دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي

المنظمة الإسلامية
للتربية والعلوم والثقافة

مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية

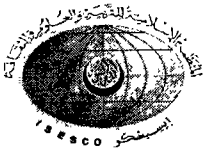
غوث الأطفال
السويدية والبريطانية

دمج ذوي الإحتياجات الخاصة

في التعليم النظامي

مؤتمر عربي إقليمي

بيروت ، ٧-١٠ مايو/أيار ٢٠٠١



اليونسكو-بيروت

رعاية الأطفال السويدية/ البريطانية

نتوجه بالشكر **لجمعية المساعدات الشعبية النروجية** التي ساهمت بإنتاج هذا التقرير.

المحتويات

المقدمة ٦

التمهيد ٧

الجزء الأول: عن المؤتمر ٩

- الخلفية: الطريق الذي جاء بنا إلى هنا ١٠
- الافتتاح: قبل أن يبدأ ١١
- غايات وأهداف المؤتمر وتوقعات المشاركين: لماذا نحن هنا؟ ١٣
- المشاركات والمشاركون: من نحن؟ ١٥

الجزء الثاني: عن الدمج ١٧

- الكلمات الرئيسية: ركائز الدمج ١٨
  - أولاً ـ مبادىء الدمج ١٨
  - ثانياً ـ التقدم المنجز منذ سلامنكا دولياً ٢٢
  - ثالثاً ـ المدارس المرحبة ٢٤
  - رابعاً ـ إعداد المعلم والكادر التعليمي والتعليم الجامع ٢٦
  - خامساً ـ التعليم الشامل في الطفولة المبكرة ٣٠
  - سادساً ـ تقييم ومراقبة مشروعات التعليم الجامع ٣٢

الجزء الثالث: تجارب في الدمج ٣٧

- كيف نقوم بالدمج؟ خمس تجارب ميدانية ٣٨

الجزء الرابع: أين نحن من الدمج ٤٩

- رؤيتنا للأمور من أربعة جوانب مختلفة: مجموعات العمل ٥٠
- لملمة بعض الأسئلة والأمور العالقة: المنبر المفتوح ٥٢

الجزء الخامس: التوصيات ٥٧

- التوصيات ٥٨

الملاحق ٦٣

ملحق ١: قائمة المشاركين ٦٤

ملحق ٢: بعض الكلمات الرئيسية ٧٧

ملحق ٣: قائمة المنشورات ووثائق المؤتمر ١١٤

المقدمة

يعتبر التعليم ركيزة أساسية للاستجابة لحاجات التربية المختصة للمعوّقين الاجتماعية والتعليمية ومساعدتهم للسعي نحو حياة مستقلة وفاعلة. وإدراكاً من اليونسكو لأهمية التعليم ، فقد تبنّت منذ عام ١٩٦٦ قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تخصيص أنشطة وبرامج للتربية المختصة ، إلا أن هذه الأنشطة كانت متواضعة وجاءت نقطة التحوّل الرئيسية في عام ١٩٨١ بإعلان السنة الدولية للمعوّقين حيث بدأت المنظمة تعطي اهتماماً أكثر لقضايا تعليم المعوّقين حيث تمّ وضع برامج محددة لتنفيذ أنشطة تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة المتعلقة ببرامج الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع شركاء في الدول الأعضاء.

بالرغم من هذا الاهتمام من جانب اليونسكو، إلا أن في كثير من دول العالم ومن بينها بعض الدول العربية ، فإن الاحتياجات التعليمية والاجتماعية للأطفال المعوّقين لم تحظَ باهتمام كبير، فمدارس التربية المختصة التي أقيمت في الدول العربية توجد في معظمها في المدن الكبرى مما يحرم المناطق الريفية من الانتفاع بها وبالتالي تسبّب هذا في ضياع فرص التعليم على ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشير الدراسات على أنه على مستوى العالم لا يحظى بالمساعدة التعليمية والاجتماعية إلا ٣٪ فقط من المعوّقين. وفي هذا الإطار ناشد مؤتمر جومتين ١٩٩٠ حول التعليم للجميع المعنيين من جميع دول العالم إلى " إيلاء عناية خاصة لحاجات التعليم للمعوّقين، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعوّقين باعتبارهم جزءاً من النظام التربوي ".

وفي نطاق مبدأ التعليم للجميع ، فقد أقرت بعض الدول استراتيجيات خاصة لتعليم المستبعدين من التعليم بسبب الإعاقة أو الفقر أو البعد الجغرافي أو التمييز أو الجنس والعرق. إلا أن الواقع في معظم البلدان هو أن معظم الأطفال المعوّقين يواجهون صعوبات في القبول في التعليم النظامي ، حتى القلة منهم التي تلتحق في برامج خاصة ومعاهد متخصصة ومؤسسات التعليم الموازي ، سوف يواجهون مشكلة الدمج الاجتماعي مع أفراد المجتمع العاديين.

إن التوجه العالمي الآن نحو الإقرار بالحاجة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي أو ما يعرف بالمدرسة الجامعة هو محاولة لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل أن يتطوروا اجتماعياً وعقلياً وشخصياً من خلال التواصل والتفاعل مع أقرانهم ، وهو محاولة لبناء توجهات إيجابية مجتمعة لهؤلاء الأطفال، وهو في نفس الوقت محاولة لتغير المدارس العادية وتشجيعها لتبني أساليب أكثر مرونة وأكثر حساسية تمكنها من تقديم تعليم للجميع.

لقد أقر مؤتمر سلامنكا ١٩٩٤ حول " تربية ذوي الاحتياجات الخاصة: الغرض والنوعية " مفهوم المدرسة الجامعة ووضع إطار عمل شامل لمبادئ وأسس التعليم الجامع.

في إطار المتابعة لمقررات "سلامنكا" سعى مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع رعاية الأطفال السويدية والبريطانية والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة لعقد المؤتمر العربي الإقليمي حول إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي (بيروت ، ٧-١٠ مايو ٢٠٠١) بهدف توعية الجهات المعنية والمفكرين التربويين بالتوجه التربوي المعاصر في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك تبادل الخبرات الدولية والإقليمية في هذا المجال.

ونظراً لأهمية وحداثة الموضوع في المنظمة العربية، فقد سعى مكتب اليونسكو لإصدار هذا التقرير النهائي للمؤتمر في صورة كتاب متضمناً أوراق العمل والمناقشات التي تمت في المؤتمر آملين أن يكون مرجعاً مفيداً لواضعي السياسة التربوية والعاملين في الميدان في المنطقة العربية.

والله ولي التوفيق

دكتور فكتور بلّه؛ مدير مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية / بيروت

التمهيد

يسرنا أن نقدم هذا التقرير عن أعمال المؤتمر العربي الإقليمي حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي الذي عقد في بيروت في أيار/ مايو ٢٠٠١ ، ونأمل أن يضاف هذا المؤتمر مع التوصيات التي صدرت عنه إلى المحطات الإقليمية والدولية الأخرى التي تهتم بمفهوم الدمج وتعمل على نشره على أوسع نطاق ممكن.

انطلاقاً من مبدأ أن لكل طفل الحق في أن يعيش حياة طبيعية، وأن لكل طفل الاستعداد الفطري للتعلم وله القدرة على المساهمة في بناء المجتمع، عقد المؤتمر أعماله في بيروت بين الفترة الممتدة من ٧ حتى ١٠ أيار/ مايو ٢٠٠١. وقد اتخذ المؤتمر نقطة انطلاق أساسية هي مؤتمر سلامنكا (إسبانيا ١٩٩٤) الذي يعتبر بحق مرحلة جديدة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وفي وضع أسس التعليم الجامع والتربية الشمولية، وذلك بهدف بناء إطار عمل عربي حول مبادئ سلامنكا. فكانت تلك المحطة الأساسية التي انطلق منها المؤتمر في محاولة لتعريف الدمج وعرض المفاهيم والمبادئ التي يتضمنها هذا النهج واستعراض النماذج والآليات المستخدمة.

يسرنا في هذا التمهيد أن نتوقف عند أهم القضايا التي تعطي لهذا المؤتمر أهمية خاصة، وهي:

من حيث الشكل، يكتسب هذا المؤتمر أهمية في كونه جمع ستة وتسعين شخصاً من سبع عشرة دولة من المنطقة العربية، وهم من خلفيات وخبرات فنية مختلفة، جاؤوا للمشاركة في المعرفة ولتبادل الخبرات. ويعكس هذا العدد – الذي تضاعف في الأسبوعين الآخرين قبل بداية المؤتمر – الحاجة المتنامية لدى جميع من يعمل في هذا المجال لمشاركة تجاربهم وهمومهم. شكل المؤتمر منبراً واسعاً لتبادل الخبرات الإقليمية والدولية القائمة في مجال الدمج والتي لم تقتصر فقط على العروض الرسمية التي سمح الوقت بعرض خمسة منها، وإنما ضمت عرض تجارب العديد من البلدان المشاركة من خلال مجموعات العمل أو في أوقات الاستراحة، وقد كانت جميعها بمعرض البحث والنقاش. جرى أيضاً التعرف على نموذج المدارس المرحبة من خلال فيلم فيديو تضمن لقطات حية من مدارس في بلدان مختلفة حول العالم، شكلت بحق فرصة لاستخلاص الدروس والعبر من هذه التجارب.

من حيث المضمون، أبرز هذا المؤتمر العديد من التحديات التي يطرحها تبني نهج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي. منها ما يتعلق بالسياسات والمفاهيم ومنها ما يتعلق بالآليات والوسائل. وأكد على عدم توفر أجوبة جاهزة للرد عليها وإنما يأتي إيجاد الحلول من تبادل الخبرات واستكشاف الآليات المناسبة بحسب خصوصية البيئة. وفي هذا السياق ومنذ جلسة الافتتاح برزت مسألة المصطلحات المستخدمة في هذا المجال وطرح المشاركون أهمية توحيد المفاهيم وتطوير لغة عمل مشتركة تساعد على توحيد الرؤية والمواقف نحو التربية الدامجة.

في النهاية، ما نستخلصه من هذا المؤتمر وما علينا الاهتمام به للمرحلة القادمة هو التغيير الحقيقي في طريقة تفكيرنا وعملنا لأن الدمج هو عملية تحوّل كاملة وليس حدثاً أو مشروعاً منفصلاً. ما زلنا في بداية الطريق نحو الدمج، وحتى معظمنا لم يبدأ لغاية الآن. لذلك نحن بأمس الحاجة إلى التشبيك فيما بيننا وإلى تكثيف الجهود المشتركة والاستفادة من الخبرات المتوفرة خاصة وأن هناك تفاوتاً في الإمكانيات، ولكن هناك مبادرات فردية مميزة تشكل خميرة أساسية للانطلاق والتطوير، نحن نحتاج إلى تعاون وتنسيق فيما بيننا ونحتاج إلى العمل على مبدأ المشاركة مع الجميع لأن الدمج يعني الجميع.

ختاماً، نتوجه بالشكر للهيئات الدولية التي بادرت لإقامة هذا المؤتمر، وإلى الدكتور حجازي إدريس لدعمه الذي لا حدود له، والشكر إلى جميع المشاركين على الجهود التي بذلت خلال المؤتمر وإلى اللقاء في محطة أخرى.

ريما زعزع ومها دمج

٢٠٠١/٩/١

الجزء الأول:

عن المؤتمر

۞ الخلفية: الطريق الذي جاء بنا إلى هنا

يوجد الآن تفهم تام وقبول بالحقيقة بأن لكل طفل الحق في أن يعيش حياة طبيعية، وان لكل طفل الاستعداد الفطري للتعلم وله القدرة على المساهمة في بناء المجتمع.

مثلت المؤتمرات الدولية حول حقوق الطفل والتي تم عقدها في العقد الفائت، الآليات المناسبة في عدد من الدول ومن بينها الدول العربية للتوجه نحو تنمية بشرية ذات طابع شمولي. ويعتبر بيان سلامنكا (١٩٩٤) مناشدة صريحة لحكومات العالم للتوجه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي كوسيلة فعالة لمجابهة الاستبعاد التعليمي والاجتماعي الذي يعاني منه الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، ويعتبر التعليم الجامع منهجية لإصلاح النظام التعليمي كونه يعيد التنظيم البنيوي للثقافات والسياسات والممارسات المتبعة في النظام التعليمي التقليدي.

من هذا المنطلق، قام مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ورعاية الأطفال السويدية والبريطانية بعقد "المؤتمر العربي حول دمج[1] ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي" الذي عقد في بيروت في الفترة بين ٧ - ١٠ أيار / مايو ٢٠٠١، والذي يهدف إلى:

- بناء إطار عمل عربي حول مبادئ سلامنكا
- تبادل الخبرات الإقليمية والدولية في هذا المجال.

---

١ دار نقاش مطوّل خلال المؤتمر على المصطلحات المستخدمة في مجالنا وضرورة توحيدها. لم يتم الاتفاق على مصطلحات موحدة خلال هذا المؤتمر، فيستخدم مصطلح "دمج" و"تربية دامجة" في هذا التقرير، وهو يعتبر مرادفاً للمصطلحات الأخرى التي طرحت من قبل المشاركين، ومنها: "التربية الجامعة"، "التربية الشاملة"، "التربية الاستيعابية".

❁ الافتتاح: قبل أن نبدأ

على وقع النشيد الوطني اللبناني الذي أداه كورال أطفال جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية، بدأت أعمال "المؤتمر العربي الإقليمي حول إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي" في فندق برنتانيا بالاس - برمانا ، لبنان. وافتتح المؤتمر بكلمات ألقاها ممثلون من اليونسكو والإيسيسكو واتحاد غوث الأولاد ووزارة التربية والتعليم العالي في لبنان.

- **كلمة د. فكتور بله، مدير مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية /بيروت**

أكدت على مفاهيم الدمج انطلاقا من مؤتمر سلامنكا الذي يعتبر بحق مرحلة جديدة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث وضع أسس التعليم الجامع والتربية الشمولية، وعلى دور اليونسكو وبمساعدة الدول المانحة، في وضع سياسات وممارسات تشجع التعليم الجامع في ١٨ دولة. والتأكيد على أهمية المبادرات القائمة في مجال الدمج وبظل غياب التوجه والعمل على المستوى الحكومي. وخلصت الكلمة إلى أن الدمج هو رؤية فلسفية وتربية تستند إلى مفهوم، يسعى إلى تغيير وإصلاح المدارس العادية لتشجيعها على تبني أساليب أكثر مرونة وأكثر حساسية، وهو تطوير لجميع التلاميذ وللبيئة المدرسية بأكملها. علماً بأن ممارسة الدمج ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار سلم القيم في الدول المختلفة.

- **كلمة السيدة بحرية عدوان، ممثلة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)**

وركزت على الإعلان الصادر عن المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عقد في جوماتيان عام ١٩٩٠، ودعا إلى تأمين حاجات التعليم الأساسية للجميع. وأيضا على توصيات "المنتدى الدولي للتعليم للجميع" في داكار عام ٢٠٠٠. وتطرقت إلى إيلاء "المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة" عناية خاصة لدعم توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المجتمع مع التركيز على فئات المجتمع ذات الاحتياجات الخاصة، حيث أفردت المنظمة، وفي هذا الإطار، محوراً خاصاً بتعليم الفتيات ذوات الاحتياجات الخاصة وعلى تخصيص العديد من الأنشطة لفئات الإعاقة المختلفة بهدف دمجهم للإسهام في عملية التنمية والنشاطات المجتمعية.

- **كلمة السيد تريغفي نلكة، المدير الإقليمي في المنظمة السويدية لرعاية الأطفال**

وتضمنت أهمية الشراكة والتنسيق بين اليونيسكو وإيسيسكو ورعاية الأطفال السويدية والبريطانية التي جعلت إقامة "المؤتمر العربي الإقليمي حول إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي" حقيقة وواقعاً يجمع أكثر من ٩٠ شخصاً من ١٧ بلداً. وتمنت أن ينتهي المؤتمر إلى بداية تشكيل شبكة إقليمية داعمة لمتابعة وتطوير العمل على التربية للجميع. وأن اهتمام منظمة رعاية الأطفال بالطفل ينبع انطلاقاً من اتفاقية حقوق الطفل التي تنص على حق التعليم لجميع الأطفال، ونعني بجميع الأطفال ليس فقط أصحاب الإعاقات وإنما أيضا الأطفال العاملين وأطفال الشوارع والبنات والأقليات وغيرها من الفئات المهمشة في المجتمع. وضرورة التركيز على الجانب العملي من

مفهوم الدمج الذي يسمح بطرح التحديات التي تواجه إنشاء نظام تعليمي مرن ومفتوح للجميع، يسعى إلى توفير فرص التعليم والتربية لكل شخص بشكل يتطابق مع احتياجاته الفردية، وتسمح له بإنهاء مسار تعلمه.

- **كلمة الشاعر والأديب شوقي عبد الأمير، المشرف العام على "كتاب في جريدة"/ اليونيسكو**

عنوان الكلمة **"لا ذوو احتياجات خاصة في الثقافة والمعرفة"** – أكد على أن الابتكار والخلق والإبداع ليس بحاجة إلى أشخاص أصحاء جسمانيا، وعدد أسماء العديد من الشخصيات التي برعت في المجالات الأدبية والعلمية والسياسية. ومنها أبو العلاء المعري ، طه حسين، هوبكنز، بورخاس (أكبر شعراء أميركا اللاتينية)، روزفلت وغيرهم.

- **كلمة وزير التربية والتعليم العالي في لبنان الأستاذ عبد الحليم مراد، ألقاها الدكتور مطانيوس الحلبي**

بدأت الكلمة بالتأكيد على أهمية الموضوع الذي يعالجه المؤتمر والمتعلق بقضية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تأهيلهم تربوياً وتعليمياً ليتمكنوا من الإندماج في الحياة العامة، وعلى الرسالة النبيلة التي تحملها هذه القضية. وتطرقت إلى خصوصية النظام التربوي العام المبني على قاعدة التعامل مع الأسوياء بحكم الافتقار إلى أصحاب الكفاءة والاختصاص. كذلك إلى الصعوبات المرافقة ومنها:

- صرامة النظام على التلازم بين العمر الزمني والعمر العقلي للأطفال في بدء السلم التعليمي،
- العدد الكبير للأطفال في الصف الواحد،
- الأهلية المحدودة لحادقات الأطفال والمعلمين،
- الافتقار إلى برامج تشتمل على القواسم المشتركة بين ذوي الاحتياجات الخاصة وبقية الطلاب،
- طرائق التدريس العامة،
- عدم اكتراث الأهل،
- ظاهرة التعليم الموازي التي تفترض حاجة هؤلاء إلى مجتمع مدرسي خاص بهم.

واختتمت بتوجيه الشكر على الجهود التي تبذلها المؤسسات المهتمة بالتعليم الدامج، والتي تعاونت لتنظيم هذا المؤتمر مع التمنيات أن تكون النتائج على قدر الآمال.

خير البداية كان التوقف عند الغايات والأهداف المرجو تحقيقها في نهاية هذا المؤتمر، وذلك على المديين البعيد والقريب.

غاية المؤتمر

- وضع خطط عمل وطنية تساعد على تحقيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي.
- التوصل إلى خطة عمل إقليمية من شأنها أن تدعم مبادئ التعليم للجميع.

أهداف المؤتمر

- توعية صانعي السياسات على أهمية التربية الدامجة كأسلوب أساسي في تطوير النظام التربوي
- طرح إشكالية دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي
- تبادل خبرات إقليمية ودولية في هذا المجال
- تبني توصيات تساعد على تطوير التربية الدامجة
- اعتماد آليات متابعة لتنفيذ توصيات المؤتمر

قضايا واهتمامات أولى

في بداية الجلسة الأولى وبعد عرض البرنامج العام للمؤتمر، والإرشادات حول مجموعات العمل المحورية التي سيتم العمل خلالها على مدار الأربعة أيام، برزت جملة تعليقات من المشاركين تركزت على القضايا التالية:

- المساحة المخصصة في المؤتمر لمشاركة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، وأولياء أمور الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً لأهمية رفع الصوت والمشاركة من قبل المعنيين مباشرة في طرح هذه القضية.
- تعريف الفئة التي يشملها مصطلح "ذوي الاحتياجات الخاصة"، والتأكيد على أنها تتضمن جميع الفئات المهمشة في المجتمع وهي: ذوي الإعاقات، أطفال الشوارع، الأطفال العاملين،

البنات، الأقليات... ولكن سيتم التركيز خلال المؤتمر ومن الناحية التقنية على ذوي الإعاقات (ومن ضمنهم الموهوبون) في التعليم النظامي أي المدارس.

- ضرورة وأهمية توحيد المفاهيم والمصطلحات واللغة التي سيتم استخدامها في هذا المجال ومن ضمنها: مدارس جامعة، تعليم جامع، تربية شمولية، تربية خاصة أو مختصة... وفي هذا الإطار وزعت ورقة تتضمن بداية تجميع لبعض المفردات (صادرة عن ورشة إقليمية لورشة الموارد العربية حول "دمج الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة: المفاهيم والاحتياجات والتحديات"، آياناباـ قبرص تموز/يوليو ١٩٩٨) على أن يضاف إليها مفردات أخرى من قبل الحضور. علما بأن اليونسكو تعمل حاليا على تطوير قاموس بالمفردات في كافة المجالات المتعلقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التأكيد على أن يخرج المؤتمر الإقليمي بتوصيات عملية وقابلة للتنفيذ والتطبيق، وبالتالي أن تراعى الإمكانيات المتاحة لذلك وأن لا تبقى مجرد توصيات على ورق للحفظ والذكرى فقط.
- الاستفادة من وجود رؤساء جلسات ومقررين لديهم رؤية نحو الحلول والإجراءات العملية المتوفرة، وبالتالي فإن مشاركة عدد كبير من الاختصاصيين والخبراء الذين عملوا لفترة طويلة حول هذه القضية هي مسألة بغاية الأهمية للخروج بتوصيات من الممكن أن تحمل تأثيراً أساسياُ عند المشاركين في المؤتمر حول التوجهات والمبادئ النظرية من جهة، والعمل الميداني المباشر من جهة أخرى.

التوقعات: ماذا نريد أن نحمل معنا من هذا المؤتمر؟

فضلاً عن الأمور التي طرحها المشاركون في "قضايا واهتمامات أولى"، شاركوا أيضاً بتحوير أهداف المؤتمر من خلال التعبير عن توقعاتهم التي جاءت بشكل الإجابة على السؤال "ماذا تريد أن تحمل معك من هذا المؤتمر؟" جاءت الإجابات بهذه العناوين الرئيسية:

- وضع خطط عملية قابلة للتنفيذ وارفاقها بآليات للتطبيق
- وضع عناوين رئيسية لخطة عمل إقليمية للمتابعة لاحقاً
- التعرف على خبرات إقليمية للاستفادة ولوضع أسس للتشبيك
- البحث في معنى الدمج: من هي الفئات المستهدفة؟ أي الحاجات الخاصة نعني عندما نتكلم عن الدمج؟ ما هي الترتيبات المطلوبة من المدارس؟ ما هو دور الأهل وما هو دورنا بالعمل مع الأهل؟
- مناقشة المواقف الاجتماعية من ذوي الحاجات الخاصة وطرق التعامل معها
- توحيد المفاهيم والمصطلحات المستخدمة.

۞ المشاركات والمشاركون: من نحن؟

شارك في المؤتمر ستة وتسعون شخصاً عاملين في هيئات حكومية وهيئات غير حكومية، ومن خلفيات وخبرات مهنية مختلفة: خبراء، مسؤولين حكوميين، مسؤولي برامج، عاملين ميدانيين، أشخاص ذوي احتياجات خاصة، أهل، أكاديميين. أتوا للمشاركة في المعرفة ولتبادل الخبرات القائمة في مجال الدمج، وذلك من سبع عشرة دولة من المنطقة العربية وهي: اليمن - الإمارات العربية المتحدة - تونس - سوريا - السودان - السعودية - قطر - العراق - الأردن - فلسطين - عمان - المغرب - لبنان - البحرين - مصر - الكويت بالإضافة إلى إيران.

في اليوم الأول للمؤتمر، رسمنا معاً "خارطتنا" كمشاركين التي حملت بعض المعلومات عنا وعن عملنا في الدمج في بلداننا. كانت هذه الخارطة عبارة عن جدول لخص بعض المحطات الرئيسية في مسارنا نحو الدمج في التعليم النظامي، وهي البنود الرئيسية التي وردت في "استبيان فن التقدم الذي تحقق في البلاد العربية من سلامنكا" الذي أرسل إلى جميع المشاركين قبل انعقاد المؤتمر.

لم يعكس ترتيب العناوين في هذا الجدول أي تسلسل يعبر عن تدرج في العمل إذ يصعب ابتكار تسلسل موحد يناسب العمل الذي يتم في البلدان المشاركة. تحت العناوين المدرجة في الجدول، طُلب من البلدان المشاركة أن تضع بطاقة في الخانة التي تعبر عن أهم إنجاز أحرزته في مجال الدمج حتى الآن. وكانت هذه الخارطة إحدى السبل التي اعتمدناها للتعرف على التجارب الإقليمية التي يمكن الاستفادة منها في عملنا.

جدول ١: خارطة عملنا في مجال الدمج

القوانين والسياسات		البيئة المدرسية		الشراكات والتشبيك (في عملية الدمج)		التدريب	
قانون عن الدمج/ يخص الدمج - يطبق	الكويت سورية اليمن	نموذج للتربية الدامجة يطبق	الكويت فلسطين اليمن	ذوي الاحتياجات الخاصة (مشاركة)	الكويت تونس المغرب	جزء من إعداد المعلمين	الكويت مصر العراق السعودية سورية إيران
قانون يخص الدمج - قيد الإعداد	السودان لبنان الأردن إيران السعودية	قسم للتربية الدامجة في وزارة التربية	العراق البحرين الإمارات إيران سورية	مع الأهل	الإمارات سورية الأردن عمان	أثناء الخدمة	السودان فلسطين البحرين الإمارات
تبني اتفاقات تشمل ذوي الاحتياجات الخاصة (اتفاقية حقوق الطفل، التعليم للجميع، إلخ)	تونس قطر العراق مصر البحرين فلسطين	نموذج للتربية المختصة يطبق داخل المدرسة	مصر السعودية لبنان الأردن قطر	مع الحكومة	اليمن إيران السعودية العراق البحرين قطر	دعم فني متخصص للصفوف العادية	اليمن قطر الأردن تونس لبنان عمان
لا يوجد سياسات أو قوانين تشمل ذوي الاحتياجات الخاصة	الإمارات عمان المغرب	التربية من خلال مؤسسات خاصة	المغرب عمان تونس السودان	مع الجمعيات الأهلية	لبنان فلسطين السودان مصر	توعية	المغرب

الجزء الثاني:

عن الدمج

۞ الكلمات الرئيسية: ركائز الدمج

وهي ست كلمات تحت عناوين مختلفة، ألقتها مجموعة من الخبراء الذين لديهم خبرة ميدانية في مجال الدمج، توزعت على مدار أيام المؤتمر، وحاولت بمجملها طرح وتناول قضية "التربية للجميع" من عدة زوايا. سنحاول في هذا التقرير أن نبرز أهم النقاط التي وردت في كل مداخلة رئيسية مع خلاصة النقاش التي تلاها من قبل الحضور. ومن الملفت للنظر في هذا الإطار، هو اهتمام جميع المشاركين في طرح تساؤلاتهم وآرائهم حول قضية "دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي" بدون أي تحفظ، وانطلاقاً من تجاربهم وخبراتهم الميدانية التي تنوعت بالمضمون والشكل والإمكانيات المتاحة.

• أولاً – مبادئ الدمج

لينا صالح / مستشارة اليونسكو - باريس ورئيسة شعبة التعليم الخاص لليونسكو سابقاً

انطلقت المداخلة من الخبرة الشخصية للمتحدثة الدكتورة لينا صالح، والتي كانت على مقاعد الدراسة في طفولتها برفقة ولدين لديهما تثلث صبغية ٢١ (متلازمة داون)، وبرغم عدم توفر الاختصاصيين والخبراء في ذلك الوقت، إلا أن جهد الأهل في تعليم أولادهم وتعاونهم مع الإدارة والمدرسة ككل استطاع أن يحقق نتائج فعالة. وكذلك من تجربتها المهنية التي انطلقت من بيت مري - برمانا حيث عملت سبع سنوات كمديرة مركز ومن ثم تطورت هذه التجربة لتتوجه نحو بلدان عربية أخرى، وإلى رئاسة شعبة التعليم الخاص في مقر اليونسكو في باريس.

وفي عنوان المداخلة، تم التركيز على القضايا التالية:

- بدأت محاولة اليونسكو في التعليم الجامع قبل مؤتمر سلامنكا ومن خلال إعداد "رزمة تدريب العاملين في قاعة الدراسة"، وهذا ما ساعد على بلورة أفكار جديدة وتمهيد الطريق إلى مؤتمر سلامنكا ١٩٩٤.
- تتمحور المبادئ الواردة في "بيان سلامنكا" حول:
  - إن لكل طفل الحق في الذهاب إلى المدرسة الكائنة في بيئته المحلية
  - إن تحسين وتطوير المدرسة سينعكس إيجابا على جميع الطلاب

مع ورود تفاصيل حول كيفية تحقيق ذلك لتقديم تعليم ذي نوعيـة جيـدة يضمـن مشـاركة جميـع الطلاب، علما بأن التعليم الجامع يشمل جميع الطلاب بمن فيهم المهمشون والمستبعدون.

- منطلقات أساسية خلال العقد السابق شكلت ملامح "التربية للجميع" وهـي تطـورات في مؤتمـرات واتفاقيات دولية استمرت منذ الثمانينات حتى الوقت الحالي، وأهمها "اتفاقية الأمم المتحدة حـول حقوق الطفل ١٩٨٩"، "مؤتمر جومتين ١٩٩٠"، "قواعد الأمم المتحدة بشأن تحقيق تكـافؤ الفـرص للجميـع ١٩٩٣"، "مؤتمـر سـلامنكا ١٩٩٤"، "المنتـدى العـالمي في داكـار حـول التربيـة للجميـع ٢٠٠٠".
- يمثل مفهوم الدمج عمليـة لا نهايـة لهـا، وهـو وسـيلة لتحقيـق غايـات تعيـد للمدرسـة وظيفتـها الاجتماعية، وهي عملية تؤكـد مبـدأ التنـوع والاسـتجابة لاحتياجـات الجميـع، وهـي تـؤدي إلى تحسين التعلم المدرسي والى التوسيع في نطاق التحـاق المتعلمـين وزيـادة مشـاركتهم، والإقـلال مـن فرص استبعاد أي طفل من دخول المدرسة العادية. مـع التـأكيد علـى ضـرورة الاعـتراف واحـترام تنوع الأفراد، وتبني تنوع في الأساليب حتى يتم العمل في إطار الدمج.

حالياً، وفي سياق ترجمة إطار عمل سلامنكا إلى عمـل ميدانـي، يشـمل العمـل المحـاور الرئيسـية التالية: السياسة والتنظيم/ العوامل المدرسية/ تدريب العاملين في مجال التعليـم/ خدمـات الدعـم/ المشاركة مع الآباء/ مشاركة المجتمع المحلي/ الموارد.

- في السياسة والتنظيم، وتشمل السياسة العامة التربوية التي تتفـاوت وتختلـف داخـل كـل نظـام، وكذلك التشريعات التي ليست بالضرورة هي الخطوة الأولى نحو الدمج إلا إذا كانت تشـكل عقبـة في طريق تحقيق ذلك. والإصلاح المطلوب في هـذا المحـور يجـب أن يتداخـل أفقيـاً وعاموديـاً وأن يشمل كافة فئات المجتمع. وأيضا التمويل وهو مـن العوامـل الرئيسـية وتتعلـق برصـد الميزانيـات للتعليم.
- مفهوم المنهج الدراسي الجامع وهو يشمل جميع التجارب المتاحة للطلاب في المدارس والمجتمعات المحلية وأن يكون التفاعل بين الطـلاب والمعلمـين داخـل وخـارج قاعـة الدراسـة، وان التعلـم لا يقتصر على التعليم من الكتاب، فهو يتيح مكاناً لكل طفل ويسمح له أن يتقدم بحسب قدراته.
- تدريب المعلمين وهذه أكثر الموارد تكلفة وفعالية. وتهدف إلى تطوير مهارات ومواقف جميع من لـه علاقة بالطفل. والتحديات الواردة هنا تكمن في كيفية التعامل مـع التنـوع، وضـرورة إعـادة النظـر ببرامج التدريب المتوفرة لتتناسب مع السياسة الجديدة المتعلقة بالدمج.

