



واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة

في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربية لدول الخليج

2021 م

فهرست المكتبة الوطنية في أثناء النشر

379.11 المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة / المركز

الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021م

208 ص.؛ 24 سم.

1. دمج الطلبة 2. ذوي الاحتياجات الخاصة

أ. العنوان ب. الناشر

ردمك : 978-99966-49-69-1

عنوان المركز : الكويت - الشامية - قطعة 3 - شارع يوسف إبراهيم الغانم

العنوان البريدي : ص.ب. 12580 - الشامية 71656 - الكويت

بريد إلكتروني : gaserc@gaserc.com

موقع إلكتروني : www.gaserc.com

هاتف : 24846898 - 24830685

فاكس : 24830571

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز العربي للبحوث التربوية لدول

الخليج - الكويت؛ ولا يجوز استخدام أو اقتباس أي جزء من الإصدار، أو تصويره،

أو إعادة طباعته، أو اختزاله بأية وسيلة أخرى إلا بموافقة خطية من المركز.

2021م



GASERCKW



GASERCKUWAIT



GASERCKW

5	تقديم
9	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
10	مدخل للدراسة
14	مشكلة الدراسة
16	أسئلة الدراسة
17	أهداف الدراسة
18	أهمية الدراسة
19	مصطلحات الدراسة
22	حدود الدراسة ومحدداتها
25	الفصل الثاني: الإطار النظري للتعليم الدامج: المفهوم والنماذج والأطر المرجعية لتقييمه
26	مفهوم الدمج
29	تطور مفهوم الدمج
33	التعليم الدامج وفلسفته
36	أهداف التعليم الدامج
38	مبادئ التعليم الدامج
39	الأشكال المختلفة للدمج
45	فوائد عملية الدمج
51	مبررات التعليم الدامج
53	المتطلبات اللازمة لإنجاح التعليم الدامج
59	معايير التعليم الدامج
65	الصعوبات المحتملة في عملية الدمج

69	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
70	منهج الدراسة
71	مجتمع الدراسة
72	عينة الدراسة
72	أداة الدراسة وخطوات تصميمها
75	إجراءات جمع البيانات وتنظيمها
77	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
79	القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية
86	السياسة العامة والتخطيط التربوي
93	الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
101	البيئة التعليمية الدامجة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة
112	الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
112	الفئات الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام
116	محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة في مدارس التعليم العام
120	الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة
120	الإدارة والعاملين ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة
141	تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة
147	أساليب وطرق تدريس الطلبة ذوي الإعاقة
147	الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة
147	أساليب التقويم والامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة
152	مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام
158	رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء
158	التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة في الدول الأعضاء
159	استنتاجات الدراسة
172	توصيات الدراسة
174	المراجع
191	ملاحق الدراسة

تقديم:

تشير الإحصائيات الدولية إلى أن ما يقرب من 50 % من الأطفال ذوي الإعاقة غير ملتحقين بالمدارس، مقارنة بـ 13 % فقط من أقرانهم غير المعوقين. وغالبا ما يترك الأطفال ذوي الإعاقة الملحقين بالمدارس التعليم قبل إتمام التعليم الابتدائي أو الثانوي. ولذلك يُحرم كثير من هؤلاء الأطفال في بلدان عديدة من حقهم في التعليم والعمل والمشاركة في مجتمعاتهم أسوة بغيرهم من الأطفال. وتنص المادة (24) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على ضرورة أن تتخذ الدول خطوات لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على تعليم ابتدائي وثانوي جيد ومجاني على قدم المساواة مع الأشخاص الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها.

ولقد شهدت العقود الأخيرة اهتماما عالميا بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة، وبخاصة الحق في التعليم، انطلاقا من مبدأ أن التعليم حق أساسي لجميع البشر، بصرف النظر عن العمر، أو الجنس، أو الأصل العرقي، أو اللغة، أو المعتقد، أو الحالة الصحية، أو الإعاقة، أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي. وقد تم تأكيد هذا المبدأ في عديد من المؤتمرات الدولية مثل مؤتمر "جومتين الدولي" حول التعليم للجميع The World Conference on Education for All in Jomtien الذي عقد في تايلاند تحت مظلة منظمة اليونسكو عام 1990م، وكذلك الإعلان والإطار التنفيذي لذوي الاحتياجات الخاصة في سالامانكا بإسبانيا عام 1994م The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

وعلى الرغم من ذلك، لا يزال ضمان حصول الأطفال ذوي الإعاقة على فرص متكافئة في التعليم يمثل تحديا كبيرا في معظم دول العالم. ومن هنا، يؤكد الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، وإطار عمل التعليم لعام 2030، على الإدماج والإنصاف باعتبارهما مبدئين أساسيين للتعليم الجيد. ولذا، تتسابق دول العالم في تطوير وتنفيذ سياسات وبرامج وممارسات التعليم الدامج، لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على فرص متكافئة في التعليم،

على اعتبار أن التعليم الدامج هو النهج الأكثر فاعلية لمنح جميع الأطفال فرصا عادلة للذهاب إلى المدرسة، وتنمية المهارات التي يحتاجون إليها للحياة والعمل والمشاركة الاجتماعية.

ويعني التعليم الدامج تحديدا تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدها، وبحيث تُقدم لهم الخدمات التربوية العادية، مع إشراف فريق متخصص لتوفير الدعم الإضافي الذي يحتاجونه. ويتوقف نجاح هذا النوع من الدمج التعليمي على توفير بيئة تربوية داعمة، وثقافة مدرسية مرحبة بذوي الإعاقة، وفريق مدرسي مدرب على التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، مع اتخاذ الإجراءات اللازمة لتكييف المنهج الدراسي وأساليب التعليم والتعلم لتلبية الاحتياجات الفردية المتنوعة لجميع الطلبة من دون استثناء.

وقد حققت الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج تقدما ملموسا في تطبيق فلسفة التعليم الدامج، من خلال سن القوانين والتشريعات التي تضمن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم جيد ومجاني تحقيقا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، وتطوير السياسات والإجراءات الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والخدمات اللازمة لنجاح تجربة الدمج التعليمي.

وقماشيا مع هذا التوجه، أولى مكتب التربية العربي لدول الخليج اهتماما كبيرا بموضوع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم منذ وقت مبكر. وقد تمثل هذا الاهتمام في تنفيذ مجموعة من الأبحاث والدراسات، وإصدار الكتب المترجمة، وتنظيم الندوات واللقاءات، التي تعنى بتطوير سياسات وممارسات التعليم الدامج في الدول الأعضاء، ونشر ثقافة الدمج بين الممارسين التربويين على مختلف المستويات. ومن أبرز هذه الإسهامات برنامج "مدرسة التعليم الجامع"، الذي نفذته المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بالتعاون مع مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو، وأصدر من خلاله إطارا مرجعيا حول مفهوم التعليم الدامج وغاياته وصيغ تطبيقه في المدرسة، والذي يمثل إطارا شاملا لمراجعة

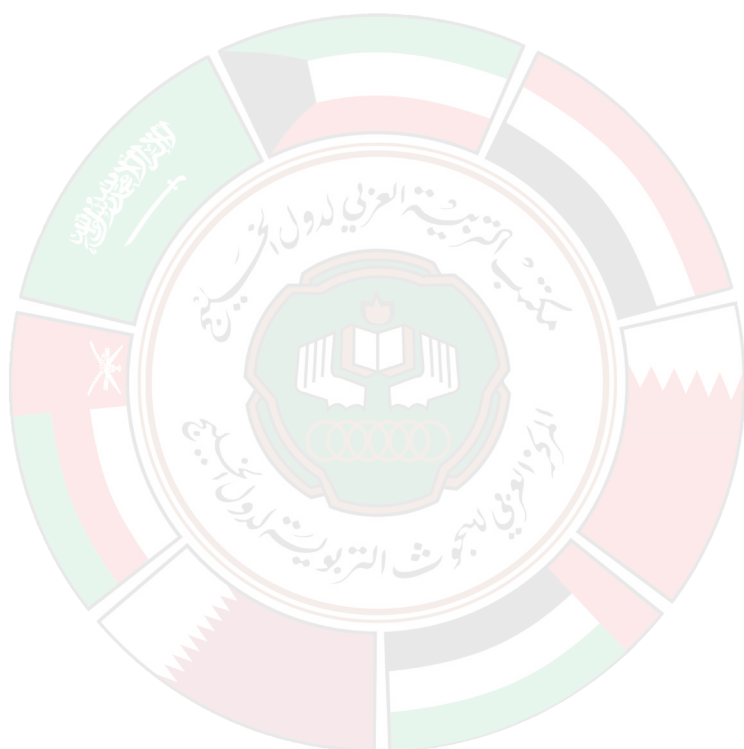
السياسات والممارسات التعليمية الوطنية في الدول الأعضاء، بهدف تهيئة الظروف والإمكانات الملائمة للتوجه نحو التعليم الدامج، وتطبيقه على مستوى المدرسة. واستكمالا لهذه الجهود، يأتي البرنامج الحالي حول "تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة"، والذي تم في إطاره إجراء "دراسة مسح لواقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء"، بهدف وصف تجارب الدول الأعضاء في هذا المجال. وتضم الدراسة التي بين أيديكم أربعة فصول: يعرض الأول منها موضوع الدراسة وأهدافها وأهميتها؛ ويتناول الفصل الثاني الإطار النظري للتعليم الدامج من حيث المفهوم والنماذج والأطر المرجعية لتقييمه؛ بينما يلقي الفصل الثالث الضوء على منهجية الدراسة وإجراءاتها؛ أما الفصل الرابع فيعرض نتائج الدراسة وتوصياتها.

وتقدم نتائج الدراسة وصفا تفصيليا لواقع دمج الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء، في ضوء ستة عشر معيارا عالميا تم اعتمادها لتقييم التعليم الدامج، تشمل: القوانين والتشريعات، والسياسات العامة للدمج، والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، وطبيعة البيئة التعليمية الدامجة، وفئات الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس، ومحتوى المنهج الدراسي المقدم لهم، وطرق تشخيصهم وتقييمهم، ومهام الإدارات التعليمية والأشخاص المسؤولين عن دمجهم في التعليم، إلى غير ذلك من الجوانب ذات الصلة بهذا الموضوع.

ونأمل أن يساعد هذا العمل المعلمين ومديري المدارس وراسمي السياسات التعليمية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على إحراز مزيد من التقدم في سبيل دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، لحفظ حقهم في الحياة الكريمة، وضمان حصولهم على تعليم جيد مناسب.

د . سليمان إبراهيم العسكري

مدير المركز



الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مدخل للدراسة:

يُعد دمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التربوية العادية أحد التوجهات الدولية الحديثة في مجال التربية الخاصة، وجوهر فلسفتها، والتي تتبنى وضع هؤلاء الطلبة في البيئة الأقل عزلاً، مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة لهم في هذه البيئة، باعتباره مُدخلا إيجابيا للاستجابة لاختلاف الطلبة وتنوع إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، من خلال زيادة مشاركتهم في عملية التعلم، وتقليل استبعادهم منه، والنظر إلى الفروق الفردية بينهم على أنها فرص لإثراء التعلم وتفعيله.

وقد قطعت عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة شوطاً كبيراً في هذا المجال، حيث تؤكد الفلسفة القائمة في التعليم في وقتنا الحاضر على تطبيق الرؤية المعاصرة لبرامج العناية بالطلبة ذوي الإعاقة، إذ تغيرت نظرة المجتمع السلبية لهؤلاء الطلبة إلى نظرة أكثر إيجابية تدعم دمجهم في المجتمع المدرسي من خلال تطبيق فلسفة التعليم الدامج (Kochhar et al., 2000). فالصورة النمطية كانت تُركز على استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة من مدارس التعليم العام، ووضعهم في مدارس التربية الخاصة، أو في مؤسسات حكومية مستقلة، وذلك بناء على آراء المهنيين وأولياء الأمور، التي تميل إلى أن الخدمات المتخصصة التي يحتاجها هؤلاء الطلاب لا يمكن تقديمها بكفاءة في الفصول الدراسية العادية (Topping & Maloney, 2005).

وعليه انتقل الطلبة ذوو الإعاقة من مرحلة الرفض والعزل، مروراً بمرحلة الرعاية المؤسسية، إلى مرحلة التربية الشاملة للجميع التي تحقق أهداف التعليم الدامج، باعتبارها من أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة، كونها تُعد مفهوماً أخلاقياً قائماً على مبدأ المساواة بين الأفراد، وعلى مبدأ العدالة الاجتماعية التي تكفل حق الطفل ذي الإعاقة في الحصول على فرص تعليمية مكافئة لغيره من الأطفال، إلى جانب توفير بيئة مدرسية منظمة وملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة أقرب ما تكون إلى الطبيعية، حتى يتمكن الطالب من الاستفادة من خبرات عملية الدمج إلى أقصى قدر ممكن.

وتعتمد سياسة التعليم الدامج على بيان سلامنكا (The Salamanca Statement) الذي صدر في عام 1994، حيث دعا هذا البيان إلى تعزيز الأفكار القائمة على مبدأ حقوق الإنسان، والحماية من التمييز، وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، وبالتالي احترام حقوق ذوي الإعاقة، وأن لكل طفل الحق في الحصول على التعليم الدامج. كما حُددت في هذا البيان السياسة الدولية المتبعة في توفير التعليم للجميع، وشكل في مجمله تحدياً للممارسات النمطية في المجال التربوي، والتي غالباً ما كانت تُركز على الإعاقة تحديداً، وليس على القدرات والمهارات التي يمتلكها الشخص ذو الإعاقة. لذا قامت السياسة الدولية في هذا البيان على أساس إلحاق جميع الأطفال بالتعليم العام، إذ يُعد الدمج التربوي أنجح وسيلة لإيصال التعليم إلى جميع الفئات بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدها، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطفل وقدراته (UNESCO, 1994).

وتعد اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة أول وثيقة قانونية ملزمة تقرر بشكل خاص بالتعليم الدامج. فقد جاء بالفقرة (1) من المادة (24) أنه يتعين على البلدان الأطراف أن تكفل وجود "نظام تعليم دامج على جميع المستويات". كما نصت الفقرة 2 (هـ) من المادة نفسها على أن تكفل البلدان الأطراف "توفير تدابير دعم فردي فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي وتتفق مع هدف الإدماج الكامل"، وهذا يشمل تعلم طريقة برايل للمكفوفين، ولغة الإشارة، وأساليب وأشكال ووسائل مختلفة للاتصال، ومهارات التوجه والانتقال (منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، 2011، ص. 1).

ويهدف التعليم الدامج إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم المدرسي، والعمل على تطوير جميع الخدمات التعليمية، والتي ترمي إلى توسيع خبرات العاملين في هذا المجال، وزيادة مشاركتهم في عملية التعليم، لإرساء نهج يؤدي إلى تغيير في المدارس ونظام التعليم بشكل عام، وتطوير تعليم شامل ومناسب لجميع الفئات. وتتضمن فلسفة التعليم الدامج الحث على أن يتلقى جميع الطلبة تعليمهم في صفوف الدراسة العادية بغض النظر عن نوع الإعاقة، مع الأخذ بعين الاعتبار

الاختلافات والفروق الفردية فيما بينهم، والتركيز على عوامل القوة التي يمكن استثمارها لتطوير نوعية التعليم في هذه المدارس، والعمل على تعديل طرق التعليم والتعلم وأساليبيهما واستراتيجياتهما بما يتناسب مع هذه الاحتياجات.

ويُعد التأكيد على الحق في التعليم الدامج تغيير جذري في فلسفة النظام التعليمي المتعارف عليه، فهو ليس مجرد تغيير في أساليب التعليم وطرقه، ولكنه حركة شاملة تهدف إلى تطوير وإصلاح النظام التربوي ككل. فلا يقتصر الهدف من عملية الدمج على حضور الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، بل في تعزيز التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أفراد المجتمع من حولهم، وإزالة الحواجز التي غالباً ما تكون عائقاً في سبيل حصولهم على حقهم الأساس في التعليم، إلى جانب تبني خدمات مجتمعية وتربوية تقوم على تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق الهدف المنشود. كما تتيح عملية الدمج الفرص الملائمة للأطفال ذوي الإعاقة لتكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم، الأمر الذي يؤدي إلى تقبل الآخرين لهم بوصفهم جزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية. كما تُسهم عملية الدمج في تعزيز فهم الطلاب العاديين لأقرانهم ذوي الإعاقة، حيث تصبح اتجاهاتهم أكثر إيجابية من خلال التفاعل اليومي معهم، إما في الصفوف الدراسية، أو من خلال الأنشطة اليومية مثل الطابور الصباحي والإذاعة المدرسية (Jacob, 2016).

وبالتالي فإن النظرة الشمولية للنظام التربوي تعتمد على تلبية احتياجات جميع فئات المجتمع، مع مراعاة العدل والإنصاف عند تقديم الخدمات المطلوبة، إلى جانب وضع الخطط التنفيذية الملائمة، والتي تتماشى مع المعايير الدولية المنصوص عليها، والقائمة على مبادئ حقوق الإنسان، والعمل على التطوير المستمر لتحسين معايير الجودة مما ينعكس على مُدخلات ومُخرجات النظام التعليمي، إلى جانب الأثر الإيجابي الذي تتركه عملية الدمج على التعليم في ظل الظروف المالية الراهنة، حيث إنه واستناداً إلى اجتماعات اليونسكو، فإن الانتقال إلى التعليم الدامج له أثر كبير على التنمية البشرية والاقتصادية للدولة (UNESCO, 2009).

وفي ضوء ما سبق، تسعى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج إلى تعزيز أنظمتها التعليمية وتنميتها، لكون مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة من المؤشرات المهمة على تطور جودة التعليم. وعلى الرغم مما شهدته الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من تطور إيجابي فيما يتعلق بالخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة، فإن إيجاد السبل التي تؤدي إلى دمجهم في المجتمع، وحصولهم على فرص تعليمية متساوية يظل من التحديات الأساسية. وهكذا فإن الهدف الرئيس يتمثل في التغلب على المعوقات التي تحول دون وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى حقوقهم في تعليم ملائم، وجعلهم جزءاً ومكوناً أساسياً في العملية التعليمية.

وبالنظر إلى الأدبيات النظرية السابقة في التعليم الدامج، لم نجد دراسات سابقة إقليمياً أو عربياً تناولت تعرف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بدول الخليج العربية في ضوء مؤشرات معايير التعليم الدامج، وكذلك ندرة أو توافر أدوات مرجعية لتلك المعايير المستخدمة مع برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، والحاجة إلى متابعة وتقييم تلك البرامج وتطويرها، والتنوع فيها والمراجعة المستمرة لها، كذلك الحاجة لتوفير أداة تقييمية تتفق أبعادها مع الأبعاد المتفق عليها دولياً، مما يجعل الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى على مستوى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، والتي تهتم برصد مؤشرات اهتمام هذه الدول بالسعي نحو تحقيق التعليم الدامج.

مشكلة الدراسة

يُعد التعليم الدامج من التوجهات الحديثة في عديد من دول العالم، حيث تشير فلسفته إلى تربية الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم في مدارس العاديين تمهيدا لدمجهم في المجتمع، وأن يقضي هؤلاء الطلبة أطول وقت ممكن في الفصول العادية، وإمدادهم بالخدمات الخاصة وقت الحاجة، وتعديل البرامج الدراسية العادية بقدر الإمكان لمواجهة متطلباتهم، مع توفير المساعدة اللازمة لمعلمي الفصل العادي. ويُعد التعليم الدامج عملية ديناميكية تتطلب مشاركة فاعلة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، وتقديم الخدمات المساندة من الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني. ولقد تعزز هذا المفهوم وأصبح ممارسة تربوية قائمة في كثير من البلدان، التي أخذت مبدأ تحقيق فرص المساواة والمشاركة للطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين.

ولقد تبنى هذا التوجه عدد من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في سياساتها التعليمية - باعتبارها جزءا من المنظومة الدولية - وكرست كثيرا من الجهود لتنفيذ هذه السياسات، في سعي حثيث منها للوصول إلى نماذج تعليم دامج ناجحة، تستجيب لاختلافات المتعلمين، بما يحافظ على العدالة والكرامة لجميع الطلبة، ورعاية الفروق الاجتماعية والثقافية واللغوية والمعرفية لهم، بما يتيح للطلبة ذوي الإعاقة تنمية قدراتهم والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة، وأن يكون هذا الاختلاف مصدر غنى لا مصدر حرمان لهؤلاء الطلبة، الأمر الذي من شأنه أن يُسهم في دمجهم في المجتمع، وتحويلهم إلى أعضاء فاعلين فيه، بما يتوافق وفلسفة التعليم، والتي تقوم على إعداد الفرد للحياة في المجتمع.

غير أن التعليم الدامج يحتاج إلى مجموعة من المتطلبات المادية والبشرية، تتمثل في جملة معايير تضمن سير العملية التعليمية في هذا المجال بشكل سليم، حتى يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من الاندماج في البيئة المدرسية بشكل إيجابي، وبما يُسهم في تنمية مهاراتهم وتحصيلهم كل حسب إمكاناته. فقد أكدت

عديد من الدراسات، مثل دراسة كل من شحادة (2007)؛ وبشلوز وشيفلر (2009) ، Bucholz & Sheffler؛ وسلافিকা (2010) Slavica، والخلف (2011)؛ وحمدان (2012)؛ وغانم (2015)، أن عدم وجود بيئة مناسبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بجميع متطلباتها المادية والبشرية يؤثر سلباً على عملية الدمج.

فالدمج لا يعني تعليم جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، ولكنه يعني توفير فرص التعليم القائمة على المساواة لهؤلاء الطلبة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة وقدرة على تلبية احتياجاتهم. ومن هنا تبدو مشكلة الدراسة في ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة، وتوجيه الرعاية الملائمة لهم كأحد الأمور الضرورية التي تفرض نفسها على الساحة التربوية لتحقيق النماء الذاتي والمجتمعي لهم، والذي لا يتحقق إلا في وجود مجموعة من المتطلبات المادية والبشرية للتعليم الدامج، لكي يُحقق هذا التعليم أهدافه المنشودة. وتتمثل تلك المتطلبات في جملة معايير دولية للتعليم الدامج، تضمن سير العملية التعليمية في هذا المجال في الاتجاه الصحيح، حتى يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من الاندماج في البيئة المدرسية بما يحقق أهداف التعليم الدامج.

وانطلاقاً من أهمية تعرف واقع عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في ظل تلك المعايير من جهة، وقلة الدراسات التي عملت على رصد ذلك الواقع وتوصيفه في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من جهة أخرى، جاءت هذه الدراسة لرصد وتوصيف واقع عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، في ضوء مجموعة من المعايير الدولية في التعليم الدامج، ضمن عدد من المجالات الأساسية المرتبطة بالخدمات الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة، والاسترشاد بأداة الدراسة (ملحق رقم 2)، والتي تضمنت تلك المعايير ومؤشراتها، وذلك لتتبع توافر تلك المعايير ورصدها في برامج الدمج في مدارس التعليم العام في تلك الدول، من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة

الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج. وتضمن تلك المعايير وجود خدمات بمواصفات نوعية لأولئك الطلبة، والتي ينبغي توافرها في برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة.

أسئلة الدراسة

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة فيما يلي:

ما واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء المعايير الدولية للتعليم الدامج؟ وللإجابة عن هذا السؤال، سيتم رصد ذلك الواقع من خلال معايير التعليم الدامج المتضمنة في الأبعاد الآتية:

- (1) القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية.
- (2) السياسة العامة والتخطيط التربوي.
- (3) الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
- (4) البيئة التعليمية الدامجة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة.
- (5) الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
- (6) الفئات الخاصة المُدمجة في مدارس التعليم العام.
- (7) محتوى المنهج الخاص بالفئات المُدمجة في الدول الأعضاء.
- (8) الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة.
- (9) الإدارة والعاملين ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة.
- (10) تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- (11) أساليب وطرق تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

- (12) الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- (13) أساليب التقويم والامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام.
- (14) مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام.
- (15) رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء.
- (16) التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة في الدول الأعضاء.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، للخروج بتوصيات تُسهم في تحسينه. وتحديدًا تسعى الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

1. وصف واقع عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة المتبعة في القطاع التعليمي للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، تمهيداً لتقييمه لاحقاً في ظل غياب عنصري التقييم والمراجعة للبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء.
2. تطوير أداة مناسبة تعتمد على مؤشرات المعايير الدولية للتعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة، في ظل ندرة توافر أدوات مرجعية أو معايير للبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، تُمكن المسؤولين وصانعي القرار والسياسات من وضع سياسات وإجراءات، واعتمادها كمعايير مرجعية للحكم على فاعلية البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام.

3. مساعدة صُناع السياسات التربوية والتعليمية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في تقييم واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء لاحقاً في ضوء معايير التعليم الدامج ومؤشراته، التي انتهت إليها الدراسة، والعمل على تطوير ذلك الواقع، الأمر الذي من شأنه أن يُسهم في تطوير البرامج والخدمات المقدمة لأولئك الطلبة والتوسع والتنوع فيها.

4. تعرف أسس العمل المباشر مع الأطراف والجهات المعنية بعمليات التربية والتعليم كالمعلمين والطلاب وعائلاتهم إلى جانب أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبارها الدراسة الأولى من نوعها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، والتي تحاول تقديم وصف تفصيلي لواقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في تلك الدول، خاصة وأنها قد توسعت خلال السنوات الأخيرة في برامج الدمج. ونظراً للتزايد المطرد في هذه البرامج التربوية في الدول الأعضاء، فإن هذه الدراسة عملت على مسح هذا الواقع بإيجابياته وسلبياته بغية تطويره والارتقاء به نحو المعايير الدولية المعتمدة في هذا المجال. وتحديدًا تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- دعم الخبرات المشتركة للدول الأعضاء في مجال التعليم الدامج.
- إتاحة الفرصة لتعرف أثر تنفيذ سياسة الدمج على اقتصاديات التعليم.
- إيضاح مدى توافق برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج مع البرامج العالمية العاملة وفق معايير وأسس التعليم الدامج.

- تقديم المعلومات اللازمة للمخططين، ووضعي السياسات التعليمية حول الأهداف الواجب تحقيقها في تطوير وتشغيل برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة.
- تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير تجارب الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من خلال ما تتوصل إليه من نتائج، وتقديم بعض المقترحات.
- مساعدة الطلبة والمهنيين والمشاركين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، على فهم وتحديد المكونات والعناصر الأساسية في تقديم البرامج والخدمات النوعية للطلبة ذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة

تتمثل المصطلحات والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة بما يلي:

- **الإعاقة:** وهي حسب تعريف منظمة الصحة العالمية مصطلح يغطي العجز، والقيود على النشاط، ومقيدات المشاركة. والعجز هو مشكلة في وظيفة الجسم أو هيكله، والحد من النشاط هو الصعوبة التي يواجهها الفرد في تنفيذ مهمة أو عمل ما، في حين أن تقييد المشاركة هي المشكلة التي يعاني منها الفرد في المشاركة في مواقف الحياة. وبالتالي فالإعاقة هي ظاهرة معقدة، تعكس التفاعل بين ملامح جسم الشخص وملامح المجتمع الذي يعيش فيه أو الذي تعيش فيه (منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، 2011). وعُرفت الإعاقة، وفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، على أنها تشمل "الأشخاص الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية أو ذهنية أو حسية طويلة الأمد والتي قد تعوق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين" (UNCRPD, 2006, P.3).

■ **الشخص ذو الإعاقة:** ويعرّف ذو الإعاقة بأنه "الشخص الذي يختلف عن المستوى الشائع في المجتمع في صفة أو قدرة شخصية، سواء كانت ظاهرة كالشلل وبتر الأطراف وكف البصر، أو غير ظاهرة مثل الإعاقة الذهنية والصمم والإعاقات السلوكية والعاطفية، بحيث يستوجب تعديلاً في المتطلبات التعليمية والتربوية والحياتية بشكل يتفق مع قدرات الشخص ذي الإعاقة وإمكاناته، مهما كانت محدودة ليكون بالإمكان تنمية تلك القدرات إلى أقصى حد ممكن" (طاهر، 2017، ص. 8).

كما يُعرف الشخص ذو الإعاقة بأنه "هو الشخص الذي يعاني من نقص في بعض قدراته الجسدية أو الحسية أو الذهنية نتيجة مرض أو حادث أو سبب خلقي أو عامل وراثي أدى لعجزه كلياً أو جزئياً عن العمل، أو الاستمرار به أو الترقى فيه، وأضعف قدرته على القيام بإحدى الوظائف الأساسية الأخرى في الحياة ويحتاج إلى الرعاية والتأهيل من أجل دمجّه أو إعادة دمجّه في المجتمع" (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، 2006، ص. 1).

وورد تعريف الطلبة ذوي الإعاقة في المادة (1) من اتفاقية حقوق الطلبة ذوي الإعاقة كما يلي: يشمل الطلبة ذوي الإعاقة أولئك الذين لديهم عجز حركي أو نفسي أو ذهني أو حسي طويل الأجل، والذي حين يتفاعل مع الحواجز المختلفة يعوق مشاركتهم الكاملة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين (منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، 2011).

■ **مفهوم الدمج (inclusion)** يُعرف الدمج بأنه التكامل الاجتماعي والدراسي للطلبة ذوي الإعاقة والأطفال الطبيعيين في الصفوف الدراسية العادية، ولو لمدة زمنية معينة من اليوم الدراسي، وبمعنى أبسط أي دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية وفي الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، مع ضرورة حصولهم على خدمات التربية الخاصة. فالدمج هو التطبيق التربوي لمبدأ التطبيق نحو الظروف العادية في أقل البيئات قيوداً عند تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة (المختار، 2019).

ويشير الدمج بمعناه الشامل إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد للمشاركة في الحياة الثقافية والاجتماعية، أما الدمج الأكاديمي الذي يعد جزءاً من عملية الدمج الشاملة، فإنه يشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية (مقابلة، 2010).

كما يُعرف الدمج على أنه تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك بدمجهم مع أقرانهم العاديين في غرفة الصف العادي قدر الإمكان، أي أنه يتم تعليمهم في البيئة الأقل تقييداً، وذلك بالاعتماد على فلسفة توفير فرص التعليم المتساوية، والمطبقة من خلال التخطيط الفردي لدعم التعليم، والإنجاز والتطبيع الاجتماعي المناسب (Kalyva et al., 2007).

■ **التعليم الدامج:** تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين بحيث يتلقون برامج التربية العادية نفسها بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، 2009).

وقد عرفت اليونسكو التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية. ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحي، والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول الأشخاص ذوي الإعاقة، وحضورهم ومشاركتهم من أجل تقديم تعليم نوعي لكل الطلبة، وتحقيق إنجازات تعليمية في هذا المجال (وزارة التربية والتعليم، 2019).

■ **معايير التعليم الدامج:** هي تلك المواصفات والخصائص والشروط العالمية والتي ينبغي توافرها في برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يُستدل عليها من خلال نموذج المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات برامج الدمج (الغليلات والصمادي، 2015).

■ **مدارس التعليم العام:** هي مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية الخاصة بالبنين والبنات، والتي تطبق برامج التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية:

اهتمت هذه الدراسة برصد واقع التعليم الدامج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء معايير التعليم الدامج. وتشمل تلك الدول كلا من: دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والجمهورية اليمنية، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة قطر، والتي تُطبق برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة، وتخضع لإشراف وزارات التربية والتعليم في تلك الدول. وقد استُثِنَت الجمهورية اليمنية من البحث في هذه الدراسة للظروف الراهنة التي تمر بها، وتُعدر جمع البيانات اللازمة منها.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017 - 2018م، والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 - 2019م.

الحدود الموضوعية:

لم يكن جمع المعلومات الخاصة برصد واقع التعليم الدامج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، من خلال جمع معلومات ميدانية أو جمعها من الأطراف ذات العلاقة بتنفيذ التعليم الدامج، هدفا لهذه الدراسة. لذلك فقد اقتصر الأمر على البحث المكتبي الحاسوبي من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية، أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، وزيارة بعض المؤسسات الرسمية ذات

العلاقة، والالتقاء بالمسؤولين للتزود بالمعلومات والوثائق الداعمة لاهتمام الدولة بالتعليم الدامج.

كذلك فقد اقتصرَت الدارسة الحالية على تعرف واقع الدمج في الدول الأعضاء وفقا للمعايير التالية كما وردت في أداة الدراسة (ملحق 2): القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية، السياسة العامة والتخطيط التربوي، الفئات الخاصة المدمجة، الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، البيئة التعليمية والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة، الإدارة والعاملون ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة، تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة، محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة، أساليب وطرق تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة، تقييم الطلبة ذوي الإعاقة، مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة، التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة، الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة.

محددات الدراسة:

برزت مجموعة من المحددات في إطار العمل على تحقيق هدف هذه الدراسة من بينها:

- عدم القدرة على التحقق من شمولية أو حداثة المعلومات الواردة على مواقع الوزارات والمؤسسات ذات العلاقة بالتعليم الدامج.
- صعوبة الوصول إلى الأشخاص المعنيين بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات المسؤولة عن تنفيذ متطلبات التعليم الدامج، بحيث يمكن الرجوع إليهم والحصول على معلومات موثوقة. وهذا بمجمله قد شكل صعوبات بالغة في الوصول إلى بعض المعلومات المطلوبة.

- عدم إمكانية التحقق من طبيعة عمليات التعليم الدامج على أرض الواقع، ودرجة الالتزام وجودة تنفيذ ما نصت عليه القوانين والتشريعات من متطلبات هذا التعليم في مدارس التعليم العام، لأن ذلك يحتاج لآلية ومنهجية بحث مختلفة، ولفترات مراقبة ومتابعة لوقت أطول، وكذلك يحتاج إلى القيام بمراقبة أداء المعلم، وتوظيف الملاحظة المباشرة، وهذا هدف مختلف لدراسة أخرى.

الفصل الثاني

الإطار النظري للتعليم الدامج: المفهوم والنماذج والأطر المرجعية لتقييمه

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للتعليم الدامج من حيث مفهوم الدمج وتطوره، والتعليم الدامج وفلسفته، وأهدافه ومبادئه، والأشكال المختلفة له، وفوائده ومبرراته، ومتطلباته اللازمة، ومعايير، وصعوباته المحتملة.

مفهوم الدمج Integration

إن أبرز ملامح التطور التربوي استقطاباً للاهتمام الإنساني هو التحول من النظم التربوية التي تقوم على فلسفة النظام الثنائي للتربية، إلى تلك التي تقوم على النظام الأحادي لها. ويُقصد بالنظام الثنائي هذا، نظام التعليم الذي يشمل التربية العادية للطلاب العاديين من غير ذوي الإعاقات، والتربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة من ذوي الإعاقات الظاهرة وغير الظاهرة. كما يُقصد بالنظام الأحادي نظام التعليم القائم على دمج الطلاب ذوي الإعاقات مع أقرانهم العاديين في الفصول والمدارس العادية تحت مظلة التربية الخاصة، التي تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وحقوق الإنسان، من خلال تعليم يقوم على وحدة المُدخلات والعمليات. وفي هذا الإطار بات مفهوم دمج الأفراد ذوي الإعاقات في فصول ومدارس التعليم العام العادية من أهم استراتيجيات وعمليات وآليات التربية الأحادية المعاصرة الواعدة في إقامة وتحقيق أهداف التعليم الدامج، انطلاقاً من الفلسفات التربوية الدامجة القائلة: إنه يمكن للطلاب ذوي الإعاقات أن يتعلموا جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين داخل فصول التربية العامة العادية النظامية، بغض النظر عن حدة أو شدة القصور أو الإعاقات التي تعترضهم (Salend, 2005 ; الزيات، 2009).

ومع التطور السريع الذي شهده مفهوم الدمج، ظهرت عديد من المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج، مثل: مبادرة التربية العادية، والمدرسة غير المتجانسة، والتكامل، والدمج الجزئي، والدمج الشامل، وغيرها من المسميات؛ ولذلك احتاج الدمج إلى تعريف أكثر وضوحاً (برادلي وآخرون، 2000).

وفي هذا الصدد يرى هلاهان وكوفمان (1997) Hallahan & Kauffman أن الدمج هو أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، ويعرفه بأنه شكل من أشكال الاتجاهات التربوية نحو الطلبة ذوي الإعاقة، يتضمن وضع الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة لهم في هذه المدارس، والتي تُبنى على أسس متطورة، وتخطيط تربوي وعملي مبرمج، ويتطلب توضيح المسؤولية لكل من معلمي التربية العادية والخاصة والأشخاص المهنيين الآخرين.

والدمج كما يراه اليانور وبيتي (1999) هو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين. فالدمج نظام يساعد هؤلاء الأطفال على الحياة والتعلم والعمل في أماكن خاصة، حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس على قدر طاقاتهم وإمكاناتهم.

وعرف هوستنجز وأوكفورد (2003) Hastings & Oakford الدمج بأنه: الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً، حيث يتم وضع الطفل مع أقرانه العاديين في مدارس التعليم العام، بحيث يتلقى خدمات خاصة في فصول عادية، ويتفاعل بشكل متواصل مع أقرانه العاديين في أقل البيئات تقييداً.

ويعرفه الخطيب (2004) بأنه إتاحة الفرص للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين إلى أقصى درجة ممكنة؛ وهذا يعني مشاركتهم في الأنشطة التعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح، وإذا لم يكن أولئك الطلبة قادرين على هذه المشاركة بسبب افتقارهم إلى المهارات الأكاديمية اللازمة، فمن الممكن بذل الجهود لدمجهم في الأنشطة غير الأكاديمية، مثل التربية البدنية، وفترات الاستراحة، وبعض الموضوعات والأنشطة الدراسية الخاصة.

وتنظر اليونسكو (UNESCO, 2005) إلى الدمج بوصفه مُدخلا ديناميا للاستجابة على نحو إيجابي لاختلاف الطلبة وتنوع إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، والنظر

إلى الفروق الفردية بينهم بوصفها فرصا للإثراء والتعلم وتفعيله، وليس بوصفها مشكلات.

وعرفه كاليا وآخرون (2007) Kalyva et al. بأنه تعليم جميع الطلبة ذوي الإعاقة بدرجة بسيطة، وذلك بدمجهم مع أقرانهم العاديين في غرفة الصف العادي قدر الإمكان؛ أي أنه يتم تعليمهم في البيئة الأقل تقييداً، وذلك بالاعتماد على فلسفة توفير فرص التعليم المتساوية، والمطبقة من خلال التخطيط الفردي لدعم التعليم، والإنجاز والتطبيع الاجتماعي المناسب.

وقد عرفه الزيات (2009) بأنه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية بغض النظر عن نوع الإعاقة وشدها، بحيث تُقدم لهم الخدمات التربوية العادية، مع إشراف فريق متخصص لتوفير الدعم الإضافي الذي يحتاجونه.

ومن خلال التعريفات السابقة يُعد الدمج التربوي أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، ويشير إلى مشاركة جميع الطلبة ذوي الإعاقة ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة، وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي. كما يُشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تزيد من فرص الطلبة ذوي الإعاقة لتلقي تعليمهم في بيئة أقل عزلاً مع أقرانهم العاديين، كالتغييرات والتعديلات في المحتوى والمناهج والبيئة التعليمية والاستراتيجيات، مع الأخذ بالاعتبار التنوع في احتياجات جميع المتعلمين، وزيادة مشاركتهم في التعليم والمجتمع. وبهذا يُنظر لبرامج الدمج على أنها أهم الوسائل وأنسبها لتقديم الخدمة لأكثر عدد ممكن من الطلبة ذوي الإعاقة الذين تسمح لهم ظروفهم بذلك.

