الفصل الخامس

برامج التربية الشاملة

والتقويم في التعليم الشامل

ويتناول:

- برامج التعليم الفردي.
- مدخل المدرسة الكلي والشمول.
- التقويم في التعليم الشامل.
- تصورات حول التعليم الشامل.
- أسس التربية الشاملة ودواعي برامجها.

الفصل الخامس
برامج التربية الشاملة والتقويم في التعليم الشامل

• المقدمة:

قد يتم تحويل التلاميذ المعاقين لتلقي خدمات التعليم الخاص ذلك بعد إجراءات التدخل قبل التحويل من المدارس العادية إلى البرامج الخاصة، التي تتمثل في إحداث تعديلات على المواد الدراسية، وطرائق التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق تقديم الخدمات لهؤلاء التلاميذ. تلك التعديلات التي يتولى متخصصون في التعليم تصميمها وتنفيذها وتقييمها لتحديد مدى فعالية هذه التعديلات على تحسن أداء التلاميذ في الفصول الدراسية.

وإذا ثبت أن التغيرات التي أحدثت ليس لها تأثير أو تأثيرها قليل وغير فعال في أداء التلاميذ بالفصول الدراسية، يتم تحويل هؤلاء التلاميذ لخدمات التعليم الخاص من قبل الفريق متعدد التخصصات الذي يسمى أحياناً فريق الخدمات الخاصة ويشترك فيه معلم التعليم العام، ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، والأخصائي النفسي، ومسئوليته أن يحدد ما إذا كان التلميذ الذي قد يحول إلى التعليم الخاص تنطبق عليه شروط الالتحاق بالتعليم الخاص.

ولكل عضو من الفريق متعدد التخصصات دوراً في عمليات التحويل فيما يقدمه من معلومات عن التلميذ كل من الجانب الذي يؤدي مهمته خلاله كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٠)

مصادر المعلومات عن التلاميذ للتحويل لخدمات التعليم الخاص

المصدر	المعلومات المقدمة	المصدر	المعلومات المقدمة
معلم التعليم العام	سجلات التقدم – نتائج التدخل – نماذج من عمل التلميذ.	متخصص علاج الكلام.	تقييم الكلام واللغة.
		متخصص السمع.	تقييم السمع.
		باطني.	معلومات طبية.
معلم ذوي الاحتياجات الخاصة	اختبار التحصيل – قوائم التفقد– نتائج ملاحظة التلميذ.	متخصص اجتماعي.	معلومات عن البيئة المنزلية.
المتخصص النفسي	اختبار الذكاء– اختبار الشخصية– تقييم سلوكيات التكيف	الآباء.	خلفية عن التلميذ معلومات عن نموه. الاهتمامات والأنشطة.

برامج التعليم الفردية: Individualized Education Programs

فعندما يتم التحويل يتم وضع خطة تدريسية تناسب التلميذ المستحق لهذه الخدمات، وتحدد الأشخاص المسئولين عن تنفيذ كل جزء منها، سواء من التعليم العام أو التعليم الخاص، فوضع برامج التعليم الفردية

يكون لضمان تخطيط خدمات التعليم المقدمة للتلاميذ المعاقين وتنفيذها بالطريقة السليمة.

• المخططون لبرنامج التعليم الفردي:

يطلق على عملية وضع برنامج التعليم الفردي للتلميذ مصطلح Staffing، بمعنى اختيار الأفراد المناسبين للتنفيذ، ومنهم أولياء الأمور، معلم التعليم العام، معلم التعليم الخاص، مساعدي المعلم، وهم لديهم الخبرة في مجال تقديم خدمات التعليم الخاصة.

• محتوى برنامج التعليم الفردي:

يتضمن برنامج التعليم الفردي اثنين من العناصر الأربعة التالية:

١- تحديد المنهج الدراسي الذي يراد تعليمه للتلاميذ.

٢- تحديد طريقة تقديم الخدمات وكيفية توزيع التلاميذ على الفصول العامة.

٣- إتاحة فرص التعليم المختلفة.

٤- طرق التدريس التي تتاح بها فرص التعليم للتلميذ.

ويكون الاهتمام الأكبر على تحديد المنهج الدراسي وطريقة تقديم الخدمات باعتبار أن إتاحة فرص التعليم وطرق التدريس يدخلان في برنامج التعليم الفردي للتلاميذ حسب الحاجة إليهما.

• كيفية وضع برنامج التعليم الفردي:

تقوم لجنة برنامج التعليم الفردي بالعمل على تحويل مشكلات التلاميذ التي تتضح من خلال سياق التدريس، إلى إطار برنامج تعليم مناسب، من خلال ما يلي:

١- تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ.
٢- تحديد الأهداف السنوية المناسبة ومساعدة التلميذ على المشاركة والتقدم في منهج التعليم العام.
٣- تحديد الأهداف التدريسية التي يتوقع إتقانها في إطار الوصول إلى هذه الأهداف.
٤- وصف خدمات التعليم المطلوبة الخاصة بالمعاقين، وتحديد المسئول عن تقديمها، خاصة فيما يتعلق بمساعدة التلميذ في منهج التعليم العام.
٥- وصف مدى مشاركة التلميذ في برامج التقييم على مستوى المدرسة.
٦- تحديد كيفية إعلام الآباء بسير برنامج التعليم الفردي.
٧- تحديد المدى الزمني المخصص للتعليم العام، مع توضيح أسباب عدم المشاركة في التعليم العام.
٨- تحديد المواعيد المتوقعة لبدء الخدمات وتاريخ مراجعة التقدم السنوي لها والمحكات المناسبة لتقويم الأهداف، وإجراءات التقويم.

ويبين الجدول التالي العلاقة بين مكونات برنامج التعليم الفردي وتساؤلات لجنة برنامج التعليم الفردي.

جدول (١١)

مكونات برنامج التعليم الفردي

التساؤلات	المكونات
• ما المشكلة لدى التلميذ؟	• مستوى الأداء الحالي.
• ما الذي يحتاجه التلميذ ليكون قادراً على عمله؟	• الأهداف السنوية وعلاقتها بالمنهج الدراسي. • الأهداف التدريسية.
• كيف يساعد البرنامج المقدم التلميذ.	• تحديد المسئولية. • تحديد الزمن المخصص للتعليم العام. • تحديد مواعيد بدء الخدمات ومراجعتها. • تقييم تقدم التلميذ.

بصفة عامة فإن خطوات عامة لابد من اتباعها لوضع البرنامج التعليمي الفردي، والتحويل لخدمات التعليم الخاصة تتضمن ما يلي:

١- ملاحظة مشكلات التلاميذ المختلفة وتحديدها.

٢- وضع فريق ما قبل التحويل خطة للتدخل لتنفيذها في فصل التعليم العام.

٣- الإحالة إلى فريق للتقييم المتعدد التخصصات لتحديد أحقيته في الخدمات التعليمية الخاصة حال عدم نجاح خطة التدخل في الخطوة السابقة.

٤- وضع البرنامج التعليمي الفردي، إذا كان التلميذ مستحقاً لهذه الخدمات المتمثلة في تحديد الأهداف، وطرائق التقديم للخدمات، والبيئة المناسبة.

علماً بأن هذا البرنامج يراجع بصفة دورية من أجل التطوير وتسهيل عملية تنفيذه.

*** خطوات مقترحة لتطوير وتنفيذ برنامج التعليم الفردي:**

هذه الخطوات تتكون بمثابة محك أو معيار لتكامل المعلومات داخل الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى (التعليمية)، وهي:

(١) الأغراض والأهداف : الأسس، ومؤشراته كمعيار:

أ- تأسيس وتقديم المهارات الفاصلة الضرورية للانتباه إلى بنود احتياجات التلميذ.

ب- تقديم المحاسبة من خلال تعيين كيفية التعلم وفحص مدته الزمنية.

ج- تقديم الفريق مع الهدف الذي يمكن قياسه، ومراجعته وتقويمه.

د- تحسين الاتصال مع فريق التعليم.

(٢) إيصال الخدمات Delivery of Services تحديد وتنظيم وتوصيل الفرص التعليمية المناسبة والخدمات المرتبطة الضرورية لتدعيم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى، لذلك فالانتباه يكون موجه مباشرة للمؤشرات التالية كمعيار:

أ- كتابة عبارات تصف كل الخدمات الضرورية لتدعيم الأغراض والأهداف.

ب- التواريخ الخاصة والمدة الزمنية الطويلة للخدمات التي تكون عملية في هذه الحالة.

ج- المواد الضرورية للمعلم والتلميذ لإكمال وتنفيذ الأغراض والأهداف المحددة.

د- جدولة الوقت (النواتج، المدة) المرتبطة بمشاركة التلميذ في التربية العامة وفصول التربية الخاصة، يجب تضمينها.

ه- مدى مشاركة التلميذ في التربية العامة أو فصول التربية الخاصة سوف تتلائم مع مفهوم البيئة الأقل تقييدية والمتطلبات الواقعية الوثائقية.

و- الوثائق تتضمن وصفاً لمدة مشاركة التلميذ في فصول التربية العامة أو الخاصة لتبرير هذا الموضع لهم.

ز- مراجعة الخدمات سوف تتضمن معلومات عن الخدمات قصيرة وطويلة المدى من خلال الاختصاصي والتعينات الخاصة للبيئة التعليمية (مثل حجرة المصادر).

(٣) التقويم: لتقديم صورة عن مدى استفادة التلميذ من البرنامج، وجمع معلومات عن تقدمه، وتحليلها، ليتمكن الفريق من المراجعة والتعديل لفحص الأغراض والأهداف المطابقة مع تضمين التلاميذ وأولياء الأمور في صنع قرارات مرتبطة بغرض الاستفادة من البرنامج التعليمي الفردي. فالتغذية الرجعية التي تقدم للوالدين والتلاميذ يمكن أن تتضمن ما يلي من معلومات:

أ- كيفية الاتصال بين المعلمين / التلاميذ/ أولياء الأمور.

ب- استيعاب التلاميذ وأولياء الأمور للعمل في برنامج التعليم الفردي.

ج- الاهتمامات ربما تقع جميعها على تنفيذ برنامج التعليم الفردي.

وبصفة عامة فإن نجاح تنفيذ برنامج التعليم الفردي يعتمد ويشتمل على الالتزام، والتعاون والاتصال بين الفريق التعليمي ومنفذي برنامج التعليم الفردي، حيث يعد التعاون بين أعضاء الفريق ضرورة لصنع القرار داخل نظام التدريب Intedisciplinary الذي يعني تقسيم المسئولية في العمل داخل البرنامج ليس بشكل خطي non-hierarchical مع مرونة الطريقة، فالاتصال والتعاون ينشط أعضاء الفريق، لذلك يقترح لزيادة فعالية الفريق داخل نظام التدريب، ما يلي:

(١) التركيز على اقتسام المسئولية بين أعضاء الفريق.

كمثال: معلم التربية العامة والخاصة يصممون معاً الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى لبرنامج التعليم الفردي.

(٢) تقديم تدعيم إرشادي مستمر لكل أعضاء الفريق أثناء العمل في برنامج التعليم الفردي، فمعلمي التربية العامة يحتاجون بصفة خاصة تدعيم للعمل اليومي في البيئة الشاملة.

كمثال: معلم التربية العامة والخاصة ربما يدرسوا للفريق في كل الفصول الأخرى، خبرات التعلم لكل منهما.

(٣)زيادة القصد للشمول الفعال لمعلمي الفصول العامة والوالدين في عملية صنع القرار.

وكمثال: المعلم العام يمكن أن يقدم للفريق تقرير عن التقدم الأكاديمي للتلميذ والسلوك الاجتماعي، والوالدين يمكن أن يقدموا تقرير عن المنزل أو المجتمع وظروفه للمساعدة على تقدم التلميذ.

(٤)توضيح الأدوار والمسئوليات لأعضاء الفريق ليس فقط لنمو الفريق وإنما أيضاً لاستمرار عملة لتحديد تغيير المصادر وذكر جهود التعزيز المشترك.

وكمثال: معلم التربية الخاصة ربما يحدد المواد لتستخدم في التدريس الشامل، ومعلم التربية العامة والتلاميذ أنفسهم يقومون باختيار المواد المناسبة.

(٥)تخطيط برنامج التقويم من خلال كل أعضاء الفريق ذلك لتحديد وتعرف فعالية البرامج مع التلاميذ للتحرك نحو أسباب النجاح فيه.

وكمثال: التغذية الرجعية من كل أعضاء الفريق ربما يمكن استخدامها بواسطة معلم التربية العامة والخاصة لتعديل الأهداف قصيرة المدى التي لا تكون مناسبة، وتطوير أهداف سلوكية جديدة قصيرة المدى سهلة التقويم والتعديل.

لذلك فإن مدخل الفريق يعد خدمة تعليمية فعالة يمكن استخدامها لتحسين خطة الإدارة التربوية الفاعلة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة (غير العاديين) في الفصول الدراسية العامة.

جدول (١٢)

نموذج لتعليم التلميذ المعاق داخل الفصل العام

صيغة المجموعة	تنظيم بيئة الفصل الدراسي	المواد التعليمية	الإستراتيجية التعليمية	توجيه التعلم
التعلم الفردي	مكتب خاص للطالب للحد من انشغال الذهن والتأثير على قدرة الطالب على التركيز	مواد مطبوعة- أفلام صامته- صور ملونة- كروت لامعة للتدريب والممارسة- مواد التعليم البرنامجي- الحاسوب وحقيبة تعليمية للتعليم بمساعدة الحاسوب.	التعليم الموجه بالمعلم وإشرافه- فالمعلم يعطي توجيهات قصيرة، وبسيطة في جمل مباشرة ويحدد توقعه للأداء.	معالجة مهارات الطالب- التحكم في إحباطاته وضبطها.
الطالب مع القرين	موضوع التعلم سوف يركز على المهارات الأكاديمية للطالب وتنميتها لديه.	دروس لمهارات الكتابة القصيرة مع التسلسل في الصعوبة- حاسوب مع تعليم بمساعدة الحاسوب.	تعليم القرين، بحيث يشارك القرين الطالب في إكمال المهمة وفي اختبارات في الدرس.	التأكيد على تنمية مهارات الطالب التمكن من التواصل مع القرين.

صيغة المجموعة	تنظيم بيئة الفصل الدراسي	المواد التعليمية	الإستراتيجية التعليمية	توجيه التعلم
الطالب مع المعلم ومساعد المعلم أو المتطوع.	ركن التعلم في الفصل الأكبر، وتتاح الحرية للطالب للتحكم في البيئة المادية وضبطها.	العاب قصيرة تركز على المدخلات البصرية والمخرجات البصرية.	التعليم الزوجي- تعليم مكبر مع تحديد عدد الأوقات للألعاب التي تلعب مع الطالب.	تمكن الطالب من التواصل مع المعلم، ومساعد المعلم، والمتطوع- التحكم للطالب في إحباطاته وكل ما يشغل ذهنه عن التعلم.
الطالب في المجموعة الصغيرة.	مركز المشروعات الخاصة بالتركيز على استخدام المواد البصرية.	أفلام قصيرة كنموذج للطلاب.	مجموعات مركزية تصنع للطلاب وتكون واضحة للآخرين ويشعر بها الطالب بصرياً، ويمكن الاشتراك في المشروع الجمعي بتقديم تفاصيل بصرية وتنشيط التخيل.	نمو المهارات الاجتماعية للطالب- نمو سلوكيات التعاون والتعاونية لدى الطالب- إثراء مهارات الطالب وأخصابها.

صيغة المجموعة	تنظيم بيئة الفصل الدراسي	المواد التعليمية	الإستراتيجية التعليمية	توجيه التعلم
الطالب في المجموعة الكبيرة.	دوائر كبيرة يجلس الطالب قرب أو جانب المعلم لكي يدعم العلاقات الشخصية التي تعد هامة لنجاح الطالب.	السبورة، تستخدم لكتابة تتابع الإجراءات طوال اليوم ويومياً وتعيين الواجب المنزلي عليها.- والكتاب المدرسي ومعه مواد مطبوعة.	أسلوب التدريس المدار بالمعلم، ويقوم الطالب بمعرفة ما الذي يتعلمه وكيف وأين يتعلم؟ وسوف يأخذ عمل ويراجع من خلال المعلم ويتلقى تعزيز، وأنشطة يدوية قصيرة لمراجعة أهداف الأنشطة التعليمية.	يتمكن الطالب من التواصل مع المعلم- يقوم الطالب بالمهمة ويتم مراجعتها- يتحكم الطالب في سلوكيات الفصل الدراسي ويضبطها.

* مدخل المدرسة الكلي والنموذج البارز للشمول : The whole School approach and The emerging model Inclusion

يمكن بصفة عامة التعريف والتمييز الدقيق بين المتعلمين إلى ثلاثة أنواع في ضوء إنشاء الصيغ المناسبة لإعداد كل نوع منها، للحياة والتكيف في المجتمع، هي:

(١) المتعلم الذي يحتاج إلى التعليم التكيفي adaptive Education لتكون في جوانب المنهج الذي يعدل ليقابل احتياجات المتعلم واستخدام الطرق المختلفة في التعليم لتحقيق التكيف، والتكييف لمقابلة الاحتياجات الخاصة.

