أثر استخدام التعليم الدمجي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية علي التحصيل الدراسي لمقرر اللغة الإنجليزية

أروى محي عبدالله عبدالوهاب

باحثة دبلوم خاص قسم المناهج وطرق التدريس

المخلص:

هدف البحث إلي الكشف عن **أثر استخدام التعليم الدمجي في التحصيل الدراسي لذوي الإعاقة وخاصة في ماده اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.** بعد تطبيقه فعليا في المدارس العادية علي وجه الخصوص مدارس إدارة أبو كبير التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية، وهي دراسة وصفية حيث استخدمت الباحثة منهج المسح ولا تعتمد الدراسة الوصفية فقط علي الوصف بل تتضمن التصنيف والتحليل والتفسير ويستخدم في ذلك خطوات البحث العلمي، وذلك باستخدام المقارنة المتعمقة وطُبق على عينة من نتائج طلبة ذوي الإعاقة في مادة اللغة الإنجليزية في مدارس الدمج بمحافظة الشرقية وخاصة إدارة أبو كبير التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية، والبالغ عددهم ٧مدارس و١٥طالب، من طلاب الإعاقة السمعية والفكرية (متلازمة داون)طبقا لما هو متواجد فعليا في المدارس في إدارة ابوكبير، مقارنةً بنتائج طلاب ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة والبالغ عددهم٢مدرسة و١٥طالب من طلاب الإعاقة السمعية والفكرية (متلازمة داون) وذلك لمعرفة اثر ونتيجة إستخدام نظام التعليم المدمج في التحصيل الدراسي هل بالسلب ام بالإيجاب. وجاءت أهم النتائج في عدد من التوصيات والنتائج حيث ان التحصيل الدراسي لطلاب الدمج اعلي نسبيًا مقارنة بالتحصيل الدراسي لطلاب التربية الخاصة مع وجود بعض من المعوقات، بناء على المسح الشامل لنتائج الطلاب علي الصعيدين، ما يؤكد فاعلية استخدام التعليم الدمجي في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل اللغة الإنجليزية **لطلاب ذوي الإعاقة.**

الكلمات المفتاحية (التعليم الدمجي، التحصيل الدراسي، طلاب ذوي الإعاقة)

The effect of using inclusive education for students with disabilities of secondary stage on the academic achievement of English subject

Arwa Mohie Abdullah Abd El-Wahab
Translator and freelance editor - Faculty of Education - Zagazig University

Abstract:
The research will aim to identify the **impact of the use of inclusive education on** the **academic achievement** of **people with disabilities**, **especially in the subject of English for the secondary stage.** After its actual application in regular schools in particular, the Abu Kabir Educational Administration of the Egyptian Ministry of Education, which is a descriptive study, where the researcher used the survey methodology, and the descriptive study does not depend only on description, but includes classification, analysis and interpretation, and uses scientific research steps, using in-depth comparison and apply on a sample of the results of students with disabilities In the English language subject in integration schools in Sharkia, especially the Abu Kabir Educational Administration of the Egyptian Ministry of Education, which numbered 7 schools and 15 students, of students with hearing and intellectual disabilities (Down syndrome), according to what is actually present in schools in the Abu Kabir administration, compared to the results of students with disabilities in special education schools, which numbered 2 schools and 15 students with disabilities Auditory and intellectual (Down syndrome) in order to know the impact and result of the use of the blended education system on academic achievement, whether negatively or positively. The most important results came in a number of recommendations and results, as the academic achievement of integration students is relatively higher compared to the academic achievement of special education students with some obstacles, based on the comprehensive survey of students' results at both levels, which confirms the effectiveness of using inclusive education in teaching English in English language achievement **for students with disabilities.**

Keywords (Inclusive Education, Academic Achievement, Students with Disabilities)

المقدمة:

تعد مهنة التعليم مهنة سامية ومهمة للإنسانية لما لها من دور في تربية النشء وتهيئتهم لمواجهة تحديات الحياة والنهوض بمجتمعه، مما دفع الشعوب المتقدمة بتنمية ثروتها البشرية على اختلاف أنواعهم ومستوياتهم لأسوياء منهم أو غيرهم، ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك نسبة كبيرةً من الطلبة الذين يتعرضون للإعاقة، فيبدوا لنا خسارة تعليمية ومادية، تهدد الاقتصاد القومي إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بهم.

إن التربية الحديثة تركز على المتعلم أكثر من تركيزها على المناهج، باعتباره وحدة استثمار طويلة المدى، وبما إن التربية الخاصة هي إحدى استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فيفترض أنها تسعى إلى تطوير البرامج التربوية والعلاجية الفعالة لجميع الفئات وخاصة تلك المنوطة بتدريب هذه الشريحة وتعليمها باعتبارها أيضا عنصر بشري يتمتع بالحاجة إلى الانجاز أيضا.

وفي الوقت الحالي تقوم التربية الخاصة على إرساء قانون يدعو إلى الوصل لا الفصل بين مجتمع العاديين وغير العاديين تجسيدا للجانب الإنساني وتماشيا مع التطورات التي حدثت في العالم بين الحرية والديمقراطية، ونخص الجانب التربوي بالذكر فالكفة تميل كل الميل نحو الدمج وترفض التمييز والتفرقة.

وذلك لان عملية التعليم الدمجي لاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا الأساسية التي تحظي باهتمام متواصل من القائمين على العملية التربوية في كافة أنحاء العالم، لما لها من أهمية في تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة. وبالاطلاع على واقع البرامج والخدمات المقدمة لهم نجد أن معظم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون خدمات التربية الخاصة في أوضاع التعليم العام، انسجاما مع الاتجاهات المعاصرة التي تركز على تقديم الخدمات التربوية لجميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن مصادر التعليم العام مع اقرانهم العاديين ضمن ما يعرف بنظام الدمج.(Hunt&Marshall,2002;Lewis&Doorlag,1987;)

لقد دخلنا الحقبة المسماة بالدمج (Mainstreaming) في التربية الخاصة ويرى مادن وسالنين (Slanin &Madden):أن الدمج يعني ضرورة أن يقضي المعاقون أطول وقت ممكن في المدارس العادية مع تزويدهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر. يعتبر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع قمة إنجازات التربية الخاصة، وقد أصبح من أكثر الموضوعات أهمية في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية مع ازدياد صرخات العالم المتقدم والنامي على حد سواء والتي تنادي بالدمج و التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عموما، و خاصة بعد الهزة العنيفة التي تمخضت عن كتاب لوكسلي وتوماس (٢٠٠٧، Thomas & Loxley) والذي تم عنونتهً تحت عنوان" هدم التربية الخاصة وبناء الدمج" التي جعلت الدمج مطلبا أساسيا ورئيسيا لجميع الفئات الخاصة .

تعد مسألة كون التعليم الدمجي ظاهرة عالمية ومحلية معقدة للغاية كما أنها رهينة بالمؤشرات الزمنية والمكانية التي يتم مناقشتها من خلالها فإذا اعتبرنا أن التعليم الدمجي ظاهرة عالمية فإن ذلك يرجع في المقام الأول إلى ظهور حقبة زمنية وأطلقنا عليها زمن العولمة والتي تشير إلى تنمية السلوك البشري بين نمط واحد في جنبات العالم المختلفة، أما إذا اعتبرنا هو ظاهرة محلية فإن ذلك القصور وعدم تمكن ظاهرة العولمة من وقد الخصائص المحلية التاريخية وثقافيا والاجتماعية ومن ثم ظللت هذه الخصائص تلعب دورا غير مرئي الداء إلى تعقيد النوادي في كثير من البلدان التي حاولت الأخذ بتجارب التعليم الدمج باعتباره ظاهرة عالمية وفي ظل هذه المعضلة نجد أن التعليم الدمج جاك رد فعلي لي ظاهرة العولمة ومرتبطه بها من خطاب عالمي من الحقوق الأفراد ذوي الإعاقة في مناحي الحياة المختلفة وعلى رأسها التعليم وقد وقع التعليم الدمج في الدول العربية بينا راح السياسات العامة والتشريعات القانونية باعتبارها ظاهرة عالمية من جانب الممارسات الميدانية من جانب آخر باعتباره مرتبط بالعرس الثقافي والاجتماعي وبين هذا وذاك ظهرت العديد من التحديات التي مازالت تقف حجر عثرة في

وجهي تحقيق إنجاز ملموس على أرض الواقع يؤدي إلى تحسين نوات تجي المراجعة للأطفال ذوي الإعاقة ومن ثم تحسين كيفية الحياة التي يعيشونها

وعند مراجعة الأدب التربوي نجد أن أهم مبررات حركة الدمج هو منطقية وقانونية الفكرة، إذ ينظر إلى الدمج من وجهة نظر فلسفية مهتمة بحقوق الإنسان وتساوي الفرص، فهو يتيح الفرص للتحضير لتعلم ملائم يتناسب مع قدرات الطالب، ويقلل من أثر الوصم والتصنيف، وما لهذا من أثر في التكيف النفسي لدى الأطفال وأسرهم، ويؤكد مبدأ التعليم للجميع وعلى الحق في تعليم يناسب احتياجات جميع الأطفال الفردية مقرونة بتقديم خدمات مستمرة، ابتداء من الكشف المبكر والتدخل المبكر، والتعلم المدرسي والمهني، وانتهاء بعيش حياة مستقلة في المجتمع، وبما أن هذه الأهداف من التعلم تتناقض مع العزلة، فإن أغلب الدول تتبنى هدفاً تعليمياً يتمثل في دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنهم ذوو الإعاقة البصرية وذوو الإعاقة السمعية في الحياة الأكاديمية والاجتماعية في المدارس العادية .الحديدي
(Farstenberg& Doyal١٩٩٤) (Hunt& Marshall،٢٠٠٢)

والمتفحص لبرامج الدمج المطبقة في المدارس يجد أن مبررها الأساسي هو حاجة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إلى توفير دعم تربوي واجتماعي للطلبة المدموجين، من خلال توفير تعليم ملائم يلبي حاجاتهم، ويهتم للتفاعل بإيجابية واستقلالية مع مجتمعهم،

وقد أشار لويس ودورلاج (Lewis&Doorlag،١٩٨٧) وبعد مراجعة للتعاريف المتعددة لمفهوم الدمج والبدائل التربوية المتنوعة التي تقع ضمن مظلة الدمج، يتضح أن الدمج يتضمن دمجاً أكاديمياً يتاح من خلاله لهؤلاء الطلبة الفرص لتلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين، ضمن عدد من البدائل التربوية حسب قدراتهم؛ أو يتضمن دمجاً اجتماعياً يتم من خلاله إتاحة الفرص للأطفال المدموجين للتفاعل الاجتماعي مع

أفرائهم العاديين. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تفحص نظام الدمج المطبق والتعرف على مدى تحقيقه للأهداف المأمولة والتي تتمثل في توفير بيئة ملائمة وداعمة لتطوير الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدموجين

فإنه بالرغم من التوجه العالمي نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، حيث بلغت نسبة التحاقهم في المدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي (٨٢٪) وأن معظمهم من ضعاف السمع، فإن دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يعتبر بطيئاً في بلادنا مقارنة بدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الأخرى، وقد لا تكون ناجحة أحياناً. وتعزو أدبيات التربية الخاصة هذا الوضع إلى الطبيعة الخاصة والمختلفة لتربية الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، مما قد يؤدي إلى أن يواجه هؤلاء الأطفال أثناء عملية الدمج صعوبات عديدة مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية

(Kelman & Branco،٢٠٠٤) إلا إذا تم تزويدهم ببرامج تربوية ملائمة أكاديمياً ومرتبطة بالخدمات الداعمة والمكثفة والمتنوعة كما أكد (الخطيب ،٢٠٠٤)

وبشكل عام، أكد العديد من الباحثين في ميدان التربية الخاصة ومنهم هنت ومارشل (Hunt& Marshall، ٢٠٠٢) أن للدمج العديد من الفوائد والآثار التي تنعكس على الجوانب الأكاديمية أو الاجتماعية الانفعالية للطلبة المدموجين، متضمنة إتاحة الفرصة لهم للعيش في بيوت ذويهم. والتردد على مدارس عادية على مقربة منهم.

ويضيف أدول (Idol ١٩٩٧:٢٠٠٦) أن للدمج دوراً أساسياً في دعم وتطوير مواطن القوى لدى الطلبة المدموجين وتدعيم الأداء الأكاديمي لديهم، ويحث الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم والمعلمين وأعضاء المجتمع للعمل معاً للوصول إلى مدارس تتقبل الطلبة، وترحب وتعترف بقيمة جميع المتعلمين وتعمل على تنمية قدراتهم وتثبيتها، بحيث تركز على تصميم البرامج التربوية اعتماداً على الحاجات الفردية لكل طالب فصلاً. تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية

للنمو في إطار هذا التنوع والاختلافات وتهيئتهم لمرحلة الرشد والعمل باستقلالية في المجتمع الأوسع بشكل فعال أدول (١٩٩٧:٢٠٠٦ (Idol)

ويضيف فرستنبيرج ودويل (Farstenberg& Doyal١٩٩٤) أن نظام الدمج يسهم في تدعيم شعور الطالب ذي الحاجة الخاصة بأنه جزء من مجتمعه، وليس فرداً ينتمي إلى أقلية محرومة، ويؤكد كذلك إلى تحسين مفهوم الذات ويزيد فرص التفاعل والتوافق الاجتماعي بينه وبين أقرائه العاديين، ويطور مفهوم الذات، ويدعم الشعور بالانتماء للمجتمع. فالطلبة سواء كانوا ذوي حاجات خاصة أو عاديين يستفيدون من كونهم قريبين من بعضهم البعض مرتبطين بمدرسة واحدة على قدم المساواة.

