وهي (عناصر القوة، عناصر الضعف، الفرص المتاحة، التهديدات)، مؤكدة لكم بأن كل ما ستدلون به سيتم التعامل معه بسرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم سلفا حسن تعاونكم واهتمامكم.

الباحثة/ سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية

s88015@student.squ.edu.om /٩٢٨٢٥٢٢٩

تعريف بأهم المصطلحات الواردة في الاستبانة:

- **إدارة برامج التربية الخاصة**: عمليات إدارية منظمة تشمل **التخطيط**، و**التنظيم**، و**التمويل**، و**التقويم** لبرامج التربية الخاصة المطبقة بالمدارس بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة وفقًا لسياسات وتشريعات التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- **مدى التأثير**: تعبر عن مدى تأثير العبارة على إدارة برامج التربية الخاصة، وتتراوح القيم بين (١-٥)؛ حيث تمثل الدرجة (٥) الأثر الأعلى، أما الدرجة (١) فتمثل الأثر الأقل.
- **درجة التواجد**: ويقصد بها درجة تواجد العبارة في البيئة الداخلية لبرامج التربية الخاصة (كعنصر قوة أو ضعف) وإمكانية حدوثها (كفرصة أو تهديد) من البيئة الخارجية المحيطة، وتتراوح بين (١-١٠)؛ بحيث تمثل الدرجة (١٠) المستوى الأعلى للتواجد، بينما تمثل الدرجة (١) المستوى الأقل للتواجد.

القسم الأول: البيانات الأساسية

الاسم (اختياري)	.....
المسمى الوظيفي	.....
جهة العمل	.....
المؤهل العلمي	.....
عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة	.....
ما الدورات التدريبية التي تلقيتها في الخمس سنوات الماضية والمرتبطة بالتربية الخاصة؟	....

القسم الثاني: فقرات الاستمارة، وتشمل عناصر البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

	العبارات	مدى التأثير (١-٥)	درجة التواجد (١-١٠)
المحور الأول: عناصر البيئة الداخلية			
أولا: عناصر القوة (أوجه التميز في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم)			
	وضوح السياسات والتشريعات التي تنظم العمل في إدارة التربية الخاصة.		
	وجود هيكل تنظيمي لوزارة التربية والتعليم تمثل إدارة التربية الخاصة أحد مكوناته.		
	ارتباط خطة دائرة التربية الخاصة بالخطة الاستراتيجية للوزارة.		
	توفر الوثائق والأدلة الاسترشادية لجميع برامج التربية الخاصة.		
	يشارك بعض المشرفون التربويون في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.		
	وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية في جوانب تخص التربية الخاصة.		
	تخصص الوزارة ميزانية مناسبة لبرامج التربية الخاصة.		
	وجود تدريب مركزي للهيئات الإدارية العاملة في برامج التربية الخاصة.		
	وجود برامج توعوية لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.		
	وجود تدريب مركزي مناسب للهيئات التدريسية العاملة في برامج التربية الخاصة.		
	تستخدم آليات تقويم مناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة.		
	تُطبق أدوات كشف وتشخيص خاصة لطلبة برامج التربية الخاصة.		
	توفر تأهيل أكاديمي وتربوي لجميع معلمي التربية الخاصة.		
	وجود حوافز مادية تقدمها الوزارة للبحث العلمي في القضايا المرتبطة بالتربية الخاصة.		
	تبني الإعلام التربوي لبرامج متخصصة ومتنوعة في التربية الخاصة.		
	وجود خطط للزيارات الإشرافية على مستوى الوزارة والمحافظات لمتابعة سير العمل بمدارس وبرامج التربية الخاصة.		
	تأهيل المعلمون الجدد ببرامج تدريبية في مجال التربية الخاصة.		
	إيفاد بعض طلبة التربية الخاصة للدراسة في المعاهد والمدارس المتخصصة خارج السلطنة.		

