

رؤية مستقبلية في مجال تدريب معلم التربية الخاصة

د. السعيد سليمان عواشرية
جامعة سطيف 2،

الملخص:

بالرغم من الايجابيات التي حققها تدريب معلم التربية الخاصة وفقا لحركة الإعداد المبني على الكفايات، إلا أنه ومع مطلع القرن الحادي والعشرين شهد العالم تغيرات على مختلف الأصعدة جعلت عملية إعداده تواجه تحديات كبرى قد تساهم في هشاشة تدريبه، خاصة في ظل تبني نظام التدريب غير التصنيفي، والتتحي عن التدريب التصنيفي استنادا في ذلك على عدة مبررات. فما أعراض هشاشة التدريب المبني على الكفايات لمعلم التربية الخاصة في ظل التدريب غير التصنيفي؟ وإلى أين يتجه ذلك؟ وما هو النموذج التدريبي المقترح الذي يمكن اتخاذه كبديل لذلك؟

كل هذه الأسئلة حاولنا الإجابة عنها في بحثنا هذا، معتمدين في ذلك على المنهج التحليلي النقدي. وقد توصلنا إلى النتائج الآتية:

- يتسم تدريب معلم التربية الخاصة في ظل التدريب غير التصنيفي بالهشاشة، نتيجة لما يعتره من أعراض ذلك ومنها: الغياب، الخمول، والنقصان.
- يتجه تدريب معلم التربية الخاصة وفقا لحركة الإعداد المبني على الكفايات في ظل التدريب غير التصنيفي إلى الفشل - على الأرجح.
- يعتبر التدريب التصنيفي الجزئي - في اعتقادنا - النموذج التدريبي الذي يمكن اتخاذه كبديل لذلك.

المقدمة:

إن الاقتراب من تحديد فلسفة تربوية لإعداد المعلم وتوضيح أهداف هذا الإعداد ووضعها في صورة أنواع محددة من السلوك بالنسبة للمعلم، وأنواع محددة أيضا من النتائج بالنسبة للمتعلم، تتضح في حركة التدريب المبني على الكفايات، وذلك لأن أي تغيير ولتحقيق النجاح يحتاج لعدة قوى منها ما هو مادي ومنها ما هو فني ومنها ما هو بشري، وتعتبر هذه الأخيرة أساس العمل ومنطلق النجاح فيه، فالانتمية البشرية أمر لا يمكن أن يشتري أو يستأجر أو يستعار من الخارج، ولما

كان من المستحيل إفراغ قطر من سكانه غير المتدربين وإحلال محلهم أفراد آخرون تتوافر فيهم الكفايات المطلوبة فليس من سبيل لتحقيق التنمية البشرية إلا بالجهد الفكري والفلسفي المعقول والمنطقي. فلا الأبنية الحديثة ولا الإمكانيات التكنولوجية تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ما لم يتوافر لها المعلم الكفاء سواء تعلق الأمر بالتربية العادية أو بالتربية الخاصة، ويعتبر ذلك مطلباً أساسياً أكثر في هذه الأخيرة بحكم خصائص الأفراد الذين توجه لهم. ولا نعني بذلك أن نكرس كل الجهد في التنمية البشرية أولاً لننتقل بعد ذلك إلى تنمية القوى المادية والفنية، ففي لغة التخطيط السليم كل أولوية نسبية وليست مطلقة.

فحركة التدريب المبني على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة هي بمثابة أحد الاتجاهات الفكرية والفلسفية المعاصرة في إعدادهم، وقد نشأت في سياق المدرسة السلوكية وتكنولوجيا التعليم وظروف أخرى، وكنتيمة عملية لها أخضعت مناهج إعداد المعلمين خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العالم؛ بحيث تغيرت النظرة إلى إعداد معلم التربية الخاصة من الاعتماد على إكساب المعرفة وحشو المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره ووظائفه.

وبالرغم من الإيجابيات التي حققتها هذه الحركة في إعداد الكوادر الكفاء والبرامج المناسبة لإعداد معلمي التربية الخاصة، إلا أنه وكما هو معروف ومع مطلع القرن الحادي والعشرين شهد العالم تغيرات جذرية على مختلف الأصعدة جعلت معلم التربية الخاصة يواجه تحديات كبرى ساهمت بطريقة أو بأخرى إضافة إلى نمط نظام تدريبه في هشاشة إعداداته الثقافي والمهني (التربوي) والأكاديمي (التخصصي). خاصة في ظل تطبيق نظام التدريب غير التصنيفي والذي يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والقائم على افتراض أن أوجه الشبه بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيفها، ومن ثمة فعلى برامج التدريب (قبل الخدمة أو أثناء الخدمة) أن تعد المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة دون تمييز.

فإلى أين يتجه التدريب المبني على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة في ظل تطبيق نظام التدريب غير التصنيفي؟ وكيف يمكن للمعلم أن يتزود بكل الكفايات التعليمية اللازمة لكل فئات التربية الخاصة؟ ومتى يتمكن من ذلك قبل الخدمة ليلج فيها ويستفيد من التدريب أثناء الخدمة؟ ألا يمكن أن يكون فشل تطبيق فكرة الدمج الشامل - في اعتقادنا - والتي قامت على نفس الافتراض تقريباً الذي قام عليه نظام التدريب غير التصنيفي إضافة إلى خلفيات أخرى كافياً لأخذ العبرة؟ ألا يمكن أن نستند يوماً ما في أفكارنا وفلسفاتنا على خلفيات ومنطلقات معقولة ومنطقية؟ ألا يمكن أن

نكتشف أخطاء أو صواب توجهاتنا التدريبية في مرحلة التدريب قبل الخدمة، قبل الولوج في الخدمة، أم هي توجهات واختيارات لا رجعة فيها إلا بعد تحطيم جيل أو أكثر؟ ألم يحن الوقت لتحرير قوانا البشرية وفلذات أكبادنا من اختياراتنا وفلسفاتنا التدريبية الارتجالية العشوائية ومخابرنا الفاشلة تجاربها التجربة تلو الأخرى؟ وما هو النموذج التدريبي الأسلم الذي يمكن تبنيه لبلوغ الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة لذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في ظل ذلك؟

كل هذه التساؤلات وما يرتبط بها من قضايا سنحاول الإجابة عنها ومعالجتها في بحثنا هذا متخذين من المنهج التحليلي النقدي منهجا لذلك. ويأتي ذلك بعد محاولتنا لضبط المفاهيم الأساسية للبحث.

أولاً- ضبط المفاهيم الأساسية للبحث:

من المفاهيم الأساسية في بحثنا هذا مفهوم التدريب الذي أورد الباحثون والتربويون له عدة تعريفات من أهمها: تعريف "محمد زياد حمدان" والذي ينص على أن التدريب عموماً هو: "صيغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها، معتمداً في ذلك لدرجة رئيسية على طرق / أساليب عملية تطبيقية". (حمدان، 1991، 12) ومن خلال تحليلنا لهذا التعريف يمكن القول أن التدريب مفهوم وطبيعة يوازي في درجة مباشرته التعليم، ومع هذا فهو أشمل منه وأكثر تطبيقاً عملياً لمادته المقررة، فبينما يكتفي التعليم أحياناً بتحصيل الفرد للمعارف أو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو بدونه فإن التدريب لا يقف عند التحصيل المبدئي لهذه السلوكيات والمعارف كحال التعليم، بل يوفر فرصاً حقيقية أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعليمه، ليكون التطبيق بهذا صفة ملازمة للتدريب لا يكتمل كسلوك تربوي بدونه.

ويستخدم في مجال تدريب معلم التربية الخاصة نمطين من التدريب هما التدريب التصنيفي والتدريب غير التصنيفي، فالتدريب غير التصنيفي: يقوم على إعداد الطالب الجامعي ليعمل مع جميع فئات التربية الخاصة، ويتم تنويع المقررات الجامعية لتشتمل جميع تلك الفئات، أما التدريب التصنيفي: يقوم هذا الاتجاه على إعداد الطالب الجامعي للعمل مع فئة محددة من فئات التربية الخاصة، ويتم تكريس جميع المقررات الجامعية والتدريب الميداني لهذا الغرض.

