

تطوير نظم تعليم جامع: كيف يمكننا أن ندفع السياسات إلى الأمام؟

ميل أينسكو و سوزى مايلز، جامعة مانشستر، المملكة المتحدة
(فصل أعد لكتاب يصدر بالإسبانية من تحرير كليمنت جابن وآخرون، 2009)

تواجه نظم التعليم فى شتى أنحاء العالم تحديات توفير تعليم فعال لكل الأطفال والشباب. وبالنسبة للبلدان الأفقر اقتصاديا، يتعلق هذا الأمر عموما بحوالي 72 مليون طفل غير ملتحقين بالمدرسة. وفى الوقت ذاته، يحدث أن يغادر كثير من الشباب المدرسة دون الحصول على مؤهلات ذات قيمة، وقد يلحق آخرون بأقسام مختلفة ذات طبيعة خاصة منفصلة عن خبرات المسار العام للتعليم، بينما يختار آخرون أن يتركوا المدرسة ما دامت الدروس غير ملائمة لحياتهم.

وفى مواجهة هذه التحديات، يتزايد الاهتمام بالتعليم الجامع. وعلى أية حال، يظل الميدان مشوشا بشأن ما يعنيه ذلك. ففي بعض البلدان، لا يزال ينظر إلى الدمج كأسلوب لخدمة الأطفال ذوي الإعاقات داخل محيط التعليم العام. بينما يتسع النظر إليه عالميا، وبشكل متزايد، على أنه إصلاح يدعم التنوع بين كل المتعلمين ويرحب به (اليونسكو، 2001). ويفترض أن هدف التعليم الجامع هو اجتثاث الإقصاء الاجتماعي الناتج عن تبنى اتجاهات سلبية تجاه التنوع فى العرق، والطبقة الاجتماعية، والإثنية، والديانة، والجنس، والقدرات. ولذلك، فهو يبدأ من الاعتقاد بأن التعليم حق إنساني أساسي وهو أساس المجتمع الأكثر عدلا.

فى هذا الفصل، نحن ندرك بأن ما نحتاج لفعله لندفع النظم التعليمية نحو التعليم الجامع. وبعملنا هذا، نأتى بشواهد بحثية عالمية لتطوير إطار مرجعي لدفع السياسة والممارسة إلى الأمام.

تعريف الدمج

إن اللبس الذى يظهر عالميا فى هذا المجال مرده، على أقل تقدير، ناشئ عن كون أن مفهوم التعليم الجامع يمكن تعريفه بطرق عديدة (أينسكو، فارويل وتويدل، 2000). ولذلك فإنه ليس من العجب أن التقدم فى هذا المجال يظل محدودا فى بلدان كثيرة. وعلى سبيل المثال، تلاحظ أهوجا (2005) فى تحليلها لخطط التعليم الوطنية لمنطقة آسيا أن فكرة التعليم الجامع لم يرد حتى ذكرها فى تلك الخطط. وفى الواقع، طالما طرحت المدارس الخاصة ودور الإقامة الداخلية كاستراتيجية للاستجابة لاحتياجات قطاعات واسعة من الطلبة المحرومين، كما نظر إلى التعليم غير النظامي كحل للاحتياجات التعليمية للجماعات المهمشة. إن هذا اتجاه مقلق، يعكس بصورة خاصة التأثير السلبي للمأسسة على الجماعات المهمشة من الأطفال فى المناطق الشحيحة الموارد (الأمم المتحدة، 2005).

ومن المهم أيضا أن نلاحظ، أنه حتى في العالم المتقدم، لم يستوعب كل التربويين فلسفة الدمج، بل إن بعضهم يقاومون الفكرة (برانتلنجر، 1997؛ فريير وسيزار، 2002؛ فوش وفوش، 1994). وفي الواقع، لا تزال بعض المنظمات المهتمة كثيرا بالإعاقة تجادل من أجل الفصل، "الخدمات المتخصصة". وأكثر ما يشد الانتباه، أن كثيرا من منظمات الصم تجادل بأن التعليم المنفصل هو السبيل الوحيدة لضمان حقهم في التعليم عن طريق لغة الإشارة والوصول إلى ثقافة الصم. (فريير وسيزار، 2003). وفي الوقت ذاته، ينظر إلى الوحدات المتخصصة الصغيرة الموجودة في بيئات المدارس العادية من قبل بعض من هم في الميدان وسيلة لتوفير المعرفة المتخصصة والأجهزة والدعم لمجموعة معينة من الأطفال الذين يصعب الاستجابة لحاجاتهم في فصول المسار العام للتعليم.

