الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم

أ. السعيـــد بن عيســـــى
مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية
جامعة فرحات عباس – سطيف –

ملخـــــــص :

تسعى هذه الورقة للإجابة عن تساؤل رئيسي هو :" هل يحتاج معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى كفايات تدريسية خاصة ؟" وللإجابة عن هذا التساؤل سعت الدراســـــة إلى تتبع المجهودات الساعية إلى تحديد هذه الكفاءات اللازمة لهذه الفئة من المعلمين في ضوء نموذج "ريدن وبلاك هيرست" ***Redden & Black Khurst*** لكفايات المعلم الفعال ومجالات توظيف تلك الكفاءات.

Résumé :

Notre questionnement, à savoir est: Est ce que les enseignants d'enfants en difficulté doivent avoir des compétences didactiques spécifiques ? Nous souhaitons à travers cette étude apporter des éléments de réponse à ce questionnement ; et ce en suivant le modèle de ***Redden & Black Hurst***, traitant des compétences de l'enseignant efficace et du domaine de ces compétences.

Scanned by CamScanner

مقدمـــــة :

المعلم الكفء ركيزة أساسية في العملية التعليمية ولا يتوقف دوره عند الحدود التقليدية لوظائفه ومسؤولياته، بل يتعدى تلك الوظائف لتشمل تنمية قدرات المتعلمين وترجمة مـــا يقـــدم إليهم من معارف ومهارات إلى مواقف تطبيقية عملية. وإذا كانت إشكالية إعداد وتدريب معلمي التلاميذ والطلاب العاديين تشكل هاجسا حقيقيا لمختلف الأطراف المسئولة عن تكـــوين هـــؤلاء المعلمين، فإن قضية إعداد معلمي غير العاديين (ذوي صعوبات التعلم) وتدريبهم تعد من المســـائل الأساسية التي ينبغي أن تنال الاهتمام الأكبر، نظرا للتحديات التي تواجه المجتمع حـــول كيفيـــات تلبية الحاجيات والمتطلبات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الـــتعلم، ومـــا هـــي الأنشطـــة الصفية التي يمكن أن تكون مفيدة ومؤثرة لفئة معينة من التلاميذ دون غيرهم.

إضافة إلى ذلك فقد ساعد اهتمـــام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبـــات في التعلم في البحث عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم عن أقرانهم، ويضم ميـــدان صعوبات التعلم أنواعا كثيرة من المشكلات غير المتضمنة من فئات الإعاقات الأخرى كالتخلف العقلي وكف البصر والإعاقة السمعية والاضطرابات الانفعالية وغيرها مـــن مشـــكلات العجـــز المعروفة. وقد أدرك التربويون أن هناك عددا من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم تظهر علـــى شكل تأخر في الكلام واستخدام اللغة كذلك في صعوبة تطوير الإدراك البصري أو الســـمعي أو صعوبة تطوير مهارات مناسبة كالقراءة و الكتابة أو الهجاء أو الحساب، لتتناسب مـــع قـــدراتهم الحقيقية، فبعض هؤلاء الأطفال لا يفهمون اللغة ولكنهم ليسوا صما وبعضهم ليسوا قادرين على الإدراك البصري مع أنهم ليسوا بمكفوفين، أما البعض الآخر فلا يستطيع أن يتعلم بالطرق العاديـــة المستخدمة في التعلم مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقليا (زيدان أحمد الرطاوي، 1988)[1]

1 – صعوبات التعلم و تعدد التفسيرات : لم يحظ مصطلـــح صعوبـــات التعلم في السنوات الماضية بإجماع التربويين والعلماء حول المفاهيم المرتبطة به وببعض المفاهيم القريبة منـــه، بالرغم من اقتراح صموئيل كيرك S.Kirk في هذا الصدد مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم Learning disabilities الذي حظي باستحسان جل العلماء (سيد سالم، 1988)[2]

Scanned by CamScanner

وتصنف صعوبات التعلم في الغالب إلى نوعين، صعوبات التعلم النمائية وتتضمن العمليات النفسية التي يحتاجها الطفل وتشمل الانتباه، الذاكرة،الإدراك،التفكير واللغة الشفهية وصعوبات التعلم الأكاديمية وهي المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس وتشمل صعوبات الكتابة والتهجئ والتعبير الكتابي والحساب، وهناك علاقة بين الصعوبات النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية فقد يكون عجز الطفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية راجع إلى عدم قدرته على جمع وتركيب الأصوات في كلمة واحدة أو قد ترجع إلى صعوبة في الذاكرة البصرية إذا لم يتمكن الطفل من إعادة كلمة عرضت بصريا من الذاكرة.

