GLOBAL READING NETWORK

USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

مجموعة الأدوات الخاصة بأصحاب المصلحة الدوليين المعنيين بالتعليم

التصميم الشامل للتعلُّم لمساعدة جميع الأطفال على القراءة

تعزيزمعرفة القراءة والكتابة للمتعلمين ذوي الإعاقة

كلمات شكر

يتقدّم المؤلِّفون بالشكر من كلّ من ساهم في وضع تصوّر لمجموعة الأدوات هذه ودعم إعدادها ومراجعتها. والشكر موصول لأعضاء شبكة القراءة العالمية كما لجوش جوسا، ولياه ماكسون، وريبيكا رودز، ونايت هايت، وإيريني غوليتا من الفريق المعني بالتعليم في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، على دعمهم وتوجيههم البنّاءيْن.

كذلك، نتوجّه بالشكر من أمانة شبكة القراءة العالمية في University Research Co., LLC (URC). ونخصّ بالذكر ديبا سريكانتايا، وريتشارد فيلتي، وجون ميكلوس الإبن، وكورين سيرني، وآمي بالانغيو، ومديرة المشروع جنيفر غيرست الذين لم يوفِّروا جهداً ليخرج هذا العمل بأبهى حلّة. وقد طوِّر هذا المورد ضمن مبادرة القراءة في المتناول (REACH) التي تحظى بدعم الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. تسعى هذه المبادرة إلى تيسير وضع الموارد والبحوث والممارسات المرتكزة على الأدلة ونشرها وتطبيقها لزيادة أثر برامج القراءة في الصفوف الدراسية الأولى وتوسيع نطاقها وضمان استدامتها. وشأنها شأن أمانتها، تقدِّم المبادرة الدعم لتطوير شبكة القراءة العالمية وتعزيز موقعها كمركز تفاعلي وخزّان موارد يربط ويعبِّئ أصحاب المصلحة المهتمّين بـالقراءة في الصفوف الدراسية الأولى.

كذلك، ينتهزها المؤلِّفون فرصة لشكر منتدى الإعاقة الأفريقي، وعلا أبو الغيب، وجان أندروز، وسوزان براكنر، وجيناي بولات، وسوزان كوبلاند، وإيلين دومبروسكي، وجولي دوراندو، وبرينت إلدر، وإينيس إسكالون، وكريغ غيديس، وكريستن لايتون، وليندا مايسون، ودايفيد ماكنوتون، وشاندرا ويستين. فمّما لا شكّ فيه أنّ مدخلاتكم أغنت مجموعة الأدوات هذه وعزّزت من قيمتها المضافة. كما لم تبخل المنظمات المنضوية في التحالف الدولي للإعاقة بموظفيها ومواردها لتؤتي مجموعة الأدوات هذه ثمارها.

ولا يفوتنا أن نشكر المشاركين في اجتماع الخبراء الذي استضافه البنك الدولي في الأول من أيار/مايو 2018 على اقتراحاتهم ومساهماتهم في مجموعة الأدوات هذه. هذا ونخصّ بالشكر كلّ من أعد النشرات عن مجال إختصاصه من أجل اجتماع الخبراء وقد تمّ تضمينها مباشرة في الفصل الرابع من مجموعة الأدوات.

كذلك، نودُّ أن نهدي مجموعة الأدوات لأطفالنا ذوي الإعاقة – عنينا بهم جاك إيوينغ، وجاي ترنبول (1967-2009) ورامون وتيوفيلو توريس موران- الذي يمثِّلون الأطفال ذوي احتياجات دعم وتواصل معقدة، وذوي إعاقات متعددة، كما الأطفال الصم/ضعاف السمع وقد اكتسبوا جميعهم مهارات معرفة القراءة والكتابة. فأنتم، في نظرنا، أفضل المعلِّمين وأكثرهم تأثيراً فينا على الإطلاق. أنتم خير إثبات بأنّ جميع الأطفال يستطيعون تعلّم القراءة والكتابة ولا يجب بالتالي حرمانهم من هذا التعليم.

صورة الغلاف: RTI International

مجموعة الأدوات الخاصة بأصحاب المصلحة الدوليّين المعنيّين بالتعليم

التصميم الشامل للتعلّم من أجل مساعدة جميع الأطفال على القراءة

تعزيز معرفة القراءة والكتابة للمتعلِّمين ذوي الإعاقة

بقلم:

آن هايس، ماجستير في التربية (M.Ed.)

آن ترنبول، دكتوراة في التربية (Ed.D.)

نورما موران، ماجستير (M.A.)

ما كانت مجموعة الأدوات هذه لتبصر النور لولا دعم الشعب الأمريكي عبر الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. أُعِدّ هذا التقرير عبر مبادرة القراءة في المتناول (REACH) المموّلة من الولايات المتحدة ونفِّذ من قبل University Research Co., LLC لصالح مكتب التعليم التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (E3/ED) بموجب العقد رقم AID-OAA-M-14-00001, MOBIS#: GS-10F-0182T.

الحقوق والأذون

يتاح هذا العمل بموجب ترخيص المشاع الإبداعي – نسب المصنف – الترخيص بالمثل 3.0 لفائدة المنظمات غير الحكومية الدولية (http:// creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo.). بموجب أحكام هذا الترخيص، يمكن نسخ هذا العمل وتوزيعه ونقله وتكييفه، بما في ذلك لأغراض تجارية، بموجب الشروط التالية: التنويه بمصدر العمل. يرجى نسب مصدر العمل على الشكل التالي:

الترخيص: ترخيص المشاع الإبداعي – نسب المصنف – الترخيص بالمثل 3.0 لفائدة المنظمات غير الحكومية الدولية

الترجمة: إذا تم إنشاء ترجمة لهذا العمل، يرجى إضافة بيان إخلاء المسؤولية التالي بالإضافة إلى التنويه المطلوب: لم يتم إنشاء هذه الترجمة من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. وبالتالي لا تعتبر الترجمة الرسمية المعتمدة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. ليست الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مسؤولة عن أي محتوى أو خطأ في هذه الترجمة.

التكييف: إذا تم تكييف هذا العمل، يرجى إضافة بيان إخلاء المسؤولية التالي بالإضافة إلى التنويه المطلوب: هذا تكييف لعمل أصلي أعدته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. المواقف والآراء المُعبَّر عنها في هذا العمل المكيّف هي من مسؤولية المؤلِّف أو المؤلفين المعنيّين بالتكييف وحدهم ولا تؤيِّدها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

مواد الطرف الثالث: لا تملك الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بالضرورة كلّ مكوِّن من المحتوى المتضمَّن في هذا العمل. بالتالي، لا تكفل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية عدم التعدي على حقوق الأطراف الثالثة المعنية عند استعمال أيّ مكوِّن أو جزء متضمَّن في العمل ومملوك لها. تقع تبعة مخاطر المطالبات الناشئة عن مثل هذا التعدي على عاتقك وحدك. إن كنت ترغب في إعادة استعمال مكوِّن من هذا العمل، فمن مسؤوليتك تحديد ما إذا كان يلزم الحصول على إذن لإعادة الإستخدام والحصول على إذن من صاحب حقوق التأليف والنشر. ومن الأمثلة على هذه المكوّنات نذكر، على سبيل المثال لا الحصر، الجداول أو الرسوم أو الصور.

بيان إخلاء المسؤولية: لا تعكس الآراء المعبّر عنها في هذا المنشور بالضرورة، آراء الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

الإقتباس المقترح: هايس، آ.، ترنبول، آ.، وموران، ن. (2018). التصميم الشامل للتعلم من أجل مساعدة جميع الأطفال على القراءة: تعزيز معرفة القراءة والكتابة للمتعلِّمين ذوي الإعاقة (الطبعة الأولى). واشنطن العاصمة: الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

المحتويات

المختصرات viii

التوطئة ix

المقدمة 1

الغرض من مجموعة الأدوات وهيكليتها 3

التصميم الشامل للتعلم 4

الفصل 1. معلومات أساسية عن التلاميذ ذوي الإعاقة 7

1-1 وضع الأطفال ذوي الإعاقة 7

2-1 تعريف معرفة القراءة والكتابة لفائدة الأشخاص ذوي الإعاقة 11

3-1 أطر التعليم ونتائج التعلُّم 12

1-3-1 فهم أطر التعليم المختلفة 12

2-3-1 الأثر الإيجابي للشمول على التلاميذ ذوي الإعاقة 17

3-3-1 أثر الشمول الإيجابي على التلاميذ ذوي الإعاقة 20

الفصل 1: المعلومات والموارد الإضافية المتاحة عبر الإنترنت 21

الفصل 2. إنشاء نهج شامل لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة 22

1-2 دعم الأنظمة والسياسات 23

1-1-2 الأطر والسياسات الدولية 23

2-1-2 سياسات التعليم الشامل الوطنية 24

3-1-2 الخطط الإستراتيجية الوطنية للتعليم 24

2-2 تدريب المعلمين ومستويات الدعم المتدرجة 27

1-2-2 مواقف المعلّمين 27

2-2-2 تراتبية الادوار المناطة بالتدريب الموفر للمعلمين وأشكال الدعم المقدمة 29

3-2-2 نظام دعم متعدد المستويات للتعليم 32

4-2-2 دور المسؤولين الإداريين والمدراء في المدارس 35

5-2-2 التدريب الموجه للمعلمين، وللمسؤولين الإداريين، والموظفين 36

3-2 نُهج التدريس وأشكال الدعم التعليمية 38

1-3-2 الخطط التعليمية الفردية 38

2-3-2 الوصول إلى المنهج 40

3-3-2 الترتيبات التيسرية المعقولة 42

4-3-2 مواد تعليمية متيسرة 45

5-3-2 التكنولوجيا المساعدة 46

4-2 أشكال الدعم المدرسي والخدمات الأخرى ذات الصلة 49

1-4-2 الخدمات الأخرى ذات الصلة 49

2-4-2 أشكال الدعم الإضافي والمعلمون المساعدون 50

3-4-2 وسائل نقل متيسرة 53

2-5 اشراك الأسر ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي 54
2-5-1 تقرير المصير 54
2-5-2 إشراك الأسر 55
2-5-3 إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة 57
2-5-4 إشراك المجتمع المحلي 58
الفصل 2: المعلومات والموارد الإضافية المتاحة عبر الإنترنت 60

الفصل 3: تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة 63

3-1 فهم معرفة القراءة والكتابة والإعاقة 63
3-1-1 المبادئ الأساسية لاكتساب التلاميذ كلّهم معرفة القراءة والكتابة 63
3-1-2 دحض الأساطير التي تحيط باكتساب معرفة القراءة والكتابة والتلاميذ ذوي الإعاقة 65
3-2 التحديد وأهلية الإستفادة من الخدمات 67
3-2-1 الغاية من التحديد 67
3-2-2 إعتماد نهج تدريجي حيال التحديد 68
3-2-3 ممارسات إضافية فعّالة في التحديد 71
3-3 مراحل اكتساب معرفة القراءة والكتابة 74
3-3-1 تقنيات التعلّم بحسب كلّ مرحلة 77
3-3-2 الإقرار بالتنمية غير الخطية لمهارات القراءة والكتابة وقبولها 77
3-3-3 أهمية التدخل المبكر والتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة 79
3-4 تدخلات إضافية وأشكال دعم خاصة بالإعاقة 81
3-4-1 أشكال الدعم للتلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر 82
3-4-2 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي اضطرابات تواصل 85
3-4-3 أشكال الدعم للتلاميذ الصم/ضعاف السمع 88
3-4-4 أشكال الدعم للأطفال ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة 90
3-4-5 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي صعوبات تعلمية واضطرابات انفعالية وقصور في الإنتباه 94
3-4-6 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي إعاقات متعددة أو للتلاميذ الصم المكفوفين 98
3-4-7 التقاطع بين المقاربات التعليمية المختلفة 101
3-5 التقييم 102
الفصل 3: المعلومات والموارد الإضافية المتاحة عبر الإنترنت 106

الفصل 4: الإنتقال من الجانب النظري إلى التطبيقي: دليل المنفِّذين حول كيفية دعم معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل 108

4-1 معلومات خلفية حول مشهد الدعم والتمويل من الجهات المانحة 108
4-2 الواجبات والمحظورات التي تحكم توفير التمويل للتعليم الشامل 110
4-3 دعم برامج التعليم الشامل 120
4-3-1 المرحلة 1:الإنخراط مع أصحاب المصلحة الرئيسيّين 121
4-3-2 المرحلة 2: فهم الممارسات والنماذج والإحتياجات الحالية 122
4-3-3 المرحلة 3:تنفيذ برامج شاملة للإعاقة 124
4-3-4 المرحلة 4: الإنتقال من الفصل إلى الشمول 125
4-3-5 المرحلة 5: الإرتقاء ببرامج أثبتت فعاليتها 130
4-3-6 معالجة الثغرات في البحوث وتعزيز أساس المعرفة العامة 131
4-3-7 المرحلة 7: مشاركة أفضل الممارسات والعبر المستفادة 133
الفصل 4: المعلومات والموارد الإضافية المتاحة عبر الإنترنت 134

الفصل 5. الخلاصة 134

الموارد المذكورة 135

مسرد المصطلحات 152

التذييلين 157

الملحق أ. الخبراء الذين تمت مقابلتهم 157

الملحق ب. قائمة التفكير الذاتي المرجعية 158

الملحق ج: الأطر والسياسات الدولية 160

الملحق د. أنواع الشراكات الستة 163

الملحق ه: نموذج عن التقييم الوظيفي/البيئي لبيئات التعلّم 165

الملحق و: التحديات والتدخلات لفائدة التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة 166

الملحق ز: توصيات لتعزيز إنخراط أصحاب المصلحة 168

الملحق ح: المعلومات الواجب تضمينها في تحليل الوضع 170

المختصرات

AAC	Augmentative and alternative communication
AAP	American Academy of Pediatrics
ACR GCD	All Children Reading: A Grand Challenge for Development
ADHD	Attention Deficit Hyperactive Disorder
APA	American Psychiatric Association
ASL	American Sign Language
ASER	Annual Student Experience Review
BCC	Behavioral change communication
CBM	Christian Blind Mission
CRC	Convention on the Rights of the Child
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
CSI	Cognitive strategy instruction
DDST	Denver Development Screening Test
DFAT	Department of Foreign Affairs and Trade ((Australia
DFID	Department for International Development ((Great Britain
DPOs	Disabled Persons Organizations
EBD	Emotional and behavioral disorder
ECD	Early childhood development
ECI	Early childhood intervention
EDC	Educational Development Center
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EiE	Education in Emergency
EMIS	Educational Management Information Systems
FNCDP	Fiji National Council for Disabled People
GIZ	German Federal Ministry of Economic Cooperation and Development
IDA	International Disability Alliance
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IDC	Inclusive Development Center
IEP	Individualized education plan
IFC	International Classification of Functioning
LCD	Leonard Cheshire Disability
JICA	Japan International Cooperation Agency
LMA	Learning Media Assessments
LMICs	Low-and-middle-income countries
M&O	Mobility and Orientation
MOEs	Ministries of Education
MTSS	Multi-Tiered Systems of Support
NCDB	National Center Deaf-Blindness
NGOs	Non-governmental organizations
NLTS2	National Longitudinal Transition Study
NORAD	Norweigian Agency for Development Cooperation
OT	Occupational Therapist
PECS	Picture Exchange Communication System
PT	Physical Therapist
PTSD	Post-traumatic stress disorder
READ	Reading for Ethiopia's Achievement
RTI	Research Triangle Institute (RTI) International
SDGs	Sustainable Development Goals
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
SLP	Speech and Language Pathologist/ Therapist
SMART	Specific, Measurable, use Action words, Realistic and Time-limited
SRGB	School-related gender-based violence
UDA	Universal Design for Assessments
UDL	Universal Design for Learning
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International Development
VICTAR	Visual Impairment Centre for Teaching and Research
WASH	Water and sanitation for health
WFD	World Federation of the Deaf
WHO	World Health Organization

التوطئة

يعتبر الأطفال ذوو الإعاقة من بين أكثر فئات المُتعلِّمين ضعفا؛ وهم يـتأثرون بشكل غير متناسب بأزمة التعلُّم العالمية.[1] والحقيقة أن أكثر من 100 مليون طفل من ذوي الإعاقة يُحرمون من الحصول على تعليم مجدٍ؛ ما يجعلهم يفتقرون إلى المهارات القابلة للتسويق، ويتيح لهم إمكانيات محدودة لمواصلة تحصيلهم العلمي.[2] وفي الواقع، يمثِّل المتعلّمون من ذوي الإعاقة نسبة ملحوظة من الأطفال في سن الإلتحاق بالمدارس الإبتدائية في العالم، البالغ عددهم 387 مليون طفل، والذين ما زالوا يعجزون عن القراءة، أو الكتابة، أو الحساب.[3] ناهيك عن أن تكلفة هذا الإقصاء البشرية والمالية جسيمة. فالبلدان تخسر المليارات من الدولارات من الإيرادات المحتملة عندما لا يحصل الأطفال ذوو الإعاقة على تعليم أو فرص عمل.[4]

تدعو سياسة التعليم التي تنتهجها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /USAID[5] والإستراتيجية المعتمدة من قبل الحكومة الأمريكية بشأن التعليم الأساسي الدولي[6] إلى بناء عالم تتيح فيه أنظمة التعليم السائدة في البلدان الشريكة لجميع الافراد فرصة اكتساب التعليم والمهارات التي يحتاجون إليها ليكونوا أفرادا منتجين في المجتمع. وفي هذا السياق، تقر الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بأنه، ومن أجل تحسين نتائج التعلم حول العالم، وبغية توسيع نطاق إمكانية الإلتحاق بالمدارس ليشمل الأكثر ضعفا، لا بد من إيلاء الأولوية لتعليم المتعلّمين من ذوي الإعاقة. ونحن، في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ندرك أن من شأن التعليم الدامج لمسائل الإعاقة تحسين نتائج التعلُّم للجميع. كما أننا نقيم الشراكات مع الهيئات الشقيقة التابعة للحكومة الأمريكية بهدف تعزيز اعتماد نهج شامل للتعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة، ليتسنى لهم في آن معا الإلتحاق بالمدارس، واكتساب مهارات أساسية لمواصلة تحصيلهم الدارسي وإيجاد فرص عمل في المستقبل.

إلى ذلك، تعرب الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID عن التزامها الراسخ بضمان حصول الحكومات الوطنية وشركائها، من الجهات المانحة والمجتمع المدني، لا سيما منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، على الموارد اللازمة لتمكين التلاميذ ذوي الإعاقة من القراءة. فالقراءة تشكل مهارة تأسيسية ضرورية لإحراز أي تقدم أكاديمي آخر. ولكنه، وللأسف، من المستبعد إرسال التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المدرسة في الكثير من السياقات، ناهيك عن تعلمهم القراءة. ورغم ذلك، فإننا نعلم إنشاء بيئات تعلمية تُوفَّر فيها للتلاميذ ذوي الإعاقة فرصة تعلُّم القراءة.

وتحقيقا لذلك، صُمّمت مجموعة الأدوات هذه لتزويد المعلِّمين وشركائهم بأول مورد من نوعه في هذا المجال. فهي تقدم للقراء تفسيرات يسهل عليهم فهمها لمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. والواقع أن التصميم الشامل للتعلُّم عبارةٌ عن نهج يُعتمد للتدريس بحيث يتم بموجبه إيلاء الأولية لتلبية احتياجات المتعلمين من ذوي الإعاقة. وعندما يجري تطبيق التصميم الشامل للتعلم على تدريس القراءة، فإن التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة يتعلمون كيفية القراءة، ويحضرون أنفسهم لتحقيق النجاح مدى الحياة.

لما كان هذا العمل ممكنا لولا الدعم الذي منحتنا إياه شبكة القراءة العالمية، وشركة البحوث الجامعية (University Research Co., LLC)، والعديد من الشركاء الخبراء الآخرين من وكالات مانحة مختلفة، ومنظمات تعليمية، الذين وفروا لنا معلومات. ولهو من دواعي اعتزازي وفخري أن أصادق على مجموعة الادوات هذه بوصفها معلما بارزا على الطريق المفضي إلى ضمان توفير فرص تعليم ذي نوعية على نحو متكافئ لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، أيا كانوا، وأينما وُجدوا.

Julie Cram

نائب مدير البرنامج المساعد وكبيرة المنسقين لمساعدات الولايات المتحدة الدولية في مجال التعليم الأساسي

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /USAID، مكتب النمو الإقتصادي، والتعليم، والبيئة (E3)

---

1 اليونسكو، "Leaving No One Behind: How Far on the Way to Universal Primary and Secondary Education" (عدم ترك أي أحد خلف الركب: مدى التقدم المحرز لتعميم التعليم الإبتدائي والثانوي) (باريس: تموز/يوليو 2016)

2 اليونيسف، صحيفة وقائع عن الأطفال والشباب ذوي الإعاقة (نيويورك: أيار/مايو، 2013)

3 اليونسكو، صحيفة وقائع رقم 46 صادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء: أكثر من نصف الأطفال والمراهقين لا يتعلّمون في شتى أرجاء العالم (باريس: أيلول/سبتمبر، 2017)

4 مجلة أكسفورد لدراسات التنمية 42: 3 "The Nexus between Disability, Education, and Employment" (العلاقة بين الإعاقة، والتعليم، والعمل)، (لندن، إنكلترا: 2014) ص. 453-439

5 الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID، سياسة التعليم الخاصة بالوكالة الامريكية للتنمية الدولية، مستند سيصدر قريبا

6 الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID، استراتيجية الحكومة بشأن التعليم الأساسي الدولي، السنوات المالية 2019-2023 (واشنطن العاصمة: أيلول/ سبتمبر 2018).

المقدمة

تشكل معرفة القراءة والكتابة عنصرا أساسيا في الحياة اليومية للأفراد. وصحيح أن تعلُّم القراءة والكتابة يعتبر أهم المهارات التي يمكن لطفل ما اكتسابها، إلا أن التلاميذ يفتقرون في الكثير من البلدان إلى مهارات معرفة القراءة والكتابة. ففي الكثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لم يكتسب سوى 40% من الأطفال ممن التحقوا بالمدارس لخمس سنوات مهارات القراءة والكتابة (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID، 2012). ولذلك، فإن الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية تلتزم بتحسين نتائج التعلُّم لكافة تلاميذ الدراسة الإبتدائية، بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة، أيا يكن نوع إعاقتهم وبغض النظر عن مدى حدتها).

ويتمثل أحد الأطر الذي اعتمدته الوكالة الأمريكية للتنمية من أجل تعزيز معرفة القراءة والكتابة بالمحاور الخمسة المدرجة في ما يلي:

1. تخصيص المزيد من الوقت لتعليم القراءة؛
2. اعتماد تقنيات أفضل لتعليم القراءة؛
3. وضع المزيد من النصوص بمتناول الاطفال؛
4. تعليم الأطفال بلغتهم الأم (أي بلغة يستخدمونها ويحسنون فهمها)؛
5. اختبار التقدم الذي يحرزه التلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأهداف الموضوعة والنُهج المعتمدة تطبق أيضا بصورة متساوية على الأطفال ذوي الإعاقة. والواقع أن الأطفال ذوي الإعاقة يحتاجون، تماما كسواهم من الأطفال، إلى اكتساب مهارات القراءة والكتابة ليتمكنوا من كسر حلقة الفقر، والوصول إلى خدمات الرعاية الصحية (Taggart and McKendry, 2009) والحصول على فرص عمل (deFur and Runnels, 2014). كما من شأن مهارات القراءة والكتابة التي يكتسبها التلاميذ ذوو الإعاقة، أن تساعد على تحسين قدرتهم على أن يغدوا مواطنين فاعلين بشكل كامل، وعلى المناصرة الذاتية وتقرير مصيرهم (Downing, 2005). بيد أن التلاميذ في البلدان المخفضة والمتوسطة الدخل إما لا يحصلون بغالبيتهم على تعليم جيد أو يُحرمون من الحصول على التعليم بعامة. وتشير التقديرات إلى أن 10% من الأطفال ذوي الإعاقة فقط هم ملتحقون بالمدارس، في حين أن نصف هذا العدد فقط يكملون تعليمهم الإبتدائي (Peters, 2003). ومرد ذلك إلى أن أساتذة هؤلاء التلاميذ الملتحقين بالمدارس هم في كثير من الأحيان غير مُدربين بشكل ملائم لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. ورغم غياب الإحصاءات العالمية الرسمية بهذا الشأن، يُعتقد أن معدلات الأمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة هي أعلى بشكل ملحوظ من معدلاتها في صفوف نظرائهم من غير ذوي الإعاقة.

تساعد مجموعة الأدوات هذه على توفير بحث مرتكز على الأدلة حول كيفية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، بينما تقدم في الوقت نفسه توصيات بشأن كيفية بناء نموذج شامل ومتعدد المستويات لأشكال الدعم داخل الفصل الدراسي ضمن أطر التعليم العام.

ويُمكن للنُهُج التعليمية المقترحة الوارد ذكرها ضمن مجموعة الأدوات هذه، تحسين تعلُّم كافة الأطفال، بمن فيهم أولئك الذين قد يحتاجون إلى دعم تعليمي إضافي بسبب تعرضهم للصدمات، والحروب، و/أو الكوارث الطبيعية.

وتسعى الحكومات حول العالم، من خلال مصادقتها على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى تعزيز الخدمات التعليمية المقدَّمة للتلاميذ ذوي الإعاقة. وفي هذا السياق، تتطلع الكثير من البلدان إلى تحقيق الإنتقال من النظام التعليمي القائم على الفصل بين الطلاب إلى نظام مروِّج للشمول. كما أن التعليم الشامل للجميع[1] صمم أحيانا كنموذج تعليمي يُمكن تحقيقه في ثلاث موجات على الشكل التالي 1) أولا، التصدي للمسائل المرتبطة بـ "لِمَ" يجب تقديم التعليم و"أين" يجب توفير التعليم، 2) وثانيا، تعلُّم كيفية تعليم كافة التلاميذ بصورة مُجدية ضمن أطر شاملة، 3) وأخيرا، توفير نهج مرتكز على نموذج متعدد المستويات على صعيد المدرسة من شأنه أن يدعم تعلُّم التلاميذ ذوي الإعاقة كما من غير ذوي الإعاقة وسلوكياتهم، من خلال تعليم خاص وأشكال دعم متخصصة (Turnbull et al., 2016). وفي حين أقرت الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بالمفهومَين المتمثلَين بـ "لم" و"أين"، ملتزمة بالتالي بتوفير تعليم شامل، ما زالت بغالبيتها تجاهد للتصدي للموجتَين الثانية والثالثة المُشكلتَيْن للتعليم الشامل. وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة الادوات هذه تلتزم بأحكام اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، داعمة بذلك التعليم الشامل للجميع بوصفه الإطار التعليمي الأكثر ملاءمة للتلاميذ ذوي الإعاقة.[2]

إلى ذلك، عُمل على تطوير مجموعة الادوات عبر اللجوء إلى عملية تشاركية تمثلت بـ:

- اسهامات مقدمة من أصحاب المصلحة في مجال التعليم عبر الشبكة العالمية للقراءة. وتجمع الشبكة العالمية للقراءة مانحين، وممارسين، ومسؤولين حكوميين، ومنظمات مجتمع مدني، وطنية ودولية على حد سواء، إلى جانب أصحاب مصلحة آخرين ملتزمين بتحسين نتائج القراءة لدى تلاميذ الصفوف الإبتدائية في كافة أرجاء العالم. وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/ USAID، وسواها من المانحين والشركاء الرئيسيين في التنمية، تعمل الشبكة على جمع، وتطوير، ونشر الممارسات المرتكزة على الأدلة بغية زيادة أثر برامج القراءة المخصصة لتلاميذ الصفوف الإبتدائية، ونطاقها، واستمراريتها. وللمزيد من المعلومات، يرجى زيارة صفحة الشبكة العالمية للقراءة الإلكترونية https://globalreadingnetwork.net
- مقابلات أجريت مع خبراء، بحيث عمل على مقابلة أكثر من 30 شخص من أصحاب المصلحة الرئيسيين، بما في ذلك الأكاديميين، والمنظمات غير الحكومية الناشطة في مجال التعليم، والمنظمات غير الحكومية التي تعنى بقضايا الإعاقة، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، فضلا عن ممثلين عن وزارات التربية (العودة إلى الملحق أ للحصول على قائمة كاملة بهذا الخصوص).
- استعراض مستندي شامل أجري لأكثر من 500 مقالة، ومستند، وتقرير، وكتاب.
- النتائج التي نوقشت خلال اجتماع الخبراء بشأن معرفة القراءة والكتابة والتعلم المعقود في الأول من أيار/مايو 2018 في مقر البنك الدولي بمشاركة 40 خبير، فضلا عن الملاحظات والمقترحات التي قدمها أكثر من 130 شخصا شاركوا بشكل افتراضي في الإجتماع.
- مراجعة الأقسام التقنية من قبل خبراء يعملون في المجالات ذات الصلة.

ورغم أن مجموعة الأدوات هذه تُسلِّط الضوء على الإحتياجات، والنهج والتقنيات التعليمية الداعمة لمهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة، إلا أن هذه الممارسات بالتحديد تشكل أيضا ممارسات جيدة في مجال التعليم يُمكن تطبيقها مع غالبية التلاميذ من أجل تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم. والحقيقة أن الكثير من التلاميذ من غير ذوي الإعاقة قد يكافحون لتعلم القراءة والكتابة. ويمكن لكفاح هؤلاء من أجل اكتساب مهارات القراءة والكتابة أن ينجم عن إصابتهم بالأمراض، أو تعرضهم للصدمات بسبب الكوارث الطبيعية، أو

1 وعلى الرغم من أن بعض التعاريف المتعلقة بالتعليم الشامل للجميع تشتمل على دمج الفتيات وكافة الأقليات (الأقليات من السكان الأصليين، والأقليات الإثنية أوالعرقية)، إلا أن التعليم الشامل، ولأغراض مجموعة الأدوات هذه، يركِّز على تعليم الاطفال ذوي الإعاقة وعلى حقهم في أن يتلقوا تعليمهم في إطار نظام التعليم العام.

2 يرجى العودة إلى نص الإطار الوارد في الفقرة 1-3 لمعرفة كيف عُرِّف التعليم الشامل للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية.

الحروب، أو العنف القائم على نوع الجنس، والفقر. والحقيقة أن الأطفال الذين يتعذَّر عليهم التركيز على أعمالهم المدرسية لشعورهم بالجوع أو الخوف، قد يظهرون الخصائص والتحديات نفسها في التعلُّم شأنهم في ذلك شأن أي طفل من الأطفال ذوي الإعاقة. ورغم أن التدخلات المُقترحة في مجموعة الأدوات هذه قد لا تنطبق إلا على فئة واحدة أو أكثر من فئات الإعاقة، فإن الإقتراحات المقدمة تصب بغالبيتها في صالح دعم تعلُّم جميع التلاميذ وتحسينه، سواء أكانوا من ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة.

الغرض من مجموعة الأدوات وهيكليتها

نظرا إلى أن مجموعة الأدوات هذه تسعى إلى توفير بحث مرتكز على الأدلة ومعلومات بشأن تقنيات التعليم الفعالة، فإنها تشتمل على معلومات حول كيفية تعليم مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ من ذوي فئات الإعاقة المختلفة. كما أنها تعمل على التصدي لتوفير أشكال الدعم الإضافي بما من شأنه تعزيز اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وكيفية تطبيق على أفضل وجه هذه النُهج النظرية على أرض الواقع. وتسلط مجموعة الادوات هذه بنوع خاص الضوء على طرق تعليم ودعم مختلفة لتلقين مبادئ القراءة والكتابة، وذلك بالإستعانة بالتصميم الشامل للتعلُّم لإظهار مختلف طرق تعلُّم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

وترتكز مجموعة الأدوات أيضا على فرضية أنه يمكن لجميع الأطفال تعلُّم القراءة، وينبغي بالتالي أن يتمتعوا بفرص متكافئة في الوصول إلى تعليم ذي جودة. وبما أن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة لا يقل أهمية عن تعليم أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، فمن المهم أيضا عدم إيلاء أهمية قصوى لأي فئة من فئات الإعاقة على حساب الفئات الأخرى. لذلك، تسعى مجموعة الأدوات إلى إظهار احتياجات مختلف المتعلمين في مجال تعلُّم القراءة والكتابة، مشدِّدة بالتالي على مختلف النهج التي يمكن اعتمادها لمساعدة التلاميذ على معرفة القراءة والكتابة.

وعلى الرغم من أن مجموعة الادوات ستوفر بعض المعلومات بشأن مختلف جوانب تعلُّم القراءة والكتابة (مبادئ القواعد، والتهجئة، والكتابة)، يبقى أن التقنيات والتدخلات المقدمة تركِّز على مفهوم القراءة، بما يتماشى وأولويات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID. وتركز مجموعة الأدوات على التعلُّم في صفوف الدراسة الأولى في المدارس الإبتدائية، إذ لا بد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة بشكل مبكر بغية تحقيق التعليم في السنوات اللاحقة. أما الفئات الأساسية التي تتوجه إليها مجموعة الادوات هذه فتتشكَّل من الموظفين المسؤولين عن التعليم في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID، والشركاء المنفِّذين العاملين في مجال التعليم الشامل للجميع. وقد يكون هذا المستند مفيدا أيضا لمساندة وزارات التعليم، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والأساتذة، والمسؤولين الإداريين في الجهود المبذولة في سبيل تحسين التعليم المقدَّم للتلاميذ ذوي الإعاقة.

تعريف منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة

من الممكن تعريف منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بأنها منظمات يضطلع فيها الأشخاص ذوو الإعاقة بدور قيادي، ويشكلون الأغلبية، أي أكثر من 51 بالمئة من الموظفين، ومجلس الإدارة، والمتطوعين. ويمكن أن تضم منظمات الأشخاص منظمات أولياء الأمور (فقط في حال المنظمات التي تمثل الأطفال أو الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية) بحيث يتمثل الهدف الرئيسي للمنظمة في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة وتطوير قدراتهم على المناصرة الذاتية. والجدير ذكره أن منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة هي منظمات للأشخاص ذوي الإعاقة وتعمل لأجلهم.

يوفر الفصل 1 معلومات بشأن التلاميذ ذوي الإعاقة، في حين أن الفصل 2 يوفر معلومات بشأن أشكال الدعم والخدمات التي يمكن توفيرها من أجل تعزيز اكتساب مهارات القراءة والكتابة. أما الفصل الثالث فيوفر معلومات حول مراحل معرفة القراءة والكتابة الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة، وتقنيات تعليمية محددة من خلال الإستعانة بالإطار الخاص بالتصميم الشامل للتعلُّم، وبالإقتراحات المتعلقة بكيفية رصد التقدم المحرز من قبل التلاميذ. إلى ذلك، يناقش الفصل 4 كيف يمكن للتوصيات أن تساعد على الإنتقال من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي في سياق البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مع وضع توصيات خاصة بممارسات التمويل الواجب اعتمادها، وتوفير اقتراحات بشأن اعتماد نهج تدريجي من أجل إرساء نظام التعليم الشامل للجميع. والجدير ذكره أن هذه هي النسخة الأولى من مجموعة الأدوات هذه. ويتوقع إعداد ونشر نسخ أخرى في المستقبل تستند إلى الدروس المستفادة، كما إلى تنفيذ التوصيات في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

من جهة أخرى، يوفر هذا الدليل معلومات تمهيدية بشأن أشكال الدعم والخدمات التي تساهم في تعزيز معرفة القراءة والكتابة لجميع الأطفال. وصحيح أن أشكال الدعم والخدمات هذه قد تكون طموحة بالنسبة إلى الكثير من البلدان التي تحظى بأنظمة تعليم شاملة ناشئة، إلا أنه يُمكن استخدامها كأمثلة على الممارسات الجيدة، حتى يتسنى لهذه البلدان بالتحديد المضي قدما. والحقيقة أن تنفيذ التوصيات الواردة في مجموعة الأدوات يتطلب بذل جهود إضافية ومستدامة من جانب مجموعة متنوعة من أصحاب المصالح. كما أن تطوير نظام تعليم شامل يسعى إلى تلبية احتياجات جميع التلاميذ يتطلب وقتا، ولا شك بالتالي أن الحكومات، وسواها من أصحاب المصلحة ستواجه تحديات وعوائق عديدة أثناء مرحلة التنفيذ. غير أنه لا ينبغي لغياب البرامج، والسياسات والهيكليات القائمة أن يشكل رادعا لإحراز أي تقدم أو إحداث أي تغيير؛ فمن المهم التوصل إلى وضع أسس الشمول تدريجيا والعمل على تحقيقها بشكل مسؤول، لكي يحظى جميع التلاميذ بفرصة التعلم. ويوفر الملحق ب "قائمة التفكير الذاتي المرجعية" التي تغطي الكثير من الأمور الواردة في مجموعة الادوات، من أجل مساعدة الأنظمة التعليمية على الإقرار بالثغرات المحتملة، وبمجالات التحسين.

التصميم الشامل للتعلم

ومن الجدير بالملاحظة، وقبل اعتماد مجموعة الأدوات هذه من أجل دعم الشمول الكامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، أن النَّهج الوارد إدراجه فيها بشكل مُفصل يأتي تماشيا مع التزام الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/USAID تجاه تحقيق التصميم الشامل للتعلُّم، كما أنه يحظى بدعمه. والحقيقة أنه يمكن للتصميم الشامل للتعلُّم، ضمن أي نظام تعليمي ذي نوعية، أن يدعم وصول وانخراط جميع التلاميذ وتعليم أفضل نوعية لهم؛ ولذا فهو يشكِّل حجز أساس كافة برامج التعليم التي تمولها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. ومن خلال زيادة معرفتكم بقدر وافر بالتصميم الشامل للتعلم قبل اعتماد مجموعة الأدوات هذه، سيتسنى لكم أن تفهموا بشكل أفضل القيمة المتأصلة لنهج التصميم الشامل للتعلُّم الموجه لجميع المُتعلِّمين.

التصميم الشامل للتعلُّم: تفيدنا البحوث...

- بدأت تبرز أبحاث بشأن منافع التصميم الشامل للتعلم في مجال دعم التقدم الذي يحرزه التلميذ في مجال معرفة القراءة والكتابة، والحساب، والعلوم؛
- حقق التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم باستخدام مبادئ التعليم الشامل للتعلُّم مكاسب ملحوظة في مجال القراءة (Coyne et al., 2012)؛
- تبين أن صفوف الدراسة الأولى التي استخدمت الممارسات المتعددة الحواس، والتصميم الشامل للتعلُّم تمكنت من زيادة تحفيز التلاميذ وتحسين مهارات فهم القراءة لديهم (Brand & Dalton, 2012).

وبالإستناد إلى المفهوم المعماري القائل بأن من شأن التغييرات الطارئة على البيئة المكانية لتسهيل الإنخراط فيها مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة وسواهم من الأفراد على حد سواء (مثلا، المنحدرات (ramps) في الأرصفة تساعد الأشخاص الذين يستخدمون عربات أطفال وحقائب متحركة، الخ...)، فإنه يعمل على تطبيق مبدأ التصميم الشامل للتعلم في مجال التعليم. وفي الواقع، يرتكز مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم على فرضية أن الأطفال يختلفون اختلافا ملحوظا في كيفية تعلمهم (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). ولذلك، من الأهمية بمكان العمل على تطوير بيئات، ومناهج، وطرق، ومواد تعليمية تتماشى مع اختلافات التلاميذ التعلمية. فالتركيز يتحول من الإعاقة إلى الإختلاف في كيفية التعلُّم. ورغم أن التصميم الشامل للتعلُّم أُدرج أولا باعتباره إطارا قائم على البحوث للتعامل مع اختلافات التلاميذ ذوي الإعاقة التعلمية، فإنه أصبح يُستخدم بشكل متزايد كإطار لتوجيه التطبيقات التعليمية والعبر الثقافية الأوسع نطاقا. كذلك، يُنظر إلى التصميم الشامل للتعلُّم على أنه في غاية الفعالية، إذ إنه يجمع بين علوم الأعصاب والعلوم التعلمية. ويوفر الرسم 1 ملخصا بهذا الخصوص عن شبكات الدماغ والرابط بينها وبين المبادئ الراعية للتصميم الشامل للتعلُّم.

الرسم 1. دمج علوم الأعصاب مع العلوم التعلُّمية Science

شبكات الدماغ	مبادئ التصميم الشامل للتعلم
الشبكات الوجدانية تمكن التلاميذ من الإنخراط في البيئة تماشيا مع مشاعرهم وقدرتهم على استباق الأمور	توفير سبل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل—أي سبب التعلم-"لماذا نتعلم". ويدل ذلك على كيف يتم تحفيز التلاميذ بشكل أفضل لحثهم على التعلُّم
شبكات التعرُّف تمكن التلاميذ من استيعاب المعلومات وفهممها.	توفيروسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات—أي ماهية التعلُّم -"ماذا نتعلَّم". ويعني ذلك كيف يتلقى التلاميذ المعلومات أو يتعلمونها على أفضل وجه.
الشبكات الإستراتيجية تتيح إمكانية التنظيم، والتخطيط للعمل، والتنفيذ والرصد الذاتي	توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير—أي كيفية التعلم- "كيف نتعلَّم" والمقصود هنا كيف يعبر التلاميذ بشكل أفضل عن معارفهم والمعلومات التي تلقوها.

المصدر:مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة CAST، 2018

يرد وصف مبادئ السبل الثلاث الخاصة بالتعليم الشامل للتعلُّم كما يلي:

وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل *(تعزيز تحفيز التلاميذ بطرق متنوعة)*

يفيد مبدأ المشاركة بأن التلاميذ تتوفر لهم الحوافز وسبل المشاركة في التعلم بطرق متعددة. لذا، من الأهمية بمكان أخذ بعين الإعتبار الخيارات المتاحة لجعل عملية التعلم ذي جدوى ومحفِّزة للتلاميذ. فمثلا، أثناء تدريس القراءة، قد تختلف آراء التلاميذ بشأن ما يفضلونه لجهة مواضيع القراءة، والعمل على فهم القراءة بشكل صامت، أو شفهي، والقراءة بشكل فردي أو مع الأقران، ومقدار الوقت المخصص للدَّرس، وكيفية توفير التغذية الراجعة وما تشتمل عليه هذه الأخيرة، إلى جانب خيارات أخرى كثيرة. وفي الواقع، تختلف القدرة على التركيز بين الأطفال ذوي الإعاقة وسواهم من الأطفال، وهم بالتالي يحتاجون إلى مستويات مختلفة من المؤازرة والمساندة. ويشير مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة/ CAST (2018) بهذا الخصوص إلى أن "المعلومات المقدمة التي لم تُدرَس، ولا تحث قدرة المتعلِّمين على الإدراك، هي بالفعل معلومات غير ميسورة الإستعمال." فالتلاميذ المصابون باضطراب قصور الإنتباه وفرط النشاط الحركي، وبالتوحد، وبالإعاقة الذهنية الذين يتم تعليمهم عبر اللجوء إلى استراتيجيات تعليمية تسعى إلى تحفيزهم وضمان مشاركتهم وانخراطهم، تكون حظوظهم أوفر في النجاح بمعرفة بالقراءة والكتابة.

وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات *(تقديم المعلومات للتلاميذ بطرق متنوعة)*

يسلط مبدأ عرض المعلومات الضوء على الحاجة إلى اعتماد طرق متنوعة لتعليم التلاميذ. ففي إطار تعليم التهجئة، يتعلم بعض التلاميذ بشكل أفضل من خلال رؤية الأشياء بصريا، في حين أن البعض الآخر يستفيدون من استخدام القنوات السمعية. وعليه، فإن اللجوء إلى خيار تعليمي واحد من شأنه أن يحد من إمكانية الوصول إلى المعلومات. فمثلا، الأشخاص المكفوفون/ضعاف البصر يحتاجون إلى الحصول على المعلومات شفهيا أو باللمس، بينما يستفيد التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية/ضعاف السمع من التعلُّم البصري. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة CAST 2018 يوفر منصة بناء الكتب (Book Builder). وهي عبارة عن منصة إلكترونية مجانية تسمح للأساتذة بإعداد كتب إلكترونية شخصية وتفاعلية (مع صور، ورسوم بيانية، ورموز إرشاد).[3] ويكمن الأساس في ذلك في مطابقة نقاط قوة تعلم التلاميذ في "استيعاب" المعلومات مع الوسائل التي يستخدمها الأساتذة لتوفير هذه المعلومات بالتحديد.

وسائل متعددة للأداء والتعبير *(تمكين التلاميذ من التعبير عما تعلموه بطرق متنوعة)*

يركِّز مبدأ الأداء والتعبير على كيف يظهر التلاميذ ما تعلموه. وبينما يسلط مبدأ عرض المعلومات الضوء على المدخلات بحد ذاتها، فإن مبدأ الأداء والتعبير يركِّز على النواتج. والحقيقة أن للتلاميذ أفضليات، وجوانب قوة، واحتياجات مختلفة مرتبطة بالتعبير عما تعلموه. فمثلا، يفضل بعض التلاميذ التعبير عما تعلموه من خلال الأسئلة المتعددة الخيارات، ويفضل آخرون الإمتحانات الشفوية، في حين أن

3 للمزيد من المعلومات حول بناء الكتب/Book Builder، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني: http://bookbbuilder.cast.org

البعض الآخر قد يحققون نتائج أفضل إذا منحوا خيار الكتابة. فالكتابة والتهجئة هما عنصران من معرفة القراءة والكتابة يتطلبان بشكل خاص خيارات متعددة ليتمكن المرء من إجادة وإتقان المعارف المكتسبة. ونذكر في هذا السياق برنامج Dragon Dictation لكونه يشكل مثالا على الأداة المساعدة المصممة بتكنولوجيا عالية والمتاحة للأطفال اعتبارا من سن السادسة لتمكينهم من إظهار ما تعلموه بدون مواجهة عقبات الكتابة والتهجئة.[4] وبالمثل، تقضي الخيارات الأخرى المصممة بتكنولوجيا عادية بتشاطر الإجابات شفهيا مع مُدوِّن ملاحظات من الأقران. وتتمثل الامثلة الإضافية الاخرى، بأن التلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة، قد يفضلون استخدام لغة الإشارة ووسائل الإتصال المعززة والبديلة للتعبير عن أفكارهم واستيعابهم للمفاهيم.

مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة/ CAST عبارة عن منظمة قادت عملية تطوير مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم.[5] ويحتوي الموقع الإلكتروني الخاص بها، بالإضافة إلى منصة Book Builder، كمّا هائلا من الموارد تتيح للمعليمن إمكانية دمج مفهوم التصميم الشامل للتعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة. وتشتمل هذه المواد التعلمية المجانية على أدوات لتطوير خطط للدروس، ومناهج تستند إلى التصميم الشامل للتعلُّم، كما على ترجمة الكتب إلى واجهة بينية على الإنترنت توفر خيارات بديلة بشأن كيفية عرض المعلومات، ونماذج لإعداد مواد مرنة.

تأمل في سياقك

ما هي الخطوات التالية المنطقية التي يمكن لبلدك اعتمادها للمضي قدما نحو استخدام التصميم الشامل للتعلم في الفصول الدراسية؟

ما هي برأيك فوائد التصميم الشامل للتعلُّم؟

كيف يمكن دمج مفهوم التصميم الشامل للتعلم في تدريب المعلمين؟

4 للمزيد من المعلومات حول Dragon Dictation، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني: http://learningworksforkids.com/apps/dragon-dictation

5 للمزيد من المعلومات حول منظمة CAST، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني: www.cast.org

الفصل 1. معلومات أساسية عن التلاميذ ذوي الإعاقة

التربية الخاصة خدمة، وليست بمكان

من أجل فهم بشكل أفضل السبل إلى تحسين تقنيات التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة، من المهم أن نفهم وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الحالي في كافة أرجاء العالم، كما وضع التعليم الحالي. وبالمثل، من المهم أن نفهم أيضا كيف يمكن توسيع نطاق معرفة القراءة والكتابة لتطبيقه على جميع التلاميذ، بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة. ويعمل هذا الفصل من مجموعة الأدوات على:

- وصف وضع الأطفال ذوي الإعاقة الحالي في العالم،
- تفسير كيف يمكن توسيع نطاق معرفة القراءة والكتابة ليشمل جميع التلاميذ، أي التلاميذ ذوي الإعاقة، كما نظرائهم من غير ذوي الإعاقة على السواء.
- تفسير أطر التعليم المختلفة المتاحة للتلاميذ ذوي الإعاقة،
- تبيان كيف تمتثل مجموعة الأدوات لإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بغية تشجيع الإنتقال من البرامج التعليمية القائمة على الفصل بين التلاميذ إلى برامج شاملة للجميع.

1-1 وضع الأطفال ذوي الإعاقة

إضاءات أساسية

- تشكل الإعاقة جزءً من النسيج المجتمعي لأي بلد، ومنطقة، وجماعة إثنية وعرقية، فضلا عن أنها جزء من الوضع الإجتماعي الإقتصادي، إذ تُقدر نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة بحوالى 15 بالمئة من أي مجموعة سكانية.
- يواجه الأطفال ذوو الإعاقة حواجز سلوكية ومادية، وإجتماعية مختلفة إلى جانب عوائق تحول دون تواصلهم مع الآخرين، وهي جميعها تؤثر على قدرتهم على الحصول على تعليم ذي جودة.
- يتعرض الأطفال ذوو الإعاقة لمستويات مختلفة من التمييز القائم على الإثنية، أو نوع الجنس، أو اللغة، أو العرق، أو التوجه الجنسي أو الوضع الإقتصادي الإجتماعي.

يعيش أكثر من مليار شخص، أي حوالى 15% من سكان العالم، مع شكل من أشكال الإعاقة، علما أن 80% منهم يتواجدون في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بمن فيهم 150 مليون طفل (منظمة الصحة العالمية، 2011). والجدير ذكره أن للأطفال ذوي الإعاقة بغالبيتهم فرصَ وصول محدودة وأحيانا معدومة إلى التعليم. فأكثر من 25 مليون طفل في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا يعانون من الإقصاء الكامل من أنظمة التعليم الرسمي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2005). وقد خلصت إحدى الدراسات التي أجريت في 15 بلدا بدعم من منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) إلى أن أكثر من 85% من الأطفال ممن هم في سن الدراسة الإبتدائية، وغير ملتحقين بالمدارس، لم يرتادوا قط المدرسة (Mizunoya et al., 2016). والحقيقة أن الأفكار النمطية المتحيزة والمواقف التمييزية تشكل حواجز أمام وصول هؤلاء الأطفال إلى المدرسة، وتحد من إمكانية تعلم أولئك الذين يرتادون المدرسة أصلا وفرص نفاذهم إلى محتويات المناهج التعليمية. أضف إلى ذلك أن عددا كبيرا من الأشخاص يظنون أن الأطفال ذوي أنواع محددة من الإعاقة غير "قابلين للتعلّم"، بما من شأنه أن يديم أكثر هذا الإعتقاد الخاطئ، لا سيما في ظل مواءمة التشريعات التمييزية لهذا الإعتقاد بالتحديد أو حرمان الأطفال ذوي الإعاقة من فرص التعلم (اليونيسف، 2013). ناهيك عن أنه من المستبعد أن ترسل أسرٌ أخرى أبناءها

الإعتراف بالإعاقة على أنها مفهوم إجتماعي

من الأهمية بمكان الإعتراف بأن الإعاقة هي مفهوم اجتماعي وضعه المجتمع من أجل بناء تعريف للإعاقة يعكس التوقعات الإجتماعية من الصحة والوظائف (Jones, 1996). وبالمثل، فإن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تشير إلى أن الإعاقة "تشكِّل مفهوما لا يزال قيد التطور وأن الإعاقة تحدث بسبب التفاعل بين الأشخاص المصابين بعاهة والحواجز في المواقف والبيئات المحيطة التي تحول دون مشاركتهم مشاركة كاملة فعالة في مجتمعهم على قدم المساواة مع الآخرين" (الأمم المتحدة، 2006). ونظرا إلى أن الإعاقة مفهوم يبنيه المجتمع، فإن تحديد الإعاقة يختلف حسب البلد والسياق. ولأغراض مجموعة الأدوات هذه، يشمل مصطلح التلاميذ ذوي الإعاقة كل الذين لديهم:

- إعاقات من حيث التواصل،
- إعاقات ذهنية واحتياجات دعم معقدة،
- صعوبات تعلمية، أواضطرابات انفعالية، أوقصور في الإنتباه،
- إعاقات متعددة،
- إعاقات في الحواس (الأشخاص المكفوفون/ضعاف البصر، الأشخاص الصم/الذين يعانون من إعاقات سمعية، والأشخاص الصم المكفوفون)،
- إعاقات بدنية أو حركية.

من ذوي الإعاقة إلى المدرسة لتعذر الوصول إلى مرافق المدارس، كما لعدم توافر وسائل نقل متيسرة، وبسبب المواقف السلبية والمضايقة التي غالبا ما يتعرض لها التلاميذ ذوو الإعاقة في المدارس (منظمة الصحة العالمية، 2011). وغالبا ما يحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة إلى مراعاة احتياجاتهم الفردية وترتيبات تيسيرية وخدمات إضافية لدعم تعلمهم. والواقع أن سبل الدعم والخدمات هذه تكون في الغالب غير متوافرة لقسم كبير من الأطفال ذوي الإعاقة في العالم.

تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في العالم: تفيدنا البحوث...

- إن معدلات الإعاقات السمعية والبصرية في البلدان المنخفضة الدخل أعلى بكثير منه في البلدان المرتفعة الدخل (Kong et al., 2012; Stevens et al., 2013). غير أن هؤلاء الأطفال تتراجع حظوظهم إلى حد بعيد في ارتياد المدارس مقارنة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.
- ما يناهز 80% من التلاميذ الصم في العالم لا يحصلون على أي شكل من أشكال التعليم (الإتحاد العالمي للصم، 2018)، في حين أن بين 1 و2% من التلاميذ الصم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل يحصلون على التعليم في **لغة الإشارة المحلية** (الإتحاد العالمي للصم، 2017).
- بين 5 و15% من التلاميذ يصلون إلى الأجهزة والتقنيات المساعدة التي يحتاجون إليها من أجل التعلم (منظمة الصحة العالمية، 2017).
- يشكل الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية **واحتياجات الدعم المعقدة**[6]، والإضطرابات الإنفعالية الفئة الأقل وصولا إلى التعليم (Filmer, 2008، اليونيسكو 2004).

6 يضم مصطلح "احتياجات الدعم المعقدة" احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة النمائية الذين يحتاجون إلى دعم ملحوظ بدون أن يكونوا بالضرورة مصابين بإعاقة ذهنية. ويمكن تعريف الإعاقة الذهنية بأنها إعاقة طويلة الأجل قد تؤثر على قدرات الأفراد الإدراكية، ووظائفهم البدنية أو الإثنين معا. (المعهد الوطني للصحة، 2018)

وبالإضافة إلى ما يصطدم به التلاميذ ذوو الإعاقة من حواجز تعيق تعلمهم، فإن عددا كبيرا منهم يواجهون تمييزا وتحديات تستند إلى قضايا ترتبط بنوع الجنس، والإثنية، والوضع الإجتماعي الإقتصادي. وسيتم في الأقسام المدرجة في ما يلي التطرق إلى مختلف مستويات التمييز.

- **الأثنية والإعاقة.** تعاني الأقليات الإثنية في الكثير من الدول من وصول أقل إلى التعليم. وهذا ينسحب بنوع خاص على الأقليات الإثنية من ذوي الإعاقة. وعند التحاق الأقليات الإثنية بالمدرسة، فإنه غالبا ما يُساء تحديدها وتُمثَّل تمثيلا مفرطا في أنظمة التربية الخاصة. وهذا الأمر صحيح في الولايات المتحدة كما في بلدان أخرى (Anatasiou et al., 2017).. وهكذا فإن مستويات الأقليات الإثنية التي تحتاج إلى خدمات تربية خاصة مرتفعة مقارنة بالسكان غير الأصليين في كل من نيوزيلاندا ومقاطعة كولمبيا البريطانية في كندا (Gabel et al., 2009). وتجدر الإشارة إلى أن التمثيل المفرط هو أكثر انتشارا في البلدان التي تلصق فيها وصمة العار والأفكار المسبقة ببعض الأقليات. ففي مقدونيا مثلا، رغم أن الغجر يشكلون 2.66 % من السكان، فإن تلاميذ الغجر يمثلون 46% من الفئات السكانية في التربية الخاصة (المركز الأوروبي لحقوق الغجر، 2012). ومرد هذا التمثيل المفرط في الغالب إلى التحيز العنصري، ووصول أقل إلى تعليم سابق، وأدوات كشف الإعاقة التي لا تأخذ بعين الإعتبار الإختلافات في اللغة التي يستخدمها ويفهمها الأطفال.
- **نوع الجنس والإعاقة.** تعتبر الفتيات ذوات الإعاقة عرضة بنوع خاص للتهميش. فقد يكون احتمال التحاقهن بالمدارس أقل من الفتيان ذوي الإعاقة. وتُقدر مثلا في هذا السياق منظمة الصحة العالمية في تقرير الإعاقة العالمي الصادر عنها أن 50.6 من الذكور ذوي الإعاقة قد أكملوا مرحلة التعليم الإبتدائي، مقارنة بـ61.3 من الفتيان من غير ذوي الإعاقة. وفي المقابل، فإن 41.7% فقط من الفتيات ذوات الإعاقة أكملن تعليمهن الإبتدائي مقارن بـ 52.9 % من نظرائهن من غير ذوي الإعاقة. وتتم الإشارة إلى المراحيض غير المستوفية لمعايير إمكانية الوصول بوصفها السبب الرئيسي لعدم ارتياد الفتيات ذوات الإعاقة المدارس، لا سيما خلال فترة الدورة الشهرية (منظمة الرؤية العالمية، 2014). كذلك، من المرجح أن تتعرض الفتيات ذوات الإعاقة للعنف القائم على نوع الجنس، وللإستغلال والإنتهاك الجنسيين (الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة، 2006). فمعدلات معرفة القراءة والكتابة للنساء ذوات الإعاقة جد متدنية، يضاف إليها الإقصاء من حملات وأنشطة التوعية لمعرفة القراءة والكتابة للراشدين (Groce & Bakshi, 2011).

المضايقة والإعاقة

تعتبر المضايقة مشكلة تؤثر على جميع التلاميذ في الصف، بمن فيهم أولئك الذين يتعرضون للمضايقة، ويمارسونه ويشهدون عليه. فالتلاميذ الذين يقعون ضحية المضايقة هم أكثر عرضة لخطر الإصابة بالإكتئاب أو القلق، وبالمشاكل الصحية، كما أنهم معرضون بصورة متزايدة لخطر تحقيق تحصيل أكاديمي منخفض (وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأميركية). ففي الولايات المتحدة، يتعرض التلاميذ ذوو الإعاقة بدرجة مضاعفة على الأقل لخطر الوقوع ضحايا المضايقة مقارنة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Rose, Monda-Amaya, & Eselage, 2011). ومن المرجح أن تكون هذه النسبة أكثر ارتفاعا في البلدان التي يحمل فيها الأفراد أفكارا مجتمعية سلبية إزاء الأشخاص ذوي الإعاقة. ولهذا السبب، من المهم دمج منظور كرامة الطفل وسلامته في كافة التدخلات وعمليات التدريب. والحقيقة أن التركيز على الكرامة والسلامة، كما التصدي للتحيز الثقافي والشخصي، واللجوء إلى استخدام لغة الأشخاص الأولى بشكل يتسم بالإحترام، وعدم التشديد على التسميات والنعوت ليست سوى اساليب لمكافحة المضايقة. وهو ما يجري تسليط الضوء عليه في مجوعة الأدوات هذه. وفي حين لا ينبغي أن يشكل خطر التعرض للمضايقة ذريعةً لعدم توفير فرص التعليم للأطفال ذوي الإعاقة، من المهم الإقرار بتصاعد خطر وقوع التلاميذ ذوي الإعاقة ضحايا المضايقة والتصدي لهذه المشكلة والتخفيف من آثارها إلى أقصى حد ممكن.

- **الفقر والإعاقة:** يرتبط الفقر والإعاقة ارتباطا وثيقا، حيث يتسبب كل منهما في الآخر، وينتج عنه في آن معا. فالمعوقات أمام الوصول إلى التعليم واكتساب مهارات القراءة والكتابة يمكن أن تتسبَّب في توفير فرص عمل أقل. وبالمثل، من الممكن أن يؤدي تردي ظروف المعيشة والإفتقار إلى الوصول إلى رعاية صحية، وسوء التغذية إلى زيادة احتمال الإصابة بإعاقة. والحقيقة أنه لم يجر إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة تاريخيا في عمليات تقييم الفقر على المستوى الوطني (Braithwaite & Mont, 2008). فالأشخاص الذين يعيشون في الفقر، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة، قد يتمتعون بوصول أقل إلى مواد القراءة، وغالبا ما يلتحقون بالمدرسة فيما هم يعانون من ضعف في المهارات التمهيدية لمعرفة القراءة والكتابة وفي المفردات اللغوية. وهو ما يجعلهم في وضع مجحف على نحو ملحوظ مقارنة بسواهم من التلاميذ الذين يتحدرون من أسر أكثر ثراء (Allington & McGill-Franzen, 2008).

نظرة متمعنة في الشمول:
تكلفة شمول الجميع مقارنة بالإستبعاد

يرتبط السؤال الذي يطرح نفسه لدى التطرق إلى تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة بالتكاليف المتصلة بذلك. فالكثير من البلدان أشارت إلى تكلفة التعليم الشامل للجميع باعتبارها السبب الأساسي لتأخير تنفيذ إصلاحات تعليمية تعود بالفائدة على جميع الأطفال (Chireshe, 2013). لذلك، من المهم أن ترصد البلدان موازنة لتحقيق الشمول، وأن تعترف بأنه يترتب عن عملية الإنتقال إلى نظام يعود بالفائدة على جميع تكاليف إضافية (مثل التطور المهني، والتكنولوجيات المساعِدة، والمساعدين المهنيين). لكن التعليم الشامل يعتبر، بعد تكاليف الأستثمار الأولية المتكبدة، أكثر فعالية من حيث التكلفة من التعليم القائم على الفصل (اليونيسف، 2012). وقد أظهرت أكثر من 100 دراسة أجريت في هذا السياق أن الإبقاء على نظام تعليمي موازٍ منفصل للتلاميذ ذوي الإعاقة (أي مرافق مدرسية، ومرافق رعاية، وإدارة منفصلة) أكثر تكلفة وأقل استدامة (McGregor & Vogelsberg, 1998). وتجدر الإشارة إلى أن البلدان المرتفعة الدخل تخصص بغالبيتها بين 12 و20% من موازنة التعليم لديها للتربية الخاصة (Sharma, Forlin, & Furlonger, 2015). غير أنه يمكن تنفيذ الخدمات المرتبطة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بدون أن يتأتى عن ذلك تكاليف إضافية أو حتى مقابل تكلفة إضافية بسيطة. وتتمثل فكرة مبتكرة أخرى بالعمل مع المدارس والمجتمعات المحلية من أجل تنفيذ أنشطة مدرة للدخل بغية المساعدة على تغطية التكاليف الإضافية المرتبطة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وهكذا، فإن المدارس في المناطق الريفية في كينيا عمدت على بيع الماشية والخضار دعما لتوفير تعليم للأطفال ذوي الإعاقة ضمن مجتمعاتهم (Elder, 2016).

وعليه، من الأهمية بمكان الإقرار بأنه ينتج عن تعليم جميع التلاميذ تكاليف ذات صلة. لكن التكاليف المتأتية عن الإستبعاد هي على المدى البعيد أكثر ارتفاعا بسبب الإفتقار إلى فرص عمل في المستقبل. وفي هذا السياق، أظهرت الدراسة التي أجرتها منظمة الإرسالية المسيحية للمكفوفين (Christian Blind Mission -CBM) وكلية لندن للنظافة الصحية والطب الإستوائي أن تكلفة الإستبعاد تفوق بشكل ملحوظ التكاليف المرتبطة بالشمول. وقد وجد البحث مثلا أن بنغلاديش تتكبد خسارة قدرها 891 مليون دولار أمريكي سنويا بسبب عدم تلقي الأشخاص ذوي الإعاقة تعليم، وعجزهم بالتالي عن المساهمة في القوى العاملة (Banks& Polack, 2014). أما منظمة العمل الدولية فتقدر احتمال خسارة أي بلد بحوالى 7 % من الناتج المحلي الإجمالي نتيجة إستبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من المدارس ومن خدمات أخرى (Buckup, 2009).

كما تتوفر أدلة قوية تشير إلى أن عائد الإستثمار لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة يُعد أكبر بكثير من ذلك الخاص بتعليم التلاميذ من غير ذوي الإعاقة إذ قد يبلغ، بحسب تقديرات البنك الدولي، ضعفي أو ثلاثة أضعاف عائد الإستثمار لدى الأفراد من غير ذوي الإعاقة (Patrinos, 2015).

تأمل في سياقك

هل يرتاد الأطفال ذوو الإعاقة في بلدك المدارس؟

ما هي أشكال التمييز الإضافية التي تواجهها الفتيات ذوات الإعاقة؟

هل من المرجح أن يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة من الفقر؟ لم؟ أو لم لا؟

2-1 تعريف معرفة القراءة والكتابة لفائدة الأشخاص ذوي الإعاقة

إضاءات أساسية

- قد تستبعد التعاريف التقليدية الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة الأشخاص ذوي الإعاقة.
- تبرز الحاجة إلى فهم أوسع لمعرفة القراءة والكتابة لإدماج التلاميذ ذوي الإعاقة.
- من المهم دعم مبادئ التعاريف الشاملة للجميع لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة.

يعتمد تقرير الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID/بشأن واقع معرفة القراءة والكتابة (Landscape Report on Literacy) التعريف الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة/اليونسكو في سياق جوانب تقييم معرفة القراءة والكتابة.

> *تُعرِّف اليونسكو معرفة القراءة والكتابة بأنها "القدرة على التحديد، والفهم، والتفسير، والخلق، والإتصال، والحساب باستخدام المواد المكتوبة والمطبوعة المرتبطة بسياقات مختلفة. معرفة القراءة والكتابة تتضمن استمرارية التعلم في تمكين الأفراد من تحقيق أهدافهم، وتطوير معرفتهم، وإمكاناتهم، والمشاركة بشكل كامل في الجماعة والمجتمع الأوسع" (نُشر في اليونسكو، 2005، ص. 21).*

والحقيقة أن الإلتزام المطلق بهذا التحديد أو بتحديدات مماثلة متمحورة حول النصوص المكتوبة والمطبوعة يُقصي الكثير من الأشخاص ذوي الإعاقة. فعلى التحديدات المعتمدة للإعاقة إتاحة إمكانية اعتماد نُهج مرنة ومتعددة الحواس، والسماح للتلاميذ باستخدام مروحة واسعة من التكنولوجيات (التكنولووجيات العادية والعالية في آن معا) لمساعدتهم على اكتساب التعلّم والإتصال على أساس فردي. ومن المهم الإقرار بوجود طرق مختلفة "للقراءة" كما طرق عديدة مختلفة لإظهار مهارات معرفة القراءة والكتابة التي تذهب أبعد من التجاوبات اللفظية التقليدية. وغالبا ما ينتج عن الإعتقاد السائد بأن الأشخاص ذوي الإعاقة الذين لديهم احتياجات دعم معقدة يتعذّر عليهم اكتساب معرفة القراءة والكتابة، عدم إتاحة المعلمين الفرصة لهم لتعلم مهارات معرفة القراءة والكتابة، فيصبح بذلك هذا الإعتقاد نبوءة تتحقق بذاتها (Keefe & Copeland, 2011).

من جهة أخرى، ينبغي أن يُنظر إلى معرفة القراءة والكتابة بدلا من ذلك على أنها القدرة على استخدام مجموعة ملائمة ومتنوعة من المواد الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة بغية تعلّم مفاهيم، والتمكّن من تجسيد هذه المفاهيم بطرق مختلفة. وتسمح في الواقع هذه النهج المتعددة الحواس باستيعاب المفاهيم عبر اللجوء إلى المواد المطبوعة، والرمزية واللمسية وبطريقة برايل، كما تسمح للتلاميذ

بإيصال معارفهم عبر وسائل مختلفة مثل لغة الإشارة، والتعبير الشفهي، والتكنولوجيا. وتدعم مجموعة الأدوات هذه تحديد معرفة القراءة والكتابة الأوسع نطاقا والقابل أكثر للتطبيق على التلاميذ من ذوي الإعاقة. كذلك، تدعم مجموعة الأدوات المبادئ الأساسية الكامنة وراء التحديد المقترح من قبل Keefe and Copeland (2011، ص. 97)، وهي:

1. *"يمكن لجميع الأفراد اكتساب معرفة القراءة والكتابة.*
2. *تُشكِّل معرفة القراءة والكتابة حقا من حقوق الإنسان، وجزء أساسيا من التجربة الإنسانية.*
3. *لا تعتبر معرفة القراءة والكتابة مجرد سمة يمكن أن تبقى في الفرد وحسب، بل إنها تتطلب وتنشء صلة (علاقة) مع الآخرين.*
4. *تشتمل معرفة القراءة والكتابة على التواصل، والإتصال، والتوقعات المرتبطة بفكرة أن التفاعل ممكنٌ لجميع الأفراد، ناهيك عن أن معرفة القراءة والكتابة يمكن أن تؤدي إلى تحقيق التمكين.*
5. *معرفة القراءة والكتابة مسؤولية تقع على عاتق كل فرد من أفراد المجتمع المحلي؛ وهذا يعني بلورة صنع المعاني بواسطة كافة طرق التواصل لنقل المعلومات والحصول عليها."*

3-1 أطر التعليم ونتائج التعلُّم

إضاءات أساسية

- قد نجد أطر تعليم لا تتسم بصفة الشمول في بلدان تعمل فيها الوكالة الأمريكية للتنمية الدول /USAID؛ لكن التعليم الشامل للجميع هو وحده الذي يحظى بدعم اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- لا يندرج الفصل والإدماج في إطار الخطوات اللازمة لتحقيق الشمول.
- يعني التعليم الشامل للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية تواجدهم في بيئة غنية بالإتصال بحيث يمكنهم الإتصال بشكل مباشر مع أقرانهم ومعلِّميهم عبر استخدام لغة الإشارة المحلية.
- يحقق التلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة مستويات تحصيل علمي ونموا اجتماعيا أقوى عندما يحصلون على التعليم ضمن أطر تعليمية شاملة للجميع.
- التلاميذ من غير ذوي الإعاقة يستفيدون أكاديميا عندما يكون في الفصل الدراسي تلاميذ من ذوي الإعاقة، كما أنهم يصبحون أكثر تقبُّلا للتنوع كبالغين.
- التربية الخاصة تشير إلى وسائل الدعم والخدمات التي تساعد على دعم توفير التعليم في بيئة شاملة للجميع، وليس ضمن أطر قائمة على الفصل.

1-3-1 فهم أطر التعليم المختلفة

من أجل تعزيز التعليم الشامل للجميع، من المهم فهم ما المقصود بالتعليم الشامل، والإقرار بمختلف أطر التعليم المطبقة مع التلاميذ ذوي الإعاقة والتي تكثر مصادفتها في كافة أرجاء العالم. ويتسم هذا الأمر بالأهمية لإكتساب معرفة القراءة والكتابة، ذلك أن الإطار المعتمد غالبا ما يملي الوصول إلى تعليم معرفة القراءة والكتابة، وما سوى ذلك من محتويات ضمن المنهج الوطني. ويُعرِّف التعليق العام رقم 4 بشأن المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة هذه الأطر على الشكل التالي (الأمم المتحدة، 2016، ص.4):

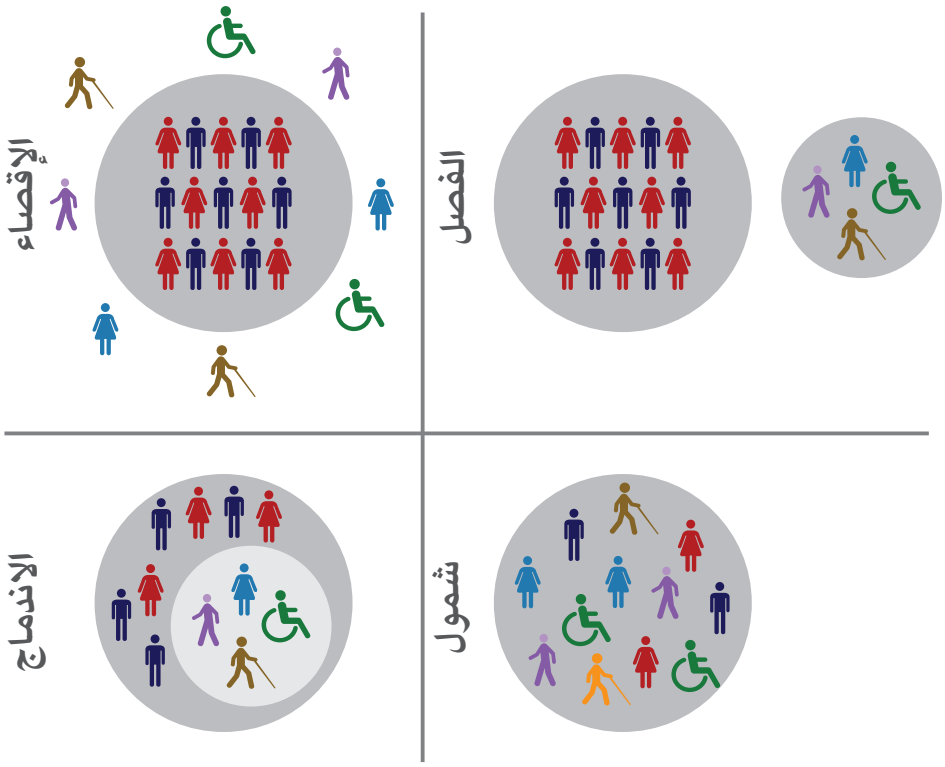
- *"**الإقصاء** يحدث عندما يُمنع التلاميذ بصورة مباشرة أو غير مباشرة من الحصول على التعليم أو يحرمون منه بأي شكل من الأشكال.*
- *أما **الفصل** فيحدث عندما يُقدَّم التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة في بيئات منفصلة مُخصَّصة أو مُستعملة لمواءمة إعاقة معينة أو إعاقات شتى، بمعزل عن الطلبة غير المعوقين.*

- ***والإندماج*** *هو عملية إلحاق أشخاص ذوي إعاقة بمؤسسات التعليم العام القائمة على أن يكون بإمكانهم التكيُّف مع المتطلبات الموحدة لهذه المؤسسات.*[7]
- *أما* ***الشمول*** *فينطوي على عملية إصلاح بنيوي يشمل إدخال تغييرات وتعديلات في محتوى وأساليب التعليم والنُهُج والهياكل والإستراتيجيات المستخدمة بخصوصه للتغلُّب على المعوقات بقصد العمل على تزويد جميع التلاميذ من الشريحة العمرية المعنية بتجربة تعليمية منصفة وتشاركية وعلى تهيئة بيئة مناسبة لمتطلباتهم وتفضيلاتهم على الوجه الأكمل."*

ويشير الإندماج في الكثير من البلدان إلى الممارسة المتمثلة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وفي هذه الأطر، يُطلب من التلاميذ ذوي الإعاقة إمضاء الغالبية العظمى من أياهم في غرف الموارد أو الفصول الدراسية القائمة على الفصل الخاصة بالتلاميذ ذوي أنواع محدّدة من الإعاقات (أي قاعات دراسة للتلاميذ المكفوفين، وقاعات دراسة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية). ويُبيّن في هذا السياق الرسم 2 الأبعاد الأربعة للإقصاء، والفصل، والإندماج، والشمول.

