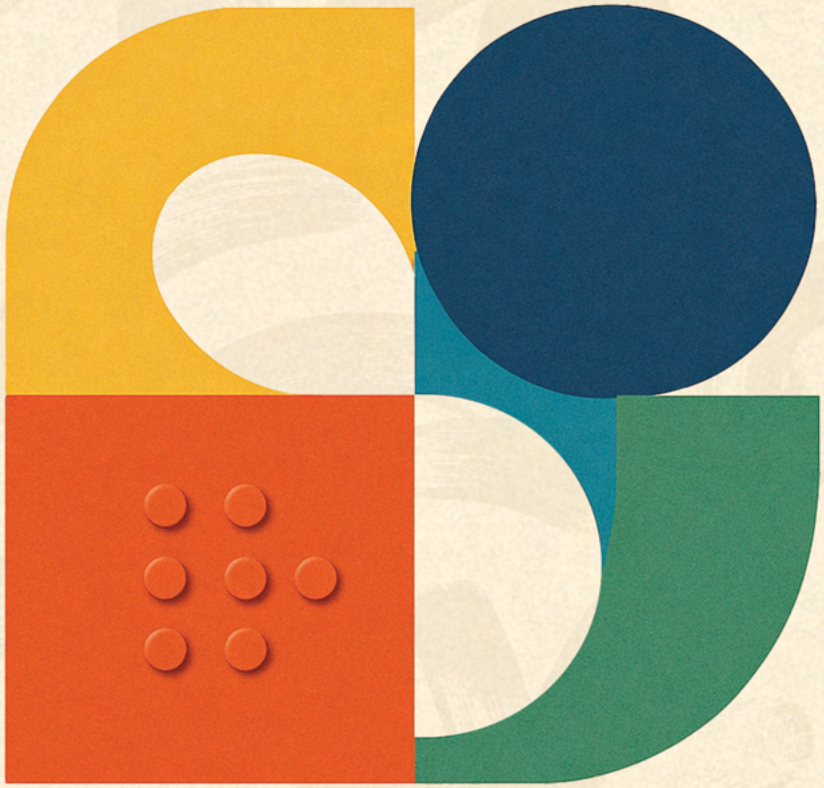
رؤى معرفيّة
من الشارقة

الإصدار الأول • العدد الثاني • يونيو 2025

أكاديمية الشارقة للتعليم
SHARJAH EDUCATION ACADEMY

التعلم القائم على اللعب
يعزز استراتيجيات الدمج

تطبيق التعليم الدامج:
الفرص والتحديات المتعلقة بالتعليم الدامج العادل



تعزيز نهج التعليم الدامج والعادل من خلال **مشروع إمباكت 360 (IMPACT 360)**

التعليم الدامج:
إطار عمل للمساواة والوصول للطلاب ذوي الإعاقة

الوصول إلى **جميع المتعلمين**

إنشاء صفوف دراسية دامجة للطلاب ذوي طيف التوحد: التغلب على الحواجز واطلاق الإمكانات

تمكين جميع المتعلمين:
رؤى عملية وقصص نجاح من صفوف التعليم الدامج

فرصة
تألق لكل متعلم

فهرس المحتويات

06

رؤى معرفية من أكاديمية الشارقة للتعليم

د. مصطفى طبرق
أكاديمية الشارقة للتعليم

08

تطبيق التعليم الدامج: الفرص والتحديات المتعلقة بالتعليم الدامج العادل

د. دارن مور
جامعة إكستر

25

التعليم الدامج: إطار عمل للمساواة والوصول للطلاب ذوي الإعاقة

دعاء دريدي و أماني عبد المنعم
مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية

40

إنشاء صفوف دراسية دامجة للطلاب ذوي طيف التوحد: التغلب على الحواجز واطلاق الإمكانات

هديل عدنان

رؤى معرفيّة
من الشارقة

50

الوصول إلى جميع المتعلمين

ميساء عبيد
مدينة إكسبو دبي

64

التعلم القائم على اللعب يعزز استراتيجيات الدمج

د. كارا د. ويليامز
أكاديمية الشارقة للتعليم

72

تعزيز نهج التعليم الدامج والعادل من خلال مشروع إمباكت 360 (Impact 360)

د. سماح محمد الذهلي
وزارة التربية والتعليم
دولة الإمارات العربية المتحدة

84

تمكين جميع المتعلمين: رؤى عملية وقصص نجاح من صفوف التعليم الدامج

فيدا فينود
مدرسة جيمس ويسجرين الدولية بالشارقة

94

الملاحظات الختامية: الدمج كضرورة أخلاقية في دولة الإمارات العربية المتحدة

د. لورانس ميدا
أكاديمية الشارقة للتعليم

أكـاديميـة الشـارقـة للتعليـم
SHARJAH EDUCATION ACADEMY

رؤى معرفيّة من الشارقة
الإصدار الأول * العدد الثاني * يونيو 2025

رئيس التحرير
د. مصطفى طبرق

المحرر المشارك/القارئ الناقد
د. تيد برينتون

المراجعون
د. منى السمتي
عمر أهرموش
د. سلمى والي

التصميم والإدارة الفنية
أسامة نصر

تصميم الرسوميات
عائشة حسن

الترجمة
ايزميرالدا حميدان

© أكاديمية الشارقة للتعليم

ص.ب: 1655
المدينة الجامعية – الشارقة
دولة الإمارات العربية المتحدة

نتقـدم بجزيـل الشـكر للجميـع على إسـهاماتهم في هـذا العدد مـن المجلـة. ونرحب بسـماع آراءكم حـول المجلة لنتعـرف على ما ترغبـون فـي إضافته مسـتقبلًا. نرجـو لا تترددوا في مراسـلتنا عبر البريـد الإلكترونـي: CONNECT@SEA.AC.AE

رؤى معرفيّة
مـن الشـارقـة

ISSN 3079-3041

العدد الثاني من مجلة رؤى معرفية من الشارقة

يسعدني الترحيب بكم جميعًا في العدد الثاني من مجلة "رؤى معرفية"، المجلة التعليمية الصادرة عن أكاديمية الشارقة للتعليم. يتناول هذا العدد، الذي يضم سبع مقالات، موضوعًا محوريًا في تحسين التعليم، ألا وهو التعليم الدامج. ففي ظل سعي المعلمين وواضعي السياسات والمدافعين عن حقوق الإنسان لضمان عدم تخلف أي متعلم عن ركب العلم، درس المؤلفون ما يتطلبه بناء بيئات تعليمية دامجة بحق، يشعر فيها جميع الطلاب بالتقدير والاحترام والدعم والقدرة على المشاركة الكاملة في التعلم لتحقيق أقصى إمكاناتهم.

تقدم المساهمات في هذا العدد وجهات نظر جديدة ورؤى عملية حول كل من إمكانات بناء بيئات تعليمية أكثر دمجاً وتعقيداتها، بدءًا من أطر المساواة وإمكانية الوصول، والعوائق المنهجية أمام الاستراتيجيات المستندة إلى اللعب، والحلول الواقعية الملهمة التي تُشرك المتعلمين المتنوعين، ويلقي المؤلفون الضوء على تحديات التعليم الدامج وإمكانياته.

تعكس هذه المقالات مجتمعة التزامًا متنامياً بتصميم أنظمة تعليمية دامجة وعادلة. سواء كنت مدرسًا أو قائدًا أو باحثًا، فإننا نأمل أن يثير هذا العدد لديك الرغبة في التفكير النقدي والحوار الهادف والعمل نحو مستقبل أكثر شمولاً لجميع المتعلمين.

د. مصطفى طبرق
أكاديمية الشارقة للتعليم

لمحــة عن المــؤلـــف

مصطفى طبرق يتمتع بخبرة 20 عامًا في مجال التعليم، كرئيس قسم وعضو هيئة تدريس وباحث ومعلم. وبصفته رئيسًا لقسم القيادة التربوية في أكاديمية الشارقة للتعليم، فإنه يُشرف على برامج القيادة المدرسية لتعزيز فعالية القادة التربويين الحاليين والطموحين. وألّف أحدث كتاب له بعنوان "مشاكل وإمكانيات إصلاحات التعليم الليبرالي الجديد: المساءلة، والاختبارات عالية المخاطر، وعدم المساواة"، والذي نشرته دار بلومزبري الأكاديمية. كما نشر الدكتور طبرق أكثر من أربعين مقالًا في مجلات أكاديمية مرموقة حول القيادة المدرسية، وسياسة التعليم، والسلوك التنظيمي في البيئات التعليمية.

المقالة الأولى

تطبيق التعليم الدامج:
الفرص والتحديات المتعلقة بالتعليم الدامج العادل

د. دارن مور
جامعة إكستر

في هذه المقالة، أستند إلى أبحاثي السابقة حول تطبيق التعليم الدامج في المدارس، ودراسات حالة حول الممارسات الدامجة في مدارس الشارقة. يُعد تطبيق التعليم الدامج رحلةً مستمرةً لتحسين الأنظمة التعليمية حول العالم. نحن بحاجة إلى فهمٍ مشتركٍ لمفهوم التعليم الدامج. يُعدّ التفكير في التطبيق من منظور الإنصاف أمرًا بالغ الأهمية، إذ يُساعدنا على دراسة مزايا وعيوب المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة مقارنةً بالسياقات الدولية الأخرى، إضافة إلى إدراك أن المدارس ستواجه تحدياتٍ مختلفةً، وستصل إلى مراحلٍ مختلفةٍ في مسيرتها نحو التعليم الدامج.

تعريف التعليم الدامج وتطبيقه

رغم تعدد تعريفات التعليم الدامج، إلا أن هناك تعريفات واضحة من وكالات الأمم المتحدة، مثل "إزالة العوائق أمام تعليم جميع الطلاب" (اليونسكو، 2020). ترتبط هذه العوائق بخصائص فردية أدت في بعض الأحيان إلى استبعاد الأطفال والشباب من التعليم. لذا، غالبًا ما يعني دمج الجميع تحسين فرص الوصول لمن لديهم احتياجات تعليمية إضافية، أو لمن لم تُلبِّ المدارس تاريخيًا جميع احتياجاتهم، من حيث الإعاقة أو اللغة أو الهجرة مثلاً. يرتبط التعليم الدامج بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لضمان تعليم جيد دامج وعادل. لكنه ينطبق أيضًا على مجالات أكثر تحديدًا، فهو يعني ضرورة تقدير جميع الطلاب، وإدماجهم في نفس البيئة التعليمية، واحترام التنوع. يدعو التعليم الدامج، سواءً عُرِّف بشكل دامج أو نُظِر إليه بناءً على احتياجات طلابية محددة، إلى توفير الدعم

التعليمي، والتعلم المتمركز حول الطالب، والتعاون بين موظفي المدرسة وأولياء الأمور. يُعد تعريف التعليم الدامج حقاً أساسياً يُقدّر جميع الطلاب أمرًا أساسيًا لتطبيقه. لا يركز التنفيذ على نقطة تغير الممارسة فحسب، بل يعد أيضًا دورة مستمرة من التحسين تتضمن استكشاف الاحتياجات، والتحضير للتغيير في الممارسة، ودعم التغيير فور حدوثه، ثم تحويل الجهود نحو استدامة الممارسات الجديدة التي تُجدي نفعًا في المدرسة (مور وآخرون، 2024). يمكن تطبيق عملية التنفيذ على تدخل محدد للغاية، مثل: التدخل في المهارات الاجتماعية لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي التوحد. في حين يمكن تطبيق العملية نفسها أيضًا على إصلاح المناهج الدراسية وتحسين المدارس بشكل عام، بما في ذلك تطبيق التعليم الدامج. يتطلب كل من تطبيق التعليم الدامج ككل والممارسات الشاملة المحددة مراعاة الممارسات القائمة وتوجه مجتمع المدرسة نحوها.

وبالتالي، أصبح التنفيذ عملية اجتماعية بقدر ارتباطه بسياسة أو موارد جديدة. وهذا يعني تفسير التعليم الدامج وموائمته واستدامته كدلالة على فهم موظفي المدرسة وقبولهم لهذا النهج.

أجريت أبحاث على مجموعة من استراتيجيات التنفيذ، التي يمكن استخدامها للمساعدة في منح تطبيق التعليم الدامج أو ممارسات دامجة محددة أفضل فرصة، ليصبح جزءًا لا يتجزأ من نسيج المدرسة أو الصف الدراسي (جاياس وآخرون، 2022). وتشمل هذه الاستراتيجيات التطوير المهني المتعلق بالنهج الجديد، وتحديد العوائق وحل المشكلات، ودعم من يحتاجون إلى مساعدة إضافية لتغيير الممارسات، ووجود موظفين يدعمون التغيير، وتفكير الموظفين فيما تعلموه بشأن التغيير في الممارسة.

الإنصاف

تظهر أوجه عدم المساواة التعليمية حيث توجد اختلافات في النتائج بين مجموعات الطلاب (وكذلك بين المعلمين والمدارس)، وهي اختلافات غير ضرورية، ويمكن تجنبها، كما أنها غير عادلة، وغير منصفة. يُعد الإنصاف مبدأً أساسيًا من مبادئ التعليم الدامج، إذ يضمن حصول جميع الطلاب على تعليم جيد إلى جانب الدعم اللازم للنجاح (شويلكا، 2018). ويدرك هذا المبدأ أن للطلاب احتياجات متنوعة، وقد يحتاجون إلى مستويات مختلفة من الدعم والموارد لتحقيق النتائج نفسها. ويختلف هذا عن العدالة، التي تعني معاملة الجميع على قدم المساواة. أما الإنصاف، فيركز على المعاملة العادلة والمنصفة التي تعترف بالاختلافات والعيوب الفردية.

وتكشف أهمية الإنصاف عن التباين في فهم التعليم الدامج، الذي يهدف إلى توفير تعليم جيد لجميع الطلاب، الأمر الذي قد يتطلب دعمًا خاصًا للطلاب من ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الأخرى للوصول إلى فرص التعلم. وهذا يعني توجيه الموارد إلى حيث تشتد الحاجة إليها لمعالجة أوجه التفاوت.

يُعد وجود منهج دراسي ونظام تقييم مرن أمرًا

ضروريًا لضمان مشاركة جميع المتعلمين وإظهار تعلمهم. يشير هذا إلى أن الإنصاف لا ينطبق فقط على التعليم الدامج كمفهوم، بل كيف يمكن أيضًا تطبيق عدسة الإنصاف على اختيار المناهج وكيفية تنفيذها. يمكن اعتبار قيمة التدخل في كيفية تعزيزه للنتائج العادلة، بدلاً من التحسينات لجميع الطلاب. تم إيلاء اهتمام أقل لطريقة تخطيط المدارس لكيفية تطبيقها للمناهج الجديدة بطريقة تراعي الإنصاف. فمثلاً، قد تحدد المدارس عوائق التنفيذ، مثل مشاركة أولياء الأمور، وتوافر الموارد، ودعم القيادة، لوضع استراتيجيات تنفيذ مستنيرة لتستخدمها. وليكون هذا عادلاً، يجب تحديد هذه العوائق من جانب أفراد ممثلين. قد لا يكون القادة على دراية بمخاوف المعلمين بشأن المهارات الإضافية المطلوبة؛ وبالمثل، قد لا يفهم المعلمون تمامًا آراء أولياء الأمور حول التعليم الدامج. لذلك، فإن الإنصاف أمر بالغ الأهمية في تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال التعليم، لضمان أن تصل بنا المدارس الدامجة إلى مجتمعات شاملة. يمكن لهذا أن يساعد في إنشاء نظام يمكن فيه لكل طالب، بغض النظر عن خلفيته أو قدراته، التعلم والنمو والازدهار.

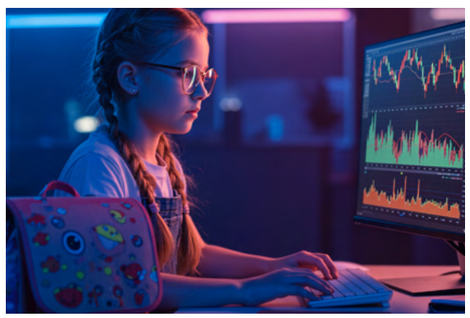
فرص تطبيق التعليم الدامج

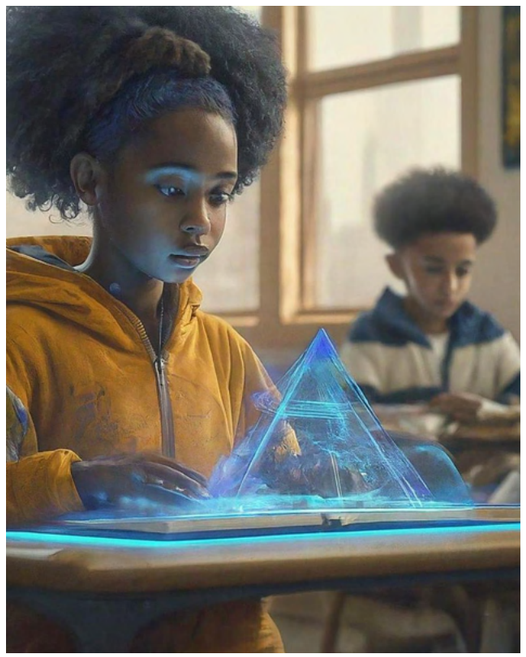
في الجزء الثاني من هذه المقالة، أناقش بعض الفرص والتحديات المتعلقة بتطبيق التعليم الدامج العادل، والمستمدة من نتائج الأبحاث. غالبًا ما تكون هذه الفرص إجراءات تُحسن المدارس تطبيقها، ويمكن تطبيقها لإحداث تغييرات في التعليم الدامج. لذلك، يتمثل أحد العوائق في التعامل الخاطئ مع التعليم الدامج على أنه نوع مختلف من تحسين المدرسة، أو أنه ليس مسؤولية جميع أفراد المجتمع المدرسي. يتطلب تطبيق التعليم الدامج أهدافًا محددة وقابلة للقياس، ويُشير تغيير الشعور أو الارتباط بالمدرسة لدى جميع أفراد المجتمع إلى نجاح المدرسة الدامجة. لكن يمكن قياس هذه النتائج وغيرها لتقييم ليس فقط إمكانية الوصول، بل أيضًا جودة التعليم، وتجارب الطلاب، وممارسات التدريس (النهدي وآخرون، 2022).

يمكن للتعليم الدامج تغيير المواقف والسلوكيات، إضافة إلى الخصائص الديمغرافية للطلاب على المدى الطويل. كما ويمكن قياس نتائج التطبيق، مثل قبول الممارسات الدامجة وفهم التعليم الدامج في جميع أنحاء المجتمع المدرسي، في وقت أبكر من قياس التغيرات في السلوك ونتائج الطلاب.

يُعد توفير التدريب والدعم والموارد المستمرة لجميع المعلمين وقادة المدارس أمرًا بالغ الأهمية. لذلك، لا تُلبّى جهود تحسين التعليم الدامج بالتطوير المهني لمرة واحدة أو بمهارات الموظفين المتخصصين الذين يقدمون دعمًا إضافيًا لمساعدة المتعلمين المتنوعين على الوصول إلى المنهج الدراسي والتعلم. يجب النظر في نماذج التطوير المهني التي تتجاوز مجرد مشاركة المدرب للمعرفة مع مجموعة من الموظفين. يُعدّ التعاون بين الموظفين في مختلف الأدوار أمرًا بالغ الأهمية، وبالتالي يعزز تشجيع مجموعات التعلم التأملية التي تتشارك الممارسات والتحديات، والتي يمكنها دعم بعضها البعض، التعليم الدامج كرحلة تتطور بشكل مختلف عبر المدارس وداخلها.

يتضمن التنفيذ أيضًا تغيير المواقف والثقافات وضمان شعور الجميع بالتقدير والدمج (مور وآخرون، 2024). يحتاج قادة المدارس إلى إظهار قيم الدمج والثقة في موظفيهم. فهم يلعبون دورًا حيويًا في إنشاء ثقافة مدرسية داعمة تُمكّن من تحقيق تعليم أكثر دمجاً. كثيرًا ما بالغت الأبحاث في التأكيد على دور قادة المدارس في تغيير النهج على مستوى المدرسة بأكملها. يجب على القادة على جميع المستويات تشجيع السلوكيات الداعمة للدمج بنشاط، مع إجراء التغييرات الهيكلية اللازمة. يلعب قادة المدارس دورًا رئيسيًا كـ"حراس" للتعليم الدامج، لكنهم ليسوا القادة الوحيدين في مجال التنفيذ. يمكن أن يشمل قادة التنفيذ الذين يُمكّنون التعليم الدامج الأبطال، وقادة الرأي المحليين، وقادة الدمج، وقادة وأعضاء فرق التنفيذ، والجهات التي تُقدّم التطوير المهني، إضافة إلى قادة المدارس (لامبريشت وآخرون، 2022).





تشمل القيادة الفعّالة ما يلي:

- **وضع رؤية واضحة وتحديد مسار الدمج.** يشمل ذلك مشاركة قيم التعليم الدامج والتعاون مع مجتمع المدرسة، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة وأولياء الأمور، لإثراء هذا المسار.

- **إعادة تصميم هياكل المدرسة** من خلال تخصيص الموارد وتوفير الكادر المناسب وتعزيز التعاون. وقد يشمل ذلك ضمان إدراج وقت التعاون ضمن اليوم الدراسي الاعتيادي.

- **فهم وتطوير الكادر التعليمي** من خلال دعم المعلمين، وتقدير جهودهم في سبيل التعليم الدامج، وتعزيز مشاركة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في صنع القرار.

يُعد تعديل المناهج الدراسية ومرونتها أمرًا بالغ الأهمية لدعم التعليم الدامج. ويتطلب الأمر دعمًا من الجهات والوزارات لإتاحة هذا النوع من المرونة. لكن يمكن لموظفي المدارس الاستفادة من مجموعة متنوعة من الأساليب لتصميم دروس وأنشطة متاحة لجميع الطلاب. إن التصميم الشامل للتعلم (UDL) عبارة عن نهج يتضمن وسائل متعددة للتمثيل والمشاركة والتعبير، ويساعد على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين جنبًا إلى جنب مع جميع أقرانهم (سيويل وآخرون، 2202). يرتبط التصميم الشامل للتعلم بالممارسات الدامجة، ويمكنه تعزيزها، إذ يضمن إتاحة مواد التعلم، مثل الكتب المدرسية والموارد الإلكترونية، لجميع الطلاب. وقد يشمل ذلك استخدام تقنيات مساعدة أو موائمة المواد. يتيح التصميم الشامل للتعلم مرونة في كيفية وصول الطلاب إلى المعلومات، والمشاركة في التعلم، وإظهار معارفهم. ويساعد على تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب في الصفوف الدراسية الدامجة. كما يركز التصميم الشامل للتعلم على تصميم دروس وأنشطة تُتاح لجميع الطلاب منذ البداية. وبالتالي، يعتمد التعليم الدامج غالبًا على المهارات والموارد المتاحة بسهولة، من خلال إطار تعليمي جديد.

التغلب على عوائق التعليم الدامج

وأخيرًا، أناقش ثلاثة عوائق أمام تطبيق التعليم الدامج المنصف، والتي سبق الإشارة إليها في المقالة. وأقترح هنا بعض السبل للتغلب على العوائق التي يُحتمل أن تكون مشتركة بين المدارس.

1 **الموارد**: تفتقر العديد من المدارس، وخاصة في البلدان منخفضة الدخل، إلى الموارد والمرافق اللازمة لدعم التعليم الدامج (غرايمز وآخرون، 2012). ويشمل ذلك نقص الكوادر المتخصصة، ومباني المدارس التي تحد من إمكانية الوصول، ونقص التقنيات المساعدة، وعدم كفاية مواد التعلم. لكن يمكن تخصيص الموارد المتاحة، البشرية والمالية، بطرق تُفيد المتعلمين المتنوعين. وقد يشمل ذلك تركيز الموارد على دعم هؤلاء المتعلمين في الصفوف الدراسية العادية. إن التركيز على تطبيق التعليم الدامج كقيمة مدرسية يُسهم في تقاسم المسؤولية، ويعني بالتالي إتاحة الموارد الجديدة للجميع في المجتمع. فالموارد التي تُفيد جميع المتعلمين أكثر فعالية من حيث التكلفة.