والواقع أن ميدان الصعوبات الخاصة بالتعلم يتضمن حالات متنوعة و واسعة لذلك فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم، ولقد أكد بعض المهتمين بان مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم في حين ذهب البعض إلى أن الصعوبات في الانتباه تعتبر الأساس الذي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار و قد أشار فريق آخر إلى الاضطرابات النفسية الأخرى مثل مشكلات الذاكرة وإدراك الشكل والخلفية أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية.

وقد استمر الجدل الخاص بصعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منه وتحديد خصائصهم وصفاتهم المميزة والتي يمكن من خلالها وضع تصور متكامل للتكفل بهذه الحالات أمام تعدد النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، ولا يسمح المقام لعرض مختلف الأطر النظرية التي حاولت تفسير الظاهرة و تحديد العوامل المسئولة عنها، لذلك يجب أن يعرف المهتمين بصعوبات التعلم وخاصة المعلمين أن الاستخدام اللغوي في الوقت الحاضر يؤكد على مبدأ **"الإنسان أولا"** وبعبارة أخرى يجب أن لا تستخدم حالة عجز التعلم أو صعوبة التعلم كصفة في وصف الشخص.

كما يجب أن يدرك المعلمين أيضا وهم الفئة الأولى المهتمة بتعليم هذه الحالات و التي يصادفونها في فصولهم الدراسية أن تعار يف صعوبات التعلم عبارة عن مفاهيم عامة قابلة للتغير ويمكن أن تتأثر بالآراء النمطية السلبية، فمثلا غيرت الرابطة الأمريكية لدراسة التخلف العقلي

Scanned by CamScanner

تعريف التخلف العقلي سبع مرات منذ عام 1950 لتعكس الآراء المختلفة والمتغيرة فيما يخص العجز العقلي.

غير أن ما يهمنا في هذا المقال هو وجوب انتباه المعلمين للأطفال الذين يظهر عليهم العديد من السمات والخصائص التي حددتها الدراسات والخاصة بذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر لكي يستفد هؤلاء من نظام تعليمي خاص ورعاية إضافية في مجالات التعلم المختلفة، وقد قام سميث (Smith,1998)[3] بتحديد جملة من السمات لهذه الفئة:

- وجود تناقض بين القدرات والإمكانات والإنجازات الأكاديمية.
- تشتت الانتباه أو عدم القدرة على التركيز والانتباه لفترات مساوية لفترات تركيز و انتباه أقرانهم.
- وجود نشاط مفرط يتضح من خلال الحركة الزائدة عن الحد الطبيعي.
- عدم الانتباه أو الإصغاء خلال الدروس أو المناقشات داخل القسم.
- القيام بحركات انفعالية.
- ضعف المهارات المتعلقة بالأبعاد والأماكن.
- عدم القدرة على حل المسائل.
- الافتقار إلى الدافع و قلة الاشتراك الإيجابي الفعال في الواجبات التعليمية.
- وجود ضعف واضح في اللغة والتطور المعرفي.
- عدم نضج المهارات التعليمية.
- إتباع طريقة غير منظمة في التعلم.
- وجود تأخر واضح في الإنجازات الأكاديمية.

وانطلاقا من هذه السمات وغيرها فإنه لا يوجد رأي واحد "**صحيح**" عن أساليب التدريس الفعالة وكفايات التفاعل الصفي التي يمكن أن توجه المعلمين وترشدهم فيما يتعلق بالقرارات التربوية التي يجب عليهم اتخاذها إزاء هؤلاء الأطفال، خاصة إذا علمنا أن "هناك 95% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على تعليمهم في أقسام دراسية عادية مع

Scanned by CamScanner

أقرانهم العاديين، بينما تحصل النسبة الباقية منهم 5% على تسهيلات للدراسة في أقسام خاصة تابعة لمراكز تتوفر على برامج معدة لهذه الفئة وتتوفر على معلمين تم إعدادهم بشكل خاص" وتعرف الولايات المتحدة حاليا جدلا دائرا حول ما يسمى بسياسة تعليم الطلاب المصابين بعجز في التعلم مع زملائهم العاديين في الأقسام الدراسية العادية.

