ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ

مراد الوكيلي

* النصّ معتمد على بحث ميداني بعنوان "ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ"، قُدّم في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

يعدّ تبنّي نمط التربية الدامجة في مرحلة التعليم الأوّليّ معطى جديدًا في المنظومة التربويّة في المغرب. وعليه، يستحقّ هذا النمط بدون شكّ أن نضعه تحت مجهر البحث والدراسة. ومن هذا المنطلق، قمنا بدراسة ميدانيّة حول التربية الدامجة ببعض فضاءات التعليم الأوّليّ المستقبِلة للأطفال ذوي القصور البصريّ. تناولنا هذا الموضوع بالتركيز على المربّيات، لما لهذه الفئة من دور مهمّ وحاسم في سيرورة الدمج.

تتكوّن عيّنة هذه الدراسة من عشر مربّيات تتراوح أعمارهن بين 27 و43 سنة، يشتغلن في ثلاثة فضاءات للتعليم الأوّليّ في مدينة سلا، تشرف عليها جمعيّات المجتمع المدنيّ. استخدمنا المقابلة نصف الموجَّهة أداةً لجمع معطيات العمل الميدانيّة. يهدف هذا العمل إلى الإحاطة بثلاثة جوانب تتمثّل في اتّجاهات المربّيات نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ في الفضاءات التي يعملنَ فيها، ومعرفة وجهات نظرهن بخصوص نمط التربية الدامجة. فضلًا عن اكتشاف الممارسات البيداغوجيّة الدامجة التي تتبنّاها المربّيات في هذه الفضاءات.

الإطار المفاهيميّ

مفهوم التربية الدامجة

تعرّفها L'UNESCO (2015) بأنّها مقاربة مبنيّة على حق الجميع في تعليم ذي جودة، يستجيب لجميع حاجات الطلّاب التربويّة الخاصّة، ويركّز أساسًا على الطلّاب المنتمين إلى الفئات التي يطالها التهميش والإقصاء، حيث يُعمَل بها على تطوير إمكانيّات جميع هؤلاء الطلّاب. وهي نمط تربويّ يأخذ بعين الاعتبار الحاجات التربويّة الخاصّة لجميع الطلّاب الموجودين في وضعيّة هشّة، والذين يتعرضوّن إلى التهميش، فضلًا عن الطلّاب في وضعيّة إعاقة (Handicap International, 2010).

أهداف التربية الدامجة ومبادئها

أظهرت Méens (2017) أنّ تمكين الطلّاب في وضعيّة إعاقة من إيجاد موطئ قدم داخل مجموعة المدرسة، من بين أهمّ أهداف الدمج، مع ضرورة النظر إليهم باعتبارهم أفرادًا فاعلين، يؤدّون أدوارًا مهمّة داخل هذه المجموعة. كما تهدف التربية الدامجة إلى إزاحة مظاهر التهميش كلّها، والعمل على تحسين ظروف

تمدرس جميع الطلّاب (Handicap International, 2010). ويعمل هذا النمط التربويّ كذلك وفق مبدأ القطع مع جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعيّ (UNESCO, 2015). وفي الجانب العلائقيّ بين الأقران، يُهدَف من الدمج إلى تغيير اتّجاهات الطلّاب غير المعاقين نحو نظرائهم في وضعيّة إعاقة، مع تكريس قيم المساواة والتضامن داخل الفصل الدراسيّ، وداخل المدرسة عامّةً (Curchod-Ruedi, et al., 2009).

التربية الدامجة في مرحلة الطفولة المبكِرة

يستفيد الأطفال في وضعيّة إعاقة، كثيرًا من التربية الدامجة في مرحلة الطفولة المبكِرة. وفي هذا الإطار، أثبتت بعض الدراسات أهمّيّة هذه المرحلة، مشيرةً إلى أنّ للدمج أثرًا إيجابيًّا في الاندماج الاجتماعيّ، بخلاف نمط التربية الخاصّة (Bedoin, 2015). بالإضافة إلى ذلك، يمكِّن دمج الأطفال في وضعيّة إعاقة في فضاءات تربية الطفولة المبكِرة من اكتساب العديد من المهارات الاجتماعيّة (Odom, 2000) .

