الفصل السادس

برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة

هيام قطناني(*)

ملخص: تتناول هذه الورقة بشكل أساسي تطور برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وكذلك المقومات والعناصر الأساسية لبرامج إعدادهم. ويتم التركيز فيها على كل عنصر من هذه العناصر والتي تبدأ بأهداف التأهيل والاتجاهات المفاهيمية الأساسية في تأهيل المعلمين بشكل عام، ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص. أما من حيث محتوى هذه البرامج والتي تشكل العنصر الثاني لأي برنامج إعداد للمعلمين، فيتم الحديث عن الأسس الفلسفية للمعرفة المهنية التي يجب أن يزود بها المعلم، وما هي القاعدة المعرفية والمعايير الدولية لهذه القاعدة لمعلمي التربية الخاصة والاتجاهات العالمية والمحلية المختلفة في إعداد معلمي التربية الخاصة، والقضايا المختلفة التي ترافق هذا العنصر. أما العنصر الثالث في برامج إعداد المعلمين فهو التقييم، ويتحدث هذا الجزء من الورقة عن مفهوم التقييم ومصادره ونماذجه المختلفة، وأهداف التقييم والسياقات الاجتماعية المختلفة لتقييم برامج إعداد المعلمين ومن هي الفئات المعنية بتقييم هذه البرامج. يتناول الجزء الأخير قضايا ومشاكل برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في العالم العربي عامة وفي الأردن بشكل خاص.

مقدمة

لفهم عملية تأهيل المعلمين من جميع أبعادها المختلفة والمتعددة والمتناقضة والمتصارعة أحياناً أخرى، لا بد من فهم أربعة مواضيع ومناقشتها مناقشة عميقة توصلنا إلى فهم شامل وعميق لهذه العملية. أولا، لا بد من فهم أهداف ومكونات برامج تأهيل المعلمين، فالأهداف هي الغايات التي تسعى أي مؤسسة لتحقيقها سواء

(*) دكتوراه في التربية الخاصة - الجامعة الأردنية. أستاذة مساعدة في جامعة البلقاء التطبيقية-كلية الأميرة رحمة الجامعية-قسم التربية الخاصة.

كانت تربوية أو غير تربوية، وطبيعة الأهداف هي التي تحدد طبيعة المحتوى الذي سوف يتم من خلاله تحقيق هذه الأهداف، وبسبب تنوع برامج تأهيل المعلمين واختلافها من حيث الشكل البنيوي التنظيمي والمحتوى المفاهيمي، وما ينتج عن ذلك من اختلاف في أهدافها وفلسفتها وطبيعة ومحتوى مكوناتها وأساليبها في إعداد المعلم، وبسبب أن إعداد وتأهيل المعلم يتم ضمن مدىً واسع من المؤسسات التربوية من كليات إلى جامعات إلى مدارس يتم من خلالها التدريب الميداني، وهي قبل ذلك تتم ضمن سياق اكبر هو المجتمع الذي تتم فيه هذه العمليات، لا بد من فهم طبيعة وحجم المؤثرات المختلفة التي تؤثر في عملية تأهيل المعلمين بجميع أبعادها وجوانبها.

ولتكتمل الصورة لا بد من مناقشة وفهم الاتجاهات الحديثة المختلفة في تأهيل المعلمين وطبيعة الفلسفات المختلفة التي تنطلق منها هذه الاتجاهات والتي تحدد الأهداف والمحتوى الذي يتم من خلاله تأهيل المعلم.

لذا سيتم في هذه الورقة الحديث عن العناصر الرئيسية لبرامج تأهيل المعلمين في التربية الخاصة وهي:

- أهداف برامج تأهيل المعلمين
- محتوى منهاج تأهيل المعلمين
- أساليب تأهيل المعلم والتوجهات المختلفة في تأهيله
- تقييم برامج تأهيل المعلمين.

أولاً: تطور برامج تأهيل المعلمين في التربية الخاصة

لا يمكن فصل تطور تأهيل المعلمين في التربية الخاصة عن تطور التربية الخاصة نفسها، بوصفها حقلاً مميزاً ومختلفاً عن التعليم العادي، وذلك لأن التربية الخاصة انبثقت تاريخياً من عدم قدرة المدارس العادية على تلبية الاحتياجات الخاصة لمجموعة من الطلاب ورفضها لهم في المدارس العادية. من هنا جاءت الحاجة إلى معلمين خاصين قادرين على تلبية الاحتياجات الخاصة لمثل هؤلاء الطلاب خارج الصف العادي. ومع تطور الهوية المهنية بذلت الجهود في تطوير تدريب مهني متخصص لمعلمي التربية الخاصة (Crockett, 2002, p. 6).

وضمن هذا السياق بدأ التعليم الخاص يأخذ مساراً فرعياً معترفاً به من التعليم العام، ويتصف بخصائص مميزة ويحظى باهتمام متزايد. ولفترة طويلة من القرن التاسع عشر، جرت عملية التعليم الرسمي للأفراد المعاقين بشكل كامل وحصري خارج حدود المدرسة العادية، إما في المنزل أو في مؤسسات خاصة. ومع القبول الكبير لفكرة إمكانية تعليم أو علاج أو العناية بالأفراد ذوي الإعاقات حتى الشديدة منها، تأسست في القرن التاسع عشر عدة مؤسسات خاصة موجهة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وليس مجرد ايوائهم. من هنا بدأ التدريب المتخصص للمعلمين الذين يعملون في تلك المؤسسات، وتؤكد مارجريت وينزر Winzer أنه منذ أواخر القرن الثامن عشر وحتى بداية القرن العشرين، تم استعمال ثلاثة نماذج أساسية لتدريب المعلمين في التربية الخاصة: الأول برنامج التدريب في المؤسسة التي تعنى بالمعوقين، والثاني برنامج مركب يجري جزء منه في مدرسة عادية والجزء الآخر في مدرسة أو مركز للمعاقين، وأخيراً جرى تطوير برامج تأهيل خاصة في الكليات والجامعات (Osgood, 1999, p. 65).

ورافق تطور تدريب المعلمين نمو ملحوظ للمنظمات المهنية والجمعيات المتخصصة حصرياً بعملية تطوير الوعي، والفهم، وأصول التدريس المتعلقة بحاجات الأفراد ذوي الإعاقات. وقد بدأ ظهور هذه الجمعيات في النصف الثاني من القرن التاسع عشر (Hallahan & Kauffman, 1994, p. 150).

ويشير جابل ومكلوفلن (Gable & Mclaughlin, 1993, p. 9) إلى أنه لما أصبح الاختلاف واحداً من سمات تركيبة المدارس، سمحت لجان التعليم (١٨٣٨-١٩١٥) بعمل ترتيبات تعليمية خاصة مثل: المدارس المسائية والمهنية، أو صفوف خاصة للناطقين بغير الإنجليزية، او للطلبة الذين ثبت أن قدراتهم الأكاديمية والجسدية وسلوكاتهم الشخصية تحول دون مشاركتهم في الصفوف العادية، وهكذا وجد المزيد من برامج التعليم المتخصصة، وأهمها حركة الصفوف الخاصة التي قامت عام ١٨٧٩ وأطلق عليها انذاك اسم الصفوف غير المصنفة *ungraded classes* التحق بها ما نسبته ٣-٦% من مجموع طلاب المدارس الابتدائية.

أما المدرسون العاملون في الصفوف الخاصة، فكان يتم اختيارهم من بين أفضل المدرسين في المدارس العادية، ومن ثم يقوم مدير المدرسة، أو المدرسون السابقون من ذوي الخبرة، بتدريبهم لفترة وجيزة أثناء خدمتهم، ليصبحوا بعد سنوات خبراء في

هذا المجال. وكان هناك شرطان ينبغي توافرهما فيهما: الخصائص الشخصية العالية، والقدرة الفائقة في التدريس والمهارات اللازمة لذلك، ولم يكن هؤلاء المدرسون يحصلون على أي نوع من التدريب المتخصص والرسمي قبل الخدمة.

وبدأت في عام ١٩٠٤ حركة منح الشهادات للعمل في الصفوف الخاصة، وتطلبت معظم البرامج من المدرسين الالتحاق ببرامج تدريب أوسع واشمل من تلك التي يحتاجها المدرسون العاديون، وتمكن هؤلاء المدرسون من خلال هذا التدريب الموجه إلى حالات خاصة من التعرف على مصطلحات جديدة ومتخصصة والتزود بمعلومات ومعارف لم تكن متوفرة لهم، ولا لزملائهم في حقل التعليم العادي (Mcleskey & Waldron, 2002, p. 5). من هنا جاءت بداية الفصل بين التربية الخاصة والعامة، وتشكلت الهوية المهنية للتربية الخاصة ومفاهيمها، وتوالى إنشاء المؤسسات والبرامج القائمة على تأهيل المعلمين بطريقة مهنية. وكانت هذه البرامج تركز آنذاك على عملية الإعداد الفئوية الموجهة نحو فئات خاصة (Osgood, 1999, p. 70).

ومع ظهور حركة الدمج الناتجة عن مطالبات أهالي الأطفال المعوقين، وأسرهم، و في ضوء نتائج دراسات الفاعلية التي أظهرت أن التعليم الخاص لا يقدم شيئاً مميزاً في المواقع الخاصة، الأمر الذي أدى إلى استصدار قوانين رسمية تطالب بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الأقل تقييداً، بدأت برامج تأهيل المعلمين في التربية الخاصة بإعادة النظر في طرقها، وأساليبها في تأهيل المعلم الخاص للتعامل مع الأطفال في الأوضاع المدموجة (Hallahan & Kaufman, 2003, p. 83) وهكذا تطورت التربية الخاصة في العقود الماضية حتى غدت واحدة من المنظومات العلمية الآخذة بالتوسع والحداثة.

