الفصل الثالث

نظام تعليم التلاميذ المتعثرين دراسياً وبطيئى التعلم بالمرحلة الابتدائية فى المملكة المتحدة

obeikandl.com

مقدمة:

بعد التعرف على المملكة المتحدة من حيث الموقع الجغرافى والجذور التاريخية والنظام السياسى بها، والنظام التعليمى لها، والجهات والهيئات المسئولة عن إدارة التعليم بها، ثم التطور التاريخى لمجال التربية الخاصة، والتشريعات الخاصة بمجال تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة.

يتناول الفصل الحالى عرض الخبرة الإنجليزية فى مجال تعليم التلاميذ المتعثرين دراسياً وبطيئي التعلم وذوى الحاجات التعليمية الخاصة بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تناول المحاور التالية:

أولا: أهداف وفلسفة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمملكة المتحدة.

ثانيا: إدارة وتمويل تعليم التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئي التعلم بالمملكة المتحدة.

ثالثا: مناهج وطرق تدريس التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئي التعلم بالمملكة المتحدة.

رابعا: التعرف علي التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئي التعلم بالمملكة المتحدة.

خامسا: معلم التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئى التعلم بالمملكة المتحدة.

سادسا: الخدمات الإضافية الخاصة للتلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئي التعلم بالمملكة المتحدة.

وحيث أن تلك هي عناصر النظام التعليمي بصفة عامة، وحيث أن المملكة المتحدة علي الرغم من اختلاف مقاطعاتها واستقلال كل منها استقلالا سياسيا واقتصادياً وتشريعياً، إلا أنه من الملاحظ أن هذه العناصر تنطبق بصفة عامة علي مقاطعات المملكة المتحدة، وسيرد ذكر ما هو مختلف بالنسبة لكل مقاطعة في موضعه.

أولا : أهداف وفلسفة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة المتحدة.

كان الاهتمام قديما منصبا علي التدريب الأكاديمى للتلاميذ ذوي الإعاقات، كوسيلة للتمكن من أداء بعض العمليات الوظيفية ذات الفعالية. فكان الهدف من تعليم المعاقين هو مساعدتهم علي النمو حتى الوصول إلي مرحلة الانتاج، أي حتى يصبح الطفل فردا منتجا فعالا إلي أقصي درجة ممكنة.(١)

أما فيما يتعلق بأهداف تعليم الطفل بطيء التعلم، فقد تعرضت عملية تحديد أهداف تعليمهم إلي الاهتمام المتزايد بنواحي نمو الشخصية والنمو الاجتماعي للتلميذ مع مراعاة متطلبات مستقبله المهني والاجتماعي والعائلى.(٢)

وطبقا لما ورد في كتيب التربية رقم (٤٦) Education - Pamphlet الصادر عن وزارة التربية والعلوم (DES) ، فقد نص ذلك الكتيب علي أنه:

" لا تختلف أهداف تعليم المتأخرين دراسيا عن تلك الأهداف التعليمية للأطفال الآخرين فتلك الأهداف تشتمل علي النمو الكامل لشخصياتهم ومهاراتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه حتى يصبحوا أفراداً بالغين مقبولين إجتماعيا، ويتحملون المسئولية"(٣)

كما أقر تقرير وارنوك Warnock بأن أهداف التعليم هي نفس الأهداف لكل الأطفال سواء أكانوا يعانون من مشكلات تعلم أم لا، وتتحصر تلك الأهداف في الآتي :

أولا : توسيع معلومات وخبرة وإدراك الطفل، وتنمية القيم الأخلاقية والقدرة علي الاستمتاع لديه.

ثانيا : تمكين الطفل من مجابهة الحياة بعد مرحلة التعليم الرسمي، كعضو فعال مسئول في المجتمع يتمتع بأقصى قدر من الاستقلالية. هذا كما تشمل أهداف التعليم الخاص علي إعداد الطفل لمهنة ما، وإتاحة الفرصة له لتعلم بعض الأنشطة لشغل وقت

---

(1) Kenneth, A. Kavale: Effectiveness of Differential Programming in Serving Handicapped Students, in Wang, Margret C., and other (ed.): "Special Education, Research and Practice", Oxford, Pergamon Press, 1990, PP 35- 56.

(2) Brennan, W.K., Op. Cit., P.96.

(3) Department of Education and Science (DES) Op. Cit., P. 56.

فراغه، ولتمكينه من الحياة باستقلالية داخل المنزل.[١] وبهذا أقر العديد بأنه يجب أن تتفق أهداف التعليم الخاص مع الأهداف العامة للتعليم.

وطبقا لما ذكره تانسلي Tansley، فهناك أهداف تعليمية عامة General Aims لتعليم التلاميذ سواء أكانوا يعانون من مشكلات تعلم أولا، وتتضمن تلك الأهداف ما يلي:

١) *تنمية الكفاية الشخصية: The Development of Personal Adequacy*

ويتضمن ذلك النقاط التالية:

أ- تنمية ثقة الطفل بنفسه من خلال الحفاظ على صحته البدنية والعقلية.

ب- تحقيق الكفاية الاقتصادية من خلال الكفاءة المهنية.

جـ- محاولة التعرف على أية إمكانيات وقدرات ثقافية لدى الطفل وتنميتها، وتنمية الرغبة والقدرة علي استثمار وقت الفراغ لديه.

د- اكتساب المهارات والعادات الأساسية والتي بدونها لا تتحقق الأهداف الأخرى المراد تحقيقها لدى الطفل.

٢) *تنمية الكفاية الاجتماعية: The Development of Social Adequacy*

ويشمل ذلك ما يلى:

أ- تنمية القدرات والاتجاهات والميول التي تساعد التلميذ على تكوين علاقات اجتماعية جيدة.

ب- تنمية المواطنة الصالحة لدى التلميذ من خلال إدراكه لحقوقه وواجباته والامتيازات الممنوحة له في المدرسة وفي المنزل وفي العمل وفي المجتمع.[٢]

وبالإضافة إلي تلك الأهداف العامة هناك أيضا أهداف فرعية والتي يجب على معلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أن يوليها اهتمامه، تلك الأهداف تشمل ما يلى :

١- استعادة وتنمية ثقة الطفل بنفسه.

٢- مساعدة الطفل الذي لديه حاجة تعليمية خاصة على إدراك ذاته.

٣- تنمية عادات العمل الإيجابية لدي الطفل.[٣]

---

(1) Brown, Roy I., Op. Cit., P. 9.

(2) Tansley, A.E. and Gulliford, R., Op. Cit., P.88.

(3) Ibid.. P. 89.

وحقيقة الأمر أن هذه الأهداف مشتقة من الأسس الفلسفية التى قام عليها نظام تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم والتى لم تقف عند حد حقوق الإنسان التى تستوجب توفير التعليم الأساسى للجميع بغض النظر عما يعانونه من إعاقات، وبغض النظر عن توفير عائد اقتصادى من تعليمهم أم لا، والمستمدة في صلبها من الحقوق العالمية للإنسان التى أصدرتها الأمم المتحدة في ١٩٤٦م، لم تقف عند هذا وإنما استمدت قوتها من أساسيين هامين آمن بها المجتمع البريطانى هما:

١- مبدأ التطبيع.

٢- مبدأ الدمج.

(١) مبدأ التطبيع: Normalization

نشأ مفهوم التطبيع كنتيجة طبيعية للاهتمام برعاية المجتمع. وقام كل من كلـيرك وكليرك وبيرج Clarke, Clarke and Berg عام ١٩٨٥ م بتعريف التطبيع بأنه:

" التوسع في تنمية العمليات لدي الفرد إلي أقصي مستوى ممكن " ، أو أنه "توفير الحياة الطبيعية إلي أقصي حد ممكن".[1]

نشأ مفهوم التطبيع في اسكندنافيا أولا ثم طبق في الولايات المتحدة الامريكية في السبعينيات، ثم أدخل هذا المفهوم إلي المملكة المتحدة خلال الثمانينيات، وعمل كل من نيرجي Nirje ١٩٧٥م و ولفنسبيرجر Wolfensberger ١٩٨٨م في سبيل نشر مبدأ التطبيع. وذلك علي الرغم من تفسير مبدأ التطبيع في بداية الأمر بصورة ضيقة علي أنه تشجيع المعاقين علي أن يكون لهم وجود أقرب ما يكون إلي الحياة الطبيعية كلما أمكن. وبناء علي ذلك تم إخراج المعاقين من المصحات والمؤسسات الخاصة للاندماج في المجتمع وإخراج صغار المعاقين من مدارس التربية الخاصة إلي مدارس التعليم العام، إلا أن و ولفنسبيرجر Wolfensberger أشار إلي أن "التطبيع ليس بالضرورة محاولة جعل كل الناس "طبيعيين" فهو ليس مجرد قذف المعاقين في المجتمع أو في مدارس التعليم العام بدون توفير رعاية أو إعداد أو مساعدة، بل أن التطبيع يعني تحقيق المساواة والعدالة بين الناس، فأشار إلي أن الناس أياً كانت اختلافاتهم يجب أن يعيشوا في

---

(1) Fawcus, Margaret (ed.), Op. Cit., P. XIV.

المجتمع كمواطنين يكفل لهم حق الاحترام والكرامة كحق من حقوقهم، وأن أى إختلاف في السلوك أو المظهر أو النشاط يجب تقبله واحترامه".[١]

وردت مبادئ التطبيع في بيان حقوق المتأخرين عقليا الذي أعلن في الاجتماع العام للامم المتحدة عام ١٩٧١م Declaration of the Rights of Mentally Retarded Persons،وأشار هذا البيان إلى أحقية المتأخرين عقليا في تلقي التعليم والتدريب والتوجيه وإعادة التأهيل، وذلك لتمكينهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم إلي أقصي درجة ممكنة، هذا بالاضافة إلي حتمية أن يعيش المتأخر عقليا مع أسرته أو والديه كلما أمكن، وأن يشارك في المظاهر المختلفة من حياة المجتمع. ويذهب البيان إلي أبعد من ذلك حيث يوصى بتوفير الرعاية- إذا ما لزم الأمر- في ظروف وجو أقرب ما يكون إلي الظروف المتوافرة في الحياة الطبيعية."[٢]

وفي سبيل تطبيق التصنيع يمكن تلخيص تطور الخدمات المقدمة للمعاقين من خلال مرورها بأربع مراحل تتجه جميعا نحو التطبيع وتلك المراحل هي:

أ- *مرحلة التشخيص Diagnostic Stage*

التى من خلالها تتم عملية تشخيص الإعاقات وتصميم خطط العلاج المناسبة وقد بدأت هذه العملية تاريخيا مع بداية التعليم الحر والإلزامى في المملكة المتحدة. ومع هذا يمكن القول بأن التقدم في التصنيع وانتشار المدنية خلال القرن التاسع عشر مع الانخفاض المصاحب لها في أعداد الجمعيات التى تقدم الرعاية والخدمة للمعاقين أدى إلى الوصول إلي المرحلة الثانية.

ب- *مرحلة التخصص Specialization Stage*

والتى من خلالها يتم مواجهة احتياجات معينة عن طريق وضع واقتراح حلول لها. وبذلك أدت عملية التخصص هذه إلي تركيز العديد من الخدمات في مؤسسات كبيرة أنشئت لهذا الغرض، وغالبا ما كانت تقع فى مواقع مركزية في المناطق الريفية.

---

(1) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, OP. Cit., P. 22.

(2) Fawcus, Margret, On. Cit., P. XIV.

كما أدي الإدراك العام لمثل هذا النوع من المشكلات المتعلقة بتوفير خدمات مستقلة للمعاقين إلي الوصول إلي المرحلة الثالثة من مراحل تطور خدمات المعاقين.

جـ- مرحلة التمايز *Differentiation*

وطبقا لمبدأ التمايز يجب أن تقوم الخدمات علي أساس الاحتياجات بدلا من أن تكون تلك الخدمات معيارية، حيث تقدم نفس الخدمة لكل المعاقين من فئة إعاقة محددة.

وبهذا فهناك حاجة لتوفير عدد كبير من الخدمات المتنوعة بحث يصل كل منها إلى كل من يحتاج إلى مثل هذا النوع من الخدمات بغض النظر عن فئة الإعاقة. وبالتالي يقود مبدأ التمايز منطقيا إلي المرحلة الحالية والرابعة من مراحل تطور خدمات المعاقين، ألا وهي مرحلة التطبيع.

د- مرحلة التطبيع *Normalization*

التى نشأت حينما انتشرت الخدمات الطبية والتعليمية والخدمات المعاونة ولم تتركز، بل ودمجت مع تلك الخدمات المشابهة التى يتلقاها الأسوياء في المجتمع. هذا يعنى أن المعاق لا يضطر إلى الانتقال-لمسافات بعيدة- لتلقي الرعاية أو الخدمة الخاصة أو التعليم أو التدريب، بل أصبحت الخدمات في متناوله وتتوافر له في المجتمع المحيط به .[١]

وكان من أهم مظاهر حركة التطبيع تزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من حاجات تعليمية خاصة، والذين يتلقون تعليمهم في المدارس العامة في مرحلتى ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية".[٢]

أشكال التطبيع وصوره:

أجريت العديد من التجارب في النظام التعليمي الإنجليزى على مدى السنوات القليلة الماضية حيث هدفت إلي توفير شكل أكثر "طبيعية" من التعليم للأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة. ويمكن تطبيق مبدأ التطبيع من خلال الإطار العام للمدارس الخاصة الحالية وذلك من خلال عدة أساليب أحدهم: قبول الأطفال فى المدارس على أساس فترة قصيرة لتقديم المساعدة المكثفة لهم لتمكينهم من اكتساب بعض المهارات. والأسلوب الآخر هو تقديم النصح والإرشاد أو خدمات المصادر للمدارس المحلية. أما الطريقة الثالثة فهى

---

(1) Galloway, David, M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 60 & 61.

(2) Fawcus, Margart, Op. Cit., P. XV.

قبول الأطفال لبعض الوقت والعمل مع معلمى مدرستهم العامة على عودتهم إلى فصولهم العادية، والاستمرار فيها بكامل الوقت.

وبالمثل فهناك "أساليب متعددة من الممكن تطبيقها في المدرسة العامة، ومنها على سبيل المثال أن تقوم مدرسة ما بإنشاء وحدة خاصة للأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، بينما تقوم مدرسة أخرى بتطبيق نظام "المجموعات المسحوبة" على التلاميذ ذوى صعوبات التعليم. هذا فى الوقت الذى تركز فيه مدرسة أخرى على توفير تسهيلات إضافة ومعونة عملية لمعلمي الفصل لتقديم الخدمة والرعاية للتلاميذ بطيئى التعلم في فصولهم."[١]

(٢) مبدأ الدمج Integration

ظهر الاتجاه نحو الدمج كنتيجة لمطالبة جمعيات أولياء أمور التلاميذ المعاقين ومطالبة المعاقين أنفسهم بحق التعلم في مدارس عامة.[٢] كما كان من أهم توصيات تقرير وارنوك، التى انعكست علي بنود قانون التعليم لعام ١٩٨١م هو أحقية كل الأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة في تلقي تعليمهم مع التلاميذ الأسوياء.

ويقصد بالدمج بصفة عامة أن يتلقى التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة تعليمه فى نفس الفصل الدراسى العادى جنبا إلى جنب مع أقرانه الأسوياء وليس معزولا في مدرسة خاصة. ومع ذلك فقد فسر تقرير وارنوك هذا المفهوم بصورة أكثر مرونة مشيرا إلي إمكانية تحقيق عدة أشكال، بل تحقيق عدة درجات من الدمج.[٣]

مستويات وأنواع الدمج:

فرق تقرير وارنوك عام ١٩٧٨م بين ثلاثة أنواع من الدمج، يمكن تلخيصها فيما يلي:[٤]

أ- الدمج المكاني Locational Integration

ب- الدمج الاجتماعي Social Integration

ج- الدمج الوظيفي Functional Integration

---

(1) Galloway, David, M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 75.

(2) Ibid., P. 52.

(3) Stow, Lynn and Self, Lorna, Op. Cit., P.18 .

(4) Galloway, David, M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 89.

وفيما يلي شرح لكل نوع من الأنواع الثلاثة:

أ. الدمج المكانى

يقصد به إنشاء وحدات خاصة مكتفية ذاتيا في المدارس العامة العادية حيث يتلقى التلاميذ ذووا الاحتياجات الخاصة في تلك الوحدات تعليمهم، ولكن تختلف مناهجهم وأنشطتهم الاجتماعية عن تلك المناهج والأنشطة المتواجدة في المدرسة العادية وبهذا تتشارك كل من المدرسة العادية والمدرسة أو الوحدة الخاصة نفس المكان.

