الفصل السادس

تدعيم الشمول ونظريات في التعليم الشامل

ويتناول:

- التربية الخاصة غير التصنيفية ومفهوم الشمول ومكوناته.
- الشمول التربوي للمعاقين ومستوياته وممارساته.
- المواقف المؤيدة للشمول التعليمي.
- خطوات تنفيذ الشمول وصعوباته.
- متطلبات نجاح الشمول وموقف التلاميذ شديدي الإعاقة منه.
- فلسفة التدعيم والشمول.
- نظريات في التعليم الشامل.
- تصورات حول التعليم الشامل.

الفصل السادس
تدعيم الشمول ونظريات في التعليم الشامل

* التربية الخاصة غير التصنيفية : No categorical Special Education

أو تسميتها بالتربية الخاصة الشاملة، ليس بمعنى أن تقدم خدمات التربية الخاصة لكل فئات المعاقين فهي بالطبع فلسفتها الرئيسية القائمة على تقديم التعليم الخاص للتلاميذ غير العاديين الذين يتطلبون رعاية تربوية خاصة بطرق واستراتيجيات تعليمية ملائمة، وإنما بمعنى مراجعة تقديم الخدمة التعليمية للمعاقين من خلال التربية الخاصة على أساس تصنيفي وفق فئات الإعاقة ومسمياتها الشائعة طالما تشابهت الاحتياجات التربوية بينهم.

لذلك ينظر البعض لهذا المصطلح على أنه تلبية الاحتياجات التعليمية المتشابهة لذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين والموهوبين دون عزل كل فئة عن بعضها أي دون الحاجة لفصول تعليمية خاصة لتلبية هذه الاحتياجات، وإنما يتم وضعهم في فصل دراسي واحد معاً متنوع الإعاقة تلبي فيه هذه الاحتياجات بالطرق المناسبة وليس في فصول منعزلة، والبعض الآخر ينظر لهذا المصطلح على أنه تلبية الاحتياجات التعليمية للمعاقين والقيام بتجميعهم معاً على أساس تصنيفي

في فصول التربية الخاصة منعزلة كل فئة مع بعضها لأنه من الصعب تلبية احتياجات فئات مختلفة من المعاقين في نفس الفصل الدراسي.

إن عرضنا لهذا المصطلح قد يجعلنا نحدد حركتين للتربية الخاصة تمثلان نوعاً من الشمول التعليمي وإن اختلف الهدف والفلسفة وكيفية التنفيذ وهما:

(أ) الحركة الأولى الخاصة بالشمول التعليمي لفئات الإعاقة المختلفة في نفس الفصول الدراسية الخاصة على أساس الاحتياجات التعليمية المتشابهة أو خلافه، وتلبية هذه الاحتياجات داخل نفس الفصل لجميع فئات ومستويات الإعاقة، بمعنى قد يضم الفصل معاقين سميعاً، وعقلياً، وبصرياً، وغير ذلك من الفئات وهذه تتطلب استراتيجيات تعليم مناسبة، وتطوير في برامج إعداد المعلم على أساس غير تصنيفي أيضاً، فيعد المعلم ليكون المعلم الشامل للمعاقين جميعاً.

(ب) الحركة الثانية الخاصة بالشمول التعليمي لفئات المعاقين ليس مع بعضهم وإنما مع قرنائهم من غير المعاقين في فصول التربية العامة، بحيث يتعلم التلاميذ المعاقين وغير المعاقين في الفصل الدراسي الواحد وهو فصل الاستيعاب أو الشمول الذي قد يضم فئة واحدة من المعاقين أو أكثر من فئة من المعاقين، وهذا يتطلب استراتيجيات تعليمية أيضاً مناسبة، وتطوير في المناهج وفلسفة التعليم، وإعداد المعلم ليصبح المعلم الشامل للعاديين وغير العاديين معاً، ويكون أيضاً إعداده على أساس غير تصنيفي فلا يكون معلم

للعاديين وآخر للمعاقين ولكن يكون للاثنين معاً، والجدول التالي يوضح بعض جوانب التمييز بين الحركتين.

جدول رقم (١٥)

يوضح بعض الفروق بين حركتي التربية الخاصة

الحركة الأولى	الحركة الثانية
الشمول يكون لفئات المعاقين معاً في نفس الفصل الدراسي.	الشمول يكون لفئات المعاقين وغير المعاقين في نفس الفصل الدراسي.
القائم بالتدريس معلم التربية الخاصة	القائم بالتدريس معلم التربية العامة
المعلم يعد إعداداً شاملاً للتدريس لكل فئات المعاقين.	المعلم يعد إعداداً شاملاً للتدريس لكل التلاميذ المعاقين وغير المعاقين.
التعاون بين معلمي التربية الخاصة مختلفي التخصصات التدريسية.	التعاون بين معلمي التربية العامة والتربية الخاصة.
الشمول قد يكون لبعض الوقت بين فئات المعاقين في نفس الفصل الدراسي تلبية للاحتياجات التعليمية المتشابهة.	الشمول يكون في جميع الوقت التعليمي بين فئات المعاقين وغير المعاقين في نفس البرنامج التعليمي.

إن الحركة التربوية المعاصرة في مجال التربية الخاصة، التي تعد إفرازاً حقيقياً لنشاط حركة حقوق الإنسان، والمساواة بين التلاميذ العاديين وغير العاديين، تعد حركة تاريخية رائعة في منهجيتها وإنسانيتها وواقعيتها إلى المدرسة العادية في ظلال إستراتيجيات وطرق وفنيات جديدة متطورة تولدت عنها الحركة التربوية الخاصة المعاصرة، ومتكاملة مع التعليم العام، واختفاء الازدواجية التي تفصل بين التربية الخاصة والعامة، ويصبح النظام التعليمي واحد متكامل فالمدرسة هي للمدرسة للجميع School For All فهي مدرسة شاملة Inclusive School دون استثناء أحد مهما كانت قدرته على التعلم، فالتطوير يشمل المناهج والاستراتيجيات وبرامج إعداد المعلم ليصبح إعداداً متكاملاً لمعلم العاديين والمعاقين في مدرسة الجميع، وبرزت ملامح ذلك في المؤتمر الدولي الذي عقدته منظمة اليونسكو بأسبانيا (١٩٩٤) الذي تبني تنشيط حركة المدرسة للجميع الذي أدى إلى تطوير التربية الخاصة وظهور الحركة التربوية المعاصرة لها متمثلة في المدرسة الشاملة.

ذلك أدى إلى تبني مفاهيم جديدة في ضوء المؤتمر الدولي "التعليم للجميع" في أسبانيا منها مفاهيم الاستيعاب التعليمي Inclusive Education الذي يستوعب كل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي وقد تم تبني هذا المفهوم في إطار المدرسة الجامعة لتطبيق الممارسات الاستيعابية Inclusionary Practices في نطاق هذه المدارس لتوليد النظام الجديد لتربية كل الأطفال، وتنفيذ متطلبات

عملية استيعاب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في إطار التنسيق بين معلم التعليم العام والخاص فيما يلي:

(١) المشاركة بين كل منهما في وضع أهداف مشتركة.

(٢) التنسيق بينهما في التوصل إلى قرارات.

(٣) التعاون خلال العملية التدريسية.

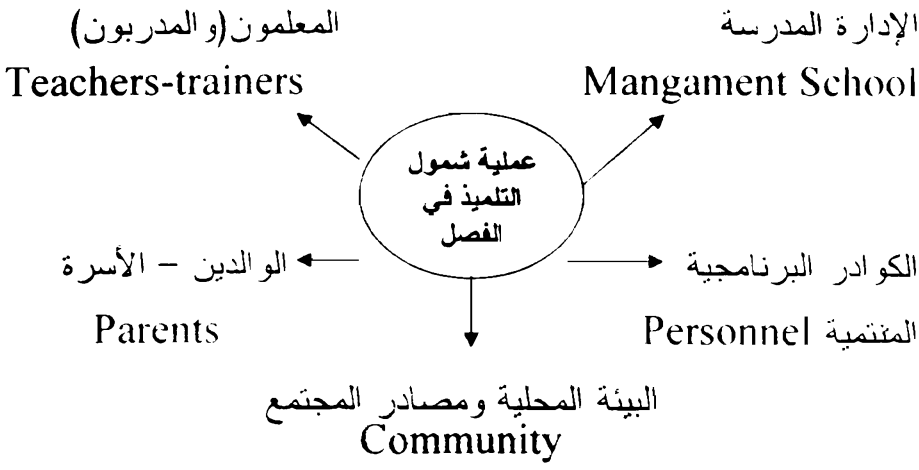
(٤) التنسيق بينهما في عملية التقييم.

(٥) توزيع المسئوليات نحو التلاميذ.

* الشمول التربوي للمعاقين ومستوياته:

إن الشمول التربوي للمعاقين في المدارس العادية لابد أن يكون جوهريا في كل جوانبه وما يرتبط به من عناصر تربوية تشكل في مجملها إحداث فعالية لهذا الشمول، إذا ما تم التعاون فيما بينها وتطوير كل منها بصورة واسعة تتناسب مع أهداف التعليم الشامل لكل التلاميذ، تلك العناصر يعبر عنها الشكل (٧).

شكل(٧) عناصر عملية شمول التلميذ في الفصل



إن في إقامة مجتمع شامل يضم كل التلاميذ المعاقين والعاديين معاً يتطلب تحقيق كل مستويات الشمول التعليمي في هذا المجتمع، هذه المستويات يمكن حصرها فيما يلي:

أ- **الشمول الفيزيائي:** والذي يعني بكل التسهيلات والتدبيرات والترتيبات المتعلقة بإحداث اتصال فعال بين جميع التلاميذ المعاقين بمختلف فئاتهم وتصنيفاتهم، وجميع التلاميذ العاديين على مختلف قدراتهم، خاصة في كل ما يتعلق بالمباني، والمرافق، والتجهيزات داخل المدرسة الشاملة وفصولها ومعاملها وأماكن ممارسة الأنشطة والتنقلات بها، بما لا يسمح بوجود أية عوائق مادية قد تحول دون إحداث مثل هذا الاتصال بين جميع فئات التلاميذ.

ب- **الشمول التعبيري:** ويطلق عليه أيضاً الشمول الإصطلاحي، الذي يعني به تجنب استخدام المصطلحات والتعبيرات والألفاظ بل وعدم استخدامها نهائياً وإلغائها تماما تلك التي تفرق وتميز بين التلاميذ المعاقين والتلاميذ العاديين، والتحول نحو استخدام كل التعبيرات اللفظية التي تقرب بين التلاميذ المعاقين والعاديين كأن نستخدم على سبيل المثال تعبير التلاميذ المندمجين أو المشتملين أو التلاميذ ذوي القدرات المتفاوتة أو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى على مستوى المعلمين نتجنب أيضاً العبارات التي تفرق بين معلم التربية العامة ومعلم التربية الخاصة، ونتحول إلى استخدام التعبيرات التي تزيد من التعاون فيما بينهما كأن نقول المعلم الشامل، أو المعلم المربي.

ج- **الشمول الإداري** : وهذا يعني أن يتم وضع المعاقين الأعضاء في المجتمع داخل نفس التشريعات والقوانين والهياكل التنظيمية مع غير المعاقين في نفس المجتمع، وأن يحكم تربيتهم وتأهيلهم لوائح ونظم قانونية وأخلاقية واحدة فلا نقول مثلاً قانون تعليم المعاقين أو لائحة تنظيم مدارس المعاقين، ولكن يمكن أن نقول قانون التعلم الشامل أو التعليم الموحد.

د- **الشمول الإجتماعي**: والذي يعني أن تحدث اتصالات اجتماعية وتفاعلات حياتية مستمرة ومتكررة ودقيقة بين التلاميذ المعاقين والتلاميذ العاديين، والابتعاد تماماً عن نظام العزل الاجتماعي للمعاقين عن العاديين في مؤسسات تعليمية خاصة، والاقتراب بفعالية من نظام التفاعل الإجتماعي فيما بينهم داخل وخارج المدارس الشاملة، وأن يتم توفير كل ما من شأنه تيسير هذه التفاعلات والاتصالات الإجتماعية.

هـ- **الشمول المنهجي**: وهذا يعني أن يكون نفس الهيكل البنائي للمنهج، والأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى هي نفسها التي تقدم للتلاميذ المعاقين والعاديين. فلا نقول مناهج للمعاقين ومناهج للعاديين أو أهداف تعليم المعاقين وأهداف تعليم العاديين، فالمنهج لابد أن يكون واحداً والأهداف واحدة لكلاهما.

و- **الشمول السيكولوجي**: ويشير إلى أن يتم تعليم التلاميذ المعاقين والعاديين معا في حجرة دراسية واحدة شاملة لهما، وفي نفس الوقت ومع استخدام نفس البرامج التعليمية، دون تفرقة أو تمييز،

وإشراكهم مع العاديين في كافة الأنشطة التعليمية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي استخدام كل المصادر والموارد المتاحة.

ز- **الشمول المجتمعي:** وهذا يشير إلى إتاحة الفرصة للمعاقين للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس كأعضاء نافعين في هذا المجتمع، لهم نفس حقوق العاديين في حق العمل والاعتماد على النفس إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، ونبتعد تماماً عن مسميات مجتمع المعاقين ومجتمع العاديين، ومهن المعاقين ومهن العاديين ولكن نقول مثلاً مجتمع كل الأفراد ومهن كل المؤهلين للعمل المجتمعي.

* الشمول وممارساته: Inclusion Practices

فلقد تطور التعامل مع التلاميذ المعاقين، وتغيرت نظرة المجتمعات لهم عبر السنوات الماضية وفق أربع مراحل هامة، مرتبطة بكل مرحلة منها نظام تعليمي يتوائم معها ويتفق مع فلسفة المجتمع القائمة وتوجهها نحو طرق وأشكال التعامل والتفاعل مع هؤلاء التلاميذ.

(١) **المرحلة الأولى:** تتمثل في الإساءة في المعاملة مع هؤلاء التلاميذ والحط والتقليل منهم والسخرية عليهم من مجموعات المجتمع، دون اعتبار أنهم بشر من خلق الله تعالى، وأنهم أعضاء في هذا المجتمع ولا دخل لهم في إعاقتهم المرتبطة بهم، لكن الاستهزاء هو شكل التعامل والتفاعل مع هؤلاء المعاقين في المجتمع.

ولم يرتبط بتلك المرحلة تواجد نظام تعليمي محدد الملامح والأهداف متضمناً برنامجاً تربوياً لتأهيل فئات المعاقين للتكيف والعيش

في المجتمع، ذلك بتأثير فلسفة المجتمع نحو هؤلاء الأفراد والتي ارتبطت بها تلك المرحلة.

(٢) **المرحلة الثانية:** تتمثل في رقي شكل التعامل والنظرة نحو هؤلاء المعاقين ونبذ الإساءة بهم والسخرية منهم، والتوجه نحو مراعاتهم والاهتمام بهم على أنهم من مجموعات المجتمع وأعضائه، وأن في الارتقاء بهم تطويراً وتنمية لهذا المجتمع.

وقد ارتبط بتلك المرحلة تواجد نظام تعليمي ذو أهداف وبرنامج تربوي محدد يتناسب مع فئات التلاميذ هذا النظام سمي بالعزل التربوي التعليمي، ولهذه سميت تلك المرحلة بمرحلة العزل التربوي التعليمي، هذا النظام يهدف نحو تلقى هؤلاء المعاقين إعداداً تربوياً خاصاً بهم في مدارس منفصلة بهم بعيداً عن مجتمع العاديين، هذا النظام الذي يقدم تعليماً لتلك الفئة في مدارس خاصة بهم تسمى مدارس التربية الخاصة، مما فرض الثنائية في نظم التعليم والتمييز فيه، وعدم تكافؤ فرص التعليم فيما بين التلاميذ، إضافة للفصل بينهم، والبعد عن تحقيق مبدأ حق المساواة التعليمية بين أفراد المجتمع.

(٣) **المرحلة الثالثة:** تتمثل هذه المرحلة في الدخول نحو التعامل الإيجابي والاقتراب تدريجياً من التفاعل بين التلاميذ المعاقين وغير المعاقين والابتعاد عن نظام الانعزال التام لهؤلاء التلاميذ في مدارس خاصة إلى نظام جيد يقرب بين جميع التلاميذ في المدارس عامة.

وقد إرتبط بهذه المرحلة تواجد نظام التعلم التكاملي الذي فيه يقتسم التلاميذ المعاقين مع التلاميذ العاديين مواضع التعلم وأنشطته داخل مدارس التربية العامة.

وهذا التكامل يتم فيه وجود وحضور التلاميذ المعاقين مع قرنائهم من التلاميذ جزء من الوقت، ويأخذون أنشطة مختلفة تماماً عن أنشطة التلاميذ الآخرين في الفصل الدراسي، فهو بالتالي يتضمن ضرورة تعليم المعاقين وتدريبهم ورعايتهم مع أقرانهم من العاديين، بحيث يعدون للعمل في هذا المجتمع.

وهذا التكامل يأخذ عدة أشكال هي:

(أ) **التكامل المكاني:** Locational ويشير إلى وضع المعاقين في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

(ب) **التكامل الوظيفي:** Functional ويعني اشتراك المعاقين مع التلاميذ العاديين في استخدام الموارد والإمكانات المتاحة.

(ج) **التكامل الاجتماعي:** Social ويشير إلى اشتراك المعاقين مع التلاميذ العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية كالرحلات.

(د) **التكامل المجتمعي:** Social ويشير إلى إتاحة الفرصة للمعاقين للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس بما يضمن لهم حق العمل والاعتماد على النفس قدر الإمكان.

