«وغداً ستشرق الشمس بكم»

دمج الطفل العربي ذي الإعاقة
في التعليم والمجتمع

دليل استرشادي

المكون الأول

المفاهيم والمواثيق والتجارب

المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام **1987** بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناء على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

«دمج الطفل العربى ذى الإعاقة فى التعليم والمجتمع»
دليل استرشادى
المكون الأول: المفاهيم والمواثيق والتجارب

حقوق الطبع محفوظة
المجلس العربي للطفولة والتنمية

تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية - ص ب 7537
الحي الثامن مدينة نصر - القاهرة 11762 - مصر
هاتف: 23492024/25/29 (202+) **فاكس:** 23492030(202+)
www.arabccd.org accd@arabccd.org

لوحة الغلاف : الفنان حلمي التوني
الغلاف والإخراج الفني : محمد أمين إبراهيم
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية /٢٠١٦

الآراء الواردة في هذا العمل لا تعبر بالضرورة عن آراء المجلس العربي للطفولة والتنمية والشركاء

«إلى أطفالنا الأحباء في كلِّ مكان في وطنِنا العربيِّ الكبير.. آمالُنا عظيمةٌ فيكم، والدنيا ستزدهرُ بكم، والمستقبلُ أجملُ وأرحب.

أُحيّيكم وأعتزُّ بكم».

طلال بن عبد العزيز

رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية

الشركاء

المجلس العربي للطفولة والتنمية

منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام 1987 بمبادرة رائدة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناء على توصية صادرة من جامعة الدول العربية. www.arabccd.org

برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)

مؤسسة خليجية عربية، تأسست عام 1980م، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود، رئيس أجفند، وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي؛ وذلك للمساهمة في الجهود الهادفة إلى تحقيق التنمية. www.agfund.org

إدارة المرأة والأسرة والطفولة- قطاع الشئون الاجتماعية - الأمانة العامة لجامعة الدول العربية:

تُعد إدارة المرأة والأسرة والطفولة التابعة لقطاع الشؤون الاجتماعية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، الأمانة الفنية للجنة المرأة العربية وللجنة الطفولة العربية ولجنة الأسرة العربية التى تم إنشاؤها بقرارات من مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب. وتنقسم الإدارة إلى ثلاثة اقسام المرأة والأسرة والطفولة حيث تتكامل مهامهما في تناول القضايا المتعلقة بالمرأة وبالأسرة والطفولة. www.lasportal.org

المنظمة الكشفية العربية:

تعمل داخل مقرها في جمهورية مصر العربية منذ عام ١٩٥٤ وعلى مستوى البلاد العربية الأعضاء في جامعة الدول العربية وهي عضو مراقب بالمجلس الاقتصادى والاجتماعى بجامعة الدول العربية. www.scout.org/arab

البنك الإسلاميّ للتنمية:

مؤسسة ماليّة دوليّة أنشئت تطبيقاً لبيان العزم الصادر عن مؤتمر وزراء مالية الدول الإسلاميّة، الذي عُقد في ذي القعدة 1393هـ (ديسمبر 1973م) بمدينة جدّة. وعُقد الاجتماع الافتتاحيّ لمجلس المحافظين في رجب 1395هـ (يوليو 1975م). وبدأ أنشطته رسميّاً في 15 شوّال 1395هـ (20 أكتوبر 1975م).

تتمثل رسالة البنك في النهوض بالتنمية البشريّة الشاملة، ولا سيما في المجالات ذات الأولويّة وهي: التخفيف من وطأة الفقر، والارتقاء بالصحة، والنهوض بالتعليم، وتحسين الحوكمة، وتحقيق الازدهار للشعوب. www.isdb.org

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

منظمة إسلامية دولية متخصصة تم إنشاؤها في إطار منظمة التعاون الإسلامي من أجل تعزيز العمل الإسلامي المشترك، وتقوية التعاون وتشجيعه وتعميقه بين الدول الأعضاء في مجالات التربية والثقافة والعلوم والاتصال، ويبلغ عدد الأعضاء في الإيسسكو (52) دولة ولغات عملها هي العربية والإنجليزية والفرنسية. www.isesco.org

الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية

أول مؤسسة انمائية في الشرق الأوسط تقوم بالمساهمة في تحقيق الجهود الإنمائية للدول العربية والدول الأخرى النامية. يقدم الصندوق قروضاً ميسرة تهدف إلى مساعدة الدول النامية في تمويل مشاريعها الانمائية، وفي تنفيذ برامج التنمية فيها، كما يقوم الصندوق بتقديم المساعدات لتمويل تكاليف إعداد دراسات الجدوى الفنية والاقتصادية للمشروعات الإنمائية في هذه الدول، وتدريب الكوادر الوطنية فيها، إضافة إلى ذلك، يقوم الصندوق بالمساهمة في رأسمال المؤسسات التنموية الدولية والإقليمية، يعتبر الصندوق الكويتي أداة لمد جسور الصداقة والأخاء بين دولة الكويت والدول النامية. www.kuwait-fund.org

تقديم

تحقيقا لأهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية في توعية الرأي العام العربي بقضايا الطفولة وما يتعلق بها، واقتراح مشروعات رائدة ومتميزة لتنمية الطفل العربي. يتبنى المجلس مشروعاً لدمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع برعاية صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز.

وهذا مشروع طموح يستهدف تنمية قدرات المعلمين وأولياء الأمور وكل المتعاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة في عالمنا العربي، كما أنه يسعى إلى مساعدة هؤلاء الأطفال على الاندماج بأنفسهم في التعليم والمجتمع.

ويأتي هذا الدليل الاسترشادي كثمرة للمشروع، وإضافة لسلسلة مخرجاته التي من بينها قصص للأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم، وفيلم تسجيلي عن دمج الأطفال ذوي الإعاقة وبرنامج تدريب متكامل لإعداد فريق من المدربين من بين العاملين في وزارات التربية والتعليم في الدول العربية، وتأهيلهم للاضطلاع بمهمة تنمية زملائهم في تلك المؤسسات، وكلنا أمل في أن تسهم هذه المخرجات في ترجمة أهداف المشروع الذى تنطوي تحت مظلته إلى واقع ملموس نفخر به.

إننا إذ نبادر بتقديم هذا الدليل من أجل دمج صغارنا ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع، نؤكد أنه جاء ترجمة لعمل عربي مشترك، فكراً وتمويلاً؛ إذ تشكل فكراً ومادة بدمج أفكار وجهود عديد من الخبراء العرب، عملوا فريقاً واحداً وجاء خروجه عملا متميزا بدعم مخلص وصادق من هيئات عربية ودولية.

ولا يسع المجلس العربي للطفولة والتنمية إلا أن يتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم ودعم هذا العمل من السادة الخبراء وإلى من أسهم في تحرير الدليل وتوظيفه والإشراف على إصداره ليكون على المستوى الذى يحقق الهدف من إعداده في مناصرة حقوق الطفل العربي، وإلى السادة الزملاء أعضاء المجلس على تفانيهم في العمل وحسن إدارة المعرفة وإدارة هذا العمل العظيم المتميز.

يتوجه المجلس العربي للطفولة والتنمية بالشكر أيضا إلى الجهات الداعمة للمشروع: جامعة الدول العربية، والبنك الإسلامي للتنمية، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، والمنظمة الكشفية العربية، ويخص بالشكر برنامج الخليج العربي للتنمية «أجفند» لدعمه الإستراتيجي لمسيرته.

والله ولى التوفيق

أ. د. حسن البيلاوي

الأمين العام للمجلس العربى للطفولة والتنمية

دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع
دليل استرشادي

يمثل هذا الدليل إطاراً فكرياً استرشادياً لدمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع؛ إذ ينطلق من منظور حقوقي استناداً إلى حق الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة في التعليم والصحة والثقافة وغير ذلك من الحقوق التي أكدتها الاتفاقيات الدولية، ومن أهمها: الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الأعاقة.

يتكون هذا الدليل من ثلاث مكونات، وهي كالتالي:

- المكون الأول: المفاهيم والمواثيق والتجارب.
- المكون الثاني: تصور مقترح للتعليم الدمجي والمعايير والأدوار.
- المكون الثالث: التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة.

والعمل الذي بين أيدينا الآن هو المكون الأول، ويحتوي على الملخص التنفيذي للدليل باللغتين العربية والإنجليزية.

شكر وتقدير

يتقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية بكل الاعتزاز والتقدير للدعم المتواصل الذي قدمه كل من البنك الإسلامي للتنمية،والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وجامعة الدول العربية، والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، والمنظمة الكشفية العربية، وكذلك جمعية المكفوفين الخيرية بالرياض لطباعتها قصص الأطفال بطريقة برايل. ويخص بالشكر برنامج الخليج العربي للتنمية «أجفند» لدعمه الاستراتيجي لمسيرته.

كما يتقدم المجلس العربى للطفولة والتنمية بخالص الامتنان لأعضاء فريق العمل الذين شكلوا - على الرغم من تباين اهتماماتهم- فريقاً متكاملاً تشابكت رؤى أفراده وتضافرت جهودهم في تشكيل محاور الدليل، وتوفير مادته العلمية، وتدقيقه. كما نخص بالشكر الخبراء والباحثين من الدول العربية الذين شاركوا في ورشة الإعداد لمشروع «**دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع**» في نوفمبر 2013.

فريق العمل

الاشراف العام

أ.د. حسن البيلاوي – الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية.

التحرير

أ.د. نجيب خزام ، أستاذ بكلية التربية – جامعة عين شمس.

أ.د. صلاح الخراشي، أستاذ بكلية التربية – جامعة الاسكندرية.

مقرر المشروع

د. سهير عبد الفتاح – خبيرة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية ومقررة مشروع دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع.

اللجنة الاستشارية

- أ.د.ناصر آل موسى – أستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود – السعودية
- أ.د.طارق الريس –عميد كلية التربية –جامعة الملك سعود– السعودية
- د. علاء سبيع – استشاري دولي في مجال الإعاقة وحماية الطفل– مصر.
- أ.د. نواف كباره –أستاذ بجامعة البلمند –ورئيس المنظمة العربية للأشخاص ذوي الإعاقة لبنان.
- أ.د علي عبد النبي حنفي – أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود – السعودية.

اللجنة العلمية

- أ.د. نجيب خزام (رئيس اللجنة).
- أ. إجلال شنودة
- د. سهير عبد الفتاح
- د. سيد جارحي
- أ. محمد الحناوي
- أ. مها هلالي

الخبراء والباحثون المشاركون بالدراسات وأوراق العمل*

1. أ. إجلال شنودة – المدير التنفيذي– مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة – كاريتاس مصر.
2. أ. أمل أنطون – باحثة متخصصة في الدمج التعليمي – مصر.
3. أ. جانيت فهيم – باحثة متخصصة في مجال الإعاقة – مصر.
4. أ. دعاء مبروك – مستشارة التأهيل والتعليم للأشخاص ذوى الاحتياجات البصرية –المؤسسة المصرية لأهالي ذوي الاحتياجات البصرية– مصر.
5. أ. روحي عبدات – اختصاصي نفسي تربوي – إدارة رعاية وتأهيل المعاقين – وزارة الشئون الاجتماعية – الإمارات.
6. د. سهير عبد الحفيظ – خبير تمكين

* الأسماء مرتبة ترتيباً أبجدياً.

الأشخاص ذوي الإعاقة –مركز القاهرة للتدخل المبكر – مصر.

7. د. سيد جارحي– مدرس بقسم الصحة النفسية – جامعة الفيوم.
8. أ.د. طارق الريس –عميد كلية التربية –جامعة الملك سعود – السعودية.
9. د. عبد الحميد كابش– استشاري الطب الطبيعي وخبير الإعاقة والتأهيل المرتكز على المجتمع – مصر.
10. أ.د علي عبد النبي حنفي – أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود – السعودية.
11. أ.د. علي ليلة – أستاذ علم الاجتماع – جامعة عين شمس.
12. أ. عواطف ثابت – باحثة متخصصة في الدمج التعليمي – مصر.
13. أ.د. عبد الله القحطاني– رئيس قسم التربية الخاصة– جامعة تبوك – السعودية.
14. د. مايكل كمال – مدير رعاية التعليم الأساسي – هيئة انقاذ الطفولة – مصر.
15. ا.د. محمد إبراهيم عيد – أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس.
16. أ. محمد الحناوي– المدير التنفيذي للجمعية المصرية لتقدم الاشخاص ذوى الاعاقة والتوحد – مصر.
17. أ. محمد درغام – مدير المشاريع – المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية – الكويت.
18. ا.د. مدحت أبو النصر – رئيس قسم المجالات بكلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.
19. أ. مها هلالي– رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية لتقدم الأشخاص ذوي الإعاقة والتوحد، ورئيسة منظمة الاحتواء الشامل لمنطقة الشرق الأوسط شمال أفريقيا.
20. د. نادر معرفي – مدير عام بالمركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية – الكويت.
21. د. نادية العربي – استشاري التربية الفنية والصحة النفسية – المدير التنفيذي لجمعية الفن الخاص جداً – مصر.
22. أ.د. نواف كباره – أستاذ بجامعة البلمند – ورئيس المنظمة العربية للأشخاص ذوي الإعاقة– لبنان.

فريق عمل المجلس العربي للطفولة والتنمية :

– م. محمد رضا فوزي، مدير إدارة البحوث وتنمية المعرفة.
– أ. إيمان بهي الدين، مدير إدارة إعلام الطفولة.
– م. معتز صلاح الدين، اختصاصي أول تكنولوجيا المعلومات.
– أ. مروة هاشم، اختصاي إعلام.
– أ. إيثار جمال الدين، مساعد باحث.

المحتويات

الملخص التنفيذي للدليل 13

هذا المكون 19

أولا: التعليم الدّمْجيّ : المفاهيم والمستهدفون به 21

- تطور المصطلحات المرتبطة بالتعليم الدّمْجيّ 23

- التعليم الدّمْجيّ لمن؟ 28

ثانياً: المواثيق الدولية والعربية لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع 33

1. الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان 34
2. الإعلان الخاص بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 35
3. العقد الدوليّ للإعاقة (1983 – 1992) 35
4. اتفاقية حقوق الطفل 36
5. العقد الخاص بذوي الإعاقة في آسيا والباسيفيك (1993 – 2002) 38
6. القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة 39
7. بيان «سلامنكا» حول التعليم للجميع 41
8. العقد العربيّ لذوي الاحتياجات الخاصة (2004 – 2013) 43
9. الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 44

ثالثا: تجارب ودراسات أجنبية وعربية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة 49

1 – تجارب أجنبية في الدمج التعليميّ 51

2 – دراسات وتقارير أجنبية في دمج ذوي الإعاقة 65

3 – تحليل التجارب والدراسات الأجنبية في دمج ذوي الإعاقة 75

4 – تجارب عربية في الدمج التعليميّ 77

5 – دراسات وتقارير عربية في دمج ذوي الإعاقة 89

6 – تحليل التجارب والدراسات العربية في دمج ذوي الإعاقة 100

- مراجع عربية وأجنبية 104

- الملخص باللغة الإنجليزية 108

الملخص التنفيذي للدليل

هذا الدليل

تؤكد المواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية، والتشريعات القُطْرية حقوقَ الأطفال عامة، وذوي الإعاقة منهم خاصة، وترتيبًا على ذلك تتصاعد العناية على مختلف المستويات الحكومية والأهلية، ومن قِبل المعلمين والإخصائيين والمشرفين والباحثين والإعلاميين وأولياء الأمور وغيرهم، بالأطفال ذوي الإعاقة، وكيفية اكتشافهم، وسبل رعايتهم ودمجهم في التعليم وفي المجتمع.

ولعله من اليسير رصد اتساع النظر إلى حقوق الطفل من جهة، وتطور مفهوم دمج الطفل ذي الإعاقة من جهة أخرى، وذلك عبر تحليل تلك المواثيق والاتفاقيات، ففي اتفاقية حقوق الطفل 1989 تختص المادة (23) بالطفل ذي الإعاقة وتشير إلى وجوب تمتعه بحياة كاملة وكريمة في ظروف تعزز اعتماده على نفسه، وتيسِّر مشاركته الفعلية واندماجه في المجتمع. وفي اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) تشير المادة (24) إلى تمكين ذوي الإعاقة من التعليم المجَّاني الابتدائيّ والثانويّ الجيد، والجامع على قدم المساواة مع الآخرين، أما على المستوى العربيّ فقد أكد العقد العربيّ لذوي الاحتياجات الخاصة (2004–2013) ضرورةَ ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المؤسسات التربوية والتعليمية.

جاء الإقرار بحق الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة في التعليم والانخراط في المجتمع مثل أقرانهم غير ذوي الإعاقة، بعد تاريخ طويل عانوا فيه التهميشَ والعزل في مدارس ومراكز الرعاية الخاصة، على الرغم من توافر الإمكانات والطاقات لديهم ليكونوا أفرادًا منتجين، وشهد عقد الثمانينيَّات من القرن العشرين تقدمًا كبيرًا في اتجاه التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة بعد أن أعلنت الأمم المتحدة دعوتها لاعتبار عام 1981 عامًا دوليًّا للأشخاص ذوي الإعاقة، ودعت جميع الدول للتوسع في برامج التأهيل، وتحديثها وتطويرها ، ويمثل التوجه لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع – بدءًا من

مرحلة ما قبل المدرسة، ومرورًا بمراحل التعليم المختلفة ومراكز الإعداد والتدريب المهني، ووصولًا إلى دمجهم وتشغيلهم في سوق العمل- تطبيقًا للشعار العام الدولي الذي استند إلى أهمية المساواة والمشاركة الكاملة عبر تطبيق مفهوم مجتمع للجميع.

وتأسيسًا على رسالته في خدمة قضايا الطفل العربيّ وجَّه المجلس العربيّ للطفولة والتنمية اهتمامًا خاصًا ومتواصلًا للأطفال ذوي الإعاقة، حيث تعددت مبادراته، ومشروعاته في هذا الإطار، والتي كان من أهمها مشروع تأسيس بيئة آمنة لحماية الطفل العربيّ ذي الإعاقة، وأسفر نجاح هذا المشروع عن إنجاز دليل استرشاديّ يوفر إطارًا فكريًا، وموجِّهات أداء لقطاع عريض من المتعاملين مع هؤلاء الأطفال في عالمنا العربيّ، بغرض حمايتهم من الإساءة والإيذاء، كما أسهم هذا المشروع في بناء كوادر مؤهلة لتنمية قدرات العاملين في مؤسسات رعاية الأطفال ذوي الإعاقة في 14 دولة عربية، فضلًا عن إصدار دليل للطفل ذي الإعاقة لمساعدته على حماية نفسه ودمجه في المجتمع.

واستمرارًا لهذا التوجه الإيجابى للمجلس في دعم الطفل العربيّ ذي الإعاقة، وتأكيد حقه في الحصول على فرص متكافئة في التعليم، والانخراط في مجتمعه مثل أقرانه غير ذوي الإعاقة، تنطلق جهود المجلس في سياق مشروع دمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع، ويهدف المشروع إلى توفير نموذج علميّ استرشاديّ في هذا الصدد، وبناء كوادر واعية، ومؤهلة مِهَنيًا لدمج الأطفال العرب ذوي الإعاقة في حجرة الدراسة، توطئةً لدمجهم في المجتمع الإنسانيّ الكبير.

ويرتبط تحقيق أهداف المشروع بمجموعة من الإجراءات، تتوزع في مراحل متتابعة، تعكس المنهجية العلمية لتنفيذه ولإعداد الدليل الحاضر، وتشمل تلك المراحل تحديد إطار المشروع وبنيته عبر ورش العمل التحضيرية له، وتعرُّف رؤى الخبراء والباحثين العرب المتخصصين، وتحليل الاتجاهات المعاصرة، والمواثيق والتجارب والدراسات العربية والعالمية في مجال دمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم، وبناء إطار مفاهيميّ استرشاديّ للدمج، يتضمن معايير للتعليم الدّمْجيّ، ومن بين تلك المراحل كذلك بناء أدلة تدريبية وكوادر مؤهلة

لتنمية قدرات المهنيين، العاملين في مجال رعاية الأطفال ذوي الإعاقة في الدول العربية، ودعم وَعْي الأطفال، وأسرهم، والمجتمع بقضية الدمج.

استنادًا إلى أهداف المشروع ومراحله يصير من المتوقع أن تتمثل مُخرَجاته في الدليل الحاضر، إذ يُعد محتواه إطارًا مرجعيًّا تتأسس عليه برامج تدريب وأدلة لإعداد مدربين لتطوير قدرات المهنيين العاملين في مجال الأطفال ذوي الإعاقة، بما يساعدهم على دمج هؤلاء الأطفال تعليميًّا ومجتمعيًّا، هذا فضلًا عن مجموعة من المواد الإعلامية التوعوية، تشمل صورًا، وقصصًا، وأفلامًا ذات صلة بدمجهم، موجهة إليهم وإلى أقرانهم غير ذوي الإعاقة.

أهداف الدليل

ينطلق الدليل الحاضر من منظور حقوقي استنادًا إلى حق الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة في التعليم والصحة والثقافة وغير ذلك من الحقوق التي أكدتها الاتفاقيات الدولية؛ ومن أهمها الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، ويمثل الدليل إطارًا فكريًّا استرشاديًّا لدمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع؛ حيث يهدف إلى:

- تصحيح المفاهيم، وتطوير الأفكار عن ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وإمكاناتهم.
- نشر ثقافة الدمج واستيعاب التنوع بين المعنيين بالأطفال ذوي الإعاقة في البلدان العربية.
- تعرُّف مضامين المواثيق العربية والدولية ذات الصلة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة.
- الوعي بخبرات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع في الدول العربية والأجنبية والدروس المستفادة منها.
- توفير إطار مفاهيميّ استرشاديّ لدمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم معزَّزًا بمعايير جودة التعليم الدّمْجيّ.
- توعية ذوي الشأن Stakeholders بأدوارهم في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع.

- إبراز الفنيات الخاصة بكيفية الدمج التعليميّ لذوي كُلٍّ من الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية ، والإعاقة الحركية، والإعاقة الذهنية، واضطراب طيف التوحُّد.

المُستهدَفون بالدليل:

تتعدد الفئات والمؤسسات التي يستهدفها الدليل الاسترشاديّ لدمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع، ويستند هذا التنوع إلى اتساع دائرة المَعنيِّين بهذا الدمج وتنوعهم، وهكذا فإنه يمكن أن يُفاد من هذا الدليل كُلٌّ من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، وأولياء أمور الأطفال غير ذوي الإعاقة، والمعلمون، وإدارة المدارس، والإخصائيون، والمشرفون، والعاملون في مؤسسات رعاية الأطفال ذوي الإعاقة، والإعلاميون ومؤسسات المجتمع المدنيّ، وصنَّاع القرار في الوزارات المختلفة في عالمنا العربيّ.

مرتكزات واعتبارات:

التُزم في بناء الدليل مجموعة من المبادئ والقيم الأساسية؛ من أهمها:

- بناء ثقافة صحيحة- معرفة، ومهارات، واتجاهات- حول الأطفال ذوي الإعاقة مُتطلَّب قبليّ وأساسيّ للنجاح في دمجهم في التعليم والمجتمع.
- للطفل ذي الإعاقة - كما للطفل غير ذي الإعاقة- قدرات وإمكانات يتوجب اكتشافها، واستثمارها، بدلًا من إهدارها.
- عزل الطفل ذي الإعاقة يحرمه حقوقه التي تؤكدها المواثيق والاتفاقيات الدولية، ويحرم المجتمع قدراته.
- تكامل أدوار ذوي الشأن-أولياء الأمور، المعلمون، الإخصائيون، الإعلاميون...- ضروريّ لنجاح دمج ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع.
- تطوير دمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع يبدأ من تحليل واقعه، وتعرُّف مشكلاته، والإفادة من الممارسات الجيدة - العربية وغير العربية - ذات الصلة.
- لكل إعاقة طبيعتها التي تنعكس على خصائص من يعانونها، واحتياجاتهم

ومن ثَمَّ تتباين متطلبات دمج ذوي الإعاقة بتباين الإعاقة.

