

المعلمون والتّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التّعليم ويينار -12 الكتيّب الفني المرافق

ويينار 12 - الكتيّب الفني المرافق



© حقوق الطبع محفوظة لدى منظمة الأمم المتحدة للطفولة
(اليونيسف)

عن الكاتب: الدكتور بيتر غرايمز معيد في التّعليم النمائي في جامعة
كنيسة السيد المسيح في كاتربري، المملكة المتحدة ومتخصص
أول في التربية في حكومة الفلين. وعمل بيتر على نطاق واسع في
جميع أنحاء أوروبا وجنوب شرق آسيا والهند وأفريقيا الجنوبية في
دعم تطوير المنظومات التّعليميّة الجامعة.

لا يُسمح بإعادة إنتاج أي جزء من هذا المنشور إلا بإذن مسبقاً
أنّ الإذن بذلك سوف يُمنح دون مقابل للمنظمات التّعليميّة أو غير
الربحية، أما الجهات الأخرى فسيترتب عليها دفع مبلغ رمزي لقاء
إعادة النشر.

التنسيق: باولا فردريكا هنت
تحرير: استيفان بويل
تصميم: كاميليا ثوف إيتنان

للتواصل معنا: قسم الاتصالات، منظمة الأمم المتحدة للأمم
والطفولة (اليونيسف)، لعناية:
Division of Communication, UNICEF, Attn: Permissions,
3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA, Tel:
1-212-326-7434; e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org



تتوجه منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)
بالشكر الجزيل لمنظمة أستراليا إيد لدعمها الكبير ولنظرائها
وشركائها من الملتزمين بإعمال حقوق الأطفال والأشخاص ذوي
الإعاقة. وتساهم شراكة الحقوق والتّعليم والحماية (REAP) في
تفعيل ولاية منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)
في الدعوة لمناصرة حماية حقوق جميع الأطفال وتوفير مزيد من
الفرص لتحقيق إمكاناتهم كاملةً.

المترجم: بسمير فيداهيتش
المصحح: دامير باكير
التصميم الجرافيكي: داريو بابوفيتش

المعلمون والتّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التّعليم كتيب ويبينار

- 4 ما الذي يمكن لهذا الكتيب أن يقدم لك؟
- 6 الكلمات الأوتائية والاختصارات
- 7 أولاً - مقدمة
- 8 ثانياً- من المعلم الجامع؟
- 12 ثالثاً- التّعليم والتّعلم في الإعدادات الجامعة
- 12 هل تختلف الحاجات التّعليمية للأطفال ذوي الإعاقات عن حاجات غيرهم أم هل هي حاجات خاصة بهم؟.....
- 17 هل هناك بيداغوجيا للتّعليم الخاص؟.....
- 18 البيداغوجيا المرتكزة إلى الأطفال.....
- 28 رابعاً- تدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة
- 28 فهم التّعليم الجامع.....
- 30 نماذج تدريب المعلمين.....
- 31 محتوى تدريب المعلمين.....
- 32 مدرّبو المعلمين.....
- 33 إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في تدريب المعلمين.....
- 35 خامساً- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة
- 35 تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.....
- 38 الدعم للمعلمين.....
- 43 سادساً- ملخص
- 45 مسرد بالمصطلحات
- 47 المراجع
- 49 تعليقات ختامية

ما الذي يمكن لهذا الكُتَيْب أن يقدم لك؟

يتمثل الغرض من هذا الكُتَيْب والويينار المرافق له في مساعدة الكوادر العاملة لدى منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف) وشركائنا في الوقوف على كيفية إعداد المعلمين ودعمهم في عملية التَّعليم في الإعدادات الجامعة وتحديد المقاربات التَّعليمية والتعلُّمية الأكثر ملاءمةً.

سوف تتعرف من خلال هذا الكُتَيْب على ما هو آت:

- مجموعة مواصفات (بروفایل) المعلمين الجامعين
- وجهات نظر مختلفة بشأن الحاجات التَّعليمية الخاصة.
- مقاربات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الإعدادات العامة.
- نماذج إعداد المُعلِّمين المتدربين للعمل في الإعدادات الجامعة.
- استراتيجيات دعم المُعلِّمين الذين يعملون بالفعل في الإعدادات الجامعة وتدريبهم

للحصول على معلومات حول أيٍّ من الموضوعات التالية ذات الصلة بهذا الكُتَيْب، يرجى الرجوع إلى الوحدات الأخرى في هذه السلسلة:

1. رسم الصورة المفهومية للتَّعليم الجامع ووضعه في سياقه ضمن رسالة منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)
2. تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها
3. التشريعات والسياسات الناطمة للتَّعليم الجامع
4. جمع البيانات عن إعاقة الأطفال
5. رسم خرائط الأطفال ذوي الإعاقات غير الملتحقين بالمدارس
6. منظومات معلومات إدارة التَّعليم (SIME) والأطفال ذوي الإعاقة
7. الشراكات والدعوة والاتصال من أجل التغيير الاجتماعي
8. تمويل التَّعليم الجامع
9. البرامج الجامعة ما قبل المدرسة
10. الوصول إلى المدرسة وبيئة التَّعلم (1)- الناحية المادية والمعلومات والاتصال
11. الوصول إلى المدرسة وبيئة التَّعلم (1)- التصميم الشَّامل للتَّعلم
12. المعلمون والتَّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التَّعليم (هذا الكُتَيْب)
13. الآباء والأمهات والأسرة والمشاركة المجتمعية في التَّعليم الجامع
14. التخطيط

كيفية استخدام هذا الكُتَيْب

يبدأ كل قسم بملخص للنقاط الرئيسية. ويمكنك من خلال الضغط على الروابط التَّشعُّبية المتاحة في مربعات النشاطات الوصول إلى المواقع على الإنترنت التي تتوافر على تسجيلات الفيديو الخاصة بدراسات الحالات التي سوف تعمِّق من فهمك للموضوع. وسوف تمكِّنك الأسئلة المطروحة في تلك المربعات أيضاً من ربط المواد مع هذا الكُتَيْب. ثم ينتهي كل قسم بمرجع يحتوي على أسئلة تأملية سوف تساعدك في التفكير الناقد بمحتوى هذا الكُتَيْب لكي توظِّفه في سياقك الخاص بك. ونشجعك على مناقشة النشاطات والأسئلة التأملية

والرصد والتقييم مع زملائك وشركائك. وعبر صفحات هذا الكُتَيْب، سوف تجد مريعات تقترح عليك مواداً أخرى للقراءة أو أدوات تساعدك في تنفيذ الأفكار الرئيسية.

أمَّا إذا أردت، في أي وقت كان، العودة إلى بداية هذا الكُتَيْب، فما عليك سوى النقر على جملة "ويينار 12- الكُتَيْبُ الفَيِّ المرافق" الموجودة أعلى كل صفحة، وعندها سوف تُحال إلى جدول المحتويات



للوصول إلى الويبنار المرافق، ما عليك سوى قراءة رمز القارئ الآلي ضوئياً.



الكلمات الأوائلية والاختصارات

منظمة الأشخاص ذوي الإعاقة	DPO
منظمة غير حكومية	NGO
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو)	UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف)	UNICEF

أولاً - مقدمة

يمثل المعلمون دوراً حاسماً في توفير التعليم التوعوي لجميع الأطفال، وفي مختلف أنحاء العالم، يُكرس المعلمون جهودهم في ضمان حق التعليم لجميع الأطفال. ومع أن كثيراً من المعلمين يعملون في ظروف لا تخلو من تحديات (اكتظاظ الصفوف الدراسية وضعف البنية التحتية ونقص في مواد التعليم والتعلم الأساسية وارتفاع معدلات تغيب الطلاب وصرامة السياسات والمناهج الدراسية وتدني الرواتب وغيرها)، فهم يعملون بجد لاستيعاب جميع المتعلمين في مدارسهم.¹ ورغم الجهود التي يبذلها صانعو السياسات والمعلمين وكبار المعلمين، ما زال كثير من الأطفال بحاجة إلى معلمين مدربين تدريباً جيداً ومدعومين بما يكفي لتلبية حاجات الأطفال. ووفقاً لتقديرات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، هناك حاجة على مستوى العالم إلى 1.6 مليون معلم إضافي لتوفير التعليم الأساسي الشامل بحلول عام 2015،² ويترب على ذلك الواقع خطر حقيقي لأن الضغوط الممارسة لرفع عدد المعلمين ضمن مدة قصيرة جداً سوف تؤدي إلى انخفاض جودة التدريب الذي يتلقاه المعلمون. وقد يُنظر للتعليم الجامع على أنه من الرفاهيات أو على أنه محصور ضمن مسؤولية المتخصصين في ذلك المجال³، لكن الأمر غير ذلك. فالتعليم الجامع شرط حاسم في ضمان وصول جميع الأطفال دون استثناء إلى التعليم التوعوي⁴ فالمعلمين إذا توافروا على التدريب الجيد والدعم والحافزية في التعليم لهم أثر على التحاق جميع الأطفال في المدارس ومشاركتهم وتحصيلهم، خاصة الأطفال ذوي الإعاقة ممن يحتاجون إلى تشجيع ودعم إضافيين لتمكين وصولهم إلى المدرسة وعدم التسرب منها.⁵

وفي الكتيب الأول/ رسم الصورة المفهومية للتعليم الجامع ووضعه في سياقه ضمن رسالة منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)، يُعرّف التعليم الجامع بأنه: "عملية التعامل مع مختلف حاجات المتعلمين والاستجابة لها من خلال رفع مستوى المشاركة في التعلم والثقافات والمجتمعات المحلية والحد من الإقصاء ضمن التعليم ومنه. ويتضمن التعليم الجامع إحداث التغييرات والتعديلات على المحتوى والمقاربات والبنى والاستراتيجيات ضمن رؤية مشتركة تشتمل على جميع الأطفال في الفئة العمرية المناسبة مدفوعة بقناعة راسخة بأن الدولة هي المسؤولة أولاً عن تعليم جميع الأطفال."

ومن هنا، يتبين أن التعليم الجامع عملية دينامية حركية لا ساكنة، فهي تتطلب الاستمرار في تقديم الدعم والتطوير المهني للمعلمين. ولا ينتهي التعليم الجامع بمجرد إدخال التعديلات على القاعة الصفية، بل يمثل عملية مستمرة للتأمل والتقييم الذاتي تشترك فيها جميع مفاصل المجتمع المدرسي للنظر في العوائق التي قد يواجهها الأطفال في معرض وصولهم إلى التعليم التوعوي والتوصل إلى طرق إزالة تلك العوائق.

وفي هذا الكتيب، سوف نشجعك على التأمل بعدد من القضايا الرئيسية المرتبطة بالتعليم في الإعدادات الجامعة. وندعوك إلى مناقشة هذه القضايا مع زملائك وشركائك المحليين كما نشجعك على محاولة وضع تلك القضايا في سياقك المحدد. وسوف تساعدك الأسئلة والنشاطات في كل قسم في إجراء تأمل انعكاسي وتحليل معمقين حول كيفية تصور الحاجات التعليمية الخاصة وكيفية استجابة المعلمين للتنوع في القاعات الصفية وكيفية تدريب المعلمين ودعمهم في سياقك. ويتضمن كل قسم أيضاً روابط تشعبية تقودك إلى مزيد من مواد القراءة. تتضمن القضايا الرئيسية ما يلي:

- ماذا يعني أن يكون المعلم معلماً جامعاً؟
- ما هي الحاجات التعليمية الخاصة؟
- هل يتطلب تعليم الأطفال ذوي الإعاقات استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية خاصة بهم دون غيرهم؟
- كيف يمكن للمعلمين أن يجهزوا أنفسهم للعمل في الإعدادات الجامعة؟
- كيف يمكن حصول المعلمين العاملين بالفعل في الإعدادات الجامعة على الدعم؟

ثانياً- من المعلم الجامع؟

نقاط أساسية

- مسؤولية التّعليم الجامع تقع على عاتق جميع المُعلّمين دون استثناء.
- لا يوجد مجموعة ثابتة محددة من المهارات والمعارف التي ينبغي لجميع المُعلّمين الحصول عليها ليتمكنوا من التدريس في الصفوف الجامعة.
- يتطلب التّعليم الجامع أن يواظب المُعلّمون على التأمل الانعكاسي المستمر حول الكيفية التي يتعلم بها طلابهم ويشاركون في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي. وعليهم أيضاً أن يحرصوا على عدم إهمال الحاجات المتنوعة للطلاب عند تعليمهم في إعدادات التّعليم السائدة.
- القيم والمواقف الجامعة عنصر حاسم فالمُعلّمون الذين يؤمنون بأنهم مسؤولون عن تعليم جميع الطلاب هم المُعلّمون الأكثر فعالية على العموم.

وفي الأقسام القادمة من هذا الكتيّب، سوف نتحدث بالتفصيل عن إشكالية بعض الأفكار مثل 'الحاجات التّعليمية الخاصة' و'البيداغوجيا الخاصة' للأطفال ذوي الإعاقة. فجميع المُعلّمين سوف يلتقون في صفوفهم بطلاب تتنوع حاجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم. وضمن المقاربة الجامعة، ينبغي لجميع المعلمين، بدلاً من تصنيف مجموعات معينة من الأطفال على أنهم 'مجموعة خاصة' أو إشراك المُعلّمين المختصين أو المراكز المختصة في تعليمهم، أن يتحملوا مسؤوليتهم إزاء تعلم جميع طلاب صفوفهم ورفاههم. فالقصد أنه على جميع المُعلّمين أن يكونوا معلمين جامعين.

وكما شرحنا في المقدمة، التّعليم الجامع عملية ديناميكية ويعني ذلك أنه من غير الممكن توفير خطة إرشادية للمهارات والمعارف الثابتة التي يفترض بجميع المُعلّمين امتلاكها ليتمكنوا من تعليم الطلاب في الإعدادات الجامعة. فلو فرضنا، على سبيل المثال، أنّ معلماً ما واجه في الصف، في أي عام دراسي كان، طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية، فعندها عليه أن يتمكن من تعديل أسلوب تعليمه والمحتوى والمواد الدراسية واضعاً نصب عينيه الحاجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. وربما ينتقل الطفل ذاته الذي يعاني من الإعاقة البصرية إلى صف آخر في السنة التالية ويأتي للمعلم ذاته طفلاً آخر من ذوي إعاقات التعلم. وعندها مجدداً على المُعلّم أن يعيد تكييف التّعليم بطريقة مختلفة كلياً. وهكذا، بدلاً من التركيز على المهارات والمعارف المحددة الخاصة باستراتيجيات التّعليم، على المُعلّمين أن يؤسسوا موقفاً تأملياً انعكاسياً وبنوا قيماً جامعة. وعلى المُعلّمين أن يؤمنوا بأنه لجميع الأطفال الحق في الالتحاق بالتّعليم السائد ثم عليهم تحليل إعدادات مدارسهم وصفوفهم الدراسية والتأمل في كيفية جعلها سهلة المنال وذات معنى لجميع طلابهم. وعليهم فعل ذلك باتباع عملية مستمرة تفرضها تغيرات معطيات مجتمعات الأطفال والمُعلّمين وثقافتهم واهتماماتهم وحاجاتهم وقدراتهم. وبالنتيجة، سيشعر جميع الأطفال بأنهم يحصلون على التقدير على قدم المساواة في الصفوف الدراسية الجامعة.

