

دراسة حالة عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

مشروع لوزارة التربية والتعليم العالي بالشراكة مع
منظمة اليونسف

جامعة هايكازيان
كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية

حزيران 2021



شكر

دراسة حالة عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج المدارس الرسمية اللبنانية

مشروع لوزارة التربية والتعليم العالي بالشراكة مع
منظمة اليونيسف

إن هذه الدراسة حول المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية هي ثمرة مجهود مشترك بين وزارة التربية والتعليم العالي، ومنظمة اليونيسف لبنان، وكلية العلوم الاجتماعية والسلوكية في جامعة هايكازيان في بيروت.

قامت ريتا مرهج، أخصائية في علم النفس في جامعة هايكازيان، بكتابة التقرير وتمّت مراجعته بكلّي نسختيه العربية والإنكليزية، من قبل حنين الحوت، رئيسة كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية في جامعة هايكازيان، وخبراء من جهاز الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي، ومن اليونيسف.

نشكر الدكتور بول هايدوستيان رئيس جامعة هايكازيان لدعمه المستمر للتعليم الدامج.

شكر خاص إلى الزملاء في وحدة التربية المختصة في جهاز الإرشاد والتوجيه، ناتالي صقر، سهاد دندش، تاتيانا سلوم، جوزيف الخطار، وماري معوض، بتوجيه من جهاز الإرشاد والتوجيه هيلدا الخوري، نانسي نجار، وإلى الزملاء في اليونيسف، أولينا ساكوفيتش وأمل الجبلي، على المجهود الكبير الذي بذلوه في كل مرحلة من مراحل تحرير هذا التقرير.

كما نوجّه تقديرنا الكبير الى الباحثين المُساعدين في جامعة هايكازيان الذين عملوا بجد وشغف على تحليل البيانات، ولجميع المشاركين في الدراسة لاستجاباتهم على إستبيانات الدراسة ولُمُشاركتهم آرائهم القيّمة.

جامعة هايكازيان
كلية العلوم الاجتماعية والسلوكية

حزيران 2021

المحتويات

٣	قائمة الاختصارات
٤	قائمة الجداول
٦	قائمة الصور
٧	الملخص التنفيذي
٩	الجدول رقم ١
١٣	١. المقدمة
١٥	٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية للبنائية
١٧	٢.١ هدف المشروع التجريبي للتعليم الدامج
١٧	٢.٢ مراجعة وثائق للمشروع
١٩	٢.٢.١ وصف المشروع التجريبي للتعليم الدامج
٢٠	٢.٢.٢ إجراءات تنفيذ التعليم الدامج
٢٠	٢.٢.٣ وحدة التربية المختصة
٢٤	٢.٢.٤ المرشدون التربويون في وحدة التربية المختصة
٢٤	٢.٢.٥ المتعلمون المستهدفون
٢٩	٣. دراسة حالة عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج
٣٠	٣.١ نظرة عامة
٣٠	٣.٢ المنهجية والإجراءات
٣٠	٣.٢.١ معايير اختيار المدارس
٣٦	٣.٢.٢ الإستمارات
٣٨	٣.٢.٣ مجموعات التركيز
٣٩	٣.٢.٤ مراقبة حصص التدريس/التدخلات المتخصصة المنفّذة عن بُعد
٤٠	٣.٢.٥ المشاركون
٤١	٤. النتائج
٤٢	٤.١ بيانات الإستمارات
٤٣	٤.١.١ الفئة ١: المربيات المختصات
٤٧	٤.١.٢ الفئة ٢: مديرو المدارس
٥١	٤.١.٣ الفئة ٣: المرشدون التربويون في وحدة التربية المختصة
٥٤	٤.١.٤ الفئة ٤: معلمو الصفوف
٦٠	٤.١.٥ الفئة ٥: الفريق المتعدّد الاختصاصات
٧٠	٤.٢ بيانات مجموعات التركيز
٧٠	٤.٢.١ مجموعات التركيز مع أولياء الأمور
٧٣	٤.٢.٢ مجموعات التركيز مع المتعلمين
٧٥	٤.٢.٣ مجموعات التركيز مع المنظمات غير الحكومية
٧٧	٤.٣ الملاحظات حول جلسات التدريس والتدخل المختص عن بُعد
٧٨	٤.٤ بيانات حول تنفيذ التدريس والتدخل المختص عن بُعد
٨٣	٥. مناقشة النتائج والتوصيات
٩٥	٦. حُدود الدراسة
٩٧	٨. الملاحق
١٠٢	قصص إنسانية ملهمة
١١١	٨. المراجع

قائمة الإختصارات

ADHD	اضطراب نقص الانتباه والافراط في الحركة
ASD	اضطراب طيف التوحد
CAS	الإدارة المركزية للإحصاء
CERD	المركز التربوي للبحوث والإنماء
CFM	تقييم القدرات الوظيفية للطفل
CRPD	اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
DOPS	الارشاد والتوجيه - المديرية العامة للتربية في وزارة التربية والتعليم العالي
FDA	جمعية أصدقاء المعوقين
FISTA	جمعية فيستا للتربية المختصة
ICF	التصنيف الدولي بشأن الأداء والإعاقة والصحة
ILO	منظمة العمل الدولية
KG	روضة الأطفال، يشار إليها أحياناً بمرحلة ما قبل المدرسة
LASA	الجمعية اللبنانية للمُناصرة الذاتية
LD	صعوبات التعلم و/ أو الصعوبات التعليمية
LUPD	الاتحاد اللبناني لذوي الإعاقات الجسدية
MEHE	وزارة التربية والتعليم العالي
MOSA	وزارة الشؤون الاجتماعية
MTSS	نظام الدعم المتعدد المستويات
NGO	منظمة غير حكومية
NRDC	المركز الوطني للتنمية والتأهيل
OPD	منظمة الأشخاص ذوي الإعاقة
PBIS	التدخل القائم على السلوك الإيجابي
RTI	الإستجابة للتدخل
SOP	اجراءات تشغيلية
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNICEF	صندوق الأمم المتحدة للطفولة
UDL	التصميم الشامل للتعلم
YAB	جمعية الشبيبة للمكفوفين

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة
١	ملخص التوصيات لوضع سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان	٩
٢	الجهات المسؤولة عن تنفيذ المكونات الرئيسية للتعليم الدامج في المدارس الرسمية (ملخص عن: إطار العمل للمشروع التجريبي للتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم العالي - إطار المفاهيم)	١٩
٣	ملخص أنشطة وحدة التربية المختصة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج خلال الفترة الممتدة بين آذار 2020 وشباط 2021	٢١
٤	المسؤوليات المُستحدثة لوحدة التربية المختصة في ضوء التدابير المدرسية الاستثنائية المتعلقة بجائحة كورونا (المصدر: MEHE-DOPS التقرير السنوي 2020-2021، ص.20)	٢٤
٥	عدد المتعلمين المستهدفين في جميع الحلقات التعليمية في 30 مدرسة رسمية حسب الجنس أو الصعوبة (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019، وزارة التربية والتعليم العالي، الجدول الشامل، الصفحة 16، والتقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي، 2020-2021، الملحق 3، ص 45)	٢٥
٦	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية حسب نوع الصعوبة في المدارس الرسمية اللبنانية لجميع المراحل التعليمية في 2018-2019 و 2019-2020 (المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء (2019)، النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2018-2019 ، ص 31، والمركز التربوي للبحوث والإنماء (2020)، النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2019-2020 ، ص.31).	٢٧
٧	معدلات الالتحاق بالمدارس للمتعلمين حسب الجنس والمرحلة التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.1 ، ص.35)	٣١
٨	مقارنة معدلات الالتحاق بالمدارس حسب الجنس بين القطاعين العام والخاص عبر جميع المراحل التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.7، ص.45)	٣١
٩	التوزيع حسب الجنس للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية المسجلين في جميع المراحل التعليمية في المدارس الثلاثين التابعة للمشروع التجريبي للتعليم الدامج (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019، وزارة التربية والتعليم العالي، الجدول الشامل، ص.16)	٣٢
١٠	الفئات العمرية المستهدفة للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس الست التي شملتها دراسة الحالة (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي، جدول بدون عنوان)	٣٢
١١	المدارس التي تم اختيارها لعيّنة دراسة الحالة عبر المحافظات اللبنانية	٣٣
١٢	عدد المدارس الإجمالي التي تم اختيارها لتنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج في جميع المحافظات (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي، جدول بدون عنوان)	٣٣
١٣	توزيع المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية لكل محافظة في المدارس الثلاثين الدامجة (المصدر: التقرير السنوي لوزارة التعليم العالي والتعليم العالي 2020 -، ص. 24)	٣٤
١٤	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية لكل مدرسة من المدارس الست لدراسة الحالة مقابل إجمالي عدد المتعلمين لكل مدرسة، مقارنةً بأدنى وأعلى ومتوسط إجمالي الالتحاق للمتعلمين في المدارس الثلاثين الدامجة (المصدر: تقرير عن تقدم المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي، جدول بدون عنوان)	٣٤
١٥	ملخص المواضيع التي تم طرحها في مجموعات التركيز لكل فئة من فئات المشاركين	٣٨
١٦	نظام الترميز المستخدم في المراقبة المنظمة لتفاعل المعلم/المتعلم في الطرف التعليمي (استناداً إلى نظام "فلاندرز" لتحليل التفاعل)	٣٩

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة
١٧	عدد المشاركين الإجمالي في دراسة الحالة حسب الفئة وطريقة البحث	٤٠
١٨	ملخص لمُحاور البيانات المستخرجة من إستمارات المُستطلّعين عبر الأبعاد الثلاثة لمؤشر المدارس الدامجة مع أمثلة عن بُنود الإستمارة	٤٢
١٩	إجابات المربّيات المختصّات على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة	٤٣
٢٠	إجابات مديرو المدارس على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة	٤٧
٢١	أنواع الصعوبات التعليمية التي يعتقد المُستطلّعون أنه من الصعب تضمينها في التعليم الدامج في المدارس الستّ	٥١
٢٢	ترتيب المُرشدين المكلفين في مهمات في التربية المختصّة للممارسات المقترحة المتعلّقة بمسؤوليّاتهم حسب الأولوية والأهمية (1 = أعلى أهمية وألوية، 10 = أدنى أهمية و أولوية)	٥٣
٢٣	إجابات معلّمي الصفوف على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة	٥٤
٢٤	توصيات المعلّمت الستّ لتحسين نوعية الدعم الذي تقدّمه وزارة التربية والتعليم العالي للمدارس الدامجة	٥٧
٢٥	إجابات الإختصاصيين على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة	٦٠
٢٦	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية والمستهدفين في المدارس الستّ من قبَل الإختصاصيّين حسب فئة التدخّل المختص	٦٥
٢٧	تقييم الإختصاصيين (العدد: 17) لمدى ارتياحهم لنوعية التنسيق في أربعة ظروف تنسيقية	٦٧
٢٨	تقييم الإختصاصيين لضرورة الدعم المُقدّم بالنسبة للتطوّر الذاتي وإنجاح الأهداف التعليميّة	٦٨
٢٩	عدد إجابات الإختصاصيين (عدد: 17) لخيارات الإستمارة عن آرائهم حول التدريب الذي تلقّوه	٦٨
٣٠	إجابات الإختصاصيين على السؤال عن وتيرة إنعقاد إجتماعات تقييم تقدّم المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليميّة	٦٩
٣١	موافقة/عدم موافقة الإختصاصيين على الدعم (مُوارد) الذي قدّمته وزارة التربية والتعليم العالي حسب كل مدرسة	٧٠
٣٢	لائحة المنظمات غير الحكومية المُشاركة في مجموعتي التركيز	٧٦

قائمة الصور

رقم الصورة	عنوان الصورة	صفحة
١	نظام الدعم المتعدد المستويات (المصدر: إطار المفاهيم الخاص لوزارة التربية والتعليم العالي)	١٨
٢	المسؤوليات الرئيسية لوحدة التربية المختصة (المصدر: MEHE-DOPS التقرير السنوي 2020-2021، ص.6)	٢١
٣	الأبعاد الثلاثة لمفهوم الدمج المدرسي (المصدر: Booth & Ainscow, 2002, الصورة رقم 3، ص.7)	٣٧
٤	تقديرات مديري المدارس لنسبة تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الدامجة	٤٨
٥	تقديرات المُستطلّعين من جميع الفئات لتقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الست	٥٦
٦	إجابات الإختصاصيين عن رأيهم عمّا إذا كان التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم	٦٢
٧	إجابات جميع المُستطلّعين عن رأيهم عمّا إذا كان التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم حسب كل فئة من المُستطلّعين وفي المدارس الستّ	٦٢
٨	آراء الإختصاصيين حول أهمية دورهم في عملية التعليم الدامج	٦٣
٩	تقديرات الإختصاصيين لمُتوسّط تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية حسب فئة التدخّل المختص	٦٤
١٠	موقف الإختصاصيين حيال مدى ارتياحهم لنوعية التواصل مع المربيات المختصّات	٦٦
١١	موقف الإختصاصيين حيال مدى ارتياحهم لنوعية التواصل مع معلّمت الصفوف	٦٦
١٢	تقدير جميع المُستطلّعين، باستثناء المُرشدين المكلفين بمهمات في التربية المختصة، لنسب المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الذين لديهم تسهيلات تقنية وخدمة الإنترنت في جميع المدارس	٧٨
١٣	تقدير المُستطلّعين لنسب المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الذين لديهم تسهيلات تقنية وخدمة الإنترنت حسب فئة الاختصاص وفي جميع المدارس	٧٩
١٤	تقدير جميع المُستطلّعين باستثناء المُرشدين المكلفين بمهمات في التربية المختصة لنسبة توفّر الدعم التقني وخدمة الإنترنت في جميع المدارس	٨٠
١٥	تقدير مديري المدارس والمربّين المختصّين والمعلّمين لنسبة المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الذين لا يستفيدون من التعليم عن بُعد مقارنةً بالمتعلمين دون صعوبات تعليمية في جميع المدارس	٨٠
١٦	تقدير الإختصاصيين لنسبة استفادة المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من التدخّل المختص عن بُعد مقارنةً من استفادتهم من جلسات التدخّل المختص الإعتيادي في جميع المدارس	٨٠
١٧	تقدير جميع المُستطلّعين (باستثناء المُرشدين المكلفين بمهمات في التربية المختصة ومديري المدارس) لنسبة الصعوبة في تأمين التعليم والتدخّل المختص عن بُعد في جميع المدارس	٨٠

ملخص تنفيذي

الخلفية:

صادق لبنان على اتفاقية حقوق الطفل في عام 1991 والتزم بتحسين حالة الطفل وحماية رفاهيته. كان لبنان أيضاً من بين الدول الأوائل التي وقّعت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2007، لكنه لم يصادق بعد على الاتفاقية، ولم ينفذ مواد القانون رقم 220/2000 لضمان الدمج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

في عام 2018، أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان (MEHE)، بالتعاون مع منظّمة اليونسيف، المشروع التجريبي للتعليم الدامج في 30 مدرسة حكومية موزعة على جميع المحافظات اللبنانية، لتشجيع التحاق المتعلّمين ذوي صعوبات في التعلم بالمدارس وضمان حصول جميع المتعلمين في لبنان على نوعية جيدة من التعليم، بغض النظر عن الجنسية والجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والإعاقة.

الدراسة الحالية:

تقيّم الدراسة الحالية المواقف والتصورات والممارسات المتعلّقة بمفهوم التعليم الدامج لدى عيّنة تمثيلية مكوّنة من مختلف المعنيين (مديرو مدارس، معلّمو الصفوف، إختصاصيون، المتعلمون وأولياء أمورهم، إضافة الى مُرشدين من وحدة التربية المختصّة في الارشاد والتوجيه - المديرية العامة للتربية في وزارة التربية والتعليم العالي، ومنظّمات غير حكومية ساهمت في بلورة المشروع) في ستّ مدارس تم اختيارها من بين الثلاثين مدرسة الخاضعة للمشروع التجريبي للتعليم الدامج في لبنان، حسب معايير محدّدة.

المنهجية:

تم تصميم إستمارة لقياس تصوّرات ومواقف الفئات المختلفة من المعنيّين في المدارس الست عبر ثلاثة أبعاد (1) الثقافة الدامجة، (2) السياسات الدامجة و(3) الممارسات الدامجة. إضافة الى الإستمارة، تم استخدام وسيلة مجموعات التركيز لبعض الفئات، وجلسات المراقبة للتعليم والتدخّل المختص عن بعد. ولقد تم الإستعانة بتصميم مختلط لتحليل البيانات (الكمّية والنوعية).

النتائج:

قياس الثقافة الدامجة: كشفت النتائج عبر جميع فئات المُستطلّعين وعبر المدارس الستّ عن تصوّر إيجابي

للتعليم الدامج بشكل عام كمفهوم عملي وقابل للتعميم. اختلفت التعريفات الشخصية للتعليم الدامج بين المُستطلّعين ، وآتت التعريفات الوظيفية بنسبة أعلى من التعريفات القائمة على مفهوم الحقوق الإنسانية. أعطت أغلبية المُستطلّعين تقديراً متوسطاً لنسبة تحسّن المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية مقابل أقلية أعطت تقديراً يفوق التوقّعات. تم وصف ثقافة المدرسة من قبل غالبية المُستطلّعين على أنها ثقافة متقبّلة للدمج، وأنّ نسبة التعاون الجماعي لإنجاح مشروع التعليم الدامج تتراوح بين جيدة و متوسطة.

قياس السياسة الدامجة: عبّرت غالبية المُستطلّعين عن وجود سياسة دامجة جيدة فيما يتعلّق بإشراك أولياء

الأمر في عملية التعليم الدامج، وجيدة الى متوسطة فيما يتعلّق بسياسة مراقبة الأداء، ومتوسطة فيما يتعلّق بسياسة توفير المواد والموارد والتدريب.

قياس الممارسات الدامجة: كشفت النتائج عن درجة من الارتباك بين مختلف المُستطلّعين من حيث فهم

دورهم ووصف مساهمتهم في عملية التعليم الدامج (الأدوار والمسؤوليات). كذلك بيّنت النتائج تركيزاً على ضرورة تحسين تدريب المعلمين، وفي بعض الحالات، توضيح رؤيتهم بالنسبة للتعليم الدامج.

ملخص تنفيذي

خدمات التدريس والتدخل المختص عن بُعد: كشفت النتائج عن تفاوت كبير في التسهيلات المقدمة لمُختلّف

الإختصاصيّين، إضافة الى تفاوت هذه التسهيلات بين الإختصاصيين والمعلّمين ، وبين الإختصاصيين والمعلّمين والمتعلّمين ذوي صعوبات التعلم. كذلك أظهرت البيانات أنه بالرغم من وجود خطة لإدارة الأزمات ، إلا أن واقعة إغلاق المدارس انعكست سلبياً على خدمات التدريس والتدخل، وأن نسبة كبيرة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لم يستفيدوا من مثل هذه الخدمات.

التوصيات:

كشفت هذه الدراسة عن العديد من مؤشّرات عن مدى استعداد وزارة التربية والتعليم العالي لتنفيذ شامل للتعليم الدامج . كما نوقش أعلاه ، فإن مفهوم الثقافة الدامجة متأصل في المدارس التي شملتها الدراسة ، بما في ذلك أولياء أمور كل المتعلمين (بمّن فيهم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية)، وذلك بفضل التخطيط المنهجي من قبل وزارة التربية والتعليم العالي وتصميم جميع المعنيين لجعل التعليم الدامج مُمكنًا ، على الرغم من كل التحديات والصعوبات التي يمر بها البلد.

بيّنت نتائج الدراسة أنه قد تمّ وضع بعض السياسات الدامجة المُحدّدة، مَصحوبةً ببعض التطبيق لممارسات دامجة. ولقد كشفت البيانات المبنية على عيّنة المدارس الستّ التي تم اختيارها من بين المدارس الدامجة الثلاثين عن العديد من نقاط القوة التي من الممكن البناء عليها ، بالإضافة إلى العديد من الفرص التي من الممكن التعلّم منها بهدف توسيع نطاق المشروع التجريبي الحالي إلى مستوى أعلى. تُسلّط التوصيات الواردة أدناه الضوء على المجالات التي ستحتاج إلى تطوير قبل أن تقرر وزارة التربية والتعليم العالي الانتقال إلى مستوى أعلى من التنفيذ.

هذا وبالرغم من أن السنوات الثلاث الماضية كانت استثنائية وصعبة على كلّ لبنان بشكل عام، وعلى النظام التربوي اللبناني بشكل خاص، واستناداً إلى البيانات التي تظهّرت من هذه الدراسة، فإن اقتراح توسيع نطاق المشروع التجريبي للتعليم الدامج إلى مجموعة جديدة من 30 مدرسة في العام الدراسي المقبل (2021-2022) هو خيار حكيم للنظر فيه. يبدو أن خارطة الطريق مُعدّة جيداً لإنشاء سياسة وطنية للتعليم الدامج يتم تنفيذها على المستوى الوطني في جميع المدارس الحكومية في لبنان. يلخص الجدول رقم 1 أدناه التوصيات الاستراتيجية الرئيسية لخريطة الطريق هذه.



الجدول رقم ١

ملخص التوصيات لوضع سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان

الاستراتيجيات الموصى بها	مجال التطوير
- يوصى بأن تتبنّى وزارة التربية والتعليم العالي تعريف موحد للتعليم الدامج، هو تعريف منظّمة اليونسف كما هو وارد في: (UNICEF, 2017a and UNICEF, 2017b) للإستخدام بين جميع المعنيين، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم العالي ومديرو المدارس وجميع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور وجميع المتعلمين يَمَن فيهم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. يجب أن يشمل هذا التعريف أيضاً الأهداف المحددة التي يسعى التعليم الدامج إلى تحقيقها. - يستند هذا التعريف إلى المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة¹ والتعليق العام رقم 4² المرتبط بها والذي يؤكد على أن الأشخاص ذوي الإعاقة هم أصحاب حقوق وليسوا مجرد متلقّين للرعاية الاجتماعية، والذي يطالب بالحق في التعليم دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص. - يؤكد هذا التعريف على التشاور الناشط مع الأشخاص ذوي الإعاقة وإشراكهم، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، من خلال المنظمات التي تمثلهم (OPDs)، في جميع جوانب تخطيط سياسات التعليم الدامج وتنفيذها ورصدها وتقييمها. - يجب أن ينعكس تعريف التعليم الدامج على جميع مكوّنات الحياة المدرسيّة (التدريس في الصفوف، والعلاقات بين الطلاب، ومشاركة الوالدين، وما إلى ذلك) وفي اللغة والخطاب المستخدمَين من قبل جميع المعنيين بالمدرسة، بما في ذلك أولياء الأمور.	١. تعريف التعليم الدامج
- يحتاج لبنان إلى وضع نظام مصطلحات وتصنيف موحد لإدراج أنواع الإعاقات المتواجدة في المدارس لتلافي الالتباس في (أ) المصطلحات بين مختلف الجهات المعنية في الوزارة والمدارس، كما وفي (ب) التقارير الإحصائية. - يمكن لوزارة التربية والتعليم العالي أن تستند الى توصية اليونسف (2012) لاستخدام التصنيف الدولي بشأن الأداء والإعاقة والصحة (ICF) و ذلك لضمان استخدام مصادر البيانات المختلفة نفس المفاهيم والمعايير والأطر، وبالتالي تمكين إصدار بيانات موحّدة ومتكاملة كقاعدة لإحصاءات وطنية واضحة المعالم حول الإعاقة في لبنان³.	٢. مصطلحات ومعايير في منظور الإعاقة

1. Inclusive education is “an education system that includes all students, and welcomes and supports them to learn, whoever they are and whatever their abilities or requirements. This means making sure that teaching and the curriculum, school buildings, classrooms, play areas, transport and toilets are appropriate for all children at all levels.” (UNICEF, 2017a, p. 1); inclusive education “is a fundamental human right for every child with a disability.” (UNICEF, 2017b, p. 3)

2. United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, General Comment No. 4. Retrieved from: <https://www.ref-world.org/docid/57c977e34.html>

3. UNICEF, 2012, p. 44.

الجدول رقم ١

ملخص التوصيات لوضع سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان

الاستراتيجيات الموصى بها	مجال التطوير
- يوصى بالتعاون الوثيق بين مختلف المؤسسات (وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة الشؤون الاجتماعية) التي تجمع البيانات حول التعليم الدامج في مدارس لبنان من أجل إنشاء بنك بيانات موحد حول التعليم الدامج يمكن مشاركته مع مجموعة واسعة من المعنيين المهتمين (مقدمو الخدمات في القطاعين العام والخاص، واضعو السياسات التربوية، والمانحون، والأكاديميون، والباحثون، والمنظمات غير الحكومية، وما إلى ذلك) لاتخاذ الخيارات الملائمة والقيام بالتخطيط الفعال. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى زيادة الاستثمار في تدريب المعلمين على تطوير مهارات التدريس في بيئات دامجة، على أن يشمل ذلك تعزيز مبدأ التسامح والاعتراف بعدم التمييز كحق من حقوق الإنسان. لتحقيق ذلك، يوصى بالإعتماد على منهج "التصميم الشامل للتعلّم"⁴ Universal Design of Learning (UDL) الذي أثبت عن فعالية عالية في سياق التعليم الدامج. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى تعزيز التدريب المستمر للمعلّمين أثناء الخدمة من خلال تطبيق نموذج "تدريب المدربين"⁵ (Training-of-Trainers (ToT) لضمان الإستدامة، ممّا يجعل المعلمين يشعرون أن تدريبهم جزء من مشروع إصلاحي شامل يهدف مباشرة الى جعل مدرستهم أكثر دمجاً. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي لتوفير مساعدي التدريس (Teaching Assistants) لمعلّمي المدارس عبر إبرام اتفاقيات مع كليات ومعاهد التربية في الجامعات المحلية وذلك، كجزء من التدريب الجامعي المطلوب لهؤلاء المساعدين. - يجب توفير عدد كافٍ من الموظفين للمدارس التي تُعاني من نقص خاصةً في الكوادر المتخصصة. - تُشير الأبحاث في التعليم الدامج أن معلمي المدارس يعتبرون أن الصعوبات السلوكية لدى المتعلّمين هي العائق الرئيسي لعملية الدمج المدرسي⁶ (مشاكل الانضباط، والسلوك التخريبي، والحافز المُخفّض للتعلّم، إلخ). لذلك تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى التركيز على نموذج التدخّل لدعم السلوك الإيجابي⁷ (PBIS) وهو الشقّ السلوكي من نظام الدعم المتعدّد المستويات (MTSS) المُعتَمَد في المدارس الدامجة، من خلال تحفيز تدريب الاختصاصيين في علم النفس على استخدام الـ PBIS حتى يتمكنوا من تدريب المربّين المختصّين ومعلمي الصفوف على تطبيق إستراتيجيات PBIS الدامجة في حصص التدريس كما في جلسات التدخّل.	٣. توحيد البيانات ومشاركتها ونشرها ٤. بناء القدرات

4. التصميم الشامل للتعلّم هو إستراتيجية تعليمية تستخدم مجموعة متنوّعة من الطرق التي يتم تعديلها لتتلاءم مع احتياجات المتعلّم و تبين قوّته، وبذلك فهو تصميم يستفيد منه جميع المتعلّمين.

5. للمزيد من المعلومات حول هذا النوع من التدريب، ممكن مراجعة: (UNICEF ToT Modules on Inclusive Education: Linking Theory to Practice (UNICEF, 2015

6. حول هذا الموضوع، مراجعة المراجع التالية: Aldabas, 2020; Ali et al., 2006; Travers et al., 2010

7. يعمل نموذج التدخّل لدعم السلوك الإيجابي على 3 مستويات: (1) يوفّر التدخّلات العامّة المصمّمة للوقاية من حدوث السلوك غير المرغوب به، (2) يوفّر التدخّل المركز الذي يستهدف المتعلمين الذين يحتاجون الى الدعم الإجتماعي والعاطفي والسلوكي الإضافي، و(3) يوفّر التدخّل الفردي للمتعلّمين الذين يحتاجون الى المزيد من الدعم الإجتماعي والعاطفي والسلوكي.

الجدول رقم ١

ملخص التوصيات لوضع سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان

الاستراتيجيات الموصى بها	مجال التطوير
- إفساح المجال أمام مديري المدارس لممارسة سلطتهم للاستجابة بطريقة سريعة وفعّالة لاحتياجات مدارسهم، ويشمل ذلك تحميلهم المسؤولية عن نجاح أو فشل عملية التعليم الدامج في مدارسهم. - تمكين مديري المدارس ليكونوا قدوة ومُنَاصِرِينَ ودُعَاة للتعليم الدامج لموظفي المدرسة وأولياء الأمور والمتعلمين ، وكذلك للمجتمع. - يجب أن يشارك أولياء أمور جميع المتعلمين بشكل أكبر في مشروع المدرسة الدامجة كمصادر دعم للتعليم الدامج في المدرسة و المجتمع.	٥. الدعم داخل المدارس
- تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى تمكين المعلمين في المدارس الدامجة من خلال تدريبهم على ممارسة المراقبة الذاتية ممّا يحفّز مساهمتهم وشعورهم بالمسؤولية تجاه تطبيق مفهوم التعليم الدامج. يوصى بتوزيع جداول ونماذج شهرية للمراقبة الذاتية على جميع المعلمين المعنّين بالتعليم الدامج في صفوفهم تتضمن إرشادات حول كيفية تقييم أدائهم وتقييم تأثير النشاطات الدامجة المُنفّذة في الصفوف على تطوّر جميع المتعلمين. تتم مناقشة هذا التقييم الذاتي مع مُرشدِي وحدة التربية المختصة في الإرشاد والتوجيه والتركيز على الممارسات الناجحة كما وعلى الممارسات التي قد تحتاج الى تحسين وتطوير ومقارنة البيانات الشهرية بهدف متابعة تطور سير العمل من ناحية النشاطات التعليمية الدامجة. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى توحيد الممارسات في جميع المدارس الدامجة فيما يتعلق بالتقييم الأولي للمتعلمين وتقييم تطوّرهم (من يفعل ماذا ومتى وكيف)، والى تطوير الآلية المناسبة لمراقبة تنفيذ هذه الممارسات في جميع المدارس الدامجة. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى توحيد الممارسات في جميع المدارس الدامجة فيما يتعلق بتنظيم الاجتماعات داخل المدرسة من خلال تعيين جداول زمنية محددة لإنعقاد هذه الاجتماعات مع تحديد واضح للأشخاص الواجبة مشاركتهم فيها، بما في ذلك أولياء الأمور، ومسؤوليات كل منهم، ولتسليم المُستندات والتقارير المطلوبة ، ولتدوين نتائج هذه الاجتماعات عبر نماذج موحدة لتدوين المحاضر. - تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى وضع واعتماد نظام رقمي لإعداد التقارير والتوثيق وللمراقبة سير العمل في المدارس الدامجة. - يوصى بأن يشمل نظام التوثيق الرقمي البيانات التابعة لكل متعلّم/ة ذي الصعوبات التعليمية المُسجّل/ة في المدرسة الدامجة (الخلفية الاجتماعية، وبيانات التشخيص، والخطة التربوية الفردية (IEP)، وتقارير متابعة تطوّر أداء المتعلّم/ة على مستويات متعددة) لتسهيل متابعة تطوره/ها في مرحلة المراهقة وما بعد لِضمان إعداده/ها مهنيًا بالشكل المناسب بهدف التوظيف المناسب في المستقبل.	٦. المراقبة والتقييم

الجدول رقم ١

ملخص التوصيات لوضع سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان

الاستراتيجيات الموصى بها	مجال التطوير
- تُعتبَر المدرسة الدامجة الأداة الرئيسية لتحدي وتغيير المواقف السلبية والمتحيزة ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، ليس فقط على مستوى المدرسة ولكن أيضًا على مستوى المجتمع. - لتحقيق هذه الغاية، تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى تأمين التدريب اللازم لجميع المعنّين في المدرسة (المديرون والمعلمون والمربّون المختصّون والفريق المتعدد الاختصاصات وأولياء الأمور وموظفي المدرسة الآخرين) من أجل العمل المُنسّق كمُنَاصِرِينَ لإحداث التغيير الهادف الى تعزيز حقوق المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في التعليم الجيد والاندماج الكامل في المجتمع.	٧. العمل التوعوي: تعزيز احترام التنوع والحد من التمييز
- تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى التعاون مع المنظمات غير الحكومية ومع المنظمات التي تعنى بالأشخاص ذوي الإعاقة، في تصميم وتنفيذ حملات توعية حول فوائد التعليم الدامج لجميع المتعلمين، وليس فقط المتعلمين ذوي الصعوبات. يجب أن تكون حملات التوعية مستمرة، غير "موسمية" وغير متقطعة، وقائمة على الأدلة الملموسة من حيث توثيق التأثير الإيجابي للتعليم الدامج على مستويات مختلفة، بدلاً من أن تكون قائمة على إثارة مشاعر الشفقة. - يوصى باستخدام نهج مشترك بين الوزارات والقطاعات المختلفة في تسليط الضوء على فوائد المجتمع الدامج: قد تركّز وزارة العمل على فوائد التوظيف الدامج في سوق العمل وتأثيره الإيجابي على اقتصاد الوطن بشكل عام. وقد يسلط القطاع الخاص الضوء على المبادرات الدامجة الناجحة بهدف التشجيع على تكرارها، وذلك بمُساندة مجموعة متنوعة من الوسائل الإعلامية. - على المستوى الأكاديمي، ينبغي تشجيع وتمويل الأبحاث في علم النفس الإجتماعي حول فعالية "نظرية الاتصال" (contact theory) في الحد من التحيز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، والعمل على نشر نتائج هذه الأبحاث عبر وسائل إعلامية مختلفة.	

١. المقدمة

على مدى العقود الماضية، خطّت العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم، تماشياً مع إعلان "سالامانكا" لليونسكو (اليونسكو، 1994)، خطوات كبيرة فيما يتعلق بالتعليم الدامج. ويشير الإعلان إلى أن المدارس الدامجة هي الوسيلة الأكثر فعالية لمكافحة التمييز ضد الإعاقة وخلق مجتمعات حاضنة لجميع المتعلمين، وبالتالي تحقيق الهدف التنموي الرابع (SDG 4) من أهداف التنمية المستدامة لضمان التعليم الدامج والمُنتصف في خطة عمل التنمية المستدامة للعام 2030 (تقرير الأمم المتحدة الرئيسي حول الإعاقة والتنمية، 2018).⁸

إن حق جميع الأطفال في التعلّم مرتبط بحقوق أخرى، لأن حقوق الإنسان جميعها مترابطة. إن تنفيذ التعليم الدامج للمتعلّمين ذوي الإعاقة يُعزّز مشاركتهم في الحياة العامة، ووصولهم إلى مستويات معيشية مناسبة وإلى العمل اللائق في المستقبل (اليونيسف، 2017 ب).⁹

يرتبط مفهوم التعليم الدامج ارتباطاً وثيقاً بنظريات علم النفس الاجتماعي التي تفترض أن التواصل بين المجموعات (مجموعات الأغلبية والأقليات) وتوفير فرص الإتصال بينها هما وسيلة فعالة للحدّ من التحيز والقلوب النمطية بين المجموعات (Allport, 1954)، ولقد تم تأكيد "نظرية التواصل" من خلال قدر هائل من الأبحاث التجريبية من ثقافات مختلفة، لفئات عمرية مختلفة، ولأنواع مختلفة من المجموعات المستهدفة (Pettigrew & Tropp, 2006).

ينصّ إعلان "سالامانكا" على أن التعليم الدامج "يحسّن كفاءة نظام التعليم بأكمله وفعالية تكاليفه" (اليونسكو، 2020)¹⁰ مما يعني أن مفهوم التعليم الدامج هو بمثابة تحسين المدرسة من حيث تنفيذ بعض القيم أكثر ممّا هو تطبيق إضافات على بُنى التعليم القائمة وأساليه (Winter & O'Raw, 2010) ومع ذلك، لا يجوز اعتبار التعليم الدامج مجرد "شأن مدرسي". إنه يتعلق بإنشاء مدارس تحترم التنوع وتقدره، وتهدف إلى تعزيز المبادئ الديمقراطية ومجموعة من القيم والمعتقدات المتعلقة بالمساواة والعدالة الاجتماعية بحيث يتمكن جميع الأولاد من المشاركة في التدريس والتعلّم (اليونيسف، 2012).¹¹

تُشكّل التشريعات المتعلقة بالدمج إطاراً صلباً لتنفيذ التعليم الدامج في المدارس. ومع ذلك، لا ينبغي اعتبار التعليم الدامج كعملية قائمة "من الأعلى إلى الأسفل" حيث تشعر المدارس أن الإصلاحات مفروضة عليها من السلطات العليا (Winter & O'Raw, 2010)، إذ أن ذلك يؤدي إلى خلق إشكالية ذات اتجاهين: من ناحية، قد لا يكون أولئك الذين يُفترض بهم تنفيذ الإصلاحات (المعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة) مستعدين بشكل كافٍ لإجراء مثل هذه الإصلاحات، ومن ناحية أخرى، قد لا يكون المشرعون وصانعو السياسات على دراية كافية بتفاصيل الأعمال اليومية للمعلّمين. لذلك، ينبغي النظر إلى التعليم الدامج من منظور الشراكة بين المشرّعين وصانعي السياسات والمُعنيين مباشرة بتطبيق التعليم الدامج، وإذا كان التشريع يوفّر الأطر الأساسية، "يجب أن تأتي الأفكار والمبادرات من أجل التغيير من أولئك الذين يقومون بالعمل في المدارس" (Thomas, Walker & Webb, 1998, p.25)؛ ومن هنا تأتي أهمية إفساح المجال أمام المعنيين في المدرسة للتعبير عن مواقفهم ووجهات نظرهم حول أي تغيير يتم إدخاله في مدرستهم (اليونسكو، 2005).¹² إن تعزيز التعليم الدامج ليس مجرد تغيير تقني أو تنظيمي، فالمدارس الدامجة هي التي تساهم في إنشاء مجتمعات أكثر اندماجاً (اليونيسف، 2017 ب)¹³ والتعليم الدامج هو تغيير فلسفي يتطلب "ثقافة دامجة تتغلغل في نظام التعليم" (اليونسكو، 2020).¹⁴ أمّا إحداث هذا التغيير، فهو يتطلب التزاماً مشتركاً بين جميع المعنيين في المدرسة: لذلك فإنه من

8. United Nations Flagship Report on Disability and Development, 2018

9. UNICEF, 2017b, p. 6

10. UNESCO, 2020, p. 11

11. UNICEF, 2012, p. 8

12. UNESCO, 2005

13. UNICEF, 2017b

14. UNESCO, 2020, p. 25

١. المقدمة

الضروري تقييم مواقفهم وتصوّراتهم ومعرفتهم بمفهوم التعليم الدامج.

تهدف هذه الدراسة إلى توفير مثل هذا التقييم.

صادق لبنان على اتفاقية حقوق الطفل في عام 1991 وأبدى التزاماً بتحسين حالة الطفل وحماية رفاهيته. كان لبنان أيضاً من بين الدول الأوائل التي وقّعت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2007، لكنه لم يصادق بعد على الاتفاقية ولم يُصدّر التعاميم والقرارات لتنفيذ مواد القانون رقم 220/2000 لضمان دمج الأشخاص ذوي الإعاقة.

لم يكن تطبيق مفهوم التعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية مهمة سهلة. على مدى السنوات القليلة الماضية، شهد لبنان سلسلة من التحديات التي أبطأت، وفي بعض الأحيان أوقفت جهود جميع المعنيين من أجل ضمان حقوق التعليم لجميع المتعلمين. على مدى العامين الماضيين، كانت البلاد تمر بحالة متصاعدة من عدم الاستقرار السياسي والركود المدّمر الذي ترك الأسر والأطفال في وضع مزري؛ تفيد منظمة "اليونيسف" (2021)¹⁵ أن "تعليم الأطفال ومستقبلهم مهددان وبشدة مع استمرار ارتفاع نسبة البطالة، ولقد توقّف 15٪ من الأسر عن تعليم أطفالهم. بالإضافة إلى ذلك، تضرر قطاع التعليم في لبنان بشدة من تأثير جائحة كورونا. كما كان الحال مع معظم البلدان حول العالم، وأدّى إنتشار الوباء إلى إغلاق كامل للمدارس والجامعات في لبنان، ممّا أثر سلباً على عمليات التعلّم لدى الشباب. هذا، وعلى الرغم من أن وزارة التربية والتعليم العالي قد أتاحَت منصةً تعليمية عبر الإنترنت لجميع المعلّمين والمتعلّمين في المدارس الرسمية، إلا أن العديد من العائلات لا تستطيع تحمّل الأعباء المادية للتعلّم عبر الإنترنت ولا تمتلك الثقافة التقنية اللازمة لمساعدة أبنائها في عملية التعلّم عن بعد، والعديد من المدارس لم تكن مستعدة بشكل كافٍ لهذا التحول في إجراءات التعليم، إضافةً إلى صعوبة الوصول إلى الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي (Abu Moghli & Shuayb, 2020). وشكّل إنفجار مرفأ بيروت في 4 آب 2020 ضربة كبيرة للتعليم في لبنان حيث دُمّرت 183 منشأة تعليمية من جرّاءه وأثر ذلك على أكثر من 77000 طالب (اليونيسف، 2021).¹⁶



15. UNICEF, 2021

16. UNICEF, 2021



٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

٢.١ هدف المشروع التجريبي للتعليم الدامج

وُضِعَ المشروع التجريبي للتعليم الدامج، الذي تم إطلاقه في عام 2018، لتعزيز التعليم الدامج في 30 مدرسة رسمية لبنانية وضمان جودة التعليم لجميع المتعلمين. ويهدف هذا المشروع إلى بناء قدرات النظام التربوي الرسمي، وتزويد المعلمين والإداريين وجميع الموظفين في الحقل التعليمي بالمعرفة والمهارات الأساسية لتعزيز البيئة التعليمية الدامجة، وزيادة الوعي على مستوى الأسرة وصُنَاع القرار والمجتمع حول الحق لكافة الأطفال في التعليم الدامج. إضافةً إلى ذلك، يهدف المشروع التجريبي في التعليم الدامج إلى إنتاج بيانات قائمة على الأدلة ممكن استخدامها لتوجيه عملية تطوير سياسة التعليم الدامج في لبنان (وزارة التربية والتعليم العالي، إطار المفاهيم)¹⁷.

٢.٢ مراجعة وثائق المشروع

تستند هذه المراجعة على الوثائق التالية من وزارة التربية والتعليم العالي:

- المشروع التجريبي للتعليم الدامج / تقرير عن المشروع للمرحلة بين كانون الثاني 2018 وأذار 2019، من إعداد الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي (DOPS) (باللغة الإنجليزية).
- تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019، من إعداد الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي (باللغة العربية).
- إطار المفاهيم للمشروع التجريبي في وزارة التربية والتعليم العالي¹⁸ (باللغة الإنجليزية) - (بدون تاريخ).
- المشروع التجريبي في التعليم الدامج: التقرير السنوي¹⁹ للمرحلة بين آذار 2020 وشباط 2021 (باللغة الإنكليزية).

أُضيفت إلى هذه التقارير مجموعة من الوثائق التي قدمها الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي إلى الاستشاريين والتي تضمنت تقارير المراقبة والملخصات الإجرائية ونماذج التوثيق الأخرى وشبكات التقييم المستخدمة من قبل الإختصاصيين كافة.

يكشف إطار المفاهيم الخاص بالمشروع التجريبي في وزارة التربية والتعليم العالي، من ناحية، عن الحاجة الماسّة للتعليم الدامج كوسيلة لتنفيذ المادتين 59 و 60 من القانون رقم 220/2000، واللّتان تُنصّان على توفير فرص تعليم متساوية لجميع الأطفال أو البالغين ذوي الصعوبات التعليمية داخل الصفوف الإعتيادية وفي الصفوف الخاصة، إذا لَزِمَ الأمر، ومن ناحية أخرى، عن التحديات العديدة التي تقف عائق أمام تنفيذ هاتين المادتين، وهي قيود مرتبطة بالميزانية والبُنى التحتية، بالإضافة إلى شيوع النموذج الطبي لفهوم الإعاقة، أو تصوير الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم يعتمدون على الأعمال الخيرية والمساعدات.

إضافة الى ما ورد أعلاه، يناقش إطار المفاهيم الخاص بوزارة التربية والتعليم العالي الحاجة إلى تجديد المناهج التربوية الرسمية التي تُركّز بشكل مفرط على المعرفة الأكاديمية على حساب النمو الاجتماعي والعاطفي للمتعلم، ويدعو إلى اعتماد نظرة أكثر شمولية للتعليم، بما يتماشى مع نظرة المركز التربوي للبحوث والإنماء (CERD) الداعية الى اعتماد منهج متمحور على المتعلم ومبني على تعدّد المهارات في المنهج التربوي الوطني الجديد.

تتبنّى وزارة التربية والتعليم العالي تعريف التعليم الدامج كما ورد في منظمة اليونسكو (2005) بكليّ شِقِّهِ البُنْيوي

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

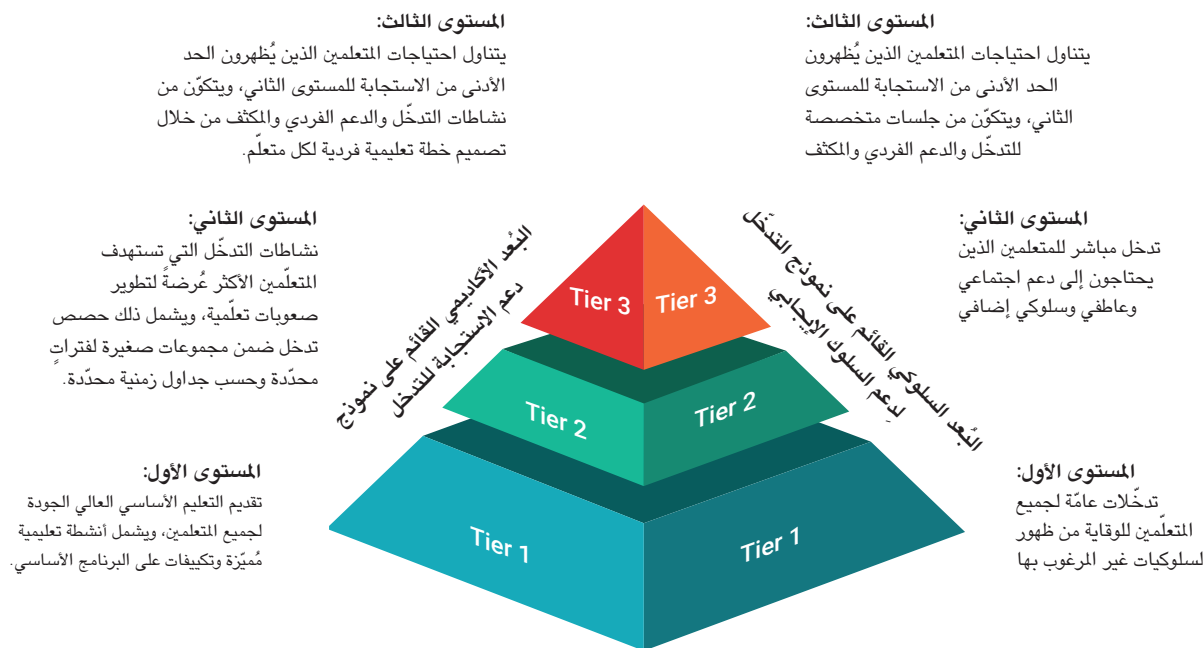
("التعليم الدامج هو عملية الاستجابة الى تنوّع احتياجات جميع المتعلّمين من خلال زيادة مشاركتهم في التعلّم" والوظيفي ("يتضمّن تغييرات وتعديلات في المحتوى والنهج والبُنى والاستراتيجيات، مع رؤية مشتركة تشمل جميع المتعلّمين من الفئة العمرية المناسبة ") (الرجاء مراجعة إطار المفاهيم، الفقرة 2.1)

إن تطبيق التعليم الدامج، كما وردَ في إطار المفاهيم لوزارة التربية والتعليم العالي، يُساهم في:

- تعزيز التعليم المتمحور حول الطفل.
- تحقيق نتائج أكاديمية وسلوكية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أفضل من التي يحصدونها في البيئات غير الدامجة.
- تحسّن في مستوى التعليم لجميع المتعلمين نتيجة معرفة المعلمين بقيم التعليم الدامج واستراتيجياته وتقنيات إدارة الصفوف.
- تطوير ثقافة الدمج في البيئة المدرسية ومحيطها التي تركز على المساواة في فرص التعلم والتعاون الجماعي، ممّا يُساهم في استدامة التعليم الدامج.
- خفض حالات التنمر التي تطلّ الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.
- خفض تكاليف خدمات الرعاية.