ومن المهم الإشارة إلى أن الفصل والإندماج لا يندرجان في إطار الخطوات الواجب اعتمادها قبل توفير الشمول للتلاميذ. كما أن الإندماج لا يشكل ضمانةً لتحقيق الإنتقال من الأطر القائمة على الفصل، إلى الشمول (الأمم المتحدة، 2016). إلى ذلك، لا يعني الوصول إلى الفصل الدراسي في سياق التعليم العام بالضرورة شمول الأطفال ذوي الإعاقة تلقائيا. ولا يتمثل الهدف المرجو بلوغه من خلال الشمول بإلحاق الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية ضمن التعليم العام وحسب، بل عوضا عن ذلك "بكفالة تعلم جميع التلاميذ وحثهم على التعلُّم عبر تمكنهم من استغلال إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن"

الرسم 2. الأبعاد الأربعة للإقصاء، والفصل، والإندماج، والشمول.



مصدر الشكل الأصلي مجهول

7 A/HRC/25/29، الفقرة 4، وصندوق الأمم المتحدة للطفولة/ اليونيسف "The Right of Children with Disabilities to Education: a Rights-based Approach to Inclusive Education": (جنيف، 2012)

(Downing, 2005، ص.38). ويصف الرسم 3. سمات ما يعنيه وما لا يعنيه الشمول. فما إن يلتحق التلاميذ بالمدرسة، من الأهمية بمكان أن يحصلوا على تعليم محدد بشأن معرفة القراءة والكتابة، ومعرفة الحساب وما سوى ذلك من مواد مدرجة في المنهج الوطني.

وفي الواقع، فإن أقل من 2% من التلاميذ ذوي الإعاقة الفنلنديين يحصلون على تعليم في مدارس قائمة على الفصل (Jarvinen, 2007) كما أن أقل 1.7% من التلاميذ ذوي الإعاقة في السويد يتلقون تعليمهم خارج إطار الفصول الدراسية الخاصة بنظام التعليم العام (حكومة السويد، 2012).[8] غير أن الأطفال ذوي الإعاقة في غالبية البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ما زالوا يتلقون التعليم في أطر قائمة إلى حد كبير على الفصل خارج نظام التعليم العام. وفي الكثير من هذه البلدان بالتحديد، يجري توفير التعليم لهم من قبل منظمات غير حكومية تخضع لحد أدنى من الإشراف والمشاركة من جانب وزارة التربية. فمثلا في المغرب، يتلقى التلاميذ الذين تم تحديد إصابتهم بإعاقة بمعظمهم التعليم على يد منظمات لا تستهدف الربح، مع تولي وزارة التربية مؤخرا مسؤولية الإشراف على التعليم الذي توفره هذه المؤسسات، وتوفير التمويل لتعليم الإطفال ذوي الإعاقة. إلى ذلك، فإن التلاميذ في الكثير من هذه المؤسسات القائمة على الفصل يتلقون الحد الأدنى من تعليم معرفة القراءة والكتابة (RTI International, 2016). وفي كمبوديا مثلا، يتلقى التلاميذ ذوو الإعاقة عادة التعليم على يد منظمات غير حكومية، بموازاة دعم وازرة التربية لأجور المعلمين وعمليات التدريب الموجهة

الشكل 3. سمات التعليم الشامل للجميع Education

يعني الشمول	لا يعني الشمول
أن التلاميذ ذوي الإعاقة يلتحقون بمدرسة قريتهم/ أو حيهم القريبة أو المدرسة التي كانوا سيلتحقون بها لو لم يكونوا مصابين بإعاقة.	أنه يمكن للتلاميذ فقط الإلتحاق بالمدارس القائمة على الفصل أو الفصول الدراسية الشاملة التي قد تكون أو لا تكون على مقربة من مدرستهم المحلية.
ألا يُستبعد أي طفل من التعليم على أساس نوع أو درجة إعاقته.	أنه لا يسمح إلا للأطفال ذوي الإعقات الخفيفة بأن يحصلوا على تعليم شمولي، فيما يُطلب من أولئك الذين لديهم احتياجات دعم أكبر تلقي تعليمهم ضمن أطر قائمة على الفصل.
أن تلتحق نسبة بسيطة من التلاميذ ذوي الإعاقة بكل مدرسة وفصل دراسي.	جعل الفصول الدراسية مكتظة بأعداد التلاميذ من ذوي الإعاقة أو المعرضين لخطر الإصابة بإعاقة بما يفوق سعتها.
أن يتلقى التلاميذ ذوو الإعاقة التعليم لتلبية احتياجاتهم الفردية.	تعريض نتائج تلاميذ التعليم العام للخطر عبر توفير تعليم أبطأ وتيرةً أو منهاج تعليمي أقل صعوبة.
وضع كل طفل في فصل دراسي مناسب لسنه ضمن إطار التعليم.[9]	إبقاء التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول التعليمية المبكرة بدون أن يكون لهم خيار تعلم مفاهيم أكثر تعقيدا.
توفير أشكال الدعم المقدمة في إطار التربية الخاصة داخل فصول التعليم العام الدراسية.	إلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة بفصول التعليم العام الدراسية بدون التخطيط لذلك بعناية، أو توفير الدعم اللازم لهذه الغاية.
أنه على جميع أصحاب المصلحة في المدرسة (أي الإدارة، والموظفين، والتلاميذ، وأولياء الأمور) تعزيز ترتيبات تعليم تعاونية، على أن تترافق مع تخطيط مدرسي، وحل للمشاكل، وشعور التلاميذ، من ذوي الإعاقة، ومن غير ذوي الإعاقة على السواء، بالملكية حيالها.	انزال معلمي التربية الخاصة إلى مرتبة دنيا عبر إسنداهم دور المساعدين في الفصول الدراسية أو الإفتراض أن أساتذة التعليم العام سيتولون مسؤولية قيادة خدمات التربية الخاصة، وبالتالي تقليص التمويل المخصص لخدمات التربية الخاصة.
أن كل تلميذ يشعر بالإندماج وبأنه مقبول، ويُعتبر عضوا كاملا وموضع تقدير في الصف المدرسي كما في المجتمع المدرسي.	عزل التلاميذ ذوي الإعاقة اجتماعيا، أو ماديا، أو أكاديميا ضمن فصول التعليم العام الدراسية.

المصدر: مقتبس من Hayes & Bulat (2017)، و McLeskey & Waldron (2000).

8 لا تعكس هذه الأرقام الوقت المحدد الذي يمضيه الأطفال ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية في سياق التعليم العام مقابل الفصول الدراسية المتكاملة الأنشطة التربوية وحسب، بل إنها بدلا من ذلك تشير إلى نسبة إلحاقهم في مدارس التعليم العام أو المدارس القائمة على الفصل.

لهم (Kalyanpur, 2016). وبينما اعتمدت الكثير من البلدان تشريعات تقضي بتطبيق التعليم الشامل للجميع، يبقى الفصل في الواقع الممارسة السائدة في غالبية البلدان.

والحقيقة أن التعليم هو حق أساسي من حقوق الإنسان لجميع الأطفال. وغالبا ما يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة إلى خدمات متخصصة (استشارة أصحاب الإختصاص، أماكن السكن، إدخال تعديلات في المناهج، وتقنيات تعليم مختلفة) لتُتاح لهم فرصة بلوغ إمكانياتهم الأكاديمية القصوى. وغالبا ما يشار إلى هذه الخدمات المتخصصة على أنها خدمات التربية الخاصة. وتُعرَّف خدمات التربية الخاصة بأنها عملية تقديم تعليم مصمم تصميما خاصا بدون تحميل اولياء الامور أي تكلفة إضافية، وذلك من أجل تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفريدة (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, and Shogren, 2016). وفي الماضي، فسر الكثير من الأشخاص خدمات التربية الخاصةخطأً بأنها تعني أن التلاميذ ذوي الإعاقة يجب أن يتلقوا تعليمهم في أطر قائمة على الفصل، بما في ذلك في فصول دراسية خاصة، أو في أيام خصوصية، أو في مدارس. وفي هذا السياق، تحرص المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل واضح على كفالة "تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الإبتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها". وعلاوة على ذلك، فإن التعليق العام بشأن المادة 24 ينص على تقديم تعليم مصمم تصميما خاصا في صفوف التعليم العام عبر الإقرار بـأن :

"...كل تلميذ يتعلَّم بطريقة فريدة وبأن هذا الأسلوب التعليمي يشمل تطوير سبل مرنة للتعلم، وتهيئة بيئة محفزة في الفصل الدراسي؛ والحفاظ على مستويات عالية من الطموح لدى التلاميذ مع إتاحة سبل متعددة لتحقيق هذه التطلعات؛ وتمكين المعلمين من التفكير بطريقة مختلفة بشأن ما يقدمونه من تعليم؛ والتركيز على النتائج التعليمية للجميع، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة...ويجب تصوّر المناهج وتصميمها وتنفيذها بما يجعلها تلبي متطلبات كل تلميذ ومتكيفة معه...(ص.9).

إلى ذلك، تشير خدمات التربية الخاصة إلى عملية تقديم تعليم مصمم تصميما خاصا ضمن أطر التعليم العام بدون تحميل الآباء أي تكلفة إضافية، وذلك من أجل تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفريدة. ومن الأهمية بمكان أن تشكل خدمات التربية الخاصة مكونا خاصا من أنظمة التعليم العام، لا نظاما موازيا لها. ولكن، نظرا إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يشكلون مجموعة غير متجانسة من الافراد، من المهم أن تتنوع أشكال الدعم المقدم لتعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة. فلا تصلح في الواقع كافة التقنيات وأشكال الدعم لجميع التلاميذ (حتى للتلاميذ الذين تم تشخيص إصابتهم بالإعاقة نفسها).

تأمل في سياقك

أين يتلقى الأطفال ذوو الإعاقة تعليمهم في بلدك؟

هل تتاح للأطفال ذوي احتياجات الدعم المرتفعة فرصة الإلتحاق بمدارسهم المحلية؟

وإذا كانت هناك مدارس قائمة على الفصل/مدارس التربية الخاصة، هل إن هذه المدارس بالتحديد هي أيضا مدارس رعاية؟

ما هو برأيك الأثر المترتب على الأشخاص الذين يعيشون بعيدا عن أسرتهم وبيئتهم المجتمعية؟

هل أن التلاميذ الصم/ والذين يعانون من إعاقات سمعية يتمتعون بالقدرة على التعلم في بيئة يكثر فيها استخدام لغة الإشارة؟

9 في الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، غالبا ما نجد أطفالا في سن أكبر من سن الإلتحاق بالمدارس الإبتدائية. ولهذا السبب، فإنه لا يجري إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة بفصول دراسية مناسبة لسنهم. ومن المهم ألا يعمل على إبقاء التلاميذ ذوي الإعاقة بالصفوف الادنى بشكل تعسفي، بل أن يسمح لهم بالمضي قدما في مسارهم التعليمي على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

نظرة متمعنة في الشمول: الأطر الشاملة للجميع للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية

لا تعني البيئة الشاملة أو "أقل البيئات تقييدا" بالنسبة إلى التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية دائما الإلتحاق بمدارس التعليم العام المحلية. فالإتصال من خلال لغة الإشارة هو ما يحتاج إليه هؤلاء التلاميذ للتمكن من اكتساب اللغة، وتحقيق الإتصال، وبناء مهارات معرفة القراءة والكتابة. وصحيح أنه لأمرٌ حيوي أن يتعلم التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية نفس المنهج مثلهم مثل غيرهم من التلاميذ، إلا أن ذلك يجب أن يكون على يد معلمين يتقنون لغة الإشارة. وكما ذكر الإتحاد العالمي للصم، فإنه "ينبغي أن يُنظر إلى التعليم الشامل المقدم للأطفال الصم من منظور أوسع ليشمل كافة العناصر المكونة لأي بيئة تعلّمية، بما في ذلك، ووفقا لما أشارت إليه اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الهوية الثقافية واللغوية لفئة الصم" (الإتحاد العالمي للصم، 2014).

أما بالنسبة إلى الكثير من التلاميذ الصموالذين يعانون من إعاقات سمعية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فإن الخيارات التعليمية الوحيدة المتاحة تتمثل بـ:

1. الإلتحاق بمدارسهم المحلية، مع حصولهم على الحد الأدنى من أشكال الدعم، أو
2. الإلتحاق بواحدة من المدراس القليلة المخصصة للصم والتي تقدم أيضا خدمات الرعاية. لكن مدارس كهذه غالبا ما تقع بعيدا عن أمكان سكنهم.

والحقيقة أن كلا السيناريوهين ينطويان على تحديات. فعندما يلتحق التلاميذ بالمدارس المحلية، غالبا ما لا يحصل التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية في مثل هذه الحالة على أشكال الدعم الكافية من حيث لغة الإشارة، وبالتالي فإنه يتعذر عليهم الإتصال أو المشاركة اجتماعيا مع أقرانهم بسبب الحواجز اللغوية التي تعيق ذلك. ومن شأن هذا الامر بالتحديد أن يفضي إلى واقع يتسم إلى حد كبير بالعزلة منه بالشمول. وبينما يمكن أن يتيح التحاق هذه الفئة من التلاميذ بمدرسة خاصة بالصم اكتساب مهارات لغة الإشارة بشكل أفضل، إلا أن هذه المدارس بالتحديد لا تتبع، في الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل المنهج الوطني. وبالمثل، فإن إخراج هؤلاء الأشخاص من بيئتهم الأسرية ينطوي على تحديات، لا سيما بالنسبة إلى الاطفال صغار السن جدا منهم. وعليه، فإن الخيارات الأفضل المتاحة تقضي بـتعزيز:

1. مدارس القيد المشترك، وهي المدارس التي يلتحق بها التلاميذ الصموالذين يعانون من إعاقات سمعية بالمدرسة جنبا إلى جنب مع الأطفال سليمي السمع، ويتلقون تعليم يكثر فيه استخدام اللغة، ويتواصلون مع المعلمين والأقران عبر اللجوء إلى لغة الإشارة، أو
2. المدارس الخاصة النهارية للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية والتي يكون فيها التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية بصحبة أقران لهم من الفئة العمرية نفسها، ومن مختلف الأعمار يكونون هم أيضا من الصم، كما أنهم يكونون أيضا جنبا إلى جنب مع بالغين صم ويعانون من إعاقات سمعية بوصفهم شركاء محادثة لهم، لكي يتسنى لهم بذلك تطوير لغة كاملة ضمن سياق تعليمي غني باللغات ، ولكن مع استمرارهم في الوقت نفسه في العيش ضمن أسرهم.

وفي الواقع، يحتاج التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية إلى الحصول على معلومات وافرة للقيام بخيارات مستنيرة بشأن الأطر التعليمية الأفضل لطفلهم. ويجب ألا تقوم السلطات الطبية، أو الحكومة/دائرة المدارس بهذا الخيار (الإتحاد العالمي للصم، 2014)، ذلك أن هذا الأمر لا ينسجم مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وبدلا من ذلك، يجب أن تكون الخيارات فردية، كما أنه ينبغي تحديد قدرات واحتياجات التلميذ قبل العمل على مناقشة إلحاقه بأي مؤسسة تعليمية. والحقيقة أن بعض المسائل، مثل "اكتساب اللغة، الموظفون المؤهلون، وصول مباشر إلى اللغة، عملية اكاديمية، الإنتماء إلى مجتمع ناطق بلغة معينة، والمشاركة في برامج ما بعد المدرسة، ينبغي مناقشتها وتحديدها كميا" (Tucker, 2010/2011. ص. 1). ومن المهم أن تكون احتياجات فرادى التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية الدافع لإتخاذ القرار الخاص بإلحقائهم بالمؤسسة التعليمية. للمزيد من المعلومات حول موقف الإتحاد العالمي للصمبشأن التعليم الشامل، راجع ورقة السياسة العامة الصادرة عنه على العنوان التالي:

http://wfdeaf.org/ news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/

1-3-2 الأثر الإيجابي للشمول على التلاميذ ذوي الإعاقة

هناك اعتقاد خاطئ أن التلاميذ ذوي الإعاقة يتعلمون بشكل أفضل ضمن أطر التعليم القائمة على الفصل وأن من شأن تلقيهم التعليم في المدارس القائمة على الفصل أو في الفصول الدراسية المتكاملة الأنشطة التربوية أن يحسن نتائج التعلم الخاصة بهم.

الأثر الإيجابي للتعليم الشامل على التلاميذ ذوي الإعاقة: تفيدنا البحوث...

- تبلغ احتمالات التحاق التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية والسلوكية الذين يتلقون تعليمهم ضمن أطر التعليم الشامل، بالتعليم ما بعد الثانوني، ضعف احتمالات أقرانهم في الأطر القائمة على الفصل (Rojewski, Lee, & Gregg, 2013)
- لدى التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم في أطر التعليم الشامل حظوظ أوفر بالحصول على خطط تعليم فردية ذات جودة ومحسنة، وبأن يتم تحقيق إدماج التلاميذ بشكل أكبر، فضلا عن أنهم أكثر أرجحية أن يبنوا صداقات، ويواجهوا نسب أقل من السلوكيات صعبة (Bui et al., 2010).
- يحظى التلاميذ ذوو الإعاقة بأفضل سبل الوصول إلى مناهج التعليم العام عندما يلتحقون بالتعليم العام بدلا من الفصول الدراسية القائمة على الفصل (Ryndak, et al., 2014; Wehmeyer & Shogren, 2017).
- حقق التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية في الصف الثاني من الفصول الدارسية الشاملة تقدما أكبر مما أحرزه أقرانهم ذوي الإعاقة من الفئة العمرية نفسها في الصفوف الخاصة. كما أن نتائج التلاميذ في الصفوف الخاصة تراجعت تراجعا ملحوظا بين بدء وانتهاء الصفين الأول والثاني (Tremblay, 2013).
- يحرز التلاميذ ذوو الإعاقة الذهنية والمصابين بالتوحد تقدما أكاديميا أكبر عندما يتم إلحاقهم بالفصول الدراسية الشاملة منه عندما يكونون في الفصول الدراسية القائمة على الفصل؛ فضلا عن أنهم لا يتلقون تعليما فرديا ومنتظما بدرجة أكبر في الفصول الدراسية القائمة على الفصل (Kurth & Mastergeorge, 2012).

نظرة متمعنة في الشمول والتعليم الفردي: الإدخال إلى الفصل الدراسي مقابل الإخراج من الفصل الدراسي

عندما يحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة إلى تعليم فردي أو خدمات ذات صلة (مثل علاج النطق، أو العلاج الفيزيائي)، يمكن تلبية احتياجاتهم الخاصة هذه عبر اعتماد اسلوبين وهما: أسلوب الإدخال إلى الفصل الدراسي أو أسلوب الإخراج منه

أسلوب "الإخراج" من الفصل الدراسي هو الأسلوب المتمثل بإقصاء التلاميذ ذوي الإعاقة من الفصول الدراسية وتوفير تعليم لهم ضمن "غرفة الموارد" أو أي فضاء بديل. ومن الممكن أن يؤدي هذا الأمر، عندما يتكرر حصوله مرارا، إلى إضاعة التلاميذ وقت التعليم القيم المقدم إلى أقرانهم، ما يتسبب بتخلفهم على نحو متزايد عن سواهم من التلاميذ في التعليم.وقد يتضارب هذا الأسلوب أيضا مع تصورات التلميذ للإنتماء إلى الفصل الدراسي، مسببا بالتالي وصمة سلبية.

أسلوب الإدخال إلى الفصل الدراسي: هو الأسلوب الذي يتلقى في سياقه التلاميذ ذوو الإعاقة خدمات التربية الخاصة في فصل التعليم العام الدراسي. فمعلم التربية الخاصة كما معلم التعليم العام يعملان مع بعضهما لضمان استفادة التلاميذ من المناهج بأقل قدر ممكن من التعطيل.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في هذا السياق أن من شأن اعتماد أسلوب الإخراج من الفصل الدراسي العادي وحده تقليص قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بشكل صحيح مقارنة مع اعتماد أسلوب الإدخال إلى الفصل الدراسي العادي أو مزيج من الإثنين معا حسب احتياجات كل تلميذ الفردية (Marston, 1996). ونتيجة لذلك، تتحول الكثير من البدان المرتفعة الدخل إلى طريقة الإدخال إلى فصل التعليم العام الدراسي في ما خص تعليم التربية الخاصة، في حين أن عددا كبيرا من البدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مثل الصين والأردن، تعمل على وضع انظمة ترتكز على أسلوب الإخراج من الفصل الدراسي العادي (Hayes et al., 2018). بينما قد تكون هناك حالات تبرز فيها الحاجة إلى الخدمات المقدمة في إطار الإخراج من صف التعليم العام (مثلا، في حال كان العمل في سياقات المجموعات الصغيرة يساهم في تحسين التركيز)، من المهم استخدام هذه الممارسة بحدها الأدنى، بما يسمح بتمضية أكبر قدر ممكن من الوقت مع الأقران. ومع بلورة البلدان المختلفة أنظمة خاصة للأطفال ذوي الإعاقة، فإن التعلّم من الأساليب الناجحة التي تم اعتمادها سيشكل أداة قيمة.

تشير البحوث الممتدة على أكثر من 40 عام إلى ا أن التلاميذ ذوي الإعاقة يقدمون أداء أفضل في الأطر الشاملة منه في الأطر القائمة على الفصل (Falvey, 2004)

(Falvey, 2004)

إن الوقت الذي يمضيه التلاميذ في الصفوف المدرسية يكتسي أهمية بالغة. فعندما يتم وضع التلاميذ ضمن الأطر المدمجة أو في الفصول الدراسية المتكاملة الأنشطة التربوية، ستكون عندها فرصهم في الإستفادة من المنهج الوطني أقل وغالبا ما يمضون وقتهم في التعليم غير الأكاديمي. والحقيقة أن هناك فرق كبير في الوقت المخصص للتعليم بين الأطر الشاملة والأطر المدمجة، تم تصنيف 58% من الوقت الذي يمضيه التلميذ في الفصول الدراسية المدمجة بأنه وقت غير مخصص للتعليم مقابل 35% في فصول التعليم العام (Helmstetter et al., 1998). إلى ذلك، يتم إشراك التلاميذ الذين يتلقون تعليم في فصول دراسية مدمجة (أو فصول دراسية متكاملة الأنشطة التربوية) بدرجة أقل وغالبا ما يمضون وقتهم بمفردهم مقارنة مع الأطر الشاملة (Hunt et al., 1994).

الوقت الذي يُقضى في الصفوف المدرسية الشاملة وأثره على معرفة القراءة والكتابة: تفيدنا البحوث...

- خلصت دراسة وطنية طولانية بشأن عملية الإنتقال (NLTS2) أجريت مع 11.000 تلميذ في الولايات المتحدة إلى أن جعل التلميذ يقضي المزيد من الوقت في فصل التعليم العام الدراسي يؤدي إلى: أ) حالات أقل من التغيب عن المدرسة؛ ب) عدد إحالات أقل بسبب سلوك التلميذ المضطرب؛ ج) نتائج أفضل بعد إتمام التعليم الثانوي في مجال العمل والعيش المستقل (Wagner et al., 2006)
- سجل التلاميذ المصابين بمتلازمة داون نقاطا أعلى في القراءة عندما أمضوا وقتا أكثر في فصل التعليم العام الدراسي (de Graaf & van Hove, 2015).
- ثمة ترابط إيجابي ملحوظا بين التواصل التعبيري ومهارات القراءة والحساب، مع تزايد الوقت الذي يمضيه التلاميذ في فصل التعليم العام الدراسي(Kleinert et al., 2015).
- هناك علاقة إيجابية قوية قائمة بين نتائج القراءة والحساب، وعدد الساعات التي يمضيها تلاميذ مرحلتي التعليم قبل المدرسي، والإبتدائي في فصول التعليم العام الدراسية (Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013).
- عملت دراسة أخرى على متابعة فتاة من ذوي احتياجات الدعم المعقدة كانت قد تلقت تعليمها في البداية في صف قائم على الفصل خلال السنوات العشرة الأولى من ميسرتها المدرسية. وعندما انتقلت إلى فصل دراسي شامل في سن خمس عشرة سنة، لوحظ تحسُّنٌ ملحوظٌ في مهاراتها في القراءة والكتابة، والتواصل، كما في مهاراتها السلوكية (Ryndak, Morrison, & Sommerstein, 1999).

صف شامل في كينيا حيث يتعلم التلاميذ ذوو الإعاقة مهارات معرفة القراءة والكتابة إلى جانب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.
مصدر الصورة:منظمة ليونارد شيشاير للإعاقة Leonard Cheshire Disability (LCD)

1-3-3 أثر الشمول الإيجابي على التلاميذ ذوي الإعاقة

يستفيد التلاميذ ذوو الإعاقة أيضا من التعليم الشامل. فمن الأهمية بمكان، لدى تعزيز وإنشاء برامج التعليم الشامل في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، التشديد على ما يعود به التعليم الشامل من فائدة على الأطفال ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة على السواء أمام المسؤولين في الوزارة، والأساتذة، والمدراء، واولياء الأمور، والمجتمع.

آثار التعليم الشامل الإيجابية على التلاميذ من غير ذوي الإعاقة: تفيدنا البحوث...

- حقق التلاميذ ذوو الإعاقة مكاسب مماثلة أو أكبر في مجال معرفة القراءة والكتابة، ومعرفة الحساب، عندما تلقوا تعليمهم في فصول دراسية شاملة (Waldron, Cole, & Majd, 2001).
- حقق التلاميذ ذوو الإعاقة بشكل عام نتائج أكاديمية إيجابية أو متعادلة لدى تلقيهم تعليمهم في فصول دراسية شاملة، مع إشارة عدد ضئيل جدا من الداراسات إلى تحقيقهم نتائج رديئة بهذا الخصوص (Kalambouka et al., 2005).
- أحرزوا لتلاميذ ذوو الإعاقة الذين تم إلحاقهم بصفوف دراسية شاملة تقدما أكبر في القراءة والحساب مما حقَّقه أقرانهم من غير ذوي الإعاقة الذين لم يتلقوا تعليمهم مع رفقاء صف من ذوي الإعاقة (Cole, Waldronn, & Maid, 2004).
- يميل التلاميذ ذوو الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في فصول دراسية شاملة إلى أن يكونوا أكثر تقبُّلا للتنوع، كما أنهم يظهرون حساسية متزايدة حيال احتياجات الآخرين (salend & Duhaney, 1999).

وضع الأطفال ذوي الإعاقة

UNICEF. (2013a). Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet. Retrieved from https://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5__Web_NEW.pdf

UNICEF. (2013b). State of the World's Children 2013: Children with Disabilities. Retrieved from https://www.unicef.org/publications/index_69379.html

World Health Organization. (2011). World Report on Disability. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

أطر التعليم

Bulat, J., Hayes, A., Macon, W., Ticha, R., & Abery, B. (2015). RTI school and classroom disability inclusion guide. Research Triangle Park, NC: RTI Press. Retrieved from https://shared.rti.org/content/rti-school-and-classroom-disabilities-inclusion-guide-low-and-middle-income-countries

Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development. (2009). Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/school/previousworkoninclusiveeducation.htm.

Stubbs, S. (2008). Inclusive Education: Where there are few resources. Oslo, Norway, The Atlas Alliance. 202008.pdf%20resources%20few%Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE

UNESCO (2014). Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. UNESCO Bangkok Office. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf

الفصل 2. إنشاء نهج شامل لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة

الوضع الأمثل هو توفير تعليم فردي وتقديم الدعم الملائم الذي يحتاج إليه الطفل ليتعلم. ولكي يتكلل التعليم بالنجاح، من الأهمية بمكان تقديم مروحة واسعة من أشكال الدعم ضمن نظام يتم في سياقه تعزيز الشمول تعزيزا كاملا. ويعتمد هذا النظام بشكل مثالي نهجا شاملا لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة. ويساعد في الواقع اعتماد نهج شامل لتوفير تعليم شامل على تعزيز اكتساب مهارات معرفة القراءة والكتابة وكفالة حصول التلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة عل السواء على أشكال الدعم التي يحتاجون إليها من أجل الوصول بقدراتهم الأكاديمية إلى أقصى مدى. ويظهر الرسم 4 أشكال الدعم الشامل تحقيقا للتعليم الشامل

الرسم 4. أشكال الدعم الشامل تحقيقا للتعليم الشامل

ويعمل هذا الفصل من مجموعة الأدوات على:

- توفير معلومات أساسية بشأن الخطط الإستراتيجية والسياسات الدولية والوطنية ذات الصلة؛
- تفسير مختلف أطر التعليم وأثرها على اكتساب معرفة القراءة والكتابة؛
- وصف الإحتياجات المرتبطة بتدريب المعلمين، وتطوير مستويات مختلفة من الدعم؛
- توفير معلومات بشأن أشكال الدعم المختلفة المقدمة للتعليم والتدريس وما، تؤديه من دور على مستوى اكتساب معرفة القراءة والكتابة؛
- وصف الخدمات ذات الصلة الأخرى المتاحة التي تنمي مهارات التعلم؛
- تفسير أهمية دور تقرير المصير، والأسر، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمجتمعات المحلية في التعليم الشامل.

1-2 دعم الأنظمة والسياسات

إضاءات أساسية

- تعمل عدة أطر وسياسات دولية على تعزيز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.
- ومن أجل أن تمتثل البلدان لإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، من الاهمية بمكان أن تكون الخطط الإستراتيجية وسياسات التعليم الوطنية منسجمة مع مبدأ التعليم الشامل.
- يجب على البلدان، إلى جانب سياسات التعليم الشامل التي تنتهجها، أن تعتمد خططا استراتيجية بشأن التعليم الشامل تُفصل كيف سيُعمل على تطبيق السياسات المتبعة، وكيف يمكن للبلدان، إذا اقتضى الامر، الإنتقال إلى نظام تعليم شامل.

1-1-2 الأطر والسياسات الدولية

تشتمل الاطر والسياسات الرئيسة التي تُعنى على وجه التحديد بالأشخاص ذوي الإعاقة على:

- اتفاقية حوق الطفل (1989)؛
- قواعد الأمم المتحدة الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة (1993)؛
- بيان سلامنكا الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية، والعلم، والثقافة/اليونسكو (1994)؛
- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)؛
- معاهدة مراكش لتيسير النفاذ إلى المصنفات المنشورة لفائدة الأشخاص المكفوفين أو معاقي البصر أو ذوي إعاقات أخرى في قراءة المطبوعات (2013)؛
- أهداف التنمية المستدامة (2015).

تشكل اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الغالب الصك القانوني الدولي الأكثر تأثيرا في ما خص تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. فهي تمثل تحولا جذريا في النظرة إلى الإعاقة إذ باتت الإعاقة تعتبر مسألة من مسائل حقوق الإنسان، لا مسألة خيرية أو طبية. وتنص المادة 24 من الإتفاقية بشكل واضح على أن للأطفال ذوي الإعاقة الحق في الحصول على تعليم شامل وعلى الدعم اللازم لتيسير حصولهم على التعليم. وبغية المساعدة على توضيح التوقعات من تنفيذ المادة الخاصة بالتعليم المدرجة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عملت اللجنة الخاصة باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على بلورة التعليق العام رقم 4 بشأن الحق في التعليم الشامل للجميع. وفي الواقع، يحدّد التعليق العام العقبات التي تعترض تحقيق التعليم الشامل، والحاجة إلى اعتماد خطة فردية تركز على النهج الشخصي

الشامل في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ؛ إلى جانب الحاجة إلى توفير منهج مرن. إلى ذلك، أشارت اللجنة بشكل واضح إلى أنه يجب على الحكومات الإلتزام بوضع حد لتعليم الأطفال ضمن أطر قائمة على الفصل ومدمجة، كما ذكرت أن الإبقاء على أنظمة تعليم شامل وتعليم مدمج موازية لا يتماشى ولا ينسجم مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، 2016). ورغم أن هذه الوثيقة لا تتصدى بشكل محدد إلى معرفة القراءة والكتابة، فإنها توفر معلومات إضافية بشأن أشكال الدعم الموصى بتقديمها إلى التلاميذ ذوي الإعاقة بهدف تحسين تعلمهم وتعزيزه. أنظر إلى الملحق ج للإطلاع على وصف السياسات والأطر المختلفة.

من أجل ضمان تطبيق السياسات الوطنية، من الأهمية بمكان العمل أيضا على بلورة مستندات توجيهية موجهة إلى الأسر، والمعلمين، والمسؤولين الإداريين.

2-1-2 سياسات التعليم الشامل الوطنية

وضعت الكثير من البلدان، أو إنها تعكف حاليا على وضع قوانين محددة تُنظم تعليم الاطفال ذوي الإعاقة. والسبب في ذلك يعود بشكل أساسي إلى مصادقة تلك البلدان على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. والحقيقة أن جودة هذه القوانين تختلف اختلافا ملحوظا بين دولة وأخرى. ولسوء الحظ، فإن الكثير من التشريعات المعتمدة (كما في غانا، والأردن، وجنوب أفريقا) ساهمت في تعزيز الفصل للتلاميذ ذوي الإعاقة الذين لديهم احتياجات دعم أكبر عبر الإكتفاء بتزويد الدعم إلى التلاميذ الذين تكون درجة إعاقتهم "معتدلةً" أو "طفيفةً". أما بعض القوانين الأخرى، فإنها قامت بتعزيز ممارسات تمييزية أخرى من قبيل إنشاء مؤسسات الرعاية. وكي تكون السياسات متماشية مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، من المهم أن يجري اعتماد تشريعات تكون داعمة للتعليم الشامل لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة، بغض النظر عن نوع أو مستوى الدعم الذي يحتاج إليه هؤلاء.

ووفقا للمبادئ التوجيهية بشأن التعليم الجامع الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة/اليونسكو، فإن سياسات التعليم الشامل الوطنية ينبغي أن تسعى، كحد أدنى، إلى تحقيق ما يلي (اليونسكو، 2009):

- *"الإقرار بأن التعليم الشامل حقٌ؛*
- *تحديد المعايير الدنيا المرتبطة بالحق في التعليم، بما في ذلك الحق في الوصول إلى البيئة المادية، والإجتماعية والإقتصادية، والإتصال، والتحديد المبكر، وتكييف المنهج، وتوفير أشكال دعم فردي؛*
- *تحديد المعايير الدنيا المرتبطة بالحق في التعليم، وضمان مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية مشاركة نشطة في التعليم الشامل للجميع؛*
- *ضمان وضع خطة انتقال لصالح الأطفال ذوي الإعاقة؛*
- *تحديد أصحاب المصلحة والمسؤوليات المسندة إلى كل منهم؛*
- *توفير موارد للأطفال ذوي الإعاقة؛*
- *وضع آليات رصد وتقييم لضمان أن يكون التعليم حقا شاملا للجميع."*

2-1-3 الخطط الإستراتيجية الوطنية للتعليم

تشكل الخطط الإستراتيجية الوطنية أداة مفيدة لتفصيل كيفية ترجمة السياسات إلى ممارسات ملموسة. ففي الكثير من البلدان، مثل أفغانستان، وكازاخستان، ومقدونيا، وجمهورية جورجيا—تعتبر خطة تنفيذ التعليم الشامل للجميع جزءً من استراتيجية تعليم أوسع. أما في أحيان أخرى، فتشكل خطة التعليم الشامل للجميع استراتيجيةً مستقلة، كما هو الحال في رواندا ومالطا (Hayes & Bulat, 2017). وعادة ما تتناول هذه الخطط كيفية انتقال البلاد إلى أطر شاملة للجميع، وكيف سيُعمل على تدريب معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة، وكيف سيتم تحديد الأطفال بشكل ملائم لتوفر لهم الخدمات.

إلى جانب وضع خطط محددة للتعليم الشامل للجميع، من المهم التصدي لمسألة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، وإدماجها في خطط قطاع التعليم العام القطرية.

وبالمثل، يوصي التقرير العالمي حول الإعاقة بأن تشتمل جميع الخطط الإستراتيجية للتعليم الشامل للجميع على العناصر المبينة في ما يلي، أي (منظمة الصحة العالمية، 2011، ص. 217-218):

- *"تبيان الإلتزامات الدولية بإعمال حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم؛*
- *تحديد أعداد الاطفال ذوي الإعاقة وتقييم احتياجاتهم؛*
- *التشديد على أهمية دعم أولياء الامور، وإشراك المجتمعات المحلية؛*
- *التخطيط للجوانب الأساسية لعملية تقديم التعليم الشامل، مثل توفير إمكانية الوصول إلى أبنية المدارس، ووضع مناهج، وأساليب ومواد تعليمية من شأنها تلبية الإحتياجات المتنوعة؛*
- *تعزيز القدرات عبر توسيع نطاق البرامج التدريبية؛*
- *إجراء عمليات رصد وتقييم،*
- *وتحسين البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بالتلاميذ."*

ومن المهم أن يتم وضع هذه الخطط بطريقة تشاركية، بما يُتيح مساهمة رؤساء منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يمثلون فئات مختلفة من الأشخاص ذوي الإعاقة، وأولياء أمور الاطفال ذوي الإعاقة، والمعلمين، وممثلي المنظمات غير الحكومية الناشطين في هذا المجال، وسواهم من أصحاب المصلحة.

ولكن، حتى في ظل اعتماد خطط استراتيجية، وسياسات قوية، تبقى الثغرات القائمة بين السياسات والممارسات كبيرةً، لا سيما في البلدان المنخفضة الدخل (Winzer & Mazurek, 2009). فالقوالب النمطية، وأجه التحيُّز، والعقبات الثقافية تحد من قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على الحصول على التعليم، واكتساب مهارات معرفة القراءة والكتابة، والوصول بقدراتهم الأكاديمية إلى أقصى مدى. إلى ذلك، مازالت برامج التعليم تعاني من نقص في التمويل في الكثير من البلدان، مع انتشار النظرة الخاطئة إلى الحاجة إلى تعليم الأطفال "العاديين" قبل التصدي إلى احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة في مجال التعليم. ونتيجة لذلك، ما زال الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة لا يتمتعون بإمكانية الحصول على تعليم ذي جودة، بما في ذلك مهارات معرفة القراءة والكتابة.

تأمل في سياقك

ما هي السياسات التي تنتهجها بلادك من أجل تعزيز التعليم الشامل للجميع؟

هل لدى بلدك خطة استراتيجية وطنية للتعليم؟ وإن كان الأمر كذلك، هل يجري من خلالها إعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية، وهل هي متماشية مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟

ما السبيل إلى تعزيز السياسات القائمة بغية تحسين تعلُّم التلاميذ ذوي الإعاقة؟

دراسة حالة من البرازيل

تاريخيا، كان يتلقى الأطفال ذوو الإعاقة في البرازيل تعليمهم بالكامل تقريبا ضمن أطر قائمة على الفصل. وفي العام 2005، كانت إمكانية الوصول متاحة إلى 4.5% بالمائة فقط من مدارس التعليم العام، في حين بلغ عدد المدارس القائمة على الفصل 2650 مدرسة (غابريال ليمافيردا، personal communication، شباط/فبراير 2018). وفي العام 2008، أقر البرازيل السياسة الوطنية بشأن التربية الخاصة من منظور التعليم الشامل للجميع، التي تنص على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية المحلية الخاصة بهم في سياق التعليم العام، مع منحهم مساعدة تعليمية إضافية متخصصة. وفي العام 2011، طور البرازيل الخطة الوطنية بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المعنونة "العيش بلا حدود". وفي الواقع، طورت هذه الخطة بالتحديد خططا ومقاصد محدَّدة ذات صلة بالتعليم الشامل للجميع، بما في ذلك مقاصد محددة للمدارس، والتكنولوجيات، وباصات المدرسة المتيسرة (حكومة البرازيل، 2014). وتشتمل بعض النتائج التي سجلها البرازيل في إطار التحول إلى الشمول على ما يلي:

- ارتفعت أعداد قيد الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام الدراسية من 145151 تلميذ(أي 29 بالمائة) عام 2003، إلى 698768 تلميذا (79 بالمائة) عام 2014.
- أدخلت تعديلات على 40416 مدرسة لجعل الوصول المادي إليها ممكنا؛
- تم شراء 2304 مركبة متيسرة للنقل.
- في العام 2015، مُنح الأشخاص ذوي الإعاقة الأولوية في الإلتحاق بالدورات التعليمية المهنية من أجل زيادة أعداد المعلمين ذوي الإعاقة ضمن النظام المدرسي؛
- وضعت 20 دورة لتعليم لغة الإشارة؛
- تم استثمار 37 مليون دولار في الأجهزة المساعدة كالكراسي المتحركة، وطابعات برايل...الخ (مشروع المرحلة صفر Zero Project، 2016)؛

عمل على تحويل معظم المدارس التي كانت سابقا قائمة على الفصل في البلاد إلى مراكز موارد توفر أيضا دعما ما بعد الدوام المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة (Gabriel Limaverda، personal communication، 16 شباط/فبراير 2018)

2-2 تدريب المعلمين ومستويات الدعم المتدرجة

إضاءات أساسية

- تؤثر المواقف التي يتبناها المعلمون على إمكانية حصول الأطفال ذوي الإعاقة على تعليم شامل. لذلك، فمن المهم التصدي للقوالب النمطية والآراء التمييزية خلال التدريب الموجه إلى المعلمين قبل بداية الخدمة وأثناءها.
- و يوصى بأن تنظر أنظمة التعليم الشامل في تراتبية أشكال دعم التدريب، وتعمل على تحديد الأدوار المناطة بكل من معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، والخبراء مع ما يوفرونه من دعم تقني. ويمكن لهؤلاء المعلمين كلهم العمل معا لتحقيق التعليم الشامل للجميع.
- يمكن أن يساهم إنشاء نظام دعم متعدد المستويات في توفير دعم للتلاميذ ذوي الإعاقة كي يتسنى لهم تحسين نتائج التعلم الخاصة بهم.
- يشكل اعتماد نهج الفريق لتحقيق الشمول، والذي يسعى أيضا إلى إشراك مسؤولي الإدارة/ومدراء المدرسة، خيارا ناجعا لتعزيز الشمول.

2-2-1 مواقف المعلّمين

يضطلع المعلمون بدور حاسم في تحقيق تعليم شامل فعال. فيمكن أن يكون لمواقف المعلمين حيال التعليم الشامل، ولتصوراتهم للأشخاص ذوي الإعاقة أثرٌ كبيرٌ على تقبُّل التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي (Avramidis & Norwich, 2002). والحقيقة أنه يمكن لهذه المواقف بالتحديد، لا سيما عندما تكون مرتبطة بفرضيات بشأن قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلم، أن يكون لها تأثير على اكتساب مهارات القراءة والكتابة. إلى ذلك، فإن تصورات المعلمين المنحازة من شأنها أن تؤثر على كيف يتفاعل المعلمون مع التلاميذ ذوي الإعاقة، كما على أنشطة معرفة القراءة والكتابة أو تلك المرتبطة بالمناهج الدراسية التي يقدمونها لهم. وقد يكون لهذا الوصول إلى المعلومات بدوره أثرٌ على تحصيل التلاميذ الأكاديمي (Paterson, 2007). فمثلا، أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت في هولاندا أنه عندما يتبنى المعلمون مواقف سلبية تجاه عُسر القراءة (Dyslexia)، فإنهم يميلون عندها إلى إعطاء هؤلاء التلاميذ الذين ليهم مشكلة عُسر القراءة نقاط أقل في ما خص التهجئة، واكتساب مهارات التهجئة (Honstra et al, 2010).

مواقف المعلمين: تفيدنا البحوث...

- أشارت دراسة أجرتها اليونسكو وشملت 14 بلدا من البلدان المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة الدخل، إلى أن في البلدان التي يقضي قانونها بوجوب اعتماد التعليم الشامل، يُعبّر المعلمون عن آراء أكثر ملاءمة إزاء التعليم الشامل للجميع (Bowman, 1986).
- يتبنى معلمو التعليم العام الذين يتلقون خدمات دعم إضافي، مواقف أكثر إيجابية حيال الشمول من أولئك الذين لا توفر لهم خدمات الدعم، والذين يعبرون عندها عن قلقهم إزاء أعباء عملهم الإضافي (saloviita & Schaffus, 2016).
- لمعلمي التربية الخاصة بعامة مواقف أكثر إيجابية إزاء الشمول من معلمي التعليم العام. كما أن للمعلمين أصحاب الفعالية الذاتية المرتفعة حظوظا أوفر بالإبلاغ عن مواقف إيجابية (Hernandez, Hueck,& Charley, 2016).

تلاميذ ضعاف البصر، وهم يتعلمون مهارات القراءة والكتابة في إطار برنامج توسوم (Tusome) المنفذ من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /USAID
مصدر الصورة: Research Triangle Institute

أظهر بحث مطول أجري أيضا بشأن مواقف المعلمين في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، نتائج مماثلة لتلك التي توصل إليها البحث في البلدان المرتفعة الدخل.

مواقف المعلمين في البلدان المنحفضة والمتوسطة الدخل: تفيدنا البحوث...

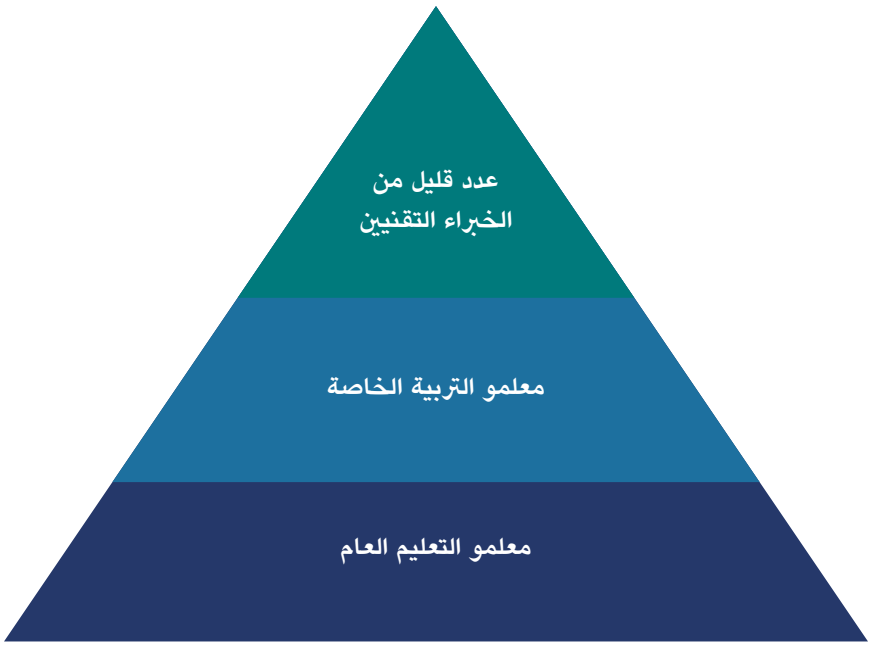
- في مصر، كان المعلمون الذين خالطوا أشخاصا من ذوي الإعاقة في حياتهم الخاصة أكثر تقبلا لإدماج التلاميذ ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية (El-Ashry, 2009).
- أفاد المعلمون في جنوب أفريقيا بأنهم توقعوا أن يحقق التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة الأشكال مكاسب اجتماعية أقوى، مقارنة بالمكاسب الفكرية، في الفصول الدراسية الشاملة للجميع (Donohue & Bornman, 2015).
- في الكاميرون، يحمل المعلمون الأفكار السلبية والآراء التمييزية نفسها إزاء الإعاقة كعامة الجمهور (Ekema, 2005).
- في غينيا، توصلت الدراسة التي أجريت على يد ميتشيل (2005) بأن مواقف المعلمين السلبية تشكل عائقا في وجه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (Ajodhia-Andrews & Frankel, 2010).
- لا ينبغي أن تتغير مواقف المعلمين أولا من أجل الشروع في تحقيق الشمول وإنجاحه. ففي الواقع، يمكن تحقيق الممارسات الشاملة بالتزامن مع التدابير المتخذة بغية إحداث تحول في مواقف المعلمين (Elder, Damiani, & Oswago, 2015).
- أبدى المعلمون في بوتسوانا آراءً إيجابية إزاء التعليم الشامل إلا أن مواقفهم حيال تحقيق الشمول لم تكن بمؤاتية بسبب افتقارهم إلى التطوير المهني (Mukhopadhyay, 2014).

من الأهمية بمكان التصدي لمواقف المعلمين السلبية المحتملة وتصوراتهم الممكنة حيال قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة في إطار التدريب الموجه إلى المعلمين قبل بداية الخدمة وأثناءها. ولا يقل أهمية أيضا النظر إلى حوافز فعالة من شأنها إحداث تغيير في السلوك الإجتماعي. وفي هذا السياق، توصلت دراسة أجراها جانغراكو Giangreco وآخرون (1993) إلى خلاصة مفادها أن للمعلمين حظوظا أوفر في الإنتقال إلى مواقف أكثر إيجابية إزاء التلاميذ ذوي الإعاقة متى كانوا جزء من فريق تعاوني، ومتى تلقوا دعما لتيسير التعليم من الأختصاصيين.

2-2-2 تراتبية الادوار المناطة بالتدريب الموفر للمعلمين وأشكال الدعم المقدمة

من غير الممكن تحقيق التعليم الشامل للجميع عبر اللجوء إلى مُدرِّس واحد، بل لا بد عوضا عن ذلك من الإستعانة بمجموعة من المدرسين، والمسؤولين، وأولياء الأمور، والتلاميذ المتفانين. وفي نظام شامل حقا للجميع، يتم اعتماد نهج الفريق لما يوفره من دعم لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. ومن شأن ذلك أن يسمح بمستويات مختلفة من الخبرات، وأشكال الدعم بغية الإستجابة بطريقة فضلى إلى احتياجات التلاميذ الفريدة، مع الإقرار في الوقت عينه بأن مسؤولية تحقيق التعليم الشامل للجميع لا يُمكن أن تُسند إلى شخص واحد. وعليه، فإن اليونسكو توصي باعتماد تراتبية في فرص التدريب المتاحة بما يسمح بتنوع المهارات والمعارف. ويوفر الرسم 5 عرضا بصريا لتراتبية دعم المعلمين.

الرسم 5. تراتبية دعم المعلمين



المصدر: Hayes & Bulat, 2017

ويرد في ما يلي إدراج بعض التوصيات المقتبسة من المبادئ التوجيهية الصادرة عن اليونسكو:

"يجب أن يخضع المعلمون كلهم لتدريب بشأن الممارسات الشاملة للجميع ذلك أنه سيجري بدون أدنى أشك إلحاق طفل من ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية في وقت من الأوقات.

يجب على الكثير من المعلمين (وبشكل مثالي معلم واحد على الأقل في كل مدرسة)تطوير خبرات أكثر شمولا بشأن قضايا الإعاقة تكون ذات صلة بالإعاقات والتحديات التعُّلمية الأكثر شيوعا. ويمكن، في الواقع، لهؤلاء الأشخاص أن يضطلعوا بدور أصحاب الخبرة في الموقع، ومقدمي المشورة لأقرانهم من المعلمين.

يجب أن يُطوّر عددٌ قليل من المعلمين مستويات أعلى من الخبرات المرتبطة بالتحديات المتنوعة التي يمكن لمعلمي التعليم العام مواجهتها، وأن يعملوا كخبراء استشاريين لهذه المدارس، ولهؤلاء المعلمين، بحسب الإقتضاء" (بتصرف، Hayes & Bulat, 2017).

وغالبا ما تركز البلدان ذات الأنظمة التعليمية الشاملة الناشئة على تدريب مجموعة محددة من المعلمين فقط. فمثلا، قد يركز بلدٌ من هذه البلدان على تدريب معلمي التعليم العام فقط لكي يستنى لهؤلاء في ما بعد توفير دعم تعليمي للتلاميذ ذوي الإعاقة، بدون العمل بموازاة ذلك على تدريب خبراء، ومعلمي التربية الخاصة. وفي المقابل، لا تعمل بعض البلدان الاخرى إلا على دعم تطوير مهارات الخبراء التقنيين (أنظر القسم 2-4). وغالبا ما يفتقر نظام التعليم الشامل إلى معلمي التربية الخاصة. وحتى ضمن أنظمة التعليم الشامل للجميع، يكتسي هؤلاء المعلمين أهمية قصوى لتوفير دعم للتلاميذ. ففي إطار التعليم الموجه إلى الصم، يضطلع مثلا معلم تعليم الصم بدور بالغ الأهمية. والحقيقة أنه يمكن لمعلم تعليم الصم أن يكون قدوة ثقافية ولغوية، كما يسعه أن يؤدي في المدرسة دور المسؤول الإداري، والمعلم، كما دور مساعد المعلمين، وأولياء الأمور في المسكن، فضلا عن دور المربي العامل في مجال الطفولة المبكرة. إلى ذلك، فإن البالغين الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية (ضعاف السمع) يشكلون موردا قيما للمدارس حتى وإن بقي هذا المورد غير مستغل. لذا، يوصى بأن يركز التدريب على مختلف أشكال الدعم التي تبرز الحاجة إليه، وبضمان أن يجري التدريب على كل مستوى من مستويات الدعم. وفي هذا السياق، يوفر الرسم 6 معلومات بشأن مختلف الأدوار المناطة بمعلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، وبالخبراء التقنيين مع ما يقدمونه من دعم، وذلك من أجل تعزيز الشمول. ومن الأهمية بمكان أن يقر جميع هؤلاء الأشخاص السابقي الذكر، بمن فيهم معلمو التعليم العام، بأن دورهم يتمثل بتعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة (Finke, McNaughton, & Drager, 2009).

الرسم 6. المسؤوليات الأساسية الملقاة على عاتق المعلمين والخبراء في إطار نظام التعليم الشامل.

معلم التعليم العام	معلم التربية الخاصة	الخبير وما يزوده من دعم تقني
▪ توفير دعم لمعلمي التعليم العام في تكييف المنهج، أو عمليات التقييم، بحسب الحاجة ▪ رصد وتقييم التقدم المحرز من قبل التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة؛ ▪ التعاون مع معلمي التربية الخاصة لضمان تعلّم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ ▪ التواصل مع أولياء الأمور؛ ▪ العمل كعضو في الفريق المعني ببلورة الخطط التعليمية الفردية (IEP) (انظر الفقرة 2-3-1).	▪ دعم معلمي التعليم العام في تكييف المنهج، أو عمليات التقييم، بحسب الحاجة؛ ▪ تولي مسؤولية قيادة وضع الخطط التعليمية الفردية(IEP)، ورصد تحقيق الأهداف المحددة؛ ▪ توفير تعليم إضافي، سواء بشكل فردي، أو كمعلم مساعد؛ ▪ التعاون مع أساتذ التعليم العام، والتواصل مع الخبراء، بحسب الحاجة؛ ▪ التواصل مع أولياء الأمور	▪ تزويد معلمي التعليم العام، كما معلمي التعليم الخاص، بالدعم اللازم الذي قد يزودهم إياه الخبراء المتنقلون ▪ المشاركة كعضو في الفريق المعني ببلورة الخطط التعليمية الفردية (IEP)؛ ▪ يمكن أن تنطوي الخبرات على: - معرفة القراءة والكتابة بعامة، - أشكال الدعم السلوكي، - إتاحة فرص تعلم لغة برايل، - طرق وأشكال التواصل المعززة والبديلة

الشمول والإستدامة: دراسة حالة من كينيا

في كينيا، تشكل الإستراتيجيات الشاملة المعدومة أو المنخفضة التكلفة أمرا أساسيا لتحفيز وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم. وينطوي في الواقع تطبيق الإستراتيجيات "المعدومة التكلفة" على استخدام الموارد القائمة في كل من المدرسة والمجتمع المحلي (Elder, Damiani, & Oswago, 2015). والحقيقة أن إحدى الممارسات الفعالة تمثلت بتعزيز التعليم المشترك من أجل توفير دعم للتلاميذ الذين لديهم احتياجات تعلّمية متنوعة في المدارس التي يلتحقون بها.

وفي كينيا، يشترك المعلمون في التعليم مع زملاء لهم من المدرسة التي يعملون ضمنها، كما مع معلمين من المدارس المجاورة. وهكذا فإن معلمي المدارس الإبتدائية يشتركون في التعليم مع أقرانهم في مدارس التربية الخاصة، والعكس صحيح. وتوصل المؤلفان إيلدر وكوجا إلى خلاصة مفادها "أن النهج المعتمد لتوفير دروس في سياق التعليم المشترك، وطريقة توفير هذه الدروس بالتحديد يعتمدان على خبرة المعلم بشأن محتوى المواضيع المُدرَّسة، وعدد التلاميذ في كل فصل دراسي يشترك فيه المعلمون في التعليم، كما على مدى شعور الأستاذ بالراحة حيال اعتماد نموذج التعليم المشترك. فالأساتذة من المدرستين يشكلان فريق تعليم بهدف دعم التلاميذ في فصولهم الدراسية وفقا لجداول الدراسة." (2018، ص.10) وفي المشروع النموذجي، برز رابطٌ واضح بين ممارسات التعليم المشترك وزيادة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يرتادون المدرسة للمرة الأولى. إلى ذلك، أتاح التعليم المشترك أيضا إمكانية تذليل الحواجز، المادية منها، وتلك المرتبطة بالمواقف، بين المدارس القائمة على الفصل/مدارس التربية الخاصة ، والمدارس الإبتدائية ضمن نظام التعليم العام.

يمكن للخبراء التقنيين أن يوفروا الدعم للكثير من المدارس، وهم يكونون في الإجمال متواجدين فقط في مدرسة محددة، وتحت تصرف تلميذ محدد ولفترة زمنية محدودة. فمثلا، تبرز الحاجة إلى معلم للتلاميذ المكفوفين لمساعدة تعليم التلاميذ طريقة برايل، ولتكييف المواد التعليمية. ونظرا إلى أنه لن يلتحق تلميذ مكفوف بكل مدرسة من المدارس الشاملة كل سنة، فإن هؤلاء المعلمين سيعملون في معظم الأحيان كمعلمين متنقلين يزودون بالدعم الكثير من التلاميذ في مدارس مختلفة بالتناوب. إلى ذلك، فإن مدى حاجة المعلم إلى العمل مع التلاميذ تتراجع مع الوقت إذ إن هؤلاء التلاميذ يطورون مهارات أقوى من حيث معرفة طريقة برايل، ويصبحون أكثر اعتيادا على استخدام التكنولوجيا وأكثر استقلالية. وفي هذا السياق، أدخلت كل من كينيا، واوغندا، ومالاوي، مفهوم المعلمين المتنقلين من أجل توفير الدعم للتلاميذ المكفوفين. وعادة ما يركز هؤلاء المعلمين على مجموعة تتراوح بين 8 و12 مدرسة، ويعملون على توفير دعم لإكتساب مهارات معرفة طريقة برايل، ولتحويل المواد إلى برايل، وتقديم المشورة بشأن الطريقة الفضلى لتلبية احتياجات التلميذ التعليمية (Lynch & McCall, 2007). لكن، ولإنجاح هذا النموذج، من المهم للغاية أن يتم تدريب المعلمين المتنقلين بشكل وافر، والتأكد من تمرسهم في المجالات التي يقدمون الدعم بشأنها. ومن الأهمية بمكان أيضا أن يتقاضى المعلمون المتنقلون أجرا موازيا للأجور التي يحصل عليها المعلمون الآخرون، كما أن يحصلوا على تغطية جميع تكاليف السفر التي يتكبدونها لضمان تمكنهم من توفير الدعم للمناطق التي لا تحظى بخدمات كافية. وإلى جانب هذه المجموعة من المعلمين المذكورة آنفا، يضطلع أيضا كل من الأشخاص شبه المهنيين أو مساعدي المعلمين بدور أساسي في دعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة (انظر الفقرة 2-4-2).

تأمل في سياقك

هل يحظى بلدك بهيكلية لأشكال دعم المعلمين؟ وإذا كان الأمر كذلك، كيف يمكن توسيع نطاق هذه الخبرات التقنية بغية دعم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة التعلمية؟

3-2-2 نظام دعم متعدد المستويات للتعليم

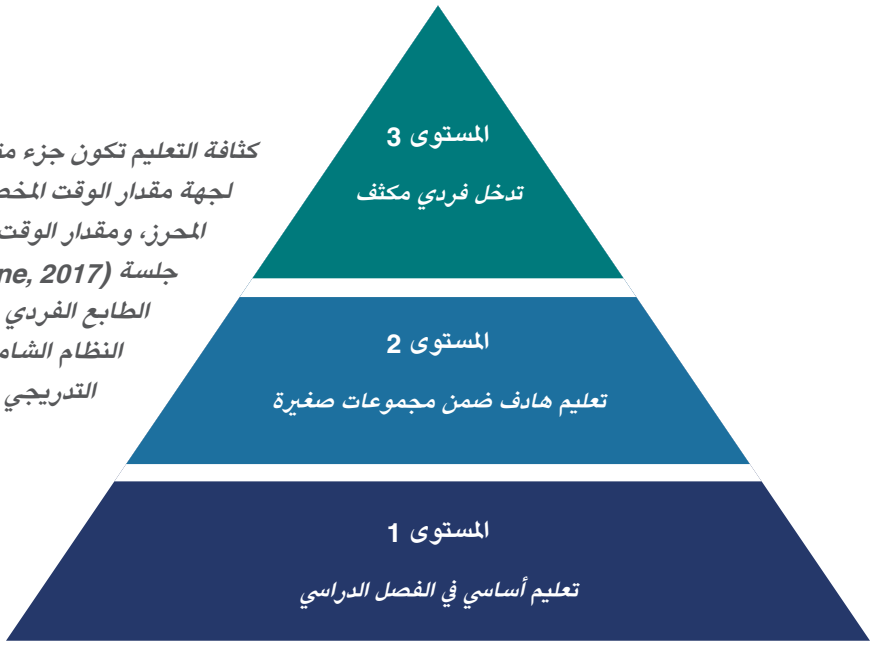
يشكل نظام الدعم المتعدد المستويات وسيلة لتنظيم التعليم وتوفيره، بما من شأنه تلبية مجموعة من احتياجات التلاميذ الأكاديمية والسلوكية. فهو يجمع بين النُهج التعليمية السابقة، بما فيها الإستجابة إلى التدخل (Jimerson & Burns, 2016) والدعم السلوكي الإيجابي على مستوى المدرسة(Horner & Sugai, 2015) ضمن نظام شامل. والواقع أن هذا النظام متى طبق على معرفة القراءة والكتابة، فإنه يُمكّن المعلّمون من تكييف كثافة تعليم القراءة بالإستناد إلى أداء كل تلميذ، مع توفير في الوقت عينه دعم سلوكي على مستوى الصف.

أما خصائص نظام الدعم المتعدد المستويات فتنطوي على:

- إنشاء فريق معني بنظام الدعم المتعدد المستويات تُسند إليه مهمة التخطيط والتنفيذ؛
- ثلاثة مستويات من التعليم المكثَّف بشكل متزايد؛
- استخدام الممارسات القائمة على الأدلة؛
- التعليم المتنوع عبر اللجوء إلى التصميم الشامل للتعلُّم؛
- رصد التقدم المحرز، وإتاحة الفحوص المنتظمة؛
- اتخاذ القرارات عن طريق فريق بالإستناد إلى البيانات.

ويشمل نظام الدعم المتعدد المستويات ثلاث مستويات من التعليم والدعم، تماما كما يرد وصفه في الرسم 7.

الرسم 7. ثلاثة مستويات من الدعم والتعليم



كثافة التعليم تكون جزء متأصلا من المستويات المختلفة لجهة مقدار الوقت المخصص للتعليم، وتواتر رصد التقدم المحرز، ومقدار الوقت المخصص للشق التطبيقي في كل جلسة (Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017). الطابع الفردي جزء متأصل من تنفيذ مبادئ النظام الشامل للتعلّم تحقيقا للتراجع التدريجي في نسبة عدد التلاميذ إلى المعلم.

المستوى 1. تتمثل الخطوة الأولى في المستوى 1 بفحص كافة التلاميذ، في مطلع السنة المدرسية، وبعد ذلك مجددا في نصف العام الدراسي، بغية تحديد مشاكل القراءة المحتملة. وسيتمكن حوالى 80% من التلاميذ من إحراز تقدم من خلال التعليم الأساسي في الفصل الدراسي. والحقيقة أن هذا التعليم يمتثل لمنهج قائم على البحوث ويدمج المبادئ الثلاثة الخاصة بالنظام الشامل للتعلم في توفير مجموعة من الخيارات من شأنها تحفيز التلاميذ، وتوفير معلومات لهم، وتمكينهم من التعبير عما يتلقونه من تعليم. كما أن المعلمين يعملون على رصد التقدم الذي يحرزه التلاميذ لكفالة فعالية التعليم الأساسي في الفصل الدراسي.

المستوى 2. بالإستناد إلى الفحص الأولي، أو إلى الرصد الجاري للتقدم المحرز في إطار المستوى1، يعمل المعلمون على تحديد التلاميذ الذين لا يستجيبون للمعايير الموضوعة بالمستوى نفسه من الكفاءة وبالمعدل ذاته كأقرانهم في الصف. ومن ثم يعمل المعلمون على نقل هؤلاء التلاميذ إلى المستوى 2 من التدخل، الذي يُمكِّنهم من الحصول على تعليم قائم على بحوث مكثَّفة، وعلى النظام الشامل للتعلم، بشأن مهارات معرفة القراءة ضمن مجموعات صغيرة. وبالإجمال، فإن حوالى 15% من التلاميذ يحتاجون إلى المستوى 2 من التعليم، والذي تتراوح مدته بين 20 إلى 40 دقيقة من التعليم الإضافي، ويحصل بين ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع، إلى جانب رصد إضافي للتقدم المحرز في الفصل الدراسي ضمن التعليم العام، في الوقت الذي يعمل فيه التلاميذ الذين يتلقون المستوى 1 من التعليم، بشكل مستقل.

المستوى 3. عبر إخضاع التلاميذ للفحوصات، ورصد ما أحرزوه من تقدم، سيتم تحديد حوالى 5% منهم على أنهم يحتاجون إلى تعليم مكثف للغاية بشكل يومي من أجل تعزيز إتقانهم القراءة. ويعمل في الواقع على تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ بطريقة فضلى في المستوى 3 من التعليم، الذي يتسم بتقديم تعليم فردي قائم على البحوث، كما على النظام الشامل للتعلم. وفي المستوى 3 من التعليم، يحصل التلاميذ على ما يناهز ساعة ونصف الساعة من تعليم القراءة الإضافي في الأسبوع. ويحصل هذا التعليم المكثف إما في غرفة الموارد أو ضمن أطر التعليم العام، شأنه في ذلك شأن المستوى 2 من التعليم.

وتجدر الإشارة إلى أن لتوفير نظام دعم متعدد المستويات مزايا عديدة (McIntosh & Goodman ,2016). ففي الواقع، يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ لوقايتهم من خطر الإخفاق الأكاديمي، عبر تزويدهم بالمزيد من الدعم. كما أن كل مستوى من المستويات الثلاث يوفر تقنيات ومستويات تعليم تختلف بحدتها، وذلك بهدف تلبية احتياجات كل تلميذ الفريدة. إلى ذلك، فإن المستويات جميعها غير ثابتة، بما يجعل من الممكن بالنسبة إلى التلاميذ التحرك ذهابا وإيابا تماشيا مع ما يحرزونه من تقدم، وبحسب احتياجاتهم القائمة على معرفة القراءة والكتابة. وأخيرا، ونظرا إلى أن الدعم السلوكي الشامل يشكل أيضا جزءً من نظام الدعم المتعدد المستويات، فإن الفرصة متاحة أيضا للتلاميذ لتعلم القراءة بدون أن يتحول انتباههم عن ذلك بسبب مشاكلهم السلوكية الفردية، أو تلك الخاصة بزملائهم في الصف. أما بالنسبة إلى الكثير من المدارس في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فمن الممكن أن تكون عملية اعتماد نظام دعم متعدد المستويات مليئة بالتحديات بسبب أحجام الفصول الدراسية الكبيرة، ومحدودية الموارد المتاحة، والحاجة إلى تدريب على توفير أشكال الدعم السلوكي الإيجابي والأكاديمي. غير أن إدارك بإمكانية اعتماد نظام الدعم المتعدد المستويات يبقى مفيدا، إذ إنه من الممكن تكييف جوانب هذا النهج، وتطبيقها. فمثلا، قد ترغب المدارس في الشروع في تنفيذ نهج قراءة متعدد المستويات قبل اعتماد في الوقت ذاته أشكال دعم سلوكي إيجابي شامل. وبالمثل، في السياقات التي تكون فيها أعداد المعلمين محدودة في ظل ازدياد أحجام الفصول الدراسية، فإنه من الممكن تطبيق تعليم متمايز. لكن يجب التفكير بإمكانية توفير التعليم ضمن مجموعات صغيرة، أو عبر طريقة شخص إلى شخص، عندما تصبح الموارد أو أشكال الدعم الإضافي المقدم من قبل المعلمين متاحة. وصحيح أن نظام الدعم المتعدد المستويات قد لا يكون قابلا للتطبيق في المراحل الأولى من عملية الشمول، إلا أنه يبقى هدفا يمكن لجميع المدارس السعي إلى تحقيقه.

دعم توفير تعليم تعويضي لإستدراك التقصير في القراءة عبر استخدام مبادئ الإستجابة للتدخلات: دراسة حالة من الفلبين

عمل برنامج تعزيز مهارات القراءة بازا بيليبيناز/ Basa Pilipinas (اقرأ فلبين) الذي تموله الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID/مع أكثر من 3000 مدرسة رسمية على مدى السنوات الخمس الماضية من أجل تعزيز تعليم القراءة والكتابة واللغات. وفي العام 2018، عمل برنامج تعزيز مهارات القراءة بازا بيليبيناز، بناءً على طلب وزارة التعليم، على إجراء اختبار تجريبي لنموذج يهدف إلى توفير تعليم تعويضي بغية دعم القراء المتعثّرين في 25 مدرسة. وإذ تولى مركز تطوير التعليم تتنفيذ الإختبار التجريبي الخاص بتوفير دعم وتعليم تعويضي لإستدراك التقصير في القراءة، فإنه عمل على تكييف مبادئ الإستجابة للتدخلات * وإدراجها ضمن الإختبار. وفي إطار الإختبار التجريبي عُمل على تدريب معلمي الصفَّيْن الأول والثاني ابتدائي على استخدام أدوات الإختبار التجريبي الخاص بتوفير دعم وتعليم تعويضي لإستدراك التقصير في القراءة، من أجل فحص وتقييم ودعم بصورة مكثَّفة التلاميذ المتعثّرين في القراءة. وفي المستوى 1، جرى تعليم المعلّمين كيفية توفير تعليم متمايز فيما يقومون في الوقت عينه بإجراء تقييمات تكوينية بغية تتبُّع التقدم الذي يحرزه التلاميذ. وهكذا فإن حوالى 20% من التلاميذ الذين كانوا يواجهون تحديات مع مختلف جوانب القراءة، وُفرت لهم إمكانية الحصول على تعليم تعويضي لإستدراك تقصيرهم في القراءة ضمن مجموعات صغيرة خارج ساعات التعليم (سواء بعد المدرسة أو في فترات الغداء). وفي المستوى 2، أُخضع هؤلاء التلاميذ لمزيد من التقييم فتبين أنهم يواجهون صعوبات خاصة بالمهارات الفونولوجية، وفك الرموز، والتهجئة، والمفردات اللغوية، والفهم، أو أنهم يواجهون صعوبات ذات صلة بكافة المجالات المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة. كما لاحظ المعلّمون أن بعض التلاميذ كانوا يواجهون تحديات إضافية في منازلهم؛ ما قد أثر على حضورهم، وانتباههم وأدائهم في المدرسة. أما التلاميذ الذين ما زالوا يواجهون صعوبات على الرغم من حصولهم على تعليم مكثف ضمن مجموعات صغيرة، فإنه جرى توفير تعليم فردي لهم، منتقلين بالتالي من المستوى 2 إلى المستوى 3. إلى ذلك، فإنه تم توفير تدريب للمعلمين الذين شاركوا في المشروع التجريبي، كما زُوِّدوا بأدوات فحص القراءة ونماذج لدروس يمكن استخدامها لإظهار كيف يمكن إضفاء الطابع الفردي على تعليم القراءة. وقد ركز النهج المعتمد في هذا السياق على قراءة اللغة الأم في الصف الأول ابتدائي وعلى قراءة اللغة الفلبينية في الصف الثاني الإبتدائي.

وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ الذين شاركوا في التدخل أُخضعوا لتقييم مستوى القدرة على القراءة في الفصول الدراسية الأولى قبل إجراء الإختبار وبعده، وذلك من أجل تقييم فعالية هذا الإطار المكيف الخاص بالإستجابة للتدخلات في الفيلبين. وقد أظهرت النتائج الأولية للدراسة أن التلاميذ حققوا بغالبيتهم مكاسب ملحوظة في مجال معرفة القراءة عندما تم تزويدهم بمزيد من أشكال الدعم الفردي والمكثف. والجدير ذكره أن الأقسام الشريكة للمشروع ستعمل على قياس نتائج الإختبار التجريبي الخاص بتوفير دعم وتعليم تعويضي لإستدراك التقصير في القراءة، وتشاطرها كمورد مع وزارة التعليم على المستوى الوطني عبر بوابة الموارد التعلمية الرسمية الخاصة بها. وفي الواقع، يساعد هذا المشروع على إظهار أنه، ومع إتاحة الموارد والتدريب المتخصص على المستوى المحلي، يمكن تكييف مبادئ الإستجابة للتدخلات وتكرارها بنجاح في سياقات بلدان أخرى من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

* تعتمد مبادئ الإستجابة للتدخلات الإطارَ المتعدد المستويات الموضَّح في القسم 2-2-2، الذي يحدد التلاميذ الذين قد يحتاجون إلى دعم تعليمي إضافي، ويوفر لهم بعد ذلك أشكال دعم مكثَّف على نحو متزايد وفقا لما تبرز الحاجة إليه لتحقيق الأهداف التعلمية. للمزيد من المعلومات، يرجى زيارة شبكة عمل معهد البحوث الدولي Research Triangle Institute (RTI) http://www.rtinetwork.org

4-2-2 دور المسؤولين الإداريين والمدراء في المدارس

يشكل دور مدراء المدارس عاملا بالغ الأهمية لضمان تلقي الأطفال تعليمهم ضمن أطر يسهل انخراطهم فيها. فمدراء المدارس يؤدون دورا فعالا في بلورة ثقافة الشمول وتقبل الآخر في المدارس (Hallinger & Heck, 2002). وغالبا ما يساهمون في وضع رؤية للمدراس، والتمهيد لتقبل التنوُّع، كما يمكنهم المساعدة على ضمان اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة مهارات معرفة القراءة والكتابة. فالمدراء الذين يملكون مثلا قدرا وافرا من المعارف في ما خص اكتساب الجميع معرفة القراءة والكتابة، يميلون إلى مساعدة المعلمين على تقديم أفضل ما عندهم وتوفير التعليم الأفضل (McGhee & Lew, 2007).

وفي المقابل، غالبا ما يشكلون عائقا أمام إتاحة إمكانية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى التعليم، من خلال حرمانهم من الإلتحاق بالمدرسة. ففي مدغشقر مثلا، أُفيد بأن مدراء المدراس يحرمون التلاميذ من الإلتحاق بالمدرسة على أساس إعاقتهم، وهي ممارسة ازدادت بشدة في السنوات الماضية (d'Aiglepierre, 2012). والحقيقة أن الوضع الأمثل هو أن يوحد مدراء المدارس، والمعلمين، والأسر، والتلاميذ جهودهم بهدف تعزيز بيئة تعلم شاملة للجميع (Hunt et al., 2000).

ويمكن لمدراء المدارس المساعدة على تعزيز الشمول، وضمان تحقيقه من خلال:

- وضع حوافز للمعلمين لكي تكون فصولهم الدراسية شاملة للجميع (مثلا، توفير فرص التطور المهني، وإدماج الشمول بوصفه مكوّنا أساسيا من عملية المراجعة السنوية لتحديد زيادة الأجور)؛
- فهم القوانين الوطنية الراعية للتعليم الشامل للجميع، واعتمادها؛
- الإقرار بأن المعايير التأديبية قد تحتاج إلى تعديل في حال أظهر تلميذٌ مشاكل سلوكية أو كان يواجه صعوبات بسبب إعاقته؛
- المشاركة في الإجتماعات الخاصة بوضع الخطط التعليمية الفردية (IEP)،
- إدماج شمول التلاميذ ذوي الإعاقة في خطط تحسين المدرسة؛
- تنظيم أنشطة توعية للمجتمع وأولياء الأمور بغية تعزيز الشمول.