ب. الدمج الاجتماعى

يقصد به مشاركة التلاميذ المعاقين وذوى الاحتياجات التعلمية الخاصة للتلاميذ الأسوياء نفس الخدمات والتسهيلات والأنشطة المدرسية الرياضية والاجتماعية وغيرها. وترجع أهمية هذا النوع من أنواع الدمج إلي ما يعود على التلميذ المعاق من فائدة من خلال التعامل مع أقرانه الأسوياء، فكما ورد في تقرير وارنوك أنه "حتى بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، فيمكن أن تساعد صداقاتهم مع المجتمع ومع الأطفال الآخرين على نموهم"[١]

ج. الدمج الوظيفى

يتحقق هذا النوع من الدمج حينما يتشارك الأطفال المعاقون نفس البرامج التعليمية مع التلاميذ الأسوياء، فيظل الأطفال في فصولهم العادية ولكن يسحب منها مجموعة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة لتلقى نوع من التدريس الفردى المتخصص أو مساعدة ما من معلم متخصص داخل نفس الفصل.[٢]

ومن بين الأشكال الأخرى للدمج ما يطلق عليه "مدارس الربط" Link Schools ، فقد نشأت المدارس الخاصة أساساً كوحدات مستقلة ومنفصلة عن مدارس التعليم العام، ونتيجة لتزايد الاهتمام وإدراك حاجة التلاميذ المعاقين إلي فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم الأسوياء، فقد أدى ذلك إلى الاتجاه نحو إنشاء روابط بين المدارس الخاصة ومدارس التعليم العام.

---

(1) Ibid., P. 59.

(2) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 18.

يقوم مفهوم "مدارس الربط" على تأسيس علاقة عمل بين مدرسة خاصة ومدرسة تعليم عام للاستفادة المتبادلة فيما بينهما. ويشير مصطلح "الدمج الجزئى "Partial Integration" - والذى يعبر عن هذا النوع من المدارس- إلي حضور تلاميذ المدرسة الخاصة لفترة من الوقت في مدرسة تعليم عام، وتتفاوت فترات وعدد مرات الحضور ما بين جلسة أو جلستين كل أسبوع لمزاولة الأنشطة الإضافية كالموسيقى والفنون والمسرح، إلى الحضور لعده أيام من الأسبوع والانتظام في فصل نظامي عادى.(١)

وقد شجع تقرير وارنوك الصادر عام ١٩٧٨م على إنشاء مدارس الربط كبداية لتطبيق مبدأ الدمج. "وفي دراسة مسحية للمدارس الخاصة قام بها هيجارتى Hegarty عام ١٩٨٨ م، اتضح أن ٧٣% من تلك المدارس كانت لها روابط مع مدارس التعليم العام، وأن ١٠% من تلك المدارس كانت تخطط لإنشاء روابط".(٢)

هذا ويلقى هذا الشكل من أشكال الدمج بعض الالتزامات على السلطات التعليمية والمدرسية حيث يتطلب إنشاء مدارس الربط "تحديد الأهداف المرجوة منها، واختيار وانتقاء التلاميذ، وتحديد ووضع المسؤوليات، والتخطيط والإعداد والتنفيذ لها".(٣)

- مزايا مدارس الربط

من خلال مدارس الربط تكون الفرصة متاحة لوجود نوعين من أنواع خدمات التعليم الخاص، فمن ناحية يتوفر مكان يتحقق فيه مبدأ التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ المعاقين وتلاميذ التعليم العام، ومن ناحية أخرى يتحقق مبدأ الانتقال التدريجي للتلاميذ الذين ينتقلون من مدارس خاصة إلى مدارس التعليم العام.

وغالبا ما ينظر إلى نظام الدمج الجزئي كشكل مركب من أحسن الأشكال والأنواع في التعليم الخاص: فمن خلال هذا النظام استطاع التلاميذ الحصول على منهج خاص، وفصول أقل كثافة، ومعلمين متخصصين وفي نفس الوقت أتيحت لهم الفرصة لممارسة التفاعل الاجتماعي ومشاركة أقرانهم الأسوياء في أنشطة المنهج الإضافى غير المتاحة في

---

(1) Jenkinson, Josphine C., Op. Cit., P. 105.

(2) Ibid., P. 106.

(3) Ibid., P. 109.

المدارس الخاصة. كما يوفر الدمج الجزئي ضمان حصول التلاميذ على المصادر والخدمات المتخصصة المفتقدة في مدارس التعليم العام.(١)

وقد تطلب مبدأ الدمج تطورا في مجال الخدمات الإضافية التى ارتبطت بهذا المبدأ، فقامت معظم السلطات التعليمية المحلية بالمملكة المتحدة بتعيين موجهين Advisors للتربية الخاصة، ويطلق عليهم في بعض المناطق مفتشين Inspectors ، ويتم تعيينهم محليا وليس بواسطة وزارة التعليم والعلوم (DES) كما هو الحال مع مفتشي المدارس لصاحبة الجلالة Her Majesty's Inspector of Schools (HMI) ،هذا ومن بين مظاهر التطور الأخرى أن أصبحت مهمة الموجهين في السلطات التعليمية المحلية هي التحقق من وصول المدارس التابعة للسلطة التعليمية إلى الحد الأدنى من تأدية مسئولياتها. وبهذا فإن تغير المسمى من "مفتشين" إلى "موجهين" يعكس تغيرا في مجال الاهتمام والتركيز من الدور التفتيشي إلى دور يتطلب تعاونا أوثق بين المدارس ويمنحه مسؤولية أكبر لمساعدة المعلمين على تطوير المناهج، فقد يعمل موجه التعليم الابتدائي مثلا في وقت من الأوقات مع المعلمين في القيام بمشروعات متنوعة كالربط بين المدرسة والمنزل، أو اختيار وتقديم أساليب جديدة للتدريس.

وبالإضافة إلى الدور التوجيهي لهؤلاء الموجهين فهناك مسؤوليات أكثر عمومية ملقاة على عاتقهم من أمثلتها التحرى عن شكوى السلطات التعليمية، وأحيانا توصيل وجهة نظر المدرسة إلى الأقسام الإدارية في السلطة التعليمية أو العكس.(٢)

ثانيا: إدارة وتمويل تعليم التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئى التعلم بالمملكة المتحدة

فيما يتعلق بإدارة تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، فقد تبين أن نظام تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة نظام فرعي يتبع النظام التعليمى بالمملكة المتحدة وبالتالى فهو يخضع هذا النظام – نظام تعليم الفئات الخاصة– إلى نفس مبادئ إدارة التعليم بالمملكة.

وحيث أنه قد تم تناول السلطات والهيئات التعليمية المسئولة عن إدارة التعليم بالمملكة المتحدة في الفصل الثاني من الدارسة، ومنعا للتكرار، سيقتصر الحديث في هذا

---

(1) Ibid., PP. 107 – 109.

(2) Galloway, David M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 131.

الجزء عن الإدارة المدرسية دون التطرق إلى الإدارة على المستوى المركزى وعلى المستوى اللامركزى بالمملكة المتحدة.

(١) تنظيم المدرسة في المملكة المتحدة

تنظم المدارس في المملكة المتحدة تبعا لحجم المدرسة وكذلك تبعا لنوعية هيئة التدريس بها، وأيضا بما يتناسب والمستوى العمرى للتلاميذ بها، وأيضا طبقا لنسبة أعضاء هيئة التدريس بها إلي عدد التلاميذ، وكذلك تختلف المدارس طبقا للمبادئ التعليمية التى تسير عليها كل مدرسة.

ويتحدد حجم المدرسة أيضا، وكذلك المستوى العمرى للتلاميذ حسب تعداد الأطفال في المنطقة التابعة لها المدرسة، ففى المناطق ذات الكثافة السكانية العالية يكون هنالك احتمال أكبر لوجود مدارس كبيرة تكفي لاستيعاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وذلك لتوفر العدد الكافى من المعلمين المتخصصين، ولتوفر التعليم العلاجى داخل المدرسة، كما أنه يصبح من السهل في تلك الحالة توفير الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية اللازمة، إلا أنه يلاحظ أن غالبية المدارس الخاصة تقبل أطفالا من ذوى العمر المتماثل، فالمدرسة قد تختص مثلا بالأطفال ما بين سن سبع سنوات وحتى ستة عشرة سنة، كما أن المدرسة لا تقبل عادة أكثر من مائة طفل ينتظمون بها.

ويرى تانسلى أن هنالك عدة اعتبارات يجب أخذها في الحسبان عند تنظيم المدرسة، ومن بين هذه الاعتبارات ما يلى:

أ- كلما قل عدد تلاميذ المدرسة كلما ازدادت نسبة عدد المعلمين إلي عدد التلاميذ ، فمثلا في المدرسة الصغيرة المكونة من ستين تلميذاً قد يصل عدد أعضاء هيئة التدريس بما فيهم رئيس القسم إلى ثلاثة أو أربعة معلمين.

ب- يجب أن توفر بعض الخدمات الخاصة بالإجراءات العلاجية الإضافية المقدمة لبعض التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

ج- يجب أن يتحلى نظام الانتقال والترقى في المدرسة بالمرونة، لأن الطفل يجب أن يوضع في الفصل الدراسي الذى يساعده في تحقيق نموه الكلى. ولذا يجب أن يقوم نظام الانتقال والترقي إلى الصف الأعلى على أساس صورة الطفل المتكاملة في المدرسة، فلا ينظر إلى السن فقط أو إلى القدرات والتحصيل ولكن يجب أن ينظر أيضا إلى نضج الطفل الاجتماعى والانفعالى. كما يجب الاهتمام أيضا بعلاقة

التلميذ بالمعلم وبالنظام المتبع في الفصل. ولأنه ليس من المرغوب فيه أن يستمر معلم واحد في رعاية الطفل طوال حياته المدرسية، لذا فلابد أن تتاح للطفل فرصة التعامل مع نوعيات مختلفة من الناس سواء من المعلمين أو من الأقران.

وبالإضافة إلى كل ذلك فلا يجب أن يؤدى نظام الانتقال والترقى من فرقة إلى الفرقة الأعلى إلى توقف عملية العلاج، فعندما ينتقل الطفل إلى صف آخر فعلى المعلم الجديد ان يقيم صلة مع المعلم السابق لكي يدرك تماما مدى احتياجات الطفل والمدى الذى تقدم إليه.

كما يجب أيضاً ألا يتقيد نظام الانتقال والترقى بالنظام المعتاد لتنظيم الصفوف الدراسية، وهذا يعنى أنه قد يستلزم الأمر عمل تصنيف للصفوف الدراسية المختلفة Cross- Classification في بعض المواد الدراسية ، وقد يتم هذا الأمر مثلا بتجميع أطفال ذوى مستويات تحصيل متقاربة في مجموعة واحدة لحضور درس في مادة معينة بغض النظر عن صفوفهم الدراسية يعنى هذا ان كل تلاميذ المدرسة أو جزء كبير من أولئك التلاميذ قد يدرسون نفس المادة في نفس الوقت، حيث ينتقل التلميذ من مجموعته للحضور مع المجموعة أو الفريق الملائم للحضور معه والذى يتناسب مع مستوى تحصيله.(١)

ومن بين المسئوليات الملقاة على عاتق المدرسة طبقا لما ورد في الإطار التنفيذى إعلام المعنيين وأولياء الأمور بسياسة المدرسة فيما يتعلق بالأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة. وتقوم المدرسة بتوضيح سياستها التعليمية عن طريق:(٢)

١- تحديد المعلم المسئول عن الأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة (وعادة ما يطلق عليه "منسق الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدرسة").
٢- تحديد إجراءات المدرسة المتبعة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة، وخطط المدرسة في تقديم تلك المساعدة بالتفصيل أو في مراحل.
٣- تحديد الإجراءات والخطة المدرسية التى تتبعها المدرسة لتحقيق التواصل والعمل مع أولياء الأمور عن قرب.

---

(1) Ibid., 104.

(2) DFE: Special Educational Needs... A Guide for Parents., London, P. 12.

(٢) تنظيم الفصل الدراسي بالمملكة المتحدة

فيما يتعلق بكيفية تنظيم الفصل الدراسى في المملكة المتحدة فقد وضع تانسلى عـــدة نقاط يجب الأخذ بها في تنظيم الفصل، وتلك النقاط كانت كالتالي:

أ - أن يتم تنظيم الفصل في مجموعات صغيرة منتقاة بعناية.

ب - أن يكون لدى المعلم بدائل كثيرة للأنشطة المختلفة.

جـ- الاهتمام بإعداد الدروس وتخطيط العمل.

د - السماح للتلاميذ الأكثر تفوقاً بمساعدة التلاميذ الأقل تفوقاً.

هـ - تجنب الجمود والخوف من المبادرات التى تصدر عن الأطفال.

و - تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة التخطيطية والمســاعدة فــي تنظيــم الفصل.

ز - الملاحظة الدقيقة لردود أفعال الأطفال.

ح - أن تكون هنالك فترات فراغ أسبوعية لقضائها في القيام بنشاط ما كقراءة قصـــة أو عزف الموسيقى أو أداء مسرحية.

ط - محاولة كسب اهتمام وتعاون أولياء الأمور.[١]

ك - اقترحت وزارة التربية ألا يتجاوز متوسط حجم الفصل الدراسى عشرين تلميذاً.

ل - كلما صغر عمر التلاميذ كلما كان من الأفضل قلة عدد التلاميذ فيه.

م - كلما تنوعت الفئات في الفصل كلما كان من الأفضل أن يقل عدد التلاميذ فيـــه، فالفصل الذى يضم مستويات عمريه وتحصيلية، ومستويات نمو مختلفـــة، والــذى يضم أطفالاً مختلفي الإعاقات يجب ألا يتجاوز عدد تلاميذه خمسة عشر تلميذاً.[٢]

وتذكر ولفنديل Wolfendale أن: مدخل فريق العمل التعـاوني Co-Operative Team Approach يعتبر من أفضل الطرق الفعالة في إدارة الفصل، حيث أثبتت الدلائـل أن هذا الأسلوب كان من أكثر الأساليب فعالية في ضمان تلقى كل طفل حقه الكـــافي مــن اهتمام المعلم ومن وقت التدريس. ويتحقق ذلك من خلال نقاط ثلاث هى:[٣]

---

(1) Tansley, A. E. and Gulliford, R., Op. Cit. P. 105.

(2) Ibid., P. 103.

(3) Wolfendale, Sheila: Primary Schools and Special Needs .... Policy, Planning, Provision, 2nd ed. Cassell London & N. York, 1992. PP. 92 – 95.

١) توفير فرصة العمل التعاوني المشترك للتلاميذ

أشارت نتائج الدراسات إلى زيادة احتمال تحقيق تعلم فعال من خلال اشتراك المجموعات الصغيرة في مهمة ما، وذلك من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة الصغيرة التى تتميز بها فصول المرحلة الابتدائية، حيث يميل الأطفال إلى العمل بمفردهم أو في أزواج.

ويمكن تعريف التعليم التعاوني في المستويين الابتدائي والثانوى على أنه عمل جماعى ذو هدف أو أكثر من الأهداف التالية:

"الاشتراك في عمل أو مشروع محدد كالاشتراك في عملية التعلم أو التعاون والمساعدة المتبادلة، أو تعلم العمل في صورة فردية وفي أزواج".[١]

٢) تنظيم الحجرة الدراسية

يرى كل من جالتون Galton وسيمون Simon وكرول Croll ١٩٨٠م أن الحد الاقصى لعدد التلاميذ في صفوف المدارس البريطانية الابتدائية يصل إلى ٢٠ تلميذاً على الأكثر، حيث يسمح هذا العدد بتحقيق تدريساً فعالاً في فصل دراسي متنوع القدرات والاهتمامات، كما يسمح بتطبيق أسلوب التعلم التعاوني.

٣) هيئة التدريس والمعاونين

من أحد المظاهر التى انتشرت خلال الثمانينيات كانت زيادة توظيف هؤلاء العاملين جنباً إلى جنب مع معلم الفصل والذين يشاركون في رعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. وعادة ما يعرف هؤلاء باسم معاوني الرفاهية Welfare Assistants. وعادة ما يقتصر دورهم على رعاية التلاميذ ومعاونة المعلم في تلك الرعاية دون المشاركة في عملية التدريس للأطفال.

ومن هنا ونظراً لأهمية هذا الدور الذى يقوم به معاونو المعلم فكان هناك اهتماماً واضحاً باحتياجاتهم التدريبية، وقامت السلطات التعليمية المحلية- مثل اكسفورد- بوضع وتصميم بعض البرامج التدريبية لتلك الفئة من المسئولين.

---

(1) Ibid., P.95.

(٣) نظام تمويل التعليم بالمملكة المتحدة

حيث أن نظام التربية الخاصة هو نظام مشتق من النظام التعليمي في المملكة المتحدة من هنا ليس هناك اختلاف بين النظام التمويلى للتربية الخاصة ونظام تمويل التعليم العام.

