1- تعليم الدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربية و منطقة الشرق الأوسط

وجهة نظر تاريخية

لكي يتم فهم جوهر النظام التعليمي لأي دولة، لا بد من معرفة الظروف البيئية التي أدت لنشأة التعليم فيها. وهناك مساع تقوم بها مجتمعات عديدة في منطقة الشرق الأوسط، إضافة الى دول مجلس التعاون الخليجي العربية لإستيعاب الدارسين من ذوى الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي العادي. و هذا الفصل هو عبارة عن مقدمة يتم فيها توضيح البيئة العامة، وأوضاع النظام التعليمي، وتطور التعليم الخاص في المنطقة من منظور مقارن بين مختلف دول الخليج العربية و بعض الدول في منطقة الشرق الأوسط. كما يتم في هذا الفصل أيضاً إستقصاء مسألة التعليم الدامج، ودراسة " المصطلحات" المستخدمة، والتفاسير المختلفة لهذا المفهوم المثير للجدل.

١.١ وجهة نظر تاريخية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربية والشرق الأوسط.

الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي هي: الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين (أصغر دولة في المجلس)، والمملكة العربية السعودية (أكبر دولة في المجلس)، وسلطنة عمان، ودولة قطر، و دولة الكويت. وتقع كل هذه الدول في شبه الجزيرة العربية بجنوب غرب آسيا. وبرغم الاختلافات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية بين الدول الأعضاء (جدول ١,١ يوضح الحجم النسبي و عدد السكان) إلا أن هناك أوجه شبه بينها تتمثل في الإرث الثقافي بحكم موقعها الجغرافي واللغة المشتركة (العربية) والدين المشترك (الإسلام). وهناك إختلافات أيضاً بين هذه الدول في مستوى تأثرها بالحياة العصرية، وبالتأكيد، باكتشاف النفط. و كانت نشأة التعليم الحكومي وتطوره هو أحد سمات هذا التأثر (بين و آخرين، ٢٠١٠). قبل البدء في استقصاء وجهة النظر التاريخية المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربية ودول الشرق الأوسط ، سيتم تقديم خلفية موجزة عن الدول التسع التي ستكون محور التركيز في هذا الكتاب.

جدول ١.١ الحجم النسبي وعدد السكان لدول مجلس التعاون الخليجي العربية بالإضافة إلى ثلاث دول أخرى في الشرق الأوسط وهي التي تم تناولها في هذا الكتاب بحسب البيانات الموثقة لعام ٢٠٠٩.

	الدولة	مساحة الأرض بالكيلومتر المربع	عدد السكان بحسب الربع الأخير لعام ٢٠٠٩	بداية التوسع الرئيسي في التعليم الرسمي	مدة التعليم الإلزامي
	الامارات العربية المتحدة	٨٣.٦٠٠	٤ مليون	السبعينيات	٩
	البحرين	٧١١.٩	٦٥٠.٦٠٤ ٧٢٤.٦٤٥	الأربعينيات	٩
	المملكة العربية السعودية	٢.٢٥٠.٠٠٠	١٩.٩ مليون	السبعينيات	٦
	سلطنة عمان	٣٠٩.٥٠٠	٢.٣٣ مليون	السبعينيات	٩
	قطر	١١.٥٢١	٧٤٣.٠٠٠	الخمسينيات	٩
	الكويت	١٧.٨١٨	١.٥٧٦ مليون	الأربعينيات	٩
	مصر	١.٠٠١.٤٤٩	٨٣.٠٨٢.٨٦٩ مليون	النصف الأول من القرن ١٩	٩
	تونس	١٦٣.٦١٠	١٠.٤٨٦.٣٣٩ مليون[3]	النصف الثاني من القرن ١٩ تحت الاحتلال الفرنسي	١١
	فلسطين[6]	٦.٣١٧[4]	٣.٩ مليون[6]		١٠
هناك بعض المعلومات في هذا الجدول مأخوذة من بن وآخرين، ٢٠١٠					

أصبح عمل مجلس التعاون الخليجي منذ العام ١٩٨١ أكثر تعلناً باعتباره منظمة سياسية، وإقتصادية، وإجتماعية، و إقليمية، و يهدف إلى أن يكون مشاركاً في مجالات الإقتصاد، والسياسة، و الأمن، والثقافة، والصحة، والتعليم، والشؤون القانونية، والإدارة، والطاقة، والصناعة، والتعدين، وصيد الأسماك، والمواشي. فهذه المنظمة تم تأسيسها لمقابلة التحديات التي تفرضها الظروف السائدة في الإقليم، و ضمان الأمن والرفاهية لسكانه الذين بلغ تعدادهم ٣١.٠١٥.٢٠٠ وذلك في عام ٢٠٠٠ (بن وآخرين ٢٠١٠). وفي يناير ٢٠٠٨ حدث تحول إستراتيجي نحو إطار موحد أكثر تنظيماً للتعاون بين دول مجلس التعاون الخليجي: سوق مشترك لدول الخليج العربية.

عملت هذه الوحدة الحديثة لصالح أولئك الذين يضطلعون بعمل دراسات مقارنة للإقليم بحيث جعلت مهامهم أقل مشقة. وفي واقع الأمر، كانت بمثابة حافز لتناول مسألة التعليم الخاص بمنظور شامل في كل أنحاء الإقليم.

تنتج دول الخليج أكثر من ربع إنتاج العالم من الثروة النفطية، كما تستحوذ على ثلثي الإحتياطي النفطي فيه، بحيث مكنت هذه الثروة دول الخليج من الدخول في عصر إقتصادي جديد. كان الإقتصاد في الماضي يعتمد على صناعة السفن، وصيد الأسماك، والغوص لجمع اللؤلؤ، وأيضاً، وبدرجة أقل على الزراعة. و جاء هذا العصر الجديد يحمل معه تغييرات مهمة في التركيبة الثقافية والإجتماعية بحيث كان لهذه التغييرات تأثير دائم على حياة السكان المحليين. بدأت هذه التطورات المثيرة والتي شملت معظم نواحي الحياة خلال حقبة الثمانينيات كنتيجة لإكتشاف النفط و ما تبعه من تطور في مجال الصناعة. ومعظم التغييرات كانت إيجابية، مثل الخدمات الشاملة في مجالات الصحة، والتعليم، و الإسكان. غير أن هذه الفترة لم تخلو من المشاكل والتعقيدات التي كان سببها الرئيس هو السرعة، والضخامة، والتنوع في التغيير، مما أثر وبعمق على الحياة العادية للمجتمعات الخليجية (الناقب، ٢٠٠١). كما كانت هناك تأثيرات عديدة أخرى، من بينها تدفق العمالة الأجنبية والتي كان معظمها من الدول النامية في شبه القارة الهندية بغرض العمل في مشاريع التنمية / البنية الأساسية (الحارثي ١٩٩٩ ؛ الحارثي والعدوي ٢٠٠٢).

وبالرغم من أن تناول دول الخليج بالدراسة يعتبر أمر ينطوي على الإثارة، إلا أنه أيضاً وإلى حد ما ينطوي على الاحباط بسبب قلة المرجعيات والسرعة الكبيرة في اتخاذ القرارات حول التعليم على وجه العموم و التعليم الخاص على وجه الخصوص. ومع ذلك، وبالرغم من توفر العزم والذي دائماً ما تتم المجاهرة به، إلا أن الخطوات العملية في هذا الإتجاه غير واضحة. أوضح شو و آخرين (١٩٩٥) بأن " المشكلة الأساسية في أنظمة التعليم المدرسي بدول الخليج هي أنه في الوقت الذي تخضع فيه هذه الأنظمة بإحكام لإدارة وزارات التربية وإشرافها النسبي، إلا أن نشاطاتها لا تكون متوافقة بوضوح مع السياسة العامة". و قد تم فقط مؤخراً على سبيل المثال، تشكيل لجان في بعض دول الخليج لوضع السياسات المتعلقة بالتعليم، علماً بأن سياسة التعليم في بعض الدول بالشرق الأوسط قد تم إرساءها منذ وقت طويل، غير أن هذه الدول شهدت تغييرات سريعة تمثلت في التحولات المربكة من سياسة لأخرى صاحبت تغيير الوزراء و الحكومات. وعن الحديث عن إحتياجات التعليم الخاص، فقد كانت هناك مبادرات من معظم الدول تنادي بضرورة توفر قوانين تدعم هذه التوجهات وذلك بالحاح شديد من الناشطين في مجال احتياجات التعليم الخاص، وأيضاً من بعض أولياء الأمور.

ظهر خلال الأعوام الماضية اهتمام كبير بتطبيق التعليم الدامج في منطقة الخليج و الشرق الأوسط، بيد أن الإهتمام بناحية الإعتراف وتقنين حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه العموم و الحق في التعليم على وجه الخصوص قد بدأ منذ أمد بعيد في شكل مجهودات متفرقة.

وبالرغم من أن احتياجات التعليم الخاص ضمن نظام التعليم الحكومي في معظم دول الشرق الأوسط قد بدأت تحظى بالرسوخ، غير أن هذا التوجه في نظام التعليم الخاص وحتى يومنا هذا لا زال يراوح مكانه؛ والتوفير الذي يتم كيف ما اتفق لإحتياجات التعليم الخاص منوط بتوفر حسن النية أو بحسب الخيارات الاستراتيجية في العمل. و لا يمكن أن يكون هناك وجود للمثل و المباديء التي يقوم عليها الدمج في محيط تكتنفه العزلة. ولكي يكون العمل ضمن سياق قانوني فإنه يتعين أن تكون هذه المثل و المباديء جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي ككل في أي دولة.

و كمثال من دول الخليج العربية، فإن المادة (٩٢) من القانون الإتحادي رقم ٢٩ لعام ٢٠٠٦ بدولة الإمارات العربية المتحدة تنص و بكل وضوح على الآتي: " تضمن الدولة لصاحب الاحتياجات الخاصة فرصاً متكافئة للتعليم ضمن جميع المؤسسات التربوية أو التعليمية، و التأهيل المهني، و تعليم الكبار، والتعليم المستمر". كما تنص المادة (١٥) أيضاً على: " تشكيل لجنة خاصة لوضع البرامج التنفيذية لضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة منذ مرحلة الطفولة المبكرة ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في صفوفها النظامية أو في وحدات التعليم".

و في الواقع، لا زال هذا التوجه بعيداً عن التطبيق. وبعد دراسة ممولة إمتدت لأربعة عشر شهراً قام بها الباحثان جاد و ثابت (٢٠٠٩) عن التعليم الدامج في الإمارات العربية المتحدة ، وفيها تم استطلاع آراء مدرسين حول اقتراح بتبني التعليم الدامج و تطبيق القانون الإتحادي، فتبين لهم الآتي:

نسبة للمعرفة المحدودة و نقص الموارد والتدريب و المرافق فقد كانت هناك نسبة كبيرة من المدرسين تعارض سياسة الدمج. أعرب المدرسون عن مخاوفهم من أنه ولكي يكون للدمج فعالية في المدارس العادية هناك بعض الأمور المهة التي يتعين معالجتها؛ فالمدرسون بحاجة إلى مزيد من التدريب في مجال التعليم الخاص، وفي الأنواع المختلفة للإحتياجات الخاصة وأساليب التدريس، بالإضافة إلى توفر أفراد متخصصين في هذا المجال لإرشاد المدرسين و مساعدتهم. ومن الضروري تدريب المدرسين على الجوانب المختلفة للإعاقات نسبة لأنه لا يوجد في معظم المدارس حالياً إختصاصيين ليقدموا مثل هذه المساعدة (جاد وثابت ٢٠٠٩، ص ١٥٩).

وبالنسبة للوضع فيما يخص التعليم الخاص في بعض الدول بالشرق الوسط إنه مختلف قليلاً . ومن أوجه الإختلاف الملفته للإنتباه هي ما تم رصده في مصر التي وبالرغم من النسبة العالية للأمية فيها، فإن بها أكبر وأقدم نظام تعليمي في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا. ففي أواخر القرن التاسع عشر وفي عهد الخديوي اسماعيل برز أول اهتمام حقيقي بالتعليم الخاص بواسطة السيد دوريك (مدير إدارة التفتيش المدرسي) عندما قدم مشروعاً عام ١٨٧٤ لتأسيس مدرسة للمكفوفين. بدأت المدرسة بثمانية دارسين (ستة أولاد وبنتان). تبع ذلك مشروع لتأسيس مدرسة لمئات المعاقين في مصر. وبعد تأسيس المدرسة، تم فيها قبول ٤٤ طالب بإعاقات بصرية، و١٦ طالب بإعاقات سمعية. وكانت أعمار الطلاب المسجلين من ٩ الى ١٢ سنة للأولاد و ١٣ الى ١٨ سنة للبنات. وكان إسم المدرسة هو مدرسة الصم والمكفوفين. إلا أن هذه المدرسة ولسوء الحظ تم إغلاقها عام ١٨٨٨ لأسباب مجهولة.

وفي عام ١٩٠٠ تأسست مدرسة للمكفوفين في مدينة الإسكندرية بواسطة سيدة بريطانية، وتبعها تأسيس مدرسة أخرى في حي الزيتون بالقاهرة عام ١٩٠١ حيث كانت هذه المدارس تتلقى تبرعات من السيدة آرميتاج. و قررت وزارة التربية والتعليم المصرية (المعارف) في عام ١٩٢٦ إعداد معلمين لذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي تم تأسيس قسم خاص في كلية المعلمين بحي بولاق بالقاهرة لإعداد معلمي المكفوفين.

قامت إدارة التعليم الإبتدائي عام ١٩٢٧ بإنشاء فصول دراسية للمكفوفين في بعض المدارس الإبتدائية. كما قامت سيدة دانماركية تقيم في مدينة الاسكندرية بإنشاء مدرسة غير حكومية للصم، وكان ذلك في عام ١٩٣٣. وفي نفس العام تم الإعلان عن قانون التعليم الإلزامي الذي منح حق التعليم لكل الأطفال.وفي عام ١٩٣٩ تم ولأول مرة تأسيس فصلين دراسيين للصم تابعة للحكومة: أحدها في القاهرة و الآخر في الإسكندرية، كونهما المدينتان الأكثر إزدحاماً بالسكان في مصر. ونسبة للحاجة الملحة فقد قررت الوزارة إنشاء مدارس خاصة في كل أنحاء مصر. ولذلك تأسس في عام ١٩٥٠ مركز مهني بمدارس النور للمكفوفين.

تبع ذلك تعليم ذوي الإعاقات العقلية، حيث تأسس في عام ١٩٥٦ أول معهد لهذه الفئة من الدارسين، وفيه كان يقبل الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم (IQ) بين ٥٠ و ٧٠ . وكان يتم إرسال مدرسي هذه المدرسة إلى بريطانيا للتدريب. وفي عام ١٩٥٨ افتتحت مزيد من المدارس الخاصة في كل أنحاء البلاد، إضافة إلى مدارس المستشفيات للدارسين من المرضى بأمراض مستعصية. وأنشئت أول إدارة رسمية للتعليم الخاص بإسم إدارة الأطفال غير الطبيعيين، بحيث تشتمل هذه الإدارة على كل المهام ذات الصلة بالدارسين من ذوي

الاحتياجات الخاصة. وفي عام ١٩٥٦ تم و لأول مرة في مصر النظر بعين الإعتبار لموضوع المسميات. ونتيجة لذلك، تم استبدال مسمى أعمى بمسمى " معاق بصرياً" وأبكم و أصم بمسمى " معاق سمعياً" ، وتم استخدام مسمى معاق فكرياً بدلاً عن "بطيء التعلم" أو متخلف عقلياً".

في عام ١٩٦٤ أصبحت الإدارة الفرعية للتعليم الخاص إدارة مستقلة. وفي عام ١٩٧٠ أصبح للإدارة مدير مسؤول بالإضافة الى رؤساء للأقسام مثل التخطيط، والمناهج، وإعداد المعلمين. وفي ٣١ مارس عام ١٩٧٨ صدر القانون رقم (٣٥) و الذي انتظمت بموجبه بموجبه أقسام الإدارة على النحو التالي: النور للمكفوفين، لتصبح قسم تعليم الطلاب ذوو الإعاقة البصرية؛ الأمل للصم، لتصبح قسم تعليم الطلاب ذوو الإعاقة السمعية؛ وقسم الإعاقة العقلية، ليصبح قسم تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية (التربية الفكرية). كما تم تأسيس قسم رابع للخدمات الإدارية. وهذا النظام الفرعي للتعليم الخاص لا زال قائماً حتى يومنا هذا.

إحدى الدول الأخرى التي تم التركيز عليها في هذه الدراسة هي الجمهوية التونسية. من خلال التنامي في عدد " المدارس المتكاملة" التي تقبل دارسين من ذوي الإحتياجات الخاصة و الإعاقات يمكن و بوضوح تبين موجة الإهتمام بالدمج التي شهدتها الآونة الأخيرة. و ارتفع العدد من ١٦٢ في عام ٢٠٠٤ إلى ٢٦٥ في عام ٢٠٠٨. وبنفس القدر، فإن عدد الأطفال بمثل هذه الإحتياجات و المسجلين في التعليم الإلزامي إرتفع من ٨٠٦ عام ٢٠٠٤ إلى ١.١٣٤ عام ٢٠٠٩ . وفي واقع الأمر، وفي الإجراء البحثي المتبع لهذا الكتاب وصف أحد كبار صناع القرار في تونس السياسات التونسية للدمج بأنها " قيد التطوير ". وتماشياً مع هذا الإندفاع نحو التشديد التربوي، بدأت دول الشرق الأوسط أيضاً في توفير إحتياجات التعليم الخاص من خلال إقرارها بضرورة وجود قانون يعمل على حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين. وكمثال لأحد الأنظمة الراسخة في هذا الشأن، كانت مصر من أوائل الدول العربية التي صادقت على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، فقد مر وقت طويل منذ تأسيس أول مدرسة لإحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (مدرسة المكفوفين في واخر القرن التاسع عشر) إلى أن بدأت المطالبة بالتوجه نحو ما يعرف الآن " بالتعليم للجميع". وفي تقرير نشر عام ٢٠٠٤، صرح وزير التربية و التعليم المصري د. أحمد جمال الدين موسى بالآتي:

" أصبحت المعرفة هي المؤشر للتطور،فضلاً عن أنهاأنها تلعب دوراً مهماً في حياة الشعوب وفي تشكيل مستقبلهالذلك، فإن القدرة على توفير فرص التعليم لكل المواطنين، صغاراً وكباراً، رجالاً ونساءاً، في الحضر وفي الريف، للأصحاء و لذوي الاحتياجات الخاصة، لم تعد تلبي طموحاتنا التربوية، فنحن

نتطلع الآن إلى هدف أكبر من ذلك، من خلال توفير تعليم متميز للجميع (المركز القومي للبحوث التربوية و التطوير، ٢٠٠٤، ص ٣٩).

وفي نفس السياق أفادت وزارة التربية والتعليم العمانية في تصريح تم نشره في موقع رسمي بشبكة الإنترنت بالآتي:

" لقد تطور قطاع التعليم الخاص بصورة كبيرة خلال العقدين الماضيين. كما أن وزارة التربية و التعليم تعمل بإستمرار على توفير التسهيلات والخدمات بمختلف أنواعها للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. فهي تهدف في المقام الأول إلى توفير أفضل البرامج، والخدمات التربوية، والتدريب، و التوجيه للطلاب حتى يكونوا منتجين وأعضاء فاعلين في المجتمع، وبما يتماشى مع متطلبات و توجهات هذا القرن".

و:

قامت وزارة التربية والتعليم بتوفير مختلف التسهيلات والخدمات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بغرض تأهيلهم و إعدادهم و دمجهم في المجتمع حتى يتمكنوا من المشاركة في خدمة وطنهم.

و يوجد في سلطنة عمان، مثلها مثل دول الخليج العربية الأخرى نظام تعليم جديد نسبياً (لم يبدأ التعليم الرسمي إلا في أوساط السبعينيات). ويتم توفير التعليم الخاص في سلطنة عمان عبر المدارس المتخصصة – مدرسة الأمل لضعاف السمع ومعهد عمر بن الخطاب-و أيضاً من خلال برامج صعوبات التعلم وبرامج أخرى للدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة (غالباً ما تستقبل طلاب موهوبين).

من الملاحظ وبالرغم من المطالبة بالدمج في الدولة، أن الإتجاه السائد في التعامل مع الاحتياجات الخاصة لا زال يتم ضمن الإطار الطبي. فقد ورد وبشكل صريح في الموقع الرسمي بشبكة الانترنت بضرورة " فحص الطلاب بواسطة طبيب قبل قبولهم بالمدرسة".

أما في فلسطين، فإن الموقف تجاه الدمج يختلف بصورة ملحوظة. فبالرغم من أن الدمج وبحسب ما أقرت به الحكومة يعتبر من أولوياتها، إلا أنه و ربما دون غرابة يأتي في مؤخرة ترتيب الأولويات للموارد في واحدة من أكثر المناطق زعزعة في العالم. وسيتم تناول مزيد من التفاصيل حول هذا الأمر في الفصل الثاني.

وفي ختام هذا القسم، يمكن القول بأن برامج التعليم الخاص في معظم الثقافات في الوقت الراهن خاصة لصغار السن من ذوي الاحتياجات الخاصة،أصبح أمراً مسلماً به من عموم الناس باعتبارها جزءاً مهماً من النظام التعليمي منذ الستينيات. ومع ذلك، فإن معظم دول الخليج تعتبر حديثة نسبياً و فتية في هذا المجال

مقارنة بدول شرق أوسطية أخرى، مثل مصر. لذلك بدأ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالطبع في التطور تبعاً للتطور الذي حدث في أنظمة التعليم بهذه الدول. وظل الإجماع العام خلال العقود الثلاثة الماضية ثابتاً ودون حراك في معظم الدول الشرق أوسطية و دول الخليج العربية حول مدى ضرورة توفير تدابير خاصة للأطفال، وذلك بالرغم من المطالبات بالدمج وإعلان الحكومات الإهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. ولكن تظل المسائل المتعلقة بالنموذج الذي يجب اتباعه والجهة المسؤولة عنه ومكان التنفيذ وزمانه لهذه التدابير مثيرة للجدل طوال هذه المدة. كما أنها لا زالت خاضعة للنقاش حتى يومنا هذا (فاروق، ٢٠٠٧ . منوه عنها في كايت ٢٠٠٨)

٢.١ تطور التعليم والتعليم الخاص بالمنطقة.