والتربية الخاصة كما تعرفها اليونسكو هي: "شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لسنهم." (Unesco, 1983; 13-14)

ويعرف المعلم بأنه: "هو الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، وهو الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة." (المبروك ، وآخرون ، 1990، 112)

فهو بذلك يكون الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا، أكاديميا واجتماعيا لممارسة أدواره المتعددة ضمن الجماعة الاجتماعية للفصل الدراسي من أجل تحقيق أهدافها المشتركة.

ومن ثمة يمكن تعريف معلم التربية الخاصة بأنه: "الشخص المؤهل لتعليم إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أو أكثر، والذي من المفترض أن يعمل تدريبه لذلك بتزويده بجملة من الكفايات التدريسية المعرفية والوجدانية والمهارية اللازمة." (عواشريه، 2008، 185)

وأمام النداءات المطالبة بضرورة التدريب الفعال لمعلم التربية الخاصة، وفي خضم خلفيات فلسفية وابستمولوجية، تم اللجوء إلى تبني اتجاهات حديثة في هذا السياق من أهمها الاتجاه نحو التدريب المبني على الكفايات، وحتى نتمكن من تحديد تعريف واضح لهذا الأخير يجدر بنا تعريف الكفاية بصفة عامة والكفاية التدريسية بصفة خاصة.

يعرف هوسم وهوستان (B. Houdssam, R. Houston) الكفاية بأنها "امتلاك القدرات والمعلومات والمهارات اللازمة لأداء عمل معين." (مجدي، 1985، 110)

ومنه يمكن القول أن الكفاية هي مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.

أما الكفايات التدريسية فتعرف بأنها: "مجموعة الصفات أو الإمكانيات التي يطمح المربون في أن تتوفر لدى المعلم الجيد، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة." (الحاج والخياط، 1987، 47)

فهي: "مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم ومن ثمة ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس، تصاغ في شكل أهداف إجرائية، ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة، سعياً لتحقيق جودة عالية في مخرجات العملية التعليمية".

وإلى هذا الحد يمكن القول أن حركة التدريب القائمة على الكفايات التدريسية تعتبر جزءاً من الحركة الثقافية في المجتمعات المتقدمة التي أكدت على فكرة المسؤولية، والحاجة إلى تحديد مواصفات المعلم الجيد، والتي تتمثل في برنامج يحدد عدداً من الكفايات التي يتوقع الخبراء أن تظهر في سلوك الطالب /المعلم، ويتضمن المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات لديه، وتقع

مسؤولية الوصول إلى المستوى المتوقع من كل كفاية على عاتق الطالب/ المعلم نفسه. (طارق، 147، 2007)

ثانياً: دور معلم التربية الخاصة وأهمية تدريبه:

يلعب المعلم في كل عملية تربوية دوراً هاماً، وقد اعتبره مرسى محمد منير (1996) حجر الزاوية في العملية التعليمية، كما اعتبره بورديو وباسورن (1990) (Bourdieu & Passeron) الوكيل المسؤول عن غرس القيم الأخلاقية والمهارات والمعرفة في نفوس المتعلمين، كما يعتبره آخرون بأنه أهم ما يؤثر في سلوك المتعلمين واتجاهاتهم. وإذا كان هذا هو ما يقال عن دور المعلم في العملية التربوية التي تقدم للعاديين، فماذا يقال عن دور المعلم الموجه لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. (مقداد، 2008، 14)

ففي مجال التربية الخاصة لابد أن يكون المعلم أكثر وعياً بالخصائص السلوكية والانفعالية التي ترتبط بذوي الاحتياجات الخاصة، لأن دوره رئيس في الكشف عنهم وتشخيص حالاتهم بدقة واقتراح برامج التدخل الملائمة لكل منهم وتنفيذها والإسهام في تهيئة حالاتهم بدقة واقتراح برامج التدخل الملائمة لكل منهم وتنفيذها والإسهام في تهيئة الأسباب والشروط التي يمكن أن تساهم في إنجاح برامج التدخل المقترحة.

ويعتبر الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة أحد مظاهر توفير التعليم كحق للجميع، والتي تهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إعاقاتهم، وإتاحة معلمين على مستوى متميز ومتدربين تدريباً جيداً. فالتدريب الفعال للمعلم يعتبر جد مهم وأكثر ضرورة ومطلب إنساني حينما يُعرف بأن الشريحة التي ستتلقى منه التعليم هي من ذوي الاحتياجات الخاصة بحكم أن هذه الشريحة لا تستطيع الاعتماد الكلي على نفسها في العملية التعليمية، كما لا يمكن لها في كثير من الحالات تغطية العجز أو النقص الذي قد يعتري معلمها في أداء أدواره المنوطة به، وهذا يعني أنه من الأجدر بذل المستطاع وعدم ادخار أي جهد قد يساهم في تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تدريباً فعالاً وذلك تجنباً لإصابة معارفهم بالهشاشة. (عواشيرة، 2008، 182)

وذلك لأن كثير من الباحثين أمثال بيقاش وواجر (2001) (Pugach & Warger) يؤكدون على أهمية المعلم في التربية الخاصة وعن دوره المتعاطف فيها، وهم يرون أن نجاح عملية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة مرهون بالتدريب الذي يتلقاه المعلم الموجه لذلك النشاط، وإن تدريبه الجيد يساهم في حصول التلاميذ على نتائج إيجابية، كما أن دراسات أخرى بينت أن انعدام التدريب الفعال للمعلم يؤثر سلباً في التحصيل التربوي للتلاميذ مثل دراسة مكنزي "Mckenzie" (1995).

لهذا فإن من ينادون بضرورة التدريب الفعال لمعلم التربية الخاصة محقون في ما ينادون به. (مقداد، 2008، 14)

وعليه فإنه كما يشير عبد العزيز الجلال (1985) لا شك في أن نجاح التربية في بلوغ أهدافها وتحقيق دورها في تطوير الحياة يتوقف بالدرجة الأولى على نوع التدريب الذي يتلقاه المعلم، وكما هو معروف فالمعلم الجيد شرط أساس ومقوم رئيس لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر، وأن كثيرا من الباحثين يؤكدون على هذه المسألة، فعلى سبيل المثال فإن **عبد العزيز الجلال** يكتب: "إن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة، ومن ثم تعزيز الانتماء إليها، وبالتالي جودة الإنتاج فيها". (مقداد، 2004، 14)

ومن هنا فقد تزايد الاهتمام بتطوير نظام تكوين المعلم وأصبح تكوينه تكوينا جيدا من أهم الأولويات في العملية التعليمية، وأصبح من الضروري عدم التهاون في تكوينه الذي يعد مفتاحا لكل تطوير لأن أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بتكوين المعلم".

وترى **بشرى خلف العنزي** بأن ربط الكفايات بأدوار المعلم أمر ضروري للغاية، لأن تحديد الأدوار التي سيقوم بها المعلم يؤدي إلى تحديد أدق للكفاية؛ حيث يعتمد تحديد قوائم الكفايات على ما سبق تحديده من الأدوار مما يؤدي بدوره أيضاً على تصنيف وتنظيم هذه الأدوار. (العنزي، 2007، 17) وهذا لا يعني أن يحل مصطلح الدور بدلاً من مصطلح الكفاية لأن مفهوم الدور يختلف عن مفهوم الكفاية، فالدور كمصطلح عام يُعرّف بأنه: "سلوك اجتماعي متوقع يقوم به الأفراد الذين يحتلون مواقع محددة في المجتمع." (غازي، 1998، 60)

وهذا يعني أن مفهوم الدور يختلف عن مفهوم الكفاية من حيث أن مفهومه يحدّد مجموعة المهام والمسؤوليات التي ينبغي على المعلم أدائها تحقيقاً لكفاءة عالية للعملية التعليمية. أي أن المعلم لا يمكن أن يؤدي الدور دون امتلاك كفايات للقيام بهذا الدور. فنجاح المعلم في أدواره يعتمد على ما يمتلكه من كفايات. وحيث أننا نعيش في عصر سريع التغير والتطور ومن ثم انعكاس هذه التغيرات والتطورات على دور المعلم التي تتغير بتغير الظروف، لذا وجب عليه أن يسعى باستمرار لامتلاك كفايات متجددة يستطيع من خلالها أداء دوره المتجدد.

