

تأهيل المعلم العربي للتربية الخاصة؛ زاوية نظر بديلة

د. ربي دعاس - عثمان

محاضرة في الكلية الأكاديمية للتربية على إسم دافيد يلين وبيت بيرل

مقدمة

يُعنى هذا المقال بتأهيل المعلمين العرب للتربية الخاصة في ضوء الواقع المتغير في جهاز التعليم. يؤهل الموديل القائم في تأهيل المعلمين في التربية الخاصة المعلمين بشكل عام للتربية الخاصة ولا يتناسب مع تطور جهاز التعليم الخاص في البلاد. سياسة وزارة المعارف القائمة في الكليات العربية هي تأهيل معلمين للتربية الخاصة بشكل عام حيث ينكشف المعلمون لفئات محدودة من التلاميذ في التربية الخاصة بما في ذلك التخلف بدرجات مختلفة، ويكون لديهم لدى خروجهم إلى الحقل شهادة تمكنهم من العمل مع فئات مختلفة في التربية الخاصة. وهنا يكمن الفارق بين ما تزودوا من معارف به وبين ما هو مطلوب منهم في الحقل.

أجري البحث لغرض دراسة برامج التأهيل القائمة في الكليات العربية وكيف يُمكن تحسينها بحيث تتناسب مع احتياجات التعليم العربي في البلاد. ويشكل هذا البحث الأول من نوعه الذي يفحص تأهيل المعلمين في التربية الخاصة في الكليات العربية.

عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعدد أطر التربية الخاصة في ازدياد، عليه، فإن هناك ضرورة في فحص مدى ملاءمة برامج التأهيل في التربية الخاصة وبين احتياجات الحقل في التربية الخاصة، وإلى أي مدى تحقق هذه البرامج أهدافها وتسهم في تطوير جهاز التعليم العربي.

يستعرض هذا المقال موديلات في تأهيل المعلمين ويقترح

موديلا بديلا لتأهيل معلمين عرب في التربية الخاصة على أساس مقابلات مبنية جرت مع معلمين ومسؤولين في إدارة التربية الخاصة العربي. استنتجات المقال هامة بشكل خاص لغرض إعادة التفكير بشأن برامج التأهيل في مجال التربية الخاصة في البلاد.

التربية الخاصة في المجتمع العربي

تم سنّ قانون التربية الخاصة في العام 1988، وقصد به أن يكون نقطة تحول في تقديم خدمات التربية الخاصة لأولاد ذوي احتياجات خاصة (797016، 1999). هدف التربية الخاصة كما وردت في القانون المذكور هو "بناء وتطوير مهارات وقدرات الولد ذي الاحتياجات الخاصة، تصحيح وتحسين أدائه الجسدي والعقلي والنفسي والسلوكي، إكسابه معلومات ومهارات وإكسابه سلوكا مقبولا في المجتمع بهدف التسهيل على دمجه فيه وفي دورة العمل". التربية الخاصة، حسب تعريف القانون، يشمل "خدمات تدريس وتعليم وعلاج منهجية تقدم بموجب القانون للطفل ذي الاحتياجات الخاصة، بما فيها علاج طبيعي وعلاج بالنطق وبالتشغيل وعلاجات في مجالات مهنية أخرى يتم تحديدها بما فيها خدمات مرافقة، كلها حسب احتياجات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة". هذه التعريفات تضع الأساس القانوني لأداء جهاز التربية الخاصة في إسرائيل في السنوات الأخيرة.

التربية الخاصة في المجتمع العربي "وُلد" بعد حوالي عشرين عاما على "ولادته" في الوسط اليهودي، حوالي العام 1975 (71X11، 1998). يشكل الأطفال العرب نحو 25% من مجمل

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للدراسة سوية مع التلاميذ الآخرين. اعتقد واضعو القانون أن الدمج سيُفضي إلى ربح عقلي واجتماعي وشخصي للتلميذ وليبئته (AOMNOKI وARHERD, 2000). تم إدخال تعديل على قانون التربية الخاصة، تعديل 7، فصل 1د 2002 الذي يعرف حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المندمجين في التعليم العادي بالحصول على إضافة ساعات تعليمية وخدمات خاصة. إضافة إلى ذلك، لجان مدرسية تحدد استحقاق الطفل ليشترك في برنامج الدمج في المدرسة والخدمات الخاصة التي سيحصل عليها (HARON & SHARON, 2003). سن قانون الدمج أزم وزارة المعارف تغيير برنامج الدمج وإجراء تعديلات جذرية: توسيع برنامج الدمج ليشمل مجمل التلاميذ الذين يستحقون ذلك بموجب القانون (ليس كل التلاميذ شملوا في برنامج الدمج الذي سبق القانون) واعتماد "موديل مدمج" لتخصيص موارد الدمج - تحديد مفتاح إحصائي لتخصيص حصص الدمج لمجمل التلاميذ وتخصيص حصص بشكل متغير لقسم من التلاميذ (HARON, 2009).

يعمل برنامج الدمج في الوسط العربي والدرزي والبدوي في صيغته القائمة في جهاز التعليم الرسمي اليهودي. مع هذا، من الأصعب تطبيق البرنامج في هذه القطاعات. ومن الأسباب لذلك النقص الكبير فيها في القوى البشرية في مجالات تتصل بالتعليم الخاص، مثل العلاجات الطبية المكملة، أخصائيين نفسيين ومستشارين تربويين؛ كذلك هناك نقص في مواد تشخيص ومواد تعليم وتدریس ملائمة للثقافة واللغة العربية (HARON & SHARON, 2002). بينت أبحاث معهد بروكديل أن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدات العربية تقدّر بـ 9.7% - 8.3%. بينما تقدّر في البلدات اليهودية بـ 7.6% وتبين أيضاً، أن الإبلاغ في الوسط العربي عن أطفال ذوي احتياجات خاصة يتمّ بالأساس لدى دخولهم المدرسة الإعدادية والثانوية وليس في المدرسة الابتدائية، هذا إضافة إلى حصص الدمج المخصصة للوسط العربي أقلّ مما هي للوسط اليهودي (HARON & SHARON, 2002).

