Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 1

قطر الندى

العدد السادس عشر | 2010

Qatr an Nada (Dew Drops) the newsletter of the ECCD program/ARC, ***Issue 16 / 2010***



الدمج في الطفولة المبكرة

الأسئلة الأساسية، المفاهيم المختلفة، الخبرات الميدانية

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 3

قطر الندى



قطر الندى ١٦

تقدم مواد هذا العدد مدخلاً إلى موضوع الدمج في سنوات العمر الأولى، عموماً، فيما تركز على الدمج في التعليم، بوجه خاص. ويغطي العدد مروحةً من الجوانب المختلفة من الموضوع التي يمكن أن تساعد الأهل والمعلمين ومدراء المؤسسات والمدارس وصناع السياسات. وتساعد المواد المختارة لهذا العدد على الإحاطة بالدمج تمهيداً لإدخاله حيز الإهتمام والبرمجة، أو استزادة في المعرفة أو حتى على بلورة الإحتياجات والأسئلة الناجمة عن التطبيق الميداني.

ما زال موضوع "الدمج الشامل" لكل طفل بدون تمييز في بداياته. وما زالت الرواسب الثقافية والاجتماعية والحواجز الاقتصادية والسياسية والقصورات المعرفية وأوجه الإقصاء والتمييز والحرمان من الحقوق تشكل تحديات كبرى، ولو بتفاوت، في كل المجتمعات العربية. بالمقابل يشكل الدمج معيارا للتقدم في مدى تطور النظم التربوية والبنى الحضارية وكل خطوة في اتجاهه تمثل نقلة نوعية مكثفة نحو إعمال حقوق كل إنسان.

يحاول هذا العدد أن يلقي الضوء على الدمج بمفاهيمه ومدارسه ومصادره المعرفية. وتتوزع مواده على مساهمات تشمل "ألفباء الدمج" والتعريف والأسس العلمية والمبادىء وعلى خبرات شخصية ودروس، ونحن نأمل أن تسهم في تقريب الموضوع إلى الواقع العملي والممارسة وما تطرحه من أسئلة وتحديات.

ويعكس العدد في بعض مواده أعمال المؤتمر الموسع عن الدمج الذي عقدته ورشة الموارد العربية في نوفمبر/تشرين الثاني الماضي والذي تنشر كامل أوراقه على موقعها.

فريق التحرير

رئيس التحرير: **غانم بيبي**

سكرتير التحرير: **مي أبو عجرم**

مراجعة لغوية: **محمد حمدان**

تصميم و تنفيذ: **WARM** Studios

قطر الندى :تصدر عن ورشة الموارد العربية بدعم من مؤسسة "برنارد فان لير"
العنوان:
ARC, P.O.Box: 27380 Nicosia 1644–Cyprus
يمكن تنزيل هذا العدد عن الموقع: www.mawared.org

إن الأفكار الواردة في هذه النشرة تعبّر عن آراء كتابها، ولا تعبّر بالضرورة عن آراء "ورشة الموارد العربية" أو مؤسسة "برنارد فان لير". قطر الندى تدعو جميع القراء إلى المساهمة فيها وترحب بكل الأخبار والأنشطة والمقالات والتقارير والملاحظات.

ورشة الموارد العربية مؤسسة عربية مستقلة ذات منفعة عامة، لا تتوخى الربح التجاري، هدفها إعداد ونشر وتوزيع الكتب والمواد في حقول الرعاية الصحية والتربوية وتنمية المجتمع

للمراسلات:
ورشة الموارد العربية،
ص . ب ٥٩١٦ -١٣ (شوران)
بيروت – لبنان
arcleb@mawared.org
الهاتف ٧٤٢٠٧٥-١(٩٦١+)
الفاكس ٧٤٢٠٧٧-١(٩٦١+)

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 2

٤ **إضاءات**

٦ الدمج في المدارس "العادية": أفضل محارب ضد التمييز!
ألفباء الدمج: الأسئلة المتكرّرة

١٠ الدمج الحقيقي: "التركيز على القيمة المعنوية المتساوية لكل إنسان"
الإنصاف والاختلاف والممارسات اليومية
ثيا رنده أبو الحاج

١٤ «التربية الدمجية تساعد على تنمية قدرات الأطفال اللغوية ومنع الصعوبات التعلّمية"
حقوق الطفل واستراتيجيات الدمج والمنافع للجميع
ساشا ميليش

٢١ تجربة أمّ وولدها:
رحلة سامر مع فرط الحركة
مها العويني دمشقية

٢٤ "التصميم العالمي للتعلم" لتلبية احتياجات جميع التلاميذ في "الصف الإنتقالي":
تجربة مدرسة دامجة
هناء سالم

٢٨ موارد
أدلة عملية نحو تطبيق الدمج

Qatr an Nada, a newsletter supporting NGOs and parties concerned with early childhood in the Arab region. Published by ARC: *Arab Resource Collective* as part of a regional programon "Early Childhood Care and Development" supported by the Bernard van Leer Foundation.

ARC, P.O.Box: 27380, Nicosia 1644, Cyprus.
Tel. (+357) 22766741,

ARC, P.O.Box: 13-5916, Beirut – Lebanon.
Tel. (+9611) 742075,

For information and subscription:
E-mail: **arcleb@mawared.org**

For full Arabic & short English editions:
www.mawared.org

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 5

نحو شبكة عربية للطفولة المبكرة!

انعقدت في آذار/مارس الماضي ورشة عمل، جمعت خبراء وجمعيات ومؤسسات محلية وإقليمية ودولية. حوالي ٧٠ مشاركاً عملوا طيلة ٤ أيام (٢٢–٢٥ /٣/ ٢٠١٠) على مراجعة أوضاع رعاية وتنمية الطفولة المبكرة في المنطقة العربية، وتشاركوا أهم التطورات والتفكير معاً في كيفية "تفعيل العمل الإقليمي". نظمت هذه المبادرة ورشة الموارد العربية – بالتعاون مع مؤسسة إنقاذ الطفل في الأردن – بناءً على مراجعة المراحل التي مرت بها مسيرة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة في العقدين الأخيرين، أي بعد تبني أول مشاريعها في هذا المجال في العام ١٩٨٩.

التحضير لورشة العمل تزامن والجهود التي تبذلها اليونسكو لعقد مؤتمر عربي (دمشق أيلول/سبتمبر ٢٠١٠) ومؤتمر عالمي (موسكو أيلول/سبتمبر) لمراجعة الهدف الأول من أهداف "التعليم للجميع" (دعم التعليم المبكر). وقد أدى هذا التزامن إلى اتفاق بين ورشة الموارد العربية والمكتب الإقليمي لليونسكو على أن تكون الأحداث الثلاثة حلقات تكمّل إحداها الأخرى. وقد اتفق على ضم الجهود وصياغة الأهداف.

جرى بناء ورشة عمان على أبرز التحولات الناجمة في السنوات الأخيرة عن أعمال ومساهمات عدد ملموس من المؤسسات والأفراد في تطوير الأسس العلمية لأهمية سنوات العمر الأولى، ونشر المدارس الفكرية والتطبيقية المختلفة، وتطوير النهج الشمولي التكاملي الدمجي. وشملت التحولات تنامي الاهتمام الحكومي في البلدان العربية وإدراكها أهمية الاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة منذ البداية وأثر التعليم المبكر على المستوى الوطني ككل وبالتالي توجهها نحو بناء استراتيجيات وطنية لسنوات الرعاية والتعلم الأولى. يضاف إلى ذلك ازدياد عدد الموارد والأدوات الخاصة بالمناداة، المنقولة والمؤلفة، وبناء القدرات محليا على المستويات التطبيقية والأكّاديمية والأهلية. وبنت التحضيرات على محصلة المشاورات التي أجرتها ورشة الموارد العربية في العامين الأخيرين بتشجيع من التحولات المذكورة أعلاه، وسجلت أن العمل في مجال تنمية ورعاية الطفولة المبكرة من الحمل وحتى الثامنة، صار يتطلب "إطلاق و/أو إنعاش و/أو توسيع أبعاد معينة من العمل على المستوى الإقليمي" خصوصاً أنه بات أكثر ارتباطاً بزخم الحركة العالمية لرعاية وتنمية الطفولة المبكرة. لقد بات "هناك مؤشرات إلى وجود كتلة حرجة من برامج وعاملين في المنطقة ينتظرون المزيد من التغذية، وإلى تزايد مطالب التحسين النوعي والتوسع الكمي".

ترجمت أعمال الورشة تلك التحولات وعكست مطلب معظم شركاء ورشة الموارد العربية "بإعادة إحياء" البعد الإقليمي لبرنامج الطفولة المبكرة، وإيجاد إطار لمقاربة جماعية شبكية وتحوّل التعاون مع اللاعبين الدوليين إلى مصدر شراكة تغذّي في الاتجاهين.

وأتاحت جلسات العمل، الموسعة منها والمصغرة، إلى استعراض ما هو قائم من شبكات وبرامج إقليمية أو شبه إقليمية ومبادرات مبتكرة. وتشارك الحاضرون عروضاً عن مكانة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة "كعنصر جوهري" في السياسات الوطنية وفي برامج اليونيسف واليونسكو ومؤسسات عالمية مشاركة وناشطة في المنطقة مثل: "برنارد فان لير"، و"المجتمع المفتوح"، و"مؤسسة إنقاذ الطفل" و"المجموعة الاستشارية للطفولة المبكرة" و"الأغاخان" و"ولفنسون" وغيرها.

شكلت العروض والأبحاث التي قدمت في ورشة العمل أجزاء من "خارطة" واقع الطفولة المبكرة اليوم، بانجازاتها وتحدياتها. وشملت العروض والأبحاث:

- الاتجاهات العالمية في مجال الطفولة المبكرة (لويز زيماني، المجموعة الاستشارية)
- نظرة عامة على رعاية وتنمية الطفولة المبكرة في البلاد العربية (ديفيا لاتا، مؤسسة المجتمع المفتوح)
- الخدمات والبرامج في بعض البلدان العربية (بسمة فاعور، و م ع)
- التأهيل ما قبل وأثناء الخدمة (بشرى قدورة، و م ع)
- واقع الموارد في الطفولة المبكرة (غانم بيبي، و م ع)
- تأمل في المفاهيم والبرامج والتشبيك في المنطقة (ملك زعلوك، اليونيسف)
- فضلاً عن ذلك ناقش المشاركون أثر الطوارئ على صغار الأطفال وتعلمهم (مي أبو عجرم، و م ع، ومنى عباس، إتحاد إنقاذ الطفل)، دراسة حال عن العمل على الطفولة المبكرة في فلسطين (نبيلة اسبانيولي، مركز الطفولة)
- جهود التوسع في نشر البرامج النوعية (سارة هومل، ولفنسون)
- حكايات ودروس من سورية (هديل الأسمر، الهيئة السورية لشؤون الأسرة) ولبنان (مريم ابراهيم، المجلس الأعلى للطفولة) واليمن (ماجدة عواصة، المجلس الأعلى للأمومة والطفولة) والأردن (مهى الحمصي، اليونيسف)

وقدم حجازي إدريس لمؤتمر دمشق الإقليمي عن الطفولة المبكرة ومؤتمر موسكو والتحضيرات لهما وكذلك أفكاراً عن دفع مفهوم التشبيك وضم الجهود في المنطقة خصوصاً بناءً على ما ستولّده ورشة عمّان والمؤتمران العتيدان من معرفة جديدة وخبرات.

"أحجار الزاوية الأربعة"

الإشكاليات التي عكسها جدول الأعمال والعروض التي قدمت مكّنت الجلسات العامة وجلسات مجموعة العمل من الدخول في تفاصيل واقع الطفولة المبكرة بما فيه من انجازات ومبادرات وفرص. اتسمت المناقشات بالحيوية والبحث عن سبل للتطوير، خصوصاً في ضوء إدراك عام بأن الخبرات المتفرقة والبرامج والموارد المتاحة تختزن إمكانيات كبرى. في هذا الاتجاه، اقترح جدول الأعمال إطاراً من المفاهيم والأهداف البرمجية يمكن أن يلمّ الجهود الفكرية والتطبيقية والتنسيقية وأن يشكل اتجاهاً للعمل المحلي والإقليمي ومساحة تلاق مع الجهود الدولية.

الإطار المقترح هو "أحجار الزاوية الأربعة" في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة (أو "الأركان" كما فضّل البعض تسميتها تسهيلاً) وهي:

١. البدء منذ البداية (أي منذ الحمل)
٢. التهيؤ للنجاح
٣. تحسين نوعية المدرسة الابتدائية

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 4

٤. إدراج الطفولة المبكرة في السياسات

يشكل هذا الإطار محصلة عمل فكري وبحثي استغرق الكثير من الوقت والمناقشات على صعيد عالمي – وفي منطقتنا، وهو يستند إلى تعريف علمي وعملي وجامع لمرحلة الطفولة المبكرة ، وقد جاء ، كما الإطار الرباعي، ثمرة أعمال "المجموعة الإستشارية". وقد خصصت ورشة العمل جانباً مهماً من جدول أعمالها لدراسة "أحجار الزاوية الأربعة"، أو "الأركان" وتوزع المشاركون إلى ٤ مجموعات لمناقشتها في العمق، أضيف إليها مجموعتان: واحدة عن "البحث العلمي في الطفولة المبكرة" والأخرى عن "الموارد". المجموعات الست قدمت توصياتها إلى الجلسات العامة حيث نوقشت وجرى استخراج اتجاهات عامة وأخرى مفصلة ومهام للمتابعة.

مداولات ووثائق وتوصيات الإجتماع ستنشر في التقرير المفصّل، إلا أنه يمكن الإشارة إلى توافق على:

- نشر الإطار الرباعي "كأرضية" مفاهيمية وعملية لمراجعة البرامج والإستراتيجيات والتشبيك.
- العمل على إدخال "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة" عنصراً جوهرياً في السياسات الوطنية التربوية والصحية والمالية والاجتماعية...
- نقل التشبيك المحلي والوطني والإقليمي – على أساس من "الأركان الأربع" – إلى مستوى ملموس من الفعالية (وقد اتفق في هذا المجال على بناء **شبكة عربية للطفولة المبكرة** يمكن ورشة الموارد العربية أن تلعب دور الميسّر في بلورة إطارها ومتابعة تنفيذ التوصيات بشأنها).
- استخدام التشبيك لتعزيز صوت مؤسسات الطفولة المبكرة وتطوير أوضاع العاملين فيها وزيادة تأثيرهم على إقامة ونشر الخطط والسياسات
- تطوير الاهتمام بالأبحاث الأكاديمية والتطبيقية، وخصوصاً البحث التدخلي (الإجرائي)
- تطوير قيادات محلية وإقليمية و"كتل حرجة" من أصحاب القدرات في مجالات التخطيط والتدريب.

بانتظار صدور التقرير المفصل، يذكر أن جميع وثائق العمل قد نشرت على الموقع التالي:

http://www.mawared.org/eccd/reginit/

المؤتمر الاقليمي عن الدمج

صدر التقرير الشامل عن أعمال المؤتمر الإقليمي عن «الدمج والتنوع في المراحل المبكرة». وُزّع التقرير على نطاق واسع ويمكن تحميله من موقع ورشة الموارد العربية www.mawared.org أو من الرابطة التالية

http://www.mawared.org/media/dowlaods/Reports/regional_report_2009.pdf

يغطي التقرير كل جلسات المؤتمر ويلخص أبرز ما قدمته العروض المختلفة والمناقشات التي جرت في الجلسات العامة وفي ١٩ جلسة موازية فضلاً عن ١٠ ورش عمل تعلمية. وقد شارك أكثر من ١٥٠ شخصاً من ٩٢ مؤسسة حكومية وأهلية وأكاديمية جاؤوا من ١٨ بلداً عربياً وأجنبياً. ويغطي التقرير موضوع الدمج بمفاهيمه ومقارباته المختلفة، والسياسات والممارسات المحلية



والعالمية، والشهادات الحية والمبادرات المبتكرة.

يلخص القسم السادس أهم انجازات المؤتمر ويقدم السابع أبرز التوصيات. وقد ألحق بالتقرير: النص الكامل لجدول الأعمال، وقائمة وعناوين المشاركين والمشاركات فضلاً عن تقرير خاص عن أشغال فريق عمل خاص نشط على هامش المؤتمر تحضيراً لورشة عمل إقليمية – دولية عن واقع الطفولة المبكرة وسبل دفعها إلى الأمام (عقدت الورشة فعلاً في عمّان، ٢٢ – ٢٥ / ٣ / ٢٠١٠. تجدون عنها «إضاءة» في الصفحة السابقة). كذلك فإن بعضاً من مواد هذا العدد من «قطر الندى» هو من الأعمال التي قدمت في المؤتمر.

يذكر أن المؤتمر استهدف:

- تدارس أهمية الدمج والتنوع في المراحل المبكرة،
- مراجعة الاتجاهات والسياسات ذات الصلة، ووضع خارطة بالتحديات وعوائق التطبيق،
- تقديم نماذج إيجابية من البلدان العربية،
- تعزيز المناداة بدمج جميع الأطفال في مجتمعاتهم المحلية.

وسعى برنامج المؤتمر إلى:

- التعرف إلى الأبحاث والاستنتاجات الأخيرة التي توجه التربية على الدمج والتنوع في الطفولة المبكرة،
- الإحاطة بالممارسات والاستراتيجيات والنماذج المبتكرة التي تدعم التربية على الدمج وبرامج احترام التنوع،
- التشديد على أن المدارس والمجتمعات المحلية مع الأهل والأتراب كلهم معاً يشكلون قاعدة ثقافة التربية على الدمج والتنوع،
- رسم خارطة بالحواجز والتحديات التي تواجه برامج الدمج والتنوع في لبنان والمنطقة،
- إتاحة الفرصة للاجتماع بالزميلات والزملاء والمهنيين والتعلم المتبادل وحل المشكلات،
- توسيع التشبيك المحلي والإقليمي والعالمي وتعزيزه.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 7

الدمج في المدارس "العادية": أفضل محارب ضد التمييز!

ألفباء الدمج: الأسئلة المتكرّرة*

يؤدّي الخلل الجسدي أو الحسّي أو الذهني إلى إعاقة أكثر من نصف بليون إنسان. وتُؤدّي عوائق اجتماعيّة ومادّيّة إلى إقصاء هؤلاء عن المجتمع وتمنعهم من المشاركة الفعّالة في تنمية أوطانهم. قرابة ٨٠٪ من الأشخاص المعوقين في العالم يعيشون في البلدان النامية. أمّا مفتاح الحل فنجده في عقول البشر، إذ إنّ التغيير الفعّال يأتي من خلال التعليم واحترام حقوق جميع الأفراد.

يوجد حاليّاً قرابة ١٤٠ مليون طفل خارج المدرسة، معظمهم إناث أو أطفال ذوو إعاقات. ويعيش ٩٠٪ من هؤلاء الأطفال في بلدان ذات دخل دون المتوسّط، وأكثر من ٨٠ ٪ منهم موجودون في أفريقيا. كما نجد عدداً هائلاً من الأطفال، بالإضافة إلى المذكورين آنفاً، لا يحصلون على تعليم نوعي. فكم طفلاً في بلدكم لا يذهب إلى المدرسة؟ وكيف يمكن اتخاذ خطوات تؤمّن عدم ترك هؤلاء الأطفال الذّين لهم الحق في التعليم؟

نحاول هنا الإضاءة على أسس عمل ومفاهيم لجعل خطط التعليم الوطنية (ضمن مسار "التعليم للجميع") أكثر دمجاً، هادفين أن يتأمّن الوصول والتعليم النوعي إلى كافة المتعلمين.

وتحاول أسس العمل المطروحة هنا كشف المفاهيم المحيطة بالدمج بالإضافة إلى البرهنة على أنّه يمكن تخطّي التحدّيات من خلال إرادة تغيير المواقف من الدمج. وبناء على هذه الأسس، يستطيع الذين يعملون على خطط التعليم الوطنيّة ويحلّلونها، أن يحدّدوا الفجوات والاستراتيجيّات، من أجل القيام بخطوات تؤمّن تحقيق الدمج ضمن النظام التعليمي، وتضمن وصول كل طفل إلى تعليم نوعي.

ما هي أصول الدمج في التربية الخاصّة؟

في السنوات الأخيرة، واجهت صحة نظام الفصل في التربية تحدّيات، سواء من منظار حقوق الإنسان أو من منظار الفعاليّة. وقد تمّ نقل بعض ممارسات "التربية الخاصّة" إلى النهج (التعليمي السائد mainstream) عبر مقاربة عرفت "بالتكامل"، لكنّ التحدّي الأساسي كان أنّ هذه العملية لم تواكبها تعديلات على أي من الصعد الآتية:

١. تنظيم المدارس العاديّة
٢. المناهج
٣. الاستراتيجيات التعليمية والتعلّميّة

ما الرابط بين الدمج و"التعليم للجميع"؟

يَعتبر إعلان سلامانكا[١] عن مبادئ التعليم للحاجات الخاصّة وسياساتها وممارساتها (اليونيسكو ١٩٩٤)، أنّ المدارس العاديّة ذات التوجّه الدمجي هي "الوسائل الأكثر فعاليّة لمحاربة المواقف التمييزية ولبناء مجتمع دمجي ولتحقيق التعليم للجميع".

