

الفصل الثامن

تعليم أساتذة الجامعات مسائل المشاركة والوصول للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

كيم فريسر وآلين ساندروز

اتجاهات الإعاقة

في هذه اللحظات من الزمن أكثر من أي وقت مضى في التاريخ هناك الكثير من الأشخاص في المجتمع يوصفون بأن لديهم إعاقة. وهذه الحقيقة تعود بشكل رئيس إلى:

- مجتمع متقدم بالعمر وتطور الإعاقات لدى الأشخاص في أثناء تقدمهم في السن.

- أشخاص بإعاقات ولادية يعيشون هذه الأيام مدة أطول، وبشكل رئيس نتيجة للتطورات المهمة في التشخيص والدواء والتقنية الطبية.

- التغيير في التوجهات الاجتماعية الذي يعني أن أناساً أكثر، يشعرون بالراحة عند توصيفهم بأن لديهم إعاقة.

وكانت دراسة جرت في المملكة المتحدة بين عامي 1985 و1988، وهي آخر دراسة ظهرت، حاولت أن تحدد عدد البالغين من ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع البريطاني. وقد قدر في ذلك الوقت أن 6.2 مليون من البالغين في المملكة المتحدة لديهم إعاقة. ويمثلون زمن إجراء الدراسة 14.2% من عدد البالغين.. وفي أستراليا قدر مكتب الإحصاء الأسترالي بأن نسبة المعوقين ارتفع من 15% عام 1981 إلى 19% عام 1998.

دوافع للتعليم الشامل

من الناحية التاريخية، في ميدان التعليم، كان الطلبة الذين يعانون من الإعاقة يوضعون غالباً في أماكن معزولة، هذا إذا أتيح لهم أصلاً تلقي التعليم. ثم كان هناك تحول واضح نحو التعليم في ترتيبات بيئة متكاملة أو تيار شامل، واليوم هناك توجه نحو التعليم الشامل. وهذا يحدث حيث تدل البيئة الشاملة أن غالبية الطلبة الذين لديهم إعاقة قد زودوا معظم الوقت بالتسهيلات اللازمة لهم دون أي شيء إضافي أو خاص عمل من أجلهم.

وكان هناك العديد من العوامل لهذا الموقف بما فيها:

- الانتقال في أثناء العشرين سنة الماضية من النمط الصحي للإعاقة إلى النمط الاجتماعي. وينظر في النموذج الاجتماعي إلى حواجز الإعاقة على أنها موجودة في المجتمع وليس لدى الفرد. ويمكن التغلب على الكثير مما سمي بالحواجز بوساطة التفكير المبدع.
- وأصبح تطوير وتحسين سلسلة أدوات المساعدة متاحاً.
- طموحات الطالب وآماله.
- التشريع المعادي للتمييز بسبب الإعاقة.
- كما تتضمن الدوافع في المملكة المتحدة:
- نظام الممارسة - القسم الثالث من وكالة ضمان الجودة (1999) QAA الذي يعالج مسألة الطلاب المعوقين.
- توسيع المشاركة عبر مجلس تمويل التعليم العالي في إنكلترا (HEFCE) دون تاريخ).
- الكتاب الأبيض الصادر عن إدارة التعليم والمهارات والمعنون: مستقبل التعليم العالي (DfES 2003).

أما الدوافع في أستراليا فقد تضمنت:

- برامج مساواة بين الطلبة التي تطبق منذ سنين عديدة.

وكما يتزايد عدد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي فإن العبء يزداد أيضاً على الجامعة، لإيجاد بيئة شاملة في كل الميادين، مثلاً: المبنى، الشبكة الحاسوبية والإنترنت، تقنية المعلومات، التعليم، والتقويم. وتظهر الأرقام في وكالة إحصاء التعليم العالي HESA (دون تاريخ) في المملكة المتحدة أنه منذ عام 1994 وحتى العام 2001 فإن عدد الطلاب المعوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة ارتفع من 2.6% إلى 4.1%. وفي أستراليا تظهر الأرقام الصادرة عن إدارة التعليم والعلوم والتدريب زيادة في عدد الطلاب المحليين المعوقين من غير الأجانب من 1.9 عام 1996 إلى 3.0% عام 2000. وكان لهذه الأرقام دلالات كبيرة لصانعي القرار ومطوري التعليم الذين يجب أن يتأكدوا أن أعضاء هيئة التدريس كافة يعون مسؤولياتهم تحت سلطة القانون، وأنهم قادرون على تقديم البرامج التي تؤمن أفضل ممارسة. وهناك أيضاً وسيلة استخدامات أخرى ليست صعبة كما يظن البعض للوهلة الأولى.

والمفتاح هو: تخطيط عالمي، بمعنى إذا كانت كل البيئات خططت / بنيت بطريقة يحصل فيها غالبية الأشخاص على احتياجاتهم معظم الوقت، فإن ذلك يؤدي إلى قيام بيئة شاملة على الفور. مثلاً:

- الوصول السهل إلى أماكن الدراسة واستخدام استشاريين لفحص مخططات الأبنية الجديدة وترميمها.

- التأكد من تطوير هيئة التدريس للمواقع الإلكترونية التعليمية وتطوير مواد التعليم الحاسوبية وعلى الإنترنت.

- كتابة مواد تعليمية مشجعة بطريقة تجعلها سهلة الانتقال إلى الصيغة المطلوبة البديلة، مثلاً نقل المواد الإلكترونية إلى قرص محلي.

- عناوين توضيحية لكل أفلام الفيديو المستخدمة بوصفها مواداً تعليمية في المقرر. ويساعد هذا الإجراء الطلاب أيضاً الذين لا تكون الإنكليزية لغتهم الأولى. وقد غدا تعليم الطلاب الأجانب من خلفيات لا تتكلم الإنكليزية صناعة مهمة في البلدان الغربية مثل بريطانيا والولايات المتحدة وأستراليا.
- التأكيد على أن مناهج المقرر تتضمن جلسات تتعلق بالشمولية كلما كان ذلك مناسباً. مثلاً إن مقررات الجامعة عن بناء البيئة يجب أن تتضمن محاضرات في كيف تصمم بيئات شاملة.

تشريع التمييز بسبب الإعاقة

إن قانون منع التمييز بسبب الإعاقة DDA موجود في المملكة المتحدة وأستراليا معاً، ولكنه صدر في وقتين مختلفين. في أستراليا وضع قانون التمييز بسبب الإعاقة موضع التنفيذ عام 1992، وجرى تطبيقه في كل الميادين التعليمية، مثل التعليم، التوظيف، والأدوات، والخدمات... وهكذا.

وصدر القانون في بريطانيا عام 1996، ولكنه طبق في مجالات مختلفة وفي مراحل مختلفة. والتشريع المطبق في التعليم وهو قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة (SENDA2001) أصبح نافذ المفعول في أيلول 2002، وقد جرى تطبيقه على ثلاث مراحل رئيسية. وعقب كل مرحلة كان من الممكن للطلاب أو من يحتمل أن يصبح طالباً، أن يطالب بشكل قانوني بمكان في الجامعة وبتلقي دعمها. وقد صمم هذا التشريع ليؤكد أن هذا التوجه نحو المعوقين هو توجه فاعل وليس رد فعل بمعنى أن تجهز التسهيلات التي ستقدم للطلبة المعوقين سلفاً، وإن التغييرات في البيئة ستجري بشكل مسبق وتتخذ قبل وصول الفرد المعوق إلى الجامعة.

قانون التمييز بسبب الإعاقة في أستراليا

القانون الفدرالي المتعلق بالتمييز بسبب الإعاقة 1992 وعلاقته بالتعليم

يعني قانون التمييز بسبب الإعاقة الذي صدر عام 1992 الذي أصبح ساري المفعول في آذار 1993، إن حقوق الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة هي الآن محمية قانوناً.

ويهدف التشريع إلى ما يلي:

1- إلغاء بقدر الإمكان التمييز ضد الأشخاص المعوقين في الميادين الآتية:

- في العمل، والإعاشة، والتعليم، والنوادي، والرياضة.
- في التزود بالأدوات والتسهيلات، والخدمات، والإقامة.
- في القوانين النافذة.

• في إدارة قوانين الكومونولث وبرامجه،

2- للتأكد من أن ذوي الحاجات الخاصة يتمتعون فعلياً بنفس بحقوق المساواة نفسها

أمام القانون مع غيرهم من المواطنين.

3- تشجيع الاعتراف والقبول بمبدأ أن الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة لديهم

الحقوق الأساسية نفسها التي لمواطنيهم.

(الفصل الثالث من قانون التمييز ضد الإعاقة 1992)

وبالتعابير الواقعية، يعني القانون الفدرالي المذكور أن الطلبة المعوقين لهم الحق أن يطلبوا ويتلقوا تسهيلات «معقولة» أو ترتيبات تتصل بالطريقة التي يتلقون فيها المقررات وتقويمها، ما لم تدع الجامعة بأنها كي تفعل ذلك فإنها تسبب أذى لا يمكن تصحيحه». مثلاً، يقول القانون الفدرالي:

• إن الطالب العاجز عن التنقل له الحق أن يتوقع - في إطار المعقول - أن تكون المحاضرات والصفوف العملية والجلسات التعليمية في أماكن يمكنه الوصول إليها.

• الطلاب الذين يعانون من فقد السمع أو عجزاً في السمع لهم الحق في توقع، - في إطار المعقول - الحصول على وسائل بديلة متاحة للتسجيلات الصوتية التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.

• الطلاب فاقدو البصر أو من يعانون عجزاً في الرؤية لهم الحق أن يحصلوا على الوسائل البديلة المتاحة للمعلومات المطبوعة التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.

