التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب

إعداد

د. أماني سلمان السلمان
أستاذ التربية الخاصة المساعد- جامعة الملك سعود

جميلة مجرشي
محاضر جامعة نجران

مها البليهد
محاضر جامعة الجوف

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي مراجعة الأدبيات حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، وتحديد محتوى برامج التطوير المهني لمواكبة برامج التعليم الشامل، وأساليب تقديمها. كما هدفت الدراسة لتحديد أثر التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل. اتبعت الدراسة منهج مراجعة الأدب للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete EBSCO - وقاعدة بيانات Education Journals - ProQuest بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧). وتضمنت المراجعة معايير خاصة محددة مبنية على أهداف الدراسة، بما فيها مراجعة الدراسات التي تتضمن برامج تطوير مهني أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل. وخلصنا إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلبًا من معلمي التربية الخاصة كانت في إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي. وتلاها الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي. كما رصدت الدراسات احتياجات تدريبية تتعلق بممارسات تدريسية تستدعيها برامج التعليم الشامل مثل استراتيجيات التدريس الفعالة لمجمل الطلاب. وكيفية تكييف المناهج وتوظيف التقنية لخدمة العملية التعليمية. أما محتوى برامج التطوير المهني فقط عكس بعضًا من الاحتياجات التدريبية التي أفاد بها المعلمون مسبقًا. ومضيفًا إليها محتوى تطوير مهني يتعلق بالتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وبينما رصدت الاحتياجات التدريبية أولوية لإدارة السلوك قابل ذلك ندرة في برامج التطوير المهني تقابل هذا الاحتياج. وحول أساليب تقديم برامج التطوير المهني كان التدريب المدار من قبل الخبير الأكثر شيوعًا. وخلصت الدراسات على أن الاتجاهات نحو برامج التعليم الشامل قابله للتغيير نحو الأفضل في ضوء برامج التطوير المهني لتلك الاتجاهات لتواكب التوجهات الحديثة والداعية لممارسات التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني - معلمي التربية الخاصة- التعليم الشامل.

r d dr
d rr

r

This study aimed to review studies about professional development of special education teachers to identify the training needs of special education teachers in inclusive education. It also aimed to identify content of professional development programs to keep up with inclusive education programs and methods of their presentation. The study used the method of Literature Review published on databases: Education Research Complete, EBSCO and Education Journals – ProQuest between 2007 and 2017. This review included special criteria based on the goals of the study. One of them reviewing studies which contained in-service professional development programs for special education teachers in inclusive education. We concluded that the most wanted training needs are related to class management and managing behavior followed by need for professional development in the individual education program (IEP). The reviewed studies mentioned training needs related to teaching practices needed for inclusive education programs such as effective teaching strategies for all students and how to adjust curricula and use technology to serve the educational process. Content of professional training programs reflected some of the training needs previously mentioned by teachers. In addition, it contained professional development content related to cooperation between general and special education teachers. While behavior management was a priority in the training needs, there were rare professional development programs that meet these needs. For techniques of presenting professional development programs, training managed by an expert was the most common. The study revealed that attitudes towards inclusive education programs can be changed for better in the light of professional development programs

to keep up with recent orientations calling for inclusive education practices.

rd: professional development - special education teachers- inclusive education.

مقدمة البحث:

أنظمة التعليم في القرن الواحد والعشرين لديها متطلبات واضحة للاحتفاظ بالمعلمين ذوي الكفاءة، والكفاءة تحديدًا في الفصول التي فتحت أبوابها للتنوع والشمول،ومع ظهور المعايير الأكاديمية والمساءلة في كثير من الدول وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية تزداد الحاجة للمعلمين ذوي الكفاءة العالية (Simpson, 2011). كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الالتزامات في تأهيل المدرسين وتدريبهم لملاءمة مخرجات المنظومة التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

وفي ظل هذه التوجهات العالمية والمحلية،تؤكد مقتضيات الحاجة للتطوير المهني ما خرجت به دراسة الكثيري (٢٠١٥) من نتيجة أن برامج إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية-جامعة الملك سعود أنموذجًا- لم يطرأ عليها أي تغيرات جوهرية تواكب التوجهات الحالية، خلاف البرامج العالمية التي تُستحدث برامجها بحسب ما يستجد في الميدان.

كما أن بعض الدراسات مثل: دراسة Abu-Heran et al (2013); Ahsan, Deppeler, & Sharma, (2013) أيدت نتيجة عالمية عن قصور إعداد المعلمين ومن بينهم معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تحديدًا لبرامج التعليم الشامل؛ ولأن هذه التجربة الرائدة -التعليم الشامل- يرتبط نجاحها بمقدار كفاءات العاملين عليها، وفي ظل قصور برامج الإعداد قبل الخدمة، ووجود معلمين قدامى في الميدان، وتغير حاجات الطلاب ذوي الإعاقة نتيجة للتوسع في التشخيص المبكر والفرص التعليمية، والتطور التقني وظهور الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة ينبغي إمداد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواكبة التوجهات الحديثة في الميدان وتقليص الفجوة بين النظرية والممارسة من خلال برامج التطوير المهني، حيث يحتاج المعلمون إلى دعم لمواجهة تحديات التعليم الشامل (O›Gorman & Drudy, 2010).

والتطوير المهني يمثل ذلك الدعم. حيث يعرف التطوير المهني professional development بأنه واحد من العديد من العمليات التي توفر بيئات تدريسية وتعليمية فعالة (O›Gorman & Drudy,2010).

وعلى حد علم الباحثتين تظل برامج التطوير المهني -أثناء الخدمة- لمعلمي التربية الخاصة في الأوساط العربية قضية مهمشة، ولم تتناولها الدراسات أو تلقَ اهتمامًا مشتركًا في الندوات واللقاءات العلمية. ولانعكاساتها المباشرة على نجاح تجربة التعليم الشامل فإن غرض الدراسة الأساسي من مراجعة الأدب؛ لتحديد محتوى التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لممارسات التعليم الشامل بما في ذلك الاحتياجات التدريبية والأساليب المتبعة تطوير المعلمين. وهذا يوفر نقطة مرجعية يمكن من خلالها تقييم الممارسة الحالية لتطوير معلمي التربية الخاصة، من أجل تأسيس وتحسين برامج التطوير المهني مستقبلاً بما يدعم ممارسات التعليم الشامل.

في ظل التجربة حديثة العهد للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، ستقدم هذه المراجعة الأدبية إطارًا معرفيًا لمرتكز حيوي في نجاح تجربة التعليم الشامل، وهو تطوير معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة للتعليم الشامل. وستغذي المعرفة بكافة الأبعاد ذات العلاقة التي لاقت رواجًا واهتمامًا عالميًا في الدراسات التي طرحت الأبعاد والمخرجات لبرامج التطوير المهني في برامج التعليم الشاملة. كما تتناول المراجعة جانبًا من الممارسات للتطوير المهني لمعلم التربية الخاصة، وتقدم منظورًا قابلًا للتطبيق في ضوء ما دلت عليه التجارب والممارسات التي خاضتها دول مختلفة وعلى اختلاف الثقافات والتوجهات.

أسئلة البحث:

هدفت مراجعة الأدبيات إلى الإجابة عن الأسئلة في ما يلي:

(١) ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل؟
(٢) ما الذي يتضمنه محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
(٣) ما أساليب تقديم برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
(٤) هل يؤثر التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل؟

أهداف البحث:

في ضوء غرض الدراسة الأساسي ستندرج عدد من الأهداف الفرعية:

(١) رصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل.

(٢) تحديد محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

(٣) تحديد أساليب تقديم برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

(٤) التحقق من أثر برامج التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل.