وقد يستخدم مصطلح الإدماج ليشير إلى التكامل ويعني حضور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من مدارس التربية الخاصة في الفصول الدراسية العامة دون الاحتياج لتصميم تعليمي خاص في بيئة

الإدماج، بحيث يكون هذا الإدماج زمنياً، وتعليمياً، وإجتماعياً حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تُحدد حسب حاله كل تلميذ على حده.

وفي هذه المرحلة يدرس المعاقين مع العاديين في الفصول الدراسية العادية مع تزويدهم بتعليم خاص داخل غرف المصادر المعدة لهذا الغرض والتي يقوم عليها معلم التربية الخاصة. فالتلاميذ المعاقين في ظل هذا النظام يغادرون الفصل العادي لغرض تعليم فردي أو لتقييم تربوي أو لتسليم أو استلام المواد التي يقوم بإعدادها معلم التربية الخاصة لتدعيم تعليم هؤلاء التلاميذ المعاقين بالمدارس العادية.

(٤) **المرحلة الرابعة:** تتمثل في الشمول التام والإحتواء الكامل للتلاميذ المعاقين مع التلاميذ العاديين في نفس المدارس العامة، وفيها يتحقق التعامل والتفاعل التام بين جميع التلاميذ داخل الفصول الدراسية بالمدارس الشاملة، في إطار من توحيد المجرى التعليمي لجميع التلاميذ دون فاصل بينهم.

وقد ارتبط بهذه المرحلة نظام التعليم الشامل والتربية الشاملة، بحيث يعد الشمول التعليمي فلسفة للقبول acceptance والانتماء belonging والمجتمع، ويعني أيضاً أن فصول التربية العامة تبني لمقابلة احتياجات كل التلاميذ في الفصل الدراسي، والتلاميذ ينجزون مهامهم من خلال استراتيجيات تعليمية تربوية تصمم لتنوع مجتمع التلاميذ والتعاون بين المعلمين لذلك التصميم التعليمي الخاص وخدمات ومعنيات إضافية تقدم لكل التلاميذ ذوي الاحتياجات للتعلم الفعال.

فالشمول التعليمي يقدم تصميم تعليمي خاص وتدعيمات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في محتوى بيئات التربية العامة، بمعنى أن كل التلاميذ في المدرسة يتوجهون ليكونوا أعضاء في مجتمع المدرسة، وأن كل تلميذ مشترك في هذه المدرسة يأخذ نفس الفرص المناسبة والمسئوليات في بيئات التربية العامة. وهذا يحتاج لجهد في فهم الفصل الدراسي الذي أصبح أكثر تنوعاً مما يجعل من وظيفة المعلم تدبير تعليم يفيد كل التلاميذ مع تنوع احتياجاتهم وقدراتهم.

وقد حدد مركز دراسات التربية الشاملة Centre for Studies on Inclusive Education التربية الشاملة للتلاميذ المعاقين بالتعلم معاً، بمعنى قدرة التلاميذ المعاقين على الاشتراك في الحياة والعمل مندمجين في المؤسسات بأحسن قدرتهم مهما كانت احتياجاتهم، وقد قرر المركز استخدام مصطلح الشمول والتربية الشاملة بدلاً من التكامل والتربية التكاملية ليعكس الفهم الجديد لقضايا المعاقين.

ومما يدعم فلسفة هذه المرحلة المتطورة في تعليم المعاقين والحاجة إلى الشمول والتربية الشاملة، تقرير مجلس الأطفال غير العاديين حول المدارس الشاملة، والذي جاء فيه؛ أن كل الأطفال صغارا وكباراً من المعاقين لهم الحرية في فرص التربية والخدمات التي تقودهم للحياة في مجتمع الكبار وإكتسابهم صفاتهم من خلال علاقاتهم المرضية والمقنعة مع الآخرين والحياة المستقلة، وإحداث التزام في المجتمع.

كما أنه لكي ينجز هؤلاء المعاقين تلك الأهداف فلابد من عيشهم صغاراً وكباراً في تنوع خصب مشبع من التداخل التربوي المبكر،

واختيارات البرامج المهنية وخبراتها، والتي تكون هي الأساس لتلبية الاحتياجات التربوية وتحقيق النتائج المرغوبة، إضافة إلى أن التلاميذ والأسر يكونوا أعضاء في فريق التخطيط التعليمي وربما يوصين بمواضع معينة أو إختيار منهج معين.

ويرى المجلس بأن الخدمات التعليمية يجب أن تكون متاحة لكل المعاقين صغارا وكبارا، وأن الشمول هدف ذو معنى تتطلبه المدارس والمجتمعات، وأن المعاقين من خلاله ستقدم لهم الخدمة التربوية مهما كانت وأينما كانت بدرجة ممكنة في الفصول الدراسية للتربية العامة في المدارس الشاملة وبيئات المجتمع المختلفة.

ويعكس الشمول التعليمي عدة ممارسات تربوية وتعليمية هامة:

(١) التجريب والقيام بالاستنتاج والتعلم اليدوي، وزيادة نشاط التعلم في الفصل الدراسي، وعمل التلاميذ، والاتصال فيما بينهم وتعاونهم معا.

(٢) التأكيد على مهارات التفكير العليا، وتعلم المفاهيم والمبادئ، والدراسة العميقة لأقل عدد من الموضوعات والاستقصاء الذاتي للتلاميذ.

(٣) يزداد الوقت المخصص للقراءة الكلية والإبداعية وصحيح الكتب والمواد اللاخيالية، واختيار التلاميذ لكتبهم والموضوعات التي يقرؤنها، وكذلك رفقاء الفريق ومشروعات البحوث.

(٤) التمثيل والنمذجة لمبادئ ديمقراطية المدرسة والتنوع والأدوار التعاونية للمعلمين والمديرين وأولياء الأمور.

(٥) الانتباه للاحتياجات الفعالة وأساليب التعلم المتنوعة لأفراد التلاميذ، والتعاون والنشاط التعاوني بين التلاميذ وتنمية مجتمع الاعتماد في الفصل الدراسي.

(٦) مجموعات التعلم غير متجانسة في الفصول الدراسية في إحتياجاتهم الفردية التي تقابل من خلال أنشطة فردية ملازمة.

(٧) يتم توصيل المساعدة الخاصة للتلاميذ المعاقين في الفصول الدراسية العامة، ويكون تقويمهم وصفياً من المعلمين لنمو التلاميذ ومتضمناً الملاحظة اليومية للتلاميذ وسلوكياتهم.

وهذه الممارسات التي ترتبط بالشمول التعليمي للمعاقين بالمدارس الشاملة يضاف إليها أن:

(١) التنوع فيها معيار جديد وحديث Diversity as the Newnorn ، ويتضح ذلك في أن مجتمع التلاميذ يتغير بصورة مستمرة حتى يصبح أقل تجانساً.

(٢) ترتيبات التدريس التعاوني Callaborative Teaching arrangements حيث يعمل المعلمون معاً ليس فقط لبناء أكثر قدرة على حل المشكلة واستراتيجيات فعالة للتعليم والتعلم، ولكن أيضاً لنمذجة مهارات الناس للتلاميذ.

(٣) أبنيـــة مدرســـية مرنـــة Flexible School Structures بالمدارس لها ترتيبات مادية خاصة تقابل التنوع في احتياجات التلاميذ بأفضل مداخل تعليمية، وقائمة المداخل سوف تعكـــس أيضاً مرونة تلائم التلاميذ.

(٤) قياسات اختياريـــة وقائمـــة علـــى الأداء – Performance Based and altermative assessments حيث أن معظم طرق إظهار وبيان تحقيق التعلم وتصورات أداء التلاميذ سوف تكون فردية مثل تعلمهم تماماً.

وبهذا المفهوم للشمول التام يكون التطور في تعليم التلاميذ المعاقين، وهو بذلك يختلف إلى حد ما عن فكرة الدمج التي سادت فـــي العقـــدين الماضيين، ففي الشمول والمدرسة الشاملة يتم التركيز أولاً على احتواء جميع التلاميذ منذ البداية ودون استثناء لأي منهم.

* المواقف المؤيدة للشمول التعليمي:

تعد المدرسة الشاملة التي تضم العاديين والمعـــاقين هـــي البيئـــة الطبيعية لتربية وتعليم التلاميذ المعاقين، أما المدرسة الخاصة فهي بيئة اصطناعية قامت على أساس فلسفي مؤداه أن الاختلاف بين المعـــاقين والعاديين هو اختلاف جوهري يترتب عليه اخـــتلاف فـــي الأســـاليب التربوية والاستراتيجيات التعليمية.

إن هناك العديد من المواقف تؤيد التعليم الشامل والشمول التعليمي للتلاميذ المعاقين، منها:

أولاً: الموقف الإسلامي؛ فالمدرسة الشاملة تهدف لتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين المعاقين والعاديين، وهذا المبدأ الذي يساوي بين الناس جميعاً يعد من أهم السمات التي تميز بها الدين الإسلامي الحنيف، فلم يجعل هذا الدين المنافسة بين أفراده وأعضاء مجتمعه قائمة على أساس الحسب أو النسب أو الجنس أو المال أو اكتمال القدرات الحسية والجسدية والعقلية، وإنما جعلها قائمة ومبنية على أساس تقوي الله تعالى والعمل الصالح.

وأساليب التعامل مع جميع فئات المجتمع في الإسلام بما فيها فئات المعاقين هي أساليب يحكمها الفهم الصحيح لإمكانات وقدرات كل فئة من فئاته، ويسودها الاحترام والتقدير المتبادل، قال (صلى الله عليه وسلم) " أمرنا نحن معاشر الأنبياء أن ننزل الناس منازلهم وأن نخاطبهم على قدر عقولهم " (البخاري).

وقد كفل الإسلام للمعاق البيئة الجيدة المناسبة التي يتمكن فيها من استغلال أقصى قدراته لتحقيق أسمى طموحاته. فالمعاق في نظر الإسلام إنسان أولاً ثم معاق ثانياً له حقوق يتمتع بها وعليه واجبات أساسية يؤديها كأي فرد في المجتمع، وقد عاتب الله نبيه في تعامله مع الأعمى، وأيضاً حث النبي (صلى الله عليه وسلم) بأن يذهب المعاق المكفوف للصلاة وفي ذلك شمول في المجتمع.

وهكذا فمبدأ المساواة في الإسلام يقضي بتوفير كافة الاحتياجات التربوية والخدمات التعليمية لكل الأفراد والفئات في المجتمع على حد سواء.

ثانياً: الموقف التاريخي؛ هذا يرتبط في أن فكرة الشمول التعليمي للمعاقين مع العاديين في التعليم فكرة تاريخية قد بدأها الأزهر الشريف عام ١٩٧٠م، فهي فكرة ليست جديدة في مضمونها، وإنما هي الأصل في تعليم هؤلاء التلاميذ، وقد أثبتت هذه الفكرة نجاحاً في تعليم المعاقين بصرياً حتى الآن، ومازالت تأتي بنتائج فعالة لهؤلاء المعاقين.

ثالثاً: الموقف العلمي؛ هذا الموقف يستند إلى البحث العلمي، في أن التلاميذ المعاقين يحققون استفادة بدرجة كبيرة من الفصول الدراسية الشاملة مع العاديين، ويأخذون فرصاً مناسبة للبقاء مع قرنائهم العاديين في كل المهام المدرسية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وأن التلاميذ المعاقين في هذه الفصول العامة الشاملة يكون تحصيلهم عالياً ويحدث لهم نمواً اجتماعياً وإنفعالياً ونمواً في الاتجاهات وفي مفهوم الذات بدرجة مناسبة. بمعنى أنهم قد زادت لديهم معدلات الإنجاز التعليمي مقارنة في بقائهم في مدارس التربية الخاصة.

رابعاً: الموقف الذاتي، المتمثل في النظرة الذاتية للباحثين والتربويين للمدارس الخاصة للمعاقين في أنها تتسبب في عزل التلاميذ المعاقين عن أقرنائهم العاديين، وأن التركيز في هذه المدارس يكون على جانب الإعاقة فقط وإغفال الجوانب الأخرى.

كما أن الباحثين ذكروا أن المدارس الخاصة تتسم بضعف محتوى المنهج التعليمي، وتدني كفاءات المعلمين بها، والنظرة الدونية

تجاه قدرات وإمكانات التلاميذ المعاقين، وبيئة تعليمية تخلق حواجز نفسية تفصل بين المعاقين والعاديين.

وبذلك فالمدارس الخاصة تؤثر سلبياً على المعاقين من ناحية التحصيل الأكاديمي، والنمو الشخصي، والتكيف الاجتماعي، والتكوين النفسي، وهذا ما تعالجه المدرسة الشاملة فيما توفره من خبرات تعليمية للمعاقين مع العاديين بها.

خامساً: الموقف المدرسي الخاص، هذا يتعلق في عدم قدرة مدارس التربية الخاصة عن تلبية جميع الاحتياجات الأساسية للتلاميذ المعاقين، حيث أن خدماتها تتم في نطاق محدود لا يفي بكافة إحتياجات المعاقين، لأن عدد هذه المدارس محدود بكل محافظة، ومعظمها يتركز في المدن الكبيرة ذات الكثافة العالية، وهذا يجعل أولياء الأمور يعرضون عن إرسال أبنائهم للمدارس البعيدة أو الداخلية وهم في سن صغيرة مما يزيد من تخلف أبنائهم المعاقين بدرجة كبيرة عن العاديين.

إضافة لعدم قدرة هذه المدارس على تبني مناهج واستراتيجيات تعليمية مرنة وعدم قدرتها على مواكبة التطورات التربوية السريعة في مجال تعليم المعاقين.

فالمدرسة الشاملة تصبح موجودة في كل مكان حيث ستكون كل مدرسة عادية أياً كان موقعها تصبح مدرسة شاملة ينضم إليها كل التلاميذ المعاقين.

سادساً: الموقف الاقتصادي، إن التكلفة المادية للتدريس للتلاميذ المعاقين في المدارس المنفصلة أكبر بكثير من تكلفة التدريس في المدارس الشاملة العادية، ذلك لأن تدريس المعاقين في مدارس التربية الخاصة يتطلب مباني ضخمة مزودة بتجهيزات على مستوى عال وصيانة مستمرة تتكلف كل هذه مبالغ مادية كبيرة، إضافة للمعلمين والتلاميذ والعاملين يحتاجون لجهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

إن التدريس للمعاقين في المدارس الشاملة لا يحتاج إلا تجهيزات بسيطة في المدارس العادية حتى تفي بإحتياجات التلاميذ المعاقين بها.

سابعاً: الموقف الاجتماعي، ويتمثل في دعوة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بإتاحة نفس الفرص التعليمية للمعاقين التي تعطي لقرنائهم العاديين، وتضمينهم في نفس المدارس العادية، ليتعلموا في نفس المسار التعليمي جنباً إلى جنب مع التلاميذ العاديين في تلك المدارس، بعيداً عن تلك المدارس الخاصة.

* خطوات تنفيذ الشمول:

يعد الشمول التعليمي خطة طموحه هادفة إلى إزالة الحواجز الاجتماعية والفواصل التعليمية بين التلاميذ المعاقين وغير المعاقين داخل المدارس الشاملة بما يزيد من فرص التكيف الاجتماعي للتلاميذ المعاقين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

لذلك ينبغي قبل التحول لتطبيق هذا النظام الشامل أن تُؤخذ بعض القضايا الهامة في الاعتبار منها:

أ- **قضية التكلفة**، فالشمول لا يمكن النظر، إليه على أنه أقل في التكاليف من غيره كمحك في الاختيار كنظام تعليمي جديد للمعاقين.

ب- **قضية التوعية**؛ خاصة للمشاركين في الشمول وتنفيذه، بتوعيتهم بالحقوق التي ترتبط بالمعاقين، ودورهم في تأدية هذه الحقوق لهم، بصفة خاصة الوالدين، وتهيئة الجميع للتعليم الشامل.

ج- **قضية التدعيم**؛ فإن التدعيم يجب أن ينظر إليه في أنه جزء رئيسي وضروري في برنامج الشمول أياً كانت أهدافه ومستوياته.

د- **قضية المعلم**؛ فإنه من الضروري تدريبه على مسئوليات تعليم وتدريس التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

هـ- **قضية إختيار نموذج الشمول**، الذي يمكن الأخذ به وتطبيقه في مجتمع التلاميذ المعاقين وغير المعاقين ويلائمهم بما يحقق أهدافه، فالنماذج متعددة كنموذج التعاون Callaborative Model ونموذج الفصل المتكامل Integrated Classroom والإختيار من بينها لابد أن يكون وفق معايير صلاحية مناسبة.

و- **قضية التنفيذ**؛ فمن المهم معرفة أن الشمول لا يتم تنفيذه بداية بتعميمه على كل المدارس ولكل التلاميذ، إنما لابد أن نعي أن تطبيق الشمول عملية تدريجية في تنفيذه وفي وضع المعاقين خلاله وفي مشاركة كل المهتمين به في برنامجه لتعليم المعاقين مع العاديين.

ز- **قضية الإعداد**، للمدارس وتجهيزاتها الملائمة للشمول، كذلك المناهج وطرق التعليم والتعلم، وتكنولوجيا التعليم، أي تجهيز المدارس بكل ما هو ضروري لتنفيذ الشمول المدرسي لجميع التلاميذ بما فيها إعداد العاملين بها لتقديم تعليم شامل حقيقي.

عند وضع تلك القضايا الرئيسية المرتبطة بالشمول محل الدراسة والإهتمام، فإنه يمكن تحديد الخطوات الرئيسية والأساسية لتنفيذ الشمول التعليمي هي:

أولاً: التخطيط لتنفيذ الشمول: وهذه الخطوات تتضمن ما يلي :

١- تحديد أهداف الشمول التعليمي.