وأشار هنت ومارشل (Hunt& Marshall، ٢٠٠٢) أدول (١٩٩٧:٢٠٠٦ Idol) والخطيب (٢٠٠٤) إلى أن عملية وضع الدمج موضع التنفيذ أمر تكتنفه العديد من التحديات التي تنعكس على هؤلاء الطلبة إن لم ينفذ الدمج بالطريقة الصحيحة، وتراعي كافة الجوانب اللازمة لإنجاحه سواء المتعلقة بالطفل نفسه أو بأسرته أو بالمدرسة أو بالنظام التربوي ككل والمجتمع الذي يجب التعامل معه.

وأضاف ستيفن وبلاكهرست ومجليوكا (١٩٨٢، Stephen& Backhurst & Magliocca) ولكثنر ومير (Luckner&Muir،٢٠٠٢) أن هناك العديد من المتطلبات والاعتبارات التي يجب مراعاتها للوصول إلى برامج دمج تقدم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة الحسية من خلال توفير بيئة داعمة للأداء الأكاديمي وللتكيف الاجتماعي الانفعالي الملائم، منها ضرورة تنظيم مجموعة من الخدمات الشاملة، وتوظيف نتائج الأبحاث عند التدريس، وممارسة التقييم المستمر لحاجات الطلبة، وتهيئة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتعديل اتجاهاتهم، والإيمان بحقوق الأطفال في التعليم في المدرسة العادية، والاهتمام بتطوير وتنمية البعد الاجتماعي والشخصي للطالب وأنه متساو بالأهمية مع التحصيل المدرسي، والحاجة إلى التعاون بين كافة أطراف العملية التربوية فقبول مفهوم

الدمج أمر ينطوي على ضرورة الشروع في تحديث المدارس ومايشكله هذا من تحدٍ أساسي واجه النظام المدرسي في القرن الحادي والعشرين.

ولجعل عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية عملية فاعلة تلبي حاجات هؤلاء الطلبة وتحسن التحصيل الدراسي، تبدو الحاجة ماسة لدراسة برامج الدمج الممارس حالياً في المدارس واثره علي التحصيل الدراسي، ومدى دعمها للأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة ،بما يتيح لهم الفرص لأن يؤدوا أدوارا فعالة في المجتمع، فإن هناك حاجة لدراسة برامج الدمج ومدى فعاليتها للحصول على تغذية راجعة منها بهدف تطويرها، وذلك للتطرق للعديد من الجوانب التي نراها في واقع مؤسساتنا، بهذا اختيرت مدارس الدمج بإدارة ابوكبير التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية كأحد المراكز التي تطبق نظام دمج علي طلبة الإعاقة كمجموعة تجريبية، لمعرفة أثر استخدام التعليم الدمجي في تحصيل صلاب ذوي الإعاقة في ماده اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية ومدرسة الامل والتربية الفكرية التي تطبق نظام التربية الخاصة علي طلبة الإعاقة (غير مدمجين) باعتبارها مجموعة ضابطة لإبراز نتائج التعليم الدمجي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة مدى تحقيق برامج الدمج للأهداف المأمولة من تطويرها وهي توفير الدعم للأداء الأكاديمي وتطوير التحصيل الأكاديمي في مادة اللغة الانجليزية ودعم التكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة:

وبعد الاطلاع علي المراجعة النقدية لمفهوم التعليم الدمجي لأدبيات البحث، نجد أن هناك القليل من الدراسات العربية التي بحثت في درجة دعم عملية الدمج للتحصيل الدراسي و للتكيف الاجتماعي والأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة **السمعية** في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك لغايات التحقق من مدى تلبيتها للأهداف المأمولة من تطويرها

سواء على صعيد الأداء الأكاديمي أو التكيف الاجتماعي والانفعالي، فضلاً عن التعرف إلى الثغرات التي قد تواجه نظام الدمج المطبق،

وعليه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في التعرف على أثر استخدام التعليم الدمجي في التحصيل الدراسي وخاصة في تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية لصلاب ذوي الإعاقة السمعية في ماده اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية ودرجة الدعم الذي تقدمه برامج الدمج المطبقة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ذكوراً وإناثا

وتتمثل اسئلة الدراسة في ما يلي

١. ما أثر استخدام التعليم الدمجي في التحصيل لطلاب ذوي الإعاقة في مادة اللغة الإنجليزية ؟

أهداف الدراسة :

١. ما اثر استخدام التعليم الدمجي في تحصيل لطلاب ذوي الإعاقة في ماده اللغة الإنجليزية؟
٢. ما درجة الدعم التي تقدمة برامج الدمج المتبعة في بعض المدارس للأداء الأكاديمي وللتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة المدموجين؟
٣. المراجعة النقدية لمفهوم التعليم الدمجي في ضوء ادبيات البحث.
٤. المراجعة النقدية للتشريعات القانونية والدولية الصادرة في الاتفاقيات الدولية لطلاب ذوي الإعاقة.
٥. إلقاء الضوء على تجارب التعليم الدمجي الناجحة في دول الخليج العربي، ومن ثم الوقوف على عوامل القوة والنجاح.
٦. تقديم عدد من التوصيات التي تهدف إلى سد الهوة بين الجانب التشريعي للتعليم الدمجي وممارساته الميدانية.

أهمية الدراسة:

بالرغم من ان عملية التعليم الدمجي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا الأساسية التي تحظي باهتمام متواصل من القائمين على العملية التربوية في كافة أنحاء العالم، الا انه يواجه الكثير من الانتقادات والتحديات التي تعوق نجاح عملية التعليم الدمجي في المدارس العادية لدي طلاب ذوي الإعاقة السمعية، ورغم أهمية هذه الدراسات في استقصاء واقع تجربة الدمج وتقديم التغذية الراجعة عنها، فإنه لا توجد دراسات واضحة على حد معرفة الباحثة حول درجة دعم نظام الدمج سواء على صعيد دعم الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والذين توصف عملية دمجهم بأنها غير فعالة وتواجه العديد من الصعوبات(Branco& Kelman، 2004)

ولذلك استشعرت الباحثة أهمية التطرق الى معرفة أثر نتائج استخدام التعليم الدمجي سواء بالإيجاب او السلب على التحصيل الدراسي وخاصة في تحصيل في اللغة الإنجليزية لصلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

وأيضا يمكن القول إن الدمج في مسار التعليم العام يتيح فرصاً تعليمية متساوية للطلبة بعض النظر عن حاجاتهم. وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في سعيها نحو التعرف على مدى دعم الدمج للأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة، لما في ذلك من أهمية في التعرف إلى مواطن القوة والضعف لهذا البرنامج، لتطوير وتفعيل عملية الدمج لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة، وتنمية قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة وتمكينهم من تحقيق الهدف الاسمي وهو التعليم بصفة عامة.

كما أن هنالك العديد من المحاولات الوطنية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية، ولضمان نجاح هذه المحاولات فإن ثمة حاجة حقيقية لتعرف النتائج الواقعية لعملية الدمج بالتعرف إلى مواطن القوة والضعف لهذا البرنامج والعمل علي تشخيص ومعالجة جوانب الضعف وكذلك تطوير جوانب القوة، وبالتالي تطوير خطة وطنية ناجحة لدمج

هذه الفئة من أبنائنا في المدرسة والمجتمع. وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في قدرتها على مساعدة القائمين على البرامج التربوية في زيادة معرفتهم ببرامج الدمج.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريفات الإجرائية لها:

١. مصطلح التعليم الدمجي

على الرغم من أن مصطلح الدمج Inclusion لم يتم استخدامه قبل التسعينات من القرن العشرين فإن مبادئ التعليم الدمجي كانت موجودة في بلدان كثيرة من العالم وقد بدات اليونسكو عام ١٩٩٠ من خلال إعلان التعليم حقاً للجميع Declaration on Education for All الصادر في تايلاند في التأكيد على ضرورة خلق بيئة تعلم تسمح لكل فرد باكتساب المهارات الأساسية، والتي من الممكن أن تشكل الأساس لمزيد من التعلم وتسمح بمشاركة كاملة داخل المجتمع" (UNESC ،١٩٩٤)

وقد سبق هذه الخطوة قيام عدد من الدول بإصدار تشريعات لدعم مشاركة أوسع للأطفال ذوي الإعاقات في بيئات التعليم العام على سبيل المثال القانون رقم ١١٨ لعام ١٩٧١ والقانون رقم ٥١٧ لعام ١٩٧٧ في إيطاليا، وقانون تعليم الطلاب المعاقين All Handicapped Children Act الصادر عام ١٩٧٥ في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي تم إعادة تنقيحه وصياغته عام ١٩٩٧ ليصبح اسمه قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education (Act (IDEA وقانون التعليم الصادر في إنجلترا عام ١٩٨١.

إن مصطلح التعليم الدمجي يتعدى حدود التركيز على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الناتجة عن الإعاقة بل يهتم بكل مصادر الحرمان والتهميش الناتجة عن النوع

الفقر، اللغة العرق، الموقع الجغرافي وفي الواقع فإن العلاقات المعقدة بين هذه العوامل بالإضافة إلى الإعاقة تكون موضع التعليم الدمجي في بعض الدول

٢. التحصيل الدراسي

٣. طلاب ذوي الاعاقة السمعية

وهم الطلبة ذوو الإعاقة السمعية، ويقصد بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائيا بأنهم طلاب يعانون من قصور في القدرة على التعلم أو اكتساب المزيد من الخبرات أو المهارات بطريقة أقل في الأداء من الطلاب العاديين المماثلين الهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، وقد يرجع ذلك إلى عوامل وراثية أو بينية مكتسبة

٤. برامج الدمج

ويقصد بها هذا الدمج التربوي وهو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف العادي مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية، ويعتبر الطلبة ذوو الحاجات الخاصة مدموجين إذا أمضوا ٥٠٪ أو أكثر في الصف الدراسي العادي.

٥. دعم الدمج الأداء الأكاديمي

مدى توفير البيئة الداعمة التي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتعرف إجرائيا بناء على درجات أفراد عينة الدراسة.

٦. التميز الأكاديمي: Academic Excellence

يعرف التميز الأكاديمي بأنه منظور واسع يقوم على تمكين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من المعرفة سواء محتواها أو تطبيقها، بالإضافة إلى تنمية المهارات الإبداعية لديهم واستخدام هذه المعرفة بكفاءة وشمولية في مجالات التدريس والمناهج وخدمات الطلاب والمشاركة والمساهمة في النمو الشخصي والمهني للطلاب على اختلاف اهتماماتهم.

حدود الدراسة :

- اولاً الحدود البشرية/ اقتصر البحث علي عينة من طلاب ذوي الإعاقة بمدارس طبقت منظومة الدمج ومدارس التربية الخاصة، وخاصة بإدارة أبوكبير التابعين لمحافظة الشرقية لجمهورية مصر العربية.
- ثانياً الحدود المكانية/ مدارس طبقت منظومة الدمج والبالغ عددهم ٧ مدرسة ومدارس التربية الخاصة والبالغ عددهم ١٥ تابعين لإدارة أبو كبير بمحافظة الشرقية لجمهورية مصر العربية.
- ثالثاً الحدود الموضوعية/ أثر التعليم الدمجي لذوي الإعاقة علي تحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية.
- رابعاً الحدود الزمانية/ الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣م -٢٠٢

ثانياً الإطار النظري

مصطلح التعليم الدمجي

على الرغم من أن مصطلح الدمج Inclusion لم يتم استخدامه قبل التسعينات من القرن العشرين فإن مبادئ التعليم الدمجي كانت موجودة في بلدان كثيرة من العالم وقد بدات اليونسكو عام ١٩٩٠ من خلال إعلان التعليم حقا للجميع Declaration on Education for All الصادر في تايلاند في التأكيد على ضرورة خلق بيئة تعلم تسمح لكل فرد باكتساب المهارات الأساسية والتي من الممكن أن تشكل الأساس لمزيد من التعلم وتسمح بمشاركة كاملة داخل المجتمع (UNESCO. ١٩٩٤).

وقد سبق هذه الخطوة قيام عدد من الدول بإصدار تشريعات لدعم مشاركة أوسع للأطفال ذوي الإعاقات في بينات التعليم العام على سبيل المثال القانون رقم ١١٨ لعام ١٩٧١ والقانون رقم ٥١٧ لعام ١٩٧٧ في إيطاليا، وقانون تعليم الطلاب المعافين Ali Handicapped Children Act الصادر عام ١٩٧٥ في الولايات المتحدة الأمريكية،

والذي تم إعادة تنقيحه وصياغته عام ١٩٩٧ليصبح اسمه قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education act (IDEA) وقانون التعليم الصادر في إنجلترا عام ١٩٨١.

