

إعداد معلم التربية الخاصة فى
ظل سياسة الدمج

أ.د/ عبد الرقيب أحمد البحيرى
أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية
جامعة أسيوط - جمهورية مصر العربية

ملخص الدراسة

يشهد مجال التربية الخاصة Special education تطوراً كبيراً خاصة مع دخولنا الألفية الثالثة وما يتوقعه العالم من حدوث طفرة في كل المجالات نتيجة التقدم السريع في وسائل الاتصال وتكنولوجية المعلومات، بالإضافة إلى ما يشهده مجال التربية الخاصة من تطور سريع في تكنولوجيا الأجهزة التعويضية والتكنولوجية المعينة Assistive technology وتكامل النموذج الطبى لأى نوع من العجز أو الإعاقة مع النموذج النفسى والتأكيد على أهمية برامج التدخل العلاجى المبكر Early Intervention. وقد بات من الواضح أن أعداد الأطفال ذوى الإعاقات الذين يتم تعليمهم فى فصول التعليم العام سوف يزداد بطريقة ملحوظة خلال الأعوام القليلة القادمة. وترجع هذه الزيادة إلى عاملين متصلين بالإصلاح والتطوير الذى يشهده مجال التربية الخاصة الأول هو مبادرة التعليم النظامى Regular Education Initiative، والثانى هو الدمج الشامل Full Inclusion. وفى ضوء نظرية الدمج، كان علينا نحن المختصين بمجال التربية الخاصة فى العالم العربى أن نعيد التفكير فى كيفية إعداد معلم التربية الخاصة فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين حيث أكدت الدراسات أن إعداد الأفراد المؤهلين للقيام بأعباء التربية الخاصة هو أحد المشكلات الملحة التى تواجه الحكومات والهيئات المعنية بمجال التربية الخاصة، ونود أن نلقى الضوء فى هذه الورقة البحثية على عددٍ من القضايا التى تفرض نفسها على إعداد معلم التربية الخاصة مثل:

- 1- توضيح بعض الجوانب فى نظرية الإشتمال أو الدمج الشامل Inclusion حتى يسهل علينا التعرف على الصعوبات التى تعترض تطبيق هذه النظرية على أرض الواقع فى البلدان العربية.
- 2- الاهتمام بالمشكلات التى يواجهها المعلم الجديد Novice Teacher فى مجال التربية الخاصة والتعرف على العوامل التى تسهم فى نجاحه أو فشله.
- 3- مراعاة التوزيع الجغرافى لإعداد معلم التربية الخاصة وهذا يعنى ضرورة أن يتلقى معلم التربية الخاصة قدراً من الإعداد الذى يؤهله للتعامل مع تحديات البيئة التى يعمل فيها سواء الريف أو الحضر مع الاستفادة من وسائل تبادل المعلومات فى عملية الإعداد.
- 4- الأخذ بتجربة الاستعانة التى تم تطبيقها فى الدول المتقدمة والتى تشير إلى الاستعانة بمجموعة من الأفراد يساعدون معلم التربية الخاصة وهؤلاء أطلق عليهم اسم أشباه المتخصصين Paraprofessionals أو أشباه المعلمين Paraeducators الذين زادت الاستعانة بهم فى تلك الدول المتقدمة بل وتغيرت أدوارهم من مجرد الأعمال الكتابية والإشراف على التلاميذ إلى مساعدة المعلم فى التدريس والتنسيق مع أبناء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وجميع أفراد أسرهم، وتسهيل Facilitation عملية التضمين فى المجتمع.

أصبحت عملية تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فى مدارس منفصلة عن أقرانهم العاديين أمر يشغل بال القائمين على التعليم وكذلك آباء هؤلاء الأطفال. فقد أشارت دراسات (Cheote, 1997; Dyches, 1995; Fuchs & Fuchs, 1990, 1995; Lipsky & Gartner,) (1990; Stainback & Stainback, 1990, 1992) إلى أن هناك العديد من الآثار السلبية التى تظهر عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقات فى مدارس منفصلة حيث تنخفض دافعيتهم ذ وتقديرهم لذواتهم، كما تنخفض فرص هؤلاء الأطفال فى التعلم عن طريق الملاحظة Observational Learning من خلال نمذجة الأقران Peer Modeling. بالإضافة لذلك فإن المعلمين والوالدين قد تكون لديهم توقعات منخفضة بشأن التحصيل المدرسى لهؤلاء الأطفال وذلك فى حالة وجودهم فى بيئة تعليمية منعزلة. (Clasberry & Lian, 1997)

ولذا ظهر هناك الآن اتجاه لم يعد من خلاله معلم التربية الخاصة هو الوحيد الذى يدرس للتلاميذ ذوي الإعاقات بل كما يقول (Choate, 1997) " كل المعلمين يتحملون مسئولية تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ".

وهكذا نجد أن اتجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى برامج التعليم العام أصبح يفرض نفسه على كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية.

وعلى الرغم من الاختلافات بين التلاميذ ذوي الإعاقات والتلاميذ العاديين إلا أن العديد من الأهداف التعليمية تظل واحدة للفئتين مثل: أن يصبح المتعلم أكثر ثقة ، أن يكون قادراً على التفاعل بإيجابية مع أقرانه ، أن يحترم الآخرين ، أن يتعلم التواصل بفاعلية مع الآخرين ، أن يكتسب ويستخدم مهارات حل المشكلات.

1- الدمج : Inclusion

ظهر مصطلح الدمج بمعنى Mainstreaming بعد المقال الذى نشره Loyd Dunn (1968) والذى ذكر فيه أن نتائج الأبحاث أظهرت أن الأطفال ذوي الإعاقات قد حققوا تقدماً أكاديمياً عندما تم وضعهم فى الفصول النظامية بدلاً من الفصول الخاصة. وطالب Dunn معلمى التربية الخاصة بأن يقاوموا نظام الفصول الخاصة التى تصيب الطفل بمشاعر الخزي والشعور بالنقص.

ثم جاء مصطلح الدمج بمعنى Inclusion ليشير إلى مزيد من الاتجاه نحو دخول الأطفال ذوي الإعاقات فى التعليم النظامى، وقد يبدو لمعظم الدارسين أن المصطلحين متشابهين إلا أن مصطلح Maistreaming كان تركيزه الأول على التواجد الجسمى Physical Presence للطفل فى حجرة الدراسة النظامية وبذلك قد يبدو هذا المصطلح سطحى فى حين أن مصطلح Inclusion يعنى أن يكون هدف التعليم للأطفال ذوي الإعاقات هو الإدماج الحقيقى لكل طفل فى الحياة الكاملة

للمدرسة أى أن هذا المصطلح يرحب بالطفل ذوى الإعاقة فى المنهج، البيئة، والحياة الاجتماعية، ومفهوم الذات عن المدرسة.