	تعزز وزارة التربية والتعليم أوجه التعاون مع ووزارة الصـــحة في جوانب تخص التربية الخاصة.		
	يشـــارك بعض معلمي التربية الخاصـــة في إعداد مناهج برامج التربية الخاصة.		
	تأهيل مشرفي التربية الخاصة بمهارات الإشراف التربوي المناسب لبرامج التربية الخاصة.		
	عناصر قوة أخرى تود إضافتها:		
ثانيا: عناصر الضعف (أوجه القصور في إدارة برامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم)			
	مركزية الإدارة بوزارة التربية والتعليم.		
	ندرة مقاييس الكشـف والتشـخيص المبكرة العمانية لحالات التربية الخاصـة المتنوعة.		
	ضعف مصادر التمويل البديلة لدعم مدارس وبرامج التربية الخاصة.		
	نـدرة البرامج التـدريبيـة في تـأهيل مـديري المـدارس لقيـادة برامج التربيـة الخاصة.		
	محدودية الفرص المتاحة لمعلمي التربية الخاصـــة للمشـــاركة في تطوير مناهج التربية الخاصة.		
	ضـعف تهيئة بعض المباني المدرسـية لتكون بيئة مناسـبة لاحتياجات طلبة التربية الخاصة.		
	تأخر تطبيق مرحلة التشـــخيص ونتائج الاختبارات التي تكشـــف حالات التربية الخاصة في المدارس الحكومية.		
	ضـــعف توعية المجتمع بأسـس وضـــوابط قبول الطلبة في برامج التربية الخاصة بالمدارس الحكومية.		
	قلة الكوادر الفنية والإشـــرافية بالمدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة.		
	ازدواجية المهام الإدارية والفنية لإدارات برامج التربية الخاصة.		
	قلة تأهيل مديري المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصـــة في مجال تقويم أداء العاملين لديهم.		
	ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال التربية الخاصـــة وفقا لاحتياجهم التدريبي.		
	نقص في الكـادر الإداري والفني المؤهل في بعض المـدارس المطبق بهـا برامج التربية الخاصة.		
	ندرة مشـاركة مديري مدارس التربية الخاصـة في تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.		
	قلة صـــلاحيات مدير المدرســة للمشـــاركة في تخطيط مناهج برامج التربية الخاصة.		
	تعدد مسؤوليات الكادر الإداري والتدريسي في مؤسسات التربية الخاصة.		

	ضعف تطبيق معايير معتمدة لتقويم أداء العاملين في برامج التربية الخاصة.		
	ضـعف في وضـوح المعايير الخاصـة بتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.		
	غياب الأدوات المقننة لتقويم أداء المدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة.		
	جوانب ضعف أخرى تود إضافتها:		
ثالثا: الفرص المتاحة (الفرص الداعمة من البيئة الخارجية المحيطة بوزارة التربية والتعليم التي يمكن أن الإفادة منها في تطوير إدارة برامج التربية الخاصة)**.**			
	اهتمام القيادات العليا في الدولة بفئات التربية الخاصة.		
	وجود علاقات تعاون تبادلية داعمة لبرامج التربية الخاصـــة من قبل المؤسسات المختلفة بالمجتمع.		
	وجود فرص لطلبة التربية الخاصة لإكمال الدراسات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي داخل وخارج السلطنة.		
	وجود مبادئ إسلامية مؤثرة في فلسفة التعامل مع فئات التربية الخاصة وفقًا لقدراتهم على التعليم والإدماج الشامل.		
	تعاون مؤسـسـات المجتمع المختلفة في إعداد البحوث المرتبطة بالتربية الخاصة.		
	المسـؤولية الاجتماعية لمؤسـسـات القطاع الخاص، وما تقدمه من رعاية وخدمات لبرامج التربية الخاصة.		
	توفر خبرات رائدة عربية و عالمية وإمكانية الإفادة منها في مجال إدارة التربية الخاصة.		
	وجود كفاءات محلية تقدم استشارات في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.		
	وجود مراكز ومؤسسات خاصة لرعاية طلبة التربية الخاصة.		
	مشاركة المجتمع المدني في تمويل مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.		
	فرص داعمة أخرى تود إضافتها:		
رابعا: التهديدات (المعيقات الخارجية التي تمثل خطرًا على تطوير إدارة برامج التربية الخاصـة بوزارة التربية والتعليم)			
	التسارع التكنولوجي وانعكاسه على إدارة برامج التربية الخاصة.		
	تزايد عدد الملتحقين ببرامج التربية الخاصة.		
	ندرة وجود مراكز وطنية عمانية متخصـصـة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.		

