الممارسة المهنية للمدرس في ارتباطها بالتربية الدامجة

تصميم عدة بينية لتكوين المدرس الدامج

د. عبد الإله لخزاز [1]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الممارسة المهنية للمدرسين في علاقتها بالتربية الدامجة من وجهة نظرهم، وبيان موقع التكوين الأساس والمستمر القائم على الفكر بين التخصصات في تشكيل ملمح المدرس الدامج. وقد تكونت عينة الدراسة من 139 مدرسا ينتمون إلى جميع جهات المملكة المغربية، ويشتغلون في الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي- الإعدادي- التأهيلي). وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبيان لجمع البيانات الميدانية، ثم معالجتها باستعمال المنهج الوصفي التحليلي. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أغلب المدرسين المزاولين لمهنة التدريس لم يتلقوا أي تكوين أساسي أو مستمر أثناء مسيرتهم المهنية بخصوص التربية الدامجة. وقد انعكس ذلك سلبا على كفاياتهم وممارستهم المهنية، فأغلبهم لا يستطيعون تشخيص صعوبات ونقاط القوة لدى المتعلمين في وضعية إعاقة، ولا تحليل حاجياتهم أو رسم صورة عن ملمح كل متعلم بشكل فردي، ويعتمدون على الاختبارات العادية أو المعلومات التي تدلي بها الأسر. ولا يقوم تخطيطهم للدرس على التفريد والتفرقة، وإنما يتم بشكل عام وكأن المتعلمين لديهم إيقاع موحد في التعلم. ويفتقد العديد من المدرسين إلى كفاية تكييف وملائمة المحتويات وطرائق التنشيط والأسناد والمعينات الديداكتيكية... ويعانون من ضبابية في التصور بخصوص التقويم الدامج، حيث يركز أغلبهم، لا على تكيف الاختبارات حسب الحاجيات، وإنما تكييف ظروف الإجراء فحسب بشكل ذاتي. فضلا عن غياب تصور واضح لكيفية تصميم وتتبع المشروع الفردي للمتعلم. وضعف التنسيق والتعاون والانفتاح على المحيط. أما فيما يخص الموقف فإن الممارسة المهنية للمدرسين أبانت على مواقف إيجابية وحس بالمسؤولية تجاه الأطفال في وضعية إعاقة، وتقبلهم مهما كانت شدة إعاقتهم.

الكلمات المفتاحية: الممارسة المهنية - التربية الدامجة – ملمح المدرس - بين التخصصات

[1] باحث في علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية.

Teacher professional practice and inclusive education designing an interdisciplinary kit for inclusive teacher training

Abstract

This study aims to describe the professional practice of teachers in the aspect related to inclusive education, and to clarify the importance of basic and continuous training based on interdisciplinary thought in building the profile of the inclusive teacher. The study sample consisted of 139 teachers belonging to all regions of Morocco, and working in primary - preparatory - secondary. The study used a questionnaire tool to collect field data and analyzed it according to the descriptive analytical method. The study concluded that: Most teachers practicing the teaching profession did not receive any basic or continuing training during their professional career regarding inclusive education. This has had a negative impact on their competencies and professional practice, as most of them are unable to diagnose the difficulties and strengths of learners with disabilities, nor analyze their needs or form an idea of the characteristics of each individual, and they rely on general tests or information provided by families. Their lesson planning is not based on individualization and differentiation, but is generally done as if the learners have a unified learning rhythm. Many teachers lack the sufficient ability to adapt and suit the contents, activation methods, attributions, and didactic aids... and they suffer from a blurry perception regarding comprehensive assessment, as most teachers focus not on adapting tests according to needs, but rather on merely adapting the conditions of the procedure subjectively, and the absence of a clear vision of how to design Tracking the learner's individual project, weak coordination, cooperation, and openness to the environment. As for the attitude, the professional practice of teachers demonstrated positive attitudes and a sense of responsibility towards children with disabilities, accepting them regardless of the severity of their disability.

Keyword: Professional practice - inclusive education - teacher profile - interdisciplinary

تقديم

تبنى المغرب في السنوات القليلة الماضية مجموعة من المشاريع المندمجة لتفعيل القانون الإطار 51-17 الذي يهدف إلى الارتقاء بالتعليم ليكون منصفا وذي جودة للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. وتعد عملية إدماج الأطفال في وضعية إعاقة ضمن الفصول العادية من التحديات التي تواجه استراتيجيات الإصلاح. ويعد المدرس محور عملية الإصلاح لتنزيل مشروع التربية الدامجة، إنه المنفذ لبرنامج العمل، والفاعل الأقرب إلى المتعلمين، والمشرف على تربيتهم وتعليمهم داخل المدرسة. ومن هذا المنطلق، فإن المدرس في حاجة إلى الإلمام بأدوار ومهام المدرس الدامج، وفي حاجة إلى أن يكون على وعي تام بالمواقف والاتجاهات التي ينبغي أن يتحلى بها لرفع التحديات التي تطرحها سيرورة الدمج على مستوى حاجيات المتعلمين، وإيقاعاتهم المتفاوتة في التعلم، وضعف الإمكانيات والوسائل، ورفع تحدي تقبل الطفل مهما بلغت درجة إعاقته. فالمدرس في حاجة إلى برنامج للتأهيل المهني يقوم على تكامل المعارف النظرية والتطبيقية ويستفيد أكثر من النتائج التي توصلت إليها التخصصات المختلفة بخصوص الأطفال في وضعية إعاقة.

ومن هذا المنطلق فالمدرس الدامج، ومن موقع نبل رسالته التربوية، يلعب دورا حاسما في تقديم تعليم نوعي لجميع الأطفال الذين يدرسهم، ويكرس كل جهوده من أجل تحقيق الجودة للجميع. ورغم التحديات التي يعرفها ورش التربية الدامجة في بلادنا، في سبيل توفير مناخ مواتٍ للعمل، يبذل المدرسون قصارى جهدهم، وكل الوسائل المتاحة، لاحتضان الأطفال في وضعية إعاقة والسهر على مرافقتهم وتربيتهم. وفي الوقت الذي كنا ننتظر فيه توفير تأهيل وتكوين مهني عصري للمدرس يواكب مشروع التربية الدامجة ويعمل على أجرأتها داخل الفصل نجد أن الحاجة إلى تأمين موارد بشرية ضخمة خلال وقت وجيز أدى إلى تقليص التدريب المهني بشكل كبير، وأصبح التركيز على المهارات والكفايات العامة أكثر، مما نتج عنه انخفاض جودة التكوين. إن التعليم الدامج سلسلة مستمرة ومتطورة وفقا للمستجدات المعرفية والتربوية، ولا تنتهي بمجرد قبول المتعلمين في الفصول العادية بل تمثل عملية مستمرة للتأمل والتقييم الذاتي يشترك فيها جميع أعضاء المدرسة وشركاؤها بغية تحديد الحواجز التي تحول دون تحليل الجودة للجميع ثم إزالتها. ومن هذا المنظور يشكل التكوين المستمر والتكوين الذاتي ضرورة ملحة لصقل الممارسة التربوية للمدرس الدامج. إن تشكيل ملمح المدرس الدامج يقتضي العمل وفق أنموذج متعدد التخصصات، حيث يمكن دمج المفاهيم من تخصصين أو أكثر بشكل يسهم في توفير فهم أكثر اتساقًا وشمولًا للمواضيع، واكتساب مهارات جديدة، والتعلم من خلال التفاعل مع مجالات متعددة. وهذا يساهم في جعل المدرس مستعدًا للتحديات المتنوعة في مجال التعليم. ويعمل على تعزيز العمل المشترك ضمن

الفريق متعدد التخصصات، وفي تنظيم فعاليات تعلم جماعية أو مشاريع تعاونية تجمع بين مختلف المجالات. وعندما يقدم المدرس محتوى يربط بين مجالين مختلفين، يمكن أن يكون هذا محفزًا للمتعلمين ويجعل التعلم أكثر إثار. ويساعدهم على تطوير مهارات مثل التفكير النقدي وحل المشكلات في سياقات متعددة، وتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من المتعلمين، حيث يمكنه تقديم محتوى يلبي اهتمامات وقدرات متنوعة، والمساعدة على تحسين فهم وزيادة تطبيق المفاهيم في حياتهم اليومية.

1. إشكالية الدراسة

شكلت بداية الألفية الثانية منعطفا هاما في مجال حماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة، خصوصا الحق في التعلم والتدرب مدى الحياة، بشكل ينسجم مع خصوصياتهم، ووثائر تعلمهم، ويستجيب لتطلعاتهم وحاجياتهم، ويزيل كل الحواجز التي تحول دون ولوجهم إلى مدرسة منصفة وذات جودة. ورغم تبني المغرب مقاربة تربوية دامجة في التعليم، إلا أنه لم تواكبها عملية تكوين وتأهيل للمدرسين من أجل معرفة كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال. وبما أن المدرس هو الفاعل الأساسي في ترجمة الالتزامات الدولية والوطنية التي تنجز لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وأجرأة برنامج العمل، والعنصر الأكثر احتكاكا بالمتعلمين، والمشرف على تربيتهم وتعليمهم داخل الفصل، فإنه يحتاج تأهيلا مهنيا عصريا يمكنه من تطوير مجموعة من الكفايات والمواقف والاتجاهات، وصقل ممارسته المهنية وتكييفها مع مقتضيات المقاربة الدامجة. ونظرا لكون الفصل الدامج فصلا مركبا، ومتعدد الأوجه فإنه يقتضي اجتماع خبرات علمية وتقنية وتخصصات عديدة، لذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تطوير عدة تدريبية بين التخصصات للتكوين المستمر والتأهيل المهني للمدرس.

2. أهمية الدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهمية كبرى في الحقل التربوي المغربي بتسليطها الضوء على الممارسة المهنية للمدرس الدامج في علاقتها بالتأهيل والتكوين بين التخصصات. فالشعور بعدم الكفاءة المهنية حاضر في خطاب المدرسين عندما يتعلق الأمر بتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، لكن تشخيص مكامن القصور غير دقيق. وفي هذا السياق تأتي الدراسة لتكشف عن الممارسة المهنية للمدرس الدامج من وجهة نظره على مستوى الكفايات المهنية والمواقف والاتجاهات. وتعمل، في ضوء النتائج المتوصل إليها، باقتراح عدة للتأهيل والتكوين المستمر تقوم على

تجسير التخصصات بشكل يساهم في صقل الممارسة المهنية للمدرس، ويكيفها مع مبادئ وآليات المقاربة الدامجة. كما تساهم البيانات المتوصل إليها في تطوير البحث التربوي بين التخصصات.

3. مصطلحات الدراسة

1.3. التربية الدامجة

يعتبر مصطلح التربية الدامجة (inclusion education) من المصطلحات التي يصعب تحديد مفهومها بشكل دقيق نظرا لتعدد التخصصات التي تحدده، والتقدم والتغيير المستمر الذي يشهده، واختلاف عمليات الدمج على المستوى الإقليمي والوطني والدولي. وتعرف اليونسكو التربية الدامجة بأنها: "تربية مبنية على حق الجميع في تعليم ذي جودة، يستجيب لحاجيات التعلم الأساسية، ويثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد... وإنهاء جميع أشكال التمييز، وتعزيز التماسك الاجتماعي" (UNESCO، 2005، ص 6). وفي ذات السياق تعرف منظمة الإعاقة الدولية التربية الدامجة بأنها: "عملية تسعى إلى تلبية حاجيات المتعلمين ودعم انخراطهم الفعال، بشكل يناسب وثائرهم في التعلم. ويشمل التعليم الدامج الطفال والشباب الذين يعيشون في وضعيات مهمشة وضعيفة مثل أطفال الشوارع، والأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات العرقية، والأطفال من الأسر المعوزة، والأطفال من أسر البدو/اللاجئين/النازحين، والأطفال المصابون بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، والأطفال في وضعية إعاقة... ويهدف التعليم الدامج إلى ضمان تعليم ذي جودة بشكل متكافئ بين كل هذه الفئات. (Handicap International، 2012، ص 10). ويستفاد من التعريفين السابقين أن التربية الدامجة هي مقاربة تتغيى توفير تعليم ذي جودة لجميع الأطفال المهمشين، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة ضمن منظومة تربوية واحدة. ومن هذا المنطلق يتم تطوير التعليم الدامج على أساس أنه جزء من استراتيجية وطنية للتربية، وعنصر من عناصر التنمية الشاملة، وليس مقاربة منفصلة يتم تطبيقها في مرحلة من مراحل التعلم وإنما تسعى إلى استمرارية واتساق مسار الطفل منذ لحظة تشخيص الإعاقة إلى مرحلة تتبع التكييف الدراسي.