ويشير مصطلح الدمج إلى الدمج الجزئى Partial Inclusion أو الدمج الكلى Full Inclusion ويعتمد مستوى الدمج على شدة وعدد الإعاقات وكذلك على مستوى الدعم الإضافى المتوفر لكل تلميذ. (Fuchs & Fuschs, 1994)

وهكذا يعرف الدمج الشامل على أنه : "وجود نظام تعليمى موحد من بداية التعليم الرسمى يشمل كل الأفراد بطريقة عادلة".

وطبقاً لقانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات Individuals with Disability Education Act (IDEA) فإنه على المدارس أن تسعى جاهدة إلى تعليم الأطفال ذوى الإعاقات فى مدارس وفصول التعليم العام مع توفير بعض خدمات الدعم الإضافية لهؤلاء التلاميذ. ولا يعنى الدمج الشامل بالضرورة أن يتم تعليم كل التلاميذ باستخدام نفس طرائق التدريس أو أن نتوقع من كل التلاميذ أن يحققوا نفس الأهداف التعليمية. (Stainback & Stainback, 1990)

بل إن الدمج الشامل يعنى أن يتم تقديم برامج تعليمية ملائمة لكل التلاميذ بحيث تكون هذه البرامج قادرة على أن تعكس احتياجات الأفراد وقدراتهم مع تقديم الدعم الملائم اللازم لدعم النجاح. وقد يتمثل الدعم اللازم فى وجود تدريس خاص Specialized instruction، أجهزة معينة Adapted equipment، فريق خاص من الأفراد لتقديم الرعاية Specialized personnel.

ويعنى الدمج فى التعليم أن يتم تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى برامج التعليم العام حيث يتلقون خدمات دعم مستمرة، ويجب أن يتضمن هذا الدمج تزويد كل التلاميذ، العاديين وذوى الإعاقات بخبرات طبيعية ومغذية من أجل النمو والنجاح.

وفى هذا الصدد نجد أن المدرسة التى تطبق نظام الدمج هى المدرسة التى تعلم كل التلاميذ فى فصول التعليم العام وفيها يتم تقديم برامج تعليمية للتلاميذ تتسم بإثارة التحدى غير أنها مناسبة لاحتياجات وقدرات كل تلميذ، والمدرسة التى تطبق نظام الدمج هى المدرسة التى يكون لكل شخص فيها مكان يشعر فيه بالقبول ويلقى الدعم من الأقران، المعلمين، المجتمع. (Kelly, 1993)

وبناءً على ذلك نستطيع القول أننا نعنى بالدمج : أ - أن يتم إدخال كل طفل ذى إعاقة فى التعليم النظامى العام إلى أقصى حد ملائم لاحتياجاته مع الاحتفاظ بالخدمات التى يمكن أن يقدمها له نظام التربية الخاصة ، ب- أن ينظر كل المعلمين إلى تعليم الأطفال ذوى الإعاقات على أنه مسئولية مشتركة وميزة فى نفس الوقت ، ج- أن يكون هناك التزام بمشاركة الأطفال ذوى الإعاقات فى كل جانب من جوانب الحياة المدرسية ، د - أن كل طفل يجب أن يكون له مكان ويلقى ترحاب وقبول فى التعليم العام.

وينصح (Smith & Hilton 1997) باستبدال مصطلح Full inclusion بمعنى الدمج الشامل بمصطلح Optimal inclusion ليعنى الدمج الأمثل والذي يتلائم مع احتياجات كل طفل.

ويتضح مما سبق أن الغرض الأول للدمج الشامل هو زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات وكذلك تحسين علاقات الأقران، ومع ذلك فإن من أهم الجوانب التي يتطلبها نظام الدمج الشامل هو التوافق الاجتماعي الناجح من جانب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بيئة التعليم العام.

غير أن القضية التي تشغل بال معلمى التعليم النظامى العام هي كيف يتم دمج هؤلاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين دون أن يؤثر ذلك على نوعية وجودة التدريس للأطفال العاديين؟ وهى القضية التي تثير قلقاً أيضاً لدى آباء الأطفال العاديين.

وقد عبر العديد من المعلمين عن قلقهم من حيث مدى استعدادهم لنظام الدمج. (Lian, Booth & Surfus, 1996).

وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن معلمى الفصول النظامية لديهم اتجاهات أقل نحو الدمج من الإداريين. وفي دراسة حديثة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية واشتملت على 7000 معلمى الفصول النظامية ظهر أن 45% منهم قد دعموا مفهوم الدمج في حين رفضه 55% رأوا ضرورة وضع التلاميذ ذوي الإعاقات في فصول خاصة بهم. (Scruggs & Mastropieri, 1996)

ومن أوجه النقد التي وجهت لنظام الدمج أن هذا النظام قد أكد على ضرورة إحداث تغييرات جذرية في نظام التعليم العام وفي مسؤوليات معلمى التعليم النظامى بدون دراسة ما إذا كان هؤلاء المعلمون سوف يدعمون ويتقبلون هذه التغييرات أم لا. وفي هذا الصدد كشفت دراسة "Minke, Bear, 1996" والتي قامت بمسح عن اتجاهات المعلمين نحو سياسة الدمج أن معلمى التربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو اتجاه الدمج. وكذلك معلمى التعليم العام الذين يعملون في مدارس تنفذ نظام الدمج في حين أن معلمى التعليم العام بالنظام التقليدى ليست لديهم اتجاهات إيجابية نحو نظام الدمج ويرونه صعب التنفيذ.

وهناك عدد من المعوقات التي تعوق تنفيذ سياسة الدمج في مجتمعنا العربى منها اتجاهات المعلمين، نقص الإمكانيات، نقص الدعم الإدارى، نقص التدريب.

وقد ركزت دراسة (McNally, Cole, Waugh, 2001) على مدى تأثير توافر نوعين من الدعم الإضافى لحجرة الدراسة على أداء كل من معلمى الفصول النظامية الذين لديهم تلاميذ ذوي إعاقة ذهنية، واشتمل نوعى الدعم الإضافى على الدعم الإضافى للمنهج والذي يشير إلى أى مصادر مادية إضافية (كتب، برامج علاجية، برامج إثراء، أجهزة كمبيوتر، برامج كمبيوتر) تستخدم لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة داخل حجرة الدراسة، وتمثل الثانى فى الدعم الإضافى من الأشخاص والذي يشير إلى الحاجة إلى أشخاص آخرين (معلمين متخصصين، مساعدين، متطوعين، وسائل تعليمية)

يمكن توظيفهم لدعم عملية الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقات. وقد وضح أن مثل هذه المعينات يمكن أن تزيد من اتجاهات المعلمين نحو قبول الدمج، كما أن لهذه المعينات تأثير على أداء التلاميذ ذوي الإعاقات.

