الفصل الثامن

تعليم أساتذة الجامعات
مسائل المشاركة والوصول للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

كيم فريسر وآلين ساندرز

اتجاهات الإعاقة

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

- مجتمع متقدم بالعمر وتطور الإعاقات لدى الأشخاص في أثناء تقدمهم في السن.
- أشخاص بإعاقات ولادية يعيشون هذه الأيام مدة أطول، وبشكل رئيس نتيجة للتطورات المهمة في التشخيص والدواء والتقنية الطبية.
- التغيير في التوجهات الاجتماعية الذي يعني أن أناساً أكثر، يشعرون بالراحة عند توصيفهم بأن لديهم إعاقة.

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

obeikandl.com

دوافع للتعليم الشامل

مـن الناحية التاريخيـة، في ميدان التعليم، كان الطلبة الذيـن يعانون من الإعاقة يوضعون غالباً في أماكن معزولة، هذا إذا أتيح لهم أصلا تلقي التعليم. ثم كان هناك تحـول واضح نحو التعليم في ترتيبات بيئة متكاملـة أو تيار شامل، واليوم هناك توجه نحـو التعليـم الشامل. وهذا يحدث حيث تدل البيئة الشاملـة أن غالبية الطلبة الذين لديهم إعاقة قد زودوا معظم الوقت بالتسهيلات اللازمة لهم دون أي شيء إضافي أو خاص عمل من أجلهم.

وكان هناك العديد من العوامل لهذا الموقف بما فيها:

- الانتقال في أثناء العشرين سنة الماضية من النمط الصحي للإعاقة إلى النمط الاجتماعـي. وينظـر في النمـوذج الاجتماعـي إلى حواجـز الاعاقة علـى أنها موجـودة في المجتمـع وليس لدى الفـرد. ويمكن التغلب علـى الكثير مما سمي بالحواجز بوساطة التفكير المبدع.
- وأصبح تطوير وتحسين سلسلة أدوات المساعدة متاحاً.
- طموحات الطالب وآماله.
- التشريع المعادي للتمييز بسبب الإعاقة.

كما تتضمن الدوافع في المملكة المتحدة:

- نظـام الممارسة – القسم الثالث من وكالة ضمان الجودة (1999) QAA الذي يعالج مسألة الطلاب المعوّقين.
- توسيـع المشاركـة عبر مجلس تمويل التعليم العـالي في إنكلترة (HEFCE دون تاريخ).
- الكتاب الأبيض الصادر عن إدارة التعليم والمهارات والمعنون: مستقبل التعليم العالي (DfES 2003).

obeikandl.com

أما الدوافع في أستراليا فقد تضمنت:

- برامج مساواة بين الطلبة التي تطبق منذ سنين عديدة.

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

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

- الوصول السهل إلى أماكن الدراسة واستخدام استشاريين لفحص مخططات الأبنية الجديدة وترميمها.
- التأكد من تطوير هيئة التدريس للمواقع الإلكترونية التعليمية وتطوير مواد التعليم الحاسوبية وعلى الإنترنت.
- كتابة مواد تعليمية مشجعة بطريقة تجعلها سهلة الانتقال إلى الصيغة المطلوبة البديلة، مثلاً نقل المواد الإلكترونية إلى قرص محلي.

obeikandl.com

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

تشريع التمييز بسبب الإعاقة

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

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

قانون التمييز بسبب الإعاقة في أستراليا

القانون الفدرالي المتعلق بالتمييز بسبب الإعاقة 1992 وعلاقته بالتعليم

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

obeikandl.com

ويهدف التشريع إلى ما يلي:

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

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

2- للتأكد من أن ذوي الحاجات الخاصة يتمتعون فعليا بنفس بحقوق المساواة نفسها أمام القانون مع غيرهم من المواطنين.

3- تشجيع الاعتراف والقبول بمبدأ أن الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة لديهم الحقوق الأساسية نفسها التي لمواطنيهم.

(الفصل الثالث من قانون التمييز ضد الإعاقة 1992)

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

- إن الطالب العاجز عن التنقل له الحق أن يتوقع -في إطار المعقول- أن تكون المحاضرات والصفوف العملية والجلسات التعليمية في أماكن يمكنه الوصول إليها.
- الطلاب الذين يعانون من فقد السمع أو عجزاً في السمع لهم الحق في توقع، -في إطار المعقول- الحصول على وسائل بديلة متاحة للتسجيلات الصوتية التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.
- الطلاب فاقدو البصر أو من يعانون عجزاً في الرؤية لهم الحق أن يحصلوا على الوسائل البديلة المتاحة للمعلومات المطبوعة التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.

obeikandl.com

- والطلاب المصابون بمرض الصرع لهم الحق أن يجُري تقويمهم بطرق لا تحرمهم على قاعدة إعاقتهم.