وقد ورد في التعليق الأممي رقم 4 (GC4) أن التربية الدامجة عبارة عن عملية إصلاح نظامية تُحدث تكييفا مناسبا للمحتويات وطرائق التدريس والمناهج والأطر والاستراتيجيات للتغلب على الحواجز التي قد تقف أمام تعلم الأطفال في وضعية إعاقة، مع رؤية شمولية تمكن كل الأطفال من تجربة تعليمية عادلة وتشاركية، وبيئة تتوافق بشكل أفضل مع حاجياتهم وميولاتهم الذاتية (Central Board Of Secondary Education، 2020، ص 16). كما يفهم من التربية الدامجة أنها مقاربة تربوية تعليمية تشمل الأطفال في وضعية إعاقة وأقرانهم الأسوياء في المدارس الأقرب إلى مقر سكناهم (UNESCO، 2021، ص 2). وبهذا المعنى يمكننا الحديث عن الدمج عندما

يعمل النظام التعليمي على إزالة كل الحواجز، وتكييف كل الظروف لتسهيل إشراك جميع المتعلمين بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة ضمن الفصول العادية، بحيث يشعر الطفل بالانتماء (الشعور بالاحترام والتقدير لشخصيته): أي الشعور بمستوى من الطاقة الداعمة والالتزام من الآخرين. إن التربية الدامجة هي إحدى أبعاد التعليم الجيد القائم على الحقوق والذي يؤكد على المساواة في الوصول والمشاركة، ويستجيب بشكل إيجابي لاحتياجات التعلم الفردية والكفاءات لجميع الأطفال. ويتمحور التعليم الدامج حول الطفل ويضع مسؤولية التكييف على عاتق نظام التعليم بدلاً من الطفل المعني بالقصور. إنه تعليم يضمن للطفل المشاركة بشكل هادف، والتعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانه، وتطوير إمكاناته ومهاراته بشكل كلي.

2.3. الممارسة المهنية

يحيل مصطلح الممارسة المهنية (educational practice) إلى مختلف الممارسات التي يقوم بها المدرس لها علاقة بالتربية والتعليم، مثل جعل الآخرين يتعلمون شيئا ما أو مقابلة أولياء أمور المتعلمين أو العمل بشكل تعاوني مع فريق العمل لتصميم المشاريع التعليمية أو المشاركة في أنشطة الحياة المدرسية أو البحث عن الشركاء والدعم... (Clanet & Talbot, 2012 , p 5) بمعنى أن الممارسة المهنية للمدرس تتجاوز فضاء الفصل الدراسي الذي يكون فيه وجها لوجه مع المتعلمين، إلى دوره في المنظومة التربوية ككل، وموقعه داخل المؤسسة كفاعل تربوي. ومن هذا المنطلق تتعدد أوجه الممارسة المهنية للمدرس بين ما هو شخصي وديداكتيكي وبيداغوجي علائقي. ويقتضي ذلك من المدرس التبصر والتأمل حيث تصبح ممارسته نابعة من الوعي بنظريات ومقاربات مستشرفة الوظائف المرتبطة بالقيم المجتمعية والغايات التربوية وأهداف التعليم والتعلم (وغوتة، 2018، ص 15). وتتماشى المقاربة المتبناة في هذه الدراسة مع التعريف الموسع للممارسة المهنية للمدرس.

3.3. بين التخصصات

يفتقد مصطلح (interdisciplinary) إلى ترجمة موحدة في الفكر العربي، كما يفتقد إلى مفهوم موحد في الفكر الغربي. وعادة ما تتم ترجمته بالبينية أو تعدد التخصصات أو بين التخصصات أو عابر للتخصصات أو تكامل المعارف... وقد انبثق هذا المصطلح في الفكر الغربي بداية القرن الماضي، وسرعان ما تلته مصطلحات أخرى منافسة له، عبارة عن مكملات أو بدائل من قبيل: multidisciplinarity, pluridisciplinarity crossdisciplinarity, metadisciplinarity, antidisciplinarity postdisciplinarity, transdisciplinarity (بهلول، 2018). وعلى الرغم من افتقاد الترجمة العربية لهذه المصطلحات إلا أنها لا تتفق مع بعضها البعض في المفهوم، مثلا يعني مصطلح تقاطع التخصصات (crossdisciplinarity) النقطة التي تجتمع فيها التخصصات ذات الصلة معا لمعالجة مشكلة ما، حيث يمكن لتخصص معين أن يستعير الأدوات المنهجية لتخصص آخر. أما

مصطلح تعدد التخصصات (multidisciplinarity) فيعني تظافر جهود تخصصين أو أكثر لغرض معين. في حين يربط هولي (1994) Holley مصطلح عبر التخصصات (transdisciplinarity) ليشير إلى العمل التعاوني بين المنظرين والممارسين (Holley، **1994**). ورغم الانتشار الواسع للفكر بين التخصصات إلا أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم موحد بين الباحثين. وبالعودة إلى قاموس مريام ويستر نجد أن بين التخصصات يعني: " وجود تخصصين أكاديميين أو علمين أو فنين أو أكثر".[1] فهذا التعريف غير دقيق، ولا يعبر عن معنى بين التخصصات لأنه يتضمن معنى التجاور والإلصاق لتخصصين مختلفين، ولا يعكس أي نوع من التداخل والتقاطع والإدماج بين تخصين مختلفين أو أكثر. وهذا الأخير جوهر الفكر بين التخصصات.

وبتحليلنا للأدبيات الغربية التي اهتمت بالفكر بين التخصصات توصلنا إلى نوع من التبان في التصور حول المفهوم، لكنه يعكس جوهر الفكر بين التخصصات القاضي بإدماج تخصصين أو أكثر لفهم ظاهرة معقدة متعددة الجوانب. فقد عرف نيساني (1997) Nissani بين التخصصات بأنه: تفاعل وتبادل المعرفة بين مجموعة مختلفة من التخصصات بشكل تكاملي يحتمل أن ينشأ بفعله تخصص جديد، كما يمكن أن يتجلى التفاعل البيني كتعاون يحدث بين مكونات متعددة، حيث يشكل كل مكون منهجا مندمجا بشكل إيجابي في هذه العملية. (Nissani، 1997، ص 205). فمن الواضح أن نيساني قد ركز، في هذا التعريف، على خاصية الإدماج والتفاعل ثم التعاون الإيجابي بين التخصصات بشكل يحقق التكامل بينها لدراسة ظاهرة ما، هذا التكامل قد يولد لنا تخصصا جديدا. ولكن دعونا لا ننسى أن لكل تخصص معرفي مجال اشتغاله الأساسي، وأن المعالجة بين التخصصات أمر ثانوي بالنسبة إليه. ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى رفض مقولة تفريخ إدماج التخصصات لتخصص جديد لأنه لا ترقى إلى درجة أن تصبح علما، ويصعب عليها الإتيان بنظرية جديدة، وأن أقصى ما يمكن أن تصل إليه هو أن تستفيد مما تقدمه التخصصات من نظريات أصيلة (بهلول، 2018). ومن هذا المنطلق يمكن للتخصصات أن تنكب على دراسة وتحليل ظاهرة ما بشكل أحادي ثم يمكن للباحثين الاستفادة من بعضهم البعض للوصول إلى استنتاجات أكثر عمقا وشمولية.

ونجد من الباحثين من ينظر إلى بين التخصصات على أنها جاءت في سياق عجز الأحادية التخصصية على معالجة الظواهر المعقدة والمتعددة الأوجه. فكلين نويل (1997) Klein and Newell يعتبران بين التخصصات حلا لمشكلة أو الإجابة عن سؤال أو معالجة موضوع معقد للغاية، حيث يصعب التعامل معه، من خلال تخصص أو مهنة أحادية. ويعتمد وجهات نظر تخصصية ويدمج آراءهم من خلال بناء منظور أكثر شمولية (Klein and Newell، 1997، صص 393-394). وفي سنة 2007 نقح نويل التعريف الذي قدمه لبين التخصصات وجعله في محورين: الأول هو الاعتماد بشكل نقدي على وجهات نظر التخصصات المختلفة،

[1] https://www.merriam-webster.com/dictionary/interdisciplinary

والمحور الثاني هو إدماج الآراء من أجل فهم أكثر شمولية لظاهرة معقدة موجودة مسبقا أو مستحدثة (Newell، 2007، ص 248). وفي ذات السياق نجد الأكاديميات الوطنية تعرف بين التخصصات بأنه: عبارة عن أسلوب للبحث يعتمد دمج المعلومات والتقنيات والأدوات ووجهات نظر والمفاهيم و/أو النظريات من تخصصين أو أكثر لتعزيز الفهم الأساسي أو لحل المشكلات التي تكون حلولها خارج نطاق تخصص واحد. من هذا المنطلق فإن الدراسات بين التخصصات هي عملية تستهدف الإجابة على أسئلة معقدة أو حل مشكلات شاملة أو التفاعل مع مواضيع ذات طابع شامل. ويتم ذلك من خلال جمع معارف وخبرات من مختلف التخصصات ودمجها بطريقة تسهم في بناء فهم شامل للظاهرة موضوع الدراسة. وفي هذه الحالة يحتفظ كل تخصص باستقلاليته على مستوى الأدوات والمناهج والنظريات أو الحقائق التي يبنيها وفق منطقه الداخلي.

ونجد باحثين آخرين ركزوا في تعريفهم لبين التخصصات على آلية استعارة أدوات الاشتغال بين العلوم والمعارف. وقد عبر عن ذلك مانسيلا Mansilla (2005) قائلا: " إن بين التخصصات تعني القدرة على دمج المعرفة وأنماط التفكير المستمدة من تخصصين مختلفين أو أكثر لإنتاج تقدم معرفي من خلال طرائق لم تكن متاحة من خلال تخصص واحد (Mansilla، 2005). وفي ذات السياق ذهب كل من Roten, Boix, Masilla, T, Klein (2006) إلى أن التعليم بين التخصصات هو طريقة لتصميم المناهج والتدريس يقوم فيها أعضاء التدريس أو فرق البحث بتحديد وتقييم وإدماج المعلومات أو البيانات أو الأدوات أو المواقف أو النظريات أو المفاهيم من تخصصين أو أكثر لتعزيز قدرة المتعلمين على فهم القضايا وحل المشكلات، وإنشاء أساليب وحلول جديدة تتجاوز نطاق نظام واحد أو مجال تعليمي واحد. (Roten, Boix, Masilla, T, Klein، 2006، ص 3). والحقيقة أن عملية استعارة المفاهيم والآليات والتصورات بين التخصصات أمر دأب عليه الباحثون منذ الأزل بشكل روتيني عادي، ولا نعتبره فكرا جديدا يتجاوز حالة التخندق التخصصي. وبناء على التعاريف السابقة يمكن القول إن بين التخصصات تعني التكامل والتداخل الحاصل بين تخصصين أو أكثر عند دراسة ظاهرة أو مشكلة ما، بحيث تتعاون كل التخصصات على دراستها وفقا لآلياتها ومناهجها ومفاهيمها الخاصة بشكل يعزز النقاش بين الباحثين فيستفيد بعضهم من البعض. ومن هذا المنطلق لا يتطلب من المدرس الدامج أن يكون متعمقا في جميع التخصصات التي تهتم بالأطفال في وضعية إعاقة ولا يعني الاكتفاء بمعرفة سطحية تطال كل شيء، وإنما الاستفادة ما أمكن من النتائج التي توصلت إليها التخصصات المختلفة التي تعنى بالأطفال في وضعية إعاقة.

4. الدراسات السابقة

حظيت الممارسة المهنية للمدرس باهتمام كبير من لدن الباحثين في حقل التربية والتعليم، إلا أن ربط الممارسة المهنية للمدرس بالفكر بين التخصصات في تربية الأطفال في وضعية إعاقة لم يكن بالشكل الذي كنا نتوقعه. ومن خلال اطلاعنا على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي قاربت موضوع الاشتغال، توصلنا إلى

وجود جوانب مشتركة يمكن الاستفادة منها، وتحديد موقع دراستنا منها. ومن الدراسات التي اعتمدنا عليها في دراستنا نذكر:

دراسة النهدي غالب بن حمد، العرجي فهد بن مبارك، عبد الهادي أيمن محمود. (2017). ***واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام.*** وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، والتحقق من مدى التشابه والاختلاف في المهارات المطلوبة. وتم تطوير استبانة تحتوي على 31 كفاية ومهارة، وتم توزيعها على عينة تضم 156 معلمًا من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل النتائج. وقد أظهرت النتائج أن المهارات والكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التخصصات الأخرى متشابهة إلى حد كبير فيما يتعلق بالمعارف والأساسيات الضرورية للمعلمين بشكل عام، ولكن هناك استراتيجيات قد تكون أكثر ضرورة في تخصص التربية الخاصة بالمقارنة بالتخصصات الأخرى. وأظهرت الدراسة أيضًا أن الغالبية من عينة الدراسة يرون أهمية التأهيل العلمي في إحدى التخصصات العلمية لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. وأن نسبة منخفضة من معلمي التربية الخاصة يرون أن طريقة تأهيل معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية جد مناسبة. وبناءً على هذه النتائج، تقدم الدراسة بعض التوصيات حول تأهيل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، بما في ذلك الاستفادة من خريجي التخصصات العلمية المختلفة وتأهيلهم من خلال دورات تخصصية في التربية الخاصة.