حصل تقدم كبير في السنوات الخمس الأخيرة، وإن كان تدريجياً، في تطبيق قانون الدمج بأيدي وزارة المعارف (HARON & SHARON, 2009) التي تعمل على تقليص الفجوة بين الوسطين العربي واليهودي في رصد ميزانيات لبرنامج الدمج. هدف وزارة المعارف اليوم هو تقليص عدد التلاميذ في الأطر الخاصة ودمجهم في جهاز التعليم العام (HARON & SHARON, 1999). في إسرائيل اليوم أكثر من 37000 تلميذ يدرسون في أطر التربية الخاصة إضافة إلى 40000 تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يدرسون في المدارس العادية (Gumpel & Sharoni, 2007). قسمت وزارة المعارف تلاميذ التربية الخاصة إلى 13 فئة لغرض تحديد

الأطفال في إسرائيل (DO"ח מבקרת המדינה, 1992, 42)، إلا أن هناك فجوات ملموسة بين التربية الخاصة في المجتمع العربي وبينها في المجتمع اليهودي، هذا على الرغم من أن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع العربي أعلى منها لدى الأولاد في المجتمع اليهودي (DO"ח מבקרת המדינה, 2000). مثلاً: نسبة الأطفال مع إعاقات شديدة أعلى كثيراً في المجتمع العربي منها في المجتمع اليهودي، 5.4% و- 3.3% بالنسبة (ARON & SHARON, 2007).

الحصص المخصصة للوسط العربي أقلّ بكثير عما هو المطلوب، 90% من حصص الملاك للتعليم الخاص مخصصة للتعليم الخاص اليهودي و10% فقط مخصصة للوسط العربي (DO"ח מבקרת המדינה, 1992, 42). إضافة إلى ذلك، فإن مستوى الخدمات التعليمية ونوعيتها مختلف عنه في الوسط اليهودي. فقد اتضح أن نسبة الأطفال اليهود الذين يتلقون خدمات مختلفة في مجال التربية الخاصة هو أعلى بكثير من ضعفين عنه بين الأطفال العرب (NARON, MORGENSHTEIN, SEMI'EL & RIBLIS, 2000).

يتضح من تقرير مراقبة الدولة أنه قد "طراً تقدم في جهاز التعليم العربي في السنوات الأخيرة، إلا أن ذلك لا يزال في إطار محدود لا يفي بكامل احتياجات السكان. في الوسط البدوي مثلاً ليست هناك أطر للتربية الخاصة، وهي أطر تنقص في المدارس الإعدادية في الوسط العربي. ومن الواضح أن أطر التربية الخاصة في المدارس العربية العادية في الوسط العربي محدودة وغير كافية" (DO"ח מבקר המדינה מס' 42, 1992, لام' 391) التشخيص الذي كان مقبولاً لفئات الأطفال في التربية الخاصة تشمل: أطفالاً ذوي إعاقة عقلية، أطفالاً ذوي اضطرابات عاطفية، أطفالاً ذوي عسر تعلّمي، أطفالاً توحديين وذوي اضطرابات سلوكية، أطفالاً مع إعاقات حسية. واليوم، في أعقاب التشخيصات والوعي في المجتمع العربي فإن أنواع العسر والأطر قد ارتفعت. حسب كتاب الإحصاء السنوي للعام 2010، فإن أنواع الإعاقات أو الاضطرابات اليوم، هي: تأخر في النمو، تأخر في النطق، العسر التعلّمي، اضطراب السلوك، ، تخلف بسيط، تخلف متوسط مركّب، تخلف شديد/عميق، شلل دماغي - إعاقة جسدية شديدة، توحد، اضطراب نفسي، أمراض نادرة، صمم/إعاقة سمعية، عمى - قصور في النظر وأولاد مع ذكاء حدودي. وعليه، فقد تم فتح مدارس جديدة للتربية الخاصة مع تخصصات محددة.

دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أطر عادية
اتسع في السنوات الأخيرة الوعي لمسألة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جهاز التعليم العادي، وهو وعي تجسّد في سن قانون التربية الخاصة في العام 1988 الذي يقضي بحق



تأهيل المعلمين وملاءمتها لمتطلبات مهنية آنية، وضمان مستوى أكاديمي لائق وتعزيز السلك التدريسي في هذه البرامج. لغرض جذب نخبة مرشحين وذوي خلفية أكاديمية متنوعة من المهّم تطوير مناهج جديدة تزيد من التنافس بين مهنة التدريس وبين مهن أخرى وتدفع نحو الامتياز (2006، 2006). برامج التأهيل المقترحة وفق أرياب (2006، 2006). في كليات تأهيل المعلمين تقوم على ثلاثة مبادئ هي:

1. **تطوير شخصية المعلم:** ينبغي أن تؤهل برامج التأهيل المعلم على النقد والتطوير والتكيف لمتطلبات البيئة بما في ذلك تلاميذه والمجتمع الذي يعيش فيه.
 2. **تخصص في مجال التدريس:** على المعلم أن يتخصص في موضوع محدد ليستطيع أن ينقل إلى تلاميذه أسس المعلومات المطلوبة في هذا الموضوع، إذ أن قدرة المعلم وسيطرته في مجال تخصصه تساعده في اختيار أهم المعلومات التي عليه إكسابها لتلاميذه.
 3. **تدريس طرق واستراتيجيات التدريس:** يُطلب من المعلم أن يمتلك طرق تدريس متنوعة وملائمة تساعده على تحويل المواد النظرية إلى تلاميذه في الطريقة الأنجع، بحيث يلائم الطريقة والوسيلة إلى القدرات المختلفة لتلاميذه وطرقهم الخاصة في التعلّم. يكتسب الطالب هذه الاستراتيجيات من خلال تدريبه التطبيقي في المدارس المختلفة ومع مجموعات متنوعة من التلاميذ.
- أهداف تجديد مسارات التأهيل تعكس في تحسين نوعية المعلمين خريجي برامج التأهيل، وملاءمة التأهيل لاتجاهات راهنة في دول متطورة وتعزيز مكانة التأهيل للتدريس في جهاز التعليم العالي في إسرائيل. قسم من الكليات اعتمدت تجديدات وتحديثات في مسار التربية الخاصة (من سن 6 إلى 21)، وقسم كبير من الكليات لم تعتمد بعد برامج تأهيل للتربية الخاصة في سن الروضة (من الولادة حتى سن 6 سنوات).

