

أبعاد التنمية المهنية المتبعة في إعداد وتدريب معلمي ذوي الصم والبكم وفقا للاتجاهات الممارساتية الدولية بالتربية الخاصة

Dimensions of professional development followed in the formation and training of teachers of the deaf and mute according to international practice trends in special education

Dimensions du développement professionnel suivies dans la préparation et la formation des enseignants pour sourds-muets conformément aux tendances internationales de la pratique en matière d'éducation spécialisée

د. عبد الهادي عيدوسي (مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2)*

تاريخ الإرسال: 2024/10/31 تاريخ القبول: 2025/01/17 تاريخ النشر: 2025/06/11

ملخص:

يعد مجال التكفل والرعاية للأفراد ذوي الصم والبكم أحد أهم نطاقات الدراسة والبحث بالتربية الخاصة، وذلك في مقارباتها نحو تحقيق معالم الدمج المجتمعي. وبالنظر إلى المتغيرات الحاصلة على واقع هؤلاء الأفراد من حيث تصنيفاتهم وتبوياتهم وتفرعاتهم الفتوية، وهو ما يستدعي أهمية مراقبتهم ومتابعتهم، بما قد يشكل جملة من التحديات التي يمكن أن تواجه معلمي الصم والبكم من ناحية بذل المزيد من الجهد والفاعلية الذاتية، ليسمح للمعلمين بتنمية مهاراتهم وتعزيز كفاءاتهم، فتسهل عملية اندماج التلاميذ بفصولهم الدراسية وبيئاتهم المتنوعة، وهو ما يتطلب منهم التمكن من مجموعة المؤشرات والمعايير المهنية الميسرة في أداء مهامهم. نسعى من خلال هذه الورقة العلمية؛ إلى البحث في أوجه ونماذج التنمية المهنية الداعمة في تأهيل وتدريب معلمي الصم والبكم؛ وهذا عبر التعرض لسياق تطور الاهتمام بالتنمية المهنية والمعايير الدولية المحددة للتنمية المهنية، وصولاً إلى الحديث عن النماذج المتبعة.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة؛ التنمية المهنية؛ معلمي الصم والبكم؛ الاتجاهات الممارساتية.

Abstract :

Caring for and providing care for deaf and dumb individuals is one of the most important areas of study and research in special education, as it seeks in its approaches to achieve the features of community integration.

The changes occurring in the reality of these individuals in terms of their classifications and categorical classifications, call for the importance of accompanying and following up with them, which constitutes a set of challenges facing teachers of the deaf and mute in terms of effort and self-efficacy, to allow teachers to develop their skills and enhance their competencies, facilitating the integration of students into their classrooms and diverse environments, as it requires mastery of a set of indicators and professional standards that facilitate the performance of his duties.

Through this scientific paper, we seek to review the models of supportive professional development, and this is done by addressing the context of the development of interest in professional development and the specific international standards for professional development.

Keywords: Special education; Professional development; Teachers of the deaf and mute; Practice trends.

Résumé :

Le domaine de l'accueil et de la prise en charge des personnes sourdes et muettes est l'un des domaines d'étude et de recherche les plus importants en éducation spécialisée, dans ses approches visant à réaliser les caractéristiques de l'intégration communautaire.

La différence entre les personnes sourdes et leurs classifications, classifications et branches catégorielles conduit à l'importance de l'approche d'accompagnement et de suivi, ce qui peut poser des défis aux enseignants de sourds-muets en termes d'efforts et d'auto-efficacité, afin de leur permettre de développer leurs aptitudes et d'améliorer leurs compétences, facilitant ainsi le processus d'intégration des étudiants dans leurs diverses classes et environnements, de sorte que le point de départ des enseignants est la maîtrise d'un ensemble d'indicateurs et de normes professionnelles qui facilitent la performance de leurs tâches.

A travers cet article scientifique, nous recherchons: Examiner les modèles de développement professionnel de soutien, en les exposant au contexte du développement de l'intérêt pour le développement professionnel et aux normes internationales spécifiques au développement professionnel.

Mots-clés: éducation spécialisée ; développement professionnel; enseignants pour sourds-muets; Tendances de la pratique.

مقدمة

في سياق التطورات الحاصلة على دراسة السلوك الإنساني وموازاته؛ عرفت بنية المنظومة التعليمية تحديثات واسعة مست المقاربات النظرية للمناهج، وطرق التدريس، كما شملت على تطوير تقنيات البحث والممارسة البيداغوجية.

ومن بين العناصر التي اشتملتها هذه الاهتمامات المتنوعة، برزت اتجاهات بحثية هامة تسعى في مجملها لتقصي الجوانب المتعلقة بأحد الفاعلين في العملية التعليمية، بإثارة موضوع التنمية المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، ومن ضمنهم فئة الصم البكم، وهذا نتيجة لوجود عوامل كثيرة متداخلة، دعت بالقائمين بالمجال التربوي إلى دراسة مختلف السياقات التي من شأنها أن تسمح بتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير إمكانياتهم ومهاراتهم وتعزيز كفاءاتهم وأدائهم بفاعلية.

تبعاً لهذا الطرح؛ ينهج المعلمون على مستويات أعلى من الاهتمام للعناصر التي تركز على التلاميذ، مثل الأنواع المختلفة لصعوبة التعلم، وتقييم تلك صعوبات، وتفسير التقييمات النفسية؛ وكذا التصويب لعملية البرنامج الفردي التربوي، كما يتم إرفاق المستوى التالي من الأهمية بعناصر على المقياس الذي يركز على محاولات الفهم لمضامين المناهج الدراسية، مثل تطوير مناهج بديلة وتدريس مواد مختلفة، على أن تتحدد الأولويات التي يتم التوصية بها للمعلمين المشتغلين داخل النطاق التعاوني بما يشمل الاتصال مع المعلمين الآخرين ومع أولياء الأمور ضمن مجال التخطيط المدرسي كأدنى الاعتبارات الممارساتية.

تجدر الإشارة إلى أنه في الأدبيات المتعلقة بالتطوير الشخصي والمهني للمعلم، تعتبر المجالات المقترنة بكل من؛ أنواع صعوبات التعلم، استراتيجيات التدريس، وتطوير خطط التعليم، والسياسة المدرسية والتخطيط لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مناهج بديلة، والتنمية النفسية، القانون والسن بمثابة عوامل حاسمة في المساهمة بتنمية الذهنيات الإيجابية نحو تطبيق فكرة الإدماج. أين يتم التأكيد على أهمية الموقف وتوفر الذهنية في تطوير المدارس الشاملة، وهذا ما تعبر عنه بعض الأدبيات الواردة في أعمال كل من؛ (Thomas & Vaughan, Mark, 2004; Loreman, Deppeler, & Harvey., Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom, 2005)

حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال دراسة علم النفس، الاجتماع وفلسفة الدمج الكلي، إذ تعد هذه التخصصات أساسية في إنشاء الأساس الذي يمكن للمعلمين أن يحققوا به النمو المطلوب ويطوروا به ذواتهم باحترافية.

إن مركزية البحث المدرسي للمعلمين كوسيلة لتوسيع قاعدة البيانات المعرفية الشاملة على البحث في الممارسة التعليمية تدرج عبر إطار واحد ينبغي إدراجه ضمن برامج التطوير المهني بمجال التربية الخاصة، وهذا في ظل الاتجاهات الدولية المتبعة في التطوير المهني بالإضافة إلى تمييز التوافق وفقا للمعايير المحددة بالملح المتعلق بمعلمي التربية الخاصة والمستند إلى التشريعات والنصوص التنظيمية.