تطور مفهوم الدمج

ظهر مفهوم الدمج بوصفه فلسفة حديثة نتيجة وجود المؤسسات الخاصة والداخلية التي قيدت الطفل ذا الإعاقة، وعزلته عن مجتمعه، فأصبح يعيش غريبا وسط مجتمعه وبين أهله؛ وبالتالي ظهر مفهوم الدمج للتحرر من تلك المؤسسات.

وبدأت تظهر فكرة الدمج لذوي الإعاقة منذ ستينيات القرن العشرين، وبدأت تفرض نفسها بقوة مع عقد السبعينيات؛ حيث بادرت بعض الدول الغربية بتطبيق ذلك، فبدأت الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق نظام الدمج بصدر قانون التعليم لعام (1975)، والذي نص على أن جميع الطلبة ذوي الإعاقة من سن (3 - 12) لهم الحق في أن يتم دمجهم في التعليم العام ومشاركة الأسوياء، بحسب حاجاتهم وقدراتهم (مرتضى، 2007).

وفي النرويج صدر قانون عام 1975، أزال كل تمييز بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقة، مع إعلان المبدأ العام لحق كل فرد في التربية بحسب احتياجاته، وأصبح يُنظر للتربية الخاصة على أنها تدخل ضمن اختصاصات المدرسة العادية، وبذلك أصبح الدمج من أهم سمات التربية الخاصة في النرويج (الزهيري، 2003).

كما اهتمت بريطانيا بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، بصدر قانون التعليم عام 1994، والذي أدرج الأطفال ذوي الإعاقة على قائمة الأفراد الذين يتعين توفير البرامج الخاصة بتعليمهم. كما سعت إلى تحقيق التميز في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مواكبة لتوجهات الاتحاد الأوروبي واهتمامه بتعليمهم، حيث اتخذت مجموعة من الإجراءات منها حظر إبعاد أي طالب ذي إعاقة عن التعليم مهما كانت نوعية أو درجة الإعاقة التي يعاني منها (Kearney, 2011).

كما عملت ألمانيا على تغيير بنية المدرسة وتركيبها، بحيث يسهل على المعاق التحرك فيها دون أي مخاطر، وإنشاء المراكز البحثية من أجل التشخيص المبكر

للإعاقة، ووضع الخطط التعليمية التربوية المناسبة، والمساعدات العلاجية في المراحل الأولى لتجنب خطر الإعاقة، والاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، من حيث التعليم والتدريس، وطرق العناية المتعددة بذوي الإعاقة، وتصورات الدعم الخارجي والداخلي، والمناهج الخاصة بالعملية التعليمية (UNESCO, 2010).

وفي الدائم كان تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن النظام التعليمي العادي واندماجهم في الحياة المدرسية سياسة تقوم على أساس إيجاد صلات وثيقة بين الأفراد على حد سواء، لا فرق بين ذوي الإعاقة والعاديين، وتحقيق فرص متساوية من التعليم للجميع (سيسام، 2006). وهكذا بدأ ينتشر الدمج كنظام تربوي في أغلبية دول العالم.

ونتيجة لذلك فقد ظهرت في نهاية القرن العشرين عديد من المصطلحات التي تنبذ العزل والفصل للطلبة ذوي الإعاقة، كالدمج والتطبيع نحو العادية Normalization والتكامل وغيرها، بفضل جهود لجان الدفاع عن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، والأنظمة والتشريعات الملزمة، والتغيير الإيجابي لاتجاهات المجتمعات نحو الطلبة ذوي الإعاقة (شاش، 2009). وقد ظهرت تلك المصطلحات نتيجة لعشرات السنوات من الجهود التي بُذلت من قبل التربويين والسياسيين وأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، وعشرات الجمعيات والمنظمات ذات العلاقة، بالإضافة إلى نتائج الدراسات والبحوث التقييمية التي أظهرت عدم جدوى التعليم العازل للطلبة ذوي الإعاقة، واهتمام أولياء الأمور وجهودهم الضاغطة (De Graaf et al., 2014). لذلك بادرت عديد من الدول بسن التشريعات والقوانين الداعمة لعملية الدمج.

ففي البداية، ظهر ما يُعرف بالتطبيع نحو العادية Normalization، بحيث تُتاح للطفل من ذوي الإعاقات فرصة الحياة اليومية وظروفها العادية، كما يُتاح لأقرانه العاديين من أفراد المجتمع، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة الطبيعية

بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم، وأن يعيشوا في أوضاع بيئية أقل تقيداً Least Restrictive Environment. ثم طرح الباحثون أساليب ونظم رعاية بديلة تكفل الرعاية التربوية والتعليمية لذوي الإعاقات في نطاق البيئة التعليمية العادية بإدماجهم في مدارس العاديين قدر الإمكان ولأطول وقت ممكن Mainstreaming، مع اتخاذ الترتيبات والتدابير اللازمة لإمدادهم بالمساعدة التربوية، لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليمية (القريطي، 2005).

وقُبلت تلك النظم باعتراضات كثيرة على اعتبار أنه لا تزال هناك حواجز تحول دون دمج ذوي الإعاقات دمجا شاملا مع العاديين، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم "الدمج الشامل" Inclusion، الذي يشير إلى مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة، وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي لجميع الأطفال ذوي الإعاقة منهم أو العاديين (برادلي وآخرون، 2000). وظهرت فكرة الدمج الشامل مع بدايات التسعينات من القرن الميلادي المنصرم، بعد صدور القانون (336 - 101) لعام 1990، نتيجة للضغوط التي مارستها جماعات عدة مؤيدة لحقوق ذوي الإعاقات. (Kavale & Forness, 2000)

وزاد الاهتمام بهذه الفلسفة مع بداية القرن الحادي والعشرين، وهي تعتمد في جوهرها على وضع الأطفال ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم في الصفوف العادية، مع وجود دعم مناسب وخدمات مساعدة تقدم لهم عند الحاجة، مع مناهج تعليمية تُقدم في البيئات الأخرى وفقاً للأهداف التعليمية والسلوكية الموجودة في الخطة التربوية الفردية للطالب (Kearney, 2011).

ومع بروز فكرة الدمج الشامل للطلبة ذوي الإعاقات الشديدة، عبر عديد من الباحثين عن عدم اقتناعهم بجدوى هذا النوع من الدمج لهذه الفئة من الطلبة. وكان الجدل يركز على كيفية تطبيق الدمج الشامل. وكانت التساؤلات المطروحة تبحث في إذا ما كان الدمج الشامل يعنى إدماج جميع الطلبة

ذوي الإعاقات الشديدة، أو ما إذا كانت قرارات التعيين أو وضع الطلبة في المدارس العادية ستعتمد على أساس دراسة كل حالة بشكل منفرد وجدوى وجودها في الفصول المدمجة من عدمه، وهل الطالب سيُدمج طوال اليوم الدراسي أم فقط خلال جزء منه، وهل يحق لأولياء الأمور الحرية في اختيار البيئة التعليمية المناسبة لأبنائهم؟ (De Graaf et al., 2014).

تلك الجدلية قادت إلى ظهور ما يُعرف اليوم بمصطلح "التعليم الدامج" Inclusive Education، وبدأ مفهوم التعليم الدامج بالحركات التي قامت بحملات لوضع نهاية لأساليب التمييز والعزل التي تُمارس ضد ذوي الإعاقة. وقد تطور مفهوم التعليم الدامج في مؤتمر (سالامنكا) العالمي حول تعليم ذوي الإعاقة (UNESCO, 1994)، وقد أُعيد صياغته في منتدى دكار العالمي عام 2000.

وكان تركيز الجهود في التعليم الدامج ينصب على الأطفال من ذوي الإعاقات، وفي بعض السياقات كان يُنظر إلى مصطلح "التعليم الدامج" على أنه "تعليم الأطفال ذوي الإعاقة"، إلا أنه ليس محصوراً في هؤلاء الأطفال فقط؛ فهناك الآن إجماع بين واضعي السياسات والمنظمات غير الحكومية ورجال التعليم والمهتمين بقضاياهم على أن جودة التعليم يمكن أن تتحقق فقط عن طريق إيجاد بيئات تعليمية دامجة، ترحب بجميع الأطفال من دون أية تفرقة.

إن مضامين مفهوم الدمج، أو كما أصبح يُطلق عليه في الوقت الراهن "التعليم الدامج" أو المدارس الشاملة، لم تعد تقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول الطلبة ذوي الإعاقة ليشاركوهم المكان، بل قد تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي، بحيث لا يعود الطفل ذو الإعاقة هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف والنقطة الرئيسة التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن فكرة الدمج ظهرت وتطورت نتيجة عدة مبررات من أهمها:

1. ظهور بعض الفلسفات المؤيدة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية، وذلك لعدد من المبررات أهمها: توفير الفرص الطبيعية للطفل المعاق للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانه من الطلبة العاديين، والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة العادية.
2. ظهور القوانين والتشريعات التي تنص صراحة على حق الطفل ذي الإعاقة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائه من الأطفال العاديين، وفي أقل البيئات التربوية تقييداً.
3. التغير الواضح في الاتجاهات المجتمعية نحو الأطفال ذوي الإعاقة من السلبية إلى الإيجابية.
4. تزايد عدد الأطفال ذوي الإعاقة في بعض المجتمعات، وبخاصة في الدول النامية، مع قلة عدد المراكز والمؤسسات الخاصة لرعايتهم، مما يعني أن الدمج بأشكاله قد يكون أحد الحلول للطلبة ذوي الإعاقة.

التعليم الدامج وفلسفته

تقر المواثيق والاتفاقيات الدولية المختلفة بالحاجة إلى وجود سياسات وممارسات تعليمية تستوعب جميع المتعلمين. وفي هذا الصدد عزز بيان سلامنكا (The Salamanca Statement) الصادر عن المؤتمر الدولي الذي عقده اليونيسكو عام (1994) في إسبانيا حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم أسوة بنظرائهم من غير ذوي الإعاقة (UNESCO, 1994). كما أكدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) في المادة (24) منها، على الحق في التعليم وكفالة عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة، وتمكينهم من الحصول على هذا التعليم على أساس

من المساواة مع نظرائهم من غير ذوي الإعاقة (منظمة الأمم المتحدة، 2007).

وفي الوقت ذاته، تضمنت أهداف التنمية المستدامة SDGs (2015-2030) في الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد، تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة والقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بمن في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة بحلول عام 2030، وبناء المرافق التعليمية التي تراعي احتياجات الأطفال كافة، وبخاصة ذوي الإعاقة منهم، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع، لتحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وتحقيق التنمية المستدامة (منظمة الأمم المتحدة، 2015).

وتنظر تلك المواثيق إلى الطلبة ذوي الإعاقة على أساس أنهم جزء من المجتمع الطلابي ومحور العملية التعليمية، وتُعزز حقهم في الحصول على تعليم نوعي أسوة بنظرائهم من غير ذوي الإعاقة ضمن بيئة تعليمية دامجة.

وفي ضوء ما يمثله التعليم الدامج من أهمية كبيرة في حياة المجتمع بشكل عام، وفي حياة الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص، فإن الدول المتقدمة جعلت منه خيارها الاستراتيجي لما له من فوائد وعوائد اقتصادية كبيرة مقارنة بالتعليم في بيئات مقيدة وعازلة. فعلى المدى المتوسط والطويل، يظل التعليم الدامج هو أكثر فاعلية وأقل تكلفة؛ حيث يُعد التعليم الدامج أداة ناجحة في تقليص نسب البطالة وخفض معدلات الجريمة والسلوكيات الاجتماعية الضارة، وهو الأمر الذي يجعل التكلفة المالية للتعليم الدامج أقل بكثير من التعليم في بيئات مقيدة وعازلة.

وقد عرفت اليونيسكو التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية. ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في مدارس الحي والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول الأشخاص ذوي الإعاقة

وحضورهم ومشاركتهم، من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة وتحقيق إنجازات تعليمية في هذا المجال (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

كما تم تعريف التعليم الدامج بأنه إلحاق جميع الطلبة - بغض النظر عن أي تحديات قد يواجهونها - في فصول التعليم العام المناسبة لعمرهم والموجودة في مدارس المنطقة التي يسكنون فيها لتلقي كل الخدمات والبرامج الداعمة عالية الجودة، بما يمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية (Bui et al., 2010).

وظهرت فلسفة التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة بمدارس العاديين في البلاد الغربية لمحاربة التمييز بين الأفراد بجميع أشكاله. وتبنى الدول المتقدمة فلسفة التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس العاديين، ويظهر ذلك في التشريعات والممارسات التربوية التي تقوم بها نحو هذه الفئة. وتُبنى مدارس التعليم الدامج على ما يُعرف بفلسفة عدم الرفض التام Zero Reject Philosophy؛ وهذا يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه (Ladenson, 2005). فالتعليم الدامج يعتمد سياسة الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم، وتقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة تعليمية دامجة، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس Heterogeneous الذي يتألف منه المجتمع (Rapp & Arndt, 2012).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن فلسفة التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة قامت على أساس حمايتهم من التمييز، ومساعدتهم على الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات، وممارسة حقهم الأساسي في التعليم المعترف به رسمياً، وتأكيداً لمبدأ التربية للجميع على حقهم في تعليم يناسب الاحتياجات الفردية بغض النظر عن درجة إعاقتهم أو احتياجاتهم الخاصة.

إن نظام التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة بمدارس العاديين يعكس فلسفة إنسانية تتمثل في توفير التربية المناسبة لذوي الإعاقة ضمن البيئة المناسبة. وهو

اتجاه معاصر، يساعد تدريجياً من تحسين الصورة المجتمعية السلبية لذوي الإعاقة، وكسر حاجز العزلة الاجتماعية، ومساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم والتفكير بطريقة إيجابية نحو ذواتهم، وتحقيق التوافق الانفعالي لهم بما يكفل تمتعهم بالصحة النفسية. ويعمل هذا الاتجاه على تحقيق التفاعل والتواصل، وتنمية الحب والثقة والتفاهم بين الطفل ذي الإعاقة والطفل العادي عن طريق تكوين الصداقات وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد، والعمل معاً، ومساعدة بعضهم بعضاً. وبذلك يساهم في تضيق الفجوة بين الطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم من فئات المجتمع، ومساعدتهم على تنمية ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق حاجاتهم الاجتماعية كتكوين أسرة جديدة، وتكوين جماعات الرفاق. ويمكن التنبؤ بنجاح التعليم الدامج عن طريق معرفة مدى تقبل الأطفال العاديين لزملائهم ذوي الإعاقة.

كما تقوم فلسفة التعليم الدامج على حق كل ذي إعاقة في الحصول على فرصة تعليمية مساوية لقرينه العادي في الحقوق والواجبات والتعاون بينهم، وكذلك التعاون في العمل بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في الفصل الدراسي العادي، وتوفير بيئة تعليمية تُساهم في تهيئة ذوي الإعاقة ليتعلموا مهارات تجعلهم أكثر قابلية للحياة، وأكثر مشاركة في أنشطة الفصل والاستفادة من وقت التدريس بشكل أفضل، وزيادة التحصيل التربوي.

أهداف التعليم الدامج

يُنظر إلى التعليم الدامج على أنه عملية تعليمية تُمكن جميع الأطفال، حتى الذين كانوا مهمشين من قبل، من التعلّم والمشاركة في الحياة المدرسية في أنظمة التعليم العام وبشكل فعال. فالتعليم الدامج يواجه الثقافات والسياسات والممارسات التي تؤدي إلى استبعاد بعض الأطفال من التعليم، ويعمل على إزالة المعوقات التي تواجه التعلّم والمشاركة، كما يُقر بأحقية جميع الأطفال في الحصول على احتياجاتهم وتطوير إمكانياتهم كأفراد.

ويهدف التعليم الدامج إلى:

1. إتاحة التعليم المتكافئ والمتساوي لجميع الأطفال ذوي الإعاقة مع غيرهم من الأطفال العاديين، وتطوير فرص التعليم بشكل أفضل لجميع الأطفال في ظل نظام تعليمي دامج.
2. خدمة الأطفال ذوي الإعاقة في بيئتهم الحالية، والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن بيوتهم وخارج أسرهم، ومن ثم التقليل من الكلفة العالية لمراكز التربية المتخصصة، بعد تهيئة أنظمة مدارس التعليم العام للوفاء باحتياجاتهم.
3. إتاحة الفرصة للأطفال العاديين لتعرف الأطفال ذوي الإعاقة عن قرب، وتقدير مشكلاتهم، ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة، وانخراطهم في الحياة العادية.
4. استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الأطفال ذوي الإعاقة الذين لا تتوافر لديهم فرص للتعليم في ظل الأنظمة التعليمية العادية، أو أولئك الذين يذهبون إلى المدرسة ولكنهم يعجزون عن تحقيق إنجاز تعليمي بسبب تدني جودة التعليم وعدم ملاءمته.
5. تعديل اتجاهات أفراد المجتمع المدرسي وبالذات في المدارس العامة من مديرين ومعلمين وطلبة، بالإضافة إلى أولياء الأمور، وتقليل الفوارق بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم الطلبة العاديين من خلال تواجدهم ضمن البيئة التعليمية والانفعالية والسلوكية، الأمر الذي يساعد الطالب ذا الإعاقة على تحقيق ذاته ويزيد دافعيته للتعلم (Elkins et al., 2003).
6. تخليص أسرة الطفل ذي الإعاقة من الوصمة الاجتماعية جراء الشعور بحالة العجز التي تدعمت بسبب وجود أبنائهم ذوي الإعاقة في مراكز خاصة.

مبادئ التعليم الدامج

تتمثل المبادئ الأساسية التي تحكم التعليم الدامج في:

1. لكل طفل الحق في تعليم جيد؛ حيث يجب أن تتاح لجميع الأطفال فرص متكافئة للحصول على التعليم.
2. جميع الأطفال يمكنهم التعلم والاستفادة من التعليم.
3. يجب ألا يُستبعد أي طفل من التعليم، وألا يكون هناك تمييز بين الأطفال في التعليم على أساس من العُنصر أو اللون أو النوع أو اللغة أو العمر أو الطبقة الاجتماعية أو الدين أو الآراء السياسية أو الفقر أو الإعاقة أو الميلاد أو أية فوارق أخرى.
4. يعمل التعليم الدامج على إحداث تغييرات في النظام التعليمي، واتجاهات أفراد المجتمع بحيث يتلاءم مع احتياجات الطفل بدلاً من أن نتوقع أن يتغير الطفل ليتلاءم هو مع النظام التعليمي.
5. يجب أن يكون صوت الأطفال مسموعاً، وأن تُؤخذ آراؤهم بجدية كمشاركين نشطاء في كل ما يخص تعليمهم في المدرسة.
6. تُعد الفوارق الفردية بين الأطفال وتنوعهم مصدر ثراءٍ للعملية التعليمية، ولا ينبغي أن يُنظر إليها على أنها مشكلة.
7. يجب تحقيق الاحتياجات المتنوعة للأطفال والأنماط المختلفة لتنمية الطفولة، وذلك بمجموعة من الاستجابات المتنوعة والمرنة.
8. المدارس العامة ذات التوجه الدَمَجي هي أكثر الوسائل الفعالة لمحاربة التمييز، ولبناء مجتمع دَمَجي، ولتحقيق مبدأ التعليم للجميع.
9. لا يتحقق الدَمَج بمجرد وضع الأطفال المُستبَعدين في مدارس التعليم العام، فتطوير التعليم العام هو شيء ضروري لضمان تحقيق احتياجات جميع الأطفال.

10. جميع عناصر العملية التعليمية، بما في ذلك المناهج وطرق التدريس وثقافة المدرسة والبيئة المدرسية، تشكل فرصاً لتشجيع الدمج.
11. يعتمد جعل التعليم الدمجي حقيقةً واقعةً على وضع هذه المبادئ في بؤرة التفكير عند التخطيط لأنظمة التعليم، وتحديد المصادر اللازمة له، ووضع أسس إدارة المدرسة وحجرة الدراسة، وكيفية تحقيق التفاعل بين المعلمين والأطفال (UNESCO, 2005).

الأشكال المختلفة للدمج

لا يعني الدمج تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، ولكنه يعني توفير فرص التعليم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية حاجاتهم. والمقصود بأسلوب الدمج هو تقديم كل الخدمات والرعاية للطلبة ذوي الإعاقة في بيئة بعيدة عن العزل، وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية، أو فيما يُسمى بغرف المصادر، والتي تقدم خدماتها للطلبة ذوي الإعاقات لبعض الوقت (الزيات، 2009).

ولأن لكل طفل قدرات وميولا مختلفة، فلا بد من العمل على إيجاد بيئة ملائمة تراعي هذه الفروق بشكل متكامل، وذلك حتى نصل بالأطفال إلى أقصى قدراتهم الاجتماعية والأكاديمية في بيئتهم الدامجة، إلى جانب الدعم المقدم من المهنيين والأخصائيين لتأمين حصول الطفل على احتياجاته في ظل سياسات المدرسة واتجاهاتها الإيجابية نحو عملية الدمج. ومن هنا يجب أن تعمل المدرسة والفصول الدراسية على أساس أن الطلبة ذوي الإعاقة يتمتعون بالكفاءة الأساسية مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وعليه يتمكن جميع الطلاب من المشاركة الكاملة في الفصول الدراسية وفي المجتمع المدرسي المحلي. فأساس النجاح للتعليم الدامج يكمن في تقبل الاختلافات والتنوع لدى الطلاب وفهمها والتعامل معها، ومنها الاختلافات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والعاطفية (Alquraini & Gut, 2012).

وقد تناول آوانا (2018) Awana أشكال الدمج بداية بأهمية البرنامج التربوي الفردي، حيث ينبغي أن يحصل كل طفل ذي إعاقة ومُدمج في مدارس التعليم العام على خطة فردية تربوية، تركز على نقاط القوة والضعف لديه، ويجب مراعاتها في أثناء عملية التدريس، بحيث يعمل المعلم، ومدير المدرسة، والاختصاصي، وولي الأمر وحتى زملاؤه في الصف لتحديد احتياجاته، والعمل نحو الوصول لهدف مشترك يصب في مصلحة الطفل.

كما ظهرت عديد من المفاهيم حول تحديد المكان الملائم للطلبة ذوي الإعاقة في برامج الدمج. ويُشير كوفمان وهلهان (2004) Kauffman & Halhan إلى أربعة أشكال أساسية للدمج:

1- الدمج المكاني:

ويسمى أحياناً الصفوف الخاصة الملحقّة في المدرسة العادية. وفيه يتم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن فصول للتربية الخاصة داخل مدارس التعليم العام، بحيث يتم تعليم جميع الطلبة في البناء المدرسي نفسه، وتتاح الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة للتفاعل مع أقرانهم من غير ذوي المعاقين في الأنشطة اللامنهجية.

وقد يأخذ الدمج المكاني شكلاً آخر على النحو التالي: وهو اشتراك مؤسسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة وأساليب تدريب وهيئة تعليمية خاصة بها، ويمكن أن تكون الإدارة موحدة بينهما. (Booth & Ainscow, 2002)

2- الدمج الاجتماعي:

ويُقصد به تقليص المسافة الاجتماعية بين الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالصفوف الخاصة بالمدرسة العادية مع الأطفال الآخرين، وتشجيع التفاعل التلقائي بينهم من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة كاللعب والرحلات وحصص الفن والموسيقى والأنشطة الاجتماعية الأخرى. وهو أبسط أنواع الدمج وأشكاله،

حيث لا يشارك الطالب ذو الإعاقة نظيره العادي في الدراسة داخل الفصول الدراسية، وإنما يقتصر على دمج في الأنشطة التربوية المختلفة.

3- الدمج الوظيفي:

ويُقصد به إدماج ذوي الإعاقات في المدرسة العادية، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم. ويتم تعليمهم باستخدام البرامج التعليمية نفسها كل الوقت أو بعضه؛ أي أنه يتم تحقيق هذا النوع من الدمج من خلال الجمع بين كل من الدمج المكاني والدمج الاجتماعي. وبذلك يتم إشراك الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها الهيئة التعليمية نفسها، وضمن البرنامج المدرسي مع وجود اختلاف في المناهج المعتمدة في بعض الأحيان. ويتضمن البرنامج التعليمي صفّاً عادياً و صفّاً خاصاً وغرفة مصادر.

4- الدمج المُجتمعي:

ويتمثل في إعطاء الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع، وتسهيل مهمتهم بأن يكونوا أعضاء فاعلين، ويُضمن لهم حق العمل باستقلالية، وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو مُتاح في المجتمع من خدمات (Lamptey et al., 2015).

وهناك تصنيف آخر للدمج على النحو التالي:

1- الدمج الكلي:

وهو وضع الطالب ذي الإعاقة في الفصل العام مع أقرانه العاديين مع توفير خدمات التربية الخاصة له على حسب قدراته واحتياجاته، ومنها خدمات خارج الفصل الدراسي مثل غرفة المصادر، وهي غرفة خاصة يذهب إليها الطفل ذو الإعاقة حسب جدول ثابت، وتُقدم له المساعدة بشكل فردي من قبل معلمين متخصصين في التربية الخاصة. وهناك خدمات داخل الفصل الدراسي تساعد الطفل على التأقلم مع الموقف الدراسي، مما يُسهل عليه عملية التعلم، مثل

المعلم المساعد والوسائل التعليمية والأجهزة التعويضية التي يستفيد منها المكفوفون وذوو الإعاقة السمعية (Booth & Ainscow, 2002). كما تحدث آوانا (2018) Awana عن الدمج الكلي ووصف المدارس التي تتبع هذه السياسة بأنها تقبل جميع الطلاب بغض النظر عن نوع الإعاقة، حيث يقضي الطفل يومه في الصف الدراسي العادي مع زملائه العاديين. وإذا ما كان أداء الطفل قريباً من التوقعات المرجوة منه، فإن سياسة الدمج الكلي تكون فعالة على المدى الطويل.

2- الدمج الجزئي:

أما بالنسبة للدمج الجزئي فقد ذكر إيدول (2006) (Idol, 2006) أنه على الرغم من أن هذا النوع من الدمج يُركز على السماح للطلبة ذوي الإعاقة بالتفاعل مع أقرانهم العاديين أكاديمياً واجتماعياً، فإنه يختلف عن الدمج الكلي في أنه لا يتطلب وجود الطفل ذي الإعاقة في الصف الدراسي العادي طيلة الوقت، حيث إنه في عديد من الأوقات يلتقي هذا الطفل بأخصائي التربية الخاصة، أو أخصائي النطق مثلاً في فصل منفصل حتى لا يتأثر باقي الطلاب في الصف العادي، مع الحرص على أن يتواصل معلم التربية الخاصة مع معلم الصف حتى يتمكن الطالب من فهم وإكمال ما عليه من مقررات.

وهناك طرق كثيرة لوصف الأوضاع التعليمية والبيئات الأقل تقييداً، إلا أن أفضل طريقة لمعرفة الأوضاع المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة تتمثل في اتباع تسلسل متصل للخدمات، ابتداءً من التعليم المقتصر على تعليم هؤلاء الطلبة في مراكز الإقامة الكاملة، إلى الالتحاق الكامل والتعلم مع أقرانهم العاديين بالصف النظامي. وفيما يلي وصف لهذه البدائل التربوية، مرتبة من الأكثر تقييداً إلى الأقل تقييداً:

1. الصفوف الخاصة

حيث يلتحق الطفل بفصل خاص بالطلبة ذوي الإعاقة مُلحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر. ويقضي هؤلاء الطلبة يومهم الدراسي بأكمله في الصف الخاص داخل المدرسة العادية، مع إتاحة الفرصة أمامهم للتعامل مع أقرانهم العاديين بالمدرسة

أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي. وهذا البديل يناسب الإعاقات الأشد؛ إذ يتم تدريسهم كامل الوقت في الصف الخاص مع تمكينهم من الاندماج الاجتماعي في ساحات المدرسة. وتُعد أي تعاملات لديهم مع أقرانهم في الصف العادي عبارة عن تعاملات اجتماعية فقط. وقد يكون لديهم اتصال مع الطلاب العاديين في الطريق من المدرسة وإليها، أو خلال الاستراحات الصفية وأوقات الطعام (Hastings & Oakford, 2003).

2. الصف الخاص مع الإلحاق الجزئي في الصف العام لبعض الوقت

إذ يتم تعليم الطالب ذي الإعاقة في الصف الخاص، مع إلحاقه بزملائه في الصف العام لبعض الوقت لزيادة التفاعل الاجتماعي (Salend, 2005).

3. الدوام الجزئي في الفصل العادي

هذا المستوى يخصص للطلبة الذين لديهم مشكلات خاصة، ولكنهم يستطيعون الاستفادة من عدد من الخدمات التعليمية الأساسية. وغالبا ما يكون هؤلاء الطلاب من ذوي الإعاقات البسيطة، ويمكنهم أن يلتحقوا بنشاطات عادية مع أقرانهم العاديين، ولكنهم يذهبون بعد ذلك لتلقي تعليمهم الأكاديمي في غرفة المصادر بالمدرسة، حيث يمكن للطفل ذي الإعاقة أن يتلقى فيها مساعدة خاصة من قبل اختصاصيين، كلما دعت الحاجة إلى ذلك (Lamperty et al., 2015).

4. الفصل العادي ذو الخدمات التعليمية المساعدة

وفي هذا البديل يبقى الطفل في الصف العادي، ويتلقى خدمات أخرى مساندة عن طريق المعلمين المتنقلين، الذين يقومون بزيارات المدارس وفق جدول منظم، وذلك لتقديم خدمات التربية الخاصة. ويقضي الطالب ذو الإعاقة معظم يومه مع أقرانه في الصف العادي، ولكنه يتركهم في أيام أو أوقات محددة من الأسبوع لتلقي الخدمة عن طريق المعلم المتنقل، كخبراء النطق واللغة أو العلاج الطبيعي (Obiakor et al., 2012).

5. الفصل العادي والمشورة المقدمة للمعلم

يمضي الطالب ذو الإعاقة في هذا البديل طوال يومه الدراسي في غرفة الصف العادية، ولا يتلقى أية خدمات تعليمية خاصة مباشرة. وعوضاً عن ذلك يتلقى معلم غرفة الصف العادية عدة خدمات على يدي معلم التربية الخاصة الذي يزوده بإرشادات تتعلق بحاجات الطالب ذي الإعاقة المُدمج في غرفة الصف العادي. كما أن هناك اهتماماً متزايداً في توفير خدمات الإرشاد للمعلمين العاديين لمساعدتهم على التعامل مع الطلاب الآخرين من غير ذوي الإعاقة، وبمساعدة المعلم على تعديل الاستراتيجيات وتعديل البيئة الصفية. وقد تأخذ الخدمات الاستشارية عدة أشكال مثل الإرشاد النفسي، أو توفير مواد خاصة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة. (Skarbrevik, 2005)

6. الفصل الدراسي العادي

ثمة اتفاق عام حالياً على ضرورة نقل الطلاب إلى مستويات فيها تفاعل أكثر. فالطلاب ذوو الإعاقات لهم الحق في التعليم المناسب في وضع أقرب ما يكون إلى الوضع الطبيعي، وفي الوقت نفسه لهم الحق في تلقي أنواع أخرى من الخدمات إلى جانب التعليم (Obiakor et al., 2012). وهذا البديل هو الأكثر مناسبة لحالات الإعاقة البسيطة، التي يمتلك أفرادها من القدرات الأكاديمية والاستقلالية ما يساعدهم على النجاح في التعلم. ومن فئات الإعاقة التي تستفيد من هذا البديل فئة صعوبات التعلم واضطرابات السلوك.

7. الصف العادي مع وجود معلم مساعد في التربية الخاصة

وهنا يقوم المعلم المساعد بتقديم خدمات مساندة لكل من المعلم العام والطالب ذي الإعاقة حسب الحاجة (Salend, 2005).

وهكذا نلاحظ أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضع الطفل ذي الإعاقة في المدرسة العادية، وإجراء بعض التعديلات الشكلية فحسب، بل هو تعبير حقيقي عن

الاستعداد التام لتوفير فرص المشاركة المثمرة لهذا الطفل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية، وعن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة.

وبناءً على ذلك فإن بيئة الإدماج يجب أن تُعد بشكل مناسب وكاف؛ بحيث تُسهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى الأطفال المُدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد والتخطيط المسبق لجميع العناصر المشاركة في عملية الدمج، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج. كما قد تُقحم بعض التعديلات في تفاصيل وملاحق البيئة التعليمية؛ لكي لا تغدو عقبة بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب. وبالنظر إلى البدائل التربوية السابقة، نجد أن الصف العادي يُعد أقل هذه البدائل تقييداً. فبيئة الصف العادي هي التي تُوفر للطفل فرصاً أكبر للتفاعل مع أقرانه العاديين وذلك من خلال عملية الدمج.

فوائد عملية الدمج

قد يقلق كثيرون من مثل ذلك التحول في الأوساط التعليمية، ومحاولة تطبيع المجتمعات لتقبل تلك التقلبات المفاهيمية التي جعلت التربية الخاصة جزءاً من المنظومة التعليمية الأساسية، حيث تشترك معها في معظم الاستعدادات والأولويات وإن اختلفت معها في حاجات الأطفال ومتطلباتهم. لكن المتحمسين من المختصين لحركة التعليم الدامج يشيرون بشكل أو بآخر إلى الفوائد العامة التي يتلقاها كل من الطفل ذي الإعاقة والطفل العادي ضمن عملية الإدماج. فالدمج يعمل على تزويد كل الأطفال - بغض النظر عن حاجاتهم- بفوائد اجتماعية وأكاديمية قد لا تتوافر في الظروف العادية السابقة التي كانت تعزل التعليم العام عن التعليم المرتبط بالتربية الخاصة (Hastings & Oakford, 2003). ومن تلك الفوائد ما يلي:

1. إن تطبيق التعليم الدامج، والتحاق الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى بالمدرسة العادية، قد يساعد في تحسين نوعية التعليم المُقدم لجميع الأطفال الذين يرتادون المدرسة. فقد حسنت مدرسة

ابتدائية تطبق التعليم الدامج، في مدينة باياكومبوه في جزيرة سوماترا بإندونيسيا، متوسط معدل الأداء الأكاديمي (الذي يُقاس وفقاً للاختبارات الوطنية) بعد أن التحق بالمدرسة أطفال ذوو إعاقات واحتياجات تعليمية خاصة أخرى (اليونسكو، 2014).

2. فرص الطفل ذي الإعاقة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مُجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للطلبة ذوي الإعاقة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالباً يعمل على تطويره لديهم تحسنهم في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية. كما أن هذين الجانبين يُسهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، مما يتيح فرصاً أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية (Hastings & Oakford, 2003).

ففي دراسة لكوستر وآخرين (Koster et al. 2010) تتعلق بالمشاركة المجتمعية لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، تم تناول أربعة محاور رئيسة هي: تكوين الصداقات، ومفهوم الذات، والتواصل الاجتماعي، وتقبل الأقران. وأظهرت النتائج مستوى مرضياً فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية للطلبة ذوي الإعاقة. أما بالنسبة لتكوين الصداقات فإن عدد أصدقائهم كان محدوداً نتيجة لقصور في التفاعل الاجتماعي مع الأقران مقارنة بالتفاعل الاجتماعي مع المعلمين، إلى جانب أن درجة تقبلهم من المجتمع المدرسي كانت أقل من تقبل أقرانهم العاديين. كما لم تظهر النتائج أي فروق جوهرية في مفهوم الذات بين المجموعتين.

كما أشارت دراسة أجراها فروستد وبيجل (2007) Frostad & Pijl ، على الطلبة المُدمجين في مدارس التعليم العام، أن ما يقرب من ربع الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات كبيرة في تكوين علاقات مع أقرانهم، في حين أن هذا الوضع ينطبق على 8 % فقط من أقرانهم العاديين.

3. إدراك الطلبة العاديين لخصائص أقرانهم من ذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهم من خلال تطور قدراتهم على فهم وتقبل الإعاقة بشكل خاص، وفهم كل ما هو مختلف عنهم بشكل عام، إلى جانب تحسين مفهوم الذات والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Ajuwon, 2008) . وعلى الرغم من أن عديدا من الدراسات العالمية أثبتت أن الدمج التربوي لا يعني بالضرورة زيادة الصداقات بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، إلا أنه في البيئة المدرسية المهيأة بشكل مناسب يحظى الطلاب العاديون بفرصة التعرف بشكل مباشر على أقرانهم من ذوي الإعاقات المختلفة، عندما يتم وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة والفصول الدراسية العادية، حيث تتوفر الفرص لديهم للتفاعلات الإيجابية منذ بداية اليوم الدراسي، ومنها التفاعل في: فصول التعليم النظامي، وفترة الغداء، والمكتبة، والأنشطة اللامنهجية إلى نهاية اليوم (Guralnick et al., 2007).

وفي هذا الصدد قام كيمبرا وسلفيستر (2010) Cambra & Silvestre بإجراء دراسة على 97 طفلا من ذوي الإعاقات (إعاقة ذهنية، وإعاقة سمعية، وإعاقة بصرية، وصعوبات تعلم) مُدمجين في مدارس التعليم العام. وقد سلط الباحثان الضوء على أثر العلاقة بين الطلبة ذوي الإعاقات وأقرانهم من غير ذوي الإعاقات على بناء مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة لديهم مفهوم ذات إيجابي فيما يتعلق بالمجالين الاجتماعي والأكاديمي، على الرغم من كونه منخفضا عند مقارنته بمفهوم الذات لدى أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

4. ولا تقتصر فوائد عملية الدمج التربوي على الطلبة فقط، بل تمتد إلى المعلمين سواء من متخصصي التربية الخاصة أو التعليم العام، حيث تتاح الفرصة لمعلم المدرسة أن يتعرف على الإعاقات المختلفة، وخصائصها، والقدرات والاحتياجات المختلفة للطلاب المدمجين، في حين يتعامل متخصصو التربية الخاصة مع الطلاب العاديين، وبالتالي تصبح لديهم المقدرة على تقييم الأداء المتوقع من الطالب ذي الإعاقة بشكل ملائم وبطريقة واقعية. وعليه يتمكن جميع المعلمين من مشاركة وتبادل المعلومات المتعلقة بقدرات الطلاب، وطرق واستراتيجيات التدريس الملائمة، مما يقود مسيرة البيئة التعليمية نحو التميز والنجاح (Boer et al., 2010).

5. أما بالنسبة لأولياء الأمور فإن دمج أبنائهم ذوي الإعاقة يعمل على تكوين مشاعر إيجابية لديهم، خاصة لوجودهم في بيئات أقل عزلاً، وتفاعلهم الاجتماعي والأكاديمي في البيئة المدرسية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، إلى جانب إتاحة الفرصة لهم لتعرف غيرهم من أولياء الأمور الذين يملكون في ظروف مشابهة، مما يوفر لهم الدعم النفسي والمعنوي الذي قد يحتاجونه (Downing & Peckham- Hardin, 2007). وقد أشار جيلمور وآخرون (Gilmore et al., 2003) إلى أن أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة لاحظوا الفوائد التعليمية والاجتماعية والنفسية التي تعود على أبنائهم نتيجة لعملية دمجهم في مدارس التعليم العام، مما انعكس عليهم إيجاباً. وفي دراسة قام بها بلمر وآخرون (Palmer et al., 2001) لمعرفة آراء 140 من أولياء أمور أطفال ذوي إعاقات شديدة في عملية الدمج، أفاد نصف أولياء الأمور بأنهم يفضلون ذهاب أولادهم إلى مدارس التعليم العام، وذلك إيماناً منهم بأن مستوى أولادهم الدراسي سيصبح أفضل، إلى جانب تحسن مهاراتهم الوظيفية، وذلك يعود إلى زيادة المحفزات في الصف الدراسي العادي، وارتفاع سقف التوقعات نتيجة وجودهم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

6. أما بالنسبة للفوائد الاقتصادية لعملية الدمج التربوي، فهي تتمثل في توظيف ميزانية التعليم بطريقة فعالة، وذلك بعدة طرق منها الحد من المصروفات على مراكز التربية الخاصة، حيث إن مدارس التعليم العام تُعد أقل تكلفة من هذه المراكز (Watkins & Meijer, 2016). وقد ذكر متس (Metts, 2000, P. 14) "أن طرق الرعاية التقليدية القائمة على عزل ذوي الإعاقة أثبتت تكلفتها الباهظة، وذلك بسبب المبالغ المرتفعة التي تحتاجها المؤسسات التي تقدم خدمات الرعاية. كما قد تميل هذه المؤسسات إلى تقليص وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المزايا الاقتصادية والاجتماعية التي قد يحتاجونها". كما قدمت منظمة اليونسكو مبرراً اقتصادياً لعملية الدمج تمثل في أن: "العمل على بناء وتجهيز مدارس مهيأة لاستقبال جميع الأطفال بغض النظر عن نوع الإعاقة، هو أقل تكلفة من بناء مراكز متخصصة تقوم بعزل الأطفال ذوي الإعاقة" (UNESCO, 2009, P. 9).