وبتبنّي المقاربة الدمجيّة، يجب ألاّ يغيب عن أذهاننا أن أصول الدمج تأتي من أدبيّات الحاجات الخاصّة، وأنّ الأطفال المعوقين هم المجموعة الأكبر من الأطفال خارج المدارس.

"التعليم للجميع" يعني تأمين وصول كافة الأطفال إلى تعليم نوعي. ويترتّب على ذلك إنشاء بيئة حيث يستطيع الأطفال التعلّم وحيث يجري تمكينهم منه. وعلى هذه البيئة ألا تميّز بسبب من النوع الاجتماعي (الجندر).

الدمج: ما هي المبررات وما هي الحقوق؟

يجب أن يُنظر إلى التعليم كمُيَسِّر لتطور الإنسان وفعاليّته، بغض النظر عن أيّ عوائق جسديّة أو غيرها. من هنا، فإن الإعاقة (مهما كان شكلها، جسدية و/أو اجتماعية و/أو عاطفية)، لا يمكن أن تجرد الإنسان من الأهليّة. لذا، يتضمن الدمج تبنّي رؤية واسعة للتعليم للجميع من خلال التعاطي مع مروحة واسعة من حاجات كافّة المتعلّمين، بمن فيهم المعرّضون للتهميش والإقصاء.

الدمج في التربية: هل هو حق من حقوق الإنسان؟

تعتبر منظمة اليونسكو أن الدمج "مقاربة ديناميكية للتعاطي الإيجابي مع تنوّع المتعلمين، واعتبار الفروقات الفردية فرصاً تُغني التعلم بدلاً من اعتبارها مشاكل".

يكمن الحق في التعلّم، المذكور في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨)، في صلب التعليم الدمجي/الجامع. ونجد بنفس الأهميّة، ما جاء في اتفاقيّة حقوق الطفل (١٩٨٩) وقبل ذلك في اتفاقيّة اليونسكو ضد التمييز في التعليم (١٩٦٠).

وتستند مقاربة التعليم المرتكزة إلى الحقوق على ثلاثة مبادئ وهي:

- الوصول إلى تعليم مجاني وإلزامي،
- المساواة والدمج وعدم التمييز،
- الحق في تعليم نوعي، مضموناً وعمليا.

بعض الأمثلة عن المجموعات المهمّشة أو المقصاة:

الأطفال المستغَلون، الأطفال العاملون
الأطفال اللاجئون، الأطفال المهاجرون،
الأطفال العاملون في المنازل، الأطفال الفقراء،
الأقليّات الإثنيّة، الأقليّات اللغويّة،
الأطفال في أماكن النزاعات و"الأطفال الجنود"،
الأطفال ذوو الإعاقات،
الأطفال الرُحّل،
الأطفال أيتام الأهل المصابين بالإيدز.

---

* إعداد رانيا الساحلي عن Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO 2005

١ اليونيسكو ١٩٩٤. بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. باريس، اليونسكو/وزارة التربية في إسبانيا.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 6

ويؤكّد إعلان سلامنكا وإطار العمل (١٩٩٤) أنّ "المدارس العاديّة ذات التوجّه الدمجي هي "الوسائل الأكثر فعاليّة لمحاربة المواقف التمييزية وبناء مجتمع جامع وتحقيق التعليم للجميع". (المادة ٢)

ويقول مقرر الأمم المتّحدة ب. ليندكويست (١٩٩٤) أنّ «لكافّة الأطفال والشباب في العالم الحق في التعلّم ، بنقاط قوتهم الفرديّة ونقاط ضعفهم، وبآمالهم وبتوقعاتهم. وليس لأنظمتنا التعليمية الحق في اختيار أنواع الأطفال، فعلى النظام المدرسي في البلد أن يتكيّف هو مع حاجات الأطفال».

كيف نعرّف الدمج؟

يُعتبر الدمج عملية، للتعاطي مع حاجات كافّة المتعلّمين المتنوعة وتلبيتها، من خلال زيادة المشاركة في التعلم، والثقافات والمجتمعات المحليّة، ومن خلال إلغاء الإقصاء داخل التعليم والحرمان منه. ويتضمّن الدمج تغييرات وتعديلات في المضمون والمقاربات والتنظيم والاستراتيجيات، مع رؤية موحّدة تغطّي كافّة الأطفال من عمر معيّن مناسب، كما يتضمّن قناعة بأنّ النظام العادي/السائد عليه أن يتحمّل مسؤولية تعليم كافّة الأطفال.

والتعليم الدمجي هو مقاربة تسعى إلى "تحويل" أنظمة التعليم وبيئات التعلّم الأخرى بشكل يتجاوب مع تنوّع المتعلمين. وهو يعتبر التنوع تحدّياً وإغناءً بدلاً من اعتباره مشكلة.

نجد بالتحديد أربعة عناصر تساهم بشكل قوي في تحديد مفهوم الدمج، وهي الآتية:

- الدمج هو صيرورة.
- يُعنى الدمج بتحديد العقبات وبإزالتها.
- الدمج يعني حضور ومشاركة وإنجاز كافّة التلاميذ.
- يتضمن الدمج تركيزاً خاصّاً على مجموعات المتعلّمين المعرّضين للتهميش أو الإقصاء أو التقصير المدرسي.

ما أثر الخصخصة على الدمج؟

تتزايد خصخصة التعليم في كافّة أنحاء العالم. وبات واقعاً أنّ نظام التعليم الخاص أصبح "ينافس" نظام التعليم الرسمي (الحكومي). وهذا التوجّه يمكن أن يجعل المخطّطين يخطّطون، وبشكل غير متعمّد، فقط لمدارس تستقبل الفقراء، ما يؤدّي حتماً إلى انعكاسات سلبيّة على نشر مبادئ الدمج. إضافة إلى ذلك، ففي كثير من البلدان، يُعتبر التعليم الرسمي أقل جودة من التعليم الخاص. فيصبح نظام التعليم الرسمي محصوراً بالفقراء؛ لذا من الضروري عند التخطيط أن يأخذ المخطّطون التربويون بالاعتبار النظامين الرسمي والخاص، من أجل تلبية حاجات كافّة المتعلّمين ومحاربة الإقصاء.

كيف نربط الدمج بالجودة؟

- يجب على المدرسة الدامجة للجميع أن تركّز على المرونة والتعديلات، إن من ناحية التنظيم أم من ناحية المضمون، هادفةً إلى أن تقدّم لكل فرد التعليم المناسب والفرص القصوى للتطوّر.
- المدرسة للجميع هي إذاً مناخ تعلّمي متناغم لكنّه متمايز، إذ يتم فيها اختبار التشارك الحقيقي، كما يتم التشجيع على التشارك في الخبرات.
- التعليم النوعي هو تعليم دمجي جامع، بمعنى أنّه يهدف إلى مشاركة كافّة المتعلّمين بشكل كامل.
- مواقف المعلّمين وتسامحهم هي الأساس لبناء مجتمع دمجي جامع وتشاركي.

ما علاقة الدمج بالجدوى الاقتصاديّة؟

- بناءً على دراسة للبنك الدولي ودراسات أخرى عالميّة، تبيّن أن التعليم الدمجي الجامع ليس فعّالاً نسبة إلى كلفته فحسب، بل يمكن أن يكون مجدياً اقتصاديّا.
- بناءً على نتائج حديثة مذكورة في مبادرة اليونسكو "تركيز الموارد على الصحّة المدرسيّة" (FRESH)، (وهي مبادرة تدعمها أيضاً منظمة الصحة العالمية واليونيسيف والبنك الدولي)، تبيّن أنّ الأطفال الأكثر حرماناً (أي البنات والريفيّين والفقراء وذوي الإعاقات) باتوا يستطيعون الوصول إلى المدرسة، وهم أكثر من يستفيد من التدخلات الصحيّة بما أنّهم يُظهرون تحسّناً عظيماً في الحضور وفي الإنجاز التعلّمي.

ما العناصر الأساسيّة في الانتقال إلى الدمج؟

من الضروري الانتباه إلى أن عمليات، التغيير باتّجاه الدمج تبدأ في معظم الأحيان على صعيد صغير، وتتطلّب تخطّي بعض العقبات كالآتي:

- المواقف والقيم السائدة
- عدم التفهم
- عدم وجود المهارات اللازمة
- الموارد المحدودة
- التنظيم غير المناسب

>>

ضرورة الاستراتيجيات الشاملة

على الرغم من أن مؤتمر سلامنكا ركز بالدرجة الأولى على تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، فقد خلص إلى نتيجة مؤداها أنه: "ليس بوسع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – الذي يعد قضية تهم بلدان الشمال بقدر ما تهم بلدان الجنوب– أن يحرز تقدماً بمعزل عن غيره، وإنما عليه أن يشكل جزءاً من استراتيجية تربوية شاملة، بل وجزءاً من السياسات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، ومن ثم فهو يقتضي إدخال إصلاحات مهمة على المدرسة العادية". (اليونيسكو ١٩٩٤)

وجرى التأكيد من جديد على هذه الرؤية في المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار في نيسان/أبريل ٢٠٠٠ لاستعراض التقدم المحرز منذ عام ١٩٩٠. وأعلن أن التعليم للجميع يجب أن يأخذ في الحسبان الفقراء والمحرومين، بمن فيهم الأطفال العاملون وسكان المناطق الريفية النائية والسكان الرحّل والأقليات الإثنية واللغوية، والأطفال والشباب والكبار الذين يعانون من النزاعات ومن فيروس ومرض الإيدز ومن الجوع وسوء الأحوال الصحية، وذوو الإعاقات أو الاحتياجات التعليمية الخاصة. كما شدد على ضرورة إيلاء الفتيات والنساء اهتماماً خاصاً.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 9

والمعلّمون الذين يعتبرون أنفسهم في الصف متعلّمين، هم على الأرجح الذين يستطيعون تيسير تعلّم التلاميذ بشكل ناجح.

هنالك عدّة أبعاد ومستويات لمسار التغيير التربوي، منها ما هو غير ملموس. لكن من المهم إدراك بعض أبعاد التغيير التي يمكن أن تُقاس بشكل فعّال، وهذه المقاييس تتضمن الآتي:

- استفادة الأطفال المباشرة
- الأثر الأوسع على السياسات والممارسات والأفكار والمعتقدات
- تحسّن مشاركة الأطفال
- تراجع التمييز (بسبب الجندر أو الإعاقة أو الأقليّة الخ)
- تقوية الشراكات وتحسين التعاون بين الوزارات، على الصعيدين المحلّي والوطني للحكومة، وعلى صعيد المجتمع المحلّي.
- تطوّر النظام التعليمي وتقويته، بالإضافة إلى التكنولوجيا والبيداغوجيا لتشمل كافّة المتعلّمين.

من هم اللاعبون الأساسيّون الداعمون للدمج؟

- يعتمد مناخ التعلّم الأمثل في الدمج بشكل أساسي على العلاقات بين المعلّمين وبين الأهل وبين الطلاب وبين المجتمع. لكنّنا نادراً ما نرى تجانساً بين المدرسة والمجتمع.
- تبقى مسؤولية وزارة التربية تأمين الوصول إلى المدرسة وتطوير البرامج المرتكزة على الطفل، وتنفيذها وتقييمها.
- مهما تعلّم الطفل بشكل ناجح في المدرسة، تظلّ مشاركة الأهل وفي بعض الأحيان مشاركة المجتمع، ضروريّة، إذا كان الهدف أن يُطبّق الطفل ما تعلّمه في المدرسة، وفي المنزل وفي الأطر الحياتيّة الحقيقيّة الأخرى.

ما هي المواقف الخاطئة المحيطة بالدمج؟

تُحيط بالدمجَ مفاهيمُ خاطئة عديدة منها:

- الدمج مُكلف
- تطبيق الدمج يحتاج بدايةً إلى تغيير مجتمعي في المواقف
- الدمج مفهوم إيجابي نظريّاً، لكنّه ليس عمليّاً
- يلزم الدمج مهارات وقدرات خاصة تصعب تنميتها
- الدمج مسؤوليّة وزارة الشؤون الاجتماعية وليس وزارة التربية
- الدمج قضيّة متعلّقة تحديداً بالإعاقة.

يمكن تطبيق أنظمة تعليم أكثر دمجاً في حال ألزمت المدارس نفسها أن تكون أكثر جمعاً، والدمج يُنتج مدارس تبتعد عن التعليم التلقيني، وتركّز على التعلّم التعاوني والناشط، والمبني على الخبرة وعمل الأيدي.

المناهج المرنة: مفتاح المدارس للجميع؟

من المهم أن يكون المنهاج مرناً بشكل يُعطي احتمالات التكيّف مع الحاجات الفرديّة ويُحفّز المعلّمين على البحث عن حلول تناسب حاجات كل طفل وقدراته. إنّ معظم المناهج تتوقّع من كافّة الأطفال أن يتعلموا نفس الأمور في نفس الوقت وبنفس الوسائل والطرق، لكن الأطفال مُختلفون، ولديهم قدرات وحاجات مختلفة. من هنا، على المناهج أن تأخذ بالاعتبار حاجات التلاميذ المتنوعة لتأمين "الوصول للجميع". في ما يلي بعض الاستراتيجيّات التي تساعد على ذلك:

- توفير جدول زمني مَرِن للتلاميذ الذين يدرسون مواضيع محدّدة
- إعطاء المعلّمين حرّية أكبر في اختيار طرق العمل
- تأمين فرص للمعلّمين لتقديم دعم خاصّ في المواضيع العمليّة (مثل التوجيه والحراك) في ما يفوق الوقت المخصّص للمواضيع المدرسيّة التقليديّة
- تخصيص وقت للمساعدة الإضافيّة للعمل داخل الصف
- التركيز على نواحٍ من التدريب ما قبل المهني.

كيف نجعل المناهج أكثر دمجاً؟

يمكن اتخّاذ خطوات عمليّة باتّجاه جعل المناهج أكثر دمجاً أو جمعاً. وفي ما يأتي بعض الأسئلة التي يمكن طرحها:

- ما هي القيم الإنسانيّة التي تشجّع على الدمج والتي يعزّزها المنهاج؟
- هل حقوق الإنسان وحقوق الطفل جزء من المنهاج؟ وهل تخاطب التعايش بين الحقوق والمسؤوليات؟
- كيف يتم تعليمها؟
- هل مضمون المنهاج مرتبط بحياة الأطفال الحقيقية وبمستقبلهم؟
- هل يأخذ المنهاج بالاعتبار الجندر والهوية الثقافية والخلفيّة اللغوية؟
- هل يتضمن المنهاج تربية بيئية؟

الكنز المكنون

يستهدف المنهج الدراسي الجامع (الدمجي) تحقيق النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي والإبداعي للطفل. وهو يستند إلى الركائز الأربع للتعليم في القرن الحادي والعشرين – وهي: تعلّم لكي تعرف، وتعلّم لكي تعمل، وتعلّم لكي تكون، وتعلّم العيش معاً [٢].

ويضطلع التعليم الجامع بدور مهم في تشجيع التسامح وتعزيز حقوق الإنسان، كما أنه أداة فاعلة تتيح تجاوز الاختلافات الثقافية والدينية والجنسانية وغيرها. ويراعي منهج التعليم الجامع قضايا الجنسين والهوية الثقافية والخلفية اللغوية. وهو لا يكتفي بتحطيم الصور النمطية السلبية في الكتب الدراسية بل يحطمها أيضاً، وهو الأهم، في مواقف المعلمين وتطلعاتهم. وإن النهوج التعليمية القائمة على التعدد اللغوي والتي تعتبر اللغة جزءاً لا يتجزأ من الهوية الثقافية للتلميذ، يمكن أن تكون من عوامل الاستيعاب. كما أن التعليم باللغة الأم في السنين الأولى من التعليم المدرسي يؤثر إيجابياً على نتائج التعلّم *.

٢ جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٦. التعلّم: ذلك الكنز المكنون: تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، باريس، اليونسكو.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:30 PM Page 8



- هل طرق التعليم تفاعليّة ومرتكزة على الطفل؟
- كيف يتم جمع مردود أو أثر العملية التعليمية وكيف يتم إدخاله في مراجعة المنهاج؟
- كيف يتم وصل المنهاج بأنظمة القياس الوطنيّة؟
- إلى أي حد تكون السلطات التعليمية مسؤولة عن مراقبة المدرسة بالتناغم مع مراجعة المنهاج وما يتعلّق به؟

يحتاج النظر إلى التعليم من خلال عدسة جامعة إلى الانتقال من رؤية الطفل كمشكلة إلى اعتبار أن النظام التعليمي هو المشكلة.

إن التوجّه الحالي يشدّد على أن إعادة تنظيم المدارس العاديّة داخل المجتمع المحلّي، من خلال تحسين المدرسة، والتركيز على الجودة. وهو يضمن تعليم كافة الأطفال بفعاليّة، بمن فيهم المصنّفون ضمن ذوي الحاجات الخاصّة.

الدمج: هل يمكّن الجميع؟

يؤمّن التعليم الدمجي أو الجامع فرصاً لبناء شبكات اجتماعيّة، وأعرافاً للتبادل، ومساعدة وثقة متبادلين.

ما شرط التعليم الجامع في التعليم للجميع؟

المبدأ الأساسي للتعليم للجميع هو أنّه يجب أن يكون لكافّة الأطفال فرصة للتعلّم. والمبدأ الأساسي للتعليم الدمجي الجامع هو أنّه يجب أن يتمتع كافة الأطفال بفرصة التعلّم معاً.

من هنا، يجب أن يكون الدمج الفلسفة الأساسيّة في البرمجة، لكي يتحقّق هدف "التعليم للجميع".

أمّا الخطوات العمليّة التي تقوم بها اليونسكو لتشجيع المقاربات الدمجية أو الجامعة في التعليم، فتهدف إلى الآتي:

- بناء مقاربة شموليّة للتعليم تضمن مراعاة مخاوف المجموعات المُهمّشة والمقصاة في كافّة النشاطات التعليمية، والتعاون على تخفيف التفكّك والتكرار غير اللازم
- تنمية القدرات من أجل بناء السياسات وإدارة النظم، دعماً لاستراتيجيات متنوعة باتّجاه الدمج
- إظهار مخاوف المجموعات المُهمّشة والمقصاة.

ما هي مقوّمات التعليم الدمجي الثمانية؟

وقد طوّر "مركز الدراسات حول التعليم الدمجي" (٢٠٠٣) دليلاً للتعليم الدمجي يتضمّن النقاط الآتية:

١. للتلاميذ الحق في المشاركة في كافّة المواضيع والنشاطات
٢. يتم التخطيط للتعليم والتعلّم آخذين بالاعتبار كافّة التلاميذ
٣. ينمّي المنهاج التفاهم واحترام الاختلافات
٤. يشارك كافّة التلاميذ في أثناء الحصص
٥. تُستخدم أساليب واستراتيجيات تعليمية متنوعة
٦. يسعى المنهاج لتطوير فهم الثقافات المختلفة في المجتمع
٧. يشارك التلاميذ في أنظمة القياس والتقييم
٨. يُنظر إلى صعوبات التعلّم كفرص لتطوير الممارسات.

التعليم الدمجي يؤمّن فرصاً لبناء شبكات اجتماعيّة ومساعدة وثقة متبادلين.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 11

الدمج الحقيقي: "التركيز على القيمة المعنوية المتساوية لكل إنسان"

الإنصاف والاختلاف والممارسات اليومية

ثيْا رنده أبو الحاج*

«الحديث عن الإنصاف يتطلّب منا الرجوع إلى الوراء والتفكير بعناية في ما نقصده بـ «المساواة» و«الفرص» و«النتائج». إنّ إجاباتنا عن هذه الأسئلة وقفٌ على ما نفكّر فيه ونطبّقه نحن، كأفراد (ولكن الأهم هو ما نفكّر فيه ونطبّقه كمجتمع) في مسألة «الاختلافات التي تُحدث فرقًا» في التعليم».

يهمّني، بصفتي عالمة في الأنثروبولوجيا التعليمية، أن أستمع إلى الأشخاص العاملين من أجل العدالة الاجتماعية، وبصورة خاصة في الإطارات المحلّية، يتكلّمون عن صراعهم مع المسائل الأساسية الخاصة بالإنصاف وعلاقته «بالاختلافات التي تُحدث فرقًا» في التعليم، مثل العِرق والإثْنية والطبقة الاجتماعية والإعاقة. فأنا أهتمّ في عملي بالمفاهيم المتعدّدة والمعقّدة والمتنازع عليها حول الإنصاف، المفاهيم المطبَّقة في مدارس حقيقية (أبو الحاج ٢٠٠٣، ٢٠٠٦). وبحسب الفيلسوفة السياسية أيريس يونغ (Young١٩٩٠، ص.٥)، أرى أنّ هذه الأمور من متطلّبات العدالة: إنها إطارات العمل التي تُنظَّم فيها الأفكار حول الإنصاف وعلاقتها بالاختلاف في الخطابات والممارسات اليومية، والتي تشكّل حوارًا سياسيًّا قائمًا.

الإنصاف التعليمي في الممارسة

انطلاقاً من هذه الزاوية، أظن أنّ الحديث عن الإنصاف يتطلّب منا الرجوع إلى الوراء والتفكير بعناية في ما نقصده بالمساواة والفرص والنتائج. كذلك، أؤمن بأنّ إجاباتنا عن هذه الأسئلة وقفٌ على ما نفكّر فيه ونطبّقه نحن، كأفراد (ولكن الأهم هو ما نفكّر فيه ونطبّقه كمجتمع) في مسألة «الاختلافات التي تُحدث فرقًا» في التعليم. ومن خلال تعمّقي في هذه الحوارات السياسية القائمة في داخل المدارس الحقيقية فقد دوّنتُ ملاحظات عن الممارسة من أجل الإنصاف في التعليم في أربعة مجالات أساسية.