بالنظر إلى التأكيد الدولي على أهمية التعليم القائم على الأدلة/ التدريس وقيمتيه في التعليم والتعلم عالي الجودة، والحاجة إلى مهنة احترافية وعاكسة، تنبئ على الغياب الواضح لمثل هذا الوعي بين هذه الفئة الكبيرة - مجموعة المعلمين من ذوي الصم وضعاف السمع-، موازنة مع المسؤوليات الرئيسية لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم ومع مديريهم، والتي تعبر عن مسألة مثيرة للقلق، والتي وقد يكون للتطور النسبي الحديث لمضامين الإدماج في المدارس الأساسية سبباً في إدراك المعلمين للاحتياجات الملحة التي يجب معالجتها قبل تعزيز الجوانب التنموية للممارسة الشاملة.

1- لمحة حول تطور الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين

على مدار ثلاثة عقود تقريبا، خضع تعليم المعلمين لتدقيق كبير (على سبيل المثال، Boe & al, 2007؛

Browneel, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010, Lara, 2008؛ Brownell, Ross & McCallum, 2005؛ Rosenberg, Boyer, Sinde, 2007)

منذ أوائل الثمانينات، ظهر جدول أعمال وطني بالولايات المتحدة الأمريكية، يشكك في فعالية برامج تعليم المعلمين في عدد من التكرارات المختلفة، وابتداء من عام 1983، تم صدور كتاب "أمة في خطر" والمعد من قبل اللجنة الوطنية للتميز في التعليم ([NCEE])، والتي شككت في دور برامج إعداد المعلمين، إلا أنه وعلى الرغم من

ذلك، فقد تزامن هذا التقرير مع بيانات أخرى (على سبيل المثال، الدعوة للتغيير في تعليم المعلمين، NCEE، 1985؛ إعداد أمة، مهمة كارنيجي، قوة التدريس كمهنة، 1986؛ مدارس التعليم غدا، مجموعة هولمز، 1995) والذين قاموا باقتراح مجموعة من الحلول المختلفة، والرامية لتحسين تعليم المعلمين، مؤكدين على أهمية برامج إعداد المعلمين النوعي والتدريس عالي الجودة. (Brownell, Ross, Colón, & McCallum, 2005)

وفي هذا الإطار، أوضحت العديد من التشريعات مثل قانون "عدم ترك أي طفل خلفه No Child Left Behind Act" (NCLB, 2001) بدقة موضوع جودة الممارسة للمعلم. إذ ركز هذا القانون على الإعداد في معرفة المحتوى مع سن اللوائح لوضع مرتكزات الإعداد الجيد للمعلم الكفاء. ومن أجل تفعيل هذه الاتجاهات، إذ دعت وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (2002) إلى إدخال تحسينات على مؤهلات المعلمين التي تنص على أن؛ "أفضل الأبحاث المتاحة تبين أن القدرة اللفظية القوية، ومعرفة المحتوى تمثل المؤشرات الأكثر أهمية"، وخلصت إلى أن برامج تدريب المعلمين (مثل مدارس التعليم) تفتقر إلى الدقة في إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا.

ووفقا لذلك، فإنه لم يتم عزل تعليم معلم التربية الخاصة عن هذا النقد، على اعتبار أن التأهيل قد مس كل المعلمين بمن فيهم معلمي ذوي التربية الخاصة، وهذا ما يبرزه الدور الذي اتخذه قانون تعليم الأفراد المعاقين تربويا (IDEA, 2004) في تركيزه على تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بشكل صريح، عن طريق الدعوة لمعرفة المحتوى المطلوب في إعداد معلمي التربية الخاصة. وهنا مرحليا، لم يتم البحث في إعداد معلم التربية الخاصة على المعرفة والمهارات اللازمة لتدريس مجال المحتوى للطلاب ذوي الإعاقة. وهو ما تؤكد نتائج دراسة لبراونيل وآخرون (2010)، في اعتماد برامج تعليم المعلمين الخاصة على "وجهات النظر التقليدية لممارسة التعليم الخاص الفعال: معرفة التدخلات الفعالة والتقييم والتعاون"

إن الدعوة إلى اختبار تعليم المعلمين إلى جانب الضغط على وضعيات الإعداد في معرفة المحتوى، والطلب المتزايد على المعلمين المؤهلين بإعداد عالٍ في كل فصل دراسي، قد أدت إلى التقاء التيارات حول إشكالية بحث رئيسية. (Sharon ، و Charles ، Loury ، Vernon-Dotson ، 2013)، بما جعل من هذه المواضيع معا بمثابة مراجعات نقدية لبرامج تعليم معلمي التربية الخاصة التقليدية، وهو ما أدى إلى تبني سيورة تدريبية حديثة تقوم على تقديم البرنامج أو الدورة التدريبية باستخدام طرق بديلة في المقام الأول، من خلال التعليم عن بعد، أو التعليم الإلكتروني، وليتولد عنها تأثير كبير على تعليم المدرسين.

2- معايير الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة

تحدد معايير الإعداد المتقدم لأخصائيي التعليم الخاص (2015) حسب مجلس الأطفال الاستثنائيين وفق سبعة مجالات أساسية من المهارات، والتي يُتوقع من معلمي التعليم الخاص أن يثبتوا امتلاكهم لكفاياتها. على الرغم من أن هذه المعايير لا تذكر على وجه التحديد قيادة المعلم، فإن الكثير منها يتعلق بمعايير نموذج المعلم القائد (2011).

الجدول -1: يوضح المقارنة بين أبعاد الإعداد المهني للمعلم النموذجي والمتخصص في التربية الخاصة وفقا لمعايير الإعداد المتقدمة حسب مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)

معايير نموذج المعلم القائد (2011)	أخصائي التربية الخاصة معايير الإعداد المتقدمة (2015)
المجال الأول: تعزيز الثقافة التعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم التلاميذ؛	1. التقييم؛
المجال الثاني: الوصول إلى الأبحاث؛ واستخدامها لتحسين الممارسة، وتعلم التلاميذ؛	2. المعرفة بمحتوى المناهج؛
المجال الثالث: تعزيز التعلم المهني للتحسين المستمر؛	3. البرنامج والخدمات والمخرجات؛
المجال الرابع: تسهيل التحسينات في التعليم وتعلم التلاميذ.	4. البحث والاستفسار؛
المجال الخامس: تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدارس والمناطق؛	5. القيادة والسياسة؛
المجال السادس: تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع؛	6. الممارسة المهنية والأخلاقية؛
المجال السابع: الدعوة لتعلم التلاميذ والمهنة.	7. التعاون.

(Sylvia & Kimmie, 2018, pp. 44-45)

هناك الكثير من التغيرات الحاصلة على مناهج التعليم العام، حيث يواكب التعليم الخاص ما يتم البناء عليه بالتعليم العادي، وهذا فيما يتعلق بالرؤى البيداغوجية الخاصة بهندسة المناهج، وكيفيات اختيار أساليب التدريس المناسبة، بما يتوافق والسياسات العامة التي يحاول القائمون بالإشراف على وضعها. بالإضافة إلى كون التعليم العادي جزءاً مهماً من التنفيذ الأولي للسياسة، فإنه يمكن لقادة معلمي التربية الخاصة أن يؤدوا دوراً رئيسياً في ضمان استمرارية الخدمات المقدمة للأطفال الاستثنائيين في مواجهة حركية رأس المال والتحديات النظامية الأخرى. (Kathleen Strickland & Robert Horner, 2015)

تبعاً لذلك؛ يتم تسليط الضوء على المهارات القيادية للمعلم والمتمثلة في؛ الابتكار من خلال تسهيل تعلمهم وتعلم الزملاء في العديد من المجالات المتوافقة مع معايير نموذج المعلم القائد، وأبرزها المجال الثاني المتضمن؛ (الوصول إلى الأبحاث واستخدامها لتحسين الممارسة وتعلم التلاميذ)، المجال الثالث: المتعلق (بتشجيع التعليم المهني للتحسين المستمر)، والمجال الرابع (تسهيل التحسينات في التعليم وتعلم التلاميذ).