يقدم التعليم العام المجانى في المملكة المتحدة للتلاميذ من خلال تسع سلطات إقليمية وثلاث سلطات تعليمية. تتفاوت تلك الأقاليم بصورة كبيرة في المساحة وفي تعداد السكان بها. وهناك عدة مصادر لتمويل التعليم العام منها ضرائب المجلس (وهي ضرائب الملكية المستحقة محلياً)، ومعدلات الفائدة الأجنبية والمنح السنوية قابلة الدفع من الحكومة المركزية. هذا ويجب أن تضع السلطات التعليمية المحلية سياستها طبقا للتشريع القومي، بالإضافة إلى الأخذ في الاعتبار ومراعاة التوجيهات القومية الصادرة فى صورة نشرات رسمية التى تصدرها إدارة مكتب التعليم الإسكتلندى (SOED).[١]

هذا وقد اتضح للجنة المراجعة The Audit Commission بالمملكة المتحدة عام ١٩٩٢م أن البيانات الفردية للتلاميذ غالباً ما تصف احتياجاتهم للمصادر التمويلية في جمل ومصطلحات وعبارات غامضة. لذا لجأت السلطات التعليمية المحلية إلى الاعتماد على نقطة تحكم وسيطرة على التمويل المقدم لنواحي المعونة ، وذلك بهدف التأكد من اتجاه الإنفاق والتمويل إلى مواضعه الصحيحة، وبهذا لم يكن هناك أسلوب واضح للتأكد من الاستخدام الأمثل للمصادر التمويلية وأثرها على تقدم التلميذ.

وقد أوصت لجنة المراجعة في عام ١٩٩٢م بتقديم نموذج تمويلي يهدف إلى التقليل من حدة تدفق التلاميذ إلى المدارس الخاصة حيث تقدر ميزانيات المدارس الخاصة على أساس عدد التلاميذ المقدر والمتنبأ به، وليس على أساس عدد التلاميذ المتواجدين فعلاً.[٢]

وقد أعلن في الأول من يوليو من عام ١٩٩٧ م أن (٣٧) مليون جنيه إسترليني من التمويلي الحكومي سيتم إنفاقها على(٩٠) مشروعاً من مشروعات إنشاء المباني المدرسية، وسيتم بناء وإنشاء(١١) مدرسة جديدة، كما سيتم تحويل بعض المباني المؤقتة للمدارس إلى مبان دائمة، هذا بالإضافة إلى إنشاء عدد من المكتبات الجديدة. أيضاً سيتم إنفاق بليون

---

(1) Morris, Lyinda. et. al., Op. Cit., P. 387.

(2) Jenkinson, Josphine C. Op. Cit. P. 213 & 214.

جنيه إسترليني إضافية على الإصلاحات والترميمات المدرسية وسيقوم بتوزيع تلك المبالغ كل من:[١]

صندوق تجديد المدارس The Schools Renewal Challenge Fund

وصندوق المساعدة التطوعية The Voluntary Aided Challenge Fund

وبمقتضى قانون التعليم لعام ١٩٩٣ م تم تعيين الجهات المسئولة عن تمويل المدارس وهي وكالة تمويل المدارس Funding Agency for Schools بانجلترا، ومجلس تمويل المدارس Schools Funding Council في ويلز. وبذلك فقد تقلصت مسئولية السلطات التعليمية فى التمويل واقتصرت على المشاركة فى عمليه تخطيط التمويل[٢] وقد أسست وكالة تمويل المدارس- وهي حكومية غير وزارية (NDPB)- في أبريل من عام ١٩٩٤م. وتنحصر مهمتها الأساسية في تقديم المنح للمدارس التى تعتمد على منح. هذا بالإضافة إلى الإشراف والرقابة المالية على تلك المدارس، وأيضا مشاركة السلطات التعليمية المحلية في القيام بمسئوليه التأكد من توفير العدد الكافى من المدارس الكافية في كل منطقه تزايد فيها أعداد التلاميذ في تلك المدارس.[٣]

أما السلطات التعليمية المحلية فتقدم التمويل- من المصادر التمويلية الإجمالية المتاحة لها- المدارس التابعة لها والتي تشرف عليها تلك السلطات. وتتحمل السلطات التعليمية كافه نفقات التعليم من نفقات إيواء ومبيت، ونفقات خدمات اجتماعية، ونفقات تعليم. ويتوفر جزء كبير من المصادر التمويلية هذه- حوالي ٨٠% من الإنفاق المقدر- للسلطات التعليمية من خلال التمويل الخارجي الإجمالي، وبصفة أساسيه كمنحة من إجمالي الدخل القومي من وزاره البيئة. أما الباقي من تلك المصادر التمويلية فيتكون من ضرائب المجلس. وتتمتع السلطة التعليمية المحلية بحرية توزيع تلك المصادر المالية على أوجه الإنفاق المختلفة للتعليم. وبالإضافة إلى ذلك تتلقى السلطات التعليمية المحلية بعض المصادر المالية في صورة منح متخصصة يتم تخصيصها لأغراض بعينها مثل منح تعويضية أو منح التعليم والتدريب.[٤]

---

(1) The Royal Association For Disability and Rehabilitation (RADAR): Bulletin No 273, August, 1997. P. 11.

(2) National Children's Bureau. Op. Cit..

(3) DEFE: The English Education System, London, 1995, P. 4.

(4) Ibid., P. 9.

وتتلقى مدارس المقاطعة County، والمدارس الموجهة Controlled، والمدارس التطوعية Voluntary .تمويلها من السلطات التعليمية المحلية التي عليها أن تخصص ٨٥% من ميزانيات التعليم لتلك المدارس بناء على أعداد التلاميذ، وللمدارس الحرية بعد ذلك في تحديد مجالات إنفاق تلك الأموال.

أما المدارس الحاصلة على منح Grant Maintained Schools فيعتبر مصدر التمويل الرئيسي لها هو منح الإعانة السنوية التي تمنحها لها الحكومة المركزية من خلال هيئه المدارس،ويتم تقدير هذه المنح السنوية بحيث تعادل المبلغ الذى كانت تلك المدارس ستتلقاه إذا ما كانت خاضعة لسيطرة ولإشراف السلطة التعليمية المحلية بالإضافة إلى مبلغ إضافي لتعويض تلك المدارس عن تكاليف الخدمات المركزية التى تحصل عليها مجاناً تلك المدارس الخاضعة للسلطة التعليمية المحلية. وفي المناطق التى يكثر بها عدد المدارس الحاصلة على منح يتم تقدير هذه المنح السنوية باستخدام نموذج تمويلى عام (CFF) Common Funding Formula.[١]

مبادرة التمويل الخاص: Private Funding Initiative

بدأت الحكومة البريطانية تطبيق مبادرة التمويل الخاص (PFI) في عام ١٩٩٢م. وتهدف هذه المبادرة إلى تحقيق المشاركة بين القطاع العام والقطاع الخاص بناء على أسس تجارية، وذلك عن طريق تشجيع استثمار القطاع الخاص في مشروعات القطاع العام، وعن طريق رفع أية معوقات تعترض تدخل القطاع الخاص. وبالنسبة لقطاع التعليم فإن هذه المبادرة تعني أساساً إجراء تحسينات في حجم رأس المال من خلال مشاركة المصادر الرأسمالية للقطاع الخاص وأيضاً مشاركة الكفاءات الإدارية فيه.

وقد اتخذت الوزارة عدة خطوات لتشجيع مبادرة التمويل الخاص في مجال التعليم، وشملت تلك الخطوات ما يلى:

- إنشاء مبادرة التمويل الخاص في وزارة التعليم والتوظيف، ومجلس تمويل التعليم العالي بإنجلترا، ومجلس تمويل التعليم المستمر بإنجلترا، وهيئة تمويل المدارس.
- إصدار كتيب تحت عنوان"التعليم كاستثمار" والذي يتناول بالشرح والتوضيح فرص استثمار القطاع الخاص في كل قطاعات التعليم .

---

(1) Ibid., P.9.

- من أبريل ١٩٩٥م سيتم توفير قدر أكبر من الحرية لمؤسسات القطاع الخاص لاختيار كيفيه تمويل المشروعات الرائدة في مجال التعليم وذلك أيضاً عن طريق توفير أكبر قدر من المرونة في إجراءات التمويل.
- هناك خطط مستقبلية لإصدار تشريعات خاصة بالسماح للمدارس الحاصلة على منح بالاقتراض لتمويل المشروعات الرائدة.
- اهتمام المؤتمرات الإعلامية والكتيبات بتشجيع المبادرة.[١]

ثالثاً: مناهج وطرق تدريس والبرامج التعليمية للتلاميذ المتعثرين دراسياً وبطيئى التعلم في المملكة المتحدة.

قام كل من شيرزوود Shears and Wood ١٩٨٦م نقلاً عن ستو Stow ١٩٨٩م بوصف المنهج الخاص كما يلى: "يكون المنهج خاصاً- أي مختلفاً عن مناهج التعليم العام حين يضع المنهج توجيهات محددة للأهداف وللأغراض ولطرق تدريس المنهج، وبهذا يقدم المنهج إرشادات لمحتوى ولكيفية تدريس ما يصلح للتعليم، كما أنه يحدد أهدافا واضحة ودقيقة لكي يدرك المعلمون بدقه ما يقومون بتدريسه وما يجب عليهم أداءه"[٢] ألا أنه وطبقا لرأي Swann ١٩٨٣م نقلاً عن ستو Stow ١٩٨٩م فإن خطورة المنهج الخاص تكمن في محدوديته لأنه قد يحرم الأطفال الذين يلاقون صعوبات في التعلم من مفاهيم هامة تتناولها مناهج التعليم العام.

ويستخدم مصطلح "المنهج المعدل" Modified Curriculum لوصف نوع من المناهج يحتاجه التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، ويرجع ذلك إلى حقيقة هامة ألا وهى أن حالة هؤلاء التلاميذ تتطلب تعديلات على مناهج التعليم العام وذلك بهدف مواجهة احتياجاتهم التعليمية الخاصة. ويمكن التعبير عن ذلك عملياً بأن تتدرج الأغراض التعليمية وتقسم إلى خطوات أبسط، فعلى سبيل المثال قد تحلل المهام المعقدة بداية من القراءة وحتى الوصول إلى مهارات أخرى متعددة ومختلفة، ويتم تدريسها بنفس الأسلوب وذلك لكي يمكن تحقيق مستوى التمكن من كل مهارة على حدة، وعادة ما تكون هنالك حاجة لاستخدام أسلوب التحليل الوظيفى Functional Analysis للمهمة المعينة المراد تدريسها.

---

(1) Ibid., P. 12.

(2) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 186 & 187.

أما مصطلح "المنهج التطوري" Developmental Curriculum فيقصد به المنهج الأكثر ملائمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكثر حدة More Severe ، ويقوم هذا المنهج على أساس اكتساب الأطفال للمهارات الخاصة بالنمو كالمهارات الحركية والمهارات اللغوية والمهارات المتعلقة باللغة والتخاطب مع الناس، ومهارات النمو الادراكى والنمو الانفعالى والنمو الاجتماعى، وغيرها من أنواع المهارات.(١)

ومن بين المشكلات التي واجهت مبدأ "الدمج" هي كيفية المزج بين المنهج النظامي Formal curriculum والمنهج الخفى Hidden Curriculum فالمنهج النظامى هو ذلك المنهج الذي يتم تدريسه من خلال المواد الدراسية المقررة، بينما يشمل المنهج الخفى كل ما لا يدرس بصورة رسمية كمواد دراسية مقررة رسميا، أى أنه أي شئ يتم اكتسابه من البيئة المدرسية كاتجاهات جديدة وسلوك جديد.(٢)

وطبقا لرأى تانسلى Tansley في مؤلفه لعام ١٩٧٧م "إن المناهج التي نختارها يجب أن تخدم أهدافنا التي نريد أن نحقق من ورائها نمو الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطفل، لذا فيجب أن تعدل تلك المناهج لكى تتناسب مع الاحتياجات والإمكانيات الفردية، وأن تتواكب مع وضع الطفل الراهن فى المجتمع، وكذلك وضعه فى المستقبل. ويمكن النظر إلى تنظيم محتوى المناهج من خلال جوانب ثلاثة هي: الجانب المنطقى، والجانب النفسي، والجانب الاجتماعى ".(٣) وبالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه من الضروري التركيز على النواحي الاجتماعية والنفسية لذلك يجب أن تصمم المناهج بصورة تساعد على النمو الكلي، هذا بالإضافة إلى تنمية المهارات الأساسية والمعرفية لدى هؤلاء الأطفال.(٤)

وبهذا يجب أن نتوصل إلى أسلوب يحقق الترابط بين توفير فرص اكتساب الخبرة العملية والتعبير الخلاق والنمو الادراكى الاجتماعى لدى الطفل، وفي نفس الوقت يسمح بالتدريس الفعال للمواد الدراسية ومساعدة كل طفل على التعلم بفاعلية أكثر.

---

(1) Ibid., P.186 & 187.

(2) Galloway, David M. and Goodwin Carole., Op. Cit., P. 135.

(3) Tansley, A.E. and Gulliford, R. Op. Cit., P.100

(4) Ibid., P. 101

وكما يذكر تانسلى Tansley "وبهذا فنحن ننظر إلي المنهج كشئ مكون من جزئين مستقلين ولكنهما شديدي الارتباط وهما:

(١) محور مركزي يشتمل على اللغة والأرقام .

(٢) محيط من المعارف الإضافية ذات الفائدة والتي تتعلق بالبيئة والأنشطة الإبداعية والاهتمامات العملية المختلفة".[١]

نماذج من تخطيط المناهج في المملكة المتحدة

ألقى قانون ١٩٨١ م على السلطات التعليمية المحلية في المملكة المتحدة وعلى الهيئات الحكومية والتشريعية مسئولية التخطيط لتوفير الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، ونتيجة لذلك طالبت تلك الهيئات من المدارس تحديدا أوضح للأهداف التعليمية لأنه كثيراً ما تدون الأهداف التعليمية كعبارات عامة تدرج ضمن أهداف التدريس بحيث يصعب ترجمتها إلى خطط منهجية مفصلة، ولذلك فكثيرا ما يقوم المعلمون بالتخطيط لدروسهم دون الرجوع إلى الأهداف الكلية للمنهج.[٢]

ومن خلال دراسة برينان Brennan ١٩٧٩م نقلاً عن ستو Stow وجد أن العديد من المدارس الابتدائية والثانوية ومدارس التربية الخاصة تفتقر إلى وجود مناهج مكتوبة، كما أن القليل من تلك المدارس لديه مناهج قائمة على الأهداف التي سبق تحديدها.

ومن بين النماذج الأولى في تخطيط المناهج ما أقترحه كل من تانسلي وجليفورد Tansley and Gulliford حيث اقترحا منهجاً يتكون من جزأين رئيسين هما: منهجاً محورياً يشمل اللغة والإعداد، بالإضافة إلى القدرات الإبتكارية، والاهتمامات العلمية، ثم منهجاً ثانيا يكون الجزء الثاني ويشمل معلومات عن البيئة وهو ما يكون المحيط الكلى للمنهج. أما نموذج الأهداف The Objectives Model الذي تطور خلال السبعينيات فقد جاء استجابة للدعوة التي نادت بتحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية التي سبق تحديدها في المنهج، ويرجع الفضل في وضع هذا النموذج إلى برينان Brennan حيث اقترح أن يبدأ المعلم بتحديد أهداف عامة General Aims ثم يعيد صياغتها في أغراض عامة General Objectives ثم يقرر على أساسها محتوى المنهج وطرق تدريسه، ويتبع ذلك بإجراء عملية تقويم وتغذية مرتدة.[٣]

---

(1) Ibid., P. 101.

(2) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 187.

(3) Ibid., Op. Cit., P. 188.

أما انيسكو وتويدل Ainscow and Tweddle (١٩٧٩) فقد قدما نموذجا مشابها ذا ثلاث مراحل، يبدأ بمرحلة تحديد مجالات محتوى المنهج، ثم مرحلة تحديد مرامي التدريس، وانتهاء بمرحلة تحديد أهداف التلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك قدم كامرون (١٩٨١) نموذجا أكثر مرونة لتخطيط المنهج موضحا أن هنالك حاجة لوضع مستويات مختلفة من التخطيط وذلك حتى تتناسب مع مختلف الاحتياجات التعليمية، ويمكن تلخيص مستويات تخطيط المناهج كالتالي:

(١) تحديد أهداف أسلوب أداء المعلم Teacher Management Objectives في الفصل، والتي تعني أغراض وأهداف المعلم في إدارة فصله الدراسي.

(٢) تحديد أهداف التلميذ، ويقصد بذلك ما يمكن للتلاميذ القيام به كنتيجة لما اكتسبوه من خلال التعلم، مع ذكر ملاحظات مفصلة عن تلك الأهداف.

(٣) تحديد محتوى المنهج، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق المنهج المفتوح أو المنهج المغلق وعن طريق أهداف التعليم الأساسية والاختيارية السابق تحديدها.

