كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أراء معلمى مدارس الدمج حول دمج ذوي الإحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام فى ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنه ٢٠١٧

إعـــــــداد

د/ دنيا سليم حسين جريش

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية جامعة قناة السويس

Donya_abdelrahman@edu.suez.edu.eg

﴿المجلد التاسع والثلاثون– العدد الرابع– ابريل ٢٠٢٣م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي آراء معلمى مدارس الدمج فى قرار دمج ذوى الإحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ومنهج المسح الاجتماعي لمناسبته لهدف الدراسة، أعدت الدراسة استبيان للتعرف على آراء معلمي الدمج في قرار دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام؛ طبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٠٠) معلم ومعلمة متخصص وغير متخصص تربية خاصة بمدارس الدمج بمحافظة الإسماعيلية، وتوصلت الدراسة بالإجماع على أن قرار الدمج (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧) لم يكن مستوفياً لكل الشروط المطلوبة لعملية الدمج من وجهة نظر المعلمين، وفيما يتعلق بآراء المعلمين حول عملية دمج ذوى الإعاقة البسيطة فقد إتجهت غالبية الآراء نحو الموافقة على دمج ذوى الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، وتوفير الفريق التكاملى متعدد التخصصات للأطفال ذوى الإعاقة؛ كما اتجهت غالبية الأراء على رفض النزول بسن الإلتحاق إلى خمس سنوات ونصف للطفل المعاق، كما أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمى الدمج المتخصصين وغير المتخصصين فى التربية الخاصة، كما تناول البحث متطلبات الدمج في ظل قرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ وأبرزها أن يوفر قرار الدمج جميع السبل والإمكانيات والتجهيزات التى تيسر العملية التعليمية قبل تنفيذه، وتوفير التمويل والمناهج الخاصة، فضلاً عن إبراز إيجابيات وسلبيات قرار الدمج.

الكلمات المفتاحية: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة؛ معلمي مدارس الدمج ، قرار الدمج.

Abstract:

The study aimed at the opinion of the teachers of Mainstreaming schools about the integration of general education in general education schools No. (252) of (2017), The study relied on the descriptive approach, and the social survey approach, due to its suitability for the purpose of the study. The study prepared a questionnaire to identify the views of Mainstreaming teachers on the decision to integrate people with special needs regarding the admission of students with minor disabilities to general education schools. The study was applied to an available sample consisting of (100) male and female teachers, specialized and non-specialized in special education, in merger schools in Ismailia Governorate, The study concluded unanimously that the merger decision 252 of 2017 did not fulfill all the conditions required for the merger process from the teachers' point of view, With regard to teachers' opinions about the process of integrating people with minor disabilities, the majority of opinions tended towards agreeing to integrate people with minor disabilities into general education schools, provision of the multidisciplinary integration team for children with disabilities; The majority of opinions were also in favor of refusing to lower the enrollment age to five and a half years for a disabled child. The results also show that there are no statistically significant differences between integration teachers and specialists in special education. The research also dealt with the requirements of integration under Resolution 252 of 2017, the most prominent of which is that the merger decision provides all means, capabilities and equipment that facilitate the educational process before its implementation, Providing funding and special curricula, as well as highlighting the pros and cons of the merger decision.

Keywords: Integration of people with special needs; Mainstreaming Teachers of Schools, Integration Decision.

مقدمة:

يمثل الدمج لمختلف فئات الإعاقة اتجاهاً تربوياً جديداً يتزايد يوماً بعد يوم، وذلك من خلال التطور الذي تشهده مصر في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وتمتع الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة بتطور ملحوظ فى حقوقهم؛ ونظراً لأحقية جميع أفراد المجتمع للتعليم كنوع من سياسات التمكين للمتعلم ذوي الإعاقة Jurkowski et al. (2023)؛ يقوم مفهوم مبادرة التربية الخاصة على فلسفة ترى جميع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى ولو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية والسلوكية فقد أقرت وزارات التعليم كنوع من الممارسات الناجحة إضافة معلم مساعد في الصف ذاته لاستيعاب التدريب لذوي الإعاقة وهذا يعد تطبيقاً تربوياً لنظرية رأس المال الاجتماعي في اتجاه التكامل لذوي الاحتياجات الخاصة Hrabéczy et al. (2023)، كما أن المؤسسات الداخلية والمدارس النهارية الخاصة التي كانت تمثل الأوضاع المألوفة لتعليم وتدريب ذوى الاحتياجات الخاصة لم تعد تحظى بالقبول فالتوجه الحالي نحو دمج وتضمين ذوى الاحتياجات الخاصة وهذا ظهر في مناهج إعداد الطلاب المعلمين بمراحل التعليم الجامعي بالمرحلة الجامعية الأولى (Zelenka, 2023)، باعتبار أن الدمج هو فلسفة مبنية على قناعة بأن كل الناس سواسية وأن ذوى الاحتياجات الخاصة يجب أن تتاح لهم الفرص ليشاركوا مشاركة كاملة في كل أنشطة المجتمع المدرسي؛ وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أحدث التوجهات التربوية في مجال تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وهو عملية الدمج في المدرسة العادية ومتطلبات تلك العملية من حيث أهميتها ومدى توافرها، والاحتياجات المكانية والتجهيزية؛ حيث يشير ديان برادلى وآخرون (٢٠٠٠) إلى أنه قبل البدء في تطبيق برامج دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة يفترض أن يكون هناك قانون يحمى ذلك التوجه ويحدد آليات التنفيذ فيما يتعلق بنوعية الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة وعددهم ونوعية ودرجة الإعاقات المسموح بدمجها، ونوعية الأشخاص القائمين على تطبيق برامج الدمج، والمناهج التي يفترض أن تطبق في مدارس الدمج، وغيرها من المحددات اللازمة لسير عملية التنفيذ والمتابعة بشكل واضح؛ كما أن سوء أو تجاهل سياسات التدريب للمعلم قد يجعل اتجاه المعلم نحو ذوي الاحتياجات الخاصة سلبياً بالدرجة التي قد تجريء زملائه بالتنمر عليه داخل أو خارج الصف أو قد ينجم عنها صعوبة في شعور المتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بالتماسك الاجتماعي داخل الصف الدراسي (محمود موسى ودنيا جريش، ٢٠٢٣).

وأكدت European Agency for Development in Special Needs Education (EADSN) الوكالة الأوروبية للتنمية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٣) على ضرورة وجود إطار عمل للقانون والسياسة يدعم عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فيجب أن تنص التشريعات التعليمية داخل الدول بوضوح على هدف التضمين، ويجب أن يؤدي التشريع إلى توفير الخدمات التي تعزز التطورات والعمليات التي تعمل من أجل الدمج، ويجب أن يكون هناك إطار قانوني موحد يغطي جميع قطاعات التعليم الإلزامي، وأن يكون لدى الحكومات بيان واضح ومُعلن عنه يضم سياسة التعليم الجامع وتنفيذ التعليم الشامل، وينبغي للحكومة توضيح أهداف سياسة الدمج لجميع أعضاء المجتمع التربوي؛ ولكن سن التشريعات دون الأخذ فى الإعتبار وضع المعلم يجعله في اتجاه لرفض تنفيذها أو يحدث التنافر الوجداني نتيجة جهل المعلم في تلك المراحل الالزامية للتعليم، واعتبار تلك القرارات بمثابة إعاقة لعمله، ويجعل اتجاهه عدائيا نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما أكدته دراسة (Mirici et al., 2023)

مشكلة الدراسة:

يعد قرار دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام التي قامت به وزارة التربية والتعليم هو قراراً إنسانياً يستحق المساندة، كما أنه يؤكد على أن حق هؤلاء التلاميذ في أن يتعلموا في أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment (LRE) وفق ما تسمح به قدراتهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة التي يرغبون أن يتعلموا فيها كما لو لم تكن لديهم إعاقة، كما أن الدراسة الحالية جاءت تأييداً لأراء (Iacono et al., 2021; Mirici et al., 2023) التي ترى أن إعطاء ذوي الاحتياجات الخاصة المعرفة والمهارات التي يحتاجونها خلال التعليم يعد عنصراً حاسماً في تمكينهم من العيش بشكل مستقل في المواقف الاجتماعية، وتعد الدراسة الحالية مواكبة لتوجه عالمي وهو توفير التعليم لكافة الفئات المهمشة في ظل الركود العالمي الاقتصادي والمادي في ظل الحروب والأزمات العالمية باعتبار أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في تعزيز التعليم الشامل بفرص متكافئة كالعاديين بغض النظر عن مستوى الأداء أو غيرها من سمات الشخصية، لتعزيز احساسهم بالانتماء والقبول.

وبالرغم من أهمية عملية الدمج فإن هناك بعض الدراسات التي أكدت على أن هذه العملية لها العديد من المميزات التي تتمثل في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب العاديين وذوى الإعاقة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص؛ وبعض السلبيات التي تتمثل في شعور بعض الأطفال ذوى الإعاقة بالعزلة وضعف التحصيل الدراسي لديهم ومن هذه الدراسات(Augelides & Aravia، ٢٠٠٧؛ وأحمد اشكنانى، ٢٠١١؛ وأسماء عبدالله ، ٢٠١٢؛ وحسام إبراهيم، ٢٠١٩؛ Iacono et al، ٢٠٢١)، لذلك أكد عبدالمطلب القريطى (٢٠٠٥) على أنه يمكن التقليل من السلبيات أو الصعوبات التي تواجه عملية الدمج من خلال توفير متطلبات ضرورية لنجاح عملية الدمج في المدارس العادية ومعرفة آراء المعلمين القائمين على التدريس لهذه الفئات، إذ أن سوء الممارسات الناجمة عن عدم الرضا للمعلم عن تلك القرارات الوزارية أو سياسات الدمج قد ينجم عنها اتجاه سلبي برفض الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل المعلم أو من قبل زملائه، أو قد يجعل الطالب عرضه للتنمر من قبل الاقران من العاديين داخل الصف، أو أن سوء ردود الأفعال لدى ذوي الاحتياجات الخاصة قد يدفع هذا الطفل للانتقام من العاديين نتيجة شعوره بالغيرة منهم أو عدم قدرته على مواكبتهم أو نتيجة التعليقات السخيفة التي يتلقاها الطفل على إعاقته بالدرجة التي يطلقها العاديين نتيجة عمليات المقارنة الاجتماعية أو الجسدية المدركة نتيجة العيوب الخلقية أو ضعف القدرات مما يولد سوء المزاج لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (Mutini & Bakar؛ ٢٠٢١.AlHarbi et al ، ٢٠٢٢؛ Kazanopoulos et al، ٢٠٢٢؛Samsari et al، ٢٠٢٣؛ ومحمود موسى ودنيا جريش، ٢٠٢٣) **لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين التاليين:**

١-ما أهم آراء معلمى مدارس الدمج فى قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧؟

٢-هل توجد فروق جوهرية بين استجابات معلمي الدمج المتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين على استبيان قرار الدمج رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧؟

أهمية الدراسة:

جاءت أهمية الدراسة الحالية دعماً لقرار دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع، وهي تجربة جيدة تمهد لإعداد ذوى الاحتياجات الخاصة ممن لديهم الإمكانيات العالية كل حسب قدراته للعمل في المجتمع، وهذا جاء خلافاً لما كان من إهمال وعزل لجميع هذه الفئات،ويمكن في ضوء نتائج تلك الدراسة أن توقع وزارة التربية والتعليم على بروتوكول للتعاون مع كليات الجامعة ذات الاختصاص كلية علوم ذوي الإعاقة وقسم التربية الخاصة بكليات التربية بعقد

بروتوكولات للتدريب المهني لمواكبة ظروف التغير العالمي في التعليم فيما بعد كورونا للتعرف على أبرز القضايا التي يجهلها المعلم سواء في فهم أهم الاعاقات والصعوبات التي يعاني منها طلابه وكيفية التعامل معها وأبرز طرق التعلم والتدريس الحديثة لاستيعاب والتقريب بين القدرات والطاقات ودمج الطلاب في تعلم مثمر تعاوني تشاركي يدعم المشاركة والتطبيقات الحديثة في التعليم لمواكبة الظروف العالمية والإقليمية لعملية الدمج في التعليم المصري.