وبالمثل، فإنه من الواضح أن هنالك العديد من المعايير المهنية المتخصصة، والتي تعمل على تبيان الأدوار المنوطة للمعلم بالتعليم الخاص، والمشتتة على النقاط الآتية:

- يعتمد المعلمون الخاصون على توسيع وتعميق المعرفة المهنية بشكل مستمر، وتوسيع نطاق الخبرة من خلال التقنيات التعليمية، ومعايير المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس الفعّالة، والتقنيات المساعدة لدعم الوصول إلى المحتوى الصعب وتعلّمه.

- يقوم أخصائيو التعليم الخاص بتسهيل التحسين المستمر لبرامج التعليم العام والخاص، وتقديم الدعم، وتسهيل الوصول للخدمات المتاحة في الفصول الدراسية والمدارس الخاصة بالأفراد ذوي الاستثناءات.

- كما ينهج أخصائيو التعليم الخاص على إجراء التقييم الأولي والمسح، لمحاولة استخدامه في عمليات التوجيه، والممارسة المهنية.

2-1 الممارسات عالية النفوذ وتعليم المعلمين القائم على الممارسة

يحتاج معلمو التربية الخاصة الطموحون إلى فرص حقيقية لتعلم تلك الممارسات الضرورية لتعزيز النتائج المحسنة للمتعلمين ذوي الإعاقة إذا كانوا مستعدين لاستخدام هذه الممارسات عند دخولهم الفصول الدراسية. يمكن للمعلمين المرشحين أن يتعلموا الكثير فقط خلال برامج الإعداد الخاصة بهم، خاصة إذا كان الهدف هو تطوير الطلاقة في استخدام الممارسات المعقدة التي تستجيب لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

بالنظر إلى هذه القيود، فإنه يتعين على المعلمين تعلّم كيفية تفعيل الأبعاد الأساسية للممارسة الفعّالة، فهم يحتاجون إلى فرص تعلّم مركزة تمكنهم من ممارسة هذه الأبعاد بشكل متكرر مع الإشراف الدقيق والتغذية الراجعة للقيام بذلك.

وفي هذا الصدد، أشار بيل وفورزاني (Ball & Forzani, F., 2009) إلى الأبعاد الأساسية للتعليم على أنها ممارسات عالية التأثير (HLPs). إذ يمكن لهذه المقاربات استخدامها للاستفادة من تعلّم التلاميذ عبر مناطق المحتوى المختلفة، ومستويات الصفوف، وقدرات التلاميذ وإعاقاتهم. على سبيل المثال، يمكن استخدام الممارسات العالية التأثير لتعليم الأطر العملية القائمة على الأدلة (على سبيل المثال، استخدام تعليمات صريحة لتعلّم وتطبيق استراتيجية التلخيص) بمستويات شدة مختلفة وعبر مراحل التدريس المتعاقبة. قد تكون الممارسات الفاعلة متمحورة أيضًا في المهارات الأساسية اللازمة للتعاون بشكل فعال مع المعلمين والأسر.

تم تضمين المعايير التي استخدمت لاختيار الممارسات ذات التأثير العالي من قبل مجلس إدارة الأطفال الاستثنائيين (CEC) لمعلمي التعليم الخاص، من رياض الأطفال إلى الصف (12)، والذي يمكن إيضاحه من خلال ما يتم إرفاقه بالجدول (02)

الجدول 2-: يبيّن معايير تحديد ممارسات المستوى العالي التابع لمجلس إدارة الأطفال الاستثنائيين استناداً لماكليسكي.

أبعاد التنمية المهنية المتبعة في إعداد وتدريب معلمي ذوي الصم والبكم وفقا للاتجاهات الممارساتية الدولية
بالتربية الخاصة

معايير مجلس إدارة الأطفال الاستثنائيين (CEC)	كيفية تحقيقها
قابلية للتطبيق ومهمة للعمل اليومي للمعلمين.	• التركيز بشكل مباشر على الممارسة التعليمية. • التحدث بوتيرة عالية في التدريس. • قائمة على البحث وتعزيز أنواع مهمة من مشاركة التلاميذ وتعلمهم. • قابلية للتطبيق على نطاق واسع وقابلة للاستخدام في أي مجال محتوى أو نهج تدريسي. • مهم جدًا لدرجة أن تنفيذها بمهارة أمر أساسي للتدريس الفعال.
قابلية للتطبيق ومهمة لتعليم المعلمين.	• محدودية العدد (حوالي 20) لبرنامج إعداد المعلمين. • يمكن التعبير عنها وتدريسها. • يمكن للمبتدئين البدء في إتقانها. • يمكن أن تمارس عبر الجامعات والإطار الميداني. • حجم الأنواع (على سبيل المثال، مدى التفاصيل التي يجب أن تكون عليها الممارسة) صغير بما يكفي ليكون مرئيًا بوضوح في الممارسة، ولكنه كبير بما يكفي للحفاظ على تكامل وتعقيد التدريس. • الاعتبارات بنظام الممارسة العالية (HLP)؛ - تجسد نظرية أوسع فيما يتعلق بالعلاقة بين التدريس والتعلم من الممارسات الفردية. - دعم أهداف تعلم التلميذ الأكثر شمولاً (الكل أكثر من مجموع أجزائه).

(McLeskey, Barringer, Billingsley, & Brownell, 2017, p. 10)

في الوقت الحالي، تغطي العديد من برامج تعليم معلمي التربية الخاصة، مثل نظرائهم في التعليم العام، مجموعة واسعة من الموضوعات بدلاً من مجموعة مركزة من الممارسات التي يتم فيها تعليم المعلمين الطموحين قصد استخدامها بشكل فعال، كما أن معظم التعلّم في برامج تعليم المعلمين يحدث في الدورات الدراسية، وهو منفصل إلى حد كبير عن الممارسة في مدارس ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر.

إن عدم كفاية الفرص المتاحة للمعلمين المرشحين للممارسة يمثل مشكلة عند التفكير في البحث عن التعلّم المهني في المجالات الأخرى. في سياق ذلك، أظهرت دراسات التدريب في الطب والموسيقى والجيش والرياضة أن المحترفين يتعلّمون بشكل أفضل عندما تتاح لهم فرص متكررة لممارسة المكونات الأساسية للأداء الفعال، عبر تناول المعنيين للتعليمات، وتلقي الدعم في تحليل أدائهم وتحسينه (Ericcson, 2014).

توفر الممارسات عالية التأثير (HLPs) مرساة لمعلمي المعلمين ومقدمي الإعداد الآخرين الذين يمكنهم تصميم ملف المنهج الذي يدمج فرص الممارسة المنسقة والفعالة المترابطة مع جميع أبعاد البرنامج. لتصبح هذه الممارسات وطرق زيادة الاستخدام المتطور لمعلمي التربية الخاصة لها في مجالات المحتوى المختلفة (مثل القراءة والرياضيات) أساسًا لتطوير نهج متماسك لتعليم هؤلاء المعلمين بدءًا من الإعداد الأولي وحتى الاستقراء وما بعده.

حيث يتمشى استخدام الأساليب المركزة والمدرسة لتعليم المعلمين بمرور الوقت مع الممارسات الفعالة في مراحل الإعداد المهني التي تحدث في المهن الأخرى. والأهم من ذلك، أن هذا النوع من النهج القائم على الممارسة

في تعليم المعلمين ينتج عنه مدرسون مبتدئون بالتربية الخاصة، مستعدون للانخراط في أنواع الممارسات التعليمية المعقدة والتعاون المهني المطلوب لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال.