وبالتالي، إذا ما نظرنا إلى الأمام، فإن من المهم أن ندرك أن ميدان التعليم الجامع مشوب بالشكوك والنزاعات والتناقضات. ومع ذلك تبذل محاولات عبر العالم لتوفير استجابات تربوية أكثر فعالية لجميع الأطفال مهما كانت خصائصهم وبتشجيع من إعلان سلامنكا (اليونسكو، 1994)، أصبح التوجه العام هو العمل من أجل الاستجابة لهذه الحاجات داخل مؤسسات التعليم العام. (طالع العدد الخاص من المجلة الأوروبية لعلم النفس التربوي، ديسمبر 2006 الذي يحوى تقارير حول التطورات العالمية). وبالطبع، لهذا الأمر انعكاسات هامة على توجهات السياسة الوطنية وتطور الممارسات في الميدان.

تطوير نظم التعليم الجامع

من خلال عملنا البحثي التعاوني في مجال نظم التعليم في بلدان مختلفة كاستراليا والبرازيل وإنجلترا ورومانيا والبرتغال وإسبانيا وزامبيا حاولنا مسح العوامل التي لها إمكانية تسهيل أو عرقلة تقديم التعليم الجامع في المدارس (أينسكو، 1999؛ أينسكو وآخرون، 2006). وهذه البلدان تمثل حالات متنوعة يتبع بعضها نظاما إداريا على المستوى الوطني، وآخر على المستوى المحلي بدرجات متفاوتة، حيث يكون الإشراف على التعليم مباشرا أو إلى حد ما يكون للسلطة المركزية قدر لا بأس به من التأثير. ويبدو أن بعض هذه العوامل لها تأثير أكبر؛ أي بعبارة أخرى، إنها "رافعات للتغيير" (أينسكو، 2005). وعلى أي حال، يظهر بحثنا أن عاملين منها، وبخاصة في حالة اقترانهما، يصبحان تابعين للبقية. وهذان العاملان هما: وضوح التعريف فيما يتعلق بفكرة التعليم الجامع، وأنواع الأدلة التي تستخدم لقياس الإنجاز التعليمي.

ونظرا لكون هذا هو الواقع، قمنا بدعم عدد من النظم التعليمية في محاولتها لتطوير تعريف لمفهوم الدمج، يمكن استخدامه لتوجيه مساعي السياسات التعليمية. ومن المتوقع أن تكون التفاصيل الدقيقة في تعريف كل نظام متفردة، لأن علينا أن نأخذ في الحسبان الظروف المحلية والثقافات والتاريخ. ومع ذلك، هناك أربعة عناصر تبرز بقوة، ويوصى بها من يعتزم مراجعة التعريف الذي يأخذ به. والعناصر الأربعة هي:

- **الدمج عملية.** بمعنى أن ينظر إلى الدمج كبحث غير منته عن طرق أفضل للاستجابة للتنوع. إنه حول التعلم كيف تعيش مع الاختلاف، والتعلم كيف تتعلم من الاختلاف. وبهذه الكيفية ينظر للاختلافات بإيجابية أكثر كحافز لتعزيز التعلم، بين الأطفال والكبار.
- **الدمج معني بتحديد الحواجز وإزالتها،** وبالتالي، يشتمل على جمع المعلومات من مصادر واسعة متعددة، وفحصها وتقويمها حتى تخطط للتحسينات في السياسة

والممارسة. إنها حول استخدام أدلة متعددة الأنواع لتحفيز الابتكار وحل المشكلات.

- **الدمج حول حضور كل الطلبة ومشاركتهم وتحصيلهم.** و"الحضور" هنا يعنى أين تعلم الأطفال، وكيف داوموا على الدراسة بشكل يوثق منه، وتتعلق "المشاركة" بنوعية الخبرات التي اكتسبوها أثناء وجودهم هناك، وبالتالي استيعاب وجهات نظر المتعلمين أنفسهم؛ و"التحصيل" حول مخرجات التعلم عبر المنهج التعليمي، وليس نتائج الاختبارات أو الامتحانات فقط.
- **الدمج يشتمل على تركيز خاص على تلك المجموعات التي يمكن تعرضها لخطر التهميش، والإقصاء أو ضعف التحصيل.** وهذا يتضمن المسؤولية الأخلاقية للتأكد من أن تلك المجموعات التي هي -إحصائيا- الأكثر تعرضا للخطر تحظى بمتابعة دقيقة، وحيث يكون ضروريا، تتخذ الخطوات للتأكد من حضورهم، ومشاركتهم وتحصيلهم داخل النظام التعليمي.