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على مفهوم ومنظور سياسات الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم المصري.

٢- الاطلاع على متطلبات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لقرار ٢٥٢ لسنه ٢٠١٧

٣- الاطلاع على أهم الإيجابيات والسلبيات الناتجة من عملية التطبيق لهذا القرار.

٤- عرض أبرز معوقات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحول دون تحقيق القرار وكذلك أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

(١) **الدمج:** تعرفه الباحثة بأنه وضع الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في البيئة الدراسية، مع توفير فرص التعلم القائمة على مبدأ المساواة وتحقيق تكافؤ الفرص من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة لهم والقادرة على تلبية احتياجاتهم، والتي تتمثل في الصف الدراسي العادي فإذا لم يكن طول الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه العملية التي تتمثل في تلقى الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة العملية التعليمية في المدرسة العادية مع أقرانهم العاديين من خلال قرار الدمج رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧.

(٢) **مدارس الدمج:** هي المدارس الدامجة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتطبق نظام الدمج الخاص بالقرار الوزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧، والذي يمنح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في تطبيق قانون الدمج والحصول على كل المميزات التابعة للقرار من أساليب التدريس وتوفير الخدمات المساندة وأساليب التقويم.

(٣) **ذوي الاحتياجات الخاصة:** هم التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمختلف فئاتهم ولديهم القدرة والقابلية على التعلم وتم دمجهم في مدارس التعليم العام.

(٤) **قرار الدمج:** هو قرار وزاري رقم ٢٥٢ لعام ٢٠١٧ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

حدود الدراسة:

(أ) **المحددات البشرية للعينة:** تقتصر الدراسة على عينة مكونة من ١٠٠ معلم متخصص تربية خاصة وغير متخصص في التربية الخاصة ممن يعملون بمدارس الدمج بمحافظة الإسماعيلية.

(ب) **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على المعلمين العاملين بمدارس الدمج التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسماعيلية.

(جـ) **المحددات الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ وتعد الدراسة تماشياً زمنياً مع التغييرات العالمية في قطاع التعليم واقتصاديات التعليم وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة.

(د) **المحددات المنهجية:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي منهج المسح الاجتماعي لمناسبته مع طبيعة الدراسة.

(هـ) **الأساليب الإحصائية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

أدبيات الدراسة:

أولاً: ماهية الدمج:

ظهر مفهوم الدمج من خلال ديان برادلى وآخرون (٢٠٠٠) عندما تحدثوا عن مبادرة التربية العادية The Regular Education Initiative (REI) التي تقوم على فلسفة ترى أن الأطفال ذوي الإعاقة قادرين على التعلم في جميع البيئات، حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية أو الجسمية.

وتفرق الباحثة بين العديد من المصطلحات الواردة في الدراسات السابقة على النحو التالي:

أ. **التضمين Inclusion:** وهو عبارة عن تضمين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية للعاديين، والسماح لهم بالاستفادة من نفس الفرص التعليمية مثل أقرانهم، مع استمرار تلقي التعليمات والدعم من خلال المتخصصين عند الحاجة.

ب. **الدمج Mainstreaming:** وهو عبارة عن ممارسة لإحتواء ودمج الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة بمختلف قدراتهم من خلال توفير البدائل التربوية المتاحة للدمج، وهذا يعني أن جميع الطلاب يتم منحهم نفس الفرصة للتعلم والمشاركة مع مراعاة قدراته وإمكانياته.

ونظرا لعدم وعي المعلمين من غير المتخصصين للفروق بين تلك المصطلحات فلم تبين الباحثة مصطلح بعينه في دراستها إذ أنها قدمت بعض التثقيف للعينة قبل عملية التطبيق، وجاءت المفردات عامة بحيث لا تتعرض للفروق بين تلك المصطلحات.

ويعرف الدمج بأنه التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل وهذا التعريف يرتبط بشرطين لابد من توافرهما وهما: وجود الطالب في الصف الدراسي بالمدارس العادية لجزء من اليوم الدراسي، ويرتبط بالاختلاط الاجتماعي المتكامل(Kazanopoulos et al., 2023)

فالدمج في مضمونه هو إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة (Jurkowski et al., 2023).

وتعرف Baglieri (2021) مصطلح الدمج بأنه التنظيم الذى يوفر العديد من البدائل التربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة،ومن الممكن أن يتم تعديل البيئة الصفية والمناهج المستخدمة وإجراءات التعليم بصورة تقرب القدرات العقلية المتفاوتة وتتيح سبل المشاركة الوجدانية ويختفي فيها الفوارق بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الخدمات المساندة بصورة تمكن الأطفال من التفاعل الاجتماعي السوي مع الأطفال العاديين؛ وشعوره بالانتماء للبيئة والسياق الاجتماعي التعليمي في المجتمع باعتباره مواطنا يشارك في صناعة القرار مستقبلاً إذا أتيحت لهم فرص التكيف معهم من خلال الحياة العادية (Hrabéczy et al. ,2023)

كما يشير كل من Ingdal & Nilsson (٢٠١٢) إلى الدمج Mainstreaming بأنه تكامل التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة مع حجرات الدراسة النظامية العادية مع تطبيق الحد الأدنى من التقييد، وحين يتم تعليم التلاميذ في أقل البيئات تقييداً، فإنهم يتعلمون فى حجرات دراسية تقترب بأكبر درجة ممكنة من الموقف التعليمي العادي؛ ويعد توفير هذه البيئة بالنسبة لكثير من التلاميذ ذوى الإعاقة البسيطة تعنى وضعهم طوال الوقت فى حجرة دراسية عادية، أما بالنسبة للتلاميذ ذوى الإعاقة المتوسطة أو الأكثر كثافة وتتطلب مساعدة علاجية فإن البيئة الأقل تقييداً لهم تعنى تعليم هذه الفئة من خلال حجرة المصادر resource room instruction جزءاً من الوقت، على أن يقضى معظم اليوم الدراسي في حجرة نظامية عادية؛ وحين يوضع التلاميذ ذوى الإعاقة الشديدة في صفوف خاصة طول الوقت أو في برامج تربية خاصة بديلة فإنهم يكونوا فى بيئة أكبر قدر من التقييد Most Restrictive Enviroment وتكون فرصهم للتعامل ومشاركة الأطفال الذين ليست لديهم حاجات خاصة محدودة على نحو شديد .

ويعرفه عادل عبدالله (٢٠١٢) الدمج بأنه تعليم الطلاب ذوى الإعاقات جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام التي كانوا سيلتحقون بها لولا إعاقتهم على أن يبقوا فيها طوال اليوم المدرسي ويتولى الإشراف عليهم معلم بالتعليم العام يوفر لهم بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية واتباع طرائق تدريس ملائمة لحاجتهم الفردية ، وهو يعنى بذلك إتاحة الفرصة للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة للتواجد والانخراط في التعليم كإجراء يؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ويهدف إلى تلبية وإشباع حاجاتهم التربوية الخاصة في إطار المدرسة العادية

وأكد Sarromaa & Jahnukainen (2014) أن الدمج لكى يتحقق يجب أن يكون جميع الأطفال أعضاء في فصل دراسي وأن يشاركوا في الحياة الاجتماعية في المدرسة معًا، وأضاف(Mutini et al., 2023) أنه يزيد المشاركة ويقلل المقارنة الاجتماعية بين الطلاب ويجب أن تكون المشاركة حقيقية التي تختلف عن كونها متفرجًا، ويتضمن الدمج عمليتين هما (Hrabéczy et al., 2023) خلق الفرص لكل فرد للانخراط اجتماعيًا مع الآخرين، والتشجيع النشط على المشاركة؛ ويجب سماع جميع الأصوات وأن تتاح لجميع الطلاب الفرصة للتعليق والتأثير على الأمور المتعلقة بتعليمهم، وأن يحصل جميع الطلاب على تعليم يمكنهم من التعلم.

ومما سبق عرضه تخلص **الباحثة إلى تعريف الدمج** بأنه خلط الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في البيئة الدراسية، مع توفير فرص التعلم القائمة على مبدأ المساواة وتحقيق تكافؤ الفرص من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملائمة لهم والقادرة على تلبية احتياجاتهم، والتي تتمثل في الصف الدراسي العادي فإذا لم يكن طول الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير.

البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق عملية الدمج:

يقوم الدمج على بدائل تربوية متعددة تختلف باختلاف نوع الإعاقة ودرجتها من جهة، ومدى فلسفة الدول وإمكانياتها في تحقيق هذه البدائل حيث يمتد من مجرد وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى إدماجهم دمج كامل في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة، ويعدد محمد شوكت (٢٠١٧) **خدمات الدمج كالتالي:**

(١)**الفصل الدراسي العادي بدون خدمات متخصصة،** يعتبر هذا الفصل أقل البدائل المطروحة للأوضاع التعليمية الأقل تقييداً وعزلاً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتلقى معظم الأطفال تعليمهم وتتكون شخصيته في إطار هذا الفصل .

(٢)**الفصل الدراسي العادي المزود بمساعدة استشارية،** يتلقى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في هذا الإطار في الفصل الدراسي تعليمهم من خلال مدرس الفصل العادي والذى يمكنه الحصول على ما يساعده فى سد احتياجات هؤلاء الأطفال، وذلك من خلال الاستشارات التي يزوده بها المتخصصون في التربية الخاصة وتعلم غير العاديين.

وتهدف هذه الاستشارات فى مضمونها إلى تمكين مدرس الفصل العادى من القيام بتغيير وتعديل بيئة الفصل الدراسي بحيث تساعد هؤلاء الاطفال على التعلم والانسجام بفعالية وكفاءة مع الانشطة التعليمية ومع الأطفال الأسوياء الذين يشاركون هذا النظام.

(٣)**الفصل الدراسي العادى المزود بمساعدة متخصصين متنقلين،** يتلقى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى هذا الإطار خدمات مباشرة إما بصورة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة من الأطفال الذين تتشابه احتياجاتهم الخاصة بحيث يلتقون مرات عديدة كل أسبوع طبقاً لجدول معين، ثم يعودوا مرة أخرى للفصل الذي يقضون فيه اليوم الدراسي بعد ذلك.

على سبيل المثال للمعلم المتنقل أو الجوال أخصائي عيوب النطق والكلام قد يعقد جلسات مع الطفل الذى لديه مشكلات في النطق عدة مرات أسبوعياً لفترات قصيرة، ومثال آخر للمعلم أو الإخصائي المتنقل المدرس المتخصص في الإعاقة البصرية حيث يقوم بزيارة الأطفال المكفوفين مرة واحدة أسبوعياً أو شهرياً بقصد تقديم المواد الدراسية الخاصة؛ وفى كلتا الحالتين السابقتين تقع مسئولية هؤلاء الاطفال على مدرس الفصل العادي بالدرجة الأولى .

كما يقوم الأخصائي المتنقل بعقد عدة لقاءات يناقش فيها الطفل أو والديه أو المدرس الذى يقوم بتعليمه ويساعده بوجه عام على تحقيق توافق الطفل الذى يعانى من اضطراب سلوكي أو أى مشكلة أخرى سواء في الموقف المدرسي أو في البيئة الأسرية؛ وخدمات الإرشاد النفسي التي يقدمها الإخصائيون لهؤلاء الأطفال إما أن تقدم بشكل متصل على مدى فترات زمنية طويلة نسبياً أو على فترات متباعدة، ويتوقف ذلك على ما تقتضيه الظروف الفردية لكل طفل.