إن الاتجاه نحو تصويب الممارسات ذات التأثير العالي (HLPs) في مجال التربية الخاصة يمكن القدرة على توفير العديد من الفوائد في عملية إعداد المعلم، وذلك من حيث سد الفجوة بين البحث والممارسة وتقديم المساعدة ضمن هذا المجال، عن طريق: صياغة لغة مشتركة لتحديد الممارسات التي من شأنها أن تسهل قدرة الميدان على الانخراط في نشاط جماعي؛ (ب) تحليل وتحديد طرق التدريس المشتركة في تعليم المعلمين؛ و(ج) معالجة الانقسامات الدائمة والمستمرة بين الدورات الجامعية وبين الدورات الدراسية الجامعية والتجارب الأكاديمية. (McDonald, Kazemi, E., , & & Kavanaugh, S. , 2013)

وفي هذا السياق، تبرز أهمية الحاجة إلى العمل الجماعي بين أولئك الذين يعدون المعلمين ويوفرون التنمية المهنية المستمرة لتفعيل هذه الرؤية الجديدة في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا. هناك مخاطر واضحة متضمنة، ومنها احتمال (كما حدث في الماضي مع المبادرات الرئيسية لتحسين إعداد المعلم) ليكون نتاج ذلك "انتشار للنهج مدفوعًا بالاتجاه أكثر من الفهم العميق لكيفية تعلّم الأفراد سنّ مهنة طموحة للجميع. بالنظر إلى هذا، فإنه يتعيّن على العاملين بالمجال البدء في تفعيل هذه الرؤية الجديدة لإعداد المعلم، والتي تعدّ ببناء الجسور بين المدارس وبرامج إعداد المعلمين وتحسين إعداد المعلمين بطرق بإمكانها تحقيق الاستفادة للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل كبير وغيرهم ممن يعانون في المدارس.

3- خصائص الملحق الشخصي لمعلمي التربية الخاصة

مدرس التربية الخاصة هو معلّم متخصص يشرف على استخدام مختلف التقنيات المساعدة على تعزيز عملية التعلّم، توازياً مع طبيعة ونوعية الإعاقة. يقوم المعلم بتكييف أهداف التعليم، قصد ضمان التعليم المناسب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالتعاون مع أخصائي طب العيون وأخصائي السمع، فإن معلّم التربية الخاصة يقوم بأدوار مزدوجة، مثل الإحالة، والتشخيص، وتقييم حدة البصر للتقييم البصري والسمعي لأولئك الذين يعانون من ضعف السمع. كما يتعاون مع غيرهم من المهنيين ذوي الصلة مثل: أخصائيي الأذن والأنف والحنجرة، وأخصائيي العلاج النفسي، والمعالجين السلوكيين، وعلماء النفس، الأطباء، والممرضات، الأطباء النفسيين، وأخصائيي أمراض النطق، أطباء العيون، والمعلمين العاديين لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة.

تحقيقاً لذلك، أوضح بول وكويلي (Paul & Quigley, S. , 2003) أن معلّمي التربية الخاصة هم موظفون أساسيون في فهم المريض، مكرسون لتزويد كل طالب على حدا بالأساليب والخدمات البديلة الملائمة لكل فرد من

ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يقتضي القيام بالتوجيه اللازم لمساعدتهم على تحقيق أقصى قدر من التوافق النفسي والتكيف المدرسي. وفيما يلي بعض الصفات المتوقعة من معلّم التربية الخاصة امتلاكها، والتي تشمل على:

➤ **المرونة:** حيث يتعين على معلّم التربية الخاصة الجيد أن يتصف بالمرونة، قادرا على الاستماع إلى طلابه وتعديل مواقفهم. فالمعلمين الخاصين الصبورين هم وحدهم الذين بإمكانهم القيام بذلك بنجاح، على اعتبار أنهم يستطيعون إظهار ما هو مفيد لطلابهم دون إحداث تغيير بالقواعد أو توجيه النقد لطلابهم.

➤ **الصدق:** ويمثل أفضل سياسة، حيث لا يمكن لأية دولة أن تتطور وتتقدم دون إثبات الحقيقة والأمانة في جميع مؤسساتها التعليمية. فالطموح للتدريس في أي مدرسة خاصة لابد أن يقترن بوجود الصدق والأمانة لدى المتقدم على الوظيفة، والتي قد تتجسد عن طريق سعيه نحو ضمان الالتزام بالأخلاقيات المهنية.

➤ **الصبر:** يحتاج معلمو التعليم الخاص إلى حمل طلابهم على التحلي بالصبر دائما، فالمتعلم بحاجة إلى أن يكون مرتاحا واثقا حتى يكون قادرا على التعلم بفعالية، ويشكل معلّم التربية الخاصة نموذجا حقيقيا يمكن للأطفال ذوي الصم والإعاقة السمعية محاكاة سلوكياتهم من خلاله.

➤ **الاتزان الانفعالي:** من المستحسن أن يتصف أي شخص مسؤول عن التلاميذ أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالانضباطية، متحكما في انفعالاته، بما ينعكس إيجابا على ردود أفعال طلابه.

➤ **المبادرة:** فالذين يرغبون في أن يعهد الآباء بتدريب قادة المستقبل، وخاصة المعلمون الخاصون، فإنه يستلزم عليهم أن يكونوا مليئين بالمبادرة لفهم ما يجب عليهم فعله في ظروف مختلفة دون تعريض حياة طلابهم دون داعٍ أو جعلهم يفقدون فرصا كبرى، بسبب عدم التردد في الاستجابة بسرعة وبشكل مناسب

للحالات المستعجلة. (Mary.M & Aiyeleso, 2016)

ومن هذا المنطلق، فإن معلّم التربية الخاصة يشكل الآلية التي يمكن للمعلمين الآخرين البناء عليها، وذلك من خلال إدراكه وإلمامه لمختلف القضايا والمشكلات التي تتعلق بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فهو يمتلك القدرة على التواصل بشكل جيد والتعاون بفعالية مع الآخرين، وفقا للمهارات الوجدانية المرتكزة على الذكاء الانفعالي للمعلم، بما يسمح له بالتصرف وفقا لوتيرة متوازنة، تكون مؤشرا على درجة من المرونة المكتسبة في التعامل مع الجزئيات التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على أدائه، أو في استخدام مختلف الاستراتيجيات التدريسية الممكنة، والداعمة لتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز والتعلم، بالإضافة إلى مختلف أدواره التي تبرز في التنسيق بين

محتوى ما يدرسه، وقابلية تلاميذه للتعلم بدافعية، وكذا بالتعاون مع زملاءه والإدارة، وأيضا في القيام بالتوجيه للمحيط الأسري للمتعلم، وذلك عن طريق خبرته ومهاراته في إدارة الصف.

كما أن التأهيل المهني للمعلم قبل وأثناء الخدمة من شأنه أن يسمح له بتوسيع مداركته حول طرق التدريس المتبعة مع فئات التربية الخاصة، فتكون له الخبرة الكافية للتعامل مع كل الحالات على حدا، أو في القدرة على القيام بالتعديلات على التخطيط للدروس؛ واستخدام التكييف للمقررات؛ والاستعانة بالأدوات التي يمكن أن تكون أكثر تعزيزا لتعلم الطفل الفعال، بما يضمن له القدرة على تقييم مستواه وتحديد احتياجاته النوعية بدقة، وهو ما قد يسهم في التنبؤ والتوقع التقديري لما قد يحدث من مشكلات، ومن ثمة استباقها والبناء عليها. وبالتالي، فإن إدراك المعلم لكل هذه المهارات والخصائص، ومحاولة تجسيدها في الملمح الخاص به، يمكن أن يمنحه القدرة على توصيف الإطار العام الذي قد يشمل المحتوى التدريبي للتنمية المهنية المرتبطة بمجاله، وبما يضمن تحقيق الفاعلية له.

وفقاً لفيليب نوردنس وزملاءه (Philip.D, Elizabeth, & Kristine.D, 2022) فإنه يتعين على معلم التربية الخاصة قبول جميع التلاميذ بغض النظر عن الإعاقة أو الاحتياجات الفريدة، كما يجدر به اشعار كل متعلم في الفصل بالقيمة، وهذا عن طريق تفهمه للوضعية التي يتعامل معها من حيث خصوصية التجانس والاختلاف بين مختلف المتعلمين ضمن البيئة التعليمية المقيدة أو تلك الأقل تقييدا.