المسار الجديد يُعطي الطالب فرصة دراسة تخصص ثانٍ إضافة إلى التخصص الرئيسي في التربية الخاصة ويمكنه من الاختيار بين إكسباينتين:

الأولى - الدراسة للقب مزدوج: لقب في التربية الخاصة يضم 26 ساعة أسبوعية على الأقل (مع التخصص بصعوبة متوسطة أو شديدة)، ولقب ثانٍ في موضوع التدريس في جهاز التعليم يضم 26 ساعة على الأقل مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الابتدائية أو المرحلة ما فوق الابتدائي.

الثاني - الدراسة للقب عام مزدوج الموضوع: الموضوع الأول في التربية الخاصة يضم 26 ساعة أسبوعية على الأقل (تخصص في

استحقاق الدعم المالي لدمج التلميذ الخاص في التعليم العادي (وزارة المعارف والثقافة والرياضة، 1994). على الرغم من أن سياسة وزارة المعارف منعت في البداية من تنسيب قسم من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وذلك لأنه بموجب وجهة نظر المستشار القضائي للوزارة في حينه، خدمات التربية الخاصة يُفترض أن تقدم من خلال أطر التربية الخاصة فقط (7971، 1999). في الآونة الأخيرة، وفي إطار تطبيق سياسة الدمج، أقيمت مراكز دعم هدفها مساعدة جهاز التعليم على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في أطر غير خاصة ("ماتيا": مركز دعم تعليمي لوائي) (7971، 1999). أقيمت هذه المراكز لتوفير الخدمات لهؤلاء التلاميذ وتحقيق ثلاث تغييرات أساسية في تزويد الخدمات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (711X، 1997) وهي: 1. تسهيل دمج التلميذ في جهاز التعليم العام، 2. تقليص عدد التلاميذ في الأطر الخاصة، 3. أن تشمل الأطر المنفصلة الخاصة مجموعات معرّضة لخطر أكبر ينطوي دمجها في الأطر العادية على إشكالية أكبر.

تطبيق البرنامج بدأ في العام 1995 وتمّ التأكيد على دمج التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة في صفوف عادية. أما اليوم فإن التلميذ ذا الاحتياجات الخاصة يحصل على الخدمات في إطار التربية الخاصة أو التعليم العادي (Gumpel & Meadan, 2002).

في العام 1999، حصل أكثر من 35 ألف تلميذ على خدمات في التربية الخاصة، وحصل حوالي 80 ألفاً على خدمات تربية خاصة في الروضات والمدارس العادية (Gumpel & Meadan, 2002). وتبين أن العسر التعلّمي هو الفئة الأكبر بين مجموعة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وقد وصلت نسبتهم إلى 38.8% من مجمل متلقي هذه الخدمات. (Gumpel & Meadan, 2002; Sharoni, 2007).

تأهيل معلمين للتربية الخاصة

يشمل برنامج تأهيل معلمين للتربية الخاصة مضامين نظرية في مجالات علم النفس والتربية الخاصة. كما يشمل تأهيلاً عملياً تطبيقياً في المدارس المختلفة. كانت العادة تأهيل معلمين للتربية الخاصة بشكل عام بحيث كان على المتأهل في إطار دراسته النظرية أن يدرس مجموعة مساقات تضم 26 ساعة تخصص في التربية الخاصة بشكل عام. والشقّ التطبيقي الذي يقومون به في السنة الأولى هو مع مجموعات عينية. غالبية برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة تؤهل الطالب للعمل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة في جهاز التعليم من سن 6 - سن 21.

إن أهمية مهنة التعليم توجب تحسين نظام التدريس في برامج

لنقد الإرشاد التربوي. في السنة الثانية، يخوض الطلبة تجربة يوم العمل العملي الأسبوعي في إطار التعليم الخاص. ويتم تنسيب الطلاب في الفصل الأول للتدريب العملي في صفوف التربية الخاصة و صفوف الدمج في مدارس ابتدائية تضم تلاميذ مع عسر تعلمي، إعاقة حسية، وإعاقة عقلية بسيطة. وفي الفصل الثاني، يتدرب الطلاب في إطار للتعليم الخاص ومدمج فيها تلاميذ مع عسر تعلمي وإعاقة حسية وإعاقة عقلية بسيطة في المدارس فوق الابتدائية. في السنة الثالثة ينخرط الطلاب في مدارس التربية الخاصة في صفوف منفردة، أو في صفوف التربية الخاصة في المدارس العادية لتلاميذ مع عسر تعلمي واضطرابات سلوكية وتوحد وإعاقات عقلية حادة. يتمحور الطلاب في هذه السنة بمجموعات خاصة وفق الاختيار (Bennett, Deluca & Bruns, 1997: 1991). (Bursuck, 2002; Bender)

الصورة الطالعة من الحقل تحكي قصة فشل في تأهيل وإعداد المعلمين للعمل الفاعل مع مجموعات مختلفة في التربية الخاصة. تتجسد هذه المصاعب أحيانا في بروفيل مركب للتلاميذ في التربية الخاصة يعانون من عدة إعاقات في الوقت ذاته. وقد شهدنا في السنوات الأخيرة فتح مدارس للتعليم الخاص مع تخصصات مختلفة في المجتمع العربي (لتلاميذ توحيدين، عسر تعلمي، مكفوفين، صم، تخلف بسيط، تخلف متوسط، روضات علاجية). ولا يتناسب هذا التطور مع بروفيل المعلم الجديد في التربية الخاصة ولا برنامج التأهيل العام المعتمد حتى الآن.