وتزداد أهمية هذا النمط من الخدمات للإخصائي الجوال بشكل خاص في المناطق الريفية، حيث أعداد الأطفال قليلة وينتشرون على مساحة جغرافية واسعة بحيث يصعب تقديم خدمات ثابتة لهم، وفى إطار هذا النمط يستطيع أخصائي واحد أن يقدم العديد من الخدمات لعدد كبير من الاطفال كما أنه يتناسب تماماً مع أشكال معينة من الإنحرافات مثل عيوب النطق، وفقدان البصر الجزئي، جميع الحالات التي لا تحتاج إلا لخدمات أو مواد تعليمية محددة.

(٤)**الفصل الدراسي العادي المزود بمساعدة من غرفة المصادر**، تعد غرفة المصادر بمثابة الفصل الخاص الذى يحتوى على أجهزة تعليمية ومواد وكتب وأنشطة خاصة وبرامج تدريبية لا يمكن توافرها في الفصل العادي، وفى إطار هذا النمط ينتظم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في فصل من هذه الفصول بحيث يقضوا فيه معظم الوقت الدراسي ويتلقوا تعليمهم على يد مدرب تدريب خاص في مجال من مجالات ذوى الاحتياجات الخاصة.

يقوم المدرس المتخصص بإدارة هذه الغرفة والإشراف عليها كما يقوم بترتيبها وتنظيمها بطريقة خاصة تساعد على سد حاجات كل طفل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتم تحديد هذه الاحتياجات عن طريق عملية التشخيص والتقييم لمستوى الطفل وما يعانيه من مشكلات وصعوبات في الموضوعات الدراسية التي يتلقاها فى الفصل العادي ثم بعد ذلك يقوم بتحديد جدول زمنى للطفل يقوم فيه بالحضور إلى هذه الغرفة.

كما يقوم مدرس غرفة المصادر بتدريب وتعليم هؤلاء الأطفال في معظم الأحوال إما بصورة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة، كما لا تقتصر مهمته على ذلك بل يقوم بإرشاد مدرس الفصل العادي إلى أنسب الطرق التي يمكن اتخاذها لتعليم هؤلاء الأطفال ، وفى بعض الحالات قد يقوم مدرس غرفة المصادر بتدريب مدرس الطفل العادي على كيفية التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أو كيفية تدريس موضوع ما وذلك عن طريق الإيضاح العلمي لاستخدام أسلوب تدريس معين ينبغي له إتباعه مع هذا الطفل داخل الفصل الدراسي العادي.

(٥)**الفصل الدراسي العادي بالإضافة إلى الفصل الدراسي الخاص بعض اليوم الدراسي،** يصلح استخدام هذا النمط من البدائل التربوية بصفة خاصة مع الاطفال المعاقين فكرياً بدرجة خفيفة، حيث لا يمكنه أن يتلقى تعليمه فى الموضوعات الدراسية في إطار الفصل العادي نظراً لأن تعليمه يسير بمعدل بطئ لذلك يوضع جزءاً من يومه المدرسي في الفصل الخاص ليتلقى تعليمه في هذه المواد على أن يقضى بعد ذلك بقية اليوم فى الفصل الدراسي العادى ليشارك أقرانه العاديين فى الأنشطة التى لا تحتاج إلى قدرات خاصة .

(٦)**الفصل الدراسي الخاص طيلة اليوم الدراسي،** يعد هذا الفصل أكثر تحديداً وتقييداً من الأوضاع الخمسة السابقة ورغم هذا فإنه مازال يتيح للأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة تلقى تعليمهم والخدمات الخاصة المرتبطة بهم فى إطار المدرسة العادية وبين الغالبية العظمى من الأطفال العاديين .

ومن هنا فإن الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة يقضوا ساعات الدراسة كلها داخل فصل خاص بهم، وطبقاً لبرنامج أعد لكل طفل وللأطفال الذين يشاركونه نفس الإحتياجات ولكن مازالت الفرصة متاحة لهم للإحتكاك بالأطفال العاديين ، ويعد هذا الوضع البديل أكثر تلاؤماً مع الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية شديدة حيث يتم التركيز فى البرنامج الخاص بهم طيلة اليوم الدراسي على بناء وتطوير مهاراتهم اللغوية .

(٧)**المدرسة الخاصة طيلة اليوم الدراسي،** توفر بعض النظم التعليمية مدارس خاصة نهارية للفئات المختلفة من الاطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، وتتشابه المدرسة الخاصة طيلة اليوم الدراسي بالفصل الدراسي الخاص مع فارق أساسي بينهم وهو أن المدرسة الخاصة لها مبنى مستقل وأجهزة خاصة بها وتقتصر العملية التعليمية فيها على الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة ، وغالباً ما تشمل خدمات خاصة كالعلاج الطبيعى والتدريب والتأهيل المهنى .

ويميل الإتجاه الحديث إلى تنظيم برامج التربية الخاصة من خلال الفصل الخاص ضمن إطار المدرسة العادية والتقليل بقدر الإمكان من المدارس الخاصة، ومن الإعاقات التى يمكن تطبيق هذه البرامج فيها المعاقين بدنياً، وأى إعاقة بدرجة خفيفة تسمح للطفل بالتواصل من خلال الفصل الدراسي الخاص حيث تحقق قدراً من التوافق والتواصل مع الأطفال العاديين .

(٨)**الإقامة الدائمة فى المدارس الداخلية**، يعد هذا النظام من أقدم النظم التعليمية للأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، وشبهها البعض بالملاجىء بإعتبار أنه لا يتوفر لها سوى إتصال محدود للغاية بالمجتمع الخارجى، ولكن أدركت المجتمعات خطأ هذا النظام فى السنوات الأخيرة لأنه يعتبر أكثر الأوضاع تقييداً حيث أنها تعزل الطفل عن الأسرة والأصدقاء والمجتمع الخارجى بأكمله ، كما أنها تؤكد على الإعاقة وتتسم بالجمود والصرامة فى الحياة المدرسية ، وهناك عدد من الفئات تستفيد من هذا النوع من التعليم ولها دور هام فيه مثل :

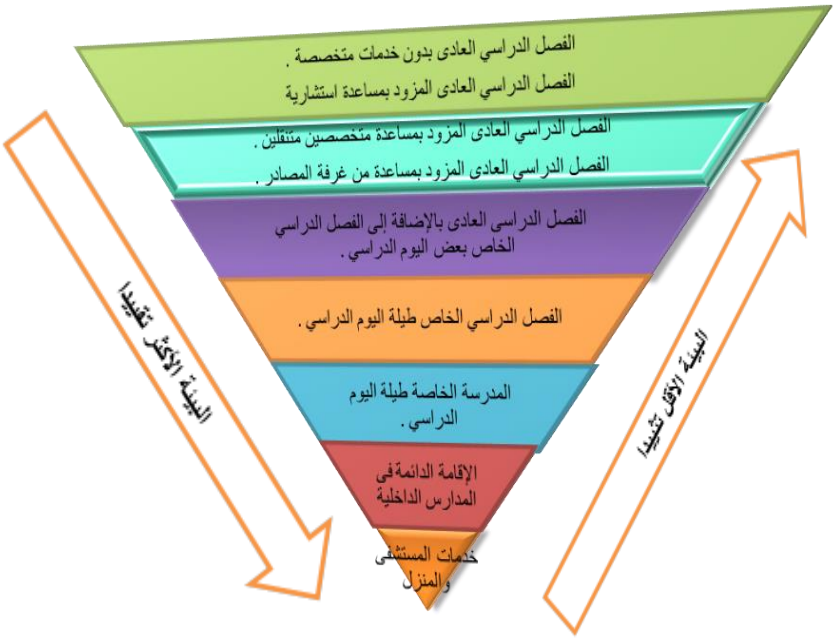
١- الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة (الصم، المكفوفين، المعاقين فكرياً) القانطين بمناطق نائية والخدمات المتاحة فى موقع سكنهم غير ملائمة خاصة فى الحالات التى تتطلب أدوات ومعدات كثيرة وتدريبات خاصة.

٢- بعض حالات الأطفال التى قد تتطلب الإصابة فى حد ذاتها إهتماماً مهنياً لوقت طويل.

٣- بعض حالات الأطفال التى تستلزم أن يبقى الطفل بعيداً عن الأسرة ذاتها لأسباب قد تعود إلى إنفصال أو لعجز الوالدين عن رعايته أو لكثرة عدد الأولاد أو إضطرارها للعمل.

٤- بعض حالات الأطفال التى تتطلب ظروف إقتصادية مرتفعة وتكلفة مادية باهظة ، فيدفعا الوالدين طفلهما بالمدرسة الداخلية لتوفير هذه التكلفة .

(٩)**خدمات المستشفى والمنزل**، قد يصبح الأمر ضرورياً من بقاء بعض الأطفال المعاقين بدنياً فى المستشفى أو المنزل لفترات طويلة من الوقت ومن أجل تجنب ما يمكن أن يحدث لذلك من تأخر دراسي يقوم أخصائيون متجولون تم إعدادهم بطريقة خاصة بمباشرة هؤلاء الأطفال أثناء إقامتهم بالمستشفيات أو فى منازلهم ، وفى العادة تخصص السلطات التعليمية مثل هؤلاء الاخصائيين لمساعدة هؤلاء الأطفال لمدة محدودة إذا كانت الظروف الصحية تسمح.



شكل (١) هرم البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة

ثانياً: متطلبات دمج التلاميذ ذوى الإعاقة في ظل قرار الدمج (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧):

أكدت (أميرة القرشى،٢٠٠٥) على ضرورة تحديد متطلبات عملية الدمج لنجاحه على أرض الواقع وأبرز هذه المتطلبات هي: وضع فلسفة عامة وخطة منظمة، توافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج، توافر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب المعوقين، توفير واستمرار وسائل الدعم، إعداد المعلمين للّتدريس في مدارس الدمج، تعديل المنهج وتكييفه.

أما بطرس حافظ (٢٠٠٩) أشار إلى أن متطلبات عملية الدمج تتلخص في التعرف على الاحتياجات التعليمية، وتحديد الاعاقات القابلة للدمج، وتوفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق، وإعداد القائمين على التربية، وإعداد المعلمين، وإعداد المناهج والبرامج التربوية.

ويعد دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين ليست بالعملية السهلة، بل هناك عدة متطلبات لابد من التعرف عليها حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وتتمثل هذه الشروط فيما يلى كما حددتها الباحثة من خلال قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧:

١-تحديد درجة وفئات الإعاقة:

تحدد المادة الثانية من قرار الدمج درجة الإعاقة المنوطة بهذا القرار وهى الإعاقة البسيطة وتستثنى من القرار الإعاقة المتوسطة والشديدة، كما تحدد فئات الإعاقة المنوطة بهذا القرار وهى الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الحركية والإعاقة الذهنية وفئة بطيئا التعلم وإضطرابات طيف التوحد واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

كما تمنع هذه المادة التلاميذ متعددي الإعاقة القبول بمدارس الدمج، وتستثنى من ذلك الإعاقة الحركية حيث أنها لا تؤثر على عملية التحصيل الدراسي .

٢-إعداد المناهج والبرامج التربوية:

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية المناسبة التي تتيح للأطفال ذوى الإعاقة فرص التعليم وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، **ويمكن تحديد خصائص الممارسات الخاصة بالدمج والتى تم تحديدها فى المادة (٥،٦) وهى:**

- ✓ مراعاة نوع الإعاقة عند تدريس المقررات الدراسية المخصصة لمدارس التعليم العام.
- ✓ توفير الخدمات المساندة ويعد هذا شرط أساسي لنجاح عملية الدمج.
- ✓ توفير الأنشطة العلاجية والإثرائية وفق احتياجاتهم.
- ✓ الإتاحة الفيزيقية للأبنية والخدمات لذوي الإعاقة
- ✓ تطويع المناهج الدراسية بما تناسب مع قدرات الفئات المدمجة وبما لا يخل بأهداف المناهج.
- ✓ توفير الوسائل التعليمية والأجهزة الإلكترونية اللازمة.
- ✓ توفير وسائل تقييم مناسبة لفئات ذوي الاعاقة
- ✓ الإشارة إلى غرفة المصادر باعتبارها مصدر دعم لجميع الطلاب سواء أصحاء أم من ذوى الإعاقة وليست بديل عن الفصل الدراسي العادى، والاستعانة بغرفة مناهل المعرفة كبديل عن غرفة المصادر حال عدم توافرها بالمدرسة.