إن القيام بعملية التصميم لأنشطة الدرس اليومية لمختلف الإعاقات التي قد يتعامل معها معلم التربية الخاصة، يتطلب منه بذل المزيد من الجهد، والكثير من الإبداعية في ممارساته، وبالتالي؛ فإن هذا من شأنه أن يستدعي على معلم التربية الخاصة الإحاطة بعدد المهارات المنضوية تحت بعد إدارة الصف الجيدة لتوفير الانضباط وفقا لذلك.

4-العناصر المتداخلة في التأطير التعليمي لذوي الصم وضعاف السمع

4-1 تحديات معلمي الصم وضعاف السمع

ليس كل الصم والأصدقاء من المتعلمين محظوظين بما فيه الكفاية لتدريب معلمي الصم، إذ يشار إليهم بـ

ToDs (tee-oh-deez)

وفقا لذلك، يتم تدريب معلمي الصم خصيصا ضمن برامج الدراسات العليا التي تركز على تعليم الصم، وتلقي

ساعات من التدريس الخاضعة للإشراف على المتعلمين الصم وضعاف السمع. (Marc Marschark P. E., 2012a)

لكي يُعتبر معلما للصم (بدلاً من أن يكون شخصاً متلقياً لتعليم عرضي حول تدريس الأطفال الصم)، فإن المعلم مطالب بالحصول على ترخيص من الهيئات الرسمية لمزاولة عمله بصفته متخصصاً في تعليم الصم، وبشكل متزايد أن يكون ذا صلة وثيقة بمجال المحتوى التعليمي التخصصي (رياضيات، علوم، فنون،... إلخ).

أحد التحديات التي تواجه كل من البرامج السائدة والمنفصلة التي تتضمن التلاميذ الصم هو النقص في التأطير التعليمي للمعلمين، حيث يتعين على البرامج توظيف المعلمين أثناء عملهم في تدريبهم/ تأهيلهم أو أن يكون لديهم مجال تخصصي يختلف عن المجال الذي يتوقع منهم التدريس فيه.

وعلى الرغم من هذا النقص، فإن معلم برامج تدريب الصم في جميع أنحاء الولايات المتحدة على سبيل المثال يقوم بتغطية الكثير من المدارس من حيث الإشراف، بسبب قلة عدد الفصول الدراسية المخصصة للأطفال الصم، ويتزامن هذا مع وجود عدد أقل من طلاب الدراسات العليا المتقدمين لهذه البرامج. في الأوقات الاقتصادية الصعبة، يحصل المعلمون المتجولون على عدد أكبر من الحالات، وهذا ما يدفعهم إلى الخروج من الميدان، مما يؤدي إلى تسجيل نقص أكبر في عدد المعلمين المزاولين لنشاطهم.

يترك المعلمون الآخرون المجال بسبب الضغط المتزايد والمصادر المحدودة المرتبطة بتدريس التلاميذ الصم ذوي الاحتياجات المتنوعة، وبقدر ما يحمل تعليم الصم من أبعاد تتسم بالموثوقية، فإنه وبدون الأدوات الصحيحة اللازمة للتلاميذ الذين يواجهون الكثير من التحديات، يظل مدرسي الصم معرضين للضغط النفسي بمعدل أعلى بكثير من مدرسي الأطفال العاديين.

وفي هذا الإطار، يمكن القول بأن التفضيلات المطلوبة في البرامج الداعمة لتكوين معلمي الصم، تتجه نحو البحث عن خصوصية الملمح الشخصي للمعلم المتناغم مع الفصول الدراسية التي تشهد تنوعاً لغوياً من الفصول الدراسية الأخرى. وعادة ما يكونون متخصصين في شكل واحد على الأقل من وسائل الاتصال البصري: التواصل المنطقي (تحريك شفاههم بوضوح ودون لبس)، أو شكل ما من أشكال اللغة الإنجليزية الموقعة، أو الكلام المكتوب، أو لغة الإشارة الأمريكية ASL.

بالنظر إلى مستويات التباين في المدركات المتعلقة بمهارات التواصل لدى معلمي الصم وكفاءاتهم اللغوية مع التلاميذ، فإن مقتضيات ذلك تدعو لطرح عديد الإشكالات المرتبطة بعدم وجود دليل مرجعي يشير إلى أن طريقة اتصال واحدة في الفصل من شأنها أن تؤدي إلى تعلم أفضل من أي طريقة أخرى. وقد توصلت العديد من الدراسات التي أجريت مع التلاميذ على مستوى بعض المدارس أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يتعلمون بنفس القدر من الأساس بغض النظر عما إذا كان معلمو الصم صماً أو سماعيين أو يوقعون على أنفسهم أو يستخدمون مترجمين فوريين. (Maryam.S, 2020)

4-2 أهمية تواجد المعلمين المتجولين (Itinerant Teachers)

المعلمون المتجولون الذين يتعاملون مع الأطفال الصم هم عادة معلمون للصم يعملون في منطقة أو هيئة مدرسية، حيث يعمدون إلى التنقل إلى مدارس مختلفة داخل المنطقة التي تضم متعلمين صماً أو ضعاف السمع في الأماكن العامة.

يقدم المعلمون المتجولون الاستشارات لمعلمي التلاميذ العاديين الذين قد لا يحصلون على تدريب أو خبرة في العمل مع التلاميذ الصم أو ضعاف السمع، كما أنهم يعملون مباشرة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع على أساس واحد إلى واحد لتوفير التعليم في مواضيع محددة، وتقديم الدروس الخصوصية، وتقديم الخدمات الأخرى الموضحة في برنامج التعليم الفردي للطفل (IEP).

نظراً لأن المعلمين المتجولين ليس لديهم فصول دراسية خاصة بهم، فإنهم يعملون مع المتعلمين في مجموعة متنوعة من المواقع، مثل الجزء الخلفي من الفصول الدراسية، وغرف علاج النطق، وغرف الغداء، والمكتبات، والممرات، وصالات الألعاب الرياضية. (John Lucker & Catherine.A, 2013)، وهنا يتعين على المدرسين المتجولين تنسيق الخدمات مع أعضاء آخرين من الفريق التعليمي للتلاميذ الصم أو الذين يعانون من ضعف السمع، مثل المترجم التعليمي وأخصائي الأطفونيا، والمسؤولين التربويين في مدرسة المتعلم. بالإضافة إلى العمل مع المتعلمين على تنظيم المحتوى الأكاديمي وتطوير مهاراتهم، إذ يمكن للمدرسين المتجولين تزويد التلاميذ الصم بالإرشاد الاجتماعي-الوجداني وتقديم الدعم لهم، مما يساعدهم على الشعور براحة أكبر خلال الفصول الدراسية الشاملة.

3-4 مساعدو معلم الصم والبكم

يمكن لبعض التلاميذ الصم وضعاف السمع في البيئات الرئيسية أن يتعاونوا مع مساعد مدرس يعمل مع مدرس الفصل. قد يتم تعيين مساعد المدرس الفني حصرياً للعمل مع المتعلم (التلاميذ) الصم أو ضعاف السمع، ولكن ليس مع زملائهم في الفصل، كما يمكن الاستعانة به في الفصل الدراسي لأسباب مختلفة. "من بين الأدوار والمهام الأكثر شيوعاً التي يؤديها المساعدون الفنيون هي:

- التدريس ومساعدة الطفل في البرنامج الأكاديمي (تتم بشكل فردي).
- تكييف الدروس ومصادر التعلم للتلاميذ الصم.
- تقديم الدعم، الإشراف، إدارة السلوك، إعادة الشرح، "الترجمة الشفوية" للتعليمات؛
- المشاركة ضمن خطط البرنامج التربوي الفردي، الإبلاغ عن التقدم، وتحديد الأهداف، والطباعة، والعمل على تحقيق الأهداف.
- تدوين الملاحظات.
- الاتصال مع أولياء الأمور والموظفين الآخرين في المدرسة في الأمور اليومية.