ودراسة عبد الله أفراح، والشايع فهد (2019)، بعنوان: ***برنامج تَطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية المُمارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية.*** وقد هدفت الدراسة إلى تعزيز التطور المهني لمعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف، تم تقديم برنامج مقترح يتألف من مرحلتين. في المرحلة الأولى، تم تهيئة عينة الدراسة للبرنامج من خلال مناقشات وحوارات، وتقديم قراءات موجهة لتعزيز المعتقدات التربوية لديهم. أما في المرحلة الثانية للبرنامج، تم تطبيق نموذج تدريسي مقترح للممارسات التأملية بهدف تحسين ممارساتهم الصفية. وكان هناك تطوير للنموذج المقترح بعد مراقبة تطبيقه وإجراء المقابلات. تم استخدام منهج دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات بأدوات نوعية متعددة، بما في ذلك المقابلات والملاحظات. وقد أظهرت نتائج الدراسة تغييرات إيجابية في المعتقدات التربوية للمعلمة، وزيادة وعيها بالممارسات التدريسية، وتطوير مهارات التنظيم الذاتي، واتخاذ القرارات، والاتجاه نحو تعلم المتعلمين أكثر من مجرد التدريس. وخلصت الدراسة إلى برنامج تطور مهني يتضمن نموذجًا تدريسيًا للممارسات التأملية، يتألف من ست خطوات: التخطيط، التدريس، التحليل والتقييم الذاتي، تكوين وبناء المعنى، الاستجابة ووضع الخطة، ومن ثم التعديل والتطوير.

ودراسة حسن محمد النصر، محمد السيد محمد السيد، محمد حفني نور الهدى (2022)، بعنوان: ***تطوير الممارسات المهنية لتربية المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الدمج.*** الدراسة تهدف إلى استقصاء الإطار الفكري لعمليات الدمج في تربية الأطفال المعاقين عقليًا وقادرين على التعلم في رياض الأطفال. وهدفت الدراسة أيضًا إلى تحليل متطلبات الدمج وكيفية تطوير الممارسات المهنية ضمن هذا السياق. وأسست الدراسة على منهج وصفي وأسفرت عن العديد من النتائج الرئيسية، منها وجود نقص في وضع خطة تطويرية لتحقيق متطلبات الدمج للأطفال المعاقين عقليًا وقادرين على التعلم، وضعف في تنظيم التدريبات الضرورية لتطبيق ممارسات الدمج في رياض الأطفال، ونقص في توظيف التدريس الفردي لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، ونقص في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليمهم، بالإضافة إلى نقص في التواصل مع الأسر لفهم سلوكيات الأطفال غير المرغوبة. وتشير الدراسة أيضًا إلى وجود ضعف في تقديم البرامج العلاجية وفي تصميم خطة سنوية لتحديد احتياجات هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى نقص في التعاون بين منظمات المجتمع المدني وإدارات رياض الأطفال لتحسين ممارسات الدمج، وأخيرًا نقص في تقديم برامج تثقيفية للأسر بأساليب التعامل مع الأطفال المعاقين عقليًا وقادرين على التعلم.

ثم بحث ذيب فهيمة ومخلوف سعاد (2019)، بعنوان: ***الكفايات المهنية لمربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: التخلف الذهني نموذجا.*** وقد هدف إلى الكشف عن أهم الكفايات المهنية الواجب توفرها في معلمي مربي الأطفال المتخلفين ذهنيا، والتي تتمثل في التخطيط والتدبير والتقويم. والبحث عبارة عن عرض نظري لمفاهيم ومصطلحات لها علاقة بالكفايات المهنية للمدرس الدامج فيما يتعلق بتربية الأطفال الذين يعيشون في وضعية إعاقة ذهنية، مع تحديد المهارات التي يحتاجونها مثل الاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين، وتحديد طرائق وأساليب التدريس وتدبير الزمن وتنظيم الفصل وتدبير سلوك المتعلمين، وخلق الدافعية لديهم.

تلك إذن بعض الدراسات التي اهتدينا بها من أجل بناء الإطار النظري للبحث وتعميق فهمنا حول بعض الآليات والمهارات التي يحتاجها المدرس من أجل صقل تجربته المهنية ليكون قادرا على التعامل بشكل جيد مع الأطفال في وضعية إعاقة، ويساهم بشكل إيجابي في تنزيل ورش التربية الدامجة الذي تبناه النظام التعليمي المغربي. وعلى الرغم من كون هذه الدراسات لا تعالج بشكل دقيق إشكالية الدراسة المرتبطة بالممارسة المهنية للمدرس الدامج في علاقته بالتكوين بين التخصصات إلا أنها تتقاطع معها في بعض الجوانب.

5. أدوار المدرس الدامج

تقوم التربية الدامجة على فلسفة مختلفة عما كان متعارفا عليه في إطار التربية الخاصة أو أقسام الإدماج. وإذا كانت هذه الأخيرة تحتم على الأطفال، في وضعية إعاقة، تكييف إعاقتهم ليتمكنوا من التعلم فإن

التربية الدامجة تكيف المدرسة بكل عناصرها لتناسب نوعية الإعاقة وحاجيات المتعلمين. ويلعب المدرس دورا فاعلا في تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، وبدونه لا يمكن أن يتم تنزيل ورش التربية الدامجة. ووفقا لهذا التصور، يمكن اعتبار كل قسم يحتوي على طفل يعيش وضعية إعاقة، كيف ما كان نوعها، قسما دامجا ومدرسه يعتبر مدرسا دامجا. ونظرًا لأن المدرسة المغربية تواجه تحديًا يتمثل في خدمة مجموعة متنوعة من المتعلمين بشكل فعال، فإن القلق ليس على ما إذا كان يجب توفير التعليم للجميع، ولكن كيفية تنفيذ التعليم للجميع بطرق مجدية وفعالة تضمن النجاح المدرسي لجميع الأطفال بمن فيهم الذين في وضعية إعاقة. وأقصى ما فعلته الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم هو ترويج خطاب رفعت فيه شعار مدرسة منصفة للجميع كنوع من البروباغاندا في الوقت الذي ما يزال فيه الأطفال في وضعية إعاقة لا يستطيعون الوصول إلى تعليم ذي جودة يمكنهم من الحصول على الشهادة ومواصلة التعلم مدى الحياة.[1] وعندما تبنت الوزارة مشروع التربية الدامجة سنة (2019)، وبدل أن توفر عدة بين التخصصات للتأهيل المهني للمدرسين تمكنهم من فهم جيد لكيفية التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة، ومعرفة كيفية تكييف التعلمات وطرائق التدريس والمحتويات... بما يتناسب مع حاجيات هؤلاء الأطفال ووثائرهم في التعلم، نجدها تحثهم على مواصلة التكوين الذاتي والانفتاح على مستجدات التربية والتكوين وتطوير الأداء متنصلة من مسؤوليتها في التكوين والتحفيز.

وقد نصت الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) في الرافعة التاسعة المتعلقة بتأهيل مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث، بإعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، وجعل التكوين الأساس إلزاميا وممهننا بحسب خصوصيات كل مهنة، ونهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة، واعتماد تدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق، وتحقيق التوازن بين التمتع بالحقوق والالتزام بقيم الممارسة المهنية، وربط المسؤولية بالمحاسبة، والحفز المادي والمعنوي، وتحسين ظروف مزاولة المهن التربوية، وخلق مهن تربوية جديدة تلبي حاجات المؤسسات التعليمية من المساعدين الخبيرين بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، وملاءمة الطرق والوسائل والممارسات التعليمية مع حاجاتهم ووضعياتهم (المجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص 29). إن ملمح المدرس الدامج باعتباره مترجم الرؤية الإصلاحية لتعلم الأطفال في وضعية إعاقة يحتاج، بالإضافة إلى كفايات التخطيط والإنتاج والتدبير والتقويم، تطوير مجموعة من المواقف والاتجاهات والمهارات والمعارف التي تعينه على أداء مهامه على أكمل وجه، وفق أنموذج قائم على تكييف العملية

[1] لمزيد من المعلومات حول الوضعية الهشة التي يعيشها الأطفال في وضعية إعاقة داخل المدرسة المغربية يمكنك الاطلاع على رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 4 بخصوص تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة منصفة وعادلة.

التعليمية التعلمية بكل عناصرها ومكوناتها لتناسب خصوصية المتعلم وتلبي حاجياته. وقد ورد في دليل التربية الدامجة الصادر عن وزارة المناهج (2019) أن الأدوار المنتظرة من المدرس هي:

- الاشتغال على الذات من أجل تحويل وظيفة المدرس(ة) من ملقن للمعارف والمعلومات إلى المتعلمين بالطريقة نفسها، وينتظر منهم تحقيق النتائج ذاتها، إلى وسيط بشري يساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها.
- تخطيط العمل التربوي برمته على أساس التمركز حول المتعلم(ة) وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع الأطفال المتواجدين في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس(ة.)
- تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال، وتفريدها بما يلائم الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار حالات المتعلمين والمتعلمات التي تستلزم من المدرس(ة) اهتماما خاصا.
- خلق الفرص المتنوعة للتعلم التي تتيح للمتعلمين استثمار إمكاناتهم الفعلية وتطويرها، وترتقي بالتعلمات بشكل تدريجي، بما يعزز تقدير الذات، ويحفز على الاستزادة من التعلم بإيجابية بناءة.
- التواصل مع مختلف فرقاء المؤسسة وشركائها في اتجاه دعم مشروع الدمج المدرسي، في أفق ضمان تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة، كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية، أو النفسية، أو السوسيوثقافية (وزارة المناهج، 2019، ص 30).

ومن هذا المنطلق نجد أن تشكيل ملمح المدرس الدامج يحتاج إلى تطوير مهارات وكفايات مهنية واتجاهات ومواقف تساعده على تبني أنموذج عمل قائم على تكييف المحتويات وطرائق التنشيط والتقويم والوسائل والمعينات... لتناسب خصوصية الأطفال في وضعية إعاقة، وتستفيد من كل إمكاناتهم ونقاط القوة لديهم من أجل بلوغ أهداف التعلم. ونظرا لتعدد وضعيات الإعاقة التي ينتمي إليها المتعلمون بين الحسية والنفسية والذهنية، وتعدد التخصصات التي اهتمت بهذه الإعاقة في علاقتها بالتربية والتعليم، مثل المجال الطبي وشبه الطبي وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلوم التربية والديداكتيك ومجال حقوق الإنسان والتواصل... فإن تشكيل ملمح المدرس الدامج يحتاج عدة تكوينية بين التخصصات قائمة على فهم أوسع للنتائج التي توصلت إليها المجلات المعرفية المختلفة. ومن منظور الفكر بين التخصصات فإن المدرس الدامج غير مطالب بتعميق معارفه في جميع التخصصات التي تهتم بحل إشكالية تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، لكنه في حاجة إلى مجموعة من المعارف الضرورية حول فلسفة التربية الدامجة وطرائق اشتغالها.

6. نحو تصميم عدة بين التخصصات لتأهيل المدرس الدامج

تعيش المدرسة المغربية اختلالات متعلقة بمهننة وتأهيل المدرسين، من قبيل غياب الانسجام بين الحاجات والخصاص، وعدم انتظام التكوينات التأهيلية، وضعف بعضها، ومحدودية التنسيق والتكامل في المهام والأدوار بين المؤسسات التي تتولى التكوين الأساس، وضعف في ملاءمة المواصفات المهنية للفاعلين التربويين، والنقص المتزايد في التأطير المهني... (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص 4). فمدرسة المستقبل والجودة للجميع تقتضي إعادة النظر في برامج التأهيل المهني للمدرسين قبل الخدمة ومواكبتهم بالتكوين المستمر أثناء الخدمة. وتفعيلا لمسلسل التربية الدامجة الذي انخرطت فيه المنظومة التربوية ببلادنا يفترض في أي برنامج لتكوين وتأهيل المدرسين أن يتضمن عدة تدريبية بخصوص التربية الدامجة. ومن المؤكد أن التركيز على مادة تخصص المدرس لوحدها ودعمها بالتكوين الأساس لن يكون مجديا لتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة إلا في سياق الاستفادة من التخصصات المختلفة التي اهتمت بهذه الفئة من الأطفال، مثل مجالات: الحقوق والطب وعلم النفس وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلوم التربية والديداكتيك واللسانيات والبصريات وعلم التغذية...