٣- الحكم من خلال فريق متعدد التخصصات:

من شروط نجاح عملية الدمج تشكيل لجنة أو فريق متعدد التخصصات حيث يؤكد جمال الخطيب (٢٠٠٨) أنه لن يكتب للدمج النجاح ما لم يعمل معلمي التربية العامة، مع معلمي التربية الخاصة، ومرشدى المدارس وأعضاء الفريق بشكل وثيق، حيث يشير الدمج إلى نظام تربوي موحد وليس على نظام أقلية وتم تحديد هذا الفريق من خلال المادة الرابعة حيث

يتكون من (طبيب التأمين الصحي، وممثل لجنة الدمج، وإخصائي نفسي تم تدريبه تربوياً، وأخصائي اجتماعى، ومعلم تربية خاصة) ويتولى هذا الفريق التقييم الطبي والنفسي والتربوي خلال العام الدراسي؛ كما يقوم هذا الفريق بالكشف المبكر عن أية صعوبات أو معوقات قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل وسلوكه التكيفي وتحديد المعينات الطبية والتربوية اللازمة .

كما تؤكد المادة الرابعة على أن يتم توقيع الكشف الطبي للطلبة الراغبين في الالتحاق بمدارس الدمج أو إجراء امتحانات موضوعية لهم من قبل التأمين الصحي، أو أحد المستشفيات الحكومية، أو الجامعية المعتمدة.

٤-إعداد القائمين على مشروع الدمج:

يشير بطرس حافظ (٢٠٠٩) إلى أن نجاح مشروع الدمج يعتمد على توزيع الأدوار والتشاور بين أفراده وتحديد المسئوليات والواجبات والتنسيق المستمر بين جميع القائمين عليه.

ويتضح من ذلك ضرورة تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من مدرسين ونظار وموجهين وعمال، وكيف يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها في تعليم ذوى الإعاقة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية فى نجاح عملية الدمج، وتم تحقيق هذا المتطلب من خلال المادة (١٧) التي تشير إلى نشر ثقافة توعوية بأهمية الدمج وجدواه لجميع أعضاء البيئة المدرسية والأسرية، وكذلك تنفيذ حملات التوعية الثقافية بخصوص الدمج للمجتمع المحلى لأسر الطلاب ذوى الإعاقة وغير ذوى الإعاقة، كما أكدت هذه المادة على تدريب جميع العاملين بمدارس الدمج على متطلبات الدمج بمشاركة كل من مؤسسات المجتمع المدني أو الحكومى أو الهيئات الدولية العاملة فى مجال الإعاقة والإدارات ذات الشأن .

٣-إعداد المعلمين:

إن من خصائص مشروعات الدمج الناجحة: توفير القيادات الإدارية والعمل على تحسين التواصل والمشاركة بين أفراد المشروع، توفير مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولجيا المستخدمة، التدريب الكافى كماً ونوعاً لمساندة المعلمين فى عملهم، كما تشير إلى أنه قبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة فى التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة وإعدادهم إعداداً مناسباً للتعامل مع العاديين والمعاقين، ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين فى الفصل العادي.

وتنص المادة (١٣) على أن تكون الأولوية للعمل بمدارس الدمج بالتعليم العام للحاصلين على البعثة التخصصية لإعداد معلم التربية الخاصة (شعبة الدمج)، ثم للحاصلين على دورات تدريبية متخصصة فى الدمج التعليمي من الأكاديمية المهنية للمعلمين.

كما تشير المادة (٧) إلى إمكانية الاستعانة بالمرافق التربوي أثناء الدراسة ويشترط فيه:

الحصول على مؤهل عال ويفضل أن يكون من خريجي كليات التربية، ولديه خبرة في التعامل مع الطلاب ذوى الإعاقة لا تقل عن عام .

وتغفل المادة (٧،١٣) الحاصلين على بكالريوس التربية من أقسام التربية الخاصة أو كليات ذوى الإعاقة، كما لم تشر إلى الحاصلين على دبلومات التربية الخاصة المعتمدة من الجامعات مما أدى إلى حدوث فجوة بين هذه الفئة من الخريجين وبين القائمين على عملية الدمج .

٤-إعداد اساليب التقويم والإمتحانات :

تشير Baglieri (٢٠٢١) إلى أن الممارسات الخاصة بالدمج في الخطة التربوية **يجب أن تركز على عدة خصائص أهمها:**

- ☒ التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم الأطفال بدلاً من تحديد ما بهم من أخطاء.
- ☒ توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدام فنيات تعديل السلوك.
- ☒ تشجيع الاطفال من خلال استخدام إستراتيجيات وأساليب متعددة مثل تدريب وتعليم الأقران، التعلم التعاونى، وتكوين مجموعات غير متجانسه كلما أمكن ذلك .

وتنص المادة(٥)على إجراء امتحانات موضوعية للطلاب ذوى الإعاقة المدمجين بمدارس التعليم العام وفقاً لنسب محددة إلا أن هذه النسب لا تناسب فئة الأطفال ضعاف السمع وتحتاج لتعديل يلائم إمكانياتهم وقدراتهم، كما راعت المادة(٩) امتحانات الطلاب التي تدرس مناهج دولية.

ولم تغفل المادة (٥) نظام الثانوية العامة او نظام الخدمات والمنازل وراعت توزيع الدرجات على بعض الجزئيات فى المواد التى لا تناسب ذوى الإعاقة ، أو أداء الإمتحان شفوياً إذا أشار التقرير الطبى الصادر من التامين الصحى لذلك كما جاء فى المادة (٧) ، كما لم تغفل إعفائهم من دراسة اللغة الإجنبية الثانية للطلاب ذوو الإعاقة الذهنية أو الشلل الدماغى أو إضطراب طيف التوحد كما نصت المادة (١٠).

واكدت المادة (١٧) على تحديد أساليب تقويم الطلاب ذوى الإعاقة بالتعاون مع المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى ، وأشارت إلى إعداد نماذج إمتحانية للطلاب ذوى الإعاقة للتدريب عليها .

ثالثاً : الإيجابيات والسلبيات الناتجة من تطبيق قرار الدمج:

- إيجابيات قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧):

١. فى المادة (١) ذكر أنه من حق الطالب ذوى الإحتياجات الخاصة الذى تنطبق عليه الشروط أن يدمج بأقرب مدرسة لمحل إقامته، وهذا هو المعنى الحقيقى للدمج القائم على الاتجاه نحو تحقيق دمج أكثر شمولاً والابتعاد عن تصنيف الطلاب من خلال المدرسة التي لا تستثنى أحداً المبنية على فلسفة عدم الرفض Zero reject philosophy.

٢. فى المادة (١) ذكر أنه يجب ألا تزيد نسبة التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة عن (١٠%) من العدد الكلى للفصل بحد أقصى أربعة تلاميذ على أن يكونوا من نفس نوع الإعاقة، وهو قرار صائب تم من خلاله مراعاة معلم الفصل ومراعاة البيئة الفيزيائية ومرعاة وقت الحصة.

٣. فى المادة (٢) تم تحديد الفئات التى يمكن دمجها، ويقترح عدم ضم الأضطرابات ووضع كل فئة منفصلة بذاتها.

٤. فى المادة (٢) ذكر أنه يتم تنظيم برامج لرفع الوعى بالإعاقة من خلال إدارات التربية الخاصة بالتعاون مع الإدارة العامة والمؤسسات المرتبطة مع الوزارة ، فضلا عن تفعيل وحدة التدريب بالمدرسة لخدمة نظام الدمج؛ مما يؤكد على وجود رؤية استراتيجية في التعامل مع البيئة المحيطة من خلال مشاركة فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلى ومؤسسات المجتمع المدني، وهذه المشاركة تضمن التبادل المشترك بين المدرسة والمجتمع المحلى حيث أن العلاقة بينهما علاقة تشاركية تكاملية.

٥. فى المادة (٣) ذكر أن الطلاب ذوو الاعاقة الذين تم إلتحاقهم بمدارس الدمج أو تم الموافقة لهم على إجراء إمتحانات موضوعية قبل صدور القرار(٤٢) لسنة(٢٠١٥) وكانت درجة ذكائهم(٥٢) يستمر وجودهم بالمدارس حتى الإنتهاء من دراستهم قبل الجامعية، دون المساس بحقوقهم التى اكتسبوها من قبل، وهذه المادة هى ميزة إيجابية حيث تم الحفاظ على القرارات السابقة دون إلغائها.

٦. فى المادة (٤) ذكر أنه تشكل لجنة من فريق متعدد التخصصات تشمل كلاً من (طبيب التأمين الصحى، ممثل لجنة الدمج بالمديرية، وأخصائى نفسي، وأخصائى إجتماعى، ومعلم تربية خاصة) تتولى التقييم الطبى والنفسي والتربوى خلال العام الدراسي بهدف الإكتشاف المبكر لأية صعوبات قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل وسلوكه وتحديد المعينات الطبية والتربوية اللازمة، **وهذه الجزئية من أهم مميزات قرار الدمج حيث أنها قامت:**

❖ مراعاة الفريق متعدد التخصصات Multi Disciplinary Team وهو أحدث الإتجاهات البحثية لكى تتم عملية التشخيص بشكل صحيح وتقديم الرعاية المتكاملة، ويقترح ضم الوالدان إلى الفريق بإعتبارهم شريك أساسي فى كل خطوة يخطوها الطفل.

❖ مراعاة تنوع التقييم ليشمل (الطبى والنفسي والتربوى) ويقترح ضم التقييم الإجتماعى.
❖ مراعاة الكشف المبكر عن أى مشكلات تواجه الطفل وهو مبدأ من مبادىء التربية الخاصة ممثلاً فى التدخل المبكر Early intervention ، ويقترح أن توجد مادة واضحة ومحددة ومعلنة وهى فى حالة إعلان الفريق وجود صعوبات تؤثر على التحصيل الدراسي ينتقل الطفل إلى إحدى البدائل التربوية الأكثر تقييداً مباشرة .
❖ مراعاة تحديد المعينات الطبية والتربوية من خلال الفريق بإنتظام وتتابع .

٧. فى المادة (٤) ذكر أنه توقيع الكشف الطبى للإلتحاق بمدارس الدمج يتم من خلال التأمين الصحى أو المستشفيات الحكومية أو الجامعية المعتمدة، مما جعل هناك مزيداً من الشفافية والوضوح وأنه لايمكن الأخذ بأى توقيع سوى الأماكن المعتمدة مما كنا له أثراُ واضحاً على منع أى تجاوزات فى الحصول على التوقيع بشكل أو بآخر وهو ما يسمى بـ" الحوكمة".
٨. فى المادة (٤) ذكر أنه تحديد درجة الذكاء لإعاقات كف البصر وضعاف البصر ومتلازمة إرلن وضعاف السمع يكون مرحليا (أى مرة خلال كل مرحلة تعليمية)، وهذا قرار صائب حيث يجب قياس الذكاء على الاقل كل مرحلة عمرية لأن درجة الذكاء تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية للطفل.
٩. فى المادة (٥) ذكر توفير معلم جوال لتعليم المكفوفين المدمجين بمدارس التعليم العام طريقة برايل، وهنا البديل الرتبوى الأمثل هو المعلم الجوال كما ذكرت المادة، ويقترح أن يكون المعلم الجوال متاح لكل فئات الإعاقة الموجودة بمدارس الدمج وليست الإعاقة البصرية فقط.
١٠. فى المادة (٦) ذكر ضرورة إلتزام المدارس المطبقة لنظام الدمج بإتاحة جميع الأنشطة والخدمات لجميع طلاب الدمج وتوفير الإتاحة الفيزيقية للأبنية وتوفير الأماكن والأوقات اللازمة لممارسة النشاط، ويقترح لكى يتم تفعيل المادة بشكل أكثر حوكمة وشفافية يفضل إرسال نشرة لجميع المدارس بشروط الدمج وخاصة المادة (٦)، وانتظار رد المدارس التى تسمح إمكانياتها بالموافقة على تحقيق معايير الدمج ثم تطبيق الدمج فيها بشكل صحيح.