ومع ذلك يبقى هناك حقيقة مهمة مفادها أن اختلاف الثقافات والبيئات أدى لفهم وتطبيق مختلف المفهوم التعليم الدمجي. ويعني هذا أن المفاهيم والمصطلحات لا يمكن تصديرها أواستيرادها عبر بيئات مختلفة من حيث الخلفية الثقافية والتاريخية. ومن ثم حصر ١٦ تعريفاً وتفسير المعنى مصطلح التعليم الدمجي عبر الدول المختلفة كما يلي (Mitchell، ٢٠٠٥)

١. إن مصطلح التعليم الدمجي يتعدى حدود التركيز على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الناتجة عن الإعاقة بل يهتم بكل مصادر الحرمان والتهميش الناتجة عن النوع الفقر، اللغة العرق الموقع الجغرافي وفي الواقع فإن العلاقات المعقدة بين هذه العوامل بالإضافة إلى الإعاقة تكون موضع التعليم الدمجي في بعض الدول.
٢. على الرغم من عدم وجود تعريف موحد للتعليم الدمجي فإن هناك ميلا للتركيز على السعات الأساسية التي لهذا المفهوم متعدد الأبعاد بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات هذه السمات تشمل: الأحقية بعضوية كاملة في المدارس العامة الحصول على خدمات المساعدة والدعم، تفريد التعليم التنويع في التدريس مع مواءمة وتطويع المناهج.
٣. التعليم الدمجي مفهوم معقد وتنتج عنه الكثير من المشكلات المرتبطة بالتطبيق.
٤. من منظور التسكين يمكن القول بوجود ثلاثة أنماط رئيسية لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المسار الواحد الذي يشمل كل التلاميذ في نظام تعليمي واحد)، المسار المزدوج (تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام خاص بهم وتعليم العاديين في نظام آخر)، والمسارات المتعددة الخدمة مجموعات

مختلفة من الأطفال في انظمة مختلفة ومتوازية) وفي ظل هذه الأنماط غالباً ما تتم الإشارة إلى التعليم الدمجي على أنه تعليم المسار الموحد.

٥. إن التقسيم القائم على التفريق بين التعليم الدمجي والتعليم العزلي لا يقتصر فقط على وجود مدارس التعليم العام في مقابل مدارس التربية الخاصة بل يتسع ليشمل عدداً من الخدمات التعليمية الأخرى التي تؤدي إلى عزل التلاميذ، مثل تصنيف التلاميذ بناء على أدائهم الأكاديمي، أو قدراتهم الجسمية أو الصحية أو غيرها من المحكات التي تؤدي إلى التمييز.

٦. بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقات فإن التعليم الدمجي يمثل نقطة الصراع بين نموذجين هما النموذج الاجتماعي السياسي والنموذج النفسي الطبي

٧. إن الدمج يتعدى حدود التعليم ليشمل التوظيف، التسلية وتمضية وقت الفراغ، وظروف المعيشة والظروف الصحبة ومن تم يجب أن يشتعل الدمج على التحولات التي تتم في كل قطاعات الدولة، وعلى كل المستويات داخل المجتمع.

٨. إن سياسات التعليم الدمجي وممارساته يجب أن تأخذ في الاعتبار الإصلاحات التي تتم في نظام التعليم العام، وخاصة تلك التي تتعلق بالحداثة، والاختيار، والتنافسية والمحاسبية، والمعايير والنواتج والاختبار. وحيث إن الإصلاحات التعليمية المعاصرة لا تقدم بواعث ومحفزات للمدارس لتبني التعليم الدمجي وجب على الدولة التدخل من أجل التأكد من عدم وقوع ذلك.

٩. على الرغم من أن العديد من الدول تظهر التزاماً نحو التعليم الدمجي من الناحية القانونية والتشريعية فإن ذلك لا ينعكس بالضرورة على الممارسات الفعلية ومن أسباب هذه الفجوة بين السياسات والممارسات القيم والمعتقدات المجتمعية العوامل الاقتصادية عدم وجود إجراءات تضمن تطبيق التشريعات والقوانين عدم وضوح المسؤولية القانونية في تطبيق السياسة التعليمية الممارسات التقليدية لدى المعلمين المقاومة الأسرية ضعف مهارات المعلمين جمود المنهج

وأساليب التقويم، عدم كفاءة البنية التحتية للمؤسسات التعليمية وخاصة في مناطق الريف والمناطق النائية، كثافة حجرات الدراسة مقاومة قطاع المتخصصين في التربية الخاصة الذين اعتادوا على تقديم خدماتهم في بيئات منفصلة تقديم الدعج من خلال قرارات عليا دون إعداد المدارس والمجتمع قبل ذلك.

١٠. يوجد التعليم الدمجي في ظل خلفية تاريخية تشتمل على قيم ومعتقدات قديمة يجب أن تتواءم مع القيم والمعتقدات الحديثة والعكس صحيح

١١. . التعليم الدمجي ظاهرة متضمنة في سلسلة من البيئات والسياقات بدءاً بالمجتمع ككل ومروراً بالمجتمع المحلي، الأسرة المدرسة، وحجرة الدراسة.

١٢. نظراً لتأثر مفهوم الدمج بالقيم والمعتقدات الثقافية ومستويات الثروة الاقتصادية بالإضافة للخلفية التاريخية، فإن معنى الدمج وممارساته تختلف من دولة لأخرى، بل من الممكن أن تختلف داخل الدولة نفسها.

- الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم، الفئات، الاتجاهات الحديثة في تمكينهم)

يعتبر مستوى العناية والرعاية بذوي الاحتياجات الخاصة معياراً أساسياً لقياس حضارة الأمم ومدى تطورها، وتشكل رعايتهم أيضا إحدى أولويات الدول والمنظمات المعاصرة، والتي تنبثق من مشروعية حق ذوي الاحتياجات الخاصة في فرص متكافئة مع غيرهم في مجالات الحياة

لقد ظهر هذا المصطلح خلال الربع الأخير من القرن العشرين في أمريكا، وذلك مزيد من الإيجابية والتفاؤل حيال الأطفال الذين يختلفون بدرجة ملحوظة عن أقرانهم سلباً أو إيجابياً بدرجة تستدعي إجراء تعديلات في الممارسات المدرسية، أو المناهج الدراسية، الخدمات التربوية لمواجهة حاجاتهم الخاصة، ومساعدتهم على تحقيق أفضل مستوى من النمو.

وتعرف الاحتياجات الخاصة Special Needs بأنها عبارة عن مجموعة من المظاهر التي تظهر على الأطفال في أعمار مبكرة، أو قد يتأخر ظهورها حتى عمر متأخر، تجعلهم يواجهون صعوبات في مجالات متعددة، خاصة في المجال الاجتماعي والتعليمي(The Editors of Encyclopedia, Britannica،2019)

وهكذا يستخدم مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التربية للإشارة إلى أولئك الأطفال الذين يختلفون عن أقرانهم في واحدة أو أكثر من الخصائص التي تؤثر في عملية التعلم، فتحول دون قدرتهم على تعلم المهارات الأكاديمية (قراءة كتابة حساب) بنفس مستوى أقرانهم، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم هذه المهارات بصورة تفوق أقرانهم كثيراً، وفي مثل تلك الحالات. يتحتم إجراء بعض التعديلات في البرامج التربوية والخدمات المقدمة لهؤلاء التلاميذ، أي تقديم نوع من التربق برامج التربية الخاصة (الشخص، ٢٠٠٤، ٥٣)

بينما يرى البعض أن مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة يشمل عدداً من الفئات غير العاديين في مجال التربية الخاصة مثل الموهوبين وذوي صعوبات التعلم وذوي الاضطرابات اللغوية وذوى الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، والتي تستدعي اهتماماً خاصاً من رجال التربية لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذاتهم ومساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي (الروسان، ٢٠٠٧،١٧)

تأسيساً على ما تم عرضه من تعريفات سابقة يمكن تعريف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم طلاب مختلفون عن أقرانهم لديهم من القدرات ما يفوق أقرانهم أو أنهم يعانون من قصور في القدرة على التعلم واكتساب المهارات بطريقة أقل من المماثلين لهم في العمر، وقد يرجع ذلك إلى عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة، وينتمي الفرد من ذوي الحاجات الخاصة إلى فئة أو أكثر من الفئات التالية (سليمان ٢٠٠١ (٢٥)

- التفوق العقلي والموهبة والإبداعية.
- الإعاقة البصرية بمستوياتها المختلفة.

- الإعاقة السمعية وبمستوياتها المختلفة.
- الإعاقة الذهنية بمستوياتها المختلفة.
- الإعاقات البدنية والصحية الخاصة.
- التأخر الدراسي وبطء التعلم.
- صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.
- الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
- الإعاقة الاجتماعية وتحت الثقافية
- الاحترازية (الأوتستية أو التوحدية).

وبهذا يمكن تحديد الفئات التي تنتمي إلى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي ينبغي معرفة خصائص كل فئة من تلك الفئات والاهتمام بها ووضع برامج تربوية مناسبة لها في مراكز خاصة. بالإضافة إلى محاولة تعليم ودمج الفئات التي تبدي أقل الأعراض في المؤسسات التعليمية.

الاتجاهات الحديثة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة

تعد قضية تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي ترتبط بتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأن ارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة تهدرا للطاقات البشرية، لذا أخذت دول العالم الثالث بالتخطيط لعملية إدماجهم في المجتمع والعمل على تغير الاتجاهات والقيم والايدولوجيا العامة و تلك الفئة الخاصة، فقامت بتطوير سياستها الاجتماعية نحو تقدم أفضل لعلاج ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم والاستفادة من طاقاتهم وإمكانياتهم البشرية، وذلك على اعتبار أنهم كغيرهم المجتمع لهم الحق في الحياة والنمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم.

وأصبحت حاجة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم أمراً ضرورياً من أجل تمكينهم وتنمية قدراتهم وقابليتهم داخل المجتمع الكبير، إذ لا يمكن تحقيق التنمية بصورة تامة إلا باستثمار تلك الطاقات على هذا الأساس بعد التعليم عامل أساء جعل

ذوي الاحتياجات الخاصة قادرين على تمكينهم من مواصلة الحياة بالإضافة إلى التمكين الاجتماعي والدمج التربوي والرعاية والاهتمام بهم في كل المجالات.

وفيما يلى عرض موجز لأهم الاتجاهات الحديثة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة:

- **تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة:**

يعد الهدف من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هو مساعدتهم على النمو حتى الوصول إلى مرحلة الإنتاج، أو حتى يصبح الطفل فرداً منتجاً فعالاً إلى أقصى درجة ممكنة، وبناء على ذلك تم المطالبة بند مين شروط الحياة المدرسية وإقرار حقوق المعاقين في حياة طبيعية، وحقهم في تلقي الخدمات التعليمية أسوة بغيرهم المجتمع.

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في التربية الخاص متعاقبة انتقلت بها التربية الخاصة من نموذج المدارس المنفصلة إلى نماذج الدمج بسياستها المختلفة من الدمج الجزئي المتمثل في بناء فصول لذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العامة أو إن شاء جسور اتصال بين مدارس التربية الخاصة المنفصلة والمدارس العادية إلى أن ظهرت فلسفة الدمج

الكلي تحت مسمى التكامل integration متضمنة تعديل البيئة المدرسية العادية لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تعليم مثل هذه الفئات، بحيث تصبح قادرة على تلبية احتياجاتهم الخاصة (كاظم وعبد الجواد ٢٠١٦ ٣٤١)

ان التدخل المبكر والتعليم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على تعليم عالي الجودة من شأنه أن يحقق إمكاناتهم في المنزل أو في مكان العمل وفي المجتمع لتعظيم قدراتهم من خلال العيش بصورة مستقلة في المجتمع والانخراط في التعلم مدى الحياة علي(٢٠١٠،٦٤)

ومن أجل تحسين التعليم والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة لابد من توفر الهيئة العاملة والمكان الملائم وتوفير الخبرات التعليمية التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة أقرب إلى الواقعية، وتصميم ١٩ برامج تدريبية قائمة على استخدام الوسائل التكنولوجية

الحديثة، وتوفير الخبرات التعليمية المباشرة ١٤ التي تتصل بموضوعات الدراسة عن طريق الرحلات أو الزيارات الميدانية، وأن إعداد البيئة التربوية المناسبة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة للفئات الخاصة يساهم بشكل كبير في تحسين عمليتي التعليم والتعلم (مرزوق، ٢٠٠٩، ٩٥)

ويعد من المبررات التربوية لتكامل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة إكسابهم قيمة تربوية Educational Value، وقد ظهر ذلك من خلال ما أكدت عليه منظمة الدفاع عن حقوق المعوقين وتربيتهم أنه بغض النظر عن العرق، والمستوى الاجتماعي، والجنس ونوع الإعاقة، فكلما قضى المتعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة وقتا أطول في الولايات ال ل في فصول المدرسة العادية في الاصغر، كلما زاد تحصيلهم تربويا ومهنياً مع تقدمهم في العمر وحققوا مستويات أفضل في التعليم (عامر، ٢٠١١

- **<u>دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:</u>**

لقد ظهر الاتجاه نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كنتيجة لمطالبة أولياء أمورهم ومطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم بحق التعليم في المدارس العامة، ويوجد ثلاثة أنواع من الدمج، وهي (كاظم وعبد الجواد، ٢٠١٦، ٣٤١):

الدمج المكاني: Locative integration إنشاء وحدات خاصة متكيفة ذاتية في المدارس العامة العادية يتلقى فيها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمهم، ولكن تختلف مناهجهم الاجتماعية عن تلك المناهج والأنشطة المتواجدة في المدارس العادية.