إن المشتغل في مجال الحقوق ينظر إلى الطفل في وضعية إعاقة على أن له الحق في الحصول على تعليم ذي جودة بشكل منصف ومتكافئ مع باقي الأطفال الآخرين، من خلال إزالة كل الحواجز التي تعيق عملية الدمج (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006). وينظر الأطباء إلى الأطفال في وضعية إعاقة بعناية واهتمام بالغين، حيث يسعون جاهدين لتوفير الرعاية الصحية الملائمة لهم. ويعتبرونهم أفرادًا يستحقون الاحترام والمساواة، مع التركيز على قدراتهم وإمكانياتهم بدلاً من التركيز على الصعوبات التي قد يواجهونها، ويدرسون حالات الإعاقة بشكل فردي للوقوف عند الأسباب التي أدت إلى ظهور القصور، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف التي وجب التعامل معها. ويقدم المختص في تقويم النطق تقارير تساعد على فهم احتياجات كل متعلم بشكل فردي، بما في ذلك المهارات اللغوية التي يحتاجون إلى تطويرها، والتحديات التي قد يواجهونها. واستخدام المعلومات المقدمة من مقوم النطق لتخطيط دروس مخصصة تستهدف تحسين مهارات النطق واللغة لكل طفل بحسب الاحتياجات الخاصة به. وتوجيه الأسر حول كيفية دعم التطور اللغوي والنطق لدى أطفالهم في المنزل. وتحديد الأهداف التعليمية الفردية لكل متعلم بشكل يساعد على بناء وتتبع المشروع الفردي للطفل الدامج. وإذا ما انتقلنا إلى علم النفس نجد أن المدرس يمكنه الاستفادة أكثر من النتائج المتوصل إليها من أجل فهم الاحتياجات النفسية المحددة لكل متعلم. على سبيل المثال، فهم كيفية تأثير الشعور بالانفصال أو الضغط النفسي على سلوك الطفل، وكيفية تحسين بيئة التعلم لتلبية تلك الاحتياجات. وتطوير استراتيجيات تعلم ملائمة تستهدف الاحتياجات النمائية والنفسية للمتعلمين مثل استخدام أساليب تعليمية تفاعلية تشجع على التعلم النشط وتعزز الثقة بالنفس. وتعزيز الصحة النفسية وتعزيز الرفاهية العامة من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتعزيز القدرات الشخصية لمساعدة المتعلمين على التعامل مع التحديات النفسية

المختلفة التي قد يواجهونها، مثل توفير الدعم النفسي والتوجيه العاطفي للتعامل مع الضغوط النفسية وتحسين الصحة العقلية إلخ. ومن هذا المنطلق فإن برامج التكوين والتأهيل التي تستفيد أكثر من التخصصات المختلفة المهتمة بالأطفال في وضعية إعاقة تحقق نتائج إيجابية على الكفايات النوعية للمدرسين وتجود ممارستهم المهنية.

ومن منظور الفكر بين التخصصات فإن تشكيل ملمح المدرس الدامج لا يعني، بحال من الأحوال، أن يصبح هذا الأخير متعمقا في جميع التخصصات التي تهتم بالأطفال في وضعية إعاقة، وإنما هو في حاجة إلى الاستفادة أكثر من النتائج التي توصلت إليها تلك التخصصات بشكل يساعد على تلبية مطلب المهننة الذي تنص عليه المادة 38 من القانون الإطار 51-17. وتجاوز العمل بأنموذج نظري فحسب[1] إلى أنموذج يجمع بين النظرية والممارسة من خلال فتح المجال للمتدربين من أجل الاطلاع أكثر على الممارسات المهنية للمدرسين في الأقسام الدامجة، وزيارة المراكز الخاصة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة، والمستشفيات المتخصصة، والاستفادة أكثر من الأطباء والمروضين والمتخصصين في تصحيح اضطرابات النطق، والاطلاع على تجارب مؤسسات المكفوفين وغيرها من المؤسسات التي تعنى بهذه الفئة من الأطفال. فالمدرس في حاجة إلى الانتقال من المعطيات النظرية التي يتلقاها من خلال التكوين المستمر أو الأساس إلى تطبيقها بشكل عملي في وضعيات تدريس حقيقة. ومن هذا المنظور نجد أن المدرس الدامج في حاجة إلى تطوير مجموعة من الكفايات المهنية والمواقف الإيجابية من خلال تكوين بين تخصصي مناسب.

ويحتاج المدرس الدامج إلى الاتصاف بمجموعة من المواقف الإيجابية والتمتع بكفايات مهنية ومرونة عالية تسعفه على العمل وفق براديغم ينطلق من المشاريع الفردية للمتعلمين كأساس للتخطيط والإنتاج والتدبير والتقويم، والعمل بفعالية ضمن فريق متعدد التخصصات. ونؤكد أنه لا توجد مهارات وكفايات مهنية قارة تمكن من تحقيق التعليم للجميع وإنما يحتاج المدرس إلى ممارسة تبصرية دائمة حول الكيفية التي يتعلم بها الأطفال ويشاركون في محيطهم الاجتماعي. ومن هذا المنطلق نقترح أن تشمل عدة تأهيل المدرس الدامج البينية العناصر التالية:

- **أولا: المعارف**

- تعريف الإعاقة من منظور حقوق الإنسان والاطلاع على المواثيق والمعاهدات الدولية لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛
- تعريف مفهوم التعليم للجميع وتبني مفهومه؛

[1] أشار تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2021) إلى ضعف التكوين الذي يتلقاه المدرسون في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بتركيزه على معطى نظري لا علاقة له بإكراهات واقع التدريس وبظروفه المعيشية.

- التعرف على مراحل وخصائص النمو والفروق الفردية؛
- تعريف أنواع الإعاقة من منظور وأسباب حدوثها ونقاط القوة والضعف؛
- الإلمام بالعلوم النفسية والاجتماعية وباستراتيجيات دعم السلوك الاجتماعي ومجالاته؛
- معرفة آثار الصعوبات النفسية والاجتماعية على سلوك الأطفال؛
- التعرف على مفهوم وعناصر البيداغوجيا الفارقية؛
- التعرف على فلسفة التربية الدامجة وآليات اشتغالها؛
- التعرف على أنماط التعلم المختلفة (التعلم اللفظي واللغوي، التعلم المنطقي أو الرياضي، التعلم البصري أو المكاني، التعلم الحسي الحركي، التعلم الموسيقي أو الإيقاعي، التعلم المتمحور حول الذات أو الانطوائي، التعلم بالقرين...)؛

- **ثانيا: الكفايات والمهارات:**

- **التشخيص:** التدرب على استخدام أدوات مناسبة لتشخيص حاجيات المتعلمين في وضعية إعاقة بشكل فردي من منظور بين تخصصي بالاعتماد على التقرير الطبية وشبه الطبية والأسر والمعطيات المقدمة من لدن أطر الدعم النفسي والاجتماعي والفريق متعدد التخصصات بصفة عامة. والعمل على تشكيل ملمح الطفل الدامج بشكل فردي والقسم الدامج بشكل عام.
- **التخطيط:** جعل التخطيط للبرنامج والدرس مرنا ليتسع إلى المشروع الفردي للمتعلم الدامج، وتكييف المحتوى الديداكتيكي وطرائق التدريس وأساليب التعلم والأسناد والمعينات الديداكتيكية والتقويم.
- **الإنتاج:** القدرة على إنتاج محتويات وأنشطة وأدوات تناسب حاجيات الأطفال في وضعية إعاقة، وبناء بيداغوجيا صديقة للمتعلم تتمركز حوله، وتصميم أدوات مناسبة لمواكبة وتتبع المشروع الفردي للطفل الدامج.
- **التدبير:** تدبير فضاء الفصل بما يتناسب مع الفروق الفردية للأطفال في وضعية إعاقة ويعزز الاستقلالية. والقدرة على التدخل التفريقي لتحديد حاجيات المتعلم والعمل على خلق علاقة معه تقوم على المساعدة وتعزيز التعلم وتكييف كل مكونات العملية التعليمية التعلمية وإزالة كل الحواجز التي تعيق عملية التعلم للجميع. واستغلال الزمن بشكل أمثل يحقق أهداف القسم الدامج.
- **التقويم:** العمل على تكييف الاختبارات والأسناد لتناسب نوع الإعاقة وتقديم الدعم اللازم لتحقيق تكافؤ الفرص بين متعلمي القسم الدامج. وتكييف ظروف إجراء الاختبارات وشبكات القياس والتقويم.
- **التواصل:** القدرة على الانصات إلى كل المتعلمين بعناية وحسن التواصل مع الأسر وجمعية الآباء لمناقشة التحديات وفرص التعلم.

- **استخدام الوسائل التكنولوجية:** القدرة على استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة والمعينات البصرية والسمعية والحس حركية. والاستثمار الأفضل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم وبناء الأنشطة والمحتويات والاختبارات.
- **العمل المشترك:** الانخراط في العمل التشاركي والتنسيق والتعاون والمرونة في مواجهة التحديات. واعتبار المدرس لوحده غير قادر على تحقيق تربية دامجة منصفة للجميع إلا في سياق الاستفادة من التخصصات والشركاء المحتملين. والقدرة على الانفتاح على المحيط والعمل بشكل مسؤول ضمن فريق التعاون.

- **القيم والاتجاهات**

- تقدير وتقبل التنوع بين المتعلمين واعتباره مصدرا للتعلم؛
- تقديم الدعم إلى جميع المتعلمين من خلال تعزيز جوانب التعلم من الناحية المعرفية والوجدانية والاجتماعية؛
- اعتبار المشكلة ليست في الطفل الذي يعيش وضعية إعاقة وإنما في المنظومة التربوية بما يحتم رفع الحواجز؛
- الانطلاق من فكرة كون جميع الأطفال الذين يعيشون في وضعية إعاقة يشتركون في بعض الحاجيات لكن لكل واحد منهم حاجياته الفردية، وهذا يحتم على المدرسين تكييف بيداغوجيا تركز على المتعلم وتلبي حاجياته الفردية وتناسب وثيرة تعلمه (بيداغوجيا صديقة للطفل)؛
- التكوين الذاتي المستمر واعتماد الممارسة التبصرية لتجويد الأداء المهني؛
- احترام جميع الأطفال؛

7. إجراءات الدراسة

تُعتبر منهجية الدراسة وخطواتها المحور الرئيسي الذي يُستخدم لتحقيق الجانب التطبيقي في البحث. ومن خلال هذه العمليات، يتم جمع البيانات اللازمة لإجراء التحليل الإحصائي والوصول إلى نتائج قابلة للتفسير بناءً على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة. وبالتالي، يتم تحقيق الأهداف المسطرة.

1.7. المنهج

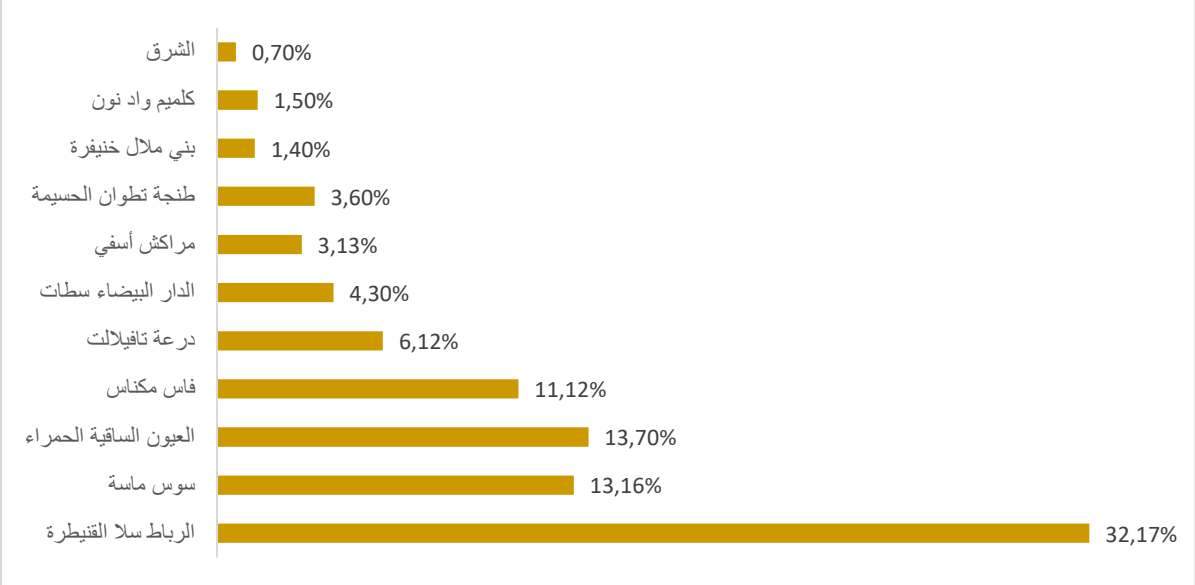
المنهج العلمي الذي اعتمدناه في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. واختيارنا لهذا المنهج لم يكن وليد الصدفة، وإنما أملته علينا طبيعة الدراسة وخصوصيتها، إذ يتميز المنهج الوصفي التحليلي بكونه أكثر انسجاما لدراسة الظواهر الاجتماعية المتسمة بعدم الثبات. ودراسة الممارسة المهنية للمدرس الدامج في علاقتها

بالتكوين بين التخصصات مطردة وغير ثابتة. وقد مكننا المنهج الوصفي التحليلي من جمع معلومات وبيانات كافية ودقيقة بخصوص واقع الممارسة المهنية للمدرسين في جميع جهات المملكة المغربية. كما مكننا من الوقوف عند الأسباب، والعوامل التي حالت دون تنمية الكفايات المهنية التي يحتاجها المدرس لتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها لاستخلاص التعميمات والاستنتاجات، وصياغة الاقتراحات والتوصيات.