وتعد خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي حديثة العهد، فعلى الرغم من أنه قد بُدئ بتقديم هذه الخدمات في معظم البلدان العربية منذ الستينات من القرن الماضي، إلا أن تطورها النوعي والكمي حدث في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات فقد بدأت بعض البلدان العربية بإنشاء برامج لإعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس في التربية الخاصة منها: الاردن، والإمارات العربية المتحدة، البحرين، السعودية.

أما على صعيد تأهيل كوادر التربية الخاصة، فكان الوضع في معظم الدول العربية -كما يشير الخطيب والحديدي-غير مرضٍ، حتى أن عدداً من الجامعات في هذه الدول أخذت تميل نحو إلغاء أقسام التربية الخاصة بدلاً من أن تطورها.

ثانياً: إعداد معلم التربية الخاصة

يشير إميج وسويتزر (Image & Switzer, 1998, p. 217) إلى أنه غالباً ما يصور إعداد المعلمين وتأهيلهم وكأنه يتم في مؤسسة واحدة، ولكن الواقع هو غير ذلك، إذ يتم تأهيل المعلمين ضمن مدىً واسع من المؤسسات تتراوح بين الكليات الخاصة الصغيرة إلى الجامعات الكبيرة والمرموقة. وبسبب هذه الفروق الأساسية في الحجم والتوجهات والمصادر بين هذه المؤسسات، فإن الاختلافات بينها تبدو كبيرة.

وحقيقة الحال أنه لا يمكن فهم تعقيد عملية تأهيل المعلمين دون الرجوع إلى ما كتبه كوريغان وهيربرمان (Corrigan & Haberman, 1990) بهذا الشأن، اذ أوضحا السياق الذي يتم فيه تأهيل المعلمين من خلال تحليل عناصر مهنة التعليم وخصائصها، والمجالات المتعددة والمتفاعلة التي تؤدي دوراً مؤثراً في جميع عناصر مهنة التعليم. واستناداً الى أنظمة تأهيل المعلم بطريقة مهنية، ووفقاً لهذا التحليل، فإن هناك خصائص رئيسية وحاسمة لمهنة التعليم، تشكل الإطار لتحليل سياق تأهيل المعلمين، وتعتبر معايير مهمة في تحديد المهن في الوقت الراهن والمستقبل، وتشتمل على:

- الأساس المعرفي *knowledge base*: ويعني المعرفة المحددة والواضحة ومهاراتها التي يشترك فيها ممارسو المهنة الواحدة، ولا يتمتع بامتلاكها عامة الناس، ومن ليست له علاقة بهذا المجال المهني.

- ضوابط الجودة (النوعية) *quality control*: إذ تتطلب المهن بدون استثناء نظاماً متكاملاً من ضوابط الجودة. وتصمم عملية التقييم عادة، وكذلك الأدوات، بحيث تضمن امتلاك المختصين بهذه المهنة للمعرفة الأساسية والمهارات الضرورية التي تؤهلهم لممارسة المهنة. وبعض إجراءات التقييم هذه والسياسات كذلك موجهة للتأكد من جودة البرامج ونوعيتها، أما بعضها الآخر فموجه للتأكد من جودة أداء الأفراد والممارسين للمهنة، قبل مزاولتهم للمهنة وبعدها.

- المصادر *resources*: وتعني المصادر اللازمة كي يتمتع ممارسو المهنة بصفة الاحتراف مثل: الأدوات والتقنيات.

- شروط العمل *condition of practice*: ويقصد بها العوامل التي يجب توافرها في بيئة العمل حتى يثبت المهنيّ كفاءته، اذ عليه أن يتمتع بالاستقلالية والسلطة، وأن تتوفر له المصادر كي يستعين بها، ويطبق كل ما تعلمه من معرفة وخبرات في بيئة العمل الفعلية، ومن الضروري أن تكون شروط ممارسة المهنة مقبولة لدى المجتمع والمستفيدين الذين تخدمهم هذه المهنة.

أما المجالات التي تؤثر في تأهيل المعلم، فهي متعددة ومتفاعلة، وتؤدي معاً دوراً مؤثرا وديناميكياً ومستمراً ومتغيراً في جميع عناصر مهنة التعليم السابق ذكرها، وتشتمل هذه المجالات، كما حددها كوريغان وهيربرمان Corrigan & Haberman على: المجال الاجتماعي، والنظام الرسمي، والجامعة، والكلية، والمدرسة. وهذا ما يعرف على أنه السياق العام الذي يجري فيه تأهيل المعلمين.

ولو أُخِذ البعد الخاص بالأساس المعرفي في تأهيل معلم التربية الخاصة وتم تفحص المجالات المختلفة التي تؤثر فيه، لوجدنا أنه يتأثر بالمجتمع. والنظام الرسمي، والجامعة، اذ توجد ضمن هذه المجالات الكليات التي يتم فيها تأهيل المعلمين، وكذلك المدارس المتعاونة التي يتدرب فيها الطلبة المعلمون أثناء الدراسة ويعملون فيها بوصفهم معلمين بعد التخرج (Corrigan & Haberman, 1990, pp. 70-75).

ومن الأمثلة الواضحة في التربية الخاصة على تأثيرات المجتمع في الأساس المعرفي للمعلم، مطالبات الأهالي ودفاعهم عن حقوق أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة التي وصلت إلى ردهات المحاكم في الولايات المتحدة، وما نتج عنها من إصدار القوانين والتشريعات التي تطالب بحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الملائم، والتقييم غير المتحيز، والتدخل المبكر، وما يستلزمه ذلك من تعديل وتغيير في مناهج برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة التقليدية. وما إدخال مساقات جديدة في إعدادهم، مثل مساقات التدخل المبكر، وتعليم المهارات الاساسية وتطبيقات الحاسوب إلا أمثلة واضحة على تأثيرات المجتمع على الأساس المعرفي والأمثلة في هذا السياق لا حصر لها (Henderson et al., 2002, p. 15).

ثالثاً: مقومات برامج تأهيل المعلم في التربية الخاصة وعناصرها

تشتمل برامج تأهيل المعلمين، بشكل عام، وفي التربية الخاصة بشكل خاص، على العديد من العناصر التي تعمل في مواقع مختلفة ومنفصلة، لتقدم مدىً واسعاً من خبرات التدريب والتقييم لمجموعة كبيرة وغير متجانسة من المهنيين، الذين يؤدون أدوارا مهمة في تأهيل المعلمين في التربية الخاصة وهي:

- أهداف برامج تأهيل المعلمين.
- الأساليب والتوجهات المختلفة في إعداد المعلمين.
- محتوى برامج تأهيل المعلمين والأسس الفلسفية والقاعدة المعرفية للمنهاج.
- تقييم برامج تأهيل المعلمين (Doyle, 1990, p. 91; Feiman-Nemser, 1990, p. 130) (شريف، ١٩٩٠، ص ١٤؛ حجاج والشيخ، ١٩٨٢، ص ٤٥؛ عبد الله، ١٩٧٣، ص ٦٣).

وبالرجوع إلى العناصر الأربعة للمناهج وهي: الأهداف؛ والمحتوى؛ والأسلوب؛ والتقييم (مرعي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٤٨) يُلاحظ أنها تشكل العناصر الأساسية والمكونات الرئيسية لبرامج تأهيل المعلمين. وهذا يقود إلى القول أن هذه العناصر تشكل العوامل الأساسية لأي منهاج وعملية تعليمية-تعلمية، سواء حدثت هذه العملية في صفوف المدرسة العادية، أو الخاصة، أو في كليات تأهيل المعلمين العاديين أو معلمي التربية الخاصة.

فمجموعة الأهداف والفلسفة الكامنة خلفها تحدد طبيعة المحتوى الذي سيتم من خلاله تحقيق هذه الأهداف، وطبيعة المحتوى هي التي تقرر ماهية الأساليب التي ستستخدم لتوصيل هذا المحتوى للطلبة لتحقيق الأهداف السابقة، وعملية التقييم هي الإجراءات التي تستخدم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المحددة من خلال المحتوى والأساليب المستخدمة. وطبيعة الأهداف والمحتوى والاساليب هي التي تقرر نوعية الإجراءات التقييمية المستخدمة، ونتائج التقييم هي التي تقرر مدى ملاءمة الأهداف والمحتوى والأساليب، وتستخدم كتغذية راجعة للقائمين على هذه العملية (مرعي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٤٩).