- ممارسة التدريب على النطق والسمع.

- تعليم الإشارات للأطفال والموظفين". (Rachel Locker McKee, Smith, Walton, & Wendt , 2003)

فالتلاميذ الصم وضعاف السمع في الفصول المنفصلة قد يكون لديهم أيضاً مساعدين للمعلمين لنفس الأسباب. بالإضافة إلى ذلك، ونظراً للاحتياجات والمهارات المتنوعة للتلاميذ الصم في مثل هذه الفصول الدراسية، فقد يحتاج مدرسو الصم ببساطة إلى المساعدة في التعامل مع جميع الاحتياجات الأكاديمية واللغوية والسلوكية للطلاب. في بعض المدارس، يتم تعيين مساعدي المعلمين الصم على وجه التحديد لزيادة كمية لغة الإشارة في الفصل الدراسي وتوفير نماذج للتلاميذ الصم.

4-4 دور المتخصصين في لغة الإشارة

خلال العقد الماضي، تلقى المزيد من الأطفال الصم الخدمات من متخصصين في لغة الإشارة، فتشاركت واجباتهم الوظيفية مع تلك المتعلقة بأخصائيي الأطفونيا، إلا أنهم لا يركزون على تطور الكلام لدى الطفل ولكن على تنمية اللغة الموقعة للطفل. قد يكون جزء من دورهم تقييم المهارات اللغوية الموقعة للتلاميذ الصم وضعاف السمع وتبيان مستويات التقدم المحرز في تطورهم. معظم المهنيين الذين يعملون كمتخصصين في لغة الإشارة، ليس لديهم تدريب رسمي في هذا المجال، ومن ثمة، فغالبا ما يكونون من معلمي الصم ذوي المهارات اللغوية الموقعة الممتازة، والذين قد يتمتعون ببعض الخبرة في تعليم لغة الإشارة للسمع البالغين و/ أو بعض المعرفة اللغوية الموقعة. (Lisa J. Vernon-Dotson, Loury O. Floyd, , Charles Dukes, , & and Sharon M. Darl, 2013)

ولأجل ذلك، فإن الغالبية العظمى من الأطفال الصم وضعاف السمع ليس لديهم أبوين صماً أو أصليين من الموقعين (Native Signing parents themselves).

4-5 معلمي الصم والأولياء السماعيين

لا يتم تعلّم لغة موقعة للوالدين بسرعة كافية لتكون نموذج لغة جيّدة لطفلهم. بينما يمكن لمعلمي الصم أن يعملوا كجهات توقيع نموذجية (كما يمكن لبعض أقرانهم الصم وضعاف السمع القيام بذلك)، لذا، يحتاج معلمو الصم إلى التركيز على تدريس المناهج الدراسية، وليس اللغة، بما يتيح استخدام المتخصصين في لغة الإشارة لتعزيز الانتباه الانتقائي (والمجموعة) لتنمية لغة الإشارة للصم وضعاف السمع، بما في ذلك المفردات والقواعد والمبادئ الأولية بلغة الإشارة، واستخدامها في خصائص النطق والكلام المختلفة. (Marc Marschark & Patricia , 2012, p. 124)

يعد متخصصو لغة الإشارة مهمين بشكل خاص في البرامج ذات الارتباط الكبير بمفهوم "ثنائية اللغة"، والتي تعمل وفقا للافتراض النظري القائل بأن اكتساب لغة موقعة سيسهل ويسرع من عملية اكتساب لغة ثانية مثل تعلم اللغة الإنجليزية.

4-6 تفاعل المترجمين الفوريين مع ذوي الصم

يعمل بعض مترجمي لغة الإشارة على وجه الخصوص مع التلاميذ الصم والمدرسين في البيئات التعليمية، حيث تشتمل برامج تدريب المترجمين الفوريين على تكوين قاعدي يمتد من (2 إلى 4 سنوات)، وعادة ما تفترض أن المتدربين لديهم بالفعل مهارات توقيع جيدة.

((يقوم مترجمو لغة الإشارة بإزالة حواجز اللغة بين الأفراد الصم ويستخدمون لغة الإشارة، إذ يتحدد الهدف الرئيسي لكل مترجم فوري في جعل تجربة الاتصال كاملة قدر الإمكان لكل من السمع والصم أو ضعاف السمع. المترجمون الفوريون هم "صوت" الصم أو ضعاف السمع، إنه مترجم يساعد في الندوات والمحاضرات والشؤون الرسمية الأخرى)). (Eirini Andriakopoulou, Christos, & Eri, 2007)

توازيا مع ذلك، لا يؤدي تدريب المترجمين الفوريين إلى رفع مهارات الإشارة لدى التلاميذ إلى مستوى أعلى فحسب، بل يعلمهم أيضا كيفية أخذ المعلومات من لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة وصلقلها على الأخرى، مع إدراك تنوع الأفراد الصم والمواقف التي بإمكانهم العمل ضمنها. وفي هذا السياق، لا تحتوي كل برامج التدريب الخاصة بالمترجم الشفوي على مكونات ترجمة شفوية. بدون هذا التدريب المتخصص، من غير المرجح أن يفهم المترجمون احتياجات الأطفال الصم وأن يكونوا قادرين على تحسين دعمهم الأكاديمي. لأجل ذلك، يتعين على بعض التلاميذ الصم الاعتماد على الأفراد غير المؤهلين وغير القادرين حتى على منحهم إمكانية الوصول الكامل إلى التدريس والمناقشة في الفصل.

تطالب الكثير من المقاطعات الفدرالية بالولايات المتحدة الأمريكية المترجمين الشفويين التربويين بضرورة الحصول على شهادات متخصصة قصد توظيفهم، مما يشير إلى حصر الشروط اللازمة في فئات المتقدمين بامتلاكهم على الأقل الحد الأدنى من المهارات اللازمة للترجمة. (Marschark & Spencer, 2012, pp. 127-128)

5- الأطر الرئيسية المتبعة في برامج تنمية المعلمين

حاولت نماذج تطوير أو تنمية المعلم تحقيق التوازن بين تطوير المعرفة اللغوية ونظريات اكتساب اللغة الثانية (SLA) ومنهجيات تدريس اللغة، والمهارات المناسبة التي تمكن المعلمين من الانخراط في ممارسة تدريس لغة أجنبية أو لغة ثانية.

هناك ثلاثة نماذج أساسية تم تطبيقها، والتي تُفهم بشكل عام على أنها تتحدد في نموذج التلمذة الصناعية؛

ونموذج العلوم التطبيقية؛ النموذج الانعكاسي، حيث تسمح بتوضيح المفاهيم المتغيرة للتنمية المهنية للمعلم.

5-1 نموذج التلمذة الهيكلية (The Apprenticeship Model)

نموذج التلمذة الهيكلية هو أقدم شكل من أشكال التعليم المهني ولا يزال بارزًا كأساس تصميمي لبعض أساليب التنمية المهنية للمعلمين. في ظل هذا المفهوم، يتعلم المعلمون التدريس من خلال الملاحظة المباشرة والتعليمات المتلقاة، وعبر الاستراتيجيات التربوية الممارسة التي يقدمها خبير أو من خلال اقتراح نموذج محدد. يتم نقل طرق التدريس بشكل أساسي إلى المعلمين، بما يتوقع منهم أن يكونوا قادرين على محاكاة هذه التقنيات (بغض النظر عن سياقاتهم). وينصب تركيز هذا النموذج على المشورة العملية، كما يتميز بمجموعة من مناهج التدريس المعتمدة تقليديًا والأساليب التربوية التي يجب محاكاتها. (Michael, 2019)

يتم تأطير الدورات التدريبية القصيرة وورش العمل والمؤتمرات كبرامج تنمية، مصممة حول نمذجة استراتيجيات تدريس اللغة المختلفة بواسطة خبير ويتم تكرارها في الفصل الدراسي. والأكثر تميزًا أن هذه الاستراتيجيات يتم التدريس عليها وممارستها في بيئة تدريب "آمنة" من قبل المعلمين. كان من الاعتقاد التقليدي يشير إلى أن نموذج التلمذة المهنية يمكن أن يكون مفيدًا للمعلمين المبتدئين، لا سيما من أجل تطوير معارفهم التجريبية أو ممارسات التدريس في المراحل المبكرة. كما يُنظر إليه عمومًا على أنه يوفر للمعلمين الأكثر خبرة القدرة على أن يصبحوا أكثر دراية بأساليب التدريس المبتكرة في تدريس اللغة الإنجليزية (ELT).