2.7. مجتمع وعينة الدراسة

يشكل جمع المعلومات والبيانات من مجتمع الدراسة عملية صعبة إن لم نقل مستحيلة، نظرا لتضخم مجتمع الدراسة الذي يقارب ثلاثمئة ألف مدرس يعملون في جميع جهات المملكة المغربية. والحقيقة أن عينة البحث تغنينا عن دراسة كافة أفراد المجتمع، نظرا لتجانسهم بشكل يضمن الحصول على نتائج متقاربة إذا ما تم تطبيق الدراسة على أفراد المجتمع ككل. وقد تكونت عينة البحث من 139 مدرسا تم اختيارهم بشكل عشوائي، بالنظر إلى أربعة متغيرات أساسية تتمثل في: الجهة التي يعملون بها، والسلك الذي يدرسون فيه، وسنوات الخبرة ثم مدى تدريسهم لقسم دامج خلال مسيرتهم المهنية. ويمكننا اعتماد البيانات الواردة على الشكل في (1) لمعرفة الجهات التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة.

الشكل رقم (1) يبين الجهات التي يعمل بها أفراد عينة البحث



يظهر من خلال الشكل في (1) أن أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى جميع جهات المملكة المغربية الاثنتا عشرة، بما يؤكد أن الباحث اعتمد عينة ذات انتشار واسع تساعد على تقديم معلومات أكثر دقة وموثوقية.

والملاحظ أن حوالي 32,17% من أفراد عينة البحث ينتمون إلى جهة الرباط سلا القنيطرة التي تعد بداية انطلاقة مشروع التربية الدامجة، والجهة الأكثر احتواء على مراكز التكوين والتأهيل في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة. وإذا ما انتقلنا إلى متغير السلك الذي يدرس به أفراد عينة البحث نجد أنه يشمل المستويات الأساسية والثانوية كما يظهر من خلال الشكل في (2).

الشكل (2) يبين السلك الذي يدرس به أفراد عينة البحث

المستوى	الثانوي التأهيلي	الثانوي الإعدادي	الابتدائي
التكرار	34	48	57
النسبة	%24,5	%35,5	%41

يظهر من خلال الشكل في (2) أن أفراد عينة البحث ينتمون إلى الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي والثانوي الإعدادي ثم الثانوي التأهيلي)، إلا أن نسبة أكبر تتركز في المستوى الابتدائي (الأساسي) بنسبة 41%، يليها السلك الإعدادي بنسبة 35,5%، ثم السلك الثانوي التأهيلي 24,5%. وبما أن السلك الابتدائي يشكل بداية اكتساب المهارات والكفايات الأساس في القراءة والكتابة والحساب والتفكير فإن المعطيات التي يدلي بها أفراد عينة البحث تكون بالغة الأهمية مقارنة مع المستويين الآخرين. وإذا ما انتقلنا إلى متغير الخبرة نجد أن أفراد عينة البحث يتمتعون بخبرة عالية في مجال التدريس على النحو المبين على الشكل في (3).

الشكل (3) يبين سنوات العمل التي قضاها أفراد عينة البحث في التدريس

سنوات العمل	أقل من 5 سنوات	بين 5 و10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التكرار	35	51	53
النسبة	%25,2	%36,7	%38,1

نستنتج من خلال المعطيات الواردة على الشكل في (3) أن أفراد عينة البحث يتمتعون بخبرة عالية في مجال التربية والتعليم، حيث بلغت نسبة المدرسين الذين تجاوزوا عشر سنوات حوالي 38,1%، والذين تتراوح خبرتهم بين خمس وعشر سنوات حوالي 36,7%، في حين لم تتجاوز نسبة المدرسين الذين لا تتجاوز خبرتهم خمس سنوات حوالي 25,2%. ويمكن لمتغير الخبرة أن يساعدنا على معرفة مجموعة من الحقائق حول الممارسة المهنية للمدرسين، خصوصا الذين كانوا منخرطين في البرامج السابقة لتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة مثل التربية الخاصة وأقسام الإدماج، وكذلك معرفة مدى تلقيهم لتكوينات مستمرة أو ذاتية بخصوص فلسفة وآليات اشتغال التربية الدامجة التي تبنتها المنظومة التربوية منذ سنة 2019. وللاستفادة أكثر من متغير خبرة

أفراد عينة البحث اعتمدنا متغيرا آخر مرتبط بمدى تدريس أفراد عينة البحث لطفل يعيش وضعية إعاقة (قسم دامج). ولمزيد من التوضيح نأخذ المعطيات الواردة على الشكل في (4).

الشكل (4) بخصوص تدريس أفراد عينة البحث لقسم دامج

	نعم	لا
التكرار	99	40
النسبة	%71,2	%28,8

إذن، لا نحتاج التدقيق أكثر في النسب وعدد التكرارات لنكتشف أن أغلب المدرسين قد تعاملوا خلال مسيرتهم المهنية مع طفل يعاني من وضعية إعاقة بنسبة تصل إلى 71,2%. ومن هذا المنطلق فإن هذا المتغير يعزز مصداقية النتائج التي نتوصل إليها من خلال التحليل، ويوجه الدراسة إلى الخروج باستنتاجات وخلاصات تساهم في فهم أفضل للممارسة المهنية للمدرسين في علاقتها بالتربية الدامجة وموقع التكوين بين التخصصات في تشكيل ملمح المدرس الدامج.

3.7. أداة الدراسة

اعتمدنا الاستبيان أداة لجمع البيانات والمعلومات التي من شأنها أن تساعدنا على معالجة إشكالية الدراسة. واختيارنا لأداة الاستبيان نابع من إيماننا بأنها الأداة الأكثر صدقا وملاءمة، كما أنها أداة مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المناسبة، نظرا للمرونة التي تتيحها لأفراد عينة البحث لإبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم، خصوصا إذا كان أفراد عينة البحث منتشرين عبر مجال جغرافي واسع. وقد سعينا في بناء الاستبيان إلى احترام المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها في بناء أدوات البحث الميداني. وسعيا منا إلى مساعدة أفراد العينة على فهم فقرات الاستبيان، وظفنا لغة واصفة تخلو من العبارات التي تحتمل التأويل. وللحكم على صدق الاستبيان والتأكد من مدى صلاحيته لقياس الأهداف التي وضع لأجلها، عرضناه على مجموعة من الخبراء. وبناء على آرائهم وملاحظاتهم الدقيقة قمنا بتغيير بنية الاستبيان وتعديل فقراته ليستقر على ثلاثة أبعاد. ومن أجل التأكد من ثبات الاستبيان، وتحديد مدى قدرته على منح نتائج مطابقة في حالة إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة، سواء من قبلنا أو من قبل باحثين آخرين في نفس الظروف أو ظروف مشابهة، قمنا بتحديد معاملات الثبات لألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). وقد حصلنا على النتائج المبينة على الشكل في (5).

الشكل (5) يبين معامل الارتباط ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبيان

أبعاد الاستبيان	فقرات الاستبيان	معامل الثبات ألفاكرونباخ
البيانات الشخصية	**4**	**0.995**
الكفايات المهنية	**6**	**0.940**
المواقف والاتجاهات	**4**	**0.890**

اتضح لنا، من خلال النتائج المحصل عليها، أن معامل الثبات ألفا كرونباخ في كل أبعاد الاستبيان يتراوح بين 0.890 و0.995، في حين بلغ معامل ثبات الأداة ككل 0.940. وهي قيمة قريبة جدا من الواحد. وهذا يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تسمح لنا باستعماله في جمع المعطيات الميدانية.

8. نتائج الدراسة وتفسيرها

بعد تأكدنا من صلاحية الاستبيان لجمع المعطيات الميدانية تم توزيعه بشكل تعاوني مع مجموعة من السادة الأساتذة والمفتشين ورؤساء المصالح وحثهم السيدات الأستاذات والسادة الأساتذة على تعبئته بكل حيادية وفقا لما يقومون به فعلا في فصولهم الدراسية.

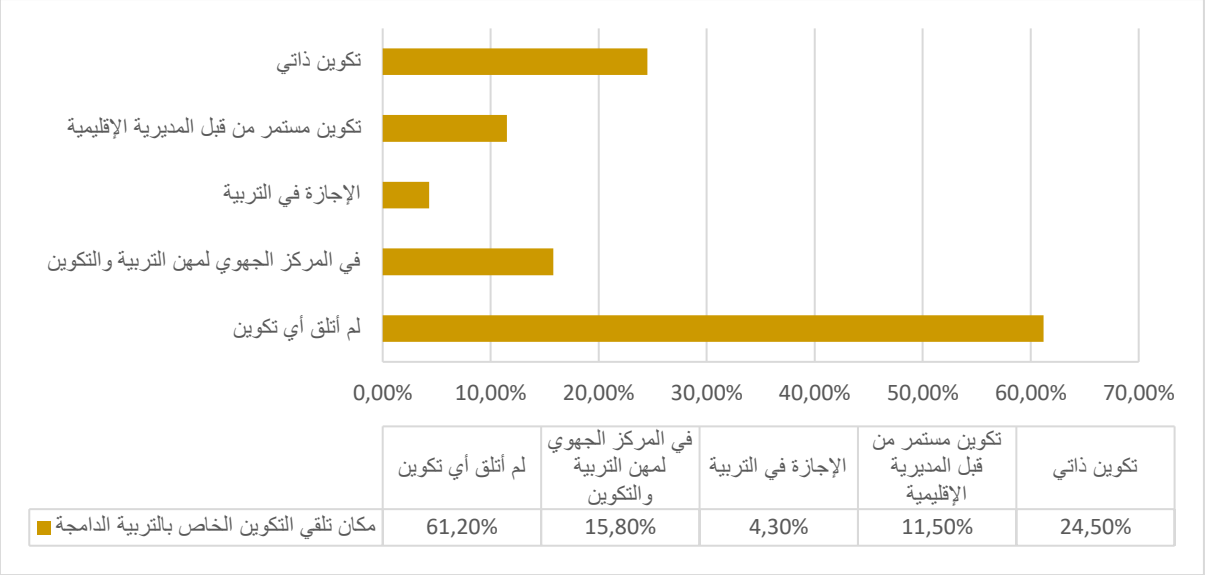
1.8. الكفايات المهنية للمدرس الدامج

يتضمن هذا البعد حوالي ست فقرات حاولنا من خلالها معرفة مدى تمكن المدرسين من الكفايات المهنية التي تعينهم على قيادة القسم الدامج، والنظر إلى نوعية التكوينات الذاتية والمستمرة التي يتلقونها في علاقتها بالفكر بين التخصصات.

أولا: أين تلقيت التكوين الخاص بالتربية الدامجة؟

نحاول من خلال هذه الفقرة معرفة مدى مواكبة المدرسين للمستجدات التربوية فيما يخص التربية الدامجة، سواء بشكل ذاتي أو من خلال التكوينات المستمرة التي تقع على عاتق الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم. وبعد استخلاص إجابات أفراد عينة البحث وصلنا إلى النتائج المبينة على الشكل في (6).