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية لعملية الدمج التربوي كما ذكر سابقاً، إلا أنه قد يؤدي إلى ما يلي:

1. قد يُثير القلق لدى بعض أولياء الأمور فيما يتعلق بما قد يتعرض له أبنائهم من خبرات سلبية في أثناء تواجدهم في المدرسة. هذه الخبرات قد تتفاوت ما بين تعامل الطلبة من غير ذوي الإعاقة معهم، وعدم ملاءمة المناهج التعليمية مع قدراتهم، وقلة خبرة المعلمين بالإعاقة وطرق التدريس الملائمة (O'Connor, 2007). ففي دراسة أجراها مكهيرج وآخرون (Mukherjee et al, 2015). لمعرفة آراء واتجاهات 50 من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام، و50 من أولياء أمور الأطفال العاديين تجاه عملية الدمج التربوي، أظهرت النتائج تفاوت في آراء المجموعتين؛ حيث عبر أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة عن قلقهم فيما إذا كان الدمج سيؤثر سلباً على نفسية أطفالهم، أو سيعوق تقدمهم الأكاديمي، وعن مدى فعالية التعليم العام في توفير ما يحتاجه أطفالهم من دعم، في

حين كان أولياء أمور الطلبة من غير ذوي الإعاقة أكثر ترحيباً وأقل قلقاً تجاه عملية الدمج.

2. كما أن عديداً من أولياء أمور ذوي الإعاقة ينظرون إلى المدارس العامة على أنها بيئة غير آمنة لأطفالهم؛ حيث إن إعاقتهم قد تكون سبباً لتعرضهم للحوادث، مثل وقوع الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في الملعب، وبخاصة إذا لم تكن المدرسة مجهزة بشكل يلائم احتياجاتهم، إلى جانب شعور الوالدين بالقلق تجاه تعرض أبنائهم ذوي الإعاقة للتنمر، والمضايقات من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وبخاصة إذا كانت قدرة الطفل على التواصل محدودة، مما يصعب عليه إبلاغ والديه أو المعلمين بما قد يتعرض له من سوء المعاملة (Zeedyk et al., 2014). وقد أشار فريمان وألكين (Freeman & Alkin, 2000) إلى أن آباء الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة مقتنعون بأن أبنائهم سيقابلون بالرفض الاجتماعي إذا ما تم دمجهم في مدارس التعليم العام.

وقد أشار كل من باجوا-باتل وديفجي (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014) إلى أن اختيار أولياء الأمور لمدرسة الدمج يعتمد على خبرة المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى مدى ملاءمة الخدمات التي تقدمها المدرسة لاحتياجات أبنائهم. كما يجب التركيز على تنوع المناهج الدراسية، والتي تلائم قدرات الطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، بالإضافة إلى التركيز على التعليم التعاوني، والذي يُعرف بأنه مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تلائم الطلبة بجميع مستوياتهم، حيث تصبح العملية التعليمية مسؤولية جميع الطلبة، سواء من الطلبة ذوي الإعاقة أو من أقرانهم لكونه يتلاءم مع الاحتياجات المختلفة للأفراد، ويُقدر ما بينهم من فروقات (Christine, 2012). وعليه فإن الدعم على مختلف أنواعه يتيح للمعلمين والعاملين ومديري المدارس، إلى جانب الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم، الحصول على المساعدة المرجوة، ويعد عاملاً أساسياً في نجاح عملية الدمج التربوي.

3. كما أن كثيرا من المعلمين، ومسؤولي المدارس، والأهل يساورهم القلق حيال تبعات إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسهم. فهم يتخوفون من تأثير هذا الأمر على أداء الطلبة الآخرين في مدارسهم، إذ يجدون أنفسهم في منافسة مع المدارس الأخرى لاستقطاب الطلبة والتمويل والدعم (وهذا هو واقع مدارس كثيرة حول العالم). ولكن إذا أصبحت جميع المدارس جامعة وصديقة للتعلم، ومرحبة بجميع الأطفال من المجتمعات المحلية المجاورة، فستصبح هذه المخاوف ثانوية وفي غير محلها؛ لأن جميع المدارس ستتنافس على قدم من المساواة. لذلك ينبغي أن يُنظر إلى التعليم الدامج والصدى للطفل على أنه مقارنة لتحسين المدرسة: فالدمج بعبارة أخرى، هو توفير جودة التعليم للجميع (اليونسكو، 2014).

وعلى الرغم من الجدل القائم حول جدوى عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، يمكن القول إن هناك شبه إجماع على أن عملية الدمج تعكس فلسفة إنسانية، وتمثل نقلة أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة ضمن البيئة المناسبة. ويتوجب على المعنيين بعملية الدمج مناقشة القضايا المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة حتى يتمكنوا من توفير الدعم الإضافي الذي يحتاجه هؤلاء الطلبة، والتقليل من العقبات التي تواجه عملية دمجهم (McBrayer & Wong, 2013).

مبررات التعليم الدامج

من أبرز تلك المبررات ما يلي:

1. حرمان الطلبة ذوي الإعاقة من التعليم الدامج يتعارض جملة وتفصيلا مع جوهر حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وبصفة خاصة، الحق في التعليم والاندماج في المجتمع والاستقلالية الفردية وحرية الاختيار واتخاذ القرار.
2. يعمل التعليم الدامج على إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها الطلبة ذوو الإعاقة خبرات متنوعة، من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة

واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه، وأن تشجع التنافس الأكاديمي بين جميع الطلبة.

3. تعمل البيئة الدامجة على زيادة التقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديين، وإتاحة فرصة التفاعل الاجتماعي معهم، وتمكينهم من محاكاة سلوك الطلبة العاديين وتقليده، وزيادة التواصل بينهم.

4. وجود عديد من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية والتأثير الإيجابي للتعليم الدامج في الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال من غير ذوي الإعاقة وفق ما أثبتته الدراسات والأبحاث العلمية؛ حيث أظهر الطلبة نسبة أعلى من التقدم الأكاديمي في فصول دراسية دامجة بدلاً من فصول التعليم الخاص التقليدية.

5. يؤدي التعليم الدامج دوراً فعالاً في إعداد الطفل ذي الإعاقة ليكون قادراً على العيش بشكل مستقل بدلاً من الاضطرار إلى العيش في بيئات تركز الاعتمادية، كما هو الحال في المؤسسات الإيوائية، كما أن التعليم الدامج يساهم في تعزيز فرص الحصول على عمل، والمشاركة في المجتمع بشكل فاعل.

6. يؤدي التفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة مع نظرائهم من غير ذوي الإعاقة إلى كسر الحواجز الاجتماعية والمواقف التمييزية على المدى الطويل، والتي يمكن أن تؤدي بدورها إلى مزيد من الاندماج والمشاركة المجتمعية.

7. توفر الفصول الدراسية الدامجة تعليماً حول تغيير الاتجاهات السلبية التمييزية الموجودة في المجتمع تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة.

8. يُعد التعليم الدامج أقل تكلفة من التعليم الخاص المنفصل، وذلك على المدى المتوسط والطويل لما يوفره من بيئات شمولية تستوعب الجميع وتلبي متطلباتهم، وكذلك لما يوفره التعليم الدامج من سياق إيجابي يساهم في انخراط الأشخاص ذوي الإعاقة في سوق العمل، ويقلص من معدلات البطالة ويضيق من وجود البيئات الإقصائية العازلة (MILES & SINGAL, 2009 ؛ وزارة التربية والتعليم، 2019).

المتطلبات اللازمة لإنجاح التعليم الدامج

إن عملية الدمج تحتاج إلى مجموعة من المتطلبات المادية والبشرية، ومنها ما يلي:

1- إعداد المعلمين إعداداً مناسباً لتأهيلهم للعمل في فصول الدمج وتقديم خبراتهم لكل من الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال العاديين. وذكر كل من ماج وآخرون (Mag et al. 2017) أن المعلمين هم اللبنة الأساس في نجاح عملية الدمج، وأن التدريب الذي يتلقاه معلمو التعليم العام في أثناء الخدمة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتنمية مهاراتهم التربوية فيما يتعلق بتعرف المناهج الخاصة، وطرق التدريس الحديثة، له أثر كبير على نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة. وينبغي أيضاً إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة الموجودين حالياً للاستعانة بهم في مساعدة المعلمين في المدارس العادية على إدماج الطلبة ذوي الإعاقة. ومن ثم فإن قلة أو عدم وعي المعلمين في مدارس التعليم العام باحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة من أكبر التحديات التي قد تواجه عملية الدمج.

2- تحديد فئات الطلبة ذوي الإعاقة التي يمكن لها الاستفادة من برامج الدمج؛ بمعنى آخر الاختيار السليم للطلبة الذين سيستفيدون من هذه البرامج من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، على أن يتم الدمج تدريجياً واتباع منحنى واقعياً في ذلك، وتحديد الأهداف المرجوة من برامج الدمج، وتحديد أعداد من يمكن دمجهم في الصف الواحد، آخذين بعين الاعتبار عدد الطلبة العاديين في الصف العادي ومساحة الصف ومستواه الدراسي، وكذلك شكل الدمج الذي سيتم تنفيذه، سواء كان على شكل دمج لبعض الوقت، كما هو الحال في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، أم الدمج طوال الوقت كما هو الحال في الصفوف العادية، كذلك تحديد نوعية الدمج هل هو دمج أكاديمي أو اجتماعي أو مكاني. وإجراء دراسات

مسحية لمدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية والنموذجية للوقوف على إمكاناتها من حيث المباني والموقع والخدمات والمعلمين لتحديد إمكانية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة فيها.

3- كما ينبغي أن يتم الدمج في مرحلة مبكرة قدر المستطاع لما له من أهمية، وقد يكون من المناسب الإشارة إلى أهمية التدخل في مرحلة عمرية مبكرة، لأن السنوات الأولى من حياة الطفل تُعد الأكثر تأثيراً على كل جوانب حياته اللاحقة، وأن تقديم خدمات التدخل المبكر المتكاملة للطلبة ذوي الإعاقة منذ الولادة من حيث التشخيص والتقييم والبرامج العلاجية، وتوفير الدعم المادي والفني والمعنوي والمساعدة للجهات المعنية بالطفل ذي الإعاقة، يضمن الحق في التعليم لهؤلاء الأطفال.

4- استخدام البرامج التربوية المناسبة لمواجهة حاجات المتعلمين الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية، وتطوير برامج التعليم الفردي الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق تفاعل الدمج، وتحقيق التقابل بين معلمي الفصول العادية ومعلمي التربية الخاصة في إطار الدمج، وتشكيل علاقات إيجابية مع جميع العاملين بمدارس الدمج (De Graaf et al., 2014).

5- زيادة الوعي لدى المعلمين بأهداف وفوائد التعليم الدامج يساعد على التقليل من الحواجز النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة. ففي دراسة أجراها بنجل وجارج (Pingle & Garg 2015)، عن أثر برنامج توعوي تم تطبيقه على 77 معلماً، وذلك لخلق الوعي فيما يتعلق بأهداف وفوائد التعليم الدامج لجميع الطلاب بغض النظر عن طبيعة وشدة الإعاقة، إلى جانب فهم أنواع الإعاقات المختلفة، وأسبابها والطرق المختلفة للتعامل معها، أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن زيادة الوعي لدى المعلمين يساعد على التقليل من الحواجز النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة،

بالإضافة إلى أن الدعم المستمر من المعلم في أثناء العملية التعليمية والتعلم عن طريق الأقران يُعد من أفضل الطرق لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة على التأقلم مع عملية الدمج التربوي.

6- الاعتماد على الأساس القانوني في قضية الدمج. يؤكد القريطي (2005) على أهمية الاعتماد على القوانين التي تكفل حق الحماية والرعاية الصحية والاجتماعية والتربوية للطلبة ذوي الإعاقة، بحيث تستند فكرة الدمج على أساس حقوق ذوي الإعاقة، لا مجرد شفقة أو منة عليهم، خاصة في الدول التي سنت التشريعات والقوانين التي تكفل حقوق ذوي الإعاقة. وقد أشار التقرير العالمي حول الإعاقة، الصادر عن منظمة الصحة العالمية WHO والبنك الدولي (2001)، إلى أن نجاح التعليم الدامج يعتمد بصورة كبيرة على التزام البلاد بالقوانين والتشريعات الخاصة وتطوير السياسات، وتوفير الدعم المادي الكافي لتطويره وتنفيذه (Lampthey et al., 2015).

7- توفير المستلزمات الخاصة بالبناء والتدريس. يتطلب نجاح فكرة التعليم الدامج توفير التسهيلات والأدوات اللازمة، وإجراء دراسات مسحية لمدارس التعليم العام للوقوف على إمكاناتها من حيث المباني والموقع والخدمات والمعلمين لتحديد إمكانية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة فيها. بحيث يتوافر في تلك المدارس كل الأدوات اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة التي يمكن دمجها مثل الكتب والمواد الدراسية المكتوبة بطريقة برايل، والكتب الناطقة وآلات طباعة تلك الكتب بطريقة برايل، وكذلك توافر الأخصائي، أو معلم التربية الخاصة المؤهل للتعامل مع هذه المواد المكتوبة، وكذلك توفير المعلم المؤهل للتعامل مع الأطفال الصم سواء كان ذلك بطريقة لغة الشفاه، أو لغة الإشارة، أو أبجدية الأصابع، أو باستخدام أجهزة الكمبيوتر الناطقة التي تعتمد اللغة الصناعية، للتواصل ما بين الصم أو المكفوفين أو ذوي المشكلات اللغوية وغيرهم من العاديين. كما يفترض توافر الأخصائيين المؤهلين للعمل على تقييم أداء الأطفال ذوي الإعاقة، سواء أكان ذلك على

شكل اختبارات يومية أم فصلية وتصحيحها. فنجاح التعليم الدامج يعتمد على وجود نظام مساند، بحيث يستطيع المعلمون والإداريون في التعليم العام الوفاء بالاحتياجات الأساسية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بوجود معلمين متخصصين وبيئة مناسبة.

ففي هذا الاتجاه هدفت دراسة غانم (2015) إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطلبات ذوات الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين. وقامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض المعلمين وبعض العاملين في مديرية تربية جنين. وبينت نتائج الدراسة مدى إيمان المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الإعاقة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم، وضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة، وتوفير بعض المستلزمات الخاصة بهم من خلال توفير موازنة لهم لتلبية احتياجاتهم. وأشارت الدراسة إلى أن من أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة، يتمثل في ندرة توافر أنشطة ووسائل تعليمية مناسبة للطلبات من ذوات الإعاقة.

8- إعداد الإدارة المدرسية والآباء والأمهات لتقبل فكرة الدمج واقتناعهم بها، وذلك بمشاركة المدرسين والإدارة المدرسية والآباء والأمهات في اتخاذ القرار الخاص بالدمج، والعمل بروح الفريق ومشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ، بحيث تكون فكرة الدمج مقبولة لدى أصحاب القرار، وبحيث تتوافر الاتجاهات الإيجابية لدى إدارة المدرسة وطلبتها وآباء وأمهات الأطفال العاديين وذوي الإعاقة نحو الدمج. ويتطلب ذلك توافر الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة لدى المجتمع الذي سيُدمجون فيه. كما ينبغي أن ينظر للدمج على أنه تكامل اجتماعي وتعليمي للطلبة ذوي الإعاقة، وبالتالي إتاحة الفرص للتفاعل بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين. فالاتجاهات السلبية التي قد تُوجد لدى بعض الأطراف المذكورة قد تجعل من عملية الدمج تجربة سلبية للطلبة ذوي الإعاقة (سيسالم، 2006).

ففي هذا الصدد، بينت دراسة كالفا وآخرين (Kalyva et al. 2007) اتجاهات 72 مدرساً صربياً تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ حيث طُلب منهم إكمال استبيان يوضح رأيهم في قضية الدمج. وقد وُجد أن المعلمين الصربيين ممن ليس لديهم خبرة في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة أظهروا اتجاهات سلبية بشكل عام تجاه عملية الدمج، في حين أظهر المعلمون ذوو الخبرة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة اتجاهات أكثر إيجابية تجاه عملية الدمج. ولم يلاحظ وجود اختلافات في اتجاهات المعلمين تجاه عملية الدمج وفقاً لسنوات خبرتهم في التدريس.

كما تناولت دراسة سلافিকা (Slavica, 2010) اتجاهات المعلمين نحو التربية الدامجة ومعرفتهم بمتطلباتها والتخطيط لها من خلال عملهم في المدارس الابتدائية الدامجة في البوسنة والهرسك. وتألّفت العينة من (105) معلمين، واستخدمت استبانة مؤلفة من (35) بنداً، وخلصت الدراسة إلى الحاجة الملحة إلى معرفة القضايا الرئيسة للتربية الدامجة في المدارس العامة الدامجة، وأن 50 % من المعلمين يؤكدون أن مدارسهم غير مهيأة للتربية الدامجة.

9- البيئة المنزلية وتعاون أولياء الأمور. تُعد البيئة المنزلية وتعاون أولياء الأمور ووعيهم بطرق التعامل مع الطفل ذي الإعاقة وتطوير نوعية الخدمات المقدمة له، من الأمور المهمة جداً لإنجاح التعليم الدامج، ومن وسائل الدعم التي يحتاجها الطفل ذو الإعاقة حتى تسير عملية دمجها في النظام التعليمي العام بشكل سلس وميسر. ففي دراسة على مدى أهمية مشاركة الوالدين في عملية الدمج التربوي، تمت مقابلة 2273 مدير مدرسة في أوروبا الشرقية، حيث أعربوا جميعاً عن أن مشاركة الوالدين تُسهم بشكل كبير في جودة التعليم المقدم إلى أبنائهم، إلى جانب خلق أجواء إيجابية داخل محيط المدرسة، وتعمل كحافز لأولياء الأمور الآخرين لتكوين علاقة بين المنزل والمدرسة (Lazarevic & Kopas-Vukasinovic, 2013).

ويتفق ذلك مع تقرير اليونسكو (2014) حيث أشار إلى أن استمرار مشاركة الأسرة في جميع المراحل التي يمر بها أبنائهم ذوو الإعاقة تُعد من أحد المبادئ المهمة لتوفير جودة التعليم، والخبرات الإيجابية سواء داخل أو خارج الصف الدراسي، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي للعلاقة الجيدة بين أولياء الأمور والمدارس، والتي تؤثر بدورها على إنجازات الأطفال وقدرتهم على النجاح في المجتمع المدرسي الدامج (UNICEF, 2014). ولتسهيل عملية الدمج ينبغي أن يُشرك أولياء الأمور في العملية التربوية ما أمكن، حيث حثت الدراسات الحديثة على ضرورة فهم ما يُحيط بالطفل من عوامل مختلفة، داخل محيط المدرسة وخارجها، ومدى تأثيرها على مسيرة نجاح الطفل التربوية (McManis, 2017).

فالتعاون الفعال بين البيت والمدرسة يمثل رغبة لكلا الطرفين في فهم الاحتياجات التربوية الخاصة المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، والتواصل المُجدي بما يحقق هذه الاحتياجات ويسهل الوصول إليها. وينبغي أن يقوم كلٌ منهما بدروه بما يضمن تحقيق هذه الاحتياجات بالشكل المناسب (Adams et al., 2016). وعليه يتطلب التعليم الدامج الجمع بين معارف وخبرات أولياء الأمور والمعلمين المتعلقة بأفضل الاستراتيجيات للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث إن فعالية الدمج تعتمد بشكل كبير على قدرة الأطراف المعنية على العمل كفريق متماسك راغب في التعاون (Ainscow & Sandill, 2010).

ويشير كل من لي ولو (Lee & Low 2013) إلى أن المشاركة الفعالة بين المعلمين وأولياء الأمور، إذا ما حرص الطرفان على الشفافية والصدق في التعامل، تؤدي إلى صنع قرارات مهمة في صالح أبنائهم ذوي الإعاقة فيما يتعلق بتخطيط البرنامج التربوي الفردي، والتغلب على الصعوبات التي قد تنجم عن الإعاقة، والمقترحات المناسبة لتحسين أدائهم المدرسي. وبالمثل أكد راسل (Russell 2003) على أهمية التعاون بين أولياء الأمور والاختصاصيين، بحيث يتمكن أولياء الأمور من المشاركة في مسؤولية تعليم أبنائهم، ومناقشة المراحل التعليمية التي وصلوا إليها، والتعبير عن احتياجاتهم كآباء، واحتياجات أبنائهم الاجتماعية والتربوية.

معايير التعليم الدامج

إن تطبيق المعايير الدولية في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يُعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم، وإن الحاجة تبدو ماسة إلى تطوير برامج دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من خلال تطبيق معايير الجودة في التعليم. ويُقصد بمعايير التعليم الدامج تلك المواصفات والخصائص والشروط العالمية التي ينبغي توافرها في برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يُستدل عليها من خلال نموذج المُدخلات والعمليات والمُخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات برامج الدمج.

وللوقوف على المعايير الدولية في برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة، نستعرض بعض نماذج المعايير الدولية في برامج التربية الخاصة بشكل عام، والمعايير الدولية في التعليم الدامج بشكل خاص.

أ- نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التربية الخاصة:

أولاً: معايير مجلس الأطفال غير العاديين:

(Council for Exceptional Children)

أعد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) (Council for Exceptional Children) في عام (2014) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير العاملة وغير ذلك. وصدر دليل من قبل المجلس بعنوان: "ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل المرجعي لمعلمي التربية الخاصة". وتضمن هذا الدليل ما يلي:

1. معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة.
2. معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين.
3. أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة.

4. عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط لكل إعاقة على حدة.

5. معايير متعلقة بمساعدة المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات (CEC, 2014).

ثانياً: المعايير التربوية لذوي الإعاقة بأستراليا

(Australian Government, Department of Education and Training, 2005)

تم وضع هذه المعايير عام (2005) بموجب قانون الكومنولث لمكافحة التمييز ضد ذوي الإعاقة (1992). ويسعى هذا القانون إلى القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة. وبموجب المادة (22) من هذا القانون، يحظر على السلطة التعليمية التمييز ضد أي شخص على أساس إعاقته، أو إعاقة أي من المقربين منه. وتغطي المعايير المجالات الآتية:

1. معايير الالتحاق (Standards for Enrolment)

وتتمثل في إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في الانخراط في أي مؤسسة تعليمية مساواة بالطلاب من غير ذوي الإعاقة، مع إجراء التعديلات اللازمة، والتي تُسهم في التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية.

2. معايير المشاركة (Standards for Participation)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في استخدام الخدمات والتسهيلات التي تقدمها المؤسسة التعليمية مساواة بالطلاب من غير ذوي الإعاقة، بما في ذلك الحق في إجراء التعديلات اللازمة لضمان أن تكون هذه الفئة قادرة على المشاركة في التعليم والتدريب مثل الطلاب من غير ذوي الإعاقة.

3. معايير تطوير المناهج الدراسية، والاعتماد والتسليم

(Standards For Curriculum Development, Accreditation and Delivery)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في المشاركة

في الدورات التعليمية، وكذلك البرامج التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم، ومعرفتهم وفهمهم، بما في ذلك البرامج التكميلية ذات الصلة مساواة بالطلاب من غير ذوي الإعاقة.

4. معايير خدمات دعم الطلاب

(Standards for student support services)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة جميع الحقوق فيما يتعلق بخدمات دعم الطلاب التي تقدمها السلطات والمؤسسات التعليمية مساواة بالطلاب من غير ذوي الإعاقة. كما تهدف هذه المعايير أيضا إلى عطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق فيما يتعلق بالخدمات المتخصصة اللازمة لهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية كالخبرة المتخصصة، وتدعيم عمليات التعليم الشخصية، وتدعيم للعناية الشخصية والطبية، والتي بدونها لن يستطيع الطلاب ذوو الإعاقة الحصول على التعليم والتدريب اللازم.

5. معايير القضاء على التحرش والإيذاء

(Standards for harassment and victimization)

وتهدف هذه المعايير إلى وضع استراتيجيات وبرامج لدعم حق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم أو التدريب في بيئة خالية من التمييز أو التحرش أو الإيذاء بسبب الإعاقة.

ثالثا: المعايير التربوية بجامعة ولاية نيويورك (2007)

أشار تقرير المراجعة الذي قامت به جامعة ولاية نيويورك (State University of New York) عام (2007) إلى عدد من الافتراضات التي بُنيت عليها معايير الجودة لبرامج التربية الخاصة، بهدف تطوير معايير جودة الخدمات التعليمية والمهنية للأفراد ذوي الإعاقة، ومن هذه الافتراضات ما يأتي:

1. المنهاج المبني على معايير التعليم (التربية العادية والتربية الخاصة).
2. التعليم ذو الجودة العالية لجميع الطلبة بغض النظر عن القدرات والاحتياجات هو معيار للمدرسة.
3. تقدير وإعطاء قيمة لممارسات التعليم الدامج.
4. التربية الخاصة هي خدمة وليست مكاناً لتقديم التعليم الفردي والمكثف.
5. تظهر سياسات المدرسة وممارساتها دعماً لجميع الطلبة.
6. مراعاة الاختلافات الثقافية.
7. تستند الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة (الغليلات والصمادي، 2015).

رابعاً: معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن

أطلق المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة معايير الاعتماد العام لبرامج ومؤسسات الطلبة ذوي الإعاقة عام (2009). وتهدف هذه المعايير إلى تحسين برامج التربية الخاصة التي تُقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية، تمهيداً لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تُسهم في تقديم خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع. وتتضمن المعايير ثمانية أبعاد هي: الرؤية والفكر والرسالة، والإدارة والعاملين، والبيئة التعليمية، والتقييم، والخدمات والبرامج، ودعم وتمكين مشاركة الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012).

ب- معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج:

أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حقهم في تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي.

كما أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA) على أن الطلبة ذوي الإعاقة بإمكانهم الوصول إلى المنهاج العادي. وحتى يتم تزويدهم بفرص تعليمية نوعية ومنتساوية، فإن جميع معلمي الطلبة العاديين ومعلمي التربية الخاصة ينبغي أن يكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة والمرتبطة بتخصصهم ومبادئ وقوانين التعلم والتعليم الفعال، بالإضافة إلى معلومات محددة ومهارات مشتقة من ميدان التربية الخاصة.

كما أكد المجلس الوطني للمعايير على مبدأ أن جميع المعلمين مسؤولون عن تقديم التعليم المناسب لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك باعتبار أن جميع الطلبة ذوي الإعاقة يستطيعون أن يحققوا نتائج تعليمية إيجابية إذا كان التعلم والتعليم إيجابيين

(الغليلات والصمادي، 2015؛ Council for Chief State Officers, 2001). وفيما يلي نستعرض النموذجين التاليين من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج:

أولاً: معايير جودة التعليم الدامج لإنهاء العزل (Inclusive Quality Education to End Exclusion) الصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو):

وضعت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) (UNESCO, 2010) تسعة معايير لجودة التعليم الدامج، وعدداً من المؤشرات التي تتبع كل معيار كما يلي:

1. المعلمون
2. المناهج الدراسية
3. رعاية الطفولة المبكرة
4. اللغة
5. بيئة تعليمية شاملة
6. مدارس صحية

7. المواد التعليمية

8. تقييم الطلاب

9. أنماط التعلم (الغليات والصمادي، 2015).

ثانياً: معايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الدامج:

New Jersey Coalition for Inclusive Education

قام هذا التحالف بدعم من "مجلس نيوجرسي للإعاقات النمائية" (New Jersey Council on Developmental Disabilities) عام (2010) بوضع معايير جودة تهدف إلى تقييم وضع المدارس التي تنفذ التعليم الدامج، ولتحديد أولويات التحسين في المدرسة، ووضع خطة وبرامج للمدارس. وقد تكونت المعايير من أحد عشر مجالاً رئيساً، يتفرع من كل مجال عدد من المؤشرات، وهذه المعايير هي:

1. القيادة

2. المناخ المدرسي

3. الجدولة والمشاركة

4. المناهج الدراسية والتدريس والتقييم

5. تخطيط وتطوير البرامج

6. تنفيذ البرامج والتقييم

7. مصادر الدعم الفردية للطلاب

8. الشراكة بين الأسرة والمدرسة

9. التعاون في التخطيط والتدريس

10. التطوير المهني

11. التخطيط المستمر للعمل على تحسين وتطوير أفضل الممارسات المتعلقة

بعملية الدمج (الغليات والصمادي، 2015 : New Jersey Council on Developmental Disabilities, 2010)

وفي ضوء النماذج السابقة استخلص الباحثون مجموعة من معايير التعليم الدامج، وفي ضوءها أُعدت أداة الدراسة (ملحق 2) التي تضمنت تلك المعايير، للاسترشاد بها في تعرف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

الصعوبات المحتملة في عملية الدمج

على الرغم من الفوائد العديدة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، إلا أن هناك بعض الصعوبات المحتملة لعملية الدمج، ومن أبرز هذه الصعوبات ما يلي:

1. تعد قلة التشريعات والقوانين الخاصة بعملية الدمج، وعدم إلزاميتها في جميع المدارس، أو عدم الالتزام بتطبيق الموجود منها عائقاً يحول دون عملية الدمج. كما يجب الإشارة إلى أن تضارب وتداخل عمل الهيئات المسؤولة عن العمل مع ذوي الإعاقة، وعدم وجود تنسيق كافٍ بينهم ينعكس سلباً على عملية الدمج (Skarbrevik, 2005).
2. إن عدم وجود رؤية تربوية واضحة لسياسة التعليم يؤثر إلى حد كبير على البرامج التعليمية المقدمة في المدارس، كما أن النظام التربوي العام يعاني من مشكلات لا تقل عن المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي الخاص (الخطيب والحديدي، 1997).
3. لعل التحدي الأبرز هنا والأكثر حاجة للبحث والتطوير هو الجانب المرتبط بالمعلومات، والبرامج المقدمة، والوسائل التكنولوجية المستخدمة في عملية التعليم. فالمتفحص في البرامج والمناهج التعليمية يلاحظ وجود قصور واضح في شمولية الخدمات والمناهج لاحتياجات كثير من الطلاب بصرف النظر عن وضعهم الصحي، بالإضافة إلى رتابتها وصعوبة تطويعها لتشمل حاجات للطلبة ذوي الإعاقة، الأمر الذي يعزز من عزل الطلاب بدلاً من دمجهم (القيوتي، 2002).

4. وهناك أمر آخر يُسهم إلى حد كبير في صعوبة توحيد المجرى التعليمي، ألا وهو عدم الاهتمام بتطوير برامج الكشف والتدخل المبكر للأطفال قبل سن المدرسة. فكلما تأخر اكتشاف الإعاقة زادت الاحتياجات الخاصة وأصبح التعامل معها أصعب، كذلك فإن كثيراً من مقدمي الخدمات يرون أن تمويل برنامج الدمج مكلف، وأن هذه الكلفة سوف توقفه، ولا يوجد أي ضمان لاستمرارية توفير المواد اللازمة والإمدادات المناسبة لعملية الدمج (Obiakor et al., 2012).

5. ومن الصعوبات المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار مدى توافر العون لمعلمي الصفوف العادية من معلمي التربية الخاصة المؤهلين. فعدد من معلمي الصفوف العادية يدركون أنهم ليسوا مؤهلين بما يكفي لكي يتواصلوا ويقدموا الخدمات بشكلها الصحيح للطلبة ذوي الإعاقة. وهنا تبرز صعوبة أخرى هي قلة برامج التدريب المقدمة لمعلمي التربية العادية عن كيفية التواصل والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، سواء كان ذلك التدريب قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة.

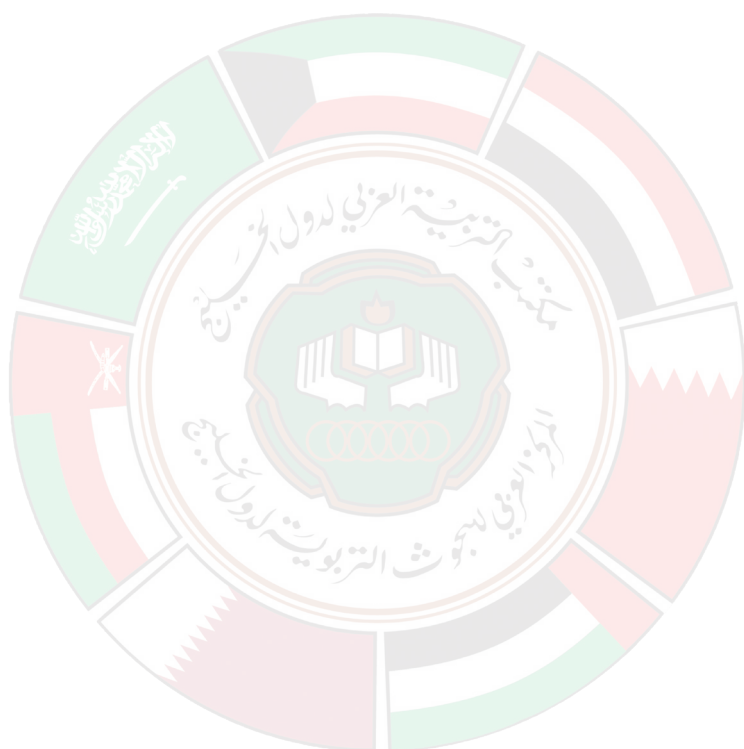
6. هناك عديد من الآباء قد يشكلون حواجز أمام مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة نتيجة خوفهم عليهم. فبعض الأهالي يرفضون دمج أبنائهم بسبب الخوف عليهم من المعاملة الفظة التي قد يتعرضون لها من قبل العاديين، كما أن عديداً من أولياء الأمور يشعرون بالقلق فيما يتعلق بنوع المساعدة والخدمات الخاصة والمعلمين المؤهلين الذين سوف يتعاملون مع أبنائهم (Skarbrevik, 2005).

7. إن قلة الندوات والبرامج الخاصة بتوعية الأهالي بفوائد الدمج يمكن أن تؤثر سلباً على عملية الدمج، بالإضافة إلى أن تطوير برامج التربية الخاصة بشكل عام، وتطوير برامج الدمج بصفة خاصة لن يؤتي ثماره طالما أنه يتم

بمعزل عن خبرات وآراء أولياء الأمور (اليانور وبيتي، 1999). إن قلة البرامج الإعلامية في نشر الوعي تجاه ذوي الإعاقة بصفة عامة، وتجاه الدمج بصفة خاصة سبب رئيس في تبني عديد من أفراد المجتمع اتجاهات ومواقف سلبية إزاء هذه الفئة من أبناء المجتمع. فما زالت مجتمعاتنا المحلية لا تدعم الدمج بشكل كبير نتيجة رسوخ أنظمة العزل والاستثناء القائمة على المعتقدات الشخصية، وهذا يعزز عملية عزل ذوي الإعاقة بعيداً عن تيار الحياة اليومي (القريوتي، 2002).

8. إن إحدى أهم الصعوبات التي قد تواجه الطالب ذي الإعاقة في عملية الدمج هي تلك المرتبطة بمفهومه لذاته، والذي غالباً ما يؤثر عليه سلباً. والسبب الرئيس في ذلك هو أن إدراك الشخص لذاته وتقييمه لنفسه إنما هو نتاج لتفاعلاته مع الأشخاص المهمين في حياته ابتداءً من البيت وانتهاءً بالمجتمع الخارجي. ويرتبط ذلك التفاعل بمفهوم الذات الجسمي لديه ارتباطاً وثيقاً، فكلاهما يعكس إدراك الإنسان لذاته. وتشير الأدبيات إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة كثيراً ما يواجهون صعوبات في الحياة ناتجة عن التصور الجسمي، وخاصة عندما تكون الإعاقة مكتسبة (الخطيب والحديدي، 1997).

9. قد يواجه هؤلاء الأفراد كذلك مشكلات وصعوبات فيما يتعلق بالمواقف المحبطة التي يتعرضون لها أثناء عملية الدمج. فقد يُطلب منهم عمل يفوق قدرتهم مما يقودهم إلى الشعور بالعجز والنقص. وكغيرهم من الأفراد، فإنهم يلجؤون إلى توظيف مشاعر الغضب أو النكران، وربما الانسحاب من البرنامج بأسره (Obiakor et al., 2012).



الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والإجراءات المتبعة في جمع البيانات وتنظيمها

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة الوصفية الاستكشافية الأسلوب المسحي كأحد مناهج البحث الأساسية، وذلك لملاءمته مشكلة الدراسة وهدفها العام المتمثل في تعرف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة ورصده في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ولعل هذا المنهج النوعي المعتمد على مسح الوثائق والمستندات يساعد في تقديم وصفٍ غني لمجموعة المظاهر والمؤشرات المتوافرة الدالة على اهتمام الدول الأعضاء بالتعليم الدامج وسعيها نحو تحقيق معايير المختلفة، وذلك من خلال رصد كل المعلومات، من قوانين وتشريعات وتعليمات وقرارات متعلقة بمعايير التعليم الدامج، الصادرة عن الوزارات والمؤسسات الرسمية ذات العلاقة بذوي الإعاقة. وقد اعتمدت هذه الدراسة في تصنيفها للمعلومات التي أمكن الوصول إليها على المعايير الأساسية للتعليم الدامج باعتبارها العناصر الأساسية له، وهو ما يُسمى في منهج البحث النوعي بـ Thematic Analysis. وبشكل عام فقد اتبعت هذه الدراسة الخطوات العامة المتعارف عليها وهي:

1. تحديد مشكلة الدراسة

تم تحديد مشكلة الدراسة في تعرف ورصد واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، من خلال رصد مؤشرات التعليم الدامج ومدى توافرها على أرض الواقع، عبر البحث عن تلك المؤشرات ورصدها عبر المواقع الإلكترونية ذات العلاقة. لذا صيغت مشكلة الدراسة في عبارات واضحة مفهومة ومحددة تعبر عن المضمون.

2. مراجعة الأدبيات الخاصة بمشكلة الدراسة ومتغيراتها

تم جمع المعلومات الخاصة بمشكلة الدراسة ومتغيراتها، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والمنشورة في مجلات علمية محكمة، والوثائق الصادرة عن لقاءات ومؤسسات إقليمية ودولية مختلفة، ومن خلالها تم تحديد الإطار النظري للدراسة بما يتوافق ومشكلة الدراسة ومتغيراتها.

3. وضع منهجية تنفيذ الدراسة وإجراءاتها

في ضوء منهجية الدراسة تم تحديد أسئلتها اعتماداً على المشكلة البحثية موضع الدراسة، ومن ثم تم تحديد أهدافها، واستنباطها من تلك الأسئلة، ومن ثم عرض أهمية الدراسة ومبرراتها. وفي ضوء ذلك تم تحديد مجتمع الدراسة، ووصف عينتها، وتطوير أدواتها، وتحديد طرق جمع البيانات، وتحديد كيفية تنظيم البيانات وصياغة نتائجها.

