نحو إعـــداد معرفي فعال لمعلمي ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة

د.السعيد عواشرية
مخبر تنمية الموارد البشرية
جامعة فرحات عباس– سطيف–

ملخـــــص:

تأتي هذه المداخلة لتحاول توضـــيح أهـــم العوامل الرئيسية المسببة لهشاشـــة الإعـــداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وعدم تحقيق البرامج التعليمية التكوينية الـــتي تلقوها لأهدافها، مع تقـــديم جملـــة مـــن الاقتراحات الكفيلة بوقاية معرفـــة معلمـــي ذوي الاحتياجات الخاصة مـــن الإصـــابة بالهشاشة لتكون ســـندا للمعنـــيين بـــالأمر وخاصة القائمين على تصميم مناهج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

Résumé :

Cette intervention tend à clarifier les principaux facteurs causant la fragilité de la préparation en connaissance chez les enseignants des personnes handicapées, et la non réalisation des programmes d'enseignement et de formation qu'ils ont reçus avec leurs objectifs, avec présentation d'un ensemble de propositions en mesure de protéger les connaissances des enseignants des personnes handicapées de toute fragilité, et qui seront un soutient pour les concernés notamment ceux qui élaborent les programmes de préparation des enseignants des personnes handicapées.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

مقدمـــــة :

لقد أخضعت مناهج إعداد المعلمين بمختلف شرائحهم خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العلم المتقدم، وكان من نتائج ذلك ظهور حركة التكوين المبني على الكفايات، وتغيرت النظرة إلى إعداد المعلم من الاعتماد على حشو المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره والوظائف التي من المنتظر أن يؤديها، ومن ثمة ساهمت هذه البرامج في القضاء على العشوائية في التكوين، وساهمت في توفير المهارات التي تساعد المعلم على أن يقوم بتدريس فعال.

وبهذا ينطلق علماء النفس التربوي من فكرة رائدة في التربية مفادها أن: "المعلم لن يستطع أداء مهامه التعليمية بكل فعالية ما لم يتمكن من الإجابة عن أربع تساؤلات رئيسية وهي: من يدرس؟ كيف يدرس؟ ومن يدرس؟ وكيف يقوم؟".

إذ تعتبر معرفته بالإجابة عن تلك التساؤلات ركيزة هامة في أداء مهامه مهما كان نوع الشريحة التي يدرسها، غير أن معرفته الكاملة بتلك الإجابة تصبح جد مهمة وأكثر ضرورة حين يعرف بأن الشريحة التي ستتلقى منه التعليم هي من ذوي الاحتياجات الخاصة، - أي أولئك الذين يبعدون عن المتوسط بعدا واضحا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية؛ بحيث يترتب على ذلك حاجاتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم- بحكم أن هذه الفئة لا تستطيع الاعتماد على نفسها أو الاستعانة بالآخرين، كما لا تستطيع تعويض أي نقص ينتج من معلمها، هذا يعني أنه من الأجدر العمل قدر المستطاع على الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد فعالا تجنبا لإصابة معرفتهم بالإجابة عن التساؤلات السابقة بالهشاشة.

وبذلك تأتي هذه المداخلة لتحاول توضيح أهم العوامل الرئيسية المسببة لهشاشة الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم تحقيق البرامج التعليمية التكوينية التي تلقوها لأهدافها، من خلال التعرف على مختلف أنماط الأنظمة التكوينية، وكيف تنتظم عناصر كل نظام، وما هي الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية والسوسيولوجية والبسيكولوجية والبيداغوجية التي بني عليها، والتعرف على أهم الأعراض المميزة لهشاشة المعرفة، مع تقديم جملة من الاقتراحات

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

الكفيلة بوقاية معرفة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من الإصابة بالطشاشة لتكون سندا للمعنيين بالأمر وخاصة القائمين على تصميم مناهج إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. لكن قبل ذلك يجدر بنا تحديد بعض المفاهيم الأساسية المعتمد عليها في تناولنا لهذا الموضوع.

1- ضبط المفاهيم :

نحاول في هذا العنصر تحديد المفاهيم الأساسية المستخدمة في معالجتنا لموضوعنا هذا وهي:

أ- ضبط مفهومي لمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة :

يعتبر مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة من بين المفاهيم التي يصعب تحديد تعريف جامعا مانعا له، لكثرة الخلط واللبس وعدم والوضوح والدقة في استخدام هذا المفهوم.

" ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه السلبي أو الاتجاه الايجابي انحرافا ملحوظا عن العاديين في نموهم العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الحسي أو الحركي أو اللغوي". (بلقاسم بلقيدوم، وعبد السلام دعيدش، 2006).

"ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذين يبعدون عن المتوسط بعدا واضحا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية؛ بحيث يترتب على ذلك حاجاتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم".(ليلى كرم الدين، 2006)

" ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأفراد الشاذين عن السواد الأعظم، من ضعاف العقول والحواس والحركات ومضطربي العواطف إلى جانب الأطفال الموهوبين والعباقرة". (عبد الكريم غريب، 2006)

ونرى أن إدراك ضبط مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة يستلزم تحديد الفئات التي يمكن أن تدرج ضمن المفهوم.

هناك العديد من التصنيفات التي افترضها بعض الباحثين لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة نذكر من بينها ما يلي :

- **تصنيف ليلى كرم الدين** : ترى **ليلى كرم الدين أن ذوي الاحتياجات الخاصة** في المعتاد ثلاث فئات أساسية وهي :

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

أ- المعوقين: بمختلف نوع ودرجة الإعاقة العقلية، السمعية، البصرية، الجسمية والحركية، صعوبات التعلم، مشكلات اللغة والنطق والاتصال، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

ب- الموهوبين بمختلف أنواعهم : وهم الذي يتصفون بالامتياز في أي من ميادين الحياة؛ بحيث يكونوا قادرين على تحقيق مالا نتوقعه عادة ممن هم أعمارهم، وتضم فئة الموهوبين: شديدي الذكاء، مرتفعي القدرات التحصيلية، المبتكرين أو المبدعين ممن يكشفون عن مواهب متميزة في مختلف مجالات الفنون والآداب وبعض المجالات المقدرة اجتماعيا.

ج- المحرومين حضاريا واقتصاديا والمعرضين للإعاقة بسبب هذا الحرمان.