- خدمات الدعم وتتعلق بكيفية تحسين المدارس وتحسين دور المعلمين حتى ينجحوا في تلبية احتياجات الطلاب وهي مرتبطة مباشرة بوضع البلد وتختلف بحسب الإمكانيات المتاحة داخل المجتمع.
- المشاركة مع الآباء بوصفهم قوة دافعة وضاغطة، ويجب النظر إليهم كشركاء فعليين في عملية التغيير المطلوبة. وتأسيس مراكز للموارد تكفل تدريب وارشاد ودعم المعلمين وأيضاً تقديم خدمات للوالدين.
- يقوم التوجه الجديد على مواجهة كافة أشكال الاستبعاد وإبداء الاهتمام بالتنوع وبفردية الأشخاص في عملية التعلم، وذلك كمبدأ أساسي من قبل كافة فئات المجتمع.

أسئلة حول المداخلة

- كيف يمكن تخطي صعوبة استقبال جميع الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة حين تأتي بقرار من وزارة التربية ، وبظل عدم توفير إمكانيات دعم لهذه العملية؟
- من هي الفئات المهمشة؟ وهل من الممكن أن يشمل الدمج كافة الاحتياجات الخاصة علما" بأن هناك عناية خاصة يجب أن تتوفر لبعض الحالات الصعبة؟
- هل يشمل التدريب جميع المعلمين في المدرسة؟ وهل يجب البدء بالتجربة بشكل تدريجي وعلى مستوى جزئي؟
- هل هناك تأييد في إدخال فئة الموهوبين ضمن الإطار العام المقترح للدمج؟ وما هي السلبيات والإيجابيات الناتجة عن ذلك؟
- ما هي الآثار السلبية المترتبة عن دمج ذوي الحاجات الخاصة على بقية أفراد المجتمع، وبظل إمكانية التعرض للسخرية من قبل البعض؟
- لماذا التحفظ على وجود خطة تربوية فردية للطفل ذي الاحتياجات الخاصة في الصف؟
- مع إقرارنا بمبدأ التعليم للجميع في المدارس، هل هناك تأييد للعمل بشكل تدريجي في البلدان العربية أم اتخاذ قرار بإغلاق المراكز الخاصة وبدء التدخل على المستوى الوطني؟

خلاصة النقاش

- يعني التعليم للجميع استقبال جميع الطلاب في المدرسة العادية. وهنا يطرح السؤال حول كيفية الوصول إلى مدرسة للجميع، وبالتالي علينا ومنذ البداية وكخطوة أولى أن نكون صريحين مع أنفسنا إذا كنا سنستقبل جميع الطلاب.
- تختلف الفئات المهمشة من منطقة إلى أخرى وهي تشمل الأطفال العاملين، أطفال الشوارع، الأقليات، اللاجئين، البنات... ويتم تحديدها ضمن كل منطقة على حدة.
- لا بد من أن يشمل التدريب جميع العاملين في المدرسة، وقد نبدأ بشكل تدريجي وهناك أشكال متعددة للقيام بذلك. حالياً هناك فئات داخل المدرسة تعتبر مهمشة من قبل الإدارة ويجب شمولها في خطط التدريب.
- معظم البلدان تبدأ تجاربها في إطار الدمج بشكل تدريجي وجزئي وضمن خبرات صغيرة، ولكن يجب التأكيد دائما على أهمية التوسع لكي تشمل الخطط المقترحة الجميع وأوسع فئات ممكنة.
- لقد حدد إطار سلامنكا الموهوبين ضمن فئة الاحتياجات الخاصة، ويقضي التوجه الحالي بإنشاء مدارس جديدة ذات مناخ جديد ومعلمين جدد لديهم قناعات جديدة ويستخدمون أساليب وإدارة مختلفة تفسح المجال لكل طفل أن يتطور بحسب طاقاته. وحالياً تعمل معظم البلدان على هذا النموذج الجامع، بما يدل على عدم أفضلية فتح مدارس خاصة للموهوبين.
- عند تبني المدرسة الجامعة نخرج من إطار التشخيص والاختيار للأولاد. وهذا يتطلب إعادة النظر بطريقة العمل والتدخل القائمة حالياً بما يضمن التقدم والتطور نحو المدارس الجامعة.

اختتم النقاش باستعراض لبعض نماذج تنسيق قائمة في بعض بلدان المنطقة العربية، في محاولتها لتطوير النظام التعليمي بالتعاون مع منظمة اليونسكو، وحيث يشمل هذا التعاون وضع خطط لإصلاح النظام التربوي ومن ضمنها قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وجرى التأكيد على أهمية الاستفادة من قبل الجميع من هذا النموذج في محاولة تشكيل قوة ضاغطة من البلدان المشاركة للاحتذاء بهذا النموذج.

• **ثانياً – التقدم المحرز منذ سلامنكا دوليا**

ساي فايرنن / مسؤولة عن قسم التصدي للاستبعاد من خلال التربية – اليونسكو باريس

عرض فيلم فيديو في بداية الحلقة حول "المدارس المرحبة"، وتضمن لقطات حية من عدة مدارس من بلدان مختلفة حول العالم تعمل على هذا النهج. وتقوم فكرة الفيلم حول كيفية عمل الجميع لتحقيق وإنشاء مدارس مرحبة ضمن البيئة والمنطقة الواحدة. ويلخص الفيلم رسالة اليونسكو "أن الدمج هو عملية ومسار علينا أن نعمل على تحقيقها يوماً بعد يوم من خلال التخلي عن الاستبعاد".

ركزت الكلمة على النقاط التالية

- طرح مؤتمر جومتين ١٩٩٠ مفاهيم أساسية تتعلق بنوعية ومنالية التعليم.[٢] وبعد مرور عشر سنوات، أعيد طرح التساؤل حول هذه المفاهيم مرة أخرى في مؤتمر داكار حول "التربية للجميع". واليوم هناك تحديان أساسيان:
  ١. يجب أن يزيد عدد الأشخاص في التعليم ليشمل عشرة ملايين شخص إضافي بعد عشر سنوات منذ الآن، علماً بأن هناك عدداً كبيراً من الأشخاص الذين لا يرتادون المدارس حالياً.
  ٢. حماية الفئات المهمشة خاصة وأن الاستبعاد والتهميش يطال الأكثر ضعفاً في المجتمع وهم الفقراء والبنات وذوو الإعاقات ومرضى الأيدز.
- يعتبر تغيير نوعية التعليم أساسياً في التعليم الجامع، ومن أهم المشاكل التي تواجه التعليم هي التكلفة حيث يضطر العديد من الأولاد إلى ترك المدرسة بسبب الضغط الاقتصادي.
- وفي تحديد مكانة تطبيق مبادئ سلامنكا، فإن العديد من الحكومات قد صادق على بيان سلامنكا وتبنّى مبادئه. ولكن ما زال هناك عدد كبير من المتسربين دراسياً، كما وهناك استبعاد لفئات مهمشة في المجتمع. وفي هذا الإطار تتلخص مشاكل منطقة الشمال من العالم في المواقف والاتجاهات نحو العمل وتطوير النظام التربوي ليصبح جامعاً، بينما تتركز مشاكل منطقة الجنوب على الناحية الاجتماعية والاقتصادية للخدمات التربوية وتحديداً مشكلة الفقر. وهنا تبرز مشكلة الموارد أيضا وهي لا تتعلق فقط في كم الموارد التي لدينا وإنما في كيفية استخدامها لدعم عملية الدمج.

---

٢ منالية أو تسليك أو ولوجية – بمعنى Accessibility

- في عام ١٩٩٦ أطلقت اليونسكو مبادرات دعم للبلدان التي تعمل قدماً نحو التربية الدامجة من خلال مشاريع ميدانية.
- دروس مستفادة من التجارب التي عُرضت في فيلم الفيديو حول الدمج:
  - الدمج هو عملية تغيير وليس مشروعاً أو حدثاً منفصلاً
  - يحتاج الدمج إلى تغيير حقيقي في طريقة تفكيرنا وعملنا
  - أهمية إشراك المجتمع المحلي في هذا المسار
  - الدمج ليس مبادرة منفصلة وانما يقع في إطار تطوير الخدمات التربوية للجميع
  - يحتاج الدمج إلى تعاون وتنسيق بين الجميع
  - يقوم الدمج على استخدام نقاط القوة عند الأفراد لتغيير طريقة التدخل
  - يحتاج الدمج إلى رؤية مشتركة وموحدة عند الجميع لتحديد اتجاهات ومسارات العمل
  - تختلف وتتغير الحاجات بحسب خصوصية المناطق والبيئات
  - ضرورة المرونة في المنهج وفي التطبيق لنجاح التجربة
- أدخلت اليونسكو نهج الدمج إلى جميع برامجها في إطار دعم البلدان في التحول نحو التعليم الجامع. وتقوم التربية للجميع على تطوير نهج شمولي في التربية وعلى مشاركة جميع المهمشين في المجتمع للتخفيف من التجزئة والمضي قدماً للوصول إليها.

أسئلة حول المداخلة

- كيف يتم الدمج؟ وما هو العمر العقلي الذي تشمله هذه العملية؟
- ماذا سيصبح دور المؤسسات عندما يطبق الدمج الكلي الذي نتناوله؟
- متى يتم الدمج؟ متى يجب أن يتم؟ في الصفوف الأولى أو بعدها؟
- ما هي معايير الدمج؟
- ما الفرق بين المصطلحات المختلفة التي تستخدم؟ (التربية الشاملة / التعليم الجامع / التربية الدامجة / ...)

خلاصة النقاش

- لا نستطيع البدء بعملية الدمج ونحن نرسم حدودها مسبقاً. أي حدود، إن وضعت، تمثل نوعاً من أنواع الإقصاء. هذا لا يعني أن نغوص في عملية الدمج الكامل إذا لم نكن مستعدين لها، بل أن نخطط لها على المدى البعيد ونضع الخطوات التي توصلنا إلى هذه الغاية.

اذاً، تبدأ عملية الدمج في أولى سنوات الطفل وتشمل جميع الإعاقات والاحتياجات الخاصة. وكما ذكرنا سابقاً، ان "الدمج" ليس مرحلة منفصلة أو منفردة، بل انه عملية تغيير مستمرة.

- خلال مسارنا هذا في الدمج، يجب أن تدعم المؤسسات ويراجع دورها، فتكون مسرحاً لعمليات رائدة في الدمج نقيس بها مدى تقبل المجتمع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- فضلاً عن المؤسسات، يمكن تفعيل دور الإعلام في التوعية على مواضيع الدمج ومخاطبة المواقف والأفكار الخاطئة السائدة عن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي.

- **ثالثاً – المدارس المرحبة**

ميل أينسكو / رئيس قسم الاحتياجات الخاصة - جامعة مانشستر

عرض ميل في مداخلته جملة أفكار وآراء من شأنها أن تغني النقاش حول قضية الدمج، والتي اعتبرها فرصة للتفكير في مرحلة إعادة نظر بالنظام التربوي السائد حاليا. وأكد منذ البداية على عدم توفر أجوبة جاهزة للرد على التحديات المطروحة، وانما يأتي إيجاد الحلول من تبادل الخبرات واستكشاف الآليات المناسبة بحسب خصوصية المنطقة والبيئة.

وقد ركزت المداخلة على النقاط التالية

- على العاملين في الميدان التحلي بعقل منفتح لتقبل المفاهيم والأفكار الجديدة، وجميعها تطرح تحديات أساسية. وفي هذا السياق نحن في حالة سعي إلى تحديد الرؤية والوضوح في عملية التحول التربوي نحو المدارس المرحبة، وهي المدارس التي تسعى للوصول إلى جميع المتعلمين. والقضية الأساسية المطروحة تتعلق بكيفية العمل بشكل جماعي لتطوير النظام التربوي القائم والمدارس؟ وما هي العناصر أو المكونات الأساسية في عملية التحول هذه؟
- ومع التأكيد على عدم توفر وصفة أو حلول جاهزة، إلا أن هناك بعض العناصر الأساسية التي يجب اعتبارها وهي:

- البدء بالممارسات والمعارف القائمة، ويرتبط هذا العنصر باستخدام المهارات والموارد المتوفرة التي لا يتم عادة استغلالها بشكل كامل من قبل المدارس.
- النظر إلى الاختلافات كفرص للتعلم ولمتابعة النمو والتطور. فالتعلم ليس فقط تقنيات ومعلومات وإنما هو علاقة تفاعل مع البيئة والمحيط.
- التدقيق في الحواجز التي تعيق المشاركة، وهي عادة ما تكون معنوية وتتعلق بطرق التفكير والمواقف، أو مادية وتتعلق بطرق تنظيم وعمل المدارس.
- استغلال الموارد المتوفرة لدعم عملية التعلم.فالدمج هو عملية اجتماعية يتعلم خلالها الناس من بعضهم البعض وهذا ما يتطلب العمل على مبدأ المشاركة مع الجميع من أطفال ومعلمين وإدارة وأهل وكافة فرقاء المجتمع المحلي. والتركيز على كيفية استخدام هذه العلاقات المختلفة في تطوير نظام تربوي فعال لجميع الأولاد يفسح المجال للقضية الأساسية وهي "التربية للجميع".
- تطوير لغة عمل مشتركة تساعد على توحيد الرؤية والمواقف، وتقوم على تشارك الأفكار بين جميع الكبار المعنيين بعملية التعلم بوصفهم متعلمين أيضا.
- خلق أجواء تشجع على المخاطرة، وإيجاد مناخ دعم في المدارس يفسح المجال لمتابعة الاختبار والاستكشاف، وتطوير ثقافة أفضل فيها.

• في هذا السياق، نستطيع أن نحدد مكان ودور التربية المختصة، نظراً لأهمية جميع الخبرات المتوفرة في تحقيق "التربية للجميع".

أسئلة حول المداخلة

- من هي الفئة المستهدفة في عملية الدمج، وأين هو موقع الأشخاص ذوي الإعاقات الصعبة؟
- كيف نستطيع أن نؤمن حاجات الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة داخل قاعة الدراسة، وألا يتطلب ذلك تضحية من قبل الأغلبية لمصلحة الأقلية؟
- كيف اعتماد واستخدام خطط تربوية إفرادية في صفوف تتضمن أعداداً كبيرة من الطلاب ومدة حصة التعليم لا تتجاوز الأربعين دقيقة؟
- أين موقع التربية المختصة ولماذا عدم إشراكها في هذه العملية التحولية؟
- كيف ننطلق من النظام التربوي الحالي إلى النظام التربوي الجامع؟

خلاصة النقاش

- هناك حواجز متعددة في الإدارة وفي التنظيم وفي طرق العمل، علينا أن نتوجه إليها في عملية التحول التربوي نحو الدمج. ومن ضمنها وجود أشخاص أكثر ضعفا وذوي إعاقات صعبة، علينا النظر إليهم باعتبارهم قضية مهمة وملحة يجب معالجتها بما يضمن التعليم المناسب لهم. وهذا ما يتطلب تفاعل ومشاركة الجميع حتى لا نفقد المسار في هذه العملية.
- "التربية للجميع" هي مسيرة ينطلق فيها الجميع ويتعلمون خلالها من بعضهم البعض، وتشكل المدارس المرحبة جزءاً أساسياً في هذه العملية.
- يجب أن تكون إدارة التغيير في المدارس جزءاً من الاستراتيجيات العامة في عملية التحول. وتكمن المعضلة الأساسية في كيفية تطوير مدارس مرحبة للمستقبل، ومحاولة تأمين حاجات الأولاد اليوم.
- لا بد من إعادة النظر والتفكير بدور التربية المختصة في عملية التحول التربوي نحو المدارس المرحبة، وبالطبع هناك مساهمة مطلوبة ولكن علينا إيجادها من خلال التخلي عن التفكير بالطريقة التقليدية القائمة على تقديم الخدمات إلى ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل منفصل عن النظام التربوي.
- تعتبر تنمية الموارد البشرية من أهم العناصر في مسيرة التحول التربوي المطروح، لأن إرادة الناس في التغيير هي التي تجعل إمكانية إقامة مدارس مرحبة حقيقة وواقعاً.

- **رابعاً – إعداد المعلم والكادر التعليمي والتعليم الجامع**

هالة إبراهيم/ مستشارة لليونسكو في البلدان العربية وعاملة في إطار تدريب المعلمين في المدارس العادية

انطلقت المداخلة من خبرة الدكتورة هالة في مجال تدريب المعلمين ومن مواقفهم السلبية التي تواجهها معهم في بداية كل دورة تدريبية، والتي يعبرون خلالها عن رفضهم العمل مع الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة. وفيما كانت هذه المواقف تشكل مصدر إزعاج لدى المدربة سابقا، إلا أنها ومع الوقت أدركت أهمية تأهيل المعلمين في استخدام تقنيات وأساليب متنوعة، وأن التذمر يأتي من عدم مقدرة المعلمين على التعامل مع الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة.

تضمنت المداخلة التركيز على القضايا التالية

في اتجاه العمل على الدمج، المحور هو التعلم، والمقصود بالتعلم هو عملية تفاعل بين عوامل عديدة منها الطفل والمعلم ونظام التعليم ... وجميعها تؤثر على نجاح الطالب وعلى قدرته على التعلم.

وفي مجال تأهيل وتدريب المعلمين على اتجاه الدمج وعلى أساليب التعامل مع التنوع بين الأولاد داخل الصفوف، برزت النقاط التالية التي يجب أن يتضمنها التدريب وهي:

- تخصص في برامج التأهيل الأكاديمية بحسب الفئة المستهدفة، مثلاً معلمين تربية عادية أو معلمين تربية مختصة، بينما من المفترض البدء بإعطاء قواعد عامة للجميع ومن ثم يتبعها الاختصاص وكما يحدث في اختصاصات أخرى مثل الطب والهندسة.
- هناك حاجة كبيرة لتثقيف المعلمين حول مفاهيم أساسية تطرح قضايا على مستوى الممارسة وهي:
  - مفهوم الذكاء الذي أثبتت البحوث أن هناك أنواعاً عديدةً من الذكاء وأنه من الممكن أن يتطور وينمو.
  - مفهوم التعلم واختلاف أنماط التعلم عند الأشخاص، فهناك متعلم ديناميكي ومتعلم مبتكر ومتعلم عملي ومتعلم منطقي...
  - التطور العاطفي والانفعالي وأهمية هذا الجانب في عملية تنمية استعداد التعلم عند الطفل
  - أهداف التعليم وترتبط بدور المعلم في تهيئة الجو والظروف المناسبة داخل قاعة الدراسة لتسهيل عملية التعلم عند الطفل
  - التعاون والمشاركة بين جميع الفرقاء المعنيين في المدرسة وبكامل الفئات من زملاء ومرشدين وادارة وأهل ومربين مختصين لتحقيق أفضل نتائج ممكنة
  - التأمل وهو التفكير بأدوارنا واعادة النظر بممارساتنا على قاعدة تقييم العمل. ويجب أن يتضمن تدريب المعلمين عنصر التأمل لكي نطور النقد الذاتي ونحدد تأثير دورنا كمعلمين على الطلاب.
- في محاولة تطوير اتجاهات إيجابية نحو الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن جميع المعلومات السابقة في تثقيف المعلمين من شأنها أن تشكل مرونة وتقبلاً للتنوع بين الأولاد، علماً بأنه يجب أن تتوفر الاتجاهات الإيجابية نحو التنوع عند المدربين أساساً لكي يستطيعوا تدريب المعلمين عليها.

- في الأساليب والمهارات، إن اختلاف أنماط التعلم عند الطلاب يتطلب تعـدداً في أنمـاط وأسـاليب التعليم عند المعلمين. وهي ترتكز على جعل التعليم ذا معنى من خلال تسـهيل المعلومـات وربطـها بخبرات الطلاب اليومية وباستخدام معلوماتهم السابقة، واعطاء فرصة للطلاب للمشـاركة بفعاليـة مما يساعد على الاستفادة بدرجة أكبر، وهذا ما يعرف بالتعلم النشط الذي يفسح المجال للجميـع للمشاركة وبأشكال متنوعة. وما يطرح هنا هو تنوع في الأساليب المتبعة داخل الصف بمـا يتناسـب مع المستويات المختلفة للطلاب وهذا مناقض لفكرة التربية المختصة التي تقـوم علـى وضـع برامـج تربوية افرادية خاصة بكل طفل. كذلك يحتـاج المعلمـون إلى تدريـب علـى مـهارات إدارة النقـاش واتخاذ القرارات والتقييم وجميعها تعتبر حاجـات ضروريـة لتدريـب المعلمـين علـى التعـامل مـع التنوع داخل قاعة الدراسة.
- في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، هناك عوامل من شأنها أن تزيد من فعالية ورشات العمـل حـول الدمج. ومنها:
  - إقامة دورة تدريبية على مستوى المدرسة ككل وليس على مستوى عدة مدارس لأن من شأن ذلك أن يساعد في تفكيك الحواجز بين العاملين من خلال النقاش والحـوار وبالتـالي يسـاهم في توحيد لغة مشتركة بينهم.
  - عند التدريب على مستوى عدة مدارس، تكون الاسـتفادة أفضـل عنـد مشـاركة الإدارة مـع عدد يتراوح بين خمسة أو ستة من المعلمين من المدرسة الواحدة نظراً لأهميـة دور الإدارة في توفير الدعم لاحقاً.
  - ضرورة المتابعة بعد الدورة أو ورشة العمل من خلال لقاءات دوريـة تفسـح المجـال للنقـاش وتبادل الخبرات.
  - شروط التدريب وهي وضع بيان بين المعلمـين والإدارة يتضمـن الإجـراءات الـتي تسـاعد في تغيير المواقف والاتجاهات داخل المدرسة نحو التطوير وبالتالي إلزام المشاركين البدء بتنفيـذ هذه الإجراءات.
  - أهمية التشبيك بين المعلمين العاملين في نفس المجال وتوسـيع قـاعدة المـهتمين، والمسـاندة على حل المشاكل وتبادل الخبرة.
  - أهمية تدريب الكوادر التربوية الأخرى ومنها المشرفون والمدراء والمرشـدون والأهـل بوصفـهم جميعاً من العناصر المهمة في عملية التغيير التربوي.

- نحتاج إلى إعادة نظر ببرامج تدريب المعلمين الحالية لكي تتضمن النظريات الحديثة حول أنماط التعلم وأساليب التعلم النشط التي تساهم في تطوير نظرتنا نحو الطلاب وتجعل إمكانياتهم محور وهدف عملنا.

خلاصة النقاش

- تركزت النقاشات على مناهج تأهيل المعلمين في الجامعات في بعض الدول العربية، ومنها: الأردن: يتم تأهيل المعلم في كافة قضايا التربية ثم يتخصص في قسم التربية المختصة. الكويت: عدم توفر برامج تأهيل جامعية لتخريج معلم مختص، إنما هناك برامج تدريب أثناء الخدمة فقط للعاملين في هذا المجال. المغرب: هناك إنشاء لوحدات تربية مختصة في الجامعات المغربية.
- برزت أهمية توجيه توصية من المؤتمر إلى الجامعات تتضمن إدخال بعض مفاهيم التربية المختصة إلى برامج تدريب وتأهيل المعلمين العاديين.

ختاماً، استخلصت النقاط التالية

- أهمية تضمين برامج تأهيل الجامعات للمعلمين تدريباً ميدانياً بحسب خصوصية البلد والمنطقة، وتعتبر هذه خبرة عملية مهمة من شأنها أن ترفد الإعداد النظري علماً بأنها مفقودة حالياً في كافة البرامج التدريبية المتوفرة.
- الأخذ بعين الاعتبار خبرات المعلمين القدامى لأنها خبرات قيمة ولها مساهمة كبيرة في عملية التطوير والتغيير التربوي، وذلك من خلال التشبيك والتدريب حيث يتم تبادل ومشاركة هذه الخبرات والتفاعل مع نظريات أخرى.
- على المعلمين المختصين والمعلمين العاديين العمل معاً في المدرسة العادية، وهناك أشكال عديدة من طرق تدخّل كل منهما، تسمح بتحديد وتكامل الأدوار بين الجميع لما فيه مصلحة للطلاب عامة.

- **خامساً - التعليم الشامل في الطفولة المبكرة**

غولبدان حبيبي / مديرة برنامجي الأطفال ذوي الإعاقات وحماية الأطفال في اليونيسف - نيويورك

في كلمتها المختصرة، أعادت الدكتورة غولبدان تركيز النقاش إلى أمور الدمج والإعاقة المتعلقة بأولى سنوات الطفل، في مرحلة الطفولة المبكرة. فضلاً عن فوائد الدمج التي ذكرت في المداخلات السابقة، علقت الدكتورة غولبدان على المردود الإضافي الذي ينتج عن عملية الدمج في هذه المرحلة العمرية إذ أنها تتضمن عملية الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقات عند الأطفال، الأمر الذي يساهم في تخفيف وطأة الإعاقة في حياة الطفل، وبالتالي يساهم في تخفيف التمييز المجتمعي الذي يواجهه الأطفال ذوو الحاجات الخاصة.

كما أعادتنا الدكتورة غولبدان إلى نقطة الصفر في حياة الطفل والتأمل في جميع الخطوات التي تضمن عدم إقصاء الطفل، وأولها أن يتم تسجيله عند الولادة. وعند التمعّن ببرامجنا مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حثّتنا جميعاً على أن نطرح بعض الأسئلة التي من شأنها أن تبرز الأمور التي تسهّل أو تعيق عملية الدمج:

- على مستوى البيت والأسرة:

هل البيئة المنزلية تشجع الدمج بمبادئه؟

هل هي آمنة لطفل صغير؟ هل تتقبل الاحتياجات الخاصة؟ هل هي محفّزة للطفل؟

هل توفر إمكانية الولوجية والفسحة للتحرك؟

ما هو مدى التفاعل والتعاطي بين الأهل/ المربي والطفل من حيث الكمية والنوعية؟

ما هي علاقة الطفل مع بقية أعضاء الأسرة؟

- على مستوى المجتمع:

ما هي النظرة والمواقف السائدة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع؟

هل هناك مناصرون لاحتياجاتهم؟

هل هناك استعداد لدعم حاجاتهم؟

هل يوجد مراكز أو وسائل للكشف والتدخل المبكرين؟

هل هناك مشاريع للتأهيل في إطار المجتمع؟

هل يوفر المجتمع أي دعم لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

هل يرحب بالطفل ذي الاحتياجات الخاصة في الأماكن العامة؟

هل هناك برامج أو خطوات تتخذ للوقاية من صلة القرابة أو الزواج المبكر؟ وبرامج توفر العناية الضرورية لفترتي ما قبل وما بعد الولادة؟

- على المستوى الوطني:

هل هنالك سياسات تدعم مبادرات الدمج في المجتمع؟ إن وجدت، في أي القطاعات؟

كيف يمكن تفعيل وتطبيق السياسات القائمة؟

هل هنالك مبادرات للتوعية والمناداة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؟

هل هنالك سياسات أو خدمات للكشف والتدخل المبكرين؟

هل هنالك قوانين تدعم هذه الخدمات؟

هل هنالك سياسات وبرامج ترتكز على حقوق الأطفال؟

هل هنالك إستراتيجيات مبنية على الشراكة (مع القطاع الأهلي أو الأهل أو ذوي الاحتياجات الخاصة)؟ على المناداة؟ على التربية؟ على الخدمات؟

خلاصة النقاش

- أهمية أن يبدأ الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل ضمان نجاحه واستمراره في المراحل اللاحقة. وأن يشمل كافة قطاعات ومجالات المجتمع بهدف التخلص من المواقف والاتجاهات السلبية السائدة تجاه الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة. فالدمج في هذه المرحلة يساعد في القضاء على التمييز، وهناك مساحة كبيرة للقطاع الأهلي أي الجمعيات الأهلية للعمل والتدخل في هذا المجال. كذلك علينا أن ننظر إلى البيئة المحلية وأن نحدد الإمكانيات المتاحة الممكن توفيرها من أجل البدء بالدمج وبأشكال عديدة ومتنوعة، خاصة مع ارتفاع كلفة الموارد.
- مدى توعية وتوفر المعلومات والتدريب للأهل للظهور علناً بأولادهم ولمواجهة تحديات المجتمع الكثيرة في مجال عدم تقبل الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة، علماً بأن الأهل أنفسهم يمرون بمرحلة رفض لأولادهم.
- أهمية التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة وضرورة توجيه وتأهيل العاملين مع الأطفال حول سبل ووسائل الاكتشاف المبكر وطرق التدخل الممكنة.

- البحث الدائم عن الإمكانيات المتوفرة داخل المجتمع والتي تسمح البدء بالدمج بآليات مناسبة من منطلق أن نقوم بما نستطيع القيام به.

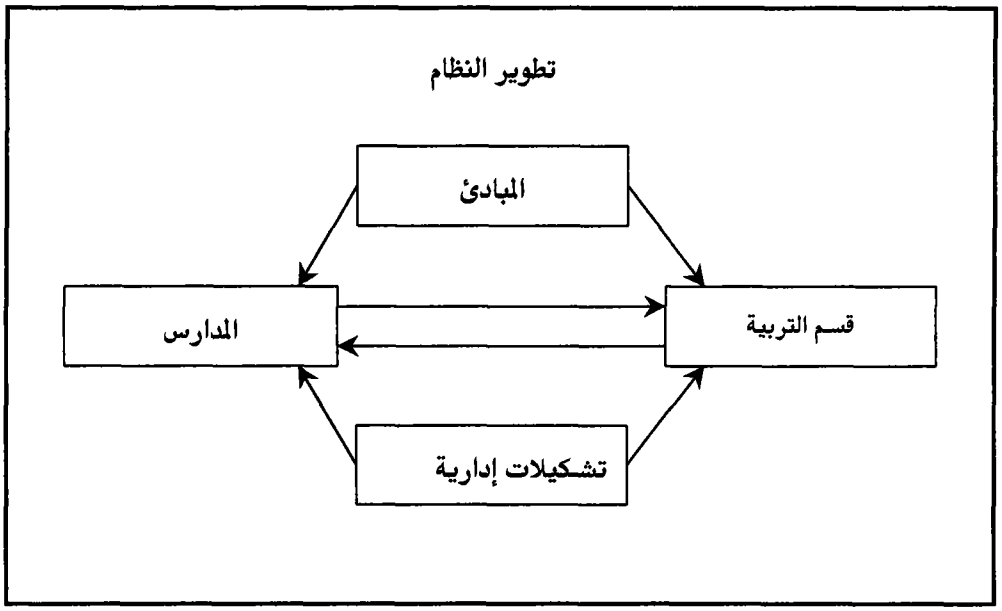
- **سادساً - تقييم ومراقبة مشروعات التعليم الجامع**

ميل أينسكو / رئيس قسم الاحتياجات الخاصة – جامعة مانشستر

انطلقت المداخلة من بيان سلامنكا الذي أقر في إسبانيا (حزيران/ يونيو ١٩٩٤)، والذي أكد التزام ٨٨ حكومة و٢٥ منظمة دولية بهدف التعليم للجميع وعلى ضرورة الاسترشاد بروح النصوص والتوصيات الواردة فيه عند التفكير بنظام التعليم والقيم والمواقف السائدة تجاه العمل التربوي. مع التركيز لجهة مناشدة الحكومات في اتباع آليات واستراتيجيات تساهم في تحقيق مبدأ التربية للجميع.

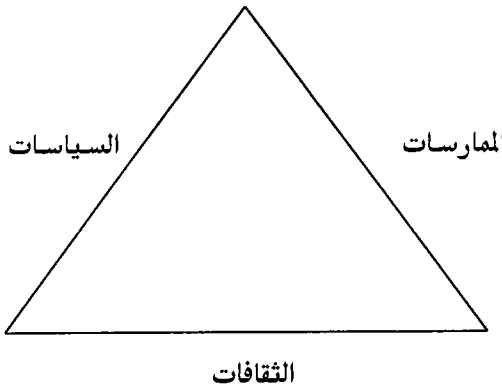
ركزت المداخلة على

- التغيير المطلوب للوصول إلى مدارس مرحبة ذات مستويات أفضل لجميع الأطفال، مع التأكيد على وجود العديد من الحواجز بين الأطفال وفي البيئة المدرسية والموارد. فنحن لم نصل بعد إلى المجتمع المتسامح القائم على احترام التنوع. والمطلوب هو البحث عن آليات وممارسات في تطوير العمل من شأنها أن تعود بالفائدة على جميع الطلاب. ولكن يطرح التحدي وهو كيف نستطيع ذلك؟
- عرضت خريطة تتضمن العناصر التي يجب أن يلحقها التغيير في عملية تطوير النظام التربوي،



وتوضح المجالات التي يجب النظر إليها وتطويرهـا في مسـاعدة الأطفـال والمعلمـين علـى تحسـين ممارساتهم داخل قاعة الدراسة.