لقد طوّرت الوكالة الأوروبية للنهوض في مجال تعليم الحاجات الخاصة صورة عامة (بروفایل) عن المُعلّمين الجامعين⁶ بناء على أربع قيم أساسية للمُعلّمين الجامعين إضافة إلى مجموعة من الكفايات المرتبطة بكل واحدة من هذه القيم إقراراً بأنّ القيم والمواقف الجامعة في تدريب المُعلّمين ضرورة أساسية للمُعلّمين الجامعين. ويعني ذلك أنّ أي إجراءات كانت في المدارس الجامعة (كتكييف أسلوب التّعليم والمحتوى والمواد الدراسية) لن تكون بالقدر الملائم بل ستكون أكثر ارتباطاً بالتّعليمات الواردة من السلطات العليا إذا لم تكن تلك الإجراءات نابعة من قيم عدة كالمساواة والحقوق واحترام التنوع والمشاركة وغيرها. ولذلك، يجب أن تكون المهارات والمعارف التي يتعلمها المُعلّمون بهدف ممارسة التّعليم في الإعدادات الجامعة مدمجة ضمناً في القيم الجامعة إذا أريد لتلك المهارات والمعارف أن تحقق الغاية المرجوة منها.⁷ فالمُعلّمون الذين يؤمنون بأنهم مسؤولون عن تعليم جميع الطلاب هم المُعلّمون الأكثر فعالية على العموم.⁸

القيمة 1: تقدير تنوع المتعلّمين - الاختلاف بين المتعلّمين مصدر من مصادر التّعلّم وأصل من أصوله. مجالات الكفايات للمعلّمين:

- تصور مفهومات التّعليم الجامع
- وجهة نظر المعلّم حول الاختلافات بين المتعلّمين

القيمة 2: دعم جميع المتعلّمين - يتوافر المعلّمون على توقعات مرتفعة بشأن تحصيل جميع المتعلّمين. مجالات الكفايات للمعلّمين:

- تعزيز جوانب تعلم المتعلّمين كافة من جميع النواحي الأكاديمية والاجتماعية والعملية والوجدانية.
- مقاربات التّعليم الفعال في الصفوف المتجانسة.

القيمة 3: العمل مع الغير - التعاون والعمل الجماعي ضمن الفريق الواحد مقاربتان أساسيتان لجميع المعلمين. مجالات الكفايات للمعلّمين:

- العمل مع أولياء الأمور والأسر.
- العمل مع مجموعة من المهنيين الآخرين في مجال التّعليم.

القيمة 4: التطوير المهني الشخصي

مجالات الكفايات للمعلّمين:

- المعلّمون بصفتهم مزاوون تأملون
- التّعليم المبدئي للمعلّمين كأساس للتعلم والتطوير المهنيين المستمرين.

نشاط

شاهد مقطع الفيديو للورا وكارلوس (بالإنجليزية): https://www.youtube.com/watch?v=Bp5dHoEk0_w

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- ماذا بمقدور المعلّمين فعله لدعم عملية التّعلّم لكل من لورا وكارلوس؟
- كيف تؤثر قيم ومواقف معلمي لورا وكارلوس على عملية تعلمهما؟
- برأيك، ما المعارف والمهارات والمواقف الأساسية التي يجب أن يتحلّى بها معلمو لورا وكارلوس؟

لمعرفة المزيد انتقل إلى (بالإنجليزية):

<http://www.european-agency.org/news/teacher-education-for-inclusion-profile-of-inclusive-teachers>

أسئلة إضافية بعد قراءةك لبروفایل المُعلّمین الجامعین:

- هل يتلاءم بروفایل المُعلّم الجامع مع سياقك؟
- هل يوجد اختلاف بين الكفایات المذكورة في بروفایل المُعلّم الجامع وبين المعارف والمهارات والمواقف التي ينبغي لأي معلم أن يتحلّى بها؟
- كيف يؤدي تدريب المُعلّمین في أثناء الخدمة وقبل الالتحاق بها في بلدك إلى إعداد المُعلّمین وإكسابهم الكفایات المذكورة في البروفایل؟
- ما الكفایات التي تفتقر لها برامج تدريب المُعلّمین في بلدك؟ وكيف يؤثر ذلك على تطبيق التّعليم الجامع؟

نشاط

ارسم مع زملاءك الصورة التي تتخيلها حول ما يجب أن يكون عليه المُعلّم الجامع في سياقك. حاول التفكير بالقيم والكفایات الأساسية للمُعلّمین الجامعین.

واتبع ذلك بمناقشة سُبل دعم تطوير المُعلّمین الجامعین من خلال نشاطات اليونيسف وشركائها.

ثالثاً- التّعليم والتّعلّم في الإعدادات الجامعة

نقاط أساسية

- هناك طريقتان لوضع التصورات المفهومية للحاجات التّعليمية للأطفال ذوي الإعاقات:
 - الطريقة الأولى تنطوي على المنظور الفردي الذي يعتقد أنّ 'المشكلة' موجودة داخل الطفل ذي الإعاقة، ويؤدّي هذا النوع من التفكير إلى وسم الطفل على أنّه 'كينونة خاصة'، وذلك أمر إشكالي لعدة أسباب. فوسم الطفل بهذه الطريقة يخفّض من توقعات المُعلّمين إزاء الأطفال ذوي الإعاقة، وقد يشعر المُعلّمون أنّهم غير مسؤولين أو قادرين على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وكذلك قد يُفوّت هذا الوسم الفرص في إحداث التغييرات في أسلوب التّعليم وفي البيئة الصفية والمدرسية بما ينفع جميع الطلاب.
 - أمّا الطريقة الثانية فتتنطوي على منظور المنهاج الدراسي الذي يرى أنّ المشكلة موجودة في المنظومة التّعليمية نفسها وليس في الطفل ذي الإعاقة. ويقوم هذا المنظور على افتراض أنّ جميع الأطفال قد يمزّون بمصاعب في المدرسة وأنّ هذه المصاعب قد تشير إلى الطريق التي يمكن من خلالها تحسين عمليتي التّعليم والتّعلّم لجميع الأطفال.
- لا يتشارك جميع الأطفال ذوي الإعاقة بالحاجات التّعلّميّة ذاتها، ما يعني أنّّه من غير الممكن تحديد استراتيجيات التّعليم الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة بطريقة تختلف اختلافاً كبيراً عن استراتيجيات التّعليم.
- نظراً لعدم وجود استراتيجيات تعليم مخصصة للأطفال ذوي الإعاقة، يستخدم المُعلّمون الجامعون ويكفّفون بيداغوجيا خاصة مرتكزة إلى الأطفال لتلبية احتياجات الأطفال كافة.
- تتضمن أهم عناصر البيداغوجيا المرتكزة إلى الأطفال: تيسير المسارات المتعددة للتعلّم، وتشجيع التّعلّم التعاوني، وإيجاد فرص التّعلّم الهادفة، وبناء إعدادات التّعلّم الجذابة والمرنة، وإعادة النظر في استراتيجيات التّقييم وتغيير أدوار المعلمين.

هل تختلف الحاجات التّعليمية للأطفال ذوي الإعاقات عن حاجات غيرهم أم هل هي حاجات خاصة بهم؟

للإجابة على هذا السؤال، من المهم أولاً دراسة الطرق التي يمكن للأطفال أن يتعلموا بها. بمقدور جميع الأطفال، دون استثناء، أن يتعلموا. لكنّ طريقة تعلمهم قد تختلف من مرحلة لأخرى في حياتهم ومن موضوع لآخر. فهناك بعض الأطفال ممن يتعلمون من خلال الإصغاء للمعلم، بينما قد يفضل بعضهم الآخر التّعلّم بأداء التمارين أو استخدام الوسائل البصرية أو المشاركة في نقاشات المجموعات. ويمكن في هذا السياق تمييز سبعة أنماط مختلفة للتعلّم:⁹

يفكر الأطفال ويتعلمون باستخدام الكلمات المكتوبة والمحكية وحفظها في الذاكرة واسترجاعها	التّعلّم اللفظي أو اللغوي
يفكر الأطفال ويتعلمون بالاستدلال والحساب فهم قادرون على استخدام الأرقام وإدراك الأنماط المجردة وأخذ القياسات الدقيقة	التّعلّم المنطقي أو الرياضي
يفكر الأطفال ويتعلمون باستخدام الوسائل البصرية. فهم يحبّون الفنون وتسهل عليهم قراءة الخرائط والرسومات والجداول البيانية	التّعلّم البصري أو المكاني
: يتعلم الأطفال ويفكرون من خلال الحركة والألعاب والتمثيل.	التّعلّم الجسماني أو الحسي الحري
يتعلم الأطفال من خلال سماع الأصوات والقوافي والإيقاعات والتكرار.	التّعلّم الموسيقي أو الإيقاعي
يتعلم الأطفال في مجموعات من خلال العمل التعاوني إذ يجدون سهولة في فهم المواقف الاجتماعية وإقامة العلاقات مع الغير.	التّعلّم من خلال العلاقات بين الأشخاص:
يتعلم الطلاب من خلال التركيز على الذات والتأمل الانعكاسي الذاتي. فهم قادرون على العمل وحدهم ويدركون مشاعرهم ومصادر قوتهم وضعفهم	نمط التّعلّم المتمركز حول الذات (الانعزالي)

ومن هنا يتبين أنّ المُعلّم إذا استمر في صفه باستخدام طريقة واحدة فقط للتعلم وكرر محتوى التّعليم مرة تلو أخرى فهو بذلك قد يعزز مقارنة تعليمية واحدة لا تلي سوى حاجات فئة بسيطة من المتعلّمين (الذين يفضلون التّعلّم اللفظي) على حساب الأطفال الآخرين الذين سيواجهون مزيداً من المصاعب في متابعة الدروس التي لا تعني بالضرورة أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من إعاقة في التّعلّم.

انظر الفصل الثاني-القسم الموسوم بـ مسارات متعددة للتعلم وذلك لمطالعة المزيد حول كيفية الانتباه إلى مختلف مسارات التّعلّم عند التخطيط للدروس والنشاطات التعليمية.

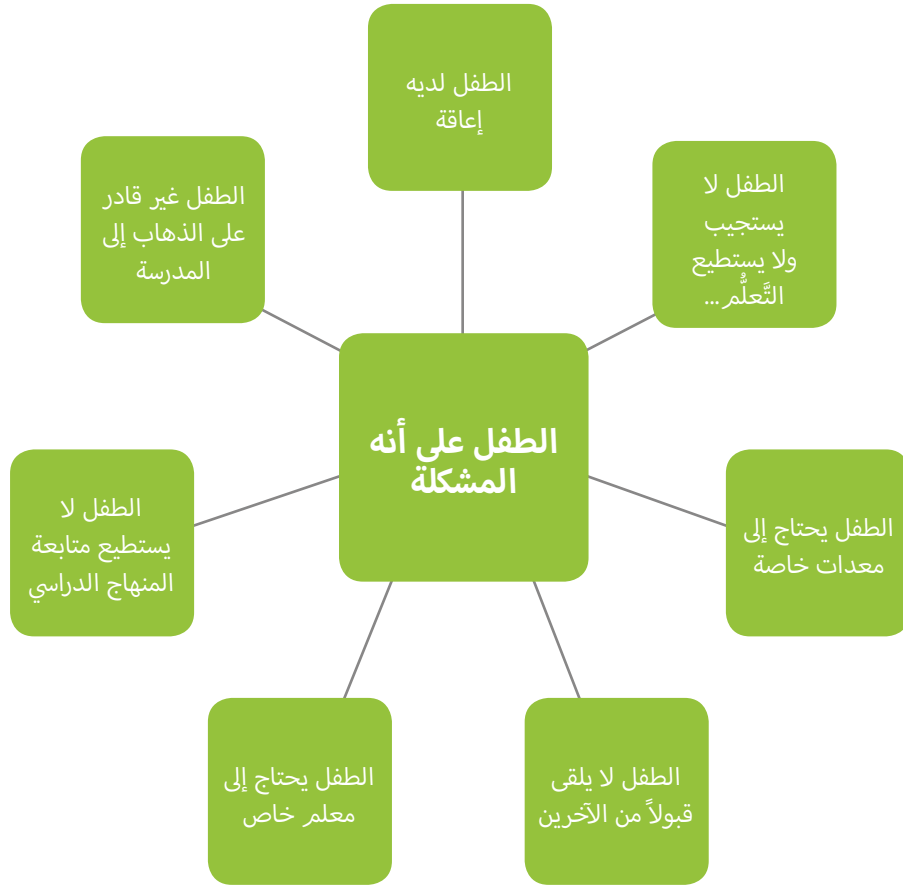
ودرجت العادة في كثير من البلدان التي كان الأطفال ذوي الإعاقة يواجهون فيها مصاعب في التعلم، عزو 'المشكلة' بأنها موجودة في الطفل ذاته، ما يفسر سبب تشخيص الطفل المعني بأنه من ذوي الحاجات التّعليمية الخاصة. وهذا ما يُطلَق عليه أيضاً اسم نظرة المتعلم الفردية 10 إذ تُعرّف صعوبات التّعلّم على أساس الخصائص الفردية للطفل مثل الإعاقة. وتقوم هذه النظرة على الافتراضات التالية:

- من الممكن تحديد مجموعة الأطفال من ذوي السمات الخاصة أو المختلفة.
- يحتاج الأطفال إلى تعليم خاص للاستجابة لمشكلتهم.
- الأفضل تعليم الأطفال ذوي المشكلات المتشابهة معاً.
- الأطفال الآخرون طبيعيون ويستفيدون من الأشكال القائمة للتعليم المدرسي.

لكنّ هذه النظرة تعرضت للانتقاد لعدة أسباب:¹¹

- أنّ وسم الأطفال أو وضعهم في فئات، مثل فئة 'الأطفال ذوي الإعاقة البصرية'، قد يُخفّض من توقعات المربين إزاء إمكانيات هؤلاء الأطفال لأنّ إفراط المُعلّمين في توفير الحماية قد يفضي إلى غياب التحدي والتحفيز. ومن أمثلة ذلك أنّ بعض المُعلّمين قد يلجؤون لتخفيف الضغط على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى أن يطلبوا إليهم رسم الصور في الوقت الذي يؤدي فيه بقية الأطفال تمارين كتابية. وذلك قد يكون سبباً من أسباب الملل ووسم الطفل الذي لن يُحرز بذلك في نهاية المطاف تقدماً تعليمياً يُدكّر.
- يشجع تقسيم الأطفال إلى فئات أو أنماط ترسيخ فكرة مفادها أنّ هذه المجموعات من الأطفال ينبغي تعليمها بالطريقة 'الخاصة' نفسها (لمزيد من المعلومات حول بيداغوجيا التعليم الخاص، انظر الفصل الثالث- القسم الموسوم بـ هل هناك بيداغوجيا للتعليم الخاص؟) حتى لو اختلف المُعلّمون بل حتى في اختلاف الإعدادات التّعليمية العامة. ومن أمثلة الممارسات الشائعة تقديم مهمّات إضافية للأطفال ذوي الإعاقة أو إيكال واجبات خاصة بهم ليلحقوا بركب بقية الأطفال في الصف. وغالباً ما يترتب على ذلك فصل هؤلاء الأطفال عن زملائهم من الصف من أجل إتّمام الواجبات الإضافية في الوقت نفسه الذي يذهب فيه البقية إلى الاستراحة أو ممارسة النشاطات الفنية أو الرياضة. ولا يقتصر أثر هذا الإجراء على عزل الأطفال ذوي الإعاقات بل سيتدعى ذلك إلى حرمانهم من فرص المشاركة في النشاطات المهمة في تطوير مهاراتهم الاجتماعية وغيرها من مهارات حيوية في نماذجهم العام. لكنّ الأثر الأكبر هو وسم الأطفال. وقد يكو وجود عدد إضافي من البالغين لتوفير الدعم للأطفال المنفردين في القاعة الصفية عائقاً أمام التفاعل بين الطفل وبقية زملائه في الصف ما لم يُنظر إلى البالغ الإضافي على أنّه مجرد وسيلة لتوفير مزيد من المرونة في تعليم الأطفال كافة.
- نتيجة التركيز على الخصائص الفردية (كمعدل الذكاء IQ وقدرات السمع وغيرها)، قد يعتقد المُعلّمون أنّه من غير الممكن التغلب على صعوبات التّعلّم لدى الطفل أو قد يظنون أنّها مهمة مناعة بالخبراء فقط.
- لا يمكن وضع معظم الأطفال في فئات تمثّلهم بعينهم بل قد يختلف الخبراء فيما بينهم وتتضارب آرائهم حول الطفل الواحد.
- قد يعزز التصنيف الفئوي للأطفال من فكرة أنّ الإعاقات تتطلّب بذل مزيد من المصادر، وقد يُخفّض في المقابل ثقة المُعلّمين الاعتياديين ممن يعتقدون أنّ الأطفال ذوي الإعاقة لا يمكن تعليمهم إلا بهذه المصادر الإضافية.
- باستخدام التركيز الفردي، يصبح مجتمع المدرسة ككل وتنظيمها ومناهجها الدراسية خارج إطار التشكيك والتساؤلات، ويعني ذلك احتمال تفويت الفرص في تحسين المدرسة في تعاملها مع جميع الأطفال.