من الجدير بالذكر أن عبارة "الاحتياجات الخاصة للتعليم" أصبح لها دوي في المجال الإعلامي وفي السياسات الحكومية، إلا أنها عبارة يكتنفها الغموض من ناحية مضامينها و الأساليب المتبعة فيها. وهناك صعوبة في الحصول على معلومات ضمن الأنظمة الحالية للتعليم في معظم دول الخليج العربية عن هذا الأمر نسبة لشح المعلومات الدقيقة، والحديثة، والموثوقة في هذه المنطقة. والحصول على معلومات حول احتياجات التعليم الخاص تحديداً يعتبر أمراً أكثر صعوبة. و يمكن للوثائق المستندية الواضحة و الكافية أن تعمل على إبراز الجهود المستدامة والمركزة لدول الخليج العربية في هذا المجال. وبالرغم من توفر مراكز تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال في هذه الدول، إلا أنه لا يوجد أي بيانات عن تدابير خاصة لهولاء الأطفال ولا لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام الدراسي العادي. والحصول على معلومات دقيقة حول نوعية الخدمات والخبرات يعتمد وبدرجة كبيرة على الإفادات الشفهية وليس من مصدر مركزي محدد ومعني بهذا الأمر. كما أن نقص المعلومات مع الغموض الذي يكتنف ماهية المقصود بتوفير احتياجات التعليم الخاص في هذه الدول يقود إلى إرباك الباحثين عن المعلومات.

وبالنظر الى تطور التعليم والتعليم الخاص في المنطقة من منظور مقارن بين دول الخليج العربية والدول الشرق أوسطية، نجد أنه ينطوي على بعض التحديات. فنظام التعليم في دول الخليج على سبيل المثال يعتبر حديث نسبياً و يشكل مجالاً خصباً للدراسة. وهناك سبل كثيرة للإستكشاف وتسجيل النتائج؛ غير أن التحدي في هذا الإتجاه يكمن في الوصول إلى دراسة تكون متوافقة مع المتغيرات الزمنية و مع الاحتياجات فضلاً عن الإسهام في الإرتقاء بمستوى الممارسات الحالية. وعليه، فإن الأساس المنطقي لهذا القسم يندرج ضمن هذه المفاهيم.

قامت الحكومات في معظم الدول التسع التي شملتها الدراسة بعمل إصلاحات في مجال التعليم. وكان التعليم الخاص جزءاً مهماًمن هذه المنظومة و يحتل مكاناً متقدماً في قائمة أولوياتها. فالإمارات العربية المتحدة على سبيل المثال، تسعى لإيجاد منهاج تعليمي يستند إلى معايير عالمية " UAE interact 2007 " . والإمارات العربية المتحدة دولة سريعة النمو وتتكون من سبع إمارات "كان تفشي الفقر في الإمارات المختلفة سبباً في عدم إرساء نظام تعليمي حكومي إلى أن تم اكتشاف البترول .. في عام ١٩٧١ " تلحمي ٢٠٠٧ . " وقبل ذلك كانت نسبة الأمية في حدود ٩٠% تقريباً. تلحمي ٢٠٠٤ . وكنتيجة للتأخر في تكوين هذه البنية و ظروف الشدة التي سبقت التكوين، أصبح للدولة نظام تعليمي فتي نسبياً بالمقارنة مع العديد من الدول الغربية. ولكي تقوم الإمارات بإيجاد نظام تربوي عمدت إلى الإطلاع على أنظمة أكثر رسوخاً لتهتدي بها، مثل أنظمة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة. ويدعي تلحمي ٢٠٠٤ بأن الدولة كانت مصممة على تغيير مجرى التاريخ نحو الحداثة دون الخضوع الكامل لنموذج التطور الغربي. في هذا الوقت، كان الدعم بالإبعاد " سحب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الفصول الدراسية" هو الأسلوب الأكثر شيوعاً في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وهذا ما يفسر سبب اتباع المدرسة محور التركيز في الدارسة لهذه الوسيلة في دعم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؛ وهذا هو النظام الذي تم رصده في الغرب ومن ثم تطبيقه في الإمارات العربية المتحدة بالمدرسة التي عليها التركيز. كما أن واقع عدم رغبة الإمارات العربية المتحدة في " الخضوع الكامل" يتضح من مناهضتها للدمج الكامل وهو النموذج السائد حالياً في الغرب لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (سبنسر، ٢٠٠٩) وبالرغم من المطالب الإيجابية للدمج فإن الأمر الواقع يشير إلى خلاف ذلك. ومن الدراسات الأكثر صلة بهذا الأمر والتي تعكس قسوة الواقع على بعض فئات الدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة ما ورد في رسالة ماجستير مقدمة من فاروق (٢٠٠٧) والمنوه عنها في كايت (٢٠٠٨). ففي هذه الدراسة قامت فاروق باستقصاء الوضع الراهن بخصوص تعليم الأطفال الإماراتيين المصابين بمتلازمة التوحد في دبي. وخلصت من هذه الدراسة إلى أنه " لا يوجد بالفعل مكان لأي طفل مصاب بالتوحد في المدارس العادية الحكومية في دبي ". وهي تعتقد بأن ذلك ربما يكون ممكناً في المستقبل القريب. إلا أن معظم الأطفال في الوقت الحالي يوجدون " إما في مراكز متخصصة في مرض التوحد أو في مراكز تستقبل كل ذوي الاحتياجات الخاصة". بالإضافة إلى ذلك، أدركت الباحثة بأن هناك تفاوت في مستوى التحسن لدى الأطفال خاصة وأن البعض منهم يجدون صعوبة كبيرة في شق طريقهم نحو التحسن، وهناك آخرون أظهروا مهارات تطورية بارزة. و تواصل الباحثة، "بالرغم من أن هناك بعض المسؤولين الكبار في الإدارة حالياً لديهم توجهات إيجابية نحو

الدمج، إلا أن توجه الإدارة والمعلمين ينطوي على كثير من السلبية لإعتقادهم بأن المدارس العادية لا تصلح للتلاميذ المصابين بمرض التوحد " (فاروق، ٢٠٠٧. المنوه عنها في كايت، ٢٠٠٨).

يعتبر الدمج في الوقت الراهن مفهوم جديد في أنظمة التعليم التي تعتبر فتية وناشئة نسبياً في معظم الدول التي شملها النقاش في هذا الكتاب. ومن المحتمل أنه لهذا السبب تم القيام بعدد قليل من الدراسات المنشورة في المنطقة وتتناول مصطلحات لها صلة بالدمج أو بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو كليهما. وبحسب علم المؤلفة، فإنه لم يتم تناول المصطلحات المتعلقة بدمج الدارسين ممن لديهم مثل هذه الإحتياجات في أي دراسة عدا الإستقصاءات التي تتم بشكل عرضي ضمن دراسات بحثية يضطلع بها طلاب الدراسات العليا.ويحاول هذا القسم دراسة المصطلحات التي لها صلة بالتعليم الدامج والمتداولة حالياً والتفسيرات المختلفة لهذا المفهوم في المنطقة.

بالرغم من المفهوم الواسع الذي تنطوي عليه مسألة الدمج والتي يتم التعبير عنها في الأدبيات وبشكل تبادلي مع عبارات أخرى مثل؛ التكامل (لوموفسكي و لازاروس، ٢٠٠١، ص ٣٠٦) يمكن تبسيط التعريف على أنه " حق كل الأطفال في التعليم بالمدارس التي تقع في حي سكنهم ودمجهم فيها بالكامل بصرف النظر عن حالات العجز، والقدرات، والجنس، والعرق، و الجنسية، أو أي عوامل أخرى (فريند و بورسوك، ٢٠٠٢، ص ٤؛ ميتلر، ٢٠٠٠، الصفحات ١٠ ، ١١). بالإضافة إلى ذلك، يوضح ميتلر بأنه ونسبة لأن الدمج معني بالبيئة المدرسية ومكوناتها الأخرى؛ مثل المناهج التي يجب مؤامتها حتى تلبي احتياجات الأطفال، في حين أن في التكامل يكون العبء على الطالب نفسه بحيث يتعين عليه أن يكون قادراً على تكييف نفسه حتى يتمكن من "الإندماج" (ص ١٠). لذلك، يتعين أن تكون البيئة والأنظمة في المدارس الدامجة قابلة للتكيف حتى يتسنى لها إستيعاب كل الطلاب الملتحقين بها بمختلف حالاتهم (لوموفسكي و لازاروس ٢٠٠١، ص ٣٠٦).

على الرغم من الفهم الواضح نسبياً لمفهوم الدمج في كثير من مناطق العالم، إلا أنه وعلى الصعيد العملي هناك شكوك حول ما إذا كان هناك عدد كبير من المشاركين وأصحاب المصلحة في منطقة الشرق الأوسط، خاصة في منطقة الخليج من العاملين في مجال التعليم ممن لديهم تعريف ومفهوم واضح لما يعنيه الدمج، و ما يترتب عليه، و كيفية تطبيقه. و يمكن أن يعزى ذلك إلى حقيقة أن هناك كثير من الأعراق والجنسيات التي تعيش جنباً إلى جنب مع المواطنين المحليين. ودولة الإمارات العربية المتحدة هي أحد الأمثلة من بين الدول الخليجية العربية التي تقوم على مجموعات ذات ثقافات متنوعة. فبالإضافة إلى المواطنين هناك مجموعات لأفراد من الدول العربية المختلفة و أيضاً الإيرانيين، والهنود، وعدد كبير من

الأوروبيين و الأمريكيين. ويشار إليهم مجتمعين بالوافدين (المقيمين) و يشكلون نسبة ٧٠% من إجمالي عدد السكان. وحسب ما هو متوقع فإن مفهوم الأفراد أو الجماعات أو الإثنين معاً يختلف بحسب العرق، والثقافة، و الخلفية. لذلك، إذا قامت الحكومة أو القطاع الخاص بتوفير تدابير خاصة لإثنين من الأنداد في مدرسة إبتدائية، فإن عائلاتهم يمكن أن تنظر لهذه التدابير بصورة مختلفة تبعاً لهذا التنوع في الثقافات. وعليه، يظل الدمج في مثل هذه الدول مصطلح مثير للجدل نسبة لأنه يحمل معاني مختلفة لناس مختلفين. ولهذا المصطلح صلة وثيقة بالدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة والتي بدات في التنامي بالمنطقة مع تنامي الوعي بتأثير مثل هذا المصطلح على أصحاب الإحتياجات الخاصة والذي أصبحواضحاً أيضاً لمعظم الناس.

كانت المدارس الخاصة فيما مضى هي الإختيار المألوف في توفير التدابير الخاصة (سبنسر، ٢٠٠٩)، ويمكن الإطمئنان إلى القول بأن معظم الأطفال الذين لديهم إحتياجات خاصة وإعاقات واضحة أو مصنفة، يفترض فيهم الإلتحاق بمدارس خاصة في هذا الجزء من العالم. ومع ذلك، هناك عدد كبير من الجهات الحكومية وغير الحكومية المعنية بتوفير التعليم ممن طالهم الإنتقاد الشديد لقيامهم بعزل الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة " ليس هناك شيء يتم القيام به في المدارس الخاصة ولا يمكن أن تجده في المدارس العادية" (http://www.csie.co.uk ومنوه عنه في فلافيل ٢٠١١). ونسبة للرفض الشديد، فإن المدارس الخاصة في الوقت الحالي لا تجد قبولاً خاصة بعد بروز حركة الدمج. " أصبح حق التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم بالمدارس العادية خلال السنوات القليلة الماضية أمراً بالغ الأهمية" (بيركيت، ٢٠٠٣، منوه عنها في سبينسر، ٢٠٠٩)، أما في هذا الجزء من العالم فإن الأمر مختلف لأنه برغم الجهود المبذولة هنا وهناك، والمطالبات و الأصوات المنادية بالدمج الفوري، وبالرغم من السند القانوني الذي يتوفر في كثير من دول المنطقة، لا زال هناك لبس حول هذه المسألة المثيرة للجدل. وبطبيعة الحال، فإن هذا اللبس يتضح من خلال المصطلحات المستخدمة للتعبير عن مثل هذه التدابير.

ينظر الى الدمج على أنه جزء من ظاهرة كونية نسبة للحركات التي برزت مؤخراً والمنادية بحقوق الإنسان وإلى التغيرات الكونية (دايسون، جالانو وميلوارد، ٢٠٠٣). ويوصف تاريخ الدمج على أنه تحول من الإهمال في بداية القرن العشرين إلى العزل الذي يستند إلى احتياجات الفرد خلال الفترة بين عشرينيات و ستينيات القرن الماضي و حتى يومنا هذا. إلا أن جاد (٢٠٠٤) أوضحت بأنه و منذ الستينيات حدثت تغيرات مهمة في كل أرجاء العالم، وكان لها تأثير على المواقف والتعاملات وعلى آمال المعاقين. ويوجد

الآن قبول واسع ودعم لتنشئة الأطفال المعاقين، كما أن هناك تفضيل لجعلهم جزء مشارك في المجتمع أكثر من إلحاقهم بالمعاهد المتخصصة. (جاد، ٢٠٠٤).

في مصر مثلاً؛ وهي الدولة التي يوجد فيها أقدم نظام للتعليم الخاص بالمنطقة ، نجد بأن هناك قناعة فطرية بالإحجام عن استخدام مسميات منزوعة الأحاسيس عند الإشارة إلى الناس وخاصة الأطفال الذين لديهم إحتياجات خاصة وإعاقات. وحسب ما ورد في القسم التمهيدي، وبعد سنوات من استخدام مسميات مثل: أصم وأبكم، فإن القانون رقم (٣٥) لعام ١٩٧٨ يحث على استخدام مسميات تكون وبحسب العرف السياسي أكثر ملائمة. وبدأ هذا التوجه في الانعكاس حتى على اختيار مسميات الإدارات الحكومية ذات الصلة مثل؛ إدارة تعليم الطلاب ضعاف البصر، و إدارة تعليم الطلاب ضعاف السمع. أما التغيير الأكثر إثارة فكان إستبدال مسمى " إدارة التعليم للإعاقات العقلية بمسمى إدارة التعليم للإعاقات الفكرية". أما بالنسبة لموضوع الدمج فإنه لا زال يشوبه الغموض. ومع قلة الدراسات في هذا الشأن فإن الباحثين يكونوا مرغمين على البحث في المرجعيات القليلة المضمنة في المقالات التي تتناول اللبس حول مصطلح الدمج وماذا يعني تحديداً. ومن المفترض أن يكون هناك دمج اجتماعي يتم عبره توفير فصول دراسية خاصة في المدارس العادية لهذا الغرض. وعادة ما يتم استخدام عبارة الدمج الجزئي في إشارة إلى الوحدات أو الفصول الدراسية داخل المدارس العادية. غير أن هناك كثير من المؤيدين الذين أبدوا تحفظاً حول الجمع بين مصطلحي "جزئي" و " دمج" لأن ذلك لا يستقيم من الناحية اللغوية لأن الدمج يشمل كل الناس. كما أنهم يرون بأن استخدام مثل هذه العبارة يعتبر بمثابة إقرار بالموافقة على الإستمرار في ممارسة الإقصاء حتى ولو كان المقصود هو تواجد الطلاب داخل المحيط المدرسي.

لا يجب الخلط بأي طريقة كانت بين الفلسفات التي تقف وراء الدمج ووراء التكامل. وضمن الإطار التربوي الذي يستند إلى الحقوق باعتبارها الأساس الذي يقوم عليه التطور المجتمعي، يأتي بيان سلامنكا الذي انبثق عن مؤتمر قامت بتنظيمه منظمة التربية و العلوم والثقافة (اليونسكو) عام ١٩٩٤. وعمد بيان سلامنكا إلى تذكير الحكومات بأن الأطفال المعاقون والذين يواجهون صعوبات هم جزء من مجموعة أكبر بالعالم، وأن دمج الأطفال و مشاركتهم يعتبر أمراً ضرورياً للكرامة الانسانية و لحقوق الإنسان.وشدد البيان أيضاً على ضرورة أن يكون النظام المدرسي الدامج لاعباً أساسياً في تحقيق هذه الأهداف، كما أوصى الحكومات بإقرار هذا المفهوم عبر القوانين والسياسات إلا إذا ثبت وعلى نحو جازم بأن ذلك ليس ممكناً. ويعتقد دعاة الدمج بضرورة استيفاء الاحتياجات التربوية الخاصة للأطفال ضمن الفصول الدراسية بالمدارس العادية وذلك جنباً إلى جنب مع أندادهم في أقرب مدارس بمناطق سكنهم

(سبنسر، ٢٠٠٩). أما التكامل، فهو مصطلح يتم استخدامه كثيراً في المنطقة بشكل خاطيء عند التحدث عن الدمج. وحسب ما ورد في تقرير وارنوك (١٩٧٨) بالمملكة المتحدة، يختلف التكامل عن الدمج كونه يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إمكانية الإلتحاق بالمدارس العادية والحصول في نفس الوقت على التدابير الخاصة التي يحتاجونها بصرف النظر عن مكان توفر هذه التدابير. و يمكن للتكامل أن ينطوي على إلحاق الأطفال بمدارس خاصة بدوام جزئي أو في فصول دراسية خاصة في غير المدارس العادية. " التكامل كان أحد الأمثلة للتعتيم على الحدود المتزمتة بين التعليم الخاص والعادي" (كلارك، دايسون، ميلوارد و سكيدمور، ١٩٩٧).

ويرتبط اللبس أيضاً بالتدابير المتبعة في دعم الدارسين من أصحاب الإحتياجات الخاصة في محيطات النظام المدرسي العادي. ويمكن في مدرسة عادية عمل تدبير خاص لطفل معين عبر توفير مساندة إضافية له بواسطة شخص بالغ. " لطالما كان متوقعاً من المدارس العادية أن تقوم بتوفير تدابير خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة... من خلال توفير دعم إضافي" (إيفرارد و آخرين، ٢٠٠٤) . ويتفاوت حجم الدعم المخصص للطفل بحسب العوامل مثل الإحتياجات الملحوظة و ميزانية المدرسة. وهذا الدعم يمكن أن يكون في شكل إلحاق (pull-in)، وفيه يتم تخصيص موظف إضافي ليعمل مع الطفل ضمن السياق المدرسي العادي، أو إفراز (pull-out) و هو يمكن الإشارة إليه أيضاً بالسحب. وفي الدعم عن طريق الإفراز أو السحب يقوم الطفل بمغادرة الفصل الدراسي العادي للإلتحاق بمحيط بديل يتم فيه توفير الدعم. وعادة ما يتم تقديم الدعم بالإفراز بواسطة معلم خاص ومؤهل للمساعدة في استيفاء إحتياجات الطفل، ويمكن أيضاً حصول الطفل على الدعم من معاون في مجال إسناد التعلم. و تلجأ المدارس في بعض الأحيان إلى توظيف مثل هؤلاء المعاونين باعتبارهم بديل للمعلم الخاص وبتكلفة أقل من الناحية المادية فضلاً عن تقديمهم للدعم المطلوب للطفل.

وفي بعض الدول التي شملتها الدراسة في هذا الكتاب يتم تزويد الطفل خلال فترة الإدماج بأقل قدر من الدعم حتى يتم التأكد من إستيفاء التجربة لأهدافها. وتتراوح مستويات الدعم بين دعم كامل ويتمثل في واحد مقابل واحد بالفصل الدراسي العادي إلى دعم أقل، وفيه يتم الإبقاء على الطفل في الفصل الدراسي لدقائق قليلة في بداية الدرس. وهناك ارتباط متبادل بين فصول الدعم والفصول العادية والواجبات المنزلية لضمان حصول الطفل على منهج شامل ومتوازن، وفوق كل ذلك، تكون له نتائج مثمرة. ويصنف كثير من الناس مثل هذا التدبير على أنه "دمج كامل"، إلا أنه ليس كذلك من الناحية الواقعية.

إن التكييف، والتعديل، والتدبير هي مفردات دائماً ما تكون مصاحبة لمصطلح الدمج. وهذا الأمر ينطبق أيضاً على هذا الجزء من العالم. و المسائل المتعلقة بالاستراتيجيات التي تحدد إمكانية إستيعاب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام المدرسي العادي تعتبر أيضاً جزء من هذا المفهوم. ومع ذلك، ليس هناك لبس كبير حول مواءمة ومرونة المنهاج الدراسي في التوافق مع اختلافات التعلم المصاحبة لهذا التدبير. ونسبة لأن كل الدول التي شملتها الدراسة تستخدم منهاج حكومي بدلاً من منهاج مستمد من كتب مدرسية مركزية ويتم التقييم بموجبها في نهاية كل فصل دراسي من خلال إمتحان تحريري، فإن أي إنحراف عن الكتاب المدرسي الحكومي يعتبر ضرباً من التعديل. وأشار فريدريكسون وكلاين (٢٠٠٢، ص ٨١) إلى عدد من العوامل التي تسهم في الدمج الناجح والتي من بينها المنهاج المناسب باعتباره خاصية مهمة.

إن مصطلح غرفة إسناد التعلم يعتبر من المصطلحات العديدة المستخدمة عند الحديث عن المحيط الذي يتوفر فيه نظام الدعم عن طريق الإفراز. وبالنسبة لمعظم الدول العربية والشرق أوسطية فإن هذا الخيار يستخدم كإشارة لنوع من التدبير وهو ما يعرف هنا بالدمج. وهناك عدة إصطلاحات أخرى لهذا النموذج من الخدمة وتشتمل على: غرفة المصادر، وغرفة إسناد التعلم، والغرفة الخاصة. ووقع الاختيار على هذا المصطلح نسبة لأنه يستخدم بصورة يومية في المدرسة المعنية بالتركيز؛ لذلك نجده كثير التداول في المقالات والمستندات المدرسية.