- على مستوى المبادئ أو الرؤيـة هنـاك ضـرورة الـتركيز علـى أن نتفـهّم اختلافاتنـا وأهميـة العمـل المشـترك في التطويـر. و نسـتطيع، في درس وضـع النظـام، أن نحـدد التشـكيلات الإداريـة علـى المستوى الوطني أو المناطقي التي تساعد على تطوير المدارس الجامعة، وفي إعـادة اسـتثمار المعرفـة والموارد. وهذه عملية صعبة تواجه الكثير من الحواجز التي علينا استكشـافها واختبارهـا لمحاولـة تذليلها.
- في تحليل ومراجعة وتطوير المدارس، جرى تقديم "مؤشرات الدمج" التي تصلح كقاعدة عمل مفيدة خلال عملية المراجعة. وتتركز هذه المؤشرات على الأبعاد الثلاثة التالية للحياة المدرسية وهي:



- **الثقافات**: مـدى مشـاركة الجميـع داخـل المدرسة في فلسفة الدمج ووضوحها لهـم، وأهميـة خلق مناخ داخـل المدرسـة بشـكل متسـاو مـع أهمية نقل العلم والمعرفة والمهارات.
- **السياسات**: يعمل هذا البعد على التأكيد بأن كافة جوانـب التخطيـط المدرسـي تقتضـي الدمـج ضمناً.
- **الممارسات**: التأكيد على أن الممارسات داخل الصفوف الدراسية تعكس السياسات الدامجـة وضمـان أن طريقة ممارسة المناهج تشجع جميع الطلاب على المشاركة.

وفي النهاية، قدم تلخيص للمواضيع الرئيسية في عملية تطوير النظام، وهي:

- *وضوح الهدف
- *الانخراط
- *استخدام الدلائل
- *التحدي والدعم
- *الشراكات
- *القيادة والإدارة

أسئلة حول المداخلة

- كيف يمكن إقناع الإدارات بأهمية فلسفة الدمج، وكيف نستطيع البدء به على الصعيد الإجرائي؟ وهل الإيمان والدافع وحدهما كافيان للعمل على هذا النهج؟

أهمية تبادل الخبرات حول التجارب القائمة في المنطقة العربية، وضرورة الاستفادة من نتائج تجربة الغرب وبالتالي عدم تكرار الأخطاء التي جرى الوقوع فيها خلال مسيرة التغيير.

- تكمن المشكلة في كيفية تحقيق وتنفيذ التربية للجميع وهذا يتطلب شراكة على المستوى الوطني والمحلي، وبظل غياب القرار الوطني ما هو الدور المطلوب والإجراءات التي نستطيع القيام بها خلال مرحلة انتقالية؟ وهل هذه الإجراءات تحقق نتائج في المضي قدماً نحو التربية الدامجة؟
- هل هناك أكثر من وجهة نظر تتعلق بفلسفة ونهج الدمج والتربية للجميع. ومن هو المحرك الرئيسي في هذه القضية؟
- ما هي محاولات التغيير في المنهج الأكاديمي لطلاب التربية المختصة في الجامعات، ألا تقتضي طروحات التربية الدامجة التغيير في الأدبيات المتوفرة حول أساليب تأهيل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هو موقع دمج بعض الحالات التي تعاني من توحد أو كثرة حركة؟
- أين هو موقع الأولاد ذوي الإعاقات الشديدة، وكبار السن في التربية للجميع؟
- هل هناك دراسات أجريت في المدارس الجامعة لقياس تأثير التربية للجميع على الأطفال من النواحي الاجتماعية والنفسية والأكاديمية؟ وما هي نتائجها؟
- هناك تحديات كثيرة في المجتمع تعيق التطور نحو التربية للجميع، ومنها موقف المجتمع نفسه من نهج الدمج، عدم وجود سياسات داعمة لهذا النهج، عدم توفر مؤسسات أهلية للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. فكيف التقدم نحو الأمام؟

يشكل النظام التربوي الحديث المطروح حالياً "ثورة" ويتطلب أن نغير مواقفنا وآراءنا وقناعاتنا في البداية. وفي مجال الاستفادة من خبرة الدمج في إنكلترا، هل كانت التجربة تدريجية أم شاملة؟ وحول الإعاقات الشديدة والمستويات المطلوب التعاون معها في النظام التربوي؟

خلاصة النقاش

- إن جوهر القضية هو عملية تغيير في النظام التربوي، وهذا ما ترفضه وتتحفظ عليه المدارس، لذلك علينا أن نكون واعين في عملية التغيير وان نعمل بشكل تدريجي وعلى مستوى واحد لضمان النجاح والتقدم.
- بالطبع، ليس هناك جواب واحد يصلح لجميع التجارب. هناك بيئات محلية مختلفة يجب أن ننطلق منها، وبهدف الوصول إلى التربية للجميع وعلى جميع المستويات نقوم بعملية التقييم والمتابعة للمشاريع والتجارب من أجل التطوير ولتحديد النتيجة لجهة المشاركة والإنجازات.
- هناك حواجز كثيرة تظهر في مسيرة التطوير والتغيير، وعلينا أن نكون مستعدين لتخطي هذه الحواجز مع التأكيد على أن تطوير النظام التربوي يكمن في إنشاء مدارس مرحبة وليس في مراكز تربية مختصة لأنها تخلق المزيد من العزلة. وهذا لا يعني بتاتاً التخلي عن المعرفة والمهارات الواردة في التربية المختصة وإنما التركيز على المبادئ والاستفادة بطريقة تفيد جميع الطلاب، وهذا يتطلب إعادة النظر في دور هذه المراكز. وإذا أردنا الانطلاق من بيان سلامنكا ومن حق الطفل في التعليم، هناك إطار عمل مقترح من شأنه أن يساهم في ترجمة هذه المبادئ إلى واقع عملي. وبالرغم من ورود الكثير من التحديات والصعوبات في المجتمع ككل، إلا أن هناك إمكانية للانطلاق نحو "المدارس الجامعة" من خلال البدء بتجارب ومشاريع رائدة تحقق الـ "تربية للجميع".
- وفي نهاية الجلسة، أكد ميل على أن التجربة ممكنة وهي قد انطلقت على مستوى وطني في إنكلترا بظل التوسع الذي كان قائما في مجال التربية المختصة. وحول الإعاقات الشديدة، ما نستطيع قوله إنه يتم حالياً التعليم بطريقة فعالة أكثر لعدد أكبر من الأولاد. لذلك علينا أن نبدأ بما نستطيع أن نفعله وليس بطرح الحدود والصعوبات، علماً بأننا لا نستطيع أن نحدد نهاية المطاف الآن. وخلال ذلك، نحتاج إلى مهام ملموسة تتيح الفرصة وتحدد أدوار الجميع وتساهم في متابعة المسيرة. وفي هذا الإطار تقع أهمية التشبيك وتبادل الخبرات والآراء التي تساعد الجميع على التقدم نحو "التربية للجميع".

تجربة طرحت خلال النقاش في هذه الحلقة، تستحوذ العرض

طرحت خبرة جمعية أهل في لبنان هي "الجمعية اللبنانية لتثلث الصبغية ٢١"، وقد انطلقت التجربة من الإيمان بقدرات وإمكانيات الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة ومن توجهات إيجابية تؤمن بإمكانية العمل على الدمج في المدارس العادية. جرت الاستفادة من أصحاب الخبرات والاختصاصات والأشخاص الذين لديهم قناعة بالنهج ومن الممكن التعاون معهم. يتم التدخل من قبل فريق عمل متكامل في المدرسة، وإن المرجعية داخل الصف هي لمربي الصف بينما يشكل المربي المختص عنصراً مساعداً. نخلص إلى القول إن التجربة ممكنة وهي تقوم على تعاون الأهل وذوي الخبرات والأطفال أنفسهم. فلا بد من إشراك الأهل والأسرة في عملية التقييم والمراجعة ومن الضرورة إشراك وسماع أصوات الأطفال أنفسهم أيضا في هذه العملية. وتختصر التجربة أنها ما زالت حالياً في بداية الطريق، ولكنها تؤسس لمسيرة طويلة وتحقق نتائج ملموسة على الأرض.

الجزء الثالث:

تجارب في الدمج

۞ كيف نقوم بالدمج؟ خمس تجارب ميدانية

شمل هذا القسم استعراضاً لبعض التجارب القائمة في عدد من البلدان العربية المشاركة هي: لبنان - اليمن - السعودية - المغرب - مصر. وذلك ضمن حلقة خاصة أقيمت تحت عنوان "المشروعات القطرية للتعليم الجامع". وقد اقتصر العرض على خمسة بلدان فقط، نظراً لعدم توفر الوقت الكافي لاستعراض جميع تجارب البلدان الأخرى المشاركة في المؤتمر وبلغت سبع عشرة دولة. علماً بأن معظم المشاركين من البلدان الأخرى قد قام بتوزيع نسخ عن التجارب الميدانية للحضور.

بدأت تجربة لبنان في دمج الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في أوائل الثمانينات من قبل المجتمع الأهلي، بينما بدأ الاهتمام الرسمي (من قبل الدولة) بهذا المجال عام ١٩٩٩. وفي نشاطات المجتمع الأهلي حول هذه القضية، تضمنت محاولة تطوير برامج تربوية في مراكز المؤسسات الأهلية لتأهيل الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة للإلتحاق بالمدارس العادية. وبدأت المبادرات الفردية من قبل بعض الأهل والمؤسسات في دمج إعاقات مختلفة منها الصم وكف البصر والإعاقات الحركية. وقد جرت محاولة لتوثيق هذه التجارب بدراسة ميدانية، أظهرت نتائجها وجود صعوبات في المجالات التالية:

- إعداد وتدريب المربين
- قبول المجتمع الأهلي لدخول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى صفوف المدارس العادية
- تطبيق الدمج في المرحلة الأساسية بينما هناك سهولة لانضمام الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مرحلة الرياض.

وقد طرحت هذه الحصيلة في مؤتمر عام أقيم عام ١٩٩٣. تتابعت اللقاءات بعد ذلك من قبل مجموعة من الأفراد بينهم أهل أيضا، للتفكير والعمل على السياسات المتبعة في الدمج وذلك في محاولة لتطوير الاستراتيجية الفضلى لنشر الدمج في المدارس النظامية.

بقيت هذه الجهود مبعثرة لغاية عام ١٩٩٩ حين تدخلت وزارة التربية من خلال المركز التربوي للبحوث والإنماء وبالتعاون مع منظمة اليونسكو، وطلبت من ثلاث أخصائيات إعداد تقرير حول وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان. أظهر هذا التقرير افتقار وزارة التربية لسياسة شاملة حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشكلة في تأهيل المعلمين وعدم توفر أخصائيين في المجال.

تلا وضع التقرير التحضير للمؤتمر الوطني الأول حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان. وأقيم عام ١٩٩٩، حيث طرحت خلاله نتائج التقرير الوطني، وبعض الخبرات الميدانية التي تساهم في طرح هذه القضية. وفي ختام المؤتمر الأول تم تحديد ستة مجالات لإجراء بحوث ميدانية فيها وهي: التنظيم والتشريع، التوعية والإعلام، الأبحاث والتوثيق، البرامج والوسائل التربوية، التدريب، التجارب الرائدة. عمل على هذه البحوث حوالي ثمانين

متطوعاً من كافة العاملين والمهتمين وأصحاب الخبرات على مدار سنة كاملة تقريباً.

وفي عام ٢٠٠٠ ، أقيم المؤتمر الوطني الثاني حول تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في لبنان، حيث عرضت خلاله نتائج الدراسات الميدانية وقدمت توصيات في كل من المجالات الستة لتثبيت استراتيجية العمل على تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. وأهمها:

- انتقاء منطقة تربوية والقيام فيها بتجربة نموذجية من حيث التعاون والتنسيق بين الوزارات والجهات المعنية وكافة فرقاء المجتمع المدني والأهل والأشخاص أنفسهم، لتجسيد هيكلية عمل نموذجية تجريبية تقوم على:
- التشخيص والتدخل المبكر والتأهيل وتأمين التعليم في المدرسة النظامية الرسمية والخاصة
- تدريب العاملين في القطاع
- توعية وتثقيف الأهل والتلاميذ والمجتمع المحلي

على أن يقيم المشروع بعد سنة من تنفيذه قبل القيام بالتعديلات اللازمة والتعميم.

حالياً لا توجد متابعة ميدانية لتنفيذ التوصيات وخطة العمل لأسباب كثيرة. ولكن ما نستطيع استخلاصه في هذا السياق، هو وجود مجتمع أهلي ناشط في لبنان استطاع أن يصل بإشكالية تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى المستويات الرسمية والوطنية. وقد قامت الدولة، نتيجة ذلك، ببعض الخطوات لمأسسة شؤون الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن مازالت هناك عوائق كثيرة في النظام التربوي وأهمها أن ٧٠ ٪ من المدارس هي مدارس خاصة ووضع المدارس الرسمية ضعيف جدا.

وبتاريخ ٦/ ٦/٢٠٠٠ أقر قانون خاص بحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة كانت الجمعيات الأهلية والأشخاص أنفسهم وراء إقراره، وهناك فقرة واضحة تلزم المدارس باستقبال الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن دون تحديد الآليات المناسبة لتطبيق ذلك علماً بأن بطاقة الشخص التي تعرف بذوي الاحتياجات الخاصة، ما زالت صادرة عن وزارة الشؤون الاجتماعية.

تجربة المغرب في مجال إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي تدخل ضمن الأهداف الأساسية والنبيلة لوزارة التربية الوطنية، والتي أكد عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومنها:

- تحسين جودة التعليم وتعميمه.
- ضمان الحق في التربية والتعليم وتكافؤ الفرص لكل الأطفال بمن فيهم المعوّقون احتراماً لمبدأ المدرسة للجميع.
- تأهيلهم للمساهمة في النسيج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

تستقي هذه التجربة مرجعيتها من خطب صاحب الجلالة، ومن مبادئ الدستور المغربي الذي ينص على الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ومن بينها الحق في التعليم، ومن المواثيق الدولية التي صادق عليها المغرب، وخاصة قواعد تكافؤ الفرص، ومنظور اليونسكو حول المدرسة الجامعة.

ما أنجزه المغرب بتشارك بين القطاعات الحكومية المعنية والمنظمات (وزارة التربية الوطنية– الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعوّقين– منظمة غوث الأطفال وغيرها...) على صعيد الإدماج المدرسي منذ ١٩٩٧ يعتبر مشرّفاً، وأوجد كثيراً من التراكمات على عدة مستويات نذكر منها:

- إحداث مصلحة خاصة بدعم التلاميذ المعوّقين ضمن الهيكلة الحالية لوزارة التربية الوطنية تسهر على إرساء قواعد الإدماج المدرسي، وتشرف على التخطيط والتنسيق والتتبع والتقويم.
- إصدار مذكرتين تنظيميتين تشجعان على إدماج الأطفال المعوّقين بالمدارس واعتبار احتياجاتهم عند وضع المخططات القطاعية.
- توسيع بنية الإدماج المدرسي ليشمل جميع جهات المملكة المغربية، ليبلغ عدد التلاميذ المعوّقين المسجلين بالأقسام العادية حوالي ١٧,٠٠٠ تلميذ، هذا إلى جانب ٦٨ قسما" مدمجا" يتناوب فيه هؤلاء التلاميذ على حصص خاصة وأخرى عادية في أقسام عديدة نظامية.
- تكوين الفاعلين التربويين المختلفين(معلمون، مديرون، مفتشون...) حيث تم تنظيم حوالي ٢٠ دورة تكوينية.
- تخصيص وزارة التربية الوطنية لما يعادل ٢٠٠ مليون سنتيم لتجهيز الأقسام المدمجة والعادية والتي تضم ذوي احتياجات خاصة بالوسائل التربوية.
- توظيف ١٧ أستاذا" من خريجي كلية علوم التربية، وتكليفهم بمهمة التنسيق في مجال الإدماج المدرسي ببعض النيابات، ٤٥ مكفوفا" من حاملي الشهادات.

ولمواجهة رهان استدراك النقص في التأطير بالأقسام العادية (الإدماج الكلي) تقوم وزارة التربية الوطنية بتعاون مع الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعوّقين بإعداد مصوغة للتربية الخاصة تدرج في منهج التكوين الأساسي للطلبة كمدرسين بمراكز تكوين المعلمين، وهكذا ستتمكن وزارة التربية الوطنية من إعداد ما يقرب من ٨٠٠٠ معلم سنوياً.

إن برامج الإدماج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة في المغرب طموحة، وتقارير الخبرة والاستشارة تؤكد على نجاح هذه التجربة كما ونوعا. ولكن هناك مجموعة من الصعوبات ينبغي تذليلها منها:

- غياب فريق متعدد الاختصاصات للإشراف الصحي والتتبع والتوجيه.
- غياب الدعم الخارجي للتلاميذ: النقل- التغطية الصحية- آلات وأجهزة مساعدة، مما يؤثر سلبا" على متابعة الدراسة ويسجل انقطاعات موسمية.
- الافتقار إلى التجهيزات الأساسية الخاصة بهذا النوع من الأقسام ببعض النيابات.

ورغم ذلك فالمغرب يستشرف إلى:

- ترسيخ وجود هذه الأقسام في المنظومة التربوية وضبطها تشريعيا" وصولا" إلى المدرسة الجامعة.
- توسيع بنيات الاستقبال لتشمل التعليم الأولي (ما قبل مدرسي) والتعليم الإعدادي.
- إحداث بنية للتعليم عن بعد لفائدة المعلمين والأطر التربوية الأخرى الفاعلة في هذا المجال.

فتح المدرسة على محيطها واشراك المجتمع المدني في دعم الأنشطة التربوية والرياضية والفنية، والاستفادة من المعنيين في الميادين المختلفة.

من السعودية

تضطلع المملكة العربية السعودية بدور ريادي في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية على مستوى المنطقة.

فعلى الرغم من قصر عمر تجربة وزارة المعارف بالمملكة في هذا المجال، إلا أنها استطاعت أن تقطع شوطا كبيرا ينسجم مع التطور السريع الذي تشهده المملكة في كافة المجالات، فقد أصبحت أعداد برامج التربية الخاصة المطبقة في المدارس العادية تفوق كثيرا أعداد معاهد التربية الخاصة والبرامج التابعة لها ،كما أصبحت أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيرا أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها، حيث يشكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية في هذا العام الدراسي نسبة (٧٤٪) من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة.

استطاعت المملكة العربية السعودية في فترة زمنية وجيزة أن تنال قصب السباق في مجالات عديدة، يأتي في مقدمتها مجال التربية والتعليم الذي توليه بلادنا اهتماما بالغا، ينسجم مع أهميته التي يكتسبها من كونه المجال الذي يعنى بالناشئة الذين هم عماد مستقبل الأمة وثروتها الحقيقية.

وفي هذا الإطار حظيت الفئات الخاصة بعناية،ورعاية،واهتمام، ودعم غير محدود من لدن حكومتنا الرشيدة-رعاها الله- الأمر الذي جعل المملكة تتبوأ مكانة مرموقة بين دول العالم في مجال التربية الخاصة، وتضطلع بدور ريادي على مستوى المنطقة في مجال تطبيق الأساليب التربوية الحديثة، وفي مقدمتها أسلوب دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية.

وقد بدأ تعليم الفئات الخاصة في شكله النظامي عندما أصدر رائد التعليم الأول في بلادنا خـادم الحرمـين الشـريفين الملك فهد بن عبد العزيز - يحفظه الله - حينما كان وزيراً للمعارف، قراراً بإنشاء أول معهد للمعوقـين، وتم افتتـاح هذا المعهد،وهو معهد النور للمكفوفين بالرياض في ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م، ثم واصلت وزارة المعـارف مسـيرتها في افتتـاح المعاهد للمكفوفين والصم، والمتخلفين عقلياً في مختلف أنحاء المملكة.

وبالإضافة إلى هذه المعاهد سعت وزارة المعارف إلى الاستفادة من الأساليب التربوية المطبقة في المدارس العادية، رغبة منها في النهوض بمستوى الخدمات المقدمة للفئات الخاصة بالمملكة كمّاً ونوعاً.

ولعله لم يحظ موضوع تربوي بمثل مـا حظـي بـه موضـوع (دمـج ذوي الاحتياجـات التربويـة الخاصـة في المـدارس العادية)، فقد كان - ولا يزال - محل اهتمام الأوساط التربوية في جميع أنحاء العالم، وانبرى الباحثون يتسابقون في إجـراء الأبحـاث والدراسـات - علـى اختـلاف أنواعـها - بغـرض التعـرف علـى مفاهيمـــه ومكوناتـــه،وتعريفاتـــه ومصطلحاته،وبرامجه وأدواته،ومراحل تطوره،والأسس والثوابت التي يقوم عليها، والأساليب الـتي بموجبـها يتـم تنفيذه، والعوامل التي تسهم في إنجاحه، وإيجابياته وسلبياته،وتأثيره ومؤثراته.

وهذه الدراسات متوفرة باللغة العربية واللغات الأجنبية، ولن يتم التطـرق إلى أي منـها في هـذه الورقـة، حيـث إن التركيز في هذه الورقة سينصب على التجربـة العمليـة الـتي خاضتـها المملكـة العربيـة السـعودية في هـذا المجـال، وقطعت فيها شوطاً كبيراً لدرجة أن أعداد الطلاب الذين يستفيدون من خدمات التربية الخاصة في المدارس العاديـة أصبح يفوق كثيراً أعداد أولئك الذين يتلقون تلك الخدمات في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحقة لها.

التغيرات في إطار التشريع:

تم اتخاذ إجراءين رئيسيين داخل الهيكل القانوني في عام ١٩٩٩م. كان توقيـع الوزيـر علـى قـرار وزاري رقـم ٤٠٧ خطوة هامة نحو حق التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اليمن وقبـل عـام ١٩٩٧م لم يوفـر أي نـوع مـن التعليم للطفل ذي الإعاقة وتم إصدار قرار رقم ٤٠٧ بعد قيام عدد من جمعيات الإعاقـة المختلفـة والنشـطة وبرنـامج التأهيل المجتمعي بالضغط المؤثر والتزام وزارة التربية والتعليم ببرنامج التربيـة الشـاملة الـذي يكتسـب رواجـاً قيمـاً ويلقى اهتماماً متنامياً.

خلفية عامة للتربية الشاملة:

إن التربية الشاملة هي برنامج يستقبل الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس ويعتـبر أول برنـامج لـوزارة التربيـة يتنـاول الاحتياجات الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة. والمكون الرئيسي لهذا المشروع يشمل تكييف المدارس لاسـتقبال الأطفـال ذوي الإعاقة وتغيير طرق التدريس لجعل الصف الدراسي اكـثر مشـاركة وتغيـير مواقـف هيئـة التدريـس والطـلاب وحالياً يوجد برنامج التربية الشاملة في ١٤ مدرسة.

تم إدماج ٣٣١ طفلة و١٤٩ طفلا ذوي إعاقة في الصفوف الدراسية وفي عام ١٩٩٩م شارك ٦١ مدرسة و٦٢ مدرسا في دورات برنامج التربية الشاملة في كل من محافظات لحج وأبيان وتعز.

هناك تركيز مستمر على عملية تدريب المدرسين. وفي عام ٢٠٠٠م تم تدريب ١٧٥ شخصا في التربية الشاملة وتم أيضا التركيز على النوع الاجتماعي وبناء قدرات البنات. ومن الجدير ذكره بأن ٦٢٪ من الأشخاص المدربين هم من النساء.

تطورت التربية الشاملة كثيرا خلال العامين الماضيين وذاع صيت البرنامج. وتقوم المدارس باستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتنفيذ الخبرات المكتسبة أثناء التدريب وقد تم إرساء جزء من الهيكل وبالطبع هذه ليست البداية فحسب بل بداية لتحديد اتجاهات المشروع.

منذ بداية العام الدراسي ١٩٩٨م/١٩٩٩ ارتفع عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في مدارس التربية الشاملة إلى ٤٠٪ وحاليا يوجد ١٤٩ولدا و٣٣١ بنتا ذوي احتياجات خاصة
في المدارس وهم أطفال ناجحون ولا يتسربون من مدارسهم.

في عام ١٩٩٨م رفع تقرير بأن عددا قليلا من البنات ذوات الاحتياجات الخاصة ينخرطن بمدارس التربية الشاملة ولذا ركزت وزارة التربية والتعليم على إيجاد الحلول لهذه المشكلة خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م ولو تضاعف عدد البنات في مدارس التربية الشاملة.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يقولون بأن هذه المدارس ترحب بهم، وتتحسن المواقف في هذه المدارس تجاههم. وكثير من البنات يؤكدن أنه لا توجد لديهن مشكلة لان مواقف الآخرين تغيرت وأيضا مواقفهن وهكذا فان الجهود المبذولة التي بذلت من أجل تغيير المواقف قد أثمرت.

قضايا في إطار التربية الشاملة

استفاد برنامج التربية الشاملة من الهياكل التنظيمية القائمة وأجرى تعديلات على النظام والروتين. تم اختيار الأشخاص المشاركين في برنامج التربية الشاملة بدقة وحملوا مسؤولية عملهم، كما تم تأسيس برنامج التربية الشاملة في مناطق برنامج التأهيل المجتمعي وهذا بدوره ساعد في بناء نظم الإحالة والعمل المجتمعي وبالطبع فإن مواقف المجتمع في هذه المناطق إيجابية مما ساعد على تسهيل العمل كما شجع برنامج التربية الشاملة مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأهل والمدرسين والمجتمع المحلي.
وأثر تفاعل المجتمع القيم في تغير اتجاه المشروع بشكل إيجابي. وهناك تأثير مباشر وتوثيق لعملية تطوير التربية الشاملة من أجل الاستفادة منها وتطبيقها في مناطق أخرى من الوطن. فهذا المشروع هو دعم التدريب والمراقبة وتقديم المشورة وهناك هيئة من الممولين من أجل استمرار التوسع والدعم.

إن ربط التأهيل المجتمعي والتربية الشاملة مؤثر جداً ويوصي بذلك من أجل تقدم المشروع فالتربية الشاملة هي لكل الأطفال. ويفيد المشروع كل الأطفال في الصف الدراسي، وكون جزء من التركيز كان على تغيير طرق تدريس وتعزيز المشاركة في الصف الدراسي تلعب المواقف دوراً هاماً في التربية الشاملة، والأطفال المعوّقون هم وقبل كل شيء أطفال.

بدأ مشروع الدمج خطواته الأولى بتعاون مركز سيتي أحد قطاعات جمعية كاريتاس مصر المشهّرة في وزارة الشؤون الاجتماعية، مع هيئة اليونسكو عام ١٩٩٨ وبدعم من وزارة التربية والتعليم كمشروع تجريبي استطلاعي يهدف في نهاية العمل فيه إلى وضع إستراتيجية قومية لتطبيق فلسفة الدمج والتأثير على صانعي القرار وتجريب تقنيات فنية مقترحة من دليل العمل الذي وضعته اليونسكو.

وقد بدأت مهام العمل مرتكزة على حجر الزاوية من إيمان المشاركين في المشروع من المراكز بقضية الدمج باعتبارها ذات فائدة تعود على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ الآخرين. فأي تغيير في السياسات التعليمية داخل الفصل إنما يهدف إلى مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ على حد سواء.

- بدأ المشروع عامه الأول من مرحلة الإعداد سنة ١٩٩٨ إلى سنة ١٩٩٩

والتي شملت عدة خطوات:

١. إعداد اللجان المسؤولة عن متابعة المشروع:

١) اللجنة الفنية الاستشارية وتضم مختلف التخصصات والخبرات لتصبح المرجع الأساس في تخطيط ومتابعة و تقييم مراحل المشروع العملية

٢) لجنة فريق المساندة والدعم

تقوم هذه اللجنة بزيارات أسبوعية لمدارس الدمج التابعة لوزارة التربية والتعليم لمتابعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمدرسية من خلال بطاقات ملاحظة وكذلك متابعة دور أولياء الأمور وتفاعلهم مع المدرّس والمدرسة وأبنائهم.

٢. اختيار المدارس

لم يكن اختيار المدارس بالأمر السهل بل وضعت نقاط أساسية لاختيار المدارس أهمها:

١) مدارس حكومية: فهي النموذج الأكثر انتشاراً في مصر وتستوعب عدداً كبيراً من الأطفال في المستويات المتوسطة والفقيرة من مجتمعنا ولذلك أصبح الدمج في المدارس الحكومية هو التحدي الحقيقي لمركز سيتي ولقضية الدمج.

٢) أن يكون مدير المدرسة على درجة من الاقتناع والإقدام على أداء هذا العمل الدمجي وهذا أيضاً لم يكن بالعمل السهل فان هناك بعض المعتقدات الخاطئة عن أبنائنا ذوي الاحتياجات الخاصة مرتكزة في بعض العقول وعملية تغير الاتجاهات عملية ليست سهلة ولذلك تولى "برنامج التوعية والإعلام"

داخل المركز مهمة التوعية وتغيير الاتجاهات قبل البدء في الدمج وأثناءه أيضاً.

٣. تحديد الفئة المستهدفة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهم: ذوو ضعف بصري -ضعف سمعي - إعاقات حركية - إعاقة ذهنية.

٤. الإعداد الفني والتربوي قبل بدء مرحلة التطبيق وشملت:

- إعداداً تربوياً لفريق المساندة
- إعداداً فنياً لمدرسي المدارس لفصول الدمج، وكان هناك حرص دائم من اللجنة الفنية الاستشارية على حضور مديري المدارس لتلك الدورات التدريبية لتنشيط العمل داخل الدورة وتبادل الخبرات وتشجيع المدرسين.

- **المرحلة الثانية** وهي مرحلة التطبيق الفعلي داخل المدارس (مرحلة تجريبية واستمرت هذه المرحلة عامي ١٩٩٩-٢٠٠٠ و٢٠٠٠-٢٠٠١

العام الأول (١٩٩٩-٢٠٠٠) التجريبي

تم بالتعاون مع هيئة اليونسكو بموافقة ودعم وزارة التربية والتعليم في

٦ مدارس: ٢ في القاهرة-٢ في الإسكندرية-٢ في المنيا / ١١ فصلاً / ٢٥ طفلاً مرحلة أولى وثانية حضانة وابتدائي.

كانت الدورات التدريبية مقتصرة على مدرسي فصول الدمج ومديري المدارس

والأخصائيين الاجتماعيين والمشرفات

العام الثاني (٢٠٠٠-٢٠٠١) التجريبي

تم بالتعاون مع هيئة إنقاذ الطفولة بموافقة ودعم وزارة التربية والتعليم في ٦مدارس: ٢ في القاهرة-٢ في الإسكندرية-٢ في المنيا/ ١٧ فصلاً / ٣٢ طفلاً

بدأ التوسع في مفهوم العمل في الدورات التدريبية ليشمل عدداً أكبر من المدرسين غير العاملين في الدمج داخل ٦مدارس كنوع من أنواع التوعية والمشاركة وأيضاً كنوع من الحوافز للمدرسين بإكسابهم مهارات وخبرات جديدة.

- تبين من واقع التجربة ثلاثة أمور

١. بعض الصعوبات مستمرة في طريقة الدمج (ونقصد بمستمرة خلال العامين)

٢. بعض صعوبات أمكن التغلب عليها (من خلال العمل خلال العامين)

٣. بعض نجاحات تمت خلال المشروع

١. **بعض الصعوبات مستمرة في طريقة الدمج:**

- الاتفاق الودي مع مديري المدارس غير كافٍ من حيث أنهم يطلبون موافقات رسمية مما يجعلنا نحتاج إلى تجديد موافقات الوزارات مع مصر كل عام.
- أسلوب التقييم النهائي في آخر العام.

٢. **بعض صعوبات أمكن التغلب عليها خلال عملنا:**

- تسرب أربعة أطفال
- إهمال بعض أولياء الأمور
- تدهور بعض الأبنية التعلمية

وهذا ما جعل المركز يضع من أولويات خطة عمله مشاركة أولياء الأمور في التخطيط للعمل ولأنشطة المشروع ليكونوا أكثر التزاماً وأكثر حماساً بأداء دورهم.