- **تصنيف عبد الكريم غريب** : يرى عبد الكريم غريب أن لفظ "حاجة خاصة" وظف للتعبير المهذب عن الإعاقة التي كانت مشحونة بدلالة سلبية وقدحية في بعض الأحيان إلا أن هذا اللفظ المرتبط بالحاجة الخاصة يتسع ليشمل كل فرد لا يدخل في السواد الأعظم من العاديين، على مستوى الإمكانيات الذهنية أو الوجدانية أو الحس - حركية، وعلى هذا الأساس يمكن الحديث داخل المجتمع أو داخل المنظومة التعليمية بالخصوص عن صنفين من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وهما :

أ- الأفراد المعاقين، وهم ثلاث فئات: ضعاف العقول أو الذكاء أو ممن يواجهون صعوبات وظيفية على مستوى بعض العمليات الذهنية. ومضطربي الوجدان كالتبلد العاطفي، أو الحساسية المفرطة الوجدانية، كما هو الشأن بالنسبة للانطوائيين. وكذا الذين يواجهون نقصا على المستوى الحس – حركي، كضعاف التآزر الحركي، أو ممن يواجهون بترا أو عاهات على مستوى بعض الأعضاء نتيجة حوادث وضعاف حاستي السمع أو البصر.

ب- الأطفال الموهوبين والعباقرة: ويشكلون بدورهم فئة غير عادية، تشد بدورها عن السواد الأعظم للأطفال العاديين، وحسب معيار الذكاء الكمي، ويمكن تصنيفهم إلى فئتين : الموهوبين الذين تصل نسبة ذكائهم إلى حوالي 140درجة والعباقرة الذين تتجاوز نسبة ذكائهم 170 درجة. (عبد الكريم غريب، 2006).

ب- ضبط مفهومي لمصطلح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة :

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

ونقصد به كل من كلف بتعليم فئة معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والمذكورة سالفا، والذي يجب أن يتمكن من مجموعة من الكفايات التدريسية المعرفية والوجدانية والمهارية. وهنا نتساءل ما المقصود بالكفايات التدريسية ؟.

* **الكفاية لغة** تعني ما يكفي ويغني عن غيره. (علي بن هادية وآخرون، 1979، ص: 908). في حين هناك عدة تعاريف إصطلاحية لمفهوم الكفاية التدريسية يمكن ذكر بعضا منها في ما يلي:

- **تعريف دودل Dodel** : " الكفايات التدريسية هي القدرات التي يظهرها المعلمون أثناء نشاطهم التدريس" (عمر السيد خليل، 1990).

- **تعريف محمد زياد حمدان** : " الكفايات التدريسية هي عدد من المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم". (محمد زياد حمدان، 1981، ص: 122).

- **تعريف ووبر وكووبر Cooper & Webrr** : "الكفايات التدريسية هي الاتجاهات والفهم والمهارات والسلوكات التي تساعد على نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية". (حاسم محمد التمار، 1996).

- **تعريف مصباح الحاج وآخر** : "الكفايات التدريسية هي مجموعة الصفات أو الإمكانات التي يمكن المربون في أن تتوفر لدى المعلم الجيد، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة". (مصباح الحاج عيسى وعبد الكريم الخياط، 1987).

من خلال تحليل التعاريف السابقة يمكن القول أن: "الكفايات التدريسية هي مجموعة من الخصائص السلوكية المعرفية والوجدانية والحس حركية والشخصية التي يفترض بأنها من سمات المدرس الفعال والتي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المتوقع حدوثها لدى المتعلمين". (السعيد عواشرية، 2003).

في دراسة للجمعية الأمريكية للمعوقين (1977) وضعت أربع كفايات تعليمية أساسية اعتبرها كحد أدنى يجب أن يتوافر عليها العاملين على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

أ- المعلومات الأساسية عن موضوع الحاجة.

ب- التقنيات والأساليب المناسبة لتعليم و تدريب ذوي الحاجة.

ج- طرائق استحداث واستخدام المناهج المناسبة لهذه الفئة.

د- التدريب العملي المناسب مع هذه الفئة.

ونرى أن الجمعية الأمريكية للمعوقين في تحديدها للكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ركزت على الكفايات المعرفية وأهملت الوجدانية والحس حركية والشخصية.

ويشير **نموذج توكمان** لتقويم الكفايات التدريسية لدى المعلم إلى 28 زوج من الصفات الواجب توفرها في أداء معلم ذوي الاحتياجات الخاصة وهي مصنفة إلى أربع كفايات أساسية وهي: (بلقاسم بلقيدوم، وعبد السلام دعيدش، 2006).

أ- الإبداع ب- الدينامية والسلوك التنظيمي

ج- الحماس د- القبول

في حين يشير نموذج **بلقيدوم بلقاسم ودعيدش عبد السلام** إلى 32 كفاية فرعية مصنفة إلى أربع كفايات أساسية وهي : (بلقيدوم بلقاسم ودعيدش عبد السلام، 2006)

أ- كفاية التخطيط للدرس. ب- كفاية تنفيذ الدرس.

ب- كفاية ضبط وإدارة الصف. ج- كفاية التقويم.

وألاحظ أن هذه الكفايات المحددة لا تختلف عن الكفايات التدريسية التي حددت في دراسات وبحوث حول الكفايات التدريسية لدى معلم الفئات العادية. كما جاء في دراسة سليمان الشيخ وفوزي زاهر(سليمان الشيخ وفوزي زاهر، 1981، ص: 32) ودراسة أحمد الجاسر (أحمد الجاسر، 1989، ص: 76)، ودراسة جاسم محمد التمار (جاسم محمد التمار، 1996) ودراستي السعيد عواشرية (السعيد عواشرية، 2003 و2004)، وغيرها.

في حين يصف **محمد مقداد** الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وصف آخر، بحيث يرى أن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة ينتظر منه التمكن من مهام أكاديمية (مسح الحالات وتشخيصها وإعداد الخطة التربوية وتنفيذها وتقويم البرنامج)، ومهام مكملة مع أولياء

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

الأمور والأسرة عموما، علاوة على هذا كله، فهو مطالب بالقيام بالبحث العلمي حتى يتمكن من القيام بمهامه على أكمل وجه. (محمد مقداد، 2004).