ثالثاً: مبررات تبني التدريب المبني على الكفايات التعليمية وخصائصه:

1- مبررات تبني التدريب المبني على الكفايات التعليمية: لقد نشطت برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية منذ أواخر القرن العشرين، وتمثلت في إعداد قوائم تلك الكفايات وما يتصل بها من بحوث ودراسات، وفي إعادة بناء برامج مؤسسات إعداد المعلم على أساسها، وتقويم

إعداد المعلم على أساس ما يمتلكه من كفايات تعليمية. (محمد، 2005، 9)

وتوجد ثلاثة معايير لتحديد هذه القدرات والمهارات وتقييمها، هي: (الزهيري، 2006)

أ- معايير خاصة بالمعرفة: وتستخدم لتقويم مفاهيم الطالب/المعلم المعرفية.

ب- معايير خاصة بالأداء: وتستخدم في تقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في

التدريس.

ت- معايير خاصة بالنتائج: وتستخدم في تقويم قدرته على التدريس، وتتضمن امتحاناً

لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درس لهم.

ويمكن تلخيص المبررات التي أدت إلى تبني هذا الاتجاه في ما يلي:

أ- النقد الموجه لبرامج الإعداد التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان

المعاصرة وتنمية قدراته على مجابهة واقع العصر؛ فقد زاد النقد الموجه لبرامج التنمية المهنية التقليدية نظراً لتركيزها على المعرفة، ودراسة الطالب /المعلم لعدد من المقررات الدراسية، وإتقان المعرفة كمعيار للنجاح في ممارسة المهنة، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية كإطار مرجعي، على اعتبار أن هذه المعرفة تكفي لأن يصبح الطالب / المعلم قادراً على تعليم تلاميذه الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بطرق التدريس التقليدية في أغلب الأحيان. (مرعي، 21، 1983-22) و(يحي، 2008، 73)

ب- التأثير بمدخل النظم، وذلك باعتبار التعليم نظام رئيس يتكون من مجموعة من

الأنظمة الفرعية المتداخلة يؤثر بعضها في الآخر وأن هناك مدخلات وعمليات ومخرجات؛ بحيث يقوم الإعداد على أساس الكفايات على أسلوب تحليل النظم، الذي يشير إلى استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات ذات المدى الطويل، مما يستلزم النظر إلى إعداد المعلم على أنه نظام يهدف تنمية المعلمين الذين يمتلكون المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم الجيد، وذلك من خلال القراءات والمناقشات، وأنواع السلوك التي يمر بها المعلم في محاولته لاكتساب ما هو ضروري في ضوء الكفايات التعليمية؛ حيث اهتمت بضرورة إعداد الشخصية المهنية، والتقييم الدوري لبرنامج الإعداد، والتدريب، مع ضرورة تنظيم وتأسيس برامج تدريبية نظامية، وتنظيم الممارسات، وذلك من أجل تمكين الطلاب/المعلمين من الكفايات الخاصة. (Fowler, & Lewman, 1998)

ت- تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب

عليها والانتقال من كفاية إلى أخرى بعد إتقانها. وظهر فكرة التعلم بالأهداف السلوكية وصياغتها على شكل نتائج تعليمية. (الزهيري، 2006)

ث- ظهور مدخل التعلم حتى يتمكن، والمجهودات المبذولة في التعرف على المهارات والقدرات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الناجح في غرفة الصف. (يحي، 2008، 73)

ج- ظهور مبدأ تحديد المسؤولية في العملية التربوية: ويشير مبدأ تحمل المسؤولية بالنسبة للمشتغلين بالتعليم إلى ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم مدى ما يتحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، وعلى أساس هذا المبدأ بدأ المجتمع الأمريكي بمطالبة المعلمين بضرورة تحقيق نتائج تعليمية إيجابية واعتبارهم مسئولين إذا لم تتحقق هذه النتائج، بالإضافة إلى أن المؤسسة مسئولة عن ضرورة الالتزام بهذه الأهداف، والسعي لتحقيقها. (المفرج، وآخرون، 2007، 65)

2- خصائص التدريب المبني على الكفايات التعليمية: يتميز هذا الاتجاه التدريبي بما يأتي: (المفرج، وآخرون، 2007، 66-67).

- أ - إتباع خطة منهجية لتحديد الكفايات ووضع برامج للتدريب عليها.
- ب- أن ظهور الكفايات المطلوبة في سلوك الطالب /المعلم هي معايير تقدمه ونموه للاقترب بالطالب /المعلم إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله، من حيث المستوى الأكاديمي والأداء العلمي.
- ج- تطبيق العديد من الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التربية وعلم النفس مثل: التعلم من أجل الإتقان، التعليم بالتعزيز المباشر، الاستفادة من التطور الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم، الاستعانة باستراتيجيات التقويم المختلفة.
- كذلك من الخصائص العامة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية والتي تميزها عن غيرها من الممارسات التقليدية ما يلي: (المفرج، وآخرون، 2007، 67)
- أ - الخصائص المتعلقة بالأهداف التعليمية:
- الأهداف محددة بوضوح ومصاغة في صورة أهداف سلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.
- الكفايات التي سيتم التدريب عليها مستمدة من الأدوار المختلفة للمعلم في الموقف التعليمي.
- ب - الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:
- الاهتمام بالفروق الفردية للمتدربين، وتفريد التعليم في البرنامج.
- إتمام التعلم على أساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتعلم، وتكامل المجالين النظري والعملي في البرنامج.
- ارتباط التعلم بتحقيق الأهداف التعليمية أكثر من ارتباطه بمصادر التعلم والوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

- يتعلم المتدربون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعلموا بموجبها، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في البرنامج.

- إتمام تطبيق البرنامج بشكل كلي وأن يشمل المؤسسة التدريبية كلها، وإتاحة الفرصة في البرنامج لتصميم بحوث ودراسات تتعلق بالكفايات التعليمية.

ج - الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

- تحويل جزء كبير من مسؤولية التعلم من المدرب إلى المتدرب، وارتباط الحركة بمجال سيكولوجية التعلم.

- الاعتماد على نظام التعلم الذاتي للمتدرب واستخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب أو الرزم التعليمية.

- إشراك المتدربين في عملية صنع القرارات المتعلقة بتعلمهم في البرنامج.

د - الخصائص المتعلقة بالتقويم:

- تحديد المستوى المطلوب لإتقان الكفاية وعلى المتدربين محاولة بلوغ ذلك المستوى ولا مجال للرسوب في البرنامج فالجميع يجب أن ينجحوا في إتقان الكفاية والفروق تنحصر في الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقانها.

- التقويم يتم وفق معايير مرتبطة بتحقيق الأهداف التعليمية، مع الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة.

- التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، والتركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي.

- اعتماد التقويم على أساس مستويات إتقان محددة (الاتجاه الايديومتري) لا على أساس المنحى المعياري (السيكومتري) لعلامات المتدربين الذي يهدف لمعرفة مستوى المتدرب بمقارنته بأقرانه في البرنامج.

رابعا - التدريب المبني على الكفايات في ظل التدريب غير التصنيفي:

كما هو معلوم كان إعداد معلم التربية الخاصة في السابق يتم وفقا لنموذج التصنيف؛ حيث أن المعلم يعد لتعليم فئة إعاقة محددة، أما في الآونة الأخيرة فقد أصبح التوجه نحو التدريب غير التصنيفي، والذي يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين بشكل عام، معتقدين بأن ذلك سبيل للتغلب على ما تتطوي عليها عملية التصنيف من مشكلات مثل: (يحي، 2008، ص:

(74

- تعمل بمثابة وصمة للطفل مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.

- تقود إلى تعميمات خاطئة لأنه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.
- تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.
- تتجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.
- ليست ذات فائدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية.

ووفقا لذلك فإن التدريب المبني على الكفايات التعليمية مُطالب في ظل التدريب غير التصنيفي لمعلم التربية الخاصة بتمكين طالب/ معلم التربية الخاصة مثلا من كل الكفايات التعليمية المتعلقة بتعليم مختلف الإعاقات (إعاقة عقلية، إعاقة حركية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم، اضطراب توحد، اضطراب سلوكي انفعالي، اضطراب تواصل، إعاقة ثنائية العوق، إعاقة متعددة العوق،.....)، وهنا تجدر الإشارة إلى أنه إن كان هناك اتفاق في الكفايات التعليمية الرئيسة - إلى حد ما - بين مختلف أصناف الإعاقات فإن الاختلاف في الكفايات الفرعية لكل كفاية رئيسة وارد لا محالة.