- فوجدنا أن بعض أولياء الأمور قاموا بتحسين بعض الأبنية التعليمية تطوعاً مثل دورة المياه.
- وطرح أولياء الأمور فكرة كراسة المراسلة بينهم وبين مدرس الفصل لتدوين كلٍّ منهما ملاحظات للآخر.
- تمثل أولياء الأمور بأن يكونوا أكثر تحملاً لبعد المسافة بين البيت و المدرسة في سبيل أبنائهم. وهناك أمثلة أخرى.

صعوبات أخرى:

- تشدد بعض مدرسي الفصول في سياستهم التدريبية

وهذا استلزم تدريبات مستمرة للمدرسين ومتابعة ميدانية لهم أثناء أداء عملهم في الفصول وإقامة دورة تدريبية مكثفة (بعنوان إستراتيجيات التعليم) لطرح نماذج مختلفة من طرق التدريس وكيفية تصنيع أدوات ووسائل من الخامات البيئية رخيصة التكلفة، ومساعدتهم لتطبيق ذلك في واقع مدرستهم.

- غياب مفهوم الدمج الحقيقي

فقد نجد المدرسة تضع الطفل داخل الفصل ولكنه مهمل إلى حد كبير فكان هناك متابعة مستمرة لتوضيح أن الدمج هو دمج تفاعلي وليس تواجداً فقط داخل الفصل.

- عدم تقبل الأقران في بداية العام الأول لزميلهم ذي الاحتياجات الخاصة

وقد استلزم ذلك من المركز توعية مستمرة للأطفال جميعهم من خلال قصص محببة إليهم أو ألعاب مشتركة ثم حفلات الدمى وأعياد الميلاد تجمع الأطفال جميعهم ويشارك معهم أولياء الأمور.

٣. **بعض النجاحات التي حققها المشروع:**

- الاقتناع العملي لبعض مديري المدارس، فلدينا أحد مديري المدارس وقد خصص بحث الترقية عن موضوع الدمج وتجربة مدرسته.

- قامت بعض المدرسات بتغيير شكل الفصل إلى حرف U.
- أقدم بعض أولياء الأمور إلى تكوين رابطة تدافع عن حقوق أبنائهم في الدمج ليس فقط الدمج التعليمي بل الدمج المجتمعي.
- الصداقات القوية التي نشأت بين أطفال الدمج والأطفال الآخرين والذي استوحى منها الكاتب يعقوب الشاردني قصته "طارق وعلاء" عام ٢٠٠٠.
- الاهتمام الإعلامي الذي بدأ عن فكرة الدمج حيث وجدت برامج للأطفال تضم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم في ألعاب مشتركة.
- بدأ العمل حالياً بفكرة تكوين صفٍ ثانٍ للتوعية داخل المدارس من المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين داخل المدرسة.
- تدريب المدرسين على كيفية استخلاص الأهداف الأساسية تفادياً لتكدس المنهج الدراسي.

• كما بدأ من العام التجريبي الثاني التخطيط بالمشاركة وهو يدعو في مغزاه إلى إشراك كافة الفئات المشاركة في الدمج في تخطيط الأنشطة اللازمة لإنجاح الدمج وكانت تلك الفئات المشاركة هي (المديرين -ومدرسي فصول الدمج- والمدرسين الآخرين - أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - أولياء أمور الأطفال الآخرين - والأطفال ذاتهم وأقرانهم) كذلك العمل على إشراك أصحاب القرار ووكلاء الوزارة ومديري الإدارات التعليمية. وقد قدمت هيئة إنقاذ الطفولة تدريباً للقائمين بالتخطيط على أساس التخطيط بالمشاركة.

ونحن الآن نعمل جاهدين على تكوين جيش دفاعي قومي من مختلف التخصصات والهيئات لتدعيم منحى الدمج رسمياً لتعميمه في مصر بالتعاون مع الوزارات المعنية.

الجزء الرابع:

أين نحن من الدمج

۞ رؤيتنا للأمور من أربعة جوانب مختلفة: مجموعات العمل

في بداية المؤتمر، انقسم المشاركون إلى أربع مجموعات عمل حول محاور رئيسية لموضوع الدمج في التعليم النظامي، وهي:

١. التعليم الجامع والتشريعات والسياسات التربوية المناسبة

- دور وثائق الأمم المتحدة
- التشريعات الحالية في المنطقة العربية وما يجب تعديله
- التعليم الجامع ومبادرات التعليم للجميع الوطنية
- العمل مع الأفرقاء على بناء السياسات التربوية المناسبة
- عمليات صنع القرار: الترويج لتغير المواقف التميزية للوصول إلى هدف التعليم للجميع؛
- السياسات المناسبة: حق ذوي الاحتياجات في الدمج
- التنظيمات الهيكلية: من وزارة التربية التي يتطلبها التعليم الجامع.
- التعليم الجامع والمبنى المدرسي الحديث
- التنسيق بين الوزارات في داخل القطر الواحد
- التقييم والمراقبة والمؤشرات التربوية
- وضع الأولويات

٢. تكييف البيئة التعليمية ومناهج التعليم العام لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة

- التعلم المرتكز على الطفل
- التحول من التعليم إلى التعلم
- نماذج المدارس المرحبة
- العمل نحو انتقال سلس لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إلى المدارس الجامعة
- الصلة بين مدارس التربية الخاصة والمدرسة الجامعة
- مجابهة التميز وتقدير التنوع
- المناهج الحالية والتعديلات المقترحة
- استخدام التكنولوجيا
- التعليم الجامع في مراحل التعليم المختلفة: التعليم الجامعي، التعليم المهني، وتعليم الكبار.

٣. إعداد المعلمين والطاقم التربوي بما يتناسق مع مبادئ الدمج

- التركيز على التعلم
- مقاربات التدريس في التعليم الجامع
- إعداد المعلم في كليات التربية ومعاهد المعلمين
- التدريب أثناء الخدمة
- إعداد المواد التدريبية والمصادر
- تغيير المواقف التمييزية
- تغير في فلسفة تدريب إعداد معلم التربية الخاصة
- تغير في محتوى تدريب معلم التعليم الأساسي في المدارس العادية

٤. الشراكة مع الطفل والأسرة والمجتمع في عملية الدمج

- مشاركة الوالدين والأشقاء
- لجان الأهل
- الصلات المجتمعية
- التأهيل المجتمعي لدعم الأسرة
- شبكات الاتصال بين مدارس التربية الخاصة
- التوجه التكاملي لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة
- التدريب غير الرسمي لبناء الهياكل في التعليم الجامع
- الشراكة مع الأطفال
- الدمج في المجتمع
- الصداقة وبناء احترام الذات
- الاستفادة من منهجية "من طفل إلى طفل" لتعزيز الصلات في التعليم الجامع

هيأت المجموعات فسحة لمشاركة التجارب والخبرات التي أتى بها جميع المشاركين ومناقشة الإشكاليات والأسئلة والهموم ضمن هذه المحاور أو الزوايا لعملية الدمج. التقت المجموعات بعد كل كلمة رئيسية لمناقشة انعكاس الأمور التي عرضت على محاورهم ولاستكمال تحليلهم للإيجابيات والسلبيات، وللإمكانيات والحواجز الموجودة في مجتمعاتنا إزاء هذه المحاور.

وكان نتاج هذه المجموعات لائحة بتوصيات عرضت على الجميع ونوقشت في جلسة عامة، ومنها جرت صياغة التوصيات النهائية للمؤتمر من قبل لجنة صياغة مصغرة تكونت من بعض المشاركين. (التوصيات النهائية موجودة ابتداءً من صفحة ٥٨)

۞ لملمة بعض الأسئلة والأمور العالقة: المنبر المفتوح

قبل أن نختتم المؤتمر وننهي هذه الرحلة في العمل سوياً على موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي، لملمنا ما تبقى عالقاً من أسئلة وهموم طرحت خلال المؤتمر وحاولنا التعامل معها معاً.

في الخطوة الأولى، انقسم المشاركون إلى مجموعات ووزعت عليهم بعض الأسئلة التي طرحت سابقاً خلال الجلسات. طلب من كل مجموعة أن تناقش الأسئلة وتعيد طرحها بما يتناسب مع حصيلة نقاش المجموعة.

بعدها، تشكل منبر مفتوح من المشاركين والمستشارين يمثلون (١) جمعية ذوي احتياجات خاصة/ أشخاصاً ذوي احتياجات خاصة ، (٢) جهة حكومية/ وزارة تربية، (٣) جهة دولية، (٤) إدارة مدرسة، (٥) جمعية أهل ذوي احتياجات خاصة، (٦) مختصاً في تدريب المعلمين، وطرحت هذه الأسئلة عليهم. فيما يلي تلخيص لهذا المنبر المفتوح.

سؤال ١ : هل الدمج وسيلة للوصول إلى التعليم للجميع أم غاية بحد ذاتها؟

• إدارة مدرسة : نحن لا نعتبر أننا نقوم بالدمج بحسب التعريفات التي عرضت في هذا المؤتمر بقدر ما نحاول أن نؤمن التعليم الوافي لجميع تلاميذنا، بمن فيهم الذين لديهم احتياجات خاصة. وقد صممنا برامجنا بحيث أن هذه الفئة من الأطفال تشارك بنشاطات مشتركة مع أقرانهم - مثل صفوف الكمبيوتر والرسم والرياضة وغيرها - ويتابعون دروسهم الأخرى في صفوف موازية. ولكننا واجهنا بعض الحالات، كحالة طفلة ذات إعاقة سمعية، التي فضلت بعد بضع سنوات أن تلتحق بمؤسسة مختصّة بالإعاقات السمعية حيث شعرت أنها تتشارك لغة مشتركة مع بقية التلاميذ. في ضوء حالات كهذه، شعرنا أنه من الأفضل ألا نقبل طلبات بعض التلاميذ الذين نعتقد أننا لن نستطيع تأمين ما يحتاجونه من تكييفات تربوية. لذلك أشعر أنني ربما لا أستطيع الإجابة على هذا السؤال.

• جمعية أهالي لكن لماذا لا نحاول أن نتعلم من حالات كهذه ونسأل هذه الطفلة ما الذي سيساهم بإيجاد لغة مشتركة مع أصدقائها في المدرسة الأولى؟ ما هي الأمور التي شعرت أنها لم تعد تستطيع التعامل معها بعد انتسابها إلى هذه المدرسة لسنوات؟

• وزارة تربية نحن أقبلنا على مشروع الدمج كمشروع "التعليم للجميع" وأخذنا جميع الفئات المهمشة بعين الاعتبار. في حالتنا نحن، لا يوجد مراكز مختصة بتعليم الأطفال المهمّشين لذلك اعتمدنا ألا نميّز بين الحالات وحاجاتهم المختلفة وإلا بقي عدد كبير من الأطفال خارج المدارس. لذلك فإننا نقبل جميع الأطفال ضمن الإمكانيات الموجودة لدينا ونحاول الوصول معهم إلى أقصى حد ممكن من التعليم ضمن قدراتهم، إلى أن نصل إلى مستوى الإمكانيات والموارد التي تضمن الحاجات التربوية المختلفة لجميع الأطفال.

سؤال ٢ : كيف نهيئ نواة التدريب الميداني لكي نؤمن تدريباً متواصلاً وفاعلاً للعاملين في الميدان؟

• جهة دولية أنسب وسيلة لتكوين نواة التدريب هي في استخدام الموارد البشرية والإدارية والمادية الموجودة.

من حيث الموارد البشرية : تكوين نواة من المعلمين الجيدين الذين يتقنون أساليب التعليم التي تناسب التعليم الدامج وخلق فسحة لهم للقاء ولمناقشة التحديات التي تواجههم. في أغلب الأوقات، تتوضح الحلول المناسبة للبيئة المحلية وضمن المعطيات المتاحة خلال لقاءات

كهذه.

ويمكن نشر هذه الأساليب والحلول إذا تكونت هذه النواة أو هذا الفريق من مدرسين يعملون في محافظات أو مناطق مختلفة ويتم توكيلهم بالتعامل مع احتياجات الأطفال الخاصة في مدارس المحافظة أو المنطقة. هكذا، تشق قنوات تبادل الخبرات والحالات من المستوى المحلي إلى المستوى الوطني، ومن الوطني إلى المحلي.

الحل الذي يضمن شيئاً من الاستمرارية هو الذي يبنى على تدريب للمعلمين ويختلف عن الدورات المعتادة، أي الذي يستند إلى الطاقات الموجودة لابتكار حلول وأساليب محلية.

من حيث الموارد المادية: يمكن المبادرة بأي مشروع دمج من خلال الموارد المتوفرة. وفي الأماكن التي يوجد فيها مراكز مختصة، يمكن تفعيل دور هذه المراكز في عملية الدمج بالاستعانة بتقنياتهم للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

• مدرب معلمين

كما أن الدراسات قد أثبتت أن تدريب المعلمين لا يكفي - لن تنجح أو تستمر عملية الدمج دون إشراك وتدريب بقية طاقم التربية، من مدراء ومشرفين على المستوى المحلي والوطني، على مبادئ وأساليب التربية الدامجة.

سؤال ٣: كيف يتم التقييم؟

• مدرب معلمين

عند التقييم الفردي للأطفال يجب الأخذ بالاعتبار الأمور التالية:

- أن يكون الطفل شريكاً في العملية
- أن تستخدم أدوات ملائمة للثقافة المحلية
- أن يكون التركيز على دور المدرسة بتيسير الأمور للطفل وتمكينه، وليس على أوجه القصور عند الطفل التي تمنعه من المشاركة التامة في الصف.

سؤال ٤: ما هي أهم الآليات التي من خلالها يمكن تطبيق مفهوم التعليم الدامج في الدول العربية والإسلامية على مختلف ظروفها؟

• وزارة تربية

لا يوجد نموذج محدد لكل البلدان والمناطق. يعتمد الأمر على وجود رغبة حقيقية للدخول في عملية الدمج والقناعات التي تتعبها. ومن هنا نبحث عن الوسائل الداعمة، الموجودة والتي نحتاج إليها والى العمل على تأمينها.

ونعتبر أن أولى الخطوات في خلق آلية تدعم تطبيق الدمج هي وجود تشريعات تنادي بحقوق هذه الفئة من المجتمع وتحمي هذه العملية، وبالتالي تضمن استمراريتها.
والأساس لخلق أي آلية هو وجود القناعة بمفهوم الدمج لدى أصحاب القرار حتى لا ينهار عملنا.

- جمعية ذوي احتياجات خاصة: حتى في غياب نموذج محدد لآلية يطبق من خلالها الدمج، هنالك مبادئ ومفاهيم يمكن الارتكاز عليها، منها حقوق كل المواطنين ومشاركتهم بالأمور التي تخصهم. ويبرز هذا المبدأ عندما ننظر إلى ذوي الاحتياجات الخاصة لأنه قلّما تتم مشاركتهم إذ تسود النظرة إليهم بأنهم متلقون وليسوا مشاركين فاعلين.

- إدارة مدرسة: ومن هذه القناعات والمبادئ تتم عملية تكييف البرامج والمناهج التعليمية بما يتلاءم مع هذه المفاهيم.

سؤال ٥: ما هي أكثر الاحتمالات لتكييف مناهج التعليم العام لتتناسب مع فئات الإعاقة الشديدة؟ وما هي الاحتياجات لدُور المعلمين في هذا المجال؟

- إدارة مدرسة: التكييف ضروري ويتم بحسب حاجة الطفل، إما إلغاء بعض الأهداف التربوية أو تخفيفها، أو إضافة أهداف يحتاج إليها الطفل (مثال: التدريب على النطق، أو التركيز، الخ.) التي لا تورد ضمن الأهداف التربوية التقليدية.
كما أن المنهج العام لا يضم المواد المساندة للمنهج الأكاديمي، وهي أيضاً كثيراً ما تحتاج إلى التكييف الفردي.

- مدرب معلمين: وما يساعد في هذه العملية هو التأمل في السؤال: هل على الأطفال أن يتأقلموا مع المنهج؟ أم هل المنهج يتكيّف بحسب حاجات الأطفال؟
يظهر هنا المنظور السائد للتربية والتعليم وتكمن فيه الدلالة إلى الخطوات الأولى التي يجب أن نعمل عليها لتكييف مناهجنا وأساليبنا وطرق إعداد المعلمين كي تتناسب أكثر مع مفاهيم الدمج.

سؤال ٦: ما هي الآلية اللازمة لتوثيق مصادر الخبرات والمعلومات؟

- جهة دولية: أولى الخطوات في هذا الاتجاه وأهمها هي أن نبدأ بتوثيق عملنا نحن. بعدها يمكن نشر هذه الخبرة عبر شبكات قائمة، أو على مواقع إلكترونية أو غيرها. كما يمكن تطوير شبكات تسمح لهذه الصيغة بالتبادل المشترك.

سؤال ٧: كيف يمكن تغيير وجهة نظر المجتمع تجاه ذوي الحاجات الخاصة؟

- جمعية أهالي: المواقف ووجهات النظر السائدة هي نتاج أفكار متوارثة عبر أجيال، وقد نبت عنها كمّ من الأفكار الخاطئة. فالتعامل معها لن يكون سهلاً، وعملية تغييرها ستستغرق وقتاً طويلاً. ربما نشر وتعزيز التجارب الرائدة والناجحة يمكن أن يساهم في تغيير بعض الأفكار الخاطئة، فإذا بدأنا عملية الدمج والتوعية مع الأعمار الصغيرة - حيث لا يوجد بعد هذا النوع من التحيّز - تكون هذه أولى الخطوات باتجاه العمل على توعية المجتمع المحلي.
- جمعية ذوي احتياجات خاصة: وهذه المواقف تأتي من المفاهيم الخاطئة للاحتياجات الخاصة، فعلينا أن نقوم بالتوعية وبتغيير صورة البؤس والشفقة التي تستخدمها الحملات الخيرية والتي تسيء إلينا والى نظرة المجتمع.

سؤال ٨: ما هو دور المجتمع تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة بعد إنهاء دراستهم؟ (هل يجب أن يكون هذا التعليم تعليماً للحياة؟)

- جمعية ذوي احتياجات خاصة: من أوجه ضعف عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو انتسابهم إلى مراكز خاصة أنهم يواجهون هاوية بعد إنهاء دراستهم. هناك بعض الحركات التي تعمل على تأمين التدريب المهني والتوظيف بعد إنهاء الدراسة، وعلى حث الحكومة لتطبيق القوانين التي تنادي بهذه الحقوق.
- وزارة تربية: في اليمن، خصّصت وظائف تُعطى فيها الأولوية لذوي الاحتياجات الخاصة كما وضعت برامج لتدريبهم على مهن أخرى بحسب قدراتهم.
- جمعية أهالي: المجتمع مسؤول طالما المدرسة مسؤولة.

الجزء الخامس:

التوصيات

۞ التوصيات

نحن المشاركين في المؤتمر العربي الإقليمي حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي الذي نظمه مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ورعاية الأطفال السويدية والبريطانية ، الذي عقد في فندق برنتانيا بالاس/برمانا - لبنان من ٧-١٠ مايو/أيار ٢٠٠١ برعاية معالي وزير التربية الوطنية والتعليم العالي في الجمهورية اللبنانية الأستاذ/ عبد الرحيم مراد.

- إذ نؤكد من جديد الحرص على تنفيذ المواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان وحقوق الطفل ولا سيما المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي تنص على أن "لكل شخص الحق في التعليم" والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في مادتها ٢٩/٢٨ التي تؤكد على "أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان كاملا"، والقواعد الموحدة لتكافؤ الفرص الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ١٩٩٣ التي تؤكد على ضرورة إتاحة فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، كما نؤكد على الالتزام بمبادئ وأسس وإطار عمل مؤتمر سلامنكا (١٩٩٤) في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والذي دعا إلى قبول جميع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية في المدارس العادية، كما أكد على أن المدرسة الجامعة هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمع متسامح تتوافر فيه الفرص المتكافئة للجميع، وكذلك ما ورد في منتدى دكار ٢٠٠٠ حول التعليم للجميع،

- ونقر أن مبدأ التعليم الجامع هو طريقة عملية لتوفير فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الدول وبصورة خاصة المناطق النائية أو الفقيرة ، وهو أيضاً وسيلة اقتصادية كونه يوفر على الدولة وعلى مؤسسات المجتمع المدني الكثير من الأعباء المالية والبشرية،

- ونناشد الداعين لهذا المؤتمر والدول المشاركة فيه العمل على تنفيذ ما صدر من توصيات في مؤتمر سلامنكا، وأن تتعهد الدول العربية التي لم تبدأ بعد في التنفيذ بالقيام بالخطوات والنشاطات اللازمة لذلك. ونقدر جهود جميع الدول التي قامت بالخطوات والنشاطات في هذا الصدد،

- ونثمن جميع الجهود التي قامت بها الحكومات العربية والجمعيات الأهلية العاملة في مجال تـأهيل ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة طوال العقود السابقة وسعيها لتوفير فرص التعليم لهم،

- ونلاحظ بكل التقدير التجارب العربية القائمة في مجال دمج ذوي الاحتياجـات الخاصـة في التعليـم العام سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي،

ونقدر المشاركة الناشطة من جانب ممثلين رفيعي المستوى من الحكومات العربية والمجتمع المدني في هذا المؤتمر.

وبناءً عليه نوصي بالآتي:

أولاً - توصيات عامة

١. العمـل علـى توحيـد الجـهود المبذولـة في سـبيل إعـداد قـاموس موحـد للمصطلحـات والمفـاهيم المستخدمة في مجال التعليم الجامع.
٢. دعوة وزراء التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية إلى مخاطبة اليونسكو من أجل استحداث شعبة في المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية للتنسيق والمتابعـة في تنفيـذ القـرارات والتوصيـات والبرامج والأطر المتعلقة بالتعليم الجامع.
٣. يقوم المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية بتكليف فريق عمل من الخبراء بإعداد دليل تنفيـذ توصيات هذا المؤتمر يتضمن العناصر التالية لكل توصية:
   - خلفية التوصية
   - التعريف بالتوصية
   - هدف التوصية
   - آليات تنفيذ التوصية
   - الجهة أو الجهات المعنية بتنفيذ التوصية.
٤. تشجيع البحث العلمي في مجال تربية وتعليـم ذوي الاحتياجـات الخاصـة ضمـن إطـار التعليـم الجامع.

٥. – دعوة الجهات المعنية في البلاد العربية إلى إيلاء اهتمام خاص بقضايا الفتيات المعوقات، والتأكيد على ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص لهن في مجالات التعليم والتأهيل والتوظيف.

٦. دعوة الدول العربية والمنظمات المحلية الإقليمية والدولية إلى تقديم الدعم والمساندة إلى أطفال انتفاضة الأقصى في فلسطين، الذين تتزايد أنواع الإعاقة لديهم جراء الاعتداءات الصهيونية الهمجية، وإلى كافة أطفال المنطقة الذين يعانون من ويلات الحروب والحصار والتهميش.

٧. تفعيل دور الإعلام من خلال وسائله ومنابره المختلفة في سبيل تغيير الاتجاهات والمواقف السلبية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً - التشريعات والأنظمة التعليمية

١. دعوة الدول العربية إلى جعل مرجعية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مناطة بوزارات التربية والتعليم والمعارف بالتنسيق مع الجهات المعنية الأخرى.

٢. ضرورة الاستفادة من الخبرات والتجارب العربية والعالمية في مجال التعليم الجامع وإيجاد الآليات الكفيلة بتحقيق ذلك.

٣. إنشاء وتفعيل مواقع على الشبكة العالمية (إنترنت Internet) وربطها ببعضها بهدف تسهيل تبادل المعلومات في مجال التعليم.

٤. دعوة الدول العربية إلى وضع برنامج الكشف والتدخل المبكر والدمج التربوي ضمن أولوياتها.

٥. دعوة الدول العربية إلى وضع أو تطوير التشريعات والسياسات في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بما ينسجم مع مواثيق الأمم المتحدة ذات العلاقة.

٦. دعوة وزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية إلى اعتماد اللامركزية في تعميم التعليم الجامع.

٧. دعوة وزارات التربية والتعليم والمعارف ومؤسسات التعليم العالي إلى تضمين مفاهيم تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مناهجها الدراسية ضمن إطار التعليم الجامع.

٨. تغيير الدور المستقبلي لمعاهد ومراكز التربية الخاصة بما ينسجم مع متطلبات التعليم الجامع.

٩. تفعيل دور الحكومات العربية في المنظمات الإقليمية والدولية بهدف تدعيم التعليم الجامع.

ثالثاً - البيئة المدرسية ومناهج التعليم

١. تصميم وتجهيز الفصول المدرسية وتوفير التقنيات بما يضمن تحقيق متطلبات التعليم الجامع.

٢. توفير الأجهزة التعويضية اللازمة ووسائل الدعم المساندة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لضمان فاعلية مشاركتهم في كافة الأنشطة التربوية والتعليمية.

٣. اعتماد مناهج وظيفية تساعد على التغلب على سلبيات التعليم الحالي التي قد تتعارض مع مبدأ التعليم الجامع.

٤. اعتماد أساليب ونظم تقويم مرنة تقيس مدى أداء الطفل ذي الاحتياجات الخاصة مقارنة بأدائه.

٥. ضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل أعمارهم المختلفة في كل الأنشطة الترفيهية والثقافية والتربوية والرياضية وغيرها وذلك بخلق علاقات شراكة بين كل المعنيين بتلك الأنشطة.

رابعاً - إعداد وتدريب الكوادر البشرية

١. الاستفادة من أنماط التربية الخاصة وخدماتها وخبراتها مثل برامج غرفة المصادر والمعلم المتجول والمعلم المستشار بالإضافة إلى برامج أخرى مثل "من طفل إلى طفل" والتأهيل المجتمعي.

٢. التركيز على التنوع والمرونة في طرائق التدريس واستخدام طرائق التدريس الاستقصائية بدلاً من التلقينية، مع التأكيد على تصميم الخطط التربوية الفردية وأساليب تنفيذها.

٣. دعوة الجامعات والكليات ودور المعلمين إلى مراجعة برامجها وخططها الدراسية بما ينسجم مع متطلبات التعليم الجامع والعمل على استحداث برامج للتربية الخاصة على المستوى الجامعي والدراسات العليا.

٤. وضع ضوابط ومعايير لاختيار المعلمين الذين يمكن أن يلتحقوا ببرامج إعداد كوادر التربية الخاصة، والعمل على تضمين مفاهيم التعليم الجامع في برامج المعلمين وتدريبهم.

٥. إنشاء وتفعيل مراكز إعداد الوسائل التعليمية وتدريب المعلمين على إنتاجها.

٦. تكليف المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية بحصر الكفاءات المتخصصة في مجال التربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في سبيل الاستفادة من خبراتهم.

خامساً - الشراكة مع الطفل والأسرة والمجتمع

١. ضرورة إقامة علاقات تنسيق وشراكة متكافئة بين الجمعيات الأهلية والحكومية وقطاعات المجتمع المختلفة تكون مبنية على أسس التعاون والدعم والمساندة والتواصل وذلك باستحداث آليات للتخطيط والتنسيق والتنفيذ والمتابعة.

٢. تفعيل وتعزيز دور الأهل وإشراكهم في إعداد وتخطيط وتنفيذ البرامج التربوية عند اتخاذ القرارات التي تخص أطفالهم.

٣. تدريب الأهل وتثقيفهم على كيفية التعامل مع أطفالهم، إضافة إلى ضرورة توعيتهم بحقوق أطفالهم والعمل على الدفاع عنها طبقاً لاتفاقية حقوق الطفل.

٤. ضرورة التركيز على مكامن القوة وقدرات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة مع تثمين رأيه وإشراكه في القرارات المختلفة الخاصة به.

٥. ضرورة مساهمة المجتمع المحلي والاستفادة من موارده لتوفير فرص وصول ذوي الاحتياجات الخاصة في المجالات المتعلقة بالمباني والنقل والاتصال والتواصل في المدارس والأماكن العامة.