	ضـعف مشـاركة أولياء الأمور في الجوانب المرتبطة بأبنائهم ضـمن برامج التربية الخاصة.		
	قلة الإمكانيات لمواكبة التغيرات الناتجة من الثورة المعرفية في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.		
	عدم وجود تخصص "معلم تربية خاصة" في التعليم العالي بسلطنة عمان.		
	قلة الدعم المادي المقدم من المنظمات الدولية المعنية بالتربية الخاصة.		
	تدني درجة رضـــى المجتمع وتطلعاته المســتقبلية من الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة.		
	ندرة مراكز التأهيل والتمكين لريادة الأعمال لطلبة التربية الخاصة.		
	انعكاسات الأزمة الاقتصادية للدولة على تمويل برامج التربية الخاصة.		
	التغيير المستمر في الهيكل الإداري والتدريسي لمؤسسات التربية الخاصة.		
	ثقافة المجتمع نحو طلبة التربية الخاصة من حيث إمكانياتهم وقدراتهم.		
	ندرة وجود بيوت خبرة متخصصة في برامج التربية الخاصة.		
	ضعف الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التربية الخاصة.		
	ندرة الخبرات والكوادر العُمانية الوطنية المتخصـصـــة بما يسـمى المسـار التصنيفي الأكاديمي في مجال التربية الخاصة (تخصص في نوع الإعاقة + تخصص أكاديمي).		
	تهديدات أخرى تود إضافتها:		

انتهت الاستمارة شاكرة لكم طيب تعاونكم....

ملحق٤

محكمي أدوات الدراسة

أولا: محكمي أداة دراسة واقع إدارة برامج التربية الخاصة

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	راشد بن سليمان الفهدي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٢	مها مصطفى محمد البربري	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم دائرة التربية الخاصة
٣	سعاد بنت خميس بن راشد العريمي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم دائرة التربية الخاصة
٤	محمد بن علي البلوشي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
٥	حفصة بنت سيف السبتية	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم المكتب الفني للدراسات والتطوير
٦	سهيل محمود الزعبي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم علم النفس
٧	سالم بن خلفان الحوسني	ماجستير	وزارة التربية والتعليم دائرة التربية الخاصة
٨	عمر هاشم اسماعيل	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٩	ايمن أحمد العُمري	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
١٠	خالد محمد السعدي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم دائرة التخطيط والتطوير بشمال الباطنة.
١١	صابر محمود الشرقاوي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم قسم التربية الخاصة بالداخلية

ثانيا: محكمي استمارة التحليل البيئي المؤثرة على إدارة برامج التربية الخاصة

م	الاسم	الدرجة العلمية	الوظيفة وجهة العمل
١	ايمن أحمد العُمري	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٢	عمر هاشم اسماعيل	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٣	وحيد شاه بدر حماد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٤	ياسر فتحي الهنداوي المهدي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٥	راشد بن سليمان الفهدي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
٦	محمد بن علي البلوشي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
٧	مريم بنت بالعرب النبهانية	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم مجلس البحث العلمي
٨	عائشة بنت خليفة الكيومية	دكتوراه	المنظمة الدولية للحكومة المحلية
٩	محمود محمد إمام	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم علم النفس
١٠	نبهان بن حارث الحراصي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
١١	خلف بن مرهون العبري	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم الأصول والإدارة التربوية
١٢	سهيل محمود الزعبي	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس قسم علم النفس

ملحق٥

إفادات تسهيل مهمة الباحثة بين الجامعة والمكتب الفني للدراسات والتطوير لتطبيق أدوات الدراسة.

Sultan Qaboos University
College of Education
Dean's Office

جامعة السلطان قابوس
كلية التربية
مكتب العميد

التاريخ: ٩/٣/٢٠٢٠ م

الفاضلة الدكتورة/ سعاد بنت مبارك الفورية
مديرة المكتب الفني للدراسات والتطوير
وزارة التربية والتعليم

المحترمة

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة/ سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

وبعد ،،

تود *الطالبة/* سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية - طالبة دراسات عليا دكتوراه في التربية تخصص إدارة تربوية بتطبيق أداة الدراسة على موظفي دائرة التربية الخاصة بالوزارة والمحافظات التعليمية ومديري ومساعدي مدارس التربية الخاصة والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة لرسالتها المعنونة بـ:

"تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: إستراتيجية وطنية مقترحة"

وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية. نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الأداة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