هذا يعني دمج الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم بغض النظر عن طبيعة الصعوبة وشدتها، ويتم وفق سياسة الدمج التام هذه توفير خدمات الدعم والإسناد للطفل إذا ما احتاج إليها، وبذلك لا يضطر للمشاركة في برامج خارجية خاصة للحصول على هذه الخدمات. ومن أجل مساعدة المعلمين على الإيفاء بمضمون سياسة الدمج هذه قامت الكليات والجامعات الأمريكية التي تعد برامج تكوينية للمعلمين والتربويين قبل مباشرتهم العمل أو أثناء الخدمة بإضافة مقررات دراسية عن كيفيات تعليم ذوي صعوبات التعلم وتدريبهم على الكفاءات التدريسية اللازمة لأداء مهامهم بشكل فعال، وقد قام معهد غالوب Gallup المتخصص في صبر الآراء باستفتاء حول مواقف الرأي العام سنة 1998 في الولايات المتحدة حول هذه السياسة (سياسة الدمج التام لذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين) فوجد أن هناك 65% من العينة المستهدفة يعتقدون بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عجز في التعلم يجب أن يتلقوا تعليمهم في أقسام خاصة بهم، وأجاب9%منهم بأنهم"لايعرفون" (Rose & Gallup, 1998)4 وبالرغم من هذا فقد استمر الاتجاه نحو تطبيق سياسة الدمج الكامل ولهذا فإن بعض المدارس في الدول المتطورة بدأت تطوير العديد من الأساليب والاستراتيجيات لمواجهة مثل هذه المعضلات وهذا وفق ثلاثة مبادئ أساسية :

1- إجراء معلمي الأقسام استشارات مع مختصين في مجالات أخرى، كالتربويين المتخصصين، النفسانيين المختصين والأرطوفونيين وغيرهم فيما يتعلق بالحالات التي يصادفونها في أقسامهم وتحديد الأساليب المناسبة لمعالجتها.

Scanned by CamScanner

2- التعاون مع أولياء الأمور وإقامة علاقات جيدة معهم إذ بينت التجارب الميدانية أن هؤلاء يمكن أن يساعدوا في تقديم بعض الخدمات للمعلم وهذا للتكفل الأمثل باحتياجات أطفالهم، وأيضا المساهمة في مراجعة المهارات التي تعلمها أطفالهم وتعزيزها في المنزل.

3- استغلال التطورات التي عرفها هذا الميدان من حيث الوسائل التقنية التي ساعدت ذوي صعوبات التعلم على تعزيز قدراتهم وتوفير الكثير من مصادر التعلم (مواقع خاصة في الإنترنت يتبادل فيها معلمو ذوي صعوبات التعلم تجاربهم المختلفة في التعامل مع هذه الحالات). وانطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤل التالي: هل يحتاج معلمي ذوي صعوبات التعلم إلى الكفاءات والمهارات نفسها التي يحتاجها معلمي العاديين؟ إن الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الميدان تؤكد على أن هناك كفايات خاصة بهؤلاء المعلمين تنسجم مع المتطلبات التي تفرضها خصوصيات هذه الفئة جمعتها حركة شاملة تعرف بـ "حركة إعداد و تدريب المعلم القائمة على الكفاءات" حيث ظهرت كرد فعل للاتجاهات التقليدية في مجال تكوين المعلم،فما هي إذن طبيعة هذه الحركة وما هي العوامل التي ساعدت على ظهورها ؟ وما هي الإستراتيجيات التي أدخلتها هذه الحركة في مجال تكوين المعلم ؟

2- حركة التكوين المبني على الكفاءات : ظهرت حركة التربية وتدريب المعلمين القائمة على الكفاءات كرد فعل على فشل التربية التقليدية في الوصول إلى أهدافها، مما حفز الباحثين والمختصين في هذا المجال إلى البحث عن أساليب تدريبية للمعلم أكثر فعالية، وتأخذ بعين الاعتبار عناصر الموقف التعليمي في تفاعلها مع بعضها البعض، وكذا تحديد موضع كل من المكون والمعلم اعتمادا على أهداف تعليمية وكفايات تدريسية لها علاقة ايجابية بأداء الموقف التعليمي وتحسن من مستوى أدائه. وفي هذا الصدد يشير داي F.Day" أنه لا توجد طريقة أو مبادئ مثلى في التعليم الجيد ولذا كانت الكفاءات" ويدعم هذا الرأي تأكيد يارجر Yarger " أن دعم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان وراء ظهور الكفاءات كبديل" (توفيق مرعي، 1983)5.

Scanned by CamScanner

والواقع أن حركة التكوين المبني على الكفاءات تعكس أهداف تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتكونين واكتسبت أهميتها كمدخل بديل للتكوين حيث تحدد فيه السلوكيات والمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المتكونين سلفا،كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفاءات ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه وعليه فإن هذه الحركة طبعت بميزتين أساسيتين هما:

أ- إنها برامج تحدد بوضوح الخبرات التعليمية أو الكفاءات التي تساعد المتكون على القيام بأدواره مستقبلا.

ب - إنها تؤكد على أن التدريب يجب أن يبنى على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة، على عكس ما هو معروف من تدريب يبنى على المعلومات والمعارف النظرية.