ففي دراسة أجراها عبد العزيز محمد عبد الجبار، (1998) حول الكفايات التعليمية الرئيسة اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية أشار إلى أن هذه الكفايات تتلخص في: الكفايات المعرفية. والكفايات التدريسية، وكفايات الخصائص الشخصية، وكفايات التعامل مع الأطفال وأولياء الأمور، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية، وكفايات الوعي المهني. (العبد الجبار، 1998، 47-86)

في حين توصل توفيق سامعي وفهيمه ذيب في دراسة لهما (2008) حول الكفايات التعليمية الرئيسة اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الذهنية أن هذه الكفايات تتلخص في: التخطيط، وإدارة الصف، وتوصيل العملية التربوية، وتقويم العملية التعليمية. (سامعي، وذيب، 2008، 213-233)

والقراءة المتمعنة والمحللة لمضمون كفايات معلم هاتين الإعاقتين والمستقرأ للدراسات والأبحاث المنجزة حول الكفايات التعليمية لمعلمي الإعاقات الأخرى منفردة يدرك أنه بالرغم من الاتفاق إلى حد ما على الكفايات الرئيسة - المتمثلة في: التخطيط، التنفيذ، إدارة وضبط السلوك الصف، التقويم. فإن المتخصص للكفايات الفرعية لكل كفاية رئيسة يدرك أنه هناك اختلاف واضح في ما تتضمنه كل كفاية بين كفاية وأخرى، ومن ثمة فإنه لابد على الناظر هنا ألا ينظر بعين واحدة وإنما عليه أن يتمعن بدقة محلا مضمون كل كفاية على حدى لدى مختلف الإعاقات ثم يتمعن مرة أخرى هل يرى من تشابه يمكنه من تبني مثل هذه الفكرة، لأنه إذا نظرنا إلى الكفايات الرئيسة بهذا الشكل لتعدى الأمر إلى تسوية كفايات معلم ذوي إعاقة ما بكفايات معلم العاديين ولا يتوقف عند تسويتها في ما بين

الإعاقات، وفي ما يلي مثال عن بعض الكفايات الفرعية لثلاث إعاقات مختلفة يبين ذلك بوضوح: (يجي، 2008، 74-76)

أ- الكفايات التعليمية لمعلم المكفوفين: من بين كفاياتها الفرعية نذكر:

- الشغف بمهنة تعليم المكفوفين، والإلمام بطرائق تدريس المكفوفين، ومعرفة أمراض العيون.
- القدرة على الابتكار في هذا المجال، والإلمام بالقدرات التعليمية للكفيف وقدراته الخاصة.
- الإلمام بالخصائص الانفعالية للكفيف والتعاون مع الأخصائي الاجتماعي والنفسي والطبيب والإدارة المدرسية.
- استخدام وسائل معينة بطريقة تربوية ناجحة، والقدرة على توضيح الفائدة لكل من أدوات القراءة والكتابة.
- الإلمام بأفضل وسائل تعليم الكفيف، والتعرف على برامج التربية الرياضية المناسبة للكفيف.
- الإلمام بمبادئ علم التشغيل والمهن البسيطة والمقررات العملية التي يجب استخدامها في مدارس المكفوفين.
- تقديم المساعدة للطفل الكفيف، والاتصال بين المدرسة وتوحيد العمل المشترك بين المدرسة والمنزل من أجل الكفيف.

ب- الكفايات التعليمية لمعلم الصم: من بين كفاياتها الفرعية نذكر:

- مهارات الاتصال الخاصة بالصم (اللغة الإشارية).
- دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي واللغوي وبالمشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع.
- القدرة على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للأصم.
- معرفة وتمكن من طرائق التدريس الملائمة لمناهج الصم، ووعي تام بمفهوم المنهاج وعناصره.

ت- الكفايات التعليمية لمعلم ذوي الإعاقة العقلية: من بين كفاياتها الفرعية نذكر:

- الاتزان الانفعالي، وقدرة عالية على تفهم الأطفال والأمانة وتفتح الذهن.
- تكامل في بنائه النفسي والانفعالي والعقلي، واتجاهات إيجابية نحو المعوق عقليا وتقبله له بحب.
- إلمام شامل بخصائص المعوق عقليا المعرفية والانفعالية والحركية والجسمية وغيرها.
- القدرة على ممارسة المهارات المختلفة التي تلاءم الطفل المعوق عقليا، وإدارة البيئة التعليمية.
- ابتكار مناخ تعليمي مقبول في مجال الإعاقة العقلية.

- حث الآباء على إتاحة الفرصة أمام الأطفال بالمنزل لسماع مقترحاتهم وآرائهم ومساعدتهم على تنفيذها.

- التعرف على ميول التلاميذ مع قدرته على تدريبهم بما يتناسب مع ميولهم وأعمارهم وظروفهم الصحية.

- مراعاة تدني قدرتهم على الفهم والإدراك والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

يلاحظ أن هذه الكفايات تختلف في ما بينها إلى حد كبير وهذا الاختلاف دليل على الاختلافات الموجودة بين حاجات مختلف فئات الإعاقة. وهنا نتساءل: هل يمكن للطالب / معلم التربية الخاصة أن يكتسب كل هذه الكفايات في ظل التدريب المبني على الكفايات والظروف المتاحة وتحديات القرن الحادي والعشرين؟ إذ أن معلم التربية الخاصة كغيره من المعلمين العاديين تواجهه تحديات كبرى ميزت القرن الحادي والعشرين والتي تتلخص في: (مقداد، 2004، 10-14)

1- الانفجار العلمي والمعرفي: على الرغم من أن خط نمو المعارف والعلوم كان ولا يزال متصاعدا منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض، إلا أن وتيرة ذلك تغيرت بصورة واضحة جدا في نهاية القرن المنصرم وبداية القرن الحالي. فإذا كان النمو العلمي والمعرفي بطيئا نسبيا في القرون السالفة، فإنه في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين شهد تصاعدا سريعا وحادا. في السابق كانت المعارف تتضاعف في مئات السنين لكنها في العقود الأخيرة من القرن المنصرم صارت تتضاعف في حوالي أربع سنوات، وستتضاعف في أقل من سنة في السنوات القادمة، وهذا هو ما سماه بعض الباحثين " الانفجار المعرفي".

2- التقدم التكنولوجي: تعتمد العولمة اعتمادا مكثفا على التكنولوجيا، ولا يكاد يخلو عمل من الأعمال هذه من استخدام التكنولوجيا، وإن مقارنة سريعة بين القرن الحالي والقرن المنصرم ومدى استخدام التكنولوجيا في كل منهما تبين أن القرن الحالي ازداد فيه الاعتماد على التكنولوجيا بشكل كبير جدا، وأن أكثر التكنولوجيا استخداما في القرن الحادي والعشرين هي تكنولوجيا المعلومات التي أصبح الحاسوب أهم أدواتها.

لقد تطورت تكنولوجيا الكمبيوتر بصورة مذهلة وقد دخلت ميادين الحياة جميعها بدون استثناء، ومن أهم أكثر التكنولوجيا استخداما بعد تكنولوجيا المعلومات هي تكنولوجيا الاتصال التي تطورت هي الأخرى تطورا رهيبا حتى غدت شريان الحياة في القرن الحادي والعشرين، وهي التي مكنت من جعل العالم المتباعد الأكتاف المترامي الأطراف عبارة عن قرية صغيرة؛ بحيث يمكن للفرد في أقصى الشمال متابعة ما يجري في أقصى الجنوب، ويمكن للفرد في أقصى الشرق متابعة ما يجري في أقصى الغرب.