ومن أجل نجاح برامج الدمج فى التعليم دون أن يؤثر ذلك على الأطفال العاديين يقترح (Clasberry, Lian, In Press) عدداً من الاستراتيجيات التى تساعد المعلم فى تعليم تلاميذه العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة فى بيئة واحدة ومن هذه الاستراتيجيات استخدام مساعد المدرس Teacher assistant أو من يطلق عليهم مصطلح Paraprofessional، التكيف التدريسى Instructional adaptation ، تكيف المواد Material adaptation، التعلم التعاونى Cooperative learning، التعليم عن طريق فريق Team teaching ، التكنولوجيا المساعدة Assitive technology ، الخدمات الاستشارية Consultant services ، التعليم عن طريق الفريق Peer tutoring ، المنهج متعدد المستويات Multi - level curriculum ، المنهج البديل Alternative curriculum ، تداخل المنهج Curriculum overlapping ، المساعدة الجسمية من جانب القرين Peer physical assistance ، التدريس المتجول Itinerant teaching.

بالإضافة لذلك فإن برامج التعليم الفردى Individualized Education Programs (IEPS) حددت نوع التسكين الأكثر ملاءمة بالنسبة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقات. (Smith, Polbway, Patton & Dowdy, 1995)

وتتطلب عملية الدمج للأطفال ذوي الإعاقات فى التعليم العام المزيد من المرونة Flexibility، القابلية للتكيف Adaptability والدعم Support. وحيث أن الأطفال ذوي الإعاقات قد تكون لديهم فى الغالب ظروف جسمية أو معرفية تحد من عملية استيعابهم فعلى المعلمين أن يقوموا بإحداث بعض التعديلات فى أنشطة حجرة الدراسة لتسهيل مشاركة هؤلاء الأطفال فى عملية التعلم.

وفى مقال قدمه الباحثون فى معهد أبحاث الطفولة المبكرة عن عملية الدمج تم تحديد جوانب حجرة الدراسة التى ينصح بعمل بعض التعديلات فيها من أجل تسهيل تعلم الأطفال ذوي الإعاقات وتشمل:

- الدعم البيئى : Environmental support وتتضمن تعديل البيئة الفيزيائية لزيادة مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقات.
- تكيف ومواءمة المواد : Materials adaptation ويعنى تعديل المواد بما يدعم عملية الاستقلال.
- تبسيط الأنشطة : Activity simplification مثل تقسيم أو كسر المهام المعقدة إلى عدد من الخطوات أو المهام الصغيرة.
- تفضيلات الطفل : Child prefernces أى استغلال الأنشطة التى يفضلها الطفل.
- أجهزة خاصة : Special equipment استخدام أجهزة تساعد الطفل على التكيف والمشاركة.

- دعم الكبار : Adult support

- دعم الأقران : Peer support

- دعم غير مرئى أو ملاحظ : Invisible support أى ترتيب أحداث تقع طبيعياً لدعم عملية الدمج.

ويعد استعداد المدرسة لتطبيق نظام الدمج هو مفتاح إنجاح هذا النظام أو فشله. وقد حدد

(Schultz, 1994) عشرة نقاط تعد بمثابة ضروريات من أجل المساعدة فى تقبل سياسة الدمج:

(1) الاتجاهات : Attitudes فعلى المعلمين والإداريين أن يعتقدوا فى أن الدمج سوف يودى إلى تحسين التعليم والتعلم.

(2) العلاقات : Relationships أن التعاون والصدائة بين جميع التلاميذ يجب أن يكون هو المعيار الأساسى للعمل.

(3) دعم التلاميذ : Support for students يجب أن تتوفر الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة من أجل نجاح عملية التعلم لعدد متنوع من التلاميذ.

(4) دعم المعلمين : Support for teachers يجب أن يتاح للمعلمين الفرصة للتدريب الذى سوف يضعهم للعمل مع مجتمع متنوع من التلاميذ.

(5) القيادة الإدارية : Administrative leadership يجب أن يكون لدى الإداريين الحماس لسياسة الدمج من أجل إزالة كل العوائق والتغلب على المشكلات التى تظهر فى الأفق.

(6) المنهج : Curriculum يجب أن يكون المنهج مرناً بما فيه الكفاية حتى يتاح لكل تلميذ أن يصل لأقصى مدى من قدراته فى الإنجاز.

(7) القياس : Assessment يجب قياس التقدم ومدى تحقيق الأهداف بطريقة تعطى صورة دقيقة لانجازات كل تلميذ.

(8) تقويم البرنامج وفريق العمل : Program and staff evaluation يجب وضع نظام System لتقويم النجاح الكلى للمدرسة فى توفير بيئة دمج مناسبة لكل تلميذ.

(9) اشتراك الوالدين : Involvement of parents يجب أن يتفهم الآباء خطة وفلسفة اتجاه الدمج بل ويجب أن يساعدوا فى تنفيذ هذه السياسية.

(10) اشتراك المجتمع : Involvement of community يجب أن يتم إعلام المجتمع وإشراكه من خلال إصدارات المدرسة ووسائل الإعلام عن الجهودات المبذولة لدعم المواطنة الكاملة للتلاميذ ذوى الإعاقات فى الحياة المدرسية والمجتمعية.

إذاً يمكن القول بأن التدريب والإعداد العام للدمج الشامل يجب أن يشتمل على المعرفة بالإعاقات، وتشجيع الاتجاهات الإيجابية، والإمام بالقضايا الاخلاقية والقانونية، وبناء علاقات التعاون. بالإضافة لذلك فإنه من الواجب وجود نوع من الإعداد الخاص للمعلمين والإداريين العاملين

في مجال التربية الخاصة في مجالات القياس، مهارات التعاون المتقدمة Advanced collaboration skills، الممارسات الفعالة في التدريس المباشر وتقديم الخدمات، وتقويم النواتج التربوية.

2- المشكلات التي تواجه معلمى التربية الخاصة الجدد

إن المهمة الصعبة المتمثلة في إعداد معلمين للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقات أصبحت أكثر تحدياً، وتشير تقارير قسم التعليم في دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المدارس الأمريكية تواجه نقصاً متزايداً في الأفراد المؤهلين للعمل في هذا المجال. (Miller, Brownell,) (Smith, 1999)

كما تشير الأبحاث والدراسات أن عدداً من المعلمين الذين يلتحقون بالعمل في تدريس الأفراد ذوي الإعاقات لا يلبثون أن يتركوا هذا المجال. (Brownell, Smith & McNellis, 1997) ولذلك فقد دعا (Mastropieri, 2001) إلى حل يتمثل في دراسة ما الذي يحدث من خبرات أثناء السنة الأولى من تدريس المعلمين للأفراد ذوي الإعاقات؟ حيث أن خبرة السنة الأولى تعتبر ركناً أساسياً في عملية التطبيع الاجتماعي للمعلم ونمو اتجاهه نحو المهنة والعمل مع هذه الفئة من الأفراد (Kilgore & Griffin, 1998). وبالتالي فإنه من المهم أن نقوم بفحص خبرات السنة الأولى لدى معلمى التربية الخاصة لتحديد المتغيرات ذات الصلة بالخبرات الإيجابية والسلبية، وهذا الأمر سوف يساعدنا على تحسين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وأنظمة الدعم Support Systems للمعلمين في المدارس.