٢- إعداد هيئة التعليم والتدريس لبرنامج الشمول التعليمي وتحديد أدوارهم.

٣- إختيار المنهج المناسب، وطرق واستراتيجيات التدريس الملائمة، وتكنولوجيا التعليم الملائمة الضرورية للمساعدة التعليمية والأنشطة المتنوعة، وطرق التقويم المناسبة.

٤- تجهيز وإعداد المدارس لتقديم التعليم الشامل، وتزويدها بكل الإمكانات اللازمة لتنفيذ الشمول.

٥- إختيار مجتمع المدرسة الشاملة من التلاميذ، المعلمين، العاملين، المديرين، وتهيئتهم للعمل في ظل نظام الشمول.

٦- تحديد فريق التدريس المعاون على تنفيذ الشمول، وإختيار النموذج الذي سيتم من خلاله الشمول التعليمي.

٧- تحديد طرق التوعية اللازمة للمدرسة الشاملة، وكيفية القيام بها لتنمية الوعي الإجتماعي الضروري لهذا الشمول، لكل أفراد المجتمع ومنظماته المختلفة وحثها على تدعيم المدارس الشاملة مادياً ومعنوياً حتى تحقق أهدافها.

ثانياً: التنفيذ التجريبي للشمول: وهذه الخطوة تتضمن ما يلي

١- وضع التلاميذ المعاقين وغير المعاقين بالفصول الشاملة محل التنفيذ.

٢- توزيع جميع التلاميذ المعاقين على الصفوف الدراسية المناسبة لهم.

٣- تنفيذ استراتيجيات الشمول المناسبة في الفصول الدراسية الشاملة وخارجها من خلال المعلم العام وبمعاونة فريق التعليم.

٤- تنظيم الفصل الدراسي الشامل وتعديله ليلائم الشمول التعليمي، وإدارته بطريقة جيدة، تناسب طريقة التعليم والتعلم المستخدمة.

٥- تقديم وتنفيذ التدعيم التربوي والتعليمي المناسب والمتطلب للتلاميذ المعاقين داخل الفصل أو خارجه أو في حجرة المصادر إن وجدت.

٦- تنظيم حجرة المصادر وتحديد طرق التعليم والتعلم بها وكيفية إدارتها وتقديم المساعدة التعليمية للمعاقين بها.

٧- تنفيذ معايير وضوابط كيفية تلقي التلاميذ المعاقين تدعيماً تعليمياً وكيفية تحويلهم لتلقي هذا التدعيم، وبيئة تقديمه.

٨- تهيئة جميع التلاميذ لتلقي التعليم الشامل وتحقيق أهدافه والاستفادة من كل المصادر المتاحة في المدرسة.

٩- تعديل المنهج واستراتيجيات التدريس عند التنفيذ لتلائم التلاميذ المعاقين بالتشاور مع فريق التدريس والتعليم في المدرسة.

ثالثاً: التقويم والتغذية الرجعية للشمول: وهذه الخطوة تعني بالتأكد من جدية تنفيذ الشمول ومدى نجاحه في تقديم تعليم يجمع بين كل التلاميذ، وتشخيص الصعوبات التي واجهت التنفيذ، وملائمة كل عناصر الشمول، ومدى قيام كل منها بدوره في المدرسة الشاملة، فهذه الخطوة تتضمن مراجعة شاملة وتقويم شامل للتنفيذ التجريبي للشمول، حتى يمكن تلافي السلبيات وعلاج الأخطاء، وتثبيت الإيجابيات وتدعيمها بما يسهم في تعميم الشمول في كل المدارس ولكل التلاميذ.

وهذه الخطوة تتضمن تقويم معلمين، تلاميذ، مدارس، طرق التعليم واستراتيجياته، التدعيم، فريق التدريس والتعليم، تتضمن كل ما يرتبط بتنفيذ الشمول.

رابعاً: التعديل اللازم للشمول: وهذه الخطوة تتضمن الاستفادة الكاملة من التقويم والتغذية الرجعية المقدمة في إعادة ضبط وتعديل كل ما يلزم من عناصر الشمول المختلفة والمتنوعة تمهيداً لتعميم فكرة التعليم الشامل والشمول التعليمي.

خامساً: تصميم تنفيذ الشمول: وهذه الخطوة تتضمن تصميم فكرة الشمول التعليمي على كل المدارس بعد القيام بالتثبت من إمكانية

الأخذ بها في ضوء التجريب الأولى لهـا فـي عـدد المـدارس المختارة، حتى يصبح الشمول متطلباً أساسياً في جميع مـدارس المجتمع بعد توفير كل الإمكانات اللازمة لها حتى تؤدي دورهـا بكفاءة في تقديم التعليم الشامل لكل التلاميذ.

ومن الضروري الإشارة إلى أن عملية التقويم المرتبطة بشمول عملية مستمرة وتشمل كل جوانب الشمول التعليمي وعناصـره، وكـل مراحله ذلك لإحداث تطوير مستمر من شأنه تحقيق نجاح دائم للمدرسة الشاملة في تنفيذها للشمول التعليمي.

وفي جميع الأحوال التي ترتبط بالمدرسة الـشاملة أو بتطـوير المدارس العادية لتصبح مدارس شـاملة، فإنـه يمكـن الإفـادة مـن المقترحات التالية:

١- الإقتناع التام بمبدأ المساواة والإنصاف لجميع التلاميذ معـاقين وعاديين.

٢- اعتبار التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جزء طبيعي من البيئة المحلية يجب قبولهم في المدرسة دون استثناء لأحد منهم ومـن المهم توزيع هؤلاء التلاميذ على جميع الصفوف وعدم حصرهم وتجميعهم في صف واحد سواء كان خاصاً أم عادياً.

٣- الاستفادة من جميع المصادر والمعنيين من التلاميـذ أنفـسهم وأولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة والمختصين. ويمكن تشكيل فريق عمل يضم مختلف هذه الجهات يقوم بدور النصح والتوجيه والعمل على نشر الوعي وتبادل المعلومات بين أولياء

الأمور والعاملين بهدف تحقيق مستويات وإجراءات هذه الفلسفة وأهدافها.

٤- توفير الدعم والمساندة والتوجيه من خلال معلم أخصائي أو معلم مساند في الصف العادي يقوم بدور تسهيل التفاعل، وتكوين العلاقات، والتعاون المتبادل، وتبادل الخبرة بين جميع التلاميذ، وقد يستدعى الأمر تطوير مواقف تتطلب التخطيط والتعاون بين التلاميذ.

٥- دمج وتكامل جميع العاملين في المدرسة بحيث يصبحون فريقاً متكاملاً يخدم نجاح هذه الفلسفة، بحيث تنصب كافة جهود العاملين سواء في التقييم أو تعديل المنهاج أو تقديم الدعم على جميع التلاميذ في الصف العادي، بدلاً من تشتيت الجهود وتصنيفها إلى الصفوف الخاصة والعادية.

٦- تكييف المنهاج بشكل يضمن تحقيق الأهداف التربوية لجميع التلاميذ، وفي حالة عدم استفادة ذوي الاحتياجات الخاصة من الأهداف والموضوعات المطروحة، فإنه يتم صياغة أهداف دراسة أخرى ذات صلة بالموضوع.

٧- أن تتبنى المدرسة مبدأ المرونة عند مواجهة المشكلات الطارئة وحلها. فقد يستدعى الأمر إجراء بعض التعديلات في كافة المحاور بما في ذلك الأهداف والأساليب وعمليات التقييم المستخدمة.

* صعوبات تنفيذ الشمول ومتطلبات التغلب عليها:

الشمول التعليمي كأي نظام تعليمي جديد في أي مجتمع من المجتمعات يقابله العديد من الصعوبات التي قد تحول أو تؤثر على تنفيذه بطريقة فاعلة تحقق أهدافه المرجوة منه خاصة في التلاميذ المعاقين.

ويمكن عرض أهم هذه الصعوبات ومتطلباتها فيما يلي:

أولاً: التعرف والتحديد الدقيق للاحتياجات التعليمية للتلاميذ بصورة عامة، والتلاميذ المعاقين بصفة خاصة، ذلك حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهة هذه الاحتياجات والوفاء بها.

فإن نجاح الشمول التعليمي يتوقف بدرجة كبيرة على التشخيص المحكم لهذه الاحتياجات، إضافة لاستخدام البرامج التربوية المناسبة للوفاء بالاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العامة، وتوضيح فلسفة الشمول لجميع المدارس التي ستنفذه حتى يمكنها التكيف مع متطلباته.

ثانيا: إتجاهات القائمين على تربية وتعليم جميع التلاميذ. فإن السلبية في هذه الاتجاهات نحو الشمول تسبب عائقاً يحول دون نجاح فلسفة المدرسة الشاملة، إضافة لنقص الوعي بها لدى جميع المشاركين فيها.

لذا من الضروري العمل على تغيير هذه الاتجاهات السلبية نحو الغرض من المدرسة الشاملة، وكيفية تحقيقها لأهداف عريضة تشمل

تربية المعاقين، وتوضيح قيمتها التربوية، والعمل على زيادة وعي التلاميذ المعاقين والعاديين بالشمول وفلسفته التي يقوم عليها.

ثالثاً: الاتجاهات السلبية التي قد توجد لدى أولياء الأمور للتلاميذ العاديين والمعاقين، التي قد تجعل من شمول المعاقين في المدارس العامة تجربة تعليمية سلبية لديهم.

هذا يتطلب ضرورة السعي نحو تغيير اتجاهات أولياء أمور التلاميذ المعاقين والعاديين نحو المدرسة الشاملة، ليساعد ذلك على تحقيق فلسفة الشمول التعليمي.

رابعاً: إعداد المعلمين لتحقيق التعليم الشامل.. فنقص إعداد المعلم أو عدم إعداده بطريقة جيدة تمكنه من المشاركة الفعالة في المدرسة الشاملة والقيام بدوره في تقديم تعليم شامل، كل ذلك يعوق نجاح الشمول التعليمي.

وهذا يتطلب إعداد المعلمين إعداداً مناسباً بحيث يصبحوا قادرين على تقديم تعليم شامل في ضوء معرفتهم بخصائص المعاقين المختلفة، وتعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس، ومعرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين مما يساعدهم على تقبل المعاقين، ومعرفة كيفية التعامل مع أولياء الأمور للمعاقين وزملائهم في التربية الخاصة، وتقبل التلاميذ المعاقين في المدرسة العادية.

خامساً: إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح للمعاقين فرص التعليم الشامل، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى درجة

وقدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم وبما يساعدهم على التعلم والتوافق الاجتماعي داخل وخارج المدرسة.

هذا يتطلب إعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية المناسبة للشمول التعليمي، بصفة خاصة للتلاميذ المعاقين، أو تعديلها بما يتناسب مع احتياجات كل التلاميذ في المدرسة الشاملة.

سادساً: وجود نظام للتدعيم والخدمات المساندة والمساعدة على تقديم التعليم الشامل خاصة للمعاقين.

فإن نجاح الشمول التعليمي للمعاقين في المدارس العادية يتوقف على وجود نظام تدعيم مساند يّمكن المعلم العام والخاص من تلبية الاحتياجات الأساسية للمعاقين في المدرسة الشاملة.

لذا من الضروري وجود برامج تعليمية مساندة وتدعيم تربوي مساعد لعملية شمول المعاقين مع العاديين.

سابعاً: التحديد الدقيق لفئات الإعاقة التي يناسبها الشمول التعليمي التام ... حيث التلاميذ شديدي الإعاقة أو متعددي الإعاقة قد لا يستفيدون كثيراً من شمولهم في المدرسة العادية.

وهذا يتطلب إقتصار الشمول التعليمي على فئات الإعاقة التي تستطيع أن تواكب التعليم فيها، وتتفاعل مع العاديين بها حتى يستفيد المعاقين من التعليم الشامل في نفس الفصول الدراسية العامة.

ثامناً: إعداد المدارس .. فإن نقص أو ضعف إعداد المدارس وتجهيزها بكل الإمكانات والمواد والأدوات والمصادر المختلفة من المعامل

والمباني والمرافق والممرات وأماكن ممارسة الأنشطة، كل ذلك يمثل حائلاً دون تحقيق تعليم شامل لجميع التلاميذ المعاقين والعاديين.

لذا كان ضروري إعداد المدارس جيداً حتى تصبح ملائمة لاستقبال جميع التلاميذ لتقديم البيئات التعليمية الشاملة، بحيث يكون الإعداد شاملاً متكاملاً من معامل وتكنولوجيا تعليم، مباني ومرافق وأماكن ممارسة الأنشطة ... إلى غير ذلك.

تاسعاً: الوعي المجتمعي .. فإن نقص الوعي لدى المجتمع بمنظماته ومؤسساته المختلفة قد يعوق تنفيذ الشمول التعليمي.

فالمجتمع بمؤسساته مشارك بدرجة كبيرة في تحقيق نجاح فلسفة الشمول والمدرسة الشاملة، لذلك فمن المهم العمل على زيادة وعي هذا المجتمع بالتعليم الشامل وفوائده التربوية لجميع التلاميذ خاصة التلاميذ المعاقين منهم.

عاشراً: نقص البحوث التي تدعم وترجح مدى استفادة المعاقين من التعليم مع العاديين، حتى يمكن الاعتماد على نتائجها في التعميم الشامل للمدرسة الشاملة.

وهذا يتطلب المزيد من البحوث والدراسات حول الشمول التعليمي للمعاقين التي تحدد نجاح أو فشل سياسات الشمول، ومشكلات تطبيقه، التي توجه نحو علاج تلك المشكلات والتخلص من الصعوبات. ومما لاشك فيه أن التطبيق الفعلي للشمول كتجريب أولى قد يعالج ويكشف عما يمكن أن يقابل الشمول من عوائق، ويوجه نحو البرامج الشاملة

التي تناسب التلاميذ ويحققون نجاحاً فيها حتى يمكن الإفادة منها في المدرسة الشاملة.

وبصفة عامة فإن خمسة عوامل أساسية تساعد في تطوير المدارس الشاملة بما يمكنها من تحقيق أهدافها، هي:

١- القيادة الفاعلة الممتدة خلال المدرسة.

٢- شمول العاملين، التلاميذ، المجتمع في سياسات وخطط المدرسة وصنع القرار المرتبط بها.

٣- الالتزام بالتخطيط التعاوني.

٤- حسن ودقة تنمية وتطوير العاملين في المدرسة (معلمين – غير المعلمين).

٥- الإنتباه والعناية بالفوائد الممكنة التحقيق من خلال المدرسة الشاملة والتفكير الجاد فيها وانعكاسها في العمل بهذه المدارس.

وبما أن المدرسة في ظل هذا التوجه سوف تفتح أبوابها منذ البداية لجميع التلاميذ، فإنه لن يبقى خارجها أحد يكون في حاجة إلى دمج أو إعادته إليها، بمعنى أنه لن يكون هناك ما يدعو لعملية الدمج ما دام جميع التلاميذ قد تم احتوائهم من قبل المدرسة الشاملة.

*** متطلبات نجاح شمول التلاميذ المعاقين في مدارس العاديين:**

إن نجاح الشمول التعليمي للتلاميذ المعاقين في المدارس العامة للعاديين **قد يتحقق عند توافر عدة متطلبات هامة، منها:**

أولاً: ضرورة تعرف المدرسة على :

١- الاحتياجات التعليمية للتلاميذ بصورة عامة، والمعاقين منهم بصورة خاصة، وتحديدها بطريقة دقيقة.

٢- أفضل الممارسات التعليمية والمصادر التربوية التي يمكن من خلالها تلبية هذه الاحتياجات وتحقيقها.

ثانيا: ضرورة تغيير إتجاهات القائمين على تربية وتعليم التلاميذ نحو الغرض من المدرسة الشاملة وكيفية تحقيقها لأهداف واسعة النطاق:

١- فهم الإعاقات المختلفة وكيفية تشخيصها والقوانين المتعلقة بتربية وتعليم هؤلاء المعاقين.

٢- معرفة الخصائص والحاجات الأساسية الخاصة بكل فئة من فئات المعاقين.

٣- معرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس أو في المناهج الدراسية بحيث يمكن مواجهة الاحتياجات الخاصة بالمعاقين.

٤- معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين وتوفير القدوة الحسنة لهم.

٥- معرفة كيفية التعامل بفعالية مع أولياء الأمور وزملائهم المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة.

٦- التقبل الإيجابي غير المشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم.

٧- إتاحة الفرص والبرامج والأنشطة المناسبة لتفاعل التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.

ثالثاً: إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح فرص التعليم وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى ما تؤهلهم له قدراتهم وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي سواء داخل أو خارج المدرسة.

وهناك من يرى فيما يتعلق بالمناهج المدرسية أن يتضمن في المدرسة الشاملة مسارات ثلاثة إختيارية لتلك المناهج حتى تتلائم مع التلاميذ المعاقين داخل المدرسة:

أ- يدرس التلاميذ المعاقين نفس المنهج المقدم للتلاميذ العاديين.

ب- يعد منهج ذو مستويات متعددة للتعليم، بحيث يمكن لكل التلاميذ أخذ نفس الدروس به أي في نفس هذا المنهج، لكن بوضع أهداف متنوعة على أساس مستويات متعددة لمقابلة الاحتياجات الفردية.

ج- يعد منهج مركب من أقسام متداخلة Overlapping يشتمل كل التلاميذ العمل في نفس الدروس، مع وجود أهداف لمختلف مناطق المنهج، مع تواجد أنشطة اختيارية متنوعة في المستويات السابقة.