مصطلحات البحث الإجرائية:

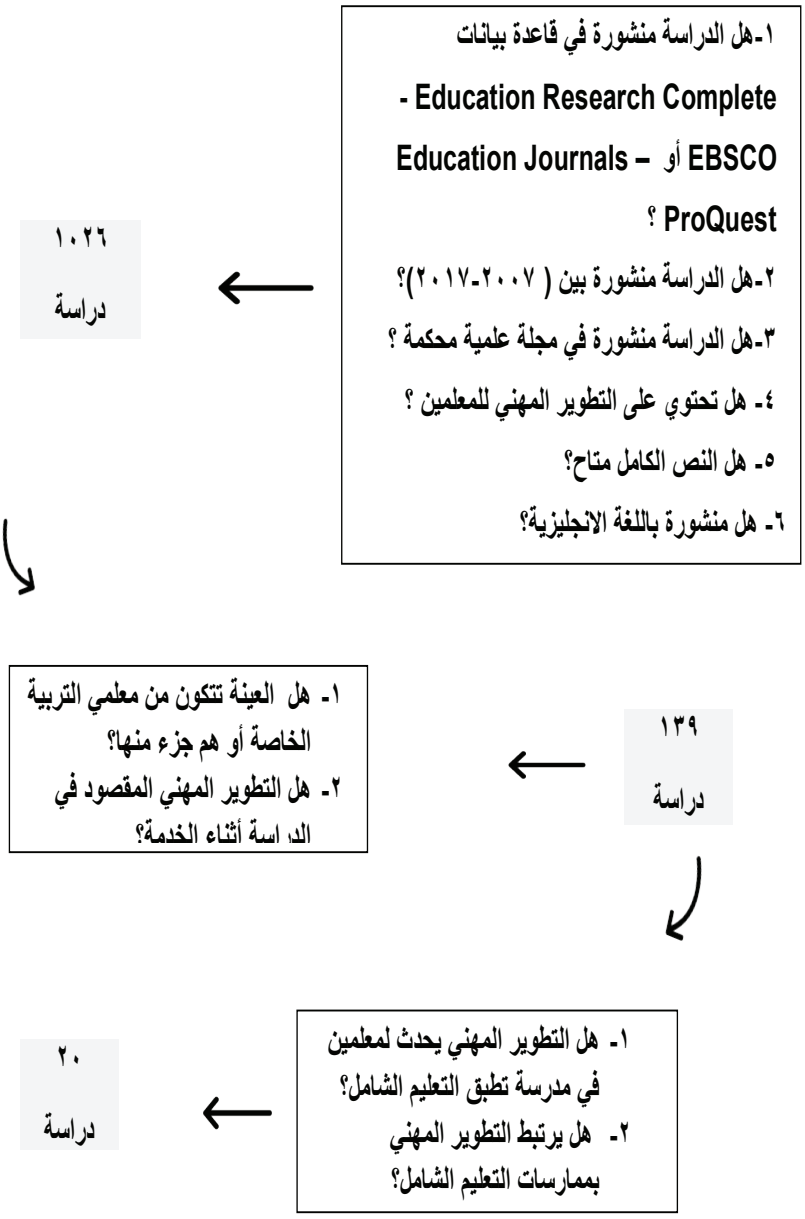
ممارسات التعليم الشامل: «الاستراتيجيات والوسائل وخطط التدخل التي يستخدمها معلم التربية الخاصة بهدف الاستجابة لاحتياجات ذوي الإعاقة ضمن متطلبات الفصول الشاملة».

التطوير المهني: «هي برامج تدريبية أثناء الخدمة، تقدم لمعلمي التربية الخاصة في طور دعم معرفتهم ومهاراتهم ومعتقداتهم وفقًا لما يستحدث في الميدان».

إجراءات البحث:

يقتصر البحث على مراجعة الدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete - EBSCO وقاعدة بيانات Education Journals ProQuest - بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧) أي خلال إحدى عشرة سنة مضت حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة -أثناء الخدمة- باللغة الانجليزية، والمتاح الوصول إلى النص الكامل لها خلال قاعدة البيانات. أيضا، تم اختيار الدراسات التي تنهج جميع المناهج البحثية الكمية والنوعية ما عدا المقالات العلمية. وقد استخدمت الباحثتان الكلمات المفتاحية Professional Development of special education teachers، و Inclusive Education، و Professional Development of teachers in inclusive schools, و Professional Training of teachers in inclusive schools, و Training of special education teachers. وتم فقط تضمين الدراسات التي احتوت عينتها على معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التربية الخاصة مع مكونات أخرى

للعينة كمعلمي التعليم العام والمدراء أو غيرهم من المشاركين، واستبعاد الدراسات التي أشارت إلى المعلمين دون تحديد معلم تعليم عام أو تربية خاصة، ويوضح الشكل (١) آلية ترشيح الدراسات.



بلغت عدد الدراسات التي تم الاطلاع عليها ١٠٢٦ دراسة في قاعدتي البيانات بتقنين نطاق البحث بتاريخ (٢٠٠٧-٢٠١٧) وتحديد المحتوى المنشور في مجلات علمية Academic Journals فقط . وبعد القراءة المستفيضة للدراسات رُشحت ١٣٩ دراسة محتملة مناسبة لأغراض هذا البحث وبعد التعمق في الدراسات بلغ عدد ما يحقق أهداف هذه الدراسة (٢٠) دراسة، ملحق (١) يوضح تفاصيل الدراسات التي تم إدراجها في هذه المراجعة.

النتائج والمناقشة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل

من خلال مراجعة الأدبيات تناولت عدد من الدراسات الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و وردت الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالتعليم الشامل كما يلي:

• إدارة الفصول الدراسية.	• التواصل مع أولياء الأمور والأسر.
• إدارة السلوك.	• إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.
• إجراءات تحليل السلوك و التدخلات السلوكية.	• تقنية المعلومات والتواصل والتقنية المساعدة.
• استراتيجيات الدمج.	• المهام الفنية والإجراءات المتعلقة بالتربية الخاصة.
• أساليب التدريس وإجراءات التدريس الفعال.	• التدريس التشاركي.
• تكييف المناهج العامة ومواءمتها لذوي الإعاقة.	• إعداد الصف لاحتواء مختلف المتعلمين.

وتفصيلا لكيف وردت تلك الاحتياجات التدريبية في الأدبيات، هدفت دراسة أجراها Hughes,Chitiyo,Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) لتحديد الاحتياجات المهنية الخاصة للتطوير المهني التي تستدعيها ممارسات التعليم الشامل الحالية، اشترك في البحث معلمو التربية الخاصة ومعلمو التعليم العام الذين يوجدون في سياقات تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في شمال ملاوي Northern Malawian . حيث بلغ عدد المستجيبين (٣٠٠) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لجميع المراحل التعليمية. وتشير النتائج إلى أن المعلمين

يؤيدون عمومًا ممارسات التعليم الشامل ويحددون الحاجة الماسة إلى التطوير المهني في التربية الخاصة. حيث حدد المشاركون الحاجة للتطوير المهني في مجالات إدارة السلوك behavior management ، وتنظيم التدريس organizing their teaching ، والانضباط discipline ، وأساليب التدريس instructional methods ، واستراتيجيات التعلم learning strategies كأعلى المجالات تقييما من قبلهم. وفي سؤال مفتوح أشار المشاركون إلى أن التطوير المهني المهم بالنسبة لهم يركز على فئات الإعاقة، مع التركيز على الإعاقات البصرية وضعف السمع. كما أشار المعلمون أنهم يريدون المزيد من التطوير المهني لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، بدءًا من الطلاب ذوي الإعاقة إلى الموهبة، وعناصر ممارسات التعليم الشامل، بما في ذلك أساليب التدريس والمناهج الدراسية.

وفي سياق إدارة السلوك كأحد المرتكزات التدريبية التي أكدت عليها دراسة ، Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) ، أفادت نتائج دراسة Stough, Montague, Landmark& Williams-Diehm (2015) أن أكثر من ٨٣٪ من العينة الذين عددهم (٦٢) معلمًا أكدوا أنهم غير مؤهلين في إدارة الفصول الدراسية وإجراء التدخلات السلوكية. ومن بين هؤلاء المعلمين ما نسبته ٧٤٪ تلقوا تدريبًا على إدارة الصفوف بعد التخرج. كما أفادت الأغلبية وما تمثل نسبة ٦٤٪ أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في التعامل مع سلوك الطلاب. كان التدريب المحدد المطلوب في استراتيجيات إدارة الفصول بشكل كامل بما فيها الطلاب العاديين، وكذلك في إدارة سلوكيات الطلاب ذوي الإعاقة. وقد حصل الباحثون على نتائجهم من خلال استطلاع رأي معلمي التربية الخاصة الذين لديهم خبرة تدريسية لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية، بهدف تقصي الاحتياجات المهنية المتعلقة بإدارة الفصول التعليمية وعلاقتها بإعدادهم المهني السابق قبل التخرج والتدريب الذي تلقوه بعد التخرج. وتشير النتائج إلى أن احتياجات تدريب المعلمين في إدارة الصف قد تستمر طوال حياتهم المهنية، حتى بعد التدريب المكثف في الإعداد الأكاديمي الأساسي.