(٤) تسلسل الأهداف، ويعني ذلك وضع الأهداف في تسلسل منطقي والذي بدوره يسهل عملية التعلم.

(٥) تحليل المهام.

(٦) تحديد الأهداف السلوكية.

(٧) تحليل الصفات المميزة Attribute Analysis حيث يتم ربط المعالم الرئيسية للمنهج بطرق تدريس معينة والتي من الممكن استخدامها لتصميم برامج تدريس متنوعة.[1]

أما مبادئ طرق التدريس- كما أوردها تانسلي- فتتمثل فيما يلي:

- تفريد المنهج (تصميم منهج لكل تلميذ على حدة)

Individualizing the curriculum

حدث خلال السنوات الأخيرة أن تزايد استخدام البرامج الفردية تزايدا كبيرا، فقد شرع العديد من المعلمين في كتابة وتخطيط برامجهم التعليمية للتلاميذ الذين لا يتعلمون بالأساليب المعتادة في التدريس.

وهناك لبس حول مصطلح التفريد Individualization فقد أوضح برينان Brennan ١٩٨٥م بأن التدريس التفريدي لا يعني قيام معلم واحد بالتدريس لطفل واحد،

---

(1) Ibid., P. 189.

ولكن يقصد بهذا الاصطلاح أن يتعلم التلاميذ ما يناسب احتياجاتهم، وهذا يعني أنهم قد يتعلمون بأنفسهم أو يتلقون تدريساً فردياً خاصاً Tution أو يشتركون في مجموعة صغيرة مع بعض التلاميذ، أو يشتركون مع الفصل بأكمله. وبهذا فإنه على الرغم من وجود خاصية أو صفة عامة للدرس لدى المعلم إلا أن الموضوعات يجرى تنظيمها بحيث تسمح بتحقيق مبدأ التفريد داخل الفصل. وطبقا لما يراه برينان Brennan (١٩٨٥) "فإن التدريس التفريدي يعني الاختيار الأوسع من بين بدائل متعددة من الأساليب المتاحة، ولا يعني به فقط أسلوب التدريس الفردي أي تدريس معلم واحد لتلميذ واحد."[١]

وبنفس الأسلوب يتم الاختيار من بين مصادر المناهج المتاحة في المدرسة لعمل منهج تفريدي لمواجهه احتياجات التلاميذ كل على حدة. وهذا لا يعني أن يكون هنالك منهجاً خاصاً لكل هؤلاء التلاميذ سوياً، بل قد يشترك البعض منهم مع آخرين في بعض الأنشطة، ولهذا قد يحتاج التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية خفيفةMild إلى جدول خاص به للمشاركة في الأنشطة مع المجموعات الصغيرة من التلاميذ لفترات قصيرة من الزمن خلال اليوم الدراسي، بينما قد يحتاج التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية حادة Severe إلى جدول خاص للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية مع أقرانه، وكذلك قد يحتاج إلى منهج مختلف كلية عن منهج أقرانه في أحيان أخري.[٢]

وتتلخص مزايا هذا الأسلوب في إمكانية تصميم المنهج بما يتناسب مع احتياجات الطفل، بالإضافة إلى تمكن الطفل من تحقيق التعلم بمعدل سرعته الخاص، ولهذا يعتبر أسلوب التعليم التفريدي أكثر الطرق فعالية في التدريس لهذا النوع من التلاميذ. أما عيوب هذا الأسلوب فتشمل صعوبة تحديد حجم العمل المطلوب القيام به وتعلمه، وذلك بهدف إجراء التقويم المبدئى والتخطيط والإشراف.كذلك من الصعب تطبيق الأسلوب التفريدى فى الفصول الكبيرة، هذا بالإضافة إلى فشل البرامج التفريدية في توفير فرص تطبيق أساليب التعلم التعاوني والمحاكاة.[٣]

ومن هنا يجب أن تكون الكلمة الأخيرة هي الدعوة إلى الوحدة في المنهج، وإذا ما كان على التلاميذ بطيئى التعلم أن يتعلموا ليعيشوا حياة كريمة فإن حياتهم المدرسية يجب

---

(1) Ibid., P. 190.

(2) Ibid., P. 191.

(3) Ibid., P. 196.

أن توفر بعض الخبرات التي ستؤهلهم لهذه الحياة والتي ستمكنهم من الاشتراك في بعض المجالات التي توفر لهم فرص تنمية قدراتهم واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو بعضهم البعض. وبهذا فليس هناك منهجا مثاليا، لأن الاحتياجات تختلف كما يختلف كل فرد عن الفرد الأخر، فكل من إتاحة الفرص والمرونة ضروريان لتخطيط المناهج.[١]

أما فلسفه التربية الخاصة فقد أوردها تانسلى Tansley في عدة نقاط تحت عنوان "مبادئ المعاملة التعليمية الخاصة" والتي تمثلت في النقاط التالية:

(١) تفريد المعاملة: *Individualization of Treatment*

يتطلب تطبيق هذا المبدأ مهارة تعليمية وتدريسية تعتمد على المعرفة الواسعة بنمو الأطفال وبطرق التعلم لديهم، فعلى الرغم من كون الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يندرجون تحت هذه الفئة ويصنفون كذلك إلا أنهم يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا في درجه النمو ودرجه الذكاء والعديد من النواحي. علاوة على ذلك يختلف الأطفال فيما بينهم اختلافا بينا في طريقتهم في إظهار ذكاءهم.

وعلينا ألا ننظر إلى المعاملة المتفردة Individualized Treatment كمرادف للمعاملة الفردية Individual Treatment، فمعاملة مجموعة من الأطفال يجب أن تأخذ في الاعتبار أن لكل طفل أسلوب النمو الخاص به، ويجب أن نتأكد من أن كل عضو في المجموعة يبذل كل إمكاناته وقدراته. ولهذا يجب على معلم الفصل أن ينظر إلى فصله وتلاميذه كمجموعه من الأفراد لكل منهم خصائصه واحتياجاته الخاصة.[٢]

(٢) استخدام طرق التدريس الملائمة:

The Use of Appropriate Methods of Learning

يجب ألا نهتم فقط بمجالات النمو المختلفة البدنية والأنفعالية والعقلية في معزل بعضها عن بعض، ولكن يجب الاهتمام بها كأجزاء من عملية متكاملة، ولهذا علينا أن نتأكد أن طرق تدريسنا ستساعد على نمو الطفل وستتواكب مع احتياجاته الخاصة، وقدراته. علينا أيضا أن نوجد بيئة تعليمية تساعد وتؤثر فى نمو كل طفل على حدة لكي تنمو شخصيته لأقصى درجة ممكنة، وتلك الطرق يجب أن تتضمن العناصر الآتية:

---

(1) DES, Pamphlet No. 46, Op. Cit., P. 64.

(2) Ibid., P. 90.

أ-الدافعية Motivation: من المعروف أن الطفل ذا الاحتياجات التعليمية الخاصة غالباً ما يفتقد المبادرة أو الحافز أو الإبداع، كما أنه غير شغوف بالعمل المدرسي، وغالباً ما يكون له تاريخ قبل مدرسي مشحون بالفشل وتغيب عن المدرسة، هذا بالإضافة إلى المشكلات السلوكية الأخرى، لهذا يجب أن تنظم معاملة هذا الطفل وتكون تلك المعاملة حافزاً له لتنمية شعور القوة لديه، وذلك حتى يتغلب على الصعوبات التى يواجهها، ولكي تساعده تلك المعاملة على الشعور بالرضاء عن الذات.

ب- الاستعداد للتعلم Learning Readiness .

ج- الاعتماد على مدخل تطبيقي قائم على المعنى والفائدة.

د- تكوين المفاهيم.

هـ- تدرج العمل.

و- تقويم مدى التقدم المتحقق.

ز- التماسك/ التعزيز Consolidation .

ح- استخدام طرق فعالة في التدريس.

(٣) التعاون بين مختلف التخصصات:

من المهم عند إجراء عمليات التشخيص والتعليم والبحوث أن يكون هناك تعاون بين المعلمين والأطباء والأخصائيين النفسيين والإداريين والأخصائيين الاجتماعيين.

(٤) تعليم وتوجيه أولياء الأمور:

غالبا ما تحبط جهود معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عند وجود ظروف منزلية وأسرية سيئة أو نتيجة لجهل وإهمال الوالدين، وهنا يجب بذل الجهود لنوعية أولياء الأمور وتعديل اتجاهاتهم، ومحاولة تحسين الظروف الأسرية والمنزلية للطفل. كما يحتاج بعض الآباء الآخرين إلى النصح والإرشاد فيما يتعلق بطفلهم، وهنا يقع العبء على الأخصائي الاجتماعي الذي يتحمل مسؤولية أولياء الأمور.[1]

---

(1) Ibid., PP. 92-100.

obeikandl.com

طرق تدريس المتعثرين دراسياً وبطيء التعلم بالمرحلة الابتدائية فى المملكة المتحدة:

يرى ستو Stow (١٩٨٩) أن :طريقة تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ليس أكثر من كونها طريقة تدريس جيدة. وهناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها للوصول إلى هذه الطريقة، وتتمثل تلك الاعتبارات فيما يلي:

١- الاستعانة بالعديد من الأمثلة المحسوسة والملموسة لمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم المجردة الجديدة.

٢- تقسيم المهارات المعقدة إلى خطوات بسيطة ومسلسلة.

٣- مراعاة احتياج التلاميذ إلى وقت أطول للقيام بأداء المهام الجديدة، وتوفير فرص أكثر لهم للتدريب على أداء تلك المهارات.

٤- تخطيط وعمل روابط بين المناهج المختلفة بعضها ببعض.

٥- تدريس التلاميذ بطريقة متأنية ليتمكنوا من نقل الخبرات والمهارات إلى مواقف مختلفة أخرى.[١]

ومن بين الأساليب التدريسية السلوكية Behavioral Teaching Techniques المتبعة فى المملكة المتحدة ما يلى:

(١)التدريس من خلال التقويم: Teaching through Assessment

طبقاً لهذا الأسلوب ينظر إلى تقويم المهارات كخطوة أولى لأي إجراء علاجي، وغالباً ما تظل هذه الخطوة كخطوة جوهرية وأساسية من خطوات عملية التدريس. فمن الضرورى عند تصميم برنامج تدريسى وضعه على أساس معيار التقويم مرحلة مرحلة Criterion-Based Assessment وذلك لتحديد مقدار ما يلم به الطفل من معرفة، بل أيضاً إجراء تقويم مستمر ومتواصل للوصول إلى ما حققه الطفل من خلال البرنامج التعليمي. وبمجرد أن تتم عملية تحديد أهداف التدريس تبدأ دورة من التدريس فالتقويم فإعادة التدريس فالمراجعة، كما يجب ملاحظة مدى التقدم الذي يحرزه الطفل وتسجيله، ومدى سرعته في التعلم، وما يحتاجه لكي يتعلم المزيد.[٢]

---

(1) Stow, Lynn and Selfe, Lorna., Op. Cit., P. 191.

(2) Ibid., P. 195 & 196.

(٢) تحليل المهام: Task Analysis

طبقاً لهذه الطريقة يتم تقسيم المهام المراد تدريسها إلى خطوات أبسط ومتتابعة، والتأكد من إتقان التلميذ لكل خطوة. ويفترض هذا الأسلوب من التدريس أن عملية التعلم تتم تدريجياً، ولهذا يصلح هذا الأسلوب من التدريس في:[١]

- تدريس مهارات معينة.
- مراقبة مدى تقدم التلميذ في تعلمه.
- تصميم المناهج.

(٣) أسلوب التدريس المباشر Direct Instruction

طبقاً لهذا الأسلوب يفترض أن التلاميذ يتعلمون جيداً طالما كانت عملية التدريس مخططاً لها جيداً، وطالما كان هذا التخطيط يطبق جيداً. ومن أمثله هذا الأسلوب نموذج DATA PAC and DATA PAC .

- حزمة *DATA PAC and DATA PAC (تويدل Tweddle، ١٩٨٢)*

وهي إحدى الحزم الدراسية التي تم تطويرها حديثاً، وتعتمد هذه الطريقة على العديد من طرق التدريس السلوكية المعروفة ومنها:

- التدريس المباشر
- التدريس الإتقانى
- التدريس بناء على الأهداف السلوكية
- التدريس بأسلوب تحليل المهام.

وتغطي هذه الطريقة أربعة مجالات من المهارات الأساسية هى: الرياضيات- القراءة- التهجئة- الكتابة.وعادة ما يقوم بتصميم البرنامج معلم متخصص أو أخصائى نفسي تربوى، ولكن يقوم بتطبيق وتنفيذ هذا البرنامج معلم الفصل. وفى هذه الطريقة يتم تقويم مستوى الطفل الأدائي باستخدام قائمة فحص،ثم يتم تسكين الطفل في المستوى الدراسي المناسب لمستواه في البرنامج.يلي ذلك إعطاء الطفل جلسات أو دروس فردية قصيرة تستمر حوالي خمس دقائق عادة ما تكون يومية. وتحفظ التقارير حول مدى تقدم الطفل في البرنامج الدراسي، ثم يقيم البرنامج بعد ستة أسابيع تقريباً.[٢]

---

(1) Ibid., P. 196.

(2) Ibid., P. 201.

(٤)التدريس الإتقانى: Precision Teaching

بدأ هذا الأسلوب في الستينيات، وعلى الرغم من مسماه الذي يدل على أسلوب التدريس فيه إلا أنه يعتبر أداة تقويم مرجعية المعيار، فهو وسيلة لقياس مدى تقدم الأطفال عند تعلمهم مهارة ما، ولقياس مدى ما أتقنوه منها. فلا يقيد هذا الأسلوب المعلم بطريقة تدريس معينة، وإنما يقدم له وسيله لتقويم العملية التعليمية. كما أن هذا الأسلوب من التدريس يساعد المعلم على تقييم أداءه وتدريسه. وبصورة أكثر تحديداً تقدم هذه الطريقة مقياساً مباشراً للتعلم عن طريق إجراء تقويم يومي للتلميذ باستخدام اختبارات فردية معدة خصيصاً لهذا الغرض يطلق عليها مجسات أو اختبارات دقيقة Probes.ومن بين المزايا الأخرى لاستخدام أسلوب التدريس الإتقانى أن تلك المجسات عادة ما تستغرق دقائق لإجرائها. هذا بالإضافة إلى أن تلك المجسات توفر التغذية المرتدة الفورية للمعلم وللتلميذ كلاهما حول فعالية التدريس وبالتالي معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة والسابق تحديدها.[1]

- *مشروع بورتاج The Portage Project*

هناك العديد من أساليب التدريس سابقة الاعداد التى تم تطويرها، ومن بين تلك الأساليب ما تم تصميمه في مدينة بورتاج بالولايات المتحدة الامريكية، حيث تبني كاميرون Cameron هذا المشروع وأدخله إلى المملكة المتحدة، وتم استخدامه بكثرة في المدارس الخاصة.

يهدف هذا المشروع إلى تصميم منهج قائم على المدخل التطورى أو التنموى في التدريس، واكتشاف أدوات لتسجيل ما لدى الطفل من مهارات بالإضافة إلى تلك المهارات التي يكتسبها التلميذ من البرنامج. كما يهدف المشروع أيضاً إلى طرح مقترحات فيما يتعلق بكيفية تدريس المهارات الجديدة.

يعتمد المشروع على قائمة تشتمل على السلوكيات المنحصرة في خمس مجالات من مجالات النمو هي: اللغة، الاعتماد على النفس، والحركة، والنواحي الاجتماعية، والمهارات الادراكية. يرتب كل مجال من هذه المجالات ترتيباً رأسياً متسلسلاً لكي يعكس

---

(1) Ibid., P. 198.