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

تعريف الإعاقة

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

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

ويعرف قانون الإعاقة الفدرالي الإعاقة كما يلي: (يمكن العودة للموقع التالي (top.htm/311/http;//scaleplus. law.gov.au./html/pasteact/0

تعني الإعاقة فيما يتعلق بشخص ما، ما يلي:

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

2- أو فقدان كلي وجزئي لأحد أعضاء الجسم.

3- أو جود آلية في الجسم تسبب اضطرابا محددا أو مرضا.

4- أو وجود خلل في الجسم قادر على إحداث اضطراب محدد أو مرض.

5- أو سوء وظيفة أو سوء تكوين أو تشويه في جزء من جسم الشخص.

6- أو اضطـراب أو خلل وظيفي ينتج عنه فـرق في القدرة على تعلم هذا الشخص بالمقارنة مع أي شخص آخر لا يعاني من اضطراب أو خلل وظيفي مماثل.

7- أو اضطراب أو مرض يؤثر في عمليات التفكير عند الشخص المعوق وتصوره عن الواقع وعواطفه أو تلك التي تؤدي إلى سلوك مضطرب وتتضمن إعاقة هي:

- موجودة في الوقت الحاضر.
- موجودة سابقاً ولكنها لم تعد موجودة الآن.
- يمكن أن تحدث في المستقبل.
- يمكن انتقالها إلى شخص آخر.

المصدر قانون التمييز ضد الإعاقة 1992).

الإعاقة في التعليم

يشـير مصطلـح «العجز» في ميـدان التعليم إلى أي حالة دائمـة أو مؤقتة تقلل من قدرة الشخص على مباشرة دراسته. ويمكن للعجز أن يسبب حالة من عدم المساواة. وتبعـا لقانون الإعاقة الفدرالي يمكن للإعاقة أن تحدث بسبب أي حالة حسية (تتعلق بالحواسـ)، أو جسدية، أو نفسيـة، أو عصبية، أو أي حالـة تستدعي العلاج. ويمكن للطالـب أن يعـاني حرمانـاً، أو الشعور بالتمييـز إذا كانت الإعاقة قـد تسببت بشكل مباشر أو غير مباشر في:

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

obeikandi.com

هـذه النتائج لا تنطبق على طالـب دون إعاقة يريد الوصول إلى المعلومات، ويجهز ويقـدم المعلومات أو يطالب بعناية شخصيـة ووظائف شخصية أو أن يكون قادراً على تنفيذ أي نشاط يفترض أن يكون متوقعاً من هذا الطالب.

إن التمييـز ضد الإعاقة أو مضايقـة أي شخص بناءً على إعاقته يمكن أن يضعف المستـوى الذي يستطيع فيه المعوق أن يتصرف. ويمكـن لهذا الشخص أن يكون طالباً ناجحا أو مستخدماً إذا لم يكن ضحية تمييز. ويحدث التمييز عندما تؤدي السياسات أو الممارسـات إلى كبـح إمكانية وصول الطالب إلى الخدمـات أو الفرص التعليمية أو فرص العمل، على قاعدة الاستخفاف بالناس المصابين بالإعاقة.

ويمكن أن يكون للتمييز النتائج الآتية:

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

تعريف التمييز بالعلاقة مع التعليم

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

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

يمكـن أن يكـون التمييز غير مباشر عندمـا تفرض حالة ما أو حاجـة ما على أي شخص آخر غير معوَّقٍ ولكنها تستثني بشكل غير عادل أو تحرم أشخاصاً معوقين.

وينص الفصل 22 (1):

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

openkandi.com

1- رفض أو الفشل في قبول طلب الشخص للالتحاق بوصفه طالباً.

2- أي مفردات أو شروط توضع لقبول الشخص المعوق للالتحاق بوصفها طالباً.

وينص الفصل 22 (2) على ما يلي:

سيكون غير قانوني لأي سلطة تعليمية التمييز ضد طالب على خلفية إعاقته أو إعاقة أي من زملائه:

1- عبر إنكار حق الطالب في الوصول أو تحجيم وصوله إلى أي فائدة تقدمها السلطة التعليمية.

2- أو بطرد الطالب.

3- أو بإخضاع الطالب لأي أذى آخر.

الفصل 22 (4):

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

قانون عدم التمييز بسبب الإعاقة في المملكة المتحدة

القانون الخاص بالحاجات التعليمية والإعاقة 2001

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

obeikandl.com

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

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

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

تعريف الإعاقة

يختلف هذا التعريف عن التعريف المستعمل في أستراليا.