- والطلاب المصابون بمرض الصرع لهم الحق أن يجري تقييمهم بطرق لا تحرمهم على قاعدة إعاقاتهم.

على كل حال، إن الشكاوي هي الأسباب الموجبة لصدور قانون الإعاقة الفدرالي، استناداً للأشخاص الذين يعانون من إعاقة لكونهم يعون حقوقهم أو مهيئين لتحديد حقوقهم والمطالبة بها، واتباع العمليات اللازمة لمواجهة أي تمييز.

تعريف الإعاقة

تعرف الإعاقة بموجب قانون الإعاقة الفدرالي بأنها الحالة التي تبرز عندما يكون شخص ما بسبب من عجزه، غير قادر على أداء واجب أو وظيفة. مثل هذا الشخص يمكن أن يكون محروماً إذا كانت الأدوات والخدمات والتسهيلات غير متوافرة أو أنها لم تعدل كي تزيل أو تقلل بشكل ملحوظ من تأثير الإعاقة. مثلاً، يمكن لشخص ما أن يكون لديه حالة قلبية ولادية، ولهذا فهو محروم لأنه غير قادر على الصعود إلى الطابق الرابع ليشترك في امتحان في بناء ليس فيه مصعد.

عموماً، يمكن لتسهيلات الإقامة وغيرها أن تكون في مكان يمنع، أو يخفف أو يتغلب على الحواجز فيحقق إنجازاً لحالة الإعاقة. ويمكن لهذه الحواجز أو فقدان القدرات أن ينظر إليها كحالات أو ظروف أو ممارسات تمييز. وقد وجدت السياسة والتشريع لتشجيع الأشخاص والمنظمات للتغلب على التمييز بسبب الإعاقة.

ويعرف قانون الإعاقة الفدرالي الإعاقة كما يلي: (يمكن العودة للموقع التالي

([top.htm/311/http://scaleplus.law.gov.au/html/pasteact/0](http://scaleplus.law.gov.au/html/pasteact/0top.htm/311))

تعني الإعاقة فيما يتعلق بشخص ما، ما يلي:

1- فقدان كلي أو جزئي لإحدى الوظائف الجسمية أو العقلية.

2- أو فقدان كلي وجزئي لأحد أعضاء الجسم.

3- أو وجود آلية في الجسم تسبب اضطراباً محدداً أو مرضاً.

- 4- أو وجود خلل في الجسم قادر على إحداث اضطراب محدد أو مرض.
 - 5- أو سوء وظيفة أو سوء تكوين أو تشويه في جزء من جسم الشخص.
 - 6- أو اضطراب أو خلل وظيفي ينتج عنه فرق في القدرة على تعلم هذا الشخص بالمقارنة مع أي شخص آخر لا يعاني من اضطراب أو خلل وظيفي مماثل.
 - 7- أو اضطراب أو مرض يؤثر في عمليات التفكير عند الشخص المعوق وتصوره عن الواقع وعواطفه أو تلك التي تؤدي إلى سلوك مضطرب وتتضمن إعاقة هي:
- موجودة في الوقت الحاضر.
 - موجودة سابقاً ولكنها لم تعد موجودة الآن.
 - يمكن أن تحدث في المستقبل.
 - يمكن انتقالها إلى شخص آخر.
- المصدر قانون التمييز ضد الإعاقة (1992).

الإعاقة في التعليم

يشير مصطلح «العجز» في ميدان التعليم إلى أي حالة دائمة أو مؤقتة تقلل من قدرة الشخص على مباشرة دراسته. ويمكن للعجز أن يسبب حالة من عدم المساواة. وتبعاً لقانون الإعاقة الفدرالي يمكن للإعاقة أن تحدث بسبب أي حالة حسية (تتعلق بالحواس)، أو جسدية، أو نفسية، أو عصبية، أو أي حالة تستدعي العلاج. ويمكن للطالب أن يعاني حرماناً، أو الشعور بالتمييز إذا كانت الإعاقة قد تسببت بشكل مباشر أو غير مباشر في:

- زيادة مهمة في الوقت (مثلاً لا يستلم الطالب المواد الدراسية في صيغ بديلة مفضلة لديه إلا بعد بداية الفصل الدراسي).
- زيادة مهمة في الصعوبات.
- ضرورة الاستعانة بمساعدة إنسانية أو تقنية.

هذه النتائج لا تنطبق على طالب دون إعاقة يريد الوصول إلى المعلومات، ويجوز ويقدم المعلومات أو يطالب بعناية شخصية ووظائف شخصية أو أن يكون قادراً على تنفيذ أي نشاط يفترض أن يكون متوقعاً من هذا الطالب.

إن التمييز ضد الإعاقة أو مضايقة أي شخص بناءً على إعاقته يمكن أن يضعف المستوى الذي يستطيع فيه المعوق أن يتصرف. ويمكن لهذا الشخص أن يكون طالباً ناجحاً أو مستخدماً إذا لم يكن ضحية تمييز. ويحدث التمييز عندما تؤدي السياسات أو الممارسات إلى كبح إمكانية وصول الطالب إلى الخدمات أو الفرص التعليمية أو فرص العمل، على قاعدة الاستخفاف بالناس المصابين بالإعاقة.

ويمكن أن يكون للتمييز النتائج الآتية:

- خلق بيئة عمل ودراسة تتسم بالتخويف أو الإهانة أو العداء أو المضايقة، و
- تأثير مضاد يحول دون وصول الشخص المعوق للمشاركة في سلسلة من الفرص التعليمية، والخدمات المساعدة، والتسهيلات الاجتماعية، والاستجمام التي تقدمها الجامعة.

تعريف التمييز بالعلاقة مع التعليم

يثبت الفصل 4 (1) من قانون التمييز بسبب الإعاقة 1992 ما يلي:

يشير التمييز المباشر إلى معاناة غير مقبولة لشخص معوق لا يتعرض لها شخص آخر دون إعاقة في الظروف نفسها، أو في ظروف مشابهة لهذه المعاناة.

يمكن أن يكون التمييز غير مباشر عندما تفرض حالة ما أو حاجة ما على أي شخص آخر غير معوق ولكنها تستثني بشكل غير عادل أو تحرم أشخاصاً معوقين.

وينص الفصل 22 (1):

سيكون غير قانوني لأي سلطة تعليمية أن تميز ضد شخص على قاعدة إعاقته أو إعاقة أي من زملاء الشخص الآخرين. عبر:

- 1- رفض أو الفشل في قبول طلب الشخص للالتحاق بوصفه طالباً.
 - 2- أي مفردات أو شروط توضع لقبول الشخص المعوق للالتحاق بوصفها طالباً.
- وينص الفصل 22 (2) على ما يلي:
- سيكون غير قانوني لأي سلطة تعليمية التمييز ضد طالب على خلفية إعاقة أو إعاقة أي من زملائه:
- 1- عبر إنكار حق الطالب في الوصول أو تحجيم وصوله إلى أي فائدة تقدمها السلطة التعليمية.
 - 2- أو بطرد الطالب.
 - 3- أو بإخضاع الطالب لأي أذى آخر.
- الفصل 22 (4):

هذا الفصل لا يعد غير قانوني رفض أو الفشل في تحقيق طلب شخص ما للالتحاق بوصفه طالب إلى مؤسسة تعليمية إذا طالب هذا الشخص، الذي قبل طلب التحاقه بخدمات أو تسهيلات غير متوافرة لدى طلاب غير معوقين وهذا ما يفرض صعوبة غير عادلة على السلطة التعليمية.

قانون عدم التمييز بسبب الإعاقة في المملكة المتحدة

القانون الخاص بالحاجات التعليمية والإعاقة 2001

أضاف قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة SENDA 2001 جزءاً جديداً هو الجزء الرابع للتمييز ضد الإعاقة. 1995. وفي هذا الفصل أصبح مخالفاً للقانون أن تعامل الجامعة طلابها المعوقين أو الأشخاص المعوقين الذين يطلبون الالتحاق بالجامعة بترحاب أقل لسبب يتصل بإعاقتهم ما لم تصحح موقفها. كما أن من واجب الجامعات أن تقوم بتعديلات معقولة للتأكد من أن الأشخاص المعوقين لم يحرموا من ميزة جوهرية بالمقارنة مع أشخاص غير معوقين وذلك في الوصول إلى

التعلم. ويطبق هذه المبدأ على القادمين من وراء البحار أو طلاب الاتحاد الأوروبي تماماً مثل الطلاب البريطانيين، وكذلك الطلبة الذي يأخذون فقط جزءاً من مقرر. وتغطي الجامعة الإقامة والخدمات في أوقات الفراغ التي تقدمها بشكل رئيس للطلاب كما تقدم التعليم. وفي ظل هذا التشريع يطلب من مؤسسات التعليم العالي أن تكون مبادرة في تصرفها أكثر منه ردود أفعال في تلبية مطالب الطلبة.

إن المواعيد الرئيسية المتصلة بإصدار قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة بالإعاقة وتعديلاته كانت وهي الآن مازالت سارية المفعول:

- من 1 أيلول (سبتمبر) 2001 - تقديم القانون والتوجه نحو «الواجب المسبق» و«التعديل المعقول».
- من أيلول (سبتمبر) 2003، إقرار التعديل بأنه على الجامعة أن تكفل تقديم المساعدات والخدمات الاستثنائية.
- من 1 أيلول (سبتمبر) 2005 تضمنت التعديلات خدمات جسدية ومكانية.

تعريف الإعاقة

يختلف هذا التعريف عن التعريف المستعمل في أستراليا.