يشهد جهاز التعليم في إسرائيل، أسوة بما هو حاصل في بلدان كثيرة في أنحاء العالم، سيرورات تغيير شاملة أبرزها هو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جهاز التعليم العام. إن أحد أهم العوامل لنجاح اتجاه الدمج هو مؤهلات ومهارات المعلمين العاملين يوما بيوم في التدريس في الصفوف (Bennett, Deluca & Bruns, 1997: 1991). (Bursuck, 2002; Bender)

التغيير في المؤسسات التعليمية جراء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي يوجب تغييرا موازيا في برنامج تأهيل المدرسين. والتغيير ينبغي ألا يكون في مبنى التأهيل وإنما في مضمونه أيضا، بالنسبة لبرنامج التأهيل للتدريس في المدرسة العادية وبرنامج التأهيل للتدريس في أطر تدريسية خاصة (Bennett, Deluca & Bruns, 1997: 1991).

إن هدف البحث هنا هو دراسة عن كُتب لل صعوبات التي تواجه المعلم العربي للتربية الخاصة وسيرورة التأهيل التي مرّ بها خلال تعليمه، واقتراح موديل تأهيل بديل يتمحور في عسر واحد أو عسرَين متقاربين بما يستجيب لاحتياجات حقل التعليم الخاص.

أسئلة البحث:

صعوبات متوسطة أو شديدة)، وموضوع ثان مؤلف من وحدات متعددة المجالات في واحدة من إمكانيتين: وحدتان من منهجين يضم 15 ساعة أسبوعية في كل وحدة أو ثلاث وحدات من المناهج تضم 10 ساعات أسبوعية لكل وحدة.

تأهيل معلمي التربية الخاصة العرب في البلاد

عدد الكليات العربية للتربية التي تؤهل معلمين للتربية الخاصة راهنا هي ثلاث كليات وهي: القاسمي، كلية سخنين والكليّة العربية في حيفا، إضافة إلى المعهد الأكاديمي العربي لتأهيل المعلمين والحاضنات العرب الذي يُعتبر قسم من كلية بيت بيرل.

كذلك، في كلية التربية على أسم دافيد يلين مسار تدريس للتربية الخاصة الذي يمنح المتعلمين فيه لقباً وشهادة تدريس في المجتمع العربي، وكليتان تشتملان على مسار للبدو يؤهل معلمين مع تخصص في التربية الخاصة، وهما كلية "أحفا" والكليّة على أسم "كي".

هناك ارتفاع في عدد الطلبة الذين يدرسون للقب في التربية الخاصة. لقد كان عدد الطلبة العرب في العام 97-98 في مؤسسات تأهيل المعلمين لتخصص التربية الخاصة إلى 165 طالبا مقابل 613 طالبا عربيا في العام 2002-2003 (7 לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2002-2003).

غالبية الكليات العربية لا تزال تؤهل معلمين للتربية الخاصة بشكل عام بحيث يدرس الطالب في إطار تعليمه النظري مجموعة مساقات تضم 26 ساعة موضوعها التربية الخاصة. حيث يتعلم الطالب مساقات نظرية عامة مثل الإعاقة العقلية ومدخل إلى التربية الخاصة تدريس القراءة والتدريب التطبيقي الذي يبدأ في السنة الأولى في المدارس العادية مع مجموعات تلاميذ عاديين وفي السنة الثانية مع تلاميذ مدموجين في الصفوف العادية وفي السنة الثالثة مع تلاميذ التربية الخاصة وهم على الغالب ذوو تخلف بدرجات متفاوتة.

الكليّة العربية في حيفا هي الكليّة الوحيدة من بين الكليات العربية التي تؤهل معلمين للتعليم الخاص في سن الروضة. كذلك فإن المعهد العربي في بيت بيرل برز في تجديد المسار ويقترح على طلابه المتخصصين في التربية الخاصة إمكانيتين للاختيار: إمكانية أ، تعليم عام بصيغة لقب المزدوج "لقب" B.E.d تربية خاصة لسن الروضة. وإمكانية ب، تعليم عام بصيغة اللقب المزدوج "لقب" B.E.d وتربية خاصة في سن (6-21) وتعليم عام. ويشمل التأهيل التطبيقي: في السنة الأولى، يخصص الطلبة السنة الأولى لمعرفة أطر التربية الخاصة بواسطة جولات و لقاءات مع معلمات الروضة ومعلمين. والهدف هو مواجهة المتأهلين مع الحقل بشكل مدروس وتوفير فرصة لهم



١. أي صعوبات يصادفها المعلم في الحقل؟
٢. هل توقعات المعلمين من الدراسة في الكلية تحققت وأياً لم تتحقق؟
٣. أي مواضيع من المهم، حسب رأي المعلمين، أن يحصلوا على تأهيل فيها؟

منهجية البحث مجموعة البحث:

شارك في البحث 30 معلماً عربياً من 30 مدرسة مختلفة. الغالبية من المعلمين اللاتي يدرسن في صفوف تربية خاصة في مدارس عادية، والباقي يدرسون في صفوف للتربية الخاصة. الأقدمية في التدريس تراوحت بين سنتين و15 سنة. غالبيتهم أنهوا دراستهم في كلية لتأهيل المعلمين في مسار التعليم الخاص. كما شارك في البحث 3 مديرون لمدارس للتعليم الخاص مع استثناءات مختلفة. تراوحت الأقدمية في الإدارة بين 4 سنوات و10 سنوات.

سيورة البحث

غالبية المشاركين أعربوا عن استعدادهم للمشاركة بعد أن شرحنا لهم أهداف البحث. جرت المقابلات معهم بعد يوم العمل. استغرقت كل مقابلة بين 15-20 دقيقة. أما المديرون فقد تمت مقابلتهم هاتفياً.