تقوم هذه الفوائد على رؤية وزارة التربية والتعليم العالي الهادفة الى تعزيز استقلالية المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية والاحتياجات الخاصة من خلال التعليم بهدف جعلهم أفراداً منتجين في المستقبل.

يعتمد التعليم الدامج في المشروع التجريبي على نظام الدعم المتعدد المستويات (MTSS). يتكوّن MTSS من 3 مستويات عبر بُعدين: البُعد الأكاديمي القائم على نموذج دعم الاستجابة للتدخل (RTI)، والبُعد السلوكي القائم على نموذج التدخل لدعم السلوك الإيجابي (PBIS) (الرجاء مراجعة الصورة رقم 1).



الصورة رقم 1
نظام الدعم المتعدد المستويات (المصدر: الإطار المفاهيمي لوزارة التربية والتعليم العالي)

17. MEHE, Concept Note

18. Concept Note

19. التقارير السنوية ليست تقارير عن العام الدراسي بل هي تقارير تشمل بيانات عن فترات محدّدة كما هو مبين في عناوين التقارير

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

بالنسبة للبُعد الأكاديمي، يتضمّن المستوى الأول تقديم تعليم أساسي عالي الجودة لجميع المتعلمين، ويشمل أنشطة تعليمية مُميّزة وتكيفات عليه . يتضمّن المستوى الثاني نشاطات التدخّل التي تستهدف المتعلّمين الأكثر عُرضةً لتطوير صعوبات تعلّمية، ويشمل ذلك حصص تدخل ضمن مجموعات صغيرة لفتراتٍ محدّدة وحسب جداول زمنية محدّدة. يتناول المستوى الثالث احتياجات المتعلمين الذين يُظهرون الحد الأدنى من الاستجابة للمستوى الثاني، ويتكوّن من نشاطات التدخّل والدعم الفردي والمكثّف من خلال تصميم خطة تعليمية فردية (IEP) لكل متعلم.

بالنسبة للبُعد السلوكي من نظام الدعم المتعدّد المستويات، فهو يوفّر عند المستوى الأول تدخّلات عامّة للوقاية من ظهور السلوكيات غير المرغوب بها، فيما يقدّم المستوى الثاني تدخلاً مباشراً للمتعلّمين الذين يحتاجون إلى دعم اجتماعي وعاطفي وسلوكي إضافي، ويوفر المستوى الثالث تدخلاً فردياً ومكثّفاً. ينطلق كِلا البعدان الأكاديمي والسلوكي في نموذج MTSS من منظور عام نحو منظور أكثر تحديداً واستهدافاً وتركيزاً.

٢.٢.١ وصف المشروع التجريبي للتعليم الدامج

تم اختيار ثلاثين مدرسة رسمية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي لينفذ فيها المشروع التجريبي للتعليم الدامج. أنشأت وزارة التربية والتعليم العالي وحدة التربية المختصة في الارشاد والتوجيه وتتكون من فريق خاص لِمُتابعة ومُراقبة ومواكبة جميع الأنشطة التي يتم تنفيذها في المدارس الثلاثين المختارة، إضافة الى توفير التوجيه والدعم لتلك المدارس. وقامت وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاقد رسمياً مع 30 مربّي مختص بدوام كامل على أساس مربّي مختص واحد في كلّ من المدارس الثلاثين، اضافةً الى فريق متعدد الاختصاصات (اختصاصي في العلاج النفسي واختصاصي في العلاج النفس حركي واختصاصي في علاج النطق واللغة) بدوام جزئي لزيارة كل مدرسة. وخصّصت الوزارة شبكة متنوعة من المختصّين والتربويين ومُقدّمي الخدمات والدعم لِضمان تنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج. يُلخّص الجدول رقم 2 مكوّنات المشروع المتعدّدة والجهات المسؤولة لتنفيذ كل مُكوّن.

الجدول رقم ٢ الجهات المسؤولة عن تنفيذ المكونات الرئيسية للتعليم الدامج في المدارس الرسمية (ملخص من: إطار عمل للمشروع التجريبي للتعليم الدامج، إطار مفاهيم لوزارة التربية والتعليم العالي)	
المُكوّن	الجهة المسؤولة عن التنفيذ
١ الحصول على التعليم	وزارة التربية والتعليم العالي، الارشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي، مديرو المدارس، المركز التربوي للبحوث والإنماء، وحدة التربية المختصة، الفريق المتعدد الاختصاصات، عامل اجتماعي ²⁰ ، المعلمون، منظمات غير حكومية.
٢ تنفيذ "نظام الدعم المتعدد المستويات"/ الشقّ الأكاديمي	المعلمون، الفريق المتعدد الاختصاصات، أولياء الأمور، مديرو المدارس، قسم الدعم التكنولوجي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الارشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي.
٣ تنفيذ "نظام الدعم المتعدد المستويات"/ الشقّ السلوكي	المعلمون، الفريق المتعدد الاختصاصات، أولياء الأمور، مشرفو المدارس، مديرو المدارس، قسم الدعم التكنولوجي.
٤ التعاون بين المدرسة والمجتمع	عامل اجتماعي، مدير المدرسة.
٥ التواصل والتعاون داخل المدرسة	المعلمون، الفريق المتعدد الاختصاصات، مديرو المدرسة، المنشقون، المتعلّمون.
٦ التدخل الاسري	المعلمون، أولياء الأمور، مديرو المدارس، الفريق المتعدد الإختصاصات.
٧ التطوير المهني	المركز التربوي للبحوث والإنماء (لتدريب المعلمين ومديرو المدارس)، وحدة التربية المختصة (لتدريب المرشدين المكلفين بمهمات في وحدة التربية المختصة والفريق المتعدد التخصصات).
٨ سياسات وإجراءات التعليم الدامج	وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بمشاركة وزارة الشؤون الاجتماعية
٩ التعليم الدامج في تدريب المعلمين	المركز التربوي للبحوث والإنماء وكلية التربية في الجامعة اللبنانية.

20. إن العامل الإجتماعي غير متوفّر في المدارس، إنما العامل الإجتماعي المرتبط بوحدة التربية المختصة يوفّر الدعم الى المدارس.

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

٢.٢.٢ إجراءات تنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج

أنّ التقرير الذي تناول تقدّم المشروع التجريبي للتعليم الدامج للمرحلة 2018-2019 قد سلّط الضوء على إجراءات تنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج والتي تتكوّن من التالي:

- تقديم سلسلة من ورش العمل التدريبية حول منهجية التعليم الدامج، ونظام الدعم المتعدد المستويات، والتعليم المتمايز، وإجراءات الإحالة والكشف للمربّين المختصّين والمرشدين المكلفين بمهمات في التربية المختصة ومُنسّقِي المواد وأعضاء الفريق المتعدّد الإختصاصات.
- تقديم ورش عمل تدريبية حول منهجية التعليم الدامج، ونظام الدعم المتعدد المستويات، والتعليم المتمايز لمديري المدارس. والهدف من هذا التدريب هو توحيد اللغة المستخدمة من قبل جميع الجهات المسؤولة عن تنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج.
- تقديم جلسات توعية للمعلمين وأولياء أمور المتعلمين في صفوف الروضة، والحلقتين الأولى والثانية، والهدف من هذه الجلسات هو تعريف مفهوم التعليم الدامج، وتأثيره الإيجابي على المتعلمين، وعلى البيئة المدرسية وعلى المجتمع عُموماً، إضافة الى التعرّف الى فريق العمل المُشارك في المشروع التجريبي للتعليم الدامج.
- تطوير المركز التربوي للبحوث والإنماء لمواد الدعم (أدوات المراقبة، نماذج التوثيق، نموذج خطة التدخل، شبكات المراقبة، نماذج التقييم، إلخ).
- تطوير الإجراءات التشغيلية (SOPs) التي تحدّد الواجبات والمسؤوليات لجميع أعضاء فريق العمل بهدف ضمان التنسيق عبر الاختصاصات المختلفة.
- تطوير إجراءات الإحالة من قبل وحدة التربية المختصة، بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية التي ستقدم خدمات التدخل العلاجية وأو المعدات اللازمة (الإمدادات التقنية، الأجهزة المُساعدة، التدريب المتخصص).
- توفير الدعم التقني من قبل المربّين المختصّين لمعلّمي المستوى الأول في نموذج نظام الدعم المتعدد المستويات ويشمل ذلك مُمارسات التعليم المتمايز وإجراء التكييفات اللازمة على المواد التعليمية.

أما التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي الذي يُغطي الفترة بين آذار 2020 وشباط 2021 فهو تقرير شامل يوثّق الأنشطة المنفّذة في فترة استثنائيّة وصعبة بسبب القيود التي فرضها انتشار جائحة كورونا في لبنان. على الرغم من التحديات والعقبات (إغلاق المدرسة، وزيادة المخاطر الصحية، والتحول المفاجئ إلى التدريس عن بعد، والوضع الاقتصادي المتردي، وما إلى ذلك)، تمكنت وزارة التربية والتعليم العالي، بالتعاون مع منظمة اليونيسف، من المحافظة على الحماس تجاه مشروع التعليم الدامج وتحفيزه والعمل على ألا يبقى أي متعلم من ذوي الصعوبات التعليميّة والاحتياجات الخاصة دون دعم أو خدمات وذلك عبر المدارس الثلاثين التي شملتها خطة الوزارة التجريبية للتعليم الدامج.

٢.٢.٣ وحدة التربية المختصة في الارشاد والتوجيه التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي

أنشأت وزارة التربية والتعليم العالي وحدة التربية المختصة في الارشاد والتوجيه لتوفير التوجيه اللازم ومراقبة ومتابعة المشروع التجريبي للتعليم الدامج (راجع الصورة رقم 2 - ملخّص عن مسؤوليات وحدة التربية المختصة الرئيسية). تضم هذه الوحدة المنسق العام لوحدة التربية المختصة، والمستشار الرئيسي في التعليم الدامج، والمسؤول عن التربية المختصة، والعامل الاجتماعي للتعليم الدامج، وتسعة مرشدين مكلفين بمهمات في وحدة التربية المختصة، على أن يُشكّل خمسةٌ منهم نقاط الارتكاز في المُحافظات الخمس اللبنانية (جبل لبنان، بيروت، الجنوب/النبطية، الشمال، والبقاع/بعلبك/الهرمل).

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية



الصورة رقم 2
المسؤوليات الرئيسية لوحدة التربية المختصة
(مقتبس من: MEHE-DOPS تقرير التطور السنوي 2020-2021، ص. 6)

من منتصف آذار 2020، تم تطوير خطة عمل إجرائية من قبل وحدة التربية المختصة لدعم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية داخل المدارس الدامجة. يلخص الجدول رقم 3 أنشطة وحدة التربية المختصة المنفّذة بين آذار 2020 وشباط 2021.

الجدول رقم ٣
ملخص أنشطة وحدة التربية المختصة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج خلال الفترة الممتدة بين آذار 2020 وشباط 2021

النشاط	المستفيدون	المسهّل	الوسيلة	ملاحظات
جلسات توعية حول التعامل مع أزمة كورونا الناشئة في سياق التعليم الدامج	أولياء الأمور والمتعلمين والمعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	المربيّات المختصّات وفريق الإختصاصيين المعالجين	بدأت الجلسات بالحضور الفعلي ثم تحولت الى الحضور عن بعد، بالإضافة إلى توفير أشرطة الفيديو الداعمة	المستفيدين امتنان كبير للدعم الذي قدمه فريق التعليم الدامج من موارد وتقنيات واستراتيجيات، مع نتائج أكثر إيجابية للحضور الفعلي مقارنة بالحضور عن بُعد.
بناء القدرات في المجالات التي لم يتم تغطيتها في التدريب السابق	٣٠ مربية مختصة، ٢٨ اختصاصي في علاج النفس، ٢١ اختصاصي في علاج النطق واللغة، ٢٩ اختصاصي في العلاج النفس - حركي و ٩ مرشدات مكلفات بمهام في وحدة التربية المختصة.	خبراء من جامعة القديس يوسف وخبير في الكشف والتقييم	عن بعد عبر استخدام Microsoft TEAMS	قيّم أكثر من ٥٠٪ من المشاركين التدريب بأنه كان مفيد للغاية خاصة فيما يتعلق بتطبيق تقنية "telepractice"

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

النشاط	المستفيدون	المسهّل	الوسيلة	ملاحظات
خطة عمل إجرائية للأنشطة والتدخلات بسبب إغلاق المدارس	٣٠ مدرسة دامجة (المتعلمين في الحلقات ١ و ٢ و ٣ من مرحلة التعليم الأساسي، أولياء الأمور، المعلمون ومديرو المدارس).	الفريق المتعدد الإختصاصات	عبر الإنترنت (استخدام الفيديو والتطبيقات الصوتية وتطبيقات Microsoft TEAMS و البريد WhatsApp الإلكتروني والنشرات الورقية، إلخ.) بشكل فردي و/أو جماعي.	مستوى جيد من التواصل والتعاون بين وحدة التربية المختصة (مركزياً وفي المدرسة) والمستفيدين (المديرو والمعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين)
تطوير وإكمال عملية تعيين الكوادر المختصة في كل من المدارس الثلاثين	المدارس الدامجة	وحدة التربية المختصة	عبر الاختبار الخطي والمقابلة.	تم تعيين ٩ اختصاصيين في علاج النطق واللغة و اختصاصيّن في العلاج الانشغالي.
مراقبة وتقييم وتوثيق تنفيذ تدخل التعلم عن بعد	مديرو المدارس، المعلمون، أولياء الأمور، المتعلمون (حلقات ١، ٢، ٣ من مرحلة التعليم الأساسي)	١١٥ إختصاصي على مستوى المدرسة (مربيّين مختصّين وأعضاء فريق الإختصاصيين المعالجين)، ووحدة التربية المختصة على المستوى المركزي.	تقديم سجل أسبوعي للأنشطة المنجّزة، ترقيم البيانات لتحليل الحالة (الإختصاصيون المعالجون). التوثيق الكمي والنوعي (المرشدون المكلفون بمهام في وحدة التربية المختصة)	كانت تعليقات مديري المدارس على عملية ترقيم البيانات لتحليل الحالة (الإختصاصيون المعالجون). التوثيق الكمي والنوعي (المرشدون المكلفون بمهام في وحدة التربية المختصة)
إدارة ودعم المشروع التجريبي للتعليم الدامج	أولياء الأمور والمعلمون وجميع المتعلمين في جميع المدارس الدامجة	على مستوى المدرسة: مديرو المدارس بالتنسيق مع وحدة التربية المختصة	التنسيق والمراقبة والتنظيم الإداري اللوجستي والمتابعة	- تمكين المبادرات المرنة والإبداعية للمديرين للوصول إلى أكبر عدد ممكن من المتعلمين. - كانت ملاحظات أولياء الأمور إيجابية بشكل عام على الرغم من الصعوبات.
بناء القدرات في المجالات التي لم يتم تغطيتها في التدريب السابق	٣٠ مربية مختصة، ٢٨ اختصاصي في علاج النفس، ٢١ اختصاصي في علاج النطق واللغة، ٢٩ اختصاصي في العلاج النفس - حركي و ٩ مرشدات مكلفات بمهام في وحدة التربية المختصة.	وحدة التربية المختصة	الدعم الفني للإختصاصيّن للتقييم الأولي للمتعلمين، والاستشارة الأسرية، وتنسيق المتعلمين وإحالتهم. الدعم الإداري للمرشدين المكلفين بمهام في وحدة التربية المختصة -تنسيق مع مديري المدارس	أدى التنسيق بين جميع الجهات المعنية إلى ضمان استمرار تقديم الخدمات في جميع المدارس الدامجة، دون انقطاع على الرغم من العقوبات، لا سيما التحديات المتعلقة بتنفيذ عملية التعلم عن بعد.

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

النشاط	المستفيدون	المسهّل	الوسيلة	ملاحظات
		الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي، قسم التعليم الابتدائي، المديرية العامة للتربية	سرعة اتخاذ القرار ودعم المبادرات للاستراتيجيات بما يتماشى مع رؤية عدم أي طفل من التعليم.	استمرار تقديم الخدمات في جميع المدارس الدامجة، دون انقطاع على الرغم من العقبات، لا سيما التحديات المتعلقة بتنفيذ عملية التعلم عن بعد.
		الدعم الخارجي	- توفير المستلزمات والأجهزة والمواد الفنية والتعليمية - التقييم والمتابعة	استمرار تقديم الخدمات في جميع المدارس الدامجة، دون انقطاع على الرغم من العقبات، لا سيما التحديات المتعلقة بتنفيذ عملية التعلم عن بعد.
توثيق وتطوير السياسات	المعلمون وجميع المتعلمين في القطاع العام وأولياء أمورهم	الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي، (وبشكل أكثر تحديداً وحدة التربية المختصة) بالشراكة مع منظمة اليونيسف. جامعة هاكايزان، مستشار	- التقرير النوعي السنوي الذي أعدته وزارة التربية والتعليم العالي/ وحدة التربية المختصة (الرجاء مراجعة الجدول 4) - تقرير دراسة حالة عن 6 مدارس دامجة، كأداة تقييم أساسية وتوثيق للمشروع التجريبي في التعليم الدامج في المدارس الرسمية في لبنان.	---

يحدّد التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي 2020-2021 المسؤوليات المُستحدّثة لوحدة التربية المختصة تحت إشراف الإرشاد والتوجيه في ضوء التغييرات التي فُرِضَت على النظام التعليمي بسبب انتشار جائحة كورونا في لبنان. ولقد عملت وحدة التربية المختصة على تأمين التنسيق بين الفريق المتعدد الاختصاصات والمرشدين المكلفين بمهام في وحدة التربية المختصة في المدارس بما يتماشى مع التدابير الاستثنائية التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم العالي. يمكن تصنيف مسؤوليات وحدة التربية المختصة ضمن نوعين من الخدمات: الدعم والتوثيق (الرجاء مراجعة الجدول رقم 4).

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

الدعم	التوثيق
لقاءات مع الإختصاصيين لدعمهم في توفير التعلم عن بعد (مراجعة محتوى الأنشطة وفعاليتها ومدتها وطرق التعليم والتدخّل والأدوات المستخدمة والالتزام بأهداف البرامج التعليمية الفردية للمتعلمين)	التوثيق الشهري والسنوي لكل من البيانات الكمية (عدد المتعلمين المسجلين في برنامج التعليم الدامج، وأنواع التدخلات المتخصصة، واجتماعات الفريق، والأنشطة، وما إلى ذلك) والبيانات النوعية (نتائج التدخلات، تدوين النجاحات التي يمكن البناء عليها لتحسين وتطوير التدخل عن بعد، كما وذكر التحديات ووضع الخطة المستقبلية)
إرشادات لأولياء الأمور حول كيفية استخدام الموارد التعليمية عبر الإنترنت	جمع البيانات المستخرجة من الزيارات الافتراضية الشهرية إلى المدارس التي يشملها برنامج التعليم الدامج.
التنسيق المستمر مع مديري المدارس	مراجعة وتقييم التقارير الفصلية التي يسلّمها المربّون المختصون والاختصاصيون المعالجون.
مراجعة البروتوكولات لتأمين الدعم الإضافي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أثناء التعلم عن بعد.	ترقيم البيانات من أجل متابعة أسرع وأكثر فعالية لتطور المشروع التجريبي للتعليم الدامج.

٢.٢.٤ المرشدون المكلفون بمهمّات في وحدة التربية المختصة

إن معرفة المرشدين المكلفين بمهام في وحدة التربية المختصة بتفاصيل النظام العام تُمكنهم من توجيه الإختصاصيين المعالجين في المدارس وتسهيل الإجراءات النظامية. يُحدّد التقرير السنوي للإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2018-2019 (الصفحة 9) دور المرشدين على أن يشمل المهام التالية:

- توجيه تدخلات فريق الإختصاصيين نحو العمل ضمن المجموعات ومعالجة القضايا السلوكية.
- تنفيذ دورات توعية لموظفي المدرسة وأولياء الأمور.
- دعم الفريق المتعدد الإختصاصات خلال الاجتماعات مع أولياء الأمور.
- متابعة عملية إحالة المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية إلى المنظمات غير الحكومية المتعاونة مع وحدة التربية المختصة لتقديم الأجهزة والخدمات.
- توفير الإرشاد والدعم حول كيفية التعامل مع كل متعلم وتشجيع استخدام غرفة الموارد في عملية التعلم.
- التنسيق المستمر مع مديري المدارس لتحفيز مشاركتهم في مشروع التعليم الدامج.
- الإشراف على أداء الفريق المتعدد الإختصاصات ودعمه.

٢.٢.٥ المتعلمون المستهدفون

يوضّح الجدول رقم 5 عدد المتعلمين المستهدفين حسب الجنس ونوع الصعوبة في المدارس الثلاثين للمشروع التجريبي للتعليم الدامج خلال فترة عامين متتاليين منذ بدء هذا المشروع.

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

الجدول رقم ٥

عدد المتعلمين المستهدفين في جميع الحلقات التعليمية في 30 مدرسة رسمية حسب الجنس ونوع الصعوبة (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019، وزارة التربية والتعليم العالي، الجدول الشامل، الصفحة 16، والتقارير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي، 2020-2021، الملحق 3، ص 45)

نوع الصعوبة	2018-2019			2019-2020		
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع
سمعية	1	4	5	3	6	9
بصرية	3	7	10	4	9	13
حركية	12	9	21	8	10	18
فكرية	45	33	78	36	31	67
صعوبات تعلمية	485	402	887	675	481	1156
اضطرابات سلوكية	112	34	146	177	95	272
اضطراب طيف التوحد	---	---	---	10	2	12
المجموع	658	489	1147	913	634	1547

تُعدّ الزيادة في إجمالي عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلمية على مدار العامين مؤشرًا جيدًا يظهر أن أولياء الأمور والمجتمع المحيط أصبحوا أكثر تقبلاً لفهوم التعليم الدامج، وهم الآن أكثر استعدادًا لعدم تسجيل أطفالهم في مراكز التعليم المتخصصة. إضافة الى ذلك، تشير الزيادة الى: (1) تحسن في قدرة المعلمين على تحديد صعوبات التعلم في صفوفهم وإحالتها إلى الاختصاصيين لمزيد من التقييم، و (2) تحسين جودة الدعم المُقدّم من قِبَل المُربّين المختصّين والاختصاصيين في المستوى الأول من نظام الدعم المتعدد المستويات (التعليم الأساسي) ممّا يُساعد على كشف الصعوبات التعلمية في المراحل المبكرة. هذا وعلى الصعيد العام، قد تعود هذه الزيادة الى اضطراب العديد من الأسر اللبنانية إلى نقل أولادها ذوي الصعوبات التعلمية من المدارس الخاصة إلى المدارس الرسمية بسبب الأعباء المالية الناتجة عن الأزمة الاقتصادية التي يمر بها لبنان.

إن الأرقام الواردة لكل فئة من فئات الصعوبات في الجدول رقم 5 متجانسة مع إحصاءات المركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة لعام 2017-2018 (وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2019)²¹، حيث تحصد صعوبات التعلم أعلى نسبة مئوية من بين جميع أنواع الصعوبات الشائعة بين المتعلّمين، مقارنةً بالصمّ والمكفوفين وضعاف البصر وهي تُشكّل أدنى النّسب. في تقرير وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، تُشكّل الصعوبات التعليمية 77٪ و 74.7٪ من فئات الصعوبات للفترتين 2018-2019 و2019-2020 على التوالي في المدارس الدّامجة الثلاثين، في حين أن الصعوبات السمعية والبصرية مجتمعةً لا تمثّل سوى 1.3٪ و 1.4٪. من إجمالي توزيع الصعوبات لعامي 2018-2019 و2019-2020 على التوالي.

يكشف توزيع الصعوبات حسب الجنس عن أرقام أعلى للذكور مقارنةً بالإناث في فئة الصعوبات التعليمية، وهي نتيجة تتلائم مع أرقام المتعلمين في الفئة العمرية من 6 إلى 21 عامًا الواردة من مكتب برامج التربية المختصة في وزارة التربية في الولايات المتحدة (2020)²².

21. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). Digest of Education Statistics, 2018 (NCES 2020-009), Table 204.30. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>

22. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database (2020). Retrieved from: <https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/index.html#bcc>.

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

يلاحظ من قراءة الجدول رقم 5 أن هناك بعض الغموض فيما يتعلق بالمصطلحات المستخدمة لتصنيف الصعوبات إذ أنه لا يوجد تحديد لِمَا يُشير اليه مصطلح "الاضطرابات السلوكية"، كما أنه لا يوجد أي مؤشر لوجود اضطراب افراط في الحركة ونقص الانتباه (ADHD)، علمًا أنه أحد أكثر اضطرابات الطفولة شيوعاً. ولقد بيّن "غصوب وآخرون" (Ghossoub et al., 2017) في دراستهم حول انتشار اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه بين 510 مراهقًا من سُكّان مدينة بيروت أن هناك 10.20 ٪ من المراهقين تم تشخيصهم باضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه مع اضطرابات مُرافقة مثل الصعوبات الأكاديمية وسلوك التنمّر. كذلك بيّن "ريشا وآخرون" (Richa et al., 2014) في دراسة تقديرية لمدى انتشار اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه في طُلّاب المدارس اللبنانية التي تتراوح أعمارهم بين 6 و 10 سنوات أن معدل انتشار هذا الإضطراب يبلغ 3.2٪ بينما يبلغ معدل الانتشار العالمي 5.29٪. وبالنظر إلى الجدول أعلاه، قد يتساءل المراقب عمّا إذا كان اضطراب افراط الحركة ونقص الانتباه مُدرجًا ضمن فئة "الاضطرابات السلوكية"، مما قد يفسّر تضخّم الرقم (146) وهو يشكّل ثاني أعلى فئة بعد فئة صعوبات التعلم للعام 2018-2019، والرقم 272 وهو أيضاً يشكّل ثاني أعلى فئة بعد فئة صعوبات التعلم للعام 2019-2020²³. قد تُفسّر هذه الأرقام الكبيرة بأنه لم يتم تشخيص هؤلاء المتعلمين بشكل رسمي باضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه بسبب عجز الوالدين عن تحمّل تكاليف التشخيص العيادي.

كذلك يلاحظ في الجدول رقم 5 غموض آخر في استخدام مصطلح "الصعوبات التعلمية". على سبيل المثال، في البيانات الواردة من المركز الوطني لإحصاءات التعليم التابع لـوزارة التربية الأمريكية (2019)، هناك استخدام لمصطلح "الصعوبات التعلمية المحدّدة" والتي تشمل الصعوبات في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. إن مصطلح "الصعوبات التعلمية" شامل ويحتاج إلى مزيد من التحديد. إضافة الى ذلك، وبسبب الارتباط الوثيق بين اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه والصعوبات التعلمية المحدّدة، قد يعني عدم وجود فئة ADHD في الجدول رقم 5 أنه قد تم دمج ADHD في فئة الصعوبات التعلمية.

في العقود الماضية، لوحظت زيادة كبيرة في انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD)، حيث تراوحت الأرقام من 31.3 / في آيسلندا، إلى 17.4 / 1000 في السويد، 15.5 / 1000 في إسبانيا، 15.3 / 1000 في لبنان، و 11.4 / 1000 في قطر (Chiarotti & Venerosi, 2020)، بمتوسط تقدير عالمي يبلغ 1 من كل 160 طفلًا (منظمة الصحة العالمية، 2019)²⁴. هذا وبالعودة الى الجدول رقم 5، يلاحظ عدم وجود فئة لاضطراب طيف التوحد ضمن الصعوبات التعليمية المُدرّجة في المدارس الثلاثين التي تتبّع المشروع التجريبي للتعليم الدامج للعام 2018-2019، بينما يتبيّن في إحصاءات تقرير وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2020-2021 أن المتعلمين من فئة اضطراب طيف التوحد يشكّلون ما يقارب 1٪ من جميع المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. هذا، وتجدر الإشارة إلى أنه لم تبدأ هذه المدارس في تسجيل المتعلمين من فئة اضطراب طيف التوحد قبل العام الدراسي 2019-2020.

23. تفيد مديرية الإرشاد والتوجيه التابعة لـوزارة التربية والتعليم العالي ان المتعلمين ذوي اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه هم ضمن فئة "الاضطرابات السلوكية"، وأن هذا الإضطراب قد تمّ إدراجه ضمن فئات الصعوبات التعليمية التي تستهدفها المدارس الست في دراسة الحالة هذه (الرجاء مراجعة الجداول 23 و25).

24. World Health Organization (WHO) (7 November 2019). Autism Spectrum Disorders. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

في حين أنه من المستحسن التقيّد بالأرقام التي نشرها الارشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي في سياق المشروع التجريبي للتعليم الدامج، لا بد من إلقاء الضوء على مَصادر أخرى تُوثّق خُبرات التعليم الدامج في لبنان مثل المعلومات الواردة في النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء (CERD) للعامين 2018-2019 و2019-2020 (الرجاء مراجعة الجدول رقم 6 لبيانات الالتحاق بالمدارس للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في العامين 2018-2019 و2019-2020، وفقاً للنشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء).

الجدول رقم ٦

عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية حسب نوع الصعوبة في المدارس الرسمية اللبنانية لجميع المراحل التعليمية في 2018-2019 و 2019-2020 (المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء (2019)، النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2018-2019، ص 31، والمركز التربوي للبحوث والإنماء (2020)، النشرة الإحصائية للعام الدراسي 2019-2020، ص 31).

2018-2019	2019-2020
عدد المتعلمين	عدد المتعلمين
23	28
15	25
42	45
51	60
488	763
8	7
57	133
26	20
15	30
725	1111



٢. المشروع التجريبي للتعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية

إن تفحصّ الأرقام الواردة في الجداول رقم 5 و 6 يؤدّي الى الإستنتاجات والإقتراحات التالية:

- في كلي مصدري البيانات، لوحظت زيادة في أرقام الالتحاق للمتعلمين ذوي الإعاقات والصعوبات التعليمية في المدارس العامة من 2018 إلى 2020.
- في كلي مصدري البيانات، أسفرت فئة الصعوبات التعليمية عن أعلى أرقام الالتحاق.

• في كلي مصدري البيانات، أسفرت فئة ASD عن أرقام إلتحاق منخفضة للغاية، وعِلماً بأن متوسط التقدير العالمي لاضطراب طيف التوحد هو 1 من كل 160 طفلاً (منظمة الصحة العالمية، 2019)، من الجدير التساؤل عن سبب هذه الأرقام المنخفضة لـ ASD في المدارس الرسمية اللبنانية. هذا ولقد أظهرت دراسة أُجريت في دُور الحضانة في بيروت وجبل لبنان انتشاراً لاضطراب طيف التوحد بنسبة 1 من بين كل 66 طفل، وهو رقم يتلائم مع الإحصاءات الأمريكية (Chaaya et al., 2016). إضافة الى ذلك، تكشف إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء لعامي 2019 و2020 أن أرقام إلتحاق المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد في القطاع الخاص وعبر كل المراحل التعليمية (من مرحلة الروضات حتى مرحلة التعليم الثانوي) هي 355 و 409 على التوالي. لذا يجدر استكشاف سبب عدم تمثيل فئة اضطراب طيف التوحد في المدارس الرسمية: هل المدارس الرسمية مهيأة لتلبية احتياجات المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد؟ هل يوجد نظام تشخيص دقيق للتمييز بينهم و بين المتعلمين ذوي الإعاقة الذهنية؟

• تتضمّن بيانات المركز التربوي للبحوث والإنماء فئة "صعوبات في النطق" وهي فئة مهمة يجب تناولها ضمن المشروع التجريبي للتعليم الدامج كفئة مستقلة من الصعوبات التعليمية.

• تتضمّن بيانات المركز التربوي للبحوث والإنماء فئة "الاحتياجات الخاصة" وهي الفئة التي أسفرت عن أعلى أرقام التحاق بعد فئة الصعوبات التعليمية في كلي العامين 2018-2019 و2019-2020. إن ما تُشير إليه عبارة "احتياجات خاصة" غير واضح وإدراج هذه الفئة في قائمة الصعوبات التعليمية قد يحتاج الى المزيد من التحديد.

• تتضمّن بيانات المركز التربوي للبحوث والإنماء فئة "الموهوبين" في حين أن هذه الفئة غائبة تماماً عن بيانات وزارة التربية والتعليم العالي. على حدّ علمنا، لا يحتوي المشروع التجريبي للتعليم الدامج أي معلومات تتعلق بالموهبة. هذا وإن الأبحاث المتعلقة بالتعليم الدامج تتناول موضوع المتعلمين الموهوبين ببعض الغموض رغم توضيح "نينكوف" (Ninkov, 2020) أن مبادئ التعليم الدامج المبنية على المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل²⁵ والتي تنصّ على توفير جميع الموارد اللازمة لتلبية احتياجات الأطفال التعليمية تنطبق أيضاً على المتعلمين الموهوبين.

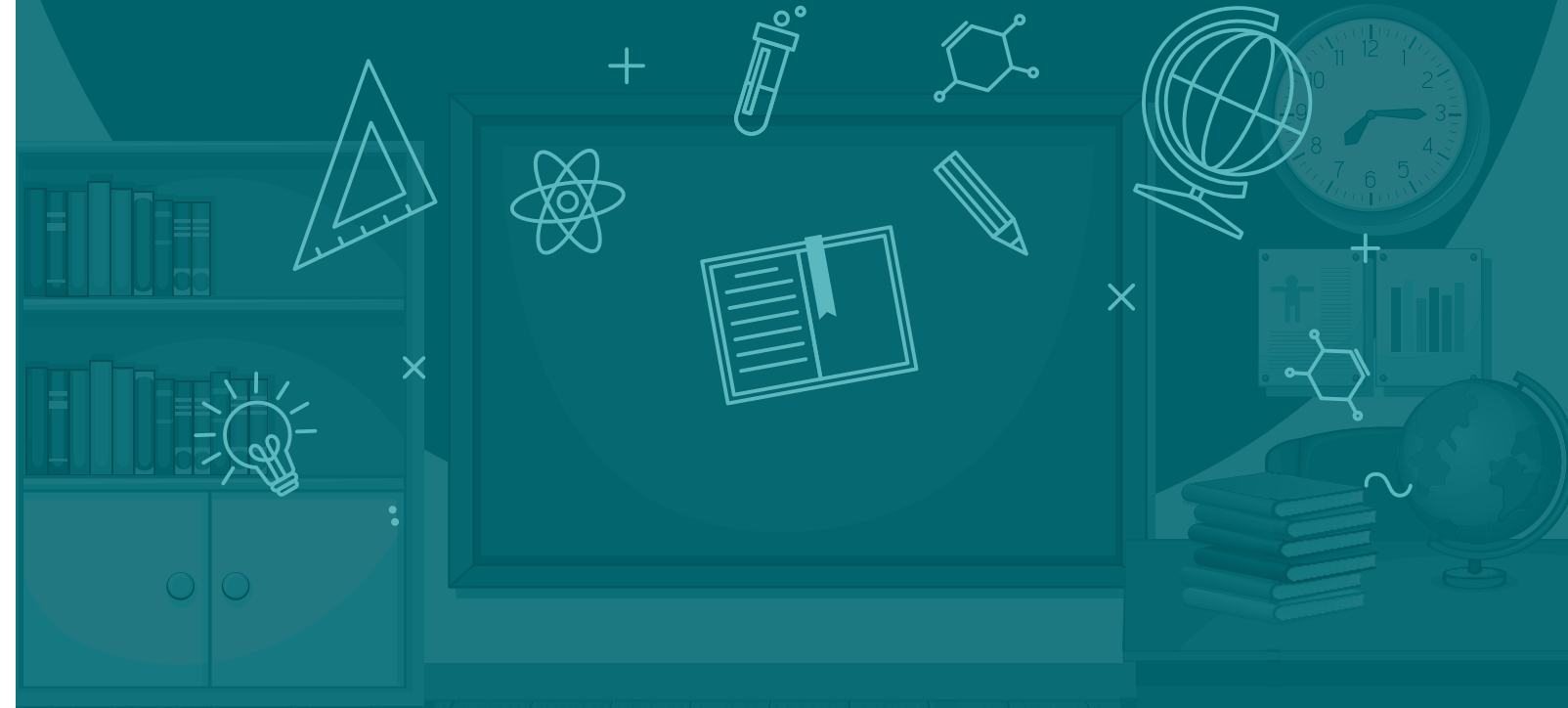
• تتضمّن بيانات وزارة التربية والتعليم العالي فئة "الصعوبات السلوكية" وهي غير مُدرّجة في بيانات المركز التربوي للبحوث والإنماء. على غرار ما تمّ مناقشته في إطار فئة "الاحتياجات الخاصة"، فهذه فئة تحتاج إلى المزيد من التوضيح، لا سيما أنها أسفرت عن أعلى أرقام التحاق بين المتعلمين بعد فئة الصعوبات التعليمية.

تستلزم مثل هذه التباينات والاختلافات في آلية التصنيف من مصدرين رسميين تنسيقاً أكبر بين المصدرين، ونظراً لقلة الأبحاث المستقلة في مجال إحصاءات الإعاقة في لبنان، هناك حاجة ماسة الى المزيد من التقارب بين مختلف القنوات الرسمية المعنية بالإعاقة، وذلك بهدف توحيد وتعزيز الجهود لمصلحة مشروع التعليم الدامج في المدارس الرسمية في لبنان.

25. Convention on the Rights of the Child (CRC) (1989). Retrieved from: <https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/crc.pdf>

٣.

دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج



٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

يشمل هذا التقرير دراسة حالة للكشف عن المواقف والتصورات لمفهوم التعليم الدامج وتطبيقه في ستّ مدارس تم اختيارها من بين ثلاثين مدرسة رسمية ضمن المشروع التجريبي للتعليم الدامج.

٣.١ نبذة عامة

أُجريت دراسة الحالة هذه حول المشروع التجريبي للتعليم الدامج في 30 مدرسة رسمية لبنانية وسط أصعب الظروف، منها ما هو ناتج عن الضغوطات الناجمة عن جائحة كورونا التي اجتاحت لبنان منذ أوائل عام 2020، ومنها ما هو متعلق بشعور اليأس السائد لدى اللبنانيين بسبب التحديات السياسية والأمنية والاقتصادية والإجتماعية الشديدة. تم توقيع اتفاقية بين جامعة "هايكازيان" ووزارة التربية والتعليم العالي (MEHE) بدعم من منظمة اليونيسف في 19 فبراير 2020، لتنفيذ مهمة استشارية متعلقة بالمشروع التجريبي للتعليم الدامج في لبنان. تتألف المهمة الاستشارية من (1) إجراء تحليل أساسي للمشروع التجريبي للتعليم الدامج، (2) توثيق إجراءات برنامج التعليم الدامج، و(3) تجميع تقارير عن الخبرات الناجحة إضافة إلى إلقاء الضوء على أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الرسمية.

وفقاً للجدول الزمني الأولي للمهمة الاستشارية، كان من المقرر أن تبدأ الزيارات الميدانية إلى المدارس الثلاثين التي يشملها المشروع التجريبي للتعليم الدامج في شباط 2020. أنما نظراً للظروف الأمنية التي فرضتها مظاهرات تشرين الأول 2019 الشعبية، توقف المتعلمون عن الذهاب إلى المدارس، بالإضافة إلى ذلك، أدى تفشي وباء كورونا في لبنان إلى تطبيق إجراءات الإغلاق الصارمة وإغلاق المدارس لمدة أشهر. في ضوء هذه الظروف، لم يتمكن المستشارون من تنفيذ المرحلة الأولى من مهمتهم (إجراء التحليل الأساسي) التي اعتمدت على الزيارات المدرسية الميدانية، والمقابلات الفردية مع جميع المعنيين، مما استدعى إعادة تقييم الخطة الأساسية للمهمة وصياغة تصميم بديل، وهو تحويل المهمة الأصلية إلى دراسة حالة عبر استخدام عينة تمثيلية مؤلفة من ستّ مدارس بدلاً من القيام بمسح واسع النطاق للمدارس الثلاثين التي يستهدفها المشروع التجريبي للتعليم الدامج.

٣.٢ المنهجية والإجراءات

اتفق ممثلو وزارة التربية والتعليم العالي ومنظمة اليونيسف والمستشارون على إجراء دراسة حالة حول المشروع التجريبي للتعليم الدامج بناءً على:

- اختيار ستّ مدارس لتمثيل المدارس الثلاثين التي يشملها المشروع التجريبي للتعليم الدامج.
- استبدال المقابلات وجهاً لوجه مع المعلمين ومديري المدارس وغيرهم من المعنيين بإستمارات مُرسلة عبر البريد الإلكتروني.
- استبدال الزيارات الميدانية للمدارس بحضور جلسات التدريس والتدخل المختص عن بُعد.
- تنظيم سلسلة من "مجموعات تركيز" مع المتعلمين وأولياء أمورهم عبر تطبيق Zoom
- تخصيص قسم في الإستمارات لإستقصاء آراء المعنيين حول التدريس والتدخل المختص عن بُعد.
- تنظيم "مجموعات تركيز" مع ممثلين من المنظمات غير الحكومية التي شاركت وساهمت في إعداد المشروع التجريبي للتعليم الدامج (الرجاء مراجعة الجدول رقم 32 لللائحة المنظمات المُشاركة).

٣.٢.١ معايير اختيار المدارس

تألفت العينة في دراسة الحالة من ستّ مدارس تم اختيارها من بين المدارس الثلاثين التي يستهدفها المشروع التجريبي للتعليم الدامج، وفقاً للمعايير التسعة التالية:

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

١. تمثيل جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية:

يجب أن تتكوّن العينة من مدارس يمثل رؤاها جميع الطبقات الاجتماعية المتحققة بالمدارس الرسمية في لبنان، وذلك لِضبط متغيّر الدعم المنزلي والموارد التي تقدمها بعض الأسر لأولادها.

٢. المساواة بين الجنسين في توزيع المتعلمين:

يجب أن تتكوّن العينة من مدارس مختلطة من أجل تحييد عامل الجنس. هذا وبما أنه لم يرد في التقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي أيّ إحصاءات متعلّقة بتوزيع المتعلّمين في المدارس الثلاثين التابعة للمشروع حسب الجنس، لذلك تمّ الاستعانة ببيانات من جميع المدارس اللبنانية تبين أنّ التوزيع حسب الجنس بين المتعلمين والمتعلّما متوازن بشكل عام. يُظهر مسح القوى العاملة والظروف المعيشية الأسرية لعام 2018-2019 (الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020)²⁶ أن معدلات الالتحاق الإجمالية في جميع المدارس (الرسمية والخاصة) في لبنان أعلى بقليل للإناث منها للذكور في جميع المراحل التعليمية (الرجاء مراجعة الجدول رقم 7)، ويُلاحظ وجود فروقات طفيفة بين المتعلمين والمتعلمات عند مقارنة معدّلات الالتحاق في القطاعين العام والخاص (الرجاء مراجعة الجدول رقم 8).

الجدول رقم ٧

معدلات الالتحاق بالمدارس للمتعلمين حسب الجنس والمرحلة التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.1 ، ص 35)

الصعوبة	الفئة العمرية (بالسنوات)	ذكور	إناث
روضات	3 to 4	61.2	61.7
إبتدائي	5 to 9	92.4	92.9
متوسّط	10 to 14	90.7	94.1
ثانوي	15 to 19	65.9	77.1
جامعي	20 to 24	31.5	38.8

الجدول رقم ٨

مقارنة معدلات الالتحاق بالمدارس حسب الجنس بين القطاعين العام والخاص في جميع المراحل التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.7، ص 45)

الجنس (جميع المراحل التعليمية) روضات	القطاع العام	القطاع الخاص
الذكور	44.0	49.9
الإناث	49.1	45.8

أمّا بالنسبة للتوزيع الجنسي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الثلاثين التي يستهدفها المشروع التجريبي للتعليم الدامج، يقدم تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لـوزارة التربية والتعليم العالي التوزيع التالي (الرجاء مراجعة الجدول رقم 9).

26. Central Administration of Statistics (CAS), International Labor Organization (ILO, & European Union (EU) (2020). Labour Force and Household Living Conditions Survey 2018-2019, Beirut, Lebanon. Retrieved from: http://www.cas.gov.lb/images/Publications/Labour%20Force%20and%20Household%20Living%20Conditions%20Survey%202018-2019.pdf

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

الجدول رقم ٩

معدلات الالتحاق بالمدارس للمتعلمين حسب الجنس والمرحلة التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية للإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.1 ، ص 35)

المستوى التعليمي	ذكور	إناث	الفرق الجنسي
صفوف الروضات	76	50	26
صفوف الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي	511	373	138
صفوف الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي	70	66	4
صفوف المرحلة الثانوية	---	1	---
المجموع	657	490	---

يكشف التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي 2020-2021 عن وجود 913 متعلّماً مقابل 634 متعلّمة من ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الثلاثين التابعة للمشروع التجريبي للتعليم الدامج. إن الفارق الكبير بين الجنسين الذي لوحظ في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي (وهي الفئة العمرية التي يتم خلالها اكتشاف صعوبات التعلم وفحصها وتشخيصها) يتلاءم مع ما توصّلت اليه الأبحاث في الصعوبات التعليمية حيث أن الصعوبات في القراءة والكتابة والرياضيات أكثر انتشاراً بين الذكور مقارنة بالإناث (Rutter et al.، 2004 ؛ Liederman، Kantrowitz & Flannery، 2005 ؛ WHO، 2017 ؛ Yin et al.، 2020). إضافة الى ذلك، وإذا افترضنا أن حالات اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه قد تم تضمينها في فئة "الصعوبات التعليمية"، فإن هذا الاختلاف الكبير بين الجنسين يتماشى مع معدل انتشار اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه بشكل كبير بين الذكور مقارنة بالإناث في لبنان (Richa et al.، 2014).

٣. عامل العمر

يجب أن تشمل العينة المتعلمين من صفوف الروضات والحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي. يُظهر تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لـوزارة التربية والتعليم العالي أن المدارس الثلاثين المدرّجة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج تخدم هاتين الفئتين العمريتين (الرجاء مراجعة الجدول رقم 10 لتسجيل المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في صفوف الروضات في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس السّت التي تم اختيارها لدراسة الحالة).