الملاحق

ملحق ١ : قائمة المشاركين

الاسم	العمل	العنوان
البحرين فاطمة حميد العريض	الاختصاصية الأولى للتربية الخاصة وزارة التربية والتعليم	ص ب: ٤٣ المنامة – البحرين هاتف: ٦٨٥٥٥٨/٦٨٢٥٣٨ فاكس: ٧٨١٦٢٠
علي سليمان زهير	أخصائي تربية خاصة - وزارة التربية والتعليم	ص ب: ٤٣ المنامة – البحرين هاتف: ٦٨٥٥٥٨/٦٨٢٥٣٨ فاكس: ٧٨١٦٢٠
مصر فاروق محمد صادق	أستاذ – كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر	١٠ شارع إسماعيل المازني– النزهة - مصر الجديدة هاتف: ٢٠٢/٦٣٥٢٩٦٢ فاكس: ٢٠٢/٦٣٥٢٩٦٢
هدى فتحي حسنين	خبيرة مناهج تربية خاصة بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية	١٢ شارع واكد – القاهرة هاتف: ٢٥٨٩٢٣٤٠/ ٢٠٢ فاكس: ٢٥٨٩٢٣٤٠/ ٢٠٢
نجيب خزام	رئيس قسم علم النفس - جامعة عين شمس /مصر	هاتف: ٢٠٢/٥٩٠٥١٤٨ فاكس: ٢٠٢/٤١٤٧٢٧٤ البريد الإلكتروني: naguibkhouzam@hotmail.com
ماري سامي نجيب	منسق مشروع الدمج - ستي - كاريتاس مصر	٦٧ شارع احمد بدوي - شبرا /مصر هاتف: ٢٠٢/٥٩٠٥١٤٨ فاكس: ٢٠٢/٥٩٠٨٣٩١
إيران مجيد غدامي	أستاذ / منظمة التربية الخاصة	جادة اليسر/ طهران، هاتف: ٦٤١٤٩٩٧ فاكس: ٨٨١٠٣١٢ البريد الإلكتروني: ghadami@iec.ac.org

الاسم	العمل	العنوان
علي شهرامي	مسؤول مركز بحوث الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	١٥ شارع موفاتح/ طهران هاتف: ٠٢١/٨٨١٠٣١٣ فاكس: ٠٢١/٨٨١٠٣١٢ البريد الإلكتروني: a-shahrami@scientist.com
العراق خليل إبراهيم عبد اللطيف	مدير عام / وزارة التربية	هاتف: ٨١٦٢٢٧٧
نبيل بركات	طبيب اختصاصي، رئيس لجنة التربية الخاصة/ وزارة الصحة	محلة ٦٣٥ زقاق ١٥، دار ١٤ حي الخضراء – بغداد هاتف: ٥٥٥٧٠٢٠/٥٤١٩٩٢٦
الأردن فريد مصطفى الخطيب	مدير التربية الخاصة/ وزارة التربية الخاصة	ص ب: ٤٢٥٤٩٢ جبل النصر هاتف: ٩٦٢٦/٥٦٠٧١٨١ فاكس: ٩٦٢٦/٥٦٦٦٠١٩
عوني معين رشيد شاهين	رئيس قسم التعليم العلاجي/ وزارة التربية والتعليم	ص.ب: ١٩٥٥ رمز بريدي ١٣١١٠ الزرقاء – الأردن هاتف: ٩٦٢٦/٥٦٠٧١٨١ مقسم :٣٣٣ فاكس: ٩٦٢٦/٥٦٦٦٠١٩
الإمارات علي ميحد السويدي	وكيل مساعد -وزارة التربية والتعليم	ص.ب: ٣٩٦٢ – دبي هاتف: ٩٧١٤/٢٩٩٥٩٦٠ فاكس: ٩٧١٤/٢٩٩٥٩٦٣ البريد الإلكتروني: meihad@emirates.net.ae
عائشة عبد الله السويدي	نائب مدير إدارة برامج ذوي القدرات الخاصة وزارة التربية والتعليم	ص. ب: ٤١٦٨ – الشارقة هاتف: ٩٧١٤/٢٩٩٤٠٧٠ فاكس: ٩٧١٤/٢٩٩٥٩٦٣
اليمن عبد الكريم محمد الجنداري	وكيل وزارة التربية والتعليم	ص. ب. ١٨٦٣٣ / صنعاء هاتف: ٦١٩٠٣٩ فاكس: ٦١٩٤٨٩

الاسم	العمل	العنوان
فتحية الشعيبي	مديرة مشروع الدمج وزارة التربية والتعليم	ص. ب. ١٨٦٣٣ / صنعاء هاتف: ٦١٩٠٣٩ فاكس: ٦١٩٤٨٩
هدى علي أحمد	مدير عام التدريب / قسم التأهيل وزارة الشؤون الإجتماعية والعمل	هاتف: ٢٦٠٢٠٢ فاكس: ٢٦٠٢٠٢
الكويت سعاد إبراهيم الفارس	مديرة إدارة مدارس التربية الخاصة /وزارة التربية	ص ب: ٤٤٠٠٦، شارع القاهرة- الكويت هاتف: ٩٦٥/٢٦١٨٣٢١ فاكس: ٩٦٥/٢٦١٨٧٢٩
هيا عبد الله الحردان	ناظرة روضة عبد العزيز الشاهين	وزارة التربية- مشرف قطعة ٥ الشارع الثاني/ الكويت هاتف: ٥٣٩٩٩٠٧/ ٩٦٥ ٩٦٥/٥٦٤٣٠٨٨ فاكس: ٩٦٥/٥٣٩٩٩٠٧
رمضان محمد حسين	موجه فني أول رياضيات وزارة التربية	ص ب: ٦٦٨٨٤ بيان – الكويت هاتف: ٩٦٥/٥٦٣١٦٥٨ فاكس: ٩٦٥/٩١٩٥٩٢٩
يحيى العياشي	موجه لغة إنكليزية وزارة التربية	ص ب : ٨٧٢ السالمية ٢٢٠٠٩ – الكويت هاتف: ٩٦٥/٥٦٤٢٠٢٩ فاكس: ٩٦٥/٥٦٤٢٠٢٩
جمال حسين الشطي	باحث تربوي مركز البحوث التربوية	ص.ب: ٩٥١٠ السالمية ٢٢٠٩٦ – الكويت هاتف: ٤٨٤٧٦٧٩ /٩٦٥-٥٦٤١٣٩٣
لبنـان باسم حمدان	الجمعية الوطنية لحقوق المعاق	ص.ب: ٥١٥٧-١١٣ – بيروت هاتف: ٩٦١١/٧٣٨٢٩٦/٧ فاكس: ٩٦١١/٧٣٨٢٩٦/٧ البريد الإلكتروني: nard@cyberia.net.lb
موسى شرف الدين	الإتحاد الوطني لجمعيات أهالي ومؤسسات التخلف العقلي	ص.ب: ١١/٣١١٨ هاتف: ٨٠٧٩٩٩/ ٩٦١١ ٦١٢٥٨١/ ٩٦١٣ فاكس: ٨٦٦٥١٩/ ٩٦١١ البريد الاكتروني: moussa@charafeddine.org

الاسم	العمل	العنوان
افتكار نابلسي	مشرفة تربوية، مؤسسة غسان كنفاني الثقافية، هيئة تنسيق جمعيات الاعاقة	ص.ب: ٨٩٥ صيدا - جنوبي لبنان هاتف: ٧٢٤٨٧٩ /٧٢٥٣٦١ ٩٦١٧ فاكس: ٣١١٥٣٢ ٩٦١١
سيلفانا اللقيس	رئيسة الاتحاد اتحاد المقعدين اللبنانيين ، شارع حمد، الطريق الجديدة	ص.ب: ١٥٥٤٧٣، بيروت البسطة هاتف: ٦٥٠٤١٧ - ٩٦١١، ٢٤٩٧٣٧ - ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: lphu@inco.com.lb
ليلى الديراني	مديرة المعهد اللبناني للمربّين جامعة القديس يوسف	ص.ب: - 175208 بيروت هاتف: ٦١١٤٥٦ - ٩٦١١، مقسم ٥٤٠٥ البريد الإلكتروني: ldirani@usj.edu.lb
روز ميشال الصراف	طالبة دكتوراه - في علم النفس التربوي جامعة السربون- باريس	٧٥٠١٤CIUP-9E bd jourdan - باريس هاتف: ٣٣-٦-١٠٧٨٣٠٧٠/٣٣١٤٤١٦٢٨٤٩ البريد الإلكتروني: rosarraf@voila.fr
ريما زعزع	منسقة تربوية- ورشة الموارد العربية	هاتف: ٩٦١١-٧٤٢٠٧٥ فاكس: ٩٦١١-٧٤٢٠٧٧ البريد الإلكتروني: rmzaza@inco.com.lb arcleb@mawared.org
عامر مكارم	رئيس جمعية الشبيبة للمكفوفين	ص.ب. ٥٤٨٧-١١٣، بيروت هاتف: ٣٦٤٢٥٩ - ٩٦١١ فاكس: ٣٦٤٢٥٩ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: yab@cyberia.net.lb
سوسن الحاج إبراهيم	معالجة انشغالية (مساعدة) هيئة تنسيق الجمعيات العاملة في الوسط الفلسطيني للاعاقة	ص.ب: ٥٧١٩-١١٣ هاتف: ٨١٨٨١٥-٩٦١١ فاكس: ٧٠٢٥٨١-٩٦١١ البريد الإلكتروني: npa@cyberia.net.lb
نواف كبارة	رئيس، المنظّمة العربية للمعاقين	ص.ب. ٥١٥٧-١١٣، حمرا هاتف: ٧/٧٣٨٢٩٦-١-٩٦١ فاكس: ٧/٧٣٨٢٩٦-١-٩٦١ البريد الإلكتروني: aodpb@hotmail.com
ريما حاطوم	مستشارة، الجمعية اللبنانية لتثلث الصبغية ٢١	ص ب: ٥٠٦١٨ فرن الشباك - بيروت هاتف: ٢٩١٨١٥ - ٩٦١١ فاكس: ٢٩١٨١٥ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: rjhatoum@cyberia.net.lb

الاسم	العمل	العنوان
فاديا فرح	رئيس الجمعية اللبنانية لتثلّث الصبغية٢١	هاتف: ٩٦١٣-٢٥٠٩٨٢ فاكس: ٩٦١٤-٧١٠٦٤٩ البريد الإلكتروني: ldsa@destination.com.lb
هناء أبو خضرة سالم	مهندسة معمارية/ الجمعية اللبنانية لتثلث الصبغية ٢١	هاتف: ٨٤١٩٥٢ - ٩٦١٣ فاكس: ٧٤١٠٥٦ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: ldsa@destination.com.lb
رنا إسماعيل	مديرة مدرسة/ جمعية المبرات الخيرية/ ثانوية الكوثر	هاتف: ٢٠١٢٥٣ - ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: rana@dm.net.lb
جنيفيف ميلان	عضو في الجمعية اللبنانية للاوتزم (التوحّد)	هاتف: ٤٩٦٥٨٢ - ٩٦١١ فاكس: ٤٩٦٥٨٢ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: amart@sodetel.net.lb
اروا حلاوة	الجمعية اللبنانية للاوتزوم (التوحّد)	ص. ب: ١٣/٥٨١٩- بيروت هاتف: ٨٦٠٨٦٠ - ٩٦١١ فاكس: ٤٩٦٥٨٢ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: amart@sodetel.net.lb
برلنت سلام	عضو مجلس إدارة/ جمعية اصدقاء المعاقين	ص ب: ٦٤٦٢/١١، بيروت هاتف: ٣٧٢٤٧٢ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: berlanto@hotmail.com
مي عسيران	عضو مجلس إدارة جمعية اصدقاء المعاقين	ص.ب: ٠٣٤٣-١١ هاتف: ٨٥٨٤٠٢ - ٩٦١١
ليليان درغام	مسؤولة عن برامج اطفال من ٠-٨ سنوات، الخدمة الاجتماعية لسلامة الطفولة	ص.ب: ٥٥١ ذوق مكايل - عينطورة هاتف: ٢٣٣٩٤٢ - ٩٦١٩ فاكس: ٢٣٣٩٤٣ - ٩٦١٩ البريد الإلكتروني: jdargham@inco.net.lb
ألبير شمعون	مستشار وزير التربية وزارة التربية	تلفون: ٧٨٦٦٣٥ - ٩٦١١ فاكس: ٧٩٠٥٥٥ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: achamoun@inco.com.lb
منال راتب أمهز	مدرسة / مؤسسة الشهيد	هاتف: ٢٧١١٨١ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: mamhaz@yahoo.com

الاسم	العمل	العنوان
إبراهيم العبد الله	رئيس اتّحاد جيطت المعاقين اللبنانيين	ص.ب. ٥١٥٧-١١٣، حمرا - بيروت هاتف: ٢٤٨١٦٠ - ٩٦١٣ فاكس: ٧٣٨٢٩٧ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: lcdp@hotmail.com
وليد مرعي	مساعد سكرتير تحرير مجلّة أصداء المعاقين	ص.ب. ٥١٥٧-١١٣، حمرا - بيروت هاتف: ٧٣٨٢٩٦ - ٩٦١١ فاكس: ٧٣٨٢٩٧ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: nard@cyberia.net.lb
جهده أبو خليل	مديرة عامّة المنظمة العربية للمعاقين، الجمعية الوطنية لحقوق المعاق	ص.ب. ٥١٥٧-١١٣، حمرا - بيروت هاتف: ٧٣٨٢٩٦ - ٩٦١١ فاكس: ٧٣٨٢٩٧ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: nard@cyberia.net.lb
يعقوب قصير	مدير العلاقات العامّة جمعية الإمداد	ص.ب. ٢٥/٢٢١، بيروت هاتف: ٢٧٤٦٤٠ - ٩٦١١ فاكس: ٢٧٤٦٣٦ - ٩٦١١
شهناز محمد حيدر	مشرفة عامّة لمراكز الرعاية والتأهيل مركز الإمداد للرعاية والتأهيل (الأطفال المعوّقين)	ص.ب. ٢٥/٢٢١، بيروت هاتف: ٤٧٢٧٠١ - ٩٦١٣ فاكس: ٤٧٢٧٠٢ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: samirkal@hotmail.com
ربيعة قصب	مدير مدرسة البيان للصمّ مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مجمّع نازك الحريري لإنماء القدرات الإنسانية	هاتف: ٧٧٥١٢٧ - ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: marafeil@cyberia.net.lb
أمل ابراهيم	مديرة مدرسة الهدى للمكفوفين، مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مجمّع نازك الحريري لإنماء القدرات الإنسانية	هاتف: ٧٧٥١٢٧ - ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: marafeil@cyberia.net.lb
هنادي المعلّم	مديرة التدخّل المبكّر دار الأيتام الإسلامية	المركز الرئيسي، شارع نظيرة جنبلاط، طريق الجديدة، بيروت هاتف: ٦٥٦٢٥٢ - ٩٦١١ فاكس: ٦٥٦٢٥٣ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: marafeil@cyberia.net.lb

الاسم	العمل	العنوان
سوسن شبارو	اختصاصية اجتماعية، دار الأمان، مؤسسات الرعاية الاجتماعية دار الأيتام الإسلامية	هاتف: ٢٩٠٤٠٣ – ٩٦١٣ فاكس: ٦٥٦٢٥٣ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: marafeil@cyberia.net.lb
روبينا تهمازيان	معالجة نفسية، أطباء العالم	ص.ب. ٧١٥٠، الخيام هاتف: ٧٤٨٠٧١ – ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: roubinat@hotmail.com
نبيلة عسيران	عضو في جمعية لأطفال ذوي الحاجات الخاصة	عيتا الشعب - بنت جبيل هاتف: ٢٥٣٨٧٩ – ٩٦١٣ البريد الألكتروني: nabileo@hotmail.com
المغرب خديجة يكرب	رئيس قسم التربية والتأهيل الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين	الرباط هاتف: ٣٧٦٨٠٣٨١ – ٢١٢ فاكس: ٣٧٧٧٢١٩٧ – ٢١٢
محمد بن عزوز	رئيس قسم أنشطة التعويض والدعم بمديرية الدعم التربوي - وزارة التربية الوطنية	هاتف: ٠٣٧٧٢٦٣٤٣ فاكس: ٠٣٧٧٢٤٦٢٤
عُمان خالد بن محمد خلفان القاسمي	مدير دائرة محو الأمية والتربية الخاصة - وزارة التربية والتعليم	ص.ب: رقم ٣، الرمز البريدي ١١٣ / مسقط هاتف: ٧٩٩٨٦٩ فاكس: ٧٩٩٨٦٩
فلسطين ريما محمد حسين خضر	مديرة التربية والتعليم في محافظة نابلس	ص.ب: ١٩٠ / نابلس هاتف: ٢٣٨٩٥٤٤ – ٩٧٠٩ فاكس: ٢٣٨٩٤٩٥ – ٩٧٠٩ البريد الإلكتروني: rima_ced@hotmail.com
شفاه سبع حامد شيخة	رئيسة قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم	ص.ب: ٥٧٦ رام الله هاتف: ٢٩٨٣٢٠٥ – ٩٧٢٢ فاكس: ٢٩٨٣٢٢٢ - ٩٧٢٢
منى ناصر	مستشارة التربية الخاصة/ المركز الفلسطيني للإرشاد	ص.ب: ١٧٤٠٢ /القدس هاتف: ٦٥٦٢٢٧٢ – ٩٧٢٢ فاكس: ٦٥٦٢٢٧١ – ٩٧٢٢ البريد الإلكتروني: monajn@hotmail.com

الاسم	العمل	العنوان
قطر		
محمد بن عبد الله السليطي	مدير المدرسة السمعية للبنين /وزارة التربية والتعليم العالي	ص.ب: ٨٠ – الدوحة، قطر هاتف: ٥٩٣٩٠٠٧
نورة حمد عيسى المناعي	موجهة تربية خاصة بوزارة التربية والتعليم العالي	الدوحة – قطر هاتف: ٤٣٦٤٠٠٨ فاكس: ٤٨٦٥٦٦٠
عائشة يوسف عبدالرحمن	موجهة تربية فكرية بوزارة التربية والتعليم العالي	ص.ب: ١١٤٨٢ الدوحة – قطر هاتف: ٥٨٥٨١٠٨ البريد الإلكتروني: hambia@qatar.net.qa
السعودية		
خالد راشد الكثيري	مشرف تربوي بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف	ص.ب: ٣٤٦٥، الرمز البريدي ١١٤٧١ / الرياض هاتف: ٤٨٨٢٢٠٠ – ٩٦٦١ فاكس: ٤٨٨٠٣٠٨ – ٩٦٦١ البريد الإلكتروني: khalid112@hotmail.com
عبد العزيز بن سالم الحارثي	مدير عام تعليم البنات بالمنطقة الشرقية/ جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	ص.ب: ٣١٢٦١/ الزهران – السعودية هاتف: ٨٣٢٣٧٠٨ – ٩٦٦٣ فاكس: ٨٣٣٩٠٦٠ – ٩٦٦٣ البريد الإلكتروني: ajartjo@kfupm.edu.sa
ناصر بن علي الموسى	المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة المعارف	ص.ب: ٣٤٦٥ الرمز البريدي ١١٤٧١ الرياض هاتف: ٤٨٨٢٩١٧/٩٦٦١ فاكس: ٤٨٨٠٣٠٨/٩٦٦١ البريد الإلكتروني: nmosa@moe.gov.sa
السودان		
فوزية بشير عبد الباسط	معلمة بوزارة التربية والتعليم	ص ب: ١٢٨٤/ الخرطوم هاتف: ٧٧٨٩٠٧
عبد الباقي الحسين الحسن	معلم / وزارة التربية والتعليم العام/ الخرطوم	ص.ب: ١٢٨٤ الخرطوم/السودان هاتف: ٧٧٨٩٠٧
نجوان عبد الحميد شمس الدين	أمين مجلس الطفولة - وزارة الشؤون الاجتماعية / ولاية الخرطوم	ص.ب: ٣٦٤٩– الخرطوم هاتف: ٧٨٩٢١٣– ٣٦٩٣٨٥–٠١ فاكس: ٧٨٩٢١٣ البريد الإلكتروني: kccw@sudanmail.net

الاسم	العمل	العنوان
سعاد الطيب محمد أحمد	مدير معهد الأمل للصم–الخرطوم الجمعية السودانية لرعاية الصم	ص.ب: ٣٠٧١ هاتف: ٤٦٣٥٠٣
سلمى أحمد رضا فريد	رئيس الجمعية السودانية لدعم برامج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة	ص.ب: ١٠٨٧/ الخرطوم هاتف: ٧٨٤٣٠٩ البريد الإلكتروني: slamrida@hotmial.com
عبير عبد الحميد عباس هلالي	أستاذة تربية خاصة في مدرسة رضا الحديثة "للدمج" مدرسة رضا الحديثة للدمج	ص.ب: الخرطوم، ١٠٨٧ هاتف: ٧٨٤٣٠٩ البريد الإلكتروني: abirhila@hotmail.com
رقية السيد الطيب العباس	أستاذ جامعي، مدير معهد فرسان الارادة تربية ذوي الحاجات الخاصة	ص.ب.: ٢٧ السجانة جامعة الخرطوم - كلية الآداب هاتف: ٧٧٥١٠١–٤٧٦١٤٠ بريد الإلكتروني: rugaiael@yahoo.com
شادية السيد الحسن	أستاذة سمعية فرسان الارادة بالسودان معهد فرسان الارادة لتربية ذوي الحاجات الخاصة	ص.ب: س ٦١ العمارات - الخرطوم هاتف: ٤٨٣٤١٧
سوريا فريال القحف	دائرة التربية الخاصة وزارة التربية - مديرية ا لبحوث	دمشق هاتف: ٣٣١٣٢٠٥/٥٢١٢٥٨٨/٤٤٤٧٠٢
لمياء عشيرة	رئيسة جمعية رعاية المكفوفين/فرع حمص	حمص - سورية هاتف: ٤٣٤٢١٧
هنادي الرفاعي	مديرة الروضة النموذجية للمكفوفين / فرع حمص	المحطة بناء رقم (٢) شارع غانم بن وليد هاتف: ٤٢٥٨٧٨ فاكس: ٢٣١٩٠٥
ماهر رزق	رئيس دائرة رعاية المعوقين وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل	دمشق - سورية هاتف: ٢٢٣٠٠١٦
ناديا ابو عمار	وزارة التربية - مديرية البحوث	هاتف: ٣١٣٢٠٥
وفاء خضر شعبان	تربية خاصة / دمشق	ص.ب: ٧٢٠٧ هاتف: ٣٣١٨٩٤٥/٣٣٣١٦٤٨ فاكس: ٣٣١٥١٧٧

الاسم	العمل	العنوان
مرسلينا شعبان حسن		دمشق - سورية ص.ب: ١٦٣٢٩ هاتف: ٣١٢١٣١١ فاكس: ٣١٢١٣١١
تونس علي بعطور	مدير التنظيم الإداري والحياة المدرسية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي	هاتف: ٥٧٠٧١٤ فاكس: ٥٧٣٢٥٨ البريد الإلكتروني: AliBaatour@minedu.edu.net
محمد بن غربية	مدير عام النهوض الاجتماعي، وزارة الشؤون الاجتماعية	٦ نهج الأطلس - ساحة باب الخضراء - تونس هاتف: ٨٩٢٥٩٠ فاكس: ٧٩٩٢٤١
المنظمات الإقليمية محمد عبده الزغير	منسق مشاريع تنمية الطفولة، المجلس العربي للطفولة المجلس العربي للطفولة والتنمية / ACCD	شارع بهاء الدين القرقوش - القاهرة، مصر هاتف: ٧٣٥٨٠١١ – ٢٠٢ فاكس: ٧٣٥٨٠١٣ – ٢٠٢ البريد الإلكتروني: accad@idsc.gov.eg
بحرية عدوان	اختصاصية برامج، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة/ ISESCO	شارع التين - حي الرياض - الرباط، المغرب هاتف: ٧١٥٢٩٤ – ٢١٢٧ فاكس: ٧٧٧٤٥٩ – ٢١٢٧ البريد الإلكتروني: education@isesco.org.ma
المنظمات الدولية علاء سبيع	المستشار الإقليمي لشؤون الإعاقة، رعاية الأطفال البريطانية/منطقة الشرق الأوسط	٤ شارع يحيى إبراهيم، الزمالك – القاهرة ١١٢١١، مصر هاتف: ٧٣٥٣٦٩٤ – ٢٠٢ فاكس: ٧٣٥٣٦٩٤ – ٢٠٢ البريد الإلكتروني: alaasebeh@egyptonline.com
عليا شناعة	رعاية الأطفال البريطانية/لبنان	ص.ب: ٩ - صيدا، لبنان هاتف: ٣٨٧١٠١ – ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: savechil@cyberia.net.lb

الاسم	العمل	العنوان
هيفاء حمدان	منسّقة برنامج رعاية الأطفال البريطانية	بناية أديب ربيز، شارع القاهرة - بيروت، لبنان هاتف: ٣٤٥١٥٠ – ٩٦١١ فاكس: ٣٤٥١٥٠ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: SAVELEB@cyberia.net.lb
عايدة قدورة	مربية / غوث الأطفال البريطاني	صيدا - عين الحلوة قرب مستشفى الحكومي هاتف: ٣٨٧١٠١ – ٩٦١٣ البريد الإلكتروني: savechil@cyberia.net.lb
مالكة العاطفي	مسؤولة تدريب - رعاية الأطفال البريطانية / المغرب	ص.ب. ٥٥١٤- الدار البيضاء هاتف: ٢٦٢٠٠٣٣ – ٢١٢٢ فاكس: ٢٦٢٠٠٣٣ – ٢١٢٢ البريد الإلكتروني: scfuk@plvplus.net.ma
Tryggve Nelke	المنظمة السويدية لرعاية الأطفال	ص.ب. ٧١٦٧–١١٣ - بيروت، لبنان هاتف: ٥/٧٣٨٦٥٤–٩٦١١ فاكس: ٧٤٣٠٢٣–٩٦١١ البريد الإلكتروني: rbliban@cyberia.net.lb
Jane Brouillette	مستشارة، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ووزارة التربية والمنظمة السويدية لرعاية الأطفال	ص.ب. ١١٣٩١ - صنعاء، اليمن هاتف: ٢١٨٦١١ – ٩٦٧١ فاكس: ٢٠٦٢٦٣ – ٩٦٧١ البريد الإلكتروني: RBCBR@y.net.ye
مها دمج	مستشارة، برنامج لبنان المنظمة السويدية لرعاية الأطفال	ص.ب. ٧١٦٧–١١٣ - بيروت، لبنان هاتف: ٥/٧٣٨٦٥٤–٩٦١١ فاكس: ٧٤٣٠٢٣–٩٦١١ البريد الإلكتروني: rblibdis@cyberia.net.lb
ريما منصور	منسقة برنامج المنظمة السويدية لرعاية الأطفال	ص.ب. ٧١٦٧–١١٣ - بيروت، لبنان هاتف: ٥/٧٣٨٦٥٤–٩٦١١ فاكس: ٧٤٣٠٢٣–٩٦١١ البريد الإلكتروني: rblibcrc@cyberia.net.lb
وكالات الأمم المتحدة Anna-Klara Berglund	خبيرة مساعدة في مجال الإعاقة الإسكوا ESCWA / لبنان	ص.ب. ٨٥٧٦–١١ - بيروت، لبنان هاتف: ٩٨١٣٠١ – ٩٦١١ فاكس: ٩٨١٥١٠ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: aberglund@escwa.org.lb

الاسم	العمل	العنوان
Gulbadan Habibi	اختصاصية برامج، اليونيسيف / نيويورك	UNICEF (H-7A), New York, N.Y 10017 – U.S.A. هاتف: 212-824-66 38 فاكس: 212- 824 64 73 البريد الإلكتروني: ghabibi@unicef.org
سهام دللو	مديرة برامج اليونيسيف / سورية	مزرعة الصيرفي، شارع الفضل بن عياض - دمشق، سورية هاتف: ٣٣١٩٥٩٧/٨/٩ – ٩٦٣١١ فاكس: ٣٣١٩٥٩٦ – ٩٦٣١١ البريد الإلكتروني: sdillo@unicef.org
إيمان بهنسي	مساعدة مسؤول برنامج الصحة والتربية اليونيسيف / سورية	اليونيسيف - دمشق، سورية هاتف: ٣٣١٩٥٩٧/٨/٩ – ٩٦٣١١ فاكس: ٣٣١٩٥٩٦ – ٩٦٣١١ البريد الإلكتروني: ibahnasi@unicef.org
منصف معلى	مسؤول مشاريع اليونيسيف / تونس	E42 إقامة الملتقى، حي الخضراء - تونس ١٠٠٣ هاتف: ٨٠٢٧٠٠ – ٢١٦١ فاكس: ٧٩٣٠٠١ – ٢١٦١ البريد الإلكتروني: mmoalla@unicef.org
تغريد عوض	مديرة برنامج الإعاقة UNRWA/الأونروا - لبنان	هاتف: ٨٤٠٤٩٠/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٤٠٤٦٦ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: t.awad@unrwa.org
عفاف يونس	مديرة دائرة التربية والتعليم UNRWA/الأونروا - لبنان	ص.ب. ٩٤٧، بئر حسن، بيروت هاتف: ٨٤٠٤٩٠/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٤٠٤٦٦ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: a.younis@unrwa.org
محمود بدران	رئيس قسم التعليم الأونروا / سوريا	ص.ب. ٠٤٣١٣ هاتف: ٦١٣٣٠٣٥/٤٥ – ٩٦٢٦ فاكس: ٦١٣٣٠٤٧ – ٩٦٢٦ البريد الإلكتروني: m.badran@unrwa.org
ندى نجا	منسّقة مشروع WHO / منظمة الصحة العالمية	ص.ب. ٥٣٩١ - بيروت، لبنان هاتف: ٦١٢٩٧٠/١/٢ – ٩٦١١ فاكس: ٦١٢٩٧٣ – ٩٦١١ البريد الإلكتروني: nadaa@who.org.lb

الاسم	العمل	العنوان
حياة عسيران	مديرة البرنامج الدولي (الطفل العامل) ILO منظمة العمل الدولية	الصنائع - بيروت، لبنان هاتف: ٠١-٧٥٢٤٠٠ البريد الإلكتروني: osseiran@ilo.org
Sai Vaymen	اختصاصية برامج UNESCO / اليونسكو باريس	7, Place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP هاتف: 33-1-45 68 11 95 فاكس: 33-1-45 68 56 27 البريد الإلكتروني: s.vayrynen@unesco.org
فكتور بله	مدير مكتب اليونسكو الإقليمي / لبنان	ص.ب. ٥٢٤٤ - بيروت، لبنان هاتف: ٨٥٠٠١٣/٤/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٢٤٨٥٤ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: v.billeh@unesco.org
رمزي سلامة	أخصائي برامج التعليم العالي UNESCO / مكتب اليونسكو الإقليمي / لبنان	ص.ب. ٥٢٤٤ - بيروت، لبنان هاتف: ٨٥٠٠١٣/٤/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٢٤٨٥٤ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: r.salame@unesco.org
شوقي عبد الأمير	منسق برنامج / كتاب في جريدة UNESCO / مكتب اليونسكو الإقليمي / لبنان	ص.ب. ٥٢٤٤ - بيروت، لبنان هاتف: ٨٥٠٠١٣/٤/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٢٤٨٥٤ - ٩٦١١
حجازي إدريس	أخصائي برامج التربية الإقليمي UNESCO / مكتب اليونسكو الإقليمي / لبنان	ص.ب. ٥٢٤٤ - بيروت، لبنان هاتف: ٨٥٠٠١٣/٤/٥ – ٩٦١١ فاكس: ٨٢٤٨٥٤ - ٩٦١١ البريد الإلكتروني: h.idris@unesco.org
الخبراء هالة إبراهيم	مستشارة في الاحتياجات الخاصّة	ص.ب. ١٤١٣٠٩ عمّان ١١٨١٤ – الأردن هاتف: ٥٥١٣٥٤١ – ٩٦٢٦ فاكس: ٥٨٢١٦٥٣ - ٩٦٢٦ البريد الإلكتروني: rzibrahim@nets.com.jo
لينا صالح		ص.ب. ٥١٥١ عمّان – الأردن هاتف: ٤٦٤٢٥٩٩ – ٩٦٢٦ فاكس: ٤٦٤٧٣٦٢ - ٩٦٢٦ البريد الإلكتروني: lenas39@aol.com
Mel Ainscow	أستاذ تربية، جامعة مانشستر	Oxford Road, Manchester M13 9PL, UK هاتف: 44-161-2753503 فاكس: 44-161-2753548 البريد الإلكتروني: MEL.AINSCOW@man.ac.uk

ملحق ٢ : بعض الكلمات الرئيسية

مقتطفات من الدليل الاستراتيجي الذي تم وضعه
لدعم التعليم الشامل في رومانيا

الإستراتيجيات التنموية لغرض تطوير المدرسة
ميل أينسكو

إن الغرض العام لهذا الدليل هو مساعدة المعلمين الرئيسيين ومدراء المدارس وكبار هيئة التدريس الآخرين الذين يعملون في مجال الخدمات التعليمية لكي يقوموا بخلق ابتكارات تهدف إلى زيادة القدرة الاستيعابية للمدرسة لتعزيز مشاركة وتعليم جميع التلاميذ، بما في ذلك أولئك التلاميذ الذين يهمشون أو يبعدون عن التعليم بنواح أخرى. ويستند هذا التوجه على افتراض أن هذه الابتكارات تحتاج إلى عنصر قوي لدفع عملية تطوير هيئة التدريس. ولكي تكون نشاطات تنمية هيئة التدريس فعالة، هناك بحث يوصي بأنه يجب أن تدرج هذه النشاطات في سياق خطة شاملة للتنمية المدرسية تشتمل على القيام بوضع ومراقبة سير العمل في المدرسة باتجاه الأهداف التي تم وضعها بشأن تحسين وتطوير هذه المدرسة. وبصفة خاصة فقد تمت التوصية بأنه يجب على المدرسة أن تضع الأهداف التي تؤدي إلى:

- زيادة حضور جميع التلاميذ وتحسين نتائج التعليم،
- التقليل من تكرار التصنيفات والأشكال الأخرى التي تؤدي إلى إبعاد التلاميذ عن فرص التعليم المتاحة.

وبعد أن يتم وضع هذه الأهداف، يصبح من الضرورة القيام بجمع البيانات والمعلومات الإحصائية لقياس مدى التطور الذي تم إحرازه في تحقيقها.

يتضمن تطوير الاستراتيجية الخاصة بتشجيع الشمولية وتحسين نتائج التعليم أن يجري عمل فحص تفصيلي دقيق للترتيبات الموجودة في المدرسة بشأن وضع الأولويات التي يمكن أن تستخدم لتوجيه ومراقبة الجهود التي يتم بذلها بشأن التطوير المزمع القيام به وتوصي الخبرة التي اكتسبتها المدارس التي شاركت في مشاريع البحوث المختلفة بأن هذا يمكن إنجازه باستخدام "المؤشرات" التي توفر أوصافاً

عملية للشيء الذي كنا نتوقع أن نجده في المدرسة التي تلتزم بتطوير طرق عملها وفقاً لما ترمي إليه مبادئ الدمج.

مؤشرات الدمج:

تقدم "مؤشرات الدمج" التالية قاعدة عمل مفيدة فيما يختص بالقيام بالمراجعة، فهي تعتمد على هيئتين رئيسيتين ذواتي علم ومعرفة. **أولاً**، هذه المؤشرات تستخدم الدليل البحثي الموجود حالياً فيما يتعلق بالعمليات التي يعرف عنها بأنها تسهل مشاركة الطلاب الذين سبق أن تم إبعادهم أو تهميشهم. **ثانياً**، تعتمد كذلك على دليل حديث فيما يتعلق بالعمليات الفعالة الخاصة بتطوير المدرسة. وعليه فهي تقدم "جدول عمل" بحثي والذي يمكن أن يجري استخدامه لتوجيه عملية المراجعة وتوجيه نشاطات التطوير.

وتتركز هذه المؤشرات على الأبعاد الثلاثة التالية للحياة المدرسية:

البعد (١) الثقافة: هذا البعد هو عن مدى مشاركة هيئة التدريس في فلسفة الدمج بحيث تصبح واضحة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي وكذلك لكل من يأتي إلى المدرسة. بالإضافة إلى ذلك جعل خلق مجتمع داخل المدرسة مهماً كأهمية منحهم العلم والمعرفة ونقل المهارات. وعليه فهذه الفلسفة ستؤدي إلى اتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق هذه السياسات عملياً. كما أن هذا البعد يتعلق بواقع المدرسة والانطباع الذهني والتصور الذي يؤخذ عنها.

البعد (٢) السياسات: هذا البعد هو عن ضمان جعل الدمج في قلب عملية تطوير المدرسة، بحيث تتخلل جميع السياسات، وبالأصح حتى لا ينظر إلى الدمج باعتباره سياسة إضافية منفصلة. كما أن هذا البعد يعمل على التأكيد بأن كافة جوانب التخطيط المدرسي تقتضي الدمج ضمناً.