مستوى النمو لدى الطفل، كما يعكس نقاط القوة ونقاط الضعف لديه في مختلف المجـــالات، أيضاً يشير هذا الترتيب إلى المهارات التى يحتاج الطفل إلى تعلمها أو إلى تحسينها لديه. تقسم كل مهارة من المهارات إلى سلسلة من خطوات التدريس،وتتضمن خطة الدرس قوائـم وخرائط النشاط لكي يتمكن أولياء الأمور من المساهمة بدور فعال في استمرارية البرنـامج التعليمي في المنزل.(١)

ومن أهم الاتجاهات التي تبنتها المملكة المتحدة لمواجهة مشكلة التـــأخر الدراســي وبطء التعلم هو إنشاء خدمات التدريس العلاجي Remedial Teaching Services إلا أن خدمات التدريس العلاجي وجهود معلمي التدريس العلاجي كانت بمثابة عـــون وتدعيـم لجهود المدارس والفصول الخاصة وليست بديلاً لهم.(٢)

(٥) خدمات التدريس العلاجي:

انتشرت الخدمات العلاجية في المملكة المتحدة خلال العقديـــن الأخـيرين لتقديـم المساعدة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية في المدارس الابتدائية العامـة، وقـامت العديد من السلطات التعليمية المحلية بتوفير خدمة علاجية متخصصة لهؤلاء التلاميذ. وتـم تعيين الجيل الأول من معلمي التعليـم العلاجـي Remedial Teachers خـلال فـترة الخمسينيات، وبنهاية الستينيات كانت الخدمات العلاجية تتوافر في ٦٥% من المـدن و٧١% من المقاطعات المختلفة. وبمرور الوقت أصبح ٦٣% من المدارس تحتوي على "مجموعـات مسحوبة" من التلاميذ لتلقي المساعدة والتقوية- حيـــث يســحب التلاميـذ ذوي التحصيـل المنخفض من فصولهم ليقدم لهم التدريس العلاجي، هذا بالإضافة إلى أن ١٧% مـــن تلـك المدارس لديها فصول علاجية في بعض المواد الدراسية، و٥٢% منـــها لديـها فصـول علاجية لكل الوقت وفي كل المواد الدراسية.(٣) وتمثل الأسلوب التقليدي للتدريس العلاجـي في قيام بعض المعلمين المتنقلين بزيارة للمدارس بصورة دورية حيث يجمعون الأطفال مـن فصولهم العادية ليقوموا بالتدريس لهؤلاء الأطفال في مجموعات صغـيرة، وكـانت تلـك الدروس قصيرة حيث تستمر لحوالي (٢٠) دقيقة. كما كان هناك بعض معلمـــي التدريـس العلاجي يقومون بالتدريس للأطفال لمدد زمنية أطول وذلك في مراكز علاج مستقلة أو فـي فصول خاصة مقامة داخل المدرسة العادية. . وفيما يتعلق بدور معلم التعليم العلاجي فقـد

---

(1) Ibid., P. 199.

(2) Tansley, A. E. and Gulliford, R., Op. Cit., P. 11.

(3) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 41.

طالبت الجمعية القومية لمعلمي التدريس العلاجي National Association for Remedial Teachers في عام ١٩٧٩م بتوسيع دور معلمي التعليم العلاجي، فاقترحت فيما يتعلق بالدور الجديد للمعلم أنه يجب أن يتضمن تقديم النصح والمساعدة لزملائه وتكوين روابط مع الخدمات المساعدة الأخرى ومع أولياء الأمور، هذا بالإضافة إلى تدريس وتقويم التلاميذ. وتتمثل مساعدة المعلم للتلاميذ في شكل تقديم المساعدة الفردية لكل طفل في الفصل أو في شكل تعديل المنهج لمواجهه احتياجات كل طفل.

وقبل ذلك قدمت الهيئة الملكية لمفتشي التعليم العام (HMI) باسكتلاندا تقريراً اتم إنجازه يتعلق بتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية (إدارة التعليم الأسكتلاندي ١٩٧٨) والذي كان له أثره الفعال من خلال توصياته. وعلى خلاف ما رآه تقرير وارنوك الذي صدر في نفس العام ، فقد ألقى التقرير الأسكتلاندي المسؤولية الرئيسية المتسببة في معاناة الأطفال من تلك الصعوبات على الأسلوب الذي يقدم به المنهج في المدارس، كما توصل هذا التقرير إلى نتيجة مفادها أن "كل ما هو مطلوب هو تعليم مناسب أكثر من كونه تعليماً علاجياً".(١)

وكما يرى جالواى Galloway "يجب أن تنعكس برامج التعليم العلاجي إلى حد ما في المنهج اليومي للطفل في مدرسته العادية حتى لا يضيع ما تحقق من تقدم واهتمام بالإهمال".(٢)

ولنجاح أسلوب التدريس العلاجي هناك بعض النقاط التي يجب مراعاتها والاهتمام بها قبل الشروع في استخدام هذا الأسلوب تتمثل تلك النقاط فى:

١- تحديد الفئة المستهدفة من التدريس العلاجي.

٢- تحديد ووضع أهداف التدريس العلاجي بدقة ووضوح.

٣- تحديد دور المعلم العلاجي بوضوح.(٣)

---

(1) Ibid., P. 44.

(2) Galloway, David, M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 125.

(3) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 46.

رابعا: التعرف على التلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئى التعلم وتقويمهم فى المملكة المتحدة.

تعزى بدايات مجال القياس النفسى للعالم الانجليزى فرانسيس جالتون Francis Galton، الذى نجح فى الثمانينيات من القرن الماضى فى تفسير ارتباط الذكاء بمقاييس أخرى كالظروف المحيطة أو بزمن الاستجابة. ومع ذلك يعتبر مجهود بينيه Binet فى باريس هو أساس الأساليب الحديثة لقياس الذكاء. فكان هدف بينيه هو بناء المقاييس والاختبارات التى تحدد فئة الاطفال الذين يحتاجون إلى مساعدات تعليمية إضافية فى النظام التعليمى الفرنسى.[١]

وعلى الرغم من أن أداء الطفل لاختبارات الذكاء يمثل محور عملية التقويم كما أشار تقرير وارنوك ١٩٨٧م - إلا أن مستوى إنجازه فى المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ليمثل أهمية بالغة فى تحديد التسكين المدرسى. فقد وجد كل من رتر Rutter، وتيزارد Tizardعام ١٩٧٠م أن نسبة ٢,٥% من الأطفال ذوى نسبة الذكاء الأقل من(٧٠) يمثلون أكثر من نصف تلاميذ المدارس العامة، كما أن نسبة ٢٠% من تلاميذ المدارس الخاصة تزيد نسبة ذكاءهم عن (٧٠) درجة. ولهذا أصبح العامل المميز بين المجموعتين هو التحصيل القرائى Reading Attainment [٢] ونتيجة لذلك أصبحت هنالك مقاييس أخرى أضيفت إلى مقياس الذكاء لتحديد الأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة.

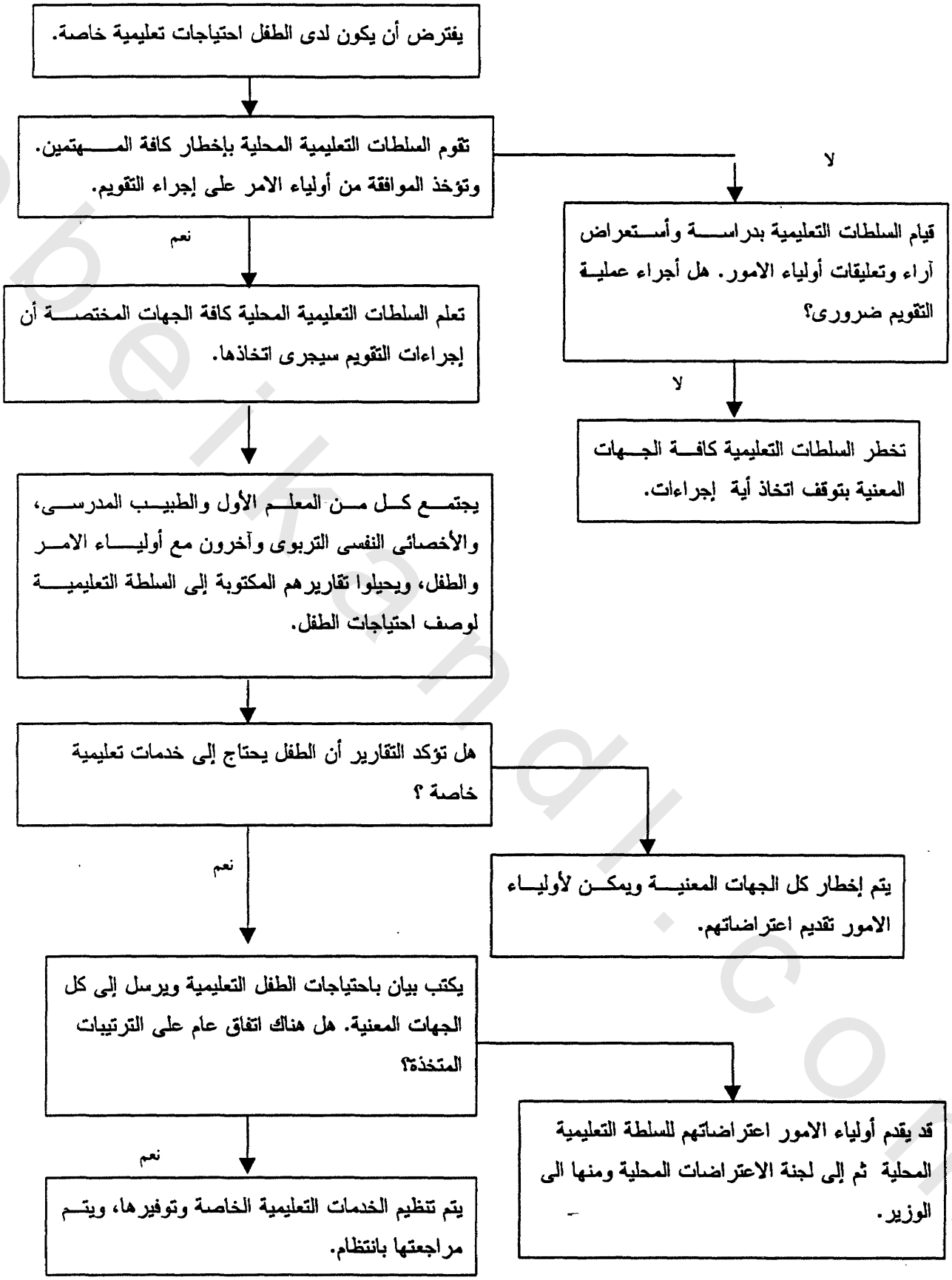
بالإضافة إلى ذلك أشار قانون التعليم لعام ١٩٨١م للحاجة إلى إجراء تطويراً فى عمليات التقويم وابتكار وسائل تقويم بديلة، وذلك على اعتبار أن التقويم الرسمى يمثل وسيلة ومرشداً لمستقبل الطفل التعليمى، ومؤشراً لمدى تقدم الطفل وليس هدفاً فى حد ذاته. والشكل التالى[٣] يوضح خطوات التقويم الرسمية طبقا لهذا القانون:

---

(1) Bowler, Dermot M. and Brook, Sarah Lister, Op. Cit., P.2.

(2) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit. P. 35.

(3) Ibid., P. 10.



شكل (١-١): التقويم الرسمى

obeikandi.com

وبهذا لم تعد عملية التقويم تجرى كهدف فى حد ذاتها بل أصبحت خطوة أولى لمواجهه احتياجات الطفل، وذلك عن طريق تحديد أغراضه وأهدافه التعليمية. تأكد هذا الاتجاه أيضاً من خلال الإطار التنفيذى "Code of Practice" لقانون ١٩٩٣م الذى أشار إلى خطوات ومرحل التقويم الرسمية. فقد قدم الإطار التنفيذى لقانون عام ١٩٩٣م خمس مراحل للتقويم قسمت إلى مجموعتين هما: مجموعة مراحل التقويم القائمة بها المدرسة ، وتشتمل على ثلاث مراحل، ثم مجموعة مراحل التقويم الرسمية، وتشتمل على مرحلتين. ويمكن عرض تلك المراحل فيما يلى:[١]

(١) مراحل التقويم القائمة بها المدرسة:
The School - based Stages of Assessment

وتشتمل على ثلاث مراحل هى:

المرحلة الأولى: حيث يتم فيها جمع المعلومات فيما يتعلق بالطفل ومستوى أدائه فى المدرسة.

المرحلة الثانية: وفيها يقدم البرنامج التعليمى الخاص، الذى يشير إلى الاحتياجات التعليمية التى يحتاجها الطفل والترتيبات المقترحة لمواجهة تلك الاحتياجات، كما يشير إلى وجهات نظر وآراء التلاميذ وأولياء الأمور، هذا بالإضافة إلى أنه يحدد أهدافاً واضحة لتحقيقها.

المرحلة الثالثة: تحتاج المدرسة فى هذه المرحلة إلى تدخل ومساعدة خارجية من المتخصصين كمعلم مرشد Advisory Teacher أو طبيب أو أخصائى نفسى تربوى. وقد تتمثل المساعدة فى استشارة معاونين فى الفصول الإضافية أو فى طلب توفير تجهيزات خاصة، أو فى مساعدة إضافية من معلم متخصص أو معالج نفسى.

(٢) مراحل التقويم الرسمية: Statutory Assessment

وتشتمل على مرحلتين هما:

المرحلة الرابعة: ينصب اهتمام هذه المرحلة على التقويم الرسمي، فتقدم السلطة التعليمية المحلية الدليل على ما يواجهه الطفل من صعوبات، وكذلك على نقاط القوة لديه، وذلك من خلال ما يسمى بـ "بيان الحالة Statement". فهو مستند

---

(1) Russell, Phillippa, Op. Cit., P. 9 –13.

يوضح تفاصيل وملاحظات كل هيئة مسئولة (كالسلطة التعليمية المحلية – المدرسة – الاخصائى النفسى التعليمى – الطبيب – أولياء الأمور .....وغيرهم). كما يحدد أيضاً أهدافاً واضحة للطفل.

المرحلة الخامسة: يتم فيها مراجعة الأهداف التعليمية للطفل من خلال إجراء عملية الفحص السنوى Annual Review الذى تكمن أهميته فى التأكد من مدى مواجهة احتياجات الطفل، وإجراء التعديل اللازم على ما ورد فى بيان الحالة للطفل.

مداخل حالية لتقويم وتشخيص الاحتياجات التعليمية الخاصة:

كان للتطورات الحالية التي طرأت على مجال التربية الخاصة أثرها الواضح على نوعية وأساليب التقويم والتشخيص التى يستعين بها الاخصائيون، حيث اتجه العديد من رجال التربية إلى الاعتقاد بأن قياس المهارات – كالقراءة والحساب – لدى الطفل له أهميته البالغة، ويجب أن تكون لهذه العملية الأولوية فى أى عملية تقويم للاحتياجات التعليمية الخاصة. كما جاءت أيضاً عملية التقويم المبنى على المنهج - Curriculum related Assessment حيث يتم تقويم الطفل حسب ما يحققه من الأهداف التعليمية السابق تحديدها- لتكون أكثر أهمية من عملية التقويم المعيارية Normative Assessment حيث يتم مقارنة الأطفال ببعضهم البعض طبقاً لاختبارات معيارية محدودة. ومن بين العوامل المساعدة فى تدعيم هذا الاتجاه الجديد هو أن عملية التقويم أصبحت عملية إرشادية. فقد أصبح التركيز والاهتمام الآن منصباً أكثر على ناحية التغلب على الصعوبات أكثر منه على محاولة الوصول إلى أسباب تلك الصعوبات.

وتتضمن عملية التقويم الإرشادية اكتشاف مستوى مهارات الطفل وإعداد منهج ملائم له، وذلك بالاستعانة بأسلوب تحليل المهام وبعمليات التدريس المتقنة.[١]

ومن بين المسئوليات الملقاة على عاتق السلطات التعليمية المحلية مسئولية التحقق من أن أىّ من الأطفال يحتاج إلى معاملة تعليمية خاصة. وقد استخدمت كلمة "التحقق Ascertainment" للإشارة إلى العملية التي يتم إجراؤها لاختبار التلميذ لتحديد ما إذا كان يحتاج إلى معاملة تعليمية خاصة أم لا يحتاج إليها. وتتضمن عملية التحقق هذه تقديم

---

(1) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P.24 & 25.

مدرسة الطفل وإجراء اختبار طبى له، وإجراء تقييم للجوانب النفسية والتعليمية والاجتماعية لدى الطفل. وبناء على تلك الاختبارات يقدم المسئول الطبى بالمدرسة توصياتـــه للســـلطات التعليمية المحلية.(١)

تقبل غالبية مدارس ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة تلاميذها مـــن ســـن ســـبع سنوات، وهناك رأى متفق عليه فى تلك المدارس مفاده أنه كلما تمت عمليـــة التحقـــق فـــى مراحل مبكرة بعد سن السابعة كلما كان ذلك أفضل بالنسبة للطفل والمدرسة معـــاً. وذلـــك لأنه من الظلم للطفل تركه فى مدرسة عامه بدون تقديم مساعدة خاصة يحتاجها، وذلـــك لأن مشكلة التعلم لدى الطفل قد تتزايد وتصبح أكثر تعقيداً لدرجة يصعب معالجتها فيمـــا بعـــد. وبهذا فإن عملية التحقق المبكر تعتبر أحد الاحتياجات الضرورية فى المعاملـــة الخاصـــة. وطبقاً لذلك يختلف متوسط سن القبول فى المدارس الخاصة طبقاً للمنطقة، ولكن قد يصـــل الحد الأقصى للعمر إلى حوالى (عشر) سنوات.(٢)

المسئولون عن التشخيص والتقويم:

عادة ما يعتبر معلم الفصل أول من يكتشف مشكلات التعلم لـــدى التلميـــذ عن طريق الملاحظة الدقيقة. هذا بالإضافة إلى أن تقرير وارنوك قد اقترح أن ينســـق كـــل المتخصصين ذوى الصلة بمجال التربية الخاصة جهودهم فيما بينهم فيما يتعلـــق بـــالتقويم والتشخيص.(٣) كما يرى تانسلى Tansley "أن عملية التقويم والتشخيص تحتاج إلى تعاون الأطباء والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين".(٤)

أدوات التشخيص والتقويم المستخدمة فى المملكة المتحدة:

من بين الأدوات المستخدمة فى المملكة المتحدة لتشخيص وتقويم التلاميـــذ بطيئـــى التعلم الأدوات التالية:

١- الملاحظة الدقيقة.