أ.د. وجيهة ثابت العاني
مساعد العميد للدراسات العليا والبحث العلمي

صندوق البريد: ٣٢ الخوض الرمز البريدي ١٢٣ مسقط – سلطنة عُمان هاتف : ٢٤١٤١٦٨٤ (٩٦٨+) فاكس: ٢٤٤١٣٨١٧ (٩٦٨+)
P.O. Box 32, Al-Khodh, P. C.: 123 Muscat Sultanate of Oman, Tel.: (+968) 24141684 Fax: (+968) 24413817
E-Mail: education@squ.edu.om Websaite: www. squ.edu.om/edu

Sultan Qaboos University
College of Education
Dean's Office

جامعة السلطان قابوس
كلية التربية
مكتب العميد

التاريخ: ٢٠/٨/٢٠١٠م

الفاضلة الدكتورة/ سعاد بنت مبارك الغورية المحترمة
مديرة المكتب الفني للدراسات والتطوير
وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة/ سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ..

تود الطالبة/ سامية بنت مطر بن عبدالله القمشوعية - طالبة دراسات عليا دكتوراه في التربية تخصص إدارة تربوية بالتطبيق الميداني لأداة الدراسة على موظفي وزارة التربية والتعليم: مدير المديرية العامة للبرامج التعليمية ومساعديه بالوزارة ونظائرها في المحافظات، مدير دائرة التربية الخاصة بديوان عام الوزارة ومساعديه ورؤساء أقسام التربية الخاصة بالمحافظات، ومديري مدارس جميع المحافظات ومشرفي التربية الخاصة لرسالتها المعنونة بـ:

"تطوير إدارة برامج التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: إستراتيجية مقترحة"

وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية. نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

أ.د. وجيهة ثابت العاني
مساعد العميد للدراسات العليا والبحث العلمي

صندوق البريد: ١٣٢ الخوض الرمز البريدي ١٢٣ مسقط – سلطنة عُمان هاتف: ٢٤١٤١٦٨٤ (٩٦٨+) فاكس: ٢٤٤١٣٨١٧ (٩٦٨+)
P.O. Box 32, Al-Khodh, P. C.: 123 Muscat Sultanate of Oman. Tel.: (+968) 24141684 Fax: (+968) 24413817
E-Mail: education@squ.edu.om Website: www.squ.edu.om/edu

Samia Al Qamshoui <s88015@student.squ.edu.om>

طلب تسهيل مهمة باحث

tosd <tosd@moe.om> Sun, Jul 26, 2020 at 9:47 AM
To: Samia Al Qamshoui <s88015@student.squ.edu.om>

الفاضلة الأستاذة سامية القمشوعية

تم إرسال المراسلة برقم القيد

2820143792

من: Samia Al Qamshoui <s88015@student.squ.edu.om>
تم الإرسال: 23 يوليو, 2020 04:32 م
إلى: tosd <tosd@moe.om>
الموضوع: طلب تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية طيبة وبعد،، برجاء التكرم بتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة (مرفق لكم المطلوب)
وافر الشكر والتقدير

tosd <tosd@moe.om> Jul 29, 2020, 5:07 PM

to me

Arabic › English Translate message Turn off for: Arabic

الفاضلة الأستاذة سامية القمشوعية المحترمة

تم تسهيل المهمة بالمحافظات تم ارسال المراسلة برقم القيد

2820145217

تسهيل المهمة لمدارس التربية الخاصة لمحافظة مسقط تم إرسال المراسلة برقم القيد

2820145199

تسهيل مهمة البحث للعينة بديوان عام الوزارة تم ارسال المراسلة برقم القيد 2820144032

ملحق٦

المرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٠/٧٩ بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي

الجريدة الرسمية العدد (١٣٥٣)

مرسوم سلطاني

رقم ٢٠٢٠/ ٧٩

بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي

نحن هيثم بن طارق سلطان عمان

بعد الاطلاع على النظام الأساسي للدولة ،

وعلى المرسوم السلطاني رقم ٢٠٠٨/٣٧ بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم ، واعتماد هيكلها التنظيمي ،

وعلى نظام الجهاز الإداري للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٠/٧٥ ،

وبناء على ما تقتضيه المصلحة العامة .

رسمنا بما هو آت

المادة الأولى

تحدد اختصاصات وزارة التربية والتعليم ، وفقا للملحق رقم (١) المرفق .