البعد (٣) الممارسة: وهذا البعد عن الضمان والتأكيد بأن الممارسات داخل الفصول الدراسية تعكس كل الثقافات والسياسات الدامجة التي تطبقها المدرسة. وهذا البعد كذلك يتعلق بالتأكيد بأن المناهج التي تم تخطيطها والطريقة التي تجري ممارستها واختبارها داخل الفصول الدراسية وخارجها تشجع جميع التلاميذ والطلاب على المشاركة.

عندما نضع نصب أعيننا هذه التعريفات، فإن مؤشرات الشمولية التي تتصل بكل بعد من هذه الأبعاد تكون كالآتي:

البعد (١): فيما يتعلق بتطوير الممارسات الشمولية:

١-١ أن ترحب المدرسة بالجميع.

١-٢ أن تعمل المدارس بصورة فاعلة على إقامة علاقة مع المجتمعات المحلية.

١-٣ أن ينظر إلى تنوع التلاميذ باعتباره مورد قيم.

١-٤ أن يقوم المعلمون بمعرفة وتقييم جميع التلاميذ كأفراد.

١-٥ أن يتم تقييم التلاميذ بصورة متساوية.

١-٦ أن يتم تقييم الأهل بصورة متساوية.

١-٧ أن يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس بصورة متساوية.

١-٨ أن يعرف التلاميذ ماذا يفعلون عندما تكون لديهم مشكلة.

١-٩ أن يدعم التلاميذ بعضهم بعضاً.

١-١٠ أن يدعم كل أعضاء هيئة التدريس الآخر في معالجة المشاكل.

١-١١ أن يشارك طاقم التدريس في اتخاذ القرار.

١-١٢ أن يخاطب الناس بعضهم الآخر بالطرق التي تؤكد قيمتهم كأفراد.

١-١٣ أن يتعاون طاقم التدريس مع الأهل.

البعد (٢): فيما يتعلق بتطوير السياسات الشمولية:

٢-١ أن تعمل المدرسة بحيث تشمل جميع الطلاب من مجتمعاتها المحلية.

٢-٢ أن يكون هناك برنامج تقييمي فعال لجميع التلاميذ الجدد.

٢-٣ أن يحق للتلاميذ المشاركة في كل المواضيع والنشاطات.

٢-٤ أن يكون لدى المدرسة سياسة فعالة للتقليل من تغيب التلاميذ.

٢-٥ أن تكون للمدرسة سياسات فعالة للتقليل من إبعاد التلاميذ الذي ينشأ من تطبيق الانضباط والتأديب.

٢-٦ أن تكون للمدرسة سياسة فعالة ضد أولئك الذين يتنمرون (bullying) على من هم أضعف منهم.

٢-٧ أن تعمل المدرسة لكي تجعل الدخول والتنقل في مبانيها سهلاً وميسوراً لجميع الناس.

٢-٨ أن تعترف السياسات الخاصة بالمنهج بتنوع التلاميذ. (الثقافات، اللغات، الجندر، اكتساب العلم، أنواع الإعاقة).

٢-٩ أن تقوم السياسات الخاصة بتنمية هيئة التدريس بدعم المعلمين لكي يتجاوبوا مع تنوع التلاميذ.

٢-١٠ أن يقوم نظام التقييم في المدرسة بتقييم جميع إنجازات التلاميذ.

٢-١١ أن يكون هناك تنسيق شامل لسياسات الدعم.

٢-١٢ أن تكون السياسات متعلقة بالاحتياجات الخاصة ومتصلة بدعم المشاركة في النشاطات الاعتيادية داخل الفصول.

٢-١٣ أن تعمل السياسات التي تقوم بدعم التلاميذ، بلغة إضافية، بتشجيع مشاركة التلاميذ في النشاطات الاعتيادية داخل الفصول.

٢-١٤ أن ترتبط السياسات الخاصة بمعالجة المخاطر والمعوقات السلوكية بسياسات دعم التعليم.

٢-١٥ أن يكون هناك توزيع للموارد في المدرسة بصورة علنية وبالتساوي.

٢-١٦ أن تكون هناك سياسة تشجع الأهالي ليصبحوا شركاء في تعليم أطفالهم.

٢-١٧ أن تدعم الخدمات الخارجية (على سبيل المثال الأطباء النفسانيين والخدمات التي تكمل وتدعم الخدمات الطبية) الجهود الرامية إلى زيادة مشاركة التلاميذ.

البعد (٣): فيما يتعلق بتطوير الممارسات الدامجة:

٣-١ أن يوضع جميع التلاميذ في الحسبان عندما يخطط للدروس التي سوف تقرر عليهم.

٣-٢ أن تعمل هذه الدروس على تنمية لغتهم وتحترم الفوارق.

٣-٣ أن يتم تشجيع التلاميذ ليقوموا بتحمل مسؤولية تعليمهم.

٣-٤ أن يساعد الشرح الذي يقدمه المعلمون للتلاميذ على إيجاد المغزى الذي تتضمنه هذه الدروس.

٣-٥ أن يقوم المعلمون باستخدام مختلف الأساليب والاستراتيجيات التعليمية.

٣-٦ أن يشجع التلاميذ على العمل مع بعضهم أثناء إلقاء الدرس.

٣-٧ أن يشجع التلاميذ على الحديث عن تعليمهم أثناء النشاطات الدراسية.

٣-٨ أن يقوم المعلمون بتعديل دروسهم تجاوباً مع ردود أفعال التلاميذ.

٣-٩ أن تتجاوب هيئة التدريس بشكل إيجابي مع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ.

٣-١٠ أن ينجح التلاميذ في تعليمهم.

٣-١١ أن يقدم التلاميذ الدعم والمساعدة لبعضهم البعض أثناء الدراسة.

٣-١٢ أن يساعد المعلمون التلاميذ على مراجعة ما حفظوه.

٣-١٣ أن ينظر إلى الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعليم باعتبارها فرصاً لتنمية الممارسة العملية.

٣-١٤ أن يشارك جميع المعلمين في التطورات الخاصة بالتخطيط من الناحية العملية.

ويقصد بالنموذج الخاص بهذه المؤشرات أن يساعد في جمع البيانات وكذلك في تسهيل وضع الأولويات الخاصة بالعمل التنموي. وتمثل هذه المؤشرات النماذج المثالية التي يمكن مقارنة الحقائق الواقعية الحالية بها. وكل مدرسة حرة في حذف وإضافة المفردات والمواضيع التي تراها مقاربة لمعالجة المسائل الخاصة بها.

استراتيجية خاصة باستخدام هذه المؤشرات:

تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام مؤشرات الدمج كأساس لدورة نشاطات تعمل على مراجعة وتطوير الثقافات والسياسات والممارسات الموجودة داخل المدرسة. ويختلف مجال وحدة العملية التنموية من مدرسة إلى أخرى. علاوة على ذلك يمكن لأي مدرسة أن تختار إكمال هذه الدورة في أكثر من مناسبة واحدة.

وتشتمل هذه الدورة على خمس مراحل متداخلة، هي على النحو التالي:

المرحلة (١): البدء في التنفيذ

يعني.. إنشاء مجموعة خاصة بالتنسيق وعقد الاجتماع لكافة مجموعات المشاركين (طاقم التدريس، التلاميذ، الأهل).

المرحلة (٢): جمع المعلومات

يعني.. تحديد موقع المدرسة في الوقت الحاضر من هذه المؤشرات.

المرحلة (٣): تطوير مركز النشاط

يعني.. تطوير خطة تنموية.

المرحلة (٤): المضي قدماً

يعني.. تنفيذ الاستراتيجية.

المرحلة (٥): فحص سير العمل

يعني.. تقييم سير العمل وتحديد الأعمال المستقبلية.

ينظر فيما يلي إلى ما تتضمنه كل مرحلة من مراحل الدورة. تستند هذه المقترحات على الخبرات المكتسبة من المبادرات الناجحة الخاصة بتطوير المدرسة في بلدان مختلفة. ويهدف هذا إلى أن تكون المدرسة حرة في مسألة تعديل هذه النشاطات بحيث تتلاءم مع الظروف المحلية. وبهذه الطريقة ستقوم المدارس بتنمية الفهم الجيد عن الطريقة التي يمكن أن تصبح بها هذه النشاطات أكثر فاعلية لتطوير المشاركة والتعليم.

المرحلة الأولى - البدء في التنفيذ:

من الأهمية بمكان أنه قبل البدء في اتخاذ قرارات محددة فيما يتعلق بالتخطيط أن يتم إخطار الأعضاء في المدرسة ذات المجتمع الواسع عن المقترحات العامة، أي النية التي عقدت بشأن دعم طاقم التدريس لكي تقوم بتطوير طرق التدريس الخاصة بها بحيث تتيح فرص تعليم أفضل لجميع الطلاب. ويمكن اتخاذ إجراءات مختلفة لإنجاز هذا الغرض. وينفي أن يتم عقد اجتماعات بالقدر الممكن مع مجموعات المشاركين المختلفة (على سبيل المثال طاقم التدريس، التلاميذ، أولياء الأمور)، ويجب أن تتضمن هذه الاجتماعات عرضاً لمقدمة تتعلق بالاستراتيجية التي سيتم تبنيها. ويقضي الأمر أيضاً أن يعطى الاعتبار إلى الالتزامات التي تعتبر ضرورية لإنجاحها وإلى المضامين التي تشمل هذه الاستراتيجية فيما يختص بأولئك الذين يعملون كمنسقين لهذه المبادرة.

هناك دليل ورد في العديد من المبتكرات يوضح بأن المرحلة الأولى هذه والخاصة بالتفاوض مهمة بالنسبة للتنفيذ الناجح. وما يعتبر مهماً بصورة خاصة أنه يجب أن يضمن هذا التفاوض مشاركة المعلمين الرئيسيين وكبار المعلمين الآخرين. ويمكن أن تستكمل الاجتماعات الحقيقية بصورة مفيدة بأشكال أخرى من الاتصال، على سبيل المثال المعارض، المذكرات والرسائل، والمساهمة في النشرات المدرسية. وعلى أي حال، يجب التركيز على أنه من المحتمل أن تكون هذه الطرق ضئيلة الجدوى من حيث الإقناع مقارنة بالمواجهة الناجحة.

كما أن الأمر يقتضي إعطاء الاعتبار للمهام التي ستواجهها مجموعة المنسقين، والتي يتوجب عليها أن تركز طوال فترة عملها على خلق روح العمل الجماعي الذي يشجع المجموعات المختلفة على المشاركة. ومن الواضح الجلي أن تكون لديهم مهارات ومصداقية مع الآخرين في المجتمع المدرسي. على سبيل المثال، يوحي البحث الذي تم إجراؤه حول القيادة فيما يتعلق بالتنمية المدرسية بأن المهارات التالية تعتبر هامة عند القيام بعمل مع مجموعات زملاء العمل:

- تحديد هدف واضح بالنسبة للنشاطات.
- إقامة علاقة وثيقة مع الزملاء.
- قيادة وتصدر الاجتماعات والنشاطات الأخرى للمجموعة.
- الاحتفاظ والإبقاء على الرغبة والحماسة.
- حل المشاكل، بما في ذلك الصعوبات التي تعترض إقامة العلاقات.
- تشجيع التعاون بين الطلاب.
- توفير وتقديم الدعم.
- إخطار الناس بصورة مستمرة بما يجري.
- الاحتفال بما أحرز من تقدم.

بالإضافة إلى ذلك، يوصى بتوسيع عضوية مجموعة التنسيق بحيث تتضمن تمثيل طاقم التدريس والتلاميذ وأولياء الأمور بصورة أوسع. وهناك دليل قائم بأن المشاركة الواسعة لمثلي المجتمع المدرسي تؤدي إلى مزيد من الابتكارات الناجحة.

كما يجب أن يعطى الاعتبار إلى إمكانية تعيين شخص واحد على الأقل من الخارج والذي سيعمل على تسهيل إنجاز المهام المنوطة بمجموعة التنسيق ويكون بمثابة "صديق هام" للمجموعة. وتتضمن المهام التي يقوم بها هذا الشخص: حضور الاجتماعات التي تعقد بشأن عملية التخطيط والمساعدة في جمع

البيانات الخاصة بالتقييم وأن يكون مستعداً لأن يسأل عن الافتراضات المسلم بـها والـتي قـد تـؤدي إلى قيام المطلعين على بواطن الأمور أن يتفاوضوا ويهملوا الإمكانيات الخاصة بعملية التطوير في المدرسة. وقد يكون الاختيار ملائماً إذا كان هذا الشخص مفتشاً محلياً أو زميلاً من الذين يعملون في معهد مـن معـاهد التعليم العالي.

وأخيراً، إنه من المهم أن تتذكر بأن مجموعة التنسيق هي عبارة عن "هيكـل مؤقـت" تم إنشـاؤه لإنجـاز مجموعة معينة من المهام. في هذه الحال فإنه مـن الضـروري أن تتصـل هـذه المجموعـة بصـورة مباشـرة بمختلف الهياكل الإدارية بالمدرسة والقائمـة بصـورة تؤكـد علـى مواصلـة مجموعـة التنسـيق هـذه علـى الاحتفاظ وتحمل المسؤولية التامة عن كل ما يجري.

المرحلة (٢) - جمع المعلومـات

تشتمل هذه المرحلة على جمع الأدلة عن الوضع العام في المدرسـة، وكذلـك بـذل جـهود خاصـة لجمـع وجهات نظر مختلف المجموعات المشاركة. والهدف من ذلك هو جمع الأدلة التي ستساعد على تحديد المدى الذي وصلت إليه المدرسة، وعلى ضوء ذلك سيتم اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الهامـة في المدرسة والتي يجب العمل على تطويرها. كمـا يجـب الـتركيز علـى اسـتعمال طـرق الاستفسـار القابلـة للمشاركة لتضمن بأنه قد تم أخذ مختلف الآراء ووجهات النظر في الاعتبار.

من المقترح أن يتم إجراء مسـح أولي لوجـهات النظـر عـن الوضـع ككـل باسـتخدام المؤشـرات الشـمولية كجدول عمل. وعلى أي حال، فإن الاستراتيجية الفعالة إلى حد بعيـد والخاصـة بـهذا الغـرض تتضمـن استخدام المناقشات التي تدور بين كل من مجموعة مركز النشاط وممثلي المشاركين، بمـا في ذلـك، عنـد الإمكان، المناقشات التي تجرى بـين الطـلاب وممثلـي أوليـاء الأمـور. بالإضافـة إلى ذلـك يتـم تشـكيل مجموعات يتكون كل منها من خمسة أو ستة أفراد، ويطلب منها بأن تكون كل مـن هـذه المؤشـرات في واحد من ثلاثة أعمدة، على النحو التالي: "حقيقي بصورة واضحة"، "غير متأكد"، "غير حقيقي" ثـم بعد ذلك يطلب منهم وضع مجموعة الـ "غير حقيقي" في الأولوية وذلك لتحديد المناطق التي تقـع فيـها المدارس التي هي بحاجة إلى الاهتمام والعناية، على أن يتضمن تفريغ بيانـات نتـائج هـذه النشـاطات، الأخذ في الاعتبار آراء كل من هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور.

وهناك إجراء بديل يستخدم المؤشرات الشمولية لتطوير مقاييس التقدير والتثمين لكي تستكمل عن طريق عينات تؤخذ من مختلف مجموعات المشاركين. ويقوم المجيبون على الأسئلة التي تطرح بتصنيف المدرسة بمعيار "من واحد إلى خمسة"، واحد يرمز إلى ما هو "حقيقي بصورة واضحة" والعدد خمسة يرمز إلى ما هو "غير حقيقي بصورة واضحة". قد يكون من المفيد أيضاً زيادة عمود إضافي يتضمن عبارة " يحتاج إلى مزيد من المعلومات". أما معايير طاقم التدريس وأولياء الأمور المثالية ينبغي أن يتم إصدارها واستكمالها في الاجتماعات التي يتم عقدها والتي يمكن أن يشرح فيها الغرض من هذه المعايير بصورة مكتملة، وكذلك المجموعة أو سياق الفصل. ويجوز ذلك مع الأخذ في الاعتبار الطلاب البالغين لأي موضوع يكون قد اكتمل. أما المعايير الكتابية فقد لا تكون ملائمة مع بعض الطلاب، وقد يحتاج الأمر إلى مزيد من الأساليب الشفهية لجمع آرائهم.

المرحلة (٣) تطوير مركز النشاط

بعد أن يتم القيام بالبحث ستكون مجموعة التنسيق بحاجة إلى تحليل واختبار النتائج التي توصلت إليها. ويجب ملاحظة تلك التي على نمط واحد وأخذ تلك التي تكون متناقضة في الاعتبار، اعتماداً على قدرات الفهم لدى مختلف أعضاء المجموعة. ونتيجة لهذه العملية يجب أخذ عدد صغير من المؤشرات لإجراء اختبار أكثر دقة. وفي الأصل، يرجح أن تمثل هذه المؤشرات الجوانب التي تحتاج المدرسة أن توليها الاهتمام بصورة عاجلة وذلك لتعزيز وتقوية طريقة العمل الأكثر شمولاً، من الصعب معرفة عدد المؤشرات التي ستجرى معالجتها في هذه المرحلة ولكن من الواضح أنه من الأهمية بمكان أن يأخذ قرار مجموعة التنسيق في اعتباره مدى الزمن المتاح للقيام بالتحريات اللازمة. ولكن من ناحية عملية، وجد أنه من المفيد أن يتركز الاهتمام على الأقل، على مؤشر واحد من كل من الأبعاد الثلاثة المذكورة.

بعد اختيار المؤشرات بغية إجراء الدراسة الدقيقة عليها، سيصبح من الضروري أن تضع خطة للأسئلة التي تعتزم معالجتها والأدلة التي تحتاج إليها لكي تنوه في المناقشات التي تدور في المجموعة عن الأعمال التي يكون قد تم اتخاذها. وعلى سبيل المثال، الأولويات والأسئلة التي وضعت من قبل هيئة التدريس بمدرسة "توما كارجيو" (Toma Caragiu) في منطقة بلويستي (Ploiesti) في رومانيا، كانت على النحو التالي:

الأولوية (١): تقييم التلاميذ بصورة متساوية

هل جميع التلاميذ يعاملون باحترام أثناء الدراسة؟

هل جميع التلاميذ قادرون على المشاركة في كافة النشاطات المدرسية؟

هل تفهم هيئة التدريس الثقافات المختلفة لأسر الطلاب؟

هل تشجع مادة الدرس مشاركة جميع الطلاب في النشاطات المختلفة بالدرس؟

الأولوية (٢): تشجيع المعلمين للمشاركة في إدارة المدرسة

هل يعامل جميع المدرسين باحترام؟

هل يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات الخاصة بسياسة المدرسة؟

هل يشارك المعلمون في وضع الخطط الخاصة بالمنهج؟

هل يشجع طاقم التدريس إقامة علاقات مع المجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية؟

هل يساهم طاقم التدريس في وضع الخطط للنشاطات التي تجري خارج حجرات الدراسة؟

الأولوية (٣): أن يدعم التلاميذ أحدهم الآخر أثناء إلقاء الدروس

هل يشارك الطلاب في العمل الجماعي؟

هل هناك ظروف مؤاتية لدعم تعليم جميع الطلاب؟

هل مادة الدرس تشجع الطلاب على التعاون فيما بينهم؟

هل يعمل المعلمون على إدخال نشاطات التعليم في مجموعات في الخطط الخاصة بدروسهم؟

ومن ثم سوف تنظر هيئة التدريس إلى كيفية استخدام المؤشرات المختارة والأسئلة المرتبطة بـها في جمـع أدلة أكثر تفصيلاً عن توجيه النشاطات التنموية، ويكون فريق المدرسة قد قام بدراسة المواضيع التالية:

ما هي المعلومات الأخرى التي نحتاج إليها في توجيه تخطيطنا؟

كيف يمكننا جمع هذه المعلومات؟

كيف يمكننا إتاحة الفرصة للناس ليشاركوا في هذه العملية؟

المرحلة (٤) المضي قدماً:

بعد أن يتم فحص المعلومات التي تم جمعها سيطلب من مجموعة التنسيق أن توصي بالأولويات الخاصة بعملية التطور. ومن الأمور الجوهرية أن تصبح هذه الأولويات جزءاً لا يتجزأ من إجراءات التطوير العامة. وعند دراسة أولويات التطوير هذه يكون مفيداً أن تضع نصب أعيننا الأسئلة التالية:

- لماذا نفعل هذا؟
- ما هو الشيء المهم في هذه المدرسة؟
- كيف يمكننا إتاحة الفرصة لأي شخص لديه الرغبة أن يشارك في هذه العملية؟

تعتبر نوعية التخطيط عاملاً أساسياً في إنجاح تنفيذ أي من الابتكارات. فأولئك الذين يشاركون في مشروع ما يقتضي الأمر إن تكون لديهم حاسة التوجيه والإشراف على الرحلة التي قد شرعوا في القيام بها. وعلى أي حال، هناك بحث يشير إلى أن هناك عدداً من الجوانب الأكثر تحديداً فيما يتعلق بعملية التخطيط تعد مهمة إذا أريد لتنفيذ هذه الابتكارات أن يكلل بالنجاح.

في المقام الأول، يقتضي الأمر أن ترتبط الخطط ارتباطاً قوياً برؤية واضحة لما يرغب ابتكار معين في إنجازه. وهذا يعني أنه من الأهمية بمكان أن ينسجم التغيير المقترح مع الفوائد والقيم العامة لأولئك الذين يعملون بصورة مباشرة في هذه العملية، على سبيل المثال، في حالة أي مدرسة من المدارس فسيعني ذلك أنه يجب أن ترتبط مهمتها الأساسية بصورة واضحة بالخطط الخاصة بتطوير المدرسة ومن ثم يمكن للمدرسة أن تنمو بطرق تنسجم مع القيم المتعارف عليها. لذا فإن أي تغييرات يتم اتخاذها سوف تؤدي إلى تطوير وتنمية الناحية العملية وفي نفس الوقت تقوية المعتقدات التعليمية.

ثانياً، تعتبر عملية التخطيط مهمة، على الأقل، كأهمية وضع خطة. ويحاول البعض أن يبرهن للآخرين بأن المهم هو التخطيط وليست الخطط، ومن جانب آخر ينوه الآخرون بأن الخطة هي حصيلة ثانية ونتيجة ثانوية لعملية التخطيط. ومهما كان التشديد، فإن الرسالة واضحة جداً: فالوسائل التي تستخدم لوضع الخطط مهمة جداً وعلى وجه الخصوص، يكون الأمر ملزماً بأن يشارك فيها كل المساهمين المحتملين، والتقاسم في الاختلافات، وتحديد الخطوات العملية والاتفاق عليها. والنقطة

الأخيرة مهمة بوجه خاص. يقتضي الأمر ترجمة الخطة إلى عمل، ويجب ألا يحكم على الخطط بدرجة كبيرة من حيث ترابط الغايات التي تنشد الوصول إليها ولكن إلى حد ما من حيث المدى الذي يمكن أن تصل إليه هذه الحركة. وعليه، يجب على الخطط والتخطيط أن تصنع الأحداث.

ثالثاً، يجب أن تتم معرفة الخطط من قبل كافة أولئك الذين من المحتمل أن يشاركوا في تنفيذها. ومن جانب آخر فهذه النقطة تتصل بما أشير إليه من قبل. فإذا كانت عملية التخطيط تعاونية وتتيح الفرصة للمشاركة فمن باب أولى أن يعرف المشاركون ما يجري وكيف ولماذا.

المرحلة (٥): فحص ومراقبة سير العمل:

إذا اعتبر التعاون والمشاركة أمرين مهمين ستصبح معرفة أي فرد لسير العمل أمراً ضرورياً أيضاً. الناس ليسوا بحاجة إلى معرفة ما هي الخطة فقط، ولكن أيضاً يريدون أن يعرفوا كيف يسير العمل باتجاه تحقيق الأهداف المتفق عليها. لهذا السبب فإن القيام بإجراءات فحص مختلفة لسير العمل سيصبح ضرورياً لقياس خطوات وسرعة التنفيذ ونجاح الخطة. وتشير الخبرة إلى أنه من المفيد أن تشتمل متابعات لفحص سير العمل الآتي:

- إناطة المسؤولية بشخص محدد وذلك للتأكيد بأن المتابعات للفحص سيجرى القيام بها.
- مراجعة سير العمل في اجتماع الفريق، ولاسيما عند القيام بالخطوة التي تلي أو اتخاذ القرارات بشأن التوجهات المستقبلية.
- تحديد ما يعتبر دليلاً للتقدم في سير العمل فيما يتعلق بمعايير النجاح.
- إيجاد طرق سريعة لجمع الأدلة من مصادر مختلفة.
- تسجيل الأدلة والنتائج التي تم التوصل إليها بغرض استخدامها في المستقبل.

وأخيراً، إنه من المهم أن ندرك بأنه ليست هناك خطة قادرة من البداية على توقع كل ما يحتمل أن يحدث مستقبلاً. وعليه، فكلما تمت مراجعة سير العمل سيكون ضرورياً إجراء تعديلات للتأكد من الاحتفاظ بسير العمل قدماً. ومن جانب آخر، تحتاج الخطط إلى تحديث مستمر لتواكب الحاضر، وإذا لم يتم ذلك، فإن الخطط ستصبح قديمة وغير عصرية وغير متصلة بالموضوع. يعني ذلك أنه يجب على

الخطة أن تتطور. لذلك يعتبر التخطيط عملية مستمرة وليست حدثاً لمرة واحدة. فالتخطيط عملية تحافظ على استمرار الابتكار.

يقتضي الأمر بإيجاز أن ينظر إلى التنمية باعتبارها عملية تتيح الفرصة لكل المهتمين بالمشاركة فيها، وتجعل كل فرد مطلعاً بما تحويه من تطلعات ومهام بصورة متصلة. وتستمر على هذا النحو لأنه يجب أن يتم إعادة شكل الخطط الأولى لتواكب الظروف الجديدة.

وبعد مدة يتم الاتفاق عليها تجرى مراجعة لتقييم ما أحرز من تقدم. ومرة أخرى، يمكن جمع الأدلة فيما يتعلق "بالمؤشرات والأسئلة" وذلك بغرض عقد مقارنات فيما يجري بشأنهما. وهنا يصبح من الأهمية بمكان نشر نتائج عملية التقييم هذه على أوسع نطاق ممكن داخل المجتمع المدرسي. لذا فإن الدراسات الخاصة بالابتكارات المدرسية الناجحة تؤكد على أهمية وجود شبكة تواصل فعالة. وبصفة خاصة، تشير هذه إلى ضرورة أن يكون جميع أعضاء هيئة التدريس على علم بسير العمل فيما يتعلق بالنشاطات والقرارات التي تتطلب منهم القيام بأعمال معينة. يبدو أنه ليست هناك أفكار جيدة، في حد ذاتها، ستعمل على حل المشكلة كلياً المتعلقة بالاتصالات الرديئة داخل البيئة المدرسية النشطة. بما أن التغيير بطبيعته يعتبر تجربة شخصية بدرجة كبيرة، والمدارس تتكون من أفراد ومجموعات مروا بتجارب مختلفة (بالنسبة لهم) فلا يمكن لوسيلة واحدة من وسائل الاتصال بحد ذاتها أن تطمئن الناس وتوضح لهم معنى الابتكار أو الأفكار الجديدة. الواقع الأساسي للتغيير الاجتماعي هو أن الناس دائماً يفسرون تفسيراً خاطئاً بعض الجوانب، على الأقل، المتعلقة بالأهداف أو الممارسات العملية لعمل أو شيء جديد عليهم.

لكي ننجح في تنسيق الابتكارات في إطار السياق التعليمي، فمن الضروري أن نعمل باجتهاد فيما يتعلق بتطوير شبكة الاتصال. وتبين الدراسات الخاصة بنظرية التغيير أن التفاعلات الشخصية المتكررة هي مفتاح النجاح في إحداث التغيير. ويبدو أن الاتصال ذو الاتجاهين حول الابتكار الذي تبذل المساعي لتحقيقه يعتبر أحد متطلبات النجاح. يمكن تحديد المشاكل وفقاً لدقة وصحة المعلومات، وبهذه الطريقة يمكن عرض اهتمامات وملاحظات كل فرد.

وفي النهاية، تكتمل الدورة بدراسة يتم إجراؤها حول الأعمال المستقبلية (إن وجدت) التي يجب اتخاذها. وفي خلال هذه العملية يجب مراقبة عنصر الزمن بدقة وحرص. يستغرق التغيير وقتاً طويلاً ويجب أن يكون التنفيذ حساساً للسرعة التي تحدث بها التطورات على أن نسعى في أن يظل كل

شخص مشاركاً مشاركة تامة في كلا عمليتي التغيير والتنفيذ وأنه علينا أن نـدرك بأنـه يجـب أن تكـون لدى المنسقين رؤى واضحة لأغراض الابتكار، وأن يكونوا في نفس الوقت راغبين في العمـل والاسـتجابة وقادرين على الاستمتاع والتكيف مع وجهات نظر الآخرين. إن هذه المرونة تمكن المنسـقين أن يحـددوا الوقت الذي تتحرك فيه الأشياء إلى الأمـام والوقـت الـذي سـيكونون مسـتعدين فيـه وراغبـين في تغيـير جدول العمل، ومنح الزملاء الوقت والفراغ لاكتشاف السبل الكفيلة بتقدم العمل. وهذا يعـني أن المنسـق سيكون لديه إحساس قوي بالأمان الشخصي. فالمهمة ليست فقط للضبط بـل إلى حـد مـا لتوفـير القيـادة لهيئة التدريس التي تسعى إلى المشاركة والإسهام في النشاط التنموي. يجب أن تعتمد هذه القيـادة علـى منظور المنسقين لما تسعى إليه الأهداف والخطط العامة، والإلمام بالخبرة المتوفرة في سياق هذه الابتكارات وتكون لديهم معرفة بالدعم الخارجي الذي يمكن أن تتم تعبئته وتفعيله.

- **مذكـــرات و قراءات**

إعداد: ميل أينسكو، ٢٠٠١م

عملت لعدة سنوات بشكل وثيق مع مجموعة من المدارس في إنجلترا وما وراء البحار في حين كانت تلـك المدارس تحاول أن تجد سبلاً أفضل للعمل في مجال الدمج، وبما أنني كنـت بمثابـة صديـق مـهم لتلـك المدارس رأيت أنه من واجبي مساعدتها على التعلم من تجاربها وتحديد أنماط ونمـاذج ممارسـتها الـتي قد تكون بناءة بالنسبة للآخرين من الذين يتعاملون مع مثل هذا المجال. لا أقصد من هذا المنطلق تقديـم مقترحات ووصفات يمكن تنفيذها في العالم كله بل أود أن أقترح عناصر لعلها تحظـى بالاهتمـام وتؤخـذ بعين الاعتبار.

لذلك أراني أبرز من خلال هذه المذكرات بعضاً من "العناصر" المهمة التي يسـتوجب اعتبارهـا مـن قبـل المدارس أثناء مراجعتها لسير أعمالها كي تتمكن مـن المضـي قدمـاً في عمليـة الدمـج، وأكـون بذلـك قـد وضعت أهمية خاصة لقضايا معينـة تسـتوجب التشـديد علـى اسـتراتيجية قـاعدة الاسـتخدام الأفضـل للمعيار الأفضل لاحتضان عملية التطوير.

تحديد المهمـــة

قمت أنا وزملائي منذ وقت قريب بإعداد دراسة لإدارة التعليم والتوظيف (DfEE)حول سياسـات التربيـة الشاملة في (English LEAs) وقد تم تجميع آراء كثيرة مـن المعنيـين بـالأمر بمـا في ذلـك المختصـين في مجـال

التربية والتعليم، الصحة، الخدمات الاجتماعية وأولياء الأمور والطلبة. كـان مـن الملفـت للنظـر أن كـل الذين طرحوا آراءهم تقريباً عبروا عن تأييدهم للمبدأ العام لتطوير نظام التربية الشاملة بشكل أكـبر، وفي نفس الوقت تساءل معظمهم عن المعنى الحقيقي للتربية الشاملة. لذلك من المهم أن نجـد توضيحـاً لهـذا الأمر كي نخطو قدماً بشكل فعـال.