الدمج الاجتماعي: Social integration مشاركة التلاميذ المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية للتلاميذ الأسوياء نفس الخدمات والتسهيلات والأنشطة المدرسية الرياضية والاجتماعية وغيرها.

الدمج الوظيفي: Professional integration: يشارك فيه المعوقين نفس البرامج التعليمية مع الأسوياء فقط حيث يؤخذ منهم مجموعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي نوع من التدريس الفردي أو مساعدة المعلم داخل الفصل.

الدمج الذي يطلق علية مدارس الربط Link: Schools حيث تربط بين المدارس الخاصة والتعليم العام بعلاقة عمل لتحقيق الاستفادة المتبادلة بينهما، وتثير قضية دمج الأطفال غير العاديين في الصفوف العادية عدداً من الأسئلة، وحتى تنجح فكرة الدمج لابد من توفر العديد من العوامل التي تعمل على إنجاح فكرة الدمج ومنها تحديد فئات الأطفال التي يمكن لها الاستفادة من برامج الدمج، وتوفير التسهيلات اللازمة لإنجاح فكرة الدمج، وإعداد الإدارة المدرسية والأباء والأمهات لتقبل فكرة الدمج.

التعليم الدمجي في أمريكا الشمالية تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التشريع القانوني

على الرغم من أن الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر نموذجا يحتذي به العديد من الدول في تقديم خدمات التعليم الدمجي فإن مصطلح التعريف الدمجي لم يرد ذكره صراحة في القانون الأمريكي أو أي من سياساته وعلى أرض الواقع تم الربط بين الدمج وبين التعليم العام باعتباره الخيار الوحيد لتلقي التعليم، دون طرح أي ثنائية أو ازدواجية في عملية التسكين التعليمي فالأساس هو وجود مدارس التعليم العام المتاحة لجميع الأفراد بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقات أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمفهومها الأوسع، ويعطي قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education At (IDEA الصادر عام ١٩٩٧ الحق في تعليم عام مجاني Free Public Education في أقل بيئة تقييداً Least (Restrictive Environment (LRE ويعتبر هذان العنصران هما الأساس للتشريع الخاص بالأطفال ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بدايته في عان ١٩٧٥، وقد ورد هذان العنصران في الفقرتين ٩٤. -١٤٢ وقد أعقب صدور القانون المعدل لتعليم ذوي الإعاقات

عام ١٩٩٧ صدور ارشادات فدرالية توضح نصوص المواد بما يمكن أقسام التعليم في الولايات المختلفة من تنفيذه. وعلى الرغم من ذلك فهناك تباين بين الولايات الخمسين في تنفيذ مواد القانون.

وقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية تزايداً مطرداً في أعداد الطلاب ذوي الإعاقات داخل مدارس التعليم العام وبخاصة الطلاب ذوو صعوبات التعلم، وهو ما أدى إلى تزايد الضغوط حول التطبيق الفعلي لمفهوم التعليم العام المجاني في أقل بيئة تقييداً. وطبقاً لأحدث الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية فقد تم تقديم خدمات التربية الخاصة لما يزيد عن ٦.٧ مليون تلميذاً من ذوي الإعاقات المختلفة داخل مدارس التعليم العام في المراحل التعليمية المختلفة وطيقاً لقانون تعليم الطلاب ذوي الإعاقات فإن هناك ١٣ إعاقة هم الذين يستحقون خدمات الدعم والتربية الخاصة في المدارس العامة وتشمل هذه الإعاقات ما يلي:

١. التوحد (تم إضافتها عام ١٩٩٠) (١٩٩٠ Autism (added in
٢. الصمم والعمى المزدوج Dear Blind
٣. الصمم Dafnen
٤. الإعاقة السمعية Hoaring Impairment
٥. الإعاقة العقلية Mental Retardation
٦. الإعاقات المتعددة Multiple Disabilities
٧. الإعاقات المرتبطة بالعظام Orthopedic Impairments.
٨. الإعاقات الصحية Other Health Impaired
٩. الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance
١٠. صعوبات التعلم Specific Learning Disability
١١. اضطرابات اللغة والنطق Speech and Language Impairment.

١٢. الإصابة الدماغية (تم إضافتها عام ١٩٩٠) (١٩٩٠ Traumatic Brain Injury (added in 13 .

١٣. الإعاقة البصرية والعمى Visual Impairment including Blindness.

وتمثل فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم نصف عدد الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، يليها الطلاب ذوو اضطرابات اللغة والنطق والتواصل ثم الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية ويحصل الطلاب ذوو الإعاقات على الأهلية للحصول على خدمات التربية الخاصة من خلال عملية رسمية قانونية تبدأ بطلب رسمي من المعلم أو الوالدين بإحالة الطفل لبيان مدى احقيته بذلك من خلال خضوعه لإجراءات الفرزوالتشخيص

وفي عام ٢٠٠٢ تم تشكيل لجنة رئاسية تتبع البيت الأبيض لدراسة خدمات التربية الخاصة المقدمة في المدارس، وقد انتهت اللجنة إلى أن عدداً كبيراً من الطلاب الذين تم إحالتهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا ضعف التحصيل نتيجة عدم حصولهم على تعليم جيد منذ مرحلة رياض الأطفال، وهو ما دعا إلى تقنين عمليات التشخيص وجعلها أكثر صرامة، وذلك من خلال وضع إطار جديد لعملية التشخيص كما صدرت مجموعة من النصوص القانونية التي تعطي الولايات الحق في صرف جزء من الميزانية المخصصة لدعم وتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقات على إجراءات الوقاية والتدخل العلاجي المبكر.

وطبقاً لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات فإن تقديم تعليم عام مجاني يتضمن تفريد خدمات التعليم للطلاب ذوي الإعاقات من خلال وضع خطة تربوية فردية لكل طالب تشمل خطة الدعم ومكوناتها البشرية والمادية وقد لعبت المحكمة الدستورية العليا دوراً في تحديد المقصود بمعنى تعليم عام ملائم حيث ظهرت العديد من النزاعات القانونية بين العديد من الأسر واقسام التربية والتعليم المختلفة في الولايات نتيجة

لعمومية المصطلح، وقد أقرت المحكمة الدستورية العليا أن التعليم الملائم للطلاب ذوي الإعاقات هو التعليم الذي يفي باحتياجاته

الشخصية ويكون قائماً على دعم شاملة حتى يمكن للمطالب الاستفادة التربوية من التدريس المقدم له كما يجب أن تتحمل الحكومة الفيدرالية كل المتطلبات المادية لتقديم هذه الخدمات، وأن تتماشى المعايير التي تتبناها الولاية وأن تتلاءم مع الخطة التربوية الفردية المصممة للمطالب (Harry، ٢٠٠٢)

وقد شهدت التعديلات التي طرأت على قانون تعليم ذوي الإعاقات تركيزاً على نواتجالتعليم بعد أن كان التركيز في الماضي على عملية التسكين فقط وقد انعكس ذلك على اللغة المستخدمة في المواد المختلفة للقانون فعلى سبيل المثال: تذكر المادة ١٧ من القانون ان:

الإعاقة هي جزء طبيعي من الخبرة البشرية ومن ثم يجب الا تقلل من حق الأفراد في المشاركة في المجتمع. ويعتبر تحسين النتائج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة أمر ضروري وعنصر هام في السياسة الوطنية لضمان تكافؤ الفرص، والمشاركة الكاملة، والاستقلال في المعيشة، والاكتفاء الذاتي اقتصادياً وماديا (١) (١٧) (٠) ١٤USC 20).

وفي ظل التعديلات التي أدخلت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات كثرت الإشارة إلى التعليم الفعال القائم على تبني المعايير، والتي يجب أن تعمل المدرسة على تحقيقها لكل الطلاب بما فيها الطلاب ذوي الإعاقات ومن ثم وجب التركيز على تطويع ومواسعة المنهاج للطلاب ذوي الإعاقات حتى يصلوا لنفس المعايير العامة

IDEA 97, 20 USC. 651A (A) ٦ (A)

وقد نصت المادتين ٩٤ و ١٤٢ من قانون الأفراد ذوي الإعاقات الأول الصادر عام ١٩٧٥ على ان مفهوم اقل البيئات تقييداً يشير إلى متصل من الخدمات Continuum of Placements والتي يجب أن تتاح للأطفال ذوي الإعاقات داخل بيئة المدارس العامة وقد أكد القانون على الفضلية أن يتم هذا داخل نفس البيئة الصفية التي يتلقى فيها

الأطفال العاديين تعليمهم ويشمل متصل الخدمات كل الخدمات التي من شانها تحقيق هذا الهدف، ويعلى القانون من شان الاعتماد على التكنولوجيا المعينة Amistive Technology ولم يتغير هذا المعنى في قانون عام ١٩٩٧. ومع ذلك فإن كلمة الافضلية preference وليس الإلزام أدى إلى تباين تطبيق المفهوم في الولايات المختلفة، بل وفي المدارس المختلفة وقد أدى ذلك إلى ظهور عدد آخر من النزاعات القانونية بين أسر الأطفال ذوي الإعاقات وأقسام التربية والتعليم في الولايات المختلفة مما أدى إلى فض هذه النزاعات من خلال المحاكم المختصة وقد قدمت المحكمة تحديداً لمفهوم البيئة الأقل تقييداً من خلال اختبار يتمثل في الإجابة على السؤالين التاليين: (١) هل الخدمات التعليمية التي تقدم للطالب في بيئة داخل المدرسة بعيداً عن الصف، والتي من دورها عزله عن باقي زملائة هل من الممكن تقديمها داخل الصفة (٢) هل يتم دمج الطالب إلى أقصى عند ممكن القيام به؟

وفي الواقع أن دور المحاكم الفيدرالية لم يكن دائماً مدعماً للدمج الشامل دون قيود أو شروط، حيث تم إصدار العديد من الأحكام التي تفيد الدمج الشامل في حالة وجود أنماط سلوكية قد تسبب الأذى للطلاب العاديين أو المعلمين أو تؤدي إلى إحداث نوع من الفوضى التي قد تؤثر على النواتج التربوية

وفي عام ٢٠٠٤ شهدت الولايات المتحدة الأمريكية تعديلاً على قانون تعليم الطلاب ذوي الإعاقات يتمثل في قانون عدم السماح لأي طفل بتدني التحصيل No Child Left Behlol Act وهو المسمى الجديد لقانون التعليم الابتدائي والثانوي وقيمة هذا القانون تتمثل في الانتقال بمجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى نظام التعليم القائم على المعايير حيث الزم هذا القانون المدارس أن يؤدي الطلاب ذوو الإعاقات نفس الاختيارات الرسمية المنصوص عليها في كل ولاية وهو الأمر الذي رفع سقف الإنجاز للطلاب ذوي الإعاقات كما أدى إلى تغير كبير في ممارسات حصول الطلاب ذوي الإعاقات على المنهاج الوطني العام وقد هدف هذا القانون الأخير إلى تقليص الفجوة بين الطلاب

ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني ويهدف القانون إلى الزام المدارس برفع مستوى التحصيل في القراءة والكتابة والحساب والعلوم لجميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقات، كما يؤسس هذا القانون لنظام المحاسبية المهنية Accountability من خلال تشجيع الإدارات التعليمية المختلفة على وضع مستويات الأداء المتوقع لكل مجموعة من التلاميذ ومقارنة نتائجهم بهذه المستويات ورصد تقدمهم باستمرار خلال السنة الدراسية.

التعليم الدمجي في دول الخليج العربي مراجعة نقدية للتشريعات المبادئ والممارسات:

على الرغم من أن الأطفال ذوي الإعاقات يتلقون قدراً كبيراً من مشاعر التعاطف في الدول العربية بوجه عام ودول منطقة الخليج بوجه خاص إلا أن هذه المشاعر لم يتم ترجمتها من الناحية العملية في صورة ممارسات فعالة لتعليمهم في ظل بيئة دمجية، وتتسم الدول العربية وخاصة دول الخليج بوجود نوع من التوتر والتعارض بين الحداثة المتسارعة داخل جنباتها وبين القيم والعادات والتقاليد التي تضرب بجذور عميقة في ارتها الثقافي والاجتماعي، ولذلك فإن الدول التي قررت بصورة واضحة ترجمة طموحاتها في تطبيق التعلم الدمجي بدات تصطدم بتحديات تضمين ممارسات التعليم الدمجي في السياسات العامة

ففي بعض دول الخليج العربي مثل الإمارات العربية المتحدة، الكويت، البحرين قطر. والسعودية والتي بدات تعترف بقلة المتعلمين الذين يواجهون تحديات في عملية التعلم نتيجة لإعاقاتهم فإن الانتقال من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الحديث القائم على الدمج الشامل مازال يواجه العديد من التحديات ومازالت خدمات التربية الخاصة المرتبطة بالتعرف وتصنيف وتسكين وتعليم الأطفال ذوي الإعاقات التقليدية المعروفة مثل الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية غير قادرة على تلبية احتياجاتهم أضف إلى ذلك أن الإعاقات غير الظاهرة مثل صعوبات التعلم وبطيئي

التعلم، واضطراب نقص الانتباه واضطرابات اللغة والتواصل مازالت لا تلقى الدعم المأمول داخل أنظمة التعليم التقليدية وهو الأمر الذي يحدث نوعاً من الخلط في اذهان الآباء والمعلمين على السواء ونظراً لغياب خدمات التشخيص الدقيقة والسليمة يتم إهمال هذه الفئات من الأطفال والأمر الواضح أنه مازال في الدول العربية يهيمن النموذج الطبي النفسي psycho-medical treatment model على تعليم وتربية الأطفال ذوي الإعاقات وخاصة الظاهر مثل الإعاقات الحسية (Brown، ٢٠٠٥).