* موقف التلاميذ شديدي الإعاقة من الشمول:

إن فئات المعاقين متنوعة ما بين معاقين سمعياً، معاقين بصرياً، معاقين عقلياً الذين يتلقون تعليماً وتأهيلاً في مدارس التربية الخاصة

وهؤلاء هم الذين ينضمون للمدارس الشاملة ليصبحوا أعضاء فيها بجانب التلاميذ العاديين في نفس الأعمار الزمنية والصفوف الدراسية.

كما أن فئة الإعاقة الواحدة تتنوع فيما بينها حسب درجة وشدة الإعاقة المصاحبة وهؤلاء منهم ليسو أعضاء في مدارس التربية الخاصة كالتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتدريب أو غيرهم، فماذا سيكون موقف مثل هؤلاء من الشمول التعليمي؟.

فلقد تباينت الرؤى المتعلقة بتلك القضية ما بين ثلاثة جوانب هي:

(١) أن مثل هؤلاء التلاميذ المعاقين يبقون في مدارس للتربية الخاصة بمفردهم ويقوم على خدمتهم تعليمياً وتربوياً معلم التربية الخاصة في هذه المدارس والذي لا يكون عضواً في التعليم الشامل.

(٢) أن مثل هؤلاء التلاميذ المعاقين ينقلون من مدارس التربية الخاصة إلى فصول ملحقة في مدارس التربية العامة (المدارس الشاملة) ويقدم لهم معلم التربية الخاصة التعليم والتدريب اللازم لهم، دون أن يحدث بينهم وبين بقية التلاميذ في المدرسة أي احتكاك أو تفاعل داخل المدرسة.

(٣) أن مثل هؤلاء التلاميذ المعاقين ينقلون من مدارس التربية الخاصة إلى فصول ملحقة في المدارس الشاملة، ويقدم لهم معلم التربية الخاصة التعليم والتدريب اللازم لهم، مع إتاحة الفرصة لهم للتفاعل والإحتكاك بالتلاميذ الآخرين في المدرسة من خلال الأنشطة غير الأكاديمية، أو لمن يرى معلمة أنه أصبح مؤهلاً بعد التعليم والتدريب للوجود مع التلاميذ الآخرين في المدرسة الشاملة.

إن المدرسة الشاملة بفلسفة شمولها التعليمية ترى الأخذ بالوجهتين الثانية والثالثة اللذان يروا ضرورة وجود جميع التلاميذ في المدرسة الشاملة.

* مكونات مفهوم الشمول في ضوء المفاهيم ذات العلاقة:

فلقد تطورت العديد من المفاهيم التربوية المرتبطة بالحركة المعاصرة للتربية الخاصة، فلم يظل المفهوم جامداً في مسماه أو مضمونه، بل أصبح مرناً يتطور وفق ما يطرأ على حركة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من تغييرات تهدف إلى تحسين تعليم هؤلاء التلاميذ في إطار مبدأ التعليم للجميع، فتحولت المفاهيم من العزل التعليمي الذي يعني تعليم هؤلاء التلاميذ في المدارس الخاصة، وفق قدراتهم وإعاقتهم الخاصة بهم إلى مفهوم التكامل الذي يعني اشتراك التلاميذ المعاقين مع غير المعاقين في التعليم والتدريب ورعايتهم تربوياً، واجتماعياً، ومهنياً، إلى مفهوم الإدماج التعليمي الذي يعني حضور التلاميذ المعاقين مع غير المعاقين وفق برنامج وطريقة تعليمية معينة مع تلقى التدعيم المناسب للمعاقين إلى مفهوم الشمول التعليمي الذي يعني وجود التلاميذ المعاقين مع غير المعاقين في فصول الاستيعاب معاً وتلقى نفس البرنامج التعليمي دون فاصل بينهم.

وعلى ذلك يمكن القول بأن مفهوم الشمول التعليمي يتكون من المفاهيم التالية:

(١) التكامل التعليمي. (٢) الإدماج التعليمي.

(٣) التخطيط التعليمي ووضع البرنامج التعليمي لمقابلة الاحتياجات الفردية لكل الطلاب المعاقين بالفصول الدراسية العامة الأمر الذي يتطلب معه:

أ- تغيير اتجاهات طلاب الفصول الدراسية العامة نحو المعاقين.

ب- بناء مواضع تعلم مناسبة للمعاقين في مواضع التعلم مع غير المعاقين، وقد أكد الباحثون فعالية بيئة التعلم التعاوني في تحقيق ذلك أو التعلم بالفريق الذي يكون المعلمون أعضاء فيه.

(٤) توضيح وتوزيع المسئوليات والمهام التعليمية بين أعضاء الفريق التعليمي من معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة للعمل معاً مع التلاميذ وبقية أعضاء الفريق التعليمي.

* نماذج الشمول:

تتعدد وتتنوع نماذج الشمول، ومعظمها يمكن أن يقدمه معلمي التربية الخاصة، ولكن توجه التلاميذ المعاقين سوف يكون لتلقي الخدمات التعليمية في المدارس العادية التي يكون معلموا التربية العامة هم القائمون على أمر التعليم والتدريس بها، ويكون معلمي التربية الخاصة، إما مساعدين لهم أو مصادر لكيفية التعامل مع المعاقين بهذه الفصول العامة أو تكون مهمته محددة ضمن مهام أعضاء الفريق التعليمي الذين هم أعضاء فيه أو مقدمي خدمات التدعيم الخاصة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

إذاً نحن بحاجة لنماذج شمولية تقدم أفكار متنوعة في بيئة تعليمية قائمة على التنوع وعدم التجانس في أعضاء المجتمع التعليمي، نماذج يشارك فيها كل المعلمين بأدوار تسهم في تحقيق التعليم الشامل، وتحمل مسئوليات التعليم لكل التلاميذ. من هذه النماذج:-

(١) نموذج رفض اللا شئ: Zero reject models

هذا النموذج يقوم على أن التلاميذ المعاقين (غير العاديين) سوف يتعلمون في البداية بواسطة معلم الفصل الدراسي العام، وتتاح الفرصة لترك وانتقال التلميذ المعاق إلى الفصل الخاص لتلقي التدعيم ويكون دور معلم التربية الخاصة تدريب معلم التربية العامة على كيفية حل مشكلة التلميذ غير العادي في الفصل الدراسي العام.

(٢) نموذج خفض الإخفاق: Favil- Save model

أو تقليل ومنع الإخفاق والقصور في تلقي التعليم في الفصول الدراسية العامة، وإتاحة الفرصة لتقديم خدمات مباشرة من معلم التربية الخاصة عند الضرورة، وفيه تتاح لمعلم التربية العامة الفرصة لتلقي الإرشادات للعمل مع الطرق والمواد في الفصول الدراسية مع المعاقين.

والتلميذ المعاق قد يوضع في الفصل الدراسي العام/ حجرة المصادر، والفصل الدراسي الخاص/ حجرة المصادر اللذان يقدمان تدعيم لهؤلاء التلاميذ.

يتضح من هذين النموذجين عدة أمور هامة منها:

أ- بقاء حجرة المصادر أو الفصل الدراسي الخاص لتقديم خدمات التعليم الخاص الضرورية، والتدعيم المتطلب في مهارات خاصة.

ب- قيام معلم التربية الخاصة بدورة في التعليم الشامل في تقديم خدمات التدعيم الخاص وتدريب معلمي التربية العامة على كيفية مواجهة مشكلات تعليم المعاقين بالفصول الدراسية العامة.

ج- تعليم التلاميذ المعاقين سيكون في الفصول الدراسية العامة طوال الوقت إلا عند الضرورة لتلقي التدعيم الخاص من معلمي التربية الخاصة.

د- مسئولية معلم التربية العامة عن تعليم جميع التلاميذ بالفصول الدراسية العامة عاديين وغير عاديين في بداية التعليم الشامل.

* الشمول وفلسفة التدعيم:

علمنا فيما سبق أن المدرسة الشاملة، ما هي إلا فلسفة تقدم تربية لكل الأطفال تعترف وتستجيب لتنوع مجتمع هذه المدارس، وتتلائم مع الأساليب المختلفة للأطفال ومعدلات تنوعهم، فهي مدرسة شاملة تضمن المساواة التربوية وتؤكد عليها من خلال المنهج المناسب والتنظيم المدرسي واستخدام المصادر والمشتركين من المجتمع.

فهي تنظيم تعليمي يقوم فيه المعلمين بتعديل التعليم لمقابلة التنوع في مجالات التعلم المقدمة لكل فرد من التلاميذ، وتعمل في سياق تنمية المدرسة الكلي للاستجابة المرنة للاحتياجات الفردية للتعليم من خلال تعديلات في البناء والوظيفة لتقبل مسئولية تربية كل التلاميذ وتحملها.

ويعد الشمول عملية تهدف إلى تصحيح التطوير في عملية تعليم التلاميذ المعاقين وغير المعاقين من خلال تغيرات في البناء التعليمي ووظيفة النظم التربوية والممارسات المدرسية لتفيد كل التلاميذ، والبدء في جمع الهيكل الأساسي للبناء التعليمي من الناحيتين المالية والقانونية للتربية الخاصة والتربية العامة معاً، وصنع نظام واحد يستجيب لتربية كل التلاميذ وتعليمهم الأهداف الأساسية، فهو يستلزم أي الشمول تغيرات في طريقة التحكم والضبط التعليمي الموضوعي والمركزي، وفي طريقة إعداد المعلمين والمهنيين وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة.

ويقارن (Porter, 1995) بين المدخل التقليدي في تعليم المعاقين (ربما يتضمن التكامل) والمدخل الشمولي فيما يلي:

المدخل التقليدي	المدخل الشمولي
- التركيز على الطالب.	- التركيز على الفصل الدراسي.
- قياس تعلم الطالب من خلال الإخصائي Specialist	- حل المشكلة التعاوني.
- تعرف النتائج الإيجابية.	- إستراتيجيات المعلم.
- الوضع في البرنامج المناسب.	- تعديل وتدعيم بيئة الفصل الدراسي العام.

فالشمول مصطلح يستخدم عادة لوصف عملية استيعاب التلاميذ المعاقين في مدارس الإدماج mainstream Schools فهو مصطلح ذو معنى مميز بين الحركة من ما يسمى الأفكار المتسلطة الخاطئة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الفردية، إلى الأفكار المناسبة اللائقة

بهؤلاء التلاميذ الذين سيتعلمون كالتلاميذ العاديين الآخرين أو في الإمكان أنهم سوف يتلقون تعليماً مماثلاً لهم أو هو نفس المسار التعليمي.

وعلى الرغم من أن الشمول يعد التوجه الأفضل تربوياً من أي ممارسات تعليمية أخرى، إلا أن البعض قد تحفظ على عدد من الأمور التي يرون أنه لابد من التثبت منها أولاً قبل البدء في تنفيذ هذه الممارسات في المدارس وهي:

١- المبادئ التربوية التي تساند الحركة الموجهة نحو الشمول.

٢- الحجة الواضحة الدالة على نجاح ممارسات الشمول.

٣- التغيرات الفنية الضرورية لصنع الشمول وإحداثه في المجتمع.

ولذلك فإن الحكومات التي تنفذ الشمول أو تتوجه للأخذ بسياسته التعليمية، قد اقترحت عدة أمور لإنجاحه منها:

١- المدارس الخاصة من الضروري أن تستوعب عدد من التلاميذ لإعادة تكاملهم بنجاح.

٢- المدارس الإدماجية تصل إلى معايير عالية لتحسين الإعداد على مدى واسع للاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- المدارس الخاصة من الأهمية أن تقدم خدمات أكثر وإتاحة للمصادر حتى تصبح متخصصة كالمدارس الإدماجية.

٤- كل التلاميذ يسجلون في مدرسة الإدماج، مع وجود عائد مادي لكل تلميذ يذهب لهذه المدرسة، حيث سيكون التشجيع على التفكير الابتكاري في المواضع الشاملة.

إنه لمن الضروري أن يتم تقديم تربية لكل الأطفال الصغار والكبار من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل نظام التربية العامة، وأن المدارس العامة تتوجه نحو الشمول لتقديم تربية فعالة لغالبية الأطفال وتحسين كفاءة وفعالية النظام التربوي.

* من التكامل إلى الشمول:

عندما نحلل مفهوم التكامل كأحد المفهومات المعنية بتقديم تربية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة قريبة من العاديين وأقل تقييداً لهذه الفئات من التلاميذ، نجد أن هذا المفهوم يؤكد على الحركة من المدارس الخاصة إلى التكامل Integration في الوقت كله داخل الفصول الإدماجية أو الموضع (يكونوا في نفس المبنى) المجتمع (أثناء وقت التعلم غير الأكاديمي) أو المهنة (في نفس الفصل الدراسي ويتبعون نفس المنهج). إن العنصر الاجتماعي الوارد في التحليل يشير إلى التفاعل بين التلاميذ العاديين وغير العاديين، والإفادة التي يمكن أن يحصل عليها كل التلاميذ من ذلك.

إن العديد من البحوث قد بينت أن معدل الكلفة للتعليم الانعزالي أكبر بكثير من معدل الكلفة في حالة التعليم التكاملي، ذلك عند تحليل الفعالية – الكلفة Cost-Effectiveness مقارنة بالنتائج التربوية المتوقعة أو الحادثة. فالدراسات المستقبلية Pilot Studies، قد أشارت إلى أن التكامل وإعداده سوف يقدم فعالية تربوية أكثر في مقابل الكلفة عند إعداد التعليم الانعزالي.

وبالرغم من ذلك فقد كان التكامل أقل أهمية على الأجندة التربوية لدى العديد من البلدان التي تتوجه نحو سياسة تعليمية تقابل تنوع الاحتياجات التربوية لدى كل التلاميذ، وإضافة لذلك أن بيئات التكامل التي يوضع فيها التلاميذ لم تكن مصممة أو معدة للاستجابة للتنوع في الاحتياجات التربوية لديهم، كما أن معلمي التربية العامة كان إعدادهم غير كافٍ في بداية الأخذ بالتكامل للتعامل باقتدار مع التلاميذ المعاقين، مع عدم وجود فرص تدريب وتدعيم كافية لهم.

وعليه فقد ظهر حديثاً مفهوم الشمول ليكون مفضلاً عن مفهوم التكامل. وهذا التغير في التعبيرات أو الاصطلاحات ليس سهلاً أو غير ذات مغزى كما يدرك البعض، فالمفهوم الحديث يذهب إلى ما وراء التكامل، وفكرته تقوم على استيعاب كل الأطفال المعاقين على الوجود في نظام المدرسة العامة، مع أهمية حدوث تغيرات في نظام المدرسة نفسها، وتغيرات في تصورات التربويين عن هؤلاء التلاميذ، وإعادة التفكير في الغرض من التربية وتحسين النظام التربوي بصفة عامة.

إن الكثير من البلدان المتقدمة قد توجهت نحو الأخذ بنظام التعليم الشامل والتربية الشاملة لكل الأطفال داخل نظام التربية العامة، والبعض منهم قد أبقى على وجود فصول خاصة داخل المدارس العامة أو المدارس الخاصة، والبعض قد أبقى على نظام التعليم الانعزالي على الرغم من الأخذ بنظام التربية الشاملة ذلك للتلاميذ ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية وشديدي ومتعددي الإعاقة من أجل تقديم بيئة آمنة لكل تلميذ، وفي جميع الأحوال فإن الحركة تجاه الشمول كانت أسرع

بكثير من الحركة تجاه التكامل في الفصول العامة في المدارس الإدماجية أو الفصول الخاصة.

كما في الدانمرك ومع شيوع الشمول وممارساته أو اتباع إجراءاته فعلاً في العديد من البلدان المتقدمة، إلا أن بعضها أيضاً قد استخدم خطة أو أداة للحكم على مدى تأثير ممارسات الشمول في مدارسها، وكمثال في كلورادا Colorado وضعت قائمة للتثبت كمعيار موجود وكصيغة سوف تقابل تدعيم التربية الشاملة، مكونة من خمسة بنود هي:

١- إعطاء حصة فردية معادلة لكل طفل.

٢- التزام التربية الخاصة برأس مال للمدرسة العامة كمبدأ مخصص لذلك.

٣- إضافة نسبة متساوية تجيز الاحتياجات الخاصة عموماً.

٤- مراعاة قلة التعديل Adjustment For Poverty.

٥- تضمين التدبيرات اللازمة لتقويم فعالية تنفيذ المبادئ المتبعة لتحقيق الشمول.

إضافة لذلك فإن المدارس الإدماجية تعطي لكل الأطفال حق الاختيار خاصة للمعاقين لتلقي تدعيم إضافي من المصادر الخارجية أو ذهاب كل طفل إلى المدرسة الخاصة وفق المصادر المعينة. وهذه تقود إلى أن معظم المدارس سوف تختار رعاية الأطفال المعاقين بصفة مستمرة.

وفي بعض البلدان مثل استراليا، المدارس الفردية ربما تطبق التكامل للتلاميذ وفق مدى إمكانية تعليمهم في الفصول الدراسية العامة، وتخصص رأس مال ليس إلزامياً اعتماداً على خمسة معايير هي:

١- تسجيل التلميذ في الفصول العامة.
٢- تدعيم إضافي ضروري لإعداد برنامج ذو فرص تربوية مناسبة للعمر الزمني للتلاميذ.
٣- التدعيم يقابل الاحتياجات الفردية التي يصعب مقابلتها من خلال مصادر المدرسة المتاحة.
٤- التدعيم يتضمن خطة التربية الفردية.
٥- التدعيم يشجع التلاميذ على الاستقلالية لأقصى درجة ممكنة.