١. أهداف تأهيل المعلم

تعتبر الأهداف المكِّون الأول والأهم، لأنها هي التي توجه بقية مكونات

وعناصر برامج تأهيل المعلمين، فأي مؤسسة تربوية لا بد أن تكون لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها. وترتكز أهداف أي مؤسسة لتأهيل المعلم على نقاط أساسية تدور حول تأهيل المعلم الكفء، والمؤهل تأهيلاً تربوياً وعلمياً، القادر على القيام بأعباء وظيفته، وعلى خدمة مجتمعه (شريف، ١٩٩٠، ص ١٧). ورغم أن هذه الأهداف التي أشير إليها فيما سبق تتسم بالعمومية، وهي تشير، بشكل عام إلى المهمة الرسمية لبرامج تأهيل المعلمين، إلا أن البيئات التي تنفذ من خلالها هذه المهمة تتغير بصورة كبيرة من برنامج لآخر تبعاً لفلسفة البرنامج، ومحتواه، والأسلوب الذي يتم من خلاله تحقيق هذه الأهداف، مما يجعل هذه الأهداف تختلف من برنامج لآخر. ومهما اختلفت الأهداف بين البرامج أو اتفقت، فإنه تبقى هناك الكثير من الأمور التي تحتاج إلى مراجعة من وقت لآخر، حتى تكون مؤسسة الإعداد على هدى وبينة من أنها تسير في الاتجاه الصحيح الذي يتماشى مع أُطُر أخرى ذات علاقة لا بد من أخذها بالحسبان. فمؤسسة إعداد المعلمين لا تعمل بمعزل عن المجتمع، بل هي قائمة من أجل إيجاد تأهيل المواطن الذي يخدم هذا المجتمع. ولذلك كثيرا ما تواجه مؤسسات التأهيل اختلافات في وجهات النظر بينها وبين القائمين على توجيه التعليم وواضعي سياسته أو مع العاملين في الميدان. وفي ظل سرعة التغير الذي تواجهه مجتمعات اليوم والتواصل الزماني والمكاني بين جميع أرجاء العالم الناتج عن تقدم التكنولوجيا بأشكالها المختلفة، أصبحت المعرفة المنقولة عبر الوسائل والقنوات المختلفة تنمو نمواً سريعاً ومطرداً، وهذا ما يطلق عليه في الوقت الحاضر اسم «الانفجار المعرفي». وفي ظل ظروف عالمية واجتماعية وعلمية كهذه، تصبح الأهداف التي تضعها أي مؤسسة تربوية بحاجة إلى تعديل وتطوير مستمرين، حتى تتمكن من مواكبة تلك التغيرات والتطورات (اليونسكو، ١٩٩٦، ص ٦٣).

ومع تغير مراكز الاهتمام بالنسبة للأنواع المختلفة للتعليم، إضافة إلى المتغيرات التربوية ومنها الاهتمام بفكرة التعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة، والاتجاه نحو مفاهيم جديدة، فانه لا بد من أن تسود العمل التربوي مفاهيم مثل: التعلم الذاتي، والتعلم المفتوح، والتعليم بالاستقصاء والاستكشاف وغيرها من المفاهيم، التي تؤكد جميعها أن أنماط التعلم التقليدية لم تعد صالحة للاستخدام في عصر الانفجار المعرفي، اذ أصبح من الواضح أن تقديم المعارف في صورتها الجزئية لن يفيد في

تلك التطورات الحديثة، وأصبح لزاماً على القائمين على أمر تأهيل المعلم أن يضعوا نصب أعينهم مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف لإعداد المعلم منها: أن تكون عملية التأهيل مساعدة له على النمو المهني المستمر، أي عملية متصلة. إن الإعداد داخل كليات التأهيل هو أفضل فرصة لوضع أسس الفهم الصحيح للمهنة ولتكوين الإطار المعرفي الخاص بالمهنة، وتنمية الشعور بالانتماء، وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحو المهنة وأن يكون من أهداف الإعداد مساعدة المتعلم على زيادة قدرته على مواجهة الظروف المتغيرة والتكيف معها؛ وأن ينمي من خلال إعداده مجموعة المهارات التي يحتاجها عمله التربوي وأدواته المختلفة التي عليه أن يقوم بها، وأن يكون قادراً على فهم المستحدثات التربوية الحالية والمستجدة واستيعابها (Bristiol et al., 2002, p. 19).

٢. الاتجاهات المختلفة في تأهيل المعلمين

لا يمكن في الواقع أن يستكمل الحديث عن أهداف تأهيل المعلم دون الحديث عن الاتجاهات والبدائل المفاهيمية *conceptual alternatives* المختلفة في تأهيل المعلم بشكل عام، التي يمكن القول أنها تنطبق على معلم التربية الخاصة أيضاً. ويشير هلاهان وكوفّان (Hallahan & Kauffan, 1994, p. 152) إلى أن هناك الكثير من التشابه بين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي في كثير من المسؤوليات، مثل: التخطيط للتعليم وتنفيذه باستخدام أساليب مختلفة، تتلاءم مع طبيعة المحتوى، وضبط الموقف الصفي، وتقييم الطلبة، وغيرها.

وتشير هذه الاتجاهات إلى مجموعة من الأفكار حول أهداف تأهيل المعلم وطرق إنجاز هذه الأهداف وتحقيقها. ونموذجياً تتطلب هذه الاتجاهات المفاهيمية تصوراً للتدريس والتعلم ونظرية عن التعلم من أجل التدريس، وكما يشير فيمن-نيمسر (Feiman-Nemser, 1990, p. 135) أن هذه الأفكار من شأنها أن توجه النشاطات العملية لإعداد المعلم، مثل: التخطيط للبرامج، وتطوير المساقات، الإشراف، التقييم. وسيتم في الجزء التالي استعراض أهم هذه الاتجاهات المفاهيمية في تأهيل المعلم والتي تبين من خلال المقارنة وجود الكثير من التداخل بينها من ناحية التصورات النظرية:

أ. التوجه الأكاديمي: ويمثل وجهة النظر التقليدية التي تفترض أن الهدف

الأساسي من وراء عملية تأهيل المعلمين يتمثل بتنمية القدرات المعرفية للمعلم، وتزويده بكم من المعارف يكفل له وفقا لهذه النظرة نقلها إلى التلاميذ، اذ يعتبر الجانب المعرفي بمثابة الفيصل في مدى صلاحية المعلم للتصدي لمهامه،وعليه، لا يتضمن الإعداد، وفقاً لهذه النظرة، شيئاً كثيراً عن الجانب المهني والاجتماعي أو الثقافي العام (حجاج والشيخ، ١٩٨٢، ص ٤٩). ووفقا لهذا النموذج، فإن القاعدة الأساسية للمدرس الفعال هي المعرفة في صلب التخصصات (Doyle, 1990, p. 101).

ب. **التوجه العملي/ البرجماتي**: يعترف أصحاب هذا الاتجاه ويدركون أن المعلم يتعامل مع أوضاع فريدة، لا يمكن التنبؤ بها جميعاً، وأن التدريب والممارسة العملية الطويلة هما المصدر الأساسي للمعرفة حول التدريس، وتتمثل الركيزة الهامة لهذا الاتجاه في اتخاذ الواقع المحور الأساسي لعملية تأهيل المعلم، ومن ثم جعل «التربية العملية»، المنطلق الرئيسي للبرنامج، من ناحية قيامها على ملاحظة واقعيات سلوك التلاميذ، ومناهج الدراسة، ودراستها، وتحليلها، وأساليب التعليم والتقويم، وذلك بإشراف أساتذة المعلمين وموجهي المدارس ومعلميها داخل جدران المدرسة، فالتربية العملية من هذا المنظور، تكون كالبوتقة التي تنصهر فيها مفاهيم المعلم -في طور الإعداد- مع واقع العمل بمهنته-وهذا يؤدي إلى تخريج معلم كفؤ واسع الخبرة (Feiman-Nemser, 1990, p. 140).

ج. **التوجه التقني**: ويركز هذا الاتجاه على المعرفة والمهارة بالتدريس، والهدف الأساسي هو تأهيل المدرس الذي يستطيع تحمل مسؤولية مهمة التدريس.

الاتجاه التقني يسير جنباً إلى جنب مع البحث عن أسس علمية للتدريس، ويعتقد المؤيدون لهذا الاتجاه، أن مستقبل التدريس بوصفه مهنة يتوقف على التطورات التي سوف تأتي من تراكم المعرفة العلمية وتطبيقها (Feiman-Nemser, 1990, p. 145).

ويشير فيمن ونيمسر (Fieman-Nemser, 1990) أيضاً إلى أنه لا يمكن التحدث عن التوجه التكنولوجي دون الحديث عن تأهيل المعلم استناداً إلى منحى الكفايات، من خلال قيام أساتذة المعلمين بوضع الكفايات التي يتعين على الطلبة المعلمين اكتسابها في برنامجهم، والمعايير التي سوف يقيِّمون على أساسها. ويتقرر مستوى

تقدم الطلاب في البرنامج الذي يعتمد على منحى الكفايات على إظهار الكفاية وليس مجرد إنهاء المساقات.

د. **التوجه الشخصي**: رأى كومز Combs أن المدرس الجيد هو «شخصية فريدة» يجاهد لتحقيق الذات، وهو المسهل والموجد للظروف التي تقود إلى التعلم، وتحقيقاً لذلك، يجب على المدرس أن يعرف طلابه بوصفهم افراداً، وبهذه المعرفة يمكنه اختيار المواد أو وضع المهام التعليمية التي تستجيب للاهتمامات، والحاجات والقدرات الفردية (Feiman-Nemser, 1990, p. 147)، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن برامج تأهيل المعلمين يجب أن ترَكز على المعلم بحد ذاته، وأن تذهب أبعد من مجرد إنتاج الممارس الكفء أو ناقل المعرفة الفعال أو معلم المهارات. وبدلاً من ذلك، ينبغي ان يكون التأكيد على نمط شخصيته، ونظرته، وأساليب تفكيره، وانفعالاته، واهتماماته وأحكامه، هذا فضلاً عن طاقاته، ومدى حيويته، وروح دعابته. وعليه فإن المهمة الأساسية لمؤسسات تأهيل المعلمين هي بحق تنمية شخصية المعلم (شريف، ١٩٩٠، ص ١٨).