حول فهم الإنصاف والامتياز في التعليم على نطاق واسع

هذه المقالة جزءٌ من الموقع الإلكتروني على الشبكة بعنوان "فهم الإنصاف والامتياز في التعليم على نطاق واسع"، وهو مشروع من إعداد معهد آننبرغ للإصلاح المدرسي في جامعة براون الأميركية. وقد نشأ هذا الموقع عن منتدى دعا إليه المعهد في العام ٢٠٠٦، والتقت فيه مجموعة من أبرز المنادين بالتعليم والأشخاص المعنيين به لإنشاء إطار عمل قوي ومدمج من شأنه أن يوفّق بين مختلف الطرق المتباعدة لتحديد الإنصاف والامتياز في التعليم، والتقريب بين وجهات النظر المختلفة ـ وحتى المتضاربة أحيانًا ـ حول الاستراتيجيات الفضلى لتعزيز التعليم العالي الجودة لكلّ الطلاب.

يمكن زيارة الموقع **www.annenberginstitute.org/equity** للاطلاع على المزيد من المقالات والمواد الإعلامية على أنواعها والمقابلات، وعلى تعريفات مختلفة للإنصاف والامتياز، ووصفًا للاستراتيجيات التي يتّبعها المربّون اليوم.

معهد آننبرغ للإصلاح المدرسي في جامعة براون:
هو منظّمة قومية في جامعة براون تُعنى بالأبحاث في السياسات ودعم الإصلاح، وتركّز اهتمامها على تحسين الظروف والنتائج في مدارس المدن، لا سيّما تلك التي تستقبل الأطفال غير المحظيين.

---

* ثيا رنده أبو الحاج: استاذة مساعدة في كلية التربية في روتغرز، جامعة ولاية نيو جيرسي، الولايات المتحدة. هذه المقالة منسقة عن «العدالة الصعبة المنال: الصراع مع الاختلاف والمساواة في التعليم في الممارسة اليومية»، بقلم ثيا أبو الحاج: نيويورك.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 10

■ المساواة: القيمة المعنوية المتساوية لكل فرد من أفراد المجتمع

المساواة تعني التركيز على القيمة المعنوية المتساوية لكلّ الناس. وقد يبدو من السخف أن نضطرّ إلى توضيح هذا التمهيد، غير أنّ حالات كثيرة من عدم المساواة على الصعيد التعليمي، وبالتالي على الصعيد الاجتماعي، قد تنتج، ولو جزئيًّا، عن فشل أساسي في التركيز على المساواة في القيمة المعنوية بين الناس. إن تاريخ التفرقة العرقية بحكم القانون في مدارس الولايات المتحدة كان مبنيّاً على رفض إعطاء كلّ الأطفال القيمة البشرية نفسها. وهذه التفرقة القانونية لا تعكس الانتهاك الفاضح لمبدأ المساواة بين كلّ الناس فحسب، بل إنها تلقي ضوءاً على أشكال الظلم الأساسي في كلّ السياسات، والتي تؤدّي إلى ممارسات الاستبعاد. وأضيف أنّ فشل معظم الدول في تخصيص موارد متساوية لتعليم كلّ الأطفال يشير إلى سياسة اجتماعية لا تمنح كلّ الأطفال الوزن المعنوي نفسه.

وهذه التباينات الموثّقة بشكل جيّد في نوعية التعليم التي تنالها المجتمعات المحليّة المختلفة والتي تعكس عدم المساواة البنيوية وتعيد إنتاجها على صعيد العرق/الإتنية واللغة والطبقة الاجتماعية الاقتصادية والنوع الاجتماعي والإعاقة، هذه التباينات تشير أيضًا إلى المشكلة المذكورة (Anyon، ١٩٨٠ Gartner & Lipsky، ١٩٨٧ Noguera، ٢٠٠٣ Olsen، ١٩٩٧).

وهذه الاختلافات في الفرص التعليمية يدعمها أيديولوجيًّا نكرانُ المساواة المعنوية بين كلّ المتعلّمين. وأعني بهذا رفض الاعتراف بأنّ الناس جميعهم يستحقّون التعليم المحرِّر، ذلك التعليم الذي يعترف برغبتنا الحقيقية الأساسية الأعمق وقدراتنا البشرية المشتركة على صنع حياتنا بطرقنا الخاصة المتميّزة، وإعادة صنعها. وهنا أقتبس عن أعمال باتريسيا كاريني Patricia Carini التي كتبت عن "الصفة الإنسانية" Humanness وتقدير الإنسانية على أنّهما "نقطة الانطلاق في التعليم" (٢٠٠١، ص.١).[١] بالنسبة إلى كاريني، تستتبع هذه الصفة الإنسانية "قدرةً واسعة النطاق [عند كلّ الناس]، على أن يصنعوا ويفعلوا، وأن يكونوا عناصر فاعلة في العالم وفي حياتهم" (ص.٢٠). فالتعليم الذي يبدأ من "القدرة الواسعة النطاق على أن نصنع ونفعل" لا يسمح بمنهاج وبتربية ضيّقين ومُميتين، محدودين بذاتهما ويحدّان أيّ طفل من الأطفال. فإذا بدأنا من المنطلق القائل بالمساواة العالمية بين كلّ البشر على أنّهم صانعون وفاعلون، سنرى أنّ كلّ الأطفال يستحقون تعليمًا يشجّع رغبات كلّ طفل واهتماماته، وينمّي المعرفة والمهارات والكفاءات عنده ليصبح مشاركًا كاملاً في المجتمع.

ولكن، علينا أن نتوخّى الحذر لئلا نخلط بين المساواة equality، في هذا المعنى، ورفض الاعتراف بالاختلافات بيننا. وكذلك، ينبغي أن نعترف بأهمية تماثلنا مع تعريفنا الجماعي. فالتركيز على المساواة الأساسية بين الناس جميعهم ليس بالتالي نكران الاختلاف، بل إنه يشير إلى ما نتشاركه جميعًا نحن الكائنات البشرية، أي هذا الدافع الطبيعي إلى أن نصنع عالمنا ونعطيه معنىً من خلال آلاف طرق التعبير المختلفة، على الصعيدين الفردي والجماعي. ويقضي هذا الموقف بأن تُبنى الاستراتيجيات الهادفة إلى المساواة الفعلية في التعليم على تعهّدنا بالمساواة المعنوية بين كلّ الناس، على أن نفرّق بين المساواة والتطابق sameness، وسوف أتناول هذه النقطة بعمق أكبر في ما يأتي.

■ الاختلاف: نظرة علائقية

تتطلّب المساواة أيضًا التركيز على الاختلاف بدلاً من تجاهله، وذلك من وجهة نظر علائقية. وكما يحاجج الناشطون في العمل من أجل حقوق الناس جميعهم، العرقية والإثنية واللغوية والجندرية والجنسوية والإعاقاتية، فإنّ رفض الاعتراف بالاختلاف، أي الاعتراف بتنوّع وجهات النظر والخبرات والمعرفة والقيم وطرق التعلّم وغير ذلك، يُحدث ضررًا غير قابل للتصحيح يصيب الطلاب المستَبعدين من المشاركة الحقيقية في البيئات التعليمية نتيجة فشل تلك المؤسّسات في الاعتراف بالطرق التي تعكس بها بأن المناهج والممارسات والسياسات التعليمية تعكس المصالحَ المكتسبة الخاصة بالمجموعات الاجتماعية المسيطرة.

وأنا أوافق على أنّه ينبغي علينا التركيز على الاختلاف. ولكنّني أنبّه إلى أنّ علينا التفكير مليًّا في الفرق الذي تُحدثه هذه الاختلافات في الأوضاع التربوية. فالخطاب التربوي يميل إلى اعتبار الاختلاف في جوهره قائمًا في التكوين الطبيعي للأجسام أو في "ثقافة" مجموعات معيّنة. ولكنّني أعتقد أنّ هذه النظرة إلى الاختلاف تكبح بشدة فرص المساواة في التعليم. فمن الخطير أن نركّز على الاختلافات التي تُحدث فرقًا في التعليم وكأنّها قائمة في أجسام ومجموعات معيّنة، بدلاً من رؤيتها في علاقات الاختلاف الناشئ عن تنظيم المؤسّسات الاجتماعية، هذه العلاقات ذات الطابع السياسي بكلّ ما للكلمة من معنى بحيث ينتج عنها توزيع في السلطة. فهذه النظرة تدفعنا إلى التركيز على "نقاط العجز" أو "الاختلافات" عند بعض المجموعات من الناس، وتعمينا عن رؤية السلطة التي تمنحها الممارسات السائدة في المدارس والمجتمع لأشخاص آخرين، أشخاص لا يُعتبرون مختلفين (Fine ١٩٩٧). وعوضًا عن ذلك، أقترح أن نفهم كلّ الاختلافات على أنّها انعكاسات للعلاقات، فنبيّن بالتالي أنّ تنظيم التدريس والمجتمع بطرق معيّنة يعطي الأهمية لاختلافات معينة دون أخرى (Fine 1997، Minow 1990، Varenne & McDermott 1998، Young 1990). والطريقة الفضلى <<

١ كَتب جون ديوي (١٩٦٦/١٩٢٢) John Dewey في سياق مشابه أنّ المساواة المعنوية بين كلّ البشر تكمن في ما سمّاه العمل البشريّ "غير القابل للقياس".

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 13

لفهم الاختلاف هي بالنظر إليه على أنّه علامة دالة على علاقة سياسية غير متساوية، تتكوّن من خلال ممارسات المؤسسات اليومية (Erickson 1987; Fine 1997; Minow 1990; Varenne & McDermott 1998).

والنظرة العلائقية للاختلاف لا تعني أن ننكر وجود الاختلافات (الاختلافات البيولوجية حقًا، مثل فقدان البصر، أو علامات الاختلافات العشوائية من الناحية البيولوجية والتي اكتسبت معناها من خلال أنظمة السلطة، التاريخية والمعاصرة، مثل التصنيفات العرقية)، بل تعني أن نرى كيف تكتسب الاختلافات أهمية فقط بالنسبة إلى قواعد وممارسات مؤسّساتية، غالبًا ما تبقى غير مرئية وغير مفحوصة (Minow ١٩٩٠). لذا، أقترح أن تبدأ استراتيجيات الإنصاف بحوار تأملي يهدف إلى عرض القواعد غير المرئية والممارسات المسلّم بها، التي تولّد عدم المساواة المستمرّة في التعليم على صعيد العِرق/الإتنية والطبقة الاجتماعية والإعاقة وما إلى ذلك.

■ الدمج الحقيقيّ: إعادة النظر في الفرص

- إنّ الدمج الحقيقي substantive في المجتمع المدرسيّ، أي القدرة على المشاركة التامة والمساهمة الفاعلة في كلّ نشاطاته هو ما ينبغي أن يكون الهدف من الإنصاف في التعليم. ويتطلّب هذا التفسير للدمج الحقيقيّ تحديدًا واسعًا للإنصاف، تحديدًا يهدف في النهاية إلى الدمج الحقيقي في المجتمع على نطاق واسع. ويشمل هذا التحديد الأهداف الأساسية للفرص والنتائج المتساوية في التعليم. ولكن، ينبغي أن نسأل عما نعنيه بهذه الكلمات. فالدمج الحقيقي يقضي بالحرص على أن تعكس الفرص المقدَّمة فرصًا حقيقية يمكن الطلاب أن يتعلّموا منها ويستفيدوا فعلاً (Howe ١٩٩٧). فيجب منح كلّ الطلاب فرصًا تعليمية تعكس منهاجاً وتربيةً غنيّين وقيّمين، وتقدّم لكلّ الأطفال إمكانية تعلّم المهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها للمشاركة في المجتمع مشاركة كاملة.
- إنّ هدف الدمج الحقيقي يقضي بألا نأخذ فكرة الفرص المتساوية بمعناها الحَرفي البحت، بل علينا أن نرى كيف أنّ كلّ الممارسات المنهجية والتربوية والتعليمية ـ أي كلّ الفرص ـ تعكس القواعد والقيم والافتراضات والمعرفة والتجارب عند مجموعات معيّنة، وبالتالي فهي قد تستثني المشاركة التامة من قبل مجموعات أُخرى. فعندما يكون الدمج الحقيقي هو الهدف، على كلّ الطلاب أن يروا هويّاتهم الجماعية ـ قصصهم الثقافية وتاريخهم وقيمهم ـ منعكسة من خلال دراستهم المدرسية. ولكن، إذا كانت الهويّات الجماعية غائبة أو مشوّهة في المنهاج والتعليم والممارسات المدرسية، فإنها تُنكِر على الطلاب مشاركتهم الحقيقية في تعليمهم (Friend ١٩٩٣، Ladson–Billings ١٩٩٤، Nieto ١٩٩٦، Valenzuela ١٩٩٩).
- إن مفهوم الدمج الحقيقي يضع ثوابت واسعة لأهداف الإنصاف في التعليم، تقضي بأن تكون المدارس مسؤولة عن تنمية المعرفة الثقافية عند الأطفال، باعتبارها عاملاً أساسياً يساهم في قدرة الطلاب على المشاركة المثمرة في تعليمهم وفي مجتمعهم عموماً. ويتطلّب المفهوم أن يعكس المنهاج والتعليم في مدرسةٍ ما التجارب والمعرفة والقيم والافتراضات ومناهج المشاركة ـ في سياقها التاريخي ـ عند مختلف المجموعات التي تؤلّف مجتمعها. أما أساس هذا الاهتمام بهويّاتنا الجماعية فيذهب أبعد من الاعتراف بكلّ طالب من الطلاب، فهو يهدف إلى خلق فرص للتحرك الاجتماعي وإلى زيادة المشاركة الديمقراطية (Banks ١٩٩٧، Ladson–Billings ١٩٩٤، Nieto ١٩٩٦، Sleeter ١٩٩٦). بتعبير آخر، إنّ المعرفة التي تنمو مع المنهاج والتربية والممارسات التي تعكس وجهات النظر المختلفة، تجعل من الممكن للناس أن يَتحدّوا جماعيًا الرواية السائدة والبنى المؤسّساتية التي حافظت على الواقع الراهن.

■ تعريف جديد للنتائج: إشراك الجميع في مسيرة التغيير الاجتماعي

إذا أردنا أن نلقي نظرة علائقية على الاختلاف على أنّه المقدّمة الأساسية لتحقيق ممارسات منصفة في التربية، وجب علينا أن نعيد تنظيم الممارسات المؤسّساتية وإعادة توزيع السلطة بطرق تعطي تعريفًا جديدًا "للنتائج التعليمية" عبر إشراك مجتمعنا بأكمله في مسيرة التغيير. ويعني ذلك أن ننبش القيم والقواعد المدفونة في الممارسات التعليمية المسلَّم بها وأن نستكشف كيف تسمح هذه القيم والقواعد الأساسية المفترضة لبعض الطلاب بأن ينمّوا معرفتهم ومهاراتهم ومعطياتهم وسلطتهم على حساب الآخرين.



"الإعاقة موجودة في عيون المجتمع وليست في عيوننا نحن؛ وإذا أمّنتم لنا فرصاً، سنبرهن لكم أنّنا ذوو قيمة". (طفلٌ ذو حاجات خاصة في النيبال).

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 12

العمل من أجل الإنصاف عبر اتخاذ موقف علائقي تجاه الاختلاف، كثيراً ما يؤدي إلى النزاع والكفاح، لأنّ الذين يستفيدون من علاقات السلطة حاليًا يقاومون التهديد الذي يواجه تفوّقهم. إن التصادمات حول السياسات التربوية في كلّ أنحاء البلد ـ من الخطط المناهضة للتفرقة إلى حرف الجهود المبذولة لإدخال المناهج المتعدّد الثقافات عن مسارها ـ تعكس التحدّيات التي تشكّلها هذه التغييرات للواقع الراهن. فالنزاع جزءٌ لا مفرّ منه في مسيرة تحويل التربية وبناء مجتمعات مدرسية منصفة فعليًا، لأنّ المستفيدين من النظام الاجتماعي الحاليّ لن يتخلوا عن سلطتهم من دون كفاح.

وبالتالي فإنّ الموقف العلائقيّ حيال الاختلاف لا يلغي الطابع النزاعي في مسيرة التغيير. إلا أنّه يرسم إطارًا يمكن الجميع فيه على الأقلّ أن يكونوا جزءًا من حلّ عدم المساواة في التعليم. فعندما ننقل نظرتنا إلى بعض العوامل مثل العِرق والنوع الاجتماعي والإعاقة فنرى فيها دالة على العلاقات بين مجموعات مختلفة من الناس ـ علاقات تنشأ في نظام اجتماعيّ معيّن ـ عندها تكون هذه العلاقات هي التي ينبغي أن نتمعّن فيها ونغيّرها في سعينا نحو الإنصاف. إن تحويل هذه العلاقات يشمل كلّ واحدٍ، في مسيرة التغيير.

موقف علائقيّ في التعليم: إطار عمل لبناء الإنصاف في سياقات محلّية

إنّ بناء مجتمعات تعليمية متساوية تخترق كل خطوط الاختلاف هو عملٌ حرج وغير منتظم. وبالنظر إلى عدم المساواة البنيوي في المجتمع، فهو ليس بالعمل الذي يَعِد بالتحقق التام من دون تغييرات جذرية في مجالات الاجتماع والسياسة والاقتصاد. فليس في التعليم من علاج سهل لعدم المساواة المستمرة، ذلك أنّ مظاهر عدم المساواة هذه متشابكة مع أنواع الظلم في مجتمعنا (Anyon 2005؛ Varenne & McDermott 1998).

ومع أنّ المدارس لا تستطيع حلّ مشكلات الظلم في مجتمعنا، إلا أنّها لا تزال مواقع هامة لأعمال النشاط الاجتماعيّ، فهي الأماكن التي يمكن فيها التشاور والتفاوض حول أفكار العدالة والاختلاف، وحيث يمكن أيضاً تنمية الممارسات التربوية المنصفة وتطبيقها ومراجعتها. لذلك فإن عملي يعيش في توتّر مع فكرة الإنصاف على نطاق واسع. ففي حين أنّه يمكن ـ بل ينبغي ـ تشريع بعض مسائل الإنصاف في المدارس كلّها (مثل التمويل المتساوي)، فإنّ العمل من أجل الإنصاف يتطلّب مفاوضات مستمرّة حول الممارسة التربوية في سياقات محلّية محددة في حوار مع الطلاب والمعلّمين وأفراد المجتمع المحلي.

وبالتركيز على الخطاب حول الاختلاف والعدل، أعملُ علنًا ضدّ الميل الدائم عند المشرّعين وصانعي السياسات وعدد كبير من المصلحين في مجال التربية، إلى الانتقال مباشرةً إلى حلّ عدم المساواة في التعليم عبر العلاجات المبنية على الممارسة، متجاوزين الحوار الحاسم والمشحون بالنزاعات حول مصادر عدم المساواة، وحول التعاريف المختلفة للإنصاف. ولكنّني أظنّ أنّ رفع الغطاء عن الأفكار المتعدّدة والمتضاربة في شأن العدل والاختلاف الممارسَين في داخل المدارس، يساعدنا على أن نفهم بصورة أفضل لماذا يبقى البحث عن الإنصاف في التربية صعبًا. في مقدورنا ومن واجبنا أن ندخل في حوار حول الأهداف العريضة من التعليم العادل والمنصف في مجتمع ديمقراطيّ.