سلبيات قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧):

١. فى المادة (١) ذكر أنه يفضل أن تتوافر غرفة مصادر أو غرفة مناهل المعرفة، وأنه كان يجب أن يكون شرطاً اساسيا توفير غرفة المصادر لكى تتم عملية الدمج، وبدون وجودها لا يمكن تحقيق الدمج.
٢. فى المادة (١) ذكر أنه النزول بسن الإلتحاق إلى خمس سنوات ونصف، وهذا لايمكن تحقيقه؛ لأن الطفل ذوى الإحتياجات الخاصة لدية قدرات وإمكانيات خاصة تجعله أقل من أقرانه ممن هم فى نفس العمر ومن ثم يصعب إلتحاق الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة قبل السن القانونى (٦) سنوات فى حال تطابق المعايير المطلوبة عليه.

٣. فى المادة (٢) ذكر أنه يمكن قبول جميع درجات الإعاقة البصرية بما فيهم الكفيف، وهذا يخالف شرط من شروط القرار وهو أنه لابد أن يكون الطفل من ذوى الإعاقة البسيطة.
٤. فى المادة (٢) رقم (د) ذكر فى الإعاقات الذهنية (إعاقات إضطراب طيف التوحد)، وهذا خطأ تربوى لأن إضطراب طيف التوحد لايعتبر إعاقة بل هو إضطراب لأنه تتداخل وتتفاوت أشكاله وتتدرج فى مستويات الشدة؛ بينما الإعاقة تكون حسية فى أحد الحواس وظاهرة.
٥. فى المادة (٤) ذكر أنه تحديد درجة الذكاء لإعاقات الشلل الدماغى (إضطراب طيف التوحد– متلازمة داون– الإعاقة الذهنية البسيطة) مرة واحدة فى العمر فى جميع المراحل الدراسية؛ وهذا قرار غير صائب حيث يجب قياس الذكاء على الاقل كل مرحلة عمرية لأن درجة الذكاء تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية للطفل.
٦. فى المادة (٤) ذكر أنه يتم تطبيق إختبار كارز أو جيليام على الطلاب المصابين بسمات التوحد لتحديد درجة الإعاقة، وهذا غير صحيح حيث أن هناك إتجاهات حديثة ذكرت إضطراب التوحد بوضوح ووضعت معايير وأسس يمكن الرجوع إليها أفضل من هذه الإختبارات التى اصبحت قديمة، أو تصميم إختبار تشخيصى محدد من خلال لجنة من الخبراء والعلماء لوضع إختبار تشخيصى لإضطراب طيف التوحد وفقا لأحدث الدراسات ويتم استخدامه وتقنينه على البيئة المصرية.
٧. فى المادة (٥) ذكر أنه يتم تدريس ذات المقررات الدراسية المخصصة لمدارس التعليم العام بمدارس الدمج، وبالرغم من أنه أكد على مراعاة نوع الإعاقة وتوفير الخدمات المساندة والأنشطة العلاجية إلا أن هذه المادة لم تراعى الفردية Individualization التى هى مبدأ من مبادىء التربية الخاصة المبنى على مراعاة جوانب القوة والضعف لدى كل طفل ذوى إحتياجات خاصة.
٨. فى المادة (٥) تم تعديل النسبة المئوية للإمتحانات الموضوعية للطلاب ذوى الإعاقة المدمجين من خلال القرار الوزارى رقم (٢٧) بتاريخ ٢٠٢٣/٢/١ ، ويعد تعديل النسبة المئوية أمر هام لمصلحة الطالب مما يسهل عملية التقويم وفقاً لقدراته وإمكانياته.
٩. فى المادة (٧) ذكر أنه يتم توفير المرافق التربوى على نفقة ولى الأمر الخاصة، وهذا قرار غير صائب حيث لكى يتم تنفيذ الدمج بشكل صحيح لابد من وجود مرافق توفره وزارة التربية والتعليم لكل طفل حتى يتسنى لكل طفل مراعاة قدراته وإمكانياته التى تتفق مع ظروف الإعاقة، ولا يصح أن يتحمل ولى الأمر أعباء مادية تزيد من الضغوط عليه، لكى تتحقق حوكمة القرار من خلال العدالة والشمولية ويعنى ذلك أن المجتمع لابد أن يقوم على ضمان أن كل الأعضاء يشعرون أنهم يدعمون، ولا يشعرون بالإقصاء من المجتمع.

١٠. فى المادة (٧) ذكر أن يشترط فى المرافق التربوى الحصول على مؤهل عال ويفضل أن يكون من خريجي كليات التربية ولديه خبرة فى التعامل مع الطلاب ذوى الإعاقة لا تقل عن عام، وبالرغم من أن وضع شروط للمرافق التربوى أمر هام إلا أن القرار تغافل عن موارد بشرية هامة وهى خريجى كليات التربية قسم التربية الخاصة أو خريجي كليات علوم الإعاقة، ويقترح أن يتم تغيير القرار ليكون كالتالى:

يشترط فى المرافق التربوى أن يكون من خريجي كليات التربية قسم التربية الخاصة، أو خريجى كليات علوم الإعاقة، وبهذا ينفى هذا الشرط وجود الشرط الثانى حيث أن جميع الخريجين يتعاملوا مع الطلاب ذوى الإعاقة خلال فترة التربية العملية لمدة عامين على الأقل

١١. فى المادة (١٣) ذكر ان الأولوية للعمل بمدارس الدمج للحاصلين على البعثة التخصصية لإعداد معلم التربية الخاصة (شعبة الدمج) التى تنظمها الوزارة تحت إشراف الإدارة المركزية لشئون التربية الخاصة، ثم للحاصلين على دورات تدريبية متخصصة فى الدمج التعليميمن الاكاديمية المهنية للمعلم، وبالرغم من كل التقدير لهاتين الفئتين إلا أن القرار تغافل عن فئة أصبحت اليوم فئة رئيسة لايمكن إنكارها وهم خريجين كليات التربية قسم التربية الخاصة وخريجين كليات علوم الإعاقة، لذلك لابد من إعادة صياغة المادة مع مراعاة هذه الفئة التى لها الأولوية المطلقة فى العمل بمدارس الدمج اليوم، ويقترح أن تقتصر البعثة التخصصية لإعداد معلم التربية الخاصة شعبة الدمج على خريجي كليات التربية قسم التربية الخاصة وخريجى كليات علوم الإعاقة فقط.

حوكمة قرار الدمج الوزارى رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧):

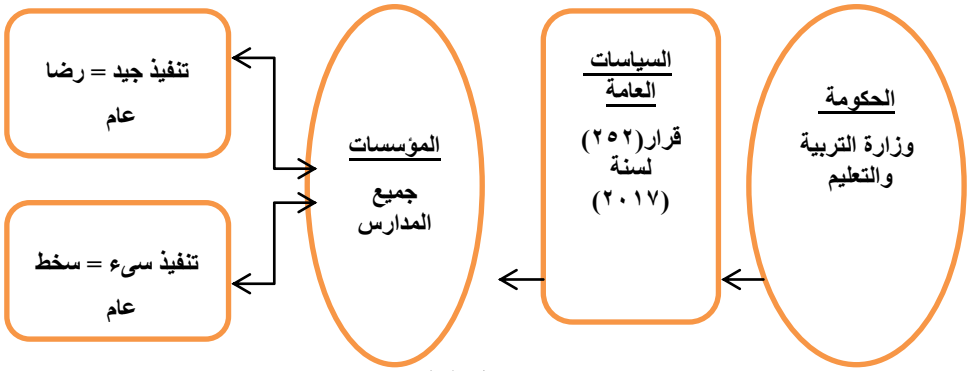
يقصد بالحوكمة التربوية هو قدرة المنظومة الحكومية الممثلة فى وزارة التربية والتعليم فى توفير الخدمات المناسبة للجمهور وتهيئة الظروف للتقدم التربوى بشكل صحيح، ومن أهم مبادىء الحوكمة المشاركة، والمسائلة، والعدالة والشمولية، والشفافية (محمد عطوة وعلى فكرى، ٢٠١٢).

والحوكمة مرتبطة بتحقيق السلام والعدل والمؤسسات القوية، حيث تبنى التنمية على وجود المؤسسات القوية، وتأتى قوة المنظومة الحكومية الممثلة فى وزارة التربية والتعليم من:

- ✓ قدرتها على بذل جهد كبير للمواطنين لتحسين حياتهم.
- ✓ قدرتها على توطين الأهداف أى القدرة على تحقيق الأهداف وتنفيذها مع مراعاة البعد المحلى عند تنفيذ الأهداف والقرارات .
- ✓ وجود مؤسسات قوية قادرة على تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية .

ولكى تتحقق المواد المتعلقة بقرار الدمج (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧) يجب أن تكون المؤسسات التابعة لتنفيذ القرار مؤسسات قوية تعمل بكفاءة وفاعلية؛ ولكى تكون هذه المؤسسات على هذه الهيئة يجب مشاركتها فى إتخاذ القرار وإبداء رأيها فى إمكانية تحقيق القرار.

وإن لم يتم الأخذ برأى هذه المؤسسات وإصدار قرارات دون الرجوع لإمكانيات هذه المؤسسات فى تحقيقها ينتج عن ذلك مؤسسات ضعيفة غير قادرة على الحوكمة.



شكل (٢)

فروض الدراسة:

- تختلف آراء معلمي مدارس الدمج فى قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧).
- توجد فروق جوهرية بين استجابات معلمي الدمج المتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين على استبيان قرار الدمج رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧.

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على آراء معلمي مدارس الدمج فى قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧).

ثانياً: عينة الدراسة:

اختيرت العينة بصورة متاحة وتكونت من (١٠٠) معلم من معلمي التربية والتعليم العاملين بمدارس الدمج التابعة لمحافظة الإسماعيلية، وتراوح عمر العينة بين (٢٥– ٤٩) عام، وتشكلت العينة من (٥٠) معلم متخصص بمجال التربية الخاصة؛ وعدد(٥٠) معلم غير متخصص بمجال التربية الخاصة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(١) استبيان حول قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧):

❖ **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على آراء معلمي مدارس الدمج المتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين فى قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧).

❖ **خطوات إعداد الدراسة:**

١. قامت الباحثة بالاطلاع على:

- ✓ القرار الوزارى رقم"٣٧" لسنة "١٩٩٠" بشأن اللائحة لمدارس وفصول التربية الخاصة
- ✓ القرار الوزارى رقم"٤٢" لسنة "٢٠٠٨" بشأن لجنة دمج الأطفال ذوى الإعاقة بمدارس التعليم العام
- ✓ القرار الوزارى"٩٤" لسنة "٢٠٠٩" بشأن قبول ذوى الإعاقة الطفيفة فى التعليم العام
- ✓ القرار الوزارى رقم "٢٦٤" لسنة "٢٠١١" بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة البسيطة بالمدارس التى يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام
- ✓ القرار الوزارى رقم "٤٢" لسنة "٢٠١٥" بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام
- ✓ الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم قبل الجامعى "٢٠١٤/٢٠٣٠ "

٢. مراجعة الادب التربوي والأطر النظرية المرتبطة بالدمج ومتطلبات الدمج وايجابيات وسلبيات

٣. قامت الباحثة بإجراء مقابلات غير رسمية مع عدد (٢٠) معلم من معلمي مدارس الدمج.