هـ. **النموذج المهني التأملي** *the reflective professional*: وفقاً لهذا النموذج، فإن إعداد المعلمين يجب أن يشجع الطاقات التأملية للملاحظة، والتحليل، والتفسير، وعمل القرارات، وأن يكون المدرس أولاً قادراً على التساؤل عن التدريس، ومفكراً، وناقداً لعمله. القاعدة المعرفية لإعداد مدرسين تأمليين تتضمن المعرفة الشخصية، المعرفة المهنية للممارسة، والمعرفة المقترحة من البحوث الصفية والعلوم الاجتماعية والسلوكية. وانطلاقاً من هذا الإطار، فإن البحوث والنظريات لا تنتج قواعد أو إرشادات للتطبيقات الصفية المباشرة، ولكنها تنتج معرفة وطرقاً للتساؤل المفيد، والبحث للتفكير بالمشكلات والممارسات الصعبة، وفي الوقت نفسه، يُنْظَر لمهارات التدريس، على أنها جزء مهم من تأهيل المعلمين، ولكن ضمن إطار مفاهيمي يمكّن المدرس من تقرير متى يستخدم هذه المهارات المختلفة إضافة إلى مهارات البحث والاستكشاف (Feiman-Nemser, 1990, p. 150). وبالنظر إلى طبيعة التربية الخاصة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم المتنوعة والفريدة، التي لا يمكن تزويد المعلم قبل الخدمة بجميع المهارات اللازمة للعمل مع هذه الحاجات، ولكن يمكن تزويده بقاعدة معرفية مهنية عامة، وإعداده بشكل يشجع الطاقات التأملية للملاحظة والتفسير والتحليل، واتخاذ القرارات حول

المشكلات الصفية، والحاجات المتنوعة والفريدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالنظر إلى ميزات وخصائص هذا النموذج يمكن القول إن نموذج المعلم المهني التأملي هو من أنسب النماذج لتأهيل المعلم في التربية الخاصة (Maheady & Harper, 1993, p. 15; Mastropieri et al., 2001, p. 20; Lovingfoss et al., 2001, p. 18).

و. **نموذج المعلم المبدع** *the innovator*: يرى هذا النموذج ان تأهيل المعلم يجب ان يجعله مصدراً للإبداع والتجديد في المدرسة أكثر من كونه اعداداً على التكيف مع ما يسمى الواقع المدرسي، ويرى أيضاً أنه يجب أن لا يعد المعلمين وفقاً لمعايير تدريس معينة، وإنما استناداً الى آخر نتائج الأبحاث والنظريات. وضمن هذا الإطار؛ يمكن ان يكون تأهيل المعلمين تقنياً مع التركيز على كفايات محددة تستخدم في الفصل. أما التدريب الميداني في الصف العادي، فينظر إليه بحذر، لأن هذه الأوضاع تخضع المدرس المستقبلي لمعايير الممارسات التقليدية، وتقاوم الأفكار الجديدة والممارسات الخلاقة، وبناءاً عليه، يفترض أن يحدث التدريب الميداني في المكتبة، وتشيع وجهة النظر هذه بين المختصين السلوكيين والاجتماعيين والباحثين التربويين والعديد من أساتذة تأهيل المعلمين (Doyle, 1990, p. 100).

ويشير دويل Doyle أيضاً إلى أنه يجب ألا ينظر إلى هذه الأطر والنماذج على أنها منفصلة، علاوة على أن هذا الوصف الموجز لا يعكس، بشكل كاف، التنوع في وجهات النظر، إضافة إلى أن البرامج غالبا ما تكون انتقائية، وأن التوجهات والنماذج السابقة تعكس وجهات نظر في الجدل القائم حول أهداف تأهيل المعلمين، وتبين التعقيدات العديدة التي تكتنف اتخاذ القرارات حول المحتوى، وتوزيع الوقت، وممارسات التدريب، والقياس والتقييم في تأهيل المعلمين، وكذلك متطلبات وتوقعات الأبحاث التي تختلف كثيراً عن هذه الأطر. لذلك فإن التغير في الاتجاهات غالباً ما ينتج عن تغير في العلاقة المرئية بين البحث وإعداد المعلمين.

ويضيف فيمن ونيمسر (Feiman-Nemser, 1990, p. 130) في معرض تعليقه على تعددية الأطر المفاهيمية والتوجهات السابقة في تأهيل المعلمين، أن هذا نتاج للتوقعات المختلفة التي كونها الناس حول المدارس والمدرسين، وبسبب أنه في كل التجارب والمساعي الإنسانية المعقدة هناك دائما الكثير من الأهداف التي نسعى إلى

تحقيقها، فيجب أن يبقى البحث نشاطاً مستمراً في مجتمع تأهيل المعلمين، ويجب أن يساعد هذا البحث على ايجاد إطار عمل مفاهيمي يحدد المهمة المركزية الأساسية لإعداد المعلمين، وأنه في مجال كتأهيل المعلمين والذي يتشكل بفعل عوامل خارجية أكثر من الأهداف العقلانية الواضحة، يكون مثل هذا النوع من الوضوح المفاهيمي ضرورياً.

٣. محتوى برامج تأهيل المعلم

رأى توم وفالي Tom & Valli أن محتوى ومنهاج إعداد المعلمين الصحيح يجب أن يتكون من أربعة عناصر هي: الثقافة العامة، والمعرفة المتخصصة، والمعرفة المهنية، والمهارات الفنية.

ويقصد بالثقافة العامة؛ نوع الإعداد الذي سوف يمكِّن المعلم الطالب من رؤية العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة. أما المعرفة المتخصصة، فلا يقصد بها مجرد مزيد من المعرفة الأكاديمية فقط، وإنما هي نوع من التفكير التأملي الذي يؤهل المعلم للإختيار من عدة مواد وتكييف ما يختاره ليناسب الحاجات المختلفة للطلاب، وتعنى المعرفة المهنية البحث والتطبيق المنظم للنظرية والممارسة التربوية، في حين يقصد بالمهارة الفنية القدرة والمهارة في تقرير ماذا يدرس المعلم، وبأي طريقة، ومتى ولمن، وهذه المهارة يتم اكتسابها في المدارس التجريبية والنموذجية، التي تعمل مختبراً للبحث حول أصول التدريس ومراكز الممارسة الممتازة (Tom & Valli, 1990, p. 311).

أما شريف (شريف، ١٩٩٠، ص ١٧) فترى أن أهداف برامج تأهيل المعلمين ومكوناتها، ومحتوياتها التي هي أداة تحقيق الأهداف تتباين وتتفاوت من مجتمع لآخر، ومن برنامج لآخر أيضاً. إلا أن محتوى تأهيل المعلم في معظم مؤسسات الإعداد يضم مقررات ثقافية، ومهنية، وتخصصية، وأنها تنقسم إلى جانبين: جانب نظري وجانب يعرف باسم التربية العملية.

وفي الاتجاه نفسه قامت لجنة تأهيل المعلم التي شكلتها «رابطة الإشراف وتطوير المناهج الأمريكية» Association of Supervision and Curriculum Development بتحديد أربعة مكونات لبرامج إعداد المعلمين هي: الثقافة العامة، والتخصص، ودراسة علوم التربية، والممارسة المهنية للتدريس. ومن وجهة نظر

هذه اللجنة، تساعد الثقافة العامة الطلاب على أن يفكروا بما سيواجهونه من مشكلات شخصية واجتماعية، ويتشكّل هذا الجانب من الدراسات الإنسانية، وعلوم الحياة، وغيرها من العلوم الاجتماعية، بينما يركز جانب التخصص على أحد المجالات التعليمية؛ أي التي سيقوم الطالب بتعليمها، أما علوم التربية والممارسة المهنية للتدريس فتؤلف فيما بينها جانب الإعداد المهني للمعلم (حجاج والشيخ، ١٩٨٢، ص ٤٧).

رابعاً: الأسس الفلسفية للمعرفة المهنية للمعلم

ترتبط المعرفة المهنية بممارسات التدريس، أما من أين تأتي هذه المعرفة المهنية للمعلم، فهذا ما ناقشه توم وفالي Tom & Valli في حديثهما عن المعرفة المهنية للمعلمين وأسسها الفلسفية التي من دونها لا يمكن فهم الاختلافات في أهداف ومناهج وأساليب تأهيل المعلم وإدراكها، وربما التضاد أيضاً، في بعض الأحيان، في التوجهات المختلفة في تأهيل المعلمين، ويعتبر هذا الأمر ضروريا بشكل خاص، لأن فلسفة برامج تأهيل المعلمين لا تكون ظاهرة وجلية أو حتى موثقة في كثير من البرامج. ولفهم المعنى المنسوب للمعرفة المهنية للمعلم، وتحديد كيفية ارتباط هذه المعرفة المهنية بالممارسة وعلى أية أسس، قام توم وفالي Tom & Valli بفحص الافتراضات الكامنة خلف نظريتين من نظريات المعرفة المشهورة وهما الفلسفة اليقينية *positivism*، والفلسفة التأويلية *interpretivism* (Tom & Valli, 1990, p. 315).

١. الفلسفة اليقينية *Positivism*

تتصور الفلسفة اليقينية أو الوضعية العالم على أنه نظام تكاملي يتكون بدوره من أنظمة أصغر، وأخرى فرعية، وهذه جميعاً موجودة بشكل طبيعي، وهي مستقلة عن معرفتنا، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الظواهر الاجتماعية ليست استثناء من ذلك، بمعنى أنه يمكن دراسة الظواهر الاجتماعية بالمنهج نفسه الذي ندرس فيه العلوم الطبيعية. ولدراسة الظواهر الاجتماعية، فإن الأمر يحتاج إلى فهم الحياة الاجتماعية، ومن ثم فهم الأفراد الذين يشكلون المجموعة الاجتماعية من ناحية تكوينهم وسماتهم النفسية (Goodland & lovirt, 1993, p. 16). كما أن جميع الظواهر محكومة بعلاقة السبب – النتيجة، والمعرفة هي اكتشاف لهذه العلاقات، ويجب أن يتم ذلك

بطريقة موضوعية، أي بشكل مستقل عن وجهة نظر الباحث وقيمه، ومع الوقت تتراكم هذه المعرفة المكتشفة، وتأخذ شكل التعميمات التي هي ثابتة نسبياً، وخالية من السياق (Cohin & Manion, 1994, p. 11; Tom & Valli, 1990, p. 316). وكذلك الأمر فيما يتعلق بالمعرفة المهنية للمعلمين، إذ يتم النظر اليها على أنها تعميمات تراكمية ناتجة عن البحوث للعلاقات السببية بين المتغيرات ذات العلاقة بالعمليات التعليمية- التعلمية. أما قيم المعلمين، فتؤدي دور البوصلة، وذلك لاكتشاف وإظهار أي المتغيرات يجب دراستها.