المادة الثانية

يعتمد الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم ، وفقا للملحق رقم (٢) المرفق .

المادة الثالثة

يلغى كل ما يخالف هذا المرسوم ، أو يتعارض مع أحكامه .

المادة الرابعة

ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية ، ويعمل به من تاريخ صدوره .

صدر في : ٢٢ من ذي الحجة سنة ١٤٤١هـ

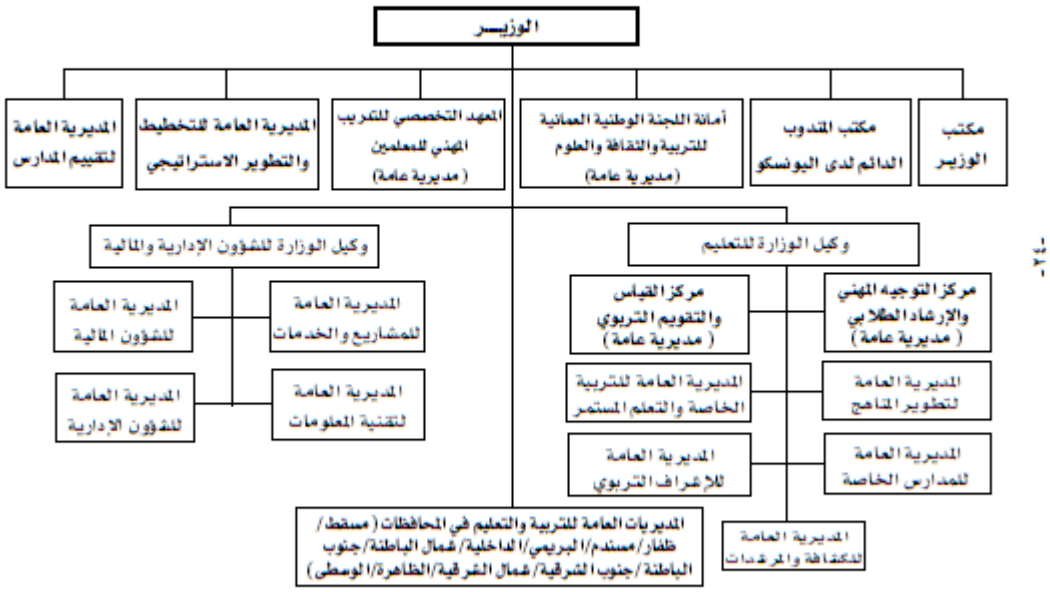
الموافق : ١٢ من أغسطس سنة ٢٠٢٠م

هيثم بن طارق

سلطان عمان

الملحق رقم (٢)

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم



ملحق٧

القرار الوزاري رقم (٢٠٢١/٩٨) باعتماد التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وتحديد اختصاصاتها

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم

قرار وزاري رقم (٩٨ / ٢٠٢١)
باعتماد التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وتحديد اختصاصاتها

استنادًا إلى نظام الجهاز الإداري للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٠/٧٥،
وإلى المرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٠/٧٩ بتحديد اختصاصات الوزارة واعتماد هيكلها التنظيمي،
وإلى موافقة وزارة العمل بكتابها المؤرخ في ٢٠/مايو/٢٠٢١م،
وإلى موافقة وزارة المالية بكتابها المؤرخ في ٢٠٢١/٥/١١م،
وبناء على ما تقتضيه مصلحة العمل.

تقـــرر

المادة الأولى: تعتمد التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وفقًا للملحق رقم (١) المرفق.

المادة الثانية: تحدد اختصاصات التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم وفقا للملحق رقم (٢) المرفق.