وتأكدت أيضًا الحاجة إلى التدريب على إدارة السلوك، كما أكدتها دراسة Itimu-Phiri, & Montgomery (2016)، ودراسة Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm (2015)، ما أفادت بدراسة Hu (2010)

بالإضافة لاحتياجات تدريبية أخرى. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات تدريب المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية في ضوء السياسة الوطنية لدولة الصين والتي تتطلب ممارسات شاملة. باستخدام المنهج الوصفي شارك في تعبئة الاستبيان المخصص لرصد الاحتياجات التدريبية (٢٧٦) معلمًا من (١٢) روضة أطفال إضافة إلى أن الباحث وسع نطاق البحث بإجراء عدد من المقابلات مع معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة لرصد الاحتياجات المهنية التي تتعلق بالتعامل مع ذوي الإعاقة في الفصول العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف مقارنة بمستوى تعليمهم، وسنوات الخبرة التدريسية، وحجم الصف. كما أظهرت بيانات المسح من خلال الاستبيان ونتائج المقابلات التي أجريت إلى أن المعلمين كانوا في أمس الحاجة إلى التدريب في المجالات التالية: إدارة السلوك، وعملية تنفيذ الخطط التربوية الفردية ، واستراتيجيات الدمج، والتواصل مع الآباء والأسر. ومن هنا أكدت الدراسة على حاجة تستدعيها ممارسات التعليم الشامل أكثر من أي وقت مضى، وهي الحاجة للتواصل مع الآباء والأسر.

أما ما أفادت به دراسة Hu (2010) حول الحاجة للتطوير المهني في استراتيجيات الدمج، وهي المضلة العامة لكافة الاستراتيجيات التي تستدعيها التحولات نحو التعليم الشامل. وأجرى كل من Pindiprolu, Peterson & Berglof (2007) دراسة كان من أهدافها استطلاع احتياجات التطوير المهني لموظفي المدارس أثناء الخدمة (المعلمين والإداريين وموظفي الدعم)،و استكشاف الاختلافات في احتياجات التطوير المهني للمهنيين في التربية الخاصة والتعليم العام. ومن بين (١٥٧) استطلاع تم استرجاعه كان معظم المستجيبين من مجال التربية الخاصة (٨٢,١٪، العدد = ١٢٨). وقد حدد المعلمين المجالات التي هناك حاجة للتطوير المهني لديهم، حيث تمثلت في (١) إجراءات التدخل للمشكلات سلوكية، (٢) إجراءات التدريس الفعال، و (٣) استراتيجيات الدمج. عندما تم تحليل البيانات عن طريق التخصص المهني للمعلمين، اختلف المعلمون في ترتيبها من مجالات التطوير المهني حيث رتب معلمو التربية الخاصة المجالات الأكثر حاجة للتطوير المهني وهي إجراءات التدخل للمشكلات السلوكية، واستراتيجيات الدمج، وتقييم السلوك الوظيفي. وفي مجال تقييم المستجيبين لأنفسهم على تقييمات السلوك الوظيفي

Functional behavior assessments أشار معلمو التربية الخاصة أنهم كانوا أقل مهارة في (١) اختبار فرضية الغرض من السلوك المشكلة، (٢) إجراء مقابلات مع مقدمي الرعاية حول السلوكيات المشكلة، (٣) تطوير خطط التدخل لتقليل السلوكيات المشكلة أو لزيادة السلوكيات المرغوبة. وتشير نتائج الدراسة مجتمعة إلى الحاجة إلى برامج التطوير المهني المناسبة في إدارة السلوك وتقييم السلوك الوظيفي للمعلمين أثناء الخدمة.

تم تأكيد المجال السلوكي الذي أكدت عليه جميع الدراسات السابقة، في دراسة قام بها Ntinas,Asteriou-Yerofoka, Yiannaros, Koutsouridis & Papadimitriou (2007) لاستقصاء مهارات معلمي التربية الخاصة اليونانيين، مما سيتيح الفرصة لتقييم كل من تأثير التدريب ومدى الحاجة إلى الدعم المتخصص. وتألفت العينة من ٥٢ معلم تربية خاصة يعملون في المدارس الحكومية في شمال اليونان. وطُبق استبيان صمم لاحتواء معلومات عن وظيفة سلوك الطفل المشكلة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يمكنهم التعرف على وظيفة السلوك، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى مستوى ربط الوظيفة بالتدخل بدون مساعدة. كما تشير النتائج بأن هناك حاجة إلى تدريب مفصل بشأن التدخلات السلوكية وأهميتها لوظائف معينة من السلوك لتمكين معلمي التربية الخاصة من ربط الوظيفة بدقة بالتدخل. وينبغي أن يكون ذلك محور تركيز التدخلات التحليلية للسلوك behavior analytic interventions عن طريق التدريب أثناء الخدمة.وخلاصة القول إن الأدلة التي حُصل عليها من هذه الدراسة تتحدى موثوقية التدريب أثناء الخدمة، الذي يركز على تطوير مهارات تقييم السلوك. كما أشارت الدراسة، حتى عندما تقدم مهارات تقييم السلوك لا يوجد ضمان بأن التدخل سيكون من الناحية الوظيفية ذا صلة.

وعلى جانب آخر قدمت Tate (2013) دراسة أعرب فيها معلمو التربية الخاصة المبتدئون عن حاجتهم للتطوير المهني في المهام التي من شأنها أن تساعد المعلمين المبتدئين في التربية الخاصة على فهم الجوانب الفنية technical aspects للتربية الخاصة التي شملت قوانين التربية الخاصة،والإجراءات،وتطوير البرنامج التربوي الفردي، وأوراق عمل التربية الخاصة.وفي هذا السياق جرى

التأكيد على التطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي في المراجعات السابقة كدراسة Hu (2010).

وفي جانب مشابه أتاحت Shady (2011) الفرصة للمعلمين ومن بينهم معلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في استطلاع ما قبل الدمج وبعد الدمج لمناقشة مختلف أنواع تجارب التطوير المهني التي رأوا أنها ستكون مفيدة لجهود عملية الدمج وفي بداية عملية التنفيذ، جاءت ردود المعلمين في ثلاث فئات. تضمنت الفئة الأولى الجوانب اللوجستية للبرامج التعليمية الشاملة. حيث أراد المعلمون اكتساب معلومات حول كيفية إعداد الصف للطلاب، وكيفية التخطيط لمختلف مستويات القدرة، وكيفية التعامل مع قضايا الانضباط المحتملة والمسؤوليات التعليمية لكل طالب في الصف. كما أرادوا معرفة ما أنواع وأساليب التدريس التي يمكن تنفيذها ضمن الفصل الدراسي، وما الدور الذي يلعبه كل معلم في التدريس التشاركي. أما الفئة الثانية تناولت تحديدًا التربية الخاصة حيث أراد المعلمون معرفة المزيد عن قراءة وكتابة البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس التعليمية لإعاقات محددة، وأساليب التعلم وكيفيةالتدريس الفارق أو المتمايز. وتناولت الفئة الثالثة كيفية مواءمة أو تكييف المناهج الدراسية بشكل صحيح بحيث ينجح جميع الطلاب. وتحديد الطريقة التي يحفز المعلمون الطلبة المتفوقين في حين يلبون احتياجات الطلاب الذين يحتاجون إلى تدريسهم بطريقة أبطأ وأكثرشمولا. وبهذه الدراسة تجمل معظم الاحتياجات التدريبية في الفصول الشاملة.

وفي دراسة استقصائية باستخدام الاستبيان Ribeiro & Moreira, (2015) اتخذت موضوعًا مختلفًا لرصد الاحتياجات المهنية تحديدًا في المعارف والمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communication Technologies (ICT)، والتي تستدعيها الحاجة المهنية لتدريس ذوي الإعاقة والتعامل معهم. تألف المشاركين من ١٩ فردًا من المهنيين الذين كانوا في طور الإعداد لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة، حيث كان ٤٧,٤٪ من الأفراد مسؤولين عن الدعم المباشر للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والباقي تعامل مع هؤلاء التلاميذ في سياقات تعليمية منتظمة. وجدت الدراسة أن المهنيين الذين يعملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لا يملكون

المهارات الكافية للاستخدام السليم والأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع هؤلاء التلاميذ. وهم يفتقرون إلى المهارات العامة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولكن احتياجاتهم التدريبية الرئيسية هي في الحلول الموجهة خصيصا لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة على برمجيات محددة وتكنولوجيات مساعدة. حيث يعتمد التنفيذ التعليمي الصحيح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وعي المعلم بإمكانيات تطبيقها وتدريبه وقدرته على التكيف مع أنماط التعلم المتمايزة التي يواجها في تعليم الطلاب.