ولهذا، يميل القائمون على برامج تأهيل المعلمين الذين يتبنون هذه النظرة إلى تنظيم المنهاج حول اختيار مجموعة من الأهداف المرسومة مسبقاً و/ أو الكفايات التي يزعمون أنها تمثل سلوكات التدريس الفعالة (Tom & Valli, 1990, p. 316).

٢. الفلسفة التأويلية/ التفسيرية *Interpretivism*

وهي نقيض الفلسفة اليقينية، إذ ترى بأن جميع الظواهر التي يتعامل معها الباحثون السلوكيون والاجتماعيون مغروسة (مثبتة) في أذهان الأفراد، كذلك يجب أن تُرى المعرفة بهذه الظواهر من وجهة نظر ومن خلال المعنى الذي يربطه المشاركون بهذه المعرفة. وعليه، يحتاج الباحثون إلى الانغماس في الأوضاع الاجتماعية ليكتشفوا ويفسروا ويفهموا، وحتما ستكون خصائص حصيلة هذه المعرفة محددة بسياقاتها ومشحونة بقيم الباحث، ومع ذلك فإن هذا لا يعني أن التفسير هو ذاتي بالكامل لأن على الباحث التقيد بقوانين ومبادئ المنهجية لعشيرة الباحثين الذين ينتمي اليهم، وعليه أيضاً استخدام البنى النظرية من الميادين ذات العلاقة بالمعرفة (Cohin & Manion, 1994, p. 13; Tom & Valli, 1990, p. 317).

ولقد أثرت وجهتا النظر المتنافستان هاتان في المحتوى الفعلي لإعداد المعلمين، فعلى سبيل المثال تميل اليقينية إلى تركيز محتوى مساقات إعداد المعلمين حول النتائج المتمخضة من أبحاث فعالية التدريس مثل بحوث العملية-الناتج *process-product* وهو نموذج اتبعته البحوث المعاصرة التي اهتمت بالتعليم الفعال. ويعتمد هذا النموذج على دراسة مدى الفعالية من خلال تحديد العلاقة بين مقاييس الأداء الصفي (العمليات) ومقاييس الأهداف (الناتج)، بعبارة أخرى في بحوث العملية والناتج تعتبر العمليات متغيرات تستخدم باعتبارها مؤشرات تابعة للتحصيل.

ويتم تبسيط عملية التعليم من خلال التخلص من عناصر السياق ومحتوى المنهاج، وهكذا تصبح النتائج عامة (Doyle, 1990). وقد لاقت نتائج نجاح هذا النموذج أصداء محلية وعالمية، وبذلت عدة جهود لترجمة هذه النتائج عمليا لاستخدامها في برامج تأهيل المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها. وأصبح هذا النموذج البحثي أساساً مهماً لحركات الإصلاح التعليمي، بكلمات أخرى اعتبر هذا النموذج من جانب الجميع بأنه إجابة ملائمة عن التساؤل حول مدى فعالية التعليم. وهدف هذا النموذج للرد على القائلين إن المعلمين لا يؤثرون في تحصيل الطلاب (Doyle, 1990). ويورد دويل Doyle أيضا أن البحوث حول معرفة المعلم وسلطته التي جاءت رداً على شيوع نتائج بحوث العملية والناتج وسيطرتها على برامج تأهيل المعلمين، إذ ركزت على النظرة الخاصة (غير المحايدة) حول التعليم وتأهيل المعلم، التي يتم فيها اعتبار أساليب التدريس بديهية تحصل دون تخطيط؛ ولحصول هذا يعتمد المعلمون على فهمهم الخاص للموقف، وعلى أهدافهم، وقيمهم، وعلاقاتهم. ويعتقد البعض أن المعرفة المهنية تتأثر بالموقف والحدس والتجربة، وعليه، يكون التركيز في تأهيل المعلم على العمليات التي تحفز ردوده الشخصية وفهمه الخاص. وتكون المعرفة الناتجة عن هذه العمليات معقدة، وتعتمد على التجربة وشخصية غير محايدة، وقد ينتج عن هذا التوجه الشخصي، رفض لكل الاقتراحات العامة حول أساليب التدريس. ومن الواضح توافق هذه النظرة مع الفلسفة التفسيرية (Doyle, 1990, p. 95).

ويضيف دويل Doyle وكأنه يريد التوفيق ما بين الفلسفة اليقينية والتفسيرية في المعرفة المهنية لإعداد المعلم بقوله: "يجب ألا تقتصر المعرفة الخاصة باعداد المعلم على المعلومات الناتجة عن بحوث (العملية – الناتج) فقط، اذ أنها تضيق مجال تأهيل المعلم لأنها تجرد أساليب التدريس من خصوصيتها عندما يتم تبسيطها إلى تعميمات عامة تستخدم لأغراض ضبط الجودة فيما بعد، وهذا لا يعني في الوقت نفسه رفض نتائج البحوث في تأهيل المعلم، واقتراحاتها، وإنما يجب استخدامها في تشكيل معرفة المعلم حول التدريس مع تقدير ملائم لقيمة ومحددات تعميم هذه المعرفة على المواقف المختلفة، بمعنى آخر يجب على المعلم الا يتقيد بتعميمات أو قواعد أو أساليب تدريس عامة جامدة دون الأخذ في عين الاعتبار السياق الذي تطبق فيه هذه الأساليب (Doyle, 1990, p. 97).

خامساً: القاعدة المعرفية لمعلمي التربية الخاصة

يستخدم مصطلح القاعدة المعرفية هنا للإشارة الى عدد من المبادئ والمهارات التي تساعد في تعليم الطلاب المعاقين، وتحوي القاعدة المعرفية النظريات والتطبيقات العملية، والمبادئ الأخلاقية، والقوانين والتشريعات، وتعتبر كل هذه أساس التدريس، ويفترض في تأهيل المعلم وخبرته أن يكون الأساس المعرفي (ما يعرفه المعلم) مرتبطاً بالمعرفة الإجرائية (الإجراءات المستخدمة) وبالمعرفة الزمنية (متى تستخدم هذه الإجراءات)، كما يفترض بأن التعليم مهنة معقدة وغامضة وتتطلب معلمين مؤهلين للغاية، وهناك اعتقاد بأن الأساس المعرفي في تغير وتطور مستمرين. لذلك على المعلمين مواكبة هذه التطورات (Gable & Mclaughlin, 1993; Henderson et al., 2002; Kerns, 1996; Yacom & Cossairt, 1996; Mcleskey & Waldron, 2002; Crockett, 2002).

وأشارت مراجعة الأدب التربوي بشأن هذه القاعدة المعرفية إلى ثلاثة مجالات مميزة نسبياً لهذه المعرفة: المجال الأول يوضح ما يمكن أن يكون مهما وذا قيمة لما يجب على معلمي التربية الخاصة أن يعرفوه دون التركيز على موضوع الدمج، والمجال الثاني يقترح المعرفة اللازمة للمعلمين العاديين لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج، أما المجال الثالث فيركز على ما هو معروف عن التعليم الفعال والتدريس بغض النظر عن الدور المهني لمعلم التربية الخاصة أو المعلم العادي، وهذا المجال الأخير يشير إلى قاعدة المعرفة المشتركة وجوهرها *core of knowledge* لجميع المعلمين سواء كانوا معلمين عاديين أو معلمي تربية خاصة (York & Reynolds, 1998, p. 820).

١. المعرفة اللازمة لمعلمي التربية الخاصة

تسيطر قوائم الكفايات التي وضعتها المنظمات المهنية على الأدب المختص بالقاعدة المعرفية لمعلمي التربية الخاصة، وتمثل هذه الكفايات «ما يفترض» أن يمتلكه معلم التربية الخاصة والناجمة عن إجماع الآراء بين المهنيين (Blanton, 1992, p. 29). وتعتبر جمعية الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) رائدة في هذا المجال، وقد بدأت أول تجربة لها عام ١٩٦٦ عندما تبنت التقرير المسمى «المعايير المهنية لإعداد الكفاءات في التربية الخاصة»،

والذي يتضمن المعرفة والمهارات اللازمة للممارسة المهنية والمتخصصة في التربية الخاصة، واستمر العمل بهذا التقرير باعتباره مرشداً أساسياً لجميع أنشطة المعايير المهنية حتى عام ١٩٧٦ عندما تم استبداله بالتقرير المسمى «الخطوط الموجهة لإعداد كوادر التربية الخاصة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة» الذي تبنته جمعية الأطفال غير العاديين CEC آنذاك، واستمر تطوير هذه المعايير جارياً حتى ظهرت هذه المعايير في شكلها النهائي الذي تبنته الجمعية، وأطلق عليه اسم «دستور الأخلاق ومعايير الممارسة المهنية» Code of Ethics and Standard for Professional Practice ومن ثم حدث تطوير آخر لهذه المعايير عام ١٩٩٢. ووصف رينولدز Reynolds القاعدة المعرفية لمعلمي التربية الخاصة والتي تشتمل على: المبادئ الأخلاقية والقانونية، والنظرية والأنظمة التربوية التدريسية وأهمها: التدريس المباشر، التعليم الفعال، التحليلات السلوكية؛ وإدارة الصفوف، وتعليم المهارات الأساسية، وتعليم الاستراتيجيات السلوكية واستراتيجيات تنظيم الذات، والتقييم، واستخدام التكنولوجيا، والاعتماد الإيجابي بين الطلاب ذوي الحاجات الخاصة والطلبة العاديين، والتواصل والإرشاد، والعمل مع الآباء، والتعليم التفاعلي لتحقيق التغير المعرفي (Reynolds, 1990, p. 420).