3- التغيرات السريعة والمستمرة: يمكن وصف القرن الحالي بأنه قرن التغير المستمر والسريع، كل شيء صار الآن يتغير بسرعة مقارنة بما كانت عليه الأمور في القرون السالفة التي كانت تتصف بالاستقرار إذا أخذنا العمل كمؤشر يمكن من خلاله معرفة لماذا سمي هذا القرن بقرن التغير المستمر. ففي السابق كان العامل إذا شغل عملا معيناً يبقى فيه لغاية تقاعده إذا بقي حياً، ومن النادر أن تجد العامل ينتقل بين الأعمال والوظائف المختلفة، لهذا كانت ترى مثلاً عاملاً يقضي في عمل ما حوالي أربعين سنة دون تغيير أو تبديل، فقد كان العامل يتدرب آلياً على العمل، وبعد انتهاء فترة التدريب يوظف ليبقى في عمله لغاية التقاعد، أما الآن فقد تغيرت الصورة إلى حد كبير. وأصبح الإنسان مطالباً بالتغيير المستمر لأن المنطقة التي يشتغل فيها تتغير هي الأخرى باستمرار ضماناً للصمود في وجه المنافسة من جهة، وأملاً في الحفاظ على نفسه من التلاشي والزوال من جهة أخرى. فكلما أدخلت المنظمة تغييراً ما، طلبت من العاملين (كلهم أو جلهم، أو بعضهم) إحداث التغيير، وهكذا يبقى الإنسان طول حياته المهنية عرضة للتغيير، وهو إما أن ينفذ التغيير أو يتم التخلي عنه. لهذا فإن منظمات هذا القرن صارت تسمى منظمات التعلم وهي: المنظمات التي تكون مستعدة لإحداث التغيير كلما طلب منها ذلك.

لا شك في أن الأفراد يعانون كثيراً بسبب هذه التغيرات المستمرة وسيكون هذا التغيير المستمر مصدراً من مصادر الإجهاد التي قد تكون عواقبها وخيمة على الأفراد، ومهما حاولت المنظمات أو معاهد الإعداد التربوي تقوية الأفراد لمواجهة الضغوط التي تفرضها عليهم هذه التغيرات المستمرة والمتواصلة، فإن بعض الآثار السلبية ترى على الأفراد وخاصة عندما يكونون من النوع الذي يرفض التغيير.

بالإضافة إلى هذه التحديات لا ننسى تحدي **العولمة الثقافية** وخاصة في ما يتعلق **باللغة**؛ إذ أضحت اللغة الانجليزية هي لغة التخاطب ولغة الإنتاج العلمي مما همش الكثير من اللغات. وأضح من الواجب على المتكون العلم بهذه اللغة وعدم الاكتفاء بلغة واحدة. وفي اعتقادنا أنه إذا كان التدريب غير التصنيفي لمعلم التربية الخاصة لذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة سبباً حقيقياً للتغلب على مشكلات التصنيف السابقة الذكر وفق برامج الإعداد التقليدية، فإن محاولة تجسيده وفقاً للتدريب المبني على الكفايات لن يؤدي إلى إحداث عملية التعليم أصلاً، لأن الذي سيقوم بعملية التعليم هذه وفي الظروف تلك بالذات يستحيل علينا الحصول عليه في الوقت الذي نريده فيه كما حصلنا عليه؛ إذ حتى وإن سلمنا بالتمكن من الحصول عليه في مدة زمنية طويلة باعتبار أن الأساس في تكوين شخصية الإنسان هو الزمن، فإن التغيرات المعرفية والتكنولوجية والاتصالية

السريعة والمستمرة التي تطرأ في المجتمع لا تنتظرنا، وإنما يجد الطالب / المعلم نفسه بعد التخرج من مؤسسات الإعداد مطالب بكفايات أخرى غير التي تمكن منها.

ومن هنا نستنتج أن تمكننا من إكساب الطالب / المعلم مختلف الكفايات التعليمية لمختلف ذوي الاحتياجات الخاصة نظرياً وعملياً، يكون حينما نوقف التغيرات التي تحدث بمحيطنا، ونبقى فقط على التغير الإيجابي المراد إحداثه في المعلم، آنذاك يمكن أن نصل إلى هذا الطموح، أما دون ذلك فلا يمكن، ونرى أن هذا من المستحيلات إطلاقاً، ومن ثمة من الأجدر علينا أن لا نغامر بمصير ومستقبل الأجيال. ونجعلهم مواد مخابر مسيئين استثمار وتوظيف مدخلاتهم السلوكية، فكما هو معلوم أنه كثيراً ما تتفجر مخابر الكيميائيين والفيزيائيين لما لا يحسنوا استثمار موادهم المخبرية، وهو ما لا يستبعد حدوثه في كليات التربية وإعداد معلمي التربية الخاصة في مثل هذه الحالة، وأنذاك لا نحن نبقي ولا ما نستثمر.

كما أن المتفحص لبرامج التدريب المبني على الكفايات في ظل التدريب غير التصنيفي مقارنة مع المدة الزمنية التي يستغرقها التدريب قبل الخدمة يدرك أن فيها إخلال بمعيارين هامين في بنائها وهو معيار القبولية: وهو ما يتطلبه البرنامج من وقت للتنفيذ والتقييم، ومعيار اللاتعسفية: وهو عدم التعسف على الإمكانات السلوكية المعرفية أو الوجدانية أو المهارية للطالب / المعلم، ومما لا شك فيه أن أي سياسة تعليمية نقتقد لهذين المعيارين مصيرها هو الفشل لا محالة، وبالتالي لن تسلم من الانتقادات والمطالبات بالتنحي عنها. وتحدث مثل هذه الإنزلاقات التي تؤدي في كثير من الحالات إلى تراجع خطيرة في التنفيذ أو التضحية بأجيال معينة حينما لا يُشرك المختصين في تحديد المرامي التربوية، فالقضية ليست عملية تقنية محضة ولكنها تخضع لقوانين تجد حل لها في مجال العلوم النفسية والتربوية. (مادي، 1990، 34-35)

ومما يزيدنا قلقاً على مصير التدريب المبني على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة في ظل التدريب غير التصنيفي ويجعلنا نتوقع فشله، كون أن الكفايات التدريسية تشتق في كثير من الحالات من أدوار المعلم؛ بحيث كما ذكرنا سالفاً أن **بشرى خلف العنزي** ترى ضرورة ربط الكفايات بأدوار المعلم، لأن تحديد الأدوار التي سيقوم بها المعلم يؤدي إلى تحديد أدق للكفاية؛ إذ يعتمد تحديد قوائم الكفايات على ما سبق تحديده من الأدوار مما يؤدي بدوره أيضاً إلى تصنيف وتنظيم هذه الأدوار. (العنزي، 2007، ص: 17)

وهو ما أشار إليه واعتمده سامعي توفيق وفهيمه ذيب في دراستهما (2008) السابقة الذكر حول تحديد الكفايات التعليمية لمعلمي الإعاقة الذهنية. (سامعي، وذيب، 2008، 213-233) بل

اعتبر ذلك من بين خصائص الأهداف التعليمية في التدريب المبني على الكفايات. (المفرج، وآخرون، 2007، 66). - كما أشرنا - وهو ما نستنتج أيضاً من قول باتريشيا (Patricia): "إننا في هذا الإطار نبحث بعناية وبطريقة تحليلية لنكشف الكفايات اللازمة له ليؤدي أدواره في غرفة التعليم، وهذا من أجل تحقيق الأهداف البيداغوجية والنفسية المطلوبة والمرغوبة." (مرعي، 1983، 17)

وإن كانت فكرة التدريب غير التصنيفي تعيب على نقيضها انعدام أية فائدة للتصنيف بالنسبة للمعلم وعدم توضيح الأهداف التربوية وعدم المساعدة على اتخاذ القرارات التربوية ففي اعتقادنا أن هذا العيب هي أولى به، لأنه في ظل تعدد الأدوار وعدم وضوحها وهو ما يميز التدريب غير التصنيفي فإن ذلك ينتج عنه تعدد الكفايات التدريسية التي يستوجب على الطالب/ المعلم التمكن منها بالرغم من عدم وضوحها، ومن ثمة تعدد الأهداف وعدم وضوحها، لأن الكفايات في مثل هذه الحالة ستكون بمثابة متغير وسيط بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع، إذ تمثل الأدوار المتغير المستقل، وتمثل الأهداف المتغير التابع، في حين تحتل الكفايات التعليمية مكان المتغير الوسيط، وهذا ما غاب عن التدريب غير التصنيفي وأثر سلباً على التدريب المبني على الكفايات الذي من خصائصه الأساسية: "أن الأهداف محددة بوضوح ومصاغة في صورة أهداف سلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج." (المفرج، وآخرون، 2007، 66)