أداة البحث:

كانت المقابلات نصف مبنية، سُئل المستجوبون خاصة المعلمون أسئلة حول عملهم في المدرسة، تمحورت الأسئلة الأساسية حول: الصعوبات التي تطالهم في الحقل، تطبيق المادة التي درسوها ومواضيع من المهم حسب رأيهم أن يحصلوا فيها على تأهيل. الأسئلة الأساسية التي سُئلت لمديري المدارس هي: الصعوبات التي يواجهها المعلمون عندهم في المدارس ومواضيع هامة من المهم حسب رأيهم أن يحصلوا فيها على تأهيل.

نتائج:

في موضوع الصعوبات في الحقل سُئل المعلمون سؤال: ما هي الصعوبات التي تواجهونها في الحقل، أشار غالبية المجيبين إلى المشاكل التي يواجهونها بصفتهم معلمين لصفوف التربية الخاصة في المدارس العادية وعدم تعاون بين المدرسين وبين زملائهم الذين يدرسون في الصف ذاته. وأشار غالبيتهم إلى الصعوبات النابعة من مشاكل سلوكية لدى التلاميذ. قسم من المشاركين في البحث أشاروا إلى التأهيل المهني الذي

حصلوا عليه في الكلية التي لم تكشفهم إلى مجموعات مختلفة في التربية الخاصة مثل العمل مع تلاميذ مع تأخر لغوي أو إعاقة سمعية أو مع تأخر في النمو، الأمر الذي يؤثر على نوعية التدريس في عملهم مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. إضافة إلى ذلك، أشارت معظم المعلمات إلى عدم التعمق في مجالات عينية في التربية الخاصة وعدم الحصول على تأهيل في مواجهة مشاكل مختلفة ومتنوعة وملاءمة طريقة التدريس لنوع العسر الذي يعاني منه التلميذ.

طرح المديرون ملاحظات تجاه سيورة التأهيل التي يحصل عليها المعلمون في الكليات وبالأساس في موضوع العمل مع تلاميذ يعانون من توحّد أو يعانون من مشاكل في النمو أو تأخر في اللغة أو السمع. أشار المديرون إلى أن مدرسيهم انكشفوا لمجموعات مثل التلاميذ التوحّدين أو متأخري النمو في بداية عملهم في الحقل. أشاروا إلى خطة العمل التي تختلف عن التأهيل الذي حصل عليه المدرسون في الكلية. وقال أحد المديرين: "كان من الصعب عليهم أن يعملوا مع صف كان فيه تلاميذ مع إعاقات متنوعة وكان عليهم أن يلائموا لكل تلميذ برنامج عمل خاص به، هناك تلاميذ توحّديون لكن كل تلميذ كهذا يختلف عن الآخر، أبدأ معهم من نقطة الصفر".

وقال المدير نفسه "لقد سمع المعلمون كلمة تلميذ توحّد أثناء دراستهم في الكلية لكنهم لم يعرفوا ماذا يعني تلميذ يعاني من توحّد".

أشارت إحدى المديرات إلى أن المعلمين الجدد أصيبوا بصدمة في بداية عملهم مع تلاميذ التربية الخاصة في سن الروضة، وقالت: "إحدى المدرسات الجديديات أكثر من الشكوى في بداية عملها من متطلبات عملها في الروضة التي درستها وقالت أنه عالماً آخر مما تعلمته".

في موضوع التوقعات من التعليم سُئل المشاركون سؤالان. الأول، هل كان لديك بعد التعليم توقعات تحققت؟. والثاني، هل كان لديك بعد التعليم توقعات لم تتحقق؟ في إطار التوقعات التي تحققت أشار قسم من المشاركين إلى أن قسماً من المواضيع التي درسوها ساعدتهم في العمل مع التلاميذ خاصة تطوير خطة تعليم شخصية وتطوير وسائل مساعدة وإيضاح. إضافة إلى ذلك، عقّبوا على المواد النظرية التي درسوها في الكلية خاصة النظريات التي طوّرت معارفهم.

نسبة قليلة من المشاركين في البحث أشار إلى أن المواد التي درسوها والتدريب العملي في الكلية ساعدتهم بشكل كبير خاصة مع تلاميذ مع عسر تعليمي لأن أساس تأهيلهم كان مع تلاميذ لديهم عسر تعليمي وأن تطبيقاتهم كانت مع تلاميذ كهؤلاء. إحدى المعلمات قالت "دائماً أعود إلى المساقات التي درستها في الكلية لأنّك استراتيجيات تعلمتها لأستطيع التطبيق

إن (Diamond, Hestenes & O'Connor, 1994, Wall, 2000). إن عدم تأهيل المعلمين في الروضات للتعليم الخاص لا يتفق مع التطور الذي طرأ في جهاز التربية الخاصة في السنوات الأخيرة وفتح روضات علاجية تضم تلاميذ مع مشاكل متنوعة. بالنسبة للتوقعات بعد إنهاء التأهيل، نسبة ضئيلة أشارت إلى المساعدة التي وفرتها المساقات التي تعلموها وإلى التأهيل الذي حصلوا عليه في الكلية لأنه في هذه الحالة عمل هؤلاء المعلمون مع المجموعة ذاتها من التلاميذ التي تدربوا على العمل معهم في فترة التأهيل العملي ولذلك فإن توقعاتهم قد تحققت.