ويلتقي مع المرتكزات السابقة الحرص على إجرائية المادة العلمية في الدليل، وإمكانية الأخذ بما يطرحه من فنيات وإرشادات على أرض الواقع، ومن هنا كانت الاعتبارات التالية موضع اهتمام في معالجة محتواه وتنظيمه:

- تبنِّي المدخل الحقوقيّ، والاستناد إلى المواثيق والتشريعات في تأكيد حق الأطفال ذوي الإعاقة في الدمج.
- الحرص على التتابع المنطقيّ والتكامل في تناول المفاهيم والأفكار المتعلقة بكل مُكوِّن، وبالدليل في مجموعه.
- تصدير كل مُكوِّن بمقدمة تُبرز طبيعته ومركز الاهتمام فيه، وعلاقته بالمُكوِّنات الأخرى، ونواتج التعلُّم التي يُستهدف تحقيقها.
- اعتبار تعدد المستهدفين بالدليل، وتباين اهتماماتهم وخبراتهم، ومن ثَم وظِّفت المفردات والتركيبات اللغوية البسيطة في معالجة محتواه.
- طرح فرص للتأمل تدفع مستخدمي الدليل إلى التفكير والتفاعل مع القضايا ذات الصلة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة.
- إبراز المفاهيم والأفكار الكبرى في نهاية كل موضوع من موضوعات الدليل في إطار يلخصها.
- تضمين كل مُكوِّن من مُكوِّنات الدليل قائمةً تتضمن أمثلة من المراجع العربية والأجنبية التي يمكن الاستعانة بها كمصادر لدعم المعرفة.

مُكوِّنات الدليل:

يتوزع محتوى الدليل الحاضر في ثلاثة كُتَيْبات، يختص كل واحد منها بأحد مُكوِّناته الأساسية، ويعالج كل كتيب- مُكوِّن- عددًا من الموضوعات، وفيما يلي وصف مختصر للموضوعات الأساسية في كل مُكوِّن من هذه المُكوِّنات:

- **المُكوِّن الأول: المفاهيم والمواثيق والتجارب**
  - التعليم الدّمْجيّ: المفاهيم والمستهدفون به.
  - المواثيق الدولية والعربية لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع.
  - تجارب ودراسات أجنبية وعربية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

- **المُكوِّن الثاني: التصور المقترح للتعليم الدمجي والمعايير والأدوار**
- الإطار المفاهيميّ الاسترشاديّ لدمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم.
- مقترح التعليم الدّمْجيّ ومعاييره.
- أدوار داعمة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع.
- **المُكوِّن الثالث: التعليم الدّمْجيّ للأطفال ذوي الإعاقة**
- الإعاقة البصرية - الإعاقة السمعية - الإعاقة الحركية- الإعاقة الذهنية - اضطراب طيف التوحد.

كيف يُستخدم الدليل؟

يعتمد النجاح في تحقيق أهداف الدليل وتعظيم الإفادة منه على الاستخدام الفاعل له، لذا فإنه يجب الحرص على:

- الوعي بمدى الحاجة للدليل، وأهدافه، ومرتكزاته، ومحتواه، على مستوى كل مُكوِّن من مُكوِّناته، وعلى مستوى الدليل ككل، وذلك من خلال دراسة مقدمة الدليل (هذا الدليل)، ومقدمة كل مُكوِّن (هذا المُكوِّن).
- التفاعل بعناية مع مواقف التأمل التي يطرحها كل مُكوِّن من مُكوِّنات الدليل (تأمل) في إطار ما يَرِد فيها من قضايا أو تساؤلات.
- الإمساك بالمفاهيم والأفكار الكبرى في كل موضوع من موضوعات كل مُكوِّن وفي المُكوِّن ككل، وذلك بتحليل الإطار الذي يتضمنها (إطلالة) الذي يرد في نهاية معالجة كل موضوع.
- البناء على ما يطرحه الدليل من معرفة، وما يعالجه من مهارات وفنيات متعلقة بموضوعه وتعرُّف المزيد منها عبر البحث في المصادر ذات الصلة، ومنها المصادر الواردة في نهاية كل مُكوِّن.
- تفعيل مجتمعات التعلُّم Learning Communities بتبادل الخبرات والأفكار - عبر آليَّات مختلفة - مع المعنيين الآخرين بدمج الأطفال ذوي الإعاقة.

الآن فإننا نأمُل أن تكون الحاجة إلى الدليل الحاضر استبانت، وأن تكون رؤية بانورامية حول أهدافه، ومرتكزاته، ومحتواه، واستخدامه تشكلت، وهكذا نكون عند نقطة بداية منطقية للإبحار عبر صفحاته لنتعرف عن قرب ما تحمله لنا من أفكار وفنيات، حول أملنا في أن نشهد دمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم وفي المجتمع واقعا نعيشه، وحقيقةً نفخر بها.

هذا المُكوِّن

يصنع المُكوِّن الحاضر نقطة البداية في الدليل الاسترشاديّ لدمج الطفل العربيّ ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع، وهي نقطة بداية يمكن وصفها بأنها إجبارية، إذ إنها أساس لما يترتب ويُبنى عليها من معالجات تالية لموضوعات وقضايا ذات صلة بالموضوع الرئيس للدليل، وإذا كان الدليل يهدف إلى إبراز كيفية الدمج التعليميّ والمجتمعيّ للأطفال ذوي الإعاقة، فإن إدراك المفاهيم، والوعي بالمواثيق، وتحليل التجارب ذات الصلة بالدمج يصير متطلبًا قبليًا.

من هنا تتشكل الطبيعة النظرية أو المفاهيمية لهذا المُكوِّن، وهي كما أشرنا لازمة للبناء عليها في المُكوِّنين: الثاني والثالث من الدليل، وتتبدَّى الحاجة إلى ذلك بالنظر إلى تعلق الدمج – كمفهوم رئيس– وما يُشتق منه من مفاهيم فرعية بأكثر من تفسير، فالدمج التربويّ مفهوم لا يرتبط بتعريف واحد محدد، وإنما بتعريفات متعددة، كما أنه يتداخل أحيانًا مع مصطلحات ومفاهيم أخرى، وينطبق الأمر نفسه على مفهوم ذوي الإعاقة.

من جهة أخرى، فإن تعرُّف ما جاء في المواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية بشأن دعم حق ذوي الإعاقة في التعليم الدّمْجيّ والاندماج في المجتمع هو بمثابة إطار حاكم لجهود ومبادرات دمجهم، يتوجب الوعي به بداية؛ كذلك فإن تعرف خبرة الآخر في هذا السياق، والدروس المستفادة منها يمثل رافدًا مُهمًّا من الروافد التي يجب أخذها في الحسبان قبل التوجه إلى تحديد مقترحاتنا وتصوراتنا بشأن دمج ذوي الإعاقة في التعليم وفي المجتمع، وتحديد الإجراءات والآليات، وتفصيل الأدوار المتعلقة بذلك.

وترتيبًا على ذلك؛ فإن المُكوِّن الحاضر يتناول ثلاثة موضوعات رئيسة يُعنى في الأول منها بإلقاء الضوء على التعليم الدّمْجيّ والمصطلحات المرتبطة به والمستهدفون به، ويختص الثاني بالمواثيق الدولية والعربية لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع، أما الموضوع الثالث فيتعلق بواقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الدول الأجنبية والعربية؛ وذلك عبر تحليل بعض التجارب والدراسات في هذا الصدد وتعرف الدروس المستفادة منها.

لماذا هذا المكون

أعد هذا المكون ليساعد – بعد دراسته وتحليله – على :

- تعرُّف مفهوم التعليم الدمجيّ وعلاقته بالمفاهيم المختلفة ذات الصلة به.
- تحديد أبرز المستهدفين بالتعليم الدمجيّ من بين فئات الأطفال ذوي الإعاقة.
- تفسير ضرورة التعليم الدمجيّ للأطفال ذوي الإعاقة استنادًا إلى ما جاء في المواثيق الدولية والعربية.
- تحليل ممارسات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع في الدول المختلفة، ومن بينها الدول العربية.
- استخلاص الخبرات الجيدة في تجارب ودراسات التعليم الدمجيّ للأطفال ذوي الإعاقة في الدول الأجنبية، والإفادة من تلك الخبرات في دمج الأطفال العرب ذوي الإعاقة في التعليم.

(أولًا)

التعليم الدّمْجيّ: المفاهيم والمستهدفون به

- تطور المصطلحات المرتبطة بالتعليم الدّمْجيّ.
- التعليم الدّمْجيّ ... لمن؟

أولًا: التعليم الدمجي: المفاهيم والمُسْتهدَفون به

تطوُّر المصطلحات المرتبطة بالتعليم الدمجي:

استُخدم عديد من المصطلحات خلال فترات زمنية مختلفة للإشارة إلى المبادرات والدرجات المختلفة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية؛ مثل التحرر من المؤسسات، والبيئة الأقل تقييدًا، وتوحيد المسار التعليمي، ويبدو مُهمًّا الوعي بمدلول هذه المصطلحات، وغيرها من المصطلحات ذات الصلة بالتعليم الدّمْجيّ، إذ يُعد ذلك ضرورة ومدخلًا للنجاح في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع، وفيما يلي نلقي الضوء على أبرز تلك المصطلحات:

1. التحرُّر من المؤسسات الإيوائية Deinstitutionalization :

كانت مؤسسات الرعاية الداخلية النمط الأكثر شيوعًا في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة ، وكانت هذه المؤسسات معزولة عن المجتمع، وكبيرة الحجم، يلتحق بالواحدة منها في بعض الحالات مئات الأطفال ذوي الإعاقة، وعلى الرغم من أن مؤسسات الإقامة الداخلية لم تعد تحظى بالقبول الذي كانت تحظى بها سابقًا، فإنها لا زالت موجودة، وتخدم إعدادًا كبيرة جدًّا من الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة في دول العالم المختلفة، ومنذ منتصف عقد الستينيَّات من القرن العشرين بدأت هذه المؤسسات تتعرض لانتقادات شديدة بسبب ظروف الحياة غير الإنسانية السائدة فيها وبسبب عزلها الأشخاص ذوي الإعاقة عن المجتمع، ونتيجة لذلك أخذت الاتجاهات والسياسات الاجتماعية تتغير تدريجيًّا منذ ذلك الوقت وازداد التوجه قوة يومًا بعد يوم، نحو دمج هؤلاء الأشخاص في مجتمعاتهم، وتنشئتهم في أُسَرهم، وفي ظروف طبيعية قدر المستطاع.

2. مبدأ التطبيع Normalization Principle:

انبثق مبدأ التطبيع منذ قُرابَة أربعة عقود كتوجه فلسفي إنساني ينادي بجعل الظروف والأنماط الحياتية للأشخاص ذوي الإعاقة قريبة من الظروف والأنماط الحياتية الاعتيادية في المجتمع، بغَضِّ النظر عن نوع الإعاقة، أو مستوى شدتها،

ويعني ذلك تزويد هؤلاء الأشخاص بالخدمات التربوية وأنماط الرعاية والبرامج التي من شأنها مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تجعلهم قريبين قدر المستطاع من الأشخاص الآخرين في المجتمع، وقد تزامنت الدعوة إلى تبنِّي مبدأ التطبيع مع الدعوة إلى التحرر من ممارسة إيواء الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات معزولة، وترك مبدأ التطبيع تأثيرات ملحوظة على الممارسات التربوية والتأهيلية لهؤلاء الأشخاص، وكان من أهم نتائجها انبثاق توجهات عُرفت بأسماء مختلفة؛ منها الدمج، والبيئة الأقل تقييدًا، ومبادرة التربية العادية، ومدرسة الجميع.

3. البيئة الأقل تقييدًا Least Restrictive Environment:

يُستخدم مفهوم البيئة الأقل تقييدًا في الولايات المتحدة الأمريكية كمصطلح قانوني وأساسي في مبادأة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وهو يشير إلى مبدأين أساسيين: الأول هو التوصية بضرورة تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة إلى أقصى حد ممكن، ويحدد المبدأ الثاني التعليم في الفصول الخاصة، والمدارس الخاصة أو العَزْلية، أو أي شكل آخر لاستبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من بيئة التعليم النظامي فقط عندما يتعذر تلبية أو تقديم الخدمات المساندة المناسبة لهم في الفصول النظامية، ويُفهم من ذلك ضرورة توفير تعليم مناسب لهؤلاء الأطفال وفق احتياجاتهم التعليمية، وأن المرجع في تحديد المكان الأفضل لتعليم الطفل ذي الإعاقة هو احتياجاته، مع الاستمرار في محاولة تقليل عزله أو وضعه في بيئة مقيدة.

4. مبادرة التربية النظامية The Regular Education Initiative:

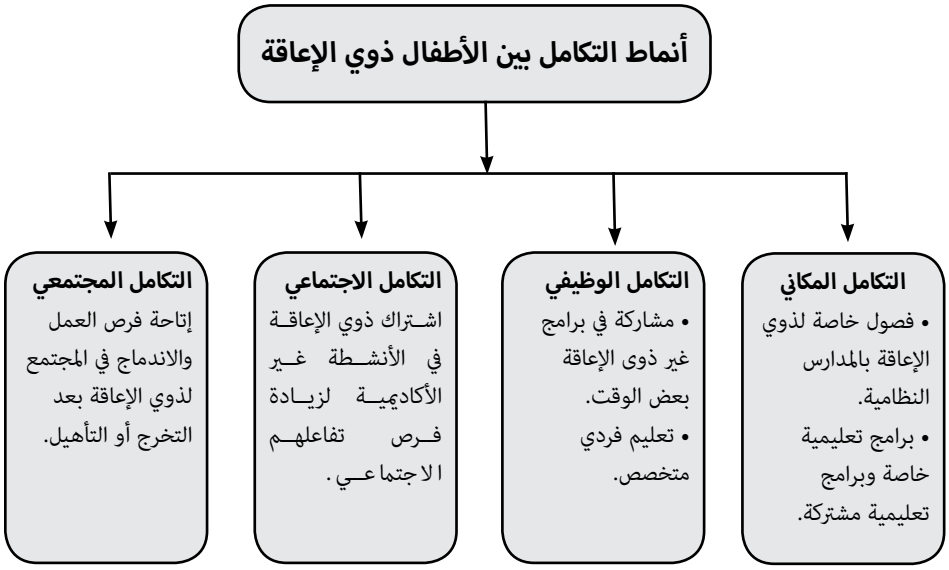
يرتكز مفهوم مبادرة التربية النظامية على افتراض أن الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة يجب أن يُنظر إليهم كمسئولية مشتركة لجميع العاملين بدلًا من أن يكونوا مسئولية معلمي التربية الخاصة فقط، فبدلًا من إنشاء أو توفير برامج يُستبعد بموجبها التلاميذ ذوو الإعاقة البسيطة من بيئة الصف التعليمي النظامي بهدف التدريس المتخصص، تُعدل فصول التربية النظامية لتلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ العاديين وذوي الإعاقة، وتقوم هذه المبادرة على فلسفة ترى

جميع التلاميذ قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية، والسلوكية، والجسمية، وتقترب هذه المبادرة فيما تطرحه من مفهوم التعليم الدمجي؛ حيث يكون التأكيد على تعديل الموقف التربوي النظامي ليكون طبيعيًّا وداعمًا للتلاميذ الذين يعانون إعاقاتٍ بسيطة.

5. التكامل Integration:

يُستخدم مصطلح التكامل للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكوِّن كُلًّا واحدًا متكاملًا ، واستُخدم هذا المصطلح ليعبر عن دمج النظم المنفردة في نظام أكثر تكاملًا للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات عزلية لهم، سواء أكان ذلك بسبب الإعاقة أم النوع، أم اللون أو عوامل أخرى، ويمكن التمييز بين أربعة أنماط للتكامل بين الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة يوضحها شكل (1):

شكل (1) : أنماط التكامل بين الأطفال ذوي الإعاقة



- التكامل المكاني: ويشير إلى إلحاق التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس النظامية، ويتلقى هؤلاء التلاميذ برامج تعليمية من قِبل معلمي التربيةالخاصة، وبرامج تعليمية مشتركة مع أقرانهم العاديين في قاعات النشاط.

- التكامل الوظيفي: ويتطلب هذا النوع من التكامل أن يشارك الأطفال ذوو الإعاقة في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من الفصول النظامية حيث يتلقون نوعًا من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص.
- التكامل الاجتماعي: ويشير إلى اشتراك التلاميذ ذوي الإعاقة في الأنشطة غير الأكاديمية؛ مثل الأنشطة الرياضية والرحلات والتربية الفنية، وغيرها من الأنشطة غير الصَّفِّية بما يؤدي إلى زيادة فرص تفاعلهم الاجتماعي.
- التكامل المجتمعي: ويشير إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة للحياة في المجتمع بعد تخرُّجهم في المدارس أو برامج التأهيل، بحيث يضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان.

وفضلًا عن ذلك، هناك نمط آخر للتكامل يشير إلى إلحاق أو إشراك بعض التلاميذ غير ذوي الإعاقة في فصول التربية الخاصة لتشجيع البيئة الدامجة.

6. توحيد المسار التعليمي Mainstreaming:

ظهر مصطلح توحيد المسار التعليمي بعد المقال الذي نشره Loyd Dunn عام 1968، والذي ذكر فيه أن نتائج الأبحاث أظهرت أن الأطفال ذوي الإعاقة حققوا تقدمًا أكاديميًّا عندما وُضِعوا في الفصول النظامية بدلًا من الفصول الخاصة. يشير توحيد المسار التعليمي إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصل النظامي في بعض الحصص أو الجلسات لجزء من اليوم، ويُسمى هذا النوع من الدمج توحيد المسار التقليدي Traditional Mainstreaming ، وذلك لتمييزه عن توحيد المسار التعليمي العكسي Reversed Mainstreaming الذي يتضمن تعليم الأقران غير ذوي الإعاقة ودمجهم في فصول أو برامج التربية الخاصة.

تأمل

توحيد المسار التعليمي، سواء أكان تقليديًّا أم عكسيًّا، هو شكل من أشكال التكامل.

7. الدمج أو الاحتواء Inclusion:

ظهر هذا المصطلح ليشير إلى المزيد من التوجه إلى إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالتعليم النظامي، وقد يبدو أن هناك تشابهًا بين مصطلح توحيد المسار التعليمي والدمج، إلا أن مصطلح توحيد المسار التعليمي يركز بالأساس على التواجد الجسمي Physical Presence للطفل في حجرة الدراسة النظامية، وبذلك قد يبدو هذا المصطلح سطحيًا في حين أن مصطلح الدمج أو الاحتواء يعني أن يكون هدف تعليم الأطفال ذوي الإعاقة هو الاندماج الحقيقي لكل طفل في الحياة الكاملة للمدرسة، وهكذا يؤكد هذا المصطلح الترحيب بهؤلاء الأطفال في المنهج، والبيئة، والحياة الاجتماعية.

8. التعليم الدمجي Inclusive Education:

التعليم الدّمْجيّ أو الشامل هو التعليم الذي لا يستثني أحدًا من التلاميذ بغَضِّ النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم، ويلبي الاحتياجات الفردية لكل منهم، كما يُعرَّف على أنه وضع التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي النظامي وذلك لأكبر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة، حيث يُكيَّف البرنامج التعليمي في الفصل الدراسي النظامي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وكذلك يكيف البرنامج الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التفاعل مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة، ويكون معلم الفصل الدراسي النظامي مسئولًا عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي، وبذلك يصبح الدمج عملية ديناميكية ومستمرة تتطلب مشاركة المعلومات بين المعلم النظامي ومعلم التربية الخاصة، والدعم من مسئولي الخدمات المساندة والأسرة.

تأمل

رغم تعدُّد المصطلحات المرتبطة بالتعليم الدمجى فإنَّ معانيها تتقاطع.

التعليم الدمجي.... لمَنْ؟

هناك عديد من فئات الأطفال ذوي الإعاقة المستهدفة بالتعليم الدمجي، حيث يُظهر هؤلاء الأطفال قصورًا في جانب أو أكثر من الجوانب النمائية، بما يؤثر على قدرتهم على التعلم والتوافق في المجتمع بصورة كبيرة.

وعلى وجه التحديد، تشير الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) إلى أن مصطلح"الأشخاص ذوو الإعاقة" يشمل كلَّ من لديه خلل متى كان طويل الأجَل، بدني أو عقلي أو حِسِّيّ، قد يمنعه من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. والإعاقة مصطلح يمتد ليشمل مساحة كبيرة تغطي مختلف الإعاقات الجسدية والحِسِّية والذهنية والنفسية الاجتماعية، التي قد تؤثر أو لا تؤثر على قدرة الإنسان في القيام بأنشطته اليومية؛ بما في ذلك الاعتماد على نفسه، والتعلُّم، والقيام بتأدية عمله. وتشير إحصائيات منظمة الصحة الدولية (2014) إلى أن 15% من سكان العالم لديهم نوعٌ من أنواع الإعاقة، وأن 80 % منهم في الدول النامية يعيشون تحت خط الفقر، وتعيش غالبيتهم في المناطق الريفية حيث يكون حصولهم على الخدمات محدودًا.

نرصد فيما يلي الفئات الخمس الأساسية من ذوي الإعاقة المستهدفة بالتعليم الدمجي:

1. الأطفال ذوو الإعاقة البصرية:

الإعاقة البصرية مصطلح عام يشير إلى درجات متفاوتة من الفَقْد البصري، يتراوح بين حالات الفقد الكلي للقدرة على الإبصار ممن لا يستطيعون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئًا على الإطلاق، ويتعين عليهم الاعتماد كليةً على الحواس الأخرى في تعلمهم وفي حياتهم اليومية ؛ وحالات الإبصار الجزئي التي تتفاوت قدرات أصحابها على التمييز البصري للأشياء المرئية، ويمكنهم الاستفادة من بقايا بصرهم مهما كانت درجاتها في التوجه والحركة وعمليات التعلم المدرسي، سواء باستخدام المُعِينات البصرية أم بدونها.

2. الأطفال ذوو الإعاقة السمعية:

تتمثل الإعاقة في قصور في السمع بشكل يحد من القدرة على التواصل

السمعي- اللفظي، ويُستخدم هذا المصطلح لتمييز أي فرد يعاني فقدانًا في السمع، ويتضح هذا من خلال مفهوم الأصَم وضعيف السمع.

الأصَمُّ : هو الشخص الذي يعاني فَقْدًا سمعيًّا - أكثر من «70 ديسيبل» بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصُل، مثل التهجِّي الإصبعي، ولغة الأشارة، وقراءة الشفاه، والتواصل الكُلِّي.

ضعيف السمع: هو الشخص الذي يعاني عجزًا أو نقصًا في حاسة السمع بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا باستخدام وسائل مُعِينة أو مُعِين سمع.

3. الأطفال ذوو الإعاقة الحركية:

تشمل الإعاقة الحركية تنوعًا من الاضطرابات والمشكلات الحركية؛ مثل شلل الأطفال والشلل الدماغي، وذوي الاضطرابات التكوينية، وذوي الإعاقة الحركية نتيجة الحوادث؛ حيث يعاني هؤلاء الأفراد قصورًا واضحًا في التوجه والحركة، مما يستدعي إدخال التعديلات المناسبة على البيئة المادية لمواجهة الاحتياجات المختلفة لهؤلاء الأفراد.

4. الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية:

تعرِّف الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD),2010، الإعاقة الذهنية بأنها: قصور واضح في كُلٍّ من الوظائف الذهنية والسلوك التكيُّفي الذي يغطي العديد من مهارات الحياة التصورية، والاجتماعية والعملية.

وتشير الوظائف الذهنية إلى الذكاء أو القدرة العقلية العامة المتمثلة في القدرة على التفكير أو حل المشكلات، وتُقاس هذه الوظائف باختبارات الذكاء، وبصفة عامة فإن درجة الذكاء 70 أو 75 بحد أقصى تمثل هذا القصور في الذكاء، بينما يمثل السلوك التكيُّفي مجموعة المهارات التصورية مثل اللغة والقراءة والكتابة، والوقت، ومفاهيم الأرقام، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية مثل المهارات

البَيْنشَخصيَّة، والمسئولية الاجتماعية، وتقدير الذات، والسذاجة - الوعي- وحل المشكلات الاجتماعية، والمهارات العملية وتتضمن أنشطة الحياة اليومية كالرعاية الشخصية، والمهارات المِهَنيَّة والرعاية الصحية، والسفر والمواصلات، والجدول أو الروتين، والأمن والسلامة، واستخدام النقود والتليفون، وقد أوضح التعريف أن حدوث هذه الإعاقة يكون خلال فترة النمو، قبل عمر 18 عامًا.

5. الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحُّد:

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) هو اضطراب نمائي عصبي يؤثر على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع البيئة، ووجود سلوكيات نمطية تكرارية ومحدودة، كما يؤثر التوحد على المبادأة بالتواصل مع الآخرين وعلى صورة إدراكهم البيئةَ، بحيث يصبح العالم في كثير من الأحيان مثيرًا للبلبلة من وجهة نظرهم.

ويمكن تصنيف الأطفال في كل فئة من فئات الإعاقة الخمس السابقة وفق احتياجهم إلى الدعم والمساندة إلى ثلاث فئات رئيسة؛ تتضمن الفئة الأولى الأطفال ذوي الاحتياج إلى دعم جوهري أو واضح بصورة كبيرة، بينما تتضمن الفئة الثانية الأطفال ذوي الاحتياج إلى دعم جوهري، بينما تمثل الفئة الثالثة الأطفال ذوي الاحتياج إلى الدعم، وبطبيعة الأمر كلما قل احتياج الطفل إلى الدعم والمساندة كان أكثر قدرةً على النجاح في بيئة التعليم الدمجي.