مخطط 'الطفل على أنه المشكلة'¹²



لكنّ الوضع الحالي بدأ يتغير، فبدلاً من وضع المشكلة في الطفل الفرد، أصبحت تُعرَى إلى المنظومة التّعليمية نفسها. وهذا ما يُطَلَق عليه أحياناً بنظرة المناهج الدراسية¹³، إذ تُعرَف الصّعوبات التّعليمية على أساس الخدمات والنشاطات التي تُقدّم للأطفال وكذلك على الظروف التي تظهر في المدرسة والمجتمع المحلي. وتقوم هذه النظرة على الافتراضات التالية:

- أي طفل كان معرّضاً لمواجهة صعوبات في المدرسة، لأنّ هذه الصّعوبات ليست حكراً على الأطفال ذوي الإعاقة.
- هذه الصّعوبات قد تشير إلى طرق تحسين العملية التدريسية.
- وهذه التحسينات ستعود إلى تحسين ظروف التّعلّم لجميع الأطفال دون استثناء.
- ينبغي توجيه الدعم للمعلّمين في إطار تطوير ممارستهم ليصبحوا معلمين جامعين (بدلاً من إيكال مهمة التعامل مع الأطفال من ذوي الإعاقة للمتخصصين)



أسئلة للتأمّل الانعكاسي:

- كيف تُعرّف المفهومات في بلدك مثل 'الإعاقة' و'الحاجات الخاصة'؟
- ما تأثير ذلك على التدخلات والبرامج الحالية تجاه الأطفال ذوي الإعاقة؟
- هل يُضمُّ جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية الاعتيادية أم أنّهم يُفصلون في مدارس خاصة بهم؟
- برأيك، ما مدى فعالية الترتيبات الحالية المطبّقة لضم الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس في بلدك؟
- كيف يمكن تحسين الترتيبات الحالية؟

هل هناك بيداغوجيا للتّعليم الخاص؟

يشيع استخدام مصطلح 'البيداغوجيا' في المنظومة التّعليمية للإشارة إلى 'عملية التّعليم إضافة إلى النقاشات المصاحبة لها. فهي تمثل النواحي المعرفية التي على المرء أن يدرّكها والمهارات التي يجب أن يتقنها'.¹⁵ وقد ظهر جدل وحوار بين الباحثين فبعضهم من يذهب إلى ضرورة استخدام مقاربات خاصة لتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في حين يرى غيرهم ضرورة استخدام المُعلّمين لمقاربات التّعليم الاعتيادية. وتتلخص هذه الحوارات في موقفين اثني:¹⁶

• الموقف الأول يقوم على الاختلافات الفريدة

وفقاً لهذا الموقف، جميع المتعلّمين دون استثناء لديهم حاجات مشتركة وأخرى تخص كل فرد على حدة. وبدلاً من افتراض وجود بيداغوجيا خاصة للأطفال ذوي الإعاقة، يستخدم المُعلّمون بيداغوجيا مرتكزة إلى الأطفال للاستجابة إلى حاجات جميع المتعلّمين. ويطلق البعض على هذه البيداغوجيا اسم 'البيداغوجيا الصديقة للطفل' للتركيز على أنّه ليس على المُعلّمين أن يستجيبوا دائماً للأطفال فرادى كل منهم على حدة، بل يمكنهم في بعض الأحيان الاستجابة إلى الحاجات التي يشتركون بها جميعاً.

• الموقف الثاني يقوم على الاختلافات العامة

إضافة إلى الحاجات المشتركة بين مجموع المتعلّمين والحاجات الخاصة المنفردة لكل فرد على حدة، هناك حاجات للمتعلّمين تخص فئة فرعية ينتمون إليها. لكنّ ضم الطفل إلى مجموعة فرعية (التي غالباً ما تُحدّد وفقاً لنوع الإعاقة) ليس بالأمر الواضح ومثال ذلك الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. وقد عجز الباحثون عن تحديد أي دليل يؤيد الحجة القائلة بتشارك جميع المتعلّمين ضمن مجموعة فرعية ما بالحاجات ذاتها. وبالمثل، لا يوجد أي قاعدة للأدلة الواضحة تؤيد الرأي القائل بضرورة اتباع استراتيجيات تعليم خاصة ومحددة خلافاً لاستراتيجيات التّعليم العامة في تعليم الأطفال ضمن المجموعات الفرعية.

كما أنّ الافتراض بوجود حاجات خاصة للأطفال ذوي الإعاقة وأنّ استخدام مناهج التّعليم الخاصة بالحاجات ستدفع المُعلّمين الاعتياديين إلى الاعتقاد بأنهم عاجزون أو غير مسؤولين عن تعليم جميع الطلاب في صفوفهم الدراسية.

ومن هنا، جاء مفهوم 'أطراف مقاربات التّعليم' حيث تظهر في الطرف الأول منها "مستويات شدة مرتفعة" و"مستويات شدة منخفضة" في الطرف الآخر للتركيز على أنّ مقاربات التّعليم التي يستخدمها المُعلّمون في صفوفهم هي نفسها المطبقة إزاء جميع الأطفال. ومع ذلك، كانت المقاربات بالنسبة لبعض الأطفال شديدة إلى حد ما.

وعلى العموم، ليس من المفيد تشجيع المُعلّمين على الاعتقاد بوجود حاجة إلى تطبيق مقاربات تعليم خاصة ومختلفة عند تعاملهم مع الأطفال ذوي الإعاقة، بل يجب تشجيعهم على ضم جميع الأطفال في صفوفهم الاعتيادية وتعليمهم فيها.

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- كيف يستجيب المعلّمون في بلدك للأطفال ذوي الإعاقة في صفوفهم الاعتيادية؟
- ما مدى فعالية هذه المقاربات؟
- برأيك، ما العوائق التي تمنع من تمكين المُعلّمين من التفكير بطريقة مختلفة حول البيداغوجيا؟
- كيف يمكن لليونسيف وغيرها من الهيئات أن تدعم هذه العملية؟

البيداغوجيا المرتكزة إلى الأطفال

كما شرحنا في الأقسام السابقة، سوف يلتقي جميع المُعلّمين بأطفال تتنوع مشاربهم وخلفياتهم وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم التّعليمية في المدرسة. ونظراً لعدم وجود بيداغوجيا خاصة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، يستخدم المعلّمون في الإعدادات الجامعة بيداغوجيا مرتكزة إلى الطفل لتلبية حاجات جميع الأطفال. ومع ذلك، لن تتحقق فائدة كبيرة بإحداث فصل صارم بين التّعليم المرتكز إلى المُعلّم والتّعليم المرتكز إلى الطفل. وفي كثير من بلدان العالم، يُؤخّذ على التّعليم بأنه تقليدي للغاية (التّعلّم بالحفظ الصّم) كما تشدد كثير من الثقافات على الأهمية القصوى لاحترام المعلم. وعند تطبيق البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل، لا بد من احترام الظروف المحلية ومراعاتها. ومن الممكن تطبيق عناصر البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل بإعدادات يغلب عليها الطابع التقليدي. 17 والنقطة الرئيسية التي لا ينبغي أن نتجاهلها هي أنّه لكي يتمكن المُعلّمون من تطوير بيداغوجيا أكثر شمولية، عليهم أن يبدؤوا بتغيير سلوكهم الصفي بما في ذلك مكان وقوفهم وكيفية استخدامهم للمصادر وطريقة تحدثهم وتفاعلهم مع الأطفال وطريقة تقييمهم لتعلم الطفل. ويتجلى ذلك بوضوح في دراسة حالة مشروع التّعليم الجامع في لواس كما في نشاط القراءة الإضافية آتياً.

نشاط

اقرأ دراسة حالة "الدرس الجامع" (The Inclusive Lesson) في الصفحة 105 من الرابط التالي (بالإنجليزية)
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf

ثمر فكر بالأسئلة التالية:

- كيف غيّرت المعلمة سلوكها التّعليمي مقارنة بمقاربات التّعلّم التقليدية المبنية على الحفظ الصّم؟
- ما الطرق التي تستخدمتها هذه المعلمة في إشراك جميع الأطفال في الصف ودعم تعلمهم؟
- كيف تمكنت من تقييم تعلم الأطفال بطريقة أكثر فعالية؟

أهم خصائص مقاربات التّعليم المرتكزة إلى الطفل:

بعض المقاربات المستخدمة في دراسة الحالة مشروحة بمزيد من التفاصيل في القسم التالية.

فرص التّعلم البنّاءة

تزداد حافزية الطلاب إذا ما فهموا غرض الدروس والنشاطات المدرسية، ومن هنا تبين أهمية الربط بين طبيعة وكيفية ما يُعلّم الأطفال مع حياتهم اليومية. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا بذل المُعلّمون جهداً في ربط تعليمهم مع واقع الطلاب وإدراك الأمور التي يراها الطلاب مهمة، كما ينبغي للمُعلّمين إيجاد جو مريح خال من التوتر يمنح الطلاب الإحساس بالأمان عند تبادلهم الحوار مع المُعلّم ومع أنفسهم. وفيما يلي بعض الأفكار المفيدة حول كيفية تفعيل هذا الربط:¹⁸

- بناء الدروس على معارف الطلاب ومهاراتهم المكتسبة. فعلى المُعلّم أن يعرف الطلاب جيداً وعليه أن يمنحهم الفرصة ليتحدثوا عما يعرفون لتفعيل مساهمتهم الكبيرة في الدروس.
- استخدام الخبرات الحياتية اليومية للأطفال كأمثلة توضيحية لشرح مفهومات جديدة، فمن شأن ذلك أن يزيد من صلة الدروس للطلاب. ويمكن تشجيع الطلاب على إحضار الأشياء من منازلهم والمشاركة بقصصهم وخبراتهم. ويتطلب ذلك مرة أخرى أن يكون المُعلّم على درجة وعي كبيرة بالظروف المعيشية للطلاب وثقافتهم.
- جعل التعلّم تجربة هادفة بمنح الأطفال فرص ممارسة ما تعلموه في الأوضاع المعيشية اليومية.

- ربط ما يتعلمه الأطفال في مبحث دراسي ما مع ما تعلموه في مبحث دراسي آخر، فكثير من المباحث الدراسية متداخلة ويعتمد بعضها على بعض، ومن هنا تبين أهمية بناء هذا الترابط فيما بينها.

مسارات متعددة للتعلم

يتعلم الأطفال بطرق مختلفة، لا بطريقة واحدة. وفي أثناء عملية التعلم، يستخدم معظم الأطفال جميع مسارات التّعلّم المختلفة (انظر الفصل 3، القسم الفرعي: هل حاجات الأطفال ذوي الإعاقة التّعليمية مختلفة أم خاصة؟). وهنا، يتمثل دور المُعلِّم في تيسير هذه المسارات المتعددة للتعلم باستخدام مختلف المقاربات التّعليمية لضمان مشاركة جميع الأطفال وتعلمهم معاً. 19 وبذلك، يصبح المُعلِّمون 'مزاولون متأملون' ضمن البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل إذ نشجعهم على التأمل المستمر بما يلي:

- ما مسارات التّعلّم التي يرتاح إليها أطفالهم أكثر من غيرها في الصف؟
 - ما الأسباب التي تحول دون مواكبة بعض الأطفال لوتيرة التقدم التي يحرزها الأطفال الآخرون؟
 - ما الاستراتيجيات والأساليب التي يجب استخدامها لتمكين جميع الأطفال من التّعلّم والتّحصيل العلمي؟
 - كيف يمكن إحداث التعديلات في المصادر والنشاطات وجعلها سهلة المنال للجميع؟
 - ما طبيعة حافزية الأطفال وإشراكهم وكيف تتأثران بخصائص خلفياتهم وخبراتهم المحددة بهم؟
 - كيف تؤثر الافتراضات الثقافية على شكل التفاعل مع الأطفال والمُعلِّمين الآخرين وأولياء الأمور وفيما بينهم؟
- هناك عدة عوامل مثل موضوع الحصة الدراسية ومسارات التّعلّم المحددة للطلاب والسياق ومهارات المُعلِّم وغيرها تحكم الطريقة التي سوف يستخدم بها المُعلِّم للعدد المتنوع من المقاربات التّعليمية مثل:

- إتاحة الفرص لاستكشاف المعارف والتعبير عنها وتعلمها وترسيخها.
- توفير الحرية للأطفال في اختيار مهاراتهم الخاصة بالبحث وحل المشكلات وإرشاد الأطفال في الاستخدام الأمثل لمواهبهم الفطرية.

لا شك أنّ كثيراً من المُعلِّمين يألّفون جيداً التّعلّم بالحفظ الصّم. فغالباً ما واجهوا هذا الأسلوب التقليدي في طفولتهم عندما كانوا طلاباً وكذلك عند التحاقهم في تدريب المُعلِّمين ما قبل الالتحاق بالخدمة. ولذلك، يجب تشجيع المُعلِّمين على توفير الفرص للأطفال للاستكشاف والتجربة (عن طريق الرحلات الميدانية والألعاب التّعليمية على سبيل المثال) وتيسير نقاشات المجموعات والعمل الجماعي واستخدام قاعدة عريضة من الوسائل التّعليمية والتعلمية المتنوعة. ويمكن استخدام مبادئ 'التصميم الشامل للتعلم' لاستيعاب مختلف الحاجات وأساليب التّعلّم بين الأطفال. وتتضمن أهم مبادئ التصميم الشامل للتعلم ما يلي:²⁰

- توفير طرق متعددة للتمثيل فالأطفال يختلف بعضهم عن بعض في طريقة إدراكهم للمعلومات واستيعابها. ومثال ذلك أنّ الأطفال ذوي الإعاقات الحسية أو إعاقات التّعلّم أو الأطفال من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، على سبيل المثال، سوف يقاربون المحتوى بطريقة مختلفة. ولذلك، يتيح استخدام طرق التمثيل المختلفة لجميع الطلاب في إقامة الارتباطات ضمن المفهومات وفيما بينها وسوف يسمح ذلك أيضاً برفع جودة التّعلّم لجميع الأطفال. وليس على المُعلِّم من حرج إذا أرادوا الانتقال من المعلومات البصرية إلى السمعية وبالعكس، ويمكنهم أيضاً إعداد مجالات العرض بطريقة مخصصة وتوضيح الرموز والمفردات وتقديم الشروحات التصويرية باستخدام الوسائط المتعددة والتركيز على الأنماط وغيرها.
- توفير طرق متعددة للتصرف والتعبير. فالأطفال يختلفون فيما بينهم من ناحية كيفية تعبيرهم عما يعرفون. ومثال ذلك أنّ الأطفال ذوي الإعاقات في الكلام قد يرغبون بالتعبير عن أنفسهم من خلال النصوص المكتوبة

بدلاً من الحديث عنها شفاهةً. وجميع الأطفال يستخدمون أساليب مختلفة للتعبير خلال عملية تعلمهم. ويمكن للمُعَلِّمين، على سبيل المثال، استخدام وسائل وأدوات مساعدة للتواصل البديل وتشجيع الأطفال على استكشاف طرق التواصل والتعبير والسماح للأطفال استخدام مختلف الطرق في التعبير عن أنفسهم (عن طريق الكتابة أو التحدث أو الرسومات الخ) في مختلف الأوقات.

• توفير طرق متعددة للإشراك. تختلف محفزات التعلّم من طفل لآخر، فبعضهم قد يشارك في التعلّم بالأصالة والعفوية، وبعضهم الآخر بينما قد يمثل هذا المحفز ذاتها مصدر خوف للآخرين ممن يفضلون الهيكلية والروتين. هناك من الأطفال من يفضل العمل بمفردهم، وهناك غيرهم ممن يحب العمل في مجموعات. وبمقدور المُعَلِّمين أن يتيحوا خيار الاستقلالية وتخفيض المخاطر والتشتتات إلى الحد الأدنى كما بمقدورهم تيسير مهارات المساية وتطوير التقييم والتأمل الانعكاسي الذاتيين.