الشكل (6) يبين مكان تلقي التكوين الخاص بالتربية الدامجة



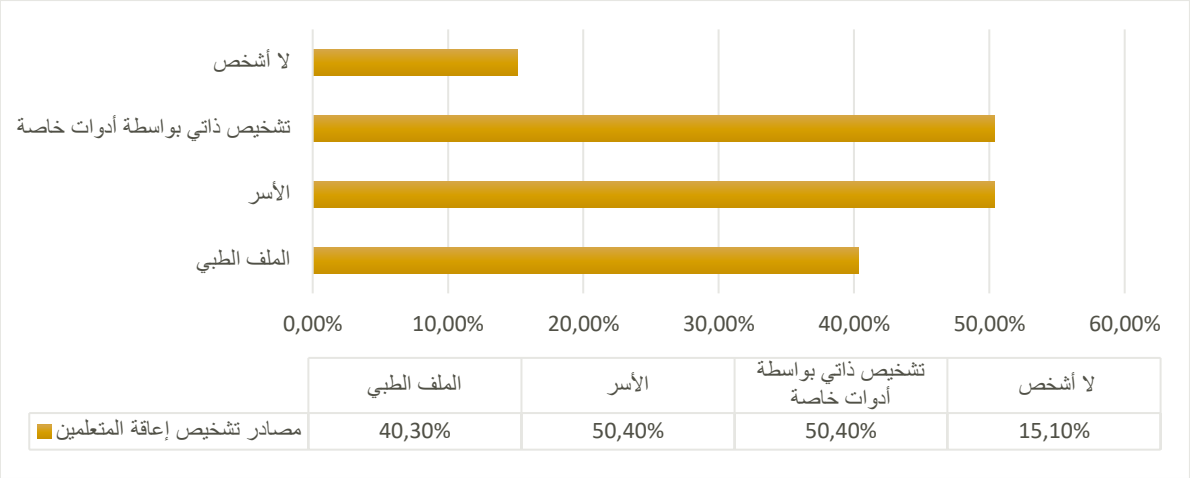
	لم أتلق أي تكوين	في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين	الإجازة في التربية	تكوين مستمر من قبل المديرية الإقليمية	تكوين ذاتي
مكان تلقي التكوين الخاص بالتربية الدامجة	61,20%	15,80%	4,30%	11,50%	24,50%

نستنتج من خلال الشكل في (6) أن السادة الأساتذة قد تلقوا تكوينات حول التربية الدامجة في مختلف مؤسسات التكوين والتأهيل المهني أو بشكل مستمر من قبل المديريات التي ينتمون إليها أو بشكل ذاتي، إلا أن ذلك جاء بشكل محتشم جدا لا يرقى إلى تطلعات الإصلاح. وفي المقابل صرح أكثر من 61% من أفراد عينة البحث أنهم لم يتلقوا أية تكوينات بخصوص التربية الدامجة، سواء بشكل ذاتي أو مستمر. والملاحظ أن الذين تلقوا تكوينا مستمرا من قبل المديريات الإقليمية التي ينتمون إليها لا يتجاوز 11.50%، في الوقت الذي كنا ننتظر أن تواكب الوزارة الوصية، في شخص المديريات الإقليمية التابعة لها، المدرسين بتكوين مستمر ذي جودة يمكنهم من فهم أفضل لفلسفة التربية الدامجة وآليات اشتغالها. وفي ظل هذه الأوضاع قد لا يستطيع المدرس تغيير أنموذج العمل من التوحيد إلى التفريد والتكييف. ونؤكد أن تكوين المدرسين يساعدهم على فهم أنواع الاحتياجات المختلفة للأطفال في وضعية إعاقة، سواء كان ذلك نتيجة لتأخر في التطور أو إعاقة جسدية أو عقلية، حيث يمكنهم هذا الفهم من توفير الدعم اللازم وتقديم تعليم مناسب. وتكييف البرامج التعليمية بشكل أفضل لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، وتوفير مواد تعليمية مخصصة واستراتيجيات تدريس تناسب قدرات واحتياجات كل طفل، وتعزيز التنوع والشمول في البيئة التعليمية، حيث يمكن للأطفال أن يشعروا بأنهم مقبولون ومدرجون في المجتمع المدرسي، مما يعزز من تجربتهم التعليمية بشكل عام.

ثانيا: ما العناصر التي تعتمدها لتشخيص الاحتياجات الخاصة للمتعلمين في وضعية إعاقة؟

نروم من خلال هذه الفقرة بيان المصادر التي يعتمدها المدرس لتشخيص حالات المتعلمين الذين يعيشون في وضعية إعاقة وتحديد حاجياتهم ووثائرهم في التعلم. ولمزيد من التوضيح نأخذ البيانات الواردة على الشكل في (7).

الشكل (7) يبين المصادر التي يعتمدها المدرس لتشخيص وتحديد حاجيات المتعلمين



	الملف الطبي	الأسر	تشخيص ذاتي بواسطة أدوات خاصة	لا أشخص
مصادر تشخيص إعاقة المتعلمين	40,30%	50,40%	50,40%	15,10%

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (7) أن حوالي 50.40% من أفراد عينة البحث صرحوا بأنهم يقومون بتشخيص المتعلمين في وضعية إعاقة إما ذاتيا بواسطة أدوات خاصة أو بالاعتماد على النتائج الواردة في الملف الطبي أو من خلال المعلومات التي تدلي بها الأسر، في حين صرح حوالي 15,10% بأنهم لا يقومون بعملية التشخيص. وفي نظرنا فإن الاعتماد على الملف الطبي للمتعلمين أمر بالغ الأهمية لأنه يقدم معلومات مستقاة من تخصص يركز على نوعية القصور في علاقته بماهو جسدي أو نفسي، لكن حوالي 40.30% من أفرد العينة صرحوا بأنهم يعتمدونها بالفعل. أما بخصوص الذين يعتمدون على التشخيص الذاتي من خلال أدوات خاصة فغالبا ما تكون تلك الأدوات عبارة عن اختبارات غير مكيفة يتم تقديمها للمتعلمين بداية السنة الدراسية من أجل تشخيص مكتسباتهم السابقة لإعداد خطة الدعم والتقوية، وهي أدوات لا تناسب المتعلمين في وضعية إعاقة، ولا تحدد حاجياتهم ولا وثائرهم في التعلم. ومن هذا المنطلق فإن المدرس الدامج في حاجة إلى فهم أكبر لخصوصية المتعلمين في وضعية إعاقة وتحديد مكامن القوة للتركيز عليها أثناء بناء التعلمات، ويتأتى له بناء هذا الملمح من خلال تلقي تكوين أساسي في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين أو بشكل ذاتي أو مستمر من خلال عدة تجمع بين مجموعة من التخصصات وتدمج كل النتائج المتوصل إليها.

ثالثا: إلى أي حد يقوم تخطيطك للدرس على حاجيات ووثائر التعلم لدى الأطفال في وضعية إعاقة؟

إن الغرض من إدراج هذه الفقرة هو معرفة ممارسة المدرسين المتعلقة بالتخطيط للدروس في علاقتها بالتربية الدامجة، ومدى حرصهم على تكييف التخطيط ليشمل الفئات التي تعاني من إعاقة داخل الفصل. وقد جاءت النتائج كما هو مبين على الشكل في (8).

الشكل (8) يبين مدى إدراج المدرسين لخصوصية المتعلمين في وضعية إعاقة أثناء التخطيط للدرس

كفاية التخطيط	دائما	أحيانا	أبدا
التكرار	28	63	48
النسبة	20,10%	45,30%	34,50%

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (8) أن حوالي 20,10% فحسب من أفراد عينة البحث من أكدوا أنهم يكيفون تخطيطهم للدرس ليناسب حاجيات المتعلمين في وضعية إعاقة ووثائرهم في التعلم. وفي المقبل صرح حوالي 34.50% منهم أنهم لا يقومون أبدا بهذا التكييف، وإنما يخططون للدرس باعتبار المتعلمين في مستوى واحد، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وصرح حوالي 45.30% بأنهم أحيانا ما يلجؤون إلى ذلك. ويمكن التعليق على هذه النتائج أن المدرس الممارس في المدارس المغربية لا يعرف اليوم كيف ينزل برنامج التربية الدامجة لكونه لم يتلق أية تكوينات تعينه على فهم فلسفة الدمج، وكيفية الاشتغال وفق براديغم قائم على التفريد والتفريق والتعاون والتوجيه والمساعدة. وبالنسبة لنا فإن التخطيط للدرس المقدم في القسم الدامج ليس هو التخطيط لدرس مقدم للأطفال في فصل عادي. فالتخطيط الجيد الذي يدمج خصوصية الأطفال في وضعية إعاقة أمر حاسم لضمان تقديم تعليم ذو جودة عالية، وتحقيق أهداف التعلم لجميع المتعلمين. ومن هذا المنظور يتعين على المدرسين فهم متطلبات كل متعلم ومدى تأثير الإعاقة على أدائهم التعليمي، واختيار استراتيجيات تدريس مناسبة تستند إلى احتياجات وقدرات المتعلمين، مثل تقديم مواد تعليمية بصرية، سمعية، أو تفاعلية واستخدام التكنولوجيا المساعدة إذا كان ذلك مناسبًا، وتكييف المواد التعليمية لتكون متنوعة وملائمة لاحتياجات الأطفال في وضعية إعاقة من خلا تعديلها أو توفير نسخ بسيطة منها لجعلها أكثر قابلية للوصول، وتحديد الأطفال الذين يحتاجون دعما فرديا وفقا لاحتياجاتهم، وتعزيز التفاعل والمشاركة النشطة للمتعلمين من خلال استخدام أساليب تدريس تشجع على الاشتراك وتعزز تفاعل المتعلمين مع المواد.

رابعا: إلى أي حد تكيف المحتويات والوسائل والمعينات والأسناد والطرائق وتفردها لتناسب الأطفال في وضعية إعاقة؟

جاءت هذه الفقرة بهدف التعرف على الكيفية التي يعتمدها المدرسون لتدبير التعلمات في الفصل الدراسي الدامج وأنموذج العمل الذي يعتمدونه في ذلك. وبعد استخلاص إجابات أفراد عينة البحث وصلنا إلى النتائج الموضحة على الشكل في (9).

الشكل (9) يبين كفاية التكييف والملائمة لدى المدرسين

كفاية التدبير	دائما	أحيانا	لا أقوم بذلك
التكرار	26	78	35
النسبة	18,7%	56,1%	25,2%

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (9) أن حوالي 18.7% فحسب من أفراد عينة الدراسة من يقومون بتكييف المحتويات والأنشطة وطرائق التدريس والمعينات الديداكتيكية والأسناد إلخ لتناسب حاجيات المتعلمين في وضعية إعاقة أثناء عملية تدبير الدرس. وأن حوالي 25.2% صرحوا عكس ذلك، ونفوا بشكل قطعي اعتمادهم على المقاربة الفارقية والتفريد أثناء تدبيرهم للفصل الدامج. وينضاف إليهم حوالي 56.1% صرحوا بأنهم أحيانا ما يقومون بذلك. ومن هذا المنطلق نستنتج أن الممارسة المهنية للمدرسين بعيدة كل البعد عن أجرأة مشروع التربية الدامجة ومرد ذلك، في نظرنا، إلى غياب التكوين والتأهيل المهني للمدرسين والتكوين المستمر والتحفيز، فضلا عن المشاكل في المعدات والأجهزة والمعينات اللازمة.

خامسا: ما العناصر التي تعمل على تكييفها أثناء الامتحان لتناسب المتعلمين في وضعية إعاقة؟

جاءت هذه الفقرة بهدف الكشف عن ممارسة المدرسين أثناء عملية التقويم الإجمالي للمتعلمين ومدى قدرتهم على تكييف الاختبارات، وظروف إجرائها، وتصحيحها، بما يتناسب مع حلات الإعاقة التي يعاني منها المتعلمون، ونقاط قوتهم وضعفهم في التعامل مع الاختبارات والوسائل والمعينات التي يحتاجونها. وبعد استخلاص الردود حصلنا على النتائج الواردة على الشكل في (10).

الشكل (10) يبين كفاية المدرس في التقويم الدامج

تكييف التقويم	التكرار	النسبة
تحويل صيغة الامتحان إلى أسئلة مغلقة	49	35,3%
تكييف ظروف الإجراء	78	56,1%
تكييف ظروف التصحيح	33	23,7%
إعفاء المتعلم من الامتحان	2	1,4%
اعتماد صيغة موحدة بين جميع المتعلمين	33	23,7%

تبين لنا المعطيات الواردة على الشكل في (10) أن جل أفراد عينة البحث صرحوا بأنهم يجدن صعوبة في تكييف الاختبارات لتناسب خصوصية الأطفال في وضعية إعاقة، إذ نجد أن حوالي 35.3% فحسب هم من يغيرون صيغة الامتحان إلى أسئلة مغلقة مكيفة مع نوعية الإعاقة، في المقابل نجد حوالي 23.7% يعتمدون صيغة موحدة بين جميع المتعلمين، ولعل هذا ما يفسر ارتفاع نسبة المدرسين الذين يكيفون ظروف إجراء الاختبار بنسبة تفوق 56%، أما فيما يخص تكييف ظروف تصحيح الاختبار فلم تتجاوز النسبة 23.7%. ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها بأن الوزارة الوصية لم تعمل على إجراء تكوينات مستمرة في مجال التربية الدامجة بما يمكن المدرسين من صقل كفاياتهم المهنية على جميع المستويات بما فيها التقويم، وحتى الجهات التي سهرت على التكوين المستمر لأطرها التربوية لم تعمل على تصميم عدة بيداغوجية بين تخصصية تستفيد أكثر من نتائج الدراسات مختلفة الميادين لتقديم تصور شامل ودقيق حول كل نوع من القصور، وكيفية التعامل معه أثناء الاختبار والمعينات التي يحتاجها. أما فيما يخص تكييف ظروف الامتحان فهذا الإجراء يقوم به السادة الأساتذة عندما يكونون أمام قسم دامج لا يعرفون طريقة تكييف الاختبارات فيلجؤون إلى تقنيات أخرى مكيفة مثل منح مزيد من الوقت للطفل الذي يعاني القصور أو التقليل من عدد الأسئلة أو تقديم مساعدات مباشرة وغيرها من الإجراءات. وهذا الفعل لا يدخل ضمن فلسفة التربية الدامجة ولا يعمل على خلق الجودة للجميع.