وبالرغم من أن مصطلح الدمج هو المفضل في كثير من الدراسات التي تمت في مجال التدابير الخاصة، إلا أنه لا يستخدم بصورة تشمل كل الأطفال المسجلين في مدارس الحي مع أقرانهم بصرف النظر عن حالات الضعف والقوة لديهم، وإنما يوحي بدلاً عن ذلك إلى أي شكل من أشكال الدمج الإجتماعي أو إلى إلحاق الأطفال بوحدات خاصة في المدارس العادية. ومن الجدير بالذكر أن الإصطلاحات مثل غرفة المصادر، وغرفة إسناد التعلم يتم استخدامها بصورة متبادلة وتشير إلى نفس النوع من التدبير الخاص. بالإضافة إلى ذلك، يستخدم مصطلح "الإفراز" بصورة واسعة كمرادف لمصطلح " السحب" في كل الأدبيات في هذا الجزء من العالم. و القصد من هذا التوضيح هو إزالة اللبس وتزويد القاريء بصورة أكثر وضوحاً عن هذا المجال، خاصة وأن هناك كثير من الناس يلتبس عليهم أمر التدابير الخاصة للدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة وماهية المصطلحات المستخدمة في التعبير عن مثل هؤلاء الدارسين.

ولكي يتم قياس مدى ملائمة التدابير يتعين أن يكون هناك إدراك للأنواع المختلفة من الاحتياجات الخاصة للتعليم. ومن النواحي المهمة بخصوص التقييم هي ما إذا كانت هناك بعض الصعوبات التي تكون

لها قابلية أكثر من غيرها لتضمينها في الأنظمة الدراسية، مما يقتضي مراعاتها بغرض تحليل الأسباب التي جعلت الأمور على ما هي عليه الآن. لذلك، هناك أهمية كبيرة لدراسة النواحي الإصطلاحية والتصنيفية لبعض أنواع الاحتياجات الخاصة للتعليم، لأنه لا زالت هناك عقبات بخصوص المصطلحات المعنية ببعض من أنواع هذه الاحتياجات في الإقليم. ونسبة للإنفتاح الذي نجم عن العولمة و عن الحركات العديدة المرتكزة على حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة و الإعاقات، هناك خيارات عديدة لإستخدام مصطلحات تكون أكثر ملائمة من المنظور السياسي، و نوعاً ما، أكثر رهافة في الحس عند وصف هذه الفئة من الناس. أما من الناحية العملية ومع كل النوايا الحسنة، هناك عديد من الإصطلاحات الرسمية وغير الرسمية التي يتم إستخدامها بصورة خاطئة لوصف بعض الفئات من الاحتياجات الخاصة.

عمدت المؤلفة لأغراض هذا الكتاب إلى تجميع الوثائق المستندية، والصحف، وحتى الأدلة الرسمية مثل التقارير المدرسية، والرسائل الموجهة إلى أولياء الأمور بغرض التعرف على المصطلحات الدارجة و المعنية بالدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات وتأثير هذه المصطلحات على التدابير الخاصة وعلى الدمج.- أو بالأحرى على الاستبعاد- من بعض البيئات التعليمية والمجتمعية. قامت المؤلفة كذلك وفي نفس السياق بعمل مقابلات مع صناع قرار لهم وزن في هذا المجال. وتم أيضاً إستشارة البعض من ذوي الاحتياجات الخاصة. وكانت المحصلة النهائية وجود"مفاهيم خاطئة" وواضحة حول عبارة " الإحتياجات الخاصة". ويطالب دعاة الدمج في معظم الدول إلى التفريق بين " الإحتياجات الخاصة" و " الإعاقة"، وذلك لأن كثير من ذوي الاحتياجات الخاصة ليس لديهم إعاقات في حين أن العكس غير صحيح. و هذا التعميم الذي يبرر من منطلق أن الإصطلاح ينطوي على رقة الشعور والقبول من الناحية الثقافية قد تسبب في مزيد من المشاكل القانونية في الإمارات العربية المتحدة: فالقانون رقم ٢٠٠٦/٢٩ على سبيل المثال، قد صدر لحماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة الذين وجدوا بأن فيه تعدي على هذه الحقوق لأنهم توقعوا بأن وعاء المستفيدين سيصبح كبيراً مما يتسبب في نقص الموارد التي يحتاجها ذوو الاعاقات الحقيقيون.

اما في مصر، وتونس، وفلسطين، ولإبطال أي دور يمكن أن تقوم به السطات، أصبح هناك لجنة عليا- مثل المجلس الأعلى المصري للمعاقين- تكون معنية بذوي الإعاقات من المواطنين. غير أن كلمة "إعاقة" في دول الخليج، ولكل الأسباب السامية والنبيلة، يتم الإستعاضة عنها بعبارة "إحتياجات خاصة" . ولذلك، أصبح لهذا الأمر مضامين كثيرة على ناحية التدابير الخاصة بما فيها التدابير التربوية الخاصة بتحديد المستوى. وكان لهذا الأمر أيضاً تأثير على كل الفئات، لأن البعض منها يتأثر أكثر من غيره. وعلى

سبيل المثال؛ فإنه دائماً ما يكون هناك خلط بين "الإعاقة الفكرية" و "المرض العقلي" . وأثناء قيامها بالبحث لمقال في إحدى أعرق وأشهر الجامعات بمنطقة الخليج، وجدت المؤلفة وفي بحث غير منشور نتائج مثيرة للدهشةوفي محاولة لإختبار فرضية أن الناس دائماً ما يقومون بالخلط بين "ذوي الإعاقة الفكرية" و ذوي "الإضطراب العقلي" قامت المؤلفة بتوزيع إستبيان على طالبات بالسنة النهائية بالجامعة (تتراوح أعمار معظمهن بين ١٩ و ٢١) حيث تضمن الإستبيان سؤال بسيط هو: هل أن معدل الذكاء (IQ) المنخفض لدى شخص ما يعني بأن هذا الشخص يعاني من مرض عقلي؟

و تم الحصول على أكثر من ٤٠٠ إجابة على السؤال. كما تمخض التحليل عن نتائج مثيرة من مجموعة من المستجيبين لديهم مستوى جيد من التعليم نسبيا ويعتبرون أنفسهم "رواد" "وثوريون" : ٢٦% أجابوا " بنعم" عن السؤال أعلاه، ٤% أفادوا "ليس بالضرورة"، و ٦٤% كانت إجاباتهم "لا"، أما البقية وهم ٤% كانت إجاباتهم " لا أدري" . وبالرغم من أن هذا الفصل غير معني بإستقصاء هذه الدراسة البحثية خاصة وأنها قد أعدت لغرض آخر و في سياق مختلف، إلا أن هذه النتائج تعتبر بمثابة مؤشر للوصمة الإجتماعية المتعلقة بذوي الإعاقات الفكرية في الإقليم. وهذا المنحى يتوافق مع ثومسون وآخرين (١٩٩٥) و المنوه عنه في جاد (تحت الطبع) وذلك في دراسة تمتمؤخراً . أفاد ثومبسون وآخرين بأن الدراسات العالمية قد أظهرت بأن هناك تهميش متزايد للأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم عند الوصول إلى سن البلوغ، مثل محدودية الفرص بالنسبة للترفيه أو فرص العمل و الإستمرار في الإعتماد على الآباء. وكل هذه عوامل يتم تجاهلها في المجتمع العريض (ثومبسون وآخرين ١٩٩٥، ص ٣٢٥). وتحاول جاد أن تثبت أن الوضع في دولة الإمارات العربية المتحدة ليس أفضل حالاً عما وصفه ثومبسون لأنه وحتى وقت قريب لم يكن هناك حديث حول الإعاقات الفكرية والعزل الذي يتم لاولئك المتأثرين من خلال إما إبقاءهم حبيسي المنازل، أو في بعض الحالات إلحاقهم بمدارس منفصلة يعني بأن هناك إعتراف قليل من المجتمع بوجود مثل هؤلاء الناس. (بين وآخرين ، ٢٠١٠).

وبحسب المستندات الرسمية فإن النوعين الأساسيين للإعاقة هما الإعاقة الجسدية والإعاقة العقلية اللتان يصحابهما إعتلال صحي؛ في حين أن الإعتلالات الحسية معروف عنها بأنها تأتي تحت مظلة الإعاقات الجسدية؛ وأي شيء له صلة بالقصور في معدل الذكاء يتم تصنيفه ضمن الإعاقات العقلية.

في عام ٢٠٠٨، وفي عرض تقديمي رسمي ضمن مؤتمر هام بالأمم المتحدة قدم الدكتور حنيف حسن الذي كان وزيراً للتربية في ذلك الحين تصريحاً ذكر فيه بأن :

" هناك شيء رائع يعيشه الأطفال في كل أرجاء الإمارات العربية المتحدة . فقد بدءوا يعلمون بان كل الناس سواسية في الفرص. كما بدءوا أيضاً يفهمون ، ويحترمون، ويقدرون الناس الذين لديهم فوارق جسمانية وفكرية" . (جاد وثابت، ٢٠٠٩، ص ١٥٩).

وبالرغم من ذلك، بات واضحاً بأن هناك بعض الصعوبات في التعلم مثل: عسرالقراءة (الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الكتابة وتمييز الحروف) والعسر الحسابي (الصعوبات في التعامل مع الأعداد و الأرقام الحسابية). وهاتين الفئتين من الاحتياجات الخاصة نالتا نصيبهما أيضاً من اللبس. ومن الجوانب التي تقتضي أن ينظر إليها بعين الإعتبار هي مسألة عسر القراءة، وهي معنية "بصعوبة محددة في التعليم " وتندرج تحت المظلة الموسعة "لصعوبات التعلم" أو " إعاقات التعلم" وهو المصطلح الذي درج كثير من الناس على استخدامه في وصف الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة أو الخلل الحسابي بفرضية أن لديهم مشاكل في معدل الذكاء وليس مجرد مشكلة محددة في واحدة من المهارات الأكاديمية. لذلك دائما ما يتم التعميم في هذا الشأن.وفضلاً عن ذلك، يتم إستخدام المصطلح بكل أريحية عند الإشارة إلى ما يعرفون في الشرق الأوسط " ببطيئي التعلم". وعلى العكس من ذلك، فإن الأدبيات الدولية والمنظمات الرسمية المهتمة بهذه الفئات من ذوي الإحتياجات الخاصة يشددون على قدرات الذين يعانون من عسر في القراءة. وبحسب الجمعية البريطانية للدسلكسيا فإن عسر القراءة هو مزيج محير من الصعوبات والقدرات. وتتفاوت درجات العسر القرائي من شخص لآخر. وعادة ما يكون لدى أصحاب العسر القرائي مهارات مميزة تصاحبها مجموعة من الصعوبات. (مأخوذة بتاريخ أكتوبر ٢٠٠٩ من www.bda.dyslexia.org.uk) .

وفي الختام، فإن المصطلحات المستخدمة في وصف ذوي الإحتياجات الخاصة في هذا الجزء من العالم تستحق أن ينظر إليها بعين الإعتبار، خاصة وأن هناك سوء تصنيف للفئات وسوء استخدام للمسميات من قبل الجميع. ويعود ذلك و بشكل أساسي إلى بعض العوامل المرتبطة بالثقافة والتقاليد. وهذا لسوء الحظ يعني بأن ذوي الإعاقات العقليةقد أصبحوا في مقدمة الفئات المظلومة فضلاً عن الإشارة إليهم بطريقة تنم عن أحاسيس متبلدة. ولغرض هذه الدراسة، عمدت الكاتبة إلى جمع الأدلة من الصحف اليومية، و المرجعيات الإعلامية من البرامج الإذاعية والتلفزيونية اليومية والتي تعتبر وسائط فاعلة في نقل المعلومات بهذه المنطقة. كما تلاحظ أيضاً إستخدام مسميات مثل: "متخلف"، و "بطيء التعلم" بالرغم من أن هذه المسميات أصبحت خارج نطاق الإستخدام، وذلك للإشارة إلى أكبر فئة من ذوي الإحتياجات الخاصة وهي فئة الذين يعانون من متلازمة داون.

٢- دول الشرق الأوسط ودول الخليج العربية والبحث عن الدمج
الوضع الحالي والدروس المستفادة

تسعي عديد من الدول الشرق أوسطية ودول الخليج في الوقت الراهن نحو تطبيق الدمج بأشكال مختلفة، وذلك برغم التشابه النسبي في بنية الأنظمة التعليمية فيها. ويتناول هذا الفصل وبصورة تحليلية النهج المتبع في كل دولة للتعامل مع مسألة الدمج وفقاً للممارسات المتبعة حالياً على الصعيدين الثقافي والسياسي.

١.٢ المملكة العربية السعودية

المملكة العربية السعودية هي مهد الإسلام وأرض الحرمين الشريفين في كل من مكة والمدينة المنورة. واللقب الرسمي للملك هو خادم الحرمين الشريفين. تأسست الدولة السعودية الحديثة عام ١٩٣٢ على يد الملك عبد العزيز بن عبدالرحمن آل سعود (إبن سعود) بعد حملة دامت ثلاثين عاماً لتوحيد معظم الأقاليم بشبه الجزيرة العربية.و يحكم البلاد الآن الملك عبدالله، وهو نجل الملك سعود وذلك بموجب القانون الأساسي لعام ١٩٩٢. وبعد الغزو العراقي للكويت عام ١٩٩٠، إستقبلت المملكة العربية السعودية الأسرة الحاكمة الكويتية مع ٤٠٠.٠٠٠ لاجيء، كما سمحت للقوات الغربية والعربية بالإنتشار في أراضيها بغرض تحرير الكويت في العام التالي. وتسبب إستمرار وجود القوات الأجنبية في الأراضي السعودية بعد تحرير الكويت إلى إحداث توترات بين النظام الحاكم والشعب إلى أن غادرت القوات الأمريكية أرض المملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٣. وبعد الهجمات الإرهابية الرئيسة في مايو و نوفمبر ٢٠٠٣ بدأت حملة شديدة لمواجهة الأعمال الإرهابية والمتطرفين في البلاد. وواصل الملك عبدالله برنامج حذر للإصلاح في البلاد وهو البرنامج الذي بدأه عندما كان ولياً للعرش. وبغرض تعزيز المشاركة السياسية قامت الحكومة بإجراء إنتخابات في كل البلاد في الفترة من فبراير إلى أبريل ٢٠٠٥ لإنتخاب نصف الأعضاء لعدد ١٧٩ مجلس بلدي . وفي ديسمبر من عام ٢٠٠٩ قام الملك عبدالله بإكمال العملية من خلال تعيين العدد المتبقي من أعضاء المجالس البلدية الإستشارية. وقام الملك كذلك في عام ٢٠٠٨ بالمبادرة لعملية حوار بين أتباع الديانات والمعتقدات بغرض تشجيع التسامح بين الأديان على المستوى العالمي؛ وقام في شهر فبراير ٢٠٠٩ بعمل تعديل وزاري قاد إلى إشراك عدد أكبر من المعتدلين في المناصب الوزارية والقضائية. كما قام بتعيين أول إمرأة في المجلس. وظلت البلاد تحتفظ بصدارتها في إنتاج النفط والغاز الطبيعي، كما تستحوذ على ٢٠% من إحتياطي النفط. وتواصل الحكومة مساعيها للإصلاح والتنوع الإقتصادي خاصة

بعد انضمام المملكة العربية السعودية لمنظمة التجارة العالمية في ديسمبر ٢٠٠٥، بالإضافة إلى تشجيع الإستثمار الأجنبي بالمملكة. وتولى الحكومة إهتماماً متزايداً بنواحي الإزدياد السكاني، واستنزاف المياه الجوفية، والإقتصاد الذي يعتمد وبدرجة كبيرة على عائدات البترول.

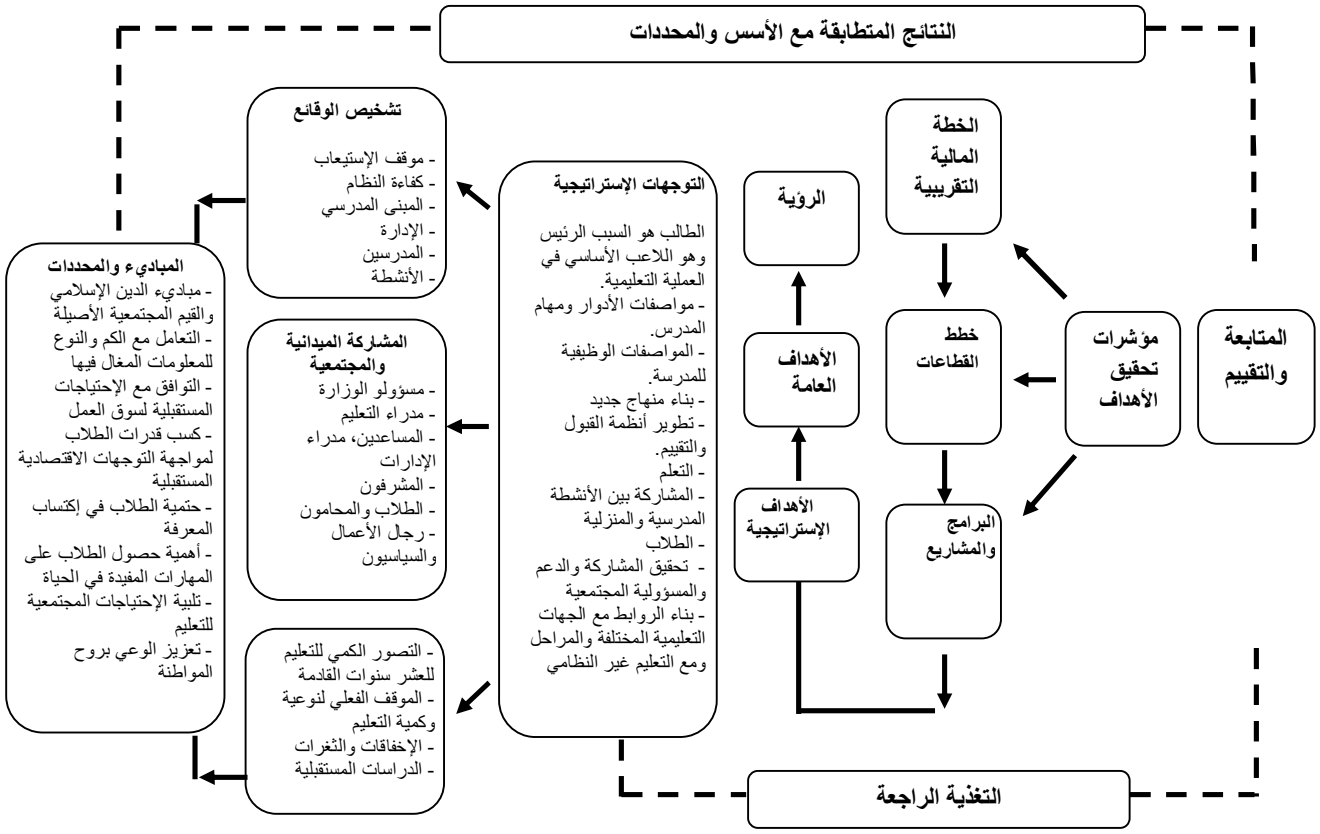
تمر المملكة العربية السعودية الآن بمرحلة إستكشاف الذات. فكل جانب من الجوانب الإجتماعية والثقافية بالمملكة العربية السعودية يخضع الآن وبشكل صريح للنقاش. كما نعترف بأهمية النظام التعليمي الشامل، والحديث، والمفتوح – عبر كتب مدرسية جديدة ومنقحة – في تنمية بلادنا وازدهارها. ومن الضروري أن يكون هناك مراجعة مدروسة لهذا النظام، وهي الآن قيد المراجعة بالفعل. (الأمير تركي الفيصل، يو إس إيه توداي، ٤ يونيو ٢٠٠٦).

٢.١.١ الملخص التنفيذي لخطة العشر سنوات لوزارة التربية والتعليم ١٤٢٥-١٤٣٥هـ (٢٠٠٤ ــ ٢٠١٤ م) الإصدار الثاني، ٢٠٠٥

الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

اللوائح والأنظمة المتطابقة مع المباديء والتوجهات

شكل ٢.١ الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. من الملخص التنفيذي للخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم ١٤٢٥ ــ ١٤٣٥ هـ (٢٠٠٤ ــ ٢٠١٤ م)، الإصدار الثاني، بواسطة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥ ، ص ٧.



٢.١.٢ الغايات والأهداف لرؤية وزارة التربية والتعليم للعشر سنوات القادمة

الغايـــات

١. تعليم الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات والنظر بعين الإعتبار لرياض الأطفال على أساس أنها مرحلة مستقلة فيما يتعلق بمبانيها ومناهجها عن المراحل التعليمية الأخرى.

- إستيعاب الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات (مرحلة رياض الأطفال) وذلك بمعدل ٤٠% حتى نهاية الخطة.
- تحديث البرامج والأنشطة التي يستند إليها التعليم المبكر للأطفال.
- تزويد رياض الأطفال بالكوادر المتخصصة لتلبية إحتياجات هذه المرحلة وبمعدل ١٠%.
- تطوير البرامج والأدوات لقياس جاهزية الأطفال للمرحلة ما قبل المدرسية.
- وضع برنامج لإعداد وتأهيل العاملين في مرحلة رياض الأطفال.

٢. إستيعاب كل الفئات العمرية من سن ٨ إلى ١٨ في مراحل التعليم المختلفة.

- جعل التعليم الأساسي إلزامياً.
- تحسين معدلات الإلتحاق بنسبة ٢% سنوياً لتحقيق الإستيعاب الكامل لجميع الطلاب والطالبات في نهاية الخطة.
- توفير المباني المدرسية الحكومية لإستيعاب النمو المتوقع في أعداد الطلاب ولتصل نسبتها إلى ٩٠%.
- زيادة أعداد المعلمين والمعلمات بنسبة ٣.٥% سنوياً بحسب التقديرات للإحتياجات المتوقعة.