انظر أيضاً الكتيّب ١١ لمزيد من المعلومات حول التصميم العام للتعلم.

التعلّم التعاوني

ضمن التعلّم التعاوني، يشارك الطلاب المسؤوليات والمصادر بغية العمل معاً نحو بلوغ الأهداف المشتركة. ومن الممكن جعل العمل التعاوني في المجموعات أداة قوية في رفع مساوي فهم الأطفال للمفاهيم والمواقف الإيجابية تجاه العمل وتجاه أنفسهم. ويسمح عمل المجموعات للمُعَلِّمين إذا أُحسن تطبيقه قضاء مزيد من الوقت مع الأفراد ومع المجموعات الصغيرة.²¹

وهناك مقاربات كثيرة مختلفة يمكن استخدامها في التعلّم التعاوني وعمل المجموعات. ومن المهم أن يفكر المُعَلِّمون بطريقة تقسيم الأطفال إلى مجموعات. ولضمان فعالية عمل المجموعات في الصفوف الجامعة، خاصة عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، أفضل شيء يجب فعله تجنب تقسيم المجموعات على أساس مستويات القدرات. فوضع جميع الأطفال ذوي الإعاقة في مجموعة واحدة خاصة بهم قد يؤدي إلى وصمهم وقد يحد من فرصهم في التعاون والتعلّم. أما بالمقابل، إذا أنشأت المجموعات بحيث تضم مختلف الخلفيات، فسوف تقدم أفضل فرص التعلّم للجميع.²²

وعلى المُعَلِّمين إيجاد بيئة فيها يشعر الأطفال أن قيمتهم محفوظة ويتلقون الدعم في مخاطراتهم ومساهماتهم. وينبغي أخذ الحيطة والحذر عند التخطيط لعمل المجموعات لكي يكون النشاط ذا معنى للجميع، وعلى المُعَلِّمين أن يكونوا موجودين على الدوام خلال الواجبات لتقديم الدعم عند اللزوم. ومن جانب الأطفال، عليهم أن يتعلموا ويمارسوا مهارات عمل المجموعات بنجاح (فهم المهمة وتقسيم الواجبات والمصادر وتولي الأدوار والاعتراف بقيمة مساهمات الآخرين، والتعبير عن الأفكار والإصغاء النشط، الخ).

ويمكن لكل طفل منهم أن يؤدي دوراً خاصاً به في عمل المجموعات. لكنك بصفتك معلم عليك أن تتأكد من تنقل الأدوار بينهم بحيث تتاح الفرصة لكل واحد منهم تولى مختلف الأدوار مثل دور قائد الفريق على سبيل المثال. ولا يقل أهمية عن ذلك تولى الأطفال ذوي الإعاقة الأدوار ذات القيمة والحساسية في عمل المجموعات. وقد يكون من الضروري في أغلب الأحيان توضيح القواعد الأساسية لمشاركة الأطفال قبل بدئهم بنشاطات عمل المجموعات.²³

وليكون عمل المجموعات ذا معنى، يجب أن يتجاوز الأوضاع التي يستكمل فيها الأطفال الواجبات بطريقة فردية إلى أوضاع تقديم المساعدة للآخرين عند الحاجة لأنّ أكثر تجارب التعلّم إثارة هي التي تتكون من الأوضاع التي يعتمد فيها الأطفال بعضهم على بعض والتي تجربهم على التعاون معاً لاستكمال مهمة ما. وتتضمن مختلف أشكال الاعتماد المتبادل خلال عمل المجموعات ما يلي:²⁴

- الاعتماد المتبادل لتحقيق الهدف: للمجموعة الواحدة هدف واحد تسعى لتحقيقه
- مكافأة الاعتماد المتبادل: تتلقى المجموعة كاملة الاعتراف بتحقيقها للهدف المنشود.
- الاعتماد التبادلي على المصادر: لدى كل طفل مصادره المختلفة (المواد والمعارف) التي يجب جمعها معاً لغايات استكمال المهمة.

- الاعتماد التبادلي في تولي الأدوار: يتولى كل طفل دوراً مختلفاً لا يمكن الاستغناء عنه في استكمال المهمة (مراقب الوقت، مقرّر المجموعة، الخ).

بيئات تعلم جذابة سهلة المنال

بمقدور بيئة الصف والمدرسة دعم التّعلّم والتّعليم المرتكزين إلى الطفل. ففضاءات التّعلّم المرتكزة إلى الطفل ترحب بجميع الأطفال وتقدم لهم الأمان وتمكّن من مشاركتهم على قدم المساواة مع جميع المتعلّمين كما أنها تركز على الاستكشاف الذاتي.²⁵

صحيح أنّ من المهم إيجاد فضاءات تعلم جذابة وسهل المنال للجميع، لكنّ ذلك ليس غاية نهائية بل مجرد وسيلة لتنفيذ مقاربات التّعلّم المرتكزة إلى الطفل التي تتمنّ قيمة منح جميع الأطفال حق الوصول إلى التّعليم النوعي.

وتتضمن بعض خصائص فضاءات التّعلّم المرتكزة إلى الطفل ما يلي:²⁶

- الفضاء المادي: يضمن لجميع الأطفال حرية الحركة في الصف والمدرسة والعمل الانفرادي وفي مجموعات كما يمكّنهم من الوصول إلى مصادر التّعلّم عند الحاجة.
- زوايا التّعلم: إقامة زوايا التّعلّم المختلفة في صفك بحيث يمكن للأطفال منفردين باستقلالية عن الغير أو في مجموعات صغيرة من خلال التّعلّم الموجه ذاتياً. وتُعرض في كل زاوية المصادر والتّعليمات. وتمنح الزوايا الطلاب الفرصة لإثراء ما تعلموه سابقاً، لممارسة مهارات جديدة واستكشاف مفهومات جديدة. ويمكن للطلاب المشاركة في التخطيط لزوايا التّعلّم وتنظيمها وإدارتها ما يقود بالنتيجة إلى تعزيز الربط بين البيت والمدرسة.
- مناطق العرض: توضع لوحة عرض في الصف لكي تستخدمها في عرض عمل (جميع) الأطفال وتقديم التغذية الراجعة على النشاطات، وعليك أن تحرص على تغيير موقع لوحة العرض على الدوام واستخدامها كوسيلة من وسائل التّعليم.
- المكتبة الصّفيّة: الكتب وسائل تعليم فعّالة للغاية فهي تساعد الأطفال في تعلم مفهومات جديدة وتطوير لغتهم وفهمهم للرسائل. وليس من الضروري أن تضم المكتبة كتباً عالية الثمن، فالكتب المحلية والكتب التي يصنعها الأطفال لا تقل فعالية عنها.

التقييم

لا شك أنّ جميع المُعلّمين سيرغبون بأن يعرفوا في مختلف مراحل الحصّة الدراسية أو على مدار الأسبوع أو الفصل أو العام الدراسي الحصيلة التي تعلمها طلابهم ومدى تمكّنهم من تطبيق معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم. وفي المقاربات التّعليمية التقليدية، يلجأ المُعلّم إلى تحقيق هذا الهدف بإجراء الاختبارات التحصيلية التي تنطوي على دفع الأطفال للتركيز على حفظ محتوى المقررات الدراسية التي عادة ما تكون مكثفة ثمّ تفرغ ما حفظوه مرة أو مرتين في العام الدراسي في ورقة الاختبار التحريري أو في الاختبارات الشفوية. لكنّ هذه المقاربة تؤدي إلى ظهور عوائق أمام كثير من الأطفال وعلى الأخص منهم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في معالجة الكميات الكبيرة من المحتوى ويحتاجون إلى الوقت للإجابة على الأسئلة أو الذين يعانون في التعبير عما تعلموه في الاختبارات التحريرية أو الشفوية بل قد يخفقون فيها حتى لو أنّهم تعلموها واكتسبوا مهارات ومعارف جديدة.

أما التقييم التكويني، فإن استُخدم في الصفوف الجامعة والمرتكزة إلى الطفل، فسوف يمكّن جميع الأطفال من الحصول على فرصة لإظهار ما تعلموه بمختلف الطرق وفقاً لمسارات التّعلّم المختلفة الخاصة بهم. وتوفّر التقييمات المستمرة التغذية الراجعة للمعلّمين وهذا ما يمكّنهم عندها من تعديل حصصهم الدراسية لضمان فهم جميع الأطفال للمادة الدراسية ولتمكينهم من تعلم طريقة إحرازهم للتقدم. كما تساعدهم في إعلام أولياء أمورهم أولاً بأول بمواطن القوة والضعف لديهم وإشراكهم في عملية تعلم أطفالهم خلال العام الدراسي. وضمن هذه المقاربة، يفيد التقييم العملية التّعليمية لأنها تعزز التّعلّم والتّعليم الموجه. فهو تقييم 'من أجل التعلّم' وللتعلم.²⁷

ويمكن أن تتضمن أساليب التقييم التكويني ما يلي:²⁸

- الملاحظات وتدوين سجلات الملحوظات والملاحظات الواقعية غير الحُكميّة حول نشاطات الأطفال.
- طرح الأسئلة المفتوحة خلال النشاطات بغرض تقييم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم لفظياً ولمعرفة سبب تصرف الأطفال بطريقة محددة.
- اختبارات التقيّي لتحرّي المعارف التي يمتلكها الأطفال ويمكنهم تطبيقها، وتهدف هذه الاختبارات إلى توفير فرص تعلم بناءة.
- حقائب للتقييم. تتضمن الحقيبة عيّات من عمل الطفل (عينات مكتوبة كالمقالات والقصص والتقارير، ورسومات توضيحية كالصور والخرائط والرسوم البيانية وأوراق العمل الرياضية وغيرها) ويمكن أن تتضمن الحقيبة أيضاً النشاطات اللامنهجية التي ينخرط بها الأطفال، منها على سبيل المثال تولي المسؤولية في لجنة الصف. وتُظهر الحقائب ما الذي تعلّمه الطفل وكيف تعلّمه. وتركز على الإنجازات بدلاً من مواطن الإخفاق وال فشل. ويمكن تضمين الطفل في التقييم من خلال الحقائب وذلك، على سبيل المثال، عن طريق اتخاذ القرار بشأن ما يجب إدراجه في الحقيبة. ويمكن استخدام الحقيبة لتقييم التقدم الذي يحرزه الطفل عبر فترة محددة (بدلاً من مقارنة النتائج بين الأطفال). وتوفّر الحقيبة أساساً يُبنى عليه النقاش مع الأطفال وذويهم بشأن تقدمهم في مجال التعلم.
- قصص التعلم: يتضمن هذا النوع من التقييم السردّي توثيقاً مكتوباً وصوراً توضح تعلم الطفل، فهي لا تُركّز على الأخطاء أو مواطن الضعف بل تعترف بأنّ التعلّم عملية تحدث ضمن تفاعل فريد من نوعه بين الطفل والعالم من حوله. وعادة ما يشترك الأطفال وذويهم في توثيق تعلم الطفل.
- الاختبارات القصيرة وقوائم التحقق والاختبارات الصفية والمجالات العلمية حول التعلّم والمؤتمرات وغيرها ممن فعاليات.

تنبؤاً التغذية الراجعة مكانة محورية في التقييم التكويني فهي التي تحفز الأطفال وتعلّق على ما يفعلون وتبين لهم كيفية التحسن. لكنّ التغذية الراجعة من الأمور الحساسة التي تتطلب من المُعلّمين توخي الحرص والحذر عن إعطائها للأطفال خاصة في الصفوف الجامعة. وتكمن المشكلة بعدم طرح الأسئلة المباشرة للأطفال ذوي الإعاقة ظناً من المُعلّم أنه بذلك يمنع من إحراجهم أو التشويش على سلاسة الحصة الدراسية. فإذا فعلوا ذلك، فإنّهم يتكون الأطفال ذوي الإعاقة دون تغذية راجعة على مدار فترات طويلة من الزمن. ولذلك، على المُعلّم أن يعثر على الطرف المناسبة لإدماج جميع الأطفال في عمليتي التقييم والتغذية الراجعة وهي ليست حكراً على المعلمين، بل بمقدور الأقران وأولياء الأمور أن يقدموها، كما يمكن للطفل نفسه أن يقدم التغذية الراجعة حول تعلمه.²⁹

الفرق بين التقييم التحصيلي والتقييم التكويني:³⁰

التقييم التكويني	التقييم التحصيلي
يُقيّم تقدم الطفل	يُقيّم أداء الطفل
يُعقدّ خلال المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية	يُعقدّ في نهاية الوحدة الدراسية أو عند اختتام المقرر الدراسي
يُعقدّ خلال المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية	يهدف إلى إصدار حكمٍ نهائيّ حول تحصيل الطفل

نشاط

شاهد مقطع الفيديو التالي الذي يعرض أمثلة عن استراتيجيات التقييم التكويني:

<https://www.youtube.com/watch?v=ab4hbIsOonU>

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- كيف تنعكس المبادئ الرئيسية للتعليم المرتكزة إلى الطفل في استراتيجيات التقييم التكويني هذه؟
- على ضوء مقطع الفيديو الذي شاهدته، كيف يُمكن استخدام التقييم التكويني من رفع جودة التّعليم؟
- لماذا يُمكن التقييم التكويني أكثر من تقييم التحصيل من توفير مزيد من الفرص للأطفال ذوي الإعاقة في إظهار ما تعلموه؟

تغيير أدوار المعلمين

في الإعدادات التقليدية، يتولى المُعلّم دوراً واضحاً وهو توفير المعلومات للأطفال، أمّا في الصفوف التي تُنفذ بها مقارنة أكثر ارتكازاً للطفل، فيتغير دور المعلم بل لا يكون للمعلم دور ثابت أصلاً إنما عليه أن يتكيف مع الوضع الذي يتعامل معه. ومن الأدوار التي يمكن للمعلمين أن يمثلونها في الصفوف المرتكزة إلى الطفل:³¹

- **الميسّر:** توفير فرص التّعلّم المناسبة وتشجيع الأطفال على المساهمة بأفكارهم بأي طريقة بّناءة.
- **المدير:** فهو يخطط للنقاشات ووجهها لضمان قدرة جميع الأطفال على المساهمة.
- **المُلاحظ:** ملاحظة الأطفال في أثناء عملهم منفردين وفي المجموعات وفي أثناء اللعب. فسوف يساعد ذلك المُعلّمين في تحقيق قدر أكبر من فهم الأطفال ونشاطات التعلم.
- **متعلم:** يتأمل في الدروس وطرق رفع مستوى الفائدة منها في المستقبل.

بناء الثقافات الجامعة

لا يقتصر التّعليم الجامع على وضع الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس السائدة، ولا يقتصر على تكييف الصفوف الدراسية بل لا يقتصر أيضاً على تغيير البيداغوجيا ذاتها. فالمدارس الجامعة تشارك بثقافة الشمولية التي تؤثر على كيفية إدارة المدرسة لعملها وتطويرها لسياساتها وتنفيذها وحل المشكلات فيها. في المدرسة الجامعة، يُقدّم الدعم لمعلمين، وتُشرك المجتمعات المحلية.³²

وتتضمن الخصائص الشائعة لثقافات المدارس الجامعة:³³

- النظر إلى الاختلافات القائمة بين الطلاب والكوادر التّعليمية على أنها مصادر يمكن الاستفادة منها
- الخصائص التنظيمية التي تدعم تشكيل الفرق وبين الكوادر
- أسلوب التفاعل التعاوني وحل المشكلات فيما بين الكوادر والأطفال.
- موقف التأمل الانعكاسي الذي يقود إلى إحداث التغييرات في البرامج والاستراتيجيات بين كوادر المدرسة
- القيادة التي يُشارِك بها وتُوَزَع بين القادة والكوادر
- توافر الإرادة للعمل الدؤوب على إدامة الممارسات الجامعة.
- فهم الطبيعة الاجتماعية/السياسية للدمج الجامع.
- استخدام اللغة والرموز لنقل المفهومات المثالية ونشر الالتزامات في المدرسة ومن ثمّ إلى المجتمع المحلي.
- التركيز على المتعلّمين بدلاً من المحتوى عند التخطيط للنشاطات وتعليمها وتعلمها.
- التزام لا عدول عنه تجاه التّعليم الجامع والإيمان به.