3 – معنى الكفاية في ميدان التكوين : إن مصطلح الكفاية كغيره من المصطلحات التي عرفتها التربية الحديثة يكتنفه شيء من الغموض نظرا لتعدد نظرة الباحثين والمنظرين له، إذ أنه يستخدم بمرادفات كثيرة منها المهارات والقدرات، ويميل أغلب الناس إلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى وتؤدي نفس الوظيفة لذلك ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة " الكفاءات" ومع ذلك يمكن القول إن الكفاءات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم تحقيق هدف ما، والكفاية حسب هوسام وهوستن **R.Houston B.Houssam &** هي" امتلاك القدرات والمعلومات والمهارات اللازمة لأداء عمل معين" (مجدي عزيز إبراهيم1985)[6] أما عند دودل **Dodel** فهي تنحصر في المجال التربوي فقد يعتبرها " القدرات التي يظهرها المعلمون أثناء نشاطهم التدريسي" (عمر سيد خليل، 1990)[7] فالكفاية إذا حسب هذين التعريفين هي امتلاك حقيقي من طرف المعلم للقدرة على ممارسة نشاط تعليمي معين داخل الصف،و يدعم هذا الرأي بوريش **Borich** عندما يصنف كفايات المعلمين إلى ثلاثة أصناف وهي: كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات إنتاجية، ويقوم بربط هذه الكفاءات بسلوك المعلم من خلال المتغيرات التي تخص هذا الأخير على النحو التالي :

- يحدد سلوك المعلم بالمفاهيم السلوكية التي ترتبط بالأهداف التعليمية.

Scanned by CamScanner

- يترجم سلوك المعلم بعد تحديد إلى إجراءات تلاحظ وتقوم.
- يحدد مستوى الفعالية المطلوبة، وبذلك تكون الكفاية قد تحققت.

أما ماكدونالد **F..Macdonald** فيرى " أن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي والمكون السلوكي، أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراك والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاءات، وأما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها" (توفيق مرعي، 1984)[8]. ويعتبر إتقان هذين المكونين أو الماهرتين وتوظيفهما أساسا في تكوين العلم الكفء والفعال.

لكن ما يمكن أن نستخلصه من هذه التعاريف السابقة لمصطلح الكفاية هو النظرة الجزئية التي يركز عليها كل تعريف دون الأخذ بعين الاعتبار بعض تغيرات الموقف التكويني التي تؤثر على إنجاز الكفاية في حد ذاتها، وهذا ما استدركه تعريف باتريسيا **K.Patricia** الذي يتميز بالشمول ويتناول الكفاءات من جميع جوانبها،بحيث تقول في تقرير هام أعدته عن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات: " إن الكفاءات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يقدم تعليماً فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها" (مجدي عزيز إبراهيم، 1985)[9] حيث ترى هذه الباحثة أن تعاريف الكفاية تندرج ضمن بعدين هامين هما :

- ✓ **البعد الأول**: ويتمثل في المحتوى الذي يجب أن تتضمنه الكفاية.
- ✓ **البعد الثاني** : ويتمثل في درجة تحديد هذه الكفاية.

ويشتمل البعد الأول المتمثل في المحتوى على المعارف والمهارات أو الاتجاهات كنتاج تعليمي، أو يشتمل على خليط منها كلها، حيث أن بعض مصممي البرامج القائمة على الكفاءات أو الأداءات أخذوا هذه المتغيرات الثلاثة معا، والبعض الآخر اقتصر على المهارات أو المهام أو الوظائف التي على المعلم أن يمتلكها أو يؤديها، وفي حالة قصر الكفاءات على المهام والمهارات والوظائف فهذا يعني أن المعارف والاتجاهات قد استثنيت من الأهداف القائمة على

Scanned by CamScanner

الكفاءات أو الأداءات لأنها تشكل خلفية جيدة وهي ضرورية وذات أهمية كبيرة، فالمعلمون الجيدون يمتلكون هذه المعارف وتلك الاتجاهات ولكنهم يوظفونها كذلك.

أما البعد الثاني والمتمثل في درجة الوظائف والمهام والمهارات التي تشمل عليها الكفاءات فقد يكون هذا التحديد سلوكيا وعلى شكل نتاج تعليمي، وقد يكون وصفا عاما. ومن خلال تحليلنا لهذه المفاهيم والتعاريف يمكن أن نستنتج خصائص الكفاءات التدريسية فيما يلي :

- ✓ إن الكفاءات تجسد مهارات تدريبية محددة ضرورية للتعلم.
- ✓ تحدد المواصفات والشروط والظروف الضرورية لحدوث المهارة.
- ✓ تجسد الأهداف التربوية التي ينبغي على المعلم تحقيقها أثناء العملية التكوينية.