٢- مقياس بينيه - ستانفورد للذكاء Stanford-Binet Intelligence Scale.

---

(1) Tansley, A. and Gulliford, R., Op. Cit., P. 15.

(2) Ibid., P.15.

(3) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 26

(4) Tansley, A. E. and Gulliford, R. Op. Cit., P. 18.

٣- قوائم الفحص

٤- اختبارات قياس المهارات.

يقترح تانسلى Tansley أن يبدأ العلاج بعمل مسح للتأخر الدراسى فى سن الثالثة باستخدام اختبارات التحصيل الجماعية Group Attainment Tests ، وذلك خلال الفحص المبدئى ويتبع ذلك إجراء اختبار فردى، وبذلك ومن خلال اختبارات التحصيل الجماعية يمكن اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا بسهولة. تكمن المشكلة هنا فى تحديد أى منهم يحتاج إلى خدمة تعليمية خاصة، وأيهم يمكن أن يتلقى تعليمه فى مدرسة عامة. هذا ومن الجدير بالذكر أن اختبار الذكاء الجماعى غير اللفظى Group Non- verbal Test of Intelligence لن يعتبر مؤشرا يعتمد عليه فى تحديد الأطفال ذوى الذكاء المنخفض، فقد يكون هناك العديد من التلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة فى تلك الاختبارات نظرا لافتقارهم إلى الثقة بالنفس أو الإصرار والمثابرة أو الاهتمام بتأدية الامتحان تحريريا. ولهذا فلا يعتبر الاختبار الغير لفظى مؤشرا للتقدم التعليمي للطفل. وتتمثل أفضل طريقة لمواجهة تلك المشكلة فى عقد مناقشة وحوار بين الأخصائى النفسى وهيئة التدريس متبوعة بفحص فردى لقائمة صغيرة من الأطفال الذين تظهر لديهم مشكلات تعليمية بصورة واضحة. ويمكن تحقيق ذلك - إذا لم يتسع الوقت - من خلال الاختبارات المنجمة لنموذج (م) ميريل- تيرمان Starred Tests of Terman-Merrill Form (M)أو من خلال النموذج (ل) Form (L)، أو مقياس وكسلر للذكاء Wechsler Intelligence Scale.

أما الخطوة التالية فيرى تانسلى Tansley أن تتم من خلال إجراء إختبار أو فحص تشخيصى Diagnostic Examination ، والذى يجب أن يكون فحصا شاملا ومتعمقا ليكشف أسباب الاعاقة التعليمية. يأخذ هذا الفحص فى الاعتبار حالة الطفل الصحية والعقلية والتعليمية والتاريخ العائلى له والخلفية الأسرية له، بالإضافة إلى العوامل البيئية الأخرى .ولهذا يحتاج هذا الفحص إلى تعاون الأطباء والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. كما يجب ألا تنتهى عملية التشخيص للصعوبات التعليمية لدى الطفل بإجراء هذا الفحص بل يجب أن يبدأ اجراء تلك العملية فور وصول الطفل إلى المدرسة.

ومن بين ما يشمله هذا الفحص من بيانات ومعلومات والتى على أساسها ستقوم إجراءات المعاملة التعليمية الخاصة لذلك الطفل معلومات تتعلق بمراحل نمو الطفل

المبكرة، وتاريخه المدرسى، وخلفيته الأسرية والتى تعتبر ذات أهمية قصوى فى معالجة مشكلة الطفل حينما يأتى للمدرسة. ولهذا يجب أن تعطى الاختبارات التعليمية والنفسية للمعلم صورة أوضح حول طبيعة صعوبات التعلم لدى الطفل.

يؤكد تانسلى Tansley على الجوانب التى يجب أن يتضمنها الفحص التشخيصى فى النقاط التالية:

أ- فحص طبى.

ب- فحص نفسى.

جـ تقويم تعليمى : ويتضمن ذلك وصف مفصل للطفل فى المدرسة، وتدور البيانات فى هذا الجانب حول ما يلى:

- مستوى الطفل التحصيلى فى المواد الدراسية الأساسية.
- مستوى الطفل اللغوى من حيث نموه وطلاقته.
- مستويات التحصيل فى الموضوعات الأخرى من المنهج.
- سلوك الطفل الانفعالى والاجتماعى كما يظهر فى الفصل وخارجه.
- اهتمامات الطفل واتجاهاته نحو المدرسة.
- الخلفية المعرفية للطفل.
- درجة تعاون أولياء الأمور.

د- تاريخ الطفل الاجتماعى فى عائلته وأسرته.[1]

خامساً: معلم التلاميذ المتعثرين دراسياً وبطيئى التعلم فى المملكة المتحدة :

لم يتطرق قانون التعليم لعام ١٩٤٤ م بالمملكة المتحدة إلى موضوع تدريب المعلمين وذلك على الرغم من توافر البرامج التدريبية المختلفة لمعلمى الصم وفاقدى البصر فى ذلك الوقت. أما تقرير مجلس التوجيه القومى لعام ١٩٥٤ م The National Advisory Council on the Training and Supply of Teachers. فقد خصص بأكمله لتدريب وتقديم المساعدة لمعلمى التلاميذ الذين يعانون من إعاقات، وأوصى هذا التقرير بوجوب تلقى كل المعلمين المقبلين على العمل مع أطفال معاقين- بعد قضائهم فترة للتدريس فى مدارس عادية وكذلك بعد تلقيهم التدريب التمهيدى - دورة تدريبية إضافية يتفرغون فيها للدراسة والتدريب. وعلى الرغم من قبول وتأييد هذه التوصيات إلا أنها لم

---

(1) Ibid., P. 17-21.

تطبق بصورة فعلية، فحتى عام ١٩٨٠ م لم يتلق أحد من معلمى المدارس الخاصة أى تدريب إضافى سوى نسبة ٥% منهم.

أما تقرير وارنوك Warnock فقد اهتم بهذا الامر، ولما كان الدمج هو محور اهتمام هذا التقرير، ولأن معلمى التعليم العام سيكون عليهم التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصولهم، لذا أصبحت هنالك ضرورة لإدخال مواد التعليم الخاص فى محتوى مناهج التدريب التمهيدى للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك فقد أوصى التقرير بحتمية تلقى كل معلم تدريب أثناء مدة خدمته لإعداده للتدريس للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.(١)

وتوفر معظم السلطات التعليمية المحلية حالياً خدمة معونة Support للمدارس العادية لفريق من معلمى التعليم الخاص، ويطلق على تلك النوعية من الخدمات العديد من المسميات مثل معونة التعلم Learning Support، أو معونة التعليم Education Support، أو خدمة معونة الاحتياجات الخاصةSpecial Needs Support Service.(٢)

ومن بين المسئوليات والمهام التى يقوم بها فريق معاونى المعلم ما يلي:(٣)

١- تقديم المشورة: فهم يعملون كمستشارين لزملائهم فيمل يتعلق بطبيعة كل تلميذ ومشكلاته، بالبرامج التعليمية الفردية، بتعديل المناهج، بتنظيم الفصل الدراسي وهكذا.

٢- القيام بالتدريس أو التنسيق: حيث يعملون جنباً إلى جنب مع معلمى الفصول.

٣- التدريس الفردى وتدريس المجموعات خارج أو داخل الفصل الدراسى: فيقدم فريق التعليم المعاون فرص اللحاق بالأقران للتلاميذ الذين يواجهون فترة تغيب طويلة، أو يواجهون مشكلات تعليمية معينة.

٤- تنسيق الخدمات: حيث يقومون بتنسيق عمل المتخصصين الآخرين كالأخصائى النفس تربوى أو المعالج أو المعلم المتجول.

٥- تنمية كفاءة المعلمين وتدريبهم: فهم يقومون بمساعدة معلم الفصل على تنمية الكفاءة المهنية لديه عن طريق تنظيم التدريب أثناء الخدمة له.

---

(1) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 232.

(2) Ibid., P. 232.

(3) Morris, Lynda, et. al., Op. Cit., P. 388.

وفى المدارس حيث لا يتقيد المعلم الأول Head Teacher بمسئولية التدريس كل الوقت حينئذ يمكنه تقديم المساعدة لمعلم الفصل لفترات قصيرة خلال اليوم الدراسى وذلك بإعفاء مدرس الفصل من التدريس خلال تلك الفترات، حيث يجمع التلاميذ بطيئى التعلم فى مجموعات صغيرة فى غرفته الخاصة ليقدم لهم الرعاية التعليمية المطلوبة.(١)

وشهدت السنوات الحالية تزايدا واضحا فى أعداد المعلمين غير المتفرغين سواء للتدريس لنصف اليوم الدراسى أو للتدريس لفترات قصيرة من اليوم الدراسي، وعادة ما يكون هؤلاء المعلمين من ربات البيوت ممن لديهن خبرة سابقة فى مجال التدريس، وعادة ما يتم الاستعانة بهن فى مساعدة التلاميذ بطيئى التعلم".(٢)

هذا بالإضافة إلى أن بعض السلطات التعليمية المحلية توفر معلمين متجولين Peripatetic Teachers لزيارة المدارس وتقديم المساعدة للتلاميذ بطيئى التعلم، والبعض من هؤلاء المعلمين يكون من الحاصلين على تدريب متخصص فى تعليم الأطفال المتأخرين، والبعض الأخر منهم يعمل مع اخصائيين نفسيين تربويين(٣) وفى بعض الاحيان يعمل هؤلاء المعلمون فى وحدات مستقلة أو يقومون بزيارة الأطفال والمعلمين فى المدارس العامة.(٤)

- مسئولو الرعاية التعليمية

Education Welfare Officers or Education Social Workers:

وتلك الفئة من الاخصائيين مسئولة عن متابعة حضور وغياب التلاميذ فى المدرسة وكان دورهم في السابق يقتصر على التأكد من انتظام التلاميذ في المدرسة، ثم توسع دورهم ليشمل النشاط الاجتماعى، هذا بالإضافة إلى مسئوليتهم فى تقديم النصح والإرشاد لأسر التلاميذ، وتوجيههم إلى الخدمات الإضافية التى توفرها الدولة من خلال السلطات التعليمية المحلية كالوجبات المدرسية المجانية، وخدمة النقل المجانى، وتوفير الملابس

---

(1) DES: Panphlet No. 46, OP. Cit. P. 21.

(2) Ibid., P. 25.

(3) Ibid., P. 26.

(4) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, OP. Cit., P. 232.

وغير ذلك من الخدمات، ويحمل غالبية أفراد هذه الفئة من الأخصائيين الاجتماعيين مؤهلاً اجتماعياً عالياً.(١)

نسبة عدد المعلمين إلى عدد التلاميذ فى الأنواع المختلفة من المدارس:

أصدرت وزارة التربية والعلوم فى المملكة المتحدة DES نشرة فى عام ١٩٧٣م حول معدل أعضاء هيئة التدريس فى المدارس الخاصة، حيث أوصت بأن يصل هذا المعدل إلى معلم واحد لكل اثنا عشر تلميذاً فى مدارس الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الطفيفة Mild ESN(M).(٢)

نوع المدرسة	عدد المعلمين	عدد التلاميذ
مدرسة خاصة	٤	٧
مدرسة ابتدائية	١	٢٢
مدرسة ثانوية	١	١٦

المصدر : Lukes عام ١٩٨١م نقلا عن ستو.(٣)

أنواع تدريب معلمى فئات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المملكة المتحدة:

اقتصرت وسائل تدريب المعلمين فى المملكة المتحدة والعاملين مع التلاميذ المتأخرين دراسياً على دورات تدريبية قصيرة المدى تنظمها السلطات التعليمية المحلية والمنظمات الأخرى، هذا بالإضافة إلى تنظيم دورات فى كليات التربية والجامعات تتطلب تفرغاً تاماً.(٤) وكمثال لهذه الدورات "دورة لندن" London Course التى بدأ عقدها منذ عام ١٩٥٠م بناء على طلب من السلطات التعليمية المحلية لمنظمة التدريب التابعة للمنطقة Area Training Organization بعد أن واجهت تلك السلطات مشكلة ملحة منذ ظهور مشكلة التلاميذ المتأخرين دراسياً فى مدارس تلك المناطق.(٥)

---

(1) Ibid., P. 233.

(2) Galloway, David and Goodwin, Carole. Op. Cit., P. 125.

(3) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 229.

(4) Ibid., P. 99.

(5) Cleugh, M.F: The Slow Learner- Some Educational Principals and Policies, London, Methuen & Co., Ltd., 1959, P.176.

obeikandi.com

وقد بذلت جهود كبيرة لتخطيط هذه الدورة بهدف ربط الدراسة النظرية في الجامعة مع ما يطبق في المدرسة حتى لا تنفصل دراسة المعلم عن الناحية التطبيقية، واستمرت كلتا الناحيتين النظرية والعلمية مترافقتين سوياً خلال الفصلين الدراسيين الأوليين، ثم تبع ذلك بالفصل الدراسي الثالث الذي شمل نشاطاً تدريسياً متبوعاً بفترة عودة إلى المعهد ومنتهيا بإختبار نهائى للحصول على الدبلوم..... كما شملت الناحية التطبيقية زيارات للمدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وعقد جلسات واجتماعات في المدارس، واجراء مسوحات وممارسة التدريس العملي"[١]

ومن أمثلة مشروعات تدريب المعلمين الأخرى البرامج التالية:

- مشروع ايدى *The EDY Project*

The Education of the Developmentally Young Project

وقامت بتمويله وزارة التربية والعلوم (DES) وأقيم فى مركز هيستر ادريان Hester Adrian بمدينة مانشستر وكان هدف المشروع تطوير وتكوين ورشة عمل لتدريب هيئة تدريس للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعلم، وتدريبهم على الأساليب السلوكية لتعليم هؤلاء الأطفال. كما هدف أيضاً إلى تدريب المخططين فى مختلف أنحاء الدولة المسئولين عن إدارة ورش عمل فى سلطاتهم التعليمية التابعيين لها. وتناول هذا البرنامج الأساليب السلوكية كتحليل المهام والسلوك المؤثر والفعال وأسلوب التلقين وغيرها من الأساليب، وقد تضمن هذا التدريب أيضاً عروضاً لشرائط فيديو وتطبيق أسلوب تمثيل الأدوار والعمل مع الطفل تحت أشراف مشرف.[٢]

- برنامج سناب *The Special Needs Action Program : SNAP*

وهو برنامج تدريبى للمعلمين لتدريبهم أثناء الخدمة أقيم فى كوفنترى Coventry لتدريب معلمى التعليم العام المسئولين عن التشخيص المبكر والتقويم للاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

---

(1) Ibid., P. 178.

(2) Staw Lynn and Salfe, Lorna, Op. Cit., P. 200.

وأشار كل من أنيسكو و منسى Ainscow and Muncey عام ١٩٨١م وهما واضعى هذا البرنامج، إلا أن البرنامج يهدف إلى الحد من صعوبات التعلم لدى التلاميذ بحيث يتمكن المعلم من تحديد أى مشكلة تعليمية فى مراحلها المبكرة، والتدخل فى الوقت المناسب لمواجهة هذه المشكلة، هذا بالإضافة إلى إكساب المعلمين مهارات تدريسية فعالة في هذا المجال، والتى سيمكن المدرسة من تحديد ورسم سياساتها لمواجهة الإحتياجات الخاصة.

وقد أشتمل البرنامج على قوائم للمهارات التى يمكن الاستعانة بها كأداة قياس لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ فيما يتعلق باكتسابه للمهارات الأساسية فى المواد الدراسية المختلفة. هذا بالإضافة إلى تدريب المعلمين على كيفية تصميم برامج تعليمية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية باستخدام أسلوب تحليل المهام.