ولا تتوقف الفئات المستهدفة بالتعليم الدمجي على الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة فقط؛ بل تمتد لتشمل أُسَرَهم والأقران غير ذوي الإعاقة، والمعلمين، والإداريين، ومقدمي الخدمات، والمجتمع ككل.

تأمل

يعالج المُكوِّن الثالث من الدليل الحالة الخاصة للتعليم الدمجي لكل فئة من الفئات الخمس للأطفال ذوي الإعاقة، ومتطلباته المترتبة على الخصائص والاحتياجات المختلفة للأطفال في كل فئة.

إطلالة

- يستدعي النجاح في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم والمجتمع، الوعي بمفهوم التعليم الدمجيّ وتعرُّف علاقته بالمفاهيم ذات الصلة.
- ارتبطت المبادرات والمستويات المختلفة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية بأكثر من مصطلح؛ من بينها التكامل وتوحيد المسار التعليمي والاحتواء والتعليم الدمجيّ.
- التعليم الدمجيّ هو تعليم شامل لا يستثني أحدًا من التلاميذ، تُتاح الفرصة فيه لمقابلة الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة وتعلمهم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة عبر البرنامج التعليمي والاجتماعي للمدرسة.
- تتعدد فئات الأطفال ذوي الإعاقة المستهدفين بالتعليم الدمجيّ، وفي صدارة تلك الفئات الأطفال ذوي كُلٍّ من الإعاقة البصرية، والسمعية، والحركية، والذهنية، واضطراب طيف التوحد.
- يستهدف التعليم الدمجيّ - فضلًا عن الأطفال ذوي الإعاقة- أسرهم، وأقرانهم غير ذوي الإعاقة، والمعلمين، والإداريّين، ومقدمي الخدمات، والمجتمع ككل.

(ثانيًا)

المواثيق الدولية والعربية لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع

- الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان.
- الإعلان الخاص بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- العقد الدولي للإعاقة (1983 – 1992).
- اتفاقية حقوق الطفل.
- العقد الخاص بذوي الإعاقة في آسيا والباسيفيك (1993 – 2002).
- القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة.
- بيان «سلامنكا» حول التعليم للجميع.
- العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة (2004 – 2013).
- الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة .

ثانيًا: المواثيق الدولية والعربية لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع

نشأ الحق في التعليم في القانون الدولي عبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام 1948، وتعزَّز عام 1960 من خلال اتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم ، ثم شهدت أواخر القرن العشرين تطورًا كبيرًا في الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة على المستوى العالمي، تمثَّل في العديد من المواثيق التي صدرت معظمها عن هيئة الأمم المتحدة ؛ كان أبرزها:

- الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان.
- الإعلان الخاص بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- العقد الدولي للإعاقة (1983 – 1992).
- اتفاقية حقوق الطفل.
- العقد الخاص بذوي الإعاقة في آسيا والباسيفيك (1993 – 2002).
- القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة.
- بيان «سلامنكا» حول التعليم للجميع.
- العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة (2004 – 2013).
- الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

فيما يلي إطلالة على ما جاء في هذه الإعلانات والمواثيق حول الحق في التعليم وأهمية التعليم الدّمْجيّ للأطفال ذوي الإعاقة:

1. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

صدر الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان في 1948/12/10، وتشير المادة 26 فيه إلى:

- لكل شخص حقٌّ في التعليم، ويجب أن يوفَّر التعليم مجانًا، على الأقل في مرحلتيه: الابتدائية والأساسية. ويكون التعليم الابتدائي إلزاميًّا، ويكون التعليم الفني والمهني متاحًا للعموم، ويكون التعليم العالي متاحًا للجميع تبعًا لكفاءَتهم.

- يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.
- للآباء، على سبيل الأولوية، حقُّ اختيار نوع التعليم الذي يُقدَّم لأولادهم.

ورغم أن هذا الإعلان لا يشير إلى الإعاقة بشكل خاص فإن هذه المادة تؤكد حق الجميع في التعليم دون الإشارة إلى نوعيته، سواء أكان تعليمًا عامًّا دامجًا أم متخصصًا.

2. الإعلان الخاص بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

صدر هذا الإعلان في 1975/12/9 بموجب القرار 3447 من الجمعية العامة للأمم المتحدة، وقد جاء في المادة السادسة منه أن «لذي الإعاقة الحق في العلاج الطبي والنفسي والوظيفي، بما في ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم، وفي التأهيل الطبي والاجتماعي، وفي التعليم، وفي التدريب والتأهيل المِهَنيِّيْن، وفي المساعدة، والمشورة، وفي خدمات التوظيف وغيرها من الخدمات التي تمكِّنه من إنماء قدراته ومهاراته إلى أقصى الحدود وتعجِّل بعملية إدماجه أو إعادة إدماجه في المجتمع»، وتؤكد هذه المادة أن التعليم هو أحد أهم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي أول إشارة واضحة من الأمم المتحدة بالحق في التعليم لهؤلاء الأشخاص.

3. العقد الدوليّ للإعاقة (1983 – 1992):

صدر هذا العقد عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1982/12/3، وأُشير فيه إلى:

- تبلغ نسبة الأطفال ذوي الإعاقة 10% على أقل تقدير، ولهؤلاء الأطفال نفس الحق الذي يتمتع به غير ذوي الإعاقة في التعليم، كما أنهم يتطلبون تدخلًا فعالًا وخدمات متخصصة، ولكن معظم هؤلاء الأطفال في البلدان النامية لا يتلقون الخدمات المتخصصة أو التعليم الإلزامي.
- ثمَّة اختلاف كبيرٌ بين بعض البلدان التي يحصل فيها ذوو الإعاقة على مستوًى

عالٍ من التعليم، وبين البلدان التي تكون فيها المرافق محدودة أو غير موجودة.

- ثمة نقصٌ في المعرفة الحالية بإمكانات ذوي الإعاقة، وفضلًا عن ذلك، لا توجد في كثير من الأحيان التشريعات التي تعالج احتياجاتهم، بجانب النقص في هيئة التدريس والمرافق، وفي معظم البلدان لم يوفَّر لذوي الإعاقة حتى الآن التعليم مدى الحياة.
- أُحْرِز تقدم كبير في تقنيات التدريس، كما حدثت تطورات ابتكارية مهمة في ميدان التعليم المتخصص، كما أنه يمكن تحقيق الشيء الأكبر من ذلك بكثير في مجال تعليم ذوي الإعاقة، بيد أن التقدم يكون في الأغلب مقتصرًا على عدد قليل من البلدان أو على عدد قليل من المراكز الحضرية وحدهما.
- يتعلق التقدم المحرَز بالاكتشاف والتقييم والتدخل المبكر، وبالبرامج التعليمية الخاصة في إطار خلفيات متنوعة حيث يكون بمقدور عدد كبير من الأطفال ذوي الإعاقة المشاركة في بيئة مدرسية عادية، بينما يحتاج الآخرون إلى برامج مكثفة إلى حد كبير.

لعله من الواضح أن العقد المشار إليه يطرح بديلين لحق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم؛ هما التعليم الدامج، والتعليم المتخصص.

4. اتفاقية حقوق الطفل:

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل في 20 من نوفمبر 1989 وبدء نفاذها في 2 من سبتمبر 1990، وقد أشارت الاتفاقية إلى أن لمصالح الطفل الفُضْلى الاعتبار الأول، وأكدت عبر موادها المختلفة مجموعة من حقوق الطفل؛ منها حقه في الحياة، والحماية، والرعاية، والحفاظ على هُويَّته، وحرية التعبير، وحرية الفكر، والرعاية الصحية والتعليمية.

اختصت المادة 23 من هذه الاتفاقية بالأطفال ذوي الإعاقة؛ ومن بين ما جاء فيها:

- تعترف الدول الأطراف بوجوب تمتُّع الطفل ذي الإعاقة العقلية أو الجسدية بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس

وتيسِّر مشاركته الفعلية في المجتمع.

- إدراكًا للاحتياجات الخاصة للطفل ذي الإعاقة، توافُر المساعدة المقدمة مجانًا كلما أمكن ذلك، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل ذي الإعاقة فعلًا على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية، وخدمات إعادة التأهيل، والإعداد لممارسة عمل، والفرص الترفيهية وتلقِّيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق اندماجه الاجتماعى ونموه الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي.

وتناولت المادة 28 في تلك الاتفاقية حقَّ الطفل في التعليم؛ وتحقيقًا للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجيًّا وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلى:

- جعل التعليم الابتدائى إلزاميًّا ومتاحًا مجانًا للجميع.
- تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوي، سواء العام أم المهني، وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة إليها.
- جعل التعليم العالي بشتى الوسائل المناسبة، متاحًا للجميع على أساس القدرات.
- جعل المعلومات والمبادئ الإرشادية، التربوية والمهنية متوافرة لجميع الأطفال وفي متناولهم.

أما المادة 29 **فأشارت إلى:**

- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو:
  - تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها،
  - وتنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرمة في ميثاق الأمم المتحدة.
  - تنمية احترام ذوي الطفل، وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته.

- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب، والجماعات الإثنية، والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.
- تنمية احترام البيئة الطبيعية.

5. العقد الخاص بذوي الإعاقة في آسيا والباسيفيك (1993-2002):

صدر هذا العقد بعد انتهاء العقد العالمي للإعاقة سنة 1992 حيث قررته الدول المنضوية في اللجنة الاجتماعية والاقتصادية لآسيا والباسيفيك، وفيما يتعلق بالحق في التعليم أشار هذا العقد إلى أن الاكتشاف والتدخل المبكر والتعليم هي مسائل حساسة، وأن:

- أقل من 10% من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة قادرون على الوصول إلى أي شكل من أشكال التعليم، بالمقارنة مع 70% من الأطفال والشباب غير ذوي الإعاقة في التعليم الابتدائي في إقليم آسيا والباسيفيك، وعلى الحكومات أن تضمن تقديم التعليم الملائم الذي يلبي احتياجات الأطفال على اختلاف إعاقاتهم في العقد القادم، ويُشار إلى أن هناك اختلافًا كبيرًا في تجاوب الحكومات في إقليم آسيا والباسيفيك في تقديم التعليم للأطفال ذوي الإعاقة وأن الأطفال يتعلمون في مؤسسات رسمية وخاصة، وفي مدارس خاصة ودامجة.
- عزل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة عن التعليم الدامج يؤدي إلى استثنائهم من فرص تنموية أخرى، وبشكل خاص يحدُّ من فرص انتسابهم إلى برامج التدريب المهني وإلى التوظيف وإنتاج الدخل ومشاريع الأعمال، ويؤدي الفشل في الوصول إلى التدريب إلى عدم تحقيق التنمية الاستقلالية الاقتصادية والاجتماعية، كما يزيد من الفقر، وبالتالي، يحد من سير الدورة الاقتصادية كما يجب.
- وضع الأطفال ذوي الإعاقة يتطلب تأمين خدمات التدخل المبكر، بما في ذلك الاكتشاف والتدخل المبكر منذ الولادة وحتى بلوغ سِنِّ الرابعة، مع تقديم الدعم

والتدريب للوالدين والأسَر بغية تسهيل الحد الأقصى من التنمية لطاقات أبنائهم ذوي الإعاقة، ويؤدي الفشل في التحديد المبكر للإعاقة وتقديم خدمات التدخل المبكر والدعم لأهاليهم ومن يقدم الرعاية لهم، إلى ظروف تزيد من تأثير الإعاقة على الاستفادة من فرص التعليم.

- تعليم الأطفال، بمن في ذلك الأطفال ذوو الإعاقة، في المدارس المحلية، يساعد في كسر الحواجز والحدِّ من الاتجاهات السلبية، فضلًا عن تسهيل الاندماج الاجتماعي والشعور بالانتماء إلى المجتمع المحلي.
- على الحكومات، بالتعاون مع شركاء آخرين، أن تقدم أنشطة ترفيهية وأنشطة أوقات الفراغ للأشخاص ذوي الإعاقة؛ لإكسابهم الحقَّ في تحسين حياتهم.
- هدف التنمية لهذه الألفية يكمن في ضمان أنه بحلول سنة 2015 يكون الأطفال في كل مكان، فتية وفتيات، قادرين على إتمام تعليمهم الابتدائي، ويتمتعون بتكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم.

6. القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة:

صدرت هذه القواعد بقرار من الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1993/12/20، وهي تهدف إلى وضع معايير وخارطة طريق لتأمين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن بين ما جاء فيها متعلقًا بحق ذوي الإعاقة في التعليم ما تشير إليه القاعدة السادسة؛ ومنه:

- ينبغي على الدول أن تعترف بمبدأ المساواة في فرص التعليم في المرحلتين: الابتدائية والثانوية والمرحلة الثالثة، وذلك ضمن أُطُر مدمجة، للأشخاص ذوي الإعاقة من الأطفال والشباب والكبار، وتكفل أن يكون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي.
- تكون السلطات التعليمية العامة مسئولة عن تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في أطر مدمجة. وينبغي أن يشكل تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة جزءا لا يتجزأ من التخطيط التربوي وتطوير مناهج التعليم وتنظيم المدارس على الصعيد الوطني.
- يُفترض- بين الشروط المسبقة للتعليم في مدارس النظام العام- تقديم خدمات

الترجمة إلى لغة الأشارة وسائر خدمات الدعم الملائمة، وينبغي توفير فرص الوصول وخدمات الدعم الوافية الرامية إلى تلبية احتياجات الأشخاص الذين يعانون إعاقاتٍ مختلفة.

- في الدول التي يكون التعليم فيها إلزاميًا، ينبغي أن يوفَّر التعليم الإلزامي للبنات والبنين المصابين بجميع أنواع ودرجات الإعاقة ، بما في ذلك أشدها.
- ينبغي توجيه عناية خاصة إلى الأطفال ذوي الإعاقة الصغار جدًا في السن وفي مرحلة ما قبل التحاقهم بالدراسة، والكبار ذوي الإعاقة وخاصة النساء منهم.
- توخيًا لإدراج الترتيبات التعليمية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام، ينبغي على الدول أن:
  - تكون لها سياسة معلنة بوضوح، ومفهومة ومقبولة على صعيد المدارس وعلى صعيد المجتمع الأوسع.
  - تترك مجالًا لمرونة المناهج التعليمية وللإضافة إليها ومواءمتها.
  - توافُر ما يلزم لتأمين جودة المواد، والتدريب المستمر للمعلمين، وللمعلمين الداعمين.
- في الحالات التي لا يلبي فيها نظام المدارس العامة على نحو ملائم احتياجات جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، قد يُنظر في توفير تعليم خاص يعكس نوعية المعايير والطموحات ذاتها التي يعكسها التعليم العام، وينبغي أن يكون وثيق الارتباط به. كما ينبغي، كحد أدنى، أن يحصل التلاميذ ذوو الإعاقة على النسبة ذاتها من الموارد التعليمية التي يحصل عليها التلاميذ غير ذوي الإعاقة.
- نظرًا لما للصُّمِّ والبُكْم والمكفوفين من احتياجات خاصة في مجال التخاطب، فقد يكون من الأنسب توفير التعليم لهم في مدارس خاصة بهم أو في صفوف ووحدات خاصة في مدارس النظام العام، وفي المرحلة الابتدائية، ويلزم بصفة خاصة تركيز الاهتمام بوجه خاص على التعليم المتجاوب ثقافيًا مما يؤدي إلى اكتساب مهارات تخاطب فعالة وتحقيق الحد الأقصى من الاستقلال لمن هم صُم أو بُكم أو مكفوفين.

تأمل

تؤكد القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة على إشراك الآباء والأمهات ومنظمات ذوي الإعاقة في عملية تعليمهم.

7. بيان «سلامنكا» حول التعليم للجميع :

صدر هذا البيان عن منظمة «اليونسكو» في 1994/6/10 في «سلامنكا» بإسبانيا حول حق الجميع في التعليم، وأشار فيما يختص بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة إلى ما يلي:

- أثبتت التجربة في بلدان كثيرة أن دمج الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة يتحقق بصورة أفضل في مدارس جامعة، تتيح خدماتها لكافة أطفال المجتمع المحلي الذي تخدمه، ففي إطار هذا النوع من المدارس يستطيع ذوو الاحتياجات الخاصة أن يُحرزوا أكبر قدر ممكن من التقدم العلمي والاندماج الاجتماعي.
- المبدأ الأساسي الذي تنهض عليه فكرة المدرسة الجامعة هو أن جميع التلاميذ ينبغي أن يتعلموا معًا حيثما أمكن ذلك، بغَضِّ النظر عما بينهم من فروق، وما قد يعانونه من صعوبات، فعلى المدارس الجامعة أن تقرّ بتنوع احتياجات تلاميذها وتستجيب لها، فتجمع بين تنوع أساليب العمل واختلاف سرعة التعليم وتكفل تعليمًا رفيع المستوى للجميع بفضل مناهج دراسية مناسبة، وترتيبات تنظيمية ملائمة، واستراتيجيات تدريس فاعلة، واستغلال الموارد المتاحة، وإقامة علاقات التشارُك مع المجتمعات المحلية التي تخدمها.
- في داخل المدرسة الجامعة ينبغي أن يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة أي دعم إضافي قد يقتضيه ضمان حصولهم على تعليم مُجْدٍ، والتعليم المدرسي الجامع هو أنجح وسيلة لبناء صرح التضامن بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبين أقرانهم، وينبغي أن يكون إلحاق الأطفال بمدارس خاصة، أو تعليمهم في صفوف أو أقسام خاصة بصفة دائمة، الاستثناء الذي لا يوصَى

به، إلا في تلك الحالات القليلة التي يثبُت فيها بوضوح أن التعليم في صفوف عادية عاجز عن تلبية احتياجات الطفل التعليمية أو الاجتماعية، أو عندما يقتضيه صالح الطفل أو صالح غيره من الأطفال.

- يختلف الوضع فيما يتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة اختلافًا بيّنًا من بلد لآخر، فهناك من البلدان مثلًا من لديها نظم مستقرة من مدارس التربية الخاصة لمن يعانون أسبابَ إعاقة محددة، ومن الممكن أن تكون هذه المدارس مرجعًا قيِّمًا لتطوير المدارس الجامعة؛ نظرًا لما يمتلكه معلموها من خبرة متخصصة يقتضيها الاكتشاف المبكر لذوي الإعاقة من الأطفال.
- بوجه عام، توصَى البلدان التي ليس لديها مدارس تربية خاصة أو لديها عدد قليل من تلك المدارس بأن تركز جهودها على تطوير المدارس الجامعة، وإنشاء المرافق المتخصصة التي تمكِّنها من توفير الخدمات التعليمية للغالبية الساحقة من الأطفال والشباب، وبخاصة توفير تدريب المعلمين على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وإنشاء مراكز مرجعية، مزودة بما يلزمها من موظفين ومعدات، وتستطيع المدارس أن تلجأ إليها في طلب المساندة. ويتضح من التجارب، في البلدان النامية بصفة خاصة، أن ارتفاع تكاليف المدارس الخاصة إنما يعني في واقع الأمر أنه لا يستفيد منها إلا قلة ضئيلة من التلاميذ، هم عادة أبناء صفوة سكان المدن.
- نتيجة لأن عددًا قليلًا نسبيًا من الأطفال ذوي الإعاقة، وخاصة في بلدان العالم النامية، هم الذين أُتيحت لهم فرص التعليم في الماضي، فإنه يوجد الملايين من ذوي الإعاقة البالغين الذين لم يحصلوا حتى على مبادئ التعليم الأساسي، لذلك فإن الأمر يقتضي بذل جهود مكثفة، من خلال برامج تعليم الكبار، لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية.
- ومن الأهمية بمكان الإقرار بأن النساء ذوات الإعاقة كثيرًا ما يعانين من أسباب عَوْق مزدوجة، إذ يأتي التحيز القائم على النوع ليفاقم الصعوبات الناشئة عن عوقهن، لذلك ينبغي أن يكون للنساء ما للرجال من تأثير على تصميم البرامج التعليمية، وأن تُتاح لهن ما يتاح لهم من فرص الانتفاع بتلك البرامج.

ترتيبًا على ما سبق، يمكن القول إن أهم ما في «بيان سلامنكا» حول التعليم للجميع هو التأكيد على الحق في التعليم للجميع في مدرسة جامعة للجميع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة.

8. العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة(2004 - 2013):

صدر هذا العقد عن القمة العربية في تونس سنة 2004، وأكد ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة منذ مرحلة الطفولة المبكرة ، ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في صفوفها النظامية، وفي مؤسسات خاصة في حالة عدم قدرتهم على الاندماج أو التحصيل المناسب، ولتحقيق ذلك يسعى العقد إلى:

- توفير الكوادر البشرية التربوية والتعليمية المُؤهَّلة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وتدريبها وتأهيلها وفق التكنولوچيا الحديثة.
- توفير الوسائل والمُعِينات التي تسهل تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتربيتهم، بما فيها الحاسب الآليّ والتقنيات الحديثة.
- توعية الأسرة والمجتمع بأهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة، وتأهيل الأطفال العاديين والمعلمين والإداريين لاستقبالهم.
- تطوير البرامج التعليمية وإعداد خطط تربوية فردية تلائم السمات النمائية، والنفسية للأشخاص ذوي الإعاقة وروح العصر والتطور التكنولوچـي.
- إجراء كشف طبي شامل على التلاميذ وإصدار البطاقة الصحية المدرسية؛ لتسهيل حصول ذوي الإعاقة منهم على المعينات والأجهزة التعويضية، والمتابعة الصحية والعلاجية المدعومة.
- مواصلة تطوير وتبسيط المصطلحات الإشارية واللمسية للبرامج العلمية لتسهيل تعليم الصُّمّ والمكفوفين، وتوفير الكتب المطبوعة بطريقة «برايل» لجميع المراحل التعليمية،وإنشاء المكتبات العامة الناطقة.
- تضمين الخطط الدراسية في كليات التربية، الموادَّ التعليمية التي تمكّن الخريجين من التعامل السليم مع ذوي الإعاقة.
- اعتماد المرونة في التوجيه الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة وتمكينهم من

الشُّعَب الدراسية التي تناسب خصوصيتهم، ومنحهم الإعفاءات المناسبة من الرسوم الجامعية.

- دعم آليات التعاون، وتبادل التجارب والخبرات بين مختلف الجامعات، وسائر المؤسسات التعليمية المتخصصة في شئون ذوي الإعاقة.
- الاستفادة من مبادئ وأُسس عمل مؤتمر «سلامنكا» في مجال تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وما ورد في منتدى «داكار» العالمي للتربية (2000) حول التعليم للجميع.
- تفعيل دور أولياء الأمور في المدارس التي يُدمج فيها الأطفال ذوو الإعاقة.
- دعوة الجامعات في الدول العربية إلى تخصيص بعثات للطلاب ذوي الإعاقة الذين يرغبون في الالتحاق بها.
- الاهتمام بإعداد وتصميم وترجمة الاختبارات والمقاييس والأدوات الخاصة بتشخيص الإعاقات وتقنينها على البيئة العربية.
- تضمين المناهج الدراسية موضوعاتٍ تتعلق بالإعاقة وأنواعها والوسائل المعينة للأشخاص ذوي الإعاقة والتعريف بلغة الإشارة.

تأمل

وجَّه العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة عناية للأساليب والإجراءات النوعية التي تسهم في تعليم ذوي الإعاقة وتربيتهم، في مدارس دامجة أو في مدارس التربية الخاصة.

9. الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

صدرت هذه الاتفاقية في ديسمبر 2006 وتتكون من ديباجة وخمسين مادة، وملحق بها بروتوكول اختياري من ثماني عشرة مادة يتناول شئونًا تنظيمية لها علاقة بتلقِّي التقارير والبلاغات، وتدعم الاتفاقية جهود منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرها من أعضاء المجتمع المدني في الدفاع عن حقوقهم.

ولعل النقطة الأساسية في الاتفاقية، فيما يتعلق بفلسفة الإعاقة وقضية التعليم،

هو التحوّل من تغليب الوضع الصحي والعلاجي والرعائي على تعريف الإعاقة، إلى اعتبار قضية الإعاقة ومفهومها عملية متحركة وقيد التطور، وأهم ما في ذلك أن وجود عاهة جسدية في شخص ما وإن كانت طويلة الأجل لا يشكل بذاته شرطًا كافيًا لتوافر عناصر تعريف الإعاقة، فهذه لا تحدث إلا إذا كانت هناك حواجز في المواقف وفي البيئات المحيطة ينتج عن تفاعلها مع العاهة ما يحُول دون المشاركة الكاملة في المجتمع. وقد جاء في المادة 24 من الاتفاقية حول التعليم ما يلي:

- تسلم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظامًا تعليميًا جامعًا على جميع المستويات وتعلُّمًا مدى الحياة موجهيْن نحو ما يلي:

- التنمية الكاملة للطاقات الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والتنوع البشري.
- تنمية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعهم، فضلًا عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى.
- تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في مجتمع حُر.

- تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفالة ما يلي:

- عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة.
- تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها.
- مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة.
- حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نطاق نظام التعليم العام لتيسير حصولهم على تعليم فعال.
- توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل.

- تمكن الدولُ الأشخاصَ ذوي الإعاقة من تعلُّم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية؛ لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع آخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع. وتحقيقًا لهذه الغاية تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة تشمل ما يلي:

- تيسير تعلم طريقة «برايل» وأنواع الكتابة البديلة، وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعزِّزة البديلة، ومهارات التوجيه والتنقُّل، وتيسير الدعم والتوجيه عن طريق الأقران.
- تيسير تعلم لغة الأشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصُّمّ.
- كفالة توفير التعليم للمكفوفين والصُّمّ أو الصُّمّ المكفوفين، وخاصة الأطفال منهم، بأنسب اللغات وطرق ووسائل الاتصال للأشخاص المعنيين، وفي بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي.

- وضمانًا لإعمال هذا الحق، تتخذ الدول الأطراف التدابير المناسبة لتوظيف معلمين، بمن فيهم معلمين ذوي إعاقة يتقنون لغة الأشارة و/أو طريقة «برايل»، ولتدريب الإخصائيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم، ويشمل هذا التدريب التوعية بالإعاقة واستعمال طرق ووسائل وأشكال الاتصال المُعزِّزة ، والتقنيات والمواد التعليمية المناسبة.
- تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع آخرين، وتحقيقًا لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة.

تأمل

يُظهر تحليل ما جاء في المواثيق السابقة حول حق ذوي الإعاقة في التعليم الدمجي، جوانب مشتركة بين تلك المواثيق بشأنه من حيث: مردوده، ومتطلباته، وذوي الصلة به من الأفراد والجهات، ودور الاكتشاف والتدخل المبكرين في تعظيم الإفادة منه.

إطلالة

- من أبرز المواثيق الدولية والعربية ذات الصلة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، القواعد المعيارية لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة (1993)، وبيان «سلامنكا» حول التعليم للجميع (1994)، والعقد العربى لذوي الاحتياجات الخاصة (2004 – 2013)، والاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006).
- تؤكد المواثيق الدولية والعربية حق الأطفال والشباب والكبار ذوي الإعاقة في التعليم، سواء أكان تعليمًا دامجًا أم متخصصًا.
- تشير المواثيق الدولية والعربية إلى مبررات التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة ومردوده عليهم، ومن أهمها إسهامه في تحقيق تكافؤ الفرص، وكسر الحواجز، والشعور بالكرامة، والانتماء، والتنمية الشاملة للقدرات، والاندماج في المجتمع.
- للتعليم الدمجيّ متطلباته المختلفة، ويستلزم النجاح فيه التكامل بين جهود ذوي الشأن من المعلمين والإخصائيين، والإداريين، وأولياء أمور وكل من الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، فضلًا عن المجتمع المدني.
- يزيد الفشل في الاكتشاف المبكر للإعاقة، وتقديم خدمات التدخل والدعم من تأثير الإعاقة في عدم الإفادة من فرص التعليم.

(ثالثاً)

تجارب ودراسات أجنبية وعربية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة

- تجارب أجنبية في الدمج التعليمي.
- دراسات وتقارير أجنبية في دمج ذوي الإعاقة.
- تحليل التجارب والدراسات الأجنبية في دمج ذوي الإعاقة.
- تجارب عربية في الدمج التعليمي.
- دراسات وتقارير عربية في دمج ذوي الإعاقة.
- تحليل التجارب والدراسات العربية في دمج ذوي الإعاقة.

ثالثاً : تجارب ودراسات أجنبية وعربية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة

ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالدمج بصوره المختلفة في معظم بلدان العالم، وذلك من منطلق حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في الفرص المتساوية مع غيرهم من الأطفال غير ذوي الإعاقة في الحياة العامة والعلاج والتعليم والجوانب الأخرى كافة، خاصةً بعد أن دُعمت هذه الحقوق بقوانين الأمم المتحدة التي وقَّعت عليها دول العالم المختلفة، كجزء لا يتجزأ من حقوق الطفل، وحقوق الإنسان بصفة عامة.

وتقوم فكرة التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة على أساس تعليمهم وتربيتهم في المدارس والمؤسسات التعليمية العامة؛ بحيث يؤمَّن لهم على قدر الإمكان النمو جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من الفئات الأخرى، ويحقق حاجات نموهم ضمن المجموعة، فضلًا عن ضمان حقوقهم في التربية والتعليم.

جاء بعض التجارب في بلدان العالم في مجال التعليم الدمجي نتيجة عدد من المتغيرات التي تختلف من مجتمع إلى آخر، منها ما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية، كضرورة تعايش الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ومنها المتغيرات الاقتصادية التي عَدَّت مفهوم التعليم الدمجي حلًا علميًا واقتصاديًا، للإعداد الكبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة الذين يصعب توفير أماكن تربوية مناسبة لهم في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

وهكذا ظهرت فكرة الدمج وتجاربه في دول العالم، بإيجابياتها وسلبياتها، حيث أخذ عدد من الدول بهذه الفكرة دون وَعْي كامل بها في بعض التجارب، مما أدى إلى فشلها، في حين تبنَّى عدد آخر فكرة التعليم الدمجي وطبَّقها على أسس علمية سليمة، مما أسهم في نجاحها، وتحقيق أهدافها المرجوَّة. ويتبين من تحليل التجار الأجنبية والعربية في هذا المجال أن كل دولة قدمت رؤيتها لمعالجة القضية معتمدة إما على التشريع، أو التجريب، أو نقل خبرات سابقة.

ومـن جهـة أخـرى، اقتـرن التعليـم الدّمْجـيّ بالبحـث العلمـى فـي عديـد مـن دول العالـم، ومنهـا الـدول العربيـة، وذلـك عبـر الدراسـات العلميـة الميدانيـة وأوراق العمـل والتقاريـر النظريـة التـي هدفـت إلـى طـرح رؤى تحليليـة ونقديـة حـول نماذجـه، وكيفيـة تنفيـذه وتطويـره.

إن النجاح في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في عالمنا العربيّ في التعليم وفي المجتمع يستدعي تحليل ممارسات الآخر وخبراته، وتعرُّف الجيد منها Good Practices في هذا المجال؛ ومن ثَم يقدم الجزء التالي من الدليل الحاضر وصفًا مختصرًا للتجارب والدراسات الأجنبية والعربية في مجال دمج ذوي الإعاقة في التعليم، وسوف يُدعم هذا الوصف بتحليل تلك التجارب والدراسات بهدف استخلاص الدروس التي يمكن الإفادة منها في بناء أو اقتراح نموذج يوفر بيئة أقل تقييدًا، وأكثر دعمًا للدمج التعليميّ والمجتمعيّ الشامل للطفل العربيّ ذي الإعاقة.

1 - تجارب أجنبية في الدمج التعليميّ:

- الولايات المتحدة الأمريكية:

تمثل الولايات المتحدة الأمريكية إحدى الدول الرائدة في تطبيق التعليم الدمجي؛ إذ كانت تجربتها من التجارب الأولى في عملية دمج ذوي الإعاقة داخل المدارس العادية، وخاصة بعد ظهور القانون 49 في عام 1975 والذي يسمح لأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التربية الخاصة بتحويل أبنائهم إلى المدارس العادية المعروفة باسم التربية لكل الأطفال ذوي الإعاقة، إذ نادى القانون بضرورة توفير الفرص التربوية لكل طفل من الأطفال ذوي الإعاقة.

ويُنظر إلى دمج الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية كعملية أكثر منها حالة، ففي منظومة التعليم الأمريكي تشكلت أنواع مختلفة من التعليم للأطفال ذوي الإعاقة، وهي التعليم المنفصل في المنازل والمدارس والمعاهد الخاصة، والدمج الجزئي في فصول خاصة في المدارس العادية، والدمج الكامل في المدارس العامة جنبًا إلى جنب مع بقية الأقران .

وقد نادى بعض التربويين - ليس بالدمج فحسب- بل إلى أبعد من ذلك حيث نادوا بما يُسمى الدمج الشامل، ويُقصد به دمج جميع الأطفال بغَضِّ النظر عن نوع أو شدة الإعاقة ، في الفصل الدراسي العادي للمدرسة النظامية ، مع توفير الخدمات المساندة التي تدعم عملية الدمج، وبذلك أصبح دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة أمرًا عاديًا بغَضِّ النظر عن درجة الإعاقة أو نوعها .

وتُعد تجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، حيث عُنيت هذه التجربة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية مع الأطفال غير ذوي الإعاقة في مدرسة واحدة التحق بها 333 تلميذًا من غير ذوي الإعاقة و96 تلميذًا من ذوي الإعاقة الحركية، وأشرف عشرة معلمين على التلاميذ غير ذوي الإعاقة، وثمانية معلمين على التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، وقد توافرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح فكرة الدمج مثل الأجهزة الخاصة بالمفاصل، والحواجز الكهربائية المتوازية، وممرات المشي، والدراجات، والسُّلَّم التعليمي.

أما مدرسة «ماديسون» في ولاية «وسكونسن» فهي واحدة من المدارس الرائدة في تطبيق فكرة الدمج، وخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، وذوي الإعاقة السمعية، وتوافر في الصفوف العادية التي دُمج فيها التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية المعلم المساعد الذي يتقن طرق التواصل مع الصُّمّ، مثل لغة الأشارة، وأبجدية الأصابع، وفي المقابل تُشرح المادة العلمية للتلاميذ غير ذوي الإعاقة السمعية باللغة العادية المسموعة .

ويرى الباحثون أن الولايات المتحدة الأمريكية على وشك تحقيق الدمج الكلي حيث يتوقعون أن يأتي اليوم الذي تفقد كلمة الدمج معناها، حيث سيكون الفصل بين التلاميذ مسألة عفى عليها الزمن، وقد طُبق الدمج بنجاح في عدد من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية؛ مثل جامعة ولاية «ميتشجان» الأمريكية وجامعات «كاليفورنيا» و«ألاباما»، و«تكساس» وغيرها.

وقدمت ولاية «ميتشجان» نموذجًا آخر للدمج التعليمي في التعليم الجامعى، اهتم

بالتهيئة الفيزيقية للمؤسسة التعليمية، فصُمم الحرم الجامعي في ممراته، ومبناه، ومصاعده، وسياراته لمساعدة ذوي الإعاقة على التكيف مع الحياة الجامعية، بما تتطلبه من حضور المحاضرات والانتقال من مكان إلى آخر سواء بالسيارات، أم الكراسي المتحركة، واستخدام أجهزة الكمبيوتر الناطقة، والمصاعد المجهزة بكتابة «برايل»، والمكتبة الخاصة بالمكفوفين.

تأمل

التشريع القانوني، وتمكين مقدمي الخدمة لذوي الإعاقة، والإتاحة الفيزيقية هي ثلاثة ملامح رئيسة في نموذج التعليم الدمجي لذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية.

- **المملكة المتحدة:**

ظهرت في بريطانيا عام 1978 فكرة استقبال التلاميذ ذوي الاضطرابات النمائية في المدرسة العادية ذات البرامج المعدلة، واستندت هذه الفكرة إلى وثيقة حملت اسم «تقرير فارنوك» الذي أكد ضرورة التربية والتعليم لجميع الأطفال، بغَضِّ النظر عن قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم، بينما نصت المادة العاشرة من قانون التعليم الصادر عام 1976 على تعليم ذوي الإعاقة في مدارس عادية، شريطةَ أن تكون هذه المحاولة عملية لا تتطلب تكاليف باهظة.

وفي عام 1996، صدر قانون يفرض على سلطات التعليم في المملكة المتحدة عمومًا أن تتيح لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة الوصول إلى المنهج الوطني في التعليم، أما في عام 1998، فصدر قانون أوجب تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس النظامية مع أقرانهم من نفس العمر.

ووفقًا لقانون عام 2001، زادت حقوق التلاميذ ذوي الإعاقة في أن يتعلموا في المدارس النظامية؛ حيث يقضي التشريع أن من حق هؤلاء التلاميذ أن يلتحقوا بالمدارس النظامية، وفي عام 2002 أُلزم جميع المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ ذوي كلٍّ من الإعاقة الذهنية والإعاقة

السـمعية والإعاقـة البصريـة، الحصـول علـى التأهيـل والتدريـب المتخصـص الـذي يلائـم التعامـل مـع هـذه الفئـات.

وتمثل فكرة التدخل المبكر في دمج الأطفال ذوي الإعاقة أساس التجربة البريطانية في الدمج التعليمي، وهو ما عبر عنه صدور قانون 1998 الذي نص على أن الدمج يكون في السنوات المبكرة لتلبية احتياجات جميع الأطفال دون سن المدرسة النظامية، حيث يسهل دمجهم مع زملائهم دون كثير من المشكلات التي تحدث عند دمجهم في سن متقدمة.

ومن الملامح الجديرة بالدراسة والتحليل في تجربة المملكة المتحدة في دمج ذوي الإعاقة في التعليم، الاعتماد على نتائج الدراسات المَسْحية لأوضاع الأطفال ذوي الإعاقة واحتياجاتهم المختلفة، وتصنيف فئات التربية الخاصة، ومفهوم الدمج بأشكاله، وتقديم أول الملامح الدولية لأشكال الدمج الممكنة؛ وهي الدمج المكاني، والدمج الاجتماعي، والدمج الوظيفي.

ومن بين تلك الملامح كذلك دراسة أوضاع المدارس الخاصة، وزيادة المدى العمري لبقاء التلميذ فيها حتى سن 19 سنة حتى يتمكن من ممارسة جميع الأنشطة، واكتساب المهارات الحياتية، وكذلك دراسة مراكز المصادر والتربية المبكرة والاهتمام بالقياس والتقويم وتدريب المعلمين وتأهيلهم تأهيلًا كاملًا.

مما سبق يتضح أن تجربة المملكة المتحدة في دمج الأطفال ذوي الإعاقة من التجارب التي يجب الإفادة من جميع جوانبها، سواء في التشريعات التي نصت صراحة على دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، أم من حيث الاهتمام بالتدخل المبكر، ودمج الأطفال ذوي الإعاقة في مراحل العمر الأولى أم في مجال تدريب المعلمين ورفع كفاءَتهم. كذلك من الأمور الجديرة بالتأمل والدراسة هو ذلك العدد الضخم من الأشخاص ذوي الإعاقة الملتحقين بمؤسسات التعليم المختلفة، إذ إن أكثر من 95% من التلاميذ ذوي الإعاقة، داخل مدارس الدمج بمختلف أنماطها، سواء أكان الدمج كليًا أم دمجًا جزئيا، أم غير ذلك من الأشكال.

- إسبانيا:

تنطلق التجربة الإسـبـانية في دعم التعليم الدّمْجيّ منذ قررت الحكومة عام 1985 البدء في تغيير نظام التعليم بالمدارس العامة من أجل دمج الأطفال ذوي الإعاقة في عملية مدتها 8 سنوات، وكان هذا المشروع واقعيًا وتدريجيًا ويشجع التعاون من قِبل المدارس النظامية، وكذلك الحصول على دعم المجتمع. وكانت الحكومة الإسـبانية تهدف من هذا المشروع إلى تمكين التلاميذ الذين يرتادون المدارس الخاصة من المشاركة في المدارس النظامية وتنمية قدراتهم ومعارفهم، ورفع مستوى المدارس النظامية وتأهيلها لتنفيذ المشروع.

تقوم التجربة على أساس أن الدمج – ليس فقط محاولة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية أو العقلية أو الحسية في المدارس النظامية – بل هو محاولة تغيير المدارس النظامية وتشجيعها لتبنّي أساليب أكثر تطورًا وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلى الغالبية العظمى من الأطفال ذوي الإعاقة وذويهم الذين هم في حاجة ماسَّة إليها.

وتعتمد هذه التجربة على تعديل المفهوم القاصر للدمج من مجرد حضور التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف النظامية، إلى تطويرهم تعليميًا واجتماعيًا وعقليًا وشخصيًا، من أجل التواصل والتفاعل مع أقرانهم الآخرين، ومن هذا المنطلق تتأسس التجربة على فكرة المساعدة في خلق الظروف الملائمة لتحقيق دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية بعد تهيئتها وتهيئة مقدمي الخدمات لهم، ولذلك أصدرت وزارة التربية الإسـبـانية مرسومًا يشمل الأسس النظرية والعملية للدمج التعليمي، وحددت إطارًا زمنيًا مدته 8 سنوات للتطبيق يشمل:

أ – الكشف والتشخيص المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من قِبل الإخصائيين العاملين في وزارتَى الصحة والعمل والوزارات المختلفة.

ب – الدمج على مستوى الحضانة أولًا ومن ثَم على مستوى مدارس التعليم الأساسي.

ج – قيام الوزارة، من خلال تعاونها مع الأهالي والكادر التعليمي والمدارس المهتمة

بدمج الأطفال ذوي الإعاقة، بتنفيذ عملية الدمج وفق الإجراءات التالية:

- الحصول على موافقة صريحة من الأهالي، بمن فيهم أهالي الأطفال غير ذوي الإعاقة حتى يمكن دمج جميع الفئات، وكذلك موافقة معظم الكادر التعليمي على تنفيذ عملية الدمج.
- دمج اثنين من الأطفال ذوي الإعاقة على الأكثر في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك كنواة لعملية للتعليم الدّمْجيّ.
- انتقال عملية الدمج إلى السنة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي وبعدها يجب أن يزداد الدمج في كل سنة .
- إرسال المعلمين اللازمين لدعم المدارس في السنة الأولى والسنوات اللاحقة.
- توفير الوسائل والمعدات التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وإجراء التعديلات الضرورية.
- تطوير المناهج المدرسية والأنشطة التربوية، حيث أُعد منهج جديد ليناسب مشروع إصلاح التعليم العام الذي أقره البرلمان عام 1990م.

ولضمان نجاح الدمج التعليمي أُنشئ في عام 1986 مركز وطني يهتم بحاجات التربية الخاصة، وكانت مَهمَّته إيجاد أماكن لنشر التوجيهات الرئيسة من وزارة التربية والتعليم في مجال التربية الخاصة. ويتكون المركز من ثلاث إدارات متخصصة تُعنى بالإعاقة العقلية والاضطرابات النمائية، والإعاقة السمعية واضطرابات النطق والإعاقات الحركية، والإعاقة البصرية.

يُظهر تحليل التجربة الإسـبـانية في دمج ذوي الإعاقة في التعليم اهتمامها بالتشخيص والكشف المبكر للأطفال ذوي الإعاقة، والتدرج في عملية دمجهم، ودعم مشاركة الأهالي في عملية الدمج، فضلًا عن الاعتماد على هيكل وطنى للتربية الخاصة.

- ألمانيا:

كانت البداية من منطقة «كييل» حيث أنشأت في بداية 1980 «مخططًا للأشخاص ذوي الإعاقة »، ثم أنشأت ألمانيا شبكة واسعة من المراكز الاستشارية

التي تتناول التعليم الخاص بالأطفال ذوي الإعاقة؛ وذلك من أجل التعرف المبكر عليهم للتمكن من تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم ، ويتكامل الأشخاص ذوو الإعاقة مع المجتمع على أساس برنامج حكومي شامل يقدم لهم إجراءات تنسيقية في مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية؛ وخاصة في مجال التعليم والصحة العامة والثقافة والعمل.

وتقوم التجربة الألمانية في الدمج التعليميّ لذوي الإعاقة على فكرة الدعم المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي أقرت الإدارة الألمانية أنها تمثل أساسًا مُهمًّا للنمو المعرفي والحركي والاجتماعي للأطفال. ويعتمد الدمج قبل المدرسة على كيفية تعامل العاملين في مراكز رعاية الأطفال مع الظروف والاحتياجات المختلفة للأطفال ، لذلك أُنشئ ما يُسمي بمراكز الرعاية النهارية، التي يتعلم فيها الأطفال أن التنوع والاختلاف أمر طبيعي، ووفق رغبة الوالدين أمكن بدءًا من عام 2013 الإبقاء على الرعاية في قطاع دُور الحضانة في المنطقة أو في مراكز الرعاية النهارية.

ويضع النموذج الألماني التعليم المختلط للتلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة كأساس للتعليم، وهذا يعني من الناحية القانونية ، تقريب المدرسة التي يرغب فيها الآباء لأبنائهم ذوي الإعاقة من محل إقامتهم، ويُعد التعليم إجباريًّا للفئتين من الأطفال، ولكي يتلاءَم التعليم مع حاجات كل التلاميذ ذوي الإعاقة، يقوم النموذج على توفير الشروط اللازمة لتلبية احتياجات المدارس، والاهتمام بتزويدها بالمعدات والتجهيزات، وتعديل التصميمات، والمرافق التي تيسِّر حرية الحركة والتنقل للأطفال ذوي الإعاقة.

فضلًا عما سبق، يقدم النموذج فكرة مجموعة الاستشارة والتي تُعنى بتقديم المساعدة والاستشارات المتخصصة إلى أولياء الأمور في كافة الشئون التي تتعلق بأطفالهم ذوي الإعاقة، بما يمكِّنهم من استكمال خطوات المساعدة والمساندة في المنزل، وهكذا تتسق وتتكامل الجهود في المدرسة والمنزل بما يحقق أقصى فائدة للطفل.

وتتميز التجربة الألمانية باستمرار تقديم النموذج في مرحلة ما بعد التعليم

الأساسي، ويظهر ذلك في إنشاء المؤسسات التعليمية مثل الجامعات والكليات والمعاهد العليا والجامعات الشعبية والأكاديميات؛ بحيث تُزوَّد بمرافق وتجهيزات تسهل حرية الحركة والتنقل من وإلى وداخل مؤسسات التعليم العالي والتعلم مدى الحياة.

وبالجملة، يمكن القول إن النموذج الألماني يركز على كل مراحل الدمج التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة والتي تضم مرحلة ما قبل المدرسة، سواء الرسمية أم مراكز الرعاية النهارية، ومرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم الجامعي، وفي كل مرحلة يقوم النموذج على بناء قدرات العاملين ممن يقدمون الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة، وتأكيد فكرة الاختلاط التعليمي وتهيئة التلاميذ لقبول التنوع والاختلاف، وتجهيز المدارس وتعديل المرافق، فضلًا عن دعم دور الأسرة وتقديم الاستشارات الأسرية.

- تجربة اليابان:

كانت البداية العامة للاهتمام بذوي الإعاقة في اليابان في القرن السابع عشر، حيث لم يكن هناك في البلاد سوى المدارس التي يُطلق عليها «مجتمع الساموراي»، ولقد وجّهت هذه المدارس لسدِّ احتياجات كل من ذوي الإعاقة اللغوية والإعاقة الجسدية، وكانت هذه المدارس لا تكفي احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة .

في عام 1868 عُدل بعض القوانين، ولم يكن التعليم في هذه الفترة إلزاميًا لأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة، ولذا كان العديد من الأطفال في منازلهم، وفي عام 1878 أُنشئت المدرسة الأولى للإعاقة البصرية في كيوتو، وفي 1880 أُنشئت مجموعة من المدارس في طوكيو، وصل عددها في عام 1907 إلى 38 مدرسة وكانت معظم المدارس لذوي الإعاقات السمعية والبصرية، أما أول مؤسسة لذوي الإعاقة العقلية فأُنشئت عام 1896 ، وكانت هذه المؤسسة جزءًا من العمل الاجتماعي، وفي 1929 أُسست المؤسسة الشاملة الأولى للإعاقة الجسدية.

تأسست التجربة اليابانية على تقديم فرص تعليمية خاصة للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وفق درجة إعاقتهم، ويعني ذلك أن المنطلق في تقديم الخدمة

يعتمد على تشخيص نوع الإعاقة ودرجتها كخطوة أولى، وتقدم الخدمات التعليمية وفق النموذج الياباني إما في مدارس خاصة – وذلك للأشخاص ذوي الإعاقة مثل مدارس الصُّمّ والبكم ومدارس المكفوفين ومدارس أخرى للإعاقات الأخرى– أو في صفوف خاصة أو في ملحقات إضافية في المدارس الابتدائية العادية أو المدارس الثانوية العامة.