(٢) المتعلم يحتاج لمساعدة خاصة في بعض جوانب مهارات التعلم الأساسية، وهذه الاحتياجات يمكن مقابلتها داخل الفصل الدراسي العام أو الاسترجاع إلى فصل عمل المجموعة الخاصة أو من خلال جمع الطلاب ذوي الموضوعات الخاصة معاً.

(٣) قليل من المتعلمين ذوي القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة في مشكلات التعلم الخاصة المشتركة مع اللغة، القراءة، الكتابة، التهجي أو الرياضات، وتتطلب مساعدة خاصة، وأحياناً يحتاجون إلى مساعدة علاجية يمكن تقديمها ومقابلتها في خلال التدريس الفردي.

هذا التصنيف قد يقود إلى ما يسمى الاقتصاد/المختلط/ الخليط mixed economy كأسلوب لإعداد تلبية الاحتياجات الخاصة بدرجة كبيرة ومتاحة داخل المدارس الإدماجية mainstream School، الذي يربط التدخل العلاجي المختلط من خلال الاسترجاع withdrawal في مواضع الفصول الخاصة أو الوضع/الأدنى Bottom Streamers مع تقديم المساعدة الخاصة العلاجية داخل الفصول الدراسية العادية من خلال معلمي الفصول بالجمع بين التربية الخاصة والإدماجية.

إن التعليم العلاجي remedial Education أو التدخل العلاجي remedial Intervention تقديم العلاج للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الخاصة بدرجة كبيرة لتدعيم المهارات الخاصة لهؤلاء التلاميذ وإكسابهم المهارات المناسبة الثقافية والاجتماعية للتفاعل مع القرناء. فالتعليم العلاجي نموذج للإعداد يفيد الطلاب في الطرق المتطلبة لبناء أشكال وصيغ متعددة للإعداد الخاص في المدارس الإدماجية لذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن رغم ذلك فهو قليل الفائدة في حصر وعزل كل المشكلات التعليمية للطلاب، إضافة إلى البيئات الاختيارية للإعداد للإدماج ربما لا تكون أفضل وأحسن الطرق الموجودة للتغيير في البيئة الإدماجية لإمكان أن يصبح الطلاب أعضاء فيها على مدى واسع عميق يفيدون منها.

فكان ضرورياً أن يتم الأخذ والتحرك نحو البدائل الاختيارية كصيغة للإعداد لهؤلاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الشمولية فأصبح لدينا ما يعرف "بمدخل المدرسة الكلي" هذا المدخل يختلف عن التعليم العلاجي في أربع نقاط رئيسية هي:

(١) يبدأ هذا المدخل بافتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذه الصعوبات تقابل عبر المنهج وتقريباً هي محصورة في مهارات القراءة والكتابة الوظيفية (الكلية)، المهارات الأساسية، بينما خصائص التعليم العلاجي يتم البدء فيها بمهارات قصيرة المدى.

(٢) تعيين الأهداف التعليمية الهامة للمنهج الواسع Broad في مدخل المدرسة الكلي بينما الإستراتيجية العامة للتعليم العلاجي عبر الصف والمدارس تهتم غالباً بالصعوبات الخاصة في مناطق المنهج ذلك بتقديم خبرات ربما تنجح في هذه الصعوبات.

(٣) التعليم العلاجي يفترض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سوف يتعلمون فقط أو يكون تعليمهم من خلال المعلم الخاص فهو أكثر المعلمين، وأحسنهم للتدريب، بينما مدخل المدرسة الكلي يفترض أن التدريس للأطفال ذوي صعوبات التعلم سوف يكون من مدرسي المواد والفصول الدراسية لتقديم فرص تعلم مناسبة عن أدوارهم داخل أساليب التعليم العلاجي.

(٤) معلمي التعليم العلاجي داخل هذا المدخل سوف يكون له مسئولية محددة للعمل مع الأطفال ويصبح لديه القدرة بدرجة أكبر كمصدر مرن داخل المدرسة، إضافة للتدريس التعاوني والعمل الاستشاري مع الزملاء لتمثيل المهارات الموجودة.

إن مدخل المدرسة الكلي لا يجعل معلم التعليم العلاجي مسئولاً بدرجة كبيرة أو لديه المسئولية الأكبر عن ذوي الاحتياجات الخاصة والاستجابة لها في المدارس بالعمل خارج الفصول الدراسية الإدماجية، ولكن هذا المدخل يرى تقسيم هذه المسئولية بين معلمي التعليم العلاجي ومعلمي الإدماج، والعمل بالمشاركة لبناء الإستجابة للاحتياجات الخاصة وليس في صيغ اختيارية للإعداد أو التدخل ولكن داخل الفصول

الدراسية الإدماجية، والمنهج والتعليم بأنفسهم، ذلك لتحرك التعليم الإدماجي والخاص للعمل معاً.

إن مواضع التعليم وفق هذا المدخل يهدف في تطويرها إلى نمو الحواجز بين التربية العلاجية والإدماجية لكسر وتقسيم المهام والخبرات بين المعلمين في كل قطاع تعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى يمكن المشاركة بدرجة أكثر نجاحاً في المنهج الإدماجي، هذا المنظور الواضح لمدخل المدرسة الكلي سوف يصنع ما يسمى المدرسة العادية الخاصة The ordinary School Specal ويقود إلى مستوى معين من تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية الإدماجية، مع خليط من التدعيم داخل الفصل وتعديل أساليب التدريس المناسبة من خلال العمل معاً بين معلمي الفصل ومعلمي التعليم العلاجي عند الاسترجاع أو الرجوع للتدعيم لوقت محدود، ويحدد دور معلمي التعليم العلاجي حالياً من خلال منسق ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

إن مدخل المدرسة الكلي هو المحاولة الجادة لدمج التربية الخاصة مع التربية الإدماجية، وصولاً إلى تحقيق التربية الشاملة أو الجامعة Comprehensive Education التي تشمل كل الأطفال داخل النظام التربوي الإدماجي، انطلاقاً من القيم الإنسانية التي تقضي بأحقية اشتراك كل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تربية جديدة تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين كل الأطفال.

• تنفيذ مدخل المدرسة الكلي:

إن هذا المدخل هو طريقة وصيغة لتشجيع التقدم في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال عمل المداخل الخاصة والعلاجية معاً للمساعدة لقيام مدخل المدرسة الكلي بمسئوليته تجاه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الإطار الشامل، الذي يتطلب وفق فلسفة هذا المدخل استخدام التدعيم داخل الفصل، وتعيين منسق Coordinator لذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس، من أجل تقليل أو إزالة اعتماد المدارس على مواضع التدعيم خارج الفصول الدراسية العامة أو العمل الاسترجاعي للفصول الخاصة أو حجرة المصادر الخاصة نتيجة لدمج التربية الخاصة والإدماجية معاً.

والدراسات العديدة حول إستراتيجيات مدخل المدرسة الكلي أن التدعيم داخل الفصل أفضل من الاسترجاع withdrawal، للفصول الخاصة في التدريس المميز في الفصول الدراسية العامة، وأن العمل الاسترجاعي يؤدي إلى إلحاق الضرر بالمنهج الكلي بما لا يؤدي إلى فرص تعليمية مناسبة ومميزة، والاتصالات بين معلمي الفصول والمواد والمعلم الخاص يكون ضعيف، وتدريبهم يكون أقل في فعاليته.

ورغم ذلك فإن هناك تخوفاً من أن مدخل المدرسة الكلي بإستراتيجياته سوف ينجح في تنفيذ إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس العامة بدرجة طويلة المدى، وقد أول البعض هذا المدخل في النظام التربوي الشامل إلى ما يسمى الآن "تدعيم التعلم" Learning Support" الذي يتطلب تدعيم المواطن الأكثر شدة في مستوى

الضعف، والتخطيط على المستوى العام، وقد اتضح من مراجعة بعض المدارس أن هناك مواطن بها ضعف تتطلب فلسفة وإجراءات التدعيم الفعلي منها:

(١) التدعيم في اللغة والرياضيات.

(٢) عدم كفاية التعاون بين معلم الفصول والمعلم الخاص.

(٣) عدم كفاية تناسب الخطى، المصادر أو المهام لإدراك الاحتياجات.

(٤) عدم مناسبة استرجاع التلاميذ من أنشطة الإدماج.

فالتدعيم التعليمي يكون لمعلمي تدعيم التعلم دوراً أساسياً في مراحل التعلم المختلفة، وتعديل دور التعاون والاستشارة للمعلمين في البيئة الإدماجية ليناسب الشمول، والتعاون فيما بينهم وبين الوالدين، والعاملين الخارجيين، وكل المهنيين الذين يمكن أن يكون لهم الدور المناسب في التعليم الشامل مثل الأخصائي النفسي.

* **التدريس التدعيمي:** Support Teaching

يشتمل مدخل التدريس التعاوني على صيغ وأساليب للإعداد من أجل دمج التربية الإدماجية والخاصة، وبلوغها بدرجة ملائمة تربوياً وتعليمياً، صيغ وسط بين التدريس التدعيمي في الفصل والتدريس التعاوني، فالتدريس التدعيمي استراتيجية تقوم على اعتقاد أساسي بأن معلم التربية الخاصة والتربية الإدماجية يعملون معاً في نفس الفصول

الدراسية، واتحاد وتكامل مهاراتهم لتمكين تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة مستمرة في البيئات الإدماجية.

إن التدريس التدعيمي يعد مكوناً داخل مدخل المدرسة الكلي بحيث يكون ثلاث طرق على الأقل هي:

(١) التدعيم الفردي للتلاميذ لتمكينهم من العمل داخل الفصول الدراسية والمنهج.

(٢) التدعيم لمعلمي الفصل، ليتمكن ويقدر على إدارة الفصل الذي يضم تلاميذ ذوي مشكلات ربما تسبب وتصنع صعوبات تدريسية.

(٣) التدعيم للتطوير المناسب والملائم للمنهج والتعليم لكل الأطفال لتمكينهم من التعلم بفعالية.

وهناك بعض الصعوبات التي قد تواجه هذا الاختيار منها، أنه لا يوجد اتفاق عام على تعريف التدريس التدعيمي، الموجود في الواقع التعليمي، فهو يحاط باستراتيجيات مختلفة تماماً مع الأهداف المختلفة الواضحة من خلال صيغة التنظيم الشائعة، والبعض قد أكد أن استراتيجية تدعيم معلموا الفصل للاستمرار للعمل في طرق غير مناسبة جوهرياً لبعض الأطفال، في الفصل في نفس الوقت الرغبة من المعلمين لتغيير طرقهم في العمل، لذلك كانت المعارضة الأساسية بين التدريس التعاوني كاستراتيجية للتغيير والتدريس التعاوني كوسيلة للتدعيم كما كان الحال:

إن معلمي التدعيم سوف يتم تطويرهم مهنياً من أجل تقديم التدريس التعاوني لتزايد الصعوبات التي يمكن أن تدرك وتتطلب تدعيم التلاميذ والمعلمين داخل مواضع الفصول الدراسية، فمدخل المدرسة الكلي يؤكد بشدة وبصفة عامة ذات أهمية على مواضع تطوير وتنمية العلاقة بين معلمي الفصول ومعلمي التربية الخاصة، وفي دراسة أجريت لفحص ممارسة التدريس التدعيمي لعدد (٤١) معلم، تبين منها:

(١) خمسة من (٤١) معلم اشتركوا معاً في الإعداد للدروس التعليمية مع معلمي الفصول و(٢٨) في الفصل الكلي لمدة وجيزة.

(٢) تدعيم المعلمين اقتصرت بدرجة قليلة لحد ما على دور الموضع الأقل داخل الفصل الدراسي، والتوقع الأقل لأحداث أثر أسلوب التدريس لمعلمي الفصل (معلم التعليم العلاجي يكون مرافق ومعاون للمعلمين).

(٣) معلمي التدعيم يقبلون بدور محدود، بينما معلمي الفصول يدافعون على سيطرتهم على الفصل.

(٤) غالبية كل من معلمي التدعيم والفصل يشعرون بأن التدريس التدعيمي أقل فائدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من العمل الاسترجاعي، ذلك دلالة على نقص الالتزام بالتدريس التدعيمي.

ورغم ذلك فإن التخوف من الصراع بين معلمي التدعيم والفصول قد يكون قائماً في ظل ظروف دور التدعيم وعدم التيقن من فعالية هذا الدور في أحداث الدمج بين التربية الخاصة والإدماجية.

* **التمايز(المفاضلة)** Differentiation :

علمنا أن مدخل المدرسة الكلي موجه نحو إدماج أساليب التربية الخاصة والإدماجية الذي يفهم غالباً في مصطلح التعليم العلاجي عبر المنهج Remedial Education Across The Curriculum بمعنى أن الأساليب الخاصة للتدريس العلاجي سوف تكون ذات أهمية داخل الفصول الدراسية العامة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتعليمهم من خلال المداخل الخاصة.

ولكن رغم أهمية التدريس العلاجي داخل المنهج العام ومواضعه وأساليبه العلاجية تدريجياً هي نفسها تبدو غير كافية لمقابلة احتياجات التعلم بمعدل شامل للتلاميذ، فقد ظهر مفهوم التدريس الذي يؤدي إلى التكيف أو التمايز، بالطرق المتنوعة التي يمكن من خلالها مقابلة هذه الاحتياجات، ومن خلال صنع منهج متمايز لكل الأطفال في مواضع متمايزة (متباينة) في معظم المدارس إستجابة للاحتياجات الخاصة للتلاميذ.

ويعد مدخل المدرسة الكلي ملازماً للمنهج المتمايز Differentiated Curriculum واستجابة المدرسة الكلية ستكون جوهرية للاستجابة لمقابلة الاحتياجات الفردية للأطفال، والمنهج الفعال للمدرسة يعني تقديم كل فرص التعليم المناسبة بواسطة المدرسة، وأن ما

يقدمه مدخل المدرسة الكلي لمقابلة الاحتياجات الخاصة موازي تماماً لما يقدمه المنهج المتمايز كمنهج يستجيب للاحتياجات الفردية.

والبعض يرى أن إدراك وتحقيق التمايز يعد ممارسة بها مبالغة ذلك لعدم كفاية المداخل المدرسية للتمايز، والبنية في محاولات المعلمين لمناسبة الأنشطة التعليمية لقدرات التلاميذ وبلوغهم بصفة خاصة لهذه القدرات قليل نسبياً، كما أنه مازال غامض نسبياً. إن تطوير المنهج المماير – تعديل المنهج للقدرات والخلفية المعرفية ورغبات كل التلاميذ – فهدفه أبعد ما يكون من مدخل المدرسة الكلي فمثل هذا المنهج لا يبني خارج الفلسفة التربوية التي تيسر عملية التربية.

وقد حدد بعض الباحثين اثنين من الاختلافات الجوهرية التي تعطي تفسيراً للتمايز، أحدهما يسعى للاستجابة للاختلافات الفردية داخل البيئة العامة وهيكلها العام، والآخر يسعى لتقديم خبرات تربوية مختلفة لمجموعات مختلفة من التلاميذ.

إن الجدل حول ممارسة التمايز أقل من إعطاء معدل واسع لوصول الأطفال للخبرات التربوية العامة (المشتركة) من بيئة الأطفال ذات الطرق المنعزلة داخل نفس الفصل الدراسي ليكونوا تحت مظلة المنهج العام (المشترك) Common Curriculum، وقد اقترح فكرة أو مفهوم مختلف لتدعيم التمايز " ليس الاختلاف لكن التعادل" different but equal ولكن "الاختلاف والتباين/ عدم التكافؤ" different and unequal فالتمايز يعني ببساطة التأكيد على طرق اختلاف الأطفال عن احتياجات التعلم المشتركة، وتشجيع استخدام التركيز على المتعلمين

كأفراد واحتياجاتهم المختلفة عن استخدام العلاقات والروابط بين مصادر تعديل المنهج وتطويره.

فالتمايز ببساطة هو تعزيز للاختلاف بين دور صعوبات التعلم التي يمكن أن تؤدي دوراً كبيراً لإمكانية زيادة التدريس والتعلم ليفيد كل الأطفال، نوعاً ما عن التأكيد على الاختلافات، وتحتاج لطريقة تساعد على التقدم للتأكيد على الروابط بين الاحتياجات التعليمية الخاصة واحتياجات كل المتعلمين.

• دور منسق الاحتياجات الخاصة:
The role of the special needs Co-ordinator

أحد المبادئ الرئيسية لمدخل المدرسة الكلي الذي يطبق بدرجة كبيرة هو تغير دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ويعد منسق ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو أحد المعلمين الذي يؤدي دوراً مركزياً لوصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدارس العامة، لدمج التربية الخاصة والإدماجية، على الرغم أن عمله كان عملياً في الماضي من خلال إدارة التدريس التدعيمي وتشجيع التمايز.

وقد حددت سبعة أدوار للمنسق هي الدور:

(١) القياسي. (٢) التدعيمي.