من خلال العرض السابق نجد أن الجوانب السلوكية المتمثلة في إدارة السلوك وإدارة الصفوف والتدخلات السلوكية تحتل مكانًا أكبر في معظم الدراسات كأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وتعد هذه الممارسات من أهم الممارسات الأكثر فعالية في برامج التعليم الشامل والتي تساعد المعلمين على التدريس الفعال لجميع المتعلمين. كما أن سوء إدارة الصف وعدم القدرة على إدارة السلوك تؤدي إلى فقدان الوقت التعليمي (Sayeski & Brown (2014، وعلى الرغم من أن معلمي التربية الخاصة يتعرضون لتلك الممارسات في برامج إعدادهم إلا أنهم عبروا عن احتياجهم للتطوير المهني فيها أثناء الخدمة وقد يفسر ذلك أن برامج الإعداد تعتمد على الطرح النظري وعدم ربطه بالجانب العملي التطبيقي، كما أن من الأسباب المحتملة لتكرار الحاجة إلى إدارة الصفوف في ما أشار إليه Oliver & Reschly (2010) أن إدارة الصفوف التي تدرس كجزء من برنامج التربية الخاصة تميل إلى التركيز على النهج الفردية للمشاكل السلوكية، بدلا من إدارة الصف الكامل. إضافة إلى ذلك لأن إدارة الصفوف تشكل دائمًا تحديًا كبيرًا للمعلمين المبتدئين تحديدا Kwok (2017). أما في إجراءات التدخلات السلوكية فيشير Ntinas et al. (2007) إلى أن التدريب قبل الخدمة قد ركز بشكل أكبر على تطوير مهارات تقييم السلوك على حساب مهارات التدخل.

كما نجد أن إعداد وكتابة وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي يمثل احتياجًا تدريبيًا متكررًا في الدراسات سواء للمعلمين المبتدئين أو ذوي الخبرة. وهذا يترك استفهامًا على برامج الإعداد قبل الخدمة لمعلمي التربية الخاصة إذ يمثل البرنامج التربوي الفردي مرتكزًا أساسيًا من مرتكزات التربية الخاصة.

معظم الدراسات توجهت نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني دون تخصيص حالات إعاقة معينة، إلا أن النتائج تظهر أن المعلمين يؤكدون على حاجة فريدة للتطوير المهني المواكب لاحتياجات خاصة معينة. حيث أكدت دراسة Hughes, Chitiyo, Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) حاجة التطوير المهني الذي يواكب احتياجات ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، بينما أكدت دراسة Shady (2011) تحديد الحاجة للتطوير المهني في أساليب تدريس الطلاب المتفوقون.

وإجمالًا، يمكن القول إن معلمي التربية الخاصة مهما بلغ إعدادهم من جودة قبل الخدمة فإنهم بحاجة إلى تطوير مهني من أجل اكتساب مهارات تستجيب للتحولات في برامج التعليم الشامل، ويعي المعلمون ذلك من خلال وصفهم لاحتياجاتهم التدريبية الواردة في العرض السابق حيث إن جميع الدراسات استخدمت الاستبيان أو المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية من قبل المعلمين أنفسهم، ماعدا دراسة Ntinas et al, (2007) التي قام فيها الباحثون بتحديد احتياجات المعلمين من خلال قياس سلوك طلابهم، ولعلها بذلك أعطت بعدًا أوسع غير قابل للتحيز في إحراز نتائج محددة. وتختلف أولوية الحاجة للتطوير في جانب معين كإدارة السلوك وغيرها من الجوانب باختلاف خبرة المعلم و برامج الدعم المهني التي تقدمها المدارس، واختلاف التدريب والإعداد الذي تعرضوا له قبل الخدمة. كما اتفقت الدراسات الأحدث والأقدم ما بين (٢٠١٦-٢٠٠٧) على الاحتياجات التدريبية الأبرز كإدارة السلوك وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للمعلمين مما يدل على أهميتها في التعليم الشامل.

ما الذي يتضمنه محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة ؟

المراجعة أسفرت عن جوانب رئيسية من المحتوى في ممارسات التعليم الشامل، التي تندرج تحتها أساليب التدريس والتقنية المساعدة والممارسات القائمة على الأدلة والتعاون مع معلمي التعليم العام والمناهج الدراسة وغيرها. كما ركزت الدراسات على الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة على تلك الممارسات.وفي ما يلي تفصيلًا لذلك.

اتضح أن تدريب المعلمين على التقنية التعليمية هدف يواكب التطورات الحالية، وهدف مشترك بين عدد من الدراسات التي تسعى لتحقيق وصول أكبر في الفصول التعليمية الشاملة. حيث هدفت دراسة Da Fonte &Boesch (2016) لتحديد عناصر الكفاءات التي تستهدف برامج التطوير المهني تطويرها لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك بمراجعة الأدبيات التي نشرت منذ عام ١٩٧٥ وحتى عام ٢٠١٥. وحيث استهدف الباحث الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي توصل إلى ١٠ دراسات تطوير مهني. وقد خلصت الدراسة لعدد من الكفاءات لمعلمي التربية الخاصة تم استهداف تطويرها في برامج التطوير المهني. كان معظمها يتمركز حول الاستراتيجيات التدريسية، وعلى نحو أكثر تحديدًا توظيف التقنية لدعم الاستراتيجيات التدريسية.

وتزداد قيمة التقنية التعليمة إذا وُظفت في دعم استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة؛ فضمن برنامج هدف لتطوير المعلمين التعاوني،صُمم البرنامج لتوفير مجموعة أساسية من البرمجيات والمعدات لدعم استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة والتي من شأنها أن تدعم الوصول إلى محتوى المناهج العامة للطلاب ذوي الإعاقات البسيطة. وقد أجريت الدراسة من قبل Puckett, Judge, & Brozo (2009) على٢٢معلمًا من الصف الأول إلى الصف الثامن من ثمان مدارس ابتدائية ومدرسة متوسطة واحدة. وشارك في هذه الدراسة ضمن برنامج تدريبي في فترة الصيف في معهدteacher Development Institute وتنوع المشاركون لتشمل الدراسة منسق مناهج دراسية، و ١٠معلمين في مجال التعليم العام، و(١١) معلمًا للتربية الخاصة. وكان وجود معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام معًا في الفصول الدراسية التي تخدم حالات ذوي إعاقة. وباستخدام المنهج التجريبي قُسموا إلى ثلاث مجموعات وإجراء مقارنات بينهم عن طريق اختبار قبلي وبعدي. وتشير النتائج إلى أن معرفة التقنية التعليمية كداعم لاستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة كانت منخفضة بين المعلمين في جميع الفئات في بداية البرنامج. وعلى بنود اختبار ما بعد الالتحاق بالبرنامج،أكدت النتائج التقدم على كافة الأصعدة.وشهد المشاركون أعظم التحسينات في التطبيقات الثلاثة التالية: (أ) تقنية الحاسوب لدعم القراءة، (ب) التقنية لدعم عملية كتابة الطلاب وفي التخطيط وتوليد الفكرة، (ج) خيارات

إمكانية الوصول العامة في ويندوز وماك. كما أكد المشاركون على تقدير قيمة التعاون التي كانت جزءًا من البرنامج الذي أحدثت تغيرًا في تعاملهم مع بعض. وتحديدًا في تقاسم المسؤوليات في البرامج التربوية الفردية للطلاب.

وفي سياق الاستراتيجيات التدريسية قدمت دراسة Probst & Leppert (2008) برنامج تطوير مهني لمعلمي التربية الخاصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في ألمانيا، هدف برنامج التطوير المهني إلى اكتساب الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة والمهارات اللازمة للتدريس اليومي، وإدارة سلوك الأطفال ذوي التوحد في الفصول الدراسية. وقد كانت نتائج التطوير المهني مشجعة، فوفقًا للمعلمين كان هناك تحسن واضح في الأعراض السلوكية للأطفال. وأدى إلى انخفاض الإجهاد لدى المعلمين إلى حد ما ولسبب آخر أيضا وهو المعرفة التي أدت إلى تغيير مواقفهم تجاه تلك الأعراض التي تظهر نتيجة لاضطراب التوحد كضعف التواصل البصري وغيرها،وإدراكهم لصعوبة تغيير الأعراض السلوكية حيث تمكن المعلمون من التكيف مع رغبتهم في تحقيق المزيد من التكامل "الخارجي". فيما يتعلق بتنفيذ أساليب التدريس المنظمة.

وهدف Ho & Arthur-Kelly (2013) إلى توفير طريقة لتطوير معلمي التربية الخاصة، من خلال تزويد المشاركين بمنصة إلكترونية تُمكن من تبادل الأنشطة، والموارد، والخدمات والخبرة في الاستراتيجيات التدريسية، ومعالجة القضايا ذات الصلة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. في هذه الدراسة التجريبية تم استخدام الاستبيان كأداة تقييم البرنامج ومقابلة شبه منظمة لاستكشاف فعالية برامج التطوير.شمل البرنامج (١٠١) متدربًا من المدارس المشاركة. على الرغم من أن حوالي ٩٠٪ من المشاركين في الاستطلاع اتفقوا على أنه مزود بأحدث المعلومات؛ إلا أن المعلمين الخبراء الذين استخدموا لتقديم محتوى التطوير المهني أكدوا أن محتوى الوحدات المعروضة قد لا يتبع الاتجاه الحالي في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارسالعادية والتي اتجهت نحو دمجهم وتضمينهم. وفي محتوى التطوير المهني الذي استمر ٣٠ ساعة كانت إحدى القضايا الرئيسة التي أثيرت في ما يتعلق بمحتوى التطوير المهني هي الحاجة إلى إدخال الاتجاهات الحالية في الميدان فضلا عن تصميم وإنشاء إطار المناهج الدراسية الحالية.