الجدول رقم ١٠

معدلات الالتحاق بالمدارس للمتعلمين حسب الجنس والمرحلة التعليمية (المصدر: الإدارة المركزية لإحصاء وآخرون، 2020، الجدول 2.1 ، ص 35)

المستوى التعليمي	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية المسجّلين في صفوف الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية المسجّلين في صفوف الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي
صفوف الروضات	3	83
صفوف الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي	19	56
صفوف الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي	9	45
صفوف المرحلة الثانوية	4	38
المجموع	5.7*	30.4**

*عن 22 مدرسة **عن 29 مدرسة

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

٤. التمثيل الصحيح لتنوّع المحافظات

يجب أن تتكوّن العينة من مدرسة واحدة لكل محافظة. ينقسم لبنان إلى ثماني محافظات تتضمّن عدّة مناطق. في هذه الدراسة، تم تمثيل 6 محافظات فقط من أصل 8، بناءً على اقتراح وزارة التربية والتعليم العالي لاختيار المحافظات التي تشمل العدد الأكبر من "المدارس التجريبية" (الرجاء مراجعة الجدول رقم 11). يضمن هذا التوزيع تمثيلاً عادلاً للمدارس لتنوع النسيج الجغرافي والاجتماعي والاقتصادي الخاص بكل محافظة.

الجدول رقم ١١

المدارس التي تم اختيارها كعينة لدراسة الحالة عبر المحافظات اللبنانية

المحافظة	المنطقة	المدرسة التي تم اختيارها
1 بيروت	بيروت	في مدينة بيروت
2 لبنان الجنوبي	صيدا	في مدينة صيدا
3 لبنان الشمالي	طرابلس	في مدينة طرابلس
4 جبل لبنان	I: عاليه	في مدينة عاليه
	II: كسروان	في مدينة زوق مصبح
5 البقاع	زحلة	في مدينة زحلة
6 بعلبك - الهرمل		
7 النبطية	غير ممثلة في العينة	غير ممثلة في العينة
8 عكّار	غير ممثلة في العينة	غير ممثلة في العينة

الجدول رقم ١٢

عدد المدارس الإجمالي التي تم اختيارها لتنفيذ المشروع التجريبي للتعليم الدامج في جميع المحافظات (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي، جدول بدون عنوان)

المحافظة	عدد المدارس المختارة
بيروت	6
لبنان الجنوبي	3
لبنان الشمالي	6
جبل لبنان	6
البقاع	3
بعلبك - الهرمل	2
النبطية	2
عكّار	2
المجموع	30

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

٥. عدد المتعلّمين المتحقّين بالمدارس

يجب أن تعكس أرقام الالتحاق الإجمالية بالمدارس الست في هذه الدراسة، تنوّع أرقام الالتحاق في المدارس الثلاثين المُشارِكة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج. من المهم ضبط هذا المتغيّر في التحليل العام بسبب تأثيره المحتمل على جودة التعليم الدامج وخدمات التدخّل، بِخاصة عندما تكون الصفوف المدرسية كبيرة. الإعتقاد السائد هو أن الصف ذا الحجم الصغير يؤدّي إلى نتائج تعليمية أفضل للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصفوف ذات الأحجام الكبيرة التي وُصِفَت بأنها عائق في وجه تنفيذ التعليم الدامج (Grimes, Steves & Kumar, 2015)، بالرغم من وجود دراسات أخرى تشير إلى نتائج مختلطة بحيث أن العائق لا يكمنُ في حجم الصف بل في غياب تدريب منظمّ للمعلّمين وتطويرهم المهني (Zarghami & Schnellert, 2004, p. 90). يوضّح الجدول رقم 13 توزيع المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الثلاثين المُشارِكة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج حسب المُحافظات اللبنانية، بينما يوضّح الجدول رقم 14 عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية لكل من المدارس الستّ التي تم اختيارها لدراسة الحالة مقابل إجمالي عدد المتعلّمين المتحقّين في كل مدرسة.

الجدول رقم ١٣

توزيع المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية لكل محافظة في المدارس الثلاثين الدامجة (المصدر: التقرير السنوي لوزارة التعليم العالي والتعليم العالي -2020، ص 24)

المحافظة	عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية	%
بيروت	299	19
لبنان الشمالي	369	24
لبنان الجنوبي	310	20
البقاع - بعلبك - الهرمل	323	21
جبل لبنان	246	16

الجدول رقم ١٤

عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية لكل مدرسة من المدارس الستّ لدراسة الحالة مقابل إجمالي عدد المتعلّمين لكل مدرسة، مقارنةً بأدنى وأعلى ومتوسط إجمالي الالتحاق للمتعلّمين في المدارس الثلاثين الدامجة (المصدر: تقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي، جدول بدون عنوان)

المحافظة	العدد الإجمالي للمتعلّمين المتحقّين	عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية
بيروت - مدرسة عمر حمد الابتدائية المختلطة الرسمية	599	110
صيدا - المدرسة اللبنانية العمانية	1390	49
طرابلس - مدرسة الفضيلة الرسمية للبنات	352	97
عاليه - مدرسة عاليه المتوسطة المختلطة	588	54
زوق مصبح - مدرسة زوق مصبح المتوسطة المختلطة	171	21
زحلة - مدرسة المعلّقة المتوسطة للبنات	281	47
أعلى نسبة إلتحاق في 30 مدرسة	1390	---
أدنى نسبة إلتحاق في 30 مدرسة	99	---
متوسط إلتحاق في 30 مدرسة	456	---

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

٦. جودة الموارد البشرية والمادية المتاحة

يجب أن تتكون العينة من مدارس ذات نسب متفاوتة من كمية ونوعية الموارد البشرية والمادية التي تسهل عملية التعليم الدامج. يسمح ذلك بمقارنة البيانات المتعلقة بجودة الخدمات التعليمية الدامجة التي تقدّمها كل من المدارس الست في دراسة الحالة، ويشمل ذلك أفراد الهيئة التعليمية، وفرص التدريب، والأدوات المستخدمة، إلخ.، إضافةً الى تحديد المجالات التي قد تحتاج الى المزيد من التركيز في المستقبل.

٧. رؤية المدرسة فيما يتعلق بالتعليم الدامج

تُركّز معظم الأبحاث في التعليم الدامج على أهمية الدور الذي يلعبه مديرو المدارس ومعلّمو الصفوف في تنفيذ مبادئ التعليم الدامج وكسر الحواجز التي تحول دون تنفيذه. هذا وإن رؤيتهم ومواقفهم حيال التعليم الدامج تسهّل أو تُعيق عملية الدمج الناجح (Miyachi, 2020). تمّ اختيار المدارس الست بمساعدة المرشدين المكلفين بمهامات في التربية المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي إذ أن لديهم معرفة وثيقة بكل من المدارس الثلاثين الدامجة من ناحية تصوّر ومواقف المعنيين المختلفين في هذه المدارس. إضافةً الى أنّ هذا المعيار لاختيار المدارس لدراسة الحالة تسمح بتقييم تأثير الذهنية العامّة للمدرسة على مواقف أفراد الهيئة التعليميّة ومواقف المتعلمين الملتحقين بالمدرسة ومواقف أولياء الأمور حيال مفهوم التعليم الدامج.

٨. أنواع الصعوبات التعليمية

يجب أن تتضمّن العينة لدراسة الحالة المدارس التي يوجد فيها جميع أنواع الصعوبات التعليمية والاحتياجات الخاصة المدرجة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج. وفقاً للتقرير عن المشروع التجريبي للتعليم الدامج 2018-2019 لوزارة التربية والتعليم العالي (الجدول الشامل، ص 16)، يجب أن يشمل ذلك الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والذهنية والتعليمية، فضلاً عن الاضطرابات السلوكية (الرجاء مراجعة الجدول رقم 5).

٩. جودة التدريس / التدخلات المتخصّصة المنفّذة عن بُعد

يجب أن تتكوّن العينة لدراسة الحالة من مدارس ذات قدرات وموارد بنسب مختلفة لتطبيق التعلّم عن بُعد وتقديم خدمات التدخل عن بُعد للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية، بسبب إغلاق المدارس نتيجة تفشّي جائحة كورونا في البلاد. تشمل هذه القدرات عوامل عديدة منها توفّر الموارد التقنية المناسبة في المدرسة، والقدرات المالية لأولياء الأمور، والإعداد الفني للمعلّمين، والمشاكل في البنية التحتية (الكهرباء والإنترنت) في مختلف المناطق اللبنانية. لم يكن التحوّل نحو التعلّم عن بُعد أمراً سهلاً على العديد من الأصعدة؛ فمنذ بداية الوباء، تعرّض المعلمون في كل مراحل التعليم لضغوطات مُلحّة لبدء تطبيق التعليم عن بُعد، وغالباً من دون توجيه وتدريب كافيين. وهناك حالات من المعلمين المهتمّين، في جميع أنحاء العالم، الذين فاتهم التدريب المتاح عبر الإنترنت أو تطبيقات الهاتف والفيديو فوجدوا أنفسهم غير قادرين على تقديم خدماتهم التعليمية (الأمم المتحدة، 2020). وفقاً لمسح تم إجراؤه بين أذار وحزيران 2020 حول تأثير التعليم عن بُعد في لبنان والأردن وفلسطين، يشير أبو مغلي وشعيب²⁷ أن أكثر من 51% من معلّمي القطاع العام في لبنان صرّحوا بأنه كان عليهم حُوض تجربة التعليم عن بُعد بالاعتماد على التدريب الذاتي. هذا وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان كانت قد أمّنت التدريب لمعلّمي المدارس الرسمية بمساعدة المدربين الأكاديميين والمرشدين في الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي، حول كيفية

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

استخدام Microsoft TEAMS. من ناحية أخرى، أدّت الأزمة الناتجة عن تفشّي الوباء إلى تفاقم نقاط ضعف المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية وتضاؤل فرصهم لمواصلة تعلّمهم (الأمم المتحدة، 2020)²⁸.

٣.٢.٢ الإستمارات

تُعدّ الإستمارات أداة جيدة لقياس المواقف، بخاصة عندما تتكوّن من مزيج من الأسئلة ذات إجابات محدودة وأسئلة مفتوحة وتضمن عدم الكشف عن هوية المُستجيب. استُخدِمت الإستمارات الذاتية في دراسة الحالة ولقد تم إرسالها عبر البريد الإلكتروني الى المُستطلّعين المعنّيين.

الشكل

تمّ إنشاء خمسة نماذج مختلفة من الإستمارات وفقاً للأنواع الخمسة المختلفة من المُستطلّعين: (1) المعلّمون، (2) المربّون المختصّون، (3) مديرو المدارس، (4) المرشدون المكلفون بمهامات في وحدة التربية المختصة، و(5) إختصاصيي الفريق المتعدد الإختصاصات (إختصاصي في علاج النطق واللغة، إختصاصي في العلاج النفس حركي والإختصاصي في علم النفس). تتكون جميع النماذج من مزيج من أسئلة نعم / لا، وأسئلة مغلقة، وأسئلة مفتوحة.

تم تطبيق قواعد "كريستنسن، جونسون وتورنر" (Christensen, Johnson & Turner, 2011) في كافة النماذج لتصميم أسئلة الإستمارات وهي تجنّب المصطلحات الغامضة، والأسئلة الطويلة، والأسئلة المزدوجة، والأسئلة العامة، والأسئلة التوجيهية، والأسئلة ذات الصياغة السلبية والأسئلة التي تتضمن المصطلحات التقنية، باستثناء المصطلحات التي من المُفترض أن يعرفها جميع المُستطلّعين جرّاء عملهم في التعليم الدامج.

هذا وقد تضمّنت جميع الإستمارات أسئلة حول التوصيات لتحسين وتقديم الخدمات عن بُعد، إضافة الى أسئلة مُشتركة لجميع فئات المُستطلّعين، مثل:

- أعط تعريفك الخاص للتعليم الدامج.

- إلى أي مدى تعتقد أن التعليم الدامج فعّال وقابل للتعميم؟

- هل هناك أي نوع من أنواع الصعوبات التعليمية التي يجب استبعادها من برنامج التعليم الدامج؟

إلى جانب الأسئلة المشتركة، صُمّم مُحتوى كل نموذج من النماذج الخمس حسب التوصيف الوظيفي للمستجوب ضمن مشروع التعليم الدامج. ولقد تنوّعت الأسئلة من "أسئلة المواقف" حول تقييم المستجوب لتقديم المتعلمين ونظرته الى مساهمتها في المشروع، والى مدى التعاون مع أعضاء الفريق الآخرين، وما إلى ذلك، إلى الأسئلة "التقنيّة" المتعلقة بالممارسات التطبيقية وإجراءات التنفيذ التابعة للتوصيف الوظيفي لكل من المُستطلّعين.

المحتوى:

تم تصميم محتويات الإستمارات وفقاً لمؤشرات "بوث وإينزكو" (Booth & Ainscow, 2002) للتعليم الدامج والتي تُعَبّر مصدر دعم لتطوير المدارس الدامجة من خلال مراجعتها المفصّلة لنواح عديدة في المدرسة وتحديد الأطر الأولويّة للتغيير. يصف "كولينز" (Collins, 2012) المؤشرات كأداة لدعم التخطيط المدرسي، بالاعتماد على مجموعة من وجهات النظر من مختلف المعنيين المشاركين في عملية التعليم الدامج للمدرسة.

ولقد تم استخدام مفهوم التعليم الدامج بأبعاده الثلاثة : (أ) الثقافة الدامجة، (ب) السياسات الدامجة للمدرسة، و(ج) الممارسات أو الإجراءات الدامجة. تشكّل هذه الأبعاد الثلاثة الوسيلة لهيكلية تطوير المدرسة نحو التعليم الدامج (الرجاء مراجعة الصورة رقم 3)، ولقد تم تنظيم أسئلة الإستمارات في دراسة الحالة وفقاً لهذه الأبعاد الثلاثة.

28. United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

27. Abu Moghli, M. and Shuayb, M. (2020). Education under COVID-19 lockdown: Reflections from teachers, students and parents. Lebanese American University and Centre for Lebanese Studies. Retrieved from: <https://inee.org/system/files/resources/booklet-covid-19-22july.pdf>

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج



الصورة رقم 3
الأبعاد الثلاثة لمفهوم الدمج المدرسي
(مقتبس من: Booth & Ainscow, 2002، الشكل 3، ص. 7).

بالنسبة للبعد الأول (الثقافة الدامجة)، طُلب من المُستطلّعين تقديم تعريفهم الخاص للتعليم الدامج، والتفكير فيما إذا كان التعليم الدامج مفهوماً عملياً وقابلاً للتعميم، وفي أهمية دورهم في عملية التعليم الدامج، والتحديات التي تواجههم، وإلى أي مدى يتمّ العمل على تعزيز قيم تقبُّل الآخر والتعاون في مدرستهم، وما إلى ذلك.

بالنسبة للبُعد الثاني (السياسة الدامجة للمدرسة)، طُلب من المُستطلّعين الرد على أسئلة حول المشاركة الكاملة للعاملين في المدرسة، والتواصل بين العاملين، ونشر الذهنية الدامجة على جميع المستويات، وتوصياتهم لأي تغييرات استراتيجية نحو التحسين.

أمّا بالنسبة للبُعد الثالث (الممارسات أو الإجراءات الدامجة)، طُلب من المُستطلّعين الرد على أسئلة حول إجراءات التنسيق للتعلّم في المدرسة وكيفية استثمار الموارد المختلفة لتطبيق التعليم الدامج في الحياة المدرسية اليومية (الرجاء مراجعة الجدول رقم 18 لِملُخّص عن الأسئلة حسب المؤشرات الثلاثة).

تتكوّن جميع الإستثمارات من مزيج من البُنود الكميّة (أسئلة نعم / لا وأسئلة تصنيف وأخرى تستخدم مقياس "ليكرت") والبُنود النوعية (أسئلة مفتوحة)، وتعتمد الدراسة على تصميم مُختلط المنهجية يدمج البيانات الكمية والنوعية ضمن وحدة تحليلية متكاملة (Bryman, 2016). تسمح هذه المنهجية المختلطة بتحقيق التثليث المطلوب عن طريق مقارنة البيانات من استراتيجية بحثية مُعيّنة ببيانات إستراتيجية بحثية أخرى، كما أنها تؤدّي الى تحليل متكامل بحيث أنها تسمح بالحصول على إجابات أكثر شمولية، كمّا ونوعاً في آن واحد، لبُندٍ معيّن أو مجموعة من البنود في الإستثمار.

تجدر الإشارة إلى أن الإستثمارات التي تم تصميمها لدراسة الحالة لا تهدف الى تقييم الكفاءات الشخصية أو الأداء المدرسي. إن هذه الإستثمارات هي بمثابة عملية مراجعة ذاتية ذات هدف تعاوني لإيجاد الطرق المناسبة لدعم المدارس في تنفيذها للتعليم الدامج، إنطلاقاً من خُبرات وتجارب كل شخص مرتبط بالمدرسة.

إن جميع الإستثمارات هي باللغة العربية، ولقد تم إرسالها بين 8 و18 آذار 2021 عبر البريد الإلكتروني الى جميع المُستجيبين مُرفقةً برسالة تؤكد على سرية وخصوصية المعلومات، والتذكير بالثامن عشر من آذار كموعِد نهائي لإستلام الإستثمارات المكتملة.

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

٣.٢.٣ مجموعات التركيز

إضافة الى الإستمارات، استخدمت دراسة الحالة تقنيّة مجموعات التركيز (Focus Groups) لاستهداف الفئات التالية من المشاركين:

1. المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية.
2. المتعلمون دون صعوبة تعليمية.
3. أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية.
4. أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية.
5. المنظمات غير الحكومية التي ساهمت في المشروع التجريبي للتعليم الدامج.

إن تقنيّة مجموعات التركيز تسمح للمشاركين بمناقشة قضية معينة بالعمق كأعضاء ضمن المجموعة، كما أنها تسمح للباحث أن يقيّم كيفية استجابة أعضاء المجموعة لآراء بعضهم البعض، وكيف يفهمون بشكل جماعي الموضوع قيد التركيز (في هذه الحالة، التعليم الدامج) وكيف يبنّون المعاني حوله وُصُولاً الى بناء صورة شاملة لهذه التفاعلات والتصورات، وذلك ضمن بيئة غير منتظمة تسمح للتعبير العفوي (Bryman, 2016). إضافة الى ذلك، تُتيح مجموعات التركيز الفرصة للباحث للإنتباه ليس فقط لما يعبر عنه المشاركون ولكن كيف يعبرون.

قام الإستشاريّان بإدارة وتنشيط كافّة مجموعات التركيز عبر تطبيق Zoom ولقد استمرت كل مجموعة تركيز لأكثر من 60 دقيقة ، وتألّفت كلّ مجموعة من 6 إلى 7 مشاركين، باستثناء المجموعتين 1 و3 اللتين تم دمجهما معاً في مجموعة واحدة.

بالرغم من مزايا هذه التقنية، هناك بعض السلبيات في مجموعات التركيز مثل تحفّظ بعض المشاركين عن الكلام لعدّة أسباب بينما "يستحوذ" البعض الآخر للإسترسال أو قد يميلون الى قُبول وجهات نظر الآخرين دون انتقادات فيمتنعون عن التعبير عن آرائهم الشخصية، أو فقط يُبدون الآراء "المتوقّعة" أو "المرغوب بها" (Bryman, 2016). يقدم الجدول رقم 15 ملخصاً للمواضيع التي تم تناولها في كل مجموعة من مجموعات التركيز المذكورة أعلاه.

الجدول رقم ١٥

ملخص المواضيع التي تم طرحها في مجموعات التركيز لكل فئة من فئات المشاركين.

فئة المشاركين	ملخص المواضيع المطروحة
المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية	الشعور بالراحة في المدرسة، والشعور بالانتماء، والقبول من قبل الأقران
أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية	الموافقة على ممارسات التدريس والاستراتيجية الدامجة للمدرسة
متعلمون دون صعوبات	الموقف من مفهوم التعليم الدامج، فهم طبيعة الصعوبات التي يواجهها أقرانهم، قبول الآخرين المختلفين
أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية	الموقف من مفهوم التعليم الدامج وفهمه، والموقف تجاه استراتيجية المدرسة، والمخاوف بشأن أطفالهم، ومفهومهم للصعوبات التعليمية
منظمات غير حكومية	التعبير عن مساهمتهم في مشروع التعليم الدامج، موقفهم من استراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي، توصيات للتحسين

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

٣.٢.٤ مراقبة حصص التدريس/التدخلات المتخصصة المنفّذة عن بُعد

بالإضافة إلى الإستمارات ومجموعات التركيز، تم استخدام تقنية مراقبة بعض حصص التدريس وحصص التدخلات المتخصصة لضمان توثيث البيانات، ولقد تمّت جميع جلسات المراقبة هذه عبر تطبيق zoom نظراً للقيود اللوجستية التي فرضتها جائحة كورونا. اعتمدت جلسات المراقبة على تقنيّة الملاحظة المنظّمة المعروفة بنظام "فلاندرز" (Flanders, n. d). للفاعل (FIACS) وهي التقنية الأكثر استخداماً لتحليل سلوك المعلّم التفاعلي في الطرف التعليمي (Evans, 1970; Amatari, 2015). يركّز هذا النظام على تشفير التفاعل بين المعلّم والمتعلّم حسب 10 رموز من التفاعل ضمن ثلاث فئات هي (1) حديث المعلم، (2) حديث المتعلّم، و(3) حالات الصمت بينهما (أنظر/ي الجدول 16 لتفاصيل رموز التفاعل).

الجدول رقم ١٦

نظام الترميز المُستخدم في المراقبة المنظمة لتفاعل المعلم / المتعلّم في الطرف التعليمي (استناداً إلى نظام "فلاندرز" لتحليل التفاعل)

فئة المراقبة	نوعية التفاعل	الرمز
حديث المعلم (TT)	يتقبل مشاعر المتعلمين	TT1
	يبدى إشارات التشجيع	TT2
	يمدح أو يتقبل افكار المتعلمين	TT3
	يطرح الأسئلة	TT4
	يحاضر	TT5
	يعطي التوجيهات	TT6
	ينتقد	TT7
حديث الطالب (ST)	يجيب على أسئلة المعلم	ST1
	يبادر بطرح المواضيع و يعبر عن الأفكار	ST2
الصمت / الإرتباك (S)	فترات الصمت و/أو الارتباك التي يصعب خلالها على المراقب فهم التواصل بين المعلم والمتعلم	S

إضافة الى المراقبة المنظمة، استخدمت الدراسة تقنية المراقبة غير المنظمة والتي تتكوّن من تسجيل أكبر عدد ممكن من التفاصيل فيما يخصّ التفاعل بين المعلم / المتعلّم (المتعلّمين) بهدف التحليل السردى لنوعية التفاعل ولِسُلوكيات المشاركين في هذا التفاعل.

تمّت مُراقبة جلسة تدخل متخصصة واحدة فقط عن بُعد (تدخل إختصاصية في العلاج النفس حركي)، وتم تزويد المستشارين بجلستين مسجلتين مسبقاً: جلسة فردية مع إختصاصيّة في علاج النطق واللغة مع متعلّم ذي الشلل الدماغي، وجلسة أخرى جماعية مع إختصاصيّة في علاج النطق واللغة منفّذة مع ثلاثة متعلمين ذوي صعوبات تعليمية في القراءة.

٣. دراسة حالة في المشروع التجريبي للتعليم الدامج

أُجريت جميع جلسات المراقبة عن بُعد (في الوقت الفعلي أو تلك المسجلة مسبقاً) بواسطة مراقبين مختلفين وتمّت مقارنة تقريرَي المراقبة من أجل تحقيق مستوى مقبول من التوثيق. بالإضافة إلى ذلك، تم تزويد المستشارين بأربعة تقارير مراقبة (عن بُعد) قام بها أخصّائيون تربويون في منظمة اليونيسف.

٣.٢.٥ المشاركون

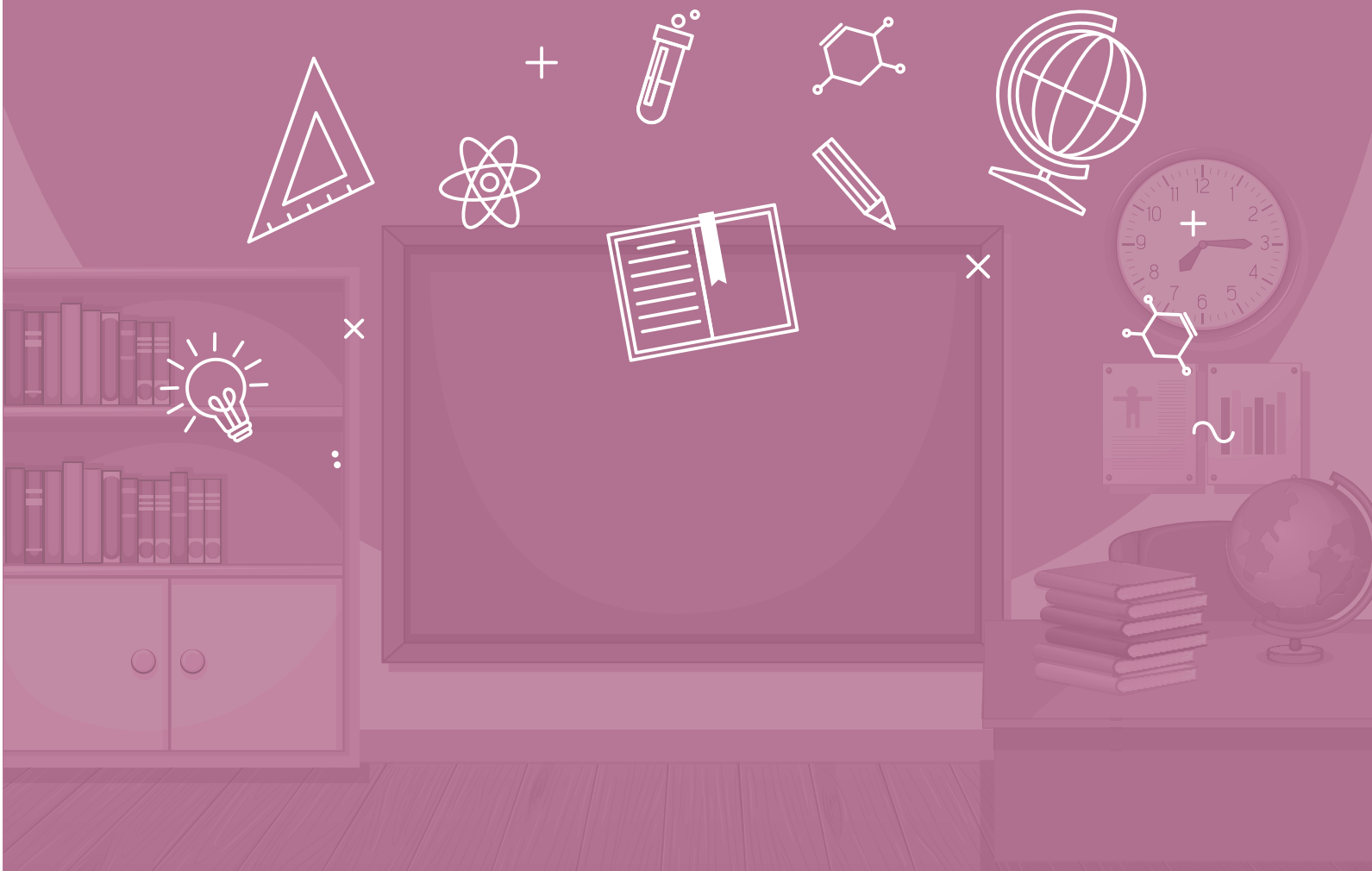
بلغ عدد المشاركين الإجمالي في دراسة الحالة سبعة وسبعين مشاركاً في كلّ من الإستمارات و مجموعات التركيز الرجاء مراجعة الجدول رقم 17). تم اختيار المشاركين من الفئة 1 إلى الفئة 7 على أساس أخذ العينات الملائمة من المدارس المعنية، وتم اختيار المشاركين من الفئة 8 إلى الفئة 11 على أساس أخذ عينات تتطابق خصائصها مع المعايير الموضوعية للدراسة (الجنس، الفئة العمرية للمتعلمين، أنواع الصعوبات التعليمية)، وتم اقتراح المشاركين من الفئتين 12 و13 (المنظمات غير الحكومية) من قبل اليونيسف وفقاً لمشاركتهم الناشطة في المراحل الأولى من المشروع التجريبي للتعليم الدامج.

الجدول رقم ١٧

عدد المشاركين الإجمالي في دراسة الحالة حسب الفئة وطريقة البحث

الفئة/الإختصاص	عدد المشاركين	طريقة البحث
1 معلم/ة	6	إستمارة ذاتية
2 مربّي/ة مختص/ة	6	إستمارة ذاتية
3 إختصاصي/ة في علاج النطق واللغة	5	إستمارة ذاتية
4 إختصاصي/ة في العلاج النفس -الحركي	6	إستمارة ذاتية
5 إختصاصي/ة في علم النفس	6	إستمارة ذاتية
6 مرشد/ة مكلف/ة في مهمات في التربية المختصّة	6	إستمارة ذاتية
7 مدير/ة المدرسة	6	إستمارة ذاتية
8 متعلمون ذوو صعوبات تعليمية	7	مجموعة التركيز
9 متعلمون دون صعوبات تعليمية	6	مجموعة التركيز
10 أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية	6	مجموعة التركيز
11 أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية	6	مجموعة التركيز
12 منظمات غير حكومية (1)	5	مجموعة التركيز
13 منظمات غير حكومية (2)	6	مجموعة التركيز
المجموع	77	

٤. النتائج



٤. النتائج

تم تنظيم النتائج ضمن أربعة أقسام:

1. تحليل بيانات الإستمارات.
2. تحليل مضمون كل مجموعة تركيز على حدة.
3. تحليل الملاحظات المرتبطة بمراقبة التعليم والتدخلات المتخصصة عن بُعد.
4. تحليل البيانات المتعلقة بتجربة التعليم والتدخلات المتخصصة عن بُعد.

٤.١ بيانات الإستمارات

تم إدخال المجموعات الخمس من بيانات الإستمارات أولاً في جداول خاصة لكل فئة من الفئات الخمس (المعلمون، المربّون المختصّون، مديرو المدارس، المرشّدون المكلفون بمهمّات في التربية المختصّة، وإختصاصيّو الفريق المتعدد الإختصاصات)، ثم تم ترميزها حسب الأبعاد الثلاثة لمؤشّر "بوث وإينزكو" ((Booth & Ainscow, 2002 للمدارس الدامجة (الرجاء مراجعة القسم 5.2.2)، أي (أ) الثقافة الدامجة، (ب) السياسات المدرسية الدامجة، و (ج) الممارسات والإجراءات الدامجة. يلخّص الجدول رقم 18 محاور البيانات المتعلقة بكل من الأبعاد الثلاثة.

الجدول رقم ١٨

ملخص محاور البيانات المستخرجة من إستمارات المُستطلّعين عبر الأبعاد الثلاثة لمؤشّر المدارس الدامجة مع أمثلة عن بُنود الإستمارة

البُعد	مِحور البيانات	أمثلة عن بنود الإستمارة
1 الثقافة الدامجة	- تعريف المستجوب لفهوم التعليم الدامج - آراء المستجوب حول ما إذا يمكن تطبيق وتعميم التعليم الدامج - تقييم المستجوب/ة لدوره/ها في عملية تنفيذ التعليم الدامج - آراء المستجوب حول التحديات التي تواجه التعليم الدامج - آراء المستجوب حول مدى تعزيز قِيم التقبُّل والتعاون في المدرسة	- هل تستطيع تعريف التعليم الدامج؟ - لأي مدى تعتقد أنّ يمكن تطبيق وتعميم؟ - ما هي التحديات التي تواجه التعليم الدامج؟ - ما مدى أهمية مساهمتك في تطبيق التعليم الدامج؟ - ما هي التغيّرات التي لمستها في مدرستك منذ بدء تطبيق التعليم الدامج؟ - ما هي الطرق التي يمكن استخدامها لتعزيز التوعية حول أهمية التعليم الدامج في المجتمع؟
2 السياسات المدرسية الدامجة	- تقييم المستجوب لمعايير الدمج في السياسة المدرسية - تقييم المستجوب لإجراءات التنسيق بين الموظفين في المدرسة - آراء المستجوب حول المسائل ذو الأولوية في سياسة المدرسة للتعليم الدامج - توصيات المستجوب لتغيّرات استراتيجية في المدرسة	- هل تعتقد ان التعليم الدامج يجب ان يستهدف كل انواع الصعوبات التعليمية؟ - هل تعتقد أن هناك أنواع من الصعوبات التعليمية التي يجب إبعادها من التعليم الدامج؟ - كيف تصف الدعم الذي تقدّمه وزارة التربية والتعليم العالي؟ - كيف تصف مشاركة أولياء الأمور في التعليم الدامج؟ - ما الذي يتوجّب القيام به لمواجهة التحديّات التي تُعيق التعليم عن بُعد؟

٤. النتائج

البُعد	مِحور البيانات	أمثلة عن بنود الإستمارة
3 الممارسات والإجراءات الدامجة	- آراء المُستجوب حول فعاليّة الإجراءات في التعليم الدامج (عملية تشخيص المتعلمين، والتخطيط والمراقبة والتقييم، إلخ.) - تقييم المُستجوب للموارد المتوفّرة (الموارد البشرية والمادية) - تقارير المُستجوب حول تفاصيل الممارسات اليومية	- ما هي نشاطات التوعية التي تقوم بها المدرسة - لتعزيز التعليم الدامج على مستوى المجتمع المحلي؟ - كيف تقيّم/ين مدى التنسيق بين أعضاء فريق عمل التعليم الدامج؟ - كيف تقيّم البرنامج التدريبي الذي خضع له كافة العاملين في المشروع؟ - أسئلة حول التشخيص والتخطيط والمراقبة والتقييم - أسئلة حول وتيرة اجتماعات العمل

يلخّص القسم التالي النتائج لكل فئة من فئات الإستمارات الخمس.

٤.١.١ الفئة ١: المربيّات المختصّات

يتألّف الجزء الأول من الإستمارة من 3 أسئلة تعريفية خاصة بالفئة المستهدفة: (1) ما هي المرحلة/المراحل التعليمية التي تستهدفها خدمات المُستجوب؟ (2) ما هو عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية المستهدفين من المُستجوب؟ (3) ما هي أنواع الصعوبات التعليمية المُستهدّفة من المُستجوب؟

الجدول رقم ١٩

إجابات المربيّات المختصّات على الأسئلة التعريفية عبر المدارس الست في دراسة الحالة.

السؤال التعريفي	مدرسة بيروت	مدرسة طرابلس	مدرسة صيدا	مدرسة عاليه	مدرسة زوق مصبح	مدرسة زحلة
المراحل التعليمية	صفوف الروضات، صفوف الحلقةين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الاساسي	صفوف الروضات، صفوف الحلقات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الاساسي	صفوف الروضات، صفوف الحلقةين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الاساسي	صفوف الروضات، صفوف الحلقةين الأولى والرابعة من مرحلة التعليم الاساسي	صفوف الروضات، صفوف الحلقةين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الاساسي	صفوف الروضات، صفوف الحلقةين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الاساسي
عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية المستفيدين	62	73	41	38	26	25
أنواع الصعوبات التعليمية المستهدفة	صعوبات تعليمية وذهنية، اضطرابات سلوكية، ASD	صعوبات تعليمية، حركية وذهنية، صعوبات اضطرابات سلوكية، داء ASD، اضطرابات سلوكية، ADHD وASD	صعوبات تعليمية وذهنية، صعوبات بالنطق، اضطرابات سلوكية، داء الصرع، تلف دماغي، ADHD	صعوبات تعليمية، حركية، وذهنية، صعوبات بالنطق، ASD	صعوبات تعليمية، حركية وذهنية، اضطرابات سلوكية، ASD	صعوبات تعليمية

٤. النتائج

الثقافة الدامجة:

ترتكز الثقافة الدامجة على فهم معنى الدمج. أدّى السؤال المتعلق بإعطاء تعريف شخصي للتعليم الدامج الى آراء مختلفة عبر المُرَبِّين المختصّين السّتّة: أعطى إثنان من أصل 6 تعريفًا قائمًا على مفهوم الحقوق الإنسانية، بينما قدم الآخرون تعريفًا وظيفيًا (يوفّر التعليم الدامج التدريس المتمايز، وتطبيق تقنيات تعليمية تُراعي الفروقات الفردية، وتوفير فرص تعليمية متساوية لجميع المتعلمين).

من أهمّ المؤشّرات المهمة للثقافة الدامجة هو المدى الذي يعتبر فيه المعنّون أن عملهم مفيد ومستدام. على مقياس من 1 ("ليس على الإطلاق") إلى 5 ("تمامًا") لقياس مدى اعتقاد المُرَبِّين المختصّين بأنّ التعليم الدامج قابل للتطبيق وللتعميم، أعطى ثلاثة من أصل ستة مُربّين مُختصّين علامة 5 ("تمامًا") بينما أعطى الثلاثة الباقين علامة 4 ("قابل الى حد كبير"). في الثقافة الدامجة، يلعب تصوّر المعنّيين لتقدم المتعلمين دورًا حاسمًا في (1) تحفيزهم ومثابرتهم على العمل، و (2) استعدادهم لإبعاد أنفسهم عاطفيًا عن المتعلمين وتقييم تطوّرهم بشكل موضوعي. على مقياس من 1 (أقل من التوقعات) إلى 5 (يفوق التوقعات)، أعطت مربية مختصّة واحدة من أصل 6 علامة 4 ("جيد جدًا") في تقديرها لتقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية منذ بدء برنامج التعليم الدامج، بينما أعطت الخمس مربيّات الأخريات علامة 3 ("متوسط").

كذلك فإنّ أحد المكوّنات المُهمّة للثقافة الدامجة هو التقدير الذاتي للمعنّين حيال الخدمات التي يقدمونها وتقديرهم لمدى أهميّة دورهم في العملية التعليمية الدامجة. على مقياس من 1 ("غير مهم على الإطلاق") إلى 5 ("مهم للغاية")، صنّفت خمسة من أصل ستة مُربيّات مختصّات دورهنّ في مشروع التعليم الدامج على أنه "مهم للغاية" (علامة 5) وأعطت المربية المتبقّية علامة 4 ("مهم").

تعتمد ثقافة المدرسة الدامجة على درجة الوعي بين جميع موظّفي المدرسة فيما يتعلق بالتعليم الدامج. عندما طُلب من المربيّات المختصّات تقييم جودة الطرق المُستخدمة في مدارسهنّ للتوعية حول أهميّة التعليم الدامج على مقياس من 1 ("ضعيف جدًا") إلى 5 ("ممتاز")، أعطت مربية واحدة درجة "ممتاز" وأعطت ثلاثة منهنّ درجة "جيدّ" وأعطت مربية واحدة درجة "متوسّط".

يكشف قسم الإستمارة الخاص بتوصيات تحسين المربيّات المختصّات ، عن العديد من الأمور المتعلقة بمفهوم الثقافة الدامجة: على سبيل المثال، فيما يُعتبَر العمل الجماعي جانباً أساسياً لتطبيق التعليم الدامج بشكل ناجح، أكّدَت خمسة من أصل ست مربيّات مختصّات على الحاجة إلى وجود معلّمين أكثر تحفيزًا وتعاونًا وأفضل تدريبًا في الصفوف لكي ينجح برنامج التعليم الدامج. شددت إحدى المربيّات المختصّات على "الحاجة الماسة" لتجهيز معلمي الصفوف بشكل أفضل على جميع المستويات (تخطيط المناهج الدراسية والخبرة الفنية). أمّا على مستوى التعاون مع الفريق المتعدد الاختصاصات، ذكرت مربية مختصّة واحدة أنه لا توجد حاجة للتحسين نظرًا "لأننا فريق متعاون للغاية"، وطالبت أخرى بمزيد من التنسيق مع الفريق ولتأكيد أهمية دور المربية المختصة بالتوازي مع أدوار الإختصاصيين في تنفيذ التعليم الدامج، وقُدّمت المربيّات الأخريات اقتراحات مختلفة لتعزيز الثقافة الدامجة، مثل:

- ضمان التواجد بدوام كامل للمُرشّد المكلف بمهمات في التربية المختصة لتقديم المزيد من الدعم لأولياء الأمور

- زيادة عدد الإختصاصيين لكل مدرسة بالإضافة إلى زيادة وتيرة حضورهم من أجل استفادة عدد أكبر من

المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية

٤. النتائج

السياسات المدرسية الدامجة:

تشمل السياسات الدامجة تقييم المُستَظْلَعين لمعايير الدمج/الاستثناء في تطبيق التعليم الدامج. في هذا السياق، عندما طُلب من المربيات المختصات تقييم عملية إشراك أولياء الأمور في التعليم الدامج، أكدت جميعهنّ، باستثناء مربية مختصة واحدة، على تطبيق هذه المشاركة وأعطتن عدة أمثلة على ذلك مثل المساهمة بطرح أنشطة منزلية، وتنظيم اجتماعات إرشادية وتثقيفية مع أولياء الأمور، ودعوتهم للمشاركة في الأنشطة التي يتم إجراؤها في عُرف الدّعم في المدارس، إضافةً الى إشراكهم بشكلٍ ناشط في تحديد الأهداف التعليمية ضمن الخطة التربوية الفردية للمتعلم. ولقد ذكرت إحدى المربيات أن أي تدخل من أي نوع كان، يتطلب الحصول على موافقة أولياء أمر المتعلم.

ترتكز السياسة الدامجة على آلية تنسيق فعّالة ضمن المدرسة وبين المدرسة والجهة الحكومية المعنية. تعتقد خمس من أصل ست مربيات مختصات أن دورهنّ غير فعّال وغير كافٍ دون التنسيق مع الفريق المتعدد الاختصاصات، وعبرن عن الحاجة الى المزيد من المربين المختصين في كل مدرسة إذ أن مربية مختصة واحدة لا تكفي لتلبية الإحتياجات التعليمية لدى جميع المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدرسة الواحدة. هذا وترى المربيات المختصات أنهنّ يلعبن دوراً تكميلياً وضرورياً في آن واحد للدور الذي يلعبه الاختصاصيون، وأنه ما كان للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أن يتقدّموا دون تدخل جميع أعضاء الفريق.

تتمثل إحدى السياسات المدرسية الدامجة في إشراك المربيات المختصات في عملية التقييم الأولي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية وذلك بهدف تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة وإجراء التكييفات اللازمة على المناهج. ذكرت خمس من أصل ست مربيات مختصات أنهنّ يشاركن في عملية التقييم الأولية. هذا وتجدر الملاحظة أنه في المدارس الدامجة الثلاثين للمشروع التجريبي لا يتم إشراك الفريق المتعدد الاختصاصات (المربية المختصة والاختصاصيين) أثناء عملية التسجيل للمتعلّم/ة ذي الصعوبات التعليمية، وبالتالي يبدو أن التقييم الأولي يتم بعد تسجيله/ها في المدرسة، ضمن ما يُشار إليه بـ "الإجتماع التنسيقي لتحديد الأهداف". عندما طُلب من المربيات المختصات تقديم أمثلة عن مشاركتهن في عملية التقييم الأولي للمتعلّم/ة ذي الصعوبات التعليمية، قدمت اثنتان منهنّ إجابة دقيقة (الفحص الأولي للمتعلمين، والاجتماع مع أولياء الأمور، ومراقبة المتعلمين في الفصل، وتقييم كفاءاتهم التعلّمية)، بينما بدا أن المربيات المختصات الأربع الأخريات لم يفهمن السؤال إذ ركّزن إجاباتهنّ على "مراقبة تقدّم المتعلمين وتقييمهم فردياً". في هذا السياق، أشارت إحدى المربيات المختصات الى عدم وجود أدوات تقييم موحّدة.

يكشف قسم الاستبيان الخاص بتوصيات المربيات المختصات للتّحسين، عن العديد من الأمور المتعلقة بالسياسات الدامجة: تمحورّت ردود المربيات المختصات الستّ حول الحاجة إلى توفير التدريب الكافي لمُعَلِّمي الصفوف (1) لتعزيز معرفتهم بمفهوم التعليم الدامج، (2) لتحديث تقنيات التدريس وتحسين طرق تقديم المواد التعليمية بشكلٍ يستهدف جميع أنماط التعلم، و(3) لتحفيزهم على المزيد من التعاون مع المربيات المختصات. أمّا التوصيات الأخرى لتحسين السياسة المدرسية الدامجة فقد شملت:

- زيادة عدد المربيات المختصات في المدرسة الواحدة.

- تخفيض عدد المتعلمين في الصف الواحد.

- إجراء تكييفات على المناهج والمسابقات.

- زيادة الحصص الفنية والرياضية لجميع المتعلمين حيث يشارك المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية بفاعلية.

٤. النتائج

- إدراج حصّة إضافية للتوجيه النفسي والإرشاد الجماعي في جميع الصفوف تهدف إلى معالجة مواضيع متعلقة بالتعليم الدامج

- الحاجة الى توصيف وظيفي واضح ومعمّم على الجميع للحدّ من الأعمال التي تُطلب من المربيات المختصات التي لا تندرج ضمن مسؤولياتهنّ (الرجاء مراجعة القسم 2.2.2، ص 19، حول تطوير الإجراءات التشغيلية (SOPs) التي تحدّد الواجبات والمسؤوليات لجميع أعضاء فريق العمل).

الممارسات والإجراءات الدامجة:

يعدّ تقييم الممارسات والإجراءات الدامجة في المدرسة أمراً مهماً للغاية لأنه يسمح بتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف على الصعيدين البنيوي والوظيفي للمدرسة. تضمّنت الإستمارة عدة بنود لقياس البُعد الإجرائي للتعليم الدامج. تتطلب الممارسات الدامجة تنسيقاً جيداً بين مختلف المعنيين. عندما طُلب من المربيات المختصات تقييم مدى التنسيق مع معلمي الصفوف على مقياس من 1 ("ضعيف جداً") إلى 5 ("مُرض جداً")، أعطت مربية مختصة واحدة من أصل علامة 5، وأعطت أربعة منهنّ علامة 3 وأعطت المربية المختصة المتبقية علامة 2.

عندما طُلب منهنّ تقديم أمثلة عن نوع الأنشطة الدامجة التي يقترحنها على معلمي الصفوف، تضمّنت الإجابات ما يلي:

- تطبيق التكييفات على الامتحانات.

- توفير الموارد التعليمية (بما في ذلك الألعاب).

- تخطيط الدروس للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية.

- مساعدة المعلمين في تخطيط الدروس.

- التدريس التعاوني.

- تقديم إرشادات حول كيفية استخدام المربيات لشرح المفاهيم بهدف إيصالها إلى جميع المتعلمين في الصف.

تتطلب الممارسات الدامجة تطبيقاً مُمنهجاً لآلية رصد تقدّم أداء المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، مثل وضع جدول زمني ثابت لاجتماعات التنسيق والتقييم. تباينت الردود على السؤال حول وتيرة هذه الاجتماعات مع معلمي الصفوف بشكل كبير عبر المدارس الست، مما يشير الى عدم تواجد هذه الآلية التنظيمية: ذكرت مربيّتان مختصّتان من أصل ستّ أن هذه الاجتماعات تتمّ "شهرياً"، وإثنتان "أسبوعياً"، وواحدة "كل ثلاثة أشهر"، وذكرت المربية المختصة المتبقية: "نلتقي مرة كل بضعة أشهر". بدا التباين نفسه في إطار تحديد وتيرة الاجتماعات بين المربيات المختصات والاختصاصيين المُعالجين: ذكرت أربع من أصل ستّ مربيات مختصات أن الاجتماعات تتمّ "أسبوعياً"، وذكرت واحدة منهنّ "شهرياً" وذكرت المربية المختصة المتبقية "كل ثلاثة أشهر".

كشفت ردود المربيات المختصات عن المزيد من التباين في الآراء على الأسئلة المتعلقة بـ "من يدعو إلى مثل هذه الاجتماعات" و "من الذي يضع جدول الأعمال لمثل هذه الاجتماعات": لم يكن واضحاً ما إذا كانت المربية المختصة هي المسؤولة عن كلتي المهمّتين (الدعوة إلى الاجتماعات ووضع جدول الأعمال) أو فريق الاختصاصيين أو مديرة المدرسة، علماً بأن هناك اجابتين وردتا على الشكل التالي: "يعتمد ذلك على من يدعو إلى الاجتماع".