ويرى (Mastropieri, 2001) أن هناك عدد من القضايا التي تمثل أهمية لدى المعلمين الجدد للتربية الخاصة نذكر منها :

أ - الأدوار والمسئوليات : Roles and responsibilities

فمن الواضح أن مهام وأدوار معلمى التربية الخاصة تتسم بالتعدد والتنوع، ويأتى في مقدمة هذه المسئوليات مسئولية التدريس. ويذكر عدد من معلمى التربية الخاصة الجدد أنه بينما يكون هناك العديد من الأدوار والمسئوليات المكتوبة في إجراءات وسياسات المدرسة، فإن هناك أدوار ومسئوليات أخرى يتم تحملها ضمناً بالإضافة إلى بعض المهام التي يتم تكليفهم بها من جانب الإدارة المدرسية، وهو الأمر الذي يمثل عبئاً غير متوقفاً من جانب المعلمين الجدد، وبالتالي من الواجب أن تقوم برامج إعداد الأفراد للعمل في التربية الخاصة بتبصيرهم بالأدوار والمسئوليات العديدة التي تنتظرهم عند التحاقهم بالعمل في مجال التربية الخاصة.

ب- التنافر بين برامج الإعداد والمهام الوظيفية :

Mismatch between preparation program and job assignment

حيث يتم تكليف المعلمين ببعض المهام والوظائف التي لم يتم إعدادهم للقيام بها، وهذه القضية قد تزداد مع مرور الوقت لسببين، فمع الاتجاه حالياً إلى نظام الدمج يزداد احتمال عمل معلمى التربية الخاصة مع أى تلميذ لديه أى نوع من الإعاقة فى أى بيئة، وثانياً زيادة النقص الحاد فى مجال معلمى التربية الخاصة وبالتالي فمن الواجب أن يتم رصد عددٍ من أنظمة الدعم للمعلم لمساعدته فى أداء أدواره ومسئوليّاته المرتبطة بمكانه أو عمله الجديد.

جـ- الإمكانيات والمصادر الكافية : Adequate resources

يذكر العديد من معلمى التربية الخاصة بأنهم بحاجة دائمة إلى توافر الإمكانيات والمصادر الكافية لتساعدتهم على تعليم تلاميذهم، لكن الذى يحدث هو أن المعلمين أثناء برامج إعدادهم يتعرفون على العديد من المعينات والمصادر التي تساعد فى تدريس التلاميذ ذوى الإعاقات ولكن عندما ينتقلون للعمل فى المدارس يصدمون بالواقع المرير الذى يختلف عما درسوه، فالإمكانيات والمصادر لا توجد إلا فى مراكز التدريب وليس فى المدارس التي ينتقلون إليها، وبالتالي فمن الواجب تخصيص ميزانية أساسية للمصادر والإمكانيات المعينة وذلك لأنها جزء لا غنى عنه مع هذه الفئة.

د - قضايا خاصة بالمنهج : Curricular issues

إن المعرفة بالمنهج أمر يشغل بال المعلمين الجدد فى مجال التربية الخاصة، ففي العصر الحالى تزداد التوقعات والمتطلبات من المعلمين الجدد من حيث الكفاءة العالية فى تدريس أى شئ مثل : تعلم بداية القراءة وحتى الفهم القرائى ، كل مستويات الرياضيات من المبادئ الأولى وحتى حل المشكلات ، كل مجالات الدراسات الاجتماعية ، كل مجالات اللغة المكتوبة والمنطوقة ، المهارات الاجتماعية ، القياس ، استراتيجيات التعلم ، مهارات الاستذكار والتنظيم، مهارات تنظيم الذات ، مهارات حماية الذات ، المهارات المهنية ، التقدم التكنولوجى ، الاستراتيجيات التدريسية البديلة مثل استخدام التعليم عن طريق القرين والتعلم التعاونى.

ويُصطدم المدرسون الجدد فى مجال التربية الخاصة بالعديد من التحديات التي تتطلب مهارات وظيفية عالية مثل : استراتيجيات فعالة لتكليف وتنفيذ إجراءات القياس والتدريس مع المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة ، استراتيجيات إدارة الحجرة الدراسية (Mastropieri & Scruggs, 2000).

وهذه هى المهارات التي تهتم بها برامج تعليم المعلمين Teacher education programs وكذلك برامج إعداد معلمى التربية الخاصة. ومع ذلك فإن القائمة الكاملة للمهارات اللازمة والضرورية تتعدى ذلك بكثير.

فمعلموا التربية الخاصة يحتاجون لمهارات اجتماعية جيدة البناء Well - developed interpersonal skills تمكنهم من التعامل مع الآباء، ومساعدتهم فى العمل Paraprofessionals. كما يجب أن يكون لدى المعلمين الجدد القدرة على الابتكار والارتجال فى حالة محدودية الإمكانيات،

كما يحتاج المعلمون الجدد إلى وجود قوة داخلية Inner strength من أجل تمثيل أنفسهم وتلاميذهم فى المواقف التى يشعرون بها بالانزعالية، كما يجب أن يمتلك المعلمون الجدد الإدراك والوعى الكافيين لمعرفة متى تكون مواقف التعليم غير قابلة للتطبيق وبالتالي تحديد موعد وكيفية إحداث التغييرات الملائمة.

وقد قام (Boyer & Lee, 2001) بوصف التحديات التى يواجهها معلم التربية الخاصة الجديد من خلال دراسة حالة لمدرسة قامت بتدريس ستة تلاميذ يعانون من الذاتوية Autism فى مرحلة الحضانة وتتلخص هذه التحديات فى :