وهو كما يلي:

المعوق شخص يعاني عجزاً عقلياً أو جسدياً أي لديه:

- عجز جوهري
- تعسر
- تأثير طويل الأمد للإعاقة (يمكن أن يكون متقطعاً أو متبدلاً ولكنه يستمر أو يتوقع أن يستمر لاثني عشر شهراً على الأقل) على قدراته أو قدراتها في ممارسة نشاطات عادية من يوم ليوم.

وتتمثل هذه الأحوال بعجز جسدي أو عقلي يتضمن مسألة التنقل والإعاقة في الحواس، والأوضاع العلاجية، وصعوبات تعليمية محددة (مثلاً عسر القراءة) ومسائل الصحة العقلية. وتغطي أيضاً الأمراض التي تستفحل مع الزمن أو تلك التي تخف مع الزمن. والحالات السابقة مغطاة أيضاً. ويجب أن تكون الحالات موثقة طبياً بشكل جيد.

ما هو التمييز؟

في ظل القانون المذكور أعلاه SENDA، التمييز ضد الإعاقة هو:

- معاملة شخص ما بتفضيل أقل من شخص آخر لسبب يتعلق بإعاقته/ إعاقته دون وجه حق.
- الفشل في القيام بتصحيح معقول لوضع الطالب من حرمان جوهري بالمقارنة مع شخص آخر لا يعاني من الإعاقة.

المعرفة والمعاملة الأقل تفضيلاً

ألا ينتبه المرء أن الطالب معوق

إن عدم المعرفة بأن الطالب معوق هو مجرد عذر للمعاملة الأقل تفضيلاً، إذا كانت الجامعة قد اتخذت خطوات معقولة كي تكتشف وتشجع بشكل فاعل الكشف عن الإعاقة. إذا قام الطالب بإخبار شخص آخر في الجامعة عن إعاقته أو أنه صرح عنها في طلب الالتحاق بالجامعة، لن تكون الجامعة قادرة على الزعم بأنها لا تعرف، ما لم يكن الطالب قد طلب إبقاء حالته في سرية تامة. وللطالب الحق في عدم الإفصاح عن إعاقته.

ويحق للمحاكم أن تسأل عن الخطوات التي اتخذتها الجامعة لكشف الإعاقة. هل يعرف الجهاز المسؤول أو هل استطاع أن يعرف بطريقة معقولة أن شخصاً ما يعاني من إعاقة؟ والادعاء بعدم المعرفة لن يكون بالضرورة دفاعاً. ويجب أن تبرهن المؤسسات أنها اتخذت الخطوات المعقولة لاكتشاف ما إذا كان الطالب يعاني من إعاقة أم لا عبر إيجاد ثقافة منفتحة تشجع الطالب للكشف عن إعاقته، وكذلك في سؤاله عن نقاط حرجة في مراحل حياته الجامعية: مثلاً عن طلب التسجيل، وطلب الوصول إلى الخدمات المختلفة،

أو المشاركة في القرارات القصيرة، أو العادية، أو تسهيلات الإقامة، أو الاشتراك برحلة علمية، أو حضور مؤتمر. وتنصح الجامعات أيضاً أن تشرح للطلاب لماذا تبحث عن المعلومات المتعلقة به وتؤكد له سرية ما يدلي به للجامعة.

ويجب أن تؤكد الجامعات أن لديها أنظمة معمول بها للتعامل مع هذه القضايا. ويجب أن تكون الأنظمة، مثل نظام آليات الاتصالات الداخلية، وسياسات سرية المعلومات، صارمة ويحتاج إليها كل من الجهاز والطلاب معاً كي يكونوا واعين لها. فالجهاز يحتاج لأن يؤكد بأن أعماله تجري في إطار قانون حماية البيانات الذي يمنع إفشاء أي معلومات مكتوبة أو بيانات إلكترونية «شخصية حساسة» دون موافقة الفرد الصريحة.

تبريرات المعاملة الأقل تفضيلاً

ويجب أن تكون تبريرات المعاملة الأقل تفضيلاً معقولة وجوهرية ومرتبطة بالظروف الشخصية للفرد. وتستخدم تبريرات المعاملة الأقل تفضيلاً فقط عندما لا يمكن تقديم تبريرات معقولة في الحالات العادية: مثل:

- المحافظة على المعايير الأكاديمية.
- لأسباب مادية وجوهرية.
- أي معايير أخرى مقرر سابقاً، مثلاً معايير مقرر مسبقاً من قبل هيئة تنظم الدخول في مهنة ما.
- معاملة وفق نمط مقرر سابقاً أو في ظروف مقرر سابقاً.

ويقع العبء على عاتق المؤسسة في إبراز أن عملاً ما جرى تقديم المبررات له، وأن التبرير سيبقى صالحاً حتى بعد أن أجري التصحيح المعقول. ولهذا فهو يصبح أكثر أهمية مما كان قبل التصحيح بهدف الاحتفاظ بسجل الجامعة نظيفاً.

التعديلات المعقولة

يجب على الجهاز المسؤول أن يتخذ خطوات معقولة للتأكد من أن المعوقين أو الطلاب المعوقين لم يوضعوا في حالة من الحرمان الجوهرية بالمقارنة مع شخص ما ليس معوقاً. وعند إجراء التصحيح المعقول تحتاج المؤسسة أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- المحافظة المستمرة على المعايير الأكاديمية.
 - الموارد المالية للمؤسسة.
 - الهبات/ القروض الممكنة للطلاب (بعض الطلاب يستحقون الاستفادة من مخصصات الطالب المعوق).
 - الظرف العملي
 - المساعدات أو الخدمات الأخرى المتاحة.
 - متطلبات الصحة والسلامة. يتقدم قانون الصحة والسلامة على قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة ويفضله، إنما يجب ألا يستخدم بطريقة تعسفية لاستبعاد الطالب.
 - الاهتمام بالأشخاص الآخرين بمن فيهم الطلبة الآخرون.
- مسائل تؤثر على عمليات التصحيح:
- التوقع أو الاستباق
 - المعرفة
 - رغبة الطالب بإبقاء معلوماته سرية
- يترتب على الجامعات واجب مراجعة إجراءاتها مسبقاً كي تكون جاهزة لإقامة طلبية لهم مطالب مختلفة. ويجب أن تكون المراجعة مستمرة بحيث يحسب حساب تغير الظروف وتطور التقنية. إذا طلب طالب تصحيح توجهات المؤسسة عند بدء دراسته/ دراستها أو بعدها سيكون قد فات الأوان للقيام بالتصحيح المطلوب ما لم يكن بعض التخطيط قد اتخذ فعلاً مسبقاً. والفشل في التخطيط المسبق لن يكون تبريراً.
- واستباق الأحداث سوف يتطلب الأخذ بعين الاعتبار تشابه استخدام الأشخاص المعوقين لخدمة ما، والقيام بتعديلات مسبقاً لتحسين الوصول إلى الخدمات والمعلومات. ويبدو أنه مهم ولا سيما القيام بالتعديلات مسبقاً في أماكن من الصعب إجراء التعديلات فيها بشكل سريع مثل الوصول الجسدي، ومسائل تصميم المنهاج،

أو مواد التعلم عبر البريد الإلكتروني، أو عندما يحتاج الأمر إلى إذن أو موافقة من المستأجرين. وعندما تجرى التحسينات مسبقاً فإن تعديلات أقل ستجري للأفراد وتقود إلى بيئة أكثر شمولاً. ومن المحتمل أن يكون التخطيط مهماً لوضع الميزانية اللازمة لتنفيذ مثل تلك التغييرات.

وإذا رغب طالب بأن تبقى إعاقته سراً، إذن ستصبح هناك أفضلية للقيام بالتعديلات لمصلحته. ومن الضروري توثيق هذا الطلب والتوضيح للطالب أن تعديلات أخرى قد تنفذ، أو أنه في بعض الحالات سيكون إجراء تعديلات أقل هو الخيار الوحيد. ومن الضروري أن نشرح لهم أن طلبهم قد يحد مما يمكن فعله، بينما تستمر المحاولة في إحداث التعديلات. مثلاً: يمكن لطالب ما أن يزود بعد الدرس بنص معد مسبقاً بدلاً من تدوين ملاحظات له داخل الصف.

ويمكن أن تجري التعديلات دون أن يبلغ أعضاء الجهاز الذي قاموا بتلك التعديلات عن أسبابها كاملاً. مثلاً، يمكن لمحاضر أن يطلب إليه من قبل مستشار في الإعاقة أن يخصص وقتاً إضافياً لطالب معين لمذاكرات (اختبارات) الصف، دون أن يبلغه تفاصيل الإعاقة الفردية للطالب المذكور. وإذا طلب محاضر معلومات عن طالب ما، قد يكون من الملائم الحديث بشكل عام عن تأثير بعض أنواع الإعاقة على الدراسة - قد يفني الحديث عن تأثير الإعاقة والتسهيلات المطلوبة عن الحديث عن التشخيص الحقيقي.