ظهور مفهوم الإعاقات التعليمية التربوية

مع تنامي الاهتمام داخل الدول العربية بوجه عام ودول الخليج بوجه خاص بتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي في مهارات القراءة والكتابة والحساب بدا يظهر مفهوم الإعاقات التعليمية التربوية educational disabilities سواء في الأوساط التربوية أو في الأوساط المجتمعية وفي الواقع فإن هذا المفهوم مشابه لما يعرف في البيئات الغربية بفئات ذوي صعوبات التعلم Specific Learning Disabilities والذين يتسمون بذكاء فوق المتوسط كما يقاس على أحد مقاييس الذكاء وانخفاض في التحصيل، وفئة ذوي الإعاقة العقلية الطفيفة mild intellectual disabilities والذين تتراوح نسبة ذكاءهم من ٦٥ إلى ٧٥ وفئة ذوي اضطرابات اللغة والنطق والتواصل speech and language disorders، وقلة ذوي اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالحركة الزائدة attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) وقد انحصر تقديم الخدمات التعليمية والممارسات الدمجية لهذه الفئات من الأطفال ذوي الإعاقة في شكل من الأشكال الاتية (UNESCO، ٢٠٠٠):

١. الدمج الجزئي المكاني Proximity integration، والذي يقوم على الوجود الجسدي فقط في البرامج التعليمية

٢. الدمج الاجتماعي Social integration والذي يركز على تقديم فرص للمشاركة في الأنشطة غير الأكاديمية والأنشطة الترفيهية مع اقرانهم من التلاميذ العاديين.

٣. الدمج الجزئي الأكاديمي Academic integration والذي يركز على تقديم فرص المشاركة في الفصول العادية مع تقديم خدمات الدعم المادي Physica والبشري Human والمنهجي Curricular.

ويمكن القول ان اغلب الممارسات الدمجية التي تتم تنحصر في النوع الأول في غالبية الدول العربية بما فيها دول الخليج مع بعض المحاولات القليلة الفردية من بعض المدارس للاقتراب من النوع الثالث وينطبق ذلك على الأنظمة التعليمية المختلفة التي تتبناها الدول العربية، والتي تشتمل على المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمدارس الدولية للغات وإن كانت المدارس الحكومية هي الأقل التراباً من أي نمط من أنماط الممارسات الدمجية ويعتبر الدمج الأكاديمي هو الأصعب من حيث التطبيق والتبني في الدول العربية نظراً لارتباطه بالعديد من القضايا التي تتعلق بالمنهاج وبرامج إعداد المعلم وتوافر الكوادر المؤهلة، وتوفر خبرات التنمية المهنية والتدريب المرتبطة بممارسات الدمج ويعتبر المنهاج من أهم هذه المعوقات وذلك لعدم اعتماده على مفاهيم تفريد التعليم Individualization في أي مستوى من مستويات الصفوف المدرسية وربما تبذل بعض المدارس الدولية بعض المجهودات الخاصة بتفريد التعليم خاصة أن المعلمين الذين يقومون بمهمة التدريس قد قاموا بتطبيق هذه الممارسات في بلدانهم الأصلية، وتدربوا عليها في معاهد إعداد المعلم

وقد تنوعت خدمات التربية الخاصة التي تقدم لتدعيم الممارسات التمجية فعلى سبيل المثال ساعد التمويل الحكومي للمصروفات المدرسية للطلبة ذوي الإعاقات في إتاحة الفرصة للعديد من هؤلاء الأطفال لتلقي خدمات التعليم الدمجي داخل المدارس الدولية، كما استطاعت الحكومة تبني برامج التحسين الأكاديمي بعد اليوم الدراسي

After school tutoring والذي يتم تقديمه في المدارس الدولية والخاصة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي صعوبات التعلم من أجل إعادتهم داخل الصفوف في مدارسهم الحكومية وفي قطر ثم إنشاء مدرسة دولية وأخرى خاصة لذوي الإعاقات المختلفة، وتبنت مؤسسة قطر Qatar Foundation، والتي يتم دعمها من الأسرة المالكة مبادرة لدعم الممارسات الدمجية داخل المدارس الدولية والخاصة والحكومية

مفهوم خدمات التربية الخاصة

مازال مفهوم التربية الخاصة يستخدم بصورة قاصرة داخل الدول العربية، حيث يشير ترتيبات تعليمية مختلفة عن الأسلوب المعروف والمعهود داخل المدارس الحكومية استخدامه ليصف بعض الخدمات التي تقدم من خلال متخصصين مثل اخصائي ي الأخصائي السلوكي أخصائي العلاج الطبيعي أو معلمي التربية الخاصة وفي ب يتم استخدام المصطلح ليشير إلى أي خدمة يتلقاها الطفل ذو الإعاقة من خارج المدرسة ويشير وجود ما يعرف بالخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (IP) إلى أن الطفل يتلقى خدمات التربية الخاصة بغض النظر عن وجود تغييرات على مستوى المنهاج أو التقويم أو طرق التدريس

ويعتبر مصطلح "المواعدة المعقولة Reasonable Accommodation مكون أساسي في الدمج التعليمي، ومع ذلك يتم إغفاله داخل انظمة التعليم المختلفة في الدول العربية ويشير هذا المصطلح إلى التعديلات والتغييرات التي يتم القيام بها تجاه التلميذ ذي الإعاقة بدون الحاجة إلى متخصص أو إضافة معلم مساعد أو مصاريف إضافية ففي ظل الممارسات الدمجية الشاملة السليمة تعتبر ممارسات المواءمة من أهم الأولويات للاستجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقات التعليمية البسيطة ٢٠١١ Emam & Mohamed

تفريد التعليم Individualization

يعتبر مفهوم التفريد من المفاهيم الأساسية في التعليم الدمجي، ممارساته، غير أن هذا المفهوم مازال غير مفهوم أو مطبق بصورة صحيحة في الأنظمة التعليمية في الدول العربية فالتخطيط للدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقات هو نوع من التفريد، والذي يتضمن في الغالب تغييرات في المنهاج ومستوياته، طرق التدريس والمعينات التدريسية، والتعديلات في طرق الاختبار والتقويم والواجبات المنزلية ويعتبر غياب مثل هذا المفهوم وتطبيقاته من أهم العوائق التي تقف في طريق ما يعرف بتطويع .Adaptation وعلى الرغم من أن التفريد هو متطلب أساسي لا غنى عنه للتعليم الدمجي في الأنظمة التعليمية المتقدمة فإنه لا ينظر إليه كذلك في الدول العربية ففي المدارس الحكومية يعني المصطلح سحب التلاميذ ذوي الإعاقات من داخل حجرة الدراسة وتعليمهم في غرفة المصادر أو مركز الدعم أو آية حجرة تتسع لثلاثة أو خمسة ثلاميذ يعانون من إعاقات مشابهة أو أخرى أضف إلى ذلك أن القدرة على التعرف على اختلاف التلميذ ذي الإعاقة عن الآخرين وتقديم تدخل علاجي منفصل عن المجموعة يفهم على أنه نوع من التفريد أيضاً، وهو فهم خاطئ وقاصر لأنه يساوي التفريد بالعزل

تشخيص الإعاقات الأكاديمية

مازال مفهوم التشخيص الفارق Differential Diagnosis وما يرتبط به من خدمات التصنيف والتسكين والتي تعتبر من الأركان التي تدعم الممارسات الدمجية غير مطبقة داخل الأنظمة التعليمية في الدول العربية، وعلى الرغم من وجود نوع من الاتفاق على التصنيف التقليدي للإعاقات فإن هناك نوعاً من الغموض والاختلاف حول أي هذه الإعاقات يمكن دمجها واعتبارها ضمن الإعاقات التعليمية وفي الواقع فإن نظام التقويم والتشخيص المعروف في الأنظمة التعليمية المتقدمة التي تطبق الممارسات الدمجية يهتم

بتقويم جوانب القوة وجوانب الضعف حتى يمكن تحديد قدر الدعم Support والتطويع Adaptation والمواسمة Accommodation والتفريد Individualization التي يحتاجها الطالب للحصول على الخدمات التعليمية في بيئة دمجية جنبا إلى جنب مع أقرانه العاديين ويقود هذا التشخيص الفارق للإعاقات إلى نوع آخر من التقويم الإداري وهو تقويم الاحتياجات Needs Assessment والذي تقوم به المدرسة من أجل تخطيط خطط الدعم والتفريد والتعليم اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة غير أنه من المهم هنا أن نؤكد أن الاهتمام بالتشخيص وما يترتب عليه من تصنيف للطلبة ذوي الإعاقات يجب الا يؤثر على تسكينهم، فهدف التقييم ليس إعطاء التسمية التي يمكن أن تؤثر سلباً على تسكين الطالب بل على العكس من ذلك يتمثل الهدف في الاستفادة من نتائجه الموقوف على كيفية دمج خدمات التربية العامة مع الخاصة في البيئة المدرسية.

وفي الدول التي تمتلك أنظمة تعليمية متقدمة تتوافر الكوادر القادرة على القيام بخدمات التشخيص من خلال برامج الإعداد السليمة داخل الجامعات، وتعطى إجازة License لممارسة مهام التقويم سواء في المدارس المستشفيات المراكز المتخصصة أو العيادات الخاصة ويشترط فيمن يقوم بعملية التقويم ان يكون حاملا لدرجة معينة مثل البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه في تخصص مرتبط بالتقويم النفسي والسلوكي أو الطبي وتفتقد البيئة العربية لمثل هذه الممارسات المنهجية والتي من شأنها دعم كل من التفكير الدمجي والممارسات الدمجية ولذلك نجد أن بعض دول الخليج العربي مثل قطر استطاعت أن تستعين بأخصائي التقويم المتخصصين من الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في المدارس الدولية وفي البحرين يقوم بخدمات التشخيص عدد من الكوادر من الوافدين، والذين تلقوا تدريباً على أدوات معينة في درجاتهم الجامعية أو من خلال دورات تدريبية كما يمكن أن ترى في المدارس الحكومية عددا من الأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين يساعدون في هذا الصدد، وهو ما يعكس سوء قطاع التقويم النفسي التربوي داخل الانظمة التعليمية في الدول العربية وفي الغالب تعتمد الأسر في تشخيص أطفالهم

على الأطباء في المستشفيات، وهو نموذج قاصر نظراً لأنه يعتمد على النموذج الطبي وليس النموذج الاجتماعي للأعاقة الذي خرج التعليم الدمجي من اكنافه

الثقافة المجتمعية

تتميز المنطقة العربية بوجه عام ومنطقة الخليج بوجه خاص بسمات ثقافية مشتركة وهو ما ينطبق أيضاً على السمات الثقافية التي تؤثر على التفكير الدمجي Inclusive thinking والممارسيات الدمجية Inclusive periactices وتؤثر بعض العوامل الثقافية في مدى غياب أو وجود كل من التفكير والممارسات الدمجية في قطاعات التعليم المختلفة داخل الدول العربية وخاصة في ظل تنامي دور القوى الاجتماعية المختلفة وناثرها بمثيلاتها في المجتمعات التي تمتلك انظمة تعليمية متقدمة وتلخص هنا بعضاً من هذه العوامل الثقافية

١ الصورة المجتمعية عن الكمال

تميل المجتمعات العربية إلى تمجيد الكمال في الصفات، والتي تشتمل على الالتزام والكرم والشجاعة والقيام بالدور على أكمل وجه تجاه الأسرة وتجاه المجتمع وتنظر الأسرة دائماً إلى الزواج نظرة دينية مقدسة على أساس أنها امتداد للحفاظ على الارث الديني والأسري والمجتمعي وغالباً ما تصطدم هذه الصورة بمفهوم الإعاقة، حيث ينظر المجتمع العربي إلى الإعاقة على أنها على النقيض مع تلك الصورة الثقافية المرتبطة بالكفاءة والقدرة والمسؤولية وحتى في حالة الإعاقات البسيطة تصاب الأسرة بنوع من القلق الشديد تجاه مستقبل الطفل **وقدرته** على تكوين أسرة.

٢. الإحساس بالخزي والعار داخل الأسرة

سيطر على أسر الأطفال ذوي الإعاقة مشاعر الحزن مثلها في ذلك مثل جميع الأسرة افات المختلفة غير أن أسرة الطفل ذي الإعاقة في العالم العربي تشعر أيضاً بمشاعر الخزي والعار والتي تنبع من الخوف من نظرة المحيطين إلى الأسرة على اعتبار أن الإعاقة قد تكون دليلا على وجود عيب ملتصق بالأسرة الممتدة. ومن ثم قد ينعكس ذلك بالسلب

على مستقبل باقي افراد الأسر من غير ذوي الإعاقة من حيث الزواج والارتباط بأسر أخرى. ولذلك نجد أن العديد من أسر الأطفال ذوي الإعاقة تميل إلى إخفاء الأطفال ذوي الإعاقة، مما يؤثر في فرص تعرضهم للتشخيص المبكر الدقيق والتدخل العلاجي المبكر.