وتضمنت إستبانة مفتوحة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ☒ ما رأيك فى قرار الدمج الحديث رقم ٢٥٢" لسنة (٢٠١٧)؟
- ☒ ما مدى إستفادة الطفل المعاق وولى الامر من هذا القرار؟
- ☒ من هو المرافق التربوى المناسب من وجهة نظرك؟

٤. تم تحليل استجابات الأفراد التى أفادت مع بقية الدراسات وتم عمل قائمة بمفرادات الإستبيان.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على مجموعة من الخبراء فى مجال التربية الخاصة وعددهم (٥) محكمين، وطلب منهم تحكيم الاستبيان وفقاً لمدى تمثيل المفردات لقرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧)، وأشارت النتائج إلى نسبة إتفاق المحكمين على مفردات الاستبيان تراوحت ما بين ٨٥% إلى ٩٥%، وهى نسب عالية ومقبولة تكفى للثقة فى هذا المقياس.

صدق المحك: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبيان على عينة من الخبراء والعلماء، وذلك عن طريق استخدام استبيان مماثل له (عن طريق سؤال عام شفهى موجه) كمحك خارجى فبلغ (٠,٨٨٦) ، وبحساب قيمة (ر) بين العلماء والخبراء بلغت (٠,٩٤٥) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات الإستبيان:

(أ) ثبات ألفاكرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت (٠,٩٥) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة كبيرة من الثبات.

(ب) ثبات الإتساق الداخلى:

أكد صفوت فرج (٢٠١٧) على أن كل أساليب الإتساق الداخلى تندرج تحت مفهوم الثبات، لأنه يعنى إمتداد المقياس المعين بنوداً تتسق الإجابة عليها لأنها تقيس الوظيفة نفسها.

وقامت الباحثة بحساب معامل ارتباط العبارات بالمقياس ككل فتراوحت ما بين (٠.٤٩ – ٠.٨٩) وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومعظمها دالة عند (٠.٠١)، كما تم حذف العبارات ذات الثبات المنخفض، وعددهم (٥) عبارات ليصبح عدد العبارات النهائي (٢٠) عبارة .

طريقة إجراء الاستبيان وتصحيحه:

يتكون هذا الاستبيان من (٢٠) عبارة، حيث يقوم بتطبيقه معلمى مدارس الدمج المتخصصين وغير المتخصصين فى التربية الخاصة، ويختار المعلم الاستجابة من ثلاث استجابات يراها معبرة عن رأيه على العبارات بما يعبر عن قبوله أو رفضه.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة بإجراء مقابلات غير مقننة مع عدد من المدرسين الموظفين بمدارس الدمج خلال فترة التربية العملية للتعرف على مفهومهم حول قرار الدمج الحديث رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ بوجه عام

- قامت الباحثة بوضع صورة أولية للإستبيان وتم عرضها على المحكمين.
- قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- قامت الباحثة بإلقاء محاضرة موضحة من خلالها قرار الدمج لجميع أفراد العينة حتى يتسنى لهم الإجابة على الإستبيان.
- ثم قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة وهي استبيان حول قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧) في مدارس الدمج على عدد من معلمى مدارس الدمج الموجودة بمحافظة الإسماعيلية وهي مدرسة (جمال الدين الأفغاني، والدوحة الابتدائية النموذجية، وأرض المشتل) وفقاً لقرار دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام التي قامت به وزارة التربية والتعليم وممن لديهم حالات دمج داخل الفصول التي يعملون بها.
- تم تصحيح الاستبيان ورصد درجات أفراد العينة وتنظيمها حسب متغيرات الدراسة لمعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

خامساً: الاعتبارات الأخلاقية للدراسة:

تم إعلان أهداف الدراسة كنوع من التثقيف والتهيئة لهم قبل التطبيق على عينة الدراسة، وإعلام المعلمين بحقوقه وواجباته في الدراسة في حقه في الانسحاب وإلغاء استجابته وقتما شاء، تم التأكيد على أن استجابات العينة على مفردات الاستبيان سرية ولا يجوز لأحد الاطلاع عليها، وأن هذه الاستجابات بغرض البحث العلمي فقط.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرد الأول على " تختلف آراء معلمي مدارس الدمج على استبيان قرار الدمج رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الإستبيان، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، واختيرت نقطتي قطع لقبول المتوسطات وهي الأقل من ١.٦٣ هي ضعيف ومن ١.٦٣ حتى ٢.٣٣ متوسط والاعلى من ٢.٣٣ مرتفعة. **والنتائج موضحة بالجدول التالي:**

جدول (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان قرار الدمج رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧

م	الفقرات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		غير موافق	محايد	موافق		
١	أرحب بدمج الاطفال ذوى الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام	٢٧	٢١	٥٢	٢.٠٧	٠.٦٩
٢	أرى أن قرار كل المدارس دامجة فى مصلحة الطفل المعاق	٥٤	٢٤	٢٢	١.٩٨	٠.٧٠
٣	يجوز النزول بسن الإلتحاق إلى خمس سنوات ونصف للطفل المعاق	٦٢	١٩	١٩	١.٩٩	٠.٦١
٤	يتيح قرار الدمج برامج رفع الوعى بالإعاقة	٣٧	٤٥	١٨	١.٨١	٠.٧٣
٥	يتيح قرار الدمج خدمات تدخل وإكتشاف مبكر لذوى الإعاقة	٤٣	٤٣	١٤	١.٧١	٠.٧٠
٦	معظم الإختبارات المصرح بها ضمن القرار إختبارات حديثة ومناسبة	٤٣	٤٣	١٤	١.٧١	٠.٧٠
٧	ارى أنه يمكن تحديد درجة الذكاء مرة واحدة فى العمر للأطفال ذوى إضطراب التوحد	٢٢	٥٦	٢١	٢	٠.٦٧
٨	يمكن تدريس نفس المقررات للمعاقين مع مراعاة نوع الإعاقة وتطويع المنهج	٣٠	٥٤	١٦	١.٨٦	٠.٦٧
٩	يوفر قرار الدمج الخدمات المساندة لفئات الإعاقة	٣٧	٤٥	١٨	١.٨١	٠.٧٣
١٠	يوفر قرار الدمج البدائل التربوية المختلفة مثل غرفة المصادر/ المعلم المتجول	٣٠	٤٩	٢١	١.٩١	٠.٧٢
١١	أرى أن نسبة الأسئلة الموضوعية والمقالية لكل فئة من فئات الإعاقة مناسبة	٣٤	٤٨	١٨	١.٨٤	٠.٧١
١٢	المرافق التربوى ليس إلزاما	٣١	٤٥	٢٤	١.٩٣	٠.٧٤
١٣	أرى أن المرافق التربوى ذو مؤهل عال وخريج كليات التربية فقط دون الإشارة إلى خريجي التربية الخاصة	٣١	٤٧	٢٢	١.٩١	٠.٧٣
١٤	قرار الدمج مستوفياً لكل الشروط المطلوبة لعملية الدمج	٢٤	٤١	٣٥	٢.١١	٠.٧٦
١٥	يوفر قرار الدمج الفريق التكاملى متعدد التخصصات للأطفال ذوى الإعاقة	٢٩	٣٩	٣٢	٢.٠٣	٠.٧٨
١٦	يلتزم قرار الدمج بإستخدام أساليب تقييم مناسبة لفئات الدمج	٣٤	٤٨	١٨	١.٨٤	٠.٧١
١٧	يمكن تواجد بعض الفئات المدمجة مع أقرانهم فى نفس لجان الامتحان	٣١	٥٠	١٩	١.٨٨	٠.٧٠
١٨	يلتزام قرار الدمج بإتاحة الخدمات والانشطة لكل فئات الاعاقة يتم تطبيقة بالمدارس الدامجة	٣١	٥٠	١٩	١.٨٨	٠.٧٠
١٩	يعد ولى الأمر هو المسئول عن توفير مرافق تربوى على نفقته الخاصة	٣٦	٤٢	٢٢	١.٨٦	٠.٧٥
٢٠	يساهم صرف حافز إثابة للدمج فى تقبل فئات الإعاقة	٣٤	٤٢	٢٤	١.٩٠	٠.٧٥

يتضح من الجدول (١) تراوح متوسطات درجات الموافقة للاستجابة على مفردات الاستبيان بين (١.٧١- ٢.١١) حيث جاءت المفردة (١٤) فى المرتبة الأولى والتى تنص على أن "القرار مستوفياً لكل الشروط المطلوبة لعملية الدمج من وجهة نظر المعلمين"بمتوسط حسابى بلغ (٢.١١)، حيث أن معظم المدارس لم تتهيأ لاستقبال الطلاب المعاقين سواء فيزيقياً أو تعليمياً أو إجتماعياً؛ مؤكدين على ضرورة أن يوفر قرار الدمج جميع السبل والإمكانيات والتجهيزات التى تيسر العملية التعليمية قبل تنفيذه.

وهو ما اكدته دراسة (Jurkowski et al., 2023 ،Moore, 2005) على ضرورة تجهيز فصول الدمج بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تيسر سير العملية التعليمية، زيادة مساحة الفصول المدمجة، وضرورة الإستعانة بمدرس مساعد لتمكين مدرس الفصل من إدارة الوقت بطريقة صحيحة، وتوفير فريق تدريبى لتدريب المعلمين على التدريس بمهارة داخل الفصول المدمجة بالإضافة إلى التمويل والمناهج الخاصة والتكنولوجيا التكيفية والموارد التنظيمية.

ثم جاءت المفردة (١) فى المرتبة الثانية والتى تنص على "الموافقة على دمج الاطفال ذوى الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام" بمتوسط حسابى (٢.٠٧)، حيث أكد معظم معلمى المدرسة على ترحيبهم بوجود الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة وسط أقرانهم داخل الفصول العادية بشرط ألا يخل بالعملية التعليمية لأحد منهم؛ بإعتبار أن الأطفال ذوى الإعاقة هم فئة لا يمكن إغفالها لهم الحق فى توفير التعليم لهم أسوة بزملائهم العاديين.

وتتفق هذه النتيجة مع أحمد اشكنانى(٢٠١١) أن الدمج يمثل ضرورة ذات مطلب إنسانى، وهو ما أكدته دراسة Ingdal & Nilsson (٢٠١٢) على ضرورة دمج المعاقين في نموذج التنمية الجديدة، وأبرزت الدراسة الإهتمام بذوي الإعاقة وتمكينهم من حقهم في التعليم بوصفهم أشخاص يمارسون أدوارهم في المجتمع وسوق العمل كشركاء في التنمية يتمتعون بعدالة التعليم.

ثم جاءت المفردة (١٥) والتى تنص على "توفير القرار الفريق التكاملى متعدد التخصصات للأطفال ذوى الإعاقة" بمتوسط (٢.٠٣)، حيث تراوحت معظم استجابات معلمين الدمج بالمدرسة على أن لكى يحصل الطفل المعاق على مقعد بمدرسة الدمج يمر بعدة مراحل مكونة من فريق متكامل، وهو ما أكدته المادة (٤) على أن تشكل لجنة من طبيب التأمين الصحى، وممثل لجنة الدمج بالمديرية، وأخصائى نفسي تم تدريبه وفقاً لخطة سنوية من خلال الوزارة، وأخصائى إجتماعى، ومعلم تربية خاصة، تتولى التقييم الطبى والنفسي والتربوى خلال العام الدراسي لكل التلاميذ المقبولين بالمرحلة الإبتدائية من ذوى الإعاقة، بهدف الإكتشاف المبكر لأية صعوبات قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل وسلوكه التكيفى، وتحديد المعينات الطبية والتربوية اللازمة.