قواعد الممارسة لدى هيئة حقوق الإعاقة

طورت هيئة حقوق الإعاقة DRC قواعد الممارسة لمساعدة مؤسسات التعليم العالي لتنفيذ واجبات قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة بالإعاقة. وعلى الرغم من أن هذه القواعد ليست وثيقة تشريعية في حد ذاتها، ومن المتوقع أن ترجع المحاكم إليها عند سماعها شكاوى عن التمييز. وقد أصبحت هذه القواعد نافذة المفعول في أيلول (سبتمبر 2002) وتعالج موضوع التعليم بعد عمر السادسة عشرة. وتقدم هذه القواعد أمثلة عن تعديلات مبررة، ويمكن القارئ أن يراجع هذه التعديلات في الموقع التالي:

<http://www.drc.org.uk/thelaw/practice.asp> كما قدمت هذه القواعد

سلسلة من الأمور الإرشادية للممارسة الجيدة بما فيه «التعليم والتعلم» و«الاختبارات

والتقويم» و «التسويق والبيانات» ويمكن العودة لهذه الإرشادات على الموقع <http://www.skill.org.uk/info/drc-guides/index.asp>

وبينما لا يستطيع كل الطلبة الذين يصرحون عن إعاقاتهم أن يلبوا الشروط الصارمة التي يحددها القانون، فإن الطريقة الوحيدة السليمة للتقدم هو الافتراض أن الإعاقة موضوع البحث (وتتضمن أحوال الصحة العقلية) لها تأثير جوهري طويل الأمد على قدرة الطالب القيام بالنشاطات اليومية العادية. ومن مسؤولية الجامعة أن تبذل كل جهد للتأكد من أن المنظمات التي ترتب معها أوضاع المعوقين، بما فيها الجامعات في البلدان الأخرى، لا تعامل الطلاب الذين لديهم إعاقة بأقل مما تعامل به الطلبة الذين ليس لديهم إعاقة.

والى أن تحصل قواعد الممارسة على الصفة الشرعية وتصبح نافذة المفعول قانوناً، فإن نظام وكالة تأكيد الجودة للطلاب المعوقين يبقى مصدراً إرشادياً للممارسة الجيدة، ولم يستبدل.

مضامين التشريع المتعلق بصانعي القرار في التعليم والتعلم

الممارسات الشاملة - مسؤولية على امتداد الجامعة

كي تصبح الممارسات شاملة فعلاً في ترتيبات التعليم العالي تحتاج إلى التوجه نحو ميادين عديدة في الجامعة. فكل جهاز الجامعة يحمل مسؤولية التأكيد أن هذه البيئة قد أوجدت فعلاً.

وهناك حاجة لتشكيل لجان مناسبة على مستوى الجامعة ومستوى الكلية، كما يجب أن تكون مسائل الإعاقة مادة حاضرة على جدول أعمال الكلية. وبينما يشهد التوجه نحو الممارسة الشاملة تحولاً ثقافياً، يحتاج «الأبطال Champions» أن تعترف بهم المستويات العليا التي ستراجع التقدم في المجال سنوياً للتأكد من أن العوائق و«الثغرات» في التدابير قد تم حصرها، وإن المشكلات عولجت في إطار زمني مناسب.

ويجب أن تتكامل السياسات والخطط الرئيسية، وتكمل الواحدة منها الأخرى. كما يجب التفكير لمعرفة أي من إستراتيجيات التطبيق متماسكة ومتوافقة مع البنى

الجامعية. وتحتاج الكليات والخدمات المركزية أن تتعاون وتشترك لتحقيق أهداف معينة مثل التأكد من أن معايير غرف التدريس ملائمة، وتزويد الطلبة الذين لديهم مشكلات بجدول المواعيد. ويجب أن تكون هناك مرجعية قوية، وآليات اتصال في الوقت الذي تبقى في الذهن مسألة السرية لدى الطلبة.

في أستراليا، هناك توصية بأن تطور المؤسسات خطة عمل للإعاقة DAP تودع لدى هيئة حقوق الإنسان والفرص المتساوية HREOC. ولتطوير هذه الخطة يجب أن تدرس بدقة وجهات نظر ذوي العلاقة؛ إذ إن هؤلاء الأشخاص لديهم ملكية ويشعرون بمسؤولية في تقدم الأهداف والإستراتيجيات المحددة. وتعود المحاكم إلى هذه الخطط عند سماعها قضايا تتعلق بالتمييز. وتطوير خطة عمل للإعاقة هو الاتجاه الأفضل للمؤسسات التي تبحث عن الالتزام بالقانون الفدرالي لمنع التمييز بسبب الإعاقة في أستراليا، وهو عملية ثمينة في المملكة المتحدة. كما يسمح القانون الأسترالي لمنظمة ما أن تواجه مسؤولياتها بطريقة أكثر ملاءمة في ظل القانون، وتطور إستراتيجياتها لإلغاء التمييز.

وتحتاج برامج التجديد لتشجيع وتقدم احتواء الطالب والاحتفاظ به حتى النهاية، إلى تطوير. ومن الممكن أن تتضمن هذه البرامج ما يلي:

- وحدة مكرسة لهذا العمل ومزودة بجهاز مؤهل مناسب لتقديم المشورة والدعم للطلبة المعوقين الذين يعانون من عسر في القراءة أو يعانون من حالة تحتاج علاجاً طويلاً الأمد.
- سياسات قبول مرنة.
- برامج انتقالية.
- دورات لجسر الهوات.
- مخططات للتوجيه والإرشاد.
- غرف تقنية معدلة في المقار الرئيسية مثل المكتبات.
- شبكة من ضباط الاتصال مع المعوقين في الكليات.
- المساواة / العدالة، والتنوع في المنح الدراسية.

تطوير ممارسات تعليمية شاملة

إن تطوير الوعي بالممارسات التعليمية الشاملة، والتنوع الذي نراه في الطرق التي يتعلم بها الطلاب هو مسألة حاسمة في إنجازات الطالب. ومن الواضح أن تعديل أساليب التعليم والتقويم يفيد كل الطلبة وليس هذه الفئة فقط.

و التطوير المهني PD هو بهذا الشكل ضروري في تحقيق المشاركة الناجحة، والاحتفاظ بالطلاب الذين يعانون من الإعاقة. وتقليدياً، جرى تنفيذ مثل هذا التطوير المهني، عبر قيادة ورشات العمل، والجلسات المعلوماتية التي هي غالباً اختيارية. ونقترح فيما يلي سلسلة عريضة من الطرق التي بموجبها يمكن تنفيذ التطوير المهني:

1- جلسات ومواد تمهيدية:

- التأكد من أن المعلومات متاحة، فمثلاً وجود نشرات عن الخدمات التي يجري تقديمها.
- التأكد من أن الجهاز الجديد يسهم بالتطوير المهني المرتبط بالوعي بالإعاقة.
- جلسات مماثلة للأكاديميين الجدد بما فيها جلسات لممارسات التعليم الشامل (بالإشارة إلى الحالة المدروسة في النصف الثاني من هذا الفصل).

2- مواصلة التطوير المهني:

- يقدم فرصاً تعليمية لاستكشاف المضامين المتعلقة بحالات محددة من الإعاقة فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتقويم. مثلاً ماذا كانت نتائج تطبيقات التعليم والتعلم والتقويم لشخص ما فاقد البصر ويستخدم نظام برايل؟ أو لشخص آخر فاقد السمع ويستخدم لغة الإشارة كوسيلة اتصال؟ ولدى الموقع الإلكتروني لجامعة نوتنغهام معلومات مفيدة لتعليم طلاب التعليم العالي الذين يعانون من إعاقة:

- يناقش قانون التمييز ضد الإعاقة/قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة في بيئة التعليم العالي. وغالباً ما تقدم هذه المعلومات عن طريق ورشات عمل مستقلة وندوات معلوماتية مركزية أو في الكليات. انظر مثلاً:

http://www.nottingham.ac.uk/sedu/courses/EO_courses.php

- يتجه نحو الجهاز الجامعي في خدمات معينة كالمكتبة، والمباني أو القاعات، الذي يتعامل مع قضايا محددة تبرز في هذه الأماكن.
- دعم تصميم مواقع الإنترنت التي يمكن الوصول إليها بهدف الوصول إلى معايير الشبكة W3C على مستوى العالم.
- يتضمن برامج توعية عامة عن الإعاقة.
- وتطور بعض الجامعات اليوم برامج تدريب على الإنترنت تتعلق بالمساواة والعدل، والتنوع، ويفترض أن تكون ملزمة لأعضاء هيئة الجامعة الجدد.
- 3- تحضيرات الجامعة:

- تتضمن الوسائل والمواد الأساسية للمؤسسة، مثل تطوير الوثائق وتعميمها عن الدعم الممكن الحصول عليه من المؤسسة لسلسلة من حالات الإعاقة.
- تطوير معايير الانتقاء والتشجيع مع شرح للممارسات الشاملة.
- وكي نجعل الجلسات وجهاً لوجه أكثر جاذبية فمن الحكمة تسويقها بجعلها تتعلق بكل الجماعة الطلابية (مثلاً مهارات التعليم في بيئة متنوعة) أو (التعليم المركز على الطالب لزيادة معدلات الاحتفاظ بالطلبة). وهذا أفضل من عزل مجموعة محددة من الطلبة مثل الطلبة المعوقين لوحدهم. ويمكن حينها أن تضم جلسات مسائل المساواة والعدل والتنوع، قضايا أخرى مثل مسائلتي الجنس والعرق.

بناء المسؤولية

- يحتاج مراقبو الجودة في الجامعة أن يأخذوا في حساباتهم المسائل المتعلقة بالتعلم والتعليم والتقويم عند الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يجب أن يكون واضحاً للجهاز الأكاديمي ضرورة اللجوء إلى نمط معين من التعليم أو التقويم لتحقيق إنجاز في مخرجات التعلم، أو في التكامل في تعليم المقرر، إذا كانت الأنماط السابقة لا تحقق فائدة لطلبة معينين.
- تقوم لجان عليا بتوجيه خطط عمل الإعاقة DAPS على نحوٍ منتظم وتقومها ومراجعتها، وهي أداة حاسمة يجب توثيق أعمال هذه اللجان حسب مرور الوقت.
- يجب أن تجري التغذية الراجعة من الكلية لسلسلة من المسائل بشكل منتظم عبر وسائل رسمية مثل الاستبيانات وجماعات التركيز. ولاتحاد الطلبة هنا دور ليلعبه.