4. جمع المعلومات وتنظيمها

تم جمع وتنظيم المعلومات التي أمكن الحصول عليها من الدول الأعضاء بحسب تسلسل الأبعاد والمعايير الأساسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لتطبيق الدمج، والمتضمنة في أداة الدراسة. وقد رُوِيَ في التسلسل المنطقي والترابط بين أجزائها، مع حذف وإضافة وتعديل ما يلزم، بما يتوافق ومنهجية الدراسة من جانب، وأهدافها من جانب آخر، وذلك وفقاً لخطة العمل المتبعة في هذه الدراسة.

5. صياغة نتائج الدراسة وتوصياتها

تحقيقاً لهدف الدراسة فقد تم تنظيم نتائجها والمعلومات التي تم التوصل إليها، والمتعلقة بالمؤشرات الدالة على تطبيق الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج التعليم الدامج لكل دولة بحسب المعايير والأبعاد المختلفة للدمج الناجح، وصولاً إلى كتابة التوصيات المُشتقة من تلك النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مُجتمع الدراسة الحالية من جميع الوثائق والمستندات والقوانين والتشريعات والمخاطبات والتقارير والإحصائيات والسياسات والنظم ذات العلاقة بالسعي نحو تطبيق نظام التعليم الدامج في مجموعة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الوثائق والمستندات والقوانين والتشريعات والمخاطبات والتقارير والإحصائيات والسياسات والنظم ذات العلاقة بالسعي نحو تطبيق نظام التعليم الدامج في مجموعة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، والتي تم الحصول عليها من خلال المواقع الإلكترونية والزيارات والمقابلات في المؤسسات ذات العلاقة، ما عدا الجمهورية اليمنية التي حال دون جمع المعلومات منها ما تمر به من حالة عدم الاستقرار بسبب الظروف الحالية.

أداة الدراسة وخطوات تصميمها

تم إعداد أداة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي في مجال الدمج، وعدد من الوثائق الصادرة في هذا المجال عن مؤسسات وهيئات دولية وإقليمية، منها: وثائق منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO).
2. الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية مختلفة، وتناولت التعليم الدامج منها: الغليلات والصاددي (2015)؛ اليونسكو (2014)؛ الموسى (2010)؛ القريوتي (2002).
3. الاطلاع على بعض النماذج الدولية حول معايير التعليم الدامج، من بينها:
 - معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2014)
 - معايير التعليم الدامج بتحالف نيوجرسي (New Jersey Council on Developmental Disabilities, 2010)
 - والمعايير التربوية لذوي الإعاقة بأستراليا (Australian Government Department of Education and Training, 2005)
 - والمعايير التربوية بجامعة ولاية نيويورك (الغليلات والصاددي، 2015)
 - ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن (2012)
 - ومعايير جودة التعليم الدامج لإنهاء العزل، الصادرة عن منظمة اليونسكو (UNESCO, 2010)

4. في ضوء الخطوات السابقة تم التوصل إلى مجموعة من المعايير التي ينبغي أخذها بالاعتبار والاهتمام بها في إطار العمل على تطبيق نموذج دمج تربوي ناجح للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وقد شكلت تلك المعايير الأبعاد الأساسية في أداة الدراسة التي تم إعدادها بهدف الاسترشاد بها في أثناء عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتلك المعايير هي:

- القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية
- السياسة العامة والتخطيط التربوي
- الفئات الخاصة المدمجة
- الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
- البيئة التعليمية والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة
- الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة
- الإدارة والعاملون ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة
- تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة
- محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة
- أساليب وطرق تدريس ذوي الإعاقة
- الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة
- تقييم الطلبة ذوي الإعاقة
- مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة
- التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة
- الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
- رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة

5. تم صياغة عدد من الفقرات والمؤشرات المرتبطة بكل معيار، الدالة على تحقق متطلبات الدمج المتعلقة بكل من تلك المجالات، حيث تكونت الأداة من (16) معياراً، وتضمن كل معيار مجموعة من المؤشرات يتم الإجابة عنها - في حال استخدامها لجمع البيانات ميدانيا لرصد الواقع الفعلي للدمج - بحسب درجة التحقق (متحقق، متحقق جزئياً، غير متحقق).

صدق الأداة:

اعتمدت الدراسة على الصدق المنطقي بدلالة التحكيم بعد عرض فقراتها وأبعادها على مجموعة من المتخصصين في الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم والقياس والتقويم والتربية وعلم النفس (ملحق رقم 1)، بهدف اختبار صدق محتوى الأداة، مع إبداء وجهة نظرهم حول مدى اتفاق بنودها مع الهدف الذي وُضعت من أجله. وفي ضوء ملاحظات ومقترحات فريق التحكيم أُعدت الأداة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة. وجدير بالذكر أن أعضاء لجنة التحكيم هم من حملة درجة الدكتوراه، وينتمون إلى الدول التالية: دولة قطر، والمملكة العربية السعودية، ومملكة البحرين، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المغربية. وبالتالي فإن الخبرة الأكاديمية والعملية واختلاف البلدان في هذه اللجنة يعطي مسألة تحكيم الأداة بعداً آخر بحكم معرفتهم بأنظمة التعليم ومتطلبات الدمج في دول مختلفة.

ثبات الأداة:

إن جمع المعلومات من خلال تطبيق الأداة ميدانياً على الأطراف المعنية بتطبيق الدمج التربوي لم يكن هدفاً لهذه الدراسة. ولهذا، فقد اقتصر استخدامها على الاسترشاد بها لمعرفة طبيعة المعلومات ومؤشرات الدمج الناجح التي يمكن البحث عنها ورصدها من الوثائق والمستندات والقوانين والتشريعات والمخاطبات. ولذلك فإنه لم يتم تحري دلالات الثبات لهذه الأداة في هذه المرحلة، من حيث دلالات الثبات المعروفة والمتعلقة بالثبات بالإعادة أو ثبات الاتساق الداخلي

واللتين تتطلبان تطبيق الأداة على عينة من المستجيبين. من ناحية أخرى فقد تم التوصل إلى دلالة ثبات بين المحكمين من خلال استخدام الأداة لجمع المعلومات المتعلقة بالدمج من المؤسسات والمواقع الإلكترونية ذات العلاقة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من قبل أعضاء فريق البحث، وقد كانت نسبة الاتفاق بين الوثائق التي جمعها كل منهم نسبة عالية. وحيث إن دلالة الصدق المنطقي قد توافرت، وفي ضوء العلاقة المعروفة بين الصدق والثبات فإن هذه الأداة تتمتع بدلالة ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات جمع البيانات وتنظيمها

انطلاقاً من هدف الدراسة المتمثل بتعرف واقع الدمج ورصده كما ورد في الوثائق والمستندات والقوانين والتشريعات والمخاطبات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، فقد تم جمع البيانات والمعلومات عن ذلك الواقع من خلال الإجراءات التالية:

- المسح العام لمجتمع الدراسة، وهنا تم الاسترشاد بأداة الدراسة (ملحق رقم 2)، والتي تضمنت معايير التعليم الدامج ومؤشراته، لجمع البيانات الخاصة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج - باستثناء اليمن نظراً للحالة والظروف غير المستقرة التي تمر بها - وذلك من خلال مسح الواقع التعليمي والتربوي الخاص بالدمج في ضوء تلك المعايير.
- جمع بيانات تفصيلية - بنوعها البيانات الكمية (عدد مدارس الدمج، وعدد الإعاقات المدمجة، وعدد الطلبة المدمجين ... الخ) والبيانات النوعية (طبيعة الفئات المدمجة، وأمطاد الدمج المعمول بها، والجهة المسؤولة عن تعليم ذوي الإعاقة، والجهة المعنية برعاية ذوي الإعاقة ... الخ) - عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعايير السابقة، من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات

المعنية، أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، باعتبار أن المعلومات في تلك المواقع والروابط تُحدث بشكل مستمر، مما يضمن حداثة المعلومات المعتمدة في هذه الدراسة. كذلك فقد تم جمع المعلومات - أحيانا - من خلال زيارة المؤسسات الرسمية ذات العلاقة، والالتقاء بالمسؤولين للتزود بالمعلومات والوثائق الداعمة لاهتمام الدولة بعملية الدمج التربوي.

- تصنيف تلك البيانات تبعا للمجالات والأبعاد الأساسية المهمة في عملية الدمج للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- توصيف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء معايير التعليم الدامج، كما وردت في أداة الدراسة (ملحق رقم 2).
- استخلاص نتائج الدراسة المسحية وأهم توصياتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يستعرض هذا الفصل نتائج عملية المسح والبيانات التي تم الوصول إليها بهدف الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو: ما واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء معايير التعليم الدامج؟

يُعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أحد الحقوق الأساسية للإنسان التي يملكها بحكم إنسانيته. وإذا كان التعليم والخدمات التربوية لها أهميتها في إعداد الأفراد العاديين كما وكيفاً، فإنها أكثر أهمية وإلحاحاً بالنسبة إلى الطلبة ذوي الإعاقة، لتمكينهم وتوهمهم ليكونوا أفراداً منتجين قادرين على الانخراط بمجتمعهم. ولذلك اتجهت عديد من الدول، ومنها الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، نحو مبدأ التربية للجميع من خلال تأمين فرص تعليمية مناسبة لكل المتعلمين ضمن بيئة تعليمية واحدة، بحيث تضم المدرسة الواحدة جميع الطلبة، بالرغم من اختلافاتهم، في نظام تعليمي واحد ضمن ما يسمى المدرسة الشاملة للجميع. ففي هذه المدرسة، يندمج في كل صفوفها الطلبة المبدعون وذوو الإعاقة والعاديون بما يتوافق وأهداف العملية التعليمية، استجابة لاختلافات الطلبة، وبما يحافظ على العدالة والكرامة للجميع، ورعاية للفروق الاجتماعية والثقافية واللغوية والمعرفية للطلبة داخل المدرسة التي تقع عليها مسؤولية تنفيذ ذلك، بما يتيح للطلبة ذوي الإعاقة تنمية قدراتهم والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة، وأن يكون الاختلاف مصدر غنى لا مصدر حرمان (UNESCO, 2010).

والدمج التربوي لا يعني تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، ولكنه يعني إتاحة الفرص للطلبة ذوي الإعاقة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين إلى أقصى درجة ممكنة. ويشير القريوتي (2002) إلى أن الدمج على المستوى التعليمي أو التربوي هو جزء من الدمج الشامل، وأنه يشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية.

ومما لا شك فيه أن دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام يتطلب توافر مجموعة من المعايير الأساسية اللازمة لنجاح التعليم الدامج واستمراريته، كما وردت في أداة الدراسة (ملحق رقم 2). ومن خلال هذا الفصل نستعرض النتائج الخاصة بتطبيق أداة الدراسة لرصد واقع التعليم الدامج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء مؤشرات معايير التعليم الدامج.

القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية

تُعد التشريعات الوطنية الأداة الأولى في المجتمع لتأصيل وتعزيز الحقوق والمحافظة عليها، كما تُعد أداة من أدوات تغيير المجتمع والمؤسسات، وأداة لتغيير السلوكيات النمطية في المجتمع والأفراد أو ينبغي أن تكون كذلك. ولقد حثت المواثيق والإعلانات والقرارات وتوصيات المؤتمرات العالمية المختلفة الدول والمؤسسات الرسمية الحكومية والأهلية الخاصة المختلفة على الاهتمام بحقوق ذوي الإعاقة وأخذها بعين الاعتبار، كحقوق طبيعية أصيلة، على أساس مبدأ المشاركة والفرص المتساوية.

وفيما يلي نستعرض الواقع التشريعي والقانوني للطلبة ذوي الإعاقة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

يُعد دستور دولة الإمارات العربية المتحدة المرجعية الأساسية لجميع القوانين التي تصدر في الدولة بهدف تنظيم علاقات الأفراد والمؤسسات فيها، بالإضافة إلى ما تقوم به السلطات الاتحادية والمحلية من إصدار عديد من القوانين المنظمة لمختلف المجالات ومنها المدنية. ولقد جاءت الحقوق والحريات مكفولة في نصوص قانونية وردت في صلب الدستور، الأمر الذي يُضفي سموًا على التشريعات والقوانين، ويعطيها صفة الإلزام ويمنع إمكانية قيام جدل حول قيمتها القانونية.

وقد تمثلت أهم التشريعات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة فيما يلي:

يؤكد دستور الإمارات العربية المتحدة حق التعليم، حيث جاء في المادة 17 من الدستور ما نصه: "التعليم عامل أساس لتقدم المجتمع، وهو إلزامي في مرحلته الابتدائية، ومجاني في كل مراحله داخل الاتحاد". ويضع القانون الخطط اللازمة لنشر التعليم وتعميمه بدرجاته المختلفة، والقضاء على الأمية.

وقد جاءت أحكام القانون الاتحادي رقم 29 لعام 2006 المعدل بالقانون الاتحادي رقم 14 لعام 2009 الخاص بحقوق ذوي الإعاقة لتؤكد على كفالة هذا الحق للطلبة ذوي الإعاقة، كما يتضح من الآتي:

- تضمن الدولة لذوي الإعاقة فرصاً متكافئة للتعليم ضمن جميع المؤسسات التربوية أو التعليمية والتأهيل المهني وتعليم الكبار والتعليم المستمر، وذلك ضمن الصفوف النظامية أو في صفوف خاصة إذا استدعى الأمر ذلك، مع توفير المنهج الدراسي بلغة الإشارة أو طريقة (برايل)، وبأي طرق أخرى حسب الحاجة. ولا تُشكل الإعاقة في حد ذاتها مانعاً دون طلب الانتساب أو الالتحاق أو الدخول إلى أية مؤسسة تربوية أو تعليمية من أي نوع حكومية كانت أو خاصة.
- تلتزم وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي باتخاذ الإجراءات المناسبة بالتعاون مع الجهات المعنية لتوفير التشخيص التربوي والمناهج الدراسية، والوسائل والتقنيات الميسرة لأغراض التدريس، كما تعمل على توفير طرق بديلة معززة للتواصل مع ذوي الإعاقة، ووضع استراتيجيات بديلة للتعليم، وبيئة مادية ميسرة وغير ذلك من الوسائل اللازمة لكفالة المشاركة التامة للطلاب ذوي الإعاقة.
- يتم دمج ذوي الإعاقة في التعليم العام بالتعاون بين وزارتي الشؤون الاجتماعية والتربية والتعليم، وذلك انطلاقاً من أهمية توفير الدمج الاجتماعي لذوي الإعاقة، وحرصاً من وزارة الشؤون الاجتماعية

على تهيئة أجواء دمج الأطفال ذوي الإعاقة في السنوات المبكرة من العمر.

ومن بين التشريعات التي صدرت بعد توقيع الاتفاقية الدولية لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة والمصادقة عليها نشر إلى التشريعات التالية:

- قرار وزير التربية والتعليم رقم (166) لعام 2010 بشأن اعتماد القواعد العامة للتربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة.
- قرار وزير التربية والتعليم رقم (188) لعام 2010 بشأن اعتماد المدارس المشاركة في مبادرة دمج الفئات الخاصة.
- قرار وزير الشؤون الاجتماعية رقم (479) لعام 2010 المتعلق بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في الحضانات (دائرة النيابة العامة، 2006).

مملكة البحرين:

يُشكل دستور مملكة البحرين لعام 2002 القاعدة الأساسية لضمان حقوق جميع الفئات، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يكفل مبادئ المواطنة والمساواة وتكافؤ الفرص وحظر التمييز. كما يعزز الدستور الدور الاجتماعي للدولة في مجالات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، جنباً إلى جنب مع ما كفله من حقوق وحريات عامة مدنية وسياسية. وقد تمثل اهتمام البحرين بالنواحي القانونية والتشريعية الداعمة لتحقيق أهداف الدمج التربوي على مستويين: أولاً، **المستوى الدولي**، وتمثل ذلك بالانضمام والتوقيع وإصدار قوانين وقرارات متعلقة بعدد من المواثيق والاتفاقيات الدولية ذات العلاقة بذوي الإعاقة. ثانياً، **المستوى المحلي**، حيث انطلقت وزارة التربية والتعليم بالخدمات التعليمية جميعها من سياسة مملكة البحرين التعليمية، وما نص عليه دستور مملكة البحرين فيما يتعلق بضمان الخدمات التعليمية لجميع الفئات، وقد اهتم الدستور البحريني بتعليم ذوي الإعاقة في عدد من بنوده ومنها:

- نص الدستور في مادته الخامسة في الفقرة الأولى على "إتاحة الفرص التعليمية لكل فرد لتنمية استعداداته وقدراته ومهاراته لتحقيق ذاته وتطوير حياته ومجتمعه".

- كما نص الدستور في مادته السابعة في الفقرة العاشرة على "تنويع الفرص التعليمية وفقاً للاحتياجات الفردية المتنوعة للطلبة ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإثراء خبراتهم، والاهتمام بالمتأخرين دراسياً وذوي الإعاقة بمتابعة تقدمهم ودمج القادرين منهم في التعليم".

وهكذا فقد تم إقرار مبدأ التعليم الدامج والذي يستجيب لمطلب التعليم للجميع بغض النظر عن الاستعدادات الفعلية للمتعلمين، فائقة كانت أم محدودة. كما يستجيب التعليم الدامج لمقتضيات التشريعات المتعلقة بحقوق الإنسان، وبتحقيق مواطنة فعلية تحقق مزيداً من التنمية ومزيداً من الفرص. ولا يكتفي هذا النوع من التعليم بالاعتراف بحقوق ذوي الإعاقة والموهوبين في تعليم يناسب حاجاتهم، وإنما يقر أيضاً أن لكل متعلم الحق في الاعتراف به ككائن متفرد.

وقد بادر مجلس الوزراء لإصدار قراره رقم 50 لسنة 2010 بشأن تقييم الإعاقة، بهدف تعزيز آليات دراسة التقارير الطبية والتربوية والنفسية والتأهيلية الخاصة بتقييم حالات الطلبة ذوي الإعاقة بصورة دورية منتظمة، والتنسيق بين الجهات المعنية لإدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية حسب قانون رقم 27 / 2005 بشأن التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2005).

دولة الكويت:

يُعد تطبيق القانون رقم (8) لسنة 2010 في شأن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة من أبرز أشكال اهتمام دولة الكويت بدمج ذوي الإعاقة تعليمياً، حيث:

● تنص المادة التاسعة من الفصل الثالث من القانون المذكور على أن الحكومة تلتزم "بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة ولفئتي بطء التعلم وصعوبات التعلم على قدم المساواة مع الآخرين في التعلم، مع مراعاة الاحتياجات الخاصة من الاتصال واللغة والترتيبات التيسيرية اللازمة، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة لهم، ورفع كفاءتها ومنحها الحوافز المادية والمعنوية".

و"تلتزم وزارة التربية بتوفير دورات تدريبية لكل المعلمين في المدارس الحكومية لاكتشاف حالات صعوبات التعلم وبطء التعلم وكيفية التعامل معها حسب احتياجات كل منها".

● كما نصت المادة العاشرة من الفصل الثالث من القانون المذكور على ما اتخذه الحكومة "جميع الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعالة والمطلوبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وبطء التعلم في مراحل التعليم المختلفة ضمن مناهج تعليمية وتأهيلية بما يتناسب مع قدراتهم الحسية والبدنية والعقلية مما يؤهلهم للاندماج في المجتمع والعمل والإنتاج".

كما نصت المادة (48)، العنصر رقم (13) من الفصل الثامن من القانون المذكور على "ضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، وبناء قدراتهم وتنمية مهاراتهم، وتعزيز دمجهم في المجتمع". (مركز تقويم وتعليم الطفل، 2015).

المملكة العربية السعودية:

أقر مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية نظام رعاية ذوي الإعاقة بتاريخ 11/12/2001، وصدر المرسوم الملكي رقم (م/37) بتاريخ 20/12/2001 بالموافقة على نظام رعاية ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية. وتُعد وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم الوزارتان المعنيتان بتطبيق النظام المذكور وتفعيله. ويمكن حصر التشريعات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة في:

- نص نظام رعاية ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية في المجالات التعليمية والتربوية على تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال.
- أكدت وثيقة القواعد التنظيمية في المادة (18) على أن المدارس العادية هي البيئة الطبيعية لتربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والمقصود به هنا دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.
- كما وقعت المملكة على وثيقة حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في عام 2008 وقد نصت المادة (24) من الاتفاقية على ضرورة أن تضمن الدول الأعضاء تعليمًا شاملاً على كل المستويات مدى الحياة للطلبة ذوي الإعاقة على اختلاف أعمارهم وتنوع إعاقاتهم (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2001).

سلطنة عمان:

- لقد نظمت سلطنة عمان الحقوق الخاصة بذوي الإعاقة وواجباتهم من خلال المراسيم السلطانية، والقرارات الوزارية، حيث كفلت تلك المراسيم والقرارات الحقوق والواجبات والمساواة وتكافؤ الفرص لهم. أما فيما يتعلق بتلك الحقوق الخاصة بذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام فقد تم ما يلي:
- جاء قرار اللجنة الرئيسة للسياسات التربوية وتطوير التعليم للعام الدراسي 2000-2001م، ليُقر مبدأ تطبيق برنامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي والعام في سلطنة عمان.
 - كما جاء المرسوم السلطاني رقم 63 / 2008 بقانون رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة لسلطنة عمان، وجاء في الفصل الثاني الخاص بـ (حقوق ذوي الإعاقة) في المادة (7): توفر الدولة الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة بما يتناسب مع قدراتهم الحسية والجسدية والذهنية.

- وتنفيذاً للمرسوم السلطاني السامي (121 / 2008)، تمت المصادقة بموجبه على الاتفاقية الدولية لحماية الطلبة ذوي الإعاقة، وعلى إعلان السنة الدولية لذوي الإعاقة، واهتمام منظمة اليونسكو بقضايا ذوي الإعاقة، وإقرار مؤتمر سلامنكا 1994، حيث دعا إلى تعزيز الأفكار القائمة على مبدأ حقوق الإنسان، والحماية من التمييز، وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، وبالتالي احترام حقوق ذوي الإعاقة وأن لكل طفل الحق في الحصول على التعليم الدامج.
- كما صدقت سلطنة عمان على اتفاقية حقوق الطفل، والتي تؤكد على أهمية تكافؤ الفرص التعليمية في ظل نظام تعليمي دامج (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010).

دولة قطر:

- تمثلت أهم التشريعات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة في دولة قطر في الآتي:
- القرار الوزاري رقم (6) لسنة 2004 الخاص بتشكيل اللجنة العليا للإشراف على مشروع الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة.
- كما قامت دولة قطر في 13 مايو من عام 2008م بالتصديق على اتفاقية مكونة من (50) بنداً تتعلق بحقوق الأفراد ذوي الإعاقات، وتنص الاتفاقية المذكورة على:
- الالتزامات القانونية التي يجب على الدولة الإيفاء بها لتعزيز وحماية وضمان تمتع الأفراد ذوي الإعاقات بكامل حقوقهم الإنسانية وحرياتهم الأساسية، وتعزيز مبدأ احترام كرامتهم كأشخاص الآخرين.
- من حق جميع الطلبة الحصول على الخبرات التعليمية نفسها

كأقرانهم الآخرين، وتوفير بعض التسهيلات أو الترتيبات، لتسهيل حصول هؤلاء الطلبة على هذه الخبرات في مدارس التعليم العام، والمشاركة في كل الأنشطة المدرسية، والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم وإمكاناتهم.

— تمكين جميع الطلبة من التعلم والمشاركة الفعالة في النظام التعليمي العام، وللطلبة ذوي الإعاقة الحق في الحصول على كامل الخبرات التعليمية كأقرانهم العاديين، ومضاعفة مستوى مشاركتهم في الحياة المدرسية، وكذلك جعل الخبرات التعليمية ذات صلة بحياتهم ومفيدة لهم، ولا يجوز عزلهم عن النظام التعليمي العام بسبب إعاقتهم، ومعالجة المسائل المتعلقة برفض هذه الفئة من المتعلمين أو عزلهم عن باقي أقرانهم لأي سبب كان، سواء كان متعلقاً بقدراتهم وجنسهم ولغتهم ومستوى رعايتهم والحالة الاقتصادية للأسرة، ونوعية إعاقتهم وميولهم الجنسية ولونهم ودينهم وعرقهم.

● وجاء في المادة 2 من القانون التشريعي للطلبة ذوي الإعاقة في دولة قطر ما يلي: يتمتع ذوو الإعاقة إضافة إلى ما يتمتعون به من حقوق بموجب التشريعات الأخرى، بالحقوق التربوية والتعليمية كل حسب قدراته (البوابة القانونية القطرية، 2004).

السياسة العامة والتخطيط التربوي

إن توافر القوانين التشريعية الخاصة بدمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية وحدها غير كافية لتمكين هؤلاء الطلبة من تحقيق المشاركة الفاعلة والفرص المتكافئة في مجتمع مدرسي دامج، إذا لم تُترجم تلك القوانين والتشريعات إلى خطط وسياسات عامة تُعين المسؤولين والجهات المعنية على إيجاد بيئة دامجة، والعمل على التغلب على الصعوبات التي تحول دون دمج هذه الفئة في المجتمع

المدرسي. وفيما يلي نعرض واقع تلك السياسات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة

تبذل دولة الإمارات جهوداً ملموسة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في النظام التعليمي. وتُعد وزارة الشؤون الاجتماعية هي الوزارة المعنية بالسياسات الاجتماعية الخاصة بذوي الإعاقة، وتطوير وتنفيذ التشريعات الخاصة بهم، حيث تعد هذه الوزارة الجهة الاتحادية المخولة بمتابعة تطبيق القانون والقيام بإنشاء وترخيص المراكز الحكومية والخاصة التي تُعنى برعاية وتأهيل ذوي الإعاقة، إضافة إلى المتابعة والتنسيق مع مؤسسات الدولة المختلفة لأجل تطبيق الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق ذوي الإعاقة.

وفي سبيل ذلك، تقوم السياسة الوطنية لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة بدولة الإمارات العربية المتحدة على ما يلي:

- تطوير نظام تعليمي دامج في مجالات التعليم العام والمهني والعالي، وتوفير معلمين ومختصين في مختلف الإعاقات والمراحل.
- تطويع المدارس العامة، وإتاحة الفرصة لتوفير التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، وإمكانية حصولهم على الفرص التعليمية نفسها المتوافرة لنظرائهم العاديين. ووفقاً لذلك، يمكن للطلبة من هذه الفئة ممن تنطبق عليهم شروط الدمج التسجيل في أي مدرسة، وبغض النظر عن شدة الإعاقة ونوعها. وتزويد تلك المدارس بالمعلمين المتخصصين لتدريسهم والعناية بهم.
- وضع البرامج التنفيذية لضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع ذوي الإعاقة منذ مرحلة الطفولة المبكرة، ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في صفوفها النظامية أو في وحدات التعليم المتخصصة.
- تطوير البناء المنهجي للبرامج التعليمية وإعداد الخطط التربوية المواكبة لروح العصر والتطور التقني والتي تتلاءم مع السمات النمائية والنفسية لذوي الإعاقة.

- تنظيم كل الأمور المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقة من برامج وإجراءات وأساليب وشروط الالتحاق في الصفوف النظامية وتأدية الامتحانات.
- تأهيل بيئة المؤسسة التعليمية بما يتناسب ودمج ذوي الإعاقة فيها.
- التزام وزارة التعليم العالي بتوفير الترتيبات التيسيرية المطلوبة للطلبة الدارسين في مؤسساتها (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

- استهدفت الاستراتيجية والخطة الوطنية لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في مملكة البحرين (2012 / 2016م) كلا من ذوي الإعاقة وعائلاتهم وكل المهتمين بتقديم الخدمة. كما استهدفت تعزيز الإطار التشريعي (ضمان التمتع بكل الحقوق وفق المعايير الدولية)، وكذلك إيجاد الآليات لمتابعة ورصد حقوق هذه الفئة، ومنها الحق في التعليم بشكل متكافئ مع أقرانهم العاديين. وقد أكدت تلك الاستراتيجية والخطة الوطنية ضمن محور التعليم الدامج على ما يلي:
- ضمان حق التعليم وتوفيره للقابليين للتعلم من ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم، وذلك وفق معايير نوعية للتميز والجودة.
- إقرار مبدأ التعليم الدامج الذي يستجيب لمطلب التعليم للجميع بغض النظر عن الاستعدادات الفعلية للمتعلمين فائقة كانت أو محدودة. كما يستجيب التعليم الدامج لمقتضيات التشريعات المتعلقة بحقوق الإنسان، وبتحقيق مواطنة فعلية تحقق مزيداً من التنمية ومزيداً من الفرص.
- الاعتراف بحقوق ذوي الإعاقة والموهوبين في تعليم يناسب حاجاتهم، وأن لكل متعلم منهم الحق في الاعتراف به ككائن متفرد، وعليه يتعين عند تصميم البرامج الدراسية والمناهج التعليمية، مراعاة هذا الأمر الضاغظ والاستجابة لهذه الحاجات الخاصة.
- تمكين جميع القابليين للتعلم من ذوي الإعاقة من الالتحاق بالتعليم في المدارس الحكومية والخاصة، وفق نهج جامع سلس مستمر، يلبي متطلباتهم،

ويشبع حاجاتهم، ويراعي تنوع استعداداتهم وميولهم وقدراتهم (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

تطبيقاً للقانون رقم (8) لسنة 2010 في شأن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، وتماشياً مع الأهداف الاستراتيجية لمركز تقويم وتعليم الطفل بتوفير المساعدة لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالكويت، تحدت السياسة العامة نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام على النحو الآتي:

- تنص المادة الرابعة من الفصل الثاني من القانون رقم (8) لسنة 2010 في شأن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة المذكور على أن "تُقدم الحكومة الخدمات المنتظمة المتكاملة والمستمرة للطلبة ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع الآخرين في المجالات التربوية والتعليمية والثقافية في جميع المراحل التعليمية بما فيها الحضانة ورياض الأطفال، وبما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة البدنية والحسية والعقلية".

- العمل على إيجاد البيئة التعليمية التربوية الدامجة لجميع المتعلمين القابلين للتعلم ضمن الشروط اللازمة، وتوفير الخدمات التعليمية والتربوية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تقابلهم في حياتهم المدرسية، وتعوق اندماجهم فيها.

التأكيد على التعاون المستمر والبناء بين مركز تقويم وتعليم الطفل الخاصة مع وزارة التربية الكويتية لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة في جميع مراحل التعليم العام بدولة الكويت، ولاسيما الذين يعانون صعوبات في التعلم (مركز تقويم وتعليم الطفل، 2015).

المملكة العربية السعودية:

ترتكز الاستراتيجية التربوية في المملكة العربية السعودية على عشرة محاور رئيسة، وتشير المحاور المرتبطة بدمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية، إلى:

- تطوير الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتربية الخاصة بالقدر الذي يتواءم مع ذلك التطور السريع والنمو المطرد في برامج التربية الخاصة.
- تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية لبرامج التربية الخاصة لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة من اكتساب المهارات الأكاديمية التي يقوم عليها المنهج الدراسي العادي، واكتسابهم المهارات التعويضية التي تكفل لهم مسيرة أقرانهم العاديين في المدرسة، والعمل على إيجاد مقومات نجاحهم في الحياة.
- الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة، ودمجهم في مدارس التعليم العام.
- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة، وتحويلها إلى مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات، والمعلومات، والأساليب، والوسائل، والمواد والأدوات التعليمية لتمكن هذه البرامج من القيام بمهامها على الوجه المطلوب.
- تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة، والاستفادة من نتائج تلك البحوث في الارتقاء بمستوى الأداء في برامج دمج ذوي الإعاقة (الموسى، 2010).

سلطنة عمان:

انطلاقاً من المرسوم السلطاني رقم 63 / 2008 الخاص برعاية وتأهيل ذوي الإعاقة، وتماشياً مع التوجه العالمي نحو دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين،

أكدت سياسة دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية في سلطنة عمان على الآتي:

- إيجاد البيئة التعليمية التربوية الدامجة لجميع المتعلمين، وتوفير الخدمات التربوية والتعليمية لأكبر عدد ممكن من الطلبة ذوي الإعاقة.
- دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وفقاً لمتطلبات كل حالة، وتوفير الفرص التعليمية التي تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم.
- ربط البيئة المحلية والبيئة المدرسية لتحقيق نوع من التعاون في حل بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة والتي قد تؤثر في عملية تعلمهم ودمجهم.
- مساعدة هذه الفئة من الطلبة على تنمية تقدير الذات والناحية الاجتماعية لديهم وذلك لزيادة مشاركتهم وبفعالية مع من حولهم من أقران ومعلمين وغيرهم لإنتاج أفراد فاعلين في المجتمع.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة العاديين والمعلمين وأفراد المجتمع نحو ذوي الإعاقة مما يمكنهم من الاندماج في المجتمع المدرسي.
- نشر الوعي لدى التربويين والأهالي حول أهمية العمل على مساعدة هذه الفئة من التلاميذ للتغلب على المشكلات التي تحول دون دمجهم في المدارس العادية (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

- أصدرت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم مجموعة من السياسات والمستندات الإرشادية ومواد الدعم للمدارس بشأن الدعم التعليمي الإضافي للطلبة ذوي الإعاقة، وقد أكد المجلس الأعلى للتعليم على الآتي:
- لكل طالب الحق في الحصول على تعليم شامل ومتوازن يتناسب مع احتياجاته الخاصة.

- يُعد دعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، مسؤولية مشتركة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، ويزداد مستوى دعم الطلبة عندما تتبنى المدرسة نهجاً منظماً قائماً على فريق مكون من مجموعة من الأفراد.
- يُعد معلم الصف بما يقدم له من دعم المسئول الرئيس عن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، ويُعد مدير المدرسة صاحب الترخيص مسئولاً عن ضمان جودة الخبرات التعليمية التي تقدم لجميع الطلبة، إلى جانب مسؤوليته عن وضع أنظمة وهياكل لضمان وجود نهج تعاوني يهدف إلى دعم الطلبة ومعلمي الصف من خلال فريق يُشكل لهذا الغرض.
- ينبغي أن توفر البرامج الصفية المدرسية الأرضية الصلبة لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، وينبغي أن تركز أنظمة الدعم الخاصة بالمدرسة على "النموذج التعليمي"، الذي يُعنى بإحداث تحول من مجرد محاولة "معالجة" فشل أو ضعف الطلبة، إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم والإجراءات المتبعة في تقييم الطلبة.
- لكل ولي أمر الحق بأن يحصل على المشورة والدعم فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الإضافية لأبنائه.
- يتعين تقديم الدعم للعاملين في المدرسة لأجل بناء "قدراتهم" على العمل بثقة وفعالية مع الطلبة.
- تتطلب عملية تغيير الممارسات، وجود مجموعة من برامج التطوير المهني النوعية، وعمليات التدريب التي تتم داخل المدرسة، والدعم في التخطيط والتأمل في الممارسات المتبعة.
- يتعين على السلطات التعليمية والمدارس أيضاً القيام بمراجعة وتعديل السياسات والمناهج الدراسية والممارسات المتبعة وبيئات التعلم، لتتم تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل كامل (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

لضمان التعليم النوعي المتكافئ للطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم خدمات عالية الجودة لهم، فإن ذلك يتطلب توفير عديد من خدمات التربية الخاصة، والتي من شأنها إنجاح كل ما تم اتخاذه من مبادرات وسياسات وبرامج خاصة بهذه الفئة من الطلبة بالمدارس العادية. وفيما يلي استعراض لأهم تلك الخدمات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

قامت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة بترجمة السياسات الوطنية التي تبنتها بشأن الطلبة ذوي الإعاقة إلى مجموعة من الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة، منها:

- أنشأت وزارة التربية والتعليم منذ عام 2008 إدارة معنية بذوي الإعاقة تعمل على تعزيز وتأمين حقوقهم، وإمكانية حصولهم على الفرص التعليمية نفسها المتوافرة لنظرائهم من غير ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تأهيل المعلمين المتخصصين لتدريسهم والعناية بهم.
- كما أنشأت الوزارة مراكز دعم لمتابعة وتقييم التقدم الذي يحرزه هؤلاء الطلبة قبل وبعد الإدماج في المدارس. وتقدم هذه المراكز خدمات مختلفة تشمل التشخيص الفردي للطلبة ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم، ومساعدة أولياء الأمور في التعامل مع حالة الطفل، وتوجيههم إلى مصادر توفر لهم خدمات دعم مناسبة لحالة طفلهم.
- تهيئة البيئة المدرسية لاستقبال الطلبة من ذوي الإعاقة، إذ تم دمج عدة فئات، منها فئة الإعاقة الذهنية، في فصول التربية الخاصة في التعليم النظامي، كما تم دمج فئات أخرى كالإعاقة البصرية والسمعية والحركية في النظام التعليمي العام. وتتم متابعتهم من قبل معلمي وموجهي التربية الخاصة ومنسقي المناطق.

- عملت مراكز التدريب في أكثر من 20 مدرسة على تدريب المعلمين على (برامج الدمج)، وشارك في هذه البرامج أكثر من 3000 متدرب.
- قامت كل من مؤسسة زايد العليا للرعاية الإنسانية ومدينة الشارقة للخدمات الإنسانية باتخاذ إجراءات عديدة من شأنها تعزيز إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العمومية والخاصة، وتمكنت المؤسسة من دمج أكثر من 4500 منهم في المدارس الحكومية والخاصة في إمارة أبو ظبي.
- قامت مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية بالتنسيق مع منطقة الشارقة التعليمية لفتح برامج دمج إضافية في المدارس الحكومية في جميع المناطق التابعة للإمارة بما في ذلك القرى والمناطق النائية.
- قام مجلس أبو ظبي للتعليم، بتوفير جميع التجهيزات المطلوبة حتى يتمكن الطلبة الدارسون من ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم على قدم المساواة مع الآخرين. كما قامت كل من جامعتي الإمارات وزايد بفتح مكاتب لتقديم خدمات الدعم المختلفة لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التعلم على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

تجسيدا للسياسات التي تبنتها مملكة البحرين بخصوص دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، أقدمت وزارة التربية والتعليم على اتخاذ الخطوات التالية:

- تطبيق تجربة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم من الطلبة الأسوياء في مجموعة من المدارس، وتقديم جميع الخدمات والرعاية التعليمية لهم في البيئة الأقل تقييدا، وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية أو فيما يُسمى

بغرف المصادر، التي تقدم خدماتها للطلبة ذوي الإعاقة لبعض الوقت، وذلك في خطوة تهدف إلى عدم عزلهم عن محيطهم ومجتمعهم الأساسي وهو المدرسة والفصل العادي.

- تطبيق منهج تربوي تعليمي متكامل لتأهيل طلبة الإعاقات الذهنية البسيطة ومتلازمة داون في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2015/2016م.
- استبدال بعض المواد العلمية مثل (الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، علم الأحياء) للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة التعليم الثانوي بمواد أخرى على المساق نفسه، وعدد الساعات مثل اللغة العربية والاجتماعيات وعلم النفس والعلوم الإنسانية بما يتناسب ودرجة الإعاقة.
- إصدار نظام تقويم خاص بالطلبة ذوي الإعاقة، حيث يُستثنون من درجة الأعمال اليومية المحددة بحسب نظام التقويم التكويني (30 %)، ويُقومون من خلالها بحسب إمكانياتهم ودرجة إعاقاتهم.
- تقديم خدمات نوعية للطلبة الصم من خلال توفير آلية لنظام التقويم في الامتحان واحتساب درجة 30 % من الأعمال اليومية (نظام التقويم التكويني).
- مراعاة الطلبة من ذوي الإعاقة في أثناء تقديم الامتحانات النهائية بوضعهم في لجنة خاصة وتقديم الخدمات الخاصة، واتخاذ أي تدابير أخرى لازمة تناسب أوضاعهم (هيئة التشريع والإفتاء القانوني في مملكة البحرين، 2005).