لقد دلت خبرتنا على أن الحوار المنظم بشأن هذه العوامل يمكن أن يقود إلى فهم أوسع لمبدأ الدمج. ومثل هذه المناقشة يجب أن تشمل كل المعنيين في المجتمع المحلي، بما في ذلك الأسر والقادة السياسيون والدينيون ووسائل الإعلام. كما يجب أن تشمل أولئك الذين هم في مكاتب المناطق التعليمية المحلية.

وقد قاد بحثنا عن الرفعات أيضا إلى إدراك أهمية الدليل. وخلاصة القول أنه يقودنا إلى الاستنتاج بأن داخل الأنظمة، "ما يمكن قياسه هو يمكن فعله". وإنجلترا قضية مثيرة للاهتمام في هذا الصدد، بحيث حملت باحثين أمريكيين على وصفها "كمختبر تبدو فيه آثار ما يمكن اعتباره آليات واضحة للعيان"، (فنكلشتاين وكراب، 2000). فعلى سبيل المثال، إن السلطات المحلية في إنجلترا مطالبة بجمع بيانات إحصائية أكثر من ذي قبل. وهذا يعرف على نطاق واسع كسيف مزدوج الحد لأنه رافعة قوية للتغيير. فمن جانب، تطلب البيانات لمتابعة تقدم الأطفال، وتقويم تأثير التدخلات، ومراجعة آثار السياسة والعمليات، وتخطيط المبادرات الجديدة، ونحو ذلك. وبهذا المعنى، يمكن أن ينظر إلى البيانات، بصورة يمكن تبريرها، كدم الحياة الذي يساعد على التحسين المتواصل. ومن جانب آخر، إذا كانت الفعالية تقيم على أساس مؤشرات أداء ضيقة، بل حتى غير دقيقة، يصبح التأثير مضرا إلى حد كبير. وبينما يبدو استخدام البيانات معينا على تطوير أسباب المحاسبية والشفافية، فهي في الواقع، تخفي أكثر مما تكشف عنه، حسث تستثير سوء التفسير، بل أدهى من ذلك قد يكون لها تأثير عكسي على سلوك المهنيين.

وهذا الأمر، مع ما يحتمله من جدل، هو أكثر الجوانب المثيرة للقلق في بحثنا. لقد كشف البحث كيف أنه في الحالات التي تتبع فيها معايير ذات إطار فكري ضيق للحكم على النجاح، يمكن أن يؤدي ذلك إلى إقامة حاجز يعوق حدوث نمو أكبر في نظام التعليم الجامع (أينسكو، هوز وتويدل، 2000). وكل هذا يشير إلى أن هناك حاجة لبذل اهتمام أكبر نحو أي الأدلة تجمع أثناء البحث، وكف تستخدم.

إن بحثنا يشير إلى أن نقطة البداية لاتخاذ القرارات تكون حول أي الأدلة تجمع، مع الاتفاق على تعريف الدمج. وبعبارة أخرى، يجب علينا أن "نقيس ما نقدر"، وليس -كما جرت العادة- "أن نقدر ما نقيس". وانسجاما مع ما تم ذكره سابقا، إذن، فإننا نرى أن الأدلة التي يتم جمعها على مستوى

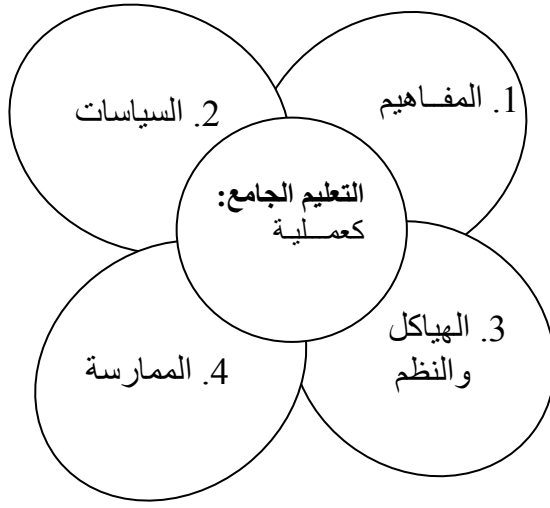
النظم التعليمية يجب أن تتصل بحضور كل الطلبة ومشاركتهم وتحصيلهم، مع تركيز على مجموعات الأطفال الذين يعتبرون معرضين "لخطر التهميش والإقصاء وضعف التحصيل".