التنوع «أمر طبيعي»، ويؤكد ذلك أن القسم الأعظم من الأشخاص يصلون إلى القسم الأعظم من المرافق والتجهيزات، ويجب أن يجري تبني فكرة إيجاد «تصميم عالمي» وعدّها مسألة محسومة. وسوف يوفر ذلك الوقت والنفقات المطلوبة لدعم الطلاب على أساس فردي حيث تصبح البيئة عموماً أكثر شمولاً.

إشراك الأكاديميين

يُطلب من الجامعات الآن بموجب القانون أن تؤمن وصول المقررات إلى مجتمع متنوع الطلبة بصورة متزايدة. ولتحقيق هذا الوصول تعالج الجامعات على اتساع العالم كله المسألة بمستويات مختلفة وبطرق مختلفة. ووضع عديد منها سياسة تتعلق بمسائل الإعاقة والمساواة والعدالة، وأنشأت مكاتب مركزية لتقديم المساعدة لهيئة الجامعة. وتضع هذه المكاتب دورياً بيانات إرشادية مكتوبة، وتقود ورشات عمل وندوات لكل من هيئة الجامعة والطلبة. ويقوم أعضاء المكاتب بحجم عمل كبير ويقدمون مساعدة لا تقدّر بثمن إلى الأعضاء الآخرين في الجامعة، إنما هناك دلائل تفيد بأن الغالبية العظمى من أفراد جهاز الجامعة ولاسيّما الأكاديميين، لا تمتلك الوعي الكافي ولا تشارك بالأفكار والمسائل.

أحد التوجهات التي استخدمت لتقويم مدى استيعاب الأكاديميين لمفاهيم ومسائل تعليم الطلاب المعوقين وسنبحثه بعد قليل. وفي الوقت الذي يرى فيه المؤلفون أن هذا التوجه يحتاج إلى سنين عديدة ليعطي ثماره لدى غالبية الأكاديميين الذين عملوا مع

المفاهيم، فإن مطالبة الحركة الحالية في المملكة المتحدة وأستراليا المتعلقة بمطالبة جميع الأكاديميين الداخليين حديثاً في التعليم، بأن يحصلوا على تطوير مهني، ستتيح الفرصة لتطبيق هذا التوجه على المستوى الوطني. وفي الحقيقة، في أستراليا، صيغ النص الجديد لمعايير تعليم الإعاقة (صيغ وفق قانون الإعاقة الفدرالي) بحيث ينص الآن على إلزام المؤسسات بتزويد أعضاء الجهاز «بالتدريب». وفي «الحالة الدراسية» أدناه نَصِفُ طريقة فعالة خاصة بتعليم الأكاديميين كيف يعاملون الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

حالة دراسية

كما وصف فريسر الأمر في الفصل التاسع، فإن جامعة موناخ وهي من الجامعات الكبرى في أستراليا منحت شهادة تأهيل الخريجين للتعليم في التعليم العالي GCHE بدوام جزئي. عام 1999 للأعضاء الأكاديميين من هيئة الجامعة. وقد درّس مواد هذه الشهادة أعضاء من وحدة تطوير التعليم العالي المركزية واعتمدتها كلية التربية. وفي عام 2000 أصبحت دراسة البرنامج ملزمة لأعضاء هيئة التدريس الذين التحقوا بالجامعة وليس لديهم الخبرة اللازمة. وفي عام 2001 قدّم مقرر قصير مركز على تعليم الطلبة المعوّقين الذي تتضمنه وحدة «التعليم كطريقة للتعليم».

وقد جرى تطوير هذه الندوة بصورة مشتركة من قبل كاتبها هذا الفصل.

الموضوع رقم 2: التعليم كونه طريقة للتعليم

إن الموضوع (المقرر) المصنف بالرمز HED5002 وبعنوان «التعليم كطريقة للتعليم» ركزت على اتجاهات التعليم المستخدمة نمطياً في الجامعات. وطلب من المشاركين أن يقوموا بالتنافس في إلقاء المحاضرات على مجموعة تعليم صغيرة تعمل مع طلاب بشكل فردي. وقد جرى في الندوة بحث توجهات التعليم «وجهاً لوجه»، والتعليم «بوسيط». وفي عام 2001 ضمت الدورة سبع ندوات بأطوال زمنية مختلفة. وقد عقدت الندوات تحت العناوين الآتية: «مبادئ التعليم الجيد»، و «تعليم الطلبة المعوّقين»، و «إلقاء المحاضرة»، و «التدريس الخاص» و «التعليم المرن»، و «العمل مع الأفراد»، و «التدرب العملي». والتركيز في هذه الحالة الدراسية هو موضوع الندوة الثانية أي «تدريس الطلاب المعوّقين».

المقرر القصير رقم 2 تعليم الطلاب المعوقين

بحث هذا الموضوع التحديات التي يواجهها الطلبة المعوقون في الجامعة. وطلب من المشاركين التفكير في كيفية جعل صفوفهم أكثر شمولاً وأكثر وصولاً لهؤلاء الطلبة. وممارسة التعليم الشامل تغذي التنوع الموجود في «غرفة الصف الدراسية». وقد تبهت الندوة إلى أن التغييرات التي تجري لصالح الطلاب المعوقين تفيد جميعاً الطلبة.

والنتائج المستخلصة من الندوة كانت أنه مع اختتامها سيكون المشاركون قادرين على:

- مناقشة خصائص الإعاقات المختلفة.
- مناقشة تأثير إعاقة معينة على قابلية الطالب للدراسة.
- تحديد بعض التسهيلات أو التعديلات التي يمكن أن تتخذ لتقديم بيئة أكثر شمولية.

ودعم مخطط المقرر القصير بمبادئ التعلم التي لاثنتين منها صلة بهذا الفصل بشكل خاص. ويعتقد الكاتبان أن الارتقاء بالتعليم يحدث عندما يشترك الأفراد بالمعلومات في سياق التجربة والتطبيق. وكانت الندوة قد صُمِّمت لتعريف المشاركين بتشريع التمييز ضد الإعاقة، ومصادر (المعلومات). وقد ترافقت هذه المعلومات مع الخبرة المكتسبة من المقابلات التي أجريت مع الطلاب، وعلى ضوء تلك المقابلات جرى تقرير تسهيلات أو تعديلات يمكن أن يدخلها المشاركون إلى اثنتين من بيئاتهم التعليمية من أجل ذلك الطالب (وهما التجربة والتطبيق). واستخدمت تقويمات الزملاء في الدورة لتشجيع التعلم من الزملاء. وقد أجرى المشاركون مقابلة مع أحد الطلاب فتعلموا منه أشياء محددة عن الإعاقة التي يعاني منها (إنما ليس دوماً، ولكنها عادة الإعاقة نفسها). وبتقويمهم لعمل زميلهم الباحث وجد المشاركون أنفسهم أنهم ليسوا فقط أمام معلومات عن نوع آخر من الإعاقة، ولكن أيضاً عن الاتجاه الذي يمكن لزميلهم أن يأخذه ليعدل بيئته التعليمية.

وكان المشاركون السبعة والثلاثون الذين شاركوا في المقرر القصير قد زودوا بنشرات دعائية صادرة عن وحدة الاتصال للإعاقة الجامعية DLU، حملت معلومات عن التشريع الفدرالي، وخدمات وحدة الاتصال، والحاجة إلى ترتيبات بديلة للتقويم، والوصول إلى الشبكة، ونظرة عامة على المسائل والاعتبارات المتعلقة بست من الإعاقات كثيرة الشيوع (العجز في البصر، والعجز في السمع، وعدم القدرة على التعلم تدعي عسر القراءة في بريطانيا، والمرض العقلي، العجز في التنقل، والصرع) والحالة الصحية العامة. وقد ألحق بهذه المادة المكتوبة تكريس 80 دقيقة في واحدة من جلستين مدة كل واحدة منهما ثلاث ساعات عقدتا وجهاً لوجه، لمناقشة هذه المعلومات مع تقديم أمثلة عن متطلبات الطالب وتسهيلات التعليم، وتقديم ملف إحصائيات عن إعاقات الطلبة في كل كلية من كليات الجامعة، مع اقتراحات لطرق بديلة ممكنة للبدء بمقابلة الطالب الذي يعاني من الإعاقة. (انظر النبد الآتي) أُخِذَت أسئلة من المشاركين. وفي أثناء ذلك الوقت كان معظم المشاركين منشغلين بمعالجة الموضوع الرئيس كونه دليلاً، عبر الأسئلة العديدة التي سئلت، والانتباه الذي أعطي لأحد كاتبتي هذا المقال الذي قاد ذلك الجزء من الجلسة.

وكانت وحدة الاتصال للإعاقة الجامعية قد اتصلت بالطلاب المسجلين وسألهم إن كانوا يرغبون أن تجرى معهم مقابلة من قبل أكاديميين يعالجون هذا الموضوع. وقد زود المشاركون بتفاصيل الاتصال مع طالب وافق على المقابلة. وبذلت جهود لكي يستقبل المشاركون طلاباً من مبناهم الخاص. وفي كل الحالات - باستثناء ثلاثة - تحدث المشاركون وجهاً لوجه مع الطلاب. وقام المشاركون من جامعة موناخ ماليزيا بالاتصال مع طلابهم عبر الإنترنت¹. وسئل سبعة مشاركين إذا كان بإمكانهم أن يجروا مقابلة مع طلاب من صفوفهم الخاصة يعرفون أنهم يعانون من إعاقة. وقدمت لهم النصيحة أن يوجهوا أسئلتهم للطلاب بطريقة تسمح له بوضوح الانسحاب إن شاء من المقابلة.