إن الممارسات الدامجة تستلزم تنفيذ أنشطة تعليمية داخل الصف بحيث يشعر جميع المتعلمين، بمن فيهم المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية، بالحماس والاندفاع للمشاركة. عند سؤالهنّ عما إذا كانت لديهنّ الفرصة لتنفيذ مثل هذه

٤. النتائج

الأنشطة، أجابت جميع المربيات المختصات أنهنّ يعلنن ذلك، وعندما طُلبَ منهنّ تقديم أمثلة عن هذه الأنشطة، أتت إجابات أربع منهنّ لتتضمّن:

- إعطاء جلسة واحدة أسبوعياً للصف بأكمله، والغرض منها هو ترسيخ المفاهيم التي تم تعلمها خلال الأسبوع من خلال التدريس التفاعلي مع مجموعة متنوعة من الموارد والألعاب.

- تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة واستخدام التدريس المتمايز بهدف مُلاءمة مختلف أنواع الذكاء لدى جميع المتعلّمين.

- التدريس التعاوني.

- إعطاء حصة رياضيات باستخدام مادة حسية من "غرفة الموارد".

أمّا الاجابتان المتبقيّتان فكانتا إمّا عامّة وغامضة ("إعطاء درس باللغة العربية باستخدام التعزيزات والمكافآت") أو غير متعلقة بالسؤال ("أقدم توصيات للمعلم حول كيفية شرح الدرس بطريقة تجذب انتباه الطلاب وتضمن مشاركة أكبر في الصف").

٤.١.٢ الفئة ٢: مديرو المدارس

يتألّف الجزء الأول من الإستمارة من سؤالين تعريفيّين خاصّين بالفئة المستهدفة: (1) ما هو عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الاللتحقين في مدرستك؟ (3) ما هي أنواع الصعوبات التعليمية المُستهدّفة في مدرستك؟

الجدول رقم ٢٠

إجابات مديري المدارس على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة

السؤال التعريفي	مدرسة بيروت	مدرسة طرابلس	مدرسة صيدا	مدرسة عاليه	مدرسة زوق مصبح	مدرسة زحلة
عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الاللتحقين في المدرسة	70	86	64	50	26	50
أنواع الصعوبات التعليمية المستهدفة في المدرسة	صعوبات تعليمية وحركية، صعوبات بالنطق، ADHD	صعوبات تعليمية، حركية وذهنية، اضطرابات سلوكية، ASD	صعوبات تعليمية وحركية	صعوبات تعليمية، حركية، وذهنية، صعوبات بالنطق، ASD	صعوبات تعليمية، حركية وذهنية، اضطرابات سلوكية، ASD	صعوبات تعليمية

الثقافة الدامجة:

ترتكز الثقافة الدامجة على فهم معنى الدمج. أدّى السؤال المتعلق بإعطاء تعريف شخصي للتعليم الدامج الى آراء مختلفة من مديري المدارس الست: أعطى إثنان من أصل 6 مديرين تعريفاً قائماً على مفهوم الحقوق الإنسانية، بينما قدم ثلاثة منهم (1) تعريفاً مشروطاً بتوافر موظّفين متخصصين في المدرسة، (2) تعريفاً مُضاداً للتعليم في المراكز المخصّصة و (3) تعريفاً مبنياً على تكييف المتعلم/ة ذي الصعوبات التعليمية مع البيئة المدرسية، بدلاً من تكييف المدرسة مع احتياجات المتعلمين. تضمن تعريف واحد فقط فكرة احترام التنوع والاختلاف بين جميع المتعلمين، بِمنّ فيهم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية.

٤. النتائج

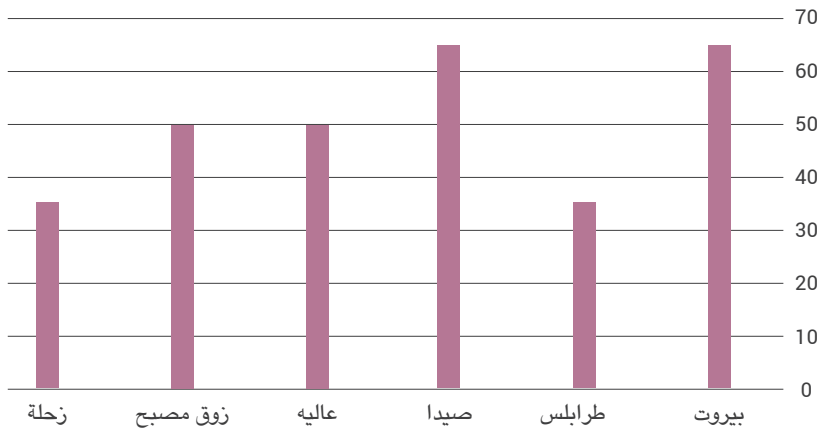
يرتبط تعريف التعليم الدامج بِمدى اعتباره مفهوماً قابلاً للتطبيق والتعميم. على مقياس من 1 ("ليس على الإطلاق") إلى 5 ("تماماً") حيث سُئل المديرون عن رأيهم عمّا إذا كان التعليم الدامج مفهوماً عملياً وقابلاً للتعميم، أعطى خمسة منهم علامة 5، بينما أعطت المديرة السادسة علامة 4.

عندما سُئل المديرين عمّا إذا كان هناك أنواع مُعيّنة من الصعوبات التعلّمية التي يصعب تضمينها في برنامج التعليم الدامج، قال 3 من أصل 6 مديرين "لا"، وقال الثلاثة الآخرون "نعم" للإعاقات الذهنية الشديدة، والحالات الشديدة من اضطراب طيف التوحد، والاضطرابات العاطفية الحادّة (الرجاء مراجعة الجدول رقم 21).

في الثقافة المدرسية الدامجة، تُعتبَر نظرة مدير المدرسة الى تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أمراً ضرورياً في صنع القرار وفي تعزيز فلسفة الثقافة الدامجة في المدرسة أو عكس ذلك. قدّر إثنان من ستة مديرين التقدّم الذي أحرزه المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية ما بين 50 و 75٪، وإثنان آخران بـ 50٪ و الإثنان المتبقيّان بين 25 و 50٪. تم تبرير التقديرات التي تقل عن 50٪ بـ (1) التدريب غير الكافي والسطحي للمعنيّين، (2) عدم جهوزية البُنية التحتية للمدرسة، (3) النقص في الموارد البشرية والمادية، (4) النقص في عدد حصص التدخّل المختص (بخاصة فيما يتعلّق بالمربيات المختصات)، (5) ضعف الحافز والتعاون من قِبل بعض المسؤولين الإداريين، (6) ضعف الرؤية الدامجة في المدرسة، و (7) خلل في مُعالجة حالات التمر التي يتعرّض لها المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية في المدرسة.

تقديرات مديري المدارس لنسبة تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الدامجة

الصورة رقم 4
تقديرات مديري المدارس
لنسبة تقدّم المتعلمين ذوي
الصعوبات التعليمية في
المدارس الدامجة



إن نجاح تطبيق التعليم الدامج في المدرسة مُرتبط بوظيفة القيادة المدرسية الفعّالة، حسب الأدبيات المتعلّقة بالتعليم الدامج. وتشمل هذه القيادة الفعّالة مُراقبة ومُتابعة التقدم والإلتزام الشخصي بقضيّة الدمج ومعرفة تقنيّة إجراءات تنفيذ التعليم الدامج. قال جميع المديرون، باستثناء واحد، أنّهم يشاركون في اجتماعات تقييم تقدم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، جنباً إلى جنب مع أعضاء الفريق المتعدد الإختصاصات. تطابقت آراء المديرين حول وتيرة انعقاد هذه الاجتماعات مع آراء المربيات المختصات في جميع المدارس، باستثناء مدرسة واحدة حيث ذكرت المربية المختصة أنّ الاجتماعات تنعقد شهرياً بينما صرّحت مديرة تلك المدرسة أن الاجتماعات تنعقد كل أسبوعين.

أتت ردود المديرين حول تصوّرهم لدور المدير في هذه الاجتماعات بأنّها ذات طبيعة عامة (توجيه، إرشاد، دعم، احترام)، باستثناء مديرة واحدة وصفّت دورها بِشكلٍ غير متّصل بِفحوى السؤال ("تحديد عدد الصعوبات التعليمية وتصنيفها")

٤. النتائج

واختصرته بالوظائف الإدارية ("التأكد من تنفيذ الجميع للمهام الموكلة إليهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي"). عند سؤالهم عن مدى إلمامهم بنوع التوثيق المدرسي المستخدم لتقييم تقدم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، قدم 3 من أصل 6 مدراء تفاصيل تضمنت الفروض والواجبات والامتحانات والملاحظات الفصلية وشبكات التقييم وتقارير التقدم الأسبوعية وسجلات العلامات وما إلى ذلك. أورد أحد المدراء إجابة غير متصلة بفحوى السؤال ("وثائق حول المتعلم أو حول بيئة التعلم من خلال ورشة عمل")، بينما أجاب المدير المتبقي بشكل عام ("أعمال ورقية").

إن مديرة المدرسة هو/ي قدوة لموظفي المدرسة. في ثقافة مدرسية دامجة، يعد الإدراك الذاتي لمدير المدرسة أمراً بالغ الأهمية لتنفيذ التعليم الدامج لأنه يؤثر على قدرتهم للمثابرة في عملهم أو العكس، مما يؤثر بدوره على نموذج القيادة الذي ينقلونه إلى موظفي المدرسة. على مقياس من 1 ("غير مهم على الإطلاق") إلى 5 ("مهم للغاية")، أدرك مديرو المدارس الست أن دورهم في عملية التعليم الدامج مهم للغاية.

السياسات المدرسية الدامجة:

يتمثل الهدف الشامل لسياسة المدرسة الدامجة في تحديد كيفية تقديم وإدارة الخدمات التعليمية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتنوعة. تستند السياسات المدرسية الدامجة على مبادئ التعاون والثقة والإحترام والدعم المتبادل بين جميع المعنيين، مما يؤثر إيجاباً على أداء المتعلمين، بخاصة عندما تتسم العلاقات بين المعنيين بدرجة عالية من التنسيق. عندما طُلب من مديري المدارس إبداء آرائهم حول جودة التنسيق بينهم وبين الفرقاء الآخرين العاملين في إطار التعليم الدامج على مقياس من 1 ("الحد الأدنى من التنسيق") إلى 5 ("تنسيق ممتاز")، صنّف 5 من أصل 6 مديرين هذا التنسيق على أنه "ممتاز" بينما كان تصنيف المدير المتبقي "جيد". تم تأكيد هذا التنسيق في سؤال يطرح تحديد الجهة أو الجهات المسؤولة عن مراقبة تنفيذ أهداف التعليم الدامج في المدرسة، حيث أكد جميع المديرين على أنه "عمل جماعي"، واعتبر إثنان منهم أنفسهم كجزء من فريق واحد.

تلعب وزارة التربية والتعليم العالي دوراً أساسياً في مشروع التعليم الدامج على المستوى الإداري من خلال إدارة التعليم الابتدائي، وعلى المستوى الفني من خلال الإرشاد والتوجيه - المديرية العامة للتربية في وزارة التربية والتعليم العالي (DOPS). إن الدور الذي تلعبه الوزارة ضروري في السياسة المدرسية الدامجة من ناحية الإشراف على تنفيذ السياسة والمراقبة والتقييم. عندما طُلب من المديرين توضيح نوع (أنواع) المساهمة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي لمدارسهم، ذكر المديرون الستة المواد والموارد التعليمية والتدريب والدعم الفني، علماً أن هناك مديرة ذكرت أن المواد والموارد غير كافية، وأفادت مديرة أخرى أن التدريب والدعم الفني غير كافيين. عندما طُلب من المديرين تقييم مدى أهمية دعم وزارة التربية والتعليم العالي في إنجاح مشروع التعليم الدامج، صنّف إثنان من المديرين الستة هذا الدعم على أنه "مهم للغاية"، وصنفه إثنان على أنه "مهم"، وصنّفه الإثنان المتبقيان على أنه "متوسط".

ترتكز سياسات المدارس الدامجة على المشاركة الفعالة لأولياء أمور جميع المتعلمين، بمن فيهم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. عندما طُلب من المديرين تقييم درجة مشاركة أولياء أمور المتعلمين الذين لا يعانون من صعوبات تعليمية في عملية التعليم الدامج وتقبلهم لمفهوم الدمج، صنّف مدير واحد من أصل ستة درجة المشاركة والتقبل على أنها "مقبولة للغاية"، وصنّفها ثلاثة مديرون من أصل ستة على أنها "مقبولة" وكان التصنيف المتبقي "متوسط". عندما طُلب من المديرين تقييم درجة مشاركة أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في عملية التعليم الدامج، صنّف مدير

٤. النتائج

واحد من أصل ستة درجة المشاركة على أنها "نشطة للغاية"، وصنّفها ثلاثة مدراء على أنها "نشطة" وكان التصنيفان المتبقيان "متوسط". وعندما طُلب من المديرين تحديد من هم المشاركون في الاجتماعات المدرسية لتقييم تقدم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، ذكر فقط إثنان من المديرين الستة أولياء الأمور في مثل هذه الاجتماعات. حسب الأدبيات المتعلقة بسياسات المدارس الدامجة، تتمثل مهمة مدير المدرسة في تعزيز مفهوم التعليم الدامج في المجتمع. عندما طُلب من مديري المدارس إختيار أفضل الطرق لتعزيز الدمج في المجتمع والتوعية حول التعليم الدامج من بين مجموعة من الخيارات، تم اختيار جميع الخيارات المتاحة من قبل جميع المستطلعين (توزيع الكتيبات والملصقات، وتنظيم المناقشات في المدرسة من خلال استضافة خبراء في التعليم الدامج، وإلقاء محاضرات توعية مجانية في الأماكن العامة، ودعوة أفراد المجتمع لزيارة المدرسة)، إلا أن ثلاثة مديرين من أصل ستة قاموا بتدوين خيارات إضافية مثل تنظيم حملات توعية حول التعليم الدامج بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم العالي والبلديات المحلية، وتنظيم محاضرات لأولياء الأمور حول التعليم الدامج، وأضاف أحد المديرين "دعوة أولياء الأمور لزيارة الصفوف لطمانتهم بأن أطفالهم لا يتأثرون".

ترتبط سياسة المدرسة الدامجة بتأمين تدريب ذات جودة عالية لإطاقم المعنيين في تنفيذ التعليم الدامج. عندما طُلب من مديري المدارس طرح توصياتهم للتّحسين والتطوير، دعا 5 مديرين من أصل 6 إلى زيادة تدريب موظفي المدرسة، إضافةً إلى زيادة عدد المربين المختصين، وزيادة ساعات العمل الأسبوعية لأفراد فريق الاختصاصيين، وإحضار "مساعدات" لمعلمي الصفوف، وتعيين مشرف إداري للتعامل مع جميع ملفات المتعلمين.

الممارسات والإجراءات الدامجة:

تُشير الأبحاث في التعليم الدامج أن مشاركة مدير المدرسة النشطة هي أهم مؤشر على النجاح في إحداث التغيير وتحسين الخدمات في المدرسة. يُعتبر مدير المدرسة عنصراً أساسياً في تسهيل التغيير المنهجي وحث موظفي المدرسة على تبني مواقف جديدة وممارسات جديدة. وبالتالي، فإن الممارسات الدامجة على مستوى القيادة المدرسية تشمل مشاركة المدير النشطة في مراقبة تنفيذ أهداف التعليم الدامج. في حين ذكر إثنان من أصل ستة مديرين أن مدير المدرسة هو المسؤول عن مثل هذه المهمة، ذكر الأربعة الباقون "إنه عمل جماعي" دون التركيز على دور المدير. عندما طُلب منهم وصف دورهم في اجتماعات تقييم تقدم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، كانت ردود المديرين الستة ذات طبيعة عامة جداً (التوجيه، والإرشاد، والدعم، والاحترام)، باستثناء مديرة واحدة حصرت مهامها بالوظائف الإدارية (التأكد من قيام المعنيين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي).

يكشف قسم الإستمارة الخاص بتوصيات مديري المدارس للتّحسين عن آرائهم حول نوع الممارسات التي يعتبرونها جزءاً من مهامهم: على المستوى الإداري، أكدت ردود المديرين على المهام التنظيمية (توضيح التوصيف الوظيفي لموظفي المدرسة، وتنظيم توزيع المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في الصفوف، وتخطيط العمل للفرقاء المختلفين وفقاً لمتطلبات وزارة التربية والتعليم العالي) بالإضافة إلى مهام أخرى تم وصفها بعبارات عامة (الإشراف، والمتابعة، وتعزيز التعليم الدامج في المدرسة، وتوفير الحوافز للموظفين المتعاونين). أما بالنسبة للعمل على مستوى المجتمع، لم يقدم إثنان من المديرين أي اقتراح، بينما قدّم الأربعة المتبقون إقتراحات تركز على مساهمة الآخرين (المنظمات غير الحكومية والبلديات والخبراء وأولياء الأمور) بدلاً من مبادراتهم الشخصية، و في حال وجود مبادرة، تم وصفها بعبارات عامة جداً ("زيادة المشاركة الاجتماعية" أو "الاتصال بالمنظمات" أو "الاتصال بالمجتمع المحلي").

٤. النتائج

٤.١.٣ الفئة ٣: المرشدون المكلفون بمهام في التربية المختصة

الثقافة الدامجة:

ترتكز الثقافة الدامجة على فهم معنى الدمج. كشف تعريف المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة عن رؤية مختلفة للتعليم الدامج مقارنةً بمجموعتي المُستطلّعين السابقتين (المُربّون المختصّون ومديرو المدارس) إذ أتت صياغتهم لتعريف التعليم الدامج استناداً إلى مبدأ حقوق الإنسان، مع التأكيد على قبول التنوع، وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين. ومع ذلك، فإن ردودهم بالإجماع على سؤال "ما إذا كانت هناك أيّة أنواع من الصعوبات التعليميّة التي يصعب تضمينها في المدارس الدامجة"، أظهرت ميلاً لإبعاد الحالات الشديدة كاضطراب طيف التوحّد وحالات الصعوبات التعليمية والذهنية والحركية الشديدة، وكذلك الاضطرابات السلوكية والعاطفية الحادة (الرجاء مراجعة الجدول رقم 21). وردّاً على السؤال "ما إذا كان التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم"، أجابت مُستجوبة واحدة من أصل 6 أنه كذلك "بالكامل" بينما أجابت الأخريات أنه قد يكون كذلك حسب "معايير معيّنة".

الجدول رقم ٢١

أنواع الصعوبات التعليمية التي يعتقد المُستطلّعون أنه من الصعب تضمينها في التعليم الدامج عبر المدارس السثّ

فئة المُستطلّعين	نوع الصعوبات التعليمية
مديرو المدارس	إعاقات ذهنية شديدة، حالات شديدة من اضطراب طيف التوحّد، اضطرابات عاطفية حادّة
المُرشدون التربويون في وحدة التربية المختصّة	حالات شديدة من اضطراب طيف التوحّد، إعاقات ذهنية، إعاقات حركية شديدة، اضطرابات عاطفية وسلوكية حادة، صعوبات تعليمية شديدة
الإختصاصيون في علاج النطق واللغة	حالات شديدة من اضطراب طيف التوحّد، إعاقات ذهنية متوسطة الى شديدة، إعاقات حركية شديدة، اضطرابات سلوكية حادّة، إعاقات متعدّدة
الإختصاصيون في علم النفس	حالات شديدة من اضطراب طيف التوحّد، إعاقات ذهنية متوسطة الى شديدة، إعاقات حركية شديدة، اضطرابات سلوكية وعاطفية حادّة، إعاقات متعدّدة
الإختصاصيون في العلاج النفسي - حركي	حالات شديدة من اضطراب طيف التوحّد، إعاقات ذهنية متوسطة الى شديدة، إعاقات حركية شديدة، اضطرابات عاطفية وسلوكية حادّة، إعاقات متعدّدة

إن استدامة الرؤية الدامجة في المدرسة تعتمد على مدى تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. قدّر ثلاثة مُرشّدين من أصل ستّة هذا التقدّم على أنه "جيد" وأعطى إثنان من أصل ستّة تقديرًا "ضعيفًا"، بينما أعطى المستجوب الأخير تقديرًا "أقل من التوقعات".

ترتبط ثقافة المدرسة الدامجة بِمدى إعتبار موظفي المدرسة درجةً وطبيعةً التغيير الحاصل في المدرسة كدالّة لتطبيق التعليم الدامج. رأى خمسة مرشدين من أصل ستّة أن هناك المزيد من المواقف المتقبّلة للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية بين الطلبة، ورأى أربعة مرشدين/موجهين من أصل ستّة المزيد من المواقف المتقبّلة للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية بين العُلّمين، بينما أشار المستجوبان المتبقّيان الى أن هذا التغيير لم يتم لمسه بين جميع المعلمين. أشار خمسة من أصل ستّة مُرشدين/موجهين الى المزيد من المواقف المتقبّلة لأولياء الأمور تجاه المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، وأشار خمسة من أصل ستّة مرشدين الى المزيد من الثقة بالنفس وفي المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية.

٤. النتائج

غالبًا ما تواجه الثقافة المدرسية الدامجة العديد من التحديات. تم ذكر (1) غياب الرؤية الدامجة كإحدى هذه التحديات من قبل 3 مُرشّدين من أصل 6، و (2) مقاومة أولياء أمور المتعلّمين دون صعوبات تعليمية والمتعلّمين دون صعوبات تعليمية من قبل إثنين من أصل 6 مُرشّدين ، و(3) ضعف الحافز والالتزام من قبل المعلمين من قبل 3 مُرشّدين من أصل 6، و(4) الدعم الإداري الضعيف من قبل مرشّدة واحدة من أصل 6، و(5) عدم كفاية التدريب والموارد البشرية والتعليمية من قبل المُرشّدين الستّة.

السياسات المدرسية الدامجة:

يُعتبَر تأمين التدريب المهني للمعنيين في تنفيذ التعليم الدامج من السياسات المدرسية الدامجة الأساسيّة وذلك بهدف ضمان التطبيق الناجح للتعليم الدامج. إن معرفة المُرشّدين المكلفين بمهام في التربية المختصة بتفاصيل النظام التربوي الرسمي تمكّنهم من توجيه طاقم المدرسة وتسهيل الإجراءات النظامية (للإطلاع على وصف كامل لمسؤوليات المُرشّدين المكلفين بمهام في التربية المختصّة، الرجاء مراجعة الأقسام 2.2.2 و 2.2.3 و 2.2.4. من هذا التقرير). من المهم استكشاف آراء المُرشّدين حيال التدريب الذي حصلوا عليه في ضوء مسؤولياتهم العديدة والمتنوعة في إطار التعليم الدامج. أعرب إثنان من أصل 6 مُرشّدين عن الحاجة إلى استمرارية التدريب، و اعتبر إثنان من أصل 6 أن هذا التدريب "مهم للغاية" وقال مرشّد من أصل 6 أن الشقّ العملي من التدريب مهم بينما رأى مرشد آخر أن التدريب كان نظريًا وعمومياً للغاية، وطالب هذان المُرشدان بتضمين المزيد من المواضيع في تدريبهما، وأهمّها كيفية وضع استراتيجيات لمُساعدة المُعلّمين على تكييف مناهجهم بشكل أفضل مما يتلاءم مع مختلف أنواع الصعوبات التعليمية في صفوفهم.

إن مُساهمة المُرشّدين المكلفين بمهام في التربية المختصّة ركنٌ أساسي في إنجاح سياسة المدرسة الدامجة. فإنّ دورهم التنسيق بين وزارة التربية والتعليم العالي والمدرسة له تأثير كبير على تغيير بعض السياسات و/أو وضع سياسات جديدة. عندما طُلب من المُرشّدين ترتيب عدد من المحاور التي تحتاج الى تحسين وتطوير حسب الأولويّة، صنّف جميع المُرشّدين تدريب المعلمين على تقنيّات التعليم المُتمايز والاستراتيجيات الدامجة في الدرجة الأولى من حيث الأهمية. تلتها تقنيّات إدارة الصف، ومُعالجة التنمر المُوجّه ضد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، والتدريب على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي عند الحاجة.

تقوم السياسات المدرسية الدامجة على التعاون بين مختلف المعنيين: عندما طُلب من المُرشّدين تقييم مدى رضاهم عن تعاون المعلمين، أعطى ثلاثة من أصل ستّة مرشدين درجة "متوسّط"، وأعطت مرشدة واحدة درجة "ضعيف" ومرشدة أخرى درجة "غير راضٍ"، علماً أن المرشدة المتبقّية ذكرت أنها لم تتمكّن "من تنفيذ أي زيارة ميدانية للمدرسة للإطلاع على عمل المعلمين بسبب جائحة كورونا". أتت ردود المرشدين مختلفة بالنسبة لتصنيفاتهم لمدى التعاون مع المربيات المختصّات والإختصاصيين حيث كانت درجات الرّضا بمعظمها بين "راضٍ للغاية" و"راضٍ".

الممارسات والإجراءات الدامجة:

إن دور وزارة التربية والتعليم العالي أساسي في الإشراف على التنفيذ السليم لممارسات الدمج في المدرسة، وتأتي الزيارات الميدانية للمُرشّدين المكلفين بمهام في التربية المختصة الى المدارس لخدمة هذا الغرض. عندما طُلب من المُرشّدين تقييم مدى رضاهم عن أداء المربيات المختصّات، أجاب 4 من أصل 6 بأنهم "راضون للغاية"، وأجابت واحدة بأنها "راضية"، وأعطت المرشدة الأخيرة درجة رضا "ضعيفة". وعندما طُلب من المُرشّدين تقييم مدى رضاهم عن أداء

٤. النتائج

الإختصاصيين، أجابت مرشدة واحدة من أصل ستّة بأنها "راضية للغاية"، وأجاب 2 بأنهم "راضون"، وصنف الثلاثة الباقون رضاهم على أنه "متوسط". و عندما طُلِب من المُرشدين تقييم مدى رضاهم عن أداء مديري المدارس، أجاب 2 من أصل 6 بأنهم "راضون للغاية"، أجابت مرشدة/موجهة واحدة بأنها "راضية"، وصنّف إثنان رضاهم على أنه "متوسط"، وأعطت المرشدة الأخيرة درجة رضا "ضعيفة". أما بالنسبة لتقييم مدى رضاهم عن أداء المعلمين، فقد صنف 4 مرشدين من أصل 6 رضاهم على أنه "متوسط"، وأعطت مرشدة واحدة درجة رضا "ضعيفة"، بينما أجابت المُرشدة المتبقية بأنها "غير راضية على الإطلاق".

يَطلبُ أحد بُنود الإستمارة من المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة ترتيب قائمة من تسع مُمارسات تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بدورهم ومسؤولياتهم في المدرسة الدامجة حسب الأهمية والأولوية (مع إمكانية إضافة ممارسات أخرى من إختيارهم وفقاً لما يروونه مناسباً). يلخص الجدول 22 ترتيب المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة لهذه الممارسات حسب الأهمية والأولوية وفقاً لإختيارهم.

الجدول رقم ٢٢

ترتيب المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة للممارسات المقترحة المتعلقة بمسؤولياتهم حسب الأولوية والأهمية (1 = أعلى أهمية وألوية، 10 = أدنى أهمية و أولوية)

نوع الممارسة	المُرشد 1	المُرشد 2	المُرشد 3	المُرشد 4	المُرشد 5	المُرشد 6
1 تقييم المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية و/أو الاحتياجات الخاصة	لا يطبق ²⁹	2	9	9	6	8
2 إعداد الملف الخاص بكل متعلّم ذي صعوبة تعليمية أو حاجة خاصة (الخطة التربوية الفردية وخطة التدخل المختص)	لا يطبق	1	8	8	7	6
3 حضور اجتماعات لفريق المتعدد الإختصاصات لتقييم ودراسة حالة المتعلمين	لا يطبق	4	5	6	2	7
4 متابعة تقدم المتعلمين	5	3	3	3	5	9
5 توفير الموارد التعليمية اللازمة لمعلّمي الصفّ والمربين المختصين	لا يطبق	9	7	7	8	5
6 التنسيق بين كافة أعضاء الفريق المتعدد الإختصاصات	3	5	2	1	4	1
7 صياغة وإرسال التقارير الفصلية، تقارير الزيارات والتقارير السنوي إلى المنسقة العامة لوحدة التربية المختصة	1	7	6	5	9	2
8 إحالة المتعلمين المتعرّضين إلى مؤسسات متخصصة لمتابعة جلسات علاجية تُحدّد بحسب الحاجة والخطة الفردية لكل متعلّم	4	6	4	4	3	3
9 توفير موارد الدعم النفسي والاجتماعي لأعضاء الفريق المتعدد الإختصاصات	2	8	1	2	1	4
10 مُمارسات أخرى	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

٤. النتائج

كما هو مُبيّن في الجدول 22، تباينت ردود المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة بشكل كبير عبر المدارس الستّ بحيث أن الأولويات توزّعت بشكل غير متناسق، ممّا يدعو الى بعض التساؤلات بِخاصّة فيما يتعلّق بالممارسة رقم 3 (حضور اجتماعات تقييم أداء المتعلمين وتقديمهم) التي صنّفها أحد المرشدين بأنها لا تتطابق مع الممارسات المُولّجة للمُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة بينما أعطاها آخرون درجة عالية من الأهمية والأولوية (درجة 2)، أو الممارسة رقم 2 (إعداد الملف الخاص بكل متعلّم ذي صعوبة تعليمية) التي أُعطيت أولوية وأهمية قصوى (درجة 1) من قبل أحد المرشدين وتمّ اعتبارها غير مطابقة لمسؤوليات المرشد من قبل مستجوب آخر، أو الممارسة رقم 7 (صياغة وإرسال التقارير الفصلية، تقارير الزيارات والتقارير السنوي إلى المنسقة العامة لوحدة التربية المختصة) وهي من أهم مهامّ المُرشدين والموجهين التربويين في وحدة التربية المختصة، التي أعطاهها بعض المرشدين درجات 1 و 2 (أهمية وأولوية قصوى) بينما أعطاها آخرون درجات 7 و 9 (أهمية وألوية متدنية). علاوة على ذلك، تجدر الإشارة إلى عدم وجود أية إقتراحات في الفئة 10 وهي "الممارسات الأخرى" حيث كان من المتوقّع أن يدوّن المرشدون ممارسات متعلقة بدعم أولياء الأمور أو بقضايا التدريب والتوجيه.

٤.١.٤ الفئة الرابعة: معلّم الصفوف

يتكوّن الجزء الأول من الإستمارة الموجه لمعلّمي الصفوف من أربعة أسئلة تعريفية: (1) كم عدد سنوات الخبرة في التعليم لديك؟ (2) ما هي المرحلة التعليمية التي تعلّمها؟ (3) ما هو عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في صفك/صفوفك؟ و (4) ما هو / نوع (أنواع) الصعوبات التعليمية في صفّك/صفوفك؟

الجدول رقم ٢٣

إجابات معلّمي الصفوف على الأسئلة التعريفية في المدارس الستّ في دراسة الحالة

السؤال التعريفي	مدرسة بيروت	مدرسة طرابلس	مدرسة صيدا	مدرسة عاليه	مدرسة زوق مصبح	مدرسة زحلة
عدد سنوات التعليم	17	17	4	11	30	19
المراحل التعليمية المُستهدفة	صفوف الحلقتين الأولى والرابعة والخامسة من الأساسي	صفوف الحلقتين الأولى والخامسة من الأساسي	صف الأولى من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	صفوف الحلقتين الأولى والخامسة من الأساسي	صفوف الحلقتين الأولى والخامسة من الأساسي	صفوف الحلقات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الأساسي
عدد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية المستفيدين	1	13-16	6	7	10	17
أنواع الصعوبات التعليمية المستهدفة	صعوبات حركية	صعوبات تعلمية، حركية، وذهنية، اضطرابات سلوكية، صعوبات بالنطق	صعوبات بالقراءة والكتابة والحساب، ADHD	صعوبات تعلمية، حركية، ASD	صعوبات تعلمية، حركية، ADHD	صعوبات تعليمية

29. يرى المستجوب أن الممارسة لا تتعلّق بِمهام ومسؤوليات المرشد في وحدة التربية المختصة

٤. النتائج

الثقافة الدامجة:

يشكّل التعليم الدامج نوعاً من التجربة التحويلية في التعليم المعاصر وهو يقوم على الحاجة الماسّة لإعداد المعلّمين لإحتضان هذه الذهنية التحويلية، وتزويدهم بالمهارات والمعرفة والسلوكيات المطلوبة لتنفيذ التعليم الدامج في المدرسة بفعالية وجدارة. تبدأ الثقافة الدامجة بفهم معنى الدمج.

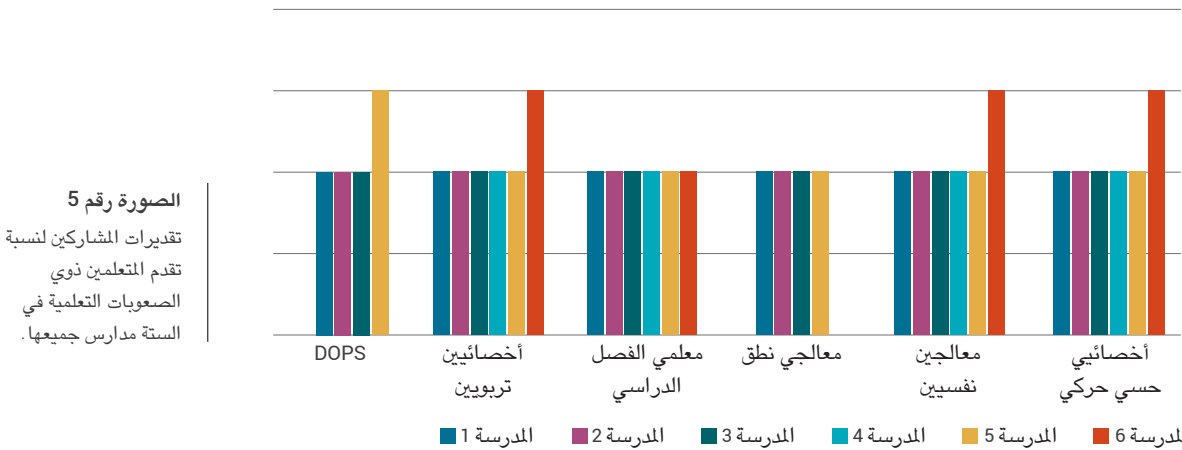
أسفر السؤال المتعلّق بإعطاء تعريف للتعليم الدامج عن آراء مختلفة بين المُستطلّعين الستة: أدرجت معلّمة واحدة فقط تعريفاً قائماً على الحقوق الإنسانية، وتنوّعت الردود الأخرى بين "إعطاء الأطفال ذوي الإعاقة الفرصة للمشاركة في عملية التعلم"، أو " إدخال الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، مع ضرورة تزويدهم بالتعليم الخاص"، أو " إشراك الأطفال ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين حتى يتمكنوا من الوصول إلى تعليم سليم مع تزويدهم بجميع الوسائل الممكنة لمساعدتهم على اكتساب مفاهيم التعلم".

يرتبط تعريف التعليم الدامج بِمدى اعتباره مفهوماً قابلاً للتطبيق والتعميم. على مقياس من 1 ("ليس على الإطلاق") إلى 5 ("تماماً") حيث سُئل المعلّمون عن رأيهم عمّا إذا كان التعليم الدامج مفهوماً عملياً وقابلاً للتعميم، أعطت معلّمة واحدة درجة 5، وأعطت معلّمتان درجة 4 و أعطت المعلمات الثلاث المتبقيات درجة 3.

تربط الأبحاث في التعليم الدامج تقييم المعلمين للتقدّم الذي يحققه المتعلّمون ذوي الصعوبات التعليمية بتوقعاتهم بنجاح أو فشل المتعلّمين. في ثقافة المدرسة الدامجة، ترتبط توقعات المعلّمين بالنجاح للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية بزيادة الحافز للتعلم وتحسّن الأداء لدى هؤلاء المتعلمين. عندما طُلب من المعلّمين تقييم إدراكهم للتقدّم الذي أحرزه المتعلمون ذوي الصعوبات التعليمية على مقياس من 1 (أقل من التوقعات) إلى 5 (أكثر من التوقعات)، أعطوا جميعاً درجة 3 (متوسط). هذا وتُعتبر المقارنة بين الدرجات التي أعطها المعلّمون مع الدرجات التي أعطها المُستطلّعون من الفئات الأخرى عبر المدارس الست (الرجاء مراجعة الصورة رقم 5) إجراءً موضوعياً للتثليث البياني قد يساعد على إلتقاط التقدّم الفعلي للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية في مشروع التعليم الدامج: يظهر هذا التثليث أن توقّعات المعلمين كانت متطابقة بشكل تام مع توقّعات الإختصاصيين في علاج النطق واللغة ومتطابقة نسبياً مع فئات المُستطلّعين الآخرين، علماً أن هناك أقلية من المُستطلّعين من جميع الفئات أعطت توقّعات استثنائية (المرشدون المكلفون بمهام في التربية المختصة، والمربيات المختصات، والإختصاصيّون في علم النفس والعلاج النفسي-حركي). بشكل عام، ممكن القول أن المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية قد تقدّموا منذ التحاقهم بمشروع التعليم الدامج، وأن مستوى هذا التقدّم مقبول بما يكفي للبناء عليه في المستقبل.

٤. النتائج

ما هو تقديركم لتقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية؟



المدرسة 1: بيروت - المدرسة 2: الزوق - المدرسة 3: طرابلس - المدرسة الرابعة: صيدا - المدرسة الخامسة: عاليه - المدرسة السادسة: زحلة.

لا تُفرض الثقافة الدامجة من جهات خارجية بل يجب أن تنبع من التزام متجدّر وعميق من قبل أولئك الذين يشاركون أو سيشاركون بشكل مباشر في عملية التعليم الدامج، ونعني هنا المعلّمون. يسأل بندّ من بنود الإستمارة المعلمين ما إذا كانوا يفكّرون بالالتحاق بمدرسة أخرى غير دامجة لو كان لديهم الخيار في ذلك، وأجابت ثلاث معلمات من أصل ست بـ "نعم" بينما أجابت الثلاث معلمات المتبقيات بـ "كلاً"، وأتت تعليقاتهنّ على الشكل التالي:

• الإجابة بنعم: "سأغادر إلى مدرسة أخرى بسبب العدد الكبير من الطلاب في مدرستي وليس بسبب مشروع التعليم الدامج"، "سأغادر لأن التدريس بالطريقة التقليدية لا يفيد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية: إنهم بحاجة إلى طريقة "مُسلّية" أكثر للتعلم"، و" سأغادر لأن التعليم الدامج يتطلب من المعلمين استخدام طرق مختلفة للتدريس لأنواع مختلفة من المتعلّمين".

• الإجابة بكلاً: "لن أغادر لأن مهمة التعليم واحدة ومن واجبي أداء هذه المهمة لجميع المتعلمين ، والتنوع مفيد للجميع" ، "لن أغادر لأنني أسعى جاهدةً لخدمة تلك الصعوبات" ، و "لن أغادر لأنني أشعر بالرضا في هذه المدرسة وأنا مقتنعة بالتعليم الدامج"

من الواضح أن الإجابات بـ "نعم" لا تكشف عن تناقض مع مفهوم التعليم الدامج، بل هي تكشف عن الحاجة إلى بعض التحسينات اللوجستية، مثل تخفيض عدد المتعلمين ذوي الصعوبات في كل صف ومزيد من التدريب الهادف للمعلّمين.

إن الثقافة المدرسية الدامجة هي ثقافة التنوّع حيث يشعر فيها جميع المتعلّمين بالإرتياح بغضّ النظر عن اختلافاتهم. عند سؤالهم عمّا إذا كان المتعلّمون يشعرون بالإرتياح في وجود متعلمين ذوي صعوبات تعليمية في صفّهم، أجابت معلّمتان من أصل ستّة بـ "لا"، وأتى تبرير إجابتهنّ على النحو التالي:

• "لا يشعرون بالإرتياح لأنهم يشعرون بالغيرة من المُعاملة المختلفة التي نقدمها للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية وبسبب الإلهاء الذي يسبّبه بعض هؤلاء المتعلمين، وأحياناً يحاولون تقليدهم"

• "لا يشعرون بالإرتياح بسبب فرط نشاط المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية حيث أن بعضهم لا يمتثل للتعليمات وهذا يؤدي إلى مشاكل بينهم"

واقترحت إحدى المعلّمات، كوسيلة لمُعالجة هذا الوضع، "التحدث بشكل منفصل مع المتعلّمين حول أهمية تقبّل أقرانهم من ذوي الصعوبات التعليمية والتصرف معهم بطريقة طبيعية".

٤. النتائج

- في الثقافة المدرسية الدامجة، يُعتبر المعلم عُنصرأً رئيسياً وضرورياً لِتنمية المواقف الإيجابية لدى المتعلّمين. لذلك فإنه من المهم تقييم درجة تقدير المعلّمين لأهميّة مساهمتهم في عملية التعليم الدامج. صنّفت ثلاث معلّّمات من أصل ستة دورهنّ على أنه "مهم للغاية"، وصنفته معلّمة واحدة على أنه "مهم"، بينما أعطته المعلّّمات المتبقّيات تصنيفاً "متوسطاً". ومع ذلك، جميع المعلمات قلنّ إنهنّ اكتسبن الكثير من مشروع التعليم الدامج، وأعطيت الأمثلة التالية:
- معرفة طرق التعامل مع المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية
 - الاستفادة من خبرة الإختصاصيين في تحسين الطريقة التي أتعامل بها مع طلابي وحتى أطفالتي في المنزل
 - الصبر والقدرة على تحمل الضغوط
 - اكتساب المزيد من الخبرة (استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية)
 - إقامة علاقات ممتازة مع فريق العمل

السياسات المدرسيّة الدامجة:

يتطلب التعليم الدامج أن يقوم المعلّمون بتعديل بعض الممارسات التقليدية و/أو التخلي عنها. تؤكّد السياسات الدامجة الناجحة على التطوير المهني وتدريب المعلمين لأنهما الوسيلة لتحسين الممارسات الأكاديمية والسلوكية في الصف وفي مستوى أداء الطلبة. في ردهنّ على السؤال عمّا إذا يعتقدينّ أن الدعم (البشري والمادي) الذي تلقّينّه من وزارة التربية والتعليم العالي يلبي احتياجات المدرسة بشكل كافٍ، أتت إجابتهنّ بالإجماع بأنه غير كافٍ (الرجاء مراجعة الجدول رقم 24 الذي يلخّص توصيات المعلّّمات لتحسين نوعية هذا الدعم).

الجدول رقم ٢٤

توصيات المعلّّمات السّت لتحسين نوعية الدعم الذي تقدّمه وزارة التربية والتعليم العالي للمدارس الدامجة

نوع الدعم المطلوب	معلّمة 1	معلّمة 2	معلّمة 3	معلّمة 4	معلّمة 5	معلّمة 6
على مستوى التدريس في الصف	لا يجب أن يتجاوز عدد المتعلمين في الصف العشرين متعلّم	لا يجب أن يتجاوز عدد المتعلمين في الصف العشرين متعلّم	توفير المزيد من المعدات والتجهيزات التعليمية	تحسين مستوى تقبل المتعلمين لأقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية	تغيير ترتيب الصف	يجب تكييف المواد التعليمية بشكل يتلاءم أكثر مع احتياجات المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية
على مستوى التدخل المختصّ	يجب تأمين العلاج للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية	يجب تأمين العلاج للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية	زيادة عدد الإختصاصيين	زيادة عدد الإختصاصيين	زيادة عدد وساعات العمل للإختصاصيين	تأمين معالجة نطق ولغة للمدرسة
على المستوى الإداري	تكريس ساعة أسبوعية للتنسيق بين المعلمات والإختصاصيين	تكريس ساعة أسبوعية للتنسيق بين المعلمات والإختصاصيين	تأمين التجهيزات	لا توصيات	لا توصيات	لا توصيات

٤. النتائج

الجدير ملاحظته في الجدول أعلاه أن ما من معلّمة ذكّرت موضوع التطوير المهني أو التدريب كمجال يحتاج إلى تحسين. قد يعود ذلك الى كَوْن خضوع جميع المعلّّمات في المدارس الثلاثين لمشروع التعليم الدامج لحزمة تدريبية شاملة من قِبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، شملت جلسات توعية على أهمية التعليم الدامج وتدريب مكثّف عل كيفية تطبيق نظام الدعم المتعدد المستويات (MTSS) (للمزيد من التفاصيل حول برنامج تدريب المعلّّمات، الرجاء مراجعة القسمين 2.2.2 و 3.2.2، إضافة الى ملف تعريف المعلم للدمج الوارد في إطار مفاهيم وزارة التربية والتعليم العالي، وإجراءات تطبيق مشروع التعليم الدامج الواردة في تقرير عن تقدم مشروع التعليم الدامج من إعداد الإرشاد والتوجيه التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي 2018-2019، ص 4).

من الأمور الأساسيّة في أي سياسة مدرسية دامجة إشراك أولياء الأمور كعنصر أساسي في فريق العمل، إذ أن لديهم المصلحة الأكبر في تعلم وتحسّن أولادهم ذوي الصعوبات التعليمية، وبالتالي لديهم القدرة على التأثير بشكل إيجابي على جودة الخدمات المقدّمة في المدرسة. أشارت نتائج الإستمارة أن معلّّتين من أصل ستّ لم يعتبرنّ مشاركة أولياء الأمور هي جزء من عملية التعليم الدامج، عكس المعلّّمات الأربعة المتبقّيات. وعندما طُلبَ منهنّ تقديم أمثلة عن هذه المشاركة، تضمّنت الردود حضور الاجتماعات مع الإختصاصيين وجلسات التوعية لجميع أولياء الأمور حول أهمية التعليم الدامج.

يقول "بوث" و"اينسكو" (Booth and Ainscow, 2002) إن مفهوم الدمج لا يقتصر على تقديم المدرسة الدعم للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية بل هو يشمل أيضًا بناء مجتمع يُشجّع ويُقدّر إنجازات المدرسة الدامجة. وبالتالي، فمن أهم السياسات المدرسية الدامجة تأمين التواصل بين المدرسة والمجتمع ومحو الممارسات التمييزيّة والعزليّة، إضافة الى الإستثمار في مَوارد ومَرافق المجتمع (المكتبات والصالات العامّة، وما إلى ذلك) لِصالح جميع المتعلّمين في المدرسة. ردّا على السّؤال عمّا إذا يجب على التعليم الدامج أن يشمّل المجتمع، أجابت خمس من أصل ستّ معلّّمات بِـ "نعم"، وتضمّنت ردودهنّ أمثلة عن تنظيم جلسات توعية حول التعليم الدامج، وأنشطة خارجية لجميع المتعلمين.