دولة الكويت:

اتخذت وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل في دولة الكويت مجموعة من الترتيبات الإدارية والتنظيمية المطلوبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من فئة متلازمة داون، وذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم في مراحل التعليم المختلفة، وذلك على النحو الآتي:

- إيجاد البيئة التعليمية التربوية الدامجة لجميع المتعلمين القابلين للتعليم ضمن الشروط اللازمة، وتوفير الخدمات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة، ومتلازمة داون، وفئتي بطء التعلم وصعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة لهم.
- دمج فئة متلازمة داون في المدارس العادية من مرحلة رياض الأطفال وفقاً للشروط التي حددتها الأمانة العامة للتربية الخاصة، وتلتها المرحلة الابتدائية، وقامت بتدريبهم وتأهيلهم تربوياً بالقدر الذي يمكنهم من الحياة بين أقرانهم الأسوياء، ويحقق لهم التكيف السلوكي، وأن تتاح لهم الفرص نفسها والأساليب المتاحة لبقية أفراد المجتمع (الفضالة ومحمد، 1998).
- إيجاد المناهج التعليمية والتأهيلية بما يتناسب مع القدرات الحسية والبدنية والعقلية للفئات المدموجة في مدارس التعليم العام، مما يؤهلهم للاندماج في المجتمع المدرسي.
- تنفيذ مجموعة من الدورات التدريبية من قبل وزارة التربية لجميع المعلمين في المدارس الحكومية لاكتشاف حالات صعوبات التعلم وبطء التعلم، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل معها حسب احتياجات كل منها.
- كما تقدم الهيئة العامة لشؤون ذوي الإعاقة حزمة من الخدمات الأساسية التي نصت عليها مواد القانون رقم (8) لسنة (2010) لتمكين الأشخاص من ذوي الإعاقة والمكلف برعايتهم من تحقيق أهداف القانون والدمج الكامل في المجتمع.
- وبناءً على النجاحات المتكررة للمشروعات التي نفذها مركز تقويم وتعليم الطفل بدعم من الأمانة العامة للأوقاف (الصندوق الوقفي للتنمية الصحية)، ورغبة من المركز في نقل الخبرة وتدريب الكوادر الكويتية الوطنية بمدارس التعليم العام في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم الخاصة في الفصول الدراسية العادية في المدارس الحكومية، تم ما يلي:

- نفذ المركز "مشروع مدارس الدمج التعليمي" في منطقة مبارك الكبير التعليمية بالتعاون مع وزارة التربية الكويتية، وبدعم من الأمانة العامة للأوقاف ومجموعة من الخبراء والاستشاريين المحليين والدوليين وتم ذلك على مرحلتين: الأولى بدأت في العام الدراسي 2009 - 2010 ومدتها ثلاث سنوات وشملت جميع المدارس الابتدائية بالمنطقة والبالغ عددها (28) مدرسة، والثانية بدأت في العام الدراسي 2013 / 2014 ومدتها ثلاث سنوات وشملت جميع المدارس المتوسطة بالمنطقة وعددها (23) مدرسة، وجميع المدارس الثانوية وعددها (15) مدرسة.
- واصل مشروع (جودة الدمج التعليمي) تقدمه خلال فترة الست سنوات الماضية بالتعاون بين وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل. ولقد عزز هذا البرنامج العلاقة الوثيقة بين المركز ووزارة التربية، ولا سيما في مجال تطوير المنظومة التربوية والتعليمية بصورة شاملة في مدارس المنطقة كلها، من خلال عمليات التشخيص والتدريب وتقديم البرامج العلاجية التربوية وتطوير أداء معلمي مدارس التعليم العام، وتحقيق المناخ المدرسي النفسي والاجتماعي الملائم للدمج، وتلبية احتياجات الطلاب كافة، بمن فيهم فئة ذوي صعوبات التعلم.
- تطبيق مبدأ دمج ذوي صعوبات التعلم الخاصة البسيطة والمتوسطة قدر الإمكان، وتمثلت أهم الخطوات التي اتخذت في هذا المجال في جمع البيانات الحيوية والمعلومات الخاصة بالمدارس المشاركة في المشروع، مثل المعلومات الخاصة بكل مدرسة وخصائص القوى البشرية العلمية والوظيفية، وُجهزت تلك البيانات الأساسية لغرض الاتصال وتبادل المعلومات، وتم تحديد حاجات المدارس من بعض القوى البشرية مما يسهل مهمة الفريق في عملية الدمج التعليمي.

- إعداد وتوزيع نشرات وكتيبات تعريفية، تتضمن معلومات مختلفة وموضوعات متعلقة بجوانب مشروع جودة الدمج التعليمي، وبيان ما الدمج التعليمي، وما خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبعض الأساليب العلاجية، وبيان المصطلحات والمفاهيم في هذا المجال. وتم الحرص على ضمان توافر فهم مشترك بين العاملين فيما يتعلق بتعريف مفهوم صعوبات التعلم وطبيعته، وطبيعة الدمج التعليمي وملامحه وجودته، وشروط هذا النظام ومتطلباته، ودليل الخدمات للبرنامج التربوي التأهيلي المقدم في هذه المدارس لفئة الطلاب وأولياء الأمور (مركز تقويم وتعليم الطفل، 2015؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

بالنسبة للخدمات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فقد تمثلت في الآتي:

- التوسع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وهي على نوعين:

- النوع الأول: فصول تطبق مناهج التربية الخاصة، مثل: فصول الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة الذهنية، وفصول الأطفال الصم.

- النوع الثاني: فصول تطبق مناهج التعليم العام (المدارس العادية)، مثل: فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع والنطق.

- إيصال خدمات التربية الخاصة إلى الأطفال غير العاديين الموجودين - أصلاً - في المدارس العادية، والذين يستفيدون بالفعل من خدماتها التربوية لكنهم في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة، مثل: فئة الموهوبين والمتفوقين، وفئة

ذوي صعوبات التعلم، وفئة ذوي الإعاقة الجسمية والحركية، وفئة ضعاف البصر، وفئة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، وفئة المضطربين تواصلياً.

- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة، وتحويل هذه المعاهد إلى مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات، والمعلومات، والأساليب، والوسائل، والمواد والأدوات التعليمية لتمكين هذه البرامج من القيام بمهامها على الوجه المطلوب.
- تطوير المناهج والخطط الدراسية، والكتب المدرسية لبرامج التربية الخاصة لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة من اكتساب المهارات الأكاديمية التي يقوم عليها المنهج الدراسي العادي، واكتسابهم المهارات التعويضية التي تكفل لهم مسايرة أقرانهم العاديين في المدرسة، وتضمن لهم مقومات النجاح في الحياة.
- تطوير الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتربية الخاصة، حيث تسعى الإدارة العامة سعياً حثيثاً لإعادة تشكيل وتطوير هيكلها التنظيمي، بالقدر الذي يتواءم مع ذلك التطور السريع والنمو المطرد في برامج التربية الخاصة، ومنها ما يرتبط ببرامج الدمج.
- تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة، والاستفادة من البحوث العلمية على المستوى المحلي، والإقليمي، والعالمي، بغرض الارتقاء بمستوى الأداء في برامجها، وكذلك بمستوى الخدمات - كماً ونوعاً - التي تقدمها للطلبة ذوي الإعاقة (الموسى، 2010).

سلطنة عمان:

قامت إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بمجموعة خطوات باتجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، ومنها:

- وضعت وزارة التربية والتعليم برنامجاً تربوياً لمعالجة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، يهدف إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة لهذه الفئة تساعدهم على مسايرة أقرانهم في اكتساب متطلبات المنهاج المدرسي. وبدأ تطبيق برنامج صعوبات التعلم لطلاب الصفوف من (1 - 4) منذ العام الدراسي 2000 - 2001م في مدارس التعليم الأساسي والعام بمحافظة جنوب الباطنة ومحافظة مسقط، ومن ثم تم التوسع التدريجي للبرنامج في جميع المحافظات التعليمية ليشمل مدارس الحلقة الأولى والثانية في السلطنة بواقع 635 مدرسة في العام الدراسي 2013 - 2014م.
- كما قامت وزارة التربية والتعليم، خلال العام الدراسي 2005 / 2006م، بتطبيق تجربة دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية والإعاقة السمعية بفصول خاصة ملحقة في مدارس التعليم الأساسي/ العام، وتم التوسع التدريجي للبرنامج الدمج في جميع المحافظات التعليمية بناء على نتائج التشخيص.
- التوسع في هذه التجربة بعد اختيار المدارس المستحدثة على أن يكون لدى الهيئة الإدارية والتدريسية الرغبة والتقبل لتنفيذ برنامج الدمج وتقديم الدعم والمساندة للبرنامج، وتنظيم لقاء في نهاية العام الدراسي مع الهيئة الإدارية والتدريسية بالمدارس المستحدثة التي سيطبق بها برنامج الدمج في العام الدراسي الجديد، للتعريف بالبرنامج وضوابط العمل في مجال التربية الخاصة من قبل مشرف التربية الخاصة.
- زيارة المدارس التي سيطبق فيها البرنامج والتأكد من توافر المتطلبات الأساسية للبرنامج (القاعة، والأثاث والوسائل والأجهزة) مع مختص من قسم التخطيط والموازنة، ومتابعة تهيئة المبنى المدرسي ليتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بالتنسيق مع دائرة المشاريع والتخطيط.
- المتابعة والتنسيق مع الجهات المعنية بتوفير متطلبات برنامج الدمج من الكوادر العاملة، وذلك بالتنسيق مع دائرة التخطيط (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2014؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014؛ سلطنة عمان: موقع مجلس التعليم، 2018).

دولة قطر:

اتخذت دولة قطر مجموعة من الخطوات العملية في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، منها:

- مراجعة وتعديل السياسات والمناهج الدراسية والممارسات المتبعة وبيئات التعلم، والقيام بعملية التغيير إذا دعت الحاجة لذلك من أجل ضمان حصول جميع المتعلمين على فرص متساوية للمشاركة، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل كامل في المدارس العادية، والعمل بفاعلية لإزالة العوائق التي تحول دون تعلمهم في المدارس العادية.
- طبقت النموذج التعليمي في المدارس العادية، والذي يجمع ما بين الدعم الأكاديمي والدعم الطبي بغية تلبية الاحتياجات المعقدة للطلبة ذوي الإعاقة، حيث انتقل عديد من العاملين في المجال الطبي، مثل أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، ومعالجي النطق، من النهج الإكلينيكي الذي يعتمد على توفير جرعات بسيطة من الخدمات للطلبة، إلى النهج المبني على العمل مع المعلمين لإدخال أساليب المعالجة في الممارسات والإجراءات الصفية اليومية، مما شجع المعلمين على البحث عن طرق إبداعية لتضمن جميع أنواع الدعم في المناهج الدراسية المخصصة.
- الإشراف الفعّال لجميع مكونات المجتمع التعليمي بمن فيهم الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع وتقديم الدعم لهم، وإتاحة المجال لجميع الطلبة للاطلاع على المناهج الدراسية، وتوفير برامج تدريبية مناسبة لجميع المعنيين بالعملية التعليمية (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

البيئة التعليمية الدامجة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة

من الاعتبارات المهمة في التربية الخاصة أن يُدمج الطالب في البيئة الصفية التي تحظى بأقل قدر ممكن من تدخلات التربية الخاصة (البيئة الأقل تقييداً)، وهي

البيئة التربوية الأقرب شبها ببيئة الصف الدراسي العادي. وفيما يلي نستعرض الواقع الخاص بالبيئة التعليمية الدامجة، والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

تتمثل طبيعة البيئة التعليمية الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة على النحو التالي:

- برنامج الدمج في الفصل الدراسي العادي: حيث يُعد الفصل الدراسي الخيار التعليمي الأفضل لكل طالب مؤهل لتلقي خدمات التربية الخاصة. وقد يحتاج طالب التربية الخاصة في هذه البرامج إلى المساندة من خلال معلم التربية الخاصة أو مساعد المعلم في الفصل الدراسي العادي (إلى جانب معلم الفصل العادي الأساسي).
- برنامج الدمج في فصل التربية الخاصة: حيث يتلقى الطالب ذو الإعاقة تعليمه في المواد الدراسية الأساسية، حسب احتياجاته ضمن الخطة التربوية الفردية معظم اليوم الدراسي داخل فصل التربية الخاصة أو كله.
- برامج خارج المدرسة: حيث يتم تقديم الخدمات التعليمية اللازمة للطلاب في المنزل أو المستشفى أو غيره نتيجة عوامل حالت دون حضوره اليومي إلى المدرسة. ففي هذه الحالة يُقدم التقرير الطبي المعترف به من الجهات الرسمية كالمستشفيات الحكومية، ويجب ذكر الجهات والمعلمين المعنيين بتقديم الخدمات للطلاب في الخطة التربوية الفردية.

أما بخصوص الخدمات المساندة، فقد تمثلت في:

- برامج غرف المصادر: حيث يذهب الطالب خلال فترات محددة من اليوم

الدراسي إلى غرفة المصادر لتلقي الدعم المناسب، كتلقي جلسات فردية في مادة معينة حسب احتياجاته الموصى بها في الخطة التربوية الفردية، وهو ما يتم من قبل معلم التربية الخاصة.

- الخدمات الخاصة بعلاج النطق وتنمية المهارات اللغوية: حيث يتلقى الطالب جلسات النطق واللغة الفردية أو الجماعية خلال اليوم الدراسي، ويمكن تقديم هذه المهمة في الفصول إذا كان الوضع يسمح بذلك أو في المكان المخصص لذلك ومن قبل المختصين في المجال.
- خدمات العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي: حيث يتلقى الطالب جلسات علاجية فردية خلال اليوم الدراسي، ويمكن تقديم هذه الخدمة في الفصول إذا كان الوضع يسمح بذلك، أو يتم أخذ الطالب إلى غرفة أو مكان متخصص داخل المدرسة أو خارجها.
- برامج التأهيل المهني المساند: وهي برامج قد يستفيد منها طلبة التربية الخاصة بعد انتهائهم من الحلقة الثانية وهي برامج التأهيل المهني المساند (وهي برامج غير أكاديمية يمكن التعاون فيها مع جهات معنية بالتأهيل المهني كمعاهد التكنولوجيا التطبيقية ومراكز تأهيل ذوي الإعاقات).
- خدمات مساندة أخرى حسب حاجة الطالب: مثل توفير الأجهزة التعويضية والتدريب عليها، وعمليات التقييم وإعادة التقييم والمتابعة، وتوفير التقنيات والأجهزة والمراجع العلمية اللازمة من أجل المشاركة في المبادرة.
- توفير الاختبارات والحقائب التشخيصية، وعمل التدريبات اللازمة لها للمختصين، وتوفير كتب مكبرة لضعاف البصر، والكتب المطبوعة بطريقة برايل للطلبة المكفوفين.
- تشكيل فرق الدعم المدرسي في المدارس، وفرق التربية الخاصة في المناطق التعليمية لمتابعة شؤون الطلبة من ذوي الإعاقة (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

تبنّت الإدارة العامة للتربية الخاصة في مملكة البحرين أسلوب دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال ما يلي:

- الفصل العادي مع توفير التعليم الإضافي: وينتظم في هذه الفصول ذوو صعوبات التعلم، وذوو الإعاقة البصرية، وذوو الإعاقة الحركية، حيث يُعد الفصل الدراسي الخيار التعليمي الأفضل لهؤلاء الطلبة، الذين يحتاجون في هذه البرامج إلى المساندة من خلال معلم التربية الخاصة إلى جانب معلم الفصل العادي.
 - غرف المصادر بالمدرسة العادية: وينتظم فيها بعض حالات صعوبات التعلم، وبعض حالات الإعاقة البصرية لبعض الوقت، حيث يذهب هؤلاء الطلبة خلال فترات محددة من اليوم الدراسي إلى غرفة المصادر لتلقي الدعم المناسب، حسب احتياجاتهم وفقاً للخطة التربوية الفردية لكل منهم.
 - الفصول الخاصة الملحقّة بالمدرسة العادية: وينتظم فيها ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة، وذوو اضطراب طيف التوحد معظم اليوم الدراسي، ويتلقون تعليمهم في المواد الدراسية الأساسية الخاصة، حسب احتياجاتهم وفقاً للخطة التربوية الفردية لكل منهم.
- أما بخصوص الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام، فقد تمثلت في الآتي:

- تقديم الإرشاد والدعم للمعلمين في تنفيذ البرامج العلاجية للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في المدرسة العادية.
- تنظيم جلسات التخاطب والنطق التي يقوم بها بعض الاختصاصيين الزائرين بصورة دورية دائمة، بالإضافة لبرامج العلاج الوظيفي التي ينفذها مختصون

في المجال للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

- توفير الأجهزة والمعينات المساندة (السماعات الرقمية) للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتوفير اختصاصي نطق وتخابط، ووضع الطلبة في لجان خاصة في أثناء فترة الامتحانات، واستبدال نص الاستماع بالنص القرائي.
- توفير الأجهزة والمعينات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية (آلة بيركنز، برينتو، أجهزة تكبير الخط، عدسات مكبرة، الحاسب الآلي مزود بالبرنامج الناطق)، وتزويد المدارس باللوحات الإرشادية الخاصة بالطلبة المكفوفين.
- توفير المواد التعليمية الخاصة بضعاف البصر مثل طباعة الكتب بخط كبير غامق، واستخدام الورق ذي اللون الأصفر الفاتح (الكريمي غير المصقول المطفي)، واستبدال المقررات الأدبية التي تتناسب مع الاحتياجات الخاصة للطلبة المكفوفين ببعض المقررات العلمية، ووضعهم في لجان خاصة في أثناء فترة الامتحانات.
- توفير الوسائل المساعدة للطلبة ذوي الإعاقة الحركية في جميع المدارس لمساعدتهم على الحركة، كالمنحدرات والدعامات في الممرات، وتوفير دورات المياه الواسعة القريبة من الفصول التي يدمج بها هؤلاء الطلبة.
- تكييف البيئة المدرسية بحيث يكون صف الطالب ذي الإعاقة الجسدية في الطابق الأرضي، وتنظيم غرفة الصف، وترتيب المقاعد بشكل يسمح له بالحركة بسهولة خصوصاً في حالة استخدام الأجهزة والمعينات مثل العكاز أو الكرسي المتحرك.
- توفير العوامل للطلبة ذوي الإعاقة الجسدية الشديدة وذوي الإعاقة الذهنية، لمساعدتهم في أثناء تنقلهم بين مرافق المدرسة وممارسة حياتهم الطبيعية في البيئة المدرسية.

- توفير حاسب آلي للطلبة الذين لديهم ضعف في عضلات اليد أو حالات الشلل الدماغي الشديد، وتكييف طريقة أداء الامتحانات بناء على وضع الطالب وإعاقته.
- تقديم محاضرات وورش عمل في مجال التربية الخاصة وفقاً لطبيعة الحالات المُدمجة في المدرسة العادية (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

ينتظم ذوو صعوبات التعلم، وبطيئو التعلم، وذوو الإعاقة الحركية المُدمجون في مدارس التعليم العام في الفصل العادي، ويتلقون تعليمهم في المواد الدراسية الأساسية، مع تقديم الخدمات اللازمة لهم من قبل معلم الفصل العادي. كما ينتظم ذوو الإعاقة الذهنية من فئة متلازمة داون في الفصل الخاص المُلحق بالمدرسة العادية.

وقد تمثلت أهم الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة فيما يلي:

- توفير الخدمات المختلفة التي تساعد ذوي الإعاقة على التغلب على المشكلات التي تقابلهم في حياتهم المدرسية والاندماج فيها.
- نقل الخبرة وتدريب الكوادر الكويتية الوطنية بـمدارس التعليم العام على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم وبطيئو التعلم في الفصول الدراسية العادية في المدارس الحكومية، من خلال تطبيق مبدأ دمج بطيئو التعلم وذوي صعوبات التعلم الخاصة البسيطة والمتوسطة.
- متابعة تنفيذ المناهج والخطط ومستويات تحصيل الطلبة، من خلال التقارير الفنية التي يعدها الموجهون الفنيون في هذا الشأن، لتعرف الصعوبات التي تواجههم في المدرسة، واقتراح الحلول المناسبة لمواجهتها.
- المشاركة في وضع المواصفات الفنية التي يلزم توافرها في المكتبات المدرسية

لمراعاة طبيعة الإعاقة والمادة الدراسية المقررة. وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة والتقنيات التربوية لتنفيذ المنهج الخاص بذوي الإعاقة والتدريب عليها، مع توفير الخدمات النفسية والتربوية وخدمات العلاج الطبيعي (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

تبنت المملكة العربية السعودية أساليب الدمج التربوية التالية في دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام:

- الدمج الجزئي: وهو عبارة عن برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، حيث يتضمن إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة بفصول تربوية خاصة بهم في المدارس العادية، في حين يتم الاندماج في بعض الأنشطة الصفية واللاصفية وفي مرافق المدرسة.

- الدمج الكلي: وهو عبارة عن برامج تربوية خاصة مساندة مثل برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، حيث يدرس ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية.

وتتولى إدارة الخدمات المساندة تقديم خدماتها لجميع فئات ذوي الإعاقة على مستوى المملكة، بهدف رفع مستوى الخدمات المساندة المقدمة لهم، وتوظيفها لمساعدتهم في تحقيق النمو الذي يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم وجعلهم أعضاء منتجين في المجتمع، ومتوافقين مع متطلبات بيئتهم الطبيعية. وتتمثل تلك الخدمات المساندة في:

- تهيئة البيئة المدرسية لتناسب مع حالة الطلبة ذوي الإعاقة، لإيجاد فرص متكافئة لجميع الطلاب وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم.

- توفير كل ما من شأنه الرقي بمستوى الخدمات المساندة من تقنيات ووسائل وأدوات قياس وأجهزة وبرامج وتقنيات مناسبة، وغيرها من الخدمات التي تساند ذوي الإعاقة.
- إعداد الخطط والتقارير والاستراتيجيات النظرية ومتابعة تطبيقها في الميدان، ودراسة التقارير الإشرافية الواردة من الميدان التربوي.
- التنسيق مع الإدارات ذات العلاقة في تفعيل المقترحات والتوصيات فيما يخدم عملية دمج ذوي الإعاقة.
- إعداد الأدلة المنظمة لعمل معلمي التربية الخاصة وتطويرها.
- إيجاد خبرات تفاعلية متنوعة بين ذوي الإعاقة والطلاب من غير ذوي الإعاقة، وتعديل الاتجاهات نحو فئات الطلبة ذوي الإعاقة من خلال البرامج التوعوية.
- التخطيط والمشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية وورش العمل واللقاءات المماثلة لمشرفي ومعلمي التربية الخاصة، وتنمية الكوادر البشرية من خلال إتاحة الفرصة للعاملين في مجال التربية الخاصة من المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل التي من شأنها رفع مستوى أدائهم (الموسى، 2010).

سلطنة عمان:

أقدمت سلطنة عُمان على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدءاً من العام الدراسي 2000 / 2001م، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التعليم العام، بدءاً من العام الدراسي 2005 / 2006م، وتم التوسع التدريجي لبرنامج الدمج في جميع المحافظات التعليمية بناءً على نتائج التشخيص. وقد تم دمج تلك الفئات من خلال البيئات التعليمية التالية:

- فقد تم دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال:

- الفصل العادي مع توفير التعليم العلاجي الإضافي، حيث تُقدم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب حاجتهم في الصف العادي بمدارس الحلقة الأولى ومدارس الحلقة الثانية.
- عُرف المصادر مع الفصل العادي، حيث ينتظمون بالإضافة إلى الصف العادي في غرفة المصادر لتلقي الحصص العلاجية اللازمة.
- كما تم دمج ذوي الإعاقة الذهنية من خلال:
- فصول خاصة مُلحقة بمدارس التعليم الأساسي/ العام. وفي حالة وجود شك أن الطالب لديه إعاقة ذهنية متوسطة إلى شديدة، يتم إدراجه في برنامج الدمج تحت الملاحظة لمدة عام دراسي كامل، ويُعاد تقييمه في نهاية العام، وبناءً على نتائج تقييمه يُحال الطالب إلى أقرب مركز متخصص في رعاية ذوي الإعاقة بالمحافظة التعليمية في حال التأكد من عدم استفادته من البرنامج.
- الفصل العادي وفقاً للخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى وضع خطة تعديل سلوك للطالب في حالة وجود مشكلة سلوكية لديه.
- أما بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فقد تم دمجهم من خلال:
- فصول خاصة مُلحقة بمدارس التعليم الأساسي/ العام.
- الفصل العادي ضمن برنامج الدمج، مع تقديم جلسات نطق وتخابط، ويوضع تحت الملاحظة مدة عام دراسي كامل على أن يتم تقييمه لإحالاته إلى صفه العادي أو يستمر في البرنامج.
- أما الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام فقد تمثلت في:

- تقديم الدورات التدريبية للمعلمين والعاملين الجدد في برامج الدمج سنوياً وبشكل دوري.
- إعداد الدورات لمعلمي المهارات الفردية بالمدارس المطبقة للدمج بالمحافظات التعليمية في مجال التربية الخاصة وبرامجها.
- القيام بزيارات إشرافية من قبل رئيس القسم ومشرف التربية الخاصة أو من ينوب عنه، لمتابعة سير العمل بالمدارس المطبقة لبرنامج الدمج، ومتابعة الهيئة الإدارية والتدريسية في تنفيذ أدوارهم حسب ما ورد بالدليل.
- إيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجه تطبيق البرنامج في المدارس بالتنسيق مع المختصين بالإدارة.
- التنسيق مع مشرفي التربية الخاصة بالمحافظة التعليمية لإعداد الاختبارات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من قبل معلمي صف الدمج وفقاً لمحتوى الخطة الدراسية المعتمدة بمدرسة الأمل للصم.
- تعيين من لديهم خبرة في لغة الإشارة بمراكز امتحانات شهادة الدبلوم العام، وذلك لتقديم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

يُعد دعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، في دولة قطر، مسؤولية مشتركة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي. وقد أوضحت مجموعة الوثائق الموجهة إلى المدارس أن تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين فيها يتم من خلال ما يلي:

- الصف العادي من خلال البرامج الصفية، حيث يحصل ذوو الاحتياجات الإضافية على تعليم شامل ومتوازن يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، ويزداد مستوى دعم الطلبة عندما تتبنى المدرسة نهجاً منظماً قائماً على فريق مكون من مجموعة من الأفراد.
- تُركز أنظمة الدعم الخاصة بالمدرسة على "النموذج التعليمي"، الذي يعني إحداث تحول من مجرد محاولة "معالجة" فشل أو ضعف الطلبة، إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم والإجراءات المتبعة في تقييم الطلبة.
- كما يتبنى النموذج التعليمي مزيجاً من الدعم الأكاديمي والدعم الطبي بغية تلبية الاحتياجات المعقدة للطلبة. ونظراً لأهمية الوقت الذي يقضيه الطلبة في المدرسة، انتقل عديد من العاملين في المجال الطبي، مثل أخصائيي العلاج الطبيعي، وأخصائيي العلاج الوظيفي، ومعالجي النطق، من النهج الإكلينيكي الذي يعتمد على توفير جرعات بسيطة من الخدمات للطلبة، إلى النهج المبني على العمل مع المعلمين لإدخال أساليب المعالجة في الممارسات والإجراءات الصفية اليومية.

وتتمثل أهم الخدمات المساندة المقدمة للمدارس التي تتبنى ممارسات التعليم الدامج والنموذج التعليمي في:

- توفير البيئة المدرسية التربوية الملائمة، وذلك من خلال تقديم البرامج التعليمية المناسبة، وبرامج التربية الخاصة، وتوفير وإعداد الكوادر الفنية المؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة.
- توفير خدمات تعليمية شاملة قادرة على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة، وتزويدهم بخبرات تعليمية ذات نوعية متميزة، وتوفير الترتيبات والتسهيلات التعليمية واستراتيجيات الدعم التي تعمل على الارتقاء بمستوى مشاركتهم وزيادة تحصيلهم.

- إجراء التعديلات أو التكيف أو المواءمة المناسبة لطرق التدريس وعمليات التقييم، حتى يتمكن من هم بحاجة لهذه التعديلات من ذوي الإعاقة من المشاركة إلى أقصى حد ممكن في البرامج التعليمية نفسها التي وضعت لأقرانهم، مع مراعاة احتياجاتهم الفردية الناتجة عن الإعاقة.
- دعم المدارس المستقلة وتوفير مواد إرشادية تساعد في سعيها للاضطلاع بمسؤوليتها التعاقدية تجاه الطلبة ذوي احتياجات الدعم التعليمي الإضافي، ويندرج تحت هذه الفئة ذوو مشكلات التعلم، وذوو صعوبات التعلم الخاصة، وذوو الإعاقات الحسية، كما تشمل أيضاً طلبة الدعم السلوكي.
- تزويد الطلبة ذوي الإعاقة بالأدوات والأجهزة والخدمات المساعدة الأخرى، ووسائل النقل والمعدات التي تساعد على التعلم والحركة والتنقل (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق، من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا الجانب، وسيتم الإشارة إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

الفئات الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام

بات مفهوم دمج الطلبة ذوي الإعاقة في فصول ومدارس التعليم العام العادية أهم استراتيجيات وعمليات وآليات التربية الشاملة للجميع التي تسعى لتحقيق أهداف التعليم الدامج، انطلاقاً من الفلسفات التربوية الدامجة القائلة: إنه يمكن للطلبة ذوي الإعاقة أن يتعلموا جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين داخل فصول التربية العامة العادية النظامية، بغض النظر عن حدة أو شدة القصور

أو الإعاقات التي تعترضهم (الزيات، 2009). وفي هذا السياق أقدمت الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على دمج بعض فئات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام. وفيما يلي نستعرض تلك الفئات المدمجة في مدارس التعليم العام في كل دولة.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

تم قبول دمج الطلبة من ذوي الإعاقة والموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة وفق معايير القيد والقبول المعتمدة في وزارة التربية والتعليم. والمدمجون في مدارس التعليم العام هم من الفئات التالية:

- صعوبات التعلم
- الإعاقات الجسمية والصحية
- الإعاقة البصرية
- الإعاقة السمعية
- اضطراب اللغة والكلام (اضطرابات التواصل)
- اضطراب طيف التوحد
- الاضطرابات السلوكية والانفعالية
- الإعاقة الذهنية
- الموهبة والتفوق (الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم، 2018).

مملكة البحرين:

في مملكة البحرين، تم دمج الفئات التالية في مدارس التعليم العام، ممن تنطبق عليهم شروط القبول المعتمدة بوزارة التربية والتعليم، وهم على النحو الآتي:

- صعوبات التعلم
- الإعاقة الذهنية ومتلازمة داون
- الإعاقة السمعية
- الإعاقة البصرية
- الإعاقة الجسدية
- اضطراب طيف التوحد (وزارة التربية والتعليم: مملكة البحرين، 2018).

دولة الكويت:

في دولة الكويت، اقتصر الدمج على الفئات التالية:

- الطلبة ذوي الإعاقات الجسمية والحركية
- الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- الطلبة بطيئي التعلم
- فئة متلازمة داون (مركز تقويم وتعليم الطفل، 2015؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

يستهدف الدمج في المملكة العربية السعودية فئتين ممن تنطبق عليهما شروط القبول المعتمدة من وزارة التربية والتعليم وهما: فئة موجودة أصلاً في المدارس العادية تستفيد فعلاً من برامجها التربوية لكنها في حاجة إلى برامج التربية الخاصة وتتمثل في الفئات التالية: الموهوبين والمتفوقين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة الجسمية والحركية، وضعاف البصر، والمضطربين سلوكياً وانفعالياً، والمضطربين تواصلية. أما الفئة الثانية: فهي تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الخاصة الملحقه بالمدارس العادية، لكنها في حاجة إلى

الاندماج التام مع أقرانها في المدارس العادية وهما: فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع. وتمثلت الفئات المدمجة في مدارس التعليم العام في:

- الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية
- الطلبة ذوي الإعاقة السمعية
- الطلبة ذوي الإعاقة البصرية
- الطلبة ذوي الإعاقات الحركية
- الطلبة ذوي اضطرابات الصوت والكلام (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2001).

سلطنة عمان:

في سلطنة عمان، تم دمج الفئات التالية في مدارس التعليم العام، ممن تنطبق عليهم شروط القبول المعتمدة بوزارة التربية والتعليم، والفئات المدمجة هي:

- الطلبة ذوو الإعاقات الجسدية والحركية
- الطلبة ذوو صعوبات التعلم
- الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية
- الطلبة ذوو الإعاقات السمعية (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

عملت دولة قطر على دمج الفئات التالية في مدارس التعليم العام:

- الطلبة ذوي الإعاقة الجسدية والحركية
- الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية

- الطلبة ذوي الإعاقة السمعية
- الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (بما في ذلك كف البصر)
- الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد
- الطلبة ذوي الإعاقات المزدوجة (الصم وكف البصر)
- الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

محتوى المنهج الخاص بالفئات المُدمجة في مدارس التعليم العام

إن وجود الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية يتطلب وجود منهاج يأخذ بالاعتبار احتياجات هؤلاء الطلبة ومتطلباتهم بما يتوافق وقدراتهم وخصائصهم، ضمن خطة فردية لكل طالب، يحدد المعلم فيها أهدافاً وأنشطة علاجية مناسبة لطبيعة الإعاقة التي يعاني منها كل واحد منهم. وفيما يلي نستعرض طبيعة منهاج الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

- يتعلم الطلبة ذوو الإعاقة المُدمجون في مدارس التعليم العام من ذوي الإعاقات الجسمية والصحية، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة السمعية، وذوي اضطراب اللغة والكلام (اضطرابات التواصل)، وذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بالإضافة إلى الطلبة ذوي الموهبة والتفوق، من خلال المنهاج العادي في الصف العادي، مع الأخذ في الاعتبار تكييف طرق التدريس وتطويعها بما يتناسب وخصائص كل فئة من الفئات المذكورة.

- في حين يتعلم الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية، وذوو اضطراب طيف التوحد، من خلال منهاج خاص بكل منهما، ضمن خطة فردية لكل طالب (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

لقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمناهج الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام، وذلك على النحو الآتي:

- تركز البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في صفوف الدمج على إعداد خطة تربوية خاصة بكل طالب حسب حاجاته وقدراته، وتغطي الجوانب التالية: المهارات الاستقلالية، والمهارات الحركية العامة والدقيقة، والمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، والمهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية، والمهارات الاقتصادية، ومهارات السلامة. وفي بعض الحالات يتم دمج هؤلاء الطلبة في حصص المواد الأساسية إذا تمكنوا من اجتياز الاختبارات المخصصة لذلك، كما يستفيد هؤلاء أيضا من حصص الدمج في الرياضة، والموسيقى، والتقانة، والحاسوب. وقد شكلت وزارة التربية والتعليم منذ العام 2015م لجنة من المختصين لإعداد منهاج خاص بهذه الفئة.
- لا توجد مناهج خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إنما تربط الكفاية بالمنهج العام المقرر. وبناء على نتيجة تشخيص الطالب، يضع معلم صعوبات التعلم برنامجا تربويا فرديا، يحدد احتياجات الطالب وقدراته ومتطلباته، ويحقق ذلك ضمن خطة تربوية فردية لكل طالب، ويحدد المعلم في الخطط أهدافا تحقق ذلك، إذ يُقدم لكل منهم أنشطة علاجية مناسبة للصعوبة التي يعاني منها. كما أن منهاج برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الجسدية هو المنهج نفسه المطبق في مدارس وزارة التربية والتعليم، إلا أن المعلم يمكنه أن يطوع المنهج حسب الحالة.

- كما قامت إدارة التربية الخاصة منذ العام الدراسي 2011 - 2012م بتطبيق برنامج التخاطب والنطق. ويُقدم هذا البرنامج خدمات التشخيص والعلاج النطقي للطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام. كما تطبق وزارة التربية والتعليم في فصول خاصة ملحقة بالمدرسة العادية برنامجا خاصا بدمج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتضمن ذلك البرنامج تدريباً على المهارات الاجتماعية، والتواصل باستخدام الصور، والتكامل الحسي، وتحليل السلوك التطبيقي (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

- يدرس الطلبة المُدمجون في مدارس التعليم العام من ذوي الإعاقات الجسمية والصحية، وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، من خلال المنهاج العادي في الصف العادي، مع الأخذ في الاعتبار تكييف طرق التدريس وتطويعها بما يتناسب وخصائص كل فئة من الفئات المذكورة.
- بينما يدرس الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية من فئة متلازمة داون في الفصول الخاصة الملحقة برياض الأطفال والمدارس العادية، وفقاً لمنهاج خاص بهم يتضمن: المهارات الاستقلالية، والمهارات الحركية، والمهارات اللغوية، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية، ومهارات السلامة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

تطبق برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية في المملكة العربية السعودية نوعين من المناهج، وهما:

- **النوع الأول:** فصول تطبق مناهج التربية الخاصة، مثل فصول الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة الذهنية بدرجة بسيطة، وفصول الأطفال الصم.
- **النوع الثاني:** فصول تُطبق مناهج التعليم العام (المدارس العادية)، مثل فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع والنطق، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحركية، واضطرابات الصوت والكلام، مع الأخذ في الاعتبار تطويع تلك المناهج وتكييفها بما يتناسب وطبيعة الإعاقات المذكورة (المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، 2018).

سلطنة عمان:

- يُطبق في مدارس الدمج في سلطنة عمان المنهاج العادي مع الطلبة ذوي الإعاقات الحركية والإعاقات السمعية في ضوء الخطة التربوية الفردية لكل منهما، مع تطويع وتكييف المنهاج العادي بما يتوافق وطبيعة الإعاقة. ولا توجد مناهج خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإنما يتم تدريس هؤلاء الطلبة وفق خطط تربوية وتعليمية فردية موضوعة حسب الصعوبة والاحتياج لدى كل طالب. ويتم تحديد هذا الاحتياج عن طريق الاختبارات التشخيصية النمائية والأكاديمية، وذلك في مادتي اللغة العربية ومادة الرياضيات.
- أما بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقات الذهنية البسيطة، فيُطبق منهاج خاص بهم وفق الخطة التربوية الفردية لكل منهم، بالإضافة إلى وضع خطة تعديل سلوك للطلاب من هذه الفئة في حالة وجود مشكلة سلوكية لديه (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

- يتلقى الطلبة ذوو الإعاقة الجسدية والحركية، وذوو الإعاقة السمعية، وذوو الإعاقة البصرية المُدمجين في مدارس التعليم العام، تعليمهم وفقاً للمناهج العادية، مع تكييف ومواءمة لطرق التدريس وعمليات التقييم في إطار خطة الدعم التعليمي الفردية، لتمكين هؤلاء الطلبة من المشاركة إلى أقصى حد ممكن في البرامج التعليمية نفسها التي وُضعت لأقرانهم العاديين مع مراعاة احتياجاتهم الفردية الناتجة عن الإعاقة.
- بينما يتلقى الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية وذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو الإعاقات المزدوجة، تعليمهم في المدارس العادية وفقاً لمنهاج خاص بكل فئة من الفئات المذكورة ضمن خطة دعم تعليمي لكل طالب وبشكل فردي (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا الجانب، وسيتم الإشارة إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

الإدارة والعاملين ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة

إن عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وتوفير التعليم النوعي لهم يتطلب وجود نهج تعاوني، تتضح من خلاله مهام ومسؤوليات كل المعنيين بهذه العملية، باعتبار أن دعم هؤلاء الطلبة مسؤولية مشتركة بين كل المعنيين بعملية الدمج. وفيما يلي نستعرض مهام الإدارة والعاملين مع ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

تُعد وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة الجهة المسؤولة عن تنفيذ دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، من خلال معلميهما واختصاصييهما في مجال التربية الخاصة. لذا اختُزلت مهامهم بشكل عام في مهام وزارة التربية والتعليم، وقد تمثلت مهامها في الآتي:

- تعزيز دمج الطلبة ذوي الإعاقة في جميع المؤسسات التربوية من خلال تقديم خدمات عالية الجودة، وتوفير عديد من خدمات التربية الخاصة لهؤلاء الطلبة بمدارس التعليم العام.
- تشخيص وتقييم ومتابعة الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، واتخاذ الإجراءات المناسبة بالتعاون مع الجهات المعنية لتوفير التشخيص التربوي والمناهج الدراسية، والوسائل والتقنيات الميسرة لأغراض التدريس.
- توفير طرق بديلة معززة للتواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ووضع استراتيجيات بديلة للتعلم، وبيئة مادية ميسرة وغير ذلك من الوسائل اللازمة لتأمين المشاركة التامة لهم.
- توفير المنهج الدراسي بلغة الإشارة أو طريقة (برايل) وبأي طرق أخرى حسب الحاجة.
- توفير خدمات التدريب على بعض المهارات المحددة لبعض ذوي الإعاقة ومعلميهم، كتعليم طريقة برايل، ولغات الإشارة، والاتصال التراكمي والبديل وغيرها.
- إعداد كوادرات وطنية متخصصة في النطق واللغة، والإعاقة البصرية في دورات متخصصة، وتدريب مكثف وتوفير الأدوات اللازمة لتدريبهم.
- إعداد مدرّبين معتمدين في عدة مجالات في التربية الخاصة، وتدريب الطلبة والمعلمين على برامج متخصصة لمختلف الإعاقات.