٣. ترسيخ الولاء و الإعتزاز بالوطن من خلال الوعي الفكري والإلمام بأمور البلاد.

- تنوير الطلاب بالتحديات التي تواجه بلادهم من منظور علمي وموضوعي.
- إرساء مفهوم الإعتدال، واحترام الآخرين، والنقاش الموضوعي، ورفض الأفكار المتطرفة.
- تعزيز دور المعلم في تحقيق الولاء للوطن.

٤. إعداد الطالب من الناحية الأكاديمية والثقافية على المستويين المحلي والدولي لتحقيق مراكز متقدمة عالمياً في مجالات الرياضيات والعلوم للمراحل العمرية المختلفة، مع مراعاة المعايير الدولية في الإختبارات.

- تعزيز مجالات التعاون والتبادل الثقافي والتربوي بين الوزارة ومثيلاتها في الدول الأخرى، وإرساء قنوات الإتصال والقنوات الإدارية المناسبة في هذا المسعى.
- تعزيز مساهمة وزارة التربية و التعليم في النشاطات التربوية الثقافية.
- تعزيز الإستفادة من برامج ومشروعات المنظمات التربوية الدولية والإقليمية.
- تحقيق المستويات القياسية الدولية في التحصيل الأكاديمي العلمي و في اكتساب المعرفة.
- تشجيع الطلاب وتسهيل مشاركتهم في الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم.

الأهــداف

٥. إرساء النظام التربوي المهني للبنات

- تحديث الأنظمة واللوائح الخاصة بالتعليم والتدريب المهني للبنات.
- زيادة نسب الإستيعاب للتعليم والتدريب المهني للبنات بمعدل سنوى قدره ٣٠% من العدد الإجمالي للبنات الملتحقات بالتعليم الفني.

٦. الإرتقاء بمستوى النظام التربوي لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب.

- وضع برامج تربوية للموهوبين و الموهوبات من الطلاب في المجالات العلمية و الإبداعية.
- إعداد أنظمة للتعليم الخاص تتوافق مع التوقعات والتوجهات العالمية العاصرة.
- إعداد برامج تعليم خاص للطلاب المعاقين.
- توفير المواد اللازمة والبيئة التربوية الصحيحة لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب.
- الإرتقاء بمستوى التطور المهني للمعلمين وإعدادهم بالكامل حتى يتمكنوا من العمل بفعالية مع الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة.
- توسيع دائرة الفرص لتطوير فئات التربية الخاصة المشتركة مع القطاع الخاص.
- توسيع مجال المشاركة المجتمعية في حماية حقوق الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

ويتضح مما سبق بأن ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب قد تم تضمينهم في الخطة (بند رقم ٦ وفروعه). وهذا البند قد تم إدراجه ضمن ما يسمى " مشروع الدمج" بالمملكة العربية السعودية.

٣.١.٢ الأنشطة الرسمية في المملكة العربية السعودية بخصوص مشروع الدمج.

يتم تطبيق مشروع الدمج في العديد من المدارس بالمملكة العربية السعودية. ويتكون المشروع من نوعين: الدمج الجزئي، وفيه يتم إلحاق الطلاب بفصول خاصة في المدارس العادية؛ والدمج الكامل، وفيه يتم إلحاق الطلاب بفصول عادية مع توفير خدمات إضافية لهم، مثل مراكز المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلمين المستشارين، و البرامج التربوية الخاصة.

ويعتبر توفير التعليم للطلاب الموهوبين وذوي الإحتياجات الخاصة من الأهداف الرئيسة لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وبالإضافة إلى ذلك، تدرك الوزارة بأنه ومن خلال التحديات المتمثلة في توفير خدمات تربوية خاصة لإستيعاب ٢٠% من الطلاب بالمدارس العادية في مختلف الدول بالعالم، فإن مثل هذه الخدمات لا تفيد الطلاب فقط وإنما العملية التربوية في النظام الدراسي ككل.

ولكي يتم تحقيق هذا الهدف تم وضع استراتيجية تربوية جديدة لذوي الإحتياجات الخاصة. وتنطوي هذه الإستراتيجية على عدة جوانب:

- توفير مزيد من الفصول الدراسية لفئتين من ذوي الإحتياجات الخاصة: للطلاب الذين يعانون إعاقات عقلية وصعوبات كلامية من خلال اتباع منهاج مخصص للتعليم الخاص؛ وتطبيق المنهاج العادي في فصول خاصة للطلاب الذين لديهم ضعف في البصر والسمع.
- إستخدام انظمة التدريس المختلفة، مثل برنامج بفصول للتعليم الخاص، ومراكز المصادر، وبرامج المعلم المتجول للأطفال الموهوبين وللطلاب الذين يعانون من إعاقات جسدية، وبصرية، وسمعية، وأيضاً للطلاب الذين يعانون من إضطرابات عاطفية وسلوكية. كما يجب مراعاة أن السبب الرئيس لقيام الحكومة السعودية بتطبيق مشروع الدمج في مدارسها هو الإرتقاء بمستوى التعليم الخاص وليس فقط الحكم على مدى نجاح المشروع من عدمه، وأيضاً لتوفير الخدمات التربوية واستيفاء كل ما يحتاجه ذوو الاحتياجات الخاصة من الطلاب.

ولكي يتسم مشروع الدمج بالفعالية تم وضع العديد من اللوائح وأطر العمل مثل، الحد من عدد الطلاب بالفصول الدراسية التي تتضمن طلاب ذوي إحتياجات خاصة بحيث لا يزيد العدد عن ٢٥ طالب في الفصل الدراسي الواحد؛ الإستمرار في عقد الدورات التدريبية للعاملين بالمدارس قبل و بعد تنفيذ مشروع الدمج وتعريفهم بالمشروع و متطلباته.

بالإضافة إلى ذلك، هناك ٢٢٣ برنامج ومعهد لمشروع الدمج، وهي: معهد تطوير المدارك الحسية، برنامج صعوبات التعلم، والمعاهد الخاصة بالطلاب الذين لديهم إعاقات سمعية و بصرية.
وهناك عديد من المدارس الحكومية التي توفر خدمات تربوية للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم وذلك في مراكز للمصادر تكون ملحقة بها. كما تسعى الدولة نحو إرساء مشروع كبير للطلاب الموهوبين بحيث يشتمل المشروع على مرحلتين : يتم في المرحلة الأولى تحديد أو إكتشاف الطلاب الموهوبين بواسطة أدوات معينة للتقييم؛ وفي المرحلة الثانية يتم توفير الخدمات التربوية والرعاية الإجتماعية لهؤلاء الطلاب باستخدام التسهيلات والخدمات المتوفرة بمركز المصادر، وذلك بعد الدراسة ومن ثم إعداد خطط خاصة بالطلاب ولكل واحد على حدة. وبالإضافة إلى ذلك، سيتم إعداد برامج خاصة للطلاب الذين لديهم مشاكل سلوكية وذلك ضمن الإطار العام للخدمات التربوية الخاصة.

٤.١.٢ مواقف الناس بالمملكة العربية السعودية تجاه مشروع الدمج

كان لمشروع الدمج شأنه شأن أي نظام حديث التطبيق حصة عادلة من الإهتمام بين المواطنين السعوديين. فبعضهم يرى بأن تضمين الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية سيكون بمثابة تجربة ناجحة، ويتعين مقابلتها بالدعم من الأسر ومن الجمعيات الإجتماعية. ويطالب المواطنون أيضاً بمزيد من الدعم لهذا المشروع الرائد، إلا أن البعض منهم ظلوا يتابعون المشروع بحذر و يتساءلون عن مدى نجاح هذه التجربة، خاصة فيما يتعلق بمراعاة نظام يفصل بين البنين و البنات وأيضاً لناحية المساحة الجغرافية الهائلة والتي يجب أن يشملها المشروع.

وفي هذا الخصوص، أفاد الدكتور عبدالله الحسين، المدير التنفيذي للتعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٨ بالتصريح التالي:

" إن دمج الطلاب الذين يعانون من مرض التوحد والذين لديهم إعاقات عقلية، وسمعية، و جسدية في المدارس الحكومية، وتوفير برامج خاصة للطلاب الموهوبين يعتبر تجربة متفردة ورؤية تربوية راشدة نحو تأهيل الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع".

وتبعاً لهذا القول، ترى وزارة التربية والتعليم أن انضمام هؤلاء الطلاب لمدارس العادية يعتبر عنصراً مهماً في تنمية المجتمع، خاصة وأنهم كانوا فيما سبق معزولين عنه ومحرومين من الفرص المناسبة للتعليم. لذلك، هناك ضرورة الآن لدمجهم في النظام التعليمي المدرسي وفي المجتمع حتى يتعود الناس على التعامل معهم بفعالية وتمكينهم من المشاركة في المجتمع مثلهم مثل الآخرين. ولهذا السبب، قامت إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم بتجهيز مرافق تربوية مختلفة لهم، مثل إنشاء فصول خاصة بالمدارس العادية.

وأكد الدكتور الحسين بأن وزارة التربية و التعليم قد بدات في تطبيق مشروع الدمج وذلك بعد الإطلاع على التجارب الناجحة في الدول التي قامت بتطبيقه، مثل السويد والولايات المتحدة الأمريكية.وفضلاً عن ذلك، قامت الوزارة بعمل بحث يخصها بالمملكة العربية السعودية من خلال تكوين فريق من الإختصاصيين في مجال التربية الخاصة، والمشرفين، والعاملين في مجال التدريس للتعليم الخاص بجامعة الملك سعود، وذلك لدراسة المشروع قبل البدء في تطبيقه. واشتمل البحث على ٢٩ بند لإستقصاء البيئة المدرسية، كما تم في الدراسة أيضاً عمل تقييم للمناهج الدراسية لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

وتبين من نتائج البحث بأن مشروع الدمج كان ناجحاً، كما تضمن البحث جملة من التوصيات التربوية بغرض تحقيق هذا المشروع.
وبخصوص المميزات والعيوب البارزة لمشروع الدمج، كتب الدكتور ناصر الموسى – وهو شخصية مثقفة ومرموقة ويعرف بأنه أبا التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية الآتي:

المميــزات :

١. تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعية للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة والأطفال العاديين لينموا فيها سوياً، وذلك بعد تزويد هذه البيئة بالتجهيزات اللازمة لإستيفاء المقتضيات الأكاديمية، والإجتماعية، والنفسية لذوي الإحتياجات الخاصة.

٢. يتيح الدمج للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال مدة الدراسة، الأمر الذي يمكنهم من أن يصبحوا أعضاء منتجين في مجتمعهم. ومن ناحية أخرى، فإن ذلك يمكن ذويهم من القيام بواجباتهم تجاههم.

٣. يعتبر الدمج بمثابة تسهيل تربوي يتسم بالمرونة. ويمكن من خلاله العمل على تطوير، وتنمية، وتوفير الخدمات التربوية المختلفة لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب.

٤. تساهم البيئة الدامجة في تعزيز ناحية القبول الإجتماعي لذوي الإحتياجات الخاصة من أقرانهم العاديين، كما ينطوي على إمكانية الإدماج المجتمعي فضلاً عن إمكانية قيام ذوي الاحتياجات الخاصة بمحاكاة وتقليد سلوك أقرانهم العاديين.

٥. يساهم الدمج المبكر للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم الآخرين في تعزيز مفاهيم الأطفال تجاه بعضهم البعض مما يقود إلى توفر بيئة تجعل الأطفال العاديين يتخلصون من نظرتهم الضيقة لذوي الإحتياجات الخاصة.

٦. يعمل الدمج على إحداث بيئة واقعية يتعرض فيها الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة لتجارب متنوعة تمكنهم من تكوين مفاهيم ومدارك حسية واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

العيــوب

١. يقتضي مشروع الدمج تكوين نظام متين وداعم ليعمل على إعداد المعلمين ومساعدي التدريس في النظام التربوي الإعتيادي والنظام الخاص لمقابلة متطلبات ذوو الإحتياجات الخاصة من الطلاب. ولهذه المتطلبات أهمية كبيرة في إتاحة الفرص للطلاب لممارسة نشاطاتهم الإجتماعية والأكاديمية بصورة فاعلة في المدارس العادية. إضافة لذلك، وفي حالة حدوث أي إخفاق في تطبيق هذا النظام، سوف يكون لهذا الإخفاق تأثير سلبي على الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة، والطلاب العاديين، وعلى المجتمع برمته.

٢. تسهم المفاهيم السلبية لدى بعض المدرسين في الفصول الدراسية العادية وكذلك لدى بعض أولياء أمور الطلاب العاديين في إحداث نتائج سلبية عن التجربة التربوية للدمج بالمدارس.

٢.١.٥ النشاطات المتعلقة بالدمج في المملكة العربية السعودية

إن فئة صعوبات التعلم، وبسبب العديد من العوامل، هي الفئة الرئيسة للإحتياجات الخاصة المسجلة بالمملكة العربية السعودية. ولتسليط الضوء على خطورة صعوبات التعلم، تم عقد مؤتمر لمجابهة هذه الصعوبات وتلمس كيفية دعم مشروع الدمج للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمملكة.

وتجاوز عدد المشاركين في المؤتمر الذي استمر لمدة ٤ ايام ١٠٠٠ مشارك، بالإضافة إلى ٤٤ متحدث من داخل وخارج الدولة؛ وذلك في مسعى لإيجاد نظام تربوي يعمل على توفير أفضل أساليب التعليم للطلاب السعوديين ذوي الإعاقات.

وقام الأمير أحمد بن عبدالعزيز، نائب وزير الداخلية بإفتتاح المؤتمر بقاعة الملك فيصل يوم الأحد. وتفرع المؤتمر إلى عدد من ورش العمل والسمنارات. وفيه تم تقديم أوراق بواسطة بعض من أفضل المتحدثين من أمريكا، وأوروبا، ومن الدول العربية والخليجية الأخرى.

وقال ناصر الموسى، المشرف العام على التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم و منظم المؤتمر، بأن هذه المناسبة مهة جداً خاصة وأن المملكة العربية السعودية قد قامت بإرساء منظومة تسمى (برنامج غرفة المصادر)، وهي معنية بتوفير الإحتياجات التربوية الخاصة للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم. كما أفاد بأن ٤% من جملة ٤ مليون طالب بالمملكة العربية السعودية يعانون من صعوبات في التعلم ويحتاجون إلى تعليم خاص، وأن عدد غرف المصادر التي تم تأسيسها في البداية بين عامي ١٩٩٥ و١٩٩٦ قد إرتفع من ١٢ إلى ١٢٦٦ في عام ٢٠٠٦ .

وأوضح الموسى:

" المملكة العربية السعودية هي أول دولة في المنطقة تقوم بإرساء نظام تربوي خاص للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم. وصعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة من الإضطرابات التي يتأثر بها الناس الذين يفتقدون إلى الموارد الحسية أو الذين – وبحسب التعريف- يكون لديهم عجز ذهني.

كما أفاد بأن: "الديسلكسيا، أو عسر القراءة هو أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الذين تم تشخيص حالاتهم بأن لديهم إضطراب". كما زاد على ذلك بأنه: " تم تصنيف الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بانهم ليسوا معاقين لا جسدياً ولا عقليا". وأوضح أيضاً بأن: " صعوبة التعلم هي عبارة عن إضطراب سلوكي يظهر في شكل صعوبة فجائية معينة ومتواصلة في القدرات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والحساب.

ورغماً عن ذلك، لا تقوم المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية بعزل الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم عن الأطفال العاديين. فكل الطلاب يدرسون بنفس الفصل، إلا أن الطلاب الذين لديهم

صعوبات تعلم من بينهم فيتم إرسالهم إلى غرفة المصادر لتلقي تعليم خاص. وهناك يوجد مدرسون اختصاصيون في تدريس من لديهم صعوبات في التعلم. وأوضح الموسى أيضاً: بأن الهدف الرئيس هو تحقيق نجاح بنسبة ١٠٠%في توفير التعليم الخاص لمن لديهم صعوبات في التعلم؛ علماً بأن ما يتوفر حالياً لا يشمل كل الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم والذين تبلغ نسبتهم ٥% من إجمالي عدد الطلاب بالمملكة العربية السعودية. وفي هذا الخصوص، صرح الموسى: " بالنسبة للمملكة العربية السعودية، فإن هذه النسبة لا تنذر بالخطر، إلا أننا نريد فقط توفير غرف مصادر لكل الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم". و قال أيضاً: " هذا هو المؤتمر الدولي الأول عن صعوبات التعلم الذي يعقد بالمملكة العربية السعودية. وبعد المداولات التي تمت في ورش العمل والسمنارات والتي استمرت لأربعة أيام، فإن المؤتمر سيتمخض عن توصيات؛ بحيث يتم ترجمة هذه التوصيات إلى مشاريع يتم من خلالها تحقيق نتائج أفضل في هذا المجال مستقبلاً".

٢.٢ التجربة الكويتية مع التعليم الدامج

يتم في هذا الجزء إستكشاف التجربة الكويتية المعروفة، والرائدة مع الدمج. كما يتم فيه إستقصاء التأثير الهام للدمج على حياة الدارسين الكويتيين من ذوي الإحتياجات الخاصة في دولة كان لها قصب السبق في إصدار قانون خاص بتنظيم وحماية حقوق ذوي الإعاقات في منطقة الخليج، وذلك في عام ١٩٩٦. وتم بموجب المادة (١٦) من القانون الكويتي تأسيس المجلس الأعلى لشؤون المعاقين (HCDA). وتنص هذه المادة على تشكيل المجلس؛ بحيث يتكون من رئيس و١١ عضواً. وتبين من خلال المقابلة التي تمت مع مدير إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية و التعليم في الكويت (نوفمبر ٢٠٠٨) بأن منصوص هذه المادة جاء لضمان أن المجلس الأعلى لشؤون المعاقين سيلعب دوراً مهماً، كما أن تشكيله تم من عدة أطراف تمثل أصحاب الإعاقات، ويرأسه وزير الشؤون الإجتماعية أو من ينوب عنه. ويكون بعض أعضاء المجلس ممثلين لجهات حكومية، والبعض الآخر من جهات أخرى غير حكومية. ومع ذلك، يجب أن يكون هناك ٦ أعضاء على الأقل يمثلون جهات حكومية (وزير، وثلاثة وكلاء وزارات، وممثل لجامعة الكويت)، إلا أن القانون لم يحدد الدرجة الوظيفية لمندوب الجامعة. ويأتي بقية الأعضاء من منظمات غير حكومية تمثل أصحاب الإعاقات بدولة الكويت.

و تنص المادة (٦) من القانون الكويتي على تنظيم خدمات الإسكان والتأهيل للذين لديهم إعاقات مزدوجة ومعقدة. كما تنص على ضرورة قيام الدولة بتوفير الورش و المرافق الخاصة بإعادة التأهيل، بالإضافة إلى مساكن بحسب المقتضيات الضرورية لأصحاب الإعاقات.

وبالرغم من ذلك، وبخصوص حقوق التعليم لأصحاب الإعاقات، فإن القانون رقم ١٩٩٦/٤٩ ينص على: "ضرورة توفير التدابير التربوية و الثقافية لذوي الإعاقات، وبحسب إحتياجاتهم العقلية والجسدية" (المادة ٣) .

١.٢.٢ تقييم الموقف الحالي

تتبع الكويت حالياً نظام يحصل فيه الدارسون من أصحاب الصعوبات/ الإعاقات المتماثلة (بحسب تنوعات الإعاقات) على تدابير تربوية/ تأهيلية في مدارس منفصلة، وتحت إدارة مباشرة لنظام تربوي فرعي يتمثل في إدارة التعليم الخاص التابعة لوزارة التربية و التعليم؛ وليس تحت إدارة وزارة الشؤون الإجتماعية كما كان عليه الحال في السابق.

وهذا النموذج هو عبارة عن السمة التقليدية للعزل والتصنيف الذي يستند إلى نوعية الإعاقة. وهناك ١٥ مدرسة توفر خدماتها للفئات التالية؛ وهي مصنفة بحسب أنواع الإعاقات (المصدر: المقابلات مع مديري المدارس):

-١ روضة العطاء (يوجد بها الآن ٢٥ دارس).
-٢ النور (بنين، إبتدائي) للدارسين الذين لديهم ضعف في البصر.
-٣ النور (بنات، إبتدائي) للدارسات اللاتي لديهن ضعف في البصر.
-٤ النور (بنين، المرحلة المتوسطة والثانوية) للدارسين الذين لديهم ضعف في البصر.
-٥ النور (بنات، المرحلة المتوسطة والثانوية) للدارسات اللاتي لديهن ضعف في البصر.
-٦ الأمل (بنين) للدارسين المصابين بمتلازمة داون.
-٧ الأمل (بنات) للدارسات المصابات بمتلازمة داون.
-٨ التربية الفكرية (بنين، إبتدائي) للدارسين الذين لديهم إعاقة فكرية وضعف في السمع.
-٩ التربية الفكرية (بنات، إبتدائي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقة فكرية وضعف في السمع.
-١٠ التربية الفكرية (بنين، متوسط وثانوي) للدارسين الذين لديهم إعاقة فكرية وضعف في السمع.

-١١ التربية الفكرية (بنات، متوسط وثانوي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقة فكرية وضعف في السمع.
-١٢ الرجاء (بنين، إبتدائي) للدارسين الذين لديهم إعاقات جسدية.
-١٣ الرجاء (بنات، إبتدائي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقات جسدية.
-١٤ الرجاء (بنين، متوسط وثانوي) للدارسين الذين لديهم إعاقات جسدية.
-١٥ الرجاء (بنات، متوسط وثانوي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقات جسدية.