ملخّص نتائج الدراسة

يتطلّب إنجاح مشروع الدمج بفضاءات التعليم الأوّليّ تضافر عدّة شروط. يرى Sylvestre (2019) بأنّ الطلّاب في وضعيّة إعاقة يتمكّنون من التعلّم جيّدًا إذا كانت البيئة الماديّة والتعلّميّة ملائمة. بالإضافة إلى ذلك، يؤدّي المعلّم، حسب Moreau (2005)، دورًا محوريًا في الفضاءات الدامجة، حيث يعدّ المسؤول الرئيس عن التدبير البيداغوجيّ في هذه الفضاءات، وذلك بتهيئة بيئة تعلّميّة مستقرّة وحاضنة.

تمثّل الممارسات البيداغوجيّة الدامجة التي يتبنّاها المربّون والمعلّمون العمودَ الفقري لسيرورة الدمج، حيث إنّها تقوم على مبدأ تمكين جميع الأطفال من الإفادة من فرص التعلّم المتاحة، بفضل تفعيل بيداغوجيّة فارقة، تراعي حاجاتهم التعليميّة الخاصّة. وتستند هذه الممارسات في مرحلة الطفولة المبكِرة، حسب Odom (2011) إلى التكوين الأساسيّ والمستمرّ لهؤلاء المهنيّين، كما تستند أيضًا إلى معتقداتهم حول الأطفال في وضعيّة إعاقة.

يهدف هذا العمل إلى تسليط الضوء على ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ (المكفوفين وضعاف البصر) المدمجين بفضاءات التعليم الأوّليّ. كما يهدف إلى اكتشاف وجهات نظرهنّ حول التربية الدامجة، وتأثير ذلك في ممارساتهنّ البيداغوجيّة في هذه الفضاءات.

اتّجاهات المربيّات نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ

أظهرت النتائج تبنّي جميع المربيّات اللواتي شملتهنّ المقابلة اتّجاهات إيجابيّة نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ، حيث يعتقدن بأنّ لهؤلاء الأطفال القدرة نفسها على التعلّم كأقرانهم. كما يعتقدن بأنّهم يتفوّقون عليهم في أحيان كثيرة، حيث أكّدن بأنّ الأطفال المكفوفين متفوّقون من حيث قوّة الذاكرة والانتباه، فضلًا عن قدرتهم الكبيرة على استخدام السمع والشمّ واللمس.

لاتّجاهات المربيّات الإيجابيّة، بحسب Odom (2011)، تأثير مهمّ في نجاح سيرورة الدمج من عدمها. أمّا في ما يخصّ معتقدات المربيّات بخصوص تفوّق الأطفال المكفوفين في استخدام الحواس الأخرى على أقرانهم المبصرين، فأكّدت أعمال Rosen-bluth (2000) على أنّ فقدان البصر، ولو كان مبكِرًا، لا يزيد من الكفاءات الحسّيّة للشخص المكفوف، بل يجعله متفوّقًا على المبصِر في بعض المواقف، بتوجيه حواسه توجيهًا انتقائيًّا. فالطفل المكفوف يتفوّق معرفيًّا، لأنّه يستخدم هذه الحواس كآليّات تعويضيّة. وهذا ما يدفعنا إلى حثّ المربّين والمعلّمين على التركيز على هذه الآليّات التعويضيّة، واعتبارها موارد يمتلكها هؤلاء الأطفال. وبالتالي، يبقى من الواجب دفعهم نحو استثمارها إلى أقصى قدر ممكن في عمليّة التعلّم.

وجهات نظر المربيّات حول التربية الدامجة

مزايا الدمج بالنسبة للأطفال ذوي القصور البصريّ

أكّدت ثماني مربيّات على أنّ الدمج مفيد جدًّا بالنسبة إلى الأطفال المكفوفين وضعاف البصر، على المستوى الاجتماعيّ. لكنّ أفراد العيّنة لم يتحدثن عن مزايا الدمج على المستوى المعرفيّ بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال. في المقابل، بيّنت الأدبيّات العلميّة أنّ الدمج يمكِّن الأطفال في وضعيّة إعاقة من اكتساب مهارات نفسيّة واجتماعيّة، بالتفاعل مع الأطفال الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، فهم يفيدون معرفيًّا، نظرًا إلى ما توفّره الفضاءات الدامجة من فرص عديدة للتعلّم أكثر من فضاءات التربية الخاصّة (odom, 2000 ; Wormnaes, 2005).