يتبع "نموذج التلمذة الهيكلية" المقترح منطق التنمية: تنشئة مشكلة، ثم معالجتها، وقد يتم حلها، وتظهر مشكلة جديدة، حيث تؤدي هذه العملية إلى التطور بمفاهيم مختلفة للتدريب المهني، والتي يمكن وصفها أو مقارنتها من حيث مستويات النضج. وبالرغم من ذلك، فقد ثبت أن هذا النموذج أقل إنتاجية، حيث تحاول الأبحاث المتعلقة بالتنمية المهنية بشكل متزايد على دراسة مهارات المعلمين ضمن بيئات التعلم المعاصرة الأكثر تعقيدًا، والتي يمكنهم مواجهتها، ويرجع هذا في المقام الأول إلى القيود المتأصلة في النمذجة والتقليد كطرق تربوية لهذه السياقات التعليمية الأكثر صعوبة والأقل قابلية للتنبؤ.

5-2 نموذج العلوم التطبيقية (The Applied Science Model)

يركز نموذج العلوم التطبيقية (غالبًا ما يشار إليه باسم نموذج النظرية والتطبيق) على الأسس النظرية للتدريس أكثر من نموذج التدريب المهني، ومن خلال هذا المفهوم، ينظر إلى التدريس على أنه مسعى علمي وبالتالي فهو يحتاج إلى أن يفحص بعقلانية وموضوعية.

وإذ يؤكد هذا النموذج على أهمية النظريات الحديثة في المجالات الناتجة عن البحث في الممارسة، والتي توفر للمعلمين فرصًا لاكتساب وتوسيع معارفهم ومهاراتهم المطلوبة للممارسة المهنية، وفي مقابل هذا، يشترك هذا النهج مع نموذج التلمذة الهيكلية في افتراض أن المعرفة يمكن أن تنتقل بشكل أساسي إلى المعلمين وأن لديهم القدرة على تكرار استراتيجيات التدريس بشكل عام ضمن سياقاتهم الخاصة. يضع نموذج العلوم التطبيقية إلى حد كبير المعرفة العملية للمعلمين في الخلفية، مما يخلق فجوة واضحة بين النظرية والتطبيق، لذا فهو يصور مفهومًا عاطلاً عن الممارسة الصفية، على افتراض أن المعلمين يفشلون باستمرار في تطبيق البنى النظرية.

تتضمن أمثلة الأبعاد الخاصة ببرامج التنمية للمعلمين والتي تعكس هذا المنظور، الدورات القصيرة وورش العمل والمؤتمرات التي تزود المعلمين بأحدث النتائج حول النظريات التعليمية، حيث يحضر المعلمون هذه الدورات باعتبارها وسيلة لتحديث معارفهم ومهاراتهم وللتواصل مع المعلمين الآخرين الذين يمرون بتجارب مماثلة. (Malba, 2018) وعلى الرغم من أن تأثير هذا الشكل من التنمية المهنية على جودة التعليم في الفصل الدراسي لا يزال غير مثبت إلى حد كبير، إلا أن هذا النهج لا يزال هو النوع الأكثر شيوعاً في عمليات التنمية المهنية، إذ يتم الحفاظ على هذا من خلال الدافع المستمر للوكالات الحكومية وجمعيات المعلمين لتوحيد برامج التنمية، وذلك من أجل تقنين المعرفة المهنية بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى تقديم التنمية المهنية بكفاءة لأكبر عدد ممكن من معلمي الفصول الدراسية. تتمحور نماذج التلمذة الهيكلية والعلوم التطبيقية على منظور التعلم باعتباره عملية انتقالية وسلبية إلى حد كبير، يستخدم المعلمون تقنيات مثبتة على مدار الساعة ونصائح عملية، مع توقع أنهم قادرون على إعادة إنتاج هذه المعرفة في الفصول الدراسية الخاصة بهم، إلا أن مجال الأبعاد الخاصة بتنمية المعلمين المستندة إلى هذه النماذج لم تظهر فعالية واضحة أو تأثيراً مستداماً في تعزيز ممارسات المعلمين. (Borg, 2015)

3-5 النموذج الانعكاسي (The Reflective Model)

يقدم النموذج الانعكاسي منظوراً مختلفاً، مستمداً بشكل أساسي من أفكار شون (1983، 1987) حول الممارسة الانعكاسية في (The Reflective Practitioner) وتثقيف الممارس المفكر. وينظر إلى التدريس والمعلمين على أنهم مهنيون أكفاء، وقادرون على تحسين ممارساتهم، لأنها تعكس بشكل نقدي مناهجهم التربوية. عادةً ما يُنظر إلى النموذج الانعكاسي على أنه عملية دورية، يشارك فيها المعلمون طوال خبراتهم التعليمية، تهدف هذه الدورة إلى التحسين المستمر وتطوير الفهم على المستوى المفاهيمي لتدريس اللغة، كما تعمل العملية الانعكاسية كأداة وسيطة تمكن المعلمين من معالجة مشكلات التدريس وتقييم الخبرات السابقة، والتنبيه بالاستجابات المناسبة.

تتميز مبادرات التنمية المهنية للمعلمين القائمة على منظور انعكاسي بتفاعلات صغيرة الحجم، تتمحور حول لقاءات فردية أو تتأسس ضمن مجموعة صغيرة موجهة نحو تعزيز القدرات الانعكاسية للمشاركين. على الرغم من أن

التنمية قد تم تأطيرها حول الممارسة العاكسة بشكل عام على أنها مفيدة للمعلمين الفرديين، فقد قيل إنه من أجل أن يكون لها تأثير أكبر، يجب أن توفر البرامج دعماً مستمراً لتأملات المعلم وتطلعاته. (Farrell, 2015)

إن التركيز على إطار نموذجي محدد في التنمية المهنية للمعلمين، من شأنه أن يؤدي إلى حصول تعثرات وفشل في نجاح العملية التعليمية، خاصة وأنه لا يستند بصورة واضحة ودقيقة حول المتطلبات والاحتياجات الفعلية للمعلمين، في ظل الاعتماد على تصاميم تقليدية، لا تتوافق والمعطيات الراهنة، والتي قد تندرج في المفاهيم المرتبطة بالمناهج الحديثة في تطوير وتنمية المعلمين لتكون أكثر فاعلية وتسعى إلى نهج ممارساتي مستدام.

6- الآثار المترتبة على التنمية المهنية للمعلمين

تبرز الحاجة الملحة لتمكين المعلمين المحتملين لتدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال اكتساب المهارات اللازمة لنجاح هذه الفئة من الأفراد. فمن الأهمية بمكان أن تركز برامج تدريب المعلمين على هذه الفئة من التلاميذ الصم، نظراً لارتفاع معدل الإعاقات الإضافية بأوساطهم. "يمكن تضمين التدريب الإضافي، في شكل متطلبات الدورة المتلاحقة في مستويات ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وفي مناهج تدريب المعلمين، حيث يستلزم تنفيذ فصول محددة تتضمن الاحتياجات الفريدة المتعلقة بالاتصال والمناهج والتقييم والشراكة المناسبة لتحقيق نتائج أفضل لهؤلاء التلاميذ من ذوي الصم.