وقد رأى رينولدز Reynolds أن هذه المجالات من المعرفة مهمة لجميع المعلمين، ولكنها مهمة بشكل خاص لمعلمي التربية الخاصة الذين يقدمون خدمات مباشرة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. المعرفة اللازمة للمعلمين العاديين

للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأوضاع المدموجة، حدد آدمز Adams مجموعة كبيرة من الكفايات والمعرفة المهنية للمعلمين العاديين مع الأخذ بالاعتبار تلك اللازمة للدمج الفعال، أبرزها قياس حاجات الطلبة ووضع الأهداف، وتصميم التعليم، وتدريس المهارات الأساسية، وفهم ظروف الإعاقة، وإجراء استشارة مهنية، وإدراك طبيعة الدمج، والوعي بالإنجازات وأنظمة الدعم والمصادر الموجودة، وإدارة البيئة التعليمية، وإظهار الكفاءة في التواصل الشخصي، وفهم القضايا القانونية وإدراكها، والقدرة على تحليل المهمة وتدريس المهارات الاجتماعية (Adams, 1987, p. 7).

وأقرت الجمعية الوطنية لاعتماد تأهيل المعلمين National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE) مؤخراً المعايير الجديدة التي طورتها جمعية الأطفال غير العاديين CEC والمعتمدة على الأداء لإعداد معلمي التربية الخاصة والترخيص لهم، وتنقسم هذه المعايير الجديدة إلى ثلاثة أجزاء:

- معايير الخبرات الميدانية والممارسة الإكلينيكية *field experiences and clinical practice standard*
- معايير أنظمة التقييم *assessment system standards*
- معايير محتوى التربية الخاصة *Special Education Content standards*

وستكون برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مطالبة باستخدام هذه المعايير الجديدة المعتمدة على الأداء لتقييم برامجها ابتداء من عام ٢٠٠٣ (CEC, 2002, p. 3).

وفي ما يلي ذكر للمعايير الخاصة بالمحتوى كونها تحدد القاعدة المعرفية اللازمة لإعداد معلمي التربية الخاصة.

المعيار الخاص بالمبادئ الأساسية. المعيار المتعلق بخصائص الطلاب المتعلمين وتطورهم. المعيار المتعلق بالاستراتيجيات التعليمية. المعيار المتعلق بالفروق الفردية التعلمية. المعيار المتعلق بالبيئة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية. المعيار المتعلق باللغة. المعيار المتعلق بالتخطيط للتعليم. المعيار المتعلق بالقياس والتقييم. المعيار المتعلق بالممارسة المهنية والأخلاقية. المعيار المتعلق بالتعاون (CEC, 2002, p. 4).

سادساً: الاتجاهات المختلفة في إعداد معلمي التربية الخاصة

يعمل معلمو التربية الخاصة في العديد من المواقع التي تتراوح بين مراكز الإقامة الدائمة حتى الصفوف العادية (متصل بالتربية الخاصة) ويتعاملون مع فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن مراحل عمرية مختلفة. وفي ضوء القوانين والتشريعات الجديدة ومبادرات الإصلاح المختلفة التي انعكست إيجاباً على برامج تأهيل المعلمين العاديين ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، برز العديد من القضايا والتوجهات المختلفة المتعلقة بطبيعة البرامج التدريبية ذات المدى الواسع من

النماذج التي تركز على تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة للمستقبل (Yacom & Cossairt, 1996, p. 21)، وستتم في هذا الجزء مناقشة بعض هذه النماذج والقضايا المتعلقة ببرامج تأهيل معلمي التربية الخاصة.

١. التأهيل الفردي والتأهيل المزدوج

ويعني أن يكون معلمو التربية الخاصة مؤهلين بشهادة للتعليم العادي وشهادة للتربية الخاصة، حتى يكونوا قادرين على التعامل مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وإذا ما أصبح هذا الاتجاه شائعاً، فإنه سيؤدي إلى مزيد من الدمج (Lovingfoss et al., 2001, p. 23; Kerns, 1996, p. 15).

٢. تأهيل المعلمين للمرحلة الابتدائية حتى الصف الثاني عشر مقابل التأهيل الذي لا يرتبط بمستوى معين

يعني تأهيل المعلم للعمل مع فئة واحدة من الأعمار، أو مع جميع الأعمار، ويبدو أن كلا الأسلوبين مطلوب، وهذا يعتمد على أسس التوظيف، وطبيعة الأدوار والمسؤوليات التي سيقومون بها (Conderman, et al., 2002, p. 9).

٣. الخدمات المباشرة والخدمات غير المباشرة

في الماضي كان يتم تأهيل معظم معلمي التربية الخاصة لتدريس الطلاب ذوي الحاجات الخاصة بشكل مباشر في صفوف خاصة أو في مدارس خاصة أو في غرف مصادر، أما الآن، فيعمل معلمو التربية الخاصة بشكل غير مباشر، مع الأطفال، إذ يقدمون الإرشاد لآبائهم أو لمعلمي الصفوف العادية. ومن الضروري مراعاة مدى تأهيل معلمي التربية الخاصة للتدريس المباشر وغير المباشر عند تصميم برامج تأهيل المعلمين (Crockett, 2002, p. 44; Yacom & Cossairt, 1996, p. 22; Gable & Mclaughlin, 1993, p. 7).

٤. التأهيل الفئوي والتأهيل اللافئوي

ركزت برامج تأهيل المعلمين في التربية الخاصة تاريخياً على تزويد المعلمين بقاعدة معرفية للعمل مع فئات أساسية من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: الإعاقة العقلية، والإعاقات الحسية، وذوي مشكلات النطق، واللغة، أي ما نطلق

عليه اسم الاتجاه التصنيفي أو الفئوي حالياً *categorical approach* (Osgood, 1999)، وبرزت العديد من الشكوك حول هذا الاتجاه، ووجدت دراسات التقييم أن معظم الفئات والتصنيفات للأطفال وتأهيل المعلمين للعمل مع فئات محددة غير مبررة بأي دليل (Lovingfoss et al., 2001). لذلك برز الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي *non categorical approach* والذي يعتمد على طبيعة الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين وليس الفئات التي ينتمون إليها، إذ يُعتقد أن على برامج تأهيل المعلمين العمل على تزويد المتدربين بمهارات وقدرات عامة تمكنهم من تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة حسب طبيعة المشكلة، وعمر الطفل، وليس فئة الإعاقة (Lovingfoss et al., 2001, p. 24).

٥. الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية وتوحيد إعداد معلمي التربية الخاصة والعامة

تحتم التغيرات الجوهرية التي تحدث في المدارس والمتطلبات الجديدة المفروضة على المعلمين، البحث عن طرق أخرى جديدة في تأهيل المعلمين الممارسين، وأحد التحديات التي تواجه تأهيل المعلمين هي الحاجة إلى أن يعمل مدرسو التربية الخاصة والعادية معاً، وهناك عناصر أساسية يجب مراعاتها عند تصميم إعداد موحد (مدمَّج) للمعلمين أهمها: تحديد القاعدة المعرفية العامة التي تحدد ما الذي يحتاج المعلم الجديد إلى معرفته، وإعداد المدرسين للعمل التعاوني الذي يتطلب اشتراكهم في دراسة مساقات مشتركة، وتطوير خبرات نموذجية في الميدان (Daane et al., 2000, p. 19; Johnson, 2001, p. 7).

٦. الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات

ويقوم هذا الاتجاه على تحديد المهارات والمعارف والقدرات العامة المتصلة بالمحاور الرئيسية في العملية التعليمية الخاصة التي يجب أن تتوافر لدى المعلم، ليستطيع تدريب الطفل المعوق بشكل فاعل وتعليمه. وفي العادة يتم صياغة هذه المهارات والقدرات على هيئة أهداف سلوكية يتم تحقيقها من خلال المعلومات النظرية، والخبرات والنشاطات العملية التي توفرها برامج التدريب قبل الخدمة (Karnes et al., 2000, p. 16).

سابعاً: تقييم برامج تأهيل المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة

١ . مفهوم التقييم

يُعد ميدان التقييم التربوي ميداناً سريع الانتشار والازدهار، مما يؤدي إلى حدوث بعض الارباكات في هذا المفهوم لسببين: أولاً لأن معظم التقنيات والإجراءات المستخدمة في التقييم التربوي تحتاج لمهارة ومعرفة منهجية، في حين أن بعض التربويين ليسوا على اطلاع بمثل هذه القضايا، ثانياً لأن الباحثين يختلفون في معتقداتهم حول طبيعة التقييم التربوي.