٣ الإنكار الأسري

يعتبر الإنكار حيلة دفاعية تلجا إليها أسر الأفراد ذوي الإعاقات لتجنب مشاعر الألم المرتبطة بالواقع، والتي غالباً ما تكون الأسر غير قادرة على تقبله. ويمكن النظر إلى الإنكار على أنه يعكس الرفض وعدم القدرة على التعامل مع المشكلة وما يرتبط بها من مسؤوليات وعلى الرغم من أن الإنكار ظاهر عبر ثقافية فإنه يظهر بطريقة مختلفة من ثقافة إلى أخرى. ففي البيئات الغربية ينظر إلى الإنكار على أنه هرم يتكون من مراحل تشمل الحزن والغضب والاكتئاب والتقبل النهائي للإعاقة وخصائص الطفل وتتلقى الأسر بناء على ذلك إرشاداً أسرياً يساعدها على تخطي هذه المراحل وعلى العكس من ذلك نجد أن مشاعر الخزي والنظرة المجتمعية تطيل من أمد الإنكار لدى الأسرة العربية وخاصة مع تأكد الأسرة من عدم قدرة الطفل على تلقى التعليم.

الإيمان بالقضاء والقدر

يسود التفكير الديني جميع طبقات المجتمعات العربية، وهو ما يؤثر أيضاً على النظرة إلى الإعاقة وتنظر الأسر داخل المجتمعات العربية إلى الإعاقة على أنها قضاء وقدر، وأن هذا القدر لا يمكن تغييره أو تعديله، ومن ثم من الواجب تقبله ويمثل هذا التقبل نوعاً من الرضا الداخلي داخل الأسرة وخاصة الوالدين ومع ذلك فإن هذا الاعتقاد يكون في الغالب له الأثر السلبي في عدم سعي الأسرة للحصول على خدمات التدخل العلاجي والتعليم التي من الممكن أن تحسن من نواتج الطفل وأدائه، وتقدمه في جميع جوانب النمو على الرغم من الإعاقة ولذلك ليس من الغريب أن نجد الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة الذين يبدؤون في تلقي خدمات التأهيل أو التعليم في مراكز التربية الخاصة في عمر

متأخر، كما تؤثر هذه النظرة الدينية المرتبطة بالقضاء والقدر في عدم إيمان الأسرة بفعالية التأهيل طويل المدى، حيث إن الأسرة ما تصاب بالإحباط لعدم ظهور نواتج إيجابية سريعة نتيجة التعليم في المدرسة أو التدريب والتأهيل في مراكز التربية الخاصة، وهو ما يؤدي في النهاية إلى العزوف عن متابعة تلقي الخدمات والسعي للحصول عليها سواء من المدرسة أو المراكز المتخصصة المختلفة.

التدخل العلاجي المبكر

بعد تقديم خدمات التدخل العلاجي المبكر من قبل متخصصين ذات معرفة بالاحتياجات الثمانية للأطفال ذوي الإعاقات في عمر مبكر من أسس نجاح زيادة معدل الإنجاز، والتحصيل في تعلمهم في الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويركز التفكير الدمجي في المجتمعات ذات نظم التعليم المتقدمة والأكثر شمولية على تقديم برامج التدخل المبكر من زيادة فرص نجاح الأطفال ذوي الإعاقات تعليمياً ومع ذلك هناك عدد من العوامل التي تقف حائلا دون حصول الأطفال ذوي الإعاقات على هذه الخدمات وهذه العوامل تتلخص في العوامل الثقافية التي تم ذكرها انفاً من حيث الإنكار والشعور بالخزي والقدرية في التعامل مع الإعاقة أضف إلى ذلك عدم شيوع ثقافة الوقاية لدى الأسر وهو ما يجعل الأسرة تنتظر حتى دخول الطفل المدرسة للتاكد من أن لديه إعاقة تحول دون تعلمه بنفس معدل أقرانه الذين هم في نفس عمره على الرغم من وجود عدد من المؤشرات في مرحلة قبل المدرسة كان من الممكن الاعتماد عليها في محاولة التشخيص المبكر، والحصول على خدمات التدخل العلاجي المبكر.

غياب الثقافة المهنية الجماعية

مازالت قطاعات التعليم المختلفة في الدول العربية تنظر إلى الإعاقة على أنها مسؤولية فردية يتم إحالتها للمتخصصين، وهو الأمر الذي يعوق انتشار ثقافة التعليم الدمجي الشامل وفي الواقع فإن التجارب الدولية في الدمج الشامل تقدم حقيقة مفادها أن التفكير الدمجي الجمعي أهم بكثير من الممارسات الدمجية الفردية المنعزلة ولذلك

وجب على أي نظام تعليمي يرغب في تبني التعليم الدمجي بتوفير فرص التفكير الدمجي والذي يتضمن مستوى عالياً من التواصل التعاون والتشاور وتقديم الاستشارات المختلفة بين المعلم العام، وأخصائي التربية الخاصة، وأخصائي التقويم وإدارة المدرسة وأخصائي الدعم وغيرهم من الأطراف التي تلعب دوراً في البيئة المدرسية وتعتمد الدول التي تتبنى نظام التعليم الدمجي على ثقافة العمل الجماعي والمسؤولية المهنية في التخطيط وحل المشكلات.

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في التشريع القانوني للتعليم الدمجي

تعتبر الإمارات العربية المتحدة من دول الخليج الغنية وقد ساعد هذا إلى سرعة النمو والازدهار في العديد من قطاعات الدولة بما فيها التعليم منذ تأسيسها عام ١٩٧١. ومن المعروف أن الإمارات العربية المتحدة تتكون من سبع إمارات، وتعتمد في اقتصادها على مواردها النفطية، ومع ذلك فقد بدأت الإمارات تضيف مصدراً آخر للدخل القومي من خلال السياحة، وهو الأمر الذي انعكس على صورة الدولة بالنسبة لدول العالم المختلفة ويمثل السكان الإماراتيين الأصليين ٢٠٪ من نسبة السكان والباقي من الوافدين من جنسيات مختلفة من العالم وتعتبر التعليم الزامياً في دولة الإمارات حتى الصف التاسع ويقدم مجاناً لكل المواطنين الإماراتيين ومن يرغب في الالتحاق بالمدارس الحكومية من الوافدين عليها ان يقوم بدفع رسوم رمزية في حين أن أطفال السكان الوافدين غالباً ما يلتحقون بالمدارس الخاصة وتعتبر وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن كل من قطاع التعليم العام والخاص غير أن الدور الذي تلعبه في نظام التعليم العام أكبر منه في التعليم الخاص والنظام التعليمي في الإمارات العربية نتاج الموروث الثقافي والديني شانه في ذلك شان اغلب دول المنطقة، ومن ثم فإن لغة التعليم هي العربية وتقدم اللغة الإنجليزية على أنها لغة ثانية من الصف الأول ويتكون السلم التعليمي من مرحلة ما قبل المدرسة التي تبدأ من ٥.٤ ثم المرحلة الابتدائية من ١٢٦ ثم المرحلة المتوسطة من ١٢ إلى ١٥ وأخيراً المرحلة الثانوية من ١٥ إلى ١٨. وهناك المدارس التقنية التي تبدأ من الصف

السادس وتغطي المرحلة العمرية من ١٢ -١٨ عاماً، وقد توسع قطاع التعليم الخاص نظراً لارتفاع نسبة الوافدين العاملين في الدولة

تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

أصبح من الواضح أن الدولة بحاجة إلى جهود رسمية للاهتمام بتعليم التلاميذ ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة وقد بدأت وزارة التربية والتعليم من خلال عدد من القرارات وزارية بدعم تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال تقديم نوعين من الخدمة التعليمية هما

الأول: غرفة المصادر

وفيها يتم سحب الطلبة الذين يحتاجون للدعم من حجرة الدراسة، ليقضوا بعض الوقت داخل غرفة المصادر يتم فيها تلقي تدريس في مجموعات صغيرة تتراوح من ٤ إلى ٥ طلاب وقد تم التوسع في هذه الخدمة من عام ١٩٩٠. وفي عام ٢٠٠٠ بدأ التوسع في تقديم الخدمات التي تقدم في غرفة المصادر لتشمل اضطرابات اللغة والنطق والتواصل

الثاني الصفوف الخاصة بذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة:

والتي من خلالها تم قبول الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم من ٧٠ إلى ٧٥ على أحد مقاييس الذكاء، والذين يشار إليهم على أنهم من الإعاقات التعليمية البسيطة بوجه عام من بطيني التعلم وفي عام ١٩٨٥ تم التوسع في هذه الفصول الخاصة غير أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لم يكن ليسمح لهم بالالتحاق بهذه الفصول

ويمكن القول بأن نظام التعليم في الإمارات اهتم بالإعاقات غير الظاهرة مثل صعوبات التعلم وبطء التعلم والتحصيل المنخفض أو ضعف الانتباه في حين أنه لم يتسع لذوي الإعاقة الظاهرة مثل عرض داون الإعاقة البصرية والسمعية وغيرها.

التعليم الدمجي في المملكة العربية السعودية

تعتبر المملكة العربية السعودية التي تأسست عام ١٩٣٢ من أقدم دول المنطقة وأكبرها من حيث المساحة وفي الواقع فإن المملكة العربية السعودية توصف دائماً على أنها غير منفتحة على التحديث بنفس الدرجة التي تتصف بها دولاً أخرى مثل الإمارات العربية المتحدة، وقطر على سبيل المثال. ويبقى النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية نتاجاً للخصائص الثقافية التي تتسم بها الدولة، وخاصة ما يتصل منها بالموروث الديني.

فيما يتعلق بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ظلت السعودية مثلها مثل كثير من الدول تقدم خدمات تقليدية للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال إنشاء مراكز التربية الخاصة والمدارس الخاصة بإعاقات محددة وخاصة الحسية منها مثل ذوي الإعاقة البصرية والسمعية كما كانت المملكة العربية السعودية من ضمن الدول التي بادرت بالتوقيع على معظم الاتفاقيات الدولية التي اهتمت بحقوق الأفراد ذوي الإعاقات وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بوجه عام، وظلت هذه الاتفاقيات غير مترجمة على أرض الواقع بالشكل المرضي الذي يفي بتطلعات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ولم تصدر السعودية تشريعات خاصة لهذه الفئة، وإنما ضمنت عدد التشريعات بعض الفقرات التي تشير إلى حقوقهم واعتمدت المملكة على إصدار عدد من القرارات الوزارية والحكومية بهدف الاهتمام بهذه الفئة وكانت أحدث هذه القرارات ما تضمنته الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم ٢٠٠١ -٢٠١٤ والتي اشتملت على ٤ غايات، وهدفين كما يلي:

الغايات تم وضع الغابات الآتية:

١. اعتماد مرحلة رياض الأطفال مرحلة اساسية في النظام التعليمي للأطفال من عمر ٤ -٦ سنوات

٢. استيعاب كل الأطفال في المرحلة العمرية ٦ -١٨ سنة في أنماط التعليم المختلفة المتاحة داخل المملكة
٣. تعمق روح الولاء والفخر والاعتزاز لدى التلاميذ في أنماط التعليم المختلفة
٤. إعداد التلاميذ أكاديمياً وثقافياً إعداداً يتلاءم مع المعايير الوطنية والدولية، والتركيز على تحقيق مستويات مرتفعة في الرياضيات والعلوم تمكن التلاميذ من تحقيق نتائج مرضية في الاختبارات الدولية.

<u>الأهداف وهي كالاتي:</u>

الاهتمام ببناء التعليم الفني والتقني للفتيات

بناء نظام تعليمي جيد للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

وقد تم تضمين عدد من الأهداف تحت كل غاية وهدف من الغابات السنة الماضية وقد تم تضمين الأهداف التالية تحت النقطة السادسة الخاصة ببناء نظام تعليمي جيد للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

١. تطوير السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفهم
٢. تطوير أدوات علمية تحدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتقومهم
٣. تنمية الوعي والإدراك وبناء السياسات وأطر العمل لدمج الطلاب الذين يعانون من تحديات عقلية وبدنية في التعليم العام.
٤. تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كافة دون النظر إلى الجنس أو الخلفية الاجتماعية المادية أو الموقع الجغرافي أو طبيعة الاحتياج الخاص.
٥. إتاحة فرص التعلم المخصصة التي تلبي الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين والمبدعين
٦. الأخذ بانظمة الدعم المدرسية للطلاب المعرضين للخطر.

٧. توفير فرص أخرى أو بديلة للتعلم مدى الحياة لمن هم خارج النظام التعليمي، أو الذين لم يلتحقوا بالمدارس.

