3

المسح والتقييم لتحديد الاحتياجات التعلّمية للأطفال ذوي وذوات الإعاقة

الوحدة الثالثة

الأمم المتحدة
الاسكوا
ESCWA

ازدهارُ البلدان كرامةُ الإنسان

مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية
KING SALMAN HUMANITARIAN AID & RELIEF CENTRE

unesco

الأهداف

تهدف هذه الوحدة التدريبية إلى إطلاع المشارِكات والمشاركين على ما يلي:

مبررات الابتعاد عن نهج "الاحتياجات الخاصة" في سياق تطوير التعليم الدامج الشامل.

آليات المسح والتقييم لكشف العوائق التي تحُول دون التعلُّم وتحديد المتطلبات التعلُّمية للأطفال ذوي وذوات الإعاقة.

أساليب التعلُّم.

نظرية الذكاءات المتعددة.

طريقة لجمع المعلومات بواسطة أداة تقييم الأداء الوظيفي والإعاقة والصحة التي وضعتها منظمة الصحة العالمية.

الخصائص التي تعزّز تعلُّم الأطفال ذوي وذوات الإعاقة ونموهم ومشاركتهم في الحياة المدرسية.

© 2022 الأمم المتحدة
حقوق الطبع محفوظة

تقتضي إعادة طبع أو تصوير مقتطفات من هذه المطبوعة الإشارة الكاملة إلى المصدر.

توجّه جميع الطلبات المتعلقة بالحقوق والأذون إلى اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، البريد الإلكتروني: publications-escwa@un.org

صدر هذا المنشور بفضل المساهمة السخية التي قدمها مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية - المملكة العربية السعودية.

النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة في هذه المطبوعة هي للمؤلفين، ولا تمثل بالضرورة الأمم المتحدة أو موظفيها أو الدول الأعضاء فيها، ولا ترتب أي مسؤولية عليها.

ليس في التسميات المستخدمة في هذه المطبوعة، ولا في طريقة عرض مادتها، ما يتضمن التعبير عن أي رأي كان من جانب الأمم المتحدة بشأن المركز القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو لسلطات أي منها، أو بشأن تعيين حدودها أو تخومها.

الهدف من الروابط الإلكترونية الواردة في هذه المطبوعة تسهيل وصول القارئ إلى المعلومات وهي صحيحة في وقت استخدامها. ولا تتحمل الأمم المتحدة أي مسؤولية عن دقة هذه المعلومات مع مرور الوقت أو عن مضمون أي من المواقع الإلكترونية الخارجية المشار إليها.

جرى تدقيق المراجع حيثما أمكن.

لا يعني ذكر أسماء شركات أو منتجات تجارية أن الأمم المتحدة تدعمها.

المقصود بالدولار دولار الولايات المتحدة الأمريكية ما لم يُذكر غير ذلك.

تتألف رموز وثائق الأمم المتحدة من حروف وأرقام باللغة الإنكليزية، والمقصود بذكر أي من هذه الرموز الإشارة إلى وثيقة من وثائق الأمم المتحدة.

مطبوعات للأمم المتحدة تصدر عن الإسكوا، بيت الأمم المتحدة، ساحة رياض الصلح،

صندوق بريد: 8575-11، بيروت، لبنان.

الموقع الإلكتروني: www.unescwa.org

مصادر الصور:

الغلاف: © iStock.com/FatCamera

ص 2: © iStock.com/Radachynskyi

المحتويات

أولاً. مبررات الابتعاد عن مصطلح "الاحتياجات الخاصة"

ثانياً. أساليب التعلُّم

ثالثاً. نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)

رابعاً. حواجز التعلُّم

خامساً. المسح والتحديد والتقييم (Screening, Identification and Assessment)

أ. الأدوار والمسؤوليات للمشارِكين/ات في عملية المسح والتحديد والتقييم

ب. طرق جمع المعلومات وتحليلها

سادساً. الرسائل الأساسية المُستخلَصة

المراجع

أولاً. مبررات الابتعاد عن مصطلح "الاحتياجات الخاصة"

يدعو المدافعون والمدافعات عن التعليم الدامج الشامل إلى الابتعاد عن استخدام مصطلح "الاحتياجات الخاصة" للإشارة إلى الأشخاص ذوي وذوات الإعاقة بشكل حصري، وذلك نظراً لارتباطه بالنمط الطبي للإعاقة الذي يضع وزر الصعوبات على الشخص ذي الإعاقة وليس على المجتمع المحيط به، ولأن أيّ شخص يمكن أن يكون لديه احتياجات خاصة، مثل الشخص الذي يحتاج إلى نظارات للرؤية، أو الشخص الذي ينبغي أن يمتنع عن تناول السكريات. يُذكر أن مصطلح «الاحتياجات الخاصة» تم استخدامه بشكل أساسي في دول الغرب في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، للإشارة إلى الاحتياجات الخاصة للأطفال ذوي وذوات الإعاقة في سياق تعليمي. وقد تبنَّت غالبية الدول العربية هذا المصطلح واستخدمته في التسعينات، ولا تزال دول عدة تستخدمه حتى الآن بالرغم من العزوف عن استخدامه عالمياً في الإشارة إلى الأشخاص ذوي وذوات الإعاقة، وبخاصة بعد اعتماد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2006.

وبدلاً من مصطلح "الاحتياجات الخاصة"، يدعو بعض المدافعين/ات عن التعليم الدامج الشامل إلى استخدام مصطلح «الاحتياجات التعلُّمية الخاصة» (special educational needs) للدلالة إلى الدعم الإضافي أو التعديلات والموارد الإضافية المرتبطة بأساليب وطرق التعليم والتعلُّم التي قد يحتاجها بعض التلامذة. لذا، يُنظر إلى مصطلح "الاحتياجات التعلُّمية الخاصة" عموماً على أنه مصطلح أوسع من مصطلح "الإعاقة"، لأنه غالباً ما يغطي مجموعة أوسع من الاحتياجات التعلُّمية، بما في ذلك الصُّعوبات السلوكية والعاطفية والإدراكية والاجتماعية. إلا أن من سلبيات مصطلح "الاحتياجات التعلُّمية الخاصة" أنه يسم حامله أو حامِلته "بعَنوَنة سلبية" من شأنها تعزيز الصعوبة بدلاً من تعزيز القدرات، لأنها تركز على النقص. لذا، يدعو مناصرو/ات التعليم الدامج الشامل إلى استبدال هذه اللغة بلغة تعتمد مبدأ تحديد العوائق وإزالتها. ولكن من إيجابيات هذه "العَنونَة" أنها تفتح المجال لتحديد الموارد المطلوبة للتدخل المرجو، وبالتالي فهي تساهم في زيادة الوعي والمساعدة على تحديد الاحتياج المطلوب وفهمه.

ثانياً. أساليب التعلُّم

يستخدم البعض مصطلح "أساليب التعلُّم" للإشارة إلى مجموعة من السمات التي تدل على كيفية إدراك التلميذ/ة لبيئة التعلُّم وإمكانية التفاعل معها والاستجابة لها. ويعتبر البعض الآخر أن "أساليب التعلُّم" تستند إلى خصائص مفروضة بيولوجياً وتنموياً وتجعل طريقة التعلُّم نفسها ممتعة للبعض وغير ممتعة للبعض الآخر.

فبعض التلامذة يتذكرون المعلومات عند رؤيتها مدوَّنة، بينما يفضل آخرون الاستماع إلى المعلومات على قراءتها. لذلك، فإنَّ بعض التلامذة ذوي وذوات الإعاقة السمعية يعتمدون على الوسائل البصرية الحركية بدلاً من السمعية، وبعض التلامذة ذوي وذوات الإعاقة البصرية الذين ليس لديهم بقايا بصرية يعتمدون على اللمس والحركة والسمع بدلاً من البصر.

من هنا، تشمل «أساليب التعلُّم» أربعة أساليب رئيسية هي: التعلُّم البصري، والتعلُّم السمعي، والتعُّلم الحركي، والتعلُّم اللمسي.

- **التعلُّم البصري:** التلامذة المعتمدون على التعلُّم البصري يستجيبون بشكل فعال عندما يرون الأشياء، فهم يفضلون

كل ما هو مرئي، مثل الصور والرسوم التخطيطية والبيانية والمخططات التوضيحية والأفلام التعليمية، لفهم الدروس أو تعلُّم أي شيء جديد. كما يفضلون قراءة التعليمات بأنفسهم بدلاً من تلقّي التعليمات سمعياً. وإذا ما تلقوا التعليم سمعياً، يميلون إلى تأكيد فهمهم واستيعابهم بإعادة كتابة ما سمعوه أو رسم رسومات كروكية لتلخيص ما سمعوه وتذكير نفسهم به؛

- **التعلُّم السمعي:** التلامذة المعتمدون على التعلُّم السمعي يستجيبون بشكل فعال من خلال الاستماع. فهم يفضلون الاستماع إلى التعليمات بدلاً من قراءتها، كما يفضلون مناقشة الأفكار بدلاً من كتابتها. كما يفضلون القراءة بصوت عالٍ لتذكُّر المعلومات المستجدة أو للحفظ، ويميلون إلى استخدام الكتب المسموعة والمحاضرات المسجلة؛
- **التعلُّم الحركي:** التلامذة المعتمدون على التعلُّم الحركي يستجيبون بشكل فعال من خلال الحركة، فهم يحتاجون إلى "تجربة الأشياء" بأنفسهم والمشاركة بالقيام بالأشياء والأنشطة التطبيقية الحركية، ولذلك يتفاعلون مع الأنشطة المسرحية أو الأنشطة التطبيقية والتمثيلية على سبيل المثال؛
- **التعلُّم اللمسي:** التلامذة المعتمدون على التعلُّم اللمسي يستجيبون بشكل فعال من خلال اللمس ويفضلون الاختبارات التي تطبق ما تعلموه عملياً أكثر من قراءة التعليمات أو الاستماع إليها، ولذلك فهم يستمتعون بالأنشطة العملية التطبيقية التي تتيح العمل اليدوي، مثل إجراء التجارب العلمية باستخدام المواد التركيبية أو إصلاح الأجهزة أو صنع الأشياء.

يختلف أسلوب التعلُّم باختلاف طرق معالجة نِصفَي الدماغ للمعلومات. النصف الأيسر للدماغ يتخصص في الوظيفة اللفظية، فهو تحليلي ويقوم بالعمليات بشكل متسلسل. بينما يتخصص النصف الأيمن من الدماغ في المعالجة البصرية المكانية والشاملة، حيث يعتمد على تشكيل روابط بين الأشياء بدلاً من تجزئتها.

وقد يكون تعليم التلامذة وفقًا لأسلوب التعلُّم المفضل لديهم مفيداً لمعظمهم ولكنَّه ضروري لأولئك الذين لديهم صعوبات في التعلُّم أو لذوي وذوات الإعاقة، إذ أن تحديد أسلوب التعلُّم المفضّل لدى الطفل يساعد على تحديد بعض نقاط الضعف والقوة لديه.

ولدى معظم التلامذة تفضيلٌ إدراكي واحد لتلقّي المعلومات أو تفضيلان، ولكن العديد من التلامذة الناجحين ليس لديهم تفضيلات قوية، أي أنهم يستطيعون استخدام معظم الطرق للتعلُّم. ومع ذلك، فإن بعض الأشخاص الذين لديهم/هنّ صعوبات في التعلُّم وذوي وذوات الإعاقات الحسية قد تكون لديهم تفضيلات قوية إذا كانوا يواجهون صعوبات واضحة في استخدام واحد أو أكثر من أساليب التعلُّم.

يمكن إجراء اختبار لمعرفة أسلوب التعلُّم المفضل، باللغة العربية، بالإجابة على الأسئلة المطروحة في الاختبار المتاح على موقع «منار الهدى» على الرابط التالي: https://www.manarulhudamag.com/226_14/.

ويمكن إجراء هذا الاختبار باللغة الإنكليزية مباشرة على الإنترنت من خلال اختبار Barsch Learning Style Inventory المتاح على الرابط التالي: http://faculty.valenciacollege.edu/koverhiser/Learningstyles.htm.

ويمكن أيضاً تحميل نسخة رقمية من هذا الاختبار (pdf) من خلال الرابط التالي: https://www.honolulu.hawaii.edu/facdev/wp-content/uploads/2018/05/1-5_Barsh-Learning-Styles.pdf.

ثالثاً. نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)

شكك عالِم النفس والباحث الأمريكي هاورد غاردنر (Howard Gardner) (المولود في عام 1943) في فكرة أن الذكاء كيان واحد وناتج عن عامل واحد، وأنه بالتالي يقاس ببساطة عن طريق اختبارات الذكاء. ورأى أنَّ الناس لديهم نقاط قوة معرفية مختلفة وأنماط معرفية متناقضة. وهذا ما قاده إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي تشكل قدرة البشر على معالجة المعلومات في مجموعة من السياقات المختلفة. وقدم غاردنر أساسين لنظريته: أولاً أن فكرة وجود عدَّة أنواع من الذكاء تغطي النطاق الكامل للإدراك البشري؛ وثانياً أن لكل فرد مزيجاً فريداً من الذكاء المختلف والذي يجعلهم أفراداً متميزين[1]. ولذلك حدد ثمانية أنواع من الذكاء هي التالية:

الذكاء اللغوي (linguistic): هو القدرة على استخدام الكلمات بشكل فعال، شفهياً وكتابياً، وكذلك القدرة على التلاعب بالبنية ودلالات الأصوات والأبعاد البراغماتية للغة. ومن الأمثلة على ذوي الذكاء اللغوي، الصحافيون والشعراء وكتّاب المسرح والمتحدثون، إلخ.

الذكاء الرياضي المنطقي (logical-mathematical): هو القدرة على التعامل مع الأرقام والأنماط والعلاقات المنطقية، وكذلك في استخدام التصنيف والحساب واختبار الفرضيات. ومن الأمثلة على ذوي وذوات الذكاء الرياضي المنطقي، علماء الرياضيات والمحاسبون والإحصائيون والعلماء، إلخ.

الذكاء المكاني-البصري (spatial-visual): هو القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بدقة، وكذلك في الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والفضاء المكاني المحيط، بالإضافة إلى القدرة على توجيه الذات في مصفوفة مكانية. ومن الأمثلة على ذوي الذكاء المكاني أو البصري، المهندسون المعماريون والفنانون والمخترعون والمصممون، إلخ.

الذكاء البدني-العضلي (bodily-kinesthetic): هو القدرة على استخدام الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل كبير، واستخدام اليدين لإنتاج وتحويل الأشياء، بالإضافة إلى القدرة على التناسق العضلي الحركي والخفة والمرونة والتحسس واللمس. ومن الأمثلة على ذوي الذكاء البدني العضلي، النحاتون والميكانيكيون والجرّاحون، إلخ.

ذكاء فهم الطبيعة (naturalist): هو القدرة على العمل بشكل جيد في البيئة الطبيعية والتعرف على الأشياء الطبيعية وتصنيفها.

الذكاء الموسيقي (musical): هو القدرة على إدراك الأشكال الموسيقية كهواة الموسيقى، أو التمييز الموضوعي بينها كالنقاد الموسيقيين، أو تعديلها كالملحنين، أو التعبير عنها كالفنانين الموسيقيين.

ذكاء معرفة الآخرين (interpersonal): هو القدرة على إدراك وتمييز الحالة المزاجية لأشخاص آخرين ودوافعهم ونواياهم ومشاعرهم.

ذكاء معرفة الذات (intrapersonal): هو القدرة على تصور نقاط القوة والقيود الذاتية بدقة، مثل إدراك الحالة المزاجية الداخلية للذات، والنوايا، والدوافع، والرغبات، فضلاً عن امتلاك درجة عالية من المعرفة الذاتية، والقدرة على التصرف بشكل تكيُّفي على أساس المعرفة الذاتية.

لا توجد «طريقة صحيحة» لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، لأنها نظرية وصفية وليست إطاراً تربوياً. ووفقاً لغاردنر، للقدرة الفردية وخاصة الذكاء الذاتي تأثير مباشر على الطريقة التي يتعلم بها الفرد.

1 يمكن الاطلاع على نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد غاردنر من مصادر عدة ومنها الرابط التالي:-https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161.

ويرى المدافعون عن التعليم الدامج الشامل، أن هذه النظرية تؤكد أنَّ التلامذة يمتلكون مجموعة من القدرات لا تسعى طرق التدريس التقليدية إلى تطويرها، وأن اعتماد هذه النظرية مفيد بشكل خاص في تصميم الفصول الدراسية الدامجة التي تهدف إلى شمول جميع الأطفال أياً كانت الطرق المناسبة لتعلُّمهم، فهي تساعد في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف المختلفة للأطفال وإيجاد طرق التعامل معها التي تراعي الاختلافات في أساليب التعلُّم التي يفضلها مختلف التلامذة.

رابعاً. حواجز التعلُّم

يواجه التلامذة ذوو وذوات الإعاقة العديد من الحواجز التي إذ لم يتم تذليلها تحول دون استمرارهم وتطورهم في التعلُّم. من هذه الحواجز:

- اعتماد أساليب تعليم لا تأخذ بعين الاعتبار تنوع حالات التلامذة واختلاف أساليب التعلُّم؛
- نقص الموارد المطلوبة لتذليل العقبات التي تعيق تعلُّم الأطفال ذوي وذوات الإعاقة ولتوفير الآليات التي تمكِّنهم/هنّ من الوصول إلى المعلومات على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة؛
- عدم تقديم الدعم على نحو عادل يساوي بين جميع التلامذة؛
- عدم تماشي المناهج التربوية مع مبدأ التعليم الدامج الشامل الذي يراعي الذكاءات المتعددة للتلامذة؛
- اتخاذ مواقف غير مرحِّبة بوجود أطفال ذوي وذوات الإعاقة في الصفوف المدرسية، سواءٌ كان ذلك من المعلمين/ات، أو الأقران من غير ذوي الإعاقة، أو من أهالي الأطفال ذوي أو غير ذوي الإعاقة في بعض الأحيان؛
- وجود إعاقات أو صعوبات غير مكتشفة.

لمزيد من المعلومات عن الحواجز التي تعيق تعلُّم ذوي وذوات الإعاقة، يمكن زيارة الوحدتين التدريبيتين الأولى والتاسعة من هذا الدليل.

خامساً. المسح والتحديد والتقييم
(Screening, Identification and Assessment)

تُجرَى عملية المسح والتحديد والتقييم من أجل كشف صعوبات التعلُّم لدى الأطفال ومعرفة نوعها ومدى حدّتها وتحديد سُبُل التعامل معها من أجل ضمان يُسر التعلُّم والمساواة في الاستفادة من التعليم.

المسح: هو الخطوة الأولى لمعرفة ما إذا كان لدى التلميذ/ة إعاقة ما أو يواجه صعوبة تعلُّمية.

التحديد: ويُعرف أحياناً بالتعرُّف أو الكشف وهو الآلية المعتمَدة لتحديد نوع الصعوبة أو الإعاقة التي يواجهها الطفل ومدى حدَّتها.

التقييم: يقضي بتحليل ومراجعة ما تم معرفته عن إمكانات الأطفال من خلال المسح والتحديد، والتخطيط للخطوات

التالية واتخاذ القرارات بشأن وسائل وأساليب التعامل مع الاحتياجات التعلُّمية الخاصة أو الإعاقة لتطوير عملية تعلُّمهم ونموّهم.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض التلامذة، خاصة ذوي الإعاقات الحسية والحركية، قد يلتحقون بالمدرسة بعد أن يكون قد تم تحديد نوع وحدّة إعاقتهم من قِبل المختصين.

أ. الأدوار والمسؤوليات للمشارِكين/ات في عملية المسح والتحديد والتقييم

يمكن أن يجري المعلمون/ات المسح في المدرسة باستخدام أدوات المسح المناسبة مثل أداة تقييم الأداء الوظيفي التي قامت بتطويرها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) بالتعاون مع فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة في عام 2017 (ترد التفاصيل أدناه). كما أن وزارات الصحة غالباً ما تُجري مسحاً صحياً في المدارس. كذلك تساعد المراقبة التي يقوم بها المعلمون/ات في الفصول الدراسية على التعرف على الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال في أداء الوظائف الرئيسية، فيعمدون إلى الاستعانة بالمختصين/ات لتحديد نوع الصعوبة أو الإعاقة وحدّتها.

وفي ما يلي بعض أنواع الصعوبات التعلُّمية والجهة المختصة التي تُحال إليها:

- **صعوبة القراءة (Dyslexia) وصعوبة الحساب (Dyscalculia) وصعوبة التنظيم والتنسيق الجسدي (Dyspraxia):** اختصاصي/ة العلاج الوظيفي، وكذلك الاختصاصي/ة النفسي/ة التربوي/ة المعني/ة بتقييم قوة التعلُّم والاحتياجات التعلُّمية المختلفة؛
- **صعوبة النطق (Dysarthria):** مُعالِج/ة النطق، أو اختصاصي/ة العلاج الوظيفي، أو الاختصاصي/ة النفسي/ة السريري/ة، أو طبيب/ة الأطفال؛
- **اضطراب اللغة الحاد (Severe Language Disorder):** مُعالِج/ة النطق وأحياناً الاختصاصي/ة النفسي/ة التربوي/ة؛
- **اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder-ADHD):** طبيب/ة الأطفال والاختصاصي/ة النفسي/ة التربوي/ة؛
- **الإعاقات الذهنية (Intellectual disabilities):** طبيب/ة الأطفال والاختصاصي/ة النفسي/ة التربوي/ة.

أما تقييم الاحتياجات التربوية فمن الأفضل أن تقوم به المعلمات والمعلمون المختصون والأفراد الذين يساندون عملية التعليم الدامج الشامل ومسؤول/ة الدمج ضمن فريق الدمج المدرسي، بالتعاون مع التربويين/ات، والمختصين/ات في النطق أو المهارات الاستقلالية، بالإضافة إلى الطفل المعني والأهل.

للمزيد من المعلومات عن تلبية الاحتياجات التعلُّمية الفردية، يمكن زيارة الوحدة الرابعة من هذا الدليل التدريبي؛ وعن فريق الدمج المدرسي، يمكن زيارة الوحدة الثانية.

ومن المهم جداً التمييز بين التشخيص والتقييم بكافة أنواعه، بما في ذلك تقييم الاحتياجات التربوية. فغالباً ما يقوم بالتشخيص متخصصون/ات من خلفية طبية، لمعرفة سبب التأخير أو الصعوبات الوظيفية في أداء بعض الأطفال الذين لا يتطورون وفقاً للتوقعات. وتساعد التشخيصات الطبية (مثل الشلل الدماغي، ومتلازمة داون، والصَرع) الأهل والمعلمين/ات والجهات المعنية الأخرى على فهم الطفل بشكل أفضل وتقديم المساندة اللازمة والدعم الملائم، ومنع تفاقم المشكلة الصحية. على سبيل المثال، القيام بتمارين يومية في حالة بعض الأطفال ذوي الشلل الدماغي قد يحد من احتمال حصول المزيد من المشاكل الجسدية مثل تدهور وظيفة العضلات. ولكن التشخيص، بالرغم من فوائده، إذا تم بدون تقييم الاحتياجات التعلُّمية لتوجيه التدخل والدعم، قد يؤدي إلى ممارسات تمييزية. على سبيل المثال، قد يعتبر المعلم/ة أن الطفل «لا

يستطيع التعلُّم» لمجرد تشخيصه بأن لديه إعاقة ذهنية. كما أن مجرد التشخيص لا يصف إطلاقاً قدرات الشخص أو نقاط القوة والتحديات الخاصة به.

ينبغي التنبُّه إلى أن التشخيص نفسه لدى أكثر من طفل/ة لا يعني أداءً مماثلاً تماماً. فكثير من الأطفال الذين لديهم شلل دماغي، على سبيل المثال، يتمتعون بأداء جيد ويستطيعون التحرك والتحدث والتغلب على العديد من الحواجز التي يواجهونها، بينما تؤثر هذه الحالة في الأداء الوظيفي لأطفال آخرين فلا يستطيعون الاعتماد على الذات في أنشطة الحياة اليومية. ومن هنا، لا ينبغي إطلاقاً السماح لأيّ تشخيص بوضع حدّ لإمكانيات نمو الطفل. فكل طفل، سواء كان لديه إعاقة أم لا، يملك القدرة على التعلُّم إلى أقصى حد حتى لو احتاج إلى الدعم من أجل التطور.

ب. طرق جمع المعلومات وتحليلها

تتوفر طرق مختلفة لتقييم سلوكيات الطفل، منها الاختبارات الموحدة التي يجريها الاختصاصي/ة النفسي/ة التربوي/ة. ويُعتبر التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة (ICF)[2] الذي طورته منظمة الصحة العالمية في عام 2001، من أفضل الأطر والأدوات التي تساعد في توضيح مفاهيم الإعاقة وتحديدها. كما أصدرت منظمة الصحة العالمية في عام 2007 نسخة من التصنيف مخصصة للأطفال والشباب (ICF-CY)[3].

وقد استُخدم هذا التصنيف في كثير من بلدان العالم، سواء المتقدمة منها أو النامية، لدعم تعليم الأطفال ذوي وذوات الإعاقة، وبالأخص لدعم وتحسين التعليم الدامج الشامل، حيث يتيح التصنيف تقييم المكونات الرئيسية لمفهوم الإعاقة كما جاء في **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، ومنها: بنية الجسم ووظائفه، والأنشطة والمشاركة، والعوامل البيئية، والشخصية، ضمن مجموعة من إجراءات التقييم والتدخل لتحديد مدى الصعوبات وعمقها وتقديم الدعم الإضافي الذي يحتاجه التلامذة ذوي وذوات الإعاقة.

وتضطلع بذلك فرق متعددة التخصصات تتألف عادةً من معلّمي/ات التربية النظامية والخاصة واختصاصيي/ات علم النفس والاختصاصيين/ات الاجتماعيين/ات ومُعالجي/ات النطق والوظيفة، إذا ما توفروا، بالإضافة إلى أولياء الأمور. ويشكل التصنيف ICF-CY إطاراً مرجعياً لتحديد الفئات الوظيفية والبيئية ذات الأهمية وطرق التقييم من أجل رؤية شاملة لأداء التلامذة الأطفال والشباب.

للمزيد من المعلومات عن استخدام التصنيف الدولي ICF-CY في التعليم الدامج، يمكن الرجوع إلى الأبحاث الميدانية التالية:

Hollenweger, Judith (2013). Developing applications of the ICF in education systems: addressing issues of knowledge creation, management and transfer.In Disability and Rehabilitation, vol. 35, issue13, pp. 1087-1091. DOI: 10.3109/09638288.2012.740135.

De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S., Buffoni, M., and Martinuzzi, A. (2009). Children with disability at school: The application of ICF-CY in the Veneto region. In Disability and rehabilitation, 31 (Suppl 1): S67-S73. DOI: 10.3109/09638280903317880.

Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S. and Simeonsson, R.J. (2018). Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal. Front. Educ. 3:20. DOI: 10.3389/feduc.2018.00020.

2 World Health Organization (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF). https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health.

3 World Health Organization (2007). International classification of functioning, disability and health: children and youth version (ICF-CY). World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737.

ووجهت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة ومجموعة كبيرة من وكالات الأمم المتحدة ومنظماتها المعنية بالأشخاص ذوي وذوات الإعاقة وخبراء مستقلون وممثلون/ات عن المجتمع المدني، في عام 2007[4]، دعوة إلى الأجهزة الإحصائية في كل الدول إلى اتخاذ إجراءات فورية لإعداد إحصاءات مصنفة بحسب الإعاقة، وأوصت باستخدام الآليات التي أثبتت الاختبارات ملاءمتها والتي تُوفر بيانات قابلة للمقارنة عبر المكان والزمان، من أجل تصنيف البيانات وقياس التقدم المحرز في مؤشرات أهداف التنمية المستدامة. وأشارت تحديداً، في ما يتعلق بالبالغين، إلى استخدام **مجموعة الأسئلة القصيرة الخاصة بإحصاءات الإعاقة** (متوفرة باللغة العربية)، التي أعدها فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة، وفي ما يتعلق بالأطفال والشباب، استخدام **أداة تقييم الأداء الوظيفي** (متوفرة باللغة العربية)، التي طورتها اليونيسف بالشراكة مع فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة في عام 2017.

تُستخدم أداة تقييم الأداء الوظيفي للأطفال والشباب لجمع المعلومات عن أداء الأطفال والشباب (بالفئتين العمريتين سنوات سنة) من خلال أسئلة إلى الوالدين أو مقدمي الرعاية (وقد يكون من بينهم المعلّمون/ات) تتناول مجموعة من المجالات لقياس صعوبات الأداء، ومنها: الرؤية، والسمع، والمشي، والرعاية الذاتية، والتحدث، والتعلُّم، والتذكُّر، والقلق، والاكتئاب/الحزن، والسيطرة على السلوك، والانتباه/التركيز، وتقبُّل التغييرات في الروتين، وتكوين الصداقات. وتنقسم فئات الإجابات على معظم الأسئلة كالتالي: "لا صعوبة" و"بعض الصعوبة" و"الكثير من الصعوبة" و"لا يمكن القيام بذلك على الإطلاق".

وقد بدأ بعض الدول بالفعل استخدام أداة تقييم الأداء الوظيفي للأطفال لجمع وتصنيف البيانات في إطار تعزيز نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم. كما تستخدم هذه الأداة في تحديد الصعوبات أو الإعاقة بهدف ضمان دمج الأطفال ذوي وذوات الإعاقة وتحديد احتياجات التعلُّم والدعم. وبالرغم من أن المعيار الفاصل لصعوبة الأداء الموصى به لتحديد الإعاقة باستخدام أداة تقييم الأداء الوظيفي هو «الكثير من الصعوبة» على الأقل، أو "يومياً" لأسئلة القلق والاكتئاب، تَعتبر أنظمة التعليم أنّ من المهم تحديد الأطفال ذوي وذوات الإعاقة الخفيفة والمتوسطة أيضاً، وذلك لإتاحة التدخل المبكر وتوفير التسهيلات التعليمية اللازمة.

لكنّ الاختبارات وحدها لا تعطي صورة شاملة عن أداء الطفل أو ما يعرفه أو لا يعرفه. لذلك، يجب أيضاً اعتماد طرق تقييم أخرى منها: مراقبة الطفل/ة في بيئات مختلفة لمعرفة كيفية عمله/ها في تلك البيئات، وإجراء مقابلات مع الأفراد الذين يعرفون الطفل/ة للاطلاع على رؤيتهم، واختبار الطفل/ة لتقييم كفاءته/ها في المهارات المختلفة المتأثرة بالصعوبات المشتبه بها، وأيضاً تقييم ومراعاة نقاط القوة لدى الطفل/ة.

الملاحظة: هي عملية مراقبة الطفل/ة والاستماع إليه/ها وتدوين الملاحظات، من أجل التخطيط على أساس هذه الملاحظات وبناء خطة واضحة لتنمية الطفل/ة وتطوير تعلُّمه/ها. وقد يقوم بعملية الملاحظة المعلمون/ات وتندرج ضمنها المعلومات القادمة من الآباء أو الأشخاص الذين يتعاملون مع الطفل/ة.

و"الملاحظة" هي المصطلح الرسمي لواحد من أهم جوانب الممارسة المهنية اليومية عند العمل مع الأطفال من جميع الأعمار، وذلك لفائدتها الكبيرة في معرفة الاحتياجات المحددة للأطفال من خلال النظر بعناية والاستماع والملاحظة لأنشطة طفل/ة أو مجموعة من الأطفال. ويمكن أن تكون المراقبة مخطَّطاً لها ورسمية أو غير رسمية.

تسجيل المعلومات: يجري تسجيل المعلومات بطرق متنوعة منها التسجيل السردي أو المنشورات أو جداول المراقبة أو مقاطع الفيديو. ويمكن أن تكون الصور الفوتوغرافية والأشرطة وتسجيلات الفيديو مفيدة أيضاً وهي طريقة يسهل الوصول إليها لمشاركة الملاحظات مع الأطفال وأولياء الأمور. ولا بد من أخذ موافقة الأطفال وأولياء الأمور قبل إجراء أيّ نوع من التصوير والتسجيل، وذلك بعد تفسير السبب الذي يستوجب ذلك.

بعد تحليل المعلومات، لا بد من التخطيط، وذلك من خلال وضع الأهداف الذكية التطورية والخطوات التي يجب

4 بيان مشترك بشأن تصنيف البيانات بحسب الإعاقة، صادر عن الاجتماع الخامس لفريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة (أوتاوا، كندا، آذار/مارس 2017).

اعتمادها لتحقيق الأهداف المرجوة والموارد المطلوبة لذلك. والتخطيط قد يكون:

- للمدى الطويل؛
- للمدى المتوسط؛
- للمدى القصير.

للمزيد من الشروح عن التخطيط، يمكن زيارة الوحدة التاسعة من هذا الدليل التدريبي. ولمعرفة كيفية كتابة أهداف ذكية، يمكن زيارة الوحدة الخامسة من الدليل.

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية بنعم أو لا:

1. يساعد مسح الإعاقة على مراقبة مدى استجابة الطفل/ة للدعم المتوفر.
2. يدعو المدافعون/ات عن التعليم الدامج الشامل إلى الابتعاد عن استخدام مصطلح "الاحتياجات الخاصة".
3. حواجز التعلُّم كامنة في الطفل وليس في البيئة التعليمية.
4. المراقبة هي إحدى آليات تجميع المعلومات حول الطفل/ة.
5. قياس الذكاء هي الوسيلة الوحيدة لتلبية الاحتياجات المتنوعة عند التلامذة في فصول التعليم الدامج الشامل.

التحقق من الإجابات
1 = لا؛ 2 = نعم؛ 3 = لا؛ 4 = نعم؛ 5 = لا.

سادساً. الرسائل الأساسية المُستخلَصة

- يدعو المدافعون والمدافعات عن التعليم الدامج الشامل إلى الابتعاد عن استخدام مصطلح «الاحتياجات الخاصة» نظراً لارتباط هذا المصطلح بالنمط الطبي للإعاقة الذي يضع وزر الصعوبات على الشخص وليس على المجتمع المحيط. وبدلاً من هذا المصطلح ينبغي اعتماد مبدأ تحديد الحواجز التي تواجه الأطفال ذوي وذوات الإعاقة وتوفير سُبُل إزالتها؛
- قد يكون لدى الأطفال ذوي وذوات الإعاقة تفضيلات قوية من ناحية أساليب التعلُّم، لذا، يجب على الجهات التعليمية مراعاة التنوع بين التلامذة والأخذ بأساليب التعلُّم المختلفة؛
- يمكن تقييم البيئات التربوية من خلال المراقبة التي يقوم بها التربويون/ات وباستخدام أدوات مسح كتلك التي طوّرها فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة وكذلك من خلال المسح الصحي الذي تجريه وزارات الصحة؛
- يقوم بتحديد نوع الإعاقة وحدّتها في الغالب شخص مختص أو مجاز باعتماد أدوات القياس المخصصة لذلك، بالإضافة إلى عملية المراقبة والاطلاع على الوثائق المتعلقة بالطفل/ة والمناقشات مع الجهات المعنية والأهل والطفل/ة؛
- لتحديد الاحتياجات التربوية للأطفال ذوي وذوات الإعاقة لا بد من تحديد الحواجز التي قد يواجهونها وذلك باستخدام أساليب من ضمنها مراقبة البيئة التعليمية والاستجواب.

المراجع

Bates, Bob (2019). Learning Theories Simplified: and how to apply them to teaching. Sage: London.

Brahm, Norwich (2013). Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty. Routledge: Abingdon.

Dickson, Tanya (2014). Teaching Students with Learning Difficulties: Why Some People Learn Differently and Effective Strategies to Help Them. Chicago: Inclusive Learning.

Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA) (2020). Disability Assessment and Determination in Arab Countries: An Overview. Technical paper presented at the fifth annual Meeting of the Inter-sessional Expert Group on Disability. Beirut, December. (unpublished).

Khochen-Bagshaw, Maha (2020). Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region. Prospects 49, 153–167. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09507-9”

Khochen, Maha, and Julie Radford (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. International Journal of Inclusive Education. 16:2, 139-153. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603111003671665

Smith, Mark K. (2002, 2008). Howard Gardner, multiple intelligences and education. Available at https://infed.org/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/. Accessed on 24 February 2021.

United Nations Children’s Fund (2014). Case studies from schools involved in UNICEF ’s inclusive education training-of-trainers programme (2012–2014). Skopje: UNICEF Macedonia. Available at: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_-_ang(1).pdf.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations publication. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254.

21-00225