إن المحلل لأهداف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يجدها تهدف في مسعاها أساساً إلى إشباع حاجاتهم، ومما لا شك فيه أن حاجات ذوي الإعاقة الذهنية على سبيل المثال تختلف عن حاجات ذوي الإعاقة البصرية وغيرها، وقس على ذلك بقية حاجات الإعاقات الأخرى. والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى الاختلاف في الخصائص السلوكية بين هؤلاء المعوقين باختلاف إعاقاتهم شدةً، ناهيك عن ذلك نوعاً. وهذا ما أغفله التدريب غير التصنيفي معتمداً على عموميات الخصائص، وهو ما يتنافى وخصوصية موضع الاعتماد. معيباً على التدريب التصنيفي قيادته إلى تعميمات خاطئة، والملاحظ أن تعميمات التدريب غير التصنيفي أشد خطأً وأبلغ أثراً سلباً مما هو عليه في التدريب التصنيفي، وهو نفس الخطأ الذي وقع فيه القائمين على التربية العادية ولا يزالون يقعون فيه لتبرير أعمالهم أحياناً وتهرباً من تحمل المسؤولية أحياناً أخرى.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه هناك هدفاً آخر لا يقل أهمية عن الهدف التعليمي المعرفي استجابة للحاجة للمعرفة والفهم يجب تحقيقه لدى ذوي إعاقة ما، وهو البحث عن أفضل الطرق التربوية لتعليم هذه الفئة من الأطفال المواءمة الاجتماعية أو التوافق الاجتماعي، استجابة لحاجات نفسية واجتماعية تعكس خصائصهم المختلفة في ذلك. (الزهيري، 2006)

ومن الأسئلة التي يطرحها التدريب المبني على الكفايات في ظل فكرة التدريب غير التصنيفي هي: ما مصير الطالب / المعلم بعد انتهائه من التدريب قبل الخدمة؟ وكيف له أن يدخل الخدمة لياشر التدريب بعدها؟ وكيف هي العلاقة بين التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة في مثل هذه الحالة؟ إن كان الأمر واضح في التدريب قبل الخدمة فإن التدريب أثناء الخدمة يبدو غامضاً، هل يتدرب وفقاً للاتجاه التصنيفي ليدخل الخدمة معلماً لصنف غير محدد؛ بحيث يدرس يوماً / أسبوعاً / شهراً / سنة / و... ذوي إعاقة معينة، ويدرس يوماً / أسبوعاً / شهراً / سنة / و... ذوي إعاقة أخرى؟ ألا يبدو أن هذا تفكيك لقدرات وإمكانات الطالب / المعلم وهدر لها؟ ألا يبدو أن هذا نمو في كفايات المعلم بشكل أفقي سطحي، وإهمال للنمو العمودي المتعمق في ذلك؟ أليس هذا مساهمة في هشاشة تكوين المعلم وتعزيز لتجسيد رداءة الإعداد؟

في اعتقادي ومن خلال ما سبق أن ذلك هو بالفعل تفكيك لقدرات وإمكانات الطالب / المعلم وهدر لها، بحكم أن العلاقة بين النظرية والتطبيق في ظل فكرة التدريب غير التصنيفي غامضة جداً؛ بحيث يجد الطالب / المعلم نفسه بعد إتمام التدريب قبل الخدمة غير عارف بصنف الإعاقة التي سيُدرّسها والتي من خلالها يتم إكمال تدريبه (التدريب أثناء الخدمة). إذ من غير المعقول أن يجد مختلف الإعاقات مدمجة في صف واحد، وهذه الحالة الأخيرة ما نخاف أن تثار يوماً ما وتصبح فكرة لها مؤيدوها الساعين لتطبيقها في أرض الواقع، وهو ما لا نستبعده في ظل الافتتان بالأفكار الجديدة دون تمحيص ونقد وتحليل لها. كما يجد الطالب / المعلم نفسه في ضوء التدريب غير التصنيفي قد ضيع وقتاً كثيراً في دراسة كفايات تعليمية متعلقة بإعاقات غير صنف الإعاقة التي يُدرّسها، وفي الوقت نفسه غير متمكن من كل الكفايات اللازمة للتكفل بتعليم صنف الإعاقة المسند له تدريسه، ومن ثمة يتضح أن التدريب الذي تعرض له قبل الخدمة ساهم بالفعل في نموه الأفقي وفشل في المساهمة في نموه العمودي التخصصي الذي تفرضه تحديات القرن الحادي والعشرين؛ بحيث يجد الطالب / المعلم نفسه تعثره جملة من أعراض هشاشة تدريبه، نذكر من بينها ما يلي:

1- الغياب: إن المتأمل لخصائص التدريب المبني على الكفايات يمكن أن يتوقع تزود معلمي التربية الخاصة بما يؤهلهم للقيام بأدوار فاعلة في مجتمعهم، ولكن في ظل التدريب التصنيفي نتوقع أن يجد المتخرجين أنفسهم عاجزين عن أداء أدوارهم في الحياة العملية رغم كونهم يحملون شهادات تشير إلى أنهم مؤهلين لذلك. وإذا حاولنا تفسير ذلك في الوهلة الأولى لعجزنا عن ذلك، لكن لما نجري تحليلاً للمضامين التكوينية التي تلقوها ندرك وجود ثغرات فيها، بمعنى غياب معلومات ومعارف كان من الواجب أن تتضمنها تلك المحتويات باعتبارها من الكفايات الأساسية لمعلم ذوي

الاحتياجات الخاصة، ولكن مقترحوها غابت عنهم لعدم التمكن من الإلمام بها لتعدد الإعاقات التي فرضها التدريب غير التصنيفي.

2- الخمول: إن منهج اكتساب المعرفة يحدد إلى درجة كبيرة فاعليتها وكيفية استخدامها، فقد يستطيع المتكون 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 المتكون ذكر نظريات معينة، ولكن لا يستطيع حل مسألة أو مشكلة يتطلب حلها تطبيق هذه النظريات، لأنه لا يستطيع أن يوظف ما يعرفه أو ما تعلمه لحل المسألة، (Perkins, 1992. 123) (الأعسر، 2001، 47 - 67)

وإذا كانت المسألة أو التمرين مثالا بسيطا فإن مواقف التعليم والحياة المدرسية للمعلم المتخرج مواقف أكثر تعقيدا، وبالتالي يكون استخدام المعرفة لحلها أمرا أكثر صعوبة، بل إن مفاهيم كثير من المكونين أنفسهم عن التعليم والتعلم تجسد خمول المعرفة فهم يتكلمون عن الفروق الفردية بين الأفراد، وفي المقابل يعاملون المتكونين معاملة واحدة، وهنا ندرك أن التدريب غير التصنيفي في حد ذاته معرفة خاملة لأنه منتوج أهل التخصص ولا أحد ينكر أن أصحاب هذا الاتجاه ومؤيده قد درسوا موضوع الفروق الفردية لما كانوا طلبة، وقد تمكنوا من الإجابة على مختلف الأسئلة التي طرحت عليهم في الاختبار آنذاك حول هذا الموضوع إلى أن معرفتهم تلك لم تؤثر في إنتاجهم الفكري. وقس على ذلك الكثير من المواقف المشابهة.

3- النقصان: ففي ظل عدم الأخذ بالتدريب التصنيفي يصبح التدريب المبني على الكفايات عاجزا عن تمكين الطالب/المعلم من مختلف الكفايات اللازمة وفقا للمدة الزمنية التدريبية التي قد لا تقبل ذلك، مما يجعل المكونين خاصة في مراحل معينة يجتهدون في تقديم معارف دون أخرى وفقا لخبرتهم ونظرتهم الخاصة بهم، مما يجعلهم يلغون بعض الكفايات من البرنامج، وقد تكون تلك الكفايات من الكفايات الأساسية. وبهذا نحصل في الأخير على معلم يفتقد إلى كل الكفايات التدريسية اللازمة. (عواشيرة، 2008، 182)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التدريب المبني على الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة في ظل التدريب غير التصنيفي يتجه بطريقة غير مباشرة إلى تكريس الانفصال: بين التكوين والممارسة، بين محتويات البرامج وسوق العمل، بين مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة ومدارس التربية الخاصة.