الأدوار المناطة بمدراء المدارس والمسؤولين الإداريين: تفيدنا البحوث...

- في الولايات المتحدة، يتراجع احتمال قيام مدراء المدارس الذين يتخذون مواقف إيجابية من التعليم الشامل للجميع، بإلحاق التلاميذ في أقل البيئات تقييدا لهم (Praisner, 2003)؛
- في اسرائيل، تنشأ علاقة قوية بين مواقف مدراء المدارس الإيجابية إزاء الشمول، ومواقف المعلمين الإيجابية في المدرسة نفسها (Hess & Zamir, 2016)؛
- في غانا، يُتوقع أن تساهم مواقف مدراء المدارس الإيجابية وزيادة معرفتهم بالشمول في إنجاح الممارسات الشاملة المعتمدة ضمن مدرسة ما، وفي أن يتم التصدي لإحتياجات التلميذ على نحو مناسب في الفصل الدراسي الشامل للجميع (Kuyini & Desai, 2007).

5-2-2 التدريب الموجه للمعلمين، وللمسؤولين الإداريين، والموظفين

بغية اعتماد نهج الفريق على نحو ناجح إحقاقا للشمول، من الحيوي تدريب جميع المعلمين، والمسؤولين الإداريين، وسواهم من الموظفين في المدرسة، على التعليم الشامل للجميع، وكيفية توفير الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي. والواقع أن هذا التدريب ينبغي أن يعدو مجرد كونه يعرض المفاهيم الأساسية، ومنافع التعليم الشامل للجميع، لُيركز أيضا على النُهُج التعليمية الفعالة، بما فيها التقنيات الواجب اعتمادها لدعم اكتساب معرفة القراءة والكتابة. ومن الأهمية بمكان أن يعكس تدريب المعلمين أيضا واقع المعلمين المحلي ضمن بلد ما، ويتجنَّب استيراد التدريب من الخارج بدون تكييفه مع السياق المحلي. ومثاليا، يتم وضع وحدات تدريب المعلمين بطريقة تشاركية مع المعلمين المحليين، ومدراء المدارس، والمسؤولين في وزارة التربية، والخبراء المتخصصين. إلى ذلك، يمكن إشراك المسؤولين عن قضايا الإعاقة في المجتمعات المحلية، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة التي بإمكانها تقديم الخبرات المعيشية للإعاقة سيما وأنها في أفضل وضع لتوفير معلومات بشأن أشكال الدعم اللازمة للأطفال ذوي الإعاقة واحتياجاتهم التعليمية (الإتحاد الدولي للإعاقة والتنمية، 2013)، في وضع التدريب الموجه للمعلمين وتوفيره. ومن الأهمية بمكان أن تلي عملية تدريب المعلمين تجارب عملية ليتمكنوا من استخدام ما تعلموه من مهارات في ما خص اكتساب معرفة القراءة والكتابة، وبناء شيئا فشيئا الثقة في قدراتهم على تقديم تعليم شامل للجميع (Hayes and Bulat, 2017). وفي الواقع، لا يتلقى المعلمون في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بغالبيتهم تعليما ما قبل بداية الخدمة بشأن كيفية تحقيق شمول التلاميذ ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، أو كيفية تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة لمجموعة متنوعة من التلاميذ. كذلك، فإن عمليات التدريب أثناء الخدمة، لا تتصدى بمعظمها للتعليم الشامل، أو للنُهج التعليمية الشاملة لمعرفة القراءة والكتابة. فمن المجدي مثلا أن يفهم معلّمو التعليم العام أنه على الرغم من أنه يتعين عليهم تقديم تعليم لفظي لكافة الأطفال في الفصل الدراسي، فإن بعض الأطفال من ذوي الإعاقات الذهنية أو الصعوبات التعلمية قد يواجهون تحديات على صعيد الكشف عن الكلام المَسجوع، ومع ذلك فإنهم قد يكتسبون مهارات معرفة القراءة والكتابة (Copeland & Keefe, 2007).

وخلصت الدراسة الإستقصائية الشاملة لعام 2012 التي وزعتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة/اليونيسف على المعلمين، وأختصاصيي تدريب المعلمين في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، إلى أن 33% من المجيبين أفادوا بأن الدورات التدريبية الموجَّهة للمعلمين قبل بداية الخدمة وأثناءها لا تغطي على الإطلاق التعليم الشامل للجميع. وفي الحالات التي تم فيها تنظيم التدريب، فإن الكثير من المجيبين انتقدوا التدريب الموفر لأن التركيز يبقى عاما للغاية إذ لا تقدم إلا قلة من الإقتراحات العامة بشأن كيفية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام العادية (Pinnock and Nicholls, 2014). وفي هذا السياق، يوفر التعليق العام رقم 4 الخاص بالمادة 24 بشأن الحق في التعليم، والصادر عن اللجنة المعنية باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، 2016) توجيهات ذات صلة بالمحتوى الذي ينبغي أن يكون جزءً من تدريب المعلمين الأساسي. ويرد في هذه الوثيقة بالتحديد ما حرفيته:

> *"يجب أن يتناول المحتوى الأساسي للتعليم المقدم للمعلمين اكتساب فهم جوهري للتنوع البشري، والنمو والتنمية، ونموذج الإعاقة القائم على حقوق الإنسان، والأسلوب التربوي الشامل الذي يمكّن المعلمين من تحديد القدرات الوظيفية للتلاميذ (جوانب القوة والقدرات وأساليب التعلم) لضمان مشاركتهم في البيئات التعليمية الشاملة. وينبغي أن يشمل التعليم المقدم للمعلمين تعلّم كيفية استخدام طرق ووسائل وأشكال الإتصال المعززة والبديلة مثل طريقة برايل، والخط العريض، والوسائط المتعددة الميسورة الإستعمال، والمواد سهلة القراءة، واللغة المبسطة، ولغة الإشارة وثقافة الصُّم، وتقنيات التعليم، ومواد دعم الأشخاص ذوي الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج المعلمون إلى توجيه ودعم في مجالات منها: تقديم التعليم الفردي؛ وتعليم نفس المحتوى باستخدام أساليب تعليمية متنوعة للتعامل مع أنماط التعلّم والقدرات الفريدة من نوعها لكل شخص؛ وتطوير خطط تعليمية فردية واستخدامها لدعم متطلبات تعليمية محددة؛ والأخذ بأسلوب تربوي يركز على الأهداف التعليمية للتلاميذ."*

من الأهمية بمكان تدريب المعلمين على التعليم الشامل والنهج التعليمية الفعالة. وبالمثل، من المفيد أن يحصل جميع المعلمين، بمن فيهم معلّمو التربية الخاصة والخبراء التقنيون، على تدريب حول معرفة القراءة والكتابة.

ومن المهم الذهاب أبعد من مجرد فوائد الشمول، والشروع في تزويد المعلمين بالتقنيات التعليمية الناجعة التي يحتاجون إليها لكي يتسنى لهم تقديم أفضل سبل دعم للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي (للمزيد من المعلومات بشأن التقنيات التعليمية، أنظر الفقرة 3-4). وهذا يشمل فهم أشكال الدعم والإحتياجات الفريدة من نوعها التي تبرز لدى مختلف أنواع التلاميذ في ما خص معرفة القراءة والكتابة.

وفي السنوات القليلة الماضية، برز ضعطٌ قوي – بدعم من الجهات المانحة الدولية – في سبيل تحسين مهارات التلاميذ في القراءة في صفوف الدراسة الاولى. ولسوء الحظ، فإن فائدة هذا الدعم لم تعم على الاطفال ذوي الإعاقة بعد بطريقة ملحوظة. ولدى تنظيم تدريبات على معرفة القراءة والكتابة، فإن هذه التدريبات بالتحديد لا تشمل بالغالب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة. وللأسف، فإن هذه الممارسة لا تعزز سوى المفهوم المتمثل بوجود هيكليتي تعليم موازيتَيْن–واحدة منها لعامة السكان، وأخرى موجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة. ومن أجل تطبيق الشمول للجميع، يتعين على كافة المعلمين أن يكونوا مختصين ومؤهلين لتقديم تعليم معرفة القراءة والكتابة. وفي الحالات التي جرى فيها دمج معلمي التربية الخاصة في التدريبات المقدمة، تم تحقيق نتائج إيجابية. ففي مالاوي مثلا، عمل مشروعُ قراءة مخصصٌ لصفوف الدراسة الاولى تُموله الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /USAIDوينفذه معهد البحوث الدولي Research Triangle Institute (RTI) على استهداف المعلمين في المدارس المخصصة للتلاميذ المكفوفين، والصم لإدماجهم في تدريبات معرفة القراءة والكتابة الموجهة إلى المعلمين. وأفادت إحدى المعلمات المشاركة في التدريب بأنها تمكنت من تكييف تقنيات تعليم معرفة القراءة والكتابة التي قُدمت لها في إطار التدريب، وتطبيقها في فصلها الدراسي مع التلاميذ الصم. ونتيجة لذلك، أصبح بإمكان تلاميذها القراءة بعد ثلاثة أشهر من التعليم–وهي مهمة كانت تستغرق في الماضي أكثر من سنة (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID, 2017).

تأمل في سياقك

كيف يتم تدريب المعلمين في بلدك؟

هل يعتبر التعليم الشامل للجميع، وتعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة جزءً من هذا التدريب؟ وإن لم يكن الأمر كذلك، كيف يمكن دمج هذه المسائل في التدريبات المقدمة؟

ما هو التدريب الإضافي الذي قد يعود بالفائدة على مدراء المدارس، والمسؤولين الإداريين؟

3-2 نُهج التدريس وأشكال الدعم التعليمية

إضاءات أساسية

- من الضروري أن يحظى التلاميذ ذوو الإعاقة بخطط تعليمية فردية تشمل أهداف معرفة القراءة والكتابة، وتوثّق جوانب قوة التلميذ ومشاكله التعلمية، وتفصل الترتيبات التيسرية التي قد تكون فعالة في تعزيز عملية التعلّم.
- بغية ضمان تكافؤ فرص حصول التلاميذ ذوي الإعاقة على التعليم، من الضروري توفير وصول متكافئ إلى المحتوى الذي يتناوله المنهج الوطني.
- يجب أن تكون المواد التعليمية والتعلّمية شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة ودامجة لمبادئ التصميم الشامل للتعلّم.
- من الممكن أن تكون التكنولوجيات المساعدة أداة فعالة لتحفيز التلاميذ على التعلّم، وتقديم محتوى تعلّمي لهم، كما للسماح لهم بالتعبير عن مهارات معرفة القراءة والكتابة.

2-3-1 الخطط التعليمية الفردية

الخطة التعليمية الفردية/ IEP عبارة عن خطة تضع الأهداف التعلّمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وتتناول الخدمات، أو الترتيبات التيسيرية التي ستقدمها المدرسة. ويتمثل أحد النُّهج الفعالة في تطوير أي خطة تعليمية فردية باستخدام نظام مكفيل لتخطيط الأعمال الذي يشتمل على ست ركائز أساسية وهي 1) انتماء جميع التلاميذ إلى فصل دراسي ضمن التعليم العام حيث يتعلمون مع بعضهم البعض؛ 2) إمكانية قيام مدرسي نظام التعليم العام بتقديم التعليم لكافة التلاميذ؛ 3) توفير أشكال الدعم الضرورية بشكل شامل؛ 4) التعليم الشامل للجميع حق وليس امتيازا يتم الحصول عليه؛ 5) إمكانية نجاح جميع التلاميذ وتخرُّجهم؛ 6) إتاحة بدائل إبداعية للتعلم للتلاميذ الذين يتعلمون بطرق غير تقليدية (Forest, Pearpoint, & O'Brien, 1996). ومن الأهمية بمكان أن يتم تطوير الخطط التعليمية الفردية باللجوء إلى عملية متعددة الإختصاصات ينخرط فيها أولياء الأمور، والمدرسون، والمسؤولون الإداريون، وموظفو الدعم التعليمي الآخرون، والتلاميذ ذوو الإعاقة (Hayes & Bulat, 2017). والحقيقة أن إشراك التلاميذ ذوي الإعاقة لتولي قيادة عملية وضع الخطط التعليمية الفردية والإنخراط فيها، حالما يقتضي الأمر كذلك، يكتسب أهميةً، إذ إن ذلك يساعد على بناء الحق في تقرير المصير، ويُمكّن التلاميذ من اتخاذ قرارات بشأن أهدافهم التعلمية الخاصة، كما أهدافهم الأكاديمية. كذلك، تشكل الخطط التعليمية الفردية أداة جوهرية بالغة الأهمية يمكنها مساعدة المعلمين على تقديم دعم للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية. لكن كيفية تطوير هذه الخطط التعليمية الفردية، وشمولية المعلومات المقدمة في إطارها، تختلف بشكل ملحوظ بين بلد وآخر. ففي ما خص المدارس التي بدأت للتو إدخال الخطط التعليمية الفردية بوصفها أداةً تستخدم في الفصول الدراسية، فإنه يمكن لهذه الخطط أن تقع في صفحات قليلة مقارنة بالخطط الأكثر استفاضة التي غالبا ما يتم تطويرها في البلدان المرتفعة الدخل. غير أن طول الخطة التعليمية الفردية يكتسب أهمية أقل من المحتوى الذي تشتمل عليه. لذا، فإنه يوصى بأن تغطي الخطط التعليمية الفردية المكونات الأساسية التالية الذّكر:

1. **أن تكون مرتكزةً على المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال التقييم.** في الحالات المثلى، يتم إجراء تقييم قبل تطوير الخطة التعليمية الفردية، وذلك بهدف تحديد مستويات الأداء الأساسية، وتقييم الطريقة الفضلى لتلقي التلاميذ المعلومات، وللتعبير عما تعلموه من معلومات، وما يحفزهم على التعلّم.
2. **وضع أهداف أكاديمية قابلة للقياس.** استخدام أهداف الخطة التعليمية الفردية، التي تعمل على إدماج البيانات الأساسية، وتوفير أهداف محددة، وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، وملائمة، ومحددة بفترة زمنية. ويوصى بأن يتم رصد هذه الأهداف بشكل منتظم، مع توفير تقارير روتينية إلى اولياء الأمور تُسلط الضوء على التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف المحددة (Wright, Wright, and Webb O'Connor, 2017). مثلا، يمكن أن يشتمل هدفٌ ما على زيادة الإدراك البصري للكلمات بقدر معين خلال السنة الأكاديمية.
3. **تناول جوانب القوة والصعوبات:** إدراج جوانب القوة والصعوبات التي يطرحها التعلّم عبر اللجوء إلى إطار التصميم العام للتعلّم في سياق الخطة التعليمية الفردية. لذلك، فإن الخطط التعليمية الفردية تحدد الطريقة الفضلى لتلقي التلاميذ المعلومات، وللتعبير عما تعلموه من معلومات، وما يحفزهم على التعلّم. كما يمكن أيضا ربط الصعوبات التي يطرحها التعلّم بالترتيبات التيسيرية المحتملة الهادفة إلى دعم عملية التعلّم في سياق هذه الصعوبات بالتحديد.

عمليات الإنتقال التعليمي.

يمكن أن تطرح عمليات الإنتقال (مثلا من المدرسة الإبتدائية إلى المدرسة الثانوية) صعوبات كثيرة لعدد كبير من التلاميذ ذوي الإعاقة. لذلك، يوصى قبل الشروع بعمليات الإنتقال، أن تتناول الخطط التعليمية الفردية كيفية حصول عمليات الإنتقال هذه بأكبر قدر ممكن من السلاسة.

4. **ضمان الوصول إلى المنهج.** تعزيز الوصول إلى المنهاج الوطني (إما منهاج معدل أو تم تكييفه، وفقا لما تقتضيه الحاجة (أنظر الفقرة 2-3-2)، بوصفه مكونا أساسيا لأي خطة تعليمية فردية. ويجب في الواقع على الخطط التعليمية الفردية أن تنص بوضوح على ما إذا كان بوسع تلميذ معين الإستفادة من ترتيبات تيسيرية محددة وكيفية إتاحتها له في الفصل الدراسي.
5. **توضيح الخدمات الإضافية المقدمة.** في حال توافر خدمات إضافية، مثل خدمات علاج النطق، والعلاج الإنشغالي،...الخ (انظر الفقرة 2-4-2)، فإنه يجب توضيح كيف يمكن لهذه الخدمات تحسين عملية التعلّم، وكيف ستُتاح إمكانية وصول التلاميذ إليها ضمن إطار المدرسة.
6. **الإفصاح عن الترتيبات التيسيرية.** يحتاج الكثير من التلاميذ إلى الترتيبات التيسيرية (انظر الفقرة 2-3-3) من أجل الحصول بشكل فعال على المعلومات المرتبطة بمهارات معرفة القراءة والكتابة وسواها من المهارات الأكاديمية، والتعبير عنها. ومن المهم أن تحدد الخطط التعليمية الفردية الترتيبات التيسيرية الواجب تقديمها للتلاميذ بغية تحسين عملية تعلّمهم.
7. **الإعتبارات الإجتماعية والسلوكية.** في حال أظهر التلاميذ سلوكيات من شأنها أن تعيق عملية تعلّمهم، فإنه يمكن عندها لاي خطة تعليمية فردية أن تقدم اقتراحات بشأن أفضل السبل للحد من هذه السلوكيات بطريقة إيجابية. كما يمكن للخطط التعليمية الفردية أن تصف كيف يمكن ضمان مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة إلى أقصى حد ممكن، وكفالة تفاعلهم اجتماعيا مع أقرانهم، وكيف يمكن تقديم دعم محتمل لتحقيق ذلك.

ويجب على الخطط التعليمية الفردية أن تتناول أيضا مستويات معرفة القراءة والكتابة الحالية، وتضع أهدافا للبناء على هذه المهارات (Downing, 2005) والحقيقة أن هذه الأهداف تتطور مع الوقت، إذ إن التلاميذ ذوي الإعاقة يواصلون تحقيق مكاسب في القراءة في المدرسة الثانوية، بما يسلط الضوء على الحاجة إلى تعليم مستمر للقراءة والكتابة (Lemons et al., 2016). وفي الواقع، لا يُعتبر تطوير أهداف محددة سلفا لمعرفة القراءة والكتابة، وهو ما يعرف أيضا بـ"بنك الأهداف"، ممارسةً جيدة، ذلك أنه من الأنفع للتلاميذ أن يحظوا بخطة تعليمية فردية. وتجدر الإشارة إلى أنه من المستبعد أن يكون هدفٌ ما ملائما لتلميذ من ذوي الإعاقة وفي الوقت عينه ملائما لتلميذ آخر (Wright, Wright, & O'Conner, 2017). وفي هذا السياق، بدأت الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مثل الأردن، ومالاوي، وجنوب أفريقيا، وأوغندا بتشجيع المعلمين على اعتماد الخطط التعليمية الفردية في الفصل الدراسي. غير أن الخطط التعليمية الفردية لا تُستخدم عالميا، وغالبا ما قد تكون قائمة على جوانب العجز مقابل البناء على جوانب القوة الأكاديمية. كما أنه لا يتم في الغالب رصد الخطط التعليمية الفردية بشكل منتظم من قبل معلمين، أو لا يجري استخدامها كأداة تعليم (Hayes & Bulat, 2017). والواقع أن تطوير خطط تعليمية قائمة على جوانب القوة تتيح للمعلمين رؤية القيود الماضية، وتسليط الضوء على جوانب قوة التلاميذ الفردية وتعزيزها (Elder, Rood, & Damiani, 2018). ونظرا إلى أن اللغة المستخدمة لوصف التلاميذ تؤثر في الغالب على نظرة أختصاصيي التعليم لهم، فإن من شأن هذا التحول من التركيز على نقاط العجز، إلى اعتماد نهج قائم على جوانب القوة في سياق الخطط التعليمية الفردية، أن يساعد أختصاصيو التعليم على النظر إلى التلاميذ ذوي الإعاقة باعتبارهم مساهمين في الفصل الدراسي وأصحاب قيمة مضافة (Linton, 1998).

تأمّل في سياقك

هل يتم اعتماد الخطط التعليمية الفردية في جميع أنحاء بلدك مع جميع التلاميذ ذوي الإعاقة؟
وإذا كان الأمر كذلك، هل انها تُستتخدم كأداة للمساعدة على تعزيز التعلّم ورصده؟

هل تعمل هذه الخطط على تحديد جوانب قوة التلميذ والصعوبات التي يواجهها؟
وإذا لم تكن هذه الخطط التعليمية الفردية معتمدةً بشكل شامل، ما هي الخطوات التي يمكن اتخاذها لتعزيز استخدامها؟

2-3-2 الوصول إلى المنهج

تضع المناهج الوطنية في الكثير من البلدان المعايير المرتبطة بالتعليم وبتعلم مهارات القراءة والكتابة. ومن الأهمية بمكان إتاحة إمكانية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى ما يتم تدريسه في إطار المنهج الوطني، لكي يتسفيدوا بدورهم أيضا من تعليم القراءة والكتابة. ويعتبر الوصول إلى المحتوى التعليمي الدامج لمبدأ التصميم الشامل للتعلم الخاص بتقديم وعرض المعلومات، مفيدا للكثير من التلاميذ، لما يوفره من تعدد وسائل تقديم المنهج بحيث تتاح للتلاميذ إمكانية التعلّم. وتتمثل إحدى الطرق الفعالة لتعزيز الوصول إلى المنهج بتصميم (أو إعادة تصميم) المنهج الوطني بما يتماشى مع المبادئ الثلاثة المكونة للتصميم الشامل للتعلم. والواقع أن هذا النهج يتسم بالشمول منذ البداية، ويقلص مدى حاجة المعلمين إلى إدماج مبادئ التصميم الشامل للتعلم بنفسهم.

وتزداد حظوظ التلاميذ ذوي الإعاقة في الوصول إلى المنهج الوطني عندما يتلقون تعليمهم في فصول دراسية شاملة للجميع (Jackson, Ryndak, & Wehmeyer, 2008-2009). ولسوء الحظ، فإن الكثير من التلاميذ ذوي الإعاقة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، لا سيما أولئك الذين يتلقون تعليمهم في فصول دراسية قائمة على الفصل أو مدمجة/متكاملة الأنشطة التربوية، إما لديهم حد أدنى من الوصول أو لا يتاح لهم الوصول على الإطلاق إلى المنهج الوطني. وهذا ينسحب بنوع خاص على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وأصحاب احتياجات الدعم المعقدة، أو ذوي الإعاقات المتعددة. وفي مثل هذه الحالات، غالبا ما يركز التلاميذ معظم وقتهم على التعليم غير الأكاديمي. ويمكن للتعليم غير الأكاديمي أن يتألف من التركيز على المهارات الحياتية (مثل تنظيف الأسنان بالفرشاة، التنظيف، ارتداء الملابس)، والقيام بالحرف اليدوية، وتخصيص وقت فراغ. وهذا أمر يختلف عن المهارات الأكاديمية الوظيفية (مثل تحرير شيك، قراءة الجدول الزمني لحافلة النقل)، والمهارات الإجتماعية (من قبيل كيفية تلقي تغذية راجعة بطريقة غير دفاعية، كيفية التعبير عن الإحباط)، وهي مهارات يحتاج إليها جميع الأطفال، كما أنها أصبحت أكثر شيوعا ضمن المناهج التعليمية في كافة أرجاء العالم).

ويحاجج بعض الأكاديميين أنه لا بد من تدريس مستويات معينة من المهارات الحياتية والوظيفية بغية تعزيز استقلالية الأطفال ذوي الإعاقة (Detrich & Higbee, 2010). غير أن هذه المهارات لا تحل محل الفرص المتاحة لتعلّم معرفة القراءة والكتابة، والحساب، وهو ما يحصل في الغالب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وبالمثل، فإن التلاميذ الصم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ليس لديهم أي وصول للمنهج الوطني بسبب التصورات الخاطئة إزاء قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وتعلّم محتوى جديد (انظر الفقرة 3-4-3). وفي وضع كهذا يجري تعليم الأطفال منهج مختلف تماما عما يتم تقديمه لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وهو عادة ما يُشار إليه باسم " المنهج البديل". والحقيقة أن الكثير من البلدان، مثل كينيا ورواندا، عملت على تطوير مناهج بديلة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين يتلقون تعليمهم ضمن أطر قائمة على الفصل أو مدمجة. والجدير بالذكر أن هذه الممارسة تعمل على وضع أهداف تعلّمية استنسابية تستند إلى تشخيص الإعاقة بدلا من إتاحة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى الأوساط الأكاديمية. لذلك، فإن الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية /USAID لا تشجع استخدام المنهج البديل أو تدعمه. كذلك، قد يستفيد الكثير من التلاميذ ذوي الإعاقة أيضا من إتاحة إمكانية وصولهم إلى منهج موسَّع فردي. ويرد في الرسم 8 وصف الإختلاف بين المنهج المُكيَّف، والمنهج الموسَّع، والمنهج المعدَّل.

الرسم 8. تحديدات وأمثلة على مختلف أنواع المناهج الموصى باعتمادها[10]

نوع المنهاج	التحديد	المثال
المنهج المُكيَّف	يتيح هذا المنهج إمكانية تحقيق النتائج التعلّمية نفسها التي يسجلها المنهج الوطني. لكنه يقدم الترتيبات التيسيرية لكي يستنى للتلاميذ ذوي الإعاقة المشاركة على قدم المساواة مع سواهم من التلاميذ.	يحصل التلاميذ المكفوفون على المحتوى نفسه المدرج في المنهج الوطني، بما في ذلك العلوم، والحساب، إلا أنه يسمح لهم بالوصول إلى المعلومات والمحتوى عبر استخدام طريقة برايل.
المنهج الموسَّع	يقدم هذا المنهج المحتوى نفسه، ولكنه يتيح أيضا معلومات إضافية أو مجموعة دروس من شأنها المساعدة على دعم قدرات التلميذ على تأدية عمله بشكل مستقل.	يتلقى التلاميذ الصم تعليما بلغة الإشارة، إلى جانب التعليم بشأن ثقافة الصم. أما التلاميذ المكفوفون، فتتاح لهم فرص تعلّم مهارات التوجيه والتنقّل.
المنهج المعدل	يمتثل هذا المنهج للمعايير المنصوص عليها في المنهج الوطني إنما يتم إدخال تعديلات عليه وفقا لما تقتضيه الحاجة. وفي إطار هذا السيناريو، يمكن أن يحقق التلاميذ ذوو الإعاقة نتائج تعلم مختلفة تمام الإختلاف عن تلك التي يسجلها التلاميذ من غير ذوي الإعاقة مع إتاحة لهم مع ذلك فرص الوصول إلى المحتوى الأساسي نفسه. وهذه العملية هي عبارة عن تعديل فردي غير معياري يُطبق على جميع التلاميذ الذين تندرج حالتهم ضمن تشخيص معين أو وسم محدد.	يتلقى التلاميذ ذوو الإعاقة الذهنية تعليم مهارات معرفة القراءة والكتابة، ولكنهم قد يركزون مع ذلك على عدد أقل من المفردات اللغوية الجديدة. فالمصطلحات الجديدة تغدو شيئا فشيئا أكثر تعقيدا مع تنامي مهارات التلاميذ في مجال معرفة القراءة والكتابة. فإذا كان التلاميذ مثلا يتعلمون مفردات لغوية جديدة مرتبطة بقطاع الزراعة، فإن أولئك الذين هم من غير ذوي الإعاقة قد يتعلمون 20 كلمة في حين أن أقرانهم من ذوي الإعاقة قد يتعلمون بين 4 إلى 5 كلمات في ما خص الموضوع نفسه.

تأمّل في سياقك

هل تُتاح لجميع الأطفال في بلدك إمكانية الوصول إلى المنهج الوطني المعدل بشكل فردي، إذا دعت الحاجة إلى ذلك؟

هل يتم اعتماد ممارسة تتمثل بتوفير منهج بديل بالإستناد إلى تصنيف حالة الإعاقة؟

ما هي الفوائد المترتبة عن إتاحة إمكانية الوصول إلى المنهج الوطني؟

10 قد تستخدم بلدان مختلفة تسميات مختلفة للدلالة على هذه المفاهيم. لذا، ومن أجل توضيح كيفية استخدام هذه المفاهيم في مجموعة الأدوات، عمل على توفير كل من الأسماء، والتعريفات، والأمثلة.

3-3-2 الترتيبات التيسيرية المعقولة

الغرض من إتاحة الترتيبات التيسيرية المعقولة هو مساعدة التلاميذ على تذليل العقبات وتجاوز المصاعب من إجل إظهار ما تلقوه من تعليم (Wright, Wright and Webb O'Connor, 2017). وقد يُعمل على تحديد نوع الترتيبات التيسيرية التي قد يحتاج إليها التلميذ بموجب عمليات تقييم/تقويم لما يتسمون به من جوانب قوة وضعف على المستوى التعليمي، ومن ثم توثيق ذلك في خطة التلميذ التعليمية الفردية (انظر الفقرة 3-2). ويمكن إدخال الترتيبات التيسيرية بهدف تعديل البيئة (مثلا وضع التلاميذ في مقدمة الصف أو قرب أمكنة حيث يسعهم أخذ فترات استراحة)، أو ضمن تعليم الفصل الدراسي (السماح مثلا للتلاميذ بالحصول على ملاحظات من أقرانهم إذا كانوا يواجهون صعوبات في الكتابة)، أو في إطار الإختبار (اي السماح للتلاميذ بتوفير إجابات شفوية عوضا عن إجابات خطية في حال كانوا يواجهون صعوبات في الرؤية أو الكتابة. وغالبا ما يحتاج التلاميذ إلى هذه الترتيبات التيسيرية لتلقي المعلومات المرتبطة بمهارات معرفة القراءة والكتابة، وسواها من المهارات الأكاديمية والتعبير عنها على قدم المساواة مع الآخرين. والحقيقة أن إتاحة الوصول إلى الترتيبات التيسيرية المعقولة هو أمرٌ أساسي للسماح للكثير من التلاميذ باكتساب مهارات معرفة القراءة والكتابة وإظهارها. ويوفر الرسم 9 معلومات بشأن الواجبات والمحظورات البسيطة الواجب أخذها بعين الإعتبار عند النظر في كيفية توفير ترتيبات تيسيرية معقولة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

الرسم 9. الواجبات والمحظورات عند اختيار/إتاحة الترتيبات التيسيرية

✓ الواجبات	✗ المحظورات
اتخاذ قرارات بشأن الترتيبات التيسيرية استنادا إلى الإحتياجات الفرية.	اتخاذ قرارات بشأن الترتيبات التيسيرية استنادا إلى ما هو الأسهل؛ وافتراض أن صيغةً من الترتيبات التيسيرية "ملائمةٌ لجميع الحالات"
اختيار الترتيبات التيسيرية التي تخفف بقدر المستطاع من أثر الإعاقة لتيسير التعلّم، واستعراض ما تم تلقيه من تعلم	اختيار ترتيبات تيسيرية غير مرتبطة باحتياجات التلميذ الموثقة في مجال التعليم ، أو يكون الغرض منها منح التلاميذ ميزة غير عادلة.
توثيق الترتيبات التيسيرية الخاصة بالتعليم والإختبار ضمن خطة تعليمية فردية.	استخدام ترتيبات تيسيرية خاصة بالتعليم والإختبار تكون غير مستندة إلى خطة تعليمية فردية، أو موثقة فيها.
توفير تفاصيل بشأن "أين، ومتى، ومن، وماذا" في ما خص إتاحة الترتيبات التيسيرية.	لا تُتاح إلا الترتيبات التيسيرية المُشار إليها، "حسب الإقتضاء" أو "حسب الحاجة"
إعادة تقييم الترتيبات التيسيرية المتاحة واستجابة التلاميذ لها على أساس سنوي.	افتراض أن الترتيبات التيسيرية نفسها تبقى مناسبةً سنة بعد سنة.

المصدر: مقتبس من : Thompson, S. J., Morse, A. B., Sharpe, M., & Hall, S. (2005). Accommodations Manual How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment of students with disabilities. Washington, DC: Council of Chief State School Officers، ص. 43

صورة لتلاميذ مكفوفين يتلقون تعليمهم ضمن إطار شامل.

مصدر الصورة:منظمة ليونارد شيشاير للإعاقة (Leonard Cheshire Disability (LCD - كينيا

تنص المادة 2 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أنه يتعين على الحكومات إتاحة الترتيبات التيسيرية المعقولة، حسب الحاجة. وتُعرّف اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الترتيبات التيسيرية المعقولة على أنها:

"التعديلات والترتيبات اللازمة والمناسبة التي لا تفرض عبئا غير متناسب أو غير ضروري، والتي تكون هناك حاجة إليها في حالة محددة، لكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة على أساس المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية وممارستها."

(الأمم المتحدة، 2006)

لغة الإشارة: تفيدنا البحوث...

من شأن الوصول إلى التعلّم بلغة الإشارة

- أن يُحسّن التهجئة ويساهم في توسيع المفردات اللغوية (Daniels, 2009)؛
- أن يساهم في الشروع في عملية اكتساب اللغة الضرورية لتطوير معرفة القراءة والكتابة، ولإكتساب الكفاءة باللغتين (Gárate, 2012، ص. 1)؛
- كما أن التهجئة بالأصابع قد تفضي إلى إتقان القراءة (Stone et al., 2015).

نظرة متمعنة في الشمول:
أبعد من لغة الإشارة

صحيح أنه يُنظر في الغالب إلى الوصول إلى لغة الإشارة بوصفه من الترتيبات التيسيرية المتاحة، إلا أنه من المهم اعتبار لغة الإشارة أكثر من ذلك بكثير، إذ إنها تشكل مكوّنا أساسيا لكيفية تعلُّم التلاميذ المعلومات والتعبير عنها. فإتاحة إمكانية الحصول على لغة الإشارة يدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، كما التلاميذ الذين لديهم احتياجات دعم معقدة، وكافة الأطفال، بغض النظر عما إذا كانوا مصابين بإعاقة ما أم لا، لانهم يتعلمون مهارات لغوية جديدة (Thompson et al., 2007). كذلك، فإن اكتساب التلاميذ الصم لغة الإشارة يكتسي أهميةً بالغة، لأنه غالبا ما يسود تصورٌ خاطئ بأنه يمكن للتلاميذ الصم التعلُّم عبر اللجوء إلى قراءة الشفاه أو قراءة تعابير الصورة الفموية. غير أن قراءة الشفاه لا تشكل مصدرا فعالا لحصول التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية على المعلومات، بالإضافة إلى كونها تطرح تحديات بخاصة للتلاميذ الصم والذين لم يسمعوا يوما أي لغة محكية. فقد اظهرت إحدى الدراسات أنه لا يمكن للتلاميذ الذين لم يكن لديهم يوما أي وصول إلى الأصوات اكتساب أو فهم إلا 30% من اللغة عبر قراءة الشفاه (Barnett, 2002).

ومن الأهمية بمكان إتاحة إمكانية حصول التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية على لغة الإشارة في أصغر سنٍّ ممكنة، لا سيما أن لغة الإشارة لا تعيق تطوير اللغة المحكية. والواقع أنه يمكن للإشارات دعم تنمية القدرة على الكلام ومعرفة القراءة والكتابة في آن معا (Leigh & Andrews, 2017; Leigh, Andrews, & Harris, 2018). كذلك، فإن إتاحة إمكانية الحصول على لغة الإشارة في سن مبكر يحد أيضا من خطر التعرض لحرمان لغوي من شانه أن يجعل بدوره الأفراد أكثر عرضة لخطر سوء المعاملة. فالحرمان اللغوي يحصل عندما يُحرم الأطفال الصم من الوصول البصري إلى العملية اللغوية أثناء عملية اكتسابهم للغة ما بين الولادة وعمر السنتين، وهي الفترات الحاسمة الأهمية بالنسبة إليهم (Humphries et al., 2012). ويحذر هامفريز وآخرون (Humphries) من آثار حصول ذلك قائلين "يمكن للتنمية اللاحقة للأنشطة المعرفية المستندة إلى لغة أولى متينة أن تكون متخلِّفة، مثل معرفة القراءة والكتابة، وتنظيم الذاكرة، والتعامل مع الأرقام". (Humphries et al., 2012، ص. 1) ويمكن لهذا الحرمان بالتحديد أن يؤدي أيضا إلى تأخر النمو الإداركي، وصعوبات تتصل بالصحة العقلية، وسوء معاملة الطفل، وصدمات مدى الحياة، وعوارض نفسية لاحقة للإصابة (Humphries et al., 2012). أضف إلى أن النتائج الإضافية للتعرض للحرمان اللغوي تتمثل بـ: 1) الصعوبات المرتبطة بالحساب، وتنظيم الذاكرة؛ 2) والأمية؛ 3) وامكانيات مهنية وتعليمية محدودة للغاية؛ 4) وضعف المهارات النفسية الإجتماعية، وتلك المرتبطة بالتواصل؛ 5) ومعدلات أعلى من السجن، والبطالة، والفقر، وتردي الصحة (Humphries et al., 2012). ومن أجل الحد من الحرمان اللغوي، يوصي المؤلف هال بأنه "يتعيّن على النُّهج التنموية الموجهة للأطفال الصم إيلاء الأولوية لتحقيق تنمية سليمة ومتوقعة لكافة المجالات الإنمائية) مثلا، المجال الإدراكي، والأكاديمي، والإجتماعي الإنفعالي)، بحيث تترافق مع كفالة الإكتساب الكامل لأسس اللغة الأولى الميسرة بشكل كامل، بدلا من التركيز على الحرمان السمعي، ومهارات الكلام" (Hall, 2017، ص. 3). وفي أماكن كثيرة من العالم، يمكن للتلاميذ الصم الحصول على ترجمة فورية بلغة الإشارة في الصفوف الشاملة للجميع. لكن الإتحاد العالمي للصم يفيد بوجوب إتاحة الفرصة للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية في أن "يتواصلوا بحرية مع المعلمين، وموظفي المدرسة، وسواهم من التلاميذ عبر استخدام لغة الإشارة بدون اللجوء بالضرورة لمترجم فوري بلغة الإشارة." (الإتحاد العالمي للصم، 2014).

4-3-2 مواد تعليمية متيسرة

من أجل أن يكتسب التلاميذ ذوو الإعاقة مهارات معرفة القراءة والكتابة، من الاهمية بمكان أن تُتاح لهم إمكانية الوصول إلى المواد التعليمية على قدم المساواة مع الآخرين. وهذا يعني بالنسبة إلى الكثير من التلاميذ، أن تُتاح لهم المعلومات في أشكال بديلة مثل شكل برايل، والخط العريض، والكتب السمعية. وكي تصبح المواد التعليمية متيسرة بالكامل، من المهم أن تُصمَّم بطريقة يسهل الوصول إليها، وأن تأخذ بعين الإعتبار أنماط تعلّم الأشخاص ذوي الإعاقة. فمثلا، يمكن استخدام الصور بغية تعزيز التعلّم، إلا أنه يتعذر استخدامها لتبيان مفاهيم جديدة، ذلك أن هذه الصور بالتحديد قد لا تكون متيسرة بطريقة برايل، أو متاحة بالكتب السمعية. إلى ذلك، يمكن أيضا للمواد التعليمية اعتماد مبادئ التصميم الشامل للتعلّم لإتاحة المعلومات عبر استخدام أشكال مختلفة (وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات)، باللجوء إلى مزيج من النصوص، والمخططات الإنسيابية/الرسوم البيانية والصور، وبإدخال تمارين مختلفة تُنفذ في الفصل الدراسي، بما من شأنه أن يتيح للتلاميذ إمكانية إظهار معارفهم بطرق مختلفة (وسائل متعددة للأداء والتعبير)، إلى جانب تحفيز تلاميذ مختلفين على التعلّم والمشاركة (وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل). ويمكن لإعتماد مروحة متنوعة من المواد التعليمية أن يساعد بشكل أفضل على الوصول إلى متعلّمين مختلفين من أجل تعزيز معرفة القراءة والكتابة لديهم. ومن الحيوي أن تمتثل جميع المواد المقدمة إلى التلاميذ ذوي الإعاقة بهدف تعزيز معرفة القراءة والكتابة لديهم، للخصائص الموصى بها، وهي أن تكون مناسبة لسن المستفيد منها، ومثيرة للإهتمام، وعالية الجودة، وملائمة لإحتياجات التلميذ الفردية (Allington & Baker, 1999). وقد يحتاج بعض التلاميذ إلى المزيد من أشكال الدعم من أجل التعامل مع هذه المواد. ويمكن تحقيق ذلك عبر اعتماد حلول منخفضة التكلفة تتمثل بتوفير سنادات للكتب أو ألواح مائلة ترفع المواد بطريقة تكفل إمكانية وصول مادية أو بصرية أكبر للتلاميذ (Downing, 2005).

وبالإضافة إلى توفير محتويات متيسرة، وكفالة إمكانية الوصول إليها، من الأهمية بمكان أيضا العمل على إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة بوصفهم أشخاص إيجابيين وإدراجهم في الرسومات التوضيحية. وجاء في الدليل الصادر عن الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID/ بشأن "تعزيز المساواة بين الجنسين والشمول في التعليم والمواد التعليمة / Guide to Promote Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials (2015) ما مفاده أنه نظرا إلى أن 15% من سكان العالم يعيشون مع شكل من أشكال الإعاقة، فإنه يجب أن يمثل الأشخاص ذوو الإعاقة 15% على الأقل من الصور والقصص المدرجة ضمن كافة المواد التعليمية والتعلمية. ومن المهم أيضا أن تُظهر هذه الصور الأشخاص ذوي الإعاقة بطريقة تمكينية، مسلِّطةً بالتالي الضوء على كيف يمكن لهؤلاء أن يكونوا متعلّمين نشطين وأفرادا قيّمين في المجتمع.

كتب مدرسية رقميةمتيسرة: دراسة حالة عالمية من اليونيسف

تعمل اليونيسف على تنفيذ مبادرة تهدف إلى زيادة إمكانية الوصول إلى الكتب المدرسية وسواها من المواد التعليمية الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة لكون ذلك يشكل تدبيرا ملموسا لتحسين عملية التعلّم وتوفير تعليم ذي جودة للجميع. والغرض من المبادرة هو توجيه السوق الخاص بالكتب المدرسية والمواد التعليمية نحو اعتماد أشكال رقمية تكون متيسرةً، وذلك عبر تشجيع الحكومات، وبنوع خاص وزارات التربية، على أن تشترط بأن يتم نشر كافة المواد التعليمية في نسخ مطبوعة كما في أشكال رقمية متيسرة ، وبأن يتم في الوقت عينه تزويد الناشرين التجاريين بالأدوات الضرورية لتلبية هذا الشرط.

وتقوم هذه المبادرة التي تجمع بين المؤلفين، والناشرين، والمعلمين، ومنظمات الاشخاص ذوي الإعاقة، والخبراء في مجال التكنولوجيا، والمسؤولين في وزارة التربية، وسواهم من أصحاب المصلحة، بتطوير المعايير الضرورية لإنتاج مواد تعليمية في أشكال رقمية تدمج النسخ الرقمية للمواد التعليمية مع السرد، ولغة الإشارة، والتفاعل، والوصف السمعي للصورة، بما من شأنه أن يجعل هذه المواد متيسرة لطائفة واسعة من التلاميذ، بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة. وبينما تركز المراحل الأولى للمبادرة على سنوات التعليم التأسيسية، بما فيها سنوات التعليم قبل الإبتدائي والصفوف المدرسية الأولى، فإن الغاية المرجو بلوغها من هذه المبادرة تتمثل بتوافر جميع المواد التعليمية في كافة المستويات بأشكال رقمية. ويجري حاليا إنتاج نماذج، واختبارها والمصادقة عليها في كل من الأرجنتين، والباراغوي، والبرازيل، والسلفادور، وبوليفيا، والهند، وأوغندا، وكينيا. أضف إلى ذلك أن أربعة بلدان جديدة في أمريكا اللاتينية تعمل على إنتاج سلسلة من كتب القصص في أشكال كتب مدرسية متيسرة.

5-3-2 التكنولوجيا المساعدة

تدعم التكنولوجيا المساعدة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى التعلُّم وإظهارهم لما تلقوه من تعليم (Edyburn, 2003; Hasselbring & Glaser, 2000). وقد تتراوح التكنولوجيات المساعدة هذه بين الأجهزة المساعدة المنخفضة التكلفة (مثلا، عصا للتنقل، وعدسات مكبرة، وأدوات كتابة مكيَّفة) والتكنولجيات المرتفعة التكلفة (الأجهزة المترجمة إلى لغة برايل، وأنظمة راديو مُضَمَّنة التردُّد، وأجهزة الإتصال المعززة والبديلة المستندة إلى الحواسيب اللوحية. فالتكنولجيا المساعدة تنطوي على فائدة خاصة وتشكل أحيانا شرطا أساسيا من أجل تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة. وتشتمل الأمثلة على كيفية تعزيز التكنولوجيا المساعدة مهارات معرفة القراءة والكتابة على ما يلي:

- يستخدم التلاميذ المكفوفون مجموعة متنوعة من التكنولوجيا المساعدة من أجل قراءة وكتابة نظام برايل.
- يعتمد التلاميذ ذوو الإعاقة الذهنية، أو ذوو احتياجات الدعم المعقدة والذين يفتقرون لقدرة الإتصال الشفهي على أجهزة الإتصال المعززة والبديلة (ألواح بسيطة لعرض الصور أو أجهزة الحواسيب اللوحية المصممة بتكنولوجيا عالية) من أجل إظهار قدرتهم على فهم نص ما.
- يستفيد التلاميذ ذوو الإعاقات التعلُّمية، كما التلاميذ المكفوفون/ ضعاف البصر من الإستماع إلى النسخة السمعية من الكتب من أجل تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة.
- يستفيد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية أو التلاميذ الصم المكفوفون من الأنظمة المُضَمَّنة التردُّد التي تنقل صوت المعلّم عبر سماعات رأس (headphones) ليستنى لأولئك التلاميذ السمع مع مستويات ضوضاء محدودة في المكان.
- تشكل المعاجم الإلكترونية المتاحة بلغة الإشارة المحلية وسيلةً فعالة لتمكين التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية من توسيع مفرداتهم اللغوية.

ويمكن للتكنولوجيا المساعدة أن تشكل وسيلة ناجعة لتعزيز ممارسات التصميم الشامل للتعلُّم في الفصل الدراسي. والحقيقة أنه يمكن لهذين النَّهجَين متى استخدما معا أن يوفرا للتلاميذ فرصة استخدام أشكال متيسرة، وإتاحة تعلُّم تفاعلي يكون بمثابة الحافز للتعلُّم. فمثلا، لا تقدم معظم المعلومات المدرجة في الكتب المدرسية إلا بالخط التقليدي، الأمر الذي يمكن أن يطرح تحديات للتلاميذ المكفوفين/ ضعاف البصر، كما للتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات التعلُّمية، أو ذوي الإعاقة الذهنية. لذا، فإن استخدام تكنولوجيا توفر معلومات عبر اعتماد طرائق أخرى (مثلا، أجهزة معينة سمعية، وفيديو، ورموز...الخ) يساهم في تحسين بقدر كبير فرص التعلُّم المقدمة للكثير من التلاميذ. وهكذا، فإن تكنولوجيا الحاسوب ساهمت بخاصة في تعزيز اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة بشكل كبير. إلى ذلك، فإن استخدام التكنولوجيات المعتمدة على الحاسوب تشهد تزايدا في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فعلى سبيل المثال، خلص بحثٌ أجراه كل من المؤلف فيشير (Fisher)، وبوشكو (Bushko)، ووايت (White) (2017) إلى أن البرازيل، وماليزيا، وجنوب أفريقيا، تستخدم وحدات تعليمية متاحة على الإنترنت من أجل استكمال الدروس التقليدية المقدمة، في الوقت الذي يفيد فيه المعلمون بأنهم يشعرون أن للتكنولوجيا وقعا إيجابيا على نتائج التعلم للتلاميذ.

ومن أجل أن تدعم التكنولوجيا المساعدة تعلُّم التلاميذ ذوي الإعاقة، يوصى بأن تتاح لهؤلاء إمكانية وصول مستمرة، ومنتظمة لأجهزة المساعدة. وهذا لا يعني توفير هذه الأجهزة لإستخدامها في المدرسة وحسب، بل أيضا لإستخدامها في المنزل من أجل تعزيز عملية التعلُّم، واستكمال الفروض المنزلية. ولسوء الحظ، وعلى الرغم من بروز حاجة واضحة إلى الوصول إلى التكنولوجيات المساعدة، فإن هذه الأخيرة تبقى في الغالب محدودة للأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة (Harding, 2003; Koppenhaver, Erickson & Skotko, 2001). ومرد ذلك إلى وجود تصور خاطئ بأن التلاميذ الذين يعانون من إعاقة شديدة غير قادرين على استخدام أنواع مختلفة من الأجهزة المساعدة. كما أنه غالبا ما يحرم التلاميذ ذوو الإعاقة من الوصول إلى الأجهزة المساعدة إلى أن يُظهروا أنه يمكنهم استعمالها؛ لكنه، وللأسف، لا يسعهم إظهار أن بوسعهم استخدام تلك الأجهزة قبل إتاحة لهم الوصول إليها. وبغية كسر هذه الدائرة

لائحة منظمة الصحة العالمية بشأن المنتجات المساعدة ذات الأولوية

في إطار سعي منظمة الصحة العالمية إلى تعزيز الوصول إلى المنتجات والتكنولوجيات المساعدة، فإنها تعمل على توفير لائحة إرشادية تضم المنتجات المساعدة الخمسين ذات الأولوية التي يحتاج إليها مختلف الأشخاص ذوي الإعاقة. للمزيد من المعلومات، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني:
.http://www.who.int/phi/implementation/assistive_technology/EMP_PHI_2016.01/en/

الخطرة، من الأهمية بمكان افتراض أن التلاميذ ذوي الإعاقة قادرون على استعمالها وتوفير وصولهم إلى تكنولوجيات مختلفة من أجل مساعدتهم على بناء مهاراتهم في معرفة القراءة والكتابة. وبالمثل، ومن أجل تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة من الإستفادة بصورة كاملة من التكنولوجيا المساعدة بغية تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة، من المهم تدريب كل من المعلم والتلميذ على كيفية استخدام التكنولوجيا، والحالات التي يكون من الملائم فيها استخدامها، والوقت الذي يكون فيه ذلك مناسبا (Kennedy & Boyle, 2017). ومن المهم أيضا الإقرار بأن إظهار التلاميذ الذين يستخدمون الأجهزة المساعدة للتعبير عن معارفهم وفهمهم، لمهارات معرفتهم القراءة والكتابة يتسم بالقدر نفسه من الأهمية كالإجابات الشفهية أو المكتوبة.

ورغم أنه من المهم تعزيز استخدام التكنولوجيات المساعدة، فمن المهم أيضا الإعتراف بمحدوديتها. والحقيقة أنه يجب النظر إل التكنولوجيات المساعدة على أنها أداةٌ إضافية تستخدم في الفصل الدراسي بدون أن تحل مع ذلك محل تعليم المعلّمين المباشر. وبالمثل، لا يجب أن يكون الوصول إلى التكنولوجيات المساعدة بديلا عن تعلّم التلاميذ مهارات تأسيسية مثل الكتب السمعية، أو أن تحل الحواسيب محل الحاجة إلى تعلم لغة برايل، أو أن تحل الصورة الرمزية المستخدِمة للغة الإشارة محل الحاجة إلى معلمين يتقنون لغة الإشارة المحلية. وفي الواقع، كي تتسم التكنولوجيات المساعدة بالفعالية، لا بد من أن يقترن استخدامها بالإستعانة بمعلِّمين مدربين على نحو ملائم.

التكنولوجيا المساعدة: تفيدنا البحوث...

- أفاد استعراضٌ شامل لإستخدام التكنولوجيا المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات التعلمية أن التطبيقات الأنجع لها شملت معالجة الكلمات، والوسائط المتعددة، والنصوص الفوقية مع تسجيل تأثيرات إيجابية أصغر لأنظمة نقل الصوت إلى نص (Perelmutter, McGregor, & Gordon, 2017).
- أحدث استخدام التكنولوجيا تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي في مجال القراءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (Coyne et al., 2012).
- يمكن تحسين تعلّم التلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة باللجوء إلى مزيج من التكنولوجيات المساعدة والتصميم الشامل للتعلّم (Rose et al., 2005).
- أظهر التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية مكاسب أكاديمية ثابتة عندما وفِّرت لهم تقنية إظهار النصوص بلون بارز بشكل تتابعي، وأُتيحت لهم تعليقات نصية داعمة ضمن مواد تعليمية رقمية (Rose et al., 2005).

تأمّل في سياقك

كيف يساهم الوصول إلى التكنولوجيا في تحسين التعلّم ومعرفة القراءة والكتابة؟

ما هي أنواع التكنولوجيا المساعدة المتاحة في بلدك؟

هل أن هذه التكنولوجيات تدعم الإحتياجات التعلّمية الخاصة بمجموعة متنوعة من المتعلِّمين؟

ما السبيل إلى تحسين التكنولوجيات المساعدة؟

نظرة متمعنة في الشمول:
التكنولوجيا المساعدة تعزيزا لمعرفة قراءة وكتابة لغة برايل

لغة برايل عبارة عن نظام مؤلف من ست نقاط نافرة تتيح للأشخاص المكفوفين إمكانية قراءة النصوص المكتوبة عبر تحسسها باللمس. ولكل بلد رموزُ لغة برايل الخاصة به التي تُحدد دلالات مختلف تركيبات النقاط. وتبرز في الواقع الحاجة إلى التكنولوجيا المساعدة من أجل تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة لدى التلاميذ المكفوفين وضعاف البصر. وبينما تتاح طائفة من التكنولوجيات المساعدة للتلاميذ المكفوفين، إلا أن قلةً منها متوافرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وغالبا ما تعتمد المدارس في تلك البلدان على اللوح والقلم (المُرقّم) اللذين يتأتى عن استخدامهما سلبيات جمة على الرغم من أن تكلفتهما تبلغ حوالى 5 دولارات أمريكية (أنظر القسم 2-3-5). وفي الكثير من الحالات تكون التكنولوجيات المساعدة المتوافرة في مدارس البلدان المرتفعة الدخل إما غير متاحة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، أو باهظة التكلفة. وتشمل الأمثلة على التكنولوجيات الهادفة إلى تعزيز قراءة لغة برايل والتكاليف التقديرية لها كل من :

- آلة كاتبة للغة برايل (800 دولار أميركي)
- شاشة عرض لغة برايل المتجددة (3500-15000 دولار أميركي)
- برامجيات تحويل النص المكتوب إلى صوت مسموع (50-500 دولا أميركي)

والحقيقة أن زيادة توافر الكتب المسموعة وبرامجيات قراءة الشاشة تقدم فرصا جديدة للتلاميذ المكفوفين وضعاف البصر، حتى أن بعض الأفراد يبلغون حد التشكيك في مستقبل لغة برايل أو جدواها في ظل إتاحة الكتب المسموعة والتسجيلات الرقمية. غير أن قراءة لغة برايل وكتابتها أمران ضروريان إحقاقا لمعرفة القراءة والكتابة. وأظهرت الأبحاث أن لغة برايل توفر ميزةً مهمةً للتلاميذ لكونها تسمح لهم بتعلم قواعد اللغة، واللغة، والحساب، والعلوم (National Braille Press, 2018). والواقع أن لغة برايل تشكل ضرورة أساسية لتعلُّم التهجئة، وقواعد اللغة، إذ إنه يتعذّر تحقيق ذلك بمجرد الإستماع إلى الكتب. وعلى الرغم من أن الإلمام بالمعارف المعلوماتية أمرٌ مهم، إلا أن البحوث أظهرت أن معرفة قراءة وكتابة لغة برايل تبقى الأهم بغية دعم اكتساب التلاميذ المكفوفين لمهارات معرفة القراءة والكتابة بشكل مستقل (Bano et al., 2011). إلى ذلك، يمكن استخدام الكتب المسموعة ومهارات الإلمام بالحاسوب من أجل تعزيز المهارات التعلُّمية، والوصول إلى المحتوى التعلمي، بدون أن تحل هذه الأخيرة مع ذلك محل الحاجة إلى تعلم لغة برايل واستخدامها.

4-2 أشكال الدعم المدرسي والخدمات الأخرى ذات الصلة

إضاءات أساسية

- يمكن لما يُقدم من خدمات إضافية أو ما سوى ذلك من أشكال الدعم ، مثل الوصول إلى الخبراء التقنيين المختلفين ذات الصلة، مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على زيادة مهاراتهم المتصلة بمعرفة القراءة والكتابة.
- تعتبر وسائل النقل المتسيرة أمرا أساسيا لإلتحاق الكثير من الأطفال بالمدرسة، فضلا عن أنها تشكل مكونا مهما للبرامج المعتمدة في مجال التعليم الشامل للجميع.
- يواجه الفتيان والفتيات من ذوي الإعاقة خطرا متزايدا في التعرُّض للعنف المدرسي على أساس جنساني أو لإعتداءات جنسية في الطريق من المدرسة وإليها. لذا، من المهم التصدي للمسائل المترتبطة بسلامة التلاميذ ذوي الإعاقة في كافة البرامج ذات الصلة التي يجري تطويرها.

2-4-1 الخدمات الأخرى ذات الصلة

يقدم الخبراء التقنيون في الكثير من البلدان المرتفعة الدخل، علاجات أو خدمات مختلفة ضمن الأوساط المدرسية بدون تحمل الأسر لقاء ذلك أي تكلفة إضافية. وتتمثل أشكال الدعم هذه وما تؤديه من أدوار بغية دعم التعليم بما يلي:

أختصاصيو السمع: هم الأشخاص المتخصصون في تحديد حجم، وطبيعة ودرجة فقدان السمع؛ كما في وضع أجهزة التكبير الصوتي ورصدها. على الرغم من أن اختصاصيي السمع لم يُعتبروا تقليديا جزءً من فريق توفير الخدمات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة للتلاميذ، إلا أنه يتم حاليا الدفع قدما باتجاه جعلهم يؤدون دورهم بشكل أكثر فعالية في عملية توفير الخدمات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة، وفي تقديم الدعم للمساعدة على اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وأظهرت إحدى الدراسات أنه قد كان لمجرد إدراك أهمية المهارات التمهيدية لمعرفة القراءة والكتابة بوصفها جزءً من التدريب قبل بداية الخدمة، أن ساهم في زيادة قدرات تلاميذ على السمع واهتمامهم في تعزيز المهارات التمهيدية لمعرفة القراءة والكتابة للعائلات، والمناصرة في سبيل إتاحتها (English et al, 2012). وقد يكون بعض اختصاصيو السمع مُلمين أيضا بلغة الإشارة، الأمر الذي يجعلهم يوفرون الدعم في مجال معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية (Andrews & Dionne, 2011).

خبراء معرفة قراءة وكتابة لغة برايل: هم المتخصصون الذين يتقنون لغة برايل، والذين تلقوا تدريبا على كيفية تعليم التلاميذ الشباب اكتساب مهارات القراءة والكتابة عبر قراءة رموز لغة برايل. وقد خلصت إحدى الدراسات إلى أنه ثمة حاجة إلى تخصيص بين ساعة واحدة وساعتين لمعرفة قراءة وكتابة لغة برايل ضمن البرامج التعليمية المعتمدة في الصفوف الأولى (أي من الروضة إلى الصف الثالث من التعليم الإبتدائي)، وذلك لكي يتسنى للتلاميذ تعلُّم هذه المهارات بفعالية (Koenig and Holbrook, 2000). وتجدر الإشارة إلى أن تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة يستمر في الصفوف الأعلى، ولكن بوتيرة أقل. إلى ذلك، فإن التلاميذ ضعاف البصر قد يحتاجون أيضا إلى المزيد من الوقت لتعلم مهارات أخرى ذات صلة بمعرفة القراءة والكتابة، مثل الكتابة، واستخدام لوحة مفاتيح. كما أنه يجب تدريب خبراء معرفة قراءة وكتابة لغة برايل على تعليم لغة برايل، وعلى أن يكونوا ملمين بقراءة لغة برايل وكتابتها.

اختصاصيو تعليم الصم: يمكن لإختصاصيي تعليم الصم العمل في أوساط تعليمية مختلفة، بما في ذلك في مدارس القيد المشترك، والمدارس المخصصة للتلاميذ الصم، سواء ضمن إطار التعليم العام أو بوصفهم اختصاصيين زائرين. وتختلف الأدوار المسندة إلى هؤلاء المعلّمين بحسب احتياجات التلميذ، بما في ذلك تقديم التعليم المباشر من أجل دعم اكتساب لغة الإشارة، ومعرفة القراءة والكتابة، إلى جانب توفير الدعم للتعليم العام بهدف تكييف المنهج. ويمكن لهؤلاء الأشخاص المساعدة أيضا على تعليم ثقافة الصم للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية، كما للتلاميذ ذوي الإعاقة. كذلك، فإن توظيف المعلّمين الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية ممارسةٌ موصى بها، لكونها تزيد من أرجحية أن يكون المعلم يتقن لغة الإشارة (Shantie & Hoffmeister, 2000). أضف إلى أن هؤلاء المعلمين يضطلعون بمهمة المدافعة عن حقوق التلاميذ، ويفهمون القضايا المجتمعية والإجتماعية التي تؤثر على التلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية. والواقع أن هؤلاء المعلمين يتمعتون بخبرة حية في مجال عملهم، بما من شأنه أن يمكّنهم بالتالي من تشاطر استراتيجياتهم الخاصة الناجحة مع تلاميذهم.

اختصاصيو التنقُّل والتوجيه: هم الأشخاص المتخصصون في تقديم الدعم للتلاميذ المكفوفين، وضعاف البصر، والصم المكفوفين لمساعدتهم على التنقل والسفر بأمان وباستقلالية. ومن شأن إتاحة هذا الدعم أن يساعد أيضا التلاميذ على فهم التوجيه المنسوب إلى الإتجاهات والأمكنة (فوق/تحت، خلف/أمام، يمين/يسار)، وهي مهارات تساعد على تعزيز معرفة القراءة والكتابة. فمثلا، تعتبر معرفة انه يجب البدء بالقراءة في أعلى الصفحة من اليسار إلى اليمين (أو من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية ولغات أخرى) مهارةً مهمة لقراءة لغة برايل. ويمكن توفير خدمات التنقل والتوجيه لأي تلميذ قد يستفيد من الدعم المقدم له، بمن فيهم ضعاف البصر.

المعالجون الإنشغاليون: هم الإختصاصيون الذين يساعدون الأشخاص على المشاركة في الأمور التي يريدون القيام بها أو يحتاجون إلى تأديتها في حياتهم اليومية. ويشتمل ذلك على مساعدة الأفراد على إعادة اكتساب مهارات بعض تعرضهم لإصابات، وتوفير تدخلات من شأنها أن تساهم في إشراكهم بشكل أفضل في المدرسة أو المجتمع المحلي، أو توفير أشكال دعم مكيفة (الرابطة الأميركية للعلاج الإتشغالي، 2018). ويمكن للمعالجين الإنشغاليين دعم معرفة القراءة والكتابة من خلال تحسين قدرة التلميذ على الكتابة، والتعبير عما اكتسبه من معارف، كما من خلال توفير أدوات كتابة مُكيَّفة.

المعالجون الفيزيائيون: هم الاختصاصيون الذين يُعزّزون القدرة على التنقل و/أو استعادة الوظائف الحركية البدنية. وغالبا ما يُركز المعالجون الفيزيائيون على استخدام أجهزة جديدة مساعدة على التنقل من أجل دعم حرية التنقل ضمن المدرسة، والمجتمع المحلي (الرابطة الأميركية للعلاج الفيزيائي، 2018). ويعمل المعالجون الفيزيائيون بشكل مباشر مع التلاميذ على المهارات الحركية وتلك المرتبطة بالسلامة من أجل دعم التلاميذ ذوي الإعاقة الجسدية على التنقل باستقلالية في البيئة المدرسية. كما يمكن للمعالجين الفيزيائيين المساعدة على تعزيز المهارات الحركية الكبرى والصغرى التي من شأنها تحسين الكتابة بخط اليد.

معالجو اضطرابات النطق واللغة/اختصاصيو أمراض النطق واللغة: هم اختصاصيون في تقييم وعلاج وتأهيل النطق، واللغة، والتواصل الإجتماعي واضطرابات البلع لدى الأطفال والبالغين (الرابطة الأميركية للنطق، واللغة، والسمع، 2018). وثمة صلة بين اللغة ومعرفة القراءة والكتابة. لذا، فإنه يمكن للتلاميذ الذين تطرح لغتهم الإستقبالية والتعبيرية تحديات، أن يواجهوا أيضا صعوبات في الوعي الصوتي، ويختبروا صعوبات متزايدة في تعلُّم مهارات القراءة والكتابة. وإلى جانب عمل معالجي اضطرابات النطق واللغة على توفير مهارات اللغة والتعبير، فإنهم يساعدون أيضا في تحديد التلاميذ المعرضين لخطر مواجهة صعوبات في القراءة والكتابة. كما أن معالجي اضطرابات النطق واللغة يكونون في الحالات المثلى ملمين أيضا بلغة الإشارة، ويمكنهم بالتالي تقديم دعم للتلاميذ الصم والذين يعانون من إعاقات سمعية.

وفي الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، لا تتوافر خدمات معالجي اضطرابات النطق واللغة بسهولة، أو في حال توافرها، فإنها تقدم خارج إطار الفصل الدراسي، وتدفع تكلفتها الأسر. ففي الأردن مثلا، يسهل إيجاد المعالجين الإنشغاليين، والفيزيائيين، ومعالجي النطق. غير أن هؤلاء يقدمون خدماتهم في عيادات خاصة، أو مدارس خاصة، مع تسديد أولياء أمور التلاميذ للتكاليف ذات الصلة (RTI, 2017). وبالمثل، في كمبوديا، هناك العديد من المعالجين الفيزيائيين في البلاد، إلا أنهم يعملون حصرا في المستشفيات أو العيادات الخاصة، كما أن اختصاص علاج النطق لم ينشأ إلا مؤخرا في البلاد (Bryce et al., 2017). ونظرا إلى أن الكثير من هذه المهن تندرج ضمن إطار مسؤولية وزارة الصحة في عدد كبير من البلدان، من الأهمية بمكان إقامة علاقة تعاون قوية مع وزارة الصحة، ووزارة التربية. كما أنه من المهم استطلاع إمكانات توسيع هذه الخدمات، وتعزيز الدورات التدريبية المحلية وإصدار الشهادات.

2-4-2 أشكال الدعم الإضافي والمعلمون المساعدون

كي يكون التعليم الشامل للجميع ناجعا، لا بد من إتاحة وصول المعلّمين إلى مختلف أشكال الدعم. أما بالنسبة إلى بعض التلاميذ، لا سيما أولئك الذين لديهم احتياجات دعم مرتفعة، فإن الوصول إلى الخدمات التي يقدمها مساعد المعلّم أو الشخص شبه المهني يعود بالفائدة عليهم، لما يوفره هذا الشخص لهم من مساعدة على أساس فردي في الفصل الدراسي. وغالبا ما يتمتع هؤلاء الأشخاص بخبرة تعليمية أقل من تلك التي يحظى بها المعلمون، كما أنه يتم إلحاقهم بالفصول الدراسية من أجل تقديم الدعم لتلاميذ محددين من ذوي الإعاقة. كذلك، يمكن الإستعانة بالأشخاص شبه المهنيين على نحو فعال بهدف تحسين مهارات معرفة القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة (Vadasy, Sanders, & Peyton, 2006). ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن هؤلاء الأشخاص شبه المهنيين لا يحلون محل معلّمي التعليم العام أو التربية الخاصة في الفصل الدراسي، بل إنهم يوفرون عوضا عن ذلك دعما إضافيا للتلاميذ. والحقيقة أنه يجب أن يتلقى الأشخاص شبه المهنيين تدريبا أثناء الخدمة على التعليم الشامل للجميع، وتعليم معرفة

استخدام الإتصالات لتوفير العلاجات للمناطق النائية: دراسة حالة من الولايات المتحدة

في العديد من المناطق الريفية في الولايات المتحدة، غالبا ما يكون غير مجدٍ للمدارس أن يكون لديها معالج اضطرابات النطق، أو معالج إنشغالي خاص بها، نظرا إلى أن عدد التلاميذ ذوي الإحتياجات ضئيلٌ. غير أن المسافات الطويلة التي ينبغي اجتيازها بين المدارس، تجعل من الصعب تطبيق نموذج الخبراء المتنقلين. وفي حالات كهذه، فإن المدراس في المقاطعات توفر الخدمات العلاجية عن بعد عبر اللجوء إلى التكنولوجيا مثل سكايب، أو ما سوى ذلك من الإتصالات بواسطة الفيديو. ويشار إلى نموذج الخدمات عن بعد بأنه خدمات إعادة التأهيل عن بعد. وقد أظهر البحث الذي أجراه كيسون/ Cason (2019) أن هذا النموذج من خدمات الدعم يمكن أن يكون بنفس القدر من الفعالية كالدعم الشخصي. وعلى الرغم من أنه من غير الواضح ما إذا بُذلت محاولات لإعتماد هذا النوع من الدعم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فإن هذا النموذج قد يشكل خيارا يمكن أخذه بعين الإعتبار في الأماكن التي تنعم بنفاذ إلى الإنترنت والتكنولوجيا.

القراءة والكتابة، والسبل الأنجع لتوفير دعم للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي. ويساعد الأشخاص شبه المهنيين في الحالات المثلى في دعم الفصل الدراسي بشكل عام مقابل مجرد قضاء وقت محدود مع تلميذ محدد. فمن شأن ذلك في الواقع الحد من وصمة العار المرتبطة بالإعاقة، وضمان ألا يؤدي وجود هكذا شخص في الصف إلى تقليص التفاعل مع الأقران، أو مع معلّم التعليم العام (Giangreco & Doyle, 2007). ومن المهم أن يساهم هؤلاء الأفراد في تعزيز استقلالية التلاميذ قدر الإمكان، ومقاومة تأدية الأمور مباشرة محل التلاميذ الذين يسعون إلى توفير الدعم لهم. ومثاليا، ينطوي الدور المسند إلى الشخص الشبه المهني على ما يلي (Causton- Theoharis et al., 2007):

- توفير دعم تعليمي ضمن مجموعات صغيرة؛
- جمع المواد؛
- توفير مساعدة للرعاية الشخصية أو لما سوى ذلك من احتياجات بدنية؛
- مساعدة التلاميذ على إتمام الإرشادات، كما يعطيها المعلم؛
- تيسير التفاعل بين التلاميذ؛
- إعادة قراءة القصص للتلاميذ؛
- الإستماع إلى التلاميذ وهم يقرأون؛
- تولي قيادة أنشطة مصنفة تصنيفا سليما؛
- أداء أنشطة الأبجدة، والقوافي؛

وتتمثل الطرق الخمس الأولى التي يمكن للشخص الشبه المهني من خلالها المساعدة على دعم مهارات اكتساب معرفة القراءة والكتابة في الفصل الدراسي بـ (Causton-Theoharis et al., 2007):

1. الإستعانة بالأشخاص شبه المهنيين لتأدية أدوار تكميلية أو داعمة بهدف تعزيز التعلم، وليس توفير إرشادات؛
2. اعتماد نُهج قراءة قائمة على البحوث (انظر الفصل 3)؛
3. تدريب الأشخاص شبه المهنيين على نُهج القراءة القائمة على البحوث؛
4. تدريب الأشخاص شبه المهنيين على إدارة السلوك؛
5. إتاحة رصد وتغذية راجعة بشكل مستمر للأشخاص شبه المهنيين.

تأمّل في سياقك

هل يتم في بلدك الإستعانة بالاشخاص شبه المهنيين من أجل تقديم دعم للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي؟

كيف تُحدّد هذه الحاجة إلى الدعم؟

كيف يجري تدريب الاشخاص شبه المهنيين؟

كيف يمكن تحسين الإستعانة بالأشخاص شبه المهنيين من أجل دعم معرفة القراءة والكتابة؟

3-4-2 وسائل نقل متيسرة

لا توفر الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وسائل نقل للتلاميذ. ويجب بالتالي على التلاميذ عوضا عن ذلك قطع مسافات طويلة للوصول إلى أقرب مدرسة، أو أن أولياء امورهم يوفرون لهم وسائل نقل غير رسمية. فمثلا، قد يصعب بشكل خاص وصول الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية إلى المدرسة في حال كان هناك طرقات وجسور يتعذر على الكراسي المتحركة الوصول إليها، أو إذا كانت المسافة الواجب اجتيازها طويلةً (منظمة الصحة العالمية، 2011). وغالبا ما يتم ذكر الإفتقار إلى وسائل نقل موثوق بها على أنه واحد من الأسباب الرئيسة التي تعيق التحاق التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدرسة. كذلك، ثمة رابط بين تعذر إمكانية الوصول إلى البيئة المادية، والإقصاء الإجتماعي المرتبط بسبل النقل، رغم أن البحوث التي تتناول هذه المسألة بالتحديد أجريت بمعظمها في البلدان المرتفعة الدخل (Kett and Deluca, 2016).

وبالنسبة إلى الكثير من أولياء أمور التلاميذ، لا سيما التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية أو الذين يعانون من إعاقات في الحواس، لا ترتبط الصعوبات التي تطرحها وسائل النقل بإمكانية الوصول إليها وحسب، بل إنها تتصل أيضا بمسألة السلامة. فالفتيات والفتيان الذين يعانون من إعاقات من حيث التواصل، والذين يعانون من إعاقات في الحواس عرضة للعنف الجنسي لأنه قد يصعب عليهم تحديد هوية المعتدي عليهم. ولهذه الأسباب مجتمعة، غالبا ما يشعر أولياء أمور التلاميذ بالقلق إزاء سفر أولادهم وتنقلهم لمفردهم حتى لمسافات قصيرة. وفي مسح أجراه معهد البحوث الدولي Research Triangle Institute (RTI) في كمبوديا، أشار أولياء أمور التلاميذ إلى مسألة السلامة على أنها السبب الرئيسي لإخراج أطفالهم من المدرسة. كذلك، أفاد الكثير من أعضاء جمعيات أولياء الأمور إلى تعرُّض طفلهم للإعتداء الجنسي في الطريق من المدرسة وإليها (RTI, 2018).

توفير وسائل نقل متيسرة: دراسة حالة من زيمبابوي

يواجه بعامة الأطفال في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل صعوبات في الوصول إلى المدرسة ، وتتفاقم هذه الصعوبات بالنسبة إلى الأطفال ذوي الإعاقة الذين يواجهون خطرا متزايدا بالتغيُّب عن المدرسة. وفي هذا السياق، ركّزت بعض برامج التعليم الشامل للجميع مثل منظمة ليونارد شيشاير للإعاقة Leonard Cheshire Disability (LCD)، ومركز التنمية الشاملة/ IDC على تحديد وتطوير حلول مجتمعية مبتكرة للنقل المدرسي الخاص بالأطفال ذوي الإعاقة. وقد غدا هذا الأمر مشروعا تجريبيا، مع قيام كل من منظمة ليونارد شيشاير للإعاقة Leonard Cheshire Disability (LCD)، ومركز التنمية الشاملة/ IDC بتوفير مدارس شاملة للجميع تحظى بدراجات نارية بثلاث عجلات في ريف ريمبابوي. والحقيقة أن هذه "الدراجات ذات العجلات الثلاث" ساهمت في زيادة وصول عدد كبير من الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم، إذ إنها شكلت بديلا آمنا ومعقول الكلفة للذهاب إلى المدرسة. وتشتمل بعض إضاءات المشروع الأساسية على ما يلي:

- اختارت بعض المجتمعات المحلية شراء مقطورات تجرها دراجات ذات عجلات ثلاث، وبدرجة أقل عربات بدولابين تجرها حمير، وذلك نظرا إلى كلفة إنتاجها المتدنية محليا. فالمقطورات يمكنها نقل ثمانية أطفال في في وقت واحد؛
- على مدى ثلاث سنوات، قُدّمت 20 دراجة ذات عجلات ثلاث مع مقطورات إلى 20 مدرسة تتمتع بأهلية الحصول على المساعدة في أربع مقاطعات؛
- ساهم نقل الأطفال ذوي الإعاقة في توليد فرص عمل جديدى لأولياء الأمور، وموظفي المدارس، وأفراد المجتمع المحلي؛
- أحدثت حلول النقل المبتكَرَة فرقا ملحوظا في حياة أولياء الأمور اليومية، كما أتاحت لهم إمكانية التركيز على أنشطة تُدّر مداخيل إضافية.