(٣) الإداري. (٤) النمو المهني

(٥) التدريسي/الرعائي Pastoral.

(٦) الوصفي (يقدم وصفاً لبرامج التدريس للتلاميذ).

(٧) اتصالي (مع المدارس، الوالدين، المهنيين الآخرين).

فهو يسهم في تقديم فرص مناسبة لتغيير الممارسات داخل الإدماج، وتشجيع ذلك التغيير في المدارس حتى يمكن تنفيذ هذه الممارسات، إضافة لتقديم التدعيم داخل الفصل، والمشاركة في تطوير المنهج والتدريس التعاوني أو تطوير المدرسة الكلي وتخطيطه داخل مدخل المدرسة الكلي.

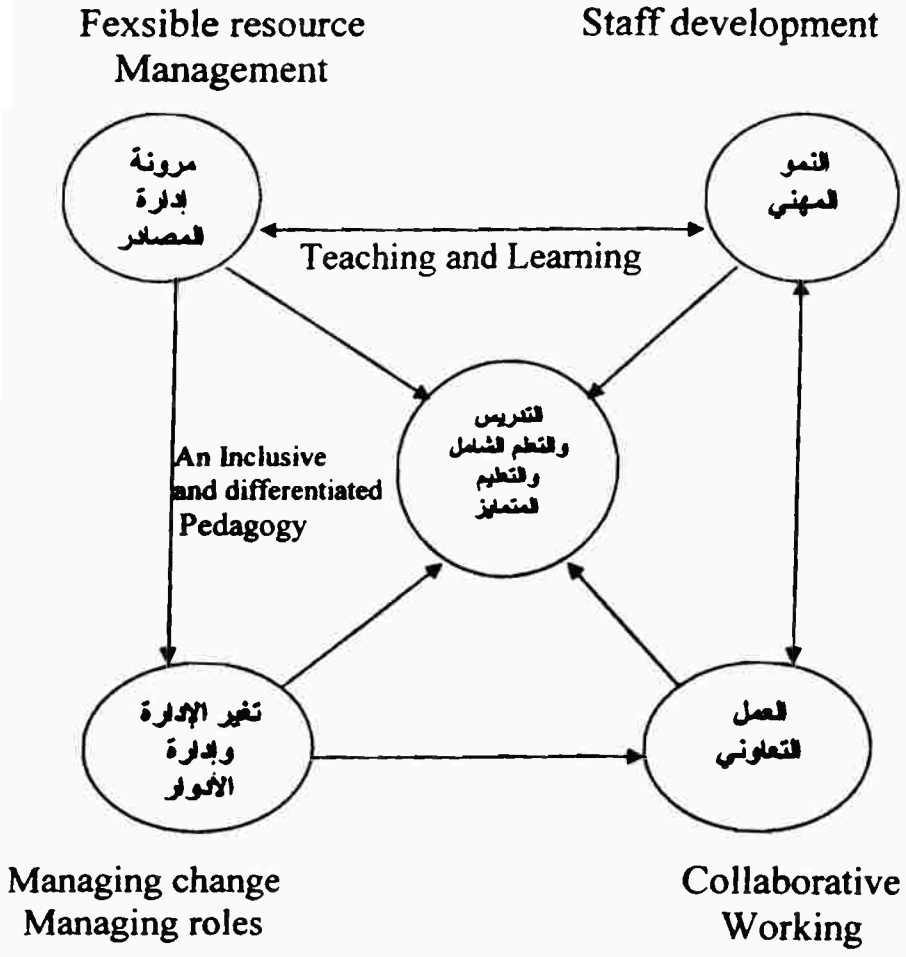
* النموذج البارز: The Emerging Model

إن العمل داخل أو من خلال مدخل المدرسة الكلي ربما يقود إلى تطوير صيغة جديدة داخل إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، ذلك في إطار الصيغ الجديدة، الفصول الخاصة، التدريس العلاجي، التدعيم داخل الفصل، وقد ظهرت بدائل وطرق عديدة لتنظيم الإعداد داخل التربية العامة نتيجة لظهور هذا المدخل، استهدفت الاستحداث في المدارس من أجل ظهور مدخل جديد للاحتياجات الخاصة المتنوعة المداخل يختلف من مدرسة إلى مدرسة ومن مرحلة إلى مرحلة، ذلك لتنوع هذه الاحتياجات من مدرسة لأخرى ومن مرحلة لأخرى.

هذا المدخل الجديد ظاهرة معقدة، ولكنه طريقة بسيطة لتمثيل شكل التماسك الأساسي في رسم توضيحي، ويقدم هذا المدخل في بنود وعبارات تعبر عن صميم اهتمام التدريس والتعلم وتقويته وتدعيمه في ضوء أربع إستراتيجيات إدارية Managerial Strategies تجعل إدراك التربية الشاملة ممكناً وواقعياً، وتظهر هذه العناصر في صورة مرتبطة في شكل دورة، يوضحها الشكل التالي.

شكل (٦) النموذج البارز

The emerging model



* التدريس والتعليم الشامل والتعليم المتمايز:

تعمل المدارس نحو تطوير التعليم الشامل والمتمايز، بمعنى أن كل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يكونوا أكثر احتمالاً لإدراك فرص تعليم مناسبة في الفصول الدراسية العامة بدرجة أكبر، أو الاستجابة

على مدى واسع بهذه الفصول لخصائصهم التعليمية وزيادة أساليب التدريس التدعيمي واستخدام مراكز المصادر والتعلم المرن Flexible learning وكل أساليب التعليم والتعلم للإحالة referred إلى استخدامها لكل التلاميذ وليس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فقط – ويوجد اثنان من المداخل **الأول**: تطوير أساليب خاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتوفير فرص تعليم لكل التلاميذ، **الثاني**: تطوير المدارس لأساليب وفرص التعليم المناسبة لكل ما تعنيه فكرة ذوي الاحتياجات الخاصة لتصبح في زيادة مستمرة بهذه المدارس.

فالمدخل الجديد يمثل الاهتمام فيه بالتدريس والتعلم، ويفيد في تذكر المبادئ التي يقوم عليها مدخل المدرسة الكلي، في استعراضه التدريسي والتعلم في ضوء فكرة التعليم العلاجي عبر المنهج، وتذكر أن الفصول الخاصة يمكن تطويرها في المدارس العامة، وتوصيل خدمات التربية الخاصة في البيئات الإدماجية الشاملة وفي كل الحالات فإن حركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الإدماج الشامل، هي من أشكال التدريس المستحدث الذي يؤدي إلى إيجاد طرق لتوصيل التدريس الخاص إلى فصول ومدارس الإدماج الشامل وبناء ممارسات هذا التدريس في هذه البيئات، ذلك لاتحاد التدريس الخاص مع البنية الإدماجية الشاملة في ضوء التدريس التدعيمي والتمايز، واستراتيجيات التدريس المناسبة لكل التلاميذ مثل العمل الجماعي، لعب الدور، التعلم المرن.

إن محاولات تقديم مواد التعلم ومهامه للطلاب ذوي القدرات الضعيفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، هي محاولات للتنوع المتاح لأساليب التعلم لرعاية كل التلاميذ والاستجابة لمعدل الاختلافات في تحصيل التعلم والاستعداد والأسلوب المتبع فيه.

ومن الأهمية أن نذكر أهم الاختلافات بين مدخل التدريس والتعلم وخصائص مدخل المدرسة الكلي، **الأول:** في استخدام التدريس التدعيمي ليعني تدعيم وتقوية التلاميذ في فرص مناسبة في هذه البيئة الشاملة، ويمكن من تطوير برامج وخطط العمل ومداخل التدريس لتكون أكثر مناسبة للتلاميذ، ويمكن أيضاً من المشاركة الرسمية في برنامج التدريس، وعملياته، ومتطلب الفصل ومعلم التدعيم للمشاركة في خطة الدرس والعمل معاً في فريق التخطيط والتدريس، **والثاني:** في مراكز المصادر resource centers المرتبطة بقصور أو بعض سلبيات مدخل المدرسة الكلي لتمكن من بناء التعليم ووضع الأطفال في الفصول الدراسية العامة وتدعيمهم وفق خصائصهم، وتقديم فرص مناسبة لهذا التعليم للرجوع إلى صيغة الفصول الدراسية العامة، وتقوم المدارس بتطوير مراكز التعلم لتسمح لكل التلاميذ للعمل في مهام المنهج بصورة مستقلة خارج الفصل، ولكن بإشراف الكبار وتدعيمهم، ولكن ليس بتقييد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعزلهم فهي تستخدم لإمكان التغيير في تعليم الفصل الدراسي ليتمكن المعلمين من إتاحة الفرصة للتلاميذ للعمل باستقلالية على مدى المهام المتعلمة.

وبصورة أفضل فإن إتحاد مركز المصادر مع إعادة بناء التعليم تمكن المدرسة من الاستجابة لاحتياجاته الخاصة من خلال التطوير الجوهري المتمايز الإعداد في المدارس الشاملة.

* **إدارة المصادر:**

تستخدم المصادر بصفة عامة لتدعيم وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الإدماج الشاملة، وتسهم في زيادة وصول المصادر لهم على مدى واسع لمجتمع التلاميذ لإنجاح التعليم المتمايز، فإدارة المصادر تعطي للمدارس فرص الاهتمام والالتزام بها نحو تطوير الفرص التعليمية المناسبة للتعليم المتمايز، فهي تعني كثيراً بتشجيع وحث تطوير الإعداد والخطة، وتشجيع المعلم لتطوير برنامج المصادر ذو القيمة resource - worthy schen إضافة إلى إدارة المصادر لذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تدعيم التعلم داخل البيئات الإدماجية الشاملة والتي تتطلب مرونة في إدارتها لذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الشاملة وأسبقية للإفادة منها في تدعيم هؤلاء التلاميذ بصورة مناسبة، ذلك من خلال معلم التدعيم، مساعد الفصل الدراسي، منسق ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء الاستفادة من هذه المصادر داخل تدعيم الفصل الدراسي أو خارجه في مراكز المصادر الموجودة.

فمصادر ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب استخدامها بفعالية في تدعيم هؤلاء التلاميذ داخل المدارس الإدماجية الشاملة، ومرونة في إدارتها بالشكل الذي يفيد في تسهيل التعليم المتمايز والمناسب لكل التلاميذ.

* **النمو المهني:**

ذلك لفريق التدريس بالمدارس، من خلال تطوير سياسة الإعداد المهني لهذا الفريق ليسهم في الإعداد الفعال لكل التلاميذ في ضوء اختلافهم في الاحتياجات الفردية، والقدرة على تقديم تعليم متمايز لهم، من خلال اكتساب المعلمين إدارة الاحتياجات المعقدة للتلاميذ، إن هدف المدارس الأساسي مقابلة الاحتياجات الخاصة في إطار توفير فرص مناسبة لتقديم تعليم متمايز لكل التلاميذ في بيئة الإدماج الشامل حيث يعد مبدأ الإدماج الشامل مصدر لمهنة التدريس، وأن تنمية فرص التعليم المتمايز تقتضي وتتطلب النمو المهني في مجال مهارات التعليم أهم المبادئ لمدخل المدرسة لمقابلة الاحتياجات الخاصة للتلاميذ.

إن النمو المهني الفعال يكسب المعلمين القدرة على مساعدة التلاميذ على ممارسة جوانب ومهام التعلم، وتعميق مفهوم المشاركة بين المعلمين في التعليم، والمدارس توجد الفرق المتعاونة، مجموعات حل المشكلة، مجموعات تدعيم القرين، وفريق التدريس كفرص تربوية مناسبة للنمو المهني للمعلمين لاكتسابهم الأدوار الجديدة التي تتطلبها فلسفة النموذج الشامل.

* **العمل التعاوني:**

تعد فكرة المشاركة، مركزية أو محورية في مدخل المدرسة الكلي، وهي جانب من جوانب النمو المهني للمعلمين، فالتعاون يعد مهماً في المدخل الجديد ذلك لتقديم التدريس داخل بيئة الإدماج الشاملة، وتطوير جوهري للتعليم المتمايز لكل التلاميذ، وإكساب كل المعلمين المهارات

اللازمة حول التدريس لكل التلاميذ، من خلال التنفيذ الذي يتطلب مستوى عال من التعاون عبر المدرسة بين كل العاملين بها.

إن مدخل المدرسة الكلي يحث التعاون والمشاركة بين معلمي الفصل ومعلمي الاحتياجات الخاصة، وبين معلمي الفصل أنفسهم وعملهم بطريقة منسقة لتطوير فرص التعليم وتدعيمه من خلال مداخل وسياسات مستوى المدرسة، ذلك أدعى أن يكون ضمن مكونات النمو المهني تدريب المعلمين على مهارات التعاون والتدريس التعاوني، والوعي بمفهوم المشاركة في التدريس في البيئات الإدماجية الشاملة.

- **تغير الإدارة وإدارة الأدوار:**

إن التغير في الإدارة، وإدارة الدور يعد عاملاً أساسياً للتحرك نحو الإعداد المدرسي لتوفير فرص التعلم المتمايز لكل التلاميذ، وعمل المعلمين معاً. وهذا أحد عناصر المدخل الجديد، وبتحليل هذا البعد نجد أنه يشير إلى ثلاثة جوانب هي:

(١) أن التغيير محاولة لبناء مدرسة التفكير Thinking school هي مدرسة تبحث عن زيادة فاعلية بيئات التدريس والتعلم، ويكون أعضاء التدريس بها ذوي مستويات مختلفة، في الأنشطة التي تعكس الحدث محاولة لتحسين الإعداد من خلال تعديل الممارسة التعليمية، وفريق التدعيم التعليمي للمصادر المرنة داخل الكلية متطلبات المدرسة التفكير وإمكانية المساعدة في الاستجابة لتعرف الاحتياجات والمساعدة في تقديم تربية متميزة.

وتتكون المدرسة للتفكير من عدة عناصر:

أولاً: المدرسة للتفكير تصنع انعكاس الأصحاب Reflective Practitioners فالمعلون يعدون ليعكسوا العمل معاً.

ثانياً: المدرسة تنمي الإحساس " لماذا البراعة أو الامتياز" What is happening وتتضمن إستراتيجيات جمع البيانات الكمية على أداء التلميذ أو بيانات الملاحظة من مواضع التدريس بالفرق أو بيانات التقرير التي تنتج في صفوف مجموعات تدعيم القرين.

ثالثاً: التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمون يؤدون دوراً مركزياً في هذه العملية، وإن صعوبات التلاميذ مؤشر ذو أهمية لإيجاد التعليم والإعداد، ومعلمي الاحتياجات الخاصة مصدر هام للبيانات المجمعة وتمكين الزملاء لتغير ممارساتهم.

(٢) الدور الذي يقوم به المعلم الرئيسي Head teacher أو رئيس المعلمين ليقود النمو في المدارس والتعليم المتمايز لكل التلاميذ، وتجديد تشكيل مدخل المدرسة للاحتياجات الخاصة من أجل تحسين كيفية التدريس والتعلم عبر المدرسة الكلية.

(٣) تغير دور منسق الاحتياجات الخاصة إلى منسق تدعيم التعلم أو منسق التعلم والتدريس وهو يختلف كلية عن دور المعلم العلاجي. فأصبح مسئولاً عن تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأخذ مسئولية أعمق لحث وتشجيع التعليم المناسب لكل التلاميذ، ويقدم المساعدة لبناء المنهج، واستراتيجيات وطرق وأساليب التدعيم التعليمي بفعالية لكل المتعلمين، وطريقة الاستجابة لاحتياجات نماذج المتعلمين لتطوير التعليم المناسب لكل المتعلمين.

• التقويم في التعليم الشامل:

يؤدي التقييم دوراً مهماً في تقديم معلومات مفيدة ومناسبة للتدريس، سواء ما يتعلق بمدى قبول المعاقين بالمدارس العادية، وفعالية البرامج التعليمية لهم ونجاحهم، كذلك تعرف مستويات ومعدلات الإنجاز بالمدرسة الشاملة، مما يسهم ذلك في المساعدة للمعلمين على اتخاذ القرارات التدريسية المناسبة، لتقديم تعليم مناسب وتدعيمه لكافة التلاميذ.

فهدف إجراءات التقييم أولاً التمييز بين مستويات التلاميذ وتحديد مدى صلاحيتهم لبرامج التربية الخاصة مقارنة بأداء قرنائهم، وثانياً: يقاس أداء التلاميذ حول ما تعلموه فعلاً أو ما يحتاجون لمعرفته، فيما يسمى نموذج القياس على أساس المعايير Standard Model الذي يقوم على أربعة افتراضات :

١- إمكانية وضع معايير تربوية عامة.

٢- إمكانية أن يحقق معظم التلاميذ هذه المعايير.

٣- إمكانية استخدام مقاييس متعددة تمثل مدى متفاوت من توقعات وأداء التلاميذ.

٤- إمكانية أن تتدخل ذاتية المعلمين على المعايير ويقدمون تصميماً ثابتاً ومتسقاً لأداء التلميذ.