- تدريب الكوادر الفنية والإدارية على برامج متخصصة في التربية الخاصة، وكيفية دمج الطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير التخصصات الأكاديمية لإعداد العاملين مع ذوي الإعاقة وأسره، سواء في مجالات التشخيص والكشف المبكر، أو التأهيل التربوي أو الاجتماعي أو النفسي أو الطبي أو المهني، وضمان توفير برامج التدريب في أثناء الخدمة لتزويد العاملين بالخبرات والمعارف الحديثة (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

أما في مملكة البحرين، فقد تعددت مهام المعنيين بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية. فقد عمدت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين إلى تحديد مهام وواجبات معلمي واختصاصي التربية الخاصة بمختلف فئاتها على النحو الآتي:

أ. مهام وواجبات معلمي واختصاصي (صعوبات التعلم):

1. تطبيق الاختبارات التشخيصية في مادتي اللغة العربية والرياضيات على الحالات التي بحاجة إلى رعاية خاصة في المادتين المذكورتين لتحديد جوانب القصور بدقة لدى كل حالة.
2. التخطيط للبرامج العلاجية بناءً على نتائج التشخيص الأكاديمي وفقاً لأسلوب الخطة الفردية، وتنفيذه من قبل المعلم العادي داخل الفصل العادي.
3. تقديم المشورة لمعلم الصف العادي في تنفيذ البرنامج العلاجي وفقاً للخطة الفردية الخاصة بكل طالب، بينما يقوم معلم صعوبات التعلم بعملية التدريس الفردي في غرف المصادر للحالات التي بحاجة لذلك.

4. تقييم الملتحقين بالبرنامج العلاجي للحكم على مدى التقدم الذي حققه أولئك الطلبة، واستدعاء أولياء أمورهم وإطلاعهم على جوانب القصور لدى أبنائهم، والتأكيد على دور الأسرة في تحسين مستوى التحصيل لدى أبنائها بالتواصل المستمر بينها وبين المدرسة، ويكون ذلك بالتنسيق مع المرشد الاجتماعي بالمدرسة.

ب. مهام معلم الإعاقة الذهنية:

1. المشاركة في وضع الخطة السنوية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، والإسهام بفعالية في تنفيذ وتقويم برامجها وأنشطتها.
2. المشاركة في دراسة وتحليل المناهج والكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى، واقتراح مجالات تطويرها وإثرائها.
3. إعداد خطة تربوية فردية لكل طالب، وإعداد خطة أخرى لتعديل السلوك لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب من خلال التدريس، والأعمال الأخرى التي يكلف بها.
4. تدريس الطلبة وفقاً للمنهج المقرر، وتطبيق استراتيجيات تعلم وتعليم وطرائق تدريس متنوعة لإحداث التعلم المطلوب، والإفادة من التجارب الرياضية والممارسات التربوية الحديثة في تدريسهم وتقويمهم.
5. المساهمة في توظيف مراكز مصادر التعلم المختلفة بالمدرسة، لاستثمارها في تعزيز المناهج الدراسية بما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية.

ج. مهام معلم المادة مع الإعاقة السمعية:

1. توفير المناخ النفسي الملائم للطالب ذي الإعاقة السمعية من خلال تشكيل خبرات ناجحة، والبعد عن المواقف التي تبرز الإعاقة وعمل مناقشات تعالج العلاقات الشخصية مع الآخرين.

2. العمل على الحد من الضوضاء والأصوات الأخرى في غرفة الصف، والتأكد من ملاءمة إضاءة الصف.
3. تشجيع الطلبة على استخدام طرائق التواصل المتعدد، والإكثار من استخدام المعينات البصرية كالرسوم والصور والإشارات اليدوية.
4. استخدام مفردات معروفة للطلاب، والتأكد من فهم الطالب لها.
5. مساعدة الأسرة على تقبل ابنها ذي الإعاقة السمعية، واكتسابها استراتيجيات التفاعل المناسبة معه، وإشراكها في التخطيط للبرامج المعدة.

د. دور معلم المادة مع الإعاقة البصرية:

1. مساعدة الكفيف على تطوير اتجاهات واقعية نحو نفسه، وبناء علاقة إيجابية وقوية معه لتقوية شعوره بالأمن والثقة بالنفس.
2. توفير المناخ النفسي الملائم للطلاب الكفيف من خلال تشكيل خبرات ناجحة، والبعد عن المواقف التي تبرز الإعاقة، وعمل مناقشات تعالج العلاقات الشخصية مع الآخرين.
3. دمج الطالب الكفيف جنباً إلى جنب نظيره المبصر في كل الأنشطة المدرسية، وتشجيعه على المنافسة على المراكز القيادية من خلال استخدام قدراته المختلفة، وتنمية علاقاته الاجتماعية، وتزويده بمهارة التعرف على البيئة والتنقل باستقلالية فيها، وتشجيعه على الحركة والحصول على أدواته بنفسه.
4. مساعدة الأسرة على تقبل ابنها الكفيف، واكتسابها استراتيجيات التفاعل المناسبة معه، وإشراكها في التخطيط للبرامج المعدة.
5. قراءة الملاحظات المدونة على السبورة بصوت مرتفع في أثناء كتابتها، واستخدام الإرشادات اللفظية بدلاً من الإيماءات والإشارات.

6. إعطاء وقت إضافي للطالب الكفيف في أثناء الامتحانات لأنه يقرأ أبطأ من الطالب المبصر.

هـ. دور معلم المادة مع الإعاقة الجسدية:

1. التأكد من مناسبة البيئة المكانية من حيث: عدم وجود عوائق أو منحدرات، والتأكد من جلوس الطالب في الصفوف الجانبية الأمامية لتسهيل عملية الانتقال في البيئة الصفية.
2. تعزيز الثقة بالنفس، وتشجيع الطلبة ذوي الإعاقات الجسدية على الإنجاز والاستقلالية، وإشراكهم في الفعاليات الاجتماعية لكيلا يشعروا بالعزلة في البيئة التعليمية.
3. استخدام استراتيجيات تعليم متعددة الحواس بالتناوب بين العرض الإلكتروني، والفيديو، والصوت/ التمثيل، الأنشطة، وإعطاء الطالب وقتاً مناسباً للكتابة، بالإضافة إلى السماح له بالاستعانة بالمعينات مثل (الحاسب الآلي، Tripod Grip) في حال ضعف عضلات اليدين.
4. مراعاة القدرة الجسدية للطلبة ذوي الإعاقة الجسدية، وعدم تحميلهم فوق طاقتهم حيث إنهم يتعبون بسهولة، ومراعاتهم في الحضور والانصراف في حال عدم التهيئة المكانية مراعاةً لظروفهم الصحية.

9. مهام معلم اضطراب طيف التوحد:

1. المشاركة في وضع الخطة السنوية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمساهمة بفعالية في تنفيذ وتقويم برامجها وأنشطتها.
2. إعداد خطة تربوية فردية لكل طالب، وإعداد خطة أخرى لتعديل السلوك لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلاب من خلال التدريس، والأعمال الأخرى التي يكلف بها.

3. توفير المناخ النفسي الملائم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تشكيل خبرات ناجحة، والابتعاد عن المواقف التي تبرز إعاقاتهم.
4. تدريس الطلبة وفقاً للمنهج المقرر الخاص بهذه الفئة، وتطبيق استراتيجيات تعلم وتعليم وطرائق تدريس متنوعة لإحداث عملية التعلم المطلوب.
5. المساهمة في توظيف مراكز مصادر التعلم المختلفة بالمدرسة، لاستثمارها في تعزيز المناهج الدراسية بما يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية (وزارة التربية والتعليم: مملكة البحرين، 2018).

دولة الكويت:

يتشابه النموذج الكويتي في توزيع المهام مع النموذج الإماراتي، حيث اختُزلت مهام المعنيين بالطلبة ذوي الإعاقة في وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل، حيث تتولى الجهتان المذكورتان وبالتعاون المستمر بينهما القيام بتوفير المساعدة للطلبة ذوي الإعاقة في كل مراحل التعليم العام بدولة الكويت، ولاسيما الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومن مهامهما ما يلي:

1. تحقيق المناخ المدرسي النفسي والاجتماعي الملائم للدمج، من خلال دعم الإدارات المدرسية وتأهيلها، وتأمين قيامها بمهامها.
2. تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة جميعهم، وتوفير الخدمات المختلفة التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تقابلهم في حياتهم المدرسية واندماجهم فيها.
3. متابعة سير العمل بالمدارس المطبقة لبرنامج الدمج، والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات التي تحول دون تطبيق البرنامج في المدارس بالتنسيق مع المختصين بوزارة التربية.

4. تقديم الخدمات التشخيصية والبرامج العلاجية للحالات الشديدة من ذوي صعوبات التعلم وذوي متلازمة داون بالمدارس الحكومية.
5. نقل الخبرة وتدريب الكوادر الكويتية الوطنية بمدارس التعليم العام في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية في المدارس الحكومية من خلال تطبيق مبدأ دمج ذوي صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة قدر الإمكان.
6. تدريب الكوادر الكويتية الوطنية بمدارس التعليم العام على كيفية التعامل مع ذوي متلازمة داون في الفصول الخاصة الملحق بالمدارس الحكومية.
7. العمل على رفع إمكانات المدارس الثانوية وقدراتها لاستقبال طلاب خريجي المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم من مركز تقويم وتعليم الطفل والمدارس النموذجية المتخصصة في المرحلة المتوسطة، لتقديم المساعدة للطلبة المنضمين إليها.
8. إعداد ورش العمل والمحاضرات في المدارس المشاركة في عملية الدمج للعاملين فيها لتطوير أداء معلمي مدارس التعليم العام على المستوى الإداري والفني والتعليمي والإرشادي، لتمكين هذه المدارس من التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية والتربوية والاجتماعية والنفسية.
9. القيام بالتوعية المجتمعية، وتقديم المشورة والدعم لأولياء الأمور فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية لأبنائهم من الطلبة ذوي الإعاقة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

تقترب المملكة العربية السعودية في توزيع مهام العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة من النظام المُتبّع في مملكة البحرين، ولكن من خلال الإدارات المعنية، حيث تتوزع مهام الإدارات المعنية بالطلبة ذوي الإعاقة على النحو التالي:

أ. مهام إدارة الإعاقة البصرية:

1. إعداد الخطط والبرامج الخاصة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة البصرية والإشراف على تنفيذها.
2. العمل على توفير الاحتياجات البشرية والمتطلبات الفنية لذوي الإعاقة البصرية المُدمجين في مدارس التعليم العام، وتوفير الخدمات التربوية للمكفوفين قريباً من سكن أسرهم.
3. توفير مقومات تلك البرامج بتجهيزها بغرف المصادر والأدوات واللوازم التعليمية، والمعلمين والمعلمات المتخصصين.
4. تمكين كل من الكفيف والمبصر من التعرف على قدرات الآخر، والتعاون في سبيل اكتساب العلم والمعرفة خدمة لمجتمعهم.

ب. مهام إدارة الإعاقة السمعية:

1. إعداد وتنسيق السياسات والإجراءات التي يجب أن تتبعها الإدارات التعليمية في إدارتها لبرامج تعليم الصم وضعاف السمع والنطق وبرامج الخدمات المساندة، وتقديم المساندة الفنية لها كلما دعت الحاجة لذلك.
2. المساعدة في إعداد واختيار الكتب والوسائل الإيضاحية والمختبرات والآلات والمواد واللوازم التعليمية ذات العلاقة، وتحديد المتطلبات السنوية.

3. المساعدة في تقييم وتكييف مناهج التعليم العام المطبقة على الطلاب الصم، وتطويرها بشكل مستمر، وإعادة النظر في المناهج كلما كان ذلك ضروريا.
4. تلقي التقارير الواردة من الإدارات التعليمية والتي تهدف إلى إحاطة الإدارة بالمعلومات عن برامج تعليم الصم وضعاف السمع، وإدارتها ومشكلاتها واحتياجاتها، وغير ذلك من المعلومات الضرورية للتخطيط والتطوير.
5. متابعة الأبحاث التربوية المتعلقة بتعليم الصم وضعاف السمع، وتزويد الجهات المعنية بالمعلومات المطلوبة.

ج. مهام إدارة التربية الفكرية:

1. إعداد الخطط والبرامج التربوية في إطار الأهداف والسياسات التعليمية ومتابعة تنفيذها، وإعداد كل التقارير المتعلقة بها، وما أنجز منها والمعوقات والحلول المقترحة بالتنسيق مع الإدارات ذات العلاقة.
2. المشاركة في إعداد الأنظمة واللوائح والقرارات والتعليمات الخاصة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة الذهنية والإشراف على تنفيذها.
3. مراجعة الخطط التعليمية الحالية وتطويرها بناءً على ما تظهره نتائج التقويم، والمشاركة في مراجعة وتطوير المناهج والمقررات الدراسية لذوي الإعاقة الذهنية.
4. المساهمة في تنمية وتدريب الكوادر البشرية العاملة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة الذهنية، والمشاركة في تحديد الاحتياج من المعلمين.

5. المساهمة في نشر الوعي بحاجات وقدرات ذوي الإعاقة الذهنية، والاتصال والتنسيق مع مختلف القطاعات والجهات ذات العلاقة بالشؤون التعليمية والتربوية بهم.

د. مهام إدارة صعوبات التعلم:

1. تطوير برامج صعوبات التعلم، وإعداد اللوائح والأنظمة الخاصة بها.
2. إعداد ميزانية برامج صعوبات التعلم والاحتياج من المعلمين، والتنسيق والمشاركة في تدريب معلمي صعوبات التعلم.
3. الإشراف الفني على تنفيذ البرامج وتقييمها.
4. الاشتراك مع إدارات الدراسات والتطوير في إعداد البحوث والدراسات اللازمة لتطوير البرامج.
5. إعداد التقارير السنوية عن نشاطات الإدارة متضمناً جميع المعلومات المتعلقة ببرامج صعوبات التعلم.

هـ. مهام إدارة الاضطرابات السلوكية واضطراب طيف التوحد:

1. متابعة برامج اضطراب طيف التوحد وتوزيعها في ضوء ما يُعتمد لإدارات التربية والتعليم في الميزانية من برامج وفصول.
2. الإشراف الفني على تنفيذ برامج التوحد، وتزويد معلمي اضطراب طيف التوحد بطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لتلاميذهم.
3. إعداد التقارير عن هذه البرامج، وتزويد الجهات المعنية بالتوجيهات المناسبة.

4. تحديد الاحتياجات اللازمة لبرامج اضطراب طيف التوحد من التجهيزات المدرسية والمستلزمات التعليمية ومتابعة تأمينها، وإعداد الخطة التشغيلية للإدارة ومتابعة تنفيذها.
5. إعداد وتنفيذ حقائب تدريبية متخصصة لمعلمي اضطراب طيف التوحد، مع اقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين بعد دراسة وتحليل واقعهم المهني، وتقويم البرامج التدريبية القائمة وتقديم الاقتراحات الهادفة لتطويرها.
6. التخطيط والإعداد والتنفيذ للبرامج التوعوية عن خصائص وقدرات واحتياجات ذوي اضطراب طيف التوحد.

9. مهام إدارة القياس والتشخيص:

1. إجراء عمليات القياس والتشخيص للطلبة المتقدمين والمحولين إلى برامج التربية الخاصة بالمدارس العادية، وإعداد التقارير الخاصة بذلك.
2. المشاركة في فريق العمل المدرسي الخاص بالخطة التربوية الفردية.
3. متابعة الحالات النفسية للطلبة المحولين إلى مدارس التعليم العام، ومساعدتهم على التغلب على المشكلات التي قد يواجهونها، والتوصية بإحالة الطلبة الذين يعانون من أمراض نفسية إلى الطبيب النفسي، ومتابعة البرنامج العلاجي المقرر لكل حالة.
4. المشاركة في إعداد البرامج التوعوية الخاصة بالطلبة والعاملين معهم وأولياء أمورهم (المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، 2018).

سلطنة عمان:

أما سلطنة عُمان، فقد نحت منحى آخر يجمع ما بين مهام الإدارات والأقسام والمدارس المطبقة للدمج ومهام الأفراد ذوي الاختصاص في المجال، وبالتالي فهي تجمع ما بين النموذجين البحريني والسعودي. وقد توزعت مهام الجهات المعنية بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام على النحو التالي:

أ. مهام إدارة التربية الخاصة:

1. متابعة مشرفي التربية الخاصة بالمحافظات التعليمية، وحضور زيارات صفية لبعض المعلمين من قبل مشرفي التربية الخاصة بالإدارة.
2. كتابة تقارير عن الزيارات الإشرافية للمدارس المطبقة للدمج، ورفعها للمعنيين بالمديرية العامة للبرامج التعليمية.
3. تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين والمعلمين في مجال التربية الخاصة.
4. المشاركة في تقييم أداء مشرفي التربية الخاصة والمعلم بالمحافظات التعليمية.

ب. مهام قسم التربية الخاصة بالمحافظات التعليمية:

1. متابعة سير العمل بالمدارس المطبقة لبرنامج الدمج، وإيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجه تطبيق البرنامج في المدارس بالتنسيق مع المختصين بالإدارة.
2. التنسيق مع مشرفي التربية الخاصة بالمحافظة التعليمية لإعداد الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة من قبل معلمي صف الدمج.
3. موافاة إدارة/ قسم التقويم التربوي بالمحافظة التعليمية بنتائج التقويم المستمر ببرامج الدمج للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

4. تنفيذ زيارات تبادلية بين معلمي التربية الخاصة بين المحافظات التعليمية.

ج. مهام مشرف التربية الخاصة:

1. يُعد مشرف التربية الخاصة حلقة وصل بين معلمي برامج الدمج من مختلف المحافظات التعليمية لتبادل الخبرات، والسعي للتغلب على التحديات والمشكلات التي تقف عقبة أمام تطور وتقدم البرامج.
2. مساعدة المعلمين في متابعة الحالات المُدرجة في برامج الدمج تحت الملاحظة، ورفع تقارير عنهم للجهة المختصة، واتخاذ ما يلزم من إجراءات.
3. مشاركة وتفعيل دور معلمي التربية الخاصة في العملية التوعوية للمجتمع المدرسي والمحلي حول الإعاقة، والتعريف بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة وطرق مساعدتهم.
4. مساعدة المعلمين على تقديم المادة العلمية بطريقة تسلسلية ومنطقية وسهلة للطلبة ذوي الإعاقة حتى يتمكنوا من استيعابها حسب خصوصية كل مادة من المواد.

د. مهام المدارس المطبقة للدمج:

1. اختيار القاعة الصفية المناسبة والمهيئة للطلبة المدمجين في المدرسة، من حيث موقعها في المبنى المدرسي، وقربها من المرافق المدرسية، على أن يتم التأكد من تهيئة المكان بما يتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وخاصة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية والجسدية.

2. الإشراف على برامج الدمج بالمدرسة من خلال متابعة توفير احتياجات البرنامج ومستلزماته، والمتابعة الإدارية لسير عملها بالمدرسة، والإشراف على معلمات التربية الخاصة، ومتابعة سجلات التحضير والالتزام بالدوام المدرسي.
3. مشاركة الأخصائي الاجتماعي في توعية أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور، وتنمية الاتجاهات الإيجابية عن الطلبة ذوي الإعاقة، والعمل على تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي ببرامج الدمج.
4. موافاة المختصين بقسم التربية الخاصة بالصعوبات والتحديات التي تواجه سير العمل بالبرنامج في المدرسة، والتعاون على إيجاد الحلول المناسبة.
5. إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية، والأنشطة الخارجية كالرحلات والمسابقات والفعاليات حسب ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.

هـ. مهام معلم التربية الخاصة:

1. إعداد الخطط العلاجية للطلبة ذوي الإعاقة، وتهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ المواقف التعليمية، وتطوير الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة، وتكييفها حسب قدرات واحتياجات هؤلاء الطلبة.
2. تقويم الطلبة المدمجين بشكل مستمر، والتنوع في أساليب التقويم للوقوف على مدى استفادتهم من البرامج، ومتابعة مستوى تحصيلهم مع ولي الأمر، وإعداد دراسة حالة لكل طالب من الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية.

3. إعداد تقارير عن حالة الطلبة غير المستفيدين من الخدمات التي تقدمها البرامج أو الطلبة الذين يظهرون مستوى أعلى من القدرات، ومدى إمكانية إلحاقهم بالصف العادي، ورفعها لقسم التربية الخاصة بالمحافظة.

4. إعداد برامج توعوية وتثقيفية للهيئة الإدارية والمدرسية وأولياء الأمور عن الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدرسة العادية، وإعداد أنشطة وفعاليات تُسهم في اندماجهم في المجتمع.

9. مهام الأخصائي/ الأخصائية الاجتماعية بالمدرسة:

1. التعاون مع معلمة التربية الخاصة في دراسة حالات الطلبة ذوي الإعاقة، ودراسة المشكلات التي تواجههم، والعمل على مساعدتهم لإيجاد الحلول المناسبة لهم من خلال وضع الخطط، وأهداف لتعديل السلوك غير المرغوب فيه، وذلك من خلال الرجوع لتقارير الأداء وملاحظة الطالب داخل الصف.

2. عقد اجتماعات دوريه لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بالتعاون مع معلمة التربية الخاصة، لتمكين أولياء الأمور من تفهم مشكلات أبنائهم الشخصية والتعاون لحل هذه المشكلات.

3. تحديد البرامج التي يقوم بتنفيذها لهؤلاء الطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالمجتمع المدرسي، كحملات التوعية والمحاضرات والندوات وحصص التوجيه والإرشاد، مع بيان الإجراءات المستخدمة فيها.

ز. مهام معلمات مواد تنمية المهارات الفردية واختصاصي مصادر التعلم:

1. تكييف الأنشطة المدرسية بما يتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة، بحيث يتمكن هؤلاء الطلبة من المشاركة الفاعلة مع الطلاب العاديين بالمدرسة، وذلك بالتعاون مع معلمات التربية الخاصة.
2. التعاون مع معلمة التربية الخاصة في اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع طلبة الدمج، والتي تستخدم في حصص المهارات الفردية مع أقرانهم العاديين، وتنمية قدراتهم ومواهبهم.

ح. مهام أخصائي التوجيه المهني مع الطلبة ذوي الإعاقة:

1. توفير الخدمات الإرشادية المهنية، والتي تتضمن الاختبارات والبرامج التي يتعرف بها الطالب ذو الإعاقة على ميوله واستعداداته وقدراته، وذلك بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة بالمدرسة، وتقديم الاستشارات الشخصية المرتبطة بالتخطيط التعليمي والمهني له، وتوفير معلومات لمعلمي التربية الخاصة بالمدرسة، لدعم وتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة نحو مستقبلهم المهني.
2. الرفع من مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال شعورهم بالقبول من المؤسسات كأشخاص يمكن الثقة بقدراتهم.
3. إكساب الطلبة ذوي الإعاقة مهارات في المجال المهني، بما يتوافق مع المهن المطروحة للتدريب وقدراتهم وإمكاناتهم، وتحفيز وتشجيع مؤسسات المجتمع المحلي على التفاعل الإيجابي والتعاون المثمر مع حاجات وقدرات ورغبات هؤلاء الطلبة.

ط. مهام العاملات بالمدرسة:

1. مرافقة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من الصف إلى دورات المياه.
2. ملاحظة الطالب من ذوي الحالات الصحية الصعبة في الفناء المدرسي خلال اليوم الدراسي.
3. مساعدتهم في حمل أدواتهم في حال الظروف التي تستدعي ذلك (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

وتقترب دولة قطر من النموذج العماني، حيث جمعت ما بين مهام الجهات الرسمية والأفراد ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وقد توزعت تلك المهام وفقاً لما يلي:

أ. مهام السلطات التعليمية:

1. القيام بمراجعة وتعديل السياسات والمناهج الدراسية والممارسات المتبعة وبيئات التعلم، لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل كامل.
2. توفير الدعم التعليمي الإضافي للمدرسة، والعمل معها على إدخال أساليب المعالجة في الممارسات والإجراءات الصفية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة، وتشجيع المعلمين على البحث عن طرق إبداعية لتضمين جميع أنواع الدعم في المناهج الدراسية المخصصة للطلبة.
3. الأخذ في الاعتبار عملية التخطيط الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة ضمن السياق الأوسع المتعلق بمراعاة التنوع الذي يمتاز به هؤلاء الطلبة، والاهتمام بالتعليم والتعلم النوعي الذي يمكنهم جميعاً من تحقيق التعلم المنشود.

ب. مهام المدارس التي تتبنى عملية الدمج:

1. إيجاد بيئة صفية داعمة، يستطيع من خلالها الطالب ذو الاحتياجات الخاصة بناء علاقات إيجابية مع الطلبة الآخرين.
2. متابعة عملية الدمج بالمدرسة، والعمل على استمراريتها من خلال توفير البرامج التدريبية المناسبة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة بالمدرسة، ومراجعة وتعديل السياسات والإجراءات المتبعة بخصوصها.
3. العمل بفاعلية لإزالة العوائق التي تحول دون تعلم الطلبة ذوي الإعاقة، والتأكيد على التزام جميع العاملين في المدرسة بتحسين نوعية التعليم والتعلم، والإجراءات المتبعة في تقييم الطلبة ذوي الإعاقة.
4. تصميم خطة إجرائية للطلبة الذين هم بحاجة إلى دعم تعليمي إضافي، باعتبارها جزءاً من الخطة الاستراتيجية للمدرسة، ويتولى فريق إدارة المدرسة وضع الترتيبات المناسبة لتنفيذ الخطة الإجرائية، ومتابعة وتقييم مدى ما تم تحقيقه مع الطلبة ذوي الإعاقة.
5. التخطيط بعناية للمرحلة الانتقالية، ومراعاة المدرسة الآثار المترتبة على عمليات انتقال الطلبة (المرحلة الانتقالية) بهدف تقديم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة.
6. تُقدم المدرسة المشورة والدعم لأولياء الأمور فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية الإضافية لأبنائهم.
7. العمل على إيجاد مجموعة من برامج التطوير المهني النوعية، وعمليات التدريب داخل المدرسة لرفع كفاءة المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

ج. مهام معلم الصف:

1. يُعد معلم الصف بما يقدم له من دعم المسئول الرئيس عن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، ويتولى إدارة عملية إعداد خطة الدعم التعليمي الإضافي بالتعاون مع منسق وفريق الدعم التعليمي الإضافي والمختصين والأسرة.
2. يُجري معلم الصف التعديلات أو التكييف أو المواءمة المناسبة لطرق التدريس وعمليات التقييم لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من المشاركة إلى أقصى حد ممكن في البرامج التعليمية نفسها التي وُضعت لأقرانهم مع مراعاة احتياجاتهم الفردية الناتجة عن الإعاقة.
3. مراعاة المعلمين احتياجات التعلم الفردية لدى جميع الطلبة، بمن فيهم ذوي الإعاقة، وأن يقوموا بوضع خططهم وفقاً لذلك.

د. مهام منسق الدعم التعليمي الإضافي:

1. دعم وتطوير خطط الدعم التعليمي للطلبة، ومساعدة المعلمين في تطبيق هذه الخطط.
2. التخطيط بشكل تعاوني مع المعلمين ومنسقي المواد من أجل تحديد استراتيجيات دعم المنهاج المناسبة، واقتراح الاستراتيجيات من أجل دعم الطلبة ذوي الدعم التعليمي الإضافي.
3. التعاون مع الأخصائيين حسب الحاجة لتقديم الدعم المكثف للطلبة بما يرتبط ببرامج الدمج والمناهج في الصف، وتقديم إطار العمل لاجتماعات الفريق التعاوني.

هـ. مهام منسق المادة:

1. العمل مع منسق الدعم التعليمي الإضافي في كل مظاهر تعلم الطلبة ذوي الإعاقة، واختيار الاستراتيجيات الفعالة لتلبية احتياجاتهم داخل الصف، والتأكيد على أن كل استراتيجية تقوم بتحسين استخدام المناهج في أثناء تلقي الدعم الإضافي.
2. منسق المادة هو المسؤول عن ضمان أكبر قدر مستطاع من استخدام الطالب للمناهج الاعتيادية، ويمكن تحقيق هذا من خلال:
 - تقييم ملاءمة البيئة الصفية والممارسات التدريسية.
 - إدارة وتوزيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصفوف.
 - تقديم النصح والدعم والتدريب للمعلمين.
 - التخطيط التعاوني مع المعلمين ومنسقي الدعم التعليمي الإضافي.

و. مهام المعلم المساعد:

1. مساعدة المعلمين في تقديم الدعم المكثف بشكل أكبر (واحد لواحد أو لمجموعة صغيرة) للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، أو العمل مع غالبية الصف لفترة قصيرة من الوقت، إذا كان الأمر مناسباً.
2. اتباع الخطة التي تم وضعها بواسطة معلم الصف ومنسق الدعم التعليمي الإضافي.
3. المساهمة في جمع المعلومات والأدلة في دعم إجراءات التقييم، وتحسين جودة المصادر المستخدمة مع الطلبة.

ز. مهام الاختصاصي الاجتماعي والأخصائي النفسي التعليمي واختصاصي التخاطب واللغة واختصاصي العلاج الوظيفي واختصاصي العلاج الطبيعي:

1. تقديم النصيحة والمعلومات للمعلمين فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية والجسدية والطبية والنفسية والانفعالية والسلوكية.
2. تقديم إطار العمل لخطط دعم السلوك والتعاون في تطوير الخطط من أجل دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة.
3. العمل بشكل منفرد مع الطلبة ذوي الإعاقة وعائلاتهم، وتقديم معلومات إضافية ورؤى لمعلم الصف ومنسق الدعم التعليمي الإضافي (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة

تُعد العملية التشخيصية للطلبة ذوي الإعاقة البداية الفعلية في اتخاذ القرارات المناسبة نحو تصنيفهم، وتحويلهم إلى المكان المناسب، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم وتقييمها فيما بعد. وبالتالي فإن كل الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة مبنية على نتائج التشخيص ودقتها. وفيما يلي نستعرض واقع هذه العملية التشخيصية للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

دولة الإمارات العربية المتحدة:

تمر مرحلة إجراءات الكشف والتعرف وتحديد الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة بمرحلتين أساسيتين هما:

- المرحلة الأولى: ما قبل برامج التربية الخاصة، حيث يقوم فريق (الدعم المدرسي) بعملية التقييم غير الرسمي لوضع الطالب، وتحديد التدخلات اللازمة والتوصيات التي من شأنها دعم الطالب لمواصلة العملية التعليمية، وتقديم اقتراحات وتدخلات إضافية، أو تحويل الطالب المعني إلى التقييم الرسمي لتحديد أهليته وحقه بالاستفادة من برامج التربية الخاصة.
- المرحلة الثانية: الإحالة والتشخيص والتقييم، حيث يقوم (فريق التربية الخاصة) بالمنطقة، والذي يضم في عضويته كلا من: موجه التربية الخاصة رئيساً للفريق، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الصف أو المادة، وولي الأمر، ومدير المدرسة، والاختصاصي النفسي، والاختصاصي الاجتماعي، وأي من الاختصاصين والفنيين والإداريين ممن يتطلب وجودهم وفق حالة الطالب كاختصاصي النطق، واختصاصي العلاج الطبيعي أو الوظيفي، ومنسق التربية الخاصة، والطبيب، والممرض، أو الطالب نفسه إذا كان ملائماً. ويقوم الفريق بإجراء التقييم الشامل للطالب (التقييم الرسمي أو غير الرسمي)، أي من خلال تطبيق الاختبارات المقننة وغير المقننة، وذلك من أجل تصنيف الطالب من ذوي الإعاقة، وتحديد أهليته وحقه بالاستفادة من خدمات التربية الخاصة (ضمن الخطة التربوية الفردية أو الخطة التعليمية المتقدمة)، ومن ثم دمجته بالتعليم النظامي العام، وتحديد أفضل الأساليب الداعمة لذلك، بعد توفير البيئة المناسبة (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

أما النظام المتبع في مملكة البحرين في تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام، فتتبع إدارة التربية الخاصة الإجراءات الآتية:

- تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة من قبل إدارة التربية الخاصة لقياس التوافق العصبي والحسي والنفسي لديهم، باستخدام الاختبارات المقننة وغير المقننة، لتحديد أهليتهم لعملية الدمج ضمن البرنامج الخاص بهم وفقاً للشروط المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تختلف باختلاف نوع الإعاقة.
- إذا اتضح من التشخيص الأكاديمي بأن هناك مؤشرات تدل على وجود إعاقة ذهنية أو اضطراب طيف التوحد، يتم تحويل الطالب إلى الجهات المختصة (الطب النفسي - الصحة المدرسية) لإصدار التقرير الطبي وتحديد نوع الإعاقة ودرجتها، وذلك بعد أخذ موافقة خطية من ولي الأمر.
- توعية ولي الأمر عن طبيعة البرنامج، وأخذ موافقته الخطية بتحويل ابنه إلى برنامج الدمج المناسب للحالة، وبعد استكمال أوراق الطالب الرسمية يتم تسجيله في صف الدمج بمدرسة قريبة من منطقة سكنه، أو بما يتوافر من أماكن شاغرة في مدارس الدمج بالتشاور مع ولي الأمر (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

وفي دولة الكويت تسير العملية التشخيصية للطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس الحكومية على النحو الآتي:

- يتولى قسم الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة من الناحية العقلية والنفسية والتعليمية. وفي ضوء نتائج التشخيص المذكورة، يصنفون ضمن فئات التربية الخاصة التالية: الإعاقة الذهنية (فئة متلازمة داون)، صعوبات التعلم، وبطء التعلم.
- قياس مدى قابلية الفئات المذكورة للدراسة بمدارس التعليم العام في ضوء الشروط المطلوبة، ضمن مشروع (جودة الدمج التعليمي) بهدف تعرف الصعوبات التي تواجههم نتيجة مواقف غير سليمة، سواء ذاتية أو مدرسية أو بيئية، كآثار مترتبة على الإعاقة، ومساعدتهم للتغلب على هذه الصعوبات.

- وفي ضوء الخطوتين السابقتين يتولى مشروع (جودة الدمج التعليمي) بالتعاون بين وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل، تقديم البرامج العلاجية التربوية، وتطوير أداء معلمي مدارس التعليم العام، وتهيئة المناخ المدرسي النفسي والاجتماعي الملائم للدمج، وتلبية احتياجات الطلبة جميعهم، بمن فيهم الفئات المدمجة في المدرسة، والمتمثلة في الفئات التالية: صعوبات التعلم، بطء التعلم، الإعاقة الذهنية (متلازمة داون) والإعاقات الحركية والجسدية (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

أما في المملكة العربية السعودية، فيُشخص الطلبة ذوو الإعاقة قبل دمجهم في مدارس التعليم العام وفقاً للإجراءات الآتية:

- يتولى فريق القياس والتشخيص التابع لإدارة التشخيص بوزارة التربية والتعليم عملية تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة من الناحية العقلية والحسية والنفسية والتربوية والتعليمية.
- في ضوء التقرير النهائي عن وضع الطالب في الجوانب المذكورة، يُصنف الطالب ضمن فئة من فئات التربية الخاصة، ويُحدد مستوى أدائه الحالي واحتياجاته.
- تُحدد مدى أهلية الطالب ذي الإعاقة للاستفادة من برامج الدمج الموجودة بالمدرسة العادية في ضوء انطباق شروط القبول المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تختلف باختلاف نوع الإعاقة ودرجتها.
- وفي ضوء ما سبق يتم تحويلهم إلى المكان المناسب، ووضع البرامج التربوية المناسبة لهم وتقييمها فيما بعد (المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، 2018).