الممارسات والإجراءات الدامجة:

من المهم تحديد مواقف المعلمين تجاه التعليم الدامج لأنها تؤثر بشكل كبير على نتائج هذا التعليم. تُشير الأبحاث الى أنه كلّما ازداد تقبّل المعلّمين لمبدأ دمج المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليميّة في صفوفهم، كلّما ازداد شعورهم بالفعاليّة الذاتية وكلّما ازدادت توقّعاتهم بنجاحهم في دورهم وبنجاح المتعلّمين. في المقابل، تؤثر مخاوف المعلمين، سواء بسبب نقص الخبرة أو بسبب التشكيك في فكرة الدمج، بشكل سلبي على كفاءاتهم التعليمية (Cassady, 2011). يسأل أحد بُنود الإستمارة المعلّمين ما إذا كان من السّهل التعامل مع متعلّم ذي صعوبات تعليمية في صفّهم على مقياس من 1 ("صعب للغاية") إلى 5 ("سهل للغاية")، فأعطت ثلاث معلّّمات من أصل ستّة درجة 3 ("متوسط") وأعطت المعلمات الثلاثة المتبقّيات درجة 2 ("ليس سهلاً"). وعند سؤال المعلّّمات عمّا إذا كان سحب المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصّف لحُضور جلسات التدخل الفردي يخفّف العبء عنهنّ، أجابت خمس معلّّمات من أصل ستّة بِـ "نعم". عندما طُلبَ منهنّ تقديم إيضاحات لإجاباتهنّ، أتت الرُدود على النحو التالي:

- بسبب عدم قدرتي على التعامل مع بعض المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في الصف

- بسبب احتياج المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية إلى عناية خاصة نظراً لِفِرط نشاطهم الذي يُلهي الآخرين عن العملية التعليمية

٤. النتائج

- عند خروج المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصف، يصبح من الأسهل والأسرع شرح الدرس
- لأن الجميع يستفيد من خروج المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصف الى حصص التدخّل الفردي.

في السياق نفسه، عند سؤال المعلمات عما إذا كان إخراج المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصف لحضور جلسات التدخّل الفردي يخفّف العبء على زملائهم في الصف، أجابت خمس معلّّّات من أصل ستّ برّ "نعم". عندما طُلبَ منهنّ تقديم إيضاحات لإجاباتهنّ، أتت الردود على النحو التالي:

- في بعض الأحيان، يؤدّي وجود المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في الصف إلى حدوث فوضى في الصف وضياح في وقت التدريس

- عندما يصدر المتعلّمون ذوي الصعوبات التعلّمية أصواتًا مزعجة أو عندما يتحدّثون بكلام غير مفهوم، فإن هذا بالتأكيد يزعج المتعلمين الآخرين

- يؤثّر المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية على المتعلّمين الآخرين بسبب فرط نشاطهم وسلوكياتهم "غير المعتادة"، ويؤثّر ذلك على عملية التعليم

للمزيد من التوضيح حول مشاعر المعلمات بالثقة حيال أدائهن، طُلبَ منهنّ تقييم قدرتهنّ على إدارة الصف وعملية التعليم في حضور متعلمين ذوي صعوبات تعليمية في صفّهنّ على مقياس من 1 ("غير قادر على الإطلاق") إلى 5 ("قادر جدًا"). أعطت معلّمة واحدة من أصل ستّ درجة 5، ومعلّمتان من أصل 6 درجة 4، بينما أعطت المعلمات الثلاث المتبقّيات درجة 3.

إن تطبيق ممارسات التعليم الدامج بشكل فعّال في المدرسة يتطلّب من المعلمين قدرةً على تخطيط وتصميم نشاطات تعليمية تستهدف أساليب التعلّم المختلفة لدى جميع المتعلّمين في الصف، بِمن فيهم المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية. هذا ما يُشار إليه بِعبارة "أوركسترا التعليم" (Booth & Ainscow, 2002). وعندما يتم تصميم أنشطة تعليمية تضمّن مشاركة جميع المتعلّمين في الصف، تتراجع نسبة الحاجة إلى الدعم الفردي. عند سؤالهنّ عن عدد المرات التي يشملنّ في خطط الدروس العامة الأهداف الخاصة بالمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، أجابت معلّمتان من أصل ستّ "طوال الوقت"، وأجابت معلّمتان "معظم الوقت"، وأجابت المعلّمتان المتبقّيتان "في بعض الأحيان".

أخيراً يبقى موضوع التنسيق والتعاون بين جميع أعضاء الفريق العامل على تطبيق التعليم الدامج في المدرسة من أهم الممارسات الدامجة. نظرًا لكون المعلمين يلعبون دورًا رئيسيًا في تنفيذ التعليم الدامج، كان من المهم تقييم تصورهم الذاتي لمُساهماتهم في عملية التعليم الدامج. عندما طُلبَ من المعلّّات وصف هذه المساهمة، أتت الردود على النحو التالي:

- لأننا نرى المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية بشكل يومي، فإنّ تقييمنا لتقدمهم، على المستويين الأكاديمي والسلوكي، مهم
- هناك تواصل مستمر مع الإختصاصيين حيث نطرح الأسئلة حتى نتمكن من تقييم تقدم المتعلم أو تراجعه
- يتم استشارتي دائمًا بشأن أداء المتعلم وأرائي حول بعض التكييفات
- رأيي في أداء المتعلمين يؤخذ في الاعتبار عند تقييم تغييرات المتعلم السلوكية أو الأكاديمية
- لدينا اجتماعات أسبوعية روتينية لتقييم تقدم المتعلمين
- هناك مشاورات مستمرة بين المعلمين والفريق المتعدد الإختصاصات

إضافة الى ذاك، أفادت جميع المعلّّات، بإستثناء واحدة، أنهنّ يشاركن بشكلٍ ناشط في وضع الأهداف التعليمية والسلوكية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية عند بدء عملية التعليم الدامج. كذلك أفادت أربع معلّّات من أصل ستّ أنهنّ يشاركن في أخذ القرار النهائي بشأن تحديد الوضع المُستقبلي للمُتعلّم ذي الصعوبات التعلّمية (الترقية الى

٤. النتائج

مستوىً أعلى، الإحالة الى مراكز متخصصة، إلخ.) بينما أجابت معلّّتان أن لا صوت لهنّ في أخذ هذه القرارات. تدعو هذه الأنماط المختلفة من الردود بين المعلّّات عبر المدارس الست إلى الحاجة لوضع سياسة دامجة تؤخّد جميع الممارسات والإجراءات وتضمن مشاركة فعّالة للمعلّمين في جميع المدارس على حد سواء.

٤.١.٥ الفئة الخامسة: الفريق المتعدّد الإختصاصات

تم استخدام إستمارة واحدة لفئة الإختصاصيين وتكوّن الجزء الأول من الإستمارة من ثلاثة أسئلة تعريفية خاصّة بتخصّص كل منهم: (1) ما هي الحلقات التعليمية التي يستهدفها تدخّلكم المختص؟ (2) ما هو عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية الذي يستهدفه تدخّلكم المختص؟ و(3) ما هي أنواع الصعوبات التعليمية التي يستهدفها تدخّلكم المختص؟ (الرجاء مراجعة الجدول رقم 25)

الجدول رقم ٢٥

إجابات الإختصاصيين على الأسئلة التعريفية في المدارس الست في دراسة الحالة

إختصاصي في العلاج النفسي-حركي						إختصاصي علم نفس						إختصاصي في علاج النطق واللغة					
ب	ط	ص	ع	ز1	ز2	ب	ط	ص	ع	ز1	ز2	ب	ط	ص	ع	ز1	ز2
K, 1,6	KG, 1,4	1,2 3	KG, 1,2	KG, 1,2	1,3	KG, 1,2	KG, 4,5	KG, 1,2	1, 6	KG, 1,3	KG, 1-2	KG, 1	KG, 1,2,3	KG, 1,4	KG, 1,2	KG, 1,2	KG, 1,2
50	44	48	26	26	26	X	87	8	38	26	25						
أنواع الصعوبات التعليمية التي يستهدفها التدخّل المختص**	H Sd ASD	ID ASD	LD Sd	LD Sd	LD B E	LD B E	Hy LD B E	LD B E	Hy B M	LD B M	LD B E	LD ASD	ASD LD M ID Hy	LD H	LD ID M	LD B M	LD B M ID ASD

بما أنه تم استخدام إستمارة مُوحّدة للفئات الثلاثة من الإختصاصيين، سوف يتم عرض نتائج الإستمارة في قسم واحد.

*المدارس: ب= بيروت، ط= طرابلس، ص= صيدا، ع= عاليه، ز1= زوق مصبح، ز2= زحلة

**أنواع الصعوبات التعليمية: رغم أن الجدول لا يشمل الإعاقات البصرية فإن هناك بعض المدارس ضمن البرنامج التجريبي للتعليم الدامج التي تقدّم خدمات للمتعلّمين ذوي الإعاقة البصرية.

اضطراب الحركة المفرطة = Hy إعاقة ذهنية = ID اضطراب طيف التوحد = Au
إعاقة سمعية = H صعوبات تعليمية = LD اضطرابات سلوكية = B
صعوبات بالنطق = Sd إعاقة حركية = M اضطرابات عاطفية = E

٤. النتائج

الثقافة الدامجة:

يصبح مفهوم الدمج أكثر وضوحاً للمرء عند انخراطه في عملية الدمج. إن مجرد تواجد إختصاصيين في المدارس غير الدامجة التي لا تستعين عادة بخدماتهم يساهم في بناء ثقافة دامجة في المدرسة. أمّا في المدرسة الدامجة، فإنهم يلعبون دوراً رئيسياً في تأمين المشاركة التامة للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في العملية التعليمية. في الثقافة المدرسية الدامجة، يجب اعتبار الإختصاصيين على أنهم جزء لا يتجزأ من الطاقم التعليمي والحياة اليومية في المدرسة بدلاً من إعتبارهم أهل اختصاص يتم الإستعانة بخدماتهم المميّزة لأفراد مُميّزين. يساهم الإختصاصيون بتكريس فكرة أنّ الإختلاف بين المتعلمين هو مصدر إغناء ودعم للعملية التربوية بدلاً من اعتباره عائق يجب تخطّيه (Booth & Ainscow, 2002).

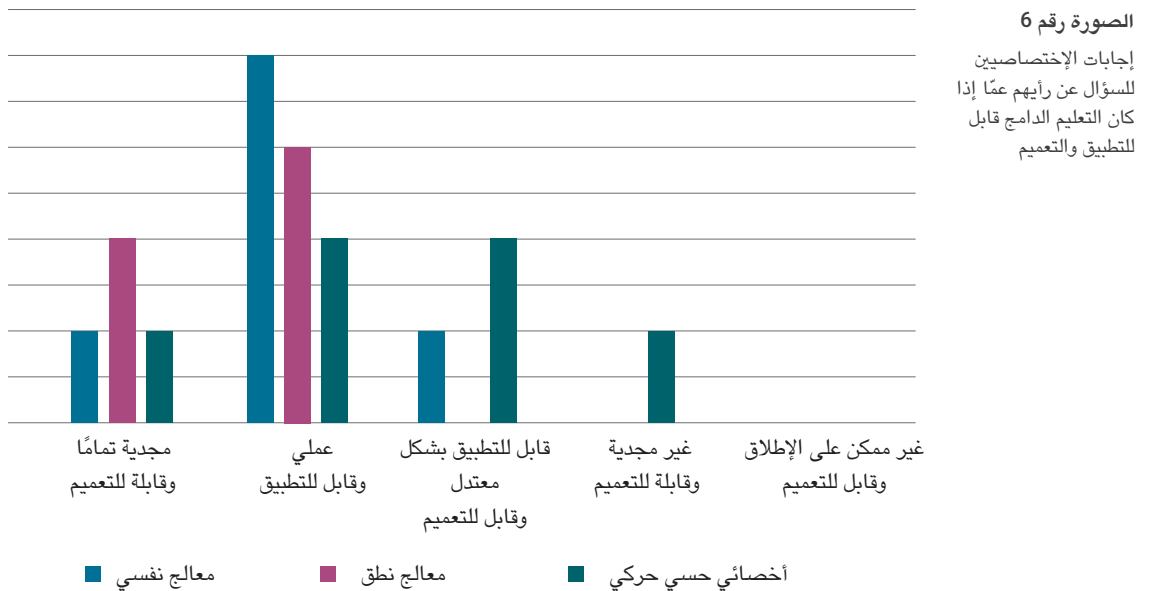
في هذا السياق كان من المهم الكشف عن التعريف الشخصي الذي يُعطيه الإختصاصيون لمفهوم التعليم الدامج. أعطى إثنان من الإختصاصيين في علاج النفس السّنة تعريفاً وظيفياً للتعليم الدامج مُتمحوراً حول الخدمات (تعديل المناهج، توفير التدخّل والتعليم المُتمايز) بينما استخدم الأربعة المتبقّون لغة مبنية على مبدأ الحقوق الإنسانية وشملت تعريفاتهم أفكار الإنتماء وتكافؤ الفرص والتعليم المتمحور حول المتعلّم وتأمين بيئة قليلة الحواجز للمتعلمين.

كانت نوعية التعاريف للتعليم الدامج التي أوردها الإختصاصيون في العلاج النفسي-حركي شبيهة بتعاريف الإختصاصيين في علاج النفس، فباستثناء مستجوب واحد لم يُعط أي تعريف، دُمجت تعاريف المُستطلّعين الخمسة المتبقّين بين أفكار مُستقاة من مبدأ الحقوق الإنسانية ("تكافؤ الفرص، حق كل الأطفال في التعلّم") وأفكار أكثر وظيفية وعملية ("توفير التعليم المتمايز، تكييف المناهج"). ولقد تردّد النمط ذاته في التعريفات التي أوردها الإختصاصيون في علاج النطق واللغة الخمسة والذين شاركوا في الدراسة، ممّا يسمح بالقول أن تعريف التعليم الدامج إستناداً على مبدأ الحق بالتعلّم وردّ لدى 11 من أصل 17 معالج (64%).

رأى أربعة من أصل 17 إختصاصي (23.5%) أن التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم بشكل تام، مُقابل 53% منهم الذين رأوا أنه قابل للتطبيق والتعميم و23.5% منهم الذين رأوا أنه قابل للتطبيق والتعميم بشكل ضعيف (الرجاء مراجعة الصورة رقم 6).

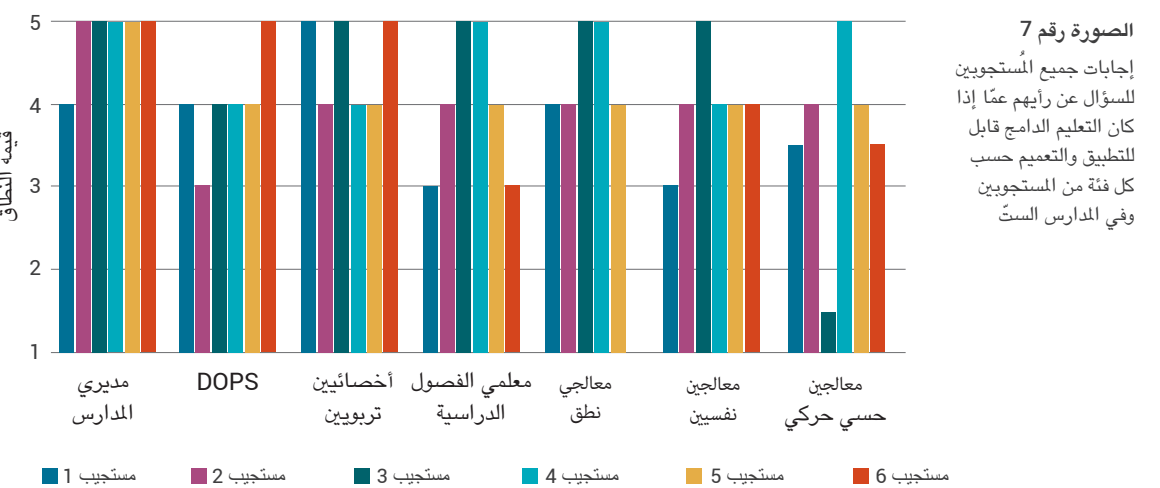
٤. النتائج

هل التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم؟



في مقارنة لردود الإختصاصيين برّدود المُستطلّعين من جميع الفئات المُشاركة في الدراسة على السؤال ذاته (الرجاء مراجعة الصورة رقم 7)، يُلاحظ أن مُديري المدارس أظهروا أعلى درجة ("ممكّنة وقابلة للتعميم بشكل تام") وبصورة شبه متناسقة عبر المديرين السّنة، في حين أن فئات المُستطلّعين الأخرى، بما في ذلك الإختصاصيين، أعطت أنماطاً متنوّعة من الردود، وكانت أدنى الدرجات ("غير ممكّنة وغير قابلة للتعميم إطلاقاً") قد وردت من قِبَل إختصاصيي النفسي-حركي.

هل التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم؟



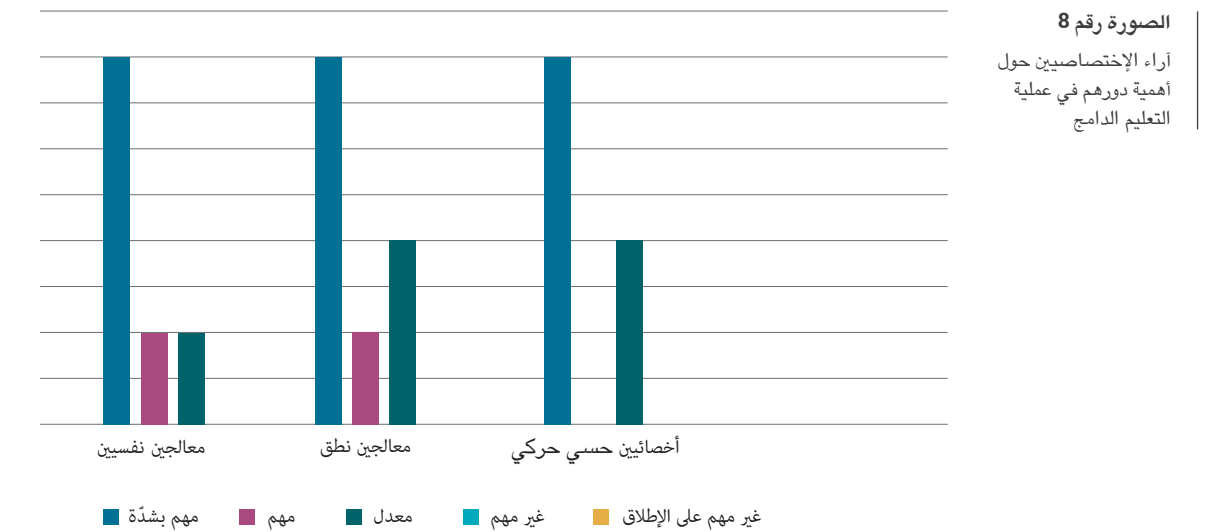
المستجيب 1 يشير إلى مدرسة الزوق. المستجيب 2 يشير إلى مدرسة بيروت. المستجيب 3 يشير إلى مدرسة طرابلس. المستجيب 4 يشير إلى مدرسة صيدا. المستجيب 5 يشير إلى مدرسة عاليه. المستجيب 6 يشير إلى مدرسة زحلة.

٤. النتائج

ورداً على السؤال عما إذا كان هناك باعتقادهم أنواع مُعيّنة من الصعوبات التعلّمية التي يُفضّل عدم تضمينها في التعليم الدامج، أجاب الإختصاصيون السبعة عشر بـ "نعم" وتمّ ذكر أنواع الصعوبات ذاتها عبر الفئات الثلاثة من الإختصاصيين في المدارس الستّ. في هذا الإطار، بدا أن ردود الإختصاصيين لم تختلف كثيراً عن ردود مستجوبين آخرين في المدارس، بخاصة مديري المدارس والمرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصّة (الرجاء مراجعة الجدول رقم 21).

في الثقافة المدرسية الدامجة، يجب أن يشعر الجميع، من مدير المدرسة وصولاً إلى المتعلمين، أن لديهم دوراً مهماً يلعبونه في تعزيز وتنفيذ الرؤية الدامجة. ينطبق ذلك على جميع المعنيّين في المدرسة (معلمات الصفوف، المربيّات المختصّات، الإختصاصيين)، لذلك فإن تقييمهم الذاتي لأهمية الدور الذي يلعبونه في عملية التعليم الدامج مهم جداً لتحديد درجة مشاركتهم والتزامهم في هذه العملية. إن التقييم السلبي لهذا الدور ("غير مهم أو ذا أهمية قليلة") يعني التزاماً ضعيفاً في العملية التعليمية ممّا يؤثر بشكل سلبي على نوعية الخدمات التي تقدّمونها وكذلك على النتائج العملية من حيث أداء المتعلّمين. على مقياس من 1 ("غير مهم على الإطلاق") إلى 5 ("مهم للغاية")، قيّم 4 من أصل 5 إختصاصيين في النطق واللغة دورهم في المشروع التجريبي للتعليم الدامج على أنه "مهم للغاية" بينما قيّمته الإختصاصية المتبقية على أنه "مهم". وقيّم أربعة من أصل ستة إختصاصيين في علم النفس دورهم بدرجة 5، بينما قيّم الإختصاصيان المتبقّيان دورهما بدرجة 4 و3 على التوالي. أمّا بالنسبة لإختصاصيي النفسي-حركي، فلقد قيّم أربعة منهم دورهم بدرجة 5 والاثنان المتبقّيان بدرجة 3.5 (الرجاء مراجعة الصورة رقم 8).

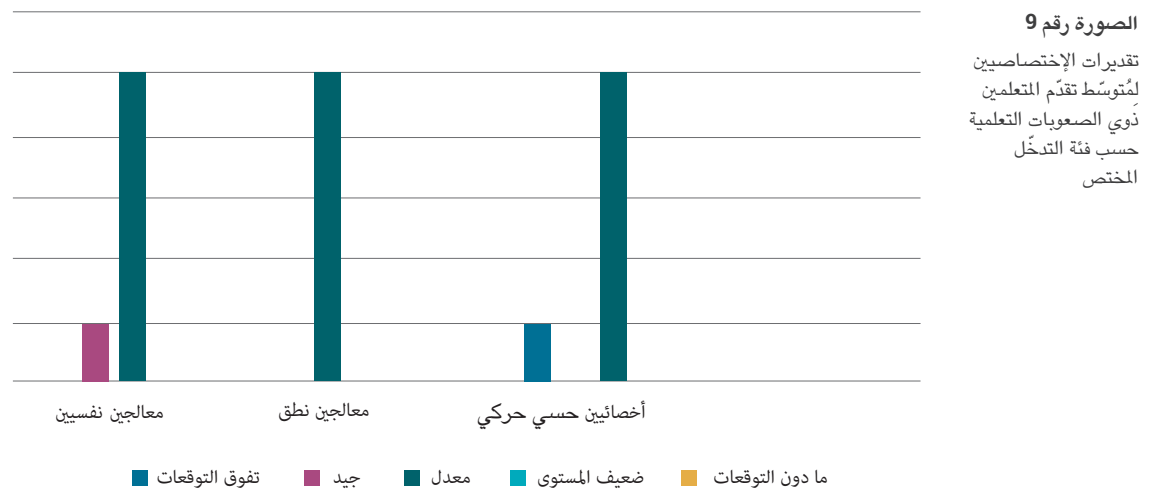
آراء الإختصاصيين حول مدى أهمية دورهم في التعليم الدامج



يرتبط تقييم الإختصاصيين لأهمية دورهم بتصوّره لتقدم المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية، إذ إنّ تقدّم هؤلاء المتعلّمين هو نتيجة ملموسة لمساهمتهم في عملية التعليم الدامج. عندما طلب من الإختصاصيين إعطاء تصوّر متوسط لتقدّم المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلّمية كلّ حسب مجال اختصاصه، أعطى جميع إختصاصيي النطق واللغة درجة 3 على مقياس من 1 ("أقل من التوقعات") إلى 5 ("يفوق التوقعات")، وأعطى خمسة إختصاصيين في علم النفس درجة 3 بينما أعطى الإختصاصي المتبقّي درجة 4، وأعطى 5 من أصل 6 إختصاصيي النفسي-حركي درجات تتراوح بين 3 و3.5 بينما أعطى الإختصاصي المتبقّي درجة 5 (الرجاء مراجعة الصورة رقم 9).

٤. النتائج

تقديرات الإختصاصيين لمُتوسّط تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية حسب فئة التدخّل المختص



تكشف مقارنة البيانات بين الشكّلين 8 و9 عن تناقض بين التقييمات الذاتية التي أوردها الإختصاصيون فيما يتعلّق بأهمية دورهم في عملية التعليم الدامج وفي تصوّرهم لمُتوسّط التقدّم الذي أحرّزه المتعلّمون ذوي الصعوبات التعلّمية: في حين أن غالبية الإختصاصيين (12 من أصل 17) اعتبرت دورها في عملية التعليم الدامج "مهمّاً للغاية"، أعطت غالبية الإختصاصيين (15 من أصل 17) تصوّراً "متوسّطاً" لتقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية. قد يكون التصرّو المتوسط لتقدّم المتعلّمين ناتج عن مجموعة من العوامل، منها قلة ساعات جلسات التدخّل المختص الأسبوعية أو العدد الكبير للمتعلّمين الذي يستهدفهم الإختصاصي الواحد (الرجاء مراجعة الجدول رقم 26).



٤. النتائج

الجدول رقم ٢٦

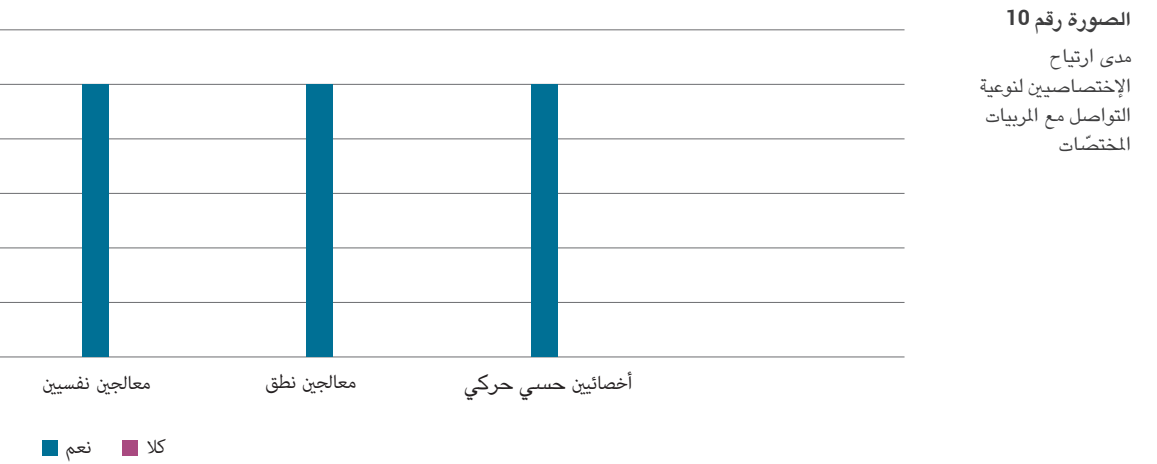
عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية المستهدفين في المدارس الست من قِبَل الإختصاصيين حسب فئة التدخّل المختص

المدرسة	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية الملتحقين في المدرسة	فئة التدخّل المختص	عدد المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية المستفيدين
بيروت	70	المربية المختصة	62
		الإختصاصي في علم النفس	26
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	---
		الإختصاصي في علاج النطق واللغة	50
طرابلس	86	المربية المختصة	73
		الإختصاصي في علم النفس	48
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	87
		الإختصاصي في علاج النطق واللغة	44
زحلة	50	المربية المختصة	25
		الإختصاصي في علم النفس	25
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	25
		المربية المختصة	26
زوق مصبح	26	الإختصاصي في علم النفس	26
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	26
		الإختصاصي في علاج النطق واللغة	26
		المربية المختصة	41
صيدا	41	الإختصاصي في علم النفس	30
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	8
		الإختصاصي في علاج النطق واللغة	48
		المربية المختصة	38
عاليه	50	الإختصاصي في علم النفس	21
		الإختصاصي في العلاج النفسي - حركي	38
		الإختصاصي في علاج النطق واللغة	26
		المربية المختصة	26

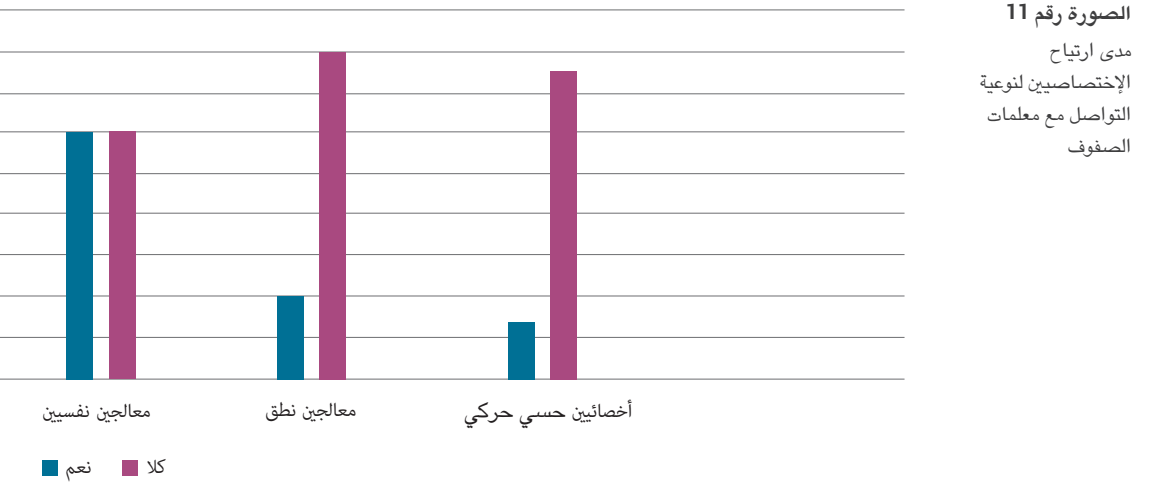
هناك عوامل إضافية قد تفسّر نسبة تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في المدرسة الدامجة، ومنها درجة التعاون والتنسيق بين جميع المعنيين للوصول الى الهدف المشترك وهو تحقيق التعليم الدامج. في ثقافة المدرسة الدامجة، يجب أن تكون خطوط التواصل بين مختلف المعنيين مفتوحة وعملية. في هذا السياق، اختلفت مثلاً نسبة ارتياح الإختصاصيين لنوعية التواصل مع المربيات المختصّات مقارنةً بنسبة ارتياحهم لنوعية التواصل مع معلمات الصفوف (الرجاء مراجعة الصورتين رقم 10 و 11).

٤. النتائج

موقف الأخصائيين حيال مدى رضاهم لجودة التواصل مع الأخصائيين التربويين



موقف الأخصائيين حيال مدى رضاهم لجودة التواصل مع معلمات الفصول الدراسية



عند سؤالهم عن الأسباب التي تجعل التواصل مع معلمات الصفوف أقل فاعلية من التواصل مع المربيات المختصّات، ذكر 8 من أصل 17 إختصاصي أن ذلك يعود الى "اختلاف في الرؤية المتعلقة بالتعليم الدامج"، وذكر 6 من أصل 17 أن ذلك يعود الى اعتبار معلمات الصفوف أن تدخل الإختصاصيين هو "تدخل في عملهن"، وذكر إثنان من أصل 17 أن "معلمات الصفوف يرفضن إعداد أعمال إضافية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية" و "تعتبر معلمات الصفوف أنهم يعرفن المتعلّمين أكثر ممّا يعرفهم الإختصاصيون".

٤. النتائج

السياسات المدرسية الدامجة:

تتضمن السياسات المدرسية الدامجة مُشاركة أولياء الأمور في جميع مراحل عملية التعليم الدامج، لا سيما في المرحلة الأولية عندما يتم تقييم المتعلمين من أجل إعداد الخطط التربوية الفردية الخاصة بهم. ذكر أربعة عشر إختصاصي من أصل 17 أولياء الأمور كأعضاء رئيسيين في الفريق المسؤول عن إعداد الخطط التربوية الفردية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية.

ترتكز السياسة المدرسية الدامجة على آلية تنسيق فعالة داخل المدرسة. تضمّنت الإستمارة سلسلة من "أسئلة التنسيق" على النحو التالي: (1) تقييم درجة التنسيق بين الإختصاصيين خلال اجتماعات تقييم تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، (2) تقييم درجة التنسيق بين الإختصاصيين على مستوى الإجراءات اليومية، (3) تقييم درجة التنسيق بين الإختصاصيين و المربيات المختصّات، و (4) تقييم درجة التنسيق بين الإختصاصيين ومعلمات الصفوف، وذلك على مقياس من 1 ("الحد الأدنى") إلى 5 ("ممتاز") (الرجاء مراجعة نتائج التقييم في الجدول 27).

الجدول رقم ٢٧

تقييم الإختصاصيين (العدد: 17) لِمدى ارتياحهم لِنوعية التنسيق في أربعة ظروف تنسيقية

الظرف التنسيقي	الإختصاص	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	متدني
1. التنسيق بين الإختصاصيين خلال إجتماعات تقييم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية	علم النفس	4	2	-	-	-
	علاج النطق واللغة*	5	-	-	-	-
	علاج النفسي-حركي	4	2	-	-	-
2. التنسيق بين الإختصاصيين على مستوى الإجراءات اليومية	علم النفس	2	3	1	-	-
	علاج النطق واللغة*	4	1	-	-	-
	علاج النفسي-حركي	2	4	-	-	-
3. التنسيق بين الإختصاصيين والمربيات المختصّات	علم النفس	3	3	-	-	-
	علاج النطق واللغة*	4	1	-	-	-
	علاج النفسي-حركي	4	2	-	-	-
4. التنسيق بين الإختصاصيين ومعلمات الصفوف	علم النفس	1	1	4	-	-
	علاج النطق واللغة*	1	1	3	-	-
	علاج النفسي-حركي	1	1	3	1	-

*N=5

يُبيّن الجدول السابق أن هناك ارتياح عام بين الإختصاصيين من مختلف الفئات لجهة نوعية التنسيق في الظروف الثلاثة الأولى بينما يُلَاحَظ أن أدنى الدرجات أُعطيَت للظرف الرابع، أي التنسيق مع معلّّات الصفوف، وتتوافق هذه النتائج مع ما تبيّن في الصورة رقم 11 من ارتياح متدنيّ للإختصاصيين لجهة نوعية تواصلهم مع معلمات الصفوف.

من العناصر المهمة الأخرى للسياسة المدرسية الدامجة هو مستوى مشاركة الإختصاصيين في مرحلة التقييم الأولي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية ضمن فريق العمل. عند سؤالهم عن هذه المشاركة، أجاب 5 من أصل 6 إختصاصيين في علم النفس، و 3 من أصل 5 إختصاصيين في علاج النطق واللغة و 5 من أصل 6 إختصاصيين في العلاج النفسي-حركي، أنهم شاركوا بالفعل، وعندما طُلب منهم تقديم أمثلة حول هذه المشاركة، أتت ردودهم متشابهة جدّا من كافة الإختصاصات، ممّا يشير إلى قدر جيد من التنسيق بينهم.

٤. النتائج

تضمّنت الإستمارة سؤال للإختصاصيين حول تقييمهم لِمدى أهمية دورهم في (1) إعداد الخطط التربوية الفردية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، و(2) في عملية تقييم تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية على مدار العام. إن هذا السؤال مهمّ لإعطاء فكرة حول مفهوم العمل الجماعي ضمن فريق عمل التعليم الدامج في المدرسة. أفاد جميع الإختصاصيين ، باستثناء إختصاصي واحد في علم النفس و إختصاصي واحد في العلاج النفسي-حركي، أنهم يعتبرون أنفسهم أعضاء أساسيين من فريق عمل التعليم الدامج في المدرسة في شِقّي السؤال (مع تسجيل عدم استجابة أحد الإختصاصيين على السؤال). تُشير هذه النتيجة إلى تطبيق جيّد لِمفهوم العمل الجماعي ضمن السياسة المدرسية الدامجة.

يقوم تطبيق السياسة المدرسية الدامجة على كفاءات وفعاليّة كادر الموارد البشرية في المدرسة التي تركز على جودة عالية من التدريب وصلاحية الدعم المُقدّم. إن الإختصاصيين هم عنصر مهم من هذا الكادر، لذلك كان من المهم أستقصاء آرائهم حول نوع الدعم والتدريب الذي تلقّوه من أجل تطبيق التعليم الدامج في مدارسهم. عن السؤال حول أنواع الدعم الذي تم تلقّيه، أدرَج جميع الإختصاصيين الأدوات والمواد (أدوات الاختبار، والموارد التعليمية)، والتدريب (التدريب على إجراءالاختبارات، والتدخل المتخصص المنفّذ عن بُعد، وإدارة الصفوف، وتنفيذ نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS). بعد تحديدهم لِنوعية الدعم، كان من المهم إستقصاء آرائهم حول مدى ضرورة هذا الدعم على المستوى الشخصي (التطوّر الذاتي) وعلى المستوى العملي (إنجاز الأهداف التعليمية) (الرجاء مراجعة الجدول رقم 28).

الجدول رقم ٢٨

تقييم الإختصاصيين لِضرورة الدعم المُقدّم بالنسبة للتطوّر الذاتي ولإنجاح الأهداف التعليمية

تقييم الدعم المُقدّم	ضروري للغاية	جدا ضروري	متوسط الضرورة	ضروري بعض الشيء	متدني الضرورة
للتطوّر الذاتي	-	3	2	1	-
	الإختصاصي في علم النفس	3	0	2	-
	الإختصاصي في علاج النطق واللغة (العدد: 5)	1	2	2	-
لإنجاز الأهداف التعليمية	-	2	1	2	-
	الإختصاصي في علم النفس	2	1	2	-
	الإختصاصي في علاج النطق واللغة (العدد: 5)	1	2	2	-

ونظراً لأهمية موضوع التدريب، تم طرح سؤال إضافي على الإختصاصيين يتكوّن من ستّة خيارات لِتحديد رأيهم الخاص بالتدريب الذي تلقّوه، مع إضافة خيار سابع ("آخر") للتعبير الشخصي. يلخّص الجدول 29 ردود الإختصاصيين على تلك الخيارات.

الجدول رقم ٢٩

عدد إجابات الإختصاصيين (عدد: 17) لِخيارات الإستمارة عن آرائهم حول التدريب الذي تلقّوه

آراء حول التدريب الذي تمّ الخضوع له (خيارات الإستمارة)	الإختصاصي في علم النفس	الإختصاصي في علاج النطق واللغة	الإختصاصي في العلاج النفسي-حركي
أعتقد أن التدريب الذي تلقّيته كان مهمّاً وكافياً	2	-	2
أعتقد أنني بحاجة إلى تدريب مستمر لأكون على اطلاع دائم بأحدث التطوّرات في مجالي	4	4	3
أعتقد أن التدريب الذي تلقّيته كان بدائياً للغاية وكان علي أن أتعلم الكثير بنفسي	1	-	-
أعتقد أن التدريب الذي تلقّيته كان نظرياً للغاية	3	1	2
أعتقد أن التدريب الذي تلقّيته غيرمكتيف مع الثقافة المحليّة وخصائص بيئتنا الإجتماعية	1	-	-
أعتقد أن التدريب الذي تلقّيته كان عاماً جداً وبعيداً عن التفاصيل الخاصة بعملِي	2	1	3

٤. النتائج

أمّا بالنسبة للخيار الإضافي ("الآخر")، فلقد أورد ثلاثة إختصاصيين من مدرسة واحدة ردّاً على النحو التالي: "لم يكن التدريب مناسباً لأنه كان قائماً على تدريب أكاديمي ولم يضيف شيئاً إلى الجانب العملي". يكشف الجدول 29 أن أربعة إختصاصيين فقط من أصل 17 رأوا أن التدريب الذي تلقوه كان مهماً وكافياً، وأن 11 إختصاصي من أصل 17 عبّروا عن الحاجة إلى المزيد من التدريب. يبدو إذاً أن هناك حاجة لمراجعة سياسة التدريب الحالية في المدارس الدامجة للتعامل بشكل أفضل مع إهتمامات واحتياجات الإختصاصيين.

الممارسات والإجراءات الدامجة:

تتضمّن الممارسات الدامجة تطبيق آلية لمراقبة تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، ممّا يفرض وضع جدول زمني ثابت ومُمنهَج لاجتماعات التقييم من أجل التخطيط للخطوات المستقبلية. تشير البيانات التي تم الحصول عليها في الدراسة الراهنة أن هذه الممارسة تختلف من مدرسة الى أخرى. على سبيل المثال، عند سؤالهم عمّن يحضر اجتماعات التقييم، أوردَ 3 من أصل 6 إختصاصيين في علم النفس أولياء الأمور الى جانب الإختصاصيين والمربية المختصة ومعلمة الصف، بينما استثنّيت المربية المختصة ومعلمة الصف في مدارس أخرى، وتم ذكر مديرة المدرسة في حالات أخرى. بالنسبة لردود الإختصاصيين في علاج النطق واللغة على هذا السؤال، ضمّن جميعهم أولياء الأمور في الاجتماعات لكنّهم استثنّوا معلّّّات الصفوف، وتم ذكر مديري المدارس في بعض الحالات واستثنّاهم في حالات أخرى. وبالنسبة لردود الإختصاصيين في العلاج النفس-حركي، فلقد ذكر بعض منهم أن الاجتماعات تقتصر على الإختصاصيين مع حضور متقطّع لأولياء الأمور، وذكر البعض الآخر أن الاجتماعات تضمّ مديري المدارس والمربيات المختصّات ومعلمات الصفوف، وأضاف إختصاصي واحد في العلاج النفسي-حركي أن الاجتماعات تضمّ أيضاً المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. من الجدير ملاحظته أنه لم يرد في أي من ردود الإختصاصيين ذكر لحضور المرشدين المكلفين بمهامات في التربية المختصة في مثل هذه الاجتماعات.

للإستفسار عن ثبات إجتماعات التقييم وجدولة مواعيد انعقادها، طُلبَ من الإختصاصيين تحديد وتيرة انعقاد هذه الاجتماعات، وأتت إجاباتهم على نحو كبير من التباين والتفاوت، كما هو مبين في الجدول 30.

الجدول رقم ٣٠

إجابات الإختصاصيين على السؤال عن وتيرة إنعقاد إجتماعات تقييم تقدّم المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية.

الإختصاصيون	ما هي وتيرة إنعقاد إجتماعات تقييم تقدّم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية؟
إختصاصي في علم النفس	في أواخر الفصل الدراسي - مرّتان أو ثلاث مرات سنوياً - مرّة واحدة سنوياً - أسبوعياً
إختصاصي في علاج النطق واللغة	مرّة واحدة سنوياً - أسبوعياً - مرّتان في السنة
إختصاصي في العلاج النفسي - حركي	في أواخر الفصل الدراسي - مرّة واحدة سنوياً - مرّتان في السنة - كل سنة أشهر - دورياً

بناءً على البيانات الواردة أعلاه، يبدو واضحاً أنه لا توجد ممارسة مُوحّدة في جميع المدارس لمثل هذه الاجتماعات. إضافة الى ذلك، يشيرُ الاختلاف بين الاستجابات التي وردت ضمن فئة التدخّل المختص الواحدة إلى أن هذه الممارسة لم يتم تنفيذها بالقدر المطلوب من المراقبة والإشراف.

إضافة الى موضوع التدريب، استفسرت الإستمارة حول آراء الإختصاصيين بموضوع الدعم الذي تلقّوه من مَواردٍ ضرورية لأداء عملهم بفعالية. عند سؤالهم عن مدى رضاهم عن المواد التي قدمتها لهم وزارة التربية والتعليم العالي، أتت ردودهم على النحو المبين في الجدول 31:

٤. النتائج

الجدول رقم ٣١

رضا/عدم رضا الإختصاصيين بالدعم (مَوارد) الذي قدّمته وزارة التربية والتعليم العالي حسب كل مدرسة.

إختصاصيون						راضٍ						غير راضٍ					
ب	ط	ص	ع	1ز	2ز	ب	ط	ص	ع	1ز	2ز	ب	ط	ص	ع	1ز	2ز
x				x						x			x	x	x		x
x								x	x	x	—		x				—
x	x	x	x	x	x												

وفقاً للجدول أعلاه، يبدو أن غالبية الإختصاصيين راضون عن المَوارد الداعمة التي قدمتها وزارة التربية والتعليم العالي. أما بالنسبة للمستجوبين الذين عبّروا عن عدم الرضا، فلقد أفادوا أن الدعم كان "غير كافٍ" و "يجب تحسينه". ولقد كرّر هؤلاء المُستطلّعين مطلبهم هذا في قسم "التوصيات" من الإستمارة حيث دعوا إلى المزيد من أدوات الاختبار المتخصصة والمُوحّدة، وأجهزة الكمبيوتر لرقمنة المعلومات، والمزيد من المَوارد التعليمية. ومن التوصيات الأخرى المهمّة التي وردت من قبل الإختصاصيين في مدرستين من أصل ستّ مدارس توفير غرف خاصة لتقديم التدخّل المختص بحيث تكون هذه الغُرف "بعيدة عن الضوضاء وعازلة للصوت وجيدة التهويّة".

٤.٢ البيانات من مجموعات التركيز

تم عقد ست جلسات لمجموعات التركيز في هذه الدراسة. ضمّت الجلسات الأربع الأولى أولياء الأمور والمتعلمين، وضمّت الجلستان الأخيرتان المنظمات غير الحكومية التي ساهمت في المشروع التجريبي للتعليم الدامج مع وزارة التربية والتعليم العالي.

٤.٢.١ مجموعات التركيز مع أولياء الأمور

معظم الأبحاث التي تناولت موضوع آراء أولياء الأمور حيال مفهوم التعليم الدامج استخدمت تقنيّة مجموعة التركيز (Focus Group). يرى "غاريك دوهاني وسالدين" (Garrick Duhaney & Salden, 2000) أن آراء أولياء الأمور مهمة في تحديد فعاليّة التعليم الدامج، ولأنهم يتأثرون بشكل مباشر ببرامج الدمج لأولادهم، فإن ملاحظاتهم حول فعاليّة الممارسات والسياسات الدامجة في المدرسة هي بالغة الأهمية. في مراجعتهم لعدّة دراسات حول نظرة أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية والمتعلمين دون صعوبات تعليمية إلى التعليم الدامج، خلصَ الباحثان "غاريك دوهاني" و"سالدين" إلى ما يلي:

- تباينت وجهات نظر أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية حيال التعليم الدامج لكنها كانت إيجابية بشكل عام: ذكر أولياء الأمور عدّة فوائد للتعليم الدامج منها تعزيز السلوك المُنفّج على الآخر وتقبّل للتنوع البشري وتخفيض مستوى التحيزّ والصور النمطية حول الإعاقة، وتكريس المزيد من الصداقات مع الأتراب ذوي الصعوبات التعليمية. ومع ذلك، فلقد أعرب بعض أولياء الأمور عن مخاوفهم بشأن (أ) فعالية التعليم الدامج لأولادهم (هل يتلقّى جميع المتعلّمين المساعدة الكافية؟)، (ب) تأثّر أولادهم بالسلوكيات غير الملائمة للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية، و (ج) المؤهلات العلمية للمعلّمين المسؤولين عن تطبيق التعليم الدامج.

- حدّد أولياء أمور المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية العديد من فوائد التعليم الدامج على أبنائهم، مثل تعزيز تقبلهم في المجتمع المدرسي وتطوير مهاراتهم الاجتماعية، وإعدادهم للإنخراط في "العالم الحقيقي"، وتزويدهم ببيئة تعليمية خلاقة. ومع ذلك، كان هناك ميل كبير لدى أولياء الأمور لتفضيل التداخلات المُختصة التي يتلقاها أبنائهم في غرف المَوارد على اندماجهم الكامل في الصف، وعبّروا عن قلقهم من حرمان أبنائهم من الدعم المركز والخدمات التبرؤية الفردية. إضافة الى ذلك، أعرب بعض أولياء الأمور عن مخاوفهم بشأن تعرّض أطفالهم لسوء المعاملة من قبل أقرانهم.