- مسئولية فهم التعديلات التى أدخلت على قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات لعام 1997 وانعكاسات هذه التعديلات على المعلمين العاديين ومعلمى التربية الخاصة.
 - اكتساب المعرفة بأشكال التربية الخاصة، والإمكانات التى تخصصها الدولة لهذا النوع من التعليم.
 - التعاون مع معلمى التعليم العام ومع المعالجين النفسيين فى التخطيط لتقديم خدمات الدعم التى يحتاجها مثل هؤلاء التلاميذ.
 - بناء علاقات مهنية فعالة مع المساعدين Paraprofessionals والذين يشاركون فى تقديم الخدمات للتلاميذ.
 - تفهم الاتجاه الجديد للدمج ودور معلمى التربية الخاصة فى ظل هذا النظام الجديد.
 - اكتساب المعرفة بمحتوى المنهج بما يسمح بالتكيف الفعال مع المنهج العام الذى قد يتاح للتلاميذ.
 - تحديد مدى توفر التكنولوجيا المعينة Assistive technology، ونماذج التدريب لاستخدامها.
 - بناء جدول يفى باحتياجات كل تلميذ يقوم على قياسات دقيقة ومبنى على برامج التعليم الفردى.
 - متابعة تقدم كل تلميذ نحو أهداف برامج التعليم الفردى.
 - جمع البيانات اللازمة عند العمل مع تلاميذ من ذوى السلوكيات المشكلة.
 - بناء نظام تواصل يومية بين المنزل والمدرسة.
- ويقدم (Boyer & Lee, 2001) مكونات لبرنامج دعم لمعلمى التربية الخاصة الجدد:
- قيام معلمى التربية الخاصة ذوى الخبرة بمصاحبة المعلمين الجدد فى الفترة الأولى من العمل.
 - إتاحة الوقت لتقديم الملاحظات الجيدة من جانب المعلمين ذوى الخبرة إلى المعلمين الجدد.
 - إتاحة قنوات الاتصال التكنولوجى التى تسمح بالتواصل بين المعلمين الجدد فى مجال التربية الخاصة ومؤسسات التربية الخاصة المحلية والعالمية وذلك من خلال الاستفادة من الشبكة العالمية العنكبوتية.

- عقد اجتماعات وجلسات دورية بين المعلمين الجدد ومعلمى التربية الخاصة ذوى الخبرة، وكذلك المرشدين النفسيين العاملين فى مجال إرشاد وتأهيل ذوى الحاجات الخاصة وذلك من أجل إكساب المعلمين الجدد المهارات اللازمة للحياة العملية.
- التدريب على محتوى برامج التعليم الفردى، والعمل مع المساعدين والتعامل مع السلوكيات المشككة وذلك لتنمية التعليم وتحديد طرائق التدريس المنسقة مع نتائج القياس التشخيصى للتلاميذ ذوى الاحتياجات.

ويقدم (Boyer & Lee, 2001) بعض التوصيات لبرامج إعداد معلمى التربية الخاصة فى ظل نظام الدمج :

- تقديم نظرة عامة على منهج التعليم العام وكذلك الاستراتيجيات التى يستخدمها معلموا التربية الخاصة لتفريد التدريس.
- دعوة المعلمين العاملين فى الحقل التعليمى لرسم صورة واقعية للقضايا والتحديات المتضمنة فى مهنة العمل فى مجال التربية الخاصة.
- دعوة آباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة للحديث عن توقعاتهم وخبراتهم.
- دعوة عدد من معلمى التربية الخاصة ومعلمى التعليم العام والذين عملوا معاً من أجل إنجاح نظام الدمج فى مدارسهم من أجل الحديث عن التحديات التى يواجهوها.
- تقديم معلومات خاصة بقوانين التربية الخاصة.
- إقامة علاقة مع الإدارات التعليمية من أجل ضمان إنجاح سياسات التأهيل.

3- مساعـدو معلمى التربية الخاصة :

شهد مجال التربية الخاصة توسعاً فى الخدمات المقدمة للأطفال ذوى الإعاقات مع ظهور الأيديولوجية الجديدة للدمج الشامل، وزيادة التكنولوجيا المتاحة لتدريس التلاميذ بالإضافة إلى الأولويات والمطالب القانونية والمجتمعية سريعة التغير. ونتيجة لهذا التطور ظهر ما يسمى بفئة أشباه المتخصصين Paraprofessionals وهم عبارة عن أفراد مساعدين داخل حجرة الدراسة يسمح النظام المدرسى بتوظيفهم للقيام بهذه الخدمة مدفوعة الأجر School system - paid calssroom assistants. ودخول مثل هذه الفئة مجال التربية الخاصة أدى إلى تغيير وتطوير الدور الذى يقوم به معلم التربية الخاصة، حيث أصبح دور معلم التربية الخاصة يتمثل فى الاستشارة والتعاون بالإضافة إلى التدريس المباشر، وفى نفس الوقت دخل أشباه المتخصصين ليقوموا بدور الميسر للعملية التدريسية Facilitator وتقديم الدعم السلوكى والتدريسي Instructional / behavioral support.

ويؤكد المتخصصون في مجال التربية الخاصة أن تقديم تعليم عام حر لكل الأطفال والشباب ذوي الإعاقات يمثل تحدياً فريداً من نوعه لأنظمة التعليم العام وكذلك لهؤلاء القائمين على تقديم خدمات الدعم لفئة ذوي الإعاقات، وقد ازدادت هذه التحديات تعقيداً مع زيادة عدد التلاميذ ذوي الإعاقات والتحول من الفصول المنعزلة الخاصة إلى نظام الدمج وكذلك مناداته الكثيرين بضرورة إعادة هيكلة النظام المدرسي في ظل نظام الدمج، ونتيجة لهذه التحديات أصبح استخدام ما يسمى بمساعدي المعلمين Paraprofessionals أو الذين أطلق عليهم حديثاً Paraeducators أمر ينادى به الكثير من المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

وفي الواقع فإن استخدام أشباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة ليس حديثاً تماماً غير أن الذي استجد في الأمر هو تغير الدور الذي يقومون به بعد أن كان دورهم يقتصر على مجرد الإشراف على حجرة الطعام أو فناء المدرسة أثناء لعب الأطفال أو القيام ببعض الأعمال الكتابية، فلقد تم استخدام أشباه المتخصصين عام 1986 حيث تم تعيين ما يقرب من 200 ألف من هذه الفئة في مجال التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وتأثير هذه النسبة من العاملين في مجال التربية الخاصة أثار العديد من الجدل خاصة مع نقص عدد المتخصصين المؤهلين للعمل في مجال التربية الخاصة بالإضافة إلى عدم تقديم التدريب الملائم لهم. (Blalock, 1991)

فنظام الدمج الشامل Full inclusion ينادى بتقديم ممارسات تدريسية ومساعدات تكنولوجية لتسكين التلميذ ذوي الإعاقات في نظام التعليم العام (Rogers, 1993)، ويرى (Wadsoeorth & Knight, 1996) أن البرامج المقدمة للعاملين في مجال التربية الخاصة Inservice prpgrams غير كافية لمقابلة الاحتياجات والمتطلبات المتغيرة لمعلمي التربية الخاصة وأشباه المتخصصين أو من نطلق عليهم مساعدي معلمي التربية الخاصة. فالتلاميذ الذين يحتاجون لخدمات كثيرة يتم وضعهم في عدد متنوع من بيئات حجرة الدراسة، الأمر الذي يجعل من الصعب لمعلم التربية الخاصة أن يتواجد طول الوقت مع الأطفال، وبالتالي فإن توقع قيام معلم التربية الخاصة بدور مدير العملية التدريسية Instructional manager وقيام مساعده Paraprofessional بدور المساعد لعملية التدريس Teaching assistant أمر يتطلب المزيد من الإعداد.