إن مثل هذه المعادلة تتفق مع ما سبق أن عرفه بعض الباحثين "كنموذج هيكلي" للتعليم الجامع (دايسون وميلوارد، 2000). ويتطلب هذا الأمر تفكيراً جديداً يتحدى الفرضيات التي ترسخت بين كثير من التربويين في العالم. وبشكل خاص، يتطلب الأمر ابتعاداً عن التفسيرات التي تتم حول الفشل التعليمي الذي يركز على الخصائص الفردية للأطفال وعائلاتهم ليتوجه نحو تحليل الحواجز التي تعوق المشاركة والتعلم الذي يكتسب من قبل الطلبة داخل النظم التعليمية (بوث وأينسكو، 2002). وهنا تلفت فكرة الحواجز انتباهنا -على سبيل المثال- للطرق التي يؤدي -من خلالها- نقص الموارد أو الخبرة، والمناهج غير الملائمة أو أساليب التدريس والاتجاهات إلى الحد من الحضور والمشاركة والتحصيل لدى بعض المتعلمين. وفي الواقع، لقد دار جدل مفاده أن أولئك الطلبة الذين يواجهون مثل تلك الحواجز يمكن اعتبارهم "أصوات مكتومة"، بإمكانها في حالات معينة، أن تشجع تحسين المدارس بطرق تنفع جميع طلبتها (أينسكو، 1999).

تطوير إطار عمل

ومثل هذه المقاربة، أكثر قابلية للنجاح في ظروف تتوافر فيها ثقافة تشجع دعم حل المشكلات (كارنجتون، 1999؛ كوجلماز، 2001؛ سكريتك، 1991). إنها تستقطب أولئك الذين يعملون معاً في ظرف معين، مستخدمين أدلة تتعلق بالحواجز التي تعوق التعليم والتي يواجهها بعض المتعلمين. ماذا يعنى هذا، إذن، بالنسبة للسياسة؟ ما الذى ينبغى عمله لكي تتمكن النظم التعليمية التي تشجع الممارسات التي تؤثر بفعالية في كل الأطفال والشباب مهما كانت ظروفهم وخصائصهم الشخصية؟

من أجل تقديم توجيهات حول كيفية معالجة هذه الموضوعات، نقوم بنطوبر إطار عمل مبني على ما أوضحه البحث العلمي العالمي حول ملامح النظم التعليمية الناجحة في التحول نحو التعليم الجامع (أينسكو، 2005، أينسكو وآخرون، 2007). وينبغى النظر إلى العناصر التي يشملها إطار العمل كنماذج، مثل التطلعات المتعلقة بالأوضاع الحالية التي يمكن عقد المقارنة بشأنها من أجل تحديد النقاط التي يراد تطويرها.



لكل واحد من الموضوعات الأربعة في إطار العمل نقترح مؤشرات أداء، على النحو الآتي:

الموضوع 1: المفاهيم

في نظام تعليمي يتحول ليصبح جامعا:

- 1.1. ينظر إلى الدمج كمبدأ عام يقود كل السياسات والممارسات التعليمية.
- 2.1. المنهج التعليمي ونظام التقويم المرتبطة به مصممة لمراعاة جميع المتعلمين.
- 3.1. كل الجماعات التي تعمل مع الأطفال، بما في ذلك الخدمات الصحية والاجتماعية، تفهم تطلعات السياسة وتدعمها للارتقاء بالتعليم الجامع.
- 4.1. تكون النظم في موقع يمكنها من متابعة حضور جميع المتعلمين ومشاركتهم وتحصيلهم.

الموضوع 2: السياسة

في نظام تعليمي يتحول ليصبح جامعا:

- 1.2. ينعكس الاهتمام بتطوير التعليم الجامع بقوة في وثائق السياسة التعليمية.
- 2.2. يوفر كبار الموظفين قيادة واضحة حول التعليم الجامع.
- 3.2. يرسم القياديون في كل المستويات طموحات سياسية متسقة لتطوير ممارسات الدمج في المدارس.
- 4.2. يتحدى القياديون في كل المستويات الممارسات غير الدمجية في المدارس.

الموضوع 3: الهياكل والنظم

في نظام تعليمي يتحول ليصبح جامعا:

- 1.3. هناك دعم عالى الجودة للجماعات المعرضة للخطر.
- 2.3. كل الخدمات والمؤسسات المهمة بالأطفال تعمل معا لتنسيق سياسات وممارسات الدمج.
- 3.3. إن الموارد البشرية والمالية موزعة بأساليب تفيد الجماعات المعرضة للخطر من الأطفال.
- 4.3. هناك دور واضح للتدابير التخصصية مثل المدارس والوحدات الخاصة فى تطوير التعليم الجامع .