وباعتبار أن موضوعنا هذا يتعلق بالإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن حديثنا سيتركز حول الكفايات التدريسية المعرفية دون غيرها، وهذا لا يعني أن الكفايات الأخرى غير مهمة، بل هي مكملة لبعضها البعض.

ويمكن تلخيص الكفايات التدريسية المعرفية التي يجب على معلم ذوي الاحتياجات الخاصة التمكن منها في أربعة أسئلة أساسية وهي: ماذا يدرس؟، ومن يدرس؟، وكيف يدرس؟، وكيف يقوم ؟

ج- ضبط مفهومي لمصطلح الإعداد المعرفي : نقصد بالإعداد المعرفي التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التكوينية التي تؤهله لأن يكتسب الكفايات التدريسية المعرفية التي أشرنا إليها سالفا.

ونظرا لكون العملية التكوينية تشمل جوانب عديدة لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف الآتية:

- **تعريف دي مونتوملان** De Montomollin.N: "التكوين هو إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية". (لحسن بوعبد الله، 1993).

- **تعريف ميالاري** Mialaret. G: "التكوين نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات". (لحسن بوعبد الله، 1993).

- **تعريف مورينو ميناجر Morineau Ménager** : "التكوين فعل بيداغوجي يكتسب وينبني، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان". (لحسن بوعبد الله، 1993).

ومن خلال تحليلنا للتعريفات السابقة يمكن القول أن العملية التكوينية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة هي: فعل تربوي يعمل على تغيير في سلوك المتكونين وإكسابهم مجموعة من السلوكات المعرفية الضرورية للقيام بمهمة تدريس فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتلك

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

السلوكات تتمثل في التمكن من الإجابة عن التساؤلات الأربع: ماذا يدرسون؟، ومن يدرسون؟، وكيف يدرسون ؟ وكيف يقومون؟ (السعيد عواشرية، 2004).

2- الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بين تبليغ المعرفة و تعديل السلوك :

إذا كان لكل نظام (تعليمي أو غير تعليمي) مقومات أساسية تحدد بنائه، وتضمن استمراره وهي أهداف يسعى لتحقيقها، وممارسات يتبعها لتحقيق تلك الأهداف ووسائل لتقييم ما تحقق من الأهداف ويتم على أساسها تعديل النظام أو تجديده أو استمراره. فإن وراء هذه المقومات بنية نظرية موجهة وحاكمة، ذات اتساق داخلي وخارجي، ونقصد بالاتساق الداخلي وجود ارتباط بين المقومات الثلاث: الأهداف، الوسائل، التقييم. فإذا كان الهدف في نظام التكوين هو تنمية التفكير وإتاحة الفرص لكل متكون لتحقيق ذاته، فلابد أن تنسق الوسائل مع هذه الأهداف بما تتيحه من فرص للتأمل والتعليم التعاوني والأنشطة الحرة، وكذلك في وسائل التقييم التي تركز على الأداء الفعلي والقياس الحقيقي ولا تكتفي باستظهار المعلومات.

أما إذا ادعى البناء التعليمي أن التفكير هدفه وكان التركيز في الواقع على النجاح واجتياز الامتحان، أو ادعى أن تنمية العمليات المعرفية سبيله وأكدت الممارسات على تراكم المعلومات، أو ادعى أن الامتحان يتناول العمليات العقلية العليا، وكان الامتحان في نماذج سابقة التجهيز تقتصر على التذكر، هنا ندرك بأن البناء يعاني من عدم الاتساق الداخلي، ويعاني من ازدواجية تؤدي إلى ارتباك كل الأطراف المعنية بالتكوين.

هذا الخلل في الاتساق الداخلي يصاحبه في الغالب خلل في الاتساق الخارجي؛ أي الاتساق بين نظام التكوين والنظم الأخرى كنظام الاقتصاد، نظام بناء المعرفة العلمية، نظام الصحة، نظام البيئة،.... (صفاء الأعسر، 2001).

وإذا افترضنا أن مصممي المناهج التكوينية يحرصون قدر الإمكان على إحداث التناسق الداخلي بين مكونات المنظومات التكوينية فإنه يمكن القول أن الأنظمة التكوينية تتنمذج في نموذجين أساسيين:

1- نماذج تكوينية دعجية تتمركز حول تبليـــــغ المعرفة.

2- نماذج تكوينية إنتاجية تتمركز حول تعديل السلوك.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

في ما يلي سنحاول توضيح النموذجين السابقي الذكر وتبيان كيفية انتظام مكونات العملية التكوينية في كل واحد منهما، وكذا الخلفيات والمنطلقات الفلسفية والابستمولوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية والبيداغوجية لكل واحد منهما.

1- النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفـــة :

يرتبط نظام التكوين في هذا النموذج بتغطية كمية المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير، ويظهر ذلك واضحا في تضخم الكتب المدرسية وحشدها بالمعلومات والمعارف، وصرف جهد ووقت المتكون في حفظها دون فهم عميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في حشد المعلومات والمهارات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية. ولذلك أمثلة كثيرة نذكر منها :

أ- نظام التكوين القائم على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بتكوين الاتجاهات الموجبة نحوهما.

ب- نظام التكوين القائم على تعريف المتكونين بمواصفات وشروط الديمقراطية دون فسح مجال ممارستهم لها فعليا في المدرسة أو خارجها.

ج- نظام التكوين القائم على تزويد الفرد بالمعارف والحقائق الجاهزة دون تدريبهم على سبل اكتساب المعرفة وبنائها.

ولنا في المدرسة الأمريكية والمدرسة اليابانية مثالا بسيطا وواضحا على ذلك كله؛ إذ نجد أن الكتاب المدرسي في المدرسة الأمريكية يهتم بكمية المعلومات على حساب العمليات العقلية، في حين نجد العكس في المدرسة اليابانية؛ إذ الصفحة الواحدة تستغرق من المتعلم وقتا طويلا، لذلك فجهده الأكبر ينصرف نحو التفكير والتأمل والنقاش.(صفاء الأعسر، 2001).

ونخلص من خلال هذه الأمثلة إلى أن أي نظام تكويني من هذا النمط ينمي لدى المتكون رؤية للواقع متسمة بضيق الأفق، ومحدودية البدائل، وتبعده عن الواقع المركب، المتنوع، الثري. وبالتالي يكون هكذا حال معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة المتكونين في مثل هذا النظام التكويني.