ويسهم التدريب أثناء الخدمة الذي يقدم باستمرار لمعلمي الفصول، ومعاوني الفصول الدراسية وإخصائي التربية الخاصة. ذلك في تمكنهم من الممارسة الجيدة للتعليم والمهام المختلفة في التربية الشاملة. إن هذا التدريب يهدف كذلك إلى التعاون فيما بينهم أي أعضاء فريق التعليم بالمدارس الشاملة لتنمية وتطوير المعرفة والمهارات الأساسية للعمل في التربية الخاصة، وتقديم تعليم مع التلاميذ المعاقين، وزيادة مهاراتهم في مقابلة الاحتياجات الخاصة للتلاميذ في التربية الشاملة.

* أنواع التدعيم بالمدرسة الشاملة:

من الضروري تقديم نوعاً من التدعيم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الشاملة ذلك مع بعض جوانب التعلم الخاصة أو لمواجهة بعض المشكلات التي قد تواجه هؤلاء التلاميذ، وتحول دون النجاح في ممارسة التعلم الشامل للتلاميذ، وإجراءات التعليم والتدريس الشامل للمعلمين.

لذلك توجد عدة أنواع من التدعيم المتعلقة بنجاح ممارسات التعلم الشامل للمدرس والمتعلم خاصة المعاقين، هي:

١- التدعيم خارج المدرسة Out of School الذي تسهم في نجاح الشمول والتربية الشاملة للتلاميذ المعاقين، وهذا التدعيم يقدمه أكبر عدد ممكن المهنيين مثل، المعلم المتجول، منسق خدمات التربية الخاصة، مساعد المعلم assistant، المرشد المدرسي، المعلم النفسي، المعالج النفسي، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي الكلام، الأخصائي المهني، الطبيب، ويمكن أن يشارك الموظفين المدنيين في تقديم تلك الخدمات التدعيمية خارج المدرسة للمعلمين والتلاميذ. لذلك كان هاماً جداً تدريب المهنيين غير المدرسين Nonteaching للعمل مع المعلمين والمعاقين في بيئة المدرسة الشاملة لإنجاح الشمول.

وهذا التدعيم يؤدي دوراً كبيراً وفاعلاً في نجاح ممارسات الشمول التعليمي، فالمهنيين غير العاملين في مهنة التدريس يعملون مع المعلم والتلاميذ المعاقين في بيئة المدرسة لنجاح الشمول، ذلك بعد إكسابهم ثقافة التعليم الشامل على الأقل في جانب المعرفة الخاصة بدورهم فيه. وقد يأتي هذا التدعيم مادياً بإسهامات متطلبة للمدرسة الشاملة، أو معنوياً بحث أفراد المجتمع على تقبل التعليم الشامل بصفة خاصة أولياء الأمور ومعلمي التربية العامة ومنظمات المجتمع.

٢- التدعيم داخل المدرسة Within School يقدم هذا التدعيم من خلال معلمي الفصل الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك

يشارك مساعدي الفصول الدراسية في تقديم هذا التدعيم وأيضاً اختصاصي التربية الخاصة. فهما مع معلمي الفصل يشكلون نسيج وشبكة Network لتقديم التدعيم داخل المدرسة للمعلم فيما يقابله من صعوبات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول الدراسية.

ويؤدي الاختصاصي أو المعلم الاختصاصي دوراً في هذا التدعيم في إعداد وتعيين تعديل مواد المنهج لتساعد على نجاح التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل خاصة وموضوعات خاصة، وتسهيل تطوير المنهج، وقد يؤدي دوراً كبير في تطوير اللغة، وتعليم الرياضيات والعلوم، فهو يتكامل تماماً داخل المدرسة ويشارك في التدريس وعضو في فريق إدارة المدرسة.

إن مدخل التدعيم داخل المدرسة، الذي يقدم من خلاله تدعيم إضافي للتلاميذ ذوي الاحتياجات في المدرسة الشاملة يمكن أن يأخذ الصيغ التالية:

١- مرونة إضافية لبناء حجم الفصل وتركيبه.

٢- تدعيم متوسط لمعلمي الفصل العام من المعلم الاختصاصي Specialist Teacher داخل المدرسة ومن مساعد المعلم.

٣- خفض نسبة أو معدل التلميذ/ المعلم، التلميذ/ الكبير Adult.

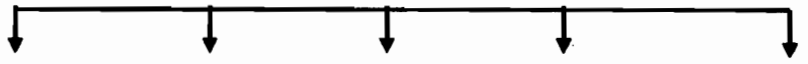
٤- زيادة المهارة في المنهج المتمايز وتطوير أكثر مرونة للتعليم من خلال الإعداد المشترك برامج التربية الفردية.

٥- دمج تطوير المنهج ليتضمن صنع مواد المنهج لمقابلة الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- التدعيم بين المدرسة Between-School ضروري لتطوير ممارسات الشمول، حيث أن مهارات معلموا المدرسة الخاصة تستخدم لتدعيم وتدريب معلمي المدرسة العامة من خلال الممارسات الممتدة خارجياً Out Reach، بما يعني أن الحركة في هذا النوع من التدعيم تكون في كلا الاتجاهات معلمي التربية الخاصة يقضي فترات من الوقت في المدرسة العامة، ومعلمي التربية العامة يقضي وقتاً في المدارس الخاصة لتبادل الخبرات.

شكل (٨)

التدعيم للمدرسة الشاملة



خارج المدرسة الوالدي بين المدرسة المجتمعي داخل المدرسة

٤- التدعيم الوالدي، حيث يمكن للوالدين أن يأخذوا مستويات متنوعة ومتعددة في المدارس الشاملة لتقديم التدعيم والتسهيلات الضرورية لبقاء أولادهم في تلك المدارس والتعليم بها والإفادة منها. فيمكن أن يكونوا أعضاء في مجالس الآباء واللجان المختلفة في المدرسة، ويكون لهم تأثير كبير في صنع واتخاذ القرار التعليمي، وتحديد التدبيرات اللازمة لصنع الشمول التعليمي.

ففي بعض الأقطار المتقدمة يكون الوالدان جزء من عملية التربية الشاملة، ففي كندا على سبيل المثال يتلقى الوالدين جزء من التدريب مع المعلمين في مداخل حل المشكلة، ويقومان بصنع تدبيرات خاصة للربط بين المعلمين وأولياء الأمور، ومناقشة أخذ موضع في هذه الممارسات يكون موجهاً نحو المشكلة والتأكيد على الحلول العملية المناسبة لها.

٥- التدعيم المجتمعي، من أعضاء المجتمع حيث يقومون بدور هام في تنمية وتطوير التعليم الشامل حتى إن بعض الدول المتقدمة تشكل لجان محاسبة للتأكد من ضمان شمول المجتمع في تنمية وتقويم وتحسين المدرسة لحث ودفع عملية الشمول التعليمي، فهم يكونون جزء من المدرسة الشاملة، ويعملون لضمان وصول الخدمات التعليمية للمعاقين بتلك المدارس. وعلى سبيل المثال في كلورادا Coloardo فالوالدين يمثلون جرءا هاما في التعاون لتنفيذ مشروع يقدم تدريب أثناء الخدمة لفرق قيادة المدرسة في تنمية استراتيجيات التربية الشاملة.

يوجد تصنيف ثاني للتدعيم داخل المدارس الشاملة يقوم على أساس درجة الاحتياج للتدعيم، ويصنف إلى ثلاثة أصناف:

١- التدعيم الأعلى High Support، وفيه يتطلب التلاميذ عامة استمرار التدعيم والمساعدة لهم بصفة يومية داخل المدارس وتوصيل خدمات برنامج التربية الفردية، والاعتماد على إعداد المصادر الإضافية للتدعيم، ويستمر التلاميذ مسجلين في الفصول العامة.

٢- التدعيم المتوسط Moderate Support، وفيه يتطلب التلاميذ عامة المساعدة والتدعيم بصورة متكررة يومياً على أساس ثابت، والتلاميذ يصلون إلى البرامج التربوية المناسبة لعمرهم ويحققون نتائج في الفصول العامة محدودة بدون تدعيم إضافي.

٣- التدعيم الأقل Low Support، وفيه يصل التلاميذ إلى البرامج التربوية المناسبة عمرياً لهم والنتائج داخل الفصول العامة تكون مرتفعة دون التدعيم الإضافي.

وبصفة عامة فإن التدعيم لا يمكن تقديمه للتلاميذ المعاقين إلا في ضوء عدة محكات هي:

أ- التلميذ مسجل في الفصل الدراسي العام.

ب-التدعيم الإضافي ضرورة للإشراف على البرامج العمرية المناسبة.

ج- التدعيم يقابل الاحتياجات الفردية التي لا يمكن مقابلتها من المصادر المدرسة الداخلية المتاحة.

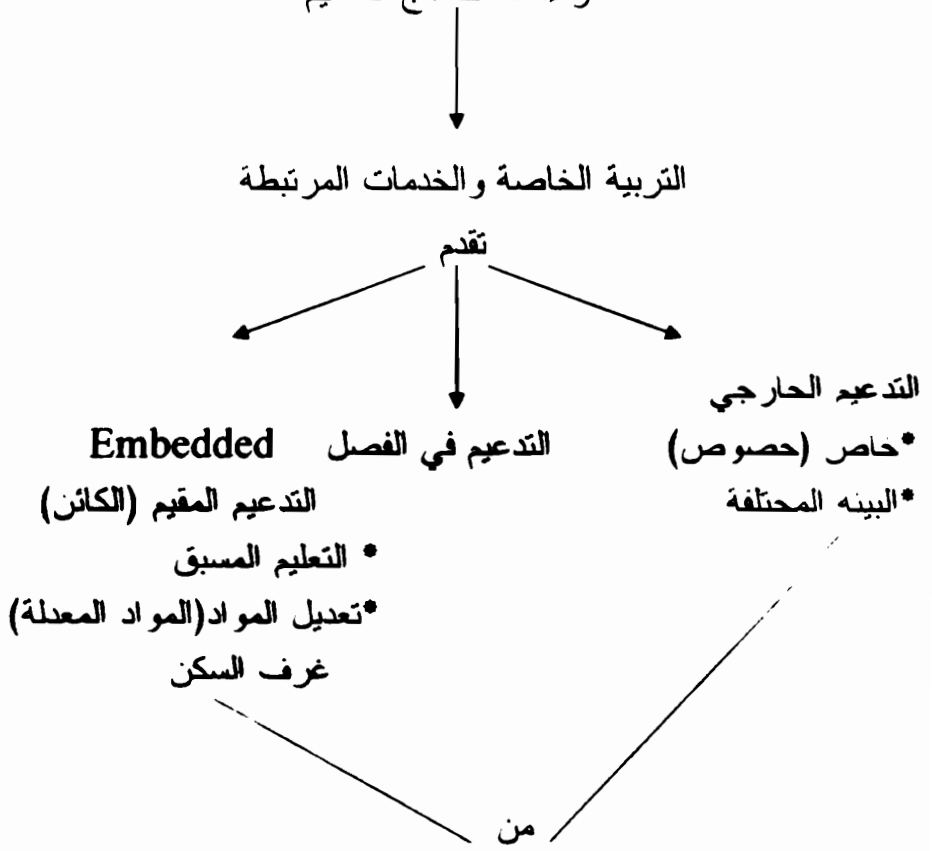
د- التدعيم يتضمن خطة التربية الفردية.

ه- التدعيم يشجع على الأداء الاستقلالي للتلميذ لأقصى درجة.

والشكل التالي يوضح تنوع التلاءمات والتعديلات المتطلبة للشمول:

شكل (٩)

المواءمات لنماذج التدعيم



القرناء، المعلم المتنقل، المعالج، معلمي التربية الخاصة،

المديرين، الأخصائي النفسي، المرشد، المصادر، المتطوعين

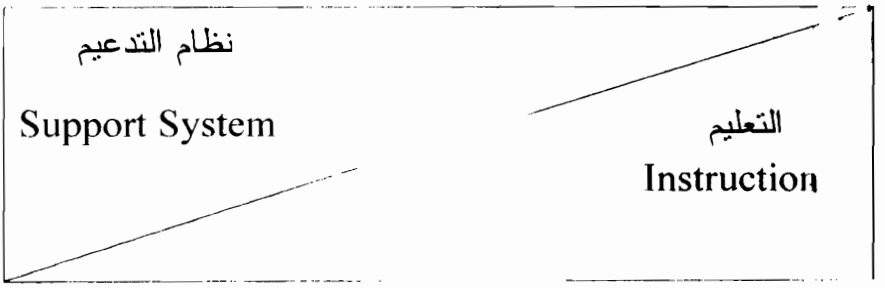
وقد قدم (Zetlin 1996) نموذجاً يوضح تباين درجة التدعيم الخاص للتلاميذ المعاقين في المدارس الشاملة، هذا النموذج يتيح الفرصة لمعلمي الفصول الدراسية لتقويم تعليم شامل ومباشر لمعظم

التلاميذ. ويقترح أن التلاميذ يحتاجون إلى تنوع أشكال ومستويات التدعيم المقدم لهم. فبينما يحتاج التلاميذ إلى تدعيمات دقيقة محكمة للمشاركة في البرنامج المدرسي. وأن تسهيل التعلم وتطويره مسئولية أولية أساسية ومهمة ضرورية لعمليات نظم التدعيم المقدمة.

وكل أعضاء الفريق التعليمي يستمرون في تقسيم المسئولية عن كل التلاميذ ذلك في إطار العمل التعاوني لبناء تعديلات وتدعيم كل تعلم التلاميذ، وأن المدرسة تعمل بل وتظهر زيادة التوجه نحو التعاون بين المعلمين والمهنيين (العاملين) ومنظمات المجتمع الأخرى. ويظهر الشكل التالي تعبيراً عن هذا النموذج.

شكل (١٠)

نموذج زيلتين لدرجات تنوع احتياجات التدعيم.



إن تربية وتعليم التلاميذ المعاقين في مدارس الإدماج القائمة على أساس الشمول الكامل لهؤلاء التلاميذ مع قرنائهم من التلاميذ العاديين، يعد هدفا هاما أساسياً تسعى العديد من الدول المتقدمة لتنفيذه والأخذ به، وذلك اعتمادا على أن التغيرات التي سوف تحدث في هذه المدارس من

حيث الطرق التي تؤدي بها وظيفتها كمؤسسة تعليمية خاصة في مناطق التعلم وتطويره والمنهج وتكييفه ليلائم كل التلاميذ، وفي كيفية تقديم التدعيم المناسب لممارسات الشمول التي ستفيد كل التلاميذ المعاقين وغير المعاقين.

كما أن التغيرات تشمل تطوير أداء فريق العمل المشارك في تقديم التعليم الشامل، معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة كذلك تقليل معدلات المعلم/ التلميذ بدرجة فعالة، والمهارات الإضافية التي يأتي بها معلمي التربية الخاصة إلى الفصول الدراسية كتخطيط الدرس على سبيل المثال.

فالشمول يعد أكثر من عملية فنية، فهو مفهوم يتجه نحو حقوق الأطفال في تالفهم مع طريقة جديدة في أهداف وطرق التربية. فالنظم التربويه التي تطبق الشمول تحتاج إعادة التفكير في قانون التربية والسياسه التعليمية لكل التلاميذ، حتى يمكن مقابلة احتياجات كل هؤلاء التلاميذ بدرجة عالية في بيئة امنة لهم.

* تنظيم وإدارة المدرسة، تنمية المنهج والمعلم:

إن تربية التلاميذ المعاقين قضية المدرسة كلها وليس المعلمين وحدهم، والتخطيط لنجاح الشمول التعليمي يذهب إلى ما وراء تدريس الموضوعات التقليدية أو التدريس التقليدي للموضوعات، وإعطاء انتباه اجتماعي ضيق وإحداث نمو في جانب واحد فقط من الجوانب التعليمية.

ففي مدخل المدرسة الكلي رئيس المعلمين وإدارة المدرسة يحتاجون بدرجة واضحة إلى تحديد خاص ومناسب داخل هذه المدارس

لمحاسبة كيفية عمل المدرسة وكذلك دافعية المعلمين للعمل مع كل الأطفال في المقاعد الخاصة بهم، بما يعني استغلال كل الموارد المتاحة في المدرسة لتعليم جميع التلاميذ معاقين وغير معاقين، فرئيس المعلمين والإدارة، الجميع يلتزم في المدارس بتحقيق التربية الشاملة.

* تنمية المنهج وتطويره:

ويعد تطوير المنهج أهم المناطق الأساسية التي يقوم عليها الشمول الوظيفي للتلاميذ والمعاقين، فالمنهج من الضروري أن يؤكد على مهارات الحياة العامة وتضمينها في مناطق التعليم في المناهج العامة والمساعدة في تنمية برامج التربية الفردية، فتطوير وتعديل المنهج ضروري لنجاح الشمول وتدعيمه في هذه المدارس.

إضافة لذلك فإن المنهج من الضروري أن يؤكد على الاستقلالية الوظيفية للتلاميذ، والنمو الانفعالي والاجتماعي وإدارة الصراع Conflict Management، وأن تعديل المنهج يتضمن موضوعات مناسبة بصورة كبيرة إلى جانب الموضوعات الموجودة به.

* تنمية المعلم:

يعمل المعلمون في البداية لعدة أعوام على نماذج تتضمن اثنان من المعلمين لكل ثلاثة فصول أو ثلاثة من المعلمين لكل أربعة فصول، ويأخذ كل معلم مسئولية عدة موضوعات لاثنين أو ثلاثة أعوام. هذا المدخل في التعاون مع معلمي التدعيم Support Teachers، من الممكن أن يقدم مدخل متماسك لتخطيط المنهج للطلاب المعاقين.