وهكذا فإن مستويات التخصص والحرفية والخبرة الجديدة المتطلبة من معلم التربية الخاصة في ظل نظام الدمج الشامل تستوجب أيضاً وجود مساعدين أو أشباه متخصصين Paraprofessionals على نفس المستوى من التأهيل ونورد في هذا الصدد خمسة مقترحات لإعداد أشباه المتخصصين أو مساعدي معلمي التربية الخاصة في ظل نظام الدمج الشامل.

من الجدير بالذكر أن مساعد معلم التربية الخاصة يجب أن يتم إعداده بحيث يكون قادر على القيام بالتدريس Instruct، القياس Assess، التقويم Evaluate والتعاون Collaborate داخل بيئة الدمج الشامل. غير أن الناظر والمتأمل لمجال التربية الخاصة الآن في العالم العربي يرى أن برامج

إعداد الأفراد لم تتطرق لفكرة تجريب نظام المساعدين أو أشباه المتخصصين بل إن هذه البرامج لا تقدم الإعداد الكافي لمعلمي التربية الخاصة من حيث تزويدهم بالمهارات اللازمة للقيام بأعباء المسئوليات الجديدة في ظل تطبيق نظام الدمج الشامل. ومن هنا فإن المقترحات المقدمة في هذه الورقة تنبع من قراءة لما هو مطبق في بعض الدول المتقدمة.

أ - تقديم تدريب مبدئي قبل الخدمة :

يتم تقديم التدريب المبدئي قبل الخدمة من خلال فريق تدريب متعدد التخصصات، وتشتمل هذه الخطوة على تكوين لجنة مركزية في كل محافظة داخل الدولة تتكون من عدد من معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة في هذا المجال، مكتب مركزي للإدارة، عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمتخصصين في مجال إعداد المعلم بوجه عام وإعداد معلم التربية الخاصة على نحو خاص بالإضافة إلى عدد من مستشاري التعليم والتربية الخاصة على مستوى المحافظة. ويتفرع من هذه اللجنة المركزية عدد من لجان التدريب الفرعية ويكون مهمة هذه اللجان مجتمعة تقديم دورات تدريبية للراغبين في الحصول على التأهيل الملائم للقيام بمهمة مساعد معلم التربية الخاصة. وتشتمل برامج التدريب على شرح لنظام الدمج الشامل وموجز لتاريخ التربية الخاصة، كما يتم تقديم خطوط إرشادية لهؤلاء الأفراد حول كيفية إدارة السلوك Behavior management، ومبادئ التدريس مثل التعلم التعاوني Cooperative learning والتعليم عن طريق القرين Peer tutoring كما يمكن تصميم ما يسمى بخريطة أنشطة حجرة الدراسة من جانب النظام المدرسي (للحصول على نموذج من هذه الخريطة، يمكن الرجوع للمؤلف) بحيث تكون بمثابة خريطة الطريق التدريسي Instructional road map بالنسبة لمساعدى معلمي التربية الخاصة ليتعرفوا على مسئولياتهم. كما يجب تدريب هؤلاء الأفراد على العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم. كما يجب الاهتمام بتقديم خدمات الدعم المستمر في ظل بيئة الدمج وذلك لضمان نجاح أفراد هذه الفئة في القيام بدورهم على أكمل وجه.

ب- إعداد مساعدى معلمي التربية الخاصة لأدوار جديدة ومسئوليات فريدة :

كما قلنا من قبل إن نظام الأخذ بمساعدى معلمي التربية الخاصة بدأ منذ السبعينات غير أن تغييراً طرأ على أدوارهم في ظل فلسفة نظام الدمج الشامل، وهكذا فإن أدوار هؤلاء الأفراد أصبحت تشتمل الآن رصد السلوك غير الملائم Monitoring of inappropriate behavior من أجل تقديم التدخل العلاجي الملائم، تدريس أفراد أو مجموعات صغيرة Individual and small group instruction، واستخدام الكمبيوتر Use of computers، تقديم المساعدة في تعميم المهارة Assistance in skill generalization، نمو الاستقلالية Development of Independence. وقد تغيرت مسئوليات مساعدى المعلمين لتشتمل مساعدة المعلم المتخصص في التدريس، العمل مع

الآباء، تسهيل عملية دمج الأطفال ذوى الإعاقات. (Marks, Schrader & Levine, 1999)
(Rubin & Long, 1994)

ج- التواصل مع الآخرين حول أهمية العمل الجماعى :

إن العنصر الأساسى لنجاح نظام الدمج الشامل يتمثل فى تدعيم مفهوم العمل الجماعى والتخطيط الجماعى، ويمكن القول بأن مساعدى معلمى التربية يجب أن يكونوا هم عينا وأذنا المعلم على أداء وسلوك التلميذ ذوى الإعاقة فى بيئة الدمج الشامل لأن ذلك سيساعده فى التعرف على نقاط الضعف والقوة لدى كل تلميذ. كما أن نجاح الدمج الشامل يعتمد على إتاحة قدر من المرونة والتعاون من جانب معلمى التربية الخاصة، معلمى التعليم العام، الموجهين، المساعدين أو أشباه المتخصصين، وكذلك تصميم إجراءات التدريس والبرامج اللازمة لاستيفاء احتياجات كل فرد، كما يجب إعداد الأفراد المساعدين لاستخدام عدد متنوع من أساليب التدريس.

د - تنمية مهارات التقويم، الملاحظة، وجمع البيانات :

إن الاستعانة بمساعدى معلمى التربية الخاصة فى التخطيط لإجراءات القياس سوف يزيد من إمكانية الحصول على صورة كاملة عند تقييم كل تلميذ، ويشمل ذلك التدريب على استخدام أنظمة القياس الموثوق فى مصداقيتها مثل نظام التقويم باستخدام الحوافظ Portofolio assessment كما يجب أن يعرف مساعدى معلمى التربية الخاصة خطوط إرشادية حول المعلومات التى يرغب فيها المعلم حول أداء التلميذ فى بيئة الدمج الشامل، سواء كانت خاصة بالجانب الأكاديمى أو الجانب الاجتماعى. كما يجب تحديد شكل المشاركة فى اتخاذ القرار بخصوص التلميذ حيث يمكن أن يتم ذلك فى إطار غير رسمى من خلال مقابلة غير رسمية فى نهاية كل يوم أو من خلال استخدام نظام جمع البيانات الخاصة وهو عبارة عن قائمة بالمهام التى يجب القيام بها من أجل ضمان التعاون والعمل الجماعى (يمكن الحصول على صورة من هذه القائمة من المؤلف).

هـ- تدريب الأفراد على أساليب إدارة السلوك :

ويشمل ذلك تقديم عبوات تدريبية للأفراد حول السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل معها ومواجهتها وكيفية رصد السلوكيات غير الملائمة من أجل إحالتها للعلاج السلوكى والنفسى.