ويعتمد النموذج الياباني في الدمج التعليميّ لذوي الإعاقة على تخصيص التمويل، فتموِّل الحكومة كافة النفقات الخاصة باشتراك التلاميذ ضعاف البصر والسمع وأصحاب الإعاقة الجسدية، والنفقات التي يحتاجون إليها من سفر وبرامج الرعاية اليومية وعلاوة للتربية ونفقات العلاج والتمريض ونفقات المعلمين، وفضلًا عن ذلك تُدعم أُسَر ذوي الإعاقة لتشجيعهم على الذهاب إلى المدارس، وتدعيم دور الفرق الرياضية والثقافية والموسيقية والمسرحية في زيادة مهارات الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويُمثل إنشاء المعاهد المتخصصة أهم ما يميز التجربة الوطنية اليابانية في الدمج التعليميّ للأطفال ذوي الإعاقة، فقد أُنشئ المعهد الوطني للتربية الخاصة في اليابان، ويختص هذا المعهد بما يلي:

أ– إجراء البحوث العلمية لخدمة ذوي الإعاقة ونشرها، حيث يقوم المعهد بما يلى:

- مباشرة البحوث التطبيقية في حقل التربية الخاصة من منظور علمي في مجال الطب والتربية وعلم النفس والتكنولوچيا والتحليل والمناهج.
- نشر البحوث وتحقيق التبادل بين المعاهد الخاصة والجامعات والكليات في مجال التربية الخاصة.
- توفير الكتب والنشرات والدوريات والمعلومات للعاملين في حقل التربية الخاصة.
- تقديم خدمات استشارية للتشخيص الشامل والتوجيه التربوي للأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.

ب– تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث يقدم المعهد البرامج التدريبية التالية:

- تدريب متوسط لمدة شهرين للعاملين كافة في مجال تقديم الخدمات لذوي الإعاقة.

- ورش عمل لمدة تتراوح ما بين يوم إلى عشرين يومًا.

يُظهر تحليل التجربة اليابانية في دمج ذوي الإعاقة في التعليم مجموعة من الملامح التي تميزها؛ من أبرزها تحمُّل الدولة كافة النفقات والتمويل، ومساعدة أسر ذوي الإعاقة وتشجيعهم، وتأسيس معاهد بحثية متخصصة ، وتوفير برامج التدريب التخصصي ، والكتب والدوريات العلمية للعاملين.

تأمل

تسهم تجارب الدمج التعليمي لذوي الإعاقة في كلٍّ من المملكة المتحدة وإسبانيا، وألمانيا، واليابان في تشكيل ملامح نموذج التعليم الدمجي، ومن أهمها الارتكاز على نتائج الدراسات والمسوح العلمية، والتدرج في الدمج، وشمول الدمج مراحل التعليم كافة، وإنشاء الهياكل الداعمة وتوفير التمويل اللازم.

- تجربة السويد :

تُعد السويد من أكثر دول العالم في ارتفاع الدخل الاقتصادي مما ينعكس في ارتفاع مستوى الرفاهية والتقدم، وكان لهذا الوضع تأثيره الخاص على نظام تعليم ذوي الإعاقة، وصولًا إلى اعتماد السويد الدمج بشكل كلي، حيث لا توجد مدارس لذوي الإعاقة، بل يُقدم دعم لكل تلميذ وفق حجم إعاقته، وذلك من خلال إشراف المعهد السويدي لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة بالمدارس الثانوية العليا.

تقوم تجربة الدمج في السويد على التشريع المُلزِم لتقديم الخدمات لذوي الإعاقة، إذ يتضح جليًا أن المبدأ الأساسي الذي تعتمده هو ما يُسمى «مدرسة للجميع للأشخاص ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة» وذلك للوصول إلى التعليم للجميع. وينصُّ قانون التعليم على أن جميع الأطفال في السويد لهم الحق في الحصول على التعليم، وهم متساوون فيه بغَضِّ النظر عن النوع، أو الإعاقة، أو غير ذلك من الظروف الاقتصادية.

صدر في عام 1994 قانون دعم الأشخاص ذوي الإعاقات الوظيفية المعينة، وهو يؤكد حقوق الإنسان، صُمِّم خصيصًا لتقديم المزيد من الفرص لذوي الإعاقات الشديدة، ليعيشوا حياة مستقلة، ولضمان أن يكون لديهم ظروف معيشية متساوية، ويتمتعون بالمشاركة الكاملة في المجتمع، وكما يشير الاسم، فإن القانون لا ينطبق إلا على فئات معينة من الأشخاص ذوي الإعاقة، ويمكن للذين لا يشملهم القانون طلب المساعدة من البلديات بموجب قانون الخدمات الاجتماعية.

ويبدأ التعليم الابتدائي في السويد لكل الأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة من سن 7 سنوات إلى 17 سنة، وهناك مرونة في سن القبول، حيث يمكن أن يُقبل الطفل من 6 سنوات أو 8 سنوات، والتعليم الإلزامي مجاني، وهناك معايير ثابتة لكل المدارس الإلزامية تنطبق على كل المدارس، ويضم التعليم الإلزامي المدارس الشاملة ومدارس الأشخاص ذوي الإعاقة من الصُّمّ وضعاف السمع ومدارس الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم، وتختلف سنوات الدراسة في هذه المدارس.

ويضم التعليم غير الإلزامي في السويد فصول ما قبل التعليم الابتدائي ، وبعض المدارس الثانوية العليا، وتعليم الكبار، وتعليم البالغين الذين يعانون صعوباتٍ في التعلم، أما التعليم قبل المدرسة أو التدخل المبكر فهو نشاط تربوي يقدم للتلاميذ من عمر عام واحد حتى بداية التعليم ، ويقدم هذا التعليم مجموعة من الأنشطة والبرامج يشترك فيها كل التلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، ويتوزع تلاميذ ما قبل المدارس على ثلاثة برامج؛ هي بيوت العناية اليومية، ومدارس ما قبل المدرسة، وما قبل المدرسة المفتوحة.

ويتمثل أبرز ملامح التجربة السويدية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم في إنشاء المعهد السويدي لدعم تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2000، ويتولى المعهد كافة الدراسات البحثية لشئون هؤلاء الأشخاص، كما يقدم واحدًا من أقوى البرامج في أوروبا للحصول على درجة الدكتوراه في رعاية ذوي الإعاقة وتأهيلهم، ويُعنى المعهد كذلك بالدراسات الميدانية لتحليل التحديات التي تواجه تعليم ذوي الإعاقة.

- نيبال:

برز منذ التسعينيات من القرن العشرين الاهتمام الحكومي في نيبال بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة ، إذ أُسس مجلس للتربية الخاصة يُعنى بسياسة البرامج التعليمة لهذه الفئة وتمويلها ، وفي عام 1982 وُضع قانون لتنمية الأشخاص ذوي الإعاقة وحمايتهم، وكان لهذه التشريعات أثرها في نشر التعليم والبرامج التربوية بين ذوي الإعاقة في نيبال، لكنها بقيت عاجزة عن منح الأطفال ذوي الإعاقة الحق في الحصول على التعليم جنبًا إلى جنب مع الأطفال غير ذوي الإعاقة .

في عام 1992، أقر قانون الطفل في نيبال حقَّ كل طفل في التعليم والحماية والتنمية والتطور، وترتب على ذلك وضع خطة للتعليم امتدت في الفترة 1992 – 2001، وبموجبها دُمج الأطفال ذوو الإعاقة في رياض الأطفال النظامية ، وأُدخلت لأول مرة غرف المصادر، ووضع برنامج للتعليم الأساسي لمدة خمس سنوات (1992 – 1997) بتمويل من مصادر متعددة مثل حكومة نيبال ، وهيئة التمويل اليابانية «الجايكا»، واليونيسيف وقد ركز البرنامج على تعزيز التسهيلات لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية من أجل دمج الأطفال ذوي الإعاقة فيها.

عقدت نيبال اتفاقًا مع حكومة الدانمارك لتطبيق البرنامج القومي للتربية الخاصة عام 1993 في 23 منطقة تعليمية من إجمالي 40 منطقة، وشمل الإعاقات السمعية والبصرية واضطرابات النطق والإعاقة العقلية والإعاقة الحركية، وفي إطار تنفيذ هذا البرنامج أُسست وحدة التربية الخاصة وهي مسئولة عن تخطيط البرنامج وتنفيذه، وتعمل وفق استراتيـجية من بين مُكوِّنتها تدريب المعلمين على قضايا الإعاقة والدمج، وتطوير المصادر البشرية على المستوى المحلي والقومي، ومشاركة المجتمع المحلي من خلال البرامج التوجيهية.

من الملاحظ في نموذج الدمج التعليميّ في نيبال العناية بآليات ضمان نجاح هذا النموذج؛ ومن أهم هذه الآليات:

- وفرت الحكومة 180غرفة مصادر داخل رياض الأطفال، إلى جانب توفير معلمي المصادر.

- في عام 1997، وضعت خطة خمسية متضمنة قضايا متعددة خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة ، مثل إعادة التأهيل المجتمعي على مستوى عدة وزارات.
- في عام 1999، وضع قانون الحكومة المحلية الذي أكد حق الأشخاص ذوي الإعاقة بالتعليم والحياة والتعلم في السياسة القومية، وأُعد برنامج التعليم الأساسي الممتد 1999 – 2004، الذي تضمن تحديد الأطفال ذوي الإعاقة وتقييمهم، وتدريب المعلمين المتخصصين، وتوفير مواد التعليم والتعلُّم وغرف المصادر اللازمة.
- صدور قانون التوجيه الذاتي المحلي، وكان لهذا القانون دوره الإيجابي في الدمج على اعتبار أن اللامركزية من متطلبات نجاح الدمج.

تأمل

في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية في نيبال، لعبت العوامل السياسية دورًا بارزًا في نجاح الدمج من خلال العلاقات السياسية الدولية الجيدة، أو من خلال التشريعات التي أصدرتها الحكومة.

- بنجلاديش:

مع بداية التسعينيات من القرن العشرين، اتخذت بنجلاديش مجموعة من الخطوات الإجرائية نحو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والاجتماعية وتوفير المساواة بين جميع أفراد المجتمع، فصدر قانون التعليم الإلزامي عام 1992بعد الالتزام الذي أبدته حكومة بنجلاديش بالبيان العالمي للتعليم للجميع عام 1990، كما طرحت السياسة القومية في بنجلاديش خيارات واسعة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة ، وأكدت حق الطفل ذي الإعاقة في المساواة مع أقرانه غير ذوي الإعاقة في التعليم، وفي الحصول على فرص التدريب وإعادة التأهيل، وتطلَّب هذا التوجه جهدًا كبيرًا وإعدادا جيدًا خاصة وأن إعداد الأطفال ذوي الإعاقة في بنجلاديش كبير نسبيًا.

في عام 1997، اقترحت الحكومة في بنجلاديش رؤية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في الروضة وفي المدارس النظامية ، ورأت أن عملية الدمج تتوقف على درجة الإعاقة عند الأطفال، وكذلك أكدت ضرورة تضمين برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة موضوعاتِ وقضايا الإعاقة ودمج ذوي الإعاقة، وتكاملت هذه الجهود مع جهود محو الأمية .

خُصص جزء من الميزانية المقررة لعام 2001– 2002 لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وشاركت في ذلك مراكز إعادة التأهيل المجتمعية؛ مثل المركز القومي للتربية الخاصة ومركز تدريب الأطفال ذوي الإعاقة، وفي إطار تطبيق سياسة دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع غير ذوي الإعاقة اتُّخذت مجموعة من الإجراءات؛ مثل:

- تحديد دقيق للأطفال ذوي الإعاقة ونوع الإعاقة عند كل منهم .
- اختيار عيِّنة من رياض الأطفال والمدارس النظامية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة شملت 64 روضة تابعة لمديرية تنمية المجتمع، وقُدم برنامج الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية .
- تطوير رياض الأطفال من أجل برنامج الدمج سواء أكانت حكومية أم خاصة.
- تضمين المناهج في رياض الأطفال مفاهيم الإعاقة وموضوعاتها من أجل إعداد الأطفال للدمج .
- تقديم تسهيلات في رياض الأطفال تيسِّر استخدام جميع الأطفال الوسائل التعليمية .
- تعيين معلم متخصص واحد على الأقل في رياض الأطفال التي طبقت برنامج الدمج .

واستمرارًا لدعم سياسة الدمج صدر تشريع آخر عام 2001 سُمي بقانون التنمية الخاص بالأطفال ذوي الإعاقة؛ وترتب عليه قيام حكومة بنجلاديش بتضمين قضية الأطفال ذوي الإعاقة في السياسة الصحية والقومية بالخطة الخمسية الخامسة، وشكلت لجنة لمدارس الدمج في وزارة التربية مع ممثلين من اليونسكو لتعزيز تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال النظامية.

في ضوء ما سبق يتضح أن البداية الفعلية لدمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في بنجلاديش كانت في نهاية التسعينيات من القرن الماضي، وأنه تطلب تهيئة رياض الأطفال والمعلمين والأطفال أنفسهم ، وكذلك التعاون مع المنظمات الداعمة داخل بنجلاديش وخارجها.

تأمل

ما وجه التباين بين تجربة التعليم الدمجي في كل من نيبال وبنجلاديش وتجارب الدمج المشار إليها في الدول الأجنبية الأخرى؟

2 - دراسات وتقارير أجنبية في دمج ذوي الإعاقة:

- دراسة (Mazurek & Winzer 2011) :

سلطت الدراسة الضوء على قضية مهمة تتعلق بفتح حوار مجتمعي حول ثلاثة موضوعات رئيسة تسهم في تطبيق الدمج التعليمي الشامل؛ وهي آليات التنفيذ والتمويل، وآليات الدعم، وآليات التطوير المهني، وأشارت الدراسة إلى تغير في مواقف المعلمين التي عكست في بداية تطبيق الدمج التعليمي قلقهم من التحول إلى فكرة الممارسة الشاملة للدمج التعليمي، وتزامن ذلك مع كون روابط المعلمين الكندية حذرة وغير مقتنعة بشكل عام بآليات الدمج التعليمي الشامل، إذ كانت تلك الروابط ترى أن منهجية الدمج التعليمي تعتمد على الكثير من الوصفات التجريبية، وتزخر بالافتراضات التجريبية، وكان ذلك الأمر يمثل عاملًا مُقلقًا للغاية لهذه الروابط تم التجاوب معه وفق الدراسة بإجراء الكثير من البحوث، وفحص الحالات الميدانية وجمع البيانات وصولًا لبناء القناعات بأهمية وجدوى الدمج التعليمي.

وجهت الدراسة النقد إلى الحكومة لعدم تقديم الدعم للمدارس الرسمية، خاصة المدارس التي تحاول تنفيذ سياسات الدمج التعليمي الشامل، وانتقدت عمليات تطبيق الدمج دون تعديل تنظيم المدارس، وعدم النظر بالاعتبار الواجب للخبرات التعليمية للمعلمين، أو السعي لتوفير ضمانات تقديم الموارد لاستمرار

هذه المدارس في تقديم خدمات الدمج التعليمي الشامل كحق أصيل في التعليم لجميع التلاميذ.

- تقرير (Abgenyega & Supple 2011) :

تناول التقرير وجهات نظر الطلاب ذوي الإعاقة الوافدين من دول مختلفة واحتياجاتهم الخاصة، وشملت عينة الدراسة الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية ومختلفي الخلفيات الثقافية والاجتماعية، ويدرسون في نفس الجامعة في «ملبورن» – أستراليا.

عُني التقرير بتحليل تجارب هؤلاء الطلاب في ممارسات الدمج التعليمي الشامل، حيث تعرضت هذه التجارب إلى عوامل متعددة ومتنوعة خلال تطبيق ممارسات الدمج، مثل اختلاف الثقافات، واللغة، ونُظم الدعم والخبرات الخاصة بمقدمي الخدمات التعليمية، وقدرتهم على التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، فضلًا عن طبيعة الإعاقة وشدتها، كما ناقش التقرير الآثار المترتبة على نتائج تطبيق الدمج التعليمي الشامل للطلاب الدوليين في التعليم الجامعى على المحاضرين والمعلمين وموظفي الدعم وواضعي السياسات.

وأشار التقرير إلى أنه في كثير من الأحيان لا يُسمع صوت الطلاب، فيما يتعلق بطبيعة الخدمات التعليمية وجودتها، وملاءمة تقديمها، خاصة إن كانوا من ذوي الإعاقة، لذا هدف التقرير إلى أن تكون أصوات الطلاب الدوليين من ذوي الإعاقة مسموعة من قِبل صانعي القرار.

أكد التقرير نجاح الدمج التعليمي من واقع البحث في تجربة الطلاب الدوليين ذوي الإعاقة عند ثبوت فاعلية السياسات التعليمية المرتبطة بالدمج التعليمي، ووجود آلية لتوزيع الموارد على المؤسسات التي تطبقه، ونظم الدعم الفني، وبناء القدرات والمهارات للمعلمين والموظفين القائمين على توفير خدمات الدمج التعليمي.

قدم التقرير رؤية جديدة للسياسة والمواقف والممارسات الجيدة في الدمج التعليمي الشامل تتمثل في:

- إدراج الدمج التعليمي كنهج واضح ومعلَن في الأنظمة التعليمية التي تدعم المشاركة الكاملة لجميع الطلاب في التعليم، بغَضِّ النظر عن كونهم من الأشخاص ذوي الإعاقة أو غير ذلك.
- بناء القناعات حول الحق في التعليم الجيد للجميع، وأنه يتحقق عندما تعكس السياسات التنظيمية والتعليمية القوة الفردية للمتعلم وتلبية احتياجات التعلم، وهذا ما يمكن تحقيقه في الدمج التعليمي.

- دراسة (Mole 2012) :

حاولت الدراسة استكشاف الدوافع والاتجاهات في خمس جامعات في الولايات المتحدة الأمريكية استخدمت الدمج التعليمي والاجتماعي كنظام حاكم في برامجها، كما فحصت الدراسة مفهوم الدمج الشامل، وعلاقته بنموذج الدمج الاجتماعي، ووُزِّع استبيان على الجامعات الخمس لتعرُّف الأسس الفلسفية للخدمات التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة، والتحقق من الآثار العملية المترتبة على تلك الخدمات، كما ركزت الدراسة على التغييرات التي أدخلتها هذه الجامعات على خدماتها لتوفير بيئة ملائمة للدمج التعليمي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن واحدًا من عوامل نجاح الدمج التعليمي في هذه الجامعات هو وجود ما يُسمى «مراكز موارد» الطلاب، وهو ليس موجهًا فقط لخدمة الطلاب ولكن أيضًا لخدمة أعضاء هيئة التدريس، وأوضحت الدراسة دور مراكز المصادر في توفير المشورة والتعاون في أساليب التدريس التي تُصمم خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية ، وأكدت النتائج أن الدمج التعليمي الشامل يتحقق من خلال توفير بيئة تعليمية ملائمة، ويحقق الفائدة لجميع الطلاب من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، وهو ما يمكن استخدامه في الجامعات لتسويق برامجها بشكل تنافسي.

- دراسة (Tak Hue 2012)

هدفت الدراسة إلى تحليل أسباب ازدياد القلق في المدارس الرسمية في

«هونج كونج» تجاه ارتفاع عدد المسجلين من التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكيف يمكن دمجهم في المدارس الرسمية العادية.

طُبقت الدراسة على عينة من المعلمين في المدارس التي تطبق الدمج التعليمي الشامل؛ وكذلك على عينة من القائمين على الإشراف التربوي داخل هذه المدارس، وأجرى الباحث تحليلًا للنصوص والمقابلات شبه المنظمة مع المعلمين القائمين بعمليات الإشراف التربوي، وممن يعملون معهم من المعلمين الآخرين.

حددت الدراسة أربعة أبعاد لتطبيق الدمج التعليمي الشامل من وجهة نظر المعنيين بذلك؛ هى:

- تطوير دليل إرشادي للممارسات التربوية كافة التي تساعد على تطبيق الدمج التعليمي الشامل في المدارس الرسمية، يسهل استخدامه من قِبل كل من المعلمين والتوجيه المدرسي.
- اعتماد نهج استباقي يعتمد على آليات للكشف المبكر، وتقديم الدعم اللازم، كذلك تهيئة مقدمي الخدمات الخاصة بالدمج التعليمي قبل إدماجهم في المدارس التي تقدم هذه الخدمات، وتهيئة الطلاب غير ذوي الإعاقة لعملية الدمج.
- تعزيز الانضباط داخل المؤسسات التي تقوم بتطبيق الدمج التعليمي الشامل، بما يسمح بتقديم خدمات تعليمية وفرص متكافئة لجميع التلاميذ.
- تعريف واضح للشراكة بين التوجيه المدرسي والمؤسسات المتخصصة التي تقدم خدمات متخصصة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

- دراسة **(Kuyini & David 2012)**

تناولت الدراسة تأثير مواقف المعلمين تجاه الممارسات الخاصة بتطبيق الدمج التعليمي الشامل، وكفاءَتهم الذاتية على الوضع الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية التي تطبق الدمج التعليمي الشامل في ولاية «تاميل نادو» – الهند.

استخدمت الدراسة الاستبانات، والمقابلات والملاحظات الصفية لجمع

البيانات، وأظهرت النتائج أن الممارسات الصفية في الفصول التي تطبق الدمج التعليمي الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة أثرت على الوضع الاجتماعي لهم في الفصول الدراسية العادية، حيث كان مماثلًا لنظيره لدى أقرانهم غير ذوي الإعاقة.

وأكدت الدراسة أنه من الآثار المترتبة على هذه النتائج أن المعلمين يمكن أن يُحدثوا الفارق الأكبر في نجاح تجارب الدمج التعليميّ الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة مما يقود إلى نجاح الدمج الاجتماعي، كما أن هذا الدمج يؤدي أيضًا إلى نتائج مدرسية أفضل مصحوبة بزيادة التفاعل بين الأقران من التلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة.

كما أشارت الدراسة إلى أن أحد أهم عوامل نجاح نموذج الدمج التعليميّ الشامل هو التركيز في الهند على فكرة تكافؤ الفرص وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم في المدارس العادية، يساند ذلك إصدار التشريعات التي تدعم عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة حتى سن 18 سنة في الفصول الدراسية.

- دراسة (Khudorenko 2013):

استقصت الدراسة دور النظام القضائي في تحديد الفرص التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الجسدية، وعالجت تاريخ تعليم المواطنين ذوي الإعاقة في الاتحاد السوفيتي، عبر مسح عشرين من القضايا في مناطق مختلفة، فصل فيها بين عامَيْ 2010 و 2013 من أجل تحديد ما إذا كان القضاء الروسي قد ألزم المدارس والسلطات البلدية لتثبيت سلالم للمواطنين من ذوي الإعاقة الحركية على أساس القانون الاتحادي 1995 في الحماية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، وأشارت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن قضاة روسيا يتمسكون باستمرار بالحكم لصالح ذوي الإعاقة من أجل تسهيل الوصول والحركة في المباني المدرسية.

أكدت الدراسة أن هناك عديدًا من الحواجز في التعليم الدامج وأن تركيب سلالم لا يمكن أن تحلَّ مشكلاته بل توجد حواجز كثيرة تواجه الأطفال ذوي الإعاقة، خاصة عند تنوع أشكال الإعاقة، وعرضت الدراسة دراسات حالة

لأمهات أطفال يعانون الشلل الدماغي، وكيف أنهن لا يستطعن تلقّي خدمات تعليمية لأطفالهن، وأشارت الدراسة أن أصعب الحواجز هو استمرار الاعتقاد في أن الفصل الدراسي هو أداة تعليمية وحيدة، تستوجب الاعتراف بها .

قدمت الدراسة رؤى أفراد المجتمع والمِهنيِّين والتي أشاروا فيها أن نظام المدارس الداخلية هو نظام جيد من حيث التكلفة، وهو أكثر فاعلية أو على الأقل لا ينبغي التخلّي عنه تمامًا كبديل جيد، وأكدت أن الإنفاق أو الاستثمار في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة من السياسات ذات الأولوية والتي يجب المُضيّ قُدُمًا في دعمها.

- تقرير (DeLuca 2013):

قدم التقرير إطارًا يمكن من خلاله العمل على نجاح تجارب الدمج التعليمي الشامل في المدارس الرسمية في كندا، اعتمادًا على تطبيق عدد من المفاهيم مثل «الدمج الشامل»، والمعيارية، والتكاملية، والحوار المجتمعي، ومحاولة استخدام كل مفهوم من هذه المفاهيم كقوة دافعة ومحركة لنجاح عملية الدمج التعليمي الشامل، وأشار التقرير إلى أنه – على عكس النماذج السابقة – لا يرتكز هذا الإطار في إعداده إلى محاولة توفير الفرص التعليمية لفئة مهمشة بعينها؛ ولكنه يهدف إلى تمثيل كافة الأشكال المتعددة والتي يمكن وصفها بالدمج التعليمي الشامل الجامع لكافة أشكال الاختلاف التي يمكن أن تتواجد داخل المؤسسة التعليمية الواحدة.