وقامت المؤلفة وبحسب توصية إدارة التعليم الخاص بزيارة لأربع مدارس. وخلال هذه الزيارة تم عقد مجموعة من المقابلات – بعضها تم تسجيله على أشرطة للرجوع إليها لاحقاً- مع مديري هذه المدارس، ومع مجموعة مختارة من المعلمين – من الذين قامت المؤلفة مع مندوب من إدارة العلاقات العامة بوزارة التربية والتعليم بمتابعة حصصهم الدراسية- والمدارس التي تمت زيارتها هي:

-١ الرجاء (بنين، إبتدائي) للدارسين الذين لديهم إعاقات جسدية.
-٢ الرجاء (بنات، إبتدائي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقات جسدية.
-٣ الرجاء (بنين، متوسط وثانوي) للدارسين الذين لديهم إعاقات جسدية.
-٤ الرجاء (بنات، متوسط وثانوي) للدارسات اللاتي لديهن إعاقات جسدية.

وبحسب المتبع في زيارة المدارس، إشتملت هذه الزيارة على تعريف كبير المعلمين / مدير المدرسة بغرض هذه الزيارة وعدد المقابلات المطلوب تنفيذها بالمدرسة. وتم بعد ذلك عمل مراقبات موجهة لمدة تتراوح بين ١٥ و ٢٠ دقيقة لثلاثة انواع مختلفة من الدروس، ومقابلة شخصية مع المدرس المعني بغرض التأكد من الخدمات المقدمة. وقامت المؤلفة باسخدام أسلوب التثليث (Triangulation)، (إتباع أكثر من وسيلة لجمع البيانات بغرض التأكد من صحتها)
وبالرغم من توفير التدابير اللازمة التي صاحبها تعديل طفيف في التقييم وفي أسلوب التدريس، إلا انه تم في ذلك اتباع المنهاج الوطني؛ ما عدا في المدارس المعنية بالإعاقات العقلية. وتم في معظم المدارس توفير المعالجات الكلامية إضافة إلى العلاج الطبيعي. ويتمتع المدرسون بمهارات عالية في مهام متعددة.

وتشتمل برامج الدمج الإجتماعي على سبيل المثال، على إدماح لمدة يوم واحد في المدارس العادية، وعلى زيارات للمتاحف؛ مع تبني أيام مفتوحة في معظم المدارس بغرض رفع مستوى الوعي. غير أنه وعلى صعيد القطاع الحكومي، لم يتم رصد أي محاولات للتعليم الدامج.

٢.٢.٢ الجوانب المتعلقة بالدمج في الكويت

كشفت المقابلات التي تمت مع المشاركين بان تعليم الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة أو الإعاقات، أو كليهما يعني لكثير من الناس "توفير تعليم بدوام كامل لذوي الإعاقات" وأن الدمج ليس من ضمن الحسابات. وبالرغم من وجود عدد من الحالات موزعة على المدارس العادية، إلا أن هذا الوضع قليلاً ما كان يشتمل على دمج حقيقي. وبنهاية الزيارة ترسخت صورة واضحة عن أن الخدمات المقدمة هي لفئة واحدة من فئات الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقات الجسدية).

ورغماً عن ذلك، توفر دولة الكويت الخدمات المدرسية لمعظم فئات الإعاقات على مستوى المرحلتين الإبتدائية والثانوية. وبالنسبة للدارسين بالمرحلة الثانوية، تنص المادة (١٤) من القانون رقم ١٩٩٦/٤٩ بأنه " يجب توفير التدابير الخاصة بإعادة التأهيل وتوفير البيئات المهنية بالمستوى المناسب وعلى نفقة الدولة"

وكشفت الدراسة البحثية لغرض هذا الفصل عن وجود التباس واضح حول مصطلح "الدمج ". والدمج سواء كان في المدارس العادية أم لا، فإن هذا الأمر لا ينطوي على أهمية تذكر؛ علماً بأن الدمج لم يكن معروفاً لمعظم الناس في الكويت. وبالرغم من أن الكويت كانت أول دولة تسن تشريعات تتعلق بالإعاقات، إلا أنه لم يحدث أي تقدم في هذا الشأن منذ السبعينيات، عدا التغييرات التي حدثت في أسماء بعض المدارس لتصبح أكثر قبولاً من الناحية السياسية. ومن الأمثلة على ذلك: التغيير الذي تم على مسمى معهد الإعاقات الجسدية والذي كان يعرف في السابق " بمعهد الشلل" واستبداله باسم " الرجاء". وبالنسبة لكثير من الناس، فإن تعليم ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة يعني توفير الخدمات التربوية في بيئات معزولة. ويكون العزل على مستويات مختلفة تتمثل في: المجموعات العمرية (ابتدائي وثانوي)، وعلى أساس الجنس (بنين وبنات)، وبحسب الإعاقة؛ وهنا يتم جمع الطلاب من ذوي الإعاقات المتشابهة في مدرسة واحدة.

٣.٢ دولـــة قطـر

يتناول هذا القسم بالدراسة الممارسات القطرية التجريبية للدمج. وبالرغم من أن هذه التجارب لم يكن لها نسق محدد، إلا أنها كانت تتسم بحسن التدبير، وذلك على ضوء العملية الأخيرة للإصلاح التربوي والتي كانت وحتى الآن مثيرة للجدل. ومن الجدير بالذكر هنا، أن مثل هذه المنظومة المتميزة للدمج ما كانت ستصل إلى ما هي عليه الآن بدون الدعم الذي حصلت عليه من شخصية مرموقة ومتفانية، وهي الشيخة حصة بنت خليفة آل ثاني التي عملت دون كلل على تأييد القضايا المتعلقة بحقوق ذوي الإعاقات في هذه الدولة الخليجية الصغيرة والواثقة. وبالفعل، حدثت قفزة كبيرة في الدولة نحو توفير الخدمات لذوي الإعاقات من الدارسين بعد انتخاب الشيخة حصة لمدة ثلاث فترات (مدة كل فترة ٣ سنوات) كمقرر خاص للأمم المتحدة خلال الفترة من عام ٢٠٠٣ حتى عام ٢٠٠٨. وفي هذا الخصوص قالت الشيخة حصة " إن الدور الذي أقوم به كمقرر خاص للأمم المتحدة والعمل الذي أضطلع به قد غيرني؛ غير أني أشعر بالإعتزاز نحو هذا التغيير لأنه جعلنى أرى المجتمع بمنظور أشمل؛ فأنا الآن أصبح لدي فهم أفضل لما تعنيه حقوق الإنسان".

١.٣.٢ التربية الخاصة في قطر

بدأ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال في عام ١٩٧٤ من خلال افتتاح فصل دراسي واحد يتبع لمدرسة إبتدائية للبنين. وبحلول عام ١٩٨٠ إرتفع عدد الفصول الدراسية إلى ثلاث، ويشرف عليها ثمانية مدرسين. وفي عام ١٩٨١ تم افتتاح معهد الأمل للبنين، وتبعه افتتاح معهد الأمل للبنات.

وكان الطلاب الملتحقين بهذه المدارس يتلقون دروساً في التربية الإسلامية لتجعل منهم مواطنين صالحين وتنشئتهم بصورة جيدة من النواحي الذهنية، والعاطفية، والإجتماعية. فهذه المدارس توفر للطلاب النواحي المعرفية والخبرات اللازمة التي تتلائم مع أوضاعهم. ويعتبر الإثراء المهاري هو أحد الجوانب المهمة في هذه المنظومة. وبغرض تلبية متطلبات الطلاب الموهوبين، قامت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠١ بإنشاء مركز للطلاب الموهوبين والمتميزين، وذلك لتوفير النشاطات، والبرامج، والخدمات التي تساعد هؤلاء الطلاب على تنمية وصقل قدراتهم. ويهدف المركز إلى مساعدة المؤسسات التربوية في تصميم الخدمات التربوية وتطبيقها حتى تتمكن من خدمة الطلاب الموهوبين. كما يهدف المركز إلى الإضطلاع بالدراسات البحثية، والأكاديمية، و التجريبية وفقاً لمفهوم الموهبة والإبداع، و لتلبية إحتياجات الطلاب الموهوبين ووسائل وسبل دعم الإحتياجات الخاصة.

٢.٣.٢ مشروع الدمج ونظام التعليم في قطر

إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب في الفصول الدراسية العادية يعتبر إنجازاً تفخر به المدارس الحكومية في قطر. كما أن مصطلح الدمج لم يكن غريباً على مسامع المعلمين وأفراد العائلات في الدولة. وينطوي الدمج على تأسيس فصول دراسية خاصة بالمدارس العادية يتمكن من خلالها الدارسون من ذوي الاحتياجات الخاصة او الإعاقات، أو الإثنين معاً الإندماج مع أقرانهم الآخرين أثناء الدروس، وفي أوقات الإستراحات، وأيضاً خلال الأنشطة التي تتم بعد نهاية اليوم الدراسي؛ غير أنهم يقضون معظم اليوم الدراسي في فصل دراسي معزول يسمى " الفصل الدراسي الخاص". وفي هذا الخصوص، أوضحت الأستاذة فاطمة العريض، أختصاصية تربية خاصة، ما يلي:

لكل طفل وبموجب التوصية الصادرة عن لجنة التعليم الخاص في ٢٩ ديسمبر ١٩٨٦ الحق في التعليم، والذي يجب أن يتوفر له بمستوى مقبول. فقد أوصت اللجنة بتطبيق مشروع الدمج، وتجهيز فصول دراسية خاصة لذوي الإحتياجات الخاصة تقديراً لأهميتهم في المجتمع. ومن هذا المنطلق، فإن هذا التقرير سيتناول بالنقاش القائج التي تمخض عنها مشروع الدمج بعد ثمانية عشر عاماً من تطبيقه، وما إذا كان قد حقق الأهداف المرجوة منه، بالإضافة إلى التعرف على الخطط المستقبلية للدمج.

وأضافت الأستاذة فاطمة بأن الوزارة قد قامت خلال الفترة بين عامي ١٩٧٩ و ١٩٨٠ بتشكيل لجنة بإسم " مجموعة رعاية المعاقين" لإدارة وتسيير مشروع الدمج، وأيضاً لتحديد حالات الإعاقات بالمدارس، والإشراف على ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب، فضلاً عن تأسيس معاهد خاصة خارج الدولة. وفي عام ١٩٩٢ قامت الوزارة بتطبيق إستراتيجية دمج جزئي للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمدارس العادية مع أقرانهم الآخرين، وذلك بالتعاون مع منظمة اليونسكو من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل لتسليح أعضاء اللجنة بالمهارات الضرورية للتعامل بفعالية وإقتدار مع ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب.

وتعمل الوزارة أيضاً على دعم التربية الخاصة ومشروع الدمج من خلال رصدها لميزانية بغرض إبتعاث عدد من المعلمين للتدرب في مجال التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي. وتقدم الوزارة حوالي ١٢ منحة دراسية كل عام للحصول على درجة الدبلوم في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة / الإعاقات. ويوجد الآن ١٥ معلم يعملون في مدارس حكومية ويحملون درجة الماجستير، والبكالوريوس والدبلوم في التربية الخاصة.

أنفقت الوزارة مبلغ ٩.٥٠٨.٠٠٢ دينار لتوفير أثاثات ومعدات في ٤٨ مدرسة. كما قامت بتخصيص ميزانية ليتم انفاقها في المرافق المدرسية ولمقابلة إحتياجات الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، مثل تجهيز السلالم، والمصاعد، ودورات المياه، وتجهيز فصول دراسية خاصة للطلاب الذين لديهم إعاقات عقلية بسيطة.

وبالنسبة للمنهاج الدراسي، فقد تم تشكيل لجنة مكونة من عدد من معلمي الاحتياجات الخاصة الذين تتوفر لديهم الخبرة في المدارس الدامجة، وإختصاصيين في المناهج، وممثل لجامعة الخليج العربي، وذلك لإعداد منهاج مناسب للطلاب الذين يعانون من متلازمة داون والذين لديهم إعاقات عقلية بسيطة. وكانت مهمة اللجنة هي تلمس الإختلافات التربوية لدى كل فرد والعمل على تعزيز القدرات. لذلك، تقرر إعداد منهاج لمواد اللغة العربية، والرياضيات، والموسيقى، والحاسوب، والتربية البدنية. بالإضافة إلى ذلك، يركز البرنامج على تدريس الطلاب المهارات الإجتماعية، والحياتية التي تساعدهم على تقدير الذات، والإستقلالية، والإندماج في المجتمع. وقامت الوزارة بضم ٦٠٠٠ طالب من ذوي الإحتياجات الخاصة إلى ٨٤ مدرسة، وهم كالآتي:

- الطلاب ذوو الإعاقات العقلية البسيطة
- الطلاب بمتلازمة داون
- الطلاب الذين لديهم صعوبات سمع وإضطرابات كلامية
- الطلاب الذين لديهم إعاقات جسدية.

كما تطبق الوزارة حالياً ثلاثة أنواع من برامج الدمج بالمدارس: برامج الإعاقات، وبرامج صعوبات التعلم، وبرامج الموهوبين. ويتكون البرنامج الدراسي من ٥ أيام دراسية يتلقي فيها الطلاب ٢٥ درس في الأسبوع، وبمعدل ٥ دروس في اليوم. وتشتمل الدروس على: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الإجتماعية، والرياضيات، والعلوم، والمهارات الإجتماعية والإستقلالية، والفنون، والموسيقى.

ويوفر البرنامج أيضاً التسهيلات الطبية والإرشادات التي يقدمها فريق متخصص يشتمل على: أختصاصي أطفال، وأختصاصي نفسي، ومعلم تربية خاصة، ومرشد إجتماعي. وينطوي عمل هذا الفريق على توفير أدوات التحفيز للتعلم، والإستراتيجيات المختلفة للتدريس، والمعالجة الكلامية، والخدمات الطبية. ويركز البرنامج أيضاً على رفع مستوى الوعي بالمدارس، وعقد ورش العمل التدريبية للعاملين بالمدارس بالتنسيق مع جامعات متخصصة في مملكة البحرين و مع جامعة الخليج.

وبخصوص الصعوبات التي تواجه المشروع، علقت الأستاذة فاطمة: بأن هناك عدد قليل من المتعاونين والمتفهمين لأهداف المشروع بالرغم من الحملات التوعوية له. وهناك أيضاً رؤية غير واضحة لأهداف المشروع، كما أن هناك فوارق كبيرة في الأعمار بين بعض الطلاب (تتراوح الأعمار بين ١٤ و ١٦ سنة) مما تسبب في كثير من المشاكل السلوكية لدى بعض الطلاب. إضافة لذلك، اتسمت بعض التقارير الطبية لبعض الطلاب بعدم الدقة، وهي التي تم استيعاب هؤلاء الطلاب بموجبها. و للتغلب على هذه الصعوبات قام معلمو التربية الخاصة بعقد عدد من اللقاءات مع المعلمين المعنيين بالنشاطات المختلفة، ومع أولياء الأمور، ومع الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة لتعريفهم بالمشروع وبالخدمات التي يوفرها، إضافة إلى رفع مستوى الوعي بالسمات المميزة للطلاب الذين يعانون من متلازمة داون، والذين لديهم إعاقات عقلية بسيطة بغرض إرشادهم نحو الأساليب المختلفة للتعامل والتواصل.

وبخصوص النشاطات، عمدت المدارس إلى إشراك طلاب ذوي إحتياجات خاصة في العديد من المناسبات الوطنية والدينية، واشتمل ذلك على: البرامج والمنافسات بين المدارس المختلفة، والبرامج المدرسية الصباحية، والقيام بزيارات خارجية ترفيهية وعلمية.

وكان يتعين على المدارس بالنسبة للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم أن تحدد مستوى الصعوبات لديهم تجاه القراءة، والكتابة، والحساب، وتوفير برامج تقوية لهم بحسب حالة كل فرد.

وتبين من هذا المؤتمر بأن مشروع الدمج يعارض عزل أي شخص أو التحامل عليه بسبب إعاقته / إعاقتها. وفي هذا الصدد أوضحت الأستاذة شيخة المنصوري، مديرة مدرسة موسى بين نصير الآتي:

لقد وفرت المدارس للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم العديد من الخدمات والتسهيلات. وتشتمل هذه الخدمات على تقديم دروس خاصة في اللغتين العربية والإنجليزية. كما قامت بتوفير خدمات أكاديمية في مراكز المصادر بهدف تعزيز قدرات التعلم لدى الطلاب ("قدمت المدارس المستقلة نموذجاً متطوراً في التعلم")، منقول من موقع:

(http://www.sec.gov.qa/content/resources/detail/2286/June2009)

وتتمثل أهداف برنامج صعوبات التعلم في التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم من خلال مجموعة من التقييمات، وإعداد الخطط التربوية لكل طالب على حده، ووفقا لإحتياجاته وقدراته. ويوفر البرنامج أيضاً خدمات إستشارية وتوعوية لأولياء الأمور ليتمكنوا من مساعدة أبنائهم في الإستفادة من مهاراتهم؛ مع متابعة مستوى تطور أدائهم في الفصول الدراسية العادية.

وأكدت الأستاذة ريم الدرهم، إختصاصية بغرفة المصادر على الآتي:

يهدف مركز المصادر بمدرسة موسى الإبتدائية إلى تنمية مستوى التفكير المنطقي لدى الطلاب وتعزيز مهاراتهم من خلال المصادر المختلفة والمتوفرة بالمركز، مثل: الإستفادة من التقنية والإنترنت بغرض تشجيع الطلاب على البحث والإستقصاء مما يساعدهم في بناء التقدير للذات.

ونسبة لأن مركز المصادر مجهز بأدوات ومعدات التعلم، وأقسام وأدوات القراءة والبحث، فإن الطلاب يتطلعون إلى الوصول إليه والإستفادة من معظم مصادره بغرض تعزيز مهاراتهم وقدراتهم على التعلم الذاتي.

وتحت عنوان " إختيار ٦ مدارس نموذجية لضم ذوي الإحتياجات الخاصة" قدمت د. ظبية السليطي ورقة بمسمى " صعوبات التعلم في قطر بين التحديات والإنجازات"، وذلك في جامعة عين شمس بتاريخ ١٠ – ١١ يوليو ٢٠٠٨.

وفي مقدمة هذه الدراسة أكدت الكاتبة بأن حقوق التعلم قد تم الإتفاق عليها بين كل الديانات. كما أن منظمة اليونسكو ترى بأن لهذا الحق أهمية بالغة لكل فرد بصرف النظر عن نوع إعاقته/ إعاقتها. وتقر السياسية القطرية بدعم ورعاية ذوي الإحتياجات الخاصة من ناحية توفير فرص التعلم، وذلك بحسب منصوص المادة (٢٣) من اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٩٥، والمرسوم رقم (٥٣) لعام ١٩٩٨. وتم في عام ١٩٧١ إفتتاح فصل دراسي بمدرسة حكومية للطلاب الذين لديهم صعوبات في السمع وعيوب في النطق. كما تم في عام ١٩٩١-١٩٩٢ إفتتاح مركز للإستشارات النفسية وإستشارات التواصل، وذلك لتوفير الرعاية والخدمات للطلاب الذين يعانون من إضطرابات نفسية وسلوكية، وأيضاً للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم وعيوب في النطق.

وأوضحت د. السليطي بأن الهدف من التعليم الخاص هو التعرف على الطلاب ومتابعتهم، مع التركيز على أوضاعهم النفسية، والإجتماعية، والثقافية، والإقتصادية حتى يتسنى توفير الرعاية المناسبة لهم. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم في عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣ توفير العديد من الخدمات المباشرة ضمن مشروع الدمج بالمدارس، مثل: إعداد فرق العمل المكونة من إختصاصيين نفسيين، و في علاج التخاطب، والعلاج الطبيعي وذلك لمساعدة الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم وفي النطق. وقبل هذا المشروع لم يكن هناك إمكانية لتمييز مثل هؤلاء الطلاب، فضلاً عن أنهم كانوا يوصفون بالغباء وعدم الإكتراث مما تسبب في مغادرة عدد كبير منهم لمقاعد الدراسة.

وأضافت د. السليطي بأن مشروع الدمج يستند إلى دمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب في الفصول الدراسية العادية من خلال توفير البيئة التربوية اللازمة والتي يتحقق فيها مبدأ تكافوء الفرص، وتشجيع المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة على دعم المشروع.

٣.٣.٢ مشروع الدمج – المرحلة ٢

بدأ مشروع الدمج عام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ (وهو يختلف عن المشروع السابق للدمج الذي بدأ عام ١٩٨٦، وفيه كان يتم إستيعاب الدارسين في فصول دراسية خاصة بالمدارس العادية) وذلك بضم ٨٠ طالب من ذوي الإعاقات الجسدية و صعوبات التعلم الى مدرستين إبتدائيتين مع توفير الخدمات المساندة لهم وغرف للمصادر. وفي عام ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ تم إستيعاب مزيد من الطلاب في مختلف الصفوف الدراسية حتى الصف السادس، وذلك بعد أن تم افتتاح ٥ مدارس أخرى تستقبل طلاب لديهم إعاقات جسدية وصعوبات في التعلم.

وأوضحت د. السليطي أيضاً الأسباب التي تقود إلى صعوبات التعلم، وسبل رصد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة (ديسلكسيا). وهذه الصعوبة تعادل نسبة ٨٠% من مجموع صعوبات التعلم. كما أكدت على أهمية تحديد الطلاب ووضع الخطط الفردية المناسبة لتعزيز مهارات هؤلاء الطلاب وبحسب نوع الإعاقة لدى كل طالب.

و تحدثت أيضاً عن مركز التعلم الذي تم تأسيسه عام ١٩٩٦ بواسطة صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني بإعتبار أن المركز يتبع لمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع. ويوفر هذا المركز خدمات تربوية، وعلاجية، وإستشارية للطلاب الذين يواجهون صعوبات تعليمية بهدف الإرتقاء بمهارات وقدرات الطلاب إلى أعلى مستوى.