وبنفس السياق باستخدام التقنية استخدمت دراسة Erickson, Noonan & McCall (2012) منهجا مختلطا (كمي ونوعي) لتحديد أثر برنامج تطوير مهني يحتوي على دورات تدريبية عبر الانترنت على شكل Moodle في تطوير ١٤٩ معلم تربية خاصة للمرحلة الثانوية كان منهم (٥٨٪) من المناطق الريفية حول المرحلة الانتقالية، حيث بلغت ١٠٠ ساعة تدريبية. وحصل الباحثون على نتائج مفادها أن المعلمين في المناطق الريفية كان هناك مؤشرات على زيادة كفاءتهم حول المراحل الانتقالية مقارنة بقياس ما قبل تطبيق البرنامج واكتسبوا معارف جديدة وبعد انتهاء البرنامج لم يكن هناك فروق بين المعلمين في الأرياف والمعلمين الآخرين حول الكفاءة والتي كانت موجودة لصالح المعلمين في المناطق غير الريفية قبل تطبيق البرنامج الذي استمر بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٠).

أيضا تحقق Tzivinikou (2015) من أثر برنامج تطوير مهني أثناء الخدمة مدته ستة أشهر في سياق التطوير المهني المستمر للمعلمين بشأن الممارسة التعليمية. بهدف إثراء ممارساتهم مع الاستراتيجيات الأكثر فعالية القائمة على الأدلة العلمية، من أجل زيادة نوعية التدخلات التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقد شارك في هذه الدراسة تدريب متزامن لمدرسي التعليم العام والتربية الخاصة على حد سواء كأزواج. وكان المشاركون ٣٠ معلمًا،مقسمين إلى ١٥ زوجًا. وكان كل زوج يعمل في نفس مدرسة التعليم الشامل، ويتقاسم مسؤولية الدعم التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وباستخدام المنهج التجريبي ورصد النتائج قبل وبعد البرنامج التدريبي من خلال قياس التغير الذي أحدثه البرنامج في المتدربين حول مهاراتهم التعليمية وفعاليتها العامة للتدخلات التعليمية لطلابهم الذين يعانون من صعوبات في التعلم. أظهرت النتائج أن برنامج تطوير مهني كان له أثر إيجابي على زيادة فعالية المتدربين فيما يتعلق بالتدخلات التعليمية التعاونية لطلابهم في الفصول الشاملة.

وحيث إن التعاون بين المعلمين تفرضه الحاجة لنهج شمولي في الفصول الشاملة، خرجت دراسة Tzivinikou (2015)ودراسةPuckett , Judge &Brozo (2009) بإحداث التغيير-بعد التطوير المهني- إيجابيًا على تحسين العلاقات التعاونية، رغم أنها لم تكن أهدافًا رئيسية للدراسة ولكن نتجت عن تهيئة الجو التعاوني المبني على تعزيز المعارف والمهارات وتقدير الممارسات المشتركة.

وفي سياق التعاون بين المعلمين في الفصول التعليمية الشاملة قدمت Shady (2011) بحثًا إجرائيًا، ومن خلاله صممت خطة تدريبية ترتكز على الاحتياجات التدريبية للعينة في مدرسة ابتدائية تطبق التعليم الشامل وتضمنت العينة ستة معلمي تربية خاصة ومكونات أخرى من موظفي المدرسة بلغ عددهم ٣٤. وتضمن تنفيذ الخطة ورشة عمل حول الطرائق المختلفة للتدريس التشاركي والعمل معًا (العمل التعاوني) في إطار الفصل الدراسي. وشملت معالم ورشة العمل أيضا خصائص ما تنطوي عليها لممارسات التعليمية الشاملة،واستعرضت أساليب مختلفة للتدريس التشاركي. كما نوقشت فوائد البرامج التعليمية الشاملة لكل من طلاب التعليم العام والتربية الخاصة، أيضا دُرب المعلمون في الفصول الدراسية الشاملة وإلحاقهم بدورات تدريبية طوال العام وشملت هذه الدورات التدريبية عرضًا تفصيليًا لنماذج الدمج المختلفة التي يمكن للمعلمين تكييفها لتلائم الاحتياجات داخل الفصول الدراسية. وفيما يتعلق بمسح ما بعد الدمج شعر الموظفون بأنهم تلقوا التدريب اللازم لتنفيذ برامج تعليمية شاملة.

هناك نماذج تطوير مهني عالمية ومتعارف على نهج استخدامها حيث اشترك عدد من الدراسات في استخدام بعض منها في نماذج محددة. ففي دراسة Brownell et al., (2017) تمت مقارنة نموذجين للتطوير المهني للمعلمين، أحدهما نموذج التطوير المهني وفقًا لإطار Desimone›s (2009) الذي يحدد محتوى تطوير مهني حول (أ) جودة ممارسة المعلم، (ب) استخدام الممارسة القائمة على الأدلة، (ج) تطوير معرفة المعلمين، (د) تحسين نتائج الطلاب. والآخر نموذج Literacy Learning Cohorts (LLC) والهادف إلى تحسين مهارات تدريس القراءة والكتابة للطلاب في المرحلة الابتدائية العليا من ذوي صعوبات التعلم، قارنت الدراسة أثر البرنامجين على تطوير معلمي التربية الخاصة في الفصول الشاملة. وقد استخدم الباحثون تصميمًا تجريبيًا للتحقق من فعالية البرنامج. وكان هناك ١٧٠ طالبًا قيس أثر تطوير المعلمين في كلا البرنامجين على نتائجهم، وقد شاركوا في جولتين (بداية ونهاية العام الدراسي) لمقارنة نتائجهم. وأشارت نتائج التقييم أن المعلمين الذين تلقوا تطويرًا مهنيًا على نموذج (LLC) أثبتوا تغييرًا كبيرًا في الوقت التعليمي المخصص لجودة تدريس معرفة الكلمة وتعليم الطلاقة. كما حقق المعلمون مكاسب أكبر بكثير في قياس المعرفة بالطلاقة بالمقارنة

مع مجموعة المقارنة، لكن المجموعتين لمتختلفافي مهارة تدريس معرفة الكلمة. كما أظهرت تحليلات النمذجة الخطية الهرمية أن الطلاب التابعين للمعلمين الذين تلقوا تطوير مهني في برنامج (LLC) كان لديهم مكاسب أكبر بكثير في مهارات معرفة الكلمة وكفاءة ترميزها مما فعله طلاب المعلمين في مجموعةالمقارنة.

وفي ذات السياق تناولت دراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011) تأثير العوامل السياقية والفردية على تنفيذ محتوى التطويرالمهني وفقا لأحد النماذج السابقة وهو نموذج التطوير المهني وفقًا لإطار Desimone›s (2009) وقد ساهم البرنامج في تطوير مهارة المعلمين في تدريس معرفة الكلمة والطلاقة من ثلاثة معلمي تربية خاصة في المرحلة الابتدائية. وباستخدام المنهج النوعي وتحديدًا دراسة الحالة، جرى جمع وتحليل بيانات المقابلة،والملاحظات الميدانية،ومحاضر الجلسات. هؤلاء المعلمون عملوا على إجراء تغييرات على محتوى تعليمهم وتطوير الدروس التي كانت أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب في مجال معرفة الكلمات وإلى حدأقلفيتعليم الطلاقة. وعلى الرغم من محاولاتهم للتغيير، لم يتمكن لمعلمي دراسات الحالة من تنفيذ الاستراتيجيات بفعالية، وقد أكد الباحثون ضمن محددات الدراسة أن قصور إجراءات الدراسة بربط تطوير المعلمين بنتائج الطلبة قد يعطي صورة غير ممثلة للتطور المكتسب.القصور الذي أظهرته دراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman &Haager (2011) في محددات الدراسة بعدم ربط تطوير معلمي التربية الخاصة وفقا لإطار Desimone›s (2009) هي ما قامت به دراسة Brownell et al., (2007) حيث ربطت تطوير معلمي التربية الخاصة بنتائج الطلاب، وقد توصلت لذات النتيجة بفاعلية برنامج التدريب في بعض الجوانب.