نتيجة إضافية ينبغي تحديد موقف منها هي التوقعات التي لم تتحقق، نتيجة تناول مباشرة مضامين التأهيل وتتصل بالشعور بانعدام التأهيل الكافي في علاج المشاكل السلوكية. وهي نتيجة تتأكد في ضوء بحث جال (71, 2001) التي بحثت وجهات نظر المرشدين التربويين في موضوع وظيفتهم في تأهيل معلمي المستقبل بما يخص مشاكل السلوك. يتضح من بحثها أن موضوع مواجهة المشاكل السلوكية هو إحدى المواضيع التي تقلق معلمي المستقبل والمعلمين القدامى على السواء. هذا على الرغم من أنه في بحث غبيش وفريدمان (1971) يتبين أن المعلمين في التربية الخاصة الذين يفهمون المشاكل السلوكية كجزء لا يتجزأ من الوظيفة مقابل معلمي التعليم العادي الذين يفهمون المشاكل السلوكية كمسألة في تحقيق توقعاتهم بالنجاح في العمل (تربية صف وتحقيق إنجازات).

تحدث المعلمون عن الشعور بالإحباط من عدم قدرتهم على العمل مع تلاميذ مع إعاقات مركبة لم يعملوا معهم من قبل. والإحباط هو أحد المسببات لتآكل قابلية المعلم. في حال طرأت فجوة بين تطلع وتوقعات الشخص وبين الواقع في غرفة الصف، فقد تتنابح مشاعر سلبية من الإحباط والتعب وتآكل قابليته. المعلم الذي تأكلت قابليته يُمكن أن يشعر بأنه غير قادر على إعطاء تلاميذه وأنه أقل نجاعة في مساعدتهم على التعلم، وقد يشعر بأن أداءه الشخصي غير كاف وأنه أقل تماثلاً مع تلاميذه (Byrne, 1994). سيميل إلى التقليل في إعطاء التعزيزات، وسيكون مقلداً في الموافقة مع أفكار تلاميذه وفي الانتباه إليهم (Capel, 1987). فلا يتيح العمل مع التلاميذ في حالة كهذه إيجاد معنى أو فرصة لتحقيق الذات (إن كان في المستوى الشخصي أو المستوى المهني).

النتائج بالنسبة للمواضيع التي أراد المعلمون أن يدرسوها وأن يحصلوا فيها على تأهيل تبيّن أن الحاجة إلى استكمالات لاستكمال المعرفة التي تنقصهم من فترة الدراسة في الكلية، عدم التلاؤم بين النظرية وبين التطبيق. أراد المعلمون مساقات

نظرية في مواضيع معينة وأرادوا أن يتدربوا عملياً مع مجموعات درسوا عنها. يتأكد هذا المعطى في ضوء بحث فحص مواقف طلبة كلية بيت بيرل درسوا في مسار التربية الخاصة تجاه العمل في التعليم الخاص ومواقف وآراء في سيرورة التأهيل. اتضح أن المشاركين أشاروا إلى عدم رضاهم عن مدى التناسب بين النظرية والتطبيق. ويُمكن أن عدم الرضا هذا مصدره أن كل ما يتم تعليمه في برنامج التأهيل ينبغي أن يوجّه إلى التطبيق (Kovach, 2003).

تشير النتائج إلى وجود حاجة إلى استكمالات وتأهيل في عدد من مجالات المعرفة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين اعتبروا أنفسهم ذوي مؤهلات وقدرات في مواضيع متعلقة بالوسائل المساعدة وبناء خطة عمل. من ناحية ثانية، اعتبروا أنفسهم ذوي مؤهلات أقل في مجال العمل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة والعمل مع أهلهم والعمل الجماعي ضمن طاقم.

في إجابات المعلمين والمديرين تم التعرف على احتياجات في عدد من المجالات الإضافية مثل توسيع المعرفة النظرية في أنواع من الإعاقات، مزيد من المعرفة في طرق العمل ومواجهة احتياجات التلاميذ (تلاميذ مع إعاقة حسية وتوحد...). وطبيعي أن يُشير المعلمون إلى النقص لديهم في تعليم اللغة العربية والحساب، وهو ما يعزز اقتراح رجالات تربية ومسؤولين تربويين في بحث ذياب ودعبول (71, 2001) بالنسبة لملاءمة برنامج التأهيل في التربية الخاصة لاحتياجات الحقل وتعميق المعرفة باللغة العربية من ناحية القراءة والكتابة والقواعد.

تدلنا النتائج على أحوال المعلمين العربي في جهاز التعليم. هؤلاء المعلمون الذين يواجهون صعوبات عدة تتصل بالتأهيل الذي حصلوا عليه في الكليات إضافة إلى عدم الرضا والشعور بالإحباط في عملهم. على الرغم من ذلك يواصل هؤلاء المعلمون عملهم في جهاز التعليم العربي. وهذه النتيجة تعزز ما جاء في بحث ذياب وميعاري (2009) الذي فحص دوافع اختيار الطلبة العرب الدراسة في كلية إعداد المعلمين ووجد أن 75% من الطلبة يختارون الكلية لأنه ليس لديهم أي خيار آخر، وهذا ما يخفف من مستوى مواجهة المعلمين في التربية الخاصة مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة ويقلل من جاهزيتهم.

إن النتيجة النهائية للتأهيل هي المساعدة التي تتوفر لمجموعات التلاميذ المختلفة وخاصة مجموعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يضعون أمامنا تحديات إضافية على تلك التي يضعها التلاميذ العاديين. فالمعلم في التربية الخاصة يعتبر نفسه قادراً وملزماً بالاستجابة إلى كل احتياجاتهم - احتياجات تدريسية وفيزيائية واجتماعية وعائلية (Kovach, 2000). من أجل العمل مع تلاميذ ذوي احتياجات

وبين الواقع المتغيّر. في إطار القيود القائمة المتصلة بعدد الحصص في كل واحد من البرامج واستجابة لمطالب وزارة المعارف، هناك حاجة لزيادة حصة المساقات النظرية العينية لفئات التربية الخاصة ذات الانتشار الأقل مثل الإعاقة الحسية والتوحد ومساقات تتصل بمشاكل السلوك وإشراك الأهالي والعمل ضمن طاقم ودمج تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. أجرى أنجليديس وشركاؤه (Angelides et al., 2006)، بحثاً شاملاً فحوصاً فيه طريقة تعامل مؤسسات تأهيل المعلمين مع تحدي الدمج. وقد وجدوا أن مصطلح "التعليم الشمولي" (inclusive education) غير موجود بتاتا في الجدول الدراسي (سليابوس) في مؤسسات التأهيل في حين أن مصطلح "التعليم الخاص" (special education) يظهر بحضور كبير في جميعها (شالان، 2010). لم تستعد الكليات حتى الآن كما يجب لكل مسألة دمج تلاميذ ذوي احتياجات خاصة في التعليم العادي. من أجل تطبيق سياسة الدمج، على المعلمين أن يعتمدوا طرق تدريس بديلة ومتنوعة وأدوات مناسبة.