وهناك الكثير من التعريفات المختلفة للتقييم الناتجة عن اختلاف الباحثين في معتقداتهم حول التقييم، ويعتبر تعريف تايلر *Tyler* المعروف وهو «عملية تقرير مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية» من أقدم التعريفات وأشهرها (Guba & Lincoln, 1981, p. 46) وهناك تعريف آخر مهم للتقييم وهو «جمع المعلومات واستخدامها لاتخاذ قرارات حول برنامج تربوي» (Stufflebeam & Webster, 1983, p. 25). وفي عام ١٩٨١ قامت اللجنة المتحدة لمعايير التقييم التعليمي The Joint Committee on Standard for Educational Evaluation بتوضيح معنى «اتخاذ القرار» بأنه «فحص مدروس لجدوى شيء ما وجدارته» وعرفت الجدوى *worth* بأنها مساهمة مشروع ما (أو برنامج تعليمي ما) بالنظام الذي ينتمي إليه أو مدى قيمته الخارجية، في حين عُرِّفت الجدارة *merit* بأنها القيمة غير الظاهرية لبرنامج تعليمي ما والتي تترتب على إجراءاته، من ثم توصل المقيمون إلى اجماع كبير حول تعريف التقييم «كقياس/تقدير للجدارة أو الجدوى» وفي برامج تأهيل المعلم، تعد جدوى البرنامج الدرجة التي يقتنع فيها مديرو المدارس بالمعلمين الجدد العاملين في مدارسهم، وتكون الجدارة الدرجة التي يقدّر فيها الطلاب والطاقم في البرنامج تجاربهم وخبراتهم، ويعتبر كلا الجانبين ضروريين للتقييم (Galluzzo, 1990, p. 85).

وبعد ذلك عرّف كرونباخ Cronbach التقييم بأنه «فحص منظم للأحداث التي تجري في البرنامج ولنتائج هذه الأحداث، ويتم هذا الفحص بهدف تحسين هذا البرنامج والبرامج الأخرى التي تحمل الهدف العام نفسه» (Al-smadi, 1999, p. 33).

وأشار ورذن وساندرز (Worthen & Sanders, 1987, p. 99) إلى أن هذه التعريفات تفتقر للحكم على الهدف، وهناك العديد من الكتّاب الذين أكدوا على أهمية تقييم هذا الجانب، منهم، بلوم Bloom وستيك Stake إذ يعرف التقييم بأنه "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. . . الخ، وأنه يتضمن استخدام المحكات *criteria* والمقاييس *standards* والمعايير *norms* لتقدير مدى كفاءة الأشياء، ودقتها، وفعاليتها، ويكون التقييم إما كمياً أو كيفياً.

٢. علاقة نظريات المعرفة بمنهجيات التقييم

يفترض نموذج الموضوعانية أو اليقينية *positivism* الذي يعرف باسم المنهج العلمي، ويمثل النظرة التقليدية للعلم والمعرفة بأنه وبالرغم من أن الحقيقة ذات طبيعة شخصية غير محايدة للفرد، إلا أن الحقائق الخاصة بمجموعات من الأفراد يجب أن تكون حقيقة واحدة لا غير، وهذه الحقيقة موجودة في المحيط الخارجي. وعليه، يجب أن يكون الباحث موضوعياً في عرضها، ويهدف هذا النموذج لاستخراجها وتعميمها في حالات وسياقات ومجموعات متعددة، كما أنه يستخدم البيانات الكمية التي يتوصل إليها الباحث باستخدام الاستقراء المنطقي، والتحليل الإحصائي.

أما النموذج الثاني، فهو التأويلية أو التفسيرية *interpritivism*، ويفترض بأن الحقيقة متعددة وشخصية، والباحث يتفاعل مع موضوع دراسته. وعليه، فإنه لا يمكن أن يكون موضوعيا بشكل مطلق، ويهدف هذا البحث إلى استيعاب مدى تعقيد المواقف وتميزها، ويستخدم البيانات النوعية.

٣. نماذج/ أساليب التقييم

يستخدم مفهوم نموذج *model* في معظم الأحيان لوصف «مفهوم أو منهج أو أسلوب للقيام بالتقييم»، ويستخدم هذا المفهوم لتحديد تنوع التطبيقات والفلسفات تجاه الممارسات التقييمية، وتقنيات جمع البيانات أو حتى كعرض بياني لخطة التقييم. ورأى ستيك Stake أن نماذج أو أساليب التقييم هي محاولات مسبقة للإقناع؛ أي أنها مرشد لإجراء التقييم، وأن نماذج التقييم تساعد المقيم في تحديد

أنواع المعطيات التي يجب أن يتم جمعها وممن ولماذا، وسيتم عرض بعض أساليب التقييم المستخدمة في الأدب بشكل مختصر (Nevo, 1983, p. 3).

أ. التقييم المعتمد على الأهداف

يتأثر هذا النموذج بعمل تايلر Tyler الذي كان سائداً قبل الستينات، ويحكم على البرنامج بأنه ناجح عندما يتم تحقيق الأهداف طويلة المدى والأهداف السلوكية المشتقة من الأهداف طويلة المدى (Goodland & Lovirt, 1993؛ العلوي، ٢٠٠١، ص٢٣؛ شريف، ١٩٩٠، ص ١٧).

ب. التقييم التكويني، التقييم الختامي والتقييم غير المعتمد على الهدف

في التقييم التكويني يعمل المقيم على تحسين برنامج أو مشروع أو مجموعة من المواد ما زالت قيد التطوير. أما في التقييم الختامي، فيعمل المقيم على تقييم مزايا مشروع أو برنامج أو مواد اكتملت. وهناك مفهوم التقييم غير المعتمد على الهدف، الذي يقوم فيه المقيم بالابتعاد عن أي تواصل مباشر مع أهداف البرنامج التي وضعها المخططون، وجمع معطيات التقييم حول أهداف البرنامج المقصودة وغير المقصودة للحكم على جدارته (العلوي، ٢٠٠١، ص ٢٤؛ شريف، ١٩٩٠، ص١٧، Galluzzo, 1990, p. 100).

ج. نموذج CIPP للتقييم

يرادف مفهوم CIPP أربعة أنواع من التقييم: السياق *context*، المدخلات *input*، العملية *process*، وتقييم النتائج *product evaluation*. وقام ستفلبيم Stuffulbeam بتطبيق هذا النموذج عام ١٩٨٢ على برامج تأهيل المعلمين، وعرف التقييم بشكل شامل، اذ أوضح دور التقييم في مساعدة مخططي البرامج في اتخاذ القرارات، واعتبر التقييم انه «عملية وصف المعلومات الخاصة بجدوى وجدارة بعض أهداف البرنامج، وتصميمه، وتنفيذه، وأثره في التحسين، وفي تحقيق حاجات الأفراد، وفي تعزيز الفهم، والحصول على هذه المعلومات وتطبيقها» (Stufflebeam & Webster, 1983, p. 26).

د. التقييم التوضيحي والتقييم الاستجابي

يميز هاوس (House, 1983) بين الأسلوب النفعي *utilitarian* وبين أسلوب

تعددية الحدس *pluralist intuition* في التقييم. ويوازي هذا التمييز بين نظريات المعرفة الموضوعانية والذاتانية *subjectivist- obejctivist* وعلاقتهما بأساليب التقييم. ويهدف الأسلوب النفعي في التقييم إلى تحديد قيمة البرنامج حسب فوائده الكلية لكل مستخدميه، ويختزل هذه الفوائد (التاثيرات) على شكل علاقة أو دليل واحد مشترك (على سبيل المثال المتوسط الحسابي)، وتميل هذه الأساليب مثل: أسلوب تحليل النظم، والأسلوب الموجه للإدارة (نموذج CIPP)، والاساليب ذات الأهداف السلوكية (الأسلوب الموجه للهدف) إلى استخدام النظرية الموضوعانية في المعرفة والمنهجية الكمية.

وتعتمد أساليب التقييم التعددية مثل: الأسلوب التوضيحي *illuminative*، والأسلوب الاستجابي *responsive* على تحديد مدى تأثير البرنامج في المشاركين بشكل فردي، وتميل لتبني النظرية الذاتانية في المعرفة، واستخدام المنهجية النوعية (House, 1983, p. 27).

ثامناً: أهداف تقييم برامج إعداد المعلمين

هناك أربعة أهداف لإجراء دراسات تقييم برامج تأهيل المعلم هي:

- **المساءلة** *accountability*: وهي درجة إجراء التقييم لتحقيق معايير الاعتماد الخارجية لإجازة المعلمين. وكما ذكر سابقاً، فقد اشتملت معايير CEC التي أقرتها NCATE على معيار بالنسبة لتقييم البرامج (CEC, 2002). وفرضت العديد من منظمات إجازة المعلمين قيام طاقم البرنامج بجمع معطيات لتستخدم بهدف صنع القرارات (Stolworthy, 2000, p. 22; Avery, 2001, p. 19).

- **التحسين والتطوير** *improvement*: يجب إجراء هذه التقييمات حتى يكون المشاركون على علم بنقاط قوة وضعف البرنامج ومن كل الجوانب، ولا تختلف المعلومات المطلوبة من المشاركين لاتخاذ القرارات حول مناهج تأهيل المعلم عن المعلومات الضرورية لتحقيق الهدف الأول، ولتحقيق الهدف الثاني، يتم الاهتمام بتفسير هذه المعطيات، ونشرها، واستخدامها (Wilcox et al., 2002)، ويعتقد ولكوكس وزملاؤه، أن تقييم البرامج يضبط البرامج الناجحة، ومن ثم يضبط الجودة مما يزيد الثقة بالمعلمين الخريجين.

- **الفهم** *understanding*: كلما فهم مقدمو الخدمات تجارب المعلمين قبل الخدمة، زادت الآراء المشتركة، ومن ثم سيكونون قادرين على اتخاذ قرارات حول إكمال البرنامج، أو تعديله، أو إيقافه (Cline, 1999, p. 13). ولا يسهل تمييز التقييمات المستخدمة لهذا الهدف، وليتم تميزه عن الهدفين السابقين يجب تحديد مدى مشاركة مقدمي الخدمات في عملية التقييم. وعليه يكون التقييم عملية اجتماعية، تهدف إلى جذب مشاركة مقدمي الخدمات قدر المستطاع (Warren & Curley, 1998, p. 55; Avery, 2001, p. 19).