إن القضية المهمة في التقييم تتعلق بمدى وظيفية إجراءات التقييم وملائمتها لعملية التعليم والتدريس، ومدى ما تقدمه من بيانات تسهم في

اتخاذ قرارات تتعلق بتحسين عملية التعليم وجودته لنجاح الشمول، فمن الضروري أن يخضع التقييم إلى تقويم للحكم على فعاليته ومصداقيته ويمكن ذلك من خلال الخطوات التالية:

١- فهم الآخرين (التلاميذ، المعلمين، أولياء الأمور) لنتائج وأهداف هذا التقييم.
٢- تكوين أهداف التدريس، وتقديم تغذية رجعية مناسبة، بمعنى مدى ما يسهم فيه التقييم في التحرك نحو تعلم مستقبلي، يبني على تعلم سابق وتحسين التعلم الحالي.
٣- تقييم تلك المخرجات والأهداف المهمة للمنهج، طويلة وقصيرة المدى وما تتطلبه من مستويات متقدمة من التفكير.
٤- ملء الفراغ/ الاحتياج الحالي في التقييم، ومساعدته في تخطيط التدريس واختيار الطرق المناسبة في التعليم.
٥- استخدام وقت التدريس واستثماره لأقصى حد ممكن، في ضوء مشاركة التلاميذ، وزيادة وقت المهمة، وزيادة الدافعية للتعلم.
٦- ربط التقييم بالتدريس، واتخاذ القرارات التعليمية حول الطرق المناسبة وتقدم التلميذ ومستوى أدائه.

* **تقدير التلاميذ في التعليم الشامل:**

إن نظام تقدير التلاميذ في التعليم الشامل يعد قضية أساسية تتعلق بالعدالة في منح التلاميذ درجات معينة تعبر عن مستوى أدائهم، وقبل ذلك تعرف المعلمون جلياً الأسباب المنطقية للتقييم أو إعطاء الدرجة أو الممارسة التي يقومون بها، لأنه لابد عند منح التلاميذ درجات أن يتم:

١- التأكد من أن التلاميذ أتقنوا محتوى محدداً أو حققوا مستوى معيناً من الإنجاز.
٢- إختيار أو تحديد أو تجميع التلاميذ لبرامج أو طرق تربوية معينة.
٣- توفير المعلومات التي تساعد في التشخيص والتخطيط وتوجيهها.
٤- التشجيع والتأكيد على تعلم مهام أو مواد محددة ومساعدة التلاميذ على فهم وتحسين مستوى أدائهم.

إن الإشكالية قد تأتي من اختلاف المعلمين في إعطاء الدرجات حتى ولو كانوا يقومون بالتدريس لمجموعات متجانسة نسبياً من التلاميذ، فإن وضع الدرجات على عمل التلميذ المدرسي يتسم بالذاتية وعدم الموضوعية بغض النظر عن الطريقة المستخدمة فيه، لذلك على المعلمين توقع التحول إلى نظام جديد للتقدير يتجه نحو المعايير والتعليمات المرنة والواقعية، كالملاحظة، وجمع العينات وغير ذلك، إضافة إلى معايير تؤخذ في الحسبان وقد تكون غير أكاديمية مثل التعاون مع الزملاء، وأيضاً التقويم الذاتي اعتماداً على معايير خارجية ذاتية.

وقد تم اقتراح عدة تعليمات لإعطاء درجات للتلاميذ في مواقف التعليم الشامل هي:

١- توضيح النظام المتبع في إعطاء الدرجات للتلاميذ.
٢- وضع الدرجات بناءاً على معايير محددة مسبقاً.

٣- وضع الدرجات بناءاً على مستوى تقدم التلاميذ.

٤- وضع الدرجات اعتماداً على مصادر متعددة مثل الملاحظة، المشروعات.

إضافة لذلك فإن إشراك التلاميذ في إعداد استخدام إجراءات وممارسات متنوعة لمنح الدرجات عند التقييم يمكن أن:

١- تثرى مشاركتهم في تعلمهم.

٢- توفر فرص لاختيار واجباتهم.

٣- تجعل عملية التعلم وإعطاء الدرجات مسئولية مشتركة.

٤- تعكس النتائج من خلال إجراءات أكثر ملائمة لإعطاء الدرجات.

• بعض أنواع التقييم:

(١) تقييم الأداء: Performance Assessment

يعتمد على تقييم ما يستطيع التلميذ عمله بما تعمله فعلاً، وهو تنوع في المهام والمواقف بحيث تعطي التلاميذ فرص للتعبير عن مدى فهمهم وتطبيقهم المعرفة والمهارات المتعلمة، وتوجد لهذا النوع ثلاثة عناصر:

- قيامه بتكوين إجابته.
- الملاحظة المباشرة لسلوكيات التلاميذ على مهام تشبه المطلوبة في المجتمع الخارجي عن المدرسة.
- توضيح عمليات التفكير والتعلم التي يمارسها التلاميذ أثناء تكوين الإجابة المتطلبة.

(٢) التقييم الواقعي: Authentic Assessment

ويتضمن تقييم مستوى إنجاز التلميذ لبعض المهام الواقعية الموجودة في مواقف الحياة الحقيقية، فيكون واقعياً حينما يستدعي متطلبات واقعية، ويحدث في مواقف الحياة الفعلية.

فالتقييم الواقعي يمكن أن يزيد من تعقل واستخدام طرق الملاحظة السلوكية والبيانات المرتبطة بمستوى الأداء في الحجرة الدراسية، ويتسق مع مبادئ التدريس الفعال الذي يركز على الفهم والتطبيق والتنوع في مهارات التدريس، واشتراك التلاميذ، واستخدام التغذية الرجعية، ويتم التحقق من المستويات التعليمية للتلاميذ بمقارنة أدائهم بمعيار محدد بدلاً من المقارنة بالتلاميذ الآخرين.

(٣) حقائب التقييم: Portfolio Assessment

من خلال استخدام أدلة يمكن ملاحظتها أو نواتج ملموسة في عملية تقييم الأداء، وقد تعبر عن مهام واقعية أولاً تعبر عنها، وهذه تتضمن معلومات تم جمعها بشكل منتظم لمساعدة المعلم على اتخاذ قرارات تربوية حول فعالية التدريس وتشتمل على عينات من أداء التلميذ المرتبط بمجال المحتوى الأساسي للمنهج، عبر فترات زمنية مختلفة وتحت ظروف مختلفة، ذلك يعتمد بدرجة كبيرة على كيفية استخدام المعلم عينات العمل والنواتج لإشراك التلميذ في مناقشة حول تقدمه.

(٤) التقييم الوظيفي: Functional Assessment

يركز على الإطار البيئي المحيط بسلوك التلميذ في المجالين الأكاديمي والسلوكي ويشمل الأحداث السابقة (أحداث الموقف، ما الذي

حدث قبل السلوك) والسلوك (الذي قام به التلميذ) والأحداث اللاحقة (العواقب) (النتيجة التي تتبع سلوك التلميذ مباشرة ويسمى عادة أسلوب ABC (Antecedent الأحداث السابقة Behavior ، السلوك Consequence اللاحقة).

وهذا التقييم الوظيفي يتضمن تطوير وفحص النظريات حول مسببات سلوك التلميذ الأكاديمي والإجتماعي لأجل التدخلات العلاجية المنهجية المناسبة، ويعطي اهتماماً متساوياً للتفاعلات التي تحدث داخل البيئة، فهو ضروري بشكل خاص حين يكون سلوك التلميذ غير المرغوب فيه هدفاً للتدخل العلاجي.

وكمثال للأحداث السابقة، طريقة عرض الدرس، مستوى صعوبة المهمة، اهتمام التلميذ بالمهمة، اختيار التلميذ للمهام المطلوبة، توجيهات المعلم لإكمال النشاط، وكمثالاً للأحداث اللاحقة، التغذية الرجعية، التعزيز، العقاب.

وقد اقترحت ثلاث طرق لتقييم البيئة الأكاديمية هي:

١- مقابلات المعلمين لتعرف المشكلة وتحليلها.

٢- الملاحظة المباشرة من قبل ملاحظ خارجي لسلوك التلميذ.

٣- تحليل أداء التلميذ لتحديد أنماط الأخطاء، ومدى مناسبة المهارة، ونتائج الأداء.

(٥) التقييم المرتبط بالمنهج: Curriculum - based Assessment

هذا النوع من التقييم يركز على الملاحظة المباشرة لأداء التلميذ وقد تكون في موقف واقعي أو تخيلي، والتجميع المستمر للبيانات التي

توضع ضمن نواتج عمل التلميذ، واستخدم هذه البيانات لاتخاذ القرارات خلال التدريس. ويتكون من عدة خطوات هي:

أ- تحليل أهداف وأغراض ومقاصد المنهج، خاصة للمناهج المتعددة للتلاميذ المعاقين، وفهمها حتى يتمكن التلميذ من أدائها. وتوضح الأهداف الأكثر أهمية للعمل على تحقيقها.

ب- إعداد الأسئلة للتأكد من تحقيق أهداف المنهج اعتماداً على الأهداف والمحكات المحددة للأداء، وملاحظتها وقد تكون متنوعة للتلاميذ في حجرة الدراسة الواحدة، وبحيث تكون واقعية ومرتبطة بالحياة الحقيقية، وتتطابق مباشرة مع أهداف المنهج، ويمكن قياسها وملاحظتها بشكل مباشر، ويكون جمع البيانات للتقييم بشكل متواصل ومستمر خلال التدريس.

ج- الفحص المتكرر، بقيام المعلمين بشكل متواصل (يومياً وأسبوعياً) بجمع معلومات خلال التقييم لتحديد مدى تقدم التلاميذ، وأن أساليب التدريس فعالة، وأن الوقت التدريسي تم استثماره إلى أقصى حد ممكن، وهذا الغرض المتكرر يتيح للمعلم إعادة التدريس للأجزاء المهمة أو التأكيد عليها قبل التقييم الرسمي لها.

د- التمثيل البياني للمعلومات، بحيث يساعد المعلمين على اتخاذ القرارات من خلال تحليل البيانات وتحديد مدى تقدم التلاميذ ونجاحهم لفريق التعليم. فالتمثيل البياني للمعلومات يزيد من أداء التلاميذ للمعلومات حيث لديهم صورة واضحة عن تقدمهم وأدائهم، وتقدير الذات لديهم، وحيث يرون أن جهودهم حسنت أدائهم،

ويسهم في توظيف المعلمين لأساليب تدريس بديلة عند توفر المعلومات التي تشجع على تغيير التدريس.

٥- إجراء التعديلات واتخاذ القرارات بناءاً على البيانات المتوفرة واعتماد النتائج، حيث تشير إلى أن عملية التدريس قد أدت إلى تحقيق أهداف التعلم المحددة أو أن التقدم المتوقع لم يحدث مما يتطلب تعديل ومراجعة إجراءات التدريس ومشاركة التلميذ، والمواد المستخدمة وغيرها من المتغيرات المتعددة الأخرى.

إن أحد الطرق الشائعة في اتخاذ القرارات هي استخدام "قاعدة الأيام الثلاثة" Three-day rule وتنص على أنه عندما لا يحقق التلميذ التقدم المتوقع في ثلاث مناسبات متتالية وفق أسلوب التقييم المرتبط بالمنهج عندئذ يتعين على المعلم أن يبحث عن أسباب حدوث ذلك.

وأخيراً كيف يمكن لتقييم التلاميذ بالمدارس الشاملة أن يصبح هادفاً بدرجة كبيرة؟ ذلك:

١- بتحديد مدى تحقق الأهداف والوصول إليها.

٢- المساعدة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية التي تلبي احتياجات التلميذ.

٣- مساعدة المعلم في تحديد اتجاه المستقبل.

٤- توفير معلومات حول نوعية البيئة التعليمية اللازمة لأنواع محددة من التعلم.

* تصورات ومعتقدات حول قضايا التربية الشاملة:

والأمر يشير إلى إمكانية وجود بعض التصورات والمعتقدات الخاطئة حول التعليم الشامل وبيئته وكيفية تقديمه وبعض الأمور المتعلقة به لدى كل المهتمين بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هذه التساؤلات تتطلب الإجابة عليها، وتصويب المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالشمول وإجراءاته، حتى تلقى فلسفته القبول الواسع من المجتمع والقائمين على التعليم.

وسوف نعرض بعضاً من ذلك من خلال بعض التساؤلات التي من المتوقع أن يثار بشأنها جدلاً حول التعليم الشامل ونقدم الإجابة المقابلة لها:

١- كثير من أولياء الأمور لا يعتقدون في إمكانية مقابلة تلبية احتياجات أطفالهم المعاقين في الفصول الدراسية للتربية العامة، وحديثاً أو حالياً يختار بعض أولياء الأمور أن يتوجه أطفالهم إلى الفصول الدراسية للتربية العامة، حجرة المصادر، الفصول الخاصة أو المدرسة الخاصة، هل سيلغي الشمول اختيار الوالدين؟

هذا السؤال يتعلق بقضية تطبيق التعليم الشامل كفلسفة يؤخذ بها لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مقابل حرية أولياء أمور هؤلاء الطلاب في اختيار نوع التعليم الذي يرون أنه مناسب لتلبية احتياجاتهم، أي يتعلق بالمساحة التي تترك لأولياء الأمور للاختيار بين أنماط التعليم الأخرى ونمط التعليم الشامل حسب اعتقادهم في مقابلة

فرص هذا النمط الشامل دون الأخذ في الاعتبار اختيار أولياء الأمور النمط الذي يفضلونه لأطفالهم.

إن الأخذ بسياسات الشمول التعليمي وممارساته لا تهدف إطلاقاً إلى عدم وضع إختيار الطفل وأولياء الأمور لنمط التعليم الذي يرغبونه في الاعتبار، ولكن هناك الحرية في الاختيار للمشاركة في برامج التربية العامة، واختيار مواضع لتعليم الأطفال في مدارس المجتمع، إن سياسات الشمول وممارساته ببساطه تصنع إمكانية أن أي طفل في أي موضع تعليمي يختار أولاً أن يكون في المدرسة والمجتمع.

والاعتماد الموجود لدى بعض أولياء الأمور بأن الطفل لا تنجح فصول التربية العامة في تقديم التدعيم والخدمات التعليمية لهم بصورة مناسبة، لكن الأمر مختلف تماماً فإن التدعيم والخدمات التعليمية الخاصة سوف تقدمها التربية العامة وتقوم بتوصيليا للطلاب حتى تضمن نجاح التنوع في مجتمع الطلاب من خلال استراتيجيات متنوعة التعلم التعاوني، مداخل التعلم البنائي، التعلم المدار بالطالب، القياس على أساس الأداء، بما يجعل العائلات والأسر لا تجد حاجة لبرامج التعليم الانعزالي والبدائل الاختيارية في التربية العامة.

٢- هل بعض الأطفال يكون وضعهم في الفصول الدراسية للتربية العامة غير مناسب؟.

هذا السؤال يتعلق بقضية أن كل الأطفال المعاقين سوف يلتحقون بالتعليم الشامل بلا استثناء، بحيث يكون بعضهم لا يناسبه التعليم الشامل، أي يوضعون في بيئة التعليم الشامل دون التأكد من مدى

مناسبة هذا التعليم لهم ويكون الهدف من ذلك إلحاق جميع الأطفال المعاقين بالتربية العامة ثم يختبر مدى مناسبتها لهم، أم أن القضية هي وضع ضوابط لإختيار الأطفال المعاقين لتلقي التعليم الشامل.

إن فلسفة التعليم الشامل تقوم على إتاحة الفرصة لكل طفل أن يلتحق بالفصول الدراسية للتربية العامة، ولا يتم عزله عنها في ضوء بعض الخصائص مثل النوع، الحالة الاقتصادية والاجتماعية، القدرة المختلفة، والعرق، ولكن التربية الشاملة تبدأ بتجديد مجموعة الأطفال الذين لا يمكن تقديم تعليم شامل لهم، في إطار أنها تتعهد لكل طفل بتقديم تدعيم لمتطلباته المختلفة من التعلم، وبذل الجهود على مدى واسع لتدعيم مكانة داخل بيئات التربية العامة، فهي تقوم:

أ- التخطيط للاختلافات الفردية للطلاب وتحديد الصفات الفريدة والمهارات والإستراتيجيات والمعرفة الخاصة بكل طالب وتقدم مهام تعليمية مختلفة وتحدد المهام التعليمية غير المناسبة، وعلى أساس صفات الطلاب ومجال المهمة التعليمية، خدمات الإرشاد، والتدعيمات، والمصادر والمواقع التعليمية يمكن التطوير وتقديم العلاج لكل ما هو غير مناسب للطفل ومساعدته للإنجاز وتحقيق النتائج المرغوبة.

ب-فحص أحسن طرق توصيل الخدمة التعليمية، التدعيمات، والمصادر لكل طالب وفق احتياجاته، مع الأخذ في الاعتبار أن قليل من الإجراءات والتدعيمات والمصادر تكمل بصورة فردية في بيئات خاصة ومع التدريب الخاص، والمصادر، والتعاون، والابتكارية،

التدريس الخاص الذي يمكن المعلمين من إيصال التدعيم للطلاب في أي موضع.