استراتيجيات لتطوير الثقافات الجامعة في المدارس:³⁴

- ترجمة السياسات الوطنية للتعليم الجامع إلى سياسات قائمة على المدارس 35 التي ينبغي لدورها أن تتضمن التزاماً بالشمولية ونبذ التمييز وتطوير إطار عمل مدرسي مركّز إلى الطفل والتقييمات الذاتية للمدارس وخطط التطوير المدرسي.
- ضمان انعكاس هذه السياسات على جميع جوانب الحياة في المدرسة، في التّعليم الصفي والعلاقات الصفية وفي اجتماعات المدرسة ومجال الإدارة والإشراف على المُعلّمين والرحلات المدرسية والسلوك في ساحة اللعب ومخصصات الموازنة وأي اتصالات مع المجتمع المحلي أو المجتمع ككل.
- إشراك نقابات المُعلّمين ومجالس المدارس وجمعيات المُعلّمين وأولياء الأمور وغيرها من جماعات الدعم المدرسي الفاعلة وذلك من خلال برامج رفع وعيهم ومعارفهم حول الإعاقة.
- إنهاء العزل في المدارس بالطرق الآتية:
 - ضمان الالتزام بالتّعليم الجامع في الصفوف.
 - تطوير السياسات على مستوى البلديات لتمكين بناء بيئات جامعة في الصفوف المدرسية، بمشاركة المدارس والمُعلّمين ومسؤولي البلديات ومديري المدارس وأولياء الأمور والأطفال وغيرهم من أصحاب المصلحة المعنيين.
 - توفير الدعم في الصفوف السائدة للأطفال ذوي الإعاقة.
 - رصد المدارس بانتظام للحيلولة من نظام الفصل بنوعيه الرسمي وغير الرسمي. وينبغي أن يشترك في عملية الرصد أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة حفاظاً على شفافية المنظومات التّعليمية وجعلها مسؤولة أمام أولياء الأمور وأطفالهم.

أَسْئَلَة لِلتَّأْمَلِ الْإِنْعَكَاسِي:

- كيف يمكن للخصائص الرئيسية لمقاربة التّعليم المرتكزة إلى الطفل أن تساعد المُعلِّمين على تصميم الحصّة الدراسية بطريقة تستوعب جميع حاجات الطلاب ذوي الإعاقة؟
- ما خصائص التّعليم المرتكز إلى الطفل المستخدمة بالفعل في بلدك؟
- ما الدعم والتدريب الذي يحتاج إليهما المُعلِّمون لتنفيذ البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل؟



لمعرفة المزيد انتقل إلى

غالباً يجد المُعلِّمون فائدة في التعرف على أفكار جديدة يحصلون منها على الدعم في تعديل حصصهم الدراسية وبيئاتهم المدرسية لتلبية حاجات الأطفال ذوي الإعاقة. وهذا بدوره يجعل المُعلِّمين مطمئنين من أنّ عملية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف الاعتيادية لا تتطلب مجموعة معقدة ومتخصصة من المعارف والمهارات والمواد. ويؤكد على أنّهم قادرين على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة باستخدام مقارب التّعليم والتّعلُّم المرتكزة إلى الطفل. ويمكن العثور على مثل هذه الأفكار في المصادر التالية:

- مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522A.pdf>
- دليل المدارس الصديقة للطفل: https://www.unicef.org/arabic/publications/43689_52945.html
Teacher guide to understand and respond to children's needs in the classroom: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>
- Strategies for teachers in inclusive classes
<http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html>

بعد قراءتك لهذه المصادر، أجب على الأسئلة الإضافية الآتية:

- كيف يمكن الاستفادة من هذه الأدلة الإرشادية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في رفع جودة التّعليم والتّعلُّم لجميع الأطفال؟
- هل تعتقد أنّ أيّاً من الاستراتيجيات مكلف الثمن أو معقد لدرجة تمنع تطبيقها في سياقك؟ علل إجابتك.
- ما الاستراتيجيات التي لا يترتب عليها تكلفة مرتفعة؟ أي منها سهل التطبيق في المدارس الاعتيادية في سياقك؟
- أي من الاستراتيجيات تتطلب توفير مزيد من الدعم الإضافي للمعلّمين؟ ومن أين يمكن للمعلّمين الحصول على هذا الدعم في بلدك؟
- ما مدى المرونة التي يمكن أن يتيحها كل من المنهاج الدراسي وإجراءات التقييم في بلدك بهدف إجراء التعديلات عند الحاجة إليها؟

رابعاً- تدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة

نقاط أساسية

- كيف تؤثر طريقة تعريف التّعليم الجامع على تدريب المعلمين؟ في البلدان التي تتمحور فيها سياسة الإعاقة على النموذج الطبي للإعاقة، غالباً ما يميل تدريب المُعلّمين إلى التركيز على تحديد الأطفال ذوي الإعاقة وعلى المضمونات التي تحملها الإعاقة على قدرات واستراتيجيات التّعلّم المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، بدلاً من أن يكون التركيز على القيم الضمنية والبيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل، وهذا الواقع من شأنه أن يحد من ضرورة إجراء تعديلات خاصة لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة.
- في برامج تدريب المعلمين، لا بد من انتهاز مقارنة ضمنية تتيح للمعلّمين المتدربين التعرف على صلة التّعليم الجامع بكل محاور تدريبهم لأنّ ذلك سوف يحقق درجة أكبر من الفعالية في إعداد معلمين جاهزين للعمل في الإعدادات الجامعة. وذلك الأسلوب أفضل من الاكتفاء بالحديث عن التّعليم الجامع في وحدات دراسية (اختيارية) منفصلة في تلك البرامج.
- على جميع المُعلّمين أن يفهموا كل ما يتعلق بالبيداغوجيا الجامعة والقيم الرئيسية لها. وعليهم أيضاً أن يكتسبوا فهماً أساسياً لمختلف مجموعات الإعاقة وكيفية إجراء التعديلات لضمان مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في التّعليم الاعتيادي وذلك كله بناءً على مبادئ التّعليم الجامع.
- في الوضع المثالي، يتمتع مدرّبو المعلمين بخبرة عملية في التّعليم الجامع ولهم القدرة على أن يضرّبوا المثل للغير في البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل والتأمل الذاتي في أثناء انتهاجهم لمقاربتهم التّعليمية.
- يحتاج المُعلّمون المتدربون إلى الخبرة في المدارس الجامعة الناجحة حيث يمكنهم أن يتعلموا من ذوي الخبرة من المُعلّمين الجامعين ممن يمكنهم ضرب المثل الأعلى في الممارسة الفعالة.
- يجب إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في تدريب المعلمين.

غالباً ما تخفق برامج تدريب المُعلّمين الاعتيادية في زرع الثقة لدى المُعلّمين وإمدادهم بالمهارات والمعارف التي يحتاجون لها لدعم تعلم الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف الاعتيادية. فغياب الدعم اللازم لتمكين المُعلّمين من تلبية جميع حاجات المتعلّمين سبب رئيسي من أسباب امتناع كثير من الأطفال ذوي الإعاقة عن الحضور إلى المدرسة أو تسربهم مبكراً منها أو إقصائهم من التّعلّم داخل المدرسة. ولذلك، يحتاج جميع المُعلّمين إلى تدريب أولي مناسب ودعم في أثناء الخدمة إضافة إلى التطوير المهني المستمر في التّعليم الجامع. 36 فالمُعلّمون المدربون على التّعليم الجامع يتمتعون بالقدرة على الاعتراف بالتنوع وتقديره بين الطلاب ومواقفهم أكثر إيجابية تجاه ضم الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الاعتيادية. 37

فهم التّعليم الجامع

هناك تعريفات مختلفة للتّعليم الجامع. ولا يتمثل الاختلاف في فهم ماهية التّعليم الجامع من بلد لآخر فحسب، بل قد يختلف أيضاً كثيراً في عدة مستويات بدءاً بالسياسة ووصولاً إلى الممارسة الفعلية في البلد الواحد. ولذلك، من المهم التأمل حول كيفية فهم التّعليم الجامع في تدريب المُعلّمين لأنّ ذلك يؤثر على تنفيذ التّعليم الجامع في نهاية المطاف.

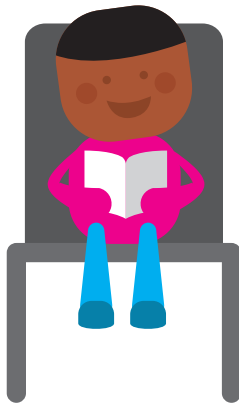
أما من ناحية الاتفاقيات والأهداف الدولية المتعلقة بالتّعليم الجامع، فمعظمها تقوم على أساس الحقوق أو على أساس النموذج الاجتماعي للإعاقة (انظر الكتيّب 3: تشرّعات التّعليم الجامع وسياساته، لمزيد من المعلومات حول مقارنة الحقوق للتّعليم الجامع). وحتى في البلدان

التي تُبنى فيها سياسات التّعليم الجامع على هذه الاتفاقيات الدولية باستخدام النموذج الاجتماعي للإعاقات، ما زال تدريب المُعلّمين على التّعليم الجامع ضارباً بجذوره في أغلب الأحيان في النموذج الطبي للإعاقة إذ تُعنى معظم برامج تدريب المُعلّم الجامع على رفع الوعي بالحاجات الخاصة وتحديد الأطفال ذوي الإعاقة ولمضمونات التي تحملها الإعاقة على قدرات واستراتيجيات التّعلّم المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، بدلاً من أن يكون التركيز على الفلسفة والقيم الرئيسية.38 ويركز النموذج الطبي للإعاقة على أنّ 'المشكلات' موجودة داخل الطفل فهو يميز ضد الأطفال ذوي الإعاقة ويقود إلى فصلهم عن الغير و'تطبيعهم' (التّعليم المدمج). ومن شأن هيمنة النموذج الطبي للإعاقة في تدريب المُعلّمين، إبطاء أو إعاقة تنفيذ التّعليم الجامع.

ويُفترض، في الوضع المثالي، أن يتفهم صانعو السياسات ومدربي المُعلّمين ذلك الأمر:³⁹

- التّعليم الجامع عمليّة تتضمن التعامل مع تنوع حاجات المتعلّمين والاستجابة لها من خلال رفع متى المشاركة في التّعلّم والثقافات والمجتمعات المحلية والحد من الإقصاء ضمن التّعلّم ومنه (لمزيد من المعلومات حول تعريف التّعليم الجامع، انظر الكتيّب 1).
- التّعليم الجامع عملية دينامية حركية لا ساكنة، فهي تتطلب الاستمرار في تقديم الدعم والتطوير المهني للمُعلّمين. بل يمثّل عملية مستمرة للتأمل والتقييم الذاتي تشترك فيها جميع مفاصل المجتمع المدرسي للنظر في العوائق التي قد يواجهها الأطفال في معرض وصولهم إلى التّعليم التّوعي والتوصل إلى طرق إزالة تلك العوائق.
- التّعليم الجامع يتقاطع مع مختلف جوانب التّعليم (بما فيها تطوير المناهج الملحقون في المناهج والمواد الدراسية والتقييم والبنية التحتية المدرسية وإدارة البيانات والمعلومات التّعليمية، وغيرها). فمن الخطأ اعتبار التّعليم الجامع مشروعاً منفصلاً، بل هو فلسفة تمثل الأساس لكامل المنظومة التّعليمية. وينبغي النظر إلى التّعليم الجامع على أنه مسؤولية جميع أصحاب المصلحة المعنيين بالتّعليم وليس على أنه مسؤولية معلمين مختصين أو خبراء.
- على صانعي السياسات ومدربي المُعلّمين والمُعلّمين أن يتبنوا القيم والممارسات التي تدعم جميع المتعلّمين وينبغي أن يكتسبوا المهارات والمعارف اللازمة لتلبية الحاجات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة.
- يرتبط التّعليم الجامع بغيره من القطاعات الأخرى مثل الصحة والإصحاح والنقل والقضاء. وتكتسب هذه المقاربة العابرة للقطاعات أهمية خاصة في السنوات المبكرة للتعليم.

انظر أيضاً الكتيّب ٣، التشريعات والسياسات الناظمة للتّعليم الجامع، لمزيد من القراءة حل تطوير سياسات التّعليم الجامع.



- يجب أن تكون الالتزامات صريحة و أن تُنفذ بما يضمن تدريب المُعلّمين ذوي الإعاقات واستقطابهم.
- تدريب المُعلّمين وتطويرهم المهني عملية مستمرة تتطلب الاستثمار بهم كما تتطلب وجود خطة مالية واضحة.

أُسئلة للتأمل الانعكاسي:

- كيف يُعرّف التّعليم الجامع في السياسات التّعليمية في بلدك؟
- هل ينعكس ذلك على تدريب المعلمين؟
- كيف يساهم تدريب المُعلّمين في بلدك في تسهيل أو تعطيل تنفيذ التّعليم الجامع؟

نماذج تدريب المُعلّمين

هناك مقاربتان في إعداد المُعلّمين المتدربين للتعليم في الإعدادات الجامعة:

- وحدات دراسية منفصلة.
- مقارنة مضمّنة

في كثير من البلدان، يتعلّم المُعلّمون المتدربون التّعليم الجامع في وحدات دراسية منفصلة غالباً ما تقع تحت عنوان مثل 'تعليم الحاجات الخاصة' وغالباً ما تكون اختيارية ومحدودة في الوقت. وبما أنّها غير إجبارية على جميع الطلاب، يفوّت كثير منهم الفرصة في إعداد أنفسهم للتعليم في الإعدادات الجامعة. وإضافة لذلك، قد تعطي الوحدات الخاصة انطباعاً بأنّ التّعليم الجامع يختلف عن التّعليم 'الاعتيادي' وأنّ مسؤوليته تقع على عاتق بعض المُعلّمين وليس كلهم، كما أنّ ذلك يعزز من الاعتقاد بأنّ التّعليم الجامع يتطلب خبرة خاصة.

لكنّ التّعليم الجامع، سواء أكان في النموذج المضمّن أم المُعمّم، جزء من تدريب جميع المُعلّمين ويُعزّز في كل عنصر من عناصر تدريب المُعلّمين في أثناء الخدمة. ومن المرجح أكثر أن يطرّف المُعلّمون قيم التّعليم الجامع ومواقفه وأن يشعروا بالمسؤولية إزاء جميع الأطفال من خلال المقاربة المضمّنة. 40 فهناك اتفاق كبير منتشر بين المُعلّمين على أنّ استخدام البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل واستيعاب حاجات الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف الاعتيادية تجلب الفائدة على جميع الأطفال دون استثناء. ويتوفّر التّعليم الجامع لجميع المُعلّمين المتدربين من خلال الدورات التدريبية الإجبارية ترداد جودة تعليم جميع الأطفال.⁴¹

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- كيف يُنظّم تدريب المُعلِّمين في بلدك في مرحلة ما قبل الالتحاق بالخدمة؟
- كيف يسهّل ذلك التدريب أو يعطل تنفيذ التّعليم الجامع؟

محتوى تدريب المعلمين

لقد أثير كثير من النقاشات حول المعارف والمهارات والمواقف التي يجب أن يتمتع بها المعلّمون لكي يتمكنوا من تعليم الطلاب في الإعدادات الجامعة.

وتعتمد كثير من دورات التدريب على التّعليم الجامع إلى تحديد المشكلة على أنّها موجودة خارج الطفل. وهناك جهود مستمرة تُبذل حول تعليم ما يتعلق بحالات القصور الوظيفي المختلفة والأسباب الطبية لها وتحديد الأطفال ذوي الإعاقة والتعديلات الخاصة المطلوبة عند تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وغالباً ما يكون الاهتمام قليلاً على العوامل البيئية التي تُؤدّي إلى ظهور عوائق أمام الأطفال ذوي الإعاقة وأمام البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل، وذلك قد يقلل من الحاجة لإجراء تعديلات خاصة للأطفال ذوي الإعاقة. وتؤدّي هذه المقاربة القائمة على النموذج الطبي للإعاقة في الغالب إلى تطبيق نماذج الدعم الفردي على أرض الواقع. وتُرسّم خطط التّعليم الفردي على ضوء الأهداف التعليمية الفردية المتوخاة والتعديلات المطلوبة. أما بيئة التّعلّم والتّعليم فتبقى خارج دائرة الشك، وتضيق الفرص في إجراء التغييرات البنوية ورفع جودة التّعليم لجميع الأطفال.