٤. النتائج

وبما أن لأولياء الأمور نظرة أكثر شموليّة للتعليم الدامج من أي شخص آخر بحيث يركّز الإختصاصيون والمعلّمون بشكل محدّد على تأثير التدخّلات المتخصّصة و اكتسابات المتعلّم التعليمية، لذلك من المهم أخذ آراء أولياء الأمور في عين الاعتبار عند تقييم صلاحية البرنامج التعليمي الدامج (Gasteiger-Klicpera et al., 2013).

أكّدت الأبحاث الغربية حول مواقف أولياء الأمور تجاه التعليم الدامج أن معظم أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية ودون صعوبات تعليمية لديهم نظرة إيجابية تجاه مفهوم الدمج، حيث غالباً ما يذكر أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية الذين تشملهم إستطلاعات الرأي الفوائد الاجتماعية التي يوفرها التعليم الدامج لجميع المتعلمين. ومع ذلك، يرى "ستيغنز و وورف" (Stevens & Wurf, 2020) أنه بينما تُظهر الأبحاث الكميّة دعماً قوياً للتعليم الدامج من قبل أولياء الأمور، تسلّط الأبحاث النوعية الضوء على مخاوفهم بشأن بعض الممارسات في الصف الدامج. يكشف التحليل النوعي لآراء أولياء الأمور عن اعتقادهم بأن المدارس تفتقر إلى الخبرة والمؤهلات والالتزام الضروريين لإنجاح أي برنامج في التعليم الدامج. إضافة الى ذلك، يكشف التحليل عن مدى تأثر الأبناء بمواقف والديهم (السلبية والإيجابية) تجاه دمج المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في صفوفهم.

بناءً على هذه الأدبيات، تقرر عقد مجموعات تركيز مع أولياء الأمور بدلاً من مطالبتهم بملء إستمارات حول آراءهم ومواقفهم تجاه مشروع التعليم الدامج في المدارس التي التحق بها أبنائهم. عُقدت مجموعات التركيز عن بُعد بسبب القيود التي فرضتها جائحة كورونا. تمّت مقابلة أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية ضمن مجموعة واحدة، ومقابلة أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية بصحبة أبنائهم ضمن مجموعة ثانية، وذلك بسبب صعوبة إجراء مقابلة من هذا النوع مع الأبناء دون مساعدة أهاليهم.

استمرت كل مجموعة تركيز حوالي ساعة واحدة، وكانت تضم ستّة مشاركين من أولياء الأمور، وتم تيسيرها من قبل استشاريين. عند الإنتهاء، قام الاستشاريين بإجراء تحليل موضوعي لآراء ومُدخلات المشاركين حيث تم تحديد مواضيع النقاش وتبيان أوجه الشبه والاختلافات في ردود الحاضرين.

فيما يلي تلخيص لهذا التحليل الموضوعي لكلّي المجموعتين:

المجموعة الأولى: أولياء أمور المتعلّمين دون صعوبات تعلّمية

تمّاشياً مع الأبحاث السابقة، يشير التحليل الموضوعي لمُدخلات أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية أن لجميع المشاركين نظرة إيجابية بشكل عام حيال التعليم الدامج، بحيث أنهم اعتبروا ان للتعليم الدامج آثار مُفيدة عديدة وأنّه من حق الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية أن يتعلموا في المدارس الإعتيادية. وأفاد جميع المشاركون أن التعليم الدامج أفضل وأكثر تحفيزاً للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية من التعليم في المراكز المتخصّصة غير الدامجة بسبب تواجدهم مع أقرانهم دون صعوبات تعليمية. هذا وأصرّ أحد المشاركين أنه "لا بد من التعليم الدامج" وقال مشارك آخر إنه "يجب تطبيق التعليم الدامج في جميع مدارس المدينة". وتحدّث إحدى المشاركات عن فوائد التعليم الدامج بالقول أن ابنتها "عمّت مشاعر الرعاية والتعاطف على جميع أولاد الحي ذوي الإعاقات".

ورأى عدد من أولياء الأمور أن إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا منع أبنائهم من الاختلاط مع أقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية، واقترح أحدهم "تنظيم أنشطة تجمع الأطفال معاً، حتى يتمكنوا من التعرف على بعضهم البعض بشكل أفضل".

هذا ورّدًا على السؤال ما إذا كانت لديهم أيّة مخاوف عندما علموا بأن مدارس أبنائهم هي ضمن المشروع التجريبي للتعليم الدامج، أفادت مشاركة واحدة أنها شعرت بالإرتياب إذ أنها كانت تشكّ في القدرة على تنفيذ مشروع بهذه

٤. النتائج

"الصعوبة"، لكنها ما لبثت أن اقتنعت أنه "ليس من الخطأ على الإطلاق إلحاق الأولاد ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس". وأضافت المُشارِكة أنه لا يزال لديها شكوك في تطبيق التعليم الدامج عن بُعد. قال أولياء الأمور الآخرون إنه قد تمت تهيّأتهم بشكل جيد لمفهوم التعليم الدامج من خلال المؤتمرات وورش العمل التي عُقدت في المدارس، وأن مثل هذا الإجراء "مفيد جدًّا في تعزيز المزيد من تقبّل التعليم الدامج بين أولياء الأمور". أجمّع أولياء الأمور على أنه يجب على المدرسة تنظيم المزيد من الاجتماعات التي تجمعهم مع أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، و "إشراك جميع الأهالي في الأنشطة المشتركة حتى يتمكنوا من التعرف على بعضهم البعض بشكل أفضل". في هذا السياق، لوحظ استخدام لغة الشفقة (بخاصة كلمة "حَرام") عندما قال أحد المشاركون أن "هؤلاء الآباء بحاجة إلى دعمنا الكامل". تكرر مصطلح "مجموعة الدعم" خلال النقاش، لكن لم يكن واضحاً ما يعني هذا المصطلح لجميع المشاركين: ذكره البعض في إطار تقديم الدعم لأولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، بينما استخدمه مشاركون آخرون في إطار "دعم أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية من أجل تبديد هُموهم ومخاوفهم". عندما طُلب منهم ما هو المقصود بكلمتي "المخاوف" و "الهُمو"، كانت الرُدود مراوِغة وتحولّ النقاش الى موضوع آخر.

تجنّب مُعظم المُشارِكين الإجابة على السؤال ما إذا لاقى أبنائهم أيّة صعوبة في تجربة التعليم الدامج، بل ركّز جميعهم على "أهمية تهيئة وإعداد الأبناء في المنزل" وإعطاء تعليمات لأبنائهم "ليكونوا أطفالاً مع هؤلاء الأولاد". إلّا أن إحدى المُشارِكات قالت إنه لم يكن هناك أيّة صعوبات لأن ابنها "على احتكاك متواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة داخل أسرته، وأن الدمج المدرسي لم يكن مفاجأة بالنسبة له". يتوافق تعليق هذه المُشارِكة مع ما خلُصت اليه الأبحاث حول التأثير الإيجابي للتواصل المسبّق بين المجموعات المختلفة من حيث تخفيض مستوى التحيز والتنميط فيما بينها (McManus, Feyes & Saucier, 2011; Scior, 2011).

هذا، وفي حين أن الأبحاث السابقة تُشير إلى أن مَواقِف أولياء الأمور تجاه التعليم الدامج تختلف مع اختلاف نوع ودرجة الإعاقة (على سبيل المثال، تبيّن أن هناك تقبّل أكبر لِدمج المتعلّمين ذوي الصعوبات الخفيفة أو المتوسطة مقارنةً بالصعوبات الشديدة) (Paseka & Schwab, 2020)، لم تظهر أي من هذه المواقف أو الآراء لدى أي من المُشارِكين في مجموعة التركيز هذه.

المجموعة الثانية: أولياء أمور المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلّمية

تكشف الأبحاث في الغرب عن مَواقِف وآراء أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية تجاه التعليم الدامج، وهي أبحاث استخدمت مجموعات التركيز كتقنيّة بحثيّة، عن الفجوة بين مُثُل التعليم الدامج والممارسات المدرسية. مثلاً، تسلّط هذه الأبحاث الضوء على مواضيع متعلقة بالإحباطات الناتجة عن بعض الممارسات التمييزية في المدارس الدامجة، والحاجة إلى تنسيق أكبر في تقديم الخدمات التعليمية لِلمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية (Stevens & Wurf, 2020).

لم تكشف مجموعة التركيز الثانية في هذه الدراسة عن أي من المَواضيع التي تم طرحها في الأبحاث السابقة. على العكس تماماً، عبّر جميع المشاركون عن مستوى عالٍ جدًّا من الرضا عن الخدمات التي تقدمها المدارس:

- "نحن سعداء جدًّا لأن طفلنا يذهب إلى هذه المدرسة"

- "تحترم المدرسة حق كل طفل في الحصول على تعليم جيد"

- "إن إدارة المدرسة مهتمة للغاية وتهتم بطلّابنا"

- "كل شيء على ما يرام؛ طفلنا سعيد للغاية هناك "

٤. النتائج

ذكر بعض المشاركون أن "طفلهم التحق أولاً بمركز متخصص للأشخاص ذوي الإعاقة ولكنه لم يكن سعيداً هناك". بدا جميع المشاركين مرتاحون للغاية لأن المدرسة الرسمية تلبي احتياجات أبنائهم مجاناً وأشادوا جميعاً بالإدارة والمعلمين. رداً على السؤال عما إذا واجه أبنائهم أية صعوبات عند بدء المشروع التجريبي للتعليم الدامج، أشاد جميع المشاركون بالجو المدرسي الودّي والسلوك المتقبّل للمتعلمين: "إنهم جميعاً يحبونه، ويحاولون مساعدته". ذكر أحد المشاركون أنه "في البداية، فاجأ المعلمون لأنه كان خائفاً بعض الشيء، لكنهم تقبلوه لاحقاً". وردّ مُصطلح "مساعدة الطلاب" بشكلٍ متكرّر طوال الاجتماع، حيث كان هناك تركيز أكبر على فكرة "المساعدة" بدلاً من فكرة "التفاعل والتواصل".

رداً على السؤال حول نوع الخدمات التي يتلقاها أبنائهم في المدرسة، سرّد جميع المشاركون بِدقّة كل أنواع الخدمات والأنشطة، وبدا أنهم على دراية تامة بِتفاصيل حالة أبنائهم واحتياجاتهم. رداً على السؤال حول مستوى التنسيق مع المدرسة، تكررت مصطلحات "التنسيق الكبير" و "التعاون المستمر" طوال الفترة المتبقية للإجتماع، حتى عندما لم يكن التنسيق موضوع المناقشة، وعند سؤالهم حول مستوى التنسيق منذ إغلاق المدرسة بسبب جائحة كورونا، قال أحد المشاركون أن المدرسة "تتصل بنا وتسال عنا" ولم يتم إعطاء المزيد من التعليقات على هذا السؤال.

مع تحوّل موضوع النقاش إلى التعليم عن بُعد، بدأت آراء أولياء الأمور تُظهر نمطاً مختلفاً وِدت الفُروقات الاجتماعية والاقتصادية بين المشاركين واضحة، وِبات واضحاً أن المشاركين القادرين على تأمين الدعم والموارد التكنولوجية لأبنائهم أبدوا درجة أعلى من الرضا بِمسألة التعليم عن بُعد، بينما لوحظ أن أحد المتعلمين لم يستفد من أي تدخّل عن بُعد خلال الأشهر الأربعة الماضية، وذكر مُشارك آخر أن ليس لديه إمكانية الوصول إلى الإنترنت. بشكل عام، ألح جميع المشاركون أن "الحضور الجسدي مهم جداً" ودعا جميعهم إلى "العودة إلى المدرسة" لأنهم شعروا بالتأثير السلبي للتعليم عن بُعد على أبنائهم.

٤.٢.٢ مجموعات التركيز مع المتعلمين

بما أن المتعلمين، مثل معلمهم، هم المعنيّين الأساسيين في المدارس الدامجة، فمن المهم الاستماع إلى آرائهم حول التعليم الدامج. عادةً، يركز أي نموذج إصلاحي مدرسي على وجهات نظر الراشدين. في التعليم الدامج، حيث يختبر المتعلمون الثقافة والسياسات والممارسات الدامجة بشكل يومي، قد يُساهم الإصغاء الى وجهات نظرهم في تحسين العمليّة التعليمية (Bates et al., 2014; Shogren et al., 2015).

اعتمدت هذه الدراسة على تقنيّة مجموعة التركيز، وهي التقنية المُستخدَمة في الدراسات السابقة لإستقصاء آراء المتعلمين حول التعليم الدامج. هذا وإن الدراسات السابقة تختلف عن الدراسة الحالية لناعية أنها دَمجت المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية والمتعلمين دون صعوبات تعليمية معاً في مجموعة تركيز واحدة، ولم يكن ذلك الدمج مُمكناً في الدراسة الحالية التي اعتمدت على تقنية "Zoom" لإجراء جلسات المناقشة مع المتعلمين نظراً لإغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا.

تم اختيار المتعلمين من قبل معلمهم ومديري المدارس بعد الحصول على موافقة أولياء أمورهم للمشاركة. وبالنسبة لأنواع الصعوبات التعليمية التي تم استهدافها في مجموعة التركيز فهي شملت الصعوبة الذهنية الخفيفة، والصعوبة

٤. النتائج

الحركية، واضطرابات في النطق واللغة، والصعوبات التعليمية، والاضطرابات السلوكية. استمرت كل مجموعة تركيز حوالي ساعة واحدة وضُمّت المجموعة الأولى ستّة متعلمين ومتعلّمات دون صعوبات تعليمية، بينما ضُمّت المجموعة الثانية سبعة متعلمين ومتعلّمات ذوي الصعوبات التعليمية (بما في ذلك شقيقتين) إلى جانب والداتهما. ينتمي جميع المتعلمين المشاركون إلى نفس الفئة العمرية بين 8 و10 سنوات. تم تيسير المجموعتين من قبل استشاريين؛ وعند الإنتهاء، قام الإستشاريين بإجراء تحليل موضوعي لآراء ومُدخلات المشاركين حيث تم تحديد مواضيع النقاش وتبيان أوجه الشبه والاختلافات في ردود الحاضرين.

فيما يلي تلخيص لهذا التحليل الموضوعي لكلتي المجموعتين:

المجموعة الأولى: المتعلمون دون صعوبات تعليمية

إن التعليم الدامج يعزز التسامح وتقبّل الاختلاف لدى المتعلمين دون صعوبات تعليمية (Loreman et al., 2008)، وبدا ذلك واضحاً في مجموعة التركيز الأولى حيث شاركَ المتعلمون الستة بإبداء آرائهم بحماس كبير وأظهروا جميعاً تعاطفاً كبيراً مع أقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية. هذا، وكما بيّنت دراسة "شوغرن وآخرون" (Shogren et al., 2015)، بدا أن معظمهم ينظرون إلى مفهوم "المساعدة"، والى حد ما "الرعاية"، كعُنصر أساسي في العملية الدامجة، مقارنةً بِمفهوم "التبادل العلائقي" بينهم وبين المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، ويرى معظمهم دورهم كُمُيسرين للمساعدة والدعم: "إذا كانوا بحاجة إلى مساعدة، بالطبع سأساعد". وبما أن "المساعدة" كانت موضوعاً متكرراً، كان من الضروري الحصول على المزيد من الاستفسار عما يقصده المتعلمون بالمساعدة. فأتى الرد على لسان أحد المتعلمين على الشكل التالي: "إذا جاع، أعطيه شطيرة أو أعطيه نقوداً". بدا واضحاً أن مفهوم المساعدة، في ذهن هذا المتعلم، مرتبط بالفقر وتلبية الإحتياجات المادية. وعند سؤالهم عن معنى "الصعوبات التعليمية"، قدّم جميع المتعلمين، باستثناء متعلم واحد، مُصطلحات تتعلق بالمرض، أو على النحو التالي: "لديهم شيء مفقود"، أو "لا يفهمون"، أو "قُطعت ساقاه".

رداً على السؤال عما إذا كانوا سيدعون أقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية إلى منازلهم للعب أو لحفلة عيد ميلادهم، أجاب جميع المتعلمين بالإيجاب. وعندما طُلب منهم وصف نوع الألعاب التي سيلعبونها مع فلان إذا كان فلان على كرسي متحرك، طرَح أحد المتعلمين الألعاب البديلة لئناسب حالة فلان: "يمكننا لعب ألعاب الفيديو". ورداً على السؤال عما إذا كانوا يواجهون أية مشاكل مع أقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية، أجاب أحدهم: "في بعض الأحيان يفقدون أعصابهم" وأضاف لاحقاً: "هذا بسبب مرضهم".

من أهداف مجموعة التركيز هذه استكشاف فهم المتعلمين للجانب الوظيفي للتعليم الدامج، فطُلب منهم التحدّث عن إجراء "سحب" (pull-out) المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية من الصف: "في بعض الأحيان، يغادر المتعلمون ذوي الصعوبات التعليمية الصف ويذهبون مع مدرّس آخر. إلى أين يذهبون برأيك؟" أجاب أحد المتعلمين تلقائياً: "إلى المستشفى"، بينما كان معظم المتعلمين الآخرين على علم بوجود "غرفة الموارد" في المدرسة. عند سؤالهم عما إذا سبق أن زاروا "غرفة الموارد"، قال فقط إثنان منهم أنهما فعلاً "لأن المعلمة أخذتنا لزيارة الغرفة" وقالوا إنهما أحبّا هذه الغرفة لأنها "تحتوي على الكثير من الألعاب والصور". عند سؤالهم عما إذا كانوا يرغبون في قضاء بعض الوقت في غرفة الموارد، مثل أقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية، لم يعترض أحدهم على ذلك. استخدم جميع المشاركون مصطلح "غرفة المساعدة"³¹ - على الأرجح، إنه المصطلح الذي يستخدمه المعلمون.

31. استخدم جميع المتعلمين وأولياء الأمور مصطلح "غرفة المساعدة" للإشارة الى "غرفة الموارد" أو "غرفة الدعم"

٤. النتائج

على عكس المتعلّمين في دراسة "شوغرن وآخرون" (Shogren et al., 2015) الذين اعترضوا على مُمارسة سحب أقرانهم من الصف وإنشاء صفوف منفصلة في المدرسة لأنهم شعروا أن ذلك يعيق بناء الصداقات بين المتعلّمين، لم يعترض أي من المُشاركين في دراستنا هذه على سحب المتعلّمين من الصف الى "غرفة المساعدة". إن هذا الموقِف غير مُستغَرَب من المتعلّمين نظرًا لأن مفهوم الدمج في أذهانهم مرتبط بشكل واضح بمفهوم المساعدة.

أوردَ أحد المتعلّمين ردًا مثيراً للاهتمام على السؤال: "في بعض الأحيان، يغادر المتعلمون ذوو الصعوبات التعليمية الصف ويذهبون مع مدرس آخر. إلى أين يذهبون برأيك؟" أجاب بشكل عفوي: "إن المعلم يأخذه إلى الملعب". أن يفترض أحد المتعلّمين أن زميلاً له في الدراسة يتم اصطحابه في منتصفِ الدرس إلى اللعب في الملعب له أهمية كبيرة: قد يدلّ ذلك على أن المتعلّم ذي الصعوبات التعليمية لا ينتمي إلى الصف بحيث أنه يتم إخراجه/إخراجها من الصف للّعب بينما يبقى الآخرون في الصف ويدرسون. بمعنى آخر، إن مثل هذا الافتراض يُكرّس اختلافَ المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية والفجوة بين "نحن" و"هم". إن هذا الأمر يستوجب المزيد من التحليل، وكما ورد في تقرير للإتحاد اللبناني للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية (LUPD, 2020)، فإن إحدى أهم مكوّنات التعليم الدامج ترتكز على مستوى ونوعية المعرفة التي يمتلكها المتعلمون والمعلّمون بما يتعلّق بالصعوبات التعليمية. في هذا السياق، يلعب المعلمون دورًا حاسمًا في توفير المعرفة الصحيحة للمتعلّمين حول الصعوبات التعليمية وتُعتبر هذه المعرفة، العنصر الأكثر أهميّة في نوع التدريب الذي يحتاجه المعلمون قبل تنفيذ أي مبادرة تعليمية دامجة.

المجموعة الثانية: المتعلّمون ذوو الصعوبات التعلّمية

ضمّت مجموعة التركيز الثانية كلاً من المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية وأولياء أمورهم (والداتهم) ولقد أثّرت هذه الصيغة المُعتدّة في هذه المجموعة بشكل سلبي على طريقة جمع المعلومات من المتعلّمين وعلى نوعية إجاباتهم على الأسئلة المطروحة خلال الجلسة، وذلك بسبب تدخّل الوالدات للإجابة نيابةً عن أبنائهن. هذا ولقد بدا جميع المتعلّمين في غاية الحماسة والسرور لمجرّد وجودهم أمام شاشة الحاسوب والتحدّث معنا عبر تطبيق "Zoom" أكثر من حماسهم للإجابة على أسئلتنا أو لإبداء آرائهم حول خبرتهم في التعليم الدامج. كانت تعليقاتهم وآراؤهم قليلة جدا خلال الجلسة وأثت على النحو التالي: "أنا سعيد جداً بالذهاب إلى تلك المدرسة"، "لدي العديد من الأصدقاء وكلهم يحبونني"، "يساعدونني متى واجهتي مشكلة"، "ألعب معهم في العطة"، و"أريد العودة إلى المدرسة". طُعّت المشاكل الفنيّة والتقنية على الجلسة (انقطاع التيار الكهربائي وإيقاف الكاميرات والميكروفونات وإعادة تفعيلها بحسب مزاج المُشاركين، إلخ.)، مما أدّى إلى فوضى كبيرة في إدارة الجلسة واستحالة الحصول على معلومات كافية من المتعلمين.

٤.٢.٣ مجموعات التركيز مع المنظمات غير الحكومية

بهدف جمع المعلومات حول مدى التعاون بين القطاع الرسمي (وزارة التربية والتعليم العالي) والقطاع غير الحكومي في المشروع التجريبي للتعليم الدامج، تم تنظيم مجموعتيّ تركيز مع ستّ منظمات غير حكومية تعمل في مجال مكافحة الإعاقة (الرجاء مراجعة الجدول رقم 32).

٤. النتائج

الجدول رقم ٣٢

لائحة المنظمات غير الحكومية المُشارِكة في مجموعتيّ التركيز

المنظمة غير الحكومية	الإسم المختصر	مجموعة التركيز	وصف موجز
الإتحاد اللبناني لذوي الإعاقات الجسدية	LUPD	1	مناصرة، إغاثة، دمج إجتماعي
جمعية أصدقاء المعوّقين	FDA	1	مناصرة، تأمين خدمات للأشخاص ذوي الإعاقات
الجمعية اللبنانية للمناصرة الذاتية	LASA	1	مناصرة
جمعية الشبيبة للمكفوفين	YAB	2	مناصرة، إغاثة، دمج إجتماعي، دمج تربوي
جمعية فيستا للتربية المختصة	FISTA	2	مؤسسة متخصصة للأطفال ذوي الإعاقات
المركز الوطني للتأهيل والتنمية	NRDC	2	مؤسسة متخصصة للأطفال ذوي الإعاقات

المجموعة الأولى للمنظمات غير الحكومية:

إن للإتحاد اللبناني لذوي الإعاقات الجسدية خبرة واسعة في مجال التعليم الدامج في عدد من المدارس الرسمية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي. رأى الإتحاد أنه على الرغم من الأهداف المحققة (تدريب مدراء المدارس والمعلمين على مفهوم التعليم الدامج، تأمين ورش عمل توعوية للطاقم المدرسي، إلخ.)، لا يزال الطريق طويلاً وشاقاً وشائكاً قبل أن يتم تحقيق الدمج الكامل للأشخاص ذوي الإعاقة. كما شدّد على دور القيادة المدرسية في تنفيذ التعليم الدامج، لأنه إذا لم يكن لدى مديري المدارس رؤية واضحة لما هو التعليم الدامج، فإن لهذا تداعيات سلبية على أداء المدرسة، على أولياء الأمور وعلى مواقف المعلمين تجاه التعليم الدامج.

أصرت الجمعية اللبنانية للمناصرة الذاتية على أن الشرط الأساسي لتنفيذ التعليم الدامج في المدارس الرسمية هو العمل على المواقِف لأن المواقِف تنبع من المجتمع، والمجتمع يحمل نظرة سلبية ضد الإعاقة. ترى الجمعية أن الطريقة الصحيحة للمُضي قدماً في وزارة التربية والتعليم العالي هي التركيز أولاً على تطوير ثقافة دامجة على مستوى المجتمع إذ أن المديرين وأولياء الأمور والمعلّمين هم جميعاً أعضاء في المجتمع. أمّا الخطوة الثانية فهي وضع تشريع شامل وصارم، وضمان آلية مُراقبة صحيحة لتنفيذ هذا التشريع. أمّا الخطوة الثالثة، حسب الجمعية اللبنانية للمناصرة الذاتية، فهي مؤسّساتية تمكّن المدارس من المباشرة في تكييف مناهجها وإستراتيجيّتها التعليمية . هذا وأبدى الإتحاد اللبناني لذوي الإعاقات الجسدية والجمعية اللبنانية للمناصرة الذاتية وجمعية أصدقاء المعوّقين إجماعاً في الرأي حول أن نجاح المشروع التجريبي للتعليم الدامج يتطلّب تعاوناً وثيقاً بين وزارة التربية والتعليم العالي والمنظمات غير الحكومية التي تملك الخبرة اللازمة في الأمور المتعلقة بالمناصرة والتوعية المجتمعية.

المجموعة الثانية للمنظمات غير الحكومية:

على غرار موقِف الإتحاد اللبناني لذوي الإعاقات الجسدية، أصرّت جمعية الشبيبة للمكفوفين على أن اللاعب الرئيسي في التعليم الدامج هو مدير/ة المدرسة، ونجاح التعليم الدامج في أية مدرسة يعتمد على الاختيار المناسب لمدير/ة المدرسة وفقاً لبعض المعايير، وأهمها تقبُّل مفهوم الدمج. يجدر التذكير أن جمعية الشبيبة للمكفوفين كانت قد تَعاونَت

٤. النتائج

على مدى السنوات الماضية مع وزارة التربية والتعليم العالي من خلال تنظيم ورش عمل تدريبية لطاخم المدارس الرسمية وكذلك للمُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة.

من ناحيتها، أكدت جمعية فيستا للتربية المختصة (FISTA) والتي هي أيضاً كانت قد شاركت في تدريب معلمي المدارس الرسمية، على أهمية تدريب المعلمين على مبادئ الدمج في المدارس، واقترح المركز الوطني للتأهيل والتنمية البدء بخطة دمج جزئية حيث يتم دمج المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية في نشاطات المدرسة الفنية والرياضية والترفيهية على أن تتبعها استراتيجية دمج كاملة. لم تُبدِ جمعية الشبيبة للمكفوفين وجمعية "الخطوة الأولى معاً" أي تأييد لهذا الاقتراح. برأيهما، لا يُمكن تجزئة الدمج، فهو حق من حقوق الإنسان ويجب احتضانه بالكامل.

ملاحظات ختامية على مجموعتي التركيز

انطلاقاً من إيمانها بالتعليم الدامج، ومن تاريخها الحافل بالناصره لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، رُحِّبَت هذه المنظمات غير الحكومية بفكرة المشاركة في هذه الجلسات النقاشية حول التعليم الدامج، وهو بالنسبة إليها بمثابة حُلْم يتحقق، وعُبرَت عن دعمها المستمر لجهود وزارة التربية والتعليم العالي في تنفيذ التعليم الدامج في القطاع العام. إذا أرادت وزارة التربية والتعليم العالي توسيع نطاق المشروع الحالي ليشمل ثلاثين مدرسة رسمية إضافية، فإن الإصغاء الى اقتراحات وتوصيات المنظمات غير الحكومية أمر ضروري نظراً لكِفَاجِها الطويل من أجل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المجالات وبخاصة في مجال التربية، ولخبرتها العملية الناجحة في إطار التعليم الدامج.

٤.٣ الملاحظات حول جلسات التدريس والتدخل المختص عن بُعد

علماً أنه كان من المُفترض مراقبة جلسات التدريس ولسات التدخل المختص عن بُعد في الوقت الفعلي من أجل تأمين التلثيث اللازم، إلا أنه لم يتسنّ لنا حضور جلسات التعليم عن بعد واكتفينا بحضور بضع جلسات تدخل مختص عن بُعد. وكانت الجلسة الوحيدة في الوقت الفعلي التي تمكنا من حضورها هي جلسة تدخل في علاج النطق واللغة، وكانت جلسات التدخل المختص المتبقية مُسجّلة. إضافةً إلى ذلك، تم تزويدنا بأربع نسخ من جلسات التدخل المختص المُسجّلة والتي تمّت مراقبتها من قِبَل أخصائيين تربويين في منظمة اليونيسف مُرفقة بتدوين دقيق لملاحظاتهما.

مراقبة جلسة تدخل مختص عن بُعد في الوقت الفعلي:

ضمّت جلسة التدخل المختص التي تمّت مراقبتها عن بُعد في الوقت الفعلي، إختصاصية في علاج النطق واللغة ومربية مختصة الى جانب ثلاثة متعلمين ذوي صعوبات في القراءة من الفئة العمرية بين 8 و9 سنوات. كانت الجلسة باللغة العربية وكان الغرض منها تدريب المعلمين على فك رموز الحروف العربية والتمييز بين المقاطع الصوتية المختلفة. تضمنت الجلسة أيضاً مقطع فيديو توضيحي للدرس. كانت الإختصاصيتان متعاطفتين الى أقصى الحدود مع المتعلمين وتم تسجيل العديد من حالات TT1 و TT2 و TT3 و TT4 و TT6 (الرجاء مراجعة الجدول رقم 14 لنظام الترميز المُستخدم في تدوين ملاحظات المراقبة)، وتم تسجيل عدة حالات ST1 من قِبَل المتعلمين وعدم تسجيل أية حالة ST2 أو S طوال الجلسة، باستثناء حالات انقطاع الانترنت. باختصار، بدا لنا أن المتعلمين قد أتقنوا المهارة من جلسات سابقة وكانت هذه الجلسة بمثابة جلسة مراجعة لهم، وبالتالي بدا لنا أنه كان بإمكان الإختصاصيين الإنتقال الى مهارة أكثر تعقيداً أو إضافة سياق مختلف في الدرس للتأكد من تعميم المهارة عبر ظروف مختلفة.

٤. النتائج

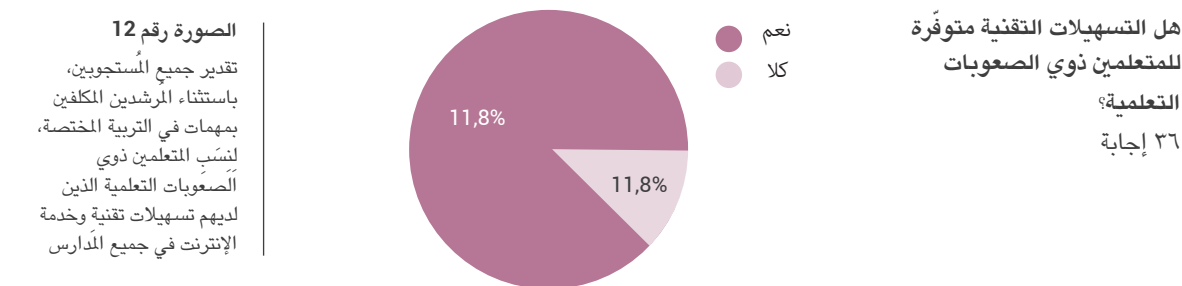
مراقبة جلسات التدخل المختص المسجلة مسبقاً:

تضمنت جلسات التدخل المختص المسجلة مسبقاً سيناريوهات مختلفة:

- جلسة فردية مع إختصاصية في علاج النطق واللغة، مع متعلم يبلغ من العمر 8 سنوات وهو مصاب بالشلل الدماغي. استخدمت الإختصاصية عدة حالات من TT1 و TT2 و TT3 و TT4 و TT6 في تواصلها مع المتعلم الذي بدا متحمساً ومتجاوباً للغاية. أظهر المتعلم كلاً من ST1 و ST2، ولم يكن هناك أية حالة S طوال الجلسة.
- جلسة جماعية في علاج النطق واللغة والتربية المختصة مع 3 متعلمين (2 إناث و 1 ذكر) ذوي صعوبات في القراءة من الفئة العمرية بين 8 و9 سنوات. كان هناك فائض في حالات TT2 (المديح) من قِبَل الإختصاصيين حتى في حالة ارتكاب أحد المتعلمين خطأ. هذا ولم تكن الجلسة منظمة ولم تكن أهداف الدرس واضحة، لكن بالرغم من تشتت إنتباه المتعلمين أثناء الجلسة، كانوا جدّ سعداء بكونهم جزءاً من هذه التجربة.
- أمّا ملاحظات أخصائيي اليونيسف التربويين حول هذه الجلسات فأنت مُشابهة الى حد كبير للملاحظات الواردة أعلاه.

٤.٤ البيانات حول التدريس والتدخل المُختص عن بُعد

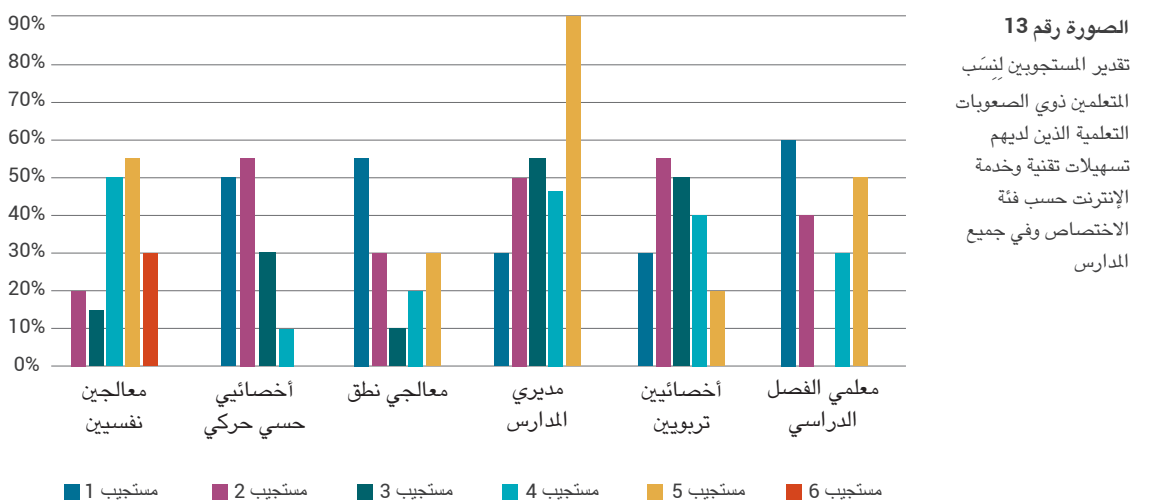
إن البيانات التي تم جمعها من قسم الإستبيان المُخصّص لخدمات التدريس والتدخل المختص عن بُعد كُشِفَت على الكثير من التناقضات بين مواقف المُستطلعين حيال التعليم الدامج عن بُعد. أولاً، أظهرت البيانات أن نسبة قليلة جداً من المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية استطاعت الحصول على تسهيلات تقنية وخدمة الإنترنت عبر جميع المدارس (الرجاء مراجعة الصورة رقم 12).



٤. النتائج

هذا وقد اختلفت هذه النسب بشكل كبير بين المُستطلّعين من جميع فئات الإختصاص وضمن الفئة الواحدة (باستثناء فئة المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة) وعبر المدارس الستّ، فمثلاً تراوحت النسب في فئة مديري المدارس بين 30 و80 بالمئة (الرجاء مراجعة الصورة رقم 13).

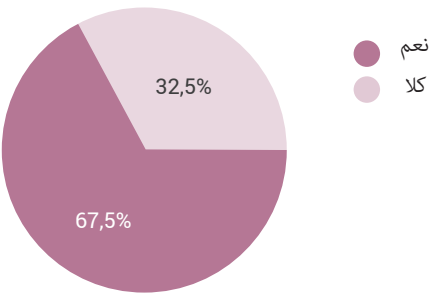
النسبة المئوية للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية الذين لديهم تسهيلات تقنية حسب تقدير المستجوبين



تجدر الإشارة أنه 67% من المُستطلّعين أفادوا (باستثناء المُرشدين المكلفين بمهام التربية المختصة) أن مدارسهم كانت مزوّدة بالتجهيزات التقنية وبخدمة الإنترنت (الرجاء مراجعة الشكل رقم 14)، أفاد أكثر من 70% من مديري المدارس والمربّين المختصّين والمعلّمين أن المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية لا يستفيدون من التعليم عن بُعد بقدر ما يستفيد منه المتعلمون دون صعوبات تعلمية (الرجاء مراجعة الصورة رقم 15)، وأفاد 98% من الإختصاصيين في جميع المدارس أن المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية لا يستفيدون من التدخّل عن بُعد بقدر ما يستفيدون من جلسات التدخّل المختصّ الاعتيادية (الرجاء مراجعة الصورة رقم 16) رغم إفادة 21% فقط من مجموع المُستطلّعين، باستثناء فئة المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة ومديري المدارس، أنهم واجهوا صعوبات في تأمين خدمات التعليم والتدخّل المختص عن بُعد (الرجاء مراجعة الصورة رقم 17).

٤. النتائج

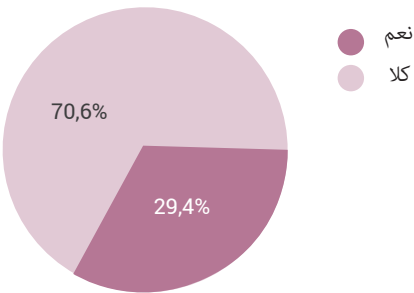
هل كان الدعم التقني متوفّر لك لتسهيل عملك؟
٤٠ إجابة



الصورة رقم 14

تقدير جميع المستجوبين باستثناء المرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة لنسبة توفّر الدعم التقني وخدمة الإنترنت في جميع المدارس.

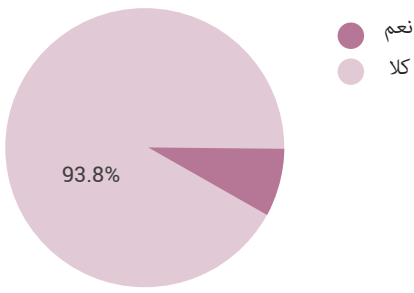
هل يستفيد المتعلمون ذوي الصعوبات التعلمية من التعليم عن بُعد بقدر ما يستفيد منه المتعلمون دون صعوبات تعلمية؟
١٧ إجابة



الصورة رقم 15

تقدير مديري المدارس والمربّين المختصّين والمعلّمين لنسبة المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية الذين لا يستفيدون من التعليم عن بُعد مقارنة بالمتعلمين دون صعوبات تعلمية في جميع المدارس.

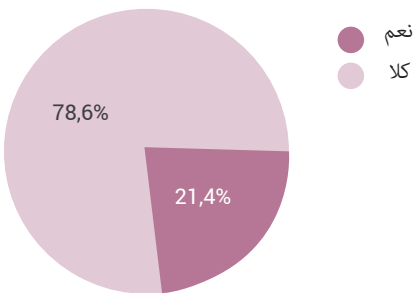
هل يستفيد المتعلمون ذوي الصعوبات التعلمية من خدمات التدخّل المختص عن بعد بقدر ما يستفيدون من خدمات التدخّل المختص الاعتيادية؟
١٦ إجابة



الصورة رقم 16

النسبة المئوية لاستجابات الأخصائيين حول ما إذا كان المتعلمون من ذوي صعوبات التعلم يستفيدون من الخدمات عبر الإنترنت بقدر استفادتهم من جلسات التدخّل الاعتيادية في جميع المدارس.

هل لديك أي مشكلة في تأمين خدماتك (تعليم و/أو تدخّل) عن بُعد؟
٢٨ إجابة



شكل 17

تقدير جميع المُستجوبين (باستثناء المرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة ومديري المدارس) لنسبة الصعوبة في تأمين التعليم والتدخّل المختص عن بُعد في جميع المدارس.

٤. النتائج

تجدر الإشارة الى أنه خلال مجموعة التركيز مع أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية تبيّن أن أحد المتعلمين أمضى أربعة أشهر من دون تلقّي أي تدخّل مختص بسبب غياب التسهيلات للتعلم عن بُعد. بالمقابل، ووفقاً لبيانات الإستبيان، أفاد مديرو المدارس الست أنه تمّ تصميم خطة لتأمين التعليم والتدخّل المختص عن بُعد للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية. في ضوء التناقضات في البيانات بين المدارس، نستطيع الإستنتاج أنه بالرغم من تواجد خطة طوارئ لتأمين التعليم والتدخّل المختص عن بُعد للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، كان هناك غياب لأي جهاز ملائم لتنفيذ هذه الخطة بشكل فعال، ولقد أثر ذلك سلباً على المتعلمين وعلى أولياء أمورهم.



٥. مناقشة النتائج والتوصيات

تدورُ مناقشة نتائج هذه الدراسة حول سبعة محاور هي بمثابة توصيات لتطوير المشروع التجريبي في التعليم الدامج، ولقد استُخرجت هذه المحاور من البيانات (الإستمارات، مجموعات التركيز، جلسات مراقبة التعلم والتدخل المختص عن بُعد)، ومن مراجعة المستندات الخاصة بمشروع التعليم الدامج، المرسلّة من قبل وحدة التربية المختصّة (التقارير السنوية). إن محتويات كلٍّ من المحاور السبعة تعكس الأبعاد الثلاثة التي تناولها تحليلنا وهي الثقافة، والسياسات والممارسات الدامجة.

كشفت هذه الدراسة عن دلالات عدّة تظهر مدى جُهوزية وزارة التربية والتعليم العالي للإنطلاق في تطبيق التعليم الدامج في جميع المدارس الرسمية على الأراضي اللبنانية. لقد أشارت البيانات الى أن مفهوم الدمج أصبح مترسّخاً في المدارس التي تضمّنتها الدراسة الحالية، بما في ذلك أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية ودون صعوبات تعلمية، ويعود ذلك الى المنهجية التي اعتمدتها الوزارة في التصميم لهذا المشروع كما الى عزيمة المعنيين في تحقيق التعليم الدامج بالرغم من كل التحديات والصعوبات التي يمر بها لبنان.

تُشير البيانات الصادرة عن المدارس الست التي تُمثّل المدارس الثلاثين الدامجة، الى وجود سياسات دامجة مُحدّدة مصحوبة بتطبيق مقبول لبعض الممارسات الدامجة، ممّا يشكّل قاعدة للإنطلاق منها الى مستوى أعلى في تنفيذ مشروع التعليم الدامج، أي على صعيد جميع المدارس الرسمية في لبنان. تُشمل هذه القاعدة العديد من المجالات التي يتوجّب إعادة النظر فيها أو تطويرها وهي بمثابة توصيات نقترحها على وزارة التربية والتعليم العالي.

بناءً على البيانات الواردة في هذه الدراسة، وعلى التوصيات التالية، يبدو أن لبنان أصبح جاهزاً لرسم خارطة الطريق المؤدية الى إنشاء سياسة وطنية شاملة للتعليم الدامج.

المحور الأول: تعريف التعليم الدامج

التوصية ١: بهدف تأمين الثّبات والإتّساق بين جميع الجهات المعنية في عملية التعليم الدامج، يوصى بأن تتبنى وزارة التربية والتعليم العالي تعريف اليونسيف للتعليم الدامج (UNICEF, 2017b UNICEF, 2017a); كتعريف مُوحّد يُستخدَم بين جميع المعنيين، بما في ذلك المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي والطاقم العامل في المدارس وأولياء أمور جميع المتعلمين.

يعتمد هذا التعريف على المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتعليق العام رقم 4 المرتبط بها والذي يؤكد على أن الأشخاص ذوي الإعاقة³²، الذين اقترنوا عبر التاريخ بمفهوم الرعاية الاجتماعية، يُعترف بهم الآن كأصحاب حقوق، ويركّز على المطالبة بالحق في التعليم دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص (الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2016، التعليق العام رقم 4).

32. "يشمل مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقات الأشخاص ذوي الصعوبات الجسدية أو العقلية أو الفكرية أو الحسية التي تتفاعل مع المعوّقات الخارجية فتؤثر سلباً على مشاركتهم الفعلية والكاملة في المجتمع على أساس المساواة مع الآخرين" (الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادّة الأولى، المقطع 2)

٥. مناقشة النتائج والتوصيات



٥. مناقشة النتائج والتوصيات

يؤكد التعريف أيضاً على التشاور النشط مع الأشخاص ذوي الإعاقة وإشراكهم ، بما في ذلك الأولاد ذوي الإعاقة وأسَرهم، من خلال المنظمات التي تمثلهم (OPDs) ، في جميع مراحل عملية التعليم الدامج من تخطيط وتنفيذ وتقييم³³.

التوصية ٢: يجب أن ينعكس تعريف التعليم الدامج في جميع جوانب الحياة المدرسية (التدريس في الصفوف ، العلاقات بين الطلبة، مشاركة أولياء الأمور، إلخ) كما في اللغة المستخدمة من قبل جميع المعنيين، بما في ذلك أولياء الأمور ، عندما يتحدثون عن التعليم الدامج.

إن الدمج هو موضوع غامض، وعلى مدى العقود الماضية، تم اقتراح تعريفات متعددة للمصطلح³⁴. باستثناء التعريفات التي قدّمها الإخصاصيون المعالجون والمرشدون والموجهون التربويون في وحدة التربية المختصة والتي تؤكد على البُعد المتعلق بالحقوق الإنسانية وعلى التعليم المتَمَحَوَر على المتعلّم وتوفير البيئة الأقل تقييداً، كشفت هذه الدراسة أنه لا يوجد تعريف واحد مقبول للدمج بين مختلف المعنيين في المدرسة:

- كشفت المناقشة ضمن مجموعة التركيز مع المتعلمين دون صعوبات تعليمية أن مفهوم التعليم الدامج مرتبط بمساعدة الأقران ذوي الصعوبات التعليمية ، ولقد تجسّد ذلك في استخدامهم المتكرّر لمُصطلح "غرفة المساعدة" للإشارة إلى غرفة الموارد (أو غرفة الدعم)³⁵.

- بالنسبة لأولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، بدا مفهوم التعليم الدامج وكأنّه أداة لتقديم الخدمات أكثر من كونه مفهوماً يفي بحق أساسي من حقوق الإنسان لطفلهم. وبدا المتعلّم ذو الصعوبات التعليمية وكأنّه متلقٍّ للخدمات التي تقدمها المدرسة في "بيئة متقبّلة".

- أما بالنسبة لتعريف التعليم الدامج في نظر أولياء أمور المتعلمين دون صعوبات تعليمية فلقد تم ربطه ببُعد الحقوق الإنسانية مع إضافة بُعدي التعاطف والمساعدة: "نقول لأولادنا أن يكونوا لطفاً مع هؤلاء الطلاب وأن يساعدوهم".

- تميّز مفهوم التعليم الدامج بمعانٍ مختلفة لدى مديري المدارس الست، فمثلاً تم تعريفه بأنه "نقيض الفصل" أو باعتماد النظرة التقليدية للتعليم التي "تُركّز على المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التكيف مع البيئة المدرسية"، بدلاً من تكييف المدرسة مع احتياجات المتعلم.

- أعطى معلّم الصفوف تعريفاً وظيفياً للتعليم الدامج يرتبط بتقديم الخدمات للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، تخلّله تعابير مثل "إعطاء فرصة لهم".