طرح التقرير عددًا من وجهات النظر المؤيدة لإطار الدمج التعليمي الشامل، وأكد أن وجهات النظر هذه لا تقتصر فقط على سياق المدارس التعليمية والقائمين عليها؛ بل تتعدى ذلك وصولًا إلى وجهات مؤيدة من المجتمع المحلي المحيط بالمؤسسات التعليمية، كما أكد أن فائدة وضع هذا الإطار للدمج التعليميّ تتمثل في أمرين؛ هما:

- دعم فكرة الدمج التعليمي الشامل بحيث يكون الحق في التعليم للجميع واقعًا.
- العمل على إثارة تعدد الاستجابات النظرية والعملية في تطبيق الدمج

التعليمي الشامل، بما يؤدي إلى سياسات وممارسات ومناهج وطرق تدريس أكثر دعمًا لتطبيقه.

- تقرير (Nagano & Weinberg 2014):

قدم التقرير تحليلًا مُقارَنًا لمدى تدعيم تشريعات الدمج التعليمي الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة العادية، واتخاذ الولايات المتحدة الأمريكية كإطار مَحكّ لمقارنة اليابان به في هذ الصدد.

أشار التقرير أن التعليم في اليابان تأخر عن الولايات المتحدة مدة ثلاثين عامًا في بدء برنامجها للأطفال ذوي الإعاقة، وأن القانون في الولايات المتحدة ينص على تفضيل دمج الأطفال ذوي الإعاقة في بيئة أقل تقييدًا لحرية وسهولة تحركات الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن الطلاب ذوي الإعاقة يجب أن يحصلوا على خدمات ذات صلة بالبرامج التعليمية التي ينتسبون إليها مثل، الدعم النفسي والكلام واللغة، والتوجه والتنقُّل، أما في اليابان فلا يزال بعض أولياء الأمور والطلاب ذوي الإعاقة في صراع مع القضايا المعروضة على المحاكم من أجل الحصول على موضع في مدارس الحي العادية للأطفال الذين يستخدمون الكراسي المتحركة أو لديهم إعاقات أخرى.

وضح التقرير أن ظهور الإطار القانوني للتربية الخاصة في اليابان جاء بصدور قانون التعليم المدرسي عام 1947، وفي 1971 عُدل قانون وزارة التربية والتعليم المرتبط بالتعليم الدامج المقدم، أما في عام 1979 فصدر القرار ببدء تشغيل النظام الإلزامي في التربية الخاصة حيث كان عديد من الطلاب ذوي الإعاقة قبل تنفيذ هذا النظام في المنزل دون أي تعليم.

خلُص التقرير إلى أن النظام الإلزامي في التربية الخاصة ليس ضمانة حقيقية للتعليم العام بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، وأن هناك حاجةً في اليابان للتركيز على تعزيز حقوق هؤلاء الأطفال وأولياء أمورهم، وتوفير التعليم والخدمات المناسبة لهم في فصول المدارس الرسمية العادية.

- دراسة (Woods& Sakiz 2014):

عُنيت الدراسة بتعرُّف وجهات نظر العاملين في المدرسة في تطبيق الدمج التعليمي الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارسهم، وجُمعت البيانات من خلال المقابلات الكيفية مع أربعة من معلمي الصف وأربعة موجهين تربويِّين من المدرسة، وذلك في أربع مدارس من المدارس الابتدائية في تركيا، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي:

- توافر اعتقادات إيجابية لدى المعلمين بالمدارس نحو تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية.
- ظهور نماذج تعليمية في هذه المدارس تقدم ممارسات تعليمية مهنية عالية الجودة للطلاب المشاركين في الدمج التعليمي.
- وجود نقص في المعرفة النظرية والمنهجية لتطبيق الدمج التعليمي الشامل بين المعنيِّين وصانعي القرار، مما يشير إلى الحاجة لزيادة الوعي والتنمية المهنية حول هذه القضية.
- ابتعاد التلاميذ ذوي الإعاقة عن المشاركة بشكل كامل في الممارسات الصفية.
- هناك نقص في التعاون بين العاملين في المدرسة، وعدم كفاية في إشراك الأسرة، وحاجة قوية للقيادة المدرسية الفعالة في تفعيل الدمج التعليمي الشامل.

تأمل

ما أهم الاستنتاجات التي يمكن التوصل إليها عبر التحليل الإجمالي للعينة السابقة من الدراسات والتقارير في مجال دمج ذوي الإعاقة.

- ملخص الدراسات والتقارير الأجنبية في دمج ذوي الإعاقة:

يعرض جدول (1) ملخصًا للدراسات والتقارير الأجنبية السابق تناولها في مجال دمج ذوي الإعاقة، حيث يُبرز نقاط القوة والضعف، ونوع الإعاقة، ونمط الدمج في كُلٍّ منها.

جدول (1) :ملخص الدراسات والتقارير الأجنبية
في دمج ذوى الإعاقة

محتوى الدراسة / الباحث والدولة	نقاط القوة	نقاط الضعف	نوع الإعاقة						نمط الدمج			المصدر	
			ذهنية	توحد	سمعية	بصرية	حركية	عام	جزئي	كلي	مكاني	نوع الوثيقة	التاريخ
Margret Winzer & Kas Mazurek Canada	استعراض خمسة نماذج ناجحة لتطبيق الدمج	نقابات المعلمين و أصواتهم غالبا ما تكون غائبة فى الدراسات العلمية وفى وضع سياسات التعليم الدمجى.						√		√		دراسة	2011
Briony Supple & Joseph Abgenyega Australia	تقديم الدعم الفني للكوادر الادارية المعنية بعملية الدمج	– ضعف فرص الحصول على التعليم الجامعي للطلاب المحليين والدوليين ذوي الإعاقة في أستراليا. – عدم سماع صوت الطالب ذى الإعاقة في كثير من الأحيان .						√		√		تقرير	2011
Heather Mole USA	- دعم فرص التعليم الدمجي في التعليم الجامعي - تقديم أشكال الدمج المجتمعي الداعمة للتعليم الدمجي فى مرحلة التعليم الجامعي	ظهور نمط الطالب المستهلك الذي يشير إلي اختيار التعليم على أساس القيمة مقابل المال أي ربط جودة التعليم بالقيمة المالية.						√		√		دراسة	2012
Ming-tak Hue Hong Kong	إبراز دور المعلم في نجاح الدمج	الحاجة إلى الاعداد الجيد لكافة العناصر الفاعلة في عملية الدمج						√		√		دراسة	2012
Ruffina David & Ahmed Bawa Kuyini India	– إبراز دور المعلم في دعم الدمج المجتمعي. – تفعيل دور الأقران في دعم الدمج المجتمعي	التحديات التي تواجه تكافؤ الفرص وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والحاجة إلى التشريعات التي تدعم فكرة التعلم للجميع.						√		√	√	دراسة	2012
E.A. Khudorenko Russia	اكتشاف أبرز عوامل عرقلة الدمج	- الحاجة الى رفع الوعي المجتمعي بالدمج. - الحاجة الى رفع كفاءة المنظومة العاملة على تحقيق الدمج.						√	√	√	√	دراسة	2013

تابع جدول (1) :ملخص الدراسات والتقارير الأجنبية
في دمج ذوى الإعاقة

محتوى الدراسة / الباحث والدولة	نقاط القوة	نقاط الضعف	نوع الإعاقة						نمط الدمج			المصدر	
			ذهنية	توحد	سمعية	بصرية	حركية	عام	جزئي	كلي	مكاني	نوع الوثيقة	التاريخ
Christopher DeLuca – Canada	وضع الاطار العام لتفعيل الدمج التعليمي والمجتمعي	صعوبة تمثيل الأشكال المتعددة من الإعاقات في الدمج التعليمي الشامل، وتوفير الممارسات التعليمية المثالية والهياكل الوظيفية لتقديم الخدمات التعليمية لجميع أشكال الإعاقة في المؤسسات التعليمية.						√		√		تقرير	2013
Mayumi Nagano & Lois A. Weinberg Japan	العرض التحليلي المقارن لنظامي الدمج في اليابان و أمريكا	عدم توفر دراسات ميدانية كافية.						√		√		تقرير	2014
Halis Sakiz & Charlotte Woods Turkey	- إتجاهات إيجابيه لدى المعلمين نحو الدمج. - تقديم خدمات التربية الخاصة بالمدارس النظامية دعما للدمج. - جهود فردية لبعض المعنيين لدعم الدمج.	- نقص المعرفة والوعي والتدريب لدى المعنيين بالدمج. - ضعف الإعداد المقدم للطلاب ذوي الإعاقة قبل الدمج. - ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة .						√		√		دراسة	2014
إجمالي عدد الدراسات والتقارير 9			**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**9**	**واحد**	**9**	**2**		

3 - تحليل التجارب والدراسات الأجنبية في دمج ذوي الإعاقة:

تناول العرض السابق بعض تجارب الدمج التعليمي والمجتمعي ودراساته في عدد من الدول الأجنبية المتقدمة والنامية، حيث تصدرت تجارب الدول المتقدمة قوائم من بدءُوا بتطبيق الدمج التعليمي والمجتمعي، من خلال منظومة من القوانين والممارسات المدعمة لتحقيق الدمج، انطلاقًا من مبدأ المساواة بين المواطنين ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، وظهر ذلك جليًا من تجارب دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة ، ألمانيا، إسبانيا، والسويد.

وتأخذ اليابان مَنحًى آخر وهي إحدى الدول المتقدمة حاليًا، إلا أنها لم تختَرْ أن تطبق الدمج بنفسها طواعية بل فُرض عليها، وبخاصة بعد ما خلَّفته الحرب العالمية الثانية من آثار، ومنها الأعداد الكبيرة من الأشخاص ذوي الإعاقة، وما تزامن مع ذلك من ضعف اقتصادي؛ حيث أدت هذه العوامل إلى فرض إطار يحتِّم تطبيق الدمج لتقليل الكُلفة الاقتصادية على الدولة.

ويقف على الطرف الآخر زمرة من الدول النامية والتي كانت بمثابة حقلٍ لتجارب الهيئات المانحة في تطبيق عدد من أنظمة الدمج يرتكز بعضها على المجتمع، ويُعنى البعض الآخر بدمج فئات بعينها كالفتيات أو الأيتام، إلى أن تطورت هذه الأنظمة لتصبح نماذجَ لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة، يمكن الاقتضاء بها كالتي ظهرت في دول نيبال، وبنجلاديش.

على الرغم من أن الدراسات أشارت إلى أن هناك عديدًا من الفوائد للدمج التعليمي والمجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة – وبخاصة في تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم، ورفع مستويات التواصل مع الآخرين، وزيادة كفاءة المهارات الاجتماعية – فإنَّ هؤلاء الطلاب لا يزالون يواجهون كثيرًا من التحديات، ولا يزال أولياء أمورهم يجاهدون من أجل الحصول على حقوقهم، وضمان الوصول إلى أفضل مستويات دمجهم تعليميًا ومجتمعيًا.

ولعل ما عُرض من تجارب ، ودراسات وتقارير حول دمج ذوي الإعاقة يشير إلى توافر البرامج الرائدة وذات الجودة المرتفعة للدمج الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، وهي تؤكد على مجموعة من الثوابت تمثل أبرز مدعمات نجاح التعليم

الدمجي؛ مثل: التعديلات التي يتم تنفيذها في البيئة المدرسية والمناهج الدراسية، والاستراتيـچيات التعليمية الفاعلة، مما يستدعي ضرورة التأكيد على الإعداد الجيد للكوادر العاملة في مجال التعليم الدمجي بمستوياتها الفنية والإدارية كافة، أي ليس فقط المعلم وحَسْب، بل المشاركين كافة في منظومة التعليم ، إذ أوضحت الدراسات فاعلية تجارب الدمج التي ضُمِّن فيها متخذو القرارات ومنفِّذوها من مديري المدارس وغيرهم من الكوادر المدعمة للتعليم الدمجي، وفي هذا الشأن يجب ألا ننسى ما للأسرة والأقران من خارج المدرسة من دور فاعل وناجز في إنجاح الدمج التعليمي والمجتمعي.

وبصورة أكثر تحديدًا تتمثل أبرز ملامح نموذج الدمج التعليمي في التجارب والدراسات الأجنبية السابقة فى:

- التشريع، حيث ارتبطت غالبية نماذج الدمج في التجارب السابقة بإصدار تشريعات تخصُّ ذوي الاحتياجات الخاصة لعدد من الأغراض أولها، الإقرار بحق الجميع في التعليم، وتقنين إجراءات التدخل ودعم تعليم ذوي الإعاقة.
- الكشف والتشخيص المبكر للإعاقة من حيث النوع والدرجة بما يساعد في تطبيق آليات للتدخل المبكر، كما تعتمد نماذج الدمج على مرحلة ما قبل المدرسة كأساس لنجاحها.
- التهيئة، وتتضمن تعديل البيئة الفيزيقية للمنشآت التعليمية لتلائم طبيعة ذوي الإعاقة وقدرتهم على التحرك، وتقديم المناهج التعليمية المناسبة لهم لتسهيل اكتسابهم المعرفة والمهارات.
- التمكين، حيث أسست الدول التي قدمت نماذج متميزة في الدمج التعليمي، فكرة تمكين الأشخاص القائمين على تقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة ونشر فكرة المعلم المساند.
- دعم البحوث النظرية والتطبيقية بمراكز بحثية متخصصة في كل شئون الإعاقة من النواحي الطبية والنفسية والإرشادية والتعليمية ومنح درجات علمية في هذا الصدد، وتوفير برامج التدريب المتخصصة للقائمين على تقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة.

- تقديم فكرة الدعم والإرشاد الأسري لأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقديم التيسيرات كافة لهم لتشجيعهم على تقديم أطفالهم دون خشية أو خجل.
- ضمان استقرار الموارد المالية ما بين تشريعات مُلزمة بقيَم مالية محددة أو تحديد موارد مالية يمكن استثمارها في أنشطة الدمج التعليمي.
- التهيئة الثقافية والمجتمعية القائمة على ثقافة قبول الآخر والتنوع، وخاصة تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة.

4 - تجارب عربية في الدمج التعليميّ :

- الأردن:

يكفل الدستور الأردني في مادته السادسة، الحق في التعليم للجميع ضمن إمكانات الدولة، وينص قانون وزارة التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 على أن التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كُلٌّ وفق قابليته وقدراته الذاتية؛ مما يعني أن التعليم متاح في جميع مدارس وزارة التربية والتعليم لجميع التلاميذ بمن فيهم ذوي إعاقة.

انطلاقًا من القانون المشار إليه قامت وزارة التربية والتعليم ببدء تجربة الدمج التعليمي وفق المنطلقات التالية:

- إطلاق برامج للتلاميذ ذوي الإعاقة تتناسب مع قدراتهم، منها استحداث غرف مصادر لذوي صعوبات التعلم، واستحداث صفوف لذوي الإعاقة السمعية والعقلية ضمن المدرسة النظامية، واستحداث مدارس للمكفوفين والصُّمّ.
- توفير التسهيلات في المباني سواء بعمل منزلقات وممرات أو التعديلات اللازمة في الحمامات أو المرافق المدرسية الأخرى لسهولة استخدامها من قِبل ذوي الإعاقة.
- إجراء التعديلات في المناهج الدراسية، وتعيين متخصصين للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، واستحداث إدارة للتربية الخاصة.
- تدريب الكوادر من خلال عقد دورات، والاطِّلاع على التجارب الدولية والمحلية في تعليم ذوي الإعاقة.

من أهم مميزات التجربة الأردنية إطلاق الاستراتيـچية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة في جميع مراحلها؛ متضمنةً محورًا مستقلًا متعلقًا بالتعليم المدرسي والتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، وتتضمن الاستراتيـچية عدد من التدخلات الأساسية؛ منها:

- تطوير «معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج التربية الخاصة» لضبط نوعية الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتحسينها.
- تقديم دعم للأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة من خلال تحمُّل نسبة مئوية معينة من قيمة الرسوم الدراسية.
- تجهيز أكثر من سبعمائة غرفة مصادر في مدارس وزارة التربية.
- تدريب الكوادر التعليمية في موضوعات صعوبات التعلم، وبناء قدرات العاملين في مراكز التوحد ومعلمي مدارس الصُّمّ والمكفوفين.
- استثمار العلاقات المتميزة مع المؤسسات الدولية المعنية بشئون ذوي الإعاقة ودمجهم.

- الإمارات :

بدأت فكرة الدمج في الإمارات العربية المتحدة مع صدور عدد من القرارات الوزارية بهذا الشأن، حيث أُنشئت فصول ملحقة بالمدارس العادية اعتبارًا من العام الدراسي 1979 /1980، واتسع انتشار هذه الفصول فيما بعد وتضمنت المبادرة الأوَّليَّة تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين بهدف إعدادهم لتنفيذ فكرة الدمج، وتبع ذلك تقييم مستمر من قِبل وزارة التربية والتعليم لعملية الدمج.

وتنطلق تجربة الدمج التعليمي في الإمارات تحت مبادرة «مدرسة الجميع» الهادفة إلى دمج 100 % من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الابتدائي العام، وتعتمد هذه التجربة علي:

- تهيئة الأشخاص ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي لعملية الدمج عبر مختلف وسائل الإعلام والملصقات والمنشورات.
- حصر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المقترح دمجهم وتهيئتهم.

- دمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام بنسبة 100 %.
- دراسة المشكلات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.
- إصدار العدد الثاني من مجلة «عالمي»، والتي خُصص موضوعها الرئيس حول مبادرة مدرسة الجميع ودمج المكفوفين، وتنظيم فعاليات اليوم العالمي للعصا البيضاء والذي تضمن أنشطة تثقيفية وتوعوية مختلفة.

أسهم التنسيق بين وزارتَي الشئون الاجتماعية والتربية والتعليم – إدارة التربية الخاصة – في الوصول إلى أعلى معدلات دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعلُّم العام، حيث زاد عددهم في كل من الفصول العادية وفصول التربية الخاصة، وشهدت السنوات الأخيرة تطورًا ملحوظًا في الخدمات التربوية التي تُقدم لهم، وذلك بتوفير الكوادر التربوية والخدمات المساندة.

من جهة أخرى، تهتم المراكز البحثية في دولة الإمارات بتطوير العمل في مجال تقديم خدمات التعليم لذوي الإعاقة؛ إذ أُجريت مجموعة من الدراسات التي تتناول موضوعات مهمة؛ مثل اتجاهات المعلمين نحو فاعلية الدمج التعليمي، والتحديات التي تواجهه، وبخاصة دمج ذوي الإعاقة البصرية، والمستوى التحصيلي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة ، وبخاصة تحصيل مهارات القراءة والكتابة .

- الجزائر :

بدأت تجربة التعليم الدمجي في الجمهورية الجزائرية منذ عام 1990 بفتح فصول خاصة بالمدارس النظامية، حتى صدور القانون / القرار الوزاري المشترك بين وزارة التضامن الاجتماعي والتشغيل والتكوين المهنيّ ووزارة التربية الوطنية عام 1998، الذي وضع الإطار التنظيمي لفتح الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية ، وذوي الإعاقة البصرية في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية من الموسم الدراسي 1999 / 2000 ، وتوسعت لتشمل 120 قسمًا تتوزع على 20 ولاية ، وامتد الاتساع ليشمل دمج بعض التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي النظامي وفق عدد من الشروط.

ارتكزت تجربة ذوي الإعاقة في الجزائر على عدد من المنطلقات؛ منها:

- وضع شروط لاختيار التلاميذ القابلين للدمج؛ مثل سلامة الحواس الأخرى وعدم ازدواج الإعاقة، وعدم وجود اضطرابات نفسية أو عصبية مصاحبة.
- وضع شروط لاختيار المدرسة التي تطبق الدمج التعليمي، مثل توافُر الرغبة والتقبُّل لدى الإدارة المدرسية والمعلمين، واستعداد مدير المدرسة لتطبيق الدمج في مدرسته، وتوافُر بناء مدرسي مجهز، وخدمات وأنشطة تربوية مناسبة.
- تحديد قواعد استخدام المناهج الخاصة بالدمج التعليمي، مثل التطبيق الكامل للمنهج المستخدم وتكييف البرنامج الدراسي وفق قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة.

تتعلق بعض الإيجابيات بالتجربة الجزائرية في دمج ذوي الإعاقة ، نشير فيما يلي إلى أهمها:

- حقق التلاميذ ذوو الإعاقة المدمجون بالمدارس النظامية درجة من الاندماج الاجتماعي خلال مشاركة أقرانهم غير ذوي الإعاقة في مجموعات اللعب في ساحة المدرسة.
- يتقبل المختصون في علاج أمراض اللغة والكلام دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم العام مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة.
- توافُر نظرة إيجابية لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة المدمجين من خلال توقعهم لنتائجهم الدراسية.
- يحسِّن الدمج المواقف الاجتماعية للتلميذ غير ذي الإعاقة تجاه زميله ذي الإعاقة.

رغم الإيجابيات المشار إليها فإنَّ هناك صعوباتٍ تواجه دمج ذوي الإعاقة في الجزائر؛ منها على سبيل المثال القصور في تهيئة أقسام الدمج لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة ، وبُعد الأقسام المدمجة عن مقرات سكن التلاميذ ، ونقص الأنشطة التربوية، والثقافية، والترفيهية المشتركة بين الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال غير ذوي الإعاقة، فضلًا عن ميل المعلمين بشكل عام إلى معارضة الدمج حيث يرون أن وجود التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول النظامية يمثل عبئًا على العملية التعليمية .

- السعودية

جاء أول تأسيس لإدارة التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية عام 1962م، بهدف تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية للأشخاص في ثلاث فئات للإعاقة؛ هي الإعاقات البصرية والسمعية والذهنية، وحددت مسئولية إدارة التعليم الخاص تجاه مدارس هذه الفئات، وانبثق عن هذه الإدارة ثلاث إدارات فرعية تختص كل واحدة منها بتعليم الأشخاص ذوي إحدى الإعاقات الثلاث.

تبنَّت المملكة العربية السعودية فكرة دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العام استنادًا إلى الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم وتطوير البرامج التعليمي، إذ كانت هذه الفكرة محدودة النطاق، وتوسعت بعد ذلك في معظم مناطق المملكة ، وكانت أولى تجارب المملكة في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم العام لطلاب المرحلة الثانوية بمعهد النور بالهفوف للبنين، عام 1984م، وحققت هذه التجربة نجاحًا تربويًا ملموسًا، كذلك أُجريت دراسة من قِبل الأمانة العامة للتربية الخاصة عام 1987م على معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بمعهد النور ، وأوضحت نتائج الدراسة أن 60 % يؤيدون أسلوب الدمج. وفي عام 1991م، طُبقت هذه الفكرة بشكل منظم في ثانوية حراء بمدينة الجُوف، على الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وكذا السمعية والحركية.

اعتمدت التجربة السعودية في دمج ذوي الإعاقة على دعائم ثلاث؛ هي:

- سَنُّ قانون خاص للأشخاص ذوي الإعاقة، أكد أن تعليمهم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي العام، خاصة وأن حجم هذه الفئة يبلغ 20 % من حجم الطلاب العاديين.
- التركيز على تفعيل دور المدارس النظامية في مجال التربية الخاصة، على أساس التوسع في برامج الفصول الملحقة بالمدارس النظامية، والاستفادة من الأساليب الحديثة في التربية مثل غرف المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم الاستشاري.
- التأكيد على توسيع دور معاهد التربية الخاصة بتزويدها بمراكز للمعلومات لكل فئة من فئات الإعاقة.

ويُدمج ذوو الإعاقة في التعليم في المملكة العربية السعودية بطريقتين؛ هما الدمج الجزئي، ويتمثل في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، والدمج الكلي ويتم باستخدام الأساليب الحديثة مثل برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة.

ويستهدف الدمج فئتين من الأشخاص تلتحق الأولى منهما بالمدارس النظامية وهي تستفيد من خدماتها التربوية، ولكنها في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة لبعض الأشخاص؛ مثل الموهوبين والمتفوقين، وفئة ذوي صعوبات التعلم وفئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، وفئة ضعاف البصر، وفئة المضطربين سلوكيًا وانفعاليّا، أما الفئة الثانية فتدرس تقليديًا في معاهد التربية الخاصة أو عبر برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، ولكنها في حاجة إلى الاندماج التام مع أقرانها في المدارس النظامية مثل فئة ضعاف البصر وضعاف السمع.

تأمل

يفرز تحليل تجارب الدمج العربية الأربع السابقة لدمج ذوي الإعاقة مجموعة من الملامح للنموذج العربيّ للدمج.