مزايا الدمج بالنسبة إلى الأطفال غير المعاقين

أكّدت سبع مربيّات على أنّ للتربية الدامجة مزايا كبيرة بالنسبة إلى الأطفال غير المعانين وضعيّة إعاقة، سواءً من حيث اكتساب قيم التضامن واحترام الاختلاف، أم من حيث تغيير اتّجاهاتهم نحو أقرانهم في وضعيّة إعاقة. وفي هذا الإطار، يرى كلّ من Dionne، و Wormnaes (2005)، و Rousseau (2014)، أنّ للدمج في مرحلة التعليم الأوّليّ مزايا بالنسبة إلى الأطفال غير المعانين وضعيّة إعاقة، حيث يشكِّل بالنسبة إليهم فرصة مهمّة لاكتساب قيم احترام الاختلاف والتضامن ومساعدة الآخرين. كما يمكِّنهم من تغيير اتّجاهاتهم نحو أقرانهم في وضعيّة إعاقة.

مزايا الدمج بالنسبة للمربيّات

ترى المربيّات أنّ لنمط التربية الدامجة مزايا، حيث يدفعهن نحو تطوير كفاءاتهنّ في تدبير القسم الدامج باستمرار؛ وقد أبرز Horn (2000) بأنّ العمل في مجال دمج الأطفال في وضعيّة إعاقة يشكِّل فرصة مهمّة أمام المربيّات، حيث يمكنهنّ من تطوير كفاءاتهنّ في تدبير الأقسام الدامجة، فيكتسبن الكفاءات اللازمة لدفع الطلّاب نحو التعلّم والمشاركة الفاعلة داخل القسم كبقيّة أقرانهم.

على الرغم من أنّ أفراد العيّنة عبّرن عن إيمان كبير بمبادئ الدمج، إلّا أنّ ستّ مربيّات أكدن على أنّ العمل مع الأطفال في وضعيّة إعاقة مرادف لعمل الخير وفيه أجر كبير. وهذا ما يظهِر إيمان أفراد العيّنة بمبادئ الدمج.

الممارسات البيداغوجيّة الدامجة

أنشطة التعلّم واللعب

عبّرت المربيّات جميعهن عن إرادة قويّة بتمكين جميع الأطفال من فرص التعلّم بشكل متساوٍ. كما أظهرت النتائج بأنّهنّ يبذلن مجهودًا كبيرًا لدفع الأطفال نحو التضامن وتعزيز الجانب العلائقيّ في ما بينهم. بالإضافة إلى ذلك، عبّرن عن القيام بمجهودات مهمّة لتكييف أنشطة التعلّم واللعب مع حاجات الأطفال ذوي القصور البصريّ.

تتطلّب التربية الدامجة إحداث قطيعة مع الممارسات التربويّة التقليديّة، حيث يُدفَع الطلّاب وفقها نحو استثمار قدراتهم وإمكاناتهم الكامنة، بتبنّي ممارسات تربويّة تلبّي حاجاتهم (Thomazet, 2006). وبحسب Méens (2017) تعدّ الفضاءات التربويّة الدامجة بيئة ملائمة، تمكِّن الطلّاب في وضعيّة إعاقة من المشاركة في جميع الأنشطة داخل القسم وخارجه، كما تمكِّنهم من اكتساب القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

التنسيق مع الأسر

أكّدت ثلاث مربيّات ضرورة التنسيق مع الأسر، إذ يسهم ذلك في حلّ المشكلات التي قد تواجههنّ في عملهنّ. كما أكّدت ستّ مربيّات بأنّ الإدارة تعقد أحيانًا اجتماعات مع الأسر، لمناقشة الموضوعات التي لها علاقة بتمدرس أبنائها. تعدّ تلك اللقاءات فرصة للتواصل مع الأسر وتوعيتها بدورها المهمّ في إنجاح مشروع الدمج. ويحثّ Ebersold (2009) على أهمّيّة دور الأسرة باعتبارها شريكًا رئيسًا في عمليّة الدمج التربويّ، معتبرًا الأهل المصدر الرئيس الذي يمدّ المربيّات بالمعطيات المتعلّقة بحاجات أبنائهم، وبالمشكلات التي يمكن أن تواجههم داخل الفضاءات التربويّة.