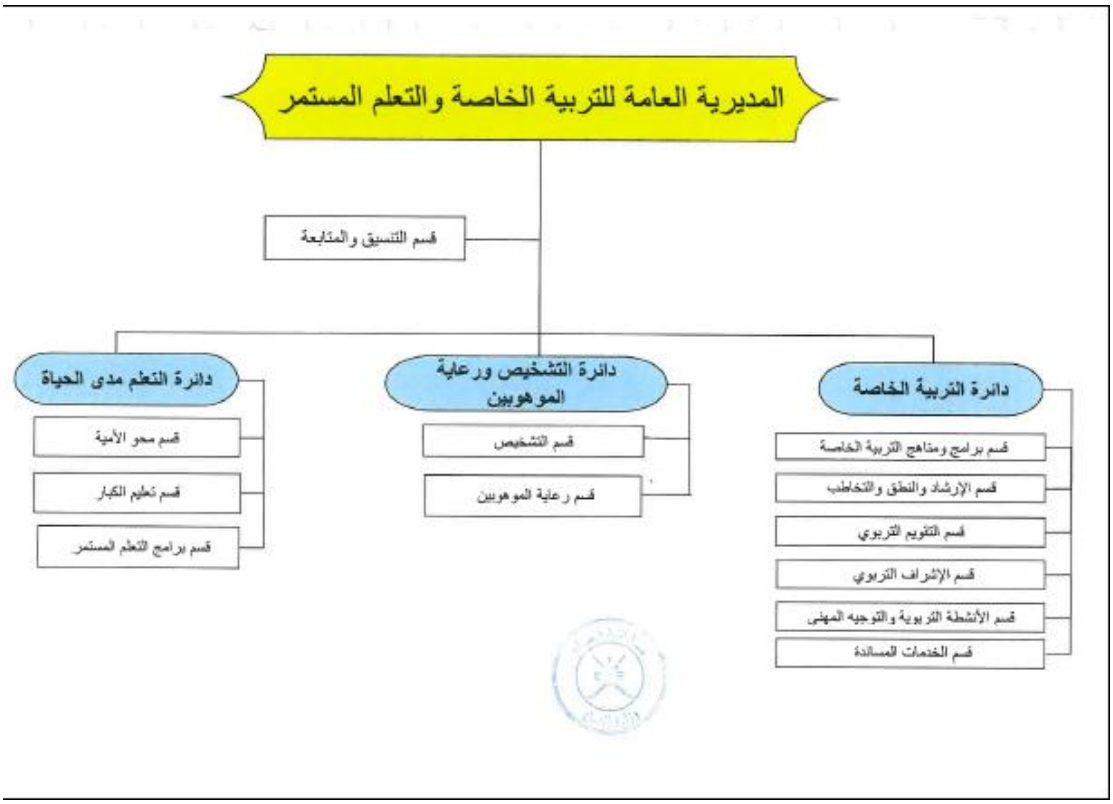
المادة الثالثة: يُلغى كل ما يخالف الملحقين المرفقين بهذا القرار أو يتعارض مع أحكامها.

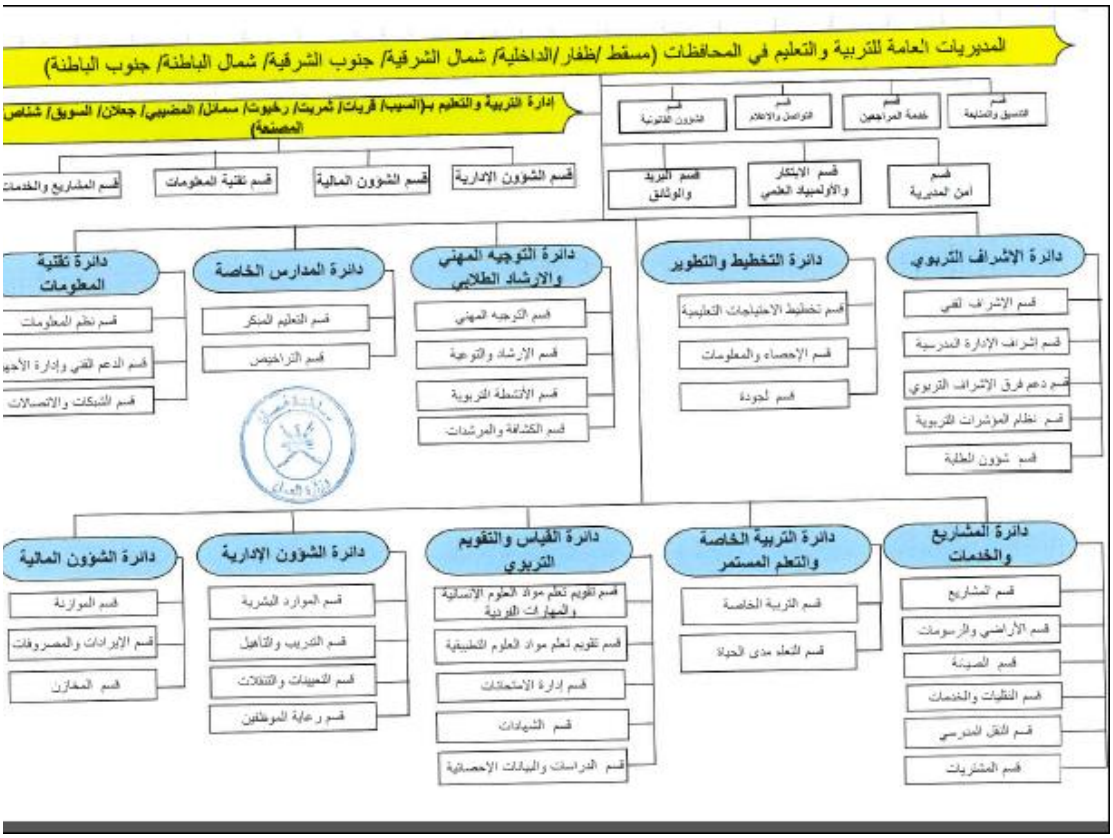
المادة الرابعة: يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره وعلى المختصين تنفيذ أحكامه.