سلطنة عمان:

وفي سلطنة عمان، تأخذ العملية التشخيصية للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام المنحى التالي:

- يتم الإعداد لمرحلة التشخيص من قبل إدارة برامج التربية الخاصة بالتنسيق مع رؤساء أقسام التربية الخاصة بالمحافظات التعليمية، حيث يتولى فريق التشخيص التابع لها بتشخيص الطلبة ذوي الإعاقة من الناحية العقلية والحسية والنفسية والتعليمية.
- وفي ضوء التقرير النهائي المُعد من هذا الفريق لكل حالة، يتم إبلاغ أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة بنتائج التشخيص، وموافاة المختصين بإدارة برامج التربية الخاصة بأعداد الطلبة المقبولين ببرنامج الدمج في ضوء الشروط المعتمدة من قبل الإدارة المذكورة، وأسماء المدارس الجديدة المقترح تنفيذها للبرنامج، وذلك في نهاية شهر يناير من كل عام.
- يضع فريق التشخيص البدائل التربوية والخدمات التربوية والتعليمية التي تتناسب مع قدرات كل طالب وإمكانياته، والتأكيد على ما يلي:
 - متابعة تقدم وتطور مستوى الحالات المدرجة والمقيدة تحت الملاحظة، وكتابة تقرير من قبل معلمي التربية الخاصة عن مدى استفادتهم من عدمه في البرنامج، ويُرفع لقسم التربية الخاصة بالمحافظة التعليمية.
 - عدم إحالة أو إخراج أي طالب من برنامج الدمج إلا بعد التنسيق مع إدارة برامج التربية الخاصة، لدراسة الحالة وتقديم تقرير مفصل عن الحالة والتدخلات العلاجية التي تم تقديمها للطالب، مرفق معه الاختبارات التشخيصية، وملف أوراق وأنشطة الطالب، على أن يُدرج اسمه ضمن المطلوب إعادة تشخيصهم من قبل

الفريق المركزي بإدارة برامج التربية الخاصة، وذلك لإيجاد البديل التربوي للطالب (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

تُعتمد القرارات في دولة قطر حول مستوى الدعم الذي ينبغي أن يتلقاه الطلبة ذوو الإعاقة في ضوء ما يلي:

- نتائج التشخيص الدقيق من قبل الفريق المختص، من خلال تطبيق الاختبارات التشخيصية الدقيقة في الجوانب العقلية والتربوية والتعليمية والنفسية بهدف تصنيفهم ضمن فئات التربية الخاصة.
- وفي ضوء النتائج السابقة، يتم التأكد من مدى انطباق شروط انضمامهم إلى برامج الدعم الموجودة بالمدرسة العادية.
- وفي ضوء الخطوتين السابقتين يتم تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم وتدخل بواسطة معلمهم.
- كما تعتمد القرارات التي تحدد درجة كثافة الدعم (المستوى) الذي سيتلقاه الطالب في برنامج الدمج على البيانات والمعلومات التي تم جمعها عن نموه وتطوره واستجابته إلى التدخل، حيث يحتاج بعض الطلبة إلى مستوى معين من الدعم طوال مدة بقائهم في المدرسة، بينما يستجيب بعضهم الآخر إلى التدخل بشكل سريع، ولا يحتاجون إلى مزيد من الدعم بعد التدريس الجيد. وقد تكون هناك حاجة إلى زيادة مستوى الدعم في بعض الأنشطة أو مناطق المنهاج بالإضافة إلى تقليله في مناطق أخرى، وبالتالي يعتمد الدعم والتدخل على الاستجابة إلى الاحتياجات المحددة للأفراد (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

أساليب وطرق تدريس الطلبة ذوي الإعاقة

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

أساليب التقويم والامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة

يُعد التقويم عنصراً رئيساً في أي برنامج تربوي علاجي، حيث يُقيم الطلبة ذوو الإعاقة بعد تدريسهم كل مكون من مكونات ذلك البرنامج، لمعرفة ما تحقق من أهداف مرتبطة به، وما لم يتحقق منها. وفي ضوءها تُتخذ القرارات فيما يتعلق بمستوى الطالب والبرنامج المقدم له. وفيما يلي نستعرض واقع تقويم الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

إن عملية تقويم الطلبة ذوي الإعاقة بدولة الإمارات العربية تتسم بخصوصيتها وفق طبيعة احتياجات كل فئة. وبشكل عام تأخذ عملية التقويم المنحنى التالي:

- تجرى عملية تقويم الطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لكل حالة في ضوء البرنامج الخاص بكل فئة، وذلك من خلال توظيف الاختبارات على مختلف أنواعها، والتي صُممت في ضوء احتياجاتهم وخصائصهم، للتأكد من مستوى أداء الطالب وتقديمه في البرنامج الخاص به.
- وتتم عملية تقويم هؤلاء الطلبة وفق أسلوب التقويم المستمر حسب قدرات كل منهم وإمكانياته، ويعطى كل طالب الزمن الكافي، بحسب الخطة التربوية الفردية لكل منهم.
- وفي حالة تعذر استخدام الأدوات والأساليب المحددة في عملية التقويم، يمكن للمعلم تقويم طلابه بالطريقة التي يراها مناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم، وتوزيع درجات التقويم بالتنسيق مع إدارة المدرسة وفريق الدعم المدرسي/ الخطة التربوية الفردية.
- يتم إصدار بطاقة تقويم (شهادة) خاصة للطالب، ويذكر أنها صدرت في ضوء الخطة التربوية الفردية، وإعلام ولي الأمر بنتائج التقويم (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

أما في مملكة البحرين، فيُقيم الطلبة ذوو الإعاقة المُدمجون في المدارس الحكومية على النحو التالي:

- يُقيم الطالب ذو صعوبات التعلم بعد التدريس لكل كفاية في البرنامج العلاجي وفقاً للتقويم التكويني، كما يُقيم بعد الانتهاء من البرنامج المذكور وفقاً للتقويم النهائي بهدف تعرف ما تحقق من أهداف البرنامج الفردي. كما يُقيم الطالب المذكور أيضاً في جميع المواد الدراسية المقررة عليه في الصف العادي، بهدف معرفة ما تحقق من أهداف تعليمية، واتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بمستواه التعليمي في ضوء البرنامج المقدم له، ومن ثم المساعدة على معرفة مدى صلاحية الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المستخدمة وتعديلها.

- أما بخصوص تقويم أداء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية، فيتم من خلال التنسيق بين إدارة التربية الخاصة وإدارة المناهج بشأن الامتحانات الخاصة بهم، من حيث الطباعة وتغيير بعض الأسئلة وتصحيحها بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والذهنية.
- ويُقيم الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية وذوو اضطراب طيف التوحد من قبل اختصاصي التربية الخاصة بالمدرسة في ضوء الخطة التربوية الفردية الخاصة بكل منهم.
- أما بخصوص تقويم أداء الطلبة ذوي الإعاقة الجسدية، فيتم في إطار كفايات المنهج العادي باستخدام الأساليب المناسبة في تقويمهم، وإعفاء الطلبة الذين لا يستطيعون الكتابة بالطريقة العادية أو باستخدام التقنيات الأخرى من الكتابة وإقرار من ينوب عنهم كتابياً (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

تعمل وزارة التربية في دولة الكويت على تقييم مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة ذوو الإعاقة المُدمجون في مدارس التعليم العام ضمن (مشروع الدمج التعليمي) وفقاً لما يلي:

- يُقيم الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وبطيئو التعلم، وذوو الإعاقة الحركية المُدمجون في مدارس التعليم العام في الفصل العادي في المواد الدراسية الأساسية، من قبل معلم الفصل العادي بشكل مستمر، باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم للوقوف على مدى مستوى الأداء لكل منهم.
- كما يُقيم ذوو الإعاقة الذهنية من فئة متلازمة داون المُدمجون في الفصل الخاص الملحق بالمدرسة العادية من خلال اختصاصي التربية الخاصة في

الكفايات التي تضمنها البرنامج الخاص بهم، لمعرفة مدى استفادتهم من البرنامج المذكور، واتخاذ القرارات المناسبة بخصوص البرامج العلاجية التربوية وتطويرها.

- متابعة مستوى تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة مع ولي الأمر في ضوء نتائج التقييم السابقة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

تقوم إدارات التعليم بمتابعة البرامج العلاجية وتنفيذها وتوفير متطلباتها والعمل على تذليل ما قد يعترضها من عقبات ورفع تقارير دورية عن سيرها للإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة. ومن أجل تحقيق ذلك تقوم المدرسة بما يلي:

- تقويم مدى تقدم أداء الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في ضوء البرامج الخاصة بهم، للتأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بتلك البرامج من جهة، وتعرف مستوى أداء الطلبة بشكل مستمر في ضوء الخطة التربوية الفردية لكل منهم من جهة أخرى.
- تستخدم المدرسة في تقويمها الطلبة ذوي الإعاقة أساليب التقويم المختلفة والمتنوعة، كالتقويم التكويني المستمر، والتقويم النهائي، وفقا للإمكانيات العقلية والتعليمية والبدنية والحركية لكل طالب.
- وفي ضوء تلك النتائج تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بدراسة التقارير الخاصة بتلك البرامج لتقويمها ووضع الخطط والاقتراحات المناسبة لتطويرها والتوسع في تطبيقها من جهة، واتخاذ القرارات الخاصة بكل طالب في ضوء ما حققه من مهارات أو كفايات خاصة بتلك البرامج من جهة أخرى.

- في ضوء التقارير الخاصة بكل طالب، يُعلم أولياء الأمور بنتائج التقييم الخاصة بأبنائهم (المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، 2018).

سلطنة عمان:

وفي سلطنة عمان، تقوم المدارس المطبقة للدمج بالمحافظات التعليمية بمتابعة سير العمل ببرامج الدمج وتقييم طلابه على النحو التالي:

- يقوم اختصاصيو صعوبات التعلم بالمدرسة بتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المُدمجين بالمدرسة وفقاً للخطة التربوية الفردية المعدة لكل طالب في كفايات اللغة العربية والرياضيات وفقاً للتقويم التكويني المستمر، والتقويم النهائي.
- كما يقوم اختصاصيو التربية الخاصة بالمدارس المطبقة للدمج بالمحافظات التعليمية بمتابعة وتقييم الأداء للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وذوي الإعاقة السمعية المُدمجين بشكل مستمر في ضوء الخطة التربوية لكل طالب، بالتنسيق مع مشرفي التربية الخاصة بالمحافظة التعليمية باستخدام أساليب التقويم المتعددة للوقوف على مدى تحصيل الطلاب.
- أما الطلبة ذوو الإعاقة الحركية، فيقومون في ضوء المنهاج العادي، مع الأخذ في الاعتبار توافق أسلوب التقييم وطبيعة الإعاقة موضع التقييم.
- موافاة إدارة أو قسم التقويم التربوي بالمحافظة التعليمية بنتائج التقويم المستمر للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وإيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجه تطبيق برامج الدمج في المدارس بالتنسيق مع المختصين بإدارة التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

في دولة قطر، يتولى فريق إدارة المدرسة متابعة وتقييم مدى التقدم الذي يحققه الطلبة المُدمجون في المدرسة العادية وفقاً لما يلي:

- يُقيم الطلبة ذوو الإعاقة الجسدية والحركية، وذوو الإعاقة السمعية، وذوو الإعاقة البصرية المُدمجون في مدارس التعليم العام تعليمهم في الكفايات المقررة عليهم وفقاً للمنهاج العادي، باستخدام مجموعة من أساليب التقييم التكويني والمرحلي التي تتلاءم وطبيعة الإعاقات المذكورة، بهدف تحديد مدى استجابتهم إلى التدخل في إطار خطة الدعم التعليمي الفردية الخاصة بكل طالب.
- بينما يُقيم الطلبة ذوو الإعاقات الذهنية وذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو الإعاقات المزدوجة المُدمجون في المدارس العادية في المهارات التي تم تدريبهم عليها في ضوء المنهاج الخاص بكل فئة من الفئات المذكورة، بهدف تحديد مدى استجابتهم إلى التدخل ضمن خطة الدعم التعليمي الفردية لكل طالب.
- وفي ضوء نتائج التقييم تُتخذ القرارات في مرحلة لاحقة حول مدى حاجة الطالب ذي الإعاقة إلى مزيد من الدعم الإضافي أم لا، واتخاذ الترتيبات المناسبة لتعديل ما يلزم بالخطة الإجرائية للطالب.
- إشعار ولي الأمر بنتائج التقويم (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018).

مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام

مما لا شك فيه أن مشاركة الأسرة في اتخاذ القرارات المرتبطة بطبيعة الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة، وإطلاعها على جوانب القصور لديهم، والتأكيد على دورها في تحسين مستوى التحصيل لدى أبنائها بالتواصل المستمر بينها

وبين المدرسة، من شأنه أن يعمل على تنمية شخصية الطلبة ذوي الإعاقة، ورفع مستويات أدائهم ومهاراتهم في التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي. وفيما يلي بيان واقع وحجم تلك المشاركة لأسر الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

تعمل المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة على إشراك الأسرة فيما يتعلق بالخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم على النحو الآتي:

- تزود المدرسة أولياء الأمور بكل المعلومات والبرامج التي تقدمها المدرسة لهؤلاء الطلبة، وخلق علاقات إيجابية مع أولياء أمورهم قائمة على أساس الثقة المتبادلة والتواصل الفعال. كما تخطر المدرسة أولياء الأمور بمواعيد الاجتماعات أو التقييمات أو اللقاءات ذات الصلة بتعليم أبنائهم، مع توضيح الهدف من الاجتماع، وحضور أولياء الأمور تلك الاجتماعات أو التقييمات أو اللقاءات ذات الصلة بتعليم أبنائهم وإشراكهم في عملية صنع القرار. وتزويدهم بالتقارير الدورية حول أداء أبنائهم في تحقيق الأهداف المحددة لهم في الخطط التربوية.
- التواصل الفعال والتجاوب مع إدارة المدرسة فيما يخص الخدمات المقدمة لأبنائهم، وأخذ أدوارهم في تنفيذ الخطط التربوية الفردية، كما تقوم المدرسة بتشجيعهم على المشاركة والتطوع في الأنشطة الطلابية أو المدرسية الخاصة بأبنائهم.
- تشجع المدارس على توطيد العلاقات مع أولياء الأمور من خلال مجلس الآباء والأمهات، ومجموعات الدعم، والأيام المفتوحة لإشراك الآباء والأمهات مع أبنائهم في الأنشطة المدرسية.

- توعية المدرسة وجميع أولياء الأمور حول فئات وبرامج التربية الخاصة، والمشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية الخاصة بأبنائهم، والموافقة عليها قبل البدء بتنفيذها مع الطالب (حكومة. إمارات، 2009).

مملكة البحرين:

أما في مملكة البحرين فقد عمدت وزارة التربية والتعليم إلى إشراك الأسرة في عدد من القضايا منها:

- استدعاء أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، وإطلاعهم على جوانب القصور لدى أبنائهم، والتأكيد على دور الأسرة في تحسين مستوى التحصيل لدى أبنائها بالتواصل المستمر بينها وبين المدرسة، وذلك بالتنسيق مع المرشد الاجتماعي بالمدرسة.
- الاجتماع مع أولياء أمور الطلبة المحولين إلى غرفة المصادر، والتأكيد على دور معلم المادة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مساعدة الأسرة على تقبل ابنها الكفيف، واكتساب استراتيجيات التفاعل المناسبة معه، وإشراكها في التخطيط للبرامج المعدة.
- التأكيد على ضرورة أخذ موافقة خطية من ولي الأمر قبل تحويل الطالب إلى الجهات المختصة (الطب النفسي- الصحة المدرسية) لإصدار التقرير الطبي، وتحديد نوع الإعاقة ودرجتها، وذلك بعد ظهور مؤشرات من التشخيص الأكاديمي على احتمالات وجود إعاقة ذهنية لديه (منشورات وزارة التربية والتعليم، 2018).

دولة الكويت:

تعمل وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل في دولة الكويت على إشراك أسر الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام على النحو التالي:

- توعية وإرشاد الأسرة بواجباتها وحقوقها المنصوص عليها في القانون رقم (8) لسنة 2010م والخاص بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة.
- التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام، من خلال تزويدهم بنشرات وكتيبات تعريفية، تتضمن معلومات متعلقة بجوانب مشروع (جودة الدمج التعليمي)، وبيان ماهيته وأهدافه.
- كذلك تزويد الأسرة بكتيبات تعريفية تتضمن خصائص الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وبيان المصطلحات والمفاهيم في هذا المجال، وبعض الأساليب العلاجية المتبعة معهم.
- كما يعمل مشروع (الدمج التعليمي) على تزويد أولياء الأمور بدليل الخدمات للبرنامج التربوي التأهيلي للفئات المُدمجة من الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة.
- التواصل مع الأسرة وتزويدها بمستوى تحصيل أبنائها من الطلبة ذوي الإعاقة في ضوء نتائج التقييم الخاصة بهم، والقرارات المتخذة بخصوصهم (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010؛ دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم، 2018).

المملكة العربية السعودية:

- تعمل المملكة العربية السعودية، من خلال وزارة التربية والتعليم، على إشراك الأسرة في القضايا ذات الارتباط بالطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام، من خلال التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور. ويتمثل ذلك التواصل في:
- توفير المعلومات الضرورية لأسرة الطالب حول إعاقته وطبيعة احتياجاته.
 - إتاحة الفرصة للأسرة لملاحظة الطالب في أثناء وجوده في برنامج الدمج.

- مشاركة الأسرة في إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي للطلاب.
- إقامة لقاءات دورية بين أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمدرسة للاطلاع على المستجدات المرتبطة بوضع أبنائهم في المدرسة (المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، 2018).

سلطنة عمان:

- تقوم المدارس المطبقة للدمج بالمحافظات التعليمية بإشراك الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام من خلال:
- عقد اجتماع مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والهيئة التدريسية حول آلية دمج أبنائهم، وتقديم الخدمات المناسبة لهم.
- كما تقوم المدارس بعقد الورش التدريبية اللازمة لأولياء أمور الطلبة العاديين وذوي الإعاقة من قبل الاختصاصي الاجتماعي والنفسي بالتعاون مع معلمات التربية الخاصة بالمدرسة في مجال التربية الخاصة، وتهيئة أولياء الأمور لاستقبال المدرسة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وتوعية أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور والزوار لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو هؤلاء الطلبة وبرنامج الدمج التربوي.
- يقوم مشرف التربية الخاصة بمشاركة وتفعيل دور معلمي التربية الخاصة في عملية التوعية لشرائح المجتمع المدرسي والمحلي، حول الإعاقة والتعريف بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة، وطرق مساعدتهم، والسعي لخلق جسر تواصل بين المعلمين وأولياء أمور طلابهم.
- كما يقوم مشرف التربية الخاصة بإعداد أنشطة وفعاليات للطلبة المُدمجين في المدرسة، تُسهم في اندماجهم في المجتمع، وتعزيز التعاون بين

المدرسة والبيت والمجتمع المحلي بإشراف إدارة المدرسة، ومتابعة مستوى
تحصيل هؤلاء الطلبة وأولياء أمورهم (وزارة التربية والتعليم: سلطنة
عمان، 2010؛ دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم، 2014).

دولة قطر:

تسعى المدارس في دولة قطر إلى دعم أولياء الأمور، وإطلاعهم على حقوقهم
وواجباتهم، وتقديم الدعم لهم ليتمكنوا بدورهم من مساعدة أبنائهم في عملية
التعلم. لذا يعمل فريق إدارة المدرسة على:

- تشجيع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام
على المشاركة في تعليم أطفالهم، من خلال ما يوفره أولياء الأمور من
معلومات أساسية عن أبنائهم باعتبارهم حلقة الوصل ما بين المدرسة
والمنزل، ومن خلال تقديمهم لمعلومات يومية حول التطور الحاصل في
القدرات الانفعالية والجسدية لدى أطفالهم، والفائدة الحاصلة نتيجة
مشاركتهم في الأنشطة الصفية.
- تُشرك المدرسة أولياء الأمور قدر الإمكان في عملية اتخاذ القرارات
التعليمية في حال واجه طفلهم صعوبات متعلقة بتعلمه، أو إعاقة في
تلقي الدعم الإضافي المقدم من المدرسة.
- كما تعمل المدرسة على أن يؤدي أولياء الأمور دوراً رئيساً فيما يتعلق
بتعليم أبنائهم، وذلك من خلال إطلاعهم بشكل مستمر على ما يستجد
بخصوص أبنائهم من العملية التعليمية والتربوية بهدف ضمان وجود
صلات قوية بين المدرسة والمنزل.
- لذا يحرص أولياء الأمور على التواصل بفاعلية مع المدرسة، وتقديم
المعلومات اللازمة وحضور الاجتماعات التي يتم خلالها إجراء نقاش حول
الاحتياجات التعليمية لأبنائهم (دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي،
2018).

رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقا للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة في الدول الأعضاء

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقا للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

استنتاجات الدراسة

في ضوء تحليل المحتوى لجميع الوثائق والمستندات والقوانين والتشريعات والمخاطبات والتقارير والإحصائيات والسياسات والنظم ذات العلاقة بالسعي نحو تطبيق نظام التعليم الدامج في مجموعة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، توصلنا إلى الاستنتاجات التالية، وسنستعرضها وفقاً للمعايير التي تم على أساسها رصد واقع دمج الطلبة في مدارس التعليم العام بهذه الدول.

1- القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية

من خلال استعراض الواقع القانوني والتشريعي الخاص بدمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، يتضح أنه قد سُنت في تلك الدول مجموعة من التشريعات والقوانين التي تؤكد على أن تعليم ذوي الإعاقة جزء لا يتجزأ من الأنظمة التعليمية بها. لذا جاءت عمليات دمج هؤلاء الأشخاص في عموم الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً لمجموعة من القوانين والتشريعات التي تبنتها كل دولة على حدة، بما يتوافق والتوجهات العالمية في هذا المجال من جهة، وأنظمتها التعليمية والسياسية من جهة أخرى. وقد تعددت وتنوعت تلك التشريعات من دولة إلى أخرى مع وجود مجموعة من التشريعات المشتركة بينها.

وبشكل عام فقد أكدت جميع الدول الأعضاء على حق التعليم للجميع وإلزاميته ومجانيته. ومن العوامل الإيجابية التي تدعو إلى التفاؤل بإمكانية العمل على تطوير كل ما يتعلق بهذا المعيار، هو التزام معظم الدول الأعضاء بالمعاهدات والمواثيق الدولية ذات العلاقة بذوي الإعاقة، وذلك بالانضمام والتوقيع وإصدار قوانين وقرارات متعلقة بتلك المعاهدات، واستعدادها للانضمام إلى أية مواثيق دولية جديدة بهذا الخصوص، إيماناً منها بأهمية الارتقاء بمصالح ذوي الإعاقة.

وعلى الجانب الآخر، هناك بعض الدول الأعضاء، من مثل: الكويت، وسلطنة عمان، وقطر، لا تزال قوانينها وتشريعاتها غير مُلزمة بالتعليم الدامج لبعض فئات الإعاقة، من مثل (الإعاقات البصرية، واضطرابات طيف التوحد، والاضطرابات السلوكية، واضطرابات الصوت والكلام). وعليه فإن هذه الفئات قد تفقد حقها في فرص التعليم المتكافئة.

2- السياسة العامة والتخطيط التربوي

يتضح من خلال استعراض الواقع الخاص بالسياسة والتخطيط للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أن دول الخليج كلها قد أخذت بعين الاعتبار عملية التخطيط الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، ضمن السياق الأوسع المتعلق بمراعاة التنوع الذي يمتاز به هؤلاء الطلبة، بدلاً من مجرد أن تقتصر الاستجابة على جوانب محددة خاصة بالإعاقة. وقد تعددت السياسات العامة والتخطيط وتنوعت في مجال دمج ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتمثلت في مُجملها لدى تلك الدول في الآتي:

- إقرار مبدأ التعليم الدامج، الذي يستجيب لمطلب التعلم للجميع، وتمكين جميع القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة من الالتحاق بالتعليم في المدارس الحكومية.
- إيجاد البيئة التعليمية التربوية الدامجة لجميع المتعلمين، وتوفير الخدمات التربوية والتعليمية لأكبر عدد ممكن من الطلبة ذوي الإعاقة.
- تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية لبرامج التربية الخاصة، لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات الأكاديمية التي يقوم عليها المنهج الدراسي العادي، واكتسابهم المهارات التعويضية التي تكفل لهم مسايرة أقرانهم العاديين في المدرسة العادية.

- الاستفادة من الأساليب والتوجهات التربوية الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة، ودمجهم في مدارس التعليم العام.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة من غير ذوي الإعاقة والمعلمين وأفراد المجتمع نحو ذوي الإعاقة، مما يمكنهم من الاندماج في المجتمع المدرسي، ونشر الوعي لدى التربويين والأهالي حول أهمية العمل على مساعدة هذه الفئة من الطلبة للتغلب على المشكلات التي تحول دون دمجهم في المدارس العادية.
- وثمة جانب قوة آخر يتمثل في سيادة القانون والمؤسسية والمهنية العالية التي تعمل بها المؤسسات المختلفة في الدول الأعضاء، وهذا يُعد من العوامل المهمة التي تساعد على تبني مشاريع وطنية مهمة كالتعليم الدامج.

3- الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

- يتضح من خلال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ما يلي:
- إنشاء الإدارات المعنية ومراكز الدعم المعنية بذوي الإعاقة التي تعمل على ضمان حصولهم على الفرص التعليمية نفسها المتوفرة لنظرائهم من غير ذوي الإعاقة، خاصة وأن ثمة جهوداً كبيرة موجودة في جهات محددة لدى الدول الأعضاء كوزارة التربية والتعليم، أو وزارة الشؤون الاجتماعية، وهي ملتزمة باتخاذ الإجراءات المناسبة بالتعاون مع الجهات المعنية لتوفير التشخيص التربوي والمناهج الدراسية، والوسائل والتقنيات الميسرة لأغراض التدريس. كما تعمل على توفير طرق بديلة معززة للتواصل مع ذوي الإعاقة، ووضع استراتيجيات بديلة للتعلم، وبيئة مادية ميسرة، وغير ذلك من الوسائل اللازمة لكفالة المشاركة التامة لذوي الإعاقة.
 - كذلك فإن تلك الجهود السابقة قد تضمنت وجود تصورات مسبقة

لكيفية تطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسات والإدارات المتعلقة بالتربية الخاصة، بالقدر الذي يتواءم مع ذلك التطور السريع والنمو المطرد في برامج التربية الخاصة. وكذلك وجود وصف وظيفي تفصيلي لمجموعة المهام والمسؤوليات المنوطة بالوظائف المختلفة ذات العلاقة بالتعامل مع ذوي الإعاقة (كمعلم التربية الخاصة، والمشرف، والأخصائي النفسي التربوي أو الاجتماعي...). وهذه الجهود جميعها يمكن الاستناد إليها والبناء عليها.

- وجود عديد من الخطط اللازمة - لدى عدد من الدول الأعضاء - لتطوير نظام تعليمي وتطوير المدارس العامة، وإتاحة الفرصة لتوفير التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، وإمكانية حصولهم على الفرص التعليمية نفسها المتوفرة لنظرائهم العاديين. وتعمل الدول الأعضاء على تهيئة البيئة المدرسية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ تم دمج معظم تلك الفئات في فصول التربية الخاصة، أو غرف المصادر في التعليم النظامي العام، ومتابعتهم من قبل معلمي وموجهي التربية الخاصة.
- توفير برامج متعددة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتدريب المعلمين العاديين على تلك البرامج، وتطوير المناهج والخطط الدراسية، والكتب المدرسية، وتوفير جميع الأجهزة والمستلزمات الضرورية بما يتوافق وتلك البرامج التي تكفل لهم مسيرة أقرانهم العاديين في المدرسة، والعمل بفاعلية لإزالة العوائق التي تحول دون تعلمهم في المدارس العادية.
- مراعاة الطلبة ذوي الإعاقة في أثناء تقديم الامتحانات النهائية بوضعهم في لجان خاصة بهم.
- إشراك جميع مكونات المجتمع التعليمي بمن فيهم الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع وتقديم الدعم لهم، وإتاحة المجال لجميع الطلبة للاطلاع على المناهج الدراسية، وتوفير برامج تدريبية مناسبة لجميع المعنيين بالعملية التعليمية.

4- البيئة التعليمية الدامجة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة

بناءً على البيانات المتوفرة بهذا الخصوص في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بشكل عام، يتضح ما يلي:

لقد تعددت تلك البيئات التعليمية الدامجة، وتنوعت بشكل عام، فمنها: الفصول الخاصة المُلحقة بالمدرسة العادية طوال الوقت، والفصل العادي مع توفير الخدمات العلاجية الإضافية طوال الوقت، والفصل العادي مع خدمات غرفة المصادر لبعض الوقت، والفصل الخاص مع الفصل العادي، والفصل الخاص طوال الوقت.

أما بخصوص الخدمات المساندة فقد تمثلت في مجملها في:

- توفير البرامج التعليمية الخاصة، ومتابعة تطبيقها في الميدان، وإعداد الكوادر الفنية المؤهلة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير خدمات تعليمية شاملة قادرة على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة، وتزويدهم بالخبرات التعليمية اللازمة، وتوفير الترتيبات والتسهيلات التعليمية، واستراتيجيات الدعم التي تعمل على الارتقاء بمستوى مشاركتهم وزيادة تحصيلهم.
- إجراء التعديلات أو التكيف أو المواءمة المناسبة لطرق التدريس وعمليات التقييم، لتمكين من هم بحاجة لهذه التعديلات من ذوي الإعاقة من المشاركة إلى أقصى حد ممكن في البرامج التعليمية نفسها التي وُضعت لأقرانهم، مع مراعاة احتياجاتهم الفردية الناتجة عن الإعاقة.
- تزويد ذوي الإعاقة بالأدوات والأجهزة التعويضية، والمعينات المساندة، والتقنيات والمواد التعليمية اللازمة، والخدمات المساعدة الأخرى، التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تقابلهم في حياتهم المدرسية والاندماج فيها.

- قدرة الدول الأعضاء على إيجاد الآليات الخاصة بعمليات تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة، واقتراح الخطط الفردية المناسبة لكل حالة من خلال إيجاد مراكز متخصصة للتقييم والتشخيص، وتوظيف الاختبارات المقننة والاختبارات التشخيصية المختلفة، والحقائب التشخيصية وتدريب القائمين على تطبيقها، وإرشاد ودعم المعلمين، وتقديم محاضرات وورش عمل في مجال التربية الخاصة وفقاً لطبيعة الحالات المدمجة في المدرسة العادية.

5- الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق من خلال الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

6- الفئات الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام

يتضح من خلال الفئات المدمجة في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ما يلي:

تعددت برامج الدمج في الدول المعنية، فمنها ما كان مقتصرًا على بعض الفئات كالإعاقة العقلية والسمعية والحركية وصعوبات التعلم كسلطنة عمان، وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم والإعاقة الحركية وفئة متلازمة داون كدولة الكويت. وتوسعت دول أعضاء أخرى في دمج فئات متعددة أخرى في المدارس العادية كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، وبعض حالات اضطراب طيف التوحد والاضطرابات السلوكية، واضطرابات الصوت والكلام، كالمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الإمارات العربية المتحدة. أما بخصوص دولة

قطر فقد عملت على دمج ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات الحركية، وذوي الاضطرابات السلوكية، وبعض حالات الإعاقات الذهنية البسيطة.

وذلك الواقع يدل بلا شك على تغير الاتجاهات لدى أفراد المجتمع الخليجي نحو الدمج، إضافة إلى الاهتمام الخاص الموجه لدى المسؤولين القائمين على برامج التربية الخاصة في الجهات الرسمية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفرص المتساوية بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وأتيحت لكثير من هؤلاء الأطفال فرص الالتحاق بالمدارس العادية. كما يتضح أيضا أن الأطفال الأكثر شدة في إعاقاتهم لا تتوافر لهم فرص الإدماج بشكل كاف في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بشكل عام. ومن هنا فإن بعض فئات الإعاقة لم تحظ بفرصة الانضمام إلى التعليم الدامج الأمر الذي يفقدها الفرصة المتكافئة للتعلم لدى بعض الدول الأعضاء.

7- محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة في الدول الأعضاء

يتضح من خلال مسح واقع المناهج الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أن هذه الدول قد اعتمدت مناهج التعليم العام في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، من ذوي الإعاقات التالية: الجسمية والصحية، وصعوبات التعلم، وبطء التعلم، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، واضطرابات التواصل، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، بالإضافة إلى ذوي الموهبة والتفوق، مع الأخذ في الاعتبار تكييف طرق التدريس وتطويرها بما يتناسب وخصائص كل فئة من الفئات المذكورة. في حين ينتظم الطلبة ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة، وذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو الإعاقات المزدوجة، في المدارس العادية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من خلال منهاج خاص بكل منهم، ضمن خطة فردية لكل طالب.

8- الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق عبر الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة. إلا أن ثمة جانباً مشرقاً يتعلق بهذا المعيار، يتمثل في القدرة المالية للدول الأعضاء والتي تمكنها من توفير الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على إدارة برامج التعليم الدمج، سواء من خلال التدريب الداخلي للمعلمين أو الإيفاد والابتعاث الخارجي للمعلمين، أو تأهيلهم وتدريبهم، أو استقطاب كفاءات بشرية متخصصة من الدول المجاورة.

9- الإدارة والعاملين ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة

يتضح من خلال استعراض مهام الإدارة والعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أن نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كل عناصر المجتمع المدرسي؛ لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الطلبة. لذا توزعت تلك المهام وتباينت في الدول المذكورة، حيث اختُزلت تلك المهام في وزارات التربية والتعليم باعتبارها الوزارة المعنية بالطلبة ذوي الإعاقة، كما هو الحال في دولة الإمارات العربية المتحدة ودولة الكويت، بينما نحت كل من مملكة البحرين والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان ودولة قطر منحى آخر، يجمع ما بين مهام الإدارات والأقسام والمدارس المطبقة للدمج، ومهام الأفراد ذوي الاختصاص في المجال.

10- تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام

يتضح من خلال العرض الخاص بواقع تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين

في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أن تلك الدول قد اعتمدت في دمجها لتلك الفئات في مدارس التعليم العام على نتائج التشخيص من قبل الجهات المعنية، باستخدام الاختبارات المقننة وغير المقننة، وتصنيفهم ضمن فئات التربية الخاصة، وتحديد مستوى أدائهم الحالي واحتياجاتهم، وتحديد مدى أهليتهم للاستفادة من برامج الدمج الموجودة بالمدرسة العادية في ضوء انطباق شروط القبول المعتمدة من قبل الجهات المعنية في كل دولة عضو عليهم، والتي تختلف باختلاف نوع الإعاقة ودرجتها.

وقد تباين أعضاء الفريق القائم بالتشخيص من دولة عضو بالمكتب لأخرى. فعلى سبيل المثال، يتشكل فريق التشخيص للطلبة ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة من قبل (فريق التربية الخاصة) بالمنطقة، والذي يضم في عضويته كلا من: موجه التربية الخاصة، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الصف أو المادة، وولي الأمر، ومدير المدرسة، والاختصاصي النفسي، والاختصاصي الاجتماعي، وأي من الاختصاصين والفنيين والإداريين ممن يتطلب وجودهم وفق حالة الطالب كاختصاصي النطق، واختصاصي العلاج الطبيعي أو الوظيفي، ومنسق التربية الخاصة، والطبيب، والممرض، أو الطالب نفسه إذا كان ملائماً.

وكذلك الحال في سلطنة عمان؛ حيث يتكون فريق التشخيص من أخصائي اجتماعي، أخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نطق وتخاطب، ومعلم تربية خاصة، وطبيب مختص، وولي الأمر، وكما هو الحال أيضاً في دولة قطر، يُشخص الطلبة ذوو الإعاقة من قبل فريق مختص. أما في مملكة البحرين، فيُشخص الطلبة ذوو الإعاقة من قبل إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. وفي المملكة العربية السعودية، يُشخص الطلبة ذوو الإعاقة قبل دمجهم في مدارس التعليم العام من قبل فريق القياس والتشخيص التابع لإدارة التشخيص بوزارة التربية والتعليم. أما في دولة الكويت، فيتولى قسم الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة وتصنيفهم، ومن ثم قياس مدى قابليتهم للدراسة بمدارس التعليم العام في ضوء الشروط المطلوبة.

11- أساليب وطرق تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق عبر الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

12- الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة في

مدارس التعليم العام

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق عبر الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

13- أساليب التقويم والامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس

التعليم العام في الدول الأعضاء

من خلال العرض لأساليب تقويم الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، يتضح ما يلي:

- تُجرى عملية تقويم الطلبة ذوي الإعاقة باستخدام مجموعة من الاختبارات وأساليب التقييم المختلفة الفردية والجماعية، بعد تكييفها وتطويعها بما يتناسب وطبيعة الإعاقة وفق احتياجات وخصائص كل فئة من فئات التربية الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام.
- كما يُقوم أداء الطلبة ذوي الإعاقة وفقاً للتقويم التكويني المستمر

والتقويم النهائي أو المرحلي بشكل مستمر في ضوء الخطة التربوية الفردية لكل طالب، باستخدام أساليب التقويم المختلفة والمتنوعة وفقاً للإمكانيات العقلية والتعلمية والبدنية والحركية لكل طالب، بهدف معرفة ما تحقق من أهداف البرنامج التربوي الفردي لكل طالب.

- وفي ضوء تلك النتائج، تقوم الجهات المعنية بدراسة التقارير الخاصة بتلك البرامج لتقويمها، ووضع الخطط والاقتراحات المناسبة لتطويرها والتوسع في تطبيقها.
- كما تُتخذ القرارات المناسبة بخصوص مستوى أداء الطالب، وإعلام ولي الأمر بنتائج التقويم.

14- مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء

يتضح من خلال استعراض مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة المُدمجين في مدارس التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ما يلي:

- التواصل مع الأسرة وتزويدها بالمعلومات الضرورية حول إعاقة الطالب وطبيعة احتياجاته، وإطلاعها على طبيعة الخدمات المقدمة لأبنائهم من الطلبة ذوي الإعاقة، وآليات دمجهم في المدرسة، وإشراكها في اتخاذ بعض القرارات التعليمية المهمة بخصوص أبنائهم كما هو الحال في دولة قطر.
- مشاركة الأسر في إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي للطلاب، وأخذ آرائهم في تنفيذه، كما تقوم المدرسة بتشجيعهم على المشاركة والتطوع في الأنشطة الطلابية أو المدرسية الخاصة بأبنائهم، كما هو الحال في دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وقطر.

- تعزيز التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، من خلال اللقاءات الدورية بين أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمدرسة للاطلاع على المستجدات المرتبطة بوضع أبنائهم في المدرسة، وإطلاعهم على جوانب القصور لديهم، والتأكيد على دور الأسرة في تحسين مستوى التحصيل لدى أبنائها بالتواصل المستمر بينها وبين المدرسة.
- القدرة البشرية والإعلامية المتوفرة لدى الدول الأعضاء والتي تمكنها من العمل على نشر ثقافة التعليم الدامج بين مجتمعاتها، وتوعية المجتمع المدرسي والمحلي حول الإعاقة، والتعريف بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة، وطرق مساعدتهم، والسعي لخلق جسر تواصل بين المعلمين وأولياء أمور طلابهم، من خلال إعداد وتوزيع نشرات وكتيبات تعريفية وبرامج ولقاءات تلفزيونية ومقالات صحفية وندوات ومؤتمرات علمية ونشرات توعية ممكنة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي واسعة الانتشار.
- عقد الورش التدريبية اللازمة لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة من قبل المختصين في مجال التربية الخاصة، وتوعية أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة وبرامج الدمج التربوي بالمدرسة.

15- رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأعضاء

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق عبر الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

16- التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة في الدول الأعضاء

من خلال البحث عن واقع الدمج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفقاً للمعيار السابق عبر الوثائق والسجلات المتاحة على المواقع والروابط الإلكترونية الرسمية على شبكة الإنترنت للجهات المعنية أو ذات العلاقة بموضوع الدمج، تعذر الحصول على المعلومات الكافية بخصوص هذا المعيار، وسيتم التنويه إلى ذلك من خلال توصيات الدراسة.

توصيات الدراسة

- 1- إيجاد القوانين والتعليمات الناظمة لمهام المعلم بالتعليم الدامج وواجباته، وإيجاد الآليات القانونية، والإجراءات الإدارية المناسبة لتزويد المعلمين بالكفايات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتأهيلهم بأساليب وطرق التدريس الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- 2- العمل على وضع الخطط والأسس الكفيلة بالتحاق المعلمين بالتعليم الدامج بالفرص التعليمية والتدريبية المختلفة، والهادفة إلى تنمية مهاراتهم في تصميم الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- 3- وضع الأسس اللازمة، والآليات الواضحة لإجراءات التقييم الذاتي لأداء مدارس ومؤسسات التعليم الدامج، وتقييم مستوى جودة الخدمات التي تقدمها تلك الجهات في سعيها لتحقيق أعلى المعايير.
- 4- وضع الخطط والتعليمات المناسبة لتوضيح المهام المنوطة بمدارس ومؤسسات التعليم الدامج، لتقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في ضوء نوع الإعاقة وشدتها وقدرات الطلبة وحاجات السوق.
- 5- سن القوانين والتشريعات اللازمة لضمان تأمين فرص التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في المراحل المبكرة من التعليم ورياض الأطفال، وإصدار التعليمات الضامنة لكفاية الخدمات المقدمة لهم في هذه المرحلة.
- 6- التأكيد على ضرورة شمول جميع فئات الطلبة ذوي الإعاقة بفرص تعليم متكافئة أسوة بأقرانهم، من خلال شمولهم في برامج التعليم الدامج في الدول التي تطبقه على بعض الفئات فقط.