ج- أن جميع الأطفال المعاقين يلتحقون بمدارس التربية العامة في بداية التعليم، ثم يقوم فريق ما قبل التحويل بالمدرسة بفحص مشكلات الطلاب غير القادرين على التكيف مع التعليم الشامل وتحديد مدى حاجاتهم لتلقي تدعيم خاص داخل المدرسة الشاملة أو في الفصول الخاصة أو المدرسة الخاصة أو تحديد نقلهم لتلقي التعليم المستمر بمدرسة التربية الخاصة، وهنا فلسفة التعليم الشامل لا تقوم على البدء بالعزل التعليمي ثم الشمول التعليمي ولكنها تبدأ بالشمول التعليمي ثم بالتقدير والفحص تتجه نحو العزل التعليمي لإتاحة الفرصة لجميع الأطفال المعاقين بالبدء بالتعليم الشامل مثل غير المعاقين.

٣- بعض الناس في مجتمع الصم لا يعتقدون بأن الاحتياجات التعليمية لأطفالهم المعاقين سمعياً أو الصم يمكن أن تقابل أفضل في الفصول الدراسية للتربية العامة، فكيف نعمل على مخاطبتهم باهتمام ورغبة لغمس الأطفال في ثقافة الصم؟ وهل لا يعرف أولياء الأمور ودعاه الشمول والناس الصم أو المعاقين سمعياً أن بيئة الشمول الأحسن لأطفالهم؟

هذا السؤال يتعلق بقضية أن المعاقين سمعياً يمثلون مجتمعاً لا يجيد استخدام اللغة المنطوقة التي تؤهله للتكيف مع مجتمع السامعين، كما أن مجتمع السامعين لا يجيد استخدام اللغة الإشارية والشفهية للتواصل مع

المعاقين سمعياً لضمان نجاح الشمول، من هنا كان الاعتقاد لدى بعض الناس بصعوبة أن تكون بيئة التعليم الشامل هي الأفضل لتلبية الاحتياجات التعليمية لأطفالهم الصم.

في الحقيقة أن الطلاب الصم أو المعاقين سمعياً يختلفون عن الطلاب السامعين، والمعاقين بدنياً وانفعالياً وعقلياً، فاللغة المنطوقة يتعذر استخدامها مع هؤلاء الطلاب، لذلك فهي توضع في الاعتبار عند التربية الشاملة التي تهدف تقديم تعليم ذوي معنى لهؤلاء الطلاب داخل المجتمع.

فمثل كل الطلاب فالصم يستخدمون اللغة لبناء قدراتهم العقلية، والحصول على وظيفة التعلم المستقبلي، وهم يتعلمون باللغة البصرية، واللغة الإشارية، ويكتسبون مهام التعلم من خلال هذه اللغة إضافة للغة الشفهية، لذلك يتجه التعليم الشامل للاستعانة بمترجمي لغة الإشارة في الفصول الدراسية، وتدريب وتدريس اللغة الإشارية لكل الأطفال، وربما تقدم لغة الإشارة في المدارس الشاملة كلغة ثانية تقدم للطلاب غير المعاقين حتى يتعاملون بها مع المعاقين سمعياً ولتكون بمثابة رابطة بين مجتمع الصم ومجتمع العاديين السامعين، مع فحص الطرق المناسبة لإعادة بناء المدارس للتكيف مع اختلاف لغات الطلاب وإمكانية تعلم لغة الإشارة في المجتمع بصفة عامة.

ولقد تبين أن ٥٠% من الأسر تختار لأبنائها الصم مواضع التربية العامة، وأن المعلمين اهتموا بإكتساب الأطفال غير المعاقين لغة الإشارة

كلغة أولى لأن الفرص متاحة لهم لاستخدامها داخل وخارج مجتمع المدرسة بإيجابية لتعرف ثقافة الصم.

٤- البعض يعارض شمول الطلاب ذوي صعوبات التعلم Learning disabilities، فكيف نعمل على مخاطبة معتقدهم بأن الشمول لا يمكن إحداثه مع هؤلاء الطلاب، وهل هؤلاء الأطفال سوف لا يفشلون (يخفقون) فيه أو يعزلون عنه؟

هذا السؤال يرتبط بقضية مدى قدرة التربية الشاملة على توفير تعليم شامل يناسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم بحيث لا يقصرون فيه أو ينقلون منه إلى التعليم الخاص، على افتراض أو التسليم بأن التعليم الشامل يقدم لكل الطلاب معاقين وغير معاقين ثم يحال منهم من يتطلب تعليماً خاصاً بعد ذلك إلى المدارس الخاصة.

إن القائمين على التربية الشاملة ودعاتها يتمسكون بعدم رجوع تعليم ذوي صعوبات التعلم من مدارس التربية العامة إلى تعليمهم السابق في الفصول الدراسية الخاصة التي انتقبوا منها في بداية التعليم إلى الفصول الشاملة، انطلاقاً من أن المدارس في إطار الشمول التعليمي سوف تتغير وتستمر في إعادة بنائها بأفضل حالة لمقابلة احتياجات هؤلاء الطلاب.

وهم أي القائمين على التربية الشاملة ضرورياً يفصلون ما بين ما يعرفون وما لا يعرفون عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكيف يصلحون من فاعلية التعلم لهم؟ كما يعرفون أنه ليس كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بنفس الطريقة وأن التجانس داخل أي فئة

للمعاقين يعد تصوراً خطئاً لدى البعض. وأن الطفل له صفات فردية فريدة من الأفضل أن نعينها ونحددها، ونستخدمها لفحص التعليم والتدعيمات التعليمية الضرورية لملائمة تعلم الطفل (التدعيم ربما يتضمن تدريب كل من معلمي التربية العامة والخاصة في تكييف نموذج التعليم للمعاقين)، وقد أظهرت البحوث أن معلم التربية العامة والخاصة أكثر رغبة للتعاون مع الآخرين للتربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم.

فالمدرسة الشاملة تبني أو يعاد بنائها كي تستوعب كل الطلاب المعاقين وإنجاح وصولهم لتلقي خدمات التعليم الشامل، وتوفر لذلك كل الإمكانات والبرامج التعليمية التي تسهم في نجاحهم في الاستمرار في المدرسة الشاملة، وخدمات التدعيم الملائمة التي يحتاجونها وفق خصائصهم الفريدة ذلك لكل فئات الإعاقة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين كل الطلاب، وفئة صعوبات التعلم هي من ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتجه نحو تلقي خدمات التعليم الشامل في المدارس الشاملة ويوفر لهم التدعيم المناسب لتحقيق تعليم فاعل فيهم.

٥- مناصرو الشمول يعارضون بوضوح نموذج مجموعة القدرات المتجانسة. كيف يمكن تعيين الأطفال الموهوبين وذوي القدرات الخاصة لمقابلة احتياجاتهم في الفصول الدراسية للتربية العامة؟

من المسلم به أن المدرسة الشاملة تقوم على المجموعات غير المتجانسة في القدرات العقلية من الطلاب المعاقين وغير المعاقين، ذلك يعني أن التربية الشاملة ومؤيدوها لا يعترفون بأهمية الأخذ بنموذج مجموعة القدرات المتجانسة، من هنا كانت القضية متعلقة بكيفية تعيين

الأطفال الموهوبين وذوي القدرات الخاصة في الفصول الدراسية الشاملة بالطريقة التي تسهم في مقابلة احتياجاتهم، في ظل عدم اعتراف القائمين على التربية الشاملة بالمجموعة غير المتجانسة.

إن دعاة المدرسة الشاملة لا يعارضون المجموعة التعليمية المتجانسة كلية، وإنما يعرفون جيداً أنه لا يوجد اثنان من المتعلمين لهم نفس القدرة على التعلم والفهم والتذكر بل لكل منها قدرات خاصة. وأن المعلمون يدركون تماماً مفهوم الذكاء المتعدد لجاردنر التي ترى أن الفرد لديه مجموعة من الذكاءات تصل على تسع ذكاءات أو أكثر لا بد من مراعاتها والاستفادة منها في بيئات التعليم، لبناء تربية تناسب الطلاب مختلفي الذكاء، والموهوبون وذوي القدرات الخاصة وتقديم مهام تعليمية ذات معنى جديد يناسب قدراتهم العقلية التي تختلف عن قدرات الآخرين.

ومن وظائف التربية الشاملة تعرف الأطفال الموهوبين وذوي القدرات الخاصة والاعتراف بأهمية وجودهم في المدرسة الشاملة ومساعدتهم على التعلم وفق طاقاتهم وقدرتهم العقلية، ذلك بتوفير الخبرات التربوية والبرامج التعليمية المناسبة لقدراتهم مثل: (الأنشطة، التعلم البنائي، الدراسة الممتدة للاهتمامات الخاصة، استخدام الحاسوب والتكنولوجيا، والعمل في كليات المجتمع والأعمال والجامعات، وتوفير الفرص المناسبة للتعلم العميق) هذه الخبرات تمثل ممارسات تربوية جديدة سوف تكون متكاملة كجزء في الفصل الدراسي الشامل والتربية المدرسية لكل الأطفال.

وتعد الإستراتيجية التعليمية التي يستخدمها معلمي التربية الخاصة إستجابة لتنوع مجتمع الطلاب، مفيدة بدرجة كبيرة للطلاب الموهوبين وذوي القدرات الخاصة Talent مثل (التعلم التعاوني، التعلم بالقرين) وبصفة خاصة التدريس بالفريق كوسيط تعليمي Peer-mediated حيث يقابل نقص طاقة الآخرين وأساليب العمل الفردي والتنافسي لبعض الطلاب من خلال تطور برامج المجموعات المتجانسة، وفي ظل هذه الاستراتيجيات التعليمية سوف تكون لكل طالب مهام محددة في الممارسات التعليمية، بما يضمن نجاح الطلاب في التعلم، والإفادة في الانشغال بمهارات التفكير العليا التي تنظم من خلال خطة تعليمية تهدف إلى الاتصال بفاعلية في المواد وأفكار المشاركين في التعلم بتنمية مهارات خاصة لديهم معاً في نفس الوقت كمهارات القيادة الشخصية من خلال مواضع العمل التعاوني، الاتصال وحل المشكلة.

فالمدرسة الشاملة لا تعني أن الأطفال الموهوبين وذوي القدرات الخاصة لا يدركون انتباه مركز وموجه في إطار واحد لواحد أو تدبيرات المجموعة المتجانسة، لكن توجد إختيارات ضرورية لأي طالب داخل بيئة التعلم الشامل تناسب اهتماماته ورغباته، في ضوء الاستفادة من الاختلافات الإنسانية في مواضع الذكاء والقدرات الكامنة، فالمجموعة المتجانسة القدرات سوف تبني لتسمح للطلاب بممارسة أي عدد من الاهتمامات الخاصة (كالأداء الموسيقي، الاستجمام..)، وأن المجموعة المتجانسة سوف تستخدم فقط لتقليل الاختلافات بين الطلاب في مهارات محددة ومفاهيم معينة، والمعلمون يرصدون تقدم الطلاب ويغيرون من تشكيل وبناء المجموعات المتجانسة وفق تقدمهم.

وعليه فإن المدرسة الشاملة تقوم على المجموعات غير المتجانسة لمجتمع المتعلمين كأساس في التعليم الشامل، ولكن في نفس الوقت هي تأخذ بالمجموعة المتجانسة للمتعلمين ذلك لممارسة هؤلاء المتعلمين للاهتمامات المشتركة والهوايات المتشابهة، وكذلك لتدريب هؤلاء المتعلمين على مهارات خاصة ومفاهيم محددة لتقليل مساحة الاختلافات من مدى اكتسابهم لهذه المهارات وتعلمهم لتلك المفاهيم، ولذلك فإن المجموعة المتجانسة دائمة التغيير وفق تقدم الطلاب في التعلم النوعي الموجه نحو مهارات ومفاهيم يرجى تعميم إكسابها لكل الطلاب بصفة خاصة مع الموهوبين ذوي القدرات الخاصة.

٦- هل مناصرو الشمول يهتمون أساساً بالجوانب الاجتماعية للطلاب؟ وهل يهتمون بالجوانب الأكاديمية لنفس الطلاب؟

هذه القضية تتعلق بمدى ما توليه التربية الشاملة من اهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب في ظل قصور البرامج الفردية في التعلم، وبرامج التربية الخاصة في إسهامها بإحداث نمو ذو دلالة في المهارات الاجتماعية بصفة خاصة لدى الطلاب المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة، وإذا ما كان هناك هذا الاهتمام بقضية الاجتماعية ومهاراتها لدى المتعلمين بالمدرسة الشاملة فما مدى اهتمام التربية الشاملة بتعليم الطلاب المهارات الأكاديمية المختلفة؟ بمعني هل التوجه نحو تدعيم المهارات الاجتماعية في التعليم الشامل يطغى على تنمية المهارات الأكاديمية بما يسبب ضعفاً في هذا الجانب من التعلم أم أن

الاهتمام في التعليم الشامل موجه بتوازن دقيق ليشمل جوانب التعلم الأكاديمية وغير الأكاديمية (الاجتماعية)؟.

إن من الخطأ تربوياً وتعليمياً أن يتم الإختيار بين تعلم الجوانب الأكاديمية وتنمية المهارات الاجتماعية Socialization في المدرسة، لأن المنهج المتعلم يبني لتحقيق كل أهداف التعلم المعرفية وغير المعرفية دون إختيار فيما بينهما، لأن الممارسات التعليمية الحديثة ونظريات التعلم مثل استخدام التدريس البنائي، وتعلم عمليات التركيب والبناء Constructed Process تتضمن مكون التفاعل الاجتماعي.

لذلك فإن أهداف التعلم الموجهة نحو النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي، اللفظي moral هي أهداف التربية الشاملة تسعى لتحقيقها لدى مجموعات المتعلمين دون اختيار فيما بينهما وتفضيل جانب على آخر منها، فهي شاملة لكل أهداف التعلم المرغوبة، كما هو الحال شاملة لكل المتعلمين من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. بل إن البعض من التربويين قد ذكر أن التربية الأكاديمية أحد الطرق لتأكيد الحس الاجتماعي وتنمية الكفاية الاجتماعية لدى المتعلمين، وأن تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية أهداف رئيسية للتربية في القرن الحادي والعشرين والمدرسة الشاملة أو التربية الشاملة.

وعليه فإن التربية الشاملة تجعل من أهدافها الرئيسية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دون إهمال أو ترك الاهتمام بالجوانب الأكاديمية للتعلم،فالتعليم الشامل، لا يعني شموله فقط لمجموعات المتعلمين، وإنما أيضاً شموله لكافة

أهداف التعليم وجوانبه دون الاختيار فيما بينهما أو تفضيل أحدهما، لكن قد يعطي جانباً درجة ما من الأهمية إما لعلاج قصور موجود به أو إثراء مدى تعلمه أو ممارسة تطبيقه في المجتمع سواء كان جانباً معرفياً أو اجتماعياً.

٧- ماذا يفعل الطفل شديد الإعاقة في الخطة الدراسية للعلوم مثلاً في أحد الصفوف الدراسية؟.

إذا كان الطالب شديد الإعاقة سيكون عضواً ضمن مجتمع المدرسة الشاملة وفي فصولها الدراسية، ومفترض أن يشارك في أنشطة الفصل كغيره من الطلاب، الأمر الذي يجعل البعض لا يعتقد في مدى قدرته على العمل والقيام بأنشطة التعلم في بيئة الفصول الدراسية العامة، مما يجعل قدرته على التعلم والإفادة من التعليم الشامل ضعيفة مع كونه طالب لديه احتياجات خاصة كغيره من الطلاب قد تكون مختلفة بدرجة كبيرة عن الآخرين.

لكن الأمر في الحقيقة قد يختلف ذلك مع تنوع مجتمع المتعلمين، والمواد التعليمية، والأنشطة التي تقدم للطلاب بصفة دائمة ممتدة لتتيح لهم الفرص المناسبة للاتصال وبناء العلاقات الإنسانية مع الآخرين، والتعلم العارض Incidental Learning في مناطق لم تكن أهداف مسبقة للتعلم، والتعليم المباشر للطلاب في مناطق التعلم ذو المستوى المتقدم High-Priority.

وبصفة عامة فإنه هناك أربعة إختيارات للطلاب المشتركين في أنشطة التربية العامة:

١- الطالب يمكنه أن يعمل نفس الأشياء مثل غيره (ممارسة الأغاني في الموسيقى).

٢- التعليم والمنهج متعدد المستويات Multilevel، كل الطلاب يشتملون في الدرس في نفس منطقة المنهج ولكن يتبعون بأهداف مختلفة ذات المستويات المتعددة على أساس احتياجاتهم الفريدة. مثلاً قد يطبق الطلاب مهارات حساب ذات مستويات مختلفة مثل مشكلات لفظية مركبة، القيام بعمليات الجمع والطرح، رسم الأشكال الهندسية والرسوم البيانية.