وفي اعتقادي أن تبني فكرة التدريب غير التصنيفي في التدريب المبني على الكفايات يطبعه الجانب السياسي أكثر من الجانب التربوي الإصلاحي، وبذلك يمكن اعتباره سبيل لتسيير أزمة أو

مشكلة قد تعرض لها متبنيها وليس حل لها، ويحدث مثل هذا في المجتمعات التي تفتقد فيها الدولة في سياسيتها وتخطيطاتها إلى مشروع مجتمعي واضح تتفاعل فيه جميع القوى البشرية والطبيعية له غاياته الواضحة ومراميه المحددة، أو تفتقد لإحصائيات حول أصناف ذوي الاحتياجات الخاصة الذين بحاجة إلى تعليم، ومن ثمة لا تكون على علم باحتياجات المجتمع من المعلمين من كل صنف تبعاً لتلك الإحصائيات، مما قد يلجئها إلى الاعتماد على التدريب غير التصنيفي وهذا وجه من أوجه الارتجالية والعشوائية في الاختيارات والتوجهات التي تشهدها المنظومات التربوية في الكثير من الدول العربية ليس في ميدان التربية الخاصة فحسب بل في مختلف ميادين التربية والتعليم؛ بحيث يحاول المسؤولون إعطاء تبريراً لاختيارهم ذاك مصورنه بصورة تظهر شيقة ممويهة مقبولة مطمئنة على مصير الأجيال، لكن هو في الواقع حق أريد به باطل، مما يجعل أغلبية القرارات والاختيارات المعلن عنها يطبعها طابع الغموض أحياناً والتراجع عنها أحياناً أخرى. وكثيراً ما لا يتم التراجع عنها إلا بعد دفع فاتورة باهظة الثمن مادياً ومعنوياً. وأحياناً ما يتعصب أصحاب القرار لاختياراتهم وتتحجر ذهنياتهم وأفكارهم رافضين أي نقد يعرض، ومقاومين لكل محاولات التغيير.

إن المتمعن والمحلل لفكرة التدريب غير التصنيفي يجده يتضمن إفادات ميتافيزيقية نابعة من أفكار فلسفية ولم تكن -في اعتقادنا- نابعة من اتجاه تربوي معين، فهي جزء من بناء فلسفي، هذا الجزء من البناء الفلسفي انعكس على التربية معطياً هذا المنحى من التدريب هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يبدو أن هذه الفكرة تتضمن أحكاماً قيمية إما أن تكون صريحة أو ضمنية لأنه أحياناً بعض المؤيدين لاتجاه تعليمي معين يكونون غير واعين لقيم هذا الاتجاه، وفي الحقيقة أن معظم المبادئ والشعارات التي ينادي بها المصلحون التربويون هي عبارة عن مجموعة من هذه الأحكام القيمية مثل: التربية للديموقراطية، التربية للمواطنة، التربية لتكافؤ الفرص التعليمية. التربية للمساواة... (فهمي، 1982، 24)

والواضح أن هذه الشعارات أو المبادئ التربوية لم تتبع من تجريب تربوي أو تحليل لنتائج لهذه المبادئ، وإنما نشأت من أفكار بعض الفلاسفة أو المصلحين التربويين باعتبار أنها مسائل ذات قيمة من وجهة نظرهم. ومهما كان أمر هذه المبادئ أو الشعارات فمن المهم جداً ألا تبقى مجرد شعارات، وإنما يجب أن توضع موضع التطبيق، وأن تحدد قيمتها بما يمكن أن تتضمنه من معان يكشف عنها التطبيق. كما أن الإيمان بمثل هذه المبادئ والشعارات دون نقد أو تقويم أو تحليل قد يؤدي إلى مزالق تربوية، كما أنه قد يقودنا إلى الإيمان بها إيماناً متعصباً غير علمي. (فهمي، 1982، 25)

ومن ثمة فإن أي فلسفة تربوية تبنى على أساس تلك المبادئ لا تغدو أن تكون سوى فلسفات وتوجهات نظرية لا يسعها الواقع، وأي محاولة لتطبيقها ستكون محاولة فاشلة لا محالة، وسيدفع ثمنها أبنائنا الطلبة/ المعلمين .

إن برامج التدريب غير التصنيفية في التربية الخاصة تستند إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقات المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات، فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة.(يحي، 2008، 74)

وكما هو معلوم أن مفهوم الفروق الفردية في حقيقة الأمر ليس جديدا على التربية وعلم النفس، فلقد أدرك أوائل الفلاسفة والمفكرين أن بين الأفراد فروقا كثيرة، حتى أن الفيلسوف اليوناني القديم "أفلاطون" قد صنف الأفراد في مدينته الفاضلة إلى ثلاثة أصناف: صنف يمتاز بفضيلة العقل والحكمة فهو يصلح لوظائف الحكم والإدارة. وصنف يمتاز بفضيلة الحمية والشجاعة، فهو يصلح لوظائف الجيش والحراسة، وصنف ثالث أدنى من ذلك درجة، يتميز بحب الشهوات فهو يصلح لمختلف الأعمال الإنتاجية، التي تعتمد على العمل الجسدي والعضلي. ولكل صنف نظام تعليمي بأهدافه ومكوناته وطرائقه و... خاصة به. (فهيم، 1982، 35-36)

ومهما تكن قيمة هذا التصنيف فإن الذي يعنينا منه الآن أنه يتضمن تأكيدا لمفهوم الفروق الفردية بين الأفراد، بل أن هذا المفهوم نفسه لم يغب عن بال الرجل العادي؛ إذ كثيرا ما نسمع عبارة "أصابع اليد الواحدة غير متساوية" وذلك حين يريد قائلها أن يؤكد حقيقة أن الناس لا يتشابهون في كل شيء.

وعليه يمكن القول أن فكرة التدريب غير التصنيفي حقيقة تعبر عن فكر متقدم ولكن للأسف الشديد كان متقدما إلى الوراء، وهو ما وقعت فيه فكرة الدمج الشامل، هذا الأخير حطم جهاد أولئك الذين ناضلوا وجاهدوا من أجل تحرير التربية الخاصة من التربية العادية، وتحرير المدارس الخاصة من هيمنة المدارس العادية، وإعطاء كل ذي حق حقه، ومخاطبة ومعاملة الأفراد بحسب قدراتهم. أمثال: "إيتارد (Itard)، سيجان (Seguin) ومنتسوري (Montessori)".

ألم تبنى فكرة الدمج الشامل صراحة أو ضمنا على نفي الفروق الفردية وعدم وضعها في الحسبان، واعتبار أن مستويات الإعاقة في الشدة التي تتدرج من المستوى البسيط إلى المستوى الشديد يتيح الفرصة لذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في التعلم داخل المدارس العادية في ظل أسلوب الدمج؟ ليثبت الواقع بعد تضييع الوقت والجهد وخطط أوراق وتتيه المعلمين بمختلف شرائح تعليمهم وإتاعاب عقول المتعلمين الأبرياء فلذات أكبادنا والتضحية بهم أن سلبياتها أكثر من إيجابياتها

باتفاق الكثير. محاولين إثر ذلك التراجع عن الفكرة والتحول إلى الحديث عن الدمج الجزئي وأشباهه، وما نتوقع حدوثه في المستقبل القريب وفقا لذلك هو التراجع عن فكرة التدريب غير التصنيفي والتحول إلى ما قد يصطلحون عليه بالتدريب التصنيفي الجزئي وأشباهه، ونرى أن هذا الأخير أهون علينا من المتحول عنه.

خاتمة:

من خلال ما سبق توصلنا إلى نتيجة أساسية مفادها أن التدريب غير التصنيفي والذي -في اعتقادنا- سيفضي بالتدريب المبني على الكفايات إلى سوء العاقبة لا محالة (الفشل) هو في الأصل فكرة تماثل تماما فكرة الدمج الشامل في أهم منطلقاتها، إنما اختلفا فقط في مجال توظيف ذلك المنطلق، فإذا كانت هذه الأخيرة تنطلق من أن مستويات الإعاقة في الشدة التي تتدرج من المستوى البسيط إلى الشديد يتيح الفرصة لذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في التعلم داخل المدارس العادية في ظل أسلوب الدمج، فإن فكرة التدريب غير التصنيفي تنطلق من أن مستويات الإعاقة في الشدة التي تتدرج من المستوى البسيط إلى الشديد يتيح الفرصة للمعلم أن يدرس ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة عامة بمختلف أصنافهم دون تحديد، ووفقا لهذا فإننا لا نستبعد أن نعيش يوما نسمع فيه مؤيدي فكرة الدمج الشامل وفكرة التدريب التصنيفي يتعدون كل الحدود ويتخطون كل الحواجز منادين بالدمج الشامل ليس دمج ذوي إعاقة ما مع العاديين بل دمج مختلف الإعاقات في صف واحد وهنا أترك القارئ ليتصور وضعية هذا الصف وحال معلم ما يضمنه من ذوي إعاقة .