1- ليس في المدينة الجامعية لجامعة موناخ ماليزيا أي طالب معوق ينتسب. ولهذا لم نستطع أن نزود المشاركين من الجامعة المذكورة بأسماء طلاب لإجراء مقابلات معهم.

وطلب من كل من المشاركين أن يكتب ويقدم تقريراً من 800 كلمة عن مقابلاته للطلاب. وبصورة محددة طلب إليهم أن يشارروا في تقريرهم عن التجربة إلى مايلي:

• عوائق التعلم التي يواجهها الطالب.

• والتكيفات أو التعديلات التي يمكن للمشاركة أن يدخلها في اثنتين من بيئاتهم التعليمية (مثلاً: محاضرات، نصوص مع تمارين، مختبرات، جولات خارجية، ترتيبات طبية) لمساعدة ذلك الطالب على التغلب على الحواجز أو العوائق التي جرى تحديدها.

كما طُلب من المشاركين أن يقرؤوا التقرير التأملي الذي أعده أحد زملائهم الباحثين ويقوموه. وكان قد تم الاتفاق مع المشاركين أن كلا من المقيم (بالكسر) والمقيم (بالفتح) يجب أن يعرف كل منهما الآخر. وأما معايير التقويم للتقرير المذكور فكانت وجوب:

• وضع قائمة بمضامين الإعاقة الخاصة لتعلم الطالب.

• وضع قائمة وتوضيح التسهيلات الممكنة أو التعديلات التي يمكن أن يقوم بها المشارك في اثنتين من بيئاته التعليمية التي يمكن أن تساعد الطالب على التعلم.

واختار منسق الموضوع التقارير التي قوّمها المشاركون. والمعيّار الوحيد لهذا الاختيار كان أن المشاركون قيموا تقريراً انعكاسياً لزميل لهم، بحث في إعاقة مختلفة عن إعاقة الطالب الذي أجرى المشاركون معه المقابلة.

تقويم المقرر القصير: التغذية المرتجعة من المشاركين

في نهاية الفصل الدراسي كنا مهتمين خصوصاً بطلب مشورة ورأي المشاركين كي نبليغ بعد ذلك قراراتنا عن قيمة المقرر القصير «وتأهيل الخريجين للتعليم في التعليم العالي بدوام جزئي». وأردنا أن نعرف إذا كان المقرر قد ارتقى بمفهوم المشارك، وفيما إذا كانت قد غيرت من ممارسات المشاركين... إلخ. وإذا فكروا بأن الأمر يستحق أن يتابعوا الدراسة لنيل الشهادة المذكورة، وفيما إذا كان تصميم المقرر مفيداً... إلخ. وقد ركز التقويم خصوصاً على تصورات المشارك للدورة في نهاية الفصل. وقد

أردنا من هذا التقويم أن نقرر فيما إذا كان علينا أن نبقى على فكرة هذه المقررات في الشهادة المذكورة أعلاه، وأين يمكننا أن نضعها وفيما إذا كان لهذه الشهادة أصلاً أن تبقى، وإذا كانت ستبقى فكيف نحسنها. وقد قرر المؤلفان فيما إذا دعم المشاركون فكرة بقاء المقرر في الشهادة مستقبلاً، العمل على متابعة لتقويم تقرير التأثير الفعلي للمقرر على ممارسة التعليم لدى المشاركين، والسعي وراء إجراء مقابلات مع الزملاء في المقرر. وقبل أن يعرض الموضوع مرة ثانية انتقل المؤلفان ليشغلا مناصب في المملكة المتحدة. وهكذا توقفت متابعتهمما للتقويم الذي وعدا به.

في تطوير التقويم وضع أحدنا مسودة لعدد من الأسئلة، ثم راجعها الثاني وضم إليها التغذية المرتجة وأضاف أسئلة جديدة. وقد قدمنا الاستبانة الناتجة عن هاتين الخطوتين في نهاية الفصل. وقد جرى تحليل التعليقات على الاستبانة للوصول إلى نماذج عن إجابات المشاركين. وتشرح المقتطفات المأخوذة هذه النماذج وتعدّ ممثلة للتعليقات التي أبداها المشاركون. كما حُلّت التعليقات أيضاً للحصول على مقتطفات تعارض نماذج الإجابات التي ذكرناها. والنتائج التي نوردها هنا استخلصت من الأسئلة 1-7 والسؤال 11 والسؤال 14 الواردة في الاستبيان.

نتائج

الخلفية

من بين المشاركين السبعة والثلاثين أجاب ثلاثون منهم على الاستبانة التي كانت قد سلمت لهم باليد عند ورشة العمل الثانية التي جرت وجها لوجه، وعقدت في نهاية الدورة، وكذلك أرسلت إلى المشاركين الذين تغيّبوا عن الجلسة. وكما هو وارد في الجدولين 1.8 و 2.8 فإن التوزيع حسب النوع (ذكر وأنثى) لمن أجابوا كان تقريباً متساوياً، والمجموعة نفسها كانت موزعة تقريباً بين ممارسين جدد في التعليم، وممارسين لديهم خبرة سنتين - إلى 5 سنوات، وأساتذة متمرسين علّموا لأكثر من ست سنوات.

ومن بين الثلاثين مشاركاً الذين أجابوا على الأسئلة علّم 57% منهم طالباً من ذوي الإعاقة (الجدولان 8.3 و 8.4). وما هو مثير للاهتمام أن 87% من النساء المشاركات في المقرر قد علّمن طالباً معوّقاً، وبالمقارنة مع 31% فقط من المشاركين

الذكور. ومن المحتمل أن نحسب حساباً لبعض هذا الاختلاف في أن معظم أصحاب الإجابة الذين كانوا من الذكور أكثر من النساء، كانوا في سنتهم الأولى في التعليم. وإن كل خمسة من سبعة ذكور من أصحاب الإجابات في سنتهم الأولى في التعليم لم يعلّموا طلاباً معوّقين، بينما واحدة فقط من كل ثلاث نساء في سنتهن الأولى من التعليم لم تكن قد علّمت طالباً معوّقاً.

وعُدّ المجيبون أن التسهيلات المحددة / التعديلات التي قدمت سابقاً لطلابهم المعوّقين يمكن تصنيفها على أنها تغييرات حدثت في:

- الاتصالات. مثلاً تسجيل المحاضرات على أشرطة تسجيل، واستخدام مكبرات صوت خاصة، وترك الأنوار مضاءة في قاعة المحاضرات بحيث يستطيع الطالب الفاقد للسمع أن يرى «المترجم الذي ينقل له الدرس بلغة الإشارة».
- المصادر، مثلاً تزويد الطالب بملاحظات تفصيلية عن المحاضرة، وتزويده بالنصوص قبل إلقاء المحاضرة، وزيادة وقت الاستشارة.
- ترتيبات تقويم بديلة - مثلاً: إعطاء الطالب وقت إضافي في أثناء الاختبار، وعند تأديته للواجبات القابلة للتقويم في أثناء الفصل الدراسي، واستخدام الطالب لكاتب/ ناسخ/ مدوّن يساعده في الكتابة في أثناء الاختبار، والاكتفاء بأجوبة شفوية على أسئلة الاختبار أكثر من استخدام الأجوبة المكتوبة.

الجدول 1.8 نوع (ذكور وإناث) الذين أجابوا على الاستبانة

عدد الذكور	%	عدد الإناث	%
16	53	14	47

الجدول 2.8 الخبرة التعليمية للمجيبين على الاستبانة

المجموع (% من 30 مجيباً)	السنة الأولى	2-5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
10 (33%)	9 (30%)	8 (27%)	3 (10%)	
3 (21%)	4 (29%)	5 (36%)	2 (14%)	
7 (44%)	5 (31%)	3 (19%)	1 (6%)	

الجدول 3.8 حسب معلوماتك، هل قمت بتعليم طالب معوق في أي من صفوفك الدراسية في الجامعة؟

لم أعلم أي طالب معوق	قد علمت طالباً معوقاً	
13 (43%)	17 (57%)	المجموع (% من 30 مجيباً)
2 (13%)	12 (87%)	أنثى (% من مجموع 14 مجيبة)
11 (69%)	5 (31%)	ذكر (% من مجموع 16 مجيباً)

الجدول 4.8 توزيع الذين علّموا والذين لم يعلموا طالباً (طلاباً) من ذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة تعليمية

السنة الأولى (% من 10 مجيبين في السنة الأولى)	2-5 سنوات (% من 9 مجيبين في هذه المجموعة)	6 - 10 سنين (% من 10 مجيبين في هذه الطبقة)	أكثر من 10 سنين (% من 3 مجيبين في هذه الطبقة)	
4 (40%)	7 (78%)	5 (62.5%)	1 (33.3%)	نعم
6 (60%)	2 (22%)	3 (37.5%)	2 (66.6%)	لا
10	9	8	3	مجموع المجيبين

الثقة

أفاد ثمانون بالمئة من المجيبين أنهم شعروا بعد حضورهم المقرر بثقة أكبر في الاتصال بطلاب معوق. وقد علق هؤلاء المجيبون أن التواصل مع الطالب أصبح أسهل مما توقعوا، وبما أنهم قد تحدثوا فعلاً إلى طالب عن إعاقته / إعاقته فإنهم يشعرون الآن بثقة أكبر للتواصل مع طلاب آخرين. كما أفادوا أنهم بامتلاكهم فهماً أفضل لمتطلبات الطالب المعوق، وتعرفهم على خدمات الدعم التي تقدمها الجامعة زاد من ثقتهم. وقد قال اثنان من المجيبين: «لا» جواباً عن سؤال: هل أصبح لديك ثقة أكبر في الاتصال بطلاب يعانون من إعاقة؟ علق من فضلك، وقالوا: إنهما لم يشعرا في السابق بصعوبة في التكلم مع الطلاب المعوقين، ولهذا فإن ثقتهم لم تكن تحتاج إلى تحسين.