أصدرت حديثاً وكالة لتنظيم عملية التفتيش في إنجلترا تدعى Ofsted تقريـراً يحـوي إرشـادات للمفتشـين والمدارس ويقدم بداية مجدية للتفكير فيه كالتعريف التالي:

"إن مدرسة التربية الشاملة هي تلك التي تهتم بالتعليم والتعلـم والمنجـزات والمواقـف والأحـوال الجيـدة لكل شاب. المدارس الفعالة هي مدارس التربية الشاملة حيث يبدو ذلك ليس على أدائها فحسـب، بـل أيضاً على آدابها المهنية وإرادتها لتوفير فـرص جديـدة للطلبـة الذيـن ربمـا خـاضوا تجـارب صعبـة في السابق. إن معظم المدارس الفاعلة لا تأخذ عملية التربية الشاملة مأخذاً مسلماً به ولكنها تراقب العمليـة بشكل مستمر وتقيم التقدم الذي يحرزه كل طالب على حدة، وتحـدد الطلبـة الذيـن يـهمل وجودهـم أو يصعب التواصل معهم ، أو الذين يشعرون بشكل من الأشكال بأنهم بعيدون عما تود المدرسـة أن تقدمـه لهم، لذلك تقوم هذه المدارس بإشراكهم في الخدمات المقدمة لهم."

إذا أخذنا هذا التعريف كنقطة بداية فسيكون من المجدي مناقشته إذا كان الالتزام بالدمج سيتحول إلى عمل فعلي، فعندئذ يجب أن يشمل هذا العمل كل جوانب البيئة المدرسـية. بعبـارة أخـرى يجـب ألا يعتبر ذلك كمهمة منفصلة تنسق من قبل شخص معين أو مجموعة معينة، بل يجب أن يكون في صلـب العمل المدرسي ككل، ومركزي في التخطيط التنموي ومدفوع من قبل الذين يتحملـون المسـؤولية القياديـة والإدارية.

عند وضع عملية الدمج في السياسة المركزية من المهم أن ينظر إلى كيفية تجانسـها مـع الأطـر التقليديـة للدمج التي سبق أن ارتبط كثير منها بمجـال الاحتياجـات الخاصـة. في السـنين القليلـة الماضيـة أصبـح موضوع الاحتياجات الخاصة يركز بشكل كبير على مواضيع الدمج، وفي الماضي القريـب علـى مواضيـع التضمين، ومع ذلك، بقي الاهتمـام مركـزاً علـى الطلبـة ذوي الإعاقـة والآخريـن ممـن صنفـوا بـ"ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة"، لذا ظل التركيز على هذه الشـريحة ضمـن الشـرائح العديـدة الأخـرى التي كانت أيضاً معرضة لضغوط العزل داخل أنظمة التربية والتعليم. بالرغم من حـدوث بعـض التحـول

لطلبة من أوضاع خاصة إلى أوضاع عامة إلا أن ذلك لم يحقق أسلوب النجاح المتوقع ولم يضع حداً لمشاكل العزل ضمن الوضع العام حيث بقي الطلبة الذين تحولوا من الوضع الخاص إلى الوضع العام في عزلة نسبياً حتى صار يشار إليهم بطلبة الدمج أو التضمين مقارنة بالطلبة الآخرين الذين يشار إليهم بالطلبة العاديين أو "طلبتنا"، وفي الغالب يعتمد حضور طلبة الدمج في المدرسة على توفر الموارد الإضافية، لذلك يكون وجودهم في المدرسة مشروطاً بوجود الموارد الإضافية التي توفر باسمهم ومن أجلهم ليتمكنوا من البقاء في المدرسة التي لم تبذل في الواقع جهوداً تذكر لتطوير سبل العمل الكفيلة بالتواصل معهم كطلبة يدرسون في المدارس.

لذلك ما أود طرحه بديلاً أي أسلوباً متحولا للتضمين يتطلب تركيزاً على كل السياسات والإجراءات، وبكل تأكيد، على الطلبة الذين قد يواجهون ضغوطاً لعزلهم. قد يكون ذلك صعب المنال، ليس لأنه يتحدى الكثير من الممارسات القائمة بالذات، بل لأنه يتطلب تغييرات ملموسة في مجال استخدام الموارد المتوفرة.من ناحية أخرى، هناك إثبات بأن هذا التوجه يمكنه الإسهام في التحسينات التي سيستفيد منها كثير من الأطفال إن لم يكن كلهم.

فهم مدارس التربية الشاملة

شاركت أنا وزملائي في الماضي القريب بالقيام بسلسلة من البحث تتعلق بتطوير ممارسات التربية الشاملة في المدارس. كان ذلك العمل يحمل فحوى تتناول السؤال: كيف يمكن إخراج مضامين تربوية تصل إلى كل الدارسين ؟ إنها تشير إلى عناصر معينة تساعد المعنيين بالمدارس والراغبين في إعداد استراتيجيات من شأنها التقدم في السياسات التربوية، وهي كما يلي:

- البدء بالممارسات والمعارف القائمة. يقترح بحثنا بأن المدارس تعرف أكثر مما تستخدم. لذلك تكون القوة الدافعة لعملية التطوير في الاستخدام الأفضل للخبرات الموجودة، والإبداع ضمن المضامين المتعارف عليها. لذلك وجدت في عملي الشخصي أنه من الضروري التعاون مع المدرسين لأن لديهم أساليب متطورة لتحليل ممارستهم الذاتية من خلال الملاحظة والنقاش، وبذلك يكمن التركيز بشكل محدد على التفاصيل الخاصة بالتدخل في الفصل المدرسي وكيفية إجراء التعديلات الملائمة لاحتضان مشاركة فعلية ذات تجاوب أكثر بين المدرسين والطلبة.

- النظر إلى الاختلافات بمثابة فرص للتعلم. يتطلب تعديل الأنظمة القائمة سلسلة من الإجراءات حيث يستجيب المدرسون لأنواع شتى من التغذية الراجعة التي قد تقدم من طلبة الفصل. أما بالنسبة للمدرسين ذوي الخبرة، فيكون ذلك من خلال الخبرة التي اكتسبوها عبر سنين من التعلم أثناء العمل. أما التلاميذ الذين لم ينسجموا مع الأنظمة القائمة فيمكن النظر إليهم كمن يقدمون "مفاجآت" أي تغذية راجعة تستدعي ارتجالية أبعد. كل ذلك يعبر عن نظرة إيجابية للفروقات من الصعب تشجيعها في ظل الأوضاع التي تشعر المدرسين بأنهم يفتقدون الدعم أو مهددون بالخطر.

- التدقيق في الحواجز التي تعيق المشاركة. عندما نتفحص الطرق المتبعة في العمل، يجب النظر فيما إذا كانت جوانب تلك الممارسات هي نفسها تشكل حواجز للمشاركة. مرة أخرى تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالتفاصيل الخاصة بالتفاعلات في الفصل. إن بحثنا هذا يدل على كيفية تلقي بعض الطلبة "همسات" ناعمة من مدرسيهم توحي بأنهم طلبة لا قيمة لهم. وبناء على ذلك يجب تحديد العوائق التي صادفها الدارسون ضمن إجراءات التطوير وتناولها بشكل جدي. وفي هذا المضمون، تعتبر وجهات نظر الطلبة أنفسهم تأكيداً بأنها مصدر واعد ودليل بيّن لإثارة النقاش.

- استغلال الموارد المتوفرة لدعم التعليم. في قلب هذه الإجراءات التي تم شرحها هناك تشديد على وجوب الاستخدام الأفضل للموارد وخاصة البشرية منها وذلك لاحتضان بيئة أكثر ترحيباً ودعماً في الفصل الدراسي مما يوفر لها إمكانات هائلة من ضمنها طرق للعمل التي بوسعها استغلال الطاقة البشرية بشكل فعال من خلال التعاون بين المدرسين، الطاقم المساعد، أولياء الأمور، وطبعاً، التلاميذ أنفسهم.

هناك على سبيل المثال دليل بحثي قوي يدل على أن الاستخدام الأفضل للتعاون من طفل إلى طفل الذي يمكن أن يسهم كثيراً في تطوير طرق إدماجية في الفصول الدراسية ويحسن ظروف التعليم لكل فرد في الفصل الدراسي.

- تطوير لغة للممارسة. إن تشجيع المدرسين على التجربة لتنمية ممارسات واسعة للدمج ليس بسيطاً وخاصة في بيئة ترزح تحت نظام ضعيف للدعم المتبادل. إن ما يشكل حاجزاً مهماً للتقدم هي تلك الأنظمة في المدارس التقليدية التي لا تتيح الفرصة للمدرسين ملاحظة أعمال بعضهم البعض إلا نادراً وبذلك يكون من الصعب على المدرسين تطوير لغة مشتركة للعمل تمكنهم من تبادل الآراء وكذا سينعكس على أدائهم الذاتي بالفعل. من الملاحظ أن التضمين في تطوير ممارسات أكثر تجاوباً يبدو مرتبطاً بالفرص المتاحة للمدرسين عند ملاحظة كل منهم لأداء الآخر في الفصل المدرسي. لقد وجدنا أن المناقشات التي تجري على تسجيلات الدرس المصورة بالفيديو تشكل استراتيجية قوية لتشجيع انعكاس الملاحظات والتجارب.

- خلق أجواء تشجع على المخاطرة. يقوم المعلمون بأعمالهم أمام الطلبة خلافاً لما هو عليه في أغلب المهن. عندما نطلب من زملائنا بأن يقوموا بأعمال تجريبية فإننا نحثهم على المخاطرة. إن الأساليب التي أقترحها تتطلب محيطاً يتوفر فيه الدعم لمثل هذه المخاطرة.

لهذا السبب تعتبر الإدارة التي تؤمن بالتغيير المتغير هي العامل المركزي الذي يخلق الظروف الملائمة لاحتضان كل الممارسات الأكثر إدماجاً. في هذه الحال، يبدو أن تحسين ظروف التعاون في مجتمع المدرسة سيكون عنصراً مهماً.

إن هذه العناصر الستة تتطابق مع بعضها البعض وتترابط من نواحي عدة، وأكثر من أي شيْ ، فهي ترتبط بفكرة "المحاولة للوصول إلى كل الدارسين في المدرسة" الكبار والتلاميذ على حد سواء. لقد تبين من أبحاثنا أن المدارس التي تحرز تقدماً في هذا المضمار تتمكن من تحقيق ذلك من خلال ظروف منظورة تشجع كل فرد من أفراد المدرسة على التعليم. بهذه الطريقة يتجاوب من مرت عليهم عوائق في التعليم بتقديم وسائل "رفع المستويات" في المدرسة.

كل ذلك يسلط الضوء على ماذا يعني الدمج في عملية التربية والتعليم. يشتمل ذلك على خلق ثقافة مدرسة همها تطوير سبل عمل تحاول من تقليل الحواجز التي توضع أمام مشاركة الطلبة، وبذلك يمكن اعتبار هذا الشعور بأنه إسهام ملحوظ لتحسين الوضع في المدرسة بشكل عام.

- نحو ثقافة مدرسة شاملة. طبعاً كل ذلك ليس سهلاً. المطلوب تغييرات جذرية ولذلك أردنا أن نغير في المدارس التي صممت لخدمة أقلية من السكان بشكل يمكنها من تحقيق التفوق لكل الأطفال والشباب. كما يجب اعتبار هذه التغييرات بأنها ناتجة عن التوترات والمتاهات التي برزت من خلال ما يراه بعض الأشخاص تعارضاً بين البرامج الحكومية "لرفع المستويات" وبين "الدمج الاجتماعي." لذلك سيكون المطلوب حتماً توفر قيادة فاعلة خاصة على مستوى المدرسة.

هناك بينة جديرة بالاعتبار وهي أن مفاهيم التدريس تتداول يومياً بشكل اجتماعي في بيئة التدريس. يبدو أن الثقافة السائدة في مواقع العمل تنعكس في نظرة المدرسين لعملهم، وفي الواقع على طلابهم. عموماً يكون مفهوم الثقافة أمراً ليس من السهل تعريفه. قال إدجر يستشن إنها تتعلق بالمستويات الأكثر عمقاً للمعتقدات والافتراضات التي تكون عاملاً مشتركاً بين أعضاء ينتمون إلى نظام ما ويعملون لا شعورياً لتعريف وجهة نظر النظام الذي يعملون فيه وفي بيئته ويقدمونه بقالب يقترح على الناس ماذا يجب عليهم أن يعملوا وكيف. بطريقة مماثلة، أثبت ديفيد هارجريفس أنه يمكن أن ينظر إلى ثقافات المدرسة وكأن لديها مهام التعريف الحقيقي، وتمكن هؤلاء الذين في مدرسة ما بأن يخلقوا إحساساً لأنفسهم فيما يتعلق بطبيعة عملهم وبيئتهم. اقترح ديفيد بأن مهام التعريف الحقيقي الحالية للثقافة، غالباً ما تكون مهمة لحل المشاكل ومكتسبة من الماضي. وعلى هذا النمط، فإن الشكل الثقافي اليوم وجد لكي يحل المسألة الظاهرة وغالباً ما تصبح مسألة مستقبلية مؤكدة للتعامل مع قضايا مبعدة من إبداعاتهم. اختتم هارْجرِيفْز بتمعنه في مفاهيم التعريف الحقيقي للثقافة "يجب أن تكون الثقافة ممكنة للحصول على فهم الروتين اليومي، وقد تطور التنظيم فيما يخص المهام التي تواجهه."

ويقترح بحثنا بأنه عندما تكون المدارس ناجحة في عملية دفع التطبيق إلى الأمام، فإن هذا سيقودنا إلى أن يكون لدينا تأثير عام قوي على إدراك المدرسين لأنفسهم ولأعمالهم. وعلى هذا السياق، فإن المدرسة تبدأ بأخذ بعض السمات التي سماها سينج المنظمة التعليمية، أي "التنظيم الذي دائماً ما يوسع مقدرته لخلق مستقبله". أو لاقتباس عبارة مفيدة من سوزان روز هولتز، فإنها تصبح مدرسة متنقلة، بحيث أن الشخص يبحث باستمرار عن تطويرها وتنقية ردود الأفعال للتحديات التي تواجهها.

كمدارس تبدو أنها تتجه نحو هذه الاتجاهات، فإن التغييرات الثقافية التي تحدث يمكنها أيضاً أن تؤثر على الأساليب التي يستخدمها المدرسون للطلاب في فصولهم، الطلاب الذين تكون نتائجهم

معتمدة على الاهتمام بالدراسة، كجو عام، تحسين المدرسة، فينظر إلى هؤلاء الطلاب تدريجياً بشكل إيجابي أكثر، غير التقديم ببساطة للمشاكل التي يمكن التغلب عليها. أو بما تنطبق في مكان آخر للعناية بها بشكل منفصل، مثل هؤلاء الطلاب يمكن أن ينظر إليهم كخلفية راجعة في ظل وجود الترتيبات الفصلية. في الواقع، ربما ينظر إليهم كمصادر للفهم وكيف أن هذه الترتيبات ربما تكون مطورة بأساليب تعود بالنفع على الطلاب.

الجدير بالذكر أن كل ذلك يدل على تغييرات كبيرة في كثير من مدارسنا. الثقافات المدرسية التقليدية مدعومة بالترتيبات التنظيمية الصارمة، وعزلة المدرس، ومستويات عالية من المتخصصين من بين العاملين في المدرسة الموظفين والمهتمين بمهام محددة مسبقاً، غالباً ما يعانون من مشاكل عندما يقابلون تلك التغيرات غير المتوقعة. ومن جانب آخر، وجود الطلاب الذين لا يندرجون لتلك "القائمة" الموجودة في المدرسة التي تقدم بعض التشجيع للبحث عن ثقافة تدريسية بحيث يكون المدرسون مشجعين للقيام بالتجارب لمعرفة استجابات تعليمية جديدة. وبهذه الطريقة يمكن لأنشطة حل المشاكل أن تكون تدريجياً التعريف الحقيقي والوظائف البديهية التي تقوم بها الثقافة في المدرسة الشاملة.

- إدارة المدارس الشاملة. ملاحظاتنا حول المدارس التي تسير بنجاح صوب الأساليب الشاملة للأعمال، فإنها أيضاً تكشف أسلوباً متغيراً في عملية التفكير فيما يتعلق بالإدارة. وهذا الأسلوب يتضمن تركيزاً على ما يسمى بالمداخل "التحويلية" والتي تجمد المفاهيم التقليدية للتدرج في الإدارة والسيطرة. وهذا بالذات يتطلب من مدير المدرسة أن يكون ذا رؤية شاملة بالمدرسة التي تشجع وتعترف بالاستقلالية وتحترمها وتقدرها. وبروز هذه الرؤية يكون عن طريق التركيز على مجموعة عمل والتي تقوم كذلك بتسهيل الجو المناسب لحل المشاكل. وكل ذلك يساعد على ظهور بيئة تكون فيها مهمة الريادة موزعة على عدة أعضاء في التدريس ولا تكن محصورة في عدة مهام موكلة إلى عدد قليل من الأشخاص. وهذا يشير كذلك إلى إدراج مداخل للعمل مع الزملاء لتطبيق الأفكار الموجودة وتطويرها من خلال عمل المدرسين مع طلابهم.

نموذجياً، يتطلب هذا من مدير المدرسة عملية الاهتمام، وهو أن الشخصية الانفرادية هي عبارة عن شيء يجب احترامه خلال التركيز على عمليات المجموعة والتي تساعد في خلق بيئة جماعة الموظفين. وهذا يعني التقبل بأن القيادة هي مهمة ويشارك بها مجموعة من الموظفين، غير مجموعة المسؤوليات

المنوطة لعدد صغير من الأشخاص. وتبدو أيضاً أنها تشمل نظريات للعمل مع زملاء العمل والتي تخلق معرفة المدرسين بكيفية تشجيع التعليم والتي تكون منبثقة من أعمالهم مع الطلاب.

لكي يحدث هذا نحتاج إلى قادة مثقفين. ومثل هؤلاء القادة يدركون بأن تطور المدرسة شيء يتوقف على مقدرة زملاء العمل بعملية التطوير. والأكثر من ذلك فهم يعرفون بأن التطوير المهني يتعلق بكل من الأشخاص والكلية وستكون منفذة مع كل مدرس لرفع مقدرته وثقته، وسيرفع الموظفون من مقدرتهم للعمل معاً كفريق واحد. أظهرت القيادة التربوية لكي تكون العنصر الأساسي في خلق ثقافات مدرسية أكثر تعاوناً لأن القادة مفيدون في تثبيت الاعتقادات المؤكدة لثقافات ملازمين للمجموعات المتفردة. وأيضاً تبدو بأنها الأسلوب الأكثر فاعلية لتشجيع هذه القيم من خلال أساليب العمل التي تشجع الانفتاح ومبدأ الضمان المتبادل. وهذه التي تبحث لتكون أكثر شمولية. ليس التغير التربوي بالأمر السهل، وليس بالشيء الدقيق. ويشمل حياكة معقدة للشخص والسياسية المصغرة، والتي تأخذ أشكالاً غير مألوفة داخل بيئة اندماجية، بالإضافة إلى درجة تأثر وجهات نظر زملاء العمل المتخصصين والشعور الشخصي. وهي على وشك تغيير المواقف والأعمال والاعتقادات والسلوك.

وهي ستحذو حذو القيادة المدعومة في المدارس لمحاولة الوصول إلى نقطة أكثر شمولية. وهي ليست مريحة لأي زميل عمل آخر في هذه المدارس. المدرسون في هذه المدارس يجب أن يكون لديهم القدرة على القبول والتعامل مع الأسئلة التي تسأل بشأن اعتقاداتهم وأفكارهم وخططهم والتطبيقات التدريسية. وفي مثل هذه البيئة تصبح التحديات الوظيفية المتداخلة شائعة. ولذلك للإدارة وللمشاركة في النقاشات والمناظرات، ولكن أيضا يجب أن يكون لديهم الجاهزية للإجابة على الأسئلة والتحديات المطروحة من قبل أعضاء التدريس. والأكثر من ذلك، يجب أن يشعروا الأعضاء بقدر كاف من الثقة فيما يتعلق بتطبيقاتهم لكي يواجهوا الصعوبات التي تواجههم.

المراجعة والتطوير

أشار هذا النقاش حول ما يتضمنه التطوير في المدارس الشاملة إلى أهمية السياسات والتطبيقات والثقافات. فقد أشار إلى أن مثل هذه التطورات تتضمن جوهرياً العملية الاجتماعية فيما بينها. تتعلم المدرسة كيفية التكيف مع الاختلافات وفي حقيقة الأمر تتعلم مع الاختلافات. وفي هذه الحالة تصبح مدرسة متحركة أو "منظمة تعليمية".

هذا الاتجاه يؤيد "الفهرس الضمني"، أسلوب التطوير المدرسي والذي صدر قريباً إلى جميع المدارس في بريطانيا، بدعم مالي DFEE وقد وجد لأكثر من ثلاث سنوات، من قبل فريق مدرسين وأولياء الأمور والمحافظين والباحثين ومندوبين عن مجموعات المعوّقين، وذوي خبرة واسعة لمحاولة تطوير الأعمال الأكثر شمولاً.

ويشمل الفهرس مدارس مازالت تحت إجراءات التطوير الشامل، بأخذ آراء المدرسين والمحافظين والطلاب وأولياء الأمور/ والأوصياء وأعضاء المجتمع الآخرين. وهي مهتمة بالمكاسب التربوية التطويرية من خلال التطبيقات الشاملة، وبناء على هذا تقدم محالة لإصلاح التوازن في هذه المدارس التي ركزت على رفع مكاسب الطلاب على نفقة تطوير مجتمع المدارس المدعومة للطلاب والمدرسين.

عملية التعامل مع الفهرس تكون مخططة بنفسها للمساهمة في التطوير الشامل للمدارس. وتشجيع المدرسين في مساعدة وبناء معرفتهم الموجودة فيما يتعلق بالمعوقات التعليمية والمشاركة في تقويم بعملية التقييم لهم على شكل امتحان مفصل لاحتمالات رفع العملية التعليمية والمشاركة في جميع المفاهيم المتعلقة بمدرستهم كأسلوب منظم الانشغال في خطة التطوير المدرسي، ووضع أولويات التغيير، وتنفيذ عملية التطوير ومراجعة عملية النجاح.

النظرة الضمنية للفهرس شاسعة. وتهتم بتقليص جميع المعوقات فيما يتعلق بالتعليم والمشاركة، وأياً كان مجربها وإنما وجدت داخل نطاق ثقافات وسياسات وتطبيقات المدرسة. وهناك تركيز على إدارة الموارد تحت الاستخدام على نطاق المدرسين والطلاب وعلى هذا السياق فإن التنوع يكون منظوراً إليه كمصدر غني. تشتمل عملية الفهرس على خمس مراحل. أثناء المرحلة الأولى فإن أعضاء مجموعة التنسيق الفهرسي يبلغون أنفسهم وبقية الموظفين لجمع المعرفة معاً حول المدرسة من جميع أعضاء شرائح المدرسة. وفي المرحلة الثانية، تكون لوازمها مستخدمة كأساس لعملية التحليل المفصل للمدرسة، وأولويات التطوير والتفاوض. وفي الثالثة، خطة تطوير المدرسة تكون مراجعة على ضوء الأولويات الجديدة. وفي المرحلة الرابعة، مجموعة التنسيق تدعم تنفيذ التغيرات المتفق عليها، تطوير نشاطات المدرسين تكون ضرورية لدعمهم.

وفي المرحلة الخامسة، فإن العملية ككل تكون مراجعة بهدف صياغة جهود تطويرية مستقبلية.

توجه لوازم الفهرس ريادة المدرسة على مدى ثلاثة أبعاد مترابطة ("خلق ثقافات شاملة"). وهي كلها تغطي مفاهيم الحياة المدرسية، من حيث المشاركة والقيم للدعم الاستقرائي والتعليمي للسياسات، وللتطبيقات الفصلية وتخطيط الموارد بالتغير للمدرسين، وتقدم مجالات مختلفة نسبياً للنشاط المدرسي لدعم أو تحديد التطورات في العملية التدريسية والتعليمية. وهذا سيكون من خلال الثقافات المدرسية الشاملة، حيث يمكن أن تكون مدعومة ومنقولة إلى مدرسين جدد وطلاب جدد. على كل، فإن خبرتنا تشير إلى تطوير مدعم وهذا يتوقف على التغير الذي يحدث في جميع الأبعاد.

تشتمل اللوازم على تركيبة متشعبة بحيث تعطي فحصاً دقيقاً لكل مفاهيم المدرسة بنجاح. فإن الأبعاد الثلاثة معبرة عنا بعبارات ٤٥ المؤشر ومعنى كل واحد منها موضح من خلال سلسلة من الأسئلة.

المؤشرات عبارة عن عبارات عن الفكرة الشاملة للترتيبات الموجودة في مدرسة ما ممكن أن تكون مقارنة لوضع أولويات التطوير. تؤكد الأسئلة المفصلة بأن اللوازم يمكنها تحدي عملية التفكير في أي مدرسة، مهما يكن ظرفها الحالي لعملية التطوير. فالأبعاد والمؤشرات والأسئلة تقدم معاً وبنجاح تخطيطاً أكثر تفصيلاً لتوجيه الريادة في وضعه الحالي في المدرسة ولكي تخطط للاحتمالات المستقبلية.

والناس مشجعون لاستخدام اللوازم بطرق متنوعة، بالرغم من أنها مكتوبة افتراضياً بأن العملية الفهرسية ستكون مستهلة من قبل المدارس بالذات. في بعض المجالات، فإن مجموعة المدارس ستعمل مساهمة كل للآخر ومع هيئة المستشارين LEA، فإن خبرتنا العملية في المدارس في مرحلة الدراسة وردود الفعل الإيجابية والتي حصلنا عليها في نسختنا الأخيرة، ليس فقط من DFEE ولكن أيضاً من عدة مدرسين قد عملنا معهم، وأعطونا الثقة بأن المدارس التي لديها الرغبة في اتباع ذلك يمكنها استخدام الفهرس لدعم جهودها في صنع تطورات هامة في حياة المدرسين والطلاب في المدارس.

التعليم الجامع - إطار عمل سلامنكا

وما بعده

لينا صالح

مقدمة

لقد تطور التعليم الجامع بحيث أصبح حركة لتحل محل السياسات والممارسات الاستبعادية، وأحرز تقدماً على مدى القرن الماضي ليصبح نهجاً مفضلاً ومعتمداً في التصدي لاحتياجات جميع الطلبة في المدارس والفصول العادية. والمبادرات الدولية التي تتخذها الأمم المتحدة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، والبنك الدولي، وغيرها من المؤسسات تتحد جميعها مع توافق الآراء المتنامي حول حق جميع الأطفال في أن يتعلموا معاً، بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الوجدانية أو الاجتماعية أو اللغوية أو ما إلى ذلك، وحول حقيقة أن دمج جميع الأطفال معاً أمر مفيد من الناحيتين التربوية والاجتماعية.

وقد عززت الصكوك والوثائق الدولية على مدى عقد من الزمن مبدأ التعليم الجامع، وتأثر كثير من الحكومات والمنظمات والأفراد بالموقف القوي الذي تبنته تلك الصكوك بشأن التعليم الجامع، وكذلك بتأييدها له. وتجدر الإشارة إلى الصكوك التالية - اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ١٩٨٩، والمؤتمر العالمي حول التربية للجميع ١٩٩٠: الاحتياجات، وقواعد الأمم المتحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين ١٩٩٣، ثم بيان سلامنكا وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ١٩٩٤. ويقدم هذا البيان الأخير أوضح وأجل دعوة إلى التعليم الجامع، كما أنه يعزّز الأفكار المعرب عنها في الصكوك الدولية الأخرى. والواقع أن هذا الحدث هو الذي حدّد خطة السياسة العامة للتعليم الجامع على الصعيد العالمي، فضلاً عن أنه قد تبيّن أنه صكّ فعّال للتجديد الميداني في شتى مناطق العالم.

ويبدأ بيان سلامنكا بالتزام بتوفير التعليم للجميع، ويعترف بضرورة وإلحاح توفير التعليم لجميع الأطفال، والنشء، والكبار في إطار نظام التعليم العادي.

إن إطار سلامنكا

- يشكل تحدياً لجميع السياسات والممارسات الاستبعادية في مجال التعليم،
- يقوم على أساس توافق آراء دولي ومتنام حول حق جميع الأطفال في تعليم موحد في أماكن وجودهم، بغض النظر عن خلفيتهم أو درجة تحصيلهم أو عجزهم،
- يستهدف توفير تعليم جيد للمتعلمين، والتعليم للجميع في المجتمعات المحلية.

لقد حدد إطار عمل سلامنكا البارامترات التي يتعين دراستها وتطويرها إذا ما أردنا المضي قدما صوب توفير التعليم لجميع الأطفال الذين يعانون من التهميش أو الاستبعاد من نظام التعليم.

وتتمثل هذه المحاور الرئيسية فيما يلي :

- السياسة والتنظيم
- الشراكة مع الآباء
- العوامل المدرسية
- مشاركة المجتمع المحلي
- تدريب العاملين في التعليم
- الموارد
- خدمات الدعم

سأحاول اليوم أن أتناول بالتفصيل في هذا العرض بعض هذه المسائل. وكثير مما سوف أطلعكم عليه مستمد من مناقشات مع ممارسين من شتى أنحاء العالم، ومن تجارب عاشوها، وتم توثيق الكثير منه في مشروع مخطوط ستنشره اليونسكو في إطار " ملف مفتوح عن التعليم الجامع ". والواقع أن أصل هذا الملف المفتوح توجد جذوره في استجابة البلدان لإطار عمل سلامنكا، واحتياجات تلك الحكومات والعاملين الذين تبنوا مبادئ إطار عمل سلامنكا، ويلتمسون السبل لترجمة هذه المبادئ إلى سياسات وممارسات على أرض الواقع. هذا، وقد اعتمدت أيضاً على معلومات مستمدة على مدى الخمس - العشر سنوات الماضية من الاستعراضات الوطنية والإقليمية والدولية، التي تفيد بالتطورات والاتجاهات في السعي إلى تحقيق التعليم الجامع.

التعمق في فهم فكرة الدمج

لقد تأثر كثير من الحكومات والمنظمات بالموقف القوي الذي تبنته المنظمات الدولية بشأن التعليم الجامع، لا سيما حسبما أيده إعلان جومتين وبيان سلامنكا. وعلى الرغم من أن عدداً متزايداً من

البلدان قد قطع خلال السنوات العشر الماضية خطوات كبيرة في تبني سياسات داعمة لدمج الأطفال المعوّقين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى في التعليم، فإن قليلاً جداً منها يوضح صراحة المبادئ التوجيهية التي يسترشد بها. ومن ثم، فإن الأمر يدعو إلى تفاؤل حذر حيث إن نمط الخدمات التعليمية لا يزال متفاوتاً للغاية من بلد لآخر، بل داخل البلد الواحد أحياناً ؛ إننا نحتاج إلى بحث أسباب هذا التفاوت لكي نتناول العوامل المؤاتية للتغيير.

إن الدمج في التعليم عملية لا نهاية لها، فهو ليس غاية في ذاته، ولكنه وسيلة لتحقيق غاية هي إقامة مجتمع جامع – وإنشاء ثقافات وسياسات وممارسات جامعة على جميع مستويات النظام.

والدمج لا يحدث من فراغ، ولا يتحقق بإصدار أمر إداري. إنما الدمج في مغزاه هو عملية يشترك فيها المجتمع المدني برمته - نظام التعليم - في عملية تغيير.

إن الدمج، إذا ما نُظر إليه على أنه عملية في التصدي والاستجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين في المدرسة، فإنه يدعو إلى تغيير النظام، وذلك برؤية مشتركة والتزام بأن من مسؤولية المدارس العادية أن تعلم جميع الأطفال.

والدمج في التعليم هو تحسين التعليم المدرسي وكافة الخدمات التعليمية الرامية إلى توسيع نطاق الالتحاق لجميع المتعلمين وزيادة مشاركتهم في التعليم. وليس الدمج موضوعاً هامشياً عن كيفية إلحاق مجموعة محدودة نسبياً من التلاميذ في مدارس عادية، وهو يرسي الأسس لنهج يمكن أن يؤدي إلى تغيير نظام التعليم ذاته، وبشكل خاص إلى تغيير المدارس.