وتجدر الإشارة إلى أنه ما زال ينبغي النظر في مسائل متعددة من قبيل الأحوال الجوية، وحالات الطرقات، والسلامة، وتكاليف الصيانة، وتدريب السائقين. غير أن استجلاء وسائل النقل، وواقع الشمول في زيمبابوي يظهر حاجة ماسة إلى ايجاد حلول يشعر المجتمع المحلي بملكية إزاءها. وتماما كما ذكر كل كيت وديلوكا/ Kett and Deluca (2016) "من الواضح أن وسائل النقل -وفي هذه الحالة الدراجات ذات العجلات الثلاث-لا تشكل العامل الوحيد الضروري لتحقيق نظام تعليم شامل للجميع، بل انها ساهمت في تسليط الضوء على بعض الثغرات الأساسية في النُهج المعتمدة حاليا، فضلا عن بعض الثغرات المهمة في الأدبيات المتوافرة بشأن التعليم الشامل للجميع" (ص. 69).

5-2 اشراك الأسر ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي

إضاءات أساسية

- يجدر بالتلاميذ ذوي الإعاقة أن يشاركوا بفعالية في مسارهم التعليمي، بما في ذلك اختيار الأفضليات وتحديد الأهداف التعليمية.
- من الضروري حتماً إشراك عائلات التلاميذ ذوي الإعاقة كشركاء طوال مراحل التعليم جميعها.
- يشكّل التزام منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة مكوّناً أساسياً من مكوّنات التعليم الشامل للجميع، منصوصاً عليه أيضاً في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- إشراك المجتمعات المحلية يساهم في برامج شاملة للجميع أكثر فعاليّة واستدامة.

2-5-1 تقرير المصير

يقوم مسار تقرير المصير على ما يلي:

- تحديد الأهداف بناء على الأفضليات والخيارات الذاتية للفرد،
- وضع خطط وتطبيقها لبلوغ الأهداف الذاتية للفرد،
- الإقرار بالرابط بين الأفعال الذاتية للفرد ومحصّلاتها (شوغرن وآخرون، 2015).

ينطوي تقرير المصير على سلسلة واسعة من المهارات والمعتقدات والمواقف، بما فيها معرفة الذات وتحديد الأفضليات والقيام بخيارات ورسم الأهداف، فضلاً عن وضع خطط عمل وتطبيقها لبلوغ الأهداف وحلّ المشاكل والترويج للذات واستخلاص العبر من النجاحات والإخفاقات.

بتقرير المصير: تفيدنا البحوث.....

- عادة ما يكون التلاميذ ذوو الإعاقة أقلّ قدرة على تقرير مصيرهم من أقرانهم (Shogren et al., 2007).
- تزداد فرص نجاح التلاميذ الذين يمسكون بزمام مصيرهم في ما يخصّ العمالة والعيش المستقلّ (Shogren et al., 2015) ونوعية حياتهم أكثر إيجابية (Shogren et al, 2006).
- إن التدخّلات المتمركزة في المدارس هي وسيلة ناجزة لتحضير التلاميذ لتقرير مصيرهم (Wehmeyer & Little, 2014).
- العائلات والمعلمين يضطلعون بدور رئيسي في تعزيز القدرة على تقرير المصير منذ السنوات الأولى (Morningstar & Wehmeyer, 2008; Wehmeyer et al., 2013).

يشكّل النموذج التوجيهي للتعلم الذاتي التحديد النهجَ التعليمي الذي يتمتّع بأوسع قاعدة بحثية (shogren, Wehmeyer, Burke, & Palmer, 2017). ويقوم هذا النموذج على ثلاث مراحل توجيهية تركّز على مشكلة ينبغي حلّها:

- **المرحلة الأولى: ما هو هدفي؟** يحدّد التلاميذ هدفاً توجيهياً قائماً على الأفضليات وجوانب القوة والحاجات
- **المرحلة الثانية: ما هي خطّتي؟** يعدّ التلاميذ خطّة لرصد التقدّم ويحقّقون هدفهم
- **المرحلة الثالثة: ما هي العبر المستخلصة؟** يراجع التلاميذ بيانات بالاستناد إلى مراقبة ذاتية ويعدّلون الهدف أو الخطّة، إن اقتضى الأمر ذلك.

من المهمّ إدراج الحاجة إلى تقرير المصير في تدريب المعلمين وأيضاً جهود التعميم الموجّهة إلى العائلات. وينبغي لكلّ من العائلات والمدارس أن تشجّع التلاميذ على تقرير المصير في أبكر وقت ممكن وتدرك أنها قد تشكّل حاجزاً لتقرير المصير إذا لم تتح فرصاً تمتثل لها للتلاميذ ذوي الإعاقة كي يعربوا عن أفضلياتهم ويساهموا في القرارات المرتبطة بالتعليم الموفّر لهم شخصياً.

2-5-2 إشراك الأسر

من المهمّ إشراك الأسر في وضع الأهداف المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة. ويعني ذلك، في جملة ما يعنيه، الاطلاع على تعنيه للأسرة معرفة القراءة والكتابة وآمالها وتوقّعاتها (Downing, 2005). ويظهر الرسم 10 تصويراً لشراكات محطّ ثقة على شكل شمس. وسترون في محيط دائرة الشمس ستة مبادئ شراكة تستند إلى أبحاث، هي التواصل والأهلية والالتزام والمناصرة والاحترام والمساواة (Blue-Banning et al., 2004; Summers et al., 2005). وفي هذا الرسم التصويري، مبادئ الشراكة "متشبّعة" من كلّ نوع من أنواع الشراكة. ويقدّم الملحق "د" مزيداً من المعلومات حول الأنواع المختلفة للشراكات بين العائلات والمهنيين.

وتكتسي الشراكات أهمية خاصة بالنسبة إلى التلاميذ ذوي الإعاقة، نظراً إلى حاجتهم إلى تعليم مصمّم خصيصاً لهم (Turnbull et al., 2015).

الرسم 10: إطار عمل الشمس لشراكات محطّ ثقة بين العائلات والمهنيين

"من المعلوم على نحو واسع أن التزام المجتمع المحلي والأهل في التعليم محرّك قوة أساسي في جهود تذليل الحواجز القائمة في وجه التعليم ذي الجودة وحشد موارد التعليم الضئيلة وتعزيز المساءلة لبلوغ نتائج في التعلّم."

(الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2011، ص. 11)

الشراكات العائلية: تفيدنا البحوث...

- ينخفض احتمال تخلّف التلاميذ ذوي الإعاقة الذين تكون أسرهم منخرطة إلى حدّ بعيد في تعليمهم عن مستويات تعليم القراءة الخاصة بصفهم وهم يميلون إلى الاستحصال على علامات أفضل (Newman, 2005).
- يبلغ الأهالي الذين يقيمون شراكات إيجابية مع المعلمين عن مستويات أعلى لجودة الحياة العائلية ومستويات أدنى من الضغط (Burke & Hodapp, 2014; Kyzar et al., 2015).
- تعتبر المدارس التي تتمتّع بمستويات ثقة أعلى أكثر ميلاً بواقع ثلاث مرّات، بحسب ما تبيّن، إلى تسجيل تحسّن في القراءة والحساب (Bryk & Schneider, 2002).
- قد يؤثّر انعدام الشراكات العائلية في جنوب إفريقيا سلباً على طريقة تطبيق المعلمين للتعليم الشامل للجميع (Engelbrecht, Swart, & Eloff, 2001).
- ركّز مشروع للتعليم الشامل للجميع في الهند على تحضير الأهل ليكونوا شركاء متساوين مع المعلمين في تعليم الأطفال في فصول التعليم العام الدراسية (Alur, 2010).

سلّط القيّمون على إستراتيجية التعليم الصادرة سنة 2011 عن الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الضوء على أهمية التزام الأهل والمجتمع المحلي. وبغية تحسين مهارات القراءة، لا بدّ من ضمان "حدّ أكبر من الالتزام والمساءلة والشفافية من قبل المجتمعات المحلية والجمهور" (ص.11). فعلى سبيل المثال، حقّق التلاميذ في باكستان والهند إنجازات أفضل في التعلّم عندما كان أهلهم يتلّقون دفاتر علاماتهم. ومن أفضل السبل ليشجّع الأهل أولادهم على معرفة القراءة والكتابة الانخراط في مطالعة حوارية، وهي مقاربة تفاعلية يطرح في إطارها الأهل أسئلة على الأطفال حول كتب الصور ويتصرّف فيها الأطفال كما لو كانوا يقصّون القصة. وتبيّن الأبحاث عن الأطفال الصغار من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة أن المطالعة الحوارية تساهم في تحسين اللغة الشفهية لكنها لا تؤثّر على النُطقيات (معهد الخدمات التعليمية). ومن المهمّ توعية العائلات إزاء القوانين المرعية في البلد بشأن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ليكونوا أشدّ مناصرة لحقوق أطفالهم. ومن المهمّ جدّاً أيضاً توعية الأهل بشأن إعاقات أولادهم في إطار نهج قائم على حقوق الإنسان واطلاعهم على حاجات أولادهم وجوانب القوة المحتملة الخاصة بهم. وفي بعض الحالات، قد تشمل جهود التعميم هذه إستراتيجيات لتعزيز التعليم المنزلي وتعليم الأهل مهارات التواصل مع أولادهم (مثل تعلّم لغة الإشارة أو طريقة برايل أو استخدام أجهزة الاتصال المعززة والبديلة).

في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ، تواجه الأسر تحديات بشأن تعليمها الخاص ونفاذها إلى المواد المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة. وفي الهند مثلاً، لم تكمل 38% من الأمهات المدرسة الابتدائية (Vagh, Nag, & Banerji, 2017). ويتوفّر دعم للتعليم في نصف منازل الأطفال مثلاً، لكنّ ثلث المنازل تقريباً لا غير تحظى بمواد مطبوعة. ومن المهمّ ان ينتفع كلّ الأطفال، بغضّ النظر عن الإعاقة، من النفاذ إلى الكتب في سنّ مبكرة ويوفّر لهم اهلهم بيئة مؤاتية للتعلّم في المنزل.

3-5-2 إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة

من الأساسي إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في برنامج التعليم الشامل للجميع. وتنصّ المادة 4 بشأن الالتزامات العامة من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على ضرورة أن تتضمّن كلّ السياسات أو عمليات اتّخاذ القرار في ما يخصّ الأشخاص ذوي الأعاقة والتعليم الشامل للجميع مساراً تشاورياً فيه "تشاور وثيق مع الأشخاص ذوي الإعاقة بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، من خلال المنظمات التي تمثّلهم (الأمم المتحدة، 2006، المادة 4)." ويؤدّي انخراط منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ووجوه بارزة من ذوي الإعاقة إلى برامج أكثر قوة. وتضطلع منظمات الاشخاص ذوي الإعاقة بدور قوي وفريد في المناصرة في سبيل انتهاج سياسات وبرامج حول تعليم أفضل شامل للجميع (اليونسكو، 2017-2018). وخلصت دراسة اجراها إليوكي / Eleweke (2011) في كلّ من البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط والمنخفض إلى أن مشاركة منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومناصرتها في سبيل تحسين الخدمات التعليمية تفضيان إلى خدمات تربية خاصة أحسن نوعية. ولا يساهم التزام منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في برامج معرفة القراءة والكتابة في دعم تماشي البرامج مع المفاهيم والأولويات الفريدة لهذه الأوساط فحسب، بل من شأن إشراك الوجوه البارزة في هذه المنظمات في التدريب على معرفة القراءة والكتابة أن يقدّم مثالاً يحتذى به للبالغين وللتلاميذ والعائلات والمعلمين.

وغالباً ما تصدر المنظمات الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة بيانات خاصة بالسياسات وغيرها من المعلومات القيّمة بشأن افضل الممارسات ذات الصلة بالتعليم ومعرفة القراءة والكتابة لذوي الإعاقات الخاصة الذين تمثّلهم هذه المنظمات. لذا، لا يقتصر الأمر على التشاور مع المنظمات المحلية من هذا النوع بل ينبغي أيضاً الاسترشاد بالمشورة المقدّمة من قبل مجموعات تمثيلية مختلفة. فعلى سبيل المثال، عملت منظمة "Inclusion International" الدولية، وهي عضو في الرابطة الدولية للمعوقين، بشكل حثيث خلال سنوات عدّة لتعزيز التعليم الشامل للجميع الذي يشكّل إحدى أولويّاتها. وهي تصدر، في سياق برامجها، وثائق ودراسات بشأن السياسات وتسعى إلى ضمان مراعاة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بصورة كاملة في حركة التعليم الشامل للجميع.

إشراك المجتمع المحلي: دراسة حالة من فيجي

في فيجي، يجري حاليا تنفيذ تعاون بين منظمة محلية من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمجلس الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في فيجي، ومنظمة إنقاذ الطفولة/Save the Children. فالمجلس الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في فيجي، ومنظمة إنقاذ الطفولة يعملان معا من أجل الإبقاء على تعليم الأطفال في بيئة آمنة، وتوفير دعم نفسي اجتماعي للأطفال، وأولياء الأمور، والمجتمعات المحلية في وقت الكوارث الطبيعية. والحقيقة أن ملايين الاطفال، لا سيما الأطفال ذوي الإعاقة، يتأثرون بشكل ضار بحالات الطوارئ الناجمة عن الكوارث الطبيعية، أو التي هي من صنع الإنسان. إل ذلك، يعاني قطاع التعليم من إغلاق المدارس، وهدم الممتلكات والمواد التعليمية ، وغياب المعلمين. وإذا تم في الواقع إدماج قطاع التعليم في جهود الإغاثة الإنسانية، فيمكن عندها لهذا القطاع المساهمة في إنقاذ حياة الأطفال من المخاطر وحالات الإستغلال الناشئة أثناء حالات الطوارئ وبعدها. وفي هذا الإطار، يعمل المجلس الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في فيجي مع منظمة إنقاذ الطفولة، لضمان أن تكون سياسات وخطط التعليم في حالات الطورئ شاملةً لمسائل الإعاقة. وتشتمل بعض الأنشطة المُنفذّة في سياق التعليم في حالات الطوارئ على ما يلي:

- إجراء تدريبات في المدارس الشاملة التي يلتحق بها أطفال ذوو إعاقة؛
- تنظيم تدريب على الطوارئ موجه إلى التلاميذ، والموظفين في المدارس المحلية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة؛
- توفير لوازم التعليم للأطفال ذوي الإعاقة غداة وقوع حالة طوارئ؛
- إعلام المدراس الشاملة بحقها في الوصول إلى التعليم في حالات الطوارئ؛
- توفير معلومات متعلقة بخدمات الصرف الصحي، والنظافة الصحية، والوصول إلى الرعاية الصحية، وتوزيع الحصص الغذائية، والسلامة من الألغام الأرضية، والتوعية بشأن الإنتهاك الجنسي، وبناء السلام، وتسوية النزاعات؛
- تشجيع عملية تعلّم الأطفال، وإثرائها عبر تعليم مهارات معرفة القراءة والكتابة، ومعرفة الحساب، والدرس (الإرسالية المسيحية للمكفوفين/ Christian Blind Mission, 2012).

الرابطة الدولية للمعوقين

الرابطة الدولية للمعوقين هي تحالف يضمّ ثماني منظمات دولية وستّ منظمات إقليمية للأشخاص ذوي الإعاقة. وهي تنشط على الصعيد الدولي لمناصرة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (من فئات الإعاقة كافة) عملاً باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تتّخذها مرجعاً لها. للمزيد من المعلومات عن الرابطة، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني www.internationaldisabilityalliance.org.

4-5-2 إشراك المجتمع المحلي

يقوم الإشراك المجتمعي على شراكات هي محطّ ثقة بين المعلمين وغيرهم من الاختصاصيين والمنظمات والمؤسسات (Gross et al., 2015). وكما الحال مع الاشراك العائلي، إنّ القاعدة البحثية المرتبطة باشراك المجتمع المحلي واسعة بدورها. ولا يقتصر الاشراك المجتمعي على جهود التعميم التي تبذلها المدارس إزاء المجتمع المحلي فحسب بل يقوم أيضاً على توعية هذا المجتمع بشأن أهمية تزويد التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة بمهارات معرفة القراءة والكتابة. وهو يشمل أفراد المجتمع المحلي وقوامه الانخراط في أنشطة استباقية وذات مغزى لدعم المدارس والتلاميذ على الصعيد المحلي.

وقد استخلص باحثون خمس ممارسات موصى بها من المدارس التي تبرع في إقامة شراكات مع المجتمع المحلي على صلة بمعرفة القراءة والكتابة (Gross et al., 2015; Elder & Kuja, 2018). وهذه الممارسات هي:

1. إشراك المجتمع المحلي في تحديد المؤسسات التي من شأنها توفير مواد وكتب وغيرها من الموارد المرتبطة بتعليم القراءة والكتابة.
2. تحديد المصالح والأهداف المشتركة لوجهاء المجتمع المحلي في ما يخصّ أفكارهم لحشد المجتمع المحلي بغية تحقيق أهداف معرفة القراءة والكتابة.
3. ضمان المعاملة بالمثل في الشراكات وتحديد وسائل يمكن من خلالها أن يسهم كلّ من الطواقم والتلاميذ والعائلات في الأنشطة المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة في المجتمع المحلي.
4. الحفاظ على "سياسة الباب المفتوح" من خلال حثّ أفراد المجتمع المحلي على التطوّع في المدارس.
5. مناشدة أعضاء المجتمع المحلي ليشاركوا مشاركة نشطة في تصميم مشاريع المدارس لمعرفة القراءة والكتابة، وتنظيم احتفالات احتفاء بتقدّم التلاميذ في هذا المجال.

قدّم باحثون في كينيا مثالاً قوياً لشراكة تشمل معلمين وعائلات وأفرادا من المجتمع المحلي وتلاميذ يناصرون التعليم الشامل للجميع (Elder & Kuja, 2018). وتمحور هذا المشروع على إنشاء لجان معنية بشؤون الشمول في مدرستين كلّفت بالتطرّق إلى سلسلة من المواضيع، بما فيها التفويضات الشرعية المرتبطة بالتعليم الشامل للجميع على الصعيدين الوطني والدولي والنفاذ إلى مصادر التمويل

إشراك المجتمع المحلي: تفيدنا البحوث ...

- تشهد المدارس التي تنسج شراكات قوية مع المجتمع المحلي نسبة أعلى من التلاميذ الذين يجتازون المستويات التعليمية ويسجّلون نتائج أفضل في الامتحانات (Sheldon, 2003, 2007).
- يعزّز الإشراك المجتمعي الحسّ التطوّعي عند الأهل (Anderson et al., 2010).
- يفتح الاشراك المجتمعي المجال للتلاميذ للاستفادة من فرص تعليم خارج نطاق المدارس (Blank et al., 2003).
- انضم أفراد المجتمع المحلي، أكانوا من ذوي الإعاقة أم من غير ذوي الإعاقة، إلى غيرهم من الجهات المعنية في سياق لجنة تعنى بشؤون الدمج حسّنت من نوعية الأسلوب التربوي الشامل للجميع ومحت بعض الحدود الفاصلة بين المدارس الشاملة وتلك القائمة على الفصل (Elder & Kuja, 2018).

فتيات يتعلّمن القراءة بفضل مشروع "بريوريتاس" للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية القائم على الاستجابة للتدخّل بغية تحسين مهارات القراءة.
مصدر الصورة: معهد تطوير التعليم

وتحديد جوانب القوة والحاجات ذات الصلة بالتعليم الشامل للجميع وإعداد خطط العمل لتحديد الأهداف وبلوغها، فضلاً عن التخطيط لاستدامة المشاريع. وكانت إحدى النتائج التي تمّ التوصّل إليها الاندثار الجزئي للحدود بين مدرسة لأطفال من غير ذوي الإعاقة ومدرسة أخرى على مقربة منها قائمة على الفصل لتلاميذ ذوي إعاقة بدنية. كما أفضت المناقشات إلى ارتفاع عدد التلاميذ الذين التحقوا في كلّ من المدرستين وإلى قيام الحكومة بمراجعة سياسة التعليم الخاص. وأشار القيّمون على هذه الأبحاث إلى أن مشاركة عدّة شركاء، بمن فيهم عائلات وأفراد من المجتمع المحلي، شكّلت عنصراً أساسياً في نجاح المشروع.

وبالإضافة إلى إشراك المجتمع المحلي، من المهمّ توعية عائلات الأطفال من غير ذوي الإعاقة إلى منافع التعليم الشامل للجميع للتلاميذ ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة على حدّ سواء. ومن شأن إشراك الأهل وتثقيفهم مبكراً أن يساعد على الحدّ من انتشار المعلومات المغلوطة أو المخاوف المرتبطة بالشمول ويضمن أن تكون العائلات داعمة لهذا المشروع بدلاً من أن تشكّل حاجزاً إضافياً له.

تأمل في سياقك

هل من معتقدات ومدركات سائدة ضمن المجتمع المحلي قد تشكّل حاجزاً لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة؟

أيّ نوع من الشراكات مع المجتمع المحلي قد يساعد على مواجهة هذه المعتقدات وتغييرها؟

الفصل 2: المعلومات والموارد الإضافية المتاحة عبر الإنترنت

أنظمة الدعم والسياسات

Hayes, A.M. & Bulat, J. (2017). Disabilities Inclusive Education Systems and Policy in Resource-Constrained Environments: A Practitioner's Guide. Research Triangle Park, NC: RTI Press. Retrieved from https://www.rti.org/rti-press-publication/disabilities-inclusive-education-systems-and-policies-guide-low-and-middle-income

International Disability Alliance. (2015). The right to education of persons with disabilities: The position of the International Disability Alliance. Retrieved from http://www.internationaldisabilityalliance.org/resources/right-education-persons-disabilities

Schulze, M. (2007). Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Handicap International. Retrieved from https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/hi_crpd_manual_sept2009_final.pdf

United Nations. (2016). General comment No. 4 on the right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

تدريب المعلمين والأدوار المسندة إليهم

Catholic Relief Service. (2010). How-to Guide Series: Preparing teachers for inclusive education. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=IweAdJBIFAoC&oi=fnd&pg=PA4&dq=Special+Education+Kosovo&ots=2Hd4_Fs7Dm&sig=8KnRXNx1rXB0arJg1YTrfIRiXdg#v=onepage&q&f=false

International Disability and Development Consortium. (2013). Teachers for all: Inclusive education for children with disabilities. Retrieved from http://www.unicef.org/disabilities/files/IDDC_Paper-Teachers_for_all.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Website. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/

النهج التعليمية وأشكال دعم المعلمين

التصميم الشامل للتعلم

CAST. Universal Design for Learning. Retrieved from http://www.cast.org/

CAST Professional Learning Resources. Retrieved from http://castprofessionallearning.org/free-udl-resources-and-tips/

الخطط التعليمية الفردية

Center for Parent Information and Resources. (2017). The Short-and-Sweet IEP Overview. Retrieved from http://www.parentcenterhub.org/iep-relatedservices/

الترتيبات التيسيرية المعقولة

Maryland State Department of Education. (2012). Maryland Accommodations Manual: Selecting, Administering and Evaluating the Use of Accommodations for Instruction and Assessment. Retrieved from http://archives.marylandpublicschools.org/MSDE/testing/docs/2012_MD_Accommodations_Manual_.pdf

التكنولوجيا المساعدة

World Health Organization. (2016). Priority Assistive Products List. Retrieved from www.who.int/phi/implementation/assistive_technology/EMP_PHI_2016.01/en/

مواد تعليمية وتعلُّمية متيسرة

National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC). (2004). National Instructional Materials Accessibility Standard Report. Retrieved from http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-nimas-report-national-file-format.html#.Wt9f6Zch02w

USAID. (2015). A guide for promoting gender equality and inclusiveness in teaching and learning materials. Retrieved from https://globalreadingnetwork.net/eddata/guide-promoting-gender-equality-and-inclusiveness-teaching-and-learning-materials-0

أشكال الدعم المدرسي والخدمات الأخرى ذات الصلة

الخدمات الأخرى ذات الصلة

The IRIS Center. (undated). What Are Related Services for Students with Disabilities and How Are They Provided? Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/rs/cresource/q1/p01/#content/

Center for Parent Information and Resources. (2017). Related Services. Retrieved from http://www.parentcenterhub.org/iep-relatedservices/

المعلمون المساعدون /الأشخاص شبه المهنيين

Causton-Theoharis, J.N., Giangreco, M.F., Doyle, M.B., & Vadasy, P. F. (2007). Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of literacy instruction. Council for Exceptional Children, 40 (1) 56-62. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Julie_Causton-Theoharis/publication/28799732_Paraprofessionals_The_Sous-chefs_of_Literacy_Instruction/links/53ff0d360cf283c3583c5580/Paraprofessionals-The-Sous-chefs-of-Literacy-Instruction.pdf

وسائل نقل متيسرة

Kett, M. and Deluca, M. (2016). Transportation and access to inclusive education in Mashonaland West Province, Zimbabwe. Social Inclusion, 4 (3) 61-71. Retrieved from https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/viewFile/502/502

تقرير المصير واشراك الأسر ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي

تقرير المصير

National Gateway to Self-Determination. (undated). Website. Retrieved from http://ngsd.org/

اشراك الأسر

Beach Center on Families and Disability. Website. Retrieved from https://beach.ku.edu/sites/default/files/inline-files/Beach/parents-guide-to-sd.pdf

National Center for Families Learning. Website. Retrieved from http://face.familieslearning.org/index/

إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة

International Disability Alliance (IDA). Website. Retrieved from http://www.internationaldisabilityalliance.org/

إشراك المجتمع المحلي

Strategies for Community Engagement in School Turn-Around. (2014). Retrieved from https://www2.ed.gov/about/inits/ed/implementation-support-unit/tech-assist/strategies-for-community-engagement-in-school-turnaround.pdf/

الفصل 3: تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة

يستفيد كلّ تلميذ من تعلّيم القراءة والكتابة. للأطفال كلِّهم الحق في اكتساب هذه المروحة القيّمة من المهارات. الإنكشاف العالي لتعلّيم القراءة والكتابة مهم لكنّه قد لا يكفي بالنسبة إلى تلاميذ كثر. لكي يتمكن التلاميذ ذوو الإعاقة من إكتساب مهارات القراءة والكتابة على نحو أكثر فعالية، قد تبرز الحاجة إلى اعتماد تقنيات تعليمية مختلفة قد تتطلّب أحياناً شيئا من التكييف. غير أنّ بعض التلاميذ قد يحتاج إلى نهج أكثر فردية ومصمّماً خصّيصاً لهم. لا تحسِّن عدة تقنيات ونُهُج مرتكزة على الأدلة، كما هو مشار إليها في هذا الفصل، إكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة فحسب، بل قد تفيد أيضاً في تحسين إكتساب التلاميذ من غير ذوي الإعاقة هذه المعرفة وتقويته. يهدف هذا الفصل من مجموعة الأدوات إلى:

- عرض المبادئ العامة التي ترعى إكتساب معرفة القراءة والكتابة.
- دحض الأساطير التي تحيط باكتساب معرفة القراءة والكتابة والتلاميذ ذوي الإعاقة.
- التعريف بالأهداف والطرق الرامية إلى تحديد التلاميذ الذين قد يحتاجون إلى أشكال دعم إضافية.
- شرح مراحل إكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة، على اختلافها، والإضاءة على أهمية التدخل المبكر.
- سوق أمثلة عن التقنيات التعليمية التي تدعم مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ على اختلاف فئات الإعاقة باعتماد إطار التصميم الشامل للتعلّم، والتوقف عند التقاطع بين هذه الممارسات.
- شرح كيفية رصد التقدّم الذي يُحرزه التلاميذ ذوو الإعاقة في التعلّم ومعرفة القراءة والكتابة.

1-3 فهم معرفة القراءة والكتابة والإعاقة

إضاءات أساسية

- يمكن للتلاميذ كلِّهم، بمن فيهم أولئك من ذوي الإعاقة، إكتساب مهارات القراءة والكتابة وينبغي لهم تلقي هذا التعليم.
- تنطبق مبادئ اكتساب معرفة القراءة والكتابة على التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة.
- تحيط أساطير ضارة باكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة، ما يعيق تعلّمهم وتحقيقهم كامل طاقاتهم الأكاديمية الكامنة.

1-1-3 المبادئ الأساسية لاكتساب التلاميذ كلّهم معرفة القراءة والكتابة

بالنسبة إلى التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة، من المستحسن تطبيق مروحة أساسية من المبادئ عند تعليم القراءة والكتابة. تشتمل هذه المبادئ الأساسية على:

إفتراض الكفاءة. التلاميذ كلّهم قادرون على التعلّم ويجب أن ينكشفوا للإلمام بالقراءة والكتابة. ينبغي أن تنطلق الإستراتيجيات كلّها من هذه المُسلَّمة وتحرص على تحقيق التلاميذ كامل إمكاناتهم الأكاديمية الكامنة. غالباً ما يشار إلى الإفتراض بأنّ جميع التلاميذ قادرون على التعلّم على أنّه مبدأ "الفرضية الأقل خطورة". يُسلِّم هذا المبدأ بتمتع كلّ تلميذ بالمؤهلات والكفاءات لتعلّم المنهج الدراسي العام، بما فيه مهارات القراءة والكتابة، ويتم الإنطلاق منه لتصميم برامج وأشكال

دعم تربوية (Jorgensen, 2006). حين يُسلِّم المعلِّمون بكفاءة التلاميذ، ترتفع احتمالات أن يحسِّن التلاميذ نتائجهم (Jorgenson, McSheehan, & Sonnenmeier, 2007).

البناء على جوانب قوة التلميذ. يحوّل النهج القائم على جوانب القوة الإنتباه من أوجه القصور والصعوبات التي يواجهها التلميذ، ليركز على ما يمكنه تحقيقه في ما لو توافرت له أشكال الدعم المناسبة (Thompson, Shogren, & Wehmeyer, 2017). وبنتيجة التركيز على هذا النهج القائم على جوانب القوة، تحسّنت نتائج التعلّم، وتراجعت معدلات التغيّب عن المدرسة، وزادت ثقة التلميذ بنفسه (Clifton & Harter, 2003). بالمثل، يرتدي النهج القائم على جوانب القوة في خدمات التربية الخاصة، أهمية خاصة بالنسبة إلى التعليم الشامل للجميع (Turnbull et al, 2013). لهذه الغاية، يتطلّب الأمر وضع خطط تعليمية فردية ترتكز على جوانب قوة التلميذ الأكاديمية والإجتماعية، بدلاً من الإكتفاء بمعالجة ما يعانيه من أوجه قصور وقيود (Elder, Rood, & Damiani, 2018).

إستعمال تقنيات تعليمية مرتكزة على الأدلة. من المستحسن، في الممارسة، أن يتضمّن تعليم القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة، إستراتيجيات مرتكزة على الأدلة أثبتت فعاليّتها بالنسبة إلى الأطفال جميعهم. فعلى سبيل المثال، يفيد التعليم الصريح مع التعزيز الإيجابي الأطفال كلّهم (Archer & Hughes, 2011). ومن التقنيات الأخرى المرتكزة على الأدلة، التدريب على النمذجة، والتدريب من خلال المحاولات المنفصلة، والتلقين والإخفاء (التلاشي)، والتعميم (Wehmeyer, Shogren, & Brown, 2017).

توفير أشكال دعم سلوكية إيجابية: لسوء الحظ، حين ينشأ عن الإعاقة سلوك يطرح صعوبات، غالباً ما تميل الإستجابة إلى معاقبة التلاميذ بدلاً من تعليمهم السلوك المناسب. يكمن البديل في اللجوء إلى الدعم السلوكي الإيجابي، وهو عبارة عن نهج نشط يقوم على البيانات وحل المشكلات ويعلِّم التلاميذ السلوكيات المتوافقة مع توقعات المدرسة. كما يعتمد إجراءات منهجية لتحديد الوظيفة التي يؤديها هذا السلوك، بما يمكِّن المعلِّمين وغيرهم من موظفي المدرسة من التصدي للسلوك بصورة إيجابية والحؤول دون تكراره. تغيير البيئة، وإعادة توجيه التلاميذ، وتكييف إستراتيجيات التعليم، وتعزيز السلوك الإيجابي، كلّها تتم الإستعانة بها لتحقيق نتائج سلوكية إيجابية (Carr et al., 1999). سيفيد دعم السلوك الإيجابي كثراً من التلاميذ ذوي الإعاقة بغية بلوغ أهدف القراءة والكتابة.

تعزيز التعلّم ذي الصلة ثقافياً. يعتمد التعليم المناسب ثقافياً جوانب قوة التلاميذ وأسرهم وتجاربهم اليومية وشبكاتهم وقيمهم، مصدراً لضمان التعلم والنتائج الإيجابية (Gay, 2013). يجب أن يتعرّض الأطفال للتعليم والمواد التي تعكس ثقافتهم. فتضمين كلمات ومفاهيم وقصص وكتب ذات صلة ثقافياً يحفِّز إلى حد كبير على اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

ضمان الإنصاف بين الجنسين. من المهم أن يتلقى الفتيان والفتيات ذوو الإعاقة تعليماً منصفاً. يضطلع التعليم بدور حيوي في محاربة القوالب النمطية الجنسانية الضارة. لكنّ برامج وتدخلات النوع الإجتماعي غالباً ما كانت تُصمَّم تقليدياً من دون مراعاة إحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة. من الأهمية بمكان أن يشكِّل الفتيان والفتيات ذوو الإعاقة جزءا لا يتجزأ من البرامج كلِّها المعنية بالنوع الإجتماعي والإنصاف.

كفالة الكرامة. يجب أن يُعامل الأطفال كلٌّهم، بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة، بكرامة في الفصل الدراسي، مع ما يعنيه الأمر من عدم فرض عقوبة بدنية وعدم تعريض التلاميذ للعنف الجنساني في البيئة المدرسية واحترامهم كأفراد. كما يفترض الأمر إعتماد مصطلحات تتسم بالإحترام عند الإشارة إلى الإعاقة وعدم مخاطبة التلاميذ ذوي الإعاقة بفوقية (مثلاً عدم التحدث مع تلميذ في 12 من العمر كما لو كان في الثالثة من العمر). وكما أشار التعليق العام رقم 4، "يجب أن يكون التعليم موجّهاً لتنمية الإمكانات البشرية الكاملة والشعور بالكرامة وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والتنوع البشري" (الأمم المتحدة، 2016، ص. 6).

2-1-3 دحض الأساطير التي تحيط باكتساب معرفة القراءة والكتابة والتلاميذ ذوي الإعاقة [11]

تحيط عدة أساطير ضارة بمعرفة القراءة والكتابة والتلاميذ ذوي الإعاقة. لا بد من دحض هذه الأساطير، ذلك أنّ التعليم المستند إلى تصوّرات سلبية وخاطئة قد يؤثّر على ما يعلّمه المعلّم وما يتعلّمه التلميذ. في ما يلي ستة من أكثر التصوّرات الخاطئة شيوعاً بشأن إكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة.

الأسطورة 1#: تعلّم القراءة كناية عن عملية طبيعية بالفطرة. الإنغماس في بيئة غنية بالقراءة والكتابة لا يدعم بحد ذاته تعلّم القراءة. فتعلّم القراءة يتطلّب تعليماً صريحاً غالباً ما يجب أن يكون متنوعاً لدعم الإحتياجات الفريدة للمتعلّمين على اختلاف أنواعهم. بالنسبة إلى كثيرين، مثل الأطفال ذوي صعوبات تعلمية أو اضطرابات سلوكية أو قصور في الإنتباه، يكون الوعي الفونيمي الصريح والمنهجي أكثر فعالية من أيّ تعليم غير منهجي (Ehri et al., 2001). أما بالنسبة إلى آخرين، مثل الأطفال المكفوفين، فيتعلّمون القراءة عبر تقنية برايل. ولا يكون اكتساب اللغة سمعياً، كما القراءة، فطرياً بالنسبة إلى تلاميذ كثر، ومنهم الصم/ضعاف السمع/الصم المكفوفون وذوو اضطرابات التواصل. فهم يكتسبون اللغة أفضل ما يكتسبونها بالوسائل البصرية. وفي هذا السياق، كتب هامفريه وآخرون أنّ "الأطفال يتحدثون بطلاقة فطرية اللغة أو اللغات المتيسِّرة لهم، أياً كانت، التي تحيط بهم ويتعرّضون لها على أساس منتظم ومتواتر" (Humphries, 2012، ص.2). يشكّل الإعتراف بأنّ عدة تلاميذ يتلقون القراءة ويؤدونها على نحو مختلف عنصراً أساسياً من إعمال ممارسات التصميم الشامل للتعلّم.

الأسطورة 2#: سيتعلم التلاميذ الموصومون بالإعاقة نفسها مهارات القراءة والكتابة بالطريقة نفسها. جميع الأطفال فريدون وبالتالي يتعلّمون بطرق مختلفة. ما من نهج واحد يناسب كلّ طفل من ذوي أو غير ذوي الإعاقة. على الرغم من أنّ بعض النُهُج غالباً ما يفيد الأطفال ذوي الإعاقة نفسها، دائماً ما يكون لهذه القاعدة استثناءات. بالمثل، الأطفال هم أفراد وتختلف الدوافع التي تحفزهم على التعلم والإنخراط. فتتراوح بين الموسيقى بالنسبة إلى البعض، وصولاً إلى الأنشطة البدنية أو التكنولوجيا للبعض الآخر. وبما أنّ كلّ طفل مختلف عن الآخر، من الأهمية بمكان تعزيز نُهُج معرفة القراءة والكتابة التي تراعي تفضيلات كلّ تلميذ الفريدة.

الأسطورة 3#: إن لم يكتسب التلاميذ ذوو الإعاقة مهارات القراءة والكتابة بحلول سن معين، فلن يتمكّنوا أبداً من معرفة القراءة والكتابة. إن لم يتعلّم طفل القراءة والكتابة بحلول سن معين، فهذا لا يعني أنّه لن يكون قادراً على التعلم في مرحلة لاحقة في حياته. توثّق البحوث أنّه يمكن لعدد كبير من الأطفال الأكبر سناً أو البالغين ذوي الإعاقة إكتساب مهارات القراءة والكتابة في مرحلة لاحقة في حياتهم (Downing, 2005). لكنّ مهارات القراءة والكتابة واللغة المبكرة مهمة لأنّها غالباً ما تشكل مهارات تأسيسية هامة لدعم التعلم المستقبلي، بما في ذلك الحساب وغيره من المواضيع. من المهم أن يتعلم التلاميذ، أياً كان عمرهم، القراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، ما زال بإمكان طفل ذي إعاقة في العاشرة أو الخامسة عشرة من العمر إلتحق بمدرسة حديثاً مع لم أنّه لم يرتد واحدة يوماً أن يتعلم القراءة والكتابة.

---

11 الشكر موصول للدكتور جان أندروز، والدكتورة سوزان كوبلاند، والدكتورة جولي دوراندو، والدكتورة ليندا مايسون، والدكتور دايفيد ماكنوتون على إسهاماتهم في الأساطير المتعددة التي تحيط بالإعاقات ومعرفة القراءة والكتابة.

الأسطورة #4: التلاميذ ذوو إحتياجات دعم معقدة، مثل ذوي الإعاقة الذهنية أو ذوي الإعاقات المتعددة أو المتأثرين بشدة باضطرابات طيف التوحد، عاجزون عن اكتساب مهارات القراءة والكتابة. توثّق البحوث أنّ التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة أخرى يستطيعون أن يكتسبوا مهارات القراءة والكتابة إذا تلقوا تعليماً مضطرداً ومكثفاً وشاملاً (Copeland & Keefe, 2017; Channell et al., 2013). هذا يعني: (1) وضع دروس تُعلِّم بالتزامن (اي ضمن الحصة نفسها) مهارات التواصل/اللغة، والتعرّف على الكلمات (بما في ذلك الكلمات البصرية والأصوات)، والمفردات، والطلاقة، وفهم القراءة والإستماع، و(2) الكتابة باستعمال طرائق متعددة والتعلم النشط (Allor et al., 2014). يساعد الجمع بين المواضيع والنصوص المحفزة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على تحسين الروابط وفهم المعنى، ما يدعم إكتساب المهارات وتعميمها.

الأسطورة #5: لا يستطيع التلاميذ الصم/ضعاف السمع، بمن فيهم ذوو إعاقات إضافية، تعلم القراءة والكتابة. يمكن تعليم صغار الأطفال الصم/ضعاف السمع كيف يقرأون لغة بلدهم ويكتبونها. يمكن لصغار التلاميذ الصم أن يتعلّموا أنواع الكتابة الأبجدية وغير الأبجدية على حد سواء (أي الصينية والعربية والكورية، إلخ) (Wang & Andrews، قيد الإنجاز). إذا افتقر التلاميذ الصم/ضعاف السمع إلى مهارات القراءة والكتابة، فهذا لا يعني أنّهم لا يتمتعون بالقدرات الذهنية. لقد أظهرت الدراسات على نحو متسق أنّ الذكاء يتوزع عادةً على فئة الصم (Leigh & Andrew, 2017). حتى صغار التلاميذ الصم/ضعاف السمع ذوي إعاقات إضافية (تعلمية، إنفعالية) وإعاقات حسية أخرى (مثل الصمم والعمى) يستطيعون تعلّم القراءة والكتابة (Leigh & Andrew, 2017). لدعم مهارات القراءة والكتابة، على الأطفال أن يكتسبوا اللغة في أبكر وقت ممكن. يمكن الجمع بين لغة الإشارة المحلية والتكنولوجيا المساعدة (زرع القوقعة وسمّاعات الأذن) والأجهزة المساعدة البصرية (الكتب الإلكترونية، والإنترنت، وأجهزة التلفزة المشفوعة بعرض نصي للأصوات، ويوتيوب، وتطبيقات الهاتف النقال، إلخ) لتعليم صغار التلاميذ الصم/ضعاف السمع القراءة والكتابة (Leigh, Andrews, & Harris, 2018).

الأسطورة #6: يعجز معظم التلاميذ غير اللفظيين أو ذوي اضطرابات التواصل عن اكتساب مهارات القراءة والكتابة وإظهارها. تفرض معظم المناهج المعتمدة في المدارس على التلاميذ الإجابة، بالكلام أو بالكتابة، لإظهار ما تعلّموه. لكنّ طلاباً كثراً يواجهون صعوبة في الكتابة بسبب إعاقتهم. إذا واجه التلاميذ صعوبة في التواصل والتعبير عمّا تعلّموه، فهذا لا يعني أنّهم لا يتعلّمون. يمكن لعدة تلاميذ ذوي احتياجات تواصل معقدة، عبر وسائل التواصل المعزّز والبديل، أن يتعلموا فك الرموز والكلمات البصرية كمقدمة لتعلم القراءة. بالمثل، باستعمال وسائل التواصل المعزّز والبديل، يمكن للتلاميذ أن يعبّروا عمّا تعلموه ويظهروا فهمهم للقراءة (Light et al., 2008). إنّ اعتماد نهج متوازن لمعرفة القراءة والكتابة يجمع بين القراءة والكتابة ودراسة الكلمات يومياً (Carnahan & Williamson, 2010; Erickson & Koppenhaver, 2007) يعود بالفائدة على التلاميذ ذوي أشكال دعم تعلّم معقدة، بمن فيهم أولئك من ذوي إحتياجات التواصل المعقدة، ما يمكّنهم من التعبير عمّا تعلّموه بطرق مرنة.

تأمل في سياقك

هل بعض هذه الأساطير أو كلها بذي صلة للسياق الذي تعمل فيه؟

هل من أساطير أخرى حول اكتساب معرفة القراءة والكتابة قد تصح؟

كيف يمكن معالجة هذه الأساطير في دورات التدريب مستقبلاً؟

2-3 التحديد وأهلية الإستفادة من الخدمات

إضاءات أساسية

- لا يهدف التحديد إلى وصم تلميذ بالإعاقة، بل إلى تقييم جوانب قوّته والصعوبات المتصلة بكيفية تلقيه المعلومات، بأقصى درجة ممكنة من الفعالية، وتعبيره عنها وتحفيزه على التعلم مع أقرانه من غير ذوي الإعاقة ممّن هم بمثل سنه.
- يتحقق التحديد عبر نهج مستمر ومدروس ومتدرج في الفصل الدراسي، كما عبر التدرج في بناء نظم البلد وأدواته وخبراته، وتجنب أي خطأ في التشخيص. يعدو التحديد كونه مجرد سلسلة من الأسئلة البسيطة أو القوائم المرجعية المفردة.
- تركِّز عمليات التحديد على جوانب القوة والتحديات وتستعمل أدوات مكيَّفة ثقافياً وتشرك الأسر وتتم في الفصل الدراسي خلال فترة طويلة من الزمن.

1-2-3 الغاية من التحديد

لا يخلو تحديد التلاميذ ذوي الإعاقة أو معرفة أشكال الدعم الإضافية التي قد تفيدهم في التعلّم، من التحديات، ولاسيما في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. يفتقر معظم هذه البلدان إلى بروتوكولات وأدوات إجرائية مكيّفة ثقافياً للفحص والتقييم وقد يكون وصولها محدوداً إلى الخبراء الضروريين للتعرّف على الأطفال ذوي إعاقات معيّنة. وعلى الرغم من هذه التحديات، لا تزال الحكومات والدول المانحة تدفع باتجاه الحصول على تقديرات دقيقة لعدد الأطفال ذوي الإعاقة بما يدعم القرارات المتصلة بوضع السياسات والخطط والبرامج. للحصول على البيانات، غالباً ما يتوخى كثرٌ من صانعي القرارات والممارسين الدوليّين في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل حلولاً بسيطة لما هو فعلياً مهمة غاية في التعقيد تستدعي نهجاً متعدد الجوانب خلال فترة طويلة من الزمن. يختلف تحديد التلاميذ ذوي إحتياجات تعلمية إضافية مصاحبة للإعاقات اختلافاً كبيراً عن جمع بيانات تعداد السكان. تُستعمل هذه الأخيرة لجمع تقديرات تقريبية عن معدلات الإنتشار غير المعروفة، مع الإعتراف بوجود هوامش خطأ طبيعية. في المقابل، يهدف تحديد التلاميذ في الفصل الدراسي إلى تقييم ما إذا كانوا يعانون إعاقة أو يواجهون حواجز أخرى تحول دون التعلم، وذلك بغية تزويدهم بالخدمات ووسائل الدعم الملائمة. يمكن للمعارف والرؤى المتعمّقة التي يتم الحصول عليها أن تنير التقنيات التعليمية الشاملة المستخدمة لتعزيز معرفة القراءة والكتابة، قبل أن تُرفع عبر نظم معلومات إدارة التعليم أو غيرها من هيئات البيانات الأخرى للحصول على تقديرات الأرقام وتحديد إحتياجات الموازنة.

من الأهمية بمكان أن يتم التحديد في الفصل الدراسي بغية توفير خدمات وأشكال دعم، بدلاً من احتمال إلحاق وصمات ضارة من دون أي دعم مصاحب. وكما أشارت منظمة الصحة العالمية واليونيسف (2012)، "تنشأ مخاطر عن "وصم" الأطفال بحسب تشخيصهم، إذ قد يؤدي هذا الأمر إلى خفض التوقعات ونكران الخدمات المطلوبة كما قد يلقي بظلاله على فردية الطفل وقدراته المتطوِّرة" (ص. 23). كذلك، في عدة نظم تعليم شامل ناشئة، لم يُكفل بعد شمول الأطفال كلِّهم. لسوء الحظ، تلجأ عدة دول إلى ممارسات التحديد وما تفضي إليها من وصمات بالإعاقة لتبرير فصل التلاميذ ذوي الإعاقة أو حرمانهم من الحصول على التعليم برمته. فعلى سبيل المثال، في الغابون ومقدونيا والمغرب، يجب تشخيص الأطفال الذين يشتبه بأنّهم يعانون إعاقة ما وتحديد الإعاقة تحديداً دقيقاً قبل أن يسمح لهم بالإلتحاق بمدرسة تعتمد التعليم القائم على الفصل. وحتى مع تشخيص من هذا النوع، غالباً ما يحرمون من الإلتحاق بالمدارس المحلية ضمن نظام التعليم العام (Hayes et al., 2018). يُفترض بالتحديد أن يشكِّل أداةً تؤمِّن تعليماً شاملاً مناسباً للتلاميذ ذوي الإعاقة وأن يعزِّز المهارات الأكاديمية، مثل الإلمام بالقراءة والكتابة، بدلاً من أن يُستعمل كمسوِّغ لتبرير الفصل.

يوصى باعتماد ممارسة التحديد لتقييم أشكال دعم التعلّم الإضافية المطلوبة لشمول التلاميذ شمولاً فعّالاً في الفصل الدراسي. لا يفترض إعتماد التحديد كوسيلة لتبرير الإستبعاد أو الفصل.

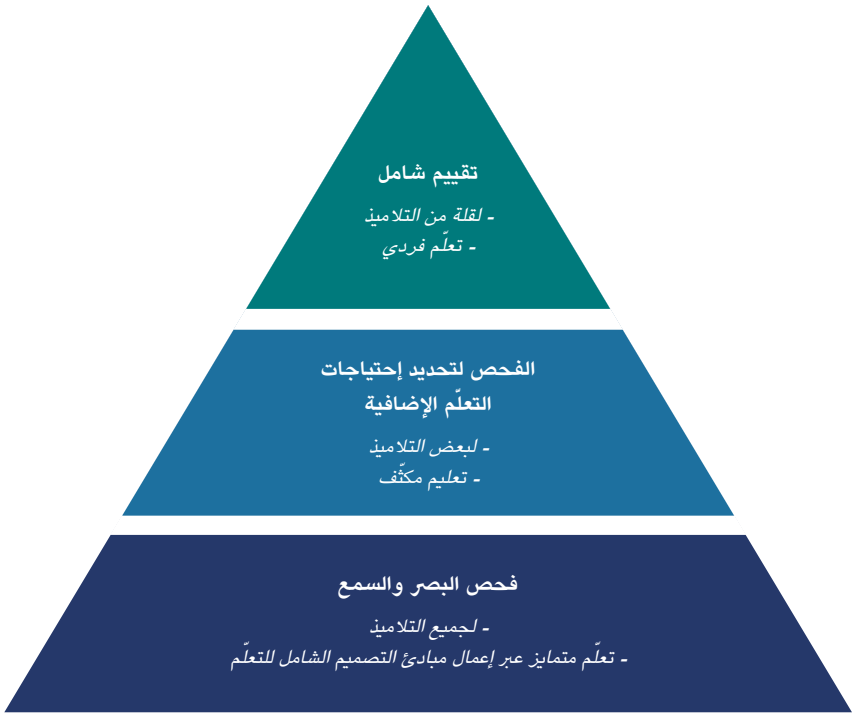
2-2-3 إعتماد نهج تدريجي حيال التحديد

للتوصّل إلى تحديد دقيق للتلاميذ ذوي صعوبات أو إحتياجات تعلّمية إضافية، يوصى باتباع نهج تدريجي على الشكل التالي:

1. البدء بفحص بصر جميع الأطفال وسمعهم،
2. فحص الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلّم القراءة والتعلّم،
3. وأخيراً، إجراء تقييم شامل للتلاميذ الذين يشتبه بأنّهم يعانون إعاقات معينة.

يشير الرسم 11 إلى المراحل الموصى بها لتحديد تلميذ قد يستفيد من تلقي تعليم إضافي أو خدمات التربية الخاصة.

الرسم 11. مراحل التحديد وأشكال الدعم التربوي



المصدر: تم تعديله عن هايس وآخرين، 2018

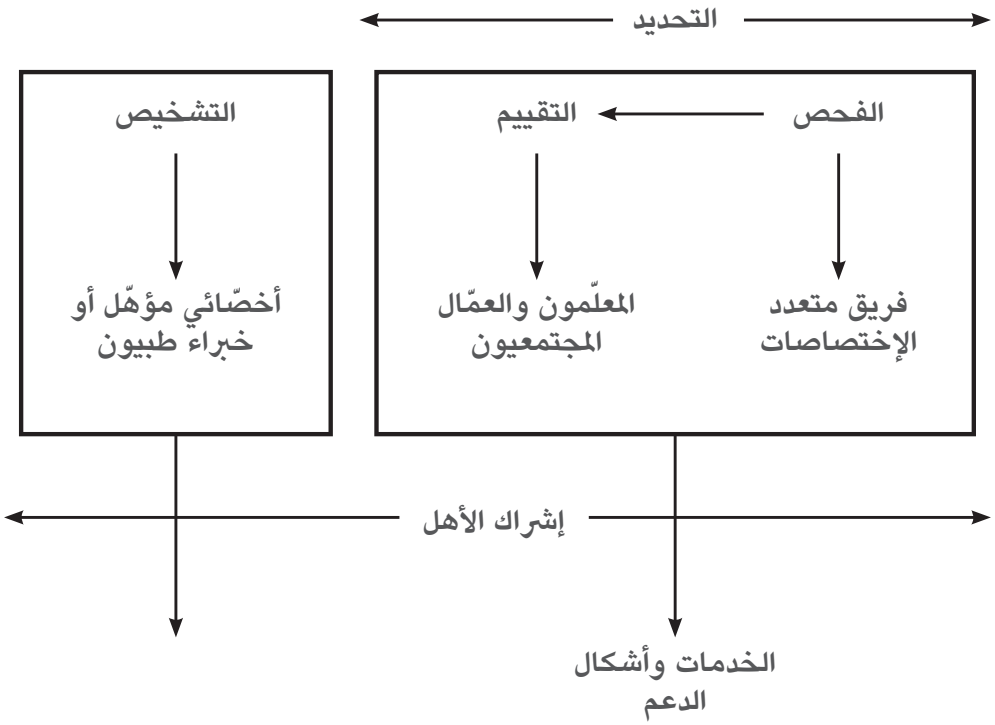
في ما يلي بعض المعلومات الإضافية حول المراحل الثلاثة، كما يقترحها هايس وآخرون (2018):

إجراء فحص سمع وبصر. يجب أن يخضع الأطفال كلُّهم، منذ حداثة سنّهم، لفحص روتيني للبصر والسمع. كثيراً جداً ما يخطئ المعلّمون بين صعوبات البصر والسمع وأنواع أخرى من الإعاقة. يشكّل إستبعاد صعوبات السمع والبصر خطوة أولى هامة بالنسبة إلى التلاميذ كلِّهم. يمكن للمعلّمين أو مقدّمي الرعاية الصحية أن يجروا هذا الفحص في المدرسة بالحد الأدنى الممكن من التدريب وباستعمال أدوات بسيطة وقليلة. يُنصح بإحالة التلاميذ الذين يشتبه في أنّهم يعانون صعوبات في البصر أو السمع، إلى عيادة طبية أو خدمة مماثلة لتلقي تقييم إضافي يحالون على إثره للحصول على خدمات من نوع النظارات. كذلك، يمكن تدريب المعلّمين على الترتيبات التيسيرية الصفية والبيئية التي يمكن تأمينها للتلاميذ ضعاف البصر أو السمع. عند إجراء فحوصات البصر والسمع هذه، لا بد من إطلاع الأسر على النتائج، خصوصاً في الحالات التي تستدعي الإحالة لتقييم إضافي. يوصى المعلّمون بأن يستمروا في رصد نتائج التلاميذ حتى بعد الإحالة ومواصلة المتابعة الروتينية لتقييم إن طرأ تغيير ما على البصر أو السمع.

الفحص لتحديد احتياجات تعلّمية إضافية. بعد إستبعاد صعوبات البصر أو السمع، من الأهمية بمكان مواصلة الرصد لمعرفة إن كان التلاميذ ما زالوا يواجهون صعوبات تعلّمية. قد تتصل هذه الصعوبات بأساليب التصميم الشامل للتعلّم المختلفة، منها على سبيل المثال كيف يتلقى التلميذ المعلومات أو يعبِّر عنها وما الذي يحفِّزه على التعلّم.

إجراء تقييم شامل. قد يستفيد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم فردي أكثر كثافة من خطة تعليم فردية ومن تقييم أكثر شمولية لتحديد احتياجاتهم التعلّمية وأشكال الدعم الأكاديمي المطلوبة. لا يجب الإستعانة بأداة وحيدة لتقييم نوع الإعاقة التي قد يعانيها التلميذ أو التدخلات المحددة التي يحتاج إليها للتعلّم ومعرفة القراءة والكتابة. من المهم أن يُعهد التقييم إلى فريق متعدد الإختصاصات من الخبراء قوامه معلّم تعليم عام، ومعلّمو تربية خاصة، وطبيب نفسي، وخبراء تقنيون. تنير نتائج التقييم خطط التعليم الفردية

الرسم 12: الفرق بين التحديد والفحص والتشخيص



وأهداف معرفة القراءة والكتابة التي حدّدتها. كذلك، ينبغي تشاطر النتائج مع الأسر في تقرير (مكتوب بلغتها الأم) ومناقشة النتائج شخصياً (Farral, Wright, & Wright, 2015).[12] إن لم يكن البلد قد أرسى بعد نظاماً لتقييم التلاميذ في الفصل الدراسي تقييماً فعّالاً، يمكن للتلاميذ، مع ذلك، أن يحصلوا على الدعم في فصول التعليم العام عبر نُهج تعليمية تعزِّز مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. في الحالات المثلى، يُقيَّم التلاميذ كلّهم، بمن فيهم ذوو الإعاقات المثبتة، فور وضع الإجراءات والأدوات المناسبة للتعرّف أكثر على جوانب قوّتهم وصعوباتهم وتفضيلاتهم الفردية بشأن كيفية تلقيهم المعلومات وتعبيرهم عنها وما يحفِّزهم على التعلّم.

نظرة متمعِّنة في الشمول: خصائص التلاميذ الذين قد يواجهون صعوبات تعلّمية

تتعدّد الأسباب الكامنة وراء الصعوبات الأكاديمية التي قد يواجهها التلاميذ؛ منها ما يعود إلى عوامل خارجية، مثل مسائل صحية، وقلة النوم، والتعرّض للإساءة، والصدمات السابقة، والإعاقة. ما يهم في الفحص هو تقييم إذا كان الطفل سيستفيد من أشكال دعم التعلّم الإضافية بغض النظر عن السبب وراء الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها. ومن الخصائص المحتملة التي تميِّز التلاميذ الذين قد يستصعبون تعلّم القراءة أنّهم (HelpGuide.org, 2017) :

- يواجهون مشاكل في لفظ الكلمات
- يجدون صعوبة في إيجاد الكلمة المناسبة
- يجدون صعوبة في السجع والتنغيم
- يجدون صعوبة في تعلّم الأبجدية والأرقام والألوان والأشكال وأيام الأسبوع
- يجدون صعوبة في اتباع الإرشادات أو تعلّم الإجراءات الروتينية
- يجدون صعوبة في التحكم بأقلام التلوين والرصاص والمقصات أو التلوين بين الخطوط
- يجدون صعوبة في تعلّم الربط بين الحروف والأصوات
- يعجزون عن مزج الأصوات لإصدار كلمات
- يخلطون بين الكلمات الأساسية عند القراءة
- يتعلّمون مهارات جديدة ببطء
- يخطئون دوماً في تهجئة الكلمات ويكرِّرون الأخطاء
- يجدون صعوبة في تعلّم مفاهيم الرياضيات الأساسية
- يجدون صعوبة في تحديد الوقت وتذكر التسلسل
- يجدون صعوبة في فهم القراءة أو اكتساب مهارات الرياضيات
- يجدون صعوبة في الإجابة على الأسئلة المفتوحة ويواجهون مشاكل في الكلمات
- ينفرون من القراءة والكتابة ويتجنّبون القراءة الجهرية
- يكتبون بخط رديء
- يتمتعون بمهارات تنظيمية رديئة (فروضهم المنزلية ومنضدتهم بحالة فوضوية وغير مرتبة)
- يجدون صعوبة في متابعة النقاشات في الفصل الدراسي والتعبير عن أفكارهم بصوت عالٍ
- يهجِّئون الكلمة نفسها بطريقة مختلفة في الوثيقة نفسها.

12 في عدة بلدان، يعتمد مصطلح "تقويم" لتحديد العملية التي تؤهل التلاميذ للحصول على خدمات التربية الخاصة. تستخدم مجموعة الأدوات مصطلح "تقييم" تلافياً للخلط مع مصطلح "تقويم" الذي يراد به إختبار تقدم التلميذ ورصده.

نظرة متمعِّنة في الشمول: التقييم البيئي

التقييم البيئي هو أحد أدوات الفحص التي يمكن اللجوء إليها في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. تساعد هذه الأداة في تحديد إن كان التلميذ سيستفيد من أشكال دعم التعلّم الإضافية وأيّ نوع من التدخل أو التدخلات قد يكون مطلوباً عبر تقنيات الملاحظة لتحليل أداء التلاميذ في بيئتهم الطبيعية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة في مثل سنّهم. وباعتماد تقنيات الملاحظة في أطر مختلفة متصلة بالمدارس خلال فترة من الزمن، يتم تكوين صورة أكثر دقة عن جوانب قوة التلاميذ وأشكال الدعم التي يحتاجون إليها (Downing, Hanreddy, & Peckham-Hardin, 2015). ومن منافع التقييم البيئي أنّه يرجِّح توفير خطة تدخل مناسبة تشكل أداة للمعلمين في أي بيئة يرتادها التلاميذ ذوو الإعاقة (Beukelman & Mirenda, 2013). ومن منافعه أيضاً أنّه لا يجب أن يكيّف مع العادات الثقافية، بما أنّ الأداة متوافقة حكماً مع الثقافة في مقارنة وضع التلاميذ في بيئتهم الطبيعية بتلاميذ آخرين في البيئة نفسها. عند استعمال تقنيات التقييم البيئي، من الأهمية بمكان اتباع نهج الفريق بحيث يتم شمول المعلمين أو مسؤولي المدارس الذين يتواصلون بانتظام مع التلميذ خلال فترة معينة، بالإضافة إلى إشراك أولياء أمور التلميذ إشراكاً نشطاً في العملية.

إستُعملت أدوات التقييم البيئي بنجاح في ريف كينيا لتحديد جوانب قوة التلاميذ ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، بالإضافة إلى الفروق في القدرات بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة. وعلى مستوى هذا التفاوت طُوِّرت أهداف تعليمية هادفة لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الإبتدائية، بدلاً من تبرير إلحاقهم بمدارس خاصة قائمة على الفصل. شكّلت هذه الخطوة في كينيا بديلاً عن بناء مركز تقييم مكلف ينتهي بإلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بعيداً عن أسرهم وأشكال الدعم في المجتمع المحلي (Elder, 2015). الملحق ه عبارة عن مسودة نموذج عن تقييم بيئي يمكن ترجمته واستعماله في سياقات وبلدان متعددة.

في الدول التي تفتقر إلى أدوات مكيّفة أو خبراء تقنيّين، يصعب التحديد الدقيق لطفل ذي إعاقة محددة. تكمن الخطوة الأولى في تأكيد إن كان الطفل مكفوفاً/ضعيف البصر أو أصماً/ضعيف السمع أو أصماً مكفوفاً. يتطلّب ذوو هذه الفئات من الإعاقة نُهُجاً تعليمية فريدة لاكتساب مهارات القراءة والكتابة وغالباً ما يحتاجون إلى أجهزة مساعدة ووصول إلى لغة الإشارة أو الإشارة اللمسية. فعلى سبيل المثال، من المهم معرفة إن كان التلميذ مكفوفاً أو إن كان ضعف بصره شديداً ليدعم تعلم القراءة والكتابة عبر تقنية برايل. أما في ما يتعلق بإعاقات أخرى، مثل الإعاقة الذهنية والصعوبات التعلّمية واضطرابات التواصل، فقد يكون تمييزها وتقييمها أكثر صعوبة.

3-2-3 ممارسات إضافية فعّالة في التحديد

بالإضافة إلى اتباع نهج تدريجي لغرض التحديد، تنطبق الممارسات الفعّالة المرتكزة على الأدلة والمشار إليها أدناه عند إجراء عمليات التقييم، أياً كانت الإعاقة المشتبه بها:

تقييم جوانب قوة التلاميذ والصعوبات التي يواجهونها. من أحد العناصر المهمّة لعملية التحديد في الفصل الدراسي أنّ التقييم يضيء على جوانب قوة التلاميذ ويستند إليها لتشجيع التعلّم، بدلاً من التركيز على التحديات أو أوجه القصور المتصلة بإعاقتهم. كثيراً جداً ما تكتفي عمليات التحديد بالكشف على أوجه القصور الأكاديمية وتفوِّت فرصة استكشاف كيف يمكن للتلاميذ أن يتلقوا المعلومات ويعبّروا عنها ويتحفزوا على التعلّم على أفضل وجه.

إجراءات التكييف الثقافي في تقصي النمو: دراسة حالة من كمبوديا

تستند أدوات تقصي النمو في الطفولة، مثل اختبار دينفر لتقصي النمو (DDST)، إلى معالم الطفولة المبكرة المعيارية في الدول الغربية. لكنّ هذه المعالم لا تتوافق مع الواقع في كمبوديا. فقد أظهرت دراسة لنغون (Ngoun) وآخرين (2012) أنّ الأطفال الكمبوديّين غير معتادين على اللعب بطعامهم، خلافاً للأطفال في الغرب الذين يلقون تشجيعاً نشطاً على استكشاف الطعام كجزء من عاداتهم في الأكل. في الوقت الذين يُتوقع فيه من الأطفال في البلدان الغربية أن يرسموا، عادة ما لا يبدأ الأطفال في كمبوديا بالرسم قبل التحاقهم بالمدرسة في الخامسة من العمر. ومن الفوارق الثقافية الملحوظة أنّه يُتوقع من صغار الأطفال الكمبوديّين أن يؤدوا بعض المهام المنزلية، مثل فرم البصل.

جاءت شراكة بين طاقم طبي كمبودي ودولي لتُكيّف اختبار دينفر لتقصي النمو وتحوِّله إلى أداة تقصي مناسبة ثقافياً تعرف بـأداة مستشفي أنكور للأطفال لتقييم المعالم النمائية (AHCDMAT). نتيجة لذلك، بات ممكناً لأهل الإختصاص في كمبوديا أن يتولوا التحديد المبكر للأطفال، ولاسيما ذوي الإعاقة، وعلاجهم في سياق مناسب ثقافياً. ومن الأمثلة عن إجراءات التكييف الثقافي:

- إستعمال الإيماءة التقليدية (play chab chab) التي تُعلَّم للرضع في كمبوديا، بدلاً من "التلويح وداعاً"
- اللعب ببذور اللوتس
- تعداد الطعام الشائع، مثل الأرز والعصيدة
- استعمال اللغة الإنكليزية و/أو الخمير

تكييف الأدوات لتعكس ثقافة البلد وسياقه. عند استعمال الأدوات، من الأهمية بمكان عدم الإكتفاء باستيرادها وترجمتها. من المستحسن، في الممارسة، تكييف هذه الأدوات، كما تدعو الحاجة وبما يتوافق مع ثقافة البلد وسياقه. فاستعمال الأدوات المعتمدة في بلدان مرتفعة الدخل من دون تكييفها يطرح أسئلة أخلاقية، في حين تصبح صحتها وموثوقيتها موضع تشكيك. قد يتسبب الأمر بتحديد خاطئ لتلميذ معين إمّا بسبب المغالاة في أو التقليل من تقدير نطاق الخدمات وأشكال الدعم المتوافقة مع إعاقته (Oakland, 2009).

إشراك الأسر طوال مراحل العملية. من المهم إشراك الأسر في مراحل التحديد كلّها. لأفراد الأسرة نظرتهم الفريدة إلى أطفالهم ويستطيعون أن يقدِّموا معلومات قيِّمة حول كيفية تلقيهم المعلومات وتعبيرهم عنها، بالإضافة إلى اهتماماتهم الشخصية التي تشكِّل محفزات تربوية. يفرض القانون في بعض الدول الإستحصال على موافقة موقّعة من أولياء الأمور طوال مراحل التحديد المختلفة. لذلك، من المهم الإلتزام بالقانون المرعي الإجراء في البلد بشأن موافقة الوالدين. كذلك، يوصى بتثقيف الأسر حول حقوقها في هذه العملية. ومن المنافع الإضافية المرتكزة على الأدلة لإشراك الأسر في عملية التقييم:

- تسهم مشاركة الأسر في المواءمة بين أشكال الدعم التعليمية والمدرسية واحتياجات التلاميذ (Chen & Gregory, 2011).
- قد يعزِّز إشراك الأسر فرصة إقامة شراكات أسرية-مهنية مستقبلية مع المدرسة (McClain, Schmertzin, & Schmertzin, 2012).

إجراء عمليات التقييم في الفصول الدراسية خلال فترة زمنية: لرسم خارطة طريق تعليمية فضلى للمعلِّمين، ينبغي فحص التلاميذ وتقييمهم في الفصل الدراسي. كذلك، يجب أن يمتد التقييم على فترة زمنية معيّنة فتُستبعد الأيام السيّئة بسبب عوامل خارجية

(مثل المرض وقلّة النوم، إلخ)، على أن تؤخذ العيِّنات من عدة أطر أكاديمية مختلفة (تعليم القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المواضيع). في عدة بلدان منخفضة ومتوسِّطة الدخل، يعمل القادة التربويّون على إنشاء مراكز تقييم/تحديد منفصلة للتعرّف على التلاميذ الذين يختبرون إعاقات بسبب غياب الخبراء في المدارس. لكن، في مثل هذه الأوضاع، غالباً ما يتم إغفال الإعاقات لأنّ إجراءات الفحص والتقييم لا تتم إلاّ في مراكز التقييم التي تشكِّل الكلفة الباهظة للوصول إليها عائقاً مانعاً (Mukria & Korir, 2006). بالإضافة إلى ذلك، لا تتيح هذه المراكز الملاحظة داخل الفصل الدراسي وقد لا تكون في موقع يسمح لها بتقديم المشورة حول ما يحتاج إليه التلاميذ لتلقي المعلومات والتعبير عنها وأفضل ما يحفِّزهم على التعلّم. نتيجة لذلك، تنطبق التقارير الصادرة عن المراكز أقلّ ما تنطبق على الفصول الدراسية، ولاسيّما أنّها عاجزة عن تقديم المشورة بشأن التقنيات التعليمية التي يمكن للمعلّمين اللجوء إليها. يشير الرسم 13 إلى ما يجب ولا يجب أن تتضمّنه عملية التحديد.

الرسم 13. ما يجب ولا يجب أن يكون جزءاً من عملية التحديد

✓ يجب على ممارسات التحديد	✗ لا يجب على ممارسات التحديد أن
تقيّم احتمال استفادة التلميذ من أشكال دعم تعلّم إضافية أو خدمات تربية خاصة.	تُلصق وصمة يحتمل أن تكون ضارة بتلميذ من دون توفير أشكال إضافية لدعم التعلّم.
تحدِّد جوانب قوة التلميذ واحتياجاته من الترتيبات التيسيرية لدعم اكتسابه مهارات القراءة والكتابة.	يقتصر تركيزها على الصعوبات التي يواجهها التلميذ وجوانب ضعفه وأوجه قصوره.
تتبع نهجاً تدريجياً متعدد الأدوات لتحديد أيّ أشكال دعم قد تكون مفيدة.	تحدِّد أهلية الإستفادة من خدمات التربية الخاصة بالإستناد إلى الأسئلة المتضمنة في استمارة التعداد أو قائمة مرجعية واحدة.
تكيِّف الأدوات تكييفاً ثقافياً بحيث تعكس سياق البلد.	تستورد أدوات مترجمة من دون مراعاة الثقافة والسياق.
تشرك أولياء الأمور والأسر في عملية التحديد، على اختلاف مراحلها.	تحضر أولياء الأمور بنهاية التقييم لتطلعهم على النتائج من دون سؤالهم عن نظرتهم المتبصِّرة القيِّمة.
تقيِّم التلاميذ في إطار الفصل الدراسي في أوقات مختلفة من اليوم وخلال فترة معينة من الزمن.	تجري عمليات التقييم في مراكز خارجية غير قادرة على تقييم الأطفال في إطار الفصل الدراسي؛ وتوفِّر التقييمات بالإستناد إلى "لمحة سريعة" مقتضبة.

عند تحديد الإعاقة، من المهم تكييف التقنيات ومواءمتها مع العادات السائدة داخل البلد. لا يكون توفير الخدمات وأشكال الدعم رهناً دائماً بتحديد نوع الإعاقة. لكنّ توصيف الإعاقة قد يساعد بعض الأسر والمعلّمين والمتخصّصين. قبل تحديد الإعاقة تحديداً دقيقاً، يجب على فريق التقييم أن يكون قد أتمّ وبعناية عملية تدرجية واتخذ قراراً مستنيراً – على أساس أنّ تفوق منافع تحديد الإعاقة العيوب السلبية المحتملة بما لا لبس فيه (Brown & Percy, 2017).

تأمل في سياقك

كيف يتم تحديد الأطفال ذوي الإعاقة في البلد؟

هل تُتّبع الممارسات الجيِّدة وتُوفَّر الخدمات الإضافية بالإستناد إلى التحديد؟

إلى أي مرحلة وصل البلد الآن؟

أيّ خطوات يمكن اتخاذها لبناء نظام تحديد فعّال مرتكز على الفصل الدراسي؟

3-3 مراحل اكتساب معرفة القراءة والكتابة

إضاءات أساسية

- بسبب الحواجز في المواقف القائمة، لا يكون للتلاميذ ذوي الإعاقة التعرّض والوصول نفسه إلى مهارات ما قبل القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة وبالتالي قد يحتاجون إلى دعم تأسيسي إضافي.
- لا يتبع أطفال كثر نهجاً خطّياً في اكتساب معرفة القراءة والكتابة ويستفيدون من تعليم متوازن ومرن.
- يعود التدخل المبكر والمشاركة في برامج تنمية الطفولة المبكرة بالفائدة على الأطفال ذوي الإعاقة بشكل خاص. يوصى باستكشاف التدخل المبكر وتطويره وتشجيعه قدر المستطاع في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل.

التعليم المضطرد ضروري لتحقيق الطلاقة في القراءة والكتابة وفهمهما. إنّها عملية تدريجية يبني فيها التلاميذ على المهارات المكتسبة للمضي قدماً نحو المعرفة الكاملة بالقراءة والكتابة. فحتى قبل أن يتمكن التلاميذ من القراءة والكتابة بوقت طويل، يكتسبون مهارات القراءة والكتابة المبكرة التي تؤسِّس للتعلّم. تبدأ المهارات النمائية الضرورية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة في سنّ مبكرة جداً وغالباً ما تنشأ عن التعرّض لبيئة غنية بالمواد المطبوعة والتفاعل مع النصوص والكتب والوعي الفونولوجي الأساسي (تحديد الفونيمات السمعية/المكانية للكلمات المنطوقة/الإشارية والتعامل معها). غالباً ما يشار إلى هذه الخطوة المتمثِّلة بتنمية مهارات ما قبل القراءة والكتابة ببزوغ القراءة والكتابة. في الوقت الذي قد تقلّ فيه فرص الأطفال في الوصول إلى الكتب والتفاعل مع المواد المطبوعة قبل ارتياد المدرسة في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، تكون هذه الفرص أكثر محدودية، إن لم تنعدم، بالنسبة إلى التلاميذ ذوي الإعاقة. تُظهر الدراسات أنّ الأسر تخصِّص عادة وقتاً أقل بكثير لتقرأ للأطفال ذوي الإعاقة، ولاسيّما ذوي الإعاقات الشديدة، منه

للأطفال من غير ذوي الإعاقة (Marvin, 1994). بسبب التصوّرات الخاطئة حول القدرة على تعلّم مهارات القراءة والكتابة، إلى جانب غياب برامج التدخل المبكر أو برامج الطفولة المبكرة المتيسِّرة، يلتحق عدد كبير من التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس وهم يفتقرون إلى مهارات بزوغ القراءة والكتابة التي يكون أقرانهم من غير ذوي الإعاقة قد اكتسبوها. كذلك، قد يصدر عن تلاميذ ذوي إعاقة آخرين سلوكيات تطرح صعوبات أو قد يواجهون صعوبات أخرى ذات صلة من شأنها أن تعيق عملية التعلّم. لهذه الأسباب، قد لا تنطبق الخطوات التقليدية الآيلة إلى اكتساب معرفة القراءة والكتابة بحذافيرها على التلاميذ ذوي الإعاقة، ما يستدعي مقاربة أكثر مرونة تجاه معرفة القراءة والكتابة.