يحتّ مثل هذا الاختلاف في تعريفات التعليم الدامج عبر فئات المعنيين المختلفة في المدارس على إيجاد تعريف موحّد للتعليم الدامج. ونظراً لأهمية اللغة، يجب الانتباه ليس فقط الى المصطلحات التي نستخدمها للتكلم عن "الآخرين المختلفين" ووصفهم، بل أيضاً لتأثير هذه المصطلحات والتعابير على الأشخاص الذين يُنظر إليهم على أنهم "مختلفون". لهذا الغرض، يوصى بإشراك المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في تصميم وتطوير وتقديم أنشطة توعية تستهدف، الى جانب الأشخاص المعنيين مباشرة بالتعليم الدامج، جميع موظفي المدرسة والمعنيين التربويين الآخرين، وذلك بهدف تعميم مفهوم التعليم الدامج. في الإطار نفسه، يوصى بتصميم وتنفيذ ورش عمل حول الممارسات المدرسية الدامجة

33. الأمم المتحدة ، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التعليق العام رقم 4 (المقدمة، المقطع 7).

34. يقدّم "وتنر" و"أوراو" (Winter & O'Raw, 2010) على الأقل عشر تعريفات مختلفة للتعليم الدامج ويشيرون الى أن هذه الاختلافات تعني أن معنى الدمج يعتمد على الظرف الذي يتم فيه تطبيقه.

35. الرجاء مراجعة الحاشية رقم 31 من صفحة 98 في هذا التقرير

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

لِمعلمي الصفوف وأولياء الأمور والمتعلمين لِتشملَ المواضيع التالية:

- مناقشة مفتوحة حول قضيّة التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة³⁶

- النظرة الى الإعاقة: شرح الفرق بين النموذج الطبي والنموذج الاجتماعي والتدريب على تجنّب استخدام المصطلحات الطبية التي تعزز النظر الى الأشخاص ذوي الإعاقة كمرضى، وعلى استخدام "لغة الشخص أولاً"³⁷، والتركيز على المعوّقات الخارجية بدلاً من صعوبات الفرد، وذلك بهدف تغيير المفاهيم التقليدية نحو تقبّل فكرة الدمج.

- التصدّي للإرتباط السائد بين الإعاقة ومفهوم البر والإحسان³⁸.

- التوعية حول اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

- إقامة أنشطة عملية، مثل مناقشة موضوع المساواة بين المتعلمين في الصف من خلال دعوة ضيف ذي إعاقة للتحدّث الى المتعلمين عن النموذج الاجتماعي للإعاقة؛ تضمين أمثلة عن مُساهمات الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع مجالات المناهج الدراسية (الفنون ، والأدب ، والرياضيات ، والعلوم ، والتاريخ ، وما إلى ذلك) ؛ استخدام نشاطات فنية كالآغاني والموسيقى والدراما ولعب أدوار تتمحور حول موضوع تقبّل الاختلاف البشري؛ تنظيم رحلات استكشافية للمتعلّمين لرصد الحواجز البيئية التي تُواجه الأشخاص ذوي الإعاقة في حياتهم اليومية ؛ تكليف المتعلّمين بالقيام بمشاريع لإبتكار أفكار حول التكييفات البيئية وصنع ملصقات حول أهمية إزالة هذه الحواجز بما يُفيد جميع أفراد المجتمع؛ التدريب على كتابة خطابات مُناصرة للمطالبة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ إلخ.

المحور الثاني: مصطلحات ومعايير الإعاقة

التوصية ٣: يحتاج لبنان إلى مصطلحات موحّدة ونظام تصنيفي للإعاقة يتلاءم مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ويضمن الإبتعاد عن النموذج الطبي للإعاقة. في هذا السياق، يوصى بالالتزام بالمصطلحات والمعايير المستخدمة في التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة (ICF) (منظمة الصحة العالمية، 2001)³⁹

يوفّر التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحّة إطاراً واضحاً لإجراءات تصنيفيّة غير مُقيّدة لاستخدامها في التقييم وتصميم الخدمات للطلاب ذوي الصعوبات؛ يحدّد هذا الإطار احتياجات المتعلّم من حيث التكيف والمساعدة الخاصة والبيئة التعليمية اللازمين لزيادة الدعم الأكاديمي والاجتماعي للمتعلّم ضمن التعليم الدامج. كذلك يحدد التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحّة مدى استفادة أي متعلّم ذي صعوبات من هذه الخدمات الداعمة⁴⁰.

36. "يشمل مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقات الأشخاص ذوي الصعوبات الجسدية أو العقلية أو الفكرية أو الحسيّة التي تتفاعل مع المعوّقات الخارجية فتؤثّر سلباً على مشاركتهم الفعلية والكاملة في المجتمع على أساس المساواة مع الآخرين" (الأمم المتحدة ، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادّة الأولى، المقطع 2)

37. يوصى باستخدام عبارات ك: "شخص ذو شلل دماغي" عوضاً عن "شخص مشلول"، أو "شخص ذو اضطراب طيف التوحّد" عوضاً عن "شخص متوحّد" و "شخص ذو إعاقة" عوضاً عن "شخص معوّق"

38. في إطار الإعاقة الفكرية، تشرح مرهج (Merhej, 2020) كيف أن النظرة في لبنان الى الأطفال والشباب والراشدين ذوي الإعاقة الفكرية وأسَرهم هي نظرة شفقة ممّا يؤدّي الى تكريس الأعمال الخيرية التي تتجسّد بتدفق الهبات المادّية بخاصة خلال المناسبات الدينية مثل عيد الميلاد وشهر رمضان. إن هذا الموقف المبني على البر والإحسان يساهم في ترسيخ الوصمة تجاه الإعاقة الفكرية ، كما أنه يجرّد فاعلي الخير من الشعور بالذنب لعدم إشراك الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية في مجتمعهم (ص. 4).

39.إن التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحّة هو المعيار الدولي الذي وضعته منظمة الصحة العالمية والذي اعتمدته رسمياً جميع الدول الأعضاء في المنظمة، لوصف وقياس الصحة والإعاقة (World Health Organization (WHO), 2007).

40. الرجاء مراجعة الوصف الكامل للإجراءات التصنيفية في التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة في: Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland, BMC Public Health, 11 (Suppl 4):S7: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/S4/S7>

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

التوصية ٤: نظراً لكون التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة أداة عملية، متعددة الأبعاد ومن الممكن تطبيقها في جميع البيئات، يوصى بإعتماد التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة لضمان استخدام جميع وسائل ومراجع تجميع البيانات مفاهيم ومعايير وأطر موحدة، وبالتالي تمكين إنشاء قاعدة بيانات وطنية موحدة ومتكاملة تتلاءم مع مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

المحور الثالث: توحيد البيانات المتعلقة بالتعليم الدامج ومشاركتها ونشرها

التوصية ٥: يوصى بالتعاون الوثيق بين مختلف الجهات التي تجمع البيانات حول التعليم الدامج في المدارس اللبنانية (وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة الشؤون الاجتماعية)، وذلك من أجل إنشاء بنك موحّد للمعلومات حول التعليم الدامج تستفيد منه جميع الجهات المعنية (صناع القرار وواضعي السياسات، الجهات المانحة، الكوادر التربوية العاملة في القطاعين الخاص والعام، الأكاديميون والباحثون، والمنظمات غير الحكومية، وما إلى ذلك) لاتخاذ القرارات المناسبة ووضع الخطط الفعّالة.

إن مُراجعتنا للوثائق الوزارية المتعلقة بالمشروع التجريبي للتعليم الدامج في لبنان سمحت لنا بجمع إحصائيات إضافية حول التعليم الدامج في كل من القطاعين العام والخاص، ولقد أظهر هذا البحث بيانات مختلفة من ناحية تصنيف الصعوبات (الرجاء مراجعة المحور الثاني أعلاه) ومن ناحية الإحصاءات المتعلقة بأرقام التسجيل للمتعلّمين. لذلك يوصى بالنظر في هذه الاختلافات الواردة في مصادر رسمية، وحثّ هذه المصادر على المزيد من التقارب والتعاون المشترك لتقديم بيانات واضحة وموحدة قد تُساعد في تحفيز وضع السياسات لصالح مشروع التعليم الدامج في لبنان. هذا وبالنسبة الى المشاريع المستقبلية لجمع البيانات، يوصى باعتماد منهجية موحدة على غرار أداة "تقييم القدرات الوظيفية للطفل" ⁴¹ (Child Functioning Module, CFM)

المحور الرابع: بناء القدرات

التوصية ٦: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي، بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء، إلى زيادة الاستثمار في تدريب المعلمين على تطوير مهارات التدريس في بيئات دامجة، وتعزيز قيم التسامح والاعتراف بعدم التمييز كحق من حقوق الإنسان. على سبيل المثال، يعتبر "التصميم الشامل للتعلم" (Universal Design of Learning, UDL) وهو أحد الطرُق الحديثة للتعلم التي أثبتت فعالية كبيرة في مجال التعليم الدامج، أن التعليم الدامج يتطلب أنواعاً مختلفة من التغيير في ممارسة التعليم، لذلك فإن التدريب على UDL يتطلب الدعم المستمر من خلال المواقف والتوجيه. هذا ويمكن أيضاً تطبيق UDL على مستوى التدريب قبل الخدمة لضمان اكتساب معلمي المستقبل المهارات المطلوبة لتنفيذ التعليم الدامج.

41. إن أداة "تقييم القدرات الوظيفية للطفل" التي طوّرتها منظمة اليونيسف / فريق واشنطن لإحصاءات الإعاقة" تُركّز على النشاطات اليومية الأساسية لتقييم أداء الطفل. تتناول الأداة مجالات عديدة من "التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة"، مثل البصر والسمع والحركة والعناية الذاتية والتواصل والتعلم والذاكرة والمجال النفسي الاجتماعي (Zia et al., 2020). للمزيد من المعلومات: <https://www.washingtongroup-disability.com/question-sets/wgunicef-child-functioning-module-cfm>.

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

لقد صمّمت وحدة التربية المختصة في الإرشاد والتوجيه أنشطة وتقنيات دعم (أشرطة الفيديو، الألعاب التربوية، استخدام وسيلة ال WhatsApp للتواصل، تصميم محتويات الدرس بواسطة ال PowerPoint، إلخ.) لإستهداف جميع المتعلمين وليس فقط المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية (الرجاء مراجعة التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي 2020-2021). إن مثل هذه الأنشطة هي مثال حول كيفية ربط "الإستجابة للتدخل" (RtI) و"التصميم الشامل للتعلم" (UDL) في المستوى التعليمي الأول من نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS المُستخدَم في المدارس الدامجة الثلاثين. يشترط تنفيذ "التصميم الشامل للتعلم" الإبداع في تصميم أهداف التعلم والمواد التعليمية والطرق التعليمية وحتى أدوات تقييم تقدّم المتعلّم، وبإمكان المعلمين استخدام وسائل متعددة للتدريس (وسائل بصرية وسمعية مُرفقة بالوسائل التكنولوجية الحديثة) لتلبية احتياجات أكبر عددٍ من المتعلمين في المستوى الأول من MTSS .

يُخصّص التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم العالي 2020-2021 قسماً كبيراً لوصف الخطة الإجرائية التي طوّرتها وحدة التربية المختصة في الإرشاد والتوجيه لدعم المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية وأسُرهم خلال مرحلة التعليم عن بُعد، حيث تم تزويد المعلمين بتقنيات ومواد تعليمية تفاعلية عبر الإنترنت (Microsoft TEAMS وتقنية télé-practice) بخاصة في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الرسمي. إنها مبادرة ممتازة لا ينبغي أن تتوقف حتّى ولو تم استئناف التدريس الحُصوري في الصفوف خلال العام الدراسي الجديد. هذا وبالرغم من التحديات البُنيوية والتقنية والمادية التي أعاقَت عملية التدريب في الكثير من الأحيان، استطاع عددٌ من المُعلّات بناء البيئة التعليمية الملائمة للتدريس عن بُعد. يُعتبر هذا الإنجاز استثمار تدريبي جيّد يجب البناء عليه وتطويره في الأشهر القادمة، استعداداً للعام الدراسي الجديد. كذلك بإمكان وزارة التربية والتعليم العالي الاستفادة من "منصة التعلم الرقمي" التي تم إطلاقها مؤخراً من قبل منظّمة اليونسف لدعم أنشطتها عبر الإنترنت.⁴²

التوصية ٧: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى تعزيز تدريب وتوجيه المعلمين بالتوازي مع إنخراطهم في مهامهم التدريسية على أن يكون التدريب مستمر ومبني على نموذج "تدريب المدربين" (Training of Trainers ToT) لضمان استدامة التدريب. إن مثل هذا التدريب من شأنه تمكين المعلمين بجعلهم يشعرون أن تدريبهم هو جزء من مشروع إصلاحِي لتحقيق التعليم الدامج.

التوصية ٨: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى الإتفاق مع كُليات التربية والتربية المختصة في الجامعات المحلية لتوفير مساعدي التدريس (Teaching Assistants TA) لمُواكبة معلمي الصفوف في المدرسة، على أن تُشكل المساعدة جزء من الأرصدة العلمية المطلوبة منهم للتخرّج.

تستند التوصية 8 على الأبحاث المتعلقة بدور وتأثير مُساعدي المعلمين في التعليم الدامج: يقول "بستر" و"ديبور" (Webster & DeBoer, 2019) أن النتائج التعلّمية الإيجابية تظهر لدى المتعلمين ذوي الصعوبات في حال (أ) تدخل مُساعدو المعلمين بشكل منظّم و(ب) تعاون المعلم ومُساعد المعلم في تصميم العمل وعَملاً معاً بشكل فعّال. ومع ذلك، يحذّر الباحثان من "العواقب غير المقصودة" لوجود مُساعدي المعلمين في الصفوف الإعتيادية، وأهمّها تقليص درجة التفاعل بين المتعلمين ذوي الصعوبات وأقرانهم دون صعوبات، والتحفيز غير المقصود لاعتماد المتعلم ذي الصعوبات على دعم

42. إن منصة التعلم الرقمي هي مركز تكنولوجي للمعلومات والأدوات والمنتجات والموارد الداعمة للتعليم الدامج القابلة للتطبيق عن بُعد وحُضورياً (المصدر: <https://accessibledigitalllearning.org/about/>)

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

الراشدين. في دراسة سابقة قام بها "جيربير وآخرون" (Gerber et al., 2001) للتحقق في العلاقة بين وجود مُساعدي المعلمين في الصف و التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، تم الكشف عن تأثير إيجابي ضئيل جداً على أداء المتعلمين، وتبيّن أن أنواع المهام التي يؤديها مُساعدو المعلمين ليس لها أي تأثير على أداء المتعلمين. بناءً على هذه المعطيات قام "جيربير وآخرون" بإصدار بعض التوصيات لتحسين مساهمة مُساعدي المعلمين في الصف نذكر منها التالي:

- توضيح أدوار ومسؤوليات المساعدين (أعمال روتينية، تخطيط الدروس وإعدادها، مُواكبة نشاطات المتعلمين اليومية، التعليم الفردي، تعليم المجموعات الصغيرة، أو تعليم الصف بأكمله).
- تحديد معايير واضحة للمؤهلات الشخصية والمهنية في اختيار المساعدين
- إخضاع المساعدين لبرنامج تدريبي للتطوير المهني المستمر، مُرفق بالتقييم المستمر.
- تدريب معلّمي الصفوف والمسؤولين الإداريين في المدرسة على الإستثمار المنتج لمهارات المساعدين.

كذلك يحثّ "بوت" و"لوي" (Butt & Lowe, 2012) على توضيح أدوار ومسؤوليات مُساعدي المعلمين وتمكينهم بالتدريب، إنّما يُحذّر الباحثان من الوقوع في "فخ التدريب" الذي يحدث عندما يوكل معلّم الصفوف مهام التعليم الأساسية لمُساعدين يفتقرون الى الحد الأدنى من التدريب.

أجرى "شارما" و"ساليند" (Sharma & Salend, 2016) دراسة حول الدور الذي يلعبه مساعدو المعلمين وتأثيرهم على أداء المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في إحدى عشر بلد وأظهرت نتائجها أن (1) عدم وضوح الأدوار، (2) ضعف التعاون مع معلمي الصفوف، و(3) رداءة تدريبهم أثّروا بشكل سلبي على تحصيل المتعلمين الأكاديمي ومهاراتهم الإجتماعية واستقلاليتهم. بناءً على ذلك دعا الباحثان الى إعادة النظر في الممارسات والسياسات المتعلقة بمُساعدي المعلمين في الصفوف الدامجة من أجل اتّخاذ القرار الصحيح حول ما إذا كانت الإستعانة بهم حلاً مناسباً لمُساعدة كل من المتعلمين والمعلّمين في الصف الدامج.

من جهة أخرى، تظهر الدراسات الحديثة أن الدور المُكمل الذي يلعبه مساعدو المعلمين هو فعّال بِخاصّة فيما يتعلّق بنوع التدريب الذي تلقّوه. في هذا الإطار، قارنَ "جونسون وآخرون" (Johnson et al., 2019) النتائج التعليمية للمتعلمين عند إخضاعهم لنوعين مختلفين من تدخّل مُساعدي المعلمين هما (1) تدخّل تعليمي تقليدي و (2) تدخّل بمساعدة الكمبيوتر، وبيّنت النتائج أن لتدخّل مُساعدي المعلمين تأثير إيجابي على أداء المتعلمين بغضّ النظر عن نوع التدخّل الذي يحصلون عليه، إلا أنه كان للتدخّل التقليدي تأثير أقوى وأكثر ديمومة. يستنتج الباحثان أن الإستعانة بمُساعدي المعلمين هي وسيلة فعّالة لتحسين الأداء المدرسي وبتكلفة منخفضة.

يرى "هيميلت وآخرون" (Hemelt et al., 2021) أن هناك إفادة في الإستعانة بمُساعدي المعلمين لإعداد بعض الأنشطة في الصف وتدريب الأفراد أو المجموعات الصغيرة ، وأداء بعض المهام الروتينية، والمساعدة في تقييم أداء المتعلمين، وهي إتاحة المزيد من الوقت لمعلّمي الصفوف للتركيز على مهامهم التعليمية الأساسية ومُمارسة التعليم المتميز بشكل أفضل. يؤكد الباحثون أنه، مقارنةً بالأبحاث السابقة التي لم تكن مؤيدة بالكامل لموضوع مُساعدي المعلمين، فإن أبحاثهم بالإضافة إلى أبحاث حديثة أُجريت في الدانمارك تُشير الى تأثير إيجابي للدور الذي يلعبه المُساعدون، ويعتبرونهم جزءاً من فريق العمل المتكامل.

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

التوصية ٩: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى توفير الأعداد اللازمة من الموظفين للمدارس التي تعاني من نقص في الموظفين، بِخاصّة الإختصاصيين المعالجين والمُربين المختصّين في المدارس الدامجة المتوفّرة حالياً والمدارس التي سوف تُضاف الى مشروع التعليم الدامج في العام الدراسي المقبل، والتأكد من جهوزيّتهم لتولي مهامهم.

لقد كشفت الدراسة الحالية عن الحاجة لِأكثر من مربّي مختصّ واحد أو إختصاصي واحد في بعض المدارس نظراً للعدد الكبير من المتعلمين الذين يحتاجون الى هذه الخدمات. من ناحية أخرى، هناك حاجة لِزيادة عدد ساعات العمل لِبعض الإختصاصيين المعالجين في مدارس أخرى.

التوصية ١٠: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى التأكد من جودة التدريب على تقنيّات "التدخّل القائم على السلوك الإيجابي" (PBIS) للإختصاصيين في علم النفس حتى يتمكنوا من تدريب الإختصاصيين الآخرين والمُربين المختصّين ومعلمي الصفوف على تطبيق هذه التقنيّات داخل الصفوف عند المستوى الأول من نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS. إنّ مثل هذه التوصية مهمّة نظراً لما تُشير اليه الأبحاث في التعليم الدامج بأن معلّمي الصفوف غالباً ما يعتبرون أن الصعوبات السلوكية (مشاكل الانضباط، والسلوك التخريبي، ونقص الحافز، وما إلى ذلك) لدى المتعلمين هي العائق الرئيسي والتحدّي الأكبر لعملية التعليم الدامج.

أظهرت بيانات الدراسة الحالية اتجاهاً شبه جماعيّ لدى المُستطلّعين للمُطلّبة بتدريب أفضل لمعلّمي الصفوف. إنّ هذه المُطلّبة مبنية على إدراك المُرشدين المكلفين بمهام في التربية المختصة، والمُربين المختصّين والإختصاصيين، لطبيعة وجودة التعليم الذي يُقدّم في المستوى الأول من نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS في مدارسهم. بما أن جلسات المُراقبة التي أُجريناها اقتصرّت على جلسات تدخّل عن بعد في الوقت الفعلي أو عبر تسجيل مُسبق، وهي جلسات عند المستويين الثاني والثالث من نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS، من الواضح أن هناك نقص في المعلومات في الدراسة الحالية حول استراتيجيات التعليم المُستخدمة من قِبَل المعلمين في الصفوف. ممّا يطرح السؤال عمّا إذا كان المعلمون يستخدمون إستراتيجيات تعليمية تتناغم مع استراتيجيات "التصميم العام للتعليم" (UDL) والتي يوصي بها خبراء التعليم الدامج للتطبيق عند المستوى الأول من نظام الدعم المتعدد المستويات MTSS .

إن تدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجيات UDL (مثل تقديم فرص متعددة للمشاركة والتعبير لجميع المتعلمين، وتمكينهم الى حد إدراكهم لمسؤوليّتهم في عملية التعلّم) يُساعدهم في تلبية احتياجات جميع المتعلمين في الصف، وبالتالي جعلهم يتطلّعون الى مفهوم التعليم الدامج على أنه مفهوم قابل للتطبيق والتعميم. أظهرت البيانات في الدراسة الحالية أن الحاجة إلى تدريب المعلمين هي موضوع متكرّر من المُستطلّعين من المدارس الست، ولقد طالبَ الإختصاصيون ومُرشدو وحدة التربية المختصة والمُربّون المختصّون، والى حد ما مديرو المدارس بِتكييف تدريب المعلمين وتحسينه. كما أظهرت البيانات دعوةً لمزيد من التعاون بين المعلمين وأعضاء فريق العمل الآخرين، وتمّت الإشارة في بعض الأحيان الى درجة من المقاومة لدى المعلمين حيال عملية التعليم الدامج ورفضهم الالتزام بتعليمات الإختصاصيين.

بناءً على ما سبق يبدو أن التدريب المنشود لا يجب أن يُحصّر في إطار تعليم الإستراتيجيات والتقنيّات التعليمية

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

في الصف، بل يجب أن يستهدف التَصَوُّرات والمواقف حيال التعليم الدامج. يقول "خوشين" و"رادفورد" (Khochen & Radford, 2010) أنه قبل اتخاذ أيّة تدابير رئيسية تجاه تطبيق التعليم الدامج، من المهمّ مسح مواقف أولئك الذين سيشاركون يومياً فيه ، فإذا كانت مَواقِفهم إيجابية، زاد احتمال تقبُّل مفهوم التعليم الدامج وتنفيذه بشكل فعال. أشارت البيانات في الدراسة الحالية أن معلّمة واحدة من أصل ستّ معلّّات قدّمت تعريفاً للتعليم الدامج قائماً على مبدأ الحقوق الإنسانية، ولم يكن لأي من المعلّّات الستّ توقّعات عالية بالنسبة لتقدّم المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلّمية أو نجاحهم. إضافة الى ذلك، أفادت ثلاث معلّّات أنهنّ لن يتردّدن في الالتحاق بمدرسة غير دامجة إذا كان لديهنّ الخيار في ذلك، وكانت الأسباب متعلّقة بشعورهنّ بعدم الكفاءة في التعامل مع المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، كما أنهنّ عبّرن عن عدم ثقتهنّ بقدراتهنّ على إدارة الصف الدامج.

تُشير الأبحاث في التعليم الدامج أنه عندما يشعر المعلمون بالثقة في قدراتهم وكفاءاتهم، يُساهم ذلك في تطوير مواقف أكثر إيجابية حيال التعليم الدامج. إنّ تمكين المعلّمين يتم من خلال إنشاء ثقافة جماعية تشمل فرق عمل مُتمحّورة على المتعلّم ومُكوّنة من المعلّمين والإختصاصيّين وأولياء الأمور والمتعلّمين. تُساهم هذه الثقافة في توضيح الأدوار والتوقّعات وفي خلق حسّ المساءلة والمسؤولية المشتركة المُتمحور حول المتعلّم والتخطيط البعيد الأمد.

المحور الخامس: الدعم داخل المدارس

التوصية ١١: يوصى بتمكين مديري المدارس من خلال منحهم فسحةً لممارسة صلاحيّاتهم للإستجابة بطريقة سريعة وفعّالة لاحتياجات مدارسهم. إنّ هذا النوع من التمكين يتضمّن أيضاً نوع من المساءلة الذاتية من ناحية تحمّل مسؤولية إنجاح أو إفشال التعليم الدامج في مدارسهم.

التوصية ١٢: يوصى بتمكين مديري المدارس ليصبحوا نماذج قدوة ومُناصرة للتعليم الدامج تجاه موظفي المدرسة وأولياء الأمور والمتعلمين، كما للبيئة الحاضنة للمدرسة.

التوصية ١٣: يوصى بتحفيز مُشاركة أولياء أمور المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية ودون صعوبات في مشروع التعليم الدامج من ناحية تقديم الدعم للمدرسة وممارسة المُناصرة للتعليم الدامج في مجتمع المدرسة المباشر.

إن وجود ثقافة دامجة داخل البيئة المدرسيّة هو مفتاح نجاح تطبيق التعليم الدامج في المدرسة، لذلك فإنّ دعم مدير المدرسة الذي يشغل دوراً قيادياً في العملية التعليمية هو أمر ضروري. إنّ الموقف الذي يتّخذه مدير المدرسة تجاه مسألة التعليم الدامج مُرتبط بشكل وثيق بالتزام طاقم المدرسة بَقيم الدمج وتقبُّلهم للإختلاف (Winter & O'Raw, 2010). إضافةً إلى ذلك، ويهدف تطبيق سليم وفعال لنظام الدعم المتعدد المستويات في المدرسة، يتوجّب على المديرين تأمين البيئة التنظيميّة المناسبة (Forman & Crystal, 2015).

تتلاءم البيانات المتعلّقة بمديري المدارس في الدراسة الحالية مع ما ورد أعلاه: بشكلٍ فريد، وبين جميع فئات المُستطلّعين، وافق خمسة من بين ستّة مديرين بشكل تام على أن التعليم الدامج قابل للتطبيق والتعميم. هذا وقد

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

قيّم معظم المُستطلّعين من جميع الفئات مديريهم بشكل إيجابي. إضافة الى ذلك، كشفت البيانات عن إندفاع مديري المدارس الستّ لتطبيق التعليم الدامج في مدارسهم، بالرغم من التحديات العديدة التي يواجهونها، مثل النقص في الموارد والمواد، أو النقص في تدريب المعلّمين، أو حتى النقص في مستوى المراقبة من قِبَل وزارة التربية والتعليم العالي.

هذا وإن مُجرّد الإندفاع ليس كافياً: أشارت البيانات التي تم جمعها من مختلف فئات المُستطلّعين الى (1) ضرورة تطبيق المزيد من الحزم من قِبَل مديري المدارس في وضع سياسات دامجة في المدرسة، في توضيح هذه السياسات لجميع موظفي المدرسة، وفي مراقبة تطبيق هذه السياسات، (2) كما الحاجة إلى أن يكون مديرو المدارس على دراية جيدة بالتعليم الدامج حتى يتمكنوا من مراقبة الأنشطة المدرسية بشكل أفضل وتحفيز الحس بالمسؤولية لدى جميع أفراد الطاقم، و(3) الحاجة الى أن يكون مديرو المدارس قادرين على الاستجابة السريعة لمطالب الموظفين من حيث الموارد والمواد.

أشارت بيانات الدراسة الحالية الى عدم جُهوزية غالبية المدارس للتعامل مع الأزمة الناتجة عن إغلاق المدارس والتحوّل المفاجئ من التعليم التقليدي الى التعليم عن بُعد، ممّا يثير تساؤلات حول قدرة مديري المدارس على إدارة هذه الأزمة بطريقة استباقية ومسؤولة. على سبيل المثال، من الأسئلة التي يجب طرحها: لماذا أمضى أحد المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية أربعة أشهر دون تلقّي أي نوع من التعلّم أو التدخل منذ إغلاق المدرسة؟

إن عدم مشاركة مديري المدارس في صنع السياسات في المدارس له تداعيات سلبية على مستوى الممارسة اليومية في المدرسة: كشفت البيانات في الدراسة الحالية عن تفاوت كبير بين رُدود المُستطلّعين ضمن الفئة الواحدة وبين الفئات المختلفة وضمن المدرسة الواحدة وبين المدارس المختلفة حول تقديرهم لأهمية دورهم في عملية التعليم الدامج، وسرّدهم لمسؤولياتهم، ووصفهم للممارسات الأخرى مثل وتيرة انعقاد اجتماعات التنسيق، والاجتماعات مع أولياء الأمور، إلخ.

بالمُقابل، فإن مشاركة مديري المدارس في صنع السياسات المدرسية (مثلاً، سياسات حول عدد الطلاب المُسجّلين في الصف، أو السياسات المتعلقة بِجداول عمل الإختصاصيّين ، إلخ.) من شأنها تحفيز اهتمامهم المُباشر في تنفيذ هذه السياسات بشكل صحيح في مدارسهم، وتطبيق المُساءلة والمراقبة الذاتية لِقدرتهم على المراقبة المنهجية لتنفيذ التعليم الدامج في مدارسهم. إضافة الى ذلك، تمنحهم هذه المُشاركة المزيد من التمكين لتلبية احتياجات مدارسهم، ممّا يؤدي إلى المزيد من الرّضا بين موظفي المدرسة.

بالإضافة إلى مديري المدارس، يلعب أولياء أمور المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية والمتعلمين دون صعوبات تعليمية دوراً مهمّاً في دعم المدرسة، وذلك عبر مُناصرتهم للتعليم الدامج ليس فقط على مستوى المدرسة بل على مستوى المجتمع. يتطلّب تفعيل هذا الدور وضع خطة منهجية لتعزيز مُشاركة أولياء الأمور تشمل جداول أعمال ثابتة، وحوافز للمُشاركة الفعّالة، وتنسيق وثيق مع مديري المدارس.

المحور السادس: المراقبة والتقييم

إن التوصيات التالية مبنية على التوصيات التي سبقت وهي مكّلة لها.

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

التوصية ١٤: يوصى بتنفيذ نظام للمراقبة الذاتية للمعلمين يمنحهم التمكين اللازم لتحمل مسؤولياتهم ضمن مساهمتهم في عملية التعليم الدامج. قد يتم ذلك عن طريق توزيع أداة شهرية للمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي كما لتقييم وقع الأنشطة التي ينفذها المعلمون في الصف، على أن تتم مناقشة المعلومات الواردة في الأداة شهرياً مع مُرشدٍ ومُوجهٍ وحدة التربية المختصة لإستخلاص الممارسات الجيدة والممارسات التي تحتاج إلى تحسين ومقارنتها بوتيرة شهرية لتتبع التقدم طوال العام الدراسي.

التوصية ١٥: يوصى بتحديد مسؤوليات ومهام كافة الأطراف بهدف توحيد الممارسات في جميع المدارس فيما يتعلق بالتقييم الأولي للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية وتقييم تقدمهم، وتطوير الآلية المناسبة لرصد تنفيذ هذه الممارسات في جميع المدارس.

التوصية ١٦: يوصى بتوحيد الممارسات في جميع المدارس فيما يتعلق بالاجتماعات داخل المدرسة: وضع جداول زمنية محددة لهذه الاجتماعات، تحديد الحضور المطلوب ومسؤوليات جميع الحاضرين بما في ذلك أولياء الأمور، وتدوين دقيق لنتائج الاجتماعات عبر نماذج موحدة لتدوين المحاضر.

التوصية ١٧: يوصى بالتحويل الى الإعداد الرقمي للتقارير والتوثيق ورصد الممارسات الموحدة.

التوصية ١٨: يوصى بتعزيز نظام التوثيق الرقمي الخاص بوزارة التربية والتعليم العالي بحيث يشمل هذا النظام البيانات الكاملة (الخلفية الصحية والاجتماعية ، والتشخيص، و الخطة التربوية الفردية ، وتقارير مراقبة الأداء على مستويات متعددة) لكل متعلم/ة من ذوي الصعوبات التعليمية منذ التحاقه/ها بالمشروع التجريبي للتعليم الدامج بهدف تتبع تطوره/ها في مرحلة المراهقة وما بعد لضمان التخطيط المناسب لتوظيفه/ها في بيئة عمل دامجة.

المحور السابع: العمل التوعوي : تعزيز احترام التنوع والحد من التمييز

إن المدرسة الدامجة هي النافذة الى المجتمع الدامج إذ أنها الوسيلة الرئيسية لتحديّ المواقف السلبية والتمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقات، ليس فقط على مستوى المدرسة بل على مستوى المجتمع.

لتحقيق هذا الدور التوعوي للمدرسة، وُضعت التوصيات التالية:

التوصية ١٩: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى التأكد من أن جميع المعنيين في المدرسة (مديرو المدارس، مُرشدو وحدة التربية المختصة، معلمو الصفوف، المربّون المختصّون، الإختصاصيون ، أولياء الأمور لجميع المتعلمين، وموظفو المدرسة الآخرين):

- (1) مدرّبون تدريباً كافياً للعمل المنسجم كفريق عمل واحد لتعزيز حقوق المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية في التعليم الجيد والاندماج الكامل في المجتمع
- (2) يفهمون مسؤوليتهم كدعاة للتغيير داخل المجتمع

٥. مناقشة النتائج والتوصيات

التوصية ٢٠: تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى توحيد الجهود مع المنظمات غير الحكومية المختلفة ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في تصميم وتنفيذ حملات توعية حول فوائد التعليم الدامج لجميع المتعلمين، وليس فقط المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية، على أن تكون هذه الحملات (أ) مستمرة دون انقطاع وليست مرتبطة بمناسبات معينة لإثارة مشاعر البرّ والإحسان، و(ب) قائمة على الأدلة الموضوعية التي تُوثق التأثير الإيجابي للدمج على مستويات مختلفة.

هذا وبهدف تطوير العمل التوعوي بشأن مفهوم الدمج الاجتماعي وجعله أكثر إقناعاً وفعالية:

التوصية ٢١: يوصى بالتعاون الوثيق بين الوزارات المعنية المختلفة (التربية والتعليم العالي، الشؤون الاجتماعية ، الصحة العامة ، البيئة ، الثقافة ، النقل، الإعلام، العمل والشباب والرياضة) لوضع استراتيجية موحدة لتعزيز مفهوم الدمج الاجتماعي في لبنان، كل وزارة حسب تخصصها ومواردها. كما يوصى بإشراك خبرات القطاع الخاص في هذه الإستراتيجية الوطنية.

على سبيل المثال، من المهم أن تعمل وزارة العمل على تحفيز التوظيف الدامج من خلال تأكيدها على إمكانية توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة في سوق العمل وعلى منافع التوظيف الدامج في حقول عمل معينة وعلى اقتصاد البلد عموماً. كما يجب على القطاع الخاص تسليط الضوء على مبادرات التوظيف الدامجة والناجحة في عدد كبير ومتنوع من المجالات، وتشجيعها بواسطة نشرها عبر قنوات الإعلام المختلفة.

التوصية ٢٢: على المستوى الأكاديمي ، ينبغي تشجيع ودعم الأبحاث في علم النفس الاجتماعي حول فعالية "نظرية الاتصال" لـ"غوردن ألبورت" (Gordon Allport) في الحد من التمييز والتحيز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، كما ينبغي نشر نتائج هذه الأبحاث عبر قنوات إعلامية مختلفة في إطار زيادة التوعية حيال الدمج الاجتماعي في لبنان.

تُشير الدراسات حول الإعاقة في لبنان ومعظم بلدان العالم العربي الى النظرة السلبية حيال الأشخاص ذوي الإعاقة وأسْرهم ممّا يدفعهم الى الإنزواء وفصل أنفسهم عن المجتمع. يُساهم هذا الوضع في (أ) زيادة الجهل لدى عامة الناس بالأمور المتعلقة بالإعاقة وبالأشخاص ذوي الإعاقة، (ب) زيادة المخاوف والتوقعات السلبية لدى عامة الناس بشأن سلوك الأشخاص ذوي الإعاقة ، (ج) عدم إعطاء الأولوية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، و (د) جعل أي شكل من أشكال الاتصال مع الأشخاص ذوي الإعاقة غير مرغوب ومُحرج وغير مقبول في كثير من الأحيان (Merhej, 2020).

تُظهر الأبحاث حول "نظرية الإتصال" أن للإتصال المباشر بالأشخاص ذوي الإعاقة (مثل وجود أحد الأقرباء ذي إعاقة، أو الإعتناء بشخص ذي إعاقة) كما للإتصال غير المباشر بالأشخاص ذوي الإعاقة (مثل مُشاهدة فيلم عن الاتصال بين أشخاص ذوي إعاقة وأشخاص دون إعاقات) تأثير إيجابي على ذهنية الناس من ناحية تغيير مواقفهم حيال الدمج والتباعد الاجتماعي عن الأشخاص ذوي الإعاقة (Walker & Scior, 2013). في مراجعة لمجموعة كبيرة من الدراسات أجراها "سيور" (Scior, 2011) حول المواقف المتعلقة بالإعاقة الذهنية، كشفت النتائج أن الاتصال بالأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية يؤدي عموماً الى مواقف أكثر إيجابية حيالهم وذلك في بلدان وثقافات عديدة مثل اليابان وكندا وأستراليا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. يقترح "ألبورت" (Allport) في نظريته حول التحيز أن الألفة مع الآخر تولّد المحبة وذلك من خلال الفرضية أن الاتصال بين المجموعات يقلّل من التحيز بين المجموعات، ولقد لاقت نظرية "ألبورت" تأييداً إمبريقياً كبيراً عبر مجتمعات مختلفة وسياقات مختلفة من التحيز بما في ذلك التحيز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة.

حُدود الدراسة

على الرغم من حرص المَنِيِّين على اختيار ست مدارس للدراسة الحالية وفق معايير تمثيلية للمدارس الثلاثين التي يشملها المشروع التجريبي للتعليم الدامج، إلا أن عملية الاختيار هذه لم تكن موضوعية بشكل تام، بِخاصة فيما يتعلّق بكيفية اختيار المشاركين ضمن كل مدرسة بدءاً من أعضاء فريق العمل وُصولاً الى أولياء الأمور وحتى المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية والمتعلمين دون صعوبات، ممّا يؤثّر حتماً على إمكانية تعميم نتائج التحليل على كافّة المدارس الدامجة.

كما وأن عامل التحيز لدى بعض المُستطلّعين وتقديمهم إجابات مرغوبة اجتماعياً حول مسائل الإعاقة عموماً ومسألة التعليم الدامج بشكل خاص، شكّل حدود أخرى لهذه الدراسة. وهذا التحيز يظهر في الإجابات على أسئلة الإستبيان كما في المناقشات التي دارت ضمن مجموعات التركيز.

أمّا فيما يتعلّق بالإجراءات التي اعتمدت في الدراسة الحالية، فإنه من المُفضّل تجنّب إرسال الإستمارات عن طريق البريد الإلكتروني وتحديد وقت طويل للرد (عشرة أيام). في المستقبل، نقترح أن يتم تسليم الإستمارات ورقياً إلى كل مشارك في المدرسة، على أن يتم تعبئتها خلال ساعة واحدة في غرفة منفصلة، وإعادتها في ظرفٍ مختوم من دون تحديد هويّة المُستجوب إلى مدير المدرسة الذي يرسلها بدوره الى الجهة المختصة بتحليل البيانات. هذا ولقد لاحظنا أن بعض المُستطلّعين ليسوا ضليعين في استخدام الحاسوب فقاموا بتغيير تنسيق بعض الأسئلة أثناء محاولتهم طباعة أجوبتهم ممّا أدّى إلى بعض الأخطاء في تسجيل البيانات. كذلك، بدا وكأن بعض المُستطلّعين اعتمدوا على شخص آخر لملء الإستمارات نيابةً عنهم، ممّا أدّى الى عدم الإجابة على العديد من الأسئلة، أو أنهم اكتفوا بنسخ إجابات زملائهم في الفئة نفسها من مدارس أخرى إختصاراً للوقت. أخيراً، لقد تجاوز العديد من المُستطلّعين الموعد المحدّد لتسليم إستماراتهم، وعندما تم تذكيرهم بذلك، بدا وكأنهم قاموا بتعبئة الإستمارات على عجل، ممّا أدّى الى عدم الرد على العديد من الأسئلة.

أمّا فيما يتعلّق بمجموعات التركيز مع أولياء الأمور، فلقد تم إبلاغهم مُسبقاً بحضور ممثل عن الإرشاد والتوجيه - المديرية العامة للتربية في وزارة التربية والتعليم العالي، جلسات المناقشة. في المستقبل، نقترح عدم ذكر هذا التفصيل للمحافظة على حرية وعفوية التعبير لدى جميع المشاركين قدر الإمكان، بالإضافة الى عدم عقد مجموعات التركيز عبر تطبيقات إلكترونية بل أن تكون حُضورية في المدارس.

نظراً للفترة الزمنية الطويلة التي أمضاها المتعلّمون خارج المدارس بسبب الاغلاق التام التي فرضته جائحة كورونا، كانت مواقفهم وآراءهم مبنية على ما اختبروه من ممارسات دامجة في الماضي أثناء تواجدهم الفعلي في المدارس، وقد لا تعكس هذه المواقف والآراء حقيقة تجاربهم للتعليم الدامج. ينطبق ذلك أيضاً على مواقف وآراء أولياء الأمور المشاركين في مجموعات التركيز المُخصّصة لهم.

أخيراً وليس آخراً، وبالنسبة للمنهجية المتعلقة بالدراسة اللاحقة لمجموعة المدارس الدامجة الثلاثين الإضافية في مشروع التعليم الدامج، نقترح استخدام إستمارات تُسفر عن المزيد من البيانات الكمية نظراً لعدد المشاركين الكبير الذي سوف تشمله الدراسة.

٦.

حُدود الدراسة



الملحق أ

المسيرة اللبنانية في التعليم الدامج

لمحة تاريخية موجزة

بدا عام 2000 وكأنه عام جيد للأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة في لبنان، حيث وافق مجلس النواب اللبناني، بعد ضغوط واسعة من قبل المنظمات غير الحكومية المعنية بالإعاقة والجهات الفاعلة الأخرى في المجتمع المدني، على القانون رقم 220، الذي يوفّر إطارًا تشريعيًا للحقوق الأساسية للأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة (Wehbi, 2006)، بما في ذلك الحق في تكافؤ فرص التعليم والتعلّم (المادتان 59 و60).

هذا ومن الجدير ذكره أنه قبل القانون 220، كانت هناك جهود عديدة لإدخال مفهوم التعليم الدامج في لبنان في القطاع الخاص، إذ أن التعاون بين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص كان قد أدّى إلى عدة مبادرات تجريبية متتالية في التعليم الدامج خلال فترة امتدت من سنة 1982 حتى سنة 1995، حيث تم دمج المتعلمين من مختلف أنواع الإحتياجات الخاصة (الفكرية والحسية والحركية) في المدارس الخاصة ودور الحضّانة من مناطق جغرافية مختلفة في لبنان. وأكد التقرير النهائي لهذه المبادرات أن التعاون بين أولياء الأمور والمدارس ساهم في إنجاحها، حتى ولو كان ذلك على نطاق محدود (El Zein, 2009).

حينئذٍ لم يكن لدى وزارة التربية والتعليم العالي (MEHE) استراتيجية لتنفيذ القانون 220 ومراقبة تنفيذه، فكانت المنظمات غير الحكومية السّابقة في تقديم الخدمات التعليمية للمتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية (Learning Difficulties) و/أو إحتياجات خاصة، ومن بينها المنظمات التي تم تأسيسها من قبل أشخاص من ذوي الإحتياجات الخاصة و/أو من قبل أهالي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (ElSaheli-Elhage & Sawilowsky, 2016). هذا ومع تولّي وزارة الشؤون الاجتماعية (MoSA) مهمّة تأمين الخدمات التعليمية للأولاد ذوي الإحتياجات الخاصة، كان التركيز على النواحي الرعائيّة أكثر من النواحي التعليمية. ولِسوء الحظ، ساهمت مثل هذه السياسة في تعزيز ثقافة الإستثناء والعزل للأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة (Wehbi, 2006)، ولقد تساءل تقرير من "هيومن رايتس ووتش" (Human Rights Watch, 2018) عمّا إذا كانت المؤسسات المتخصصة التي تموّلها وزارة الشؤون الاجتماعية تقي بحق الأطفال في التعلّم نظراً لِرداءة الموارد التعليمية التي تستخدمها. أما بالنسبة للقطاع الخاص، فلم يكن هناك سوى ما يقارب 20 مدرسة خاصة تقدم خدماتها للمتعلّمين ذوي الإحتياجات الخاصة في لبنان، وذلك من خلال تعديلات محدودة جدا في المناهج التربوية (Faour et al., 2006).

كان للقانون الجديد وقعا إيجابياً على الناشطين في قضيّة الإعاقة والدّاعين للتغيير الاجتماعي على الساحة اللبنانية، ومن بينهم مجموعة من أربع منظمات غير حكومية قامت بتطوير مشروع الدمج الوطني، وهو مشروع شامل دعا إلى مجتمع دامج مستدام. إنّ الهدف العام من المشروع كان إنشاء البنية التحتية الملزمة للدمج الاجتماعي والتعليمي والمهني في لبنان، تحديداً (1) تمكين الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة وأسّرتهم من الدفاع عن حقوقهم من خلال سياسات دامجة، (2) تعزيز التعليم الدامج للمتعلّمين ذوي الإحتياجات الخاصة، و(3) وتشجيع الثقافة الدامجة (التقرير النهائي لمشروع الدمج الوطني، 2007).

هذا ولقد أوضّحت الوثائق المتعلقة بمشروع الدمج الوطني أنه فيما يتعلق بالدمج التعليمي، هناك (أ) نقص عام في الوعي حول حقوق الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة، (ب) نقص كبير في الطاقم التعليمي المؤهّل، و(ج) حاجة

كبيرة لإعادة النظر في علاقة أولياء الأمور بالمدرسة وفي علاقة إدارة المدرسة بمفهوم التعليم الدامج (Wehbi, 2006). ولقد كشفت دراسة "خشن ورادفورد" (Khochen & Radford, 2012) في متابعتها لمشروع الدمج الوطني عن تحفّظات معلّمي المدارس حيال دمج جميع المتعلّمين ذوي الإحتياجات الخاصة، وبخاصة أولئك ذوي الإضطرابات العاطفية والسلوكية الشديدة، وحيال التدريب غير الكافي وعدم توفر المعلمين المتخصصين والمؤهلّين، إضافة الى التكلفة المرتفعة لدعم الدمج المدرسي.

هذا ولقد نظّمت وزارة التربية والتعليم العالي بدعم من اليونسف والمركز التربوي للبحوث والإنماء وكلية التربية في الجامعة اللبنانية، ندوة أكاديمية حول التعليم الدامج في المدارس اللبنانية في كانون الأول/ديسمبر 2016، حيث تمّ التطرق الى نواحيه النظرية، القانونية، المهنية والتربوية والى تحديات التعليم الدامج، مع التأكيد على حق كل طفل في التعلّم إضافة الى الدور المهم الذي تلعبه المدارس في إعدادهم على العيش في مجتمع دامج، إذ أنه من "غير الممكن بناء مجتمع دامج بدون مدارس دامجة" (اليونسف، 2016).

كانت هذه الندوة الخطوة الأولى للمُضي قدماً في مسيرة التعليم الدامج.