وفي نظام التعليم، لا يمكن لعملية دمج جميع فئات المتعلمين أن تقطع شوطاً طويلاً دون تنمية قدرة المدارس ومراكز التعلم للاستجابة لتنوع المتعلمين. إن الدمج يتجاوز مرحلة الالتحاق، ليصل إلى تطوير تعليم جيد للجميع. وعلى مستوى السياسة العامة، فإن هذا يدعو إلى وضع سياسات تشجع وتدعم بفعالية التقدم في طريق الدمج. أما على مستوى المدرسة، فإنه يقتضي تحلي المناهج الدراسية والنهج التعليمية بالمرونة، ومراعاة السياق المحلي والاحتياجات المحلية، وتطوير مواقف تنطوي على ثقافة الإنصاف، والعدالة الاجتماعية، واحترام التنوع. ويحتاج المعلمون إلى أن يكتسبوا مهارات ومعارف

جديدة، فضلاً عن تلقي الدعم والاعتراف بجهودهم. وسيلزم تحديد الموارد غير المستعملة وتوجيهها لصالح جميع المتعلمين، وبناء التعليم على أسس الثقافة المحلية.

السياسة العامة والتشريع

في كثير من البلدان، لا تزال التفرقة بين سياسة التربية الخاصة والتربية العامة تشكل عقبة هامة في تطوير سياسات جامعة. ومهما كان التزام مقرري السياسات، فليس من المحتمل أن تكون هناك مصالح ثابتة تتعارض مع الدمج، أو من مهنيين والمجتمع العام يشككون في الدمج، أو متشائمين أو خائفين منه. وعلى الرغم من أن جميع البلدان تواجه تحديات التصدي للتنوع بين المتعلمين، فلم يتمكن حتى اليوم سوى عدد قليل جداً منها من التحول كلية من التفكير القائم على العزل وفصل الخدمات التعليمية للأطفال المعوقين.

ويرجح أن تتفاوت نقاط الانطلاق المحددة لكل نظام وطني. ولذا، يجب أن يكون كل بلد على استعداد لتحليل حالته الخاصة، وأن يحدد العقبات أمام الدمج والعوامل الميسرة له، وأن يصمم عملية للانتقال إلى صيغة لتقديم الخدمات التعليمية بشكل جامع أكثر من ذي قبل.

وفي النظم التي تتبنى سياسات ذات توجه يغلب عليه طابع الدمج، يجب إدخال التغيير على جميع مستويات وقطاعات النظام. ويجب أن يتوفر لدى المسؤولين عن توجيه التغيير معرفة مفصلة عن نظامهم التربوي، وعن التطورات التربوية.

إن الانتقال إلى التعليم الجامع ليس مجرد تغيير تقني أو تنظيمي، ولكنه أيضاً حركة في اتجاه فلسفي واضح.

ويلزم تفسير مبادئ الدمج، المحددة في الإعلانات الدولية، في سياق كل بلد على حدة. ففي بلدان الشمال الشديدة التقدم، أعطيت الأولوية لإيقاف العمل بنظام التربية الخاصة الذي يفصل بين الطلبة. بينما تنزع الأولوية في البلدان النامية إلى الاهتمام بشكل أكبر بدمج الفئات المهمشة والمستبعدة في شكل أساسي من أشكال "التعليم الجامع".

ورأى كثير من البلدان من المفيد صياغة إعلان مبادئ صريحة تسترشد به في مرحلتها الانتقالية نحو الدمج. فإعلان المبادئ على المستوى الحكومي يمكن أن يكون فعالاً في إقامة حوار حول موضوع الدمج، وفي بدء عملية لبناء توافق الآراء. وهذه الإعلانات قد تكتسب قوة إذا ما تجسدت في تشريعات.

أحد النُهج الرامية إلى تعزيز تقدم السياسة العامة نحو الدمج هي الربط بينه وبين الشواغل الإنمائية الأوسع نطاقاً.

- الدمج في التعليم يمكن أن يصبح جزءاً من إصلاح نظام التعليم ككل. وهذا أمر هام لتفادي خطورة النظر إلى الدمج على أنه لا يعني الأغلبية العظمى من المتعلمين.
- يمكن ربط الدمج بإصلاح وضع الأشخاص المعوّقين والفئات المهمشة الأخرى. ويمكن إدراج الدمج في إطار شواغل تعزيز الإندماج الاجتماعي، والقضاء على الفقر، ومحو الأمية، والتهميش.
- كما ويمكن ربط الدمج بالإصلاحات الديمقراطية الأساسية. ويُنظر في هذه الحالة إلى الدمج على أنه محاولة أبعد شوطاً بكثير لإعادة بناء الديمقراطية في المجتمع. كما أن حركة الدمج يمكن أن تتطلب توفر القيم والطاقات والزخم التي تدعم إعادة الهيكلة السياسية والاجتماعية.

تعبئة الرأي العام وبناء توافق الآراء

إن التحرك نحو إقرار التعليم الجامع يهدد أحياناً بعض المصالح الخاصة داخل النظم التعليمية. ولذلك فإنه ينبغي للبلدان أن تعمل على تعبئة الرأي العام لمساندة التعليم الجامع، وأن تشرع في عملية لبناء توافق في الآراء، عن طريق ما يلي:

- جماعات المؤيدين والآباء
- المنظمات المهنية
- الباحثون وطلبة البحوث
- قادة الرأي العام
- المسؤولون عن تدريب المعلمين وغيرهم من المهنيين
- قنوات الاتصال الرئيسية
- الشراكات والربط الشبكي مع هيئات مختلفة
- إعداد مشروعات نموذجية توضيحية، وأنشطة بحثية ميدانية مع المدارس

إن المسائل المتعلقة بالنهج الدراسي تشكل قضية أساسية لدى العمل مع المدارس والمدرسين على إدامة الدمج وزيادة مشاركة جميع المتعلمين. فإذا كان الدمج هو هدفنا، فيلزم إذاً توفير فرص تعلم مجدية لجميع الطلبة في إطار الفصل العادي. وعلاوة على ذلك، يجب النظر إلى المسائل المتصلة بالمنهج الدراسي في ضوء المرونة داخل النظام، خاصة فيما يتعلق بتقييم التعلم، وإعداد المدرسين، وتوفر الدعم المتاح للتلاميذ للتعلم.

والتقدم بفعالية نحو المنهج الدراسي الجامع يضع مزيداً من المطالب على المدرسين من حيث المهارات والمواقف المطلوبة - فالإدارة والتخطيط والإعداد ليست سوى بعض من هذه المهارات الأساسية اللازمة لدعم تعلم الطلبة.

وتوضح النقاط التالية السبل التي تتصدى بها البلدان للمسائل المتصلة بالمناهج الدراسية فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الخاصة:

- اتباع المناهج الدراسية العادية / المبادئ التوجيهية الوطنية التي تحدد الأهداف والمبادئ والقيم العامة
- الإعفاء من بعض الموضوعات
- تطويع البرامج الفردية للتعلم في إطار النظام التعليمي العام
- اعتماد التمايز في المدخلات والمخرجات والمهام التعليمية وطرائق توفير التعليم وسياقه بهدف مراعاة احتياجات التعلم الفردية
- التعليم القائم على النتائج يركز على الإنجاز التعليمي للتلاميذ وتقدمهم من خلال المنهج الدراسي
- إدخال مقررات دراسية في المهارات الحياتية العامة والاستقلال الوظيفي التي تكمّل مجالات التعلم الأساسية في المنهج الدراسي العادي وموجه بصورة خاصة، للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات حادة في التعلم.
- وضع خطط تعليمية فردية يشترك في تصميمها المدرسون والتلاميذ والآباء والمدرسون المساعدون
- تطوير مواد تعليمية لمساعدة المدرسين على الاطلاع بمهمة التعليم المتميز
- تطوير وسائل مساعدة للتقييم، وإقرار المستوى التعليمي، والتقدم (يجب مواءمة المرونة في احتياجات المناهج مع المرونة في التقييم).

المدرسون لهم أهميتم. بل في الواقع أن أهميتهم تساوي، أو ربما تتجاوز، أهمية السياسة الرسمية. وبغض النظر عن مدى وضوح تصورنا لما نريد تحقيقه، والشكل الذي ينبغي أن تتطور به المدارس والخدمات، فإن التقدم يتوقف على مواقف ومعرفة مهارات وإدراك جميع من هم على اتصال يومي بالأطفال، ألا وهم المدرسون.

ويمثل المدرسون ذاتهم، بالنسبة لجميع البلدان، أكثر الموارد تكلفة وفعالية. ولذا، فإن تنمية هذا المورد في نظام التعليم الجامع بأهمية خاصة لأن الدمج يطرح تحديات جديدة وهامة لمدرسي المدارس العادية - الذين عليهم أن يتعاملوا مع مزيد من التنوع في احتياجات المتعلمين - ولمدرسي مدارس التربية الخاصة - الذين يجدون تغيراً كبيراً في سياق عملهم وفي مناط تركيزه.

وفي كثير من البلدان لا يزال التدريب في مجالي التربية الخاصة والتربية العامة يُنظم بشكل منفصل تماماً ويقوم به مدربون مختلفون.. والتسليم بأن معاهد تدريب المدرسين تمثل قاعدة مؤسسية أساسية في عملية الإصلاح، مما يؤثر على مواقف المدرسين وتفكيرهم وممارستهم، يقتضي إعادة النظر في فلسفة البرامج القائمة وتوجهها ومحتواها، وإعادة تنظيمها على أساس محاور الدمج. وستحدد سياسات هذه المعاهد إلى حد بعيد إذا ما كنا سنواصل حوار الاستبعاد (الإعاقة، معاهد التربية الخاصة..)، أم أننا سنفتح صفحة جديدة وسنحشد قوانا لمواجهة تحدي الدمج.

وينبغي لمدربي المدرسين أن يدرّسوا منهجاً دراسياً لجميع الأطفال، وأن يعيدوا تشكيل مقررهم الدراسي بشأن " التربية الخاصة والإعاقة " الذي يركّز على العجز، ويعمل على إدامة منهج دراسي منفصل وبيداغوجية منفصلة. وحتى اليوم، حيث أدخل التعلم الجامع في بعض المقررات الدراسية للمدرسين، فإنه يدرس كمقرر منفصل محوره المتعلمون المعوّقون، بدلاً من أن يكون نهجاً وفلسفة وممارسة تربوية تتخلل جميع المقررات التعليمية. وبالمثل، فأننا نحتاج إلى إعادة التفكير جذرياً في مفاهيم ومحتويات برامج تدريب مدرسي التربية الخاصة في التعليم العالي ومؤسسات التدريب، وذلك في ضوء تفكير جديد. فهؤلاء المتخصصون يحتاجون إلى التطور بنفس القدر الذي يحتاجه نظراؤهم من المدرسين والإداريين العاديين. وثمة استراتيجية تبدو فعالة تتمثل في تشجيع المدربين المتخصصين على المشاركة في التطورات

على مستوى المدرسة. وبذلك يمكنهم أن يصبحوا مساندين للمدرسين، بل وأن يكتسبوا أيضاً خبرة عملية في تطبيق التعليم الجامع.

إن التعامل مع طفل ذي احتياجات خاصة لا يتطلب نهجاً بيداغوجياً متخصصاً أو مختلفاً جذرياً، كما نعتقد في كثير من الأحيان. ويؤكد المدرسون الذين يدمجون الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم الدراسية أن تعليم طفل له احتياجات محددة تماماً، أو حتى احتياجات كثيفة، يندرج أساساً في إطار الممارسات الأساسية الجيدة للتعليم. أما المعرفة أو المهارات فهي لازمة في حالات الإعاقة المحددة، مثل الإعاقة الحسية، تتطلب تكييف أسلوب أو وسيلة الانتفاع بالمنهج الدراسي، أو في توفير الدعم التعليمي للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات حادة و/أو متعددة.

أجل، إن المعلمين في جوهر النظام التعليمي، ولكنهم ليسوا وحدهم، فهم جزء من هيئة التدريس الأوسع نطاقاً، والتي يؤثر كل فرد فيها على الآخر، ويتفاعل معه، وبوسعه تيسير عمله أو إعاقته.

وفي الطريق نحو التعليم الجامع، تبدو مهارات التعاون والمشاركة ضرورية. وهذا يستدعي تغييراً في المواقف بين المدرسين، وتبنيهم نُهجاً جديدة لتمكينهم من التعاون مع المهنيين الآخرين، والأهم من ذلك، مع الآباء باعتبارهم شركاء في المسؤولية. وتتسم هذه المهارات بنفس القدر من الأهمية بالنسبة للمدرسين العاديين ومدرسي التربية الخاصة.

والتركيز على التربية العامة أو التربية الخاصة لتنفيذ ممارسات الدمج لا يزال يشكل تفاوتاً كبيراً بين البلدان، مما يؤثر أيضا على إعداد المدرسين. ويبدو أن توفير التدريب للمدرسين العاديين ومدرسي التربية الخاصة.

والتركيز على التربية العامة أو التربية الخاصة لتنفيذ ممارسات الدمج لا يوال يشكل تفاوتاً كبيراً بين البلدان، مما يؤثر أيضاً على إعداد المدرسين. ويبدو أن توفير التدريب للمدرسين العاديين لدعم التعليم الجامع يجري في كثير من البلدان أثناء الخدمة، بينما لا يزال التدريب قبل الخدمة في مرحلة انتقالية. بيد أن هذه الفترة الانتقالية يمكن أن تكون مفيدة للتقدم نحو التعليم الجامع، من حيث أن الحوار بين البلدان بشأن تدريب المدرسين يمكن أن يكون مفيداً جداً.

إذا كان السبب الرئيسي في استبعاد تلاميذ بعينهم من المدرسة هو إخفاق المدارس العادية في تلبية احتياجاتهم، فلا معنى لإعادتهم إليها ما لم يطرأ عليها تغييرات. فالمسألة ليست هي دمج طلبة "معوّقين" ومشاهدة كيف يمكن "علاج" عجزهم، إنما المسألة هي كيف يمكننا تحسين المدارس، وتحسين تنظيمها ومناخها وثقافتها، وكذلك تحسين ممارستنا كمربين مهنيين.

والمدارس الجامعة هي مكان يشعر فيه كل فرد بالانتماء، ويلقى قبولاً، ويقدم الدعم ويلقى دعماً من أقرانه وأعضاء المجتمع المدرسي. ولا ينصب التركيز في المدارس الجامعة على تقديم المساعدة على وجه التحديد إلى فئة بعينها من الطلبة، مثل الطلبة المصنفين من المعوّقين أو من ذوي الحاجات الخاصة، لدمجهم في المدارس العادية ؛ إنما ينصب التركيز على كيفية إدارة فصول مدرسية ومدارس داعمة تضم جميع الأطفال وتلبي احتياجاتهم.

ومن ثم، فإن دعم المدرس من السمات الأساسية لتطوير ممارسات التعليم الجامع. والهدف النهائي من دعم المدرسين هو توفير الدعم للمتعلمين، لا التركيز على وجه الحصر على المتعلم ذي الاحتياجات الخاصة بمفرده.

واليوم، لم يعد الدعم الذي تقدمه التربية الخاصة للطلبة ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة محدداً على أنه توجيه أو برنامج منفصل، ولكن بالأحرى نظاماً للدعم يساعد على التصدي لاحتياجات بعض الطلبة. ويُطلب من المتخصصين ذوي الخبرة في مجالات إعاقة محددة دعم عملية الدمج بوسائل مختلفة مثل المساعدة في مهام محددة، والتدريب، والدعم في مجال التعلم، وخدمات الإحالة، وتقديم الدعم للآباء.

والدعم الذي تقدمه المدرسة لتيسير عملية الدمج يمكن أن يتخذ أشكالاً مختلفة:

ويبدو من الضروري تمكين المدرسين من حل المشكلات من خلال تحسين المهارات والتدريب المستمر أثناء الخدمة. أما بالنسبة لخدمات الدعم الخارجية، فإن توافرها يختلف حسب الأوضاع المتاحة.

- صفوف أصغر حجماً.
- تقديم مساعدة فورية لمعلمي الصفوف العادية في شكل دعم مباشر أو غير مباشر للدارسين.
- تخفيض نسب المعلمين إلى الطلاب.
- زيادة المهارات في تطبيق التمايز في المنهج الدراسي وتطوير أساليب للتدريس أكثر مرونة، بما في ذلك تطوير مواد دراسية لتلبية احتياجات التعلم لدى الطلاب.
- استخدام أفرقة متنقلة لتقديم الدعم لمجموعات من المدارس.
- الاستعانة بخدمات المهنيين / الأخصائيين مثل أخصائيي علم النفس، وأخصائيي المعالجة، والعاملين في الخدمة الاجتماعية، وغيرهم.
- تأسيس مراكز للموارد تكلف توفير التدريب والإرشاد والدعم للمعلمين، وإعداد المواد وتقديم خدمات التوجيه.
- السلطات التعليمية المحلية، ومفتشو المدارس، والمرشدون المدرسون.

مشاركة الآباء

يمثل الآباء في كثير من البلدان القوة الدافعة الكامنة وراء التغييرات الإيجابية التي نشهدها اليوم. ويصح هذا بشكل خاص في أمريكا الشمالية وأوروبا ؛ ولكن هذه الحركة تتنامى الآن في مختلف مناطق العالم. فالآباء يشكلون مجموعات نشطة/مناصرة، وبعضهم شركاء أيضاً في عملية تطوير الخدمات. والواقع أن جزءاً كبيراً من التغيير والإصلاح المستمر هو ثمرة عمل الآباء كمجموعات ضغط للتقدم في طريق الدمج. وفي البلدان التي يغلب فيها نظام التربية الخاصة المنفصلة، يتزايد ضغط الآباء للتقدم نحو التعليم الجامع.

وهناك تباين كبير في نطاق مشاركة الآباء في الاهتمامات التربوية المتعلقة بأطفالهم :

- الإشراف على الواجبات المدرسية
- الاشتراك في تنمية المدرسة
- المشاركة في اتخاذ القرارات الرسمية بشأن المسائل التي تهم أطفالهم (التقييم، تعيين المستوى التعليمي، البرامج)
- المشاركة في التدريب مع المعلمين وفي حل المشكلات
- التمثيل في اللجان المدرسية وفي المجالس على مستوى أعلى.

إن ما ذكر سابقاً ينطبق على مشاركة المجتمع المحلي - فبعض المجتمعات المحلية تكون أكثر انفتاحاً للترحيب بمتطوعين للعلم في الفصول، وبعض المدارس تشارك في الأنشطة المجتمعية، وبعض المدارس تستقبل أنشطة مجتمعية مختلفة في مبانيها. ومشاركة المجتمع المحلي تتسم بأهمية حيوية لتطوير المجتمع المحلي، فهي تشرك الناس في توضيح احتياجاتهم والمشاركة في إيجاد حلول لها.

التعاون بين قطاعات متعددة

يعمل اليوم عدد متزايد من البلدان على التوصل إلى نهج أكثر تكاملاً لتنمية الخدمات البشرية. ونتيجة لذلك، هناك برامج، أنشئت بناء على مبادرات محلية، تدعم نهجاً منسقاً لتوفير الخدمات. ويمكن استخدام الموارد البشرية والمالية المتاحة من خلال التعاون بين القطاعات. ويتصل تطوير عدد من مساعي التدريب الجامع لتخصصات مختلفة اتصالاً مباشراً بهذه التغييرات.

وتتطلب ممارسات الدمج الناجحة عاملين مهنيين مختلفين للعمل معاً، كما وتتطلب تنسيقاً فعالاً بين الخدمات المختلفة. وتقتضي سعة التحدي التزاماً مماثلاً من جانب جميع الخدمات ذات الصلة - الصحة والتربية والرعاية والتدريب والتوظيف وما إلى ذلك. وتستند الدوافع التي مكنت لهذا الاتجاه والتقدم إلى اهتمامات إنسانية، ولكنها تخدم أيضاً جوانب اقتصادية وجوانب تتصل بالكفاءة والفعالية.

التحديات

"إن إبداء الاهتمام بالتنوع والفردية مبدأ أساسي... والتربية يمكن أن تعزز الترابط إذا سعت جاهدة إلى مراعاة تنوع الأفراد والجماعات، على أن تحرص في الوقت ذاته على ألا تسهم هي ذاتها في النبذ الاجتماعي" (اللجنة الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين: التعلم: ذلك الكنز المكنون)

لقد كان، ولا يزال، تحقيق الهدف المقبول عالمياً للتعليم للجميع من أصعب التحديات التي يواجهها المجتمع العالمي اليوم. ويقدر أن بضع مئات الملايين من الأطفال لا يزال يُنكر عليهم حق الحصول على التعليم، حتى التعليم الأساسي تماماً اللازم لتنمية قدراتهم لكي يصبحوا أعضاء مستقلين ويسهموا في بيئتهم المحلية، ومجتمعاتهم، وثقافاتهم المعاصرة.

والأولويات المطروحة اليوم في جميع البلدان تقريباً هي الوصول إلى جميع من لا نستطيع الوصـول إليـهم من الأطفال والشباب المستبعدين - بسبب العجز أو الفقـر أو البعـد الجغـرافي أو الاضطرابـات السياسـية والاقتصادية أو بسبب التمييز بين الجنسين والتمييز العنصري المترسخ.

وفي إطار هذا النموذج، ثمة اعتراف بأن استراتيجيات وبرامج التعليم للجميع الحالية غير كافية أو غـير لائقة إلى حد بعيد بالنسبة لاحتياجات الأطفال والشباب ذوي الاحتياجـات الخاصـة. إذ حيثمـا توجـد برامج تستهدف مجموعات مهمشة/مستبعدة مختلفة، فإنها تطبق خارج النظام العادي - برامج خاصـة، ومعاهد متخصصة، ومربون متخصصون.

وبغض النظر عن النوايا الطيبة، فمن المسلم به أن هذا يؤدي في أغلب الأحيان إلى الاستبعاد : التبـاين يصبح شكلاً من أشكال الاستبعاد، إذ يؤدي إلى ترك الأطفال ذوي الاحتياجـات الخاصـة خـارج حيـاة المدارس العادية، ثم تركهم فيما بعد، ككبار، خارج حياة المجتمع الاجتماعي والثقافي بشكل عام.

وهناك عدد من التحديات يلزم التصدي لها لمساعدة الحكومات والمجتمعات المحلية على إعـداد نظـام تربوي يغلب عليه الطابع الجامع أكثر مـن ذي قبـل. وبـدلاً مـن الإسـهاب في أوجـه الشـك والنزاعـات الجارية، والناجمة خاصة عـن التفكـير والممارسـات الـتي نشـأت مـع نظـام التربيـة الخاصـة المنفصلـة وحوله، أود أن أختتم بإلقاء نظرة في التفكير النضر والرؤيا التطلعية الذي عرضـه بـاقتدار واقتـدار تونـي بوث في الورقة الموضوعية " التقدم في التعليم الجامع " المعدة والمقدمة في مبادرة داكار للتعليم للجميـع في أبريل/نيسان ٢٠٠٠.

إن الخطة الجديدة المقترحة تستعيض عن الاهتمـام السـابق بتحديـد الأطفـال، وحشـد المـوارد في إطـار المتعلمين والمدرسين والمجتمعات المحلية والحكومات.

وتعنى هذه الخطة الجديدة بتحديد جميع أشكال الاستبعاد والعقبات في طريق التعلم داخـل السياسـات الوطنية والثقافات والمؤسسات التربوية والمجتمعات المحلية. ويترتب على الخطة الجديدة آثار في إعادة توجيه الموارد، والتعاون بين القطاعات، وتدريـب المدرسين،وتطويـر المنـاهج، وبنـاء القـدرة المحليـة، ومشاركة المجتمعات المحلية.

وتتمثل المهمة الأساسية للتعليم، دعماً لهذه الخطة الجديدة، في زيادة مشاركة الجميع إلى أعلى حد من خلال الحد بأكبر درجة من العقبات التي تعوق التعلم، والعمل على تطوير بيداغوجيا للدمج.

وتتعلق هذه الخطة بتطوير التربية داخل المجتمعات المحلية بما يتماشى مع الاحتياجات المحلية، واستخدام الموارد المجتمعية بأكبر درجة للتغلب على المشكلات. وتتطلب مشاركة كل فرد في دعم التعلم على أي مستوى كان، وفي تحديد أولويات التطور حسبما توجد على المستوى المحلي، والاستجابة لها. وتركز على دور المجتمعات المحلية ومراكز التعلم في أن ينشئ كل منهما الآخر ويوفر له أسباب البقاء..

وسيتعين على المؤسسات التي تواجه هذه التحديات، والتي ترغب في تبني النمط الجديد، أن تغير بدرجة كبيرة طريقة تنظيمها، كما سيتعين عليها إنشاء هياكل مختلفة. وسيتخلل النظام بأكمله اهتمام بالتغلب على كافة الضغوط الاستبعادية في التعليم. وللمسؤولين عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو المجموعات المستبعدة الأخرى دور خاص في تحديد جميع أشكال الاستبعاد تحديداً دقيقاً، وحشد القدرة على الدمج، والتكييف المستمر لبرنامج التعليم للجميع وفقاً للظروف المحلية.

وقد ينظر إلى الصكوك الدولية، مثل الصكوك المشار إليها في بداية هذه الورقة، على أنها تحدد الإطار وتوفر القيم الأساسية للتشريع، والسياسات، والمبادئ، لكي تعلن عن المسؤوليات والتوقعات التي لا يمكن لأي منظمة وطنية أو دولية أن تظل غير متجاوبة معها. فهي تقدم خطاً قاعدياً تقاس على أساسه حقوق جميع الأطفال، أينما كان مكانهم في نطاق التنوع، سواء كان ذلك على المستوى العقلي أو الثقافي أو الاجتماعي. كما أنها تقدم منطقاً أساسياً إضافياً للتربية للنظر في الخدمات التربوية المقدمة لهؤلاء الأطفال الذين لهم احتياجات تعليمية خاصة، وذلك بالإضافة إلى أي منطق بشري أو اقتصادي. ومن ثم، فهي تقدم ما يبرر لتبني نهج جامع إزاء التعليم الأساسي الشامل الذي يضم جميع الأطفال حقاً.

بيد أن مفهوم الدمج ليس مقصوراً على التعليم وحده، إنما ينبغي أن يكون في وئام مع مفهوم المجتمع الجامع الذي ينشده البلد، والذي يجد كل فرد فيه مصلحة له. والتكلفة الاجتماعية للنبذ والوصم الاجتماعي والفصل بين الفئات والإبعاد تتجاوز مسؤولية النظام التربوي - فهي من أخلاقيات المجتمع بشكل عام. إن الذي يدفع إلى الدمج هي القيم، والقيم والمعتقدات تشكل السياسات والثقافات (لين بارتون)

المراجع

Barton, L. (1999) Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In: Daniels, H. & Garner, P. (eds) *Inclusive Education. World Yearbook of Education.* London/Sterling: Korgan Page.

Booth, T. (2000) *Progress in Inclusive Education. Thematic Study for the World Education Forum, Dakar, April 2000. Unesco, Paris (قيد الإعداد).*

Excellence for all children: Meeting Special Education Needs (1997). DFEE. The Stationery Office. Limited: London.

Council of Europe. (1995) *Framework Convention for the protection of National Minorities.* European Treaties Ets no. 157. Strasbourg.

Labregère, A. (1990) *L'insertion des personnes handicapée.* Notes et etudes documentaries. Paris: la documentation française.

Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (eds) (1997) *Equity and Excellence in Education for Development.* London: Cassell

Meijer, C. (ed) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries.* European Commission – General Directorate XXII.

OECD (1997) *Implementing Inclusive Education.* OECD Proceedings.

OECD (1999) *Inclusive Education at Work: Including Students with Disabilities into Mainstream Schools.* Paris

OECD (2000) *Developing comparable education statistics and indicators on disabilities, learning and behavior difficulties and disadvantages. (قيد الإعداد).*

Organization of Support for Teachers Working with Special Needs in Mainstream Education. Trends in 17 countries. European Agency for Development in Special Needs Education. (على الانترنيت).

Scrtic, T.M. (1991) *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization.* Denver, Colorado: Loving Publishing Company.

The Role of Class teacher and the support personnel in the implementation of school integration. (1996) Programme HELIOS II. Results of the works of the thematic group 5. Luxembourg: Imprimerie Centrale S.A.

Unesco (1985) *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training.*

الحال الحاضر لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، اليونسكو (١٩٩٥).

ملحق ٣: قائمة المنشورات ووثائق المؤتمر

أولاً – وثائق اليونسكو / UNESCO

١. المدارس الجامعة وبرامج مساندة المجتمعات المحلية / تقرير ١٩٩٦

٢. دراسة موضوع تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة /" التربية الشاملة: المدارس المرحبة "

٣. تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة / " التربية الشاملة: سلامنكا مضت خمس سنوات "

٤. " التقدم المحرز في التعليم الجامع - خلاصة جامعة "

٥. بيان سلامنكا بشأن المبادىء والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل

٦. Selected Web Sites on Special Needs in Formal Education /UNESCO-Beirut

٧. Inclusive Education - SALMANCA & Beyond

ثانياً - وثائق المنظمات الدولية

١. UNRWA الأونروا - لبنان: برنامج التربية والتعليم: ورشة عمل "دمج المكفوفين في المدارس العادية"

٢. UNICEF_ اليونيسف: Inclusive Early Childhood Education for Children with Disabilities

٣. Save the Children Sweden المنظمة السويدية لرعاية الأطفال: استيعاب التطور في المدرسة الشاملة: قراءة وملاحظات / Mel Ainscow

ثالثاً – أوراق عمل وتجارب قطرية

- **المملكة المغربية :**

- تقرير السيدة خديجة يكرب "إدماج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي". (الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة والطفولة وإدماج المعاقين)
- "تقرير عن تجربة الإدماج المدرسي لذوي الحاجات الخاصة" (وزارة التربية الوطنية)

- **السلطة الفلسطينية:**
  - "التعليم الجامع نحو مدارس لا تستثني أحداً - أيلول ٢٠٠٠ " (وزارة التربية والتعليم)
- **الجمهورية السودانية**
  - ورقة عمل حول: "إدماج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي" وزارة التربية والتعليم - إدارة التربية الخاصة
  - تجربة مدرسة رضا الحديثة للدمج
  - Integrating Children with Special Needs in Kindergartens /Nagwan Shamseddine, MA
- **الجمهورية اليمنية**
  - عملية تطوير التربية الشاملة في إطار وزارة التربية - "من السياسة إلى التنفيذ" (وزارة التربية والتعليم)
  - "التربية الشاملة ترحب بالجميع / Inclusive Education is Welcoming to All. "
  - From Policy to Implementation - The Development Process of Inclusive Education within the Ministry of Education Republic of Yemen
- **دولة البحرين:**
  - "تقرير عن برنامج التربية الخاصة بدولة البحرين من العام ١٩٨٦ -٢٠٠١ م " (وزارة التربية والتعليم - إدارة التعليم الإبتدائي)
- **جمهورية مصر العربية:**
  - "تجربة دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بالمدارس العادية " (مركز سيتي - كاريتاس مصر)
- **المملكة العربية السعودية:**
  - "في مجال دمج الأطفال ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية" (وزارة التعليم والتربية - مديرية التربية الخاصة)
- **المملكة الأردنية:**
  - ورقة حول " دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس العاديين: مفاهيم وأسس" (وزارة التعليم والتربية - مديرية التربية الخاصة)
  - قراءة في بيان سلامنكا " مدرسة للجميع"

- **رومانيا**

مقتطفات من الدليل الاستراتيجي الذي تم وضعه لدعم التعليم الشامل في رومانيا

Developing Strategies for School Development – Extract from a Strategic Guide Produced to Support Inclusive Education in Romania

- **ورشة الموارد العربية:**
  - دمج الأطفال ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة / المفاهيم والإحتياجات والتحديات (ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)

- **الجمهورية اللبنانية:**
  - دمج الأطفال المكفوفين في التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة (تجربة مؤسسة غسان كنفاني الثقافية)

- **لائحة كتب إضافية تم عرضها أثناء المؤتمر**

١. Les Eleves Handicapes – Les ecoles ordinaires / UNESCO
٢. مجلة الطفولة والتنمية / المجلس العربي
٣. أطفال الشوارع
٤. أصداء المعاقين
٥. الجمعية الوطنية لحقوق المعاق في لبنان / Brochure
٦. كف البصر
٧. العطب العضلي
٨. الجندر والإعاقة
٩. قضية الإعاقة "من الرعاية المؤسساتية إلى العيش باستقلالية"
١٠. مجموعة أدوات ووسائل - دليل إعداد برنامج لسياسة الإعاقة في المجتمع المحلي
١١. تأمين الرعاية النفسية للأطفال المعاقين ذهنياً - المركز البيداغوجي لطنجة
١٢. The First International Conference: Disability, Rehabilitation & Inclusion/
١٣. Rehabilitation International / Arab Region - LEBANON