إضافة لذلك فإن المعلمين أقل من مستوى التعليم الثانوي يبقون مع التلاميذ لثلاثة أعوام لمساعدة التلاميذ المعاقين عبر حد المدرسة الابتدائية وأقل من المدرسة الثانوية. ويعد المعلمون المواد التدريسية أحياناً بمفردهم أو في تعاون مع الآخرين في المدرسة ضماناً لنجاح برنامج الشمول، كما يكملون المنهج العام مع مواد ومصادر إضافية تعد بصفة خاصة لكل موضوعات المنهج، على أن تتواءم مع واقع الفصل الدراسي القائم على أساس التدريس المتباين المتنوع فئات التلاميذ، وهذه المواد يمكن أن تتحرك لحجرة المصادر في التربية الخاصة ويستخدمها أي معلم، لذلك فالمنهج المميز (المتباين) أساس ومفتاح هام لنجاح الشمول التعليمي المناسب لكل التلاميذ.

ولكي تكون الدروس عبر المنهج فعالة، فإن معلم الفصل العام يقضي جزءا من الوقت لتخطيطه، إضافة إلى الذي يقضيه في تخطيط الدرس أثناء استراحة الفصل الدراسي. كمثال فإن التلميذ ذوي صعوبات التعلم الشديدة سوف يحتاج لأخذ أكثر من ربع الوقت من الخطة للاستراحة في الفصل، إضافة لذلك فإنه يحتاج لبحث ومناقشة وتذاكر الدرس مع معاون الفصل الدراسي.

ويبدو أن التخطيط لتعليم الأطفال كل المعلومات والتعليمات اللازمة لهم، سوف يحتاج تقديمه بداية، كتابة الدرس، وتعديل المواد وربما تبسيط التعليمات بتدعيمها بالرسومات التوضيحية والاستعداد لمقابلة مثل هذه الصعوبات التعليمية، ويقوم الأطفال بتنفيذ المهام

التعليمية، والمعلم ومساعده يتحركان بحرية وبشكل دائري حول الفصل من البداية ويساعدان التلاميذ عند الضرورة.

ويعمل معاون المعلم في نفس الفصل مع الطفل المعاق على نفس الموضوع المتعلم في الفصل الكلي (كلية)، كمثال يأخذ المساعد الطفل أو مجموعة صغيرة لتحقيق هدف خاص، وتقوم المجموعة بتنفيذ المهام التعليمية، ويدور المعاون حولهم لتقديم المساعدة المتنوعة للأطفال، كما يقدمها أيضاً معلم الفصل لذوي الاحتياجات الخاصة أو غيرهم بصورة كلية، هذا فإنه في داخل الفصل الدراسي الشامل تقدم المساعدة بطريقة فاعلة للأطفال المعاقين عند التخطيط داخل هيكل المنهج العام للمدرسة، وتكون بهدف مقابلة الاحتياجات الخاصة التي تم التثبت منها، والتقدم تجاه هذه الأهداف يكون محدد بطريقة منظمة، بحيث تكون نتائج القياس الخاصة بها موجهه للتخطيط مستقبلاً.

ورغم ذلك فإن الكثير من المعلمين سواء في مجال التعليم العام أو تعليم ذوي الاحتياجات، يخشون أن يتم وضع التلاميذ المعاقين في فصول التعليم العام كل الوقت بدون توفير الدعم الكافي، مما سيزيد من الإحباط والفشل الذي يشعر به التلاميذ والمعلمين، بل ويشعرون أيضا بالقلق بشأن قدرتهم على تلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ الموجودين في الفصول العامة، ويلاحظون أن استراتيجيات التعليم وأساليبه المطلوبة لتعليم بعض التلاميذ بعينهم لا يمكن تطبيقها في فصول التعليم العام، وأنهم بحاجة إلى فصول تدعيم.

* نظريات في التعليم الشامل:

١- نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner من النظريات التي أضافت جديداً لعمليات التعلم والعوامل العقلية المرتبطة بكل منها. حيث يرى الباحثون المؤيدون له أن الجديد في هذه النظرية هو أن كلاً من الذكاءات المتعددة يؤلف مكوناً بذاته، به ما يؤهله من مقومات لأن يكون ذكاءاً منفصلاً، وأن كلاً منها أي من هذه الذكاءات ليست ثابتة، لكن يمكن زيادتها من خلال التعلم، وتوفير البيئة الخصبة للنمو العقلي لكل منها، إضافة إلى أن هذه الذكاءات الموجهة نحو محتوى التعلم.

إن نظرية الذكاءات المتعددة تبين أن التلاميذ الذين لا ينجزون أو يقتصرون في أداء مهام معينة بسبب قصورهم في مجال ذكاء معين يمكنهم أن يستخدموا طريقاً بديلاً بحيث يستثمرون فيه ذكائهم الأكثر نمواً وتقدماً، لذلك فإن هذه النظرية لا تميز بين الأفراد في ضوء درجة ما يملكون من ذكاء وإنما بنوعية هذا الذكاء.

لذلك على المعلمين أن يطوروا المنظومة المعرفية للمنهج بما يتواءم مع جميع التلاميذ مختلفي نوعية الذكاء في الفصول الدراسية العامة، وأن يعاملوا على أنهم ذوي بصمات ذكائية مختلفة، من خلال مخاطبة الذكاءات التي يمتلكونها ويظهرون قوة وتميزاً فيها، دون التعامل معهم على أساس الذكاءات التي يظهرون قصوراً وضعفاً فيها.

ويؤكد المربون على أهمية استخدام المعلمين هذه النظرية في التدريس، وأن يكونوا على وعي بالمداخل والطرق المتعددة التي يستخدمونها لتحقيق أهداف التدريس لدى تلاميذهم.

ذلك لأن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم إطاراً للمعلمين يتعرفون من خلاله على قدرة كل تلميذ، وكيفية تعليمه وتعلمه، ومن ثم يستطيع المعلمين أن يحددوا الأنشطة والخبرات التعليمية اللازمة لكل تلميذ، بما يؤدي إلى استمتاع التلاميذ بدراسة المنهج، وزيادة دافعيتهم للإنجاز بدرجة عالية، حيث يكون لجميع التلاميذ بتمركزه على استراتيجيات التدريس والأنشطة حول ميول واهتمامات كل تلميذ.

وقد بين المعلمون الذين استخدموا نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس فعالية هذه النظرية في التعليم داخل حجرات الدراسة، في تحسين أداء كل من المعلم والتلميذ في الفصول الدراسية.

إن مفهوم الذكاءات المتعددة يعني المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتنمية والتطور، التي توصل إليها جاردنر المتمثلة في الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي/ الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي، الذكاء الروحي الوجداني.

* نظرة جاردنر للذكاء:

يرى جاردنر أن:

- الذكاء ليس كمية ثابتة وإنما يمكن زيادته بالتدريب والتعليم.
- الذكاء ليس قدرة واحدة وإنما له أنواع مختلفة، وكل نوع مستقل عن الآخر وينمو بمعزله عن الأنواع الأخرى.
- جميع التلاميذ قادرون على الإفادة من توظيف جميع ذكاءاتهم.

- التلاميذ متمايزون بصورتهم الذكائية وبروفيل ذكائي عبارة عن توليفة من ذكاءات قوية نسبياً وأخرى ضعيفة نسبياً، يستخدمونها لحل مشكلاتهم، وأن الضعف والقوة فيها يساعد في تفسير الفروق الفردية بين التلاميذ.
- كل تلميذ قادر على التعامل مع العالم بطرق مختلفة وهي الذكاءات المختلفة لديه.

كما أن جاردنر في نظريته ينظر للذكاء من زاويتين هما:

الأولى: أن الذكاء يدل على خاصية ينفرد بها الجنس البشري وأن الإنسان قادر على ممارسة أنواع الذكاء السابقة.

الثانية: أن الذكاء يدل على وجود الفروق الفردية، فبينما يمكن لجميع التلاميذ ممارسة أنواع الذكاءات المختلفة، إلا أن كل تلميذ يختص بتوليفة متفردة من الذكاءات (البصمة الذكائية) يستخدمها في تعاملاته ومواجهته للمواقف والمشكلات المختلفة في مجتمعه.

وللذكاء عند جاردنر أساسين هما:

١- الأساس البيولوجي للذكاء المتعدد، في أن التعلم نتاج تعديلات في الوصلات العصبية بين الخلايا، وأن الأنماط المختلفة للتعلم تحدث نتيجة الوصلات الترابطية في أماكن مختلفة بالمخ، لأن أنماط التعلم توجد في مساحات معينة بالمخ.

٢- الأساس الثقافي للذكاء المتعدد، حيث أن الثقافة لها دور في تنمية الذكاءات، في أنها تثرى أنواعاً معينة من هذه الذكاءات يعتمد عليها

بعض الأعمال أو المهام، فمستوى الذكاءات يختلف بمستوى اختلاف المستوى الثقافي للأفراد.

* الاعتبارات الأساسية في نظرية الذكاءات المتعددة:

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة على عدة اعتبارات رئيسية هي:

١- يمتلك كل تلميذ جميع أنماط الذكاءات ولكن هذه الذكاءات تعمل بدرجات متفاوتة.

٢- يستطيع كل فرد تنمية ذكاءاته إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا ما تيسرت له الظروف التعليمية الملاءمة.

٣- تعمل الذكاءات عادة معاً بطرق مركبة عند أداء التلميذ نشاط معين.

٤- تتنوع الطرق التي يظهر بها الفرد تفوقه أو قوته في ذكاء معين.

٥- كل تلميذ يشغل جميع ذكاءاته، وأن نظرية الذكاء هي عملية توظيف معرفي لها، وأن لكل تلميذ سعات لكل ذكاء.

٦- أكثر التلاميذ يمكنهم تطوير كل ذكاء لمستوى الكفاءة، وأن كل تلميذ له قدرة على تطوير ذكاءاته المتعددة لمستوى معقول من الأداء إذا منح التشجيع والتوجيه والإثراء التعليمي المناسب.

٧- توجد عدة طرق تظهر الذكاء في كل صنف ذكاء ولا توجد معايير للمقارنة لوصف تلميذ بالذكاء في نوع محدد.

٨- يمتلك كل تلميذ توليفة من مختلفة من الذكاءات تمثل البصمة الذكائية لدية.

٩- يمكن تحسين تعلم التلاميذ بالتعامل مع ذكاءاتهم المتعددة.

١٠-تقع الذكاءات المتعددة في مواقع مختلفة بالمخ وتعمل مستقلة عن بعضها أو متكاملة.

أنواع الذكاءات المتعددة:

تتنوع الذكاءات المتعددة إلى ما يلي:

١- الذكاء البصري/ المكاني: وهو القدرة على الإدراك البصري، والتفكير في الصور، والرغبة في إنشاء صور نشطة لاستبقاء المعلومات، والاستمتاع بالخرائط والمخططات والصور والأفلام، ويتضمن التفكير هنا، القراءة وفهم الصور والمخططات والرسم والمقارنة البصرية ومعالجة الصور وتفسيرها. ويحب التلاميذ من هذا النوع في الذكاء الألوان، والأشكال والنماذج، والتمثيل الرسمي بصرياً ويهتمون بالفن البصري والتصميم المعماري والهندسة والميكانيكا.

٢- الذكاء اللفظي/ اللغوي: وهو القدرة على استخدام الكلمات واللغة، والمهارات سمعية عالية، والطلاقة في الحديث، والتفكير في الكلمات بدلا من الصور، وتتضمن مهاراتهم الاستماع، الكلام، الكتابة، حكاية القصص التحليل اللغوي، فهم سياق الكلمات ومعناها، ويحب التلاميذ في هذا النوع من الذكاء، تركيب وقواعد اللغة، والأصوات اللغوية والمعاني اللغوية، واستخدام اللغة في التذكر والتوضيح، ويهتمون بالشعر والكتابة والصحافة والترجمة والتدريس.

٣- الذكاء المنطقي/ الرياضي: وهو القدرة على الاستدلال المنطقي العددي، والتفكير الإدراكي في المنطق ونماذج الأعداد، وحسب الاستطلاع، وإجراء التجارب والتساؤلات الكثيرة، وتتضمن مهاراتهم، حل المشكلات، وتصنيف المعلومات والتعامل مع المفاهيم المجردة ووصف العلاقة بينهما، والتساؤل، وتنفيذ الحسابات الرياضية المعقدة، والتعامل مع الأشكال الهندسية، وتنفيذ التجارب، وهؤلاء التلاميذ في هذا النوع من الذكاء لديهم القدرة على النماذج المنطقية والعلاقات والتجريد والجمل والعبارات والدوال والعمليات المعقدة، وهم يهتمون بالإحصاء والهندسة، وبرمجة الكمبيوتر، والحسابات والرياضيات والمنطق.

٤- الذكاء البدني/ الحركي: وهو القدرة على التحكم في الحركات الجسدية ومعالجة الأشياء بمهارة، والتعبير عن أنفسهم بالحركات والإحساس الجيد بالتوازن والتفاعل مع الحير المحيط بهم بما يمكنهم من التذكر وتشغيل المعلومات، وتتضمن مهاراتهم، الرقص والألعاب البدنية، والتمثيل، والحرف، واستخدام لغة الجسم، البراعة في الحركات الرياضية، والمرونة والسرعة، وقوة العضلات. ويهتمون بالرياضة البدنية، وتدريس التربية البدنية والتمثيل والنحت والمسرح والحرف اليدوية.

٥- الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي: وهو القدرة على التذوق الموسيقي، والإستجابة الفورية لها ونقدها، والحساسية للبيئات الصوتية كالأصوات المختلفة، وتتضمن مهاراتهم، الغناء، اللعب على

الآلات الموسيقية، تلحين الموسيقى، فهم تركيب الإيقاع الموسيقي، ولديهم حساسية للنغم والمقطوعات الموسيقية وتمييز نغماتها، ويهتمون بالموسيقى والغناء والتلحين.

٦- الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم الآخرين، وملاحظة آرائهم وفهم كيفية تفكيرهم والمحافظة على السلامة الجماعية، والرغبة في التعاون واستخدام كل الألفاظ والتعبيرات غير اللفظية، وتتضمن مهاراتهم، فهم الآخرين والتعاون مع المجموعات وفهم مقاصد الآخرين، وحل الخلافات بين الأفراد، التحمس للعلاقات الإيجابية، ويتميزون بالحساسية لتعبيرات الوجه، والقدرة على تمييز المشاعر الخفية وراء الإيحاءات، والاستجابة لها بفاعلية، ويهتمون بالإرشاد وإدارة الأعمال والتسوق.

٧- الذكاء الذاتي: وهو القدرة على التأمل الذاتي والوعي بالذات، والاهتمام الذاتي، ونقد الذات، وفهم الذات حتى تكون في خدمة الآخرين، وفهم مشاعر الآخرين، وعلاقته معهم والعمل على التوافق بهم، وقياس الانفعالات الشخصية النفسية والقدرة على التعبير عن الرأي الشخصي، ويتسمون بالصدق والإدراك الواسع للذات، والوعي بحالتهم النفسية ودافعيتهم ورغباتهم وتقدير الذات، وتتضمن مهاراتهم تأمل وتحليل أنفسهم والوعي بمشاعرهم ورغباتهم، ونماذج تفكيرهم، وفهم دورهم في العلاقات مع الآخرين، ويهتمون بالتخطيط، وعلم النفس، والفن، والقيادة الدينية والكتاب.

٨- الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على فهم وتذوق البيئة وعلاقتها وأهميتها للإنسانية، والقدرة على التعرف وتصنيف النباتات والمعادن والحيوانات والزهور والصخور والنتاج الثقافي.

٩- الذكاء الوجودي: وهو القدرة على فهم الصورة الشمولية، وتقدير الثقافة، والرؤية التاريخية والروحية، والقدرة على معالجة الأسئلة العميقة حول الوجود الإنساني، مثل معنى الحياة وكيف وجدنا، وهو يختلف عن الروحاني في أنه لا يركز على الخبرة بل على المعرفة النهائية للواقع.

١٠- الذكاء الروحاني: ويهتم بقضايا الوجود الكوني والبحث عن الخبرات في الأديان والفنون والأساطير وهو جزء من الذكاء الوجودي، والبحث عن المشاعر وكل ما هو غير مادي.

*** مبادئ ومنطلقات تطبيق نظرية الذكائات المتعددة في التدريس والتعليم:**

اتوظيف وتطبيق الذكاءات المتعددة في التعليم عدة مبادئ ومرتكزات أساسية لفعالية تطبيق هذه النظرية في الفصول الدراسية، وهي:

١- تنوع أنشطة الدرس، بحيث تغطي الذكاءات المتعددة، وتشجيع التلاميذ على العمل بشكل تعاوني وفردي لدعم الذكاءات الذاتية والاجتماعية لديهم.

٢- تكامل التقويم مع التعليم، بحيث يشارك التلاميذ في تقويم أنفسهم مما يزيد من نجاحهم والثقة بأنفسهم.

٣- الاهتمام بكل أنواع الذكاءات لدى التلاميذ، بما يدعم التعلم ويقوي تلك الذكاءات لديهم.

٤- تضمين الأهداف التعليمية الأنواع المختلفة من الذكاءات.

٥- تشجيع التلاميذ على استخدام الذكاءات التي يمتلكونها أثناء تعلمهم.

٦- اشتمال عملية تقويم التعلم كل أنواع الذكاءات لدى التلاميذ.