وهو كما يلي:

المعوَّق شخص يعاني عجزاً عقلياً أو جسدياً أي لديه:

- عجز جوهري
- تعسّر
- تأثـير طويـل الأمد للإعاقـة (يمكن أن يكـون متقطعاً أو متبـدلاً ولكنه يستمر أو يتوقـع أن يستمـر لاثني عشر شهـراً على الأقل) على قدراتـه أو قدراتها في ممارسة نشاطات عادية من يوم ليوم.

opelkandi.com

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

ما هو التمييز؟

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

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

المعرفة والمعاملة الأقل تفضيلاً

ألا ينتبه المرء أن الطالب معوق

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

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

obeikandl.com

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

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

تبريرات المعاملة الأقل تفضيلا

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

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

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

التعديلات المعقولة

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

obeikandi.com

- المحافظة المستمرة على المعايير الأكاديمية.
- الموارد المالية للمؤسسة.
- الهبات/ القروض الممكنة للطالب (بعض الطلاب يستحقون الاستفادة من مخصصات الطالب المعوق).
- الظرف العملي
- المساعدات أو الخدمات الأخرى المتاحة.
- متطلبات الصحة والسلامة. يتقدم قانون الصحة والسلامة على قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة ويفضله، إنما يجب ألّا يستخدم بطريقة تعسفية لاستبعاد الطالب.
- الاهتمام بالأشخاص الآخرين بمن فيهم الطلبة الآخرون.

مسائل تؤثر على عمليات التصحيح:

- التوقع أو الاستباق
- المعرفة
- رغبة الطالب بإبقاء معلوماته سرية

يترتب على الجامعات واجب مراجعة إجراءاتها مسبقاً كي تكون جاهزة لإقامة طلبة لهم مطالب مختلفة. ويجب أن تكون المراجعة مستمرة بحيث يحسب حساب تغير الظروف وتطور التقنية. إذا طلب طالب تصحيح توجهات المؤسسة عند بدء دراسته/ دراستها أو بعدها سيكون قد فات الأوان للقيام بالتصحيح المطلوب ما لم يكون بعض التخطيط قد اتخذ فعلاً مسبقاً. والفشل في التخطيط المسبق لن يكون تبريراً.

واستباق الأحداث سوف يتطلب الأخذ بعين الاعتبار تشابه استخدام الأشخاص المعوّقين لخدمة ما، والقيام بتعديلات مسبقاً لتحسين الوصول إلى الخدمات والمعلومات. ويبدو أنه مهم ولا سيما القيام بالتعديلات مسبقاً في أماكن من الصعب إجراء التعديلات فيها بشكل سريع مثل الوصول الجسدي، ومسائل تصميم المنهاج،

obeikandl.com

أو مـواد التعلم عبر البريد الإلكتروني، أو عندمـا يحتاج الأمر إلى إذن أو موافقة من المستأجريـن. وعندما تجـرى التحسينات مسبقاً فإن تعديـلات أقل ستجري للأفراد وتقـود إلى بيئة أكـثر شمولاً. ومن المحتمـل أن يكون التخطيط مهمـاً لوضع الميزانية اللازمة لتنفيذ مثل تلك التغييرات.

وإذا رغـب طالـب بـأن تبقـى إعاقته سـراً، إذن ستصبـح هناك أفضليـة للقيام بالتعديـلات لمصلحتـه. ومـن الضـروري توثيق هـذا الطلـب والتوضيـح للطالب أن تعديـلات أخرى قد تنفـذ، أو أنه في بعض الحـالات سيكون إجـراء تعديلات أقل هو الخيار الوحيد. ومن الضروري أن نشرح لهم أن طلبهم قد يحد مما يمكن فعله، بينما تستمر المحاولة في إحداث التعديلات. مثلاً: يمكن لطالب ما أن يزود بعد الدرس بنص معد مسبقا بدلا من تدوين ملاحظات له داخل الصف.

ويمكـن أن تجري التعديـلات دون أن يبلغ أعضاء الجهاز الذي قاموا بتلك التعديلات عـن أسبابها كاملا. مثـلاً، يمكن لمحاضر أن يطلب إليه من قبـل مستشار في الإعاقة أن يخصص وقتا إضافيا لطالب معين لمذاكرات (اختبارات) الصف، دون أن يبلغه تفاصيل الإعاقـة الفرديـة للطالب المذكـور. وإذا طلب محاضر معلومات عن طالـب ما، قد يكون مـن الملائـم الحديث بشكل عام عـن تأثير بعض أنواع الإعاقة علـى الدراسة - قد يغني الحديث عن تأثير الإعاقة والتسهيلات المطلوبة عن الحديث عن التشخيص الحقيقي.