على برامج تأهيل المعلمين للتعليم الخاص أن توفر المعرفة ومهارات التنفيذ التي تسمح لمعلمي المستقبل ولأولئك الذين يدرسون أن يكونوا مشاركين فعالين في سيرونة بناء متجددة لخطة التعليم وطرق التدريس المتغيرة (Πηλιου-Πηλιου, 1993).

حسب النتائج هناك حاجة إلى تخصصات: حاجة إلى تأهيل مدرسين للعمل مع تلاميذ في التربية الخاصة في سن صفر - 6، وحاجة إلى تأهيل مدرّسي التربية الخاصة للعمل في صفوف الدمج في المدارس العادية، حاجة لتأهيل مدرسين للعمل مع تلاميذ التربية الخاصة ذوي إعاقات مركبة. إن فتح مدارس للتعليم الخاص متخصصة في مواضيع مثل العسر التعليمي أو التوحد تلزم بإجراء تغييرات في برامج التأهيل. الموديل البديل الذي نقترحه يقوم على أساس التخصصات في التربية الخاصة وعلى اختيار الطالب في سنته الثانية تخصص عيني أو تخصصين متقاربين في التربية الخاصة من شأنهما أن يساعدها في عمله بعد إنهاء دراسته.

لنتائج هذا البحث معاني تطبيقية تتصل بتأهيل معلمين في التربية الخاصة. تثير النتائج أسئلة وأفكاراً كثيرة فيما يتعلق بتأهيل المعلمين في التربية الخاصة خاصة في واقع متغير وفي ضوء الوظيفة المتغيرة للمعلم في التعليم الخاص. من المهم فحص الطرق والمضامين والتدريب العملي كما هي قائمة في برامج التأهيل وإدخال تغييرات فورية في التأهيل، العملي والنظري. من المهم إجراء بحث تقييمي يتقصى أداء الخريجين العرب في الحقل. كذلك، فإن على مديري المدارس مسؤولية تطوير معلمهم وتمكينهم في احتواء المعلمين الجدد في

خاصة. هناك حاجة إلى الإيمان بقدرتنا كمعلمين للتأثير على الآخرين واعتبار أنفسنا ذوي أهمية بالنسبة لهؤلاء التلاميذ. والهدف النهائي هو تحويل المعلم إلى شخصية هامة في حياة الطالب. إن ارتفاع مستوى وعي المعلمين بالنسبة إلى إمكانيات تأثيرهم على تلاميذهم ومدى كونهم شخصيات هامة بالنسبة للتلاميذ (Tatar, 1998a) من شأنه أن يساعدهم على إيجاد معاني في وظائفهم على الرغم من عملهم في بيئة مشحونة مع الكثير من الصعوبات وأن يجيبوا على احتياجات التلاميذ.

إن جودة التدريس وطبيعة العلاقات في مدرسة التربية الخاصة هي شروط ضرورية لتطوير التلاميذ الذين يعانون من إعاقات مختلفة من أجل تعزيز قدرات وطاقات هؤلاء التلاميذ. إن ملاءمة خطة تربوية لكل طالب في التربية الخاصة مع مراعاة إعاقته ومصاعبه، هي تحد للمعلم المهني ذي خبرة سنوات طويلة. المهمة صعبة جدا عندما يكون الحديث بشأن معلمين جدد عديمي التجربة أنهوا تأهيلهم للتو.

إن برامج التأهيل القائمة في مجال التربية الخاصة لا تستجيب لاحتياجات المعلم الجديد في جهاز التعليم. غالبية المعلمين تأهلوا ضمن مسار تأهيل عام للتربية الخاصة شمل التأهيل النظري وتدريبات عملية انكشفتها من خلالها لمدارس عادية ومدارس تربية خاصة (غالباً لمدارس يدرس فيها تلاميذ مع إعاقات عقلية). يتضح من بحثنا هذا أن غالبية المعلمين أشاروا إلى صعوبات وإلى تأهيلهم المختلف عما يواجهونه في الحقل المهني الذي انكشفتوا إليه، وهو أمر نابع من عدم كسبهم إلى غالبية أطر التربية الخاصة وعدم تخصصهم في مجموعات محددة من التلاميذ في إطار مسار التأهيل. شعر المعلمون بالمعرفة والتطبيقات العملية التي تنقصهم. ففي تأهيلهم لم يتعلموا من ناحية نظرية عن كل أنواع الإعاقات الموجودة في مجال التربية الخاصة، وانكشفتها لمصطلحات أو لمجموعات مختلفة فقط خلال العمل. إضافة إلى ذلك فقد تعلموا مصطلحات معينة ومساقات تتصل بمجموعات معينة في التربية الخاصة مثل C.P. والتوحد. أي، أنهم لم ينكشفتوا إلى هذه المجموعات خلال تأهيلهم. عدم الرضا عن برنامج التأهيل مصدره الاعتقاد أن كل ما يتم تعلمه في إطار برنامج التأهيل ينبغي أن يكون موجهاً إلى التطبيقات.