٣- المنهج الموازي Overlapping ويتضمن أن يعمل الطالب في نفس الدرس ولكن يتبعون بأهداف من مناطق مناهج مختلفة. فالطالب يتعلم مثلاً أجزاء جسم الضفدع، وقد ينشغل بكيف يعيش الضفدع في الماء وخارج الماء، وقد يمارس أنشطة الاتصال مع الآخرين خاصة في التعلم التعاوني.

٤- الأنشطة الاختيارية وتضاف لبرنامج الطفل على أساس مجتمعي Community-Based أو اختيارات العمل أو لتعيين احتياجات الإدارة. فالأنشطة الاختيارية يمكن أن تكون أيضاً أنشطة من التربية العامة لا يمكن تعديلها.

إن القول بأن الأنشطة لا يمكن تعديلها لتناسب الطلاب شديدي الإعاقة أو أن الفصول الدراسية للتربية العامة أن تقدم فرصاً غير مناسبة للطلاب شديد الإعاقة، مردودة أن خبرات التعليم التي تستخدم في التربية العامة يمكن أن تقابل معظم احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة

الشديدة، وتعطي أهمية للتفكير الابتكاري، والتعاون مع الكبار والأطفال في المدرسة والمجتمع الأكبر، ونظريات التعلم الحديثة (التعلم البنائي، الذكاءات المتعددة)، وممارسات التدريس التي تصنع مادة وموضع للتعلم أكثر ارتباطاً ومعنى (مجموعة التعلم التعاوني، التعلم القائم على النشاط أو المشروع، الأنشطة الموجهة للمجتمع - Community referenced acvidities) والقياس الشامل، (التقويم الوظيفي، ولعب الدور، والبيان العملي) يستخدمها المعلمون كأدوات ومواد لتعديل التعليم لأي طالب حتى ذوي الإعاقة الشديدة.

٨- كيف نعطي رتبة (درجة) للطلاب المعاقين؟ وهل نتوسط عند إعطائهم (أ أو ب) عندما يؤدون عملهم بدلالة مختلفة عن الاعتماد على الفصل أو بعد تقديمهم مع تكييف وتعديل المنهج والتعليم؟

هذا التساؤل يدور حول قضية تقدير وتقويم الطلاب المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الشاملة بالطريقة التي تتناسب معهم وتعبر عن تقييم حقيقي يبرز مستوى استفادتهم من التعليم الشامل، بصفة خاصة إنجاز العمل خارج الفصل الدراسي أو بعد تقديم تعديل للمنهج والتعليم ليتناسب مع قدراتهم ويلبي احتياجاتهم، فالقضية تتشعب إلى:

أ- كيفية وضع رتبة تدل على مستوى تعلم المعاقين بالفصول الشاملة.

ب-كيفية تقدير أداء العمل خارج الفصل الدراسي الشامل.

ج- كيفية وضع درجة للتعلم بعد تعديل المنهج والتعليم.

ذلك في ظل أن المداخل التقليدية للتقدير والقياس ذات إجـراءات وممارسات اعتباطية واعتبارية وكمثال داخل المدرسة الواحدة الرتبـة التي تكتسب في أحد فصول الرياضيات أو العلوم ربما لا تعنـي أنهـا نفس الرتبة التي تعطي في الفصل الآخر للرياضيات أو العلوم، وفـي داخل نفس الفصل فإن لاثنين من الطلاب يـدركون نفـس الرتبـة أو الدرجة يمكن أن يكون مختلفاً إلى حد بعيد جداً.

وهناك المدخل التصحيحي Correct لقياس الطـلاب، وبعـض المؤيدين له يستمرون في ممارساته التنافسية وذات المقارنة الرقمية أو العددية (أ، ب، ج، د هو كدرجات أو نسب مئوية)، والمؤيدين الآخرين يعدلون مـن القيـاس علـى أسـاس النتـائج Outcomes-Based Assessment والاستراتيجيات التعليمية. وكمثال فـالمركز القـومي للتربية في ضوء النتائج أو المخرجات The National and Center on Education Outcomes قد حدد وعرف المخرجـات ومعـايير الأداء المقبولة لكل الطلاب، وقرر أن قياس تقدم المدارس يكون علـى أساس مقابلتها للمعايير المحددة وتحقيقها المخرجات المتطلبة.

وهناك مداخل القياس على أساس الأداء Performance-Based والقياس الشامل Authentic للطلاب يعـدان أكثـر توافقـاً وتـدعيماً للأطفال المعاقين وغير المعاقين من المعايير التقليدية لاختبار الإنجـاز فهي تعطي معرفة دقيقة عن أداء الطلاب وصورة أوضح عن مستواهم الفعلي أو ما يمكن أن يفعلونه والتدعيمات الضرورية لمقابلة المعـايير المحددة لدرجات الاختبار.

كذلك فإن الإختبارات في مداخل القياس التقليدية تكون أيضاً متاحة للمدارس التي ترغب في التفريق بوضوح بين الطلاب ذوي الأهداف المختلفة أو الذين يدركون تعديلاً وتكييفاً يتضمن نظم الإخفاق Fail الإجتياز، والقياسات الذاتية للطلاب، التعاقدات مع الطلاب، قائمة أو محكات الرُتب أو التقدير، والبورتفليو Portofios. ولذلك فإن بعض المعلمين يختارون استخدام طرق القياس الاختيارية لكل الطلاب حيث تفيد المعاقين منهم ويستخدمونها بصورة مناسبة.

لذلك فالمدرسة الشاملة تأخذ في الاعتبار عند القيام بأي تعديل أو تكييف ضرورة تعديل وتكييف معايير التقدير ووضع الرتب والدرجات فيكون التكييف المتطلب يشتمل التعليم والقياس وفق محكات تم فحصها لتحديد واستخدام الاستراتيجيات التعليمية والتقويمية لتسهيل تعلم كل الأطفال، وموضوعية قياسهم من أجل التدريس الجيد.

٩- هل فلسفة الشمول تعارض بصورة مباشرة الحركة القومية تجاه المعايير العالمية ونتائج الطلاب؟ ومع توقع المعلمين أن يتم إعداد الطلاب لدرجات الاختبارات، فهل وجود الأطفال المعاقين سوف يصطدم سلبياً مع درجات المدارس فيما بعد مستقبلاً ويحيد بها عن مستوى الثقة العام في نظام مدارسنا؟

هذا التساؤل يثير أمرين هامين، هما:

أولاً: مع وجود توجه لوضع معايير عالية المستوى لقياس نتائج الطلاب، ذلك يقابله تعارض من فلسفة الشمول خاصة فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: مع وجود الأطفال المعاقين بالمدارس، وفي ظل المعايير الموضوعة كوضع رتب لهذه المدارس وفق ما تحققه من نتائج مرغوبة، ذلك يقابله أن تتأثر المدارس في رتبها سلبياً بوجود هؤلاء الطلاب.

إن شمول الأطفال المعاقين لا يتعارض تماماً مع حركة تحسين نتائج الطلاب، بل على العكس فالتربية الشاملة تنادي بالمعايير المرتفعة (العالية) Higher Standards أو الأعلى مستوى ذلك لإنجاح المحاولات التي تقود التربية الشاملة لمواضع تعليم وتعلم أفضل وفرص مكافئة للتعليم والأداء المتميز لكل الأطفال, فإن تحسين نتائج الأطفال المعاقين وغير المعاقين من خلال المعايير القومية العليا أو الأعلى Heightened والقياسات المشتركة، من أهداف التربية الشاملة، لأن هذه الممارسات تتيح للأطفال المعاقين من التقدم والعمل بصورة أفضل من بيئات التعلم المنعزلة.

أما الاعتقاد بأن وجود الأطفال المعاقين سوف يصطدم سلبياً مع درجات التحصيل مرجعية المعيار Norm - Referenced achievement ذلك لم يوجد عليه أي دليل يتسم بالصدق في هذا الاعتقاد بل إن الدراسات تقترح العكس من أن الفعالية تعني معظم الأشياء وقياسها يحتاج لطرق متنوعة وعبر مجالات منهجية متنوعة، ومع ذلك فإن أحد مداخل القياس المعيارية، اختبارات التحصيل مرجعية المعيار في المجال الأكاديمي، ما تزال طريقة أساسية تبلغ بها المدارس الفعالية في المجتمع. ومما يبعث على الاهتمام فإن الأطفال المعاقين لا

يكونون جزء من سياق المعيار لهذه الاختبارات (فهم طلاب مسجلين في البرامج العلاجية) وهم مجموعة من واحد إلى أربع مدارس دليل التقويم والإختيار.

إن وجود الأطفال المعاقين في الفصول الدراسية الشاملة يعد ملائماً لهدف التعاون والكفاية، ولكن ربما فعلاً يتعارض هذا مع التوجه نحو تكوين طبقات اجتماعية والبقاء بأحسن ملائمة في هذه الفصول، لذلك فالتربية الشاملة تتناول معظم المقدمات والفرضيات في مجتمعنا ومدارسنا التي تعد ذات قيمة تزيد من فعالية التربية الشاملة في تحقق الأهداف المرغوبة، في ضوء الإجابة عن أسئلة مثل ما أنواع المدارس التي يريد العمل بها؟ ما نوع العالم الذي نرغب العمل به والحياة فيه؟ لنعد الطلاب للمجتمع.

١٠-كيف يمكن التعهد بالأمان البدني والانفعالي للطلاب المعاقين انفعالياً أو سلوكياً في موضع الفصول الدراسية العامة؟

قضية الأمان وتحقيقه داخل الفصول الدراسية العامة للطلاب المعاقين وغير المعاقين، تعد ذات أهمية في إنجاح التواصل بينهم والشمول التعليمي، فإن تحقيق الأمن والهدوء بالمدرسة يعد أحد إستراتيجيات نجاحها في تقديم التعلم الشامل لجميع الطلاب.

إنما التعهد من قبل القائمين على المدرسة الشاملة بتحقيق الأمان للطلاب يعد أمراً غير ممكن الإبقاء به بدرجة تامة، ذلك لتعدد وتنوع المواقف التي يقابلها الطلاب كل يوم في الفصل الدراسي، الملاعب، وسائل النقل، حجرة الطعام Lunch room، الشارع، والمنتزهات

العامة والمطاعم، وورش العمل، ويلازم ذلك زيارة الأطفال التي يدركها المعلمون والمجتمع أو الأسرة ويكلفون بالتعامل معها الأمر الذي يجعل عملية التعهد التام بتحقيق الأمان عملية قد تكون غير ممكنة بدرجة ما.

ورغم ذلك فإنه توجد بعض الحلول التي تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السلوكية/ الانفعالية وتحقيق المدارس أمان أكثر لهم في بيئات التعلم، أولها: تكوين خط دفاع أولى في مقابل أو ضد سلوك الطلاب المخالف لقواعد وضوابط التعليم الفعال مع الإستيعابات الشخصية والخبرات الباعثة على التعلم. وثانيها: الحاجة إلى تطوير مجموعة من المصادر والخدمات وتقديمها مع الطلاب ذوي الإعاقات، الانفعالية والسلوكية، والتي تتضمن استراتيجيات الحث والمسؤولية والتدريس والتحكم في الغضب والشدة الإدارية، وتعليم المهارات الاجتماعية، واستراتيجيات الشمول، وتفويض السلطة وتدعيم الطلاب وأعضاء الأسرة، وزيادة التعاون بينهم والتدعيم الذاتي الشخصي للطلاب من الكبار في المدرسة، والإنسلاخ عن النموذج التقليدي للمدرسة الذي يبني اليوم الطلابي.

إن هذه المصادر وغيرها من التدعيمات والخدمات التي تساعد الطلاب يمكن تقديمها في الأوضاع المدرسية أو في المدرسة، وليس ضروري أن يرسل الطلاب للانغماس في الفصول الدراسية أو البرامج الانعزالية التي تقتصر على الأطفال المحددين بالإعاقة الانفعالية/ السلوكية (المعاقين انفعالياً أو سلوكياً)، حيث أن المسئولية الأساسية لكل

مدرسة هي محاولة تأمين حرية الطلاب والكبار من الإساءة البدنية لأنه ليس من المعقول أن يترك الطالب ليضر الشخص الآخر أو نفسه أو الآخرين ويلحق بهم الضرر والخطر، لذلك من الواجب على كل مدرسة أن تملك نظام لإدارة الأزمات بصورة جيدة لأهمية دوره في مسئوليتها عن تحقيق الأمن للطلاب لتنمية مسئوليتهم عن أنفسهم واختيار كل مرحلة لأزماتها.

إن الاختيار داخل نظام إدارة الأزمات ربما يتضمن ما يلي:

١- يسمح للطالب تحت الهادئ (Calmdown) بتحديد الاختيارات لوضعه في المدرسة.

٢- يسمح للطالب مع الإجازة الوالدية لمغادرة ساحة المدرسة لفترة من الوقت.

٣- داخل المدرسة أو خارجها يتم التوقف لأقصر فترة من الوقت حتى يتمكن الفريق التعليمي من الاجتماع لتحديد الخطوات المقبلة.

٤- نقل الطلاب من المدرسة بواسطة الوالدين أو أخصائي الصحة العقلية، الأخصائي الاجتماعي أو أحد أعضاء الفريق التعليمي.

٥- استخدام المنع البدني بدون مقاومة بواسطة جماعة التدريب Trained Personnel.

ولنا أن نذكر في كل الأحوال أن مقابلة الاحتياجات النفسية والتعليمية للطلاب المضطربين انفعالياً وسلوكياً مهمة صعبة، وتتطلب ملاحظة مناسبة واستراتيجيات تدعيم للحياة في مثل هذه الظروف، باهتمام شديد وأن مقام الأعمال الفردية للطفل تتطلب التدخل باهتمام

وبعناية من فريق المعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع لضمان نفاء الأطفال ذوي الإعاقة الانفعالية والسلوكية في الحياة آمنين وناجحين.

١١-مع زيادة التنوع بين الطلاب، إضافة لوجود الطلاب المعاقين في الفصول الدراسية العامة، كيف يمكن للمعلم مقابلة الاحتياجات لكل الأطفال تحت مثل هذه الأوضاع؟.

إن التربية الشاملة تقوم على فلسفة توصيل الخدمات التعليمية لكل الطلاب مهما كان التنوع فيما بينهم، وتوفر لذلك كافة الإجراءات المناسبة فهي تقدم نماذج متنوعة من أجل النجاح في التمكن من خدمة جميع الطلاب تربوياً وتعليمياً.

ولعل فكرة ممارسة المعلم بمفرده العمل مع الطلاب في الفصل الدراسي أصبحت تتقادم بسرعة، وفي الحقيقة فإنه غالباً معظم الأفكار الحالية في التربية تعد غير عملية في ظل التباين الموجود بين الطلاب. فعمل المعلم بمفرده مع طرق التدريس التقليدية مثل (التدريس المباشر أو المدار بالمعلم، ونفس معايير الأداء لكل الأطفال، وبناء عمل الطلاب على أساس تنافسي) من المحتمل أن تفسد عند محاولة زيادة تنوع الطلاب. وأن اختلاف البناء التنظيمي بصورة جيدة – فريق التدريس – ضروري لمقابلة تنوع احتياجات الطلاب في المجموعة غير المتجانسة.

فالتربية الشاملة تعيد تحديد دور معلم الفصل الدراسي من الجوال المنفرد (Lone ranger) إلى المشارك مع التدعيم (Partner Supports) المدعمين، ففريق التدريس يعد تدبير تنظيمي وتعليمي

لاثنين أو أكثر من الأعضاء في المدرسة أو المجتمع الأكبر للاقتسام والمشاركة في التخطيط والتعليم ومسئوليات التقويم لنفس الطلاب على أساس عام يغطى مدى الوقت الزمني للتعلم.

" ويشتمل فريق التدريس على، المعلم العام، المعلم الخاص، أخصائي اللغة والكلام، الأخصائي النفسي، الطبي، الاجتماعي، المرشد، المساعد التعليمي، معلم الطلاب، المتطوعين في المجتمع مثل الوالدين، والطلاب أنفسهم " وموضع البناء التنظيمي يستفيد من الخبرات المتنوعة، والمعرفة الأساسية، والمداخل التعليمية المتنوعة لأعضاء الفريق التدريسي بحيث تسمح لمعظم الوسائط من التشخيص الدقيق لاحتياجات الطلاب وتعلم أكثر نشاطاً وفعالية لهم.

لذلك فالمدارس الشاملة والفصول الدراسية الشاملة للطلاب، تدعو للمشاركة في تدبيرات فرق التعلم المتنوعة لتمثل مصادر تعليم وتدعيم بالمدارس لمقابلة التنوع بين الطلاب الذي يصعب على المعلم مقابلته بمفرده. فالطلاب يمكن أن يكونوا معلمين (مجموعة التعلم التعاوني، وأعضاء فريق التعليم، معلمو القرين، التعليم التعاوني في فرق التدريس الطالب، المعلم) ومناصرين لأنفسهم وقرناء (تحديد نتائج التعلم، تطوير تكييفات وتعديلات المنهج، التعليم والقياس، المساعدة في تطوير التدعيم الاجتماعي، وتدعيم القرين) وصانعي قرار Decision Makers (برامج التدريب أثناء الخدمة، أهداف إعادة البناء التنظيمي، تقديم المساعدة للجان تطوير المناهج المدرسية).