وأشارت د. السليطي إلى أهمية رفع مستوى الوعي والتحوط بين الشباب قبل مرحلة الزواج، وتثقيفهم بمسببات إنجاب أطفال يكون لديهم صعوبات في التعلم، وبسبل مواجهة هذه الصعوبات.

وبعد حصر كل الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمدارس الإبتدائية الحكومية، تم إعداد خطط بالمشروع تتوزع على مرحلتين: تشتمل المرحلة الأولى على رفع مستوى الوعي عن طريق وسائل الإعلام، والمحاضرات، والكتيبات التي تستهدف المعلمين، والإختصاصيين الإجتماعيين، ومديري المدارس والإداريين، وأولياء الأمور؛ وتشتمل المرحلة الثانية على جمع المعلومات التشخيصية، وعلى برامج

التعزيز، وعلى تشكيل فريق عمل يضم مجموعة من الإختصاصيين والمرشدين الإجتماعيين بغرض وضع الخطط الفردية لرفع مستوى الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

وعن مهام فريق التربية الخاصة، أفادت د. السليطي بأن الفريق سيكون مسؤولاً عن تقييم مستوى الطلاب في غرفة المصادر، وتحديد درجات الصعوبة، ورصد الظروف المحيطة بكل حالة من الملفات المدرسية، ومن ثم وضع الخطط العلاجية الفردية لكل حالة على حدة بعد الحصول على موافقة أولياء الأمور. ويقوم الإختصاصيون بعد ذلك بتقسيم الطلاب على مجموعات بحسب مستويات الصعوبة لديهم، وبحيث لا يزيد عدد الطلاب في كل مجموعة عن ٥ طلاب. كما يجب أن يكون هناك برنامج ثابت؛ كأن يتم تخصيص درسين في الأسبوع لكل مادة من المواد التي يواجه الطالب صعوبة فيها.

وأخيراً، أوصت د. السليطي بإصدار لوائح لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب حتى تتاح لهم الفرص للتعلم في بيئة صحيحة، مع ربط المنهاج و نظام الإختبارات بقدارت الطلاب، والعمل أيضاً على إعداد منهاج يتسم بالمرونة وذلك لإستيفاء إحتياجات الطلاب وتنمية مهاراتهم والوقوف على القدرات الكامنة لديهم.

٤.٢ سلطنـــة عمـــان

سلطنة عمان هي دولة عربية تقع في الجزء الجنوبي الغربي لقارة آسيا على الساحل الجنوبي الشرقي لشبه الجزيرة العربية. ولها حدود مع دولة الإمارات العربية المتحدة من جهة الشمال الغربي، ومع المملكة العربية السعودية من جهة الغرب، ومع اليمن من جهة الجنوب الغربي. وهناك عديد من العوامل التي تحدد طريقة تعامل عمان مع الدمج، خاصة في المناطق الريفية لما ينطوي عليه من تحديات تتمثل في الطبيعة الجغرافية التي يمكن أن تكون عائقاً لتطبيق أسلوب الدمج.

١.٤.٢ التربية الخاصة في سلطنة عمان

شهد قطاع التربية الخاصة خلال العقدين الماضيين تطوراً مذهلاً في سلطنة عمان. وتقوم وزارة التربية والتعليم بإستمرار بتوفير التسهيلات المختلفة والخدمات لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب. فهي تهدف في المقام الأول إلى توفير أفضل البرامج والخدمات التربوية، بالإضافة إلى التدريب والإرشاد، وبما يتماشي مع متطلبات القرن لكي يتمكن هؤلاء الطلاب من أن يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

وتعمل وزارة التربية و التعليم على إعداد البرامج المختلفة لإعادة تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب وفقاً لقدراتهم. كما يتم توفير تدابير التربية الخاصة في المدارس العادية؛ وهذا يعتبر توجه جديد نسبياً، بالإضافة إلى توفير هذه التدابير أيضاً في المدارس الخاصة والمدارس المختصة بالتربية الخاصة، وهي كالآتي:

- مدرسة الأمل لإعاقات السمع
- معهد عمر بن الخطاب
- برامج صعوبات التعلم
- برامج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب.

وبحسب الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم بالإنترنت، فإن الأهداف التربوية للمدارس هي كالآتي:

- توفير الخدمات التربوية والمهارات الأكاديمية للطلاب الذين لديهم إعاقات سمعية وفقاً لقدراتهم ومستوى أدائهم.
- دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات سمعية في المجتمع والتواصل معهم كأفراد عاديين.
- رفع مستوى الوعي بين الأسر بخصوص إعاقات السمع وأسبابها وتثقيفهم بالطرق الصحيحة للتعامل مع أبنائهم.
- بناء تقدير الذات لدى الطلاب المعاقين سمعياً ومساعدتهم على تقبل الإعاقة من خلال تقوية علاقاتهم بالمجتمع.

الشروط الخاصة بقبول الطلاب بمدرسة الأمل لإعاقات السمع هي كالآتي:

- تقبل المدرسة الطلاب من سن ٥ إلى ٨. وفي حالة وجود شواغر بالمدرسة، يمكن قبول طلاب آخرين وبعمر لا يتعدى عامين مما سبق ذكره.
- يجب ألا يقل معدل الذكاء عن ٧٠.
- يجب أن يخضع الطلاب لفحص بواسطة طبيب قبل قبولهم بالمدرسة.

٢.٤.٢ التدابير والتعديلات للدارسين من ذوي الإحتياجات الخاصة

يحصل الدارسون المصنفون ضمن فئة واحدة من فئات الإحتياجات الخاصة وبحسب النظام التربوي العماني على التدابير التالية:

-١ مرحلة التحضير: تمتد لمدة عامين و إلى أن يتعلم الطلاب كيفية نطق الحروف والكلمات وذلك باستخدام معينات السمع. ويتسم هذا الأسلوب بالفعالية في حالة الفقدان الشديد والبسيط للسمع. كما يتم أيضاً توفير التعليم باستخدام مختلف المساعدات الملموسة والمرئية لربط الكلمات بالصور.

-٢ المستوى الإبتدائي:

- الفصول من ١ إلى ٤
- الفصول من ٥ إلى ١٠
- يدرس الطلاب بعد الفصلين الدراسيين الحادي عشر والثاني عشر المنهاج الدراسي للمستوى الإبتدائي بعد تعديله بما يتوافق مع مستويات الإعاقة لدى الطلاب.

تضطلع إدارة التربية الخاصة بالمسؤوليات التالية:

- وضع السياسة العامة لقطاع التعليم الخاص والطلاب الموهوبين.
- إعداد البرامج للتربية الخاصة للفئات المختلفة وفقاً للسياسة العامة.
- حصر الحالات والظروف الخاصة بالطلاب ذوو الإحتياجات الخاصة في المرحلة ما قبل المدرسية وتوفير الوسائل التربوية الخاصة بالتنسيق مع القطاعات التعليمية.
- توفير الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في مجال التربية الخاصة.
- توفير المرافق والمعدات التربوية للأنواع المختلفة لبرامج التربية الخاصة.
- التنسيق مع القطاعات التعليمية بخصوص الإستفادة من الجوانب الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين وتعزيز قدراتهم.
- توفير التدريب للمعلمين بالمدرسة.
- التنسيق مع القطاعات التعليمية المختلفة لتوفير الفعاليات والبرامج التي تساعد في اكتشاف قدرات ومواهب الطلاب.
- الإشراف على برامج التربية الخاصة بالمدارس.
- تعديل وتطوير برامج التربية الخاصة.
- إعداد البرامج والخطط لإرسال طلاب التربية الخاصة إلى المعاهد الخاصة و المدارس المتخصصة خارج سلطنة عمان.
- إعداد برامج التوعية لأولياء الأمور بالتنسيق مع قطاع الإعلام التربوي.
- وضع ميزانية لفعاليات وبرامج التربية الخاصة.

٣.٤.٢ البرنامج العماني لدمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة

بدأت وزارة التربية والتعليم وبحسب ما أوردته الصحافة العمانية في تطبيق برنامج لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب في المدارس الإبتدائية.

وتستعد الوزارة لإطلاق أول برنامج لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب بكل أنحاء البلاد. وسيتم تطبيق البرنامج أولاً في قطاعين من قطاعات التعليم (الباطنة والدخيلة) وذلك لأربع فئات؛ ومن هذه الفئات ستكون هناك فئتان من الإعاقات العقلية، وفئتان من إعاقات السمع. كما سيتم توفير جميع التسهيلات التربوية بحسب أنواع الإعاقات. (صحيفة سمائل عمان، ٢٠٠٥/٩/١٦).

عقدت مدرسة السرور الإبتدائية بمنطقةسمائل إجتماعاً تربوياً مع السيد خليفة القصبي، مدير إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. وضم الإجتماع أيضاً عدد كبير من العاملين في المجال التربوي بغرض مناقشة برنامج الدمج.

وأكد السيد القصبي بأن هناك فصلين دراسيين سيتم إفتتاحهما في منطقة دخيلة، بحيث يكون أحد هذين الفصلين في نزوي (مدرسة مدينة العمل الإبتدائية) ويضم ١٤ طالب (بنين وبنات) ممن لديهم إعاقات سمعية وبأعمار من ٦ إلى ١٣ سنة، والفصل الآخر سيكون في مدرسة السرور الإبتدائية بالسمائل، وهو للطلاب الذين لديهم إعاقات عقلية، ويضم ١٣ طالب (بنين وبنات). ويبدأ تطبيق برنامج الدمج بالمدرستين يوم الإثنين القادم.

وتحدثت بعد ذلك الأستاذة ريا الجميعة، وهي من كبار المسؤولين بإدارة التربية الخاصة عن أهمية المتابعة لبرنامج الدمج بالمدارس لكي يتم التأكد من نجاح البرنامج، وأيضاً لتحديد أنواع التسهيلات المتوفرة لذوي الإعاقات في مركز الوفاء وذلك قبل استيعاب الطلاب في المدارس الإبتدائية. وشددت على ضرورة الإستمرار في المتابعة من قبل مديري المدارس والمعلمين، ورفع مستوى الوعي داخل وخارج المدارس.

وأضافت الأستاذة ريا أيضاً:

وضعت إدارة التربية الخاصة غايات وأهداف محددة لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب تتمثل في ضرورة دمجهم في المدارس الإبتدائية العادية، وإتاحة الفرصة لهم أيضاً للإندماج في مجتمعهم. ويجب أيضاً رفع مستوى الوعي المجتمعي بأهمية رعاية ذوي الإحتياجات الخاصة. كما يتعين توفير كل المرافق والتسهيلات اللازمة خارج العاصمة مسقط. ونسبة لأن الوزارة تهدف إلى إعداد هؤلاء الطلاب وجعلهم طلاب عاديين في البيئة المدرسية، فإن نجاح وفشل هذا المشروع الأول في سلطنة عمان يعتمد على مدى اقتناع القائمين على تطبيقه بإمكانية نجاحه. وبالإضافة إلى ذلك، يتعين على المدارس التعامل مع الطلاب كطلاب عاديين وإشراكهم في كل الفعاليات التربوية التي تشرف عليها المدارس.

وفي هذا السياق أيضاً قالت الأستاذة سعاد الفورية، المشرفة بالتربية الخاصة :

هذا البرنامج يعتبر أول مشروع من نوعه في البلاد، كما أنه يعتبر بمثابة خدمة إنسانية أكثر من كونه خدمة تربوية. لذلك ينبغي على المشرفين الإجتماعيين والمعلمين بالمدارس التعاون مع بعضهم البعض لإنجاح هذا المشروع. ويجب أيضاً إشراك ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب في النشاطات المدرسية مثل: الفعاليات التي تقام في الأوقات الصباحية.

واضافت:

ستعمل الوزراة على تنفيذ الأنواع المختلفة من التدريب للمعلمين حتي يكونوا قادرين على التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب وعلى تطبيق إستراتيجيات التدريس المختلفة. أما بالنسبة للمنهاج، فسوف يتم إتباع المنهاج العادي مع ذوي الإعاقات العقلية في المستوى الإبتدائي. ويعتمد هذا التوجه على التخطيط الفردي ولكل طالب على حدة، فمثلاً: إذا كان كان هناك درس مصمم ليتم تدريسه في يوم واحد للطلاب العاديين، فربما يتطلب هذا الدرس مدة أسبوع أو أكثر لذوي الإعاقات العقلية من الطلاب.

ومن التجارب الأخرى في مجال الدمج، قدمت الأستاذة عائشة البلوشي، مديرة مدرسة النظائر الإبتدائية بالباطنة في عجمان تقريراً عن تجارب ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب مع الدمج في المدارس الإبتدائية. كما قدمت شرحاً لأنواع الدمج المختلفة، ومنها الدمج الكامل الذي يتم فيه إلحاق الطالب الذي لديه إحتياجات خاصة بالفصول العادية مع الطلاب العاديين، ودراسة منهاجهم العادي؛ غير أن هذا النوع من الدمج يقتضي أن تتوفر لدى الطالب القدرة على استيفاء متطلبات الفصول العادية مع مراعاة المنهجيات التربوية المتبعة، مثل: برنامج المعلم المتجول، وبرنامج المعلم المستشار، وغرفة المصادر، وفصول التعليم الخاص.

والنوع الآخر هو الدمج الجزئي، والذي يقتضي تجهيز فصول دراسية مستقلة للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة وتزويد هذه الفصول بالتسهيلات التربوية اللازمة. ومن خلال هذا النوع من الدمج يحصل الطلاب على فرص المشاركة في النشاطات التي تتم داخل الفصل الدراسي وخارجه، والإستفادة من التسهيلات الأخرى بالمدرسة.

الدمج الإجتماعي – وهو أبسط انواع الدمج، وينطوي على عدم إلحاق الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بالفصول الدراسية العادية وإنما إشراكهم فقط في النشاطات المدرسية الأخرى، مثل: الرحلات، والمخيمات، والنشاطات الفنية و الرياضية.

وأضافت بأن الدمج يعتبر رؤية عالمية لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب مع أقرانهم في مجتمعاتهم. كما ذكرت بأن مشروع الدمج قد تم بنجاح عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥ فقط بالمدارس الإبتدائية في منطقة مسقط؛ غير أن هناك عدد كبير من المناطق التي حرمت من هذه الخدمات نسبة للتكلفة العالية للمشروع. أنظر موقع:

(http://www.dged.net/modules.php?name=News&file=print&sid=662)

وهناك خطوات تمهيدية يتعين مراعاتها قبل تطبيق مشروع الدمج، وهي كالآتي:

- حصر الطلاب ذوي الإعاقات السمعية والعقلية للأعمار من ٦ إلى ١١ سنة.
- إختيار المدارس الجاهزة والتي تستوفي المعايير المعتمدة لإستيعاب ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب بالتنسيق مع القطاعات التعليمية.
- وضع شروط محددة لقبول الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة وبحسب مستوى ودرجة الإعاقة العقلية، والسمعية، و البصرية.
- تشكيل لجنة لإختيار الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة وتسجيلهم في المدارس بموجب شروط محددة للقبول.
- توفير التدريب للمدرسين والعاملين بالمدارس وإعدادهم للعمل في مشروع الدمج.
- توفير التعليمات و البرامج الإرشادية لأولياء أمور الطلاب ذوي الأحتياجات الخاصة و غير الخاصة.
- حصر الفصول الدراسية المزمع إفتتاحها في كل مدرسة مع مراعاة الأمور التالية:

١- تجنب عزل الفصول الدراسية الخاصة من العادية وذلك بتوفير المعدات التعليمية اللازمة.

٢- تقليص عدد الطلاب بهذه الفصول إلى ما بين ٦ و ١٢ طالب لكل فصل، وان تكون الفصول بالطوابق الأرضية وذلك لمقابلة إحتياجات أصحاب الإعاقات الجسدية والعقلية من الطلاب.

٣- عدم وضع أي علامات تصنيف أو تمييز لهذه الفصول نسبة لأن الهدف الأساسي للدمج هو إزالة التمييز بين الطلاب العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة، إضافة إلى رفع مستوى الوعي بضرورة مراعاة الفوارق الفردية بين الأطفال.

٤- تحديد الأدوار التي يضطلع بها العاملون بالمدرسة، والمعلمون، والإختصاصيون الإجتماعيون، والطلاب، وأولياء الأمور في ما يختص بمشروع الدمج.

ويحث مشروع الدمج على بناء وتنمية تقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة عبر استيفاء متطلباتهم النفسية، وتمكينهم من الإندماج في المجتمع والمشاركة فيه بكل فعالية وبأسرع ما يمكن. ويهدف المشروع أيضاً إلى توفير الإرشاد المستمر، والتدريب، والإستشارات للعاملين بالمدارس وللطلاب بغرض إكتشاف قدرات و مواهب الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في النشاطات المختلفة بالبلاد، وذلك من خلال توفير كافة التسهيلات اللازمة لهم.

واختتمت الأستاذة عائشة حديثها بتأكيدها على أهمية رفع مستوى الوعي المجتمعي وعلى تطوير وتقبل مفهوم الدمج باعتباره جزء من ثقافتنا. ولتسريع النجاح للمشروع يتعين توزيع نشرات تعريفية وتقديم محاضرات، وعقد اجتماعات مع أولياء الأمور، وإطلاق حملات توعوية. وفضلاً عن ذلك، فإن مشروع الدمج وبرنامج التأهيل يعتبران إستثماراً بشرياً له تأثير على الصعيدين الإقتصادي والإجتماعي.

٥.٢ مملكة البحرين

بالرغم من أن مملكة البحرين تعتبر من الدول الصغيرة من بين دول الخليج العربية، إلا أن بها برامج هائلة للدمج. بدأ النظام التعليمي في البحرين عام ١٩١٩ بتأسيس مدرسة للبنين (مدرسة الهداية في المحرق)، وتبعها تأسيس مدرسة للبنات عام ١٩٢٨. وقبل ذلك كان الناس يرسلون أطفالهم إلى أماكن تسمى الكتاتيب، وهي عبارة عن بيوت تقليدية يتم فيها تدريس القرآن الكريم.

في عام ٢٠٠٦ كان هناك ١٢٥.٨٤٢ تلميذ وتلميذة مسجلين في ٢٠٥ مدرسة حكومية بالمراحل الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية،وهذا بالإضافة إلى ٦١ مدرسة خاصة.

وخلال السنوات القليلة الماضية شهد نظام التعليم بالمدارس الحكومية تطوراً ملحوظاً، وذلك تبعاً لرؤية الحكومة التي تتمثل في أن " التعليم يعتبر أكثر فعالية في المساعدة على مواجهة تحديات الحياة" (وزارة التنمية الإجتماعية، البحرين، ٢٠٠٦). وتضطلع إدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بمسؤولية حصر ومتابعة الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بالمدارس والكليات الحكومية، بينما تتولى وزارة التنمية الإجتماعية وبصورة عامة توفير الخدمات لأصحاب الإحتياجات الخاصة والمعاقين.

بدأت الدولة برنامج الدمج في عام ٢٠٠٥. وتهدف وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق هذا البرنامج من خلال ضم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة إلى الفصول الدراسية العادية وذلك بموجب شروط وأساليب قياس محددة. وبحسب ما ورد في التقرير فإن هذه الشروط تشتمل على:

- دمج الطلاب ذوي الإعاقات الجسدية و البصرية في الفصول الدراسية العادية كطلاب عاديين. ونتيجة لهذا البرنامج إنضم عدد كبير من الطلاب أصحاب الإحتياجات الخاصة إلى الفصول العادية وتخرجوا منها؛ والآن هم يدرسون في الجامعات والكليات.
- دمج الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون ومن إعاقات عقلية أخرى في فصول دراسية أخرى ضمن ٢٢ مدرسة. كما أن المشروع في طريقه نحو التوسع عبر تطبيقه في مدارس أخرى.
- الدمج الجزئي للطلاب المعاقين عقلياً والتابعين لمراكز التأهيل في بعض الدروس مثل: الفنون، و اللياقة البدنية، وفي النشاطات الإجتماعية. كما يتم أيضاً دمج الطلاب ذوي الإعاقات العقلية البسيطة في الدروس العادية بالمدارس الحكومية.
- قيام وزارة التربية والتعليم بالعمل على تطوير مهارات كوادرها البشرية في مجال الإحتياجات الخاصة وتوفير المنح الدراسية لهم لتلقي دراسات جامعية ودراسات عليا في حقل التربية الخاصة .
- قيام وزارة التنمية الإجتماعية بالعمل على تطوير كفاءة موظفيها بمراكز الرعاية والتأهيل وتوفير المنح الدراسية لهم للتخصص في مجال التربية الخاصة من خلال البرامج التي توفرها جامعة الخليج العربي. هذا وقد إنضم ثلاثون معلماً من مراكز الرعاية و التأهيل إلى هذا البرنامج.
- تقوم وزارات الصحة، والتنمية الإجتماعية، و التربية والتعليم بتوفير التدريب لموظفيها في مجال التربية الخاصة والتعاون في ما بينهم لإنجاح هذا المشروع.
- تعمل وزارة التربية والتعليم على حث أولياء امور الطلاب ذوو الإحتياجات الخاصة المقيدين بالمدارس الحكومية على المشاركة بخبراتهم وتجاربهم وذلك بغرض تسريع وتيرة الدمج التربوي والمجتمعي. كما تقوم بإطلاق حملات التوعية لأولياء الأمور.
- تعمل وزارة التربية والتعليم على تعديل المنهاج و إعداد الخطط إستناداً إلى الفوارق الفردية بين الطلاب و إستيفاء إحتياجاتهم.
- دمج الطلاب الذين لديهم صعوبات في السمع في الفصول الدراسية العادية من خلال توفير المعدات التي تساعدهم على المشاركة في الدروس.
- دمج الطلاب ذوي الإعاقات الجسدية في الفصول الدراسية مع الطلاب العاديين وإشراكهم في النشاطات الإجتماعية، والترفيهية، والرياضية. كما تقوم المدارس بإتاحة الفرص لهم للمشاركة في المسابقات الفنية والمسابقات الأخرى.