من وجهة نظر ذات صلة، شجع Nichols & Sheffield (2014) في دراسته التي هدفت لتقديم منظور حول الاستراتيجيات التي ينبغي تطوير معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بها في الفصول الشاملة،وربط ممارساتهم بالتطورات التي لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال برامج التطوير المهني. حيث شارك ٤٩ معلمًا بينهم ١٢ معلم تربية خاصة -يمثلون٨٠٪ (١٢ من مجموع ١٥) من معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس المشاركة-،في جلسات التطوير

المهني نصف الشهرية التي تركز على التعليم الشامل. وكان من النتائج الرئيسة لهذه الدراسة أن المشاركين قدّروا التحولات في ممارساتهم وتطوير معرفتهم بطلابهم وخصائصهم المختلفة. كما أكد المشاركون بعد البرنامج قيمة التدريس التشاركي وهو الحل من وجهة نظرهم لاحترام الاختلافات والفروق بين الطلاب، وفي مقارنة المخاوف نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم الشامل، قبل تطبيق البرنامج أظهر المشاركون مخاوف من الدمج غير المناسب. وأشار البعض منهم لمواقف من الإحباط لفشل وصولهم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من المهمات التدريسية. كما لاحظ المشاركون بعد البرنامج زيادة في مستوى الراحة عند العمل كفرق تعاونية في الفصول الشاملة. ونتيجة انعكاس التطوير المهني على تأكيد التعاون بين المعلمين في الفصول الشاملة هي ما أحرزته دراسة Tzivinikou (2015)، ودراسة Puckett ,Judge &Brozo (2009) كنتيجة غير مباشرة لدراساتهم.

وعلى جانب آخر تناولت دراسة نوعية (Tate, 2013) كان من أهدافها التعرف على تجارب العمل لمعلمي التربية المبتدئين للكشف عن ممارسات التطوير المهني التي من شأنها أن تدعمهم في بيئة العمل. وقد حُللت البيانات التي تم جمعت من المقابلات المتعمقة، والمقابلات المنظمة مع اثنين من معلمي التربية الخاصة المبتدئين باستخدام الترميز المفتوح.حيث أفاد كل من المشاركين بأن مدارسهم قدمت تدريبًا أثناء الخدمة على المناهج الدراسية،والذي وصفوه بأنه كان مفيدًا لتطورهم المهني. كما كشفت ردود المشاركين على أسئلة المقابلة أن معلمي التعليم الخاص المبتدئين سيستفيدون من أنشطة التطوير المهني في مجالات الدعم الفني ومجتمعات التعليم المهني Professional Learning Community.

ما أفادت به المراجعات السابقة أن التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في الفصول الشاملة قد يأخذ نهجًا عموميًا للتطوير المهني على الممارسات القائمة على الأدلة دون تحديد ممارسة واستراتيجية معينة، وهو ما أكدته دراسة Tzivinikou (2015)، والآخر يستهدفها بنهج عمومي أيضًا دون تحديد ممارسة معينة، ولكن يضمنها ضمن محتويات تدريبية أخرى كدراسة Brownell et al., (2017) . وكل الدراسات تنتهج التحولات الحالية في تبني توجهات حديثة مثبته بالأدلة

والبراهين فعاليتها، مما يمكن من تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق، والاستفادة مما أفرزته نتائج الدراسات الحديثة، وتحديدًا حول الاستراتيجيات الفعالة في التعليم الشامل.

وقد كان أبرز المحتويات للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تركز على الاستراتيجيات التدريسية وهذا يتفق مع ما خرجت به دراسةDa Fonte & Boesch (2016). كما كان النصيب الأكبر الآخر لمحتوى التدريب على التعاون مع معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة كدراسة Nichols & Sheffield (2014); Puckett , Judge & Brozo (2009); Shady (2011); Tzivinikou (2015). وتأكيداً أكثر للتدريس التشاركي دراسة Shady (2011);, Nichols & Sheffield (2014). مما يدل على أن برامج التطوير المهني تسعى بشكل واضح لدعم عملية التعليم الشامل لذوي الإعاقة في الفصول العادية. كما أن التقنية التعليمية محور اهتمام لعدد من الدراسات، ولكن عندما توظف لدعم استراتيجيات التدريس تخرج بنتائج فعالة أثبتتها دراسة Puckett, Judge &Brozo.(2009) وبينما أكد الاستعراض الأول حول رصد احتياجات تطوير مهني أكثر لإدارة السلوك في الفصول الشاملة، قامت دراسة Probst & Leppert (2008) فقط بالتطوير المهني في الممارسات القائمة على الأدلة في إدارة السلوك.

كما استخدم بعض الباحثين نماذج تطوير مهني للمعلمين ضمن صياغات معينة ومرتكزات تدريبية محددة متعارف عليها دوليًا، ومن ذلك برنامج التطوير المهني وفقًا لإطار Desimone›s (2009) . وهذه النماذج أثبتت فعاليتها في الدراسات محل المراجعة كمقارنة بين نموذجي تطوير مهني كدراسة Brownell et al., (2017)، ودراسات أخرى كدراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011).

وقد وصلت جميع الدراسات السابقة، التي سعت إلى تطوير المعلمين في ممارسات التعليم الشامل، إلى نتائج إيجابية انعكست على المعلمين في زيادة معرفتهم ومهاراتهم، بمعنى آخر أدت إلى زيادة كفاءتهم في تلك الممارسات. وعلى النطاق الآخر ربطت بعض الدراسات التطوير المهني المخطط له بنتائج الطلاب وقد تحسنت مخرجات الطلاب نتيجة لذلك كدراسة Tzivinikou (2015).

ورغم أن جميع الدراسات السابقة كانت تنظر لتطوير المعلمين في ضوء متطلبات الممارسات الشاملة التي تواكب التعليم الشامل، إلا أن ما تم تقييمه من مقدمي برنامج تطوير مهني حسب الدراسة التي قام بها Ho & Arthur-Kelly (2013) أفادوا بأن محتوى التطوير المهني للمعلمين لا يتبع الاتجاه الحالي والنهج الشمولي لتضمين جميع الطلاب في الفصول الشاملة.

جميع برامج التطوير المهني للمعلمين في الدراسات التي رُوجعت كدراسة كل من Brownell et al., (2017); Dingle, et al., (2011); Ho & Arthur-Kelly (2013); Nichols & Sheffield (2014); Puckett , Judge & Brozo (2009); Tzivinikou (2015) كانت في إطار الفصول الشاملة، وهي بذلك تواكب التحولات الحالية في تطوير معرفة ومهارات المعلمين التي تستدعيها الفصول الشاملة. كما أن جميع الدراسات التي استعرضت انتهجت المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج التطوير المهني. ماعدا دراسة كل من Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011); Shady, (2011); Tate (2013) اتبعت المنهج النوعي في التحقق من النتائج.

كما أن دراسة Da Fonte &Boesch (2016) استخدمت منهج مراجعة الأدبيات ولكنها استندت على مراجعة ١٠ دراسات اتبعت المنهج التجريبي، وبذلك معظم برامج التطوير المهني والتي تهدف لتطوير الاستراتيجيات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة - ضمن محددات الدراسة- تتبع المنهج التجريبي. وللحاجة الملحة للتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة،تخرج الدراسات بنتائج تؤكد بعضها مهما اختلفت المنهجيات العلمية في دراسة محتويات التطوير المهني، أو تقديم برامج تطوير مهني تكافئ الاحتياجات التدريبية.

أساليب التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

اتخذ التطوير المهني أشكالاً عدة في الدراسات محل المراجعة وقد وجدنا أن تلك الأشكال انحصرت في ما يلي:

(١) التدريب المدار من قبل خبير، حيث يقوم مدرب متخصص في مجال التدريب بتقديم محتوى تطوير مهني من خلال ورش العمل والجلسات التدريبية كما في Nichols & Sheffield, (2014); Probst &Leppert,

(2008); Shady, (2011); Tzivinikou, (2015). تخللت بعضها عروض الفيديو والعروض التقديمية وتدريبات عملية وتقدم دليل مطبوع، كما استخدمت بعض الدراسات نماذج تطوير مهني معدة مسبقا كما في (Dingle et al., 2011) .

(٢) برامج الدراسات العليا في الجامعات التي التحق بها معلمو التربية الخاصة أثناء عملهم كما في (Nishimura, 2014).

(٣) معاهد تطوير المعلمين الصيفية كما في (Puckett , Judge &Brozo, 2009).

(٤) إنشاء منصة الكترونية تحتوي على موارد تدريبية ومعلومات لتطوير المعلمين، يقوم فيها المعلمون باستخدام تلك المصادر في تطوير ممارساتهم المهنية كما في (Ho & Arthur-Kelly, 2013).

(٥) تقديم دورات تدريبية مباشرة (Online) عبر الانترنت على شكل Moodl، في امكـ (Erickson, Noonan & McCall, 2012).