وتم استخدام برنامج SNAP منذ أن اعترفت به السلطات التعليمية المحلية الأخرى كبرنامج تدريبى لمعلمى المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، وذلك استجابة لقانون عام ١٩٨١م . وكما ترى كليف M.E.Cleugh عام ١٩٥٩م فإنه يمكن إدخال بعض الموضوعات الجديدة ليتم تدريسها فى البرامج التدريبية المسائية لمعلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً، ومن بين تلك الموضوعات: تفاصيل عن تنظيم وإدارة الفصل الدراسى الذى يشتمل على تنوع كبير فى قدرات تلاميذه وفى مستوياتهم التحصيلية، والعلاقة بين التأخر الدراسى والإهمال والأشكال الأخرى من عدم التكيف الاجتماعي ، ودافعيه التلاميذ بطيئى التعلم وطرق التقويم والتشخيص، والجوانب الاجتماعية والقانونية، وكيفية تحقيق التعاون بين/ و الاستفادة من خدمات المؤسسات والمتخصصين خارج المدرسة.

هذا ومن المهم أن تقدم معالجة لتلك الموضوعات بصورة عملية مرتبطة بظروف الفصل الدراسى، ولا يتم معالجتها عن طريق مجرد تعبيرات أو مبادئ نظرية صعبة التطبيق.[١]

---

(1) Cleugh, M.F., Op. Cit., P. 174.

وتضيف كليف Cleugh أن هنالك بعض النقاط التى يجب مراعاتها في مجال تدريب المعلم، ومن هذه النقاط ما يلي:

(١) توفير الفرصة المناسبة للمعلم المبتدئ لممارسة نشاطه في بداية تعيينه.

(٢) التركيز على الأهمية والقيمة الاجتماعية للمعلم ومهمته.

(٣) الارتفاع بالمكانة الاجتماعية لمعلمى التعليم الخاص.

(٤) توفير ظروف عمل جيدة وملائمة للمعلم."[١]

أما عن شروط اختيار المعلمين لهذه البرامج فترى كليف Cleugh أنه يمكن "اختيار هؤلاء القادرين على العمل كقادة٠٠٠ ومن القادرين على تقديم المساعدة للمعلمين الآخرين العاملين في نفس منطقتهم التابعة للسلطة التعليمية المحلية، ويتراوح متوسط أعمار هؤلاء المعلمين ما بين أواخر الثلاثينات حتى الخمسينيات ٠٠٠٠ ولا يحبذ أن تقل خبرتهم عن خمس سنوات، وممن كانت لديه خبرة سابقة في العمل مع أطفال أسوياء، وكذلك أطفال غير أسوياء، ومع مجموعات من التلاميذ ذات أعمار متباينة".[٢]

وبذلك يمكن تلخيص ما سبق في أن هنالك أنواع مختلفة من التدريب لمعلمى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة يمكن اجمالها في الأنواع الأربعة التالية:[٢]

(١) التدريب التمهيدى للمعلم	Initial Teacher Training
(٢) التدريب أثناء الخدمة	In- Service Training
(٣) دورات للمتفرغين تمتد إلى سنة	One year Full Time Courses
أو دورات أطول لغير المتفرغين	Longer Part – Time Courses
(٤) تدريب مستمر	Further Training

وينطبق هذا النظام في إعداد وتدريب معلمى الفئات ذات الاحتياجات الخاصة على إعداد وتدريب معلمى المتعثرين دراسيا وبطيئى التعلم حيث أنهم فئة فرعية من فئة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

---

(1) Ibid., P. 172.

(2) Ibid., P. 177.

سادسا: الخدمات الإضافية الخاصة للتلاميذ المتعثرين دراسيا وبطيئى التعلم في المملكة المتحدة:

تعددت طرق وأساليب تقديم الخدمات التعليمية الخاصة بالمملكة المتحدة وتنوعت، ويرجع ذلك الي التغيرات الحالية التي طرأت علي السياسة وتطبيقاتها في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمملكة المتحدة. وقد تضمنت تلك الترتيبات الجديدة تحديد مسئوليات مديرى المدارس ومسئوليات المدارس والسلطات التعليمية المحلية ومسئوليات عدد كبير من المتخصصين في مجال التعليم الخاص.[١]

أشكال الخدمات التعليمية الخاصة:

يمكن تلخيص أشكال توفير الخدمات التعليمية الخاصة في أنحاء المملكة المتحدة فيما يلى:[٢]

١- مدارس خاصة :داخلية (أسبوعية – فصلية – لكل الوقت).
٢- مدارس خاصة : يومية .
٣- وحدات خاصة : مستقلة عن المدارس العامة .
٤- وحدات خاصة : ملحقة بالمدارس العامة .
٥- فصول خاصة : منفصلة ومستقلة .
٦- فصول خاصة : مع الدمج لفترة من الوقت .
٧- مجموعات مسحوبة : بالاستعانة بهيئة تدريس متنقلة من خارج المدرسة .
٨- مجموعات مسحوبة : بالاستعانة بهيئة تدريس المدرسة نفسها .
٩- تقديم المساعدة الشاملة للطفل داخل الفصل النظامى العام سواء يقوم بها معلم الفصل نفسه أو بمساعدة جهات أخرى كالمعلمين المعاونين أو المتجولين.

توفر معظم السلطات التعليمية المحلية حاليا خدمات معاونة للمدارس العامة من خلال فريق من معلمي التعليم الخاص، ويطلق على تلك الخدمات العديد من المسميات مثل : معونة التعلم Learning Support – معونة التعليم Education Support – أو خدمة إعانة الاحتياجات الخاصة Special Needs Support Service هذا بالإضافة إلى أن معظم هذه السلطات لديها معلمين متخصصين جوالة لتقديم المساعدة للأطفال الذين

---

(1) Russell, Phillippa, Op. Cit. P. 13.

(2) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 229 & 230.

يحتاجون الى مساعدة تعليمية متخصصة ويعمل هؤلاء المعلمين أحيانا في وحدات مستقلة عن المدارس أو يقومون بزيارة الأطفال والمعلمين في المدارس العامة.[١]
وفيما يلي عرض لكل شكل من أشكال الخدمة التعليمية الخاصة بالمملكة المتحدة.

(١) المدارس الداخلية:

لم تشهد سنوات ما بعد الحرب تزايدا ملحوظا فى أعداد المدارس الداخلية فحسب بل شهدت أيضا تحسناً ملحوظاً في ظروف وترتيبات تلك المدارس ، فيحتل العديد من تلك المدارس الآن مبان جديدة ومؤثثة بالأثاث المناسب . وقد كانت هناك عدة أسباب تكمن وراء احتلال المدارس الداخلية Boarding Schools مكانة هامة في مجال التربية الخاصة، ومن بين تلك الأسباب أن هذه المدارس تمثل مجتمع يعيش ويعمل فيه مجموعة كبيرة من الأطفال غير القادرين على الاستفادة من التعليم العام.[٢]

- فئات التلاميذ في المدارس الداخلية :

تنقسم فئات التلاميذ في المدارس الداخلية الى ثلاث فئات هى :
" فئة الأطفال الذين يعيشون فى مناطق ريفية ، لا تتوفر فيها وسائل الانتقال المناسبة للذهاب الى المدرسة ، أيضا لا تسمح الظروف فيها بإنشاء مدرسة اليوم الواحد ... وأطفال آخرون يعانون من ظروف أسرية غير مستقرة ، حيث يعانون من الإهمال أو يساء معاملتهم ، وبهذا يمكنهم إيجاد البيئة الملائمة والعناية الأفضل لهم في المدرسة الداخلية ... أما الفئة الثالثة فهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وقدرة محدودة حيث يعيشون في بيئة غير ملائمة ولا يتلقون الرعاية الصحية الكافية..."[٣]

- أنواع المدارس الداخلية :

تتعدد أشكال وأنواع المدارس الداخلية في المملكة المتحدة ، فمنها المدرسة المختلطة Mixed School ، حيث تقبل التلاميذ والتلميذات ، ومنها المدرسة موحدة الجنس Single Sex School.

---

(1) Ibid., P. 232.

(2) DES: Pamphlet No. 46, OP. Cit., P. 47.

(3) Ibid., P. 47.

ويمكن تلخيص مزايا تلك النوعية من المدارس في كونها " قادرة علي توفير فرص جيدة لهؤلاء الاطفال، حيث تساعد علي تحقيق النمو العقلي والبدني لديهم ".[١] كما أن هذه المدارس لها دورها الفعال حيث يتم فيها مراقبة كل تفاصيل النظام اليومي للتلميذ من حيث: تعلمه في الفصل ، وكيفية قضاءه وقت الفراغ في المساء ، وتوفير خبرة الحياة في مجتمع منظم ٠ فهذه النوعية من المدارس لديها مقومات تساعد علي تحقيق النمو العقلي والبدني والأخلاقى للطفل. ومن بين تلك المقومات توافر وجبات غذائية جيدة منتظمة ، وتوافر الظروف المعيشية الملائمة ، وتوافر علاقات إنسانية طيبة بين أفرادها ٠

وعلي الرغم من المزايا المتعددة للمدارس الداخلية إلا أنها تتطلب التزامات خاصة، فغالبية العاملين فيها عليهم أن يكونوا مقيمين فيها ، مما يستلزم منهم منح الكثير من وقتهم وجهدهم ، وهذا مما يتعارض مع ظروف حياتهم الشخصية والذي قد يسبب لهم العديد من المتاعب.[٢]

(٢) المدارس الخاصة :

تعتبر المدارس الخاصة أكثر الأشكال شيوعا من بين أشكال خدمات التعليم الخاص، "ففي إنجلترا ينتظم حوالي ٨٥% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية في مدارس خاصة ".[٣]

كانت المنظمات الخيرية أول من أنشأ المدارس الخاصة بالمملكة المتحدة ، وكان ظهور أول تلك المدارس بإنجلترا للمعاقين ذهنياً مع افتتاح معهد ايرلزود الملكى The Royal Earlswood Institution في عام ١٨٤٨م ولكن لم تبدأ مدارس اليوم لفئة التلاميذ القابلين للتعلم قبل عام ١٨٩٢م ، حيث بدأ بمجلس مدرسة ليستر School Board Of Leicester.[٤]

كان لزامًا علي تلك المدارس آنذاك ان تبذل أقصي طاقاتها لتوفير الرعاية الملائمة للتلاميذ الذين يعانون من ظروف اجتماعية واقتصادية سيئة ٠ولكن أدي تحسن الأحوال

---

(1) Ibid., P. 55.

(2) Ibid., P. 53.

(3) Jenkinson, Josephine C., Op. Cit., P. 87.

(4) Cleugh, M.E., Op. Cit., P.1.

الاجتماعية في المجتمع الي توافر تغذية وملابس ورعاية عامة أفضل ، مما مكن تلك المدارس من الاهتمام والتركيز بصورة أكبر على الجوانب التعليمية ٠ كما أدي ارتفاع مستوي الأداء في تلك المدارس ٠ ليس فقط في المواد الدراسية الاساسية ، بل ايضا في مجال الأداء الابتكارى والمواد العملية – الي تزايد الوعي بأهمية المعاملة التعليمية الخاصة٠ مما ساعد أيضا علي إنشاء مدارس جديدة وتوفير تسهيلات جيدة تساعد علي تحسين النظرة العامة لتلك المدارس.[١]

"وبحلول عام ١٩٣٩م كان بإنجلترا وويلز (١٥٤) مدرسة خاصة لذوي الإعاقات العقلية ، منها (١٣٣) مدرسة علي الأقل تعمل بنظام اليوم الكامل".[٢] حيث كان هناك العديد من المنازل الكبيرة التي استخدمت كمخابئ أثناء الحرب وتم تحويلها الي مدارس خاصة.[٣]

ومع بداية عام ١٩٥٥م كان هنالك ما يقرب من (٥٢) مدرسة من إجمالى (٢٥٦) مدرسة خاصة لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بإنجلترا وويلز، تشمل كل منها أقل من (٥٠) تلميذا ، حيث كانت معظم المدارس الخاصة صغيرة بالمقارنة بالمدارس العامة٠ ولكن هناك توقع بأن ينخفض عدد المدارس الصغيرة وذلك نظرا لسياسة الوزارة التي ترفض إنشاء أي مدرسة جديدة يقل عدد فصولها عن خمسة فصول (لكل الأعمار) ، أو عن ثلاثة فصول (ابتدائي أو ثانوي فقط) كما يرجع ذلك أيضا الي اتجاه المدارس الصغيرة الحالية الي التوسع كجزء من خطط التطوير التي تضعها السلطة التعليمية.[٤] وتحتوي معظم المناطق المزدحمة بالسكان في المملكة المتحدة علي مدرسة أو أكثر من المدارس الخاصة ذات نظام اليوم الكامل ، والعديد منها تم إنشائه وافتتاحه بعد الحرب الأخيرة.[٥]

وكان هناك ما يقرب من (١٧٠٠٠) طفل يتلقون تعليمهم فيما نطلق عليهم مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الخفيفة ESN (M)منذ اندلاع حرب ١٩٣٩م حتى ١٩٤٥م. وبحلول عام ١٩٥٠م تزايد عدد التلاميذ الي أكثر من (١٥٠٠٠) تلميذ بإنجلترا وويلز.

كما يتضح من الجدول التالى:

---

(1) Tansley, A. E. and Gulliford, R., Op. Cit., P.8.

(2) DES: Pamphlet No. 46., Op. Cit., P. 37.

(3) Galloway, David M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 142.

(4) Cleugh, M.F., Op. Cit., P.30.

(5) DES: Pamphlet No. 46., Op. Cit., P. 39.

العام / عدد التلاميذ	١٩٥٠	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	١٩٧٦
عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية المعتدلة أو الطفيفة ESN (M)	١٥ر١٧٣	٣٢ر٨١٥	٤٢ر٦٧٠	٥١ر٧٦٨	٥٣ر٣٥٣	٥٣ر٧٧٢

جدول (١-١) : تلاميذ اليوم الكامل (المصدر: وزارة التعليم والعلوم ، ١٩٧٧ ، إحصائيات التعليم لعام ١٩٧٦ ، المجلد الأول ، مدارس لندن : HMSO)[١]

وفي بداية التسعينيات كان هناك حوالي طفل من بين (٤٠) طفلاً لديه احتياجات تعليمية خاصة ، وتقريبا ٦٠% من هؤلاء الأطفال كانوا يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة مستقلة.[٢]

وتحدد التشريعات التي يضعها وزير التعليم حجم الفصل الدراسي في المدارس الخاصة، فيبلغ الحد الأقصى المسموح به لعدد التلاميذ في فصول الشواذ تعليميا Educationally Subnormal (٢٠) تلميذا. وتسمح معظم تلك المدارس بقبول التلاميذ من سن (٧) أو (٨) سنوات حتى (١٦) سنة٠ وينتظم في تلك المدارس ما يقرب من (١٠٠) أو (٢٠٠) تلميذ وتلميذة٠ وتبلغ نسبة التلاميذ معتدلي الإعاقة التعليمية الذين ينتظمون في مدارس خاصة ، وذلك من بين فئات الإعاقة الأخرى حوالي ٧ر٤٥% من النسبة الكلية للتلاميذ.[٣]

أما فيما يتعلق بمواصفات المدرسة الخاصة فتحتوي علي تجهيزات مناسبة مع توافر غرفة للراحة، وغرفة لممارسة الألعاب ، مع توافر ممر للحديقة ومساحة ملائمة مرصوفة لممارسة الأنشطة الرياضية ، وقسم للاغتسال.[٤]

وتصل عدد ساعات اليوم الدراسي الي ثلاث ساعات دراسية عامة للتلاميذ الأقل من (٨) سنوات ، وأربع ساعات للتلاميذ الأكبر من ذلك مقسمة الي جزء صباحي وجزء مسائي. ونظرا لكون تلاميذ المدارس الخاصة أغلبهم من مناطق بعيدة ، فقد أدت صعوبة

---

(1) Galloway, David and Goodwin, Carole, Op. Cit., P.6.

(2) Croll, Paull. Op. Cit., P. 135.

(3) Stow, Lynn and Selfe, Lorna, Op. Cit., P. 250.

(4) DES: Pamphlet No. 46, Op. Cit., P. 38.

الانتقال الي بدء اليوم المدرسي في الساعة التاسعة والنصف صباحا وانتهاءه في الساعة الثالثة والنصف مساءا ، مع وجود فترة للراحة تبلغ ساعة ، هذا بالإضافة الي نصف ساعة أخري لتناول الوجبة الغذائية.(١)

- *فئات تلاميذ المدارس الخاصة :*

طبقا لقانون عام ١٩٧٦م - البند العاشر منه - فهناك ثلاث فئات من التلاميذ ممن يستفيدون من خدمات المدارس الخاصة هي :

١- الأطفال ذووا الإعاقات البدنية والعقلية والمركبة .

٢- الأطفال ذووا الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشديدة .

٣- الأطفال ذووا الإعاقات الأقل حدة والذين لا يحققون انجازاً جيداً في مدرسة عامة عادية.(٢)

- *مزايا وعيوب المدارس الخاصة :*

هناك أكثر من سبب لتأييد وجود تلك النوعية من المدارس. "ليس فقط لأنه يمكن توفير التعليم فيها بسهولة ويسر وأكثر اقتصاداً بل أيضا لأنها تحظى بتأييد العديد من وجهات النظر التي تري ما يمثله منزل وأسرة الطفل من فعالية كأماكن مؤثرة علي نموه"(٣) ويمكن القول بأن مباني المدارس الخاصة أكثر ملائمة علي الرغم من عدم أهمية ذلك بالنسبة لذوي الاحتياجات التعليمية المعتدلة ESN (M) بالمقارنة بالفئات الأخرى من المعاقين - كما أن هناك تجهيزات أكثر تخصصا تتوافر في تلك المدارس ، بالإضافة إلي تخصص هيئة التدريس وكونها أكثر مهارة من معلمي التعليم العام في مواجهة احتياجات التلاميذ الخاصة. هذا بالإضافة إلي إمكانية تصميم المناهج بما يتواءم مع تلك الاحتياجات ، وليس مجرد تعديلها كما هو متبع في المدارس العامة. أيضا هناك إمكانية لتوفير الأنشطة الرياضية الاجتماعية في تلك المدارس ، كما يمكن توفير وتركيز الخدمات الإضافية في نفس المدرسة والتي تشمل خدمات الأخصائى الطبي ، والنفسي ، والاجتماعي، وأخصائى علاج عيوب التخاطب ، حيث يمكنهم تقديم المساعدة لأكبر عدد ممكن من الأطفال دون ضياع الوقت في التنقل بين المدارس. ومن أهم المزايا أيضا توافر خدمة الإرشاد والتوجيه لأولياء الأمور.

---

(1) Ibid., P. 44.

(2) Galloway, David M. and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 17.

(3) DES: Pamphlet No. 46و Op. Cit., P. 37.

أما الانتقادات الموجهة للمدارس الخاصة فتكمن فيما تواجهه هـــذه النوعيـــة مـــن المدارس من مشكلات ، فهناك مشكلة اختيار التلاميذ ، بالإضافة الي مشكلة الانتقال مـــن والي المدرسة الخاصة وقصر اليوم الدراسى.[١] كما أثبتت الدراسات والبحوث النفســـية أن الأطفال يحاكون سلوك بعضهم البعض مثلما يحاكون آباءهم وبنفس الدرجة أيضا معلميـــهم. ولهذا فان تواجد أعدادا كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم معا قد يؤدي الي تزايد تلـــك الصعوبات وهي إحدى المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة.[٢]

هذا ويمكن تلخيص مشكلات المدارس الخاصة في النقاط التالية :

١- ليس من السهل بصفة دائمة بالنسبة للمعلمين تحقيق التوازن بين مطالب الإعاقة لـــدي الأطفال ومطالب العمل العلاجي.

٢- نظرا لاتساع المدى العمري بين التلاميذ ، فهناك مشكلة تنظيمية تواجه المسؤولين فـــي تلك المدارس.

٣- تسبب عودة بعض التلاميذ الي المدارس العامة في شعور التلاميذ – ممن يلزمهم البقـاء في المدرسة الخاصة – وأولياء أمورهم بالإحباط.

٤- تحتاج عملية انتقال التلميذ الي مدرسة خاصة الي عمليـــات معقـــدة مـــن الاختبـــارات ووضع شروطا للقبول.

٥- غالبا ما تواجه المدارس الخاصة بالرفض وبعدم الترحاب من جانب أولياء الأمور.

(٣) الفصول الخاصة:

كان هناك استخدام واسع في إنجلترا وويلز للفصول والوحدات الخاصة التى تقـــدم خدمة تعليمية خاصة للتلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة وذلك على الرغم مـــن كونـــها أقـــل شيوعا من المدارس الخاصة. ففي بعض مناطق المملكة قامت السلطات التعليمية المحليـــة بإنشاء فصول خاصة بالمنطقة Area Special Classes، أحيانا تتواجد تلـــك الفصـــول في مدارس قائمة، وأحيانا تحتل مبانى منفصلة.[٣]

يتم إرسال التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة تعليمية خاصة إلى تلـــك الفصـــول سواء لكل أو لبعض الوقت، "ففى عام ١٩٩٢م تم تسكين حوالي ١٠% مـــن التلاميـــذ ذوى

---

(1) Galloway, David M and Goodwin, Carole, Op. Cit., P. 141.

(2) Ibid. P. 123.

(3) Jenkinson, Josphine C., Op. Cit., P. 125.

الاحتياجات الخاصة بانجلترا في فصول خاصة في مدارس نظامية.[١] وحقق العديد من هذه الفصول نجاحا ملحوظاً.

جاء الإسراع في إنشاء وحدات منفصلة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في نفس أماكن مدارس التعليم العام كاستجابة لتوصيات تقرير وارنوك (١٩٧٨م)، والذى مهد الطريق لهؤلاء التلاميذ للوصول إلى مدارس التعليم العام، وللحصول على فرص للدمج في أنشطة الفصل النظامى.[٢]

- *مزايا وعيوب الفصول الخاصة:*

يمكن أن ينجح فصل التلاميذ المتأخرين دراسيا حيث يمثل للتلاميذ مجتمع صغير يشعرون بانتمائهم له، ويبقون فيه لفترات طويلة تمكن المعلم من التعرف على نقاط الضعف والقوة لديهم. كما أن المنهج الذى يصمم خصيصاً لهم والجدول الذى يتصف بالمرونة يسمحان بتحقيق التقدم لديهم من خلال الأعمال والمهام التى تتناسب مع قدراتهم.[٣]

ولكن مثل هذه النوعية من الفصول قد تواجه بعض الصعوبات ما لم يكن الاتجاه العام للمدرسة ككل مشجعاً ومتعاطفاً مع هذا النوع من الفصول. فيمكن أن تكون النظرة العامة للفصل الخاص عائقاً له، حيث تكون هناك بعض الاعتراضات من قبل الفصول الأخرى. كما أن هناك مشكلات تتعلق بالأطفال وكيفية إختيارهم، ومدى تقبل وموافقة أولياء الأمر لهذا النوع من الفصول، هذا بالإضافة إلى أن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ في هذا الفصل قد تكون كبيرة حيث يقضي بعض التلاميذ سنتين أو ثلاثاً أو ربما أربع سنوات فيه، وقد يتواجد في هذا الفصل تلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض كثيراً في مستوى نموهم على الرغم من تقاربهم في المستوى العقلى.[٤]

---

(1) Jenkinson, Josephine C., Op. Cit., P. 125.

(2) Ibid., P. 125.

(3) DES: Pamphlet No. 46., Op. Cit., P. 22

(4) Ibid., P. 22.

طرق توفير المعاملة التعليمية الخاصة في المدارس العامة

(١) الفصل الأوحد Single Class

حيث يخصص فصل من فصول المدرسة لتقديم المعاملة التعليمية الخاصة لمن يحتاجها من التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة.

وحيث أنه فصل خاص، فهنا يتمتع المعلم بقدر أكبر من الحرية بالمقارنة بزملائه، فهو غير مضطر للتعامل مع معلم آخر نظراً لأنه المسئول الوحيد عن الفصل، كما أنه لا يتقيد بتكملة عمل الآخرين كما في الفصول الدراسية العادية. أيضا لا يتقيد معلم الفصل الأوحد بأوقات الدروس، أى أن في إمكانه تجاهل جرس الحصص على عكس زملائه، مما يؤدى إلى تمتعه بالمرونة والحرية في تنظيم عمله ومهامه.

ونظراً لاستمرار وبقاء المعلم مع نفس الأطفال لفترات طويلة قد تصل إلى سنتين أو ثلاثة، فهذا ما يساعده على أن يكون ملماً وعلى دراية كاملة بكل طفل في فصله، وبالتالي يتفوق هذا المعلم في تدريسه للتلاميذ حسب اهتماماتهم الفردية واحتياجاتهم. كما يتمكن هذا المعلم من الاهتمام والعناية بصورة أكبر بالنواحى الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ. هذا بالإضافة إلى إحساس التلاميذ بالطمأنينة نظراً لبقائهم مع معلمهم لفترات طويلة ولأنهم يألفونه.

أما عيوب نظام الفصل الأوحد فيمكن تلخيصها في تغلب شعور التلاميذ باختلافهم عن الآخرين، هذا بالإضافة إلى أن غياب نظام الترقى والانتقال إلى فرقة أعلى قد يؤدى إلى الشعور بالإحباط والركود لدى المعلم والتلاميذ معاً.[١]

(٢) الفصول الانتقالية Transfer Classes

من بين أساليب مواجهة الاحتياجات التعليمية الخاصة فى المدرسة العامة هو إنشاء فصل أو فصول في مدرسة مركزية، يتم تجميع التلاميذ فيها من مختلف المدارس الأخرى لتلقي التعليم الخاص بها. ويطلق على تلك الفصول مسميات أخرى مثل : الفصول الخاصة أو فصول الفرصة Opportunity Classes " . ولكن نظراً لطبيعة تلك الفصول وانتقال التلاميذ إليها من مدارس أخرى، ولكى يتم التفرقة بينها وبين الفصول

---

(1) Clough M. F., Op. Cit., P. 115 – 118.

الخاصة في مدرسة ما والتى ينتظم فيها تلاميذ تلك المدرسة فقط، فقد اقترحت كليف Cleugh تسميتها بالفصول الانتقالية.

كانت تلك الفصول الانتقالية بمثابة استجابة لالتزامات قانون التعليم لعام ١٩٤٤م من جانب السلطات التعليمية المحلية لتوفير الرعاية التعليمية الخاصة لمن يحتاجها من الأطفال.(١)

من بين الصعاب والمشكلات التى تواجه الفصول الانتقالية، صعوبة تحقيق التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين. وبالنسبة للتلاميذ يمثل التنقل بين مدرستهم العامة إلى الفصول الانتقالية حالة من عدم الاستقرار، هذا بالإضافة إلى صعوبة الانتقال أو تدبير وسيلة الانتقال. كما أنة ليس دائما من السهولة ضمان توافر الأماكن عند الطلب، بل والأكثر من ذلك يتمثل في الصعوبة التى تواجهها السلطة التعليمية المحلية عند تقييم مدى نجاح تلك الفصول.(٢)

(٣) المعلم المتجول *Peripatetic Teacher*

من بين المقترحات الأخرى التي تم تطبيقها استخدام معلم علاجي متجول بين عدد المدارس الصغيرة، وبالتالى يمكن الاستفادة من خبرة معلم متخصص ومتمرس بتوزيع خدماته على عدد من المدارس، وذلك أكثر فعالية مما لو تم توظيفه كمسئول متفرغ لكل الوقت في مدرسة واحدة.(٣)

(٤) مراكز التعليم العلاجى *Remedial Education Centers*

يرجع الفضل في نشأه تلك النوعية من مراكز التعليم العلاجي إلى جامعة برمنجهام Birmingham ، وإلى محاولات بيرتون ترنت Burtonon-Trent . وتهدف هذه المراكز إلى تقديم المساعدة التعليمية للتلاميذ من مختلف المدارس.

هناك أشكال متعددة لمراكز التعليم العلاجى، فمن بين تلك الأشكال يمكن أن تكون تلك المراكز مجرد مكان يتوافد إليه الأطفال- لكل الوقت- ويشابه المركز في أثره وفعاليته

---

(1) Ibid., P. 124.

(2) Ibid., P. 126 & 27.

(3) Ibid., P. 157.

الفصل أو المدرسة الخاصة، أو يمكن أن تكون هذه المراكز مكاناً يتوافد إليه الأطفال لحضور جلسة أو أكثر أسبوعياً، بينما يظلون هؤلاء الأطفال مسجلين في مدرستهم العادية العامة.(١)

يستخدم مصطلح العيادة الدراسية أو العيادة القرائية "Reading Clinic" في الولايات المتحدة الامريكية كمرادف لتلك المراكز. وفي تلك المراكز يعمل المعلم مع مجموعات مختلفة من التلاميذ (٨) جلسات أسبوعيا، أما الوقت المتبقي لديه بعد أن ينهى أداء دروسه فيخصصه لكتابة السجلات، وإعداد الأدوات، والقيام بالزيارات المدرسية والمنزلية للتلاميذ، وإرشاد وتوجيه الطفل، أو لعقد جلسات حوار لدراسة حالة طفل ما. وبهذه الطريقة يمكن ضمان تلقى عدد كبير من الأطفال المساعدة المتخصصة، وفي نفس الوقت يتم تقديم تلك المساعدة في مجموعات صغيرة".(٢) وتقع مسؤولية اختيار التلاميذ للتوافد على تلك المراكز العلاجية على عيادة إرشاد الطفل "Child Guidance Clinic".(٣)

- *مزايا وعيوب مراكز التعليم العلاجي- لكل الوقت:*

تكمن الميزة الكبرى لمراكز التعليم العلاجي- لكل الوقت Full-time في معرفة المعلم بكل الجوانب الخاصة بالتلميذ، وبالتالي يتم تعليمه كفرد متكامل. فمثلا لا تحتل صعوبة القراءة لدى الطفل الجانب الاكبر في تعليمه، وإنما تحتل مكانها كجزء هام في تعليمه. كما أنه يمكن ملاحظة الصعوبة التى يعاني منها الطفل ومحاولة التخفيف من آثارها على نفسه. وبهذا فمن الممكن في تلك المراكز تقديم الرعاية والاهتمام بنمو الطفل الانفعالى والاجتماعى بالإضافة إلى معالجة مصدر الصعوبة لديه. أيضا هناك فائدة يجنيها التلميذ المتأخر دراسياً من حضوره تلك المراكز ألا وهى إبعاده كلية عن الصراع التنافسى فى الفصل النظامي العادى. هذا بالإضافة إلى أنه في تلك المراكز يمكن تسخير اهتمامات الطفل العامة لتحسين وعلاج الصعوبة التى يعاني منها، فمثلا قد تقود رغبة الطفل في

---

(1) Ibid., P. 143.

(2) Ibid., P. 148.

(3) Ibid., P. 153.

الاستزادة والمعرفة بمجال ما إلى محاولة القراءة في هذا المجال، مما يؤدى إلى علاج صعوبة القراءة لديه.[١]

أما عيوب مراكز كل الوقت فتتمثل في النقاط التالية:

اعتبارها وصمة: حيث يميل أولياء الأمور إلى اعتبار نقل التلميذ إلى مركز تعليمي علاجي بمثابة وصمة تعادل نقله إلى مدرسة خاصة، وحتى لو أمكن إزالة هذا اللبس لديهم فسيظل هذا الاعتقاد موجوداً لدى زملاء الطفل فى المدرسة ولدى جيرانه والمحيطين به.

الانقطاع المتكرر: وعدم تحقيق مبدأ الاستمرارية حيث ينتقل الطفل من مركز التعليم العلاجي، ثم ينتقل مرة أخرى إلى مدرسته العادية ويستمر ذلك لمرات ومرات.

وعلى الرغم من أن تلك العيوب ما هى إلا مشكلات خارجة عن نطاق تلك المراكز إلا أن هناك صعوبات ما تزال تواجه تلك المراكز نفسها وتتمثل تلك الصعوبات فى المشكلات التنظيمية لتلك المراكز.[٢]

- *مزايا وعيوب مراكز التعليم العلاجي لجزء من الوقت:*

من مزايا مراكز التعليم العلاجي لجزء من الوقت Part-time هو تركيز الاهتمام على علاج نواحى الضعف لدى معلم الفصل فى المدرسة، وترك العملية التعليمية كلها على عاتق المدرسة، وبهذا تتمتع مراكز التعليم العلاجي هذه بميزة وضوح الهدف.

أيضا يمكن عن طريق تلك المراكز تقديم الخدمة المتخصصة لأكبر عدد من التلاميذ، ولمجموعات مختلفة من التلاميذ وفى نفس الوقت تقديم هذه المساعدة لمجموعات صغيرة من التلاميذ.

---

(1) Ibid., P. 147.

(2) Ibid., P. 144.

أما ما يواجه تلك المراكز من مشكلات فيتمثل فيما يواجهه المعلم إذا ما حاول تكوين روابط وعلاقات بين أداء مجموعة التلاميذ لديه- والتى قد يصل عدد أفرادها إلى (٦) أو (٨) تلاميذ - مع أداء كل منهم في مدرسته المسجل بها، فهنا يجد المعلم نفسه ممزق ومشتت في (٦) أو (٨) اتجاهات. هذا بالإضافة إلى صعوبة أخرى تواجه التلاميذ، والتى تنتج عن تنقلهم بين مدرستهم وبين مركز التعليم العلاجي ألا وهى حالة من التشتت والارتباك.[١]

وعلى الرغم من أن تلك النوعية من المراكز تواجه بعض الصعوبات التنظيمية المتمثلة أساساً في انتقال الأطفال إلى المركز ، وأيضاً في إيجاد المجموعة المناسبة للطفل عند وصوله إلى المركز العلاجي، إلا أن تلك الصعوبات أقل حدة عما هو الحال في مراكز التعليم العلاجي لكل الوقت.

---

(1) Ibid. P. 148 & 149.

openkandl.com