- عمدت وزارة التربية والتعليم إلى إجراء العديد من التعديلات في المباني المدرسية من خلال تجهيز السلالم المتحركة، ودورات المياه الخاصة، والفصول الدراسية المجهزة تجهيزاً خاصاً وذلك لتسهيل التحركات داخل المدارس.
- تم منذ العام ٢٠٠١ تضمين العديد من الطلاب ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العادية من خلال فصول دراسية خاصة وتوفير البرامج التربوية المختلفة، مثل: المناهج المعدلة التي تستند إلى الحالات المختلفة للطلاب.
- تستخدم وزارة التربية والتعليم إستراتيجية تعلم جديدة للطلاب الذي لديهم ضعف في البصر من خلال برنامج " المعلم المتجول" ومن خلال إختصاصيي التربية الخاصة وذلك بالتنسيق مع المعهد السعودي لضعاف البصر.
- توفير التسهيلات للطلاب ضعيفي البصر، مثل؛ الكتب المطبوعة بحروف كبيرة، والتنسيق مع المعهد السعودي بهدف إستعارة معدات تكبير للفصول الدراسية.
- تعيين إختصاصيين في علاج النطق كمعلمي تربية خاصة بالمدارس الحكومية بهدف تأهيل الطلاب الذين لديهم ضعف في السمع و في النطق.

والنموذج المركزي هو النموذج الذي تم إقراره وتبنيه بالنسبة للدارسين للمعاقين، والذي بموجبه يمكن للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم محددة (صعوبات نطق، صعوبات حسابية الخ) أن يحصلوا على فرصة التعلم في النظام الدراسي العادي؛ ولكن في فصول دراسية منفصلة تسمى فصول التربية الخاصة. و بحسب ما ورد في تقرير بحريني عن الإحتياجات الخاصة (وزارة التنمية الإجتماعية، ٢٠٠٦) فإن:

هناك فصول للتربية الخاصة بالمدارس الحكومية للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يعمل المسؤولون الإداريون على استقصاء الحالات الأخرى للإحتياجات الخاصة بالمدارس، مثل: ضعف البصر، وصعوبات النطق، والإعاقات العقلية، ومن ثم تحويلهم إلى مراكز متخصصة.

يستند تعريف ذوي الإحتياجات الخاصة في البحرين وفقاً للمرسوم رقم (٧٤) لعام ٢٠٠٦ بخصوص تأهيلهم وتوظيفهم إلى كل اللوائح والإتفاقيات الدولية. وتعرف هذه الإتفاقيات ذوي الإحتياجات الخاصة بأنهم: " الناس الذين لديهم إعاقات جسدية أو عقلية طويلة الأمد تمنعهم من ممارسة حياتهم في المجتمع بفعالية مثل أقرانهم الآخرين" (وزارة التنمية الإجتماعية، البحرين، ٢٠٠٦).

وعليه، يتم تعريف الإحتياجات الخاصة بموجب المرسوم البحريني رقم (٧٤) لعام ٢٠٠٦ كالآتي:

صاحب الإحتياجات الخاصة هو الشخص الذي يعاني من ضعف في قدراته الجسدية أو العقلية بسبب مرض، أو حادث، أو بسبب عنصر وراثي مما نتج عنه إعاقة جزئية أو كاملة عن العمل أو عن الإستمرار في القيام بالنشاطات الحياتية، وهو لهذا السبب يحتاج إلى إعادة تأهيل حتى يتم دمجه في المجتمع من جديد.

بالرغم من أن وزارة التنمية الإجتماعية هي المسؤول الأساسي عن أمور ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات في البلاد، إلا أن فلسفة وزارة التربية و التعليم تقوم وبقدر الإمكان على دمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب في المدارس العادية. وبالنسبة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية من إختصاصيين فإن هناك مرافق وموارد متوفرة لهذا الغرض. وقد تم في وزارة التنمية الإجتماعية تأسيس وحدة للتعليم الخاص لتكون مسؤولة عن الشؤون الإجتماعية والتربوية للأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة (موجز البحرين، مركز الخليج للدراسات الإستراتيجية، ٢٠٠١).

ومقارنة بعدد السكان عام ٢٠٠٦، فإن النسبة المعلن عنها للمعاقين هي ١% من إجمالي عدد السكان (قانون رقم ٧٤ لعام ٢٠٠٦). ومن الواضح أن هذه النسبة لا تتفق مع التقديرات العالمية والتي تقول بأن نسبة المعاقين في كل دول العالم هي ١٠% من إجمالي عدد السكان. والتبرير الذي حمله التقرير البحريني لهذه النسبة المنخفضة يعزي إلى الأسباب التالية:

-١ المستوى الرفيع في المجال الصحي والذي يتمثل في أن كل مواطن بحريني يحصل على كل أنواع الخدمات، بما في ذلك الخدمات الطبية الرئيسة و الأولية.

-٢ الوعي الكبير لدى المواطنين والذي يعني توخيهم للحرص الشديد مما يقود إلى منع الحوادث وتجنب مسببات الخطر.

-٣ إزدياد الوعي لدى الناس في البحرين بمفهوم التغذية السليمة وأسلوب الحياة الصحية، وتجنب الأغذية الرديئة والمسببة للأمراض.

-٤ التعاون بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية على نشر الوعي المجتمعي بمنع الحوادث والإصابات والتي تتسبب في الإعاقات الدائمة.

-٥ الإلتزام بالتشخيص المبكر لمشاكل الأطفال قبل الولادة وتوفير العناية الضرورية التي يمكن أن تحول دون حدوث إعاقات وذلك منذ المراحل الأولى للحمل.

-٦ الإلتزام بالتشخيص المبكر وتوفير الخدمات الطبية اللازمة.

-٧ وجود نسبة عالية من أولياء الأمور المثقفين مما زاد من مستوى الوعي بالتربية السليمة للأطفال والعناية بالصحة الأسرية (قانون رقم ٤٧، ٢٠٠٦ لمملكة البحرين).

تحتفظ مملكة البحرين بسمعة طيبة بين دول الخليج العربية في مجال رعاية الأطفال المعاقين. وتأكيداً على ذلك، فقد ورد في تقرير رسمي عن المعاقين ما يلي:

نسبة للسمعة الطيبة التي تحتفظ بها البحرين في مجال رعاية الأطفال المعاقين فقد تم اختيارها كمركز إقليمي لتدريس المكفوفين، من خلال المعهد السعودي البحريني لرعاية المكفوفين. ويوفر المعهد برامج تربوية، وتدريبية، وثقافية، بالإضافة إلى توفير الرعاية الصحية، والإجتماعية، والنفسية للبنين والبنات ضعاف البصر. ويستخدم المعهد نفس المنهاج ونفس نظام الصفوف الدراسية المعمول بها في المدارس العادية، بحيث ينتقل الطلاب بعد بلوغهم سن ١٤ عاماً إلى المدارس الثانوية التي توفر لهم المساعدة من خلال إختصاصيين. (قانون رقم ٧٤، ٢٠٠٦)

وصرحت الحكومة البحرينية بأنها تراعي التوجهات التي تستند إلى الحقوق عند التعامل مع أفراد المجتمع من ذوي الإحتياجات الخاصة أو الإعاقات.

وتضمن الدستور ما يفيد بأن " الناس سواسية في الكرامة والإنسانية، ويتساوى المواطنون بحسب القانون في الحقوق، والواجبات العامة، ولا تمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس، أو الأصل، أو اللغة، أو العقيدة، أو الدين" (مملكة البحرين، الدستور، ٢٠٠٢).

أصدرت الحكومة البحرينية بعض القوانين التي تعمل على حماية حقوق ذوي الإعاقات في البلاد. وبمرور الزمن تطورت هذه القوانين لتعكس إلتزام الدولة نحو ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات. وينص دستور البحرين لعام ٢٠٠٢ بأن:

لكل مواطن الحق في التعليم وفي الرعاية الصحية من خلال إنشاء مختلف أنواع المستشفيات والمؤسسات الصحية. كما أن لكل مواطن حق العمل بالقطاع العام وفقاً للنظام المعمول به في الدولة (دستور مملكة البحرين، ٢٠٠٢).

ويوجد في مملكة البحرين لجنة معنية بحقوق الإنسان تقوم بعد بالتشاور مع منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان بالتدريس في مجال حقوق الإنسان. وفي هذا الخصوص صرح وزير التربية والتعليم في سبتمبر ٢٠٠٦ بالآتي:

لقد تشاورنا مع ممثلي المفوضية العليا لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة – الذين كانوا متواجدين لحضور ورشة عمل حول تنمية الوعي بحقوق الإنسان- بخصوص توفير فريق عمل لتدريب معلمي وزارة التربية والتعليم على كيفية تضمين المباديء الخاصة بحقوق الإنسان في كل المواد (قانون رقم ٧٤، مملكة البحرين).

ويتضح من واقع التقرير الرسمي للمملكة حول ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات ـ " الدعم الذي تقدمه الوزارات لذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات بالمراكز المحلية للإحتياجات الخاصة" بأن الخدمات المقدمة لمثل هؤلاء الأفراد هي بمثابة دعم يعتمد على إعدة التأهيل، فضلاً عن أن هذه الخدمات تركز على جانب واحد فقط من الجوانب المختلفة لبرنامج الدمج بالمدارس. وبحسب ما ورد في الدستور فإن الدعم يشمل النواحي التالية:

- تطبيق برنامج الدمج من خلال إستيعاب الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بالمدارس.
- تنمية وتعزيز قدرات ومهارات موظفي المركز من خلال التدريب وورش العمل.
- الدعم المادي لتغطية المصروفات بالمراكز، مثل: مرتبات الموظفين.
- توفير التراخيص اللازمة للمدارس والمؤسسات الخاصة.
- منح الأراضي لبناء المراكز.

وتجاوز هذا الإهتمام مرحلة التعليم الأساسي ليكون بمثابة نهج دائم أساسه الحقوق، ومن خلاله تتحدد حقوق هؤلاء الناس في التوظيف وتمكينهم من الإستقلالية. وانضمت البحرين للإتفاقية العربية رقم ١٧ لعام ١٩٩٣ بخصوص إعادة تأهيل وتوظيف ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات، وذلك وفقاً للقانون رقم (٣) لعام ١٩٩٦. ولا زالت مملكة البحرين ملتزمة بتمكين ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات.

ينطوي قانون العمل المعمول به حالياً في المملكة والمشار إليه أعلاه هنا على توفير الضمان الإجتماعي، والخدمات الطبية لكل المواطنين، وتوفير الخدمات الإجتماعية للعاملين من ذوي الإعاقات. وتم في عام ٢٠٠٦ إصدار قانون آخر وهو القانون رقم (٧٤) " ويعنى بالتدريب المهني والتوظيف لذوي

الإحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى توفير المنشآت الطبية، والتربوية، والرياضية، وتوفير وسائل النقل والترحيل، والإسكان، والخدمات الأخرى". وشدد القانون أيضاً على أهمية الدور الذي تضطلع به وزارة التنمية الإجتماعية في تأسيس المراكز المهنية، وورش العمل، والإسكان لذوي الإعاقات الشديدة و للذين يحتاجون إلى رعاية خاصة.

وقعت مملكة البحرين في عام ٢٠٠٦ على المعاهدة الدولية للأمم المتحدة بخصوص حقوق المعاقين، كما شاركت وزارة التنمية الإجتماعية في الإجتماعات التي تم فيها مناقشة مسودة المعاهدة قبل الإعلان عنها في الدورة الثامنة وإقرارها بواسطة الجمعية العامة في أغسطس ٢٠٠٦.

وتتبنى مملكة البحرين حالياً السياسة التي تستند إلى الحصص الإلزامية في توظيف ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات. ويشدد البند رقم (١١) من اللائحة الخاصة بتأهيل وتوظيف ذوي الإحتياجات الخاصة على ضرورة قيام المخدمين بإستيعاب المواطنين البحرينين ذوي الإحتياجات الخاصة ضمن القوة العاملة لديهم إذا كانت هذه القوة في حدود ٥٠ موظف أو أكثر، وسواء كان عملهم في مكان واحد أو في أماكن مختلفة ضمن نفس المؤسسة. ويتحدد العدد الألزامي لذوي الإحتياجات الخاصة الذين يتعين إستيعابهم تبعاً للنسبة التي تقرها اللجنة العليا بوزارة العمل والتي لا تقل عن ١-٢ % من العدد الإجمالي للعاملين.

وأخيراً، فإن دمج الدارسين من ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات في المدارس العادية يعتبر أمراً وثيق الصلة بإلتزام البحرين بالتوجه الذي يستند إلى الحقوق في الصحة، والتعليم، وفي العدالة الإجتماعية. ومع ذلك، فإن الخدمات التي يتم توفيرها حالياً ترتكز على التوجه التأهيلي وليس التربوي، وعلى نظام المراكز وليس المدارس.

٦.٢ مصـــر

كانت مصر ولاآف السنين هدفاً دائماً للإحتلال من قبل العديد من الغزاة، وذلك بسبب موقعها الإستراتيجي، ومواردها الطبيعية، وكثافة سكانهاوأخيراً إزداد الإهتمام بها بسبب وزنها السياسي بين الدول العربية. يتناول هذا القسم الخطى البطيئة لمسيرة الدمج في الوقت الذي يعاني فيه كثير من المصريين لتوفير إحتياجاتهم اليومية.

١.٦.٢ نظام التربية الخاصة في مصر والتدابير الحالية لذوي الإعاقات من الدارسين

هناك أنواع مختلفة من التدابير التي يتم توفيرها للدارسين من ذوي الإعاقات؛ غير أن معظم هذه التدابير تعتمد على التصنيف الفئوي. فهناك مدارس لأصحاب الإعاقات العقلية البسيطة ومدارس للذين يتراوح معدل ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠، ومدارس للمكفوفين والذين لديهم صعوبات في البصر، ومدارس للصم و الذين لديهم صعوبات في السمع. كل هذا بالإضافة إلى الفصول الدراسية الخاصة التي كانت متوفرة في السابق بالمدارس العادية. وهذه المدارس هي عبارة عن مراكز للرعاية النهارية ممولة من الحكومة وتعرف بالمدارس الخاصة، وهي مصممة لإستيعاب معظم الأطفال المعاقين. وعادة ما توجد مدرسة واحدة من هذا النوع في كل مدينة من المدن الكبيرة. أما في القرى فيتعين على المعاقين أن يتوجهوا إلى أقرب مدينة للإلتحاق بهذه المدارس. غير أن هناك بعض الناس الذين يشككون في فعالية هذا النظام الدراسي وفي قدرته على إعداد المعاقين للإندماج في مجتمعاتهم والتفاعل فيها مع الآخرين. ونسبة لإنعدام المبدأ التاريخي الذي يقول بأن الأطفال الذين يدرسون سويا يتعلمون أيضاً التعايش سويا، ربما تكون هناك عقبات تكتنف هذه العملية التربوية خارج أسوار المدارس، وأيضاً في الفترة التي تلي المرحلة المدرسية. وبالرغم من صعوبة الحصول على إحصائيات دقيقة حول هذا الموضوع، إلا أن هناك إحساس عام بالإعتزاز بهذا العدد من المدارس الحكومية للتربية الخاصة. وورد في أحد المواقع الحكومية بشبكة الانترنت مايلي:

تولي وزارة التربية والتعليم إهتماماً كبيراً بهذه الفئة. وقد تبين من الإحصاءات بـأن هناك تزايد في عدد الطلاب وفي الفصول الدراسية للعام ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ كالتالي:

- وصل عدد المدارس إلى ٨٠٤ مدرسة.
- وصل عدد الفصول الدراسية إلى ٣.٩٢٩ فصل.
- وصل عدد الطلاب إلى ٣٦.٨٠٨ طالب.

وفي حالة تطبيق الدمج الكامل في النظام المدرسي، فإن الوضع سيكون مختلف قليلاً. وبحسب شنودة والأغا (٢٠٠٩) اللذان أوضحا بأنه:

يوجد حالياً عدد قليل من الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذين انضموا للمدارس العادية، نسبة لأن مفهوم الدمج والخدمات المسانده له لم يجد طريقه إلى كل المدارس في مصر. وبناءً على ذلك، إستوعبت المدارس الدامجة عدد قليل من الأطفال الذين لديهم إعاقات بسيطة أو متوسطة (ويمثلون حوالي ٧٠% من الأطفال المعاقين في مصر، ص ٣٦).

وبحسب إعتقاد المؤلفين، فإن ذلك يعود إلى جملة مسببات مثل: العدد المحدود للمعلمين المؤهلين للتدريس في الفصول الدراسية الدامجة، ونقص المساعدين المدربين. وفضلاً عن ذلك، كانت الحداثة النسبية لمفهوم الدمج وميل المدارس إلى قبول الحالات السهلة فقط، وصعوبة وصول المعاقين حركياً إلى المدارس سبباً في قلة عدد الطلاب الذين تم إستيعابهم في المدارس المصرية (شنودة والأغا، ٢٠٠٩، ص ٣٧).

وتبين من خلال العمل البحثي لهذا الفصل بإن الإجراء المعني بإحالة أي طالب نحو التربية الخاصة وتصنيفه يعتبر أهم إجراء في المسيرة الدراسية للطفل المعاق في مصر. وعادة ما تتم إحالة الطفل إلى المدارس الخاصة وفقاً للآتي : نتيجة إختبارات معدل الذكاء (IQ) التي تتم في عيادات التأمين الصحي للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم؛ بموجب توصية من الأطباء المختصين و/أو في حالة رفض المدارس إستيعاب الطلاب، بالإضافة إلى بعض الحالات التي تنطوي على تخوف وقلق من جانب أولياء الأمور أو عدم قدرتهم على تدريس أبنائهم.

ومن المثير للدهشة، أن الأستاذة سحر خالد الأغا، المدير الفني ومخطط البرامج في مؤسسة أصدقاء الغد المشرق لذوي الإحتياجات الخاصة عندما سئلت عن " هل يمكن لجميع الأطفال الإلتحاق بالمدارس الدامجة؟"، أجابت بالآتي :

حسب رأيي، لا يمكن لجميع الأطفال الإلتحاق بالمدارس الدامجة؛ ويمكن إعتبار الطفل مؤهلاً إذا استوفى المعايير التالية:

- إذا كان من نفس المجموعة العمرية للأطفال الأصحاء.
- أن يكون قادراً على الحركة المستقلة التي تمكنه من تلبية إحتياجاته الأساسية، مثل: الذهاب إلى دورة المياه.
- أن يتم اختياره بواسطة لجنة متخصصة و مؤهلة، وتقوم بتحديد مدى قدرته على التكيف مع المنهاج (شنودة والأغا، ٢٠٠٩، ص ٣٧).

وتتوافق هذه التوجهات مع توجهات أخرى عبر عنها مشاركون مصريون في مجال التربية الخاصة قبل أكثر من عشر سنوات عندما قامت جاد (١٩٨٩) بتنفيذ دراسة بحثية لإستقصاء مدى التقبل لدمج بعض الفئات من المعاقين في المدارس المصرية العادية. ويشير هذا التوافق إلى عدم إستيعاب مفهوم الدمج بصورة كاملة، خاصة في ما يتعلق بإتاحة المجال لجميع الأطفال وبدون شروط للإلتحاق بالمدارس في أحياء سكنهم مع أقرانهم الآخرين.

وبالنظر إلى معايير التصنيف نجد أن التصنيف يشمل قدرات ومدارك الأطفال؛ ويستخدم العلماء النفسيون عدد من الإختبارات مثل: إختبار معدل الذكاء، وإختبارات التحصيل العلمي، وإختبارات السلوك التكيفي، إضافة إلى الإختبارات السمعية والبصرية. وبحسب ما صدر عن مركز الإستشارات والدراسات والتدريب لصعوبات التعلم (SETI)، لا يجوز تصنيف الأطفال أو تعريفهم من ناحية التعلم أو من ناحية مشاركتهم في المجتمع. وهذه الإفادة تنطوي على اعتراف بالتنوع غير المحدود للصفات التي يتمتع بها الناس: لذلك فإن الناس الذين يتم تصنيفهم ضمن فئة واحدة ليس بالضرورة أن يتشاركوا في كل صفاتها (شنودة و الأغا، ٢٠٠٩، ص ٣٥).

٢.٦.٢ المشروع التجريبي للدمج في مصر

لكي يتم إختبار مدى إمكانية تنفيذ الدمج في المدارس الحكومية الإبتدائية والمتوسطة في مصر، قامت منظمة اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتمويل مشروع تجريبي لهذا الغرض.

وأفاد نجيب خزام، مدير مركز الإستشارات والدراسات والتدريب لصعوبات التعلم، وأستاذ علم النفس التربوي بجامعة عين شمس " تم تطبيق التجربة في ١٥ مدرسة من المدارس الحكومية الإبتدائية و المتوسطة بالتعاون مع منظمة اليونسكو، ومنظمة أنقذوا الأطفال، وذلك بموافقة وزارة التربية والتعليم". واشتمل المشروع على تدريب المعلمين، وعلى توفير مجموعات مساندة، وعلى برامج تسهيل متنوعة، بالإضافة إلى إطلاق حملات لنشر الوعي بين الأطفال وبين العاملين في المدارس. وكانت النتيجة أن الدمج ممكن التنفيذ، فضلاً عن أثره الإيجابي على الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وعلى أقرانهم.