والتعريف الإجرائي الذي نتبناه هو أن "الكفاية الصفية لمعلم ذوي صعوبات التعلم هي القدرة على إنجاز مهارة يتطلبها الموقف التعليمي، حيث يتميز هذا الإنجاز بمستوى معين من الأداء".

4- شروط صياغة الكفاية ومكوناتها: تتبع صياغة الكفاءات مدخلين أساسين حسب الباحث محمود الناقة (م الناقة، 1987)10 كالتالي:

- كتابة الكفاية على شكل صياغة عامة للهدف، وفيما يلاحظ أن الكفاية على قدر من العمومية بحيث تتضمن عددا من السلوكات الخاصة.
- كتابة الكفاية على شكل صياغة سلوكية للأهداف الأدائية، والأهداف المحددة هي سلوكيات ينبغي أن تظهر لدى الفرد كدليل على اكتسابه للمهارة التي حددتها الأهداف إلا أنه ينبغي أن تتوفر الشروط التالية في صياغة الكفاية:
  - أن يمكن ملاحظتها أثناء قيام المتكونين بواجباتهم.
  - أن تكون واضحة الصياغة بسيطة بحيث تحتوي على كفاية واحدة.
  - أن تصاغ على شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها.

وتتكون الكفاءات الجيدة من العناصر التالية: (زياد حمدان، 1984)[11].

Scanned by CamScanner

1. اسم المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية: مثلا الكفاية الوظيفية التالية:" توجيه" تجسيد المهارة أو القدرة التي سيبديها المعلم نتيجة تحصيله للكفاية الوظيفية.

2. محتوى المهارة المتمثلة في الكفاية: ويمكن للمعلم في هذه الحالة من تحديد محتوى الكفاية بأن يسأل مثلا: "توجيه المكون لماذا؟" إن الإجابة التي تشير لمحتوى التوجيه هي بطبيعة الحال" الأسئلة الصفية".

3. معيار صحة تنفيذ الكفاية: وحسب المثال السابق نجد أن معيار صحة التنفيذ هو 90% أي يجب أن لا تتدنى توجيه الأسئلة عن هذا المعيار.

4. شروط تنفيذ الكفاية: وقد تتكون هذه الشروط في مثالنا الحالي كما يلي: يجب أن يبدي المعلم " مهارة توجيه الأسئلة" خلال "خمس حصص تدريبية متتابعة في تخصصه" كما يجب أن تتصف الأسئلة "بارتباطها المباشر" بموضوع التدريس وبتوقيتها السليم لمجريات الحصة وبتدرجها في الصعوبة وتوزيعها العادل على المتعلمين. وفي هذا الإطار يجب التنبيه إلى أن معيار صحة التنفيذ "توجيه الأسئلة الصفية" الذي حدده الباحث "زياد حمدان" ب 90% يعتبر كمثال فقط.

5-تصنيف الكفاءات الصفية: يقصد بتصنيف الكفاءات التدريسية تحديد المحاور التي تدور حولها الكفاءات باعتبارها كفايات رئيسية، ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفاءات الثانوية أو الفرعية، وتختلف تصنيفات الكفاءات باختلاف الهدف الذي حددت من أجله، وكذا طبيعة الدراسة التي يتم فيها التصنيف، وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفاءات وتحديد محاورها:

5-1- تحديد محاور الكفاءات على ضوء تصور أدوار المعلم: وهو أسلوب آخر لتصنيف الكفاءات التعليمية ينطلق من تصور لأدوار ومهام المعلم مع طلابه" فالمعلم ناقل للمعرفة، وموجه للنشاط التعليمي ومدير لفصله" (رشدي أحمد طعيمة، 1987)[12].

وقد قامت عدة مؤسسات وهيئات مهتمة بتكوين المعلمين في عدة دول بإعداد تصنيفات مختلفة انطلاقا من تحليلها لأدوار المكون ووظائفه في العملية التكوينية وهي نتيجة

Scanned by CamScanner

دراسات امبريقية – تجريبية- وتحليل واسع لخصائص المكون الفعال وكذا أهم الأنماط التفاعلية السائدة في الصف، ولا يسمح المقام لعرض هذه البطاقات والنماذج نظرا لطولها وتشعبها، ويواجه الباحث في مجال أساليب تحديد الكفاءات تنوعا وثراء كبيرين بين المختصين في هذا المجال، إلا أن أكثر هذه الأساليب شيوعا 06 أساليب نوجزها فيما يلي :

- ترجمة محتوى مفردات الدراسة الحالية إلى كفايات: ينبغي أن يتحكم فيها المكون الذي يقوم بتدريسها.

- تحليل المهمة Task Analyses: التي تنظر إلى السلوك كنظام يتألف من مكونات محددة متناغمة في حركاتها ومؤدية في النهاية للسلوك نفسه بحيث يتم تعداد المهمة ووصفها ثم يتدرب عليها المعلم.