وعلى هذا الأساس فقد آن الأوان للأخذ بنتائج التجارب السابقة وأخذ العبرة منها، ووجوب مراجعة المنطلقات والخلفيات الفلسفية والابستمولوجية والسياسية التي نستند عليها في بناء أنظمتنا التربوية سواء تعلق الأمر بالتربية العادية أو بالتربية الخاصة، وتجنب أبنائنا وقوانا البشرية صور الضياع والهدر، وحمايتهم من تعصب المتعصبين لأفكار واختيارات تربوية مسيسة أو توجهات فلسفية غير منطقية، ومقاومة كل محاولات تعريضهم لتجارب تربوية شهد التاريخ على فشل مثيلاتها داخليا أو خارجيا، محليا أو إقليميا، وتبني الوسطية في التفكير والاعتراف بفكر الآخر ولو كان مناقضا لفكرنا والتعايش معه.

وتجسيدا لذلك وإن كنا نرى بأن التدريب غير التصنيفي لن يُكتب له النجاح على الأرجح في ظل التطور التكنولوجي ووسائل الاتصال والانفجار المعرفي والتغيرات السريعة، ومن ثمة تطور وتغير في أدوار المعلم، وهذا ليس دعوة متعصبة إلى نقيض ذلك، ولكن من الأجدر أن نجعل من التدريب المبني على الكفايات يستفيد من الاتجاهين معا (التصنيفي وغير التصنيفي) محاولين

الخروج بفكرة مشتركة بينهما، لتمثل النموذج التدريبي الأسلم الذي يمكن تبنيه لبلوغ الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة في ظل التدريب المبني على الكفايات.

إن النقيضين في حقيقة الأمر لا يجتمعان ولكن يرتفعان، ومن ثم فإن الوصول إلى نموذج تدريبي يأخذ بهذين النقيضين صعب إلى حد ما في ظل خصائص التدريب المبني على الكفايات غير أنه ليس مستحيلاً، إذ أن القارئ لتحليلنا السابق يدرك فيه تلميحاً لنموذج تدريبي يمكن أن يكون مقترحاً وسطاً بين هذين الاتجاهين وقد أشرنا بأنه - في اعتقادنا - أهون من التدريب غير التصنيفي وهو ما اصطلاحنا عليه بالتدريب التصنيفي الجزئي، ونقصد به إجراء دراسة واسعة حول مختلف الإعاقات المعروفة من حيث خصائص ذويها وحاجاتهم، ومن ثم الكفايات التي تلزم معلمهم لإشباع تلك الحاجات ومحاولة تصنيفها إلى مجموعات مقارنة، كل مجموعة تتضمن ثلاث أو أربع فئات متشابهة من حيث الخصائص والحاجات - وأقول متشابهة وليس متماثلة لأن هذه الأخيرة مستحيلة استحالة مطلقة - وعلى أساس خصائصها وحاجاتها المشتركة نعمل على إعداد برنامج تدريبي الذي يؤهل معلم التربية الخاصة لتلك المجموعة بأن تتوفر فيه كل الكفايات التدريسية اللازمة لذلك، وبهذا نكون قد جمعنا بين الاتجاهين - إلى حد ما -.

غير أنه في اعتقادنا يبقى التدريب المبني على الكفايات لمعلمي التربية الخاصة بحاجة إلى تضيق مجال ذوي الحاجة الذي يتكفل به كل معلم قدر الإمكان ضماناً لتحقيق خصائصه التي تميزه عن التدريب التقليدي. كما أن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر تخصص التخصص، فأين نحن من هذا في ظل التدريب غير التصنيفي لمعلمي التربية الخاصة؟ ليبقى بحثنا هذا من خلال سؤالنا هذا مفتوحاً. لأنه حتى وإن كنا قد توصلنا إلى الإجابة على مختلف الأسئلة المطروحة إلا أن ذلك في حقيقة الأمر كله يعبر عن قراءة ورأي ووجهة نظر في هذا الموضوع، وهو في ذاته بحاجة إلى قراءة له، وهذا تجسيدا لتعايش وتكامل الأفكار ونفي للتعصب وضمان لإدراك الحقيقة والصواب وإنشاد الأفضل.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

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

- 2- الحاج عيسى مصباح والخياط عبد الكريم، (1987)، مكانة وسائل الاتصال التعليمية في قائمة دارسون للكفايات التدريسية قبل وبعد تقنيها، المجلة التربوية، الكويت، جامعة الكويت، العدد: 13، (ص ص: 42-57).
- 3- الحارثي عبد الله ردة، (1993)، فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية. مكة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 4- حمدان محمد زياد ، (1991)، تصميم وتنفيذ برامج التدريب بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة، الأردن. عمان، دار التربية الحديثة،
- 5- الزهيري إبراهيم عباس، (2006)، رؤية مستقبلية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة. تاريخ الاسترجاع: 2010/3/15، من: www.almareefa.net
- 6- سامعي توفيق، وذهيب فهيمة، (2008)، الكفايات التربوية لمربي المتخلفين ذهنيا "دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا بمدينة سطيف"، مجلة تنمية الموارد البشرية، الجزائر، جامعة سطيف، العدد: 4، -عدد خاص بالملتقى الدولي الخامس: "معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين" 22-23 أبريل 2008. (ص ص: 213-233).
- 7- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، (2007)، دراسات في إعداد المعلم، الأردن. دار اليازوري العلمية.
- 8- العبد الجبار عبد العزيز محمد، (1998)، دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا أهميتها ومدى توافرها لديهم، مجلة كلية التربية، مصر. القاهرة، جامعة عين شمس، عدد: 22، الجزء: 3، (ص ص: 47-86).
- 9- العنزي بشرى خلف، (2007)، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة للتربية والتعليم في منطقة القصيم إدارة التدريب التربوي، بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر الذي أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في القصيم يومي 28-29 ربيع الآخر 1428هـ.
- 10- عواشيرة السعيد، (2008)، نحو إعداد معرفي فعال لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، الجزائر، العدد: 4، -عدد خاص بالملتقى الدولي الخامس: "معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين" 22-23 أبريل 2008. (ص ص: 181-205).

- 11- غازي مفلح، (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا. دمشق، كلية التربية.
- 12- فهمي سيف الدين محمد، (1982)، النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 13- مادي لحسن، (1990)، الأهداف والتقييم في التربية. -بدون دار ومكان النشر.
- 14- المبروك ، عثمان أحمد ، وسعد المقرم ، وعمارة بيت العافية، (1990)، طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، ط:2، طرابلس ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية.
- 15- مجدي عزيز إبراهيم، (1985)، بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة، مجلة التربية، المنصورة، مصر، العدد: 6، (ص ص: 86-117).
- 16- محمد مصطفى عبد السميع، (2005)، معلم الغد، وجهة نظر في الإعداد النظري والتدريب الميداني، مجلة التربية والتعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد: 37. (ص ص: 9-16).
- 17- مرعي توفيق ، (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط:1، الأردن. دار الفرقان.
- 18- المفرج بدرية ، المطيري عفاف و حمادة محمد، (2007)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، جامعة الكويت. وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي.
- 19- مقدار محمد، (2004)، الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، الجزائر، جامعة سطيف، العدد: 1-عدد خاص بصعوبات التعلم. (ص ص: 07-32).
- 20- مقدار محمد، (2008)، إعداد معلمي التلاميذ العاديين للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء أساليب الدمج، مجلة تنمية الموارد البشرية، الجزائر، جامعة سطيف، العدد: 4، -عدد خاص بالملتقى الدولي الخامس: "معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين". 22-23 أبريل 2008. (ص ص: 10-35).
- 21- يحي أحمد خولة، (2008)، برامج تكوين معلمي التربية الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، الجزائر، جامعة سطيف، العدد: 4، -عدد خاص بالملتقى الدولي الخامس: "معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين". 22-23 أبريل 2008. (ص ص: 61-77).

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

- Fowlere, s & Lewman, b. (1998). Spark (skills promoted through 1 arts: reading and knowledge). Illinois univ. work and life. The Berhley publishing group, New York.
- 2– Perkins. David. (1992). Smart Schools, Better Thinking and Larning for every child, Free Press, NY.
- 3– Unesco (1983); Terminology of Special Education Revised. Unesco. Paris, (PP: 13–14)