ممارسات تطبيق الدمج داخل المملكة العربية السعودية

وعلى الرغم من قوة القرارات الصادرة لرعاية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة فإن الممارسات على أرض الواقع مازالت تصطدم بنفس المعوقات التي تتصف بها المنطقة العربية والتي تتمثل في عدم وجود اتجاهات إيجابية نحو المدمج عدم وجود نظام تعليمي شامل يشتمل على كوادر تعليمية معدة في ضوء توجهات التعليم الدمجي وهو ما يؤدي إلى صعوبة تقبل الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس العامة ولذلك نجد أن ممارسات الدمج في المملكة العربية السعودية مازالت تتمثل في الدمج الجزئي الذي يشتمل على فصول اعتبار أن ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المتمثلة في الإعاقة وجوانب ضعف التحصيل تستلزم خدمات دعم يمكن ترجمتها في صيغة موازنة واضحة للموارد البشرية والمادية أما الموهوبين فعلى الرغم من احتياجهم لاكتشاف موهبتهم وتنميتها فإن ترجمتها اقتصادياً أمر غير محدد وغير واضح ومن ثم بدأت الدول في الاقتصار على ذوي الاحتياجات التعليمية التي ينتج عنها نقصان في قدرة الفرد على مسايرة زملائه الذين هم في نفس عمره وقد اهتمت المملكة بفئة ذوي صعوبات التعلم ودشنت هذا الاهتمام بعقد مؤتمر دولي

خاصة داخل بعض المدارس العامة أو مدارس خاصة مثل تلك التي تستوعب ذوي الإعاقات البصرية، ويتم فيها تقديم المنهج الحكومي العام وقد ضمنت المملكة الطلاب الموهوبين ضمن فئة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وهو اتجاه بدأ في التواري في الأنظمة التعليمية على

الصعوبات التعلم في مارس من العام ٢٠٠٦ تمت فيه دعوة أكثر من ٤٤ من علماء التربية في العالم بما فيهم العالم العربي وشارك في المؤتمر أكثر من ١٠٠٠ فرد من الباحثين والممارسين والمهتمين ولذلك تعتبر المملكة أول دولة تقدم خدمات التربية

الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العامة وذلك من خلال إنشاء برنامج وطني لغرف المصادر بالمدارس الحكومية لتلبية احتياجات هذه الغلة من الطلبة

الدراسات سابقة

من الجدير بالذكر أن الدمج هو برنامج متعدد الأوجه ومتنوع في إنجازاته وما يقدمه من خدمات للطلبة، وهذا قد يوضح الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت وحاولت التعرف إلى دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة متضمنة الطلبة ذوي الإعاقة والسمعية

فقد أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة دروفل (Daroville،١٩٨٩) ودراسة بيشوب وجوبل (Bishop and Jubala، ١٩٩٤) إلى أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتطورون بشكل أفضل في المجالات الأكاديمية والاجتماعية عندما يتعلمون في المدارس العادية، إضافة إلى الأثر الكبير للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي، وتكوين صورة ايجابية عن الذات شريطة تزويدهم بالخدمات المساندة والبرامج التربوية الخاصة المخطط لها، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين وإدارة المدرسة والرفاق. إضافة إلى أن الأطفال العاديين الذين يتعلم معهم أطفال من ذوي الحاجات الخاصة في نفس الصف يحققون مستويات عادية من النمو والتحصيل.

وتناولت دراسة هيئت وهيروس - هيثل ودورنج وجونز Hunt, Hirose- Hatae, Doring) (2000 ,Karasoff, &Goetz ودراسة بينما (Peetsma، ٢٠٠١) أثر برامج الدمج على توفير البيئة المحفزة للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدموجين في المستوى الدراسي الأساسي والمستوى الثانوي، وبشكل عام فقد أشارت بأن الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدموجين قد يتحسن إذا ما تم تزويدهم بالمنهاج الملائم، وإجراء التكيفات التعليمية الملائمة على أوضاع التعليم العام.

وأظهرت دراسة لوجن مالون (Logan & Malone، ١٩٩٨) ودراسة مكدونال وثورسن ومكويفي (Mc'onnell ،Thorson & McQuivey200) أن صفوف الدمج تشير إلى أن الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي ذوي الصعوبات الشديدة يتلقون تعليماً أكاديمياً أكبر ومستوى متقدماً وملائماً من التدريس الفردي ضمن أوضاع التعليم العام الذي يدعم عملية تعلمهم. وهناك من وجد أن الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات عموماً أفضل في برامج الدمج

(Manset& Serimmel ,1995;Zignond, Jenkins, Puchs, Deno, Fuchs, Baker, Jenkins, & Couthino 1997). في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة حققوا أداءً عاليًا في مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي ضمن برامج الدمج((mills,cole,jenkinns& Dale,1998

وقام أبجيورجو ويانولا وسوليز (Papageorgiou,Yiannoula & Souls, 2008) بدراسة على عينة قوامها ١٥ طالبًا ذو إعاقة بصرية مدموجون في ثلاث مدارس أساسية، بهدف تقييم برنامج الدمج المطبق عليهم، وقد أظهرت النتائج أن الدمج المطبق أثراً إيجابياً على تحسن الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وكذلك أظهرت عد من الدراسات وجود أثر ايجابي الدمج على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية . كذلك أشار كمبرن وسيلفس (٢٠٠٣) (Cambran&Silves أن أداء الطلبة المدموجين ذوي الإعاقة السمعية والجسمية، وصعوبات التعلم الأكاديمي أفضل من أداء أفرانهم الملتحقين في مدارس التربية الخاصة، ولكن لا يوجد فروق بينهم فيما يتعلق بمفهوم الذات الجسدي.

وكذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة ذوي الصعوبات البسيطة في المدارس الثانوية الذين يتعلمون ضمن نظام الدمج يتلقون دعماً يمكنهم من الإنجاز أكاديميًا والانشغال بالمهام الأكاديمية كأقرانهم العاديين (Cawley, Hayden, Cade, & Baker-Kroczynski, 2002 Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp,2002).

وهناك دراسات عديدة توصلت إلى أن الطلبة ذوي الصعوبات في مرحلة التعليم الثانوي الذين تعلموا في أوضاع الدمج وصلوا إلى صفوف أعلى في جميع المجالات الأكاديمية، وأنجزوا درجات أعلى على الاختبارات المعيارية مقارنة بأقرانهم الملتحقين في برامج المدارس الخاصة. وكذلك تحسنت لدى الطلبة ذوي الصعوبات المتوسطة والشديدة، وفي المرحلة الثانوية مهارات القراءة والعمل الصفي عندما تلقوا تعليمهم في صفوف الدمج (McDonnell, Johnson Polychronis& Risen, 2002)،

وتوصلت مالين ولف (Malim & Love، ١٩٩٨) أن الطلبة من الصفوف السابع الأساسي إلى المرحلة الثانوية ممن درسوا في صفوف التعليم العام تحسنت فرصهم لإكمال التعليم الثانوي والالتحاق بالكلية والحصول على عمل والعيش باستقلالية، بالمقابل أكد برينجلي والبرتسون (Billingsley &Albertson، ١٩٩٩) أن إلحاق الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في التعلم العام ربما لا يسهم في تزويدهم بالمهارات الأدائية التي يحتاجونها للنجاح في المدرسة والحياة.

كما أنهم يظهرون القلق حول الأنشطة الأكاديمية والترويحية التي سيفقدونها عندما ينسحبون من صفوف التعليم العام. وكذلك أكد طلبة من ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسية أن ترك غرفة الصف العادي لتلقي خدمات محددة يعتبر أمراً مربكا. (Schumm, Cohen & Forgan, 1998, Vaughn & Klingner, 1998)

وقام باور (Power، ١٩٩٩) بدراسة استهدفت التعرف إلى مدى نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر ١٦ سنة المدموجين خلال العام (١٩٩٥/١٩٩٦) في بريطانيا. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك عدد من العوامل تلعب دورا في نجاح خبرة الدمج، ومنها: الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ووجود مشكلات تعلمية إضافية لدى الطلبة، والحالة السمعية للوالدين والعمر عند الدمج، ودرجة الفقدان السمعي وكذلك أكدت دراسة باور (Power، ٢٠٠٣) ، التي هدفت التعرف على العوامل المرتبطة على الانجاز الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر (١٦) سنة الملتحقين في مدارس الدمج، أن لدرجة الإعاقة السمعية أثراً على الأداء الأكاديمي، أي كلما زادت درجة الإعاقة قل الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة في مدارس الدمج، إضافة إلى الأثر السلبي للحالة الاقتصادية الاجتماعية المتدني للأسرة على الأداء الأكاديمي الطلبة في مدارس الدمج.

ولتحقيق الأهداف المنشودة من دمج الطلبة في المدرسة العادية أجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة قام بها ليكنر ومير (Luckner & Min، ٢٠٠٢) هدفت إلى تعرف أبرز العوامل التي تسهم في نجاح الطلبة الصم في المرحلة الأساسية في المدارس العادية، على عينة قوامها (٢٠) طالباً أصم نجحوا في التعليم في مسار التعليم العام، وتم الاعتماد على الملاحظة والمقابلة لجمع المعلومات. وأشارت النتائج إلى أن من أبرز عوامل نجاح أولئك الطلبة كانت: الطالب نفسه والمعلمين وأولياء الأمور، ووجود معلم لغة الإشارة، والمزج بين لغة الإشارة والشفوية أثناء تعليمهم، وأشارت النتائج أيضا إلى الحاجة الكبيرة جداً للتركيز على مؤهلات المعلمين ومواقفهم من عملية الدمج والطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومحتوى المنهج.

دراسة نوف الداوود وعامر ٢٠٢١م بعنوان: خطة مقترحة لتطوير برنامج التعلم المدمج بالفرع الد سوي لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض: هدف البحث إلى: تعرف أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط اللغة الإنجليزية بمحايل عسير.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان: المنهج شبه التجريبي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي حيث طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (٥٣) طالبة مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددهن (٢٩) طالبة، ومجموعة ضابطة عددهن (٢٤) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من مدرسة المتوسطة الثالثة للعام الدراسي ١٤٤٠ ١٤٤١ هـ طبق على المجموعتين اختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية كأداة للبحث قبلياً وبعدياً . وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفردات اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية، كما اتضح الأثر الإيجابي علي تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعلم

ثالثا الطريقة والإجراءات

- منهجية البحث: تتبنى هذه الدراسة المنهج (الوصفي) لدراسة أثر استخدام التعليم الدمجي في التحصيل الدراسي للغة الإنجليزية لصلاب ذوي الإعاقة في ماده اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية_وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة

- **مجتمع الدراسة:**

يتكون عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتراوح عمرهم من١٦ /١٨ سنه.

- **أما عينة الدراسة:**

وعينتها تتكون من طلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج بوزارة التربية والتعليم من طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في جمهورية مصر العربية، والبالغ عددهم حوالي (١٥) طالباً موزعين علي ٧مدارس ومدارس التربية الخاصة، وخاصة بإدارة أبوكبير التابعين لمحافظة الشرقية لجمهورية مصر العربية والبالغ عددهم ١٥طالب موزعين علي٢مدرسة وقد اختيرت بشكل قصدي.

جدول (١) عينه البحث توزيع طلاب الصف الأول الثانوي مدارس الدمج

الصف الأول الثانوي	عدد الطلاب
الثانوي بنين/الشهيد طيار محمد عبدالبصير	٣
أولاد موسي الثانوية المشتركة	٢
كفر النصيري الثانوية المشتركة	١
جمالي ٦ طلاب	

جدول (٢) عينه البحث

توزيع طلاب الصف الثاني الثانوي مدارس الدمج

الصف الثاني الثانوي	عدد الطلاب
هربيط الثانوية المشتركة	٢
الثانوية بنات الشهيد فتحي جمعان	١
الثانوي بنين/الشهيد طيار محمد عبدالبصير	١
إجمالي ٤ طلاب	

جدول (٣) عينه البحث توزيع طلاب الصف الثالث الثانوي مدارس الدمج

الصف الثالث الثانوي	عدد الطلاب
أولاد موسي الثانوية المشتركة	١
الرحمانية الثانوية المشتركة	١
الثانوية بنات الجديدة الشهيد عصام مراد	١
كفر النصيري الثانوية المشتركة	١
الثانوية بنات الشهيد فتحي جمعان	١
إجمالي ٥ طلاب	

جدول (٤) عينه البحث

توزيع طلاب مدارس التربية الخاصة

مدرسة التربية الفكرية	٩ طلاب
مدرسة الامل	٦ طلاب

نتائج الدراسة

توصلت نتائج الدراسة الي وجود فروق بين متوسط درجات طلاب ذوي الإعاقة بين مجموعتين (عينة البحث) حيث أن المجموعة الأولى تمثلت في طلاب دمج (طلبة ذوي إعاقة مدرجين في مدارس الدمج مع أقرانهم العاديين) في محافظة الشرقية علي وجه الخصوص إداره ابوكبير التعليمية في المقابل تمثلت المجموعة الثانية في طلاب التربية الخاصة (طلبه ذوي إعاقة مدرجين في مدارس التربية الخاصة بدون دمج) .