- دراسة حاجات التلاميذ: ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وترجمة ذلك في شكل كفايات يتدرب عليها المعلم.

- تصنيف المجالات في عناقيد: يضم كل منها عدد من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من خصائص تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمكونين.

لا ينبغي أن يفهم من هذا الاستقصاء أن أساليب تحديد الكفاءات مانعة أي يمتنع استخدام إحداها لوجود الآخر فللباحث أن يستخدم أكثر من أسلوب، بل إن الخبراء يوصون بذلك ضمانا لعمل أكثر دقة وأسلم منهجا وأكثر موضوعية.

6- بعض الأطر المرجعية لاشتقاق الكفاءات: إن الذي يطلع على الأدب التربوي في مجال التكوين القائم على الكفاءات يجد فيه عددا من الأطر المرجعية التي اهتدى إليها مخططو البرامج التكوينية، فيرى كل من قاري و بوريش Garry & Borrich أن المكونين استخدموا خلال العقدين الأخيرين أربع طرق لاشتقاق الكفاءات هي:

1- طريقة تخمين الكفاءات اللازم توفرها لدى المكون الفعال: وهذه طريقة من إحدى الطرق المعتمدة في اشتقاق الكفاءات.

Scanned by CamScanner

2- طريقة ملاحظة المعلم : وهي طريقة أفضل من الأولى، حيث تربط كفاية المعلم بالنتائج لدى التلميذ.

3 - الطريقة النظرية في اشتقـــــاق الكـــــــــفاءات.

4 - الدراسة التحليلية: وهي أفضل الطرق في رأي هذا الباحث.

أما **K.Patricia** فترى في هذه الأطر أنها مصنفة في ثلاث فئات هـــي: الإطـــار النظري والإطار التحليلي وإطار تغيير البرامج وتضيف **K.Patricia** " يجـــب أن لا يكـــون هناك برنامج تكويني يشمل على إطار واحد فقط نظري أو تحليلي أو تغيير البرنـــامج، بـــل أن البرنامج يحتوي على أكثر من إطار واحد"(توفيق مرعي، 1984)[13]. وفيما يلي نتطرق إلى أهم هذه الأطر المرجعية وأكثرها شيوعا واستعمالا في ميدان تخطيط برنامج تكوين المعلمـــين المبنيـــة على الكفاءات :

1. منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفاءات:يعمد أصحاب هذا المنحى إلى اشتقاق الكفاءات التعليمية من نظرية تربوية، وأن اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفاءات يعني أن تكون الكفاءات التي يتم اعتمادها متفقة مع مرتكزات تلك النظرية.

2. إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفاءات: إن غياب البحوث المفصـــلة الشـــاملة لتحديد خصائص المكون الفعال وغياب البحوث المتعلقة باكتشاف العلاقات بين المعلم وتحصيل التلاميذ كان من العوامل التي ساعدت على ظهور حركة التكوين المبني على الكفاءات، ويعتقد المدافعون عن الحركة أنها قادرة على أن تعوض النقص في هذه البحوث، وعلى الرغم مما ذكـــر في مجال نقص البحوث وعدم دقتها وعدم شموليتها إلا أن هناك مجموعة من البحـــوث التي تمت في مجال حركة التكوين المبني على الكفاءات، وهي مصنفة كما يلي:

- بـــحوث تحليـــل التفاعـــل : ومن بين هذه البحوث جميع البحوث المتعلقـــة بالتفاعـــل اللفظي في غرفة الصف التي أظهرت وجود دلالة التدريب على تحسين التفاعل اللفظي للمعلمين.

Scanned by CamScanner

- بحوث التعليم المصغر : لقد أكد بعض الباحثين أن التدريب بأسلوب التعليم المصغر يؤدي إلى تحسين فعالية المعلمين ويحدث تغييرا إيجابيا في اتجاهات المتكونين وفي مهارات وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ.

- بحوث معايير أداء العلم: وتربط هذه البحوث بين سلوك المكون ونتائجه التعليمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، وذلك لأن معيار تقويمه واضح وصريح كما أن هذا النوع من البحوث في تكوين المكونين يعتبر أقرب الدراسات إلى حركة التكوين المبني على الكفاءات.

3. منحنى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفاءات التعليمية : في هذا الإطار نبحث بعناية وبطريقة تحليلية لنكتشف مهام المكون أو المهارات اللازمة لتأدية أدواره في غرفة الصف لتحقيق النتائج التعليمية المرغوبة، ومن أنماط هذا الإطار :

أ- تحليل مهام المكون وأدواره: ويعتمد هذا النمط على مراقبة عمل المكون في الموقف التعليمي واشتقاق الكفاءات التي يظهرها في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفاءات أساسا يضمن في البرامج التدريسية وحتى يتم ذلك لابد من تحليل المهام التعليمية المكون، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى كفايات تفصيلية يهتدي بها في تقدير المحتويات والخبرات التعليمية وأساليب التقويم الملائمة لكل كفاية.