وعلى هذا الأساس تنتظم المكونات الأساسية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة كما يلي:

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

أ- الأهـــداف التربويـــة :

يهدف النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة أساسا إلى :

- تهذيب سلوك المتكون لجعله يتقمص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق.
- تلقين نماذج جاهزة من المعارف، تنتمي غالبا إلى الماضي.
- تحصيل أكبر قدر من المعلومـــــــات والمـــــــعارف.

ب- المحتويـــــــات :

تتصف المحتويات في هذا النموذج بتمركزها حول المادة؛ بحيث تكون هذه الأخيرة على شكل أقسام وفروع، وتتخذ صيغة رقمية، وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير أو التعديل، مع هيمنة المحتويات الفكرية والثقافية.

ج- الطرائق التدريسية :

يعتمد المكون في هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة إلى المتكون إما عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه (السوقراطي)، وبذلك تكون وظيفة المعينات البيداغوجية تتمثل في التبليغ، الوصف والإيضاح.

د- الوسائل الديداكتيكية :

انفصلت التربية النظرية عن التربية العملية (المهنية) في ظل النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة، وجل الاهتمام انصب على تبليغ المعارف النظرية، وبذلك اعتبر الكتاب الوسيلة الأساسية للحصول واكتساب المعرفة.

ه- تقويم التحصيل :

يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التتكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى قياس ما لقن له، أي استرجاع المعلومات التي تلقاها، مما يدفعه للجوء إلى الحفظ أو ما يعرف بالتعلم الأصم.

و- العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم :

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

العلاقة البيداغوجية بين المتكون بالمكون في هذا النموذج التكويني علاقة سلطوية تفرض خضوع المتكون للمكون الذي يمارس وحده كل الوظائف التكوينية من تخطيط وتنظيم وتسيير وإنجاز وتقييم، و....وبذلك تكون أدوار المكون مركزية وتقود إلى التحكم.

ي- الوسط المدرسي :

يغلب على الوسط المتكويني في ظل النموذج التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة طابع الروتين الإداري الجامد، غير قابل للتبدل والتعديل أو التغير.

إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الدمجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة على هذا الشكل ليس من الصدفة؛ وإنما هو في حقيقة الأمر محصلة خلفيات فلسفية وابستمولوجية، وسيكولوجية، وسوسيولوجية وبيداغوجية، وسوف نحاول تحديد ذلك باختصار في ما يلي: (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص ص: 60 وما بعدها).

أ- الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية :

تتلخص الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية للنظام التكويني الدمجي في القضايا الآتية :

- اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة غير قابلة للتغيير.
- نفـــــي الفروق الفرديـــــة بين الأفـــــراد.
- اعتبار المعرفة واقعة خارج الذات، واكتسابها دائما يكون من الخارج ولا علاقة للفرد في بنائها. فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة.

ب- الخلفيات السيكولوجية :

تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى اعتبار الفرد غير قادر على التحكم في سلوكاته، واكتسابه للمعرفة يكون عن طريق الإشراط (الكلاسيكي / الإجرائي) والتكرار.

ج- الخلفيات السوسيولوجية :

تعبر الحياة الاجتماعية في ظل النظام التكويني الدمجي مصدر المعرفة ومعايير الجماعة أو المجتمع هي المهيمنة، وما على الفرد إلا الانضمام على الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

د- الخلفيات البيداغوجية :

يغلب الميل في هذا النظام التكويني إلى دفع التربية نحو دمج المتعلم في ثقافة المجتمع أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعيا عن طريق الترديد والإعادة (التكرار) والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة، والحفظ والتذكر و... وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.

يتضح من كل ما سبق أن النموذج التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة يفتقر إلى وضوح الرؤية البيداغوجية، نظرا لكونه يستند إلى خلفيات غير واضحة، وغير مهتمة بمختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية، مع أن الكثير من منطلقاتها دحضتها المعطيات والنظريات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية والبيولوجيا والفزيولوجيا و....، الأمر الذي أدى بهذا النوع من الأنظمة التكوينية إلى استهلاك الوقت وهدر الطاقات والأموال، واستنزاف الجهود دون الوصول إلى تكوين الفرد الناجح الفعال القادر على حل المشكلات على المستوى العملي. وما بني على باطل فهو باطل، وإذا كانت المنطلقات خاطئة أو غير واقعية فالنتائج تكون خاطئة وغير واقعية.

2- النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك :

يتميز هذا النظام في كونه يتجه في تنظيم التكوين إلى إحداث تغييرات في سلوك المتكونين، ويتطلب ذلك عملية تخطيط وبرمجة تمكن من تحديد السلوكات المراد تغييرها لدى المتعلم من خلال أنشطة ديداكتيكية.

وكما هو معروف أن المجتمعات الإنسانية عرفت تطورات سريعة أفرزت واقعا جديدا عجز النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة على استيعابها والتعامل معها. في ظل هذه الظروف ظهر اتجاه جديد يدعو إلى تنظيم الفعل التعليمي وفق اتجاه آخر بدأ مع أبحاث تايلور 1934، وبعده بلوم ومساعديه 1956 و...

ولقد شكل هذا التحول في تطوير مفهوم التكوين منطلقا جديدا للاهتمام بنماذج التقويم المعتمدة على تحديد الأهداف والكفاءات الداعية إلى تجزئة الفعل التكويني إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. ولذلك استوحب تنظيم الممارسة البيداغوجية في هذا النموذج بصورة تجعل

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

المتكون عنصرا فاعلا، وتقلص من أي هيمنة خارجية، وبذلك عملت على تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية والحرية والمبادرة والتواصل البيداغوجي والاجتماعي. (صفاء الأعسر، 2001).

وعلى هذا الأساس تنتظم مكونات النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك الأساسية في الشكل الآتي:

أ- الأهداف التربوية :

يهدف النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك أساسا إلى :

- تكوين الفرد المتشبع بقيم الحرية والمبادرة والتواصل الاجتماعي والاعتماد على الذات (الاستقلالية).
- تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد.
- تأهيل الأفراد للتمكن من الحقول المعرفية المختصة في التحكم في التكنولوجيا.