وفي 22 مايو 2018، أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع اليونسف المشروع التجريبي للتعليم الدامج الذي تضمّن 30 مدرسة رسميّة موزّعة على جميع المحافظات اللبنانية، لتشجيع إلتحاق المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلّمية في المدارس وضمان حصول جميع المتعلّمين في لبنان على تعليم ذو نوعية جيدة.

الملحق ب

مراجعة الأدبيّات حول نظام الدعم المتعدد المستويات (MTSS)

وصف "سيلور وآخرون" (Sailor et al., 2021) نظام الدعم المتعدد المستويات (Multi-Tiered System of Supports) والمعروف بـ MTSS بأنه تجربة تحويلية في التعليم المعاصر لتحقيق التعليم الدامج. ومن هنا تأتي الحاجة الماسّة لتهيئة المعلمين والإداريين بالمكوّنات التحويلية الملائمة، مِن مهارات ومعرفة جديدة و سلوكيّات لتنفيذ MTSS بفعالية وكفاءة (Sailor et al., 2021, p. 24). علاوة على ذلك، يُعتبَر نظام الدعم المتعدد المستويات مبادرة إصلاحية مدرسية، تتطلّب أن يقوم المعلمون بتعديل بعض الممارسات التقليدية أو التخلي عنها (Freeman et al., 2017).

في مراجعة للأدبيّات حول فعاليّة نظام الدعم المتعدّد المستويات، أظهر "هيغنز أفريل وربنالدي" (Higgins, Averill & Rinaldi, 2013) أن هذا النظام يقدّم إطاراً لإحداث تغيير منهجي وتحقيق تحسّن كبير في كل من النتائج الأكاديمية والاجتماعية لجميع المتعلّمين في أي مدرسة إذا ما تم تصميمه وتنفيذه بدقّة وعناية. هذا ويوصي "وايزنبرغ-سنايدر وآخرون" (Weisenburgh-Snyder et al., 2015) بأنه من أجل التنفيذ الفعّال لنظام MTSS في أي مدرسة، يجب أن تؤخذ المتغيرات التالية في عين الاعتبار: دقّة الإجراءات التعليمية، استخدام منهجيات تدريس عالية الجودة، عمق وشمولية تدريب المعلمين ومبادرات الدعم، والتقييم المناسب للمتعلم.

قام "كوين وآخرون" (Coyne et al., 2018) بتقييم نتائج خدمات نظام الدعم المتعدّد المستويات من المستوى الثاني (Tiers 2) على أداء مجموعات صغيرة من المتعلّمين ذوي الصعوبات في القراءة والتي قدّمها أخصائيون مدرّبون في هذا المجال بشكل منتظم. كشفت النتائج أن التدخل على المستوى الثاني أدّى إلى تقدّم كبير في أداء المتعلمين من جهة المهارات الأساسية للقراءة بطلاقة وفي تطوير المفردات والإستيعاب العام.

كذلك، قام "تشوي، ماكارت وسيلور" (Choi, McCart & Sailor, 2020) بمقارنة التقدم في مادّة الرياضيات عبر مجموعتين من المتعلّمين ذوي الصعوبات التعليمية في الرياضيات، من مدارس رسمية وصفوف مختلفة، وكانت المجموعة الأولى قد خضعت للتدخّل القائم على MTSS بينما استفادت المجموعة الثانية من التعليم التقليدي. أظهرت المقارنة تفوّق التدخّل القائم على MTSS على التدخّل التعليمي التقليدي.

أكّد كلٌّ من "فورمان وكريستال" (Forman & Crystal, 2015) و"إيغل وآخرون" (Eagle et al., 2015) على أهمية دور المعالج/النفسيّة في تنفيذ MTSS بحيث أن المعالجين النفسيين في المدرسة هم الخبراء الأساسيين في MTSS ولديهم المهارات اللازمة لتطوير كفاءات موظفي المدرسة، وأنهم، بالتعاون مع مديري المدارس المكلفين بمهمّة تأمين البيئة التنظيمية الداعمة لـ MTSS ، يلعبون دوراً قيادياً في تطبيق نظام الدعم المتعدّد المستويات.

يقول "فورمان وكريستال" (Forman & Crystal, 2015) أن التنفيذ الجيّد لنظام الدعم المتعدّد المستويات يتطلّب أخذ احتياجات المتعلّمين كما احتياجات المدرسة المُنفّذة للنظام بعين الاعتبار من أجل تحقيق أقصى قدر ممكن من التلاؤم. وقد يشمل ذلك، على سبيل المثال، تحديد الموارد المدرسيّة المتوفّرة قبل التنفيذ، والإستفادة من الموظّفين الذين لديهم معرفة مُسبقة بالمتعلّمين، وتوحيد الممارسات لجميع المعلّمين وتنظيمها بشكلٍ يتلاءم مع التوقعات المدرسية والإجراءات الروتينية فيها. إن نجاح تطبيق MTSS يركّز على التدريب الدقيق في المهارات التعليمية إضافة الى توفير المساعدة التقنية المستمرة من خلال الدعم والإستشارة المناسبين. هذا وإن معلّمي المدارس هم

أصحاب المصلحة الأساسيين في أي تطبيق لـ MTSS؛ لذلك فإن مساهمتهم ضرورية لتطوير المواقف الإيجابية وتأمين الظروف المناسبة لتنفيذ نظام الدعم المتعدّد المستويات.

في دراسة استمرّت لِمُدّة أربع سنوات، عمد "هارن وآخرون" (Harn et al., 2015) على تقييم مدى فعالية المُكوّن الأكاديمي لنظام MTSS والمعروف بـ"الإستجابة للتدخّل" (Response to Intervention - RTI) لدى المتعلمين الذين هم أكثر عُرضةً لتطوير صعوبات تعلّمية في 5 مدارس مختلفة. لاحظ الباحثون خلال السنة الدراسية الأولى غياب الدعم النظامي من المستوى الثالث (Tiers 3) وتضارب بين الإجراءات التعليمية إضافة الى غياب تنسيق الدعم التعليمي عبر المستويات الثلاثة. خلال السنة الثانية، تمّ تعزيز MTSS بواسطة (أ) زيادة تدريب المعلمين، وزيادة المدّة الزمنية للحصة التعليمية و تكثيف النشاطات التطبيقية والتفاعلية، (ب) تقليل حجم مجموعة المتعلمين، و(ج) تنسيق التعليم عبر المستويات الثلاثة، وبالتالي لاحظ الباحثون تقدّماً ملحوظاً في أداء المتعلمين. هذا وعلى مدار السنوات الأربع من الدراسة، لوحظ تقدّم كبير لدى بعض المتعلمين إذ تمّ نقلهم خارج المستوى الثالث ذات الدعم المكثّف والمُرَكّز. ولقد أحرز متعلمون آخرون تقدّماً ملحوظاً لكن غير كاف لتخفيف الدعم المكثّف والمُرَكّز على مدار العام الدراسي، بخاصة في مجال مهارات القراءة. ربط الباحثون غياب التقدم عند هؤلاء المتعلّمين بعدة عوامل أهمّها ما يتعلّق بخصائص المعلّمين الشخصية أو نوع البرنامج المقدّم أو المنهج التعليمي المُتبّع، بالإضافة إلى العوامل التي تتعلق بأسرة المتعلّم.

يُبيّن العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية أو الأكثر عُرضةً لتطوير صعوبات تعلّمية غالباً ما يُظهرون اضطرابات عاطفية أو سلوكيّة تُعيق عمليّة التعلّم. يصف "بريش وآخرون" (Briesch et al., 2020) نظام MTSS بأنه "مثلث مزدوج" (أنظر/ي شكل رقم 1) لاستهدافه الشقّين الأكاديمي والسلوكي في العملية التعليمية، لكنهم يلاحظون أنه بالرغم من إدراجية النظام فإن التركيز في معظم المدارس هو على الشقّ الأكاديمي ممّا يدفع المعلّمين الى الاعتقاد بأن الإجراءات المُستخدّمة لمعالجة المسائل الأكاديمية يجب أن تُعالج المسائل السلوكية أيضاً. وينبّه الباحثون الى ضرورة التمييز بين الشقّين بسبب اختلافات جوهرية بينهما وتحديداً (1) في أنواع التدخّلات المستخدمة، (ب) في أدوات التقييم، (ج) في وتيرة التقييم، و(د) في معايير تقييم الاستجابة للتدخل، علماً أن المعايير المُستخدّمة في المجال السلوكي تكون أقلّ تحديداً من المعايير المُستخدّمة في المجال الأكاديمي. هذا ولقد أظهر العديد من الدراسات فعالية نظام MTSS في دمج المكوّنات الأكاديمية والسلوكية معاً: يرى "إيغل وآخرون" (Eagle et al., 2015) أنّ الصعوبات الأكاديمية والسلوكية غالباً ما تكون مترابطة، لذلك فإن المكوّن الأكاديمي المعروف بـ"الإستجابة للتدخّل" (RTI) والمكوّن السلوكي المعروف بـ" التدخّل لدعم السلوك الإيجابي" (Positive Behavior Interventions and Supports - PBIS) هما متطابقان بحيث أن كلا المُكوّنَين يركّزان على الوقاية، واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، ومهارات حل المشكلات، واستخدام التدخلات القائمة على التجارب الإمبريقية. يقول الباحثون أن مثل هذه البرامج المُدمجة تؤدّي الى تقدّم كبير في الأداء الأكاديمي والسلوكي.

ركّزت دراسة "أوتلي وأوبياكور" (Utley & Obiakor, 2015) على المُكوّن السلوكي لنظام MTSS إذ قام الباحثان بتقييم تأثير التدخل السلوكي PBIS في المستوى الثاني من MTSS على كلا المعلّمين والمتعلّمين ذوي الإضطرابات السلوكية في مدرسة ابتدائية. بيّنت الدراسة أن النتائج الإيجابية (أي الإنخفاض في حدة الإضطرابات السلوكية) تعتمد على توقّعات المعلّمين الإيجابية، ومراقبتهم الإستباقية لسلوكيات المتعلّمين، إضافة الى استخدامهم

قصص إنسانية ملهمة

نظام تعزيزي للسلوك الإيجابي ووسائل ملائمة لقياس النتائج. هذا وبالرغم من التقدّم الملحوظ في سلوكيات المتعلمين من ناحية اكتساب المهارات الاجتماعية، لاحظ الباحثان في المقابل تقدّم ضئيل في ردود فعل المعلمين المناسبة للتقدّم السلوكي للمتعلمين. ربط الباحثان هذه النتيجة بكون برنامج التدخل غير مشجّع وذات مدّة وجيزة، وبعدم إدراك المعلمين أنّ هذا التدخل هو عنصر أساسي، ضروري وحاسم في برنامج التعليم والتعلم. إضافة إلى ذلك، لم يستبعد الباحثان سبب آخر يتعلق بثقافة المدرسة، إذ أن المدرسة قادرة إما على تعزيز المهارات الاجتماعية الإيجابية أو المساهمة في تفاقم المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة.

يوصي "سكوت وآخرون" (Scott et al., 2019) بشدة باستخدام التدخل لدعم السلوك الإيجابي على مستويات MTSS الثلاثة ليس فقط لتحسين سلوك المتعلمين بل أيضاً لتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية وتحسين البيئة التعليمية لجميع المتعلمين. إن مثل هذه الاستراتيجيات المتعددة المستويات من شأنها خفض نسبة حالات التعليق عن الدراسة أو الطرد من المدرسة، ونسبة الغياب عن الحضور المدرسي ونسبة حالات التسرب المدرسي. هذا وإن العلاقة بين التحسّن في السلوك الإنضباطي والتقدّم الأكاديمي أقوى بكثير في المدرسة التي تطبّق كلا المكوّنين الأكاديمي (RTI) والسلوكي (PBIS) لـ MTSS مقارنةً بالمدرسة التي لا تقوم بهذا التطبيق.

باختصار، تؤكد معظم الدراسات التي تمّ مراجعتها على فعالية MTSS في تطبيق التعليم الدامج وذلك لتحقيق نتائج أكاديمية وسلوكية أفضل للمتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية. يمكن اعتبار MTSS نظاماً ثورياً في التعليم مقارنةً بالصورة التقليدية للتعليم. وكما هي الحال في كل تغيير، فإن نظام MTSS قد يُقاوم من قِبَل جهات مختلفة، لذلك يجب التذكير بأنه لا يمكن فرض مفهوم الدمج من مصادر خارجية؛ يجب أن ينبع من صميم التزام عميق لدى أولئك الذين يشاركون أو سيشاركون بشكل مباشر في عملية الدمج المدرسي.

الحق في التعليم الدامج:
قصة زينب



يبقى الأمل:
قصة هشام



تعزيز حقوق الأطفال ذوي
الاحتياجات الخاصة:
قصة أنغام



" لكل طفل الحق في التعلم"

قصص إنسانية ملهمة

الحق في التعليم الدامج: قصة زينب

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة هم من أكثر الفئات المعرضة للتهميش والاستبعاد. من هنا ضرورة اعتماد التعليم الدامج الذي يتيح للمتعلمين من جميع الخلفيات التعلم والنمو جنباً إلى جنب، لما فيه مصلحة الجميع.

سبتمبر ٢٠٢١ | لتعزيز تطوير التعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية وضمان جودة التعليم لجميع الأطفال، نفذت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء وبدعم من اليونيسف، برنامجاً تجريبياً في ثلاثين مدرسة رسمية موزعة على جميع محافظات لبنان. تمّ تعيين فريق متعدد الاختصاصات لكل مدرسة دامجة، يتألف من مربية مختصة واختصاصيين في مجالات متعددة، بما في ذلك علاج النطق واللغة وعلم النفس والعلاج النفسي حركي والعلاج الإنشغالي. وسوف تساعد النتائج والدروس المستفادة من البرنامج التجريبي في تطوير سياسة وطنية للتعليم الدامج في لبنان.

زينب هي واحدة من بين أكثر من ألف طفل في جميع أنحاء لبنان التحقوا بمدرسة دامجة.

زينب زلغوط، ١٤ سنة، تعاني من ضعف شديد في السمع ناجم عن التهاب حاد في الأذن والذي لم يتم علاجه بشكل صحيح، لذا تلجأ إلى معينات سمعية لكلتا الأذنين. كانت زينب قد التحقت، قبل الصف الثاني أساسي، بمدرسة حاريس الرسمية في جنوب لبنان- حيث يدرّس والدها جهاد زلغوط- والتي لم تكن في ذلك الوقت مدرسة دامجة. لم تكن لديها صعوبات في المدرسة آنذاك وكانت تتقدم أكاديمياً. بعد إصابتها بالتهاب الحاد، وبناءً على التخطيط السمعي والفحص الطبي، تم تشخيص زينب بضعف شديد في السمع بحوالي ٧٥٪ - ٨٥٪. صرّح والد زينب بأنه نصّح بإرسال ابنته الى مؤسسة متخصصة لدعم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تقع

بالقرب من قرية زينب. انضمت زينب الى المؤسسة المذكورة التي تضم اطفالا يعانون مثلها الا ان ذلك اثر سلبيا على قدراتها الأكاديمية. نتيجة قرار عدم إلحاقها بالمدرسة، شعرت زينب بالإقصاء والعجز، مما أدى إلى صعوبات نفسية حادة. ظلت زينب في المركز لمدة عامين تقريباً حتى أصبحت مدرسة حاريس الرسمية دامجة، فسارع والدها إلى إعادة تسجيلها أملاً حصولها على الدعم اللازم على المستويين الأكاديمي والنفسي وتعويض ما فقدته في مسيرتها التعليمية.



© UNICEF/UN صورة زينب زلغوط

قام الفريق المتعدد الاختصاصات، بالتنسيق مع المرشد المكلف بمهمات في التربية المختصة في جهاز الإرشاد والتوجيه، بإجراء التدخلات اللازمة ودعم المعلمين في تطوير خطة التعلم الفردية لزينب (IEP)، وهكذا قاموا بدور أساسي في زيادة الوعي حول قبول الاختلاف وخلق شعور التضامن بين المتعلمين. وكذلك تمّ إشراك

قصص إنسانية ملهمة

جميع المعلمين والهيئة الإدارية وأولياء الأمور في تأمين بيئة تعليمية مناسبة ومستدامة لضمان تطور زينب التربوي والنفسي.

تقوم المربية المختصة بدعم زينب، وكجزء من خطة التدخل الفردية لها، مواكبة بقية الصف من خلال مراجعة الدروس وتكييف الامتحانات لضمان العمل بموجب الخطة. كما أنّ إختصاصيّة علاج النطق واللغة تقوم بالتدخل الفردي معها، وهذا ما أدّى إلى تطوّر مهاراتها اللغوية لجهة تمييز الأصوات المتقاربة، وفهم واستخدام الجمل الطويلة والمعقدة، وتعلّم مصطلحات جديدة، وتحسين القراءة والفهم، ممّا طوّر بشكل عام قدرتها على الكلام. والأهم من ذلك، أن صحة زينب النفسية قد تحسّنت بشكل ملحوظ، فقد أصبحت أكثر ثقة بنفسها وتقبلاً لذاتها، ولديها العديد من الأصدقاء الجدد، كما أنها تحظى بالقبول من قبل أقرانها في الصف، وهي لا تتردد في اتخاذ المبادرات وتحمل المسؤوليات عندما تسنح الفرصة.



والد زينب جهاد زلغوط يوجّه زينب في كتابة الجمل

اليوم، أصبحت زينب في الصف الخامس أساسي، وهي تتابع التعلم بشكل حضوري وعن بعد، إلا أن توفر جهاز رقمي واحد فقط تستخدمه هي وجميع أشقائها، شكّل عائقاً أمام متابعتها ها الدروس عبر Microsoft Teams ومراجعة محتوى الدروس من مجموعة الصفّ عبر

WhatsApp. لذلك، قام والدها الذي يعدّ أكبر داعم لها نظراً لمهنته كمدرّس بتسهيل وتنسيق المتطلبات الأكاديمية وتخطيط الدروس مع كل من أولاده، بما في ذلك زينب. وقد قطعت زينب شوطاً طويلاً، وهي الآن تتحدث بوضوح وتكتب فقرات وتفهم المحتوى عند القراءة، وهي إلى ذلك تظهر حماساً في كل مرة تكتسب فيها مهارات ومعارف جديدة، كما أنصحتّها النفسية تحسّن بشكل ملحوظ. من الواضح أن والد زينب ومدير المدرسة والمربية المختصة والإختصاصيين قد قاموا جميعاً بدور مهم في التقدم الذي أحرزته زينب حتى الآن.



زينب تقرأ محتوى من أحد دروسها

إنّ توفر المدارس الرسمية الدامجة في لبنان فرصة عادلة، لأطفال مثال زينب، للذهاب إلى المدرسة والتعلم وتطوير المهارات التي يحتاجون إليها للنجاح. وكباقي الأطفال، يشمل حق زينب في التعليم أيضاً، حقها في أن تكون جزءاً من مدرسة تؤمّن فرصاً تعليمية نوعيّة وحقيقية ومُحاطة بمجموعات متنوعة من الناس.

قصص إنسانية ملهمة

يبقى الأمل:

قصة هشام

يتقدّر الإحصاءات بأن ٩٣ مليون طفل في جميع أنحاء العالم لديهم احتياجات خاصة. كسائر الأطفال، لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة طموحات وأحلام لمستقبلهم. كسائر الأطفال، وهم يحتاجون إلى تعليم جيد لتطوير مهاراتهم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة، لأن لكل طفل الحق في التعليم والتعلّم النوعي.

سبتمبر ٢٠٢١ | من أجل تعزيز التعليم الدامج وتطويره في المدارس الرسمية اللبنانية وضمان جودة التعليم لجميع الأطفال، نفّذت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء وبدعم من اليونيسف، برنامجاً تجريبياً في ثلاثين مدرسة رسمية موزعة على جميع محافظات لبنان. تهدف هذه المدارس الدامجة إلى الوصول إلى جميع المتعلمين من خلال إزالة الحواجز أمام التعليم، والاستجابة للاحتياجات والقدرات المتنوعة للأطفال المسجلين، وتوفير التعليم لجميع الأطفال، وتغيير المواقف الاجتماعية التي تعرّز دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

هشام السوسي، ١٠ أعوام، حالياً في الصف الثالث أساسي، ويحلم بأن يصبح يوماً ما طياراً. تم تشخيص هشام باضطراب في النمو، إذ إنه يعاني من تأخر ملحوظ في اللغة والكلام، وقد أثر هذا التأخر على مهاراته في القراءة والكتابة والتحدث في المدرسة وفي تفاعلاته اليومية. ومع ذلك، فقد تغيّر هذا الوضع عندما التحق بمدرسة رسمية دامجة، الأمر الذي جعل حلمه في أن يصبح طياراً ممكناً في المستقبل. ففي عام ٢٠١٩، التحق هشام بمدرسة زقاق البلاط المختلطة الرسمية الدامجة في بيروت، حيث تم تقييمه بناءً على مهاراته الأكاديمية وقدراته اللغوية وصحته النفسية، كما تمّ تقييم قدرات هشام اللغوية على مستويي الفهم والتعبير، كجزء من الاكتشاف المبكر والتدخل المتخصص، وبناءً عليه تمّ

تطوير خطة تعليمية فردية (IEP) من قبل الفريق المتعدد الاختصاصات والمعلمين في المدرسة بالتنسيق مع المرشد المكلف بمهام في التربية المختصة في جهاز الإرشاد والتوجيه.



صورة هشام السوسي © UNICEF/UN

قبل التحاق هشام بمدرسة دامجة، كانت رحلته التعلّمية صعبة بسبب عدم وجود خطة تربوية فردية تستجيب لاحتياجاته التعليمية الخاصة؛ فقد تعرّش أكاديمياً في مدرسته السابقة ولم تعد لديه دافعية للتعلّم، مما أثر سلباً على صحته النفسية؛ فهشام لم يكن قادراً على التمييز بين الحروف المختلفة وربط الحروف وبناء جمل كاملة، وقد أثر أداؤه الأكاديمي على ثقته بنفسه فتقلّصت مشاركته في الصفّ ولم يعد يأخذ المبادرة للإجابة عن الأسئلة خوفاً من ارتكاب الأخطاء.

يتكوّن الفريق المتعدد الاختصاصات الذي تمّت الاستعانة به لكل مدرسة دامجة من مربية مختصة واختصاصيين في مجالات متعدّدة، بما في ذلك علاج النطق واللغة، وعلم النفس، والعلاج النفس حركي. وكل هؤلاء المختصين يدعمون المتعلمين كافة ويتدخلون بشكل فردي أو جماعي لمعالجة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات التعلّمية.

قصص إنسانية ملهمة

في حالة هشام، بمجرد وضع خطة التعليم الفردي، بادرت المربيّة المختصة لتوفير الدعم اللازم للمعلمين والمتعلمين الأقران ووالديّ هشام، لدعمه والتوعية بشأن حالته وتسهيل تعلمه. تم تطبيق تكييفات محددة، مثل إعطاء وقت إضافي أثناء الاختبارات/الإمتحانات لمنح هشام فرصة عادلة لإنهاء المسابقة والحصول على نتيجة تعكس قدراته الأكاديمية الحقيقية. بعد ستة أشهر، تمّت إعادة تقييم مهارات هشام التعليمية، فأظهر تحسناً كبيراً في التعرف على الحروف والأصوات والكلمات وربطها، وقد زاد مخزونه اللغوي، وبدأ يتقن القراءة، كما أبدى تحسناً من حيث النطق واللفظ.



هشام ووالدته مهي المغربي يراجعان الواجبات الدراسية التي يتم تسليمها عبر الإنترنت

تمّ إجراء لقاءات تربوية مع أولياء الأمور والمعلمين والعاملين في المدرسة من قبل الفريق المتعدد الاختصاصات بالتنسيق مع وحدة التربية المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي للتوعية حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس، وتحديد دور وفعالية أولياء الأمور في تجربة تعلّم أطفالهم. وبالمثل، تمّ إشراك المتعلمين وتوعيتهم من خلال مساعدتهم على إدراك دورهم ومسؤوليتهم في خلق بيئة دامجة تساعد الجميع في مسيرة التعلّم.

تطوّرت رغبة هشام في الالتحاق بالمدرسة والاختلاط مع المتعلمين الأقران بشكل إيجابي بوجود بيئة أكثر ترحيباً ودعمًا. والجدير بالذكر أن ثقته بنفسه ومشاركته زادت

أيضاً، إذ بات يجيب عن الأسئلة بثقة ووضوح. اليوم، يؤدي هشام أداءً أكاديمياً مشابهاً لأداء بقية أقرانه في الصف الثالث.



عائلة السوسي

"رغم كل الأوقات الصعبة التي يمر بها لبنان اليوم، مُدّت يد الرجاء لابننا هشام" - بهجت ومهي السوسي

وفي ظل جائحة كورونا وإغلاق المدارس، استمر التدخل مع هشام استناداً إلى خطة التعلّم الفرديّة الخاصة به، من خلال التعليم عن بُعد. كان يحضر جلسات Teams مع Microsoft مع أقرانه ويتلقّى لاحقاً دعماً فردياً من المربيّة المختصة. علاوة على ذلك، أصبحت والدته، مهي، الداعم الأساسي له في المنزل، حيث تقوم بمساندته خلال جلسات التعلّم عن بُعد. وقد عبّر والداه عن امتنانهما للفريق المتعدد الاختصاصات ومدير المدرسة في مدرسة زقاق البلاط المختلطة الرسمية الدامجة، لتفانيهم بدعم هشام. غير أن إمكانية الوصول لوسائل التكنولوجيا والاتصال ظلت مشكلة يواجهها هشام وإخوته، شأنهم في ذلك شأن العديد من الأطفال في لبنان.

من هنا، نخلص إلى القول بأنّ توفير/تأمين التعليم وضمان نظام دعم متخصص لجميع الأطفال أمر ضروري لبناء مجتمع يشمل الجميع؛ فبالنسبة للأطفال مثل هشام، تمكّنت المدارس الدامجة من توفير بيئة تعليمية إيجابية تسمح لهم بتطوير قدراتهم في الوقت الحاضر وإعطائهم الأمل لتحقيق أحلامهم في المستقبل.

قصص إنسانية ملهمة

تعزيز حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: قصة أنغام



صورة لأنغام ناظر © UNICEF/UN

خلال العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، عادت أنغام إلى المدرسة والتحقّت بالصف السادس مجدّداً، لكنّها اضطرّت للتكيّف مع أسلوب حياتها الجديد وتعرّضت للتنمّر من زملائها في الفصل، الأمر الذي أثر على صحتها النفسية وأدائها الأكاديمي، وتسبّب في عدم نجاحها في نهاية العام.

في عام ٢٠١٨، شعرت عائلة أنغام بالسعادة عندما علمت أن مدرسة القبيات الذوق الرسمية المختلطة كانت من بين المدارس الدامجة المختارة في محافظة الشمال، إذ قامت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، وبهدف تعزيز تطوير التعليم الدامج في المدارس الرسمية اللبنانية وضمان جودة التعليم لجميع الأطفال، بتنفيذ برنامج تجريبي في ٣٠ مدرسة رسمية في جميع المحافظات في لبنان وذلك بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء وبدعم من اليونيسف. تهدف هذه المدارس الدامجة إلى الوصول إلى جميع المتعلمين من خلال إزالة الحواجز في

الاحتياجات الخاصة هي من أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، كسائر الأطفال، لديهم طموحاتهم وأحلامهم، ويحتاجون إلى تعليم جيّد لتطوير مهاراتهم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة. لذلك، يُتيح التعليم الدامج للطلاب من جميع الخلفيات التعلّم والنمو جنباً إلى جنب، لما فيه مصلحة الجميع.

سبتمبر ٢٠٢١ | يتعهّد التعليم الدامج بآلا يُترك طفل دون تعلم - عبر توفير تعليم نوعي دامج ومنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. ويتجلى هذا الوعد مع أنغام ناظر البالغة من العمر ١٥ عاماً، والتي تعرف تماماً ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر. قالت أنغام: "أريد أن أصبح محامية لأنني أريد الدفاع عن حقوق الإنسان، لجميع الناس". وهي تلمح لمواصلة تعليمها والارتقاء إلى أعلى المستويات التعليمية.

تعرّضت أنغام لحادث مؤسف حيث كانت تلعب خارج منزلها بالثلج خلال فصل الشتاء في قريتها عندما أصابها رصاص صيد طائشة في عينيها، ممّا تسبب بفقدانها التام للبصر على الرغم من إجراء العديد من العمليات الجراحية، التي لم تتمكن من إنقاذ بصرها. كانت أنغام تبلغ من العمر ١٢ عاماً آنذاك، وكانت في الصف السادس، في منتصف العام الدراسي. تسبّب الحادث في تخلفها عن الدراسة ومن ثمّ التوقف عن دراستها تماماً. بعد خروجها من المستشفى، لازمت أنغام المنزل واضطرّت للتأقلم مع حياتها اليومية الجديدة، معتمدةً على ذاكرتها للتقلّل في الأماكن المألوفة. حظيت أنغام بدعم عائلتها الكامل، وعطف والديها وشقيقاتها الثلاث وشقيقتها، الذين لا يزالون يقفون إلى جانبها.

قصص إنسانية ملهمة

التعليم والاستجابة للاحتياجات والقدرات المتنوعة للأطفال المسجّلين، وتوفير التعليم لجميع الأطفال، وتغيير المواقف الاجتماعية التي تعزّز دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس. أنغام هي واحدة من بين أكثر من ألف طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يرتادون اليوم مدرسة تجريبية دامجة؛ ففي كلّ مدرسة دامجة، يتمّ الإستعانة بفريق متعدد الاختصاصات والتعاقد مع مربّية مختصة لدعم وتشجيع التّحاق المتعلّمين الصغار الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، مع أو بدون إعاقات حسية وفكرية وحركية، في المدارس الرسمية.

وبهدف تلبية حاجة أنغام، قامت المربية المختصة في مدرستها بالتنسيق مع وحدة التربية المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي من أجل تحديد المنهج المناسب لمقاربة الضعف البصري وتأمين التعليم النوعي لها. وقد طلبت وزارة التربية والتعليم العالي دعم جمعية الشبيبة للمكفوفين (YAB) - وهي جمعية تلتزم بدعم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة البصريّة بهدف حصولهم على حقوقهم الإنسانيّة كافّة، بما في ذلك الحق في التعلّم. عملت جمعية الشبيبة للمكفوفين عن كثب مع أنغام فساعدتها على تعلّم القراءة والكتابة باستخدام طريقة البرايل، واستخدام جهاز الكمبيوتر المحمول المخصص للمكفوفين وضعاف البصر؛ كما استطاعت الجمعية تأمين طباعة الكتب المدرسية للصف السادس بالأحرف النافرة.



أنغام ناظر على الآلة الكاتبة بطريقة برايل

يصف عامر مكارم، مدير جمعية الشبيبة للمكفوفين، أنغام بأنها سريعة التعلّم، قائلاً: "في غضون ٣٠ ساعة من التدريب العملي، والتي تعتبر فترة وجيزة، تمكّنت أنغام من تعلّم

القراءة والكتابة بطريقة البرايل باللغة العربية. وهذا يدل على رغبتها في التعلّم وتجاوز أي موقف صعب تواجهه".

بدأت أنغام العام الدراسي التالي بحماس ونشاط واجتازت الصف السادس بنجاح. وبعد التدريب الذي تلقته من جمعية الشبيبة للمكفوفين، عادت لتحقيق نتائج عالية في جميع المواد.

واصل الفريق المتعدد الاختصاصات في مدرسة القبيات الذوق الرسمية المختلطة، بالتنسيق مع المرشد المكلف بمهمات في التربية المختصة في جهاز الإرشاد والتوجيه، العمل بجدّ ومثابرة مع معلمي أنغام الذين بذلوا جهوداً عالية في الوقوف ضد أي شكل من أشكال التنمّر أو الإقصاء. وقامت المربية المختصة والإختصاصيون بتطوير خطة التعليم الفردي (IEP) المصمّمة بشكل خاص لمسار تعلّم أنغام، والتي تم من خلالها وضع خدمات تعليم ودعم متخصص وخدمات أخرى لضمان تطوّر أنغام وتقدّمها في المدرسة. وكان لمديرة المدرسة السيدة رولا سركيس زيتونة، وبالتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية، دور جوهري لضمان نجاح العملية التعليمية الخاصة بأنغام؛ إذ إنها دعمت ودافعت عن حقوق أنغام في المدرسة، وهذا ما جعل مشاركتها وتفاعلها يتحسنان في الصف، مع كل من المعلمين وزملائها، وبدأت بتكوين صداقات جديدة.



أنغام ناظر مع أختها أحلام ناظر تستعرض درساً على كمبيوتر محمول مجهّز بخصائص سهولة الوصول

بسبب جائحة كورونا، ونتيجة قطع الطرقات، والأزمة الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها لبنان، اضطرت المدارس إلى الإغلاق والتكيف مع أساليب التعلّم عن بعد

قصص إنسانية ملهمة

"إذا اضطررت لبيع هذا المنزل، فسأفعل وأقف بجانب ابنتي".



عائلة ناظر

وعبر الإنترنت، الأمر الذي فاقم التحديات والصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في الوصول إلى التعلّم. وبعد تكيّف أنغام أخيرًا مع البيئة المدرسية، اضطرت للتأقلم مع التعلم عن بُعد من منزلها. وخلال هذه الفترة، تابعت المربية المختصة واختصاصية علم النفس، التواصل مع أنغام بانتظام وبشكل فردي، وهو ما جعلها تشعر بدعم الفريق المتعدد الاختصاصات الدائم لها. وكان التدريب الذي تلقته من جمعية الشبيبة للمكفوفين على طريقة البرايل بالغ الأهمية خصوصًا خلال هذه الأوقات الصعبة؛ حيث تمكنت أنغام من الانضمام إلى جلسات Microsoft Teams مع بقية زملائها في الصف والمشاركة بكامل طاقاتها، غير أنها واجهت أيضًا مشاكل في الإنترنت ومحدودية الوصول إلى الكهرباء، كسائر الأطفال في لبنان.

رافقت عائلة أنغام ابنتها في كل خطوة من مسيرتها التعليمية، خاصّةً وأنّها كانت تتابع دراستها من المنزل. وهي الآن تتلقى دعمًا وثيقًا من أختها أحلام ناظر، ٢٢ عامًا، والتي كانت تراجع جميع الجلسات مع أنغام، وتجب عن أسئلتها وتشرح لها المفاهيم أو المواضيع التي لم تفهمها خلال الجلسات عن بُعد. وعلى الرغم من أن بعض أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبة في التفاعل الإيجابي والمشاركة المستمرة، إلا أن والدَي أنغام، مصطفى وفضيلة ناظر، كانا متجاوبين للغاية وداعمين في البحث عن أفضل الخيارات للعلاج واختيار المدرّسة والتدريب والخدمات والحياة اليومية لابنتهما، سعياً لتحقيق جميع أهدافها التعليمية.

وفي ظل جائحة كورونا والأزمة الاقتصادية في لبنان، أصبح أولياء الأمور ركيزة أساسية في دعم أطفالهم في التعلم المستمر، خاصّةً في التعلّم عن بُعد. وعلى الرغم من التحديات العديدة التي واجهتها عائلة أنغام، بقي الوالدان إيجابيين وملتزمين بدعم أولادهما في مساراتهم التعليمية وأهدافهم وقدراتهم، والوقوف الى جانبهم، إذ أكّد والد أنغام ذلك عبر قوله:

المراجع

Convention on the Rights of the Child (CRC) (1989). Retrieved from: <https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/crc.pdf>

Coyne, M.D., Oldham, A., Dougherty, S.M., Leonard, K., Koriakin, T., Gage, N.A., Burns, D., and Gillis, M. (2018). Evaluating the effects of supplemental reading intervention within an MTSS or RTI reading reform initiative using a regression discontinuity design. *Exceptional Children*, 84 (4), 350–367. DOI: 10.1177/0014402918772791

Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A., & Gibbons Holtzman, E. (2015). Implementing a Multi-Tiered System of Support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25 (2-3), 160-177. DOI:10.1080/10474412.2014.929960

El Zein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools: A case study from parents' perspective. *Educational Research and Review*, 4, 164–172.

ElSaheli-Elhage, R. & Sawilowsky, S. (2016). Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey. *Cogent Education*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1261568>

Evans, T. (1970). Flanders System of Interaction Analysis and Science Teacher Effectiveness. Paper presented at the annual NARST meeting, Minneapolis, Minnesota, March 8, 1970. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.914.2775&rep=rep1&type=pdf>

Faour, B., Hajjar, Y., Bibi, G., Chehab, M., & Zaazaa, R. (2006). Comparative, regional analysis of ECCE in four Arab countries (Lebanon, Jordan, Syria, and Sudan). Arab Resource Collective. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007) Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147440>

Flanders, N. (n.d.). Interaction Analysis: A Technique for Quantifying Teacher Influence. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088855.pdf>

Forman, S. G., and Crystal, C. D. (2015). Systems consultation for Multi-tiered Systems of Supports (MTSS): Implementation issue. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25 (2-3), 276-285. DOI: 10.1080/10474412.2014.963226

Freeman, J., Sugai, G., Simonsen, B., & Everett, S. (2017). MTSS coaching: Bridging knowing to doing. *Theory into Practice*, 56 (1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241946>

Garrick Duhaney, L. M. & Salden, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 663–681. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>

Gerber, S. B., Finn, J. D., Achilles, C. M., & Boyd-Zaharias, J. (2001). Teacher Aides and Students' Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 123-143. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/3594126>

Ghossoub, E., Ghandour, L.A., Halabi, F., Zeinoun, P., Shehab, A.S., & Maalouf, F. (2017). Prevalence and correlates of ADHD among adolescents in a Beirut community sample: Results from the BEI-PSY Study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11 (20). DOI 10.1186/s13034-017-0156-5

Grimes, P., Stevens, M., & Kumar, K. (2015). An Examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities, with a focus on inclusive education approaches, the success and challenges of such approaches and implications for the future policy direction. [Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: Achievements and challenges]. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232454>

Harn, B., Basaraba, D., Chard, D., & Fritz, R. (2015). The impact of school-wide prevention efforts: Lessons learned from implementing independent academic and behavior support systems. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13 (1), 3-20.

Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do teacher assistants improve student outcomes? Evidence from school funding cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 280-304. DOI: 10.3102/0162373721990361

المراجع

Abu Moghli, M. and Shuayb, M. (2020). Education under COVID-19 lockdown: Reflections from teachers, students and parents. Lebanese American University and Centre for Lebanese Studies. Retrieved from: <https://inee.org/system/files/resources/booklet-covid-19-22july.pdf>

Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*, 1 (14). DOI: 10.1177/215824402095065

Ali, M.M., Mustapha, R., & Jelas, Z.M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 36-44. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843618.pdf>

Allport, G. (1954) *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Company. Retrieved from: <https://ia800601.us.archive.org/31/items/TheNatureOfPrejudice/The%20Nature%20of%20Prejudice.pdf>

Amatari, V. O. (2015). The instructional process: a review of Flanders' Interaction Analysis in a classroom setting. *International Journal of Secondary Education*, 3 (5), 43-40. DOI: 10.11648/j.ijsedu.20150305.11

Anti-Bullying Alliance (n.d.). Tackling disablist language based bullying in school: A Teacher's Guide - SEN and disability: developing effective anti-bullying practice. Retrieved from: <https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/sites/default/files/field/attachment/tackling-disablist-language-based-bullying-in-school-final.pdf>

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & Karen McKenzie, K. (2014). Review: Typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37 (21), 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK. Retrieved from: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Nissen, K., & Long, S. (2020). A review of state-level procedural guidance for implementing Multi-tiered Systems of Support for Behavior (MTSS-B). *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22 (3), 131-144. DOI: 10.1177/1098300719884707

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th Edition). Oxford University Press.

Butt, R. & Lowe, K. (2012) Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 207-219. DOI: 10.1080/13603111003739678

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7). Retrieved from: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/>

Center for Educational Research and Development (CERD) (2019), Statistics Bulletin for the scholastic year 2018-2019. Retrieved from: https://www.crdp.org/sites/default/files/2021-03/Stat_Nashra_Inside_2019_V_13.pdf

Center for Educational Research and Development (CERD) (2020), Statistics Bulletin for the scholastic year 2019-2020. Retrieved from: https://www.crdp.org/sites/default/files/2021-03/Stat_Nashra_Inside_2020_V_4.pdf

Central Administration of Statistics (CAS), International Labor Organization (ILO, & European Union (EU) (2020). Labour Force and Household Living Conditions Survey 2018-2019, Beirut, Lebanon. Retrieved from: <http://www.cas.gov.lb/images/Publications/Labour%20Force%20and%20Household%20Living%20Conditions%20Survey%202018-2019.pdf>

Chaaya, M., Saab, D., Maalouf, F.T., & Boustany, R-M. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in nurseries in Lebanon: A cross sectional study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (2), 514–522. DOI: 10.1007/s10803-015-2590-7

Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences*, 10 (5), 274. DOI: 10.3390/brainsci10050274

Christensen, L.B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2011). *Research Methods, Design, and Analysis*. Pearson Education, Inc.

Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54 (3), 157–168. DOI: 10.1177/0022466919897408

Collins, M. (2012). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 28 (4), 445. DOI: 10.1080/02667363.2012.728810

المراجع

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L.J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T.E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*, 291(16), 2007-2012. DOI: 10.1001/jama.291.16.2007.

Sailor, W., Skrtic, T.M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing Teacher Educators for Statewide Scale-Up of Multi-Tiered System of Support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 24-41. <https://doi.org/10.1177/10888406420938035>

Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2164-2182. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.005>

Scott, T. M., Gage, N.A., Hirn, R.G., Amy Shearer Lingo, A., & Burt, J. (2019). An examination of the association between MTSS implementation fidelity measures and student outcomes, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63 (4), 308-316. DOI: 10.1080/1045988X.2019.1605971

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118- 134. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (4), 243–260. DOI: 10.1177/1540796915583493

Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M., & Prunty, A. (2010). Addressing the Challenges and Barriers to Inclusion in Irish Schools. Special Education Department, Dublin: St Patrick's College. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/195384332.pdf>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). Digest of Education Statistics, 2018 (NCES 2020-009), Table 204.30. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database (2020). Retrieved from: <https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/index.html#bcc>.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 1994 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2020) Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. <http://www.unesco.org/openaccess/terms-use-cbysa-en/>

UN General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution / adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106. Retrieved from: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

UNICEF (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Retrieved from: https://www.unicef.org/ceecis/Final_Draft_-_Position_Paper2.pdf

UNICEF (2015). UNICEF ToT Modules on Inclusive Education: Linking Theory to Practice. Introductory Module. Retrieved from: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-03/ToT_Intro_Module.pdf

UNICEF (1 December 2016) [News and Press release] Inclusive Education in Schools: UNICEF calls for the adjustment of the schooling system to meet the needs of All Children. <https://reliefweb.int/report/lebanon/inclusive-education-schools-unicef-calls-adjustment-schooling-system-meet-needs-all>

المراجع

Higgins Averill, O., & Rinaldi, C. (2013). Multi-tier System of Supports (MTSS) [Research Brief]. Urban Special Education Leadership Collaborative. Retrieved from: https://www.urbancollaborative.org/sites/default/files/mtss_brief_final.modified_0.pdf

Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland, *BMC Public Health*, 11 (Suppl 4):S7. Retrieved from: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/S4/S7>

Human Rights Watch (2018) "I Would Like to Go to School": Education for Children with Disabilities in Lebanon https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/lebanon0318_web.pdf

Human Rights Watch (26 March 2020) [News Release] <https://www.hrw.org/news/2020/03/26/protect-rights-people-disabilities-during-covid-19>

Johnson, B. (2017). Learning Disabilities in Children: Epidemiology, Risk Factors and Importance of Early Intervention. *BMH Medical Journal*, 4 (1), 31-37.

Johnson, H., McNally, S., Rolfe, H., Ruiz-Valenzuela, J., Savage, R., Vousden, J., & Wood, C. (2019). Teaching assistants, computers and classroom management. *Labour Economics*, 58, 21–36. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.02.006>

Khochen, M. and Radford, J. (2012) Attitudes of teachers and head teachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 139-153. DOI 10.1080/13603111003671665

Lebanese Union for People with Physical Disabilities (LUPD) (2020). Needs Assessment Report: Reality of inclusion in mainstream public schools in Lebanon. Paper for the advocacy campaign within the Project: SCALE, Social Cohesion through Accessible Learning Environment, funded by AICS in partnership with WW-GVC organization.

Liederman, J., Kantowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: a call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (2), 109-129. DOI: 10.1177/00222194050380020201

Lin, Y., Zhang, X., Huang, Q., Lv, L., Huang, A., Li, A., Wu, K., & Huang, Y. (2020). The Prevalence of Dyslexia in Primary School Children and Their Chinese Literacy Assessment in Shantou, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (19), 7140 <https://doi.org/10.3390/ijerph17197140>

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2008). Student perspectives on inclusive education: A survey of grade 3-6 children in rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, 5 (1),

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0265407510385494>

Merhej, R. (2020). Visibility, contact and market-competence: Keys to the inclusion of people with intellectual disabilities in the Lebanese workplace. *International Journal of Disability Management*, 15, E2. DOI:10.1017/idm.2020.3

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10 (11), 346. DOI: 10.3390/educsci10110346

National Inclusion Project Final Report (December 2007). Retrieved from: <https://www.yablb.org/article.php?t=pg>

Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5, 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>

Paseka, A., and Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Pettigrew, T. F., and Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751

Richa, S., Rohayem, J., Chammai, R., Kazour, F., Haddad, H., Hleis, S., Alameddine, A., & Gerbaka, B. (2014). ADHD Prevalence in Lebanese School-Age Population. *Journal of Attention Disorders*, 18 (3) 242–246. DOI: 10.1177/1087054712445065

المراجع

- UNICEF (2017a). Inclusive education- Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done? https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- UNICEF (2017b). Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf
- UNICEF (June 2021). Lebanon: Children's Future on the Line. Retrieved from: <https://www.unicef.org/lebanon/media/6541/file>
- UNICEF/Washington Group on Disability Statistics (2017). Module on Child Functioning. Retrieved from: <https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning-concept-note/>
- United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- United Nations Flagship Report on Disability and Development (2018). Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities. United Nations: Department of Economic and Social Affairs. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UNFlagship-Report-Disability.pdf>
- Utley, C. A. and Obiakor, F. E. (2015). Measuring the Cool Tool as a Targeted Intervention to Minimize Teacher Reprimands and Students' On-Task Behaviors in an Urban Elementary School. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13 (1), 43-57.
- Walker, J., & Scior, K. (2013). Tackling stigma associated with intellectual disability among the general public: A study of two indirect contact interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 34(7), 2200–2210. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.024>
- Webster, R. & De Boer, A. (2019). Teacher assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 404-407. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615746>
- Wehbi, S. (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability and Society*, 21 (4), 331-343.
- Weisenburgh-Snyder, A. B., Malmquist, S. K., Robbins, J. K., & Lipshin, A. M. (2015). A model of MTSS: Integrating precision teaching of mathematics and a multi-level assessment system in a generative classroom. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13 (1), 21-41.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. National Council for Special Education (NCSE) Consultative Forum 2007-2009, Institute of Child Education and Psychology (ICEP), Europe. Retrieved from: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
- World Health Organization (WHO) (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health, Version for Children and Youth (ICF-CY). Geneva: WHO
- World Health Organization (WHO) (7 November 2019). Autism Spectrum Disorders. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Zarghami, F., & Schnellert, G. (2004). Class size reduction: No silver bullet for special education students' achievement. *International Journal of Special Education*, 19 (1), 89-96.
- Zia, N., Loeb, M., Kajungu, D., Galiwango, E., Diener-West, M., Wegener, S., Pariyo, G., Hyder, A. A., & Bachani, A. M. (2020). Adaptation and validation of UNICEF/Washington group child functioning module at the Iganga-Mayuge health and demographic surveillance site in Uganda. *BMC Public Health*, 20:1334. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09455-1>

حزيران 2021