جاءت المفردة (٧) والتى تنص على "أن تحديد درجة الذكاء مرة واحدة فى العمر للأطفال ذوى إضطراب التوحد قرار صائب"بمتوسط حسابى(٢)، حيث أكد معظم أفراد عينة الدراسة على رفضهم لقياس الذكاء مرة واحدة فى العمر، وهو ما أشارت إليه دنيا جريش (٢٠٢٢) من أن إضطراب التوحد أعراضه وصفاته تظهر على شكل أنماط كثيرة متداخلة تتفاوت بين الخفيف والحاد؛ لذلك يؤكد المتخصصين على عدم وجود نمط واحد للطفل التوحدى وبالتالى لا يجوز قياس درجة ذكائة مرة واحدة فقط ؛ وهو ما أكده الدليل التشخيصى الإحصائى الخامس للإضطرابات العقلية (DSM–5، ٢٠١٣) الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية مستويات الخطورة لإضطراب طيف التوحد وقسمهم إلى ثلاثة مستويات متدرجة من البسيط ثم المتوسط ثم الشديد؛ ولا يمكن التنبؤ بوجود طفل فى مستوى محدد أن يظل فيه طول العمر؛ وعلى هذا فلا يجوز قياس درجة ذكاء الطفل التوحدى مرة واحدة فى العمر.

ثم جاءت المفردة (٣) والتى تنص على "أنه يجوز النزول بسن الإلتحاق إلى خمس سنوات ونصف للطفل المعاق" بمتوسط (١.٩٩)، حيث جاءت إستجابات أفراد العينة مؤكدة على رفضهم إلى النزول بهذا السن لفئات الدمج نظراً لإحتياجاتهم التعليمية الفردية الخاصة التى تتوائم مع قدراتهم، ومن ثم لا تسمح إمكانيات المدرسة على إستقبال أطفال قبل السن القانونى الرسمي مهما تميزت قدرات الطفل؛ وهو ما أشارت إليه اليونسكو (٢٠١١) أن الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة يحتاجون إلى المزيد من الوقت مقارنة مع الأطفال الآخرين للتعبير عن أنفسهم، وتشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة الصفية واللاصفية.

وجاءت فى المفردة (٢) والتى تنص على "أن قرار كل المدارس دامجة فى مصلحة الطفل المعاق" بمتوسط (١.٩٨)، حيث أكد معظم معلمى الدمج على أن حرية إختيار ولى الأمر فى إلحاق طفله بأى مدرسة هو قرار يصعب تطبيقه فى الوقت الحالى نظراً لعدم تجهيز جميع المدارس بالإمكانيات الفيزيائية والتعليمية والمادية التى تسمح لها بتطبيق الدمج .

وهو ما أكدته European Agency for Development in Special Needs Education (٢٠٠٣) من ضرورة وضع إطار عمل للقانون والسياسة يدعم عملية الدمج ويشمل التشريعات التعليمية بوضوح؛ ويجب أن يؤدي التشريع إلى توفير جميع المرافق التي تعزز التطورات والعمليات التي تعمل من أجل تحقيق عملية الدمج الشامل Augelides & Aravi (٢٠٠٧)، فضلاً عن وجود إطار قانوني واحد ينفذ بجميع قطاعات التعليم الإلزامي، وأن يكون لدى الحكومات بيان واضح ومُعلن عنه سياسة التعليم الجامع لعملية تنفيذ التعليم الشامل موضحاً أهداف السياسة لجميع أعضاء المجتمع التربوى.

وجاءت المفردة (١٢) والتى تنص على " أن المرافق التربوى ليس إلزاما" بمتوسط (١.٩٣) ، حيث أكد معظم معلمين الدمج على ضرورة الإلزام بوجود مرافق تربوى خاصة للفئات التى تحتاج إلى فردية فى عملية التعلم، وذلك بسبب قصر مدة الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة الدراسية والزام معلم الفصل الإلتزام بمنهج محدد مطالب بشرحه كاملاً فى مدة زمنية محددة؛ مما يؤثر على أداء المعلم وقدرته على متابعة طلاب الدمج مؤكدين على ضرورة وجود مرافق لطالب الدمج يساهم فى متابعة دروسه وتحصيله أولا بأول؛ وهو ما أكده حسام إبراهيم (٢٠١٩) من ضرورة توفير معلمي ذوي احتياجات خاصة بالكم والكيف المناسبين.

ثم جاءت المفردة (١٠) والتى تنص على "توفير القرار البدائل التربوية المختلفة مثل غرفة المصادر/ المعلم المتجول" بمتوسط حسابى (١.٩١)، حيث أكد معظم معلمى الدمج على أن القرار يوفر بدائل متعددة لطالب الدمج؛ ويعدد محمد شوكت (٢٠١٧) تسعة بدائل للدمج كالتالى:الفصل الدراسي العادى بدون خدمات متخصصة، الفصل الدراسي العادى المزود بمساعدة استشارية، الفصل الدراسي العادى المزود بمساعدة متخصصين متنقلين، الفصل الدراسي المزود بمساعدة من غرفة المصادر، الفصل الدراسى العادى بالإضافة إلى الفصل الدراسي الخاص بعض اليوم الدراسي، الفصل الدراسي الخاص طيلة اليوم الدراسي، المدرسة الخاصة طيلة اليوم الدراسي، الإقامة الدائمة فى المدارس الداخلية، خدمات المستشفى والمنزل.

وجاءت المفردة (١٣) والتى تنص على "الموافقة على أن المرافق التربوى ذو مؤهل عال وخريج كليات التربية فقط دون الإشارة إلى خريجي التربية الخاصة" بنفس المتوسط الحسابى (١.٩١)، حيث أكد معظم أفراد عينة الدراسة على رفضهم لتهميش أن يكون المؤهل التربوى مؤهل من اقسام أو شعب التربية الخاصة حيث أنهم الاجدر على التعامل مع فئات ذوى الإعاقة من أى تخصص آخر، وهنا تؤكد الباحثة على ضرورة ترشيح معلمى التربية الخاصة فى العمل مع فئات الإعاقة أسوة بأى معلم متخصص بتخصص محدد لا يمكن لمعلم آخر تدريسه، وهو ما أشار إليه حسام إبراهيم (٢٠١٩) من ضرورة استحداث برامج إعداد معلم واخصائي لذوي الاحتياجات الخاصة بكليات التربية.

وجاءت المفردة (٢٠) والتى تنص على "صرف حافز إثابة للدمج يساهم فى تقبل فئات الإعاقة بمتوسط (١.٩٠)، وهو ما أكده معظم معلمى الدمج من أن صرف حافز الإثابة يساعد المعلمين على تقبل فئات الإعاقه بالفصل الدراسي العادى، وتتفق هذه النتيجة مع حسام مراد (٢٠١٩) من ضرورة وضع كادر خاص متميز مادياً واجتماعياً لجميع العاملين في مدارس ذوي الإحتياجات الخاصة؛ وهو ما أكده Belgeri (٢٠٢١) على أن نجاح عملية الدمج يرتبط فى المقام الأول بإتجاه النظام المدرسى نحو عملية الدمج الذى ينتقل بدوره للمعلمين، حيث أن إذا قبل المعلمون فكرة أن طلاب الدمج ليس لهم مكان سوى المدرسة وأن الدمج هو الطريقة الملائمة لإحتياجاتهم؛ أصبح وجودهم رئيس فى العملية التعليمية.

ثم جاءت المفردة (١٧) والتى تنص على "الموافقة على تواجد بعض الفئات المدمجة مع أقرانهم فى نفس لجان الامتحان" بمتوسط حسابى (١.٨٨)، واختلفت استجابات أفراد العينة على هذه المفردة حيث اشار بعضهم إلى رفضهم تواجد أى فئة من فئات الإعاقة بلجنة الإمتحان لما قد يحدث من أى توتر او تشويش يؤثر على باقى الطلاب، بينما رأى عدد من معلمى الدمج أنه طالما كانت الإعاقة بسيطة لا توجد مشكلة فى تواجدهم فى لجنة إمتحانية واحدة.

وجاءت المفردة (١٨) التى تنص على "التزام قرار الدمج بإتاحة الخدمات والانشطة لكل فئات الاعاقة يتم تطبيقة بالمدارس الدامجة" بمتوسط حسابى (١.٨٨)، حيث أكد معظم أفراد العينة على تقديم خدمات وأنشطة لكل فئات الإعاقة حسب قدرات وإمكانيات إدارة التربية والتعليم؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أسماء عبدالله، ٢٠١٢) التى أكدت على تفهم إدارة المدرسة لإحتياجات طلاب الدمج والعمل على توفيرها.

وجاءت المفردة (٨) التى تنص على "الموافقة على تدريس نفس المقررات للمعاقين مع مراعاة نوع الإعاقة وتطويع المنهج" بمتوسط حسابى (١.٨٦)، واختلف معلمى الدمج حول هذه المفردة حيث رأى عدد بسيط أنه يمكن تدريس نفس المقررات وتطويعها وفقا لإمكانيات الطالب، بينما رأى باقى أفراد العينة من المعلمين أنه لا يمكن تدريس نفس المقررات وأنه لابد من وضع مناهج خاصة بفئات ذوى الإحتياجات الخاصة تتلائم مع قدراتهم وظروفهم؛ وترى الباحثة أنه لا يمكن أن تدرس فئات ذوى الإحتياجات الخاصة نفس مناهج الطلاب العاديين نظراً لظروف وقدرات وإمكانيات كل طفل وحيث أن أساس التربية الخاصة هو التعامل الفردي مع كل طفل من خلال البرنامج التربوى الفردى فلا يجوز تعميم المنهج، وهو ما أشار إليه حسام إبراهيم (٢٠١٩) من ضرورة تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقويم بما يناسب هذه الفئة **وذلك من خلال:**

- إعداد مناهج خاصة لذوي الإحتياجات الخاصة ومراعاة التدرج والتنوع لتلائم الطلاب.
- تنويع أساليب الإمتحانات والتقويم بما يسمح بفرص متعددة أمام التلاميذ تتيح لهم الإستمرارية في عملية التعلم، وتقلل من الضغط النفسي عليهم.
- التعامل مع كل تلميذ كحالة مستقلة تبعا لإمكاناته و قدراته بحيث يقاس مدى التقدم الدراسي بالنسبة له وليس مقارنة بالآخرين.
- إتباع أساليب تقويم متعددة ومتنوعة ومرنة وعلى فترات زمنية مختلفة يراعى فيها قدرات، و إمكانات ذوي الإحتياجات الخاصة.

وجاءت المفردة (١٩) التى تنص على "أن ولى الأمر هو المسئول عن توفير مرافق تربوى على نفقته الخاصة"، واختلفت أفراد العينة حول المفردة حيث رأى عدد بسيط من أفراد العينة أن ولى الأمر هو المسئول طالما كانت رغبته فى انضمام طفله إلى المدرسة العادية، بينما رأى باقى أفراد العينة أن وزارة التربية والتعليم هى المنوطة بوجود مرافق لكل الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، وهو ما أكده حسام إبراهيم (٢٠١٩) من ضرورة توفير معلمي وإخصائى ذوي احتياجات خاصة بالكم والكيف المناسبين لإعداد تلك الفئة التى تتلائم مع ظروفهم.

ثم جاءت المفردة (١٦) التى تنص على "يلتزم قرار الدمج بإستخدام أساليب تقييم مناسبة لفئات الدمج"؛ والمفردة (١١) فى نفس المتوسط الحسابى (١.٨٤) والتى تنص على "أرى أن نسبة الأسئلة الموضوعية والمقالية لكل فئة من فئات الإعاقة مناسبة ، واختلف أفراد العينة حول الإجابة على هاتين المفردتين مما يثبت عدم دراية معلمى الدمج بالكفايات اللازمة لتطبيقه، كما يؤكد على عدم إعداد معلمى الدمج إعداد يناسب طبيعة فئات الدمج ، وهو ما أكده حسام إبراهيم (٢٠١٩) من ضرورة إتباع أساليب تقويم مرنة وعلى فترات زمنية مختلفة يراعى فيها قدرات، وإمكانات ذوي الإحتياجات الخاصة.