قواعد الممارسة لدى هيئة حقوق الإعاقة

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

http://www.drc.org.uk/thelaw/practice.asp كمـا قدمـت هـذه القواعـد سلسلة من الأمور الإرشادية للممارسة الجيدة بما فيه «التعليم والتعلم» و «الاختبارات

والتقـويم» و «التسويـق والبيانات» ويمكن العـودة لهذه الإرشادات علـى الموقع /:http www.skill,org.uk/info/drc-guides /index.asp

وبينمـا لا يستطيـع كل الطلبـة الذيـن يصرحون عـن إعاقتهم أن يلبـوا الشروط الصارمـة التي يحددها القانون، فإن الطريقة الوحيدة السليمة للتقدم هو الافتراض أن الإعاقة موضوع البحث (وتتضمن أحوال الصحة العقلية) لها تأثير جوهري طويل الأمـد على قدرة الطالب القيام بالنشاطات اليوميـة العادية. ومن مسؤولية الجامعة أن تبـذل كل جهـد للتأكد من أن المنظمات التي ترتب معهـا أوضاع المعوّقين، بما فيها الجامعـات في البلدان الأخرى، لا تعامل الطلاب الذين لديهم إعاقة بأقل مما تعامل به الطلبة الذين ليس لديهم إعاقة.

وإلى أن تحصل قواعد الممارسة على الصفة الشرعية وتصبح نافذة المفعول قانوناً، فـإن نظـام وكالة تأكيد الجـودة للطلاب المعوّقين يبقـى مصدراً إرشاديـاً للممارسة الجيدة، ولم يستبدل.

مضامين التشريع المتعلق بصانعي القرار في التعليم والتعلم

الممارسات الشاملة – مسؤولية على امتداد الجامعة

كـي تصبح الممارسات شاملة فعـلاً في ترتيبات التعليم العـالي تحتاج إلى التوجه نحـو ميادين عديدة في الجامعة. فكل جهاز الجامعة يحمـل مسؤولية التأكيد أن هذه البيئة قد أوجدت فعلاً.

وهنـاك حاجة لتشكيـل لجان مناسبة علـى مستوى الجامعة ومستـوى الكلية، كما يجـب أن تكـون مسائل الإعاقة مـادة حاضرة على جدول أعمال الكليـة. وبينما يشهد التوجـه نحو الممارسة الشاملة تحولاً ثقافياً، يحتاج «الأبطال Champions» أن تعترف بهـم المستويـات العليا التي ستراجـع التقدم في المجـال سنوياً للتأكد مـن أن العوائق و«الثغرات» في التدابير قد تم حصرها، وإن المشكلات عولجت في إطار زمني مناسب.

ويجـب أن تتكامـل السياسات والخطـط الرئيسة، وتكمل الواحـدة منها الأخرى. كمـا يجب التفكـير لمعرفة أي من إستراتيجيات التطبيق متماسكـة ومتوافقة مع البنى

الجامعيــة. وتحتــاج الكليات والخدمات المركزية أن تتعــاون وتشترك لتحقيق أهداف معينــة مثل التأكد من أن معايير غرف التدريس ملائمة، وتزويد الطلبة الذين لديهم مشــكلات بجداول المواعيد. ويجــب أن تكون هناك مرجعية قويــة، وآليات اتصال في الوقت الذي تبقى في الذهن مسألة السرية لدى الطلبة.

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

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

- وحــدة مكرســة لهذا العمل ومــزودة بجهاز مؤهل مناســب لتقديم المشــورة والدعم للطلبة المعوّقين الذين يعانون من عسر في القراءة أو يعانون من حالة تحتاج علاجاً طويل الأمد.
- سياسات قبول مرنة.
- برامج انتقالية.
- دورات لجسر الهوات.
- مخططات للتوجيه والإرشاد.
- غرف تقنية معدلة في المقار الرئيسة مثل المكتبات.
- شبكة من ضباط الاتصال مع المعوّقين في الكليات.
- المساواة / العدالة، والتنوع في المنح الدراسية.

تطوير ممارسات تعليمية شاملة

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

و التطويـر المهنـي PD هـو بهذا الشـكل ضـروري في تحقيق المشاركـة الناجحة، والاحتفـاظ بالطـلاب الذيـن يعانون مـن الإعاقة. وتقليديـاً، جرى تنفيـذ مثل هذا التطويـر المهنـي، عبر قيـادة ورشات العمـل، والجلسـات المعلوماتية التي هـي غالباً اختياريـة. ونقـترح فيما يلـي سلسلة عريضة مـن الطرق التي بموجبهـا يمكن تنفيذ التطوير المهني:

1- جلسات ومواد تمهيدية:

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

2- مواصلة التطوير المهني:

- يقـدم فرصـاً تعليميـة لاستكشـاف المضامـين المتعلقـة بحالات محـددة من الإعاقة فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتقويم. مثلاً ماذا كانت نتائج تطبيقات التعليم والتعلم والتقـويم لشخص ما فاقد البصر ويستخدم نظام برايل؟ أو لشخص آخر فاقد السمع ويستخدم لغة الإشارة كوسيلة اتصال؟ ولدى الموقع الإلكـتروني لجامعة نوتنغهـام معلومات مفيدة لتعليم طـلاب التعليم العالي الذين يعانون من إعاقة:

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

obeikandi.com

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

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

- يتجه نحو الجهاز الجامعي في خدمات معينة كالمكتبة، والمباني أو القاعات، الذي يتعامل مع قضايا محددة تبرز في هذه الأماكن.

- دعم تصميم مواقع الإنترنت التي يمكن الوصول إليها بهدف الوصول إلى معايير الشبكة W3C على مستوى العالم.

- يتضمن برامج توعية عامة عن الإعاقة.

وتطور بعض الجامعات اليوم برامج تدريب على الإنترنت تتعلق بالمساواة والعدل، والتنوع، ويفترض أن تكون ملزمة لأعضاء هيئة الجامعة الجدد.

3- تحضيرات الجامعة:

- تتضمن الوسائل والمواد الأساسية للمؤسسة، مثل تطوير الوثائق وتعميمها عن الدعم الممكن الحصول عليه من المؤسسة لسلسلة من حالات الإعاقة.

- تطوير معايير الانتقاء والتشجيع مع شرح للممارسات الشاملة.

وكي نجعل الجلسات وجهاً لوجه أكثر جاذبية فمن الحكمة تسويقها بجعلها تتعلق بكل الجماعة الطلابية (مثلاً مهارات التعليم في بيئة متنوعة) أو (التعليم المركز على الطالب لزيادة معدلات الاحتفاظ بالطلبة). وهذا أفضل من عزل مجموعة محددة من الطلبة مثل الطلبة المعوّقين لوحدهم. ويمكن حينها أن تضم جلسات مسائل المساواة والعدل والتنوع، قضايا أخرى مثل مسألتي الجنس والعرق.

بناء المسؤولية

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

obeikandl.com

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

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

إشراك الأكاديميين

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

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

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

حالة دراسية

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

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

الموضوع رقم 2: التعليم كونه طريقة للتعلم

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

المقرر القصير رقم 2 تعليم الطلاب المعوَّقين

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

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

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

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

obeikandl.com

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

وكانت وحدة الاتصال للإعاقة الجامعية قد اتصلت بالطلاب المسجلين وسألتهم إن كانوا يرغبون أن تُجرى معهم مقابلة من قبل أكاديميين يعالجون هذا الموضوع. وقد زُوِّد المشاركون بتفاصيل الاتصال مع طالب وافق على المقابلة. وبذلت جهود لكي يستقبل المشاركون طلاباً من مبناهم الخاص. وفي كل الحالات -باستثناء ثلاثة- تحدث المشاركون وجهاً لوجه مع الطلاب. وقام المشاركان من جامعة موناش ماليزيا بالاتصال مع طلابهم عبر الإنترنت[1]. وسئل سبعة مشاركين إذا كان بإمكانهم أن يجروا مقابلة مع طلاب من صفوفهم الخاصة يعرفون أنهم يعانون من إعاقة. وقدمت لهم النصيحة أن يوجهوا أسئلتهم للطالب بطريقة تسمح له بوضوح الانسحاب إن شاء من المقابلة.

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

وطلب من كل من المشاركين أن يكتب ويقدم تقريرا من 800 كلمة عن مقابلته للطالب. وبصورة محددة طلب إليهم أن يشيروا في تقريرهم عن التجربة إلى مايلي:

- عوائق التعلم التي يواجهها الطالب.
- والتكييفات أو التعديلات التي يمكن للمشارك أن يدخلها في اثنتين من بيئاتهم التعليمية (مثلاً: محاضرات، نصوص مع تمارين، مختبرات، جولات خارجية، ترتيبات طبية) لمساعدة ذلك الطالب على التغلب على الحواجز أو العوائق التي جرى تحديدها.

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

- وضع قائمة بمضامين الإعاقة الخاصة لتعلم الطالب.
- وضع قائمة وتوضيح التسهيلات الممكنة أو التعديلات التي يمكن أن يقوم بها المشارك في اثنتين من بيئاته التعليمية التي يمكن أن تساعد الطالب على التعلم.