من هنا، لاحظنا بأنّ المربيّات اللواتي شملتهنّ الدراسة متشبّعات بقيم الدمج، لكن ما زالت تطغى على ممارساتهنّ النظرة الإحسانيّة، واستخدام القاموس الطبّيّ القائم على تصنيف الأطفال إلى أسوياء وعاديّين.

* * *

بناءً على ما تقدّم، يحتلّ الدمج، منذ مرحلة الطفولة المبكِرة، أهمّيّة كبيرة في مسار الأطفال في وضعيّة إعاقة الدراسيّ، حيث تلعب المقاربة الدامجة دورًا رئيسًا في تمكين هؤلاء الأطفال من التطوّر جيّدًا على المستوى المعرفيّ والسوسيو - انفعاليّ، ويتطلّب ذلك بالضرورة وجود بيئة تعلّميّة دامجة. تعدّ المربيّات العمود الفقريّ لسيرورة الدمج، حيث إنّ تكوينهنّ الجيّد في المجال يمكِّنهنّ، من دون شكّ من تمكين هؤلاء الأطفال من الإفادة من فرص التعلّم العديدة، كنظرائهم من الأطفال. بالإضافة إلى تكوين المربيّات الجيّد، هناك أمور أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار، من بينها: إصدار مذكّرات تلزم إدارات المؤسّسات التعليميّة العموميّة التي تتضمّن فضاءات خاصّة بالتعليم الأوّليّ، بقبول تسجيل الأطفال في وضعيّة إعاقة، وتمكين الوالدين من تسجيل أبنائهما بفضاءات التعليم الأوّليّ القريبة من محلّ سكنهما، فضلًا عن إنشاء بنيات استقبال دامجة، ولا سيّما في مرحلة ما قبل التعليم الأوّليّ. وتلزمها أيضًا بإنتاج دلائل موجّهة للمربيّات والمربّين والأسر والجمعيّات العاملة في مجال الإعاقة، وتمكين كلّ هؤلاء المعنيّين من الإفادة من تكوينات في مجال التربية الدامجة والمقاربة الحقوقيّة ومقاربات الإعاقة.

مراد الوكيلي
مستشار تربويّ
المغرب

المراجع

- André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guirimand, N., and JannerRaimondi, M. (2015). Effects De La Politique Inclusive À L'École Maternelle Français: Le Moment De L'Accule. *nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.* 69. 59-71.
- Arber, S. (1993). *Designing Samples, in N .Gilbert ed, Researching social life.* london sage.
- Blanchet, A. and Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes, L'entretien.* Armand Colin.
- curchoD-rueDi, D., DouDin, P., Lafortune, L., LAFrAnchise, N. (2011). *la santé psychosociale des élèves. Collection Éducation intervention.* Les Presses de l'Université du Québec.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion : Recherche et formation. *Former à accueillir les élèves en situation de handicap.* 61. 71-83.
- Handicap International. (2010). *Manuel de formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire.* Togo.
- Horn, E. Lieber, J. Li, S. Sandall, S. Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. T*opics in Early Childhood Special Education.* 20. 208-223.
- Moreau, A., Robertson, A., and Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat: analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie.* 33 (2). 142-160.
- Méens, C. (2017). Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap. *Vie sociale et traitements.* 135 (3). 39-41.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics for Early Childhood Special Education.* 20*(1)*. 20-27.
- Odom, S., buysse, V., and Soukakou, e. (2011). Inclusion for young children with disabilities a quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention.* 33 *(3)*. 344 -356.
- Rosenbluth, R., Grossman, E., and Kaitz, M. (2000). Performance of early-blind and sighted children on olfactory tasks. *Perception.* 29, 101-110.
- Rousseau, M. and Dionne, C. (2014). Le soutien à l'inclusion préscolaire vers l'expérimentation de nouvelle formule de stage. *Empan.* 93. 123-127.
- Sylvestre, N. (2019). *environnement physique d'apprentissage et pratiques pédagogiques : le cas des écoles de la Grand'Anse.* https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/handicaphaiti/chapter/environnement-physique-dapprentissage-et-pratiques-pedagogiques/
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. 34. 123-139.
- Wormnaes, S. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance: Revue des situations de handicap: de l'éducation et des sociétés. 2(16).* 75-83.