وقد ركزت دراسة (Riggs, 2001) على تقويم تأثير الاستعانة بعدد من المدرسين المعتمدين للقيام بدور مساعدى المعلم وقد لوحظ أنه عند الاستعانة بمثل هؤلاء المدرسين يزداد الاعتقاد بأن احتياجات التدريس ليس لها أهمية وأن هؤلاء الأفراد سوف يستطيعون انجاز المهام والأدوار دون الحاجة إلى الإشراف عليهم، غير أن آراء ووجهات نظر أفراد العينة التى اشتملت عليها الدراسة والذين تم معهم إجراء مقابلة شخصية أظهرت أن الأفراد الذين تم تدريبهم للقيام بدور المعلم الأساسى

سوف يستفيدون كثيراً إذا حصل مساعدوهم على قدر من التدريب حول عدد من المسئوليات والمهام والأدوار. وقد يرجع ذلك إلى الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية الهامة للتلاميذ الذين يعمل معهم مساعدو التدريس، أو قد يرجع إلى أن معظم المدرسين المعتمدين قد تم تدريبهم على العمل فى التعليم الابتدائى أو بعض المجالات الخاصة (مثل الموسيقى، أو الرسم) وليس العمل فى مجال التربية الخاصة.

ومع زيادة التوجه نحو استخدام مساعدى المعلمين ازداد الاهتمام بثلاث قضايا هى :

- 1- تحديد أدوار ومسئوليات مساعدى المعلمين ومشرفيهم.
- 2- كفاية التدريب الذى يتلقونه من أجل تقديم خدمات جيدة للتلاميذ ذوى الإعاقات.
- 3- جدال حول قدر المسئولية التدريسية التى يجب إتاحتها لمساعدى المعلمين.
- 4- معلموا التربية الخاصة فى الريف :

باتت عملية الإعداد والتطويع Recruitment والاحتفاظ بمعلمين مؤهلين فى مجال التربية الخاصة قضية هامة فى مجال التعليم فى الألفية الجديدة وخاصة فيما يخص مجال التربية الخاصة والذى يعانى من نقص حاد فى المعلمين المؤهلين. وقد أشارت دراسة (Boe, Cook, Bobbitt & Terhanian, 1998) وتقرير وزارة التربية العشرين إلى الكونجرس بخصوص تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات إلى الحاجة إلى ما يزيد عن 32.000 معلم مؤهل فى مجال التربية الخاصة والمجالات الخدمية المرتبطة به والتى تقدم للأطفال والشباب من عمر 3 - 21 عاماً. وعلاوة على ذلك أشارت دراسات كل من (Berkelry & Lipinski, 1991, Lemke, 1995, Carr, 2000) إلى أن معدل نقص المعلمين المؤهلين فى مجال التربية الخاصة يزداد فى المناطق الريفية وخاصة أن المعلمين لم يتم إعدادهم للتعامل مع الظروف التى تنفرد بها المناطق الريفية وقد أشار (Lemke, 1995, Cole & Leeper, 1995) إلى أن احتياجات معلمى التربية الخاصة فى المناطق الريفية تختلف عن احتياجات نظرائهم فى مدارس الحضر. وفى هذا الصدد يقول (Helge, 1991) أن " المشكلات التقليدية المرتبطة بتنفيذ برامج التربية الخاصة الشاملة فى المناطق الحضرية تتضاعف فى المناطق الريفية ". (P. 4) ويعلل (Helge, 1991) بسبب صعوبة التعاون والاتصال بأسر الأفراد ذوى الإعاقات فى المناطق الريفية وهذا ما أشارت إليه دراسات (Bos, Nahmias & Urban, 1999; Sileo, Sileo & Prater, 1996; Sussell, Carr & Hartman, 1996; Turnbull & Turnbull, 1997) إلى أن التعاون مع أسر الأفراد ذوى الإعاقات يعد عاملاً أساسياً فى تعليم هؤلاء الأفراد وإعدادهم للحياة فى المجتمع كأى فرد عادى، بالإضافة لذلك فإن التعديلات التى أدخلت على قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات قد أكدت على ضرورة مشاركة الأسرة والوالدين فى عملية تعليم وتأهيل هؤلاء الأفراد للحياة السليمة.

ومع تحول مجال التربية الخاصة من مجال العلاج الفردي Individual treatment إلى دعم الأسرة Family support يجب الاهتمام بالجانب الثقافى الذى يصبغ البيئة الريفية من حيث الاعتماد على القيم والمعتقدات التقليدية والاستجابية للضغوط والعوامل الأخرى التى قد تؤثر على توصيل الخدمات إلى الأسر التى تعيش فى المناطق الريفية ولديها أطفال أو مراهقون يعانون من إعاقات معينة.

وقد نالت قضية إعداد معلم التربية الخاصة فى المناطق الريفية اهتماماً كبيراً فى السنوات القليلة الماضية وذلك على اعتبار أن جودة إعداد المعلم تعتبر هى العامل الأساسى فى الارتفاع بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوى الإعاقات. وفى هذا الصدد ترى (Carr, 2000) أن برامج إعداد المعلمين فى الجامعة من الأمور الهامة لمساعدة معلمى ما قبل الخدمة فى مجال التربية الخاصة فى تنمية كفايات المهنة. فمعلمو التربية الخاصة يجب أن يكتسبوا مدى واسع من المهارات من أجل التكيف مع الظروف الفريدة التى تحيط بمدارس التربية الخاصة فى الريف أو المدارس الريفية بوجه عام.

وقد قدمت (Carr, 2000) تصميماً لمقرر جامعى لإعداد معلمى التربية الخاصة فى المناطق الريفية، وقد انقسم هذا المقرر إلى ثلاثة أقسام فى القسم الأول تم التأكيد على بناء فهم جيد لأداء الأسرة التى لديها أطفال ذوو إعاقات من خلال استخدام منظور الأنظمة Systems perspective، حيث تم عرض نماذج مختلفة لأداء الأسرة مع أخذ نظام الأسرة لـ Turnbull & Turnbull 1997 هو أساس هذا الجزء من المقرر ويشتمل نظام Turnbull & Turnbull لأداء الأسرة على مكونات تشمل الخصائص، التفاعلات، الوظائف، حلقة الحياة بالإضافة إلى التأكيد على الجوانب الثقافية للأسرة.

وفى القسم الثانى من المقرر يتم التأكيد على بناء المعرفة والمهارات اللازمة للتعاون الفعال مع أسرة الأطفال ذوى الإعاقة، حيث يشترك التلاميذ فى عدد من الأنشطة الفردية والجماعية التى توضح معنى القيم المرتبطة بالعمل فى مجال التربية الخاصة وذلك لزيادة الوعى الذاتى بهذا المجال، كما يمارس التلاميذ مهارات التواصل ومهارات حل المشكلات ويقومون بفحص استراتيجيات التواصل مع الأسرة.