ب- منحنى تحليل مهارات التعليم : وينطلق هذا المنحنى التحليلي لمهارات التكوين من فكرة أساسية مفادها أن التكوين يتضمن أنواعا من النشاطات كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب وغيرها من الأنشطة التي توجه نحو تحقيق وظائف معينة في العملية التكوينية كالكشف عن الاستعداد للتعلم وتنظيم الخبرات التكوينية الملائمة وتحفيز المتكونين للتعلم.

وفيما يلي احد النماذج التدريبية المبنية على الكفاءات والتي يمكن أن تكون كقاعدة لبرنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم وهذا بعد إعادة تجريبه ميدانيا والتأكد من فعاليته.

Scanned by CamScanner

8- نموذج ريدن و هيرست **Redden & Blackhurst** لكفاية المعلم الفعال لذوي صعوبات التعلم و مجالاتها : (احمد قرشم، 2004)[14]

1- أن يتخذ التوجهات الإستراتيجية اللازمة لتحقيق أهداف دمج ذوي صعوبات التعلم و تكاملهم مع العاديين :

- أن يشترك في التخطيط للأنشطة المدرسية لتحقيق الدمج.
- أن يضع خطة للتدريب توفر تعليما إضافيا في المجالات التي يبدي فيها ذوي صعوبات التعلم قصرا عن أقرانهم العاديين.
- أن يشترك في البرامج التوجيهية للآباء و المجتمع بشأن ذوي صعوبات التعلم و رعايتهم.
- أن يسعى للحصول على الاستشارات اللازمة من خلال علاقات مهنية مع الأخصائيين أو الهيئة التدريسية.
- أن يعد برنامجا في الوقت المناسب لتهيئة الشخص المحتاج للالتحاق بالفصول العادية
- أن يهيئ التلاميذ في الفصول العادية لإلحاق التلاميذ المعاقين في فصولهم.

2- أن يقيس الحاجات و يحدد الأهداف :

- أن يجمع المعلومات اللازمة لتحديد الحاجات التربوية لكل تلميذ.
- أن يقيم المستوى الحالي للأداء كل تلميذ.
- أن يحدد لكل تلميذ في الفصل أهدافا ملائمة وواقعية و قابلة للقياس.
- أن يحدد أهدافا لجماعة الفصل ككل و لجماعات داخل الفصل.
- أن يشرك أولياء التلاميذ في تحديد الأهداف الخاصة بأبنائهم و بالفصل ككل.

3- أن يخطط الاستراتيجيات التدريسية و أن يستخدم المصادر :

- أن يصمم نظاما للإجراءات التدريسية التي تتواءم مع الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن يحدد و يعد جملة من النشاطات المتنوعة والمرنة والتي تحتوي الفصل كله و تتوزع على مختلف فئات التلاميذ.

Scanned by CamScanner

- أن يحدد و يصمم طائفة من الاستراتيجيات التدريسية البديلة.

- أن يبني خطة لاستخـــدام المصادر الإنسانية والموارد المتاحـــة.

- أن يحدد جدولا زمنيا مرنا يتفـــق مع الحاجات التربوية، والجســـمية و الاجتماعيـــة و النفسية لكل تلميذ.

- أن يوفر مناخا مواتيا داخل الفصل من خلال الترتيبات والإجراءات اللازمـــة لموائمـــة الفصل لظروف التلاميذ ومتطلباتهم.

4- أن ينفذ الاستراتيجيات التدريسية و أن يستخدم المصادر:

- أن يختار طائفة من طرق التدريس على تفريد التعليم لتعليم كل تلميذ وفـــق المســـتوى الفعلي لأدائه.

- أن يحدد وينظم ويستخدم تنوعا من النشاطات التي توفر الفـــرص الملائمـــة لتحقيـــق الأهداف العامة الاجتماعية والأكاديمية لجماعـــة الفصل.

- أن يفيد من الجهود المختلفة للهيئة التدريسية في نشاطات الفصل.

- أن يخطط وينفذ نظاما لاستخدام المساعدات المختلفة المقدمة من المتطوعين لتعزيز وتوفير نشاطات الفصل الدراسي.

- أن يبني خطة لاستخدام مهارات و خبرات الوالدين في دعـــم نشاطات التعلم لطفلهم و لغيره من الأطفال داخل الفصل.