ومن ناحية أخرى، يغيب موضوع الأطفال ذوي الإعاقة في المقاربات الواسعة التي تدرّب المُعلِّمين على البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل وعلى المدارس المرتكزة إلى الطفل والتّعليم للجميع، ومن شأن هذا التجاهل أن يعزز من المفهوم الخاطئ بأنّ التّعليم الجامع يُشترط به اتباع مقاربات بيداغوجية مختصة. وقد يشعر المُعلِّمون أنّ تعليمهم للأطفال ذوي الإعاقة ضمن صفوفهم الاعتيادية سيفرض عليهم ضغوطات كبيرة في العمل، وقد يشككون في قدرتهم على ذلك. ويعتقد كثير من المُعلِّمين أنّ قدرتهم في تعليم الأطفال ستكون محدودة في أقصاها بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة المتوسطة أو المنخفضة وأنّ تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الأشد والأكثر تعقيداً يجب أن يكون في مدارس منفصلة خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة.

ولذلك، ينبغي لجميع المُعلِّمين أن يكونوا على فهم كامل بالبيداغوجيا الجامعة وان يكونوا قادرين على إنشاء بيئات جامعة والحصول على القيم الجامعة. وينبغي لجميع المُعلِّمين أيضاً أن يكتسبوا فهماً أساسياً لمختلف مجموعات الإعاقة وكيفية إجراء التعديلات لضمان مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في التّعليم الاعتيادي وذلك كله بناءً على مبادئ التّعليم الجامع.⁴²

المكوّنات الرئيسيّة لتدريب المُعلّمين الجامعيين:43

- تحديد حاجات التّعلّم الخاصّة بالأطفال والعوائل الماثلة أمام تعلمهم في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي وأثر ذلك على مواظبة الأطفال ومشاركتهم وتحصيلهم.
- الطرق الخلاّقة في دعم جميع الأطفال في تعلمهم ومشاركتهم في جميع نشاطات المدرسة والمجتمع المحلي.
- كيفية التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.
- المكان الذي يمكن منه الحصول على مزيد من الدعم الإضافي/المصادر الإضافية عند الحاجة إليها.

الممارسة جزء أساسي من تدريب المُعلّمين. فكلّ من المُعلّمين المتدربين ومدربيهم يحتاجون إلى مزيد من الفرص لممارسة مهارات التّعليم الجامعة المرتكزة إلى الطفل من خلال تمثيل الأدوار ونمذجة الحصص الدراسية والمشاهدات الصفية والتّربية العملية في المدارس الجامعة.

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- ما المحتوى الرئيسي في برنامج تدريب التّعليم الجامع للمعلّمين ما قبل الالتحاق بالخدمة في بلدك؟
- ما ارتباط ذلك مع التعريفات الوطنية والدولية للتعليم الجامع؟
- هل تكفي لإعداد جميع المُعلّمين وتجهيزهم للتعليم في البيئات الجامعة؟

مدربو المُعلّمين

هناك كثير من المُعلّمين ممن يعبرون عن الحاجة إلى اختبار وممارسة البيداغوجيا الجامعة المرتكزة إلى الطفل.⁴⁴ ومع ذلك، يلاحظ أنّ معظم الدورات التدريبيّة المقدمة للمعلّمين ما قبل التحاقهم للخدمة مبنية على أساس المحاضرات النظرية التي تركز على المعارف دون المهارات أو القيم والمواقف. وينعكس ذلك على ندرة الفرص أو انعدامها التي يقدمونها لطلابهم لممارسة المهارات في المدارس الحقيقية.

عدا عن ذلك، كثير من مدربي المُعلّمين أنفسهم يفتقرون إلى ما يلزم من خبرة تمكنهم من استخدام مناهج التدريس المبتكرة أو التّعليم في الإعدادات الجامعة. وهذا ما يجعلهم يواجهون صعوبة في إعداد معلمي المدربين بالكامل للعمل في المدارس الجامعة. إذن، لا بد من توفير الدعم أولاً لمدربي المُعلّمين بحيث يطورون مهارات النقد الذاتي والتأمل في مجموعة معتقداتهم وقيمهم

وثقافتهم ومواقفهم تجاه التّعليم الجامع والإعاقة. وينبغي أن يصبحوا نماذج يحتذى بها في التّعليم الجامع في حصصهم الدراسية. فالتأمل الذاتي مهم لكل من مدرّبي المُعلّمين وللطلاب أيضاً لأنّ ما يتعلّمه المُعلّمون في الدورات التدريبية (النظرية) على أيدي الخبراء غالباً ما يفتقر إلى التطبيق العملي، إلا إذا كان تمتع المُعلّمين بمهارات التأمل العميق في المحتوى لتطويره وبفهم أكبر للمفاهيم وكيفية ربطها مع السياق الخاص الذي يعملون به.

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- من هم مدرّبو المُعلّمين في بلدك؟
- ما نوع الخبرة التي يتمتعون بها في مجال التّعليم الجامع؟
- ما تأثير ذلك على تدريب المُعلّمين في بلدك؟
- هل يقدّم تدريب المُعلّمين في بلدك نموذجاً من استراتيجيات التّعليم المبتكرة (المرتكزة إلى الطفل) للمعلّمين المتدربين؟

إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في تدريب المعلمين

ينبغي تصميم تدريب المُعلّمين (قبل الالتحاق بالخدمة وفي أثنائها) بالتعاون مع عدد من أصحاب المصلحة المعنيين. وبما أنّ الواقع يشير في أغلب الأحيان إلى غياب الخبرات العملية في التّعليم الجامع وفي العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، من المهم أن يحرص التدريب على تمثيل الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمتهم.

إليك بعض الأفكار حول إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة و/أو منظماتهم في تدريب المدرّبين:⁴⁵

- إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في نقاشات السياسات المرتبطة باستراتيجيات التّعليم وتدريب المُعلّمين وتطوير المناهج الدراسية، وغيرها.
- بذل الجهود في تدريب المُعلّمين (المريين) ذوي الإعاقة وتوظيفهم.
- تضمين برنامج تدريب المُعلّمين دعوة متحدثين ضيوف من مختلف مجموعات أصحاب العلاقة المعنيين (بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة).

- توفير الفرص للمُعَلِّمين المتدربين للممارسة العملية في المدارس الجامعة أو المرافق/الفعاليات مع الأشخاص ذوي الإعاقة.
- تمكين إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في إدارة المدرسة وفي عضوية لجان أولياء الأمور و/أو لجان المجتمع المحلي.

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- كيف يُشرك الأشخاص ذوي الإعاقة في بلدك في تدريب المعلمين؟
- إلى أي درجة يتاح فيها وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تدريب المُعَلِّمين في بلدك؟
- ما العوائق التي ربما يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة في بلدك وتمنعهم من أن يصبحوا معلمين (مربين)؟

لمعرفة المزيد انتقل إلى :

- Literature review on teacher education for children with disabilities:
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf
- Toolkit for advocacy on inclusive teacher training:
<http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/promoting-inclusive-teacher-education>

خامساً- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

نقاط أساسية

- نماذج التدريب القائم على المدارس أكثر فعالية من نماذج التدريب الهرمي (Cascade Models) في دعم الفكرة القائلة إنّ جميع المعلمين مسؤولون عن تعليم جميع الأطفال، إذ يقدم نموذج التدريب القائم على المدرسة فرصاً لاكتساب الخبرات العملية والتّعلّم المباشر.
- نجاح جميع نشاطات تطوير المعلمين مرهون بمبدأ التّعلّم النشط والتأملي الانعكاسي مما يستعدي من المعلمين أن يتمتعوا بالقدرة في بناء الروابط الواضحة بين النظريات والأفكار الجديدة التي تُعرّض عليهم وبين الوقت المعطى لهم والفضاء والدعم المتاحين لكي يبدؤوا بأنفسهم في تطبيق هذه النظريات والأفكار على أرض الواقع في الصفوف الدراسية. وعليهم أيضاً أن يكونوا قادرين على مناقشة خبراتهم ومشاركتها مع المرشدين والزملاء لأنّ تلك المشاركة ستفيد في تعزيز ما تعلموه وترسيخه في أذهانهم.
- تطوير المعلمين جهد مستمر وينبغي أن يُنفذ جنباً إلى جنب مع تخصيص الموازنة المالية وتطوير السياسات لضمان قدرة المعلمين حقيقةً على تنفيذ ما تعلموه.
- ينبغي تحقيق التماسك والترابط بين التدريب الذي يتلقاه المعلم قبل الالتحاق بالخدمة وبين التدريب الذي يتلقاه في أثناء الخدمة وسياسات التّعليم الوطني واستراتيجياته.
- يجب تقديم دعم الممارسات العملية للمعلمين لكي يتمكنوا من تطبيق التّعليم الجامع على أرض الواقع. ويمكن ذلك من خلال بناء مجتمعات الممارسة بين المعلمين أنفسهم ومن خلال دعم الأقران والتدريب وإشراك أولياء الأمور والمجتمعات المحلية ودعم الطفل للطفل والمعلمين المتخصصين ومراكز المصادر.
- قد تتحقق فائدة كبيرة في إحضار الدعم الإضافي إلى الصف (معلمون متخصصون، ومتطوعون، وأولياء الأمور، وغيرهم) لكنّ ذلك يجب أن يكون وفقاً لتفكير مدرس بكل حرص. فوجود معلمي الدعم أو المتطوعين قد يزيد من وصم الأطفال ذوي الإعاقة ممن قد يصبحوا أذ اعتماداً على مقدمي المساعدة وقد يشعرون بعدم أهمية التفاعل مع أقرانهم. وبالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي ذلك إلى إخفاء المصاعب التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة في عملية تعلمهم وقد تحد من فرص المعلمين في إجراء التعديلات الضرورية لإفادة جميع الطلاب.

تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

يحتاج جميع المعلمين إلى تطوير مهني عالي الجودة ومستمر في مجال التّعليم الجامع. ففي كثير من البلدان، تتولى المنظمات غير الحكومية أو برامج يمولها المانحون تقديم خدمات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على التّعليم الجامع. ويشيع في هذه البرامج استخدام مقارنة النموذج الهرمي (Cas- cade Model) وينطوي على استخدام هذا النموذج تدريب مجموعة رئيسية من المعلمين ثم تتولى هذه المجموعة ذاتها تدريب معلمين آخرين، وهؤلاء يدربون غيرهم وهكذا. ونتيجة لذلك، يمكن باستخدام النموذج الهرمي الوصول إلى شريحة كبيرة من المعلمين في وقت قصير حتى لو كانت المصادر محدودة نسبياً. لكنّ هذا النموذج لقي انتقادات كبيرة مسوّغ لها خلال السنوات الأخيرة بسبب ضعف الأثر الذي يتركه النموذج على تغيير سلوك المعلمين في صفوفهم الدراسية، فنجاح النموذج الهرمي يعتمد اعتماداً كبيراً على مهارات التدريب للمجموعة الرئيسية الأولى من المعلمين. وعليه، قد تضيق الرسالة الرئيسية للتدريب الأصلي في هذه العملية خاصة أنّ المعلمين الذين يدربون زملاءهم غالباً ما يفتقرون إلى المعارف والخبرات المعمّقة اللازمة للإجابة على الأسئلة التي تثار في التدريب وتوفير أمثلة من واقع الحياة العملية، عدا عن أنّ التدريب الهرمي يتجاهل المبادئ الرئيسية للتدريب المهني.⁴⁶

تتضمن استراتيجيات رفع كفاءة الدورات التدريبية وفقاً للنموذج الهرمي ما يلي:⁴⁷

- حصول المجموعات الرئيسية للمُعَلِّمين على المواد المفصلة وخطط الدرس.
- استمرار التطوير المهني للمجموعة الأساسية للمُعَلِّمين.
- توافر الدعم والمشورة القائمين على المدرسة لنقل المعارف والمهارات وترجمتها واقعاً علمياً في الحياة المدرسية اليومية.
- خضوع المُعَلِّمين من غير ذوي الخبرة إلى إشراف من زملائهم أو من الخبراء المتمتعين بخبرة عملية في مجال التّعليم الجامع.
- توفير دعم الأقران بين المُعَلِّمين بحيث يمكنهم التشارك بالخبرات في تطبيق التّعليم الجامع.
- إجراء عملية رصد مركزية على عملية التدريب وزيارات المتابعة الدورية.

وكبديل عن النموذج الهرمي، هناك نموذج التدريب القائم على المدرسة الذي يتضمن تقديم التدريب داخل المدرسة لجميع أصحاب المصلحة المعنيين. ويدعم هذا النموذج مبدأً تحمل جميع المُعَلِّمين المسؤولية إزاء تعلم أطفالهم ويعزز أهمية مشاركة القيم الجامعة ذاتها ضمن مجتمع المدرسة بأكمله، إذ يقدم نموذج التدريب القائم على المدرسة فرصاً لاكتساب الخبرات العملية والتّعلُّم المباشر. ومن خلاله، يمكن للمدربين أن ينقلوا محتوى التدريب إلى سياق مدرسي خاص إضافة إلى المهارات الجديدة التي يمكن ممارستها عملياً بدعم من الخبراء. ومن المهم رسم خطط التطوير المدرسي وتأسيس عملية الرصد ما بعد التدريب لزيادة استدامة الدورات التدريبية القائمة على المدرسة. ويمكن تدريب المدارس المختلفة في مجموعة عنقودية عند الحاجة لذلك ما يتيح الفرصة لتبادل الأفكار والخبرات بين الزملاء كما يتيح أيضاً تنفيذ الزيارات الدراسية المحلية. وفي السياقات التي تشهد محدودية بالموارد أو عندما يكون المُعَلِّمون موزعون على مناطق جغرافية شاسعة، يمكن التفكير في التّعلُّم عن بعد كخيار.

وإضافة إلى خيارات التدريب التي يغلب عليها الطابع الرسمي، هناك مقاربات أخرى يمكنها رفع مهارات المُعَلِّمين ومواقفهم. وتتضمن تلك المقاربات، على سبيل المثال، الزيارات المدرسية ومشاهدات الأقران والتدريب الميداني والمشاركة في المؤتمرات وشبكات المُعَلِّمين ومجموعات المدارس العنقودية والإرشاد غير الرسمي.⁴⁸

وعند تصميم تدريب المُعَلِّمين في أثناء الخدمة حول التّعليم الجامع، من المهم المحافظة على التماسك بين التدريب ما قبل الالتحاق بالخدمة والتدريب في أثنائها ولا بد من تحقيق انسجامها أيضاً مع الاستراتيجية التربوية العامة وتطوير التّعليم الجامع. ومن غير المحتمل كثيراً حدوث أي تغيير بالاختصار على الدورات التدريبية قصيرة الأمد المقدمة للمُعَلِّمين ولذلك، يُعدُّ تطوير المُعَلِّمين جهداً مستمراً وينبغي أن يتماشى مع المخصصات في الموازنة وتطوير السياسات لضمان قدرة المُعَلِّمين على تطبيق ما تعلموه.

أما الدورات التدريبية المستقلة في التّعليم الجامع، فقد تقود إلى شيوع سوء فهم مفاده أنّ التّعليم الجامع مشروع منفصل وحكر على معلمين متخصصين بدلاً من النظر إليه على أنه تحسين على المدرسة ككل وأنه يؤثر على جميع المُعَلِّمين وعلى جميع مفاصل المجتمع المدرسي.



أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- من الذي يقدم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في بلدك؟
- كيف يُربط بين التدريب في أثناء الخدمة مع تدريب المعلمين السابق قبل التحاقهم بها ومع الاستراتيجية التربوية العامة؟
- أي نموذج يحظى بأكثر شعبية في بلدك في مجال تدريب المعلمين؟
- كيف تصف عملية الانتقال من التدريب إلى التطبيق العملي اليومي على أرض الواقع؟
- هل يحظى المعلمون بالدعم (من ناحية التمويل والسياسة والثقافة) لتطبيق ما تعلموه خلال الدورات التدريبية التي تلقوها حول التّعليم الجامع؟

نشاط

- ارسم مع زملائك خارطة بجميع المنظمات المشاركة في تدريب المديرين في أثناء خدمتهم في بلدك.
- هل تشترك جميع هذه المنظمات بالقيم الجامعة ذاتها ويفهم مشترك حول التّعليم الجامع؟
- ما المقاربات المختلفة التي تبني عليها مختلف المنظمات برامجها في تعلم المعلمين؟ هل هناك فهم بأنّ التّعلّم النشط وممارسة التأمّل الانعكاسي عنصر أساسي في البرنامج؟
- هل هناك تماسك بين محتويات التدريب لدى جميع هذه المنظمات؟ وهل هناك تماسك بين تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وتدريبهم قبل التحاقهم بها؟

الدعم للمعلمين

قد يبدو التّعليم في الإعدادات الجامعة أمراً معقداً ومرهقاً بضغوطاته على المعلم لكنّ المعلمين حتى في أكثر السياقات تحدياً يمكنهم أن يجدوا الدعم ضمن المجتمع المدرسي. ولذلك، يوصى المعلمون بالتفكير في المصادر التالية التي يمكن أن تقدم لهم الدعم:⁴⁹

الدعم من الأطفال

قد تكون هناك برامج تشجع الأطفال على أن يدعم بعضهم الآخر، لأنّ للأقران قدرة هائلة على دعم مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة وفي المجتمع المحلي. وتقوم برامج دعم الأقران على اقتراض مفاده أنّ الأطفال راغبون وقادرون على تقديم الدعم بعضهم لبعض بل لا تنقصهم الحافزية لذلك. وعندما يُشجّع الأطفال على التعرف فيما بينهم وفهم التحديات التي يواجهها البعض منهم في الذهاب إلى المدرسة، سيكون من المرجح جداً أنهم سيتغلبون على المخاوف أو التحيزات الأولية التي قد تظهر في البداية ثم سيصبحون مصدراً لا يُستغنى عنه للدعم في المدارس الجامعة.

وبمقدور الأطفال أن يمثلوا أدوراً مختلفة. ففي برامج 'دائرة الأصدقاء' مثلاً، يُشجّع الأطفال على بناء علاقات الصداقة فيما بينهم لأنّ علاقات الصداقة هذه سوف تشكل أساساً لتوفير الدعم العملي من الأطفال إلى الأطفال. وفي 'رسم خطط العمل'، يكون الأطفال جزءاً من فرق الدعم العاملة بين الأطفال ذوي الإعاقة (جنباً إلى جنب مع المهنيين وأفراد الأسرة)، وفيها يقدم الأطفال المساعدة في التخطيط للتدخلات وتنفيذها بغرض رفع مستوى مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في جميع النشاطات المدرسية. وغالباً ما يكون لديهم منظور مختلف

حول الوضع مقارنة بطريقة نظر البالغين له بل قد يقدمون حلولاً إبداعية. ويذكر جميع الأطفال أنهم بالفعل يستفيدون من برامج دعم الأقران، فهي تمنح الأطفال فرصة تطوير المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات في بيئة غير رسمية.

الدعم من المُعلِّمين الآخرين

يحقق المُعلِّمون أقصى درجات التعلُّم إذا تعلم بعضهم من بعض. فالتعاون فيما بين المُعلِّمين أمر مفيد للغاية عندما يكون التطوير المهني للمعلم مصدراً للدعم الإضافي في تنفيذ التعلُّم الجامع.

المشاهدات الصفية للأقران

عندما ينفذ المُعلِّمون التعلُّم الجامع، قد يشعرون بعدم الأمان في البداية. وهنا تتمثل أهمية وجود شخص ما يشاهد الحصص الدراسية بتركيزه على وجه الخصوص على عناصر بيداغوجيا التعلُّم المرتكز إلى الطفل. ومن الطبيعي أن يشعر المُعلِّم بالتضايق لوجود الخبراء أو مديري المدرسة أو حتى ممثلي السلطات التعلُّمية المحلية لأداء هذه المشاهدات الصفية. لكنَّ المعلمين، من ناحية أخرى، غالباً ما يشعرون براحة وانفتاح أكبر على التعلُّم في الزيارات المتبادلة فيما بينهم، إذ توفر لهم هذه الزيارات الفرصة في مشاهدة الحصص الدراسية لأقرانهم وتبادل الأفكار لاحقاً. ويمكن أن تكون المشاهدات الصفية للأقران ذات طابع غير رسمي أو قد تكون أثر هيكلية وتنظيماً بإعداد الاجتماعيات القبلية والبعديّة والمشاهدات الصفية وأوراق التقارير. وفي أي حال، من المهم الاتفاق على الإجراءات والاعتبارات الأخلاقية قبل إجراء هذه المشاهدات (مثلاً: ما الغرض من المشاهدة الصفية؟ من سوف يتلقى التقرير في حالة وجوده؟ كيف يمكن ضمان الاحترام والمساواة؟). ومن الممكن إجراء المشاهدات الصفية بين معلمي المدرس الواحدة أو بين معلمي المدارس المجاورة. وهناك البعض ممن يرون أنّ المشاهدة ستكون أكثر فعالية إذا لم يجلس المُعلِّم المشاهد في آخر مقعد في الصف بل شارك بنشاط في الحصّة الدراسية في أثناء إجرائه للمشاهدة.

تدريب الأقران

يهدف تدريب الأقران إلى إتاحة المجال أمام المُعلِّمين في أن يقدم بعضهم الدعم لبعض. وينبغي لتدريب الأقران أن يُنفَّذ في بيئة تعم فيها روح الزمالة والصدقة دون أي تخوف من التقييم الناتج عن التدريب. وعادة ما يجلس المُعلِّمون للتأمل الانعكاسي حول التحديات التي يواجهونها في صفوفهم الدراسية (مثل الاجتماع من أجل مناقشة حاجات جميع المتعلِّمين). كما أنّ المُعلِّمين يرسمون خرائط بالاستراتيجيات الضرورية للتصدي معاً لهذه التحديات واختيار شريك لتنفيذ الاستراتيجيات المختارة. وتتضمن أدوار المدرب المشاهدة وجمع التوثيق وطرح الأسئلة ونمذجة المقاربات وغيرها. وبعد ذلك، يلتقي جميع المُعلِّمين لمشاركة ما وثقوه ويتأملون في الاستراتيجيات ويتشاركون بالخبرات.

سوف تستعرض الأقسام الثلاثة الآتية لمحة عامة حول تمكين أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي والمُعلِّمين المختصين من توفير الدعم الصفي للمُعلِّمين الجامعين. ينطوي التعلُّم الجامع على مقارنة شائعة تقتضي إحضار البالغين/الخبراء وإشراكهم لتلبية حاجات جميع المتدربين. لكننا قبل المضي قدماً بمزيد من التفصيل حول كيفية تنظيم هذا النوع من الدعم، علينا أولاً أن نتأمل في بعض التحديات المحتمل ظهورها عند إحضار دعم إضافي إلى القاعة الدراسية:

- يمكن أن يتسبب حضور البالغين إضافيين في الصف في التششت بل في تعطيل تركيز الأطفال على واجباتهم الدراسية.
- عندما يتلقى الأطفال ذوي الإعاقة الدعم لاستكمال واجباتهم الدراسية، قد يمنع ذلك المُعلِّم من الوقوف على فهم كامل للعوائق التي يواجهها الطفل في متابعة دروسه واستكمال هذه الأعمال. فقد يخفي الدعم المصاعب التي يواجهها الطفل وهذا بدوره قد يؤثر تأثيراً سلبياً على منتجات التعلُّم على الأمد البعيد. ومن الآثار السلبية اللاحقة أنّ المُعلِّمين لن يواجهوا التحديات ذاتها التي تتطلب منهم تعديل طرق تعليمهم وطرق التعلُّم والمناهج الدراسية والبيئة وغيرها لتلبية حاجات جميع الأطفال. بل من الممكن أن يفوت ذلك الفرص في رفع جودة التعلُّم لجميع الأطفال.
- قد يؤدي دعم المُعلِّمين أو المتطوعين إلى زيادة الوصم تجاه الأطفال ذوي الإعاقة على اعتبارهم أنهم "حالات خاصة".
- قد يصبح الأطفال ذوي الإعاقة معولين على وجود بالغ إضافي وقد يشعرون بعدم الحاجة للتعاون مع غيرهم من طلاب الصف.

- قد يشعر المُعلّم بانخفاض مسؤوليته إزاء الطلاب ذوي الإعاقة.

لكّن ذلك لا ينفي القيمة الكبيرة التي يحملها الدعم الإضافي في الصف والتي تتجلى في ضمان مشاركة جميع الأطفال في النشاطات وتلقيهم لأكبر دعم فردي عند الضرورة. وخالصة القول، لا بد من إخضاع الدعم الإضافي للتخطيط الحذر. فمن المهم التأمل مسبقاً في مختلف أدوار مقدمي المساعدة وإجراء التقييمات المنتظمة حول التعاون. وبمقدور البالغين تولي عدد مختلف من الأدوار حسب الحاجات التي تظهر في الصف:

- **مقدم المساعدة المنفرد:** يقدم مزيداً من الدعم المكثف لطالب واحد أو لمجموعة صغيرة من الأطفال.
- **مدير النشاط:** مهمته إبقاء بقية الصف مشاركين في النشاطات والمهام.
- **المُحرك:** يحافظ على انسبابية النشاط بحل المشكلات الصغيرة وتوفير المصادر عند الحاجة.

وفي أي حال، يجب إشراك مقدمي مساعدة إضافيين في أي تدريب أو نشاط لبناء القدرات على التّعليم الجامع بغية ضمان استحواذ الجميع على القيم الجامعة ذاتها واستمرار شعورهم بالمسؤولية إزاء تعليم جميع الأطفال.

الدعم من أولياء الأمور

أولياء الأمور خبراء للأطفال. فهم يعرفون قدرات أطفالهم وحاجاتهم واهتماماتهم أكثر مما يعرفه عنهم أي شخص آخر. ولذلك، يتبين أنّ المُعلّمين الذين يحافظون على التواصل المنتظم مع أولياء الأمور أقدر من غيرهم في تجسير الروابط بين البيت والمدرسة، وهذا الترابط مهم في تصميم الحصص الدراسية المرتكزة إلى الطفل والمقدمة للفرص الحقيقية في التّعلّم النشط. وهناك عدة طرق يمكن للمعلّمين من خلالها تحقيق الارتباط مع أولياء الأمور، ومن أمثلتها:

- اللقاء المباشر وجهاً لوجه عند قدوم ولي الأمر لإحضار ابنه للمدرسة أو أخذه منها في نهاية الدوام.
- الزيارات المنزلية.
- دفاتر الواجبات.
- مدونات المدرسة الإلكترونية
- مؤتمرات أولياء الأمور والمعلمين.

يوجد في كثير من المدارس رابطات لأولياء الأمور لتتيح لهم تقديم الدعم في التخطيط لنشاطات المدرسة وتنفيذها وتقييمها. وتمثل هذه الرابطات منابر جيدة لاستكشاف التحديات التي يواجهها بعض الأطفال في الذهاب إلى المدرسة والمشاركة في النشاطات، كما تتيح التأمل معاً والتفكير في الحلول.

إشراك المجتمع المحلي

بمقدور المدارس الارتباط بالمجتمع المحلي المحيط للعثور على الدعم الضروري، فكثير من أبناء المجتمع المحلي يتوافرون على المهارات والرغبة في المساهمة في دعم المدرسة ورفع جودة التّعليم والتّعلّم لجميع الأطفال. ويمكن للمعلّمين استخدام الاستبانات واللقاءات المجتمعية للتعرف إلى أبناء المجتمع المحلي والوقوف على مهاراتهم وإشراكهم. وهناك عدة أفكار حول الطرق التي يمكن من خلالها لأبناء المجتمع المحلي دعم عملية التّعلّم للجميع في المدرسة منها:

- مساعدة المُعلّمين في تصميم الوسائل المساعدة في التّعلّم بحيث يكون الوصول إليها سهل المنال أمام الجميع.
- جعل المدرسة والبيئة الصفية أكثر منالاً للجميع.
- توفير النقل للأطفال ذوي الإعاقة إلى المدرسة ومنها.
- التطوع في دعم المُعلّم داخل الصف بما يسهّل على المُعلّم موازنة وقته بين التّعليم الانفرادي والجامعي.

- إقامة مجلس للمجتمع المحلي بحيث يعكف أعضاؤه مع المُعلّمين والأطفال على التفكير في كيفية تخطي عوائق التعلم.
- دعم نشاطات جمع التبرعات لشراء مزيد من وسائل التّعليم والتّعلّم أو الأجهزة المعينة عند الحاجة.
- تعبئة سلطات التّعليم المحلية لتنفيذ سياسات التّعليم الجامع وضمان احترام حق الجميع في التعلم.

المُعلّمون المختصون ومراكز المصادر المتخصصة⁵⁰

في كثير من البلدان، يخوض صانعو السياسات نقلة من التّعليم الخاص إلى التّعليم الجامع، وتحولت كثير من مدارس التّعليم الخاص إلى مراكز مصادر التّعليم الجامع لضمان عدم هدر المصادر والخبرات. وكذلك، تحول كثير من معلمي التّعليم الخاص ليصبحوا معلمي الدعم ممن يقدمون الإرشادات ويوضحون استراتيجيات التّعليم ويساعدون الدارس والعائلات في تنفيذ التّعليم الجامع.

وكما ذكرنا سابقاً، مع أنّ الدعم الإضافي من معلمي المصادر قد يكون مفيداً جداً، يجب في الوقت نفسه توخي الحذر في التخطيط له لتجنب رفع مستوى الوصم إزاء الأطفال ذوي الإعاقة أو انتشار مفهوم خاطئ مفاده أن الأطفال ذوي الإعاقة يحتاجون إلى رعاية خاصة لا يقدمها سوى الخبراء. وبالمثل، قد تكون مراكز المصادر مصدراً مفيداً جداً في تحديد الأطفال ذوي الإعاقة ما يساهم في تقديم التدخل المبكر والتشارك بالمصادر. فلا بد إذن من إجراء التخطيط الحذر والتعاون مع جميع أصحاب المصلحة المعنيين للحيلولة دون تفرغ مراكز المصادر من محتواها بأن تصبح مدارس للتعليم الخاص تحت مسمى آخر.

وتشير الأدلة من حول العالم إلى أنّ مراكز المصادر لا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا دُرّب معلمو المصادر بصفتهم معلمي دعم/استشارة في مجال التّعليم الجامع بحيث يمكنهم دعم المُعلّمين الاعتياديين في تغيير ممارستهم ليصبحوا بدورهم معلمين جامعين.

أسئلة للتأمل الانعكاسي:

- ما نوع الدعم الذي يتلقاه المُعلّمون في بلدك في تنفيذ التّعليم الجامع؟
- ما مدى فعالية هذا الدعم؟
- ما نوع الدعم الذي سيكون مفيداً في بلدك؟ ما نوع المصادر التي سوف تحتاج إليها لفعل ذلك؟

سادساً- ملخص

دعوناك في هذا الكتيب إلى التأمل في كيفية تجهيز المعلمين ليمارسوا عملية التعليم في الإعدادات الجامعة وكيفية تعامل المعلمين مع الحاجات التعليمية الخاصة في المدارس الاعتيادية في الصفوف الدراسية في سياقك أنت.