أنماط التعلم وفلسفة التدريس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

تستلزم نظرية الذكاءات المتعددة أن يكون التدريس من أجل تنمية المهارات والقدرات المتعددة، فهي تفترض أن كل فرد يولد ولديه أنواع من الذكاءات، ويأتي إلى المدرسة ولديه توليفات متنوعة من الذكاءات وبدرجات متفاوتة، بما يعني أن لكل تلميذ توليفة متفردة من الذكاءات (بصمة ذكائية) وبالتالي يكون لديه توليفة متفردة أيضاً من نقاط القوة ونواحي الضعف، وتحدد هذه التوليفة مدى الصعوبة أو السهولة التي يواجهها التلميذ عند تعلمه لموضوع معين.

وهذا ما يشار إليه بأنماط التعلم، وعليه توجد أنماط تعلم متعددة للتلاميذ بحجرة الدراسة الواحدة، من غير الواقعي أن يراعي المعلم كل هذه الأنماط، في التدريس ولكن عليه أن يوجه تلاميذه إلى كيفية استخدام أنواع الذكاءات التي يمتلكونها لتعلم موضوع الدرس.

وفي ضوء ذلك فإن المعلمين مطالبون أو عليهم أن يقوموا بتصميم المحتوى الدراسي بأسلوب يراعي معظم أو كل الذكاءات، ويحدد

الطرق الممكنة للتدريس ويختار من بينها ليناسب التلاميذ، مع مرعاه نوعية الذكاء الذي لدى كل تلميذ، بما يضمن تشجيعه وتنميته.

إن هذه الذكاءات لا تمثل مجالات مختلفة من المحتوى الدراسي فقط، وإنما هي نماذج للتعلم مع التركيز في التقويم على المهارات الموجودة لدى التلاميذ، لأنه إذا كان التلاميذ يتعلمون بصور مختلفة، فمن الضروري أن يقوموا أيضاً بصور مختلفة وليس بطريقة واحدة.

لذا على المعلم أن يرسم بروفيلاً للذكاء لكل تلميذ وبناءاً عليه يكون تقويمه، وإذا كان من الضرورة أن يقدم التلاميذ إجاباتهم فليكن ذلك وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص باستخدام الذكاءات التي يمتلكونها، ومن هذه الأساليب التقويم الشامل، المشروعات المستقلة.

*** أنماط التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:**

تنقسم إلى الأنماط التالية:

١- المتعلمون البصريون (التعلم من خلال الرؤية) Visual Learners وهؤلاء يحتاجون لرؤية حركات جسم المعلم وتعبيرات وجهه لفهم محتوى الدرس، ويفكرون في الصور ويتعلموا أفضل من خلال العروض البيانية والمصورة.

٢- المتعلمون السمعيون (التعلم من خلال السمع) Auditory Learners يتعلمون أفضل من خلال المحاضرات اللفظية، المناقشة، التحدث، الاستمتاع للآخرين، والمعلومات المسموعة تمثل

قيمة أكبر لهم عن المعلومات المكتوبة ويستفيدون من قراءة النص بصوت عال واستخدام المسجلات الصوتية.

٣- المتعلمون الحركيون/ اللمسيون (التعلم من خلال الحركة واللمس والعمل) Tactite/ Kinesthetic Learners ويتعلمون أفضل من خلال الطرق العملية، واكتشاف العالم المادي، يعتمدون أكثر على الحركة والنشاط.

* استراتيجيات التعليم والتقويم والمنهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد المناهج مجالاً خصباً للموضوعات والأنشطة والمواقف الحياتية التي تحفز التلاميذ على التفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها والاتصال بالآخرين، وفهم الظواهر المحيطة بهم. لذا فإن نظرية الذكاءات المتعددة توفر مدى واسع من المناهج التعليمية المثيرة لعقول التلاميذ، حيث أن المنهج القائم على هذه النظرية يوفر للتلاميذ المفاهيم العلمية التي تتخذ منهم محوراً رئيساً لعملية التعلم، ويوفر الخبرات والموضوعات التي تلاءم جميع ذكاءاتهم وتنشطها.

وعليه فإنه ينبغي أن يكون نمط ذكاء التلميذ مدخلاً لتدريس المادة لتيسير بناء المعرفة لديه وتكامل شخصيته، حيث أن المعلم في ظل نظرية الذكاءات المتعددة يستطيع أن يحدد ويميز ذكاءات تلاميذه، ويستخدم أقوى هذه الذكاءات كمداخل للتدريس، وأن يدرس على الأقل بثمانية طرق مختلفة وإعداد خبرات وأنشطة متنوعة تقابل نواحي القوة في ذكاءاتهم.

إن هذه النظرية تساعد المعلمين على أن تضم حجراتهم الدراسية مدى عريض من الطرق والمواد والأساليب لتبلغ مدى أوسع وأكثر تنوعاً من المتعلمين، ففي حجرة الذكاءات المتعددة يغير المعلم على نحو مستمر طريقته في العرض من العرض اللغوي إلى استخدام الأشكال والصور والرسوم والنماذج إلى استخدام التمثيل ولعب الدور، ويمكنه أن يؤلف بين الذكاءات المتعددة بطرق مبتكرة.

كما أن هذه النظرية تقدم للمعلمين إطاراً للتعرف على قدرة كل تلميذ وكيفية تعليمه، ومن ثم يستطيع أن يحدد الخبرات التعليمية اللازمة للتلاميذ واختيار نقاط قوتهم وضعفهم وكيف يتعلمون داخل الفصل الدراسي، ومن ثم يكون هؤلاء التلاميذ أكثر قدرة على استيعاب المفاهيم العلمية وتكوين اتجاه إيجابي نحو المادة نتيجة استخدام خبرات واقعية في بيئة التعليم تتسم بالمتعة والتشوق.

والمعلم ليس بالضرورة أن يدرس الموضوع الواحد بثمان أو عشر طرق مختلفة، ويمكنه أن يستخدم بعض هذه الطرق وينوع فيها على نحو مستمر حتى يراعى جميع ذكاءات التلاميذ، ويمكنه أيضاً أن يستخدم خليط من تلك الطرق لتلاءم ذكاءات التلاميذ معا.

فيما يلي بعض استراتيجيات التدريس لبعض الذكاءات المتعددة:

- الذكاء اللغوي: الحوار، المناقشة، المحاضرة، المدخل القصصي.
- الذكاء الرياضي: الاستقراء، الاستنباط، المناقشة، حل المشكلات.
- الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني، المحاكاة، تعليم القرين.
- الذكاء الطبيعي: الملاحظة، المقارنة، التصنيف، المدخل الكشفي.

- الذكاء المكاني: المدخل البصري، الرسوم والصور التوضيحية، الألغاز البصرية.
- الذكاء الشخصي: التعلم الذاتي، التأمل الذاتي.
- الذكاء الحركي الجسمي: التمثيل، لعب الدور.
- الذكاء الموسيقي: الغناء، الأناشيد، العزف على الآلات.

إن الممارسات التعليمية التي تتم في ضوء الذكاءات المتعددة تتطلب تعديلاً في أساليب التقويم، حيث أنه غير مناسب أن يشارك التلاميذ في خبرات متعددة متنوعة طبقاً لذكاءاتهم، ثم يتطلب منهم إظهار ما تعلموه بإختبار واحد مقنن يركز على الجانب اللفظي، لذلك فإن التقويم الأصيل Authentic يعد مناسب في هذه الحالة، حيث يتيح للتلاميذ أن يظهروا ما تعلموه في موقف يتطابق مع البيئة الواقعية لهم وملاحظة أدائهم في هذا الموقف، وكذلك أسلوب التأمل الذاتي الذي يجيب فيه التلميذ بعد كل نشاط عما يلي: ما أعجبك في هذا النشاط؟ ما لا يعجبك؟ ما الذي كان صعباً؟ وما الذي كان سهلاً؟

* نظرية الذكاءات المتعددة وتدريب المعلم:

إن الاتجاه الحديث ينظر إلى استخدام الذكاءات المتعددة في التدريس الصفي من خلال تدريب المعلمين على تحديدها لدى التلاميذ المتوفر فيها وغير المتوفر، ثم يقوم بتنمية الذكاءات بدرجة كبيرة لدى التلاميذ من خلال الاستراتيجيات التعليمية التي تتفق مع الذكاءات المطلوب تنميتها.

إن هذه النظرية تمكن المعلمين من مناقشة نقاط القوة لدى التلاميذ، وتخطيط الاستراتيجيات التعليمية المناسبة من أجل خلق بيئة صفية أكثر فعالية، بما ينبغي أن تشمله فصول التعليم من أنشطة ومواد تقويم تستجيب لكل هذه الذكاءات بهدف توفير بيئة متساوية لجميع التلاميذ من خلال إعطاء قيمة للذكاءات المتعددة الموجودة لدى الجميع، بحيث لا يسير جميع التلاميذ وفق نوع محدد من الذكاء، كما لا ينبغي استبعادهم من الاستمتاع بالأنشطة الخاصة، بالذكاءات الأخرى، بمعنى توفير فرص متساوية للتلاميذ للنجاح في سياق الفصول الدراسية للتعليم.

فالمعلمون في ظل هذه النظرية يضمنون البرنامج التعليمي، الموضوعات والخبرات والأنشطة التي تراعي نواحي القوة في ذكاءات التلاميذ، مع عرض المحتوى الدراسي واستخدام استراتيجيات تعليم وأساليب تقويم تتلاءم مع هذه الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.

فالمعلم يمكنه أن يربط الموضوع المراد تعليمه أو تعلمه بكلمات، أرقام، وقواعد منطقية، موسيقى، تأمل ذاتي، خبرة فيزيقية، حركات جسمية مناسبة، خبرات اجتماعية، أو خبرات عن العالم الطبيعي.

فللمعلم في نظرية الذكاءات المتعددة عدة أدوار هامة تتمثل في:

١- ملاحظة التلاميذ أثناء العمل والتخطيط للمهام في المراكز المختلفة.

٢- العمل مع التلاميذ بصفة مستمرة.

٣- تخطيط أنشطة التعلم للمجموعات المختلفة.

* كيفية تنفيذ الذكاءات المتعددة في حجرة الدراسة الشاملة:

يتم ذلك بإتباع عدة مراحل في ضوء بعض الطرق التعليمية التي منها طريقة التعلم بالمشروع وهذه المراحل هي:

١- تقسيم حجرة الدراسة إلى عدد من مراكز التعلم بعدد الذكاءات المتعددة، يهتم كل مركز منها بواحد من هذه الذكاءات.

٢- قضاء التلاميذ فترة طويلة من اليوم الدراسي (ثلثي اليوم تقريباً) في هذه المراكز بمعدل من (١٥-٢٠) دقيقة في كل مركز.

٣- تنظيم موضوعات المنهج المحددة بطرق مختلفة للتعلم بحيث تناسب كل طريقة مركزاً من المراكز التعليمية بعدد الذكاءات المتعددة.

٤- التدريس التلقيني بالمحاضرة والمناقشة مع مراعاه لغة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، تحديداً لغة المعاقين سمعياً والمفردات المناسبة للمعاقين عقلياً مع بداية التعلم وبعدها يقسم التلاميذ إلى مجموعات من أربعة يتحركون إلى مراكز تعلم الذكاءات المتعددة.

٥- يتم تدوير التلاميذ بعد ذلك وفق الزمن المحدد إلى مراكز تعلم الذكاءات المتعددة.

٦- يقضي التلاميذ الوقت المتبقي من اليوم في العمل في مشاريع مستقلة بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة بحيث يطبقون المهارات التي طورت في المراكز المختلفة.

* نظرية الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة:

تركز نظرية الذكاءات المتعددة على مدى واسع من القدرات فتضع الإعاقات في سياق واسع، بالتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كأفراد لديهم عناصر قوة في كثير من مجالات الذكاء، الأمر الذي جعل النقاش مطروحاً حول مواهب المعاقين من المتعلمين حتى ولو كانت هذه المواهب ذات طريقة تقليدية فالعيب يعود إلى المعلمين العاديين من حيث اهتمامهم بالكفاءة في هذا الجانب.

فنظرية الذكاءات المتعددة توفر نموذج لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو داخل المدرسة، وتقر بوجود إعاقات لديهم، لكن تنظر إليهم من منظور أنهم طلاب ذوي احتياجات خاصة أصحاء عاديون، وتشير إلى أن الإعاقات أو الصعوبات التعليمية قد تحدث في جميع الذكاءات، فمثلاً الشخص الذي لا يستطيع أن يتواصل مع الحيوانات أو يفتقر إلى المقدرة على الاعتناء بالنباتات، يواجه بإعاقة طبيعية، فهي توفر نموذجاً لفهم العالم المتوحد الذي لا يستطيع التواصل مع الآخرين بوضوح.

إن هذه النظرية، تقدم منظوراً للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كأفراد، توفر لهم سياقاً لتصور قنوات إيجابية يمكنهم من خلالها تعلم كيف يتعاملون مع إعاقتهم، والمربين الذين ينظرون إلى الإعاقات من منظور الذكاءات المتعددة يرون أنها تصيب جزءاً من حياة الطالب وليست كلها، فيركز على نقاط القوة لديهم كمتطلب لتطوير استراتيجيات علاجية ملائمة.

وتطرح هذه النظرية أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يرسبون في مجالات ذكاء معينة، يستطيعون أن يتجاوزوا هذه الصعوبات باستغلالهم ذكاءاتهم الأخرى عالية التطور لديهم، فيمكن التخلص بنجاح من صعوبة ما في أحد الذكاءات، بتغيير مسار المهمة إلى مسار ذكاء آخر أكثر نمواً وتقدما.

إن هذه النظرية تساعد المعلمون على تحديد مواطن القوة لدى الطالب وأسلوب التعلم المفضل لديه، تستخدم كقاعدة لديه لتحديد التدخلات الملائم احتوائها في برنامج التعليم الفردي.

*** المضامين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في التربية الخاصة:**

إن التطبيق الجيد لهذه النظرية في التربية الخاصة يسهم في تطوير إستراتيجيات جديدة، وتأثيرات مرتبطة بالتعليم، فمن خلالها:

(أ) تتناقص الإحالات إلى صفوف التربيه الخاصة، مما يدعم حركة الدعم الشامل في التربية.

(ب) تغير دور معلم التربية الخاصة، بتقليل دوره كمعلم صف متخصص إلى مستشار للذكاءات المتعددة للمعلم العام داخل غرفة الصف، سوف يعمل وسيط بين الطالب والمنهج، ومساعدة معلم التربية العامة في:

- تحديد أقوى الذكاءات المتوفرة لدى الطلاب.
- التركيز على احتياجات الطلاب الفردية.
- تصميم مناهج للذكاءات المتعددة.
- ابتكار تدخلات جديدة محددة للذكاءات المتعددة.
- العمل على مجموعات تستخدم أنشطة الذكاءات المتعددة.
- التركيز على احتياجات الطلاب من أنشطة الذكاءات المتعددة لتحقيق نتائج تربوية معينة.

(ج) التركيز في التقويم على تحديد مواطن القوة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

(د) تزايد التأكيد على مواطن القوة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم، مما يزيد من تقدير الذات لديهم، وقيمة التحكم الداخلي لديهم.

(هـ) زيادة فهم الطلاب لأنفسهم وقتديرهم لذاتهم مما يجعل الإدماج الشامل لهؤلاء الطلاب في الفصول العامة ممكناً.

(٢) نظرية البنائية الاجتماعية: Social Constructivist

تعد هذه النظرية هيكلاً أساسياً لبناء ممارسات الشمول لجميع التلاميذ متباينى المستويات التعليمية، كما تعد هامة لفهم أهداف وعمليات الشمول للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وتقوم هذه النظرية على ثلاثة جوانب رئيسية هي:

١- أن التعلم يتم في سياق ثقافي اجتماعي.

٢- أن النشاط الاجتماعي والتعليم الشامل لهما دورا هاماً في النمو لدى جميع التلاميذ.

٣- أن مشاركة المتعلم في النشاط بفاعلية والقيام بدور فيه تمكن من النمو.

فالوسيط الثقافي والنشاط الاجتماعي ضروريان للتعلم، حيث يكتسب التلميذ المعرفة ويقوم ببنائها من خلال السياق الاجتماعي والتبادلات الاجتماعية التي تحدث بينه وزملائه ومدرسيه في المواقف

التعليمية داخل الفصول الدراسية، فيحدث التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين التلاميذ يمرون من خلاله بخبرات تعليمية إضافة للسياق الثقافي الذي ينتمي إليه جميع التلاميذ.

إن التلاميذ من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل البيئات المختلفة يحدثون تفاعلات اجتماعية تؤدي إلى رفع مستوى مهاراتهم وتصوراتهم المعرفية، كما تقدم لهم من خلالها فرصاً مناسبة لحل مشكلات حقيقية والمشاركة في بناء المفاهيم والاستراتيجيات المتنوعة، كما يقومون بأدوار اجتماعية يمارسون من خلالها محتويات تعليمية ومهارات تعليمية من خلال مرورهم بهذه الخبرات التعليمية الوظيفية.

وفي ضوء هذه النظرية يرى المفسرون المعاصرون لها أن المدرسة تضمن تحت عنوان " المعرفة الاجتماعية Sociology of Knowledge " أي أن هذه المعرفة تبنى في ضوء العلاقة بين فكر الإنسان والسياق الاجتماعي الذي يوجد فيه، وأن المعرفة لا يصعب بناؤها حيث التركيز على المعلومات المستخدمة في الحياة بصورة يومية من خلال الاتصال مع الآخرين والتبادلات الاجتماعية والمتطلبة للعمل اليومي والمهام الأهلية. وأن المعرفة يبنى نسيجها ويكون له معنى داخل السياق الاجتماعي التي يوجد فيه الفرد وليس بمعزل عن السياق الاجتماعي.