- 7- العمل على نشر التوعية المجتمعية بفئات الإعاقة المختلفة، والتوعية بحقوقهم في التعليم الدامج والتأهيل المناسب تمهيدا لانخراطهم كأعضاء فاعلين في مجتمعاتهم.
- 8- بذل الجهود وتفعيل الإعلام بوسائله المختلفة، المسموعة والمرئية، من أجل تنمية الاتجاهات الإيجابية والثقافة الداعمة لذوي الإعاقة لدى جميع شرائح المجتمع.
- 9- الاستفادة من معايير التعليم الدامج المنبثقة عن هذه الدراسة لتقييم توافر مؤشرات ومتطلبات التعليم الدامج ومعاييره للعمل على تعزيز المؤشرات المتوافرة، واستكمال العمل على تحقيق المؤشرات غير المكتملة.
- 10- إجراء دراسات ميدانية للوقوف على واقع التعليم الدامج وجودة توافر معاييره ومؤثراته، وذلك من أجل تقييم الواقع الفعلي في مدارس التعليم العام، وإيجاد الخطط المناسبة للوصول إلى نموذج تعليم دامج ناجح.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- اليانور، ليتش، وبيتي، سيمز. (1999). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة) (ترجمة سمية طه جميل، هالة الجرواني). مركز الاسكندرية للكتاب.
- برادلي، ديان، وسيزر، مارغريت، وسوتلك، ديان. (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية (ترجمة زيدان السراطوي، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز العبد الجبار). دار الكتاب الجامعي.
- حمدان، كمال. (2012). مستوى الدعم الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة المدموجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلمهم وأولياء أمورهم. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة دمشق: دمشق.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح.
- الخطيب، جمال. (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية - مدخل إلى مدرسة الجميع. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخلف، حسام. (2011). مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمديرين وأولياء الأمور. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق: دمشق.
- دليل العمل ببرنامج صعوبات التعلم. (2014). سلطنة عمان للعام الدراسي 2014م.
- الزهيري، إبراهيم. (2003). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم في إطار فلسفي وخبرات عالمية. دار الفكر العربي.

الزيات، فتحي. (2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، الفلسفة والمنهج والآليات. دار النشر للجامعات.

شاش، سهير. (2009). استراتيجيات التدخل المبكر والدمج. مكتبة زهراء الشرق.

سيسام، كمال. (2006). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. دار الكتاب الجامعي.

شحادة، نسرين. (2007). دور المعلمين في جعل مدارس سورية صديقة للطفولة. وزارة التربية.

طاهر، إيمان. (2017). الإعاقة وأنواعها وطرق التغلب عليها. وكالة الصحافة العربية.

غانم، بتول. (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامعة الأقصى، 19(1)، 257-292.

الغليلات، أحمد، والصمادي، جميل. (2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. مجلة العلوم التربوية (3)، 42، 963-982.

الفضالة، منيره، وحسين، محمد. (1998). تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات. كلية التربية، جامعة الخليج العربي.

القريطي، عبد المطلب. (2005). سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر.

القريوتي، إبراهيم. (2002). الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. **الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة**. الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2012). **التقرير السنوي**. عمان.

المختار، عماد. (2019). "الدمج التربوي" لذوي الاحتياجات الخاصة.. نحو نظام تعليمي اجتماعي جديد. **جريدة الوطن**. متاح عبر الرابط الإلكتروني:
<https://alwatannews.net/article/842070/Bahrain>

مرتضى، هدى. (2007). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية لدى المعلمين في تغيير اتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

مقابلة، محمد. (2010). **الدمج وعلاقته بالشعور بالانتماء لدى الطلاب**. جامعة الإسكندرية.

مركز تقويم وتعليم الطفل. (2015). **دليل المؤسسات العاملة مع الطلبة ذوي الاعاقة بدولة الكويت**.

منشورات وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين. (2018). **ذوي الاحتياجات الخاصة**.

منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي. (2011). **التقرير العالمي عن الإعاقة**.

الموسى، ناصر. (2010). **تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية (قصة نجاح)**. متاح عبر الرابط الإلكتروني:

https://www.slideshare.net/IEFE_SA17-31294131/

وزارة التربية والتعليم. (2019). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. المملكة الأردنية الهاشمية.

وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بدولة الكويت. (2010). قانون المعاقين الكويتي.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2010). برامج ومنجزات تربوية. برنامج معالجة صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2014). دليل العاملين في برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام/ الأساسي المطبقة لبرنامج الدمج. المديرية العامة للبرامج التعليمية. دائرة برامج التربية الخاصة.

اليونسكو. (2014). تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة.

اليونسيف (2000). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (التربية الشاملة).

المواقع الالكترونية:

دائرة النيابة العامة: حكومة رأس الخيمة. قانون اتحادي 29 لسنة 2006 بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة. (2006).

http://rakpp.rak.ae/ar/
Pages/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D8
%A7%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D8%AF%D9%8A-
29-%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9-2006-.aspxPag
D8%%-D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86/es
-29-D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%AD%A7%D8%AA
aspx.-D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9-2006%

دولة الكويت: وزارة التربية. (2018).

<https://www.moe.edu.kw/>

المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم. (2018). إدارة الاضطرابات السلوكية والتوحد.

<https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/The%20departments/BehavioralandautismManagement/Pages/default.aspx>

المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم. (2018). إدارة الخدمات المساندة.

<https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/The%20departments/SupportServices/Pages/default.aspx>

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2001). نظام رعاية المعوقين.

<https://kscdr.org.sa/ar/disability-code>

منظمة الأمم المتحدة. (2007). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري.

<https://www.Un.Org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf>

منظمة الأمم المتحدة. (2015). أهداف التنمية المستدامة SDG4

<https://www.Un.Org/sustainabledevelopment/ar/education>

دولة قطر: وزارة التعليم والتعليم العالي. (2018). سياسات وإرشادات الدعم التعليمي الإضافي.

<https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/AboutMinistry/AboutMinistry.aspx>

البوابة القانونية القطرية. (2004).

<http://www.almeezan.qa/LawPage.aspx?id&246=language=ar>

الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم. (2018). القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة.

<https://www.moe.gov.ae/Ar/Legislation/Documents/Arabic%20Side%20Final.pdf>

حكومة. إمارات. (2009). تعليم الطلاب أصحاب الهمم (ذوو الإعاقة).

<https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/education/education-for-people-with-special-needs>

وزارة التربية والتعليم: مملكة البحرين. (2018).

<http://www.moedu.gov.bh/SpecialEdu?/lang=ar>

هيئة التشريع والافتاء القانوني في مملكة البحرين. (2005). التشريعات: قانون رقم (27) لسنة 2005 بشأن التعليم.

<http://www.legalaffairs.gov.bh/LegislationSearchDetails.aspx?id=2416#.W9yHVNgzYWp>

وزارة العمل والتنمية الاجتماعية: مملكة البحرين. (2006). الطلبة ذوي الاعاقة.

استرجع من

<http://www.mlsd.gov.bh/disabled>

وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (27) لسنة 2005 بشأن التعليم.

<https://www.moe.gov.bh/pdf/learning-law1.pdf>

سلطنة عمان: موقع مجلس التعليم. (2018).

<https://www.educouncil.gov.om/page.php?scrollto=start&id=15>

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adams, D., Harries, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher- Parents collaboration for an inclusive classroom: success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. DOI: 10.1080/13603110802504903

Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11-16.

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.

Awana, M. (2018, June 25). *Types of Inclusion in Schools*. Classroom. <https://classroom.synonym.com/types-inclusion-schools-20175.html>

Bajwa-Patel, M., & Devecchi, C. (2014). 'Nowhere that fits': the dilemmas of school choice for parents of children with Statements of special educational needs (SEN) in England. *Support for Learning*, 29(2), 96-194. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12052>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694

Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4).

Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). Inclusive education research and practice. *Maryland Coalition for Inclusive Education*, 1-14.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2010). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197- 208.

Christine, M. J. (2012). *Teaching and Learning Methods in Inclusive Classrooms in The Foundation Phase* [Unpublished masters' thesis]. University of South Africa.

Council for Chief State Officers. (2001). *Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities: A Resource for State Dialogue* (ED459578). ERIC. <http://serge.ccsso.org/pdf/standards.pdf>

Council for Exceptional Children. (2014). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards* (7th ed.). Council for Exceptional Children.

De Graaf, G. W., & Hove, G. V., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability research*, 58(7), 625-636. DOI: 10.1111/jir.12060

Australian Government, Department of Education and Training (2005). *Disability Standards for Education 2005, Guidelines Notes*. <https://www.dese.gov.au/swd/resources/disability-standards-education-2005-guidance-notes>

Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive Education: What Makes it Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.

Elkins, J., Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1997). *Teaching exceptional children: Cases for reflection and analysis for exceptional learners: introduction to special education*. Allyn & Bacon.

Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Students teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Journal of Educational Psychology*, 23(1), 87-94.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Programme Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.

Jacob, U. S. (2016). Inclusive Education in the 21st Century: Parameters and Opportunities for Learners with Special Needs. *European Scientific Journal*, 12(10), 188- 196. DOI: 10.19044/esj.2016.v12n10p188

Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Kauffman, J. M., & Halhan D. P. (2004). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Pearson Publication.

Kavale, K. A., & Forness, S. T. (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School: Issues and Solutions*. Sense Publisher.

Kochhar, C., West, L., & Taymans, J. (2000). *Successful Inclusion: Strategies for a Shared Responsibility*. Prentice-Hall, Merrill Education Publishers.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Houten, E. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 5(1), 59-75.

Ladenson, R. F. (2005). The zero-reject policy in special education: A moral analysis. *Theory and Research in Education*, 3(3), 273-298.

Lamprey, L. D., Villeneuve, M., Minnes, P., & McColl, M. A. (2015). Republic of Ghana's Policy on Inclusive Education and Definitions of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 108-111.

Lazarevic, E., & Kopas-Vukasinovic, E. (2013). The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 69-78.

Lee, L. W., & Low, H. M. (2013). 'Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228.

Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences* 121. DOI:10.1051/MATECCONF/201712112011

McBrayer, K. F., & Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *International Journal of Educational Research*, 35(9), 1520- 1525.

McManis, L. D. (2017). *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study*. Resilient Educator. <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>

Metts, R. L. (2000). *Disability Issues, Trends and Recommendations for the World Bank* " World Bank Social Protection Discussion Paper No. 0007. Washington: World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172606907476/DisabilityIssues-Metts.pdf>.

Miles, S., & Singal, N. (2009). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Mukherjee, A., Neogi S., & Sikdar D. (2015). Inclusive Education in Kolkata – How the Parents View It. *International Journal of Home Science*, 1(1), 41-45.

New Jersey Council on Developmental Disabilities. (2010). *Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook*. Inclusionwork. <http://inclusionworks.org/sites/default/files/QualityIndicatorsGuidebook.pdf>

Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.

O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland Perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5), 535-550.

Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.

Pingle, S., & Garg, I. (2015, July 1-5). *Effect of Inclusive Education Awareness Programme on Preservice Teachers* [paper presentation]. The European Conference on Education, Brighton, United Kingdom.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.

Rapp, W. H., & Arndt, K. L. (2012). *Teaching Everyone: An Introduction to Inclusive Education*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Salend, S. J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students*. Prentice Hall, Upper Saddle River.

Skarbrevik, K. (2005). The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.

Slavica, P. (2010). Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers view) *US-China Education Review*, 7(10), 62-69.

Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. RoutledgeFalmer.

UNCRPD. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

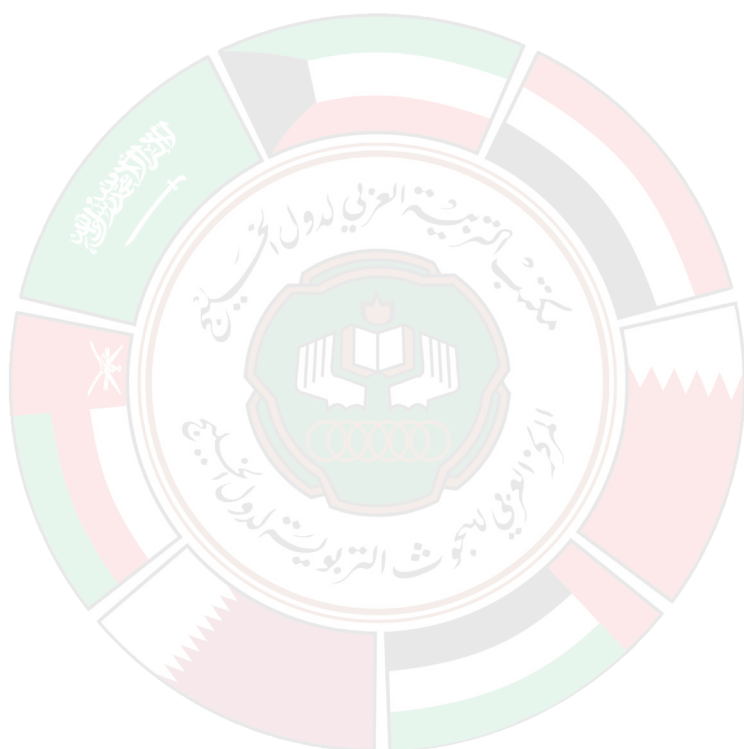
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*”, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2010). *Education for All global monitoring report: Reaching the marginalized*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187279>

United Nations Children’s Fund.UNICEF. (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education*. http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf.

Watkins, A., & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap*. Emerald Group Publishing Limited.

Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tiptona, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183.



ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

أسماء أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الاسم	مكان العمل	التخصص	الرتبة الأكاديمية
عماد الزغول	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	علم نفس معرفي	أستاذ دكتور
عبدالله الصمادي	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	قياس وتقويم	أستاذ دكتور
فاطمة الجاسم	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	تربية موهوبين	أستاذ مشارك
نجاة الحمدان	كلية الدراسات العليا - سابقاً	تربية موهوبين	أستاذ مشارك
مريم الشيراوي	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	تربية خاصة	أستاذ مشارك
منصور صياح	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	صعوبات التعلم والطفولة المبكرة	أستاذ مشارك
السيد الخميسي	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	تربية خاصة وعلم نفس تربوي	أستاذ مشارك
نادية التازي	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	علم نفس اجتماعي	أستاذ مشارك
ود داغستاني	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	تربية خاصة	أستاذ مساعد
محمود عبد السلام	كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي	أخصائي علم نفس	محاضر

ملحق رقم (2)

أداة الدراسة

مؤشرات تعرف واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام
بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الأبعاد الرئيسية

1. القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية.
2. السياسة العامة والتخطيط التربوي.
3. الفئات الخاصة المدمجة.
4. الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
5. البيئة التعليمية والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة.
6. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة.
7. الإدارة والعاملون ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة.
8. تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة.
9. محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة.
10. أساليب وطرق تدريس ذوي الإعاقة.
11. الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة.
12. تقييم الطلبة ذوي الإعاقة.
13. مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة.
14. التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة.
15. الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
16. رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة.

البعد الأول: القوانين والأنظمة والتشريعات التربوية

وهي مجموعة القوانين والأنظمة والتشريعات ذات العلاقة بإقرار عملية الدمج التربوي، وتنفيذها وتحقيق أهدافها، وتتمثل مؤثراته في:

1. تنص القوانين على إلزامية التعليم وبالمجان للجميع.
2. تؤكد القوانين على تكافؤ فرص التعليم للجميع.
3. تجرم القوانين التمييز في قبول المتعلمين على أسس الجنس أو الإعاقة أو العرق أو الديانة...
4. تلزم التشريعات المعلمين بحضور دورات تأهيلية بما يخدم التعليم الدامج.
5. تلزم الاتفاقيات شركات البناء مراعاة متطلبات السلامة واحتياجات ذوي الإعاقة عند بناء المدارس.
6. تشير القوانين والتعليمات إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند تقييم الأداء، وتحديد الدرجات، وقرارات النجاح والرسوب للطلبة ذوي الإعاقة.
7. تعزز السياسات عملية الدمج باعتبارها مسألة حق إنساني أساسي.
8. تعتمد التشريعات تعريفاً شاملاً واضحاً للدمج.
9. تعد التشريعات عملية الدمج جزءاً أساسياً في العملية التعليمية ويخصص لها ميزانية واحدة، ولا يخصص ميزانية مستقلة للدمج.
10. تلزم التشريعات المؤسسات الحكومية والوزارات مؤسسات القطاع الخاص بالتعاون لتحقيق أهداف الدمج.
11. تنص التشريعات على ضرورة التواصل وتبادل المعلومات فيما بين المهنيين أو بين المدارس والآباء.

12. تنص التشريعات على ضرورة تسهيل وصول المتعلمين إلى المدارس حتى لو كانت أماكن إقامتهم بعيدة.
13. تشجع التشريعات على إصلاح وتطوير المناهج من جهات متخصصة.

البعد الثاني: السياسة العامة والتخطيط التربوي

ويتمثل في رؤية الجهات والمؤسسات والوزارات المسؤولة عن تعليم ذوي الإعاقة ورسالتها وخططها وقراراتها ذات العلاقة بعملية الدمج التربوي، وآليات تنفيذها وتحقيق أهدافها، وتتمثل مؤثراته في:

1. تتبنى المدرسة ضمن رؤيتها ورسالتها اهتماماً خاصاً بذوي الإعاقة.
2. تعكس رؤية المدرسة ورسالتها بعداً للحقوق الإنسانية.
3. تضع المدرسة في خططها الاستراتيجية بنوداً خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
4. تضع المدرسة - كجزء من أهدافها - أهدافاً ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.
5. تحدد المدرسة - بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية - الأهداف العامة التي تحقق رسالتها.
6. تضع المدرسة خطة تنفيذية لتحقيق أهدافها المرسومة.
7. تحرص المدرسة على المراجعة الدورية لرؤيتها ورسالتها.
8. تلتزم المدرسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الخاصة بذوي الإعاقة والصادرة عن الجهات ذات العلاقة.

البعد الثالث: الفئات الخاصة المُدمجة

وتتمثل في دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وفقا لمجموعة من الشروط والمتطلبات اللازمة بما يتوافق وأهداف التعليم الدامج وفلسفته، والتي تؤكد على أن الطلبة ذوي الإعاقة يمكن أن يتعلموا جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين داخل فصول التربية العامة العادية النظامية. وتتمثل مؤشرات في:

1. تعريف الفئة المستهدفة من برامج الدمج بصورة واضحة ومحددة.
2. تحديد معايير اختيار الطلبة المُدمجين من ذوي الإعاقة بما يتناسب مع برامج الدمج.
3. الاختيار السليم والمناسب لمجموعة الطلبة المراد دمجهم في مدارس التعليم العام وفقا لبرنامج الدمج المقترح.
4. الاختيار السليم والمناسب لمدارس الدمج، ووضع الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول المناسبة.
5. تحديد شكل الدمج ونوعه وفقا للفئة المستهدفة من ذوي الإعاقة.
6. الاختيار المناسب للعاملين مع ذوي الإعاقة من أخصائيين ومعلمين، وفقا لطبيعة الفئة المُدمجة.
7. تتمثل الفئات القابلة للتعلم، والتي يمكن دمجها في مدارس التعليم العام في:

- صعوبات التعلم/ ببطء التعلم، المتأخرون دراسيا
- الإعاقة الذهنية البسيطة
- اضطرابات طيف التوحد
- الإعاقة السمعية
- الإعاقة البصرية
- الإعاقة الحركية
- الاضطرابات السلوكية والانفعالية

البعد الرابع: الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

وهي تعكس السياسات الوطنية الخاصة بذوي الإعاقة، وترجمة تلك السياسات إلى مجموعة خدمات نوعية لهؤلاء الطلبة تضمن لهم تعليمًا نوعيًا متكافئًا، والتي من شأنها إنجاح كل ما تم اتخاذه من مبادرات وسياسات وبرامج خاصة بهذه الفئة من الطلبة بالمدارس العادية. وتتمثل مؤشراتته في:

1. إنشاء الإدارات المعنية بذوي الإعاقة تعمل على تعزيز إدماجهم في مدارس التعليم العام وتأمين حقوقهم التربوية والتعليمية والصحية.
2. إيجاد البيئة التعليمية التربوية الدامجة لجميع المتعلمين القابلين للتعلم ضمن الشروط اللازمة.
3. تقديم كافة الخدمات والرعاية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييداً.
4. تهيئة الإدارة المدرسية والعاملين بالمدرسة لعملية الدمج وتوضيح الهدف منها.
5. توفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة بالمدرسة لتقدير احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
6. تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة لدخول برامج الدمج من خلال مراحل انتقالية تؤهلهم للانضمام لتلك البرامج.
7. تهيئة الطلبة العاديين لبرامج الدمج بصورة تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع ذوي الإعاقة.
8. توفير جميع التجهيزات المطلوبة في مدارس الدمج حتى يتمكن الطلبة ذوو الإعاقة من الحصول على التعليم على قدم المساواة مع الآخرين.
9. تطبيق منهج تربوي تعليمي متكامل لتأهيل الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس العامة.

10. مواءمة أساليب التقييم والامتحانات لتكون أكثر ملاءمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.
11. توفير وتنظيم آلية متكاملة من خدمات الدعم الصحية والنفسية والاجتماعية المساندة تمكن المدرسة من مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة.
12. إنشاء مراكز الدعم لمتابعة وتقييم التقدم الذي يحرزه الطلبة ذوو الإعاقة قبل وبعد الإدماج في المدارس العامة.

البعد الخامس: البيئة التعليمية والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة

- ويتضمن خصائص البيئة المدرسية والتعليمية ومحتوياتها، ودرجة ملاءمتها لخدمة ذوي الإعاقة ومتطلباتهم، وتتمثل مؤشرات في:
1. تتوافر في المدرسة التسهيلات الصفية اللازمة لتحقيق أهداف الدمج.
 2. يتم تنظيم الصف على شكل مناطق/ زوايا (التعليم الفردي/ الجماعي/ الفني/ الموسيقي..).
 3. تتوفر في الغرف الصفية عناصر السلامة العامة.
 4. تتوفر في الغرف الصفية أدوات السلامة العامة والإسعافات الأولية.
 5. يساعد ترتيب المقاعد على زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.
 6. يوجد خزانة خاصة لكل طفل لحفظ أغراضه ومستلزماته.
 7. يتم تمييز خزانة كل طفل من خلال مثيرات بصرية واضحة.
 8. يتم قبول عدد محدد في كل صف بحيث لا يكون مزدحماً.
 9. يتوافر في الغرفة الصفية دلالات واضحة لبيان أماكن أداء المهمات المختلفة.
 10. يوجد في الصف برنامج يبين الأنشطة المخطط لها يومياً.

11. يوجد في الصف الخطة التعليمية الفردية لكل حالة خاصة.
12. تتوافر في الصف الوسائل التعليمية اللازمة.
13. يتم تصميم الأدوات المختلفة في الصف بمراعاة مبادئ السلامة العامة.
14. يتم ترتيب الغرفة الصفية بما يسمح للطلاب بمتابعة جميع الفعاليات بشكل مناسب.
15. يتم تنظيم غرفة الصف بما يسمح للطلاب بسهولة الحركة والتنقل وأداء الواجبات.
16. يتناسب تصميم المقاعد وحاجات الطلبة الجسمية والحركية والأكاديمية.

البعد السادس: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة

ويُقصد بها مجموعة الخصائص التربوية والكفايات والمهارات الواجب توافرها لدى معلمي مدارس الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، والتي من شأنها إنجاح هذا المشروع وتحقيق أهدافه، وتتمثل مؤشرات في:

1. يراعي تفاوت قدرات الطلبة ذوي الإعاقة على التعلم.
2. لديه دافعية عالية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.
3. لديه المهارات اللازمة للتواصل والتعاون مع الطلبة ذوي الإعاقة.
4. يستطيع توجيه الطلبة وإرشادهم بما يساعد في تنمية شخصية ذوي الإعاقة بصورة إيجابية.
5. لديه الأهداف التعليمية بمستويات مناسبة لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة.
6. يتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة انطلاقاً من احترامهم لهم.

7. يربط بين الخبرات والمعارف المدرسية مع الخبرات والمواقف الحياتية.
8. يقدم تعزيزاً مناسباً للطلبة ذوي الإعاقة بحسب تقدمه ونجاحه.
9. لديه المعرفة الكافية بالخصائص والفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة.
10. لديه إلمام لمظاهر النمو الطبيعي للطلبة ومراحلها.
11. يساعد الطلبة ذوي الإعاقة في تطوير اتجاهات واقعية حول ذواتهم.
12. لديه القدرة على التعامل مع مشكلاتهم الانفعالية.
13. لديه القدرة على مساعدتهم على التكيف.

البعد السابع: الإدارة والعاملون ومهامهم مع الطلبة ذوي الإعاقة

ويتضمن المتطلبات والأدوار المنوطة بالهيئات الإدارية والمعلمين ذات العلاقة بعملية الدمج التربوي، والتي من شأنها الارتقاء بمستوى تحقيق أهداف الدمج، وتتمثل مؤشرات في:

1. يشرف على المدرسة مشرفون متخصصون في التربية الخاصة.
2. يشرف على الكوادر التعليمية مشرفون فيون من حملة درجة الماجستير في التربية الخاصة.
3. معلمو غرف المصادر هم من حملة درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.
4. المرشدون التربويون يحملون درجة البكالوريوس في الإرشاد أو علم النفس.
5. يتم التخطيط والتنسيق والتعاون بين فريق متعدد التخصصات لتنفيذ البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

6. يتم تدريب المعلمين على استخدام أدوات التقييم المناسبة.
7. يتم تدريب المعلمين على كيفية بناء وتعديل أدوات القياس والتقييم.
8. يتم إعطاء دورات تدريبية متخصصة للكوادر العاملة في المدرسة لتطوير مهاراتهم المهنية.
9. تحرص المدرسة على إطلاع كوادرها على مستجدات ميدان التربية الخاصة.
10. تحرص المدرسة على عقد لقاءات دورية بين الكوادر المعنية لمناقشة قضايا متعلقة بذوي الإعاقة.
11. يتم إسناد المهمات المختلفة المتعلقة بخدمات ذوي الإعاقة إلى الكوادر بحسب التخصص والخبرة المناسبة.
12. تشكل المدرسة فريقاً متعدد التخصصات لمتابعة ذوي الإعاقة.

البعد الثامن: تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة

تُعد العملية التشخيصية للطلبة ذوي الإعاقة البداية الفعلية في اتخاذ القرارات المناسبة نحو تصنيفهم، وذلك تمهيداً لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم. وتعتمد على التقييم الرسمي وغير الرسمي وفق مجموعة من الخطوات. وتتمثل مؤشراتته في:

1. يتم تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة من قبل إدارة متخصصة في وزارة التربية والتعليم.
2. يتوافر بالمدرسة فريق متخصص لديه القدرة على تشخيص الحالات.
3. يتم تدريب الكوادر المتخصصة في المدرسة لتطوير مهاراتهم المهنية في مجال التشخيص.

4. يتم تدريب المتخصصين بالمدرسة على الأدوات التشخيصية الحديثة وفق المحكات التشخيصية العالمية في المجال.
5. يتم تطبيق أدوات القياس والاختبارات المقننة على الطلبة لتحديد قدراتهم.
6. يتم إسناد المهمات المختلفة المتعلقة بعملية التشخيص إلى الكوادر الفنية بالمدرسة حسب التخصص والخبرة.
7. يقوم فريق الدعم المدرسي بعملية التقييم غير الرسمي لوضع الطالب الحالي.
8. يضع فريق التشخيص البدائل التربوية والتعليمية التي تتناسب مع قدرات كل طالب وإمكانياته.
9. يتم تقديم اقتراحات وتدخلات إضافية وتحويل الطالب إلى التقييم الرسمي لتحديد أهليته والاستفادة من برامج التربية الخاصة بالمدرسة.
10. يتم تحديد التدخلات اللازمة والتي من شأنها أن تساعد في دعم الطالب لمواصلة العملية التعليمية.

البعد التاسع: محتوى المنهج الخاص بالفئات المدمجة

- ويتضمن مجموعة المعارف والمهارات والكفايات والمبادئ والقيم والأفكار والأنشطة والمهام المتضمنة في محتويات الموضوعات الدراسية المختلفة المطروحة في مدارس الدمج. وتتمثل مؤشرات في:
1. تتضمن المناهج المهارات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة (أكاديمية/ لغوية/ حركية/ استقلالية..).
 2. تتضمن المناهج أنشطة شاملة ومتسلسلة تبعاً للتطورات النمائية في المراحل المختلفة.

3. تركز المناهج الخاصة بالحالات المختلفة على تحقيق الأهداف التربوية المحددة في الخطة التربوية الفردية لكل حالة.
4. يتم توفير الدعم بناء على الخطة التربوية الفردية، التي بنيت بحسب قدرات الطفل واحتياجاته واهتماماته.
5. يصمم المنهاج بحيث يساعد الطفل على تطوير المهارات والمعارف المناسبة لاهتماماته وقدراته وحاجاته.
6. يصمم المنهاج بحيث يشجع الطفل على التفاعل معه والاهتمام به.

البعد العاشر: أساليب وطرق تدريس ذوي الإعاقة

وهي مجموعة الطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلمون عند تناول مادة التعلم وتدريسها أو مناقشتها وتوضيحها، سعياً منهم للوصول بأهداف ونواتج التعلم إلى أعلى درجات التحقق والإتقان لدى الطلبة المتعلمين في صفوف الدمج. وتتمثل مؤشرات في:

1. تتنوع طرق التدريس المستخدمة لتلائم اختلافات الطلبة ذوي الإعاقة.
2. توظف طرق التدريس مصادر التعلم المتاحة في البيئة التعليمية.
3. تراعي طرق التدريس الخصائص النمائية للطلبة ذوي الإعاقة.
4. تستثير طرق التدريس أقصى مدى لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة.
5. تتسم طرق التدريس بالمرونة تبعاً لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة.
6. تستثير طرق التدريس التفكير بمستوياته المختلفة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

7. تساعد طرق التدريس المستخدمة في تنمية اتجاهات وقيم إيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.
8. تراعي طرق التدريس تدرج مادة التعلم من السهل إلى الصعب.
9. تنتقل طرق التدريس بالتعلم من المحسوس إلى المجرد.
10. يتم اختيار أساليب وطرق تدريس مشوقة للطلبة ذوي الإعاقة.

البعد الحادي عشر: الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة

ويقصد به مجموعة الأنشطة والمهام المتضمنة في محتويات المواضيع الدراسية المختلفة، أو التي يقترحها المعلمون في مدارس الدمج، والاعتبارات الخاصة عند تصميمها، ودورها في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم لدى ذوي الإعاقة. وتتمثل مؤشرات في:

1. يتم التخطيط لأنشطة تتفق مع ميول وقدرات الطلبة ذوي الإعاقة.
2. يتم تنظيم وتنفيذ أنشطة ترفيهية للطلبة ذوي الإعاقة.
3. يتم تصميم الوسائل التعليمية تبعاً للفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة.
4. يتم توظيف الوسائل التي تعمل على استثارة دافعية الطلبة ذوي الإعاقة وإشباع حاجاتهم للتعلم.
5. تستخدم الوسيلة التعليمية بهدف توضيح وترسيخ وتثبيت مادة التعلم.
6. تستخدم مقررات البيئة المحلية في تصميم الوسائل التعليمية.

7. تستبعد الوسائل التي تفشل في زيادة تفاعل الطلبة ومشاركتهم الإيجابية.
8. يتم إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في تصميم الوسائل التعليمية.
9. تساعد الوسائل المستخدمة في البناء المتكامل لشخصية الطالب ذي الإعاقة وليس الجانب الأكاديمي فقط.
10. تثرى الوسائل المستخدمة خبرات الطلبة ذوي الإعاقة.

البعد الثاني عشر: تقييم الطلبة ذوي الإعاقة

وهي توافر الكوادر المؤهلة والأدوات اللازمة لإجراء عملية التقييم اللازمة للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو الإعاقة من جهة، وآليات التقييم والتشخيص من جهة أخرى. وتتمثل مؤشرات في:

1. يتم تقييم الطلبة ذوي الإعاقة كحالات خاصة بشكل شامل قبل تعريضهم لخدمات التربية الخاصة.
2. يتضمن التقييم جوانب متعددة (عقلية/ بدنية/ أكاديمية/ نفسية..).
3. تتوافر في المدرسة أدوات القياس والتقييم والتشخيص المناسبة.
4. تتم عملية تقييم الحالات في بيئة مناسبة للتقييم.
5. يقوم بعملية التقييم كوادر مؤهلة ومدربة تدريباً ملائماً.
6. يستفاد من نتائج التقييم في بناء الخطة الفردية لكل حالة على حدة.
7. يتم اعتماد معايير ومحكات واضحة لتشخيص الحالات المختلفة ضمن فئات التربية الخاصة.
8. يتم أخذ موافقة أولياء الأمور قبل إجراء عملية التقييم.
9. يتم التواصل مع أولياء الأمور بشأن نتائج التقييم.

10. تشارك الأسرة في عملية تقييم أبنائها ذوي الإعاقة.
11. يتم تحديد البديل التربوي الملائم استناداً إلى نتائج التقييم.

البعد الثالث عشر: مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة

ويُقصد بها المظاهر والمؤشرات التي تعمل المدرسة من خلالها على زيادة درجة مشاركة الأسرة في كل ما من شأنه تحقيق أهداف الدمج، ومظاهر تفاعل الأسرة ومبادراتها في ذلك. وتتمثل مؤشراتته في:

1. توفر المدرسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة (ضعاف السمع/ العنيف/ الإعاقة العقلية...).
2. تشارك الأسرة في نشاطات الفريق متعدد التخصصات والمتعلقة بذوي الإعاقة.
3. تنفذ المدرسة برنامجاً مخططاً للتوعية الأسرية بالقضايا المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة.
4. يتم تزويد الأسر بنشرات تتضمن معلومات ومهارات لازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة.
5. يتم دعوة أولياء الأمور للمشاركة في الفعاليات المدرسية المختلفة.
6. تشارك الأسرة في الفعاليات المدرسية المختلفة وخاصة المتعلقة بأبنائها ذوي الإعاقة.
7. يتم التواصل والتشاور مع الأسر من خلال اجتماعات دورية أو اتصالات هاتفية أو رسائل التواصل الاجتماعي.
8. توفر المدرسة خدمات الدعم والإرشاد النفسي للأسر.
9. توفر المدرسة خدمات الدعم والإرشاد الأكاديمي لأسر الطلبة ذوي الإعاقة.
10. تضع المدرسة خطة واضحة لمشاركة الأسر في المهمات والنشاطات ذات العلاقة بالطلبة ذوي الإعاقة.

11. تشرف المدرسة على الأسرة في أدائها لدورها المتعلق بالطفل في المنزل.

البعد الرابع عشر: التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية الدامجة

وهي مجموعة الإجراءات التي تقوم بها المدرسة لمراجعة وتقييم مستوى تحقق أهداف عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة، ورصد العوامل والممارسات التي ساعدت وتلك التي أعاقَت تحقق تلك الأهداف. وتتمثل مؤشرات في:

1. تضع المدرسة خطة واضحة لتقييم خدماتها وبرامجها ذات العلاقة بالطلبة ذوي الإعاقة.
2. تنفذ المدرسة عملية التقييم الذاتي للخدمات والبرامج وفق الخطة المرسومة مسبقاً.
3. يقوم بعملية التقييم كوادِر (إدارية وفنية) مؤهلة ومختصة ومدرّبة.
4. تستند المدرسة إلى منهجية علمية واضحة في تنفيذ عملية التقييم.
5. تتم عملية المراجعة والتقييم والتعديل للبرامج والخدمات بشكل دوري مستمر.
6. تتضمن عملية التقييم أيضاً تقييماً لمستوى رضى أسر ذوي الإعاقة عن البرامج والخدمات المقدمة.
7. تؤخذ اقتراحات أولياء الأمور ووجهات نظرهم - كجزء من التقييم - في الحسبان عن تعديل الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
8. توظف المدرسة نتائج التقييم من كل الأطراف لتطوير خدماتها وبرامجها.
9. تحرص المدرسة على توظيف منهج علمي موضوعي وكوادِر موثوقة لتنفيذ عملية التقييم.

البعد الخامس عشر: الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

وهي مجموعة الخطط والإجراءات التي تتبناها المدرسة من أجل تزويد ذوي الإعاقة بالخدمات التي تؤهلهم للانتقال من مرحلة مدرسية إلى مرحلة أخرى، أو إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وممارسة حياتهم بأعلى درجة من الاستقلالية. وتتمثل مؤشراتته في:

1. تضع المدرسة خطة للخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال فريق متعدد التخصصات.
2. تضع المدرسة خطة للخدمات الانتقالية بحسب حالات ذوي الإعاقة الموجودة في المدرسة.
3. لدى المدرسة خطة واضحة لدمج ذوي الإعاقة فيها.
4. يشارك أعضاء الفريق في المدرسة في متابعة ذوي الإعاقة في مراحل مختلفة ومرحلة ما بعد المدرسة.
5. تقييم الوزارة ذات العلاقة بالمدارس التي سيطبق فيها الدمج مسبقاً.
6. يتم تقييم الطفل للتحقق من جاهزيته للانتقال إلى مدارس الدمج.
7. يتم تدريب الطفل على مهارات مهنية تساعد في الاعتماد على نفسه والعيش باستقلالية.
8. يتضمن برنامج وخدمات الانتقال التدريب على مهمات ونشاطات تحاكي الواقع العملي الفعلي للحياة.
9. تتوافر لدى الوزارة/ المؤسسات.. المعلومات الكافية حول الأماكن المختلفة للدمج.
10. يتم عقد دورات للأسر للتعريف بأماكن الدمج والأماكن الانتقالية.
11. تعقد المدرسة دورات تثقيفية حول ذوي الإعاقة للطلبة العاديين لتسهيل عملية التفاعل فيها بينهم.
12. تتواصل المدرسة بشكل دائم مع المؤسسات الدامجة.

البعد السادس عشر: رعاية الطفولة المبكرة للطلبة ذوي الإعاقة

ويُقصد به تقديم برامج التدخل المبكر للطلبة ذوي الإعاقة أو المتأخرين نمائياً أو المعرضين لحدوث إعاقة، وذلك ابتداءً من سن الولادة حتى دون السادسة، لضمان حقهم في التعليم منذ البداية. وتتمثل مؤشراتته في:

1. تُوجد استراتيجية وطنية واضحة لتنمية الطفولة المبكرة لدى الجهات ذات العلاقة، بهدف بناء شخصية الطلبة ذوي الإعاقة معرفياً وجسدياً واجتماعياً.
2. محاكاة النماذج الدولية الناجحة في التعليم الدامج في مرحلة الطفولة المبكرة.
3. تُقدم خدمات التدخل المبكر لجميع الأطفال منذ الولادة حتى سن خمس سنوات، وذلك باتباع نموذج التدخل المبكر سواء في المنزل أو المراكز المتخصصة أو رياض الأطفال.
4. تُقدم خدمات التدخل المبكر المتعارف عليها كالتشخيص والإرشاد الأسري وبرامج التدخل المبكر في المنزل أو المراكز المتخصصة أو المستشفى.
5. تُقدم خدمات التدخل المبكر المتكاملة في المنزل من حيث التشخيص والتقييم والبرامج العلاجية.
6. تُوجد برامج تدخل واضحة للطلبة ذوي الإعاقة في مرحلة رياض الأطفال تتضمن إجراءات التشخيص والتقييم والتدخل التربوي والعلاجي.
7. تُنفذ برامج أخرى في مرحلة الطفولة المبكرة تعمل على تطوير الطفل ذي الإعاقة أو المتأخر نمائياً ودمجه في المجتمع.
8. تزويد الأطفال ذوي الإعاقة بالمهارات اللازمة لتطورهم النفسي والحركي اعتماداً على نوع الإعاقة أو الاضطراب الذي يعانون منه.
9. توفير الدعم المادي والفني والمعنوي والمساعدة للجمعيات الأهلية المعنية بالطفل ذي الإعاقة.
10. رفع وعي أهالي الأطفال بطرق التعامل مع الطفل ذي الإعاقة وتطوير نوعية الخدمات المقدمة له.