وبصفة عامة فإن الطلاب المعاقين ينجحون في الفصول الدراسية للتربية العامة، مع ضرورة تقديم التدعيمات والخدمات اللازمة التي يجب أن تقدم مصاحبة لهم بالفصول الدراسية، وتكون متاحة للاختيار لإعادة بنائها وفحصها لتغيير الأدوار والمسئوليات لكل أعضاء الفريق التعليمي والمجتمع الأكبر.

١٢-هل لا يكون الأطفال المعاقين محل مغايظة Teased أو سخرية Ridiculed من الأطفال الآخرين؟

هذا الأمر يتعلق بقضية مدى تقبل الأطفال غير المعاقين بزملائهم المعاقين، والتعامل معهم بصورة لا يشعر معها هؤلاء المعاقين بالسخرية أو التجاهل أو الغيظ، واعتبارهم قرناء لهم نفس الحقوق التعليمية دون النظر لإعاقتهم حتى تنجح عملية الشمول التعليمي، ولا ينتج عنها فشل أو قصور زيادة الطلاب المعاقين بالفصول الدراسية الشاملة ونجاح تعليمهم فيها.

وفي الغالب نجد أن بعض الأطفال المعاقين سيكونون كل مغايظة وسخرية من الآخرين وحتى من أنفسهم ذلك لعدة أمور قد تتعلق باختلاف القدرات، الصفات البدنية، الخلفية الأخلاقية، اللغة، الديانة، الثقافة، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، أو استمتاعهم بهذا الحدث الجديد، ومن الصعب على المعلمين والكبار فصل وحذف السخرية والمغايظة من بين الأطفال، ومع ذلك فهناك من الاستراتيجيات التي تقلل ذلك بينهم.

من ذلك أن المعلم يقوم بتعليم الطلاب قيمة وفائدة الاختلافات الفردية وأهمية عدم التجانس لميزات الفصل الدراسي، ويقترح مستقبلاً أن يهتم المعلمون برقي الجانب الأخلاقي داخل الفصل الدراسي من خلال بناء (لجنة تدعيم القرين Peer Support Committee) التي يتناوب الطلاب عضويتها، ومهمتها الخاصة فهذه اللجنة تفحص الطرق لرفقاء الفصل Classmates ليكون مدعماً للأخر.

وأيضاً يمكن للمعلم تقليل المغايظة من خلال التدريس المباشر للأطفال الأسباب التي تؤدي لذلك والنتائج المترتبة على نداء الاسم، والمغايظة والسخرية من خلال استخدام بنية التعلم التعاوني مثل مجموعات التعلم التعاوني، والتي تتطلب الاعتراف والإقرار بالمعالجة الإيجابية لرفقاء الفصل الدراسي وأيضاً الأنشطة التي تهتم بالعدل الاجتماعي Social Justice والتي تعد فعالة في المساعدة للطلاب بدرجة عالية ومتوسطة مع أقل إلى اللاخبرة (عدم الخبرة) مع الأشخاص المعاقين لبناء تدعيم لهم والتقليل من المغايظة للطلاب المعاقين. وحتى يصبح الانشغال بالتخطيط لانتقال الطلاب مع الطلاب غير المعاقين المعاقين أمراً يرحب به من أعضاء مجتمع المدرسة ويكون ذو تأثر إيجابي.

وتعد النمذجة من المدير والمعلم للمغايظة أحد الحلول المهمة، فالطلاب يلاحظون وينعكس ذلك عليهم ويحاكون سلوك الكبار تجاه الناس المختلفين، واستخدام إستراتيجيات حل المشكلة للتعامل مع الصدام والقضايا مثل السخرية والاستهزاء، وتعد المدرسة الشاملة أقل البيئات

الدراسية يحدث فيها سلوك السخرية بل وتحل فيها هذه المشكلة ويتعامل فيها الطلاب المعاقين وغير المعاقين مع بعضهم البعض بقبول وارتياح بل ويقبلون الاختلاف فيما بينهم.

١٣-هل القائمون على الشمول يسقطون المهنيين المعروفين بالمعلمين المخصوصين أو المخصصين لعمل معين؟ وهل الأطفال ذوي الاحتياجات الفريدة unique يقابلون في الفصول الدراسية العامة دون وصولهم إلى المعالج وجماعة التدريب؟.

في الغالب فإن التربية الشاملة أو فلسفة الشمول لا تنادي إلى إسقاط أو حذف مهام التربية الخاصة أو المتخصصين الآخرين مثل الأخصائي النفسي، البدني، الأطباء المهنيون Occupational Therapists والأخصائي الاجتماعي. لأنه في الواقع أن بيئات الشمول تتطلب اشتراك كل المهنيين لاحتواء وضبط عمق وسعة معظم المعرفة الأساسية مثل (النمو الإنساني، الاختلافات الفردية، المعالجات الخاصة للقراءة أو الكتابة، استراتيجيات الاتصال الاختيارية، التعليم الحركي والانتقالي Mobility، أساليب التحكم في الحوافز Impulse).

ذلك لأن الهدف دائماً هو ضمان تقديم الخدمات الضرورية والتدعيمات والمصادر المتاحة التي يحتاجها الطلاب، وذلك يتطلب تغيير في طريقة بعض الجماعة المتخصصة لتوصيلهم إلى درجة الخبراء أو لجعلهم خبراء، لأن العمل الفردي يجذب الأطفال بعيداً عن التربية العامة، ويجعل السؤال قائماً عن كيف نعمل معاً في صورة وشكل ملائم يسهم في تلبية احتياجات الطلاب في سياق ومحيط التربية

العامة؟ بمعنى أن المتخصصين يبدءون في مقابلة وتلقي التدريب على مهام ومسئوليات إضافية تصبح أكثر تعاونية تمكنهم وتجعلهم قادرين على العمل في محيط التربية الشاملة، وتلقي نماذج، وتدريس خاص أو دروس خاصة ومعرفة بتدبيرات أعضاء فريق التدريس لاختيار العناصر الأساسية للتخصصات المميزة للمعلمين، أولياء الأمور، المتطوعين، الطلاب والآخرين المهتمين بالتعليم الشامل، مما يؤدي إلى زيادة حصول الطلاب على الخدمات المتاحة ذات القيمة من الخبراء المتخصصين ومعلمي الفصول الدراسية بالاشتراك معاً في تقديمها.

فالقضية إذا ليست في إقصاء أصحاب التخصصات الأخرى من القيام بمهامهم في ظل التعليم الشامل، وإنما هي عملية تغيير في بعض الأدوار والطرق التي كانت تتبع بطريقة فردية لتلقي الطلاب خدماتهم للتحول إلى أدوار يتم القيام بها بصورة تعاونية في ضوء الفريق التدريسي، أي أنهم يكتسبون أدواراً جديدة في ظل الشمول التعليمي وفي إطار فرق التدريس التعاونية، من خلال تلقي التدريب المناسب لذلك.

ويمكن أن نذكر بعض أهم أدوار أعضاء الفريق التدريسي في مجال التعليم الشامل للطلاب المعاقين وغير المعاقين كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣) أدوار الفريق التدريسي.

عضو الفريق	المهمة المشترك بها.
المعلم (العام والخاص)	يقدم معلومات عن معظم جوانب سلوك الطالب وبصفة خاصة فهو خبير بالأداء الأكاديمي والاجتماعي الذي يتضمن مقارنات الطلاب في المهارات الاجتماعية مع القرناء، وأدائهم على الاختبارات غير الرسمية ومرجعية المحك والاستجابة للنماذج المختلفة للإدارة التعليمية.
المقوم التعليمي	يقدم بيانات القياس من خلال أداء الطلاب على معايير الأدوات أو الأدوات القياسية في المهارات الأساسية والتحصيل الأكاديمي العام، لترجمتها من أجل تحديد استراتيجيات التعليمية المناسبة المواد الخاصة.
الأخصائي النفسي المدرسي.	يقدم معظم بيانات القياس الرسمية على السلوكيات المعرفية، الاجتماعية، السلوك التكيفي للطلاب، وإدارة أداة القياس وترجمة البيانات وبصفة الخاصة البنود النفسية، والتي تتضم مع البيانات التي تقدم من خلال المعلم والمقوم التعليمي، والبيانات التي تقدم من الأخصائي النفسي تسمح للفريق بمقارنة الأداء الواقعي للطالب مع بعض مؤشرات الأداء الممكنة.

عضو الفريق	المهمة المشترك بها.
الأخصائي الاجتماعي المدرسي.	يقدم معلومات هامة عن العائلة وتتضمن الخلفية المعرفية عن الحياة المنزلية العامة له، وهو يساعد أو ربما يساعد الوالدين والطفل على تعرف وتحديد الأهداف والاستراتيجيات والمصادر ذات الأثر الإيجابي في المنزل والمجتمع.
المرشد الموجه Guidance Counselor	يقدم بيانات عن التاريخ السلوكي والأكاديمي للطالب والمعلومات الإضافية عن العائلة. هذا النوع من المعلومات يفيد في صنع قرارات خاصة بموضع الطلاب واستخدام أدوات الإدارة التعليمية المناسبة.
معلم اللغة / الكلام	يقدم بيانات القياس عن مهارات الاتصال لدى الطلاب للمساعدة التعليمية في العمل مع الطلاب المعاقين لغوياً / كلامياً.
الأخصائي الطبي (ويشمل ممرضة المدرسة)	ويقدم معلومات عن التاريخ الطبي للطالب وتتضمن معلومات البصر والسمع ومعلومات عن الأدوية العلاجية خاصة المرتبطة بالوظائف البدنية والانفعالية.
أخصائي التربية الحركية ويشمل (معلم التربية البدنية، المعالج البدني، المعالج المهني)	يقدم معلومات عن القدرات الحركية البارعة والشديدة لدى الطلاب.

عضو الفريق	المهمة المشترك بها.
أولياء الأمور / الطلاب.	يقدمون معلومات تاريخية وتطورية عن كل جوانب سلوك الطلاب ويقدم الطلاب المعلومات المناسبة عن اتجاهاتهم وشعورهم، ويشتركون في تدعيم الطلاب المشتملين في البرامج التعليمي.
مدير المدرسة.	ويقدم معلومات عن الإختبارات الإدارية والمشتركين الذين سوف يزيدون من احتمال التدعيم في البرنامج.

١٤-بعض الأطفال يحتاجون باستمرار إلى تعليم فردي محكم لاكتساب مهارات خاصة. كيف يمكن مقابلة الاحتياجات المتنوعة للأطفال المعاقين، ولا يمكن تناول المهارات الخاصة لأطفالنا في الفصول الدراسية للتربية العامة أو تعليم مهارات الحياة الوظيفية؟.

المدرسة الشاملة تقوم على المجموعات غير المتجانسة والتنوع بين الطلاب في مجتمع التعليم، كما أنها في نفس الوقت تعترف بوجود واحتياجات فريدة لكل طالب تختلف عن غيره من الطلاب، ومهارات خاصة حسب قدرته على التعلم وطبيعة إعاقته، لذلك فهي تقضى بأن أي طالب يمكن أن يدرك تعليماً موجهاً نحو تلبية احتياجاته في أي موضع في المدرسة التي تصنع إحساساً يتناول هذه الاحتياجات، وليس فقط المواضع الخاصة للطلاب التي تسمى " المساعدة الخاصة " التي تغيب جزء من اليوم أو الأسبوع، فالتعليم بها يقدم ويوجه لأي عدد من المتغيرات ويتم توصيله للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن مقابلة احتياجات التعلم الفردية للطلاب تتطلب التغيير في طبيعة الفصول الدراسية للتربية العامة، فالأطفال في المجموعة غير المتجانسة تتاح لهم الفرصة للتقدم بحظى خاصة دون الأخذ في الاعتبار العمر، الصف أو مستوى القدرة أو الإعاقة، الأحداث الطبيعية الفردية. فالتعليم الخاص سوف يتيح لأي طفل تحقيق رغبته أو حاجته دون أن يكون على أساس ارتباطها بالطفل. والمدارس تعتقد بأن أحداث التعلم في معظم الأشكال ومعظم المواضع المختلفة سوف لا تكون مكلفة أو مقلقة في طرق التخطيط الابتكاري المخصصة للطلاب.

١٥-هل الأطفال المعاقين سوف يفهمون أو يصبحون أكثر فهماً للآخرين من الناس المعاقين المشابهين لهم وتعطي لهم الفرص المناسبة مطلقاً للتفاعل مع الناس غير المعاقين؟ وهل الرسائل المرسلة بينهم تكون متناقضة؟.

إن الشمول التعليمي يعطي الحق والحرية التامة للمشاركة بين الأطفال المعاقين وغيرهم من المعاقين، بل يوفر الفرص المناسبة لتعرف الناس المعاقين متشابهي الإعاقة أو الاهتمامات، ذلك بهدف إنجاح المجتمع، وتزكية الاختلافات الفردية بين الأطفال، ويسمح للأطفال بالذهاب إلى نفس المدرسة المجاورة لبناء روابط إضافية، وعلاقات وصداقات خارج الفصل الدراسي مع الناس متشابهي الاهتمامات والصفات.

لذلك فإن الناس ذوي الصفات المشتركة أو الاهتمامات المتشابهة يمكن أن يعملوا معاً، وأن قادة التربية متعددة الثقافات

Multicultural يؤكدون أهمية تنمية الهوية الذاتية الإيجابية Self-Identity في المجموعات المتنوعة للطلاب داخل المدرسة من خلال تدعيم اهتمامات الطلاب التي تلحق بهم مع القرناء متشابهي الصفات، وتكون مسئولية المدرسة بناء الفرص المناسبة للأطفال المعاقين للتعلم معاً واقتسام الخبرات، وقد تكون هذه الفرص تحدث خارج ساعات المدرسة.

ويعد تجميع الأطفال ذوي الاهتمامات والاحتياجات المشتركة معاً خاصة من المعاقين، أحد أهداف المدرسة لمساعدة الأطفال على تعاونهم معاً وتعرفهم لبعضهم، دون فرض مجموعات خاصة عليهم.

هذه البنود السابق عرضها قد تمثل تصورات ومعتقدات غير صحيحة عن التربية الشاملة، وإجراءاتها لتعليم الطلاب المعاقين وغير المعاقين معاً، ويمكن وضع دليل للقارئ أو المهتم بالمجال يصوب هذه المعتقدات وتلك التصورات الخاطئة يوضحه جدول (١٤).

جدول (١٤)

دليل تصويب المعتقدات الخطأ عن التربية الشاملة

المعتقد غير الصحيح	المعتقد الصحيح
الشمول يلغي اختيار الوالدين في توجيه أبنائهم نحو التعليم الذي يرغبونه لهم.	الشمول يعطي الحرية للوالدين لمشاركة أبنائهم في برامج التربية العامة.
بعض المعاقين يكون وضعهم في المدرسة الشاملة غير مناسب.	جميع المعاقين يلتحقون بالمدرسة الشاملة دون استثناء وتوفر لهم فرص التعليم المناسبة، وخدمات التدعيم الملاءمة.

المعتقد غير الصحيح	المعتقد الصحيح
يصعب مقابلة احتياجات المعاقين سمعياً أو الصم بالفصول الشاملة بسبب اللغة.	المدرسة الشاملة تقابل احتياجات المعاقين سمعياً أو الصم بتدريب الآخرين على اللغة الإشارية واستخدام المترجمين.
صعوبة إحداث الشمول التعليمي مع ذوي صعوبات التعلم.	المدرسة الشاملة توفر التدعيم المناسب والخدمات الملائمة لتقديم تعليم فاعل لذوي صعوبات التعلم.
المدرسة الشاملة تعارض المجموعة المتجانسة من الطلاب خاصة الموهوبين وذوي القدرة الخاصة.	المدرسة الشاملة توفر فرص تكوين المجموعة المتجانسة للطلاب ذوي القدرة الخاصة والموهوبون لتعليم مهارات خاصة ومفاهيم محددة وهوايات مفضلة.
التربية الشاملة تهتم فقط بالمهارات الاجتماعية للطلاب دون غيرها.	التربية الشاملة تعني باهتمام بالجوانب الأكاديمية مع الجوانب الاجتماعية لدى الطلاب.
الطلاب شديدي الإعاقة قد لا ينجحون مع التعليم الشامل.	التربية الشاملة تقدم خبرات تعلم وتعليم وأنشطة وتدعيم لشديدي الإعاقة من الطلاب.
عملية إعطاء درجة أو رتبة للطلاب المعاقين قد تكون غير موضوعية في الحكم عليهم.	المدرسة الشاملة تستخدم أساليب قياس كالتقويم الشامل، والتقويم على أساس الأداء لتقدير مستوى الطلاب، حتى التقويم الذاتي وفق محكات مناسبة.
فلسفة الشمول تعارض حركة تحسين نتائج الطلاب وفق المعايير العالية.	فلسفة الشمول تتجه نحو تحسين نتائج الطلاب من خلال المعايير العليا وتنادي بالأخذ بها.