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

تقويم المقرر القصير: التغذية المرتجعة من المشاركين

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

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

في تطويـر التقـويم وضع أحدنا مسودة لعدد من الأسئلـة، ثم راجعها الثاني وضم إليها التغذية المرتجعة وأضاف أسئلة جديدة. وقد قدمنا الاستبانة الناتجة عن هاتين الخطوتـين في نهايـة الفصل. وقد جرى تحليل التعليقات علـى الاستبانة للوصول إلى نمـاذج عن إجابات المشاركين. وتشرح المقتطفـات المأخوذة هذه النماذج وتعدّ ممثلة للتعليقات التي أبداها المشاركون. كما حُلِّلت التعليقات أيضاً للحصول على مقتطفات تعارضـ نمـاذج الإجابات التي ذكرناهـا. والنتائج التي نوردها هنـا استخلصت من الأسئلة 1-7 والسؤال 11 والسؤال 14 الواردة في الاستبيان.

نتائج

الخلفية

من بين المشاركين السبعة والثلاثين أجاب ثلاثون منهم على الاستبانة التي كانت قد سلمت لهم باليد عند ورشة العمل الثانية التي جرت وجها لوجه، وعقدت في نهاية الدورة، وكذلك أرسلت إلى المشاركين الذين تغيبوا عن الجلسة. وكما هو وارد في الجدولين 1.8 و2.8 فـإن التوزيع حسب النوع (ذكر وأنثى) لمن أجابوا كان تقريباً متساوياً، والمجموعة نفسهـا كانت موزعـة تقريباً بين ممارسين جـدد في التعليم، وممارسـين لديهم خبرة سنتين – إلى **5** سنوات، وأساتذه متمرسين علَّموا لأكثر من ست سنوات.

ومـن بين الثلاثين مشـاركاً الذين أجابوا على الأسئلة علّـم 57% منهم طالباً من ذوي الإعاقـة (الجـدولان 8.3 و 8.4). ومـا هـو مثير للاهتمـام أن 87% من النساء المشـاركات في المقـرر قد علَّمن طالباً معوَّقاً، وبالمقارنة مـع 31% فقط من المشاركين

الذكـور. ومن المحتمل أن نحسب حساباً لبعض هـذا الاختلاف في أن معظم أصحاب الإجابـة الذيـن كانوا من الذكور أكثر من النساء، كانـوا في سنتهم الأولى في التعليم. وإن كل خمسـة من سبعة ذكور من أصحـاب الإجابات في سنتهم الأولى في التعليم لم يعلِّمـوا طلابـاً معوَّقـين، بينما واحدة فقط مـن كل ثلاث نسـاء في سنتهن الأولى من التعليم لم تكن قد علّمت طالباً معوَّقاً.

وعَـدَّ المجيبـون أن التسهيلات المحـددة / التعديلات التي قدمـت سابقاً لطلابهم المعوّقين يمكن تصنيفها على أنها تغييرات حدثت في:

- الاتصالات. مثلاً تسجيل المحاضرات على أشرطة تسجيل، واستخدام مكبرات صـوت خاصـة، وتـرك الأنوار مضـاءة في قاعـة المحاضرات بحيـث يستطيع الطالب الفاقد للسمع أن يرى «المترجم الذي ينقل له الدرس بلغة الإشارة».
- المصـادر، مثلاً تزويد الطالـب بملاحظات تفصيلية عـن المحاضرة، وتزويده بالنصوص قبل إلقاء المحاضرة، وزيادة وقت الاستشارة.
- ترتيبـات تقـويم بديلة – مثلاً: إعطـاء الطالب وقت إضـافي في أثناء الاختبار، وعند تأديتـه للواجبات القابلة للتقويم في أثناء الفصـل الدراسي، واستخدام الطالب لكاتـب/ ناسخ /مدوِّن يساعده في الكتابة في أثناء الاختبار، والاكتفاء بأجوبة شفهية على أسئلة الاختبار أكثر من استخدام الأجوبة المكتوبة.

الجدول 1.8 نوع (ذكور وإناث) الذين أجابوا على الاستبانة

عدد الذكور	%	عدد الإناث	%
16	53	14	47

الجدول 2.8 الخبرة التعليمية للمجيبين على الاستبانة

	السنة الأولى	2-5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المجموع (% من 30 مجيباً)	10(33%)	9(30%)	8(27%)	3(10%)
إناث (%من 14 مجيبة)	3 (21%)	4(29%)	5(36%)	2(14%)
ذكور(% من 16مجيباً)	7(44%)	5(31%)	3(19%)	1(6%)

obeikandi.com

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

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

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

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

الثقة

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

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

obeikandl.com

«كلا. أنـا لا أعـاني حقيقـة من مشكلـة في التعامل مع طالب معـوَّق. ولكن المقرر أعطاني المبرر للتفاعل مع طالب معوَّقٍ».