- **سلطنة عُمّان:**

تُعد تجربة دمج ذوي الإعاقة من التجارب الحديثة في سلطنة عمان ، فقد بدأت السلطنة في دمج ذوي الإعاقة البصرية مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة داخل الفصل الدراسي الواحد بعد إنهاء المكفوفين دراستهم بالمعهد السعودي البحريني في دولة البحرين، وحصولهم على الشهادة الإعدادية، ويُقبل هؤلاء الطلاب بالمدارس الثانوية النظامية لاستكمال دراستهم، أما ذوو الإعاقة السمعية والعقلية فدُمجوا في المدارس العادية عام 2006/2005م، وبلغ إجمالي عدد مدارس الدمج 85 مدرسة في العام الدراسي 2011/2010م ، تتوزع في 10 مناطق تعليمية.

وتتمثل الخطوات الإجرائية لتجربة الدمج التعليمي في السلطنة فيما يلى:

- في العام الدراسي 2001/2000م، جُرب تطبيق الدمج التعليمي في مدرستين من

مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة، وفي العام الدراسي 2002/2001م أُضيفت مدرسة ثالثة في نفس المنطقة وثلاث مدارس أخرى في محافظة مسقط.

- قُيم برنامج الدمج التعليمي، وأُكد على مواصلة تطبيق هذا البرنامج والاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال، والعمل على إنشاء مركز لصعوبات التعلم، والنظر في إدخال مساقات التربية الخاصة في برامج إعداد المعلمين.
- التوسع في برنامج الدمج التعليمي ليشمل 9 مدارس جديدة بالإضافة إلى المدارس الست السابقة.

أما عن التشريع في تجربة الدمج التعليمي في السلطنة فيُلاحظ إصدار عديد من اللوائح والقرارات؛ منها:

- قانون رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة الصادر بالمرسوم السلطاني عام 2008.
- اللائحة التنظيمية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة الصادرة عام 2008، ولائحة تنظيم إصدار بطاقة ذي إعاقة الصادرة عام 2008، فضلًا عن تشكيل اللجنة الوطنية لرعاية ذوي الإعاقة عام 2009.
- تشكيل لجنة الرصد على المستوى الوطني لتفعيل تنفيذ الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 2010.

وتقوم المنظمات الدولية بدور كبير في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في السلطنة، وخاصة منظمة اليونيسيف، التي تقوم بتحويل المتطوعات في مراكز التأهيل المجتمعي، وتدريبهن، وكذلك تقديم الخدمات الإعلامية المتمثلة في طباعة الكُتَيبات الإرشادية، وتوعية المجتمع بكيفية الحد من الإعاقة، وتقديم خدمات التطعيم والتحصين بالتعاون مع وزارة الصحة.

جدير بالإشارة هنا أن هناك مجموعة من المراكز المتخصصة التي توفر خدمات تعليمية في إطار دعم برنامج التعليم الدّمْجيّ في سلطنة عمان، ومن بين هذه المراكز مراكز رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة، ومراكز التأهيل الخاصة، ومراكز العمل الاجتماعي الأهلي، ومراكز التأهيل المجتمعي، ومراكز الرعاية الإيوائية خارج السلطنة.

- **سوريا :**

منذ التسعينيات من القرن العشرين اتخذت سوريا مبادرات متعددة في مجال الدمج، فعلى مستوى وزارة الشئون الاجتماعية والعمل عُنى بتعرف خبرات دمج ذوي الإعاقة في الأردن ومصر ، كذلك قامت وزارة التربية بتنظيم مجموعة من برامج الدمج في رياض الأطفال العامة من خلال منظمة خلال اليونسكو.

في عام 2000، أُنشئت لجنة وطنية بمشاركة عديد من الوزارات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية تحت مظلة وزارة التربية، وفي عام 2001 شاركت اللجنة الوطنية للدمج في أول مؤتمر إقليمي في لبنان وزارت مدارس لها خبرة في الدمج، وفي عام 2002 أقيمت الندوة الوطنية السورية حول ضم الأطفال ذوي الإعاقة في التربية الرسمية، وخلال هذه الندوة قُدمت الخبرات السورية إلى جانب خبرات متعددة في المنطقة، وأعطت هذه الندوة الحافز الكبير لصانعي القرار في كل من وزارة التربية ووزارة الشئون الاجتماعية لبدء مشروع الدمج في سوريا.

لبدء تجربة الدمج التعليمي اتُّخذت إجراءات متعددة سواء على مستوى بيئة قاعات النشاط، أم المعلمين، أم المناهج، أم المجتمع المحلي، ولعل أبرز تلك الإجراءات ما يلي:

- توعية المجتمع من جانب والبيئة في الروضة من جانب آخر بقضية الدمج، وتعزيز رسائل التوعية في وسائل الاتصال.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات حول أساليب التعامل مع الإعاقات المختلفة، ومتابعة أدائهن في قاعات النشاط بشكل مستمر.
- تدريب المعلمات على وضع الخطط التربوية الفردية للأطفال وفق احتياجاتهم بالمشاركة مع الأهل والمرشد الاجتماعي في الروضة.
- تقويم التلميذ ضمن الخطة الفردية التي تعلم وفقًا لها، والاحتفاظ بإنتاجه في ملف تراكمي لدراسة كيفية تطور نموه..
- تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة على المشاركة في الأنشطة اللاصفية.

- **فلسطين**

تنطلق التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقة من إقرار الحق في التعليم الأساسي لكل مواطن يقيم على أرض فلسطين بغَضِّ النظر عن النوع، أو الدين، أو الطائفة، أو العِرْق، أو نوع الإعاقة، والمدرسة مفتوحة لجميع التلاميذ ولا تستثني منهم أحدًا.

وبدأ الدمج بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم التي دخلت في برنامج التعليم الجامع في الفترة 1997 – 2007 م ، إذ بدأ التنفيذ الفعلي لمشروع التعليم الجامع بعد توقيع اتفاقية التعاون بين وزارة التربية ومؤسسة «دياكونيا – ناد» النرويجية ومؤسسة الإغاثة السويدية عام 1997، وعبر عدة مراحل عُممت فكرة البرنامج لتشمل جميع المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وقد بدأ العمل بمشروع التعليم الجامع، كمرحلة تجريبية مدتها ثلاث سنوات (1997–1999)، مستهدفًا تلاميذ المرحلة الأساسية، وهدف إلى دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في مدارس التربية والتعليم، وتطوير قدرات المعلمين للتعامل مع هؤلاء الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيل المدارس المشاركة بتوفير التسهيلات الفيزيقية، كما هدف المشروع إلى تطويع المناهج الدراسية لتصبح أكثر مراعاة للفروق بين التلاميذ، وتعديل الاتجاهات المجتمعية السائدة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة.

تعتمد التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقة على عدد من المراحل؛ وهي:

- في المرحلة الأولى يلتحق التلميذ ذو الإعاقة الحركية بالمدرسة العادية عبر مراحل تمهيدية؛ تبدأ من عملية التهيئة والتقبُّل وتستهدف التلميذ وأسرته، والوضع الفيزيقي للمدرسة والتسهيلات البيئية.
- في المرحلة الثانية يلتحق التلميذ بالمدرسة ويتضمن ملف الطالب التقارير الطبية والمتابعات مع وصف الأجهزة والأدوات المساندة التي يستعملها، مع تنسيق زيارات لنماذج من ذوي الإعاقة الحركية للمدرسة.
- تتضمن المرحلة الثالثة عمليات المتابعة والتقييم، بمشاركة مدير المدرسة، ومعلم الصف والمرشد التربوي،ومرشد التعليم الجامع، والتربية الخاصة والأهل.

ولضمان دعم كافة الأنشطة المرتبطة بعمليات وأنشطة التعليم الدّمْجيّ، أقر المجلس التشريعي القانون رقم 4 لعام 1999 الخاص بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة، وقد نص القانون في الفصل الثاني منه على مجموعة من الحقوق الخاصة؛ منها:

- ضمان حق الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية والجامعات.
- توفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.
- توفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة.
- إعداد الكوادر المؤهَّلة تربويًا لتعليم ذوي الإعاقة كُلٌّ وفق إعاقته.

يُظهر تحليل التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقة التأكيد فيها على تطوير قدرات المعلمين للتعامل معهم، وتأهيل المدارس المشاركة في الدمج، هذا فضلًا عن تعديل الاتجاهات المجتمعية السائدة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة .

- لبنان :

قامت الإدارة اللبنانية بإطلاق البرنامج الوطني للدمج المدرسي في لبنان؛ معتمدة في أولى خطواتها على توضيح مفهوم التربية الدامجة؛ مؤكدة أنها مسار يهدف إلى تلبية تنوع حاجات كل المتعلمين وذلك عبر المشاركة الفعّالة والمتصاعدة في التعلّم، وفي الحياة الاجتماعية، ويستوجب ذلك تغيير المناهج، وإنشاء الهيكليّات، واستخدام الاستراتيـجيَّات استنادًا إلى رؤية مشتركة حول تربية كل الأطفال، والاقتناع بأن المسئولية في هذا الصدد تعود إلى النظام التربوي العام.

ويتضمن تاريخ الدمج في لبنان مراحل أساسية؛ من أوضحها:

- مبادرات فردية أهلية، ومبادرات لمؤسسات إيوائية.
- تأسيس جمعيات الأشخاص ذوي الإعاقة في الثمانينيَّات.
- إنشاء اختصاصات جامعية مثل الإجازة في التربية المختصة بجامعة القديس يوسف.
- إنشاء جمعيات أهالي الأشخاص ذوي الإعاقة، ومبادرات لجمعيات أهلية لدمج

الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الرسمية والخاصة.

- تنظيم حلقات تدريس إجبارية عن التربية الدامجة لطلاب اختصاصَي التربية الحضانية والابتدائية والتربية التقويمية من قِبل المعهد اللبناني لإعداد المُربِّين.

وبصفة عامة، يمكن تلخيص أهم المظاهر أو الجوانب المميزة لبرنامج الدمج التعليمي في لبنان فيما يلى:

- بداية مشروعات الدمج من قِبل جهات مختلفة من القطاع الخاص، مثل مراكز وجمعيات للأشخاص ذوي الإعاقة، والجامعات، والجمعيات غير الحكومية.
- الانطلاق من بيروت والتوسع السريع إلى المناطق المختلفة.
- شمول خبرات الدمج إعاقات واضطرابات وصعوبات مختلفة منذ البداية.
- تنفيذ مشروعات للدمج المدرسي مختلفة الأوجه، تعتمد على الخلط بين الدمج المدرسي وخدمات التربية المختصة.
- الاقتصار في معظم الأحيان في مشروعات الدمج على توفير خدمات تربوية وتأهيل للمتعلمين وتجهيزات، وليس إلى مَأْسَسة التربية الدامجة في المدرسة.
- المبادرات في معظمها كانت فردية ومحدودة النطاق ، والتجارب غير موثَّقة.
- نشر ضعيف ومتأخر لثقافة الدمج على صعيد القطاعين: العام والخاص.

تأمل

تُظهر تجربة كل من سلطنة عمان ودولة لبنان في دمج ذوي الإعاقة، دور المنظمات الأهلية غير الحكومية في دعم فعاليات الدمج.

- مصر :

تضمنت التجربة المصرية في دمج ذوي الإعاقة مبادرات ومشروعات مختلفة، ففي الفترة ما بين عامَيْ 2003 و2008 موَّل الاتحاد الأوروبي مشروعًا للدعم الفني قامت عليه جمعيتان أهليتان كاستكمال لتجربة استطلاعية بدأت منذ عام 1998، بهدف إنشاء بيئة تعليمية دامجة، وكان من بين نتائج المشروع تطوير العملية التعليمية في 15 مدرسة ابتدائية و15 حضانة في محافظات القاهرة والإسكندرية

والمنيا، ودمج أكثر من 300 طفل ذي إعاقة فضلًا عن تدريب أكثر من 300 معلم على التعليم الدامج.

على مستوى السياسات، كان لنجاح هذا المشروع أثره المهم، إذ أُعلن التعليم الدمجي استراتيـچية رئيسة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات في الخطاب الرئاسي عام 2006 ، وتشكلت لجنة الدمج في وزارة التربية والتعليم عام 2008 ، وأُعلنت الخطة القومية الخمسية لإصلاح التعليم ما قبل الجامعي 2007 – 2012، والتي تضمنت برنامجًا عن الدمج، كما ازداد عدد المدارس الخاصة التي توفِّر الخدمات الداعمة لاحتياجات التلاميذ من خلال المعلم، والمعلم المساند ، وتيسير المشاركة في نشاطات الفصل المختلفة، وتطويع المنهج الدراسي ضمن إطار المنهج العام بما يناسب احتياجات التلميذ ذي الإعاقة.

بدأ تقديم خدمات خاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في بعض المراكز الأهلية، ومنها القياس والتقييم النفسي والتعليمي، وخدمات المساندة التعليمية، بجانب تدريب المعلمين المساندين للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس الدمج؛ وكذلك توعية مدرسي المدارس النظامية بأساليب التعامل مع الفروق الفردية داخل الفصل.

شهدت السنوات الأخيرة تنامي دور القطاع الأهلي في المُناصرة والمُدافعة عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، وكونت عدة شبكات منها على سبيل المثال شبكة الدمج التعليمي التي تكونت على أثر المشروع المشار إليه، والتي استمر عملهما بعد انتهائه، وتعمل الشبكة على دعم جهود لجنة الدمج بالوزارة والمناداة بحقوق الطفل ذي الإعاقة في التعليم .

ومن أبرز تجارب التعليم الدمجي ما بدر من جهود وتجارب الجمعيات الأهلية الفاعلة في تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن أمثلة تلك التجارب تجربة التعليم الدمجي بالحضانات والمدارس النظامية والتي قام بتنفيذها مركز سيتي – كاريتاس مصر مع هيئة إنقاذ الطفولة البريطانية من خلال مشروعين: الأول في الفترة من 1998 وحتى 2002 ، والثاني في الفترة من 2003 حتى 2008 ، وذلك بدعم من وزارة التربية والتعليم واليونسكو وهيئة إنقاذ الطفولة البريطانية، والاتحاد

الأوروبي ، واستهدفت التجربة اختبار مدى جدوى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول النظامية من الحضانة إلى المرحلة الابتدائية، وتقديم نموذج جديد يمكن أن يُستفاد منه في أنحاء أخرى من مصر، مع تغيير اتجاهات المجتمع نحو حق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ، وجاءت الإجراءات التنفيذية للتجربة في مرحلتين؛ هما مرحلة التهيئة والإعداد، ومرحلة التطبيق الميداني التجريبي.

5 - دراسات وتقارير عربية في دمج ذوي الإعاقة:

يعرض الجزء التالي من هذا المُكوِّن أمثلة للدراسات والتقارير العربية في دمج ذوي الإعاقة موزعة في ثلاثة محاور، يتضمن الأول منها دراسات، وتقارير مثلت الاتجاهات نحو الدمج التعليميّ موضوعها الرئيس، ويعالج المحور الثاني دراسات وتقارير عُنيت بتقويم تجارب ومشروعات الدمج التعليميّ، أما المحور الثالث فيتناول دراسات وتقارير انصبَّت على التحديات التي تواجه التعليم الدّمْجيّ.

أ - دراسات تناولت الاتجاهات نحو الدمج التعليميّ:

- **دراسة خلود الدبابنة وسهى الحسن (2009):**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الأردن نحو عملية تعليمهم في المدارس العادية في إطار مسار الدمج ، فضلًا عن تحديد الفروق في وجهات النظر تبعًا لمتغير نوع المدرسة، ومستوى الصف، ومكان التدريس، والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت إيجابية بالنسبة لفائدة الدمج، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصُّص التربية الخاصة، وأوصت الدراسة بتأهيل معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بهدف تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو الدمج.

- **دراسة محمد كمال عمر (2011):**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف طبيعة اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج التلاميذ الذَّاتِويين مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة في جمهورية مصر العربية، وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل المعرفة بهؤلاء الأطفال واستراتيـچيات تعليمهم، والنوع، والتخصص الدراسي، وكشفت النتائج أن أغلب أفراد العيِّنة لديهم اتجاهات سلبية نحو دمج هؤلاء الأطفال ، حيث عبَّر أكثر من 85% عن رفضهم فكرة دمج الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية.

- **دراسة روحي عبدات (2012):**

استقصت الدراسة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في مدارس التعليم العام في الإمارت العربية المتحدة من خلال مبادرة «الدمج ثم الدمج»، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إيجابية بشكل عام، كما أشارت إلى أهمية توافُر أساليب تعليمية خاصة من أجل دمجهم، وأن فلسفة دمج هؤلاء الأطفال تحقق مبدأ العدالة في التعليم، وتكافؤ الفرص، وأن الدمج التربوي يزيد من تواصل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مع أقرانهم، وأشارت النتائج كذلك أن نظرة المعلمين في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الإعاقة السمعية تتركز حول الفائدة الاجتماعية من دمجهم من حيث زيادة تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين، وتفاعلهم مع أقرانهم ومع المجتمع بشكل عام.

- **دراسة يمينة بو سبتة (2012):**

اهتمت الدراسة بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصفوف العادية في الجزائر، وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يميلون بشكل عام إلى معارضة الدمج، ويرون أن وجود الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في فصول السامعين يمثل عبئًا على العملية التعليمية، ومن ثَمَّ لا بد من تعليمهم منفصلين، بينما يتقبَّل المختصون في علاج أمراض اللغة والكلام دمجَ الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العام

مع أقرانهم السامعين؛ لأنه – وَفْق رؤيتهم – يساعد هؤلاء الأطفال في التغلب على الصعوبات، ويرفع كفاءتهم اللغوية والأكاديمية، شريطة توافُر بعض الضوابط والمتطلبات .

تأمل

تتأثر اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة بعديد من المتغيرات الشخصية.

ب - دراسات وتقارير تناولت تقويم تجارب ومشروعات الدمج التعليميّ:

- تقرير نجيب خزام (2002):

رصد التقرير ملامح التجربة الاستطلاعية لمركز «سيتي» في مشروع دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالحضانات والمدارس النظامية في مصر، والتي نُفذت بدعم وزارة التربية والتعليم واليونسكو وهيئة إنقاذ الطفولة البريطانية في الفترة من 1998 حتى 2002، وهدفت التجربة إلى اختبار مدى جدوى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول النظامية من الحضانة إلى المرحلة الابتدائية، وتقديم نموذج جديد يمكن أن يُستفاد منه في أنحاء أخرى من مصر.

أظهر التقرير أن النتائج الخاصة بالمشروع تشير إلى تقدم ملحوظ في المهارات الأكاديمية وارتفاع ملحوظ في روح التعاون، وفي مهارات التعامل مع الآخرين لدى التلاميذ غير ذوي الإعاقة وارتفاع ملحوظ في قدرة المعلم على تنويع أساليب التدريس، وإدارة الصف، فضلًا عن ارتفاع نسبي لمبادرات المديرين لتشجيع المعلمين، والإخصائيِّين المشاركين في الدمج.

رصد التقرير كذلك بعض التحديات والصعوبات التي تعرض لها المشروع؛ مثل تسرُّب عدد قليل من الأطفال ذوي الإعاقة الذين دُمجوا في الفصول النظامية، وارتفاع كثافة الفصل، وانخفاض الإمكانات المتاحة داخل المدرسة، ووجود اتجاهات سلبية نحو الدمج لدى بعض المعلمين وأولياء الأمور.

- دراسة ناصر بن عليّ الموسي وآخرون (2006)

تتميز الدراسة بشمولية تقييم واقع تجربة المملكة العربية السعودية في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، من خلال تعرُّف واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة ، وتأثير البيئة التعليمية الاندماجية ، والانعزالية على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيُّفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة، واتجاهات العاملين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة ، واتجاهات التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ غير ذوي الإعاقة ، وأولياء أمورهم نحو الدمج التربوي ، والآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين: المنزلية والمدرسية بالمملكة.

وأشارت النتائج إلى إظهارِ مجتمعِ العينة درجةً عاليةً من الرضا تجاه واقع المستلزمات المكانية والتجهيزية والبشرية، وكذلك علاقة المدارس ببرامج الدمج، وأن الدمج التربوي يوفر للتلاميذ ذوي الإعاقة بيئة أكاديمية واجتماعية طبيعية تُعدُّ أفضل البيئات التعليمية ، وأن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة يتحسن بشكل عام من خلال دمجهم في مدارس التعليم العام.

- دراسة الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية بالكويت (2007):

تحلل الدراسة التجربة الكويتية في رعاية الأطفال ذوي الإعاقة واستيعابهم في العمل التنموي، وذلك في محاولة لرصد مظاهر القوة وجوانب الضعف، لوضع تصوُّر إجرائي لاستيعاب الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع الكويتي وفي عملية التنمية، وخَلُصت الدراسة إلى أنه لا توجد توجهات واضحة تهدف إلى دمج ذوي الإعاقة في العمليات التنموية؛ على الرغم من الفوائد التي تعود على المجتمع من جهة، وعلى الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم من جهة أخرى.

قدمت الدراسة إطارًا منهجيًّا لاستيعاب الأطفال ذوي الإعاقة، ارتكز على ثلاثة مرتكزات؛ هي الحماية من الإعاقة، والتأهيل، والمساواة في الفرص، وجاء البرنامج المقترَح لتحقيق الدمج الاجتماعي متضمنًا المشاركة كمبدأ وكعمل مُؤسَّسي، ومن بين مُكوِّنات هذا البرنامج التشريع ، والبيئة الطبيعية ومن أمثلتها المباني العامة

والخاصة، والمدارس والمعاهد والجامعات، والمستشفيات، والمحالُّ التجارية، ودور اللَّهو والترفيه، وأماكن الأنشطة الرياضية.

- دراسة روحي عبدات (2008) :

سعت الدراسة إلى تعرُّف مستوى مهارات القراءة عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف الثلاثة الدنيا من التعليم الأساسي، والفروق في مهارات القراءة عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمُدْمجين في مدارس التعليم العام في الإمارات، وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مهارات القراءة بين التلاميذ الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والتلاميذ المدمجين في التعليم العام في الصفين: الأول والثالث من التعليم الأساسي لصالح التلاميذ الملتحقين بالمراكز الخاصة.

وكشفت النتائج كذلك أن مهارات القراءة عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تنحدر مع تقدُّم المراحل الدراسية، وأن المدارس التي دُمج التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية فيها تفتقر إلى خدمات تنمية اللغة وعلاج مشكلات الكلام، بينما أتاح وجود التلاميذ في مراكز التربية الخاصة الفرصةَ لحصولهم على مزيد من الاهتمام من قِبل المعلمات.

- دراسة نبيل على سليمان (2012):

انصَبَّ الاهتمام في الدراسة على تجربة دمج 15 طفلًا من الأطفال ذوي طيف التوحُّد في مملكة البحرين كعينة من بين 42 طفلًا دُمجوا في المدارس العادية، باعتبارها تجربة حديثة مدتها عامان في ثلاث مدارس تحت إشراف تسع إخصائيات، وأوضحت النتائج أن الدمج المطبق هو دمج « اجتماعي» ؛ حيث يُلحق الطفل ذو الإعاقة في مدرسة التعليم العام في فصل خاص، ويشارك أقرانه غير ذوي الأنشطة اللاصفِّيَّة كالرياضة والموسيقى، ويتضمن المنهج في مدارس دمج ذوي طيف التوحد برنامج تحليل السلوك التطبيقي لكل طفل وبشكل مستقل، مع تطبيق خطة تعليمية فردية والأنشطة المتنوعة الفنية والحياتية والمهنية.

كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو دمج الأطفال التوحديين مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة من قِبل معلمات الدمج ، ومعلمات الصفوف العادية في مدارس الدمج، وأهالي الأطفال المدمجين الذين عبروا عن التحسن الملحوظ لأطفالهم فيما يتعلق بالثقة بالنفس والتواصل، وبعض المهارات الأكاديمية.

- **دراسة أركاب أنيسة (2013):**

اهتمت الدراسة برصد واقع الدمج التعليمي بالجزائر للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في صورتيه: الكلي والمكاني، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحقيق الأصَمِّ المدمج بالمدارس العادية درجةً من الاندماج الاجتماعي خلال اكتسابه مهارة مشاركة السامعين في مجموعة اللعب في ساحة المدرسة، وأن تفاعله لا يقتصر على أقرانه الصُّمِّ، إلا أن نوع الأصم- ذكر/ أنثى- يؤثر على طبيعة الأصدقاء الذين يفضل التعامل معهم.

كما كشفت النتائج عن دور فعَّال للمدرسة في تخفيف العبء عن الأسرة في تربية الطفل ذي الإعاقة السمعية بإكسابه المهارات الاجتماعية، ليتوافق مع مجتمع السامعين، وحقق التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية مستوياتٍ تحصيلية تراوحت بين المتوسط وفوق المتوسط. وتبين وجود بعض الصعوبات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ ومنها قصور في تهيئة أقسام الدمج لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وانعدام الأنشطة التربوية، والثقافية، والترفيهية المشتركة بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال السامعين.