يستفيد تلاميذ كثرٌ ذوو إعاقة من تصوّر مفهوم الخطوات الإضافية أو الممهِّدة لمعرفة القراءة والكتابة قبل أن يتحقق بزوغ القراءة والكتابة وتُكتسب مهارات القراءة والكتابة. يستند هذا النهج الذي أعيد تصميمه إلى الخطوات الآيلة إلى معرفة القراءة والكتابة التي وضعها المركز الوطني للصم المكفوفين (NCDB). على الرغم من أنّ هذا النهج صُمِّم أساساً للتلاميذ الصم المكفوفين، إلاّ أن التقنيات تنطبق على التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة على حد سواء. عُزِّز هذا النهج بحيث يتضمّن متطلّبات القراءة والكتابة السابقة للبرايل التي توصي بها مدرسة بيركنز للمكفوفين، بالإضافة إلى معالم تطور اللغة في لغة الإشارة. يحدِّد الرسم 14 المهارات المختلفة في كلّ مرحلة من المراحل للأطفال ذوي وغير ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى التوصيف المحدّد للمهارات الخاصة بالتلاميذ ذوي إعاقات حسية.

إلى ذلك، طوّر المركز الوطني للصم المكفوفين قوائم مرجعية باللغتين الإنكليزية والإسبانية يمكن مواءمتها مع سياقات مختلفة لمساعدة المعلِّمين على تقييم مهارات معرفة القراءة والكتابة الأولية لدى التلاميذ.[13]

13 للمزيد من المعلومات، يرجى مراجعة الرابط التالي http://literacy.nationaldb.org/files/7914/7672/3022/Literacy_Skills_Checklist_English.pdf.

الرسم 14. خطوات آيلة إلى معرفة الأطفال ذوي وغير ذوي الإعاقة بالقراءة والكتابة

بناء أساس

اللبنات التأسيسية الأولية/نقاط الإنطلاق:

- يظهرون بعض الإهتمام أو لا يظهرون أيّ اهتمام بالأشخاص الذين يحيطون بهم
- يستعملون السلوك كوسيلة للتواصل
- يترددون في الإنخراط بالبيئة
- ينخرطون في سلوك محفز ذاتياً معظم الوقت في اليوم
- يأتون بسلوكيات يصعب تفسيرها
- يتمتعون ببعض الخبرة مع الكتب أو القصص

مهارات إضافية للأطفال الذين يستعملون لغة الإشارة:

- ينظرون في الإتجاه الذي يشير إليه الشخص الذي يرسم الإشارات
- يقلّدون الحركات الجسدية التي تشمل الذراعين واليدين والرأس والوجه
- يستديرون تجاوباً مع السلوكيات التي تسترعي الإنتباه (مثل التلويح وإطفاء الأنوار وتشغيلها)
- يتعقبون الحركات ويتابعونها بتيقّظ

بزوغ القراءة والكتابة المبكر

مهارات هامة للأطفال كلِّهم:

- يهتمون بشركائهم في التواصل
- يشاركون في أنشطة تبادل الأدوار
- يهتمون بالأغراض و/أو الصور في روتين مألوف أو نشاط معتاد
- يبدأون باستعمال أغراض/رموز/إشارات متسقة للتواصل
- يبدأون بفهم أنّ للأشخاص والأغراض أسماء/وسمات/إشارات
- يبدون اهتماماً بالكتب والقصص و/أو أنشطة أخرى متصلة بمعرفة القراءة والكتابة
- يتحسّسون الكتب أو يضعونها في أفواههم أو يستكشفونها (حتى بطرق غير تقليدية)
- يتحملون الملامسة

مهارات إضافية للأطفال الذين يستعملون لغة الإشارة:

- يتعرّفون على الإشارة التي تشير إلى أسمائهم
- يتعرّفون على الإشارات التي تشير إلى أسماء أفراد العائلة
- يستجيبون لأوامر بسيطة معبّر عنها بلغة الإشارة (مثل تعال إلى هنا، تناول العشاء)
- يستعملون أكثر من 50 إشارة

بزوغ القراءة والكتابة

مهارات هامّة للأطفال كلِّهم:

- يحملون ويمسكون و/أو يقلّبون صفحات كتاب
- "يقرأون" لأنفسهم أو يدعون القراءة
- يشاركون في قراءة القصص باستعمال أسلوب التواصل المفضل لديهم
- يبدون اهتماماً بالمواد المطبوعة أو برايل أو التمثيل اللمسي
- يشيرون إلى الأشياء و/أو يسمّونها (أو يرسمونها بلغة الإشارة)
- يفهمون أنّ النص/الصور (أو برايل) تعبّر عن معانٍ

مهارات إضافية للأطفال الذين يستعملون لغة برايل:

- يستعملون اليدين بطريقة تعاونية
- يفهمون ويستطيعون العد حتى الرقم 6 (لفهم نظام برايل ذي النقاط الست)
- يضعون إصبعاً واحداً على مفاتيح برايل
- يفهمون المفاهيم الموضعية (فوق/تحت، يسار/يمين، أمام/خلف، أعلى/أسفل، قمة/قاع)

مهارات إضافية للأطفال الذين يستعملون لغة الإشارة:

- يبدأون باستعمال تهجئة الأصابع
- يستعملون النفي (مثلاً لا، أيّ)
- يحافظون على الإنتباه البصري لإجراء محادثات بلغة الإشارة
- يسألون ويفهمون الأسئلة، منها "أين"، و"كيف"، و"لماذا"

المصدر: مكيّف من الخطوات الآيلة إلى معرفة القراءة والكتابة التي وضعها المركز الوطني للصم المكفوفين.

1-3-3 تقنيات التعلّم بحسب كلّ مرحلة

يستطيع المعلّمون تطبيق تقنيات تعليمية في كلّ مرحلة من هذه المراحل بغض النظر عن طبيعة الإعاقة التي يعانيها التلميذ. صحيح أنّ هذه المهارات صُمِّمت للتلاميذ ذوي الإعاقة إلاّ أنّها تنطبق على من هم ذوي ومن غير ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، قد يكون تعرّض التلاميذ محدوداً لمهارات ما قبل القراءة والكتابة إذا عايشوا وما زالوا النزاعات وبالتالي قد تفيدهم هذه التقنيات المختلفة. لم تبادر عدة دول إلاّ مؤخراً إلى التركيز مجدداً على إلمام التلاميذ – ذوي أو من غير ذوي الإعاقة – بالقراءة والكتابة بعدما كان العمل في هذا المضمار محدوداً نسبياً في السابق، الأمر الذي يمثّل فرصة لتصميم تدخلات جديدة لمعرفة القراءة والكتابة تكون شاملة بطبيعتها وتراعي مبادئ التصميم الشامل للتعلّم منذ البدء. يشير الرسم 14 إلى التقنيات الموصى بها.

للمزيد من المعلومات حول كيفية توفير هذه الإستراتيجيات المحددة، يرجى زيارة موقع المركز الوطني للصم المكفوفين على الرابط التالي: http://literacy.nationaldb.org/

تأمل في سياقك

هل للأطفال ذوي الإعاقة الوصول نفسه إلى مهارات ما قبل القراءة والكتابة مثل التلاميذ من غير ذوي الإعاقة في البلد؟ وفي حال لم يكن الأمر على هذا النحو، فكيف يتم التصدي لهذه الفجوة؟

كيف يمكن تحسين فهم مراحل معرفة القراءة والكتابة واستعمالها في الفصل الدراسي؟

2-3-3 الإقرار بالتنمية غير الخطية لمهارات القراءة والكتابة وقبولها

يفترض بالتقنيات التعليمية الهادفة إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والمشار إليها أعلاه أن تكون توضيحية بحيث ترشد المعلّمين حول كيفية بناء جوانب القوة وضمان تنمية مهارات القراءة والكتابة. لا يُفترض بالخطوات الآيلة إلى معرفة القراءة والكتابة أن تكون إلزامية – أي أن تفرض اكتساب الطفل المهارات كلّها قبل انتقاله إلى المرحلة التالية. قد يواجه بعض الأطفال صعوبات في بعض المراحل ويعبرون أخرى بسرعة، في حين يتأرجح أطفال آخرون بين المراحل، فيتقدمون تارة ويتراجعون طوراً بسبب أمر آخر هم في صدد تعلّمه أو أمور معيّنة تجري في حياتهم.

لا يعتمد تلاميذ كثر ذوو إعاقة نهجاً خطياً تقليديّاً تجاه معرفة القراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، قد يواجه كثر من التلاميذ الصم صعوبات في ربط الأصوات بالحروف لكنّهم يصبحون قراءً شديدي البراعة عبر تعلّم الكلمات البصرية وحفظها ومطابقة الصور بالصور والكلمات بالصور. لا تفعل تقنية تعزيز المهارات وعزلها في مقاربة هرمية بحتة فعلها، ذلك أنّ التلاميذ بحاجة إلى نهج أكثر توازناً حيال معرفة القراءة والكتابة يعزّزهم على المهارات الأساسية ويدفعهم في آن نحو اكتساب مهارات أكثر تقدماً (Downing, 2005). فعلى سبيل المثال، غالباً ما لا يحصل التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية أو احتياجات دعم معقدة على قصص كاملة يستمتعون بقراءتها. بل على العكس، يركّز المعلّمون على التعرّف على الكلمات والتمرّن على الحروف وقلما يُسمح للتلاميذ بالإنتقال إلى تعلّم هادف أكثر ينطوي على قراءة النصوص. أثبتت هذه الممارسة عدم جدواها وبالتالي هي غير مستحبة (Erickson & Koppenhaver, 1995; Katims, 2000). يجب الإسترشاد بالخطوات الآيلة إلى معرفة القراءة والكتابة لتنمية مهارات القراءة والكتابة، مع اتباع نهج بيئي متوازن يضمن الكفاءة في قراءة نصوص كاملة بالإضافة إلى مهارات معزولة، مثل فك الرموز. لا يُراد بذلك القول إنّ الأطفال ذوي الإعاقة لا يحتاجون إلى تعليم منظّم، بل إنّ التعليم المنظم يجب أن يكون مرناً ويستجيب لاحتياجات التلاميذ الأكاديمية وجوانب قوتهم.

الرسم 15. تقنيات واستراتيجيات للتلاميذ ذوي الإعاقة في كافة مراحل معرفة القراءة والكتابة

المصدر: مكيّف من معرفة القراءة والكتابة في حالة الأطفال ذوي فقدان بصري وسمعي، بحسب المركز الوطني للصم المكفوفين.

3-3-3 أهمية التدخل المبكر والتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة

يشكّل دعم الأطفال في الفئة العمرية 3-5 لاكتساب مهارات القراءة والكتابة المبكرة والمهارات السابقة لها، أرضية تؤسِّس للتعلّم ويصاحبها النجاح اللاحق في المدرسة (Juel, 2006). يُعتبر التدخل والوصول إلى التعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة مهمّين لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على الإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية، مسلّحين بأقوى أساس ممكن لتعلّم القراءة والكتابة. التدخل المبكر عبارة عن توفير مروحة من الخدمات أو التدخلات أو العلاجات التي تدعم الرضع أو الأطفال ذوي الإعاقة في سن الحبو أو الذين يعانون تاخراً نمائياً. يمكنه أن يعرِّض صغار الأطفال ذوي الإعاقة لمهارات قيِّمة ويعزِّز تنمية معرفة القراءة والكتابة ويحد من الحواجز أو الصعوبات المتصلة بإعاقات محددة أو التأخر النمائي. الدعم في سن مبكرة مهم. ففي هذه المرحلة، يكون الدماغ النامي أكثر قدرة على التغيّر (مركز نمو الطفل في جامعة هارفارد، 2014). وكما أشارت منظمة الصحة العالمية واليونيسف (2012)، "إن لم يُوفَّر للأطفال ذوي تأخر نمائي أو إعاقات وأسرهم التدخل المبكر والدعم والحماية في الوقت المناسب وعلى نحو ملائم، ستزداد صعوباتهم حدة – ما يؤدي غالباً إلى تبعات مدى الحياة ويزيد الفقر ويعمِّق الإقصاء. (ص.5)

أهمية التدخل المبكر: تفيدنا البحوث...

- أظهرت دراسة في الولايات المتحدة ارتفاع احتمالات أن يتخرّج الأطفال الذين يستفيدون من تدخل مبكر من المدارس الثانوية ويحصلوا على وظائف ويعيشوا باستقلالية ويتجنّبوا الحمل في سن المراهقة والجنوح وجرائم العنف (Glascoe & Shapiro, 2004).
- بيّنت الدراسة نفسها أنّ الإستثمار بطفل ذي إعاقة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يحقق للمجتمع وفورات تتراوح قيمتها تقريباً بين 30 ألف إلى 100 ألف دولار عن كلّ طفل مع الوقت (Glascoe & Shapiro, 2004).
- لا يحتاج طفل من أصل ثلاثة تلقوا خدمات التدخل المبكر إلى خدمات التربية الخاصة حين يلتحق بالمدرسة الإبتدائية في الولايات المتحدة، بفضل المكاسب المحقّقة في مرحلة التدخل المبكر (Hebbeler et al., 2009).
- من غير المرجّح أن يكون الأطفال ضعاف السمع ممّن استفادوا من التدخّل المبكر أقل عرضة لمواجهة صعوبات في الإستماع والكلام ببراعة (Anderson, 2011).
- يستفيد الأطفال من غير ذوي الإعاقة في أطر شاملة وعالية النوعية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجود متخصِّصين في النمو يستطيعون أن يحدِّدوا ويعالجوا حالات التأخر النمائي التي ما كنت لتُكتشف في حالات مغايرة (وزارة التربية الأمريكية، 2015).

يتحقق التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة في أطر كثيرة، منها في المنزل عبر الدعم الذي يقدِّمه العاملون الصحيّون المجتمعيّون وفي العيادات الطبية وضمن برامج تنمية الطفولة المبكرة. لكنّ التدخلات التي أشركت الأسر في تعلم تقنيات تضمين التعلّم في الأنشطة الروتينية اليومية هي التي أفضت إلى نتائج التعلّم الفضلى بالنسبة إلى الطفل (Dunst, 2011; Mahoney & MacDonald, 2007). كذلك، تقدِّم برامج التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة التي تشرك الأسر فرصة لتثقيفها على حقوق طفلها في الحصول على تعليم وتساعد على استثارة الوعي حول الإعاقة بما يمكِّن أولياء الأمور من اتخاذ قرارات مستنيرة حول مسائل قد تؤثِّر في مستقبل طفلهم التربوي. فعلى سبيل المثال، قد تمثل فرصة ممتازة لإطلاع أولياء أمور طفل أصم على أهمية إتاحة لغة الإشارة المحلية وغيرها من تقنيات التواصل البصرية لتحسين التفاعل مع الطفل ودعم تعلّمه في المستقبل (Trussel & Easterbrooks, 2014).

تُقبل عدة دول بصورة متزايدة على دعم برامج تنمية الطفولة المبكرة إقراراً بأثرها على التعلّم اللاحق. هذا وبادرت دول، مثل ليسوتو وفيتنام، إلى تضمين الوصول إلى تنمية الطفولة المبكرة في قوانينها الخاصة بالتعليم (Le, 2013؛ منظمة الرؤية العالمية، المملكة المتحدة، 2007). غالباً ما يكون الأطفال ذوو إعاقة الأكثر حاجة إلى تلقي خدمات الطفولة المبكرة والمشاركة فيها ولكن ما زالوا يُقصون عن المشاركة على أساس الإعاقة (منظمة الصحة العالمية واليونيسف، 2012). يستفيد الأطفال كلُّهم، أيّاً كانت طبيعة إعاقتهم أو درجتها، من الوصول إلى برامج تنمية الطفولة المبكرة. لكي تكون هذه البرامج شاملة، يجب أن تكون متيسِّرة مادياً، وتستقطب معلِّمين مؤهّلين، وتقدِّم تعليماً مرناً، وتدعم التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أقصى حد ممكن، وتوفِّر أشكال دعم أو ترتيبات تيسيرية إضافية، كما تدعو الحاجة.

التعليم والإنخراط في مرحلة الطفولة المبكرة: دراسة حالة من ملاوي

يسمح البحث التشاركي لـمنظمة Sightsavers في ملاوي بدعم تنمية الطفولة المبكرة والتعليم للأطفال المكفوفين/ضعاف البصر. يعمل الباحثون في مركز القصور البصري للتعليم والبحوث (VICTAR) على إشراك الأسر والمجتمع المحلي في صنع ألعاب من الموارد المحلية المتاحة، في محاولة لكسب "تأييدها"، كما يدرِّبون العمّال المجتمعيّين على المهارات الأولية (Lynch, 2015). والألعاب المصنوعة من الموارد المحلية هي:

- زجاجة بلاستيك مليئة بالبذور تستحيل خشخيشة
- كرة مصنوعة من أكياس بلاستيك تستحيل كرة قدم
- قطع ملابس مخيّطة تستحيل دمية

نتيجة لانخراط الأسرة والمجتمع المحلي، وعلى حد تعبير لينش (2015)، "وجدنا أنّ ربط الأداة بالزيارات ساعد على تكوين مواقف أكثر إيجابية تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، وحسّن العلاقات بين مقدِّمي الرعاية والأطفال، وحسّن استجابة الطفل" (ص. 1). فقد زاد الإنخراط والتواصل الأسري مع تعزيز وصول الأطفال المكفوفين/ضعاف البصر إلى اللعب.

في ملاوي، قد تفتقر برامج تنمية الطفولة المبكرة إلى ما يكفي من الموظفين والموارد، إذ يرزح الأختصاصيون المدرَّبون تحت عبء العمل ولا يستطيعون أن يولوا الاهتمام للأطفال في المنزل قبل التحاقهم بالمدرسة. غالباً ما لا يحصل العمّال المجتمعيون على التدريب عينه ولا يتمتعون بالخبرة نفسها لكن يستطيعون أن يأتوا بإسهامات جوهرية. يساعد هذا المشروع على سد الثغرة عبر تعزيز التعاون متعدِّد القطاعات بما يسهِّل وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى برامج الطفولة المبكرة. ومن نتائج هذا المشروع:

- وضع مجموعة كاملة من مواد التدريب المناسبة ثقافياً باللغة الشيشوية الوطنية،
- صنع مروحة متنوِّعة من الألعاب المتدنية الكلفة لتشجيع الأطفال المكفوفين/ضعاف البصر على التواصل واللعب،
- وتعزيز الدافعية لتحفيز الإنتباه الاجتماعي للأطفال المكفوفين/ضعاف البصر.

تأمل في سياقك

هل يتمتع الأطفال ذوو الإعاقة بإمكانية الوصول إلى تنمية الطفولة المبكرة؟

هل الخدمات متاحة لتوفير التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة؟

أيّ خطوات يمكن اتخاذها لجعل الحضانات أكثر شمولاً للأطفال ذوي الإعاقة؟

4-3 تدخلات إضافية وأشكال دعم خاصة بالإعاقة

إضاءات أساسية

- يكتسب بعض التلاميذ ذوي الإعاقة مهارات القراءة والكتابة بالطرق نفسها مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة لكنّهم يحتاجون إلى ترتيبات تيسيرية لتلقي المعرفة والتعبير عنها على أفضل نحو.
- قد يكتسب تلاميذ آخرون ذوو الإعاقة مهارات القراءة والكتابة بطريقة مختلفة بحسب إعاقتهم وقد يحتاجون إلى تعليم مصمم خصيصاً.

إلى تفهّم أنّ تلاميذاً كثراً من ذوي الإعاقة يحتاجون إلى دعم إضافي قبل بزوغ القراءة والكتابة أو اكتسابهم مهارات القراءة والكتابة، من الأهمية بمكان أيضاً الإعتراف بأنّ التلاميذ ذوي الإعاقة قد يكتسبون مهارات القراءة والكتابة على نحو مختلف عن التلاميذ الآخرين. تضيئ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم على اختلافات الأطفال كلِّهم وتفضيلاتهم حيال تلقي المعلومات والتعبير عنها وما يثير دافعيّتهم. تنطبق هذه المبادئ أيضاً على التلاميذ ذوي الإعاقة الذين غالباً ما تتوافق تفضيلاتهم التعلّمية وجوانب قوتهم وأشكال الدعم التي يحتاجون إليها مع إعاقتهم. باستعمال إطار التصميم الشامل للتعلّم، يستعرض هذا القسم تقنيات عملية تصح على تعلم الأطفال، على اختلاف جنسيتهم وجنسهم ووضعهم الإجتماعي والإقتصادي ولغتهم الأم. تشتمل فئات الإعاقات (المشار إليها بالتسلسل الأبجدي) التي يتناولها هذا القسم على:

- التلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر
- التلاميذ ذوي صعوبات تواصل
- التلاميذ الصم/ضعاف السمع
- التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية والتلاميذ ذوي احتياجات دعم معقدة
- التلاميذ ذوي صعوبات تعلمية واضطرابات إنفعالية وقصور في الإنتباه
- التلاميذ ذوي إعاقات متعددة/الصم المكفوفين

على الرغم من وجود فئات إضافية من الإعاقات غير مشمولة أعلاه، يتناول هذا القسم غالبية الإعاقات التي قد تتطلّب تقنيات تعلّيمية أو أشكال دعم محددة لاكتساب مهارات القراءة والكتابة.

نظرة متمعِّنة في الشمول:
دعم الأطفال ذوي إعاقات بدنية وحركية

يعاني تلاميذ كثر من إعاقات بدنية أو حركية. تشير التقديرات إلى أنّ 20 مليون شخص حول العالم يستخدمون كراسي متحرّكة للتنقل، مع ارتفاع معدلات الإنتشار المسجّلة في الدول التي تواجه نزاعات أو كوارث طبيعية (منظمة الصحة العالمية، 2011). لكنّ الوصول إلى الكراسي المتحرّكة وغيرها من أجهزة التنقل يقتصر على نسبة قليلة من الأطفال والبالغين (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية). فبنية المدارس التحتية غير المتيسِّرة ونظم المياه والإصحاح والرعاية الصحية غير المتيسِّرة ووسائل النقل غير المتيسِّرة كلّها حواجز تحول دون حصولهم على التعليم. يكتسب التلاميذ ذوو إعاقات بدنية مهارات القراءة والكتابة بالطريقة نفسها كأقرانهم من غير ذوي الإعاقة. لكنّ تلاميذاً كثراً قد يحتاجون إلى مواد كتابة وتعلّم مكيّفة ليتعلّموا ويظهروا ما تعلّموه. يُعتبر ضمان بيئة متيسِّرة واحداً من أكثر العوامل أهمية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي إعاقات بدنية.

3-4-1 أشكال الدعم للتلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر

بحسب تقديرات الإتحاد العالمي للمكفوفين، يعاني 253 مليون شخص حول العالم من العمى/ضعف البصر، من بينهم 36 مليون شخص كفيف و217 مليون شخص ضعيف البصر. يعيش 89% من هؤلاء الأشخاص في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل (الإتحاد العالمي للمكفوفين، 2017). قد تصعب معرفة الأعداد الدقيقة للأفراد المكفوفين/ضعاف البصر، في ظل غياب تعريف متفق عليه للعمى أو ضعف البصر. لكن، غالباً ما يشار إلى المكفوفين على أنّهم الأشخاص الذين لا يتجاوز معدل دقة بصرهم 20/200 حتى مع النظّارات أو وسائل التصحيح. أما ضعاف البصر فهم الذين يتمتعون ببصر وظيفي لكن يعجزون عن رؤية الأغراض، سواء كانت على مسافة قريبة أو بعيدة، حتى مع النظّارات أو وسائل التصحيح (Jernigan, 2005). تتفاوت هذه التعريفات تفاوتاً كبيراً من بلد إلى آخر. على الرغم من أنّ تحديد الأطفال المكفوفين عادة ما يتم في سن مبكرة جداً في الدول كلِّها، إلاّ أنّ الكشف عن ضعف البصر في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل دونه صعوبات بسبب افتقارها إلى إجراءات فحص بصر شاملة.

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، يتضمّن هذا القسم تقنيات تعليمية قائمة على البحوث تعزِّز المعرفة بالقراءة والكتابة لدى التلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر. ليست هذه اللائحة بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على بعض المكونات الأساسية الضرورية لدعم مهارات القراءة والكتابة وتعزيزها.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

- **تقييم وسائط التعلّم.** يرسم تقييم وسائط التعلّم صورة شاملة عن الإحتياجات التعلّمية للتلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر ويحدِّد الترتيبات التيسيرية المطلوبة في المنزل والمدرسة والمجتمع المحلي (Zebehazy & Lawson, 2017)، الأمر الذي يساعد على تقييم إذا كان التلميذ سيستفيد من تعلّم القراءة والكتابة عبر طريقة برايل أو المواد المطبوعة أو عبر الطريقتين معاً. كما يحدِّد أشكال دعم أخرى قد تبرز الحاجة إلى تضمينها بنجاح في البيئات المدرسية (على غرار أنواع التكييف أو التكنولوجيات المساعِدة التي ستعينهم على تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية الكامنة). في أوضاع مثالية، يتعيّن على المعلِّمين إخضاع التلاميذ المكفوفين، بحلول سنّ الثالثة، لتقييم وسائط التعلّم بما يساعد على بلورة استراتيجيات التعلم المستنيرة في المستقبل.
- **تعلّم الأصوات عبر طريقة برايل:** يتعلّم التلاميذ المكفوفون القراءة والكتابة عبر فك رموز برايل التي تمثِّل أحرفاً مختلفة. لكلّ بلد رمز برايل الخاص به بما يتوافق مع أبجديته. يستعمل التلاميذ الأصابع للتعرّف على حرف برايل ثم يصدرون صوتاً شبيهاً بالطريقة التي يفكّ فيها القرّاء المبصرون الرموز. يتم اعتماد نهج صوتي في مقابل التعرف على الكلمات البصرية، خصوصاً أنّ كلّ رمز من رموز أحرف برايل يُفك على حدة، وليس على مستوى الكلمات الكاملة. طريقة برايل ضرورية لفهم التهجئة والنحو

طريقة البرايل المختصرة وغير المختصرة

تستعمل عدة دول نظام برايل غير مختصر، حيث يمثِّل كلّ رمز حرفاً واحداً، بالإضافة إلى درجة ثانية مختصرة يمثِّل فيها الرمز أصواتاً مثل "ش" أو "وو". ينصح معظم خبراء معرفة القراءة والكتابة بتعلّم الدرجة غير المختصرة أولاً قبل المختصرة بما يضمن فهماً أفضل للتهجئة.

وكيفية تنسيق النص (الترويسات، والعناوين الرئيسية، والعناوين الفرعية). لا يمكن اكتساب هذه المهارات بمجرد تلقي معلومات سمعية (المؤسسة الأمريكية للمكفوفين، 2018). يستفيد بعض التلاميذ ضعاف البصر من تعلم طريقة برايل، في حين يستفيد آخرون من تعلّم الحروف التقليدية المطبوعة بحجم أكبر. الإختيار بين طريقة برايل والطباعة كبيرة الحجم رهن بكلّ تلميذ على حدة ومجال بصره وتفضيلاته التعلّمية. فعلى سبيل المثال، قد يستفيد التلاميذ ضعاف البصر، ولاسيما أولئك الذين يعانون التنكس البصري، من تعلّم القراءة والكتابة بطريقتين مزدوجتين، أي تعلم طريقة برايل وقراءة النص المطبوع.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **الكتابة بطريقة برايل.** بالإضافة إلى تعلّم القراءة بطريقة برايل، يجب على التلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر أن يتعلّموا أيضاً الكتابة بطريقة برايل. على الرغم من توافر عدة خيارات لأجهزة مساعِدة (راجع القسم 2-3-5)، يتعلّم التلاميذ المكفوفون في معظم البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، قراءة برايل بواسطة اللوح والقلم لأنّ هذا الحلّ غير مكلف (إذ يتراوح سعر الجهاز الواحد بين 5 إلى 10 دولارات أمريكية تقريباً). لكنّ الصعوبة تكمن في أنّه يجب على التلاميذ أن يكتبوا من اليمين إلى اليسار (أو في الإتجاه المعاكس لقراءة اللغة عادةً) ويكتبوا صوراً معكوسة للحروف، ناهيك عن صعوبات أخرى أكثر جوهرية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة (Kalra, Lauwers, & Dias, 2007). يصعب جداً تعلّم القراءة والكتابة أثناء التهجئة من الخلف. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة لداندريا (2012) في الولايات المتحدة أنّ التلاميذ الذين تعلّموا الكتابة بواسطة اللوح والقلم سرعان ما تخلّوا عن الجهاز فور توافر أجهزة أخرى. كما أشار معظم التلاميذ إلى الصعوبة الفائقة في استعمال اللوح والقلم لأداء مهام القراءة والكتابة الوظيفية، مستبعدين استعمالهما في المستقبل. هذا وبيّنت الدراسة أيضاً أنّ التلاميذ يفضلون آلة بيركنز الكاتبة أو أنواع أخرى أشبه بآلة كاتبة للبرايل. ومن الممارسة الفضلى أنّ يحصل كلّ تلميذ مكفوف على جهازه الخاص أو تكنولوجيات مساعِدة أخرى قابلة للمقارنة ليتمكّن من الكتابة بطريقة برايل في المدرسة، وفي أوضاع مثالية، على جهاز مساعِد آخر يستعمله في المنزل لتعزيز التعلّم المكتسب في المدرسة.
- **الترتيبات التيسيرية في الفصل الدراسي.** يستطيع التلاميذ المكفوفون أن يتعلّموا بفعالية ويظهروا مهارات القراءة والكتابة. لكن، ليُظهروا معارفهم، يجب إجراء ترتيبات تيسيرية في الفصول الدراسية. بالإضافة إلى تعلّم طريقة برايل واستعمال الأجهزة المساعِدة، غالباً ما يحتاج التلاميذ المكفوفون/ضعاف البصر إلى وقت إضافي لإنجاز المهام. فهم مثلاً أكثر بطأً في القراءة من أقرانهم المبصرين. وفي هذا السياق، وجدت إحدى الدراسات أنّ قارئي المواد المطبوعة في المراحل الدراسية الأولى أكثر سرعة تقليدياً بمعدل مرة ونصف المرة أو مرتين، مع تنامي الفروق مع تقدم المراحل (Wall Emerson, Holbrook, and D'Andrea, 2009). بالتالي، سيحتاج التلاميذ المكفوفون إلى وقت إضافي لإنجاز المهام المتصلة بمعرفة القراءة والكتابة. كذلك، إن عجزت المعلِّمة في التعليم العام عن القراءة أو الكتابة بطريقة برايل، قد يتمثل أحد الخيارات المحتملة في إجراء بعض الإختبارات الشفهية ليتمكّن التلاميذ من إظهار فهمهم المحتوى التعلّمي الجديد.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **التعزيز اللمسي والأدوات التعليمية التي تُناوَل يدوياً.** يميل التلاميذ المكفوفون إلى التعلّم عبر اللمس والسمع. لذلك، تساعد مناولة الأدوات التعليمية يدوياً والإستماع إلى المحتوى المكتوب (سواء على لسان معلِّم أو تلميذ أو عبر الكتب السمعية) على تعزيز مهارات القراءة والكتابة. لقد أشارت البحوث إلى أنّ الصور اللمسية أو الأدوات التعليمية اليدوية وسائل فعّالة لتعليم الحساب ومفاهيم علمية أخرى أكثر تجريداً (Zebehazy & Lawson, 2017). لكن، لا يمكن تعليم الأغراض أو المفاهيم كلّها باللمس. فقد يكون بعضها ضخماً مثلاً (مثل الجبال) أو فائق الصغر (مثل الحشرات) أو خطيراً (مثل النار والمياه المغلية) (Lowenfeld, 1973). لذلك، من الأهمية بمكان الإعتماد على حواس أخرى قدر المستطاع، مثل السمع والتذوق والشم. كذلك،

تلميذة مكفوفة تتعلّم القراءة بطريقة برايل. الصورة: الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، جمهورية الكونغو الديمقراطية

يستفيد التلاميذ المكفوفون/ضعاف البصر، شأنهم شأن التلاميذ كلِّهم، في حال قُرئت النصوص على مسامعهم، لتعزيز مهارات القراءة والكتابة. الأنشطة التفاعلية في الفصل الدراسي المستندة إلى واقع السياقات المحلية (كأن يُسمح مثلاً للتلاميذ بأن يدّعوا الذهاب إلى السوق المحلي لتعلم أسماء الطعام المحلي)، هي الأخرى، وسيلة فعالة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة.

- **التعزيز السمعي.** يمكن لمهارات الإستماع القوية أن تكون أداة قيِّمة جداً للمتعلِّمين المكفوفين/ضعاف البصر. يتعلَّم عددٌ كبيرٌ منهم سمعياً، ما يفرض تعزيز المحتوى التعلّمي الجديد عبر وسائل سمعية كما بأشكال مكتوبة. تشتمل مهارات الإستماع على فهم المسموع (فهم ما يُسمع) والتمييز السمعي (تحديد ماهية الصوت) وتحديد مصدر الصوت (الإتجاه الذي يأتي منه الصوت). يعزِّز فهم المسموع مهارات القراءة والكتابة لكنّه يختلف عن تكرار ما سمعه التلميذ. من المهم طرح أسئلة إستفسارية للتأكد من فهم التلاميذ ما يقال في الفصل الدراسي (المسارات المؤدية إلى معرفة القراءة والكتابة، 2018).

تأمل في سياقك

هل يتعلّم التلاميذ المكفوفون/ضعاف البصر كلهم القراءة والكتابة عبر طريقة برايل؟

هل تستخدم تقنيات تقييم وسائط التعلّم لتحديد الطريقة الفضلى لتعليم التلميذ؟

هل تستخدم الطرق المشار إليها أعلاه لتعزيز معرفة القراءة والكتابة؟

التدريب على تقييم وسائط التعلّم: دراسة الحالة في ملاوي

ضمن إطار نشاط القراءة في الصفوف الدراسية الأولى الذي تنفِّذه منظمة RTI International بالنيابة عن الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في ملاوي، قدمت بيركنز الدولية الدعم التقني إلى وزارة التربية في ملاوي لبناء قدرات المعلّمين على كيفية إجراء تقييم الرؤية الوظيفي ووسائط التعلّم. فقد تم تدريب كادر من معلّمي التلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر الذين إنخرطوا في مراكز موارد للمكفوفين. كان الهدف التأكد من تمتع المعلمين بالكفاءات لتقييم التلاميذ ذوي جوانب قوة وصعوبات بصرية بغية تحديد وسائط التعلم ومعرفة القراءة والكتابة المناسبة لهم (مثل طريقة برايل أو الطباعة بأحرف كبيرة، إلخ). نتيجة لذلك، بات بإمكان المعلمين الآن استعمال طريقة منهجية لجمع المعلومات بشأن تفضيلات التلميذ التعلمية والترتيبات التيسيرية الضرورية ضمن البيئة والمواد.

3-4-2 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي اضطرابات تواصل

تقنيات تعليمية بحسب الدكتور دايفيد ماكنوتون من جامعة بنسيلفانيا

يتضمّن التواصل فهم المعلومات، والمعارف، والأفكار، والمشاعر والتعبير عنها. لكنّ تلاميذاً كثراً يواجهون صعوبات في استقبال اللغة والمعلومات أو فهمها (حتى وإن لم يعانوا مشاكل في السمع). وهذا ما يُعرف باضطراب اللغة الإستقبالية. أما التلاميذ ذوو اضطرابات لغوية تعبيرية فيصعب عليهم التعبير عن اللغة والأفكار. في المقابل، يكاد لا يواجه تلاميذ آخرون يعانون اضطرابات في النطق، أي صعوبات تذكر في فهم اللغة أو التعبير عن الأفكار. ولكن عندما يتحدثون، قد يصعب عليهم إصدار الأصوات أو لفظها. تشكِّل هذه الصعوبات مجتمعة إضطرابات التواصل السائدة في اللغات والثقافات كلِّها. وفي غياب معالجي النطق وممارسات دقيقة حول التحديد في معظم البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، يصعب التثبت من التقديرات العالمية حول عدد الأشخاص ذوي اضطرابات التواصل. لكن، في الولايات المتحدة، يعاني ما يقارب 20% من الأطفال في الفئة العمرية 3-21 عاماً اضطراب تواصل (وزارة التربية الأمريكية، 2016). هذا ويعاني حوالى 1.3% من السكان من صعوبات في النطق تتطلب شكلاً من أشكال التواصل المعزّز والبديل (Beukelman & Mirenda, 2013).

قد تتحسّن قدرة أطفال كثر على التواصل تحسّناً ملحوظاً مع الوقت، في حين قد يستمر آخرون في مواجهة صعوبات مدى الحياة تتطلّب الإستعانة بلغة الإشارة أو وسائل التواصل المعزّز والبديل، فيشار إليهم بذوي احتياجات التواصل المعقّدة. في العالم اليوم 99 مليون شخص من ذوي احتياجات التواصل المعقّدة. لا يحصل كثر منهم على خدمات التواصل أو التعليم المناسبة ولا تسنح لهم الفرصة لتعلّم القراءة والكتابة. تشير البحوث إلى أدلة قوية بأنّه يمكن تكييف تعليم القراءة والكتابة بما يدعم تحقيق الأطفال والبالغين ذوي احتياجات تواصل معقدة، نتائج ناجحة (Benedek-Wood, Light, & McNaughton, 2016; Caron et al., 2018).

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، يتضمّن هذا القسم تقنيات تعليمية قائمة على البحوث تعزِّز معرفة التلاميذ ذوي اضطرابات تواصل بالقراءة والكتابة. ليست هذه اللائحة بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على بعض المكونات الأساسية الضرورية لدعم مهارات القراءة والكتابة وتعزيزها.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

- **التعرّف على الكلمات البصرية وفك الرموز وفهم القراءة:** يستفيد التلاميذ ذوو احتياجات تواصل معقدة من تلقي تعليم متوازن يجمع بين التعرّف على الكلمات البصرية واستراتيجيات فك الرموز وفهم القراءة. يجب نمذجة المعلومات أولاً ثم دعمها عبر الممارسة الموجّهة تليها الممارسة المستقلة. يتعيّن على المعلِّمين بعد ذلك أن يرصدوا التلاميذ ويقدموا التغذية الراجعة المناسبة. كذلك، من المهم تزويد التلاميذ بطرق متعدِّدة (بحسب تفضيلاتهم) للتعبير عمّا تعلّموه، بما في ذلك لفظ الكلمة أو استعمال لغة الإشارة أو اختيار صورة أو رمز بواسطة وسائل التواصل المعزّز والبديل.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **التواصل المعزّز والبديل.** من المهم أن يُسمح للتلاميذ باستعمال أشكال مختلفة من التعبير بحسب قدراتهم وتفضيلاتهم. بالنسبة إلى كثر من ذوي احتياجات التواصل المعقدة، يتيح التواصل المعزّز والبديل للتلاميذ التعبير عمّا تعلموه بواسطة الرموز إن كانوا عاجزين عن الإجابة شفهياً أو إن كانت تعوزهم مهارات التخطيط الحركي الضرورية للغة الإشارة. التواصل المعزّز والبديل متوافر بأشكال عالية التقنية (تطبيقات قائمة على الحواسيب اللوحية وتتوافر عليها مروحة أكبر وأكثر شمولاً من رموز التواصل) وأخرى أقل تقنية، مثل صور مطبوعة يشار إليها بنظام التواصل عبر تبادل الصور (بيكس). فعلى سبيل المثال، يمكن للتلميذ أن يستعين بإحدى وسائل التواصل المعزّز والبديل متدنية التقنية ليظهر ما تعلّمه ويشارك في حلقة نقاش حول قصة جولديلوكس والثلاث دببة ويشير إلى الصور والرموز على لوح تواصل. يسوق الرسم 16 مثلاً عن لوح صور خاص بالقصة. فبينما يتعلّم الطفل القراءة، يمكن استبدال الصور والرموز بالنص (أي الكلمات المطبوعة)، ما يساعد على إثبات القدرة على التعرّف على الكلمات المكتوبة وفهم القراءة.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **القراءة التشاركية.** تقدِّم القراءة التشاركية للتلاميذ الفرصة ليطبِّقوا مهارات فك الرموز والكلمات البصرية أثناء قراءة كتب فعلية. فعند قراءة كتاب، يتوقّف المعلِّم عند كلمة بسيطة لكي يتمكّن التلميذ من لفظها أو تأشيرها أو اختيار الصورة أو الرمز من لوح تواصل أو جهاز تواصل معزّز وبديل. في البدء، يستحسن اختيار كلمة واحدة في كلّ جملة، قبل الإنتقال إلى كلمتين أو ثلاث كلمات في الجملة الواحدة وصولاً إلى كلمات أكثر تعقيداً. يمكن الاستعانة بمواد قراءة مختلفة، بما فيها المجلات وكتب بأنواع مختلفة. ومتى أمكن، يجب اختيار الكتب وفقاً لاهتمامات التلميذ (Light & McNaughton, 2012).

تأمل في سياقك

هل يتلقى التلاميذ ذوو احتياجات تواصل معقدة فرصاً لتعلّم القراءة والكتابة؟

هل يحصلون على وسائل التواصل المعزّز والبديل (أعالية كانت أو منخفضة التقنية) للتعبير عن معارفهم؟

هل تُستخدم الطرق المشار إليها لتعزيز معرفة القراءة والكتابة؟

الرسم 16. مثال عن لوح صور خاص بقصة جولديلوكس والثلاث دببة

3-4-3 أشكال الدعم للتلاميذ الصم/ضعاف السمع

تقنيات تعليمية بحسب الدكتور جان أندروز من جامعة لامار

يصل عدد الصم في العالم إلى ما يقارب 70 مليون شخص (الإتحاد العالمي للصم، 2018). كما يعاني 466 مليون شخص إضافي، أي ما نسبته 5% من سكان العالم، من فقدان ملحوظ في السمع، 34 مليون منهم من الأطفال (الإتحاد العالمي للصم، 2018). وعلى غرار العمى، ما من تعريف عالمي للصمم أو ضعف السمع. لكنّ الشخص الأصم عادة ما يعاني فقدان سمع يتراوح بين 70 و90 ديسيبل أو يتجاوزه، في حين تتراوح عتبة السمع لدى الأشخاص ضعاف السمع بين 20 و70 ديسيبل (Turnbull et al., 2016). يستفيد الصم/ضعاف السمع إن تعلّموا لغة الإشارة المحلية في أبكر سن ممكن. قد يتعرّض الأطفال الصم الذين لا يتعلّمون لغة الإشارة في سن مبكر لخطر الحرمان اللغوي، الأمر الذي يؤثّر على قدرتهم على تعلّم اللغة في المستقبل ويسبّب قصوراً في الأنشطة المعرفية، مثل الإدراك البصري واستعمال تعابير الوجه (Emmorey, 2002; Humphries et al., 2016). على الرغم من أنّ دراسات عدة قد أثبتت أنّ الذكاء عادة ما يتوزع عبر مجتمع الصم، كما هو الحال عليه مع مجتمع غير الصم، قد يجد تلاميذ كثر صمّ صعوبة فائقة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة (Vernon & Andrews، 1990; Lomas, Andrews, & Shaw, 2017).

من المهم أن يتعلّم التلاميذ الصم/ضعاف السمع لغة الإشارة المحلية وكيفية قراءة نصّ مكتوب وكتابته. عادة ما يشار إلى تعلّم اللّغتين بـالثنائية اللغوية. قد يفترض أشخاص كثر خطأً أنّ لغة الإشارة مجرد تمثيل بصري للغة للمكتوبة. لكنّ التركيبات اللغوية تختلف اختلافاً جوهرياً بين لغة الإشارة واللغة المكتوبة. ولهذا السبب، تعتبر اللغتان بمثابة لغتين مختلفتين. قد يصعب جداً على المتعلّمين نقل المعنى من لغة إلى أخرى من دون تعليم صريح (Lomas, Andrews, & Shaw, 2017). لكن يمكن استعمال لغة الإشارة لدعم نمو القراءة المبكر لدى التلاميذ في النص المكتوب باللغة المحلية بالإضافة إلى قراءة مستويات أعلى من النماء القرائي (Andrew et al., 2016).

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، يتضمّن هذا القسم تقنيات تعليمية قائمة على البحوث تعزّز معرفة التلاميذ الصم/ضعاف السمع بالقراءة والكتابة. ليست هذه اللائحة بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على بعض المكونات الأساسية الضرورية لدعم مهارات القراءة والكتابة وتعزيزها.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

- **تعليم مهارات فك الرموز بواسطة الإشارات وتهجئة الأصابع والكتابة.** قد يفرض فك الرموز التقليدي الذي تصاحب فيه الحروفُ الأصوات، تحديات كبيرة على كثر من التلاميذ الصم (Lomas, Andrews, & Shaw, 2017). تلافياً لذلك، يتجاوز تلاميذ كثر النظام الفونولوجي ويتعلّمون القراءة بصرياً (Andrews et al., 2016). يمكن تحسين معرفة القراءة والكتابة عبر الجمع بين لغة الإشارة والكتابة وتهجئة الأصابع. وتهجئة الأصابع جزء من لغة الإشارة وتستعمل تماماً مثل التهجئة بالنسبة إلى اللغة المكتوبة. يُمثَّل كلّ حرف في اللغة المكتوبة بحركة يدين مختلفة في لغة الإشارة. أظهرت الأبحاث أنّ القراء الصم والبارعين في تهجئة الأصابع يكونون أكثر طلاقة في القراءة بسبب القدرات المعرفية الكامنة التشاركية والتي تقوم على الدقة في فك رموز الكلمات والتعرّف على الكلمات (Padden & Hanson, 2000; Stone et al., 2015).
- **القراءة التشاركية (الفهم).** يتعلّم بعض التلاميذ الصم/ضعاف السمع القراءة والكتابة بالإستناد إلى قوتهم الحسية – البصر. يستفيد التلاميذ الصم/ضعاف السمع من تعلم القراءة والكتابة عبر استراتيجية قوامها ستّ خطوات تمّت تجربتها مع التلاميذ الصم/ضعاف السمع (Andrews et al., 2017; Wosley et al.، قيد الطباعة). وهذه الخطوات الست هي:

1. يقرأ المعلِّم للأطفال قصّة بلغة الإشارة.
2. يقرأ التلاميذ القصة فرادى أو يرسمونها بالإشارة بدعم من الصور والأقران والمعلِّم.
3. يغلق المعلِّم الكتاب ويقوم بنمذجة إعادة سرد القصة، ثم يقوم كلّ طفل على حدة بسرد القصة من جديد بدعم من المعلِّم والأقران.
4. يختار التلاميذ الكلمات المطبوعة من القصة ويتمرّنون على تأشيرها وتهجئتها بالأصابع وكتابة الكلمات مع الأقران.
5. يختار التلاميذ صورة مفضلة لهم من القصة ليرسموها ثم يقومون بوسمها بكلمات مكتوبة.
6. يحضر التلاميذ الرسومات و"الكتابات" إلى المعلِّم ويؤشرون إلى معنى ما رسموه و"كتبوه". يحتفظ المعلِّم بالإشارات ليحلِّلها لاحقاً. يكرِّر المعلِّمون والتلاميذ هذا الإجراء عدة مرات أسبوعياً.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **التفكير بصوت عالٍ وسرد القصّة من جديد.** يمسك الأطفال بغرض ما (مثل لفافة سكاكر أو ملصقة طعام أو غرض أو لعبة أو كتاب قصة مفضل) ويفكِّرون بصوت عالٍ. فيُخبرون المعلِّم (عبر الكلمات المنطوقة أو المؤشرة أو الرسومات) ما تعنيه الكلمات المطبوعة بالنسبة إليهم. يحوِّل المعلِّم هذا التفكير بصوت عالٍ إلى لغة بسيطة مكتوبة ويعطي الورقة إلى الطفل ليقرأها لأقرانه وأولياء أموره. بعد قراءة كتاب ما أو المشاركة في تجربة معيّنة (الذهاب في رحلة ميدانية أو زيارة حديقة أو الطهو في الصف)، على الأطفال أن يخبروا المعلّم عن التجربة التي اختبروها معتمدين على كلماتهم المحكية أو إشاراتهم أو إيماءاتهم أو رسوماتهم. يدوِّن المعلِّم ما سمعه من الطفل ويحوِّله إلى لغة بسيطة ثم يطلب من الطفل قراءته لأقرانه وأولياء أموره. يتمرّن الأطفال على فك رموز الكلمات والمفردات عبر تهجئة الأصابع والكتابة.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **تأشير القصص وقراءتها وإعادة سردها بصورة تشاركية.** يمكن للمعلِّمين أن يتواصلوا مع أعضاء مجتمع الصمّ البالغين ويشركوهم في تثقيف صغار الأطفال الصم. أطلب من أحد البالغين الصم القدوم إلى فصلك الدراسي ليروي للأطفال قصصاً عن ثقافتهم بلغة الإشارة. قد يترجم البالغون الصمّ ما يصدر عن صغار الأطفال الصمّ من إشارات وإيماءات وأصوات أقل تطوّراً ويرتقوا بها إلى مستويات أعلى. في المقابل، يستطيع المعلِّمون أن يدوِّنوا ترجمة القصة بلغة المجتمع المكتوبة ليقرأها الأطفال بعد رؤية القصة بلغة الإشارة.

تأمل في سياقك

هل يتعلّم الأطفال الصم/ضعاف السمع على يد شخص ضالع في لغة الإشارة؟

هل يتعلّم التلاميذ لغة الإشارة إلى جانب النص المكتوب للّغة المحلية؟

هل يتم اللجوء إلى الطرق المشار إليها أعلاه لتعزيز معرفة القراءة والكتابة؟

التلاميذ الصم/ضعاف السمع، وهم يتعلمون لغة الإشارة المحلية في كينيا عبر مشروع Tusome الذي نفذته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
مصدر الصورة: Research Triangle Institute.

3-4-4 أشكال الدعم للأطفال ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة

تقنيات تعليمية بحسب الدكتورة سوزان كوبلاند من جامعة نيومكسيكو

قلّما تُفهم قدرات الأطفال ذوي الإعاقة والصعوبات التي يواجهونها فهماً وافياً. يصحّ الأمر على وجه التحديد في عدة دول منخفضة ومتوسِّطة الدخل، حيث لا يحصل الأطفال ذوو إعاقة ذهنية والتلاميذ ذوو احتياجات دعم معقدة على التعليم. وإن حصلوا عليه، ففي أوضاع قائمة على الفصل أشبه بحضانات الرعاية بالأطفال أو المؤسسات التي نادراً ما تعلِّم المسائل الأكاديمية. تُعرَّف الإعاقة الذهنية على أنّها تلك التي تفرض على الشخص "قيوداً ملحوظة في الوظائف الذهنية والسلوك التكيّفي، كما هو معبّر عنه في المهارات التصوّرية والإجتماعية والتكيّفية العملية. تحدث هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة" (Schalock et al., 2010، ص.1). تظهر البحوث المتراكمة أنّ الأطفال ذوي إعاقة ذهنية يتعلّمون القراءة بطريقة مماثلة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Wise et al., 2010). بعبارة أخرى، على الرغم من أنّهم يستفيدون من نهج التصميم الشامل للتعلّم، لا يحتاجون إلى نهج محدد، مثل طريقة برايل للتلاميذ المكفوفين أو لغة الإشارة للتلاميذ الصم/ضعاف السمع. لهذا السبب ولأسباب أخرى كثيرة، من المهم أن يتم تعليم التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة، في بيئة شاملة ليستفيدوا من نهج معرفة القراءة والكتابة المعتمدة في فصول التعليم العام. صحيح أن تقنيات تعزيز القراءة والكتابة متشابهة في جزء كبير منها، إلا أنّ أشكال الدعم والترتيبات التيسيرية ستتباين تبايناً ملحوظاً من حيث حدتها ونوعها بحسب احتياجات التلميذ التعلّمية الفردية وجوانب قوته. يقدِّم الملحق و الذي طوّرته الدكتورة سوزان كوبلاند مزيداً من المعلومات حول أنواع الصعوبات التي غالباً ما يواجهها التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية في الفصل الدراسي، طارحاً أفكاراً لتدخلات محتملة.

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، يتضمّن هذا القسم تقنيات تعليمية قائمة على البحوث تعزّز معرفة التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقّدة بالقراءة والكتابة. ليست هذه اللائحة بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على بعض المكونات الأساسية الضرورية لدعم مهارات القراءة والكتابة وتعزيزها.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

- **تبسيط النص و/أو استعمال النصوص الرقمية.** يستفيد التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية من تبسيط مستوى القراءة (أي خفض عدد الكلمات، واستعمال مفردات مألوفة، وتبسيط النحو، واستعمال جمل متكررة) وإيصال الفكرة الرئيسية بطريقة متيسِّرة. بذلك، يمكن للتلاميذ ذوي إعاقة ذهنية أن يستعملوا نسخة مكيّفة من المواد نفسها مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. يمكن للمعلِّمين الإستعانة بالموارد المتعدِّدة المتاحة إلكترونياً (على غرار rewordify.com) أو أن يعدِّلوا النص بأنفسهم. غالباً ما تسمح النصوص الرقمية بتغيير العديد من سمات النص على وجه السرعة (مثل تكبير النص وزيادة التباعد بين الأسطر والقراءة الجهرية)، ما يجعل محتوى النص أكثر تيسّراً.
- **استعمال الصور/الرسوم أو الأغراض أو الفيديو لتعزيز الفهم.** يمكن استعمال صور[14] الأغراض أو الأشخاص أو الأماكن أو الأفعال بطرق متعدِّدة لإيصال معنى الكلمات (مثلاً ربط صورة بكلمة في نص ما) أو بناء فهم لمفهوم معيّن أو تعزيز فهم لنص مترابط (جمل) أو تعليم عملية (مثلاً تحليل مهمة بصرية قوامها حل مشكلة جمع مع إعادة تجميع). قد يحتاج بعض التلاميذ إلى رؤية الأغراض أو المواد الفعلية والتفاعل معها لفهم المفردات أو المحتوى. فعلى سبيل المثال، عند تعليم مفهوم قياس الحرارة بواسطة ميزان الحرارة في مادة العلوم، أطلب من التلاميذ أن يمسكوا بمواد باردة أو من درجة حرارة الغرفة أو دافئة لكي يطوِّروا فهمهم للمفردات ومفهوم الحرارة. يشكِّل استعمال لقطات فيديو قصيرة متوافرة على شبكة الإنترنت لتوضيح أفكار رئيسية وسيلة أخرى لشرح المفردات والمحتوى ومعالجة المعرفة.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **التعلم التعاوني.** يعمل التلاميذ مع أقرانهم ضمن أزواج أو في مجموعات صغيرة تضم طلاباً ذوي ومن غير ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، في نشاط "فكِّر، زاوج وشارك"، تقع المزاوجة بين تلميذ ذي إعاقة ذهنية وزميل له في الصف من غير ذوي الإعاقة. يطرح المعلم سؤالاً بشأن الأمثولة ويفكر كل تلميذ على حدة ولبرهة في ما يعتقد أنه جواب جيِّد (فكر). ثم يتحدث كلّ زوج من التلاميذ مع بعضهما البعض حول ما يعتبرانه الجواب الصحيح (زاوج). على التلميذ الشريك إمّا أن يساعد التلميذ ذي الإعاقة على كتابة الإجابة أو أن يكتبها بنفسه بالإستناد إلى ما يعتقدان أنّه الجواب الصحيح (شارك). بدلاً من ذلك، يمكن للمعلم أن يعرض على التلاميذ مروحة متنوعة من الصور يختارون منها ما يمثل بنظرهم الجواب الصحيح على السؤال المطروح.
- **إستعمال أشكال بديلة غير نصية من التعبير أو وسائل بديلة لكتابة الأجوبة.** يُظهر التلاميذ ما تعلموه باستعمال الصور أو الرموز أو أساليب بديلة. فعلى سبيل المثال، يُسأل التلميذ عن بداية القصة وانتصافها ونهايتها. ثم يقدِّم المعلم ثلاث صور لأحداث مأخوذة من القصة تدور في بداية القصة وعند انتصافها أو في نهايتها. على التلميذ أن يرتب الصور بالترتيب الصحيح. يقدِّم المعلم إجابات مطبوعة سلفًا على بطاقات مفهرسة عندما يطرح أسئلة على التلاميذ لاختبار فهمهم. يمكن للتلاميذ أن يختاروا إجاباتهم من الأجوبة المطبوعة سلفاً، بدلاً من اضطرارهم إلى كتابة أجوبتهم، فيتخطون بذلك الصعوبات الحركية الدقيقة ويظهرون في الوقت عينه ما فهموه. يملي التلاميذ إجاباتهم على أحد أقرانهم أو البالغين ويستعملون برمجيات تحويل الصوت إلى نص ونظم التواصل

14 متى أمكن، يجب استعمال الصورة نفسها لنقل المعنى. فاستعمال صور مختلفة لتمثيل المعنى أو المفهوم نفسه قد يربك التلاميذ.

الوصول إلى نص مبسّط

بالنسبة إلى بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في القراءة، قد يسهل عليهم التعلّم في حال توافرت لهم لغة سهلة القراءة والفهم. للمزيد من المعلومات عن اللغة البسيطة، يرجى مراجعة المعايير الأوروبية التي تسهل قراءة المعلومات وفهمها، وهي متوافرة بـ 15 لغة: http://easy-to-read.eu/european-standards/

المعزز أو البديل للتعبير عن أجوبتهم أو يستعملون الحواسيب أو الحواسيب اللوحية لإنجاز الفروض التي تجمع بين المواد المطبوعة أو الرسوم أو الفيديو أو الصور. فعلى سبيل المثال، يستعمل التلاميذ الذين يتعلمون عن تطوّر الشخصيات المواد المطبوعة المستقاة من بيئتهم لابتكار ملصق لكلّ شخصية رئيسية في القصة القصيرة. وبعد الإستماع إلى/قراءة القصة، يناقش الصف الخصائص الهامة لكلّ شخصية. ثم يعمل التلاميذ، إما فرادى أو ضمن أزواج، لاختيار الصور والرسوم من المواد المطبوعة المأخوذة من محيط بيئتهم التي تمثل السمات الأساسية للشخصية التي أسندت إليهم. يتشاركون الملصقات في الصف ويشرحون كيف تمثل الصور/الرسوم مظهر الشخصية ودوافعها وأفعالها.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **الخيار:** تُعرض على التلاميذ خيارات حول كيفية الإنخراط مع معرفة القراءة والكتابة وإظهارها. فعلى سبيل المثال، للتلاميذ ملء الحرية في الإختيار بين العمل مع شركاء أو على نحو مستقل لإنجاز فرض ما؛ قد يختارون من بين قائمة خيارات محتملة لإنجاز الفروض وإثبات تعلّمهم (مثلاً طباعة قصتهم الشخصية أو كتابتها بخط يدهم، أو العمل مع أحد الأقران ليشاركوا في ابتكار شريط فيديو قصير عن قصتهم، بدلاً من كتابتها، واستعمال مسرح القارئ لتمثيل قصة قصيرة أو شرح وجهة نظر إحدى الشخصيات)؛ أو قد يختارون من بين قائمة من المواضيع (مثل اختيار موضوع من قائمة تتعلق بالطقس يريدون إجراء بحث والقراءة عنه لرفع تقرير إلى صف العلوم).
- **تيسير الفصل الدراسي والمواد.** تكون الفصول الدراسية متيسِّرة مادياً ومرتّبة في مساحات خالية من العوائق، في حين تمكِّن الأدوات والمواد التلاميذ ذوي صعوبات معرفية أو حسية أو بدنية من المشاركة مشاركة كاملة في أنشطة التعلم. فعلى سبيل المثال، تتوافر مواد الكتابة، ومنها أقلام الرصاص وأقلام التعليم وأقلام الحبر والحواسيب أو الحواسيب اللوحية أو برمجيات تحويل الكلام إلى نص. كما تتوافر الكتب المكيّفة حول المواضيع التي يدرسها الصف بأكمله وتكون أماكن الجلوس مرنة بما يمكن التلاميذ من العمل بصورة مستقلة أو ضمن مجموعات صغيرة. قد يختار التلاميذ ارتداء السمّاعات العازلة للضوضاء أثناء العمل. تكون الفسحات متيسِّرة مادياً للتلاميذ ذوي صعوبات حركية.

تأمل في سياقك

هل يُعلّم التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية القراءة والكتابة؟

هل يحصل التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية على مواد مناسبة لسنّهم بنسق مبسّط؟

نظرة متمعّنة في الشمول:
التوحد ومعرفة القراءة والكتابة

التوحد إعاقة نمائية تؤثّر في قدرة الشخص على التواصل والتفاعل إجتماعياً وغالباً ما ترافق مع سلوكيات تكرارية ومقيّدة. تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (عادة قبل الثالثة من العمر) وتعيق سير الحياة اليومية. يشكل الأشخاص التوحديون ما بين 2 إلى 3% من السكان وتتراوح درجة ذكائهم بين ذوي الإعاقة الذهنية وأولئك الذين يندرجون ضمن فئة العباقرة. كان الإفتراض في الماضي بأنّ معظم الأشخاص التوحديين يعانون إعاقة ذهنية. لكنّ الأبحاث الأخيرة دحضت هذا التصور، مظهرة أنّ 38% فقط من الأطفال التوحديين يعانون إعاقة ذهنية (مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها، 2016). يكتنف هذا التقدير بعض التحديات، إذ يصعب جداً إجراء اختبارات ذكاء على الأفراد غير اللفظيين. لذلك، قد يتم التشكيك بدقة عدة اختبارات غير لفظية يخضع لها التلاميذ التوحديون، ولاسيما الذين لم يتقنوا بعد استعمال وسائل التواصل المعزّز والبديل (Bishop, Farmer, & Thurm, 2015).

يتمتع التلاميذ التوحديون بالقدرة على التعلّم ويجب بالتالي إشراكهم في تعليم القراءة والكتابة. غالباً ما لا يعطى التلاميذ التوحديون فرصة التعلّم من تعليم القراءة والكتابة المتوازن والمرتكز على البحوث. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يسود الإفتراض بأنّ التلاميذ غير اللفظيين عاجزون عن لفظ الكلمات صوتياً (Miranda, 2003). وبما أنّه ما من تلميذ توحدي نموذجي، ما من نهج واحد لمعرفة القراءة والكتابة يفعل فعله ويؤثر في التلاميذ التوحديين كلّهم. لكنّ التقنيات المقترحة الإجمالية تشمل (Kluth, n.d):

- استعمال المساعدات البصرية
- إستعمال الكلمات المكتوبة كأشكال دعم بصرية إضافية
- إدماج التعليم طوال اليوم
- القراءة الجهرية
- عرض نصوص متعدِّدة لتحفيز التعلّم

قد تنطبق التقنيات التعليمية المشار إليها في القسم 2-4-3 على التلاميذ التوحديين وذوي إحتياجات تواصل معقدة.

5-4-3 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي صعوبات تعلمية واضطرابات انفعالية وقصور في الإنتباه

التقنيات التعليمية بحسب الدكتورة ليندا مايسون من جامعة جورج مايسون

تندرج الصعوبات التعلّمية، واضطرابات قصور الإنتباه/فرط النشاط، والإضطرابات الإنفعالية والسلوكية ضمن فئة الإعاقات ذات معدلات الإنتشار المرتفعة (أي التي تقع بوتيرة أكثر تواتراً مقارنة بالإعاقات ذات معدلات الإنتشار المنخفضة، مثل الإعاقة الذهنية، والتوحد، والصمم/ضعف السمع، والعمى/ضعف البصر). يفتقر معظم البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل إلى خبراء ونظم ضرورية لتحديد الإعاقات التي ترتفع معدلات الإصابة بها تحديداً مناسباً. لكن يمكن الإفتراض بأنّها لا تزال تمثِّل نسبة ملحوظة من التلاميذ الذين لا يتم تحديدهم ويبقون بدون دعم. في الولايات المتحدة، يعاني ما يقارب 4 إلى 8% من الأطفال شكلاً من أشكال الصعوبات التعلمية. كما أنّ 12% من الأطفال في سن الدراسة مصابون بشكل من أشكال الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية. هذا وتم تحديد إصابة نحو 7% باضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط (Swanson, 2011; Forness et al., 2012). يواجه هؤلاء الأطفال خطراً متزايداً بالتسرب من المدرسة والإدمان على المواد المخدرة والجنوح، ولاسيما حين لا يحصلون على أشكال الدعم الأكاديمية (Morrison & Cosden, 1997). في ما يلي بعض المعلومات الإضافية حول مختلف أنواع الإعاقات ذات معدلات الإنتشار المرتفعة:

الصعوبات التعلمية: على الرغم من أنّ الحكومات والمدارس في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل لا تعترف رسمياً بالصعوبات التعلّمية، إلاّ أنّ هذه الإعاقات، مثل عسر القراءة، موجودة في اللغات كلها. يعرِّف القانون الأمريكي حول تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الصعوبة التعلّمية على أنّها "اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المعنية بفهم اللغة، أمكتوبة كانت أو محكية، أو استعمالها، قد يتجلى في القدرة غير المثالية على الإستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة واللفظ والنطق أو أداء العمليات الحسابية الرياضية" (القانون الأمريكي حول تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، 2004). تشتمل الصعوبات التعلمية على عسر القراءة والكتابة والحساب واضطرابات معالجة اللغة، من جملة أمور أخرى.[15] يتمتع التلاميذ ذوو صعوبات تعلمية بذكاء متوسط أو فوق المعدل لكنّهم قد يستصعبون مادة واحدة أو أكثر، مثل القراءة أو الرياضيات (Turnbull et al., 2016).

الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية: الإقرار بالإعاقات المتصلة بالعواطف والسلوك وفهمها مفهوم حديث العهد بالنسبة إلى معظم البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. تغفل معظم البيانات التي يتم جمعها التلاميذ ذوي اضطرابات انفعالية وسلوكية الذين لا تشملهم أيضاً نظم التربية الخاصة. على الرغم من ندرة البحوث الدولية حول الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، إلاّ أنّه من الموثق جيداً أنّ البالغين والأطفال ذوي إضطرابات نفسية اجتماعية يواجهون مسائل أساسية تتعلق بالتمييز والوصمة كما تنتهك حقوق الإنسان الخاصة بهم على نطاق واسع ويتعرّضون تحديداً للإيداع القسري في المؤسسات (منظمة Disability Rights International، 2018). عليه، يصبح واقعياً الإفتراض أنّ الأطفال ذوي اضطرابات انفعالية وسلوكية في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل يساء فهمهم ولا يحظون إلاّ بقليل من الدعم ويتعرضون أكثر من غيرهم لخطر التسرب من المدرسة. ولا تستوفى احتياجاتهم التربوية. يعرِّف القانون الأمريكي حول تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية على أنّها حالة تتسم بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية التي تظهر خلال فترة طويلة من الزمن وإلى حد ملحوظ بما يترك تأثيراً سلبياً على أداء الطفل:

- عدم القدرة على التعلّم لأسباب لا علاقة لها بعوامل ذهنية أو حسية أو صحية
- عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية مرضية مع الأقران/الأساتذة والحفاظ عليها
- نوعيات سلوك ومشاعر غير مناسبة في الظروف العادية
- حالة مزاجية عامة سائدة من الحزن أو الإكتئاب
- ميل إلى تطوير عوارض جسدية أو مخاوف متصلة بمشاكل شخصية أو في المدرسة. (Turnbull et al., 2016)

15 على الرغم من تعدّد الإعاقات، تركِّز مجموعة الأدوات الراهنة أساساً على الصعوبات التعلّمية التي تؤثر في التحصيل العلمي.

تشتمل أكثر خمسة أنواع شيوعاً من الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية على (1) اضطراب القلق، و(2) واضطراب المزاج (الإكتئاب واضطراب ثنائي القطب)، و(3) اضطراب التحدي المعارض، و(4) اضطراب السلوك (السلوكيات المضادة للمجتمع والعدوانية)، و(5) الفصام.

اضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط: يلتزم معظم الأخصّائيين بالتعريف الذي وضعته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) لاضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط فيركّزون على مجالين هما: تشتت الإنتباه وفرط النشاط/ الإندفاعية الذين يؤثّران على نمو التلميذ وأدائه في أوضاع متعددة، منها المدرسة. عادة ما تظهر هذه الخصائص قبل سن الثانية عشرة ويجب أن تستمر لما لا يقل عن ستة أشهر (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013). غالباً ما يساء توصيف التلاميذ ذوي اضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط على أنّهم مشاغبون لأن سلوكياتهم قد توقع الفوضى في التعليم في الفصل الدراسي. من دون أشكال الدعم المناسبة، قد يواجه التلاميذ "صعوبات في العمل في بيئات مشتتة للإنتباه، وفي استيعاب كميات كبيرة من المعلومات، ونقل المرونة من مهمة إلى أخرى، و/أو تحقيق الربط الخطي بين سلسلة من العمليات المعرفية" (Turnbull et al., 2016، ص. 169).

على الرغم من أنّ الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية واضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط تدخل في عداد الصعوبات التعلمية إلاّ أنّها تندرج ضمن فئات منفصلة من الإعاقة. مع ذلك، غالباً ما يقع التداخل بين الإعاقات على اختلاف أنواعها. فعلى سبيل المثال، يعاني ثلثا التلاميذ المصابين باضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط اضطرابات سلوكية (Glanzman & Sell, 2013). كذلك، يعاني تلاميذ كثر من ذوي الصعوبات التعلمية اضطراب قصور الإنتباه/فرط النشاط ويظهرون عن سلوكيات تطرح صعوبات. بالإضافة إلى التداخل في حالات الإنتشار، تم جمع هذه الإعاقات في متن هذا النص بما أنّ التقنيات التعليمية التي تدعم اكتساب القراءة والكتابة متشابهة، وإن بمستويات مختلفة من الحدة والتفريد.

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، تعزِّز الإستراتيجيات التالية المرتكزة على البحوث معرفة التلاميذ ذوي إعاقات ذات معدلات انتشار مرتفعة بالقراءة والكتابة. ليست هذه الإستراتيجيات بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على الإستراتيجيات الرئيسية الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

- **التعليم الصريح.** يُركِّز التعليم الصريح على المهارات الأساسية التي تُسلسَل منطقياً وتعلم منهجيا. فعلى سبيل المثال، تعلم المهارات الأكثر سهولة وتكراراً (مثل الحروف الساكنة وحروف العلة والصوامت) قبل تلك الأكثر صعوبة والأقل تكراراً (مثل الكلمات غير المنتظمة ومتعدِّدة المقاطع). تُنظّم الحصص على نحو متباعد وتُدعم لتلبية الإحتياجات الفردية. وضمن هذه المقاربة، ينمذج المعلم المحتوى الجديد تليه إجابة التلميذ. يُلقّن التلاميذ وتُتاح لهم فرص متعددة للإنخراط في التعليم. فعلى سبيل المثال، الإجابة شفهياً كمجموعة في ما يتعلق بالكلمات التي تمزج الأصوات تعطي جميع التلاميذ الفرصة لإظهار اكتسابهم مهارات جديدة.
- **تعليم الإستراتيجية المعرفية.** يركز على مجالات تصحيح القراءة: (1) المفردات و(2) إدراك الفهم و(3) ربط الأفكار. في هذا التعليم، يدعم المعلِّمون تعلّم التلاميذ عبر توفير تعليم صريح لـ (أ) خطوات استراتيجية التعلّم (أي سلسلة الخطوات الضرورية لإنجاز مهمة ما)؛ و(ب) تطبيق نمذجة الخطوات على مهمة معينة؛ و(ج) تحديد الأهداف ورصد التقدم المحرز ذاتيا مع الإستراتيجية؛ و (د) استعمال التعبيرات الذاتية الإيجابية؛ و(ه) التعزيز والتفكير التأملي الذاتي. من المستحسن أن يقدِّم المعلِّمون للتلاميذ تمريناً موجّهاً وتعاونياً، سواء فرادى أو ضمن أزواج أو مجموعات صغيرة أو بإشراك الصف كلِّه، إلى حين تعلم استراتيجية ما ويصبح بالإمكان تطبيقها.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **المواد التعليمية اليدوية.** يمكن للتلاميذ استعمالها للتعبير عما تعلّموه. فعلى سبيل المثال، يمكن استعمال مكعبات/قطع الحروف أو البطاقات لإظهار مزج الأصوات والتهجئة. كما تعزِّز الألعابُ التفاعلية، مثل مطابقة الصور، التعلم وتضيء على ما تعلمه التلاميذ. يمكن الإعتماد أيضاً على قطع الجمل القصيرة لترتيب القصة بالتسلسل.

- **الإظهار:** يمكن للتلاميذ أن يُظهروا ما تعلموه عبر الإشارة إلى حرف أو كلمة أو جملة أو أجزاء من القصة ردا على سؤال. فعلى سبيل المثال، يطلب المعلم من التلاميذ أن يشيروا إلى كلّ كلمة على الصفحة تتضمن صوت التاء. في حالة التلاميذ الذين تصعب عليهم القراءة الجهرية، يمكن للمعلمين أن يلجأوا إلى القراءة الجماعية أو مع شريك أو بمساعدة شريط و/أو القراءة الدرامية ليساعدوا التلاميذ على التمرن على القراءة. لإظهار فهمهم، يمكن للتلاميذ أن يستعملوا كلمات أو صوراً لإكمال خرائط القصة أو الرسوم.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **الإنخراط الحركي والبصري والشفهي.** لتعزيز الوعي الفونيمي والصوتي، يمكن للتلاميذ أن يقتفوا الحروف أو يستعملوا المواد التعليمية اليدوية بينما ينطقون بالأصوات (حركي) أو يمكنهم الإعتماد على الترميز بالألوان كشكل من أشكال التعزيز البصري. يوصى بمقاربات اللغة المهيكلة ومتعددة الحواس لتعليم الأصوات وقراءة النصوص للتلاميذ ذوي صعوبات تعلمية وسلوكية وقصور في الإنتباه. إتاحة الفرص أيضاً للتلاميذ لمناقشة ما قرئ لهم، سواء على مستوى الفصل الدراسي أو ضمن مجموعات صغيرة، تدعم التعلم والدافعية.
- **إتاحة النصوص وخيار التلاميذ.** يجب تعريض التلاميذ لمروحة عريضة من النصوص السردية والإعلامية، بما في ذلك الكتب والمجلات والنشرات والصحف والموارد الإلكترونية. إلى القراءات التي يختارها المعلمون، من المهم إتاحة الفرص للتلاميذ ليستكشفوا ويختاروا المواد التي يريدون قراءتها.