كما تذهب هذه النظرية إلى أن لكل معرفة بناء اجتماعي يشتمل على تبادلات اجتماعية تؤخذ داخل البيئات المختلفة ذات السياق

الاجتماعي والثقافي الذي يحدث بداخله التفاعلات الاجتماعية المتعددة، وأن هذا البناء يتطلب فهم العمليات والسياقات من خلال مهارات التلاميذ وتصوراتهم المعرفية التي ترقى من خلال التفاعلات الاجتماعية، التي تحدث ربما على مدى واسع من تلقاء التلميذ أو القرين ومن خلال الأنشطة الموجهة من خلال الكبار.

إن هذه النظرية تؤكد على قيام المتعلم بأدوار داخل التبادلات الاجتماعية التي يشارك فيها بصورة طبيعية، حيث أن التعاون النشط للتلميذ مع الآخرين يجعله يتحرك من مستويات حالية للمهارات التي يمتلكها أو يكتسبها إلى فهم جديد ومستويات أكثر تعقيداً من خلال تكرار المهارة من أكثر من زميل له.

كذلك فإن المعلمين والكبار في المجتمع حينما يرتبون لمشاركة التلاميذ في الأنشطة ويقدمون تدعيم للمصادر وتحديا لتفكيرهم، فإن ذلك يجعل التلاميذ يقومون ببناء ميل واستعداد ذاتي للمشاركة وصنع الإحساس بهذه الخبرات، وزيادة فهمهم لها وإكتسابهم المهارة في إدارة المشكلات العقلية (الفكرية) في المجتمع.

إن المبدأ الأساسي للبنائية الاجتماعية هو قيام المتعلم بدور فعال في إحداث النمو لديه، فالتلميذ بعد أن يمر بفرص مناسبة يلاحظ تقريبا مهارات جديدة ويمارسها بمساعدة أكثر القرناء قدرة على ممارستها ثم يقوم بعد ذلك بإدماجها داخل البناء المعرفي الخاص به ويصور هذا المبدأ Vygotsky حيث يوجه إلى أن الأطفال يستخدمون اللغة قبل فهمها بصورة تامة، إلى أن يستخدمونها بصورة حقيقية فعلية من خلال

الاتصال بالآخرين وتأخذ قيم رمزية ذات معنى لديهم، ويستطيع أن يقوم باختيار ما يتعلمه والسلوك المناسب له في ضوء تأثره بدرجة تحديده أكثر المتعلمين معرفة كعضو في المجتمع.

إن الأطفال داخل معنى السياق والعلاقات الشخصية المرضية يكونون أكثر انجذابا بفاعلية في عمليات المماثلة والإختراع، كما يكونون أكثر قدرة على بناء فهم مناسب خاص بهم للأنشطة والخبرات المرتبطة بهم، لذا من المهم أن يتكون لدى كل متعلم فهم جديد لدوره كعضو في مجموعة المجتمع يبدأ معه في تبني سلوك مختلف نتيجة هذا الفهم الجديد بطبيعة دوره في المجتمع، مع ضرورة توفير التدعيم الاجتماعي والتعليمي للتلاميذ الذين قد يكون لديهم قصور في جانب من جوانب النمو المختلفة حتى يتمكنون من التعلم في السياق الاجتماعي.

إن البنائية الاجتماعية تؤكد على تأثير السياق الاجتماعي والقيم الثقافية ذات الصلة به وفاعلية التوجيه الاجتماعي الفاعل ومشاركة الأفراد في صنع تعلمهم وبناء معرفتهم من خلال مشاركتهم الوظيفية واقتسامهم المهام المختلفة في مواضع داخل السياق الثقافي الاجتماعي الأكبر، حيث يتعلمون كل شيء جديد، ويكتسبون مهارات أكثر وظيفية ويأخذون أدوار جديد، ويكتسبون قيم وسلوكيات ويصبحون جزء من نسيج هذا المجتمع.

* من النظرية إلى مبادئ ممارسة الشمول:

إن نظرية بناء المعرفة داخل السياقات الاجتماعية الثقافية في ضوء اشتراك التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية المتنوعة، قد وضعت

عدة مبادئ لممارسة الشمول التعليمي في بيئات متنوعة مع مجموعات متنوعة من التلاميذ داخل الفصول الدراسية الشاملة هذه الأسس هي:

١- وظائف الفصل الدراسي الشامل لمجتمع المتعلمين:

يضم الفصل الدراسي الشامل مجتمع متنوع من التلاميذ ممثلين ومشاركين في تكوين هذا المجتمع كلٍ يقوم بدوره فيه بما يتلاءم مع كل واحد فيهم. وأن أحد الأهداف الأساسية لمعلمي هذه الفصول الشاملة التأكيد على أن كل التلاميذ يقدرون على المشاركة الكاملة والعمل الاعتيادي بدرجة ممكنة والقيام بالمهام التي يتطلبها بيئة مجتمع الفصل الدراسي.

إن مجتمع الفصل الدراسي الشامل مسئول عن تنمية استراتيجيات مناسبة لقبول كل التلاميذ للمشاركة التامة فيه بل وأخذ دوراً به. والمعلم وزملاء الفصل يشتركون في تشكيل توجيه التلاميذ خاصة المعاقين نحو المشاركة في مجتمع الفصل والبدء في التعلم المعتاد وإكتساب المعرفة الضمنية من الآخرين خاصة الأكثر أهمية وقيمة ويأخذون الفرص المناسبة بدرجة أكبر في استخدام الأدوات الثقافية داخل الفصل الدراسي كالاستماع لقصة أو مشاهدة فيلم تعليمي.

إن إجتياز المعرفة الثقافية من خلال التلاميذ المعاقين ربما تتطلب أنواع متنوعة من المساعدة والتعليم المباشر في جزء من وقت التعليم من القرناء والكبار في الفصل الدراسي.

وقد يتم إجراء تعديلات في البناء والتنظيم للفصل الدراسي حتى يلاءم جميع التلاميذ خاصة المعاقين منهم. فبعض الأطفال قد يحتاجون

إلى أدوات ثقافية مكملة إضافية لكي يشاركوا بدرجة تامة في مجتمعات التعلم كوسائل الاتصال وغيرها، التي سوف تصنع مشاركة لهؤلاء التلاميذ فيها والقيام بأدوار بها باعتبار أنهم أعضاء في مجتمع الفصل الدراسي الشامل، من الضروري توفير كل ما يضمن اكتسابهم الكفاية الوظيفية الفردية التي تؤهلهم لأن يكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع الأكبر ويقومون بأدوارهم وعضويتهم بصورة كاملة فيه.

٢- العلاقات الاجتماعية الكائنة للتعلم في المنهج الشامل:

إن المعلمين والتلاميذ يشتركون معا في السياق الاجتماعي ذو الطبيعة الديناميكية في بيئات الفصل الدراسي الشامل عند القيام بالأعمال المتطلبة، وأيضا يشترك كل واحد مع الآخر في اكتساب الكفايات التي تندمج داخل الأنشطة الثقافية من خلال عمليات المشاركة الموجهة Guided Participation.

إن تفسير الشمول يمكن أن يدرك من خلال الأنشطة الاجتماعية والتدعيم الواضح للعلاقات والتدعيم من خلال المنهج المقدم للتلاميذ داخل الفصول الدراسية الشاملة، وهذا يدل على أن الجدول، المواد، الأنشطة، القواعد وإستراتيجيات التدريس كلها تسمح بتقديم فرص مناسبة للكبار والأطفال للعمل معاً والقيام بأدوار في الطرق التي تعترف بديناميكية المجتمع في عمليات التعلم.

والقرناء يندمجون في جزء من المنهج والتعليم الشامل ويلعبون دوراً هاماً في تقديم المساعدة للتلاميذ المعاقين. فتعليم القرين Peer Tutoring وضع تعيينات أكثر كفاية للقرين في العمل بصورة

مباشرة مع واحد أو أكثر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم خاصة في المهارات أو المفاهيم. والإستراتيجية المرتبطة في هذه الممارسة هي تعاون القرين Peer Collaboration وهي تفترض أن يتم تقسيم المعرفة داخل المجموعة الخاصة من المتعلمين بصورة متكافئة. وبالتالي تفيد في تشكيلات مساعدة القرين بصورة كبيرة ومتكررة.

ومع ذلك فإن وضع تعليم القرين أو السياق التعاوني يتطلب من كل طفل الفهم العميق للمعرفة التي يشترك بها في المجموعة المتعاونة. وفي الحقيقة أن المجهودات التعاونية هذه تزيد من الفرص المناسبة لكل طفل ليكون أكثر قدرة من الآخر في الفصول الدراسية الشاملة، ويجب على المعلمين عند ذلك إيجاد طرق تشمل الأطفال المعاقين في هذه الأنشطة ويشتركون فيها بفاعيلة.

إن التلاميذ المعاقين ربما يحتاجون للمساعدة حتى يشاركون بفاعلية في القيام بأدوارهم مع القرين أو داخل النشاط الاجتماعي وفي الغالب يتطلب التلاميذ المعاقين تعليمهم مهارات اللعب Play Skills ونموذج قرنائهم كيف يقرءون ويستجيبون للتلميحات ومحاولات الاتصال مع الطفل المشترك معه في اللعب. وقد أثبتت البحوث الحديثة وبنيت فعالية تسجيل السلوكيات الاجتماعية بين القرناء ذوي القدرة والأقل قدرة، فالعلاقة موجودة بين النمو المعرفي والنشاط الاجتماعي، فالتعليم المباشر باللعب أو مهارات التفاوض الاجتماعي ربما تكون فرص مناسبة للأطفال المعاقين لتنمية قدرتهم على الاشتراك في اللعب الحادث بالقرين Peer-Initiated Play.

إن الترتيبات الفيزيائية والمواد المعينة وحجم المجموعة والأعضاء وطبيعة المشكلات الاجتماعية المعرفية في بيئة اللعب ودور الكبار والقرناء ربما تحتاج إلى تعديل لمقابلة الاحتياجات الفردية للتلاميذ المعاقين، إضافة إلى تنوع الاستراتيجيات والسلوكيات المشتملة مما يوفر فرص مناسبة تستخدم لانجاز الأهداف ورفع الكفاية الفردية والشمول الاجتماعي لدى التلاميذ.

٣- الربط بين المحتوى والسياق في المنهج والتعليم الشامل:

إن الأطفال لا يحتاجون فقط إلى فرص مناسبة للعمل واللعب مع الآخرين ولكن يحتاجون أيضاً إلى مشكلات تستحق منهم الانتباه والدافع للتعاون. فمن المؤكد أن الأطفال عبر المدى الواسع من الاهتمامات والقدرات أن يستفيدوا من فرص التعلم التي تمثل **مشكلات حقيقية وهامة وعلى أساس السياق** Contextually-Based.

وأحد الطرق التي تؤكد على صفة الدافعية للتعلم هي التعليم في السياق أو تعلم السياق Contextualized Instruction حيث يقدم فرص مناسبة لحل المشكلة المستمدة من السياق الثقافي الاجتماعي. والمعلم في هذه الحالة يتخذ قرارات عن محتوى المنهج المتطلب فهمه في كل من مناقشة مهارات حل المشكلة والمهارات الاجتماعية، إضافة للمفاهيم والمعرفة الاجتماعية المشتركة مع أسرة الطفل والمجتمع الأكبر.

فالأطفال المعاقين مثل كل الأطفال يحتاجون إلى هذا النوع من السياق وكل ما هو مرتبط بالموضوع المتعلم. فقيمة تعلم السياق تكمن

في ضم المعلم الخاص لكل ما هو مهم ثقافياً إلى المنهج ووجود الكبار الموجهين للطفل المستجيبين لاهتماماته.

إن مفهوم المشاركة الموجهة يقدم مساعدة لبناء قرارات عن دور المعلم في التعليم على أساس السياق، لأنه يفترض أن الطفل والمعلم يلعبان دوراً هاماً في الأجزاء المرتبطة بفحص الذي يتعلمه الطفل وكيف يتعلمه، إن التوجيه الصريح الواضح واستخدام المواد المعدلة ومعيار التعلم الناجح كلها سوف تكون ملائمة ويعتمد عليها في احتياجات وصفات الطفل الفردية.

والتعليم المباشر واحد من أساليب المشاركة الموجهة الخاصة والذي يفيد في العمل مع التلاميذ المعاقين. ويكتمل المعنى تماماً لمصطلح التوجيه أو الموجهه في أن المعلم يجب أن يكون قادرٌ على العمل داخل موضع التنمية الفردية للطفل من خلال تحليل مستوى المهمة الصعبة التي تهتم بالاعتماد المتبادل بين المحتوى والسياق، فالمعلم يمكنه أن يقود الطفل إلى مستويات متتالية من النجاح خلاف التي يرجح أنها لا تتم بدون مساعدة.

فالتعليم المباشر يفيد في تقديم المساعدة التعليمية للتلاميذ المعاقين داخل الممارسات التربوية من تلك المهارات المختارة بالمعلم والتي ترى أن هناك متطلبات مسبقة ضرورية للتعلم الأكاديمي. فهذا التعليم ميز عن المشاركة الموجهة في أنه يقتضى، مشاركة كل طفل في اختيار المهمة والتدريج المقدمة به.

وكمثال للإستراتيجية التعليمية التي تبنى على أساس معرفة المعلم بتنوع اهتمامات الأطفال وقدرتهم ما يسمى بمدخل المشروع Project Approach كمثال فإن الأطفال يبدعون في التعبير عن اهتماماتهم ورغباتهم في الاتصال مع الآخرين خارج الفصل الدراسي، والمعلم ربما يقوم بعنونتها عددياً وفي صورة أهداف ثقافية من خلال بناء متنوع من الفرص المناسبة للأطفال حول مفهوم الاتصال. فصناديق البريد ومواضع الكتابة سوف يتم وضعها داخل الفصل الدراسي لتسهيل كتابة الرسائل.

وأحد مجموعة الأطفال ربما يجمعون قائمة بأرقام التليفون ويعنونها مع رفقائهم في الفصل، والآخرون سوف يصورون دليل تليفونات الفصل حتى آخره ونهايته، وأي مجموعة أخرى سوف تأخذ مسئولية نشرة وتوزيعه. ولا يزال الآخرون (مجموعة أخرى) يمارسون عدد من المهارات المعرفية والحركية إدارة وتشغيل الهاتف.

في هذا المثال.. السياق الاجتماعي (الأعضاء في مجتمع الفصل الدراسي) تتكامل مع محتوى المنهج (تعرف الأرقام، وقراءتها وكتابتها) واستراتيجيات التعليم تمكن الأطفال متنوعي القدرات العقلية والبدنية من المشاركة على الأقل في أحد المهام المندمجة في المحاولات المشتركة.

إن إنجاز الاتصال مع أحد الآخرين يمثل مشكلة معرفية واجتماعية فعلية في موضع داخل السياق الثقافي في عمليات المشاركة الموجهة المتنوعة بين الأطفال بصورة فردية، فالكل يتعاون لإنجاز الأهداف المشتركة.

٤- عمليات التغذية الرجعية والقياس الشامل والتدعيم الانفعالي Emotionally Supportive :

التطبيق الرابع لنظرية البنائية الاجتماعية هو الاهتمام بدور التغذية الرجعية والقياس المشترك للتعلم.

فالتغذية الرجعية الداخلية والخارجية تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم وتدعيمه. وأن كلا النوعين من أساليب التغذية الرجعية يمكن أن ينفذ بواسطة الكبار والأطفال في البيئات الدراسية الشاملة.

كذلك فإن التغذية الرجعية يمكن أن تكون شكلاً من أشكال التدعيم الانفعالي المقبول للجوانب الانفعالية والاجتماعية في تفاعلات الأطفال في البيئة. فالأطفال من الضروري لهم أن يحصلوا على تغذية رجعية حقيقية وبنائية (أو تبني لهم بصورة ملائمة) مرتبطة بأهدافهم على الكفاية والاشتراك في المجتمع أولى من أهداف الكبار المندمجة مع المهارات المتقطعة أو إدارة الفصل الدراسي.

إن الانتباه لسلوك الطفل والتفكير العقلي فيه والتدعيم الانفعالي يعد نمطاً هاماً وعنصراً أساسياً للتغذية الرجعية مع مبادئ المشاركة الموجهة، إن الهدف ليس ببساطة تحسين السلوك لكن الأهم مساعدة الأطفال على استخدام استراتيجيات التفكير الذاتي للفهم اللفظي المنطقي للنتائج الثقافية المترتبة على إجازة حالات معينة من السلوك. عموماً فالأطفال ذوي القدرة المعرفية الضعيفة يتطلبون مساعدة أكثر حتى يستطيعوا الفهم والاستفادة من التغذية الرجعية.

فأهداف القياس واستراتيجياته من الضروري أن تكون مثل التقويم والتدعيم الوظيفي الشامل الذي يركز على القدرة الخاصة للطفل على حل المشكلات الثقافية ذات الصلة داخل السياقات الاجتماعية الديناميكية فالتقويم التقليدي ركز على الأداء الفردي للطفل للكفايات المتضمنة داخل الأنشطة المتغيرة التي يشترك فيها. أما القياس في هذه الحالة أصبح موجه نحو ما يقدر الطفل على عمله داخل التدعيم والاستجابة للسياق الاجتماعي بتقديم المعنى، والاهتمامات وإنجاز المشكلات، ذلك من خلال ملاحظة أراء الطفل في إنجازه للمشكلة فيما يقوم به من أدوار.

إن التصميم التعليمي المرتبط بالقياس والمنهج، يتحرك من التركيز على القصور الفردي للطفل إلى بناء فرص اجتماعية مناسبة تبني على أساس قدرات هذا الطفل والاشتراك الفعال النشط في مجتمع الفصل الدراسي والتعلم الخاص.