- دراسة عبد الحميد كابش ونادية أديب (2013):

تمركزت الدراسة حول تقييم مشروع الدمج التعليميّ للأطفال ذوي الإعاقة في التعليم النظامي الذي نفَّذه مركز «سيتي» بمحافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا في مصر، وكشفت نتائج الدراسة عن عدد من المؤشرات الإيجابية إلى حدٍّ كبير تضمنت أن تجربة الدمج تجربة ناجحة ويمكن استمرارها ، وتحسِّن شخصية التلاميذ من حيث استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم وسلوكياتهم، إذ يحقق المدمجون تقدمًا

في المستوى التعليميّ ويحسن الدمج أداء المعلمين والبيئة التعليمية بالمدرسة، والاندماج الاجتماعى للمُدمَجين، كما كشفت النتائج أن التعليم الدّمْجيّ ذو جدوى اقتصادية، ويزيد مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصَّفِّية واللاصفية.

ومن جهة أخرى، أوضحت نتائج الدراسة الصعوبات التي تواجه الدمج؛ مثل البيئة الفزيقية غير الملائمة، وصعوبة المنهج الدراسي والحاجة إلى تعديله، ونمطية أساليب التقييم والاختبارات، وعدم مراعاتها الفروق الفردية .

تأمل

تتمثل فاعلية تجارب ومشروعات دمج ذوي الإعاقة في جوانب عديدة؛ في مقدمتها تنمية الاتجاهات نحو الدمج.

ج- دراسات تناولت التحديات التي تواجه الدمج التعليميّ:

- دراسة روحي عبدات (2008):

عُنيت الدراسة بتعرُّف المشكلات التي تواجه الدمج التعليميّ لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المكفوفين وضعاف البصر، سواء الخريجين منهم، أم الذين لا يزالون على مقاعد الدراسة، وفقًا لمتغيرات الصف الدراسي، وسنة التخرُّج، والنوع، والإمارة التي نُفذ الدمج فيها، وأظهرت النتائج وجود صعوبات ذات مستوًى مرتفع تواجه ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في مدارس التعليم العام، وأن أعلى مستوى من هذه الصعوبات ظهر في مجال المناهج التعليمية وأساليب التعليم المُتَّبعة، وأوصت الدراسة بتكييف المناهج الدراسية وتعديلها بما يتلاءَم مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، مع استكمال طباعة المناهج الدراسية والامتحانات بطريقة «برايل»، واستخدام التقنيات والوسائل الحديثة الداعمة لهؤلاء التلاميذ ، فضلًا عن الاهتمام بتأهيل المعلمين القائمين على تعليم ذوي الإعاقة البصرية .

- **دراسة أماني بنت محمود بن عبدالله أبوالعلا (2008):**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفات ومديرات ومعلمات رياض الأطفال التي تطبق نظام الدمج لفئة الإعاقة الذهنية البسيطة في مدينتَيْ مكة المكرمة وجدة بالمملكة العربية السعودية، وذلك لدراسة أساليب التعامل والتكيُّف المستخدمة مع أطفال التربية الخاصة عند الدمج ، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة للدمج، ومعوِّقات تدريس أطفال التربية الخاصة عند الدمج، وكشفت نتائج الدراسة قلة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، وبعض المعوقات التي تواجه المعلمة عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المُدمجين، وأوصت الدراسة بضرورة التدخُّل المبكر مع الأطفال ذوي التربية الخاصة قبل التحاقهم بالروضة ، وعقد دورات تدريبية للمشرفات والمديرات والمعلمات في مجال الدمج .

- **دراسة إدريس جرادات (2010):**

تمركزت الدراسة حول تعرُّف واقع ممارسات دمج التلاميذ ذوي الإعاقات الجسدية والحركية في الفصول الدراسية الحكومية بفلسطين من خلال برنامج التعليم الجامع، فضلًا عن الكشف عن المشكلات التي تواجه إدارة المدارس في استقبال هؤلاء التلاميذ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنفيذ الفعلي لمشروع التعليم الجامع بدأ بعد توقيع اتفاقية التعاون بين وزارة التربية ومؤسسة «دياكونيا – ناد» النرويجية ومؤسسة الإغاثة الفردية السويدية عام 1997، كما رصدت الدراسة وجود تنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني وبرامج التأهيل العاملة والإخصائيين لتنفيذ أنشطة وقائية وتوعوية للمعلمين والتلاميذ والأهالي ومجالس أولياء الأمور، ومن له علاقة بالعملية التربوية من منطلق أن التعليم مسئولية الجميع.

- **دراسة طارق الريس وآخرون (2011):**

تَمثَّل الهدف الرئيس للدراسة في تعرُّف واقع تعليم الصُّمّ، وضعاف السمع في سلطنة عمان ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كثيرًا من معلمي التلاميذ الصُّمِّ

وضعاف السمع لا يقومون بتصميم برنامج انتقالي للتلميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو من بيئة التعليم أو التأهيل إلى بيئة العمل، وأكدت استجابات العاملين بمدرسة الأمل للصم والعاملين بالمدارس المطبقة للدمج احتياجهم إلى الدورات التدريبية ذات العلاقة بخطة التدريس، والبرنامج التربوي الفردي للصم وضعاف السمع ، وطرق تدريسهم، واضطرابات النطق، ولغة الإشارة ، وإرشاد أسر هؤلاء التلاميذ ، والتعامل مع المُعِينات السمعية، وتنمية مهارات السمع والكلام، وآليَّات تقويم التلاميذ الصُّمِّ وضعاف السمع.

من جهة أخرى، أشارت النتائج إلى أن أكثر الخدمات المساندة توافُرًا هي الخدمات ذات العلاقة بوسيلة التنقل والتدريب على لغة الإشارة ، وتقديم الإسعافات الأولية وإجراءات الأمن والسلامة، وأن أقل تلك الخدمات توافُرًا هي التي ترتبط بالمعلومات سواء عن حقوق الأسرة، أم التدخل المبكر، كما أوضحت النتائج افتقار بعض المدارس المطبِّقة للدمج بعضَ التجهيزات الفيزيقية وكذا عدم وجود غرفة مصادر، وأن المناهج المُطبَّقة غير ملائمة لاحتياجاتهم وقدراتهم.

تأمل

من الصعب تحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه التعليم الدمجي دون الاستماع إلى صوت ذوي الإعاقة.

- ملخص الدراسات والتقارير العربية في دمج ذوي الإعاقة:

يعرض جدول (2) ملخصًا للدراسات والتقارير العربية السابق تناولها في مجال دمج ذوي الإعاقة، حيث يُبْرز نقاط القوة والضعف، ونوع الإعاقة، ونمط الدمج في كُلٍّ منها، وتجدر الإشارة إلى أن ترتيب تلك الدراسات في الجدول يأتى وفقًا لترتيب ورودها في العرض السابق.

جدول(2) : ملخص الدراسات والتقارير العربية في دمج ذوى الإعاقة

محتوى الدراسة / الباحث والدولة	نقاط القوة	نقاط الضعف	نوع الإعاقة						نمط الدمج			المصدر	
			ذهنية	توحد	سمعية	بصرية	حركية	عام	جزئي	كلي	مكاني	نوع الوثيقة	التاريخ
خلود الدبابنة وسهى الحسن الاردن	- اتجاهات ايجابية نحو الدمج - دورات تدريبية للكوادر لتحسين الاتجاهات نحو الدمج	- التأثير السلبي لوجود الطالب ذ ى الإعاقة بالفصل الدراسي -عدم تكيف الطالب ذوى الإعاقة مع أفرانه السامعين			√					√		دراسة	2009
محمد كمال عمر مصر	تعامل المعلمين المباشر مع أطفال الأوتيزم قبل دمجهم يزيد من وعيهم بسيكولوجيتهم و اتجاهاتهم الإيجابية نحوهم	توفر اتجاهات سلبية نحو دمج هؤلاء الأطفال ، حيث عبر أكثر من 85 % عن رفضهم فكرة دمج الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية		√						√		دراسة	2011
روحي عبدات الامارات	- اتجاهات ايجابية نحو الدمج - العدالة في التعليم - تكافؤ للفرص	- غياب التدريب للكوادر العاملة في مدارس الدمج - ضعف التسهيلات البيئية والمادية والمعنوية الملائمة للدمج			√					√		دراسة	2012
يمينة بو سبته الجزائر	تقبل المتخصصين في علاج أمراض اللغة والكلام دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العام .	ميل المعلمين بشكل عام إلى معارضة الدمج وإشارتهم إلى أن وجود الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في فصول السامعين يمثل عبئاً على العملية التعليمية			√					√		دراسة	2012
نجيب خزام مصر	- تقدم ملحوظ في المهارات الاجتماعية والاكاديمية - ارتفاع نسبة المشاركة في الأنشطة الصفية -اتجاهات ايجابية نحو الدمج لدى أولياء الامور، والمديرين	-نقص الامكانات والتجهيزات الفيزيقية -عدم توفر أدوات التقييم المناسبة -ارتفاع التكلفة المادية -تسرب بعض المعلمين بعد التدريب.	√							√		تقرير	2002
ناصر الموسى وأخرون السعودية	-اتجاهات ايجابية نحو الدمج -بيئات تعليمية ناجحة لكافة التلاميذ -ارتفاع معدلات التحصيل الدراسي -ارتفاع مستويات السلوك التكيفي	ضعف الأهتمام الموجه لدعم السلوك التكيفي ومفهوم الذات والعناية في بيئة الدمج						√	√			دراسة	2006
الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية الكويت	وضع إطار منهجي لاستيعاب الأطفال ذوي الإعاقة، ارتكز على ثلاث مرتكزات تمهيدية هي الحماية من الإعاقة ، والتأهيل ، والمساواة في الفرص	لا توجد توجهات واضحة لدمج ذوي الإعاقة في العمليات التنموية على الرغم من الفوائد التي تعود على المجتمع من جهة وعلى الأفراد ذوى الإعاقة وأسرهم من جهة أخرى .						√			√	دراسة	2007
روحي عبدات الامارات	تطور مهارات القراءة لدى التلاميذ المدمجين	-نقص الخدمات المتخصصة -عدم تقبل المعلمات للدمج -نقص الخبرات المهنية المتخصصة -زيادة عدد التلاميذ السامعين بالفصل			√					√		دراسة	2008

تابع جدول(2) :ملخص الدراسات والتقارير العربية في دمج ذوى الإعاقة

محتوى الدراسة / الباحث والدولة	نقاط القوة	نقاط الضعف	نوع الإعاقة						نمط الدمج			المصدر	
			ذهنية	توحد	سمعية	بصرية	حركية	عام	جزئي	كلي	مكاني	نوع الوثيقة	التاريخ
نبيل علي سليمان البحرين	- تكون اتجاهات ايجابية نحو الدمج	- عدم وجود تقييمات للأطفال - الحاجة الى الكوادر المدربة		√							√	دراسة	2012
أركاب أنيسة الجزائر	- توحيد المناهج الدراسية - ارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي	- قصور تهيئة أقسام الدمج - بعد مقرات السكن عن المدارس الدامجة - صعوبات في التواصل			√					√	√	دراسة	2013
عبد الحميد كابش ونادية أديب مصر	-اتجاهات ايجابية نحو الدمج -تطور شخصيات التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين -انخفاض الكلفة الاقتصادية للعملية التعليمية	-ارتفاع كثافات الفصول -نقص التجهيزات الفيزيقية - المناهج وطرق التقييم غير المناسبة -عدد المدارس غير كافي	√							√		دراسة	2013
روحي عبدات الامارات	إعداد برامج تدريبية للكوادر	المناهج وأساليب التعليم غير الملائمة				√				√		دراسة	2008
أماني أبو العلا السعودية	التحاق الأطفال ذ وي الإعاقة الذهنية بمراكز التدخل المبكر قبل الدمج في رياض الأطفال -تقديم برامج متخصصة للكوادر العاملة	معوقات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بقاعات رياض الأطفال الدامجة -عدم توفر معينات تعليمية وبرامج متخصصة	√							√		دراسة	2008
إدريس جرادات فلسطين	- الاهتمام بالتجهيزات البيئية - التنسيق بين الجهود الأهلية والحكومية	الحاجة الى تدريب أكثر وعقد ورش عمل لجميع العاملين.					√			√		دراسة	2010
طارق الريس وآخرون سلطنة عمان	اتجاهات إيجابية لدى أولياء الامور	-عدم وجود إعداد أكاديمي ملائم للكوادر - نقص الخدمات الارشادية لأولياء الأمور - نقص التجهيزات المادية - عدم توفر المناهج وأدوات التقويم			√						√	دراسة	2011
إجمالي عدد الدراسات والتقارير 15			**3**	**2**	**6**	**واحد**	**واحد**	**2**	**واحد**	**11**	**4**		

6 - تحليل التجارب والدراسات العربية في دمج ذوي الإعاقة

تعكس التجارب والدراسات العربية في دمج ذوي الإعاقة محاولات جادة في هذا المجال، وهي في مجموعها توفّر إجابات عن كثير من الأسئلة المتعلقة بكيفية بتطبيق الدمج التعليميّ للفئات المختلفة من ذوي الإعاقة ، والتوسع فيه في الدول العربية، ومن أهم هذه الأسئلة:

- ما فئات الإعاقة – من حيث شدة الإعاقة، ودرجتها، وكيفية تشخيصها– التي يمكن دمجها ؟ وما البرامج التي تحتاج إليها، وما طبيعة الفريق الذي يقدم الرعاية لها؟ وما اختصاصات ودور كل شخص في هذا الفريق؟
- ما ضرورة إصدار القوانين واللوائح المتعلقة بالرعاية الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والصحية والنفسية لذوي الإعاقة والتي تحتاج إليها الدول العربية لتنظيم عملية الدمج ؟
- ما خصائص المعلم الذي يقوم بالتدريس لذوي الإعاقة؟ وما الاحتياجات المناسبة لتأهيله بما يحقق الأهداف النهائية للدمج ؟
- ما إمكانات المدرسة الدامجة من حيث الوسائل التكنولوچية المساعدة في تعليم ذوي الإعاقة، والإتاحة الهندسية، والتصميم المكاني ؟ وما المحتويات المناسبة لغرفة المصادر؟
- ما برامج التنمية المهنية المطلوبة لإدارة المدرسة والمعلمين لإنجاح فكرة الدمج والتوعية بفئات الإعاقة وخصائصها؟
- كيف يمكن تطوير المناهج الدراسية لتناسب الأشخاص ذوي الإعاقة المدمجين؟
- ما دور الوالدين في المساعدة على إنجاح فكرة الدمج كأشخاص أساسيين وفاعلين في النهوض بأبنائهم؟
- كيف يمكن توعية التلاميذ غير ذوي الإعاقة بقضية الدمج ، ومسئولياتهم الاجتماعية نحو ذوي الإعاقة؟
- كيف يُفاد من نتائج الدراسات العلمية التي يقوم بها التربويون وعلماء النفس والتربية الخاصة في مجال دمج ذوي الإعاقة ؟
- ما دور الإعلام من صحف وتليفزيون في التوعية بالإعاقة، وتفعيل دور المجتمع

في الحدِّ منها وتقديم الرعاية المناسبة والتغلب على الاتجاهات السلبية السائدة في المجتمع نحوها؟

وارتباطًا بالأسئلة السابقة يمكن القول إن للتجارب والدراسات العربية في مجال دمج ذوي الإعاقة ملامح تميزها، وتشكل خصوصيتها، وهي ملامح يمثل بعضها قاسمًا مشتركًا بين تلك التجارب والدراسات، وكأمثلة لهذه الملامح نشير إلى ما يلي:

- العناية في تجارب الدمج ودراساته بأشكاله المختلفة، ومن أبرزها الدمج الجزئي، والدمج الكلي.
- تناول قضايا دمج ذوي الإعاقة ومشكلاته على مستوى البحث التربوى العربيّ.
- تطوير معايير اعتماد مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها.
- توافُر مبادرات وجهود فردية، وأهلية لدمج ذوي الإعاقة في التعليم، والمجتمع.
- استثمار العلاقات الجيدة بالجهات والمؤسسات الدولية المانحة في عقد اتفاقيات تعاون لدعم التعليم الدّمْجيّ.

من جهة أخرى تُظهر التجارب، والدراسات العربية قناعات القائمين على تطبيق الدمج التعليمي في الدول العربية بمزاياه، واتجاهاتهم الإيجابية نحوه، وتشير الدراسات التي انصبَّت على تقويم تجارب ومشروعات الدمج إلى نتائج مهمة في هذا الصدد؛ من أهمها أن الدمج يتيح للأشخاص ذوي الإعاقة فرصة الاختلاط بأقرانهم غير ذوي الإعاقة وتعلُّم السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا منهم، مما يسهم في تقبُّل الوالدين فكرة دمج أبنائهم ذوي الإعاقة في التعليم، كما أوضحت تلك الدراسات أن الدمج يعمل على تصحيح بعض الأفكار والمفاهيم الخطأ التي يعتقدها الأشخاص غير ذوي الإعاقة نحو ذوي الإعاقة.

فضلًا عما سبق؛ تشير التجارب والدراسات العربية التي تناولت التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة إلى عدد من الصعوبات؛ من أهمها:

- المناهج المتوافرة حاليًّا في معظم الدول العربية لا تناسب خصائص ذوي الإعاقة، واحتياجاتهم.

- المعلمون غير مؤهلين للتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة، ومن ثَمَّ قد يقودون مبادرات الدمج إلى الفشل.
- قد يؤدي الدمج إلى حالة من الرفض، وبخاصة من قِبل المتعلمين غير ذوي الإعاقة، إذا لم يُهيَّئُوا لتقبُّل الأفراد ذوي الإعاقة.
- في حالة عدم توافُر غرفة مصادر وبرامج واضحة، قد يحرم الدمج المتعلمين ذوي الإعاقة من فرص تفريد التعليم، ومراعاة نقاط القوة والضعف لديهم.
- عدم توافُر متابعة، ودعم من قِبل فريق العمل المسئول عن الدمج يؤدي إلى شعور ذوي الإعاقة بالكراهية نحو المدرسة، ويدفعهم إلى عدم استكمال برنامج الدمج التعليمي.

إطلالة

- يستلزم النجاح في دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع تحليل ممارسات الدمج في الدول المختلفة، والإفادة منها.
- يسهم تحليل تجارب ودراسات دمج ذي الإعاقة في الدول الأجنبية في تعرُّف الملامح الرئيسة لنموذج التعليم الدمجيّ في تلك الدول.
- من أبرز ملامح نموذج التعليم الدمجيّ في الدول الأجنبية التشريع، والتدخل المبكر، وتمكين مقدمي الخدمة لذوي الإعاقة، والتدرُّج في الدمج، وإنشاء المراكز البحثية المتخصصة، والدعم، والإرشاد الأسري.
- رغم توافر عديد من القواسم المشتركة بين الخبرات الأجنبية والعربية في دمج ذوي الإعاقة، فإنَّ للخبرات العربية في هذا المجال خصوصيتَها المرتكزة على معطيات السياق الذي أُجريت فيه تجارب الدمج ومشروعاته.
- من بين الملامح المميزة للنموذج العربي للتعليم الدمجيّ تطوير معايير اعتماد مؤسسات التربية الخاصة وبرامجها، وتنامي دور المنظمات الأهلية، والإفادة من مبادرات الجهات والمؤسسات الدولية المانحة.

مراجع عربية وأجنبية

أولًا - المراجع العربية:

- إدريس جرادات (2010). التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقات الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية، دراسات نفسية وتربوية، العدد (4).
- أركاب أنيسة (2005). الدمج المدرسي للمعاق سمعيًا – التجربة الجزائرية، قسم العلوم الاجتماعية، أكاديمية الدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد (10).
- أسماء عبد الله العطية، وطارق عبد الرحمن العيسوي (2005). انطباعات وأفكار كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقات حول الدمج وتأثيراته المختلفة عليهم- دراسة استطلاعية مقارنة، الملتقى الثاني عشر: الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط .
- أماني بنت محمود بن عبدالله أبوالعلا (2008). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين)تخلف عقلي بسيط(من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، رسالة ماچستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- خلود الدبابنة، وسهى الحسن(2009). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (5)، العدد (1).
- رنا محمد صبحي عواده (2007). دمج المعاقين حركيًا في المجتمع المحلي بيئيًا واجتماعيًا- دراسة حالة في محافظة نابلس، رسالة ماچستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين .
- روحي عبدات (2007). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة – مبادرة الدمج ثم الدمج، الإمارات، وزارة الشئون الاجتماعية.
- روحي عبدات (2008). المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة ،الإمارات، وزارة الشئون الاجتماعية .
- سمية منصور، ورجاء عواد (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول – دراسة مقارنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (1).
- عبد الحميد كابش، ونادية أديب (2008). مؤشرات فاعلية وكفاءة مشروع الدمج التعليميّ للمعاقين في التعليم النظامي في مصر- دراسة ميدانية، القاهرة، مركز سيتي للتدريب

والدراسات في الإعاقة، كاريتاس مصر.
- عبد الرقيب أحمد البحيري (2005). نموذج مقترح لدمج الأطفال المتخلفين عقليًا ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع العاديين، المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- محمد كمال عمر (2011). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم)الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة- دارسة سيكولوچية في ضوء بعض المتغيرات، المؤتمر العلمي الثاني: نحو حياة أفضل للجميع) العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)، قسم الصحة النفسية، كلية التربية, جامعة الزقازيق، بنها، مصر.
- المنظمة العربية للمعوقين (2010). البيان الختامي لورشة العمل الإقليمية حول تطوير السياسات التربوية من أجل إدماج الأطفال ذوي الإعاقة- التوعية بمنهجيات التربية المدمجة، بيروت.
- ناصر بن علي الموسى (1992). دمج الأطفال المعاقين بصريًا في المدارس العادية، الرياض، مكتبة الملك فهد .
- ناصر بن علي الموسى (1998). تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، المؤتمر القومي السابع لاتحاد ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- نبيل علي سليمان (2012). تجربة مملكة البحرين في دمج الأطفال التوحديين- دراسة وصفية لتجربة دمج الأطفال التوحديين في المدارس العادية في مملكة البحرين، الملتقى الثاني عشر: الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط.
- نجيب خزام (2002). تقرير مشروع دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالحضانات والمدارس النظامية- التجربة الاستطلاعية، القاهرة، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة، كاريتاس مصر.
- نعمت علوان، ونبيل أصرف (2005). التجربة الفلسطينية في الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر : التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة- المعوقون والموهوبون في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة حلوان ، القاهرة.
- هنادي سعيد القحطاني (2013). فعالية برامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيُّفي لدى التلاميذ ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، المجلة الدولية

للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد (3).
- يمينة بو سبتة (2012). واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر– الإعاقة السمعية نموذجًا، الملتقى الثاني عشر: الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، الجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط.

ثانيًا - المراجع الأجنبية :

- Ari, F. & others (2006). Access to Financial Services in Nepal. Washington. World Bank.
- Carter, E. & Hughes, C. (2006). Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators Classes. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 31(2).
- Daivd, R. & Kuyini, A. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classroom in Tamil Nadu. India. International Journal of Special Education.27(2).
- Deluca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. Canadian Journal of Education. 36(1).
- Fulk, B. & King, K. (2001). Class Wide Peer Tutoring at work. Teaching Exceptional Children. 34 (2).
- Gustafsson, J. (2014). Impact of School Inspections on Teaching and learning in Primary and Secondary Education in Sweden. Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden.
- Khudorenko, E. (2012). Problems of the Education and Inclusion of People with Disabilities. Russian Education and Society. 53(12).
- Mole ,H. (2013). A US Model for Inclusion of Disabled Students in Higher Education Settings: The Social Model of Disability and Universal Design. Widening Participation and Lifelong Learning. 14(3).
- Nagano, M.& Weinberg,L. (2012). The Legal Framework for Inclusion of Students with Disabilities: A Comparative Analysis of Japan and the United States. International Journal of Special Education. 27(1).
- Sakiz, H. & Woods, C. (2014). From Thinking to Practice: School Staff

Views on Disability Inclusion in Turkey, European Journal of Special Needs Education. 29(2).

- Stiftung, F. (2007). Political Economic and Social Development in Nepal 2005. Nepal. N.P.
- Supple, B. & Abgenyega, J. (2011). Developing the Understanding and Practice of Inclusion in Higher Education for International Students with Disabilities/ Additional Needs: A Whole Schooling Approach. International Journal of Whole Schooling. 7(2).
- Susam J. (2004). Inclusive Education: ANEF A Strategy for a Children. Michigan. World Bank.
- Tak – Hue,M. (2012). Inclusion practices with Special Educational Needs Students in a Hong Kong Secondary School: Teachers' Narratives from a School Guidance Perspective. British Journal of Guidance & Counseling. 40(2).
- Unicef, (2003). Examples of Inclusive Education (Bangladesh), Katmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
- UNESCO, (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. France.