المراجع

- Abu El-Haj, T. 2003. "Practicing for Equity from the Standpoint of the Particular: Exploring the Work of One Urban Teacher Network," *Teachers College Record* 105, no. 5:817–845.
- ———. 2006. *Elusive Justice: Wrestling with Difference and Educational Equity in Everyday Practice.* New York: Routledge.
- Anyon, J. 1980. "Social Class and the Hidden Curriculum of Work," *Journal of Education* 162:67–92.
- ———. 2005. *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education and a New Social Movement.* New York: Routledge.
- Banks, J. A. 1997. *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Carini, P. 2001. *Starting Strong: A Different Look at Children, Schools and Standards.* New York: Teachers College Press.
- 6 Equity, Difference, and Everyday Practice: Taking a Relational Approach
- Dewey, J. 1922/1966. "Individuality, Equality and Superiority." *In Education Today* edited by J. Ratner, pp. 171–177. New York: Macmillan.
- Erickson, F. 1987. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement," *Anthropology and Education Quarterly* 18, no. 4:336–355.
- Fine, M. 1997. "Witnessing Whiteness." In *Off White: Readings on Race, Power and Society,* edited by M. Fine, L.Weis, L. C. Powell, and L. M.Wong, pp. 57–65. New York: Routledge.
- Friend, R. 1993. "Choice, Not Closets: Heterosexism and Homophobia." *In Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools,* edited by L.Weiss and M. Fine, pp. 209–236. Albany, NY: suny Press.
- Gartner, A., and D. K. Lipsky. 1987. "Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students," *Harvard Educational Review* 57, no. 4:367–395.
- Howe, K. R. 1997. *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy and Schooling.* New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. 1994. *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American Children.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Minow, M. 1990. *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law.* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nieto, S. 1996. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (3rd edition). New York: Longman.
- ———. 1999. *The Light in Their Eyes.* New York: Teachers College Press.
- Noguera, P. 2003. *City Schools and the American Dream: Reclaiming the Promise of Public Education.* New York: Teachers College Press.
- Oakes, J. 1985. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Olsen, L. 1997. *Made in America: Immigrants in Our Public Schools.* New York: New Press.
- Sleeter, C. E. 1996. *Multicultural Education as Social Activism.* Albany, NY: State University of New York Press.
- Valenzuela, A. 1999. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring. Albany,* New York: State University of New York Press.
- Varenne, H., and R.McDermott. 1998. *Successful Failure:* The School America Builds. Boulder, CO:Westview.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 15

«التربية الدمجية تساعد على تنمية قدرات الأطفال اللغويّة ومنع الصعوبات التعلّمية"

حقوق الطفل واستراتيجيات الدمج والمنافع للجميع

ساشا ميليش*

تقدّم برامج «التربية في الطفولة المبكرة الدمجيّة» فرصةً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة لملاحظة سائر الأطفال والتماثل والتفاعل معهم. بمعنى آخر، يستطيع الأطفال ذوو الحاجات الخاصة تنمية علاقات اجتماعية مع معظم الأطفال من خلال التجربة. وتتوسع الاستفادة من الدمج لتشمل "الأطفال العاديين" والعائلات والمعلّمين والمجتمعات المحليّة وسائر مكوّنات المجتمع. إنّ برامج التربية في الطفولة المبكرة الدمجيّة ومحورها الطفل، تتبنّى القدرات الكامنة في جميع الأطفال. وفيما يسعى المعلّمون لتلبية حاجات الأطفال الفرديّة، فهم يجسّدون قبول التنوّع، ويبيّنون أهميّة العلاقات الإنسانية، ويُظهرون من خلال أعمالهم كيفيّة حل المشاكل الإنسانية عندما تعمل المجتمعات معاً ويدعم الناس بعضهم بعضاً.

إنّ أساس التربية الدمجيّة يشمل الأهداف الشخصيّة المتوافَق عليها مع عائلات الأطفال، والتي توفر الأمان اللازم وتدعم نمو الأطفال الجسدي والعقلي والاجتماعي والعاطفي. ويكون الاعتبار الرئيس هو دعم تنمية نظرة الطفل الإيجابية تجاه ذاته وتقديره لنفسه، بالإضافة إلى تأمين المشاركة العادلة في المجموعة. ويصبح العمل المدرسي شاملاً اللّعب والتعلم التعاوني النشط والتوجيه الفردي بحسب مستوى نمو الطفل. كما تساعد التربية الدمجية على تنمية قدرات الأطفال اللغويّة وعلى تعلّم الأمور الجديدة وعلى منع الصعوبات التعلّمية.

نجد صعوبات عديدة في البحث عن التعبيرات والمصطلحات المناسبة للحديث عن "الطفل ذي الحاجات الخاصّة». فالطفل كائنٌ بشري متكامل، وأيّ تعريف يقودُه نوعُ الصعوبات النمائيّة ومستواها، يؤدّي إلى عبارات سلبيّة أي "ما لا يستطيع الطفل أن يقوم به". ومن أجل تجنّب هذه السمة السلبية التي تتعاطى مع ما لا يستطيع الطفل القيام به، تقدّم «اتفاقية حقوق الطفل" تعريفاً بسيطاً. الطفل ذو الصعوبات النمائيّة هو طفلٌ ذو حاجات خاصّة، والطفل ذو الحاجات الخاصّة هو طفل!

ويواجه كافة الأشخاص ذوو الصعوبات النمائيّة تبعات مباشرة وأخرى غير مباشرة. تأتي التبعات المباشرة من الصعوبات النمائيّة وهي موضوعيّة ويصعب إزالتها أو حتّى تخفيفها. أمّا التبعات غير المباشرة، فهي نتيجة مواقف غير سليمة من قبل المدرسة أو العائلة تجاه هؤلاء الأشخاص وصعوباتهم. ويمكن تجنب هذه النتائج غير المباشرة، على عكس تلك المباشرة. تُظهر أبحاث عديدة أنّ الأشخاص ذوي الصعوبات النمائية منذ الولادة، لا يشعرون بالأمان ويتوقون إلى العزلة ولا يثقون بالآخرين؛ وهذه المشاعر (غياب الأمان والعزلة وانعدام الثقة) ليست نتائج مباشرة للصعوبات النمائية، بل هي خصائص نتجت من أخطاء في العلاقات الاجتماعيّة (Hrnjica، ٢٠٠٤).

جميع الأطفال يستطيعون التعلم

على التربية الدمجيّة أن تتوجّه إلى كافة الأطفال مُنطلقةً من أنّ جميع الأطفال يستطيعون التعلّم، لكنّ الأطفال كذلك يواجهون بعض الصعوبات في التعاطي مع بعض المواد. وعلى هذه المقاربة أن ترتكز على دعم التعلّم والمشاركة النشطة من قبل كافة الأطفال وتأمين جودة التعليم التي تساعد على تحديد مشاكل التعلّم لإزالة العوائق في مراحل التربية الأولى.

يأخذ النهج الدمجي بالاعتبار ما يجلبه الطفل معه إلى العمليّة التربوية، ويعتمد النهج على أنه لا يوجد طفلان متشابهان تماماً في أي نشاط تربوي؛ فالأطفال يُحضرون معهم قدراتهم (الحركية والذهنية والحسّية) وتجاربهم ومواقفهم ومهاراتهم ومعارفهم واهتماماتهم وأساليبهم التعلّمية وغيرها من المعالم. والمقاربة الدمجيّة تعني أن المعلّمين يوفرون نشاطات ومناخات في الصف تجعل كلّ طفل يشعر بالنجاح وهو يواجه التحديات الجديدة، وتشمل احترام شخصيّة الطالب، وتقديم الحب والدفء والتفهم له (Djordevic، ١٩٩٦، p.٣١) ولكي يستطيع المعلمون إيجاد

* أستاذ مساعد في جامعة مونتينيغرو، وعضو في مؤسسة المنتدى العالمي World Forum Foundation (WFF)

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 14

هذا النظام في الصف، عليهم أن يكونوا ملمّين بمختلف أبعاد «الفرديّة» لدى كافة الأطفال في الصف. أمّا السؤال عن قابليّة تحقيق هذا الهدف، فربّما كان من غير الإمكان الإلمام به في كل الأحيان وعند كل طفل، لكنّ تحسين المسار ممكن؛ فالمعلّمون يستطيعون تغيير النشاطات وأقلمتها لتلبية حاجات الأطفال وقدراتهم من خلال التخطيط لنشاطات مرنة وممتعة، وتراعي عمر الطفل ومراحل نموه.

الدمج المدروس مسبقاً

لن يتحقق التطبيق الناجح للتربية الدمجيّة من تلقاء ذاته، ودمج الطفل لا يعني حكماً أن الطفل أصبح جزءاً من الكل، فوضع الأطفال المعوقين مع الأطفال غير المعوقين في نفس الغرفة لا يؤدّي بالضرورة إلى تنمية مواقف إيجابيّة. وقد أظهرت الأبحاث أنّ الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يميلون إلى رفض الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، وقد لوحظ هذا الرفض لدى الأطفال بدءاً من عامهم الرابع، وهو موجّه لكافّة أنواع الإعاقات (Schultz & Turnbull 2002). ويعتبر الباحثون (Thurman & Luwis, 1979) أنّ الأطفال يتعلّمون كيف يتجاوبون بأشكال متنوّعة في مواقف مختلفة، وأنّ جذور ردود الفعل السلبيّة تكمن في الميل إلى التفاعل مع أي اختلاف. فالأطفال يلاحظون الاختلاف، وإذا اقترنت سمة سلبيّة مع هذا الاختلاف، يكون ذلك أساساً لتنمية الأحكام المسبقة (Thruman & Lewis, 1979).

لذا فإنّ دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العاديّة يجب أن يكون مدروساً ومخطّطاً لكي ينجح؛ ويشمل التحضير عملاً مكثّفاً مع المعنيّين في العمليّة التربويّة، وتحديداً مع الطفل المعني، وأقرانه، وسائر الأطفال في الصف. وعلى التحضير أن يشمل أهل الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة لكي يعطوا أفضل ما عندهم، ولكي يضعوا توقّعات قابلة للتحقيق بالنسبة لطفلهم. ومن الضروري كذلك التوجه إلى سائر الأهل للمساعدة، تحديداً لكي يساهموا في إلغاء التنميط والأحكام المسبقة لدى أولادهم تجاه مختلف الإعاقات. وتبقى أهم جوانب التحضيرات هي تلك مع المعلّمين من أجل جودة العمل في الصفوف المدموجة (Bricker & Sandall, 1979). وقد أظهرت دراسات حديثة عن مواقف المعلّمين تجاه الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، ثلاثة عوامل تحدّد جهوزيّة القبول لدى المعلمين (Stehen & Braun, 1980):

١. اقتناع المعلّم بأنّه يستطيع تعليم طفل ذي حاجات خاصّة
٢. اقتناع المعلّم بأن هذا الطفل يستطيع أن يكون فعّالاً في المجتمع
٣. اقتناع المعلّم بأن المدارس يجب أن تُعلّم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة.

إستراتيجيات متنوعة في الصف

ومن الضروري استخدام استراتيجيات متنوّعة داخل الصفوف لإدماج الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، ومنها الآتي:

- التعلّم التعاوني المكثّف
- معلومات دقيقة وواضحة وكاملة عن الإعاقة
- العمل على فهم الفروقات الفرديّة.

على المعلّمين توجيه التلاميذ عبر البحث عن مصطلح "الفروقات الفرديّة". ومّما لا شك فيه أن الصفوف الدمجيّة تؤمّن للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولسائر الأطفال فرصاً واسعة للتعلّم. لكن، وللأسف، رغم وجود أبحاث عديدة تُظهر استفادة ذوي الحاجات الخاصّة من الدمج، لا يوجد أبحاث كافية تظهر كيف يستفيد سائر الأطفال في الصفوف المدموجة.

ركزت الدراسات حول الدماغ في العقدين الأخيرين على الحاجة لتغيير المواقف تجاه تربية الطفولة المبكرة. وتؤكد كافة الدراسات أن مرحلة الطفولة المبكرة (صفر – ٨/١٠ سنوات) هي المرحلة الأسرع لنمو الدماغ وتنميته بالمقارنة مع مراحل عمريّة أخرى. هذه، إذن، المرحلة الأساسية في إدراكنا لبناء مهارات التعلّم. وتشير دراسة إلى أنّ نوع حياة الطفل والتفاعل في هذه المرحلة يؤثّران مباشرة على «هندسة» دماغ الطفل (Shonhoff & Phillips). فالعلاقات الإيجابيّة والمُلهمة في الطفولة المبكرة تترك أثراً مباشراً على النمو الجسدي والنفسي وعلى تأدية الدماغ مهامه. وفيما تؤكد الدراسات أن التعاطي المناسب في الطفولة المبكرة له نتائج إيجابيّة على الدماغ، علينا أن ننتبه إلى أنّ العكس صحيح، أي أنّ التعاطي غير المناسب يؤدّي إلى نتائج سلبيّة. وقد برهنت الأبحاث عن انخفاض تطور الدماغ لدى أطفال أُهملوا تربويّاً، أو أطفال من دون رعاية أسريّة أو أطفال حُرموا من الحب والاهتمام. فالوراثة تؤمّن "المادّة الخام"، لكنّ التجارب الأولى والتنشئة تحدّدان "نوعيّة" الشخص وقدراته، بالإضافة إلى قدرة الدماغ ووظائفه (Pasalic-Kreso, p.10, 1999).

يعاقب الفشل التربوي الطفل مدى الحياة. فالطفل الذي يغادر المدرسة من دون مؤهّلات يواجه صعوبات في إيجاد الوظائف، ويحصل على مدخول أقل في العمل، وعلى تعويض أقل عند التقاعد. وهذا الطفل نفسه لا يعود مهتمّاً بمتابعة التعلّم لاحقاً، ويشعر بغياب القدرة على المشاركة في الحياة المدنية والاجتماعية في المجتمع الحديث؛ وتنتقل «الأضرار» إلى الجيل التالي. كما يفرض الفشل التربوي أعباءً على المجتمع، فيحدّ من قدرة الاقتصاد على الإنتاج والنمو والإبداع، ويُضر بالتماسك الاجتماعي، ويفرض تكاليف إضافيّة على الموازنات العامّة للتعاطي مع نتائج هذا الفشل.

فيصبح تخفيف الفشل التربوي عاملاً أساسيّاً في تطبيق العدالة في التربية (OECD – Oslo, 2009).

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 17



«التفاعل مع الآخرين هو وسيلة تعلّم عظيمة، إذ إنّ جميع الأطفال يستفيدون منه بشكل مباشر مهما كانت قدراتهم"
(طفلة ذات حاجات خاصّة من أستراليا)

منافع الدمج بالنسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة

- الرعاية الموحّدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة من قبل الأهل والمعلّمين والمدارس والمجتمع المحلّي تجعل المسار التربوي أكثر مرونة، ما يزيد فرص نجاح الأطفال
- حماية قدرات الطفل الكامنة وتطويرها
- تطوير العلاقات الاجتماعيّة، ما يساعد على بناء شبكة الدعم الاجتماعيّة (Snell & Vogtle, 1996)
- تطوير وجهات نظر أوسع، ما يساعد على تخفيف الأنويّة
- تأمين تفاعل بنّاء مع الأقران والتعليم في نفس الشروط
- تقدير ذاتي واقعي للمهارات الشخصيّة
- تعلّم كيفيّة تخطّي المشاكل والحصول على حياة منتجة
- تنمية مهارات السيطرة على السلوك العدائي
- تنمية مهارات التواصل (الاعتراف بالمشاعر والتعبير عنها بطرق مناسبة...)
- تطوير مهارات التواصل غير اللفظي
- زيادة مستوى أنواع متنوّعة من المعرفة لدى الطفل (كيف يتحرّك الناس، الأدوات المساعدة للمشي والسمع والنظر، وخصائص الحركة: الإيقاع والجهات، وأجزاء الأذن والعين، والفروقات في النظر وفي السمع، وأبجديّة برايل، وفهم أساليب التعلّم المتنوّعة، وتطوير مهارات استخدام حواس متعدّدة من أجل الفهم، وتعلّم لغة الإشارة...)
- تحسين النتائج التعليميّة وتحديد واضح للأهداف في المستقبل
- زيادة الوعي بأهمّيّة التعليم في الحياة.

منافع الدمج بالنسبة لسائر الأطفال

- تنمية القيم والمواقف الاجتماعية وتوسيع وجهات النظر بالنسبة للحياة بشكل عام
- فهم وقبول الفروقات الفرديّة وتنمية فكرة التشابه والاختلاف في الكائن البشري
- زيادة احتمال تحمّل الأطفال مسؤوليّات اجتماعيّة أكبر وزيادة ثقتهم بأنفسهم (Staud & Peck, 1995)
- تنمية مهارات التواصل (الاعتراف بالمشاعر والتعبير عنها بطرق مناسبة...)
- تطوير مهارات التواصل غير اللفظي
- زيادة مستوى أنواع متنوّعة من المعرفة لدى الطفل (كيف يتحرّك الناس، الأدوات المساعدة للمشي والسمع
- والنظر، وخصائص الحركة: الإيقاع والجهات، وأجزاء الأذن والعين، والفروقات في النظر وفي السمع، وأبجديّة برايل، وفهم أساليب التعلّم المتنوّعة، وتطوير مهارات استخدام حواس متعدّدة من أجل الفهم، وتعلّم لغة الإشارة، الخ...)
- ضمان استمراريّة ما تمّ تعلّمه (Astin، 1977)
- مستوى التنشيط في التعلّم التعاوني يكون أعلى بكثير (Slavin, 1990)

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 16



- تطوير المهارات الإدراكية والذهنيّة لدى الأطفال (o'Donnell & Dansereau)
- تنمية التفكير النقدي (Johnson, 1973, 1974)
- تنمية التعاطف والشعور مع الآخر لدى الطفل (Yagen, 1985)
- مساعدة الأطفال على تعلّم أدوار متنوّعة في المجتمع (Wlodowski, 1984)
- مساعدة الطفل على تكوين الحس بقيمة الذات (Johnson & Johnson, 1989)

منافع الدمج بالنسبة لأهل الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة

- المقاربة الكليّة وتجنّب المقاربة التي تركز على النقص عند الطفل
- تخفيف الشعور بالتمييز والعزل لدى الأهل
- تخفيف الإحساس بالمرارة لدى الأهل (أو «الحظ السيئ» كون ابنهم لديه حاجات خاصّة)، وتقوية شعورهم بقبولهم طفلهم كما هو
- التعرّف إلى الطفل حين يكون خارج إطار العائلة
- تخفيض مستوى الشك بالكفاءة الشخصية التي تؤهّلهم لتربية طفل ذي حاجات خاصّة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم
- التربية من أجل والديّة أفضل: مسار مستمر لاكتساب معارف ومهارات جديدة، وشعور أفضل كون المعلومات اللازمة متوافرة
- تغيير النظرة إلى الطفل: اختبار واقعي وإيجابي لمهارات الطفل
- الارتياح من "عبء" الرعاية الدائمة للطفل ذي الحاجات الخاصّة: عندما يندمج الطفل بشكل ملائم في النظام التعليمي العادي وفي المجتمع بشكل عام، يرتاح الأهل ويخفّ قلقهم على مستقبل ولدهم في حال لم يعودوا يستطيعون الاهتمام به يوماً ما
- التواصل مع أهل آخرين لأطفال ذوي احتياجات خاصّة من أجل المطالبة الجماعيّة بالحقوق أو حل المشاكل المشتركة في المدرسة أو المجتمع المحلّي
- نظرة أكثر واقعيّة لمستقبل الطفل.

منافع الدمج بالنسبة للمعلّمين

- تحقيق مستوى أفضل من المهنيّة ومن معرفة نمو الطفل معرفة جيّدة
- استمرار التعلّم من خلال أساليب التعليم التفاعليّة وقضايا التربية الدمجيّة المتنوعة
- تواصل مكثّف ومهني مع تربويين وعلماء نفس واختصاصيّين
- تطوير مهارات تشخيص مشاكل الأطفال
- معرفة أفضل بالتنويعات في أساليب التعلّم
- تحسين مستوى الثقة بالنفس في ما يخص القدرات الشخصيّة المتّصلة بتقدير الفروقات الفرديّة لدى الأطفال
- تنمية المهارات اللازمة للقيام بالخطة التعليمية الفرديّة

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 19

- تطوير طيف من الطرائق والأساليب لقياس وتقييم تطّور الطفل
- خلق المناخ الخالي من الأحكام المسبقة والتنميط في الصف
- تنمية المهارات لحل المشاكل والنزاعات
- التعاون المكثّف مع الأهل وتشارك المسؤوليات والواجبات معهم في ما يتعلّق بتنشئة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة
- التعاون المكثّف مع الأهل يساعد على التعلّم من خلال الأنشطة المستهدفة
- تطوير الوعي بحق الأهل كعامل أساسي في اتخاذ القرار في العمليّة التربوية.

منافع الدمج بالنسبة للمجتمع المحلّي والبلد

- تطوير نظام تعليمي نوعي (كما حصل في فنلندا– انظر أدناه)
- يصبح الأطفال ذوو الحاجات الخاصّة الآتون من صفوف مدموجة أعضاء أكثر إنتاجاً في المجتمع
- يساهم الأطفال ذوو الحاجات الخاصة القادمون من صفوف مدموجة في مجتمعهم أكثر من اتّكالهم عليه
- وجود هؤلاء الأطفال في حضانات ومدارس عاديّة يساعد المجتمع المحلّي على تفهّم حاجاتهم ويساهم في مزيد من تحسيس المجتمع بحاجات الآخر
- منافع ماليّة بعيدة المدى، إذ إنّ التربية الدمجيّة أكثر اقتصاداً من نظام التعليم الخاص للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة.

التربية الدمجيّة وحقوق الطفل

لا يزال بعض الدوائر التربوية يحتفظ بأفكار خاطئة عن التربية الدمجيّة. منها أنّ هذا النهج مرتبط بكفاءة الطفل أو عدمها، وأنّ أخذ خصائص الطفل الشخصيّة بالاعتبار يخفّف من احتمال اكتساب الطفل المعرفة بمنهجيّة منتظمة، وأنّ المسار الفردي يحوّل المسار التربوي إلى لعبة، وأنّ الدمج يمكن أن يؤثّر سلباً على" الأطفال العاديّين"... إنّ الاهتمام بالحاجات الفرديّة للطفل أثناء المسار التربوي هو مهمّة صعبة وطويلة على المعلّمين، لكنّه مسار يحفز تنمية الأفكار الديمقراطيّة في المجتمع بشكل عام، ولدى الفرد كذلك. هو مسار يُظهر أنّ لدى كافّة الأطفال وكافّة الأفراد كفاءات وقيماً يمكن الانتباه لها وتنميتها. والطبيعة البشريّة والطبيعة بشكل عام مؤلّفة من مركّبات ثابتة نسبيًا؛ من هنا، يعتمد نجاح علم النفس على القدرة على تحديد الوحدات الأساسيّة التي تبني الكون (Allport، 1969، p.399). وفي نفس الإطار، نعتبر أنّ نجاح المسار التربوي يعتمد على التعرّف إلى الخصائص الفرديّة للطفل واحترامها؛ وعلينا أن نعرف أنّ للطفل ذي الحاجات الخاصّة حق التعلّم في بيئة غير مقيّدة، وأن نحترم حاجات الطفل أي أن نؤمّن له الأمان العاطفي، وهذه من أهم الشروط لاستخدام قدرات الطفل ذي الحاجات الخاصة استخداماً نوعيّاً.

صدرت اتفاقيّة حقوق الطفل سنة ١٩٨٩ نتيجة التزام البلدان الأعضاء في الأمم المتحدة بحياة أفضل لكافّة الأطفال على هذه الأرض. وتُجمع البلدان التي وقّعت على الاتفاقيّة على براءة الأطفال وعلى حساسيتهم وعلى اعتمادهم على الكبار، بالإضافة إلى حبّ الفضول والنشاط والأمل. ومن هنا، فعلى الطفولة أن تكون مفعمة بالسعادة والسلام والدراسة والتنمية والانسجام والتعاون. ولقد وُضعت حقوق الطفل دون أي تمييز تجاه الطفل أو أهله أو رعاته بغض النظر عن العرق، ولون البشرة، واللغة، والجنسيّة، والدين، والعقيدة السياسيّة أو غيرها، والأصل الاجتماعي، والممتلكات وغيرها من القضايا... وعلى أن تركّز كل الخطوات المتّخذة على مصلحة الطفل الفضلى. ومن أهم الحقوق المؤسّسة للاتفاقيّة، أنّ الدولة مُلزَمة بتأمين بقاء الطفل ونمائه. ورغم أنّ كل الدول الأعضاء في الأمم المتّحدة (١٩٠) أقرّت الاتفاقيّة، لا تزال قضايا عديدة عالقة ويبقى احترام الاتفاقيّة وتطبيقها مشكلة وتحدّياً في حالات عديدة. ولذلك تأثيرٌ مزدوج على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، إذ إنّ وضعهم كفئة خاصّة غير مذكور رسميّاً؛ وعند اتّخاذ إجراءات، فقد يحدث ذلك من منظور ذوي الحاجات الخاصّة من الكبار.

مسائل حقوقية مفتوحة

ووفقاً للجنة حقوق الإنسان في الأمم المتّحدة، تبقى مسائل حقوقيّة وأسئلة عديدة مفتوحة في ما يخص احترام حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ومنها:

- الحس غير الكافي من قبل المجتمع تجاه حاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة وأوضاعهم
- خرق مستمر للمادّة ٢٣ من الاتفاقية التي تطالب بعدم عزل الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة
- تكرار حالات غياب الرعاية الصحية والاجتماعية المناسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة
- عدد ضئيل نسبيّاً من الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة في الحضانات والمدارس الابتدائيّة (٩٨ ٪ من هؤلاء الأطفال في البلدان النامية لا يخضعون للتعليم المناسب)
- يستمر الاتجاه في العالم نحو تقليص موازنة تحسين تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة
- اكتشافات وقياسات غير كافية للأطفال ذوي الحاجات

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 18

الخاصّة، فيأتي الاكتشاف متأخّراً وغيرَ مناسب ممّا يخفّض فرص تنمية قدراتهم الكامنة

- عند تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، تقدّر الأمم المتّحدة أنّ مستوى التعليم يكون منخفضاً وتنقصه الجودة ونادراً ما يتخطّى مستوى التعليم الابتدائي
- يقضي عدد كبير من الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة في العالم الجزء الأكبر من حياتهم في مؤسّسات أو مدارس خاصّة ويتعرّضون للإقصاء عن أقرانهم وسائر المجتمع
- نسبة التسرّب لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة عالية.

وتؤكّد مؤسسات عالمية عديدة وجود لائحة من المشاكل المتعلّقة بعدم احترام حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، بالإضافة إلى غياب المعلومات الأساسيّة ونتائج الأبحاث، وغياب القوانين والوثائق الاستراتيجية، وخرق متكرّر للقوانين والسياسات، وعدم اعتبارها أولويّة لدى الحكومات، والفشل في تحسيس القطاع العام وتوعيته، وقلّة الإمكانات لدى الجمعيات ومراكز التدريب، ووجود معلّمين غير مدرَّبين بشكل كاف، وإقصاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة من مسارات اتخاذ القرارات التي تعنيهم، وسوء تنسيق داخل القطاعات في الحكومات، وتنسيق غير كاف بين القطاع الحكومي وبين القطاع غير الحكومي.

تقول طفلة ذات حاجات خاصّة آتية من أستراليا إن "التفاعل مع الآخرين هو وسيلة تعلّم عظيمة، إذ إنّ جميع الأطفال يستفيدون منه بشكل مباشر مهما كانت قدراتهم" (Landsdown, 2008, p.75). ينسجم هذا القول مع نظرية عالم النفس الشهير فايغوتسكي، والذي اعتبر أن أهم هدف في العملية التعليمية هو تعليم التفكير وليس تلقين الأطفال بعض المعرفة. والمسار التواصلي المكثّف والتعاون يوفران جواً مثاليّاً لتنمية التفكير.

وقد تمّت خطوة مهمّة على الصعيد التشريعي عندما بدأ العمل باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقات في أيّار/مايو ٢٠٠٨. وقّع أكثر من ١٢٠ بلداً على الاتّفاقية وأقرّها ٣٥ منهم. وتنادي هذه الاتفاقيّة بتأمين كافة الحقوق والحريّات الأساسيّة للأطفال والكبار ذوي الإعاقات وتركز على أهمية التدخّل المبكر وعلى أهميّة انخراط الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة في المسار التربوي النظامي منذ الطفولة المبكرة. وتبيّن الوقائع أن هذا الهدف بعيد التحقيق إذ إنّ ٥٦٪ من كافّة الأطفال في العالم لا يحصلون على تعليم مبكر، وتزيد هذه النسبة إلى ٩٨٪ في البلدان النامية (Betts & Lata, UNESCO, 2009).

وقد حدّدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقات بعض مواد اتفاقيّة حقوق الطفل وجعلتها أكثر وضوحاً. فالمادّة ٢٤ تحدّد أنّ التعليم من حق الأطفال ذوي الحاجات ≪

تجربة ناجحة: نموذج من فنلندا

رغم قلّة عدد سكانها نسبيّاً، دخلت فنلندا الألفيّة الثالثة وهي من أكثر البلدان ازدهاراً، ومن قادة العالم في حقل الاتصالات التكنولوجيّة. والفنلنديّون مقتنعون أنّهم يدينون بهذا الازدهار تحديداً للمستوى العالي من جودة التعليم لديهم. والنظام التربوي الفنلندي من أوائل الأنظمة التي انتبهت لأهميّة المقاربة الدمجيّة في التربية. وتفيد دراسة قام بها "برنامج تقييم الطالب العالمي" (والذي تنسّقه "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية")، أنّ النظام التربوي الفنلندي هو أفضل نظام في العالم. وقد احتلّ الطلاّب الفنلنديون المراكز الأربعة الأولى عالميّاً في مجالات العلوم والرياضيّات واللغة وحل المشكلات في اختبارين على الأقل (عامي ٢٠٠٤ و ٢٠٠٦) لمجموعات من الطلاّب (في عمر ١٥ عاماً). ووفقاً للتحليلات الرسميّة للّجنة الوطنيّة الفنلنديّة للتربية، يكمن جوهر نجاحهم في التطبيق النوعي للتربية الدمجيّة.

وينطلق الفنلنديّون من أنّهم بلد صغير، وأنّ عليهم أن يستخدموا كافة طاقاتهم وقواهم والجوانب الحسنة عند كلّ فرد في البلد. ويُحدّد الهدف الأساسي للتعليم بتأمين الفرص المتساوية لكل مواطن في الحصول على تعليم نوعي، بغضّ النظر عن العمر، والنوع الاجتماعي، والأصل، والموارد المادّية، واللغة، والمهارات. وقد أخذت التربية الدمجيّة مكانها في التعليم الابتدائي في المدارس. وفي حالات شديدة الخصوصيّة حيث تفرض خطورة المرض ذلك، تُنظّم صفوف خاصّة في المدارس العاديّة تُمارس فيها مسارات تربويّة خاصّة، أو تجري إحالة الأشخاص إلى مؤسسات خاصة في حال اشتدّت خطورة المرض.

يوجد ٣٩,٧٩٨ طفلاً ذي حاجات خاصة في فنلندا – ما يشكّل ٦,٧٪ من عدد السكان. ٤٣٪ من هؤلاء الأطفال مندمجون كلّيّاً أو جزئيّاً في صفوف عاديّة، و ٣٢٪ يترددون على صفوف خاصّة في مدارس عاديّة، و ٢٥٪ لا يزالون في إحدى المؤسّسات الست الخاصة القائمة في فنلندا.

يلخّص الفنلنديّون نجاح النظام التربوي في فنلندا كما يأتي: "بفضل التعليم الدمجي النوعي، يصبح الطلاّب "الأقل مقدرة" الأفضل في أوروبا. وأفضل طلاّبنا هم أيضاً الأفضل بسبب الدعم المكثّف والمساعدة التي يقدّمونها لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصّة: ما يعزّز معرفتهم." ولا يوجد منهاج خاص للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة. المنهاج موحّد لجميع الأطفال. وعند الحاجة، يقوم فريق من الاختصاصيين بخطّة تربويّة فرديّة لكلّ من الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 21

» الخاصّة. ولتحقيق ذلك، دون تمييز وعلى أساس المساواة في الفرص، فإنّ الحكومات مُلزمة بتأمين نظام التربية الدمجيّة في كافّة مستويات التعليم مستندة إلى المبادئ الآتية:

- احترام الكرامة والتشديد على احترام حقوق الإنسان
- تنمية كاملة للقدرات الكامنة لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة
- مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة على المشاركة الفعّالة في مجتمع حر
- التأكد من عدم حرمان أي طفل من الحق في المشاركة في العمليّة التربويّة النظاميّة بسبب مشكلة نمائيّة
- تأمين المقاربة الفرديّة وخطّة التربية الفرديّة لكل من الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة
- زيادة التحاق الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة بمؤسسات التعليم المبكر
- تأمين شروط مناسبة لإقامة الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة في المؤسسات التربويّة طوال فترة دراستهم.

خلاصة

تمثّل الحياة البشريّة نموّاً مستمراً ومساراً تعلّميّاً لا يتوقّف، أكان منظّماً أم فرديّاً. يتعلّم الإنسان منذ البداية كيف يأكل وكيف يمشي وكيف يتكلّم وكيف يلعب، ثم يتعلّم تعابير ومعاني جديدة، فيتكيّف. ويكتسب الإنسان خلال المسار التعلّمي، معالم وأهدافاً شخصيّة وينمّي وعياً ينعكس في فلسفة ما للحياة؛ ويتعلّم الإنسان كيف يتعلّم. ومّما لا شكّ فيهَ أنّنا نتعلّم في كل مسار حياتنا، وأنّنا نحمل معنا إلى هذا المسار كلّ شخصيّتنا بكلّ فرادتها، واختلافاتها وتشابهاتها – ما يحدّد المسار التعلّمي.

في النهاية، ما نعرفه هو أن عمليّة الفهم هي مسار تدريجيّ قد لا يبلغ النهاية لدى بعض الأطفال والكبار، فمن الصعب معرفة وفهم لماذا تُثقل الحاجات الخاصّة على بعض الأطفال فيما لا تُثقل على آخرين. لكن من المؤكد أنّه لا يوجد أمور عديدة في التربية تستحقّ النضال أكثر من النضال من أجل الفهم المتبادل وقبول الاختلافات.

المراجع

- Schulz, J.B. & Turnbull, A.P.: Mainstreaming Handicapped Students: A Guide for the Classroom Teachers - Boston: Allyn & Bacon, 2002;
- Inclusion and CR trends by S Millis; Transl by RS, 10-09 – ARC Incl Conf, 11-09. 9
- Slavin, R.E.: "Cooperative Learning – Theory, Research and Practice" - Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990; Snell, M.E. & Vogtle, L.K.: Interpersonal relationship of school-aged children and adolescents with mental retardation, In: R.L.Schalock: Quality of Life – Its application to person with disabilities - Washington: American Association on Mental Retardation, 1996;
- Staub, D. & Peck, C.A.: What are the outcomes for non-disabled students? - Educational Leadership, 52 (4);
- Stephens, T.M. & Braun, B.L.: Measures of regular classroom teacher's attitudes
- toward handicapped children - Exceptional Children, 1980 (46-4);
- Thruman, K. & Lewis, M.: "Children's Response to Differences: Some Possible Implications for Mainstreaming" - Exceptional Children, 1979 (2);
- Welfare Development – The Finnish Experience: Education for All - Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2006;
- Wlodowski, R.J.: "Enhancing Motivation to Learn" - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1984;
- Yager, S.: "Oral discussion groups-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups" - Journal of Educational Psychology, no.77 (1), 1985;
- Allport, G: Pattern and Growth in Personality - Forth Worth: Harcourt College Pub, 1961;
- Astin, A.W.: "Four critical years: effects of college beliefs, attitudes and knowledge" - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1977;
- Betts, J. & Lata, D.: Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative - UNESCO Policy Brief on Early Childhood, no. 46, 2009;
- Bricker, D. & Sandall, S.: Mainstreaming in preschool programs: How and why to do it - Education Unlimited, 1979 (1-3);
- Core Curriculum for Pre-School Education in Finland - Helsinki: National Board of Education, 2001;
- Daniels, E. & Staford, K.: Creating Inclusive Classroom - Washington: Children's Resources International, 2002;
- Djordjevic, J.: Moral Education in Theory and Practice - Novi Sad: Association of Pedagogical Societies of Vojvodina, 1996;
- Education in Finland - Helsinki: Finnish National Board of Education, 2006;
- Heekin, S. & Mengel, P.: New Friends – Mainstreaming Activities To Help Young Children Understand And Accept Individual Differences - Chapel Hill: Chapel Hill Training-Outreach Project, 1997;
- Hrnjica, S: Skola po meri deteta – priručnik za rad sa ucenicima redovne skole ometenim u razvoju - Beograd: Institut za psihologiju, 2004;
- Johnson, D.W.: "Communication in conflict solution: a critical review of the research" - International Journal of Group Tension, no.3, 1973;
- Johnson, D.W.: "Communication and the inducement of cooperative behavior in conflicts: a critical review" - Speech Monographs, no.31, 1974;
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.: "Cooperation and Competition Theory and Research" - Edina, MN: Interaction Book Co., 1989;
- Lansdown, G.: Promoting the Rights of Children with Disabilities – A guide to using Convention on the Rights of Person with Disability with the Convention on the Rights of the Child - London: Save The Children, 2008;
- Milic, S.: Individualized Approach in Educational Process - Podgorica: Pedagogical Center of Montenegro, 2002;
- Milic, S.: Cooperative Learning – theory and practice - Podgorica: National Bureau for Textbooks, 2004;
- Milic, S.: Contemporary Educational Systems - Podgorica: University of Montenegro, 2008;
- OECD Project Assessing Progress in Improving Equity in Education, Oslo, 2009;
- O'Donnell, A.M. & Dansereau, D.F.: "Scripted cooperation in student Dyads: a method for analyzing and enhancing academic learning and performance" - Interaction in Cooperative Groups - New York, NY: Cambridge University Press, 1992;
- Pasalic-Kreso, A.: Parents First Teachers – early childhood education - Sarajevo: Center for training and educational initiatives, 1999;

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 20

تجربة أمّ وولدها:

رحلة سامر مع فرط الحركة

مها العويني دمشقية*

"سمعنا الكثير عن الدمج المدرسيّ، وسمعنا أكثر عن المدارس التي تقدّم مناهج تعليميّة مساعدة للطلاب ذوي الحاجات الخاصّة. ولكن نادراً ما سمعنا عن الأهل الذين يعانون مع أطفالهم في كلّ مسيرتهم الدراسيّة، التي هي أشبه بقصاص للأهل والتلميذ! الذنب ذنب من؟ وعلى أي جهة تقع المسؤوليّة؟"

ولدي سامر كان ثالث أبنائي. وُلد بصحّة جيّدة والحمد لله، وكان يتمتّع باندفاع وحيويّة وذكاء لا مثيل لها.

عندما بلغ سامر سنّ الدراسة، انضمّ إلى أخوته الأكبر سنّاً وبدأ رحلته الدراسيّة في المدرسة التي كنتُ أدرّس فيها. هذه المدرسة هي من أشهر المدارس في بيروت والتي يتهافت الأهل ليجدوا مقعداً لأولادهم فيها.

كنتُ أتابع ولدي عن قرب كما يفعل معظم الأمّهات، وما لفت نظري هو أنّ سامراً لم يكن باستطاعته أن يروي لي ما يحدث معه في الصّف وما تعلّمه أثناء النهار، لكنّه كان يستطيع أن يخبرني عن الألعاب التي لعبها في الحديقة. لم أجد أنّ الأمر ذو شأنٍ مهمّ، وربطت ذلك باندفاع سامر إلى اللعب.

ولكن في صفّ الروضة الثانية، بدأت ألاحظ عدم اهتمامه بأيّ شيء يتعلّق بالمدرسة. المعلّمة من جهتها كانت تحبّه جدّاً وتقدّم له كلّ المساعدة وتغضّ النظر عن عدم اكتراثه للرسم والتلوين والتركيز على سماع القصّة وغيرها من الأمور التي يقوم بها الأولاد. كانت تجعلني أشعر، عندما أسألها عن سامر، أنّه ذكيّ ومهضوم، لا يزعجها أبداً ولكنّه يفضّل القيام بأعمال أخرى غير التي تطلبها منه.

استمرّت أحوالنا على هذا المنوال: سامر بالكاد يهتمّ بالأمور الدراسيّة الأكاديميّة، والمعلّمة تغضّ النظر، وأنا أعيد معه الدروس في البيت، حتى وصل إلى الصفّ الأوّل ابتدائي. لم يعد يمكنني أن أتغافل عن مشكلة ابني. المعلّمات لم يشكين من شيء ولكنني، بحدسي كأمّ، لم أكن مرتاحة للوضع. اهتديت إلى معالجة نفسيّة تهتمّ بالأولاد ذوي الصعوبات المدرسيّة، وعرضت ابني عليها. كان في الخامسة من عمره. بعد سلسلة اختبارات، شرحت لي أنّه لا خوف عليه ولكن يلزمه بعض التركيز لينجز فروضه المدرسيّة بشكل أفضل.

في الصفّ الثاني ابتدائي، بدأ سامر يعي أنّه لا يفهم كلّ ما تقوله المعلّمة، وأنّ علاماته لا ترضيها. نقلته المعلّمة إلى الصفّ الأمامي كي تراقبه عن كثب، وراحت تعطيه الملاحظات تلو الملاحظات كلّما تعسّر عليه الفهم. سامر لم يكن يعرف ما يحصل له! أليس هو التلميذ المحبوب لدى الجميع؟ أليس هو الولد الذكي المندفع الذي يتبارى التلاميذ ليكونوا أصدقاءه؟ فلمَ هذه الإهانات التي لا تتوقّف؟ لماذا هو؟ لماذا لا يستطيع أن ينجز فرضه من دون أخطاء كما يفعل رفاقه؟

أمّا في البيت، فتغيّر سلوك سامر وراح يطلب الطعام بشكل متواصل. كلّما تعسّر عليه حفظ مسألة كان يلجأ إلى الأكل، حتى زاد وزنه عشرين كيلوغراماً في أشهر قليلة!

علاقتي مع المعلمات أصبحت متوترة جداً: " كيف يجرؤ سامر على النظر إليّ وأنا أؤنّبه، فلا يخفض نظره إلى الأرض خجلاً!" هذا بعض ما كنت أسمعه عن سامر، فأستشيط غضباً على المنهج الدراسيّ وعلى الجامعة التي خرّجت معلّمات لا علم لهنّ بنفسيّة الأطفال!

بالطبع، لم أترك ولدي فريسة لهؤلاء، ورحت أبحث عن إجابات عن تقصير ابني المدرسي. لم أجد باباً إلاّ وطرقته، حتى بلغ عدد الاستشارات الطبيّة والنفسيّة وتخطيط الدماغ ما يعادل عدد أصابع اليدين العشرة في سنة واحدة.

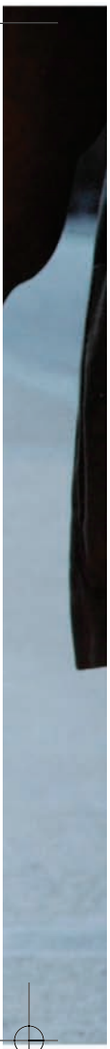
سامر كان يعاني من ساعات الاختبارات الطويلة، ولكنّه كان يتفهّم أنّ أحدهم سيجد حلاً لمشكلته، لذا كان يقبل التنازل عن أوقات اللعب ليرافقني إلى عيادات المختصّين.

وكان كلّ واحد يعرض علينا علاجاً تقويمياً، نسرع لاتّباعه، وكان سامر يمضي ساعتين ثلاث مرات أسبوعياً مع مختصّ في مجال معيّن، وذلك لأشهر على التوالي!

إدارة المدرسة من جهتها كانت تعرض عليّ أن أعطي سامراً دروساً خصوصيّة للتعويض عمّا يفوته في الصّف. وهكذا كان! مدرسة في البيت ومدرسة في المدرسة! معظم زميلاتي اللواتي تبرّعن لمساعدة سامر في البيت كنّ ≪

---

* مها العويني دمشقية: منسقة اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا للمرحلة التكميلية في الثانوية الانجيلية الفرنسية – بيروت. أستاذة في قسم التربية والتعليم في الجامعة اللبنانية الأميركية



لطيفات ومتعاونات جداً، ولكن هل من نتيجة؟ هل تحسّن أداء سامر بعد كلّ هذا التعب؟

بالطبع لا!

الحلّ الأخير كان أن يعيد سامر الصفّ الرابع ابتدائي، علّه يكتسب شيئاً من الإعادة! ولعلّ في الإعادة إفادة!

سامر تفهّم وضعه ورضخ لإرادة المدرسة رغم خيبته الكبيرة أمام رفاقه! فهو يتمتّع بذكاء خارق وبسرعة بديهة تفوق أترابه، وحتى إنّه كان يتفوّق على أخويه الأكبر سنّاً بحسن التصرّف والتدبير وتنظيم الأمور ومحادثة الناس.

ولكن الفشل المدرسي كان ينغّص عليه حياته، ويمعن في إذلاله، وبالتالي يضعف ثقته بنفسه وبقدراته! لم يستسلم سامر، بل جمع رفاقاً جدداً من حوله. أمّا النتائج المدرسيّة فلم تتحسّن كما توقّعنا! وصل سامر إلى الصف السادس حين بدأت تظهر عوارض القرحة عليه. قبل أيّ امتحان، كان يصاب بألم شديد في المعدة يرافقه تقيّؤ متواصل!

كان سامر بلغ الثانية عشرة حين عرفنا أنّ هناك طبيباً نفسياً مختصاً بالأطفال، وصل لتوّه من الولايات المتحدة. وكان يستطيع أن يشخّص أسباب الصعوبات التعلميّة. فتوجّهت وسامر لمقابلته. وبعد إجراء الاختبارات، أمام الحاسوب هذه المرّة، أصدر الطبيب تشخيصه: سامر عنده اضطراب كثرة الحركة وقلّة التركيز، أي ADHD، ولكن الأهمّ من ذلك هو أنه عرض علينا دواءً هو "ريتالين" RITALIN وأكّد لنا أنّ كلّ مشاكل سامر ستزول عند تناوله هذا الدواء!

ونحن في طريق العودة إلى البيت رحنا أنا وسامر نبكي من الفرح ونشكر ربّنا لأنّه هدانا أخيراً لمعرفة مشكلة سامر التي يبدو أنّ لها علاجاً ناجعاً هذه المرّة!

كان علينا أن نحصل على إذن من إدارة المخدّرات وتوقيع طبيبين نفسيين لشراء الدواء. أمّا الجرعات فكانت كبيرة بسبب وزن سامر! الدواء كانت له أعراض جانبيّة مزعجة، منها آلام في الرأس، واضطراب في النوم، وعصبيّة شديدة عند انتهاء مفعول الحبّات! لكن سامراً لم يكن مهتماً بالأعراض، إذ كان الدواء بالنسبة إليه، هو الحلّ السحري الذي سيمكّنه من فهم الدروس. لذا كنّا نراه يضع الحبّات في مقلمته وفي جيوبه خوفاً من أن ينساها. ولم يكن يفوّت جرعة واحدة!

كان حماس سامر معدياً، فتحمّست وشاركت الطبيب المعالج وفريقه بتأسيس جمعيّة للأطفال ذوي اضطراب كثرة الحركة وقلّة التركيز. كان دوري مساندة الأهل وتشجيعهم على التشخيص والعلاج المبكر، وعدم التردّد في إعطاء الدواء لأولادهم.

مرّت سنوات ونحن على هذه الحال. هل تحسّنت نتائج سامر المدرسيّة؟

للأسف، بقي الوضع كما كان!

كانت خيبة سامر تكبر كلّما ازدادت الدروس صعوبة حتّى بلغ صفّ الشهادة المتوسّطة.

أمّا أعراض القرحة فكانت تلازم سامراً قبل كلّ امتحان!

أدركت أنّ سامراً لا يستطيع أن يحفظ كلّ ما هو مطلوب للشهادة المتوسطة الرسميّة. وبما انّني قرّرت أن أواكب ابني حتى يدخل إلى الجامعة. لم أجد بُداً من مقابلة وزير التربية ومن عرض مشكلة ابني عليه ،علّه يستطيع أن يقدّم له أيّ مساعدة. وأحضرت معي ملفّ سامر.

وعدنا الوزير أنّ سامراً سيتلقّى مساعدة من أشخاص مختصّين أثناء الامتحانات، وذلك بصورة استثنائيّة، نظراً لما عاناه أثناء دراسته. وأنا بالمقابل، أحضرت لسامر فريقاً من الأساتذة المختصّين ليشرفوا على تدريسه.

نجح سامر في الامتحان الرّسمي وشعر لأوّل مرّة في حياته بلذّة النجاح. ولكن فرحته لم تكتمل لأنّ المدرسة أخذت قراراً بفصله، لأنه لا يزال دون المستوى الأكاديمي المطلوب!

لم نستسلم، وسجّلت سامراً في مدرسة أخرى لديها منهج خاص للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّميّة. وأكمل سامر دربه الطويل مع الدّرس حتى أشرف على دخول الجامعة.

في هذه الأثناء، تفاقمت مشاكل معدته، وبات الألم الشديد يفقده الوعي، فيصاب بحالات إغماء متكرّرة، فنضطرّ إلى نقله إلى المستشفى. حتى إنّ طبيباً مشهوراً بالأمراض العصبيّة ارتأى أنّ سامراً يعاني من "كهرباء زائدة" في دماغه وأنّه عليه تناول العقاقير الخاصّة بهذا المرض!

بعد هذه المعاناة، توقّف سامر كلّياً عن أخذ الدواء، ولم يلاحظ تغييراً كبيراً على تحصيله المدرسي. أخيراً وبعد استشارة مجموعة من الأطبّاء تبيّن أنّ سامراً لا يعاني أيّ اضطراب في كهرباء الدماغ، وأنّ حالات الألم والإغماء سببها خوفه من الفشل المدرسيّ المتكرّر!

تسجّل سامر في الجامعة بالاختصاص الذي يبرع فيه. وكان في الوقت ذاته يعين والده في إدارة العمل ليكتسب خبرة. مرّت الأيّام بسرعة، وتعرّف آنذاك سامر على زوجة المستقبل، فكانت تسجّل صفوفها مع صفوف سامر وتساعده في تدوين الدروس ومراجعتها في البيت. وكنتُ أذهب لمقابلة الأساتذة وأطلب منهم الأخذ بالاعتبار وضع سامر الخاصّ. بعض الأساتذة كان متعاوناً والبعض الآخر كان متردّداً و متحفّظاً جداً.

سامر اعترف أنّ الجامعة ليست صعبة كما كان يتوهّم، وأنّ النجاح ليس مستحيلاً! وانتهت قصّتنا على خير إذ تخرّج سامر وتزوّج في السنة ذاتها، وها هو اليوم إنسان ناجح في أعماله، تعينه زوجة مخلصة. أسّس فرعاً خاصّاً له في شركة والده، وهو ينظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 22



دروس ونصائح

ما هو الدرس الذي تعلّمته بعد مسيرة ابني الشاقّة ؟

لو أُتيح لولدي تشخيص دقيق في عمر مبكّر، لكنّا تفادينا كلّ الاختبارات والتجارب والدروس الاضافيّة التي أخذها بعد المدرسة. ولكان ابني سيرتاح بعد المدرسة كأي تلميذ آخر يحقّ له اللعب والراحة .

لو وصل الطبيب من الولايات المتحدة قبل سبع سنوات لجاء التشخيص باكراً، ولما نُعتَ ابني بالكسول والغبي!

ولو كانت هناك معرفة أفضل بالصعوبات التعلمية وتعاون من قبل جميع المعنيين لما احتاج سامر الدواء بآثاره المعاكسة والمؤذية؟ كذلك لما كان ولدي تعرّض لكلّ المعاناة الصحّية (التي لا تزال نتائجها موجودة إلى الآن) والتي بدأت كردّة فعل للإهانات في المدرسة والضغوطات التي عكّرت عليه حياته وأفقدته ثقته بنفسه.

وأنا كأمّ أتمنى من كلّ قلبي ألاّ تكون دراسة أولادكم عسيرة كما كانت دراسة سامر، وأرجو أن تتقبّلوا مني بعض النصائح المفيدة:

راقبوا أولادكم منذ صغرهم وقارنوا تطوّرهم العقلي واللغوي بتطور أترابهم

١. اسألوا المعلّمات عن كلّ التفاصيل التي تتعلّق بحياة أولادكم

٢. اطلبوا تشخيصاً مبكراً جداً من اختصاصيين.

٣. باشروا بتقويم صعوبات أولادكم باكراً، لأنّ العلاج الفعّال هو العلاج المبكر.

٤. ساندوا أولادكم وشجّعوهم دائماً ولا تقطعوا الأمل من تعليمهم .

٥. ابحثوا عن نقاط النجاح عند أولادكم وساهموا في تطويرها.

٦. واكبوا أولادكم طوال رحلتهم الدراسيّة ولا تتركوهم قبل المرحلة الثانويّة.

٧. استشيروا عدّة أشخاص من ذوي الاختصاصات قبل البدء بأي علاج.

٨. ضعوا أولادكم في مدارس تقدّم مناهج خاصّة إذا كانت لديهم حاجات خاصّة.

٩. لا تخجلوا بتاتاً من صعوبات أولادكم، وركّزوا على النواحي الإيجابيّة عندهم.

١٠. وأخيراً، بالرغم من كلّ التطورات التي أحدثتها المدارس لتقدّم فرصاً أكبر للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة، لا يزال دور الأهل هو الأهمّ:

- لن يهتمّ أحد بأولادكم كما تهتمّون أنتم بهم.
- لن يتقبّل أحد أولادكم كما تتقبّلونهم أنتم.
- لذا هم مسؤوليّتكم أنتم أوّلاً وأخيراً.

"لا تخجلوا بتاتاً من صعوبات أولادكم، وركّزوا على النواحي الإيجابيّة عندهم!"

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 25

"التصميم العالمي للتعلم" لتلبية احتياجات جميع التلاميذ في "الصف الإنتقالي":

تجربة مدرسة دامجة

هناء سالم*

يهدف هذا المشروع إلى منح كلّ تلميذ فرصة التواجد في صفّ عادي مع أترابه، وفي المدرسة التي اختارها. هذه المنهجية ترمي إلى إنشاء بيئة مرنة للتعلم بأقل قدر من التزمت والتقييد لجميع التلاميذ بهدف أن تتماشى مع احتياجات جميع التلاميذ قدر الإمكان في الصف كما في المدرسة.

حاليًا، يكثر الحديث عن الدمج في لبنان، فتحاول مدارس كثيرة تلبية حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفها العادية. كذلك، أطلقت الدولة "المشروع الوطني للدمج" الهادف إلى فهم الدمج، وتدريب الأساتذة لتبنّي مبدأ احترام الاختلاف، والتعاطي مع الاحتياجات الخاصة في الصفّ.

ولكن، على الرغم من هذه الجهود كلّها، ثمّة تزايد مقلق لظاهرة الصفوف المنفصلة ضمن البيئة المدرسية. فالخدمات التعليمية الخاصة متوافرة في صفوف خاصة موازية، وذلك بحجّة أنّ بعض التلاميذ يحتاجون إلى متابعة فردية، وأنّ الأساتذة لا يستطيعون تلبية الحاجات كافة في الصفّ العادي. ويناقض هذا الواقعُ الهدفَ من الدمج، بما أنّ عددًا متزايدًا من التلاميذ يتمّ تشخيصهم على أنّهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم وضعهم في صفوف منفصلة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ التلاميذ الذين لديهم "تثلّث في الصبغية ٢١" (متلازمة داوْن) والصعوبات الذهنية الأخرى هم الأقلّ حظًا، حتّى في الأطر الدامجة.

في "الدليل إلى الدمج" لطوني بوث وميل اينسكيو من شبكة "إتاحة التعليم"،[١] يجري تناول مفهومَي الدمج والعزل استنادًا إلى ثلاثة أبعاد مترابطة لتحسين المدرسة: استحداث ثقافات دامجة، ووضع سياسات دامجة، وتطوير ممارسات دامجة. أمّا الهدف فيكمن في إشراك التلاميذ في نواحي التعليم كافة، والامتناع قدر الامكان عن أيّ إجراء من إجراءات العزل.

لما زال التعاون الذي بدأ منذ عدة سنوات بين "ثانوية التراث" في بيروت و"الجمعية اللبنانية لتثلّث الصبغيّة ٢١" يهدف إلى تحسين الإعداد التربوي في المدارس الدامجة بهدف تسهيل عملية التعلّيم لجميع الطلاب في الصفّ الواحد. يتم ذلك عبر توفير المنهجيات والاستراتيجيات المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة. من البديهي أن يكون لهذه الاجراءات تأثير إيجابي مباشر على الطلاب الذين لديهم تثلّث في الصبّغية ٢١. ويشكّل ذلك أحد أبرز الشؤون التي ركّزت عليها ثانوية التراث منذ أن اعتمدت النظام الدامج وبدأت بقبول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل معهم في صفوفها العادية. فقد حاولت هذه المدرسة طوال السنوات الماضية إيجاد شتى الطرق لإنشاء البيئة المرنة والأقل تقييدا للتلاميذ بهدف تشكيل صفوف تضمّ الطلاب كافة، وتمكّنهم من التعلّم سويةً، على اختلاف احتياجاتهم وتنوّعها إذ لا بد من أن يتمكّن التلاميذ من التعلّم واستكشاف ما تعلّموه في البيئة نفسها ومع بعضهم البعض.

بالإضافة إلى ما سبق، و مع مرور الوقت، برز أمام الشريكين تحد آخر ذو شأن وعلى قدر كبير من الأهمية ويتمثّل بالأسئلة التالية:

- ما هو مصير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأطر الدامجة عندما يبلغون سنّ الرشد ويجدون أنفسهم على عتبة معترك الحياة؟
- هل نجحت المدرسة في تحضيرهم لما سيصادفونه بعد مغادرتهم المدرسة؟
- لأيّ أمور هم مستعدّون؟
- ما هو مستقبلهم؟
- هل سيتمكّنون من دخول الجامعة؟
- أيّ برامج سيلتحقون بها؟
- أيّ مسيرة مهنيّة سيتبعون؟

إنّها أسئلة تتردد في ذهن كل مربٍّ تربوي ينادي بالدمج وإعطاء الفرص لجميع التلاميذ في إطار المدرسة العادية. صحيح أنّ بعض الطلاب تمكّنوا بطريقة ما من إيجاد مكان لهم في النظام القائم، بما أنّ بعض الجامعات أصبح يستقبل اليوم الحالات الخاصة وبعض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنّ ارتفاع عدد الطلاب وازدياد المدارس المعنية بذلك أكثر فأكثر، يدعوان إلى طرح السؤال التالي: هل تتمكّن هذه المدارس من إعداد تلاميذها لمعترك الحياة؟

---

* منسقة اللجنة التربوية في "الجمعية اللبنانية لتثلث الصبغية ٢١" ومنسقة البرنامج الانتقالي في ثانوية التراث – بيروت

١ Tony Booth and Mel Ainskew, *Index for Inclusion*. **Enabling Education** – www.eenet.org.uk

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 24

من هذا المنطلق يبدو واضحاً أنه مع التقدّم في السنّ ونضوجهم، يحتاج التلاميذ إلى برامج أكثر تخصّصًا لتلبية حاجاتهم، وفيما يختار التلاميذ أحد فروع الإنسانيات، أو الاجتماع والاقتصاد، أو علوم الحياة، أو العلوم العامة، فقد يحتاج بعضهم إلى مناهج تطبيقية أكثر تنوّعًا تعدّهم للإنتقال من مرحلة الدراسة إلى تطبيق تخصّصي أكثر تركيزًا على المنحى المهنيّ.

بناءً على ما تقدم، أنشأت المدرسة برنامجًا تربويا انتقاليًا يتمحور منهجه حول المهارات الحياتية والإعداد المهني. والجدير بالذكر أنّ تلميذين بالغَين لديهما تثلّث الصبغيّة ٢١ يتابعان دروس هذا الصف. وفي هذا السياق، خضع التلاميذ لبرنامج أكاديمي وظيفي مستمدّ من الخطوط التوجيهية المعتمَدة في منهاج: " تربية مهنية مرتكزة على المتطلبات الحياتية" (Life Centered Career Education) والذي قام بنشره "مجلس الأطفال المميزين"(Council for Exceptional Children). وقد تمّ شراء البرنامج وإدخال بعض التعديلات لكي يتناسب مع احتياجات التلاميذ والمجتمع المحلي. كذلك أسهمت برامج أخرى من أمثال Ed Helper، و Enchanted Learning، وNational Geographic، و Discovery، وغيرها الكثير، في إعداد خطط متمايزة للدروس، فضلاً عن الاستعانة بوسائل إعلامية وبصرية تركّز على كلّ الحواس، أي على نواحٍ مختلفة من الذكاء لدى التلاميذ كافة.

تصميم عالمي للتعلم وشبكات ثلاث!

يمتلك الصف الإنتقالي المميزات ذاتها الموجودة في الصفوف الأخرى في المدرسة الدامجة، أي أنه يُفترض به أن يتوّجه إلى التلاميذ كافة، وعلى اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم. من هذا المنطلق، وفي محاولة منها لتأمين أفضل الخدمات لذوي تثلث في الصبغية ٢١، أبدت "الجمعية " اهتماماً بأن تختبر مقاربة أو منهجية تمّ تطويرها وبحثها بجهود فريق **مركز التكنولوجيا المتخصّصة التطبيقية** (CAST) في ولاية ماساشوستس الأميركية.

طُبّقت هذه المقاربة لتخطيط التعليم طوال سنوات كثيرة وأدّت إلى نتائج إيجابية. وقد صمّمت هذه المنهجية لتلبية حاجات التلاميذ المتنوّعة عبر توفير طرق متعدّدة للتوضيح وللتعبير، كما أنّها تتوجّه إلى اهتماماتهم ومحفّزاتهم. إلى ذلك، تستند هذه المقاربة إلى نتائج الأبحاث حول الدماغ التي تركّز على التعلّم والانجاز. وهي تستهدف شبكات التعلّم الدماغية الثلاث: شبكة الإدراك، وشبكة االتخطيط، وشبكة العاطفة. ولقد اعتُمدت هذه المقاربة والمبادئ المعروفة بـ"**التصميم العالمي للتعلم**" (UDL)، في الصفّ الانتقالي، وذلك تحت مفهوم تعليم كلّ طالب أو تلميذ في العصر الرقمي..

لقد عمل مركز "كاست" أو "CAST" لسنوات كثيرة على إدراج التكنولوجيا المساعدة في الصفّ، بغية سدّ الثغرات وتخطّي العقبات التي تعوّق عملية التعليم. فبالنسبة إلى المركز، باستطاعة التكنولوجيا أن تتجاوز أو أن تزيل العقبات التي تخلّفها التقنيات ومواد التعليم التقليدية والتي تمثل تقييدا لآلية التعلم..ويستخدم التصميم المفاهيم المستوحاة من "التصميم العالمي للجميع" والمتداول في الهندسة المعمارية، ويعتمد شبكات التعلّم الدماغية في تخطيط الدروس من البداية. فبدلاً من إدخال التعديلات والتكييفات لتناسب الحاجات الخاصة بعد الإنتهاء من تخطيط الدروس، فإنه يُخطط ويصمم للدروس آخذين الإحتياجات الخاصة ووضع الصف بعين الإعتبار منذ البداية. . إضافةً إلى ذلك، يستخدم تصميم UDL تقنيات المعلوماتية كأداة للمساعدة على تطبيق هذا المفهوم. وفي هذا الإطار، وضع مركز "كاست" مجموعة من القواعد والخطوط التوجيهية للإستخدام خلال التخطيط للدروس وأثناء التطبيق في الصفّ، بغية تقديم مخطط دراسي شامل وعالمي قادر على تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع التلاميذ في الصفّ وملاقاة قدراتهم. (للمزيد www.CAST.org)

الصف الإنتقالي

وقد قرّرت ثانوية التراث أن تختار الصفّ الانتقالي (Transition) لاختبار هذه المقاربة، على أمل أن تصبح مشروعًا توجيهيًا يمكن استخدامه في الصفوف الأخرى وفي المدارس الأخرى. والواقع أنّ إستخدام تكنولوجياالمعلوماتية في الصفّ هي مشروع ضخم وواسع قد لا يكون له حدود. ونظرًا إلى عدم توافر التمويل الكافي، كان استخدام هذه التقنية في الصفّ محدودًا جدًا، مع أنّ المبادئ الرئيسية في التصميم العالمي للتعلم والأبحاث حول الدماغ استُعملت إلى حدّ كبير، علمًا أنّها تستند إلى المبادئ الثلاثة الرئيسية للتصميم: طرق متعدّدة للتوضيح، وطرق متعدّدة للتعبير، واستهداف الاهتمامات والمحفّزات.

الصفّ المختار متنوّع بشكل واسع، مع وجود مجموعة <<

أهدافنا وغاياتنا:

السعي إلى إنشاء صفوف ذات بيئة مرنة وأقل تقييدا تسمح للتلاميذ كافة بالتعلم معا وبالطرق المناسبة لكل منهم على حدة.

تامين إزالة العقبات في الصفّ التي تحدّ من قدرة التلاميذ على التعلّم وتوفّر على أدائهم وتحصيلهم.

تزويد الأساتذة بأدوات داعمة أكثر فعالية في الأطر الدامجة.

إنشاء نموذج رائد لصفّ خال من العقبات. يتيح للتلاميذ كافة أن يتعلّموا معًا في البيئة الأقلّ تقييدًا، على أن يكون هذا النموذج مثالاً يُحتذى به للممارسات الدامجة الناجحة في تسهيل تطبيق الدمج بطرق مناسبة وذات فعالية أكبر .

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 27

من التلاميذ ذات قدرات تتراوح ما بين صف الحضانة والصفّ السابع أساسي، إلا أنّ الجهود كانت مصبوبة على محاولة التوجه لجميع التلاميذ في الوقت ذاته عملاً بالمبدأ التالي: "لكلّ تلميذ بحسب ما يمكنه أن يتعلّم، ومن كلّ تلميذ بحسب ما يمكنه أن يعمل." إن استخدام أجهزة عرض الأفلام وغيرها من التقنيات المرئية والمسموعة على سبيل المثال ساعد على تجاوز حصرية النصّ المطبوع وتحفيز التلاميذ الذين يعانون صعوبة في القراءة ولكن يتمتّعون بقدرة عالية من الإدراك والاستيعاب. كما إن استخدام بعض الوسائل لمحاكاة مواقف الحياة الحقيقية أضاف إلى الدافع والسعي إلى التعلّم. استُخدمت أيضًا برامج من على الإنترنت لتعليم الرياضيات واللغة الانكليزية، مثل برنامج IXL للرياضيات، و Raz-Kids للقراءة والإصغاء. وكان تأثير هذه البرامج على التحفيز إيجابيًا للغاية، علماً أنّه من المبكر جدًا دراسة الآثار على نطاق شامل.

تكامل المستويات

نحن على ثقة بأنّ هذا المشروع مهمّ بالنسبة إلى لبنان بالتحديد، وأيضًا بالنسبة إلى المنطقة، حيث كلمة "الدمج" شائعة، ولكنّ تطبيق مبادئ الدمج وتنفيذها شبه غائبين. في الواقع، نادرًا ما نجد أشخاصًا مهتمّين بإنشاء بيئة تجعل الصفّ العادي مكانًا يستطيع تلبية احتياجات كلّ التلاميذ في الصف.

ويهدف هذا المشروع إلى تناول مواضيع ذات أهمية خاصة على مختلف مستويات التعليم:

- على مستوى المناهج التربوية: تأمين التنوع ضمن المنهاج الأكاديمي العادي لتلبية احتياجات كلّ التلاميذ في الصفّ.
- على مستوى المعلمين: تمكين الأساتذة وتدريبهم لكي يطبّقوا استراتيجية تسمح بإنشاء بيئة أقلّ تقييدًا، ما يتيح بالتالي لكلّ تلميذ أن يتقدّم بسرعته الخاصة، من دون المساس بالمستوى أو القدرة على التعلّم.
- على مستوى التلاميذ: إنشاء بيئة يرتاح فيها كلّ تلميذ، ويشعر أنّه يستطيع أن يشارك بفعالية في عملية التعلّم، بغضّ النظر عن وضعه الخاص او احتياجاته.
- على المستوى الوطني: تشكيل مشروع تجريبي رائد يُحتذى به، على أمل أن يعطي نتائج إيجابية، وأن يصبح مرجعاً للمدارس كافة للاستمرار في هذا المسعى.

وبدوره، يعود ذلك بالمنفعة على كلّ من:

- التلاميذ كافة الذين يدرسون في مدارس عادية، بغضّ النظر عمّا إذا كانت لديهم احتياجات خاصة.
- المعلمين والطاقم الإداري في المدارس التي تتّبع النظام الدامج.
- المجتمع المحلّي والمجتمع بشكل عام.

التطبيق والتحديات والدروس المستفادة

لم يكن تطبيق المفاهيم التي وردت سابقا سهلاً في أول الأمر. كنا نواجه تحديات كثيرة. أولها أننا كنا نتعامل مع برنامج لا نعرفه جيدا بالإضافة إلى أننا اخترنا لهذا المشروع صفا يقتصر على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنّ نطاق الاحتياجات كان واسعًا للغاية، وهذا يعني أنّه إذا تمكّنا من التعامل مع هذا الكمّ الهائل من الاحتياجات في صفّ واحد وفي الوقت عينه، فمن المؤكّد أنّنا نستطيع تطبيق هذه المبادئ في الصفّ "العادي" أيضًا مع أقلّ قدر ممكن من التعليم الفردي ووجود المربي الخاص

وبناءً على ذلك، تركز اهتمامنا على المسألتين التاليتين:

- كيف نستطيع التعامل مع التلاميذ ذوي الإحتياجات المتنوعة في الوقت نفسه وفي الإطار الأقلّ تقييدًا والمرن لتلبية أحتياجات كل واحد منهم على حدة ومع بعضهم البعض في الوقت ذاته؟ وهل سنجد الحل في مقاربة التعليم العالمي للجميع؟.
- كيف سنتمكن من تطبيق البرنامج التربوي البديل الذي يمثّل تمهيدًا مهنيًا، عمليًا وأكاديميًا، للتلاميذ الذين لا يحتاجون إلى استكمال شهادة الباكالوريا، وكيف نقوم بدمج المهارات الحياتية مع الأهداف التربوية؟

أدركنا من البداية أنّه لا بد من التركيز على الأكاديميات العملية والتي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية، والتي من شأنها أن تمكّنهم من تحقيق استقلالية منتجة، وبناء مسيرة مهنية.

إنّ النظام التعليمي المهنيّ المرتكز على الاحتياجات الحياتية والمتّبع من قبل "مجلس الأطفال الاستثنائيين" مقسّم إلى ثلاثة أجزاء: المهارات الحياتية اليومية، والمهارات الاجتماعية والشخصية، والتوجيه المهني. وقد تبين لنا أثناء العمل أنه لا بد من وجود مستوى أكاديمي معين ومهارات مطلوبة يجب إدراجها ضمن هذه المسارات الثلاثة.

من ناحية المضمون، نأخذ على سبيل المثال و مهارات إدارة الأموال والتي كانت إحدى أبرز الوحدات التعليمية التي تناولناها ، وهي تركّز على تعليم التلاميذ عن المال، وكيفية إنفاقه بطريقة مسؤولة، وكيفية تحضير الميزانيات للمنزل والعمل. يتطلّب هذا المسار بعض المعلومات في الرياضيات، مثل الحسّ العددي، والعمليات الحسابية، والكسور، إضافةً إلى الكثير من المهارات المتعلّقة بحلّ المسائل الحسابية. علاوةً على ذلك، ركّز البرنامج أيضًا على مهارة إدارة الوقت التي تحتاج بدورها إلى ما يُعرف بالمهارات الحياتية الأساسية والمتقدّمة في مجال الرياضيات.

في وحدة التغذية كان التركيز على جسم الإنسان وأجهزته المختلفة، مثل الجهاز التنفّسي، والدورة الدموية،

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 26

والجهاز الهضمي. في الواقع، يساعد فهم الوظائف الأساسية لهذه الأجهزة على تعلّم كيفية اختيار العادات الغذائية الصحّية والحفاظ على النظافة الشخصية.

في الوحدة الخاصة بإدارة المنزل خارجيًا وداخليًا، تمّت مناقشة مواضيع علمية بيئية، مثل التلوّث، وإعادة التدوير، والمناخ، ودورة المياه، والأرض. وطبعًا تمّ التطرّق أيضًا إلى هذه المواضيع على مستوى الأهداف الأساسية لتعلّم اللغة الانكليزية، مثل القراءة، والفهم، والكتابة، واللغة، والإصغاء وغيرها.

والفكرة الأساسية وراء كلّ ذلك تكمن في إدراج الأهداف الاكاديمية ضمن مواضيع الحياة اليومية، بهدف إعطاء معنى أكبر للتعليم وإدراك فائدته الملموسة على الشؤون الحياتية، ولكي نفهم أيضًا لماذا نتعلّم. وهنا كنّا نستهدف الدافع للتعلّم الذي يمثّل الجانب الثالث من جوانب التعلم وفقًا "لتصميم التعلم العالمي"، وأحد أهمّ هذه الجوانب.

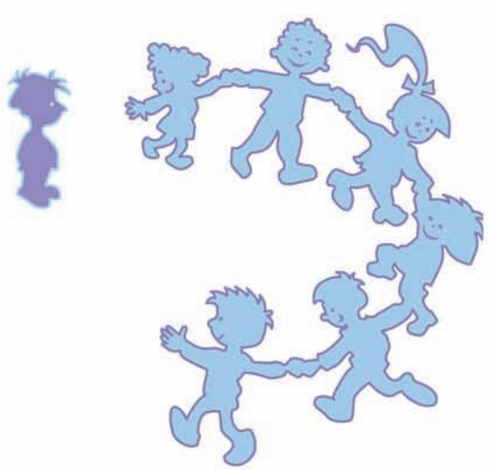
ولتطبيق الجانبَين الأوّلَين من مبادئ "التصميم"، تمّ وضع برامج التعليم الفردية بطريقة تمكّن من التعاطي مع الاختلافات المتعدّدة في الصفّ. لذا، وجب تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لدى كلّ تلميذ. فمن الأساسي فهم قدرات كلّ تلميذ وأهدافه، وتجنّب المواقف التي تثير التحدّيات أو خيبات الأمل لأنّها تزيل الدافع إلى التعلّم. وفي هذا الصفّ، وجدنا بعض التلاميذ غير القادرين على القراءة أو الكتابة مع أنّهم يفهمون ما يُقرأ لهم أو ما يستمعون إليه، ويتمتّعون بمهارات حوارية جيدة. في المقابل، تضمّن الصفّ أيضًا تلاميذ قادرين على القراءة بطلاقة ولكنهم كانوا يواجهون صعوبات على مستوى فهم ما يُعرض عليهم أو ما يقرأون. وتمّ تشخيص عسر القراءة والكتابة عند تلميذ واحد. باختصار، كان صفًا متنوّعًا يضمّ مجموعة واسعة من القدرات والاحتياجات.

منذ البداية، كان واضحًا بالنسبة إلينا أنّ الصفّ يحتاج إلى تقنية المعلوماتية والتكنولوجيات المساعدة لتساهم في سدّ الثغرات العائدة إلى الصعوبات في التعلم، ولتساعد التلاميذ على الاستجابة لاحتياجاتهم. فالنصوص المكتوبة لم تكن الوسيلة الموثوقة الوحيدة، شأنها شأن المحاضرات أو الكتابات أو القراءة على اللوح. وبدلاً من ذلك، شكّلت الوسائل البصرية، وتأدية الأدوار، والتمثيل، والاختبارات الحية جزءًا أساسيًا من الاستراتيجيات التعليمية. وبرزت ضرورة تمثيل المفاهيم بطريقة صورية وبرهنتها بطرق متعدّدة لنسمح للتلاميذ بالتغلّب على صعوبات التعلّم لديهم. واعتُمد أيضًا على الأفلام القصيرة والقصّاصات لتجسيد الأفكار وتعليم الأهداف، مثل التعليم عن أجهزة الجسم أو دورة الماء. أمّا من ناحية إدارة المال، فاستُعين بنسخ تشبه المال الحقيقي، كما تمّ تمثيل مواقف من الحياة اليومية بهدف تعليم التلاميذ حلّ المسائل الحقيقية، علمًا أنّه سُمح باستعمال الآلة الحاسبة عند التعاطي مع كميّات كبيرة من المال. واستُعملت الوسائل البصرية قدر الإمكان لتسهيل عملية الفهم.

وفي ما يتعلّق بمهارات الفهم، مثل عنوان القصة، والكاتب، والشخصيات الرئيسة، والموضوع الأساسي والتفاصيل الأخرى، وحتّى توقّع نهاية القصص والاستنتاجات، جرى الإستعانة بأشرطة أفلام لقصص مشهورة للأطفال، مثل روايات الكاتبة بياتريس بوتر B. Potter التي ابتكرت شخصية "بيتر رابت" Peter Rabbit".

أمّا كتابة النصوص فجرت ضمن فرق عمل، واستُخدم الكمبيوتر والوسائل البصرية. إلى جانب ذلك، شكّلت العروض على جهاز العرض مع الكثير من العروض البصرية والسمعية جزءًا أساسيًا من الدروس.

وعندما كان التلاميذ يعملون على انفراد، جرى تزويدهم بوسائل سمعية أو بصرية مساعدة وفقًا لاحتياجاتهم. وكلّ ذلك كان يُفترض أن يشكّل جزءًا لا يتجزّأ من التخطيط العام للدروس، كما يفرض "التصميم".



و با لا نتقا ل إلى الجانب الثاني من التصميم المعتمد عالميًا للتعلم، أي التعلّم الاستراتيجي أو الإستجابة للتعليم، فقد سمح للتلميذ باستعمال طريقته في التعبير عمّا اكتسبه من الدروس. وتمثّل تمارين مفردات اللغة أحد الأمثلة على هذا الجانب، لأنّ تعليم مفردات اللغة كان يركّز أكثر على تلقين مهارات حلّ المشكلات لإيجاد حلول، عبر استخدام استراتيجيات متعدّدة لإيجاد معاني المفردات غير المفهومة، مثل التمثيل، والتقليد، والجمل الناقصة في النصّ، والرسومات، والقواميس وغيرها. وقد تُرك للتلاميذ الخيار للاستجابة بالطريقة التي تناسبهم، عبر رسم صورة، أو إحضار غرض، أو تمثيل موقف، بدلاً من إجبارهم على التعبير بطريقة واحدة عن فهمهم للمفردة. ففي الواقع، لم يكمن الهدف الأساسي في تعليمهم معنى المفردة، بل كيفية إيجاد هذا المعنى. كنّا نحاول أن نجعلهم يكتسبون مهارة، وليس مضمونَ درس.

***

في النهاية، ليست تجربتنا هذه سوى بداية لما قد يحدث تغييرات كثيرة في مجال التعليم الدامج. وكانت النتائج ايجابية إلى حدّ كبير، فقد تعلّمنا الكثير وارتكبنا أخطاءً عديدة أيضًا. نحن بصدد التعلّم من هذه الأخطاء، آملين أن تزوّدنا هذه التجربة في هذه المرحلة بأدوات تمكّننا من إيجاد طريقة للتعامل مع التلاميذ كافة بأفضل طريقة ممكنة.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 29

أدلة عملية نحو تطبيق الدمج

ما زال موضوع الدمج في بداياته. مفاهيمه وتنوعاتها تتبلور تدريجياً على المستويات المختلفة. المناداة به كطريقة حياة وممارسة في مختلف المجالات تكتسب اهتماماً يتوسع يوماً بعد يوم. ينمو عدد المدارس التي تعدّ نفسها "دامجة"، ويزداد عدد البرامج والأنشطة التي تشتغل على أساسه العلمي، أي ما تخرج به البحوث الجديدة في التربية والصحة النفسية وعلم الاجتماع من حجج تدعم التوجه نحو ممارسة الدمج في مختلف مجالات الحياة باعتباره أقصر الطرق إلى إعمال حقوق أساسية، لجميع الناس، وليس للجماعات المهمشة أو الأقل حظاً، فحسب. لذلك، ما زالت الموارد المخصصة للتطبيقات العملية باللغة العربية قليلة ومتفرقة. وقد اخترنا عرض المجموعة الآتية منها وهي تغطي جوانب مختلفة.

"ولدُ كسائر الأولاد"

ندى بركات خواجة

دار النهار للنشر– بيروت، ٢٠٠٦: www.darannaharonline



واجهت المؤلفة ندى بركات خواجه، في العام ١٩٩١، وهي دون الثلاثين من العمر، "عالم الاختلاف"، إذ أنجبت إبناً ثانياً وضعها "إزاء مشكلة لم تتخيلها يوماً وواكبتها العمر كله. تصدت الأم بشجاعة كبيرة للموقف الجديد مترحلة من مستشفى إلى آخر، ومن طبيب إلى آخر، ومن مدرسة إلى مدرسة، عابرة من النضال إلى اليأس ومن الصبر الجميل إلى سَوْرة الغضب. ثم جاءت لحظة فكتبت كتابها هذا بأسلوب طلي ومتعة أدبية إلى أهل الأولاد المختلفين وإلى المجتمع بأسره كي يرى الولدَ قبل رؤية الإعاقة"

ولدت ندى بركات في لبنان، ودرست في واشنطن ولجأت وأسرتها إلى كندا ابتعاداً عن الحرب في لبنان. بعد عودتها إلى بيروت أعدّت شهادة جامعية في التربية المختصة، هي التي كانت درست العلاقات الدولية. وهي تسجل في كتابها شهادة مفصّلة تغطي جوانب مختلفة من تجربتها كأم، وتجربة أسرتها كلها على امتداد ١٢ عاماً. ويغطي كتابها قصة طفلها عاماً بعد عام مع الأطباء وأصحاب الإختصاص والمراكز المختلفة والآراء والتشخيصات والوصفات والعلاجات المتباينة، والتي كانت الأم والطفل والأسرة تتلقى كل عواقبها. وتسرد الكاتبة كل مرحلة من المراحل المعينة وما يمر به كل أفراد الأسرة، من الأخ الأكبر إلى الأب فالأم، ودور كل واحد منهم في تفهم ما يجري للطفل "المختلف" وما يمكن أن يوفره التضامن الأسري من دعم لا يقدّر بثمن، في كندا ولبنان.

في الجزء الثاني من كتابها، تروي ندى حكايتها مع تعليم ابنها "المتميز"، وتلبية حقه في أن يكون ويتعلم مع الأطفال الآخرين. وتلقي هذه الفصول ضوءاً على المدارس المختلفة في تعليم الأطفال "المختلفين" وتنوع مناهج ومعاني الدمج، وتشير إلى الحاجات الكبرى سواء في استعداد المدارس وتهيئة المعلمات وتوفير المعرفة لتقديم الدعم الفردي للطفل المختلف، أم في مواجهة الأحكام المسبقة في المجتمع و"النظام الغامض والمجحف" الذي يحرم الأطفال المميزين من النظرة الإنسانية – بدلاً من الشفقة – وفقر القدرة في المدارس وفي المجتمع على "التكيف والتسامح" مع الإختلاف.

بالمقابل، توثق ندى التغيرات الكبرى التي حلت بالمفاهيم والمواقف في مسألة "الإعاقة" و "الإختلاف" و"التميز" في السنوات الأخيرة، ونمو عدد الأفراد العارفين والمؤسسات التربوية التي باتت تفتخر بأنها "دامجة"، ومنها المدرسة التي كان يتعلم فيها بسعادة ابن ندى، أنطوني، عندما بلغ الثانية عشرة من عمره، عندما كانت أمه تسجل هذه الشهادة الاستثنائية. (أنظر الغلاف الأخير).

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 28

مدخل إلى الدمج التربوي والاجتماعي:

إعداد عامر مكارم.
المشروع الوطني للدمج ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية – بيروت، ٢٠٠٨.



يمكن اعتبار هذا الكتاب مدخلاً جامعاً إلى موضوع الدمج بناءً على مجموعة من الوثائق وأوراق العمل والتقارير الناجمة عن ورش عمل ومؤتمرات عقدت لإدخال الحق في الدمج، وطرح مفاهيمه ومبادئه وتسليط الضوء على التحديات المباشرة عند مواجهة الواقع.

تتوزع محتويات الكتاب على ستة أبواب:

١. الدمج حق: تعريف المفهوم الحقوقي في المواثيق الدولية ذات العلاقة والقواعد المعيارية بشأن تكافؤ الفرص وغيرها، والمناحي المتباينة في تحقيق الدمج عند الفرق المختلفة. ويناقش الباب معوقات الدمج بوجه عام والدمج التربوي والأسري بوجه خاص: البيئية والثقافية والسلوكية. وينقل الباب النصوص الحرفية ذات الصلة بالحق في الدمج في الاتفاقيات الدولية.

٢. سياسات الدمج واستراتيجيات تطوير المدرسة ومؤشرات الدمج التربوي. وتعدد استراتيجية تحقيق هذه المؤشرات خمس مراحل تنفيذية: بدء التنفيذ، جمع المعلومات (عن المدرسة مثلاً)، تطوير خطة، تنفيذ الخطة، فحص ومراقبة سير العمل. وتغطي محتويات الباب الأخرى أسئلة مرتبطة بالتطبيق المحلي، ومنها: الدمج الاجتماعي للأشخاص المعوقين وموقعه من التنمية الاجتماعية، وعلاقة وسائل الإعلام ودورها ويدعو إلى صحافة "متخصصة"...

٣. يركز الباب الثالث على المدرسة الدامجة والعناصر التي تجعلها "دامجة" فعلاً، سواء على صعيد المنهاج، والشراكة مع الأهل أو طرق التدريس أو الإدارة وتعزيز الجهاز المدرسي كله.

٤. المشاريع والخبرات: المملكة العربية السعودية، مصر، لبنان (المشروع الوطني للدمج) وخبرات مدارس ومؤسسات مختلفة، وخبرات الأهل الذين بادروا إلى إنشاء مشاريع تبنى على تجاربهم.

٥. الدمج التربوي للمكفوفين وضعاف البصر: يجمع الباب مجموعة من أوراق البحث المقدمة إلى الورشة الإقليمية للدمج التربوي للمكفوفين (٢٠٠٧). من العناوين: التربية المختصة للمكفوفين، غرفة المصادر الخاصة بالطلبة المعوقين بصرياً، طرق تعليم برايل، تقييم الوظيفة البصرية، دور المربية المختصة... الخ.

٦. الباب السادس يضم مجموعة من الأوراق بالإنجليزية عن واقع الأشخاص ذوي الاحتياجات الإضافية في لبنان.

يمكن الحصول على نسخ من الكتاب من مكتب اليونسكو beirut@unesco.com أو من المشروع الوطني للدمج yab@cyberia.net.lb
www.inclusiononline.org :

المدارس الدامجة

تطبيقات عملية

إعداد جيهان رباح زبير. صادر عن المشروع الوطني للدمج ومؤسسات أخرى. ٢٠٠٧.

فيما يزداد عدد المدارس في لبنان والمنطقة التي باتت ترغب في تبني نهج الدمج، يأتي هذا الكتيّب ليقدم مساعدة عملية في إدخال التربية الدامجة. وتطمح محتويات الكتيّب إلى "تحسين نوعية التربية كي تصبح غير تمييزية وتشاركية". وتراعي المحتويات واقع الحال والأعباء التي



يتكبدها المربون الذين يتوجب عليهم "أن يكتشفوا التكيفات والتعديلات اللازمة كي يتم إدخالها في أنظمتهم ومناهجهم، فضلاً عن بحثهم عن الوسائل التي تقود إلى تطبيق ذلك".

يقدم الكتيّب نصائح عملية ويوجه مستخدميه نحو المنظمات المحلية التي تتحلى بالخبرة والتجربة. ويستقي الكتيّب "معلوماته من تجربة حركات دامجة محلية وعالمية، كما يحدّد إطار عمل شاملاً يدعم برنامج التربية الدامجة الفعّال. فيهدف إلى إزالة الغموض عن مفهوم الدمج وإلى جعل هذه العملية بمتناول كل المربّين المعنيين وصانعي السياسات والمنظمات غير الحكومية والأهالي. فضلاً عن ذلك، تعتبر الاستراتيجيات الواردة هنا فعّالة على مستوى المدرسة وعلى المستوى الإداري والتربوي المحلّي وعلى مستوى اتخاذ القرار المركزي".

يقدّم القسم الأول "صورة شاملة" للقرّاء، فيعرض تحديداً التربية الدامجة من منظار حقوق التربية ونوعيتها. ويفسّر القسم الثاني المبادئ التي تشكّل برنامج التربية الدامجة وتقوده. أما القسم الثالث فيركّز على الخدمات المتخصصة الضرورية لتطبيق ناجح لبرامج التربية الدامجة في المدارس. فضلاً عن ذلك، يقدم القسم الرابع عدداً كبيراً من الأمثلة حول كيف يعمد عدد من المنظمات في لبنان إلى تسليم خدمات الدعم. وأخيراً، يعرض القسم الخامس التوصيات التي تسهّل تحقيق برنامج شامل للتربية الدامجة.

صدر الكتيّب باللغتين العربية والانجليزية. للمزيد من المعلومات والحصول على نسخ: جمعية الشبيبة للمكفوفين. yab@cyberia.net.lb

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 31

دمج جميع الأطفال! توجيهات لأهل الأطفال ذوي الإعاقة

إعداد مؤسسة "الرؤية العالمية"



يمتاز هذا الكتيّب بتركيزه على دعم الأهل في مجال الدمج، وذلك على ضوء انتشار الوعي بالموضوع وازدياد اهتمام الأهل بأن يتمتع أطفالهم بكامل حقهم في المشاركة والاحترام وتشجيعهم على أن يحيوا حياة إيجابية وبقدراتهم الذاتية. لكن هؤلاء الأطفال والأهل غالباً ما يكونون بحاجة إلى الدعم. لذا، يساعد هذا الكتاب الأشخاص "الذين يهتمّون بأطفالهم جميعاً ويشجّعونهم – بغضّ النظر عن الإعاقة – على المشاركة في الأسرة والمجتمع. وليس هذا بالأمر السهل، إذ أنّ ثقافات كثيرة لم تتحدَّ بعد التقاليد القديمة التي تصم بالعار الأشخاص الذين لديهم إعاقة. وعليه، نأمل أن يبدأ الأهل اليوم بتغيير الوضع".

"يتمثّل الغرض من هذا الكتاب في تثقيف أهل الأطفال ذوي الإعاقة وتشجيعهم لضمان احترام حقوق الأطفال كافة".

يبحث هذا الكتاب في المواضيع الآتية:

- لماذا تشجّع اللغة الإيجابية الطفل على تحقيق النجاح في ما يتعدّى الحدود الناتجة من حالته الجسدية؟
- لماذا يعيق المجتمع الأشخاص الذين لديهم محدودية في القدرة؟
- كيف يعتقد الأهل أحياناً أنه "لا فائدة" من مساعدة أطفالهم الذين لديهم إعاقة على النمو؟
- لماذا يكون لنوعية الرعاية أبرز تأثير على نموّ الرضّع والأطفال الصغار؟
- ما هي الحقوق التي يتمتّع بها الأطفال الذين لديهم إعاقة؟
- كيف يمكن للأهل أن يحافظوا على سلامة أطفالهم ويحموهم فيما يمنحونهم الحرّية والتشجيع على النمو"؟

يوزّع الكتاب الردود على هذه الأسئلة على تسعة فصول تغطي جوانب متنوعة يحتاج الأهل إلى بناء ثقتهم في معرفتها، ومن ذلك: نظرتنا إلى الإعاقة وتغيير لغتنا، تعريفات المصطلحات الأساسية، مواقف الأهل ومساعدة الطفل، خطوات مهمة قبل ولادة الطفل، أبرز مراحل نمو الطفل حتى السادسة، الإعاقات المختلفة والاندماج، السلامة والحماية والمساعدة على دمج الأطفال وضمان احترامهم.

للمزيد: info@meero.worldvision.org

الفقر يبدأ في المنزل تأليف جولي حديد

الناشر: ورشة الموارد العربية، ٢٠١٠



يركز هذا الكتاب على النتائج التي يمكن أن تنجم عن برنامج للتعليم المنزلي والذي يخاطب الأسر التي تعيش في فقر دائم. فقد بيّنت الأبحاث أن برامج دعم الآباء والأمهات، تشكل أدوات قوية في تحسين قدرات الأطفال قبل الالتحاق بالمدرسة وتطوير مواقف الأهل وتصرّفاتهم واستراتيجياتهم في تنشئة أطفالهم. وهو بذلك دراسة في "البنية التحتية" التي تولّد الإقصاء والحرمان وتشكل العقبة الرئيسة في وجه الدمج وتلبية الحقوق.

في هذا الكتاب تدرس المؤلفة الدكتورة جولي حديد، في نظرة تفصيلية وتحقيقات ميدانية مفصلة، الآثار التي "ولّدها برنامج تعليم الأم والطفل" في البحرين. ويستمد البرنامج مبادءه ومكوّنات تدريب المدربين فيه. والنصوص المستخدمة في العمل مع الأهل من برنامج طوّرته وطبّقته بنجاح – وعلى نطاق واسع – مؤسسة تعليم الأم والطفل (ACEV) في تركيا. المؤلفة هي مديرة البرنامج البحريني، تناقش في كتابها أنواعاً من التدخل المنزلي الذي ينقل المعرفة التربوية والمهارات إلى أسر صغار الأطفال. وتركز على النتائج المباشرة على صغار الأطفال والآباء والأمهات والأقران وعلى العلاقات بين أفراد الأسرة، وكذلك على النتائج طويلة المدى.

وتظهر النتائج أنه يمكن مساعدة الأطفال والأهل على الاستعداد للمدرسة من خلال أنشطة في المتناول من الناحية المعرفية والمالية. ويزيد من أهمية برنامج التثقيف المنزلي للأم والطفل قدرته على الوصول إلى تلك القطاعات من المجتمع المحرومة من الوصول إلى التعليم قبل المدرسي وبالتالي، تحسين فرصهم في المدرسة الابتدائية مقارنة بأطفال الروضات، وفضلاً عن ذلك، فإن التثقيف المنزلي يساعد الأطفال على تلبية التوقعات المتنامية التي باتت المناهج المدرسية تطرحها على تلاميذ الابتدائي الأول من قدرات ومهارات لغوية وحسابية.

أطلقت المؤلفة برنامجها وطبقته في البحرين، إلا أن الوقائع التي انطلقت منها تنطبق على أكثرية سكان البلدان العربية، حيث "يتجاوز عدد الأشخاص الذين يعيشون في حال الفقر المطلق في العالم العربي... مئة مليون نسمة"، وحيث تغيب "المساواة... لناحية تأمين الرعاية والتعليم للطفولة المبكرة". وحيث تبين أدلة البحث النقص لناحية توافر "عاملين تربويين مؤهلين ومعدلات كافية من العاملين، ومساحات ملائمة اللعب، ودورات تدريب أثناء الخدمة، وبرامج دعم الأهل، ومعايير محددة للتغذية السليمة وإجراءات السلامة، والأنشطة المثيرة لاهتمام الأطفال الصغار".

في هذا السياق، تأتي نتائج الدراسة حول التأثير – المطروحة في هذا الكتاب – لتدعم الأدلة القائلة بضرورة إطلاق مبادرات جديدة لتأمين الرعاية النوعية العامة والشاملة في مرحلة ما قبل الدراسة لكل الأطفال دون السادسة من العمر.

إن مسألة التعليم في الطفولة المبكرة في البحرين لم تحظَ بمعالجة مناسبة. وبحسب الأبحاث التي أُجريت في هذا المضمار، فإن القطاع الخاص وحده عاجز عن الإتيان بالنتائج النوعية الضرورية لتحقيق الاستدامة وضمان عنصر الكلفة لقاء الفعالية. لذلك، على الحكومة أن تضطلع بدور استثماري ناشط أكثر وعلى أكثر من

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 30

مستوى. صحيح أن التقدم الشامل

والتغيير يحدثان في البحرين، غير أنّ مسألة إرساء الدعائم للتعليم النوعي للطفولة المبكرة لم تكتسب بعد طابع الإلحاح والضرورة.

للمزيد: ورشة الموارد العربية
arcleb@mawared.org; www.mawared.org

الاستعداد النفسي والمعرفي في "انتقال" الأطفال والأهل!

عدد خاص من "قطر الندى".

نشرة "قطر الندى" التي يصدرها برنامج الطفولة المبكرة في ورشة الموارد العربية، خصصت عددها الخامس عشر لتغطية الجوانب لموضوع ما زال الاهتمام البحثي والعلمي به بعيداً عن الإعلام بآثاره على حياة الإنسان، طفلاً وراشداً.

يركز العدد على موضوع انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة، سواء كان هذا الانتقال من روضة الأطفال أو من حضن أسرته مباشرة، ويشمل هذا الانتقال "واحداً من أهم التحديات في حياة الطفل وأهله"، وكذلك بالنسبة للمؤسسات التربوية والعاملين فيها. على الرغم من ذلك بقيت "البحوث والأدبيات في مرحلة الانتقال محدودة"، ولو أن نتائجها النفسية (و وتأثيرها على فرص التعلم) يمكن أن تصاحب الطفل بقية حياته.

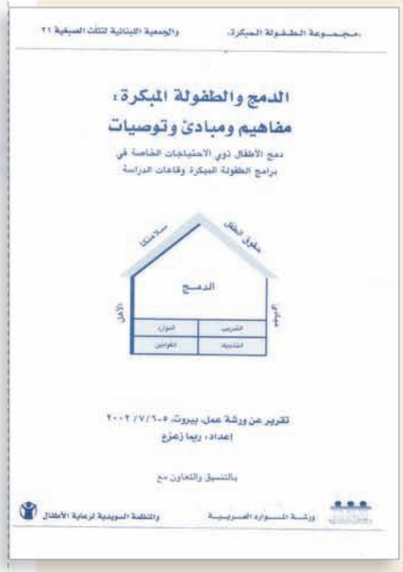
يطرح العدد ألفباء الانتقال ويقدم نصوصاً تأسيسية وتجارب من لبنان وسورية. ويجمع المساهمات أنها تركز على مدى استعداد الأطراف المعنية لعملية الانتقال: الطفل والبيت والمدرسة، على حدٍ سواء.

يمكن تنزيل كامل العدد من صفحة الطفولة المبكرة على الموقع: www.mawared.org



مسيرة الدمج في موارد أخرى:

توثق المصادر التالية التحولات التي مرت بها "مفاهيم الدمج" وكيف تتطور مع تطور المفاهيم في مجال رعاية وتنمية الطفولة المبكرة وحقوق الطفل وصولاً إلى التحولات التي تعكسها محتويات هذا العدد الخاص من "قطر الندى". يمكن تحميل جميع هذه المصادر من موقع ورشة الموارد العربية: www.mawared.org



- **بكلماتنا نحن الاعاقة والإندماج في المغرب،**

مجموعة من البحوث المهمة والشهادات الشخصية التي تعكس تطور مفاهيم العمل في مجال الإعاقة والدمج الإجتماعي على على امتداد ٣٠ عاماً. تعرض الشهادات خبرات من المجمعات المحلية وأفرادها الذين نادراً ما تتاح لهم الفرصة للمشاركة في مناقشة الأمور المتعلقة بهم وبمصالحهم ومصالح أولادهم.



- **دمج الأطفال ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة: المفاهيم والإحتياجات والتحديات:**

تقرير مفصل عن أول ورشة عمل إقليمية، ١٩٩٨، أدخلت موضوع الإعاقة والدمج في صلب برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل المدرسي.

- **الدمج في الطفولة المبكرة:**

تقرير عن ورشة تدريب محلية، ١٩٩٨، عقدت بعد الورشة الإقليمية، وهو يعرض الإحتياجات والتحديات والفرص عند تطبيق الدمج في الواقع العملي.

- **الدمج والطفولة المبكرة: مفاهيم ومبادئ وتوصيات**

تقرير عن ورشة عمل تدريبية، ٢٠٠٢، تراجع تجارب الدمج في عدد من المدارس والبيئات المختلفة والمتنوعة، والتحديات المشتركة والخاصة.

Qatr An Nada 16 9/14/10 3:31 PM Page 32

"ولدٌ كسائر الأولاد"*

"كنا في كندا، أنا وجميع أفراد العائلة، في مونتريال، على غرار لبنانيين كثيرين، شرّدتهم الحرب الأهلية ورمتهم على الطرقات وفي المهاجر. كان حملي الثاني حدثاً مرغوباً. كل شيء جرى على ما يرام مع طفلنا الأوّل... لم يكن ينقصه شيء غير أخ أو أخت. كنا نريد، زوجي وأنا، طفلاً ثانياً. بناء على تجربتي الأولى، وفي غياب المشاكل الصحية وعدم الإحساس بخطر من أي نوع كان، اخترت أقرب الأطباء... لا سيما بعد أن أكدوا لي أنه أحد أمهر أطباء النساء، يرسلون إليه الحالات الصعبة من كل أنحاء المقاطعة. وفي نظره، كنت حالة من الحالات العادية جداً: في الخامسة والعشرين، كان حملي الثاني وكانت صحتي ممتازة، لا مشاكل ولا شغل بال. ماذا يمكن أن يحدث؟

"...كان واضحاً أنه (طفلي الثاني) مختلف، أنه مميز ولكن لم أكن أستطيع بعد أن أقيس ولا أن أحزر مدى التميز"... كان واضحاً أن نموّه لا يشبه نمو سائر الأطفال. والتساؤلات حلت محلها مرحلة من الإحباط والتناقض مع الذات ومع الواقع ومع تشخيص الأطباء".

"هكذا وجدت نفسي أركب مغامرة وأسير في طريق كان مجهولاً حتى ذلك الحين. قالت لي المسؤولة عن البرنامج فيما بعد أن النظام التربوي في الولايات المتحدة لم يبدأ بالتغيير إلا بعد أن دخل الأهل إلى الصفوف وأصبحت المدارس تكيف برامجها مع كل أساليب التعليم والتدريب. علّقت هذه المسؤولة على لوح في مكتبها مقالة في جريدة بعنوان: "هو أيضاً يحق له أن يتلقى التربية" وهي عبارة أطلقتها أم ولد كان لديه اضطرابات تعلمية."

"الذين اعترفوا بأنطوني كولد هم أفضل من عرف أن يتصرف معه. لقد فهموا أن لديه نزوات ومزاجات ورغبات وقدراً كبيراً من الطاقة مثل أي ولد آخر. هو أيضاً يريد أن يلعب ويتسلى. وهو لا يصرخ ولا يعاند لأنه لم يفهم، بل لأن لديه حاجات مثله مثل سائر الأطفال. الأمهات اللواتي أدركن ذلك كنّ يشجعن أولادهن على احترام الآخر، أياً كانت طبيعة اختلافه عنهم، ولذلك كنت أشعر بأن أولادهن يتمتعون بالتوازن ويشعرون أنهم في راحة تامة مع أنفسهم ومع رفاقهم.

"والولد المتميز ليس مريضاً، كما يقول بعض الأهل لأولادهم لشرح الفرق والتميز. إنه وُلد هكذا. انه مختلف. عنده وتيرته الخاصة به. إذا قلنا أنه مريض ففي ذلك إشارة إلى احتمال عدوى، أو إلى أمل بالشفاء، وليس فيه قبول لتميزه واحترام لهذا التميز بكل ما فيه من نقاط القوة والضعف."

"هل أنا جريحة؟ كنت سريعة العطب، في البداية. ولكنني تعلمت مع مرور الزمن أن أحسن اختيار علاقاتي. بالتأكيد إن الجميع لا يستحقون الصداقة، وبالتأكيد إنهم لا يتمتعون جميعاً بالقوة وبالذكاء اللازمين ليعرفوا كيف يتكيفون مع ولد متميّز. الحل الأسهل، بنظر كثيرين، أن يغمضوا أعينهم وأن يبتعدوا. ولا داعي، برأيهم لأن يتعبوا أنفسهم ليجدوا حلاً للتعايش مع التميّز. ثم أن لكل إنسان ظروفه الخاصة ومصاعبه في الحياة."

"كان دائم الحيوية وكثير الحركة، ولم يكن بالإمكان مساعدة (شقيقه) سامي في دروسه وفروضه إلا ببقائه بعيداً. كان يحق لسامي، هو أيضاً، أن يتلقى مني كل الاهتمام الذي ينتظره والذي يستحقه. شعرت من مدة طويلة أن سامي نضج بسرعة بوجود أخيه المتميز عن الآخرين. وعرفت فيما بعد أنه قال ذات يوم، لأحد أصدقائه الذي كان يتشاجر مع أخيه، أن حظه كبير لأنه يستطيع أن يلعب مع أخيه، وأنه لا يجوز أن يتشاجر معه، قال له سامي: "أخي أنا، شديد الحركة ولا يستطيع أن يركز كي نلعب ونتسلى معاً"."

"هذا ما كان يلزم ابني وإذا لم يمتلك بعد الطاقات المدرسية التقليدية فربّما سيمتلكها لاحقاً. لن أتخلى عن فكرة أن يتعلّم القراءة والكتابة، في أي عمر كان، وأن أجد الطرق الملائمة لذلك. ولكن هذا لم يعد الأفضلية الأولى. الأفضلية المطلقة هي أن نصون له كرامته الإنسانية وأن يتعلّم كيف يحافظ عليها."

"إنها فرصة لكسر جدار الصمت والعمل على دمج الطفل المتميز في المجتمع. كلا لن يصبح أبداً طفلاً مثل الآخرين، لكن يحق له ولعائلته الحياة الطبيعية في المجتمع. لن يتعلّم أن يعيش وسط الآخرين ولا أن يحترم العادات والتقاليد إذا عزلناه. بالعكس يجب أن يندمج في بيئته الطبيعية منذ طفولته أطول مدة ممكنة. لماذا؟ من أجل مصلحته أولاً، ومن أجل أهله وأخوته والمحيطين به جميعاً، كي يتعلّم كيف يتصرّف مع الآخرين، ليكون حاضراً حين يستقبل أخوته أصحابهم، حين تجتمع العائلة على المائدة، أو حين يخرجون إلى أي مكان عام. من حقه أن يتقاسم معهم الأنشطة التي يحبها ويثمنها الآخرين، بدلاً من عزله وترك أهله في عزلة مليئة بالشعور بالذنب. ليست الغاية من التشجيع على دمجه في المدرسة أن يتفوّق علمياً، إنما الغاية الجوهرية أن يتعلّم الحياة والعيش مع الآخرون، ومع أفراد من عمره يقتبس منهم ويستعد معهم لمواجهة حياة الراشد، سواء كانت في معمل أو مصنع أو في محترف محمي".

* مقتطفات من الكتاب ندى بركات خواجه. أنظر العرض في هذا العدد ص ٢٨.