حيث تم عمل حصر شامل لعدد المدارس الدامجة للمرحلة الثانوية في ادارة ابو كبير التعليمية وتوصلت نتائج الدراسة الي وجود مجموعة من المدارس عددها (٧) مدارس وبطبيعة الواقع الفعلي تم حصر طلاب الدمج الموزعين علي هذه المدارس وبلغ عددها (١٥) طالب وطالبة متفاوتين في نوع الإعاقة ما بين السمعية وبين الفكرية (متلازمة داون) وذلك ممن اثيحت الفرصة لهم لإتمام دراستهم في المدارس العادية الحكومية ، وتمثلت تلك المدارس في

١ مدرسه اولاد موسي الثانوية المشتركة

٢ مدرسه هربيط الثانوية المشتركة .٣ مدرسة كفر النصيري الثانوية

.٤ مدرسه الثانوية بنات الجديدة الشهيد عصام مراد

.٥ مدرسة الثانوية بنات الشهيد فتحي جمعان ٦ مدرسه الثانوية بنين الشهيد طيار حمدي عبد البصير

٧ مدرسة الرحمانية الثانوية المشتركة

وعليه تمت زياره كل مدرسه علي حده ومقابلة طلاب الدمج والمعلمين الذين مارسوا العملية التعليمية في مادة اللغة الإنجليزية في الترم الاول من العام الدراسي ٢٠٢ ٢٠١٣ والسنين السابقة وتم التوصل الي نتائج ماده اللغة الإنجليزية علي مدار عام ونصف وبعد مراجعة النتائج تم التوصل الي وجود فروق بين متوسط درجات طلاب الدمج من ترم دراسي الي اخر إيجابية بمعني أنه هناك مستوي اعلي في التحصيل الدراسي في الترم السابق اعلي من الترم الذي سبقه وعليه تمت مقارنة تلك النتائج بنتائج طلاب التربية الخاصة وسوف نناقش ذلك لاحقا

وعلي الصعيد الآخر تم زياره وحصر مجموعة من طلاب التربية الخاصة وبلغ عددهم (١٥) طالب وطالبة تتفاوت نوع إعاقتهم ما بين السمعية والفكرية متلازمه) (داون) موزعين علي عدد من المدارس (٢) وهما

١ مدرسة التربية الفكرية .٢ مدرسه الامل للصم والبكم

وبعد زيارة المدرستين ومقابلة طلاب ذوي الإعاقة والذي تم اختيارهم بشكل مقصود حتي يتم توحيد عدد ونوع العينة المختارة في البحث ومقابلة كذلك المعلمين الذين قاموا بالعملية التعليمية في الترم الاول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ والإعلام الدراسية السابقة والاطلاع علي نتائج الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية علي مدار عام ونصف تم التوصل الي نتائج الدراسة ،

حيث توصلت نتائج الدراسة الي وجود فروق بين متوسط درجات طلاب ذوي الإعاقة طلاب الدمج وطلاب التربية الخاصة) الصالح طلاب الدمج حيث نجد أن التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لدي طلاب الدمج اعلي نسبيا من التحصيل الدراسي لطلاب التربية الخاصة مع وجود العديد من التحديات والصعوبات التي لو تم تجاوزها وتطبيق عملية الدمج بصورتها الكلية وبالطريقة الصحيحة لنجد ميلاد جيل

جديد علي قدر من العلم والثقافة العلمية ونجد ثروة بشرية تعمل علي احياء ورفعة المجتمع بالعلم والتعليم .

التوصيات

بمثابة معايير يجب اعتمادها داخل الأنظمة التعليمية في منطقة الخليج العربي حتى يمكن تطوير سياسات وممارسات التعليم الدمجي

بعد أن استعرضنا تطور التعليم الدمجي في أنظمة التعليم في عدد من البلدان الغربية وكيف استطاعت هذه الدول تقوية دعائم التعليم الدمجي من خلال سن تشريعات قوية تتضمن خطوط ارشادية لممارسات إمبريقية تتسم بالشمولية وبعد أن استعرضنا عدداً من التجارب في دول الخليج العربي، وقدمنا للخصائص العامة للتعليم الدمجي، ثم قدمنا لتطور الجانب التشريعي في دول الخليج العربي والتنافر الموجود بين جانبي التشريع والممارسة، تقدم عدداً من التوصيات بهدف تسريع وتيرة التناغم بين جانبي التشريع والممارسة الميدانية

١. التركيز على التشريعات والسياسات التي تدعم المنحى الحقوقي لدعم مشاركة الأطفال ذوي الاعاقات في بيئات التعلم المختلفة جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين

وفي هذا الصدد يجب التركيز على أن التشريعات القانونية لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات يجب أن ينبع من منحى حقوقي، ويتماشى مع الاتفاقيات الدولية الصادرة في هذا الشأن. والتي تم عرضها في هذه الدراسة كما ينبغي أن يكون التعليم الدمجي جزءا لا يتجزأ من قوانين التعليم الصادرة في الدول العربية ويجب أن تركز السياسة التعليمية على إتاحة فرص التعلم لكل المتعلمين على السواء ويتم ذلك من خلال وجود رؤية واضحة للتعلم الدمجي يتم وضعها بالاشتراك مع كل الأطراف ذات الصلة. كما ينبغي أن تهتم وزارات التربية والتعليم بإعداد القيادة التربوية القادرة على تنفيذ هذه السياسات ويكفي القول بأن المملكة المتحدة قد حققت إنجازات التعليم الدمجي من تعظيم دور القيادة التربوية

وإعطائها الأولوية في التدريب أضف إلى ذلك ضرورة التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات الخدمية الأخرى التي تدعم تطبيق التعليم الدمجي وعلى راسها وزارتي الصحة والضمان الاجتماعي وأخيراً ينبغي على الدول العربية الانتقال من السياسات القائمة على مدخل رد الفعل إلى السياسات الطويلة الأجل القائمة على مدخل النمو والتعاون بين كل الأنظمة والأطراف ذات الصلة.

٢ بناء كفاءة المدارس العامة من خلال وضع خطوط إرشادية واضحة تنبع من رؤية سليمة السياسة التعليم الدمجي كمدخل لتعلم كل المتعلمين بما فيهم الأطفال ذوو الإعاقات وفي هذا الصدد ينبغي التأكيد على أهمية بناء ثقافة مجتمعية نحو التعليم الدمجي بالإضافة إلى تغيير الاتجاهات على مستوى القيادة المدرسية وغيرهم من الأطراف اللاعبة في بناء أسس التعليم الدمجي السليم ويمكن تحقيق ذلك أيضاً من خلال تبني التصميمات الشمولية Universal Designs فيما يخص بيئة المدرسة والمنهاج وعمليات التعليم والتعلم.

٣ بناء متصل من خدمات الدعم ومصادر التعليم داخل المؤسسات التعليمية المختلفة ويتطلب ذلك تقديم خدمات متنوعة وفعالة على صعيد المستويات المختلفة بدءاً من حجرة الدراسة ومروراً بتنوع التدريس وأخيراً التعاون من المؤسسات المجتمعية الخارجية.

٤ تطوير كفايات تدريبية علمية على التعليم الدمجي لكل الأطراف المشاركة من أباء ومعلمين واداريين يُعد التدريب والتنمية المهنية ركيزتين أساسيتين لتطوير التعليم الدمجي القادر على الإيفاء بمتطلبات المتعلمين المتنوعة ومن ثم يجب توفير التدريب الكافي على كل المستويات بدءاً من صانعي القرارات ومروراً بمنفذي السياسات ونهاية بالممارسين في الميدان من مديرين ومعلمين واخصائيين داخل البيئات المدرسية.

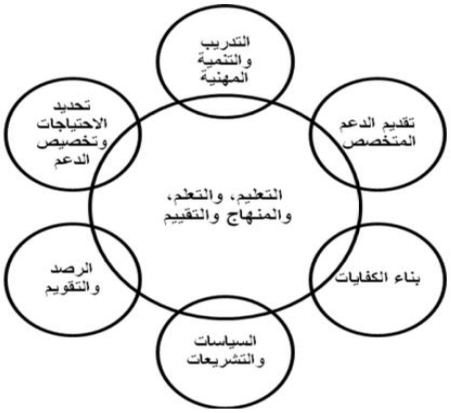
٥. تقديم أطر مرنة للعمليات المرتبطة بالمنهج والتقويم بالإضافة إلى مداخل التدريس التي تدعم إشراك جميع المتعلمين بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقات من أجل دعم مشاركتهم من أهم عوامل نجاح تجارب التعليم الدمجي في النظم التعليمية الحديثة

القدرة والمرونة الكاملة في خبرات التعلم التي أظهرتها هذه النظم في مناهجها وممارساتها الميدانية، وقد تحقق هذا النجاح من خلال وضع أطر مرنة للمنهج الوطني بما فيه من مكونات مختلفة مثل عمليات التقييم والتقويم وبناء ومراجعة المعايير وعمليات التعليم والتعلم ومن ثم وجب العمل في دولنا العربية على بناء مثل هذه الأطر التي تعد بمثابة مبادرات لإصلاح ما هو قائم من النظم التعليمية في وضعها الحالي دون الحاجة إلى المراجعات الشاملة والجذرية والتي قد تعطل مسار الإصلاح أكثر من تسريعه.

٦ إعادة التركيز على تحديد الاحتياجات وتقسيم مصادر الدعم من أجل ضمان تقديم خدمات الدعم والوقاية مبكرا من أساسيات التعليم الدمجي أن يتم تحديد احتياجات المعلمين بمجرد ظهورها مع الإيفاء بهذه الاحتياجات قبل تفاقمها، وينبغي الانتقال هنا من المداخل العلاجية إلى المداخل الوقائية التي تعلي من شان المنحى الحقوقي للأطفال ذوي الإعاقات، ومن ثم المدارس على العمل على تلبية احتياجاتهم التعليمية

٧ تضمين عمليات التقويم والرصد المستمرين في كل المدارس ومراكز تقديم الخدمات التأهيلية وزارة التربية والتعليم لتحقيق الجودة في العملية التعليمية يجب أن تكون قائمة على مبدأ المساواة، وأن الدمج التعليمي وترفع سقف الإنجاز، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي الاهتمام باليات الجودة والاعتماد المدرسي من أجل رفع كفاءة العمل على كل المستويات وقد بدأت بالفعل الدول العربية الأخذ بمفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي إلا أن الممارسة مازالت لا تتعدى الاهتمام بالجوانب الشكلية دون الجوانب الأساسية المتعلقة بالمنهاج والتقويم ومهارات الهيئة التدريسية وغيرها من الجوانب التي سوف تحدث فارقاً في نواتج التعليم الجميع المتعلمين على السواء.

8 الربط العلمي والسليم بين هذه الجوانب السبعة ويقدم الشكل (٥) توضيحاً لهذه الجوانب السبعة التي يمكن اعتبارها



شكل (٤) المعايير الواجب توافرها من اجل الربط بين الجانب التشريعي والممارسة الميدانية للتعليم الدمجي في الدول العربية

المراجع

أولًا المراجع العربية:

- الحديدي، منى (٢٠٠٢)، مقدمة في الإعاقة البصرية عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، (٢٠٠٤)، تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع عمان دار وائل للطباعة والنشر
- الجهني، محمد على الذبياني (٢٠٠٧)، أثر دمج الطلاب المعاقين سمعيا مع الطلاب الأسوياء على توافقهم مع البيئة المدرسية، رسالة ماجستير، كليه التربية، جامعة النيلين السودان.
- امام محمود محمد (٢٠١٢) إستراتيجيات تطويع المنهج للأطفال ذوي الإعاقات في المدارس الدامجة وقائع المؤتمر الثاني عشر للجمعية الخليجية الإمامة ١٢٢ -١٧٦، مسقط سلطنة عمان ٧٥ أبريل.
- امام محمود محمد (٢٠١٣). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان مجلة التطوير التربوي، ٦٨ ٢٣ -٢٦.
- صلاح على أسماء (٢٠١٤) تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في تنمية اتجاهات اسر المعاقين ذهنيا نحو الدمج رسالة دكتوراه الفلسفة في الخدمة الاجتماعية، كليه الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم.
- داوود هديل سليمان (٢٠٢٠) اثر استراتيجية التعليم المدمج على الحسن العلمي الطلاب الصف الثالث المتوسط لمادة علم الأحياء، مجلة الدراسات التربوية والعلمية الجامعة العراقية مح٢ ،ع (١٥)

ثانيا المراجع الأجنبية:

- Darovill, C.E. (1989). Teacher attitudes towards mainstreaming. Canadian Journal of Special Education
- Furstenberg, K., & Doyal, G. (1997). The relationship between emotional-behavioral functioning and Jersonal characteristics on performance outcome of hearing impairment students. American Annals of the Deaf, 139, 410-414.
- Goad, E. (2011). Inclui ducation in the Middle East Routledge
- Hunt, N. & Marshall, K. (2002). Exceptional children and youth. 3rd ed. Boston: Hougnton Miffin Company.
- Harry, B. (2002) Trends and issues in serving culturally diverse families of children with diabilities.)The Journal of Special Education 3), 131-138
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. The Journal of Special Education, 34, 114-126, 153.
- Idol, L. (1997). Creating collaborative and inclusive schools. Austin, TX: PRO-ED.
- - Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(2), 77-94
- Lewis, R. B., & Doorlag, D.H. (1987). Teaching special students in the mainstreaming. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill.
- Linday, G (2003) Inclusive education A critical perspective Brish Journal of Special Education, 30(1), 3-12