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

التعلم

أفـاد 90% من المجيبين أنهم تعلمـوا شيئا من المشاركة في المقرر (الجدول 8-5). وأولئك الذين أجابوا بـ «لا» كن جميعاً من الإناث. إحدى المجيبات بـ «لا» كانت قد علمت لأكثر من عشر سنوات، وأفادت أنها -على ما تذكر- لم تعلم سابقاً طالباً معوَّقاً. وكان جواب «لا» الثاني من مجيبة قالت إنها لمدة تتراوح من سنتين إلى خمس سنوات، وإنها علّمت سابقاً أربعة طلاب معوَّقين. وقد أجرت تبديلات في طريقة تعليمها لتساعدهم في تعلمهـم. أمـا التي لم تجب عن أسئلتنـا فلديها خبرة أكثر من عشـر سنوات، وقد علّمت أكثر من 20 طالباً معوَّقاً، وقامت بتعديلات في طريقة تعليمها.

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

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

قـدم كل مـن السبعة والعشرين مجيباً الذيـن قالوا: إنهم تعلّمـوا شيئاً من المقرر أمثلة على ذلك، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- معلومـات عـن الإعاقة، والسلسلـة العريضة مـن الإعاقات، وتأثـير الإعاقات المحددة على تعلم الطالب... إلخ.
- يمكـن أن تكون الإعاقة غير مرئية وأن عدداً من الطلاب الذين يعانون الإعاقة غير راغبين في إعلام أساتذتهم بذلك.
- معرفـة عن الوسائل والإستراتيجيات المحددة التي تستطيع أن تساعد الطالب، وأن كثيراً من تلك الإستراتيجيات هي أيضاً ذات قيمة للطلاب غير المعوّقين.

- التعـرف علـى وجود «وحـدة رابطة جامعـة موناش للإعاقـة» ودورهـا. والمسائل المترافقة مع مدوني المحاضرات، والمترجمين إلى لغة الإشارة... إلخ في الصف.
- الإحساس بمشاعر الآخرين.

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

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

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

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

«نعم، أفادني المقرر الدورة، وقد تعلمت أن هناك طلبة معوَّقين (في) الصف. والإعاقة! (كـذا، التعليـق من الكاتب) ليست دوماً مرئية، وأحتـاج أن أفهم الحواجز التي يواجهها الطالب (الطلاب) المعوَّق، ومن ثَمَّ أحتاج أن أجري تغييرات في أسلوب تعليمي».

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

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

تقويم الزملاء

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

أفادت بصورة محددة أنهـا سوف تستخدم تقويم هؤلاء الزملاء في أحد موضوعاتها في الفصـل القـادم. وقال ثلاثة عشـــر مجيباً: إنهم تعلموا شـيئـاً عن إعاقة جديدة مختلفة عما يعرفون من إعاقات، وأشار تسعة منهم أنهم يقدرون ثمن تقويم الزملاء، وقـد تعلموا مـن قراءتهم لجواب لأحد الزملاء. والمقتطفـات الآتية تقدم لنا رؤى من داخـل الأشيـاء التـي كسبها المشاركـون من تقـويم زملائهم لعمل مشاركـين آخرين غيرهم.

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

«وجـدت تقويم الزملاء جيدا جـدا، عندما اكتشفت شيئا عن طالـب بإعاقة مختلفة (عن طريق تقويم الزميل) وعبر وجهة نظر زميل آخر عن كيفية التعامل مع الإعاقة».

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

«نعـم، لقـد التقطت بعض الإستراتيجيات التي يمكـن أن تكيف على نحوٍ مختلف لمعالجة الوضع الذي لم أفكر فيه من قبل».

تغييرات في ممارسة التدريس

سئـل المشاركـون إذا قدمـوا أو أخذوا بعـين الاعتبار أنهم سيقدمـون تغييرات في ممارستهم التدريس نتيجة لاشتراكهم في المقرر (الجدول 8-7). أفاد المجيبون بنعم فأنماط التغيير إما أنها نفذت فعلاً أو أنهم ينوون تنفيذها، نتيجة لحضورهم الدورة، هي على النحو الآتي:

- تشجيع الطلاب لعدم إخفاء إعاقتهم عن أساتذتهم.
- تغيـيرات في الاتصـالات، مثـلاً: تغيـيرات في عمليـة التقـديم، وتعديـلات في الخطـاب، وتسجيـل المحاضـرات في أشرطـة تسجيل، واستخـدام المزيد من الرسوم البيانية، وتطوير الملاحظات المكتوبة.

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

الجدول 7.8 هل هناك أي تغيرات قدمتها /أو تفكر بتقديمها في تعليمك نتيجة لمشاركتك في هذا المقرر القصير؟

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

*اثنـان من هؤلاء أجابـا أنهما يودان إجراء تغييرات عندمـا يصبح لديهما طلبة معوقون في صفوفهما، وقالت مشاركة أخرى: إنه ليس هناك شيء لم تفعله سابقاً.

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

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

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

«كلا. إنمـا أود أن أعـدل من طريقـة تدريسي إذا تطلب الموقـف ذلك. إن معظم تدريسـي هـو لمجموعات أصغر – وكانت الإعاقات معروفـة لي أو كشفت لي، لذلك لم أتعرض للخطأ (آمل ذلك !!!)».

«سأجعـل» ملاحظاتـي عـن «المحاضـرات متاحة قبـل المحاضـرة. ويمكن لموقع WEBCT أن يسهل ذلك. ولم أكن في الحقيقة أميل إلى هذا سابقاً».

استنتاجات

إن الوعـي بتشريـع التمييز ضـد الإعاقة هـو مسؤولية الأكاديميـين جميعهم في كل الجامعـات. وإقامـة مقررات قصيرة مثل المقـرر الذي أوجزناه أعلاه هـي أحد الطرق للتأكـد مـن أن الأكاديميـين يعون القانون جيـداً، وما الذي يحتاجون فعلـه ليلتزموا به. و«حالة للدراسة» التي قدمناها تزود بالشجاعة أولئك المهتمين في تكامل التطوير المهني لتدريسي الطلاب المعوّقين، عبر تعلمهم في برامج شهادات التأهل للتدريس والدبلومات.

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

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

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

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

مصادر أخرى مفيدة:

OTHER USEFUL REFERENCES

Accessible curricula. Available online at http://www.techdis.ac.uk/pdf/curricula.pdf (accessed 11 February 2004).

Health Records Act 2001(Victoria) Data. Available online at http://www.dms.dpc.vic.gov.au/sb/2001_Act/A00824.html (accessed 11 February 2004).

Higher Education Funding Council for England (2002) HEFCE publication 02/48 'Successful student diversity – Case studies of practice in learning and teaching and widening participation'. Available online at http://www.hefce. ac.uk/pubs/hefce/2002/02_48.htm (accessed 11 February 2004).

Monash University 'Monash University Web Accessibility Policy'. Available online at http://www.its.monash.edu.au/web/policy/accessibility.html (accessed 11 February 2004).

Online materials for staff disability awareness. Available online at http: //jarmin.com/demos/ (accessed 11 February 2004).

SKILL National Bureau of Students with Disabilities. Available online at http://www.skill.org.uk (accessed 11 February 2004).

The University of Nottingham's Office for Disability Issues. Available online at http://www.nottingham.ac.uk/disability (accessed 11 February 2004).

The University of Melbourne's Disability Liaison Unit. Available online at http: //www.services.unimelb.edu.au/disability/ (accessed 11 February 2004).

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

Question 1. What is your gender?

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

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

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

Question 5. From doing module 2 in HED5002:

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

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

A) Yes B) No

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

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

A) True B) False

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

A) True B) False

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

A) Allocated by co-ordinator B) Found myself

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

A) Yes B) No

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

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

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

A) Yes B) No

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

A) Yes B) No

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

A) Yes B) No

obeikandl.com

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

A) Yes B) No

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

A) HED5001 B) HED5002

Other comments

Thank you very much for your insights.

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

سؤال 1: ما هو نوعك (ذكر أم أنثى)؟

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

سؤال3: حسب معلوماتك هل علمت طالباً (طلاباً) يعاني من الإعاقة في أي مرحلة من مراحل حياتك الجامعية؟

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

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

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

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

آ) نعم ب) لا

سؤال 6: هل هناك أي تغييرات أدخلتها أو تفكر بإدخالها على تعليمك نتيجة لحضور هذه الدورة؟

openkandil.com

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

آ) صحيح ب) غير صحيح

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

آ) صحيح ب) غير صحيح

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

آ) اختير من قبل المنسق ب) اخترته بنفسي

سؤال10: في تلك المقابلة هل كان الطالب راغباً في أن يزيل الحواجز أمام التعلم؟ الرجاء التعليق.

آ)- نعم ب) لا

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

الرجاء التعليق.

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

آ – هل معرفة الزميل ومعرفة أنه مقوّم معروف يضعك أمام صعوبات خاصة؟

آ) نعم ب) لا

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

آ) نعم ب) لا

obeikandl.com

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

السؤال 14: إذا أجبت بنعم على السؤال 13، ما هو الموضوع الأكثر فائدة الذي تعتقد أن هذه الدورة يجب أن تحتفظ به؟

الرجاء التعليق.

obeikandl.com