وتتضمن أهم الرسائل الخاصة بالبيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل وتدريب التعليم الجامع والدعم ما يلي:

- التعليم الجامع عملية دينامية حركية لا ساكنة وتقوم على قيم جامعة. فمع التغيرات الحاصلة في معطيات مجتمعات الأطفال والمعلمين وثقافتهم واهتماماتهم وحاجاتهم وقدراتهم، لم يعد من الممكن توفير معلمين بمجموعة ثابتة من المهارات والمعارف بحيث يطبقونها على أي صف جامع. وللك، من المهم أن يصبح المعلمون مزاولين انعكاسيين قادرين على تحليل الوضع التعليمي والتعلمي وإجراء التعديلات عند الحاجة.
- يتضمن التعليم الجامع إحداث التغيرات والتعديلات على المحتوى والمقاربات والبنى والاستراتيجيات ضمن رؤية مشتركة تشتمل على جميع الأطفال في الفئة العمرية المناسبة. وتتحمل الدولة مسؤولية تعليم جميع الأطفال.
- على أصحاب المصلحة المعنيين بالتعليم على جميع المستويات أن يفهموا أن التعليم الجامع مسؤولية تقع على الجميع دون استثناء وأنه يتقاطع مع مختلف جوانب التعليم بما فيها تطوير استراتيجيات التعليم وسياساته والمناهج والمواد الدراسية والتقييم والبنية التحتية المدرسية وإدارة البيانات والمعلومات التعليمية، وغيرها.
- جميع الأطفال دون استثناء لديهم حاجات مشتركة وأخرى تخص كل فرد على حدة. وستظهر مشكلة إذا ما اتجهت الجهود إلى البحث عن الحاجات التعليمية المشتركة بين أفراد مجموعة معينة من الأطفال. لذلك، لن يكون من الممكن تحديد بيداغوجيا خاصة أو استراتيجية تعليم خاصة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في إعدادات جامعة. بل المطلوب من المعلمين أن يستخدموا مقاربات التعليم ذاتها كتلك التي يستخدمونها مع الأطفال الآخرين بمستويات شدة تتخفف أحياناً وترتفع أحياناً أخرى.
- تمكّن البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل المعلمين من الاستجابة إلى حاجات التعليم لدى جميع الأطفال بيمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقات وتتضمن أهم عناصر البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل توفير فرص التعلم الحقيقية واثناها مسارات متعددة للتعلم وتأسيس التعلم التعاوني وإنشاء إعدادات تعلم جذابة واستخدام إجراءات التقييم المستمر.
- لا بد من استخدام مقاربة مضمّنة في التدريب الذي يتلقاه المعلمون قبل التحاقهم بالخدمة بحيث يكون التعليم الجامع مكثراً إجبارياً في التدريب لجميع المعلمين، ولا بد من تعزيز هذه المقاربة في كل عنصر من عناصر التدريب لأنها ستضمن فعالية أكبر من مجرد تقديم وحدات منفصلة حول التعليم الجامع.
- ينبغي لتدريب المعلمين أن يضمن حصول جميع المعلمين على فهم كامل للبيداغوجيا الجامعة واستحواذهم لفهم أساسي حول مختلف مجموعات القصور الوظيفي وكيفية إجراء التعديلات اللازمة لتمكين الأطفال ذوي الإعاقة من المشاركة في التعليم الاعتيادي وفقاً لمبادئ التعليم الجامع.
- في الوضع المثالي، ينبغي لمدرّبي المعلمين أن يتمتعوا بخبرة عملية في التعليم الجامع وأن تكون لهم القدرة ضمن الدورات التدريبية التي يقدمونها على أن يضرّبوا المثل للغير في البيداغوجيا المرتكزة إلى الطفل.
- ينبغي توخي الحيطه والحذر عند تنفيذ النماذج الهرمية (Cascade Models) في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة علماً أن نماذج التدريب القائمة على المدرسة أكثر فعالية في دعم الفكرة القائلة إن جميع المعلمين مسؤولون عن تعليم جميع الأطفال، إذ يقدم نموذج التدريب القائم على المدرسة فرصاً لاكتساب الخبرات العملية والتعلم المباشر.

- تطوير المُعلّمين جهد مستمر لا يتوقف. ويعني ذلك ضرورة تحقيق التماسك بين تدريب ما قبل الالتحاق بالخدمة والتدريب في أثناء الخدمة واستراتيجية التّعليم العامة وينبغي أن يتماشى مع المخصصات في الموازنة وتطوير السياسات لضمان قدرة المُعلّمين على تطبيق ما تعلموه.
- عدا عن التدريب قبل الالتحاق بالخدمة والتدريب في أثناءها، يحتاج المُعلّمون للدعم العملي لكي يتمكنوا من تطبيق التّعليم الجامع على أرض الواقع. ويكمن ذلك من خلال بناء مجتمعات الممارسة بين المعلمين أنفسهم ومن خلال دعم الأقران والتدريب وإشراك أولياء الأمور والمجتمعات المحلية ودعم الطفل للطفل والمُعلّمين المتخصصين ومراكز المصادر.

ملاحظات

مسرد بالمصطلحات

التعليم الجامع عملية تتضمن التعامل مع تنوع حاجات المتعلمين والاستجابة لها من خلال رفع مستوى المشاركة في التعلّم والثقافات والمجتمعات المحلية والحد من الإقصاء ضمن التعلّم ومنه. ويتضمن التعليم الجامع إحداث التغييرات والتعديلات على المحتوى والمقاربات والبنى والاستراتيجيات ضمن رؤية مشتركة تشتمل على جميع الأطفال في الفئة العمرية المناسبة مدفوعة بقناعة راسخة بأنّ الدولة هي المسؤولة أولاً عن تعليم جميع الأطفال. (انظر الكتيب 1).

مركز مصادر التعليم الجامع: مصطلح يحمل معانٍ مختلفة. وفي هذا الكتيب، نفهم مركز مصادر التعليم الجامع بأنه مؤسسة توفر الدعم للمدارس الجامعة. وقد يتضمن ذلك رصد المدارس الجامعة وتدريب المعلمين وبناء قدرات أولياء الأمور وتطوير أدوات التعليم والتعلّم ونشرها وتقديم الأجهزة المعينة والدعم الفردي والمشورة للمعلمين وأولياء الأطفال، الخ.

ومع ذلك، ينبغي ملاحظة أنّ 'مركز المصادر' مصطلح يستخدم أيضاً في أغلب الأحيان لوصف الكيان الموجود إما في مدارس التعليم الخاص أو المدارس الاعتيادية والمتوافر على الكوادر والمعدات لدعم الأطفال ذوي الإعاقة. وفي كثير من الحالات، لا تكون مراكز المصادر تلك جامعة بل تصبح مجرد شكل من أشكال التعليم الخاص القائم على العزل حيث يُعلّم الأطفال ذوي الإعاقة بمعزل عن أقرانهم. ففي مركز المصادر الذي لا يركز على التعليم الجامع، غالباً ما يصبح معلمي أصحاب الحاجات الخاصة عائقاً معطلاً للتعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات السائدة. ومردّد ذلك إلى أنّ هذه المصادر تدعم، صراحةً أو ضمناً، مفهوم الحاجة إلى التعليم المتخصص للأطفال ذوي الإعاقة. ولا تؤيد اليونسيف هذه الفكرة بل تطلب إلى كوادرها ما أمكن المدافعة مع شركائها والتخطيط معهم لتطوير التعليم الجامع.

البيئة الجامعة هي مكان (كالمدسة والجامعة ومركز التعلّم المجتمعي وغيرها) حيث يتعلم الطلاب ويشركون بطريقة ذات معنى.

التدريب الأولي: يُطلق عليه أيضاً اسم التدريب ما قبل الالتحاق بالخدمة.

تدريب المعلمين في أثناء الخدمة هو التدريب والتطوير/الدعم المهني المقدم للمعلمين العاملين في المدارس.

المدسة السائدة هي المدسة التي تقدم التعليم لجميع الأطفال دون تركيز على مجموعات خاصة من الأطفال. ويطلق عليها أحياناً اسم 'المدسة النظامية' أو 'المدسة الاعتيادية'. كما تشير إليها بعض الدول بتسمية 'المدسة الطبيعية'. وينبغي تبييط هذه المدسة لأنها تؤيد أسطورة أنّ هناك أطفالاً طبيعيين وما يعني افتراض وجود أطفال 'غير طبيعيين' بالمقابل.

النموذج الطبي للإعاقة: يشرح الإعاقة على أنها مشكلة صحية أو ظرفاً طبيياً يعاني منه الفرد ويجب علاجه بالمساعدة الطبية. ويرى هذا المنطلق بالنتيجة أنّ الإعاقة تنتج عن ظرف طبي ما يؤدي إلى اعتبار الفرد ذي الإعاقة على أنه بحاجة على علاج وأن المتخصص الصحي هو المسؤول عن تخفيف ألم ذلك الفرد ومعاناته. (تعارض اليونسيف هذا النموذج أيما واجهته بغية التعريف المنتظم بالنموذج الاجتماعي للإعاقة- انظر الكتيب 1).

البيداغوجيا: مصطلح يشيع استخدامه في المنظومة التعليمية للإشارة إلى 'عملية التعليم إضافة إلى النقاشات المصاحبة لها. وتمثل النواحي المعرفية التي على المرء أن يدركها والمهارات التي يجب أن يتقنها.

تدريب المعلمين ما قبل التحاقهم بالخدمة: هو التدريب الذي يتلقاه المعلمون قبل بدء العمل في المدسة.

التعلّم بالحفظ الصم: هو مقارنة للتعلّم تعتمد على الحفظ من خلال التكرار.

النهج القائم على الحقوق: هو إطار مفاهيمي لعملية التنمية البشرية المبنية، بحكم طبيعتها، على المعايير الدولية لحقوق الإنسان والموجهة بشكل عملي نحو النهوض بحقوق الإنسان وحمايتها. كما يسعى إلى تحليل أوجه اللامساواة التي تكمن في صلب مشاكل التنمية، وتدارك الممارسات التمييزية والتوزيع غير العادل للقوة يعرقل التقدم. (انظر الكُتَيْب 1).

المُعلِّم المختص: هو معلم يتمتع بالخبرة في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة. يشار إليه في بعض الأحيان بمعلم الحاجات الخاصة، أو كما الحال في بعض دول أفريقيا الجنوبية 'المُعلِّم الجوّال' لحكم تنقله من مدرسة إلى مدرسة لتقديم الدعم للأطفال ذوي الإعاقة. انظر الملحوظة على مراكز المصدر لمزيد من المعلومات.

مدرسة التّعليم الخاص: مدرسة منظمة خصيصاً لتلبية حاجات مجموعات محددة من الأطفال (مثل الأطفال ذوي الإعاقة).

النموذج الاجتماعي للإعاقة: يشرح الإعاقة على أنها تنتج عن التفاعلات القائمة بين الفرد ذي الإعاقة الحركية أو العقلية أو الحسية أو ذي الضعف الصحي العقلية مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة. ومن هنا، تُفهم الإعاقة على أنها بنية اجتماعية-سياسية تسبب فيها المواقف المعيقة والعوائق البيئية والمؤسسية القائمة ضمن المجتمع في الإقصاء الممنهج والتمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة. ولا يمكن الحد من الإعاقة إلا بإزالة هذه العوائق. (وهذا هو النموذج الذي تؤيده اليونسف- انظر الكُتَيْب 1)

المراجع

Ainscow, Mel. "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide." Paris: UNESCO, 2004.

Booth, Tony and Birgit Dyssegaard, "Quality is not enough. The contribution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper", (retrieved from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> (last accessed on 29/01/2015), 2008).

Bourke Roseane and Mandia Mentis, "An Assessment Framework for Inclusive Education: Integrating Assessment Approaches", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*: 21:4, 384-397.

Carrington Suzanne and Elgis John, "Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools", *Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Education Needs* 17 (2):51-57, 2002.

CAST, "Universal Design for Learning Guidelines version 2.0", Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (Last accessed on 29/01/2015), 2011.

Centre for Teaching Excellence, "Inclusive Teaching Strategies", Cornell University, retrieved from: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html> (last accessed on 29/01/2015).

Croft. "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36." Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, 2010.

Disability Action Council. "Inclusive Education Training in Cambodia." Phnom Penh: Disability Action Council, 2003.

Education, European Agency for Development in Special Needs. "Profile of Inclusive Teachers." Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Global Campaign for Education, and Handicap International. "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities." Retrieved from: <http://www.campaignforeducation.org/en/resources#THEM> (Last accessed on 08/12/2014), 2013.

Grimes, P (2009) 'A Quality Education for All: A History of the Lao PDR Inclusive Education Proect 1993-2009' Vientiane, Save the Children, http://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf

Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree. "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities." Retrieved from: http://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf (Last accessed: 24/09/2014): International Disability and Development Consortium, 2013.

Kugelmass, Judy. "What is a culture of inclusion?". *Enabling Education* 8, Retrieved from: http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news8/page14.php (last accessed on 29/01/2015), 2004.

Mitchell, David. "What Really Works in Special and Inclusive Education". London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008.

Norwich, Brahm, and Ann Lewis. "How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?". In *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, edited by Ann Lewis and Norwich Brahm, 1-16. Berkshire: Open University Press, 2005.

Rieser, Richard, Sue Stubbs, Julliete Myers, and Kaplana Kumar. "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review." REAP Project: UNICEF, 2013.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms." Bangkok: UNESCO, 2004.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms." Bangkok, 2004.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Specialized Booklet 3, Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings." Bangkok, 2009.

UNESCO. "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack." Paris, 1993.

UNESCO. "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide." Paris, 2004.

UNESCO. "Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers." Paris, 2001.

UNICEF. "Child Friendly Schools Manual." New York: UNICEF, 2009. "The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Position paper". Geneva, 2012.

تعليقات ختامية

1. Croft, "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36," (Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, 2010).
2. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities," (Retrieved from: <http://www.campaignforeducation.org/en/resources#THEM> (Last accessed on 08/12/2014)2013).
3. Richard Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review," (REAP Project: UNICEF, 2013).
4. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
5. Ingrid Lewis and Sunit Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities," (Retrieved from: http://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf (Last accessed: 24/09/2014): International Disability and Development Consortium, 2013).
6. European Agency for Development in Special Needs Education, "Profile of Inclusive Teachers," (Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).
7. Tony Booth and Birgit Dyssegaard, "Quality is not enough. The contricbution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper", (retrieved from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> (last accessed on 29/01/2015), 2008).
8. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
9. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms," (Bangkok: UNESCO, 2004).
10. "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack," (Paris: UNESCO, 1993); Mel Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide," (Paris: UNESCO, 2004).
11. Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide"; UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack".
12. Disability Action Council, "Inclusive Education Training in Cambodia," (Phonm Penh: Disability Action Council, 2003).
13. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack.", Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide".
14. Disability Action Council, "Inclusive Education Training in Cambodia."
15. Robin Alexander , Alexander R (2003) *Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education*. Cambridge: University of Cambridge.
16. Brahm Norwich and Ann Lewis, "How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?," in *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, ed. Ann Lewis and Norwich Brahm (Berkshire: Open University Press, 2005). Croft, "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36."
17. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review."
18. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack."
19. UNICEF, "Child Friendly Schools Manual," (New York: UNICEF, 2009). Centre for Teaching Excellence, "Inclusive Teaching Strategies", (Cornell University, retrieved from: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html>).
20. CAST, "Universal Design for Learning Guidelines version 2.0", (Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>, 2011).
21. David Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education", (London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008).
22. Ibid.
23. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms".

24. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
25. UNICEF, "Child Friendly Schools Manual".
26. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms," (Bangkok: UNESCO, 2004).
27. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
28. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms.,"; Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education", Roseane Bourke and Mandia Mentis, "An Assessment Framework for Inclusive Education: Integrating Assessment Approaches", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*: 21:4, 384-397.
29. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
30. Ibid.
31. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms".
32. Suzzane Carrington and John Elkis, "Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools", (*Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Education Needs* 17 (2):51-57, 2002).
33. Judy Kugelmass, "What is a culture of inclusion?", (*Enabling Education* 8, Retrieved from: http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news8/page14.php (last accessed on 29/01/2015) 2004).
34. UNICEF, "The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Position paper", (Geneva, 2012).
35. See also: Booklet 3, *Inclusive Education Laws and Policies* for further reading on inclusive education policy development.
36. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
37. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
38. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
39. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
40. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
41. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
42. Ibid.
43. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
44. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
45. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
46. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
47. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
48. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
49. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack".
50. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".

ملاحظات