ساسا: هل سبق لك بناء نظام لتتبع وتقويم المشروع الفردي للمتعلم في وضعية إعاقة؟

جاءت هذه الفقرة في سياق تحديد ممارسة المدرس في علاقته بالمشروع الفردي للمتعلم: أي ما ينبغي أن يتعلمه الطفل بالنظر إلى وضعيته الخاصة واحتياجاته الأساسية. وذلك وفق منظور شمولي تشاركي بين مجموعة من الفئات والتخصصات المهتمة بالأطفال في وضعية إعاقة. ولمزيد من التوضيح نأخذ البيانات الواردة على الشكل في (11).

الشكل (11) يبين مدى مواكبة المدرسين للمشروع الفردي للمتعلم الدامج

بناء نظام مواكبة المشروع الفردي الدامج	نعم	لا
التكرار	19	120
النسبة	18,7%	56,1%

تبين لنا النتائج الواردة على الشكل في (11) أن حوالي 56.1% من أفراد عينة البحث صرحوا بأنهم لا يعرفون معنى المشروع الفردي للمتعلم في وضعية إعاقة ولا يتتبعونه، وفي المقابل صرح حوالي 18.7% فحسب بأنهم ينخرطون في بناء المشروع الفردي للمتعلمين، ويبنون نظاما لمواكبته وتتبعه رفقة الشركاء المحتملين. ورغم

المكانة التي يحتلها المشروع الفردي للطفل في وضعية إعاقة ضمن مسلسل التربية الدامجة إلا أن الممارسة المهنية لأغلب المدرسين تبقى بعيدة عن الانخراط في بناء هذا المشروع وتتبعه بالوسائل المناسبة. وعلى الرغم من إقرار محتويات المشروع الفردي ضمن الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، من تعلمات أساس وأخرى داعمة إلا أن ضعف التكوين الذاتي لا يسعف الكثير من المدرسين على مواكبة المستجدات التربوية لتفعيل وأجرأة البرامج الإصلاحية الرامية لتحقيق الجودة للجميع.

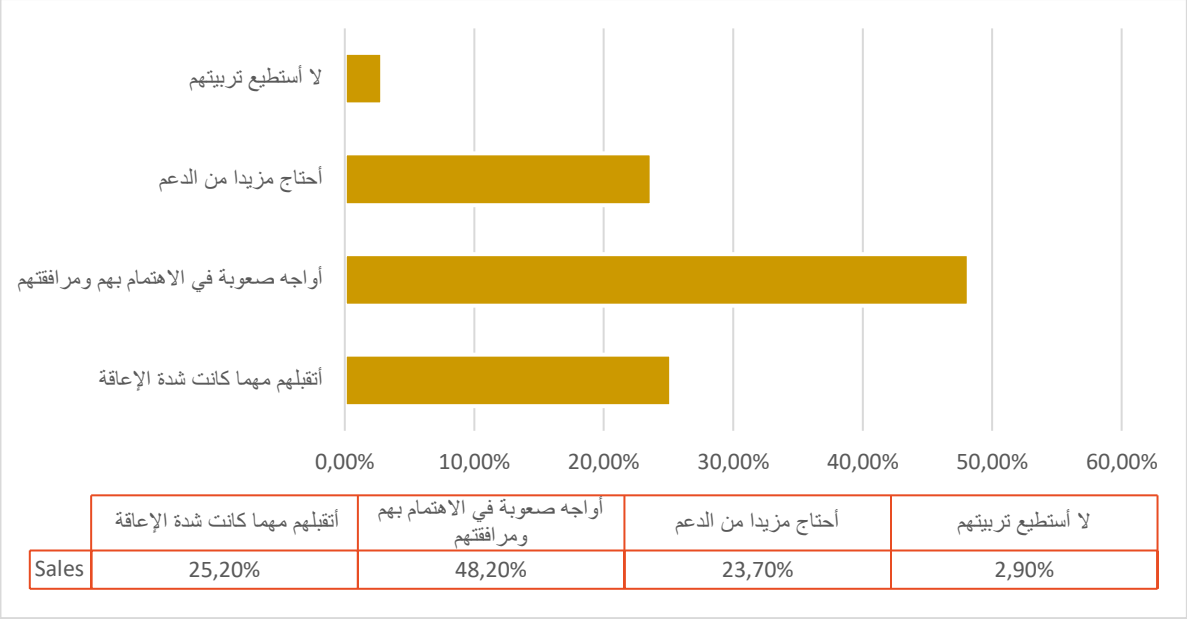
2.8. الاتجاهات والمواقف

جاء هذا البعد في سياق حاجة المدرس الدامج، إلى جانب الكفايات المهنية، مجموعة من المواقف الإيجابية تجاه القصور الذي يعاني منه المتعلمون، وقبولهم كأفراد متميزين بدون حكم سلبي أو تمييز. هذا النهج يستند إلى فهم أن الإعاقة هي جزء طبيعي من تنوع البشر، ويتضمن مكافحة التمييز وتعزيز المساواة، ويشمل التقبل أيضًا تعزيز الشمول والمشاركة الكاملة للأشخاص ذوي الإعاقة في جميع جوانب الحياة، يُشجع على التفهم والدعم لهؤلاء الأفراد، بما في ذلك توفير الخدمات اللازمة والتعليم والرعاية. والنظر إلى طاقتهم الخلاقة وقدراتهم الكبيرة على التعلم وخلق التواصل مع كل الشركاء والعمل ضمن فريق للوصول إلى نتائج إيجابية.

أولا: كيف ترى عملية إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في الأقسام العادية؟

نهدف من خلال هذه الفقرة معرفة موقف السادة الأساتذة والسيدات الأستاذات بخصوص تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ومعرفة درجة القبول التي يحضون بها ضمن القسم الدامج. وقد توصلنا إلى نتائج نعرضها من خلال الشكل في (12).

الشكل (12) يبين موقف المدرس الدامج من تربية الأطفال في وضعية إعاقة



	أتقبلهم مهما كانت شدة الإعاقة	أواجه صعوبة في الاهتمام بهم ومرافقتهم	أحتاج مزيدا من الدعم	لا أستطيع تربيتهم
Sales	25,20%	48,20%	23,70%	2,90%

تبين لنا البيانات الواردة على الشكل في (12) أن مواقف السادة الأساتذة إيجابية تجاه الأطفال في وضعية إعاقة، حيث صرح حوالي 2.9 %فحسب بأنهم لا يستطيعون تربية هؤلاء الأطفال: أي أنهم لا يتقبلون وجودهم في الفصل الدراسي لأن ذلك سبب إليهم نوعا من العمل الإضافي في ظل غياب التحفيز، وضعف البنية التحتية والتجهيزات اللازمة. وفي المقابل نجد أن حوالي 97.1% من المستجوبين لديهم رأي آخر، فهم يتقبلون هؤلاء الأطفال بصدر رحب إلا أنهم لا يملكون المهارات والكفايات المناسبة من أجل تربيتهم وتعليمهم، لذلك نجد حوالي 48.20% صرحوا بأنهم يجدون صعوبات في الاهتمام بهم، وحوالي 23.7% قالوا بأنهم يحتاجون المزيد من الدعم. ومن هذا المنطلق فإن نظرة المدرس عادة ما تكون إيجابية تجاه الأطفال في وضعية إعاقة ويتقبلهم مهما كانت نوع الإعاقة، إلا أن المشكل يكمن في أن كثيرا من المدرسين ليس لديهم تكوين نظري وميداني في مجال الإعاقة، ولا يفهمون المشاكل التي يعانون منها، ولا طريقتهم في التفكير ولا نقاط قوتهم الخلاقة في التعلم والاكتساب والتفوق الدراسي أحيانا.

ثانيا: كيف تنظر إلى قدرات وطاقات المتعلمين نحو التعلم؟

نركز في هذه الفقرة على موقف المدرسين من قدرات المتعلمين في وضعية إعاقة نحو التعلم والاكتساب، لأن مثل هذه المواقف تكون إيجابية في تقدير نقاط القوة، والعمل على تقويتها بشكل يساهم في إنجاح مشروع التربية الدامجة. وقد توصلنا إلى النتائج الواردة على الشكل في (13).

الشكل (13) يبين نظرة المدرس الدامج نحو طاقة المتعلم نحو التعلم

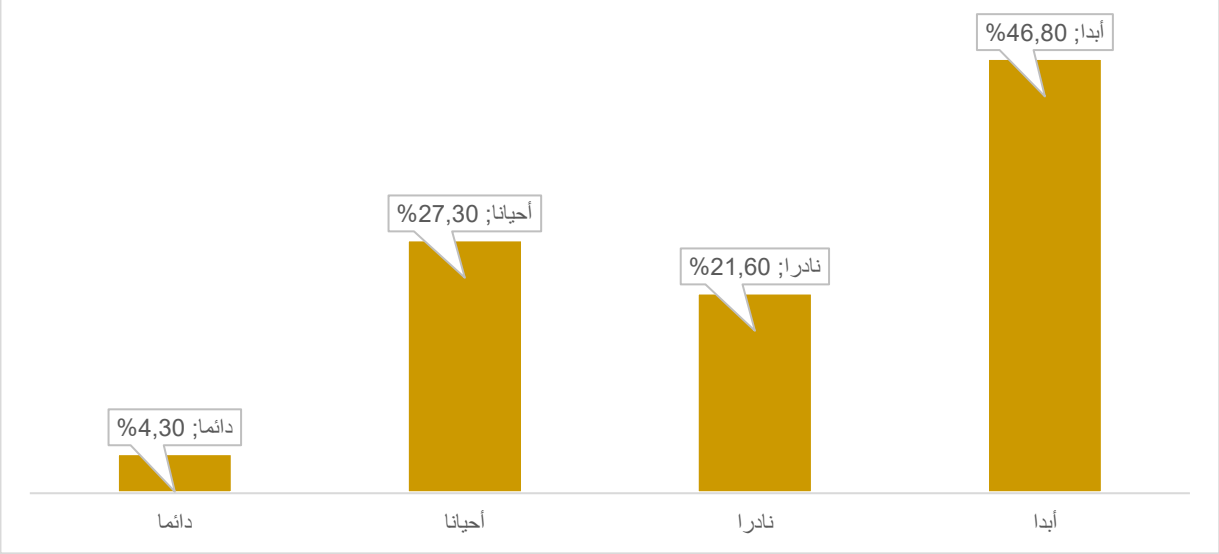
	إيجابية	سلبية
التكرار	113	26
النسبة	81,3%	18,7%

تظهر النتائج الواردة على الشكل في (13) أن مواقف المدرسين تجاه القدرات والطاقات الخلاقة للمتعلمين في وضعية إعاقة جد إيجابية، حيث بلغت نسبة الأفراد الذين أكدوا ذلك حوالي 81.3%، مقابل 18.7% فقط من صرحوا بأن مواقفهم سلبية. وعندما تكون مواقف المدرسين إيجابية بخصوص قدرة وطاقة المتعلمين في وضعية إعاقة، مهما كان نوع القصور، تكون لديهم الحافزية من أجل الاشتغال معهم ودعمهم بشكل فعال على جميع المستويات. فنظرة المدرس إلى الطفل في وضعية إعاقة بشكل إيجابي تساعده على بناء الثقة بالنفس اللازمة للتعلم والتطور. وعندما يشعر الطفل بدعم المدرس واحترامه يتمكن من تجاوز التحديات بثقة ويبدأ في استكشاف إمكانياته بجرأة. ويمكن للثقة بالنفس أن تدفع الطفل نحو تحقيق أهدافه وتطلعاته بشكل أكثر فعالية. كما يمكن للمدرس الدامج تحفيز التطور الإيجابي في مجالات متعددة مثل اللغة، والتواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية. فعندما يشعر الطفل بالتشجيع والدعم يصبح أكثر استعدادًا لاستكشاف قدراته وتطوير مهاراته بشكل أكبر. إن المواقف الإيجابية عادة ما تعمل على تعزيز التضامن والمشاركة بين المتعلمين، وتعزيز الوعي بالتنوع والتعاطف والتفاهم بينهم، مما يؤدي في النهاية إلى خلق بيئة تعليمية متعاطفة ومشجعة يمكن للمتعلمين في وضعية إعاقة، من خلالها، أن يشعروا بالانتماء والقبول، ويصبحون أكثر قدرة على التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين والمشاركة بفعالية في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية داخل الصف وخارجه، مما يساهم في تعزيز الاندماج الاجتماعي والتعايش السلمي بين الطلاب داخل البيئة المدرسية. فضلا عن تعزيز الإبداع والتميز لدى الطفل المعاق. كما يتم تشجيعه على اكتشاف مواهبه ومهاراته الفريدة، مما يساعده على التفوق في مجالات مختلفة، والمساهمة بشكل فعال في الصف والمجتمع بشكل عام.