وبالرغم من أن وجود مدرب مختص في مجال التدريب -ورش العمل- كان الأكثر شيوعًا بالإضافة إلى برامج الدراسات العليا؛ إلا أن جميع الأساليب أثبتت فعاليتها مما يشير إلى أن المعلمين قادرون على اكتساب المهارة والمعرفة طالما توفر لديهم الوقت والدعم الكافي لحضور برامج التطوير المهني من قادة المدارس.

تأثير التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم الشامل

تتأثر اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم الشامل بعدد من العوامل والمتغيرات،وفي جانب الاعتقادات حول الفاعلية المهنية-الكفاءة المهنية- هي ما هدفت له بعض الدراسات كدراسة Nichols & Sheffield (2014) في تطويرها لمنهج كفاءة مهنية تواكب الممارسات الشاملة في برامج التعليم الشامل. وقد أحدثت تلك الدراسات تحولًا بالكفاءات المهنية لمعلمي التربية الخاصة بعد التطوير عليها، وانعكس ذلك على توجهات المعلمين وأصبحت بذلك أكثر إيجابية.

وكهدف لعدد من الدراسات التي تسعى للتطوير المهني هو تغير الاتجاهات السلبية وإحداث فرق في مواقف المعلمين نحو التعليم الشامل كدراسة Male (2011) ودراسة Nishimura (2014). حيث تناول Male (2011)

إحدى وسائل تحسين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل وهي برامج الدراسات العليا لمن هم في طور المهنة إذ أجرى مسحًا على ٤٨ معلمًا من المسجلين في برنامج الماجستير في التربية الخاصة في التعليم الشامل. وقد طُبق على المعلمين في بداية ونهاية وحدة تمهيدية مدتها عشرة أسابيع من أجل التأكد ما إذا كانت مواقفهم تجاه التعليم الشامل قد تغيرت. وقبل أن يضطلع المتدربون بالبرنامج، كان لديهم مواقف إيجابية عموما تجاه دمج الطلاب الذين يعانون من صعوبات بدنية / حسية، والصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية. وكانوا أقل إيجابية حول إشراك الطلاب الذين يعانون من صعوبات سلوكية. وفي نهاية فترة التطوير المهني المركزة، أظهرت النتائج أن لدى المعلمين مواقف إيجابية أكثر تجاه جميع الطلاب.

أما Nishimura (2014) فكان أحد افتراضات دراسته الهادفة للتطوير المهني،أن المشاركة في البرنامج من شأنها أن تزيد الاتجاهات الإيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة. وبعد أن تلقى معلمو التربية الخاصة ما بين ٨ و ١٤ جلسةتدريبية. أفاد المشاركون الثمانية بأن هناك تحولات في اتجاهاتهم وزيادة خبراتهم الإيجابية. ويدعم افتراض Nishimura (2014) ما أكده Waitoller & Artiles (2013) في أن ٧٠ ٪ من الدراسات في المراجعات الأدبية التي قاما بها كانت تهدف لغرضين أحدها تغيير الاتجاهات السلبية وقبول الاختلاف في القدرات.

وعلى غرار ما تقدم، أدى برنامج التطوير المهني الذي قدمته Shady (2011) تغيرًا في اتجاهات المشاركين في الدراسة ومن بينهم معلمي التربية الخاصة الذين أعربوا في نهاية البرنامج عن تقبلهم للدمج، وأشار بعض الموظفين إلى رغبة قوية في تنفيذ برنامج الدمج في المستقبل. قد تكون تلك الرغبة مؤشرًا على أساس متين وُضع لكيفية تنفيذ أفضل البرامج التعليمية الشاملة. ويمكن أن يكون هذا الأساس نتيجة التدريبات المناسبة في خطة التطوير المهني المقدمة من الباحثة المقدمة حول كيفية تنفيذ أفضل الممارسات الشاملة والدعم الإداري مع حل المشكلات.

وفقًا للمراجعات السابقة فإن الاتجاهات نحو التعليم الشامل قد تختلف ويحكمها عدد من المتغيرات؛ إلا أن هذه التوجهات مهما كانت سلبية لأي سبب كان فإن برامج التطوير المهني كفيلة بتغير توجهات المعلمين نحو الأفضل، وذلك بتعزيز

كفاءاتهم المهنية في التعامل مع التنوع والاختلاف في الفصول الشاملة وهذا ما دلت عليه الدراسات محل المراجعة. وباستعراض المناهج التي قامت عليها الدراسات السابقة، نجد أن Male, 2014; Nichols & Sheffield, 2014; Nishimura, 2014 دراسة اتبعت المنهج التجريبي، بينما استخدمت دراسة (Shady, 2011) بحث نوعي. وفي ظل اختلاف المنهجيات فقد خلصت لذات النتيجة بأنها ترصد عددًا من التوجهات السلبية قبل التطوير المهني، وتخالفها نتيجة التطوير المهني الذي يعزز الاعتقاد بالقدرة وزيادة الرغبة بالتمكين من الدور التدريسي تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاستنتاجات

من خلال العرض السابق لدراسات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة والبالغ عددها ٢٠ دراسة بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧). وجدنا أن محتوى برامج التطوير المهني المقدمة كجزء من الدراسات، أو برامج تطوير مهني قائمة بذاتها وقام الباحثون بقياس أثرها. قد ركزت بشكل كبير منها على استراتيجيات التدريس، والممارسات القائمة على الأدلة،والتعاون بين معلمي التربية الخاصة و معلمي التعليم العام، وعلى نطاق أكثر تحديدًا في ممارسات التدريس التشاركي. وفي تركيزها على استراتيجيات التدريس تحقق إحدى الاحتياجات التدريبية للمعلمين التي ظهرت في Hughes et al., (2016) ونصت على أساليب التدريس، و Pindiprolu, Peterson & Berglof, (|2007) استراتيجيات التدريس الفعال، و Shady, (2011) أنواع وأساليب التدريس. ولكنها مبتعدة إلى حد ما كاستجابة لأكثر الاحتياجات التدريبية تحديدًا من معلمي التربية الخاصة في الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية وهي إدارة السلوك، وإدارة الصف، والتدخلات السلوكية. حيث تضمنت دراسة واحدة Probst &Leppert, (2008) الممارسات القائمة على الأدلة في إدارة السلوك.واتخذت برامج التطوير المهني أساليب متعددة ولكن أكثرها شيوعًا هو ورش العمل سواء في المدرسة أو في مكان آخر يقدم التطوير المهني المتخصص لمعلمي التربية الخاصة.

كما استنتجنا من المراجعة أن معلمي التربية الخاصة قد تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو برامج التعليم الشامل في كثير من الأحيان لأسباب مختلفة،

ولكن برامج التطوير المهني تبدد تلك الاتجاهات السلبية وتحيلها إلى اتجاهات ايجابية وداعمة للتعليم الشامل. كما جاءت الإشارة إلى دور القادة في المداس كأحد العوامل المؤثرة على برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة إذ باتجاهاتهم وتبنيهم للتطوير المهني وتنظيم جداول المعلمين ليحصلوا على دورات وبرامج تدريبية يصنعون الفارق.

التوصيات

بناء على مخرجات الدراسة، تستند توصياتنا على الالتزامات التي أكدت عليها رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)،وهي ما تمثل رؤية الحاضر للمستقبل، حيث تؤكد الرؤية على تأهيل المدرسين وتدريبهم لملائمة مخرجات المنظومة التعليمية(رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠). يتطلب ذلك في أحد عناصره التطوير المستمر لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، مما يضمن تغذية راجعة على ممارساتهم التدريسية ومدى مواكبتها للمستجدات في الميدان. وما سينعكس على مخرجات جيدة للمنظومة التعليمية.وفي ضوء ما خلصت له الدراسة ينبغي أن تُصمم برامج التطوير المهني لتلبي احتياجات معلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل،حيث يواجه معلمو التربية الخاصة غموضًا حول أدوارهم في التعليم الشامل وما عليهم فعله وما يقع ضمن أدوار الآخرين. وذلك ضمن نطاق معرفتهم ومهاراتهم المرتبطة بإعدادهم السابق،والتي قد تكون قاصرة في ربط الممارسات ببرامج التعليم الشامل، والتحولات التي تستدعيها الحاجة لتجويد العملية التعليمية لكافة الطلاب. كما نوصي بأن تُبنى تلك البرامج بشكل منظم وتُراجع من مختصين للتأكد من جودتها لأن البرامج الضعيفة قد تؤدي إلى نتائج عكسية. وتقديم تلك البرامج ضمن خيارات متعددة،من خلال التدريب بواسطة ورش العمل التقليدية، أو ورش العمل عن بعد، أو التدريب غير المتزامن والمفتوح عبر منصات إلكترونية. كما ينبغي أن تتخذ برامج التطوير المهني من معلم التربية الخاصة مشاركًا وصانعًا للتحول والتغيير في ضوء معرفته التي لا ينبغي أن يستهان بها، وبحدود إمكانياته وسياق الفصول التعليمية التي تحكمها عدد من العوامل والمتغيرات.