المعتقد غير الصحيح	المعتقد الصحيح
قصور الجانب الأماني للطلاب المعاقين انفعالياً أو سلوكياً في الفصول العامة.	التربية الشاملة توفر الخدمات والاختيارات المناسبة ومصادر التدعيم الملائمة لتحقيق الأمان لكل الطلاب ومنهم المعاقين سلوكياً.
صعوبة مقابلة المعلم للاحتياجات المتنوعة لكل الأطفال المعاقين وغير المعاقين.	التربية الشاملة تقوم على مدخل الفريق التدريسي لمقابلة الاحتياجات المتنوعة لكل الطلاب.
الطلاب المعاقين سيكونون محل مغايظة وسخرية من الطلاب الآخرين.	المدرسة الشاملة توفر الطرق المناسبة التي يستخدمها المعلمون لمعالجة السخرية بين الطلاب والمغايظة بينهم كتعلم القرين، والتعلم التعاوني، والنمذجة.
التربية الشاملة تسقط مهام المهنيين الآخرين بالمدرسة.	التربية الشاملة لا تلغي مهام المهنيين الآخرين بل تكسبهم أدواراً جديدة في ظل مدخل فريق التدريس لتناسب الشمول.
صعوبة تقديم تعليم فردي لمقابلة الاحتياجات الخاصة أو المهارات المعينة للمعاقين في التربية العامة.	التربية الشاملة توفر المساعدة الخاصة والتدعيم الخاص للمعاقين لتعلم مهارات خاصة وتلقي تعليم موجه نحو المهارات الحياتية الوظيفية.
عدم إعطاء الفرصة للمعاقين للتفاعل والاتصال بغيرهم من المعاقين في نفس لمدرسة أو المدارس الأخرى.	المدرسة الشاملة تعطي الحرية لمشاركة المعاقين بعضهم البعض والاتصال فيما بينهم وبين قرنائهم في المدارس المجاورة وتوفر الفرص لذلك خاصة المتشابهين في الإعاقة والاهتمامات.

* التحديث في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:
(الإطار الجديد في التعليم)

لقد أصبح الآن لجميع التلاميذ المعاقين الحق في التعليم المجاني والمناسب كذويهم من غير المعاقين في المجتمع، ولا يحرم أحد منهم من حق الذهاب إلى المدرسة، وألا ترفضهم المدارس بحجة عدم توافر البرامج التربوية المناسبة أو أن بعضهم لا يمكن تعليمه، فالمدارس العامة عليها أن تقدم التعليم المناسب لجميع التلاميذ يتعاون فيه المعلمون ومعلمو ذوي الاحتياجات الخاصة ومسئولو المدارس وأولياء الأمور لتحديد ما هو مناسب لكل تلميذ.

وهذا تماماً ما نصت عليه المادة (٥٤) من قانون الطفل المصري رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م " التعليم حق لجميع الأطفال في مدارس الدولة بالمجان " والتعبير بلفظه جميع تعني شمول كل الأطفال المعاقين وغير المعاقين في حق التعليم.

كما يؤكد ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الطفل أنه يجب النظر إلى الأطفال على أنهم أفراد لهم حقوق ووجهات نظر ومشاعر خاصة به، وأن له الحق في الدراسة في مدرسة مجتمعه، وأن يشترك في برامجها وأنشطتها وأن يطلب تدعيم إضافي كمعاق حتى يحقق أعظم قدر من المساواة في النتائج التعليمية والاجتماعية. ومما يشكل ويبرز الحق في التعليم الشامل في الميثاق ما تضمنه من الحقوق التالية:

١- حق الطفل في الالتحاق بالمدرسة في مجتمعه.

٢- الحق في العيش والدراسة مع نظرائه في نفس عمره.

٣- الحق في دراسة نفس المنهج.
٤- الحق في المشاركة في الترويح والأنشطة غير التقليدية.
٥- الحق في اختيار نوع الدراسة، مثل اختيار البيئة التعليمية التي تكون أكثر ملاءمة لاحتياجاته.
٦- الحق في الحصول على الدعم المتاح في أي شكل كان عندما ووقتما تكون هناك حاجة إليه.
٧- الحق في العيش مع أسرته.

وعليه أصبح التعليم الشامل مدرسة للجميع تنظم برامج دراسية وفصولاً تعليمية تفي بمتطلبات واحتياجات الجميع، وإحداث تغيرات جذرية في جميع جوانب البرامج المدرسية، المناهج، طرق التدريس، التنظيم، التقييم، أعضاء هيئة التدريس، الدعم المدرسي، نفسية العاملين بالمدارس.

ولقد كان الإطار القديم المستخدم في تعليم أو كيفية تقديم تعليم للتلاميذ المعاقين يقوم على أساس التمييز القائم على تقديم تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة دون توفر المعايير اللازمة للحكم على مدى استحقاق التلميذ من تلقي تعليم خاص لمجرد الإعاقة الظاهرة، ثم يتم بعد ذلك تحويل من تمكنه قدرته منهم إلى تلقي التعليم في بيئة أقل قيوداً وصولاً إلى التعليم الشامل.

أما في الإطار الجدير المستخدم في كيفية تقديم تعليم للتلاميذ المعاقين، فيتم إلحاق جميع التلاميذ معاقين وغير معاقين بمدارس التربية العامة، ولا يبدأ في تقديم التعليم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة ما

لم يستوف التلميذ معايير الاستحقاق على أساس تقييم شامل من جانب فريق تقييم متعدد الاختصاصات، ويكون لكل فرد على حدة.

وفي ظل هذا الإطار الجديد يتم إنشاء فريق يسمى فريق ما قبل التحويل يتألف من التربويين الذين لديهم معلومات عن التلميذ ويمكنهم التخطيط والتنفيذ والتقييم لفاعلية العديد من التعديلات والتغييرات في فصول التعليم العام، ويهدف هذا الفريق إلى تحديد ما إذا كان التلميذ يمكن أن ينجح في فصل التعليم العام إذا أدخلت عليه تعديلات أو تغييرات إضافية، ويتضمن هذا الفريق عادة المعلم، ومجموعة من معلمي الفصول الآخرين، ومسئولي الدعم الطلابي مثل: الأخصائي النفسي والاجتماعي، أو معلمين آخرين يدرسون لنفس الصف. ولهذا الفريق عدة فوائد:

١- تقليل عدد الإحالات غير السليمة لمجال تعليم المعاقين.

٢- تجمع هذه الفرق المعلومات التي تستخدم لتقييم مدى إمكانية إحالة التلميذ إلى التربية الخاصة.

٣- يمكن أن يتدخل الفريق مباشرة دون انتظار إثبات أحقية التلميذ في الإحالة للتربية الخاصة.

٤- الاستفادة من خبرة المعلمين الذي يعملون عن قرب مع التلميذ أكثر من غيرهم.

٥- تعزيز الفريق للتعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦- يساعد الفريق على تعزيز تقبل التلاميذ المعاقين ومساعدتهم في إطار برامج التعليم العام.

وهذا الفريق يجيب على سؤال محدد، هل يجب إحالة التلميذ لعملية التقييم التي تحدد احتياجه للتعلم الخاص بالمعاقين؟ من خلال فحص أربعة جوانب في التعليم المدرسي: فرص التعلم المتاحة، طرائق التدريس المستخدمة، المناهج الدراسية، تقديم الخدمات.

وبعد فحص هذه الجوانب يحدد فريق ما قبل التحويل أمرين هما:

أ- هل تجري تعديلات في بيئة الفصل الدراسي العام على هذه الجوانب لضمان تلقي التعليم في المدرسة الشاملة ؟

ب-هل يتم إحالة التلميذ لعملية التقييم التي تحدد احتياجه للتعليم في مدارس التربية الخاصة ؟

فالبديل الأول يعني بقاء التلميذ داخل المدرسة الشاملة بعد إجراء التعديلات المتطلبة، أما البديل الثاني يعني تحويله كتلميذ معاق لخدمات التعليم الخاص، الذي يتم من خلال إنشاء فريق التحويل المتعدد التخصصات الذي يسمى أحياناً فريق الخدمات الخاصة ويشمل أخصائياً نفسياً بالمدرسة، ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وممثلاً عن التعليم العام، ومسئولية هذا الفريق تحديد ما إذا كان التلميذ الذي قد يحول إلى التعليم الخاص تنطبق عليه فعلاً شروط الأهلية للالتحاق بالتعليم الخاص.

وعليه فالتحديث الآن في تعليم المعاقين أنهم يلتحقون جميعاً في سن المدرسة بالمدارس العادية وتجري لهم كافة التعديلات المتطلبة لأقصى درجة ممكنة داخل المدرسة الشاملة، ثم بعد ذلك يتم تحديد مدى امكانية تحويلهم للمدرسة الخاصة من خلال فرق ما قبل التحويل

والتحويل لتلقي خدمات التعليم الخاص سواء داخل مدرسة التربية الخاصة أو فصول مساندة في المدرسة العامة.

*** الأسس التي تستند عليها التربية الشاملة:**

أصبحت تربية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الشاملة هدفاً رئيسياً لدى معظم دول العالم، يتجه القائمون على التعليم بها إلى تطويره وتحقيقه. وإحداث تغييرات مهمة من أجل ذلك في جوانب من وظيفة المدرسة أو المدارس مثل تطوير المنهج وطرق التعليم، وخدمات التدعيم، وإعداد وتدريب المعلمين، للعمل في الفريق التعليمي مع معلمي التربية الخاصة والعامة من أجل تقليل معدلات المعلم/ الطالب لزيادة فعالية التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، ونجاح ممارسات الشمول معهم.

لذلك نجد أن هناك ثمانية دعائم وقواعد رئيسية من الضروري مراعاتها لتطوير وإنجاح التربية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة هي:

(١) النماذج المحددة Funding models للمدارس والطلاب سوف تعمل لتشجيع المدارس العامة على بقاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بها في المدارس الشاملة، وفي نفس الوقت التشجيع على خفض العزل التعليمي ونسبة هؤلاء التلاميذ، انطلاقاً من أن كلفة التعليم الشامل لهذه المدارس أقل من كلفة التعليم الانعزالي، في ضوء العلاقة (الكلفة – الفعالية).

(٢) أنظمة المحاسبة العامة Systems of Public accountability للمدارس وتعد ذات أهمية كهيكل عام للقياس الفعال لفعالية المدارس في بقاء ذوي الاحتياجات الخاصة بها.

(٣) قياس التلاميذ Pupil assessment سوف يكون على أساس معلم، فردي، وتطوير التدعيم لتحسين التعليم وتمييز المنهج وتطوير مواد التدريس الضرورية.

(٤) تطوير المنهج Curriculum Development سوف يكون على أساس عريض Wide والمداخل على أساس النتائج لتقديم مساعدة لمقابلة احتياجات التلاميذ المعاقين.

(٥) معدلات الطالب/ المعلم والطالب/ الكبار Teacher /Student and adult /Student ratios تتطلب خفضها وتقليلها باستخدام المعلم الخاص Specialist ومساعد المعلم assistants لتسمح بزيادة المرونة في حجم الفصل وبنائه، وإنشائه.

(٦) حضور جزء من الوقت أو الوقت كاملاً The Part Time or full time Presence لمساعد المدرس ذلك لتقديم تدعيم للتلاميذ المعاقين.

(٧) خدمات مهن التدعيم الوظيفية The Functioning of Support services مثل الأخصائي النفسي المدرسي، والأخصائي الاجتماعي للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم والمدرسة وتقديم تدريب وتدعيم على بعض المهارات الخاصة للتلاميذ المعاقين.

(٨) الشمول المجتمعي والوالدي The Community and Parental Involvements ضروري لتدعيم التلاميذ المعاقين في الفصول الدراسية باستخدام المتطوعين والمنزل إضافة لذلك.

(٩) أنظمة تدريب المعلمين والمهنيين الآخرين The Training Systems for teachers and others professionals ذلك للعمل في بيئة التعليم الشامل ومساعدة التلاميذ المعاقين على التعلم في بيئته والنجاح فيها.

* دواعي برامج التعليم الشامل:

إن التربية الشاملة تعد البيئة التعليمية لتلائم احتياجات جميع التلاميذ وتدعمها، ولا تتطلب أن يمتلك هؤلاء التلاميذ مهارات خاصة للمشاركة في البرامج الشاملة.

ففي هذه البرامج:

- كل طالب أو تلميذ يشارك كعضو فعال في المجتمع الشامل، ويكون له قيمة، ويستحق أن يقدم له الدعم المناسب لنجاح هذه المشاركة.
- عدم تجانس المدارس والمجموعات العمرية المختلفة من التلاميذ، داخل النظام التعليمي الجديد الذي يشجع على المشاركة من كل فرد حسب قدراته.
- المسئولية المشتركة عن جميع التلاميذ في إطار المشاركة الكاملة منهم في مجتمع التعلم المدرسي، والتعاون مع الفريق التعليمي لأجل الحركة الكاملة لاتحاد التربية العامة والخاصة.

فمدرسة الشمول هي المدرسة التي لا تستثنى أحداً أبداً مهما كانت إمكاناته وقدراته، ولا تستبعد أي تلميذ بسبب وجود إعاقة لديه، فهي مدرسة تعكس عدم التجانس الذي يقوم عليه ويتألف منه المجتمع، والتخطيط التعليمي بها قائم على نواحي القوة لدى الفرد واحتياجاته الضرورية بدلاً من التعليم القائم على نوع الإعاقة وشدتها، فالتلاميذ في المجتمع الشامل المدرسي أعضاء فيه يمارسون التعليم وفق قدراتهم.

لذلك تعد فلسفة عدم الرفض أو مبدأ عدم الرفض Zero reject philosophy أحد الفلسفات التي تقوم عليها مدرسة الشمول بما لا يرفض التحاق أي تلميذ مهما كانت قدراته من الالتحاق بها، مع توافر عدة اعتبارات ضروري الأخذ بها عند التحول إلى المدرسة غير المتجانسة (الشاملة) Inctusiveor herrogenous school تتضمن:

١- تهيئة جو ومدرسة قائمة على الديمقراطية والمساواة.

٢- الحصول على تدعيم وأفكار جميع المشاركين فيها.

٣- تحقيق التكامل بين الطلاب والعاملين والمصادر لعمل معلمي التربية الخاصة والعامة معاً.

٤- الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التي توفرها المدرسة.

التي فيها تكوين المجموعات غير المتجانسة، تعديل المنهج عند الضرورة، استخدام فنيات إدارة السلوك، تشجيع التلاميذ على استخدام تعليم الأقران والتعليم التعاوني، توفير منهج المهارات الاجتماعية والتطوير المهني لكل المشاركين فيها.

إن النجاح للتعليم الشامل يتطلب، إعداد النظام المدرسي المناسب لتحقيقه بحيث يقبل المسئولية المشاركة في التعليم بين المهتمين بالتلاميذ معلمين، إداريين، أولياء الأمور، التلاميذ، الأقران، ويلبي احتياجاتهم، ويأخذ أفكار الجميع بعين الاعتبار، كذلك إعداد المعلمين للعمل معاً لتقديم تربية مناسبة لجميع التلاميذ متعاوني الاحتياجات التعليمية، وتحقيق أفضل تدريس وتعليم لهم في ضوء المسئولية المشتركة بين المعلمين، إضافة لإعداد الأسر للمشاركة في تحديد فلسفة المدرسة الشاملة وأخذ القرارات التعليمية التي تتعلق ببرامج تعليم أولادهم، كذلك إعداد وتهيئة التلاميذ أنفسهم وأخذ آرائهم وأفكارهم ومناقشتها خاصة العاديين منهم حتى يكونوا عوامل نجاح لبقاء غير العاديين بالمدرسة الشاملة، وتدريب غير العاديين لإعدادهم لبيئة الفصل الدراسي العادي للتكيف مع التغيرات الجديدة.

*** دلائل المدرسة الشاملة:**

حتى يمكن أن نستشعر أن هناك تحولاً حدث في تعليم ذوي الاحتياجات نحو المدرسة الشاملة، من الضروري أن نلمس بعض الدلالات على ذلك منها:

- التحاق جميع التلاميذ بالمدرسة في ظل وجود فلسفة عدم الرفض.
- التلاميذ المعاقين يمثلون في المدرسة من المجتمع العام.
- وجود مدير واحد له المسئولية عن جميع البرامج في تلك المدرسة.

- الاتصال المستمر بين التلاميذ العاديين والمعاقين، مع وضع هؤلاء المعاقين في فصول مناسبة لأعمارهم.

- وجود التلاميذ في مجموعات غير متجانسة، وتقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس الطبيعية.

- استفادة جميع التلاميذ من مزايا المنهج الخاص بالصف الدراسي، مع استخدام نظم التدعيم المناسبة الطبيعية.

- وجود التدريس الفردي، والتعاوني، وتدريس الأقران، والتعاون بين العاملين في المدرسة.

- الاشتراك في الخبرات والمواد التعليمية، وتشجيع المعلمين والتلاميذ على احترام الفروق الفردية بين الأفراد.

- توافر التعليمات التي تعكس العدل والمساواة التعليمية، والاهتمام باكتساب التلاميذ المهارات الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام باكتساب المهارات الأكاديمية.