صدر في: ٨ / ١٠ / ١٤٤٢هـ
الموافق: ٢٠ / ٥ / ٢٠٢١م

د. مديحة بنت أحمد الشيبانية
وزيـــرة التربيـــة والتعليم

الملحق رقم (١)
التقسيمات الإدارية بوزارة التربية والتعليم المرفقة بالقرار الوزاري رقم (٢٠٢١/٩٨)




المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات (مسقط /ظفار /الداخلية/ شمال الشرقية/ جنوب الشرقية/ شمال الباطنة/ جنوب الباطنة)
إدارة التربية والتعليم بـ(السيب/ قريات/ ثمريت/ رخيوت/ سمائل/ المضيبي/ جعلان/ السويق/ شناص/ المصنعة)
قسم التنسيق والمتابعة
قسم خدمة المراجعين
قسم التواصل والاعلام
قسم الشؤون القانونية
قسم امن المديرية
قسم الابتكار والأولمبياد العلمي
قسم البريد والوثائق
قسم الشؤون الإدارية
قسم الشؤون المالية
قسم تقنية المعلومات
قسم المشاريع والخدمات
دائرة الإشراف التربوي
قسم الإشراف الفني
قسم الإشراف الإدارة المدرسية
قسم دعم فرق الإشراف التربوي
قسم نظام المؤشرات التربوية
قسم شؤون الطلبة
دائرة التخطيط والتطوير
قسم تخطيط الاحتياجات التعليمية
قسم الإحصاء والمعلومات
قسم الجودة
دائرة التوجيه المهني والإرشاد الطلابي
قسم التوجيه المهني
قسم الإرشاد والتوعية
قسم الأنشطة التربوية
قسم الكشافة والمرشدات
دائرة المدارس الخاصة
قسم التعليم المبكر
قسم التراخيص
دائرة تقنية المعلومات
قسم نظم المعلومات
قسم الدعم الفني وإدارة الأجهزة
قسم الشبكات والاتصالات
دائرة المشاريع والخدمات
قسم المشاريع
قسم الأرشيف والرسومات
قسم الصيانة
قسم النظافة والخدمات
قسم النقل المدرسي
قسم المشتريات
دائرة التربية الخاصة والتعلم المستمر
قسم التربية الخاصة
قسم التعلم مدى الحياة
دائرة القياس والتقويم التربوي
قسم تقويم تعلم مواد العلوم الإنسانية والمهارات الوظيفية
قسم تقويم تعلم مواد العلوم التطبيقية
قسم إدارة الامتحانات
قسم الشهادات
قسم الدراسات والبيانات الإحصائية
دائرة الشؤون الإدارية
قسم الموارد البشرية
قسم التدريب والتأهيل
قسم التعيينات والتنقلات
قسم رعاية الموظفين
دائرة الشؤون المالية
قسم الموازنة
قسم الإيرادات والمصروفات
قسم المخازن

ملحق٨

اســـتـمـارة الـمـقـابـلات للمتخصـصـين من وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية / قسم الأصول والإدارة التربوية

الفاضلـ / ة ..... المحترمـ/ ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسةعنوانها: **تطوير إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الإتجاهات العالمية المعاصـــرة: اســـتراتيجية مقترحة؛** لنيل درجة الدكتوراه في فلســـفة الإدارة التربوية بجامعة السلطان قابوس.