ثالثا: هل يتم نعت المتعلمين في وضعية إعاقة بنعوت سلبية بسبب إعاقتهم؟

تأتي هذه الفقرة في سياق الكشف عن مواقف المدرسين تجاه الأطفال في وضعية إعاقة، وإذا ما يتم نعتهم بنعوت سلبية إما من قبل زملائهم أو من قبل المدرسين. وبعد استخلاص الردود توصلنا إلى النتائج المبينة على الشكل في (14).

الشكل (14) يبين موقف المدرسين والمتعلمين تجاه الأطفال في وضعية إعاقة

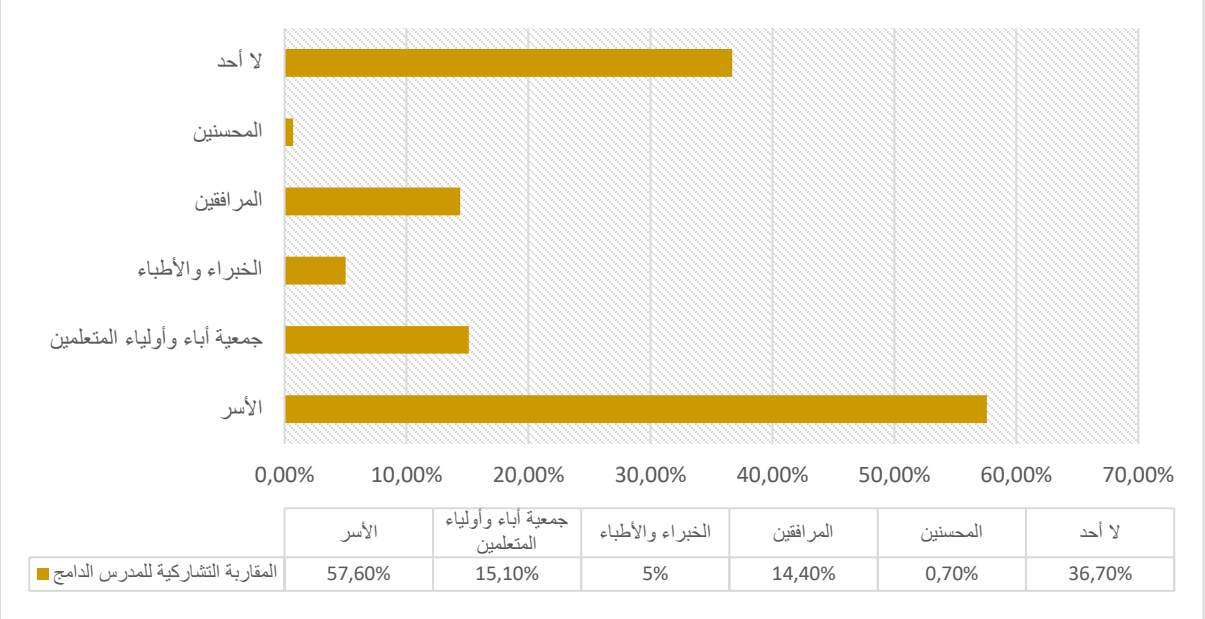


تظهر النتائج المبينة على الشكل في (14) أن المدرسين والمتعلمين يبدون احتراما كبيرا تجاه المتعلمين في وضعية إعاقة ولا ينعتونهم بنعوت سلبية قد تؤثر على دافعيتهم نحو التعلم أو تسبب إليهم إحراجا يؤثر على مسيرتهم في التعلم. ولكن لا ننكر أن الظاهرة موجودة بالفعل في الوسط المدرسي، حيث صرح حوالي 27.30% بأنه أحيانا ما يتم نعت الأطفال في وضعية إعاقة بنعوت سلبية، وأكد حوالي 4.30% بأن الظاهرة مكررة الحدوث. ومع ذلك نؤكد أن مواقف المدرسين تجاه الأطفال في وضعية إعاقة جد إيجابية لأن الموقع التربوي للمدرس يدفعه إلى تقبل جميع الأطفال ويتعاطف بشكل أكبر مع الذين يعانون من صعوبات في التعلم بشكل يساعده على أداء مهامه التربوية والتعليمية على أكمل وجه. ونؤكد أن المواقف الإيجابية للمدرسين تجاه الأطفال في وضعية إعاقة لا يكفي للاعتناء بهم وتربيتهم بشكل يحقق أهداف الدرس، وإنما هم في حاجة إلى تطوير كفايات مهنية تساعدهم على التفريق والتفريد والتكييف.

رابعا: من هم الفئات الذين تشتغل معهم بشكل تعاوني وتشاركي لتربية الأطفال في وضعية إعاقة؟

نهدف من خلال هذه الفقرة إلى بيان قدرة المدرسين على التعاون والعمل المشترك مع مختلف المتدخلين والشركاء، والقدرة على العمل ضمن فريق تربوي وطبي وشبه طبي بشكل فعال ومسؤول. وقد توصلنا إلى النتائج المبينة على الشكل في (15).

الشكل (15) يبين المقاربة التشاركية للمدرس الدامج



	الأسر	جمعية أباء وأولياء المتعلمين	الخبراء والأطباء	المرافقين	المحسنين	لا أحد
المقاربة التشاركية للمدرس الدامج	57,60%	15,10%	5%	14,40%	0,70%	36,70%

تبين لنا المعطيات الواردة على الشكل في (15) أن تربية الأطفال في وضعية إعاقة تشكل محط التقاء مجموعة من الشركاء الذين يعملون جنبا إلى جنب لتسهيل عمل المدرس، فنجد أن الفئة التي يتعاون معها هذا الأخير بشكل كبير هم الأسر بنسبة بلغت حوالي 57.60% وهي النسبة الأكبر مقارنة مع الانفتاح على جمعية الآباء التي لم تتجاوز نسبتها 15.1% والمرافقين بنسبة 14.40%، ثم الخبراء والأطباء بنسبة 5% فحسب. وفي المقابل صرح حوالي 36.70% بأنهم لا ينفتحون على أية عناصر أخرى لتربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة. وكتقدير عام فإن ممارسة المدرس في علاقتها بالتربية الدمجة لا ترنوا إلى العمل التشاركي والتعاوني مع مختلف الشركاء. والمدرسة لا تستطيع لوحدها تفعيل وتنزيل مشروع التربية الدامجة، فهي في حاجة إلى الانفتاح على المحيط. كما أن المدرس لا تعينه مادة تخصصه لوحدها على فهم أعمق للمشاكل التي يعاني منها الطفل في وضعية إعاقة أو إعاقة مركبة. لذلك هو في حاجة إلى الانفتاح على مجموعة من التخصصات والتفاعل مع المتخصصين في مجال التربية الخاصة والإعاقة بشتى أنواعها والترويض الطبي وفهم الحالات الاجتماعية وغيرها. ومن هذا المنطلق يشكل التكوين المستمر بين التخصصات ضرورة ملحة لصقل الكفايات والمهارات المهنية والارتقاء بها بشكل يساعد على تحقيق الدمج والانتقال إلى مدرسة الجودة للجميع.

خلاصة

لقد سعت هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم الممارسة المهنية للمدرسين في علاقتها بالتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وبيان وقع سيرورة الدمج عليهم من حيث الكفايات والمهارات المهنية، والاتجاهات والمواقف. ورغم تبني المغرب مقاربة تربوية دامجة في التعليم، إلا أنه لم تواكبها عملية تكوين وتأهيل للمدرسين من أجل معرفة كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال. وبما أن المدرس هو الفاعل البارز في ترجمة الالتزامات الدولية والوطنية التي تنجز لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وأجرأة برنامج العمل، والعنصر الأكثر احتكاكا بالمتعلمين، والمشرف على تربيتهم وتعليمهم داخل الفصل، فإنه يحتاج تأهيلا مهنيا حديثا يمكنه من تطوير مجموعة من الكفايات والمواقف والاتجاهات، وصقل ممارسته المهنية وتكييفها مع مقتضيات المقاربة الدامجة. ونظرا لكون الفصل الدامج فصلا مركبا ومتعدد الأوجه فإنه يقتضي اجتماع خبرات علمية وتقنية وتخصصات عديدة، لذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تطوير عدة بين التخصصات للتكوين المستمر والتأهيل المهني للمدرس، عدة تربط المعارف والخبرات في نظام مشترك بين التخصصات، وتمكن المدرس من العمل وفق براديغم يتجاوز التوحيد في كل شيء إلى التفريق والتفريد والتعاون والمشاركة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أغلب المدرسين المزاولين لمهنة التدريس لم يتلقوا أي تكوين أساسي أو مستمر أثناء مسيرتهم المهنية بخصوص التربية الدامجة. وقد انعكس ذلك سلبا على كفاياتهم وممارستهم المهنية، فأغلبهم لا يستطيعون تشخيص صعوبات ونقاط القوة لدى المتعلمين في وضعية إعاقة، ولا تحليل حاجياتهم أو رسم صورة عن ملمح كل متعلم بشكل فردي (المشروع الفري للمتعلم الدامج)، ويعتمدون فحسب على الاختبارات العادية أو المعلومات التي تدلي بها الأسر. ولا يقوم تخطيطهم للدرس على التفريد والتفرقة، وإنما يتم بشكل عام وكأن المتعلمين لديهم إيقاع موحد في التعلم. ويفتقد العديد من المدرسين إلى كفاية تكييف وملائمة المحتويات وطرائق التنشيط والأسناد والمعينات الديداكتيكية... ويعانون من ضبابية في التصور بخصوص التقويم الدامج، حيث يركز أغلبهم لا على تكيف الاختبارات حسب الحاجيات وإنما على تكييف ظروف الإجراء فحسب بشكل ذاتي، وغياب تصور واضح لكيفية تصميم وتتبع المشروع الفردي للمتعلم. وضعف التنسيق والتعاون والانفتاح على المحيط. أما فيما يخص الموقف فإن الممارسة المهنية للمدرسين أبانت على مواقف إيجابية وحس بالمسؤولية تجاه الأطفال في وضعية إعاقة، وتقبلهم مهما كانت شدة إعاقتهم.

المراجع

- باعبد الله، أفراح؛ الشايع، فهد. (2019). "برنامج تطور منهي قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. م15، ع3. صص 325- 340.
- بهلول، رجا. (2018). "حول مفهوم عبور التخصصات". الدوحة: *المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات*.
- حسن، محد؛ محمد السيد، محمد السيد؛ حنفي، نور الهدى. (2022). "واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام". *مجلة العلوم التربوية*. قنا: كلية التربية.
- ذيب، فهيمة؛ مخلوف، سعاد. (2019). "الكفايات المهنية لمربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: التخلف الذهني نموذجا". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. ع5. 138-155.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2012). *مهنة الأستاذ(ة) في المغرب بمعيار المقارنة الدولية*.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). *الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير*.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). *تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب. نحو تربية دامجة*.
- مديرية المناهج. (2019). *التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة دليل المدرسين*. الرباط.
- النهدي غالب بن حمد، العرجي فهد بن مبارك، عبد الهادي أيمن محمود. (2017). "واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. م5، ع19، ج1. صص 9-45.
- وغوتة، عبد الله. (2018). "آفاق تكوين المدرسين بالمغرب، ملف: ديداكتيك المواد الدراسية". *مجلة مدارات التربية والتكوين*، عدد مزدوج: 4/5، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، صص: 41-15.

- Central board of secondary education delhi. (2020). *Handbook for Teachers on Inclusive Education*. Central Board of Secondary Education, Academic Unit, Shiksha Sadan, 17, Rouse Avenue, New Delhi – 110002

- Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Phronesis, 1(3), 4–18. https://doi.org/10.7202/1012560ar
- Handicap International & Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation Burkina Faso (2012). *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive.*
- Holley, K. (2009) Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher Education, San Francisco, Wiley Subscription Services.
- Klein, J., and Newell, W. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.), Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and changes (pp. 393-415). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mansilla, V, B. (2005). "Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads." Published By: Taylor & Francis, Ltd. Vol. 37, No. 1 (Jan. - Feb., 2005), pp. 14-21 https://www.jstor.org/stable/40178205
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine. (2005). *Facilitating Interdisciplinary Research. Washington*, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/11153.
- Newell, William H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. In Göktug Morçöl (Ed.), Handbook of decision making (pp. 245-264). New York: CRC Press/Taylor & Francis Group
- Nissani, M. (1997). "10 Cheers for Interdisciplinarity". The Social Science Journal 34(2), pp 201-216.
- Rhoten, Diana, Veronica Boix Mansilla, Marc Chun, and Julie Thompson Klein. (2006). "Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions." *Teagle Foundation White Paper*. New York, NY: The Teagle Foundation.
- UNESCO Bangkok. (2005). *Embracing Diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Sub-Education Policy Review Report Inclusion Education.*