2 **تطوير المعلمين**: يحتاج العديد من المعلمين إلى تدريب لفهم التعليم الدامج، إضافة إلى أساليب التدريس التي تُساعد على تطبيقه عمليًا. وبينما قد يرى المعلمون أن التعليم الدامج مهمة إضافية، إلا أنه يمكننا البدء مبكرًا بتدريب جميع المعلمين على التدريس الدامج في الممارسات الدامجة، وهكذا لا تعود النظرة إلى هذا التدريب تدور حول ملائمته فقط لمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وعند حدوث مقاومة للتعليم الدامج كنوع من التغيير في الممارسة، فيجب إعادة التأكيد على أن التدريس الدامج ليس جديدًا، ولكنه يعكس جودة التدريس ويساعد على رفع مستوى التحصيل. لا تزال هناك حاجة إلى التطوير المهني الذي يجب أن يكون منتظمًا، ليعكس التعلم المستمر من المعلمين لكل ما يتعلق بالممارسات الدامجة وعملهم على تحسينها (شوليكا، 2018). إذا كان التعليم الدامج مسؤولية مشتركة، فإن التعاون لتبادل المعرفة وأفضل الممارسات سيكون شكلاً فعالاً من حيث التكلفة للتطوير المهني، مكملاً بالتوجيه الذي يعترف بأهمية وجود موظفين في أدوار قيادية في التعليم الدامج.

3 **المواقف والدعم**: يمكن للمواقف الاجتماعية والثقافية والوصمة والتمييز أن تضع عوائق كبيرة أمام التعليم الدامج، خاصةً عند عدم النظر إليه على أنه يدعم جميع المتعلمين. ربما هناك نقص في فهم معنى التعليم الدامج ما يؤثر على المواقف والاعتقاد بأنه ليس مسؤولية مشتركة. وفي حين أن السياسات الوطنية ستساعد في توضيح قيم التعليم الدامج، وينبغي تطويرها بالتعاون مع الجهات المعنية الرئيسية، فإن رفع مستوى الوعي بالتعليم الدامج أمرٌ يمكن تحقيقه داخل المدارس وخارجها على نطاق محلي. ويمكن أن يحدث ذلك من خلال مشاركة قصص النجاح وتنظيم فعاليات تُسهم في رفع مستوى الوعي بفوائد الدمج في المدرسة والمجتمع. ومن خلال معالجة هذه العوائق باستراتيجيات متعددة، يمكن للقادة تسهيل إنشاء أنظمة تعليمية أكثر إنصافًا وشمولًا تُفيد جميع المتعلمين (المهدي وآخرون، 2018).

الخاتمة

يتعلق تطبيق التعليم الدامج بإنشاء نظام يشعر فيه جميع الطلاب بالترحيب والتقدير والدعم. ويتطلب ذلك نهجًا متعدد الجوانب يتناول مختلف مستويات النظام التعليمي، بدءًا من الصف الدراسي ووصولًا إلى السياسات الوطنية، إضافة إلى التفكير والإعداد والبحث المستمرين (سواءً داخل المدارس أو من خلال إجراء أكاديمي دقيق في مختلف البيئات). تشمل استراتيجيات التعليم الدامج الأكثر إنصافاً: التطوير المهني للمعلمين، والتواصل الهادف مع أولياء الأمور، والقيادة المدرسية الداعمة، والمراجعات على مستوى المدرسة، والسياسات الخارجية التي توضح الممارسات الدامجة وتدعمها، مع تعزيز التكيف المدروس مع المناهج الدراسية والتقييم.

المراجع:

Al-Mahdy, Y. F., & Emam, M. M. (2018). 'Much ado about something' How school leaders affect attitudes towards inclusive education: The case of Oman. International Journal of Inclusive Education, 22(11), 1154-1172.

Alnahdi, G. H., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. Frontiers in Psychology, 13, 917676.

Gaias, L. M., Arnold, K. T., Liu, F. F., Pullmann, M. D., Duong, M. T., & Lyon, A. R. (2022). Adapting strategies to promote implementation reach and equity (ASPIRE) in school mental health services. Psychology in the Schools, 59(12), 2471-2485.

Grimes, P., Sayarath, K., & Outhaithany, S. (2012). 'It's better than catching frogs': Understanding the importance of local context in the development of inclusive school self-evaluation in Lao PDR. Improving Schools, 15(2), 148-162.

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. International Journal of Inclusive Education, 26(9), 943-957.

Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). Review of evidence on implementation in education. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education

Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. K4D helpdesk report. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf

Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. Educational Psychology in Practice, 38(4), 364-378.

UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

لمحـة عن المـؤلـــف

د. دارن مور، باحث ومعلم متعدد التخصصات، فهو متخصص في الصحة النفسية للأطفال والشباب، وتطبيقها في التعليم، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. يركز أبحاثه بشكل عام على الرفاهية في التعليم، واحتياجات التعلم الإضافية، وتطبيقها في المدارس. ويشمل ذلك مواضيع مثل الصحة الاجتماعية والعاطفية والنفسية كحاجة تعليمية خاصة؛ وتطبيق مناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي، والسلوك في المدارس؛ والحضور المدرسي؛ والتطوير المهني؛ والصحة النفسية للمعلمين ورفاهيتهم؛ وسياسات الصحة النفسية والرفاهية المدرسية. ويشارك في قيادة مركز جامعة إكستر للرفاهية والإدماج والإعاقة في البحوث التربوية.

المقالة الثانية

التعليم الدامج: إطار عمل للمساواة والوصول للطلاب ذوي الإعاقة

دعاء دريدي و أماني عبد المنعم
مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية

التعليم حقٌّ للجميع، حيث يُتيح لكل فرد فرصةً عادلةً للتعلم. ولا يمكن تحقيق ذلك حقًّا دون ضمان وصولٍ شاملٍ للجميع، دون تمييز. ويرتكز إطار ضمان الدمج والإنصاف في تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعةً للطلاب ذوي الإعاقة على مبادئ أساسية تُؤكّد أهمية التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة. يعد التعليم الدامج مفهوماً يشمل جميع الطلاب، بغض النظر عن إعاقاتهم أو اختلافاتهم أو قدراتهم. يُعدّ الدمج والمشاركة أساسًا لكرامة الإنسان والتمتع بحقوقه، ويُترجم هذا في التعليم إلى تحقيق تكافؤ حقيقي في الفرص.

يتضمن التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة أساليب تدريسٍ مُجرّبة تُفيد جميع المتعلمين. ويُسلّط الضوء على الأهمية الحاسمة لتطبيق التشريعات وأفضل الممارسات والتخطيط التنظيمي. ويُعدُّ دور قيادة المدرسة والمعلمين أساسيًا في تطبيق استراتيجيات تدريسٍ فعّالة تُعزّز المشاركة والتفاعل. وتستند هذه الاستراتيجيات التي تُركّز على المتعلم إلى احتياجاته وخصائصه الفردية، للمساعدة في التغلّب على تحديات تطبيق التعليم الدامج. تُعدّ مدارس التعليم العام التي تتبنى نهجًا دامجاً من أكثر الوسائل فعاليةً في مكافحة المواقف التمييزية، وتعزيز مجتمعات متسامحة، وبناء مجتمعات شاملة، وتحقيق التعليم للجميع. إضافةً إلى ذلك،

تُوفّر هذه المدارس تعليمًا عالي الجودة لغالبية الطلاب، وتُعزّز كفاءة النظام. يجب على جميع المعنيين بالتعليم، بمن فيهم المتعلمون، ومقدمو الخدمات، والأسر، والمجتمع ككل، دعم تطوير التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة كجزء لا يتجزأ من جميع البرامج التعليمية، وهو أمرٌ أساسيٌّ لجعل التعليم أكثر دمجاً وإنصافًا وفعاليةً، من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى التعليم العالي. ومن خلال التزام القادة التربويين والإداريين المستمرّ بتطبيق الممارسات الدامجة، تستكشف هذه الوثيقة وضع التعليم الدامج وفرصه في دولة الإمارات العربية المتحدة.

يتزايد الاهتمام بالتعليم الدامج عالميًا ومحليًا. وقد وفرت دولة الإمارات العربية المتحدة فرصًا تعليمية متكافئة للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية والخاصة، تنفيذاً للقانون الاتحادي رقم 29 لعام 2006 وتعديلاته، والقانون الاتحادي رقم 14 لعام 2009. وضعت دولة الإمارات سياسات قوية تدعم التعليم الدامج، مثل السياسة الوطنية لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة لضمان الوصول إلى بيئة تعليمية داعمة

ودامجة. ويجب على المدارس توفير بيئات دامجة تلبي المعايير الدولية، وتطوير مناهج تعكس تنوع احتياجات المتعلمين. كما يلعب الابتكار التكنولوجي دورًا رئيسيًا في دعم الدمج، وتوفر التقنيات المساعدة الحديثة، مثل تطبيقات التواصل، وأجهزة القراءة البصرية، والصفوف الدراسية الافتراضية، والتعلم عن بُعد، خيارات تعليمية مرنة للطلاب ذوي الإعاقة.

تُساعد المبادرات المجتمعية وبرامج التوعية، مثل أنشطة الدمج الاجتماعي بين الطلاب، على تطوير مهارات التفاعل وتعزيز القبول المتبادل. كما تُعدّ الشراكات بين المؤسسات التعليمية والمراكز المتخصصة أمرًا بالغ الأهمية. يُعزز التعاون مع مراكز دعم الإعاقة الخدمات المُقدمة للطلاب في البيئات الدامجة من خلال الاستشارات والتقييمات ودعم إعادة التأهيل.

كما طُوّرت مؤسسات مثل مركز أجاد للتدريب، التابع لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية (SCHS) برامج تدريبية متخصصة للمعلمين. ومنذ تأسيسها عام 1979، ركّزت مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة وتدريبهم وإعادة تأهيلهم وتوظيفهم. وابتداءً من عام 1995، بدأت مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية بدمج الطلاب ذوي الإعاقات البصرية والسمعية والجسدية بشكل منهجي في المدارس العادية. وفي عام 2006، بدأ دمج الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية واضطراب طيف التوحد، مع مراقبة منتظمة من متخصصين لتقييم التقدم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي.

وفي عام 2017، أنشأت مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية وحدة التعليم الدامج، التي تعكس إيماننا الراسخ بأن الدمج ليس مجرد نموذج لتعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بل طريقة تفكير وممارسة تشمل جميع أفراد المجتمع. ونتيجة لذلك، نجحنا في دمج 646 طالباً من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية والخاصة، بالتعاون مع المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء دولة الإمارات العربية المتحدة.

الأساس المنطقي لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام

يستند التعليم الدامج إلى أسس منطقية متعددة، كما أنه لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة. يجب أن يتحول التركيز من "لماذا وأين" إلى "كيف" ينبغي تطبيق الدمج. إذًا، لماذا يُعدّ دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام أمرًا ضروريًا؟

الأساس القانوني:

تُؤكّد جميع الدول تقريبًا في دساتيرها الوطنية على حق التعليم للجميع، بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد صادقت معظمها على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي تُؤكّد على أن بيئات التعليم العام هي البيئات الأنسب للأشخاص ذوي الإعاقة.

الأساس التعليمي:

يجب إتاحة التعليم للجميع بغض النظر عن الفروق الفردية، ما يتطلب من المدارس والمعلمين تطوير أساليب تدريس تُلبّي الاحتياجات المتنوعة، وتُفيد جميع الطلاب. تُوفّر بيئات المدارس الحكومية سياقات تعلّم طبيعية بالغة الأهمية لتنمية المهارات.

الأساس الاجتماعي:

يُساعد التعليم الدامج على تغيير المواقف المجتمعية نحو التنوع من خلال جمع كل الطلاب معًا، لتشكيل أساس مجتمع عادل وغير تمييزي. تتيح إمكانية الوصول للجميع المساهمة والاستفادة من بيئات دامجة، بينما يُوفر التكامل الاجتماعي فوائد لا تُحصى، منها تعزيز الرفاهية والثقة بالنفس وتقدير الذات، وتمكين المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية، كما يُزيل الحواجز القديمة ويُعزز الاحترام المتبادل.

الأساس الاقتصادي:

تعد كلفة إنشاء مدارس دامجة والحفاظ عليها أكثر فعالية على المدى المتوسط والطويل من إنشاء نظام موازٍ من المدارس الخاصة المنفصلة. يُسهم التعليم الدامج بشكل إيجابي في دمج القوى العاملة ويُقلل من البطالة، كما يمنع عزلة الأشخاص ذوي الإعاقة.

إعادة هيكلة التعليم في المدارس الحكومية

يتطلب تطبيق المؤسسات التعليمية لسياسات وممارسات تُلبّي احتياجات التعلم المتنوعة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتُعزّز بشكل كبير التعليم الدامج والمساواة لجميع المتعلمين، إعادة هيكلة جذرية للتعليم داخل المدارس الحكومية. ويشمل ذلك وضع معايير تعليمية هادفة، ومساءلة المدارس عن تحقيق كل طالب لنتائج إيجابية.

يلعب قادة المدارس في التعليم الحكومي دورًا حاسمًا ومؤثرًا في تسهيل دمج الطلاب ذوي الإعاقة، فهم فاعلون في تطوير وتطبيق ممارسات الدمج من خلال قدرتهم على التأثير على المعلمين وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع ككل. وبصفتهم قادة، يُمكن لمديري المدارس صياغة رؤية واضحة للدمج داخل مؤسساتهم، وتوجيه فرق المدرسة نحو هذه الرؤية من خلال قيادة تغييرات في ممارسات المدرسة، وتعزيز التعاون بين المعلمين، ودعم تطويرهم المهني، وإنشاء بيئة تعليمية إيجابية وتعاونية، بيئة يُمكن للقيادة الفعالة أن تُعززها.

هناك فوائد ونتائج عديدة لإعادة الهيكلة هذه، منها:

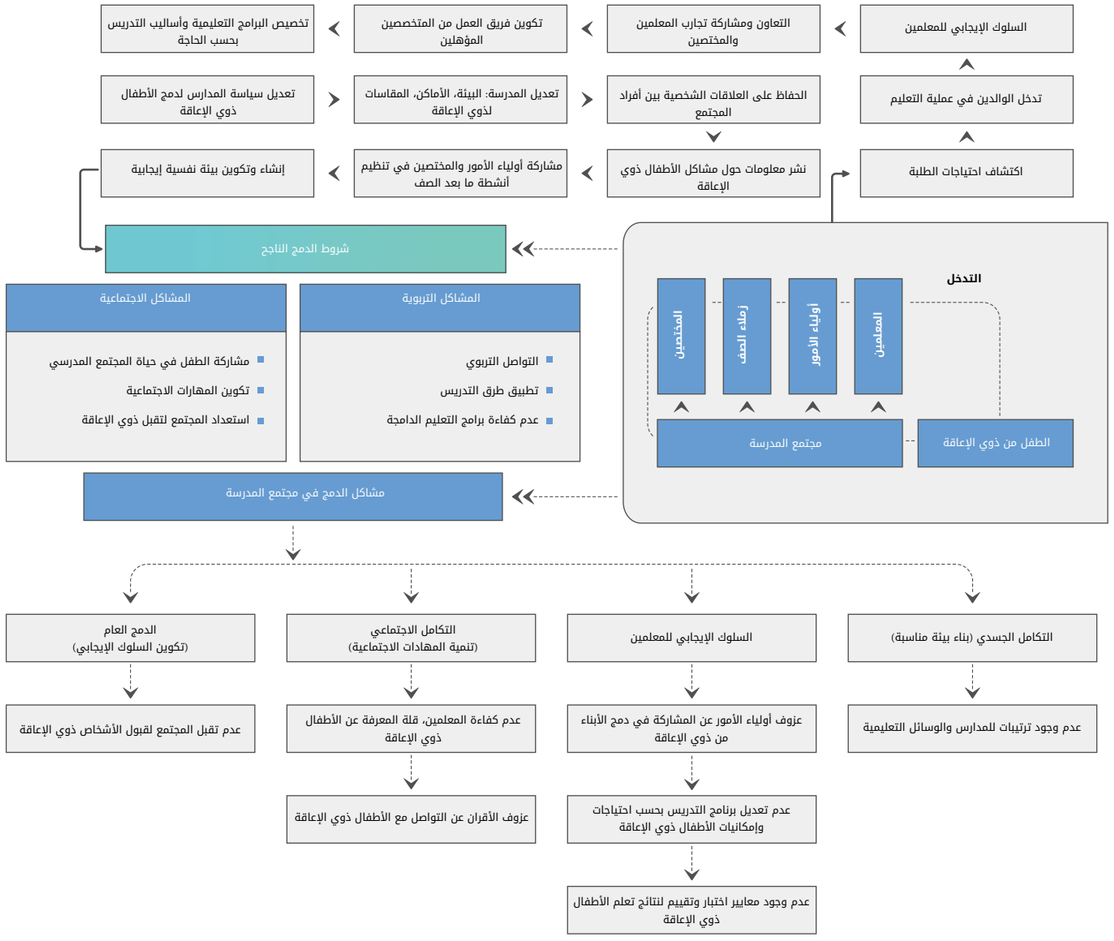
- كل طالب قادر على التعلم والنجاح.
- التنوع يُثري الجميع، والطلاب المعرضون للخطر أكثر قدرة على التغلب على الفشل المحتمل من خلال المشاركة في مجتمع تعليمي دامج وتأملي.
- لكل طالب مساهمات فريدة وقيّمة يقدمها لأقرانه.
- يمتلك كل طالب نقاط قوة واحتياجات.
- تنبع النتائج التعليمية الفعّالة من الجهود التعاونية لجميع الأفراد الذين يعملون لضمان نجاح كل متعلم.
- يجب أن تتماشى مبادرات الإصلاح المنهجي في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة مع جهود الإصلاح الأوسع في التعليم العام، وأن تُكمّلها.
- الاستفادة من ترتيبات المجموعات المتنوعة والتعاونية للطلاب، لأنها أكثر فعالية في التعلم.
- تزويد الطلاب بمناهج دراسية فردية تُلبي احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة.
- تعزيز التعاون بين مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع في تصميم وتقديم تعليم فعّال لجميع المتعلمين.

تماشياً مع التزامنا بتعزيز رفاهية الأطفال والوفاء بحقوقهم في المدارس والحضانات، قامت وحدة التعليم الدامج في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية في عام 2023 بتطوير معايير جاهزية المدارس والحضانات الدامجة. تُدخل هذه المعايير تغييرات رئيسية تدعم الممارسات الدامجة، بما في ذلك:

- دور قائد المدرسة
- رؤية المدرسة ورسالتها
- نموذج تقييم متعدد المستويات
- الصحة واللياقة البدنية وتطوير مناخ ثقافي إيجابي
- المشاركة والتعاون
- توزيع واضح للأدوار والمسؤوليات
- بيئات خالية من العوائق
- برامج تدريب وتأهيل مستمرة للمعلمين
- تكييف المناهج الدراسية وتعديلها وإدارة الصفوف الدراسية
- التركيز على التصميم الشامل للتعلم (UDL)
- تعليم متمايز
- استخدام التقنيات المساعدة
- التعليم المهني والصناعات الإنتاجية
- تعليم المهارات الحياتية
- تفعيل دور الأسرة كشريك لضمان المشاركة الكاملة في جميع أنشطة المدرسة
- تصميم معلم التعليم الدامج الخطة التعليمية الفردية (IEP)، بالتعاون مع أولياء الأمور ومعلمي الصفوف الدراسية
- بناء شبكة قوية من الشراكة المجتمعية

يوضح الشكل 2 أدناه نموذجًا للتعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة في مجتمع المدرسة.

نموذج التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة في مجتمع المدرسة



التعليم المتمايز

على الكادر التعليمي في المدارس الحكومية طرح السؤال التالي على أنفسهم: "كيف يُمكن التمييز بين التعليم المُقدّم للطلاب ذوي الإعاقة والتعليم المُقدّم للطلاب من خلفيات ثقافية ولغوية مُتنوّعة في الصف الدراسي؟" وللإجابة على هذا السؤال، ينبغي تنظيم جلسات عصف ذهني وورش عمل للمعلمين حول كيفية تلبية الاحتياجات المُتنوّعة للطلاب في الصف الدراسي، وتحليل احتياجاتهم التعليمية بناءً على فروقهم الفردية، وضمان التقييم المُستمر.

تُعدّ استراتيجيات التعليم المتمايز بالغة الأهمية، إذ تُهيئ بيئة تعليمية تدعم كل طالب على حدة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، بهدف تصميم تجربة تعليمية خصيصًا لتلبية احتياجات كل طالب، بالاعتماد على أساليب وأنشطة تعليمية مُتنوّعة تتماشى مع أنماط التعلم المُختلفة، ومستويات الاستعداد، والاهتمامات الشخصية، بدلاً من توفير منهج مُوحّد للجميع. يُساعد هذا على تعظيم إمكانات كل طالب.

يُركّز التعليم المتمايز على أربعة مجالات رئيسية: المحتوى، والعملية، والمنتج، وبيئة التعلم. وهناك العديد من الأمثلة التي تُساعد المعلمين على تطبيقه بفعالية في الفصل الدراسي:

المحتوى

يُشير المحتوى إلى ما يُدرّس للطلاب، بما في ذلك المعلومات والمهارات التي يجب على الطلاب اكتسابها. يُعَدَّل المحتوى ليناسب مختلف مستويات الطلاب، لضمان حصول كل طالب على المعلومات اللازمة لتطوير مهاراته. فمثلاً، يمكن للطلاب الجدد التركيز على تذكر وفهم المفاهيم الأساسية، بينما يمكن للطلاب ذوي المعرفة السابقة ابتكار مشاريع، ما يتيح لكل طالب التعلم وفقًا لقدراته واستعداداته. ومن الأمثلة المتنوعة على ذلك توفير خيارات متعددة للطلاب لمهام البحث، أو استخدام تصنيف بلوم لتصميم مهام تتراوح من التذكر والفهم إلى التحليل والابتكار، بما يُلبي احتياجات الطلاب على اختلاف مستوياتهم.

العملية

تُركز العملية على كيفية تقديم المحتوى للطلاب، وهو جانب أساسي من جوانب التعليم المتمايز. وتتضمن استخدام أساليب تدريس متعددة تُراعي أنماط التعلم المختلفة، مثل البصري والسمعي والحركي. فمثلاً يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بناءً على أنماط تعلمهم لتقديم أنشطة تُناسب ميولهم التعليمية، أو السماح لهم باختيار أسلوب العمل الذي يُفضلونه، سواءً كان فرديًا أو جماعيًا، مما يزيد من الدافعية والمشاركة.

المنتج

يُشير المُنتج إلى كيفية تقييم فهم الطلاب للدرس. يختار الطلاب الطريقة التي يُعبرون من خلالها عن فهمهم لمحتوى الدرس لتعزيز تفاعلهم. من الأمثلة على ذلك كتابة تقرير، أو تقديم عرض تقديمي، أو إنشاء مشروع أو نموذج، أو استخدام الوسائط المتعددة، أو عرض البيانات من خلال مخططات أو شرائح، وكلها مصممة وفقًا لأساليب تعلمهم.

بيئة التعلم

تُركز بيئة التعلم على العناصر المادية والنفسية المحيطة بالطالب والتي تدعم عملية التعلم. يجب أن تكون متنوعة ومرنة لتلبية احتياجات جميع الطلاب داخل الصف، مثل تخصيص أماكن محددة لأنشطة مختلفة، كزاوية القراءة أو ركن العلوم، والسماح للطلاب باختيار مواقع التعلم المفضلة لديهم.

فوائد التعليم المتمايز

يُقدم التعليم المتمايز فوائد عديدة تُسهم في تعزيز تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة في الصف الدراسي. ومن أهمها:

- تحسين فهم الطلاب ذوي القدرات البصرية والسمعية والحركية من خلال جعل التعلم أكثر فعالية باستخدام أنشطة مُصممة خصيصًا لتناسب الفروق الفردية وأساليب التعلم.
- تعزيز المشاركة الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية مع دعم السلوكيات الإيجابية.
- تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم من خلال تمكينهم من إنجاز المهام التي تناسب مستواهم وتشجيعهم على مواجهة التحديات.
- دعم التطور الأكاديمي والاجتماعي من خلال طرح تحديات تناسب مستواهم، وتوفر فرصاً متساوية للنمو والتقدم لجميع الطلاب.
- تشجيع الإبداع والتفكير النقدي من خلال منح الطلاب حرية اختيار طريقة تعلمهم.