- **المعرفة** *knowledge*: الهدف الرابع لإجراء التقييمات هو المعرفة عن تأهيل المعلم، وهناك ميل تاريخي لاستخدام تقارير التقييم في تفسير بعض الحقائق، ومن الصعب تعميم نتائج تقرير تقييم في إحدى المؤسسات على مؤسسة أخرى، فنتائج إحدى المؤسسات قد لا تكون صحيحة عند تطبيقها على مؤسسة أخرى، إلا إذا قامت بجمع معطيات مشابهة. وقد تكون الأساليب والتقنيات هي القابلية للتطبيق والتعميم على أكثر من مؤسسة لتأهيل المعلم. اذ تستخدم هذه الأساليب للإجابة عن بعض التساؤلات وليس لإيجاد نتائج ثابتة (Galluzzo, 1990, p. 20; Avery, 2001, p. 20).

ويشير جالوزو (Galluzzo, 1990, p. 22) إلى علاقة الأهداف الأربعة لتقييم برامج تأهيل المعلمين ببعضها البعض وإلى أنه يجب أن يهدف تقييم برامج تأهيل المعلم إلى تطوير قاعدة معرفية شاملة حول العلاقات بين سياقاته، ومدخلاته، وعملياته، ومخرجاته. وبالرغم من أن التقييمات تجري بهدف زيادة الفهم والمعرفة للبرنامج، إلا أنها تسهم في تحقيق هدفي المساءلة والتطوير أيضاً. كذلك يهدف تقييم مؤسسة أو برنامج إلى تطوير خطة طويلة المدى لتحسين البرنامج بشكل عام.

المراجع

حجاج، عبد الفتاح والشيخ، سليمان الخضري (١٩٨٢). **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية بجامعة قطر**. قطر: مركز البحوث التربوية-جامعة قطر.

شريف، نادية محمود (١٩٩٠). **تقويم أداء كلية التربية من وجهة نظر الميدان: دراسة تقويمية**. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

عبد الله، عبد الرحمن (١٩٧٣). **دور التربية العملية في إعداد المعلمين**. عمان: دار الفكر.

العلوي، خالد اسماعيل (٢٠٠١). «تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي». **المجلة التربوية، العدد ٦١، المجلد ١٦**.

مرعي، توفيق؛ القواسمي، رشدي؛ علاونة، شفيق؛ سلامة، كايد وخالد، يوسف (١٩٩٣). **طرائق التدريس والتدريب العامة**. ط١. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

اليونسكو (١٩٩٦). **التعلم ذلك الكنز المكنون**. تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. الأردن: مركز الكتب الاردني.

Adams, P.R. (1987). **A Review and Synthesis of Teacher Competencies Necessary for Effective Mainstreaming**. Final report Washington, Dc: U.S, Department of Education.

Al-Smadi, Y.M. (1999). **Evaluation of the "Class-Teacher" Pre-Service Teacher Education Program at the University of Jordan**. Unpublished doctoral dissertation. Brighton, UK: University of Sussex.

Avery, L. (2001). ''Teacher Evaluation''. **Report Review, Vol. 23**, Issue 4.

Blanton, L.P. (1992). ''Preservice Education: Essential Knowledge for the Effective Special Education Teacher''. **Teacher Education and Special Education, Vol. 15**, Issue 2.

Bristiol, V.J.; Kinzer, S.L. & Ridener, B. (2002). ''The Teacher Education Alliance (TEA): A Model Teacher Preparation for the Twenty-First Century''. **Education, Vol. 122**, Issue 4.

CEC (2002). Guidelines for the Preparation of the Special Education Program, CEC. **Professional Standards and Practice Unit**. Cecprof@cec.sped.org 703-264-9484.

CEC Performance-Based Standards (2002). **CEC Professional Standards**.

Cline, T.R. (1999). **Program Assessment**. Addison-Wesly Publishing Company, Inc.

Conderman, G.; Katsyannis, A. & Franks, D. (2002). ''Program Assessment Practices in Special Education Teacher''. **Preventing School Failure, Vol. 45**, Issue 4.

Corrigan, D. & Maberman, M. (1990). "The Context of Teacher Education", In Houston, W.; Habeman, M. & Sikula, J. (eds.): **Hand book of Research on Teacher Education**. London: Macmillan Publishing Company.

Cohin, L. & Manion, L. (1994). **Research Methods in Education: London Routledge**.

Crockett, J.B. (2002). ''Special Education's Role in Preparing Responsive

Leaders for Inclusive Schools". **Remedial & Special Education**, **Vol. 23**, Issue 3.

Daane. C.J.; Berine-Smith, M. & Lathman, D. (2000). "Administrators and Teachers Perception of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades". **Education**, **Vol. 121**, Issue 2.

Doyle, W. (1990). "Themes in Teacher Education Research", In Houston, W.; Habeman, M. & Sikula, J. (eds.): **Hand book of Research on Teacher Education**. London: Macmillan Publishing Company.

Feiman-Nemser, S. (1990). "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives", In Houston, W.; Habeman, M. & Sikula, J. (eds.): **Hand book of Research on Teacher Education**. London: Macmillan Publishing Company.

Gable, R.A. & Mclaughlin, V.L. (1993). "Unifying General and Special Education Teacher Preparation". **Preventing School Failure**, **Vol. 37**, Issue 2.

Galluzzo, G.R. (1990). **Evaluation of Preservice Teacher Education Program**.

Goodland, J. & Lovirt (1993). **Integrating General and Special Education**. New York: Macmilla.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003). **Exceptional Learner, Introduction to Special Education.** U.S.A: Allyn & Bacon.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (1994). **Exceptional Children: Introduction to Special Education**. 6th ed. U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.

Henderson, S. J.; Paredes, L.N. & Gonzales, D. (2002). "Student Teacher Preparation: A Collaborative Model to Assist At-Risk Student". **Preventing School Failure**, **Vol. 46**, Issue 2.

House, E. (1983). "Assumptions Underlying Evaluation Models", In Madus, G.F., Scriven, M. & Stufflebeam, D.L. (eds.): **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Service Evaluation.** Kluwer-Nijhoff: Boston.

Imag, D.G. & Switzer, T.J. (1998). "Changing Teacher Education Programs: Restructuring Colligat-Based". In Sikula, J.: **Hand Book of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan Publishing Company.

Johnson, L.R. (2001). "Inservice Training to Vacilitate Inclusion: An Outcomes Evaluation". **Reading & Writing Quarterly**, **Vol. 16,** Issue 3.

Karnes, F.A.; Stephens, K.R. & Whorton, J.E. (2000). "Certification and Specialized Competencies for Teacher in Gifted Education". **Roeper Review**, **Vol. 22**, Issue 3.

Kerns, G.M. (1996). "Preparation for Changes in General and Special Education: Dual Certification Graduate Perspectives". **Education**, **Vol. 117**, Issue 2.

Lovingfoss, D.; Molloy, D.E.; Hares, K.R. & Graham, S. (2001).

"Preparation, Practice, and Program Reform: Crafting the University of Maryland's Five-Year, Multicatigorical Undergraduate Program in Special Education". **Journal of Special Education**, **Vol. 35,** Issue 2.

Maheady, L. & Harper, G.F. (1993). "The Reflective and Responsive Education (RARE): A Pre-service Training Program to Prepare General Education Teacher to Instruct Children and Youth with Disability". **Education and Treatment of Children**, **Vol. 16,** Issue 4.

Mastropieri, M.A. (2001). "Is the Glass Half-Full or Half- Empty? Challenges Encountered by First Year Special Education Teacher". **Journal of Special Education, Vol. 35**, Issue 2.

McLeskey, J. & Waldron, N.L. (2002). "School Change and Inclusive Schools Lessons from Practice". **Phi Delta Kappan, Vol. 84,** Issue 1.

Nevo, D. (1983). "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature". **Review of Education Research, Vol. 53**, Issue 1.

Osgood, R.L. (1999). "Becoming a Special Educator: Specialized Professional Training for Teachers of Children with Disabilities in Boston 1870-1930". **Teachers College Record**, **Vol. 101**, Issue 1.

Reynolds, M.C. (1990). "Educating Teacher for Special Education Students", In Houston, W.; Habeman, M. & Sikula, J. (eds): **Hand book of Research on Teacher Education**. London: Macmillan Publishing company.

Stolworthy, R.L. (2000). "Follow-up Studies of Undergraduates in Teaching Education to Assure Quality Teachers". **ERIC Document Reproduction Service Education.**

Stufflebeam, D.L. & Webster, W.J. (1983). "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation", In Madus, G.F.; Scriven, M. & Stufflbeam, D.L. (eds.): **Evaluation Models; Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.**

Tom, A. & Valli, L. (1990). "Professional Knowledge for Teachers", In Houston, W.; Habeman, M. & Sikula, J. (eds.): **Hand Book of Research on Teacher Education.** London: Macmillan Publishing Company.

Warren, P.B. & Curely, R.E. (1998). "Evaluation, Accountability and Audience: How Demands for Accountability Undercut Program Development". **Education**, **Vol. 118**, Issue 4.

Wilcox, D.J.; Putnam, J. & Wigle, S.E. (2002). "Ensuring Excellence in the Preparation of the Special Educators through Program Evaluation". **Education, Vol. 123**, Issue 2.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). **Educational Evaluation.** Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

Yacom, D.J. & Cossairt, T. (1996). ‘‘Consultation Courses Offered in Special Education Teacher Training Program: A National Survey’’. **Journal of Education and Psychology Consultation**, **Vol. 7**, Issue 3.

York, J.L. & Reynolds, M.C. (1998). "Special Education and Inclusion", In Sikula, J.: **Hand Book of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan Publishing Company.