الموضوع 4: التعليم الجامع

فى نظام تعليمي يتحول ليصبح جامعا:

- 1.4. للمدارس استراتيجيات لتشجيع حضور كل الطلبة فى المجتمعات المحلية ومشاركتهم وتحصيلهم.
- 2.4. توفر المدارس دعما للمتعلمين المعرضين للتهميش والإقصاء وضعف التحصيل.
- 3.4. المعلمون المدربون مهئون للتعامل مع التنوع بين المتعلمين.
- 4.4. للمعلمين فرص للمشاركة فى التنمية المهنية المستمرة التى تعنى بممارسات التعليم الجامع.

ويمكن استخدام إطار العمل لمراجعة مرحلة النمو داخل النظام التعليمي على المستوى الوطنى ومستوى المناطق. وهذا يتطلب التزاما بتوفير بيانات إحصائية ونوعية لا تقل عن آراء الطلبة وعائلاتهم. وبهذه الطريقة يمكن استخدام الدليل لوضع خطط لدفع السياسة والممارسة التعليمية إلى الأمام.

ملاحظات ختامية

لقد عني هذا الفصل ببحث ما نعتبره أعظم تحد تواجهه النظم التعليمية حول العالم، ألا وهو الاستجابة للتنوع بين المتعلمين. إن المقاربة التى اتبعناها لم تكن بشأن إدخال تقنيات خاصة أو تنظيمات هيكلية، بل بشأن تأكيد عملية التعلم الاجتماعي داخل بيئات معينة. إن التعاون واستخدام الدليل كوسيلة لتحفيز التجريب يبدو استراتيجىة رئيسة لدفع مثل هذه العمليات أكثر باتجاه التعليم الجامع. وكما أشار كوبلاند (2003) من أن التساؤل يمكن أن يكون "آلة" لتمكين توزيع القيادة المطلوبة من أجل تقوية المشاركة، و"الغراء" الذى يمكنه أن يلصق المجتمعات معا حول هدف عام.

ولهذا الأمر كله مضامين بالنسبة لممارسة القيادة على مستويات مختلفة داخل المدارس والنظم التعليمية. وعلى وجه الخصوص، إنها تستدعى القيام بمحاولة لتشجيع بذل الجهود المنسقة والمتواصلة حول فكرة أن النتائج المتغيرة لكل الطلبة غير محتمل تحقيقها ما لم تكن هناك تغييرات فى سلوك الكبار. وعليه فنقطة البداية يجب أن تبدأ بأصحاب المهنة فى كل المستويات، لتوسيع مداركهم ليتصوروا ما يمكن بلوغه، وزيادة إحساسهم بالمسؤولية لتحقيق هذا التصور. ويمكن أن يتضمن هذا الأمر معالجة مستمدة من افتراضات متفق عليها تتصل غالبا بالتوقعات حول مجموعات معينة من الطلبة وقدراتهم وسلوكهم.

إن حوارنا، إذن، مبني على فرضية أن نظم التعليم تعرف أكثر مما تستخدم وأن نقطة البداية المنطقية للتطور تكون بتحليل الأوضاع القائمة. وهذا يسمح بالقيام بممارسات جيدة يمكن تحديدها والتشارك فيها، بينما فى الوقت ذاته، يوجه الانتباه إلى أساليب عمل يمكن أن تنشأ كحواجز تعوق مشاركة بعض الطلبة وتعلمهم. وعلى أية حال، إن التركيز يجب ألا يقتصر فقط على الممارسة، بل يجب أن يشمل أيضا نمط التفكير وراء الأساليب الحالية، بل ويتحداها أحيانا.

المراجع

Ahuja, A. (2005). *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer

Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge

Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229

Ainscow, M., Howes, A. and Tweddle, D. (2006) Moving practice forward at the district level. In M. Ainscow and M. West (Eds.) *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Open University Press

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion (2nd Ed.)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education* 3(3), pp. 257–268.
- Copland, M.A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London.
http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_o
). Last accessed 30 January 2008. [ne.htm](#)
- Dyson, A. and Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Finkelstein, N.D. and Grubb. W.N. (2000) Making sense of education and training markets. *American Educational Research Journal* 37(3), 601-633
- Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Skrtic, T. (1991) *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love.
- United Nations (2005) *Violence against Disabled Children*. New York: United Nations.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO

Correspondence:

Mel Ainscow, Centre for Equity in Education, University of Manchester, Oxford Road, Manchester M13 9PL, United Kingdom. Email: Mel.Ainscow@manchester.ac.uk