ثم جاءت المفردة (٩،٤) فى نفس المرتبه والتى تنص على "يوفر قرار الدمج الخدمات المساندة لفئات الإعاقة" بمتوسط حسابى (١.٨١)، والتى تنص على "يتيح قرار الدمج برامج رفع الوعى بالإعاقة" واختلف أفراد العينة حول الإجابة على هذه المفردة وترجع الباحثة اختلاف الآراء نتيجه إختلاف معلمى الدمج أفراد العينة حيث أن هناك مدارس تقدم بها خدمات وبرامج ومدارس يتعذر بها تقديم الخدمات والبرامج.

وجاءت المفردة (٦،٥) فى المرتبة الأخيرة واللتان تنصان على أن "يتيح قرار الدمج خدمات تدخل وإكتشاف مبكر لذوى الإعاقة، و"معظم الإختبارات المصرح بها ضمن القرار إختبارات حديثة ومناسبة" بمتوسط حسابى (١.٧١)، حيث اجمع معظم معلمى الدمج أفراد العينة على عدم معرفتهم حول إذا كان القرار يقدم خدمات تدخل مبكر أم لا، وعدم معرفتهم الكافية حول إن كانت الإختبارات المستخدمة لفئات الدمج إختبارات تتناسب معهم وحديثة ام قديمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (أحمد اشكنانى، ٢٠١١؛ Jurkowski et al ،٢٠٢٣) من ضرورة تدريب المعلمين سواء متخصصين أو غير متخصصين على كيفية التعامل مع جميع فئات الدمج قبل تعميم قرار الدمج، فضلاً عن ضرورة توافر برامج التدريب المستمر لجميع المدارس على رأس العمل أثناء الخدمة لمواكبة المستجدات والنظريات التربوية المتعلقة بالتعامل والتدريس مع جميع فئات الدمج.

نتائج الفرض الثانى ومناقشته:

ينص الفرض الثانى على أن "توجد فروق جوهرية بين استجابات معلمى مدارس الدمج المتخصصين فى التربية الخاصة وغير المتخصصين على استبيان قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧)، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت المستقلة وكانت النتائج على النحو المبين:

جدول (٢)

توضيح دلالة الفروق بين معلمى الدمج المتخصصين وغير المتخصصين

التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
غير متخصص	٥٠	٩.٤٢	٣٧.٤٠	٠.٦٠	٩٨	٠.٥٥٣ غير دال
متخصص	٥٠	١٠.٣٧	٣٦.٢٢			

وقد أسفرت نتائج البحث عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى مدارس الدمج المتخصصين وغير المتخصصين فى درجاتهم على استبيان قرار الدمج رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة حيث أن جميع أفراد العينة تشابهت إستجاباتهم نتيجة قيام الباحثة قبل الإجابة على الإستبيان بتوضيح نص القرار ومواد القرار مما كان له أكبر الأثر فى الإجابة على الإستبيان؛ فضلاً عن أن معظم أفراد العينة كان لديهم توجه عام بغالبية نصوص مواد القرار مما أثر على عدم وجود فروق جوهرية .

وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة (أحمد اشكنانى، ٢٠١١؛ وأسماء عبدالله، ٢٠١٢، وحسام إبراهيم ، ٢٠١٩؛ ومحمود موسى ودنيا جريش، ٢٠٢٢؛ Mirici et al ، ٢٠٢٣ ؛ Hrabéczy et al، ٢٠٢٣) على أن متطلبات الدمج ومعوقاته وإيجابياته وسلبياته واحدة لدى جميع معلمى الدمج ولا تختلف من كونه معلم متخصص أو غير متخصص.

التوصيات :

١. الأخذ بعين الإعتبار نتائج البحث وتعديل مواد القرار وطرح قرار معدل .
٢. مخاطبة المؤسسات التعليمية قبل تنفيذ القرار، بترشيح المدارس التى تتوافر فيها شروط الدمج فقط .
٣. توفير مرافق تربوى إلزامى على نفقة الدولة بجميع المدارس التى يطبق فيها قرار الدمج.
٤. تشكيل لجنة من الخبراء والعلماء لتعديل نص المواد المرتبطة بإضطراب طيف التوحد.
٥. تطبيق إختبار ذكاء مرحلى على كافة فئات الدمج ولا تستثنى أى فئة .
٦. وضع مادة جديدة بالقرار توفر البدائل التربوية فى حالة ضعف تحصيل طالب الدمج .
٧. إعداد المعلم نفسيا وإجتماعيا وتعليميا قبل تعامله مع طلاب الدمج من خلال دورات تدريبية من قبل الأكاديمية المهنية للمعلم .
٨. زيادة المبلغ الخاص بحافز الإثابة للمعلم من (٢٥%) إلى (٥٠%) من اساس المرتب.
٩. مراعاة الأولوية للعمل بمدارس الدمج لخريجي قسم التربية الخاصة ، وخريجي كليات علوم الإعاقة .
١٠. إقتصار البعثة التخصصية لإعداد معلم تربية خاصة (جميع الشعب) على خريجي التربية الخاصة وخريجي علوم الإعاقة فقط.

البحوث المقترحة:

١. فعالية برنامج تدريبي لتعديل اتجاهات معلمى الدمج نحو الدمج الشامل لذوى الاعاقة.
٢. بناء محتوى مقترح لمادتى (اللغة العربية، والحساب) لكل فئات الدمج.
٣. استخدام وسائل تكنولجية حديثة لتعليم الفئات المدمجة .
٤. العلاقة بين الضغوط النفسية لدى معلمى الدمج وعلاقتها بإتجاهاتهم نحو طلاب الدمج.
٥. فعالية برنامج تدريبي لأولياء أمور أطفال الدمج

المراجـــع

أحمد إشكنانى (٢٠١١). آراء معلمي و مديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية ، كلية رياض الأطفال، ٣ (٦)، ١٩٧-٢٥٩.

أسماء عبدالله (٢٠١٢). متطلبات دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلميهم . مجلة الطفولة والتربية ، جامعة الإسكندرية ، كلية رياض الأطفال، ٤ (١٠)، ١٩٣-٢٨٩

أماني غريب ومحمود موسى. (٢٠٢٢). اتجاهات المعلم وعلاقته بسلوكيات التنمر على ذوي الهمم في مدارس الدمج. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٤، ٥١، ٦٥-٩٨. Doi: 10.21608/SERO.2022.273763

أميرة القرشى (٢٠٠٥). متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر** ، جامعة حلوان.

اليونسكو (٢٠١١). تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعية، ترجمة: حجازي إدريس وآخرون، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول الغربية، بيروت

بطرس حافظ (٢٠٠٩). سيكولوجية الدمج فى الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

جمال الخطيب (٢٠٠٨). التربية الخاصة المعاصرة (قضايا وتوجهات)،عمان (الاردن): دار وائل للنشر والتوزيع

حسام إبراهيم (٢٠١٩). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية: رؤية مقترحة، كلية التربية، جامعة دمياط، ٧٣ (عدد خاص).

دنيا جريش (٢٠٢٢). إضطراب طيف التوحد، الأردن ، عمان: دار الفينيق للنشر والتوزيع .

ديان برادلى ومارغريت سيزر وديان سوتلك (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوى الإحتياجات الخاصة (مفهومه وخلفيته النظرية) ، ترجمة زيدان السرطاوى وعبدالعزيز الشخص وعبدالعزيز عبدالجبار، العين : دار الكتاب الجامعى.

سحر الخشرمى (٢٠٠٠) . دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة فى المدارس العادية ، دراسة مسحية فى المملكة العربية السعودية ، المؤتمر الدولى الثانى للإعاقة والتأهيل ، الرياض فى الفترة من ٢٢- ٢٦ أكتوبر.

صفوت فرج (٢٠١٧). القياس النفسي. الطبعة السادسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

عادل عبدالله (٢٠١٢). آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوى الإعاقات فى مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل فى المجتمع، **المتلقى الثانى عشر للجمعية الخليجية للإعاقة**، مسقط، عمان، ٦-٨ مايو٢٠١٢.

عبدالمطلب القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوى الإحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤، القاهرة : دار الفكر العربى.

محمد شوكت (٢٠١٧). مقدمة فى التربية الخاصة، القاهرة: مطبعة العبير للنشر والتوزيع.

محمد عطوة وعلى فكرى (٢٠١٢). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة، مجلة كلية التربية، ط ٧٩، الجزء الثاني، مايو، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

محمود موسى ودنيا جريش. (٢٠٢٣). الشعور بالتماسك وعلاقته بالتنمر المدرسي على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين. مجلة كلية التربية ببورسعيد، ٤١، ٤٩٦- ٥٢٩.

وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير: القرار الوزاري رقم (٢٠) بتاريخ ١/ ٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير: القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٥/ ٨ / ٢٠١٧ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

Alharbi, B., Ibrahem, M., Moussa, M., Abdelwahab, M., & Diab, M. (2022). COVID-19 the Gateway for Future Learning: The Impact of Online Teaching on the Future Learning Environment. *Education Sciences*, *12*(12), 917.

American Psychiatric Association. (2013) . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) .). (5^{th} ed.) , Washington DC: Author.

Augelides, R. & Aravi, C. (2007). the development of inclusive practices as a result of the proven of integrating deaf/ hard of hearing students. European Journal of special Education,v22.nlEducation, 22, 1,. PP. 63- 74.

Baglieri, S. (2021). Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes; Routledge: New York, USA.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Key Principles for Special Needs Education, ISBN: 87-91350-67-0 (Electronic).

Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion?. *Education Sciences*, *13*(2), 109.

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Ingdal, N. & Nilsson, A. (2012). Mainstreaming Disability in the New: Development, Evaluation of Norwegianof Norwegian Support to Promote the Right of Persons with Disabilities, ISBN: 978-82-7548-623-1..

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(1), 54-71.

Kazanopoulos, S., Tejada, E., Basogain, X., & Mouchritsa, M. (2023). Inclusion of Students With Special Educational Needs and the COVID-19 Pandemic: The Collaboration of School and Family in Distance Education Conditions. In *Managing Pandemic Isolation With Literature as Therapy* (pp. 171-188). IGI Global.

Mirici,. H., Gümüş, Ö., & Şentürk, B. (2023). A Systematic Review of the Literature on the Problems and Suggestions for Inclusive Education in Turkey. *Social Justice and Culturally-Affirming Education in K-12 Settings*, 203-230.

Moore, B.(2005). Perception of Teachers and Administrators of the Organizational Supports for Inclusion Programs in Southwest Florida Elementary Schools. Published PhD. University of Central Florida, DAI, Vol. 66, No. 8, 2005: 2795.

Mutini, A., & Bakar, A. (2023). The Role Of Inclusive Schools In Developing Social Interactions Of Children With Special Needs (Autism). *Jurnal Pendidikan dan Konseling (JPDK)*, *5*(1), 2522-2529.

Samsari, P., Nikolaou, G., & Palaiologou, N. (2023). Multicultural diversity and special needs education: Small steps towards a successful inclusive environment in Greece. In *International Issues in SEND and Inclusion* (pp. 95-106). Routledge.

Sarromaa, R. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. In F. Kiuppis, & R. S. Haustätter (Eds.), Inclusive Education Twenty Years after Salamanca (pp. 119-132). (Disability studies in education; Vol. vol. 19). Peter Lang , Available: https://www.researchgate.net/publication/273703616_From_Integration_to_Inclusion_and_the_Role_of_Special_Education

Zelenka, V. (2023). Developing Diverse Inclusive Classrooms and Educational Environments in Higher Education Graduate Programs. In *Elevating Intentional Education Practice in Graduate Programs* (pp. 83-98). IGI Global.