ب- المحتويات :

تتصف المحتويات في هذا النموذج بكونها برامج مفتوحة تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكونين، وأنها على شكل سلوكات وانجازات يقوم بها المتكون في مواقف معينة.

ج- الطرائق التدريسية :

يعتمد المكون في هذا النموذج أساسا على احترام الإيقاع الخاص بالمتكون في العملية التكوينية، والتدخل لتصحيح مساره. ويستخدم في ذلك طرائق تدريسية يلعب فيها المتعلم دورا فعالا، من مثل المناقشة وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو المشكلات والتعلم الذاتي، و...

د- الوسائل الديداكتيكية :

تتعدد وتتنوع الوسائل التعليمية في ظل النظام التكويني الإنتاجي، ويعتبر الكتاب أحد الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) واللعب (لعب الأدوار) والاحتكاك والتفاعل مع الواقع، و.....

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

ه- تقويم التحصيل :

يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقويم : المبدئي، التكويني، التشخيصي، والختامي، والتغذية الراجعة.

و- العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم :

العلاقة البيداغوجية بين المتكون بالمكون في هذا النموذج التكويني علاقة مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمكون يخطط وينظم الفعل التكويني ثم يطالب المتكونين بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد ألا وهو العمل على بلوغ الأهداف المتوقعة.

وبذلك يمكن القول أن دور المدرس يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط. ولا يتسلط في تسييره البيداغوجي.

ي- الوسط المدرسي :

يغلب على الوسط المدرسي في ظل النموذج التكويني الإنتاجي التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيولة المعلومات من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية.

إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الإنتاجية المتمركزة حول تعديل السلوك على هذا الشكل كذلك ليس من الصدفة؛ وإنما هو في حقيقة الأمر محصلة خلفيات فلسفية وابستمولوجية، وسيكولوجية، وسوسيولوجية وبيداغوجية، وسوف نحاول تحديد ذلك باختصار في ما يلي: (محمد محمود الحوالدة، 2004، ص ص: 60 وما بعدها).

أ- الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية :

تتلخص الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية للنظام التكويني الإنتاجي في القضايا الآتية:

- اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة قابلة للتغيير.
- الإيمان بوجود الفروق الفردية بين الأفراد.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

- اعتبار المعرفة ملازمة للفرد ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي، فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة. (العقلانية).

ب- الخلفيات السيكولوجية :

تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى الإيمان بفكرة التفاعل القائم بين الفرد والمحيط كأساس لبناء المعرفة وإنتاجها، وتحديد تصرفات وسلوكات الفرد بناءا على نظرية كل من بياجي في النمو المعرفي ونظرية فرويد في النمو النفسي، ونظرية فالون في النمو الوجداني، و....

ج- الخلفيات السوسيولوجية :

تتلخص الخلفيات السوسيولوجية التي يستند إليها النظام التكويني الإنتاجي في الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استنادا إلى الحتمية الاجتماعية الدوركايمية، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم وتفسير السلوكات الفردية.

د- الخلفيات البيداغوجية :

يغلب الميل في هذا النظام التكويني إلى توجيه المتكون نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية المتنوعة، ومن التواصل البيداغوجي، وبذلك التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن ذاته بكل حرية..

إن المتأمل في خصائص النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وكذا كيفية انتظام مكوناته وطبيعة خلفياته المختلفة يمكن أن يصل إلى فكرة رئيسية مفادها أن :

نظام التكوين الإنتاجي يراعي عند بناء وتخطيط المناهج التكوينية مردودية التكوين ومدى انسجام واستجابته لمختلف احتياجات المجتمع، ويصبح التعليم والتكوين والتدريب في ظل هذا النظام عملية استثمارية هامة في العنصر البشري، التي يجب قياس نتائجها واستثمارها في الميدان فعلا.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

فالمتكون الذي تم تكوينه وتدريبه في نظام تربوي إنتاجي يفترض ونتساءل بأنه قد يحصل على تكوين فعال يجعله قادرا على ممارسة مهام وأدوار منتظرة عند نهاية تكوينه.

وعلى هذا الأساس ولبلوغ الأنظمة والسياسات التكوينية تحقيق إطار ذو كفاءة عالية والاستثمار الجيد في الموارد البشرية يجب عليها إقامة علاقة وطيدة بينها وبين القطاع المستخدم والمتمثل في سوق العمل، وذلك من أجل الوصول إلى إيجاد الصيغة المناسبة لضمان مطابقة التكوين والتدريب مع التشغيل، وذلك استنادا إلى مبدأ تحقيق التفاعل بين المؤسسات التكوينية التدريبية والمحيط، وذلك ما يجسد الخدمة الحقيقية وينقل المعارف من إطارها النظري العام إلى إطارها العملي التطبيقي.

وبذلك يمكن القول أن الإعداد المعرفي الفعال لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب نظام تكويني إنتاجي متمركز حول تعديل السلوك، وليس نظام تكويني دمجي متمركزا حول تبليغ المعرفة.

3- أعراض هشاشة الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :

إن قيمة المعرفة في الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يتجاوز تراكم المعلومات والحقائق إلى خلق المعرفة المتجددة، أي لا يتوقف عند حد اكتساب المعلومات وإنما يتعدى إلى توظيف تلك المعلومات والمعارف في الحياة العملية واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. ويمكن هنا أن نذهب إلى ما ذهب إليه بيركنز في هذا السياق إذ يلخص ذلك في ثلاث حلقات متصلة باعتبارها العمود الفقري لنظام التعليم والهدف الأساسي منه وهي:(Perkins.David.1992. P123)

أ- اكتساب المعرفة: وتعني الحصول على المعلومات والحقائق والمبادئ و...

ب- فهم المعرفة: وتعني خلق معنى يجمع المعارف المختلفة من خلال تنشيط عمليات التفكير والتأمل .

ج- توظيف المعرفة : ويعني الاستفادة من المعرفة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في شتى نواحي الحياة.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

وإذا نظرنا للمعرفة والتعليم كما وردت في **تقرير اليونسكو الصادر** عام 1996 تحت عنوان:" **التعليم... ذلك الكنز الكامن**" وقام بتحريره كوكبة من العلماء بقيادة **دي لور** وتمت ترجمته إلى اللغة العربية لوجدنا أربعة أهداف للتعليم هي: (صفاء الأعسر، 2001).

أ- نتعلـــــــم لنـــــــعرف.

ب- نتعلـــــــم لنكـــــــون.

ج- نتعـــــلم لنعمـــــــل.

د- نتعلم لنعيش معا في سلام.

ولا أرى خلافا كبيرا بين الطرح الأول والطرح الثاني فكلاهما ينصب على قيمة المعرفة من أجل حياة أفضل.

وهنا نتساءل إلى أي حد يحقق الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة هذه الحلقات في ظل الأنظمة التربوية القائمة على ذلك ؟

لا شك في أن نجاح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في أداء مهامه يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه، وكما هو معروف فالتكوين الفعال للمعلم شرط أساسي لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة التطور، ولهذا يؤكد الكثير من الباحثين على هذه المسالة، ومن بينهم **عبد العزيز الجلال**؛ بحيث يرى أن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة، وبذلك تعزيز الانتماء إليها وتجويد الإنتاج فيها. وطالما أن المعلم هو المحور الأساسي في أية عملية تعليمية فإن الأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوينه. (محمد مقداد، 2004).

فإذا كان النظام التكويني يفتقد إلى الاتساق والانسجام، فإن ذلك يؤدي بالمعرفة التي تتضمنها محتويات المواد والمقاييس التكوينية في مختلف المراحل تصاب بالهشاشة، أي بعدم الفعالية. وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم التي أشار إليها **بيركنز** وكذا **تقرير اليونسكو الصادر عام 1996**، - كما أسلفنا الذكر-.

وإذ اعتبرنا أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من بين المتكونين الذين قد يكونوا تلقوا هذه المعرفة الهشة، فإن هذا ينعكس على كفاءتهم، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن أعراض المعرفة

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

الهشة، حتى نتمكن من تقديم بعض الاقتراحات التي نرها تحمي تلك المعرفة من الإصابة بالهشاشة، وبالتالي العمل على إعداد معرفي فعال لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بحكم أنهم يتعاملون مع فئات لا تستطيع التصرف أو تغطية أو تعويض عجز ونقص معلميهم.

يرى **بيركنز** أن أعراض هشاشة المعرفة تتلخص في المعارف التالية: (Perkins. David. 1992. P124-125)

أ – المعرفة الغائبة :

إن المتأمل للأهداف السابقة الذكر التي من المفترض أن يحققها أي نظام تكويني يمكن أن يتوقع تزود المتكون بما يؤهله لفهم ثقافته والأحداث الهامة والشخصيات المؤثرة ومقومات الثقافة التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة في مجتمعه، ولكن المستقرأ للمتخرجين من الكثير من المؤسسات التكوينية بمختلف مراحلها يدرك أن الكثير من تلك المعرفة لا تتوفر لديهم، بل يجد المتخرجين أنفسهم عاجزين عن أداء مهامهم ووظائفهم بعد الولوج في الحياة العملية رغم كونهم يحملون شهادات تشير إلى أنهم مؤهلين للقيام بها. وإذا حاولنا تفسير ذلك في الوهلة الأولى لعجزنا عن ذلك، لكن لما نجري تحليلا للمضامين التكوينية التي تلقوها ندرك وجود ثغرات فيها، بمعنى غياب معلومات ومعارف كان من الواجب أن تتضمنها تلك المحتويات باعتبارها من المتطلبات الأساسية للتخصص أو المهنة، ولكن مقترحوها غابت عنهم أو غيبت من طرفهم قصدا -لغاية في نفس يعقوب- في حالة ما إذا كان واضعو هذه المضامين هم من ذوي الخبرة والاختصاص.

وقد يبدو هذا العرض واضحا في النظام التكويني الجامعي الجزائري الجديد المتبنى مؤخرا وهو نظام LMD؛ بحيث تم تحديد مقاييس التخصصات من طرف الوزارة غير أنها لم تحاول اقتراح المحاور الأساسية لكل مقياس، مما سمح بوجود اختلافا كبيرا في المعارف المقدمة من أستاذ لآخر ومن جامعة لأخرى. وهذا سينعكس سلبا على نوعية المتكونين بحكم عدم الضبط والتدقيق في ما يتعلق بالمتطلبات الأساسية لكل مقياس من مقاييس التخصص الواحد.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

وهذا يعود إلى عدم قيام الهيئات المعنية بالقيام بما يعرف بتحليل العمل " تحليل المهمة" أي متطلبات المهنة أو التخصص، وهذا في حقيقة الأمر يحتاج إلى مختصين، وذوي الخبرة، فكيف لمن يصمم منهاج تكوين معلمي ذوي احتياجات خاصة معينة وهو لا يعرف شيئا عن هذه الفئة و لم يتعامل معها.

ج- المعرفة الخاملة :

إن منهج اكتساب المعرفة يحدد إلى درجة كبيرة فاعليتها وكيفية استخدامها، فقد يستطيع المتعلم استدعاء شروط البيئة الصحية وذلك للإجابة على سؤال في الامتحان، ولكن هذه الشروط لا تخطر بباله إذا كان عضو في مناقشة حول نفس الموضوع خارج الإطار المدرسي، وقد يتقن المتعلم العمليات الحسابية الأربعة (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، ولكن لا يستطيع حل مسألة أو مشكلة يتطلب حلها هذه العمليات لأنه لا يستطيع أن يوظف ما يعرفه أو ما تعلمه لحل المسألة، وإذا كانت المسألة الحسابية مثالا بسيطا فإن مواقف الحياة اليومية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة مواقف أكثر تعقيدا، وبالتالي يكون استخدام المعرفة لحلها أمرا أكثر صعوبة، بل إن مفاهيم كثير من المدرسين عن التعليم والتعلم تجسد خمول المعرفة فهم يتكلمون عن الفروق الفردية بين الأفراد، وفي المقابل يعاملون التلاميذ معاملة واحدة، وقس على ذلك الكثير من المواقف المشابهة. فالبرغم من معرفة المعلم لأن أطفال ذوي صعوبات تعلم مادة معينة يختلفون عن الأطفال العاديين إلا أن معاملته لا تختلف باختلاف نوع الطفل المتعلم.

وهذا يشير إلى أن المعرفة الخاملة هي المعرفة السطحية التي يحتفظ بها المتكون من أجل الإجابة في الامتحان وتنطفئ حسب تعبير **سكينر** بمرور الامتحان، وهي نتيجة طبيعية للنظام الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة والتلقين والتسميع دون فهم واستيعاب لما تتضمنه محتويات المنهاج التكويني، مما يعيق تطبيقها وتوظيفها. فمما لاشك فيه أن أصحاب المصانع التي تتسبب في تلوث البيئة يعرفون كل القواعد الصحية، لكن تلك المعرفة لم تغير في سلوكاتهم..

د- المعرفة الساذجة :

وتظهر المعرفة الساذجة عند المتكونين في حالة مناقشة قضايا علمية أو اجتماعية باستخدام مفاهيم اكتسبها المتعلمون من مصادر غير علمية، وبالرغم من أن هذه القضايا العلمية

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

والاجتماعية تعرضوا لها ضمن المقررات وحاولوا تفسيرها تفسيرا علميا، إلا أن هذه الدراسة المنظمة لم تستطع أن تحل محل المعرفة الساذجة التي اكتسبوها من مصادر غير علمية، فكلما طلب من المتكون استرجاع تلك القضايا ذكرها بمهارة فائقة لكن إذا طلب منه تقديم تفسيرا أو تحليلا لها عاد إلى التفسيرات الساذجة.

وقد نجد هذه المعرفة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في تشخيصهم للحالات ومحاولة تفسير تشخيصاتهم.

ه- المعرفة الطقوسية :

يكتسب المكونون اللغة المقبولة علميا، ويرددونها بدون أية صعوبة؛ إذ نجدهم يرددون مفاهيم وآراء علمية، ويجتازون الامتحان بنجاح من خلال ذلك، ولكن في الواقع يرددون ألفاظا جوفاء لا معنى لها بالنسبة إليهم كمن يقوم بطقوس ليس لأنه يفهمها، بل لأنه وجد جميع الأفراد يقومون بها.

فقد يتحدث معلم ذوي الاحتياجات الخاصة عن مفهوم الطبيعة البشرية، وصعوبات التعلم، وعن دراسة الحالة، ولكن إذا سألناه عن معنى هذه المفاهيم يعجز عن تحديد المقصود بها. وقد ينجز مختلف أنواع التقويم والمتابعة ولكن لا يدري ما الغرض والفائدة من كل تقويم، وقد يتبع نمطا من التدريب في تدريسه لذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن لا يعي لماذا اتبع ذلك، وإذا سئل لماذا اتبع ذلك؟ يقول: كذلك وجدتهم ورأيتهم يفعلون. وبالتالي تصبح سلوكاته هنا كالسلوكات التي وجدنا عليها أبائنا نقوم بها، ولكن لا ندرى ما الحكمة أو الهدف من القيام بها.

وإضافة لما حدده **بيركنز** نرى أنه يمكن الحديث عن عرضين آخرين لهشاشة المعرفة وهما :

أ- المعرفة الناقصة :

وهنا النقص لا نقصد به الغياب كما أشار **"بيركنز"** وإنما نعني به عرضا أخر من أعراض هشاشة المعرفة قد يعتري النظام التكويني ؛ إذ أن المتفحص للمحتويات الدراسية والمستقرأ لها في الكثير من الحالات يدرك كثافتها بالمقارنة مع المدى الزمني للمدة التكوينية، مما يجعل المكونين خاصة في مراحل معينة يجتهدون في تقديم معارف دون أخرى وفقا لخبرتهم ونظرتهم الخاصة لهم،

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

وقد يكون ذلك سلبا على المتكون بحكم أن المدى الزمني لا يكفي لتقديم كل المعارف، مما يجعلهم يلغون بعض المحاور من البرنامج، وقد تكون تلك المعارف المتضمنة في المحور الملغى من بين المتطلبات الأساسية للمتكون. وبهذا نحصل في الأخير على إطار ناقص التكوين، مما يسبب له عدم الرضا عن عمله بالرغم من أنه يحمل شهادة تدل على أنه مؤهل لذلك، وبهذا يكون استثمارنا في الموارد البشرية ناقص المردودية إن لم نقل منعدم تماما.

ب-المعرفة المنفصلة :

يتلقى المتكون في المنظومة التكوينية مجموعة من المواد الدراسية (المقاييس)؛ بحيث تتضمن كل مادة مجموعة من المعارف غير أنه لا يدرك مدى وجود علاقة بين هذه المعارف في المادة الواحدة من جهة وبين معارف المواد المختلفة من جهة ثانية، ضنا منه بعدم وجود اتصال وعلاقة بين هذه المقاييس مما يجعل تكوينه مجزأ؛ إذ نجده لا يستطيع ربط معرفة بأخرى، وهذا ما يجعله عاجز عن استثمار تلك المعارف في الحياة العملية باعتبار أن الحياة معقدة تتطلب معارف مركبة، كما نجده عاجز عن إنتاج المعرفة لأن هذا الأخير يتطلب على المتكون أن يكون قادرا على الربط بين تلك المعارف المتنوعة وتركيبها.

فقد يتلقى مثلا معلم ذوي الاحتياجات الخاصة معرف حول أدوات العمل في أي مقياس من المقاييس التي درسها، وتبقى هذه المعلومات مستقلة عن كيفية إدماج هذه المعلومات مع معارف مقياس آخر، كأن تطبيق أداة من أدوات المسح لكن لا يستطيع تحويل البيانات الكيفية المتحصل عليها إلى بيانات كمية وتحليلها تحليلا إحصائيا لأنه لم تكن هناك أثناء التكوين إلى العلاقة التي تربط أداة المسح بالأساليب الإحصائية.

ج- المعرفة المغتربة : لا أحد ينكر أن العلوم المعاصرة ذات منشأ غربي، وأن الثقافات الغربية قد أثرت في هذه العلوم، بل امتزجت بالعلوم الإنسانية إلى حد بعيد، وهذا يعتبر عائق للمتكون العربي يجب تجاوزه، من خلال الفصل بين المعارف المعاصرة وعناصر الثقافة الغربية التي امتزجت بها؛ أي التفرقة بين مناهج العلوم الإنسانية ونتائجها، فالمنهج في جوهره أداة يمكن أن نستخدمها في ظروف مختلفة نسبا، بينما نتائج العلوم الإنسانية هي حصيلة نتائج المنهج مع ثقافة مجتمع معين.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

أمام هذا التكوين المبني على معارف غربية يجد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة نفسه في مشكلة، وهي مشكلة الاغتراب عن المجتمع عامة ومن يدرس خاصة، فهو حاصل على معارف، وناقل لثقافة لا صلة لها بمجتمعه. وهذه المشكلة في حقيقة الأمر ترتبط بالعملية التعليمة بمختلف شرائحها العادية والخاصة، ولكن تكون حدتها أكبر بطبيعة الحال عند الحديث عن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

خاتمـــــــة :

نستنتج مما سبق أن نظام التكوين الحالي لا يأخذ بالمستجدات العلمية في فهم التكوين والتدريب، ويركز على المعلومات على حساب تنمية التفكير، ويسعى لتحقيق النتائج السريعة وإن كانت عديمة القيمة على حساب النتائج البعيدة ذات القيمة، ويشجع من يستطيع التواؤم مع متطلباته السطحية من حفظ وتسميع، ولا يتيح الفرصة أمام ذوي القدرات الخاصة من المتميزين.

وإذا كانت مهمة علم النفس قد تحددت في دراسة سلوك الإنسان سواء كان سلوكا سويا أو منحرفا أو مضطربا بهدف الإحاطة الدقيقة به وتفسيره في كل موقع فإن المعرفة العلمية المرتبطة بكل أنواع السلوك تتمحور حول ثلاثة محاور هي: وصف السلوك ثم تفسيره من حيث معرفة دوافعه وأسبابه، وأخيرا محاولة التنبؤ بهذا السلوك. أي التوقع المستقبلي بما سيكون عليه سلوك شخص ما إذا ما توفرت له الظروف نفسها، ومن ثم ضبط السيطرة عليه وتعديله.

وبناء على كل ما سبق يبدو أن لعلم النفس بمختلف فروعه دورا بارزا ومهما في التصدي لهشاشة الإعداد المعرفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال العمل على تغيير النظام التكويني من النمط الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التربوي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال تحويل الأهداف من اجتياز المتكون للامتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع وتوظيف واستثمار الوسائل، وتحويل التقييم من الاستظهار إلى كفاءة الأداء.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

معنى ذلك التحول من منظور منغلق إلى منظور منفتح، من الإيمان بثبات طبيعة المتكون إلى إمكانية تغيير وتعديل المتكون، التحول من منظور التعديل من الخارج إلى منظور التعديل من الداخل.

ولتحقيق ذلك إجرائيا لابد للعملية التكوينية أن تتحول من التركيز على المحتوى إلى التركيز على العمليات، ومن تغطية المحتوى التكويني إلى كشفه، ومن الشعور المحايد نحو المتكون إلى التفهم والاحترام، ومن التركيز على القضايا المحدودة إلى القضايا الإنسانية المجتمعية الكبرى.

المراجـــع المعتمـــدة :

1- أحمد الجاسر، (1989)، تطوير كفايات التدريس لدى معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

2- السعيد عواشرية، (2003)، تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي في بعض الكفايات – في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب- مداخلة (منشورة) مقدمة في فعاليات الملتقى الوطني "التقويم التربوي في المنظومة الجامعية واقعه وسبل تطويره"،المنعقد بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الأغواط، (الجزائر)، يومي 7 و8 ديسمبر 2003. ص ص:150- 176.

3- السعيد عواشرية، (2004)، واقع العملية التكوينية لأساتذة التعليم العالي والثانوي بالجامعات الجزائرية، مداخلة (غير منشورة) مقدمة في الندوة العلمية التربوية "نحو مستقبل أفضل للتعليم في إفريقيا"،المنعقد بالمعهد العالي لإعداد المعلمين بودان – الجفرة-، (ليبيا)، في الفترة من 7 إلى 10 جانفي 2004.

4- بلقاسم بلقيدوم، وعبد السلام دعيدش، (2006)، (تقويم كفاءات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة –اقتراح نموذج تقويمي-) مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، -سطيف- العدد:03، الجزء: 02، عدد خاص بالملتقى الدولي الرابع. ص ص: 164.-170

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

5- جاسم محمد التمار، (1996)، (بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم بدولة الكويت)، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون، جامعة حلوان، المجلد: 02، العددان: 06 و07، ص: 153- 171.

6- سليمان الشيخ وفوزي زاهر، 1981، الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، قطر ص ص: 07-32.

7- صفاء الأعسر، (2001)، (إسهام علم النفس في نظام التعليم)، سلسلة محاضرات لجنة علم النفس، المجلس الأعلى للثقافة، الفترة من أكتوبر 1999 إلى يونيه 2000. ص ص: 47 – 67.

8- عبد الكريم غريب، (2006)، (مقاربة الكفايات في إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)، مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، -سطيف- العدد:03، الجزء: 02، عدد خاص بالملتقى الدولي الرابع. ص ص: 164-.170

9- علي بن هادية وآخرون، (1979) القاموس الجديد للطلاب، مصنع الكتاب تونس.

10- عمر السيد خليل،(1999)، (استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، العدد: 6، ص ص: 03-.25

11- لحسن بوعبد الله، (1993)، (تقييم العملية التكوينية بالجامعة –دراسة ميدانية ببعض المعاهد العلمية بجامعة سطيف-)،كتاب الرواسي رقم 01، -قراءة في التقويم التربوي- جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الطبعة الأولى، ص ص: 299-.316

12- ليلى كرم الدين، (2006)، (الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – دور المراكز الثقافية للطفل في رعاية وتثقيف هؤلاء الأطفال-) مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، -سطيف- العدد:03، الجزء: 01، عدد خاص بالملتقى الدولي الرابع. ص ص: 77-111.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

13- محمد زياد حمدان، (1981)، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت.

14- محمد محمود الخوالدة، (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

15- محمد مقداد، (2004)، (الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة)، مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، -سطيف- العدد: 01، عدد خاص بصعوبات التعلم، ص ص: 164.-170

16- مصباح الحاج عيسى وعبد الكريم الخياط،(1987)، (مكانة وسائل الاتصال التعليمية في قائمة دارسون للكفايات التدريسية قبل وبعد تقنينها)، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد: 13، ص ص: 42-57.

17- Perkins. David. (1992). Smart Schools, Better Thinking and Larning for every child, Free Press, NY.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner