

**الدمج الشامل بين النظرية والتطبيق
إعداد المعلمين للعمل في المدارس الشاملة**

Inclusive Schools & Proposed Teacher Training Program

الباحثة

عبير جفال

مدير مركز التدريب المستمر

معهد النور - قطر

المكتبة الإلكترونية



www.gulfkids.com

مقدمة

لقد شهدت مدارس التربية والتعليم على المستوى العالمي والمحلي خلال العقود المنصرمة العديد من التغيرات والتحديات، ولعل أكبر هذه التحديات التعامل مع الحاجات والقدرات الفردية للطلاب داخل الغرف الصفية، بحيث أصبح من المطلوب والمتوقع من المعلمين التعامل وتدريب مجموعات طلابية ذات تنوع كبير من حيث القدرات والحاجات. ولعل السبب الرئيسي عالمياً وراء هذه الفروق الكبيرة بين الطلاب على مستوى الصف الواحد يعود إلى السياسات التربوية التي نادت ودعمت تطبيق برامج الدمج (Mainstreaming) وبرامج الدمج الشامل (Inclusion) في المدارس العامة مما أتاح الفرص أمام جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم للالتحاق في المدارس العامة وبالتواجد داخل الصفوف العادية و ليتم تقديم جميع خدمات الدعم التي يحتاجونها داخل الصف من قبل مجموعة من المعلمين والمختصين.

ولذا يعتبر توفير نظام تعليمي فعال و متقبل وداعم لجميع الطلاب أحد أهم التحديات التي يواجهها التربويون المتخصصون على الساحة التربوية مؤخراً، فلم تعد قضية تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة مسؤولية التربويين العاملين في مجال التربية الخاصة بل امتدت لتشمل جميع المعنيين بالشأن التربوي من مسؤولين و مخططين و إداريين و معلمين وغيرهم.

(Putnam & Spiegel, 1995; Stainback, 1994; Hallahan & Kauffman, 1994)

ومما لا شك فيه أن التطورات التربوية التي شهدتها ميدان التربية الخاصة خلال السنوات الأخيرة تبعث على الدهشة والإعجاب نظراً لما تضمنته من العديد من التطورات. فعلى مستوى البدائل التربوية المتاحة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات فمن مراكز الإيواء والرعاية في الخمسينات إلى نظام المدارس الداخلية ومن ثم ظهرت المراكز النهارية التي عنيت بتعليم الطلاب المعاقين حسب فئات إعاقاتهم وأعبائها ظهور برامج الدمج والتي أتاحت بدائل مختلفة لتعليم الطلبة المعاقين في المدارس العامة من خلال الصف الخاص / غرفة المصادر / الدمج الصفي لفترة من الزمن وأخيراً و كنتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لبرامج الدمج ظهرت في أواخر القرن المنصرم برامج الدمج الشامل والتي انتشر تطبيقها على مستوى واسع في الدول الغربية ولكن للأسف لازال تطبيق مثل تلك البرامج في دولنا العربية يحبو حبوا بطيئاً ولا زال المختصين في بلادنا يتحدثون عنها بخجل وتردد كما أن عدد محاولات تطبيق برامج الدمج الشامل لازال محدود للغاية. ومن الأسباب التي يمكن أن تفسر هذه المحدودية في تطبيق برامج الدمج الشامل في البلاد العربية جمود النظم التعليمية ومركزية القرارات التي تتعلق بطبيعة البرامج والخدمات التي تطبقها المدارس العامة وقلة عدد التربويين من إداريين ومعلمين القادرين على تنفيذ برامج الدمج الشامل ولعل النقص في عدد التربويين المؤهلين ناجم عن القصور في برامج إعداد وتدريب المعلمين سواء معلمي التعليم العام أو معلمي التربية الخاصة على مستوى التعليم الجامعي وحتى على مستوى برامج التدريب والتأهيل خلال الخدمة. هذا ما يدعونا إلى إعادة النظر في تلك البرامج التي عادة ما

تخرج مدرسين تعليم عام ليس لديهم أية خبرة بالحاجات والفروق الفردية بين الطلاب و كيفية التعامل معها داخل الصف، أو تخرج معلمي تربية خاصة قادرين على التعامل مع الطلاب ذوي إعاقة محددة أو من إعاقات مختلفة ولكن في مراكز متخصصة أو في غرف صفية منفصلة بحيث أنهم يصبحون الأفراد الوحيدون الذين يتعامل معهم الطالب المعاق وهذا النوع من التدريب لا يؤهلهم للتعامل في مدارس الدمج الشامل.

ونظرا لان التطبيق الناجح لبرامج الشامل يدعو ويؤكد على إحداث تغير كبير في الأدوار التي يلعبها كل من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام. حيث نجد أن معلم التربية الخاصة قد تغير دورة من كونه المسؤول المباشر والوحيد عن تعليم الطفل الخاص إلى كونه مستشارا وموجها وداعما ومساعدة لمعلم الصف داخل الغرفة الصفية. كما تغير دور معلم الصف العادي فبعد أن كان دورة ومسؤولياته التقليدية في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة محدودة للغاية، أصبح الآن متوقعا منه لعب ادوار مختلفة تماما حيث أصبح شريكا أساسيا في عملية تعليم هؤلاء الطلاب داخل صفة، فهو مشارك فعال في عملية تقييم قدرات وحاجات هؤلاء الطلاب وفي إعداد الخطط التربوية الفردية الخاصة بكل منهم وفي اتخاذ القرارات ذات العلاقة بتكييف وتعديل محتويات المنهاج واختيار أساليب التدريس وتصميم الأنشطة والوسائل التعليمية والتي تتلاءم مع الاحتياجات والقدرات الفردية للطلاب في صفة كما أنه يعمل بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات في سبيل تحقيق كل ذلك. وبالنظر إلى كل ما سبق نجد أن الحاجة ملحة إلى توفير برامج إعداد وتأهيل معلمين قادرين على تحمل المسؤوليات ولعب الأدوار المتوقعة منهم بشكل فعال وناجح في مدارس الدمج الشامل.

الفهرس

الصفحة	المحتوى
3	- مقدمة
4	- تعرف مفاهيم الدمج والدمج الشامل
6	- الممارسات التربوية التي يؤكد مفهوم الدمج الشامل عليها
7	- مزايا برامج الدمج الشامل
8	- مراجعة الدراسات السابقة في مجال إعداد وتأهيل المعلمين
10	- صورة الوضع في صفوف الدمج الشامل
11	- الكفايات المهنية لمعلمي برامج الدمج الشامل
12	- الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية في برامج الدمج الشامل
15	- نموذج مقترح لبرنامج إعداد وتأهيل المعلمين للعمل في مدارس الدمج الشامل
	أولاً: مدخلات البرنامج وتشتمل على:
	- التدريس التعاوني
	- الاستراتيجيات والأساليب
	- الخبرات العملية
	ثانياً: مخرجات البرنامج معلمين مؤهلين ومزودين بالمهارات والكفايات التالية:
	- التفهم العميق لمفهوم التنوع والاختلاف في قدرات الطلاب والقدرة على التعامل معها
	- القدرة على تعديل وتكيف البيئة التعليمية بكافة مكوناتها
	- المرونة والابتكار في العمل
22	- خاتمة
24	- المراجع

"إن الدمج الشامل دون مصادر دعم ودون رؤية وأهداف واضحة والتزام ودعم من الإدارات المدرسية ودون وجود آليات تطبيق منظمة ودون تدريب وإعداد جيد للمعلمين والإداريين لن يحقق أية نتائج ملموسة" Mara Shevin

تعريف مفهوم الدمج والدمج الشامل

وقبل التطرق إلى الحديث عن برامج إعداد المعلمين للعمل في برامج الدمج الشامل يجدر بنا أن نتوقف عند تعريف كلا من مفهوم الدمج (Mainstreaming) ومفهوم الدمج الشامل (Inclusion) لإيضاح الفرق بينهما وبالتالي اختلاف الأدوار المتوقعة والمطلوبة من المعلمين.

الدمج (Mainstreaming) :

وهو مصطلح يشير إلى تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التربوية الأقل تقيدا وهي عادة ما تكون المدرسة العادية وذلك من خلال البدائل التالية الصف الخاص، أو غرفة المصادر، أو الصف العادي لجزء من الوقت، أو الصف العادي طوال الوقت. بمعنى أن مفهوم الدمج يؤكد على أهمية تلبية حاجات الطالب الفردية من قبل معلم التربية الخاصة أو غيره من المتخصصين خارج إطار الصف العادي عادة، ودون أن يكون هناك لمعلم الصف العادي دور مباشر في تعليم ذلك الطالب. ويستمر الطالب في تلقي الخدمة على هذا النحو حتى يتخلص من مشاكله الأكاديمية أو حتى يكتسب المهارات المطلوبة وبعد ذلك تتم إعادته إلى الصف العادي، وبمعنى آخر يركز الدمج العادي على تقديم الدعم للطلاب ذوي الحاجات الخاصة في إطار خارج نظام الصف العادي أو ما يسمى (Pull-out programs) وهو يهدف إلى تغيير أداء الطالب ليصبح أكثر ملائمة لنظام التعليم في الصف العادي.

الدمج الشامل (Inclusion):

هو مفهوم تربوي يختلف عن مفهوم الدمج العادي وعلى العكس منه يركز الدمج الشامل على تغيير وتعديل البيئة التعليمية بجميع مكوناتها من البيئة الفيزيائية المدرسية والصفية وتعديل محتوى المنهاج المدرسي والوسائل التعليمية وأساليب التدريس وطرق التقييم وتدريب المعلمين... الخ لتتلاءم مع الحاجات والقدرات الفردية للطلاب المدمجين في الصف وتقدم لهم جميع خدمات الدعم الأكاديمي داخل الغرفة الصفية مما يحد من الحاجة لأخراج الطلاب من الصف العادي. لذا فتنفيذ برامج الدمج الشامل يتطلب مدارس ذات نظم تربوية مرنة قادرة على مواكبة وتعديل جميع إمكانياتها في سبيل إتاحة فرصة الاندماج الكامل أمام جميع الطلاب بغض النظر عن إمكانياتهم أو إعاقاتهم.

ويتضح مما سبق أن مصطلح الدمج الشامل هو عبارة عن مفهوم تربوي وفي ذات الوقت هو خطوات عملية تؤدي لنتائج محددة ويهدف إلى تحقيق قيم اجتماعية هامة كالمساواة والمشاركة والعدالة في المجتمع من قبل جميع أفرادهِ. (York-Barr, et.al, 1996)

وتجدر الإشارة إلى وجود العديد من التعريفات لمفهوم الدمج الشامل حيث لا يوجد إجماع بين الباحثين حول تعريف محدد له، "إلا أن جميع التعريفات تؤكد على حقيقة أساسية وهي أن الدمج هو عملية تربوية تتضمن إبقاء الطفل الخاص داخل الصف العادي وتوفير جميع التعديلات والخدمات التربوية التي يحتاج لها الطفل داخل الصف بدلاً من إخراجه إلى مكان آخر لتقديم الخدمة له كما هو متبع في برامج الدمج العادي". (Smelter, et.al, 1994, P.35)

الممارسات التربوية التي يؤكد مفهوم الدمج الشامل عليها:

- 1- ضرورة تعليم جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الأقرب لأماكن سكنهم.
- 2- ضرورة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف التعليم العادي والتي تتلاءم مع فئاتهم العمرية وليس قدراتهم العقلية.
- 3- ضرورة تقديم خدمات الدعم الخاص والتي يحتاج لها هؤلاء الطلاب داخل الصف العادي ما أمكن.
- 4- ضرورة تقبل المعلم لوجود هؤلاء الطلاب داخل الصف وتحمل مسؤولياته اتجاههم بسعة صدر ودون تدمير.
- 5- ضرورة أن تدعم الإدارة المدرسية بشكل عملي تنفيذ البرنامج وبشكل خاص دعم معلم الصف وفريق المختصين الذي يقدم الخدمات لهؤلاء الطلاب ، ومن أشكال الدعم التي يمكن أن تقوم بها الإدارات المدرسية توفير الوقت المناسب للعمل ضمن فريق و إسناد نصاب تدريس مناسب و توفير المصادر المطلوبة كالمناهج والوسائل التعليمية المعدلة و توفير فرص التدريب المستمر للمعلمين وكذلك منحهم درجة من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بما يحتاجه الطالب من تعديل أو تكييف وأساليب التدريس... الخ
- 6- يؤكد على ضرورة توفير فرص وخبرات تعليمية مميزة وفعالة لجميع الطلاب في المدرسة وليس فقط ذوي الاحتياجات الخاصة منهم.

مزايا برامج الدمج الشامل:

يشير العديد من التربويين المتحمسين لتطبيق مفهوم الدمج الشامل إلى وجود أدلة عديدة تؤكد على فاعلية وأهمية برامج الدمج الشامل مقابل مفهوم الدمج المكاني المطبق حاليا على نطاق واسع في مدارسنا ومن أهم هذه الأدلة

أولاً: أشارت نتائج عدة دراسات إلى أن برامج الدمج التقليدية ذات فاعلية محدودة في تقديم خدمات فعالة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. (Will, 1986; Affleck, et. al, 1988)

ثانياً: إن النظام الدمج التقليدي يؤدي لخدمات مجزئة وغير مترابطة فيما بين المدرسة ومعلمي الصفوف و أخصائين التربية الخاصة الذين يقدمون الخدمات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يكون هناك فصل واضح بين ما يقدم للطفل والتغير في أداءه الذي يحدث كنتيجة لتلك الخدمات وبين الإدارة المدرسية وبقية المعلمين مما يجعل من إمكانية قيام الإدارة والمعلمين بدور ذو قيمة في تعليم ذلك الطالب مهمة شبه مستحيلة.

ثالثاً: العديد من التشريعات والقوانين في مختلف دول العالم قد أكدت على حقوق الأفراد ذوي الإعاقات في الدمج في كافة مناحي الحياة كالتعليم والتأهيل والتشغيل. مما عزز من الدعوات المنادية بتطبيق برامج الدمج الشامل في كافة مراحل التعليم ابتداءً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم الجامعي.

رابعاً: من مبررات تطبيق الدمج الشامل ما يلي: انه مناسب لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقاتهم؛ يساهم في اكتساب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مهارات التفاعل الاجتماعي المناسبة مما يزيد من ثقتهم بذاتهم؛ كما يساعد الطلاب العاديين على اكتساب مهارات هامة كالقدرة على تقبل الآخر بغض النظر عن قدراته، كما أنه يساعدهم على اكتساب قيم هامة مثل تقبل الاختلاف عن الآخرين واحترام ذلك الاختلاف واحترام الرأي الآخر.

خامساً: أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن الدمج الشامل يساهم في توفير فرص تعليمية أفضل لجميع الطلبة في الصف لأنه يؤكد على أهمية مراعاة قدرات وميول جميع الطلاب ويتضمن استخدام استراتيجيات تعليمية ثبتت فاعليتها علمياً

Scientifically supported teaching strategies

(Bishop, 1995; Davis, 1995)

وفي المقابل هناك مجموعة من الباحثين التربويين الذين يعارضون فكرة أن الدمج الشامل هو البديل الأنسب لجميع الطلاب ذوي الإعاقات ويشددون على أهمية إبقاء البدائل التربوية الأخرى كالمراكز المتخصصة أو الصف الخاص ضمن المدرسة العادية أن تبقى متاحة، حيث يمكن أن تكون البديل الأنسب لبعض الحالات التي قد تحول شدة إعاقته من التحاقها بالصف العادي، ويبررون ذلك بأنه

من الصعوبة بمكان تقديم الخدمات المختلفة لتلبية حاجات الطلاب الفردية داخل الصف العادي بالإضافة إلى أن قدرات مدرسي التعليم العام محدودة في التعامل مع تلك الاحتياجات والقدرات الفردية المتنوعة. (Fuchs & Fuchs, 1991; Walker & Bultis, 1996)

و على العموم لازال الجدل محتدما بين المختصين مابين مؤيد ومعارض لمفهوم وبرامج الدمج الشامل وخاصة حول مدى فاعليته وآليات تطبيقه.

وفي ضوء ما اشرنا إليه سابقا فانه مما لا شك فيه على أن برامج الدمج الشامل سوف تكون الاتجاه السائد في مجال تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقات مستقبلا. لذا يتوجب على التربويين العرب التركيز على زيادة الوعي بأهمية برامج الدمج الشامل والمساهمة في إعداد البيئات المدرسية وإعداد الكوادر المدربة لتصبح أكثر استعدادا لتطبيق برامج الدمج الشامل.

ولعل ما تقدم يقودنا إلى الحديث عن أحد أهم المحاور في الإعداد وتطبيق برامج الدمج الشامل في المدارس العامة بهدف جعلها بيئات تربوية قادرة على تطبيق برنامج الدمج الشامل ألا وهو إعداد وتدريب الكوادر العاملة في هذه المدارس من إداريين ومعلمين.

مراجعة الدراسات السابقة في مجال إعداد وتأهيل المعلمين

لقد أشارت نتائج دراسة قام بها كل من بيجاش وواجر (Pugach, Wager, 1993) حول برامج إعداد المدرسين إلى أن الإعداد والتدريب الجيد للمعلمين على استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة في تقديم المادة التعليمية يؤدي إلى نجاح المعلمين في التعامل مع الفروق الفردية داخل الصف العادي، بمعنى أن التدريب الجيد للمعلمين يؤدي إلى تدريس أكثر فاعلية وهو ما يجب أن يشكل القاعدة الأساسية في عملية إعداد المعلمين سواء كانوا مدرسي تعليم عام أو مدرسي تربية خاصة.

كما أكدت دراسة أخرى قام بها برادلي وزملائه (Bradley, et, al, 1997) إلى ضرورة أن تشمل برامج الإعداد والتدريب على الجانب العملي التطبيقي بمحاذاة الجانب النظري لمحتويات البرنامج التدريبي مما يعزز من فرص اكتساب المعلمين للمهارات والخبرات النظرية والعملية التي تؤهلهم ليصبحوا أكثر قدرة على تلبية الحاجات الفردية لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم.

أما فيما يتعلق بالمناهج والمواد الدراسية التي تقدمها برامج إعداد المدرسين في كليات التربية فلقد أشارت عدة دراسات ومنها دراسة بيترسون وزملاءه (Peterson, et. al, 1998) إلى أهمية استبدال المواد الدراسية التي تركز على التعريف بإعاقاة محددة بمواد دراسية تركز على الاحتياجات النمائية للأطفال ونظريات التعلم المختلفة وأحدث الاستراتيجيات التعليمية وطرق التقييم غير الرسمية وسبل تكيف المناهج والوسائل التعليمية لتتلاءم والاحتياجات والقدرات الفردية للطلبة. (Brantlinger, 1996; Corbitt, et, al, 1998; Pugach, 1996; Peterson, et. al, 1998)

كما أكدت دراسات أخرى إلى أن برامج إعداد وتعليم وتدريب معلمي التربية الخاصة يفضل أن يعاد تنظيمها بحيث يتم التركيز على إعداد المعلمين للتعامل مع جميع فئات الإعاقة بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدها مع القدرة على التعامل مع الأطفال متعددي الإعاقة في مختلف أماكن تواجدهم سواء كانوا في مراكز متخصصة أو ملتحقين بصف خاص في مدرسة عادية أو كانوا في مدرسة تطبق برنامج الدمج الشامل حيث يتواجدون في الصف العادي، وذلك بدلا من الاتجاه الحالي لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة حيث يعدون عادة للتعامل مع الطلاب من فئات إعاقة محددة أو يدرّبون للعمل في مراكز التربية الخاصة فقط مما يجعلهم غير قادرين على العمل بشكل فعال في البيئات المدرسية التي تطبق برامج الدمج الشامل. (Foly & Mundeschenk, 1997)

كما أشارت دراسات أخرى هدفت إلى حصر الكفايات والمهارات المهنية التي يحتاج لها المعلمين للعمل في بيئات الدمج الشامل والتي لا بد لبرامج إعداد المعلمين من برمجة أنشطتها بحيث تساعد الخريجين على اكتسابها مع القدرة على تطبيقها بشكل عملي، ومن هذه الكفايات مهارات التدريس الجمعي أي بالتعاون مع معلم آخر أو أكثر، العمل الجماعي ضمن فريق من المتخصصين، تصميم الدروس لتتلاءم مع الأنماط التعليمية المختلفة للطلبة، استراتيجيات التدريس الفعالة، تصميم البيئة الصفية والأنشطة التعليمية ذات المرونة العالية لتتلاءم مع القدرات الفردية للطلبة.

(Heston, et. al, 1998; Reinhiller, 1996)

وأخيرا أكدت دراسات أخرى على أهمية التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين بشكل عام وأبرزت نتائج الدراسات أهمية أن ينظم التدريب الميداني بحيث يوفر فرص تدريب متنوعة وفي بيئات تعليمية مختلفة أمام المتدربين وبشكل يتيح لهم المجال ليطبّقوا ما تعلموه بشكل عملي مباشر، كما يجب اختيار بيئات تربوية تطبق برامج الدمج الشامل بشكل مناسب وفيها كوادر مدربة وذات خبرة جيدة في برامج الدمج لتكون مراكز نموذجية ليتدرب فيها المتدربين ويفضل أن يشارك الكادر العامل في هذه المدارس في تدريب وتوجيه المعلمين المتدربين بهدف مساعدة هؤلاء على اكتساب خبرات حقيقية ذات علاقة بما درّسوه في برامج إعداد المعلمين. (Winter, 1999; Pugach, 1996)

صورة الوضع في صفوف الدمج الشامل (وصف لما هو الحال داخل صف دمج شامل)

لعله من المهم تقديم وصف للكيفية التي يبدو عليها الوضع وطبيعة الأنشطة داخل صفوف الدمج الشامل قبل الحديث عن قضايا أخرى ذات علاقة بإعداد المدرسين على تلك الصورة تساعد في إيضاح ما سوف يأتي عن الأدوار المتوقعة من المعلمين في برامج الدمج الشامل

إن النظرة الأولى لصف من صفوف الدمج الشامل توحي بأن الفوضى تعم المكان وبن الأحوال متغيرة بشكل دائم حيث ينتقل الطلاب من ركن إلى آخر ومن العمل مع المعلم إلى المعلم المساعد وهم أحيانا يعملون بشكل جماعي وفي مرات أخرى يعملون بشكل منفرد، والأنشطة داخل الصف متغيرة فمن قراءة صامته إلى حل مسائل حسابية ضمن مجموعات إلى مشاهدة درس باستخدام البوربوينت، إلى إجراء تجارب علمية باستخدام مواد من البيئة، وأحيانا نلاحظ أن طالب أو اثنان يعمل معهم بشكل فردي معلم التربية الخاصة أو معلم الصف.

والملاحظ المدقق يجد أن هناك درجة كبيرة من التفاعل المباشر بين المعلم والطلاب كأفراد وكجماعات تعمل معا على أداء مهمة ما بشكل تعاوني، حيث تعمل كل مجموعة على مهمة مختلفة عن المجموعات الأخرى، كما يلاحظ أن الطلاب أو المجموعات يتحركون من محطة تعليمية إلى أخرى فمن ركن الرياضيات إلى ركن العلوم ومن ثم ركن الهدوء أو القراءة وركن العمل الفردي.

ولعل ابرز ما يميز هذا الصف البسمة المرتسمة على وجوه الجميع فمن الواضح أن كل طالب مستمتع بما يقوم به سواء كان يعمل بشكل فردي أو جماعي، ولعل هذا يعود إلى أن كل منهم يختار ما يود القيام به من ضمن خيارات متعددة وذلك عند كل محطة تعليمية. فما يميز هذا الصف بأن جميع المتواجدين مشغولون أو منمكين بعمل ما فلا يوجد طالب لا يفعل شيء حتى أضعف الطلاب قدرة حيث يجد من خلال التفاعل الاجتماعي النشاط من يساعده ويعينه على أداء المهارة المطلوبة منه من أقرانه بحيث يتعلمون جميعا كيفية تحمل المسؤولية والتعاون واحترام الآخر وغيرها من القيم. وبعد مرور ساعة من الملاحظة لهذا الصف يبدو جليا بأن هناك درجة عالية من الانضباط والالتزام من قبل الطلاب وهذا طبيعي عندما تعرف بأن قوانين الصف المعلقة داخله في مكان يسهل على الجميع رؤيته (Classroom Rules) قد شارك جميع الطلاب والمعلم في صياغتها والاتفاق عليها.

وعادة ما يسمى هذا النوع من الصفوف الصف المتمركز حول الطالب (Student-centered) ويصمم بكل محتوياته وأنشطته ليتلاءم مع حاجات وقدرات وميول جميع الطلاب.

(Webber,1998)

وحتى يستطيع المعلم أن يصمم ويدير هذا الصف المتمركز حول حاجات الطلبة لابد له من التحلي بالعديد من المهارات والكفايات المهنية.

الكفايات المهنية لمعلمي برامج الدمج الشامل:

إن القاعدة الأساسية لبرامج الدمج هي أن لا "تسأل كيف يمكن أن يتغير أداء الطالب ليصبح قادراً على الالتحاق بالصف العادي؟" بل يجب أن يكون السؤال " ما ذا يجب أن نغير في البيئة التعليمية حتى نستطيع إتاحة فرصة الدمج الشامل أمام جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وحاجاتهم؟"

ولعل المعلم ومدى الخبرة والقدرة التي يمتلكها هي من أهم العناصر التي تحد أو تزيد من نجاح برامج الدمج الشامل نظراً للدور المحوري الذي يلعبه في تنفيذها.

ولكي يستطيع المعلم سواء كان معلم صف/مادة أو معلم تربية خاصة فلا بد له من امتلاك مجموعة من الكفايات والمهارات حتى يستطيع من القيام بالمسؤوليات بالمهام الموكلة إليه في برامج دمج الشامل وتشمل ما يلي:

- 1- الإيمان بأن كل الأطفال قادرين على التعلم.
- 2- الاعتقاد الجازم بأنه مسئول مسؤولية مباشرة عن جميع الطلبة داخل الصف وبأن دوره الأساسي مساعدة كل منهم على تحقيق اعلي مستوى من الأداء والانجاز.
- 3- القدرة على توظيف ميول وقدرات الطلاب لمساعدتهم على اكتساب المهارات التي يحتاجون لتعلمها بشكل يزيد من دافعتيهم وثقتهم بالذات كنتيجة للخبرات الناجحة التي مروا بها داخل الصف.
- 4- القدرة على تقييم قدرات وميول وحاجات الطلاب باستخدام أدوات تقييم غير رسمية (مثلا الملاحظة المباشرة، المقابلة، نتائج الطلاب في الامتحانات المدرسية، أعمال ومشاريع الطلبة..الخ).
- 5- القدرة على تكييف محتوى المنهاج (المدخلات التعليمية) واختيار الاستراتيجيات التعليمية وإعداد الوسائل التعليمية وتصميم الواجبات والاختبارات (المخرجات التعليمية) بما يتلاءم مع القدرات الفردية للطلبة.
- 6- القدرة على تنظيم وإدارة البيئة الصفية على شكل محطات أو أركان تعليمية متنوعة بحيث يمكن مراعاة أنماط التعلم والحاجات التعليمية لجميع الطلبة داخل حجرة صفية واحدة.
- 7- القدرة على إعداد الخطة التربوية الفردية الخاصة بكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بالتعاون مع الفريق المسؤول عن حالة الطالب مع الحرص من قبل جميع أعضاء الفريق على التوثيق المستمر لجميع ما يقدم للطلاب من خدمات والتغيير الذي يطرأ على أداءه بشكل منظم ومستمر.
- 8- القدرة على العمل الجماعي ضمن فريق متعدد الاختصاصات يكون من مهامه التخطيط لبرنامج الدمج الشامل وتنفيذه والتقييم المستمر له.

9- امتلاك صفات شخصية كالمرونة الفكرية والضبط الانفعالي والدافعية العالية في العمل بالإضافة إلى الحرص على التعلم والتدريب المستمر من خلال المشاركة في الندوات والمؤتمرات والاضطلاع على الدوريات والمراجع المتخصصة والتواصل مع الآخرين ممن يطبقون برامج مماثلة.

10- استخدام استراتيجيات تدريس فعالة مثل التدريس الجماعي، التعلم من خلال الأقران تكييف المناهج وغيرها مما سوف يرد ذكره لاحقاً.

الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية في برامج الدمج الشامل

إن مراجعة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع تشير إلى وجود مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأساليب واستراتيجيات التدريس التي ثبتت فاعليتها في صفوف الدمج الشامل، وتؤكد هذه الدراسات على أهمية تدريب المعلمين على استخدامها في برامج إعداد وتدريب المدرسين ليقوموا باستخدامها بشكل يدعم من جهودهم في تطبيق مفهوم الدمج الشامل. (Goodlad & Lovitt, 1993; Turner, 1996)

ومن أبرز هذه الدراسات دراسة مسحية قام بها كل من كلاسييري وليان (Clasberry & Lain, 1998) والتي ضمت عينتها 173 من المعلمين والأخصائيين العاملين في مدارس الدمج الشامل وهدفت إلى حصر وتحديد أكثر استراتيجيات التدريس فاعلية في صفوف الدمج الشامل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجيات التالية هي الأكثر فاعلية ومرتبطة من الأكثر إلى الأقل فاعلية:

1- التعليم التعاوني (Cooperative learning)

والذي يتضمن تقسيم الطلاب إلى مجموعات (متجانسة القدرات أو غير متجانسة) وتكليف كل مجموعة بأداء مهمة محددة مع حث الطلبة ليدعم بعضهم بعضاً في تعلم وأداء ما هو مطلوب من مجموعتهم.

2- تكييف أساليب التدريس و الممارسات التعليمية (Instructional adaptation)

ويتضمن تعديل وتغيير استراتيجيات التدريس لتتواءم مع الاحتياجات الفردية ، ويشمل ذلك تعديل المدخلات التعليمية مثل تكييف المناهج والمحتوي الدراسي وكذلك تغيير طرق الاستجابة فمثلاً الطالب الكفيف يستخدم طريقة برايل للإجابة على الواجبات والاختبارات، أو إعطاء وقت أطول للإجابة على الامتحان أو التقليل من كم الواجبات والأسئلة المطلوب حلها (كما في حالة الطلاب

ذوي صعوبات التعلم أو بطيء التعلم)، أو السماح للطلاب ضعيف السمع بكتابة الإجابة بدل من الإجابة شفويا أو استخدام أسلوب التعليم الفردي لمن يحتاجه من الطلبة.

3- تعديل المواد والوسائل التعليمية (Material Adaptation)

ويتضمن توفير كتب ورسوم بارزة للطلاب المكفوفين أو السماح للطلاب ذو صعوبات التعلم باستخدام الآلة الحاسبة و توفير كتب مكبرة للطلاب ضعيف البصرالخ.

4- المعلم المساعد (Teacher's assistance)

ويتضمن وجود معلم مساعد داخل الصف ليساهم بالتعاون مع المعلم في تلبية الاحتياجات الفردية للطلبة سواء من ذوي الإعاقة أو غيرهم.

5- التعلم من خلال الإقران (الزملاء) (Peer tutoring)

ويتضمن هذا البديل تكليف طالب ذا أداء مميز بمساعدة زميل آخر له (قد يكون من ذوي الإعاقة) في تعلم مفهوم معين أو أداء مهارة ما.

6- المنهاج متعدد المستويات (Multilevel curriculum)

وتطبق هذه الإستراتيجية في حالة وجود مجموعة من الطلاب ذوي الأداء والقدرات المتفاوتة في أحد المواد وفي هذه الحالة يقدم المعلم الدرس أو الوحدة الدراسية بمستويات مختلفة، فعلى سبيل المثال في مادة الرياضيات للصف الثاني ابتدائي وفي درس أو وحدة الجمع يقوم المعلم بالتركيز على تعليم الطلاب الأقل قدرة حقائق الجمع الأساسية فقط مثل جمع عددين دون حمل بينما يقوم بتعليم الطلاب الأعلى قدرة عمليات الجمع مع الحمل أو مهارات أكثر تعقيدا بما يتلائم مع قدرتهم.

7- المعلم المتنقل (Itinerant teacher)

وهو عبارة عن أسلوب لتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب داخل الصف من خلال زيارات يقوم بها مدرس تربية خاصة وبالتعاون والتنسيق مع معلم الصف.

8- المعلم المستشار (Consultant Teacher)

وتتضمن هذه الإستراتيجية قيام معلم أو أخصائي خبير بعدة زيارات لتقديم الدعم المباشر للمعلم بهدف مساعدته في عملية تكيف وتعديل العملية التعليمية بكافة مكوناتها لتصبح أكثر موائمة لحاجات وقدرات الطلاب.

9- التقنيات المساعدة

(Assistive Technology)

إن توفير جميع ما يحتاجه الطالب من تقنيات مساعدة عامل مهم لمساعدته على تجاوز القيود التي تفرضها الإعاقة وتحد من قدرته على التعلم ومن الأمثلة على هذه التقنيات الحاسبات والبرمجيات الناطقة وسطر برايل الإلكتروني للطلاب المكفوفين، وأجهزة التكبير للطلاب ضعاف البصر والسماعات الإلكترونية ونظم الاتصال للطلاب الصم، بوردادات الكمبيوتر والكراسي المتحركة كهربائياً للطلاب ذوي الإعاقة الحركية.... الخ.

10- التدريس التعاوني أو التدريس من خلال فريق (Co-teaching or Team teaching)

ويتضمن قيام كل من معلم الصف ومعلم التربية الخاصة أو حتى فريق من المعلمين بالتعاون معا في التخطيط وفي تقديم الدروس داخل حيز صف الدمج.

11- المنهاج البديل

(Alternative Curriculum)

وعادة ما يستخدم هذا المنهاج عندما لا تسمح قدرات الطالب باستخدام المنهاج العادي المعتمد للصف الملتحق به هذا الطالب وغالبا ما يتم اختيار هذا المنهاج البديل اعتمادا على حاجات وقدرات وميول الطلاب ذوي الإعاقة.

12- الصفوف المختلطة

(Mixed classrooms)

وعادة ما تستقبل طلاب من صفوف مختلفة من المرحلة الدراسية الواحدة ليدرسوا مادة من المواد الدراسية بما يتلاءم وقدرات هؤلاء الطلاب فقد نجد في مدرسة ابتدائية ما صفوف مختلطة لتدريس العلوم أو الرياضيات أو مبادئ القراءة والكتابة وهكذا.

(Clasberry, 2000; Clasberry & Lian, 1998)

نموذج مقترح لبرنامج إعداد وتأهيل المعلمين للعمل في مدارس الدمج الشامل

يهدف هذا البرنامج إلي إعداد الكوادر العاملة في نظام مدارس الدمج الشامل أو الذين سيعملون في تلك المدارس مستقبلا بالمعرفة العلمية وبالمهارات والخبرات العملية التي تمكنهم من النجاح في تحمل مسؤولياتهم والقيام بالمهام الموكلة إليهم في ظل نظام الدمج الشمولي.

يمكن لهذا البرنامج أن يقدم في مرحلة ما قبل الخدمة (مرحلة التعليم الجامعي) أو أثناء الخدمة أو بعد التعيين، ويستفيد منه مدرسي التعليم العام و مدرسي التربية الخاصة.

مكونات البرنامج التدريبي:

أولاً: مدخلات البرنامج وتشتمل على:

- التدريس التعاوني

- الاستراتيجيات والأساليب

- الخبرات العملية

ثانياً: مخرجات البرنامج معلمين مؤهلين ومزودين بالمهارات والكفايات التالية:

- التفهم العميق لمفهوم التنوع والاختلاف في قدرات الطلاب والقدرة على التعامل

معها

- القدرة على تعديل وتكيف البيئة التعليمية بكافة مكوناتها

- المرونة والابتكار في العمل

وفيما يلي توضيح لكل مكون من مكونات البرنامج التدريبي

أولاً: مدخلات البرنامج

وتتضمن المدخلات الرئيسية لهذا البرنامج

1- أشكال وأساليب التدريس التعاوني: (collaborative teaching or Co-teaching)

يعرف التدريس التعاوني بأنه نوع من أنواع التدريس الذي يتعاون فيه معلمان أو أكثر في تخطيط وتنظيم وتقديم المهارات التعليمية داخل حيز صفي واحد وعادة ما يكون هذا لتعاون مابين معلم الصف ومعلم التربية الخاصة في برامج الدمج الشامل.

وهذا النوع من أنواع التدريس من أكثر الأنواع شيوعا واستخداما في المدارس التي تطبق مفهوم الدمج الشامل ويطبق باستخدام أشكال متعددة ومنها

- المعلم المستشار : ويقدم خدمات استشارية للمعلم

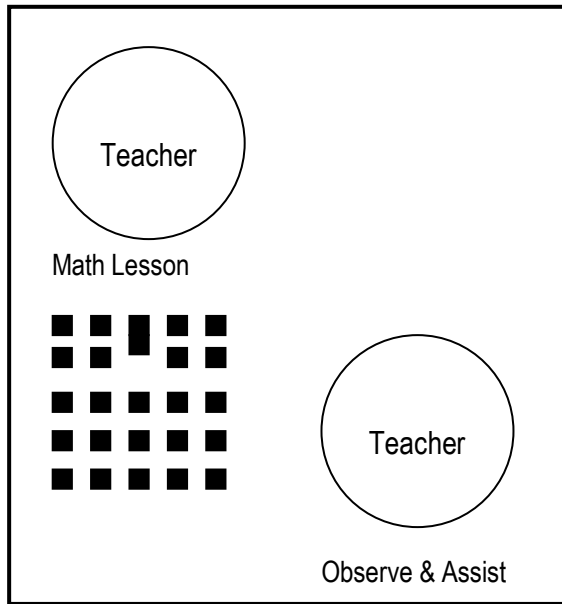
- المعلم المدرب: ويقدم التدريب والتوجيه العملي ويكون نموذج ليقوم المعلم بتقليده

- المعلم المتنقل: ويقدم خدمات الدعم للطلاب بشكل مباشر داخل الصف

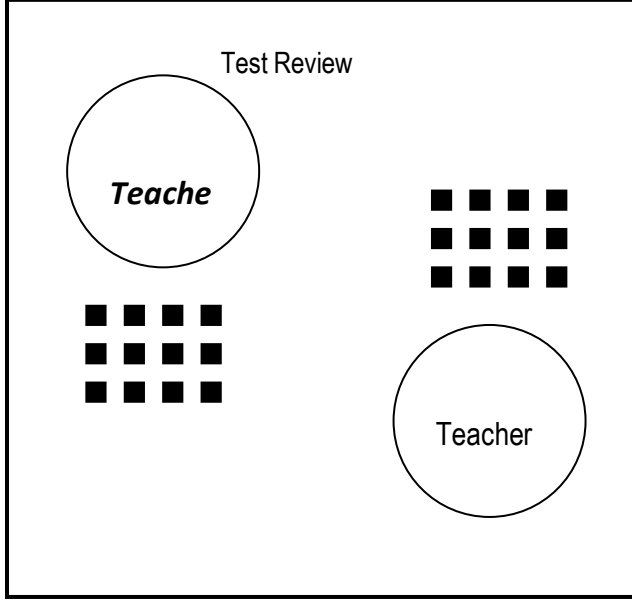
- فرق العمل متعدد الاختصاصات: حيث يقوم كل عضو في الفريق بتقديم خدمات محددة إما للطلاب أو للمعلم أو لكليهما معا. (Cook L. & Frien M., 1993)

كما يطبق التدريس التعاوني باستخدام أساليب متنوعة تتفاوت فيها أدوار المعلمين ومن هذه الأساليب:

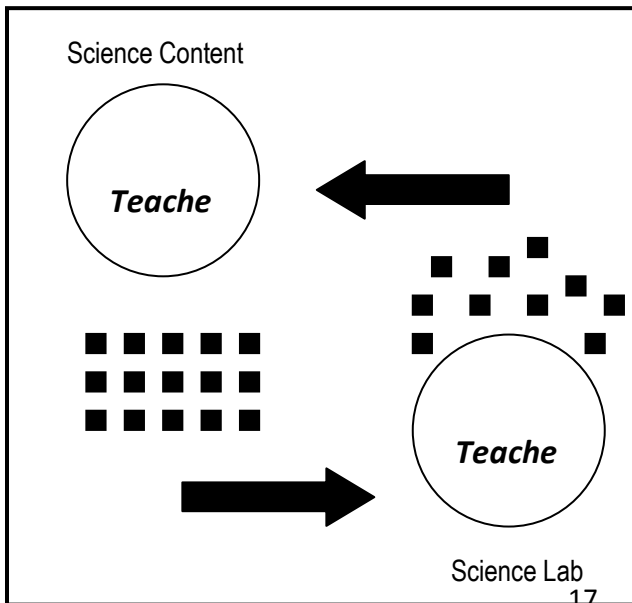
- أسلوب المعلم الداعم: حيث يقوم احد المدرسين بإعداد الدرس ويقوم المدرس الآخر بإعداد التعديلات والتكيفات المطلوبة في محتوى المنهاج وفي الوسائل التعليمية وفي البيئة التعليمية وذلك لتلبية الحاجات والفروق الفردية لطلبة الصف.



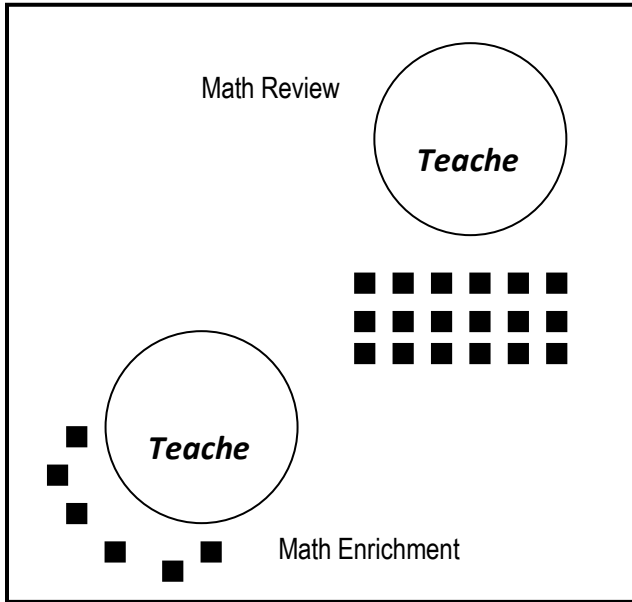
- **التعليم المتوازي:** حيث يقوم كلا المعلمان بالتعاون في إعداد الدرس وفي إعداد المواد والوسائل التعليمية ويقسمان طلاب الصف إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرة ويقوم كل منهم بتقديم نفس الدرس للمجموعة التي يعمل معها. (Cook L. & Frien M., 1993)



- **تعليم المحطات:** (Stations teaching) حيث تعد عدة محطات تعليمية داخل حجرة الصف ويقوم كل مدرس بتقديم نفس الدرس للطلبة ولكن من خلال أساليب تدريس ووسائل تعليمية متنوعة تختلف من محطة لأخرى. (Cook L. & Frien M., 1993)



التدريس البديل: (Alternative teaching) وفي هذه الحالة يقسم المعلمان المسؤوليات الخاصة بإعداد الدرس والتعديلات اللازمة فيما بينهما ومن ثم يقسم طلبة الصف إلى مجموعتين أحدهما كبيرة تضم الطلاب ذوي القدرات العادية أو المتجانسة ويقوم أحد المعلمان بتدريسها بينما يتولى الآخر تدريس المجموعة الأصغر والتي تضم الطلبة ذوي القدرات المتنوعة والفردية والتي تحتاج لتعليم فردي أكثر تركيزاً. (Cook L. & Frien M., 1993)



إن قدرة المعلم على استخدام أسلوب التدريس التعاوني يتضمن ويتطلب اكتسابه للقدرات والمهارات التالية:

- * القدرة على تقبل والتعامل مع الفروق والحاجات الفردية للطلبة بهدف تلبيةها.
- * القدرة على مشاركة معلمين آخرين في التخطيط وتحضير الدروس وكذلك تقبل المشاركة مع آخرين في التدريس بمعنى القدرة على العمل بفاعلية مع فريق.
- * القدرة على استخدام أساليب تدريس ووسائل تعليم متنوعة في تقديم الدرس الواحد.
- * القدرة على المشاركة في تقييم قدرات وحاجات الطلاب باستخدام أدوات تقييم متنوعة وبالتعاون مع أخصائيين آخرين.
- * القدرة على تكييف وتعديل المنهاج والمواد والوسائل التعليمية بشكل تعاوني مع الآخرين وبما يتلائم مع حاجات الطلبة.

2- المدخل الثاني: استراتيجيات العمل في مدارس الدمج الشامل

إن المدرسين الذين يعملون أو من المتوقع أن يعملوا في مدارس الدمج الشامل لابد لهم من إتقان الاستراتيجيات وأساليب التعليم التي تعزز من فرص نجاحهم في تحقيق الأهداف المنشودة من برامج الدمج الشامل ومنها

- آليات تكييف وتعديل المناهج والأنشطة التعليمية وطرق تقييم أداء الطالب
- إعداد وتعديل المواد والوسائل التعليمية لتصبح أكثر ملائمة للحاجات الفردية للطلبة
- سبل تأمين خدمات ومصادر الدعم اللازم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
- استخدام استراتيجيات تدريس ثبتت فاعليتها علمياً (وقد اشرنا لبعضها سابقاً) ومنها المنهاج المتعدد المستويات، التعليم التعاوني، التعلم من الرفاق، التعليم الفردي.... الخ.

المدخل الثالث: التدريب الميداني والخبرات العملية: Collaborative Experiences

إن ما يميز هذه النموذج المقترح لإعداد المعلمين وحجر الزاوية في تطبيقه هو تركيزه وتأكيده على أهمية توفير فرص الممارسة والتدريب أمام المتدرب ليطبق جميع المفاهيم التي قدمت أو درست له بشكل نظري وتشجيع المتدرب على تطبيق ما يتعلمه في البرنامج بشكل مباشر وعدم الانتظار حتى الانتهاء من البرنامج الدراسي لبدأ التطبيق العملي بل يتم التدريس والتطبيق بشكل متزامن. بالإضافة لذلك يجب على الجهة المسؤولة عن برنامج التدريب أن تنظم فرص تدريب تتيح للمتدربين اكتساب المهارات والقدرات التي تؤهلهم للقيام بالمهام والأدوار المتوقعة منهم في برامج الدمج الشامل بشكل فعال وناجح. كما يفضل اختيار مواقع تدريب أو مدارس نموذجية بالإضافة إلى استقطاب أفضل الخبراء في المجال ليقوموا بالتدريس النظري و العملي بهدف أن ينقلوا لهؤلاء المتدربين خبرات بلاد ومؤسسات أخرى، وإذا ما توفرت الفرص والإمكانات يحبذ إبتعاث بعض المتدربين إلي الخارج للإطلاع على تجارب حية في إطار الدمج الشامل وأخيراً الحرص على أن يكون الخرجين من هذا البرنامج مزودين بالمهارات التعلم الذاتي ما يمكنهم من أن يكونوا متعلمين دائمين (’ Lifelong Learners) قادرين على تطوير أدائهم من خلال مصادر معلومات متنوعة كالمكتبات الالكترونية والانترنت وغيرها.

ثانياً: مخرجات البرنامج:

وهم مدرسين مؤهلين ومزودين بما يلي من المهارات والكفايات

1- فهم وتقدير عميق لمفهوم الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والاحتياجات مع القدرة على التعامل بفاعلية مع تلك القدرات بهدف العمل على تنميتها وكذلك القدرة على تلبية الاحتياجات الفردية على المستوى الجمعي أو الفردي للطلبة، ويتحقق ذلك من خلال إتاحة فرص متنوعة للاحتكاك والتفاعل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك في مواقف مختلفة داخل الفصل وخارجه وفي أنشطة منهجية وغير منهجية. مما يزود هؤلاء المتدربين بخبرات تعزز من ثقتهم وتزيد دافعيتهم للعمل مع الطلاب على اختلاف قدراتهم، كما تساعد تلك الخبرات العملية في التخفيف من شعور المعلمين بالعجز الذي عادة ما ينجم كنتيجة لقلة معرفتهم بقدرات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وطرق واستراتيجيات تعليمهم.

وفي هذا المقام لا بد من الحرص على اختيار مدربين وموجهين ذوي خبرات مميزة في العمل في بيئات الدمج ليقوموا بالإشراف والمتابعة الميدانية للمتدربين لان هؤلاء المدربين سوف يكونون قدوة ونموذج يحتذى به في ممارساتهم التربوية في مواقع عملهم التي تطبق مفهوم الدمج الشامل، ولذا لا بد من أن يكون التدريب العملي في مواقع تربوية أو مدارس نجحت في تطبيق هذا النوع من الدمج.

2- مدرسين يمتلكون مرونة عقلية ولديهم قدرة على الابتكار والإبداع في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة وفي تلبية احتياجاتهم المتنوعة. كما أنهم قادرين على تقبل واستيعاب التغيرات و التطورات المستمرة التي تطرأ في النظم التعليمية . ولعل هذه القدرات هي من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها أي مدرس في العصر الحالي والذي يمتاز بالتغير المستمر والسريع في كل جوانب الحياة، مما يجعله قادر على تطوير أدائه ليتلاءم مع أوضاع أو نظم تعليم جديدة. (skrtic, 1986)

ولعل مشكلة عدم القدرة على تقبل الأفكار أو النظم الجديدة بالإضافة إلى عدم القدرة على تغيير أو تطوير الأداء من قبل المعلمين، هي من أكبر المشاكل التي واجهتها محاولات تطبيق مفهوم الدمج. لان الجمود في أداء المعلم وتمسكه الشديد بدورة التقليدي كملقن للطلبة يفرض على الطلبة لعب دور المتلقي السلبي، يحول ويمنع من أن يكون ذلك المدرس قادراً على المساهمة بفاعلية في تغيير وتطوير النظام التعليمي الحالي الذي يعاني من الجمود والتحجر والذي يتعامل مع جميع الطلاب كأنهم جميعاً لهم مقياس واحد من حيث الحاجات والقدرات و هذا النظام التقليدي لا يعطى الطالب فيه أي فرصة لتطوير قدراته أو ميوله الفطرية بل على العكس نجد أن النظام الحالي يحبط الطالب ويرسل له رسائل متعددة بأن دورة كطالب ينحصر بالحفظ واسترجاع المعلومات فقط، وان كان لديه أي حاجة أو قدرة أو موهبة فردية فهي مشكلة الطالب وليس للنظام أي علاقة بها.

ولذا نؤكد علي أهمية توفير خبرات وفرص تدريب عملية متنوعة للمتدربين وإتاحة فرص الممارسة الحية التي تتطلب منهم العمل على إيجاد حلول مبتكرة مع القدرة على تقبل وجهات نظر وتجارب مختلفة وتشجيعهم على والإطلاع على تجارب الآخرين مما يساعد المتدربين على اكتساب صفات المرونة العقلية والقدرة على الابتكار والإبداع.

خاتمة:

إن الإعداد الجيد للمدرس ليكون قادرا على العمل في البيئات التربوية التي تطبق الدمج الشامل هو شرط أساسي لنجاح تلك الجهود وبدون توفر المدرسين والإداريين القادرين على تطبيق المفاهيم والمهارات التي عرضتها ورقة العمل هذه تقل أو حتى تنعدم فرص نجاح برامج الدمج الشامل.

إن ما يميز هذا البرنامج المقترح لإعداد المعلمين هو سهولة تطبيقية سواء على مستوى الكليات الجامعية أو المؤسسات المعنية بإعداد وتأهيل المدرسين، إلا أن الأمر يتطلب أن تقوم تلك الجهات بمراجعة ذاتية لمخرجاتها من معلمين ومدى مناسبة قدراتهم لتحديات سوق العمل، ومن ثم العمل على تطوير نظرة مستقبلية لما سوف يكون عليه واقع النظم التعليمية وما هي متطلبات المجتمع وسوق العمل منها، وفي ضوء تلك المتطلبات لابد لها من تطوير برامجها بهدف إعداد مدرسين قادرين على العمل في البيئات المدرسية الشاملة و التي تعتبر حاليا مطلبا ملحا من قبل جميع المجتمعات على المستوى العالمي والمحلي نظرا لانفتاح الدول والثقافات على بعضها البعض بما فيها من ممارسات وأساليب معيشة بحيث أصبح العالم بأكمله كقرية واحدة يندمج وينصهر فيها الجميع بغض النظر عن اللون، العرق، الجنس، اللغة.

لمراسلة الباحثة: jaffalabeer@hotmail.com

Hallahan, D.P. and Kauffman, J.M. (1994). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*, Boston: Allyn and Bacon.

Putnam, J.W., Spiegel, A.N., and Bruininks, R.H., (1995). Future directions in education and inclusion of students with disabilities: A Delphi investigation, *Exceptional Children*, 61(6), 553

Stainback, S. Stainback, W., and East, K. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities, *Exceptional Children*, 60(6), 486-490

Smelter, R.W., Rasch, B.W., & Yudewitz, G.J. (1996). Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. School Board Journal, January/February

York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M.B., Kronberg, R., and Crossett, S. (1996). Inclusive schooling in St. Cloud: Perspectives on the process and students achievements.

Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.

Gartner, A. and Lipsky, D.K. (1989). *The yoke of special education: How to break it*. Rochester, NY: National Center on Education and the Economy.

Bishop, M. (1995). Inclusion: Balancing the ups and downs, *Momentum*, 26(3), 28-30.

Davis, S. (1195). Report card on inclusion in the education of students with mental retardation, The ARC: Arlington, TX.

Skrtic, T.M. (1987). An organizational analysis of special education reform, *Counterpoint*, 8(2), 15-19.

Winter, S. (1999). *The early childhood inclusion model: A program for all children*. Olney, MD: Association for Childhood International.

Pugach, M. C. (1996). Reflections on current issues facing teacher education/special education. *Teacher Education and Special Education*, 19(3), 207-208.

Bradley, D., King-Sears, M., & Tessier-Switlick, D. (1997). *Teaching Students in inclusive settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Peterson, M. & Beloin, K. (1998). Teaching the inclusive teacher: restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 306-318.

Pugach, M. C. & Warger, C. L. (1993). Curriculum considerations. In J. Goodlad and T. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education*. New York, NY: Macmillan Publishing.

Brantlinger, E. (1996). Influence of preservice teacher's beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education* 19(1), 17-33.

Corbitt, N., Kilgore, K., & Sindelar, P. (1998). "Making sense" in a collaborative teacher education program: Lessons from project PART students. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 293-305.

Pugach, M. C. (1996). Reflections on current issues facing teacher education/special education. *Teacher Education and Special Education*, 19(3), 207-208.

Webber, J. (1997). *Responsible Inclusion: Key components for success*. In P. Zionts. Austin, TX: Pro-ed.

Foley, R. & Mundschenk, N. (1997). Collaborative activities and competencies of secondary school special educators: A national survey. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 47-60.

Heston, M., Raschke, D., Kliewer, C., Fitzgerald, L., & Edmiaston, R. (1998). Transforming teacher preparation in early childhood education: moving to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 278-292.

Reinhiller, N. (1996). Co-Teaching: New variations on a not-so new practice. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 34-48.

Clasberry, G. (2000). *Perceptions of inclusion held by general education teachers at different grade levels*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University, Normal, Il.

Clasberry, G., & Lian, M-G. J. (1998). *Strategies for an inclusive school: A hand- book for teachers & program coordinators*. Project ID# H023B60037, CFDA 84.023B, funded by U.S. Department of Education. Washington, DC.

Goodlad, J. I., & Lovitt, T. C. (1993). *Integrating general and special education*. New York: Merrill/MacMillan.

Turner, B. (1996). *Teachers' perceptions of inclusionary practices in an urban school setting*. Unpublished doctoral dissertations. Illinois State University.

Cook L. & Frien M., (1993), *Educational leadership for teacher collaboration in* B. Billingsley (Ed.) *Program Leadership for Serving Children with Disabilities*.