«نعم. لقد تعلمت أنه من الأسهل الوصول إلى (طالب) ... وتحدث معهم عن إعاقته أكثر مما توقعت».

«كلا. أنا لا أعاني حقيقة من مشكلة في التعامل مع طالب معوّق. ولكن المقرر أعطاني المبرر للتفاعل مع طالب معوّق».

«نعم. كانت الطالبة التي أجريت معها المقابلة منفتحة جداً للحديث عن مسائل تتعلق بإعاقتها.. لقد شعرت بالراحة معها وذلك يعني أنني سأشعر بالراحة في التعامل مع آخرين».

التعلم

أفاد 90% من المجيبين أنهم تعلموا شيئاً من المشاركة في المقرر (الجدول 5-8). وأولئك الذين أجابوا بـ «لا» كن جميعاً من الإناث. إحدى المجيبات بـ «لا» كانت قد علمت لأكثر من عشر سنوات، وأفادت أنها -على ما تذكر- لم تعلم سابقاً طالباً معوّقاً. وكان جواب «لا» الثاني من مجيبة قالت إنها لمدة تتراوح من سنتين إلى خمس سنوات، وإنها علّمت سابقاً أربعة طلاب معوّقين. وقد أجرت تبديلات في طريقة تعليمها لتساعدهم في تعلمهم. أما التي لم تجب عن أسئلتنا فليديها خبرة أكثر من عشر سنوات، وقد علّمت أكثر من 20 طالباً معوّقاً، وقامت بتبديلات في طريقة تعليمها.

الجدول 5-8 من خلال العمل في المقرر القصير 2 من برنامج التعليم
من أجل التعلم، وهل تعلمت أي شيء لم تكن تعرفه سابقاً؟

نعم	لا	لا جواب
27(90%)	2(6.6%)	1(3.4%)

قدم كل من السبعة والعشرين مجيباً الذين قالوا: إنهم تعلّموا شيئاً من المقرر أمثلة على ذلك، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- معلومات عن الإعاقة، والسلسلة العريضة من الإعاقات، وتأثير الإعاقات المحددة على تعلم الطالب... إلخ.
- يمكن أن تكون الإعاقة غير مرئية وأن عدداً من الطلاب الذين يعانون الإعاقة غير راغبين في إعلام أساتذتهم بذلك.
- معرفة عن الوسائل والإستراتيجيات المحددة التي تستطيع أن تساعد الطالب، وأن كثيراً من تلك الإستراتيجيات هي أيضاً ذات قيمة للطلاب غير المعوّقين.

- التعرف على وجود «وحدة رابطة جامعة موناخ للإعاقة» ودورها. والمسائل المترافقة مع مدوني المحاضرات، والمترجمين إلى لغة الإشارة... إلخ في الصف.
- الإحساس بمشاعر الآخرين.

وفيما يلي بعض الإجابات: «ربما ليس هذا الذي كنت لا أعرفه. وعلى كل حال، إن معرفتي السابقة كانت قليلة جداً وغامضة. لقد جعلتني أكثر وعياً بالمسألة وجعلتني أنظر إلى أبعد مما أرى».

«الإستراتيجيات البسيطة التي يفترض أنها ذات منفعة خاصة للطلاب الذين يعانون إعاقات مختلفة، يمكن أن تفيد كل الطلبة، مثلاً الحصول على نص المحاضرة قبل إلقائها».

«نعم، تعلمت أن لا أحكم على إعاقة طالب ما بسرعة كبيرة».

بالتأكيد. ولا سيما عن طبيعة مرض عسر القراءة والإعاقات المتصلة بهذا المرض فيما يتعلق بالتعلم. إن عدداً من التسهيلات المطلوبة في التعليم يجب أن تقع تحت عنوان «الممارسات العامة للتعليم الجيد» ومن المفيد أن نعيد تأكيدها باستمرار. «وكان جيداً أن أتعرف على (وحدة رابطة الإعاقة) أيضاً، وكذلك كيف يمكن للإعاقات أن لا تكون ظاهرة أو مرئية».

«نعم، أفادني المقرر الدورة، وقد تعلمت أن هناك طلبة معوقين (في) الصف. والإعاقة! كذا، التعليق من الكاتب) ليست دوماً مرئية، وأحتاج أن أفهم الحواجز التي يواجهها الطالب (الطلاب) المعوق، ومن ثمَّ أحتاج أن أجري تغييرات في أسلوب تعليمي».

الجدول 6.8 هل كان للعمل في تقويم الزملاء كجزء من النشاط رقم 2 له أي قيمة لك؟

نعم	لا	لا جواب	تقويم الزميل ليس كاملاً في تلك المرحلة
23 (76.6%)	2 (6.7%)	3 (10%)	2 (6.7%)

تقويم الزملاء

أفاد تقريباً 80% من المجيبين أن القيام بتقويم الزملاء في الدورة كان ذا قيمة لا بأس بها لهم (الجدول 6.8). ومن المثير للاهتمام أن إحدى المجيبات على الاستبانة

أفادت بصورة محددة أنها سوف تستخدم تقويم هؤلاء زملاء في أحد موضوعاتها في الفصل القادم. وقال ثلاثة عشر مجيباً: إنهم تعلموا شيئاً عن إعاقة جديدة مختلفة عما يعرفون من إعاقات، وأشار تسعة منهم أنهم يقدرّون ثمن تقويم الزملاء، وقد تعلموا من قراءتهم لجواب لأحد الزملاء. والمقتطفات الآتية تقدم لنا رؤى من داخل الأشياء التي كسبها المشاركون من تقويم زملائهم لعمل مشاركين آخرين غيرهم.

«نعم، لأن طالبي لديه إعاقة ظاهرة للعيان، لكن التقويم وسّع من وعيي للإعاقات غير المرئية».

«وجدت تقويم الزملاء جيداً جداً، عندما اكتشفت شيئاً عن طالب بإعاقة مختلفة (عن طريق تقويم الزميل) وعبر وجهة نظر زميل آخر عن كيفية التعامل مع الإعاقة».

«لقد أعطتني التقييمات تصوراً ثانياً عن الوضع، كما أنها قوّت من تقويمي الذاتي عبر أدائي في الصف».

«نعم، لقد التقطت بعض الإستراتيجيات التي يمكن أن تكيف على نحو مختلف لمعالجة الوضع الذي لم أفكر فيه من قبل».

تغييرات في ممارسة التدريس

سئل المشاركون إذا قدموا أو أخذوا بعين الاعتبار أنهم سيقدمون تغييرات في ممارستهم التدريس نتيجة لاشتراكهم في المقرر (الجدول 7-8). أفاد المجيبون بنعم فأنماط التغيير إما أنها نفذت فعلاً أو أنهم ينوون تنفيذها، نتيجة لحضورهم الدورة، هي على النحو الآتي:

- تشجيع الطلاب لعدم إخفاء إعاقاتهم عن أساتذتهم.
- تغييرات في الاتصالات، مثلاً: تغييرات في عملية التقديم، وتعديلات في الخطاب، وتسجيل المحاضرات في أشرطة تسجيل، واستخدام المزيد من الرسوم البيانية، وتطوير الملاحظات المكتوبة.

وتشير التعليقات الآتية إلى الطرق المختلفة التي أجاب فيها المشاركون عن هذا السؤال:

الجدول 7.8 هل هناك أي تغييرات قدمتها /أو تفكر بتقديمها في تعليمك

نتيجة لمشاركتك في هذا المقرر القصير؟

نعم	لا	لا إجابة
20 (66.6%)	6 (20%)	4 (13.4%)

*اثنان من هؤلاء أجابا أنهما يودان إجراء تغييرات عندما يصبح لديهما طلبية معوقون في صفوفهما، وقالت مشاركة أخرى: إنه ليس هناك شيء لم تفعله سابقاً.

«لقد حاولت أن أحدد الطلاب من ذوي الإعاقات في أبكر وقت ممكن».

«كلا. بطريقة ما سوف أنتظر إلى أن يصبح علي أن أفعل ذلك؛ لأن تغيير الأمور يحتاج إلى جهود كبيرة... إلخ».

«... أتطلع إلى الطرق التي يمكن أن تتكيف فيها الوسائل للتعامل مع طالب معين».

«كلا. إنما أود أن أعدل من طريقة تدريسي إذا تطلب الموقف ذلك. إن معظم تدريسي هو لمجموعات أصغر - وكانت الإعاقات معروفة لي أو كشفت لي، لذلك لم أتعرض للخطأ (أمل ذلك !!!)».

«سأجعل» ملاحظاتي عن «المحاضرات متاحة قبل المحاضرة. ويمكن لموقع WEBCT أن يسهل ذلك. ولم أكن في الحقيقة أميل إلى هذا سابقاً».

استنتاجات

إن الوعي بتشريع التمييز ضد الإعاقة هو مسؤولية الأكاديميين جميعهم في كل الجامعات. وإقامة مقررات قصيرة مثل المقرر الذي أوجزناه أعلاه هي أحد الطرق للتأكد من أن الأكاديميين يعون القانون جيداً، وما الذي يحتاجون فعله ليلتزموا به. و«حالة للدراسة» التي قدمناها تزود بالشجاعة أولئك المهتمين في تكامل التطوير المهني لتدريسي الطلاب المعوقين، عبر تعلمهم في برامج شهادات التأهل للتدريس والدبلومات.