بناء عليه، ينبغي اقتراح موديل بديل يتضمن في داخله بشكل تكاملي النظرية والحقل. ومن شأن ذلك أن يزيد من فاعلية التأهيل القائم على أساس الحقل المركب والذي يزيد من جاهزية المعلم الحديث العهد وتقلل من مدى الصدمة الأولى لديه مقابل مجموعات التلاميذ في التربية الخاصة. الموديل المقترح هو ملاءمة بين التأهيل في التربية الخاصة



الحقل. وي طرح بحثنا أيضا، الحاجة إلى استكمالات معلمين. وهنا، ينبغي أن تُفحص من جديد كل التوجّه غير المفحوصة المعمول بها في مجال الاستكمالات وتشجيع معلمين بل وأحيانا إلزامهم بالاستكمال وفق احتياجات المعلمين والمدرسة. وفي مستوى الكليات، من المهم فحص برنامج التعليم المتصلة باحتياجات الحقل. فحس ما إذا كان المحاضرون المختصون مُدرّكين لأنواع المعارف والمهارات المطلوبة لمواجهة المهام التي على طلبة التربية أن يواجهوها كمدرسين. من المهم أن يكون المحاضرين على علاقة لعملية التأهيل وألا يتمحورا في تدريس المضامين فقط.

وللمرشدین التربويين أيضا وظيفة مركزية و متميزة. فهو حلقة الوصل بين نظرية التدريس وبين عملية التدريس. عليه مسؤولية بناء وتصميم الشخصية المهنية للمعلم. عليه التطلع إلى إطلاق سيرورات تغيير لإنتاج جهاز تأهيل أفضل وأكثر نجاعة ينتج في نهاية المطاف معلمين "آخرين" يملكون تعددية معرفية.

ביבליוגרפיה

אבו עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). **הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים? סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18, 2, 5-18.

אדלן-סמית, פ', פרטר, מ' וסילאן, ו' (1993). **קשיים ובעיות בהכשרת מורים לחינוך הרגיל ולחינוך המיוחד. סוגיות בחינוך המיוחד**, 8, 1, 7-16.

אומנסקי, ת' וארהרד, ר' (2000). **מיקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. הייעוץ החינוכי**, כרך ט', 70-87.

איגל, כ' (1997). **השפעת יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד על שיעור ההפניות לוועדות ההשמה ועל סוג ההשמה במערכת החינוך**. עבודת תזה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

אריאב, ת' (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל"-דוח ועדת אריאב**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). **פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 27-56.

גומפל, ת' (1999). **החינוך המיוחד בישראל לקראת שנות 2000: מאין באנו ולאן אנו חותרים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 14, 2, 71-82.

גל, ג' (2001). **תפיסות מדריכים פדגוגיים לגבי תפקידם בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

דו"ח מבקרת המדינה. (1992). **התמודדות מערכת החינוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים**. מס' 42, 298-308, ירושלים.

דו"ח מבקר המדינה. (2002). **שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**. מס' 52 ב, עמ' 224.

דיאב, ח' ומיעארי, מ' (2009). **מניעים לבחירת הסטודנטים הערבים ללמוד במכללה להכשרת מורים וההשלכות על התפתחות יכולתיהם המקצועית**. **אלכרמה**, 6, 90-128.

דיאב, ח' ודעבול, ד' (2011). **הערכת אנשי חינוך בשדה את תפקוד המורים הערבים בוגרי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: השלכות על תוכנית ההכשרה**. **במעגלי חינוך**, 1, 213-228.

האן-מרקוביץ, ג' (1993). **ילד מה הוא צריך**. תל-אביב: אחיאסף.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2010). **שנתון סטטיסטי לישראל**, תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך יסודי לפי סוג לקות. עמ' 386.

מכללת בית ברל. (2009). **ידיעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים**. מסלול חינוך מיוחד. עמ' 184-190.

וורגן, י' (2009). **יישום "חוק השילוב" בשנת הלימודים תש"ע**. ירושלים: הכנסת- מרכז המחקר והמידע.

וייזל, א', תלחמי, א' וכבהה, ו' (2000). **הערכת הצרכים של תלמידים במערכת החינוך המיוחד במגזר הערבי - נקודות המבט של מנהלי בתי ספר, מורים, בעלי מקצועות טיפוליים והורים**. שפרעם: אגודת הגליל.

Gumpel, T. & Meadan, H. (2002). Special education in Israel. *Teaching Exceptional Children*, 34,5, 16-20.

Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Washington D. C.: Taylor & Francis.

Tatar, M. (1998a). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227.

Wall, S. M. (2000). Inclusion of infants, toddlers and preschoolers with disabilities. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds) *Special Education in 21 Century: Issues of Inclusion and Reform*. Washington, D C.: Gallaudet University Press.

חאיק, ע' (1998). מערכת החינוך הערבית לקראת שילובו של הילד מהחינוך המיוחד. בתוך אבו עסבה, ח' (עורך) **ילדים ובני נוער ערבים בישראל** (עמ' 67-74). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (2003). **תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל בנוגע לטיפול בתלמידים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך. (1994). **תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד**. ירושלים: משרד החינוך.

נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שמיעל, מ' וריבליס, ג' (2000). **ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים**. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל.

קרון, מ' (2002). הפרעת קשב וריכוז בגיל הרך. בתוך: מנור, א' וטיאנו, ש' (עורכים), **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז (עמ' 75-88)**. תל אביב: דיונון.

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החרגי במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותכניות התערבות. דפים, 13, 54-59.

שני, מ' (2010). לקראת תפיסה אקולוגית של שילוב. בתוך: מגולין, א' (עורכת) **מעבר לנהר, נתיב הכשרה רב מסלולי, הכשרת מורים כרב שיח**. תירוש: מכון מופת ומכללת לוינסקי לחינוך.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22,513-522.

Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of Teachers and parents. *Exceptional Children*, 64,115-131.

Buysse, V. & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.

Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.

Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. E. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 49,68-75.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom Teachers*. Boston, MA: Aeklyn & Bacon.

Gumpel, T. & Sharoni, V. (2007). Current Best Practices in Learning Disabilities In Israel. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22,3, 202-209.