تأمل في سياقك

هل يعترف النظام المدرسي بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلمية أو اضطرابات إنفعالية أو قصور في الإنتباه؟

كيف يدعم المعلِّمون احتياجات هؤلاء التلاميذ التعلمية؟

هل يتم اللجوء إلى الطرق المشار إليها أعلاه؟

نظرة متمعّنة في الشمول: الصدمة والإضطرابات الإنفعالية والأثر على التعلّم

يمكن للتعرض للصدمة أن يؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكيات من شأنها التأثير على قدرة التلميذ على تعلّم مهارات القراءة والكتابة. لا بد من فهم أنّ الصدمة تؤثر على الأطفال بطرق متعددة بما فيها على دماغهم، ما قد يتسبب بمشاكل تعلمية. التنبّه لهذا الأمر ضروري من أجل الإستجابة للصعوبات التعلمية المحتملة التي قد تغيِّر حياة الأطفال في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل.

يعاني نحو 25% من ضحايا وشهود العنف من اضطراب الكرْب التالي للرَّضح أو الإكتئاب أو اضطرابات القلق. ففي مقابلة، لفت الدكتور أوني كريشنان الذي وضع المبادئ التوجيهية لدعم وكالات المساعدة للحد من مشاكل الصحة العقلية بين الناجين من الكوارث والنزاعات إلى ما يلي: "صحيح أنّ الآثار النفسية الإجتماعية لحالات الطوارئ قد تكون حادة على المدى القصير، إلاّ أنّها قد تقوِّض أيضاً الصحة العقلية والرفاه النفسي الإجتماعي للمتأثرين بها على المدى الطويل" (مؤسسة طوماس رويترز، 2007، ص. 1). يشير مقال آخر إلى أنّ "الدراسات الوبئية التي شملت السكان المتأثرين بالحروب أظهرت وجود علاقة خطية بين عدد أنواع الحروب وعوارض اضطراب الكرْب التالي للرَّضح لدى الأطفال والبالغين على حد سواء" (Cantani et al., 2008، ص. 2). وإقراراً منها بذلك، ضمّنت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة قسماً يتعلّق بـ "استعادة العافية النفسية" (الأمم المتحدة، 2006، المادة 16). مع ذلك، غالباً ما لا يتم الإعتراف بالصدمة النفسية الإجتماعية إلاّ بعد وقوع كارثة أو حالة طوارئ.

تؤثِّر الصدمة بشدة على الأطفال تحديداً، حيث بيّنت دراسة تناولت الصحة العقلية لـ 296 طفلاً سريلانكيّاً تتراوح أعمارهم بين 9 و15 عاماً أنّ الكوارث الطبيعية والحروب الأهلية والعنف الأسري تركت آثاراً مدمرة عليهم. تظهر نتائج الدراسة هذا الدمار الصريح: "أشار كل هؤلاء الأطفال تقريباً (96%) إلى أنهم اختبروا أو كانوا شهودا على شكل من أشكال العنف الأسري. تم تقييم الحالة النفسية للأطفال عبر مقابلة تشخيصية. واستوفى 30% منهم معايير اضطراب الكرْب التالي للرَّضح. تبيّن وجود علاقة بين الكرب التراكمي (الحرب والتسونامي والعنف الأسري) وحدة اضطراب الكرْب التالي للرَّضح. إستوفى 20% من الأطفال معايير إضطراب الإكتئاب الرئيسي، في حين راود 17% منهم التفكير الإنتحاري (Wagner, 2009، ص.1).

قدم البحث الذي أجرته الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال إقرارا آخر بأثر الصدمة العاطفية والصحة العقلية على الأطفال. فقد وجدت هذه الدراسة أنّ الكلفة العاطفية الناشئة عن اختبار الكوارث وحالات الطوارئ والعنف الأسري وانتشار ذهنية "توقع الأسوأ"، قد تسبب اضطرابات إنفعالية وسلوكية للأطفال (Stafford et al., 2010). وبحسب مبادرة الصدمة وسياسة التعلم، وهي ثمرة تعاون بين منظمة ماساتشوستس للدفاع عن حقوق الأطفال (Massachusetts Advocates for Children) وكلية الحقوق في جامعة هارفارد، أظهرت الدراسات أنّ "التجارب الرضحية في مرحلة الطفولة قد تحدّ من التركيز والذاكرة والقدرات التنظيمية واللغوية التي يحتاج إليها الأطفال لينجحوا في المدرسة. قد يؤدي الأمر بالنسبة إلى بعض الأطفال إلى مشاكل على مستوى الأداء الأكاديمي والسلوك غير الملائم في الفصل الدراسي وصعوبات في تكوين العلاقات" (ص. 1).

إختبر الأطفال الذين يعيشون في مخيمات اللجوء مشاكل نفسية أكثر من نظرائهم من غير اللاجئين. فقد يعاني الأطفال الذين يعيشون في مناطق حرب، الكرب الناشئ عن أحداث رضحية متعددة تصاحبه مشاكل إنفعالية تتمظهر في اضطراب الكرْب التالي للرَّضح والاضطرابات التفارقية والقلق والإدمان على المواد المخدرة (Pynoos & Nader, 2000).كذلك، يؤثر الكرب المتصل بوضع اللجوء تأثيراً ملحوظاً على تعليم الأطفال، ذلك أنّ عملية الإلتحاق ببيئة تربوية جديدة والتأقلم مع عوامل معقدة في المراحل الإنتقالية والتمدرس والمجتمع واللغة والثقافة والهوية والأسرة دونها تحديات. قد يؤدي هذا الضغط الإضافي إلى صعوبات تعلمية جوهرية، ولاسيما بالنسبة إلى الأطفال ذوي الإعاقة (Graham et al., 2016).

6-4-3 أشكال الدعم للتلاميذ ذوي إعاقات متعددة أو للتلاميذ الصم المكفوفين

التقنيات التعليمية بحسب الدكتورة جولي دوراندو من المركز الوطني للصم المكفوفين وكريستن لايتون من بيركنز الدولية

يُشار إلى الأطفال الذين يعانون أكثر من إعاقة واحدة متزامنة على أنّهم من ذوي الإعاقات المتعدّدة. غالباً ما يحتاج هؤلاء الأطفال إلى مستويات أعلى من الخدمات وأشكال الدعم ليتمكّنوا من الإنخراط في المدرسة والمجتمع المحلي. الأطفال ذوو إعاقات متعدّدة عبارة عن مجموعة غير متجانسة إلى حد بعيد، بما أنّ مزيج الإعاقات قد يتغيّر تغيّراً ملحوظاً. فعلى سبيل المثال، يعاني كثرٌ من المكفوفين إعاقات إضافية (مثل صعوبات سمعية أو تعلّمية أو إعاقة ذهنية) غالباً ما لا يتم التعرّف عليها أو تحديدها. في الولايات المتحدة، تشير التقديرات إلى أنّ ثلثي الأشخاص المكفوفين/ضعاف البصر يعانون إعاقات إضافية (Zebehazy & Lawson, 2017). بالمثل، يعاني 30 إلى 40% من الأطفال الصم/ضعاف السمع في الولايات المتحدة، إعاقة واحدة إضافية على الأقل (Wiley & Meinzen-Derr, 2012). عادة ما يصنَّف الأشخاص الذين يعانون الصمم والعمى في فئة الصم المكفوفين. لكن، حتى هذه المجموعة غير متجانسة جداً، مع اختلافات جوهرية في القدرة البصرية أو السمعية لكلّ شخص، علماً أنّ قلة من الأفراد قد يكونون صمّاً ومكفوفين بالكامل في آن. لسوء الحظ، في عدة دول منخفضة ومتوسِّطة الدخل، تحصل قلة من الأطفال ذوي إعاقات متعدّدة على التعليم. وبما أنّ عدة نظم قائمة على الفصل والعزل بحسب فئة الإعاقة، لا تستطيع المدارس القائمة على الفصل في أغلب الأحيان إلاّ دعم الأطفال ذوي نوع واحد من الإعاقة. فإذا كان الطفل مثلاً مكفوفاً وذي إعاقة ذهنية، تكون المدارس المخصّصة للمكفوفين إمّا غير مهيأة أو ترفض دعم الأطفال ذوي إعاقات ذهنية، في حين لا تكون المدارس المعدّة لاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقات الذهنية مهيأة لتعليم لغة برايل. نتيجة لذلك، يضيع التلاميذ ذوو إعاقات متعدّدة في تصدّعات النظام، من دون توافر مدارس مستعدة لاستقبالهم.

بالنسبة إلى الأطفال ذوي إعاقات متعدّدة والصم المكفوفين، من الأهمية بمكان تذكر أنّ معرفة القراءة والكتابة تتطور من مرحلة بزوغها إلى مرحلة المعرفة المستقلة (راجع القسم 4-3 والرسم 13 الخطوات الآيلة إلى معرفة القراءة والكتابة). قد يتعلم تلاميذ كثر ذوو إعاقات متعدّدة لغة برايل و/أو قراءة الكلمات المطبوعة وكتابتها لكن يجب تعليمهم اللبنات الأساسية بطريقة مجدية. بالنسبة إلى التلاميذ ذوي إعاقات متعددة وفقدان حسي، يعني الأمر توفير ما يكفي من الوقت وفرصاً متعددة للوصول إلى المعلومات ومعالجتها والإستجابة لها. من الأهمية بمكان تضمين"وقت الإنتظار" أثناء الأنشطة وتعليم مهارات أساسية عدة مرات يومياً في بيئات مختلفة بما يتيح فرصاً متعددة للأطفال للإنخراط والتعلّم والتعبير عمّا تعلّموه. فعلى سبيل المثال، قد يقدم المعلمون المعلومات إلى تلميذ ما من دون أن ينتظروا إجابة منه أو من دون أن يتوقعوا منه التواصل معهم. بالنسبة إلى تلميذ أصم ومكفوف في آن أو ذي إعاقات متعددة، من الأهمية بمكان تعليم وتشجيع مهارات التواصل التعبيرية. يجب مراعاة قدرة التلميذ على التواصل من مستوى التواصل ما قبل الرمزي (تعابير الوجه والسلوك والتأشير، إلخ) إلى مستوى التواصل عبر الرموز (الأغراض والصور ولغة الإشارة وبرايل، إلخ). يجب أن يكون التواصل الإستقبالي والتعبيري والتطور اللغوي جزءاً من كلّ نشاط تعلمي.

تبرز الحاجة إلى تحديد أوسع لمعرفة القراءة والكتابة بالنسبة إلى بعض التلاميذ ذوي إعاقات متعدّدة أو التلاميذ الصم المكفوفين. لن يحقق جميع التلاميذ معرفة القراءة والكتابة المعيارية لكن من المهم تثمين مهارات القراءة والكتابة المبكرة التي تدعم طفلاً يتعلم التواصل وتطوير اللغة وبناء علاقات اجتماعية وتوسيع استقلاليته. فعلى سبيل المثال، إذا تمكن تلميذ من متابعة جدول الأغراض لمعرفة ما الذي سيحصل تالياً، يكون للتلميذ سيطرة أكبر على بيئته ويمكنه أن يستعمل معارفه للتواصل مع الآخرين. لهذا، لا بد من استراتيجيات تشجع التلاميذ الصم المكفوفين على استعمال اللمس للإستكشاف والتعلم، مثل الإستكشاف المشترك لغرض ما أو الإبقاء على مروحة متنوعة من الأغراض المثيرة للإهتمام في متناول الطفل.

تقنيات تعليم القراءة والكتابة

يستفيد التلاميذ ذوو إعاقات متعددة من التقنيات التعليمية المرتكزة على البحوث لتعليم القراءة والكتابة بالإستناد إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم. تركِّز التقنيات المشار إليها أدناه على التلاميذ الصم المكفوفين، لكنّها تفيد، بمعظمها، التلاميذ ذوي احتياجات دعم معقدة متعددة. ليست هذه اللائحة بشاملة ووافية إلاّ أنّها تضيء على التقنيات الرئيسية لمعرفة القراءة والكتابة.

وسائل متعدِّدة لتقديم وعرض المعلومات (كيف يتعلّم التلاميذ على نحو أفضل)

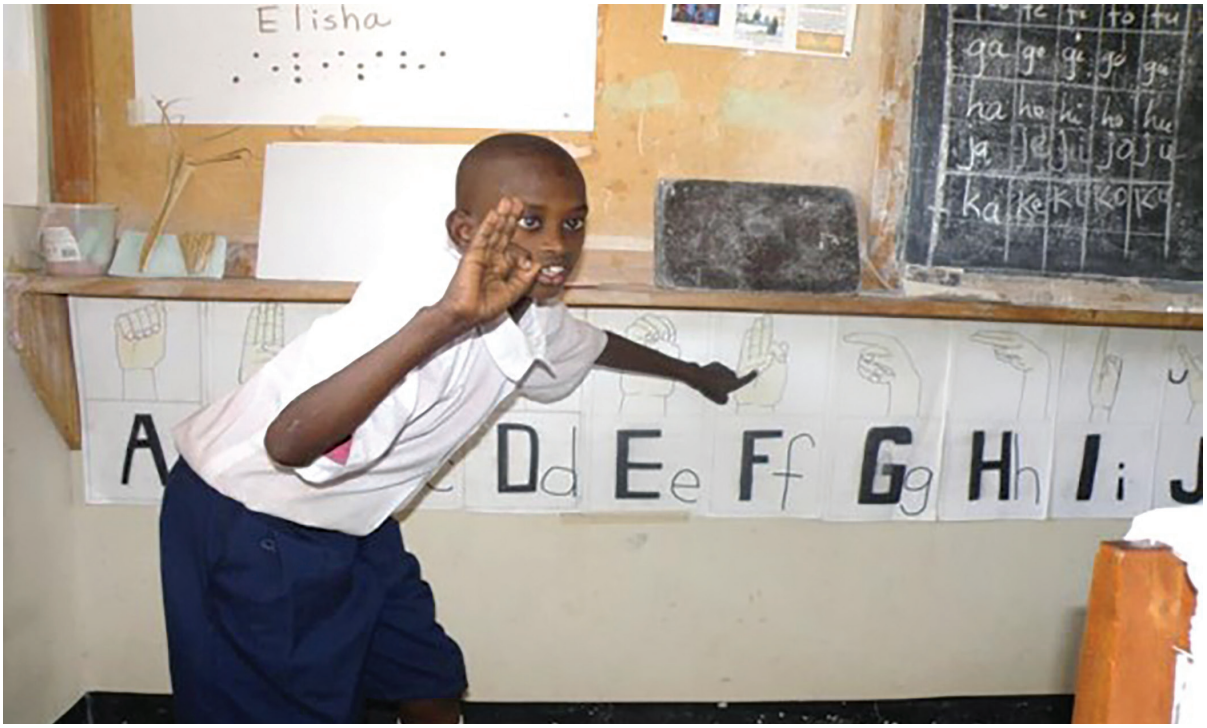
- **المشاركة النشطة في الأنشطة المجدية والتجارب الحقيقية.** للأطفال ذوي فقدان حسي وإعاقات متعدّدة وصول محدود إلى تجارب التعلم العرضي. فهم لا يستطيعون أن يروا أحد أولياء أمورهم وهو يطهو أو أشقاءهم وهم يرتدون ملابسهم ولا يسمعون كلمات الترحيب عند الدخول إلى المنزل. يجب تدريسهم هذه الأمور على نحو صريح. يساعد إشراك الأطفال في التجارب اليومية التي تقولب عالمهم، على تطوير مفاهيم عليهم أن يتعلّموها. فعلى سبيل المثال، يختبر طفل أصم مكفوف وجبة الطعام التي تظهر أمامه بطريقة سحرية من دون أن يتوصل أبداً إلى فهم مصدرها. لذلك، إشراكه في تحضير الطعام يعطيه فرصة ليتعلّم المفاهيم والمفردات والمهارات التي تسهم في اكتسابه مهارات القراءة والكتابة.
- **الأعمال الروتينية.** تساعد الأنشطة الروتينية اليومية الطفل على تطوير ذاكرته وقدرته على التوقع. عند تحديد بداية التفاعل والأنشطة والأعمال الروتينية ووسطها ونهايتها، يكسب الأطفال فهماً لبيئتهم ويتحكمون بها. تمثل الأنشطة الروتينية التي يحسن الطفل فهمها، فرصاً جيدة لتعريفه على مهارات جديدة وتعليمه إياها. تعزِّز الأنشطة الروتينية التي تدور حول قراءة الكتب اللمسية أو المطبوعة أو بطريقة برايل، تعزيزاً مباشراً معرفة القراءة والكتابة يومياً. من المهم أيضاً تشجيع الأطفال على اتخاذ خيارات نوعية في كل أنشطتهم الروتينية اليومية. تشجِّع إتاحة الخيارات أمامهم التواصل التعبيري وتمنحهم بعض القدرة على التحكم ببيئتهم. يمكن لطفل أن يختار بين شيئين أو أكثر باستعمال الأغراض أو الصور أو الإيماءات أو الإشارات أو بالطرق اللفظية، بحسب قدرته على التواصل. اختيار كتاب مفضل هو طريقة سهلة لإقامة الربط المباشر بين اتخاذ الخيارات ومعرفة القراءة والكتابة.

وسائل متعدِّدة للأداء والتعبير (كيف يعبِّر التلاميذ عمّا تعلّموه)

- **التقليد وتبادل الأدوار في حركات الجسد.** في هذه التقنية، يقترب المعلم من التلميذ بحيث يعرف بوجوده ثم يحيِّيه ويعرِّف عن نفسه. بعد أن يتلقى رداً ويعطي التلميذ الوقت ليلاحظ وجوده ويستوعبه ويستجيب له، يدخل المعلم مساحة التلميذ. يحذو المعلم حذو التلميذ ويقلد أفعاله (الصوتية، البصرية، الحركية) ويضيف الكلمات أو الموسيقى إليها. قد تكون استجابات التلميذ دقيقة (على شكل تغيير في سرعة التنفس ولون البشرة والوتيرة). بعد تلقي استجابة، يبدأ المعلم والتلميذ في تبادل الأدوار (الفعل - إشارة للإستجابة - الإنتظار - التكرار). من المستحسن، متى أمكن، إيجاد سبل لتبادل الأدوار ضمن أطر من التفاعل والأعمال الروتينية والأنشطة المألوفة (مثلاً خلال استراحة الغداء).
- **طلب المزيد أو الإستمرار على المنوال نفسه.** من الوظائف الأساسية والملموسة التي يؤديها التواصل التعبيري أنّه يمكِّن الطفل من طلب "المزيد". يمكن التعبير عن ذلك بطرق متنوِّعة بحسب مستوى التواصل لدى الطفل. في حالة طفل ذي قدرة حركية محدودة، قد تعبِّر أدنى حركة في إصبعه عن طلبه "المزيد". يمكن استعمال إشارة "المزيد" التقليدية مع الأطفال القادرين على فهم مفاهيم أكثر تجريدية.

وسائل متعدِّدة للمشاركة والتفاعل (ما يثير دافعية التلاميذ على التعلّم)

- **الإستكشاف بأسلوب اليد تحت اليد.** في هذه الإستراتيجية، يضع البالغ يديه تحت رسغ الطفل ليمكِّنه من تركيز انتباهه على الغرض الذي يتم استكشافه. تؤمِّن هذه الإستراتيجية بيئة آمنة للإستكشاف وتسمح للطفل بأن يتولى زمام الإستكشاف من دون أي تحكّم بيديه.



تلميذ أصم ومكفوف في أوغندا يتعلّم مهارات القراءة والكتابة عبر مشروع تدعمه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
مصدر الصورة: بيركنز الدولية

- **روزنامات وجداول الصور والأغراض.** تساعد هذه الروزنامات والجداول على تطوير المفردات وبناء مهارات التواصل. تُرتب الأغراض أو الصور التي غالباً ما تترافق مع طريقة برايل أو النص لتشجيع تنمية القراءة والكتابة، بالتسلسل بغية تمثيل الأحداث التي تحصل في يوم الطفل. وخير مثال على ذلك استعمال غرض توقع لتمثيل النشاط التالي. باستعمال هذه التقنية، يعرض المعلِّم على التلميذ غرضاً يتصل مباشرة بنشاط يوشك أن يبدأ. فعلى سبيل المثال، إذا كان الطفل يوشك على تناول طعام الفطور بواسطة ملعقة، قد يعطى الطفل ملعقة ليستكشفها بالطريقة التي يفضّلها (سواء بصرياً أو عبر اللمس).
- **الكتب اللمسية والكتب التي تروي تجارب الطفل وعلب القصص.** تجمع هذه الإستراتيجيات بين مجموعة متنوِّعة من المفاهيم والمهارات لتشجيع الطفل في مرحلة بزوغ القراءة والكتابة. تعزِّز هذه التجارب التي يتم تشاركها مع شريك تواصل، الإنتباه المشترك، وتبني العلاقات، وتشجِّع على التواصل وتنمية اللغة، وتدعم في الوقت عينه مروحة متنوِّعة من المهارات لبناء معرفة القراءة والكتابة.

تأمل في سياقك

هل يُسمح للتلاميذ ذوي إعاقات متعددة بالإنتساب إلى المدارس؟ وفي حال الإيجاب، هل من معلِّمين مدرّبين يستطيعون دعم تعليمهم في وضع دامج؟

هل يتم اعتماد الطرق المشار إليها أعلاه؟

7-4-3 التقاطع بين المقاربات التعليمية المختلفة

تجدر الإشارة إلى أنّ السواد الأعظم من التقنيات التعليمية المختلفة المتوافقة مع كلّ فئة من فئات الإعاقة يعود بالفائدة على جميع التلاميذ. يتمظهر هذا التوافق في الرسم 17 الذي يظهر كيف تنطبق كلّ تقنية على فئات الإعاقة المختلفة. إقراراً بأن التلاميذ جميعهم، بمن فيهم من هم من غير ذوي الإعاقة، يتعلّمون بطرق مختلفة، قد يحسِّن التعلّم المتمايز، في حال اعتماده داخل الفصل الدراسي، عملية التعلّم بالنسبة إلى التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، يستفيد التلاميذ، سواء كانوا من ذوي أو غير ذوي الإعاقة، من التعليم الصريح وتشارك الكتب. يمكن دمج هذه المقاربات التعليمية، متى أمكن، في تدريب المعلّمين العام بما أنّها تعكس التحسين في استراتيجيات التعليم.

الرسم 17. التقاطع بين تقنيات تعليم القراءة والكتابة

المقاربة التعليمية	التلاميذ المكفوفون	التلاميذ ذوو اضطرابات تواصل	التلاميذ الصم	التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية	التلاميذ ذوو صعوبات تعلمية أو اضطرابات إنفعالية أو قصور في الإنتباه	التلاميذ ذوو إعاقات متعددة
تقييم وسائط التعلّم	✓	✓	✓			✓
الترتيبات التيسيرية في الفصل الدراسي	✓	✓	✓	✓	✓	✓
التعزيز اللمسي والمواد التعليمية اليدوية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
القراءة التشاركية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
التعليم الصريح	✓	✓	✓	✓	✓	✓
تدريس الإستراتيجيات المعرفية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
الإظهار		✓	✓	✓	✓	
الإنخراط الحركي أو البصري أو الشفهي	شفهي	حركي وبصري	حركي وبصري	✓	✓	✓
خيار التلميذ	✓	✓	✓	✓	✓	✓
تبسيط النص		✓		✓	✓	
المواد المتيسرة في الفصل الدراسي	✓	✓	✓	✓	✓	✓
اليد تحت اليد	✓	✓		✓		✓

5-3 التقييم

إضاءات أساسية

- ثمة سبل متعددة لتقييم المعرفة. يستفيد التلاميذ ذوو الإعاقة من الوصول إلى نهج متعددة للإختبار وإظهار التقدم الشخصي والتقدم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة.
- يجب أن تدمج الإختبارات مبادئ التصميم الشامل للتعلّم فتتيح طرقاً متعددة لتمثيل التقييم وتمكين التلميذ من الإستجابة وتحفيز التلاميذ على بذل جهودهم الفضلى.
- الترتيبات التيسيرية ضرورية لتلاميذ كثر من ذوي الإعاقة ليظهروا معارفهم وتقدمهم على أفضل وجه.

كما هو الحال عليه مع جميع الأطفال، من الأهمية بمكان قياس تقدم التلاميذ ذوي الإعاقة في ما يتصل بالتعلّم واكتساب معرفة القراءة والكتابة. لا يهدف التقييم إلى الإضاءة على فشل التلاميذ، بل تقييم مدى فعالية التقنيات التعليمية في تعزيز النتائج الإيجابية وتحديد المهارات الواجب تعزيزها (Downing, 2005). ثمة نوعان أوليان من التقييم:

1. التقييم التكويني الذي يقيس تقدم التلاميذ وغالباً على نحو غير رسمي عبر التمارين الصفية والإجابة على الأسئلة أو طرحها أو أوراق العمل و
2. التقييم الختامي الذي يقيم أداء التلميذ التراكمي.

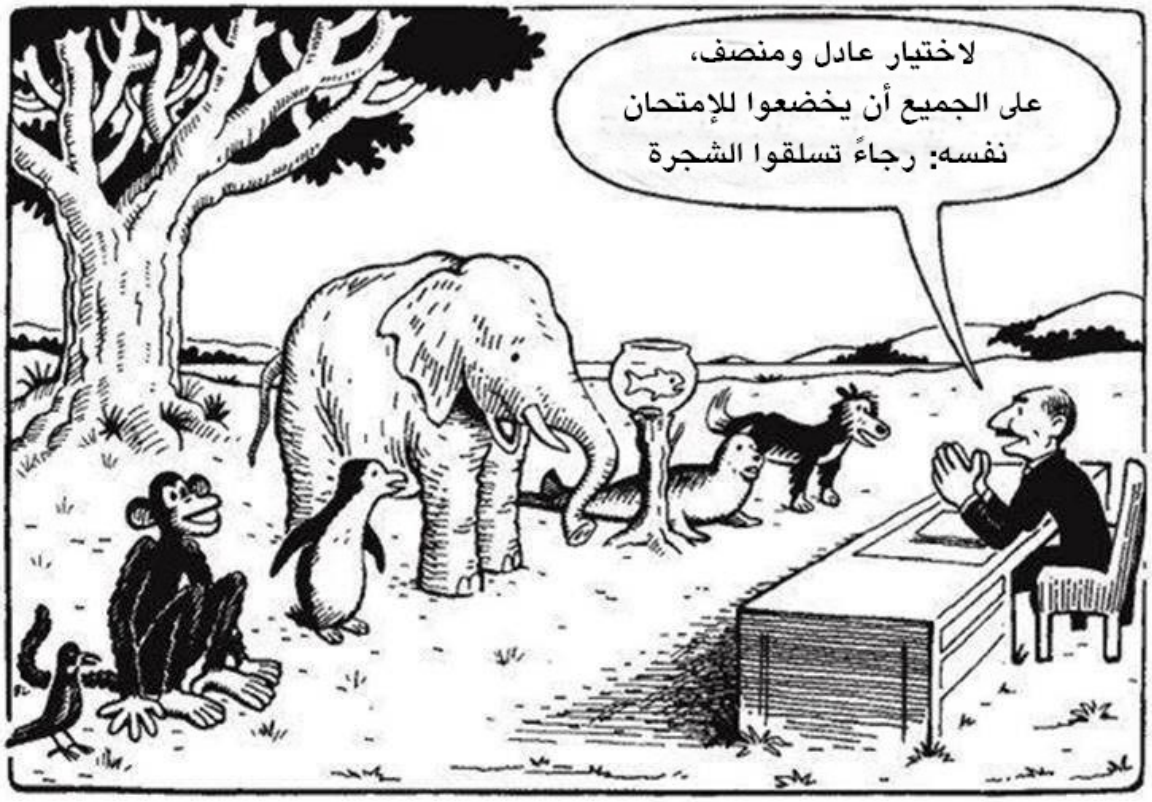
مع هذين النوعين من التقييم التكويني والختامي، من المهم تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلّم بما يمكِّن التلاميذ من التعبير عمّا تعلّموه بطرق مختلفة. فحين يشرك المعلّمون التلاميذ ليظهروا معارفهم بطرق تبني على جوانب قوتهم، تسنح للتلاميذ فرص أكبر لإظهار ما يعرفونه (Meyer, Rose, & Gordan, 2014).

ثمة طريقتان لاستعمال التقييم الختامي، إحداهما معيارية المرجع وثانيتهما محكية المرجع. يظهر الرسم 17 الفرق بين المقاربتين. في الحالات المثلى، تلجأ المدارس إلى مزيج من أدوات التقييم والإختبارات المختلفة لتكوين صورة شاملة عن جوانب قوة التلميذ والصعوبات التي يواجهها (Hussain, Tedasse, & Sajid, 2015). بالنسبة إلى التلاميذ ذوي الإعاقة، من المهم على وجه التحديد توفير الوصول إلى شكلي الإختبار. فالوصول إلى الإختبارات المعيارية مهم لتقييم إذا كان التلاميذ يحصلون على المحتوى نفسه في المنهاج كالأطفال الآخرين من غير ذوي الإعاقة.[16] لكن، بالنسبة إلى كثر من التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية أو صعوبات تعلمية حادة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، قد يؤشِّر توفير اختبارات محكية المرجع إلى التقدم والنمو الفرديين.

16 بالنسبة إلى تلاميذ كثر ذوي إعاقة ذهنية أو احتياجات دعم معقدة أو إعاقات متعددة، الخضوع لاختبارات معيارية من دون تعديل المواد بما يعكس تعلّما فردياً قد يكون حافلاً بالتحديات. ينطبق هذا الأمر تحديداً في المدارس الثانوية، بما أنّ محتوى الإختبارات يصبح أكثر تقدماً. يكمن التحدي في إتاحة الفرصة للتلاميذ ولكن من دون أن تفرض عليهم مهارة قد تكون جد متقدِّمة. تتصدى دول مختلفة مرتفعة الدخل لهذا التحدي بطرق مختلفة. فالولايات المتحدة مثلاً تجيز إعفاء 1% من السكان من الإختبار المعياري. قد يصعب على البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل أن تحذو حذوها بسبب محدودية إجراءات التحديد. يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ، متى أمكن، للمشاركة في الإختبارات المعيارية، إذ قد يتمكن تلاميذ كثر من المشاركة، مع منح استثناءات بحسب الفرد.

الرسم 17. الفرق بين التقييم معياري المرجع والتقييم محك المرجع

التقييم معياري المرجع	التقييم محك المرجع
يقارن نتيجة اختبار التلميذ ونموّه بنتائج التلاميذ الآخرين في المرحلة نفسها (مثلاً الفصل الدراسي والتقييم الوطني)	يقارن أداء التلميذ الفردي بمجموعة محددة مسبقاً من المحكات لتقييم النمو
لتحديد ذوي مستوى التحصيل المرتفع والمتدني المنجزون/عالي متدني الإنجاز	لاكتشاف ما يعرفه التلميذ قبل التعليم ثم بعد انتهائه
عبارة عن اختبارات معيارية تقريباً لمقارنة متسقة	على الرغم من أنّه قد يكون معيارياً، يسمح بمزيد من المرونة في الإدارة والمواد



"كل إنسان عبقري. ولكن، إذا حكمنا على عبقرية سمكة بحسب قدرتها على تسلق شجرة، ستمضي بقية حياتها معتقدة أنّها غبية".

ــ ألبرت أينشتاين

مصدر الصورة الأصلية مجهول

على غرار مبادئ التصميم الشامل للتعلّم التي تركِّز على التعليم، يمكن تصميم الإختبارات بطريقة تلبي احتياجات التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة. وهذا غالباً ما يشار إليه بالتصميم الشامل للتقييم. لا يغيِّر هذا التصميم معيار الإختبار لكنّه يضمن سهولة استخدامه من جانب جميع التلاميذ. بحسب Thompson and Thurlow (2001)، عند تصميم التصميم الشامل للتقييم، يُنصح باعتماد المعايير التالية:

- تحديد محتوى الإختبار بوضوح وإزالة الحواجز غير ذات صلة، أمعرفية كانت أو حسية أو إنفعالية أو مادية.
- بناء المواد الخاصة بإمكانية الوصول منذ البدء والتأكد من عدم إنحيازها (ألوان المراجع غير المتيسِّرة مثلاً للأطفال المكفوفين أو الموسيقى غير المتيسِّرة للتلاميذ الصم/ضعاف السمع).
- تصميم الإختبار بطريقة تسهِّل استعمال الترتيبات التيسيرية المطلوبة كلِّها.
- وضع تعليمات وإجراءات بسيطة وواضحة وحدسية ليتمكّن التلاميذ ذوو ومن غير ذوي الإعاقة من اتباع التوجيهات الخاصة بالإختبار.
- استعمال لغة بسيطة وواضحة تحد من أوجه الغموض وتزيد الفهم.

عادة ما لا تسمح الإختبارات معيارية المرجع بأسئلة أو مواد تراعي جوانب قوة التلميذ واحتياجاته. لكن يجب تأمين الترتيبات التيسيرية إذا احتاج التلميذ إليها في نوعي الإختبارات، المعيارية المرجع منها والمحكية المرجع.

التصميم الشامل للتقييم: الترتيبات التيسيرية الخاصة *بتلقي المعلومات*

- السماح بتسجيلات صوتية للنص أو الطلب من شخص ما قراءته بصوت عالٍ.
- تقليل المواد أو الأسئلة على كلّ صفحة أو عرض المعلومات بحروف الطباعة الكبيرة أو بطريقة برايل.
- إستعمال أقلام التوضيح لتوضيح التعليمات أو عناصر أخرى أساسية.
- توزيع لائحة مكتوبة بالتعليمات.

التصميم الشامل للتقييم: الترتيبات التيسيرية الخاصة *بالتعبير عن المعلومات*

- الإجابة شفهياً باستعمال جهاز من أجهزة التواصل المعزّز والبديل أو لغة الإشارة.
- السماح بأجوبة مطبوعة على الحاسوب.
- استعمال الآلة الحاسبة أو جدول الحساب.
- الإجابة خطياً بطريقة برايل.

التصميم الشامل للتقييم: الترتيبات التيسيرية الخاصة *بالدافعية*

- تمديد الوقت لإكمال الإختبار.
- إجراء الإختبار على جلسات متعددة خلال فترة من الزمن للسماح بفترات راحة.
- إجراء الإختبارات في وقت آخر في اليوم حين يكون التلميذ أكثر تركيزاً وتحفزاً على التعلّم.
- إجراء الإختبارات في أوضاع بديلة يقل فيها عدد الأطفال أو مسبِّبات تشتيت الإنتباه.

نظرة متمعِّنة في الشمول:
أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدارسية الأولى المتيسِّرة

تقيس أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى (EGRA) المعتمدة على نطاق واسع في برامج التعليم التي تنفّذها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، مهارات معرفة القراءة والكتابة التأسيسية. تساعد المعلومات التي يتم الحصول عليها عبر هذه الأدوات على تنوير النظم والبرامج التربوية (Dubeck & Gove, 2015). إستخدمت أدوات تقييم القراءة في المراحل الدراسية الأولى بعدة لغات. تتضمّن الأداة ست مهام فرعية تعتبر أربعة منها "رئيسية"، هي (معهد تراينجل للأبحاث، 2015):

1. فهم الإستماع
2. التعرف على الحروف
3. قراءة الكلمات بلا معنى
4. الطلاقة في القراءة الشفهية مع الفهم

ايوصى بتكييف أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى بحسب اللغة وسياق الشريحة السكانية المستهدفة. كما يمكن تعديلها لتصبح متيسِّرة للتلاميذ ذوي إعاقات مختلفة. لقد بادرت عدة دول إلى تكييف أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى لتصبح متيسِّرة للتلاميذ ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، وبالشراكة مع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة المحلية وبمشاركة خبراء في معرفة القراءة والكتابة والإعاقة، كيّفت منظمة School-to-School International أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى لصالح التلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر في الفلبين وليسوتو والهند، ولصالح التلاميذ الصم/ضعاف السمع في المغرب. وبالإستناد إلى تجاربها، اتبعت المنظمة عملية من خمس خطوات لتكييف أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى على الشكل التالي (K.Solum، التواصل الشخصي، 26 نيسان/أبريل 2018):

1. تكييف المحتوى، بما في ذلك الصور والكلمات للتأكد من عدم وجود أي إشارات إلى كلمات قد يصعب فهمها بحسب إعاقة محددة. فعلى سبيل المثال، يجب حذف الإشارات إلى الألوان عند تكييف أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى لصالح التلاميذ المكفوفين.
2. الحوافز الملائمة، بما في ذلك توفير أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى باستعمال طريقة برايل أو حروف الطباعة الكبيرة، بالإضافة إلى السماح للتلميذ بالتعبير عن بعض أجزاء أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى عبر لغة الإشارة أو تهجئة الأصابع.
3. الترتيبات التيسيرية. تستغرق القراءة بطريقة برايل وترجمة المعارف عبر تهجئة الأصابع مزيداً من الوقت. لذلك، من المستحسن أن تراعي إختبارات أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى التلاميذ ذوي الإعاقة من حيث تمديد الوقت لهم. كذلك، من المهم تحديد أي نوع من المكبِّرات وأجهزة عرض القراءة قد يكون ضرورياً.
4. المقيِّمون. يجب إيجاد مقيِّمين محليين يستطيعون القراءة بطريقة برايل أو يتحدثون لغة الإشارة المحلية بطلاقة (بما في ذلك اللهجات المناطقية، إن دعت الحاجة) لضمان الحصول على نتائج دقيقة.
5. البيانات. من المهم تحليل البيانات المتأتية عن أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدارسية الأولى ومقارنة النتائج، ليس بمدارس أو مناطق أخرى لتلاميذ من فئة الإعاقة نفسها فحسب، بل أيضاً بالتلاميذ من غير ذوي الإعاقة. ستساعد هذه المقارنة على تحديد أي تفاوتات وتباينات في نتائج معرفة القراءة والكتابة بين مجموعتي التلاميذ.

إعتمد معهد تراينجل للأبحاث العملية نفسها في كينيا، حيث طوّر أدوات تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى بطريقة برايل ولغة الإشارة في إطار تقييم أساسي وطني لمهارات معرفة القراءة والكتابة بطريقة برايل ولغة الإشارة.

التحديد

Hayes, A.M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. & Bulat, J. (2018). Learning disabilities systems guide for low-and-middle-income countries. Research Triangle Park, NC: RTI Press. Retrieved from https://www.rti.org/rti-press-publication/learning-disabilities-screening-and-evaluation-guide-low-and-middle-income

مراحل معرفة القراءة والكتابة

National Center on DeafBlindness (n.d). Literacy Development Continuum. Retrieved from http://literacy.nationaldb.org/index.php/literacy-development-continuum/

World Health Organization and United Nations Children's Fund (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. Retrieved from http://www.ecdgroup. com/pdfs/ECD-Disability-UNICEF-WHO-2012.pdf

التقنيات التعليمية المحددة

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ المكفوفين/ضعاف البصر

Paths to Literacy. Website. Retrieved from http://www.pathstoliteracy.org

Perkins School for the Blind. Braille & Literacy website. Retrieved from http://www.perkins.org/stories/category/braille-and-literacy

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات تواصل

International Society of Augmentative and Alternative Communication. Website. Retrieved from https://www.isaac-online.org/english/home/

Penn State. Literacy Instruction for Individuals with Autism, Cerebral Palsy, Down Syndrome and Other Disabilities & AAC-Learning-Center. Websites. Retrieved from http://aacliteracy.psu.edu/

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ الصم/ضعاف السمع

Visual Language and Visual Learning Lab (VL2 Lab) at Gallaudet University, Research Briefs. Retrieved from http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/ (published in English, Spanish, Chinese)

American Sign Language and English bilingual stories for deaf children with literacy lessons (VLOG #4). Retrieved from https://www.redeafiningacademiccollaboration.com/vlogblog

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي إعاقات ذهنية/نمائية

Center for Literacy and Disability Studies. Website. Retrieved from http://www.med.unc.edu/ahs/clds

Tar Heel Reader. Website. Retrieved from https://tarheelreader.org

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلمية واضطرابات إنفعالية وقصور في الإنتباه

Get Ready to Read (National Center for Learning Disabilities). Website. Retrieved from http://www.getreadytoread.org/

Learning Disabilities Association of America. Website. Retrieved from https://ldaamerica.org/

Reading Rockets. Website. Retrieved from http://www.readingrockets.org

معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي إعاقات متعددة

Literacy for Children with Combined Vision and Hearing Loss. Website. Retrieved from http://literacy.nationaldb.org/

عمليات التقييم

National Center on Educational Outcomes. Universal Design for Assessment. Website. Retrieved from https://nceo.info/Resources/faq/universal-design/universal-design-for-assessments

الفصل 4: الإنتقال من الجانب النظري إلى التطبيقي: دليل المنفِّذين حول كيفية دعم معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل

بعدما ركّزت الفصول السابقة من مجموعة الأدوات على التدخلات والنُهج التعليمية المرتكزة على الأدلة التي تدعم اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة معرفة القراءة والكتابة، يستكشف هذا الفصل كيف يمكن تنفيذ هذه التدخلات والنُهج في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. قد يحفل الإنتقال من الجانب النظري إلى التطبيقي بالتحديات في بيئات عدة، ولاسيما في ضوء وقائع الفصول الدراسية في عدة بلدان منخفضة ومتوسِّطة الدخل. يعرض هذا الفصل من مجموعة الأدوات:

- معلومات خلفية حول مشهد الجهات المانحة في ما يتصل بالتعليم الشامل؛
- المحظورات والواجبات التي تحكم تمويل برامج التعليم الشامل وتنفيذها؛
- إقتراحات لدعم نهج تدريجي عند الإنتقال من النظم التعليمة القائمة على الفصل إلى نظم التعليم الشامل.

4-1 معلومات خلفية حول مشهد الدعم والتمويل من الجهات المانحة

إضاءات أساسية

- يقوم النهج المزدوج المسار تجاه التنمية الشاملة للإعاقة على دعم مبادرات وبرامج خاصة بالإعاقة وشمول الأشخاص ذوي الإعاقة بصفتهم مستفيدين في برامج التنمية والمساعدة الإنسانية الأخرى كلها.
- يوجِّه مكتب التعليم في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية دعوات متزايدة إلى شمول التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج التعليم كلها ودعم نهج يستهدف الإعاقة.
- كذلك، أصبحت الجهات المانحة الثنائية والوكالات المتعددة الأطراف الرئيسية الأخرى أكثر انخراطاً في برامج التعليم الشامل ودعماً لها.

تزداد الجهات المانحة إنخراطاً في تمويل برامج التعليم الشامل. فهي لا تكتفي بتمويل المبادرات الخاصة بالإعاقة فحسب، بل بدأت تطالب بإدماج إحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة في المشاريع كلِّها. وهذا ما يُشار إليه بالنهج المزدوج المسار. تدعم جهات مانحة عدة، منها المفوضية الأوروبية والبنك الدولي، هذا النهج في الممارسة والسياسة. فعلى سبيل المثال، وضعت وزارة التنمية الدولية إطاراً للإعاقة تنكب على تحديثه دورياً، علماً أنّه يشدِّد على الحاجة إلى تعزيز التعليم الشامل ويفرض مراعاة مبادئ التصميم العام عند بناء المدارس. يحدِّد الرسم 18 خارطة بالجهات المانحة، متضمِّناً معلومات عن التزام الجهات المانحة بالتنمية والتعليم الشاملين للإعاقة. لطالما ركّزت الجهات المانحة تاريخيًّا على دعم الأطفال ذوي إعاقات بدنية في المقام الأول وتزويدهم بالكراسي المتحرِّكة وبناء المنحدرات لهم. لكنّ هذا التركيز الضيق قد اتّسع مذاك الحين ليشمل دعم جميع الأطفال ذوي الإعاقة، بما في ذلك دعم التعليم الشامل. لكنّ برامج التعليم الشامل لم تبتعد إلاّ مؤخراً عن التشديد على أهمية شمول التلاميذ في التعليم، لتركِّز على كيفية تحسين نظام التعليم، بما في ذلك زيادة معرفة القراءة والكتابة ونتائج التعلّم، الأمر الذي يمثِّل تحولاً هاماً يجب الحفاظ عليه وإدماجه في برامج التعليم كلِّها.

الرسم 18: خارطة الجهات المانحة حول شمول الإعاقة والتعليم الشامل

الجهة المانحة	الإلتزام الرسمي بشمول الإعاقة	الإلتزام الرسمي بالتعليم الشامل
وزارة الخارجية والتجارة الأسترالية	التنمية للجميع للأعوام 2015-2020: إستراتيجية تعزيز التنمية الشاملة للإعاقة الصادرة عن وزارة الخارجية والتجارة [17]	التعليم الشامل عنصر أساسي من محور التركيز عند وضع البرامج
وزارة التنمية الدولية البريطانية	إطار الإعاقة الصادر عن وزارة التنمية الدولية [18]	التعليم الشامل من مجالات السياسة الأساسية المحددة في الإطار
الوزارة الإتحادية للتعاون الإقتصادي والتنمية الألمانية	خطة عمل حول شمول الأشخاص ذوي الإعاقة؛ الإعاقة والتنمية في ورقة السياسة للتعاون الإنمائي الألماني[19]	تشير إلى أهمية البحوث التطبيقية حول التعليم الشامل والإلتزام بها
الوكالة اليابانية للتعاون الدولي	المبادئ التوجيهية المواضيعية حول الإعاقة الصادرة عن الوكالة اليابانية للتعاون الدولي [20]	تأتي على ذكر التعليم كشرط وبيئة للتمكين
الوكالة الكورية للتعاون الدولي	القانون الإطاري حول التعاون الإنمائي الدولي الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة بصفتهم مستفيدين [21]	غير محدد
الوكالة النرويجية للتعاون الإنمائي	الفرص للجميع – حقوق الإنسان في السياسة الخارجية والتعاون الإنمائي في النرويج [22]	حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم مذكور في الشق المتعلق بأولوية التعليم؛ كما في الشق المتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة
الوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي	خطة العمل حول حقوق الإنسان للأشخاص ذوي الإعاقة للأعوام 2009-2012 [23]	تأتي الوثيقة كلّها على ذكر الحق في التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	سياسة الإعاقة للعام 1997 [24]	التعليم الشامل مذكور كموضوع جامع في استراتيجية التعليم للأعوام 2011 - 2015

المصدر: الموقع الإلكتروني حول سياسة وكالة التنمية الدولية للمجلس الدولي للمعاقين في الولايات المتحدة

17 للمزيد من المعلومات: http://dfat.gov.au/aid/topics/development-issues/disability-inclusive-development/Pages/disability- inclusive-development.aspx

18 للمزيد من المعلومات: https://www.gov.uk/government/publications/dfid-disability-framework-2015

19 للمزيد من المعلومات: http://www.usicd.org/doc/Strategiepapier330_01_2013.pdf

20 للمزيد من المعلومات: http://usicd.org/doc/JICA%20Thematic%20Guidelines%20on%20Disability.pdf

21 للمزيد من المعلومات: http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=160744&chrClsCd=010203&urlMode=engLsInfoR&viewCls=engLsInfoR#0000

22 للمزيد من المعلومات: http://usicd.org/doc/Opportunities%20for%20All-%20Human%20Rights%20in%20Norway%E2%80%99s%20Foreign%20Policy%20and%20Development%20Cooperation%20%E2%80%94%20Report%2010.pdf

23 للمزيد من المعلومات: http://usicd.org/doc/Human%20Rights%20for%20Persons%20with%20Disabilities%20Work%20Plan%202009-2012.pdf

24 للمزيد من المعلومات: http://www.usicd.org/doc/USAID%20Disability%20Policy%20Paper%201997.pdf

تفرض الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية على برامج التعليم كلِّها أن تشمل احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة باعتبارها موضوعاً شاملاً وأن تجد سبلاً لإشراك هذه الشريحة من السكان على نحو مجدٍ. ومن الأمثلة على ذلك:

- إستعملت المساعدة التقنية ضمن مشروع تحسين مهارات القراءة (READ) الذي تنفِّذه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في إثيوبيا، التكنولوجيا لفحص السمع والبصر في الفصول الدراسية؛
- طوّر مشروع معرفة القراءة والكتابة واللغة والتعلم (L3) الذي تنفِّذه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في رواندا مواداً تعلّمية شاملة؛
- نظّم مشروع Mureke Tusome الذي تنفِّذه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في رواندا حملات لتوعية المجتمع المحلي على الإعاقة.

كذلك، دعمت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية عدة برامج هادفة للتعليم الشامل عبر مبادرات لبعثاتها القطرية كما عبر فرص تمويل أخرى مدعومة من مكتب التعليم التابع لها في واشنطن العاصمة. فعلى سبيل المثال، موّلت بعثات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في المغرب، ومالي، وهايتي برامج محددة ترمي إلى تحسين تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. بالمثل، رصد مشروع "القراءة لجميع الأطفال: تحدٍ كبير أمام التنمية" (ACR GCD) حزمة تمويل لتنفيذ مشاريع تجريبية مبتكرة يمكن استنساخها في بلدان أخرى. تم، عبر هذه المبادرة، دعم مشاريع التعليم الشامل في غانا، والهند، وليسوتو، والمغرب، والفلبين. هذا وأطلقت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مسابقة محو الأمية التي تدعم حلولاً مبتكرة لتعزيز وصول التلاميذ الصم إلى لغة الإشارة المحلية. تسلِّط هذه المبادرات الضوء على الإلتزام المتنامي بتوفير التعليم الشامل ودعم النهج المزدوج المسار تجاه التنمية الشاملة للإعاقة.

2-4 الواجبات والمحظورات التي تحكم توفير التمويل للتعليم الشامل

إضاءات أساسية

- من الأهمية بمكان أن تدعم برامج التعليم الشامل نهج النموذج الإجتماعي للتنمية من دون أن ترسِّخ القوالب النمطية السلبية والضارة المصاحبة للنهجين الطبي والخيري.
- الفرصة سانحة أمام البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل لتتجاوز التحديات أو الأخطاء أو الممارسات الأقل فعالية بشأن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. بإمكان البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل أن تتعلّم من الأخطاء التي ارتكبتها بلدان أخرى ضالعة في هذا المجال وتبني على أفضل الممارسات في مرحلة مبكرة.
- عند تنفيذ برامج التعليم الشامل، من الأهمية بمكان إعتماد نُهج تقنية ترتكز على الأدلة، مع تجنّب البرامج التي قد تعزِّز الوصمة، والتمييز، والفصل.

يجب على برامج التعليم الشامل، عند تنفيذها، أن (1) تكون متوافقة مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ و(2) تشرك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في التخطيط والمشاركة النشطة، وليس كجهات مستفيدة فحسب؛ و(3) تضمن شمول البرامج وتمكينها الأشخاص ذوي الإعاقة. من الأهمية بمكان أن تعتمد برامج التعليم النهج الإجتماعي للتنمية الشاملة للإعاقة، بدلاً من النموذج الطبي أو الخيري. يوجز الرسم 19 نماذج الإعاقة المختلفة ويسوق أمثلة عن تمظهرها في إطار تعليمي.

الرسم 19. نماذج الإعاقة والتعليم

النموذج الخيري

يصوِّر الأشخاص ذوي الإعاقة على أنّهم سيئو الحظ أو يستحقون الشفقة أو الإحسان. يعزِّز هذا النموذج القوالب النمطية السلبية بما أنّه لا يراعي جوانب قوة الأفراد أو قدرتهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين وناشطين في المجتمع.

مثال تعليمي: يقدِّم التعليم أو الأجهزة المساعدة كفعل إحسان أو عمل خيري وليس من باب الإقرار بأنّ التعليم حق من حقوق الإنسان وأنّ التكنولوجيات المساعدة أدوات تعلم حيوية. غالباً ما يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة خارج نظام التعليم العام وتتولاه مجموعات دينية أو منظمات غير حكومية.

النموذج الطبي

يركِّز على قيود الفرد والحاجة إلى "إصلاحه" ويغفل العراقيل المجتمعية الممكنة. يعزِّز هذا النموذج القوالب النمطية بما أنّه لا يشدد على جوانب قوة الفرد، بل أوجه قصوره.

مثال تعليمي: يستدعي الإلتحاق بالمدرسة تشخيصاً طبياً. يفترض بأنّ جميع الأفراد الذين يحصلون على التشخيص نفسه يتعلمون بالطريقة ذاتها وبالتالي يقدِّم التعليم بالإستناد إلى وصمة الإعاقة، وليس الطفل. يقيِّد طاقات الطفل الكامنة بالإستناد إلى وصمة الإعاقة.

النموذج الإجتماعي

يركِّز على الحواجز القائمة في المجتمع وكيفية الحد منها لضمان المشاركة الكاملة والمنصفة في المجتمع. يُعتبر هذا النموذج، إلى جانب النهج القائم على الحقوق، من النماذج المفضلة للإعاقة.

مثال تعليمي: يقر بأنّ لجميع الأطفال جوانب قوة تعلمية وصعوبات تعلمية فريدة. يوفِّر أشكال دعم فردية للتعويل على جوانب القوة، مع التصدي للصعوبات أمام تعزيز التعلم.

يشير الرسم 20 إلى بعض الأمثلة التوضيحية لما يجب على الجهات المانحة والشركاء المنفِّذين أخذه بعين الإعتبار عند إعمال ممارسات التعليم الشامل. صحيح أنّ القائمة غير وافية أو شاملة، إلاّ أنّها تضيء على الممارسات، الناجح منها والصعب، التي تُنفَّذ حالياً في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، بالإضافة إلى العبر المستفادة من البلدان المرتفعة الدخل التي قد تشكِّل قدوة يحتذى بها. تفيد هذه الأداة الداعمة أكثر ما تفيد عند مناقشة خطط البرامج.

الرسم 20. الواجبات والمحظورات التي تحكم التمويل

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
التعليم الشامل العام		
إدعم البرامج التي تسمح بأطر تعليم شامل.	لا تدعم المبادرات التي تعزِّز فصل التلاميذ ذوي الإعاقة في أطر منفصلة بعيداً عن أقرانهم بمثل سنهم.	بحسب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب أن يركز التمويل والبرامج المستقبلية على نموذج التعليم الشامل.[25] لسوء الحظ، غالباً ما تُدعم المدارس القائمة على الفصل على أساس أنّها "النموذج الوحيد المتاح حالياً ومن المستحسن دعمها بدلا من التخلي عن هؤلاء الأطفال في المدارس من دون بديل أفضل". نظراً لندرة الموارد المالية، وما لم يتصدر التعليم الشامل الأولويات ويحظى بدعم الجهات المانحة والحكومات، لن يتحقق هدف الشمول أبداً. كذلك، تدعم التعليقات العامة بشأن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تحوّل البرامج المدعومة من الجهات المانحة والمموّلة حكومياً فوراً نحو دعم الشمول مع خطط واضحة حول كيفية الإنتقال من النظام المتقادم القائم على الفصل.
أطلق برامج نموذجية أو تجريبية شاملة للأطفال، على اختلاف إعاقتهم ومستويات الدعم التي يحتاجون إليها.	لا تطلق برامج نموذجية أو تجريبية تقصي الأطفال بحسب فئة إعاقتهم أو شدّتها.	لا يمكن للبرنامج أن يكون "نموذجياً" إن كان التمييز متأصّلاً فيه. يجب على البرامج النموذجية أن تشمل جميع التلاميذ بغض النظر عن نوع إعاقتهم وبمن فيهم أولئك ذوو احتياجات دعم أعلى. كذلك، من شأن تنفيذ برامج تقصي بعض الأطفال أن يعزِّز، وإن عن غير قصد، القوالب النمطية والوصمات ويزيد من عزلة الأطفال وقد يضر بهم. من المستحسن تجنب هذه الممارسة، ولاسيّما أنّ البرامج النموذجية للتعليم الشامل مرادفة لتوفير التعليم للجميع.
إعترف باحتياجات التواصل الفريدة للتلاميذ الصم الذين يستفيدون من بيئة متعدِّدة اللغات قد لا تكون بالضرورة مدرسة التعليم العام المحلية التي يرتادونها.	لا تلحق التلاميذ الصم ببيئات تعليم شامل من دون تزويدهم بأشكال الدعم وببيئة تواصل شاملة.	كما أشرنا في متن مجموعة الأدوات، يستفيد التلاميذ الصم من بيئة تحترم هويتهم اللغوية والثقافية. ففي حال أُلحق التلاميذ الصم بمدارس شاملة محلية من دون تزويدهم بأشكال الدعم المناسبة ومن دون التصدي لمسألة قدرتهم على التفاعل تفاعلاً مباشراً مع أقرانهم ومعلِّميهم، ستكون النتيجة عزلة وفصلاً أكبر لهم. من المهم أن يستند الإطار التعليمي للتلاميذ الصم إلى إحتياجاتهم الفردية، ويعكس خيار الأسرة والطفل المدروس، ويعزِّز التواصل الكامل.

25 من النافل التذكير بتعريف مجتمع الصم للتعليم الشامل (أنظر القسم 3-4-3) والتبعات المختلفة المصاحبة لأطر تعليمية للتلاميذ الصم/ضعاف السمع تسمح بانغماس لغوي وتفاعل اجتماعي كاملين.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
أشرك التلاميذ ذوي الإعاقة، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وممثلي الحكومة وكبار المسؤولين في المدرسة، والمعلّمين، وقادة المجتمع المحلي، في برامج التعليم الشامل.	لا تدعم برامج لا تشرك إلا بعض أصحاب المصلحة الرئيسيين هؤلاء أو لا تشرك أياً منهم. تستفيد البرامج والأنشطة كلها من المشاركة النشطة لهذه الجهات الفاعلة الهامة.	لتطوير نهج تشاركي، يجب دمج المدخلات من مجموعة متنوِّعة من أصحاب المصلحة. لا تفترض أنّ الأشخاص من غير ذوي الإعاقة أو أسر الأطفال من غير ذوي الإعاقة يمثِّلون مجتمع الإعاقة. يجب الإلتزام بمبادئ "لا شيء عنّا من دوننا" المتوافقة مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عند وضع البرامج وبالتالي يجب إشراك الأسر ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة. بعبارة أخرى، يجب تصميم برامج تعليم شامل وإرفاقها بخدمات وأشكال دعم تشرك التلاميذ ذوي الإعاقة، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وممثّلي الحكومة، وكبار المسؤولين في المدرسة، والمعلِّمين، وقادة المجتمع المحلي. قد تحتاج منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تدريب إضافي لضمان حسن تنفيذ سياسات التعليم الشامل والبرامج الأخرى.
إدعم الوصول إلى المنهج الوطني المكيّف أو المعدّل حسب الإقتضاء.	لا تدعم المناهج البديلة غير المراعية لاحتياجات التلميذ الفردية أو المُحدَّدة مسبقاً بحسب نوع الإعاقة.	يستطيع جميع الأطفال أن يتعلّموا. لكنّ بعض التلاميذ يحتاجون إلى مناهج مكيّفة أو معدّلة لتحقيق أقصى طاقاتهم الأكاديمية الكامنة. يُقيم المنهج البديل حواجز إعتباطية أمام التلاميذ بالإستناد إلى تشخيص الإعاقة أو وصمتها. يجب التسليم بكفاءة التلاميذ ومنحهم الفرصة لينجحوا، مع بلوغهم أهدافهم التعليمية الفردية في الوقت نفسه.
نفِّذ برامج تجريبية واعتمد إثباتات وممارسات مرتكزة على الأدلة لاختبار برامج جديدة قبل التوسّع بها.	لا تنفِّذ برامج وطنية قبل تجربتها لتقييم كيف يمكن تطبيق النهج التعليمية المقترحة ضمن السياق المحدّد.	التعليم الشامل عبارة عن برنامج جديد بالنسبة إلى عدة بلدان وشركاء منفِّذين. محدودة هي المعلومات المتوافرة حول أكثر النهج التعليمية فعالية في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. لذلك، يجب أولاً تجربة البرامج وتضمين العبر المستفادة قبل تنفيذ البرامج على المستوى الوطني أو توسيع نطاق المشاريع.
ضع برامج تعليم تشمل احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة منذ البداية.	لا تعوِّل على تعديل البرامج وتحديثها بحيث تشمل احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.	على غرار التحديات المصاحبة لعملية تعديل أحد المباني تعديلاً تقويمياً في مقابل بناء مبنى يمكن الوصول إليه، قد يكون تعديل البرامج لتصبح شاملة مهمة شاقة. فحين لا يكون الشمول واجباً منذ المراحل الأولى لوضع برنامج تعليم شامل، قد تصعب إضافته لاحقاً في أغلب الأحيان لعدم توافر التمويل. في هذه الحالة، تكون البرامج الشاملة إما متواضعة أو غائبة. كذلك، عندما يكون الشمول مجرد فكرة تطرأ لاحقاً، غالباً ما يُوضع جانباً في مرحلة التنفيذ لمصلحة أولويات أخرى. من الأهمية بمكان أن تكون برامج التعليم الشامل جزءاً أساسياً من البرامج كلِّها وأن يتم تصميم البرامج المموّلة حديثاً على نحو شامل منذ البدء.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
وثّق مؤشرات الأثر، مثل عدد المواد المراعية لمبادئ التصميم الشامل للتعلّم، وعدد المعلّمين المدرّبين، وعدد الأجهزة التكنولوجية المساعدة المستخدمة.	لا تكتفِ بالإبلاغ عن عدد التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يستفيدون من الخدمات، ذلك أنّ التقنيات الكفيلة بتحديد التلاميذ ذوي الإعاقة تحديداً موثوقاً به لا تزال في مراحلها الأولى من التطور.	من الأهمية بمكان توافر مؤشرات تؤكد "فعل الصواب" لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة، ما يعني ضمان تقدمهم العلمي بغض النظر عن الوصمة التي تلصق بهم أو حتى دقة التحديد. لذلك، من المستحسن أن يتم التركيز، أثناء تنفيذ المشروع، على المنافع والنتائج للتلاميذ الذين ينحرف تقدمهم العلمي إلى حد كبير عن متوسِّط الفصل الدراسي، بدلاً من الإكتفاء بتوثيق عدد التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يستفيدون من المشروع. لا يستبعد غياب التحديد الشامل تركيزاً على المنافع والنتائج للتلاميذ الذين يصطدمون بحواجز في التعلّم.
تصدى لمواقف المجتمع والمجتمع المحلي ضمن برامج التعليم الشامل إلى جانب منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة.	لا تفترض أنّه يمكن معالجة الحواجز الإجتماعية والعراقيل المجتمعية والحواجز الأخرى في المواقف في وقت لاحق.	يشكّل التصدي للمواقف المجتمعية، بما في ذلك الإنخراط مع أولياء أمور الأطفال ذوي ومن غير ذوي الإعاقة وتثقيفهم بشأن منافع التعليم الشامل، مكوِّناً أساسياً من برامج التعليم الشامل المستدامة. من المفيد أن تتضمّن البرامج كلّها المعنية بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، عناصر لتغيير السلوك الإجتماعي. قد تحتاج لجان الإدارة في المدارس وروابط المعلّمين وأولياء الأمور إلى التدريب على كيفية دعم التعليم الشامل ضمن المدرسة والمجتمع المحلي.

تحديد التلاميذ ذوي الإعاقة

ركِّز على تمويل أشكال الدعم والخدمات التربوية للتلاميذ والمعلّمين.	لا تركِّز على التحديد حصراً من دون توفير أشكال الدعم والخدمات للتلاميذ والمعلّمين.	يهدف التحديد المبكر للتلاميذ الذين يحتمل أن يستفيدوا من خدمات التربية الخاصة في الفصل الدراسي إلى ضمان حصولهم على أشكال الدعم والخدمات المناسبة لتحقيق أقصى طاقاتهم الأكاديمية الكامنة. فتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة من دون توفيرها لا يحقق الغاية من التحديد. من الأهمية بمكان للحكومات والنظم التعليمية أن تبلور خطة لتوفير الخدمات وأشكال الدعم وتوسيعها، حسب الإقتضاء. في أسوأ الحالات، يُستغل التحديد لتبرير إخراج التلاميذ من الفصول الدراسية، ما يؤدي إلى الحد من وصولهم إلى التعليم. من المستحسن إيلاء الأولوية للتحديد فور وضع الخدمات وأشكال الدعم المناسبة للتأكد من أنّ التحديد لن يؤدي سهواً إلى الإقصاء أو الفصل.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
إدعم الفحص في الفصول الدراسية كما عمليات التقييم/ التقويم المرتكزة على جوانب القوة لتحديد أهلية الإستفادة من خدمات التربية الخاصة وأشكال الدعم ذات الصلة.	لا تستعمل أدوات غير مصممة للإستعمال التربوي (مثل أسئلة التعداد أو التقييم الطبي) لاتخاذ قرارات خاصة بالتعليم.	صحيح أنّ الحصول على بيانات تعداد سكان موثوقة مهم، إلاّ أنّه يتطلّب عمليات وأدوات وبروتوكولات مختلفة عن تلك المطلوبة لتحديد تلميذ مؤهل للإستفادة من خدمات التربية الخاصة وأشكال الدعم ذات الصلة. على العكس، يوصى باعتماد أدوات تعداد، مثل الأسئلة المعتمدة من فريق واشنطن* والتصنيف الدولي بشأن تأدية الوظائف، لغرض التعداد. أما أدوات التحديد المناسبة ثقافياً فتُطوّر وتستخدم لأغراض خاصة بالتعليم.
إدعم فحص البصر والسمع في المدارس.	لا تدعم مراكز التقييم ولا تعتمد حصراً على العيادات المجتمعية لتحديد إن كان التلاميذ يعانون صعوبات بصرية أو سمعية.	من الأهمية بمكان أن تُجرى فحوص البصر والسمع في المدارس بما يضمن فحص التلاميذ كلّهم. في الحالات المثلى، يفضي الفحص إلى إحالة التلاميذ للحصول على خدمات إضافية في المجتمع المحلي (على غرار النظارات وفحوص السمع الإضافية). في عدة حالات، قد يعاني التلاميذ إلتهابات بسيطة في العين أو الأذن يمكن معالجتها. في حال عدم توافر النظارات والسمّاعات، يمكن للمعلّمين أن يتخذوا إجراءات التكييف ويجروا الترتيبات التيسيرية في الفصل الدراسي. لا تعتبر مراكز التقييم مثالاً عن أفضل الممارسات بما أنّها لا تقيِّم التلاميذ في الفصول الدراسية وغالباً ما تفرض على الأسر أن تغطي تكاليف التنقل. على العكس، تشكّل العيادات المتنقلة بديلاً أقل كلفة يعزِّز إنخراط المعلّمين والمدارس. قد تستفيد المنظمات من العمل مباشرة مع المدارس لمعالجة الممارسات الشاملة في خطط التحسين المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة بعد تحديد الإحتياجات الإضافية.
ركِّز على تحديد الأطفال الذين تم إقصاؤهم من المدرسة وعلى تحفيزهم على التحصيل في مدرستهم.	لا تغفل واقع أنّ كثراً من التلاميذ ذوي الإعاقة (سواء تم تحديدهم رسمياً من عدمه) يقصون عن حضور المدرسة مع أقرانهم ولا يستفيدون من مشاريع التعليم.	يقصى ملايين الأطفال ذوي إعاقات فعلية أو مشتبه فيها عن المدارس، أشاملة كانت أم تعتمد نظام الفصل. في إطار التقرير السنوي لوضع التعليم (ASER)، حين يمسح أعضاء المجتمع المحلي كلّ أسرة لتحديد الإحتياجات التعليمية للأطفال، قد يرغبون في طرح أسئلة عن الأسباب وراء عدم ارتياد الأطفال المدرسة. قد تكون هذه الأسئلة بمثابة فحص أولي للإعاقات. بعد ذلك، يمكن لأفراد المجتمع المحلي الذين يجرون المسح أن يقدِّموا إلى أولياء الأمور معلومات عن الفرص التعليمية المتاحة لأطفالهم. كذلك، يقدِّمون معلومات إلى منفِّذي المشروع ومسؤولي المدرسة عن الحواجز التعليمية التي تمنع جميع الأطفال من الإلتحاق بالمدرسة. عادة ما تتضمن التقارير السنوية لوضع التعليم النسبة المئوية للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة الذين تم تحديدهم، بالإضافة إلى عدد أولياء الأمور الذين تلقوا معلومات عن الخيارات التعليمية لأطفالهم.

* للمزيد من المعلومات عن الأسئلة المعتمدة من فريق واشنطن، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني ذات الصلة: http://www.washingtongroup- disability.com/washington-group-question-sets/short-set-of-disability-questions/

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
تدريب المعلِّمين		
عزِّز نظم التربية الخاصة وادعمها.	لا تفترض أنّ الشمول يعني عدم توفير الخدمات وأشكال الدعم المتخصِّصة، كما تدعو الحاجة.	التربية الخاصة عبارة عن خدمة تؤمِّن تعليماً مصمّماً خصيصاً. هي ليست بمكان (مدرسة خاصة أو فصل دراسي خاص). عند دعم نظم التعليم الشامل، من الأهمية بمكان تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة ومعلِّمي التعليم العام بالخدمات وأشكال الدعم المناسبة لتعزيز التعلّم. فإلحاق الأطفال ذوي الإعاقة بإطار شامل من دون دعمهم قد يربك المعلِّمين والأساتذة ويضعهم تحت الضغط.
إدعم خبرات ونظم دعم متعدِّدة المستويات تهيِّئ معلِّمي التعليم العام والتربية الخاصة لتزويد التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة بمستوى الدعم الأكاديمي والسلوكي المناسب.	لا تدعم النظم التي لا تهيِّئ إلاّ معلِّمي العام أو التربية الخاصة لدعم احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.	تبرز الحاجة إلى مستويات دعم مختلفة ليكون التعليم الشامل فعالاً. عند دعم برامج التعليم الشامل أو تنفيذها، من الأهمية بمكان معالجة أنواع الدعم المتعدِّدة لدعم المعلِّمين والتلاميذ في الفصل الدراسي.
إدعم تعليم الصم بالإعتماد على معلِّمين مهيّئين وبارعين بلغة الإشارة وملمين بثقافة الصم في بلدهم.	لا تدعم البرامج التي تكتفي بتوفير تدريب تمهيدي على لغة الإشارة، مفترضاً أنها تلبّي احتياجات التلاميذ الصم.	لا يمكن أن تتحقق الطلاقة في أيّ لغة من دون حد أدنى من الإنكشاف. على الرغم من أنّ تدريب المعلِّمين تدريباً تمهيدياً على لغة الإشارة وسيلة مستحسنة لتعزيز فهم ثقافة الصم وتعزيز التنوع، لا يُتوقع من شخص تلقى الحد الأدنى من التدريب اللغوي أن يعلِّم هذه اللغة. من المستحسن، في الممارسة، أن يتعلّم التلاميذ الصم/ضعاف السمع على يد شخص يجيد لغة الإشارة.
عزِّز توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة واستخدامهم ليتم اعتمادهم كمعلِّمين.	لا تفترض أنّ شخصاً أصم يعرف لغة الإشارة أو أعمى يعرف تقنية برايل مهيّئ ليعلِّم الصم أو المكفوفين.	من الأهمية بمكان توظيف المعلِّمين من بين الأشخاص ذوي الإعاقة، إذ قد يكونون قدوة للتلاميذ ذوي الإعاقة. بالمثل، عادة ما يكون الأشخاص المكفوفون أو الصم أكثر طلاقة بلغة برايل أو لغة الإشارة من المعلِّمين الذين لم يختبروا الإعاقة. لكنّ معرفة برايل و/أو لغة الإشارة لا تكفي وحدها لتؤهِّل شخصاً للتعليم. عوضاً عن ذلك، قد يستفيد هؤلاء الأفراد من تلقي التدريب على المستوى نفسه كمعلِّمين آخرين في المدرسة. لهذه الغاية، من المهم ألاّ يميِّز تدريب المعلِّمين السابق للخدمة في الكليّات والجامعات ضد التلاميذ ذوي الإعاقة.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
إستعمل مدرِّبين يتمتعون بالخبرة العملية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في حال تنفيذ تدريب تسلسلي (أي تدريب المعلِّم ليدرِّب معلِّمين آخرين).	لا تفترض أنه يمكن للمعلِّم أن يتعلّم معلومات جديدة عن التعليم الشامل ويعلِّمها للآخرين إن كان يفتقر إلى خبرة واقعية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة.	في عدة برامج تعليم واسعة النطاق أو وطنية، يُستعمل التدريب التسلسلي للوصول إلى شريحة واسعة من المعلِّمين. لكنّ تدريب المعلِّمين ليصبحوا مدرِّبين في التعليم الشامل من دون تمتعهم بخبرة عملية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ليس بمقاربة فعّالة. يستفيد جميع المدرِّبين في التعليم الشامل من بناء خبرة واقعية وعملية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة قبل نقل هذه المهارات إلى آخرين.
كيِّف التدريب مع السياق المحلي بالإستناد إلى مدخلات من المعلِّمين، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة.	لا تستورد التدريب من بلدان أخرى من دون جعله ذات صلة بالسياق والثقافة المحليّين.	ليكون تدريب المعلِّمين فعّالاً ومجدياً، من الأهمية بمكان أن يكون مناسباً ثقافياً ويستند إلى التدريب والمعرفة السابقين. إستيراد التدريب على التعليم الشامل من بلد إلى آخر من دون مدخلات تشاركية من أصحاب المصلحة المختلفين المنخرطين في دعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة لا يندرج في عداد الممارسات الجيِّدة بما أنّه غالباً ما يصبح أقل صلة بالمشاركين.
عزِّز برامج التوجيه والدعم أو الإرشاد المستمرين ضمن برامج تدريب المعلِّمين.	لا تفترض أنّ المعلومات المقدمة في التدريب تكفي وأنّ الدعم المستمر في الفصل الدراسي غير ضروري.	يستفيد المعلِّمون من الحصول على دعم مستمر عند تنفيذ تقنيات واستراتيجيات تعليمية جديدة. يُعتبر تنفيذ البرامج مع توجيه أو وصول مستمر إلى الدعم وسيلة فعّالة ليتلقى المعلمون تغذية راجعة واقتراحات إضافية حول التعليم الشامل، بالإضافة إلى توفير موارد في حال أرادوا طرح أسئلة إضافية عند تطبيق المعلومات المستقاة من التدريب.
إدمج ممارسات التصميم الشامل للتعلّم والتقنيات الأخرى لتعزيز التعلّم المتمحور حول الطفل، في تدريب المعلِّمين والخطط الدراسية المحددة سلفاً، في حال استعمالها.	لا تستعمل الخطط الدراسية المحددة سلفاً التي تركِّز على "الطفل المتوسِّط"، بل إعتمد تقنيات تراعي أنماط التعلّم المتغيِّرة وتفضيلات التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة.	التصميم الشامل للتعلّم وسيلة فعّالة لتحسين تعليم جميع الأطفال، بمن فيهم ذوو الإعاقة. يستحسن أن يتمحور التدريب حول الطفل ويسمح للمعلِّمين بتكييف المحتوى والتقنيات لتلبية إحتياجات التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة وجوانب قوتهم وتفضيلاتهم في الفصول الدراسية. لكن، في عدة بلدان منخفضة ومتوسِّطة الدخل، ساهمت الخطط الدراسية المحددة سلفاً في دعم المعلِّمين عديمي الخبرة في التعليم أو الأقل إلماماً بالنهج التعليمي المعني. في الحالات التي تُعتبر فيها الخطط الدراسية المحددة سلفاً ضرورية، من الأهمية بمكان دمج ممارسات التصميم الشامل للتعلّم في الخطط المقترحة لتعليم التلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة تعليماً فعّالاً.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح

أشكال الدعم التعليمي

إدعم استعمال الخطط التعليمية الفردية التي تتناول أداء التلميذ الحالي وأهدافه السنوية ومقاييسه المرجعية، بالإضافة إلى ما يحتاج إليه من خدمات وأشكال دعم.	لا تدعم الخطط التعليمية الفردية المبسّطة جداً أو المستندة إلى أوجه القصور والتي يقتصر تركيزها على الصعوبات الأكاديمية.	تُعتبر الخطط التعليمية الفردية أداة مفيدة، إذ تساعد على تحديد جوانب قوة التلاميذ التعلّمية واحتياجاتهم وتفضيلاتهم، بالإضافة إلى طبيعة التعليم المصمّم خصيصاً (بما في ذلك الترتيبات التيسيرية في التصميم الشامل للتعلّم)، الأمر الذي سيمكّن التلاميذ من إحراز تقدم مناسب. لكنّ الخطط التعليمية الفردية تفقد فعاليتها حين تبسَّط إلى حد المغالاة. بالمثل، يحتمل أن تعزِّز الوصمة إذا اقتصرت على أوجه القصور وعلى ما يعجز التلاميذ عن فعله، من دون الإعتراف بما يمكنهم فعله أو باهتماماتهم ودافعيتهم.
إدعم الخطط التعليمية الفردية التي تتبنى أهدافاً فردية ذكية (أي محددة وقابلة للقياس والتحقيق وذات صلة ومحددة زمنياً)، فتكون بذلك أداة مفيدة للمعلّمين والأسر.	لا تدعم الخطط التعليمية الفردية التي تتبنى أهدافاً عامة أو غير قابلة للقياس.	ليتمكّن المعلّمون والأسر من استعمال الخطط التعليمية الفردية، ينبغي لهذه الأداة أن تتبنى أهدافاً ذكية، أي محددة وقابلة للقياس والتحقيق وذات صلة ومحددة زمنياً. كذلك، من غير المحبذ اعتماد "بنك أهداف" يحدِّد أهدافاً لعدة تلاميذ ذوي إعاقة، ذلك أنّ هذه الأهداف لا تسمح بالتفريد.
إحرص على تضمين الأجهزة المساعدة التي تدعم احتياجات أنواع متعدِّدة من التلاميذ (بين من يحتاج مثلاً إلى جهاز برايل أو نظم الإرسال بالذبذبات المعدّلة أو وسائل التواصل المعزّز والبديل) في التعليم.	لا تفترض أنّ الأطفال ذوي الإعاقة البدنية وحدهم يحتاجون إلى الأجهزة المساعدة (مثل عكّازات وكراسي متحرِّكة).	تشتمل الأجهزة المساعدة على مروحة متنوِّعة وعريضة من الأدوات المنخفضة والمتوسِّطة والعالية التقنية التي تدعم التعلّم. لا يجب الإكتفاء بتوفير الأجهزة المساعدة لمعالجة الصعوبات الحركية أو الحسية (مثل الكراسي المتحرِّكة والنظارات والسماعات)، بل تعدي ذلك لشمول أجهزة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف في مروحة عريضة من المجالات، منها التواصل، والحقل الأكاديمي، والإنخراط، والسلوك المناسب.

تعزيز مهارات معرفة القراءة والكتابة

إعتمد تعريفاً مرناً لمعرفة القراءة والكتابة يكون شاملاً للتلاميذ ذوي الإعاقة.	لا تتمسّك بتعريفات معرفة القراءة والكتابة التي تعتبر أنّ الكتابة التقليدية أو الطلاقة الشفهية هما الطريقتان الوحيدتان لإظهار المهارات.	يُعبِّر التلاميذ ذوو الإعاقة عن كفاءتهم في القراءة والكتابة بطرق مختلفة عن التلاميذ من غير ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، لن يقرأ التلاميذ المكفوفون الكلمات المطبوعة لكنّهم يستعملون طريقة برايل. في المقابل، يُظهر تلاميذ آخرون معرفتهم بالقراءة والكتابة عبر الإشارة إلى الصور أو استعمال أجهزة وسائل التواصل المعزّز والبديل ليظهروا فهمهم لقصة ما. يحتاج التلاميذ ذوو إعاقة إلى تعريف مرن لمعرفة القراءة والكتابة يمكّنهم من تحقيق أهدافهم التعلّمية.

✓ إفعل	✗ لا تفعل	شرح
إعترف بأنّ التلاميذ ذوي أنواع مختلفة من الإعاقة يكتسبون مهارات القراءة والكتابة بطرق مختلفة.	لا تفترض أنّ جميع الأطفال يتعلّمون عبر الصوتيات ولا يحتاجون بالضرورة إلى نهج مكيّف أو معدّل لاكتساب معرفة القراءة والكتابة.	قد يحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة إلى نُهج مختلفة لتنمية مهارات معرفة القراءة والكتابة بالإستناد إلى جوانب قوتهم واحتياجاتهم. فعلى سبيل المثال، قد لا يستفيد التلاميذ الصم من نهج سمعي لكنّهم يتعلّمون أفضل ما يتعلّمون عبر مزيج من المواد والإستراتيجيات، مثل شمول قصص تأشيرية، وتهجئة الأصابع، والكلمات البصرية، والكتابة والإستراتيجيات الثنائية اللغة، مثل التناوب اللغوي. إدعم نهجاً مرتكزاً على الأدلة لمعرفة القراءة والكتابة يتوافق مع الإعاقات المختلفة، مع السماح في الوقت عينه بالمرونة لدعم التفضيلات الفردية.
إستعمل مبادئ التصميم الشامل للتعلّم لدعم التعلّم لجميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة.	لا تعتمد نهجاً "واحداً يناسب الجميع" تجاه معرفة القراءة والكتابة من دون الإقرار بأنّ التلاميذ يتعلّمون ويعبِّرون عن المعلومات ويتحفّزون على التعلّم بطرق بديلة.	يقر التصميم الشامل للتعلم بأنّ التلاميذ يتلقون المعلومات ويعبِّرون عنها ويتحفّزون على التعلّم بطرق مختلفة. سيزيد دعم البرامج التعليمية وإعداد المعلّمين لتوفير تعليم متمايز يراعي الإختلافات التعلمية، التقدم العلمي للتلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة على حد سواء.
طوِّر المهارات التأسيسية ومهارات بزوغ معرفة القراءة والكتابة المبكرة للتلاميذ ذوي الإعاقة إن دعت الحاجة.	لا تفترض أنّ التلاميذ ذوي الإعاقة يتمتعون بالوصول نفسه إلى المهارات السابقة للقراءة والكتابة أو مهارات بزوغ معرفة القراءة والكتابة مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة عند التحاقهم بالمدرسة.	يتمتع عدد كبير من صغار التلاميذ ذوي الإعاقة بانكشاف محدود على الكتب والمواد المطبوعة، ليس بسبب إعاقتهم فحسب، بل بسبب معتقدات غير دقيقة بشأن قدرتهم على القراءة. قد تبرز الحاجة إلى أشكال دعم إضافية سابقة لمعرفة القراءة والكتابة ليتمكّن التلاميذ ذوو الإعاقة من اكتساب مهارات القراءة والكتابة.
إدعم التحديد المبكر والتدخل في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة، مع العلم أنّ التحديد المبكر يهدف إلى توفير خدمات مبكرة.	لا تفترض أنّ صغار الأطفال ذوي الإعاقة لن يستفيدوا من برامج الطفولة المبكرة ولا تعزِّز التحديد المبكر غير المترافق مع التدخل المبكر.	يهدف التحديد المبكر إلى توفير خدمات التدخل المبكر. إن لم يترافق التحديد مع خدمات، قد يُلصِق وصمة بالأطفال من دون تزويدهم بأشكال الدعم المبكر الضرورية لتحقيق الأهداف النمائية والتعلّمية. يستفيد الأطفال ذوو الإعاقة، شأنهم شأن جميع الأطفال، من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. لذلك، من الأهمية بمكان أن تكون هذه البرامج شاملة شمولاً كاملاً لصغار الأطفال ذوي الإعاقة.

تأمل في سياقك

هل تراعي برامج التعليم الشامل المنفّذة في بلدك الممارسات الموصى أو المسموح به (الواجبات)؟

هل من برامج تعليم شامل تراعي الممارسات المحظورة (المحظورات)؟

كيف يمكن تغيير البرامج الحالية لتتوافق على نحو أفضل مع الممارسات الموصى بها؟

ما هو السبيل الأفضل لضمان اتباع البرامج المستقبلية الممارسات الموصى بها؟

3-4 دعم برامج التعليم الشامل

إضاءات أساسية

- يقوم النهج المزدوج المسار تجاه التنمية الشاملة للإعاقة على دعم مبادرات وبرامج خاصة بالإعاقة وشمول الأشخاص ذوي الإعاقة بصفتهم مستفيدين في برامج التنمية والمساعدة الإنسانية الأخرى كلها.
- يوجِّه مكتب التعليم في الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية دعوات متزايدة إلى شمول التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج التعليم كلها ودعم نهج يستهدف الإعاقة.
- كذلك، أصبحت الجهات المانحة الثنائية والوكالات المتعددة الأطراف الرئيسية الأخرى أكثر انخراطاً في برامج التعليم الشامل ودعماً لها.

لا تكون برامج التعليم المدعومة من الجهات المانحة فعّالة إن استبعدت 20% أو أكثر من الأطفال في سن الإلتحاق بالمدرسة أو تجاهلتهم. بالمثل، سرعان ما ستفقد نظم التعليم فعاليتها إن اكتفت بالتركيز على احتياجات أولئك الذين "يسهل" تعليمهم لأنّها ستفشل، والحال هذه، في الإعتراف باحتياجات جميع التلاميذ التعلّمية المتنوِّعة. يندرج الإعتراف بأنّ جميع الأطفال يتعلّمون بطريقة مختلفة وقد يحتاجون إلى أشكال دعم تعليمي إضافية في مرحلة ما في خانة الممارسات الجيِّدة بكل بساطة. لكي تكون برامج التعليم شاملة شمولاً كاملاً للتلاميذ ذوي الإعاقة، من المهم أن تتصدى للإحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الإعاقة طوال مراحل المشروع. غالباً جداً ما تؤخذ احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بعين الإعتبار ولكن في مرحلة لاحقة بعدما يكون تصميم البرنامج وتنفيذه قد قطعا أشواطاً عدة. لتلافي وضع من هذا النوع، يجب الإشارة إلى التعليم الشامل بما لا لبس فيه ضمن أهداف البرنامج الرئيسية. لكن، حتى مع التزام الجهات المانحة والحكومة والجهات المنفِّذة، غالباً ما يجهل كثرٌ من المنفِّذين من أين يبدأون أو ما هو السبيل الأفضل لدعم نُهج معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

سيختلف كلّ برنامج تعليم شامل عن الآخر بحسب البلد والسياق. فعلى غرار برامج التعليم كلِّها، ما من وصفة واحدة يمكن نقلها من بلد إلى آخر من دون تعديلها أو تكييفها. لكن، يمكن للجهات المانحة والمنفِّذة أن تفكر في بعض المراحل المقترحة عند تصميم المشاريع وتنفيذها وتقييمها. والمراحل المقترحة هي على الشكل التالي:

المرحلة 1: الإنخراط مع أصحاب المصلحة الرئيسيّين

المرحلة 2: فهم الممارسات والنماذج والإحتياجات الحالية

المرحلة 3: التخطيط للشمول

المرحلة 4: الإنتقال من الفصل إلى الشمول

المرحلة 5: الإرتقاء ببرامج أثبتت فعاليّتها

المرحلة 6: معالجة الثغرات في البحوث وتعزيز أساس المعرفة العامة

المرحلة 7: مشاركة أفضل الممارسات والعبر المستفادة

الأقل قدرة ليس أقل قيمة. لجميع الأطفال الحق في التعليم، وهذا ما يمكن لجميع الأفراد أن يحوِّلوه إلى حقيقة.

1-3-4 المرحلة 1:الإنخراط مع أصحاب المصلحة الرئيسيّين

في إطار عملية التصميم، من الأهمية بمكان لقاء أصحاب المصلحة المعنيّين لتلقي مدخلاتهم حول أولويات البرامج في بلدهم. يمكن لمدخلاتهم القيِّمة أن تساعد على تصميم برامج تعوِّل على جوانب قوة الممارسات الراهنة مع التصدي للتحديات والإحتياجات المستمرة. يُعتبر أصحاب المصلحة مفتاح التنفيذ وبالتالي من المفيد جداً إشراكهم في مراحل المشروع كافة، ومن بينهم:

- وزارات التربية
- منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومجتمع الإعاقة
- أسر الأطفال ذوي الإعاقة
- المعلِّمون والمدراء
- المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني
- الجهات المانحة الأخرى

يقدِّم الملحق ز المزيد من المعلومات حول كيفية إشراك كلّ من أصحاب المصلحة الرئيسيّين في تصميم المشروع وتنفيذه.

تأمل في سياقك

هل يتم إشراك أصحاب المصلحة المشار إليهم أعلاه واستشارتهم على نحو دوري؟

كيف يمكن تعزيز إنخراط أصحاب المصلحة وتحسينه؟

2-3-4 المرحلة 2: فهم الممارسات والنماذج والإحتياجات الحالية

فهم التعقيدات – بما في ذلك الأهداف والتحديات والموارد المتوافرة - ضروري لتصميم برامج تستند إلى الخدمات القائمة وتعالج الإحتياجات السياقية. حتى أنّ جوانب القوة والضعف تتباين في البلدان حيث نظم التعليم الشامل الناشئة. فعلى سبيل المثال، قد يضع بلد نظاماً ما لتثقيف معلّمي التعليم العام على التعليم الشامل من دون توفير أشكال دعم لخدمات التربية الخاصة للتلاميذ والمعلّمين. في المقابل، قد يكون لبلدان أخرى خدمات متخصّصة قوية من دون تلقي معلّمي التعليم العام أيّ شكل من أشكال التدريب على الشمول. من المهم فهم النقطة التي ينطلق منها بلد ما والأهداف التي يتطلع إليها لوضع برامج تدعم أهداف التعليم الشامل. قد تساعد هذه المعلومات على تحديد الأنشطة والتدخلات المناسبة التي تستجيب أفضل استجابة لأولويات البلد واحتياجاته وجوانب قوته. يمكن تحليل الوضع بالنسبة إلى كلا البرنامجين، مع تركيز على القضايا الخاصة بالإعاقة، بالإضافة إلى برامج تعليم أخرى تلبي احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة بصفتهم جزءاً من المستفيدين. من المستحسن أن يستند تحليل الوضع إلى نهج متعدِّد الأنساق تجاه البحوث يأخذ البيانات الكمية والنوعية بعين الإعتبار، مع ما يعنيه الأمر من استعمال مروحة متنوِّعة من التقنيات التعلّمية، منها:

- إجراء استعراض مستندي يشمل سياسات الحكومة واستراتيجياتها، وتقارير المنظمات غير الحكومية ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمقالات الأكاديمية.
- مقابلة أصحاب المصلحة الرئيسيّين، بما في ذلك عدد من المجموعات المتنوِّعة المشار إليها أعلاه.
- إجراء تمارين الملاحظة في الفصل الدراسي، بما في ذلك الفصول الدراسية والمدارس الشاملة منها والقائمة على الفصل، بالإضافة إلى المدارس العامة والخاصة إن أمكن.
- مسح أعضاء منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، والمعلّمين.

من الأهمية بمكان إشراك أصحاب المصلحة على تعدّدهم، بما في ذلك وزارة التربية، ومجتمع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأسر الأطفال ذوي الإعاقة، في وضع أسئلة البحوث أو الأدوات ذات الصلة للتأكد من أنّ تحليل الوضع سيتوصّل إلى معلومات تهمّ المجموعات المختلفة. كذلك، من المفيد إشراك ممثّلي منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في إجراء المقابلات أو أنشطة الملاحظة أو التعداد لتيسير إنخراطهم في العملية.

من المستحسن أن تنظر التقارير عن الوضع في السياسات، والنظم، والدورات التدريبية، وأشكال الدعم الشامل التي تعزِّز تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة واكتسابهم مهارات القراءة والكتابة. كذلك، من المهم أن يتناول التحليل إحتياجات أنواع الإعاقات كلّها، وليس فئات قليلة ومختارة من الإعاقات. بعبارة أخرى، يجب تقييم إحتياجات جميع الأطفال ذوي الإعاقة، بمن فيهم أولئك الذين قد يعتبرون من ذوي الإعاقات الشديدة والمتعدِّدة. ينصح أيضاً بشمول قضايا النوع الإجتماعي لضمان إتاحة البرامج والخدمات للفتيان والفتيات ذوي الإعاقة. يقدِّم الملحق ح معلومات من الواجب تغطيتها في تحليل الوضع.

تأمل في سياقك

هل أجري تقييم للتعليم الشامل ضمن البلد؟ وفي حال إجرائه، كيف يمكن استعماله كأداة؟ وفي حال العكس، كيف يمكن تقييم الوضع الراهن أفضل تقييم؟

معلِّمون تدرّبوا على التعليم الشامل عبر برنامج القراءة والصحة المدرسية الذي تنفِّذه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في أوغندا، وهم ينقلون مهارات القراءة والكتابة إلى التلاميذ في أوغندا. مصدر الصورة: Research Triangle Institute

نظرة متمعِّنة في الشمول: شمول الإعاقة في خطط تقييم النوع الإجتماعي وتحليله وشموله

بالإضافة إلى تحليل وضع الإعاقة لتوجيه البرامج التي تستهدف الإعاقة، من الأهمية بمكان أيضاً أن تشمل خطط تقييم النوع الإجتماعي وتحليله وشموله، الإعاقة كعنصر أساسي فيها. فتقييم النوع الإجتماعي وتحليله سياسة ثابتة لدى الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (أنظر ADS 201.3.9.3 و ADS 201.3.11.6)(الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2010). تقيِّم هذه المستندات كيف قد تؤثر الفوارق بين الجنسين على مشاركة الأفراد وبالتالي توجيه البرامج. كذلك، تقيِّم هذه الوثائق أوجه الضعف الأخرى التي قد تؤثر على المشاركة المنصفة، بما يشمل وضع الإعاقة في معظم البلدان. لذلك، من المستحسن أن تكون قضايا النوع الإجتماعي والتعليم الشامل مكوناً أساسيا من إجراءات تقييم التعليم والنوع الإجتماعي. للمزيد من المعلومات حول كيفية شمول الإعاقة ضمن هذه المستندات الأساسية، أنظر دليل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية حول كيفية إدماج الإعاقة في تقييم النوع الإجتماعي وتحليله (2010): https://www.usaid.gov/sites/ default/files/Guide_How_Integrate_Disability_ Gender_Assessments_2010.pdf

3-3-4 المرحلة 3: تنفيذ برامج شاملة للإعاقة

في مرحلة تنفيذ المشروع، يستحيل التصميم والتخطيط واقعاً ملموساً وتوضع نظريات تعليم القراءة والكتابة موضع التنفيذ. غالباً جداً ما تتوقف برامج التعليم العام ومعرفة القراءة والكتابة عند احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة ولكن في مرحلة لاحقة وتقاسي الأمرين، في مرحلة التنفيذ، لجعل البرامج شاملة، بما أنّ الشمول لم يراعَ عند تصميم المشروع في المقام الأول. يمكن تنفيذ برامج محددة خاصة بالتعليم الشامل تراعي حاجة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى إمكانية الوصول وتمكّنهم من أن يصبحوا مشاركين ناشطين، وليس مجرد مستفيدين. في ما يلي بعض الإقتراحات لجعل برامج التعليم شاملة:

- **خطط العمل:** يجب أن تعكس خطط العمل المعلومات المستقاة من التقييمات، وتُظهر كيف ستأخذ البرامج بالشمول، وتصف كيف ستُنفَّذ.
- **الميزانية:** يجب أن تعكس الميزانية برامج خاصة بالإعاقة، بالإضافة إلى أيّ ترتيبات تيسيرية قد تكون مطلوبة (مثل تفسير لغة الإشارة، وتوفير المواد بأشكال بديلة، وتأمين أجهزة مساعدة لدعم التعلّم) بغية تعزيز البرامج الشاملة للإعاقة.
- **خطط التوظيف:** يجب أن تحدِّد كيفية التواصل لاستقطاب الموظفين الكفوئين ذوي الإعاقة والإحتفاظ بهم، بما في ذلك الترتيبات التيسيرية التي قد يحتاجون إليها في العمل، وحتى أفراد أسر الأشخاص ذوي الإعاقة. يجب على هذه الخطط أن تشير أيضاً إلى استخدام خبراء أو مستشارين تقنيين لدعم أنشطة التعليم الشامل بالإضافة إلى المنح الفرعية الممكن رصدها لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمات الأسر.
- **تدريب الموظفين والشركاء:** يجب تدريب الموظفين المحليين، إذ قد لا يكونون على إلمام بالتعليم الشامل والإعاقة. بالمثل، قد يستفيد الشركاء المحليون من التدريب بحيث يبدأون بمراعاة الشمول في برامجهم الخاصة.
- **إمكانية الوصول:** يجب أن تُنظَّم الأنشطة والفعاليات العامة في أماكن متيسِّرة مع إجراء ترتيبات تيسيرية تتيح مشاركة منصفة للأشخاص ذوي إعاقات مختلفة. وعند تأمين فسحة مكتبية جديدة لأحد البرامج، من المهم مراعاة خصائص إمكانية الوصول فيتمكّن الشركاء ومنظمات الأشخاص ذوي الأعاقة من لقاء موظفي البرنامج إن دعت الحاجة.
- **الوعي المجتمعي:** عند تنفيذ الأنشطة الرامية إلى إذكاء الوعي المجتمعي، اياً كانت، من المهم التشديد على أهمية تثقيف التلاميذ ذوي الإعاقة وتبديد الأساطير الضارة التي تحيط بقدرتهم على التعلم واكتساب معرفة القراءة والكتابة. من المهم معالجة الحواجز في المواقف لضمان قبول المجتمع المحلي وأولياء الأمور مفاهيم التعليم الشامل فلا يصبحون حواجز تحول دون تلقي التلاميذ ذوي الإعاقة التعليم.

تأمل في سياقك

هل برامج التعليم كّلها شاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة؟

كيف يمكن تعزيز هذا الأمر أو تحسينه بما يضمن شمول البرامج كلِّها؟

4-3-4 المرحلة 4: الإنتقال من الفصل إلى الشمول

لضمان المواءمة مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والسياسات الدولية وغالباً الوطنية الأخرى، من الأهمية بمكان وضع برامج تدعم التعليم الشامل. لكنّ الإنتقال من نظام قائم على الفصل إلى آخر يرحِّب بالتلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة ويدعمهم في إطار التعليم العام يطرح الكثير من التحديات. يربك هذا التحدي عدة أصحاب مصلحة فلا يعرفون من أين يبدأون. غالباً ما يبحث الأشخاص عن خارطة طريق يمكنهم أن ينفذوها. وبما أن البلدان تختلف عن بعضها البعض، لسوء الحظ، ما من خريطة طريق واحدة يمكن اتباعها. بدلا من ذلك، على كل بلد أن يسلك طريقه الخاص مستنداً إلى جوانب قوته وموارده المتوافرة. لكن، ثمة بعض النُهج العامة التي يمكن تطبيقها في معظم الأطر. في ما يلي بعض الأسئلة التي غالباً ما تتكرر مع بعض الأجوبة بشأن دعم نظام تعليم شامل في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل.

سؤال: *بما أنّ عدد التلاميذ ذوي الإعاقة في البلد يبقى مجهولاً إلى حد كبير، فهل يجب أن يتصدر التحديد الأولويات قبل توفير الخدمات؟ وكيف يمكن للبلدان أن تضع موازنتها وخططها على نحو مناسب من دون بيانات دقيقة حول عدد التلاميذ ذوي الإعاقة؟*

جواب: يهدف تحديد التلاميذ الذين قد يعانون إعاقة أو الذين قد تكون لديهم احتياجات تعلّمية إضافية إلى تزويدهم بأشكال الدعم والخدمات الإضافية التي قد يحتاجون إليها لتحقيق كامل طاقاتهم الأكاديمية الكامنة. لذلك، قد يقارع كثر بأنه من غير المجدي إيلاء الأولوية للتحديد قبل تطوير خدمات، على اعتبار أنّه قد يفضي إلى لصق وصمات من دون توفير الدعم المصاحب. يكمن أحد أسوأ السيناريوهات في استعمال التحديد كحجة لتبرير فصل التلاميذ وحرمانهم من الوصول إلى فرص التعلّم نفسها شأنهم شأن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. لا تنسَ أنّ إدماج التلاميذ الصم/ضعاف السمع في مدارس الصم قد يحرمهم من فرص تعلّم اللغة من البالغين والأقران الصم/ضعاف السمع. هذا ويجب إجراء الترتيبات التيسيرية لضمان الوصول إلى اللغة عبر إتاحة وصول التلاميذ إلى مستخدمي لغة الإشارة في مجتمع الصم. يُعتبر الوصول إلى بيانات موثوقة أداة قيِّمة لمساعدة الحكومات على وضع الموازنة وبلورة الخطط. في الحالات المثلى، تمضي نظم التعليم قدماً في التحديد وتوفير الخدمات وتطوير أساليب فعّالة لجمع البيانات. وفي حال تعذّر ذلك، يُنصح بالتركيز على توفير الخدمات، على أساس تقديرات بأنّ ما بين 10 إلى 15% من التلاميذ هم من ذوي الإعاقة.[26] يمكن بعد ذلك التفكير ملياً في أساليب التحديد الموثوق بها والتخطيط لها بما يحول دون الإعتماد على هذه التقديرات خلال فترة طويلة من الزمن.

26 تستند هذه التقديرات إلى أرقام الدخل المرتفع. من المحتمل أن ترتفع معدلات التلاميذ الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة في بلدان شهدت نزاعات أو كوارث أو ترتفع فيها معدلات الفقر.

سؤال: *من الجهات الواجب تدريبها على دعم الشمول ضمن نظام التعليم؟*

جواب: ينتشر الأطفال ذوو الإعاقة في المناطق الجغرافية وضمن الإثنيات والطبقات الإجتماعية والإقتصادية كلِّها. لذلك، من الطبيعي أن تكون المدارس العامة كلُّها قد استقبلت تلاميذ يعانون شكلاً من أشكال الإعاقة. بما أنّ التلاميذ ذوي الإعاقة سيكونون ممثَّلين في الصفوف كلِّها في جميع المدارس، يحتاج المعلِّمون والمدراء وموظفو الدعم إلى اكتساب معرفة أساسية بالشمول وكيفية تنويع النهج التعليمية (أنظر القسم 3-2). وفي ضوء التوصيات بإدماج خدمات التربية الخاصة في الموازنات الحكومية، وعمليات جمع البيانات، والمناهج، سيستفيد صانعو القرارات في وزارة التربية من فهم مفاهيم التعليم الشامل ومنافعه. كذلك، يُعتبر الإنخراط مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة وإقامة شراكات معها من العوامل الأساسية الكامنة وراء نجاح التلاميذ الأكاديمي. بالتالي، قد تحتاج الأسر إلى التدريب على حقوقها، وكيفية مناصرة حقوق طفلها، ودعم التعلّم في المنزل وتعزيزه. كذلك، من الأهمية بمكان تثقيف أولياء أمور التلاميذ من غير ذوي الإعاقة ليتمكنوا من تقديم الدعم فيُكلَّل الشمول بالنجاح.

سؤال: *كيف يمكن تطبيق مفهوم التعلّم المتمايز ومبادئ التصميم الشامل للتعلّم في حال كان لا بد من تزويد المعلِّمين بخطة دراسية محددة سلفاً؟*

جواب: تنصح عدة برامج، أمدعومة كانت من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أو من جهات مانحة أخرى، باستعمال الخطط الدراسية المحددة سلفاً كوسيلة مساعدة تشعر المعلِّمين براحة أكبر في التعليم وتزيد بثقتهم بأنفسهم. وكما هو الحال عليه في ملاوي، غالباً ما يركن المعلِّمون إلى خطط محددة سلفاً يسترشدون بها قبل أن يعدِّلوا طريقة التدريس بما يسمح بمزيد من الشرح أو بتمارين إضافية (Mattos & Sitabkhan, 2016). في حال الإعتماد على الخطط الدراسية المحددة سلفاً، تنتفي الأسباب وراء عدم تصميمها بطريقة تراعي المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلّم. فعلى سبيل المثال، يمكن للخطط الدراسية المحددة سلفاً أن تشعر المعلِّمين بالراحة عند عرض المعلومات شفهياً أو كتابتها على اللوح. بالمثل، قد تتيح للتلاميذ خيارات متعدِّدة في دليل المعلِّمين حول كيفية الإجابة على الأسئلة أو إنجاز التمارين.

سؤال: *ثمة تلاميذ كثر ذوو إعاقة أكبر سناً ولم يسبق لهم أن حصلوا على تعليم رسمي. هل يجب على التلاميذ ذوي الإعاقة الأكبر سناً أن يلتحقوا بالصف الأول عند البدء بالتعليم أو هل يجب إدماجهم في الصف نفسه مثل أقرانهم ممّن هم في مثل سنّهم؟*

جواب: يُعتبر إلتحاق التلاميذ فوق السن بالمدرسة تحدياً في عدة بلدان منخفضة ومتوسِّطة الدخل، حيث قد تتعرقل مسيرة التعليم المبكر بسبب النزاعات أو اضطرار التلاميذ إلى تكبّد مشقة التنقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدرسة أو لاعتبارات اقتصادية واجتماعية. فعلى سبيل المثال، في ليبيريا، يلاحظ أنّ 82% من التلاميذ في المدارس الإبتدائية تجاوزوا سنّ الدراسة المحددة لصفوفهم (Darvas & Namit, 2016). يكون هؤلاء التلاميذ أكثر عرضة لخطر التسرّب من المدرسة، في حين تكون الفتيات أكثر عرضة لخطر الحمل في سن المراهقة. تنطبق هذه المخاطر على التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يلتحقون بالمدرسة في سن متقدمة. يستحسن، متى أمكن، إلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة بالفصول الدراسية نفسها مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة الذين يماثلونهم سناً. عند إلحاقهم بصف أعلى ومع إدراك أنّهم يفتقرون إلى التعلّم التأسيسي الذي يقدَّم عادة في صفوف سابقة، سيحتاجون إلى أشكال دعم وخدمات إضافية من معلِّمي التربية الخاصة والتعليم العام لمساعدتهم على التعلّم التعويضي وبناء مهارات معرفة القراءة والكتابة الأساسية. قد تبرز الحاجة إلى توفير مثل هذا الدعم المتخصِّص في أطر أخرى ضمن المدرسة، مع ضمان شمولهم مع أقرانهم قدر المستطاع.

سؤال: *هل من حاجة إلى مدارس نموذجية لإظهار أنّ الشمول خيار مجدٍ؟*

جواب: يستعمل ممارسون كثر المدارس النموذجية أو المدارس الشاملة ليظهروا جدوى الشمول ولينفِّذوا برامج تجريبية. صحيح أنّ لهذا النهج إيجابيات عديدة، إلاّ أنه لا يخلو من التحديات. فعلى سبيل المثال، غالباً جداً ما لا تكون المدارس المستخدمة كمدارس نموذجية فعلاً قدوة للممارسة الجيِّدة نظراً لاستبعادها تلاميذ ذوي أنواع معينة من الإعاقة وذوي احتياجات دعم معقدة. بالمثل، قد يؤدي تنفيذ برامج نموذجية في نظم يكون فيها هذا الخيار التعليمي هو الوحيد المتاح للأطفال ذوي الإعاقة، إلى مغالاة في تمثيل الأطفال ذوي الإعاقة، من دون أن تكون هذه النسب انعكاساً طبيعياً لتوزّع الأطفال ذوي ومن غير ذوي الإعاقة في المدرسة. كذلك، قد تميل أسر الأطفال ذوي الإعاقة أيضاً إلى اختيار المدرسة النموذجية إذا كان هذا هو الخيار الوحيد المتاح أمام الطفل، ما يؤدي إلى سلخ الأسر عن جذورها وفقدانها صلاتها الهامّة مع المجتمع المحلي. يكمن التحدي الآخر في أنّه، في حال توافرت مدرسة نموذجية واحدة أو اثنتان، فقد لا تعكسان واقع المناطق كلِّها في البلد. صحيح أن المدارس النموذجية قد تظهر أن الشمول ممكن في منطقة واحدة، إلاّ أنّ هذه التجربة عادة ما لا تستنسخ في مختلف أنحاء البلد. غالباً ما تجد المدارس النموذجية نفسها وحدها مدعومة بالكامل من المنظمات غير الحكومية من دون أي دعم أو تأييد من الحكومة.

في ضوء ذلك، قد تفيد تجربة النهج التعليمية والتدريب المهني في تكييف الدروس وتطبيقها قبل التوسّع فيها. كبديل عن تطوير مدارس نموذجية، وفي حال توافر التمويل، يمكن تعيين عدة مدارس شاملة تكون أشبه بـ

التلاميذ الصم/ضعاف السمع يتعلّمون لغة الإشارة المحلية في كينيا عبر مشروع Tusome الذي تنفّذه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
مصدر الصورة: Research Triangle Institute

"مختبرات" لتجربة التدريب المهني والنهج التعليمية قبل تطوير هذه التقنيات. ستساعد هذه الخطوة في جمع العبر المستفادة كلًّها من أطر متعدِّدة ودعم تطبيقها الشامل.

سؤال: *ما مصير المدارس القائمة على الفصل أو المتخصِّصة أثناء الإنتقال إلى الشمول؟*

جواب: عادة ما تكون المعرفة والخبرة التقنيتان المتوافرتان في أطر قائمة على الفصل ضروريّتين أثناء إنتقال البلدان نحو بيئات شاملة. لكنّ موقع توفير أشكال الدعم هذه سيتغيّر. لقد حوّلت عدة بلدان المدارس المتخصِّصة إلى مراكز امتياز أو مراكز موارد. في هذه الحالات، يصبح الإختصاصيون متنقِّلين ويقدِّمون الدعم إلى التلاميذ والمعلِّمين في أطر شاملة. وبينما تتحوّل أدوارهم نحو دعم الشمول، من الأهمية بمكان أن تعكس الدورات التدريبية التي يخضعون لها في الخدمة وقبلها هذا التغيير. كما يمكن تحويل البنية التحتية الخاصة بهذه المراكز لتواصل دعم الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي. فعلى سبيل المثال، بدلاً من استعمال المبنى لتوفير التعليم المباشر للتلاميذ، يمكن استعماله كمركز موارد محلي أو مكتبة برايل محلية أو مركز لتعليم الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى استعماله كمركز للإختصاصيّين أثناء دعمهم المدارس الشاملة.

الإنتقال نحو الشمول: دراسة حالة من أرمينيا

في أرمينيا، تعاونت مؤسسة المجتمع المنفتح (Open Society Foundations) مع المدارس القائمة على الفصل ونظم التعليم العام لدعم التعليم الشامل. يتألف هذا النموذج من "نموذج مركز موارد يقدِّم الدعم المتخصِّص للأطفال ذوي احتياجات تعليمية خاصة في مدارس عامة، في خطوة من شأنها أن تفرغ المدارس الخاصة تدريجياً، مع بناء حيِّز للإختصاصيّين في نظام تعليم جديد وشامل" (Lapham & Papikyan, 2012). يعكس هذا الأمر جدوى تطوير المدارس الخاصة كمراكز موارد متمحورة حول الشمول.

إستعرض لابهان وبابيكيان (2012) تحوّل ثلاث مدارس خاصة إلى مراكز موارد شاملة وأربع مدارس عامة شاملة. تلقت المدارس الشاملة دعماً مهنياً وتقنياً من ثلاثة مراكز موارد. ومن الأنشطة التي نفّذتها في العامين الأكاديميّين 2009-2010 و2011-2012:

- تدريب معلِّمي المدارس الشاملة
- تدريب أولياء الأمور وتوفير المشورة
- تدريب الأطفال ذوي الإعاقة في المنزل
- دعم إبتكار المواد والمقرَّرات التعليمية وتطويرها
- تدريب أولياء الأمور والمعلِّمين المناطقيّين
- إستضافة نقاشات طاولة مستديرة تشمل ممثِّلين من مجموعات أصحاب المصلحة كلِّها
- تنظيم منتديات تفاعلية مع أولياء الأمور والتلاميذ في المدارس الشاملة (Lapham & Papikyan, 2012).

أشار لابهان وبابيكيان (2012) إلى ضرورة إشراك أصحاب المصلحة في توفير التغذية الراجعة والملاحظة والدعم ليكون الإنتقال من الفصل إلى الشمول ثابت الخطى ومستقراً. وجدت المبادرة أنّ المطلوب هو تقصي معمق لأربعة عوامل هي: (1) المدارس الخاصة كمراكز موارد؛ (2) المعلِّمين والبيئة المدرسية؛ (3) الأسرة والمجتمع المحلي؛ (4) والبيئة السياساتية في البلد. تضطلع العوامل الأربعة بدور في توسيع جهود الشمول في نظام التعليم في أرمينيا.

تأمل في سياقك

هل تنطبق الأسئلة أعلاه على البلد؟

أيّ أسئلة أخرى هي الأكثر شيوعاً بشأن التعليم الشامل؟

أيّ موارد متوافرة للمساعدة على الإجابة على هذه الأسئلة الإضافية؟

5-3-4 المرحلة 5: الإرتقاء ببرامج أثبتت فعاليتها

لطالما كان تمويل التعليم الشامل محدوداً تقليدياً، مع عدم كفاية التمويل المتوافر لتوسيع البرامج على المستوى الوطني. غالباً جداً ما تكون برامج التعليم الشامل مبتكرة لكنها تفتقر إلى قابلية التوسّع والإستدامة. يمكن لتجربة البرامج أن تفيد في اختبار التقنيات والنُهج في سياق جديد. لكن من الأهمية بمكان وضع برامج تجريبية قابلة للتوسّع لضمان أثر حقيقي. كذلك، من الأهمية بمكان مراعاة قابلية التوسّع أثناء تصميم البرنامج بالإضافة إلى كسب تأييد الحكومة المضيفة في المراحل الأولى لتعزيز النقل إلى الحكومة وتوليها زمام المبادرة. كذلك، قد ترغب الجهات المانحة في الإبتعاد عن تمويل التعليم الشامل بزيادات صغيرة لتدرس شكل الدعم المالي الذي يمكن تأمينه للتعليم الشامل على نطاق أوسع.

يكمن أحد الخيارات الفعّالة من حيث الكلفة لتوسيع إجراءات التعليم الشامل في تضمين تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج اوسع نطاقاً تُعنى بالتعليم أو الصحة. فعلى سبيل المثال، تعاونت منظمة Sightsavers مع البنك الدولي على دمج فحوص البصر ضمن برامج الصحة الوطنية للتخلص من الديدان في كمبوديا. لم تستقطب هذه الخطوة أموالاً إضافية لقطاع الصحة فحسب، بل كانت أقل تسبّباً بالفوضى (تدخل واحد في الفصل الدراسي وليس تدخلات منفصلة للتخلص من الديدان وفحص البصر) وتمكنت من بلوغ عدد أكبر من الأطفال الذين لم يعودوا ملزمين بتكبّد مشقة التوجّه إلى عيادة ليتم فحصهم هناك (Sightsavers, 2017).

تأمل في سياقك

هل برامج التعليم الشامل واسعة النطاق على المستوى الوطني في الوقت الراهن؟ وإن لم تكن كذلك، هل يمكن توسيعها في المستقبل؟

كيف يمكن تصميم البرامج مع أخذ قابلية التوسّع بعين الإعتبار؟

6-3-4 معالجة الثغرات في البحوث وتعزيز أساس المعرفة العامة

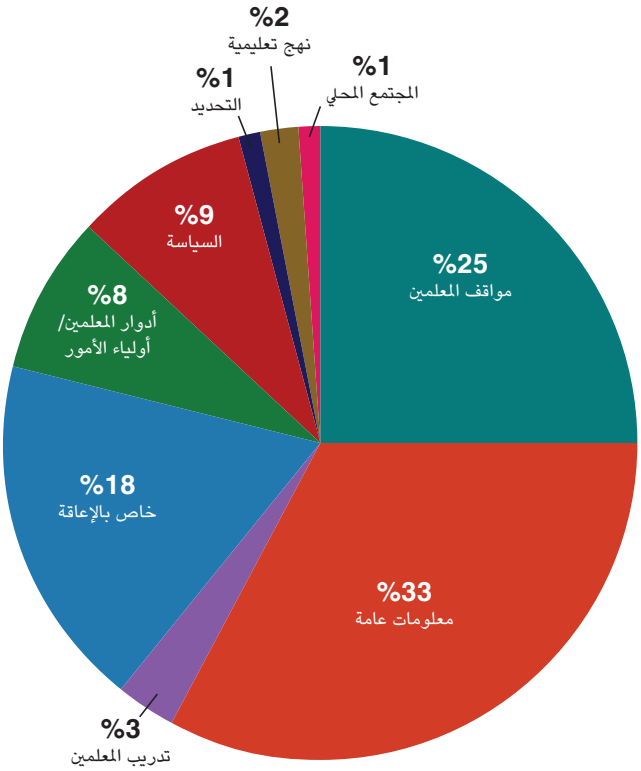
نادرة هي البحوث التي أجريت في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل حول الممارسات التربوية الفعّالة المتعلقة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. أنجزت دراسات بحثية قليلة في ما خص مسائل متعلقة بأثر أشكال الدعم المختلفة الموصوفة في الفصل 2: أشكال الدعم الشامل. كما تقل المعلومات المتوافرة عن تقنيات معرفة القراءة والكتابة الفعّالة التي تركِّز على البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. ضمن الأدبيات التي أجريت من أجل هذا المشروع، تم استعراض ما يزيد عن 300 وثيقة إقليمية أو خاصة بالبلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. ثم استُعرضت الدراسات البحثية من أفريقيا وآسيا وحُلِّلت للتأكّد من الإتجاهات المحتملة في البحوث وتحديد الثغرات البحثية.

كما أظهر التحليل، تقدِّم معظم البحوث التي أُجريت في أفريقيا وآسيا، ملخصاً عن وضع التعليم الشامل/الخاص في البلد المعني أو عن البحوث التي تناولت مواقف المعلِّمين تجاه التعليم الشامل والتلاميذ ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، قدّم 33% من البحوث التي أجريت في أفريقيا لمحة عامة عن التعليم الشامل في البلد مقارنة بـ 47% من البحوث في آسيا. ركّز 25% من الدراسات في أفريقيا على مواقف المعلمين أو تصوّراتهم بشأن التعليم الشامل والأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بـ 29% من الدراسات في آسيا. حلّ الوضع العام للأطفال على اختلاف فئات إعاقتهم في المرتبة التالية من حيث أكثر مجالات البحوث استقطاباً للإهتمام. تناول 18% من البحوث في أفريقيا هذه المواضيع، مقارنة بـ 9% في آسيا. إلى ذلك، ركز 2% فقط من الدراسات في أفريقيا و3% من الدراسات في آسيا على النُهج والتقنيات التعليمية لتعزيز التعلّم. نتيجة لذلك، تم استيقاء عدة دراسات بحثية قائمة على الأدلة أتت مجموعة الأدوات هذه على ذكرها، من بحوث أجريت في البلدان المرتفعة الدخل. يفصِّل الرسمان 21 و22 النسب المئوية للبحوث بحسب موضوعها في أفريقيا وآسيا.

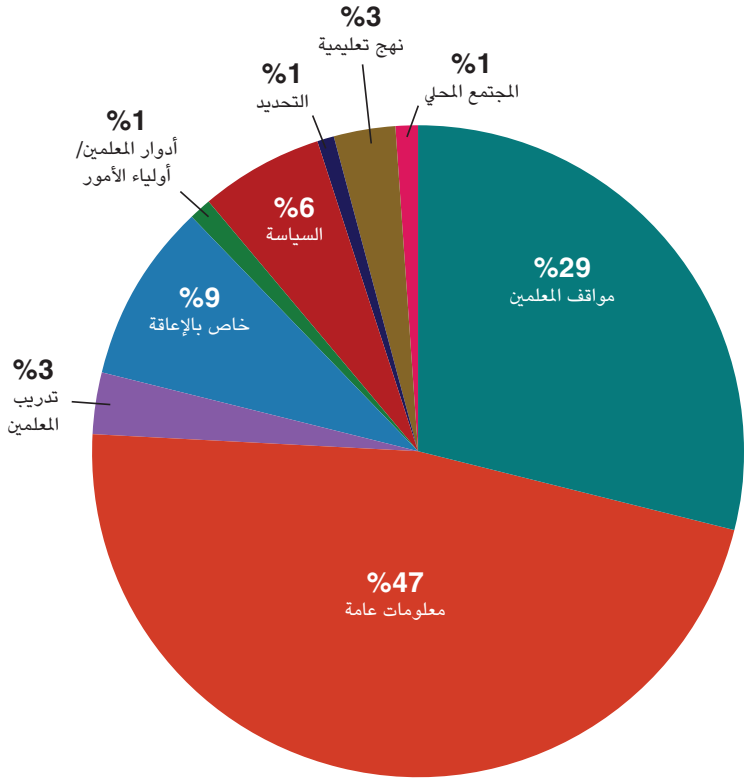
بالإضافة إلى التحليل البحثي الأولي وبحسب البحوث التي أجريت لغرض مجموعة الأدوات هذه، لا تزال الثغرات في البحوث تتمحور، في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، حول المواضيع التالية:

- أثر النُهج التعليمية الخاصة بالتعليم الشامل (مثل المنهج المكيّف، والخطط التعليمية الفردية، والترتيبات التيسيرية المعقولة، والوصول إلى المعلِّمين المساعدين، إلخ) على النتائج التعلّمية للتلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة.
- تضمين التصميم الشامل للتعلّم ونتائج التصميم الشامل للتعلّم في بيئات منخفضة الموارد مع صفوف أكبر حجماً.
- تقنيات معرفة القراءة والكتابة الفعّالة للتلاميذ الذين تختلف أنواع إعاقتهم وتتباين مستويات الدعم التي يحتاجون إليها في أطر منخفضة الموارد.
- نُهج لتعديل المنهج وتوفير أشكال دعم بديلة لتعليم مهارات معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي فئات إعاقة مختلفة.
- فعالية ممارسات الفحص والتقييم القائمة لتحديد التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي والحاجة إلى تعزيز نظم التحديد.
- معايير تدريب معلِّمي التعليم العام والتربية الخاصة على التعليم الشامل وتوفير أشكال دعم إضافية لتدريب المعلِّمين.
- نُهج فعّالة تتعلق بالإنخراط مع المجتمع المحلي والأسر وإقامة شراكات معها لتحسين الفرص التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- نُهج الإتصال لتغيير السلوك لتحسين مواقف التلاميذ، والمعلِّمين، والأسر، وأفراد المجتمع المحلي تجاه التعليم الشامل وتصوّراتهم.

الرسم 21. تحليل البحوث حول التعليم الخاص/الشامل في أفريقيا



الرسم 22. تحليل البحوث حول التعليم الخاص/الشامل في آسيا



يجب، متى أمكن، تضمين الدراسات البحثية في برامج معرفة القراءة والكتابة التي تركِّز على احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل، وذلك بغية تحديد العبر المستفادة وتحسين التقنيات وأشكال الدعم لتطوير مهارات معرفة القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي ومن غير ذوي الإعاقة.

تأمل في سياقك

أيّ بحوث أجريت في البلد للمساعدة على تعزيز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة؟

هل من مجالات إضافية يجب أن تشملها البحوث؟

ما الخيارات المتاحة لضمان تناول هذه الأسئلة البحثية؟

7-3-4 المرحلة 7: مشاركة أفضل الممارسات والعبر المستفادة

على الرغم من تزايد الأدبيات والإهتمام بالتعليم الشامل، لا تزال المعلومات المتوافرة حول النهج التعليمية لدعم اكتساب معرفة القراءة والكتابة مبعثرة. كذلك، تبرز الحاجة إلى توثيق كيف يمكن تنفيذ أشكال الدعم الموصى بها (الفصل 2). يتخذ معظم المعلومات المتوافرة شكل أدلة متناقلة أو يسهل فقدانها ضمن تقارير البرامج الأوسع. ينطبق هذا الواقع على المعلومات التي تشير إلى ما نجح وما فشل في البلدان المنخفضة والمتوسِّطة الدخل. يساعد جمع المعلومات حول العبر المستفادة وتشاطرها مجموعات أخرى على تجنب أخطاء مماثلة. بما أنّ برامج التعليم الشامل لا تزال تفتقر إلى الموارد، من الأهمية بمكان استعمال الأموال المتاحة، على قلّتها، للبناء على المعرفة والخبرة اللتين راكمهما الآخرون في هذا المجال. يستطيع أصحاب المصلحة أن يتشاركوا المعلومات على نحو أكثر علنية عبر:

- إعداد وثائق وأدلة أخرى مستندة إلى البحوث والخبرة العملية.
- تشجيع مجموعات الممارسين التي تجمع كوكبة متنوِّعة من أصحاب المصلحة على تشارك الخبرات.
- عرض النتائج حول التعليم الشامل ومعرفة القراءة والكتابة في ورش عمل ومنتديات ومؤتمرات أوسع نطاقاً حول معرفة القراءة والكتابة.
- نشر نتائج البرنامج والعبر المستفادة في المجلات المراجعة من الأقران.

كذلك، من الأهمية بمكان تنفيذ برامج تطبِّق المعايير الدولية وأفضل الممارسات في التعليم الشامل. على الرغم من أنّ برامج التعليم الشامل قد تكون ناشئة في عدة بلدان منخفضة ومتوسِّطة الدخل، للبلدان المرتفعة الدخل خبرتها وممارساتها المرتكزة على البحوث والتي يمكن تعديلها وتطبيقها في أطر مختلفة. ترتدي معرفة الممارسات الواجب اعتمادها وتلك الواجب تجنبها أهمية خاصة، في الأطر الذي يكون التمويل فيها محدوداً.

تأمل في سياقك

كيف يتشارك أصحاب المصلحة أفضل الممارسات؟

كيف يمكن تحسين هذا الأمر وتعزيزه؟

مشهد الدعم والتمويل من الجهات المانحة

Department of Foreign Affairs and Trade for Australia (DFAT). (2015). Development for All: 2015-2020: Strategy for strengthening disability-inclusive development in Australia's aid program. Retrieved from http://dfat.gov.au/about-us/publications/Pages/development-for-all-2015-2020.aspx

Department for International Development of the United Kingdom (DFID). (2015). DFID Disability Framework 2015. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/dfid-disability-framework-2015

USAID. (2014). E-Learning Course on Disability Inclusive Development. Retrieved from (close captions) https://extra.usaid.gov/partner-learning/drg/2/ and (sign language interpretation) https://extra.usaid.gov/partner-learning/drg/1/

دعم برامج التعليم الشامل

Christian Blind Mission (CBM). (n.d.). Make Development Inclusive. How to include the perspective of persons with disabilities in the project cycle management guidelines for the EC. Retrieved from http://www.make-development-inclusive.org/toolsen/pcm2.pdf

الفصل 5. الخلاصة

يجب أن تُتاح معرفة القراءة والكتابة للجميع. والحقيقة أن سبب عدم إلمام غالبية التلاميذ ذوي الإعاقة بالقراءة والكتابة لا يعود إلى قدرتهم على التعلم، بل عوضا عن ذلك إلى التصورات الخاطئة بشأن أنهم لا يستطيعون تعلم مهارات القراءة والكتابة. لذلك، تسعى مجموعة الادوات هذه إلى المساعدة على دحض هذه التصورات الخاطئة المضرة عبر توفير تقنيات مرتكزة على الأدلة من شأنها أن تدعم عملية تعلّم التلاميذ دوي الإعاقة واكتسابهم معرفة القراءة والكتابة. وغالبا ما تبرز حاجة التلاميذ ذوي الإعاقة إلى خدمات، وأشكال دعم إضافية من أجل الوصول بقدراتهم الأكاديمية إلى أقصى مدى. وعلى الرغم من أن العديد من التوصيات المدرجة في مجموعة الأدوات هذه قد تكون طموحةً بالنسبة إلى الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، من الأهمية بمكان معرفة المجموعة الكاملة من الخدمات وأشكال الدعم المتوافرة لتكون دليلا تهتدي به الإستجابات المستقبلية في مجال التعليم الشامل للجميع. إلى ذلك، فإن الكثير من هذه التقنيات بالتحديد قد تحتاج إلى تكييف لتعكس السياقات والثقافات المحلية. وينطوي ذلك في الواقع على البناء على جوانب القوة القطرية القائمة والسماح بالمرونة، مع المحافظة في الوقت عينه على معايير بغية تعزيز التعلّم للجميع. وفي الوقت الذي تعمل فيه الجهات المانحة، والحكومات، والمنظمات غير الحكومية على تنفيذ برامج بشأن معرفة القراءة والكتابة على المستوى الوطني، من المهم أن تقر هذه الأطراف جميعها بأنه سيتعذر عليها تحقيق التعلّم للجميع، إذا لم تأخذ في الحسبان احتياجات حوالى 15-20 % من المجموعات الطلابية التي تستوجب حالتها أشكال دعم إضافية للتعلّم. ومن أجل المضي قدما، لا بد من أن تشكل احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة مكوّنا أساسيا في كافة عمليات وضع البرامج التعليمية. ويمكن للتقنيات المرتكزة على الأدلة المقدمة في مجموعة الأدوات هذه أن تكون بمثابة دليل مفيد من شأنه مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على تعلّم مهارات معرفة القراءة والكتابة، وتحسين الممارسات التعليمية التي تعود بالفائدة على التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة على السواء.

الموارد المذكورة

United States Government. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub. L. 108–446. 118 Stat. 2647. December 3, 2004. Title 1, Section 101 – Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act (20 U.S.C. 1400 et seq.), Part A – General Provisions, Section 602 – Definitions.

Abosi, O. "Educating Children with Learning Disabilities in Africa." Learning Disabilities Research & Practice 22, no. 3 (2007): 196-201.

Ajodhia-Andrews, A., and E. Frankel. "Inclusive Education in Guyana: A Call for Change." International Journal of Special Education 25, no. 1 (2010): 126-44.

Aldersey, H.M., and H.R. Turnbull. "The United Republic of Tanzania's National Policy on Disability: A Policy Analysis." Journal of Disability Policy Studies 22, no. 3 (2011): 160-69.

Allington, R., and K. Baker. "Best Practices in Literacy Acquisition for Children with Special Needs." Chap. 293-310 In Best Practices in Literacy Instruction edited by S.B. Neuman and M. Pressley. New York: Guilford Press, 1999.

Allington, R., and A. McGill-Franzen. "Got Books?". Educational Leadership 65, no. 7 (2008): 20-23.

Allor, J.H., P.G. Roberts, J.P. Cheatham, and S. Al Otaiba. "Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students with Below-Average IQs?". Exceptional Children 80, no. 3 (2014): 287-306.

Alur, M. "Family Perspectives-Parting in Partnership. " In Confronting Obstacles to Inclusion edited by R. Rose, 80-93. Abingdon: Routledge, 2010.

American Association of Occupational Therapy. "About Occupational Therapy." https://www.aota.org/About-Occupational-Therapy.aspx

American Foundation for the Blind. "Braille." http://www.afb.org/info/living-with-vision-loss/braille/12

American Physical Therapy Association. "Who Are Physical Therapists?" http://www.apta.org/AboutPTs/

American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

American Speech-Language-Hearing Association. "Speech Language Pathology." https://www.asha.org/students/speech-language-pathology/

Anastasiou, D., and C. Keller. "Cross-National Differences in Special Education." In Handbook of Special Education, edited by M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

Anastasiou, D., P. L. Morgan, G. Farkas, and A.L. Wiley. "Minority Disproportionate Representation in Special Education: Politics and Evidence, Issues and Implications." In Handbook of Special Education, edited by J.M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. , 2017.

Anderson, J., J. Houser, and A. Howland. "The Full Purpose Partnership Model for Promoting Academic and Socio-Emotional Success in Schools." School Community Journal 20, no. 1 (2010): 31-53.

Anderson, K.L. "Brain Development and Hearing Loss." http://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/Brain-Development-Hearing-Loss.pdf

Andrews, J., and V. Dionne. “Down the Language Rabbit Hole with Alice: A Case Study of a Deaf Girl with a Cochlear Implant.” International Journal of Otolaryngology (2011).

Andrews, J., H. Liu, C. Liu, M. Gentry, and Z. Smith. “Increasing Early Reading Skills in Young Signing Deaf Children Using Shared Book Reading: A Feasibility Study.” Early Child Development and Care 187, no. 3-4 (2016): 593-99.

Archer, A.L., and C.A. Hughes. “Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching.” https://explicitinstruction.org/

Avramidis, E., and B. Norwich. “Teachers’ Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature.” European Journal of Special Needs Education 17, no. 2 (2002): 129-47.

Bano, I., S.A.H. Naqvi, M.A. Hashmi, S.A. Riza, and M.S. Faiz. “Comparative Analysis of Computer Software and Braille Literacy to Educate Students Having Visual Impairment.” Australian Journal of Business and Management Research 1, no. 8 (2011): 85-89.

Barnett, S. “Communication with Deaf and Hard-of-Hearing People: A Guide for Medical Education.” Academic Medicine 77, no. 7 (2002): 694-700.

Benedek-Wood, E., D. McNaughton, and J. Light. “Instruction in Letter-Sound Correspondences for Children with Autism and Limited Speech.” Topics in Early Childhood Special Education 36, no. 1 (2016): 43-54.

Beukelman, D., and P. Mirenda. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore, MD: Brookes, 2013.

Bishop, S.L., C. Farmer, and A. Thrum. “Measurement of Nonverbal IQ in Autism Spectrum Disorder: Scores in Young Adulthood Compared to Early Childhood.” Journal of Autism Development Disorders 45, no. 4 (2015): 966-74.

Blank, M., A. Melaville, and B. Shah. “Making a Difference: Research and Practice in Community Schools.”: Washington, DC: Coalition for Community Schools, 2003.

Blue-Banning, M. J., J. A. Summers, H. C. Frankland, L. L. Nelson, and G. Beegle. “Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration.” Exceptional Children 70, no. 2 (2004): 167-84.

Braithwaite, J., and D. Mont. “Disability and Poverty: A Survey of World Bank Poverty Assessments and Implications.” ALTER, European Journal of Disability 3 (2008): 219-32.

Brand, S.T., and E.M. Dalton. “Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy.” Paper presented at the Forum on Public Policy, 2012.

Brown, I., and M. Percy. “An Introduction to Assessment, Diagnosis, Interventions and Services.” In Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities, edited by M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren and W.L.A. Fung. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co., 2017.

Bryce, R., M. Possnet, and Y. Viriya. “Inclusive Education for Students with Communication Difficulties: Teacher Training Project.” edited by Independent evaluation report submitted to OIC Cambodia, 2017.

Bryk, A.S., and B. Schneider. Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. . New York, NY: Russell Sage Foundation, 2002.

Bui, X., C. Quirk, A. Selene, and M. Valenti. “Inclusive Education Research and Practice. Maryland Coalition for Inclusive Education.” 2010.

Burke, M.M., and R.M. Hodapp. “Relating Stress of Mothers of Children with Developmental Disabilities to Family-School Partnerships.” Intellectual and Developmental Disabilities 52, no. 1 (2014): 13-33.

Carnahan, C., and P. Williamson. Quality Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorders Shawnee Mission, KS: Autism Asperger, 2010.

Caron, J., J. Light, C. Holyfield, and D. McNaughton. “Effects of Dynamic Text in an AAC App on Sight Word Reading for Individuals with Autism Spectrum Disorder.” Augmentative and Alternative Communication (2018): 143-54.

Carr, E.G., R.H. Horner, A.P. Turnbull, and D. Braddock. “Positive Behavior Support for People with Developmental Disabilities: A Research Synthesis.” edited by American Association for Mental Retardation, 1999.

Cason, J. “A Pilot Telerehabilitation Program: Delivering Early Intervention Services to Rural Families.” International Journal of Telerehabilitation 1, no. 1 (2009): 29-38.

CAST. “Professional Learning Resources.” http://castprofessionallearning.org/free-udl-resources-and-tips/.

———. “UDL & the Learning Brain.” http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html#.WtKEsojwaUk/.

Catani, C., N. Jacob, E. Schauer, M. Kohila, and F. Neuner. “Family Violence, War, and Natural Disasters: A Study of the Effect of Extreme Stress on Children’s Mental Health in Sri Lanka.” BMC Psychiatry 8, no. 33 (2008): 1-10.

Causton-Theoharis, J.N., M.F. Giangreco, M.B. Doyle, and P. F. Vadasy. “Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of Literacy Instruction.” Council for Exceptional Children 40, no. 1 (2007): 56-62.

CBM-Nossal Partnership for Disability Inclusive Development. “Inclusion Made Easy: A Quick Program Guide to Disability in Development.” 2012.

Center on the Developing Child at Harvard University. “A Decade of Science Informing Policy: The Story of the National Scientific Council on the Developing Child.” 2014.

Centers for Disease Control and Prevention. “Community Report from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network,” 2016.

Channell, M.M., S.J. Loveall, and F.A. Conners. “Strengths and Weaknesses in Reading Skills of Youth with Intellectual Disabilities.” Research in Developmental Disabilities 34 (2013): 776-87.

Chen, W.B., and A. Gregory. “Parental Involvement in the Prereferral Process Implication for Schools.” Remedial and Special Education, 32, no. 6 (2011): 447-57.

Clifton, D.O., and J.K. Harter. “Investing in Strengths.” In Positive Organized Scholarship Foundations of a New Discipline edited by K.S. Cameron, J.E. Dutton and R.E. Quinn, 11-21. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2003.

Cole, C.M., N. Waldron, and M. Maid. “Academic Progress of Students across Inclusive and Traditional Settings.” Mental Retardation, 42 (2004): 136-44.

Copeland, S.R., and E.B. Keefe. “Teaching Reading and Literacy Skills to Students with Intellectual Disability.” In Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disabilities, edited by M.J. Wehmeyer and K.A. Shogren, 320-43. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

Cosier, M., J. Causton-Theoharis, and G. Theoharis. “2013.” Remedial and Special Education, 34, 323-332 (Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities).

Coyne, P. , B. Pisha, Dalton B., L.A. Zeph, and N. Cook Smith. “A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities.” Sage Journals 33, no. 30 (2012): 162-72.

d’Aiglepierre, R. “Primary Schools Exclusion and Way to Improve Inclusion in Madagascar.” Edited by United Nations Children’s Fund (UNICEF), 2012.

D’Andrea, F.M. “Preferences and Practices among Students Who Read Braille and Use Assistive Technology.” Journal of Visual Impairment & Blindness 106, no. 10 (2012): 585-96.

Daniels, M. “The Effect of Sign Language on Hearing Children’s Language Development.” Communication Education 43, no. 3 (2009): 291-98.

Darvas, P. , and K. Namit. “How Do You Solve a Problem Like Over-Age Enrolment?” World Bank Education for Global Development Blog, 2016.

de Graaf, G., and G. van Hove. “Learning to Read in Regular and Special Schools: A Follow-up Study of Students with Down Syndrome.” Life Span and Disability 1 (2015): 7-39.

deFur, S.H., and M.M. Runnells. “Validation of the Adolescent Literacy and Academic Behavior Self-Efficacy Scale.” Journal of Vocational Rehabilitation 40, no. 3 (2014): 255-66.

Detrich, R., and T.S. Higbee. “Teaching Functional Life Skills to Children with Developmental Disabilities: Acquisition, Generalization and Maintenance.” Utah State University, Special Education and Rehabilitation Faculty, 2010.

Disability Rights International. https://www.driadvocacy.org/

Donohue, D.K., and J. Bornman. “South African Teachers’ Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms.” International Journal of Disability, Development and Education 62, no. 1 (2015): 42-59.

Downing, J.E. Teaching Literacy to Students with Significant Disabilities: Strategies for the K-12 Inclusive Classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage Publications Company, 2005.

Downing, J.E., A. Hanreddy, and K. Peckham-Hardin. Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities. 3rd ed. Baltimore, MD: Brooks Publishing, 2015.

Dubeck, M.M., and A. Gove. “The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its Theoretical Foundation, Purpose and Limits.” International Journal of Educational Development 4 (2015): 315-22.

Dunst, C.J. “Advances in Theory, Assessment and Intervention with Infants and Toddlers with Disabilities.” In Handbook of Special Education edited by J.M. Kauffman and D.P. Hallahan, 687-702. New York, NY: Routledge, 2011.

Edyburn, D.L. “2002 in Review: A Synthesis of the Special Education Technology Literature.” Journal of Special Education Technology 18, no. 3 (2003): 5-23.

Ehri, L.C., S.R. Nunes, S.A. Stahl, and D.M. Willows. “Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel’s Meta-Analysis.” Review of Educational Research 71, no. 3: 393-447.

Ekema, E.J. “Exploration of Primary School Teachers Beliefs and Attitudes Towards Inclusive Education in Fako Division, Cameroon,“ 2005.

El-Ashry, F.R. “General Education Pre-Service Teachers’ Attitudes toward Inclusion in Egypt.” University of Florida, 2009.

Elder, B. “Right to Inclusive Education for Students with Disabilities in Kenya.” Journal of International Special Needs Education 18, no. 1 (2015): 18-28.

Elder, B., M. Damiani, and B. Oswago. “From Attitudes to Practice: Using Inclusive Teaching Strategies in Kenyan Primary Schools.” International Journal of Inclusive Education 20, no. 4 (2015): 413-34.

Elder, B., and B. Kuja. “Going to School for the First Time: Inclusion Committee Members Increasing the Number of Students with Disabilities in Primary Schools in Kenya.” International Journal of Inclusive Education (2018).

Eleweke, C.J. “Physician Heal Thyself: The Role of Disability Organizations in Countries of the South Towards Improvements in Special Needs Provision.” African Journal of Special Needs Education 6, no. 2 (2001): 107-13.

Emmorey, K. Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

Engelbrecht, P. , E. Swart, and I. Eloff. “Stress and Coping Skills of Teachers with a Learner with Down’s Syndrome in Inclusive Classrooms.” South African Journal of Education 21, no. 4 (2001): 256-60.

English, K., J. Freesen, J. Rieger, and M. Squires. “Audiologist on the Literacy Team: A Natural Fit.” Journal of Educational Audiology 18 (2012): 74-81.

Erickson, K.A., and D.A. Koppenhaver. Children with Disabilities: Reading and Writing the Four-Blocks Way. Greensboro, NC: Carson Dellosa, 2007.

———. “Developing a Literacy Program for Children with Severe Disabilities.” The Reading Teacher 48, no. 676-683 (1995).

European Roma Rights Center. “Fact Sheet: Overrepresentation of Romani Children in Special Education in Macedonia.” http://www.errc.org/cms/upload/file/macedonia-country-profile-2011-2012.pdf

Falvey, M.A. “Toward Realizing the Influence of “Toward Realization of the Least Restrictive Educational Environments for Severely Handicapped Students.” Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 29, no. 1 (2004): 9-10.

Farrall, M.L., P. D. Wright, and P. Wright. All About Tests & Assessments: Answers to Frequently Asked Questions. Hartfield, VA: Harbor House Law Press, Inc., 2015.

Filmer, D. “Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys.” The World Bank Economic Review 22 (2008): 141-63.

Finke, E.H., D.B. McNaughton, and K.D.R. Drager. “All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn”: General Education Teachers’ Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorders Who Require AAC.” AAC: Augmentative and Alternative Communication Journal 25, no. 2 (2009): 110-22.

Fisher, J.F., K. Bushko, and J. White. “Blended Beyond Borders: A Scan of Blended Learning Obstacles and Opportunities in Brazil, Malaysia & South Africa.” Christensen Institute, 2017.

Forness, S.R., S.F.N. Freeman, T. Paparella, J.M. Kauffman, and H.M. Walker. “Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children with Emotional or Behavioral Disorders.” Journal of Emotional and Behavioral Disorders 20, no. 1 (2012): 4-18.

Fossett, B., V. Smith, and P. Mirenda. “Facilitating Oral Language and Literacy Development During General Election Activities.” In Curriculum and Instruction for Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings edited by D.L. Ryndak and S. Alper, 173-205. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003.

Gable, S.L., S. Curcic, J.J.W. Powell, K. Khader, and L. Albee. “Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education: An Exploratory Study.” Disability and Society 24, no. 5 (2009): 625-39.

Garate, M. “ASL/ English Bilingual Education (Research Brief No. 8).” Washington, D.C: Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center, 2012.

———. “ASL/English Bilingual Education (Research Brief No. 8).” Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center, Gallaudet University 2012.

Gay, G. “Teaching to and through Cultural Diversity.” Curriculum Inquiry 43, no. 1 (2013): 50-70.

Giangreco, M. F., R. Dennis, C. Cloninger, S. Edelman, and R. Schattman. “”I’ve Counted Jon’’: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities.” Exceptional Children 59, no. 4 (1993): 359-72.

Giangreco, M.F., and M.B. Doyle. “Teacher Assistant in Inclusive Schools.” In The Sage Handbook of Special Education, edited by L. Florian. London, England: Sage, 2007.

Glanzman, M.M., and N. Sell. “Attention Deficits and Hyperactivity.” In Children with Disabilities edited by M.L. Batshaw, N.J. Roizen and G.R. Lotrecchiano, 369-402. Baltimore, MD: Brookes, 2013.

Glascoe, F.P. , and H.L. Shapiro. “Introduction to Developmental and Behavioral Screening.” Developmental behavioral pediatrics online. (2004).

Government of Brazil. “Country Report for the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.” 2014.

Government of Sweden. “Country Report for the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.” 2012.

Groce, N., and P. Bakshi. “Illiteracy among Adults with Disabilities in the Developing World: An Unexplored Area of Concern.” Leonard Cheshire Center for Disability and Inclusive Development, 2011.

Gross, J.M.S., S.J. Haines, C. Hill, G.L. Francis, M. Blue-Banning, and A.P. Turnbull. “Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School…. We Count on Them.” School Community Journal 25, no. 2 (2015): 9-34.

H.R., Graham, Minhas R.S., and Paxton G. “Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review.” Pediatrics 137, no. 6 (2016).

Hall, W. “What You Don’t Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children.” Maternal and Child Health Journal 21, no. 5 (2017): 961-65.

Hallinger, P. , and R. Heck. “What Do You Call People with Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement.” In Second International Handbook of Educational Leadership and Administration edited by K. Leithwood and P. Hallinger, 9-40. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

Harding, J. “Spotlight on Assistive Technology.” Deaf-Blind Perspectives 11, no. 1 (2003): 5-6.

Hasselbring, T.S., and C.H. Glaser. “Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs.” Future of Children 10, no. 2 (2000): 102-22.

Hayes, A.M., and J. Bulat. Disabilities Inclusive Education Systems and Policy in Resource-Constrained Environments: A Practitioner’s Guide. Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2017.

Hayes, A.M., E. Dombrowski, A.H. Shefcyk, and J. Bulat. Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries. Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018. doi:10.3768/rtipress.2018.op. 0052.1804.

Hebbeler, K., D. Spiker, and D. Bailey. Early Intervention for Infants and Toddlers with Disabilities and Their Families: Participants, Services, and Outcomes—Final Report of the National Early Intervention Longitudinal Study (Neils). Menlo Park, CA: SRI International, 2007.

Helmstetter, E., C.A. Curry, M. Brennan, and M. Sampson-Saul. “Comparison of General and Special Education Classrooms of Students with Severe Disabilities.” Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 33, no. 3 (1998): 216-27.

HelpGuide.org. “Earning Disabilities and Disorders: Type of Learning Disabilities and Their Signs.” https://www.helpguide.org/articles/autism-learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders.htm

Hernandez, D.A., S. Hueck, and C. Charley. “General Education and Special Education Teachers’ Attitudes Towards Inclusion.” Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall (2016): 79-93.

Hess, I., and S. Zamir. “Principals’ and Teachers’ Attitudes Towards Inclusion in Israel.” Journal of the American Academy of Special Education Professionals 43, no. 6 (2016): 515-29.

Honstra, L., E. Denessen, J. Bakker, L. Van der Bergh, and M. Voeten. “Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia.” Journal of Learning Disabilities 43, no. 6 (2010): 515-29.

Horner, R.H., and G. Sugai. “School-Wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance.” Behavior Analysis in Practice 8, no. 1 (2015): 80-85.

Humphries, T., P. Kushalnagar, G. Mathur, D. Napoli, C. Padden, C. Rathmann, and S. Smith. “Language Acquisition for Deaf Children: Reducing the Harms of Zero Tolerance to the Use of Alternative Approaches.” Harm Reduction Journal 9, no. 16 (2012): 1-9.

Humphries, T., P. Kushalnagar, G. Mathur, D.J. Napoli, C. Padden, C. Rathmann, and S. Smith. “Avoiding Linguistic Neglect of Deaf Children.” Social Service Review 90, no. 4 (2016): 589-619.

Hunt, P. , F. Farron-Davis, S. Beckstead, D. Curtis, and L. Goetz. “Evaluating the Effects of Placement of Students with Severe Disabilities in General Education Versus Special Education.” Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps 19, no. 3 (1994): 200-14.

Hunt, P. , A. Hirose-Hatae, K. Doering, and L. Goetz. ““Community” Is What I Think Everyone Is Talking About.” Remedial and Special Education, 21, no. 5 (2000): 305-17.

Hussain, S., T. Tedasse, and S. Sajid. “Norm Referenced and Criterion-Referenced Test in EFL Classroom.” International Journal of Humanities and Social Science Invention 4, no. 10 (2015): 24-30.

Institute for Educational Sciences. “What Works Clearinghouse: Dialogic Reading.” https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf/

International Disability and Development Consortium. “Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities.” 2013.

Jackson, L.B., D.L. Ryndak, and M.L. Wehmeyer. “The Dynamic Relationship between Context, Curriculum, and Student Learning: A Case for Inclusive Education as a Research-Based Practice.” Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 33-34 (2008-2009): 175-95.

Jarvinen, R. “Current Trends in Inclusive Education in Finland.” edited by Finnish National Board of Education, 2007.

Jernigan, K. “A Definition of Blindness.” https://nfb.org//Images/nfb/Publications/fr/fr19/fr05si03.htm

Jimerson, S.R., M.K. Burns, and A.M. VanDerHeyden. Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support New York, NY: Springer, 2016.

Jorgensen, C. “The Least Dangerous Assumption: A Challenge to Create a New Paradigm.” Disability Solutions 6, no. 3 (2005): 1-15.

Jorgenson, C., M. McSheehan, and R. Sonnenmeier. “Presumed Competence Reflected in the Educational Programs of Students with Idd before and after the Beyond Access Professional Development Intervention.” Journal of Intellectual & Developmental Disability 34, no. 4 (2007): 248-62.

Juel, C. “The Impact of Early School Experiences on Initial Reading.” In Handbook of Early Literacy Research edited by D.K. Dickinson and S.B. Neuman, 410-26. New York, NY: Guilford, 2006.

Kalambouka, A., P. T. Farrel, I. Kaplan, and D. Dyson. The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes: Review Conducted by the Inclusive Education Review Group. London, England: EPPI-Centre, Social Science Unit, Institute of Education, University of London. , 2005.

Kalra, N., T. Lauwers, and M.B. Dias. “A Braille Writing Tutor to Combat Illiteracy in Developing Communities.” News release, 2007, https://pdfs.semanticscholar.org/e643/df8e66b6c6ace46f91b16d4d840ae2d35bed.pdf

Kalyanpur, M. “Inclusive Education Policies and Practices in the Context of International Development: Lessons from Cambodia.” 2016.

Katims, D.S. “Literacy Instruction for People with Mental Retardation: Historical Highlights and Contemporary Analysis.” Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 36 (2000): 363-72.

Keefe, E.B., and S.R. Copeland. “What Is Literacy? The Power of a Definition.” Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 36, no. 3-4 (2011): 92-99.

Kennedy, M.J., and J.R. Boyle. “The Promise and Problem with Technology in Special Education: Implications for Academic Learning.” In Handbook of Special Education, edited by J.M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen, 606-15. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

Kett, M., and M. Deluca. “Transportation and Access to Inclusive Education in Mashonaland West Province, Zimbabwe.” Social Inclusion 81, no. 3 (2016): 61-71.

Kleinert, H., E. Towles-Reeves, R. Quenemoen, M. Thurlow, L. Fluegge, L. Weseman, and A. Kerbel. “Where Students with the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access.” Exceptional Children 81, no. 3 (2015): 312-28.

Kluth, P. "Supporting the Literacy Development of Students with Autism." http://www.readingrockets.org/article/supporting-literacy-development-students-autism

Koenig, A.J., and M.C. Holbrook. "Ensuring High-Quality Instruction for Student in Braille Literacy Programs." Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB) 94, no. 11 (2000).

Kong, L., M. Fry, M. Al-Samarraie, C. Gilbert, and P. G. Steinkuller. "An Update on Progress and the Changing Epidemiology of Causes of Childhood Blindness Worldwide." Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus 16 (2012): 501-07.

Koppenhaver, D.A., K.A. Erickson, and B.G. Skotko. "Supporting Communication of Girls with Rett Syndrome and Their Mothers in Storybook Reading." International Journal of Disabilities, Development and Education 48 (2001): 395-410.

Kurth, J.A., and A.M. Mastergeorge. "Impact of Setting and Instructional Content for Adolescents with Autism." Journal of Special Education 46, no. 1 (2012): 36-48.

Kuyini, A.B., and I. Desai. "Principals' and Teachers' Attitudes and Knowledge of Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching Practices in Ghana." Journal of Research in Special Educational Needs 7, no. 2 (2007): 104-11.

Kyzar, K.B., S. Brady, J.A. Summers, S.H. Haines, and A.P. Turnbull. "Services and Supports, Partnership, and Family Quality of Life: Focus on Deaf-Blindness." Exceptional Children 83, no. 1 (2015): 77-91.

Lapham, K., and H. Papikyan. "A Review of the Open Society Foundations' Experience Working with Special Schools in Armenia." Open Society Foundations, 2012.

Le, H.M. "Opening the Gates for Children with Disabilities: An Introduction to Inclusive Education in Vietnam." 2013.

Leigh, I., and J. Andrews. Deaf People in Society: Psychological, Sociological, and Educational Perspectives. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2017.

Leigh, I., J.F. Andrews, and R. Harris. Deaf Culture: Exploring Deaf Communities in the United States. San Diego, CA: Plural Publishing 2018.

Lemons, C.J., J.H. Allor, S. Al Otaiba, and L.M. LeJeune. "10 Research-Based Tips for Enhancing Literacy Instruction for Students with Intellectual Disability." Teaching Exceptional Children 49, no. 1 (2016): 18-30.

Light, J., and D. McNaughton. "Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities." The Official Journal of RESNA: Special Issues on Augmentative and Alternative Communication 24, no. 1 (2012): 34-44.

Light, J., D. McNaughton, M. Weyer, and L. Karg. "Evidence-Based Literacy Instruction for Individuals Who Require Augmentative and Alternative Communication: A Case Study of a Student with Multiple Disabilities." Seminars in Speech and Language 29, no. 2 (2008): 110-22.

Linton, S. "Reassigning Meaning." In Claiming Disability: Knowledge and Identity edited by S. Linton, 8-33. New York, NY: New York University Press., 1998.

Lomas, G.I., J. F. Andrews, and P. C. Shaw. "Deaf and Hard of Hearing Students." In Handbook of Special Education, edited by M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen, 338-58. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018.

Lowenfeld, B. "Psychological Consideration." In The Visually Handicapped Child in School edited by B. Lowenfeld, 27-60. New York, NY: Day, 1973.

Lynch, P. "Early Childhood Education in Malawi for Children with Visual Impairments." 2015. Retrieved from https://www.sightsavers.org/blogs/2015/02/childhood-development-education/

Lynch, P. , and S. McCall. "The Role of Itinerant Teachers." Community Eye Health 20, no. 62 (2007): 26-27.

Mahoney, G., and J. MacDonald. Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals. Austin, TX: PRO-ED, 2007.

Marston, D. "A Comparison of Inclusion Only, Pull-out Only, and Combined Service Models for Students with Mild Disabilities." Journal of Special Education 30, no. 2 (1996): 121-32.

Marvin, C. "Home Literacy Experiences of Preschool Children with Single and Multiple Disorders." Topics in Early Childhood Special Education 14 (1994): 436-54.

Mattos, M., and Y. Sitabkhan. "Malawi Early Grade Reading Activity: Scripted Study Report." (2016).

McClain, D., L. Schmertzin, and R. Schmertzin. "Priming the Pump: Implementing Response to Intervention in Preschool." Rural Special Education Quarterly 31, no. 1 (2012): 33-45.

McGhee, M.W., and C. Lew. "Leadership and Writing: How Principals' Knowledge, Beliefs, and Interventions Affect Writing Instruction in Elementary and Secondary Schools." Educational Administration Quarterly 43, no. 3 (2007): 358-80.

McIntosh, K., and S. Goodman. Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS. New York, NY: The Guilford Press, 2016.

McLeskey, J., and N.L. Waldron. "Examining Beliefs, Attitudes and Understanding as Inclusive Schools Are Developed." In Schools in Action edited by J. McLeskey and N.L. Waldron, 48-59. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Meyer, A., D.H. Rose, and D. Gordon. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

Miranda, P. ""He's Not Really a Reader…": Perspectives on Supporting Literacy Development in Individuals with Autism." Topics in Language Disorders 23, no. 4 (2003): 271-82.

Mizunoya, S., S. Mitra, and I. Yamasaki. "Towards Inclusive Education: The Impact of Disability on School Attendance in Developing Countries." 2016.

Morningstar, M., and M.L. Wehmeyer. "The Role of Families in Enhancing Transition Outcomes for Youth with Learning Disabilities." In Transition and Students with Learning Disabilities: Facilitating the Movement from School to Adult Life edited by G. Blalock, J. Patton, P. Kohler and D. Bassett, 79-104. Austin, TX: ProEd Publishers Inc., 2008.

Morrison, G.M., and M.A. Cosden. "Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities." Learning Disability Quarterly 20 (1997): 43-60.

Mukhopadhyay, S. "Botswana Primary School Teachers' Perception of Inclusion of Learners with Special Educational Needs." Journal of Research on Special Education Needs 14, no. 1 (2014): 33-42.

Mukria, G., and K. Korir. "Education for Children with Emotional and Behavioral Disorders in Kenya: Problems and Prospects." Preventing School Failure 50, no. 2 (2006): 49-54.

National Braille Press. "The Need for Braille?" https://www.nbp. org/ic/nbp/braille/needforbraille.html

National Center on DeafBlindness. “Literacy Development Continuum.” https://report.nih.gov/nihfactsheets/ViewFactSheet.aspx?csid=100

National Institute of Health. “Factsheet on Intellectual and Developmental Disabilities.” https://report.nih.gov/nihfactsheets/ViewFactSheet.aspx?csid=100

Newman, L. Family Involvement in the Educational Development of Youth with Disabilities: A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (Nlts-2). Menlo Park, CA: SRI International., 2005.

Ngoun, C., L. Stoey, K. van’t Ende, and V. Kumar. “Creating a Cambodia-Specific Developmental Milestone Screening Tool - a Pilot Study.” Early Human Development 88, no. 6 (2012): 379-85.

Oakland, T. “How Universal Are Test Development and Use In Multicultural Psychoeducational Assessment.” In Multicultural Psychoeducational Assessment edited by E.L. Grigorenko, 1-49. New York, NY: Springer Publishing Company, 2009.

Padden, C.A., and V.L. Hanson. “Search for the Missing Link: The Development of Skilled Reading in Deaf Children.” Chap. 435-447 In The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima edited by K. Emmory and H. Lane. Malway, NJ: Erlbaum, 2000.

Paterson, D. “Teachers’ in-Flight Thinking in Inclusive Education Classroom.” Journal of Learning Disabilities 40 (2007): 427-35.

Paths to Literacy. “Developing Listening Skills for Students Who Are Blind or Visually Impaired.” (2018).

Pearpoint, J., J. O’Brien, and M. Forest. Path: A Workbook for Planning Positive Possible Futures. Toronto, Canada: Inclusion Press, 1991.

Perelmutter, B., K.K. McGregor, and K.R. Gordon. “Assistive Technology Interventions for Adolescents and Adults with Learning Disabilities: An Evidence-Based Systematic Review and Meta-Analysis.” Computers & Education 114 (2017): 139-63.

Peters, S. “Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Needs.” Washington DC: World Bank Disability Group, 2003.

Pinnock, H., and H. Nicholls. “Global Teacher Training and Inclusion Survey: Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP).” 2012.

Praisner, C.L. “Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities.” Exceptional Children 69, no. 2 (2003): 135-45.

Pynoos, R., and K. Nader. “Issues in the Treatment of Posttraumatic Stress in Children and Adolescents.” In International Handbook of Traumatic Stress Syndromes, edited by J.P. Wilson and B. Rapheal, 535-49. New York, NY: Springer US, 2000.

Rao, K., M.W. Ok, and B.R. Bryant. “A Review of Research on Universal Design Education Models.” Remedial and Special Education 35, no. 3 (2014): 153-66.

Research Triangle Institute (RTI) International. “Assessment on Education of Students with Disabilities in Jordan: Final Report.” In Report prepared by the RAMP project for USAID, 2017.

———. “Cambodia Situational Analysis of the Education of Children with Disabilities in Cambodia Report. Report Prepared by the Cambodia Technical Assistance for Coordination and Collaboration in Early Grade Reading Project for USAID.” (2018).

———. “Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit.” Washington, DC: United States Agency for International Development (USAID), 2015.

———. “Situation and Needs Assessment for Students Who Are Blind/Low Vision or Deaf/Hard of Hearing in Morocco.” (2016).

Rojewski, J.W., H. Lee, and N. Gregg. “Causal Effects of Inclusion on Postsecondary Education Outcomes of Individuals with High-Incidence Disabilities.” Journal of Disability Policy Studies 25 (2013): 210-19.

Rose, D.H., T.S. Haselbring, S. Stahl, and J.C. Zabala. “Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin“. In Handbook of Special Education Technology and Research and Practice, edited by D. Edyburn, K. Higgins and R. Boone, 507-18: Knowledge By Design, Inc., 2005.

Ryndak, D., A. Morrison, and L. Sommerstein. “Literacy before and after Inclusion in General Education Settings.” The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps 24 (1999): 5-22.

Ryndak, D., D. Taub, C.M. Jorgensen, J. Gonsier-Gerdin, K. Anrdt, J. Sauer, and H. Allcock. “Policy and the Impact of Placement, Involvement, and Progress in General Education: Critical Issues That Require Rectification.” Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 39 (2014): 65-74.

Salend, S.J., and L.M.G. Duhaney. “The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators.” Remedial and Special Education 20, no. 2 (1999): 114-26.

Saloviita, T., and T. Schaffus. “Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Brandenburg, Germany and the Issue of Extra Work.” European Journal of Special Needs Education 31, no. 4 (2016): 458-71.

Schalock, R.L., S.A. Borthwick-Duffy, V.J. Bradley, W.H.E. Buntinx, D.L. Coulter, and M.H. Yeager. Intellectual Disability: Definitions, Classification, and Systems Supports. Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2010.

Shantie, C., and R.J. Hoffmeister. “Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue.” The Tower of Babel in the New Millennium: Second and Foreign Language Acquisition and Pedagogy 182, no. 3 (2000): 37-47.

Sheldon, S.B. “Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships.” The Journal of Educational Research 100 (2007): 267-75.

———. “Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests.” Urban Reviews 35 (2003): 149-65.

Shogren, K.A., S.J. Lopez, M.L. Wehmeyer, T.D. Little, and C.L. Pressgrove. “The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study.” Journal of Positive Psychology 1 (2006): 37-52.

Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, K.M. Burke, and S.B. Palmer. The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher’s Guide. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities, 2017.

Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, G.G. Rifenbard, and T.D. Little. “Relationships between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth with Disabilities.” Journal of Special Education 48, no. 4 (2015): 256-67.

Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, J.H. Soukup, T.D. Little, N. Garner, and M. Lawrence. “Examining Individual and Ecological Predictors of the Self-Determination of Students with Disabilities.” Exceptional Children 73, no. 4 (2007): 488-509.

Sightsavers. “Glasses: A Simple Way to Make Learning Easier for Many Children.” 2017.

Stafford, B., D. Schonfeld, L. Keselman, P. Ventevogel, and C. Lopez Stewart. “The Emotional Impact of Disasters on Children and Their Families.” 2010.

Stevens, G., S. Flaxman, E. Brunskill, M. Mascarenhas, C.D. Mathers, and M. Finucane. “Global and Regional Hearing Impairment Prevalence: An Analysis of 42 Studies in 29 Countries.” European Journal of Public Health 23, no. 1 (2013): 146-52.

Stone, A., G. Kartheiser, P. C. Hauser, L.A. Petitto, and T.E. Allen. “Fingerspelling as a Novel Gateway into Reading Fluency in Deaf Bilinguals.” PLoS ONE 10, no. 10 (2015).

Summers, J.A., D.J. Poston, A.P. Turnbull, J.G. Marquis, L. Hoffman, H. Mannan, and M. Wang. “Conceptualizing and Measuring Family Quality of Life.” Journal of Intellectual Disability Research 49 (2005): 777-83.

Swanson, H.I. “Learning Disabilities: Assessment, Identification, and Treatment.” In The Oxford Handbook of School Psychology edited by M.A. Bray and T.J. Kehle, 334-50. New York, NY: Oxford University Press, 2011.

Taggart, L., and L. McKendry. “Developing a Mental Health Promotion Booklet for Young People with Learning Disabilities.” Learning Disability Practice 12, no. 10 (2009): 27-32.

Thomas Reuters Foundation. “Viewpoint: Tackling Mental Health Problems in a Crisis.” http://news.trust.org//item/20070919000000-njqsg

Thompson, J.R., K.A. Shogren, and M.L. Wehmeyer. “Supports and Support Needs in Strength-Based Models of Intellectual Disability.” In Handbook of Research Based Practices for Educating Students with Intellectual Disabilities, edited by M.L. Wehmeyer and K.A. Shogren, 31-50. New York, NY: Routledge, 2017.

Thompson, R.H., N.C. Cotnoir-Bichelman, P. M. McKerchar, T.L. Tate, and K.A. Dancho. “Enhancing Early Communication through Infant Sign Training.” Journal of Applied Behavior Analysis Spring 40, no. 1 (2007): 15-23.

Thompson, S., and M. Thurlow. “State Special Outcomes: A Report on States’ Activities at the Beginning of a New Decade.” University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2001.

Thompson, S.J., A.B. Morse, M. Sharpe, and S. Hall. Accommodations Manual: How to Select, Administer, and Evaluate Use of Accommodations for Instruction and Assessment of Students with Disabilities. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2005.

Trauma and Learning Policy Initiative. “Trauma and Learning: The Problem: Impact.” https://traumasensitiveschools.org/trauma-and-learning/the-problem-impact/

Tremblay, P. “Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-Teaching and Solo-Taught Special Education.” Journal of Research in Special Educational Needs 13, no. 4 (2013): 251-58.

Trussel, J.W., and S.R. Easterbrooks. “The Effect of Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children’s Vocabulary.” Journal of Deaf Studies and Deaf Education 19, no. 3 (2014): 319-32.

Tucker, J.E. “”Child First” Campaign.” The Maryland Bulletin Winter 2010-2011 (2010/2011).

Turnbull, A.P. , H.R. Turnbull, E. Erwin, L. Soodak, and K.A. Shogren. Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust Boston, MA: Merrill/Prentice Hall, 2015.

Turnbull, A.P. , H.R. Turnbull, M.L. Wehmeyer, and K.A. Shogren. Exceptional Lives 7th ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2013.

———. Exceptional Lives. 8th ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2016.

Turnbull, H. R., M. Stowe, and N. Huerta. Appropriate Public Education: The Law and Children with Disabilities. Denver, CO: Love Publishing Company, 2007.

United Nations. "Convention on the Rights of Persons with Disabilities," 2006.

———. "General Comment No. 4 on the Right to Inclusive Education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.", 2016.

United Nations Children's Fund. "Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet." 2013.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. "Aspects of Literacy Assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting." 2005.

———. "Education for All (EFA) Flagship: The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion." 2004.

———. "Inclusive Education and Accountability Mechanisms. Background Paper Prepared for the 2017/2018 Global Education Monitoring Report." 2017/2018.

———. "Policy Guidelines on Inclusion in Education." Paris, France: UNESCO, 2016.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics. "Indicators." Montreal, Canada, 2016.

United Nations Secretary General. "In-Depth Study on All Forms of Violence Again Women." United Nations Women, 2006.

United States Agency for International Development. "Education Week 2012: Reading Improves with the 5 "Ts"." 2012.

———. "Frequently Asked Questions: Gender and the Ads." 2010.

———. "A Guide for Promoting Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials." 2015.

———. "Hearing Impaired Students Learn to Read Faster in Malawi." 2017.

———. "Programs for Vulnerable Populations: Wheelchair Program." n.d.

———. "USAID Education Strategy 2011-2015." 2011.

United States Department of Education. "Digest of Education Statistics." 2016.

———. "Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs." 2015.

United States International Council on Disability. "The Convention on the Rights of Persons with Disabilities." http://usicd.org/index.cfm/crpd

Vadasy, P. F., E.A. Sanders, and J.A. Peyton. "Paraeducator-Supplemented Instruction in Structural Analysis with Text Reading for Second and Third Graders at Risk for Reading Problems." Remedial and Special Education 27, no. 6 (2006): 365-78.

Vagh, S.B., S. Nag, and R. Banerji. "India: The Policy and Practice of Early Literacy Acquisition in the Akshara Languages." In The Routledge International Handbook of Early Literacy Education edited by N. Kucirkova, C.E. Snow, V. Grover and C. McBride, 233-46. New York, NY: Routledge, 2017.

Vernon, M., and J. Andrews. The Psychology of Deafness: Understanding Deaf and Hard of Hearing Persons. White Plains, NY: Longman, 1990.

Wagner, K. "Natural Disasters, War, and Children's Mental Health." Psychiatric Times (2009). http://www.psychiatrictimes.com/combat-disorders/natural-disasters-war-and-childrens-mental-health

Wagner, M., L. Newman, R. Cameto, P. Levine, and N. Garza. "An Overview of the Findings from Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)." U.S. Department of Education, 2006.

Waldron, N., C. Cole, and M. Majd. The Academic Progress of Students across Inclusive and Traditional Settings: A Two-Year Study Indiana Inclusion Study. Bloomington, IN: Indiana Institute on Disability & Community, 2001.

Wall Emerson, R., M. C. Holbrook, and F. M. D'Andrea. "Acquisition of Literacy Skills by Young Children Who Are Blind: Results from the ABC Braille Study." Journal of Visual Impairment & Blindness 103, no. 10 (2009): 610-24.

Wang, Q., and J. Andrews. Multiple Paths to Become Literate: International Perspectives in Deaf Education. Washington, DC: Gallaudet University Press, In Progress.

Wapling, L. "Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle Income Countries." Christian Blind Mission, 2016.

Wehmeyer, M.L., and T.D. Little. "Self-Determination." In Universal Design for Learning: Theory and Practice edited by A. Meyer, D.H. Rose and D. Gordon, 116-36. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

Wehmeyer, M.L., S. Palmer, K.A. Shogren, K. Williams-Diehm, and J. Soukup. " Establishing a Causal Relationship between Interventions to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination." Journal of Special Education, 46, no. 4 (2013): 195-210.

Wehmeyer, M.L., and K.A. Shogren. "Access to General Curriculum for Students with Significant Cognitive Disabilities." In Handbook of Special Education edited by J.M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen, 662-74. New York, NY: Routledge, 2017.

Wehmeyer, M.L., K.A. Shogren, and I. Brown. "Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities." Chap. 527-541 In A Comparison Guide to Intellectual and Developmental Disabilities, edited by M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren and W.L.A. Fung. Baltimore, MD: Brookes., 2017.

Wiley, S., and J. Meiznen-Derr. "Use of the Ages and Stages Questionnaire in Young Children Who Are Deaf/Hard of Hearing as Screening for Additional Disabilities." Early Human Development 89 (2012): 295-300.

Winston, E.A. "An Interpreted Education: Inclusion or Exclusion?" In Implications and Complications for Deaf Students in the Full Inclusion Movement, edited by R.C. Johnson and O.P. Cohen, 55-62. Washington, DC: Gallaudet Research Institute Occasional Paper, 1994.

Winzer, M.A., and K. Mazurek. "Inclusive Schooling: Global Ideals and National Realities." Journal of International Special Needs Education 12 (2009): 1-9.

Wise, J.C., R.A. Sevcik, M.A. Romski, and R.D. Morris. "The Relationship between Phonological Processing Skills and Word and Non-Word Identification Performance in Children with Mild Intellectual Disabilities." Research in Developmental Disabilities 31 (2010): 1170-75.

World Blind Union. "WBU Brochure and Factsheets." http://www.worldblindunion.org/English/resources/Pages/Global-Blindness-Facts.aspx

World Federation of the Deaf. “Advancing Human Rights and Sign Language Worldwide.” https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/

———. “Human Rights.” https://wfdeaf.org/human-rights/

———. “WFD Statement Delivered by Dr. Joseph Murray at the Opening of the 11th Session of the CRPD Committee.” https://wfdeaf.org/news/wfd-statement-to-be-delivered-by-dr-joseph-murray-at-the-opening-of-the-11th-session-of-the-crpd-committee-31-march-2014/

World Health Organization. “Assistive Devices/Technologies: What Who Is Doing.” http://www.who.int/disabilities/technology/activities/en/

———. “Deafness and Hearing Loss.” www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/

World Health Organization, and United Nations Children’s Fund. “Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper.” 2012.

World Health Organization, and World Bank. World Report on Disability. Geneva, Switzerland: World Health Organization 2011.

World Intellectual Property Organization. “Marrakesh Treaty to Facilitate Access to Published Works for Persons Who Are Blind, Visually Impaired or Otherwise Print Disabled.” 2018.

World Vision. “Casting the Net Further: Disability Inclusive Wash.” 2014.

World Vision UK. “Education’s Missing Millions - Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans.” 2007.

Wosely, J., M.D. Clark, and J.F. Andrews. “ASL and English Bilingual Shared Book Reading: An Exploratory Intervention for Signing Deaf Children.” Journal of Bilingual Research (in press).

Wright, P. W.D., P. D. Wright, and S. Webb O’Connor. All About IEPs: Answers to Frequently Asked Questions About IEPs. Hartfield, VA: Harbor House Law Press, Inc., 2017.

Zebehazy, K.T., and H. Lawson. “Blind and Low Vision.” In Handbook of Special Education, edited by J.M. Kauffman, D.P. Hallahan and P. C. Pullen, 358-77. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

Zero Project. “Brazil’s Billion Dollar National Plan for Inclusive Education.” https://zeroproject.org/policy/brazils-billion-dollar-national-plan-for-inclusive-education/

مسرد المصطلحات

اضطراب قصور الإنتباه وفرط النشاط. هو اضطراب يتميز بنمط مزمن من صعوبة الإنتباه و/أو فرط النشاط -الإندفاع، يؤثر على تأدية الوظائف عند الطفل ونموه.

الإستعراض السنوي لتجارب التلاميذ في المدرسة. هو استعراضٌ سنوي لرصد الأنشطة (استعراض البيانات، التقارير الخارجية، مسوحات التلاميذ، وما سوى ذلك من عمليات جمع المعلومات) الخاصة بتجارب التلاميذ في المدرسة.

اضطراب القلق. يختلف اضطراب القلق عن المشاعر العصبية أو مشاعر القلق الإعتيادية. فاضطرابات القلق تشتمل على الخوف أو القلق المفرط والمستمر والذي يمكن أن يتمثل بالتعرُّق، وبخفقان القلب، والإحساس بالإجهاد.

التواصل المعزَّز والبديل. هو عبارة عن أسلوب أو جهاز من شأنه أن يُحسِّن عملية التواصل للأفراد ذوي احتياجات التواصل المعقدة، عبر وسائل التواصل المعزز والبديل المتدنية التقنية (أي استخدام ألواح عرض الصور والألواح الأبجدية) ، كما وسائل التواصل المعززة والبديلة العالية التقنية (مثل التطبيقات لدعم التواصل على الأجهزة اللوحية، وتكنولوجيات الحواسيب اللوحية).

الثنائية اللغوية في إطار لغة الإشارة. وتعرف أيضا بالثنائية اللغوية المزدوجة الطرق. وتتمثل هذه العملية اللغوية الإستثنائية بالطلاقة في لغة إشارة ولغة محكية في آن معا (وهما تنطويان على طريقتين مختلفتَيْن). ويتأتى عن هاتين الطريقتَيْن إنتاجٌ متزامن للغتَيْن.

لغة برايل. هي عبارة عن نظام مؤلف من ست نقاط نافرة تتيح للأشخاص المكفوفين إمكانية قراءة النصوص المكتوبة عبر تحسسها باللمس.

آلة كتابة لغة برايل. هي نوع من أنواع الآلات الكاتبة للغة برايل حيث تمثل المفاتيح المطابقة النقاط الست المختلفة التي تشتمل عليها رموز لغة برايل. وأكثر هذه الآلات انتشارا هي آلة بيركنز الكاتبة.

مدارس القيد المشترك. هو نموذج من المدارس يتضمن ممارسات تعليمية ثنائية اللغة ومزدوجة اللغة لتعليم التلاميذ الصم/ ضعاف السمع والتلاميذ سليمي السمع في الفصل الدراسي نفسه.

اضطرابات التواصل. هي إعاقة تؤثّر على القدرة على تلقي، وإرسال، ومعالجة، وإدراك المفاهيم أو أنظمة الرموز التصويرية، واللفظية وغير اللفظية. وقد يظهر الأفراد اضطراب واحد من اضطرابات التواصل، أو أي مزيج منها.

احتياجات تواصل معقدة. هي احتياجات الأفراد الذين يواجهون صعوبات على مستوى النطق، واللغة، والتواصل، تؤثر بصورة بالغةعلى القدرة على تعلّم التواصل، أو المصالح، أو الأفكار.

احتياجات دعم معقدة. هي احتياجات الأفراد الذين قد يكون أو لا يكون لديهم إعاقات ذهنية، ولكنهم يحتاجون إلى أشكال دعم مختلفة أو ترتيبات تيسيرية من أجل الوصول بقدراتهم الأكاديمية إلى أقصى مدى.

الفهم. هو قدرة الفرد على معالجة نص، وفهم معانيه، ودمجه مع معارفه القائمة. والفهم عبارة عن عملية نشطة متعمّدة تحصل قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها. وتشكل المفردات اللغوية وعملية فهم النصوص، العناصر الرئيسة المشكلة لأي قراءة فعالة.

برامجيات تحويل النص المكتوب إلى صوت مسموع. هي البرامجيات التي تعمل على ترجمة/تكييف النص إلى كلام مسموع. ويساعد هذا النوع من البرامجيات الأشخاص ذوي الإحتياجات البصرية، والصعوبات التعلمية أو أولئك الذين تعترضهم حواجز لغوية.

اضطراب السلوك (السلوكيات المضادة للمجتمع والعدوانية). هو اضطراب يستند إلى الصعوبات السلوكية والإنفعالية لدى الأطفال صغار سن، والمراهقين. فهم يعانون من صعوبات كبيرة للإمتثال للقواعد، واعتماد سلوك ملائم ضمن الأطر الإجتماعية. ويتسبب في الواقع هذا الإضطراب بمشاكل اجتماعية حادة، ويمكن أن يفضي إلى المزيد من الصعوبات الإنفعالية والإجتماعية في سن الرشد.

اللجنة المعنية باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. هي الهيئة المؤلفة من الخبراء المستقلين التي تعمل على رصد تنفيذ الإتفاقية من قبل الدول الأطراف فيها. فهي تنظر في التقارير، وتقدم اقتراحات/توصيات بالإستناد إلى التقرير، وتعمل بعد ذلك إلى إرسالها إلى الدول الأطراف في الإتفاقية.

مطالعة حوارية. هي تقنية تفاعلية يعمل في إطارها البالغون على إشراك الأطفال والتحاور معهم عبر طرح الأسئلة عليهم، وخوض مناقشات معهم فيما هم يقرأون.

منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة. هي منظمات يشكّل فيها الأشخاص ذوو الإعاقة أغلبية (أي أكثر من 51%) الموظفين، ومجلس الإدارة، والمتطوعين، كما يحظون فيها بتمثيل جيد.

فك الرموز. هي عملية ترجمة المواد المطبوعة إلى كلام مسموع عبر توفير تطابق سريع بين حرف أو مجموعة حروف (الوحدات الكتابية) والصوتيات(فونيم) الخاصة به/بها، وإدراك الأنماط المشكلة للمقاطع اللفظية والكلمات.[27]

التأخر النمائي. هو عندما لا يبلغ طفلٌ ما معالم النمو الخاصة به بالوتيرة نفسها التي يسجلها السواد الأعظم من أقرانه في السن ذاتها. ويحصل التأخر النمائي على مستوى المهارات الحركية الكبرى والصغرى، و/أو على مستوى المهارات اللغوية، والإدراكية، و/أو السلوكية، و/أو الإنفعالية، و/أو الإنفعالية.

عسر الحساب. هو نوع من أنواع الصعوبات التعلمية المحددة التي تؤثر على قدرة الشخص على فهم الأرقام، وتعلم الحساب.

عسر الكتابة. هو نوع من أنواع الصعوبات التعلمية المحددة التي تؤثر على قدرة الشخص على الكتابة بخط اليد، والقدرة المرتبطة بالمهارات الحركية الصغرى.

عسر القراءة. هو نوع من أنواع الصعوبات التعلمية المحددة التي تؤثر على القراءة، ومهارات المعالجة المرتكزة على اللغة. ويمكن لعسر القراءة أن يؤثر على الطلاقة في القراءة، وفك الرموز، وفهم القراءة، وما سوى ذلك من عناصر القراءة، ومعرفة القراءة والكتابة ذات الصلة.

تنمية الطفولة المبكرة. هي تنمية الطفل جسديا، وإدراكيا، ولغويا، واجتماعيا، وانفعاليا من سن الرضاعة حتى سن الثامنة.

التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة. هو عبارة عن نظام من الخدمات المنسقة التي تعمل على تعزيز نمو الطفل وتنميته أثناء سنوات الحياة الحاسمة (أي عادة قبل سن الثالثة). وعادة ما يُوفَّر التدخل المبكر للأطفال الذين تم تحديد إصابتهم بإعاقة محددة أو بتأخر نمائي معين.

نظم معلومات إدارة التعليم. هو نظام يُستخدم ضمن قطاع التعليم من أجل المساعدة على تنظيم المعلومات بشأن التلاميذ والخدمات لفائدة لوضعها في خدمة إدارة التعليم والتخطيط له على المستوى الوطني.

اضطرابات انفعالية سلوكية. هي إعاقة تتمثل بعدم القدرة على بناء علاقات/المحافظة على علاقات اجتماعية، وعدم القدرة على التعلم، كما أنها تشتمل على إجهاد سلوكي مزمن في ظل ظروف عادية، وعوارض جسدية/ألم/خوف مرتبط بمسائل شخصية أو مدرسية.

التقييم. يعتبر التقييم المشار إليه غالبا بمصطلح "تقويم"، عمليةً شاملة يتولى تنفيذها فريق متعدد الإختصاصات عبر استخدام أدوات متعددة يمكن أن تُوفّر معلومات بشأن جوانب قوة التلاميذ الأكاديمية، والتحديات، والترتيبات التيسيرية التي يمكن أن تحد من آثار هذه التحديات.

---

27 Reading Horizons. (n.d.). What is Decoding? مرجع مأخوذ من العنوان التالي:
https://www.readinghorizons.com/reading-strategies/ decoding/what-is-decoding.

التعليم الصريح. هو نظام تعليم شامل لكونه مرتكزا على المهارات، وتفاعليا، وتكامليا، وسليم إنمائيا، فضلا عن أنه مُكيَّف حسب احتياجات التلاميذ، ويسعى إلى ضمان انخراط التلاميذ الإدراكي.

اضطرابات لغوية تعبيرية. هي حالة يصعب فيها على الفرد استخدام اللغة الشفهية أو التحدُّث.

تهجئة الأصابع. هي عملية تهجئة الكلمات بحسب حركة يدين تدل على أحرف من الأبجدية اليدوية. فلغات الإشارة في كافة أرجاء العالم تحظى بأبجديتها اليدوية الخاصة.

الطلاقة. "تتألف الطلاقة في القراءة من ثلاثة عناصر أساسية على الأقل: وهي القراءة الدقيقة لنص مترابط بوتيرة تخاطب مع استخدام نبرة صوت ملائمة أو طريقة تعبير مناسبة."[28]

الأنظمة المُضَمَّنة التردُّد. هو نظام لاسلكي يجعل من الأسهل تحديد وفهم الكلام بالنسبة إلى التلاميذ ضعاف السمع بحيث يتكلم الشخص مباشرة في ميكروفون لاسلكي فيتم نقل كلامه فيما بعد إلى جهاز مستقبِل أو إلى معينات سمعية (سماعات الأذن).

التعليم العام. هو نظام التعليم الرسمي القائم في المداس والذي عادة ما يكون متاحا للتلاميذ في مجتمع ما. وهو نظام تتولى إدارته بشكل عام وزارة التعليم.

الخطة التعليمية الفردية. هي عبارة عن خطة أو برنامج جرى تطويره بهدف تحديد أهداف التلميذ الأكاديمية الفردية ورصد التقدم الذي يحرزه هذا الأخير نحو تطبيق هذه الأهداف لضمان تقدُّم التلميذ في المدرسة. كما تُحدد الخطة التعليمية الفردية أي نوع من أشكال الدعم أو الرتيبات التيسيرية قد يحتاج إليه التلميذ من أجل الوصول بقدراته الأكاديمية إلى أقصى مدى.

التحديد. هو عملية تطبيق نهج تدريجي عبر استخدام تقنيات الفحص والتقييم لتحديد ما إذا كان تلميذٌ ما يستفيد من أشكال الدعم التعلمي الإضافي أو من خدمات التربية الخاصة. وينبغي إجراء هذه العملية ضمن أطر الفصول الدراسية على يد أشخاص مُدربين.

المعلم المُتنقّل. هو معلم أو اختصاصي مؤهل يتنقل من مدرسة إلى أخرى بهدف توفير أشكال دعم تعلُّمي لعدة مدارس يُحتمل أن تكون موزعةً بين مجتمعات مختلفة.

التعلُّم الحركي. هو نمط تعلُّم متعدّد الحواس يتضمن التقنيات القائمة على التحسس باللمس بغية دعم التعلُّم البصري و/أو التعلم السمعي.

اضطرابات معالجة اللغة. هو اضطراب يركز على الصعوبات التي يواجهها شخص ما في معالجة اللغة التعبيرية و/أو اللغة الإستقبالية.

صعوبات تعلمية. هو مصطلح عام يشير إلى الإضطرابات العصبية في التعلم. فمعالجة التعلم قد تؤثر في تعلم مهارات القراءة، والكتابة، والحساب الأساسية.

لغة الإشارة المحلية. هي لغة الإشارة المختلفة التي عُمل على تطويرها ضمن مجتمع ما، أو منطقة معينة، أو بلد محدد.

البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. يُعمل على تقسيم البلدان إلى أربع مجموعات من حيث الدخل: وهي البلدان المنخفضة الدخل، والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، والبلدان المرتفعة الدخل. ويقاس الدخل عبر استخدام الدخل القومي الإجمالي للفرد الواحد، بالدولار الأمريكي، على أن يتم تحويله من العملة المحلية عبر استخدام طريقة أطلس البنك الدولي."[29]

---

28 Read Naturally. (n.d.). Fluency. مرجع مأخوذ من العنوان التالي: https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/fluency

29 البنك الدولي، How does the World Bank classify countries?، مرجع مأخوذ من العنوان التالي:
https://datahelpdesk.worldbank.org/ knowledgebase/articles/378834-how-does-the-world-bank-classify-countries

الأدوات التعليمية اليدوية. هي أغراض مادية (مثلا مكعبات) تساعد على تعليم مفاهيم مجردة للأطفال عبر استخدام التلقين أو الإشارات البصرية.

واضطراب المزاج (الإكتئاب واضطراب ثنائي القطب). هي حالة معروفة أيضا باسم الأضطراب العاطفي إذ تؤثر على حالة الشخص الإنفعالية المستمرة، والوظائف المتصلة بها.

المهارات الحركية. هي الوظيفة/القدرة على أداء الأعمال المعقدة الخاصة بالعضلات والأعصاب، والتي من شأنها أن تولد حركات محددة/متعمدة.

اضطراب التحدي المعارض. هو اضطراب عند الأطفال يرتبط بأنماط سلوكيات تتسم بالعدوانية، والعصيان، والتحدي وتستهدف البالغين أو سواهم من وجوه السلطة. ويبرز عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض مزاج سيئ/عصبي، وسلوكيات جدلية/ حقودة.

الشخص شبه المهني. يُشار إليه أيضا باسم المعلم المساعد. ويدعم الشخص شبه المهني معلِّمَ التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة.

الوعي الصوتي. هي مهارة عامة تنطوي على تحديد ومناولة وحدات اللغة الشفهية مثل الكلمات، والمقاطع اللفظية، والمستهل، والقوافي.

نظام تواصل بتبادل الصور (نظام بيكس). هي طريقة تواصل رمزية غير لفظية تُستخدم مع الأطفال الذي يفتقرون إلى قدرات التواصل، أو يمتلكون قدرات تواصل ضئيلة، وذلك لغرض تطوير عملية التواصل لديهم عبر الصور.

اضطراب الكَرْب التالي للصدمة. هو اضطراب مرتبط بالصحة العقلية يطوره بعض الأطفال بعد اختبارهم، أو مشاهدتهم لحدث صادم، أو مرعب، أو خطر للغاية.

شاشة عرض لغة برايل المتجددة. هو جهاز يعرض مجموعة رموز لغة برايل عبر دبابيس ذات رؤوس مستديرة تُرفع عن طريق الفجوات القائمة على سطح سوي. وعادة ما يتم ربط شاشات برايل المتجددة بحاسوب أو بأي جهاز تقني آخر.

غرفة الموارد الخاصة. هي غرفة منفصلة حيث يتم توفير تعليم متخصِّص للتلاميذ ذوي الإعاقة، وخدمات أخرى ذات صلة، فضلا عن أشكال مساعدة إضافية. وعادة ما يقوم شخص مهني مُدرّب بتوفير التعليم في غرفة الموارد، إما على أساس فردي، أو ضمن مجموعات صغيرة.

الفصام. هي إعاقة نفسية إجتماعية طويلة الأمد وجد معقدة تؤثّر على قدرة الشخص على التفكير بوضوح، وإدارة مشاعره، والتصرُّف بعقلانية.

تقرير المصير. هو الإعتقاد بأن الأفراد يتمتعون بالحق في توجيه حياتهم بأنفسهم. وإلى جانب المهارات، والمواقف، والفرص، فإن تقرير المصير يولد لدى الأفراد القدرة على ضمان انتقالهم بفعالية إلى سن الرشد، ومن ثم إلى عالم العمل.

الكلمات البصرية. هو مصطلح يُشير إلى مهارة محددة للقراءة تتمثل بتحديد الكلمات المشتركة الأكثر تكرارا في اللغة المكتوبة، ولا تشكل الكلمات التالية الذكر "من، الـ التعريف، هو، كان، هل، لهم، أنا، أصبح" إلا أمثلة قليلة عليها.

لغة الإشارة. هي لغة بصرية تستخدم الإشارات اليدوية، وتعابير الوجه، وحركات الجسد لكونها جمعيها تضطلع بدور في نقل المعلومات، والتواصل. وتحظى لغات الإشارة، شأنها شأن أي لغة أخرى في العالم، بقواعد اللغة والنحو الخاصة بها. ويشكل الأشخاص الصم/ضعاف السمع المستخدمين الأساسيين للغات الإشارة.

اللوح والقلم (المُرقّم). هي أداة منخفضة التكلفة لكتابة لغة برايل، إذ تسمح بالضغط على نقاط برايل عبر استخدام قلم (مرقم) متخصص.

التربية الخاصة. هو تعليم مصمم خصيصا لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة لكونه يراعي احتياجاتهم الفردية. وتنطوي هذه العملية على تخطيط فردي، ورصد منتظم، وتكييف الأجهزة والمواد، فضلا عن تطوير أطر متيسرة.

معلمو التربية الخاصة. هم المعلّمون الذين تم تدريبهم بنوع خاص لتعليم التلاميذ الذين لديهم مجموعة متنوعة من الإعاقات التعلمية، والعقلية، والإنفعالية، والجسدية، والعمل معهم. فهم يُعلّمون المهارات الأساسية مثل معرفة القراءة والكتابة، والتواصل. كما أنهم يعملون على تكييف دروس التعليم العام لإستخدامها في مواد أخرى مثل القراءة، والكتابة، والحساب.

قطع الجمل القصيرة. هو نهج يُعتمد لبناء الطلاقة في اللغة عبر تعليم قواعد اللغة، وطريقة قراءة وكتابة اللغة، وعلامات الوقف، والتنظيم، والهيكليات الموازية، وجمع الجمل، وما سوى ذلك من مهارات خاصة باللغة/بمعرفة القراءة والكتابة. ويَستخدم في الواقع هذا النهج قطعَ ورق.

المواد الرمزية. هي أنواع من الرموز تُستخدم لتجسيد أفكار التلاميذ ذوي الإعاقة، أو بغية إيصال رسائل. ويمكن للرموز أن تكون بصرية أو لمسية.

التعلّم عبر اللمس. هي طريقة لتعلُّم المعلومات غير النصية عبر الصور، والخرائط، والرسوم البيانية، أو عبر صور أخرى.

المعلم المساعد. راجع تعريف الشخص شبه المهني.

النهج المزدوج المسار. المقصود بالنهج المزدوج المسار تطوير برامج تعمل على التصدي لإحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة الخاصة بطريقة هادفة، فضلا عن تطوير تصميم شامل للجميع يُمكِّن الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة بصورة متكافئة مع سواهم من الأفراد من غير ذوي الإعاقة في البرامج.

فحص البصر والسمع. هو فحص يعمل على تقويم ما إذا كان شخص ما يواجه صعوبات في بصره أو سمعه. وغالبا ما يُستخدم الفحص من أجل تحديد التلاميذ الذين قد يستفيدون من فحص بصر أو سمع أكثر شمولا يُجريه مهني طبي.

توفير المياه وخدمات الصرف الصحي حفاظا على صحة الجميع. هي برامج تعمل على التصدي لمسائل المياه المأمونة، والصرف الصحي، والنظافة الصحية من أجل تحسين صحة الأفراد، والحد من الأمراض ذات الصلة.

الملحق أ. الخبراء الذين تمت مقابلتهم

د. علا أبو الغيب، نائب مدير، منظمة ليونارد شيشاير للإعاقة Leonard Cheshire Disability (LCD)؛

أنجيلا أفران، منسقة إقليمية لمنطقة أفريقيا مقرها في غانا، بيركنز الدولية/ Perkins International؛

د. هيسر ألدورسي، أستاذ مساعد، جامعة كوينز/Queens؛

د. جان أندروز، استاذ متقاعد بارز؛

د. ريما عزام، مستشارة مستقلة (خبيرة تقنية في الصعوبات التعلمية واللغة العربية)؛

سارا بريزيل، عالم باحث في مجال التعليم، المركز الوطني للبحوث بشأن التربية الخاصة، وزارة التعليم في الولايات المتحدة؛

سوزين براكنير، مستشارة تقنية دولية رفيعة المستوى، مركز مركز تطوير التعليم؛

د. جيني بولات، مديرة التعليم والتعلُّم، معهد البحوث الدولي Research Triangle Institute (RTI)؛

د. برانت كارسون إيلدير، استاذ مساعد، جامعة روان/Rowan؛

د. سوزان كوبلاند، استاذة مشاركة في جامعة نيو مكسيكو؛

د. جولي دوراندو، مديرة مشروع، المركز الوطني للصم المكفوفين

إيناس إيسكالون، خبيرة في مجال التعليم الجامع، منظمة الإدماج الدولية/Inclusion International؛

كارين هينكي-موتش، مستشارة تقنية رفيعة المستوى، منظمة الإرسالية المسيحية للمكفوفين (Christian Blind Mission -CBM)؛

ليو هوش، كبير المدراء لقسم تنمية وحماية الأطفال، مؤسسة الرؤية العالمية/ World Vision؛

سارة هوج، اختصاصية في مجال التخطيط، والرصد، والتقييم؛ المنظمة الدولية ميل نيك/ Mill Neck International؛

محمد كونا، مدير التربية الخاصة، وزارة التعليم في ليبيريا؛

كريستين لايتون، مديرة تطوير الإستراتيجات، بيركنز الدولية؛

إنغريد لويس، مديرة إدارية، شبكة التربية التأهيلية/ EENET؛

كريستين ليون، مستشار للمعلمين المرجعيين في مجال التعليم المكثف، دائرة مدارس في منطقة أولاث، ولاية كانساس؛

د. ليندا مايسون، أستاذة جامعية، جامعة جورج مايسون؛

شارلوت ماكلاين-نهالبو، مستشارة عالمية في مجال الإعاقة، البنك الدولي؛

جوليا ماغاون، مستشارة تقنية في مجال التعليم الجامع، المنظمة الدولية هيومانيتي أند إنكلوزين (Humanity and Inclusion)

د. دايفيد ماكنوتون ، استاذ جامعي، جامعة ولاية بنسيلفانيا؛

كريستيانا أوكير، مرشحة لنيل شهادة الدكتوراه (أطروحة حول نموذج التربية الخاصة المتنقل في غانا)، جامعة كوينز؛

ستيفاني أوتوليفا، مديرة تنفيذية، المنظمة الدولية Women Enabled International؛

كريستينا سوليم، مديرة البرامج، منظمة School-to-School International؛

كورين فينوبول، معهد التدريب والبحوث الخاصة بقضايا الإعاقة؛

د. غابريال يونغ، أستاذة مساعدة، جامعة موموريال في نيوفواندلاند.

الملحق ب. قائمة التفكير الذاتي المرجعية

أسئلة	نعم	لا
1. هل وقّع بلدك على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وصادق عليها؟		
2. هل من قوانين وطنية و/أو محلية توجب تحقيق شمول جميع التلاميذ ذوي الإعاقة؟		
3. هل من خطة وطنية و/أو محلية بشأن كيفية تعزيز التعليم؟		
4. هل تقوم المدارس بتقديم تعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس قائمة على الفصل أو في فصول دراسية متكاملة الأنشطة التربوية؟		
5. هل يمكن لجميع التلاميذ الحصول على تعليم ذي فائدة في مدارسهم المحلية بغض النظر عن نوع الإعاقة التي يعانون منها أو حدتها؟		
6. هل أن نظام المدارس يقر بحاجة التلاميذ الصم إلى تلقي تعليمهم في بيئة تكثر فيها عمليات التواصل بحيث يستطيعون التواصل مباشرةً مع أقرانهم، ومعلميهم عبر استخدام لغة الإشارة المحلية؟		
7. هل أن الأساتذة المسؤولين عن تعليم التلاميذ الصم مؤهلون لتأدية عملهم وهل يعرفون بطلاقة لغة الإشارة المحلية؟		
8. هل من تراتبية في أشكال دعم التدريب الموفر إلى المعلمين والمتاح في البلاد والمدارس بحيث يتم تدريب جميع معلمي التعليم العام على التعليم الشامل للجميع، ويُعمل على توفير معلمي التربية الخاصة بغية تقديم دعم للمعلمين، ويحظى التلاميذ بإمكانية الوصول إلى خبراء تقنيين في مجموعة من المجالات؟		
9. هل يضم التدريب المقدم إلى المعلمين مبادئ التصميم الشامل للتعلّم؟		
10. هل يضم التدريب المقدم إلى المعلمين مختلف التقنيات التعليمية التي يمكن اعتمادها للتدريس؟		
11. هل يجري أيضا تدريب المدراء والمسؤولين الإداريين في المدارس على التعليم الشامل للجميع؟		
12. هل يتم استخدام الخطط التعليمية الفردية ضمن الفصول الدراسية؟		
12-1 هل تضع هذه الخطط التعليمية الفردية أهدافا أكاديمية محددة؟		
12-2 هل يتم إشراك أولياء الأمور في تطوير الخطط التعليمية الفردية؟		
12-3 هل تعمل الخطط التعليمية الفردية عل التصدي لجوانب قوة التلميذ الأكاديمية واحتياجاته فضلا عن توفيرها اقتراحات لإعتماد بعض الترتيبات التيسيرية؟		
12-4 هل يتم إخضاع التلاميذ بشكل منتظم للرصد والتقويم في ما خص الخطط التعليمية الفردية؟		
13. هل لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة وصولٌ إلى المنهج الوطني؟		
14. هل يتمتع جميع التلاميذ بإمكانية الوصول إلى التكنولوجيات المساعدة بحسب الإقتضاء؟		
15. هل يتم تدريب المعلّمين على استخدام التكنولوجيات المساعدة من أجل تعزيز مهارات القراءة والكتابة؟		
16. هل يتمتع جميع التلاميذ ذوي الإعاقة بإمكانية الوصول إلى خدمات أخرى ذات صلة (مثلا، معالج اضطرابات النطق، معالج انشغالي، خبير معرفة قراءة وكتابة لغة برايل، اختصاصي سمع، في حال دعت الحاجة إلى ذلك؟		

أسئلة	نعم	لا
17. هل يتم إشراك التلاميذ ذوي الإعاقة في عملية تعليمهم الخاص، بما في ذلك إتاحة لهم فرصة وضع أهداف، وتطوير خطط وتنفيذها؟		
18. هل يجري إشراك الأسر في عملية تعلّم أطفالهم بما من شأنه تعزيز الشراكة؟		
19. هل يتم تنظيم حملات توعية بشأن الإعاقة لتثقيف المجتمع على أهمية تلقي التلاميذ ذوي الإعاقة التعليم المرتبط بمعرفة القراءة والتابة ضمن أطر شاملة؟		
20. هل يجري إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل نشط في كافة برامج التعليم التي طورت بغرض خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، بما فيها التصميم، والتنفيذ، والرصد، والتقييم؟		
21. هل يتم إخضاع جميع التلاميذ لفحص البصر والسمع في المدارس؟		
22. هل يجري اعتماد نهج تدريجي لعملية تحديد أشكال الدعم التعلمي الإضافي في ظل وجود معلمين مدربين على هذه الأساليب؟		
23. هل عُمل في البلاد على تطوير أدوات فحص وتقويم محلية ؟		
24. هل تقوم عملية التحديد بتحديد احتياجات التلاميذ الأكاديمية، إلى جانب أفضلياتهم، وجوانب قوتهم الأكاديمية ؟		
25. هل أن برامج تعليم الطفولة المبكرة تشمل التلاميذ ذوي الإعاقة وتقدم خدمات للأطفال الصغار والرضّع، إذا دعت الحاجة إلى ذلك؟		
26. هل يتم اعتماد تعليم متمايز للتصدي لمختلف سبل تعلّم التلاميذ، وتعبيرهم عما تعلموه من معلومات، فضلا عن مختلف سبل وإثارة دافعيتهم على التعلّم؟		
27. هل يتم تكييف أو تغيير عمليات التقويم بحسب الحاجة من أجل تقييم التقدم الذي يحرزه التلاميذ ذوو الإعاقة على مستوى التعلّم؟		

الملحق ج: الأطر والسياسات الدولية

في ما يلي ملخص عن بعض الأطر الدولية المتعلقة بالتعليم الشامل:

- بيان سلامنكا الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) (1994)
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة (2006)
- معاهدة مراكش لتيسير النفاذ إلى المصنفات المنشورة لفائدة الأشخاص المكفوفين أو معاقي البصر أو ذوي إعاقات أخرى في قراءة المطبوعات (2013)
- أهداف التنمية المستدامة (2015)

اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة. تحدِّد هذه الإتفاقية التي اعتُمدت في العام 1989، الحقوق العامة التي يتمتع بها جميع الأطفال، علماً أن المادة 23 منها تتناول تحديداً حقوق الأطفال ذوي الإعاقة. على الرغم من أنّ المادة لا تلحظ التعليم الشامل، إلاّ أنّها تشير إلى ضرورة حصول الأطفال على تعليم يؤدي إلى تحقيق الإندماج الاجتماعي والنمو الفردي على أكمل وجه ممكن. للمزيد من المعلومات عن الإتفاقية، أنظر: http://www.ohchr.org/EN/ ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة. ينص هذا الإطار غير الملزم الذي اعتُمد في العام 1993، على 22 قاعدة تتناول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. تركز القاعدة السادسة على التعليم وخدمات الدعم في نظام المدارس العامة والحاجة إلى إدراج ترتيبات تيسيرية مناسبة. للمزيد من المعلومات عن القواعد الموحدة، أنظر: https:// www.un.org/development/desa/ disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html

بيان سلامنكا الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو). يضيء البيان الذي اعتُمد في العام 1994، على الحاجة إلى توفير التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة. عُقد المؤتمر في مدينة سلامنكا ألإسبانية بمشاركة 92 حكومة و25 منظمة دولية. واعتُمدت هذه الوثيقة خلال المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة. للمزيد من المعلومات عن بيان سلامنكا، أنظر: http://www.unesco. org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة. صادقت 177 دولة[30] على الإتفاقية التي تغطي المروحة الكاملة من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما فيها الوصول إلى الصحة، والتعليم، والمشاركة السياسية، والعمالة (الأمم المتحدة، 2018). تنص الإتفاقية على 50 مادة يتناول معظمها تنفيذ برامج معرفة القراءة والكتابة ودعمها لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة. في ما يلي المواد الرئيسية الثلاثة التي تتعلق بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة:

- المادة 4: الإلتزامات العامة. تفرض هذه المادة الإشراك النشط لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة في وضع السياسات أو البرامج المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة. تنص المادة تحديداً على ما يلي: "تتشاور الدول الأطراف تشاورا وثيقا مع الأشخاص ذوي الإعاقة، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، من خلال المنظمات التي تمثلهم، بشأن وضع وتنفيذ التشريعات والسياسات الرامية إلى تنفيذ هذه الاتفاقية، وفي عمليات صنع القرار الأخرى بشأن المسائل التي تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة، وإشراكهم فعليا في ذلك".

30 عدد التصديقات في نيسان/أبريل 2018.

- المادة 24. التعليم. تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليمياً جامعاً على جميع المستويات ولجميع الأشخاص ذوي الإعاقة (بغض النظر عن شدة الإعاقات على أنواعها). كذلك، يجب على الحكومات أن تكفل:
  - مراعاة الإحتياجات بصورة معقولة
  - الدعم في نطاق نظام التعليم العام لدعم حصولهم على التعليم
  - تيسير "تعلم طريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة، وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، وتيسير الدعم والتوجيه عن طريق الأقران"
  - تيسير "تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم".

يجب على الحكومات أيضاً أن توظِّف مدرِّسين، بمن فيهم مدرِّسون ذوو إعاقة، يتقنون لغة الإشارة و/أو طريقة برايل ولتدريب الموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم (الأمم المتحدة، 2006).

- المادة 32: التعاون الدولي. يجب ضمان شمول البرامج الإنمائية الدولية وبرامج المساعدة الإنسانية الأشخاص ذوي الإعاقة واستفادتهم منها. يجب أن يدعم التعاون الدولي بناء القدرات وتبادل أفضل الممارسات بالإضافة إلى البحوث والحصول على المعارف التقنية. وبما أنّ الولايات المتحدة دولة موقِّعة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عليها أن تتبع المبادئ المنصوص عنها في الإتفاقية وتشجِّع على ضمان شمول البرامج الإنمائية كلها المموّلة من الولايات المتحدة الأشخاص ذوي الإعاقة بالكامل. لكن، إذا صادقت الحكومة المضيفة على الإتفاقية، فيجب على الدعم المموَّل أمريكيا كله أن يكون شاملاً للجميع ليُعتبر متوافقاً مع القانون المحلي.

للمزيد من المعلومات حول الإتفاقية، أنظر:

https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

معاهدة مراكش لتيسير النفاذ إلى المصنفات المنشورة لفائدة الأشخاص المكفوفين أو معاقي البصر أو ذوي إعاقات أخرى في قراءة المطبوعات. تتضمّن هذه المعاهدة التي اعتُمدت في حزيران/يونيو 2013 "مجموعة موحدة من التقييدات والإستثناءات لحق المؤلف بما يسمح بنسخ المصنفات المنشورة وتوزيعها وإتاحتها للجمهور" في أنساق ميسرة لفائدة الأشخاص المكفوفين/ضعاف البصر أو ذوي إعاقات في قراءة المطبوعات (المنظمة العالمية للملكية الفكرية (الويبو)، 2017). تهدف هذه المعاهدة إلى زيادة المعلومات الميسرة إلكترونياً أو بنسق صوتية لفائدة الأشخاص ذوي الإعاقة. صادقت 35 دولة على المعاهدة إعتباراً من كانون الثاني/يناير 2018.[31]

للمزيد من المعلومات عن معاهدة مراكش، أنظر: http://www.wipo.int/treaties/en/ip/marrakesh/

الولايات المتحدة واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

وقّع الرئيس أوباما على الإتفاقية في 30 تموز/يوليو 2009. في 12 كانون الأول/ديسمبر 2012، صوّت مجلس الشيوخ الأمريكي على الإتفاقية لكنها لم تتجاوز عتبة ثلثي الأصوات بخمسة أصوات (المجلس الدولي للمعاقين في الولايات المتحدة، 2018).

31 وقّعت الولايات المتحدة على معاهدة مراكش في 2 تشرين الأول/أكتوبر 2013 لكنّها لم تكن قد صادقت عليها بحلول كانون الثاني/يناير من العام 2018.

أهداف التنمية المستدامة. بالإضافة إلى اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يشير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة إلى حاجة البلدان إلى توفير تعليم جيد للأطفال ذوي الإعاقة عبر ضمان "التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" بحلول العام 2030. تتضمّن الأهداف عدة مؤشرات وغايات تتطرق على وجه التحديد إلى الحاجة لتوفير التعليم إلى الأطفال ذوي الإعاقة. في ما يلي الغايات التي تتعلق بالتعليم الشامل (شعبة السياسات والتنمية في الميدان الاجتماعي: الإعاقة، 2016):

- الغاية 4-5: "القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030".
- الغاية 4-أ: "بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع".

للمزيد من المعلومات، أنظر: https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs

الملحق د. أنواع الشراكات الستة

1. تلبية إحتياجات الأسر الأساسية

- الحصول على الدعم العاطفي.
- الحصول على الدعم بالمعلومات.
- تأمين رعاية جيدة بالطفل.
- تلبية الإحتياجات الصحية.
- ضمان السلامة (بما في ذلك من سوء معاملة الطفل وإهماله).
- الحصول على الموارد المالية.
- إقامة شراكات مجتمعية للتصدي للإحتياجات.

2. الإحالة والتقييم من أجل الخدمات الرسمية وأشكال الدعم غير الرسمي

- مناصرة حقوق الطفل والأسرة والمعلِّم.
- إحالة الأسر إلى المركز الحكومي لتدريب أولياء الأمور وتزويدهم بالمعلومات.
- إرشاد الأسر في معرفة حقوق الطفل والأسرة والمعلِّم وإعمالها.
- تنفيذ البند المتعلق باكتشاف الأطفال ذوي الإعاقة.
- البدء بإجراءات إحالة التلميذ ومراجعتها.
- جمع معلومات عن الطفل لغرض التقييم.
- توثيق موارد الأسر ومشاغلها وأولوياتها.
- مناقشة نتائج التقييم.

3. التفرّد في تطوير وتوفير برامج طموحة على نحو مناسب

- مناصرة حقوق الطفل والأسرة والمعلِّم.
- إحالة الأسر إلى المركز الحكومي لتدريب أولياء الأمور وتزويدهم بالمعلومات.
- إرشاد الأسر في معرفة حقوق الطفل والأسرة والمعلِّم وإعمالها.
- التضمين الفعّال للتكنولوجيا المساعدة.
- التحضير قبل المباشرة بخطة الخدمة الفردية الأسرية/الخطة التعليمية الفردية.
- عقد اجتماع بشأن خطة الخدمة الفردية الأسرية/الخطة التعليمية الفردية.
- وضع اللمسات الأخيرة على خطة الخدمة الفردية الأسرية/الخطة التعليمية الفردية.
- تنفيذ خطة الخدمة الفردية الأسرية/الخطة التعليمية الفردية.
- التخطيط للعملية الإنتقالية.

4. توسيع تعلّم التلميذ في المنزل والمجتمع المحلي

- توجيه الأسر لتعليم الأطفال عبر الأنشطة والأعمال الروتينية اليومية.
- إجراء زيارات منزلية.
- المناصرة من أجل الدعم بالمعلومات والدعم العاطفي واللوجستي المفضل.
- التصدي للصعوبات السلوكية في المنزل والمجتمع المحلي.
- ربط التلاميذ والأسر بأقرانهم في الحي والمجتمع المحلي.
- دعم إشراك الأطفال والشباب في الأنشطة الترفيهية المجتمعية.
- دعم التلاميذ والأسر للمشاركة في أنشطة المجتمع المحلي وفعاليّاته.
- بناء شراكات مجتمعية لتلبية احتياجات المدارس والتلاميذ والأسر.

5. المشا ركة والتطوّع في البرنامج/الفصل الدراسي/المدرسة

- خلق بيئات صديقة للأسر ضمن البرنامج.
- تشجيع الأسر على المشاركة في أنشطة البرنامج/المجتمع المحلي والإجتماعات المتصلة بنمو الطفل.
- توجيه الأسر حول كيفية المساعدة في التعلّم من باب التطوّع.
- توجيه الأسر حول كيفية المساهمة في مهام أخرى ضمن البرنامج.
- توجيه الأسر نحو التطوّع في الأنشطة المجتمعية التي تعود بالفائدة على المدرسة والتلميذ والأسرة.

6. المناصرة من أجل تحسين النظم

- الإستفادة من الموارد التي تتيحها مراكز تدريب أولياء الأمور وتزويدهم بالمعلومات.
- المشاركة في التدريب على المناصرة والقيادة.
- توجيه الأسر وتلقي التوجيه منها في أنشطة المناصرة.
- إطلاع الأسر على البرنامج وأنشطة المناصرة المجتمعية وتشجيعها على التفكير في المشاركة.
- التأكد من قيادة الأسر للّجان الإستشارية المعنية بالتربية الخاصة، أمحلية كانت أم رسمية.

الملحق ه: نموذج عن التقييم الوظيفي/البيئي لبيئات التعلّم

التلميذ: _____

المدرسة: _____

الصف/السن: _____

البيئة/الفصل الدراسي: _____

النشاط: _____

خصائص التلميذ: _____

المفتاح: + = مستقل م = مساعدة جزئية – = رفض أو مساعدة كاملة

سجل الأقران من غير ذوي الإعاقة (خطوات من أجل النشاط)	إشارات طبيعية	أداء التلميذ المستهدف (+، م، —)	تحليل التفاوت	إستراتيجيات التدخل (مثل التكييف والتلقين)

الملحق و: التحديات والتدخلات لفائدة التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية واحتياجات دعم معقدة Support Needs

بحسب الدكتورة سوزان كوبلاند

الصعوبة التعلّمية	بعض الأفكار للتدخل
يحتاج إلى مزيد من الوقت لتعلّم مهارات جديدة بسبب الصعوبات في الذاكرة.	وفِّر عدة فرص للتمرّن على المهارات بعدة طرق مختلفة قدر الإمكان. إسترجع مهارات تمّ تعلّمها حديثاً بصورة دورية لاستعراضها.
غالباً ما يواجه صعوبة في نقل أمر تعلّمه في إطار واحد إلى إطار مختلف أو مهمة مختلفة.	تمرّن على مهارات جديدة مع أنواع مختلفة من الأنشطة والكتب ومواد الكتابة والمهام.
غالباً ما تكون مستويات المفردات متدنية لديه (الأمر الذي يؤثر على كلّ مجال من مجالات معرفة القراءة والكتابة، ما يفرض أن يشكّل أساساً لكلّ برنامج معني بمعرفة القراءة والكتابة).	طوِّر المفردات واللغة التعبيرية في كلّ حصة.
قد يواجه صعوبة في اتباع التوجيهات اللفظية بسبب مشاكل تتعلق بالمفردات.	إستعمل توجيهات بسيطة وواضحة تعطى تدريجياً على دفعة واحدة أو اثنتين في كلّ مرة.
قد يعاني في إنجاز المهام المتعدِّدة الخطوات.	جزِّئ المهام المتعدِّدة إلى خطوات (تحليل المهمة)، نمذج ما تريد للتلاميذ فعله (مثلاً إستعمل أشكال الدعم البصرية، مثل جدول بصري أو تحليل المهمة البصري أو منظمات الرسوم البيانية).
قد لا يستعمل الكلام للتواصل.	قدِّم سبلاً أخرى للتلاميذ للإجابة أو المساهمة باستعمال الصور، ونظم التواصل البديل، ولغة الإشارة، والحواسيب، والحواسيب اللوحية.
قد يواجه صعوبة في فك الرموز بسبب مشاكل في الذاكرة العاملة.	قدِّم تعليماً مضطرداً ومستمراً باستعمال التعلّم النشط.
قد يواجه صعوبة في تعلّم مفاهيم تجريدية.	إعتمد تعليماً صريحاً ونشطاً للمساعدة على إقامة الروابط بين مفاهيم مجرّدة، مثل الربط بين الحروف والأصوات.
غالباً ما يواجه مشاكل حركية دقيقة تجعل من الصعوبة بمكان عليه الكتابة بخط اليد.	ركِّز على التمرين ولكن قدِّم أيضاً فرصاً "للكتابة" بواسطة الإملاء أو لوحة المفاتيح أو الحروف المغنطة لتخطي المهارات الحركية الدقيقة لتطوير التعبير الكتابي (مثلاً لا تنتظر حتى يتم تمتين المهارات الحركية قبل تعليم التلاميذ التعبير عن أنفسهم بواسطة الكلمات المطبوعة).

الصعوبة التعلّمية	بعض الأفكار للتدخل
قد لا يتحفّزون على المشاركة في الحصص.	إبتكر حصصاً وضمِّنها لعبة أو فرصة للعمل مع الآخرين؛ طوِّر الحصص التي يكون موضوع التدريس فيها مألوفاً أو مهماً بشكل خاص للتلميذ.
قد يواجهون صعوبة في النطق، ما يجعل طلاقتهم صعبة.	قد يفيد استعمال تقنيات مثل القراءة بالترديد، ومسرح القرّاء، والقراءة المتكرِّرة لنص مألوف.
قد يرتبك بسهولة أثناء الحصة.	أعطِ تغذية راجعة واضحة واعتمد على الكثير من التعزيز الإيجابي للإبقاء على مستوى الدافعية مرتفعاً.
قد يكون فهم القراءة أدنى من المتوقع بسبب تدني مستويات المفردات وتعقيد النص.	إستعمل الصور ومنظمات الرسوم البيانية واعتمد على القراءة الجهرية لدعم الفهم.

الملحق ز: توصيات لتعزيز إنخراط أصحاب المصلحة

من الأهمية بمكان تصميم البرامج، وتنفيذها، ورصدها، وتقييمها بطريقة تراعي وجهات النظر الفريدة لمجموعة متنوِّعة من أصحاب المصلحة. في ما يلي بعض التوصيات حول كيفية الإنخراط مع أصحاب المصلحة المعنيّين:

- **وزارات التربية.** تقود وزارة التربية في البلد أو ما يعادلها الجهود الرامية إلى وضع خطط التعليم وتضطلع بدور جوهري في الإصلاح التربوي، وبلورة السياسات، وتطوير المناهج، وتوفير الخدمات (Hayes and Bulat, 2017). من الأهمية بمكان أن تُعهد إلى وزارة التربية مسؤولية تعليم الأطفال في البلد، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة. ففي عدة بلدان، عادة ما تسند إلى وزارات الرعاية الاجتماعية مهمة الإشراف على تعليم الأطفال ذوي إعاقات شديدة (ولاسيما الأطفال ذوي إعاقة ذهنية أو إعاقات نمائية). يشير التقرير العالمي حول الإعاقة إلى ضرورة تجنب هذه الممارسة التي تتولى فيها أكثر من وزارة مسؤولية الإشراف ووقف العمل بها، على اعتبار أنّها "تزيد الفصل بحق الأطفال ذوي الإعاقة وتحوِّل الإنتباه من التعليم وتحقيق الشمول الاجتماعي والإقتصادي إلى العلاج والعزلة الاجتماعية" (منظمة الصحة العالمية، 2011). صحيح أنّ معظم البلدان استحدث إدارات للتربية الخاصة أو التعليم الشامل، لكنّها لا تحصل على التمويل الكافي. أما موظفوها فغالباً ما تكون معرفتهم بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة محدودة. في المقابل، ثمة عدة إدارات يعمل فيها موظفون متخصِّصون في التعليم الشامل ومناصرون له لكنّهم يفتقرون إلى الموارد لإحداث تغيير جوهري في البلد. لا يجب الإكتفاء بالإنخراط مع وزارة التربية، بل يجب أيضاً إشراك ممثلي إدارة التربية الخاصة/التعليم الشامل على وجه التحديد. ففي عدة برامج، تتبع وزارة التربية تراتبية حول من يجب أن ينخرط مع الجهات المانحة والشركاء المنفِّذين وقد لا يكونون بالضرورة على معرفة بالسياسات والإستراتيجيات والأولويات الخاصة بالإعاقة. يجب إشراك من ينخرطون إنخراطاً مباشراً في دعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بما يضمن أخذ آرائهم ومدخلاتهم بعين الإعتبار في تصميم مشروع ما وتنفيذه.
- **منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومجتمع الإعاقة.** يُعتبر إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة مكوِّناً أساسياً من برامج الإعاقة كلِّها وبالتالي شرطاً لازماً لكلّ برنامج وسياسة متصلين بالإعاقة بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (أنظر القسم 2-7). ومن المقترحات الإضافية لإشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة كأصحاب مصلحة:
  - إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة المشرفة أو المنظمات الممثِّلة الوطنية التي تضم منظمات وطنية مختلفة للأشخاص ذوي الإعاقة تمثل أنواعاً مختلفة من الإعاقة.
  - ضمان تمثيل أنواع الإعاقات المختلفة كلِّها في الإجتماعات قدر المستطاع (على غرار تمثيل الأشخاص ذوي إعاقات بدنية، وحسية (صم، مكفوفين، صم مكفوفين)، وذهنية، وصعوبات تعلّمية، وصعوبات نفسية اجتماعية).
  - ضمان التكافؤ بين الجنسين عبر تعزيز شمول النساء، والفتيات، والشباب ذوي الإعاقة والمطالبة بمشاركة منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثِّلة للنساء ذوات الإعاقة في البلد.
  - تعزيز التنوع الجغرافي والإثني عبر الطلب من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة استقطاب أعضاء يمثِّلون المناطق الريفية والحضرية بالإضافة إلى أعضاء من الأقليات الإثنية أو العرقية أو الثقافية ذات الصلة.
  - ضمان المشاركة المنصفة لجميع الأعضاء في منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة عبر توفير فسحة اجتماع يسهل الوصول إليها مادياً ومجهزة بحمامات متيسِّرة فضلاً عن توفير التواصل المتيسِّر عبر تأمين مترجمي لغة الإشارة المحلية ومواد بأشكال بديلة.

- **أسر الأطفال ذوي الإعاقة.** لا بد من مراعاة منظور أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم (راجع القسم 2-5-2). فمناظيرهم الفريدة تحتِّم إشراكهم في تصميم البرامج، وتنفيذها، ورصدها، وتقييمها. في بعض البلدان، يمثِّل بعض منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة أسر الأطفال ذوي الإعاقة، في حين تفتقر دول أخرى إلى هيكليات رسمية للمناصرة أو دعم أولياء الأمور. وفي بعض الحالات والبلدان، لا تمثِّل منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة إلا أولياء أمور الأطفال ذوي إعاقة ذهنية. لكن من الأهمية بمكان أيضاً تضمين مناظير أولياء أمور الأطفال ذوي أنواع أخرى من الإعاقة. وكما هو الحال عليه مع مجتمع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب استقطاب أكبر قدر ممكن من المناظير المتنوِّعة لتمثيل أولياء الأمور (مثلاً أنواع الإعاقات المختلفة، والإطار الجغرافي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، إلخ). لا يجب الإكتفاء بإشراك أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، بل توسيع المروحة لتشمل أفراد الأسرة المعنيّين الآخرين، مثل الأباء ومقدمي الرعاية في الأسرة الموسّعة، متى أمكن.
- **المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني.** يجب إشراك المنظمات غير الحكومية الناشطة في هذا المجال في هذه العملية التشاركية. قد تكون عبارة عن منظمات غير حكومية دولية أو متعاقدين يعملون في هذا المجال بالإضافة إلى منظمات غير حكومية محلية. في عدة حالات، قد تقدِّم المنظمات غير الحكومية المحلية خدمات تعليمية مباشرة عبر دعم المدارس القائمة على الفصل. يحرص هؤلاء الأفراد على استناد البرامج إلى المبادرات السابقة وفهمها تحديات السياق وتجنب الإزدواجية في توفير الخدمات. يمكن للجهات المانحة ووزارة التربية ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة أن تشكل مصادر قيِّمة لفهم أيّ منظمات أشخاص ذوي إعاقة تعنى بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وقد تساهم مساهمة فعّالة في العملية التشاركية.
- **جهات مانحة أخرى.** كما ناقشنا سابقاً في هذا القسم، باتت عدة جهات مانحة أكثر انخراطاً في التعليم الشامل. من الأهمية بمكان لقاؤها وإشراكها في العملية التشاركية لفهم برامجها الحالية وخططها المستقبلية على نحو أفضل. قد تشتمل الجهات المانحة على منظمات ثنائية أخرى، ووكالات أممية، ومنظمات متعدِّدة الأطراف، ومؤسّسات خاصة، وشركات.

موارد لإيجاد منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة المحلية:

- المنظمة الدولية للمعاقين (DPI) http://www.dpi.org/dpi-members.html
- التحالف الدولي للإعاقة (IDA) http://www.internationaldisabilityalliance.org/en/ about-us/ida-members-organizations
- المجلس الدولي للمعاقين في الولايات المتحدة http://www.usicd.org

الملحق ح: المعلومات الواجب تضمينها في تحليل الوضع

من المستحسن أن يشمل تحليل الوضع السياسات والبرامج الإجمالية كلَّها المتعلقة بالتعليم الشامل. كذلك، لا يجب التركيز على نوع واحد من الإعاقة فحسب، بل توفير نهج شامل يعالج احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة جميعهم. والمعلومات التي يجب تضمينها في تحليل الوضع هي:

- السياسات والإستراتيجيات (بما فيها تلك التي قد تعيق الشمول)
- التعريف الرسمي الحكومي للإعاقة
- معدلات انتشار الإعاقة وغيرها من الإحصاءات المصنفة بحسب الجنس والسن وفئات أخرى
- معدلات الإلتحاق والإعادة والتسرب
- معدلات معرفة القراءة والكتابة
- التقديرات والأسباب وراء عدم التحاق الأطفال بالمدرسة
- الأطر التعليمية القائمة (شاملة، دامجة، قائمة على الفصل)
- عمليات وبروتوكولات التحديد
- تدريب المعلِّمين أكانوا في التعليم العام أو التربية الخاصة
- الوصول إلى وشمول التلاميذ ذوي الإعاقة في مواد التعليم والتعلّم
- الوصول إلى المنهج، بما في ذلك تدريس القراءة في الصفوف الدراسية الأولى
- الوصول إلى الترتيبات التيسيرية، بما في ذلك إجراءات التكييف في الفصل الدراسي، وتقنية برايل، أو المواد بأشكال بديلة، والتعليم بلغة الإشارة المحلية
- الوصول إلى التكنولوجيا والأجهزة المساعدة
- توفير خطط تعليمية فردية وتنفيذها
- خدمات العلاج المتوافرة
- النقل المتيسِّر المتوافر
- العيش في المجتمع مقارنة بالعيش ضمن مؤسسات/مساكن إجتماعية
- إشراك الأسر وتعليمها (بما في ذلك الأسر مع أطفال ذوي إعاقة وبدونهم)
- إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة
- إشراك المجتمع المحلي

يمكن تنقيح اللائحة أو توسيعها بحسب الواقع في كلّ بلد. كما قد يكون من المفيد مقارنة الممارسات القائمة بالمعايير أو التوجيهات المحدّدة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة للإضاءة على المجالات التي تتوافق فيها من البلدان من عدمه مع الإتفاقية الدولية.

United States Agency for International Development

Office of Education
Bureau for Economic Growth, Education, and Environment (E3)
1300 Pennsylvania Avenue, N.W.
Washington, DC 20523, USA

www.usaid.gov