والمشاركون الذين حصلوا على درجة التأهيل في التعليم العالي GCHE من جامعة موناخ عام 2002 كانوا خليطاً من الأساتذة المتمرسين والأساتذة الجدد. ومن بين المجيبين بغض النظر عما إذا كانوا قد علموا سابقاً طلاباً معوّقين أم لا، فإن 90% منهم قالوا: إنهم تعلّموا شيئاً من المشاركة في المقرر، و80% أشاروا إلى أنه نتيجة لمشاركتهم في المقرر أصبح لديهم الآن ثقة أكبر فيما يتعلق بالطلاب المعوّقين. ونحو 60% منهم أبلغوا أنهم إما أجروا تغييرات في تعليمهم نتيجة حضور المقرر أو أنهم ينوون إجراء هذا التغيير.

وقال المجيبون: إنهم تعلّموا من المقرر أشياء منها الفهم المتزايد للأنماط المختلفة للإعاقات، وأن عدداً من الإعاقات غير مرئية. وكذلك عرفوا أشياء عن الخدمات التي تقدمها الجامعة والتعديلات التي يمكن أن تتخذ. وقد أجاب 70% من الذين وجهت إليهم الأسئلة أن تعاملهم مع تقارير تقويم الزملاء، كان تجربة ثمينة لهم، وبصورة أساسية لأنها قدمت لهم فرصة تعلم صورة أخرى من الإعاقة، وتفكيرهم بتوجه الزميل للقيام بتصحيحات من أجل طالب يعاني إعاقة محددة.

وبينما يمكن لورشات العمل الإلزامية التي تمتد بين ساعتين إلى ثلاث ساعات التي تعقد بمنطق «مقاس واحد يناسب الجميع»، أن توظف الوعي بالمسائل. إن أحد مصادر القوة في دمج تطوير التعليم المتعلق بإعاقات الطلبة المعوّقين مع شهادة التأهيل هو أن الأكاديميين الموجودين في الإجازة الجامعية، هو أنه - في أثناء مدة زمنية محددة - سيعالجون في سياق ممارستهم لعملهم المنهجي مفاهيم ومسائل متصلة بالموضوع. ونستطيع أن نفترض أن تأثير هذه الدورات على ممارستهم التعليمية سيتعاظم مع الوقت، وعندما نقارنه بعمل أكاديمي في ورشات عمل من ساعتين إلى ثلاث ساعات. وسنحصل على التقويم المناسب لتأثير الدورة على ممارسة التعليم عند المشارك الذي يأتي في وقته.

وبينما يكون الخضوع للتشريع ضرورياً، فإن هناك أيضاً عنصراً أخلاقياً يجب أخذه بعين الاعتبار: إنه صحيح أخلاقياً أن نوّلد بيئة تضم كل الناس، وأن نعترف بأن التنوع هو شيء طبيعي، وبأن هناك بيئات يمكن الوصول إليها دولياً، والاتجاه الذي لخصناه في «حالة للدراسة» هو طريقة فعالة لإنجاز ذلك.

مصادر أخرى مفيدة:

OTHER USEFUL REFERENCES

- Accessible curricula. Available online at <http://www.techdis.ac.uk/pdf/curricula.pdf> (accessed 11 February 2004).
- Health Records Act 2001 (Victoria) Data. Available online at http://www.dms.dpc.vic.gov.au/sb/2001_Act/A00824.html (accessed 11 February 2004).
- Higher Education Funding Council for England (2002) HEFCE publication 02/48 'Successful student diversity – Case studies of practice in learning and teaching and widening participation'. Available online at http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02_48.htm (accessed 11 February 2004).
- Monash University 'Monash University Web Accessibility Policy'. Available online at <http://www.its.monash.edu.au/web/policy/accessibility.html> (accessed 11 February 2004).
- Online materials for staff disability awareness. Available online at <http://jarmin.com/demos/> (accessed 11 February 2004).
- SKILL National Bureau of Students with Disabilities. Available online at <http://www.skill.org.uk> (accessed 11 February 2004).
- The University of Nottingham's Office for Disability Issues. Available online at <http://www.nottingham.ac.uk/disability> (accessed 11 February 2004).
- The University of Melbourne's Disability Liaison Unit. Available online at <http://www.services.unimelb.edu.au/disability/> (accessed 11 February 2004).

APPENDIX 1: MODULE 2 (TEACHING STUDENTS WHO HAVE A DISABILITY) QUESTIONNAIRE

Question 1. What is your gender?

Question 2. How many years experience do you have as an academic with responsibility for teaching student groups (not only at Monash University)?

Question 3. To your knowledge, have you taught a student(s) with a disability in any of your university classes?

Question 4. If you have done anything specifically to assist students who have a disability to access your teaching please indicate the things that you have done.

Question 5. From doing module 2 in HED5002:

- a) have you learnt anything that you didn't previously know? Please elaborate.

- b) do you have more confidence in relating to students who have a disability? Please comment.

A) Yes B) No

Question 6. Are there any changes that you have introduced/are considering introducing to your teaching as a consequence of doing this module?

Question 7. 'The types of changes that I can make to my classes for students with disabilities are changes that would assist all students'. Please comment.

A) True B) False

Question 8. 'Having done this module I am now more aware that student disabilities are not necessarily visible'. Please comment.

A) True B) False

Question 9. Was the student you interviewed allocated to you by the subject co-ordinator or did you locate the student yourself?

A) Allocated by co-ordinator B) Found myself

Question 10. In your interview, was the student willing to disclose their barriers to learning? Please comment.

A) Yes B) No

Question 11. Was doing the peer assessment for activity 2 of any value to you? Please comment.

Question 12. I am interested to know your opinion of peer review by an **identified peer** and being an **identified** peer assessor.

- a) Did knowing the peer and being a known assessor introduce particular difficulties for you?

A) Yes B) No

- b) Would you prefer to conduct peer review of an unidentified peer?

A) Yes B) No

- c) If you passed the work, would you have asked for the work to be redone if you had not known the peer?

A) Yes B) No

Question 13. Would you recommend keeping this module in the Graduate Certificate in Higher Education?

- A) Yes B) No

Question 14. If you answered YES to question 13 in which subject do you think this module would be most usefully located? Please comment.

- A) HED5001 B) HED5002

Other comments

Thank you very much for your insights.

الملحق 1: المقرر القصير الدورة 2 (تعليم الطلاب الذين يعانون من الإعاقة)

سؤال 1: ما هو نوعك (ذكر أم أنثى)؟

سؤال 2: كم سنة خبرة لديك بوصفك أكاديمياً مع مسؤولية تعليم مجموعات طلابية؟ (ليس في جامعة موناخ فقط).

سؤال 3: حسب معلوماتك هل علمت طالباً (طالباً) يعاني من الإعاقة في أي مرحلة من مراحل حياتك الجامعية؟

سؤال 4: إذا كنت قد فعلت أي شيء محدد لمساعدة طلاب يعانون أشكالاً مختلفة من الإعاقة كي يستطيعوا الوصول إلى دروسك (تعليمك). الرجاء أشر إلى هذه الأشياء التي قمت بها.

سؤال 5: من حضورك المقرر القصير 2 في تطوير التعليم العالي HED5002

هل تعلمت أي شيء لم تكن تعرفه سابقاً؟ من فضلك فضّل؟

هل أصبح لديك ثقة أكبر فيما يتعلق بالطلاب المعوقين؟ الرجاء التعليق.

(أ نعم ب لا)

سؤال 6: هل هناك أي تغييرات أدخلتها أو تفكر بإدخالها على تعليمك نتيجة

لحضور هذه الدورة؟

سؤال 7: يفترض في التغييرات التي تستطيع إدخالها إلى صفوفك لصالح الطلاب المعوّقين، أن تساعد الطلاب كلهم. الرجاء التعليق

(آ صحيح ب) غير صحيح

سؤال 8: مع الاشتراك في هذا المقرر أنا أعي الآن بأن إعاقات الطلبة ليست بالضرورة مرئية. الرجاء التعليق:

(آ صحيح ب) غير صحيح

سؤال 9: هل كان الطالب الذي أجريت معه المقابلة قد اختاره لك العضو المنظم للمقرر أم أنك اخترت الطالب بنفسك.

(آ اختيار من قبل المنسق ب) اخترته بنفسي

سؤال 10: في تلك المقابلة هل كان الطالب راغباً في أن يزيل الحواجز أمام التعلم؟ الرجاء التعليق.

(آ - نعم ب) لا

سؤال 11: هل كان عمل تقويم زملاء للفعالية 2 له أي قيمة لك؟

الرجاء التعليق.

السؤال 12: أنا مهتم أن أعرف رأيك بمقابلة مع زميل بوساطة زميل معروف لكم ولكونه زميل مقوم محدد.

آ - هل معرفة الزميل ومعرفة أنه مقوم معروف يضعك أمام صعوبات خاصة؟

(آ نعم ب) لا

ب- هل تفضل أن تجري مقابلة الزميل من قبل زميل غير معروف لك؟

(آ نعم ب) لا

السؤال 13: هل تنصح الاحتفاظ بهذا المقرر في شهادة التأهيل المبحوثة أعلاه.

«GCHE»

السؤال 14: إذا أجبت بنعم على السؤال 13، ما هو الموضوع الأكثر فائدة الذي

تعتقد أن هذه الدورة يجب أن تحتفظ به؟

الرجاء التعليق.