5- أن ييسر التعلم :

- أن يحدد ويميز بين طائفة من الطرق الملائمة لضبط السلوك وتعديله سواء بالنسبة للفرد أو جماعة الفصل.

- أن يختار ويطبق الطرق والإجراءات الملائمة لضبط وتعديل السلوك لتلبية أهداف التعلم المقررة.

- أن يتعرف على الأنماط الجيدة للسلوك لدى كل تلميـــذ بهدف استثارته للاستمـــــرار في تعلم و تعزيز تلك الأنماط من السلوك.

Scanned by CamScanner

- أن يقوم بنشاطات الفصل بطريقة تشجع التفاعل بين التلاميذ.
- أن يخطط لتوفير مناخ اجتماعي نفسي صحي داخل الفصل يؤكد على أساليب التعزيز الإيجابي في التعامل مع التلاميذ.

6- أن يقيم التعلم :

- أن يكون لديه نظام لجمع وتسجيل البيانات التي يستخدمها لتقويم التلميذ نحو الأهداف المسطرة.
- أن يكون لديه نظام للتغذية الراجعة يزود التلاميذ والوالدين بالبيانات والمعلومات المستمرة في اتجاه الأهداف المنشودة.
- أن يستخدم بيانات التقويم لتقدير مدى تحقيق الأهداف من خلال قياس النواتج النهائية ووضع أهداف جديدة.

وهكذا يتضح أن المعلم الكفء يندمج في نشاطات وممارسات تعكس كفاءته التي تنعكس بدورها على أداء التلاميذ في الفصل، وهو ما يميز بين المعلم الكفء وغير الكفء، وهناك من الخبراء من يركز على الكفاءات التدريسية والسمات الشخصية للمعلمين في ميدان صعوبات التعلم والتي تعد شرطا أساسيا لكفاءتهم ومن هذه الكفاءات ما يلي:

- تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب نوع وطبيعة صعوبته.
- تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ يعاني من صعوبة.
- استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الصعوبة.
- استخدام برنامج مستمر من التقويم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تدريب التلاميذ على تقبل ذاتهم و عجزهم.
- العمل على تطوير روح الاستقلالية لدى التلميذ ذو صعوبات التعلم.
- العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا التربوية.

Scanned by CamScanner

- تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ وتربيتهم وبرامج تأهيلهم.

والسمات الشخصية لمعلم ذوي صعوبات التعلم فأبرزها ما يلي :

- التمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
- التمتع بوضوح الصوت و سلامة النطق.

الاتسام باللباقة على التصرف في المواقف و الظروف المختلفة.

خاتمة :

تسعى هذه الدراسة في مرحلة لاحقة إلى تجريب فعالية الكفاءات التي يتضمنها هذا النموذج والتي سيتم تجريبها على عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التربوية الجزائرية، وعليه فإن تقويم فعالية أدائهم بشكل موضوعي داخل أقسام الدراسة من خلال وسائل قياس وملاحظة موضوعية سوف يسمح بتحديد وحصر الاحتياجات التدريبية بدقة ومن ثم وضع وبناء برنامج تدريبي لتحسين كفاءتهم التعليمية ورفع أدائهم.

المراجع :

1- زيدان احمد الرطاوي، عبد العزيز الرطاوي (1988) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض ص:5.

2 - كمال سالم سيد سالم (1988) الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ص:136

3- Smith.D (1998) Introduction to special education: Teaching in an age of challenge,2end ed ,Boston :Allyn and Bacon , p:139

4. - Rose.L.C and Gallup.A M (1998) The 30th annual Phi Delta Kappa – Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools.Phi Delta Kappan,41-56.

Scanned by CamScanner

5- توفيق مرعي (1983) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1 دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ص23،24

6 - مجدي عزيز إبراهيم (1985) "بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة" مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، ع:6، جويلية،ص: 110.

7- عمر سيد خليل (1990) "استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين" مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ع:6، جانفي،ص:5.

8 - توفيق مرعي (1983) مرجع سابق، ص:23.

مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص:110.9 -

10- محمود الناقة (1987) البرنامج القائم على الكفايات، القاهرة، مطابع الطويخي التجارية، ص:25.

11- محمد زياد حمدان (1982) التربية الميدانية، مرشد وكتاب عمل للمتدرب، الشركة المتحدة، بيروت، لبنان.

12- رشدي أحمد طعيمة وحسن غريب (1987) "الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي" التعليم الجامعي في الوطن العربي، المجلد: 13،دار الفكر العربي، مصر، ص:52.

توفيق مرعي (1983) مرجع سابق،ص: 50 13 -

14 - احمد عفت قرشم (2004) مهارات التدريس لمعلي ذوي الاحتياجات الخاصة - النظرية و التطبيق- مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، ص:45

Scanned by CamScanner