مقترحات بحثية

(١) في ضل التجربة حديثة العهد للمملكة العربية السعودية للتعليم الشامل، تتطلب الحاجة لأبحاث ترصد واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل، ومقارنة تلك البرامج -في حال وجدت- ببرامج التطوير المهني الرائدة عالميًا، من حيث محتوى التطوير وأساليب تقديمها. وتقديم تصور لجملة من الخيارات في التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، تتماشى مع الإمكانيات المتاحة وتراعي الثقافة المحلية ومتطلبات التغيير.

(٢) رصد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل، واعداد برنامج تطوير مهني يواكب تلك الاحتياجات.

(٣) تقييم أثر برامج التطوير المهني على اتجاهات المعلمين وممارساتهم التدريسية في برامج التعليم الشامل في الأوساط العربية.

المراجع

موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. http://vision2030.gov.sa/

الكثيري، نورة (٢٠١٥). دراسة مقارنة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وجامعة وسكانسون بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ١٦٣-١٣٢.

Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domonigo, J. & Perez-Garcia, M. P. (2014). Perceptions And Expectations Of Palestinian Teachers Towards Inclusive Education In Bethlehem District. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 12(2), 461-482. Doi:10.14204/Ejrep.33.14010

Ahsan, M. T., Deppeler, J. M. & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 517-535. doi:10.1080/030576 4x.2013.834036

Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes Of Secondary Regular School Teachers Toward Inclusive Education In New Delhi, India: A Qualitative Study. *Exceptionality Education International 24*(2), 17-30.

Brownell Et Al.(2017). Literacy Learning Cohorts: Content-Focused Approach To Improving Special Education Teachers' Reading Instruction. *Exceptional Children, 83*, 143-164. Doi:10.1177/0014402916671517

Da Fonte, M. Alexandra &Boesch, Miriam C.(2016).Recommended Augmentative And Alternative Communication Competencies For Special Education Teachers. *Journal Of International Special Needs Education, 19*, 47-58.

Dingle, Mary P., Brownell, Mary T., Leko, Melinda M., Boardman, Alison Gould &Haager, Diane (2011). Developing Effective Special Education Reading Teachers: The Influence Of Professional Development, Context, And Individual Qualities. *Learning Disability Quarterly, 34* , 87-103.

Erickson, Amy S Gaumer;Noonan, Patricia M;McCall, Zachary (2012). Effectiveness of Online Professional Development for Rural Special Educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32.

Grima-Farrell, C. R., Bain, A. &Mcdonagh, S. H. (2011). Bridging The Research-To-Practice Gap: A Review Of The Literature Focusing On Inclusive Education. Australasian. *Journal Of Special Education, 35*(2),117-136. Doi:10.1375/Ajse.35.2.117

Ho, F. & Arthur-Kelly, M. (2013). An evaluation of the collaborative mode of professional development for teachers in special schools in Hong Kong British. *Journal of Special Education, 40* (1), 22-32. DOI: 10.1111/1467-8578.12013

Hu, Bi Ying (2010). Training Needs For Implementing Early Childhood Inclusion In China. *International Journal Of Early Childhood Special Education. 2*, 12-30

Hughes, Elizabeth., Chitiyo, Morgan., Itimu-Phiri, Ambumulire. & Montgomery, Kristen.(2016). Assessing The Special Education Professional Development Needs Of Northern Malawian Schoolteachers. *British Journal Of Special Education, 43*, 159-177. Doi:10.1111/1467-8578.12128.

Kwok, Andrew (2017). Relationships Between Instructional Quality And Classroom Management For Beginning Urban Teachers. *Educational Researcher, 46*(7), 355–365. Doi:10.3102/0013189x17726727

Male, D. B. (2011). The Impact Of A Professional Development Programme On Teachers' Attitudes Towards Inclusion. Support For Learning, 26(4), 182-186.

Mccabe, Helen (2008). Effective Teacher Training At The Autism Institute In The People's Republic Of China. *Teacher Education And Special Education, 31*(2) 103-117.

Mcghie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L. &Lupart, J. (2012). Teacher Perspectives On Inclusive Education In Rural Alberta, Canada. *Canadian Journal Of Education 36*(1), 195-239.

Nichols, S. C. & Sheffield, A. N. (2014). Is There An Elephant In The Room? Considerations That Administrators Tend To Forget When Facilitating Inclusive Practices Among General And Special Education Teachers. *National Forum Of Applied Educational Research Journal, 27*(1&2), 31-44.

Nishimura, T. (2014). Effective Professional Development Of Teachers: A Guide To Actualizing Inclusive Schooling. *International Journal Of Whole Schooling, 10*(1), 214-230.

Ntinas, Konstantinos M., Asteriou-Yerofoka, S., Yiannaros, V., Koutsouridis, I., Nanna, A. & Papadimitriou, C. (2007). Greek Specialeducators' Behavior Analytic Skills .*Behavioral Interventions, 22*, 153–164. Doi: 10.1002/Bin.218

O'gorman, Elizabeth &Drudy, Sheelagh (2010). Addressing The Professional Development Needs Of Teachers Working In The Area Of Special Education/Inclusion In Mainstream Schools In Ireland. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 10,* 157-167. Doi: 10.1111/J.1471-3802.2010.01161.X.

Oliver, R.M., &Reschly, D.J. (2010). Special Education Teacher Preparation In Classroom Management: Implications For Students With Emotional And Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199. Doi: 10.4324/9780203817032.ch17

Pindiprolu, Sekhar S., Peterson, Stephanie M. &Berglof, Hollie (2007). School Personnel's Professional Development Needs And Skill Level With Functional Behavior Assessments In Ten Midwestern States In The United States: Analysis And Issues. *The Journal Of The International Association Of Special Education, 8*(1), 31-42.

Probst, Paul &Leppert, Tobias (2008). Brief Report: Outcomes Of A Teacher Training Program For Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 38*, 1791–1796. Doi 10.1007/S10803-008-0561-Y

Puckett, Kathleen., Judge, Sharon. &Brozo, William. (2009) Integrating Content Area Literacy And Assistive Technology: A Teacher Development Institute Southeastern Teacher. *Education Journal, 2*(2), 27-38.

Ribeiro, Jaime & Moreira, António (2010). ICT Training For Special Education Frontline Professionals . International. *Journal Of Emerging Technologies In Learning, 2*, 55-59. Doi:10.3991/ Ijet.V5s2.1218.

Sayeski, Kristin L. & Brown, Monica R. (2014). Developing A Classroom Management Plan Using A Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 119–127. Doi:10.1177/0040059914553208.

Schlessinger, C. (2014). Inquiry And Intellectualism: Professional Development For Inclusive Education. *Childhood Education, 90*(6), 458-461.

Shady, Sandra A.(2011).*Implementing and Supporting Inclusion in an Elementary School: An Action Research Study*. Doctoral thesis. Wilmington University, Education, 186pp.

Sharma, U., Loreman, T. &Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy To Implement Inclusive Practices. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. Doi:10.1111/J.14713802.2011.01200.X

Stough, Laura M., Montague, Marcia L., Landmark, Leena Jo, & Williams-Diehm, Kendra (2015). Persistent Classroom Management Training Needs Of Experienced Teachers. *Journal Of The Scholarship Of Teaching & Learning, 15*, 36-48. Doi: 10.14434/Josotl.V15i5.13784

Symeonidou, S., &Phtiaka, H. (2014). 'My Colleagues Wear Blinkers...If They Were Trained, They Would Understand Better'. Reflections On Teacher Education On Inclusion In Cyprus. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 14*(2), 110-119. Doi:10.1111/J.1471-3802.2012.01234.X

Tate, Mary E.(2013). *Supporting Novice Special Education Teachers Through Quality Professional Development.* Doctoral theses,Walden University, Education, 175pp.

Tzivinikou, Sotiria (2015). The Impact Of An In-Service Training Program On The Self-Efficacy Of Special And General Education Teachers. *Problems Of Education In The 21st Century, 64*, 95-107.

Urton, K., Wilbert, J. &Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion And Self-Efficacy Of Principals And Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2), 151-168.

Waitoller, F. R. &Artiles, A. J. (2013). A Decade Of Professional Development Research For Inclusive Education: A Critical Review And Notes For A Research Program. *Review Of Educational Research, 83*(3), 319-356. Doi:10.3102/0034654313483905

فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم فى تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

د./ أمال أحمد مصطفى محمد
كلية علوم الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق