مجلة

كلية التربية

جامعة الخرطوم

العدد السادس

السنة الرابعة

سبتمبر 2012 م

شوال 1433هـ

تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي

الدكتور/ صالح عبد الله هارون

أستاذ مشارك–قسم التربية الخاصة

كلية التربية– جامعة الخرطوم

تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي

الدكتور/ صالح عبد الله هارون
أستاذ مشارك–قسم التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة الخرطوم

المستخلص

تنطلق الدراسة من اعتبار أساسي مفاده أن نجاح عملية تعليم المعاقين وفقاً لمفهوم الدمج التربوي يرتبط بإعداد المعلم بدرجة كبيرة. وقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للكفايات التعليمية التي تساعد في إنجاح عملية التعلم هذه. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي لرصد الكفايات التي تناولتها الأدبيات المتوفرة. واتضح للباحث إمكانية تجميع هذه الكفايات في خمسة مجالات مركزية تتمثل على التوالي في: تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل ، وكتابة الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى ، وتحليل الأهداف التعليمية ووضعها في تسلسل ، وتقييم الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى ، والخدمات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي. وتفرعت منها مجالات فرعية ضمت مجموعة من الكفايات الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم بُغية تمكينه من إعداد البرنامج التربوي الفردي.

A Suggested Visualization to the Competencies Needed by the Special Education Teacher to Prepare the Individualized Education programs.

Dr. Salih Abdulla Haroun

Dept. of Special Education - University of Khartoum

Abstract

This study is based on the concept that the success of teaching the handicapped students with their normal peers is highly related to the teacher preparation programs.

This study aims to determine the competencies which make the special education teachers capable to develop their own individual's education programs.

Depending on the description and analytic methodology, the researcher explained in detail the main features of his suggested visualization. He demonstrated and elaborated the core competencies necessary to prepare the individualized education program.

His elaboration revealed that these competencies can be clusterized into five major domains :Determining levels of performance, specifying annual goals and short – term instructional objectives, sequencing objectives by task analysis, evaluation of goals and objectives and description of related services.

المقدمة:

تواجه عملية إعداد معلم التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة بتحديات عديدة وإحدى هذه التحديات وأهمها يتمثل في تحقيق الفلسفات التربوية الحديثة التي تنادي بتعليم الأطفال المعاقين في أوضاع تشبه قدر المستطاع الأوضاع التي يتلقى فيها الأطفال في الفصل العادي تعليمهم. وفي هذا السياق يرى الخطيب (2008) أن عملية دمج المعاقين قد تشكل أحد أكثر الممارسات صعوبة واهمية وإثارة للجدل في تاريخ التربية الخاصة وخاصة بعد تبني الدول المتقدمة ما يُعرف بالدمج الشامل. وتؤكد (الحديدي1990) في هذا الصدد أن حركة الاهتمام بدمج المعاقين في المدارس العادية قد خلقت تفاوتاً كبيراً بين الأدوار التي كانت ملقاة على عاتق المعلمين في الماضي والأدوار التي أصبحت ملقاو على عاتقهم الآن. وقد أجمع الكثير من المختصين في مجال التربية الخاصة وعلى رأسهم بولويه وآخرون Polloway (et.al.1989) أن من الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في الفصول العادية هو قدرته على برمجة وتفريد وإعادة تكييف المنهج العادي بشكل يسمح بتعليم المعاقين داخل الفصل العادي كل حسب قدرته.

وقد ألقت مثل هذه التوجهات الجديدة أعباءً إضافية على معلم التربية الخاصة مما يستدعي إعادة النظر في برامج تأهيله بحيث تكسبه القدرة على العمل بفاعلية وسط تلاميذ تتباين قدراتهم وحاجاتهم داخل الفصل العادي. وقد خلص كل من (Schipper & Wilson1978) في دراسة لهما لمعرفة جوانب المشكلات التي تعترض المعلمين أثناء عملية إعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي إلى أنهم يُظهرون قلقاً لكونهم مطالبين بأداء واجبات ومهام بالنسبة لأمور لم يسبق لهم أن تدربوا عليها. وينادي كثير من المختصين أمثال كل من (Strickland & Turnbull 1993) بأن إكساب هؤلاء المعلمين الكفايات اللازمة لإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي االفردي قد يسهم في تخفيف مثل هذه المعاناة.

وبالرغم من إشارة التشريعات والقوانين في بعض الدول العربية إلى أهمية تقديم التربية الخاصة للمعاقين من خلال البرنامج التربوي الفردي إلا أن كثيراً من برامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الخاصة في الجامعات العربية في حاجة إلى تضمين تلك الكفايات اللازمة لتعليم المعاقين في إطار التعليم العام. وقد توصل (هارون1995) في دراسة له أن طلاب التدريب قبل الخدمة (Preservice Training) يشعرون بانهم بحاجة إلى تلك الكفايات التي تكسبهم القدرة على العمل بفاعلية وسط التلاميذ المعاقين داخل المدرسة العادية. وكما توصلت (الحديدي 1990) في هذا الصدد إلى أن معلمي التربية الخاصة يشعرون بأنهم بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في الأغلبية العظمى من المواضيع التي تمّ استطلاع آرائهم بشأنها، والتي كانت من بينها الكفايات الخاصة بوضع البرامج التربوية الفردية. وكما يؤكد (الوابلي2000) في دراسة له حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية إلى أهمية قيام أقسام التربية الخاصة في الجامعات العربية بتدريس موضوع التخطيط للبرامج التعليمية الفردية لجميع الدارسين للفئات الخاصة مع التأكيد على أهم الكفايات اللازمة والمصاحبة لهذه البرامج.

يتضح من ذلك كله مدى الحاجة لإجراء دراسة تكشف عن طبيعة تلك الكفايات التي تُكسب معلم التربية الخاصة القدرة على إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مما يُعينه في تعليم هؤلاء التلاميذ المعاقين داخل الفصل العادي. ولهذا فقد جاءت هذه الدراسة لوضع تصور مقترح لطبيعة تلك الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقات البسيطة بُغية تضمينها في برامج إعدادهم التربوي سواء كانت قبل الخدمة أو أثناءها. وخاصة إذا علمنا أن برامج إعداد المعلم المبنية على أساس الكفايات Competency – Based Teacher Education تهدف كأعظم الانجازات التربوية المعاصرة إلى إعداد المعلم الكفء من خلال وضع قائمة من الكفايات التعليمية اللازمة أثناء ممارساته التعليمية والتربوية في الميدان مما يؤدى إلي إيجاد علاقة بين برامج الاعداد وبين المهام والمسئوليات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان (الفرا 1985) . ومن هنا فالدراسة الحالية هي محاولة لالقاء الضوء علي طبيعة تلك الكفايات وذلك من خلال الاجابة عن التساؤل التالي :

ما طبيعة الكفايات الضرورية التي تكسب المعلم القدرة علي تعيلم ذوى الاعاقات البسيطة في اطار التعليم العام من خلال تفريد عملية التعلم ؟

هدف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلي القاء مزيد من الضوء علي طبيعة تلك الكفايات التعليمية التي تسهم في إنجاح عملية تعليم ذوى الإعاقات البسيطة في أوضاع تعليمية تشبه قدر المستطاع الأوضاع التي يتلقى فيها الاطفال في الفصول العادية تعليمهم .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في الاستجابة للتطورات والمستجدات المتلاحقة في عالم اليوم ، ولهذا فهي تحاول تقديم تصور مقترح للمسئولين عن برامج الاعداد في كليات التربية بالوطن العربي عن طبيعة تلك الكفايات والتي تُمكن معلم ذوي الإعاقات البسيطة من إعداد وتنفيذ البرنامج التربوى الفردى بُغيه تعليم هؤلاء التلاميذ في إطار التعليم العام . وكما أن نتائج هذه الدراسة يمكن الاستفادة منها في تطوير قائمة بكفايات معلم ذوى الإعاقات البسيطة اللازمة لإعداد وتنفيذ البرنامج التربوى الفردي، حيث يمكن استخدامها للكشف عن مدى توافر هذه الكفايات لدى معلمى ذوى الإعاقة البسيطة في الفصل العادى .

منهج الدراسة :

يُعد المنهج الوصفى التحليلى من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة ، ولا سيما في رصد الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها معلم ذوى الإعاقات البسيطة وإبراز طبيعتها ووضع تصور لأهم تلك الكفايات التي يجب تضمينها ببرامج الإعداد التربوى بكليات التربية .

مصطلحات الدراسة :

الكفايات التعليمية:

تعددت التعريفات بالكفايات التي يحتاجها المعلم لأداء مهامه التعليمية، حيث عرفها شوقي وسعيد (1995) في معرض تعريف تأهيل المعلمين القائم على الكفايات بأنها "البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال كفايات تعليمية محددة". ويعرفها النجادي(1996) بأنها المعلومات والمهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم ليصبح قادراً على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلى الأهداف التعليمية. ويعرفها حمدان (1984) بأنها "قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة كفايات وظيفية استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد".

ومما سبق يعرف الباحث الكفاية بأنها "مجموعة من المعارف العلمية في ميدان التخصص يقابلها مجموعة من المهارات الأدائية التي توجه سلوك معلمي ذوي الإعاقات البسيطة أثناء إعدادهم وتنفيذهم للبرنامج التربوي الفردي، والتي يمكن ملاحظتها وقياس مستوى أدائها عن طريق أداة محددة تتضمن عدداً من المجالات الشاملة لهذه المعارف والمهارات (قائمة كفايات).

البرنامج التربوي الفردي: Individualized Education Program

يُقصد به في هذه الدراسة ذلك البيان المكتوب لكل طفل معاق وذلك لمقابلة احتياجاته الفريدة والخاصة ، ويشارك في كتابة هذا البيان المعلم بصفة خاصة ويتضمن هذا البيان المكتوب على الاتي: (Strickland & Turnbull 1993)

- بيان بمستويات الأداء التعليمي الحالي لهذا الطفل.
- بيان بالأهداف السنوية وما تضمنتها من أهداف قصيرة المدى.
- بيان بالخدمات التعليمية الخاصة التي يجب تقديمها للطفل، ومدى إمكانية مشاركة الطفل في البرامج التعليمية العادية (الدمج).
- تحديد موعد بدء الخدمة للطفل والمدى الذي تستغرقه عملية تقديم الخدمات للطفل.
- تحديد المكان التعليمي المناسب الذي يؤهل الطفل من الاستفادة من فرص الالتحاق بالمدرسة العادية.
- تحديد المحكات (المعايير) الموضوعية والاجراءات التعليمية والجداول الزمنية التي سيتم إعتمادها لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية قصيرة المدى للطفل مرة واحدة في السنة على الأقل.

التربية الخاصة:

أورد الخطيب (2008) نقلاً عن (Smith,2000) أن المراجع العلمية المتخصصة بوجه عام تجمع على أن التربية الخاصة هى تدريس يختلف عن التدريس التقليدي غايته تلبية الحاجات الفردية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة بهدف مساعدتهم على بلوغ أقصى مدى ممكن من الأداء والاستقلالية والتكيف. لكن كون هذا التدريس خاصاً لا يعني ألا يُنفذ بالضرورة في أوضاع تعليمية عادية. ويعرفها كل من (Hallahan & Khauffman 2006) بأنها " ذلك النوع من التعليم الذي صمم خصيصاً لمقابلة الاحتياجات الخاصة للتلميذ غير العادي "Special education means specially designed instruction that meets the unusual needs of an exceptional student"

ولما كانت التربية الخاصة بهذا المعنى ، تُقدم لجميع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة سواء من يعانون من قصور واضح في الأداء الوظيفي بالدرجة التي تجعلهم لا يتمكنون من

مسايرة برامج التربية العادية أو سواء من يتمتعون بأداء وظيفي مرتفع في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها أفراد المجتمع، فإن الباحث يقصد بها في الدراسة الحالية " ذلك النوع من التعليم الذي يتم تنظيمه بطريقة تناسب الاحتياجات التعليمية الخاصة والفريدة لمجموع التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات التربية العادية بسبب القصور الواضح في الأداء الوظيفي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية والتواصلية والحركية والتوافقية. ويمكن تنفيذها في أوضاع تعليمية عادية بقدر المستطاع".

الوصف التصوري لطبيعة الكفايات التعليمية:

توصل الباحث من خلال الاستعانة بخبراته الطويلة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة والتى تجاوزت العقدين من الزمان ومن خلال مراجعته لما جاء في بعض المراجع حول البرنامج التربوي الفردى مثل كتب كل من (Smith 2004 , Wessel 1977 , Ficus & mandell 1983 , Arena 1978 , Gibb & Dyches 2000 , Strickland & Turnbull 1993 , وكذلك كتب كل من, الخطيب والحديدى 1994 ، حنفى والمحسن 2004 ، هارون 2004 ، هارون 2000) ، وكذلك مراجعته للدراسات والبحوث المتاحة في هذا الصدد مثل (Goodman & Bond1998 , Espin & Etall 1998 , Tymitz 1980 , Morgan , Schipper & Wilson 1978 , Tymittz – wolf 1982 , 1981،وكذلك دراسات كل من الوابلي 2000 ، منصور 1989 ، الحديدي 1990 ، القريوتي 1991 ، الصمادي وآخرون 1988) إلى امكانية توزيع الكفايات التي يجب تمليكها لمعلم ذوي الاعاقات البسيطة فيما يتعلق بالبرنامج التربوي الفردي إلى خمسة تجمعات Clusters Competencies اصطلح على تسمية كل تجمع Cluster بمجال مهاري Skill's Domain . وهذه الكفايات عبارة عن مجموعة من الاجراءات التعليمية التي تُمكن معلم التربية الخاصة من إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه في بيئات أقرب إلى بيئة العاديين بقدر المستطاع (أقل عزلاً وتقييداً). ويمكن توضيح طبيعة تلك الكفايات التي تمثل مجموعة من الإجراءات التعليمية على النحو التالي:

أولاً: الكفايات الخاصة بمجال تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل:

ويقصد بها تلك الكفايات الخاصة بعملية جمع البيانات بهدف تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ في جميع المجالات التي تتطلب تعليماً خاصاً Special Instruction بحيث يتشكل لدى المعلم في نهاية المطاف أساس قوي لكتابة الأهداف السنوية طويلة المدى والأهداف التعليمية قصيرة المدى والمعايير الموضوعية التي من خلالها سيتم قياس هذه الأهداف (Elliot , 1994).

وتتمثل كفايات هذا المجال في قدرة المعلم أولاً على تحديد المجالات المراد تدريسها. ويُقصد بها المواد المراد تدريسها للتلميذ ضمن البرنامج التربوي الفردي في شكل مهارات (Skills) . ويتطلب ذلك أن يكون لدى المعلم القدرة الكافية لوضع تلك المهارات في كل مجال مهاري (Skills Domain) بطريقة متتابعة Sequential من البسيط إلى المعقد بحيث تتشكل لديه في النهاية جداول بالمجالات وما تتضمنها من المهارات العريضة (Broad Skills) والمهارات الخاصة Specific skills التي يجب تقييمها لاحقاً حتى يتمكن المعلم من وضع يده على مواطن القوة والضعف في جميع المجالات التي تتطلب تعليماً خاصاً.

وتتمثل كفايات هذا المجال أيضاً في قدرة المعلم ثانياً على تقييم أداء التلميذ في المواد المراد تدريسها مستخدماً أسلوب التقييم المنتظم Systematic Approach والذي يتألف من ثلاث خطوات متتابعة من حيث الدقة Quality level الذي يتم به جمع البيانات من خلال هذه الخطوات كخطوة المسح (الفرز) والتي تتم فور احالة التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة والتي تكون البيانات فيها عامة في شكل خلاصات غير نهائية Tentative Conclusions في مستوى المجال المراد تقييمه ، وخطوة التقييم الاكلينيكي التي تكون البيانات أقل عمومية وتقدم خلاصات نهائية فيما يتعلق بالمجالات (كالحساب) والمهارات العريضة (كالجمع والطرح) ، وخطوة التقييم التتبعي Follow – up assessment التي تكون البيانات ذات دقة عالية وأكثر خصوصية وتقدم خلاصات دقيقة Precise Conclusions فيما يتعلق بالمهارات الخاصة (كجمع عددين حاصل جمعهما أقل من 10).

وتتطلب عملية تحديد المجالات المراد تدريسها وتقييم أداء التلميذ فيها أن يكون

المعلم قادراً على:

1- تحديد المجالات التي يُظهر فيها التلميذ المعاق ضعفاً والمجالات التي يُظهر فيها قوة اعتماداً على آراء المحكمين ذوي الخبرة السابقة مع الطفل وذلك من خلال استخدام الاستشارات غير الرسمية ، ومقابلات منظمة، واستخدام أدوات الفرز كمقاييس التقدير Rating Scales وقوائم الكشف Inventories وقوائم المراجعة Checklists . وأن يتمكن من خلال هذه العملية من إعداد قائمة Profile بالتقديرات الخاصة بمجالات القوة ومجالات الضعف حتى يتمكن من وضع يده على تلك المجالات الأكثر حاجة لبرنامج تعلمي خاص .

2- تحديد المهارات العريضة في تلك المجالات التي تم تحديدها كمجالات قوة أو ضعف وذلك من خلال التشخيص المباشر للطفل باستخدام اختبارات معيارية المرجع كاختبار بيبودى للتحصيل الفردى . واختبارات محكية المرجع كاختبار فاونت فالى للقراءة Fountain Valley Reading Test والملاحظة المنظمة وغير المنظمة (Mclaughlin &Lewis, 1986)، وأن يتمكن المعلم من خلال هذه العملية من استخلاص العديد من القوائم (Profiles) التي تحتوى علي تقديرات من المهارات العريضة داخل كل مجال معين يراد تقييمه كمجال القراءة مثلاً والتى يمكن أن تساعده في التركيز علي مهارات معينة بُغية اختبارها في مرحلة التقييم التتبعي الأكثر دقة وخصوصية .

3- تحديد المهارات الخاصة وذلك من خلال استخدام الاختبارات الدقيقة المتمثلة في الاختبارات المحكية المرجع كاختبار جري (Gray) للقراءة الشفهية أو الاختبارات المبنية على المنهج الدراسي كطرق تقييم وحيدة لتحديد المهارة بشكل خاص. وأن يتمكن المعلم خلال هذه العملية من استخلاص قائمة (Profile) بالتقديرات الخاصة بالمهارات النوعية (Specific skills) التي يُظهر فيها التلميذ ضعفاً أو قوة في إطار مجال معين كمجال المهارات الحسابية مثلاً، ومن ثم تصبح لديه صورة دقيقة عن احتياجات الطفل في مجال المهارات التي يراد تدريسها له. وبمعنى آخر تكون لديه صورة دقيقة عن المهارات الخاصة الأكثر حاجة إلى برنامج تعليمي خاص ضمن مجال مهاري معين.

ثانياً: الكفايات الخاصة بمجال كتابة الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى:

يُقصد بها تلك الكفايات الخاصة بالخطوة التي تأتي بعد عملية تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ والتي تتصل بالمواد التي ستقدم للتلميذ بإعتبار أن الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى تشكل في مجملها محتوى البرنامج التعليمي (المنهج) الذي سيصمم للتلميذ خصيصاً لمقابلة احتياجاته الفريدة والخاصة (Fuchs & Shinn 1989).

وتتمثل كفايات هذا المجال في قدرة المعلم على الاتي:

أ/ إعداد الأهداف السنوية:

ويُقصد بها تلك الأهداف التي يتم إعدادها أولاً لتغطي المواد الدراسية لعام دراسي كامل والتي تصاغ بعبارات عامة حول المهارات العريضة المتمثلة في المجالات التي تم تحديدها كمجالات ضعف.

وتتطلب عملية كتابة الأهداف السنوية أن يكون المعلم قادراً على :

1- تحديد مستوى التلميذ في كل مهارة عريضة والمهارات الخاصة المتمثلة فيها وذلك في كل مجال من المجالات المراد إعداد البرنامج التعليمي الخاص حولها (تم تحديده في المجال الأول).
2- إعداد جدول يصف التسلسل المنطقي للمهارة العريضة في كل مجال من المجالات المراد تدريسها (تم تحديده في المجال الأول).
3- تحديد رغبات التلميذ وما يميل إليه.
4- تحديد مشكلات وصعوبات التلميذ.
5- تحديد مدى مناسبة الأهداف السنوية من الناحية العملية للاحتياجات الاجتماعية والمهنية للتلميذ (تُشبع حاجة حقيقية لدى التلميذ).
6- تحديد مدى مراعاة الأهداف السنوية لكل من المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال النفسحركي.
7- صياغة الأهداف السنوية بعبارات عامة حول المهارات العريضة مثل (أن يحل التلميذ مسائل جمع بدون حمل لأعداد في حدود خانتين وحاصل جمعهما أقل من 100).

ب/ إعداد الأهداف التعليمية قصيرة المدى:

ويُقصد بها تلك الأهداف التي تشتق مباشرة من الأهداف السنوية وتتمثل فيها المهارات الخاصة المندرجة تحت كل مهارة عريضة في مجال معين. وهى تشتمل على بيان محدد ومفصل للسلوك المراد تعلمه والذي يجب أن يُظهره التلميذ بعد تعلمه. ولهذا فهى تكون في شكل عبارات محددة بدقة كبيرة وقابلة للقياس لتحقيق الأهداف السنوية (Strickland & Turnbull 1993).

وتتطلب عملية كتابة الهدف التعليمي قصير المدى أن يكون المعلم قادراً على الاتي:

1- وصف السلوك النهائي المراد تعلمه من قِبَل التلميذ بعبارات قابلة للملاحظة والقياس. ويتطلب ذلك أن يكون المعلم قادراً على اختيار الفعل الذي يقوم به التلميذ بعد انتهائه من عملية التعلم بحيث تبدأ العبارة الهدفية بفعل يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم مثل " أن يكتب التلميذ أي رقم من صفر – 10 عند التنبيه اللفظي بنسبة إتقان 90%).
2- وصف المحك الذي يحدد مدى اتقان المهمة التعليمية، بمعنى أن يصف الهدف التعليمي مستوى الإنجاز الذي يراه المعلم كافياً ليبدأ التلميذ في تعلم مهارة جديدة أعلى من المهارة السابقة. ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على دراية كافية بالمعايير (المحكات) المتنوعة التي من خلالها يتم تحديد مستوى الأداء مثل: القدرات الزمنية لإكمال المهمة التعليمية ، والنسبة المئوية ، والحد الأدنى لعدد الاستجابات المناسبة ، وعدد المحاولات المتكررة ، والمعايير الوصفية ، والمعيار المركب (Strickland & Turnbull 1993) .
3- وصف الشروط (الظروف) التي سيحدث فيها السلوك المتوقع. ويتطلب ذلك أن تكون لدى المعلم القدرة على تضمين تلك الشروط في عبارة الهدف التعليمي والتي غالباً ما تكون إما في صورة تعليمات أو معدات يستخدمها التلميذ لتأدية المهمة أو المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك. وعلى سبيل المثال فغالباً ما تتضمن العبارة الهدفية كلمات مثل (مستخدماً ، عندما يعطي ، الرجوع إلى ، إذا طلب منه ، مقلداً النموذج ،

عند التوجيه اللفظي ، بدون مساعدة) ، مثال (عندما يعطى 10 أشياء في صف يتعرف التلميذ على الأول حتى العاشر).

ثالثاً: الكفايات الخاصة بتحليل الأهداف التعليمية ووصفها في تسلسل:

ويُقصد بها تلك الكفايات الخاصة بالاجراءات التي يقوم بها المعلم لتجزئة الهدف التعليمي المصاغ سلوكياً إلى العناصر التي يتكون منها حتى يتوصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يمتلكه التلميذ ويوجد ضمن معرفته السابقة. أو بمعنى آخر هى تلك الكفايات الخاصة بالعملية التي تتم بها تجزئة المهارات المتمثلة في الهدف التعليمي إلى خطوات صغيرة متدرجة (متسلسلة) بحيث تُبنى الخطوة المعقدة على الخطوة البسيطة مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهائي (Jonassen & Hannum 1995) .

وتتطلب عملية تحليل الهدف التعليمي أن يكون لدى المعلم الدراية الكافية بالخطوات الاجرائية المتبعة في تجزئة الهدف التعليمي والمتمثلة في قيامه بـ:

1- تحديد الهدف التعليمي الذي تتمثل فيه المهارة الخاصة المراد تحقيقها مسترشداً بمواصفات ومعايير صياغة الأهداف التعليمية قصيرة المدى.
2- مراجعة المصادر المتوفرة والمتضمنة لمهارات مجزأة كالكتب ، والمقاييس المختلفة ، والبرامج التعليمية المتوفرة وغيرها من المصادر التي قد تكون متوفرة في البيئة والمتضمنة للمهارات المتسلسلة.
3- تجزئة الهدف التعليمي إلى خطوات صغيرة إما عن طريق الاستعانة بالمصادر التعليمية التي تم ذكرها سابقاً والتي تتوافر فيها بعض المهارات المحللة أو عن طريق ملاحظة التلميذ وطرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها مثل: ماهى الخطوات التي يجب أن يقوم بها التلميذ لكي يتمكن من تحقيق الهدف التعليمي؟ أو عن طريق القيام بإجراء الهدف التعليمي عملياً بنفسه أو مشاهدة من يقوم بأدائه تم تسجيل الخطوات التي يراها مهمة. ويستطيع المعلم مستخدماً إحدى هذه الطرق الثلاثة السابقة أن يضع قائمة بجميع الخطوات الأساسية والضرورية لتكملة الهدف التعليمي.
4- ترتيب الخطوات الأساسية ترتيباً تتابعياً من البسيط إلى المعقد.

5- حذف جميع الخطوات غير الضرورية من خلال اختبارها ميدانياً على التلميذ وتحديد إذا كانت هنالك مهارات غير ضرورية أو متكررة لكي يتم استبعادها.
6- تحديد المهارات القبلية والتي لابد أن يمتلكها التلميذ قبل بدء عملية التعليم والتي تساعده على معرفة المستويات المختلفة للتلاميذ قبل البدء في اكتساب السلوك المستهدف.
7- البدء بالتدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية مستخدماً في ذلك أساليب التدريس المناسبة لنقل هذه المهارات إلى التلميذ وإكسابها له.

رابعاً: الكفايات الخاصة بتقييم الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى:

يُقصد بها تلك الكفايات الخاصة بتتبع تقدم التلميذ بصفة عامة في كل مجال مهاري Skill's Domain بعد التقييم المبدئي لمستوى أدائه وذلك من خلال كل من التقييم المستمر (المتواصل) Ongoing Evaluation والتقييم النهائي Summative Evaluation بعد سنة كاملة.

وتتمثل كفايات هذا المجال في أربعة مجالات فرعية هى:

أ/ مجال الكفايات الخاصة بالتقييم المستمر المبني على أساس المنهج الدراسي (Curriculum – Based Assessment) :

ويُقصد به أن تكون عملية التقييم المستمر (المتواصل والمتكرر) ذات صلة مباشرة بالمنهج المقدم للتلميذ. أو بمعنى آخر أن تكون إجراءات التقييم مرتبطة بمحتوى المادة التي سيدرسها التلميذ من خلال البرنامج التربوي الفردي (Blankenship,1985). ويُمكِّن هذا النوع من التقييم المعلم من الوصول إلى قرارات بشأن تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية في إطار برنامجه التربوي الفردي.

وتتطلب عملية إعداد واستخدام أسلوب التقييم المبني على المنهج المدرسي أن يتمتع المعلم بالكفايات التالية:

1- تحليل أهداف المنهج ومقاصده.
2- إعداد الأسئلة التي تغطي أهداف المنهج.
3- الفحص المتكرر والمتواصل. ويتطلب ذلك قيام المعلم بشكل متواصل بجمع معلومات خلال التقييم لتحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق تقدماً. وتسمح عملية الفحوص المتكررة للمعلم بإعادة تدريس النقاط الهامة أو التأكيد عليها.
4- تمثيل المعلومات بيانياً.
5- اعتماد النتائج في اجراء التعديلات واتخاذ القرارات بناءً على البيانات المتوفرة.

ب/ مجال الكفايات الخاصة بالتقييم المستمر المتصل بالتواصل الدوري بين المعلم والوالدين:

يمثل التواصل بين المعلم والوالدين القاعدة الأساسية في كتابة التقرير عن تقدم التلميذ نحو تحقيق الهدف التعليمي. ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على دراية كافية بإيجاد قدر من التواصل مع الوالدين عن طريق الخطابات والهاتف والندوات وأن يكون لديه القدرة على استخدام أدوات التواصل المهمة كبطاقة التقرير اليومي Daily Report .

ج/ مجال الكفايات الخاصة بالتقييم النهائي:

ويُقصد به أن عملية تقييم البرنامج التربوي الفردي لا تقتصر فقط على تتبع تقدم التلميذ بصفة عامة في كل مجال مهاري من خلال عملية التقييم المستمر والمتواصل بل يجب معرفة الحصيلة النهائية للبرنامج التربوي الفردي بعد عام كامل من تطبيقه. ويتطلب ذلك أن يكون لدى المعلم القدرة الكافية على استخدام طريقة التقييم التي تعتمد على مقارنة أداء التلميذ قبل التدريس وبعده والمسماه طريقة القياس القبلي والبعدي Pretest – Teaching – Protest . ولكي يتمكن المعلم من استخدام هذه الطريقة لابد أن يكون لديه القدرة على:

1- تحديد المستوى الذي وصل إليه التلميذ من الأداء على المهارات المتضمنة في البرنامج التعليمي ، مستخدماً اختباراً تحصيلياً مقنناً ومبنياً على أساس المنهج ثم التعرف على المستوى الذي وصل إليه التلميذ من الأداء على المهارات بعد تدريسها من خلال معرفة الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي.
2- التعبير عن الفرق في مستوى الأداء برسم بياني ، يمثل فيه الخط القاعدي عدد المحاولات أو الجلسات التعليمية في حين يمثل الخط العمودي مستوى النجاح على المهارات التي يتضمنها البرنامج التعليمي الخاص.

د/ مجال الكفايات الخاصة بطرق تسجيل التقدم نحو تحقيق الأهداف السنوية والتعليمية:

يُقصد به البدائل المتنوعة لتسجيل تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف السنوية والتعليمية قصيرة المدى. ويتطلب ذلك أن يكون المعلم قادراً على:

1- استخدام استمارة البرنامج التربوي الفردي لتسجيل تاريخ انجاز التلميذ للهدف التعليمي قصير المدى كإحدى الوسائل البسيطة التي تشير إلى تقدم التلميذ.
2- إعداد واستخدام قائمة مراجعة المهارات Skill's Checklists لتسجيل تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة له. وتعد قوائم المراجعة بحيث تتضمن مهارات مرتبة ترتيباً تتابعياً ضمن مجال مهاري معين من مجالات منهج التلميذ. ويستخدم المعلم قوائم المراجعة لمتابعة مراحل تقدم التلميذ من حيث تحديد المهارات الفرعية التي

يستطيع التلميذ أداءها والمهارات الفرعية التي لا يستطيع أداءها. Howel .et.al,1979

3- تمثيل التعلم بالرسم البياني حيث يوضح أداء التلميذ قبل وأثناء وبعد المهارة.

4- إعداد السجلات السردية Anecdotal Record لتسجيل التعليقات (Comments) الخاصة بتقدم التلميذ في شكل سرد يومي أو أسبوعي.

5- استخدام نماذج العمل.

خامساً: الكفايات الخاصة بالخدمات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي:

ويُقصد بها تلك الكفايات الخاصة بالخدمات الضرورية التي تقدم للطفل المعاق بهدف مساعدته على الاستفادة بأكبر قدر ممكن من التربية الخاصة المقدمة له بطريقة فردية تعكس احتياجاته الخاصة والفريدة (Fiscuss & Mandell,1983).

ويتطلب ذلك أن يتمتع المعلم بالقدرة على:

1- التعرف على أنواع الخدمات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي ، والتي تساعد التلميذ على الاستفادة مما يقدم له من برامج تربوية فردية.

2- الاختيار من بين تلك الخدمات المساندة ما يتناسب مع طبيعة وإعاقة وحاجة التلميذ المعاق وذلك عند التخطيط للبرنامج التربوي الفردي لذلك التلميذ المعاق.

3- التعاون مع الأخصائيين الذين يقومون بتقديم تلك الخدمات كالاخصائي النفسي وأخصائي العلاج اللغوي والكلام وأخصائي العلاج المهني .... الخ.

الاستنتاج:

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن دراسته قد توصلت إلى الاستنتاج التالي:

– يمكن أن يخطط وينظم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بالجامعات العربية في ضوء الكفايات التعليمية الموزعة على خمس تجمعات Clusters والتي تشكل في مجملها مجموعة الإجراءات التعليمية التي تُمكن معلمي هؤلاء التلاميذ من إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها في بيئات أقرب إلى بيئة العاديين بقدر المستطاع.

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

1- الأمانة العامة للتربية الخاصة(1422هـ) : **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف** ، المملكة العربية السعودية.

2- الحديدي ، منى (1990) ، **حاجة التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة** ، دراسات (السلسلة أ : العلوم الأنسانية) المجلد 17(أ) العدد الرابع.

3- الخطيب ، جمال (2008) ، **التربية الخاصة المعاصرة (قضايا وتوجهات)** ، دار وائل للنشر ، عمان.

4- الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى (1994) ، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة** ، مطبعة المعارف ، الشارقة.

5- النجادي ، راشد (1996) ، **كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة** ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، 10 ، عدد 39، 111 – 141.

6- الوابلي ، عبد الله (2000) ، **متطلبات استخدام الخطة التربوية ومدى أهميتها من وجهة نظر المعلمين العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد الثاني عشر ، الرياض.

7- القريوتي ، يوسف (1991) ، **إعتبارات أساسية عامة للخطط القومية لإعداد المعلمين للعمل مع المعاقين** ، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم (التربية) المجلد الثالث.

8- الصمادي وآخرون (1988) ، **التربية الخاصة في الأردن: تجارب دمج المعاقين وعلاقتها بتأهيل المعلمين ، التربية الجديدة**، العدد 4 ، 53 – 71.

9- الفرا , فاروق حمدي (1985), **اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي,** رسالة الخليج العربي , مكتب التربية العربي لدول الخليج, الرياض.

10- هارون ، صالح (1995) ، **استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم الكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة**

بالمدارس العادية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، الرياض.

11- هارون ، صالح (2004) ، **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)** ، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.

12- هارون ، صالح (2000) ، **تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي** ، دار الزهراء ، الرياض.

13- حنفي ، المحسن (2004) ، **الخطة التربوية الفردية للمعاقين سمعياً** ، مركز الوليد للتأهيل ، الرياض.

14- حمدان ، زياد (1984) ، **قياس كفاية التدريس ، طرقه ووسائله ، سلسلة التربية الحديثة (14)** ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، الرياض.

15- شوق ، محمود ، سعيد محمود (1995) ، **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين** ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

16- منصور ، طلعت (1989) ، **استراتيجيات التربية الخاصة والكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة** ، الندوة الثانية لمسؤولي برامج إعداد المعلمين مع المعاقين في الجامعات والمعاهد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- Arena, J.(1978), **How to Write on IEP**., Academic Therapy , publications: Novato, calif.

2- Blankenship, C.(1985**), Using Curriculum – based Assessment Data to make Instructional Decisions**, Exceptional Children, 52 (3) , 233 - 238.

3- Elliott,5.(1994),**Creating Meaningful Performance Assessment: Fundamental Concepts**, Reston, VA: Council for Exceptional Children.

4- Espin,C.& Etall (1998), **Individualized Education Program in Resources and Inculsive Settings**: How " Individualized" are they?, The Journal of Special Education, Vol.,32(3), 166 – 174.

5- Ficus, E. & Mandell (1983), **Developing Individualized Education Company**, New York.

6- Fuchus,2.& Shinn,M.(1989), **University CBMIED Objectives. In M.M.R.Shinn, Curriculum – based Measurement**: Assessing Special Students, New York, Guildford Press.

7- Gibb, G.& Dyches, J.(2000), **Guide to Writing Quality Individualized Education Programs**, Boston: Allyn & Bacon.

8- Goodman.& Bond, L.(1993), **The Individualized Education Program: A Retrospective Critique**, Journal of Special Education, 26,208 – 422.

9- Hallahan, D. & Khauffman, J. (2006), **Exceptional Children : Introduction to Special Education**, Boston: Allyn & Bacon.

10- Howet, et.al.(1979), **Evaluating Exceptional Children**, A Task Analysis Approach, Charles, E.Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, USA.

11- Johnassen, D.& Hannum, W.(1995), Analysis **& Task Analysis Procedures**, In G.J. Anglin Ged.) Instructional Technology post, present and Future, Englewood, Colorado.

12- Mclaughling, J. & Lewis,R.(1986**),Assessing Special Students**, Columbus, OH:Merrill.

13- Morgan,D.(1981), **Guidelines for Development and Implementation of Quality IEPs**, Education Unlimited,3. 12 – 17.

14- Holloway, E.et.al.(1989), **Strategies for Teaching Learner with Special Needs**, MaCmillan Publishing Company, New York.

15- Schipper ,W. & Wilson, W.(1978), IEP, **Implementation: A Problem or an Opportunity**, In B. Weiner (Ed.), Periscope: Views of the Individualized Educational Program, The Council for Exceptional Children.

16- Strickland,B.& Turnbull,A.(1993**), Developing and Implementation Individualized Educational Programs (3rd Ed.)**, New York: Macmillan publishing Company.

17- Smith, T.Polloway,J.Putton, & Dowely, C.(2004), **Teaching Students in Inculusive Setting**, Boston: Allyn & Bacon.

18- Tymitz , B.(1980), **Instructional Aspect of IEP: An Analysis of Teacher's skills and Needs**, Educational Technology, 20,13 – 19.

19- Wessel , A(1977), **Planning Individualized Educational Programs in Special Education**, New York: McGraw – Hill Book Company.