الشراكة الأسرية

تختلف الأسر، مثل الطلاب، في نقاط قوتها واحتياجاتها وخلفياتها ووجهات نظرها، كما تخضع لتأثير عوامل عديدة، ما يتطلب من المعلمين تعديل نهجهم لتشجيع مشاركة الأسرة. تشمل هذه العوامل:

العوامل الثقافية:

مثل المستوى التعليمي، والمعتقدات حول النظام التعليمي، والتجارب السابقة مع التمييز، واحتياجات الأسرة، وممارسات تربية الطلاب، وتوقعات النمو.

العوامل اللغوية:

قد تعيق الحواجز اللغوية التواصل بين المدارس والأسر. وقد تتفاقم تحديات التواصل بسبب مشاكل المصطلحات التي قد لا تكون موجودة في اللغات الأصلية للأسر. يمكن أن تساعد الاستعانة بالمترجمين في تسهيل التواصل بين المعلمين والأسر التي تتحدث لغات مختلفة.

العوامل العاطفية:

قد تمر الأسر بمراحل عديدة في تكيفها مع إعاقة طفلها وتقبلها، وقد تختلف هذه المراحل باختلاف الخبرة والثقافة وعوامل أخرى.

العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

تؤثر هذه العوامل أيضًا على مشاركة الأسرة. يمكن للمدارس استخدام التواصل المستند إلى التكنولوجيا مع الأسر، مثل استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني والخطوط الساخنة متعددة اللغات وأنظمة الرد الهاتفي لإرسال الرسائل واستقبالها وتوفير معلومات حول الفعاليات التعليمية المحلية التي تهم الأسر. كما يمكن للمدارس تشجيع الأسر على حضور المؤتمرات، والتوصية بالكتب والمواد التعليمية، وتفعيل قنوات التواصل لتلبية احتياجاتهم بطرق مختلفة.

يتيح تشجيع وتسهيل التغذية الراجعة الأسرية في الصف الدراسي والبيئة المدرسية فهمًا أعمق لمختلف الجوانب، مع تزويد الأسر بالمعلومات اللازمة لمناقشة القضايا المتعلقة بالمدرسة. إضافةً إلى ذلك، يُعدّ تقديم برامج تعليمية لجميع أفراد الأسرة، والتركيز على محتوى البرنامج بناءً على احتياجات الأسرة، وتحديد مشاكل الأسرة وإيجاد الحلول الممكنة، وتحديد المسؤوليات، ومتى، وأين، جزءًا من نهج شراكة أسرية فعّال.

من نماذج الممارسات الفعّالة التي تطبقها المدارس لدعم الأسر في تحسين تعليم أطفالها:

- تطوير الأسر إلى قادة.
- تعزيز التطور الأكاديمي والإنجاز.
- رفع توقعات الأسرة من خلال التواصل وتوفير المعلومات.
- تقديم تقارير منتظمة عن تقدم الطلاب.
- بناء علاقة المدرسة والأسرة على أساس الاحترام المتبادل للاختلافات الثقافية والدمج.
- تمديد وقت التعلم من خلال الواجبات المنزلية والبرامج اللامنهجية، مثل ورش العمل الأسرية.

هناك أربعة مبادئ فعّالة للشراكة بين الأسر والأخصائيين، والتي يمكن أن تُقدّم حلولًا، على الأقل في بعض الحالات الفردية أو الجماعية. تشمل هذه المبادئ:

- الاتفاق على هدف الشراكة، والأدوار، والمسؤوليات المشتركة فيما يتعلق بالاجتماعات والتقييمات.
- توضيح الجهات المشاركة في الشراكة وأسبابها.
- تطبيق علاقات سلطة متساوية، مثل ضمان وصول الجميع إلى المعلومات المهمة.
- جعل العمليات واضحة وذات مصداقية عالية.

الخاتمة

رغم التحديات التي تواجه التعليم الدامج بشكل عام، إلا أن الفرص المتاحة تعكس التزام جميع الجهات المعنية بتوفير بيئة تعليمية دامجة وجامعة للجميع. ولتعزيز فعالية الدمج، نقترح ما يلي:

- توسيع برامج تدريب المعلمين المتخصصة، مع التركيز على استراتيجيات التدريس المتمايز.
- تحسين آليات قياس جودة الدمج لضمان دعم فعال للطلاب.
- تعزيز التعاون بين المدارس وأولياء الأمور لتمكين الأسر من دعم أطفالهم بفعالية.
- الاستثمار في التقنيات المساعدة لتسهيل تعلم الطلاب ذوي الإعاقة.
- تشجيع البحث الأكاديمي في مجال التعليم الدامج لتطوير سياسات قائمة على الأدلة ونتائج عملية.

يبقى التعليم الدامج ركيزة أساسية في تحقيق مجتمع أكثر مساواة وعدالة، وتواصل دولة الإمارات العربية المتحدة تقديم نموذج يُحتذى به في توفير تعليم يلبي احتياجات جميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو التحديات التي يواجهونها.

لمحة عن المؤلفتين

دعاء دريدي، من الرائدات اللواتي يحظين بالتقدير في مجال التعليم الدامج في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتشغل حاليًا منصب مشرفة وحدة التعليم الدامج في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. تتمتع بخبرة تزيد عن 15 عامًا، وتقود جهودًا استراتيجية لتحسين فرص الحصول على التعليم وجودته واستدامته للطلاب ذوي الإعاقة. تحمل دعاء درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ودرجة الماجستير في أمراض النطق واللغة من الجامعة الأردنية. كما أنها مقّيمة جودة معتمدة في مجال التعليم الدامج (2024)، ولديها اعتماد من مؤسسة الرؤية العالمية وشركائها. دعاء عضو في منظمة الرؤية الدولية وتساهم بنشاط في مشروع التعليم الدامج في الشارقة. كما أنها عضو في مجلس إدارة مدرسة الأمل وروضة الأطفال الصم وعضو في لجنة مدينة الشارقة الصديقة للأطفال والشباب. ونشرت بصفتها مدربة مدربين معتمدة (TOT)، مقالات في مجلات متخصصة، وشاركت خبرتها في مجال الإعاقة والسياسات والشمول.

أماني عبد المنعم، أخصائية في التعليم الدامج، بخبرة تزيد عن 13 عامًا في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. وتحمل درجة الماجستير في علم النفس، وشغلت مناصب مختلفة، منها التدريس والإشراف التربوي وتنسيق التعليم الدامج. وقد أكسبتها هذه الوظائف فهمًا عميقًا للاحتياجات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة، والقدرة على تقديم دعم فعال وشخصي. تتميز أماني بمهارة تصميم وتنفيذ برامج تعليمية مصممة خصيصًا، تعزز جودة التعليم الدامج واستدامته بالتماشي مع السياسات الوطنية والمعايير الدولية. وتلعب دورًا رئيسيًا في تحليل المناهج الدراسية لضمان شموليتها وسهولة الوصول إليها. إضافة إلى ذلك، فإنها تركز على تدريب وتطوير الكادر التعليمي، وتعزيز القدرات المؤسسية داخل المدارس، ودعم الأسر. كما تعزز جهودها المشاركة المجتمعية وتساهم في ترسيخ ثقافة دمج قوية في المشهد التعليمي.

المراجع:

Al-Zraykat, I. (2020). Inclusive education: Foundations and procedures. Dar Al Fikr. Jordan.

UAE Ministry of Education. (2020). Inclusive Education Policy Guide.

https://u.ae/ar-AE/information-and-services/education/education-for-people-with-special-needs

UNESCO. (2021). Inclusive Education: Global Policies and Trends.

https://www.unesco.org/en/inclusion-education

Inclusive Education Unit – Sharjah City for Humanitarian Services. (May 2023). Inclusive School Readiness Standards.

Inclusive Education Unit – Sharjah City for Humanitarian Services. (2023b). Inclusive education policy framework: The twelve critical elements for compliance with Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

https://www.inclusiveeducation.ca/iec-resource?view=9b0f4bbf-bc83-410a-9d64-c9d18fdd55bb

International Task Force on Teachers for Education 2030. (n.d.). Teacher policy development guide for inclusive education

https://www.teachertaskforce.org/

https://www.inclusiveeducation.ca/iec-resource?view=9b0f4bbf-bc83-410a-9d64-c9d18fdd55bb

المقالة الثالثة

إنشاء صفوف دراسية دامجة للطلاب ذوي طيف التوحد: التغلب على الحواجز واطلاق الإمكانات

هديل عدنان

يعد ضمان حصول الطلاب ذوي طيف التوحد على تعليم جيد أمراً أساسياً لنموهم الأكاديمي والاجتماعي. توفر الصفوف الدراسية الدامجة فرصًا لهؤلاء الطلاب للنجاح، مع إفادة أقرانهم من خلال تعزيز التفاهم والتعاطف. لكن كثيراً من المفاهيم الخاطئة حول التوحد لا تزال قائمة، ما يجعل من الضروري للمعلمين فهم هذه الحالة لتهيئة بيئة داعمة (جولدسون، 2004). يتيح فهم التوحد للمعلمين الانتقال من اعتباره تحديًا إلى إدراكه كطريقة مختلفة لتجربة العالم. عندما يفهم المعلمون التوحد، يصبحون أكثر قدرة على تقديم التسهيلات اللازمة، لضمان دمج الطلاب من ذوي بالتوحد، وتمكينهم من تحقيق كامل إمكاناتهم أيضاً.

اتخذت دولة الإمارات العربية المتحدة خطواتٌ هامة نحو تعزيز التعليم الدامج، حيث طبّقت وزارة التربية والتعليم سياساتٍ تُلزم المدارس بتوفير أماكن ملائمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك ذوي التوحد. وتُؤكّد مبادراتٌ مثل سياسة "المدرسة للجميع" والسياسة الوطنية لتمكين أصحاب الهمم، على أهمية الوصول والإنصاف والدعم الفردي في التعليم (وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، 2019). لكن مع تزايد عدد حالات التوحد عالميًا، تزداد الحاجة المُلِحّة إلى تعليم دامج فعّال. ووفقًا لمنظمة الصحة العالمية (WHO، 2023)، فإن طفلاً واحداً من كل 100 طفل حول العالم يشخص باضطراب طيف التوحد (ASD)، مما يُسلّط الضوء على تزايد وجود الطلاب ذوي التوحد في الصفوف الدراسية العادية. يُثير هذا سؤالًا بالغ الأهمية: هل المعلمون مُؤهّلون بشكل كافٍ لتطبيق التعليم الدامج بفعالية؟ إنّ ضمان امتلاك المعلمين للمهارات والاستراتيجيات اللازمة لدعم الطلاب ذوي التوحد أمرٌ أساسيٌّ لتعزيز صفوف دراسية دامجة بحق. تستكشف هذه المقالة استراتيجياتٍ رئيسية لفهم التوحد، وتهيئة بيئات صفية دامجة، وتبني أساليب تدريس متمايزة لضمان حصول الطلاب ذوي بالتوحد على الدعم اللازم للنجاح أكاديميًا واجتماعيًا. يمكن لأنظمة التعليم تجاوز مجرد التكامل بينها، والعمل نحو إدماج هادف يُفيد جميع المتعلمين، من خلال تزويد المعلمين بمناهج تستند إلى الأدلة وممارسات دامجة.

فهم التوحد

إن اضطراب طيف التوحد حالة نمائية عصبية تؤثر على التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوك (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013). يتميز باختلافات في توصيل الدماغ ومعالجته، ما يؤثر على كيفية تعلم الطلاب ذوي التوحد وتفاعلهم مع بيئتهم. وبينما يتفوق بعض الطلاب ذوو التوحد أكاديميًا، يحتاج آخرون إلى دعم إضافي للتعامل مع الصف الدراسي. ويمكن أن يساعد فهم الخصائص الرئيسية لاضطراب طيف التوحد المعلمين على تطبيق استراتيجيات محددة للدمج. تشمل الخصائص الأكثر شيوعًا للطلاب ذوي التوحد ما يلي:

1. تحديات في التواصل

يواجه العديد من الطلاب ذوي التوحد صعوبة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ما يجعل التعبير عن الاحتياجات أو فهم التعليمات أمرًا صعبًا. ولا يتمكن الطفل من التعبير عن احتياجات بسيطة، مثل طلب استراحة، ما يتسبب في الشعور بالإحباط أو القلق. قد يلجأ الطفل إلى سلوكيات مثل البكاء أو الانسحاب أو إظهار علامات جسدية تدل على الضيق لعدم قدرته على التواصل بفعالية. تُعالج أدمغتهم اللغة بشكل مختلف، وغالبًا ما يحتاجون وقتًا إضافيًا لفهم الإشارات اللفظية والاستجابة لها (ألجونيد وفريدريكسون، 2014).

2. صعوبات التفاعل الاجتماعي

يواجه العديد من الطلاب ذوي التوحد صعوبة في فهم الإشارات الاجتماعية وتعبيرات الوجه ولغة الجسد، ما يجعل التفاعل مع الأقران صعبًا. قد تعمل مناطق الدماغ المسؤولة عن الإدراك الاجتماعي بشكل مختلف، فتنتج صعوبات في تكوين الصداقات والحفاظ عليها (ماندي، 2023). فمثلاً، لا يُدرك الطالب ذو التوحد متى يشعر زميله بالانزعاج، أو قد يُسيء تفسير ملاحظة ساخرة على أنها عبارة حرفية. إضافة إلى ذلك، يمكن للتحديات المتعلقة بتبادل الأدوار في المحادثات، أو الحفاظ على التواصل البصري، أو فهم القواعد الاجتماعية غير المعلنة، مثل المساحة الشخصية أو التحية المناسبة، أن تعيق العلاقات الاجتماعية الهادفة. غالبًا ما تُؤدي هذه الصعوبات إلى العزلة، حيث يُواجه الأقران العاديون صعوبة في فهم هذه الاختلافات أو استيعابها. في الأنشطة الجماعية، يفضل الطفل ذو التوحد اللعب المتوازي بدلاً من اللعب التفاعلي، أو يواجه صعوبة في بدء المحادثات ومواصلتها، ما يتسبب في ظهور سوء الفهم أو الاستبعاد. وبدون دعم مُستهدف، مثل التدريب على المهارات الاجتماعية أو برامج توجيه الأقران، قد تستمر هذه التحديات وتؤثر على كل من الأداء الأكاديمي وجودة الحياة العاطفية.

3. الحساسيات الحسية

غالبًا ما يعاني الطلاب ذوو التوحد من زيادة أو نقصان في المعالجة الحسية، حيث يمكن للضوضاء العالية أو الأضواء الساطعة أو الأماكن المزدحمة التسبب في إجهاد حسي زائد، ما يزيد من صعوبة التركيز والمشاركة (ويليامز، 2021). على سبيل المثال، قد يُغطي الطالب أذنيه أو يشعر بالضيق عند تعرضه لصوت إنذار حريق مفاجئ أو سماع ثرثرة في صف دراسي مزدحم. كما أن ملمس الملابس، أو قوام بعض الأطعمة، أو حتى صوت حركة قلم رصاص على الورق قد يُحفز هذه الحساسيات.

قد يعاني بعض الطلاب من صعوبة تقبل اللمس، حتى في التفاعلات الاجتماعية غير الرسمية كالتصفيق أو التربيت على الظهر، بينما يسعى آخرون للحصول على مدخلات حسية من خلال حركات متكررة كالتأرجح أو الدوران أو رفرفة اليدين. إضافةً إلى ذلك، قد تكون الأضواء الساطعة أو الخافتة مزعجة، وتتسبب في الصداع أو التشتت، بينما تصبح الروائح النفاذة من منتجات التنظيف أو العطور أو علب الغداء لا تُطاق. من ناحية أخرى، قد يعاني بعض الطلاب من ضعف في الاستجابة الحسية، ما يتطلب محفزات قوية لتسجيل الأحاسيس - مثل الاستمتاع بعناق عميق أو أداء سلوكيات حسية متكررة مثل فرك بعض الأشياء على بشرتهم.

4. تفضيل كبير للروتين

يُعد التفضيل الكبير للروتين سمة مميزة لكثير من الطلاب ذوي التوحد. ينبع هذا التفضيل من طريقة معالجة أدمغتهم للمعلومات، فغالبًا ما يشعر الأفراد ذوو التوحد بحاجة متزايدة إلى القدرة على التنبؤ والتنظيم، لأن أدمغتهم تعالج المعلومات الحسية والإشارات الاجتماعية بشكل مختلف. ونتيجة لذلك، يمكن أن تؤدي التغييرات أو الاضطرابات غير المتوقعة في الروتين إلى زيادة القلق والتوتر والارتباك. بالنسبة لطلاب كثيرين، فإن عدم القدرة على التنبؤ يعد أمرًا مرهقًا، يثير ضيقهم ويدفعهم للعزلة أو مقاومة الانخراط في مواقف جديدة أو غير مألوفة.

توفر القدرة على التنبؤ شعورًا بالأمان لكثير من الطلاب ذوي التوحد، ممن تواجه أدمغتهم صعوبة في معالجة التغييرات غير المتوقعة، ما يتسبب في القلق والمقاومة عند اضطراب الروتين (ماكيني، 2022). فمثلاً، قد يصر الطلاب على أداء الأنشطة بترتيب معين، أو اتباع نفس الخطوات في كل مرة، أو الالتزام ببيئات أو ترتيبات جلوس مألوفة. تُتيح هذه التفضيلات شعورًا بالسيطرة على محيطهم، وهو أمرٌ بالغ الأهمية لتنظيم انفعالاتهم.

في الصفوف الدراسية التي تعتمد عمليات روتينية غير متسقة، قد يواجه الطلاب ذوو التوحد صعوبةً في مواصلة التفاعل، فيشعرون بالإحباط وصعوبة التركيز نتيجة لذلك وينسحبون من أنشطة التعلم.

إنشاء صف دراسي دامج للطلاب ذوي التوحد

يتطلب إنشاء صف دراسي دامج تخطيطًا دقيقًا ومرونة واستخدام استراتيجيات تدعم جميع المتعلمين، بمن فيهم ذوو التوحد. صُممت الاستراتيجيات التالية لمساعدة المعلمين على بناء بيئة تعليمية أكثر دعمًا وتفهمًا للطلاب من ذوي التوحد:

1. تهيئة بيئة صفية منظمة يمكن التنبؤ بها

أ. استخدام وسائل دعم بصرية

يُعد تهيئة بيئة صفية منظمة يمكن التنبؤ بها أساسيًا للحد من قلق الطلاب ذوي التوحد. حيث تساعد المساحة المنظمة جيدًا والروتين الواضح الطلاب على الشعور بالأمان والثقة في إدارة يومهم. ويمكن للمعلمين تطبيق جداول يومية متسقة، لضمان استقرار فترات الانتقال بين الأنشطة. إضافة إلى ذلك، يساعد استخدام جداول مرئية، مثل المخططات اليومية المصورة أو المخططات البيانية، الطلاب على توقع الأنشطة القادمة، ويقلل من حالة عدم اليقين ويعزز الاستقلالية. كما أن تخصيص هذه الجداول بالأنشطة أو الفعاليات الخاصة المفضلة يعزز المشاركة والشعور بالتحكم في تجربة التعلم.

ب. توفير تحذيرات مسبقة ومؤقتات زمنية للفترات الانتقالية

قد تُشكل الانتقالات تحديًا للطلاب ذوي التوحد، ولكن توفير تحذيرات مسبقة واستخدام المؤقتات الزمنية يمكنه أن يقلل بشكل كبير من القلق ومقاومة التغيير. ويمكن للمعلمين إصدار إشارات لفظية، مثل: "بعد خمس دقائق، سننتقل إلى الغداء"، ليتيحوا للطلاب وقتًا للاستعداد ذهنيًا. أما بالنسبة للتغييرات الأكبر، كالانتقال إلى صف دراسي مختلف، فيمكن لبطاقات التنقل المرئية تسهيل عملية الانتقال. تعمل المؤقتات الزمنية والعدّ التنازلي كإشارات واضحة ومنظمة، تُساعد الطلاب على توقع التغييرات في الأنشطة. كما يُعزز عرض ساعة العد التنازلي أو استخدام مُؤقت زمني القدرة على التنبؤ، ويجعل إدارة الانتقالات أكثر سلاسةً وسهولةً.

ج. وضع توقعات واضحة

يساعد وجود قواعد وروتين واضح ومتسق الطلاب ذوي التوحد على فهم المتوقع منهم، ويُقلل من الارتباك ويُشجع على السلوكيات الإيجابية. يُمكن للمعلمين إنشاء مخطط سلوك مرئي مع صور ونصوص لتعزيز قواعد الصف الدراسي. كما يُمكن لاستراتيجيات التعزيز الإيجابي، مثل الثناء أو المكافآت الصغيرة، تُشجيع الطلاب على اتباع التوقعات المُحددة.

2. تهيئة بيئة مُلائمة للحواس

أ. توفير خيارات جلوس مرنة

قد يُعاني الطلاب ذوو التوحد من حساسية حسية تُؤثر على تركيزهم وراحتهم في الصف الدراسي. يتيح توفير منطقة هادئة مزودة بأدوات مُهدئة، مثل الإضاءة الخافتة، وسماعات الرأس العازلة للضوضاء، والألعاب الحسية، للطلاب تنظيم أنفسهم عند الشعور بالإرهاق. إضافة إلى ذلك، يساعد توفير خيارات جلوس مرنة، مثل المكاتب القائمة، والوسائد، والكراسي الهزازة، الطلاب على إدارة احتياجاتهم الحسية مع الحفاظ على تفاعلهم. كما أن الإضاءة الفلورية والضوضاء الخلفية العالية قد تكون مزعجة، لذا فإن خفض شدة الإضاءة العلوية واستخدام مصابيح المكتب يمكنه إنشاء بيئة أكثر هدوءًا. كما أن السماح بالحركة أثناء الدروس يدعم التنظيم الذاتي، ويضمن مشاركة الطلاب بشكل مريح دون الشعور بالقيود.

ب. تقديم أدوات حسية للتنظيم الذاتي والتركيز

تلعب الأدوات الحسية دورًا حاسمًا في مساعدة الطلاب ذوي التوحد على التنظيم الذاتي، والبقاء منخرطين، وإدارة القلق أثناء الأنشطة الصفية. توفر هذه الأدوات مدخلات مهدئة، خاصة أثناء المهام التي تتطلب الانتباه، لتقليل التشتيت وتعزيز التركيز. يمكن للمعلمين تقديم مجموعة متنوعة من أدوات التململ، مثل كرات التوتر، والأسطح المزخرفة، والمعجون، أو الألعاب القابلة للمضغ التي تشبه المجوهرات التي يمكن للطلاب استخدامها بحذر لتوجيه الطاقة الزائدة دون إزعاج الصف. إضافة إلى ذلك، توفر الأدوات ذات الأوزان، مثل وسائد الأرجل، والسترات، والبطانيات، تحفيزًا عميقًا بالضغط، لمساعدة الطلاب على الشعور بالثبات والأمان. يمكن لسماعات الرأس أو سدادات الأذن التي تخفض الضوضاء أن تساعد الطلاب الحساسين للمحفزات السمعية، والسماح لهم بالتركيز الأفضل ضمن البيئات الصاخبة. يمكن للمعلمين إنشاء بيئة تعليمية داعمة تستوعب التفضيلات الحسية المختلفة من خلال دمج الأدوات الحسية بناءً على الاحتياجات الفردية.

3. تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي

أ. تشجيع دعم الأقران والتعاون

يساعد تشجيع التفاعل بين الأقران من خلال أنظمة هيكلية لدعم الطلاب ذوي التوحد على بناء علاقات هادفة والشعور بالاندماج في الصف الدراسي. يمكن للمعلمين تطبيق نظام الزميل المرافق من خلال وضع الطلاب ذوي التوحد مع أقران متفهمين وصبورين يمكنهم تقديم التوجيه أثناء الانتقالات والتفاعلات الاجتماعية. كما يعزز التعاون في مجموعات صغيرة المشاركة الاجتماعية من خلال توفير بيئة تفاعل منظمة وأقل إرهاقًا. يمكن للمعلمين تحديد أدوار محددة ضمن الأنشطة الجماعية لضمان فهم الطلاب لمسؤولياتهم والشعور بالثقة في مشاركتهم. يُنشئ المعلمون بيئة شاملة ومثرية اجتماعيًا تدعم كلاً من التعلم والتنمية الاجتماعية من خلال الجمع بين أنظمة الزملاء المرافقين وأنشطة المجموعات الصغيرة المنظمة.

ب. تنمية التعاطف بين الأقران

يساعد تشجيع التعاطف على تهيئة بيئة صفية دامجة وداعمة، حيث يشعر الطلاب ذوو التوحد بالقبول والفهم. يمكن للمعلمين تثقيف الطلاب حول التوحد من خلال قيادة نقاشات أو أنشطة تشرح خصائصه وتحدياته. كما يرعى الاحتفال بالتنوع وتسليط الضوء على نقاط القوة الفردية تعزيز ثقافة الصف الدراسي ليشعر جميع الطلاب بالتقدير والدعم.

4. تطبيق التعليم المتمايز

أ. استخدام وسائل التواصل المرئية والبديلة

يُعد التعليم المتمايز ضروريًا لدعم الطلاب ذوي التوحد، إذ يُمكّن المعلمين من تصميم تجارب تعلم تتناسب مع نقاط القوة والاحتياجات والتفضيلات الفردية، ليتمكن المعلمون من تعزيز الفهم وتقليل العبء المعرفي من خلال دمج الدعم المرئي وأساليب التواصل البديلة. تُوفر الوسائل المرئية، مثل المخططات البيانية والرسومات والتعليمات المكتوبة، وضوحاً، بينما تُساعد قوائم المراجعة خطوة بخطوة الطلاب على تقسيم المهام إلى أجزاء يسهل عليهم إنجازها، لتعزيز استقلاليتهم (كلوث و تشاندلر – ألكوت، 2008). إضافة إلى ذلك، تُمكّن أساليب التواصل البديلة، مثل أدوات تحويل الكلام إلى نص ولوحات التواصل، الطلاب الذين لا يفضلون الكلام أو الذين يتحدثون بشكل طفيف من التعبير عن فهمهم بفعالية (غانز وآخرون، 2012). كما تلعب أدوات التنظيم الرسومية دورًا حاسمًا في مساعدة الطلاب على تنظيم أفكارهم، وخاصةً مهام الكتابة وأنشطة حل المشكلات.

ب. دمج الاهتمامات الخاصة لتعزيز المشاركة

هناك استراتيجية تمييز فعّالة أخرى تتضمن دمج اهتمامات الطلاب الخاصة لتعزيز المشاركة. تشير الأبحاث إلى أنه عند ربط التدريس بمواضيع الطالب المفضلة، يزداد الدافع والمشاركة بشكل ملحوظ (كوغل وآخرون، 2013). إن السماح للطلاب باختيار مواضيع واجباتهم أو أشكال مشاريعهم يمنحهم شعورًا بالتحكم ويشجع على التعمق في التعلم.

ج. توفير طرق متعددة لإظهار التعلم

إضافة إلى ذلك، يضمن توفير طرق متعددة لإظهار التعلم قدرة الطلاب ذوي التوحد على عرض معارفهم بطرق تتوافق مع نقاط قوتهم. تتيح الأنشطة العملية، مثل التجارب العلمية، وبناء النماذج، أو المحاكاة التفاعلية، للطلاب الذين يعانون من صعوبات التواصل اللفظي استيعاب المفاهيم المجردة من خلال التعلم التجريبي (آيريس وآخرون، 2011). كما توائم أساليب التقييم المرنة، والتي تتضمن العروض الشفوية، والمشاريع المرئية، والوسائط الرقمية تفضيلات التعلم المتنوعة وتخفف من القلق المرتبط بالاختبارات التقليدية (الحمادي وسيدك، 2015). إضافة إلى ذلك، يسمح تعديل وتيرة التدريس من خلال توفير وقت أطول للمهام أو تقسيم الدروس إلى أجزاء أصغر للطلاب باستيعاب المعلومات بوتيرة مريحة، ويعزز ثقتهم بأنفسهم ونجاحهم في بيئة التعلم. تُشير الأبحاث التي اجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى دعم العديد من المعلمين لمبادئ التعليم المتمايز، لكنهم يواجهون تحديات بسبب محدودية التدريب والمفاهيم الخاطئة حول تطبيقه (الحمادي وسيدك، 2015). وقد وجدت دراسة حديثة أُجريت في رأس الخيمة أن استعداد المعلمين لدعم الأطفال المصابين بالتوحد غالبًا ما يُعيقه نقص المعرفة والتطوير المهني، خاصة فيما يتعلق باحتياجات التواصل والتسهيلات الصفية (كلارك وآخرون، 2024).

الخاتمة

يلعب واضعو السياسات وأصحاب المصلحة، بمن فيهم مديرو المدارس وقادة التعليم وأولياء الأمور والمتخصصون، دورًا حاسمًا في ضمان فعالية تطبيق التعليم الدامج خارج نطاق الصف الدراسي. ينبغي على مديري المدارس وواضعي سياسات التعليم الدعوة إلى تطبيق سياسات تعزز إمكانية الوصول، وتوفر الموارد الكافية، وتضمن حصول المعلمين على تدريب متخصص في تعليم ذوي التوحد. من شأن تمويل التكنولوجيا المساعدة، وتعديلات الصفوف الدراسية الملائمة للحواس، والتطوير المهني، تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي التوحد بشكل كبير.

إضافة إلى ذلك، يُعد التعاون بين المدارس والأسر والمعالجين ومنظمات المجتمع أمرًا أساسيًا لإنشاء نظام دعم متماسك يتجاوز نطاق الصف الدراسي. كما ينبغي إشراك أولياء الأمور ومقدمي الرعاية بفعالية في عملية صنع القرار، والعمل جنبًا إلى جنب مع المعلمين لوضع خطط تعليمية فردية (IEPs) مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات كل طفل.

إضافة إلى ذلك، يجب على الجامعات وبرامج تدريب المعلمين دمج الوعي بالتوحد واستراتيجيات التدريس المستندة إلى الأدلة في برامج اعتماد المعلمين، لضمان تأهيل جيد للمعلمين المستقبليين لدعم المتعلمين ذوي التنوع العصبي. يمكننا إنشاء مجتمع يحتضن التنوع العصبي حقًا ويمكّن جميع الطلاب من النجاح من خلال تعزيز التعاون بين صناع السياسات والمعلمين والأسر والمجتمع الأوسع.

المراجع:

Alhammadi, A., & Sidek, H. (2015). Differentiated instruction in the UAE: Teacher preparedness and challenges in supporting students with autism. International Journal of Special Education, 30(2), 29-43.

Aljunied, M., & Frederickson, N. (2014). The social communication abilities of children with autism: Understanding language processing and its impact on education. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(10), 2451-2465. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2137-x.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Ayres, K. M., Lang, R., & Charman, T. (2011). Hands-on learning for students with autism: A review of experimental studies. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(5), 465-480. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1072-4

Clarke, A., Jones, M., & El-Bialy, S. (2024). Teacher preparedness for autism support in Ras Al Khaimah: A case study on professional development and knowledge gaps. International Journal of Inclusive Education, 28(2), 83-98.

Ganz, M. L., Hong, J., & O'Reilly, M. (2012). The use of speech-to-text tools for children with autism spectrum disorders: Effects on communication. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(1), 114-121. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.02.009

Goldson, E. (2004). Understanding autism: The journey from diagnosis to education. Special Education Review, 28(3), 14-22.

Koegel, L. K., Vernon, T. W., & Koegel, R. L. (2013). Increasing motivation and engagement in children with autism through interest-based intervention. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(8), 1813-1822. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1715-4

Mandy, W. (2023). Social communication and autism: Understanding difficulties in social interaction. Autism Research and Practice, 1(4), 45-60.

McKenney, A. (2022). The need for predictability in autism: Routines as tools for emotional regulation. Journal of Autism and Developmental Disorders, 52(6), 1987-1996. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05560-4.

UAE Ministry of Education. (2019). School for All: National Policy for Empowering People of Determination. UAE Ministry of Education. https://www.moe.gov.ae

Williams, M. (2021). Sensory sensitivities in children with autism: A review of current research and educational implications. Journal of Autism Spectrum Disorders, 51(2), 210-222. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04639-5

World Health Organization. (2023). Autism Spectrum Disorder (ASD): A global perspective. WHO. https://www.who.int

لمحـــة عن المـؤلـــــف

هديل عدنان، معلمة شغوفة تتمتع بخبرة 18 عامًا، وهي متخصصة في تدريس المرحلة الابتدائية، ودعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز الوعي بالتنوع العصبي. كما أنها تحمل درجة الماجستير في تعليم الاحتياجات التعليمية الخاصة والدمج من الجامعة البريطانية في دبي، وكرست نفسها لإنشاء تجارب تعليمية شاملة وفعالة لجميع الطلاب والمعلمين. التزمت طوال مسيرتها المهنية بالتغلب على التحديات وتعزيز بيئة من الدمج والدعم لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة.

المقالة الرابعة

الوصول إلى جميع المتعلمين

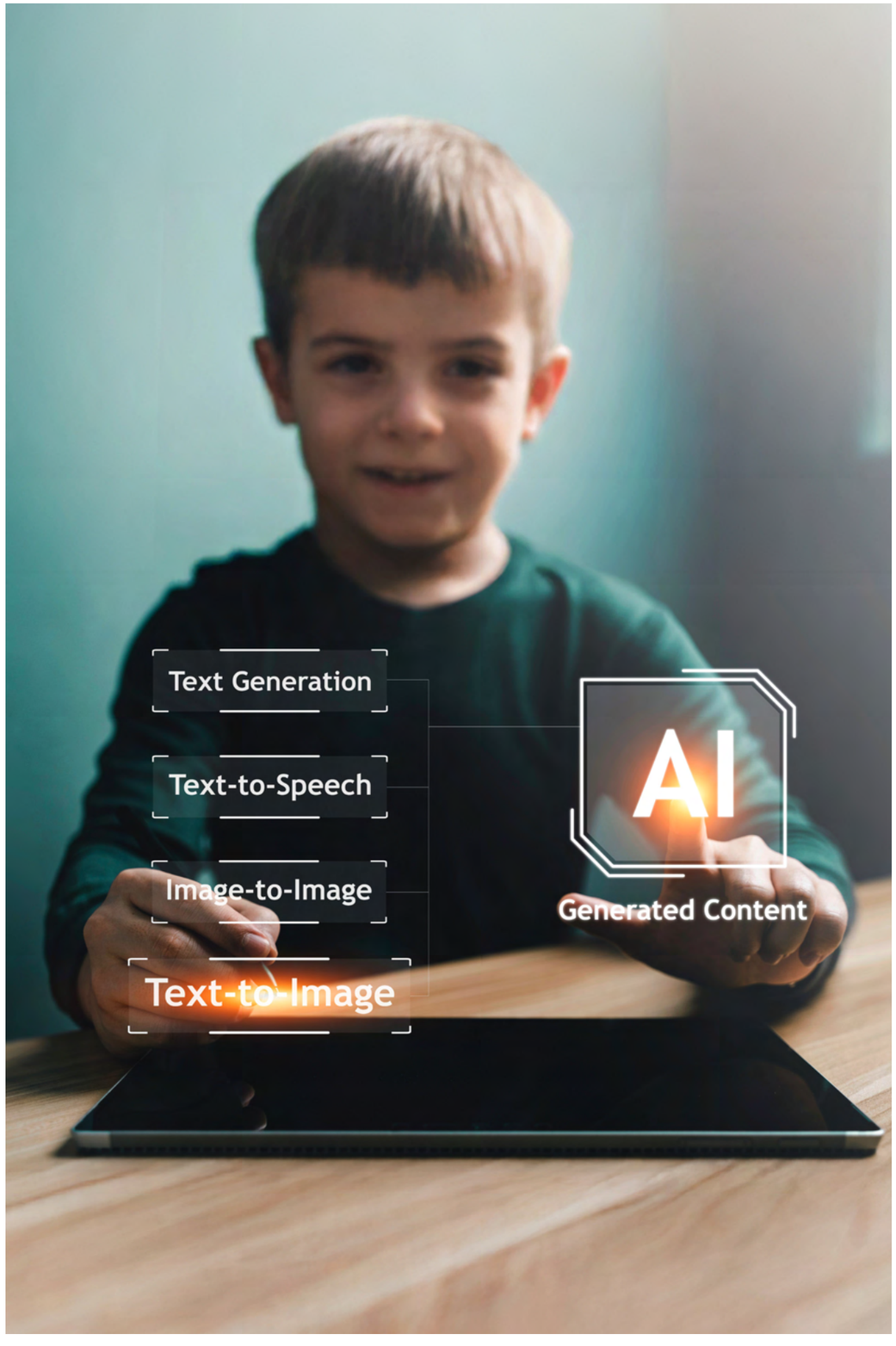
ميساء عبيد
مدينة إكسبو دبي

أصبحت الصفوف الدراسية اليوم أكثر تنوعًا مع استمرار تطور البيئات التعليمية، حيث باتت تضم طلابًا من مناطق جغرافية وخلفيات اجتماعية وثقافية واجتماعية واقتصادية متعددة، إضافة إلى تجارب تعليمية وتفضيلات تعلم متباينة (دي ويت، 2019). يساهم هذا التنوع المتزايد في ديناميكيات صف دراسي أكثر تعقيدًا، فيتطلب من المعلمين تبني استراتيجيات مبتكرة لتلبية الاحتياجات الفريدة لطلابهم (أوانج هاشم وآخرون، 2019). من الضروري للقيادة المدرسية وأعضاء هيئة التدريس تعزيز بيئة تعليمية مرنة وشاملة توفر فرصًا متساوية لجميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم البدنية والمعرفية أو خلفياتهم.

تسلط الأبحاث الضوء على أن تنوع الصف الدراسي ليس تحديًا ولكنه فرصة مهمة للإثراء، إذ يدعم الصف الدراسي المتنوع تعلم الطلاب من خلال تعزيز التفكير النقدي والتواصل الفعال ومهارات حل المشكلات، إضافة إلى تحسين الإبداع والمشاركة النشطة (أوانج هاشم وآخرون، 2019؛ سانجر وآخرون، 2020). على سبيل المثال، يُسهم التنوع في أساليب التدريس والمناهج وهويات الطلاب في توسيع آفاقهم وتوفير تجربة تعليمية أكثر جاذبية (أوانغ هاشم وآخرون، 2019).

وعلى العكس من ذلك، فإن عدم تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين بفعالية يمكن أن يكون له عواقب وخيمة. فقد يواجه الطلاب انخفاضًا في المشاركة وتراجعاً في الإسهام (توماس وآخرون، 2005) وعدم المساواة في الوصول إلى التعليم، ما قد يُقوّض في النهاية نتائج تعلمهم (كوهين، 2000). لذا، يُعد تبني ممارسات دامجة تُعطي الأولوية للإنصاف والفردية أمراً بالغ الأهمية لإدارة التنوع وضمان نمو جميع الطلاب في التعليم.

تهدف هذه المقالة إلى مشاركة أفضل الممارسات وتسليط الضوء على ميزات إمكانية الوصول المدمجة المتوفرة في معظم الأجهزة التي تدعم الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وجميع المستخدمين، وهو أمر يُفيد الجميع، وليس فقط الذين لديهم احتياجات إضافية للدعم. تنقسم المقالة إلى ثلاثة أقسام رئيسية: يستكشف القسم الأول الدور الكبير للتكنولوجيا في تعزيز الدمج من خلال توفير أدوات إمكانية وصول مدمجة تُفيد مجموعة واسعة من المتعلمين؛ ويقدم القسم الثاني نظرة أعمق على أدوات إمكانية الوصول التي يمكن للمعلمين استخدامها لتعزيز الوصول إلى التعلم؛ ويركز القسم الثالث على الأدوات المصممة خصيصًا لدعم الطلاب في تحسين وصولهم إلى المحتوى التعليمي.



1. مقدمة

بناءً على الجوانب الإيجابية للتنوع في التعليم، أصبحت التكنولوجيا أداةً فعّالة لتعزيز الدمج في الصفوف الدراسية. يتجاوز التعليم الدامج التعامل مع الإعاقات فحسب؛ إذ يشمل كامل نطاق التنوع اللغوي والثقافي والديني والعرقي والاجتماعي والاقتصادي. ومن خلال إدراك هذه الاحتياجات المتنوعة وتلبيتها، تضمن الممارسات الدامجة شعور كل طالب بالتقدير والدعم (ستينتيفورد وكوتسوريس، 2022). أضافت شركات التكنولوجيا الرائدة، مثل آبل وجوجل ومايكروسوفت، ميزات إمكانية الوصول المتقدمة إلى منصاتها للمساعدة في تحقيق هذا الهدف. تلبي هذه الميزات احتياجات الطلاب ذوي القدرات والتفضيلات والخلفيات التعليمية المتنوعة، لضمان تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم للجميع. أصبحت ميزة تحويل النص إلى كلام ميزةً قياسيةً في معظم الأجهزة والمنصات والتطبيقات مثلاً، بينما كانت تعد في السابق تقنية مساعدة متخصصة في المقام الأول للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مثل عُسر القراءة. يعكس هذا التبني الواسع النطاق تحولًا نحو مبادئ التصميم الشامل، حيث تُدمج ميزات إمكانية الوصول بسلاسة بما يعود بالنفع على جميع المتعلمين، بغض النظر عن قدراتهم. لم تُحسّن هذه الشركات وصول الطلاب ذوي الإعاقة فحسب، بل أثرت أيضًا تجربة التعلم لجمهور أوسع من خلال دمج أدوات مثل تحويل النص إلى كلام في التكنولوجيا اليومية. يلعب هذا دورًا محوريًا في ضمان إمكانية الوصول إلى المحتوى الرقمي، مما يُحسّن في نهاية المطاف من التجربة التعليمية لجميع الطلاب (والترز، 2022).

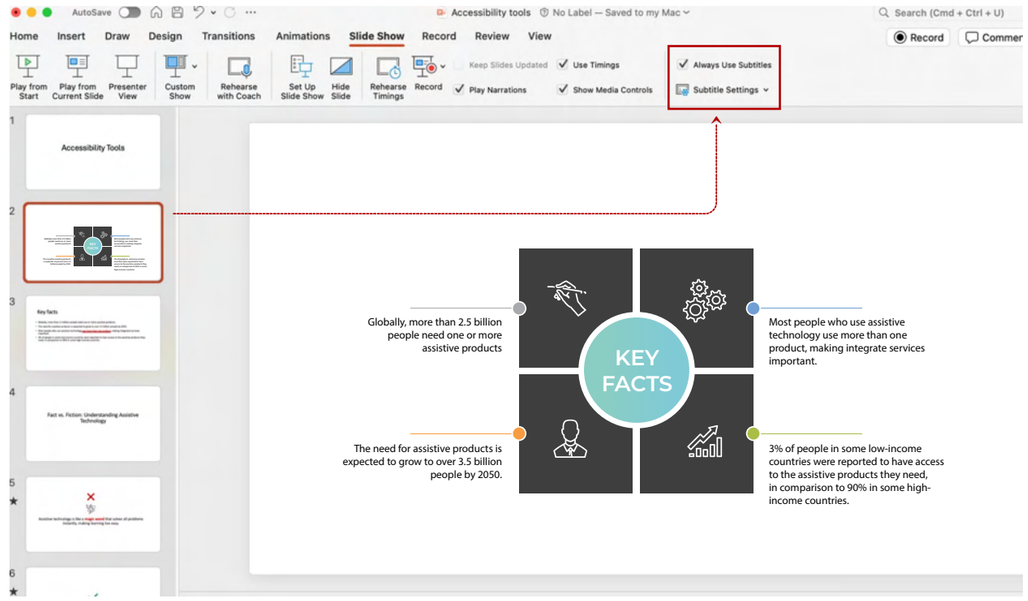
إضافة إلى ذلك، يُمكن للمعلمين والطلاب الاستفادة من ميزات إمكانية الوصول هذه دون تكبد أي تكلفة أو تحميل المعلمين أعباءً إضافية. تُدمج هذه الأدوات مباشرةً في الأجهزة والتطبيقات، وهي جاهزة للاستخدام ولا تتطلب أي إعدادات إضافية. يعني هذا بالنسبة للمعلمين، وقتاً أكبر للتركيز على التدريس بدلاً من إدارة التقنيات المساعدة، بينما يُمكن للطلاب الاستفادة بشكل مستقل من هذه الميزات لتلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية. تُبرز هذه الفائدة المزدوجة دور التكنولوجيا في إنشاء بيئة تعليمية سلسة وشاملة. ستُركز الأقسام التالية على أدوات إمكانية الوصول التي يُمكن للمعلمين استخدامها لتعزيز التعليم الدامج ودعم ممارساتهم التعليمية.

2. أدوات إمكانية الوصول للمعلمين

صُممت هذه الأدوات لتحسين التدريس وإنشاء بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلاب، ومن بينهم الطلاب من ذوي الهمم. ومن خلال دمج هذه الميزات في ممارساتهم التعليمية، يمكن للمعلمين تعزيز مشاركة أفضل وضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين.

2.1 ميزات الترجمة النصية

تُعد ميزة الترجمة النصية المباشرة ميزة مدمجة متاحة عبر منصات مثل جوجل ومايكروسوفت وآبل. توفر هذه الميزة نسخًا نصية فورية للمحتوى المنطوق، وتحويل الكلام إلى نص فوري. تُعد هذه الميزة مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين لديهم ضعف في السمع، أو صعوبات في معالجة اللغة، أو صعوبات في التعلم، وكذلك للطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية (والترز، 2022). كما تدعم المتعلمين في بيئات صاخبة حيث يصعب سماع المحتوى المنطوق بوضوح. تُقدم ميزة الترجمة النصية المباشرة في برنامج باوربوينت، المتوفرة من خلال مايكروسوفت، دعمًا مماثلاً من خلال عرض ترجمات مباشرة أثناء العروض التقديمية، لتعزيز إمكانية الوصول أثناء المحاضرات والجلسات التعليمية. تعد ميزة الترجمة النصية المباشرة في برنامج باور بوينت واحدة من أقوى أدوات التعليم الدامج، حيث تتيح هذه الميزة للمعلمين إضافة تعليقات توضيحية إلى عروضهم التقديمية سواء في الصف الدراسي التقليدي أو في بيئة افتراضية، ما يضمن إمكانية وصول ومشاركة أفضل لجميع الطلاب.



تُقدّم ميزات الترجمة النصية مزايا عديدة في البيئات التعليمية. فمرونتها تُمكّنها من التكيف مع مختلف أساليب التدريس، بما في ذلك المحاضرات المباشرة، والتعلم الهجين، والجلسات المُسجّلة مُسبقًا، ما يجعلها مُناسبة لمجموعة واسعة من المناهج التعليمية. كما تُحسّن هذه الميزات الفهم لدى مختلف المتعلمين، ومنهم الطلاب ذوو الإعاقات السمعية، ومتحدثي اللغات من غير الناطقين بها، والمستفيدين من المدخلات البصرية والسمعية (التعلم ثنائي النمط). إضافةً إلى ذلك، تتميّز أدوات الترجمة النصية بسهولة استخدامها عمومًا، حيث تتطلب إعدادًا بسيطًا، وتتكامل بسلاسة مع ممارسات التدريس الحالية.

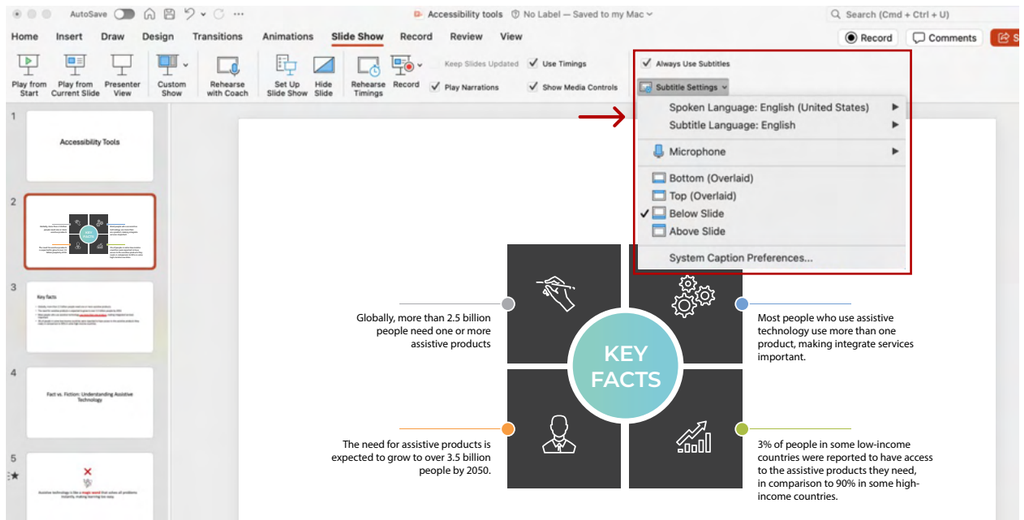
لكن يجب مراعاة بعض الاعتبارات عند استخدام ميزات الترجمة النصية. فغالبًا ما يعتمد توافر هذه الأدوات ووظائفها على الجهاز المُستخدم - فقد لا تدعم الأجهزة القديمة الترجمة النصية في الوقت الفعلي. كما من المهم التأكد من توصيل وتكوين أنظمة الصوت الخارجية أو الميكروفونات بشكل صحيح لتمكين أداء ترجمة نصية دقيق وفعال.

2.2 الترجمة المباشرة

للارتقاء بإمكانية الوصول إلى مستوى أعلى، يمكن للمعلمين استخدام مترجم مايكروسوفت لتعزيز بيئة صفية دامجة ومتعددة اللغات. توفر هذه الأداة الفعّالة ترجمةً وكتابة نصية فورية، ما يساعد المعلمين على كسر حواجز اللغة ودعم متعلمين متنوعين. وفيما يلي كيفية استخدامها بفعالية:

2.2.1 الترجمة المباشرة للصف

يمكن للمعلمين التحدث باللغة الإنجليزية بينما يشاهد الطلاب كتابة نصية مباشرة بلغتهم المفضلة، مثل العربية أو الإسبانية أو أي لغة أخرى مدعومة. تُعد هذه الميزة مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين لا يزالون يعملون على تطوير كفاءتهم في اللغة الإنجليزية، أو الذين انتقلوا مؤخرًا إلى بيئة تعليمية تعتمد على اللغة الإنجليزية، أو يواجهون صعوبات في معالجة اللغة. كما أنها قيّمة لطلاب التعليم العالي، خاصةً عند التعامل مع مواد معقدة لا تتعلق بتعلم اللغة، مثل العلوم أو الهندسة أو الرياضيات، حيث ينصب التركيز على فهم المحتوى بدلاً من بناء المهارات اللغوية. مع أن هذه الأداة لا ينبغي أن تحل محل اكتساب اللغة، إلا أنها يمكن أن تكون بمثابة دعم مؤقت للمساعدة على الفهم، وتُساعد على ضمان استمرار تفاعل الطلاب واندماجهم دون المساس بتطورهم اللغوي على المدى الطويل عند استخدامها بعناية.



2.2.2 دعم العمل الجماعي

يُسهّل مُترجم مايكروسوفت التعاون بين الطلاب متعددي اللغات خلال الأنشطة الجماعية، حيث يُمكن للطلاب المشاركة في المناقشات باستخدام لغاتهم، مع ترجمات فورية تُساعد الجميع على الفهم والمساهمة الفعالة.

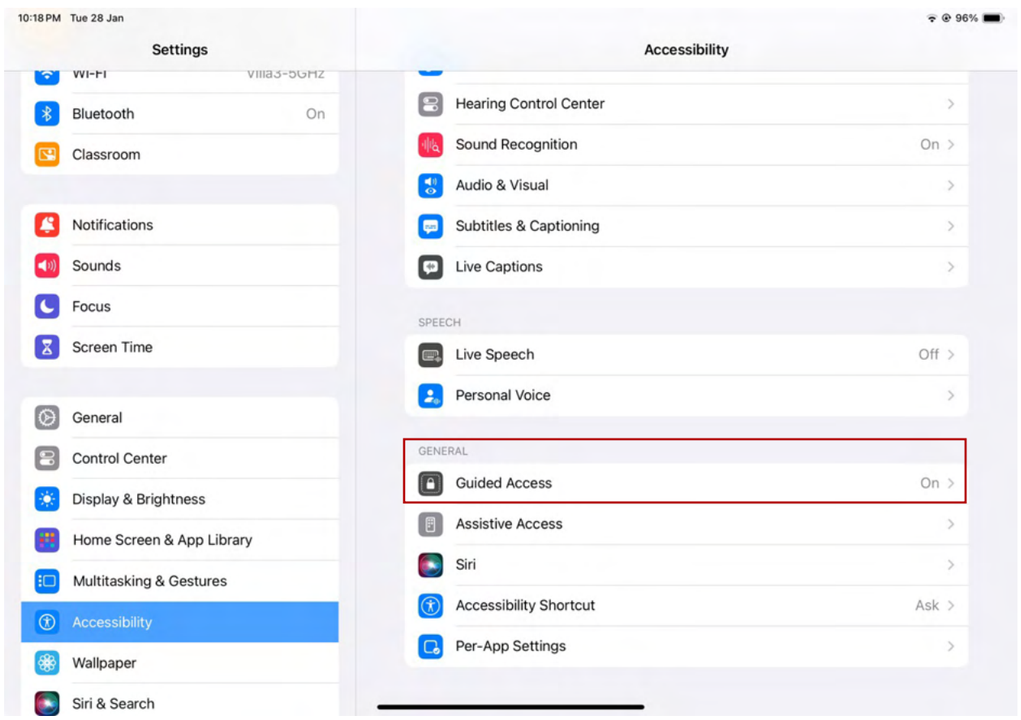
2.2.3 تعزيز التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين

يُمكن للمعلمين استخدام مُترجم مايكروسوفت للتواصل مع أولياء الأمور الذين يتحدثون لغات مختلفة، سواءً خلال اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين أو في المراسلات الكتابية، حيث تضمن الترجمات الفورية تواصلًا واضحًا وشاملًا، مما يُعزز شراكات أقوى مع العائلات.

2.3 أدوات لدعم الوظائف التنفيذية

غالبًا ما يواجه الطلاب ذوو الإعاقات الخفية (مثل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وصعوبات التعلم) تحديات في الحفاظ على التركيز، والتنظيم، وإنجاز المهام. ورغم أن التكنولوجيا قد تُشتت انتباه الطلاب أحيانًا، إلا أنها تُوفر أيضًا أدوات فعّالة لدعم المعلمين في تسهيل الوظائف التنفيذية لهؤلاء الطلاب. صُممت هذه الأدوات لمساعدة المعلمين على إنشاء بيئات مُنظمة تُمكّن الطلاب من البقاء على المسار الصحيح وتحقيق أهدافهم، لتعزيز الإنتاجية والنجاح في الصف الدراسي.

تلعب أدوات مثل "الوصول المُوجَّه" على أجهزة أبل وجوجل كلاسروم من جوجل دورًا هامًا في دعم بيئات التعلم الدامجة والمركَّزة. يتيح "الوصول المُوجَّه" للمعلمين قفل جهاز الآيباد مؤقتًا على تطبيق واحد، لمنع الطلاب من التبديل إلى تطبيقات أخرى أو الوصول إلى مناطق مُحدَّدة من الشاشة. كما يُمكن للمعلمين تعطيل أزرار الأجهزة، وتعيين حدود زمنية، والتحكم في مُدخلات اللمس، مما يجعلها مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين يتشتت انتباههم بسهولة أو يحتاجون إلى دعم إضافي للحفاظ على تركيزهم. تُعد هذه الميزة



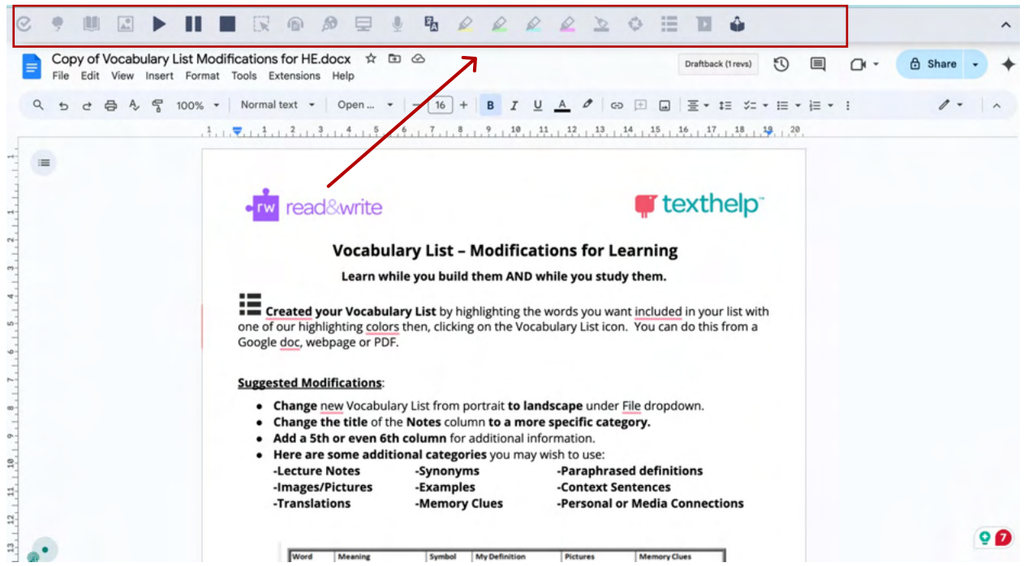
3. أدوات تسهيل الوصول للطلاب

3.1 تحويل النص إلى كلام (TTS)

تتوفر تقنية تحويل النص إلى كلام (TTS) على نطاق واسع في المنصات الرئيسية، وتوفر دعمًا أساسيًا للمتعلمين المستفيدين من التعزيز السمعي. تحتوي أجهزة أبل ميزات مدمجة مثل "نطق الشاشة" و"نطق التحديد" في نظامي التشغيل iOS و macOS، وتتيح للمستخدمين قراءة نص محدد أو شاشات كاملة بصوت عالٍ. تفيد هذه الأدوات الطلاب الذين يعانون من عُسر القراءة، ولمتعلمي اللغة الثانية، أو الذين يعانون من صعوبات قراءة أخرى. توفر جوجل وظائف مماثلة من خلال ميزة "الاختيار للتحدث"، المتوفرة على أجهزة كروم بوك وأجهزة أندرويد، والتي تُمكّن المستخدمين من تمييز النص وسماعه مقروءًا بصوت عالٍ.

إضافة إلى ذلك، يوفر متصفح جوجل كروم ملحقات مثل "القراءة والكتابة" التي تُحسّن وظيفة تحويل النص إلى كلام، وتوفر مجموعة من أدوات دعم القراءة والكتابة؛ لكن قد يتطلب الوصول إلى مجموعة الميزات الكاملة في شريط الأدوات اشتراكًا. على منصات مايكروسوفت، تتيح ميزة القراءة بصوت عالٍ للمستخدمين الاستماع إلى مستندات كاملةً أو جزئية، ويمكن استخدامها بشكل مستقل أو مدمج مع أداة Immersive Reader، وهي أداة مصممة لدعم فهم القراءة والتركيز. تُسهّل هذه الميزات على منصات متعددة على الطلاب الوصول إلى المحتوى بتنسيق يناسب احتياجاتهم التعليمية الفردية، وتعزز استقلاليتهم ومشاركتهم في عملية التعلم.

أداة القراءة والكتابة الملحقة بمتصفح كروم



3.2 الإملاء

تُعد أدوات القاموس المُدمجة موارد مفيدة تُعزز الفهم وتطوير المفردات وسهولة الوصول. تُلبي هذه الأدوات احتياجات مجموعة واسعة من المتعلمين، بمن فيهم من يواجهون صعوبات في معالجة اللغة، وغير الناطقين بها، والطلاب من جميع القدرات.

تُوفر أبل أدوات مُدمجة عديدة لدعم تطوير المفردات وفهم المقروء، كما تُتيح ميزة البحث على نظامي iOS و macOS، للمستخدمين تحديد كلمة والوصول فورًا إلى تعريفها ومرادفاتها ونطقها. يُعد هذا مُفيدًا بشكل خاص للطلاب الذين يواجهون مصطلحات غير مألوفة أثناء قراءة النصوص الرقمية. كما يُتيح التكامل مع سيري (Siri) للمستخدمين طلب تعريفات الكلمات دون استخدام اليدين، وهو أمر مُفيد خاصة للطلاب ذوي الإعاقات الجسدية أو البصرية أو الذين يجدون التفاعل الصوتي أسهل. على سبيل المثال، يُمكن لطالب يقرأ مقالًا على متصفح سفاري (Safari) أن يسأل: "يا سيري، ماذا يعني النظام البيئي؟" ويتلقى شرحًا فوريًا، مما يُساعده على التركيز والتفاعل.

تُقدم جوجل مجموعة مُتنوعة من أدوات دعم المفردات التي تُفيد المتعلمين بمختلف أطيافهم. من خلال بحث جوجل، يمكن للطلاب كتابة أو قول "عرّف [كلمة]" والحصول على تعريفات فورية، ودليل نطق، ومرادفات، وجمل تتضمن أمثلة، ما يفيد الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، أو من يحتاجون إلى توضيح سريع دون تشتيت التركيز. إضافة إلى ذلك، تتيح الأدوات الملحقة بمتصفح كروم، مثل قاموس جوجل، للمستخدمين النقر المزدوج على أي كلمة داخل صفحة ويب لعرض تعريف منبثق. تُفيد هذه الميزة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو صعوبة في الانتباه، من خلال دعم الفهم دون تعطيل عملية القراءة. فمثلاً، يمكن للطالب الذي يستكشف مقالًا علميًا عبر الإنترنت النقر على "البناء الضوئي" وفهم المصطلح فورًا.

كما تُدمج مايكروسوفت أدوات المفردات مباشرةً في تطبيقاتها، لدعم احتياجات تعلم متعددة. يتيح القاموس المدمج لمستخدمين مايكروسوفت وورد، الوصول إلى التعريفات والمرادفات والترجمات بمجرد تحديد الكلمة.

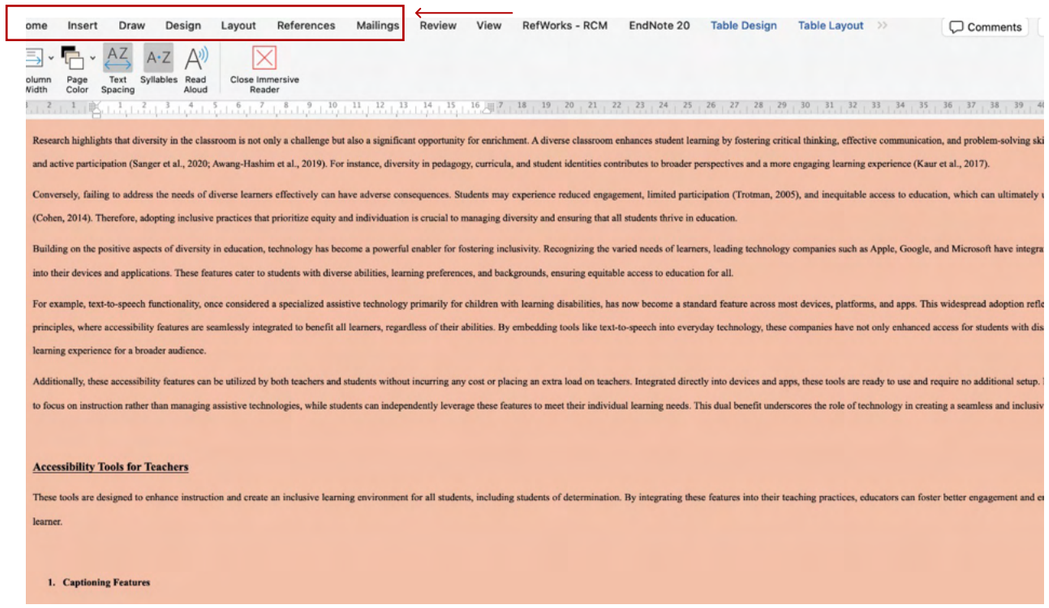
يفيد هذا بشكل خاص الطلاب متعددي اللغات، وكتّاب المحتوى الأكاديمي الذين يحتاجون إلى مرجع سريع لدعم اللغة. يعمل القاموس أيضًا مع أدوات مثل Immersive Reader، ليوفر تعزيزًا سمعيًا، وتحليلًا للمقاطع، ومسافات نصية مُحسّنة. تدعم هذه الميزات الطلاب الذين لديهم عسر القراءة أو ضعف البصر أو صعوبات في المعالجة من خلال جعل الوصول إلى المحتوى المكتوب وفهمه أسهل.

3.3 أداة IMMERSIVE READER

تُعد أداة Immersive reader فعّالة في تسهيل الوصول، وهي مصممة لدعم احتياجات التعلم المتنوعة من خلال مجموعة متنوعة من الميزات التي تُحسّن القراءة والفهم (دعم مايكروسوفت، بدون تاريخ). تتيح خاصية تحويل النص إلى كلام قراءة المحتوى بصوت عالٍ مع تمييز الكلمات بشكل متزامن، لجعله مفيدًا بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من عُسر القراءة أو صعوبات القراءة الأخرى. يمكن للمستخدمين تخصيص سرعة الصوت واختياره لتحسين الوضوح والتفاعل. يتيح وضع التركيز للقراء عزل سطر أو جزء محدد من النص عن طريق تعتيم المحتوى المحيط، لتقليل التشتت البصري ودعم الطلاب ذوي صعوبات الانتباه واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

ولتحسين قابلية القراءة بشكل أكبر، توفر أداة Immersive Reader خيارات عرض نص قابلة للتخصيص، منها تعديل حجم الخط، والتباعد، وأنماط الألوان، إضافة إلى خط مناسب لعُسر القراءة يُساعد على تقليل الإجهاد من القراءة. تدعم أدوات القواعد تطوير اللغة من خلال تقسيم الكلمات إلى مقاطع لفظية والتحديد اللوني لأجزاء من الكلام، مثل الأسماء والأفعال والصفات، بألوان مميزة. كما تُحسّن ميزة الترجمة إمكانية الوصول للمتعلمين متعددي اللغات من خلال توفير ترجمة فورية إلى لغات مختلفة، تتضمن العديد منها خاصية القراءة بصوت عالٍ. وأخيرًا، يوفر قاموس الصور تمثيلات بصرية لكلمات مختارة، ما يجعله فعالًا للمتعلمين الذين يستفيدون من التعزيز البصري في تطوير المفردات بشكل خاص. تجدر الإشارة إلى أن الوصول إلى الوظائف الكاملة يعتمد على استخدامك للنسخة عبر الانترنت أو تطبيق مايكروسوفت المثبت.

أداة Immersive Reader في تطبيق مايكروسوفت وورد



الخاتمة

وختاماً، لا بد من القول إن التكامل المدروس لأدوات إمكانية الوصول مع تزايد تنوع الصفوف الدراسية، يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية لبناء بيئات تعليمية دامجة وعادلة (رادتكي وكونتيو، 2019). تُوفّر الميزات المجانية المُدمجة التي تُقدّمها آبل وجوجل ومايكروسوفت للمعلمين حلولاً عملية وقابلة للتطوير لدعم جميع المتعلمين. كما تُساعد هذه الأدوات على إزالة العوائق، وتبسيط الممارسات الدامجة، وتعزيز الاستقلالية والمشاركة بين الطلاب. لا يُلبّي المعلمون الاحتياجات المتنوعة فحسب من خلال تبني هذه التقنيات، بل يُرسّخون ثقافة تعليمية تُقدّر نقاط قوة كل طالب وتُعزّزها.

لمحــة عن المــؤلـــف

ميساء عبيد، أخصائية دولية معتمدة في مجال إمكانية الوصول، وخبيرة في التكنولوجيا المساعدة، تتمتع بخبرة تزيد عن عقد في مجال إمكانية الوصول والدمج. تقود برنامج إمكانية الوصول في مدينة إكسبو دبي، لضمان توافر البنية التحتية والخدمات للجميع. تمثل ميساء دولة الإمارات العربية المتحدة في مبادرة G3ICT، المدعومة من الأمم المتحدة، وتدعو بنشاط إلى الدمج الرقمي للأشخاص ذوي الإعاقة. بفضل خبرتها في مجال البصريات وإعادة تأهيل ضعف البصر، يربط عمل ميساء بين الرعاية الصحية وإمكانية الوصول. كما أنها تحمل درجة الدكتوراه في البحث الإلكتروني والتعلم المعزز بالتكنولوجيا من جامعة لانكستر.

المراجع:

Apple Support. (n.d.). Lock iPad to one app with Guided Access.

https://support.apple.com/guide/ipad/lock-ipad-to-one-app-ipada16d1374/18.0/ipados/18.0

Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Nena, P. V. (2019). Strategizing Inclusivity in Teaching Diverse Learners in Higher Education. Malaysian Journal of Learning & Instruction, 16 (1), 105-128. https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.1.5

Cohen, E. G. (2000). Equitable classrooms in a changing society. In Maureen T. Hallinan (Ed.) Handbook of the sociology of education (pp. 265-283). Springer US.

De Wit, H. (2019). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. Вопросы образования, 2, 8-34. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-8-34

Google Accessibility. (n.d.). Products and features. https://www.google.com/accessibility/products-features/

Microsoft Support. (n.d.). Use Immersive Reader in Word.

https://support.microsoft.com/en-us/office/use-immersive-reader-in-word-a857949f-c91e-4c97-977c-a4efcaf9b3c1

Sanger, C. S., Sanger, C. S., & Gleason, N. W. (2020). Diversity and Inclusion in Global Higher Education Lessons from Across Asia. Springer Nature.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. British Journal of Sociology of Education, 43(8), 1250-1272. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937

Radtke, R., & Kontio, J. (2019, 2019). An A11Y-ance: Approaches for transferring expertise to build accessibility liaisons in the campus community.

https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3347709.3347797.

Thomas, L., May, H., Harrop, H., Houston, M., Knox, H., Lee, M. F., Osborne, M., Pudner, H., & Trotman, C. (2005). From the margins to the mainstream: Embedding widening participation in higher education.

https://eric.ed.gov/?id=ED536168.

Walters, A. P. (2022). Evaluating the Effectiveness of Online Faculty Development in Creating Accessible Content (Publication Number 29403121) [Ph.D., The University of Toledo]. ProQuest Dissertations & Theses Global. United States -- Ohio.

http://proquest.umi.com/login/athens?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/evaluating-effectiveness-online-faculty/docview/2697183039/se-2?accountid=11979

المقالة الخامسة

التعلم القائم على اللعب يعزز استراتيجيات الدمج

د. كارا د. ويليامز
أكاديمية الشارقة للتعليم

أتذكر الألعاب التي لعبتها في طفولتك مثل لعبة الحجلة ربما، أو القفز على الحبل، أو لعبة جينجا، أو لعبة كونكت 4، أو مونوبولي، أو مانكالا، أو الدومينو، أو ألعاب الذاكرة، أو فريز تاج، أو الشطرنج، أو الداما، أو الغميضة، أو غيرها. يلعب الأطفال من أجل المتعة! هناك إثارة في المجهول، وفضول بشأن الخطوة التالية، وتوقع للنتيجة.

الأطفال كائنات اجتماعية بطبيعتهم، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال الاستكشاف والتفاعل مع الآخرين (فيجوتسكي، 1978). ولأن الفضول يميز الأطفال، فللألعاب دور حاسم في خصائص النمو واكتساب مهارات جديدة (وايت ومكوي، 2019؛ كاميش، 2019). يحصل الأطفال على التشجيع على التعلم من خلال اللعب منذ الولادة (تشاو، 2020). قد يلعب الآباء لعبة الغميضة بتغطية أعينهم ثم الكشف عن وجوههم فجأة لمفاجأة الطفل. وعندما يبدأ الأطفال بالحبو، فقد يلعبون لعبة الغميضة أو لعبة المطاردة مع والديهم أو الأطفال الآخرين. تُستخدم أغاني الأطفال لمساعدة الأطفال على تعلم اللغة، وتساعدهم الرسوم المتحركة على تعلم الألوان والأشكال والأنماط والأرقام، وحتى السلوكيات.

تعد الألعاب مشكلات متخفية (تشاندلر، 2017)، بينما يمّوه التعلم القائم على الألعاب (GBL) المشاكل بالمتعة، ويُعزز دافعية التعلم. دعونا نُلقي نظرةً مُعمقةً على بعض مكونات التعلم المستند إلى الألعاب، وسنُقدم بعض الاقتراحات حول كيفية تشجيع استخدامه في جميع الصفوف الدراسية.

ما التعلم المستند إلى اللعب؟

تمثل الألعاب التعليمية، والألعاب الترفيهية، وصناعة الألعاب، وتحويل الأنشطة إلى ألعاب، حيث تُستخدم الجوائز أو الدرجات أو الشارات لجذب المتعلمين وتحفيزهم، أربعة مناهج للتعلم المستند إلى اللعب (كاميش، 2019). يمكن أن يكون التعلم المستند إلى اللعب رقميًا، مثل التطبيقات وألعاب الحاسوب، أو غير رقمي، مثل ألعاب الطاولة وألعاب الورق والألعاب البدنية (جريس، 2019). يعد التعلم المستند إلى اللعب تعلماً من خلال المتعة والممارسة والأنشطة (أفديو، 2019).

التحفيز: مفتاح المشاركة

تخيل وجوه طلابك وردود أفعالهم عندما تقول لهم: "لا أريد رؤية شيء على مقاعدكم، حان وقت الاختبار". قد تسمع أنّات وتنهدات وحركات استهجان. الآن، تخيلوا هؤلاء الطلاب وأنتم تقولون لهم: "لا أريد رؤية شيء على مقاعدكم، حان وقت اللعب". ربما ستشمل ردود الفعل الهتاف والتصفيق ووجوهاً متحمسة. يُرجح أن ينتبه الطلاب ويُظهروا سلوكيات مناسبة عندما تكون عملية التعلم ممتعة (أمبروز، 2013). فما أفضل طريقة لتنمية فضول الطلاب وتحفيزهم للتعلم من خلال اللعب؟

لم تُظهر الألعاب وحدها أنها تزيد الأداء الأكاديمي ولكنها تزيد الدافع. هناك علاقة إيجابية مباشرة بين الدافع وتحسن النتائج الأكاديمية للمتعلمين (تشن وآخرون، 2021). يتحفز المتعلمون أكثر للتعلم عند الاستمتاع (هيليارد وكارغبو، 2017). في كثير من الأحيان، حتى المتعلم الأقل اهتمامًا يجد اللعبة جذابة (دامرون، 2019). تؤكد الدراسات أن الألعاب التعليمية فعالة في تحفيز الطلاب على التعلم (كي، 2008؛ باباستيرجيو، 2009؛ توزون وآخرون، 2009؛ وايت وماكوي، 2019). أعرب الطلاب عن استمتاعهم بالأنشطة غير التقليدية والعملية، بدلًا من المحاضرات أو الكتب المدرسية (بينينجتون، 2015). كما أكدت الأبحاث فعالية التعلم المستند إلى المعرفة في تنمية الدافعية الذاتية والتفكير النقدي لدى الطلاب (تشيتشينو، 2015؛ هابغود وأينسوورث، 2011).

فوائد التعلم المستند إلى اللعب

وجدت دراسة استقصائية وطنية أُجريت عام 2017 في الولايات المتحدة أن 75% من معلمي الصفوف من الروضة إلى الصف الثامن يستخدمون أدوات التعلم المستند إلى اللعب (هيليارد وكارغبو، 2017). يجب أن يكون الدرس شيقًا وتفاعليًا ليتغلب المعلمون على نفور الطلاب وقلقهم (دامرون، 2019). فعندما يلعب الطلاب الألعاب، لا ينصب التركيز على "لماذا" يلعبون، بل على "ماذا" يلعبون (أفديو، 2019).

تحفز الملاحظات والمكافآت الفورية الطلاب على إكمال سلسلة من الأنشطة، بغض النظر عن نتائج التعلم التي يرجوها المعلمون (كيرستافريدو وآخرون، 2020). وينظر الطلاب إلى الألعاب على أنها نشاط اجتماعي واستراحة من ممارسات التعلم التقليدية، التي غالبًا ما تكون رتيبة، ويشعرون بترابط أكبر بين النظرية والتطبيق (دامرون، 2019). يواجه الطلاب صعوبة في التمييز بين اللعب والتعلم عند الانخراط المستمر في التعلم المستند إلى اللعب (أفديو، 2019). عندما يرى الطلاب التعلم ممتعاً وذا معنى، فإنهم يعتبرونه أيضًا ذا صلة (كيني وماكدانيال، 2011).

مهارات القرن الحادي والعشرين

تتمثل العناصر الأربعة لمهارات القرن الحادي والعشرين والتعلم المستند إلى الفريق في التعاون، والإبداع، والتفكير النقدي، والتواصل. يدعم تعليم السنوات المبكرة إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، لكن آثاره سرعان ما تتلاشى مع ممارسات التعليم التقليدية في السنوات الدراسية العليا. إن استمرار ممارسات تعليم السنوات المبكرة طوال جميع السنوات التعليمية سيُهيئ شباب اليوم لمستقبل أفضل، إذ يحتاج الطلاب إلى تجربة العالم والمناهج الدراسية من منظور الغموض والتساؤل، بدلاً من المحاضرات وأوراق العمل.

لتعمل الصفوف الدراسية على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، يجب توفير خيارات متنوعة أمام الطلاب لتعلم مهارات جديدة وتحسين معارفهم (هيليارد وكارغبو، 2017). حيث ثبت أن ألعاب الطاولة المستندة إلى الفريق لا تُعزز التعلم فحسب، بل التواصل والتعاون والمخاطرة أيضاً (جوهاس، 2021). يدعم التعلم المستند إلى اللعب (GBL) تعزيز مشاركة الطلاب والتنسيق بينهم وإبداعهم، ويحفزهم على تعميم المعرفة من مختلف التخصصات للاستفادة منها في عمليات صنع القرار (بوكتور، 2013). قد لا يكون التعلم المستند إلى اللعب (GBL) أكثر فعالية من مناهج التعلم الأخرى من حيث الإمكانات التعليمية، ولكنه يتميز بإمكانات أكبر مع زيادة دافعية الطلاب (فو ودينسكور، 2015).

المنافسة الصحية في التعلم

تتضمن الألعاب غالباً جانبًا تنافسيًا، حيث يسعى اللاعبون أو الفرق للفوز. لا يستجيب جميع الطلاب بشكل إيجابي للمنافسة أو لضغط إنهاء مهمة قبل انتهاء الوقت المحدد. لذا يجب على المعلمين تصميم الأنشطة التي تستند إلى اللعب بعناية لضمان الشمولية.

أما بالنسبة للطلاب الذين يبدعون في المنافسة، فقد يكون وجود لاعب أو فريق فائز أمرًا مثيرًا. تذكروا فقط التركيز على الروح الرياضية الإيجابية. شجع الفريق الفائز ليقوم بدوره بتشجيع الفرق الأخرى، واطلب من الفرق الأخرى تهنئة الفريق الفائز، واطلب من جميع الطلاب التحدث بإيجابية قبل المباراة وأثناءها وبعدها.

أما بالنسبة للطلاب الذين يفضلون نهجًا أقل تنافسية، يُركز على الدقة وليس السرعة، فيمكن منح النقاط للإجابات الصحيحة بدلاً من الاكتفاء بالإجابة الصحيحة الأولى. وفيما يتعلق بالألعاب الجماعية، فكّر في طلب مناقشات جماعية قبل الإجابة بدلاً من استقبال إجابة شخص واحد فقط عن الفريق. تعزز مساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم الشخصية عقلية النمو بدلاً من الدافع القائم على المقارنة، حيث تمثل المنافسة الصحية جزءاً من التواصل والتعاون الفعالين، ويعد تعلم العمل بفعالية كفريق واحد مهارة أساسية للقرن الحادي والعشرين.

تراجع استخدام اللعب في التعليم

تُعطى الأولوية لمفاهيم اللعب والألعاب في رياض الأطفال، ويُشجع الطلاب على الغناء والرقص والتواصل الاجتماعي. يتألف التعلم من أنشطة عملية، مثل التلوين والرسم واللعب بالمكعبات أو تمثيل الأدوار، ويُكافأ الطلاب على المحاولة والمشاركة.

مع تقدم الطلاب في المدرسة، تبدأ مفاهيم اللعب والألعاب بالتلاشي، ويُطلب من الطلاب البقاء جالسين وساكنين وصامتين. يُستبدل التعلم من خلال اللعب بالمحاضرات، وتُستبدل الألعاب بأوراق العمل، لتتضاءل متعة التعلم في الغالب، لكن الأبحاث تُشير إلى فعالية أكبر للأساليب التفاعلية المستندة إلى اللعب في المشاركة والاحتفاظ بالمعلومات.

التمايز والتعلم المستند إلى اللعب: تناغم مثالي

يُشكّل التعليم المتمايز أساسًا لمحتوى وعملية ومخرجات التعلم، بناءً على اهتمامات الطلاب واستعدادهم أو نمط تعلمهم، بما في ذلك التعلم السمعي والحركي والبصري. ورغم دحض خرافة وجود نمط تعلم رئيسي واحد للطلاب، أثبت دمج نهج متعدد الوسائط في التعلم، باستخدام الأنشطة السمعية والبصرية والحركية فعاليته.

يُشكّل التعلم المستند إلى اللعب والتعليم المتمايز مزيجًا مثاليًا، حيث يمكن اختيار الألعاب وتكييفها بناءً على اهتمامات الطلاب. كما يمكن موائمة محتوى المنهج الدراسي المقترن باللعبة وفق استعداد كل طالب. سيركز المتعلمون على مهام فردية أو جماعية صغيرة أثناء لعب اللعبة، بهدف إكمالها أثناء ممارسة أهداف التعلم. يُعدّ الجمع بين التعلم المستند إلى اللعب والتعليم المتمايز طريقة فعالة لتحفيز الطلاب ودعم التحصيل الدراسي.

أوراق العمل مملة

هل تُفضل إكمال ورقة عمل أم لعب لعبة؟ سيختار معظم الطلاب لعب لعبة. ماذا لو كانت هناك طريقة للعب لعبة وإكمال ورقة عمل في آنٍ واحد؟

في كثير من الأحيان، يُطلب من المعلمين تكليف الطلاب بإكمال واجبات معينة لإظهار كفاءتهم من حيث مخرجات تعلم محددة. إليكم اقتراحاً للعب لعبة وإكمال أوراق العمل المطلوبة.

1. حوّل أوراق العمل إلى أسئلة لعب.

- انقل أسئلة أوراق العمل إلى بطاقات ملاحظات أو مربعات ورقية، ثم غلّفها، ثم قصّها.
    - يمكن أيضًا إنشاء أسئلة متشابهة لتنويع كمية الأسئلة وصعوبتها.
- الآن، لديك مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالمحتوى.

2. ادمجها مع لعبة.

- اطلب من الطلاب العمل في مجموعات صغيرة واختيار لعبة مثل أونو، أو لعبة الثعابين والسلالم، أو ألعاب تشكيل الكلمات.

- قبل كل دور، يجب على الطلاب الإجابة على بطاقة سؤال بشكل صحيح للمتابعة.

- يمكن بهذه الطريقة تعزيز المحتوى، ودفع الطلاب لمشاركة وقت ممتع مع أقرانهم.

3. قيّم الفهم بشكل غير رسمي.

- في نهاية الحصة، اعتبر ورقة العمل الأصلية تقييماً غير رسمي لقياس فهم الطلاب والامتثال لمتطلبات المدرسة.

الخاتمة

يُعدّ التعلم المستند إلى اللعب أداة تعليمية فعّالة تُعزز الدافعية والمشاركة ونتائج التعلم. يمكن للمعلمين إنشاء بيئات تعليمية تفاعلية وديناميكية تُعزز الفضول والتفكير النقدي والتعاون وحل المشكلات من خلال دمج الألعاب في الدروس. يُراعي التعلم القائم على اللعب (GBL) أساليب التعلم المتنوعة، ويُعزز تجارب تعليمية هادفة تركز على الطالب سواءً من خلال الألعاب الرقمية أو غير الرقمية، أو من خلال الصيغ التنافسية أو التعاونية.

مع استمرار سيطرة التعليم التقليدي المستند إلى المحاضرات على الكثير من الصفوف الدراسية، ينبغي على المعلمين إعادة إحياء متعة اللعب لجعل التعلم أكثر تأثيرًا ورسوخًا في الذاكرة، من خلال تبني التعلم المستند إلى اللعب، حيث يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية وغرس حب التعلم مدى الحياة. في بداية المقال، سألتكم: "لماذا يلعب الأطفال؟" وربما السؤال الأنسب هو: "لماذا يتوقف الكبار عن اللعب؟".

لمزيد من استراتيجيات التدريس والمحتوى حول تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، اشتركوا في قناتي على يوتيوب.

المراجع:

Ambrose, S.A. (2013). How learning works: Seven research-based principles for smart teaching.

Jossey-Bass.

Avdiu, E. (2019). Game-Based Learning Practices in Austrian Elementary Schools. Educational Process: International Journal, 8(3), 196-206. http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2019.83.4

Boctor, L. (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. Nurse Education in Practice, 13(2), 96-100.

https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.010

Chandler, S. (2017). Reinventing yourself: How to become the person you've always wanted to be. New Page Books

Chao, C. & Fan, S. (2020). The effects of integrating board games into ice-breaking activities in a fifth-grade english class to reduce students' anxieties. English Language Teaching, 13(9), 40-49.

https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p40

Chen, I. H., Yang, Y. T. C., Wu, W. C., & Chiang, W. C. (2012). The relationship between academic abilities and internal/external thinking styles on digital game flow experience (pp. 911-918). In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2012. Association for the Advancement of Computing in Education

Cicchino, M. I. (2015). Using game-based learning to foster critical thinking in student discourse. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9(2).

https://doi.org/10.7771/1541-5015.1481

Grace, L. (2019). Doing things with games: Social impact through play. Routledge.

Habgood, M., & Ainsworth, S. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. Journal of the Learning Sciences, 20(2), 169-206.

https://doi.org/10.1080/10508406.2010.508029

Hilliard, A. & Kargbo, H. F. (2017). Educationally game-based learning encourages learners to be actively engaged in their own learning. International Journal of Education and Practice, 5(4), 45-60.

https://doi.org/10.18488/journal.61.2017.54.45.60

Juhász, A. (2021): Primary school teachers' attitude to board-games and their board-game playing practice, Acta Didactica Napocensia, 14(1), 182-187.

https://doi.org/10.24193/adn.14.1.15

Kamish, H. (2019). On primary school teachers' training needs in relation to game-based learning. International Journal of Curriculum and Instruction, 11(2), 285-296.

Ke, F., (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? Computers & Education, 51(4), 1609–1620.

https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.003

Kenny, R.F.K. & R. McDaniel (2011). The role teachers" expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. British Journal of Educational Technology, 42(2),197–213.

https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01007.x

Kirstavridou, D., Kousaris, K., Zafeiriou, C., & Tzafilkou, K. (2020). Types of game-based learning in education: A brief state of the art and the implementation in Greece. The European Educational Researcher, 3(2), 87-100.

https://doi.org/10.31757/euer.324

Papastergiou, M., (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. Computers and Education, 52(1), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Pennington, S. E. (2015). Inquiry into teaching: Using reflective teaching to improve my practice. Networks, 17(1), 1-11.

https://doi.org/10.4148/2470-6353.1036

Pho, A., & Dinscore, A. (2015). Game-based learning. Tips and trends.

https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/spring2015.pdf

Tuzun, H., M. Yilmaz-Soylu, T. Karakus, Y. Inal and G. Kizilkaya (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. Computers & Education, 52(1), 68-77.

https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.008

White, K. & McCoy, L. P. (2019). Effects of game-based learning on attitude and achievement in elementary mathematics. Networks: An Online Journal for Teacher Research 21(1).

https://doi.org/10.4148/2470-6353.1259

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

لمحـة عن المـؤلـــف

د. كارا د. ويليامز، بدأت مسيرتها في صفوف التعليم ما قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اكتشفت شغفها بدعم الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، مثل صعوبات التعلم المحددة (SLD) واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD). وحملها شغفها إلى أبوظبي، حيث تعمل حاليًا في منصب أستاذ مساعد في أكاديمية الشارقة للتعليم. أصبحت د. كارا متحدثةً بارزةً في مجال احتياجات التعلم المتنوعة والفئات المعرضة للخطر مدعومة بخبرتها التي تتجاوز 20 عاماً، حيث تشارك رؤاها مع جمهور من مختلف أنحاء العالم. يستكشف بحثها، المستمد من تجارب واقعية في الصفوف الدراسية، قوة التعلم المستند إلى اللعب، والقياس القائم على المناهج، والاستراتيجيات المبتكرة في تعليم الاحتياجات الخاصة والرياضيات.

المقالة السادسة

تعزيز نهج التعليم الدامج والعادل من خلال مشروع إمباكت 360 (IMPACT 360)

د. سماح محمد الذهلي
وزارة التربية والتعليم
دولة الإمارات العربية المتحدة

لمحة عن مشروع "إمباكت 360":

يُجسّد مشروع "إمباكت 360"، الذي نُفّذ تحت قيادتي كمديرة نطاق في أبوظبي، نهجًا شاملًا لتعزيز التعليم الدامج والعادل. صُمّم المشروع لمعالجة التحديات الناتجة عن الأنظمة، مثل الفجوات التعليمية، وضعف القيادة، ومحدودية المشاركة المجتمعية، وعدم الكفاءة التشغيلية، ويتبنى منهجية متعددة الجوانب لتحويل المدارس إلى بيئات تعاونية ومستدامة وشاملة. مكّن المشروع المُعلّمين والطلاب وأولياء الأمور من تبني المساءلة والابتكار المُشتركين من خلال التخطيط القائم على البيانات، وبرامج التدريب المُوجّهة، والمشاركة المجتمعية المُنظّمة. وحقق المشروع نتائج قابلة للقياس، شملت تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز القدرات القيادية، وزيادة رضا أولياء الأمور. ومن خلال مواءمته مع رؤية دولة الإمارات العربية المتحدة للتميز التعليمي والشمولية، يُقدّم مشروع "إمباكت 360" نموذجًا قابلًا للتطوير لأنظمة التعليم العالمية. تعرض هذه الورقة منهجية المشروع، واستراتيجيات تنفيذه ونتائجه، مُبيّنةً كيف يُمكن للمبادرات العملية التي تُركّز على المساواة أن تُحفّز التغيير المُستدام وتُعيد تعريف النجاح التعليمي.

1. مقدمة

يُعدّ التعليم الدامج حيويًا لبناء مجتمعات عادلة ومزدهرة، وضمان حصول جميع الطلاب على تعليم عالي الجودة، بغض النظر عن قدراتهم أو ظروفهم. في دولة الإمارات العربية المتحدة، تتوافق هذه الرؤية مع التوجه الاستراتيجي لوزارة التربية والتعليم 2023-2026، الذي يعزز المساواة والرفاه والتعلم مدى الحياة، مع إعداد الطلاب لامتلاك مهارات المستقبل وتعزيز القدرة التنافسية الوطنية (وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة، 2023). لكن يتطلب تحقيق الدمج الحقيقي معالجة التحديات الناتجة عن الأنظمة، مثل الفجوات الأكاديمية، وفجوات القيادة، وضعف المشاركة المجتمعية.

يعمل مشروع "إمباكت 360" على ردم هذه الفجوات من خلال بيئات تعليمية دامجة ومبتكرة. تُنفّذ المبادرة في تسع مدارس حكومية من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر في أبو ظبي، وتركز على المساواة والتعاون والفخر بالثقافة، كما تشمل أهدافها الرئيسية دعم الطلاب من أصحاب الهمم، وتمكين القيادات المهمّشة، وتعزيز الروابط المجتمعية من خلال برامج ثقافية ذات صلة. تتناول هذه المقالة تصميم وتنفيذ ونتائج مبادرة "إمباكت 360"، وتضعها كنموذج تحويلي لتعزيز المساواة والتعاون مع تحقيق التميز التعليمي.

2. السياق والأساس المنطقي

لا تكشف رحلة التعليم الدامج والعادل عن صعوبات كامنة في الأنظمة فحسب، بل تكشف أيضًا عن عوائق متجذرة تؤثر على فعالية المدارس. برزت عدة قضايا حرجة في المدارس الحكومية، وقد صُمم مشروع "إمباكت 360"، لمعالجتها:

1. تنشأ الفوارق الأكاديمية من الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية، والاضطرابات الأسرية، وعدم المساواة في الوصول إلى الموارد، ما يؤثر على أداء الطلاب وتحفيزهم وحضورهم وتركيزهم.
2. ظهور فجوات واضحة في القيادة بسبب نقص تنوع القيادة الوسطى، ما حدّ من قدرة المدارس على تلبية احتياجات الطلاب بفعالية. إضافة إلى ذلك، تعيق تغييرات القيادة وقلة الفرص كلا من الابتكار والاستدامة (عبد الله وفوراوي، 2017).
3. كانت المشاركة المجتمعية محدودة، حيث أعاق ضعف مشاركة أولياء الأمور وتعاون الجهات المعنية بناء ثقافة مدرسية موحدة. فأدى عدم التواصل هذا إلى تراجع الثقة واستبعاد الأسر من المشاركة الفعّالة في صنع القرار.
4. أعاقت أوجه القصور التشغيلية، مثل التأخيرات البيروقراطية، وعدم انتظام التواصل، وغياب المنصات الرقمية المُبسّطة، الابتكارَ وتطبيقَ الممارسات الدامجة، والتفاعلَ الفعال مع كلٍّ من أولياء الأمور والموظفين.
5. تأثّر دافعية المعلمين وتواصلهم سلبًا بانخفاض معنوياتهم وضعف تواصلهم مع القيادة. وقد أدى ذلك إلى عزلة مهنية، وانخفاض التعاون، وركود في روتين الصف الدراسي والابتكار.

تحويل ثقافة المدرسة من خلال مبادرة "إمباكت 360":

من أبرز نتائج مشروع "إمباكت 360" إحداث تغيير إيجابي في بيئة المدرسة لتخطّي هذه الحواجز. فقد أتاح المشروع للمعلمين والموظفين فرصًا للخروج عن روتينهم الصفي والتواصل مع زملاء جدد، معززاً العلاقات المهنية والتعاون. واكتشف المعلمون فرصًا جديدة للنمو، وتبادل المعرفة والمعلومات والمهارات مع أقرانهم في مختلف المدارس.

أنشأ المشروع ثقافة نابضة بالحياة تدور حول التعاون والابتكار، ليصبح المعلمون مساهمين رئيسيين في نجاحه. ومن خلال قيادة اللجان، وتبني التغيير، وإلهام الآخرين، لعب المعلمون دورًا محوريًا في إنشاء بيئة مدرسية إيجابية وشاملة. وقد أضاف هذا الجهد الجماعي قيمة هائلة لجميع أعضاء هيئة التدريس، وخاصة المعلمين، الذين وجدوا هدفًا متجددًا وشعورًا بالإنجاز المهني.

الأساس المنطقي لمبادرة "إمباكت 360":

- لا يقتصر التعليم الدامج على تلبية احتياجات الطلاب الفردية فحسب؛ بل يتطلب تحولًا منهجيًا يُمكّن جميع أصحاب المصلحة ويعزز المساواة والتعاون والابتكار. يتماشى هذا النهج مع الرؤية الوطنية لدولة الإمارات العربية المتحدة لنظام تعليمي استشرافي وتحويلي.

- طُوّر مشروع "إمباكت 360" للاستجابة لهذه التحديات المعقدة من خلال نموذج تنفيذ منظم ومتدرج. ومن أهدافه الرئيسية تمكين القيادات، خاصة بين قادة الصف الثاني، من خلال بناء قدراتهم على قيادة تغيير هادف ومستدام. وكما يؤكد فولان (2011)، فإن ممارسات القيادة المتجذرة في نظرية التغيير تلعب دورًا محوريًا في تحسين المدارس.

- يعد تحفيز المعلمين والموظفين من خلال وضع مسارات واضحة للتطوير المهني، وتشجيع التعاون، وتوفير منصات لتبادل المعرفة والخبرة مهماً بالقدر نفسه، حيث يدعم هذا التمكين ثقافة النمو والابتكار المستمرين داخل المدارس.

- يمنح المشروع أيضًا الأولوية للمشاركة المجتمعية من خلال بناء شراكات قائمة على الثقة بين المدارس وأولياء الأمور والجهات المعنية الخارجية. تدعم هذه البيئة التعاونية المسؤولية المشتركة عن نجاح الطلاب وتعزز مشاركة المجتمع في التحول التعليمي.

- يُعد التميز التشغيلي ركيزة أساسية أخرى للمبادرة. فمن خلال تبسيط عمليات الاتصال وتقليل التأخيرات البيروقراطية، يُسهّل المشروع تطبيق ممارسات دامجة بكفاءة أكبر. في هذا السياق، يُعدّ إطار عمل الرقابة المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة آليةً أساسيةً لضمان الجودة، إذ يُسهم في توجيه عملية تحسين المدارس والارتقاء بأدائها العام (السعدي، 2017).

- في نهاية المطاف، أعادت مبادرة "إمباكت 360" تعريف معنى رعاية ثقافة مدرسية دامجة، حيث ضمنت التوافق مع رؤية دولة الإمارات العربية المتحدة للابتكار والتميز، مُحققةً فوائد طويلة الأمد للطلاب والمعلمين والمجتمع ككل.

3. مشروع "إمباكت 360" ومنهجيته

يتبنى مشروع "إمباكت 360" نهجًا شاملًا ومرحليًا لتعزيز الدمج والعدالة في المدارس، مع منح الأولوية للتعاون الاستراتيجي والمساءلة والنتائج القابلة للقياس. تستند هذه المنهجية إلى جهد هائل ومنسق، وأحدثت تحولًا في المنظومة التعليمية في القطاع، من خلال إشراك جميع الجهات المعنية والاستفادة من الممارسات المبتكرة لتحقيق النجاح.

3.1 تقييم المخاطر وتحليل البيانات

يبدأ المشروع بفحص متعمق للوضع الراهن:

- تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات: وهو تحليل شامل لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتعلقة بالدمج والعدالة في المدارس.

- جمع البيانات: مراجعة دقيقة لأنماط الحضور، ومقاييس الأداء الأكاديمي، وملاحظات الجهات المعنية الرئيسية، بما في ذلك أولياء أمور الطلاب من ذوي الهمم. تضمن هذه المرحلة بناء كل قرار على البيانات، وتصميمه خصيصاً لمعالجة العوائق الناتجة عن الأنظمة بفعالية.

3.2 بناء فرق دامجة

يتمثل جوهر مبادرة "إمباكت 360" في إنشاء إحدى عشرة لجنة على مستوى المدرسة، تُركز كل منها على مجالات حيوية مثل رفاه الطلاب، والتحسين الأكاديمي، والمشاركة المجتمعية. وهي على الشكل التالي:

- لكل لجنة مدرسية معلم قائد، بإجمالي 11 قائدًا موزعين على القطاع بأكمله. يرفع هؤلاء القادة تقاريرهم إلى قائد المجموعة المُعيّن، لضمان سرعة التواصل والشفافية وفعالية اتخاذ القرارات. يتيح النظام استشراف المستقبل والاستعداد له من خلال تزويد القيادة بالتحديثات والحلول الفورية قبل ظهور الصعوبات.

- شارك أولياء الأمور والطلاب وأصحاب المصلحة الآخرون بفعالية في عمليات صنع القرار، ما دعم المساءلة المشتركة وضمن حدوث الدمج على جميع المستويات.

- عزز هذا الهيكل الديناميكي ثقافة الملكية، حيث قاد المعلمون، بصفتهم العمود الفقري للجان، تغييرات تحويلية وحققوا نتائج مؤثرة.

3.3 تنفيذ المشاريع الرئيسية

نشر مشروع "إمباكت 360" ست مبادرات رئيسية لمعالجة الدمج بشكل شامل:

3.3.1 "آنت لست ،حدك، كلنا معك":

- استهدفت هذه المبادرة أولياء أمور الطلاب من أصحاب الهمم، ووفرت موارد مصممة خصيصًا لهم، وأوجدت بيئة داعمة. كما ضمنت حصول كل من أولياء الأمور والطلاب على الدعم الأكاديمي والنفسي، ما عزز الثقة ووطد الروابط بين الأسر والمدارس.

3.3.2 "تميز":

- تمكين لجان المدارس من قيادة مبادرات مبتكرة، وتعزيز المساءلة والملكية المشتركة في جميع المدارس والمجموعة.

3.3.3 "هويتنا تراثنا":

- عززت ثقافة الفخر من خلال الاحتفاء بالتقاليد والقيم المتنوعة، وبناء شعور قوي بالانتماء للمجتمع والدمج.

3.3.4 "مستعد":

- دعم الطلاب خلال المراحل الدراسية (مثل الانتقال بين الصفوف أو المراحل الدراسية)، وضمان وصول عادل للموارد والتوجيه.

3.3.5 "برنامج فليكس 2025":

- يركز على بناء المهارات الريادية، مع استهداف الفئات الطلابية الأقل تمثيلًا بشكل خاص، لإعدادها لاقتصاد عالمي تنافسي.

3.3.6 برنامج "SHE LEADS 2025":

- يبني القدرات القيادية لدى القيادات النسائية من المستوى الثاني، مع مراعاة المساواة بين الجنسين وتعزيز الكفاءة التشغيلية في جميع أنحاء القطاع.

- صُمم كل مشروع لمواجهة تحديات محددة، بدءًا من تعزيز الشمولية الثقافية وصولًا إلى تعزيز مهارات القيادة وريادة الأعمال، بما يضمن شعور كل طالب وصاحب مصلحة بالمشاركة في الرسالة الأوسع.

3.4 إشراك أصحاب المصلحة

مثّل إشراك أصحاب المصلحة حجر الزاوية في نجاح المشروع. وقد أتاحت الاجتماعات الدورية مع مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور منصةً متسقةً للتواصل والتعاون المفتوح. وأُنشئت حلقات تغذية راجعة لدعم التحسين المستمر من خلال دمج رؤى أصحاب المصلحة، وضمان استجابة المشروع للاحتياجات المتطورة للمجتمع المدرسي.

3.5 الرصد والتقييم

أعطى مشروع "إمباكت 360" الأولوية للشفافية والمساءلة من خلال عمليات رصد وتقييم دقيقة. واستُخدمت أدوات رقمية مثل OneDrive وتطبيقات متخصصة لتبسيط التواصل وتعزيز تتبع البيانات في جميع المدارس.

جرى قياس التقدم باستخدام مؤشرات أداء محددة بوضوح، بما في ذلك تحسن النتائج الأكاديمية، وزيادة رضا أصحاب المصلحة، والتنفيذ الناجح لمبادرات المشروع. علاوة على ذلك، حصلت عمليات تفتيش المدارس على الاعتراف بدورها الحاسم في تعزيز التحسين المستمر في المؤسسات التعليمية (غوستافسون وآخرون، 2015).

4. التنفيذ

يمثل تطبيق مشروع "إمباكت 360" نهجًا متعدد الجوانب لإرساء ممارسات مستدامة ودامجة في جميع المدارس. يضمن هذا المشروع تغييرًا هادفًا ودائمًا من خلال المبادرات الهادفة والتدريب المتكامل والمشاركة المجتمعية.

4.1 التدريب والتطوير

كان بناء قدرات المعلمين وقادة المدارس عاملًا أساسيًا في نجاح المشروع من خلال:

- **ورش عمل شاملة**: تلقى المعلمون والقادة تدريبًا ديناميكيًا حول التدريس الدامج، والتعليم المتمايز، والذكاء العاطفي، وعملية اتخاذ القرار المستندة إلى المساواة.

- **تمكين القيادة**: جرى تدريب قادة المستوى الثاني على تعزيز التعاون، ومعالجة العوائق الناتجة من الأنظمة، وتعزيز المساواة في فرقهم.

- **التطوير المستمر**: ضمنت عمليات المتابعة المنتظمة والتدريب أثناء العمل وجود الدعم المستمر، ما مكّن الموظفين من تكييف استراتيجياتهم وتحسينها بفعالية.

يسلط هالينجر (2010) الضوء على الدور الحاسم للقيادة التعليمية والتحويلية في دفع عجلة التغيير التعليمي. ويتماشى هذا مع برامج تدريب القيادة المضمنة في برنامج "إمباكت 360"، والتي تُجهز قادة المستوى الثاني لتعزيز الشمولية والتعاون.

4.2 وضع الأهداف بشكل تعاوني

يعتمد نجاح مبادرة "إمباكت 360" على أهداف واضحة ومشتركة تتوافق مع الاحتياجات الفريدة لكل مجتمع مدرسي.

4.2.1 وضع الأهداف على مستوى المدرسة

بدأت المدارس بإجراء تحليل شامل للبيانات، وفحص سجلات الحضور والأداء الأكاديمي، وملاحظات الجهات المعنية لتحديد الفجوات القائمة ووضع أهداف تركز على الدمج. واستنادًا إلى هذا التحليل وتقييم مفصل لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، وجرى توثيق النتائج في نموذج التقييم الذاتي للمدرسة (SEF) لضمان توافقها مع معايير إطار عمل التفتيش المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. ثم وُضعت توقعات واضحة وفقًا لمعايير المدارس المتميزة، وصولاً إلى وضع خارطة طريق منظمة لتحقيق التميز والإنصاف في التعليم.

وجرى إدراج أهداف الدمج هذه لاحقًا في خطة تحسين المدارس (SIP) لكل مدرسة، لضمان موائمتها مع الاستراتيجيات المؤسسية الأوسع. ليمكن هذا التكامل المدارس من تحقيق نتائج قابلة للقياس مع الحفاظ على المساءلة على جميع المستويات.

4.2.2 مشاريع القيادة على مستوى المجموعات

على مستوى المجموعات، قادت القيادات المرشحة من خلال برنامج " She Leads " ثلاثة مشاريع تحويلية لعبت دورًا حاسمًا في النجاح الشامل لبرنامج "إمباكت 360". ركز المشروع الأول على تحفيز المعلمين والموظفين من خلال تعزيز روح الحماس والالتزام لتحقيق أهداف المدرسة. وهدف المشروع الثاني إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب باللغتين العربية والإنجليزية، متطرقًا إلى المجالات الأساسية الرئيسية اللازمة للنجاح الأكاديمي. أما المشروع الثالث، فقد عمل على تعزيز التعاون والتواصل، خاصة من خلال توطيد العلاقات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لبناء بيئة تعليمية متماسكة وداعمة.

لضمان النجاح، كُلّف منسقو المجموعات بالإشراف على هذه المشاريع. وشملت مسؤولياتهم التخطيط الدقيق، ومواءمة جهود الفريق، وتقديم تقارير منتظمة عن التقدم والنتائج. مهدت هذه المشاريع القيادية الطريق لمزيد من الابتكار، ومكّنت من التنفيذ الفعال لبرامج "إمباكت 360" الأوسع نطاقًا في جميع المدارس.

لضمان النجاح، كُلّف منسقو المجموعات بالإشراف على هذه المشاريع. وشملت مسؤولياتهم التخطيط الدقيق، ومواءمة جهود الفريق، وتقديم تقارير منتظمة عن التقدم والنتائج. مهدت هذه المشاريع القيادية الطريق لمزيد من الابتكار، ومكّنت من التنفيذ الفعال لبرامج "إمباكت 360" الأوسع نطاقًا في جميع المدارس.

4.3 المشاركة المجتمعية

لعب التعاون الفعال مع أولياء الأمور والجهات المعنية في المجتمع دورًا حيويًا في تعزيز ثقافة الشمولية والدعم المتبادل.

وشكّلت مجالس أولياء الأمور منصات للحوار المفتوح، لتتيح الفرصة لأولياء الأمور لتبادل الملاحظات، وطرح المخاوف، والمساهمة بأفكار قيّمة. كما ساعدت هذه المجالس أولياء الأمور على فهم أدوارهم بشكل أفضل في المبادرات المدرسية، ما عزز مشاركتهم بشكل أكبر.

ونُظّمت فعاليات ثقافية ومجتمعية، مثل أيام التراث وعروض المواهب، للاحتفال بالتنوع وتشجيع مشاركة الأسرة. وساعدت هذه الأنشطة على توسيع نطاق روح الشمولية خارج نطاق بيئة الصف الدراسي.

إضافة إلى ذلك، عُقدت ورش عمل متخصصة لأولياء أمور الطلاب من أصحاب الهمم. وقد زوّدت هذه الجلسات أولياء الأمور باستراتيجيات عملية لدعم أطفالهم أكاديميًا ونفسيًا، ما عزز في نهاية المطاف الشراكة بين الأسر والمدارس.

4.4 التقدير والمشاركة

ساهم التقدير في تعزيز النجاح: حيث حصد المعلمون التكريم على ممارساتهم الدامجة، وحصل الطلاب من أصحاب الهمم على الثناء لمرونتهم، إلى جانب تكريم أولياء الأمور المشاركين، ما عزز الانتماء وقوّى الروابط المدرسية.

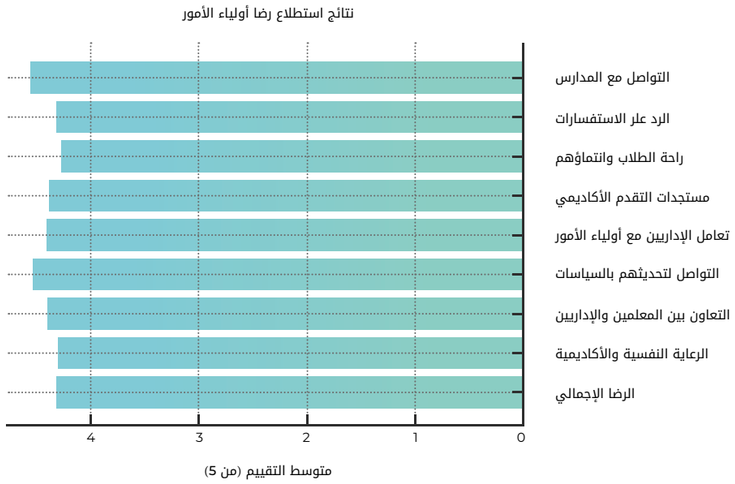
4.5 التواصل والتعاون

ربطت أنظمة إعداد التقارير المُبسّطة بين المعلمين والقادة، ما فتح المجال امام التواصل الفعّال. وثّقت المنصات المشاركة أفضل الممارسات وشاركتها، ما دعم التعاون واتخاذ القرارات المستنيرة والتحسين المستمر للمدرسة.

4.6 أثر قابل للقياس

حسّنت أكثر من 50 ورشة عمل مهارات المعلمين في الدمج. وحققت نسبة رضا أولياء الأمور 95% في الفصل الدراسي الأول (انظر الشكل 1)، وزادت المشاركة المجتمعية بنسبة 30%، مما ارتقى بالتعاون بين المدرسة والأسرة.

نتائج استطلاع رضا أولياء الأمور (الفصل الدراسي الأول، 2025-2024).



5. نتائج قابلة للقياس وتأثير تحويلي

حقق مشروع "إمباكت 360" نتائج ملموسة وقابلة للقياس، مؤكدًا دوره في تعزيز التعليم الدامج. ساهم المشروع في تحسين النتائج الأكاديمية للطلاب بنسبة 15%، في حين زادت مشاركة الطلاب في المسابقات الوطنية والدولية، مما عزز الكفاءات العالمية ووسّع فرص التعلم.

ومن خلال مبادرة "She Leads 2025"، تلقت 31 قيادية من المستوى الثاني تدريبًا قياديًا مستهدفًا. وعزز هذا الجهد المساواة بين الجنسين، وساعد في بناء مسار قيادي مستدام في جميع المدارس.

وحسّن استخدام الأدوات الرقمية المتقدمة التواصل داخل فرق المدرسة، وقلل من التأخيرات البيروقراطية، ما أتاح عمليات صنع قرار أسرع وأكثر استنارة. وعززت هذه التحسينات الكفاءة التشغيلية واستجابة المدرسة بشكل عام.

كما تم تعزيز الشراكات المجتمعية، حيث دعمت مشاريع مثل "هويتنا تراثنا" ومبادرات أخرى مشاركة أولياء الأمور بنسبة 30%. وأدى ذلك إلى تعاون أقوى بين المدارس والأسر.

شهد رضا أولياء الأمور تحسنًا ملحوظًا، حيث أعربت الغالبية العظمى منهم عن آراء إيجابية بشأن خدمات المدرسة خلال الفصل الدراسي الأول. كما عززت ممارسات التواصل المُحسّنة وطرائق الدمج من الثقة وزادت من قوة أواصر العلاقات بين المدرسة والمجتمع. إضافة إلى ذلك، وجّه قادة المجموعات ثلاثة مشاريع تحويلية هي: برنامج تحفيز للموظفين، ومبادرة لتطوير مهارات القراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية، وإطار عمل للشراكة بين المدرسة والمجتمع. حيث ساهمت هذه المبادرات مجتمعةً في تحسين النتائج الأكاديمية، وتعميق مشاركة أصحاب المصلحة، وترسيخ ثقافة تعاونية في المدرسة.

6. ضمان الاستدامة وتوسيع نطاق الوصول

صُمم مشروع "إمباكت 360" لضمان استدامة طويلة الأمد وتشجيع تبنيه على نطاق أوسع في مختلف البيئات التعليمية، حيث جرى إدراج ممارسات الدمج في العمليات المدرسية اليومية، لضمان استمرار أثر المشروع بعد تنفيذه الأولي.

وُضعت وثائق شاملة، تتضمن أطر عمل مفصلة، وقصص نجاح، وأدلة تنفيذية، وشاركناها مع المدارس الأخرى، لتمكين تطبيق استراتيجيات المشروع والاستفادة من نتائجه.

ولدعم التطوير المهني المستمر، قُدمت برامج تدريب مستمر، حيث تتيح هذه المبادرات للمعلمين تحسين ممارساتهم وتكييف استراتيجياتهم الشاملة استجابةً للاتجاهات التعليمية الناشئة وتطور احتياجات المدارس.

أثبت نموذج التنفيذ المنظم والمرحلي للمشروع قابليته العالية للتوسع والتكيف في سياقات متنوعة. وبالتالي، يُعد "إمباكت 360" نموذجًا قابلًا للتكرار في المدارس التي تطمح إلى تعزيز الشمولية والمساواة والتميز، ليس فقط داخل دولة الإمارات العربية المتحدة، بل على نطاق عالمي أوسع.

لمحة عن المؤلف

د. سماح محمد الذهلي، مديرة نطاق في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتمتلك أكثر من 24 عامًا من الخبرة في قيادة المدارس وضمان الجودة وتحسين التعليم. تحمل درجة الدكتوراه في القيادة التربوية، وقادت مبادرات وطنية لتعزيز التعليم الدامج والتنمية المدرسية المستدامة. تخصصت د. سماح، وهي مدربة ومستشارة معتمدة، في التميز المؤسسي، وتطوير القيادة، والابتكار التعليمي، وجودة الحياة. وهي مؤسسة مشروع (إمباكت 360)، وهو إطار عمل تحويلي يعزز القيادة التعاونية والمساواة في المدارس. تشمل خبرتها الدولية العمل كمدربة قيادة مع جامعة فلوريدا وتنسيق مشروع الربط بين المدارس التابع للمجلس الثقافي البريطاني، والذي حصل على جائزة المدرسة الدولية. وتقديرًا لمساهماتها البارزة، حصلت على جائزة حمدان بن راشد المرموقة ضمن الجوائز التربوية فئة "التربوي المتميز" في 2024. تحظى د. سماح باحترام واسع النطاق لرؤيتها الاستراتيجية والتزامها بالنهوض بالتعليم الدامج عالي الجودة.

الخاتمة

يُمثل مشروع "إمباكت 360" نقلة نوعية في التعليم، إذ يُولي الأولوية للشمولية والعدالة. ومن خلال معالجة العوائق التي تضعها الأنظمة، وتمكين القيادة، وتعزيز التعاون، ساهم المشروع في إحداث نقلة نوعية في التجارب التعليمية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

تكمن قوة هذه المبادرة في نهجها الشامل، المرتكز إلى قرارات مبنية على البيانات، وممارسات شاملة، واستراتيجيات مبتكرة تضمن عدم تخلف أي طالب عن الركب. وكانت النتائج المحققة مبهرة مثل: أداء أكاديمي مُحسّن، ومسارات قيادية أقوى، ورضا أولياء الأمور بنسبة تزيد عن 95٪.

في ظل بيئة تعليمية متغيرة باستمرار، يُقدم "إمباكت 360" نموذجًا مستدامًا للتقدم، مُثبتًا أن الشمولية ليست مجرد هدف، بل هي حجر الزاوية للتميز والنجاح.

المراجع:

Abdallah, L., & Forawi, S. (2017). Investigating leadership styles and their impact on the success of educational institutions. The International Journal of Educational Organization and Leadership, 24(2), 19-30.

El Saadi, D. H. (2017). The contribution of the UAE school inspection framework as a quality assurance tool for school transformation and performance improvement. (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD), Dissertations for Management Leadership and Policy (MLP).

Fullan, M. (2011). Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass.

Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. Studies in Educational Evaluation, 47, 47-57.

Hallinger, P. (2010). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329-352.

https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Ministry of Education UAE. (2023). Vision and goals for the UAE Centennial 2071. Retrieved from

https://www.moe.gov.ae

المقالة السابعة

تمكين جميع المتعلمين: رؤى عملية وقصص نجاح من صفوف التعليم الدامج

فيدا فينود
مدرسة جيمس ويسجرين الدولية بالشارقة

يُعدّ التعليم الدامج جوهر الإصلاح التعليمي العالمي، إذ يسعى إلى الاحتفاء بالتنوع وضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، بغض النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو التحديات الفريدة التي يواجهونها. وتتجاوز فلسفة الدمج حدود دمج الطلاب في الصفوف الدراسية؛ إذ تسعى إلى تهيئة بيئات تعليمية يشعر فيها كل فرد بالتقدير والدعم والقدرة على تحقيق أقصى إمكاناته.

تقدم هذه المقالة رؤى عملية وقصص نجاح مستقاة من الصفوف الدراسية الدامجة، لتلقي الضوء على الاستراتيجيات التي تُعزز المشاركة الفعالة والتحصيل الأكاديمي والتطور الاجتماعي والعاطفي. يسترشد التعليم الدامج بمبادئ راسخة في المساواة وتكافؤ الفرص واحترام التنوع من خلال الجمع بين الأطر النظرية والتطبيقات العملية. كما يسعى التعليم الدامج إلى إزالة العوائق النظامية التي تعيق التعلم، مع تهيئة بيئات تُمكّن جميع الطلاب من النجاح. وتلقي هذه المقالة الضوء على أفضل الممارسات، مثل التعليم المتمايز، والتصميم الشامل للتعلم (UDL)، وبرامج إرشاد الأقران، وأساليب التدريس التعاوني، إلى جانب استكشاف القوة التحويلية لهذه الأساليب من خلال أمثلة واقعية حول طلاب تغلبوا على عوائق النجاح.

أسس التعليم الدامج

يسترشد التعليم الدامج بمبادئ راسخة في المساواة، وإتاحة الفرص، واحترام التنوع. ويسعى إلى إزالة الحواجز النُظمية التي تعيق التعلم، ورعاية بيئات لا تُقبل فيها الاختلافات فحسب بل يُحتفى بها. وتتضمن أهم ركائز هذه الفلسفة ما يلي:

- التعليم المتمايز:

  تخصيص أساليب التدريس لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة.

- التصميم الشامل للتعلم (UDL):

  تصميم مناهج وتدريس في متناول جميع المتعلمين.

- الممارسات التعاونية:

  تشجيع العمل الجماعي بين المعلمين وأولياء الأمور والطلاب.

- التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL):

  دمج الرفاهية العاطفية في الأهداف الأكاديمية.

من خلال دمج هذه المبادئ في الممارسات الصفية اليومية، يمكن للمعلمين إيجاد مساحات يزدهر فيها جميع الطلاب.

قصة نجاح: التغلب على التحديات: رحلة أميرة نحو النجاح الأكاديمي رغم معاناتها من عسر القراءة والاكتئاب

سنناقش من خلال قصة النجاح هذه عناصر خطة تُعنى بالاحتياجات الأكاديمية والنفسية لطالبة تعاني من عُسر القراءة. تُجسّد الطالبة أميرة، ذات الستة عشر عاماً، معنى الصمود في وجه الشدائد. حيث شُخّصت بمرض عُسر القراءة والاكتئاب المزمن، وخاضت رحلة أكاديمية مليئة بالتحديات، اتسمت بصعوبات في القراءة والكتابة والصحة النفسية. لنرى كيف يُقدّم تحوّلها، الذي يسرّه الدعم المُخصّص والجهود التعاونية وعزيمتها، دروسًا قيّمة في تمكين الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة.

كشف التعليم المبكر عن الصعوبات التي تعاني منها أميرة في الوعي الصوتي وفك رموز الكلمات، وهي سمات مميزة لعسر القراءة. ورغم هذه التحديات، برز فضولها الفطري وإبداعها. إلا أن الانتقال إلى المدرسة الثانوية زاد من معاناتها. فقد عززت وتيرة المنهج الدراسي السريع والمتطلبات الأكاديمية المتزايدة شعورها بالنقص، ما أدى إلى انسحابها اجتماعياً وتفاقم اكتئابها.

خطة دعم شاملة

نتيجة إدراك لهذه الصعوبات، وضعت منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة لأميرة ومعلموها خطة دعم شاملة تعاملت مع احتياجاتها الأكاديمية والنفسية. وتضمنت هذه الخطة أربعة مكونات رئيسية:

ترتيبات الوصول

تشير ترتيبات الوصول إلى التسهيلات التي تُقدم قبل الامتحانات، والمصممة لضمان قدرة الطلاب ذوي الإعاقة على إثبات معارفهم دون السماح للصعوبات التي يعانون منها بإعاقتهم (كامبريدج الدولية للتعليم، 2025). وبالنسبة لأميرة، تضمنت هذه الترتيبات مرافقة كاتب مُدرّب لها لمساعدتها على صياغة إجاباتها أثناء الامتحانات، إضافة إلى قارئ لضمان فهمها للأسئلة المعقدة، ما خفف من عبء التهجئة وفهم المقروء، وسمح لها بالتركيز على إظهار فهمها. إضافة إلى ذلك، خفّف اختيار أوراق اختبارات المستوى الأساسي في الرياضيات والعلوم من العبء المعرفي عليها مع الحفاظ على الدقة الأكاديمية. ولدعم نجاحها بشكل أكبر، مُنحت وقتاً إضافياً ومكاناً منفصلاً، لتقليل عوامل التشتيت وإيجاد بيئة اختبار مواتية.

تسهيلات الصف الدراسي

لدعم تعلم أميرة في بيئات الصف اليومية، طبّق المعلمون تعليمًا متمايزًا مُصمّمًا خصيصًا لاحتياجاتها. ساعدت أساليب التدريس باستخدام حواس متعددة، مثل دمج استراتيجيات التعلم البصري والسمعي والحركي، على ترسيخ المفاهيم بشكل أكثر فعالية. كما سهّلت التكنولوجيا المساعدة، بما في ذلك برامج تحويل النص إلى كلام والكتب الصوتية، تفاعلها مع مواد الدراسة.

دعم الأقران

لعبت برامج الإرشاد بين الأقران دورًا حاسمًا في التطور الأكاديمي والاجتماعي لأميرة، إذ أتاحت لها جلسات التعلم المنظمة بمساعدة الأقران التعاون مع زملائها في الصف الذين قدموا لها التوجيه والتشجيع. عززت الأنشطة الجماعية واستراتيجيات التعلم التعاوني شعورها بالانتماء وزادت ثقتها بنفسها في المشاركة الصفية.

التدخلات الاجتماعية والعاطفية

نظرًا لتأثير عُسر القراءة والاكتئاب على صحة أميرة النفسية، جرى دمج التدخلات الاجتماعية والعاطفية في خطة دعمها. وأتاحت لها جلسات الإرشاد مساحةً آمنةً للتعبير عن الصعوبات التي تواجهها، بينما مكّنتها تقنيات اليقظة الذهنية والتدريب على الدفاع عن النفس من إدارة الضغوط والدفاع عن احتياجاتها، وعزز المعلمون عقلية النمو، ليثّموا بذلك قدرتها على الصمود والمثابرة في مواجهة الصعوبات.

تُجسّد رحلة أميرة القوة التحويلية للتعليم الشامل، والجهود التعاونية، والعزيمة الشخصية. فمن خلال استراتيجيات دعم مُصممة خصيصًا، لم تحقق أميرة نجاحًا أكاديميًا فحسب، بل طورت أيضًا الثقة بالنفس ومهارات القيادة اللازمة لمشاريعها المستقبلية. تُبرز قصة نجاحها أهمية بيئات التعلم العادلة التي تُمكّن الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة.

تسهيلات الصف الدراسي:
بناء النجاح اليومي

اعتمد معلمو أميرة عدة استراتيجيات لدعم تعلمها طوال العام الدراسي وهي على الشكل التالي:

1. التدريس المتمايز

صُممت الدروس لتناسب نقاط القوة التي تتمتع بها أميرة، حيث تضمنت وسائل مساعدة بصرية وتعليمات مبسطة وأنشطة عملية. ففي حصة التاريخ مثلاً، ساعدتها الجداول الزمنية والمنظمات الرسومية على استيعاب الأحداث المعقدة.

2. التكنولوجيا المساعدة

غيّرت أدوات مثل برامج تحويل النص إلى كلام والكتب الصوتية من طريقة وصول أميرة إلى المواد التعليمية بشكل ثوري، ومكّنتها تطبيقات تحويل الكلام إلى نص من التعبير عن أفكارها دون ضغط الأخطاء الإملائية.

3. الدعم المنظم

وفرت الجلسات الفردية الأسبوعية مع منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة مساحة آمنة لأميرة لمناقشة تقدمها ومشاعرها والصعوبات التي تواجهها، وساعدها هذا الدعم المتواصل في الاستمرار على المسار الصحيح أكاديميًا مع الحفاظ على صحتها النفسية.

دور دعم الأقران

لعبت علاقات الأقران دورًا محوريًا في رحلة أميرة، فقد ساهم زملاؤها، بفضل تدريب الدمج على مستوى المدرسة، في ترسيخ بيئة من التعاطف والتعاون. وأصبحت زارا، الصديقة المقربة، ركيزة أساسية في دعم أميرة، حيث ساعدتها خلال المشاريع الجماعية وجلسات الدراسة، لتعزز هذه الصداقة الحميمة ثقة أميرة بنفسها وشعورها بالانتماء.

ولتعزيز ثقة أميرة بنفسها أكثر، شجعتها منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة على أن تصبح مرشدة أقران للطلاب الأصغر سنًا، الذين يواجهون تحديات مماثلة. وقد استوعبت أميرة هذا الدور بحماس، وشاركت الاستراتيجيات التي تعلمتها، وقدمت الدعم العاطفي لطلابها. ولم تقتصر هذه التجربة على تعزيز مهاراتها القيادية فحسب، بل منحتها أيضًا شعورًا متجددًا بوجود هدف لها.

التغلب على التحديات:
رحلة أميرة نحو المرونة والتكيف

رغم هذه التسهيلات، واجهت أميرة لحظات من الشك والقلق، خاصة أثناء الاستعداد للامتحانات. وجرى التعامل مع هذه التحديات من خلال ما يلي:

1. عمل المعلمون مع أميرة لتقسيم مراجعتها إلى مهام سهلة، فأدى ذلك إلى تقليل شعورها بالإرهاق. وبالتالي، بدا أن تقسيم الأهداف قد ساعد أميرة كثيراً.

2. ضمن التعاون بين منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة والمرشدة المدرسية حصول أميرة على استراتيجيات للتعامل مع التوتر والاكتئاب. أصبحت تقنيات مثل اليقظة والاستراتيجيات المعرفية السلوكية جزءًا لا يتجزأ من روتينها اليومي. ساعد هذا النوع من الدعم العاطفي أميرة على تحسين طريقة تعاملها مع التوتر والاكتئاب.

3. الاحتفال بتقدم أميرة وتقدير إنجازاتها: عزز تقدير إنجازات أميرة، مهما كانت صغيرة، من إيمانها بقدراتها. سواءً كان ذلك إكمال مهمة صعبة أو توجيه زميلة، حيث حفزتها هذه الاحتفالات على المثابرة.

4. النجاح الأكاديمي

رغم التحديات الكبيرة، حققت أميرة نجاحًا أكاديميًا ملحوظًا. وتغلبت بفضل دعم كاتب وقارئ لها خلال امتحانات الشهادة العامة الدولية للتعليم الثانوي (IGCSE) على العوائق التي فرضتها عليها معاناتها من عُسر القراءة، والذي غالبًا ما أعاق قدرتها على التعبير الكامل عن فهمها في نماذج التقييم التقليدية. ووفر لها الوقت الإضافي والمكان المنفصل بيئةً مواتيةً للتركيز والعمل بوتيرتها الخاصة. سمح هذا التسهيل لها بإظهار أفضل قدراتها، فكانت النتيجة حصولها على درجات تتراوح بين C و B. ورغم أن هذه الدرجات تمثل قدرتها الأكاديمية، إلا أنها تجسد أيضًا مرونتها وتصميمها على تجاوز الصعوبات التي تعاني منها. لم يقتصر هذا النجاح على اجتياز الامتحانات فحسب؛ بل كان لحظةً محوريةً عززت من قيمتها الذاتية وأظهرت لها قدرتها على تحقيق أهدافها رغم صعوبات التعلم والتحديات العاطفية.

النمو القيادي

أصبح دور أميرة كمرشدة للأقران تجربةً حاسمةً في تطورها الشخصي. وبتشجيع من منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة، تولت أميرة مسؤولية توجيه الطلاب الأصغر سنًا الذين يواجهون تحدياتٍ مماثلة. أظهرت أميرة سمات التعاطف والتفهم والقيادة في هذا الدور، وامتد إرشادها أبعد من المجال الأكاديمي؛ حيث قدمت الدعم العاطفي والنصائح العملية والتشجيع، فأرست شعورًا بالانتماء لدى من ترشدهم. وعززت قدرة أميرة على التعاطف مع صراعاتهم ومشاركتها لاستراتيجياتها الخاصة للتكيف معهم مناخًا إيجابيًا وشاملًا.

كما لاقت جهودها تقديرًا واسعًا من معلميها وزملائها، الذين أعجبوا بمرونتها وتفانيها. ومن خلال عملها كمرشدة لأقرانها، لم تُلهم أميرة الآخرين فحسب، بل اكتشفت أيضًا إمكاناتها القيادية. عززت هذه التجربة مهاراتها الشخصية وثقتها بنفسها، ومنحتها شعورًا عميقًا بالهدف. كما شكلت تحولًا كبيرًا في إدراكها لذاتها، حيث تحولت من طالبة تشكك في قدراتها إلى قدوة تُمكّن الآخرين من التغلب على الصعوبات التي يواجهونها.

ثقة أكبر

أدت رحلة أميرة إلى تعزيز ثقتها بنفسها بشكل ملحوظ. وساعدتها إنجازاتها الأكاديمية ودورها كمرشدة لأقرانها في إعادة تعريف هويتها. لم تعد ترى نفسها من خلال عدسة عسر القراءة والاكتئاب فحسب، بل كشخص قادر على الإنجاز والمساهمة بشكل هادف في مجتمعها.

مدفوعة بنجاحها، وضعت أميرة نصب عينيها مواصلة دراساتها في علم النفس، وتطمح لاستخدام خبراتها ورؤاها لمساعدة الآخرين ممن يواجهون تحديات مماثلة. عكس هذا القرار ثقتها المتزايدة ورغبتها في إحداث فرق في حياة الآخرين. من خلال تحويل كفاحها إلى نقاط قوة، لم تُعد أميرة تشكيل مستقبلها فحسب، بل أصبحت أيضًا مصدر إلهام لمن حولها.

تؤكد إنجازات أميرة على الأثر العميق للممارسات الدامجة والإمكانات الكامنة لدى كل متعلم. وتمثل قصتها دليلاً على أهمية إدراك نقاط القوة الفردية، وتقديم الدعم المُصمم خصيصًا، وتهيئة بيئات مُشجعة تُمكّن جميع الطلاب من النجاح.

رؤى رئيسية حول التعليم الشامل

تقدم رحلة أميرة دروسًا قيّمة للمعلمين وأولياء الأمور والجهات المعنية في مجال التعليم الدامج. تؤكد هذه الرؤى على أهمية التعاون، وتوفير التسهيلات المصممة خصيصًا، وتعزيز احترام الذات في إنشاء بيئة داعمة ومُمكّنة لجميع المتعلمين.

الأهمية الفائقة للتعاون

لعبت الجهود المنسقة للمعلمين والأقران وأولياء الأمور دورًا محوريًا في نجاح أميرة. يزدهر التعليم الدامج عندما يعمل جميع أصحاب المصلحة معًا لتلبية الاحتياجات الفريدة للطالب. لعبت منسقة الاحتياجات التعليمية الخاصة لأميرة دوراً محورياً، حيث ضمنت التواصل والتعاون بين معلميها وأقرانها وعائلتها. عدّل المعلمون تعليماتهم لتناسب أسلوب تعلمها، بينما قدم أقرانها الدعم العاطفي والأكاديمي، وساهم والدا أميرة بتعزيز ثقتها بنفسها وحافظا على تواصل مفتوح مع المدرسة. أظهر هذا النهج الجماعي أن الدمج ليس مسؤولية فرد واحد، بل هو جهد مشترك يتطلب عملاً جماعياً واحتراماً متبادلاً والتزاماً. ومن خلال العمل الجماعي، أنشأ الفريق نظام دعم متماسك سمح لأميرة بالتغلب على الصعوبات وتحقيق التفوق.

قوة ترتيبات الوصول

كانت ترتيبات الوصول، مثل الوقت الإضافي، والكاتب، والمكان المنفصل، فعّالة في تحقيق أميرة لإنجازاتها الأكاديمية. تعاملت هذه التسهيلات مع الصعوبات التي تواجهها، وسمحت لها بتحقيق أقصى إمكاناتها دون أن يعيقها عسر القراءة. غالبًا ما تكون هذه التعديلات سهلة التنفيذ، لكن لها تأثيراً عميقاً على تكافؤ الفرص الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة. في حالة أميرة، خففت هذه الترتيبات من توترها ومكّنتها من التركيز على إظهار معرفتها بدلاً من الوقوع تحت ضغط آليات القراءة والكتابة. يؤكد نجاح هذه التسهيلات على أهمية إدراك الاحتياجات الفردية وتطبيق استراتيجيات تعزز المساواة في التعليم.

بناء احترام الذات

كان تكليف أميرة بدور قيادي كمرشدة للأقران نقطة تحول في تقديرها لذاتها ونموها الشخصي. وقد مكّنتها هذه المسؤولية من خلال إدراك نقاط قوتها ومساهماتها، التي غالبًا ما تطغى عليها الصعوبات التي تواجهها. وفي دورها كمرشدة، اكتشفت أميرة قدرتها على إلهام الآخرين ودعمهم، ونقلت تركيزها من كفاحها إلى قدرتها على إحداث فرق.

إضافة إلى ذلك، أحدث هذا الدور تأثيرًا مضاعفًا داخل مجتمع المدرسة. فمن خلال مشاركة تجاربها واستراتيجياتها، عززت أميرة ثقافة الدعم والتفاهم المتبادل، وألهمت رحلتها طلابًا آخرين، وضربت مثلاً في التغلب على التحديات بالعزيمة والدعم المناسب. أما بالنسبة لأميرة، فقد أصبح هذا الدور القيادي مصدر فخرها وهدفاً لها، معززاً ثقتها بنفسها وإيمانها بقدراتها.

تُسلط هذه الأفكار الرئيسية من قصة أميرة الضوء على العناصر الأساسية للتعليم الدامج الناجح. كما تُذكرنا هذه الأفكار أن التعاون والدعم المُخصص وفرص النمو الشخصي ضرورية لإطلاق عنان إمكانات كل متعلم. ومن خلال مثل هذه الممارسات، يمكن للمدارس إنشاء بيئات تحتفى بالتنوع، وتُمكّن جميع الطلاب من النجاح.

رؤى أوسع:

دروس من الممارسات الشاملة

تحديات وحلول عملية

تُسلّط قصة أميرة الضوء على إمكانيات التعليم الدامج، وتلفت الانتباه في الوقت نفسه إلى التحديات الممنهجة، مثل المدارس التي كثيراً ما تواجه قيودًا على التمويل والتوظيف. يتطلب التصدي لهذا الأمر الدعوة إلى زيادة الاستثمار في التدريب، والتكنولوجيا المساعدة، والكوادر المتخصصة. يُعدّ التغلب على الوصمة المرتبطة بالإعاقات أو الصحة النفسية أمرًا بالغ الأهمية. ويمكن لحملات التوعية والمشاركة المجتمعية تُغيير الصور النمطية وتعزيز القبول. كما يُعدّ تزويد المُعلّمين بالمهارات اللازمة لتطبيق ممارسات الدمج أمراً في غاية الأهمية. يضمن التطوير المهني المُستمرّ استمرار تمكين المُعلّمين لتلبية احتياجات التعلّم المُتنوّعة.

توصيات لأصحاب المصلحة

لتعزيز ممارسات التعليم الدامج، يجب على أصحاب المصلحة تخصيص موارد للبرامج الشاملة، وتطبيق سياسات مُناهضة للتمييز، وتحفيز البحث في أفضل الممارسات. ينبغي اغتنام فرص التطوير المهني والتعاون مع الأقران لمشاركة الاستراتيجيات والنجاحات. كما يجب على أولياء الأمور وأفراد المجتمع التفاعل بفعالية مع المدارس، والدعوة إلى تطبيق سياسات دامجة، ودعم احتياجات الطلاب المتنوعة في المنزل والمجتمع.

الخاتمة

يُعد التعليم الشامل حافزًا قويًا للتحول المجتمعي، إذ يُطلق العنان للإمكانات الكامنة لكل متعلم. تُقدم قصة أميرة مثالًا مُلهمًا على كيف يؤدي الإصرار، إلى جانب الدعم المُخصص والبيئة المُراعية، إلى إنجازات باهرة.

يُمكن للمعلمين إنشاء صفوف دراسية تحتفي بتميز كل طالب، من خلال احتضان التنوع وتطبيق الممارسات المستندة إلى الأدلة. تُذكرنا رحلة أميرة أن التحديات ليست حواجز لا يُمكن التغلب عليها، بل فرصاً للنمو والتمكين. دعونا معاً، نلتزم برعاية عالم يُتاح فيه لكل متعلم فرصة للتغلب على الصعوبات التي يواجهها والتألق أيضاً.

المراجع:

Armstrong, F. (2011). Addressing diversity in schools: Policies and practices. Routledge.

Cambride International Education (2025). What are Access Arrangements and how do I apply? (n.d.). What Can We Help You With? https://help.cambridgeinternational.org/hc/en-gb/articles/115004285225-What-are-Access-Arrangements-and-how-do-I-apply

CAST. (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield.

Friend, M., & Cook, L. (2016). Interactions: Collaboration skills for school professionals (8th ed.). Pearson.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd ed.). Routledge.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (6th ed.). Pearson.

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Harvard Education Press.

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020. Paris: UNESCO.

لمحــة عن المــؤلـــف

فيديا فينود، خبيرة في مجال الدمج، تمتد خبرتها لأكثر من 15 عامًا في مجال التعليم الدامج. عملت على نطاق واسع مع طلاب ذوي احتياجات متنوعة، منها اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والتوحد، وصعوبات التعلم. قادت فيديا مبادرات عديدة لتعزيز مشاركة أولياء الأمور، وتشجيع الممارسات الشاملة، وتوجيه المعلمين الطموحين. كما نالت تقديرًا واسعًا لتفانيها في التنمية الشاملة للطلاب وبناء المجتمع، حيث أنها المعلمة الوحيدة من دولة الإمارات العربية المتحدة المرشحة لجائزة كامبريدج للمعلم المتفاني.

الكلمة الختامية

الدمج كضرورة أخلاقية في دولة الإمارات العربية المتحدة

د. لورانس ميدا
أكاديمية الشارقة للتعليم

لم تعد رحلة الدمج خيارًا، بل ضرورة أخلاقية، خاصة في دولة مثل الإمارات العربية المتحدة، حيث تجعل التطورات التكنولوجية إمكانية الوصول إلى التعليم الدامج أعلى من أي وقت مضى. قطعت دولة الإمارات العربية المتحدة خطوات كبيرة من خلال وضع سياسات وأطر عمل لضمان تلبية جميع احتياجات المتعلمين في الصف الدراسي. ويتمتع المعلمون بإمكانية الوصول إلى أحدث التقنيات الناشئة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، ما يُمكّنهم من تخطيط دروس دامجة بسهولة وكفاءة أكبر. إضافة إلى ذلك، تأتي الأجهزة اليومية مثل الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة اللوحية مزودة بأدوات إمكانية الوصول المدمجة، حيث أثبتت المشاريع الدامجة المؤثرة فعاليتها في تلبية احتياجات التعلم المتنوعة للطلاب. وأصبح تطبيق الدمج الآن أسهل مما كان عليه من قبل بفضل التقدم التكنولوجي.

كما يوضح هذا العدد من المجلة، يُعد الدمج حجر الزاوية في التعليم الحديث، حيث يُتوقع من المعلمين الآن تطبيق ممارسات تربوية دامجة تُلبي الاحتياجات المتنوعة لكل طالب. يُوضح المؤلفون في هذا العدد طرائق متعددة لدعم المتعلمين المتنوعين. على سبيل المثال، يتمتع التعلم المستند إلى اللعب، الذي تم عرضه في إحدى المقالات، بإمكانيات هائلة لإشراك الطلاب بشكل مبتكر، وتحفيزهم على التعلم بغض النظر عن احتياجاتهم الفردية، وبالتالي تعزيز الدمج.

غالبًا ما يواجه المعلمون عقبات مثل محدودية المعرفة بصعوبات التعلم المحددة أو صعوبات في تعزيز مشاركة أولياء الأمور. ومع ذلك، فإن الالتزام الراسخ بالتميز التعليمي والدمج يوفر أنظمة ودعمًا لمساعدة المعلمين على التغلب على هذه العوائق. وأود أن أختم هذا العدد بالقول إنه نادراً ما تأتي الممارسات التربوية الدامجة دون تعقيدات، ولكن مع الأدوات والسياسات المناسبة والجهود التعاونية - كما أظهرت دولة الإمارات العربية المتحدة - تمهد الأمة الطريق لمستقبل يزدهر فيه كل طالب.

لمحـة عن المـؤلـــف

يحمل **د. لورانس ميدا**، درجة الدكتوراه في دراسات المناهج، ويشغل حاليًا منصب أستاذ مشارك ومدير الأبحاث في أكاديمية الشارقة للتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. ترأس سابقًا قسم الدراسات التربوية في جامعة زايد بدبي. وهو مُدرّس معتمد عبر الإنترنت، وقد كتب أكثر من 75 مقالة منشورة، ويتمتع بخبرة واسعة في الإشراف على طلاب الماجستير والدكتوراه. إضافة إلى ذلك، حقق في أكثر من 20 أطروحة دراسات عليا لجامعات في جنوب إفريقيا والهند والإمارات العربية المتحدة. تُركز أبحاثه على التعليم الدامج، ودراسات المناهج، وإعداد المعلمين.