وتهدف هذه الدراســـة إلى التعرف على الأســـس النظرية لإدارة التربية الخاصـــة في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة، والوقوف على الوضع الراهن لإدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان، كذلك تحليل أهم عناصـــر البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على إدارة التربية الخاصـــة بسلطنة عمان، ثم التوصل إلى استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التربية الخاصة بسلطنة عمان.

ولتحقيق الهدف الثـاني من الـدراســـة تم إعـداد هذه الأداة، ونظرا لخبراتكم العلميـة والتخصصية يسرني مشاركتكم بالإجابة عن تساؤلاتها، شاكرة لكم حسن تعاونكم.

الباحثة: سامية بنت مطر القمشوعية

هاتف: ٩٢٨٢٥٢٢٩

اليوم.....التاريخ:.....الوقت:.....المكان:.....

بيانات الشخص الذي تمت مقابلته: يكون الترتيب حسب السلم الوظيفي

الوظيفة □ مدير مدرسة □ مدير مدرسة مساعد □ مدير دائرة □ رئيس قسم

النوع الاجتماعي : □ذكر □ أنثى

الدرجة العلمية: □بكالوريوس □ماجستير □ دكتوراه

عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة : .....

التمهيد: تقوم الباحثة بإجراء مقابلات من أجل الوقوف على الوضـــع الراهن لإدارة التربية الخاصـة بسلطنة عمان، حيث تهدف هذه المقابلات إلى معرفة ممارسـات إدارة التربية الخاصـة في وزارة التربية والتعليم، من خلال عملياتها (التخطيط، التنظيم، التمويل، التقويم)، وسـتكون أسـئلة المقابلة المقننة على النحو التالي:

أولا: ما هو تدرجك الوظيفي في التربية والتعليم منذ التعين إلى الآن؟

الأسئلة الرئيسية:

أولا: التخطيط:

١. وفق خبرتك، ما جوانب التخطيط لإدارة التربية الخاصة التي تمارسها من خلال وظيفتك؟
٢. في رأيك إلى أي مدى تمتلك مهارات التخطيط اللازمة لإدارة التربية الخاصة في وظيفتك؟
٣. ما هي المشـكلات التي تواجهك في ممارسـة التخطيط بالشـكل الصـحيح في إدارة التربية الخاصة؟

ثانيا: التنظيم

١. في رأيك؛ إلى أي مدى تمتلك المهارات اللازمة للتنظيم في إدارتك لمؤسستك؟
٢. وفق خبرتك، ما هي مجالات التنظيم التي تمارسها في عملك؟
٣. هل هناك تحديات تواجهها في التنظيم لإدارة مؤسستك؟ ماهي؟ وكيف يمكن تجاوزها؟

ثالثا: التمويل

١. في رأيك، التمويل المقدم من الوزارة يغطي كل الجوانب المادية التي تحتاجها في إدارة المؤسسة؟
٢. كيف تستطيع توفير بدائل للصرف في حال عدم كفاية الميزانية المخصصة لمؤسستك؟
٣. ما دور القطاع الخاص في تمويل مؤسستك؟

رابعا: التقويم

١. في رأيك، هل يشكل التقويم أهمية للمؤسسة؟
٢. ما جوانب التقويم التي تمارسها في إدارتك لمؤسستك؟
٣. كيف يساهم التقويم في تطوير الجوانب المختلفة بالمؤسسة؟

الخاتمة:

وافر الشكر والتقدير على وقتك، مثمنة ما تقدم لخدمة العملية التربوية، بارك الله جهودك.

الباحثة: سامية بنت مطر القمشوعية

كشف بعينة المقابلات

م	الوظيفة	العدد
١	مدير دائرة التربية الخاصة	١
٢	مشرف تربية خاصة	١
٣	رؤساء أقسام التربية الخاصة بالمحافظات	٥
٤	مديرة مدرسة التربية الفكرية	١
٥	مديرة مدرسة الأمل	١
٦	مديري مدارس برامج (صعوبات التعلم، الدمج، النطق والتخاطب)	١٥
٧	رئيسة قسم خدمات التأهيل(وزارة التنمية الاجتماعية)	١
٨	مدير مركز الأمان (وزارة التنمية الاجتماعية)	١
	المجموع	٢٦