وبالنظر إلى الآراء الأخرى المتمثلة في أولياء الأمور، فإن دينا – وهي أم لطفل عمره خمس سنوات ويعاني من متلازمة داون- ترى بأنه ولكي يتم تغيير السلوكيات وتمهيد الطريق نحو الإصلاح المجتمعي، فإن البداية لذلك هي الأطفال. كما تؤكد بأن سؤ الفهم، والتخوف، و الإشفاق عبارة عن صفات ناجمة عن الجهل ومرتبطة بمعتقدات قديمة لم يتمكن أي أحد حتى الآن من إيجاد سبيل إلى تغييرها. وبالإضافة إلى ذلك، تفتقر مصر إلى النموذج الناجح في هذا المجال. وليس هناك مكان يستطيع الأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة التواجد فيهسوياً دون تمييز. فالأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة والأطفال العاديون

يذهبون إلى مدارس خاصة ويخضعون فيها لرعاية مكثفة بدلاً من تدريبهم على العناية بأنفسهم. ونتيجة لذلك، أصبح الإعتماد على الغير حتى في المهام البسيطة مثل:تناول الطعام و تبديل الملابس أمراً لازماً مدى الحياة. ولا يسمح القانون المصري بدمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية بالمدارس العادية، فضلاً عن أن المعلمين يفتقرون إلى الفهم والإدراك الذي يساعدهم في مهامهم. أما الأطباء فينقصهم الفهم الذي يستطيعون من خلاله إعداد أولياء الأمور لمساعدة أطفالهم على التعلم. فالجميع بحاجة إلى التثقيف، والمعلومات، والمواجهة.

٣.٦.٢ الدعوة المصرية للدمج

تؤكد لبابيدي (٢٠٠٢) بأنه: بالرغم من الإقرارات بحقوق المعاقين وأصحاب الصعوبات العقلية في الأعوام ١٩٧١ و ١٩٧٥ على التوالي، فإن حركة الدمج في كل أنحاء العالم تعتبر غير مألوفة نسبياً. وعلى الصعيد المحلي، وبالرغم من أن قانون الطفل لعام ١٩٩٦ نص على كفالة حقوق الطفل، وإعلان مصر حماية الطفل لمدة عقدين من الزمان (١٩٨٩ – ١٩٩٩ و ٢٠٠٠- ٢٠١٠) إلا أن كل هذه التوجهات لم تعمل على توفير حق الدمج. وفي حين أن قانون الطفل المعمول به حالياً (قيد التعديل والمناقشة في مجلس الشورى) كفل حق التعليم لكل الأطفال، فإن بعض مواده تنص على التربية الخاصة لذوي الإحتياجات الخاصة. وبالتالي، فإن الأمر برمته يكون خاضعاً لما يراه مدراء المدارس مناسباً. وحتى الآن، يظل وضع الطلاب المعاقين بالمراحل الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية مرهوناً بأهواء مديري المدارس، إلا إذا كان هؤلاء الطلاب مسجلين في واحد من الأنواع الثلاث للمدارس المتخصصة في مصر.

تلمح وسائل الإعلام في بعض الأحيان الى الإتجاه الذي تسير فيه دولة ما بخصوص موضوع أو قضية معينة. ففي صحيفة الأهرام (الصحيفة اليومية الأكثر شعبية في مصر) وتحت عنوان " الدعوة للدمج" وفي طبعتها الألكترونية الأسبوعية بتاريخ ٢٠٠٧/٦/٢٨، تطرقت أميرة النشوقاتي إلى خطة لدمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس الإبتدائية العادية بمدينة القاهرة. وتوضح أميرة وجهة نظرها مستعينة فيها برواية عمرو عاشور- ١٤ سنة، الذي يحب مدرسته ويستمتع فيها بصحبة زملائه بالفصل الدراسي برغم إختلافاته عن معظمهم. وبحسب ما أفادت به صفاء، الشقيقة الكبرى لعمرو، فإن ظروف شقيقها التي جعلته حبيساً لجسده الطفولي وفي وضع ثابت دون حراك يذكر، لم تعد كما كانت عليه من قبل. وبالنسبة لعمرو، فإن أقرب مدرسة للإحتياجات الخاصة لم تكن خياراً عملياً له. وعندما تسجيله أخيراً في المدرسة الإبتدائية الخاصة والتي يرتادها حالياً كان كثيراً ما يتعرض للمضايقات والإستهزاء، إلا أن مدير المدرسة تمكن من وضع حد لهذا الوضع. وبالرغم من كل ذلك، فإن عمرو الآن لم يعد متفوقاً من الناحية

الأكاديمية فحسب وإنما أيضاً من الناحية الإجتماعية. ولكي يصل عمرو إلى هذا المستوى فقد عانت أسرته كثيراً وخاضت عراك باهظ الثمن إستمر لمدة عامين.

أصيب الكثير من دعاة الدمج بالحيرة تجاه عدم تمكن المعاقين من الحصول على حقهم في الدمج بالمدارس العادية في بلد بهذا الحجم. وصدر عن نفس الصحيفة – الأهرام- بأن هناك حوالي مليوني طفل من ذوي الإحتياجات الخاصة ممن وصلوا سن المدرسة، إلا أن منهم حوالي ٥ ألف طفل فقط تمكنوا من الحصول على فرصة التعليم. وهذه الأرقام أفاد بها السيد نبيل سيزوستريس، منسق شبكة "معاً لتنمية الأسرة" (TFD) عندما قام بإلقاء كلمة في ندوة إنعقدت مؤخراً حول هذا الموضوع، ودعا فيها إلى دمج ذوي الإحتياجات الخاصة من الأطفال في المدارس العادية. وتأسست شبكة "معاً لتنمية الأسرة" عام ٢٠٠٣ وتضم ١٣ منظمة غير حكومية متخصصة في مجال الإحتياجات الخاصة. وقال السيد سيزوستريس: " يقدر عدد المعاقين في مصر بحوالي ٧.٥ مليون معاق، وبحساب عدد المعنيين بالشخص المعاق – أربعة أشخاص لكل أسرة- فسيكون العدد الإجمالي للمتأثرين بمسألة الإعاقات حوالي ٣٠ مليون شخص. ولو افترضنا أن ١٠ مليون منهم لهم حق التصويت الإنتخابي، يمكننا أن نتصور الثقل الإنتخابي الذي يفرضه هذا العدد".

فهذا، وبعبارة أخرى يعني بأنه لا يجوز تهميش ذوي الإحتياجات الخاصة لا من الجانب القانوني ولا الجانب المجتمعي. وفي إفادة للسيد سيزوستريس تعود للعام ٢٠٠٧ وقال فيها: بأن الحكومة خلال الأيام القليلة الماضية سمحت بقبول طلاب من أصحاب الإعاقات البسيطة في المدارس الإبتدائية والمتوسطة في كل المناطق بالبلاد – وهذه هي الخطوة الأولى في الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم والتي تبدأ في العام الدراسي ٢٠٠٧ -٢٠٠٨ - والتي تعتبر إنعكاساً لنجاح المشاريع التجريبية المنفذة بواسطة مركز سيتي للإسناد التربوي والتدريب للدمج، وهي خطوة تستحق الإشادة.

وفي الختام ليس هناك شك بأن مصر وبالرغم من الوعي القليل فيها بأهمية الدمج ودعوة المهنيين و المناصرين لتطبيقه، فإن الطريق لا زال طويلاً أمام تحقيق التربية الدامجة. وفي دراستهم بعنوان " هل تستطيع المؤسسات التربوية للإحتياجات الخاصة أن تسهم في الدمج" أوضح شنودة والأغا (٢٠٠٩) وبحسب إعتقادهم بأنه" يجب أن تكون التربية الدامجة هي الأصل وليس الإستثناء" (ص٣٤). واستندوا في دعوتهم للدمج الفوري إلى واقع بسيط يتمثل في أن مصر وبالرغم من كثافتها السكانية الكبيرة وقلة مواردها التي لا تسمح بقدر كبير من الإستيعاب :

شرعت في بداية القرن العشرين بتأسيس مدارس التربية الخاصة للأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية، وبصرية، وسمعية . وبعد مرور سنوات على تأسيس هذه المدارس لا زالت سعتها الإستيعابية محدودة بحوالي ٣٨.٠٠٠ طفل (أو أقل من ٢% من إجمالي عدد الأطفال المعاقين)، وذلك بحسب إفادة إدارة التربية الخاصة. لذلك، فإننا وتماشياً مع توصية منظمة اليونسكو نعتقد بأن أفضل أسلوب لتحقيق هدف التعليم للجميع هو تحويل المدارس العادية إلى مدارس دامجة (شنودة و الأغا، ٢٠٠٩، ص ٤٦).

وفي إشارة إلى أن واقع الحال يحمل نفس التفاؤل الذي ينطوي عليه هذا الرأي، أوضحت لبابيدي الآتي:

لا تقبل المدارس التابعة للوزارة الطلاب الذين يقل معدل ذكائهم عن ٥٠، كما تقوم هذه المدارس بتدريس نسخة مبسطة من المنهاج. أما المدارس المعنية بالصم و المكفوفين فتقوم بتدريس المنهاج العادي بإستخدام طريقة برايل مع مزيج من لغة الإشارة والمعينات البصرية. لذلك، فإن الوزارة على هذا النحو لا توفر تعليم لأكثر من ٤% من عدد المعاقين في مصر.

بالإضافة إلى ذلك، وفي دراسة قامت بها مؤخراً شبكة "معاً لتنمية الأسرة" فقد تبين ولأسباب غير مقنعة بأن صعوبات التعلم، وصعوبات الكلام والقراءة، والتوحد، والحالات النفسية والإجتماعية، والإعاقات الجسدية، والإعاقات المزدوجة، وإصابات الدماغ الناجمة عن الحوادث لا تجد إهتماماً على الصعيد الرسمي.

٧.٢ تونـــس

إن تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة وتوفير الرعاية الإجتماعية لهم وتضمينهم في مختلف الجوانب التربوية لا يعتبر توجهاً جديداً في السياسات التربوية والإجتماعية في تونس. ومن بين الدول العربية فإن تونس- والتي تعرف أيضاً بتونس الخضراء- كانت أول دولة إفريقية عربية تصادق على معاهدة الأمم المتحدة حول المعاقين وتلتزم بها في سياساتها.

١.٧.٢ الدمج في تونس – وجهة نظر تاريخية

بحسب الأرقام التي قدمها السيد على الباطور، كبير المفتشين المدرسيين عن تاريخ الدمج في تونس، وذلك خلال المؤتمر العربي الدولي حول إعادة التأهيل الذي انعقد عام ٢٠٠٧، فإنه ومنذ السبعينيات

تمكن عدد كبير من الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة من الإلتحاق بالمدارس العادية عبر الدمج التلقائي ودون تعهدات خاصة مسبقة، وكان عدد هؤلاء الأطفال خلال العام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ كالآتي:

- المرحلة الأولى للتعليم الإبتدائي : ٤.١٩٥
- المرحلة الثانية للتعليم الإبتدائي : ١.١٥٧
- التعليم الثانوي: ٨٣٣

بالإضافة إلى ذلك، ساهمت هذه الإستراتيجية في توفير الدعم للطلاب بدءاً من العام الدراسي ١٩٩١-١٩٩٢ وذلك من خلال الإهتمام الذي أبداه رئيس البلاد بتقديم مزيد من الدعم للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذين تم استيعابهم في المدارس الإبتدائية العادية.وتبعاً لذلك، فقد تم تخصيص ثلاث مدارس في كل ولاية من ولايات الدولة ليتم فيها الدمج الكامل وذلك بالتعاون مع الجهات المسؤولة.

وقامت الحكومة التونسية خلال العام ٢٠٠٣ ومثل كثير من الدول الأخرى، بإعداد إستراتيجية لتطبيق الدمج الكامل لذوي الإحتياجات الخاصة من الأطفال في المؤسسات التربوية العادية من مراحل الطفولة المبكرة، وذلك بمساعدة الجهات المسؤولة، وعلى الأقل في المرحلة الأولى.

لذلك، تم إعداد هذه الإستراتيجية والخطة الإجرائية بواسطة اللجنة التنفيذية والفنية المشتركة، والتي تضم ٤ وزراء وممثلين عن المؤسسات ذات الصلة. وتحمل اللجنة إسم " اللجنة الوطنية للدمج المدرسي".

الهدف العام

ضمان الدمج الكامل والتدريجي للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

- المرحلة الأولى: ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦
- المرحلة الثانية: ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ / ٢٠١٠ – ٢٠١١
- المرحلة الثالثة : حتى عام ٢٠١٥

الأهداف المحددة

- العمل على تعزيز مستوى الأنظمة المدرسية لدمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.
- توسيع مشاركات الأطراف ذات الصلة في برنامج الدمج.
- ضمان المشاركة الإيجابية من كل الأطراف المعنية في العملية التربوية سواءً بصورة مباشرة أو غير مباشرة وذلك من خلال خطة إعلامية متكاملة.

- تحسين مستوى التنسيق بين المسؤولين في القطاع الحكومي وفي المؤسسات.
- دعم الدمج التربوي المبكر، خاصة في المرحلة ما قبل المدرسية.
- العمل على تهيئة البيئة اللازمة وعلى تجاوز العقبات المادية لضمان الدمج الكامل لذوي الإحتياجات الخاصة في الحياة العادية.

٢.٧.٢ المشروع التونسي للدمج في المدارس

يعمل المشروع التونسي والذي يسمى " الدمج في المدارس" على توفير الدعم للمعاقين وحمايتهم، وإشراكهم في الفعاليات المهنية، والثقافية، والتربوية باعتبار أن ذلك مسؤولية وطنية تجاه الفرد، والأسرة، والمجتمع، والوطن. إضافة لذلك، هناك أنواع مختلفة من الدمج تمثل القاعدة الأساسية للإستراتيجية التي اعتمدت وراهنت الحكومة التونسية عليها. كما أن هناك كثير من اللوائح والبرامج التي تم إعدادها لمساندة برنامج الدمج للأطفال المعاقين، وبمبدأ تكافؤ الفرص.

وتستند مباديء الدمج المدرسي على أفضل الممارسات المطبقة عالميا و على أساس الحقوق، مثل:

- توصيات مؤتمر سلامنكا (اسبانيا ١٩٩٤) حول المباديء، والسياسات، والممارسات المعنية بتعليم المعاقين.
- خطة "التعليم للجميع" (داكار، ٢٠٠) والخطة الدولية " للتعليم الجيد للجميع، ٢٠١٥".
- توصيات المؤتمر الإقليمي العربي الذي انعقد في بيروت ٢٠٠١. وناقش هذا المؤتمر أهمية التعليم الإبتدائي المجاني، وإستيعاب الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة في النظام التعليمي

وعلى الصعيد القومي، تستند برامج الدمج المدرسي على الخطط والسياسات التالية:

- " المدارس للجميع ؛ يجب أن يحصل كل شخص على فرصة التعليم بالمدارس".
- السياسة التنويرية لدعم وحماية ذوي الأحتياجات الخاصة في عام ٢٠٠٥.

بدأ برنامج الدمج خلال العام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ حيث تم من خلاله استيعاب ٢٩٩ طفل من ذوي الإحتياجات الخاصة وتوزيعهم على ١١١ مدرسة في العام الأول من التعليم الإبتدائي في كل ولايات الجمهورية، وكانوا كالآتي :

- الإعاقات الجسدية : ٦٠

- صعوبات السمع: ٧٥
- الإعاقات العقلية: ١٣٨
- إعاقات أخرى: ٢٦

وكان توزيع الأرقام أعلاه بحسب الجنس كالآتي:

- إناث : ١١٩
- ذكور: ١٨٠

١.٢.٧.٢ الخطة الإجرائية وإنجازات المشروع

-١ *القوانين المساندة للمشروع* : السياسات والأحكام والمراسيم المتعلقة بتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس.

- اللائحة التوجيهية للتعليم المدرسي، لائحة رقم ٨٠ بتاريخ ٢٠٠٢/٧/٢٣.
- اللائحة التوجيهية رقم ٨٣ بتاريخ ٢٠٠٥/١٠/١٥، وتتعلق بدعم و حماية ذوي الإحتياجات الخاصة.
- برنامج الرئيس لتونس ٢٠٠٤-٢٠٠٩، ويتعلق بالمساعدة في تطوير برنامج الدمج.
- المراسيم الرئاسية بخصوص إفتتاح أقسام خاصة خلال العام التحضيري لذوي الإحتياجات الخاصة من الأطفال (يوليو، ٢٠٠٤) مع تعميم هذه الأقسام بصورة تدريجية وزيادة عدد المدارس الدامجة (نوفمبر ٢٠٠٥).

-٢ تهيئة البيئة المدرسية المناسبة (الجوانب المتعلقة بإمكانية الوصول):

- الإبلاغ عن الترتيبات وخططها في مشروع " الدمج المدرسي" والتي تصب في مصلحة الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذين تم استيعابهم في المدارس.
- إستيعاب ثلاثة أطفال على الأقل من ذوي الإحتياجات الخاصة في كل قسم من الأقسام الخاصة بالدمج في المدارس.
- إعداد برنامجي للتدريس على المستوى الفردي إذا كان ذلك ضرورياً.
- توفير المعدات الفنية.

- تفاصيل التحضيرات:

- (١٤٠) ممر / منحدر تتيح إمكانية الوصول لأصحاب الإعاقات الجسدية إلى المدارس وداخلها.
- (١٠٣) غرفة ذات مصادر متعددة.
- (١٥١) وسيلة طبية للنقل ومعدات تربوية.

-٣ التدريب:

- تدريب ٤٨ مفتش و٢٤ طبيب و مشرف إجتماعي

-٤ الإعلام والإتصالات:

- عقد مقابلات مع وسائل الإعلام لمدة بين يوم إلى ثلاثة ايام في صيف عام ٢٠٠٣
- إعداد وتنفيذ خطة إعلامية لصالح الأطراف المعنية بعملية الدمج في المدارس، وذلك بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٥ ــ ٢٠٠٦.

-٥ متابعة الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

- توفير الرعاية التربوية والطبية للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وفق خطة تربوية فردية (تعليم، تدريب مهني، إختصاصيين إجتماعيين).
- توفير مساعد متفرغ لمدة ساعتين كل أسبوع لتقديم الدعم والمساندة لذوي الإحتياجات الخاصة من الطلاب في الأقسام التي يلتحقون بها.

-٦ الدور الجديد للمؤسسات والمراكز التخصصية بعد استيعاب الدارسين في المدارس الدامجة:

- توفير التسهيلات الضرورية والخدمات الأخرى للمدارس الدامجة.

-٧ التقييم والمتابعة

- دراسة عن موقف الدمج المدرسي في تونس (هاندي كاب انترناشونال، ٢٠٠٤).
- إستراتيجية الإعلام والإتصالات (هاندي كاب انترناشونال، ٢٠٠٥).
- دراسات متابعة وتقييم قامت بها الهيئة العامة للتفتيش بوزارة التربية والتعليم بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٤ ــ ٢٠٠٥.
- الدراسات السنوية الميدانية والإدارية التي تم تنفيذها بدءاً من العام ٢٠٠٤ بواسطة الهيئة العامة بخصوص المرحلة الأولى للتعليم الأساسي.

- ورش العمل والسمنارات الإقليمية التي تم تنفيذها بواسطة اللجنة الوطنية للدمج المدرسي خلال الفترة من ديسمبر ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .

- حقق البرنامج خلال العام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ النتائج الكمية التالية:
  - وصل عدد المدارس الجاهزة للدمج إلى ٢٢ مدرسة.
  - وصل عدد المدارس التي تقدمت بطلبات لبرنامج الدمج وإستعياب طلاب ذوي إحتياجات خاصة إلى ٢٠١ مدرسة.

وكان عدد الطلاب ذوو الإحتياجات الخاصة الذين تم استيعابهم في البرنامج كالتالي:

- العام الأول: ٢٤٠
- العام الثاني: ٢٦٨
- العام الثالث: ٢٤٩
- العام الرابع ٢٢٧

العدد بحسب الجنس:

- ذكور : ٥٤٨
- إناث: ٤٠١

العدد بحسب فئة الإعاقة:

- الإعاقات الجسدية : ١٥٥
- صعوبات السمع: ٢٧٩
- الإعاقات العقلية: ٤٦٩
- الإعاقات المتعددة: ٨٢

وصل عدد المدارس التي أصبح لديها قسم إعدادي للدمج الى ٥١ مدرسة. ووصل عدد الأطفال الذين لديهم إحتياجات خاصة و المسجلين في مرحلة الإعداد إلى ٧٥ طفل.

نتائج الدارسين:

فيما يلي قائمة بنسب التحسن والتراجع التي تم رصدها خلال العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦، وهي تعتبر من المؤشرات على نجاح البرنامج:

- نسبة التحسن من العام الأول الى العام الثاني كانت ٨٦.٣٠% بينما كانت نسبة التراجع ١٣.٧٠%.

- نسبة التحسن من العام الثاني الى العام الثالث كانت ٨٦.٨٥% بينما كانت نسبة التراجع ١٣.١٥%.
- نسبة التحسن من العام الثالث الى العام الرابع كانت ٩٣.٧٧% بينما كانت نسبة التراجع ٦.٢٢%.

وبالنظر إلى المستقبل، يتبين من واقع التحسن من ناحيتي الكم والكيف بحسب ما ورد هنا أعلاه بأن برنامج دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية قد حقق جانباً مهماً من الأهداف المرصودة بالرغم من أن البرنامج لا زال في بداياته. غير أنه وبحسب ما تم استخلاصه من المقابلات التي تمت مع المشاركين من حقل التعليم الخاص والعام ومن صناع القرار، فقد تبين بأن هناك بعض التحديات التي تعترض طريق المشروع، وهي كالتالي:

- التباطوء في تطبيق الخطة المعلنة بكل جوانبها.
- صعوبة تعميم وتطبيق البرنامج التربوي الفردي.
- القصور في ناحية التدريب، خاصة التدريب العملي.

- لذلك، فان النقاط التالية والتي تم إعتمادها من المجلس الأعلى للتعليم في تونس تعتبر من أكثر الأهداف أهمية في المرحلة القادمة:

- توفير النوعية الجيدة من التعليم للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية العادية وبحسب أنواع إعاقاتهم.
- توفير التعليم في المرحلة ما قبل المدرسية للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بالإضافة إلى التدريب الصحيح حتى يتمكنوا من المساهمة في إنجاح البرنامج.
- الإرتقاء بالمستوى الفكري والتصوري حتى يتسنى مشاركة مختلف الأطراف في تحقيق الأهداف المطلوبة.