أما فى القسم الثالث فيتم التركيز على إجراءات وقوانين مجال التربية الخاصة ويتضمن هذا المقرر من خلال أقسامه الثلاثة الاستعانة بأحدث الوسائل التدريسية من شرائط الفيديو وبرامج الكمبيوتر التى تساعد فى رفع كفاءة وأداء الأفراد ذوى الإعاقات ورفع أداء أفراد أسرهم.

ومما لا شك فيه أن الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التى يعيشها العالم فى الأونة الأخيرة والمنتظر أن تشهد مزيد من التقدم فى المستقبل قد نال مجال التربية الخاصة نصيب منها، فشبكة

المعلومات الدولية المعروفة بالانترنت تقدم العديد من مصادر المعلومات وفرص التفاعل للمعلمين وآباء الأطفال ذوي الإعاقات بل إن (Bull et al, 1999) قد أشاروا إلى إمكانية استخدام شبكة الانترنت من أجل نقل الخبرات التدريبيه والتأهيلية اللازمة لمعلمى التربية الخاصة فى المناطق الريفية وفى هذه الدراسة الاستشرافيه ذكر (Bull et al, 1999) أن شبكة الانترنت تحوى الآن المئات من المواقع التى تتعامل مع الجوانب المختلفه لمجال التربية الخاصة، فهناك مواقع خاصة بمعلمى التربية الخاصة، وهناك مواقع عن الإعاقة بوجه عام، ومواقع خاصة بإعاقات معينة، ومواقع أخرى تقدم خدماتها لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويضيف (Bull et al, 1999) فى هذه الدراسة التى ضمنها بأمتلئه للعديد من المواقع التى تتعامل مع مجال التربية الخاصة إلى أن استخدام معلمى التربية الخاصة بالمناطق الريفية لشبكة المعلومات سوف يودى إلى تسهيل حصول المعلمين فى المناطق النائية لخدمات التدريب والتأهيل فضلاً عن ترشيد نفقات البرامج التدريبيه المركزيه التى يتم عقدها من أجل رفع مستوى كفاءة المعلم.

المراجع

- Blalock, G. (1991).** Paraprofessionals: Critical team members in our special education programs, *Intervention in School and Clinic*, 26, 200-214.
- Boe, E.E., Cook, L.H., Bobbitt, S.A. & Terhanian, G. (1998).** The shortage of fully certified teachers in special and general education. *Teacher Education and Special Education* 21, 1-21.
- Bos, C.S., Nahmias, M.L. & Urban, M.A. (1999).** Targeting home-school collaboration for students with ADHD. *Teaching Children*, 31(6), 4-11.
- Boyer, L., Lee, C. (2001).** Converting challenge to success: Supporting a new teacher of students with autism. *Journal of Special Education*, 35(2), 75-84.
- Brownell, M.T., Smith, S.T. & McNellis, J.R. (1997).** Reflections on attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, 7.
- Bull, K., Winterowd, C., Kimball, S. (1999).** Uses of the internet: Rural special education materials for teachers and parents. *Rural Special Education Quarterly*, 18(1), 12-23.

- Carr, S. (2000).** Preparing rural special educators to collaborate with exceptional families. *Rural Special Education Quarterly*, 19(4), 55-65.
- Carter, K., Scruggs, T. (2001).** Thirty one students: Reflections of a first year teacher of students with mental retardation. *Journal of Special Education*, 35(2), 100-104.
- Choate, J.S. (1997).** Successful inclusive teaching (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Clasberry, G.A. & Lian, M-G.J. (1997).** Strategies implemented in inclusion programs and their effectiveness. Paper presented at Illinois Council for Exceptional Children Fall Conference, Arlington Heights, Il.
- Cole, J.T. & Leeper, L.H. (1995).** What a long, strange trip its' been. *Rural Special Education Quarterly*, 14(2), 53-56.
- Dyches, T.T. (1995).** Effects of an accommodation planning guide on teachers' recommendations of services, adaptations and accommodations for students with disabilities. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University, Normal, Il.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994).** Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994).** Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, Douglas, & Fuchs, Lynn, S. (1990).** Framing the REI debate: Abolitionist versus conservationist. In J.W. Lloyd, N.N. Singh, & A. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 241-255). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- Kelly, Z. (1993).** Full inclusion handbook. Irvine, CA: Irvine Unified School District.

- Kilgore, K.L. & Griffin, C.C. (1998).** Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school content. *Teacher Education and Special Education*, 21, 155-173.
- Lemke, J.C. (1995).** Attracting and retaining special educators in rural and small schools: Issues and solutions. *Rural Special Education Quarterly*, 14(2), 25-30.
- Lian, M-G. J., Booth, S. & Surfus, J. (1996).** Collaborative and support services in inclusive education. paper presented at the ORTHO '96 Convention of Illinois Teachers of the Physical/Health Impaired, Naperville, Il.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1990).** Restructuring for quality. In J.W. Lloyd, N.N.Singh, & A. Repp (eds.) *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 43-56). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- Marks, S.U., Schrader, C. & Levine, M. (1999).** Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65, 315-328.
- Mastropieri, M. (2001).** Is the glass half-full or half empty? challenges encountered by first-year special education teachers. *Journal of Special Education*, 35(2), 66-75.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2000).** *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* Columbus, OH: Prentice Hall.
- McNally, R., Cole, P. & Waugh, R. (2001).** Regular teachers, attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(3), 257-273.
- Miller, M.D., Brownell, M.T. & Smith, S.W. (1999).** Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- References Berkeley, T.R. & Lipinski, T.A. (1991).** An inquiry into rural special education: A discussion with Judy Schrag, Director,

Office of special education programs, United States Department of education, *Rural special education Quarterly* 10(4), 18-20.

- Riggs , C.(2001).** Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings . *Journal of Special Education* , 35(1), 54-63.
- Rogers, J. (1993).** The inclusion revolution. *The Research Bulletin*, pp. 1-6.
- Rubin, P. & Long, R.M. (1994).** Who is teaching our children? Implications of the use of aides in Chapter 1. *Spectrum International Reading Association*, 28-34.
- Schultz, J.J. (1994).** Inclusion: The debate continues. *Instructor*, 104(4), 55-56.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996).** Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sileo, T.W., Silco, A.P. & Prater, M.A. (1996).** Parent and professional partnerships in special education: Multicultural considerations. *Intervention in School and Clinic*, 31, 145-153.
- Smith, J., Hilton, A. (1997).** The preparation and training of the educational community for the inclusion of students with developmental disabilities: The MRDD position. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 3-10.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990).** Rationale for integration and restructuring: A synopsis. In J.W. Lloyd, N.N. Singh, & A. Repp (Eds.). *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 225-240). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1992).** Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sussell, A., Carr, S. & Hartman, A. (1996).** Families R Us: Building a parent/school partnership. *Teaching Exceptional Children*, 28(4), 53-57.

Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1997). Families, professionals, and exceptionalities: A special partnership (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Wadsworth, D.; Knight, D. (1996). Paraprofessionals: The bridge to successful full inclusion. *Intervention in School & Clinic*, 31(3), 166-172.