كما يتعين على برامج تدريب المعلمين أن تعتمد إلى تقييم عروض الدورات التدريبية المتعلقة بتدريس هؤلاء التلاميذ. فهناك حاجة كبيرة لتقديم المزيد من الخبرات العملية للتعامل مع هذه الفئة. إن غياب التنقيحات على مستوى البنيات التصميمية للبرامج التدريبية من شأنها أن تؤدي إلى حصول تطوير مهني غير كافٍ، ولتؤول نتائجه إلى احتمالية توقع الفشل". (Millicent.M, Mary.G, & Joseph, 2016)

بالإضافة إلى ذلك، فالمعلمين بحاجة إلى الدعم بالفصل الدراسي في التعامل مع مشكلات التلاميذ، بما يشمل على مختلف الطرق التي يمكن من خلالها تبيان أثر الدعم المدرسي عبر؛ فهم وإدارة المدرسة الداعمة؛ ومراجعة مهام المعلم؛ وتوفير الموارد والخدمات؛ وإعداد هيكل داخلي لدعم الفريق. كما تحتاج المدارس إلى إعداد إرشادات توجيهية لتسهيل انتقال المعلمين من الفصول الدراسية لتعليم الصم المتواجدين عبر الفصول الدراسية العادية. أما

بالنسبة للبرامج المدرسية ذات البرامج التعليمية الشاملة، والتي يوجد بها طلاب صم، مع أو بدون إعاقات إضافية في نفس الفصل الدراسي، فإن هناك حاجة ماسة للتنمية المهنية في مجال تعليم التلاميذ الصم ذوي الإعاقات المصاحبة.

خاتمة

لقد كان من نتائج تظافر الجهود والدوافع الرامية لاحتواء الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم الصم والبكم إلى وجود زخم معرفي وممارساتي ذو جودة عالية أدى إلى وجود تنوع من حيث عدة جوانب أهمها الإطار المهني للمعلم، وقد تأتى ذلك من خلال التطورات الحاصلة بجملة التشريعات والقوانين التي سنت عبر مجلس الشيوخ الأمريكي - الكونغرس -، وانعكاساتها على بقية دول العالم بما فيها الجزائر، والتي يتم تحديثه دورياً وفقاً للتطورات المسجلة في ميدان البحث، واستفادتها من مختلف الخبرات المشتركة للأطراف الفاعلة في ضمان الرعاية والتكفل بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، قصد الارتقاء بهم نحو تعزيز سبل تحقيق الدمج الكلي في المجتمع، ومن ثمة تغيير اتجاهات المجتمع نحو كفايات الاستثمار في هؤلاء الأفراد كمنتجين فاعلين.

وبناء عليه، فإنه ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مقتضيات البحث في التنمية المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع، يمكن أن يستند إلى المقترحات والتوصيات التالية:

Ψ العمل على تعزيز آليات الدعم للتطوير المهني عبر النهج على نتائج الأدلة البحثية وسياقاتها البيئية.

Ψ العمد إلى تمكين المعلمين من استقراء الدلالات الرامية لتحديد أصناف صعوبات التعلم، تقييم خطط التقدم بصفة مستمرة، والبحث في استراتيجيات التدريس المناسبة والبرامج الفردية، وتطوير خطط التعليم، وتعليم المبادئ الأولية في اكتساب اللغة.

Ψ الدفع بأهمية اكتساب المعلمين ثقافة التدريب النوعي سواء من حيث الأداء أو الطرق أو الأهداف المنشودة.

Ψ السعي نحو تطوير مناهج بديلة و/أو مكيفة، ودراسة سيروية السياسات المتبعة في ظل الحماية التي توفرها النصوص التنظيمية والتشريعية في ذلك؛

Ψ إشراك الأسرة في عمليات التطوير المهني للمعلمين والحث على مرافقتهم من خلال عمليات (التدريب ما قبل وأثناء الخدمة).

قائمة المراجع

- Borg, S. (Ed.) (2015) Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey, Ankara, Turkey: British Council.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005) Critical features of Special education teacher preparation: A comparison with general teacher education, The Journal of Special Education, 38, 242-252, <http://doi:10.1177/00224669050380040601>
- Eirini Andriakopoulou, Christos Bouras, Eri Giannaka (2007) Sign Language Interpreters' Training, Villach, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras, Greece.

- Ericcson, K. (2014) the Road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games, New York, NY: Taylor & Francis.
- Farrell, T. S. C. (2015) International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field, New York, NY: Palgrave Macmillan.
- John L Luckner, Catherine Ayantoye (2013) Itinerant Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Practices and Preparation, Journal of Deaf Studies and Deaf Education 18(3) 409-423. <http://DOI:10.1093/deafed/ent015>.
- Kathleen Strickland & Robert Horner (2015) Typical School Personnel Developing and Implementing Basic Behavior Support Plans, Journal of Positive Behavior Interventions, 17 (2), 83-94, Doi: 10.1177/1098300714554714.
- Lisa J. Vernon-Dotson, Loury O. Floyd, Charles Dukes, and Sharon M. Darling (2013) Course Delivery: Keystones of Effective Special Education Teacher Preparation, Journal of Teacher Education and Special Education, Vol. 37(1) 34 –50. <http://DOI:10.1177/0888406413507728>.
- Loreman, T; Joanne Deppeler; Harvey, D (2005) Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom, Routledge falmer, New York, US.
- Malba Barahona (2018) Trends in Teacher Development Programs, Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition, John Wiley & Sons, Inc, <http://DOI:10.1002/9781118784235.eelt0632>.
- Marc Marschark, Patricia Elizabeth Spencer (2012) How Deaf Children Learn What Parents and Teachers Need to Know, Published by Oxford University Press, Inc, 198 Madison Avenue, New York, Library of Congress, USA.
- Maryam Salehomoum (2020) Inclusion of Signing Deaf or Hard-of-Hearing Students: Factors That Facilitate Versus Challenge Access and Participation, Journal of Hearing and Hearing Disorders in Childhood, vol (05), Issue (04), Pp 971-983. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00124.
- Mary M. Aiyaleso (2016) The Ideal Special Education Teacher in Nigeria, Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences Vol. 3 No.3, 1-5.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanaugh, S. (2013) Core practices of teacher education: A call for a common language and collective activity, Journal of Teacher Education, 64, 378–386, <http://doi:10.1177/0022487113493807>.
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017) High-leverage practices in special education, Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Michael Gessler (2019) Handbook of Vocational Education and Training, Developments in the Changing World of Work, Springer Nature Switzerland, University of Bremen, Bremen, Germany. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_94
- Millicent Malinda Musyoka, Mary Anne Gentry, James Joseph Bartlett (2016) Voices from the Classroom: Experiences of Teachers of Deaf Students with Additional Disabilities, Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 2, <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>
- Paul, P.V, & Quigley, S. (2003) Education and deafness, White Plains, NY: Longman.
- Philip D Nordness, Elizabeth M., Kristine D. Swain & Diedra A. (2022) factors Influential to teacher Candidates' Decision to Pursue Special Education Careers, Journal of Education and Learning, Vol. 11, No. 5, <https://doi.org/10.5539/jel.v11n5p55>
- Rachel Locker McKee, Eileen Smith, Wenda Walton, Alan Wendt (2003) Report on a Survey of Teacher Aides of Deaf Students in Mainstream Schools, Deaf Studies Research Unit, Victoria University of Wellington. <http://DOI:10.13140/2.1.2163.1680>
- Sylvia Bagley and Kimmie Tang (2018) Teacher Leadership in Special Education: Exploring Skills, Roles, and Perceptions, Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership (JoITL) Vol. 2 Issue 1, University of Washington and California State University, Dominguez Hills.
- Thomas, Gary; Vaughan, Mark (2004) Inclusive Education: Reading and Reflections, Open University Press, Columbus, OH 43218-3644.